

การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษา

ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน



นางสาวชาริณี ตีร์วิญญู

## สถาบันวิทยบริการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2550

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' INSTRUCTIONAL CAPACITY  
THROUGH LESSON STUDY APPROACH



Miss Charinee Triwaranyu

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Curriculum and Instruction  
Department of Curriculum, Instruction, and Educational Technology  
Faculty of Education Chulalongkorn University

Academic Year 2007

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์      การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษา  
ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

โดย                              นางสาวชาริณี ตริวิรัญญู


สาขาวิชา                      หลักสูตรและการสอน

อาจารย์ที่ปรึกษา              รองศาสตราจารย์ ดร.ทศนา แคมมณี

อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม        Associate Professor Vivienne Collinson, Ph.D.

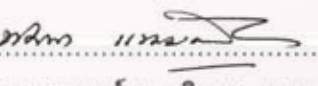
---

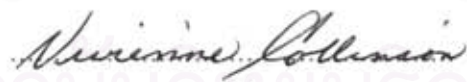
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง  
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาคุษฎีบัณฑิต

  
..... คณะบดีคณะครุศาสตร์  
(รองศาสตราจารย์ ดร. พงษ์ ตรีบรรณพิทักษ์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

  
..... ประธานกรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร. พิมพ์พันธ์ เตชะคุปต์)

  
..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก  
(รองศาสตราจารย์ ดร. ทศนา แคมมณี)

  
..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม  
(Assoc. Prof. Vivienne Collinson, Ph.D.)

  
..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย  
(ศาสตราจารย์กิตติคุณ สุนน อมรวีวัฒน์)

  
..... กรรมการ  
(ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. นงลักษณ์ วิรัชชัย)

ซารีนี ตรีวิญญู : การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษาตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียน. (DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' INSTRUCTIONAL CAPACITY THROUGH LESSON STUDY APPROACH) อ.ที่ปรึกษา : รศ.ดร.กิตติมา แชมมณี, อ.ที่ปรึกษาร่วม : ASSOC. PROF. VIVIENNE COLLINSON, Ph.D. 477 หน้า.

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาระบบการศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบท การทำงานของครูไทย และเพื่อศึกษาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียน การวิจัยปฏิบัติการเชิงปฏิบัติจริง (practical action research) ครั้งนี้มีผู้ร่วมวิจัยเป็นครู ประถมศึกษา จำนวน 19 คน จากโรงเรียนในกรุงเทพมหานคร 2 แห่ง ผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลจากการดำเนินงาน ตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของผู้ร่วมวิจัยซึ่งได้แบ่งออกเป็นกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน 5 กลุ่มย่อย ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ กลุ่มละ 3-6 คน และดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะเวลา 1 ปี ตั้งแต่เดือน ตุลาคม พ.ศ. 2549 ถึงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2550 ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1) กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่พัฒนาขึ้นตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการ ทำงานในการพัฒนาวิชาชีพของครูในบริบทการทำงานจริงของตนผ่านการทำงานกลุ่มแบบร่วมมือร่วมพลัง อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาการคิดและการเรียนรู้ของ นักเรียน กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมีขั้นตอนสำคัญ 6 ขั้นที่มีลักษณะเป็นวงจร ได้แก่ (1) การกำหนด เป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน (2) การวางแผนบทเรียน (3) การสอนและการสังเกตในชั้นเรียน (4) การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน (5) การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน และ (6) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ทั้งนี้ ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครูสามารถปรับขั้นตอนการดำเนินงานให้สอดคล้องและ เหมาะสมกับสภาพการปฏิบัติงานจริงของตนได้โดยยังคงรักษารูปแบบองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการไว้ องค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ (1) การทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง (2) การกำหนดประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียน ที่มาจากสภาพปัญหาด้านการคิดหรือการเรียนรู้ในการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน (3) การสังเกตพฤติกรรมที่ แสดงถึงการเรียนรู้และการคิดของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน (4) การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผล การปฏิบัติงาน (5) การดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริง โดยครู และ (6) การมีส่วนร่วมของผู้รู้

2) การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถช่วยพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียน การสอนของครูได้ในทุกด้าน ได้แก่ ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดใน การจัดการเรียนการสอน และด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง โดยครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนา สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด และครู ผู้ร่วมวิจัยประมาณร้อยละ 50 มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่าครึ่งหนึ่งของจำนวนตัวบ่งชี้ ทั้งหมด 11 ตัวบ่งชี้ ทั้งนี้ ครูผู้ร่วมวิจัยทุกคนมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนอย่างน้อย 3 ตัวบ่งชี้ โดยมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนอย่างน้อย 1 ตัวบ่งชี้ในแต่ละด้าน

ภาควิชา หลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา

สาขาวิชา หลักสูตรและการสอน

ปีการศึกษา 2550

ลายมือชื่อนิสิต..... ซารีนี ตรีวิญญู.....

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา..... รศ.ดร.กิตติมา แชมมณี.....

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม..... V. Collinson.....



# # 4684612627 : MAJOR CURRICULUM AND INSTRUCTION

KEY WORD: INSTRUCTIONAL CAPACITY/ TEACHER COMPETENCY/ PROFESSIONAL DEVELOPMENT/ TEACHER TRAINING/ LESSON STUDY

CHARINEE TRIWARANYU : DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' INSTRUCTIONAL CAPACITY THROUGH LESSON STUDY APPROACH. THESIS ADVISOR : ASSOC. PROF. TISANA KHEMMANI, Ph.D., THESIS COADVISOR : ASSOC. PROF. VIVIENNE COLLINSON, Ph.D., 477 pp.

The purposes of this study were to develop a lesson study process appropriate for Thai teachers' context and to study the effects of lesson study on teachers' instructional capacity. This practical action research study involved 19 participants teaching in two elementary schools in Bangkok. The researcher had studied data obtained from the implementation of the lesson study process by participating teachers, who were divided into five lesson study groups of three to six members each, according to their subject-matter expertise. The teachers had implemented lesson study for the one year from October 2006 to October 2007. The research results were as follows:

1) The lesson study process, developed from the lesson study approach, is a process in which teacher groups direct their professional learning in actual context to achieve instructional improvement focused on student thinking and learning. Each group works collaboratively, continuously, and systematically through a cyclical lesson study process that involves six concrete steps: (1) identifying a lesson study theme or goal, (2) planning the lesson, (3) teaching and observing the lesson in class, (4) debriefing, (5) revising the lesson, and (6) sharing results. The teachers can modify the steps to fit their reality and context but keep intact a balance of six essential elements of lesson study process: (1) teachers work together collaboratively, (2) the lesson study theme focuses on real instructional issues related to students' thinking or learning in actual classrooms, (3) teachers directly observe students' thinking and learning in the classroom, (4) the process includes reflection and discussion, (5) the process is long-term, teacher-driven, and classroom- or school-based, and (6) the process includes participation by knowledgeable others about the selected theme.

2) In implementing the lesson study process, it was found that the participants had improved their instructional capacity in each of three aspects: knowledge and understanding of instruction, reflective thinking skills for instruction, and collaborative work ability. Their greatest improvement was in knowledge and understanding; about 50% of the participants improved their instructional capacity on more than half of all the 11 indicators. Every participant improved their instructional capacity on at least three indicators, and on at least one indicator in each of the three aspects.

Department Curriculum, Instruction, and Educational Technology

Field of study Curriculum and Instruction

Academic year 2007

Student's signature

Advisor's signature

Co-advisor's signature

*Charinee Triwaranyu*

*Tisana Khemmani*

*Vivienne Collinson*

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วย “พลัง” จากหลายฝ่ายที่ได้ทุ่มเทพลังกาย พลังใจ และพลังปัญญา อันเปี่ยมไปด้วยความมุ่งมั่นและความมุ่งมั่นที่จะให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นในการพัฒนาการศึกษาไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในงานด้านการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งหากคำว่า “ขอบคุณ” จะเป็นถ้อยคำที่สามารถช่วยสื่อสารความซาบซึ้งใจ ความเคารพ ความระลึกถึง และความรู้สึกอันดีที่ผู้วิจัยมีต่อสิ่งต่างๆ ได้ ผู้วิจัยขอขอบพระคุณพลังทั้งหลายเหล่านี้

ขอกราบขอบพระคุณ “พลังแห่งการเริ่มต้น” ซึ่งเป็นพลังที่สำคัญที่สุดในชีวิตการศึกษาระดับปริญญาตรีบัณฑิตของ ผู้วิจัย เป็นพลังที่จุดประกายทางความคิดให้เกิดการริเริ่มการวิจัยครั้งนี้ รวมทั้งยังเป็นพลังสำคัญในการช่วยเหลือ สนับสนุน และขับเคลื่อนพลังทางปัญญาของผู้วิจัยเสมอมา พลังสำคัญนี้ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ทศนา แคมมณี อาจารย์ที่ปรึกษา ผู้ที่ให้คำปรึกษาทั้งทางวิชาการ วิชาชีพ และวิชาชีพ ท่านเป็นครูผู้ให้โอกาสและเป็นครูผู้สร้างครูที่เป็นแบบอย่างของความมุ่งมั่น ในการคิดและทำเพื่อประโยชน์ส่วนรวม หากไม่มีพลังและความปรารถนาดีจากท่าน วิทยานิพนธ์ฉบับนี้คงไม่สามารถสำเร็จลุล่วงได้ รวมถึงคงมิได้มีผู้วิจัยที่ได้เรียนรู้และก้าวเข้ามาจนถึงทุกวันนี้

พลังสำคัญต่อมาที่ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งและขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างยิ่ง คือ Associate Professor Vivienne Collinson, Ph.D. อาจารย์ที่ปรึกษาร่วมที่มีได้เป็นเพียงผู้ร่วมให้คำปรึกษา หากแต่เป็นพลังสำคัญที่ช่วยเปิดโลกทัศน์ เปิดโลกของการใช้ชีวิตและโลกทางวิชาการในระดับนานาชาติแก่ผู้วิจัย รวมทั้งยังดูแล สนับสนุน และผลักดันให้ผู้วิจัยได้มีโอกาสเรียนรู้จากแหล่งการเรียนรู้ในระดับนานาชาติอย่างต่อเนื่อง ส่งผลให้ผู้วิจัยได้มีวิสัยทัศน์และเกิดการเรียนรู้อย่างกว้างขวางยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณ “พลังแห่งการพัฒนา” คือ คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ได้แก่ รองศาสตราจารย์ ดร. พิมพันธ์ เตชะคุปต์ ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ซึ่งท่านได้อบรม ชี้แนะ และให้ข้อเรียนรู้แก่ผู้วิจัยเสมอมา ศาสตราจารย์กิตติคุณ สุมน อมรวิวัฒน์ ปุชณีเยาจารย์ซึ่งผู้วิจัยรู้สึกปีติและภาคภูมิใจยิ่งที่ได้มีโอกาสเรียนรู้จากท่าน แม้เป็นเพียงระยะเวลาไม่นานนัก ของการสอบวิทยานิพนธ์ และศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. นงลักษณ์ วิรัชชัย ครูผู้มีจิตวิญญาณครูอยู่อย่างเต็มเปี่ยมในการเสียสละ เวลาอันมีค่าของของท่านเพื่อสร้างความกระจ่างในศาสตร์ด้านการวิจัยแก่ผู้วิจัย คณาจารย์ทุกท่านมิได้เป็นเพียงกรรมการสอบ วิทยานิพนธ์ที่ให้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์ในการปรับปรุงแก้ไขวิทยานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้นเท่านั้น หากแต่เป็นพลังสำคัญในการสร้างความกระจ่างทางปัญญาซึ่งเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการดำเนินงานในวิชาชีพของผู้วิจัยต่อไป

ขอขอบพระคุณ “พลังที่เป็นรากฐานและแรงสนับสนุนสำคัญ” ในการศึกษาวิจัย คือ โครงการปริญญาเอกกาญจนาภิเษก (คปก.) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ที่ได้ให้ทุนสนับสนุนการศึกษาและการดำเนินงานวิจัยในครั้งนี้

นอกจากนั้น การวิจัยครั้งนี้คงไม่สามารถดำเนินการได้ หากขาดพลังต่างๆ เหล่านี้ ผู้วิจัยขอขอบพระคุณคณาจารย์ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ทุกท่านที่ได้ถ่ายทอดพลังทางปัญญาและสร้างแรงบันดาลใจในการเป็นครูที่ดีแก่ผู้วิจัย ขอขอบพระคุณครูผู้ร่วมวิจัยทุกท่านที่ได้ “ร่วมทุกข์” ด้วยการสละเวลา แรงกาย แรงใจ ความคิด และประสบการณ์ ตลอดระยะเวลาในการดำเนินงานกว่า 1 ปีการศึกษา จนทำให้เราได้ “ร่วมสุข” ด้วยกันเมื่อได้เห็นผลงานและผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียน ขอขอบคุณผู้บริหารโรงเรียน คณะครู และบุคลากรอื่นๆ ที่ช่วยสนับสนุนการดำเนินงานของผู้วิจัย เสมือนผู้วิจัยเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน ขอขอบคุณนักเรียนทุกคนที่หมั่นทักทายและมอบรอยยิ้มซึ่งเป็นกำลังใจเล็กๆ ที่มีให้แก่ผู้วิจัยเสมอมา และขอขอบคุณที่นักเรียนได้ช่วยเป็น “ครู” ให้พวกเราผู้ร่วมวิจัยทุกคนได้เรียนรู้และพัฒนา รวมทั้งขอขอบพระคุณทุกแห่งการเรียนรู้ ทั้งผู้รู้ ผู้เชี่ยวชาญ เอกสารตำรา สื่อเทคโนโลยีต่างๆ ที่เป็นครูผู้ให้ความรู้และขยายความเข้าใจของผู้วิจัยให้ลึกซึ้งและกว้างขวางยิ่งขึ้น

ขอขอบคุณสำหรับกำลังใจและความช่วยเหลือจากพวกเราชาวสาขาวิชาหลักสูตรและการสอนทุกคน รวมไปถึงเพื่อนรักทั้งหลายที่ได้แสดงความห่วงใยและให้กำลังใจอยู่เสมอ ขอขอบคุณครอบครัวที่คอยช่วยเหลือและเป็นกำลังใจ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง “แม่” ผู้คอยสนับสนุนผู้วิจัยในทุกเรื่องอย่างเต็มที่ ซึ่งแม่แม่จะกล่าวเสมอว่า “แม่ไม่ได้เรียนสูง ไม่มีใบปริญญา” หากแต่แม่คือผู้ที่เปี่ยมด้วยพลังสติปัญญา พลังกาย พลังใจ และพลังแห่งความพากเพียรที่เหนือกว่าลูกคนนี้อย่างยิ่ง ปริญญาใบที่สามของลูกนี้ คงเป็นหลักฐานที่บ่งชี้ได้ดีว่าแม่เป็นผู้ที่มีความรู้ ความสามารถ และจิตวิญญาณของความเป็นแม่ที่เหนือกว่าระดับปริญญาใดๆ

สุดท้าย ขอขอบคุณทุกปัญหา ทุกอุปสรรค ทุกความท้อถอยที่ทำให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้และทำความรู้จักกับคำว่า “อดทน” และ “ความเพียรอันบริสุทธิ์” ตียิ่งขึ้น รวมทั้งขอขอบคุณบุคคลและสรรพสิ่งอื่นๆ ที่มีได้เอ่ยถึง ณ ที่นี้ หากแต่ได้มีส่วนร่วมในการเป็นพลังแห่งการพัฒนาของผู้วิจัย ซึ่งผู้วิจัยขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ด้วยพลังใจที่มุ่งมั่น พลังปัญญาอันองกาม การกระทำด้วยใจอันบริสุทธิ์ และความดีงามของทุกพลังข้างต้นได้หลอมรวมกันจนเกิดเป็นงานวิจัยนี้ คุณความดีทั้งปวงที่เกิดขึ้น ผู้วิจัยขอมอบแด่ผู้ที่อยู่ในวิชาชีพ “ครู” ทุกท่าน ขอให้ท่านมีพลัง และแรงบันดาลใจในการพัฒนาตนเอง พัฒนาการจัดการเรียนการสอน และพัฒนานักเรียนต่อไปอย่างไม่มีที่สิ้นสุด

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย .....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ .....	จ
กิตติกรรมประกาศ .....	ฉ
สารบัญ .....	ช
สารบัญตาราง .....	ฎ
สารบัญภาพ .....	ฏ
<b>บทที่ 1 บทนำ .....</b>	<b>1</b>
ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา .....	1
คำถามการวิจัย .....	9
วัตถุประสงค์ของการวิจัย .....	9
ขอบเขตของการวิจัย .....	9
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย .....	10
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ .....	12
<b>บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....</b>	<b>14</b>
แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู .....	15
แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน .....	19
แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนตาม	
แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน .....	45
แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพ .....	45
แนวคิดการร่วมมือรวมพลัง .....	49
แนวคิดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ .....	56
แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ .....	58
แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการคิด .....	61
การวิจัยปฏิบัติการ .....	73
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง .....	78

