



กระบวนการและผลสัมฤทธิ์เชิงประสพการณ์ในการจัดประสพการณ์การเรียนรู้
เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

โดย

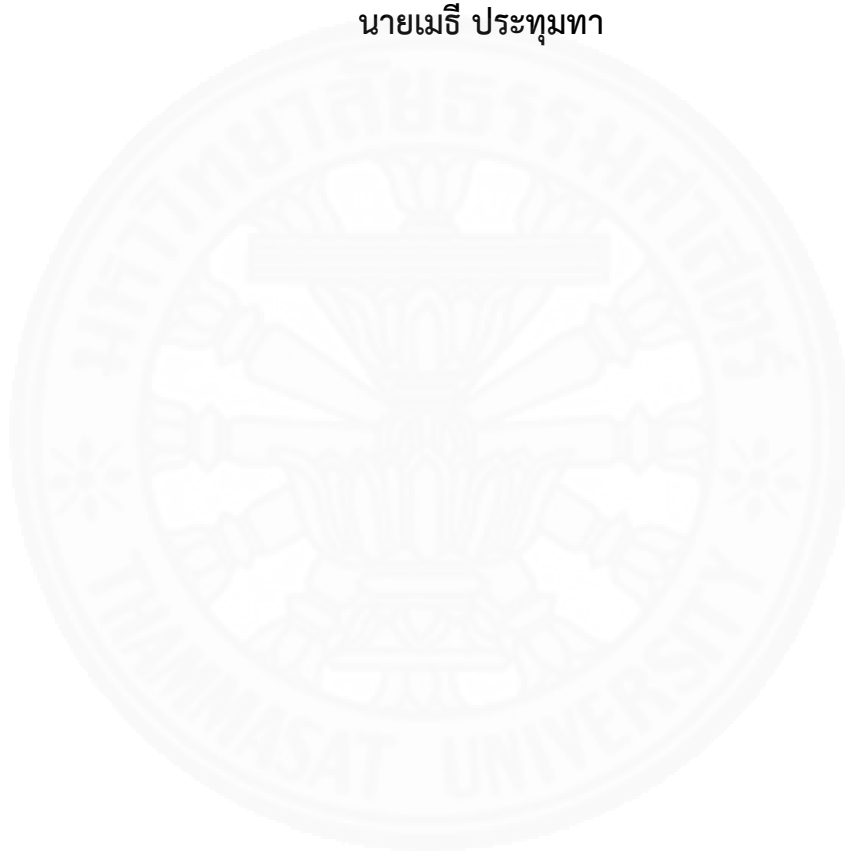
นายเมธี ประทุมทา

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาวิทยาการการเรียนรู้และนวัตกรรมการศึกษา
คณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ปีการศึกษา 2561
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

กระบวนการและผลสัมฤทธิ์เชิงประสพการณ์ในการจัดประสพการณ์การเรียนรู้
เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

โดย

นายเมธี ประทุมทา



วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาวิทยาการการเรียนรู้และนวัตกรรมการศึกษา
คณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ปีการศึกษา 2561
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

PROCESS AND EXPERIENCE ACHIEVEMENT IN THE LEARNING
EXPERIENCE FOR THAMMASAT SECONDARY SCHOOL'S
TEACHERS DEVELOPMENT

BY

MR. METHEE PRATOOMTA



A THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR THE DEGREE OF MASTER OF EDUCATION
IN LEARNING SCIENCES AND EDUCATIONAL INNOVATION
FACULTY OF LEARNING SCIENCES AND EDUCATION
THAMMASAT UNIVERSITY
ACADEMIC YEAR 2018
COPYRIGHT OF THAMMASAT UNIVERSITY

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์

วิทยานิพนธ์

ของ

นายเมธี ประทุมทา

เรื่อง

กระบวนการและผลสัมฤทธิ์เชิงประสพการณ์ในการจัดประสพการณ์การเรียนรู้
เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ได้รับการตรวจสอบและอนุมัติ ให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต

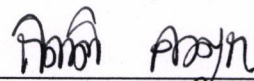
เมื่อ วันที่ 1 พฤศจิกายน พ.ศ. 2561

ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์



(ดร. อริยพร คุโรตะ)

กรรมการและอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์



(ดร. กิตติ คงตุง)

กรรมการสอบวิทยานิพนธ์



(ดร. ปวีณา แชมช้อย)

คณบดี



(รองศาสตราจารย์ ดร. อนุชาติ พวงสำลี)

หัวข้อวิทยานิพนธ์	กระบวนการและผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์ในการจัด ประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่ง มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ชื่อผู้เขียน	นายเมธี ประทุมทา
ชื่อปริญญา	ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชา/คณะ/มหาวิทยาลัย	วิทยาการการเรียนรู้และนวัตกรรมการศึกษา วิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์	ดร. กิตติ คงตุก
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม	ดร. ปวีณา แซ่มซ้อย
ปีการศึกษา	2561

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากระบวนการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ซึ่งเน้นกระบวนการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์โดยมีกิจกรรมที่ใช้ในการพัฒนาครู คือ กิจกรรมครอบครัวสาธิตและกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู เพื่อให้เห็นกระบวนการในการพัฒนาครูและทราบถึงผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในตัวครูผ่านการตีความจากประสบการณ์ที่เกิดขึ้น โดยกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย คือ คณะผู้ออกแบบกิจกรรมการพัฒนาครูและครูที่ผ่านประสบการณ์การพัฒนาครูในทุกกิจกรรม จำนวน 8 คน โดยใช้การสังเกตและการสัมภาษณ์เป็นเครื่องมือในการวิจัยและวิเคราะห์ข้อมูลผ่านแนวคิดปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ

ผลการวิจัย พบว่า กระบวนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ มีแนวคิดในการออกแบบกิจกรรมเพื่อให้ครูสามารถออกแบบการเรียนรู้และจัดการชั้นเรียนเพื่อเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้อย่างมืออาชีพ โดยครูให้ความหมายของการพัฒนา ว่าหมายถึง พื้นที่ของการฝึกซ้อม การเพิ่มเติมความรู้ ความเหนื่อยยากสำหรับตนเองและการตระหนักถึงผู้เรียน ในขณะที่ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงของครูที่เกิดขึ้นประกอบด้วย การเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ การเปลี่ยนแปลงตนเองจากการสะท้อนของผู้อื่นและความรู้สึกต่อการเป็นครูในแบบของตน

คำสำคัญ: กระบวนการพัฒนาครู, การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์, การสะท้อน

Thesis Title	PROCESS AND EXPERIENCE ACHIEVEMENT IN THE LEARNING EXPERIENCE FOR THAMMASAT SECONDARY SCHOOL'S TEACHERS DEVELOPMENT
Author	Mr. Methee Pratoomta
Degree	Master of Education
Major Field/Faculty/University	Learning Sciences and Educational Innovation Learning Sciences and Education Thammasat University
Thesis Advisor	Kitti Kongtuk, Ph.D.
Thesis Co-Advisor	Paveena Chamchoy, Ph.D.
Academic Year	2018

ABSTRACT

This research aims to study the development of Thammasat secondary school's teachers, which emphasizes learning teacher's experience has aided in 2 activities, Satit family and professional development project. In order to understand the concept and achievement occurred in the teacher through the interpretation of the experience occurred. The sample in this research is the design, development activities of teachers and teachers through professional development for teachers in all 8 people using observation and interviews as a tool for research and analysis via the phenomenological model interpretation.

The results showed that the process of learning experiences for teachers in Thammasat secondary school. The idea is to design activities to enable teachers to design learning and classroom management bordered to the director of professional learning. The meaning of development in teacher's perception that means Space for the experiment, Developing knowledge, cumbersomeness and empathy. While the teacher's experience of change consists of Learning by doing, Self development from reflection of others and Being a teacher in self.

Keywords: Development teacher process, Learning experience, Reflection

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ดำเนินการสำเร็จตามเป้าหมายเนื่องจากได้รับความร่วมมือช่วยเหลือ และคำแนะนำที่เป็นประโยชน์ต่อการศึกษาวิจัยจากผู้มีพระคุณหลายท่าน อาทิ เพื่อน ครูอาจารย์ใน โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ซึ่งให้ความอนุเคราะห์ในการให้ข้อมูลสำหรับการศึกษาค้นคว้าและแบ่งปันข้อมูลอันเป็นประโยชน์แก่ผู้วิจัย ขอขอบคุณผู้บริหารโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์และคณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ ที่ช่วยเหลืออำนวยความสะดวก รวมถึงให้กำลังใจตามกรรมและวาระต่าง ๆ ขอขอบคุณอาจารย์คณะกรรมการตรวจวิทยานิพนธ์ทุกท่าน ในการติชม และมอบความรู้ซึ่งนำมาสู่ปรับแก้ให้วิทยานิพนธ์ดีขึ้น รวมทั้งขอขอบคุณทุก ๆ ท่านที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการให้คำปรึกษาจนวิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงด้วยดี

ผู้วิจัยขอขอบคุณทุนสนับสนุนการวิจัยจากกองทุนวิจัยมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ภายใต้ “ทุนวิจัยทั่วไป” ตามสัญญาเลขที่ ทน 70/2560 ตลอดจนอาจารย์ทุกท่านในคณะวิทยาการเรียนรู้ และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ รวมถึง อาจารย์ ดร. กิตติ คงตุก และอาจารย์ ดร. ปวีณา แซ่มซ้อย อาจารย์ที่ปรึกษาทั้งสอง ผู้ให้คำปรึกษา ตรวจแก้ไข และให้คำแนะนำตลอดมา ซึ่งข้าพเจ้า ขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

นายเมธี ประทุมทา

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	(1)
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	(2)
กิตติกรรมประกาศ	(3)
สารบัญตาราง	(7)
สารบัญภาพ	(8)
รายการสัญลักษณ์และคำย่อ	(9)
บทที่ 1 บทนำ	1
1.1 ที่มาและความสำคัญของปัญหา	1
1.2 คำถามการวิจัย	5
1.3 วัตถุประสงค์การวิจัย	5
1.4 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	5
1.5 ขอบเขตการวิจัย	5
บทที่ 2 วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	8
2.1 การพัฒนาวิชาชีพครู	8
2.1.1 การพัฒนาวิชาชีพครูในประเทศไทย	8
2.1.2 การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	12
2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์	17
2.2.1 ประสบการณ์กับการเรียนรู้	17

2.2.2 แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์	18
2.2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์	23
2.3 การศึกษาประสบการณ์ของครูตามแนวคิดปรากฏการณ์วิทยา	25
2.3.1 ความเป็นมาของการศึกษาปรากฏการณ์วิทยา	25
2.3.2 แนวคิดปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ	27
2.3.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ	28
บทที่ 3 วิธีการวิจัย	31
3.1 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล	31
3.1.1 บทบาทของผู้วิจัย	31
3.1.2 การสังเกต (Observation)	32
3.1.2.1 การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participant Observation)	32
3.1.2.2 การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Non-Participant Observation)	32
3.1.3 การสัมภาษณ์ (Interview)	32
3.1.3.1 การคัดเลือกผู้ให้ข้อมูล (Key Informants)	33
(1) ผู้ให้ข้อมูลหลัก	33
(2) ผู้ให้ข้อมูลรอง	45
3.1.4 ข้อมูลเอกสารและสื่อทัศน์ (Document & Audio-Visual Materials)	46
3.2 วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล	46
3.2.1 การวิเคราะห์กระบวนการพัฒนาครูสาขาวิชา	47
3.2.2 การตีความข้อมูล	47
3.2.2.1 การจัดระเบียบข้อมูล	47
3.2.2.2 การแสดงข้อมูล	48
3.2.2.3 การหาข้อสรุป การตรวจสอบความถูกต้องและความน่าเชื่อถือ	48
3.3 ระยะเวลาในการวิจัย	49
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	51
4.1 บริบทชีวิตที่สำคัญของผู้ให้ข้อมูล	51
4.1.1 ความสัมพันธ์กับผู้อื่น	52

	(6)
4.1.2 มุมมองต่อการเป็นครู	53
4.2 กระบวนการพัฒนาครูสาขาวิชา	54
4.3 ประสบการณ์จากกระบวนการพัฒนาครู	69
4.3.1 การให้ความหมายของการพัฒนาครู	69
4.3.1.1 พื้นที่ของการฝึกซ้อม	70
4.3.1.2 การเพิ่มเติมความรู้	71
4.3.1.3 ความเหนื่อยยากสำหรับตนเอง	72
4.3.2 ประสบการณ์ของครูและการเปลี่ยนแปลง	74
4.3.2.1 การเปลี่ยนแปลงตนเองจากการสะท้อนของผู้อื่น	74
4.3.2.2 ความรู้สึกต่อการเป็นครูในแบบของตน	76
4.3.2.3 การตระหนักถึงผู้เรียน	77
4.3.2.4 การเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ	78
4.3.3 สรุปโครงสร้างความหมายของประสบการณ์ครูและการเปลี่ยนแปลง	79
บทที่ 5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	81
5.1 สรุปผลการวิจัย	82
5.2 อภิปรายผลการวิจัย	85
5.3 ข้อจำกัดของการวิจัย	90
5.4 ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปใช้	90
5.5 ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัย	91
รายการอ้างอิง	93
ประวัติผู้เขียน	97

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า	
2.1	นโยบายด้านการพัฒนาครูของรัฐบาล	9
2.2	เป้าหมายการทำงานฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	15
3.1	ข้อมูลส่วนบุคคลของผู้ให้ข้อมูลหลัก	34
3.2	ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มผู้ให้ข้อมูลรอง	45
3.3	แผนดำเนินการศึกษาวิจัย	50
4.1	โครงสร้างกิจกรรมพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ	55
4.2	กิจกรรมการเรียนรู้บูรณาการจากกลุ่มประสบการณ์และวัตถุประสงค์ในโครงการ ครอบครัวสาธิต ระยะที่ 1	57
4.3	กิจกรรมการอบรมเพื่อพัฒนาครูฝ่าย P.D.	61
4.4	การเปรียบเทียบระหว่างโครงสร้างกิจกรรมครอบครัวสาธิตและกิจกรรม P.D.	68
4.5	โครงสร้างความหมายของประสบการณ์ของครูที่ผ่านกระบวนการพัฒนาครู โรงเรียนสาธิตฯ	80
5.1	การจัดประเด็นข้อมูล	84

สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
2.1 แนวคิดการพัฒนาครูโครงการครอบครัวสาธิตฯ	14
2.2 แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนสาธิตฯ	16
2.3 วัฏจักร 4 แบบจำลองการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของโคล์บ	19
2.4 ขั้นตอนการเรียนรู้ตามทฤษฎีวงจรการเรียนรู้ จาก Honey & Mumford	21
4.1 แผนภูมิวัตถุประสงค์กิจกรรมส่วนผู้ปกครอง นักเรียน และครูในโครงการครอบครัวสาธิต ระยะที่ 1	58
4.2 โครงสร้างกิจกรรมครอบครัวสาธิต ระยะที่ 2	60
4.3 รูปแบบกระบวนการเรียนรู้ (Learning Curve)	62
4.4 หลักการเขียนแผนการสอนแบบบูรณาการพื้นฐาน	63
4.5 หลักการวัดและประเมินผลการเรียนรู้	65
5.1 โครงสร้างกระบวนการพัฒนาครู โรงเรียนสาธิตฯ	83

รายการสัญลักษณ์และคำย่อ

สัญลักษณ์/คำย่อ

คำเต็ม/คำจำกัดความ

โรงเรียนสาธิตฯ

โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

P.D.

Professional Development

TOT

Training Of Trainer



บทที่ 1

บทนำ

1.1 ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ความพยายามในการปฏิรูปการศึกษา (Educational Reformation) ของประเทศไทย เป็นสิ่งที่ถูกพูดถึงมาโดยตลอด โดยในช่วงศตวรรษที่ผ่านมา มีวัตถุประสงค์มุ่งเน้นที่จะพัฒนาการศึกษาให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคม ที่ไม่ได้มุ่งเน้นเพียงแค่การให้ความสำคัญกับการเรียนสาระวิชาเพียงอย่างเดียว แต่ยังต้องการเพิ่มทักษะการเรียนรู้ (Learning Skills) ที่จำเป็นในการช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถเท่าทันกับการเปลี่ยนแปลงรอบตัวได้ คงไม่อาจปฏิเสธได้ว่ากลไกหนึ่งที่สำคัญในการเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษา คือ “ครู” เนื่องจากครูเป็นผู้ที่ทำหน้าที่หลักในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะ ทักษะคิด และความรู้ของผู้เรียน ตลอดจนให้คำแนะนำในเรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องเชื่อมโยงในชีวิตจริงของผู้เรียน ดังนั้นเมื่อกล่าวถึงการพัฒนาการศึกษาจึงมีความหมายถึงการพัฒนาให้ครูก้าวขึ้นเป็นครูปrofessional (Professional Teacher) (สุรศักดิ์ ปาเฮ, 2555) ซึ่งเมื่อสามารถเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้ของครูได้ ก็จะส่งผลต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนซึ่งเป็นสิ่งชี้วัดคุณภาพของระบบการศึกษา

แม้แนวคิดเรื่องการปฏิรูปการศึกษาคือการพัฒนาครูให้มีคุณภาพจะเป็นที่ยอมรับ เช่น แผนการพัฒนาคูของสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2556) ที่ได้กำหนดแนวทางในการพัฒนาคู ว่ามีเป้าหมายให้ครูพัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้จริงในชั้นเรียน การพัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ รวมถึงการสร้างโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในทุกสถานการณ์ แต่ปัญหาที่พบคือ โดยส่วนใหญ่ในสถาบันศึกษามักเลือกวิธีการพัฒนาคูโดยการส่งครูไปศึกษาดูงานหรือส่งไปเข้าร่วมการอบรมต่าง ๆ เป็นหลัก วิธีการดังกล่าวแม้จะเป็นวิธีการที่สามารถเพิ่มประสบการณ์จากการได้เห็น ได้พูดคุย หรือเพิ่มเติมความรู้จากเนื้อหาในการอบรม แต่มักจะเป็นการกำหนดเนื้อหาของการพัฒนาจากส่วนกลางในระดับนโยบายหรือจากผู้จัดการ โดยตัวครูเองไม่ได้มีส่วนในการกำหนดเนื้อหาของการพัฒนา เมื่อผ่านการพัฒนาสิ่งที่ครูได้รับจึงไม่สอดคล้องกับบริบทของการทำงานจริงในโรงเรียน ดังตัวอย่างการศึกษาของ ฤกษ์ชัย ใจคำปัน (2549) เกี่ยวกับการบริหารงานบุคคลากรในสถานศึกษาอำเภอจอมทอง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเชียงใหม่เขต 5 พบว่า กระบวนการในการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษา สถานศึกษาใช้กระบวนการพัฒนาวิชาชีพโดยการจัดประชุมสัมมนาและอบรมเป็นหมู่คณะ โดยเมื่อสอบถามจากมุมมองของครูผู้เข้าร่วม ได้ระบุถึงปัญหาที่เกิดจากกระบวนการในลักษณะนี้ว่า หลังจากระยะเวลาผ่านไปครูไม่สามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้ที่ได้มาปรับ

ใช้กับการทำงานจริงได้เนื่องจากเป็นชุดประสบการณ์ที่ไม่ก่อให้เกิดทักษะอันสอดคล้องกับการนำมาใช้งานในบริบทจริง เนื่องจากกระบวนการพัฒนาครูเป็นไปตามนโยบายจากส่วนกลางที่มุ่งแก้ไขหรือพัฒนาในภาพรวม โดยขาดการทำความเข้าใจในการนำไปประยุกต์หรือปรับใช้กับบริบทของสถานที่หรือสถานการณ์จริง นอกจากนี้ การพัฒนายังใช้ระยะเวลาสั้นและไม่ต่อเนื่อง ทำให้ครูรู้สึกเบื่อหน่ายและเกิดความรู้สึกว่ากระบวนการพัฒนานั้นเป็นภาระที่นอกเหนือจากหน้าที่ของตน นำไปสู่พฤติกรรมการหลีกเลี่ยงงาน เกิดความท้อถอย ขาดความมั่นใจในตนเอง และปิดกั้นโอกาสที่จะพัฒนาศักยภาพของตนเอง ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการทำงานที่ลดลงตามไปด้วย (Bandura, 1997)

จะเห็นได้ว่าการพัฒนาครูนั้นมีความละเอียดอ่อนและซับซ้อนมาก เพราะมุมมองต่อการพัฒนาครูที่แตกต่างกันย่อมนำไปสู่รูปแบบในการพัฒนาครูที่แตกต่างกันไปเช่นเดียวกัน ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ พรพิมล พุกษ์ประมุข (2544) ที่ศึกษาบทบาทของผู้บริหารและปัญหาในการพัฒนาบุคลากร ได้กล่าวถึงปัญหาของการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาว่า ในระบบการศึกษาหนึ่ง ๆ มีหลายบุคคลหรือหลายกลุ่มซึ่งมีความรู้และความสามารถในการปฏิบัติงานที่แตกต่างหลากหลาย การจัดการอบรมจึงต้องมีการออกแบบให้สอดคล้องกับพื้นฐานประสบการณ์ที่มี รวมถึงการนำไปใช้ เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด และจากประสบการณ์การทำงานเป็นในฐานะนักออกแบบกระบวนการเรียนรู้ในองค์กรพัฒนาเอกชน ซึ่งทำงานเกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู พบว่ากระบวนการพัฒนาครูที่ได้รับการบอกเล่าจากครูว่ามีประสิทธิภาพคือ การสร้างพื้นที่และสถานการณ์ให้ครูได้ทดลองลงมือฝึกปฏิบัติโดยเชื่อมโยงกับบริบทที่เกี่ยวข้องกับตนเองในมิติต่าง ๆ ที่เป็นความต้องการของครูเอง เพื่อให้ครูได้เกิดประสบการณ์ในการนำไปประยุกต์ใช้ต่อไป จากการศึกษาค้นคว้าที่ผ่านมา พบว่า ในกระบวนการพัฒนาครูโดยเน้นจุดเริ่มต้นจากประสบการณ์เดิมที่ครูมีและพัฒนาตามความต้องการของครูและบริบทต่าง ๆ ที่แวดล้อมครูอย่างเป็นรูปธรรมในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในประเทศไทยนั้น ส่วนใหญ่ปรากฏรูปแบบการพัฒนาครูในลักษณะตามนโยบายส่วนกลางรวมถึงการส่งครูออกไปพัฒนาจากภายนอก แม้ในบางโรงเรียนจะมีนวัตกรรมในการพัฒนาครูในลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หรือ PLC (Professional Learning Community) ที่มีลักษณะของการร่วมมือกันระหว่างครู ผู้บริหาร และนักการศึกษาในโรงเรียน แต่วัตถุประสงค์หลักของ PLC นั้น เป็นไปเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหลัก และครูได้รับประโยชน์ในด้านความรู้สึกของการเป็นทีมมากกว่า ดังที่ Sergiovanni (1994) ได้กล่าวว่า PLC เป็นพื้นที่สำหรับ “ปฏิสัมพันธ์” เพื่อลด “ความโดดเดี่ยว” ของผู้ที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพครูในโรงเรียนให้ทำงาน เพื่อปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน ซึ่ง วิจารย์พานิช (2555) ได้เห็นสอดคล้องกันว่า กระบวนการแบบ PLC นั้น มีเพื่อการเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพของครูในการมุ่งสู่มาตรฐานการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหลัก อย่างไรก็ตามลักษณะการพัฒนาครูแบบ PLC นั้นเป็นเพียงวิธีการรูปแบบหนึ่งเท่านั้น ซึ่งอาจมีการยึดโยงกับนโยบายในโรงเรียน การสร้างรูปธรรมการพัฒนาครูให้ยั่งยืนและต่อเนื่องจึงต้องขับเคลื่อนทั้งระบบโรงเรียนที่สอดคล้องกับ

ธรรมชาติของครูและแนวทางของโรงเรียน เพื่อสร้างให้เป็นชุมชนการเรียนรู้ที่แน่นแฟ้น (Senge, 1990) ชุมชนที่สามารถขับเคลื่อนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางวิชาชีพครูได้นั้น จึงจำเป็นต้องมีรูปธรรมที่ชัดเจนในการพัฒนาโดยมาจากความร่วมมือและความต้องการพัฒนาตนเองของครูที่ต้องการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาตนเอง (Fullan, 2005)

จากปัญหาและความสำคัญดังกล่าวข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยตระหนักและเห็นความสำคัญในการเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาโดยมุ่งเน้นที่การพัฒนาครูอย่างเป็นรูปธรรมและเป็นระบบในโรงเรียน และจากข้อมูลประสบการณ์การทำงานในโรงเรียนในฐานะครูผู้สอนจึงได้พบว่า แนวคิดในการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์มีแนวคิดในการพัฒนาครูที่สอดคล้องกับแนวคิดที่ได้กล่าวมาข้างต้นดังตัวอย่างข้อความของผู้บริหารซึ่งเป็นผู้ร่วมก่อตั้งโรงเรียนที่ได้กล่าวถึงแนวทางการพัฒนาครู ไว้ว่า

“เราคิดว่าการพัฒนาวิชาชีพครูมันมีความสำคัญ และสิ่งที่มีนัยเป็น Foot note ของเราก็คือ ข้อที่ 1 เราต้องไม่เอากรอบเก่าไปครอบขานะ ใค้ศาสตร์ที่เรียกว่า Professional Development แบบเดิม ๆ เนี่ย เอาไปครอบปั๊บ Dead เลย เราารู้สึกว่า อันนี้มันมีความผิดพลาดของระบบแบบเดิม ข้อที่ 2 เรามีความเชื่อว่า สิ่งที่เราเรียกว่า Professional Development หรือ การพัฒนาความเป็นครูขึ้นมา มันไม่สามารถเนรมิตรได้ภายในชั่วข้ามคืน มันต้องเกิดและทำไปพร้อมกับการดำเนินงานของโรงเรียนไปเรื่อย ๆ ซึ่งรูปแบบมันจะเป็นอะไรก็ได้ที่หลากหลาย แต่ในแง่ของความเป็นโรงเรียน ถ้าเราเห็นความสำคัญของการพัฒนาครูมันก็ต้องฝังเข้าไปในระบบ ให้มันมาเป็นระบบหนึ่งของการดำเนินงานโรงเรียนเหมือนระบบอื่น ๆ ในโรงเรียน”

แนวคิดในการพัฒนาครูของโรงเรียนแห่งนี้ได้เน้นการพัฒนาครูด้วยรูปแบบและวิธีการที่หลากหลายรวมทั้งสร้างระบบการพัฒนาครูอย่างเป็นระบบและเป็นรูปธรรมโดยเชื่อมโยงสอดคล้องกับประสบการณ์ของครู และบริบทอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับครู เช่น นักเรียน ผู้ปกครอง และเพื่อนร่วมงานที่ครูแต่ละคนมีแตกต่างกันออกไป ซึ่งการพัฒนาครูโดยการใช้ประสบการณ์เป็นฐานเช่นนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Honey และ Mumford (1992) ที่ว่า กระบวนการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เป็นกระบวนการพื้นฐานที่มีความสำคัญต่อการแสวงหาความรู้ หากผู้เรียนไม่สามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ได้ ผู้เรียนจะไม่สามารถฝึกฝนทักษะต่าง ๆ และนำไปสู่การทำผิดพลาดซ้ำแล้วซ้ำเล่าจนนำไปสู่การไม่สามารถปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์และบริบทรอบตัวได้ ดังนั้นหากสามารถวิเคราะห์และสังเคราะห์ แนวคิดและรูปแบบของการพัฒนาครูในโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ รวมถึงการเปลี่ยนแปลงของครูในโรงเรียนที่ผ่านกระบวนการดังกล่าวได้ จึงน่าจะเกิดประโยชน์ในการนำไปเป็นต้นแบบที่สำคัญในงานการพัฒนาครูเพื่อแก้ปัญหาการพัฒนาครูในสถานศึกษาต่าง ๆ และปัญหาที่มีต่อระบบการศึกษาของไทยได้

ในการศึกษาวิจัยในครั้งนี้มีความแตกต่างจากการวิจัยอื่น ๆ ที่ได้ทบทวนมา ในแง่ที่ว่า ผู้วิจัยเป็นหนึ่งในคณะครูฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียน โดยมีทำหน้าที่ในหลากหลายด้าน อาทิ ออกแบบกิจกรรม จัดอบรม รวมถึงการเป็นผู้เข้าร่วมในกระบวนการอบรมพัฒนาวิชาชีพครู ผู้วิจัยจึงมีมุมมองในการเป็นผู้ที่อยู่ในกระบวนการโดยตลอด ในขณะที่เดียวกันผู้วิจัยยังมีบทบาทในการเป็นคนนอก คือเป็นผู้สังเกตการณ์ ฝึมอง วิเคราะห์และสังเคราะห์ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น ซึ่งการมีบทบาททั้ง 2 นี้ จะช่วยให้เห็นมุมมองที่เกิดขึ้นอย่างครอบคลุมหลายมิติ โดยผู้วิจัยมิได้มุ่งทำความเข้าใจเฉพาะ ความคิด ความรู้สึกของครูต่อการพัฒนาเท่านั้น แต่จะมุ่งทำความเข้าใจในลักษณะตีความว่า ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นมีบริบทและความหมายอย่างไรกับตัวครูหรือการพัฒนาครู และยังมีสภาพหรือ ลักษณะใดที่เป็นอุปสรรคต่อตัวครูหรือการพัฒนา ทั้งนี้เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการพัฒนาครูที่เหมาะสมในบริบทของประเทศไทย ในการอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นของครูที่ผ่านการพัฒนานั้น เกี่ยวข้องกับการรับรู้และเผชิญประสบการณ์ตามช่วงเวลา เพื่ออธิบายการเปลี่ยนแปลงของชีวิตในช่วงเวลาหนึ่งก่อนที่ครูจะได้นำไปใช้ในชีวิตจริง จากการทบทวนการศึกษาวิจัยยังไม่พบการเชื่อมโยง การให้ความหมายของประสบการณ์การพัฒนาตนเองที่เชื่อมโยงจากบริบทต่าง ๆ ในลักษณะของ การตีความ ซึ่งการศึกษาในลักษณะดังกล่าวจะทำให้เกิดองค์ความรู้ที่สำคัญเกี่ยวกับช่วงเวลาการเปลี่ยนแปลงในชีวิต ซึ่งมีใช่เพียงสถานการณ์การเปลี่ยนแปลงในช่วงเวลานั้น แต่รวมถึงบริบทต่าง ๆ ที่ส่งผลถึงความเข้าใจหรือการให้ความหมายต่อประสบการณ์นั้นของผู้ที่เผชิญสถานการณ์เอง ผู้วิจัยจึงได้เลือกใช้วิธีวิทยาที่เห็นว่าจะมีความเหมาะสมต่อการได้มาซึ่งองค์ความรู้ที่สำคัญดังกล่าว

ปัจจุบันการศึกษาวิจัยมีการใช้กระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพตามแนวคิด ปรากฏการณ์ วิทยาแบบตีความในการศึกษาประสบการณ์ในชีวิตอย่างแพร่หลาย ในประเทศไทยนิยมใช้วิธีวิทยานี้ ในวงการด้านสุขภาพหรือการแพทย์ เช่น การศึกษาประสบการณ์ผู้ดูแลผู้ป่วยหรือผู้ป่วยในบางโรค ใน วงการด้านการศึกษา พบว่า มีเพียงการศึกษาในลักษณะประสบการณ์ของครูที่มีต่อผู้เรียนเท่านั้น ยัง ไม่พบการใช้วิธีวิทยานี้ในการศึกษาประสบการณ์ของครูในการพัฒนาความเป็นครู โดยเฉพาะ การศึกษาในบริบทการพัฒนาครูในรูปแบบที่แตกต่างจากการพัฒนารูปแบบเดิม ทั้งนี้นอกจาก การศึกษาปรากฏการณ์วิทยาจะเหมาะกับการศึกษาประสบการณ์ชีวิตแล้ว จากการศึกษาวิธีวิทยา ผู้วิจัยมีความเห็นว่า การใช้วิธีวิทยาปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ มีความเหมาะสมต่อการศึกษา แนวคิดในการออกแบบกิจกรรมการพัฒนาครูและผลที่เกิดกับครูที่ผ่านการพัฒนาในครั้งนี้

เนื่องจากกระบวนการตีความที่ถูกต้องและรัดกุมจะช่วยอธิบายเกี่ยวกับปรากฏการณ์ การสร้างความเปลี่ยนแปลงและพลวัตของการเปลี่ยนแปลงได้อย่างชัดเจน รวมทั้งยังสามารถสืบค้น ความหมายที่ซ่อนอยู่ภายใต้คำบอกเล่าประสบการณ์ อันจะทำให้สามารถอธิบายได้ว่าปรากฏการณ์ ของความเปลี่ยนแปลงมีความหมายอย่างไรต่อตัวครู และครูมีวิถีชีวิตหรือพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลง

โดยเชื่อมโยงกับมิติต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องในลักษณะเช่นไร ซึ่งจะนำไปสู่การสร้างเปลี่ยนแปลงในระบบการศึกษาได้อย่างลึกซึ้งและมีประสิทธิภาพต่อไป

1.2 คำถามการวิจัย

1.2.1 การจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์มีรูปแบบวิธีการและวัตถุประสงค์สำคัญอย่างไร

1.2.2 การจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ก่อให้เกิดความเปลี่ยนแปลงแก่ครูอย่างไรบ้าง

1.3 วัตถุประสงค์การวิจัย

1.3.1 เพื่อศึกษากระบวนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

1.3.2 เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์และความเปลี่ยนแปลงของครูผู้เข้าร่วมกิจกรรมการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

1.4 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1.4.1 เข้าใจที่มาและกระบวนการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

1.4.2 ได้ข้อมูลกิจกรรมที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้กับบริบทสถานศึกษาอื่น ๆ ต่อไปได้

1.4.3 เปิดพื้นที่การได้ใคร่ครวญประสบการณ์การเรียนรู้แก่ครูและบุคลากรโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

1.4.4 ได้ข้อมูลที่สามารถสะท้อนจุดอ่อนจุดแข็งของนโยบายการพัฒนาครูผ่านการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ได้จัดขึ้น

1.5 ขอบเขตการวิจัย

ในการศึกษาวิจัยกระบวนการและผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์ในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ ครั้งนี้ ผู้วิจัยทำการศึกษาโดยครอบคลุมขอบเขตการวิจัยดังนี้

1.5.1 กระบวนการในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของครูโรงเรียนสาธิตฯ

ข้อความข้างต้น หมายถึง กิจกรรมที่ถูกจัดขึ้นโดยมีวัตถุประสงค์ในการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ ในระหว่างเดือน เมษายน – กรกฎาคม 2560 ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูและโครงการครอบครัวสาธิต โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทักษะความเป็นครูในด้านต่าง ๆ ทั้งความรู้ ทักษะ และทัศนคติ เพื่อนำประสบการณ์ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ ให้สอดคล้องกับคุณลักษณะของครูโรงเรียนสาธิตฯ คือ การเป็นครูผู้แนะนำและการกระตุ้นผู้เรียน (Coach) การเป็นครูผู้ออกแบบและเอื้ออำนวยการเรียนรู้ (Facilitator)

1.5.2 ผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์และภาวะการเปลี่ยนแปลงของครูโรงเรียนสาธิตฯ

ผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์ คือ ผลที่เกิดจากกระบวนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ซึ่งสามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงทั้งภายใน ประกอบด้วย ความรู้หรือแนวคิดเกี่ยวกับการเป็นครู ทัศนคติเชิงบวกต่อการทำหน้าที่ในบทบาทความเป็นครู และการเปลี่ยนแปลงภายนอก ประกอบด้วย การรู้จักประยุกต์และเชื่อมโยงความรู้ เทคนิคและทักษะการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยการเปลี่ยนแปลงทั้งภายในและภายนอกนี้จะสอดคล้องกับองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ ความรู้ ทักษะ และทัศนคติ

1.5.3 กลุ่มตัวอย่าง

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกกลุ่มตัวอย่างจากผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของครูสาธิตฯ ทั้งในมิติของการออกแบบกระบวนการพัฒนาครู และผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์จากการเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาครูสาธิตฯ ผู้วิจัยจึงเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจงตามแนว คิดเบื้องต้น โดยแบ่งกลุ่มผู้ให้ข้อมูลออกเป็น 2 สองกลุ่ม โดยคัดเลือกกลุ่มครูที่ทำหน้าที่หลักในการออกแบบกระบวนการพัฒนาครู เพื่อศึกษาแนวคิดของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้และกลุ่มครูผู้เข้าร่วมกระบวนการ เพื่อศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับภาวะการเปลี่ยนแปลงของครูที่เกิดขึ้นหลังจากผ่านการเข้าร่วม

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล ได้แก่

1. ครูผู้ออกแบบกระบวนการพัฒนาครู เนื่องจากเป็นผู้ทำหน้าที่หลักในการวางแผน ออกแบบและเป็นผู้จัดกระบวนการในการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ ซึ่งสามารถถ่ายทอดแนวคิดในการออกแบบกิจกรรมได้อย่างชัดเจน

2. ครูโรงเรียนสาธิตฯ ที่เข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาครูทุกครั้งและทุกกิจกรรม ทั้งในกิจกรรมครอบครัวสาธิต ระหว่างเดือนเมษายน ถึง มิถุนายน 2560 และจากกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู ในระหว่างเดือนพฤษภาคม ถึง กรกฎาคม 2560

ทั้งนี้เนื่องจากกระบวนการที่จัดขึ้นถูกออกแบบให้มีความเชื่อมโยงเกี่ยวข้องต่อกัน เพื่อให้เกิดการพัฒนาความเป็นครูอย่างรอบด้าน ครูที่เข้าร่วมกิจกรรมอย่างต่อเนื่องจึงเป็นผู้ที่มี

ประสบการณ์ตรงและเกิดการเรียนรู้จากกิจกรรมที่จะสามารถเข้าใจและอธิบายการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับตนเองได้อย่างชัดเจน

1.5.4 นิยามศัพท์เฉพาะ

กระบวนการพัฒนาครู หมายถึง กิจกรรมที่จัดขึ้นอย่างต่อเนื่องในโรงเรียน
 สาคิตฯ ประกอบด้วย กิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู (P.D.) และกิจกรรมครอบครัวสาธิต (Satit Family)
 โดยมีวัตถุประสงค์ในการเตรียมความพร้อมด้านความรู้ ทักษะ และทัศนคติให้กับครู

ผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์ หมายถึง ผลที่เกิดขึ้น ความสามารถ หรือสมรรถภาพ
 ด้านต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากกระบวนการและประสบการณ์ของแต่ละบุคคลซึ่งสามารถอธิบายได้

ครูโรงเรียนสาธิตฯ หมายถึง พนักงานมหาวิทยาลัยภายใต้คณะวิทยาการการเรียนรู้
 และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ในตำแหน่ง อาจารย์ประจำและครูกระบวนการปฏิบัติการ
 ที่ระบุในสัญญาจ้างตั้งแต่เดือนเมษายน พ.ศ. 2558 เป็นต้นไป

ทักษะการสอนแนะ (Coaching) หมายถึง ลักษณะในการสอนที่สามารถให้
 ข้อมูลและทางเลือกที่หลากหลาย ชี้แนะให้เห็นความเป็นไปได้ต่าง ๆ และเมื่อเกิดปัญหาขึ้น สามารถ
 เลือกใช้ความผิดพลาดนั้นเป็นประสบการณ์เรียนรู้ ชี้แนวทางการใช้ชีวิตอย่างไม่เบียดเบียนผู้อื่น และ
 การใช้สติปัญญาตัดสินใจสิ่งต่าง ๆ

ทักษะกระบวนการ (Facilitate) หมายถึง ลักษณะในการสอนที่สามารถกระตุ้นให้
 นักเรียนกล้าคิด กล้าตั้งคำถาม และกล้าแสดงความคิดเห็นต่อเรื่องต่าง ๆ อย่างสุภาพ และมีความ
 พร้อมในการเรียนรู้ที่จะรับฟังและเคารพความคิดเห็นที่แตกต่างของผู้อื่น รวมทั้งสามารถออกแบบ
 กระบวนการเรียนรู้ที่หลากหลายและเหมาะสม เชื่อมโยงการเรียนรู้สู่ชีวิตจริงได้อย่างเป็นรูปธรรม

บทที่ 2

วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพแบบปรากฏการณ์วิทยา เพื่อศึกษาแนวคิดเบื้องหลังในการออกแบบกระบวนการในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์รวมถึงภาวะการเปลี่ยนแปลงของครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ที่เกิดจากกระบวนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในกิจกรรมพัฒนาครู โดยผู้วิจัยทบทวนวรรณกรรมเพื่อให้เกิดความครอบคลุมหัวข้อเนื้อหา ดังนี้

1. การพัฒนาวิชาชีพครู
 - 1.1 การพัฒนาวิชาชีพครูในประเทศไทย
 - 1.2 การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
2. แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์
 - 2.1 ประสบการณ์กับการเรียนรู้
 - 2.2 แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์
 - 2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์
3. การศึกษาประสบการณ์ของครูตามแนวคิดปรากฏการณ์วิทยา
 - 3.1 ความเป็นมาของการศึกษาปรากฏการณ์วิทยา
 - 3.2 แนวคิดปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ
 - 3.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ

2.1 การพัฒนาวิชาชีพครู

2.1.1 การพัฒนาวิชาชีพครูในประเทศไทย

“คุณภาพการศึกษาจะไม่สูงไปกว่าคุณภาพครู” นี้คือข้อความสำคัญที่องค์กรเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา ได้ข้อสรุปจากการศึกษาระบบโรงเรียนคุณภาพระดับโลก และนอกจากนี้ยังพบว่า ปัจจัยสำคัญในการยกระดับคุณภาพทางการศึกษาคือ **“ครูที่มีคุณภาพ”** (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2555) ซึ่งมีข้อสรุปที่สอดคล้องกับสถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทยที่กล่าวว่า **“การปฏิรูปคุณภาพการศึกษาจะเป็นไปไม่ได้เลยหากปราศจากการยกระดับคุณภาพครูซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญที่สุดอย่างหนึ่งของระบบการศึกษา”** (สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย, 2556) การพัฒนาและยกระดับสมรรถนะของครูอย่างต่อเนื่อง จึงเป็นประเด็นสำคัญที่

จะนำไปสู่ผลการเรียนรู้ของนักเรียนตามที่สังคมคาดหวัง ในระบบการศึกษาของประเทศที่ได้รับ การยอมรับว่ามีคุณภาพ เช่น ประเทศฟินแลนด์ สิงคโปร์ หรือญี่ปุ่น ต่างให้ความสำคัญกับการ ฝึกอบรมและการเรียนรู้ของครูอย่างต่อเนื่อง โดยเป็นการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และการปรับใช้ ความรู้และทักษะให้เหมาะสมกับสถานการณ์การสอนหรือบริบทจริง เนื่องจากในโลกยุคใหม่นั้นมีการ เปลี่ยนแปลงทางสังคมไปจากเดิมเป็นอย่างมาก ครูผู้สอนจึงมีความจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนและพัฒนา ตนเองในด้านความรู้และวิธีการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับสมรรถนะที่พึงประสงค์ใหม่ด้วย (สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย, 2556)

ในประเทศไทยนั้นแนวคิดในการพัฒนาวิชาชีพครูได้ถูกพูดถึงและกำหนดให้เป็น นโยบายที่สำคัญของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ดังเช่น ในระดับนโยบายทางการศึกษาด้านการพัฒนาครู ของรัฐบาลแต่ละยุคสมัยที่ผ่านมา ดังนี้

ตารางที่ 2.1

นโยบายด้านการพัฒนาครูของรัฐบาล

รัฐบาล นายอภิสิทธิ์ เวชชาชีวะ พ.ศ. 2551-2554	รัฐบาล นางสาวยิ่งลักษณ์ ชินวัตร พ.ศ. 2554-2557	รัฐบาล พลเอกประยุทธ์ จันทร์โอชา พ.ศ. 2557-ปัจจุบัน
นโยบายพัฒนาครูโดยการ จัดระบบการศึกษาและ ฝึกอบรมครู เพื่อพัฒนาครู อย่างต่อเนื่อง	นโยบายพัฒนาครู และ บุคลากรทางการศึกษา เน้นการสร้างครูที่มีความรู้ มีคุณธรรม และมีคุณภาพ ยกระดับให้มีวิทยฐานะสูงขึ้น	นโยบายการพัฒนาครูให้มี คุณภาพและมีจิตวิญญาณความ เป็นครู เน้นการพัฒนาให้ครูมี การกระบวนกรจัดการเรียนการ สอนที่มีคุณภาพโดยใช้เทคโนโลยี และนวัตกรรม

จากตาราง จะเห็นได้ว่าการพัฒนาครูในระดับนโยบายของรัฐบาลนั้นมีความ สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงทางสภาพสังคมของประเทศไทยมาโดยตลอด เช่น ในยุครัฐบาล นางสาวยิ่งลักษณ์ ชินวัตร เน้นการพัฒนาด้านเศรษฐกิจเป็นหลักซึ่งมีความเกี่ยวข้องในประเด็น นโยบายด้านการศึกษา คือการส่งเสริมให้ครูพัฒนาความก้าวหน้าในการประกอบวิชาชีพ เช่น การทำ วิทยฐานะ ในขณะที่ในรัฐบาลปัจจุบัน เทคโนโลยีและนวัตกรรมต่าง ๆ ถือเป็นปัจจัยที่สำคัญในสังคม ประเด็นนี้จึงส่งผลต่อการกำหนดนโยบายพัฒนาครูของรัฐบาลเช่นเดียวกัน เห็นได้จากการที่สำนักงาน เลขาธิการสภาการ ศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ได้เสนอการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) ในหมวดการพัฒนาครู โดยมีแนวทางในการพัฒนาให้ครูเป็นผู้เอื้ออำนวยให้ผู้เรียนเกิด

การเรียนรู้ สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีคุณภาพ พัฒนาให้ครูสามารถสร้างนวัตกรรมทางการศึกษา และเปิดช่องทางให้ผู้สำเร็จการศึกษาศาษาอื่นหรือประชาชนชาวบ้าน ตลอดจนผู้ทรงคุณวุฒิ ในชุมชนมาประกอบอาชีพครูได้ เพื่อให้มีผู้เรียนมีความรู้เฉพาะด้านและเกิดความหลากหลายในระบบการเรียนรู้ จากข้อมูล จึงเห็นได้ว่า องค์กรที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาได้เล็งเห็นถึงความสำคัญของการพัฒนาครูว่ามีผลเกี่ยวข้องกับการปฏิรูปการศึกษาอย่างชัดเจน

รูปแบบการพัฒนาครูในภาพรวมระดับประเทศ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2550) ได้สรุปรูปแบบการพัฒนาครูที่หน่วยงานทางการศึกษาต่าง ๆ นิยมปฏิบัติ ดังนี้