<b>บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย</b> .....	91
วงจรกิจัยปฏิบัติการที่ 1 การร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น.....	93
วงจรกิจัยปฏิบัติการที่ 2 การศึกษาบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย.....	101
วงจรกิจัยปฏิบัติการที่ 3 การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการ .....	111
วงจรกิจัยปฏิบัติการที่ 4 การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยขับเคลื่อนกระบวนการฯ ร่วมกับครู .....	117
<b>บทที่ 4 ผลการดำเนินงานตามวงจรกิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนา     กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน</b> .....	121
ตอนที่ 1 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากวงจรกิจัยปฏิบัติการที่ 1 .....	122
กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น .....	128
การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ ครั้งที่ 1 .....	138
ตอนที่ 2 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากวงจรกิจัยปฏิบัติการที่ 2 .....	140
บริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย .....	143
การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ ครั้งที่ 2 .....	159
ตอนที่ 3 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากวงจรกิจัยปฏิบัติการที่ 3 .....	161
สภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการฯ .....	167
การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ ครั้งที่ 3 .....	170
ตอนที่ 4 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากวงจรกิจัยปฏิบัติการที่ 4 .....	172
สภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยขับเคลื่อนกระบวนการฯ ร่วมกับครู .....	179
ปัจจัยเอื้อและปัจจัยต้านในการดำเนินงาน .....	193
ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของครูผู้ร่วมวิจัยในการดำเนินงาน และการปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	206
การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ ครั้งที่ 4 .....	210
ผลการตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนโดยครูผู้ร่วมวิจัย	214



**บทที่ 5 ผลการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน:**

กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนใหม่บริบทไทย .....	216
แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน .....	217
เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน .....	219
โครงสร้างการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน .....	220
ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง .....	227
องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	227
การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	229
1) การเตรียมการดำเนินงาน .....	229
2) การดำเนินงานตามขั้นตอนสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	231
ผลการศึกษาผ่านบทเรียน .....	236
ยุทธศาสตร์การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน .....	237
ปัจจัยสู่ความสำเร็จ .....	247

**บทที่ 6 ผลพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู**

และผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง .....	250
ตอนที่ 1 ผลพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ....	251
ผลพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย	
ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน .....	251
ผลพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย	
ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน .....	265
ผลพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย	
ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง .....	277
ผลพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย	
ในภาพรวม .....	288
การเรียนรู้ของครูผู้ร่วมวิจัยในด้านอื่นๆ .....	300
ตอนที่ 2 ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง .....	308
ผลการเรียนรู้ของนักเรียน .....	308
ผลที่เกิดขึ้นกับผู้รู้ .....	317
ผลที่เกิดขึ้นกับบุคลากรอื่นๆ ในโรงเรียน .....	320
การเรียนรู้ของผู้วิจัย .....	324

	หน้า
<b>บทที่ 7 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ.....</b>	<b>336</b>
สรุปผลการวิจัย .....	341
อภิปรายผลการวิจัย .....	347
ข้อเสนอแนะ .....	369
<b>รายการอ้างอิง .....</b>	<b>375</b>
<b>ภาคผนวก .....</b>	<b>383</b>
ก. ตัวอย่างชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน .....	384
ข. แบบสำรวจข้อมูลและแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ครูผู้ร่วมวิจัย .....	399
ค. ตัวอย่างสาระบางส่วนในคู่มือดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน..	405
ง. ตัวอย่างผลงานของครูผู้ร่วมวิจัย .....	433
<b>ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์ .....</b>	<b>477</b>

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	ความแตกต่างของการพัฒนาวิชาชีพแบบดั้งเดิมและการศึกษาผ่านบทเรียน.....	24
2	ตัวอย่างของกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	40
3	แนวคิดการพัฒนาครู .....	47
4	การเปรียบเทียบการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) และการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) .....	55
5	การดำเนินการวิจัยตามวงจรวิจัยปฏิบัติการ .....	92
6	การเรียนรู้ของผู้วิจัยเพื่อการพัฒนาตนเองและเพื่อการดำเนินงานวิจัย.....	94
7	แผนการเก็บรวบรวมข้อมูล .....	98
8	การสังเคราะห์ข้อมูลด้านขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	125
9	การสังเคราะห์ข้อมูลด้านองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน	126
10	ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 1 .....	138
11	ข้อมูลครูผู้ร่วมวิจัย .....	146
12	ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 2 .....	159
13	กิจกรรมการประชุมเชิงปฏิบัติการเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจ ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	161
14	ลักษณะการจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย.....	164
15	เป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแต่ละกลุ่มย่อย ในการดำเนินงานระยะแรก .....	166
16	ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 3 .....	170
17	การศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละกลุ่มย่อย .....	175
18	ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 4 .....	210
19	รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของครูในบริบทไทย .....	223
20	ลักษณะของวงจรฝึกหัดเมื่อเทียบกับวงจรการศึกษาผ่านบทเรียนที่สมบูรณ์ .....	241
21	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน .....	252
22	จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับสมรรถภาพ ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน .....	255
23	จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับการพัฒนา ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน .....	256

ตารางที่	หน้า
24	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ..... 266
25	จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับสมรรถภาพ ในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ..... 270
26	จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับการพัฒนา ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ..... 271
27	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ..... 278
28	จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับสมรรถภาพ ในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ..... 281
29	จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับการพัฒนา ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ..... 283
30	ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน บทบาทในการเข้าร่วม ทำงานของผู้วิจัย และกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่เข้าร่วม ..... 289
31	จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามจำนวนตัวบ่งชี้สมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอนที่เกิดการพัฒนา ..... 293
32	ระดับคุณภาพของความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ..... 309
33	การเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของคะแนน จากแบบวัดเจตคติระหว่างก่อนและหลังการสอน ด้วยการทดสอบค่าที ..... 310



## สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
1	เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน ..... 21
2	วงจรการศึกษาผ่านบทเรียน ..... 34
3	ระยะของการศึกษาผ่านบทเรียน ..... 36
4	กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ..... 37
5	การศึกษาผ่านบทเรียน ..... 45
6	องค์ประกอบของการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ ..... 57
7	กรอบแนวคิดของการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ..... 97
8	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ..... 107
9	โครงสร้างของคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน..... 112
10	กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น ..... 137
11	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ในระยที่ครูขับเคลื่อนกระบวนการฯ ..... 165
12	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ในระยที่ผู้วิจัยร่วมขับเคลื่อน กระบวนการฯ ..... 177
13	รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (models of lesson study groups) ในการวิจัยครั้งนี้ ..... 186
14	กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย ..... 248
15	การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย ..... 249
16	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ..... 253
17	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ..... 267
18	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ..... 279
19	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในภาพรวมของครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคน ..... 290
20	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวม จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน บทบาทในการเข้าร่วมกลุ่มของผู้วิจัย และกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน..... 295
21	โมเดลภูเขาน้ำแข็ง ..... 362

## บทที่ 1

### บทนำ

#### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

หัวใจสำคัญของการปฏิรูปการศึกษา คือ การปฏิรูปการเรียนรู้ ซึ่งมีจุดหมายสำคัญในการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้ของคนไทยทั้งชาติ เพื่อพัฒนาคุณภาพของคนไทยให้ไปสู่การพัฒนาที่ยั่งยืนของประเทศตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งบุคลากรที่มีบทบาทสำคัญในการปฏิรูปการเรียนรู้ก็คือ ครู เพราะครูเป็นผู้ที่มีหน้าที่โดยตรงในการจัดการเรียนรู้แก่ผู้เรียน

การปฏิรูปการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อครูพัฒนาตนเองและปฏิรูปการเรียนการสอน เพราะการสอนเป็นกระบวนการหนึ่งในระบบการศึกษาที่ออกแบบอย่างเฉพาะเจาะจงเพื่ออำนวยความสะดวกแก่การเรียนรู้ของผู้เรียน ดังนั้น การเรียนรู้ของผู้เรียนคงไม่สามารถพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลงได้ หากมิได้มีการพัฒนาครูให้มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่เพียงพอ ซึ่งจากการศึกษาวิจัยเพื่อทบทวนองค์ความรู้ของ The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS, 1993) พบว่า การเรียนรู้ของนักเรียนจะสามารถพัฒนาอย่างเด่นชัดได้ก็ต่อเมื่อครูได้รับโอกาสและการสนับสนุนในการเพิ่มพูนทักษะของตนให้มีประสิทธิภาพ (Stigler และ Hiebert, 1999) ซึ่งการที่ครูจะสามารถปฏิรูปการเรียนรู้และปฏิรูปการเรียนการสอนได้นั้น ครูจำเป็นต้องมีสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนหลายประการ ดังเช่นที่ The College Academic Council (2004) ได้เสนอสมรรถภาพการสอนของครูในศตวรรษที่ 21 ไว้ว่าครูต้องมีความเข้าใจว่าผู้เรียนมีรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ต้องสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียน สามารถใช้ยุทธศาสตร์การสอนที่หลากหลาย สามารถประเมินผลการเรียนรู้ โดยใช้เครื่องมือและเทคนิคการประเมินที่มีความตรงและความเที่ยง รวมทั้งสามารถทำงานอย่างอิสระและทำงานร่วมกับผู้อื่นในการพัฒนาและประยุกต์ความรู้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างกันบรรลุวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ได้ นอกจากนี้ คุรุสภา (2546) ได้กำหนดเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูไว้ 12 ข้อ ดังนี้

- 1) ปฏิบัติกิจกรรมทางวิชาการเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูอยู่เสมอ
- 2) ตัดสินใจปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ โดยคำนึงถึงผลที่จะเกิดกับผู้เรียน
- 3) มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ
- 4) พัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้และเกิดผลจริง
- 5) พัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ
- 6) จัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยเน้นผลถาวรที่เกิดแก่ผู้เรียน
- 7) รายงานผลการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนได้อย่างมีระบบ

- 8) ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน
- 9) ร่วมมือกับผู้อื่นในสถานศึกษาอย่างสร้างสรรค์
- 10) ร่วมมือกับผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์ในชุมชน
- 11) แสวงหาและใช้ข้อมูลข่าวสารในการพัฒนา
- 12) สร้างโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนในทุกสถานการณ์

จากข้อมูลข้างต้นนี้ทำให้เห็นได้ว่า ในปัจจุบัน ครูจำเป็นต้องมีคุณลักษณะหรือสมรรถภาพทั้งในส่วนของความรู้ความเข้าใจ ทักษะกระบวนการทั้งในด้านการคิดและการปฏิบัติงานไปจนถึงความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ ซึ่งสมรรถภาพต่างๆ เหล่านี้จะทำให้ครูสามารถดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จากการศึกษาเกี่ยวกับสมรรถภาพของครูในปัจจุบัน พบว่า ครูยังขาดสมรรถภาพที่จำเป็นทั้งในด้านความรู้ ความเข้าใจ และทักษะในการคิดวางแผนการจัดการเรียนรู้ ดังเช่นข้อมูลจากการศึกษาทบทวนองค์ความรู้เกี่ยวกับการปฏิรูปการเรียนรู้ในการวิจัยเรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของโรงเรียน: การศึกษาพหุกรณี” โดย ทิศนา แคมมณี และคณะ (2544) ซึ่งศึกษาการดำเนินงานของโรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จและไม่ประสบผลสำเร็จในการดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ จำนวน 11 โรงเรียน คณะวิจัยได้สรุปข้อค้นพบที่สำคัญประการหนึ่งว่า ครูได้รับการอบรมหลายครั้ง แต่ยังขาดความเข้าใจและสับสนเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสำคัญที่สุด ขาดทักษะการคิดด้วยตนเอง ขาดความเข้าใจเกี่ยวกับการออกแบบการจัดการเรียนรู้ การเขียนแผนการเรียนการสอน เช่นเดียวกับข้อมูลจากผลการเรียนรู้ของคณะนักวิจัย ซึ่งประกอบด้วยนักวิจัยหลัก 4 คน และคณะนักวิจัยร่วม 20 คน และนักวิชาการอีกจำนวนมากของโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (โครงการ วพร.) ซึ่งดำเนินการเป็นระยะเวลา 3 ปีในการวิจัยและพัฒนาเพื่อสนับสนุนสถานศึกษาจำนวน 135 แห่ง ให้ปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนโดยใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา โดยมีกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูรวมทั้งสิ้น 5,747 คน ในการวิจัยครั้งนี้มีข้อค้นพบเกี่ยวกับประเด็นทางวิชาการที่เป็นปัญหาและอุปสรรคต่อความสำเร็จในการปฏิรูปการเรียนรู้ว่า “ครูส่วนใหญ่ยังขาดความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่เป็นหัวใจของงานวิชาชีพ ซึ่งทุกฝ่ายที่เข้าไปร่วมเรียนรู้กับโรงเรียน เห็นตรงกันว่า ครูออกแบบการสอนไม่เป็น ครูขาดแนวทางและกระบวนการในการออกแบบการสอน ความรู้พื้นฐานด้านหลักการสอน วิธีการสอนต่างๆ มีค่อนข้างจำกัด ทำให้ครูขาดแนวทางและกระบวนการในการออกแบบการสอน... ส่งผลให้ครูไม่สามารถเขียนแผนการสอนที่ดีได้ ข้อค้นพบนี้นับเป็นปัญหาที่สำคัญมากของวงการศึกษไทย เพราะสภาพเช่นนี้เป็นไปอย่างค่อนข้างกว้างขวาง” อาจกล่าวได้ว่า สิ่งที่สำคัญมากที่สุดในการปฏิบัติงานของครูก็คือ ความเข้าใจในเรื่องที่ทำ ซึ่งในกระบวนการของการพัฒนาการเรียนการสอน ครูมักพบปัญหาด้านการขาดความเข้าใจ และขาดความกระจ่างในเรื่องที่ทำ จึงจำเป็นที่ครูต้องได้รับความช่วยเหลือ ได้รับความประสพการณ์ และการเรียนรู้ในเรื่องต่างๆ อย่างเพียงพอ (ทิศนา แคมมณี และคณะ, 2547: 211,272)

สภาพปัญหาข้างต้นนี้สอดคล้องกับการรายงานของคณะทำงานด้านการผลิตและพัฒนาครู (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2546:7) ที่เสนอว่า แม้ครูจำนวนมากจะได้รับความรู้ในด้านต่างๆ จากการฝึกอบรม แต่ก็ไม่สามารถนำความรู้ไปพัฒนากระบวนการเรียนการสอนได้มากเท่าที่ควร และไม่สามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูปได้ เพราะการฝึกอบรมที่จัดมักเป็นแบบสำเร็จรูปที่กำหนดหัวข้อการอบรมมาจากส่วนกลางมากกว่ามาจากปัญหาและความต้องการของครู เป็นการอบรมระยะสั้นไม่มีกระบวนการติดตามและพัฒนาต่อเนื่อง ทำให้การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนเกิดขึ้นได้ยาก สรุปได้ว่าการพัฒนาครูไม่ได้สนองตอบความต้องการของครูและไม่ได้สะท้อนปัญหาที่แท้จริงในห้องเรียนเท่าที่ควร

Awafford (1998) เสนอว่าการพัฒนาครูวิชาชีพแบบเดิมไม่สามารถรับประกันได้ว่าจะสามารถทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการเรียนการสอนในชั้นเรียนได้ เพราะไม่เพียงแต่ครูจะต้องการเวลาในการฝึกฝนการสอนใหม่ๆ ในบริบทชั้นเรียนของตนเองเท่านั้น แต่ครูต้องการความช่วยเหลือจากเพื่อนร่วมงานด้วย ครูหลายคนตระหนักว่าทักษะที่ได้รับการพัฒนามาในอดีตไม่เพียงพอต่อความต้องการที่หลากหลายของนักเรียนอีกต่อไป ครูจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงหรือหาโอกาสพัฒนาความรู้และหารูปแบบการสอนที่มีประสิทธิภาพด้วยตนเอง ซึ่งข้อเสนอนี้สอดคล้องกับผลสำรวจความต้องการของครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (วพร., 2547) ที่พบว่า ในการวางแผนการสอนให้เป็นไปตามแนวทางของการปฏิรูปการเรียนรู้ ครูต้องการความรู้และทักษะในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ การเขียนแผน และครูต้องการให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความรู้เกี่ยวกับการวางแผนการสอนระหว่างครูด้วยกันในระดับมาก โดยครูส่วนใหญ่ต้องการความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับการวางแผนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ต้องการเขียนแผนการสอนที่สามารถนำมาสอนในชั้นเรียนได้จริง และต้องการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และช่วยกันแก้ปัญหา (ทิตนา แคมมณี และคณะ, 2547: 158-160)

จากข้อมูลของงานวิจัยและรายงานดังกล่าว ทำให้เห็นถึงความต้องการในการพัฒนาตนเองของครู และเห็นถึงสภาพปัญหาในปัจจุบันว่า ครูยังคงขาดสมรรถภาพที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนการสอน โดยสมรรถภาพสำคัญที่เป็นปัญหาของครู คือ การขาดทักษะการคิดออกแบบในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งมีผลมาจากการขาดความรู้ ความเข้าใจพื้นฐานที่สำคัญในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งได้แก่ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับศาสตร์การสอน ความรู้ในเนื้อหาวิชา และโดยเฉพาะอย่างยิ่งความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งสาเหตุสำคัญประการหนึ่งของปัญหานี้ก็คือ การขาดระบบการพัฒนาทางวิชาชีพที่ต่อเนื่อง ที่จะสามารถช่วยส่งเสริมให้ครูได้เรียนรู้และพัฒนาการปฏิบัติงานของตนได้ ดังนั้น จึงเป็นที่น่าสนใจอย่างยิ่งว่า แนวคิด วิธีการ หรือกระบวนการใดที่จะสามารถนำมาใช้ในการพัฒนาครูให้เกิดสมรรถภาพที่สำคัญและจำเป็นดังกล่าวข้างต้นได้



จากการศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดในการพัฒนาวิชาชีพครู พบว่ามีหลักการสำคัญของ กระบวนการหรือวิธีการพัฒนาวิชาชีพครู คือ การมุ่งเน้นการพัฒนาครูโดยให้ครูเป็นศูนย์กลาง การให้ความสำคัญกับทฤษฎีและส่งเสริมความสามารถทางสติปัญญาและความเป็นผู้นำของ บุคลากรในโรงเรียน การวางแผนแบบร่วมมือรวมพลัง การใช้ข้อมูลหรือผลการวิจัยที่เชื่อถือได้ ในการพัฒนาการสอนและการเรียนรู้ การกำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้และการสอนที่มี ประสิทธิภาพให้ชัดเจน การพัฒนาครูให้มีความรู้ด้านเนื้อหาวิชาและยุทธศาสตร์การสอน การสนับสนุนการพัฒนาและการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองอย่างต่อเนื่อง การดำเนินการในระยะ ยาวที่มีความสอดคล้องต่อเนื่อง และการพัฒนาในบริบทการทำงานจริงของครูในโรงเรียน (school-based development) (U.S. Department of Education Professional Development Team, 1994 และ Loucks-Horsley, 1996: 1-3)

นอกจากหลักการดังกล่าวแล้ว พิมพันธ์ เตชะคุปต์ และพรทิพย์ แข็งขัน (2550) ได้ ดำเนินการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับสมรรถนะครูและแนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูในสังคมที่ เปลี่ยนแปลง จากการศึกษาเอกสารทั้งในและต่างประเทศ ทำให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับแนวทาง การพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศไทยให้สอดคล้องกับสังคมที่เปลี่ยนแปลงประการหนึ่งว่า การพัฒนาสมรรถนะครูประจำการ (in-service teacher) ควรเป็นการพัฒนาภายในสถานศึกษา (insite-based development) ไม่ควรเป็นการพัฒนาภายนอกสถานศึกษา (outsite-based development) ดังที่ปฏิบัติในอดีต ซึ่งในส่วนของแนวคิดการพัฒนาครูภายในสถานศึกษา (insite-based development) หรือการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based development) นั้น เป็นแนวคิดที่ใช้กันอย่างแพร่หลายในปัจจุบัน แนวคิดนี้เชื่อว่าครูทุกคนมี ความสามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ โดยการพัฒนาครูต้องให้ครูได้สร้างความรู้และทดลองปฏิบัติ จริบบนฐานความรู้ที่แท้จริงนั้น กระบวนการสร้างความรู้ไม่ใช่กระบวนการบอกเล่าหรือสั่ง แต่เกิดจาก การที่ครูได้เรียนรู้ เฝ้าดูสถานการณ์ในชั้นเรียนแล้วสามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้ เมื่อสร้าง ความรู้แล้วครูจะไม่เก็บความรู้ไว้กับตัว แต่จะนำความรู้ที่ไปทดลองปฏิบัติจริงบนฐานความรู้ ที่ได้จากกัลยาณมิตร ซึ่งจะทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเองของครู เช่น กระบวนการ เพื่อนร่วมคิด มิตรร่วมทาง (สุมน อมรวิวัฒน์, 2546) การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเป็น การพัฒนาที่เกิดขึ้นตามสภาพปัญหาและความต้องการของโรงเรียนและครู เพื่อเพิ่มขีด ความสามารถของครูในการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน เป็นการร่วมคิด ร่วมศึกษาปัญหา ร่วมวางแผน ร่วมกันแก้ปัญหาและพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน เน้นการปฏิบัติจริง และนำลงสู่ห้องเรียนเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างจริงจัง ใช้กระบวนการ PDCA ซึ่งเป็นวงจรการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และเป็นการทำหน้าที่ตามภาวะปกติของครู (พฤทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์ และอรพรรณ พรสีมา, 2546 อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการ สภาการศึกษา, 2547: 16-17) หลักการดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงแนวคิดการฝึกอบรมขณะ ปฏิบัติงานจริง (on-the-job training) ที่ทิตานา แชมมณี และคณะ (2547: 210-324) ได้ให้ ข้อเสนอแนะจากผลการดำเนินการศึกษาและวิจัยในโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการ

เรียนรู้ทั้งโรงเรียนไว้เช่นเดียวกันว่า กระบวนการพัฒนาครูควรใช้ “on-the-job training” ซึ่งเป็น การพัฒนาครูในสภาพการทำงานปกติ และในกระบวนการพัฒนาการเรียนการสอนนั้น ครูต้องมึ ความเข้าใจในเรื่องที่ทำ และมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูด้วยกัน เพราะเป็นยุทธวิธีที่ ส่งผลต่อคุณภาพงานและต่อการเรียนรู้ของครู โดยจะช่วยให้ครูเกิดแรงบันดาลใจและแรงจูงใจใน การปฏิบัติงาน เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้นเรื่อยๆ ได้เรียนรู้และสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ๆ ด้วย

จากการสัมมนาเรื่อง นโยบายการผลิตและพัฒนาครู ซึ่งจัดโดยสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาแห่งชาติ (2542) มีข้อสรุปจากความคิดเห็นและข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิและ ผู้เกี่ยวข้องในด้านการพัฒนาครูว่า การพัฒนาครูต้องทำอย่างเป็นระบบ คำนึงถึงคุณภาพของ การพัฒนาครูและการส่งเสริมให้ครูใฝ่ใจในการพัฒนาตนเอง โดยการพัฒนาครูควรเริ่มจาก การพัฒนาครูในระดับประถมศึกษาก่อน เพราะครูในระดับนี้มีจำนวนมากและมีผลกระทบต่อ คุณภาพการศึกษาในวงกว้าง เนื่องจากเป็นรากฐานของการดำเนินชีวิตและการศึกษาในระดับที่ สูงขึ้น

White (2004) เสนอว่า ครูจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติเพื่อการพัฒนาโรงเรียน ซึ่งการที่ครูจะเปลี่ยนแปลงได้นั้น จำเป็นต้องมีแนวทางการปฏิบัติที่เหมาะสมและมั่นใจได้สำหรับ ครูในการปรับใช้หรือนำมาใช้พัฒนา ข้อสรุปสำคัญประการหนึ่งก็คือ การเรียนรู้ของครูและ การพัฒนาครูจะมีความหมายและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น หากกระบวนการพัฒนานั้นๆ เป็น ส่วนหนึ่งในการทำงานประจำวันของครูหรือของเพื่อนร่วมงาน ซึ่งการพัฒนาทางวิชาชีพนั้นก็มึ หลายรูปแบบ วิธีการ และหลายแนวคิดด้วยกัน ไม่ว่าจะเป็นการฝึกอบรม แนวคิดการพัฒนาครู ประจำการ แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพทั้งโรงเรียน หรือแนวคิดวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้

จากการศึกษาแนวคิด วิธีการ หรือกระบวนการต่างๆ ในการพัฒนาครู ที่สอดคล้องกับ หลักการพัฒนาครูวิชาชีพ พบว่า มีแนวคิดหนึ่งซึ่งน่าสนใจเป็นอย่างยิ่งที่จะนำมาใช้ใ นการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู เนื่องจากแนวคิดดังกล่าวเป็นแนวคิดที่ สอดรับกับสภาพปัญหา สอดคล้องกับความต้องการ และสัมพันธ์กับแนวคิดหลักการต่างๆ ใน การพัฒนาครูที่กล่าวไว้ข้างต้นเป็นอย่างดี รวมทั้งเป็นแนวคิดที่ครูสามารถนำมาใช้ในการพัฒนา สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้ด้วยตนเอง แนวคิดนี้คือ แนวคิดการศึกษา ผ่านบทเรียน

**แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน** (lesson study approach หรือ lesson research approach) เป็นแนวคิดหนึ่งในการพัฒนาครูวิชาชีพ (professional development) ของประเทศ ญี่ปุ่น และในปัจจุบันกำลังมีการใช้กันอย่างแพร่หลายในหลายประเทศด้วยกัน แนวคิดนี้ว่าด้วย ลักษณะการทำงานของกลุ่มครูที่ร่วมกันทำวิจัยเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ในชั้นเรียนอย่าง เป็นระบบแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative work) ทั้งนี้ เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ของตนเอง และเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยกลุ่มครูจะดำเนินงานตามกระบวนการของ แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีลักษณะเป็นวงจร หรือที่เรียกว่า “กระบวนการศึกษาผ่าน

บทเรียน (lesson study process)” ซึ่งเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มครูที่วางแผนร่วมกันแบบร่วมมือรวมพลังในประเด็นวิจัยเดียวกัน การดำเนินการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนตามที่ได้ออกแบบ การเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสังเกต การให้ผลสะท้อนและอภิปรายจากข้อมูลดังกล่าว รวมถึงการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ของตน ซึ่งกระบวนการนี้ให้ความสำคัญกับการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน และนอกจากการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจะช่วยพัฒนาการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียนได้เป็นอย่างดีแล้ว กระบวนการนี้ยังช่วยให้ครูได้พัฒนาความสามารถต่างๆ ได้แก่ การคิดเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ในชั้นเรียน การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนเพื่อทำให้ข้อมูลป้อนกลับและแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อนักเรียนอย่างเหมาะสม และความสามารถในการระบุหรือระลึกถึงความรู้และทักษะที่จำเป็นในการปรับปรุงการสอนของตนและสามารถสร้างทางเลือกใหม่ในการแก้ปัญหาได้ (research for better school, 2005)

Zeichner (2003) ได้ศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูและรายงานว่าการฝึกอบรมมักไม่เชื่อมโยงกับการทำงานประจำวันของครู และไม่ได้ให้ความเคารพยอมรับในความรู้ของครู ในขณะที่แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นทางเลือกหนึ่งในการให้คุณค่าและสร้างพลังอำนาจแก่ครู เป็นวิธีการที่ช่วยให้ครูได้กระบวนการที่นำไปสู่การปฏิบัติแบบใหม่แก่นของแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเกี่ยวข้องกับการทำงานที่ให้ความสำคัญกับบทเรียนและกระบวนการที่ครูสามารถทำงานได้อย่างเป็นปกติ เพราะการจัดเตรียมการประชุมอภิปรายแบบเป็นกันเองทำให้ครูเกิดความคิดท้าทายเกี่ยวกับการดำเนินการในชั้นเรียน การเรียนรู้ของนักเรียน และเนื้อหาสาระที่สอน รวมทั้งการจัดเตรียมสื่อสนับสนุนและระบบการเรียนรู้จากประสบการณ์

การจัดตั้งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group) ทำได้โดยกลุ่มครูที่มีความสมัครใจรวมตัวกันวางเป้าหมายในการทำงานที่ชัดเจนร่วมกัน แล้วดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจนครบวงจร North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2002) ได้เสนอขั้นตอนของวงจรการศึกษาผ่านบทเรียนที่นิยมใช้อย่างแพร่หลาย ดังนี้

1) ขั้นตอนกำหนดบทเรียน (focusing the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูกำหนดเป้าหมายของบทเรียนจากการวินิจฉัยความต้องการของผู้เรียนและเป้าหมายทางการศึกษาของหลักสูตรของโรงเรียน และเลือกประเด็นหรือหัวข้อของบทเรียน (topic of the lesson) ซึ่งส่วนใหญ่มักจะมาจากความคิดรวบยอดที่เป็นปัญหาที่ครูสังเกตได้ในชั้นเรียนของตน และเป็นความคิดรวบยอดที่ท้าทายและมีความยากในการจัดการเรียนการสอน

2) ขั้นตอนวางแผนบทเรียน (planning the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับหัวข้อหรือประเด็นที่เลือก และร่วมกันพัฒนาแผนการสอน กำหนดรายละเอียดต่างๆ ในแผน

3) ขั้นสอน (teaching the lesson) เป็นขั้นตอนที่ครู 1 คนจากในทีมนำเสนอบทเรียนในชั้นเรียนของตน ครูคนอื่นๆ สังเกตการสอนอย่างใกล้ชิด จดบันทึกเกี่ยวกับการสนทนาและกิจกรรมของครูและนักเรียน เก็บรวบรวมหลักฐานจากบทเรียนโดยวิธีต่างๆ เช่น วิดีทัศน์ ภาพถ่าย บันทึกเทปเสียง และผลงานนักเรียน ซึ่งจุดประสงค์ในการสังเกตและวินิจฉัยบทเรียนคือ เพื่อทำความเข้าใจกระบวนการคิดและกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน

4) ขั้นสะท้อนความคิดและประเมิน (reflecting and evaluating) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูอภิปรายเกี่ยวกับบทเรียนและผลการสังเกต โดยครูที่สอนเป็นผู้แสดงความเห็นเป็นคนแรกเกี่ยวกับความคิดของตนว่าบทเรียนมีความเป็นไปอย่างไร และมีปัญหาใดเกิดขึ้น จากนั้นครูอื่นๆ จึงร่วมเสนอผลการสังเกตและข้อเสนอแนะ โดยมีจุดเน้นในการวางโครงสร้างของการอภิปรายเพื่อทำความเข้าใจกระบวนการคิดของนักเรียน และสะท้อนว่าครูได้เรียนรู้อะไรจากการดำเนินการในชั้นเรียน ขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนที่คณะครูและผู้ที่เกี่ยวข้องทั้งหมดมาเข้าร่วมรับรู้ข้อมูล ซึ่งอาจครอบคลุมถึงการระบุประเด็นเรื่องการเรียนรู้และการจัดการเรียนการสอน โดยทั่วไปของโรงเรียน รวมถึงอาจมีผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกมาทำงานร่วมกับกลุ่มครู และแสดงความเห็นในครั้งนี้อย่างเต็มที่ ทั้งนี้เพื่อตัดสินใจและดำเนินการพัฒนาบทเรียนให้ได้บทเรียนที่ดีมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

5) ขั้นปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revising the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูปรับปรุงแก้ไขบทเรียนจากปัญหาที่พบในการสอน อาจมีการพบกลุ่มกันหลายครั้งเพื่อปรับปรุงบทเรียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และอาจมีการตัดสินใจว่ามีความจำเป็นต้องดำเนินการสอนซ้ำหรือไม่ ซึ่งหากตัดสินใจนำบทเรียนที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปสอนอีกครั้ง (teaching the revising lesson) ก็จะเป็นการนำไปสอนกับนักเรียนกลุ่มอื่นโดยครูคนเดิมหรือครูอื่น

6) ขั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (sharing results) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูเสนอผลการพัฒนาบทเรียน ซึ่งนอกเหนือจากการเสนอแผนการสอนที่ได้แล้ว อาจโดยการอภิปรายสรุปผลการเขียนรายงานถึงกระบวนการพัฒนาบทเรียน กระบวนการคิด และข้อค้นพบของกลุ่ม เพื่อให้ผู้อื่นเข้าใจสิ่งที่กลุ่มครูได้เรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้อาจรวมถึงการเชิญครูจากโรงเรียนอื่นๆ มาเข้าร่วมสังเกตการนำเสนอบทเรียนด้วย (open house)

อย่างไรก็ตาม ประเด็นสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน มิใช่การปฏิบัติตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการอย่างเคร่งครัด แต่เป็นการคำนึงถึงหลักการของกระบวนการ เช่น การร่วมมือกันแบบรวมพลัง (collaboration) การสังเกตโดยเพื่อนร่วมงาน (peer observation) และการรู้จักเปลี่ยนแปลงปรับปรุงกระบวนการให้เหมาะสมกับบริบทที่เป็นจริงของโรงเรียนและการทำงานของครู ทั้งนี้ เพื่อให้ครูสามารถจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Stepanek, 2001)

จากข้อมูลข้างต้น เห็นได้ว่า แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) มีจุดเด่นที่การทำงานแบบร่วมมือรวมพลังและการอภิปรายเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครู ซึ่งทำ