การส่งครูเข้าร่วมประชุม อบรม สัมมนาตามที่หน่วยงานต่าง ๆ จัดขึ้น

การศึกษาดูงาน

การจัดอบรมสัมมนาในโรงเรียนโดยเชิญวิทยากรภายนอกมาให้ความรู้

การส่งครูไปศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น

การนิเทศการศึกษา

การทำวิจัยในชั้นเรียน

การหมุนเวียนให้ครูเปลี่ยนบทบาทในการปฏิบัติหน้าที่ต่าง ๆ

การนำโครงการจากภายนอก มาดำเนินการในโรงเรียน

การสนับสนุนให้ทำผลงานทางวิชาการและวิทยฐานะ

การสนับสนุนให้ครูเป็นวิทยากรในวาระต่าง ๆ

การจัดหน่วยขนาดย่อยเพื่อปฏิบัติงานและเรียนรู้ร่วมกัน

การเข้าร่วมโครงการระดับภูมิภาคหรือระดับชาติ

จะเห็นว่า รูปแบบการพัฒนาครูในภาพรวมระดับประเทศมีรูปแบบที่ค่อนข้างหลากหลายและครอบคลุมลักษณะการเรียนรู้ของครู อีกทั้งยังครอบคลุมทั้งระดับภายในโรงเรียนและภายนอก โดยในการพัฒนาครูนี้ เมื่อมองในมิติของแรงจูงใจในการพัฒนา อาจกล่าวได้ว่ามีทั้งในลักษณะความต้องการในการพัฒนาตนเองของครูหรืออาจเกิดจากนโยบายหรือคำสั่งจากองค์กร ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับครูแต่ละคนและบริบทของโรงเรียนที่ครูสังกัด

รูปแบบการพัฒนาครูของหน่วยงานทางการศึกษาในประเทศไทยที่เป็นหน่วยงานหลักซึ่งมีครูที่อยู่ในสังกัดเป็นจำนวนมาก เช่น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) มีการกำหนดให้รูปแบบของการพัฒนาครูมีหลากหลายรูปแบบ ผู้วิจัยได้รวบรวมข้อมูลที่ได้มีการดำเนินงานในช่วง 10 ปีที่ผ่านมาและจัดหมวดหมู่ออกเป็น 4 รูปแบบหลัก ๆ ได้แก่

- 1) การให้ทุนการศึกษาสำหรับครูเพื่อศึกษาต่อในระดับปริญญาโท
- 2) การอบรมเชิงปฏิบัติการ
- 3) กิจกรรมการแลกเปลี่ยนร่วมกันหลังการอบรม
- 4) การอบรมผ่านช่องทางออนไลน์

กระบวนการพัฒนาครูนี้มีการจัดกลุ่มครูเพื่อให้สามารถออกแบบการพัฒนาครูได้อย่างเหมาะสม โดยแบ่งครูออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มสูง กลุ่มกลาง และ กลุ่มต้น จากการทดสอบความรู้ของครูตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ครูทำการสอน การประเมินสมรรถนะหลัก และการประเมินสมรรถนะประจำสายงาน โดยครูกลุ่มสูงจะได้รับทุนการศึกษาระดับปริญญาโท และการอบรมเชิงปฏิบัติการแบบเข้มข้น ในขณะที่ครูในกลุ่มอื่นจะได้รับการอบรมที่เข้มข้นน้อยกว่าและไม่ได้รับทุนการศึกษา

จากรูปแบบการพัฒนาครูดังกล่าว พบปัญหาหลายประการ เช่น ในขั้นตอนการแบ่งกลุ่มครูออกเป็น 3 กลุ่ม โดยการทดสอบนั้น เมื่อครูมาจากต่างพื้นที่ จากโรงเรียนที่มีขนาดจำนวนนักเรียน รูปแบบการสอน หรือจำนวนคาบการสอนของครูที่แตกต่างกัน เมื่อนำผลการทดสอบมาจัดกลุ่มโดยไม่คำนึงถึงความจริงจากบริบทที่ครูเผชิญ จึงไม่สามารถพัฒนาได้ตรงตามความต้องการที่แท้จริงของครู ในขั้นตอนการอบรมนั้นไม่ได้รับการยอมรับจากครูเท่าที่ควร เนื่องจากคุณภาพของการอบรมในแต่ละพื้นที่มีมาตรฐานที่ไม่เท่าเทียมกัน ความแตกต่างของผู้จัดการอบรม สถาบันที่รับผิดชอบการอบรม รวมถึงรูปแบบการอบรมที่ส่วนใหญ่เน้นเฉพาะการบรรยายให้ความรู้เป็นหลักเท่านั้น นอกจากนี้ในโครงการพัฒนาดังกล่าว ยังขาดระบบการติดตามผลหลังการอบรม การประเมินและการสนับสนุนการใช้จริงในห้องเรียน ทำให้กิจกรรมแลกเปลี่ยนร่วมกันหลังการอบรมไม่ได้ช่วยกระตุ้นการเรียนรู้ที่ต่อเนื่องเมื่อกลับไปโรงเรียน ในขณะที่บางพื้นที่ไม่มีกิจกรรมแลกเปลี่ยนการเรียนรู้หลังการอบรมเลย สำหรับการอบรมผ่านช่องทางออนไลน์นั้น มีจุดเด่นในการใช้ต้นทุนในการดำเนินงานค่อนข้างต่ำ แต่ปัญหาที่ประสบค่อนข้างมาก คือ ชื่อวิชาและเนื้อหาวิชาที่ตรงกับความต้องการที่แท้จริงของครู และ ส่วนใหญ่มักเป็นนามธรรม ยากแก่การนำไปปฏิบัติจริง อีกทั้งการเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์ยังมีข้อจำกัดกับครูส่วนใหญ่ ทั้งในประเด็นเรื่องความคุ้นชิน การเข้าถึง และการเกิดปัญหาเกี่ยวกับระบบการใช้งานเมื่อมีผู้ใช้บริการจำนวนมาก

จากข้อมูลในเบื้องต้นผู้วิจัยมีความเห็นว่า แม้จะมีการให้ความสำคัญกับแนวคิดการพัฒนาครูในองค์กรเกี่ยวกับการศึกษาของประเทศไทย ซึ่งแต่ละปีครูได้รับการพัฒนาค่อนข้างมาก และมีรูปแบบในการพัฒนาให้เลือกใช้เป็นตัวอย่างที่หลากหลายก็ตาม แต่สภาพการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาที่ถูกจัดขึ้นนั้น มีปัญหาหลักที่สำคัญคือ มักไม่มีความชัดเจนในการติดตามประเมินผลภายหลังการอบรมว่าได้มีการนำไปใช้จริงมากน้อยเพียงใด ทำให้ครูพัฒนาอย่างไม่ต่อเนื่อง รวมทั้งการอบรมส่วนใหญ่มีความซ้ำซ้อน ครูต้องผ่านกระบวนการเรื่องเดิมซ้ำจากหลายหน่วยงาน จนเกิดความเบื่อหน่าย นอกจากนี้การอบรมพัฒนาครูยังมักใช้รูปแบบเดิม ๆ ที่ส่วนใหญ่เป็นการอบรมสัมมนาในห้องประชุมตามโรงแรม เน้นเรื่องการบรรยายให้ความรู้ ขาดทักษะที่ตรงกับสภาพจริงของครู ทำให้ครูไม่สามารถนำไปปรับใช้ได้เมื่อกลับไปโรงเรียน ดังเช่น ในการศึกษาของฤกษ์ชัย ใจคำปัน (2549) เกี่ยวกับการบริหารงานบุคลากรในสถานศึกษาอำเภอจอมทอง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

เชียงใหม่เขต 5 พบว่า กระบวนการในการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษา สถานศึกษามักใช้กระบวนการพัฒนาวิชาชีพโดยการจัดประชุมสัมมนา และอบรมเป็นหมู่คณะ โดยในมุมมองของผู้เข้าร่วมระบุถึงปัญหาที่เกิดจากกระบวนการในลักษณะนี้ว่า เมื่อระยะเวลาผ่านไปบุคลากรเองไม่สามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพการเปลี่ยนแปลงขององค์กรและสังคม รวมถึงไม่สามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้ที่ได้มาปรับใช้กับการทำงานจริงได้ เนื่องจากเป็นชุดประสบการณ์ที่ไม่ก่อให้เกิดทักษะอันสอดคล้องกับการนำมาใช้งานในบริบทจริง แต่มักเป็นกระบวนการพัฒนาตามนโยบายจากส่วนกลางที่มุ่งแก้ไขหรือพัฒนาในภาพรวม ขาดการทำความเข้าใจในการนำไปประยุกต์หรือปรับใช้กับบริบทของสถานที่หรือสถานการณ์จริง

จากสาเหตุดังกล่าวนี้เองที่แม้จะมีการพัฒนาครูอย่างแพร่หลาย แต่ไม่สามารถทำให้ครูมีประสิทธิภาพและแก้ปัญหาเรื่องการปฏิรูปการศึกษาได้ นอกจากนี้ตัวครูเองยังเกิดความรู้สึกว่าการพัฒนาในลักษณะนี้คือคำสั่งจากนโยบาย เป็นภาระ เกิดความรู้สึกเบื่อหน่าย ประเมินความสามารถของตนเองต่ำ ท้อถอย ขาดความมั่นใจในตนเอง ทำให้ปิดโอกาสที่จะพัฒนาศักยภาพของตนเองและมีประสิทธิภาพในการทำงานที่ลดลงตามไปด้วย (Bandura, 1997)

2.1.2 การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

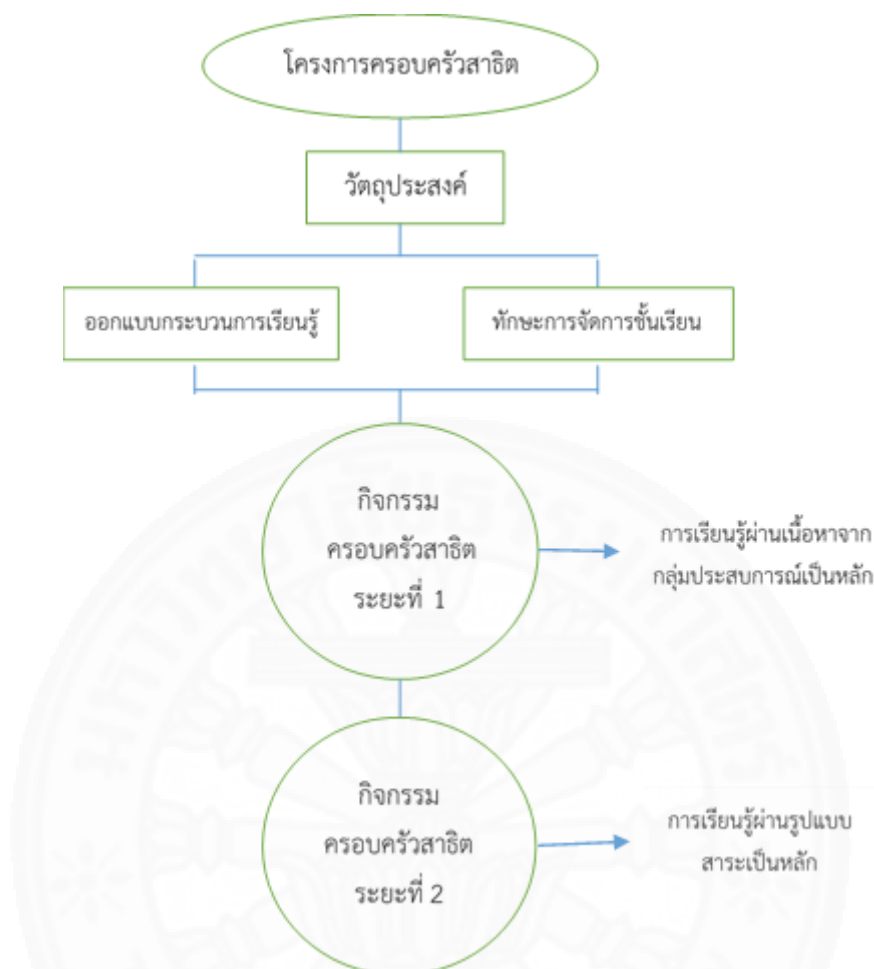
โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จัดตั้งเป็นหน่วยงานตามนโยบายของมหาวิทยาลัย ซึ่งดำเนินการภายใต้การกำกับของคณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดยโรงเรียนจัดทำหลักสูตรการศึกษาตามแนวทางการจัดประสบการณ์การเรียนรู้จากความเชื่อที่ว่า **“การเรียนรู้การสอนนั้นไม่ใช่การถ่ายโอนความรู้จากผู้สอนสู่ผู้เรียนเท่านั้น การเรียนรู้ของเด็กและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้จะเกิดประสิทธิภาพได้เต็มตามศักยภาพเมื่อเด็กได้เรียนรู้ในสิ่งที่ตนเองสนใจหรือน่าสนใจ สอดคล้องกับธรรมชาติในการเรียนรู้ และเชื่อมโยงความรู้ตามความถนัดรายบุคคล”** (โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2558) จากแนวทางดังกล่าวนี้ถูกออกแบบให้เป็นหลักสูตรที่ผสมผสานทั้งจากหลักสูตรภายในประเทศไทย ต่างประเทศ และการใช้นวัตกรรมการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้ที่เกี่ยวข้อง ทั้งผู้บริหาร ครู พ่อแม่ ผู้ปกครองและผู้เรียนเองนำไปใช้เป็นกรอบในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในโรงเรียน ทั้งนี้โรงเรียนต้องการให้กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนนี้มาจากประสบการณ์ของผู้เรียน เพื่อพัฒนาคุณลักษณะผู้เรียนให้เป็น Active Learner ผ่านการจัดกระบวนการเรียนรู้โดยครูผู้สอนที่นำเนื้อหาจากศาสตร์ต่าง ๆ มาสร้างประสบการณ์ให้กับผู้เรียน แบ่งออกเป็น 5 กลุ่มประสบการณ์การเรียนรู้คือ วิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ (Science and Mathematics) มนุษย์และสังคม (People and Society) สุขภาพและสุขภาวะ (Health and Well-being) การสื่อสารและภาษา (Communication and Language) และ สุนทรียะในศิลปะ (Appreciation of Arts) ประกอบกับ การสร้างบรรยากาศรอบตัวผู้เรียน ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเรียนรู้มิใช่เพียงแต่มาจากรู้อย่างเดียวเท่านั้น

องค์ประกอบหนึ่งที่โรงเรียนให้ความสำคัญในฐานะเป็นสิ่งแวดล้อมที่ใกล้ชิดและมีอิทธิพลในการจัดการเรียนรู้นอกห้องเรียนและส่งเสริมทักษะต่าง ๆ ให้กับนักเรียน คือ ผู้ปกครอง โรงเรียนจึงมีแนวคิดในการนำผู้ปกครองเข้ามามีส่วนในการร่วมสร้างการเรียนรู้ในโรงเรียนโดยให้ความสำคัญเทียบเท่ากับผู้เรียน และ ครูผู้สอน เรียกองค์ประกอบสำคัญทั้ง 3 ส่วนนี้ว่า ระบบนิเวศการเรียนรู้

ในช่วงแรกของการก่อตั้งโรงเรียนจึงมีแนวคิดในการสร้างความเข้าใจให้กับนักเรียนและผู้ปกครองที่จะเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน ผ่านกิจกรรมในลักษณะการอบรม โดยใช้ชื่อว่า โครงการครอบครัวสาธิต ซึ่งวัตถุประสงค์ของโครงการในช่วงแรกนั้นได้มุ่งเน้นในการเตรียมความพร้อมสำหรับนักเรียนและผู้ปกครองก่อนเปิดภาคเรียนเป็นหลักเพื่อให้เข้าใจในแนวทางของโรงเรียนไปในทิศทางเดียวกัน ดังตัวอย่างคำบอกเล่าของผู้บริหารโรงเรียน

“To be honest เนี่ย ไม่ค่อยมองเรื่องครูเป็นหลัก เพราะว่าตอนนั้นใจเรามุ่งไปที่ตัวเด็กกับผู้ปกครอง อาจเพราะว่าเรายู่กับครูก็เลยให้พื้นที่แต่ไม่ได้คาดหวัง ปล่อยให้มันเป็นไปตามธรรมชาติ ต่างจากการมองอีก 2 ส่วน ซึ่งเล็งเยอะเพราะมันเป็นของใหม่มาก เรานึก Energy มันไม่ออก”

จากคำบอกเล่าดังกล่าวเป็นข้อสรุปถึงแนวทางกิจกรรมครอบครัวสาธิตในช่วงแรกที่สำคัญกับนักเรียนและผู้ปกครองเป็นหลัก ขณะที่ครูมีหน้าที่ในการเป็นผู้ดำเนินกระบวนการ โดยมีการเตรียมความพร้อมก่อนจะเริ่มกิจกรรมจริงเป็นเวลา 1 ปี ในระหว่างช่วงเวลานั้นจำนวนครูในโรงเรียนมีจำนวนเพิ่มมากขึ้น และมีความแตกต่างหลากหลายกันอย่างมาก ทั้งศาสตร์ความรู้ที่แตกต่างกัน และประสบการณ์ในการทำงานเป็นครู หรือการจัดการกระบวนการเรียนรู้ ด้วยเหตุผลนี้เองจึงนำมาสู่แนวคิดของการเพิ่มเติมวัตถุประสงค์ที่นอกจากจะต้องการเตรียมความพร้อมของนักเรียนและผู้ปกครองแล้ว โครงการครอบครัวสาธิตยังต้องการที่จะเตรียมความพร้อมของครูก่อนที่จะเปิดภาคเรียนจริง เพื่อให้ครูมีทักษะและศักยภาพพร้อมในการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้องค์ประกอบของระบบนิเวศการเรียนรู้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ โดยที่คณะกรรมการออกแบบได้กำหนดวัตถุประสงค์ในการพัฒนาครูในประเด็นที่มีความสำคัญสอดคล้องกับการลงมือปฏิบัติจริง ในโครงการที่ต้องทำงานร่วมกับนักเรียนและผู้ปกครอง ดังนั้นวัตถุประสงค์ของการพัฒนาครูในโครงการครอบครัวสาธิตจึงเป็นการให้ครูได้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ และมีทักษะการจัดการชั้นเรียน ซึ่งลักษณะการเรียนรู้เป็นการให้ครูได้ฝึกลงมือปฏิบัติผ่านกิจกรรม 2 ระยะที่มีความแตกต่างกัน คือ ระยะที่ 1 ครูจะได้ออกแบบการเรียนรู้โดยเน้นเนื้อหาจากศาสตร์ที่ตนเองมีความเชี่ยวชาญจากบทบาทของการเป็นครูในกลุ่มประสบการณ์การเรียนรู้เป็นหลัก ในขณะที่ในระยะที่ 2 ครูจะได้ออกแบบการเรียนรู้โดยเน้นตามความสนใจของตนในเรื่องต่าง ๆ ในลักษณะแบบบูรณาการร่วมกับครูคนอื่น ๆ ผ่านการเรียนรู้ในลักษณะ สาระเป็นฐาน (Theme-Based Learning) โดยมีโครงสร้างของกิจกรรม ดังภาพ



ภาพที่ 2.1 แนวคิดการพัฒนาครูโครงการครอบครัวสาธิตฯ. จาก รายงานการประชุมทีมออกแบบกิจกรรมโครงการครอบครัวสาธิตฯ, โดย ทีมออกแบบกิจกรรมโครงการครอบครัวสาธิต โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2560, สืบค้นจาก

<https://drive.google.com/drive/folders/0BxaopEUgZzpTdkZ3dTVnSEVMOWs>

เมื่อโครงสร้างกิจกรรมครอบครัวสาธิตได้ถูกกำหนดขึ้นอย่างเป็นรูปธรรม คณะครูและคณะทำงานโครงการครอบครัวสาธิตมีความเห็นว่าควรมีกิจกรรมการเตรียมความพร้อมก่อนกิจกรรมจะเริ่มต้นขึ้น เนื่องจากคณะครูในโรงเรียนนั้นมีความหลากหลายทั้งประสบการณ์ ความรู้ และ เพื่อปรับทัศนคติความเข้าใจให้ตรงกัน จึงได้เกิดกิจกรรมการเตรียมความพร้อมครู (Training Of Trainer: TOT) ขึ้น มีลักษณะเป็นการอบรมเชิงปฏิบัติการ โดยให้ครูได้ทดลองสาธิตกิจกรรมที่ตนรับผิดชอบในโครงการโดยให้เพื่อนครูท่านอื่นเป็นผู้ร่วมกระบวนการ จากนั้นจึงมีการพูดคุยเพื่อปรับเปลี่ยน เพิ่มเติมส่วนต่าง ๆ ในกิจกรรมจากผู้เข้าร่วมกิจกรรม เพื่อเป็นแนวทางในการเตรียมตัว ก่อนที่กิจกรรมจริงจะเริ่มขึ้น ใช้ระยะเวลาในช่วงนี้ประมาณ 2 สัปดาห์

ผู้วิจัยมีความเห็นว่า กระบวนการในการพัฒนาครูในระยะเตรียมความพร้อมนี้มีลักษณะคล้ายคลึงกับการพัฒนาครูในการเรียนการสอนระดับอุดมศึกษา เช่น ในคณะครุศาสตร์ หรือศึกษาศาสตร์ ซึ่งจะมีกระบวนการที่ใช้วิธีสอนแบบจุลภาค (Micro-Teaching Method) ซึ่งเป็นวิธีการสอนที่ยึดหลักการย่อส่วนทั้งขนาดของชั้นเรียน ระยะเวลาที่สอน และ ชนิดของทักษะ วิธีสอนแบบจุลภาคนี้ใช้เวลาประมาณ 10-15 นาที ในการฝึกทักษะแต่ละชนิด เมื่อสอนเสร็จมีการวิเคราะห์และประเมินผลการสอน โดยในกิจกรรม TOT ใช้การพูดคุยจากเพื่อนร่วมชั้นเรียนซึ่งเป็นคณะครูในโรงเรียน เพื่อนำผลที่ได้ไปปรับปรุงพัฒนาการสอนครั้งต่อไป ซึ่งกระบวนการดังกล่าวนี้สร้างความมั่นใจให้กับครูเป็นอย่างมากเนื่องจากการออกแบบการเรียนรู้ส่วนใหญ่เป็นการเรียนรู้ที่ถูกออกแบบขึ้นมาใหม่และยังไม่เคยถูกใช้งาน อีกทั้งครูหลายคนยังไม่มีประสบการณ์ในการสอนนักเรียนที่เป็นชั้นเรียน และการสอนในลักษณะที่ผู้สอน การได้ทดลองสอนแบบจุลภาค จึงเป็นเสมือนการได้ลองฝึกซ้อมก่อนลงสนามจริง ทำให้ได้มีประสบการณ์ และ เห็นข้อจำกัดหรือโอกาสต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้น ช่วยให้ครูสามารถเตรียมตัว และ เตรียมใจก่อนที่จะได้ลงมือปฏิบัติจริง

หลังจากกิจกรรมครบคร้วสาคิต ระยะที่ 1 สิ้นสุดลง ข้อเรียนรู้อและความต้องการพัฒนาตนเองของครูในประเด็นต่าง ๆ ปรากฏขึ้น โรงเรียนจึงมีแนวคิดในการพัฒนาครูอย่างจริงจัง โดยกำหนดให้มีฝ่ายงานในการรับผิดชอบทำหน้าที่หลักในการพัฒนาครูนี้ เรียกว่า “ฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครู” (Professional Development: P.D.) และได้กำหนดแนวทางในการพัฒนาครูสาธิตฯ ในช่วงแรกของการก่อตั้งไว้ ดังนี้

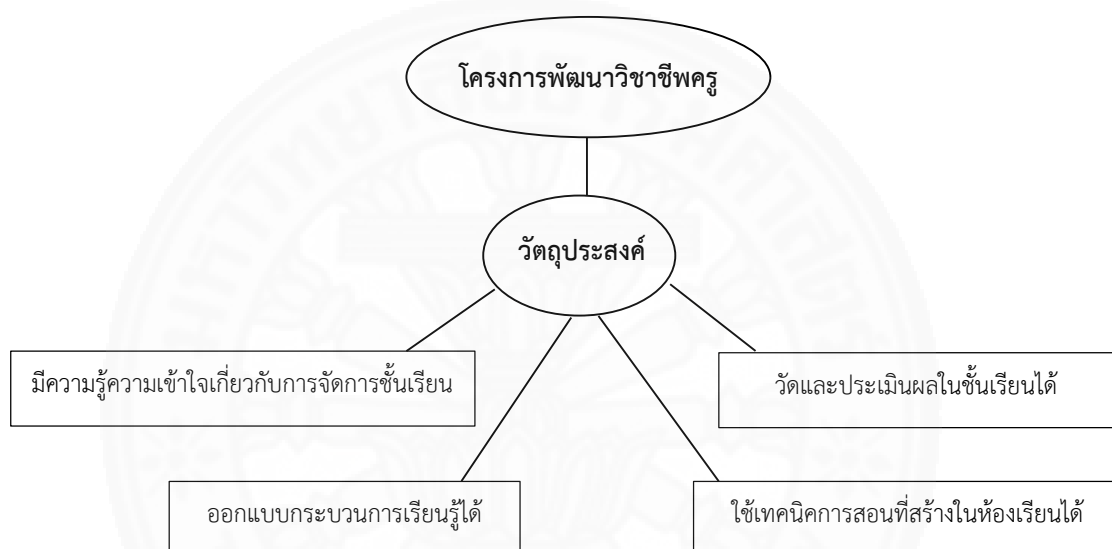
ตารางที่ 2.2

เป้าหมายการทำงานฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

เป้าหมายระยะ 1 ปี	เป้าหมายระยะ 3 ปี
1. ครูมีความรู้ ความเข้าใจในศาสตร์ของตนและมีทักษะในการจัดการเรียนรู้	1. ครูมีความชำนาญทั้งเนื้อหาและทักษะในศาสตร์ของตนและสามารถถ่ายทอดให้ผู้อื่นได้
2. ครูมีทักษะในการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ	2. ครูมีความชำนาญในการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการตลอดจนสามารถถ่ายทอดให้คนอื่นได้
3. ครูสามารถเข้าใจตนเองเข้าใจผู้อื่น ตลอดจนสามารถสื่อสารและทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ	3. เกิดเครือข่ายของระบบนิเวศการเรียนรู้ที่เข้มแข็ง
4. โรงเรียนได้รับความไว้วางใจจากผู้ปกครอง	4. โรงเรียนได้รับการยอมรับ และผู้ปกครองเชื่อมั่นในปรัชญาและวิสัยทัศน์

หมายเหตุ. จาก รายงานการประชุมฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, โดย ฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2560, https://docs.google.com/document/d/1_PliopUUktVvR2Z6N4AlA13quLA4yRN9fvxH9z2QekQ/edit.

ฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เริ่มต้นการทำหน้าที่ในการพัฒนาครูด้วยการทำการประเมินความต้องการพัฒนาตนเองของคณะครูในโรงเรียนเพื่อใช้เป็นข้อมูลในการออกแบบกิจกรรมการพัฒนาครู และเพื่อให้การพัฒนาครูที่เกิดขึ้นตรงตามความต้องการของครู โดยใช้ระยะเวลาในระหว่างช่วงเสร็จสิ้นโครงการครอบครัวสาธิต ระยะที่ 1 เพื่อให้ครูได้มีข้อมูลจากประสบการณ์การทำหน้าที่ของตนผ่านกิจกรรมต่าง ๆ ในโครงการครอบครัวสาธิต ระยะที่ 1 จากนั้นจึงได้รวบรวม วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้ และ จัดหมวดหมู่ โดยจากข้อมูลที่ได้ สามารถจัดออกเป็นวัตถุประสงค์ของการออกแบบกิจกรรมเพื่อการพัฒนาครู ดังนี้



ภาพที่ 2.2 แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนสาธิตฯ. . จาก รายงานการประชุมฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดย ฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2560, สืบค้นจาก <https://drive.google.com/drive/folders/0B5yTZ1xoYOZKcVljZG9mRmRGYWM>.

การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนสาธิตฯ ทำงานไปพร้อมกับการดำเนินงานของโครงการครอบครัวสาธิต ระยะที่ 2 โดยมีลักษณะการพัฒนาแบบองค์รวมเพื่อเตรียมพร้อมให้ครูได้มีองค์ความรู้ที่สำคัญและฝึกทักษะต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการบวนการเรียนการสอนรวมทั้งเพิ่มเทคนิคและเครื่องมือเพื่อให้สามารถนำไปประยุกต์ถ่ายทอดสู่ผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งมีรายละเอียดกิจกรรมต่าง ๆ คือ การฝึกทักษะกระบวนการคิด การสร้างบรรยากาศเชิงบวกในห้องเรียน การสะท้อนการเรียนรู้ การเขียนแผนการสอน การทดลองสอน การวัดและประเมินผล การจัดการชั้นเรียนรวม กิจกรรมทั้งหมดนี้เพื่อให้ครูได้เกิดการพัฒนาดตนเอง ซึ่งมีความสำคัญไม่เพียงแต่ส่งผลกับตัวครูเท่านั้น แต่ยังส่งผลในทิศทางบวกกับคุณภาพของผู้เรียนโดยตรง (ณัฐวุฒิ พิมพา, 2546) โดยกิจกรรมพัฒนา

วิชาชีพครูนี้ถูกกำหนดรูปแบบการพัฒนาให้แตกต่างจากกิจกรรมในครอบครัวชาติ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปัจจัยด้านระยะเวลา ความเข้มข้นของเนื้อหาการอบรม และลักษณะการเรียนรู้ที่หลากหลายของครู โดยมีการออกแบบในการเก็บข้อมูล และการประเมินการพัฒนาตลอดระยะเวลาในกระบวนการพัฒนาที่เกิดขึ้น

ผู้วิจัยเลือกศึกษากระบวนการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ ผ่านกิจกรรมจาก 2 โครงการหลัก คือ โครงการครอบครัวชาติ และ โครงการพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตฯ ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรมในการพัฒนาทักษะครูที่หลากหลาย เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลมาทำการวิเคราะห์สะท้อนแนวทางส่งเสริมให้ครูได้พัฒนาตนเองผ่านประสบการณ์ตรง ผลของการพัฒนาครู เพื่อเป็นข้อมูลแก่ตัวครูเองในการได้เห็นข้อเรียนรู้ที่เกิดขึ้น สำหรับผู้บริหารโรงเรียนในการกำหนดนโยบายระดับโรงเรียนในงานการพัฒนาครู รวมถึงเป็นข้อมูลสำหรับผู้สนใจด้านการพัฒนาให้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ ผู้วิจัยมีเห็นว่า เมื่อสามารถเพิ่มคุณภาพของครูให้มากขึ้นได้ ย่อมส่งผลสะท้อนโดยตรงต่อประสิทธิภาพและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียนในโรงเรียน และสร้างคุณภาพให้เกิดกับระบบการศึกษาของไทยตามลำดับ การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้จึงเสมือนเป็นส่วนหนึ่งในการนำเสนอแนวทางการเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาของไทยให้มีทิศทางที่ดีขึ้นตามไปด้วย

2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์

2.2.1 ประสบการณ์กับการเรียนรู้

เมื่อกล่าวถึงการเรียนรู้นั้นได้มีผู้ให้ความหมายไว้หลากหลาย อาทิเช่น กุลยา ตันติผลาชีวัน (2551) กล่าวว่า การเรียนรู้เป็นกลไกการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรม เป็นผลจากประสบการณ์ที่ได้รับ สามารถเกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกเวลา โดยการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลและสิ่งแวดล้อม ซึ่งจะนำไปสู่การตอบสนองความต้องการของตนเอง ทำให้สามารถต่อสู้กับสภาพแวดล้อมต่าง ๆ ได้ สอดคล้องกับ มอริส (อ้างถึงใน วรรณิ ลิ้มอักษร, 2546) ที่กล่าวถึงการเรียนรู้ว่า คือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างถาวรอันเป็นผลมาจากประสบการณ์และการฝึกปฏิบัติ รวมทั้ง ทิศนา แชมณี (2547) ได้กล่าวถึงแนวคิดเรื่องการเรียนรู้ตามทฤษฎีของ ธอร์นไคด์ ว่า การเรียนรู้เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง มีหลายรูปแบบ ซึ่งบุคคลจะลองผิดลองถูกและปรับเปลี่ยนไปเรื่อยๆ จนกว่าจะค้นพบรูปแบบการตอบสนองที่สามารถให้ผลที่พึงพอใจมากที่สุด เมื่อเกิดการเรียนรู้แล้ว บุคคลจะใช้รูปแบบการตอบสนองที่เหมาะสมเพียงรูปแบบเดียวและจะพยายามใช้รูปแบบนั้นเชื่อมโยงกับสิ่งเร้าในการเรียนรู้ต่อไป ซึ่งสามารถสรุปเป็นกฎการเรียนรู้ได้ ดังนี้

1. กฎแห่งความพร้อม (Law of Readiness) การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดีหากผู้เรียนมีความพร้อมที่จะเรียนรู้ทั้งกายและใจ

2. กฎการฝึกหัด (Law of Exercise) การฝึกหัดหรือการทำบ่อย ๆ ด้วยความเข้าใจจะทำให้การเรียนรู้นั้นอยู่คงทนถาวร ถ้าไม่ได้กระทำซ้ำบ่อย ๆ การเรียนรู้จะไม่คงทนถาวร และอาจหลงลืมไปในที่สุด

3. กฎการใช้ (Law of Use and Disuse) การเรียนรู้เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง ความมั่นคงของการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดีหากได้นำไปใช้บ่อย ๆ อย่างต่อเนื่อง หากไม่มีการนำผลการเรียนรู้ไปใช้อาจเกิดการลืมได้

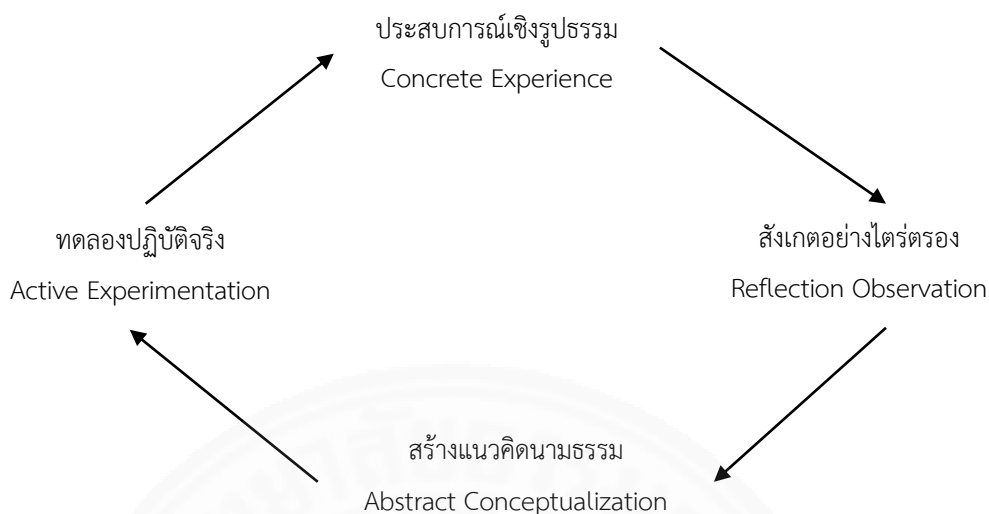
4. กฎแห่งผลที่พึงพอใจ (Law of Effect) เมื่อบุคคลได้รับผลที่พึงพอใจย่อมอยากจะเรียนรู้ต่อไป แต่หากได้ผลที่ไม่พอใจก็จะไม่อยากจะเรียนรู้ต่อไป การได้รับผลพอใจจึงเป็นปัจจัยที่สำคัญในการเรียนรู้

นอกจากนี้โคลบ (Kolb, 1974) ยังได้อธิบายเพิ่มเติมถึงลักษณะของการเรียนรู้ว่าเป็นผลอันเกิดจากลักษณะนิสัย ประสบการณ์เดิม และความต้องการของสภาพแวดล้อม ซึ่งผสมผสานกันทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างบุคคลในความสามารถต่อการเรียนรู้

การเรียนรู้จากประสบการณ์จึงเป็นหนึ่งในกระบวนการค้นหาความรู้และฝึกฝนทักษะจากการที่บุคคลได้พบเจอสถานการณ์ต่าง ๆ และฝึกฝนจัดการกับสถานการณ์นั้น ๆ จนสามารถนำไปปรับใช้กับการดำเนินชีวิตได้ การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จึงเป็นเสมือนแบบจำลองการนำความรู้และทักษะมาทดลองใช้งานจริงในวิถีชีวิต

2.2.2 แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์

การศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ถูกให้ความสนใจมาอย่างยาวนานจากนักปรัชญาและนักการศึกษา กระบวนการศึกษาแนวคิดในเรื่องนี้ถูกพัฒนาขึ้นอย่างจริงจังในปี ค.ศ. 1983 โดยดิวอี้ (Dewey) หลังจากนั้นได้มีนักปรัชญา นักการศึกษา รวมถึงบุคคลต่าง ๆ ในหลายวงการได้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้มากมาย อาทิ เลวิน (Lewin) เพียเจท์ (Piaget) ซึ่งทั้งหมดที่ได้กล่าวมานี้ได้เน้นถึงความสำคัญของการเรียนรู้ว่ามีปัจจัยที่เป็นพื้นฐานซึ่งมีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้ คือ ประสบการณ์ (Piaget, 1970) แนวคิดทฤษฎีที่ที่ได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลายเกี่ยวกับการเรียนรู้และประสบการณ์ คือ ทฤษฎีเชิงประสบการณ์ของโคลบ และ ฟราย (Kolb & Fry) ทั้งนี้เนื่องจากเป็นแนวคิดที่พัฒนาจากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้และประสบการณ์ก่อนหน้านี้ทั้งหมด รูปแบบการเรียนรู้จึงมีลักษณะผสมผสาน (Integrated Models of Learning Style) โดยการนำเอาทฤษฎีการเรียนรู้ลำดับขั้นพัฒนาการของปีเจทบุคคล และลักษณะจำเพาะของบุคลิกภาพมารวมเข้าไว้ด้วยกัน โดยมองการเรียนรู้เชิงประสบการณ์เป็นวัฏจักร 4 ขั้นตอน (Kolb, 1984) ได้แก่ ประสบการณ์เชิงรูปธรรม การสังเกตอย่างไตร่ตรอง การสรุปเป็นแนวคิดนามธรรม และการทดลองปฏิบัติจริง แสดงให้เห็นดังภาพ



ภาพที่ 2.3 วัฏจักร 4 แบบจำลองการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของโคลบ. จาก Kolb et al, 1991.

ทฤษฎีวงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ของโคลบ (Kolb, 1991, อ้างถึงใน เกศสุดา รัชฎาวิชิตกุล, 2557) สามารถอธิบายรายละเอียดได้ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ประสบการณ์เชิงรูปธรรม เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนรู้เข้าไปมีส่วนร่วมและรับรู้ประสบการณ์ต่าง ๆ เน้นการใช้ความรู้สึก และ ยึดถือสิ่งที่เกิดขึ้นจริงตามที่ตนประสบในขณะนั้น

ขั้นที่ 2 สังเกตอย่างไตร่ตรอง เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนรู้มุ่งที่จะทำความเข้าใจความหมายของประสบการณ์ที่ได้รับโดยการสังเกตอย่างรอบคอบเพื่อไตร่ตรองพิจารณา

ขั้นที่ 3 สร้างแนวคิดนามธรรม เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนรู้ใช้เหตุผลและการใช้ความคิดในการสรุปขยายออกเป็นหลักการต่าง ๆ

ขั้นที่ 4 ทดลองปฏิบัติจริง เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนรู้นำเอาความเข้าใจที่สรุปได้ในขั้นที่ 3 ไปทดลองปฏิบัติจริง เพื่อทดสอบว่าถูกต้องหรือเป็นขั้นตอนที่เน้นในการประยุกต์ใช้

ข้อสรุปจากทฤษฎีของโคลบ ประการหนึ่งที่สำคัญคือการชี้ให้เห็นว่า ผู้เรียนรู้แต่ละคนนั้นจะเน้นในขั้นต่าง ๆ ที่แตกต่างกัน ทำให้มีการใช้ขั้นต่าง ๆ ในกระบวนการเรียนรู้ไม่เท่ากันตามไปด้วย ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับทักษะในแต่ละขั้น หรือเรื่องสถานการณ์ความยากง่ายซับซ้อนที่แต่ละคนเผชิญ ดังนั้นเมื่อเชื่อมโยงกับผู้เรียนรู้ จึงสามารถจำแนกลักษณะของผู้เรียนรู้ ออกได้เป็น 4 แบบ คือ

1. แบบคิดนอกกรอบ (Divergers) หมายถึง รูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นขั้นตอนการเรียนรู้ในขั้นที่ 1 และ 2 เป็นแบบที่ผู้เรียนรู้มีความสามารถในการรับรู้ และสร้างจินตนาการต่าง ๆ ขึ้นมาเองได้ สามารถไตร่ตรองจนมองเห็นเป็นภาพโดยส่วนรวม ผู้เรียนรู้ในลักษณะนี้จะทำงานได้ดีในสถานการณ์ที่ต้องการความคิดที่หลากหลาย เช่น การระดมสมอง

2. แบบดูดซึม (Assimilators) หมายถึง รูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นขั้นตอนการเรียนรู้ในขั้นที่ 2 และ 3 เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีความสามารถในการสรุปหลักการหรือกฎเกณฑ์ ผู้เรียนที่มีรูปแบบการเรียนรู้เช่นนี้มักสนใจในหลักการที่เป็นนามธรรมมากกว่า แต่ไม่ชอบการลงมือปฏิบัติ และ มักไม่คำนึงถึงการนำทฤษฎีไปประยุกต์ใช้

3. แบบคิดเอกนัย (Convergers) หมายถึง รูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นขั้นตอนการเรียนรู้ในขั้นที่ 3 และ 4 เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีความสามารถในการนำแนวคิดที่เป็นนามธรรมไปใช้ในการปฏิบัติ สามารถสรุปวิธีที่ถูกต้องที่สุดเพียงวิธีเดียวที่จะสามารถนำไปใช้แก้ปัญหาได้ ส่วนใหญ่ไม่ใช้อารมณ์ร่วมในการแก้ไขปัญหาแต่จะเน้นการใช้เหตุผล ชอบทำงานกับวัตถุมากกว่าทำงานกับบุคคล มักมีความสนใจที่เฉพาะเจาะจงในสิ่งใดสิ่งหนึ่งและมีความเชี่ยวชาญ

4. แบบปรับปรุง (Accommodators) หมายถึง รูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นขั้นตอนการเรียนรู้ในขั้นที่ 4 และ 1 เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีความชอบในการลงมือปฏิบัติ ทดลองสามารถทำงานได้ดีในสถานการณ์ที่ต้องใช้การปรับตัว มีแนวโน้มที่จะแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยวิธีการที่ตนเองนึกคิดขึ้น ผู้เรียนในลักษณะนี้จะทำงานในสถานการณ์ที่ต้องแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้า เผชิญการลองผิดลองถูก และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี

นอกจากแนวคิดเรื่องการเรียนรู้กับประสบการณ์ของโคล์บแล้ว อีกแนวคิดทฤษฎีหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และเป็นที่ยอมรับ คือทฤษฎีการเรียนรู้ของ Honey & Mumford (1992) ที่ได้อธิบายถึงการเรียนรู้แบบประสบการณ์ว่ามีความสำคัญกับการเรียนรู้ของมนุษย์เป็นอย่างมาก เพราะหากผู้เรียนไม่สามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ได้ ก็เท่ากับว่าผู้เรียนไม่สามารถหาความรู้และนำไปฝึกฝนจนเกิดเป็นทักษะได้ จนนำไปสู่การกระทำผิดซ้ำ ๆ ไม่สามารถปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง ยิ่งไปกว่านั้นเขายังเชื่อว่าการกระทำใด ๆ ของมนุษย์ล้วนแต่เป็นผลมาจากประสบการณ์แทบทั้งสิ้นและมีวงจรการเรียนรู้ ดังต่อไปนี้

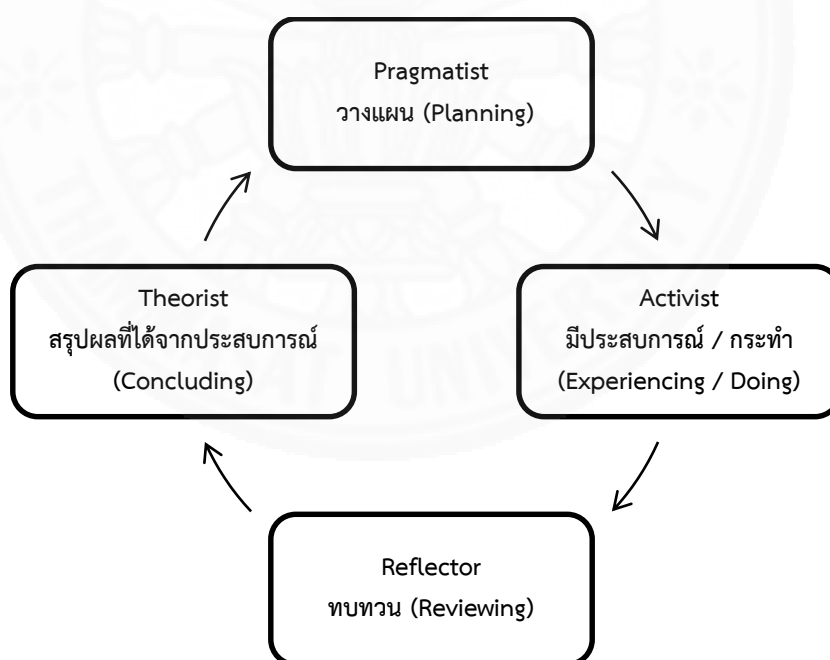
ขั้นตอนที่ 1 การได้รับประสบการณ์ (Having an experience) เป็นขั้นตอนการรับรู้ด้วยการมีความรู้สึกต่อประสบการณ์ทั้งทางตรงและทางอ้อม กระบวนการเรียนรู้เกิดจากผู้เรียนได้มีโอกาสสังเกต ไตร่ตรองเพื่อให้เข้าใจว่า ทำไมจึงต้องเรียนรู้ในเรื่องนั้น ๆ ครูควรสร้างและชี้ให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่กำลังเรียนกับสถานการณ์ในชีวิตจริง เพื่อให้ผู้เรียนได้เกิดความเข้าใจและกระตือรือร้นในการแสวงหาองค์ความรู้และทักษะจากการเรียนผ่านมุมมองของตนเอง สามารถเชื่อมโยงให้เข้ากับสถานการณ์ชีวิตประจำวันได้

ขั้นตอนที่ 2 การทบทวนประสบการณ์ (Reviewing the experience) เป็นขั้นตอนที่ช่วยให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์เพื่อหาเหตุผลเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ได้รับต่อเนื่องจากขั้นตอนแรก เป็นการพิจารณาว่าประสบการณ์ที่ได้รับนั้นมีผลกระทบอย่างไรต่อตนเอง ทั้งด้านความเชื่อ ความรู้สึก

หรือความคิดเห็น ขั้นตอนการทบทวนประสบการณ์นี้จะทำให้ผู้เรียนแต่ละคนอธิบายเหตุผลตามความคิดของตนเองได้

ขั้นตอนที่ 3 การสรุปประสบการณ์ (Concluding) เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนเชื่อมโยงการรับรู้ข้อมูลในขั้นตอนที่ผ่านมา โดยการดู การเห็น หรือการรับข้อมูลอย่างไตร่ตรอง เพื่อสร้างเป็นความคิดรวบยอดหรือข้อสรุปเชิงหลักการหรือทฤษฎี หากผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้หลักการหรือทฤษฎีเหล่านั้นต่อไปได้ก็จะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ดียิ่งขึ้น

ขั้นตอนที่ 4 การวางแผนการปฏิบัติ (Planning) เป็นขั้นตอนที่เกิดจากการรับรู้ความคิดรวบยอดแล้วลงมือปฏิบัติจริงตามความคิดเห็นของตน การจัดการกระบวนการเรียนรู้ในขั้นนี้ต้องให้โอกาสผู้เรียนได้เลือกทำงานตามความสนใจหรือความถนัดของตน กิจกรรมการเรียนรู้จึงควรมีความหลากหลายเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้เลือกแนวทางการทำงานตามลักษณะเฉพาะของตนเอง การประเมินผลในขั้นตอนนี้จึงมุ่งเน้นพัฒนาการของผู้เรียนในภาพรวมมากกว่าพิจารณาจากผลการทดสอบรายวิชา รวมถึงเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ร่วมประเมินพัฒนาการการเรียนรู้ของตนเองด้วย สามารถสรุปวงจรการเรียนรู้แบบประสบการณ์ตามแนวคิดของ Honey & Mumford ดังแสดงในภาพ



ภาพที่ 2.4 ขั้นตอนการเรียนรู้ตามทฤษฎีวงจรการเรียนรู้ จาก Honey & Mumford จาก *The manual of learning style* (2nd ed.), โดย Peter Honey and Alan Mumford, 1992, UK: Peter Honey and Alan Mumford.