ให้แนวคิดนี้เป็นแนวคิดที่มีความแตกต่างจากแนวคิดหรือวิธีการพัฒนาครูประจำการอื่นๆ ที่ใช้  
อยู่ในปัจจุบัน ไม่ว่าจะเป็นการให้ศึกษาต่อ การเข้ารับการฝึกอบรม (training) การวิจัย  
ปฏิบัติการในชั้นเรียน (classroom action research) หรือการนิเทศ (supervision) ที่มักเป็น  
การพัฒนาครูโดยให้ครูเรียนรู้เป็นรายบุคคล ไม่ได้เปิดโอกาสให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกัน  
และกันในบริบทของการปฏิบัติงานจริงในชั้นเรียนเท่าใดนัก และนอกจากนี้ อาจกล่าวได้ว่า  
กระบวนการตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนช่วยให้ครูสามารถพัฒนาการจัดการเรียน  
การสอนได้สอดคล้องกับแนวคิดผู้เรียนสำคัญที่สุด เพราะกระบวนการนี้ให้ความสำคัญกับ  
การศึกษาและพัฒนาองค์ความรู้ของครูเกี่ยวกับเรียนรู้ของนักเรียน เน้นการให้ครูพัฒนาตนเอง  
และพัฒนาการจัดการเรียนการสอนจากการศึกษาและสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดหรือ  
การเรียนรู้ของนักเรียนตามสภาพที่เกิดขึ้นจริง ส่งผลให้ครูมุ่งความสนใจไปยังนักเรียนอย่าง  
แท้จริง ทำให้แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนนี้น่าจะส่งผลดีต่อการปฏิรูปการเรียนรู้ต่อไป

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการนำแนวคิดการศึกษาผ่าน  
บทเรียน (lesson study approach) มาใช้ในการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของ  
ครูว่า เมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการของแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว กระบวนการนี้  
จะส่งผลต่อสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูอย่างไร และกระบวนการตามแนวคิด  
การศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูไทย ควรมีลักษณะอย่างไร เพราะ  
อย่างไรก็ดี กระบวนการนี้เป็นกระบวนการที่มีรากฐานมาจากการปฏิบัติในบริบททางวัฒนธรรม  
ของโรงเรียนในประเทศญี่ปุ่น จึงจำเป็นต้องมีการศึกษาวิจัยเพื่อแสวงหาแนวทางและกลยุทธ์  
ในการนำมาปรับใช้เพื่อให้เหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูไทย โดยผู้วิจัยได้เลือกใช้  
การวิจัยปฏิบัติการแบบปฏิบัติจริง (practical action research) ซึ่งเป็นการวิจัยเพื่อปรับปรุง  
หรือพัฒนาการปฏิบัติงานในบริบทของการปฏิบัติงานจริง โดยอาศัยความร่วมมือของครูในฐานะ  
ผู้ปฏิบัติ (practitioner) และผู้วิจัยในฐานะบุคคลภายนอก (outsider) ที่ทำงานร่วมกับกลุ่มครู  
เพื่อช่วยเหลือในการพัฒนาการปฏิบัติงาน และเพื่อให้ได้องค์ความรู้ที่นำไปสู่ผลการวิจัยที่  
สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง ทั้งนี้ เพื่อให้ได้กระบวนการที่ครูสามารถนำไปใช้ในการพัฒนา  
สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ อันจะนำไปสู่  
การแก้ปัญหาและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างยั่งยืน  
ต่อไปในอนาคต

## คำถามการวิจัย

1. การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) ในบริบทการทำงานของครูไทย ทำได้อย่างไร กระบวนการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบทไทยควรมีลักษณะองค์ประกอบ ขั้นตอน และยุทธศาสตร์ในการดำเนินงานอย่างไร อะไรคือปัจจัยเอื้อ หรือปัญหาอุปสรรคที่สำคัญ

2. การที่ครูดำเนินงานร่วมกันตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ส่งผลให้ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนหรือไม่ อย่างไร และมากน้อยเพียงใด กระบวนการตามแนวคิดนี้ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้อะไร อย่างไร และการดำเนินงานนี้ส่งผลอย่างไรต่อนักเรียน และผู้ที่เกี่ยวข้อง

## วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูไทย
2. เพื่อศึกษาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

## ขอบเขตของการวิจัย

1. ประเด็นที่ศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่
  - 1.1 กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน
  - 1.2 ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
2. ผู้ร่วมวิจัย (research participants) คือ ครูประถมศึกษ จำนวน 19 คน จากโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร 2 แห่ง
3. รูปแบบการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ การดำเนินงานในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson study) และรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน (cross-school lesson study)
4. การวิจัยนี้มุ่งศึกษาผลของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีต่อสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยเป็นสำคัญ
5. การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยในการวิจัยนี้ใช้เวลา 1 ปี ตั้งแต่เดือนตุลาคม พ.ศ. 2549 – เดือนตุลาคม พ.ศ. 2550 ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย จึงเป็นผลที่เกิดขึ้นจากกระบวนการดำเนินงานใน 1 ปี

## คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

**สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน (instructional capacity)** หมายถึง ความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ และความสามารถในการจัดการเรียนการสอนของครูที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม อันเนื่องมาจากการได้รับการพัฒนาจากการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งประกอบด้วยสมรรถภาพใน 3 ด้าน ได้แก่ 1) ความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน 2) ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และ 3) ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง โดยมีตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมทั้งสิ้น 11 ตัวบ่งชี้

**ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน** หมายถึง ความรู้ ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษาตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ประกอบด้วยตัวบ่งชี้สมรรถภาพ จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ (1) มีความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชา (2) มีความรู้ ความเข้าใจในศาสตร์การสอน และ (3) มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน

**ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน** หมายถึง ความสามารถและความชำนาญในการคิดสะท้อน (reflective thinking) เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนที่ครูแสดงออกในการปฏิบัติงานการจัดการเรียนการสอนของตน ประกอบด้วยการคิดสะท้อนใน 3 ระยะ และมีตัวบ่งชี้สมรรถภาพ จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

- (1) การคิดสะท้อนในการวางแผนการสอน (reflection for action) มี 2 ตัวบ่งชี้ คือ
  - (1.1) มีการคิดวางแผนการสอน และ (1.2) มีการเขียนแผนการสอน
- (2) การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอน (reflection in action) มี 1 ตัวบ่งชี้ คือ มีการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน
- (3) การคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาการสอน (reflection on action) มี 1 ตัวบ่งชี้ คือ มีการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอน

**ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง** หมายถึง ความสามารถของครูในการทำงานร่วมกับผู้อื่นให้บรรลุตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้สมรรถภาพ จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ (1) มีความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม (2) มีความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด (3) มีการเปิดใจกว้าง และ (4) มีความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด

**แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach)** หมายถึง แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพที่ว่าด้วยการพัฒนาตนเองของครูในบริบทการทำงานจริงในชั้นเรียนและโรงเรียนของตน ผ่านการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของกลุ่มครูในการดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และในระยะยาว โดยครูร่วมกันเลือกบทเรียนมาศึกษาวิจัยและดำเนินการศึกษาวิจัยตามขั้นตอนของ

กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) ที่มีลักษณะเป็นวงจร จนได้บทเรียนที่มีคุณภาพ สามารถนำไปใช้ได้จริง และครูเกิดการเรียนรู้จากบทเรียนนั้น ๆ

**กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process)** หมายถึง กระบวนการทำงานในการพัฒนาวิชาชีพของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) โดยดำเนินงานในลักษณะการทำงานกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลังเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องผ่านขั้นตอนสำคัญซึ่งมีลักษณะเป็นวงจร ได้แก่ การกำหนดเป้าหมาย การวางแผนบทเรียน การสอนและการสังเกต การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

**บทเรียน (lesson)** ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน มีความหมายดังนี้

1) หมายถึง แผนการจัดการเรียนการสอน (lesson plan) ที่ครูได้ออกแบบและวางแผน โดยมีการวิเคราะห์หลักสูตรและผู้เรียน กำหนดจุดประสงค์ มโนทัศน์ เนื้อหาสาระ ยุทธศาสตร์ การเรียนการสอน กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อ การวัดและประเมินผล

2) หมายถึง การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของครู ตามแผนที่ได้วางไว้ ซึ่งรวมถึงสื่อการเรียนการสอน และวัสดุอุปกรณ์ต่างๆที่ครูใช้

3) หมายถึง ผลการเรียนรู้ของนักเรียน หรือสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้จากกิจกรรมการเรียนการสอนที่ครูจัดขึ้น อาจเป็นมโนทัศน์ เนื้อหาสาระ ข้อความรู้ เจตคติ และทักษะกระบวนการต่างๆ

**บทเรียนวิจัย (lesson study lesson/ study lesson/ research lesson)** หมายถึง บทเรียนที่ผ่านการศึกษาวิจัยตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นบทเรียนที่กลุ่มครูเลือกมาศึกษาวิจัย โดยดำเนินการศึกษาวิจัยตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จนได้เป็นบทเรียนที่มีคุณภาพ สามารถนำไปใช้ได้จริงกับนักเรียนของตน

**กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group)** หมายถึง กลุ่มครูที่ดำเนินการศึกษาวิจัยบทเรียนร่วมกันตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกลุ่มครูที่มีความสนใจที่จะศึกษาวิจัยในประเด็นเดียวกันและทำงานร่วมกันตลอดในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ในบางบริบทอาจมีความหมายรวมถึงผู้รู้ (knowledgeable other) ที่เข้ามาร่วมดำเนินงานกับกลุ่มครูในตลอดทุกขั้นตอนของกระบวนการด้วย

**ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study participant)** หมายถึง บุคคลที่เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งของการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน อาทิ ครูในโรงเรียนคนอื่น ๆ ที่ไม่ได้เข้าร่วมกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ผู้บริหาร ผู้เชี่ยวชาญ ผู้รู้ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่สนใจ



## การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษา

**ผ่านบทเรียน** หมายถึง การดำเนินการส่งเสริมให้ครูพัฒนาความรู้ เจตคติ ทักษะ และความสามารถในการจัดการเรียนการสอนของตนเองด้วยตนเองในบริบทการทำงานจริง โดยใช้กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งเป็นกระบวนการที่ผู้วิจัยศึกษาวิจัยและพัฒนาขึ้นตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน โดยในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น ผู้ส่งเสริมหรือผู้ดำเนินการพัฒนาครู (implementator) มีบทบาท ได้แก่ 1) สร้างความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครูและผู้เกี่ยวข้อง 2) เป็นที่ปรึกษา (consultancy) หรือพี่เลี้ยง (mentor) กำกับ ดูแล ชี้แนะให้ครูสามารถดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน 3) เป็นผู้ร่วมสังเกต (observer) และผู้ร่วมอภิปราย (discussant) ในกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ในกรณีที่ครูต้องการและเชิญให้เข้าร่วม และ 4) สนับสนุนสื่อ ทรัพยากรต่างๆ ที่จำเป็น สำหรับการทำงานของครู และอำนวยความสะดวกในการทำงานแก่ครู จนทำให้ครูเกิดความรู้ ความเข้าใจ เกิดการพัฒนาทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน มีการพัฒนาความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือ รวมถึง และเกิดความรู้ ทักษะ เจตคติ หรือความสามารถอื่นๆ อันเป็นผลมาจากการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

**ครูประถมศึกษา** หมายถึง ครูที่ทำหน้าที่จัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนในระดับประถมศึกษา ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูประถมศึกษาที่เป็นผู้เข้าร่วมการวิจัย จำนวน 19 คน จากโรงเรียน 2 แห่ง

## ประโยชน์ที่ได้รับ

- 1) ได้กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูไทย ซึ่งสามารถใช้เป็นอีกทางเลือกหนึ่งในการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ทั้งสำหรับครูนำไปใช้ในการพัฒนาสมรรถภาพของตนเองด้วยตนเอง หรือสำหรับผู้ที่เกี่ยวข้องนำไปใช้ในการพัฒนาครู
- 2) ได้ข้อมูลสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจากกลุ่มครูที่มีลักษณะหลากหลาย เพื่อเป็นตัวอย่างหรือแนวทางในการดำเนินงานของครูและผู้ที่เกี่ยวข้อง
- 3) ได้ข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยเอื้อและปัจจัยต้านในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อเป็นข้อมูลสำหรับผู้ที่เกี่ยวข้องจะใช้กระบวนการนี้ได้นำข้อมูลดังกล่าวไปใช้ในการวางแผนการดำเนินงานหรือกำหนดแนวทางในการพัฒนาการดำเนินงานตามกระบวนการนี้ต่อไป
- 4) ได้เผยแพร่ข้อความรู้เกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้เป็นที่รู้จักของครูและนักการศึกษาเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน

5) ได้กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นแนวทางในการกระตุ้นให้ครูปรับเปลี่ยน วัฒนธรรมในการทำงาน การเรียนรู้ และการพัฒนาตนเอง เพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ไม่มีที่สิ้นสุด

6) เป็นการกระตุ้นให้ครูและผู้ที่เกี่ยวข้องให้ความสนใจและเห็นความสำคัญของการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูมากยิ่งขึ้น

7) ได้แนวทางในการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของครูในบริบทการทำงานจริง

8) ได้องค์ความรู้เกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนและสภาพปัญหาในการปฏิบัติงานของครู โดยเฉพาะในด้านการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการนำข้อมูลที่ได้ไปวิจัยและพัฒนาเพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนาครูต่อไป

9) ครูผู้ร่วมวิจัยได้นวัตกรรมจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการคิด และได้เรียนรู้แนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนไปพร้อมๆ กับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ซึ่งส่งผลดีต่อการพัฒนาตนเองของครู และต่อการพัฒนาการเรียนรู้นักเรียนในระยะยาว

10) จากการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ส่งผลกระทบต่อการพัฒนาการเรียนรู้นักเรียน ผู้รู้ ผู้บริหาร ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องจำนวนมาก



สถาบันวิจัยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียน ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1. แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู
2. แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach)
  - 2.1 ความเป็นมาของแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
  - 2.2 ความหมาย ลักษณะสำคัญของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
  - 2.3 โครงสร้างการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
  - 2.4 กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process)
  - 2.5 ข้อเสนอแนะในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
  - 2.6 ผลของการศึกษาผ่านบทเรียน

3. แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่

- 3.1 แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพ (professional development)
- 3.2 แนวคิดการร่วมมือร่วมพลัง (collaboration)
- 3.3 แนวคิดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ (experiential learning)
- 3.4 แนวคิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (adult learning)
- 3.5 แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการคิด (thinking development)

4. แนวคิดการวิจัยปฏิบัติการ

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

- 5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
- 5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพและการพัฒนาสมรรถภาพครู

รายละเอียดของแต่ละหัวข้อ มีดังนี้

## 1. แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของคุณ

เมื่อกล่าวถึงคำว่า สมรรถภาพของคุณ ได้มีผู้ให้ความหมายไว้ดังนี้

ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา และคณะ (2530) ได้ให้ความหมายว่า สมรรถภาพคุณ คือ ความรู้ ทักษะ คุณลักษณะ และทัศนคติที่ครูพึงมีเพื่อจะปฏิบัติงานสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

McClelland (1973) ให้ความหมายของสมรรถภาพ (competency) ว่าเป็น บุคลิกลักษณะที่ซ่อนอยู่ภายในปัจเจกบุคคลซึ่งสามารถผลักดันให้ปัจเจกบุคคลนั้นสร้างผล การปฏิบัติงานที่ดีหรือตามเกณฑ์ที่กำหนดในหน้าที่ตนรับผิดชอบ โดยสมรรถภาพมีองค์ประกอบ 5 ประการ ได้แก่

- 1) ความรู้ (knowledge) คือ ความรู้เฉพาะในเรื่องที่ต้องรู้ เป็นความรู้ที่เป็นสาระสำคัญ
- 2) ทักษะ (skill) คือ สิ่งที่ต้องการให้ทำได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น ทักษะทาง คอมพิวเตอร์ ทักษะทางการถ่ายทอดความรู้ ทักษะที่เกิดขึ้นนั้นมาจากพื้นฐานทางความรู้ และ ความสามารถปฏิบัติได้อย่างแคล่วคล่องว่องไว
- 3) อัตมโนทัศน์ (self-concept) คือ เจตคติ ค่านิยม และความคิดเห็นเกี่ยวกับ ภาพลักษณ์ของตน หรือสิ่งที่บุคคลเชื่อว่าตนเองเป็น เช่น ความมั่นใจในตนเอง เป็นต้น
- 4) บุคลิกลักษณะประจำตัวของบุคคล (traits) เป็นสิ่งที่อธิบายถึงบุคคลนั้น เช่น คนที่ น่าเชื่อถือและไว้วางใจได้ หรือมีลักษณะเป็นผู้นำ
- 5) แรงจูงใจ และเจตคติ (motives/ attitude) เป็นแรงจูงใจ หรือแรงขับภายใน ซึ่งทำให้ บุคคลแสดงพฤติกรรมที่มุ่งไปสู่เป้าหมาย หรือมุ่งสู่ความสำเร็จ