จากภาพทฤษฎีวงจรการเรียนรู้ดังกล่าว สามารถจัดกลุ่มของบุคคลเมื่ออยู่ในกระบวนการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ได้เป็น 4 ลักษณะ คือ

1. Activist หมายถึง ผู้เรียนที่มีลักษณะกล้าลองผิดลองถูก มีความกระตือรือร้นที่จะทำกิจกรรมหรือแก้ปัญหาด้วยการระดมความคิด มักเกิดขึ้นในช่วงแรกของประสบการณ์การเรียนรู้ เนื่องจากผู้เรียนอยู่ในสภาพแวดล้อมที่แปลกใหม่ ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจึงเป็นประสบการณ์ชุดใหม่ การจัดกระบวนการเรียนรู้ในลำดับนี้มักจะเกิดประสิทธิภาพอย่างเต็มที่เมื่อมีการแข่งขัน การเล่นเกม การจัดกิจกรรมการทำงานเป็นทีม เป็นต้น และกระบวนการเรียนรู้จะส่งผลได้น้อยเมื่อมีการให้อ่านหนังสือ ฟังบรรยายเกี่ยวกับทฤษฎี และการทำงานที่ต้องใช้เวลาในการเตรียมตัวมาก ๆ

2. Reflector หมายถึง ผู้เรียนที่มีลักษณะของการคิดพิจารณาไตร่ตรอง การเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ เพื่อที่จะให้ได้ข้อสรุปบางประการ กระบวนการนี้จะเกิดขึ้นพร้อมกับช่วงแรกของประสบการณ์การเรียนรู้ เนื่องจากเมื่อประสบกับประสบการณ์ใหม่ ผู้เรียนต้องหาวิธีการจัดการกับประสบการณ์นั้น ๆ การจัดกระบวนการเรียนรู้ในขั้นตอนนี้จึงจะมีประสิทธิภาพอย่างเต็มที่เมื่อผู้เรียนมีโอกาสได้ฟังและสังเกตการณ์ เนื่องจากต้องการโอกาสในการเก็บข้อมูลรายละเอียดและใช้เวลาคิดก่อนลงมือทำงาน แบบฝึกหัดที่ให้ผู้เรียนประเมินตนเอง ใบงาน หรือแบบฝึกหัดประเภทงานเขียนที่สามารถนำกลับไปทำเองได้จะเหมาะกับเมื่อผู้เรียนเกิดลักษณะการเรียนรู้เช่นนี้ขึ้น

3. Theorist หมายถึง ผู้เรียนที่มีลักษณะการวิเคราะห์และการสังเคราะห์ สามารถเชื่อมโยงและผสมผสานข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้จากประสบการณ์ให้เชื่อมโยงเป็นเหตุเป็นผลต่อกัน ผู้เรียนในลักษณะนี้จะมีวิธีคิดอย่างเป็นขั้นเป็นตอนและต้องการทฤษฎีหรือหลักการเป็นส่วนหนึ่งในการทำงาน ดังนั้น กระบวนการเรียนรู้จะมีประสิทธิภาพอย่างเต็มที่เมื่อผู้เรียนได้ทำงานตามระบบแนวคิดหรือทฤษฎีที่กำหนดไว้และได้วิเคราะห์ความสัมพันธ์ของข้อมูล กระบวนการเรียนรู้จะลดประสิทธิภาพเมื่อผู้เรียนต้องทำงานที่ไม่ได้กำหนดวัตถุประสงค์ไว้อย่างชัดเจน หรือมีข้อมูลที่เพียงพอในการกำหนดทิศทางการทำงาน

4. Pragmatist หมายถึง ผู้เรียนที่มีลักษณะของการทดลองว่าแนวคิดทฤษฎีและเทคนิควิธีต่าง ๆ ที่ได้เรียนไปแล้วสามารถนำไปปฏิบัติได้ผลดีจริงหรือไม่ ผู้เรียนในช่วงเวลานี้มีลักษณะคล้ายช่วงแรกของกระบวนการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ คือ ชอบทำกิจกรรมที่ท้าทายการตัดสินใจและการแก้ปัญหาในขณะที่มีการใช้ข้อมูลและการวิเคราะห์เพิ่มมากขึ้น กระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพในผู้เรียนลักษณะนี้จึงต้องให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมที่เป็นการเชื่อมโยงระหว่างความรู้และความถนัดของตน เพื่อที่จะมีโอกาสนำเอาเทคนิคหรือกระบวนการต่าง ๆ ไปประยุกต์ใช้งานจริง กระบวนการเรียนรู้จึงจะเกิดประสิทธิภาพน้อยหากผู้เรียนไม่สามารถนำเอาเทคนิคหรือกระบวนการนั้น ๆ ไปใช้งานได้หรือเล็งเห็นว่าสิ่งนั้นไม่เป็นประโยชน์กับตนเอง ผู้เรียนในลักษณะนี้จึงเป็นช่วงเวลาที่ต้องการได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้เชี่ยวชาญอยู่เสมอ

เมื่อเปรียบเทียบแนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์จาก 2 แนวคิดที่ได้รับ การยอมรับอย่างแพร่หลายคือ โคล์บ กับ ฮอนนี และ มันทฟอร์ด จะพบว่ามี ความคล้ายคลึงกันเป็น อย่างมาก ในประการแรก คือ การจัดรูปแบบของการเรียนรู้ออกเป็น 4 ช่วง โดยในแต่ละช่วงจะมีลักษณะ เฉพาะที่แตกต่างกัน ผู้วิจัยเห็นว่าแม้จะมีชื่อเรียกที่แตกต่างกัน แต่เมื่อพิจารณาถึงรายละเอียดจะพบว่า มีความหมายใกล้เคียงกัน เช่น ผู้เรียนรู้แบบปรับปรุ้ง (Accommodators) ในแนวคิดของโคล์บ ซึ่งมี ลักษณะ ชอบลงมือปฏิบัติ ชอบทดลอง มีความสามารถในการแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้า ทำงานกับผู้อื่น ได้ดี จะเป็นลักษณะที่ตรงกันกับรูปแบบของผู้เรียนรู้แบบ Activist ในการจัดหมวดหมู่ผู้เรียนรู้ของ ฮอนนี และ มันทฟอร์ด จึงอาจกล่าวได้ว่า ในกระบวนการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์นั้นจะมีกระบวนการ เรียนรู้ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนรู้ในลักษณะเป็นวัฏจักรตามลำดับขั้นตอน โดยในแต่ละขั้นตอนที่เกิดขึ้นนี้ อาจใช้ระยะเวลาแตกต่าง ๆ กันไปทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์และลักษณะเฉพาะของแต่ละบุคคล สอดคล้องกับนีลีย์ (Neeley, 1997) ที่ได้กล่าวถึงรูปแบบการเรียนรู้ว่า คือ วิถีทางที่บุคคลใช้ในสภาพ แวดล้อมต่าง ๆ ที่แตกต่างกันไปตามสภาพของสังคม กระบวนการคิด อารมณ์ความรู้สึก และลักษณะ เฉพาะของแต่ละบุคคล โดยรูปแบบการเรียนรู้สามารถยืดหยุ่นได้ ในขณะเดียวกันเมื่อวิเคราะห์ถึง ความแตกต่างระหว่าง 2 แนวคิดนี้ ผู้วิจัยมีความเห็นว่า แนวคิดของฮอนนี และ มันทฟอร์ด นั้น ได้แบ่ง แต่ละช่วงในวัฏจักรแยกออกจากกันชัดเจน ในขณะที่ โคล์บ กล่าวว่าในแต่ละช่วงของการเรียนรู้ที่มี ส่วนอื่นของวัฏจักรผสมอยู่ด้วยอาจไม่สามารถแยกขาดจากกันได้อย่างชัดเจน ในกระบวนการเรียนรู้ จริงที่เกิดขึ้นจริงในมนุษย์นั้นมีปัจจัยหลายประการมาเกี่ยวข้องดังที่ได้กล่าวไปแล้วนั้น ทำให้การแยก กระบวนการทั้งความคิด ความรู้สึก พฤติกรรมการแสดงออก และ ประสบการณ์ทำงานสอดประสานกัน อยู่เสมอซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของโคล์บ ผู้วิจัยจึงเลือกใช้แนวคิดการเรียนรู้ที่เกิดกับบุคคลของโคล์บ มาใช้ในการอธิบายรูปแบบการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ ทั้ง ในการอธิบายลักษณะการเรียนรู้ของครูผู้ให้ข้อมูล และ ลักษณะกิจกรรมที่ใช้ในการพัฒนาครู

2.2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์

งานวิจัยของ องค์กร ประจันเขตต์ (2557) ศึกษากระบวนการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในมุมมองการศึกษาทางการพยาบาล ข้อมูลเป็นนักศึกษาพยาบาล จำนวน 13 คน เก็บรวบรวม ข้อมูลโดยใช้แบบสอบถาม การสังเกต และการสัมภาษณ์เชิงลึก ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษา พยาบาลมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่เหมาะสมว่า ส่วนใหญ่ในปัจจุบันการจัดการเรียนการสอนที่ ได้รับเป็นวิธีแบบดั้งเดิมมากกว่า แต่วิธีการจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนปรารถนาคือ วิธีการศึกษาเพื่อ การเปลี่ยนแปลงโดยผ่านประสบการณ์ นอกจากนี้ผลการศึกษาพบว่า การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง ที่มีประสิทธิภาพจะต้องทำให้ ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงประสบการณ์ในพื้นฐาน 3 ด้าน ได้แก่ ด้านความคิด ด้านอารมณ์ความรู้สึก และ ด้านพฤติกรรม ในส่วนของผู้สอนจะต้องมีการออกแบบ

วิธีการจัดการเรียนรู้เพื่อเข้าใจผู้เรียนเป็นรายบุคคล สามารถบูรณาการความรู้ใหม่ และเชื่อมโยงนำความรู้นั้นไปใช้ นำไปสู่การมองโลกในอย่างเป็นองค์รวม

งานวิจัยของ ดาริกา ศิริรัตน์ (2541) ศึกษาผลของการจัดกิจกรรมโดยเน้นประสบการณ์ทางวิทยาศาสตร์เรื่องปาชายเลน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลการวิจัยพบว่า คะแนนทัศนคติต่อการอนุรักษ์ป่าชายเลนของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 คะแนนการมีส่วนร่วมต่อการอนุรักษ์ป่าชายเลนของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่องปาชายเลนของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนผ่านจุดประสงค์การเรียนรู้จากการทำแบบฝึกหัดในแผนการสอนสูงกว่าร้อยละ 80

การศึกษาวิจัยของ ริชาร์ด (Richard, 1998) วิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถภาพการสื่อสารระหว่างบุคคลกับการเรียนรู้ในการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาการจัดการ โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ ผลการวิจัยพบว่า มีความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถภาพการสื่อสารระหว่างบุคคลกับการเรียนรู้ในการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาการจัดการโดยใช้ การจัดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ ผู้เข้าฝึกอบรมเพื่อพัฒนาการจัดการโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ จำนวน 116 คน มีความพึงพอใจการจัดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ และมีความเห็นว่า การเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์สามารถช่วยปรับปรุงสมรรถภาพการสื่อสารระหว่างบุคคล และผู้เข้าฝึกอบรมเรียนรู้เกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างบุคคลจากการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ได้มาก

การศึกษาของ เจนเซน (Jensen, 1995) ทำการวิจัยเรื่อง การประยุกต์ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ของโคลบ์ กับนักศึกษาใหม่ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาบัญชี แต่ยังไม่เคยเรียนวิชาบัญชีมาก่อน ในภาคเรียนที่หนึ่ง โดยกำหนดให้มีกลุ่มทดลองที่เรียนรู้ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ และ กลุ่มควบคุมที่เรียนรู้จากการจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีการสอนแบบบรรยายตามปกติ การศึกษาใช้ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ 4 ขั้นตอน ตามแนวทางของโคลบ์ ประกอบด้วย ขั้นตอนการจัดประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม ขั้นสังเกตอย่างไตร่ตรอง ขั้นสร้างความคิดรวบยอด และ ขั้นลงมือปฏิบัติ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองที่เรียนรู้ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์มีผลการเรียนรู้สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากงานวิจัยที่ได้ยกตัวอย่างไปข้างต้นนั้นจะเห็นได้ว่า การเรียนรู้เชิงประสบการณ์นั้นมีผลต่อการสร้างให้เกิดการเรียนรู้ใหม่กับผู้ที่ผ่านกระบวนการเสมอ ทั้งนี้เนื่องจากโดยพื้นฐานการเปลี่ยนแปลงของมนุษย์นั้นมักเกี่ยวข้องกับ 3 ปัจจัย คือ การเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ การเปลี่ยนแปลงด้านจิตใจ และการเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรม ซึ่งการประสบการณ์ในสถานการณ์หนึ่ง มักสร้างให้เกิดผลต่อพื้นฐานด้านใดด้านหนึ่งเสมอ ประเด็นที่น่าสนใจในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้จึงเป็นการเทียบเทียบ

และอธิบายว่าในกระบวนการเรียนรู้จริงที่เกิดขึ้นกับวงจรการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ที่เป็นแนวคิดนั้นว่าเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร เพื่อให้สามารถเข้าใจครูผู้อยู่ในกระบวนการเรียนรู้ นอกจากนี้ยังจะเชื่อมโยงกับการอธิบายผลของประสบการณ์ว่ามีรายละเอียดที่มีความเฉพาะเจาะจงในแต่ละบุคคลอย่างไร

2.3 การศึกษาประสบการณ์ของครูตามแนวคิดปรากฏการณ์วิทยา

2.3.1 ความเป็นมาของการศึกษาปรากฏการณ์วิทยา

การศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยาเริ่มต้นในประมาณปี ค.ศ. 1900 และมีกรแสดงแนวคิดหรือจุดเน้นที่แตกต่างกันออกไป มีบุคคลที่สำคัญหลายคนที่ได้แสดงแนวคิดเกี่ยวกับปรากฏการณ์วิทยาไว้ ซึ่งแสดงถึงความเปลี่ยนแปลงทางความคิดด้านปรัชญาในช่วงระยะเวลาต่าง ๆ ซึ่งทำให้เกิดรากฐานแนวคิดต่อการทำความเข้าใจและการสร้างแนวคิดที่หลากหลายในการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยาในระยะต่อมา โดยสพีริเชลและคาร์เพนเตอร์ได้แบ่งระยะของการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยาออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้ (Speziale & Carpenter, 2007)

ระยะเริ่มแรก เป็นระยะที่เริ่มมีการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยา ผู้ที่มีบทบาทสำคัญคือ ฟรานซ์ เบรันทาโน (Franz Brentano) และ คาร์ล สทัม (Carl Stump) ซึ่งเป็นลูกศิษย์ของเบรันทาโนนั่นเอง โดยทั้ง 2 คนได้ศึกษาปรากฏการณ์วิทยาโดยเน้นกระบวนการทางวิทยาศาสตร์เพื่อที่จะทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งซึ่งเกี่ยวกับ การมีเจตจำนง (Intentionality) ซึ่งเป็นแนวคิดพื้นฐานของการศึกษาเชิงปรากฏการณ์ในยุคนี้ โดยความหมายของการมีเจตจำนงนั้น หมายถึง การระลึกรู้ (Consciousness) หรือหากกล่าวขยายความให้เข้าใจได้โดยง่ายก็คือ การมีความตระหนักรู้หรือการมีจิตที่สำนึกต่อเรื่องที่ศึกษานั้นเอง การศึกษาในระยะนี้มีความสำคัญเนื่องจากเป็นพื้นฐานในการศึกษาปรากฏการณ์วิทยาต่อมาในยุคหลัง เพื่อศึกษาโดยมุ่งที่จะอธิบายว่าบุคคลรับรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัวอย่างไร ผ่านความจริงที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะบุคคล (Merleau-Ponty, 1962)

ระยะที่ 2 ผู้ที่ริเริ่มการศึกษาในยุคนี้คือ เอ็ดมุนด์ ฮัสเซอร์ล (Edmund Husserl) ซึ่งทำการศึกษาต่อเนื่องจากยุคที่ผ่านมา โดยฮัสเซอร์ลเชื่อว่า ความรู้เชิงปรัชญาจะนำไปสู่การศึกษาที่เชื่อมโยงกับกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ได้นั้น ต้องอาศัยการทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง ซึ่งจะทำให้การศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยาเป็นการศึกษาที่เป็นพื้นฐานของทั้งศาสตร์ทางด้านปรัชญาและวิทยาศาสตร์ ผู้ที่ทำการศึกษาจึงควรละวางความคิดและความเชื่อของตนออกจากเรื่องที่ศึกษา นำมาสู่แนวคิดที่สำคัญในยุคนี้คือ แนวคิดเกี่ยวกับแก่นแท้ (Essences) และการหยั่งรู้ (Intuiting)

ต่อมา มาร์ติน ไฮเดกเกอร์ (Martin Heidegger) ซึ่งเป็นทั้งลูกศิษย์และเพื่อนร่วมงานของฮัสเซอร์ล ได้กล่าวถึงแนวคิดในการศึกษาแบบปรากฏการณ์วิทยาว่า “เราจะไม่สามารถ

อธิบายหรือสังเกตได้ว่าอะไรคือความจริงที่เกิดขึ้นในชีวิต หากไม่เข้าไปตรวจสอบประสบการณ์นั้น และ เราไม่สามารถเข้าใจประสบการณ์ของบุคคลนั้นได้หากปราศจากการตีความภูมิหลังของบุคคลนั้นร่วมด้วย” จากข้อความจะเห็นได้ว่าแนวคิดของไฮเดกเกอร์มีความแตกต่างจากแนวคิดของฮัสเซิร์ล อย่างชัดเจน ไฮเดกเกอร์เชื่อว่าภาวะการเป็น (Being) และช่วงเวลา (Time) ต่างมีความหมายเป็นลักษณะเฉพาะ ซึ่งเราสามารถทำความเข้าใจผ่านการตีความ (Interpreting) ของผู้ที่ศึกษาได้ โดยเน้นข้อความที่สื่อออกมาและไม่สามารถแยกตัวบุคคลนั้นออกจากสิ่งแวดล้อมหรือบริบทรอบตัวเขาได้ด้วยเหตุนี้เองไฮเดกเกอร์จึงได้พัฒนาแนวคิดการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยา ให้กลายมาเป็นแนวคิดการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ (Hermeneutic Phenomenology) แนวคิดของไฮเดกเกอร์ ถูกยอมรับและเป็นที่ยอมรับอย่างแพร่หลาย การศึกษาในระยะนี้ส่วนใหญ่จึงเน้นการค้นหาความหมายผ่านการตีความของภาวะการเป็น ของบุคคลในปรากฏการณ์นั้น ๆ โดยการทำความเข้าใจประสบการณ์ของบุคคล ต้องเข้าใจในบริบทของบุคคลนั้นด้วยเช่นกัน

ระยะที่ 3 ผู้นำในการศึกษาระยะนี้ ได้แก่ แกเบรียล มาร์ซีล (Gabriel Marcel) ฌอง โปล สาร์ตร (Jean Paul Sartre) และ โมริส แมร์โล-ปงตี (Maurice Merleau-Ponty) แนวคิดในยุคนี้เป็นแนวคิดที่มีความสอดคล้องกับแนวคิดในระยะของไฮเดกเกอร์ เห็นได้จากแมร์โล-ปงตี ได้ อธิบายแนวคิดการศึกษาปรากฏการณ์วิทยาในยุคแรกว่า เป็นไปไม่ได้ที่จะสามารถเกิดการรับรู้จากความรู้สึภายในขึ้นมาเองโดยปราศจากการรับรู้สิ่งภายนอกที่เข้ามากระทบ ดังตัวอย่างเช่น บุคคลจะไม่สามารถได้ยินเสียง ถ้าปราศจากสิ่งที่ทำให้เกิดเสียง ดังนั้นแนวคิดของการศึกษาปรากฏการณ์วิทยาในยุคนี้คือ โลกประสบการณ์ของบุคคลเกิดขึ้นภายใต้โลกแห่งการรับรู้ของบุคคล ผ่านประสาทสัมผัส และการรับรู้สัณนิษิต ซึ่งแต่ละช่วงเวลาของแต่ละบุคคลมีความเฉพาะเจาะจงขึ้นอยู่กับภูมิหลังและการรับรู้ความจริง

จากข้อมูลจึงทำให้เห็นได้ว่าผู้ที่มีอิทธิพลในแนวคิดปรากฏการณ์วิทยานั้น คือ ฮัสเซิร์ล และ ไฮเดกเกอร์ ซึ่งมีจุดสำคัญที่แตกต่างกัน โดยฮัสเซิร์ลจะมีแนวคิดในกระบวนการศึกษา โดยเสนอว่าผู้ที่ทำการศึกษาคควรแยกตนเองออกจากการศึกษาเพื่อลดอคติหรือลดการรบกวนที่จะเกิดขึ้นในปรากฏการณ์นั้น ๆ ซึ่งแนวคิดนี้มีรากฐานจากการศึกษาเชิงวิทยาศาสตร์ที่มีการควบคุมตัวแปรต่าง ๆ ในขณะที่ไฮเดกเกอร์จะเสนอว่าผู้ที่ทำการศึกษาสามารถตีความปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นได้อีกทั้งปรากฏการณ์หรือบุคคลที่ศึกษานั้นจะเกี่ยวข้องกับบริบทหรือภูมิหลังซึ่งจะเกิดกระบวนการตีความอยู่แล้ว สิ่งที่จะต้องควบคุมคือกระบวนการตีความอย่างเป็นระบบ

ผู้วิจัยเองมีความเห็นว่าในการศึกษาปรากฏการณ์การพัฒนาครูที่เกิดขึ้นในครั้ง นี้ไม่สามารถแยกประสบการณ์ของครูออกจากบริบทที่อยู่รายรอบครูได้ ทั้งเพื่อนร่วมงาน นักเรียน ผู้ปกครอง รวมถึงภูมิหลังประสบการณ์เดิมของครูที่จะทำให้ครูเกิดการตีความข้อมูลหรือประสบการณ์ที่เกิดขึ้น การเลือกระเบียบวิธีวิจัยปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความจึงสอดคล้องกับการศึกษาในครั้ง นี้

ทั้งนี้การศึกษาปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความก็มีข้อจำกัดที่อาจทำให้เกิดข้อสงสัยในการนำเสนอข้อมูลว่ามีความเที่ยงตรง น่าเชื่อมั่นหรือปนเปื้อนด้วยอคติของผู้วิจัยหรือไม่นั้น การทำความเข้าใจและการใช้วงจรรการตีความอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งถือเป็นกระบวนการสำคัญในการวิเคราะห์ข้อมูลที่ ทำอย่างเป็นระบบ รวมทั้งการตรวจสอบซ้ำไปมา จนสามารถแน่ใจได้ว่าสิ่งที่ได้จากการตีความมีความ น่าเชื่อถือ สอดคล้องกับความจริงตามที่เป็นอยู่ สามารถตรวจสอบได้จากผู้อ่าน ตลอดจนสามารถ แยกแยะได้ว่าสิ่งใดที่เป็นเหตุเป็นผลของปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นหรือเป็นสิ่งที่ผู้ตีความสร้างขึ้นโดยมี ความจริงแฝงอยู่

2.3.2 แนวคิดปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ

ดังที่ได้กล่าวในเบื้องต้นไปแล้วว่านักคิดคนสำคัญของแนวคิดปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความคือ มาร์ติน ไฮเดกเกอร์ นักปรัชญาชาวเยอรมันซึ่งมีอิทธิพลต่อแนวคิดของนักปรัชญาอรรถ ภาวะนิยมคนอื่น ๆ เกี่ยวกับภาวะการเป็น 1 ของมนุษย์ ซึ่งอรรถภาวะของแต่ละบุคคลคือความจริง เฉพาะตัวบุคคล โดยอรรถภาวะ (Existence) หมายถึง สภาวะที่แสดงว่าสิ่งใดสิ่งหนึ่งมีอยู่จริงและเห็น ได้ชัด หรืออาจกล่าวได้ว่า อรรถภาวะของมนุษย์ คือสิ่งที่แสดงให้เห็นว่ามนุษย์เป็นสิ่งมีอยู่ที่แตกต่าง จากสิ่งอื่น และต่างมีสิ่งแวดล้อมและสภาพเดิมที่สะสมไว้หรือต่างมีประวัติศาสตร์ (Historicity) เป็น ของตนเองติดตัวมา จากแนวคิดเรื่องอรรถภาวะ ไฮเดกเกอร์มองว่า เป็นหน้าที่ของมนุษย์ที่จะค้นหาถึง ภาวะการเป็นของตนเองว่าคืออะไร ทั้งนี้ไฮเดกเกอร์ถือว่า “ภาวะการเป็น” ของมนุษย์มี 3 ลักษณะ (Heidegger, 1962) ได้แก่

1. ข้อเท็จจริง (Facticity) เป็นลักษณะของข้อเท็จจริงที่ต้องยอมรับว่า มนุษย์ เป็นสิ่งที่มีอยู่ในโลกมาแต่แรกแล้ว โดยที่มนุษย์เองไม่ได้เป็นผู้เลือก และโลกก็มีได้เป็นสิ่งที่มนุษย์สร้าง ขึ้น
2. การยืนยันถึงอรรถภาวะ (Existentiality) หรือการดำรงอยู่จริง เป็นลักษณะ ของมนุษย์ที่มีได้มีอยู่ในโลกดังเช่นก้อนหินมีอยู่ แต่เป็นการมีอยู่อย่างมีเจตนาธรรมณ์ กล่าวคือ มนุษย์ มิใช่เพียงแต่ยอมรับสิ่งที่ตนเองต้องเป็นเท่านั้น แต่มนุษย์มีความประสงค์ที่จะเป็นอะไรบางอย่างที่อาจ เป็นไปได้ หรือมนุษย์เป็นอิสระและสามารถมีส่วนร่วมับภาวะการเป็นของตนเอง
3. การถูกจำกัด (Forfeiture) คือลักษณะที่มนุษย์มีอยู่ แต่ต้องถูกจำกัดโดย ภารกิจหน้าที่ประจำวันอยู่เสมอจนลืมหินถึงตนเองและอิสรภาพของตน มนุษย์ในแง่นี้จึงมัก ดำเนินชีวิตไปตามกระแสของสังคมรอบข้างหรือตามคนอื่น

จากข้อความเบื้องต้นสามารถอธิบายได้ว่า แท้จริงแล้วมนุษย์มีอิสระในความมี อยู่ของตนเอง แต่อาจถูกครอบงำจากสังคมรอบข้าง เมื่อมนุษย์เข้าใจถึงความเป็นตนเองที่แตกต่าง จากคนอื่น อันเกิดจากการเผชิญกับสภาวะหรือสถานการณ์ที่เกิดเฉพาะตนจะทำให้มนุษย์ระลึกถึง ตัวเองที่แตกต่างจากคนอื่น อันจะนำไปสู่การมีสำนึกถึงเสรีภาพของตนเอง รวมทั้งสามารถระลึกถึง

หน้าที่ของตนเองได้ว่า แมตตนเองจะเป็นสิ่งที่มีอยู่ชั่วคราวในโลกที่ตนเองไม่ได้เลือก แต่ตนเองก็เป็นอิสระ จึงควรเลือกสิ่งต่าง ๆ ให้กับตนเองแทนการดำเนินชีวิตตามกระแสหรือตามแบบคนอื่น ๆ (Heidegger, 1962) ปรากฎการณ์วิทยาแบบตีความตามแนวคิดของไฮเดกเกอร์ จึงเป็นแนวคิดที่มีความสัมพันธ์กับแนวคิดเรื่องอัตถิภาวะนิยมเป็นอย่างมาก การนำแนวคิดปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความมาใช้ในการศึกษาครั้งนี้ จึงเป็นเหมือนการตั้งคำถามเพื่อค้นหาว่าประสบการณ์ที่ครูเผชิญอยู่มีความหมายอย่างไรต่อภาวะการเป็น (Being) ของครู โดยภาวะการเป็นของครูนี้เกิดจากการรู้คิดภายในตนเอง ณ ที่ใดที่หนึ่งหรือภาวะหนึ่ง และเมื่อครูอยู่ในฐานะที่ไม่สามารถแยกขาดออกจากโลกได้ โดยมีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ ภายในโลกร่วมกัน การค้นหาความจริงของบุคคลจึงไม่เพียงแต่ศึกษาประวัติศาสตร์หรือภูมิหลังของบุคคลเท่านั้น แต่ยังต้องค้นหาความหมายอันเกิดจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ ด้วย

2.3.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ

จากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับงานวิจัยในประเทศไทยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพบว่า ยังไม่มีการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความมากนัก การศึกษาที่พบส่วนใหญ่จะถูกใช้ในการศึกษาประสบการณ์ชีวิตของบุคคลที่เกี่ยวข้องในการเผชิญกับเหตุการณ์การเปลี่ยนแปลงในชีวิตหรือเหตุการณ์ที่มีความหมายต่อชีวิต ซึ่งเป็นการเน้นย้ำให้เห็นว่า การศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยาเป็นการศึกษาที่มุ่งศึกษาประสบการณ์ชีวิตของบุคคล โดยเฉพาะการเน้นทำความเข้าใจภาวะการเป็นของบุคคลในสถานการณ์ที่บุคคลเผชิญ ผ่านประสบการณ์วิกฤติหรือมีความหมายต่อชีวิตร่วมกับบุคคลอื่น ดังตัวอย่างการศึกษาวิจัยที่จะได้ยกตัวอย่าง ต่อไปนี้

งานวิจัยของ ธรรมนันทิกา แจ่มสว่าง (2554) ศึกษาประสบการณ์ของการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู มีจุดมุ่งหมายเพื่อพรรณนาและบรรยายประสบการณ์ของการเป็นครู รวมถึงทำความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครูของกลุ่มครูที่ได้รับรางวัลในโครงการครูผู้มีอุดมการณ์และจิตวิญญาณครู ผู้ให้ข้อมูลเป็นข้าราชการครูที่ได้รับรางวัลในโครงการตามรอยเกียรติยศครูผู้มีอุดมการณ์และจิตวิญญาณครู ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 3 คน เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการเขียนบรรยายข้อมูล ทำแบบสอบถาม และ สัมภาษณ์เชิงลึก วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ขั้นตอนของ อาเมเดโอ จีออริจี้ ผลการศึกษาพบว่า แก่นสาระของประสบการณ์การเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู ปรากฏเป็น 3 ช่วง คือ ช่วงที่ 1 ช่วงการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู ได้ข้อค้นพบว่าต้องประกอบด้วย การตระหนักรู้ในความเป็นครู การปฏิบัติตนอยู่ในวิถีความเป็นครู การมีเป้าหมายในการทำงานเพื่อเด็ก และการปฏิบัติต่อเด็กด้วยความรักและเมตตา ช่วงที่ 2 ช่วงการพัฒนาสู่การเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู หมายถึง ระยะเวลาที่เกิดการเปลี่ยนแปลงสภาวะทางจิตและพฤติกรรมจากการทำงานในอาชีพครูไปสู่สภาวะทางจิตและพฤติกรรมของการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู เรียกว่า ส่วนเสริมสร้างการพัฒนาสู่การเป็นครูผู้

มีจิตวิญญาณความเป็นครู โดยมีข้อค้นพบว่าประกอบด้วย การมีตัวแบบจิตวิญญาณ การมีแรงจูงใจในการเข้าสู่อาชีพครู การมีประสบการณ์ในการเผชิญและพบเห็นสภาพชีวิตที่ยากลำบาก ความผูกพันระหว่างครูกับศิษย์ และ คุณลักษณะพื้นฐานทางจิตวิทยา ช่วงที่ 3 ช่วงของการคงอยู่และการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู หมายถึง ระยะเวลาที่สภาวะทางจิตและพฤติกรรมของการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครูคงอยู่ในตัวบุคคล โดยมูลเหตุแห่งการคงอยู่นั้นเรียกว่า ส่วนที่ช่วยค้ำจุนการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู จากข้อค้นพบส่วนที่ค้ำจุนนี้ประกอบด้วย ความสุข ความภาคภูมิใจ ความผูกพันระหว่างครูกับศิษย์ และ ศรัทธาต่อบุคคลผู้ทรงคุณค่าของแผ่นดิน

งานวิจัยของ เตือนใจ รักษาพงศ์ (2551) ศึกษาประสบการณ์ของผู้บริหาร จำนวน 3 คน ครูจำนวน 8 คน และ กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 3 คน ของโรงเรียนวัดท่าเรือ อุดสาหกรรมวิทยาคาร มีจุดมุ่งหมายเพื่อบรรยายประสบการณ์การจัดการความรู้เพื่อบริหารงาน การศึกษา และความเข้าใจในการจัดการความรู้ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้วิธีการวิเคราะห์เอกสาร การสังเกต และสัมภาษณ์เชิงลึก วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ขั้นตอนของ อาเมเตโอ จีอออร์จี ผลการวิจัยพบว่ารูปแบบการจัดการความรู้เพื่อการบริหารงานวิชาการของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานด้วยกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหลัก คือ 1) ด้านการบริหารงาน วิชาการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้แก่ การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ การจัดการกระบวนการเรียนรู้ และการนิเทศการสอน 2) ด้านกระบวนการจัดการความรู้ ประกอบด้วย การระบุมุมมอง การพัฒนาความรู้ การสร้างความรู้ การจัดการความรู้ให้เป็นระบบ การเข้าถึงความรู้ การแบ่งปันความรู้ และการเรียนรู้ 3) ด้านปัจจัยที่สนับสนุนให้การจัดการความรู้ประสบผลสำเร็จ ประกอบด้วย ภาวะผู้นำ กลยุทธ์ วัฒนธรรมองค์การ เทคโนโลยี โครงสร้างและการวัดผลประสิทธิผลจากการนำรูปแบบการจัดการความรู้เพื่อการบริหารงานวิชาการสถานศึกษาขั้นพื้นฐานด้วยกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมไปใช้ ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงบริหาร คือ การบริหารแบบมีส่วนร่วมของผู้บริหาร ทีมครูจัดการความรู้งานวิชาการ (ครู KM ทีมงานวิชาการ) ในทุกขั้นตอน ผู้บริหารสนับสนุนการแบ่งปันแลกเปลี่ยนความรู้ การใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนการสอน ครูนำการจัดการความรู้ไปพัฒนากระบวนการเรียนรู้ และนักเรียนเกิดทักษะการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์และการแลกเปลี่ยนความรู้ในการทำงาน

งานวิจัยเกี่ยวกับปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความที่ผู้วิจัยนำเสนอ นั้น เป็นการศึกษาเกี่ยวกับประสบการณ์ชีวิต หรือการดำรงชีวิตในโลกของปัจเจกบุคคลที่มีความละเอียดอ่อน และสลับซับซ้อน เกี่ยวข้องกับทั้งภูมิหลัง วัฒนธรรม และบริบทอื่น ๆ แวดล้อม ซึ่งจากการทบทวนวิธีวิทยาและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทำให้พบว่า การใช้วิธีการศึกษาปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ จำเป็นต้องอาศัยความเข้าใจเกี่ยวกับปรัชญาของการศึกษาดังกล่าว ตลอดจนต้องทำความเข้าใจกับวิธีวิทยาเพื่อนำมาใช้ได้อย่างเหมาะสม จะเห็นได้ว่างานวิจัยที่ได้ทบทวนมานั้นมีทั้งจุดเด่นและจุดด้อย

ที่ผู้วิจัยเห็นว่าควรที่จะเพิ่มเติมเพื่อให้กระบวนการตีความและข้อค้นพบมีความสมบูรณ์ โดยจะเห็นว่างานวิจัยในบางงานนั้นมีการเก็บข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลเพียงกลุ่มเดียว หากเพิ่มเติมการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มบุคคลที่เกี่ยวข้อง ก็จะทำให้ได้ข้อมูลสนับสนุนในการอธิบายถึงบริบทเงื่อนไขต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เพื่ออธิบายได้ว่า การให้ความหมายกับประสบการณ์ที่เผชิญเกี่ยวกับเงื่อนไขได้ หรือให้ความหมายกับประสบการณ์ที่เผชิญในลักษณะใด มีข้อมูลที่เพียงพอในการตรวจสอบการตีความ และได้ข้อค้นพบที่มีความลึกซึ้งโดยคำนึงถึงความซับซ้อนของมิติต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะของมิติด้านเวลาที่มีส่วนสำคัญในการอธิบายการให้ความหมายปรากฏการณ์ ทำให้ได้คำตอบที่สำคัญว่าปรากฏการณ์ที่ศึกษามีความหมายเช่นไรต่อชีวิตของบุคคลในช่วงระยะเวลาใดเวลาหนึ่ง หรืออธิบายถึงความเปลี่ยนแปลงทัศนคติหรือมุมมองในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่งได้ ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยจึงใช้การเก็บข้อมูลการเก็บข้อมูลทั้งในกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก คือ กลุ่มครูผู้ผ่านประสบการณ์การพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ และ กลุ่มครูผู้ออกแบบกิจกรรมการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ ตลอดจนบุคคลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง และใช้ระยะเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลที่ยาวนานเพียงพอเพื่อให้ข้อมูลเกิดความอึดอัด

นอกจากนี้ยังจะเห็นได้ว่า งานวิจัยในบางงานมีการแสดงให้เห็นว่ามีการใช้การศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ แต่มีได้แสดงภาพของกระบวนการตีความที่ชัดเจน เพื่อให้ผู้อ่านสามารถตรวจสอบได้ว่า ข้อค้นพบที่ได้นั้นเป็นการตีความที่เกิดขึ้นในลักษณะใด เป็นข้อค้นพบจากมุมมองของคนใน (insider) หรือเป็นการวิเคราะห์ตีความจากผู้วิจัย ซึ่งจากการทบทวนวิธีวิทยาปรากฏการณ์แบบตีความ จะเน้นการทำความเข้าใจธรรมชาติของมนุษย์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ต้องอาศัยการตีความที่เน้นการทำความเข้าใจผ่านเนื้อหา ข้อความ ท่าทางแสดงออก โดยคำนึงถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ภูมิหลัง ความรู้ความเชื่อเดิม ตลอดจนบริบทต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง และจากการทบทวนงานวิจัยที่ผ่านมา พบว่า งานวิจัยลักษณะนี้ในประเทศไทยยังมีไม่มากนักและยังเป็นการนำวิธีวิทยามาใช้ภายใต้กระบวนการที่ยังไม่มีความชัดเจนในแง่ที่สอดคล้องกับแนวคิดเชิงปรัชญา ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงพยายามที่จะทำความเข้าใจแนวคิดและวิธีวิทยาดังกล่าว และอธิบายวิธีการพัฒนาครูในแง่มุมที่เฉพาะเจาะจง ทั้งในมิติการออกแบบกิจกรรมการพัฒนาครู และการให้ความหมายของครูต่อการพัฒนาที่ได้รับ ซึ่งยังไม่พบว่ามีการศึกษาในประเด็นนี้ โดยหวังเป็นอย่างยิ่งว่าการศึกษานี้จะนำมาซึ่งข้อค้นพบที่เป็นองค์ความรู้อันเป็นประโยชน์ โดยเฉพาะสำหรับครูผู้ที่จะส่วนสำคัญในการสร้างกระบวนการเรียนรู้ให้กับผู้อื่นต่อไป

บทที่ 3 วิธีการวิจัย

การวิจัยเรื่อง กระบวนการและผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์ของการจัดประสบการณ์เรียนรู้เพื่อพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เป็นการศึกษาประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นของครู รวมถึงกระบวนการจัดการเรียนรู้ โดยมีผู้วิจัยเป็นเครื่องมือสำคัญในการเก็บรวบรวมข้อมูล จากนั้นจึงทำการวิเคราะห์ข้อมูลจนสามารถนำเสนอแนวคิดที่มีความหมาย และสามารถเชื่อมโยงเป็นคำอธิบายได้ ทั้งนี้กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูลจะเกิดขึ้นพร้อมกับการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยนำเอาแนวคิดปรากฏการณ์วิทยา มาใช้เป็นแนวทางการดำเนินงานวิจัย เนื่องจากเป็นวิธีวิทยาที่เหมาะสมกับการศึกษาประสบการณ์ชีวิตของบุคคลที่ เป็นประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับภูมิหลัง และการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอื่น ๆ (Anells, 1996) โดยเน้นการตีความความเป็นครูด้วยตัวของครูเอง ซึ่งเป็นการค้นหาความจริงอย่างลึกซึ้งตามธรรมชาติโดยไม่ละเลยในมิติของความเป็นมนุษย์ โดยมีระเบียบวิธีวิจัย ดังต่อไปนี้

3.1 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

แนวคิดแบบปรากฏการณ์วิทยาเป็นการศึกษาปรากฏการณ์ที่มีความน่าสนใจ ผ่านการถ่ายทอดจากประสบการณ์ตรงของผู้ที่ได้ประสบ ซึ่งเกี่ยวข้องกับการให้ความหมาย ความรู้สึกและความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งต่าง ๆ ในปรากฏการณ์ เพื่อหาแก่นแท้ของปรากฏการณ์นั้นให้มีความชัดเจน สอดคล้องกับประสบการณ์ของครูที่เกิดจากกระบวนการพัฒนาผ่านกิจกรรมที่หลากหลาย และการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ซึ่งมีวัตถุประสงค์หลักในการให้ครูได้พัฒนาตนเองเพื่อมีลักษณะที่ตรงกับความหมายการเป็นครูสาธิตฯ ซึ่งอาจแตกต่างกันไปตามประสบการณ์ ภูมิหลัง และการให้ความหมายของครูแต่ละคน กระบวนการตีความและการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจึงมีความสำคัญเป็นอย่างมากในการค้นหาคำตอบ (Anells, 1996) โดยในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีแหล่งข้อมูลที่สำคัญ 4 รูปแบบ คือ 1) ข้อมูลจากการสังเกต 2) ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ 3) ข้อมูลจากเอกสาร และ 4) ข้อมูลจากสื่อโซเชียล

3.1.1 บทบาทของผู้วิจัย

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดบทบาทตนเองทั้งในฐานะการเป็น “คนใน” (Insider) เพื่อรับรู้ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นโดยเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งในปรากฏการณ์เหล่านั้น เช่น การเข้า

ร่วมการออกแบบกระบวนการพัฒนาครูรวมถึงการเป็นผู้เฝ้ามองปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในฐานะ “คนนอก” (Outsider) เพื่อให้ได้ข้อมูลในหลากหลายมิติที่มีความหลากหลาย และเพื่อให้ครอบคลุม วัตถุประสงค์ที่ทำการศึกษา

3.1.2 การสังเกต (Observation)

ผู้วิจัยเลือกใช้การสังเกตเป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูลเพื่อทำการรวบรวมข้อมูล และบันทึกอย่างเป็นระบบและให้ได้ข้อมูลที่เป็นจริงที่สุด โดยเลือกใช้เครื่องมือทั้งการสังเกตแบบมีส่วนร่วมและการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมมาใช้ในการศึกษา

3.1.2.1 การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participant Observation)

การสังเกตแบบมีส่วนร่วม คือ การสังเกตผู้ให้ข้อมูลหรือปรากฏการณ์ โดยผู้วิจัยเข้าไปร่วมมีบทบาท ทำกิจกรรมหรือเป็นส่วนหนึ่งของปรากฏการณ์นั้น ๆ พร้อมบันทึกและรวบรวมข้อมูลซึ่งจะเกิดขึ้นหลังจากผู้สังเกตการณ์ออกจากสนามที่ตนเข้าไปศึกษา (Creswell, 2008) โดยข้อมูลที่ได้จะมีความเป็นธรรมชาติมาก เนื่องจากผู้สังเกตอยู่ในฐานะคนในของกระบวนการนั้น ผู้วิจัยใช้แนวคิดนี้ในการรวบรวมข้อมูลจากการเข้าไปร่วมออกแบบกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู (P.D.) เป็นกระบวนการในโครงการครอบครัวสาธิต และเป็นผู้เข้าร่วมในกิจกรรม Training Of Trainer เพื่อให้เข้าใจมุมมองของการวางแผนคิดในการออกแบบกิจกรรมพัฒนาครู และเข้าใจประสบการณ์ที่เกิดขึ้นพร้อมก็นำข้อมูลที่ได้มาตีความและเชื่อมโยงตามแนวคิดปรากฏการณ์วิทยา

3.1.2.2 การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Non-Participant Observation)

การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม คือ การสังเกตผู้ให้ข้อมูลหรือปรากฏการณ์ โดยผู้วิจัยไม่เข้าไปมีส่วนร่วมในกระบวนการหรือปรากฏการณ์นั้น ผู้วิจัยทำหน้าที่สังเกตในฐานะคนนอกและบันทึกข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่องานวิจัย (Creswell, 2008) ผู้วิจัยใช้แนวคิดนี้ในการเข้าร่วมสังเกตการณ์การประชุมของคณะทำงานฝ่ายแผนงานพัฒนาวิชาชีพครู กิจกรรมครอบครัวสาธิต รวมถึงการสังเกตปรากฏการณ์จริงเมื่อครูนำประสบการณ์และกระบวนการเหล่านั้นไปใช้งานจริง เพื่อนำข้อมูลที่ได้ประกอบกับข้อมูลในส่วนอื่น ๆ เพื่อตอบคำถามการวิจัยในลำดับต่อไป

3.1.3 การสัมภาษณ์ (Interview)

การสัมภาษณ์เป็นการสนทนาอย่างมีจุดมุ่งหมายชัดเจน โดยมุ่งเจาะจงความสนใจไปที่เรื่องใดเรื่องหนึ่ง แต่ในขณะเดียวกันก็เปิดกว้างสำหรับข้อมูลที่จะได้รับฟัง จากนั้นจึงนำมาเรียบเรียงใหม่เพื่อนำไปวิเคราะห์โดยผู้วิจัยเอง ในกระบวนการวิเคราะห์นั้นอาจมีการตีความจากความหมายเดิมเพื่อทำความเข้าใจในประเด็นต่าง ๆ ผู้วิจัยเลือกใช้แนวทางการสนทนาในลักษณะใกล้เคียงกับชีวิตประจำวันในการเก็บข้อมูล กล่าวคือ เป็นการสนทนาที่มีทิศทางหรือขอบเขตตาม วัตถุประสงค์ที่ชัดเจน ขณะเดียวกันก็ไม่ใช่การสนทนาที่มีโครงสร้างแบบเข้มงวด ดังเช่นในการ

สัมภาษณ์โดยใช้แบบสอบถาม (ชาย โพรสิฐิตา, 2556) ซึ่งการสนทนาในลักษณะนี้ ช่วยให้ได้ข้อมูลที่ต้องการอย่างราบรื่นและเป็นธรรมชาติ

3.1.3.1 การคัดเลือกผู้ให้ข้อมูล (Key Informants)

การศึกษาครั้งนี้เน้นการศึกษาประสบการณ์การเรียนรู้ของครูจากประสบการณ์การเข้าร่วมกระบวนการซึ่งเกิดขึ้นกับตัวครูโดยตรง ผู้วิจัยคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลซึ่งแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรก คือ ทีมออกแบบกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูสาธิตฯ กลุ่มที่สอง คือ กลุ่มครูโรงเรียนสาธิตฯ ที่เข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาครู โดยใช้เกณฑ์ในการพิจารณา 2 ข้อ คือ 1) เป็นผู้เข้าร่วมกระบวนการในทุกขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตฯ 2) เป็นผู้ที่มีความสามารถให้ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ได้อย่างเพียงพอ ในกรณีที่เป็นกลุ่มครูโรงเรียนสาธิตฯ ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างจากกลุ่มประสบการณ์ที่ครูสังกัดอยู่โดยให้มีความแตกต่างกัน ดังนี้ จากกลุ่มประสบการณ์วิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ กลุ่มประสบการณ์มนุษยศาสตร์สังคม กลุ่มประสบการณ์สุขภาพและสุขภาวะ กลุ่มประสบการณ์การสื่อสารและภาษา กลุ่มประสบการณ์สุนทรียะในศิลปะ เพื่อให้เห็นข้อมูลความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์ ข้อมูลภูมิหลัง รวมถึงแนวคิดของครูที่สังกัดอยู่ต่างกลุ่มประสบการณ์

จากกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มจะเห็นว่า ข้อมูลที่ได้จากทีมออกแบบกิจกรรมพัฒนาครูจะทำให้ได้ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดเบื้องหลังของการพัฒนาครูทั้งในระดับนโยบายและระดับกิจกรรม ในขณะที่ข้อมูลจากครูโรงเรียนสาธิตฯ จะทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์ตรงจากการผ่านกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครู โดยกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักนี้สามารถแนะนำกลุ่มผู้ให้ข้อมูลรองอื่น ๆ เพื่อนำข้อมูลมาประกอบเพิ่มเติมเพื่อให้งานวิจัยชิ้นนี้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น โดยผู้ให้ข้อมูลแต่ละกลุ่มมีรายละเอียด ดังนี้

(1) ผู้ให้ข้อมูลหลัก

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักเป็นครูผู้ทำหน้าที่ออกแบบกิจกรรมการพัฒนาครู และ ครูผู้ผ่านกิจกรรมการพัฒนาครูทุกกิจกรรม โดยมีข้อมูลเบื้องต้นดังเสนอตามตาราง ดังนี้

ตารางที่ 3.1

ข้อมูลส่วนบุคคลของผู้ให้ข้อมูลหลัก

รหัส	ชื่อ (นามสมมติ)	เพศ	อายุ (ปี)	ระดับการศึกษา	ตำแหน่งงาน	วิชาที่รับผิดชอบ	ประสบการณ์สอน	ประสบการณ์สอนใน โรงเรียนสาธิตฯ
p1	ครูสมใจ	หญิง	25	ปริญญาตรี	ครูกระบวนการ	ภูมิศาสตร์	2 ปี	1 ปี 3 เดือน
p2	ครูไก่	หญิง	33	ปริญญาโท	ครูกระบวนการ	วิถีอยู่ดีมีสุข	4 ปี	1 ปี 3 เดือน
p3	ครูสิทธิ์	ชาย	27	ปริญญาโท	อาจารย์	ศิลปะ	9 ปี	1 ปี 5 เดือน
p4	ครูยุพา	หญิง	26	ปริญญาตรี	ครูกระบวนการ	ภาษาอังกฤษ	2 ปี	1 ปี 3 เดือน
p5	ครูน้ำตาล	หญิง	33	ปริญญาเอก	อาจารย์	วิทยาศาสตร์	5 ปี	1 ปี 9 เดือน
p6	ครูพงษ์	ชาย	34	ปริญญาโท	อาจารย์	มนุษย์กับสังคม	1 ปี	1 ปี 6 เดือน
p7	ครูรัตน์	หญิง	25	ปริญญาตรี	ครูกระบวนการ	วัยรุ่นศาสตร์	2 ปี	1 ปี 3 เดือน
p8	ครูธนู	ชาย	34	ปริญญาโท	ครูกระบวนการ	ศิลปะการละคร	10 ปี	1 ปี 5 เดือน

นอกจากข้อมูลเบื้องต้นของผู้ให้ข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยจะนำเสนอข้อมูลภูมิหลัง ประสบการณ์การทำงานเกี่ยวกับการจัดกระบวนการเรียนรู้ และ ทักษะคติเกี่ยวกับอาชีพครูของผู้ให้ข้อมูล แบ่งเป็นรายบุคคลโดยสังเขป เพื่อแสดงให้เห็นถึงความเป็นมาของผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนดังต่อไปนี้

ครูสมใจ

ภูมิหลัง

ครูสมใจอายุ 25 ปี ตำแหน่งครูกระบวนการปฏิบัติการ มีอายุงาน 1 ปี 3 เดือน มีภูมิลำเนาในจังหวัดเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ครอบครัวประกอบอาชีพเกษตรกรกรรมเป็นหลัก ศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในจังหวัดนนทบุรี จากนั้นย้ายไปศึกษาต่อระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในจังหวัดสระบุรีตามการย้ายภูมิลำเนาของครอบครัว โดยมีระดับการเรียนในเกณฑ์ดีมาก นอกจากการให้ความสำคัญในด้านการเรียนแล้ว ครูสมใจยังเล่าว่าตนเองมีความสนใจในการเข้าร่วมในกิจกรรมของโรงเรียนอยู่เสมอ เช่น การร่วมกิจกรรมตอบปัญหา การแข่งขันประดิษฐ์อุปกรณ์ทางวิทยาศาสตร์ การจัดค่ายให้คำปรึกษาแก่เพื่อนนักเรียนรุ่นน้องในชมรมวิทยาศาสตร์ เป็นต้น การได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ ในระดับมัธยมทำให้เกิดความสนุก และ สนใจการทำกิจกรรมการเรียนรู้นอกห้องเรียนเมื่อศึกษาต่อในระดับมหาวิทยาลัย ครูสมใจจึงร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัยอย่างต่อเนื่อง อาทิ การทำค่ายกิจกรรมครูอาสาเพื่อพัฒนาชนบท โดยมีวัตถุประสงค์ในการแบ่งปันความรู้ให้กับเด็กที่ขาดโอกาสทางการศึกษาในชายขอบของประเทศ เช่น อำเภอสังขละบุรี จังหวัดกาญจนบุรี เมื่อมีโอกาสทำกิจกรรมลักษณะนี้บ่อยครั้ง ครูสมใจจึงเริ่มสนใจการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่สร้างคุณค่ามากกว่าการสร้างให้เกิดความรู้สึกแต่เพียงอย่างเดียว อีกทั้งยังได้รับข้อมูลการสะท้อนจากผู้ที่อยู่แวดล้อมใกล้ชิดเกี่ยวกับทักษะและทัศนคติที่สามารถพัฒนาสู่การเป็นผู้จัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพได้ จึงเป็นเหตุผลในการพาดตนเองสู่การประกอบวิชาชีพครู

บริบทการทำงานในอดีต

หลังจากที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี ครูสมใจได้รับข้อมูลข่าวสารประชาสัมพันธ์โครงการ Teach For Thailand ซึ่งมีวัตถุประสงค์ของโครงการเพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงในระบบการศึกษา โดยการทำหน้าที่เป็นสื่อกลางในการนำครูเข้าไปร่วมทำงานในโรงเรียนเขตกรุงเทพมหานคร เพื่อเผชิญปัญหาในระบบการศึกษาและนำข้อมูลหรือประสบการณ์ที่ได้ขยายผลต่อในสังคม จากวัตถุประสงค์นี้มีความสอดคล้องกับแนวทางในการประกอบอาชีพของตนเองครูสมใจจึงสมัครเข้าร่วมโครงการและเข้าสู่กระบวนการเตรียมความพร้อมสำหรับการเป็นครู อาทิ การเขียนแผนการสอน การจัดการชั้นเรียน กระบวนการทำงานเป็นทีม เป็นต้น หลังจากนั้นจึงได้ทำหน้าที่ในฐานะครูผู้สอนในโรงเรียนแห่งหนึ่งเขตห้วยขวาง สังกัดกรุงเทพมหานคร ในวิชาวิทยาศาสตร์ ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยรับผิดชอบในเนื้อหาความรู้ที่ตนเองมีความถนัด อาทิ ความรู้ทางภูมิศาสตร์

ทวีปต่าง ๆ เป็นต้น นอกจากการทำหน้าที่ในบทบาทครูผู้สอนแล้ว ยังทำหน้าที่ร่วมกับครูในโรงเรียน เพื่อช่วยดูแลนักเรียนในฐานะครูประจำชั้น เพื่อแนะนำ แก้ไข ให้คำปรึกษา เมื่อนักเรียนเผชิญปัญหาต่าง ๆ ทั้งด้านการเรียนและในชีวิตควบคู่ไปด้วย เช่น ปัญหาทางเศรษฐกิจในครอบครัว ปัญหาความขัดแย้งระหว่างสมาชิกในครอบครัว ปัญหาการล่วงละเมิดทางเพศในครอบครัวของนักเรียน เป็นต้น จากการทำงานในบทบาทหน้าที่ที่มีความหลากหลายนี้ ครูสนใจรู้สึกว่าจะต้องพัฒนาบทบาทความเป็นครูของตนเองเพื่อให้สามารถปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อก้าวถึงการพัฒนาครูในอดีต ผู้ให้ข้อมูลมีท่าทีและน้ำเสียงที่จริงจังต่อมุมมองต่อการพัฒนาครูที่ผ่านมาว่า สร้างประโยชน์น้อย เนื่องจากไม่ได้พัฒนาตามความต้องการของครูหรือพัฒนาเพื่อเพิ่มศักยภาพของครูอย่างแท้จริง เป็นเพียงการปฏิบัติตามนโยบายโดยสอดคล้องกับบริบทแวดล้อมของตัวครูและโรงเรียน ครูสนใจพัฒนาตนเองโดยใช้วิธีการศึกษาด้วยตนเอง ซึ่งใช้ระยะเวลาค่อนข้างมากและเกิดประสิทธิภาพน้อย

มุมมองเรื่องการเป็นครู

ครูสนใจมีพื้นฐานครอบครัวประกอบอาชีพเกษตรกรรมจึงถูกหล่อหลอมให้ประกอบอาชีพเพื่อยกระดับเศรษฐกิจของครอบครัว โดยการประกอบอาชีพที่สามารถดูแลช่วยเหลือครอบครัวได้ ในช่วงเริ่มแรกผู้ให้ข้อมูลจึงให้ความหมายการประกอบอาชีพครูว่าเป็นเสมือนการประกอบอาชีพอย่างหนึ่งเท่านั้น และค่อย ๆ เปลี่ยนแปลงในลำดับต่อมา จากข้อมูล ครูสนใจมีทัศนคติที่ดีต่อการประกอบอาชีพครู โดยเมื่อก้าวถึงการได้ทำหน้าที่ช่วยเหลือนักเรียนให้สามารถแก้ไขปัญหาในชีวิตได้ ผู้ให้ข้อมูลกล่าวถึงด้วยน้ำเสียงและสีหน้าซึ่งแสดงออกถึงความรู้สึกภาคภูมิใจ เป็นที่น่าสังเกตว่าเหตุการณ์ที่สร้างความรู้สึกภูมิใจในอาชีพครูของครูสนใจจะเป็นเหตุการณ์การที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษา และ แนะนำเกี่ยวกับการดำเนินชีวิตของนักเรียนเป็นหลัก

ครูไก่อ

ภูมิหลัง

ครูไก่อายุ 33 ปี ตำแหน่งครูกระบวนการปฏิบัติการ มีอายุงาน 1 ปี 3 เดือน มีภูมิลำเนาในจังหวัดเขตภาคกลาง ครอบครัวประกอบอาชีพอุตสาหกรรมในครัวเรือน มีฐานะค่อนข้างดี ครูไก่อมีหน้าที่หลักในการช่วยเหลืองานของครอบครัวอยู่เสมอ ประกอบกับมีฐานะเป็นบุตรคนแรกของครอบครัวจึงทำให้ถูกปลูกฝังการมีลักษณะนิสัยรับผิดชอบ และการนำตนเอง อีกทั้งครอบครัวยังให้อิสระในการดูแลและตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ด้วยตนเองโดยมีครอบครัวเป็นที่ปรึกษา ครูไก่อจึงมีทักษะในการจัดการและตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ เช่น การเลือกศึกษาต่อ การจัดการเรื่องการเงินใช้จ่าย เป็นอย่างดี ครูไก่อศึกษาในระดับมัธยมในโรงเรียนเขตจังหวัดภูมิลำเนาของตนโดยมีผลการเรียนในระดับดี และไม่ค่อยได้ร่วมกิจกรรมอื่น ๆ ของโรงเรียนมากนัก เนื่องจากมีลักษณะนิสัยค่อนข้างเก็บตัว และไม่กล้าแสดงออก เมื่อจบระดับมัธยมศึกษา ครูไก่อเข้าศึกษาต่อในระดับปริญญาตรีคณะสาธารณสุข สาขาวิทยาศาสตร์สุขภาพ เนื่องจากมีความถนัดในวิชาชีววิทยาและสนใจในงาน

ด้านการสาธารณสุขและการแพทย์ โดยในระยะแรกของการเรียนมีผลการเรียนในระดับที่ไม่ดีมากนัก เนื่องจากมีปัญหาในการปรับตัว อันเนื่องมาจากการต้องย้ายมาพักอาศัยใกล้กับมหาวิทยาลัยเพียงลำพัง ต่อมาเมื่อได้รับคำแนะนำ และ กำลังใจจากครอบครัวรวมทั้งการค่อย ๆ ได้ใคร่ครวญทบทวนตนเองหาจึงทำให้สามารถแก้ไขปัญหาดังกล่าวโดยการปรับตัวและจดจ่อกับการเรียนมากยิ่งขึ้นจนสามารถพัฒนาผลการเรียนให้ดีขึ้นได้ตามลำดับ จากนั้นครูก็ได้เริ่มเข้าร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัยแต่ไม่มากนัก ส่วนใหญ่ใช้เวลาในการผ่อนคลายตนเอง และ ทำกิจกรรมกับเพื่อน

บริบทการทำงานในอดีต

เมื่อจบการศึกษาระดับปริญญาตรี ครูได้ศึกษาต่อในระดับปริญญาโท โดยมีความสนใจที่จะประกอบอาชีพอาจารย์ในระดับอุดมศึกษา โดยมองว่าเป็นอาชีพที่สามารถนำความรู้ที่มีไปใช้ได้อย่างเต็มที่และค่อนข้างมีความมั่นคง ผู้ให้ข้อมูลเริ่มต้นด้วยการพัฒนาทักษะของตนเองในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ผ่านการทำงานในบทบาทผู้ช่วยนักวิจัย จากนั้นเมื่อมีโอกาสจึงสมัครเข้าทำงานเป็นอาจารย์ในคณะสาธารณสุขที่มหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในเขตภาคกลางโดยทำการสอนให้นักศึกษาชั้นปีที่ 1 เนื่องจากผู้ให้ข้อมูลยังไม่มีประสบการณ์ในการสอนในห้องเรียน จึงต้องเตรียมตัวในการออกแบบกระบวนการสอน เนื้อหา การจัดการชั้นเรียน ค่อนข้างมาก เมื่อปฏิบัติหน้าที่จนครบตามสัญญาการว่าจ้าง ผลการเรียนการสอนจึงมีผลไม่เป็นที่น่าพอใจนัก เมื่อย้ายไปปฏิบัติหน้าที่ในมหาวิทยาลัยแห่งที่ 2 ผู้ให้ข้อมูลได้นำประสบการณ์จากการสอนเดิมที่ผ่านมา มาปรับใช้รวมทั้งมีการพัฒนาตนเองในฐานะครูผู้สอนเพิ่มเติม อาทิ การอบรมพัฒนาเนื้อหาต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องของการศึกษาเพิ่มเติมจากหนังสือ การพูดคุยสอบถามจากผู้ที่มีประสบการณ์สอน ทำให้การเรียนการสอนในครั้งนี้มีพัฒนาการที่ดีขึ้นตามลำดับ ในระหว่างนี้เองครูได้เล็งว่าได้มีโอกาสจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาควบคู่ไปด้วยในระยะเวลาช่วงสั้น ๆ แต่ครูก็มีความรู้และความเข้าใจในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในระดับเบื้องต้น จึงไม่สามารถออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีความหลากหลายเพื่อให้สอดคล้องกับผู้เรียนในระดับมัธยมครั้งนั้นได้

มุมมองเรื่องการเป็นครู

เนื่องจากครูได้เริ่มต้นจากการเป็นครูผู้สอนในระดับอุดมศึกษา จึงมีความคุ้นเคยกับรูปแบบการสอนที่เน้นการคิดวิเคราะห์และการถ่ายทอดเนื้อหาแบบบรรยาย ส่งผลต่อความเข้าใจในการจัดกระบวนการเรียนรู้และต่อความรู้สึกในการเป็นครูที่ทำหน้าที่หลักในการให้ความรู้ ครูได้จึงมีมุมมองต่อการเป็นครูว่าคือผู้ที่ทำหน้าที่หลักในการให้ความรู้ และกระบวนการให้ความรู้ที่เหมาะสมต่อผู้เรียนมีรูปแบบเฉพาะเจาะจงที่ออกแบบมาจากผู้สอน ซึ่งเป็นมุมมองของครูผู้สอนโดยส่วนใหญ่ที่มักให้ความสำคัญกับเนื้อหาในการเรียนรู้ โดยให้ครูเป็นผู้ทำหน้าที่หลักในการเป็นเจ้าของความรู้นั้น ๆ

ครูสิทธิ

ภูมิหลัง

ครูสิทธิอายุ 28 ปี ตำแหน่งอาจารย์ มีอายุงาน 2 ปี 1 เดือน มีภูมิลำเนาในจังหวัดเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ครอบครัวมีฐานะปานกลางและประกอบอาชีพรับราชการครูสืบเนื่องจากรุ่นปู่จนมาถึงรุ่นพ่อ ครูสิทธิจึงได้รับอิทธิพลและแรงบันดาลใจในมุมมองที่มีต่อครูว่าเป็นการสร้างชีวิตให้กับผู้อื่น เป็นอาชีพที่มีคุณค่าสูงและมีความรู้สึกผูกพันกับอาชีพครูเป็นอย่างมาก ครูสิทธิศึกษาในระดับมัธยมที่โรงเรียนสาธิตในจังหวัดภูมิลำเนา มีระดับการเรียนในเกณฑ์ปานกลาง ในขณะที่เรียนผู้ให้ข้อมูลมีความสนใจและเข้าร่วมในกิจกรรมหลายอย่างของโรงเรียนอยู่เสมอ เนื่องจากชื่นชอบการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่มีความแตกต่างหลากหลาย เช่น กิจกรรมเสียงตามสาย กิจกรรมคอนเสิร์ต กิจกรรมการแสดงละคร เป็นต้น นอกจากนี้ครูสิทธิยังมีความสนใจการทำงานด้านศิลปะ เนื่องจากได้รับการปลูกฝังงานด้านศิลปะจากปู่ซึ่งเป็นครูสอนวิชาศิลปะ เมื่อจบการศึกษาระดับมัธยมจึงได้ศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาที่คณะศิลปกรรม สาขาออกแบบนิเทศศิลป์ ในขณะที่เรียนนอกจากการพัฒนาทักษะด้านศิลปะและการออกแบบแล้ว ครูสิทธิยังคงให้ความสนใจในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัยที่มีลักษณะและโอกาสในการได้ทำงานร่วมกับผู้คนที่หลากหลายเช่นเดิม อาทิ การทำหน้าที่นายกสโมสรนักศึกษา การแสดงละครเวที การจัดกิจกรรมประจำปีของมหาวิทยาลัย รวมถึงการทำกิจกรรมภายนอกมหาวิทยาลัย เช่น การฝึกทำภาพยนตร์ สารคดี ผลงานดนตรี ภายใต้แนวคิดความเชื่อเรื่องการเรียนรู้สามารถเกิดได้จากการได้ลงมือปฏิบัติและเรียนรู้ร่วมกับบุคคลหลากหลายกลุ่ม เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่แลกเปลี่ยนประสบการณ์ระหว่างกัน เมื่อเกิดความเชี่ยวชาญในทักษะที่ตนเองสนใจ ครูสิทธิจึงมีความคาดหวังต่ออาชีพในอนาคตในหลังจากที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี ในการประกอบอาชีพครู เนื่องจากต้องการเผยแพร่ความรู้และประสบการณ์ที่ตนเองมีให้เกิดประโยชน์สูงสุดไปพร้อมกับการทำงานวิจัยด้านศิลปะเชิงลึกตามที่ตนเองสนใจ จึงศึกษาต่อระดับปริญญาโทในคณะเทคโนโลยีสารสนเทศ สาขาสื่ออนิเมิต เพื่อต่อยอดความรู้ของตนเองต่อไป

บริบทการทำงานในอดีต

ครูสิทธิเริ่มการจัดกระบวนการเรียนรู้เมื่อศึกษาในระดับประถมศึกษา โดยเริ่มต้นจากการทำค่ายการเรียนรู้ขนาดเล็กเพื่อจัดกระบวนการแลกเปลี่ยนให้กับชาวต่างชาติในวิชาภาษาไทย จากนั้นจึงเริ่มขยายไปสู่การสอนวิชาศิลปะในระดับมัธยม โดยซึ่งมีทั้งรูปแบบระยะสั้น เช่น การจัดค่ายกิจกรรมวิชาศิลปะในช่วงปิดภาคเรียน รวมทั้งในลักษณะระยะยาว เช่น การริเริ่มตั้งศูนย์การเรียนรู้ขนาดเล็กในชุมชนและในโรงเรียนหลายแห่ง รูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้เป็นการผสมผสานระหว่างความคุ้นเคยจากการได้พบเห็นกระบวนการจากสมาชิกในครอบครัวและความสนใจส่วนตัวในการออกแบบกระบวนการ อีกทั้งยังมีแนวคิดความเชื่อในการเรียนรู้ว่าจะสามารถเกิดผลที่มีประสิทธิภาพได้เมื่อได้แลกเปลี่ยนกับผู้อื่นที่มีความหลากหลายแตกต่างกัน ครูสิทธิเล่าว่า

ตนเองใช้รูปแบบในการพัฒนาตนเองด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงจากการได้ลงมือปฏิบัติ และผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้คน ตนเองจึงชื่นชอบการทำงานร่วมกับผู้คนที่หลากหลายอยู่เสมอ

มุมมองเรื่องการเป็นครู

ครูสิทธิมีมุมมองเรื่องการเป็นครูโดยเชื่อมโยงกับลักษณะการประกอบอาชีพในครอบครัวซึ่งประกอบอาชีพครูมาโดยตลอดทำให้เห็นแบบอย่างของการเป็นครูจากครอบครัว อีกทั้งยังมีประสบการณ์ในการทำงานที่หลากหลาย ครูสิทธิจึงมีความคาดหวังในการประกอบอาชีพครูของตนเองผ่านการกล่าวถึงด้วยน้ำเสียง แววตาและท่าทีที่แสดงถึงความหวังว่าคือโอกาสในการสร้างความเปลี่ยนแปลงด้านการศึกษาในสังคม โดยครูสิทธิมีความพยายาม และ กระตือรือร้นในการที่จะมีส่วนร่วมในการเปลี่ยนแปลงนี้

ครูยุพา

ภูมิหลัง

ครูยุพาอายุ 27 ปี ตำแหน่งครูกระบวนการปฏิบัติการ มีอายุงาน 1 ปี 3 เดือน มีภูมิลำเนาในจังหวัดเขตภาคกลาง โดยมีแม่ประกอบอาชีพรับราชการครู และ พ่อรับราชการทหาร ในอดีตครูยุพาย้ายถิ่นฐานหลายครั้งตามพ่อ และเนื่องจากค่อนข้างสนิทสนมกับแม่ซึ่งประกอบอาชีพครู ทำให้มีโอกาสได้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดกระบวนการเรียนรู้โดยตลอด เช่น การเป็นพี่เลี้ยงในค่ายของโรงเรียน การจัดทำสื่อการเรียนการสอน เป็นต้น ครูยุพาศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในโรงเรียนสาธิตเขตจังหวัดภูมิลำเนาที่อาศัยอยู่ขณะนั้น และได้สนใจวิชาภาษาอังกฤษเป็นพิเศษ ต่อมาจึงได้ย้ายไปศึกษาต่อในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนอีกแห่งหนึ่ง ในแผนการเรียนศิลป์-ภาษา (อังกฤษ-จีน) เนื่องจากเป็นแนวทางที่ตนเองสนใจจึงส่งผลมีระดับการเรียนในเกณฑ์ดีมาก ในขณะที่เดียวกันครูยุพายังมีความสนใจในการหาประสบการณ์เพิ่มเติมเพื่อพัฒนาตนเอง เช่น ในปี พ.ศ. 2551 ครูยุพาได้รับทุนการศึกษาเพื่อเดินทางไปศึกษาแลกเปลี่ยนในประเทศสหรัฐอเมริกา เป็นระยะเวลา 1 ปี โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทักษะด้านภาษาและสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ให้กับตนเอง หลังจากกลับมา ครูยุพาเข้าศึกษาต่อระดับอุดมศึกษาในคณะศิลปศาสตร์ เอกภาษาอังกฤษตามแนวทางที่ตนเองสนใจ ต่อเนื่องและยังคงให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะของตนเองผ่านประสบการณ์ตรงจากการลงมือปฏิบัติอยู่เสมอ อาทิ การเดินทางไปฝึกงานในหลายประเทศ การรับจัดและออกแบบงานนิทรรศการขนาดเล็ก ทั้งนี้เนื่องจากครูยุพาได้มีโอกาสพบเห็นการจัดกระบวนการเรียนรู้จากการมีประสบการณ์ในต่างประเทศประกอบกับได้รับแรงบันดาลใจและคำแนะนำจากมารดาจึงนำมาสู่การเลือกตัดสินใจในการประกอบอาชีพครูในเวลาต่อมา

บริบทการทำงานในอดีต

หลังจากที่เดินทางกลับจากการศึกษาแลกเปลี่ยนที่ประเทศสหรัฐอเมริกา ครูยุพาได้สมัครเข้าร่วมโครงการ Teach For Thailand เพื่อทำงานเป็นครูในโรงเรียนขนาดกลางแห่ง

หนึ่งสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยสอนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในวิชาภาษาอังกฤษ และ ได้ทำหน้าที่เป็นครูประจำชั้นควบคู่ไปด้วย นอกจากการให้คำปรึกษาเรื่องการเรียนแล้วผู้ให้ข้อมูลต้องทำหน้าที่ในการช่วยแก้ไข ให้คำแนะนำ กับนักเรียนเพื่อช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาต่าง ๆ ขึ้น เช่น การทะเลาะวิวาท ปัญหาการเลิกเรียนกลางคัน และ ยาเสพติด เป็นต้น โดยต้องทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงานในโรงเรียน ครูพยาบาลว่าวิธีการแก้ปัญหาที่สำคัญมักได้รับเมื่อปรึกษาพูดคุยกับแม่ ซึ่งเป็นผู้มีประสบการณ์จากการทำงานในบริษัทใกล้เคียงกัน

มุมมองเรื่องการเป็นครู

ครูยูพามีความเกี่ยวข้องกับบทบาทอาชีพครูเป็นอย่างมาก เนื่องจากเติบโตและสนิทสนมกับแม่ซึ่งประกอบอาชีพครู จึงทำให้มีโอกาสได้เห็นวิถีชีวิต และ วิธีการทำงานเกี่ยวกับการเป็นครู เมื่อเติบโตขึ้นผู้ให้ข้อมูลจึงได้นำประสบการณ์เหล่านั้นมาใช้ ครูยูพามีความเห็นที่ประทับใจเกี่ยวกับการเป็นครูในอดีต ทั้งจากครอบครัวหรือจากประสบการณ์ตรงของตนเอง สามารถเป็นแนวทางในการประกอบอาชีพครูในปัจจุบัน

ครูน้ำตาล

ภูมิหลัง

ครูน้ำตาลอายุ 33 ปี ตำแหน่งอาจารย์ มีอายุงาน 1 ปี 3 เดือน มีภูมิลำเนาในจังหวัดเขตภาคใต้ ครอบครัวฐานะปานกลาง พ่อมีอาชีพรับราชการทหาร ในวัยเด็กครูน้ำตาลศึกษาระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนแบบประจำในจังหวัดเขตภาคใต้ โดยมีผลการเรียนอยู่ในระดับดีมากทำให้ได้รับทุนการศึกษาอยู่เสมอ ครูน้ำตาลมีความสนใจในวิชาวิทยาศาสตร์เป็นพิเศษทำให้มีระดับการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์อยู่ในเกณฑ์ดีที่สุดในเมื่อเทียบกับวิชาอื่น ๆ เมื่อจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษาครูน้ำตาลได้รับทุนการศึกษาให้เข้าศึกษาในคณะวิทยาศาสตร์ เนื่องจากเงื่อนไขในการได้รับทุนที่ค่อนข้างเข้มงวดกับผลการเรียนจึงทำให้ครูน้ำตาลไม่สามารถทำกิจกรรมอื่น ๆ ได้มากนัก กิจกรรมอื่น ๆ นอกเหนือจากการเรียนส่วนใหญ่จึงมีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับวิชาวิทยาศาสตร์ เพื่อให้สามารถพัฒนาความรู้ด้านวิทยาศาสตร์ของตนเองให้เพิ่มขึ้น เมื่อจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษาครูน้ำตาลได้รับทุนศึกษาต่อในระดับปริญญาโท และ เอกด้านวิทยาศาสตร์อย่างต่อเนื่อง โดยในระหว่างการศึกษาศูนย์น้ำตาลได้เดินทางไปนำเสนอผลงาน และ หาประสบการณ์ในต่างประเทศ เช่น เกาหลีใต้ สหรัฐอเมริกา เมื่อสำเร็จการศึกษาจึงเริ่มการทำงานในศูนย์วิจัยโดยทำหน้าที่หลักเป็นนักวิจัย

บริบทการทำงานในอดีต

ในระหว่างการศึกษาระดับปริญญาโท ครูน้ำตาลเล่าว่าตนเองได้มีโอกาสทำงานเป็นครูผู้ช่วยสอนในห้องปฏิบัติการวิทยาศาสตร์ โดยทำหน้าที่หลักในการให้คำแนะนำในห้องปฏิบัติการ ต่อมาจึงพัฒนาเป็นครูสอนนอกเวลา โดยเริ่มทำหน้าที่ต่าง ๆ ในบทบาทครูมากขึ้น เช่น การเตรียมการสอน การเตรียมเอกสาร และการทำงานร่วมกับผู้ปกครอง ในกระบวนการเรียน

การสอนทางวิทยาศาสตร์ซึ่งมีเนื้อหาค่อนข้างมาก ครูน้ำตาลจัดกระบวนการเรียนรู้แบบเน้นบรรยาย เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาทางวิทยาศาสตร์ได้อย่างรวดเร็ว ในขณะที่เดียวกันได้เริ่มค้นหาวิธีการในการพัฒนาตนเองในการเป็นผู้สอนโดยการหาข้อมูลเพิ่มเติมจากเอกสารต่าง ๆ จนสามารถนำพาให้นักเรียนในความดูแลประสบความสำเร็จตามที่คาดหวังได้ ส่งผลให้ครูน้ำตาลเกิดความภาคภูมิใจในการทำหน้าที่ครูของตนเอง และ เกิดการตัดสินใจที่จะประกอบอาชีพครูอย่างจริงจัง นำมาสู่การตัดสินใจสมัครเข้าทำงานในโรงเรียนสาธิตฯ ณ เวลาต่อมา

มุมมองเรื่องการเป็นครู

เนื่องจากครูน้ำตาลเริ่มต้นการทำงานในบทบาทครูด้วยการค้นหาแนวทางของตนและ เกิดประสบการณ์เชิงบวกต่อการเป็นครู เมื่อกล่าวถึงมุมมองเรื่องการเป็นครู ครูน้ำตาลจึงกล่าวถึงด้วยความภาคภูมิใจว่าการทำงานในอาชีพครูนั้นคือการส่งให้นักเรียนไปถึงฝั่งและประสบความสำเร็จ โดยที่ตัวครูเองต้องมีการพัฒนาตนเองอยู่เสมอ ๆ

ครูพงษ์

ภูมิหลัง

ครูพงษ์อายุ 34 ปี ตำแหน่งอาจารย์ มีอายุงาน 1 ปี 9 เดือน มีภูมิลำเนาในกรุงเทพมหานคร ครอบครัวประกอบอาชีพพนักงานธนาคาร มีฐานะปานกลาง ครอบครัวของครูพงษ์ค่อนข้างเข้มงวด พ่อแม่มีอิทธิพลในการตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ ให้กับลูก ๆ ทำให้ครูพงษ์มีบุคลิกเรียบร้อย เชื่อฟังคำสั่งของพ่อแม่ และ ไม่กล้าตัดสินใจด้วยตัวเองมากนัก ในวัยเด็กครูพงษ์ศึกษาในระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนเขตกรุงเทพมหานคร โดยมีลักษณะนิสัยค่อนข้างเรียบร้อย ซื่ออายุ อยู่ในกฎระเบียบ ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมของโรงเรียนมากนัก เมื่ออยู่ในระดับมัธยมตอนปลาย จึงเลือกเรียนในแผนการเรียนศิลป์-ภาษา (คณิต-อังกฤษ) และ เริ่มสนใจเกี่ยวกับวิชาประวัติศาสตร์จากการเริ่มต้นด้วยการอ่านหนังสือนวนิยาย เมื่อต้องศึกษาต่อในระดับปริญญาตรีครูพงษ์เล่าว่าไม่ได้คำนึงถึงสิ่งที่ตนเองสนใจเป็นหลัก แต่กลับเลือกศึกษาต่อในสาขาวิชาที่คิดว่าจะสามารถหางานทำได้ง่าย เพื่อสร้างรายได้ที่ดีให้กับครอบครัว ครูพงษ์จึงเลือกศึกษาต่อในคณะวิทยาศาสตร์ สาขาวิทยาการคอมพิวเตอร์ และใช้ช่วงเวลาว่างจากการเรียน ศึกษาเรื่องราวเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ที่ตนเองชื่นชอบ

บริบทการทำงานในอดีต

เมื่อจบการศึกษาในระดับปริญญาตรีครูพงษ์ทำงานเกี่ยวกับการออกแบบผ่านโปรแกรมคอมพิวเตอร์ตามที่ตนได้เรียนมา และ เปลี่ยนสถานที่ทำงานค่อนข้างหลายครั้งเนื่องจากมีปัญหาในการทำงานหลายอย่าง เช่น ความมั่นคงและก้าวหน้าในอาชีพการงาน การไม่สามารถควบคุมจัดการเวลาในชีวิตของตนเองได้ ครูพงษ์จึงเริ่มคิดทบทวนใคร่ครวญเกี่ยวกับการประกอบอาชีพของตนเอง และตัดสินใจเลือกทำในสิ่งที่ตนเองสนใจอย่างแท้จริง จากนั้นจึงกลับเข้าศึกษาต่อระดับปริญญาโทในคณะศิลปศาสตร์ สาขาประวัติศาสตร์ ตามความสนใจของตนเองอีกครั้ง

จนเมื่อจบการศึกษาจึงมีแนวคิดที่จะต้องการถ่ายทอดความรู้ที่ตนเองมีให้กับผู้อื่น และเล็งเห็นว่าการประกอบอาชีพครูนั้นตรงกับวัตถุประสงค์ดังกล่าวมากที่สุด ครูพงษ์จึงสมัครเข้าทำงานในโรงเรียนแห่งหนึ่งโดยทำการสอนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในวิชาสังคมศึกษา และสอนเกี่ยวกับวิชาประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ พุทธศาสนา และ หน้าที่พลเมือง ปัญหาสำคัญที่พบ คือ เนื้อหาในบางวิชานั้นครูพงษ์ไม่ได้มีความถนัดมากนักจึงไม่สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างเต็มที่ ประกอบกับตนเองยังไม่มีประสบการณ์ในการสอนจึงทำให้ขาดทักษะในการจัดการชั้นเรียนอย่างเหมาะสม ในขณะที่เดียวกันครูพงษ์ยังต้องทำหน้าที่การเป็นครูประจำชั้นซึ่งได้ผลไม่ดั่งใจด้วยเช่นกัน

มุมมองเรื่องการเป็นครู

เมื่อกล่าวถึงการเป็นครู ครูพงษ์กล่าวถึงความหมายของครูด้วยความซาบซึ้งประทับใจ โดยให้ความสำคัญและคุณค่าต่อการทำหน้าที่ครูเป็นอย่างมาก เนื่องจากมองว่าการทำหน้าที่ของครูนั้นมีความหมายต่อชีวิตทั้งในการให้ความรู้และการชี้แนะแนวทางในการดำเนินชีวิตผู้อื่น เป็นที่น่าสังเกตว่า ครูพงษ์ให้คุณค่าต่อการทำหน้าที่ให้คำแนะนำของครูเป็นอย่างมาก ซึ่งแตกต่างจากการให้คุณค่าการเป็นครูโดยทั่วไป ที่มักให้ความสำคัญกับการถ่ายทอดวิชาความรู้เป็นสิ่งสำคัญ

ครุรัตน์

ภูมิหลัง

ครุรัตน์อายุ 26 ปี ตำแหน่งครูกระบวนการปฏิบัติการ มีอายุงาน 1 ปี 3 เดือน มีภูมิลำเนาในจังหวัดเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ครอบครัวมีฐานะปานกลาง พ่อและแม่ประกอบอาชีพรับราชการครู ครุรัตน์จึงมีความคุ้นเคยกับวิถีชีวิตและการทำงานในฐานระบบบทบาทความเป็นครูจากพ่อและแม่เป็นอย่างมาก จากการเห็นความทุ่มเทในการทำงานของพ่อและแม่ ส่งผลให้มีทัศนคติต่ออาชีพครูว่าเป็นอาชีพมีคุณค่าสูง และ นายยกย่อง ครุรัตน์ศึกษาระดับมัธยมในโรงเรียนประจำจังหวัดโดยมีผลการเรียนในระดับที่ดีมาก ในขณะเดียวกันได้ร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียนอยู่เสมอทั้งกิจกรรมเชิงวิชาการ เช่น การแข่งขันโครงงาน การแข่งขันคณิตศาสตร์ การแข่งขันภาษาอังกฤษ และกิจกรรมตามความสนใจ เช่น การเต้น การแสดงละคร เมื่อจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา ครุรัตน์พยายามค้นหาความสนใจของตนเองเพื่อศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา และ ตัดสินใจเข้าศึกษาในคณะสังคมศาสตร์ สาขาจิตวิทยาคลินิก โดยมีแนวคิดที่ต้องการศึกษาวิธีให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนามนุษย์ให้เต็มตามศักยภาพ ครุรัตน์เล่าว่าครั้งหนึ่งในระหว่างการศึกษาตนเองได้มีประสบการณ์ในการทำกิจกรรมร่วมกับเด็กผู้ด้อยโอกาสจากกรมควบคุมประพฤติในการลงพื้นที่ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ผู้ให้มูลพบเห็นปัญหาช่องว่างทางการศึกษาของผู้เข้าร่วมกิจกรรมที่เมื่อพ้นโทษจากการคุมประพฤติแล้วไม่สามารถกลับไปสู่การศึกษาในภาคปกติเช่นเดิมได้ เนื่องจากสังคมไม่ให้การยอมรับ ทำให้ผู้ให้ข้อมูลเกิดการตั้งคำถามเกี่ยวกับระบบการศึกษา และ กระบวนการของการจัดการ

ปัญหาขึ้นในใจ นำมาสู่การเกิดแรงบันดาลใจในการอยากเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาที่จะสามารถเปิดโอกาสให้กับทุกคนที่ต้องการเข้าถึงได้ ต่อมาเมื่อมีโอกาสรับข่าวสารจากโครงการ Teach For Thailand ในการเปิดรับสมัครการทำงานเป็นครูอาสาสมัครเพื่อลดช่องว่างทางการศึกษาซึ่งตรงกับความต้องการของตนเองจึงทำให้ตัดสินใจสมัครเข้าร่วมในโครงการ

บริบทการทำงานในอดีต

หลังจากที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี ครูรัตนสมัครเข้าร่วมโครงการ Teach For Thailand เพื่อทำงานเป็นครูในโรงเรียนแห่งหนึ่งสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยโครงการมีจุดมุ่งหมายสำคัญในการเข้าไปทำงานคือการต้องการเข้าไปช่วยเหลือนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนขนาดกลางถึงเล็กในเขตชานเมืองของกรุงเทพมหานคร โดยการช่วยยกผลการเรียนให้อยู่ในเกณฑ์ที่จะสามารถศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นไป เพื่อลดปัญหาช่องว่างทางการศึกษา โดยครูรัตนทำการสอนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นวิชาวิทยาศาสตร์ และได้ทำหน้าที่เป็นครูประจำชั้นควบคู่ไปด้วย ในช่วงแรกของการสอนครูรัตนพบปัญหาการยึดเยียดเนื้อหาของตนให้กับผู้เรียนมากเกินไป เนื่องจากต้องการให้ผู้เรียนได้รับความรู้ให้มากที่สุด รวมทั้งการมีทักษะเกี่ยวกับเครื่องมือในการจัดการเรียนรู้มีอย่างจำกัด ส่งผลให้บรรยากาศการเรียนเคร่งเครียด นำเบื่อหน่ายและนำมาสู่การปิดกั้นการเรียนรู้ของผู้เรียน ครูรัตนแก้ไขด้วยการพูดคุยกับผู้เรียนโดยให้โอกาสในการแสดงความรู้สึก และ เสนอข้อคิดเห็นต่อกระบวนการเรียนการสอนซึ่งนำมาสู่การเปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนการสอนในรูปแบบใหม่ที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนมากยิ่งขึ้น

ในส่วนบทบาทครูประจำชั้นนั้น ครูรัตนมองว่าเป็นบทบาทที่ท้าทายอย่างมาก เนื่องจากลักษณะของงานนั้นแตกต่างจากประสบการณ์เดิมของตนเอง ตนเองเป็นลูกคนสุดท้อง ซึ่งได้รับการดูแลจากพ่อแม่ และ พื่ออยู่เสมอ ในขณะที่การทำหน้าที่ครูประจำชั้นในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นตนเองกลับต้องช่วยดูแล แก้ไข ให้คำแนะนำ กับนักเรียนอย่างใกล้ชิดเมื่อเกิดปัญหาต่าง ๆ เปรียบเสมือนตั้งผู้ปกครอง ครูรัตนทำงานโดยประยุกต์เอาหลักการ และ ทักษะทางจิตวิทยาประกอบกับการขอคำปรึกษา แนะนำจากเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนมาใช้อยู่ตลอด รวมทั้งทักษะการแก้ไข ปัญหาเฉพาะหน้าสำหรับบางกรณีที่ไม่สามารถคาดเดาล่วงหน้าได้ จากประสบการณ์นี้เองที่ทำให้ครูรัตนมีความเห็นว่าเครื่องมือต่าง ๆ ของครูมีความสำคัญเป็นอย่างมากที่จะทำให้สามารถจัดการเรียนรู้ แนะนำ และ แก้ไขปัญหาต่าง ๆ ให้กับผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

มุมมองเรื่องการเป็นครู

ครูรัตนมีความเห็นเกี่ยวกับการเป็นครูว่าเป็นการทำหน้าที่ให้ความรู้ควบคู่ไปกับการทำหน้าที่แนะนำทักษะในการดำเนินชีวิต โดยนำประสบการณ์ในอดีตมาประยุกต์ใช้ในการทำหน้าที่การเป็นครู เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองได้อย่างรอบด้าน สอดคล้องกับข้อมูลภูมิหลังจากครอบครัว การศึกษา และ ประสบการณ์ของตนเองที่เน้นการพัฒนาทักษะการใช้ชีวิตมาโดยตลอด

ครูธนู

ภูมิหลัง

ครูธนูอายุ 34 ปี ตำแหน่งครูกระบวนการปฏิบัติการ มีอายุงาน 1 ปี 8 เดือน มีภูมิลำเนาในจังหวัดกรุงเทพมหานคร ครอบครัวฐานะปานกลาง พ่อและแม่ประกอบอาชีพรับราชการครู ครูธนูจึงคุ้นเคยกับการทำงาน และ วิถีชีวิตในฐานะบทบาทความเป็นครูจากพ่อและแม่เป็นอย่างมาก อีกทั้งยังรู้สึกชื่นชมอาชีพครูว่าเป็นอาชีพที่มีคุณค่าสูงส่ง ผู้ให้ข้อมูลศึกษาระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียนเขตกรุงเทพมหานคร เนื่องจากต้องการสร้างความภูมิใจให้กับครอบครัว จึงตั้งใจเรียนและมีผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์ดี นอกจากนี้ในช่วงเวลานั้นครูธนูยังมีความสนใจด้านดนตรีไทย จึงพัฒนาทักษะความสนใจนี้เพิ่มเติมจากโรงเรียนโดยมีแม่ให้การสนับสนุนเป็นอย่างดี เมื่อสำเร็จการศึกษาระดับมัธยม ครูธนูเข้าศึกษาในคณะครุศาสตร์ ภาควิชามัธยมศึกษา เนื่องจากได้รับการชักชวนจากเพื่อนอีกทั้งมีความเห็นว่าการศึกษาต่อในวิชาชีพครูน่าจะเป็นแนวทางที่ใกล้เคียงกับความคุ้นเคยของตนเอง และ ครอบครัว โดยผลการเรียนในช่วงแรกไม่ค่อยเป็นที่น่าพอใจมากนัก เนื่องจากครูธนูให้ความสนใจในการหาประสบการณ์จากการทำกิจกรรมต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัยตามความสนใจของตนเองมากกว่า อาทิ การเข้าร่วมชมรมประสานเสียงของมหาวิทยาลัย การบุกเบิกและร่วมก่อตั้งชมรมละครของคณะ การจัดค่ายอบรมพัฒนาในชนบท เป็นต้น

ในระหว่างการจัดค่ายอาสาพัฒนาให้กับนักเรียนในชนบทหลายครั้งนี้เอง ครูธนูได้มีโอกาสนำความรู้เรื่องการออกแบบการเรียนการสอนของตนทดลองทำการสอนกับเด็กผู้ขาดโอกาสทางการศึกษาอยู่หลายครั้ง จึงส่งผลให้เกิดแรงบันดาลใจ และ หล่อหลอมให้เกิดความรู้สึกเห็นคุณค่าของการประกอบอาชีพครูเป็นอย่างมาก เมื่อจบการศึกษาระดับปริญญาตรี ครูธนูจึงศึกษาต่อในระดับปริญญาโทเพื่อต่อยอดความรู้สำหรับเตรียมตัวเพื่อประกอบอาชีพครูในอนาคต

บริบทการทำงานในอดีต

ในขณะที่ศึกษาระดับปริญญาโท ครูธนูได้มีโอกาสเข้าร่วมเป็นอาสาสมัครมูลนิธิเพื่อการพัฒนาแห่งหนึ่ง ครูธนูได้เรียนรู้และทดลองการออกแบบกิจกรรมการจัดกระบวนการเรียนรู้ ผ่านกิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการ การผลิตงานละคร รวมทั้งได้มีประสบการณ์ในการทำงานร่วมกับเครือข่ายองค์กรพัฒนาอื่น ๆ มากมาย จนเมื่อเกิดทักษะ และความเชี่ยวชาญในการจัดกระบวนการแล้ว ครูธนูจึงนำทักษะและประสบการณ์ทั้งหมดจากการทำงาน การเรียน การทำกิจกรรม มาพัฒนาจนกลายเป็นรูปแบบการทำงานในแบบเฉพาะของตนเอง และเริ่มทำงานในฐานะผู้ออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาในหลายประเด็น อาทิ การเท่าทันสื่อ การส่งเสริมการอ่าน สิ่งแวดล้อม นอกจากนี้ยังทำงานในบทบาทครูผู้สอนเป็นช่วงระยะเวลาสั้น ๆ ทั้งในโรงเรียนทั่วไป มหาวิทยาลัย และพื้นที่เฉพาะในชายขอบของประเทศไทย รวมประสบการณ์การทำงานในการจัดกระบวนการเรียนรู้เป็นระยะเวลาประมาณ 10 ปี