นอกจากนี้ McClelland ได้แบ่งสมรรถภาพออกเป็น 2 กลุ่ม คือ สมรรถภาพขั้นพื้นฐาน (threshold competencies) คือ พฤติกรรมที่เกิดจากความสามารถ ความรู้ ทักษะ และ คุณลักษณะที่จำเป็นพื้นฐานต่อการปฏิบัติงาน การมีระดับสมรรถภาพพื้นฐานนี้ จะไม่ทำให้ บุคคลมีความแตกต่างจากเพื่อนร่วมงานในองค์กร ส่วนสมรรถภาพอีกประเภทหนึ่งคือ สมรรถภาพที่แยกความแตกต่าง (differentiating competencies) ได้แก่ กลุ่มของพฤติกรรมที่ เกิดจากการใช้ความสามารถ ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะขั้นสูง (ค่านิยม แรงจูงใจ และ ทัศนคติ) ที่ส่งผลให้เกิดความสำเร็จดีเลิศในการปฏิบัติงาน สมรรถภาพจึงหมายถึง บุคลิกลักษณะที่ซ่อนอยู่ภายใน ซึ่งสามารถผลักดันให้ปัจเจกบุคคลนั้นสร้างผลการปฏิบัติที่ดี หรือตามเกณฑ์ที่กำหนด ทำให้บุคคลสามารถปฏิบัติงานในความรับผิดชอบได้ดีกว่าผู้อื่น

ต่อมา Parry ได้นำองค์ประกอบของสมรรถภาพทั้ง 5 ส่วนของ McClelland ข้างต้นมา เป็นแนวทางในการกำหนดนิยามของสมรรถภาพ (competency) โดยรวมส่วนที่เป็นอัตมโนทัศน์ (self-concept) บุคลิกลักษณะ (trait) และแรงจูงใจ (Motive) ไว้ด้วยกัน และเรียกทั้งหมดนี้ว่า “คุณลักษณะ (attributes)” โดย Parry ให้นิยามของสมรรถภาพ (competency) ว่าเป็นกลุ่มของ ความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skills) และคุณลักษณะ (Attributes) ที่เกี่ยวข้องกัน ซึ่งมี ผลกระทบต่องานหลักของตำแหน่งงานหนึ่งๆ ซึ่งกลุ่มความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะดังกล่าว



สัมพันธ์กับผลงานของตำแหน่งงานนั้นๆ และสามารถวัดผลเทียบกับมาตรฐานที่เป็นที่ยอมรับ และเป็นสิ่งที่สามารถเสริมสร้างขึ้นได้ โดยผ่านการฝึกอบรมและการพัฒนา” (สุกัญญา รัตมีธรรม โชติ, มปป.)

สำนักงานข้าราชการพลเรือน (2548) ได้ให้นิยามของสมรรถภาพ (competency) ว่าเป็นคุณลักษณะเชิงพฤติกรรมที่เป็นผลมาจากความรู้ ทักษะ ความสามารถ และคุณลักษณะอื่นๆ ที่ทำให้บุคคลสามารถสร้างผลงานได้โดดเด่นกว่าเพื่อนร่วมงานอื่น ๆ ในองค์กร กล่าวคือ การที่บุคคลจะแสดงสมรรถภาพใด สมรรถภาพหนึ่งได้ มักจะต้องมีองค์ประกอบของทั้งความรู้ ทักษะ ความสามารถ และคุณลักษณะอื่น ๆ สมรรถภาพเป็นส่วนหนึ่งของผลงาน และเป็นพฤติกรรมที่นำไปสู่ผลงานที่ต้องการ ดังนั้นการประเมินสมรรถภาพจึงเป็นการประเมินที่ต้องมีการสังเกตพฤติกรรมการทำงาน

Blanchard และ Thacker (2004) ให้ความหมายของสมรรถภาพ (competency) ว่าเป็นกลุ่มของความรู้ ทักษะ และเจตคติ ที่บุคคลใช้ในการทำงานจนประสบความสำเร็จ โดยความรู้ประกอบด้วยข้อมูลที่ได้รับมาและเก็บจำ ข้อมูลที่เชื่อมเข้ากับความรู้เดิม และความเข้าใจในการใช้ข้อมูลให้เกิดประโยชน์ ส่วนทักษะเป็นความสามารถที่แสดงออกมาในการทำงานซึ่งได้พัฒนาจากการฝึกหรือประสบการณ์ และเจตคติเป็นเรื่องของความเชื่อและความคิดเห็นที่ส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรม โดยองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วนนี้ถือเป็นองค์ประกอบเดียวกับการเรียนรู้ (learning) ซึ่งหมายถึง การเปลี่ยนแปลงทางสติปัญญาที่ค่อนข้างถาวร อันเป็นผลเนื่องมาจากประสบการณ์ที่ได้รับ

Gall และ Vojtek (1994) ได้จำแนกจุดมุ่งหมายในการพัฒนาวิชาชีพครูว่าต้องพัฒนาสมรรถภาพครูใน 8 ด้านด้วยกัน ได้แก่ 1) ความรู้ความเข้าใจ 2) เจตคติ 3) ทักษะและยุทธศาสตร์ในการจัดการเรียนรู้ 4) ความสามารถในการสะท้อนผลการปฏิบัติงานและการตัดสินใจ 5) ความสามารถในการแสดงบทบาทความเชี่ยวชาญพิเศษ 6) ความสามารถในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน 7) ความสามารถในการพัฒนาและดำเนินการใช้หลักสูตร และความสามารถในการปรับโครงสร้างของหลักสูตรสถานศึกษา การจัดการเรียนการสอน และการจัดระบบในองค์กร

The College Academic Council (2004) ให้ความหมายของสมรรถภาพการสอน (teaching competencies) ว่าเป็นทักษะและความรู้ที่จำเป็น ที่ครูทุกคนต้องมีในการเป็นครูที่มีประสิทธิภาพ และได้กำหนดสมรรถภาพการสอนของครูในศตวรรษที่ 21 ไว้ดังนี้

- 1) ครูต้องเข้าใจว่าผู้เรียนมีรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน และครูต้องสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับผู้เรียน
- 2) ครูสามารถใช้ยุทธศาสตร์การสอนที่หลากหลาย
- 3) ครูสามารถประเมินผลการเรียนรู้ โดยใช้เครื่องมือและเทคนิคการประเมินที่มีความตรงและความเที่ยง

4) ครูสามารถทำงานอย่างอิสระและทำงานร่วมกับผู้อื่นในการพัฒนาและประยุกต์ความรู้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างกันบรรลุวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้

จะเห็นได้ว่าความหมายของคำว่าสมรรถภาพข้างต้นนั้น เป็นการให้ความหมายที่มาจากคำภาษาอังกฤษว่า competency ซึ่งต่อมาในช่วงปฏิรูปการศึกษาได้มีการใช้คำอีกคำหนึ่งอย่างแพร่หลาย คือ คำว่า “capacity หรือ instructional capacity” ขึ้น โดยมีผู้ให้ความหมายและคำอธิบายไว้ดังนี้

Corcoran และ Goerz (1995) เสนอว่า สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน (instructional capacity) เกี่ยวข้องกับความสามารถทางสติปัญญา ความรู้ และทักษะของคณะครู ปริมาณและคุณภาพของแหล่งทรัพยากรที่ใช้ในการสอน และการจัดระบบเชิงสังคมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน

James และ Karen (2002) ได้ให้ความหมายของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน (instructional capacity) ว่าเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนที่มีความเฉพาะเจาะจงท่ามกลางสื่อวัสดุที่ส่งเสริมสติปัญญา ซึ่งสมรรถภาพนี้อยู่บนพื้นฐานของชุมชนแห่งวิชาชีพและการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้โดยมีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับครูและบริบทของโรงเรียน

Cohen และ Loewenberg (1999) ได้ให้ความหมายของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน (instructional capacity) ว่าเป็นความสามารถในการพัฒนาการเรียนรู้ที่มีคุณค่าและยั่งยืน เป็นบทบาทหรือลักษณะในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนท่ามกลางสื่อหรือแหล่งการเรียนรู้ และเป็นความเกี่ยวข้องกันอย่างมีประสิทธิภาพขององค์ประกอบสำคัญทั้งสามของการเรียนการสอน ซึ่งได้แก่ ครู นักเรียน และสื่อการเรียนรู้ (สื่อการเรียนรู้ ในที่นี้หมายถึงความถึงทุกสิ่งทุกอย่างที่นักเรียนมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องด้วย ไม่ว่าจะเป็นตำรา สื่อเทคโนโลยี ผลงานสถานการณ์ปัญหา หรือคำถามที่ใช้ถามนักเรียน) โดยทุกองค์ประกอบของการสอนจะเป็นตัวกำหนดสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนด้วยวิธีการที่แต่ละองค์ประกอบมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันหรือมีอิทธิพลต่อองค์ประกอบอื่นๆ ทำให้สมรรถภาพนี้ไม่มีการกำหนดลักษณะของปฏิสัมพันธ์อย่างตายตัว เพราะสามารถเปลี่ยนแปลงไปได้ตามบริบทของแต่ละองค์ประกอบ แต่การเปลี่ยนแปลงในครูถือเป็นลักษณะพิเศษเพราะครูเป็นผู้ทำหน้าที่ประสานความสัมพันธ์ของทุกสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน

สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนนี้มีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์โดยตรงกับครูมากที่สุด ซึ่งสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในส่วนของครู ได้แก่ 1) สติปัญญา (intellectual) และ 2) ทรัพยากรส่วนบุคคล (personal resources) อันได้แก่ 2.1) มโนทัศน์ขององค์ความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหา ความยืดหยุ่นของความรู้ความเข้าใจ 2.2) ความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับความรู้และความสามารถที่เกี่ยวข้องกับความรู้ของนักเรียน การปฏิสัมพันธ์กับนักเรียน และการเรียนรู้ของนักเรียน และ 2.3) ความสามารถในการสร้างความหมาย นำเสนอ ขยายความรู้ และจัดการสิ่งแวดล้อมในชั้นเรียน ซึ่งองค์ประกอบทั้งสองนี้จะเป็นตัวกำหนดการจัดการเรียน

การสอนของครูว่าครูสามารถเข้าใจ แปลความ และตอบสนองต่อนักเรียนและสื่อการเรียนรู้ได้อย่างไร ตัวอย่างหนึ่งของการใช้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูก็คือการที่ครูรู้ว่านักเรียนมีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใดได้บ้าง และการที่ครูรู้ว่าตนเองมีความสามารถทางวิชาชีพในการจัดการกับนักเรียนได้อย่างไร ซึ่งการรู้ (know) ในที่นี้ถือว่าเป็นความสามารถทางวิชาชีพที่ดีกว่า ความเชื่อ (believe) แต่อย่างไรก็ตามการที่จะระบุถึงประสิทธิภาพของสมรรถภาพนี้ได้ นั้น มีงานวิจัยจำนวนมากที่บ่งชี้ว่าประสบการณ์ ความรู้ความเข้าใจ ความสนใจของนักเรียน และสิ่งอื่นๆที่เกี่ยวข้อง ก็มีความสำคัญเช่นกัน

Cohen และ Loewenberg (1999) เสนอเพิ่มเติมว่าสมรรถภาพในที่นี้ หมายถึง การเรียนรู้ในขณะปฏิบัติและจากการปฏิบัติ (learning in and from practice) และหากพิจารณาจากความหมายของคำว่าสมรรถภาพ (capacity) มีผู้ใช้ความหมายของคำนี้ในลักษณะของที่ว่างหรือความจุ/ ความสามารถในการเก็บข้อมูล (space and storage) ซึ่งทำให้สมรรถภาพในที่นี้หมายถึงกลุ่มของความรู้ ทักษะที่มีขีดจำกัดที่จะได้มาจากการจัดการเรียนการสอนที่ดี ซึ่งได้แก่ 1) ความรู้ในเนื้อหาวิชา และทักษะของครู ความรู้เกี่ยวกับนักเรียน และสาระในการใช้เทคโนโลยีในการสอน รวมไปถึงความสามารถในการปรับและประยุกต์ใช้ความรู้ดังกล่าวให้เหมาะสมกับแต่ละสถานการณ์ แต่อย่างไรก็ตามมีผู้ใช้คำนี้ในความหมายที่กว้างกว่านั้น คือ ใช้ในความหมายของความเจริญเติบโตและการเปลี่ยนแปลง (growth and change) ซึ่งทำให้สมรรถภาพหมายถึงการสร้างความรู้และทักษะใหม่จากการปฏิบัติ หรือหมายถึงทรัพยากรหรือผู้สร้างความรู้และทักษะที่จำเป็นสำหรับการจัดการเรียนการสอน

กล่าวได้ว่าสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนนี้เป็นคำที่เกี่ยวข้องกับการสอนและการเรียนรู้ที่ดี และการสร้างเสริมสมรรถภาพนี้ให้เกิดขึ้นก็เป็นกุญแจสำคัญในการพัฒนาการศึกษาให้ดียิ่งขึ้นการพัฒนาสมรรถภาพในการจัดการเรียนรู้นี้สามารถทำได้โดยการให้โอกาสในการเรียนรู้แก่ครูเกี่ยวกับมโนทัศน์ขององค์ความรู้ทางวิชาชีพ เป้าหมาย เนื้อหาและวิธีการจัดการเรียนการสอนเนื้อหาทางวิชาการ หลักสูตร และข้อมูลเกี่ยวกับการคิดและการปฏิบัติของนักเรียน เป็นต้น

นอกจากนี้ Collinson (personal communication, August 19, 2005) อธิบายว่าสมรรถภาพในลักษณะของ competency นั้นเป็นคำที่ใช้ในกรณีที่มีการกำหนดมาตรฐาน (standard) และมีการใช้นวัตกรรมหรือมีการแทรกแซงเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงหรือพัฒนาขึ้นให้เป็นไปตามมาตรฐานนั้นๆ ซึ่งจะสามารถเปลี่ยนแปลงหรือพัฒนาได้ง่าย หากบุคคลนั้นๆ มีความสามารถ (ability) ซึ่งเป็นความสามารถที่มีมาตามธรรมชาติหรือพรสวรรค์ภายในอยู่แล้ว ส่วนคำว่า capacity นั้น เน้นในเรื่องของการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ (learn how to learn) ไปจนถึงความสามารถในการประยุกต์ใช้สิ่งที่ได้เรียนรู้มาได้ โดยการที่จะพัฒนาได้นั้นมักจะมาจากการออกแบบอย่างเจาะจงในการพัฒนาทางวิชาชีพเพื่อช่วยให้บุคคลนั้นๆ ได้พัฒนาความสามารถทางวิชาชีพของตนให้ดียิ่งขึ้น

Chicago Public School Education (2005) ได้เสนอยุทธศาสตร์ที่มีประสิทธิภาพในการเสริมสร้างสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน (instructional capacity) หลายยุทธศาสตร์ เช่น 1) การพัฒนาความเป็นผู้นำแก่ครู 2) การใช้ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับความสามารถและพัฒนา การของผู้เรียนในการวิเคราะห์และวางยุทธศาสตร์การสอน 3) การพบปะพูดคุยกันอย่างสม่ำเสมอของครูในการวางแผนบทเรียน ประเมินพัฒนาการของนักเรียน พิจารณายุทธศาสตร์ที่จะใช้ในการจัดการเรียนการสอน และการมีแหล่งข้อมูล สื่อวัสดุอุปกรณ์ที่เพียงพอ 4) การพัฒนาวิชาชีพแก่ครูโดยให้มีความสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียนและชุมชนโดยให้เป็นการพัฒนาที่ขับเคลื่อนโดยครูตามหลักการของการพัฒนาวิชาชีพ 5) การจัดสรรภาระงานให้เหมาะสมกับเวลา 6) การใช้เทคโนโลยีเข้าช่วยในการจัดการชั้นเรียน การติดต่อสื่อสาร ความร่วมมือ และการจัดการเรียนการสอน เป็นต้น

จากการศึกษาเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู สรุปได้ว่าสมรรถภาพที่ครูควรได้รับการพัฒนาคือ สมรรถภาพในลักษณะของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน (instructional capacity) ซึ่งเป็นสมรรถภาพที่ครูเรียนรู้จากการปฏิบัติ มีลักษณะเป็นความรู้ ความสามารถ หรือทักษะกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ หรือกระบวนการคิดของครูเพื่อจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งครูจะแสดงออกทางพฤติกรรมในการปฏิบัติงาน โดยความสามารถนี้จะเป็นผลสืบเนื่องมาจากความรู้ความเข้าใจของครูต่อเนื้อหาวิชา การสอน และการเรียนรู้ของผู้เรียน และจากการที่ครูได้มีประสบการณ์ในการปฏิสัมพันธ์กับนักเรียน สื่อการเรียนรู้ และการทำงานร่วมกับผู้อื่นนั่นเอง

## 2. แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach)

แนวคิด วิธีการ หรือรูปแบบในการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาวิชาชีพครูที่ดำเนินการอยู่ในปัจจุบันนั้น มีอยู่หลายแนวทางด้วยกัน แต่ละแนวทางมีเป้าหมายและบริบทในการดำเนินงานแตกต่างกันไป แต่ไม่ว่าจะดำเนินการในแนวทางใด ก็ย่อมมีเป้าหมายร่วมกันคือมุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาในระดับชั้นเรียน คือ ครูมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนได้ แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นแนวคิดหนึ่งที่มุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวเช่นเดียวกัน โดยมุ่งพัฒนาให้ครูได้พัฒนาตนเองควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน รายละเอียดของแนวคิดนี้ มีดังนี้

### 2.1 ความเป็นมาของแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach หรือ lesson research approach) เป็นแนวคิดหนึ่งในการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) แนวคิดนี้เริ่มต้นขึ้นที่ประเทศญี่ปุ่น โดยพบร่องรอยหลักฐานตั้งแต่ก่อนปี 1900 (Nakatome 1984 อ้างถึงใน Fernandez และ Yoshida, 2004: 15) และในค.ศ. 1870 ถือว่าเป็นการเริ่มต้นใช้แนวคิด



การศึกษาผ่านบทเรียนในชั้นเรียนอย่างเป็นทางการเป็นรูปเป็นร่าง (ชานนท์ จันทรา, 2550: 43) แนวคิดนี้ว่าด้วยลักษณะที่กลุ่มครูพบปะกันในระยะยาว เพื่อทำงานออกแบบ ดำเนินการทดสอบ ตรวจสอบ หรือพัฒนางานการจัดการเรียนการสอนของตนเองร่วมกัน มีตัวบ่งชี้ว่าการดำเนินการตามแนวคิดนี้เป็นที่นิยมและมีประโยชน์ต่อครูญี่ปุ่นเป็นอย่างมากโดยเฉพาะอย่างยิ่งกับครูในระดับประถมศึกษา และเป็นแนวคิดที่เป็นกุญแจสำคัญในกระบวนการพัฒนา (Stigler และ Hiebert, 1999)

Isoda (2005) ได้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ในประเทศญี่ปุ่นในปัจจุบันว่า แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นแนวคิดการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครูในประเทศญี่ปุ่น กล่าวได้ว่าเป็นคลื่นแห่งการปฏิรูปจากญี่ปุ่นสู่โลกสากล ในปัจจุบัน มีครูประถมศึกษาร้อยละ 99 และครูมัธยมศึกษาร้อยละ 50 ที่มีส่วนร่วมในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group) โดยกลุ่มครูจะพบปะกันประมาณ 2-5 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ อาจเป็นช่วงหลังจากโรงเรียนเลิก นอกเหนือเวลางาน หรือการประชุม

ในประเทศญี่ปุ่น การศึกษาผ่านบทเรียนมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาหลักสูตรแบบเรียน สื่อการสอน และสื่อการเรียนรู้ เห็นได้จากแบบเรียนส่วนใหญ่มักตีพิมพ์โดยครูที่มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างจริงจัง และครูกลุ่มนี้มักใช้กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในการตรวจสอบการใช้สื่อการเรียนการสอนของตนเอง (Akihiko, 2006)

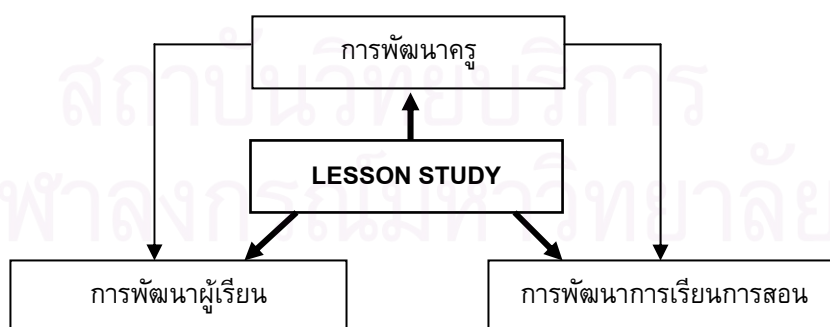
ในปัจจุบัน แนวคิดนี้ได้มีการนำไปใช้กันอย่างแพร่หลายในหลายรูปแบบและในหลายประเทศ เช่น ออสเตรเลีย อินโดนีเซีย มาเลเซีย ฮองกง และสิงคโปร์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในประเทศสหรัฐอเมริกาที่มีการนำแนวคิดนี้ไปใช้กันอย่างกว้างขวาง โดยแนวคิดนี้ได้เริ่มเข้าสู่ประเทศสหรัฐอเมริกาในปี 1993 จากการดำเนินโครงการวิจัยของ The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) ที่ได้ดำเนินการวิจัยศึกษาเปรียบเทียบการสอนคณิตศาสตร์ และการดำเนินการปฏิรูปในระดับชั้นเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกา ญี่ปุ่นและเยอรมัน เพื่อนำผลการวิจัยที่ได้ไปใช้ในการสร้างระบบการพัฒนาการสอนคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ให้เป็นไปอย่างต่อเนื่อง เพื่อใช้ในการปรับปรุงการเตรียมการจัดการเรียนการสอนและสภาพแวดล้อมการทำงานของครู รวมทั้งเพื่อพัฒนาให้วิชาชีพครูคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์มีความน่าสนใจยิ่งขึ้น และจากการวิจัยครั้งนี้เอง ทำให้ได้ข้อค้นพบบางประการเกี่ยวกับแนวคิดที่ประเทศญี่ปุ่นใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งก็คือ แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน นั่นเอง

จากนั้น แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนได้แพร่หลายมากยิ่งขึ้น เมื่อในปี 1999 Stigler และ Hiebert ได้เขียนหนังสือชื่อ The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom ซึ่งมีสาระเกี่ยวกับการวิจัยของ TIMSS และยื่นข้อเสนอให้มีการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในประเทศสหรัฐอเมริกา Stigler และ Hiebert (1999) เสนอว่าแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมีพื้นฐานมาจากแนวความคิดที่ว่า หาก

เราต้องการพัฒนาการสอน ที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดที่จะทำเช่นนั้นก็คือในบริบทของบทเรียน ที่ใช้จริงในชั้นเรียน ซึ่งเมื่อเราเริ่มต้นด้วยบทเรียน ปัญหาในการประยุกต์ใช้ผลการวิจัยใน ชั้นเรียนก็จะหมดไป แต่ความท้าทายก็คือการบ่งชี้ว่าการเปลี่ยนแปลงในลักษณะใดที่ส่งผลต่อ การพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนในชั้นเรียน และเมื่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวได้รับการระบุ อย่างชัดเจนแล้ว ความท้าทายก็คือ การแลกเปลี่ยนความรู้กับครูอื่นซึ่งประสบกับปัญหาใน ลักษณะที่คล้ายคลึงกัน หรือมีเป้าหมายเดียวกัน ซึ่งจากงานเขียนนี้เองส่งผลให้กระบวนการ ศึกษาผ่านบทเรียนเป็นที่รู้จักในวงกว้างยิ่งขึ้น

ปัจจุบัน ประเทศต่างๆ ได้ใช้แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นแนวคิดในการพัฒนา วิชาชีพซึ่งออกแบบมาเพื่อช่วยเหลือครูให้สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีคุณภาพ และมีความ เข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียนดียิ่งขึ้น โดยมีการใช้ทั้งในโปรแกรมพัฒนานักศึกษาคูและ โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพแก่ครูประจำการ และในกระบวนการของระบบการปฏิรูป นอกจากนี้ ยังมีการใช้แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อช่วยให้ครูปรับบทบาทใหม่ ซึ่งเป็นผลจาก การเปลี่ยนแปลงบริบทของสภาพแวดล้อมในการทำงานและความต้องการของโลกสากล โดยมี ลักษณะเป็นการร่วมมือรวมพลังและกระบวนการที่มีโครงสร้างซึ่งสนับสนุนนวัตกรรมและ ส่งเสริมให้ครูปรับเปลี่ยนบทบาทแบบดั้งเดิมสู่แนวคิดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (child-centered) และแนวคิดชั้นเรียนและโรงเรียนที่ตื่นตัว (active classroom/ active school) (White, 2004)

เห็นได้ว่า ในช่วงเริ่มต้นของการใช้แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศญี่ปุ่น เป็นการที่ครูนำแนวคิดนี้มาใช้ในมิติของการพัฒนาผู้เรียนและการเรียนการสอน ซึ่งต่อมาในปัจจุบัน ประเทศต่างๆ เห็นว่าแนวคิดนี้ นอกจากจะสามารถนำมาใช้ในมิติดังกล่าวแล้ว ยังสามารถ นำมาใช้เป็นแนวคิดในการพัฒนาวิชาชีพหรือครูมืออาชีพได้อีกด้วย จึงเป็นที่นิยมนำมาใช้ในมิติ ของการพัฒนาครู หรือให้ครูพัฒนาตนเอง และนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนและการเรียนการสอน ต่อไป



ภาพที่ 1 เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน

สำหรับประเทศไทย มีคำที่ใช้เรียกแนวคิดนี้หลายคำด้วยกัน ไม่ว่าจะเป็น “การวิจัย บทเรียน” “การศึกษาชั้นเรียน” “การวิจัยแผนการสอน” “การศึกษาและพัฒนาบทเรียน” หรือ

“การพัฒนาแผนการสอน” ล้วนก็มีความหมายถึงแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เอง แนวคิดนี้ได้เริ่มต้นเผยแพร่ในประเทศไทยจากวงการคณิตศาสตร์ศึกษา โดยศูนย์คณิตศาสตร์ศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น ซึ่งได้เริ่มเผยแพร่แนวคิดนี้ควบคู่ไปกับการเผยแพร่แนวคิดการสอนคณิตศาสตร์ ใน พ.ศ.2545 โดยได้อบรมนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพ และนักศึกษาระดับปริญญาโทของมหาวิทยาลัยขอนแก่น เพื่อนำวิธีการ ตามแนวคิดนี้ไปทดลองปฏิบัติตามโรงเรียนต่างๆ และได้มีการจัดอบรมให้แก่ครูคณิตศาสตร์ ผู้บริหาร และศึกษานิเทศก์ในเขตจังหวัดขอนแก่น รวมทั้งได้มีการนำเสนอแนวคิดนี้ในการประชุมทางวิชาการเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ ทั้งในระดับชาติและระดับนานาชาติ เป็นผลให้แนวคิดนี้เริ่มเป็นที่รู้จักกันอย่างแพร่หลายในหมู่ครูและนักวิชาการทางคณิตศาสตร์ และส่งผลให้เริ่มมีการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่นๆ เช่น สังคมศึกษา ภาษาอังกฤษ และวิทยาศาสตร์ แต่อย่างไรก็ตาม ในปัจจุบัน แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนก็ยังถือว่าเป็นแนวคิดใหม่สำหรับครูไทยโดยทั่วไป เนื่องจากยังมีได้มีการเผยแพร่แนวคิดนี้ในวงกว้าง และยังมีได้มีการสนับสนุนส่งเสริมการดำเนินงานตามแนวคิดนี้อย่างเต็มรูปแบบมากนัก

## 2.2 ความหมาย ลักษณะสำคัญของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

Fernandez และ Yoshida (2004) ได้ให้ความหมายว่าคำว่า “lesson study” เป็นการแปลความหมายโดยตรงจากคำภาษาญี่ปุ่นที่ว่า “jugyo kenkyu” ซึ่งประกอบไปด้วยคำ 2 คำ คือ “jugyo” ที่หมายถึง บทเรียน (lesson) และ “kenkyu” ที่หมายถึง การศึกษา (study) หรือ การวิจัย (research) หากแปลตามความหมายนี้ lesson study ก็คือ การศึกษาหรือการทดสอบ และตรวจสอบการปฏิบัติงานการสอนนั่นเอง ในบริบทของประเทศญี่ปุ่น แนวคิดนี้ว่าด้วยลักษณะที่กลุ่มครูพบปะกันในระยะยาว อาจหลายเดือนต่อปี เพื่อทำงานออกแบบ ดำเนินการทดสอบ และพัฒนาบทเรียนวิจัย (kenkyuu jugyou หรือ research lessons)

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) นี้เป็นแนวคิดที่ว่าด้วยการพัฒนาครูโดยให้ครูรวมกลุ่มกันศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative work) เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยครูจะดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการที่มีลักษณะเป็นวงจร ซึ่งเรียกว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) วงจรของกระบวนการตามแนวคิดนี้เกี่ยวข้องกับกลุ่มครูที่วางแผนร่วมกันแบบร่วมมือรวมพลังในประเด็นวิจัยเดียวกัน การดำเนินการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนตามที่ได้วางแผน การเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสังเกต การสะท้อนและอภิปรายจากข้อมูลดังกล่าว และการพัฒนาบันทึกหรือแผนการจัดการเรียนรู้ของตน ซึ่งกระบวนการนี้มิได้เป็นเพียงแค่การที่ครูศึกษาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนจากสื่อต่างๆ หรือการพัฒนาบทเรียนที่สามารถใช้ได้จริงเท่านั้น แต่ยังมี

เป็นการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนากระบวนการคิดของผู้เรียนอีกด้วย นอกจากนี้ กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนยังสามารถช่วยให้ครูได้พัฒนาความสามารถต่าง ๆ ได้แก่ การคิดเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ในชั้นเรียน การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนเพื่อการสะท้อนกลับอย่างเหมาะสม และความสามารถในการระบุหรือระลึกถึงความรู้และทักษะที่จำเป็นในการปรับปรุง การสอนของตนและสามารถสร้างทางเลือกใหม่ในการแก้ปัญหาได้ กล่าวได้ว่ากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจะช่วยให้ครูเป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต (long-life learner) ที่จะสามารถพัฒนา และปรับปรุงแก้ไขการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของตนได้อย่างไร (Research for Better School, 2005)

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2002: 1.13) ได้เสนอเกี่ยวกับลักษณะการดำเนินงานพัฒนาครูวิชาชีพตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนไว้ดังนี้

- 1) เป็นกระบวนการที่มีองค์ประกอบสำคัญในการพัฒนาครูวิชาชีพ คือ การสังเกตนักเรียนและครูโดยตรงในชั้นเรียน
- 2) มุ่งความสนใจที่มโนทัศน์ที่ทำทนายให้สอน หรือมโนทัศน์ที่ยากแก่ความเข้าใจของนักเรียน
- 3) เป็นกระบวนการพัฒนาครูวิชาชีพที่ครูวินิจฉัยการทำงานของตนเองอย่างเป็นระบบ โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาหรือปรับปรุงแก้ไขประสบการณ์การเรียนรู้ที่ครูจัดเตรียมให้แก่ นักเรียนของตน และเพื่อให้ครูเป็นผู้สอนที่มีประสิทธิภาพ
- 4) เป็นยุทธศาสตร์การพัฒนาในระยะยาว (not a quick fix)
- 5) บูรณาการยุทธศาสตร์การพัฒนาครูวิชาชีพที่หลากหลายเข้าไว้ด้วยกัน เช่น การสังเกตโดยเพื่อน (peer observation) การร่วมมือรวมพลัง (ongoing collaboration) และการพิจารณาการคิดของนักเรียนอย่างใกล้ชิด
- 6) พิจารณาถึงความต้องการในการทำงานของครูซึ่งอยู่บนพื้นฐานของคำถามหรือข้อสงสัยของครูเอง มากกว่าที่จะเป็นการกำหนดกลุ่มของทักษะที่ครูต้องดำเนินการ
- 7) เป็นการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องที่ครูร่วมมือรวมพลังกันวางแผน สังเกต และกำหนด บทเรียนบทหนึ่งในบริบทของทั้งหน่วยการเรียนรู้ ซึ่งในประเทศญี่ปุ่น วงจรของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาจากแก่นของการเติบโตทางวิชาชีพของครู
- 8) ไม่ใช่การสร้างบทเรียนที่หลากหลายจำนวนมาก แต่เป็นการเรียนรู้ว่าเด็กคิดอย่างไร และคาดหมายว่านักเรียนจะมีปฏิริยาโต้ตอบอย่างไร
- 9) คุณค่าที่แท้จริงมิใช่การสร้างแผนการสอน แต่เป็นกระบวนการคิดเกี่ยวกับการสอน เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้
- 10) ไม่ใช่เพียงแค่การที่ครูมาเขียนแผนการสอนร่วมกัน วางแผนการสอนร่วมกัน
- 11) เป็นการพัฒนาชุมชนแห่งความเป็นมืออาชีพร่วมกัน โดยให้ความสำคัญกับการช่วยเหลือให้นักเรียนบรรลุถึงความสำเร็จ