มุมมองเรื่องการเป็นครู

เนื่องจากมีความสนิทสนมคุ้นเคยกับพ่อและแม่ที่ประกอบอาชีพครู ครูจึงมีมุมมองต่ออาชีพครูว่าเป็นอาชีพที่ต้องเสียสละ และ ต้องทุ่มเทในการทำงานเป็นอย่างมาก เป็นอาชีพที่ต้องทำงานหนักเพื่อหล่อหลอมให้ผู้เรียนเติบโต และสามารถดำเนินชีวิตต่อไปได้อย่างราบรื่น

(2) ผู้ให้ข้อมูลรอง

ผู้ให้ข้อมูลรอง คือ ครูในโรงเรียนสาธิตฯ ที่เข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาครู บางกิจกรรม วิทยากรในการอบรม และ ผู้บริหารของโรงเรียน เนื่องจากเป็นกลุ่มผู้ให้ข้อมูลซึ่งใช้อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับปรากฏการณ์การพัฒนาครู จึงขอเสนอเพียงข้อมูลเบื้องต้น ดังตาราง

ตารางที่ 3.2

ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มผู้ให้ข้อมูลรอง

รหัส	ชื่อ (นามสมมติ)	เพศ	อายุ (ปี)	ระดับการศึกษา	ตำแหน่งงาน	ประสบการณ์ การทำงาน
F1	ครูธีระ	ชาย	29	ปริญญาตรี	ครูกระบวนการ	3 ปี
F2	ครูดาว	ชาย	32	ปริญญาโท	อาจารย์	1 ปี
F3	คุณพิภพ	ชาย	51	ปริญญาตรี	วิทยากร	23 ปี
F4	คุณอมร	ชาย	58	ปริญญาเอก	ผู้บริหาร	31 ปี

คำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม มีความแตกต่างกันตามวัตถุประสงค์ในการเก็บข้อมูลซึ่งเรียงเรียงจากแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้คำถามมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยที่ได้ระบุไว้แล้วโดยผ่านการปรับปรุงจากผู้เชี่ยวชาญ รูปแบบของคำถามเป็นคำถามเชิงพรรณนา แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-Structure Interview) เกี่ยวกับการออกแบบกิจกรรมในกรณีของผู้ทำหน้าที่ออกแบบกิจกรรม และเกี่ยวกับประสบการณ์จากการเข้าร่วมในกรณีของผู้เข้าร่วมกระบวนการพัฒนา เช่น ความคาดหวังของกิจกรรมการพัฒนาครู ความรู้สึกที่เกิดขึ้นทั้งก่อนเริ่ม ในระหว่างและหลังกิจกรรม สิ่งที่ทำทนาย การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตนเอง การนำไปประยุกต์ใช้ ปัจจัยที่เป็นข้อจำกัด เป็นต้น โดยสัมภาษณ์คณะครู คนละ 2 ครั้ง ใช้ระยะเวลาในการสัมภาษณ์ครั้งละประมาณ 1 ชั่วโมง โดยลักษณะการสัมภาษณ์เป็นการบอกเล่าเรื่องราวประสบการณ์เพื่อนำไปสู่การตั้งคำถามอื่น ๆ ผสมผสานกับการถามในลักษณะแบบเจาะประเด็นสำคัญและการถามโดยอ้อมในกรณีที่มีความยากลำบากในการถามโดยตรงเพื่อนำไปสู่คำตอบ การถามโดยอ้อมเป็น

เสมือนการถามเพื่อประเมินว่าคำตอบที่แท้จริงน่าจะเป็นอย่างไรจากการตีความร่วมกับบริบทจากการสัมภาษณ์อื่น ๆ ร่วมด้วย

ผู้วิจัยเริ่มต้นการเข้าสู่สนามวิจัยโดยการติดต่ออย่างไม่เป็นทางการกับ คณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ถึงความเป็นไปได้สำหรับทำการศึกษาและวิจัย จากนั้นดำเนินการขอหนังสืออนุมัติในการทำวิจัย และแจ้งหัวเรื่องที่จะทำการวิจัย วัตถุประสงค์ และประโยชน์ที่จะได้รับการวิจัยโดยขั้นตอนในการวิจัยต้องได้รับการอนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน

3.1.4 ข้อมูลเอกสารและสื่อโสตทัศน (Document & Audio-Visual Materials)

ข้อมูลที่ได้จากเอกสาร (Documentary Studies) คือ ข้อมูลจากการศึกษาสื่อสิ่งพิมพ์ เอกสาร ตำรา บทความวิชาการ นิตยสาร วารสาร งานวิจัยและวิทยานิพนธ์ที่เกี่ยวข้องกับหัวเรื่องงานวิจัย เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการวิเคราะห์ร่วมกับข้อมูลในส่วนของ การสังเกต การสัมภาษณ์ การแสดงออกและข้อมูลในส่วนอื่น ๆ ซึ่งมีความสัมพันธ์และประกอบกัน รวมถึงการศึกษาจากสื่อต่าง ๆ เช่น ข้อมูลจากภาพถ่าย คลิปวิดีโอ โดยต้องเป็นสื่อโสตทัศนที่แสดงถึงองค์ความรู้หรือข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์ในงานวิจัยและได้รับการยินยอมจากแหล่งข้อมูล การศึกษาข้อมูลจากเอกสารที่มีลักษณะเป็นลายลักษณ์อักษรที่มีรูปธรรมอย่างชัดเจนจะส่งผลให้การวิจัยครั้งนี้มีความน่าเชื่อถือ

3.2 วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยทำการศึกษาระบบการหรือปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากกิจกรรมการพัฒนาครูในโรงเรียนสาธิตฯ ทั้งข้อมูลที่เป็นการบอกเล่าหรือพฤติกรรม ซึ่งการศึกษาในลักษณะนี้ไม่สามารถอาจใช้การวิเคราะห์ตามแบบวิทยาศาสตร์กายภาพได้ทั้งหมด โดยกิจกรรมหรือปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่นำมาศึกษาจะถูกมองว่าเป็น “ตัวบท” (Text) อย่างหนึ่งที่ทำหน้าที่เป็นสัญลักษณ์ แสดงความหมายบางประการ (กิตติ คงตุก, 2557) การที่จะสามารถทำความเข้าใจตัวบทได้อย่างลึกซึ้งนั้น ผู้วิจัยต้องใช้ทักษะในการเข้าใจเนื้อหาสาระ และอารมณ์ของผู้ให้ข้อมูลและปรากฏการณ์ที่จะศึกษาโดยการสังเกตและสัมภาษณ์ โดยตีความผ่านความหมายโดยตรงและความหมายที่มีนัยยะบางประการด้วย

ในการวิจัยครั้งนี้ข้อมูลที่ได้มาจากเอกสาร การสังเกต การสัมภาษณ์ จะถูกนำมารวบรวมและวิเคราะห์เพื่อนำไปสู่การค้นหาคำตอบในงานวิจัย ซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ประเด็น คือ 1) การวิเคราะห์แนวคิดของกระบวนการพัฒนาครูสาธิตฯ 2) การตีความประสบการณ์ของครูหลังจากผ่านกระบวนการพัฒนาครู โดยมีรายละเอียดในวิธีการดังนี้

3.2.1 การวิเคราะห์กระบวนการพัฒนาครูสาธิตฯ

การวิเคราะห์ในส่วนนี้คือการพยายามสืบค้นว่า ทีมผู้ออกแบบมีแนวคิดอย่างไร ในการออกแบบกระบวนการพัฒนาครู ข้อค้นพบจากการวิเคราะห์ในส่วนนี้เกิดจากการนำข้อมูลในการออกแบบกระบวนการพัฒนาครูมาวิเคราะห์ด้วยทฤษฎีการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ เพื่อสะท้อนให้เห็นความเชื่อมโยงในการออกแบบการพัฒนาวิชาชีพครูว่าเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์อย่างไร

3.2.2 การตีความข้อมูล

การวิเคราะห์ในส่วนนี้เป็นการมองว่าประสบการณ์ของครูที่ผ่านกระบวนการพัฒนาถูกตีความผ่านตัวครูเอง เกี่ยวข้องกับภูมิหลังและปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้อื่น ซึ่งอาจไม่ได้สื่อความหมายโดยตรง ความหมายไม่เพียงแสดงออกภายใต้คำพูดจากการสัมภาษณ์ แต่ยังผ่านออกมาจากสีหน้า ท่าทาง การแสดงออก ดังนั้นแม้จะเป็นกิจกรรมที่เหมือนกันแต่ประสบการณ์ของครูแต่ละคนที่ผ่านกิจกรรมอาจไม่เหมือนกันก็ได้ การมองในลักษณะนี้จะทำให้เข้าใจมิติของการถ่ายทอดผ่านประสบการณ์ที่ต้องตีความให้ลึกซึ้งเพื่อเข้าใจความหมายเหล่านั้นให้ได้มากที่สุด

ข้อค้นพบจากการวิเคราะห์ในส่วนนี้เกิดจากการนำข้อมูลประสบการณ์ของครูมาวิเคราะห์ด้วยแนวคิดปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความของ ไฮเดกเกอร์ (Heideggerian Phenomenology) เนื่องจากสอดคล้องกับบริบทที่ผู้วิจัยทำการศึกษาเพื่อสะท้อนให้เห็นความเชื่อมโยงและผลของการออกแบบกระบวนการพัฒนาครูว่าส่งผลอย่างไรต่อครู จากประสบการณ์ของครูเอง เช่น การให้ความหมายการเป็นครู การทำงานระหว่างกัน เป็นต้น โดยการวิเคราะห์ข้อมูลของงานวิจัยชิ้นนี้สอดคล้องกับแนวคิดการวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งประกอบด้วย 3 องค์ประกอบที่สำคัญ คือ การจัดระเบียบข้อมูล (Data Organizing) การแสดงข้อมูล (Data Display) และการหาข้อสรุป การตรวจสอบความถูกต้องและความน่าเชื่อถือของผลการวิเคราะห์การวิเคราะห์ (Conclusion, Interpretation and Verification) (ชาย โพธิ์สิตา, 2548) ดังนี้

3.2.2.1 การจัดระเบียบข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากข้อความบันทึกการสัมภาษณ์ เอกสาร สื่อต่าง ๆ รวมถึงข้อมูล กิริยา สีหน้า หรือน้ำเสียงของผู้ให้ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตทั้งมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วม อย่างละเอียดหลายครั้งเพื่อทำความเข้าใจแก่นแท้ของข้อมูล เช่นจากการประชุมแผนงานฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครู กิจกรรมอบรมเชิงปฏิบัติการสุนทรียะสนทนา กิจกรรมครอบครัวสาธิต เป็นต้น จากนั้นแบ่งเนื้อหาคำบรรยายที่ได้จากการวิเคราะห์ออกเป็นส่วน ๆ โดยแต่ละส่วนจะมีความสัมพันธ์และสอดคล้องกับแนวทางที่ผู้วิจัยกำหนดในการนำเสนอไว้ เช่น ข้อมูลที่เกี่ยวกับแนวคิดเบื้องหลังของกลุ่มผู้ออกแบบกระบวนการพัฒนาครู จะถูกรวบรวมเพื่อนำไปวิเคราะห์และนำเสนอในการสะท้อนความเชื่อมโยงของแนวคิดในการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ หรือ ข้อมูลประสบการณ์ของครูแต่ละคนจะ

ถูกรวบรวมเพื่อนำเสนอชุดประสบการณ์ที่เกิดจากกระบวนการพัฒนาครูว่ามีผลสัมฤทธิ์อย่างไร โดยวิเคราะห์สอดคล้องตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2556) ซึ่งแบ่งออกเป็นเกณฑ์คือ 1) มาตรฐานความรู้ หมายถึง ครูเกิดความเข้าใจแนวคิดและการพัฒนาการเรียนรู้อย่างไร ครูเกิดความเข้าใจจิตวิทยาในการสอน 2) มาตรฐานการปฏิบัติงาน หมายถึง ครูสามารถออกแบบการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ ครูสามารถสร้างนวัตกรรมทางการศึกษาได้ ครูสามารถวัดและประเมินผลการเรียนรู้ได้ 3) มาตรฐานการปฏิบัติตน หมายถึง ครูเกิดการพัฒนาวิชาชีพครูของตนเองให้ก้าวหน้าอยู่เสมอ มีความมุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เติบโตเต็มตามศักยภาพ เป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียนร่วมมือกับผู้อื่นในองค์กรอย่างสร้างสรรค์ เป็นต้น

การวิเคราะห์ผลสัมฤทธิ์ของครูตามแนวคิดนี้จะเป็นการวิเคราะห์จากประสบการณ์ ดังนั้นข้อมูลจะถูกจัดระเบียบตามกรอบตามแนวคิดและจะถูกดำเนินไปตลอดเวลา นับตั้งแต่เริ่มทำวิจัย การทำวิจัย การเก็บข้อมูลและวิเคราะห์ และระยะเวลาการสรุปอภิปรายผลเนื่องจากข้อมูลอาจมีการเพิ่มเติมหรือเปลี่ยนแปลงเพื่อให้ได้ข้อมูลที่อุ่มตัวอย่างเพียงพอ

3.2.2.2 การแสดงข้อมูล

ผู้วิจัยเขียนบรรยายเรียบเรียงและตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล จากนั้นเขียนคำอธิบายของแต่ละข้อสรุปอย่างละเอียดตามวัตถุประสงค์การวิจัย ซึ่งตั้งอยู่บนพื้นฐานของข้อมูลและประสบการณ์จริงของผู้ให้ข้อมูลโดยพรรณนาให้เห็นมุมมองต่าง ๆ ได้อย่างรอบด้าน และครอบคลุมรวมทั้งเชื่อมโยงข้อมูลที่ถูกรวบรวมไว้แล้วอย่างเป็นเหตุเป็นผลตามแนวคิดที่ใช้ในการศึกษาวิจัยรวมทั้งมีการตรวจสอบความน่าเชื่อถือจากภายนอกซึ่งเป็นผู้ที่ไม่มีผลประโยชน์โดยตรงกับการศึกษาวิจัยช่วยสะท้อนความคิด และการตรวจสอบจากผู้ให้ข้อมูล จากนั้นอาจมีการเก็บเพิ่มเติมจนข้อมูลมีเนื้อหาที่เพียงพอ ผู้วิจัยเก็บรักษาข้อมูลไว้หลายแหล่งและมีระบบป้องกันการเข้าถึงข้อมูล เช่น การเก็บในคอมพิวเตอร์ เก็บในฐานข้อมูล รวมถึงเป็นลักษณะเอกสาร โดยในระบบความปลอดภัยมีการตั้งรหัสการเข้าถึงข้อมูลในคอมพิวเตอร์ และล็อคด้วยมือเมื่อเป็นลักษณะเอกสาร จากนั้นนำข้อมูลเข้าสู่ขั้นตอนลำดับถัดไป

3.2.2.3 การหาข้อสรุป การตรวจสอบความถูกต้องและความน่าเชื่อถือ

ผู้วิจัยตีความประสบการณ์ของผู้ให้ข้อมูล เพื่อค้นหาว่าสื่อความหมายอย่างไร รวมทั้งทำการตรวจสอบว่า ข้อสรุปหรือความหมายที่ได้นั้นมีความถูกต้องตรงตามประเด็นและน่าเชื่อถือเพียงใด โดยข้อสรุปที่ได้จะอยู่ในลักษณะข้อค้นพบที่เกิดจากการวิเคราะห์ตามแนวคิดที่นำมาใช้ในการวิจัยซึ่งได้กล่าวไว้ในข้างต้นแล้ว ผู้วิจัยทำการสอบถามผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งให้ข้อมูลประกอบและทำการตรวจทานซ้ำ รวมถึงพิจารณาคุณภาพของข้อมูลที่น่ามาประกอบการวิจัยว่ามีความสอดคล้องสัมพันธ์วิธีการวิเคราะห์หรือไม่ เพื่อเป็นการตรวจสอบความถูกต้องของประเด็นนั้น ๆ

องค์ประกอบทั้งสามอย่างมีความสัมพันธ์กัน ตั้งแต่ขั้นตอนเริ่มต้นจนถึงขั้นตอนการทำงานวิจัยเสร็จสมบูรณ์ กระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพต่างให้ข้อมูลป้อนไปข้างหน้า (Feed Forward) และป้อนข้อมูลกลับ (Feed Back) แก่กันและกัน กล่าวคือ การจัดระเบียบจะทำให้ข้อมูลซึ่งเป็นวัตถุดิบสำหรับการวิเคราะห์อยู่ในสภาพที่พร้อมจะถูกแสดง การแสดงข้อมูลจะช่วยให้นักวิจัยมองเห็นรูปแบบและความหมายของข้อมูล รูปแบบและความหมายที่ได้จากการวิเคราะห์ในระหว่างที่ยังเก็บข้อมูลในสนามจะบอกให้นักวิจัยทราบว่า ข้อมูลที่เก็บมาแล้วนั้นตรงกับเรื่องที่ศึกษาหรือไม่ และน่าจะตอบคำถามการวิจัยได้เพียงพอหรือไม่ ถ้าไม่ตรงหรือมีจำนวนไม่พอจะต้องเก็บเพิ่มในเรื่องอะไรอีกบ้าง (ชาย โปธิสิตา, 2548)

ในการวิเคาระห์วิเคราะห์ส่วนของข้อมูลนั้น ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีวิเคราะห์ข้อมูลตามแนวทางของ แวน แมนเนน (Van Manen, 1990) เนื่องจากเป็นแนวคิดที่พัฒนามาจากวิธีวิทยาของไฮเดกเกอร์ โดยประยุกต์ให้มีความเป็นรูปธรรมมากขึ้น ทั้งนี้วิธีวิเคราะห์ดังกล่าวใช้การพรรณนา (Description) ผสมการตีความ (interpretation) เข้าไว้ด้วยกัน โดยให้ความสำคัญกับแนวคิดว่าคุณคนไม่สามารถแยกออกจากโลก หรือบริบทโดยรอบ รวมถึงการเชื่อมโยงประสบการณ์ในอดีตของตนเองออกจากการให้ความหมายได้ ตามภาวะการเป็น (Being) และ เวลา (Timing) ของตนเอง โดยแต่ละคนจะมีความรู้สึกนึกคิดต่อประสบการณ์ด้วยตนเอง ซึ่งเป็นประสบการณ์เฉพาะของบุคคล

3.3 ระยะเวลาในการวิจัย

ผู้วิจัยกำหนดระยะเวลาในการศึกษา ตั้งแต่เดือนมีนาคม ถึงเดือนเมษายน พ.ศ. 2560
ดังแสดงในตาราง

ตารางที่ 3.3

แผนดำเนินการศึกษาวิจัย

แผนดำเนินงานวิจัย	มี.ค.	เม.ย	พ.ค	มิ.ย	ก.ค	ส.ค	ก.ย	ต.ค	พ.ย	ธ.ค	ม.ค	ก.พ	มี.ค	เม.ย
ทบทวนวรรณกรรม	■	■	■											
นำเสนอโครงร่าง วิทยานิพนธ์			■											
เก็บข้อมูล				■	■	■	■	■	■					
สรุปและอภิปราย ผลวิจัย									■	■	■	■		
นำเสนอวิทยานิพนธ์													■	■
ปรับแก้วิทยานิพนธ์ ฉบับสมบูรณ์														■

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

จากข้อมูลที่ได้กล่าวไปแล้วในบทที่ 2 เกี่ยวกับแนวคิดในการเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษา โดยผ่านการพัฒนาปัจจัยที่สำคัญในระบบการศึกษา คือ ผู้ปกครอง นักเรียน และครู โรงเรียนสาธิต แห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์จึงได้ออกแบบกระบวนการในการพัฒนาปัจจัยทั้ง 3 ส่วนนี้ ผ่านกิจกรรมที่ เรียกว่า โครงการครอบครัวสาธิต (The Satit Family) และเป็นจุดเริ่มต้นในการก่อกำเนิดกิจกรรม การพัฒนาวิชาชีพครู (Professional Development: P.D.) ในเวลาต่อมา

ในบทนี้ผู้วิจัยจะนำเสนอรายละเอียดของกิจกรรมทั้ง 2 เพื่อใช้เป็นส่วนในการอธิบาย ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับครูในระหว่างกระบวนการที่เกิดขึ้น ทั้งจากการสื่อสารผ่านตัวอักษร ท่าทาง หรือการแสดงอื่น ๆ เพื่อให้เข้าใจว่าครูมีภาวะการเป็น (Being) ในประสบการณ์การพัฒนานี้ได้อย่างไร และให้ความหมายกับภาวะนี้ได้อย่างไร ซึ่งผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนล้วนแต่อยู่ภายใต้บริบทที่เฉพาะเจาะจง แตกต่างกัน ในการตีความเพื่อถ่ายทอดประสบการณ์จึงต้องไม่ละเลยบริบทภูมิหลังในอดีต (Past) ที่ เกี่ยวข้อง เพื่อเชื่อมโยงมาสู่การตีความในปัจจุบัน (Present) รวมถึงความตั้งใจหรือความคาดหวังใน อนาคต (Future) ของผู้ให้ข้อมูล ดังนั้นในบทนี้ นอกจากรายละเอียดของกระบวนการพัฒนาครูที่จะ นำเสนอแล้ว ผู้วิจัยยังจะนำเสนอประสบการณ์ของครูที่อยู่ในกระบวนการออกแบบและการพัฒนาครู โดยคำนึงถึงการเชื่อมโยงกับภูมิหลังชีวิต ประสบการณ์เดิมและปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลภายใต้ สถานการณ์หรือบริบทที่เป็นอยู่

4.1 บริบทชีวิตที่สำคัญของผู้ให้ข้อมูล

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยทำการเก็บข้อมูลกับผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informant) ซึ่งเป็นครูที่ทำหน้าที่ออกแบบการอบรม และครูที่ผ่านการอบรมพัฒนาครู จำนวน 8 คน มีเพศชาย 3 คน เพศหญิง 5 คน มีอายุอยู่ในช่วง 25-34 ปี มีระดับการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาตรีถึงปริญญา เอก มีวิชาที่สอนแตกต่างกัน ทั้ง ภูมิศาสตร์ วิถีอยู่ดีมีสุข ศิลปะ ภาษาอังกฤษวิทยาศาสตร์ มนุษย์กับ สังคม วิทยาศาสตร์ และศิลปะการละคร ผู้ให้ข้อมูลมีประสบการณ์ในการเป็นครูหรือผู้จัดกระบวนการ เรียนรู้ที่หลากหลาย ตั้งแต่ 1-10 ปี โดยมีประสบการณ์สอน 1 ปี จำนวน 1 คน ประสบการณ์ 2 ปี จำนวน 3 คน ประสบการณ์ 5 ปี จำนวน 2 คน ประสบการณ์ 8 ปี จำนวน 1 คน และ ประสบการณ์ 10 ปี จำนวน 1 คน

ข้อมูลส่วนบุคคลนี้จะเป็นบริบทที่สำคัญอย่างหนึ่งที่จะใช้อธิบายการทำความเข้าใจของครู เกี่ยวกับภาวะการเป็น (Being) ในประสบการณ์การพัฒนาครู ทั้งบริบทที่เกี่ยวกับอายุ เพศ วิชาที่สอน ประสบการณ์สอน รวมไปถึงบริบทและเงื่อนไขจะเป็นข้อมูลประกอบในการอธิบายข้อค้นพบที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับการให้ความหมายของประสบการณ์ ซึ่งจะได้นำเสนอในประเด็นต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

4.1.1 ความสัมพันธ์กับผู้อื่น

ความสัมพันธ์กับผู้อื่น เป็นบริบทหนึ่งซึ่งเป็นเงื่อนไขที่สำคัญต่อความคิด และความรู้สึก ตลอดจนพฤติกรรมของผู้ให้ข้อมูล เนื่องจากในกระบวนการพัฒนาครูนั้นมีการทำงานร่วมกันกับผู้อื่นในลักษณะต่าง ๆ อยู่เสมอ การอธิบายถึงการทำงานร่วมกับผู้อื่นในที่นี้ จะกล่าวถึงเฉพาะการทำงานร่วมกันระหว่างครู ซึ่งเป็นกระบวนการทำงานที่มีความต่อเนื่องของระยะ เวลา ช่วงหนึ่ง อันจะนำไปสู่การวิเคราะห์ถึงการตีความประสบการณ์ของครู จากการศึกษา พบว่า บริบทของความสัมพันธ์ระหว่างครูมีหลายรูปแบบ ดังนี้

1) ความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตร เป็นความสัมพันธ์ในระดับเท่าเทียมกัน ไม่ได้ขึ้นอยู่กับอายุ มีการส่งมอบความรู้สึก หรือถ่ายทอดเรื่องราวประสบการณ์ที่ดีให้กัน ส่วนใหญ่มักมีความรู้สึกไปในทิศทางบวก

2) ความสัมพันธ์แบบพี่น้อง เป็นความสัมพันธ์ที่มีความแตกต่างเรื่องอายุ ส่วนใหญ่เน้นการให้กำลังใจ ให้คำปรึกษาแนะนำ และช่วยเหลือกันงานในลักษณะต่าง ๆ

3) ความสัมพันธ์แบบเพื่อนร่วมงาน เป็นความสัมพันธ์ที่ถูกเชื่อมร้อยด้วยภาระหน้าที่บางอย่าง ปฏิสัมพันธ์ และการพูดคุย จะเกี่ยวข้องกับการทำงาน จึงอาจมีความไม่ลงรอย หรือขัดแย้งกันบ้าง

จะเห็นว่า ความสัมพันธ์กับผู้อื่นมีหลายลักษณะ และความสัมพันธ์เหล่านี้ มีผลต่อมุมมองเกี่ยวกับการพัฒนาครู และประสบการณ์การพัฒนา จะเห็นได้ว่าครูที่ให้ความสำคัญกับความเกี่ยวร้อยสัมพันธ์กันตั้งแต่ในครอบครัวหรือภูมิหลัง อาจมองว่าการพัฒนาครู และประสบการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นพื้นที่ในการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างกัน ดังเช่น กรณีครูคนหนึ่ง ที่เติบโตมาในครอบครัวขนาดใหญ่ที่มีการทำกิจกรรมการส่งเสริมความสัมพันธ์ภายในครอบครัวอยู่เสมอ จึงมีความรู้สึกว่าการอบรมพัฒนาครูเป็นเหมือนการได้พบเจอกัลยาณมิตร ดังที่เล่าให้ฟังว่า

“ก็รู้สึกว่าได้เหมือนมาเจอเพื่อนใหม่ ไม่ใช่เพื่อนใหม่ลี เหมือนมาเจอสายสัมพันธ์ใหม่ ๆ อะไรอย่างนี้ บางคนก็เคยเจอและก็กลายเป็นกัลยาณมิตร ได้มาสร้างสายสัมพันธ์ใหม่ ๆ” (P3)

ในขณะที่สำหรับครูบางคนก็มีความสัมพันธ์ระหว่างกันในลักษณะแบบเป็นพี่น้อง คือ มีการให้ความช่วยเหลือมากกว่าการแลกเปลี่ยนระหว่างกันเพื่อให้ภาระที่ดูแลผ่านพ้นไปได้ หาก

ครูมีประสบการณ์การทำงานในอดีตที่เกี่ยวข้องกับลักษณะแบบพี่น้องมาก่อน จะมีการเชื่อมโยงเข้ากับการนำมาใช้ในการอบรมพัฒนาครูด้วย ดังเช่นกรณีครูคนหนึ่ง เล่าให้ฟังว่า

“เหมือนเป็นน้องเล็ก เวลาทำงานก็จะมีพี่ ๆ มาช่วย รู้สึกเลยว่าพี่ ๆ ทุกคนก็จะเอ็นดูเรา ให้คำแนะนำ เวลาเราทำตัวไม่น่ารัก คำก็ไม่ว่าอะไร” (P1)

นอกจากนี้ลักษณะความสัมพันธ์กับผู้อื่น ยังมีลักษณะแบบเพื่อร่วมงานที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ภูมิหลังที่ครูเคยผ่านมา ซึ่งมีผลต่อมุมมองและความคิดของครูเกี่ยวกับกิจกรรมการพัฒนาครู โดยพบว่า ครูที่เคยมีประสบการณ์สอนในลักษณะแบบคนเดียว จะมีความเคยชิน และเลือกใช้รูปแบบเช่นนั้นในการทำงาน ดังเช่นในกรณีของครูคนหนึ่ง ได้เล่าเกี่ยวกับการทำงานร่วมกับผู้อื่นว่า

“มีเรากับเพื่อนอยู่กัน 2 คน เหมือนกับว่าเราเป็นคนวาง flow แล้วเราก็บอกกับเพื่อนว่า ทำตรงนี้นะ เหมือนไม่ค่อยได้คุยกัน ให้เขาไปคิด ต่างคนต่างคิดแล้วก็มาเจอกัน ก็มาสอนด้วยกัน” (P4)

บริบทของการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่กล่าวมานั้น ไม่ว่าจะเป็นลักษณะความสัมพันธ์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน หรือ ประสบการณ์การทำงานกับผู้อื่นที่ผ่านมา ล้วนเป็นเงื่อนไขที่มีความสำคัญต่อมุมมองการพัฒนาครู ซึ่งเงื่อนไขเหล่านี้มีความแตกต่างกัน และนำไปสู่การทำความเข้าใจกับการพัฒนาครูที่แตกต่างกัน ซึ่งจะได้กล่าวถึงในรายละเอียดต่อไป

4.1.2 มุมมองต่อการเป็นครู

จากการศึกษา พบว่า มุมมองต่อการเป็นครูมีผลต่อการให้ความหมายของการพัฒนาครูและประสบการณ์การพัฒนาครู จะเห็นได้ว่า ครูทุกคนมีมุมมองต่อการเป็นครูที่ต่างกัน ครูบางคนจะมีมุมมองต่อครูว่าเป็นผู้ที่ทำหน้าที่ให้ความรู้แก่นักเรียน จะมองว่าการพัฒนาครูคือการพัฒนาเรื่องความรู้ ดังที่ครูคนหนึ่ง ได้กล่าวถึงภูมิหลังที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาตนเองด้านความรู้

“มันเป็นการฝึกประสบการณ์ แล้วถ้าอันไหนที่ไม่รู้จริงก็จะซื้อหนังสือมาอ่าน แม้กระทั่งสอนพิเศษ เราก็มักจะซื้อหนังสือมาอ่านเสริมนะ เพื่อเสริมความมั่นใจของเรา” (P4)

และยังมีมุมมองเพิ่มเติมในเรื่องครูคือผู้ที่มีความรู้รอบ รู้ทุกเรื่อง ดังที่ครูคนหนึ่ง ได้กล่าวถึงภูมิหลังที่เกี่ยวข้องกับความสำคัญด้านความรู้ของครู

“รู้สึกว่าคุณรู้ทุกเรื่อง เพราะเห็นแม่รู้ทุกเรื่อง เวลาสอบแม่จะมาติวให้ทุกวิชา รู้สึกว่าเป็นครูดีจัง เก่งจัง” (P8)

ในขณะที่ครูบางส่วนให้ความสำคัญกับความหมายของการเป็นครูว่ามีหน้าที่ในการแนะนำการใช้ชีวิตให้กับนักเรียน “เราคิดว่ามันน่าจะอะไรมากกว่าการที่จะต้องสอนเด็กได้ มันต้องสอนทักษะให้เด็กได้ สอนการใช้ชีวิตให้เด็กได้ด้วย” (P6) ครูคนนี้เชื่อว่าการเป็นครูมีความสำคัญอย่างอื่นนอกเหนือจากการให้เพียงความรู้ นั่นคือการสอนทักษะในชีวิต นอกจากนี้ยังมีครูที่มีมุมมอง

ต่อความเป็นครูในด้านความรู้สึก กล่าวคือ การเน้นคุณค่าด้านความสัมพันธ์หรือความสุขระหว่างครูและนักเรียน

“ความสุขของครูในมุมมองของเราคือความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็ก ถ้ามันยังมี มันยังอองงาม คุณก็คือครูที่ดีคนหนึ่ง” (P7)

ครูคนนี้เชื่อว่าการทำหน้าที่ของครูควรให้ความสำคัญกับความรู้สึกหรือจิตใจของนักเรียนด้วย การทำให้นักเรียนเกิดความสุขก็จะส่งผลกลับมาทำให้ครูมีความสุขในฐานะครูเช่นเดียวกัน และยังมีครูคนอื่น ๆ ที่มีมุมมองต่อความเป็นครูสอดคล้องกับแนวคิดใน 3 แบบนี้ แม้บางคนจะไม่ได้แสดงออกอย่างชัดเจนนัก แต่ก็ยังเป็นข้อมูลที่แสดงให้เห็นว่ามุมมองต่อการเป็นครูมีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาความเป็นครูของตนเอง ซึ่งมีใช้เพียงเงื่อนไขนี้แต่เพียงอย่างเดียว แต่ยังมีเงื่อนไขอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องด้วย

4.2 กระบวนการพัฒนาครูสาขาวิชา

กระบวนการพัฒนาครูสาขาวิชา ประกอบด้วยกิจกรรมหลัก คือ โครงการครอบครัวสาธิต ซึ่งมี 2 ระยะ คือ กิจกรรมครอบครัวสาธิตระยะที่ 1 และ 2 และกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู ในบทที่ 2 ผู้วิจัยได้กล่าวถึงที่มาของกิจกรรมทั้งหมดนี้ไว้แล้ว ในตอนที่ 2 นี้ จึงจะเป็นการอธิบายรายละเอียดของกิจกรรม เพื่อให้เห็นกระบวนการ และวิธีการในการพัฒนาครูแต่ละช่วงเวลาเรียงตามลำดับเวลาที่เกิดขึ้น โดยมีโครงสร้าง ดังแสดงในตาราง

ตารางที่ 4.1

โครงสร้างกิจกรรมพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ

ลำดับ	โครงการ	กิจกรรม	ชุดความรู้ / กลุ่มประสบการณ์	รูปแบบกิจกรรม
ช่วงเตรียม	ครอบครัวสาธิต (Training Of Trainer)	การฝึกประสาทสัมผัส	บูรณาการ	การอบรมเชิง ปฏิบัติการ
การพัฒนา ช่วงที่ 1	ครอบครัวสาธิต ระยะที่ 1	- ศิลปะวงกลม	สุนทรียะทางศิลปะ	ปฏิบัติการ (บูรณาการ)
		- งานวาดและงานปั้น	วิทยาศาสตร์และ คณิตศาสตร์	ปฏิบัติการ (บูรณาการ)
		- สมูธตี้ - อุนจิไดอะรี่ - หมอดู Break fast	สุขภาพและสุขภาวะ	ปฏิบัติการ (บูรณาการ)
		- ของดีของไทย - เรามาจากไหน	มนุษย์และสังคม มนุษย์กับสังคม	ปฏิบัติการ (บูรณาการ)
		- English Day (อิงลิช เดย์)	การสื่อสารและภาษา	ปฏิบัติการ (บูรณาการ)
		การพัฒนา ช่วงที่ 2	ครอบครัวสาธิต ระยะที่ 2	ชีววิถีในนาข้าว
		ผลิตผลจากข้าว	บูรณาการ	ปฏิบัติการ (สาระเป็นฐาน)
		เรื่องเล่าจากท้องทุ่ง	บูรณาการ	ปฏิบัติการ (สาระเป็นฐาน)
การพัฒนา ช่วงที่ 3	การพัฒนาวิชาชีพครู (P.D.)	การคิดเชิงวิพากษ์ และการตั้งคำถาม	การเป็นครูผู้แนะนำ	การอบรม
		การออกแบบการสอน	เครื่องมือครู	การอบรม
		การเขียนแผนการสอน แบบบูรณาการ	เครื่องมือครู	การอบรม
		การประเมินและวัดผล	เครื่องมือครู	การอบรม
		การสะท้อนเชิงบวก เพื่อการเรียนรู้	การเป็นครูผู้แนะนำ	การอบรม
		การเรียนรู้ที่มีหัวใจ	ทักษะการจัดการห้องเรียน	การอบรม
		ห้องเรียนที่หลากหลาย	ทักษะการจัดการห้องเรียน	การอบรม

1. กิจกรรมครอบครัวสาธิตระยะที่ 1 โครงการครอบครัวสาธิตก่อกำเนิดขึ้นเพื่อเป็นจุดเริ่มต้นในการวางรากฐานแนวคิดของระบบนิเวศการเรียนรู้ โดยให้ความสำคัญกับผู้ปกครองเป็นอันดับแรกในการเนื่องจากต้องการปรับเปลี่ยนทัศนคติด้านการศึกษาให้เกิดกับผู้ปกครอง ในส่วน of นักเรียนนั้น เป็นผู้ที่มีความสำคัญในลำดับถัดมาเนื่องจากรูปแบบการจัดการเรียนการสอนในลักษณะบูรณาการของโรงเรียนอาจยังไม่เป็นที่คุ้นเคยนักสำหรับผู้เรียน โครงการจึงมีจุดมุ่งหมายสำหรับนักเรียนในการเตรียมความพร้อมก่อนที่จะเข้าสู่วิทยาการเรียนการสอนจริง ในส่วน of ครูภายใต้โครงการครอบครัวสาธิตระยะที่ 1 นั้น แต่เดิมกำหนดให้ครูทำหน้าที่เป็นผู้ดำเนินกระบวนการในโครงการเป็นหลัก (อนุชาติ พวงสำลี, 2561)

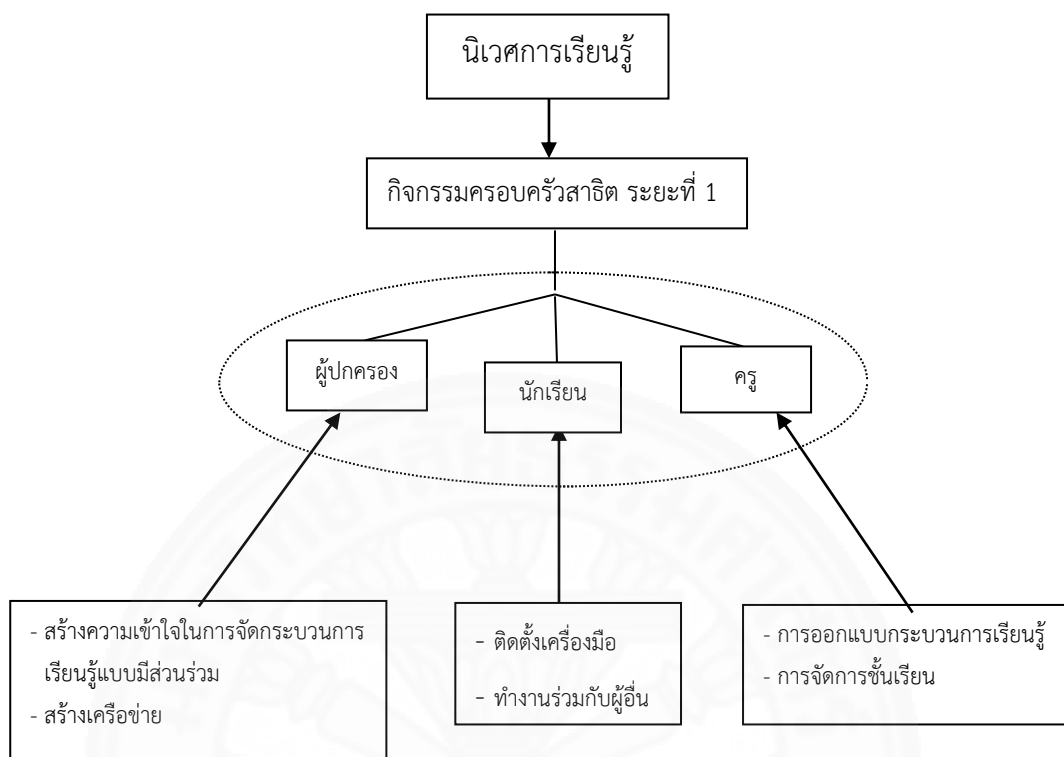
ต่อมาในช่วงที่มีการปรับเปลี่ยนแนวทางของโรงเรียนให้มีความชัดเจนขึ้น รวมทั้งได้มีการปรับเปลี่ยนคณะครูผู้ออกแบบกิจกรรมบางส่วน กิจกรรมครอบครัวสาธิตจึงมีการเพิ่มเติมรายละเอียดวัตถุประสงค์ของโครงการให้ครอบคลุมมากยิ่งขึ้น โดยได้ให้ความสำคัญในการเตรียมความพร้อมของครูในการจัดกระบวนการเรียนการสอนไปพร้อมกับการให้ความสำคัญกับการสร้างความเข้าใจให้กับนักเรียนในลักษณะการเรียนการสอนที่เน้นการเรียนแบบบูรณาการและการนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงควบคู่ไปพร้อมกัน โดยโรงเรียนมีแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่นำความรู้หลายแขนงมาบูรณาการร่วมกันพร้อมกับการจัดประสบการณ์ในลักษณะต่าง ๆ ประกอบด้วย กลุ่มประสบการณ์การเรียนรู้วิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ (Science and Mathematics) กลุ่มประสบการณ์การเรียนรู้มนุษยและสังคม (People and Society) กลุ่มประสบการณ์การเรียนรู้สุขภาพและสุขภาวะ (Health and Well-being) กลุ่มประสบการณ์การเรียนรู้การสื่อสารและภาษา (Communication and Languages) และกลุ่มประสบการณ์การเรียนรู้สุนทรียะทางศิลปะ (Appreciation of Arts) โดยการนำเนื้อหาบางส่วนจากทั้ง 5 กลุ่มประสบการณ์มาออกแบบการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนสามารถนำประสบการณ์เหล่านั้นผสมผสานกับประสบการณ์เดิมที่มีในตนเอง สร้างเป็นความรู้ ทักษะ และความรู้สึกในรูปแบบของตน โดยแบ่งตามขอบข่ายของเนื้อหาออกเป็นกลุ่มประสบการณ์ 5 กลุ่มเชื่อมโยงออกแบบการเรียนรู้เพื่อสร้างพื้นฐานความรู้ ทักษะ และความรู้สึก โดยมีรายละเอียดของกิจกรรม ดังแสดงในตาราง

ตารางที่ 4.2

กิจกรรมการเรียนรู้บูรณาการจากกลุ่มประสบการณ์และวัตถุประสงค์ในโครงการครอบครัวสาธิต
ระยะที่ 1

ลำดับ	กิจกรรม	วัตถุประสงค์	กลุ่มประสบการณ์
1	ศิลปะวงกลม งานวาด และงานปั้น	เพื่อสื่อสารความเป็นตัวเอง และสร้างความสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่นผ่านการผลิตงานศิลปะรูปแบบต่าง ๆ	กลุ่มประสบการณ์สุนทรียะทางศิลปะ
2	แผนที่คณิตศาสตร์ มหัศจรรย์พันธุกรรม สาหระครอบครัว	การบูรณาการเรียนรู้ด้านคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์สู่ชีวิตประจำวัน	กลุ่มประสบการณ์วิทยาศาสตร์ - คณิตศาสตร์
3	สมูทตี้ อุนจิโตะรี และ หมอดู Break fast	การสำรวจพฤติกรรมกินของ ตนเองที่ส่งผลต่อระบบในร่างกาย	กลุ่มประสบการณ์สุขภาพและ สุขภาวะ
4	ของดีของไทย และเรามาจากไหน	การวิเคราะห์ข้อมูลเชิง สังคมศาสตร์จากสถานการณ์ใกล้ตัว	กลุ่มประสบการณ์มนุษย์และ สังคม
5	English Day (อิงลิช เดย์)	การฝึกทักษะ การอ่าน การเขียน และการพูดภาษาอังกฤษ	กลุ่มประสบการณ์สื่อสารและ ภาษา

ในส่วนของครู กิจกรรมครอบครัวสาธิตต้องการพัฒนาครูควบคู่ไปพร้อมกัน เนื่องจากกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนทุกชั้นตอนจะมีครูเป็นผู้นำกระบวนการและคอยแนะนำอยู่โดยตลอด ดังนั้นทักษะและความรู้เบื้องต้นที่เกี่ยวกับบทบาทความเป็นครู ในการทำงานร่วมกับนักเรียน คือ ทักษะการออกแบบกระบวนการเรียนรู้และการจัดการชั้นเรียน โดยพัฒนาผ่านการสร้างประสบการณ์ตรงของครูในการเข้าร่วมกิจกรรม เปรียบเสมือนการสอนจริงในชั้นเรียน ซึ่งมีการเตรียมความพร้อมก่อนกิจกรรมจริงจะเริ่มต้นขึ้น (Training Of Trainer) เพื่อให้ครูที่เป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ในแต่ละกิจกรรมได้ซักซ้อม แก่ใจ และปรับปรุง ให้กิจกรรมในโครงการครอบครัวสาธิตมีความสมบูรณ์พร้อมสำหรับกระบวนการเรียนรู้ที่จะเกิดกับผู้ปกครองและนักเรียน ผ่านการสะท้อนจากเพื่อนร่วมงานที่เข้าร่วมกิจกรรม กระบวนการสะท้อนนี้มีความสำคัญในการเปิดพื้นที่เพื่อให้ครูได้ฝึกฝนสะท้อนความคิดของตนเอง และฝึกเปิดใจรับฟังเมื่อเผชิญความคิดเห็นที่แตกต่าง ซึ่งเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการสร้างระบบนิเวศการเรียนรู้ที่มีทั้งนักเรียนและผู้ปกครองที่จะเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการกระบวนการเรียนรู้ในโรงเรียน วัตถุประสงค์ของกิจกรรมครอบครัวสาธิต มีรายละเอียด ดังแสดงในภาพ



ภาพที่ 4.1 แผนภูมิวัตถุประสงค์กิจกรรมส่วนผู้ปกครอง นักเรียน และครูในโครงการครอบครัวสาธิต ระยะที่ 1

2. กิจกรรมครอบครัวสาธิตระยะที่ 2 โครงการได้ออกแบบกิจกรรมโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาผู้ปกครอง นักเรียนและครูต่อเนื่องจากระยะที่ 1 สำหรับผู้ปกครองกำหนดให้มีกิจกรรมติดตั้งเครื่องมือเพิ่มเติมการเรียนรู้และต้องการให้ผู้ปกครองสามารถนำความรู้จากระยะที่ 1 มาทดลองใช้งานได้จริง ในส่วนของครูได้ออกแบบให้ได้ขยายความรู้จากกลุ่มประสบการณ์ของตนเองบูรณาการความรู้ร่วมกับกลุ่มประสบการณ์อื่น ๆ เพื่อให้ครูเห็นแนวทางการสร้างการเรียนรู้แบบบูรณาการอย่างเป็นรูปธรรม ขณะที่นักเรียนจะได้เลือกเรียนรู้ตามความถนัดหรือเนื้อหาที่ตนเองสนใจร่วมกับครูผู้สอน เพื่อให้ค้นพบศักยภาพของตนเอง ผ่านการเรียนรู้แบบสาระเป็นฐาน (Theme-Based Learning) โดยโครงการได้เลือกหัวข้อสาระที่มีความร่วมสมัยและมีประเด็นที่สามารถเชื่อมโยงสู่เนื้อหาในกลุ่มประสบการณ์ต่าง ๆ รวมถึงเชื่อมโยงสู่เรื่องใกล้ตัวในชีวิตจริงได้ง่าย คือ หัวข้อเรื่องข้าว จากนั้นกำหนดให้ครูแต่ละคนในแต่ละกลุ่มประสบการณ์เลือกเนื้อหาที่ตนสนใจและทำการออกแบบการสอนร่วมกับครูในกลุ่มประสบการณ์ที่แตกต่างจากตนเองโดยบูรณาการเนื้อหาพร้อมกันตามความสนใจของแต่ละกลุ่ม รวมทั้งออกแบบรูปแบบการสอน กำหนดระยะเวลาการสอน และวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ เพื่อให้ครูได้ฝึกฝนการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่มีประสบการณ์แตกต่างกันเพื่อเตรียมความพร้อม

ในการสอนแบบทีม (team teaching) ผ่านกิจกรรมที่ถูกแบ่งออกเป็น 3 หน่วยการเรียนรู้ คือ ชีววิถี ในนาข้าว ผลผลิตจากข้าว และเรื่องเล่าจากท้องทุ่ง

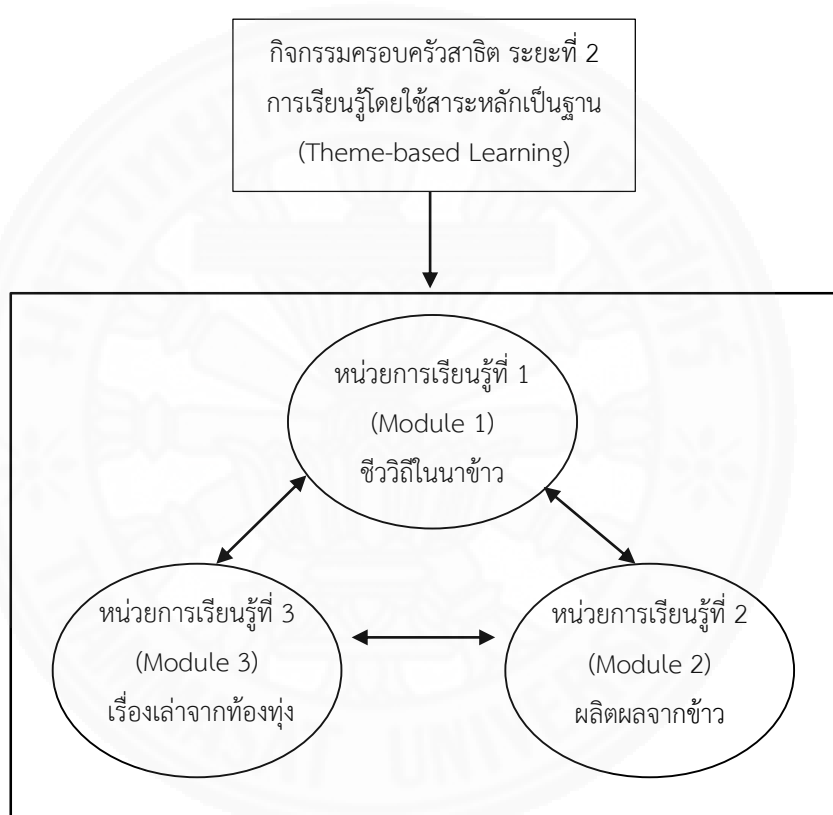
2.1 หน่วยการเรียนรู้ชีววิถีในนาข้าว เป็นกิจกรรมที่องค์กรและชุมชนเป็นผู้จัดกระบวนการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมที่เป็นลักษณะฐานกิจกรรมที่นักเรียนจะหมุนเวียนสลับจนครบทุกฐานกิจกรรม ครูทำหน้าที่เป็นกระบวนการในกลุ่มย่อยเอื้ออำนวยให้นักเรียนเชื่อมโยงเนื้อหาของแต่ละฐานกิจกรรมเข้าด้วยกันเพื่อนำไปสู่องค์ความรู้หลัก จากกระบวนการนี้มีวัตถุประสงค์ให้ครูจะได้ฝึกการเรียนรู้ที่เกิดจากการลงมือปฏิบัติจริงจากฐานกิจกรรมและพัฒนาการเชื่อมโยงประเด็นความรู้จากกระบวนการที่เกิดขึ้นรอบตัวผสมผสานระหว่างแนวคิดแบบวิทยาศาสตร์ในวันที่ 1 เช่น การตั้งสมมุติฐานจากพันธุ์ข้าวที่มองเห็นด้วยตาเปล่าและสิ่งมีชีวิตในนาข้าว การทดลองพัฒนาสายพันธุ์ข้าวจากการดำเนินหลายรูปแบบและการผสมพันธุ์ข้าวด้วยการตัดต่อพันธุกรรม และการสรุปผลจากการจดบันทึก โดยมีผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้คอยแนะนำ ณ ศูนย์วิจัยข้าวปทุมธานี จังหวัดปทุมธานี ในวันที่ 2 เรียนรู้เนื้อหาเกี่ยวกับข้าวผ่านแนวคิดในวิถีแบบชุมชนเพื่อให้นักเรียนเข้าใจมิติอื่น ๆ ของข้าวอย่างครอบคลุม เช่น การพัฒนาสายพันธุ์ข้าวพื้นถิ่นด้วยการคัดเลือกตามธรรมชาติ การผลิตปุ๋ยหมักชีวภาพโดยใช้ทรัพยากรในชุมชน ประเพณีความเชื่อเกี่ยวกับข้าวที่เกี่ยวข้องการดำเนินชีวิตของผู้คนในชุมชน ณ ชุมชนโรงช้าง อำเภอมหาราช จังหวัดพระนครศรีอยุธยา โดยนักเรียนและครูได้ลงมือปฏิบัติจริงผ่านประสบการณ์ทุกขั้นตอนและผู้ปกครองร่วมสังเกตการณ์

2.2 หน่วยการเรียนรู้ผลิตผลจากข้าว เป็นกิจกรรมที่ถูกออกแบบโดยนำเนื้อหาสาระจาก 5 กลุ่มประสบการณ์มาบูรณาการร่วมกันผ่านการออกแบบการเรียนรู้จำนวน 1 หน่วยการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับผลผลิตจากข้าว มีวัตถุประสงค์ให้ครูได้ฝึกออกแบบการเรียนรู้แบบบูรณาการในรูปแบบตามที่ตนเองมีความสนใจหรือถนัดร่วมกับครูต่างกลุ่มประสบการณ์ โดยนักเรียนมีโอกาสได้เลือกกิจกรรมตามความสนใจของตนเองเป็นกลุ่มขนาดเล็กเช่นเดียวกัน โดยแต่ละกลุ่มจะมีแนวคิดหลักที่นำไปสู่ขั้นตอนในแนวทางเดียวกัน ประกอบด้วย ชั้นการศึกษาเนื้อหา การลงมือปฏิบัติ การสะท้อนผล การปรับปรุง และการนำเสนอผลงาน ตลอดกระบวนการครูและนักเรียนร่วมเป็นผู้สร้างการเรียนรู้ร่วมกันโดยมีผู้ปกครองสังเกตการณ์และประเมินการเรียนรู้

2.3 หน่วยการเรียนรู้เรื่องเล่าจากท้องทุ่ง กิจกรรมในหน่วยการเรียนรู้นี้ถูกออกแบบครูได้ฝึกใช้เครื่องมือทางศิลปะหุ่นเงาในการจัดกระบวนการเรียนรู้ นอกจากนี้ครูจะได้ฝึกการสร้างสรรคจากจินตนาการการทบทวนตนเอง การสื่อสารและการถ่ายทอดผ่านการแสดงละครหุ่นเงาร่วมกับนักเรียนโดยมีผู้ปกครองเป็นผู้ชม จากนั้นครูและนักเรียนจะร่วมกันประเมินผลการเรียนรู้และการถอดบทเรียนเป็นขั้นตอนสุดท้าย

ในกิจกรรมครบคร้วสัทธิระยะที่ 2 นี้ ถูกออกแบบให้การพัฒนาครูมีบทบาทมากยิ่งขึ้น ทั้งในการออกแบบการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียนและการประเมิน โดยได้จำลองให้มี

ลักษณะคล้ายการเรียนการสอนจริงทั้งกลุ่มผู้เรียนขนาดเล็กและกลุ่มขนาดใหญ่ รวมทั้งยังออกแบบให้ครูได้มีโอกาสบูรณาการการเรียนรู้ร่วมกับนักเรียนและเพื่อนร่วมงานตามประเด็นที่ตนเองถนัดหรือสนใจเพื่อหาแนวทางการสอนในแบบของตนเองด้วย กิจกรรมในโครงการครอบครัวสาธิตเน้นกระบวนการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงของครูด้วยการลงมือปฏิบัติและการสรุปผลการเรียนรู้ผ่านการทำงานร่วมกันและสะท้อนการเรียนรู้ระหว่างครูและการประเมินตนเองในทุกช่วงกิจกรรมผ่านรูปแบบการเขียนบันทึก โดยสามารถสรุปโครงสร้างของกิจกรรมได้ ดังภาพ



ภาพที่ 4.2 โครงสร้างกิจกรรมครอบครัวสาธิต ระยะที่ 2

3. กิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู (Professional Development: P.D.)

หลังจากกิจกรรมโครงการครอบครัวสาธิต ระยะที่ 1 สิ้นสุดลง ฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูได้นำข้อมูลจากการบันทึก การประเมินตนเองและการเสนอแนวทางการพัฒนาตนเองของครูแต่ละคนมาพิจารณา พบว่า ประเด็นของความ ต้องการในการพัฒนาตนเองของครูที่สอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนสามารถจัดหมวดหมู่ออกได้เป็น 3 ด้านหลัก ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนรู้ในมนุษย์ของบลูม (Bloom, 1956) และสอดคล้องกับแนว

ทางการพัฒนาครูสำหรับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2547) คือ 1) ด้านความรู้ที่เกี่ยวข้องกับความเป็นครู มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูได้เพิ่มเติมความรู้พื้นฐานสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการทำงานในบทบาทครู ประกอบด้วย ความรู้เกี่ยวกับการออกแบบการสอน การเขียนแผนการสอน และการประเมินและวัดผล 2) ด้านการพัฒนาทักษะของครู กิจกรรมมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูพัฒนาทักษะสำคัญที่จะสามารถสร้างบรรยากาศที่ส่งเสริมการเรียนรู้ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางของโรงเรียนที่ครูสามารถนำไปใช้สำหรับจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน ประกอบด้วย ทักษะการตั้งคำถามและคิดเชิงวิพากษ์ และทักษะการสะท้อนเชิงบวกเพื่อการเรียนรู้ 3) ด้านทัศนคติ บทบาทความเป็นครู มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูได้ทบทวนเป้าหมายการเป็นครูและพัฒนาแนวทางการเป็นครูในแบบของตน ประกอบด้วย การสร้างบรรยากาศเชิงบวกในห้องเรียน และห้องเรียนที่มีความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียน

กิจกรรมการพัฒนาครูทั้งหมดนี้ได้เชิญผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ในหัวข้อต่าง ๆ มาออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ให้กับครู โดยใช้ระยะเวลารวม 2 เดือนผ่านกิจกรรมที่มีความแตกต่างหลากหลายระยะเริ่มต้นกิจกรรมการอบรมหลังจากกิจกรรมครบคร้วสัปดาห์ ระยะที่ 2 จบสิ้นลง โดยมีหัวข้อการอบรม ดังแสดงในตาราง

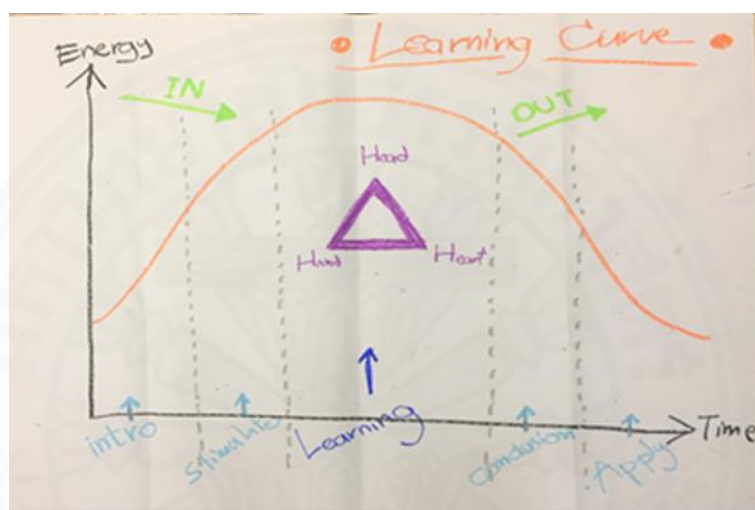
ตารางที่ 4.3

กิจกรรมการอบรมเพื่อพัฒนาครูฝ่าย P.D.

วัตถุประสงค์	หัวข้อ	วิทยากร
การพัฒนาความรู้	การออกแบบการสอน	คุณพฤษ ส พหลกุลบุตร
	การเขียนแผนการสอนแบบบูรณาการ	รศ.ดร.พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และ รศ.พเยาว์ ยินดีสุข
	การประเมินและวัดผล	รศ.ดร.ศิริพรรณ สุวรรณมรรคา
การพัฒนาทักษะ	การคิดเชิงวิพากษ์ และการตั้งคำถาม	ผศ.ดร.นพ.ชัยชนะ นิมานวล
	การสะท้อนเชิงบวกเพื่อการเรียนรู้	อ.วิมลศรี ศุขิลวรรณ
การพัฒนาทัศนคติ	การเรียนรู้ที่มีหัวใจ	อ.สัญญา มัครินทร์
	ห้องเรียนที่หลากหลายของผู้เรียน	ผศ.ดร.สุมาลี กาญจนชาติตรี

1. กระบวนการพัฒนาด้านความรู้ กิจกรรมมีลักษณะเป็นการอบรมเชิงปฏิบัติการ โดยแบ่งกิจกรรมหลักออกเป็น 2 ช่วง คือ ช่วงเรียนรู้เนื้อหา และช่วงนำเนื้อหาไปทดลองใช้ โดยมีวิทยากรที่มีความเชี่ยวชาญในหัวข้อต่าง ๆ จัดการอบรมให้กับครู มีรายละเอียดของกิจกรรม ดังนี้

1.1 หัวข้อการออกแบบการสอน มีเนื้อหาเกี่ยวกับหลักในการออกแบบการเรียนการสอนในห้องเรียนที่ต้องคำนึงถึงองค์ประกอบในการจัดสัดส่วนที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ ประกอบด้วย เวลาและความเข้มข้น ดังภาพ



ภาพที่ 4.3 รูปแบบกระบวนการเรียนรู้ (Learning Curve)

1.1.1 ขั้นเกริ่นนำ เป็นขั้นตอนแรกของการออกแบบการเรียนการสอน ใช้ระยะเวลาสั้น มีวัตถุประสงค์ในการเตรียมความพร้อมของผู้เรียนและนำพาเข้าสู่เนื้อหาการเรียนรู้ รูปแบบอาจเป็นเกม คลิปวิดีโอ การพูดคุย มีความเข้มข้นของระดับการเรียนรู้ไม่มากนัก

1.1.2 ขั้นสาธิต เป็นขั้นตอนการนำเนื้อหาความรู้ผ่านรูปแบบต่าง ๆ มีระดับความเข้มข้นการเรียนรู้ในระดับปานกลาง ผู้เรียนทำหน้าที่ในการรับเนื้อหาเป็นหลัก

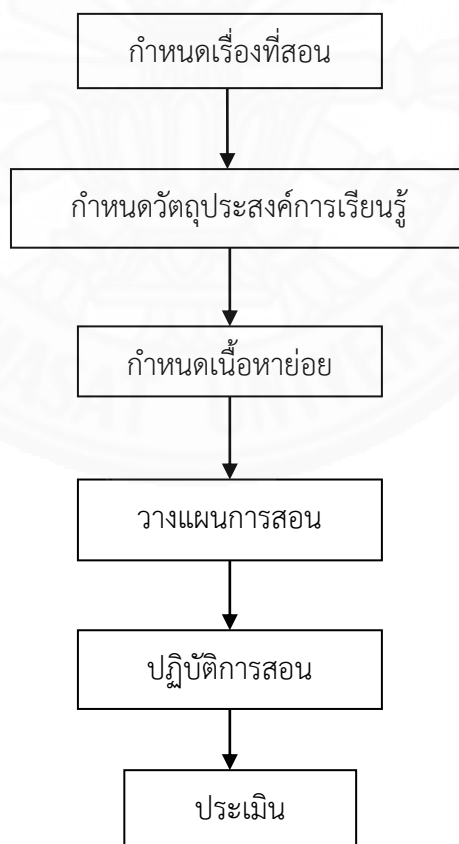
1.1.3 ขั้นเรียนรู้ เป็นขั้นตอนที่มีความเข้มข้นของระดับการเรียนรู้สูงที่สุดและใช้ระยะเวลามากที่สุด เนื่องจากผู้เรียนจะลงมือปฏิบัติผ่านกิจกรรมรูปแบบต่าง ๆ ที่นำไปสู่การเรียนรู้ในหัวข้อจากขั้นสาธิตผ่านประสบการณ์ของตนเองและร่วมกับผู้อื่น

1.1.4 ขั้นสรุปความรู้ เป็นขั้นตอนที่จะสรุปความรู้จากขั้นเรียนรู้ว่าผู้เรียนได้เรียนรู้และค้นพบเนื้อหาหรือทักษะใดบ้าง ผ่านรูปแบบต่าง ๆ เช่น การเขียนผังความคิด การเขียนแผนภูมิความคิด การทำใบงานความรู้ มีระดับความเข้มข้นของการเรียนรู้ในระดับปานกลาง

1.1.5 ขั้นการต่อยอดความรู้ เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนจะนำความรู้ที่สรุปได้ไปต่อยอดประยุกต์ ใช้จริงในชีวิตประจำวัน สามารถปรับเปลี่ยนยืดหยุ่นได้ตามความเหมาะสม เช่น การพูดคุยแลกเปลี่ยนในชั้นเรียนหรือการให้ระยะเวลาในการคิดแนวทางในการประยุกต์นอกห้องเรียน

ในการอบรมภาคปฏิบัติครูในแต่ละกลุ่มประสบการณ์ได้นำเนื้อหาของตนเองมาร่วมกันออกแบบการเรียนการสอนจำนวน 1 คาบเรียน โดยใช้แนวคิด Curve of Learning ในการออกแบบและทำการทดลองสอนจริงโดยมีครูผู้ร่วมในกระบวนการสวมบทบาทเป็นผู้เรียน เมื่อจบการเรียนการสอนมีกระบวนการสะท้อนการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

1.2 หัวข้อการเขียนแผนการสอนแบบบูรณาการ มีเนื้อหาเกี่ยวกับวิธีการเขียนแผนการสอน (Lesson plan) ซึ่งจะใช้เป็นแผนสำหรับการสอนในแต่ละคาบเรียน มีประโยชน์เพื่อให้ครูได้เห็นภาพรวมของการเรียนรู้ทั้งหมดที่จัดขึ้นว่ามีความสอดคล้องและเหมาะสมหรือไม่เพียงใด ดังแสดงในภาพ



ภาพที่ 4.4 หลักการเขียนแผนการสอนแบบบูรณาการพื้นฐาน

1.2.1 การกำหนดเรื่องที่จะสอน เป็นการเลือกเนื้อหาในส่วนใดส่วนหนึ่งมา กำหนดหัวข้อเรื่องเพื่อสร้างเป็นแนวทางในการออกแบบการสอนมีลักษณะเป็นความคิดรวบยอด

1.2.2 การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ เป็นการสร้างผลที่จะได้จากการเรียน ซึ่งสอดคล้องกับเนื้อหาที่กำหนด ใช้เป็นแนวทางในการออกแบบและจัดการเรียนการสอนในหน่วยย่อยและวัดประเมินผลการเรียนรู้

1.2.3 การกำหนดเนื้อหาย่อย เป็นการเลือกเนื้อหาต่าง ๆ ที่สอดคล้องเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ที่เตรียมไว้ มาพัฒนาให้กับนักเรียน

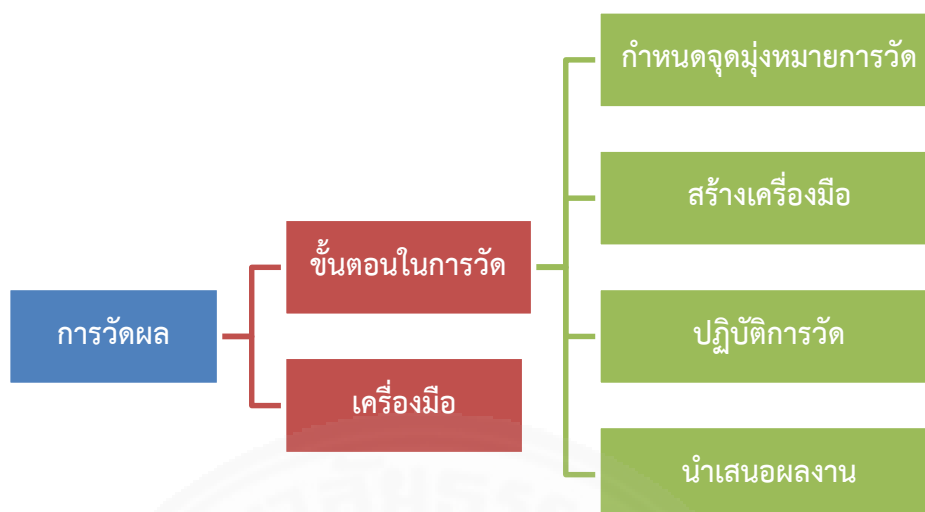
1.2.4 วางแผนการสอน เป็นการออกแบบวิธีการ รูปแบบและรายละเอียดต่าง ๆ ตั้งแต่ขั้นเริ่มต้นจนถึงขั้นสุดท้าย เพื่อให้เห็นภาพรวมที่จะเกิดขึ้นในชั้นเรียน ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ คือ สารสำคัญ จุดประสงค์ เนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอนและการวัดและประเมินผล

1.2.5 ปฏิบัติการสอน เป็นการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในแผนการสอน รวมทั้งมีการสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนว่าสอดคล้องกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หรือไม่

1.2.6 การประเมิน เป็นการนำผลที่ได้จากการบันทึกรวบรวมไว้ขณะปฏิบัติการสอนมาวิเคราะห์เพื่อปรับปรุงพัฒนาแผนการสอนให้มีความสมบูรณ์

ในการอบรมภาคปฏิบัติครูในแต่ละกลุ่มประสบการณ์ได้นำเนื้อหาของตนเอง จากหัวข้อการออกแบบการสอน มาเขียนแผนการสอน และนำเสนอในการอบรมโดยมีครูผู้ร่วมใน กระบวนการร่วมสะท้อนการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน จากนั้นได้ลงบูรณาการความรู้ของแต่ละกลุ่ม ประสบการณ์เข้าด้วยกันและเขียนแผนการสอน นำเสนอและสะท้อนการเรียนรู้อีกครั้ง

1.3 หัวข้อการประเมินและวัดผล มีเนื้อหาเกี่ยวกับการออกแบบวิธีการประเมิน และวัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากเรียนการสอนในห้องเรียน ซึ่งมีวิธีการประเมินและวัดผลต้องมีความ หลากหลาย และสอดคล้องกับผู้เรียน โดยมีหลักการวัดและประเมินผล ดังแสดงในภาพ



ภาพที่ 4.5 หลักการวัดและประเมินผลการเรียนรู้

การวัดผลและประเมินผลการศึกษา คือ กระบวนการที่มีระเบียบแบบแผนในการแสดงและนำผลการศึกษาที่ถูกต้องเชื่อถือได้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์ มีขั้นตอน ดังนี้

1.3.1 กำหนดจุดมุ่งหมาย เป็นการกำหนดขอบข่ายกว้าง ๆ ว่า จะวัดบุคคลใด วัดเพื่อจุด ประสงค์ใดและจะวัดอะไรของนักเรียน

1.3.2 สร้างเครื่องมือ เป็นการกำหนดรายละเอียดปลีกย่อยของเครื่องมือที่จะใช้ เช่น รูปแบบคำถาม จำนวนคำถาม เวลาที่ใช้ในการวัด วิธีการที่จะตรวจคุณภาพเครื่องมือ วิธีการตรวจให้คะแนน การบันทึกผล เป็นต้น

1.3.3 ขั้นตอนการวัด เป็นการรวบรวมคำตอบของนักเรียนตามแนวทางของเครื่องมือที่ได้ ออก แบบไว้โดยไม่มีอคติ

1.3.4 ขั้นนำเสนอผลการประเมิน โดยผสมผสานข้อมูลต่าง ๆ ของทุกรายการที่วัดได้แล้วนำไปวินิจฉัย สามารถทำได้ด้วยหลายวิธีการ เช่น การเขียนรายงาน การรายการด้วยพูด

ในกระบวนการอบรมภาคปฏิบัติครูในแต่ละกลุ่มได้ร่วมกันออกแบบวิธีการวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่ได้ออกแบบในกลุ่มประสบการณ์จริงของตนเอง รวมถึงวิธีการที่เหมาะสมกับผู้เรียนที่มีความหลากหลาย และนำเสนอในการอบรมโดยมีครูผู้ร่วมในกระบวนการและวิทยากรร่วมสะท้อนการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

กระบวนการพัฒนาด้านความรู้ แม้ความรู้หลักที่ต้องการสร้างให้เกิดกับครูคือ เนื้อหาสาระในหัวข้อต่าง ๆ แต่ครูสามารถหาความรู้ทั้งที่เกี่ยวข้องกับประเด็นเหล่านั้นหรือความรู้อื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องเพิ่มเติมได้ด้วยตนเองในกระบวนการจึงเน้นให้ครูได้นำความรู้เหล่านั้นไปทดลองใช้จริงผ่านสถานการณ์จำลองการเรียนการสอนจริงในห้องเรียน จะทำให้ครูได้มีประสบการณ์จริงในการใช้

งานความรู้ที่ได้รับเหล่านั้น รวมทั้งเมื่อได้รับคำแนะนำจากวิทยากรและเพื่อนร่วมกิจกรรมก็ยิ่งจะทำให้ได้ข้อเรียนรู้ที่จะนำไปปรับใช้เพื่อให้เกิดการสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพต่อผู้เรียนมากยิ่งขึ้น กิจกรรมการเรียนรู้ในลักษณะนี้มุ่งสร้างประสบการณ์จริงให้เกิดกับครูเพื่อให้ครูได้เกิดกระบวนการเรียนรู้ขึ้นในตนเอง จากนั้นจึงให้ครูสรุปการเรียนรู้ด้วยตนเองโดยมีเพื่อนและวิทยากรช่วยสะท้อนหรือให้คำแนะนำเพิ่มเติม ซึ่งเมื่อกระบวนการทั้งหมดนี้สอดคล้องกับแนวทางการเรียนการสอนของโรงเรียน โดยกระบวนการสร้างความรู้ในประเด็นต่าง ๆ นั้นต้องอาศัยชุดความรู้ผสมผสานกับประสบการณ์และกระบวนการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น จึงจะเป็นความรู้ที่สามารถบูรณาการเข้ากับตัวนักเรียนและการนำไปใช้ในชีวิตจริงได้ดี ดังนั้นเมื่อครูมีประสบการณ์การเรียนรู้ในลักษณะดังกล่าวจะสามารถจัดการกระบวนการเรียนรู้ในลักษณะเดียวกันนี้ให้กับนักเรียนได้เช่นเดียวกัน

2. กระบวนการพัฒนาด้านทักษะ กิจกรรมการอบรมถูกออกแบบจากผู้เชี่ยวชาญ ชาญที่มีวัตถุประสงค์ซึ่งต้องการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้จริงให้เกิดขึ้นกับตัวครูแบบเน้นการได้ลงมือปฏิบัติ และการสร้างความรู้จากการทบทวนตนเองและการสะท้อนจากผู้เข้าร่วมคนอื่นเพื่อสร้างข้อค้นพบใหม่จากทิศทางของกลุ่ม กิจกรรมการอบรมจึงถูกแบ่งออกเป็น 2 ช่วงหลัก คือ ช่วงการปฏิบัติ และช่วงการสรุปความรู้ของตนเองและร่วมกันกับผู้อื่น โดยมีวิทยากรที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในหัวข้อต่าง ๆ จัดการอบรมให้กับครู มีรายละเอียดของกิจกรรม ดังนี้

2.1 หัวข้อการคิดเชิงวิพากษ์ และการตั้งคำถาม มีเนื้อหาเกี่ยวกับการฝึกวิธีการตั้งคำถามเพื่อนำไปสู่กระบวนการคิด และหาคำตอบได้อย่างมีประสิทธิภาพอันจะนำไปสู่การกระตุ้นการเรียนรู้ของผู้เรียน ในการอบรมครูได้ฝึกการตั้งคำถามที่นำไปสู่การกระตุ้นการเรียนรู้ทั้งการตั้งคำถามในลักษณะที่เป็นคำถามเฉพาะบุคคล และคำถามในลักษณะรายกลุ่มหรือรายห้องเรียน โดยนำแผนการสอนที่ได้เขียนไว้มาใช้เป็นเนื้อหาในการตั้งคำถาม โดยในการตั้งคำถามนั้นครูต้องคำนึงว่าคำถามแต่ละประเภทมีวัตถุประสงค์ที่แตกต่างกัน เมื่อครูได้ลองฝึกปฏิบัติแล้วจะมีการสะท้อนการเรียนรู้จากเพื่อนร่วมการอบรมและวิทยากร จากนั้นครูจึงสรุปความรู้ด้วยตนเอง

2.2 หัวข้อการสะท้อนเชิงบวกเพื่อการเรียนรู้ มีเนื้อหาเกี่ยวกับการฝึกวิธีการสะท้อนการเรียนรู้ที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ทั้งในรูปแบบที่เป็นการพูดหรือการเขียน รวมถึงการสื่อสารในลักษณะต่าง ๆ เมื่อผู้เรียนตั้งคำถามเพื่อนำไปสู่กระบวนการคิดและหาคำตอบรวมถึงเกิดผลการเรียนรู้ที่เป็นรูปธรรมขึ้น ครูต้องมีการสะท้อนที่จะส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีกำลังใจในการพัฒนาตนเองต่อไป การสะท้อนในเชิงบวกนี้รวมถึงการให้คำแนะนำ ปรีกษา หรือ ตักเตือน เพื่อสะท้อนสิ่งที่เกิดให้ผู้เรียนได้มองเห็นตนเองได้ตามจริง ในการอบรมครูได้ฝึกการสะท้อนเชิงบวกระหว่างกันในแต่ละประเด็นต่าง ๆ ทั้งที่เกี่ยวข้องกับการทำงานในบทบาทความเป็นครู และเกี่ยวกับการทำงานร่วมกัน โดยเมื่อครูได้ลองฝึกปฏิบัติแล้วจะมีการสะท้อนกลับจากคู่หรือกลุ่มของตน จากนั้นครูจึงสรุปความรู้ด้วยตนเอง

3. กระบวนการพัฒนาทัศนคติ กิจกรรมมีลักษณะเน้นการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และพูดคุย โดยมีการเชิญวิทยากรผู้ที่มีประสบการณ์ในเรื่องตามหัวข้อต่าง ๆ มาร่วมแลกเปลี่ยนกับครู เพื่อให้ครูได้ทบทวนตนเองในประเด็นนั้น ๆ รวมถึงสร้างให้เกิดแรงบันดาลใจและเห็นความเป็นไปได้ ในการสร้างสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ โดยมีการแลกเปลี่ยนใน 2 หัวข้อ ดังนี้

3.1 หัวข้อการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในห้องเรียน มีเนื้อหาในการแลกเปลี่ยน ประสบการณ์เกี่ยวกับการสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้โดยเน้นทั้งบรรยากาศภายในตัวบุคคล และบริบทสิ่งแวดล้อมของโรงเรียนและผู้เรียนแต่ละพื้นที่ที่แตกต่างกันไป การสร้างสิ่งแวดล้อมหรือนำ นักเรียนไปสู่สิ่งแวดล้อมที่สอดคล้องกับการเรียนรู้เป็นการให้ความสำคัญกับปัจจัยเรื่องความ รู้สึกกับการเรียนรู้ หากครูสามารถสร้างความรู้สึกเชิงบวก อาทิ ความรู้สึกเป็นมิตร ความรู้สึกปลอดภัย ความสุขใจ ให้กับผู้เรียนได้ก็จะสามารถช่วยส่งเสริมให้การเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น เช่น การเรียนรู้เรื่องประวัติศาสตร์จากร่องรอยแผลเป็นในร่างกายของนักเรียน จากการเริ่มเล่าที่มาของ เหตุการณ์แผลเป็นเชื่อมโยงไปให้เห็นถึงเรื่องราวชีวิตของนักเรียนแต่ละคน สร้างให้เกิดบรรยากาศ ความเห็นอกเห็นใจและเข้าใจกันนำมาสู่มิตรภาพและบรรยากาศปลอดภัยเพื่อประโยชน์ในการเปิดใจ รับฟังการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประเด็นอื่น ๆ การเรียนรู้เรื่องต้นไม้และระบบนิเวศจากการเรียนรู้ในห้องเรียนท่ามกลางต้นไม้จริงในบริเวณโรงเรียนเพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่สมจริง ทำให้นักเรียน ได้เห็นความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงของสิ่งต่าง ๆ รอบ ๆ ตัว เกิดความรู้สึกที่เป็นหนึ่งเดียวกัน เป็นต้น ในการอบรมครูได้พูดคุยแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความรู้สึก กับวิทยากรและระหว่างกันอยู่ตลอด กระบวนการ การสร้างบรรยากาศที่ดีและสอดคล้องกับบรรยากาศการเรียนรู้เป็นสิ่งสำคัญมากใน การที่จะทำให้กระบวนการเรียนรู้ในห้องเรียนเป็นไปอย่างราบรื่น ครูคือส่วนหนึ่งของสิ่งแวดล้อม การเรียนรู้ในห้องเรียนเช่นเดียวกัน ครูจึงต้องฝึกฝนให้สามารถรับรู้และสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ใน ห้องเรียนของตนให้เหมาะสมกับการเรียนรู้ได้

3.2 หัวข้อห้องเรียนที่หลากหลาย มีเนื้อหาในการแลกเปลี่ยนประสบการณ์เกี่ยวกับการ จัดรูปแบบของห้องเรียนที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความต้องการที่แตกต่างกัน หลากหลาย เช่น รูปแบบของโต๊ะเรียนสำหรับนักเรียนที่ต้องการความเอาใจใส่จากครูเป็นพิเศษควร ถูกจัดให้นั่งอยู่ในตำแหน่งใกล้ชิดกับครู ส่วนนักเรียนที่ต้องการความปลอดภัยไม่ต้องการตกเป็นที่ถูก จับตามองควรเป็นตำแหน่งหลังห้อง นักเรียนที่มีความรู้สึกไม่ปลอดภัยเมื่อต้องเผชิญความโดดเดี่ยว ควรนั่งใกล้ชิดกับเพื่อนสนิท ทั้งนี้ในการออกแบบห้องเรียนที่มีความหลากหลายยังหมายถึงไปถึงการ คำนึงถึงความหลากหลายในปัจจัยอื่น ๆ ที่เกี่ยวกับนักเรียน เช่น ระยะเวลาการกำหนดส่งงานสำหรับ นักเรียนแต่ละคนที่มีความถนัดต่อชิ้นงานไม่เท่ากัน รูปแบบผลงานที่นักเรียนสามารถสร้างสรรค์ได้ ตามความถนัด พื้นที่ในการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความพอใจของนักเรียน และรูปแบบวิธีการประเมิน และวัดผลที่มีความหลากหลายแต่อยู่ในระดับมาตรฐานเดียวกัน ในการอบรมครูได้แลกเปลี่ยนความ

เชื่อ ความรู้สึกและประสบการณ์ของตนเองกับเพื่อนครูและวิทยากร ตลอดจนได้วิเคราะห์กรณีศึกษาจากประสบการณ์ของวิทยากร กระบวนการนี้ทำให้ครูได้กลับมาสำรวจแนวคิดและความเชื่อของตนเองเพื่อปรับปรุงให้สอดคล้องกับแนวทางบทบาทการเป็นครูของโรงเรียนสาธิตซึ่งเน้นการเคารพความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียน ครูมีความจำเป็นอย่างมากที่ต้องทำความเข้าใจความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียนเหล่านี้การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ในห้องเรียนได้ดีจึงต้องมาจากความเข้าใจ ความเชื่อและมุมมองภายในตัวครู การเริ่มต้นสำรวจและทบทวนตนเองจึงเป็นขั้นตอนที่จะนำไปสู่การเข้าใจไปในทิศทางเดียวกันของครูทุกคนในโรงเรียน

เมื่อทำการเปรียบเทียบกระบวนการพัฒนาครูระหว่างกิจกรรมครอบครัวสาธิตและกิจกรรม P.D. ในส่วนวัตถุประสงค์ ลักษณะกิจกรรม การประเมิน รูปแบบการเรียนรู้ และระยะเวลาที่ใช้ พบว่ามีความสอดคล้องและแตกต่างกันในหลายประเด็น ดังแสดงในตาราง

ตารางที่ 4.4

การเปรียบเทียบระหว่างโครงสร้างกิจกรรมครอบครัวสาธิตและกิจกรรม P.D.

กิจกรรม	ครอบครัวสาธิต	P.D.
วัตถุประสงค์	พัฒนาการออกแบบการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียน	พัฒนาความรู้ ทักษะ และทัศนคติ
ลักษณะกิจกรรม	สร้างการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ โดยเน้นการปฏิบัติ	สร้างการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ โดยการอบรม
ลักษณะการประเมิน	การทบทวนตัวเอง การพูดคุยหลัง กิจกรรม	การบันทึก แบบประเมิน และการพูดคุย หลังกิจกรรม
รูปแบบการเรียนรู้ของครู	เน้นเรียนรู้แบบกลุ่ม	เรียนรู้รายบุคคล
ระยะเวลาในกิจกรรม	ใช้ระยะเวลายาวนานและต่อเนื่อง	ใช้ระยะเวลาน้อย

จากตาราง จะเห็นได้ว่า ในกิจกรรมครอบครัวสาธิต ใช้ระยะเวลาดูแลค่อนข้างมากเนื่องจากกิจกรรมมีลักษณะการเรียนรู้ร่วมระหว่างครู นักเรียน และผู้ปกครอง การเรียนรู้ร่วมกันนี้ส่งผลให้ไม่สามารถออกแบบการพัฒนาครูได้อย่างเต็มที่นัก อย่างไรก็ตามความโดดเด่นของกิจกรรมครอบครัวสาธิตคือครูได้ลงมือปฏิบัติจริงในทุกกิจกรรมร่วมกับนักเรียนและผู้ปกครองจึงเกิดประสบการณ์และทักษะขึ้นโดยตรงภายในตัวครู และประสบการณ์นี้ถูกปรับปรุง แก้ไขอยู่เกิดเป็นการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดกระบวนการ เกิดเป็นทักษะเฉพาะบุคคล ในขณะที่กิจกรรม P.D. นั้น ใช้ระยะ

เวลาสั้นโดยเน้นเครื่องมือ ความรู้ และการสร้างทัศนคติที่จำเป็นที่ครูจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาผ่านกิจกรรมที่มีทั้งการปฏิบัติ บรรยาย และแลกเปลี่ยนประสบการณ์ภายใต้บรรยากาศการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูในโรงเรียน สร้างให้เกิดแนวทางและความเข้าใจในทิศทางเดียวกันเป็นสังคมแห่งการสร้างการเรียนรู้ร่วมกัน

4.3 ประสบการณ์จากกระบวนการพัฒนาครู

การทำความเข้าใจประสบการณ์ของครูในครั้งนี้ คือการทำความเข้าใจภาวะของครู เน้นการตีความหมายประสบการณ์ซึ่งเชื่อมโยงกับบริบทความสัมพันธ์ ภูมิหลัง ประสบการณ์ ความรู้ และความเชื่อเกี่ยวกับการพัฒนาครู การวิเคราะห์ในขั้นตอนนี้ใช้กระบวนการของ แวน แมนแนน (Van Manen, 1990) โดยเฉพาะขั้นตอนของการไตร่ตรองข้อมูลที่ได้ซ้ำหลายครั้ง เพื่อกำหนดประเด็นความหมายที่สอดคล้องกับเรื่องที่ศึกษา และเขียนพรรณาปรากฏการณ์ โดยคำนึงถึงความเชื่อมโยงสอดคล้องกันทั้งในสถานการณ์ย่อย และปรากฏการณ์ในภาพรวม ทั้งนี้เพื่อวิเคราะห์ให้เห็นว่ามีความหมายใดที่ซ่อนอยู่ภายใต้ข้อความที่บอกเล่าเกี่ยวกับประสบการณ์การพัฒนาครูของครู ซึ่งจากการศึกษาพบว่า การตีความประสบการณ์ของครูนั้น มิได้เกี่ยวข้องเฉพาะเพียงในระหว่างในกิจกรรมการพัฒนาครู ในโครงการครอบครัว และ P.D. เท่านั้น แต่การตีความหรือการทำความเข้าใจประสบการณ์นั้น เริ่มตั้งแต่กิจกรรมการเตรียมความพร้อมจนกระทั่งจบกิจกรรม เนื่องจากครูหลายคนเชื่อมโยงเหตุการณ์ทั้งหมดเข้าด้วยกัน ดังนั้นข้อค้นพบเกี่ยวกับประสบการณ์ จึงมีมิติด้านเวลาเข้ามาเกี่ยวข้อง ซึ่งครูแต่ละคนให้ความหมายที่แตกต่างกัน ประเด็นสำคัญที่จะนำเสนอเกี่ยวกับประสบการณ์ของครู จึงเกี่ยวกับประเด็นหลัก 3 ประการ ซึ่งเป็นข้อค้นพบที่สามารถอธิบายเชื่อมโยงและครอบคลุมถึงการพัฒนาครู ได้แก่

1. การให้ความหมายของการพัฒนาครู เป็นกระบวนการตีความหมายเชื่อมโยงของการพัฒนาครู
2. ประสบการณ์ของครูและการเปลี่ยนแปลง เป็นการทำความเข้าใจพฤติกรรม และการแสดงออกในสภาวะเมื่ออยู่ในการพัฒนาครู

4.3.1 การให้ความหมายของการพัฒนาครู

การวิเคราะห์การให้ความหมายในการพัฒนาครูในที่นี้ เป็นการทำความเข้าใจหรือตีความหมายของครูเกี่ยวกับการเป็น (Being) ของตนเองในประสบการณ์การร่วมกิจกรรมการพัฒนาครู ซึ่งเกี่ยวเนื่องตั้งแต่กิจกรรมเตรียมความพร้อม กิจกรรมครอบครัวสาธิตระยะที่ 1 และ 2 รวมทั้งกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งการให้ความหมายในแง่มุมต่าง ๆ มี ดังนี้

4.3.1.1 พื้นที่ของการฝึกซ้อม

ครูหลายคนได้กล่าวถึงและยอมรับว่ากระบวนการที่เกิดขึ้นในการพัฒนาครูนี้ เป็นพื้นที่อิสระและมีความยืดหยุ่นในการให้ทดลองทำบางอย่าง ที่ตนเองสนใจหรือได้รับหน้าที่ แม้ในบางครั้งครูอาจไม่มีความเข้าใจในเป้าหมายของสิ่งที่กำลังจะทำ แต่ใช้ความเข้าใจแค้ในการทำงาน ณ ช่วงเวลานั้น การมีพื้นที่ในการให้ลองทำนี้สร้างให้ครูเกิดความกระตือรือร้นและอารมณ์ความรู้สึกเข้ามาเกี่ยวข้อง ตัวอย่างหนึ่งที่แสดงถึงความเห็นว่าการพัฒนาครูคือพื้นที่ในการได้ฝึกซ้อม ได้แก้กรณีของครูสมใจ ที่ได้รับหน้าที่ในการจัดกิจกรรมให้กับนักเรียนในโครงการครอบครัวสาธิต และในช่วงการเตรียมความพร้อม ครูสมใจต้องนำกิจกรรมนั้นมาทดลองทำกับเพื่อนครูในโรงเรียน โดยต้องออกแบบกิจกรรมทั้งหมดด้วยตนเอง ดังที่ได้กล่าวให้ฟังว่า

“ตอน TOT มันได้จัดกระบวนการจริง ๆ มันได้ลองจริง ๆ ว่าทำอย่างนี้ มันเวิร์คไหม เราจำได้ว่าเราเป็นคนถูกมอบหมายให้ทำเรื่องประสาทมัสต์ทั้ง 5 และก็ได้วางแผน แล้วพอมัน Fail มันก็มีอารมณ์ มันสร้างเราดี มันทำให้เรารู้สึกว่าที่เราซ้อม ๆ กันนะดีมากเลย เพราะว่าตอนที่เราไปสอนจริง มันจะได้ไม่ Fail กับเด็ก” (P1)

การให้ความหมายเงื่อนไขกับการพัฒนาครูในแง่มุมนี้ เงื่อนไขสำคัญที่เกี่ยวข้องคือ บริบทความสัมพันธ์ของเพื่อนครูที่อยู่ร่วมในกระบวนการ การให้ความสำคัญในลักษณะนี้ส่วนใหญ่เนื่องมาจากครูมีความรู้สึกปลอดภัยกับบุคคลที่อยู่โดยรอบ จึงทำให้มองว่าในกิจกรรมการอบรมนี้สามารถเกิดความผิดพลาดได้ และเมื่อเกิดความผิดพลาด ตนเองจะไม่ถูกสะท้อนให้เกิดความรู้สึกผิด ครูจึงแสดงออกถึงความกล้าที่จะลองผิดลองถูก และไม่กลัวความผิดพลาดที่จะเกิดขึ้น ในขณะที่ครูไ้ ก็ได้กล่าวแลกเปลี่ยนในลักษณะเดียวกันถึงการกล้าลงมือทำทั้งที่ไม่ได้เข้าใจมากนักว่า

“ถ้าเป็นตอน TOT อันนั้นไม่รู้อะไรเลยแต่ก็รู้สึกว่ามันสนุก ว่ากิจกรรมนี้จะไปทำกับเด็กมาทดลองก่อนก็เลยสนุก แต่รู้ว่า Flow กิจกรรมมันประมาณนี้ ทำอย่างนี้ เป้าหมายหรือวัตถุประสงค์อะไรก็ไม่ค่อยชัดเจน ทำแล้วมีปัญหาอะไรก็แก้ไป” (P2)

การให้ความหมายที่สื่อไปในทางการมีพื้นที่ที่ได้ทดลองทำ จึงสอดคล้องกับการลงมือปฏิบัติอย่างกระตือรือร้น การให้ความหมายเกี่ยวกับประเด็นนี้จะคงเส้นคงวาตลอดไปหรือไม่อย่างไร ขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์ของผู้ที่อยู่รอบข้างที่ครูเผชิญ หากครูไม่รู้สึกถึงความไม่ปลอดภัย การให้ความหมายของการพัฒนาครูคือการได้ฝึกซ้อมก็อาจเปลี่ยนแปลงไป ในขณะที่ผู้ที่มีหน้าที่ในการออกแบบกิจกรรม เช่น ครูธนู ได้กล่าวถึงกิจกรรมครอบครัวสาธิตว่าเป็นพื้นที่ในการทดลองลงมือปฏิบัติเช่นกัน

“สำหรับเรา เราประเมินว่าครั้ง ๆ แค้ให้ได้เห็นอีกมิติหนึ่งของการทำงานโรงเรียนว่ามันมีกิจกรรมแบบนี้ ที่มันเปิดโอกาสให้ผิดพลาดได้ และก็ได้ทดลองอะไรใหม่ๆ” (P8)

แต่แม้เป็นการทดลองที่มีความผิดพลาดได้ ครูชูกี้ก็มีความเห็นว่าต้องเตรียมความพร้อมเป็นอย่างดีเพื่อให้เกิดความผิดพลาดน้อยที่สุด เนื่องจากการมองว่ากิจกรรมพัฒนาครูโดยใช้ประสบการณ์จริงจากนักเรียนเป็นผู้เข้าร่วมนั้น นักเรียนในกิจกรรมเกิดการเรียนรู้จริงไม่ใช่การทดลองเช่นเดียวกันกับภาวะที่ครูกำลังเผชิญ