## 12) ความสำเร็จขึ้นอยู่กับผู้นำที่เข้มแข็ง

กล่าวได้ว่า กระบวนการดำเนินงานตามแนวคิดนี้เป็นกระบวนการพัฒนาความเป็นมืออาชีพของครูโดยให้ครูได้ตรวจสอบการปฏิบัติ ปรับปรุงและพัฒนาการสอนของตนเองอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องเพื่อเป็นผู้สอนที่มีประสิทธิภาพ และเป็นกระบวนการพัฒนาครูที่ให้ครูได้เรียนรู้จากการพัฒนาบทเรียน โดยการประเมินและการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนโดยตรง เป็นกระบวนการที่ให้ความสำคัญกับการเฝ้าดูและสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของผู้เรียน กล่าวคือ เน้นการสำรวจตรวจสอบนักเรียนขณะทำงาน มากกว่าที่จะเป็นเพียงการตรวจสอบผลงานของนักเรียน รวมทั้งเป็นวิธีการที่มีจุดเน้นสำคัญที่มักจะขาดหายไปในการใช้ในการพัฒนาครู ซึ่งก็คือ การสังเกตครูและนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน และการอภิปรายร่วมกันถึงสิ่งที่ได้จากการสังเกตของครู (Stepanek, 2001)

Stigler และ Hiebert (1999) ได้เสนอให้มีการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในชั้นเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกา โดยเสนอหลักการพื้นฐานของแนวคิดนี้ว่ามี 6 ประการ คือ 1) เป็นรูปแบบการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ค่อยเป็นค่อยไปในระยะยาว 2) เป็นการคงไว้ซึ่งการมุ่งเน้นเป้าหมายด้านการเรียนรู้ของผู้เรียน 3) เป็นการมุ่งเน้นที่การพัฒนาการสอนในบริบทนั้นๆ ไม่ใช่ที่ครู (focus on teaching, not teachers) 4) เป็นการร่วมมือรวมพลัง 5) ครูที่เข้าร่วมในกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนรับรู้ว่าเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาความรู้เกี่ยวกับการสอนเช่นเดียวกับเป็นการพัฒนาวิชาชีพด้วยตนเองเพื่อตนเอง

การศึกษาผ่านบทเรียนเป็นแนวคิดที่ให้ครูกำกับและนำตนเอง (teacher-led) ในการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งมีความแตกต่างกับแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพแบบดั้งเดิม ดังแสดงในตาราง

ตารางที่ 1 ความแตกต่างของการพัฒนาวิชาชีพแบบดั้งเดิมและการศึกษาผ่านบทเรียน

การพัฒนาวิชาชีพแบบดั้งเดิม	การศึกษาผ่านบทเรียน
<ul style="list-style-type: none"><li>- เริ่มต้นด้วยคำตอบ</li><li>- ขับเคลื่อนโดยผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ฝึกจากภายนอก (outside expert/ trainer)</li><li>- ใช้การอบรมเชิงปฏิบัติการเป็นฐาน (workshop-based)</li><li>- การสื่อสารจากผู้ฝึกไปยังครู (trainer to teacher)</li><li>- เป็นความสัมพันธ์ในแนวตั้งระหว่างผู้ฝึก (trainer) และผู้เรียนรู้ (learner)</li><li>- การวิจัยเพื่อเป็นแนวทางและให้ข้อมูลการปฏิบัติ (research informs practices)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- เริ่มต้นด้วยคำถาม</li><li>- ขับเคลื่อนโดยผู้มีส่วนร่วม (participants)</li><li>- ใช้ชั้นเรียนเป็นฐาน (classroom-based)</li><li>- การสื่อสารเกิดขึ้นท่ามกลางกลุ่มครู (among teachers)</li><li>- เป็นความสัมพันธ์ในแนวราบระหว่างผู้เรียนรู้ด้วยกัน</li><li>- การปฏิบัติคือการวิจัย (practice is research)</li></ul>

ที่มา: Liptak อ้างถึงใน Lewis, 2002:12 และ Wang-Iverson, 2005: 17)

Yoshida (2005: 5) เสนอว่าการศึกษผ่านบทเรียน คือ การเรียนรู้ทางวิชาชีพ (professional learning) ที่ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนและดำเนินการภายใต้เป้าหมายที่มีร่วมกัน มุ่งเน้นที่เนื้อหาสาระรายวิชาในบริบทของการคิดของนักเรียน และมีการให้ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญภายนอกในฐานะผู้รู้ (knowledgeable others) การศึกษผ่านบทเรียนไม่ใช่การฝึกอบรมครู ไม่ใช่การสร้างบทเรียนที่สมบูรณ์แบบ ไม่ใช่การดำเนินการเพียงลำพัง และไม่ใช่การดำเนินการตามวงจรเพียงรอบเดียว

จากข้อมูลข้างต้น กล่าวได้ว่าแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียน คือ แนวคิดที่ว่าด้วยการพัฒนาตนเองของครูในระยะยาวอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ในบริบทการทำงานจริงในชั้นเรียนของตนเอง ผ่านการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังกับเพื่อนร่วมงานเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน นั่นเอง

## 2.3 โครงสร้างการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียน

### 2.3.1 รูปแบบการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียน

ในประเทศญี่ปุ่น การศึกษผ่านบทเรียนเป็นกิจกรรมทางวัฒนธรรม (cultural activity) จึงไม่มีรูปแบบที่แน่นอนตายตัว ไม่มีนิยามที่ชัดเจน ไม่มีกฎเกณฑ์ที่เฉพาะเจาะจง และไม่มีรูปแบบหรือระบบที่เคร่งครัด ทำให้การศึกษผ่านบทเรียนมีการดำเนินการในหลายรูปแบบ และในแต่ละรูปแบบก็จะมีกระบวนการดำเนินการที่แตกต่างกันออกไป สมาชิกในกลุ่มศึกษผ่านบทเรียนอาจมาจากครูในโรงเรียนเดียวกัน หรือครูจากต่างโรงเรียนที่มีความสนใจในเนื้อหาวิชาในประเด็นเดียวกันก็ได้ ดังนั้น จุดเริ่มต้นของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียนจึงมีความแตกต่างทั้งในด้านระดับของการมีส่วนร่วมและรูปแบบการดำเนินงานที่เกิดขึ้น ซึ่งขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ในการดำเนินการและบุคคลหรือหน่วยงานที่ริเริ่มการดำเนินการนั้น เช่น อาจเริ่มต้นจากครูหรือผู้บริหารภายในโรงเรียนเอง จากกลุ่มครูอาสาสมัครที่มีความสนใจร่วมกัน จากกลุ่มผู้บริหารในโรงเรียนต่างๆ ในเขตพื้นที่เดียวกัน จากความร่วมมือขององค์กรวิจัยต่างๆ ทั้งในระดับโรงเรียนหรือระดับเขต จากนักวิชาการ ศึกษานิเทศก์ในแต่ละเขตพื้นที่ จากองค์กรเอกชน ไปจนถึงการเริ่มต้นจากองค์กรครูหรือองค์กรทางการศึกษาในระดับประเทศ ซึ่งการเริ่มต้นเหล่านี้จะทำให้การศึกษผ่านบทเรียนมีรูปแบบหรือแนวทางในการดำเนินงานที่แตกต่างกันไป แต่ไม่ว่ารูปแบบที่เกิดขึ้นจะมีความแตกต่างกันอย่างไรก็ตาม โดยทั่วไป มักแบ่งได้เป็น 3 รูปแบบด้วยกัน คือ

- 1) การศึกษผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson study) ซึ่งเป็นการดำเนินการพัฒนาวิชาชีพครูภายในโรงเรียนหนึ่งแห่งที่ครูรวมกลุ่มกันศึกษาและพัฒนาบทเรียนเพื่อให้ได้บทเรียนที่มีคุณภาพเป็นไปตามเป้าหมายของโรงเรียน อาจเป็นการดำเนินการโดยครูกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งในโรงเรียนหรือเป็นการดำเนินการทั้งโรงเรียน (whole-school) ก็ได้ โดยรูปแบบนี้เป็นรูปแบบที่มีความนิยมมากที่สุดในประเทศญี่ปุ่น

2) การศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน (cross-school lesson study) เป็นการรวมกลุ่มกันของครูจากต่างโรงเรียนในบริเวณใกล้เคียงกัน หรือในเขตพื้นที่เดียวกัน (district-wide lesson study) ที่มีความสมัครใจและสนใจที่จะศึกษาในประเด็นหรือในบทเรียนเดียวกัน

3) การศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามเขตพื้นที่ (cross-district lesson study) เป็นการรวมกลุ่มกันของครูจากต่างโรงเรียน ต่างเขตพื้นที่ ที่มีความสมัครใจและสนใจที่จะศึกษาในประเด็นหรือในบทเรียนเดียวกัน รูปแบบนี้มักเกิดขึ้นจากหน่วยงานทางการศึกษาของรัฐหรือองค์กรเอกชนที่ดูแลรับผิดชอบกลุ่มโรงเรียนนั้นๆ

อย่างไรก็ดี รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีประสิทธิภาพมักเริ่มต้นจากระดับฐานราก (grassroots) โดยครูที่มีความกระตือรือร้นมากกว่าที่จะมาจากการจัดตั้งจากเบื้องบน (top-down) (Lewis, 2002, Baba และ Kojima , 2004 และ Akihiko, 2006)

### 2.3.2 การจัดกลุ่มและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

เนื่องด้วยการเริ่มต้นดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีที่มาแตกต่างกันส่งผลให้มีโครงสร้างของการดำเนินงานที่แตกต่างกันไป รวมไปถึงบุคคลที่มีส่วนร่วมในการดำเนินงานด้วย อย่างไรก็ตาม เมื่อกล่าวถึงกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน มักมีความหมายถึงกลุ่มครูที่มีความสมัครใจ มีความกระตือรือร้น และมีความสนใจร่วมกัน อาจเป็นกลุ่มครูในโรงเรียนเดียวกันหรือจากต่างโรงเรียนก็ได้ กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนอาจแบ่งออกเป็นกลุ่มย่อยๆ โดยแต่ละกลุ่มมีครูจำนวน 3-6 คน ที่มีความสนใจที่เฉพาะเจาะจงร่วมกัน หรือสอนในระดับชั้นเดียวกันหรือใกล้เคียงกัน ในบางกรณีกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน อาจแบ่งย่อยออกเป็นกลุ่มวางแผนบทเรียน (lesson planning team) ที่หมายถึงกลุ่มครูที่มีหน้าที่ในการวางแผนบทเรียนและเขียนแผนการสอน ซึ่งจำนวนครูที่เหมาะสมในการวางแผนบทเรียน คือ 4-6 คน และให้กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group) มีความหมายถึงครูทุกคนที่เข้าร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน ตัวอย่างเช่น กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนคณิตศาสตร์ของโรงเรียนที่มีครูเข้าร่วมจำนวนทั้งสิ้น 6 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มวางแผนบทเรียนของระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 3 คน และกลุ่มวางแผนบทเรียนของระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 3 คน ซึ่งในบางครั้งก็มีความเป็นไปได้ที่การวางแผนบทเรียนดำเนินการโดยบุคคลเพียงบุคคลเดียวภายใต้คำแนะนำของบุคลากรที่เกี่ยวข้อง เช่น หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ หรือหัวหน้าระดับชั้น แต่ในกิจกรรมการกำหนดประเด็นการวิจัย การสังเกต หรือการอภิปราย จะเกิดประโยชน์อย่างยิ่งหากได้มีการทำงานร่วมกับกลุ่มอื่นๆ หรือกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนทั้งหมดของโรงเรียนนั่นเอง นอกจากนี้หากพิจารณาในด้านของผู้เข้าร่วมกลุ่ม กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนอาจแบ่งได้เป็น 2 กลุ่ม คือ 1) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ที่มีบุคลากรสำคัญในกลุ่ม คือครู และบางครั้งอาจรวมถึงผู้รู้ ในกรณีที่มีผู้รู้เข้าร่วมทำงานกับกลุ่มครูตลอดกระบวนการ และ 2) ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งมีบุคลากรสำคัญ คือ ผู้รู้ ที่เข้ามามีบทเรียนในขั้นตอนของการสังเกตชั้นเรียน และการอภิปรายสะท้อนผล ซึ่งผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนหมายถึงครูอื่น ศึกษานิเทศก์ ผู้บริหารจากโรงเรียนอื่นๆ ที่มาเข้าร่วมในขั้นตอนของการสังเกตและอภิปรายด้วย

(Lewis, 2002 Yoshida, 2005 Akihiko, 2006 และ Japan International Cooperation Agency, 2006)

ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น นอกเหนือจากกลุ่มครูที่เป็นผู้มีบทบาทสำคัญที่สุดในการดำเนินงานแล้ว ในการศึกษาผ่านบทเรียนมักมีผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกที่เรียกว่า koshi หรือผู้รู้ (knowledgeable others) โดยผู้รู้ก็คือผู้ที่มีประสบการณ์ในการศึกษาผ่านบทเรียน หรือเป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระรายวิชาหรือศาสตร์การสอน ซึ่งอาจเป็นครูที่มีประสบการณ์ อาจารย์จากมหาวิทยาลัย หรือศึกษานิเทศก์ในเขตพื้นที่ก็ได้ ผู้รู้จะมีบทบาทในการเป็นที่ปรึกษาในการวางแผนการสอน หรือเป็นผู้วิพากษ์วิจารณ์การสอน เป็นผู้สรุปการอภิปรายหลังการสอน และรวมถึงการนำแนวความคิดหรือองค์ความรู้ใหม่มาสู่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (Akihiko, 2006) ผู้รู้ควรเป็นบุคคลที่มาจากภายนอกโรงเรียน เป็นบุคคลที่ครูเชิญให้มาเข้าร่วมการทำงาน ผู้รู้จะต้องมีความเข้าใจว่าสิ่งที่ครูต้องการที่จะรู้ และต้องให้ความช่วยเหลือครูในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม อาจช่วยในการตั้งคำถามเพื่อให้ครูเกิดความเข้าใจในเนื้อหา เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน รวมถึงการให้คำแนะนำต่าง ๆ ในประเทศญี่ปุ่น ผู้รู้ได้แก่ นักวิชาการในมหาวิทยาลัย โดยเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหา ผู้เชี่ยวชาญทางการศึกษา หรือด้านอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง ครูจากโรงเรียนในเครือของมหาวิทยาลัย ศึกษานิเทศก์ในเขตพื้นที่ หรือผู้บริหารจากโรงเรียนอื่น ผู้รู้ที่ดีควรมีคุณลักษณะต่าง ๆ เช่น มีมุมมองที่กว้าง มีความรู้เฉพาะทางในเนื้อหา มีประสบการณ์ในการศึกษาผ่านบทเรียน มีความสามารถในการสังเกตผู้ฟังและให้ผลป้อนกลับที่เหมาะสม สามารถเลือกแนวความคิดสำคัญที่เหมาะสมในการนำมาอภิปราย มีใจกว้างในการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความเชี่ยวชาญ ให้ความเคารพครูและนักเรียนในฐานะผู้ร่วมเรียนรู้ และมีอารมณ์ขันและให้ความรู้สึกอบอุ่น (Watanabe และ Wang-Iverson, 2005)

### 2.3.3 บริบทการศึกษาผ่านบทเรียนในโรงเรียนของประเทศญี่ปุ่น

ในประเทศญี่ปุ่นรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นที่นิยมที่สุด ก็คือ การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนภายในโรงเรียนของตน (within a single school) โดยเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมการพัฒนานักวิชาชีพที่เรียกว่า konaikenshu ซึ่งหมายถึงรูปแบบการพัฒนาครูประจำการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (Nakatome 1984 อ้างถึงใน Fernandez และ Yoshida 2004: 9) หรือรูปแบบการพัฒนาครูทั้งโรงเรียน (whole-school) ซึ่งเป็นรูปแบบที่มีความเฉพาะเจาะจงและเป็นเอกลักษณ์ของญี่ปุ่น โดยรูปแบบนี้จะเป็นการพัฒนาครูประจำการโดยการทำงานร่วมกันของบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการสอนทั้งหมดในโรงเรียน เพื่อทำความเข้าใจร่วมกันถึงเป้าหมายของโรงเรียนที่ครูทุกคนจะต้องตระหนักถึงความสำคัญและปฏิบัติร่วมกันให้ไปสู่เป้าหมาย เพื่อสร้างความยั่งยืนให้เกิดขึ้นแก่โรงเรียน โดยจะมีการจัดกลุ่มสมาชิกตามระดับชั้น และตามกลุ่มสาระที่สอน (Fernandez และ Yoshida, 2004: 9-10)

เนื่องด้วยการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกิจกรรมทางวัฒนธรรม การทำความเข้าใจถึงวัฒนธรรมในโรงเรียนของประเทศญี่ปุ่นจะช่วยให้เข้าใจถึงรากฐานความเป็นมาและมี



ความเข้าใจในแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนดียิ่งขึ้น ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมของโรงเรียนญี่ปุ่น โดยมีรายละเอียด ดังนี้