ในขณะที่คุณพิภพซึ่งเป็นผู้ร่วมออกแบบการพัฒนาครู และเป็นวิทยากรในการพัฒนาได้ให้ความเห็นว่า การสร้างพื้นที่ในการทดลองสำหรับครูเป็นสิ่งจำเป็นอย่างมาก เพื่อให้ครูได้ก้าวออกมาเผชิญความท้าทายและค้นพบสิ่งใหม่

“พื้นที่ในการได้ทดลองทำสำคัญมาก คือถ้าให้คิดแล้วไม่ได้ทำมันก็จะแล้วยังไงต่อ การอบรมแบบนี้ก็คือการให้พื้นที่กับครู ให้เค้าได้ลองทำด้วยตัวเค้าเอง ถ้าอยากให้เค้าเปลี่ยนต้องให้พื้นที่เค้า ทักษะการเปลี่ยนตัวเองสำคัญมากสำหรับครูในอนาคต มันเลยต้องมีพื้นที่ให้ได้ลองทำด้วย” (F3)

จะเห็นว่า การให้ความหมายของการพัฒนาครูว่าเป็นพื้นที่ในการฝึกซ้อมหรือลองทำสิ่งต่าง ๆ แม้มีรายละเอียดที่แตกต่างกันอยู่บ้าง เช่น เป็นการพัฒนาเครื่องมือ เป็นการก้าวออกจากพื้นที่ปลอดภัย เป็นการกล้าเผชิญความผิดพลาด หรือเป็นการเตรียมรับมือกับการเปลี่ยนแปลง แต่เมื่อมองโดยรวมจะเห็นว่ามิติศทางไปแนวทางเดียวกันคือ เสมือนเป็นพื้นที่หรือช่วงเวลาที่ได้ฝึกปฏิบัติทักษะบางอย่างให้เกิดขึ้น ทั้งนี้ผลที่ได้อาจมีเกี่ยวข้องกับประเด็นอื่น ๆ ในตัวครู เช่น ความรู้ หรือทัศนคติที่ความแตกต่างกันอยู่บ้างขึ้นอยู่กับประสบการณ์ และการเข้ามามีส่วนร่วมของครูแต่ละคน

4.3.1.2 การเพิ่มเติมความรู้

ครูทั่วไปมักให้ความสำคัญในเรื่องความรู้ เนื่องจากทัศนคติเกี่ยวกับความเป็นครูคือผู้ประสาทวิชาความรู้ให้กับศิษย์ ความรู้ในการให้ความหมายที่เกิดขึ้นไม่ได้หมายถึงความรู้ของศาสตร์ใดศาสตร์หนึ่ง ทั้งนี้เนื่องจากครูที่อยู่ในโรงเรียนนั้นมีความรู้ในศาสตร์ของตนอยู่พอสมควร ความรู้ที่กล่าวถึงจึงหมายถึงความรู้อื่นที่ใช้ประกอบการทำงานเกี่ยวกับความเป็นครู ดังที่ครูไก่ และ ครูน้าตาลได้กล่าวถึงในช่วงหนึ่งของการอบรมเกี่ยวกับการเพิ่มเติมความรู้ของตนเอง

“หัวข้อเรื่องการประเมิน เรารู้สึกที่เราอยากออกแบบการประเมิน เพราะเราไม่ได้เรียนอันนี้มา เช่น เขาคิดได้อย่างไร เวลาออกข้อสอบออกอย่างไร หรือว่าเวลาสอบปฏิบัติมีวิธีใหม่ หรือมีหัวใจหลักสำคัญอะไร เรื่องนี้เป็นเรื่องที่เรา รู้สึกไม่ค่อยเคลียร์ในตัวเองหรือว่ายังอยากพัฒนาอยู่” (P2)

“รู้สึกชอบและประทับใจอย่างเห็นได้ชัด คือ การเขียนแผนการสอนและการประเมินวัดผล เรายังเก็บหนังสือเขาไว้และพบหน้าที่ต้องใช้อยู่” (P4)

จากตัวอย่างข้อความจะเห็นได้ว่า มุมมองต่อความรู้ นั้นหมายถึงความรู้ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการทำหน้าที่บทบาทความเป็นครู เป็นที่น่าสังเกตว่าสำหรับครูที่จบการศึกษาในสาขาครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์จะไม่ได้กล่าวถึงปัจจัยด้านความรู้ลักษณะนี้ ทั้งนี้อาจเนื่องจากความรู้พื้นฐานต่าง ๆ เหล่านี้จะทำการเรียนการสอนในระหว่างที่เรียนอยู่แล้ว ในขณะที่ครูที่เป็นผู้ให้ข้อมูลโดยส่วนใหญ่ไม่ได้จบการศึกษาจากคณะครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์จึงอาจไม่เคยมีความรู้ในลักษณะนี้ ในขณะที่ เดียวกันหากมองถึงประสบการณ์พื้นหลังเกี่ยวกับการสอนแล้ว อาจยังไม่สามารถเทียบเคียงกันได้ เนื่องจากในโรงเรียนแห่งใหม่กับประสบการณ์จากการจัดการเรียนรู้ในที่เดิม อาจมีความต้องการหรือความเข้มข้นของความรู้ที่แตกต่างกัน หรืออาจมีแนวทางที่ไม่เหมือนกันเลย การมีพื้นที่เพื่อให้เกิดการสร้างความรู้จึงเป็นสิ่งที่มีความจำเป็นและสำคัญเป็นอย่างมาก

การให้ความหมายของการพัฒนาครูว่าเป็นพื้นที่ของการเพิ่มเติมความรู้ของครูนี้ มิมีมิติที่เกี่ยวข้องคือความรู้สึกของครู กล่าวคือ เมื่อครูต้องทำหน้าที่การเป็นครูที่ตนเองให้ความหมายว่าต้องเป็นผู้ให้ความรู้กับนักเรียนในขณะที่เดียวกันตนเองไม่ได้ผ่านการเรียนรู้เนื้อหาเกี่ยวกับการเป็นครู ดังเช่นครูที่จบการศึกษามาในคณะครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ อาจทำให้ครูรู้สึกกังวล หากอธิบายผ่านแนวคิดปรากฏการณ์วิทยาของไฮเดกเกอร์ ซึ่งมองว่า การดำรงอยู่ (Existing) ในภาวะเช่นนี้เป็นเพียงสิ่งชั่วคราว ซึ่งแปรเปลี่ยนได้ตามเวลาและสถานการณ์ ซึ่งสถานการณ์ที่ว่าเป็นสถานการณ์เฉพาะตน ของแต่ละคน (Personal situation) ดังนั้นเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนไป ครูอาจให้ความสำคัญกับความหมายการเพิ่มเติมความรู้เปลี่ยนแปลงไป

4.3.1.3 ความเหนื่อยยากสำหรับตนเอง

นอกจากประสบการณ์ที่เกิดขึ้นแล้ว ยังมีครูหลายคนที่ตั้งคำถามถึงลักษณะของการอบรมที่เกิดขึ้นว่าไม่เป็นไปตามความคาดหวังของตน ดังเช่นครูไก่ ที่ได้เล่าถึงการอบรมในช่วงของกิจกรรม P.D. ที่ไม่ได้รับเนื้อหาตามที่คาดหวังไว้

“ใน P.D. มันจะมีบางอันที่เราารู้สึกว่าเราคาดหวังกับมันไว้ว่าเราอยากได้อันนี้ พอวิทยากรมาพูด มันไม่ได้เป็นอย่างที่เราคาดหวัง มันก็ไม่ค่อยรู้สึกอะไรกับ Session นั้น” (P2)

จากข้อความ ครูไก่เล่าว่า ด้วยความที่ตนเองคาดหวังจะได้ความรู้ที่จะเกิดจากการอบรมแต่เมื่อผลที่ได้ไม่เป็นไปตามที่คาดหวัง จึงทำให้เกิดความรู้สึกเสียดายเวลาที่ใช้ในการเข้าร่วมกระบวนการ เมื่อเป็นเช่นนี้ ทำให้เมื่อมีการอบรมอีก ครูไก่เกิดความรู้สึกว่าการอบรมพัฒนาครูนี้สร้างความยุ่งยากให้ตนเองในแง่การสูญเสียเวลา ในขณะที่ครูยุพา ได้พูดถึงมุมมองที่มีต่อเรื่องนี้คล้ายคลึงกันมุมมองเรื่องการสูญเสียเวลา แต่มีสาเหตุที่แตกต่างกับครูไก่ เนื่องจากครูยุพามองว่าตนเองมีประสบการณ์และความรู้ในบางประเด็นหัวข้ออยู่พอสมควร การพัฒนาครูที่เกิดขึ้นหากเป็นเนื้อหาที่ซ้ำซ้อน จึงคิดว่าไม่ทำให้เกิดประโยชน์กับตนเองมากนัก

“เอาเป็นว่า ในกิจกรรมช่วงหลัง ๆ ส่วนมากก็คล้าย ๆ กับที่อบรมตอน SI¹ ไปแล้ว ก็เลยไม่ได้รู้สึกถึงความใหม่อะไรเท่าไร เพราะจริง ๆ เหมือนกับตอน SI เลย แต่ SI เน้นกว่าด้วยซ้ำ” (P4)

ทั้งนี้เนื่องจาก ในการอบรมที่เกิดขึ้นครูผู้เปรียบเทียบกับประสบการณ์เดิมของตนเองซึ่งเคยผ่านการอบรมในหัวข้อเดียวกันแต่มีความเข้มข้นมากกว่า เมื่อต้องเผชิญประสบการณ์ที่คล้ายคลึงเดิม จึงมีการนำประสบการณ์ทั้ง 2 มาเปรียบเทียบ ในการอบรมครั้งต่อไป ความรู้สึกในการอยากเข้าร่วมจึงลดน้อยลง ในขณะที่ครูพงษ์ ได้กล่าวถึงลักษณะของการอบรมนี้ว่า ทำให้ตนเองเกิดการตั้งคำถามเกี่ยวกับการทำหน้าที่บทบาทครู ว่าเครื่องมือทั้งหมดที่เกิดขึ้นในการอบรมนี้ ต้องนำไปใช้มากน้อยเพียงใด

“มันทำให้เราครุ่นคิดว่า การเป็นครูมันจำเป็นต้องรู้ทักษะอย่างนี้ทั้งหมดไหม หรือว่าการเป็นครูที่ดี เราจำเป็นต้องใช้ทักษะเหล่านี้มาสอนเสมอไปไหม หรือว่าการเป็นครูที่ดีไม่จำเป็นต้องใช้แบบนี้เลยแต่ก็สามารถเป็นครูที่ดีได้ด้วยเหมือนกัน” (P6)

ครูพงษ์ตั้งคำถามกับจำนวนเครื่องมือที่การอบรมตั้งใจจะให้ครูผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้ว่ามีจำนวนมากเกินไป และอาจไม่ได้เชื่อมโยงให้เห็นถึงความสำคัญในการนำไปใช้ จึงทำให้ครูพงษ์ให้ความหมายของการอบรมว่าอาจไม่ใช่สิ่งที่สำคัญของการทำหน้าที่ครู การอบรมที่เกิดขึ้นจึงไม่รู้ว่าจะนำไปใช้อย่างไร ในขณะที่ครูรัตน์ ผู้ทำหน้าที่ในการออกแบบกิจกรรมการพัฒนาครูในสวนนี้ ได้กล่าวถึงข้อต่อที่สำคัญของกิจกรรมการพัฒนาครูไว้ว่า การเตรียมความพร้อมให้กับวิทยากรหรือผู้เชี่ยวชาญที่จะมาทำการอบรมในกระบวนการมีความสำคัญเป็นอย่างมาก เนื่องจากครูผู้เข้าร่วมการอบรมมีประสบการณ์ที่หลากหลายเป็นอย่างมาก การให้ข้อมูลกับวิทยากรอย่างละเอียดจึงน่าจะช่วยให้การอบรมพัฒนาครูเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

ในกระบวนการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ สิ่งหนึ่งที่มีส่วนสำคัญ และส่งผลต่อการเรียนรู้คือ ความรู้สึกของผู้เข้าร่วมกิจกรรม หากเปรียบเทียบกับแนวคิดเรื่องการเรียนรู้ตามทฤษฎีของ ธอร์นไดค์ (Thorndike, อ้างถึงใน ทิศนา แขมมณี, 2547) จะพบว่า การเรียนรู้เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง จึงสอดคล้องกับกฎแห่งผลที่พึงพอใจ (Law of Effect) ที่เมื่อบุคคลได้รับผลที่พึงพอใจแล้วย่อมอยากจะทำซ้ำต่อไป แต่หากได้ผลที่ไม่พอใจก็จะไม่อยากจะเรียนรู้ต่อไป การได้รับผลพอใจจึงเป็นปัจจัยที่สำคัญในการเรียนรู้ ดังเช่นตัวอย่างที่ครูจำนวนหนึ่งเกิด

¹ SI ย่อมาจากจาก Summer Institute คือการอบรมเตรียมความพร้อมของครู ในโครงการ Teach For Thailand เกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ อาทิ การเขียนแผนการสอน การจัดการชั้นเรียน การวัดและประเมินผล จิตวิทยาความเป็นครู เป็นต้น มีลักษณะเป็นค่าย ใช้ระยะเวลาในการอบรมประมาณ 8 สัปดาห์

ความไม่พอใจที่การอบรมพัฒนาไม่สามารถตอบสนองได้ตามที่ตนเองคาดหวัง จึงเกิดการตั้งคำถามกับการจัดกิจกรรม หรือการมองว่าเป็นการสูญเสียเวลา ครูรัตนซึ่งเป็นผู้ร่วมออกแบบกิจกรรมได้กล่าวถึงแนวทางในการแก้ไขปัญหาที่หากต้องจัดกิจกรรมการพัฒนาครูขึ้นอีก ดังนี้

“ถ้าจะต้องปรับหลัก ๆ เลยก็คือ อยากรับเรื่องรูปแบบกิจกรรมของ Workshop แต่ละอย่าง คือบางที่เรายังลงมือไปทำงานกับวิทยากรไม่เพียงพอ เราให้โจทย์เขาละ แต่ว่าการตีโจทย์สำหรับบางคนก็ได้ตรงตามที่เราจะเน้น บางคนก็ไม่ตรง ถ้าครั้งหน้ามีอีกก็คงต้องทำงานตรงนี้กับวิทยากรให้ตรงว่าอันนี้คือโจทย์ที่เราอยากได้” (P7)

ครูผู้ออกแบบกิจกรรมได้สังเกตเห็นจุดด้อยที่ตรงกันในการทำความเข้าใจวิทยากรที่จะมาพัฒนาครูว่ามีความสำคัญในการที่จะสร้างความเชื่อมั่นต่อกิจกรรมว่าจะสร้างให้เกิดประโยชน์ รวมถึงความรู้สึกในการเข้าร่วมกิจกรรม ซึ่งความเชื่อมั่นและความรู้สึกอยากเข้าร่วมกิจกรรมนี้เป็นจะเป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้การพัฒนาครูมีความยั่งยืน

4.3.2 ประสบการณ์ของครูและการเปลี่ยนแปลง

ประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลงของครู ส่วนใหญ่เกิดขึ้นโดยเทียบกับสิ่งเดิมที่ตนเองเคยมี โดยสามารถประเมินได้จากพฤติกรรมการแสดงออก แม้ในบางสถานการณ์จะมีผลต่อความคิดความรู้สึกภายในแต่ก็สามารถเห็นได้จากการแสดงออกและถ้อยคำที่มีได้เป็นเพียงคำกล่าวลอย ๆ แต่เป็นการกล่าวถึงโดยมีบริบทและเงื่อนไขบางอย่างครอบงำอยู่ อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมที่แสดงออกถึงการเผชิญสถานการณ์ของครู และการเปลี่ยนแปลงสามารถแบ่งออกเป็นรูปแบบต่าง ๆ ได้ ดังนี้

4.3.2.1 การเปลี่ยนแปลงตนเองจากการสะท้อนของผู้อื่น

ในกระบวนการพัฒนาครู ถูกออกแบบให้มีลักษณะการเรียนรู้ที่ต้องทำงานร่วมกับผู้อื่นอยู่ตลอดเวลา กระบวนการที่เกิดขึ้นนี้มีทั้งในลักษณะการเลือกตามความสนใจหรือเลือกตามภาระรับผิดชอบของงาน การเผชิญสถานการณ์เหล่านี้ทำให้ครูเห็นภาพสะท้อนต่อตนเองในรูปแบบที่แตกต่างกันไป เช่น การเห็นจุดที่ตนเองควรพัฒนาและได้นำเอาข้อดีของผู้อื่นที่ร่วมงานด้วยมาใช้ในการพัฒนาเพื่อเปลี่ยนแปลงตนเอง ดังที่ครูพงษ์ ได้กล่าวถึงเรื่องนี้ในช่วงหนึ่งของประสบการณ์ตนเองในกิจกรรมการพัฒนาครู

“เราคู่กับเพื่อน ซึ่งเขาอยู่ในสายวิทยาศาสตร์ เพราะฉะนั้นขั้นตอนหรือว่าวิธีการในการสอนเด็กเขาก็มีขั้นตอนแบบ เป๊ะ เป๊ะ ซึ่งเราคิดว่าตรงนั้นมันเป็นสิ่งที่เราทำได้ไม่ดีเท่าที่ควร เราก็คิดว่าน่าจะหยิบจับตรงนั้น มาปรับใช้กับทั้งการเรียนการสอนหรือว่าการใช้ชีวิตของเราบ้าง” (P6)

เมื่อได้เห็นแบบอย่างที่ดีในการแสดงออก ทำให้ตัวครูเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านความคิดในการนำแบบอย่างพฤติกรรมนั้นมาปรับใช้กับตนเอง นอกจากนี้จากสถานการณ์ที่เผชิญครูยังสามารถกำกับตนเองให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเป็นแรงขับเคลื่อนภายในตัวเองอีกด้วย

“ในกิจกรรมออกแบบการสอน เราไม่ได้เป็นครูมาพักใหญ่ ๆ แล้ว ก็เลยกลัวว่าการสอนของเรามันจะยังโอเคอยู่ไหม ก็เลยเป็นกังวลเพราะปกติก็เป็นคนที่ออกจะตื่น ๆ อยู่แล้ว ประกอบกับต้องสอนคู่กับเพื่อนร่วมทีม ซึ่งไม่เคยมีการสอนด้วยกันเลย ก็คิดว่าเพื่อนคงกังวลกับตัวเราเช่นเหมือนกัน กลัวว่าจะไม่เข้าหากับเพื่อน วันนั้นตกลงกันว่ามันต้องสอนแบบ Entertain แต่ตัวเองเป็นคนไม่ Entertain ก็เลยเป็นคลาสที่เราตั้งใจมาก ๆ แล้วก็คาดหวังว่าต้องทำให้ดี” (P6)

จากข้อความจะเห็นว่าในสถานการณ์ที่ครูพึงต้องเผชิญกับการทำงานร่วมกับเพื่อนที่ไม่ได้คุ้นเคยทำให้เกิดการกำกับตนเองซึ่งส่งผลดีต่อการทำงานและสร้างให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตนเองตามมาโดยเห็นได้จากพฤติกรรม โดยยืนยันได้จากครูดาวซึ่งได้สะท้อนเหตุการณ์ดังกล่าว

“เราอยู่กลุ่มเดียวกัน ตอนแรกนี่ภาพไม่ออกเพราะว่าครูสนใจนี่ก็อีกอย่าง ตลกมาก ส่วนครูพงษ์ก็เจียบ ๆ เรียบร้อย ๆ ก็ยังนึกว่าสอนด้วยกันแล้วจะยังไง แต่พอตอนนำเสนอคือดีมาก ๆ เข้ากันได้ดีลงตัวมาก ๆ ครูพงษ์ก็พูดเยอะขึ้น และ เห็นถึงความพยายามปรับตัวเอง” (F2)

ในขณะที่ครูบางท่านได้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงทัศนคติเกี่ยวกับการทำงานร่วมกับผู้อื่น โดยเดิมมองว่าการทำงานคนเดียวเป็นการทำงานที่คล่องตัวมากกว่า สามารถจัดการปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังเช่นที่ครูโก่ได้กล่าวถึงประเด็นนี้

“เคยนั่งนึก โอ้ย เยอะแยะ สอนคนเดียวไปดีกว่า ทำงานตัวเองไปอะไรอย่างนี้ เพราะว่าก็มีเคยผ่าน Team teaching มา ตอนสอนมีอะไรก็แก้ไป แก้จัดการเอาเองง่ายจะตายอะไรยังงี้” (P2)

เมื่อผ่านในกระบวนการทำให้ได้เห็นมุมมองของการทำงานร่วมกับผู้อื่น และทำให้เกิดทัศนคติแบบใหม่ขึ้นในประเด็นนี้

“ทีมก็สำคัญเหมือนกันนะ เพราะว่าครั้งสุดท้ายมีคนมาช่วยเยอะ บางทีถ้าเราเจออะไรที่ไม่คาดฝัน เราจะทำยังไง ตกใจเหมือนกัน แต่รู้สึกว่าเป็นไร มีเพื่อน ทีมช่วยนะ มันดีในช่วงการ Support กัน และมันดีตรงมีคนมาช่วยสะท้อน มานั่งสังเกต ได้เห็นมุมมองในห้วง มุมที่เราไม่เห็น พอมีทีมมาช่วยแก้ปัญหา บางทีเราสอนคนเดียวเราก็คงคิดไม่ออกกว่าจะทำยังไง” (P2)

จะเห็นได้ว่า การทำงานร่วมกับผู้อื่น เป็นเงื่อนไขสำคัญหนึ่ง ที่ช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตนเองจากการสะท้อนของผู้อื่น โดยมีทั้งลักษณะของการเป็นแบบอย่างเพื่อให้ย้อนกลับมาพิจารณาไตร่ตรองตนเอง หรือเป็นการสะท้อนผ่านการสื่อสาร สอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนสาธิตฯ ที่จัดให้เป็นการสอนที่มีลักษณะแบบสอนร่วม (team teaching)

ซึ่งต้องใช้การทำงานร่วมกันของครูเป็นอย่างมาก การฝึกตนเองผ่านกระบวนการสะท้อนจากผู้อื่น เช่นนี้จึงเป็นเหมือนการฝึกความคุ้นเคยให้สอดคล้องกับแนวทางของโรงเรียนด้วยเช่นกัน

4.3.2.2 ความรู้สึกต่อการเป็นครูในแบบของตน

ครูหลายคนมองว่าการทำหน้าที่เป็นครูผู้สอนนั้นคือการทำหน้าที่อื่น นอกเหนือจากการให้ความรู้ การก่อร่างของตนเองขึ้นมาในฐานะครู เชื่อมโยงมาจากประสบการณ์ในอดีต เช่น จากครอบครัว หรือ สถานศึกษา และค่อย ๆ ก่อร่างจากการสะสมประสบการณ์ที่ได้พบตามระยะเวลา ดังเช่นครูสมใจที่ได้แลกเปลี่ยนเกี่ยวกับลักษณะของครูที่ตนเองมองเห็นเมื่อผ่านกระบวนการพัฒนาครู ว่าต้องการเป็นครูในแบบของตนเอง ไม่ยึดติดกับลักษณะว่าต้องมีอัตลักษณ์อย่างไร แต่เน้นคุณค่าการทำหน้าที่ที่ดีของตนเอง ดังคำพูดที่ว่า

“เป็นตัวเองนี่แหละ เป็นครูแบบที่ตัวเองเป็น ไม่ต้องไปเป็นครูเหมือนใคร อันไหนที่ทุกคนชมว่าเราทำดีก็เก็บไว้ อันไหนที่เราควรพัฒนาก็พัฒนา ไม่ได้มีภาพแบบต้องเป็นครูแก่ ๆ ใส่แว่น ต้องเป๊ะ เด็กต้องรักทุกคน อย่างนั้นไม่ใช่ เอาเป็นเราดีกว่า” (P1)

การได้ผ่านประสบการณ์มากขึ้นเปรียบเสมือนการเร่งระยะเวลาให้ครูได้มีโอกาสเผชิญสถานการณ์ต่าง ๆ ให้มากที่สุดเพื่อฝึกเตรียมรับมือ หรือจัดการกับสถานการณ์เหล่านั้น เมื่อครูสามารถจัดการกับสถานการณ์เหล่านั้น ครูจะมีความมั่นใจมากขึ้นเมื่อเจอสถานการณ์ที่มีความคล้ายคลึงกัน ครูยุพาได้เล่าถึงเหตุการณ์ซึ่งแสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของรูปแบบการเป็นครูของตนเองที่มีความมั่นใจในการทำหน้าที่ของครูในแบบของตนเองมากยิ่งขึ้น

“แคร้รู้สึกว่ ณ จุดนี้ อยากกลับไปสอนที่เดิมใหม่อีกรอบ เอาความรู้และประสบการณ์และทุกอย่าง ณ ตอนนี้อยากกลับไปสอนใหม่เมื่อ 2 ปีที่แล้ว เพราะจากทั้งหมดที่ผ่านมา รู้สึกว่ามันเซฟเพื่อให้ตอบโจทย์สิ่งที่เราอยากจะทำได้” (P5)

ในขณะที่ครูบางคนมีทิศทางในการเป็นครูของตนเองชัดเจนมากขึ้น แม้จะเป็นเพียงความรู้สึกที่ตนเองคาดหวัง แต่ไม่แน่ใจถึงคุณลักษณะหรือพฤติกรรมที่ควรปรากฏ แต่จากถ้อยคำที่กล่าวก็สามารถแสดงให้เห็นถึงเป้าหมายของการเป็นครูในแนวทางของตนเองได้

“จากตอนแรกที่เราคิดว่าใครก็เป็นครูได้ แต่พอรู้สึกถึงการเป็นครูที่ดีเข้ามา เราคิดว่ามันน่าจะมีอะไรมากกว่าการที่จะต้องสอนเด็กได้ ซึ่งเราก็ตอบตัวเองไม่ได้เหมือนกันว่า เส้นแบ่งระหว่างการเป็นครูกับการเป็นครูที่ดีมันอยู่ตรงไหนกันแน่ จริง ๆ ก็อยากจะเป็นครูที่ดี ถึงแม้ว่าคำว่าครูที่ดีในนิยามของตัวเองมันอาจจะยังไม่ชัดเจน แต่อย่างน้อยถ้าเด็กพูดว่าเราเป็นครูที่ดีสำหรับเขา เราคิดว่ามันทำให้เราภูมิใจแล้ว” (P6)

ความต้องการที่จะเป็นครูที่ดีของครูพงษ์ แสดงให้เห็นว่าครูพงษ์มีแนวทางในการปฏิบัติตนตามแนวทางที่ยึดโยงกับนักเรียน และบทบาทของครูที่ดีเมื่อเปรียบเทียบกับประสบการณ์ของตน ทำให้เกิดภาพของการเป็นครูของตนเองขึ้น สอดคล้องกับแนวคิดของเบอร์ค

และ ไอร์ (Burke & Reitzes, 1991) เกี่ยวกับการสร้างอัตลักษณ์ในบทบาทใด ๆ ของบุคคลว่า การก่อร่างอัตลักษณ์นั้น มีพื้นฐานความผูกพันต่อบทบาทด้านสังคมและอารมณ์ (Socio-emotional Bases of Commitment) หมายถึง ความผูกพันทางจิตใจและอารมณ์ในการคงอัตลักษณ์นั้นไว้ ซึ่งเกิดขึ้นมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ บนพื้นฐานของอัตลักษณ์ในบทบาทของตนเอง ตัวอย่างเช่น การมีปฏิสัมพันธ์ที่เต็มไปด้วยความอบอุ่น การสนับสนุน ความรักความเมตตาและระหว่างครูกับครู หรือ ครูกับนักเรียน จะช่วยเพิ่มพลังผลักดันให้ครูแสดงพฤติกรรมที่ยืนยันอัตลักษณ์ความเป็นครูของตนเองต่อเนื่องต่อไป ข้อความดังกล่าวจึงสามารถสะท้อนให้เห็นได้ว่า การรู้สึกเป็นครูในแบบของตนเองของครูโรงเรียนสาธิตฯ นั้น เกิดจากการผ่านกิจกรรมพัฒนาครู ที่ทำให้ครูได้มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูด้วยกัน รวมถึงการทำหน้าที่ของครูกับนักเรียน และผู้ปกครองในหลายกิจกรรมจนสร้างให้ครูเกิดความมุ่งมั่นในการคงไว้ซึ่งบทบาทความเป็นครูของตนเอง

4.3.2.3 การตระหนักถึงผู้เรียน

อาซีพครูภูติความหมายว่าเป็นผู้ที่มีบทบาทในการผูกขาดความรู้ เนื่องจากมีหน้าที่ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน เป็นผู้ทำการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ จึงทำให้ความสนใจกระบวนการเรียนรู้ของเรียนไม่ได้ถูกให้ความสำคัญนัก ในกระบวนการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ นั้น เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้มีโอกาสได้เลือกการเรียนรู้ตามความสนใจหรือความถนัดของตนเอง รวมถึงค้นหาลักษณะรูปแบบการเรียนรู้ของตนเอง จึงทำให้ครูผู้อยู่ในกระบวนการต้องปรับวิถีคิดในการจัดรูปแบบการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องตามไปด้วย ภาวะของครูเมื่อเผชิญสถานการณ์นี้จึงเกิดการเปลี่ยนแปลงแนวคิดและความรู้สึกภายในตนเองเกี่ยวกับผู้เรียน ในมุมมองต่าง ๆ ดังเช่นครูสิทธิที่กล่าวถึงการเปิดโอกาสในการให้พื้นที่การเรียนรู้ของนักเรียนให้เป็นของนักเรียนอย่างแท้จริงของตนเอง

“ตอนแรกในกิจกรรมมันมีการเลือกฐานกิจกรรม ตามที่นักเรียนสนใจ แต่สุดท้ายสถานการณ์มันพลิกผัน มีบางกลุ่มเด็กไม่เลือก ทีนี้ครูก็พยายามมีกระบวนการมาเฉลี่ย เหมือนว่าอยากให้นักเรียนกระจายไปทุกกลุ่ม เราก็ยังมาคิดว่า ถ้าเราอยากให้เขาเลือกก็เปิดโอกาสให้เขาเลือกเลย เพราะมันจะตรงกับตัวเขาเอง เรามองตัวครูมากกว่าเสียงของเด็กหรือเปล่า เด็กต้องเป็น Priority แรก” (P3)

การมองเห็นและการให้โอกาสนี้เป็นประเด็นที่น่าสนใจมาก เนื่องจากโดยทั่วไปแล้วครูมักเป็นจุดศูนย์รวมของอำนาจในห้องเรียน ดังนั้นเมื่อครูให้โอกาสนักเรียนได้สร้างพื้นที่ในการเรียนรู้ของตนเอง นั้นย่อมทำให้นักเรียนรู้สึกว่าเป็นเจ้าของการเรียนรู้ นั้น ๆ และเป็นการลดทอนอำนาจจากครูไปสู่เด็ก ตัวครูเองได้เปลี่ยนบทบาทของตนเองเป็นผู้ที่คอยสังเกตการณ์ และให้คำแนะนำแก่นักเรียน นอกจากการเปิดโอกาสในการให้พื้นที่กับนักเรียนในการสร้าง และเลือกกระบวนการเรียนรู้ของตนเองแล้ว หน้าที่ในการจัดกระบวนการเรียนรู้คือบทบาทที่สำคัญอย่างหนึ่ง

ของครูผู้สอน แม้ว่ารูปแบบการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียนนั้นจะไม่มีรูปแบบที่ตายตัว ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ และวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ ดังนั้นหากกล่าวถึงรูปแบบการสอนสิ่งที่จำเป็นต้องคำนึงคือกระบวนการคิด ซึ่งจะนำไปสู่การเลือกหรือการออกแบบ ครูไปได้เล่าถึงแนวคิดเกี่ยวกับการออกแบบการเรียนในชั้นเรียนว่า ในสมัยก่อนมีความเชื่อว่าการออกแบบห้องเรียนมักมีรูปแบบที่ต้องเป็นแบบเฉพาะ หน้าที่ของนักเรียนคือทำตามคำสั่งของครู ผลลัพธ์ที่ได้ควรเป็นไปตามที่ครูต้องการ แต่เมื่อผ่านการพัฒนาครู ทำให้มุมมองที่มีต่อเรื่องนี้เปลี่ยนแปลงไป

“ความคิดเปลี่ยน ความคิดต่อเรื่องเดิมเปลี่ยน เช่น ห้องเรียนควรจะนั่งฟังอย่างนี้ อย่างเมื่อก่อนเรื่อง Child center ก็คือโยนงานให้เด็กทำ อันนั้นแหละ Child center แต่ครั้งนี้รู้สึกว่ามันไม่ใช่แค่โยนงานให้เค้าทำ เราต้องมีส่วนด้วย อันนี้รู้สึกว่ามันเป็นเรื่องที่เปลี่ยน คือความคิดต่อการสร้างห้องเรียนว่าทำยังไงให้หน้าเรียน” (P2)

ในกระบวนการเปลี่ยนแปลงนั้น การเปลี่ยนแปลงทัศนคติเป็นการเปลี่ยนแปลงที่ต้องใช้ประสบการณ์เข้ามามีส่วนร่วมในการตัดสินใจซึ่งเป็นการไตร่ตรองที่เกิดขึ้นภายใน โดยทั่วไปจะเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมที่บุคคลนั้นมี หากสอดคล้องก็จะเป็นการตอกย้ำแนวความเชื่อเดิม แต่หากแตกต่างมากจะทำให้เกิดคำถามและกระบวนการหาคำตอบ หากทำให้บุคคลเชื่อได้นับว่าเป็นการเปลี่ยนแปลง ในกระบวนการพัฒนาครูนั้น ครูได้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ สังเกต เก็บข้อมูล และประเมินผู้เรียนด้วยตนเอง อีกทั้งยังมีนักเรียนในชั้นทดลองจำนวนไม่มาก จึงทำให้ครูมีความใกล้ชิดกับนักเรียนจนสามารถมองเห็นผลที่เกิดกับนักเรียนได้อย่างละเอียด ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงในตัวครู

4.3.2.4 การเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ

ครูหลายคนมองว่าสภาวะที่ตนประสบในกิจกรรมการพัฒนาครูนี้ ทำให้ตนเองได้ฝึกทักษะต่าง ๆ ที่เปลี่ยนไปจากเดิม จากที่การฝึกทักษะจะเป็นการอ่านหนังสือ เข้าร่วมอบรม หรือประสบการณ์จริงในการทำงาน ดังเช่นครูสมใจ ที่กล่าวถึงประสบการณ์เดิมของตนเองที่เคยเรียนรู้แบบเน้นเนื้อหา การอ่านตำรา มาเป็นการเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ สร้างให้เกิดมุมมองอื่น ๆ ของการพัฒนาครู

“เราคิดว่าสำคัญ ถ้าเราไม่ได้ลอง เราก็จะไม่รู้เลยว่ามันโอเคหรือเปล่า ถ้าเรามัวแต่เปิดตำราของต่างประเทศโดยที่เขาบอกว่าอันนี้ดี มันอาจจะไม่เหมาะกับบริบทของเรา คิดว่าการฝึกประสบการณ์ที่ดีสำหรับคนที่ไม่เคยสอนแบบ Active learning คือการลงมือทำ” (P1)

ทั้งนี้ในมุมมองของครูสมใจ มองว่าการลงมือปฏิบัตินั้นสร้างประสบการณ์ให้เกิดขึ้นจริงกับตัวครูมากมายทั้งประสบการณ์ในด้านดีหรือด้านที่ล้มเหลว ซึ่งสามารถนำไปปรับใช้ในการทำงานได้ทั้งสิ้น เช่นเดียวกับครูยุพา ที่กล่าวถึงการได้ลงมือปฏิบัติเมื่ออยู่ประสบการณ์จริง ที่เป็นประโยชน์ในการได้ฝึกตนเองอย่างมาก เช่น การฝึกทำให้นักเรียนอยู่ในความพร้อมก่อนที่จะเริ่มทำกิจกรรมต่อไป ถือเป็นเทคนิคที่ได้จากประสบการณ์

“แต่ถ้าพูดถึงที่ผ่านมา เราว่าเราเรียนรู้จากหน้างานจริงมากกว่า เช่น ช่วงครอบครัวสาธิต การ Grounding² ให้เด็กเจียบก่อน ก่อนที่จะทำอะไรก็ตาม” (P4)

ในกระบวนการเรียนรู้ผ่านการลงมือทำนี้เป็นกระบวนการที่มีความสำคัญในการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ เป็นอย่างมาก เนื่องจากการสร้างการเรียนรู้ที่ก่อเกิดจากประสบการณ์ของครูแต่ละคนเอง โดยเมื่อเทียบกับแนวคิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ของโคลบ (Kolb, 1991) จะเห็นว่าขั้นตอนการลงมือทำนั้น อยู่ในขั้นที่ 4 การทดลองปฏิบัติจริง เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนนำเอาความเข้าใจที่สรุปได้ ไปทดลองปฏิบัติจริง โดยมีกระบวนการก่อนที่จะดำเนินมาถึงขั้นนี้คือ ขั้นที่ 1 การเข้าไปมีส่วนร่วมและรับรู้ประสบการณ์ต่าง ๆ ขั้นที่ 2 การทำความเข้าใจความหมายของประสบการณ์ที่ได้รับ และ ขั้นที่ 3 การสร้างแนวคิดนามธรรม การเรียนรู้ผ่านการลงมือทำจึงเป็นเสมือนรูปธรรมที่ชัดเจนว่ากระบวนการเรียนรู้ได้เกิดผ่านวงจรทั้ง 4 ขั้นตอนนี้ แม้ว่าครูที่ผ่านกระบวนการจะให้ความที่มีความแตกต่างกันบ้าง แต่สิ่งหนึ่งที่มีความคล้ายคลึงกันของกิจกรรมการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ คือ หากเป็นกิจกรรมการพัฒนาครู ดังที่ศึกษา คือ กิจกรรม TOT กิจกรรมครอบครัวสาธิต หรือ P.D. จะเป็นที่ทราบว่าคุณครูต้องลงมือปฏิบัติ โดยตนเองต้องร่วมลงมือแตกต่างกันน้อยขึ้นอยู่กับกระบวนการในแต่ละกิจกรรม

แต่ในขณะที่เดียวกันผู้วิจัยตั้งข้อสังเกตว่าหากเปรียบเทียบระหว่างกิจกรรม TOT และครอบครัวสาธิต กับ กิจกรรม P.D. นั้น กิจกรรม P.D. จะถูกให้ความหมายว่าเป็นการพัฒนาแบบเน้นการให้ความรู้ และมีการปฏิบัติในระหว่างทำกิจกรรมน้อยกว่ากิจกรรมอื่น ทั้งนี้อาจเนื่องจากระยะ เวลาที่ใช้และรูปแบบของการอบรมมักเป็นการเพิ่มเติมความรู้หรือการแลกเปลี่ยนเปลี่ยนประสบการณ์จากผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในด้านนั้น ๆ ภายในระยะเวลาสั้น จึงไม่เหมาะกับการลงมือปฏิบัติอย่างเต็มที่ดังเช่นกิจกรรมครอบครัวสาธิต

4.3.3 สรุปโครงสร้างความหมายของประสบการณ์ครูและการเปลี่ยนแปลง

จากการวิเคราะห์ข้อมูลในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ พบว่า ประสบการณ์ของครูมีหน่วยความหมาย (Themes) สำคัญต่าง ๆ เกิดขึ้น ภายใต้องค์ประกอบสำคัญ 2 ลักษณะ คือ ความหมายของการพัฒนาครู และประสบการณ์ของครูและการเปลี่ยนแปลง โดยวิเคราะห์หน่วยความหมายต่าง ๆ นี้ เกิดจากการตีความผ่านการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับข้อมูลเพื่อกำหนดเป็นหน่วยความหมายที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ของครูที่ผ่านกระบวนการพัฒนาครู ซึ่งเป็นการมองประสบการณ์ในภาพรวม และการวิเคราะห์สถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งเป็นประสบการณ์ย่อย โดยคำนึงถึงความสอดคล้อง

² Grounding หมายถึง การสร้างความมั่นคงภายใน ด้วยวิธีการและรูปแบบต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการเตรียมพร้อมการเข้าสู่กิจกรรม ทำให้มองเห็นและรู้สึกถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นรอบตัวได้ดีขึ้น ส่วนใหญ่มักใช้รูปแบบการทำให้ร่างกายหยุดนิ่งไม่เคลื่อนที่ และรวมสติเพื่อสร้างสมาธิ

ของบริบทย่อยและในภาพรวม การค้นหาหน่วยความหมายนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ได้หน่วยความหมายที่ตรงกับภาวะการเป็น (Being) ตามที่ครูประสบจริง หน่วยความหมายทั้งหมดที่ได้จะเป็นภาพตัวแทนโครงสร้างความหมายของประสบการณ์ ตามที่สรุปไว้ดังตาราง ต่อไปนี้

ตารางที่ 4.5

โครงสร้างความหมายของประสบการณ์ของครูที่ผ่านกระบวนการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ

ประเด็นความหมาย	หน่วยความหมาย (Themes)
1. การให้ความหมายการพัฒนาครู	- พื้นที่ของการฝึกซ้อม
	- การเพิ่มเติมความรู้
	- ความเหนื่อยยากสำหรับตนเอง
2. ประสบการณ์ของครูและการเปลี่ยนแปลง	- การเปลี่ยนแปลงตนเองจากการสะท้อนของผู้อื่น
	- ความรู้สึกต่อการเป็นครูในแบบของตน
	- การตระหนักถึงผู้เรียน
	- การเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ

หน่วยความหมายต่าง ๆ เกิดจากการที่ครูได้ทำความเข้าใจกับภาวะของตนเองที่มีต่อประสบการณ์การพัฒนาครูที่เกิดขึ้น ซึ่งเกี่ยวพันกับประสบการณ์ในอดีตที่มีผลต่อ การให้ความหมายต่อการพัฒนาครู นอกจากนี้หน่วยความหมายที่ไ้ยังมีความเกี่ยวข้องกับหน่วยความหมายอื่น ๆ หรือครูอาจให้ความหมายที่มีลักษณะเชื่อมโยงกัน เช่น ครูบางคนให้ความหมายของการพัฒนาครูว่าเป็นพื้นที่ในการฝึกซ้อมสำหรับได้ทดลองทำอะไรบางอย่างของตนเอง ซึ่งในการทดลองทำนั้นสร้างให้เกิดการเพิ่มเติมความรู้ หรือการบ่มเพาะในการค่อย ๆ ก่อร่างความเป็นครูในแบบของตนเองขึ้นมา โดยที่ครูไม่รู้ตัว เป็นต้น

แม้การศึกษาวิจัยครั้งนี้จะพบว่า ลักษณะการให้ความหมาย และ ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงของครู จะมีความสอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครู และการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ ตามที่ได้ทบทวนวรรณกรรมมา แต่ยังพบว่า มีรายละเอียดปลีกย่อยอันเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงที่เป็นข้อค้นพบจากการศึกษาวิจัยปรากฏขึ้น ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับการทำหน้าที่ของครูในลักษณะเป็นปัจเจกบุคคล ข้อค้นพบดังกล่าวทำให้ได้ข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อใช้อธิบายเรื่องราวเกี่ยวกับภาวะการเป็น (Being) ของครูภายใต้ปรากฏการณ์ที่ศึกษาครั้งนี้ โดยจะทำการสรุปให้ปรากฏชัดเจนในบทต่อไป

บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การศึกษาประสบการณ์ของครูผู้ผ่านกิจกรรมการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ ในครั้งนี้ ใช้วิธีวิทยาปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความของไฮเดกเกอร์ โดยเน้นการศึกษาภาวะการเป็น (Being) ของมนุษย์ ซึ่งหมายถึง มนุษย์มีความตระหนักรู้ถึงการมีอยู่ เป็นอยู่ หรือดำรงอยู่ ด้วยการคิดรู้อย่างได้ ด้วยตนเอง และสามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเอง มีใช้อยู่อย่างเลื่อนลอย (Conroy, 2001) ซึ่งการตีความหมายของปรากฏการณ์ เน้นการทำความเข้าใจโลกประสบการณ์ของบุคคล ซึ่งไม่สามารถแยกออกจากภาวะการเป็นของบุคคลนั้นได้ ดังนั้น ในการตีความครั้งนี้ จึงเป็นการทำความเข้าใจประสบการณ์ที่มีความซับซ้อน เกี่ยวข้องกับทั้งความคิด ความรู้สึก ภูมิหลัง และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง โดยผู้วิจัยได้กำหนดคำถามการวิจัยที่สำคัญในการศึกษา คือ ประสบการณ์จากกิจกรรมการพัฒนาครูมีความหมายเช่นไรต่อครู และครูมีการเผชิญกับสภาวะภายใต้ประสบการณ์นั้นอย่างไร รวมทั้งกระบวนการพัฒนาครูมีลักษณะอย่างไร ส่วนวัตถุประสงค์ในการศึกษาวิจัยมีดังนี้

1. เพื่อศึกษากระบวนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ
2. เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์และความเปลี่ยนแปลงของครูผู้เข้าร่วม

กระบวนการพัฒนาครู

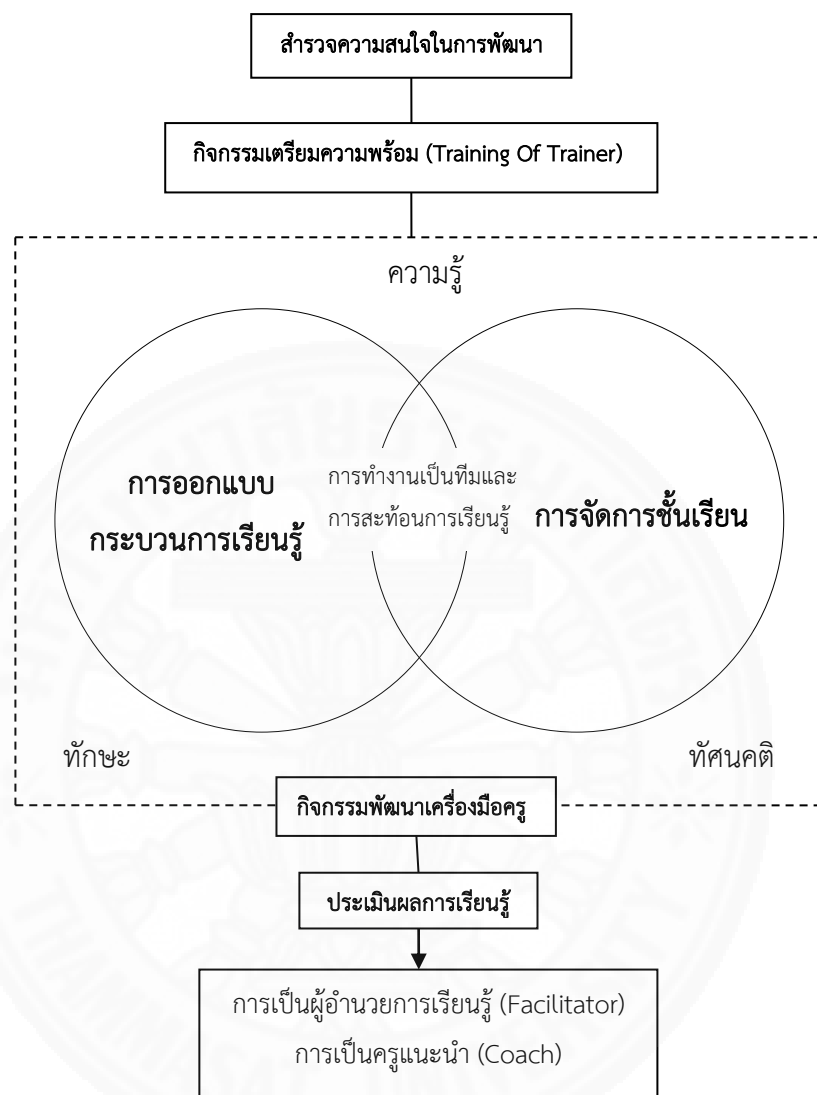
สำหรับพื้นที่ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ คือ โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ กลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และ วิธีการเก็บข้อมูลในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เชิงลึกกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก คือ ครูที่เข้าร่วมการอบรมการพัฒนาครูทุกครั้งทุกกิจกรรม จำนวน 5 ราย ครูผู้ทำหน้าที่หลักในการออกแบบกิจกรรมการพัฒนาครู จำนวน 3 ราย และ กลุ่มผู้ให้ข้อมูลรอง คือ ครูที่เข้าร่วมในบางกิจกรรม จำนวน 2 ราย วิทยากรในการอบรม จำนวน 1 ราย และ ผู้บริหารโรงเรียน จำนวน 1 ราย รวมทั้งใช้การสังเกต การปฏิสัมพันธ์ การสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการเพื่อให้ได้ข้อมูลเพิ่มเติมในประเด็นสำคัญ ซึ่งจะช่วยให้สามารถทำความเข้าใจประเด็นที่ต้องการศึกษาให้ครอบคลุม ส่วนในวิธีวิเคราะห์ข้อมูลนั้นผู้วิจัยใช้กระบวนการวิเคราะห์ปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความของ แวน แมนแนน (Van manen, 1990) ซึ่งนำเอาแนวคิดของไฮเดกเกอร์มาพัฒนาและประยุกต์ใช้ให้มีความเป็นรูปธรรมมากขึ้น

5.1 สรุปผลการวิจัย

ข้อค้นพบสำคัญที่ได้จากการศึกษาปรากฏการณ์การพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ ครั้งนี้เป็นข้อค้นพบภายใต้กรอบแนวคิดการศึกษาปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ มุ่งตอบคำถามการวิจัยตามที่กำหนดไว้ โดยจะนำเสนอบทสรุปประสบการณ์ของครูที่ผ่านกระบวนการพัฒนาครู ที่เรียกว่า *แก่นสาระประสบการณ์* ซึ่งค้นพบว่า ปรากฏการณ์ของครูเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบต่าง ๆ ที่สำคัญซึ่งสามารถอธิบายการให้ความหมาย และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น จากการรับรู้ และการตีความของครู ภายใต้บริบทต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง และอธิบายผ่านการตีความของผู้วิจัยซึ่งถือเป็นอีกบุคคลหนึ่งที่เข้ามามีส่วนร่วมในการตีความประสบการณ์ของครูในครั้งนี้ โดยผู้วิจัยแยกประเด็นในการอภิปรายออกเป็น 2 ส่วนหลัก คือ กระบวนการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ และ ประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลงของครูที่เกิดขึ้นจากกระบวนการพัฒนาครู

1. กระบวนการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ

กระบวนการพัฒนา คือ กิจกรรมต่าง ๆ ที่ถูกออกแบบและจัดทำขึ้นเพื่อเตรียมความพร้อมให้กับครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดยมีวัตถุประสงค์ และรูปแบบต่าง ๆ ที่หลากหลาย ซึ่งกิจกรรมทั้งหมดมีการร้อยเรียง และเชื่อมโยงกันจัดเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้ และนำประสบการณ์ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนจริง จากการศึกษาพบข้อสรุปหลักที่แสดงให้เห็นหลักที่แสดงให้เห็นถึงแนวคิดเบื้องหลังของการออกแบบกระบวนการพัฒนาครูคือการพัฒนาเครื่องมือให้กับครู ซึ่งหมายถึง การสร้างหรือเพิ่มเติมความรู้ และทักษะที่จำเป็นสำหรับการทำหน้าที่ครู ผู้สร้างการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นกับนักเรียนในห้องเรียน โดยทักษะพื้นฐานที่ครูต้องสามารถปฏิบัติได้คือการออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมสอดคล้องกับผู้เรียน และการจัดการชั้นเรียนเพื่อส่งเสริมให้การเรียนรู้นั้นเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งผู้ให้ข้อมูลต่างให้ความสำคัญในการพัฒนาเครื่องมือครูทั้ง 2 ทักษะนี้ โดยมีโครงสร้างของกระบวนการ ดังภาพ



ภาพที่ 5.1 โครงสร้างกระบวนการพัฒนาครู โรงเรียนสาธิตฯ

กระบวนการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ มีวัตถุประสงค์หลักในการพัฒนาเครื่องมือของครูในโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วย การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ และการจัดการชั้นเรียน โดยมีลำดับขั้นตอนเริ่มต้นจากการสำรวจความสนใจในประเด็นที่ครูต้องการพัฒนาเพื่อให้กระบวนการพัฒนาที่จะเกิดขึ้นตรงตามความต้องการ เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ และบริบทของครูแต่ละคนให้มากที่สุด จากนั้นจะเป็นกระบวนการเตรียมความพร้อมเพื่อสร้างการรับรู้ให้กับครู เมื่อเข้าสู่กิจกรรมวัตถุประสงค์หลักของการพัฒนาครูคือการพัฒนาเครื่องมือที่จะใช้ในการออกแบบการเรียนรู้ และเทคนิคต่าง ๆ ในการจัดการชั้นเรียน ซึ่งประกอบด้วยความรู้ ทักษะ และ เจตคติ ที่เกี่ยวข้องกับการ

ทำงานในบทบาทความเป็นครู ในกระบวนการที่เกิดขึ้นจะเกี่ยวข้องกับการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูด้วยกันเอง และ ครูกับนักเรียน รวมถึง ผู้ปกครองอยู่ตลอดกระบวนการ ทำให้เกิดลักษณะการทำงานระหว่างกันทั้งการร่วมมือ และการสะท้อนมุมมองแลกเปลี่ยนกัน ขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการพัฒนาครู คือขั้นตอนการประเมินผลซึ่งมีหลากหลายรูปแบบ ทั้งการประเมินตนเอง การประเมินจากผู้อื่นในฐานะเพื่อนร่วมทีม หรือผู้เข้าร่วมกระบวนการ จากกระบวนการที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อนำพาให้ครูก้าวไปสู่การเป็นครูผู้แนะนำ และมีทักษะการเอื้ออำนวยกระบวนการเรียนรู้แบบมีประสิทธิภาพได้ดียิ่งขึ้น

กระบวนการพัฒนาครู ประกอบด้วย กิจกรรมเตรียมความพร้อม (TOT) กิจกรรมครอบครัวสาธิต และ กิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู (P.D.) โดยเป็นกิจกรรมที่เน้นการลงมือปฏิบัติ กล่าวคือ ในกระบวนการมีส่วนร่วมในการให้ครูปฏิบัติในการทำหน้าที่ต่าง ๆ ที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละกิจกรรมค่อนข้างมาก ในการปฏิบัตินี้มีทั้งการที่ครูสามารถใช้ประสบการณ์เดิมของตนเองมาประยุกต์ใช้ และการที่ครูต้องฝึกเรียนรู้ทักษะหรือความรู้ใหม่ที่ตนเองไม่คุ้นเคย

2. ประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลงของครูผู้ผ่านกระบวนการพัฒนาครู

ผลการศึกษาศึกษาสามารถอธิบายประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลงของครูได้เป็น 2 ประเด็นหลัก คือ การให้ความหมายของการพัฒนาครู และ ประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลงของครู ซึ่งสามารถสรุปรายละเอียดของทั้ง 2 ประเด็นได้ ดังนี้

ตารางที่ 5.1

การจัดประเด็นข้อมูล

แก่นสาระประสบการณ์		
การรับรู้	การให้ความหมายการพัฒนาครู	พื้นที่ของการฝึกซ้อม
		การเพิ่มเติมความรู้
		ความเหนื่อยยากสำหรับตนเอง
	ประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลง	การตระหนักถึงผู้เรียน
		การเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ
		การเปลี่ยนแปลงตนเองจากการสะท้อนของผู้อื่น
		ความรู้สึกรู้สึกต่อการเป็นครูในแบบของตน
บริบทสำคัญที่เกี่ยวข้อง		
ภูมิหลัง การทำงานในอดีต ความสัมพันธ์กับผู้อื่น มุมมองต่อการเป็นครู บริบทของโรงเรียน ช่วงเวลา		

จากภาพประกอบที่แสดงแก่นสาระประสบการณ์ของครู มืองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการ ได้แก่ การรับรู้ การให้ความหมายการพัฒนาครู ประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลง และบริบทสำคัญที่เกี่ยวข้อง การแสดงขอบเขตขององค์ประกอบต่าง ๆ อยู่ภายใต้กรอบใหญ่เดียวกัน แสดงถึงความเชื่อมโยงกันหรือไม่ได้แบ่งแยกกันระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ซึ่งเป็นสื่อแทนแนวคิดปรากฏการณ์วิทยาแบบตีความ ที่เน้นแนวคิด โลกกับมนุษย์ไม่สามารถแยกออกจากกันได้ โดยมนุษย์เป็นผู้ให้ความหมายกับโลก และโลกซึ่งเป็นตัวแทนของบริบทต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องก็ให้ความหมายต่อมนุษย์ (Conroy, 2001) องค์ประกอบทั้ง 4 ส่วนนี้ มีความเกี่ยวข้องและเชื่อมโยงกัน อีกทั้งยังมีมิติเรื่องช่วง เวลาเป็นหนึ่งตัวแปรสำคัญที่ทำให้แบบแผนทางความคิด ความรู้สึก และ พฤติกรรมที่แสดงออกในภาวะการอยู่ในกระบวนการเปลี่ยนแปลงไป แก่นสาระประสบการณ์ของครูเริ่มตั้งแต่ครูรับรู้เกี่ยวกับภาวะการเป็น (Being) ภายใต้ประสบการณ์การเป็นครู และการเข้าสู่การพัฒนาครู ครูจึงให้ความหมายกับภาวะนั้น รวมถึงคิดและรู้สึกต่อสิ่งที่คาดหวังให้เกิดขึ้น ซึ่งการให้ความหมายที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน และความคาดหวังซึ่งเป็นความคิด และความรู้สึกในอนาคตนี้ มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน รวมทั้งเกี่ยวข้องกับบริบทต่าง ๆ และมีการแปรผันไปตามกาลเวลา ดังนั้น การให้ความหมายต่อภาวะการเป็น (Being) จึงไม่เป็นความหมายที่คงเส้นคงวา สามารถแปรผัน และนำไปสู่การแสดงพฤติกรรมหรือการเผชิญต่อสถานการณ์ในลักษณะต่าง ๆ

การรับรู้ของครูเกี่ยวข้องกับบริบทต่าง ๆ โดยเฉพาะบริบทของภูมิหลัง และการทำงานในอดีตที่ผ่านมาที่มีผลต่อการรับรู้เกี่ยวกับการพัฒนาครู และการให้ความหมาย ในขณะที่ความสัมพันธ์กับผู้อื่น และ มุมมองต่อการเป็นครู เป็นเงื่อนไขสำคัญที่จะทำให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงข้อค้นพบสำคัญอีกเรื่องหนึ่ง คือ บริบทของโรงเรียน ซึ่งสอดคล้องกับการอธิบายโดยใช้แนวคิดอัตติภาวะนิยม ตามแนวคิดของไฮเดกเกอร์ เกี่ยวกับทัศนะต่อโลก ในประเด็นของสภาพแวดล้อมของการเป็น ณ ที่ใดที่หนึ่ง ที่มีส่วนต่อการรับรู้ และ ตีความของบุคคลต่อภาวะนั้น (ปานทิพย์ ศุภนคร, 2546) โดยพบว่า ครูหลายคนรับรู้ และ ให้ความหมายเกี่ยวกับภาวะการเป็นของตนเองในการพัฒนาครู ส่วนหนึ่งจากการทำความเข้าใจบริบทสภาพแวดล้อมที่มี และ เป็นอยู่ของโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

5.2 อภิปรายผลการวิจัย

จากการสรุปผลการวิจัย ผู้วิจัยทำการอภิปรายผล โดยออกเป็น 2 ส่วน คือ กระบวนการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ และประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลงของครูที่เกิดขึ้นจากกระบวนการพัฒนาครู ดังนี้

1. กระบวนการพัฒนาครูโรงเรียนสาธิตฯ

จากข้อมูลพบว่า เมื่อวิเคราะห์ในระดับโครงสร้างของกระบวนการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ นั้น มีส่วนที่คล้ายคลึงการพัฒนาครูในระบบทั่วไป อาทิ เมื่อเปรียบ เทียบกับแนวทางการพัฒนาครูตามนโยบายของรัฐบาลที่มีวัตถุประสงค์ต้องการพัฒนาครูให้มีคุณภาพ และมีจิตวิญญาณความเป็นครู เน้นการพัฒนาให้ครูมีการกระบวนกรจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ หรือเมื่อเปรียบเทียบกับแนวทางการพัฒนาครูของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา ถึงลักษณะรูปแบบของการพัฒนาครูที่หน่วยงานด้านการศึกษาต่าง ๆ นิยมปฏิบัติ เช่น การจัดอบรมสัมมนาในโรงเรียนโดยเชิญวิทยากรภายนอกมาให้ความรู้ การหมุนเวียนให้ครูเปลี่ยนบทบาทในการปฏิบัติหน้าที่ต่าง ๆ หรือการจัดหน่วยขนาดเล็กย่อยเพื่อปฏิบัติงานและเรียนรู้ร่วมกัน จากข้อมูลจะเห็นว่าแนวทางการพัฒนาครูไปในทิศทางเดียวกันกับการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ ปรากฏการณ์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า แนวทาง และรูปแบบการพัฒนาครูในประเด็นดังที่ได้กล่าวมาข้างต้นนั้น มีความสำคัญต่อการที่จะยกระดับให้ครูทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ และเป็นสิ่งที่ต้องทำอย่างต่อเนื่องเพื่อให้เกิดกระบวนการพัฒนาครูอย่างเป็นระบบในทิศทางเดียวกัน

ในขณะเดียวกัน ประเด็นในการพัฒนาครูที่มีความแตกต่างจากการอบรมพัฒนาโดยทั่วไปของโรงเรียนสาธิตฯ คือการให้ความสำคัญกับความต้องการพัฒนาตนเองในประเด็นต่าง ๆ ของครู ซึ่งมีความแตกต่างตามบริบทของครูเป็นรายบุคคล หรือในระดับโรงเรียน จากปรากฏการณ์ที่ศึกษา พบว่า ในกระบวนการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตฯ ได้ให้ความสำคัญในขั้นตอน การสำรวจความต้องการพัฒนาตนเองของครูในประเด็นต่าง ๆ ก่อนที่จะรวบรวมจัดสรรให้กระบวนการพัฒนาครูบรรจุประเด็นต่าง ๆ ที่ครูต้องการลงในกิจกรรมให้ครอบคลุมมากที่สุด เมื่อให้การพัฒนานั้นตรงกับความต้องการของครู ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจ และมีความต้องการที่จะเข้าร่วมการอบรมพัฒนาอย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของธอร์นไดค์ (Thorndike, อ้างถึงใน ทิศนา แฉมณี, 2547) ที่กล่าวถึงลักษณะการเรียนรู้ว่า เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง ซึ่งมีหลายรูปแบบ โดยบุคคลจะลองผิดลองถูกและปรับเปลี่ยนไปเรื่อย ๆ จนกว่าจะค้นพบรูปแบบการตอบสนองที่สามารถให้ผลที่พึงพอใจมากที่สุด เมื่อเกิดการเรียนรู้แล้วบุคคลจะใช้รูปแบบการตอบสนองที่เหมาะสมเพียงรูปแบบเดียวและจะพยายามใช้รูปแบบนั้นเชื่อมโยงกับสิ่งเร้าในการเรียนรู้ต่อไป โดยสามารถสรุปเป็นกฎการเรียนรู้ได้ คือ

1. กฎแห่งความพร้อม (Law of readiness) เช่น ในกิจกรรมพัฒนาครูสาธิตฯ ครูได้มีโอกาสในการกำหนดประเด็นในการพัฒนาตนเองจะทำให้ครูคลายความกังวล เกิดความรู้สึกร่วมในการพัฒนา

2. กฎการฝึกหัด (Law of exercise) ในกิจกรรมการพัฒนาครู ได้ออกแบบให้เน้นการปฏิบัติ โดยการสร้างพื้นที่ให้ครูได้ลองผิดลองถูก เพื่อให้ครูได้ฝึกใช้เครื่องมือ หรือทักษะต่าง ๆ โดยสามารถเกิดความผิดพลาดได้

3. กฎการใช้ (Law of use and disuse) เมื่อครูได้ทดลองทำครูจะเกิดการพัฒนาแก้ไข ปรับปรุง และลองใช้ทักษะเหล่านั้นอย่างต่อเนื่องทำให้จดจำได้ เกิดเป็นความชำนาญ

4. กฎแห่งผลที่พึงพอใจ (Law of effect) เมื่อกิจกรรมการพัฒนาเริ่มต้นด้วยการตอบสนองความต้องการของตนเอง และครูได้ฝึกฝนจนเกิดความชำนาญในการใช้เครื่องมือ หรือทักษะต่าง ๆ จะนำไปสู่การทำให้ครูเกิดความรู้สึกอยากเรียนรู้ต่อไป

นอกจากนี้ยังพบว่า รูปแบบของกิจกรรมการพัฒนาครูสาขาวิชา นั้นค่อนข้างมีรูปแบบที่หลากหลาย กิจกรรมที่หลากหลายนี้ถูกออกแบบมาเพื่อตอบสนองลักษณะการเรียนรู้ที่หลากหลายของครู เพื่อให้ครูสามารถพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ สอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของโคลบ (Kolb, 1991) ที่อธิบายถึงลักษณะของผู้เรียนรู้ที่แต่ละคนนั้นจะเน้นในขั้นของการเรียนรู้ต่าง ๆ ที่แตกต่างกัน ทำให้มีการใช้ขั้นต่าง ๆ ในกระบวนการเรียนรู้ไม่เท่ากันตามไปด้วย กิจกรรมการพัฒนาครูจึงมีทั้งการสร้างจินตนาการ และสามารถไตร่ตรองจนมองเห็นเป็นภาพการสรุปหลักการหรือกฎเกณฑ์ที่มีลักษณะเป็นนามธรรม การนำแนวคิดที่เป็นนามธรรมไปใช้ในการปฏิบัติ การลงมือปฏิบัติทดลอง และแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าเผชิญการลองผิดลองถูก แต่หากกิจกรรมไม่ตอบสนองความพึงพอใจของครู จะทำให้เกิดการตั้งคำถาม หรือ เกิดความรู้สึกว่ากิจกรรมการพัฒนาครูเป็นสิ่งที่สร้างความยุ่งยากให้กับตนเอง ก่อให้เกิดการสูญเสียเวลา ดังเช่นที่บางช่วงของกิจกรรมที่ครูเล่าถึงความรู้สึก และความคิดไปในลักษณะว่าเป็นการไม่ก่อให้เกิดประโยชน์เท่าที่ควร

อย่างไรก็ตาม ประเด็นสำคัญอีกประการที่สะท้อนให้เห็นจากปรากฏการณ์ที่ศึกษา คือ ความสำคัญของบริบทแวดล้อมในการออกแบบกิจกรรม เช่น แนวทางของโรงเรียน และประสบการณ์เดิมของครูผู้ออกแบบกระบวนการ ซึ่งเป็นเงื่อนไขที่มีความสำคัญเป็นอย่างมาก โดยพบว่า รูปแบบกิจกรรมการพัฒนาครูของโรงเรียนสาขาวิชา มีความสอดคล้องกับแนวทางของโรงเรียน คือ การสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ใหม่ ๆ และสร้างให้ครูเป็นนักจัดการเรียนรู้แบบมืออาชีพผ่านการสร้างเครื่องมือที่หลากหลายให้กับครูผู้สอน โดยในการออกแบบกระบวนการพัฒนาครูเหล่านั้นมีต้นทุนมาจากการทำงานในอดีตของครูผู้ออกแบบ หากมีประสบการณ์ด้านการจัดการกระบวนการเรียนรู้ กระบวนการที่ถูกออกแบบมักมีความยืดหยุ่นและมีรูปแบบที่หลากหลาย เน้นการพัฒนาทักษะ ความรู้สึก และการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างมาก ดังเช่นตัวอย่างที่ปรากฏในกิจกรรมครอบครัวสามิต ในขณะที่หากมีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน กระบวนการที่ถูกออกแบบจะมีลักษณะเป็นการอบรมที่เน้นเนื้อหาความรู้เฉพาะทาง เป็นการเรียนรู้ที่มุ่งไปยังตัวบุคคล ดังเช่นที่ปรากฏในกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู (P.D.)

จากปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น สะท้อนให้เห็นว่า กระบวนการพัฒนาครูสาขาวิชา คือ การสื่อสารถึงความต้องการที่จะสร้างนวัตกรรมการพัฒนาครูในลักษณะที่เพิ่มเติมจากหลักการเบื้องต้นของการทำหน้าที่ในบทบาทที่ครูพึงมี เช่น การออกแบบการเรียนรู้ หรือการจัดการชั้นเรียน การวัดและประเมินผล เป็นต้น แต่ยังคงขยายการพัฒนาครูด้วยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับสิ่งแวดล้อมโดยรอบ ทั้ง นักเรียน ผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน และสังคมที่ไม่สามารถแยกขาดออกจากกันได้ เพื่อให้ครูได้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงลักษณะหรือประเด็นเกี่ยวกับการศึกษาในอนาคต ได้ เห็นได้จาก ในกระบวนการพัฒนาครูที่มีใจความสำคัญในการให้ครูได้มีส่วนร่วมและเลือกในกิจกรรมการพัฒนาตนเอง ได้มีพื้นที่ในการทดลองออกแบบการเรียนรู้ตามความต้องการร่วมกับนักเรียน ได้ทดลองเผชิญกับสิ่งที่ไม่คุ้นชิน หรือความผิดพลาด ประเด็นเหล่านี้มีความสำคัญในการออกแบบการเรียนรู้ในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วอยู่ตลอดเวลา ซึ่งครูผู้ทำหน้าที่ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ต้องมีความเท่าทัน และเมื่อประกอบกับการจัดตั้งหน่วยงานย่อยหรือกิจกรรมที่มีความเชื่อมโยงระหว่างกัน สะท้อนให้เห็นความต่อเนื่องที่จะให้พื้นที่กับครูในการนำประสบการณ์ที่เกิดขึ้นไปใช้จริง และพัฒนาปรับปรุงต่อไป ซึ่งเป็นประเด็นของการพัฒนาครูในระดับนโยบายประเทศที่ประสบปัญหาและทำได้ค่อนข้างยาก

2. ประสบการณ์และการเปลี่ยนแปลงของครูที่ผ่านกระบวนการพัฒนาครู

ประสบการณ์ของครูที่เกิดขึ้นจากกระบวนการพัฒนาครูสาขาวิชา ประกอบด้วย การเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ การเปลี่ยนแปลงตนเองจากการสะท้อนของผู้อื่น การตระหนักถึงผู้เรียน และความรู้สึกต่อการเป็นครูในแบบของตน ซึ่งประสบการณ์การเรียนรู้ของครูสาขาวิชาจากกระบวนการพัฒนาครูที่ค้นพบในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของ Honey & Mumford (1992) ซึ่งได้กล่าวถึงขั้นตอนของการเรียนรู้เชิงประสบการณ์แบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน คือ ขั้นการได้ รับประสบการณ์ (Having an Experience) กระบวนการนี้เป็นขั้นตอนที่ครูได้รับรู้เนื้อหาในประเด็นต่าง ๆ ด้วยการใช้ความรู้สึกต่อประสบการณ์ทั้งทางตรงและทางอ้อม จากนั้นเป็นขั้นการทบทวนประสบการณ์ (Reviewing the Experience) เป็นขั้นตอนการคิดวิเคราะห์ ทบทวนประสบการณ์ที่ได้รับ เมื่อเกิดการทบทวนแล้วครูจะทำการสรุปประสบการณ์ (Concluding) เป็นการเชื่อมโยงการรับรู้ข้อมูลในขั้นตอนที่ผ่านมา สร้างเป็นความคิดรวบยอด และสุดท้ายจึงนำไปวางแผนการปฏิบัติ (Planning) วงจรประสบการณ์ที่เกิดขึ้นนี้ ครูเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติเป็นหลัก เนื่องจากการลงมือปฏิบัตินั้นจะทำให้ครูได้ใช้ความคิด ทักษะ และความรู้สึกไปพร้อมกัน นอกจากนี้ในกระบวนการการสร้างประสบการณ์ของครูยังเชื่อมโยงกับผู้อื่นอยู่ตลอดเวลา ประสบการณ์ที่เกิดขึ้น จึงมีการสะท้อนกลับของข้อมูลอยู่เสมอผ่านการสื่อสารทั้งวัจนภาษา และด้านการแสดงออก หรือพฤติกรรมจากผู้ที่อยู่ร่วมในประสบการณ์ช่วงเวลานั้น ๆ อาทิ เพื่อนร่วมงาน นักเรียน ผู้ปกครอง ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นเสมือนการจำลองสถานการณ์จริงต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นเมื่อครูเข้าสู่กระบวนการเรียนการสอนจริง

เพื่อให้ครูได้มีเครื่องมือ ซึ่งสังเคราะห์มาจากประสบการณ์ของตนเองเพื่อเตรียมพร้อมในการทำหน้าที่ในบทบาทครู ทั้งนี้ครูแต่ละคนอาจมีประสบการณ์ในรายละเอียดจากการผ่านกิจกรรมที่แตกต่างกัน ส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับความรู้ และความคาดหวังในการพัฒนาตนเอง และอีกส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับประสบการณ์เดิมที่ตนเองมีอยู่ก่อนแล้ว รวมถึงภาวะและบริบทที่ครูแต่ละคนประสบก็สามารถนำไปสู่ประสบการณ์ที่แตกต่างกันได้ การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์นี้ สามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ด้าน คือ การเปลี่ยนแปลงทางด้านความรู้ ความคิด ความเข้าใจ (Cognitive Domain) การเปลี่ยนแปลงด้านร่างกายหรือทักษะ (Psychomotor Domain) และการเปลี่ยนแปลงด้านเจตคติ อารมณ์หรือความรู้สึก (Affective Domain) (Bloom, อ้างถึงใน ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์, 2543) ซึ่งการเปลี่ยนแปลงตนเองที่เกิดขึ้นจากภายใน (Transformation of self) หมายถึง การเปลี่ยนแปลงทางความคิด เจตคติ หรือความรู้สึก จะสามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การกระทำหรือทักษะที่เห็นได้จากภายนอกได้ สิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงคือการใช้อิสระ สร้างพื้นที่ในการเลือกบทบาทเพื่อการพัฒนาตนเอง สอดคล้องกับแนวคิดของ Caffaraellar (2002) ที่ได้กล่าวถึงการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพว่า เป็นการจัดสภาพหรือบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ สร้างการยอมรับ ไว้นื้อเชื่อใจ และเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมได้แสดงความคิดเห็นได้อย่างเต็มที่ รวมถึงมีการจัดการเรียนรู้อย่างยืดหยุ่นบนพื้นฐานการตกลงร่วมกันของผู้เข้าร่วมและผู้จัดกระบวนการ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้ในการเปลี่ยนแปลงตนเอง (Self-Change) ซึ่งสอดคล้องผลที่เกิดกับครูที่ผ่านกิจกรรมการพัฒนาครูในโรงเรียนสาธิตฯ

จากปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อครูผ่านประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับบริบทต่าง ๆ รอบตัว ครูเกิดมุมมองเกี่ยวกับบทบาทของตนเองในการทำหน้าที่ครู โดยประเด็นที่สำคัญคือการมีประสบการณ์ร่วมกับนักเรียนทำให้เมื่อเกิดประสบการณ์ขึ้น ครูตระหนักและเกิดการเปลี่ยนแปลงมุมมองของตนที่มีต่อการทำหน้าที่ครูของตน ประเด็นการเปลี่ยนแปลงเชิงทัศนคตินี้เป็นการเปลี่ยนแปลงที่ค่อนข้างวัดได้ยาก เนื่องจากมีลักษณะเป็นนามธรรม ต้องวัดจากพฤติกรรมการแสดงออกเป็นหลัก เช่น การที่ครูหลายคนในกิจกรรมพัฒนาครูสาธิตฯ พยายามปรับเปลี่ยนรูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้หลายครั้งเพื่อให้เหมาะสมกับนักเรียนมากที่สุด หรือการคาดหวังต้องการเป็นครูที่เป็นแบบอย่างที่ดีให้กับนักเรียน เป็นต้น ปรากฏการณ์เหล่านี้สะท้อนให้เห็นถึงการตระหนักต่อตัวผู้เรียนในฐานะครู ลักษณะประสบการณ์ที่เกิดขึ้นนี้เป็นลักษณะของความผูกพันด้านอารมณ์ (Affective Commitment) ที่ครูประเมินคุณค่าทางอารมณ์เกี่ยวกับความสัมพันธ์ของตนเองจากการแสดงออกต่อกันในเชิงบวก เกิดเป็นแรงผลักดันให้แสดงออกพฤติกรรมในเชิงบวก เช่น การดูแลเอาใจใส่ การนึกถึงผู้เรียน นอกจากนี้ยังส่งผลต่อการสร้างความเปลี่ยนแปลงต่อมุมมองในการประกอบอาชีพครูของตนเอง เห็นความสำคัญ และต้องการทำหน้าที่ให้ดียิ่งขึ้น ประสบการณ์การพัฒนาครูที่สามารถสร้างให้เกิดความเกี่ยวข้องกับนักเรียนได้ จึงมีความสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครู

สอดคล้องกับคำอธิบายของ โจนส์ (Jones, 2005, อ้างถึงใน ดุษฎี โยเหลา, 2553) ที่ได้อธิบายการถึงการข้ามพ้นของครู ว่าเมื่อครูเกิดความรู้สึกในลักษณะผูกพันด้านอารมณ์กับผู้เรียน จะส่งผลต่อการเรียนรู้ในบทบาทความเป็นครู ทำให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงในการเห็นคุณค่าของอาชีพครูและเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการปฏิบัติงานอย่างเต็มที่มากขึ้น

อย่างไรก็ตามจากข้อมูลที่ครูหลายคนได้แลกเปลี่ยนเกี่ยวกับปรากฏการณ์นี้ พบว่าการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในมุมมองต่อการเป็นครูนั้นมีลักษณะเฉพาะเจาะจงในการทำหน้าที่ครู กล่าวคือ ครูไม่ได้เห็นว่าการทำหน้าที่ครูจะต้องให้แต่เพียงความรู้เท่านั้น แต่ครูยังต้องแนะนำแนวทางการเรียนรู้ รวมถึงการใช้ชีวิตให้กับนักเรียนด้วย โดยเชื่อมโยงเข้ากับประสบการณ์เดิมของตนเอง และประสบการณ์ใหม่ที่เกิดขึ้นในระหว่างการพัฒนาพร้อมกับนักเรียน ดังนั้นหน้าที่ของครูในความหมายของผู้ให้ข้อมูลจึงสะท้อนไปมากกว่าการให้เนื้อหาความรู้เพียงอย่างเดียว แต่หมายรวมถึงการตระหนักว่าตนเองต้องชี้แนะแนวทาง อธิบายความเป็นไปได้ต่าง ๆ เพื่อให้นักเรียนเป็นผู้เลือกแนวทางที่เหมาะสม สอดกับตนเอง ซึ่งในโรงเรียนทั่วไปยังไม่ปรากฏการใช้ทักษะของครูในลักษณะครูผู้แนะนำ (Coach) มากนัก ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับครูเมื่อผ่านกิจกรรมการพัฒนาครูจึงเป็นเหมือนการบ่มเพาะให้ครูเป็นผู้สร้างกระบวนการการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับการเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาที่มุ่งหวังให้ผู้เรียนสามารถสร้างการเรียนรู้ของตนเองได้ และสามารถค้นพบศักยภาพของตนเองโดยมีครูเป็นผู้ทำหน้าที่คอยช่วยให้คำแนะนำ

5.3 ข้อจำกัดของการวิจัย

1. กิจกรรมในการพัฒนาครูสาขาวิชา มีระยะเวลาที่ถูกกำหนดไว้ชัดเจนและมีรายละเอียดในกิจกรรมค่อนข้างมาก การดำเนินการรวบรวมข้อมูลจากเอกสาร และการสัมภาษณ์ จึงค่อนข้างใช้ระยะเวลานาน จึงก่อให้เกิดความล่าช้าตามมา
2. ประสบการณ์ของครูที่เกิดขึ้น รวมถึงแนวทางระดับนโยบายของโรงเรียนในแต่ละช่วงเวลาอาจมีลักษณะเป็นพลวัต ผู้วิจัยจึงต้องทำการเก็บข้อมูลเพิ่มเติม และตรวจสอบกับผู้ให้ข้อมูล ซึ่งส่งผลให้ต้องอาศัยการใช้ระยะเวลาเพิ่มมากขึ้น

5.4 ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปใช้

1. จากการศึกษาครั้งนี้ พบว่า แนวคิดของการออกแบบกระบวนการพัฒนาครูสาขาวิชา ให้ความสำคัญในการสร้างพื้นที่ให้ครูได้พัฒนาตนเองตามความต้องการที่สอดคล้องกับบริบทของตนเอง โดยเชื่อมโยงกับแนวทางการศึกษาของโรงเรียนและของสังคม จากข้อค้นพบดังกล่าวสามารถ

นำไปเป็นแนวคิดในการออกแบบกระบวนการรวมถึงกิจกรรมสำหรับพัฒนาครูในโรงเรียนอื่น ๆ โดยประยุกต์การสร้างพื้นที่ซึ่งสอดคล้องกับบริบทของตนเอง

2. การจากการศึกษาครั้งนี้ พบว่า แนวคิดของการออกแบบกระบวนการพัฒนาครู สาคิตฯ ให้ความสำคัญในการสร้างพื้นที่ให้ครูได้พัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง จากข้อค้นพบดังกล่าว สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการจัดกระบวนการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง สร้างหน่วยงานย่อยในโรงเรียนเพื่อส่งเสริมงานพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง รวมถึงการสร้างเครือข่ายกับองค์กรภายนอกในการพัฒนาครู

3. การศึกษาครั้งนี้ พบว่า ประสบการณ์การเรียนรู้ของครูที่เกิดจากกระบวนการพัฒนาครูเป็นผลมาจากการที่ครูได้ลงมือปฏิบัติ กระบวนการทำงานร่วม และการสะท้อนจากผู้อื่นเป็นสำคัญ จากข้อค้นพบดังกล่าว สามารถนำไปใช้เป็นข้อมูลในการวางนโยบายของโรงเรียนในการวางแนวทางการพัฒนาครูโดยเน้นให้เกิดปัจจัยทั้ง 3 ดังที่ได้กล่าวมาข้างต้น

4. การศึกษาครั้งนี้ พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนเป็นปัจจัยสำคัญที่มีส่วนในการช่วยสร้างการเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับเจตคติ และพฤติกรรมต่อบทบาทการเป็นครู อันจะนำไปสู่การเป็นครูผู้แนะนำที่ดี ดังนั้นหากต้องการพัฒนาเจตคติ และพฤติกรรมต่อบทบาทการเป็นครู ในประเด็นการเป็นครูผู้แนะนำควรจัดกระบวนการพัฒนาครูที่เน้นการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนควบคู่ไปพร้อมกันด้วย

5.5 ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัย

1. การศึกษาครั้งนี้ได้ทำการศึกษากับเฉพาะกลุ่มครูที่เข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาครูของโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์บางส่วนเท่านั้น ดังนั้นในการศึกษาครั้งต่อไป ควรมีการขยายขอบเขตการศึกษาไปยังกลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่ขึ้น มีลักษณะ รวมทั้งบริบทของการปฏิบัติงานที่แตกต่างเพิ่มเติม เพื่อยืนยันหรือปฏิเสธข้อค้นพบที่ได้จากการศึกษาให้เกิดการต่อยอดองค์ความรู้เพิ่มมากขึ้น

2. ในการศึกษาครั้งนี้ได้ทำการศึกษาด้วยระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพแบบปรากฏการณ์วิทยาและใช้วิธีวิเคราะห์ตามแนวคิดของ แวน แมนเนม (Van Manen, 1990) โดยใช้วิธีการเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึกเป็นหลักในช่วงระยะเวลาหนึ่ง ดังนั้นในการศึกษาการพัฒนาครูและผลสัมฤทธิ์เชิงประสิทธิผลของการพัฒนาครูครั้งต่อไป ควรทำการศึกษาด้วยระเบียบวิธีวิทยาที่แตกต่างออกไป ซึ่งอาจจะทำให้ได้ข้อมูลหรือข้อค้นพบในมุมมองที่แตกต่าง หรือเพื่อยืนยันผลจากการศึกษาในครั้งนี้

3. การศึกษาครั้งนี้ได้ทำการศึกษาวิถีวิทยาการวิจัยเชิงคุณภาพ ที่มุ่งบรรยายและพรรณนาประสบการณ์ ในกระบวนการพัฒนาครู และประสบการณ์ของครูที่ผ่านกระบวนการพัฒนาในการศึกษาครั้งต่อไปควรทำการศึกษาในเชิงของการวัด และพัฒนาเครื่องมือประเมินเพิ่มเติม

4. การศึกษาครั้งในเป็นการศึกษาผลสัมฤทธิ์เชิงประสบการณ์ของครูที่เกิดจากกระบวนการพัฒนาครูในช่วงเวลาหนึ่ง ควรมีการศึกษาต่อเนื่องเพื่อติดตามผลของกระบวนการ รวมทั้งการจัดกระบวนการพัฒนาครูเพิ่มเติม เช่น ในช่วงเปิดเทอม ในนักเรียนรุ่นต่อไป เป็นต้น เพื่อขยายองค์ความรู้หรือความสัมพันธ์ระหว่างประเด็นต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น



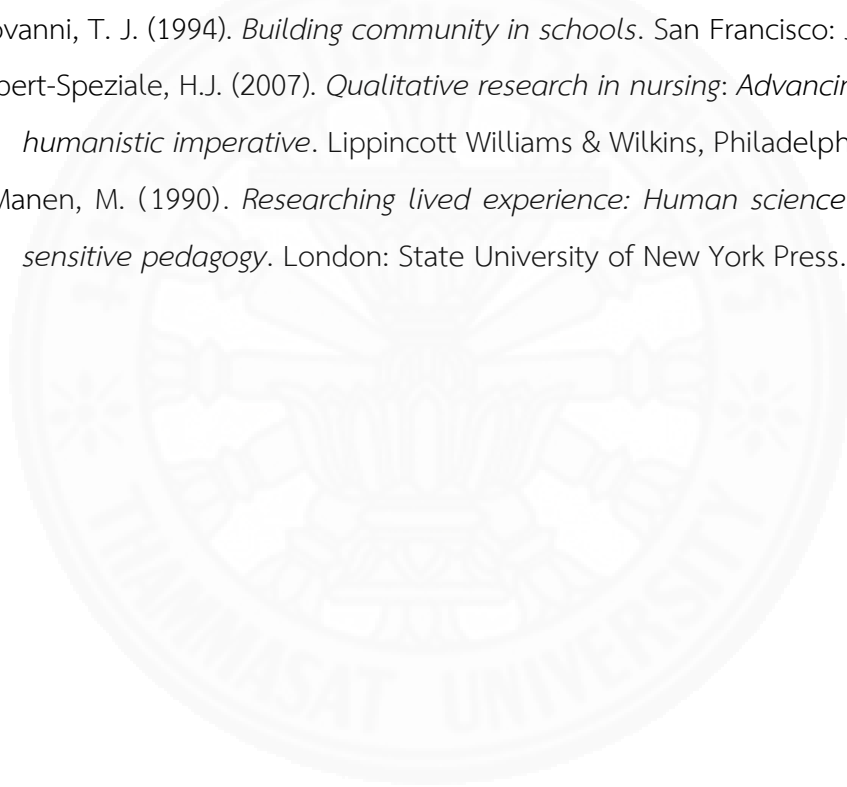
รายการอ้างอิง

- กุลยา ตันติผลาชีวัน. (2551). *การจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเด็กปฐมวัย*. กรุงเทพฯ: เบริน-เบส บู้คส์.
- ชาย โปธิลิตา. (2550). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ*. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้ง แอนด์ พับลิชชิ่ง.
- ณัฐวุฒิ พิมพา. (2546). การพัฒนาวิชาชีพครู: การพัฒนาจากสภาพแวดล้อมนอกโรงเรียน. *วารสารข้าราชการครู*, 23(3), 46-50.
- ดาริกา ศิริรัตน์. (2541). *การศึกษามผลของการจัดกิจกรรมโดยเน้นประสบการณ์ทางวิทยาศาสตร์ เรื่อง ป่าชายเลน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร, คณะศึกษาศาสตร์, สาขาการประถมศึกษา.
- ศุภฎี โยเหลา. (2553). *การประเมินผลการดำเนินงานโครงการวิจัยแบบท: การวิจัยและพัฒนาระบบพฤติกรรมไทยระยะที่ 3*. รายงานการวิจัย. กรุงเทพฯ: คณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.
- เดือนใจ รักษาพงศ์. (2551). *การพัฒนารูปแบบการจัดการความรู้เพื่อการบริหารงานวิชาการของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานด้วยกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารบัณฑิต). มหาวิทยาลัยบูรพา, คณะศึกษาศาสตร์, สาขาการบริหารการศึกษา.
- ทีศนา เขมมณี. (2547). *ศาสตร์การสอนองค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: ด่านสุทธาการพิมพ์.
- ธรรมนันท์กา แจ้งสว่าง. (2554). *ประสบการณ์ของการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู: การศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยา*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร, สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์, สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์.
- ปานทิพย์ ศุภนคร. (2546). *ปรัชญาเอกซิสเตนเชียลลิสต์ (อัตถิภาวนิยม)*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2543). *การบริหารงานวิชาการ*. กรุงเทพฯ: พิมพ์ดี.
- พรพิมล พงษ์ประมุข. (2544). *การศึกษายบทบาทของผู้บริหารและปัญหาในการพัฒนาบุคลากรของสถาบันเทคโนโลยีราชมงคล*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารบัณฑิต). สถาบันราชภัฏพระนครศรีอยุธยา, คณะครุศาสตร์, สาขาการบริหารการศึกษา.
- โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2558). *เกี่ยวกับโรงเรียน (ยุทธศาสตร์)*. สืบค้นจาก <http://satit.tu.ac.th/index.php/about/index/network>

- โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2560). แผนงานปฏิบัติการฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครู (เป้าหมายการทำงานฝ่ายพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์). สืบค้นจาก https://docs.google.com/document/d/1_PliopUUktVvR2Z6N4AlA13quLA4yRN9fvxH9z2QekQ/edit
- โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2560). รายงานสรุปการประชุม. สืบค้นจาก <https://drive.google.com/drive/folders/0B5yTZ1xoYOZKcVljZG9mRmRGYWM>
- โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2560). รายงานการประชุม. สืบค้นจาก <https://drive.google.com/drive/folders/0BxaopEUgZzpTdkZ3dTVnSEVMOW>
- ฤกษ์ชัย ใจคำปัน. (2549). การบริหารงานบุคคลากรในสถานศึกษาอำเภอจอมทอง สำนักงานเขต พื้นที่ การศึกษาเชียงใหม่เขต 5. (การค้นคว้าอิสระปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, คณะศึกษาศาสตร์, สาขาการบริหารการศึกษา.
- วรรณิ ลิ้มอักษร. (2546). จิตวิทยาการศึกษา. สงขลา: มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). การสร้างการเรียนรู้สู่ศตวรรษที่ 21. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสยามกัมมาจล.
- สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย. (2556). การจัดทำยุทธศาสตร์การปฏิรูปการศึกษาขั้นพื้นฐาน ให้เกิดความรับผิดชอบ. รายงานการประชุม.
- สุรศักดิ์ ปาเฮ. (2555). กลยุทธ์การประชาสัมพันธ์ในโรงเรียน. เอกสารประกอบการประชุมเชิงปฏิบัติการครูและบุคลากรฝ่ายประชาสัมพันธ์โรงเรียนในสังกัด สพป.แพร่ เขต 2.
- สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2556). มาตรฐานวิชาชีพครู. กรุงเทพฯ: สำนักงานมาตรฐานวิชาชีพ สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2555). แนวทางการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน. กรุงเทพฯ: สกศ.
- สำนักแผนและประกันคุณภาพการศึกษา. (ม.ป.ป.). การให้การศึกษสำหรับศตวรรษที่ 21: แนวทางการดำเนินงานด้านการเรียนการสอนในศตวรรษที่ 21. สืบค้นจาก <http://www.ptu.ac.th/quality/data/download/1.8.pdf>
- อนุชาติ พวงสำลี. โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (24 เมษายน 2561). สัมภาษณ์.
- องค์อร ประจันเขตต์. (2557). โมเดลสมการโครงสร้างเชิงเส้นของพฤติกรรมการทำงานที่มุ่งนวัตกรรมของอาจารย์พยาบาล ในสถาบันสมทบคณะพยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, คณะศึกษาศาสตร์, สาขาการบริหารการศึกษา.

- Anells, M. (1996). *Hermeneutic phenomenology*. Philosophical perspectives and current use in nursing research. Retrieved from <http://www.Phenomenologyonline.com>.
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Burke, P. J., & Reitzes, D. C. (1991). An identity theory approach to commitment. *Social Psychology Quarterly*, 54(3), 239-251.
- Caffarella, R. S. (2002). *Self-directed learning: An update on adult learning theory*. New Directions for Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conroy, S. A. (2001). *Moral inclinations of medical, nursing, and physiotherapy students*. (Unpublished doctoral dissertation). Oxford: University of Oxford.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Heidegger, Martin. (1962). *Being and time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles* (2nd ed.). Maidenhead, UK: Peter Honey and Alan Mumford.
- Jensen, P. H. (1995). *Outdoor Recreation in America* (5th ed.). Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer & Co.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory—version 3.1: Self scoring and interpretation booklet*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

- Neely, C. J. (1997). Technical analysis in the foreign exchange market: A layman's guide. In *Review* (pp. 23-36). Federal Reserve Bank of St. Louis.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3rd ed., Vol. 1). New York: Wiley.
- Richard, R., van der Pligt. (1998). Anticipated regret and time perspective: Changing sexual risk-taking behavior. *Journal of Behavioral Decision Making*, 43-56.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Business.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Streubert-Speziale, H.J. (2007). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: State University of New York Press.



ประวัติผู้เขียน

ชื่อ	นายเมธี ประทุมทา
วันเดือนปีเกิด	22 มกราคม 2525
วุฒิการศึกษา	ปีการศึกษา 2549: ศิลปศาสตรบัณฑิต (สื่อสารมวลชน) มหาวิทยาลัยรามคำแหง ปีการศึกษา 2557: คหกรรมศาสตรมหาบัณฑิต (การพัฒนาครอบครัวและสังคม) มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
ตำแหน่ง	ครูกระบวนการปฏิบัติการ โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ทุนการศึกษา	ปีงบประมาณ 2560: ทุนสนับสนุนการวิจัย ประเภททุน วิจัยทั่วไป สำหรับนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา กองทุน วิจัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ประสบการณ์การทำงาน	2559-ปัจจุบัน: ครูกระบวนการปฏิบัติการ โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ 2554-2558: นักออกแบบกิจกรรมเพื่อการพัฒนาอิสระ 2546-2554: มุลินิธิสื่อชาวบ้าน (กลุ่มละครมะขามป้อม)