Japan Society of Educational Sociology (อ้างถึงใน Baba และ Kojima, 2004: 235) ได้ให้ความหมายของวัฒนธรรมโรงเรียน (school culture) ว่าเป็น ความซับซ้อนหรือองค์ประกอบของการเรียนรู้ การแลกเปลี่ยน และการถ่ายโอนวัฒนธรรมจากทั้งหมดหรือจากส่วนใดส่วนหนึ่งของส่วนประกอบต่างๆ ในโรงเรียน โดยวัฒนธรรมของโรงเรียนมีองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ ด้านกายภาพ (physical) เช่น ตัวอาคาร เครื่องอำนวยความสะดวก วัสดุอุปกรณ์ เครื่องแบบ ด้านพฤติกรรม (behavioral) เช่น ลีลาการสอนหรือแบบการเรียนรู้ในชั้นเรียน กิจกรรมนักเรียน พิธีการต่างๆ ของโรงเรียน และด้านมโนทัศน์ (conceptual) ซึ่งได้แก่ ความรู้ทักษะที่แสดงถึงเนื้อหาสาระทางการศึกษา กฎระเบียบ ค่านิยม บรรทัดฐาน และเจตคติเกี่ยวกับการสอนและนักเรียน

โรงเรียนในประเทศญี่ปุ่นมีลักษณะ (characteristics) ทางวัฒนธรรมในโรงเรียนที่สะท้อนถึงวัฒนธรรมของนักเรียน ครู ไปจนถึงวัฒนธรรมของสังคมญี่ปุ่นอยู่ 4 ประการ ได้แก่

- 1) ความเป็นกลุ่ม (group consciousness) กล่าวคือ กิจกรรมต่างๆ ในโรงเรียนจะเป็นกิจกรรมในลักษณะของกิจกรรมกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นโครงการต่างๆ งานกีฬา การประชุมระดับโรงเรียน การประชุมระดับชั้นเรียน หรืองานประจำปี ที่จะมีการแสดงควมมีน้ำใจต่อกันและกัน การทำงานเป็นทีม ความร่วมมือ ความรู้สึกรักและเป็นหนึ่งเดียวกันทั้งในระดับชั้นเรียน ในความรู้สึกของการเป็นชั้นเรียนของเรา หรือในระดับโรงเรียนว่านี่คือโรงเรียนของเรา โดยไม่ละทิ้งความรู้สึกในการให้ความร่วมมือความสุภาพ และการคิดคำนึงถึงผู้อื่นด้วย
- 2) ระเบียบวินัย (discipline) ระเบียบวินัยคือปัจจัยหนึ่งในการวางระเบียบรูปแบบพฤติกรรมของบุคคล ในขณะที่โรงเรียนปลูกฝังให้มีพฤติกรรมกลุ่มเกิดขึ้น การมีระเบียบวินัยจึงถือเป็นสิ่งที่มีความสำคัญยิ่ง คุณภาพของระเบียบวินัยมาจากการกำหนดกฎของโรงเรียน แนวทางการทำกิจกรรมกลุ่มหรือการดำเนินชีวิต ซึ่งลักษณะสำคัญประการหนึ่งซึ่งแสดงออกถึงความมีระเบียบวินัยที่เป็นที่กล่าวถึงมากที่สุด ก็คือ การรักษาเวลา โดยการปฏิบัติงานตามตารางอย่างเคร่งครัด เพื่อมิให้ตนเองเป็นสาเหตุในการรบกวนบุคคลอื่นและเพื่อเป็นการฝึกความรับผิดชอบร่วมกัน (mutual responsibility)
- 3) กิจกรรมที่แสดงถึงความเป็นตัวตน (self-generated activities) หรือการร่วมกิจกรรมตามความสนใจและตามความสามารถของตนเองอย่างอิสระ เห็นได้จากในโรงเรียนหรือในสังคมของญี่ปุ่นจะมีการรวมกลุ่มการทำกิจกรรมในหลายลักษณะด้วยกัน ทั้งในลักษณะของชมรมหรือองค์กรต่างๆ ซึ่งการรวมกลุ่มเหล่านี้ก็จะสร้างให้บุคคลเกิดรูปแบบของพฤติกรรมที่มีความเฉพาะเจาะจง แต่การรวมกลุ่มเพื่อทำกิจกรรมอย่างอิสระนั้นก็มิได้หมายความว่าแต่ละบุคคลจะมีอิสระในการทำอะไรก็ได้ ลักษณะของกิจกรรมที่แสดงถึงความเป็นตัวตนนี้ ได้ถ่ายทอดให้เห็นผ่านวิธีสอนที่ครูจะสอนให้นักเรียนเรียนรู้ ฝึกฝน และค้นพบสิ่งต่างๆ เพื่อตัวของนักเรียนเอง การฝึกการสืบสอบค้นคว้า การมุ่งเน้นการสังเกตมากกว่าการจำ และการให้

นักเรียนศึกษาวิจัยและอภิปรายถกเถียงด้วยตนเองผ่านการแนะนำแนวทางในการทำวิจัยจากครูเป็นต้น

4) วัฒนธรรมการบันทึก (culture of the written word) หมายความว่าถึงลักษณะนิสัยในการอ่านและการบันทึกของคนที่อยู่ในโรงเรียนญี่ปุ่นจะมีการจัดตารางการอ่าน มีมุมหนังสือในชั้นเรียน มีห้องสำหรับอ่านหนังสือในโรงเรียน ไปจนถึงการมีห้องสมุดของชุมชน ที่แสดงให้เห็นถึงว่าไม่ว่าจะไปที่ไหนในประเทศญี่ปุ่นก็ต้องพบกับคอมพิวเตอร์ เอกสาร วารสาร หรือหนังสือต่าง ๆ ที่มีไว้ให้อ่านหรือค้นคว้าได้อย่างสะดวกง่ายดาย แสดงถึงสิ่งแวดล้อมรอบตัวที่สนับสนุนให้คนมีนิสัยรักการอ่าน ในส่วนของการจดบันทึก แต่ละชั้นเรียนจะมีบันทึกของชั้นเรียน ทั้งในลักษณะบันทึกรายบุคคล บันทึกพิเศษที่ใช้สำหรับสื่อสารระหว่างโรงเรียนและบ้าน และเอกสารต่างๆของโรงเรียน ซึ่งส่งเสริมให้เกิดนิสัยในการบันทึกสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นอยู่อย่างสม่ำเสมอ กล่าวได้ว่าเป็นนิสัยที่สอดรับกันทั้งการอ่านและการจดบันทึก จึงเรียกได้ว่าวัฒนธรรมการบันทึกนี้ เป็นอีกลักษณะเด่นของวัฒนธรรมในโรงเรียน หรือในสังคมญี่ปุ่น

เห็นได้ว่าในขณะที่วัฒนธรรมของโรงเรียนได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมทางสังคม ทั้งในด้านแนวความคิด จริยธรรม ลักษณะนิสัย ประเพณี ความคาดหวังของสังคม ที่ผู้ปกครองและชุมชนพยายามส่งเสริมให้โรงเรียนมีบทบาทในการพัฒนาเกิดขึ้นตามมาตรฐานที่กำหนดไว้อย่างไม่เป็นทางการนั้น ในขณะเดียวกัน วัฒนธรรมของโรงเรียนก็มีอิทธิพลต่อวัฒนธรรมของสังคมเช่นเดียวกัน โดยเฉพาะในสังคมท้องถิ่นนั้นๆ (Murata และคณะ, 2004)

## 2.4 กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process)

กระบวนการตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน หรือ กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) เป็นวงจรของการทำงานร่วมกันของครูในการกำหนดเป้าหมายสำหรับการเรียนรู้ของนักเรียนและการพัฒนาในระยะยาวอย่างเป็นระบบ การวางแผนแบบร่วมมือ รวมถึงในการศึกษาวิจัยบทเรียน (research lesson) เพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมาย การสร้างบทเรียน การสอนโดยสมาชิกคนหนึ่งในกลุ่มและการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้และการพัฒนาของนักเรียนโดยสมาชิกคนอื่นๆ การอภิปรายจากหลักฐานข้อมูลที่ได้เก็บรวบรวมมา และปรับปรุงบทเรียน หน่วยการเรียนรู้ และการเรียนการสอนโดยทั่วไป การสอนตามบทเรียนที่ได้ปรับปรุงแก้ไขแล้วในชั้นเรียนอื่น และการศึกษาและปรับปรุงอีกครั้งหากต้องการหรือจำเป็น ซึ่งกระบวนการนี้จะเป็นกระบวนการพัฒนาการเรียนการสอนในบริบทหนึ่งๆ เท่านั้น กล่าวได้ว่ากระบวนการนี้ใช้เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอน โดยให้ครูเรียนรู้เกี่ยวกับการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนจากการสังเกต และการได้แลกเปลี่ยนความรู้ความคิดซึ่งกันจากการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังนั่นเอง (Lewis, 2002)

Fernandez และ Yoshida (2004: 7) ได้ให้ความหมายว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการที่ดีและชัดเจนซึ่งเกี่ยวข้องกับการอภิปรายบทเรียนที่ได้วางแผนและ

สังเกตร่วมกันมาแล้วของครู บทเรียนวิจัย (study lesson/ research lesson) ก็คือ ผลของการศึกษาวิจัยบทเรียนนั้นๆ

กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นลักษณะของการทำงานร่วมกันเป็นทีมของกลุ่มครูที่เรียกว่า กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group) ในลักษณะการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง (collaboration) ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งมีผู้เสนอขั้นตอนของกระบวนการไว้ในหลายลักษณะ ดังนี้

Stigler และ Hiebert (1999: 112 - 116) เสนอว่า แม้ว่าจะในประเทศญี่ปุ่นจะมีลักษณะของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่หลากหลาย ขึ้นอยู่กับเป้าหมายของโรงเรียน เป้าหมายด้านการเรียนรู้ของนักเรียนที่กำหนดขึ้น หรือความสนใจของครู แต่ก็สามารถเสนอถึงขั้นตอนของกระบวนการที่สามารถใช้เป็นตัวอย่างในบริบทของประเทศญี่ปุ่นได้ดังนี้

1) ขั้นการกำหนดปัญหา (defining the problem) กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมีลักษณะโดยพื้นฐานเช่นเดียวกับกระบวนการแก้ปัญหา (problem-solving process) ดังนั้นในขั้นตอนแรกก็คือ การกำหนดปัญหาที่จะเป็นตัวชี้้นำและกำกับการทำงานของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group) ซึ่งอาจเป็นปัญหาโดยทั่วไป เช่น เพื่อกระตุ้นความสนใจในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียน หรือปัญหาที่มีลักษณะเฉพาะ เช่น เพื่อให้นักเรียนมีความเข้าใจในเรื่องการบวกเศษส่วนที่มีตัวส่วนไม่เท่ากันดียิ่งขึ้น กลุ่มจะช่วยกันกำหนดปัญหาให้มีความชัดเจนจนสามารถระบุถึงบทเรียนที่จะใช้ในชั้นเรียนได้ ปัญหาอาจมาจากประสบการณ์การปฏิบัติงานของครูเอง หรือมาจากนโยบายทางการศึกษา ซึ่งในประเทศญี่ปุ่นมักจะพบว่าเป็นปัญหาที่มาจาก การเชื่อมโยงระหว่างปัญหาของครูในชั้นเรียนกับหน่วยงานทางการศึกษาของชาติ

2) ขั้นการวางแผนบทเรียน (planning the lesson) เมื่อครูได้กำหนดเป้าหมายการเรียนรู้แล้ว ครูจะเริ่มพบกันเพื่อวางแผนบทเรียนซึ่งแม้ว่าในท้ายที่สุดแล้วจะมีครูเพียงหนึ่งคนเป็นผู้สอนบทเรียนนี้ แต่บทเรียนที่ได้ถือเป็นผลงานของผู้เกี่ยวข้องทุกคน ส่วนใหญ่ครูจะเริ่มการวางแผนโดยการศึกษาจากหนังสือหรือบทความที่เขียนโดยครูคนอื่นๆ ที่ศึกษาปัญหาที่คล้ายคลึงกัน ซึ่งบทเรียนวิจัยที่จะเป็นประโยชน์ควรออกแบบด้วยสมมติฐานที่มีอยู่ในใจ โดยเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนมิใช่เพียงเพื่อการสร้างบทเรียนที่มีประสิทธิภาพ แต่เพื่อความเข้าใจว่าบทเรียนสามารถช่วยในการพัฒนาความเข้าใจของนักเรียนได้อย่างไร และเป็นเพราะเหตุใด ในการวางแผนครั้งแรกมักจะมีการนำเสนอต่อคณะกรรมการของโรงเรียนเพื่อรับฟังความคิดเห็น และกลุ่มครูจะดำเนินการปรับปรุงแก้ไขจากข้อมูลที่ได้รับนั้น ซึ่งการวางแผนในครั้งแรกนี้อาจใช้ระยะเวลาหลายเดือนก็ได้

3) ขั้นการสอน (teaching the lesson) โดยกำหนดวันที่จะสอน และครูหนึ่งคนเป็นผู้ดำเนินการสอน โดยครูทุกคนในกลุ่มจะมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ในการเตรียมการ ไม่ว่าจะเป็นการเตรียมสื่อ อุปกรณ์ การซักซ้อมโดยอาจมีการแสดงบทบาทสมมติ ในวันที่สอน ครูคนอื่นๆ ในกลุ่มจะทิ้งชั้นเรียนของตนเพื่อมาเข้าสังเกตการสอน (โดยครูจะมอบหมายให้นักเรียน 2 คนดูแลชั้นเรียนแทน) โดยนั่งอยู่ทางด้านหลังของห้องเรียน แต่ในกรณีที่นักเรียนทำกิจกรรมที่โต๊ะ

ของตน ครูผู้สังเกตสามารถเดินดูไปรอบ ๆ ได้เพื่อสังเกตและจดบันทึกอย่างละเอียดถี่ถ้วน เกี่ยวกับการกระทำของนักเรียนที่มีต่อการพัฒนาความเข้าใจของตน ในบางครั้งอาจมีการบันทึก วิดีทัศน์ สำหรับการวิเคราะห์และอภิปรายในภายหลัง

4) ขั้นการประเมินบทเรียนและให้ผลสะท้อน (evaluating the lesson and reflection on its effect) กลุ่มมักจะพบกันหลังเลิกเรียนในวันที่มีการสอน ครูผู้สอนจะเป็นผู้เสนอความคิดก่อน ว่าบทเรียนมีประสิทธิภาพหรือไม่ อย่างไร และอะไรคือปัญหาสำคัญ หลังจากนั้นครูคนอื่น ๆ จะเสนอความคิดโดยมุ่งประเด็นที่ว่าส่วนใดของบทเรียนที่ตนคิดว่าเป็นปัญหา โดยมุ่งเน้นที่ตัว บทเรียน มิใช่ที่ตัวครูผู้สอนบทเรียนนั้นๆ ซึ่งบทเรียนที่ได้ในท้ายที่สุดแล้วถือเป็นถือเป็นผลงาน ของกลุ่มและสมาชิกทุกคนรู้สึกรับผิดชอบร่วมกันในผลที่เกิดขึ้น การวิพากษ์วิจารณ์ที่เกิดขึ้นถือ เป็นการวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง มิใช่สมาชิกคนใดคนหนึ่งในกลุ่ม ซึ่งความคิดนี้เป็นสิ่งสำคัญ เพราะถือเป็นการปรับเปลี่ยนแนวคิดจากการประเมินบุคคล (personal evaluation) มาเป็น กิจกรรมการพัฒนาตนเอง

5) ขั้นการปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revising the lesson) ซึ่งขึ้นอยู่กับ การสังเกต (observations) และการให้ผลสะท้อน (reflection) ครูปรับปรุงแก้ไขบทเรียน อาจโดย การเปลี่ยนแปลงสื่อ วัสดุอุปกรณ์ กิจกรรม ปัญหาที่ใช้ คำถามที่ใช้ถาม หรือทั้งหมด ซึ่ง ส่วนใหญ่ครูมักจะเปลี่ยนแปลงตามหลักฐานที่แสดงถึงความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนหรือผิดพลาด ของนักเรียนในการเรียนเรื่องนั้นๆ

6) ขั้นการสอนตามบทเรียนที่ได้ปรับปรุงแก้ไขแล้ว (teaching the revised lesson) เมื่อ ได้แก้ไขบทเรียนเรียบร้อยแล้ว ให้ดำเนินการสอนอีกครั้งในชั้นเรียนใหม่ อาจโดยครูคนเดิม แต่ ส่วนใหญ่มักเป็นครูคนอื่นที่เป็นสมาชิกในกลุ่ม ในชั้นตอนนี้ สิ่งที่แตกต่างกันจากการสอนในครั้งแรก ก็คือ จะมีการเชิญบุคลากรอื่นๆ ในโรงเรียนเข้าร่วมด้วย ซึ่งในโรงเรียนขนาดใหญ่มักจะใช้ บุคคลเหล่านี้แทนนักเรียน เพราะไม่สามารถให้ทุกคนเข้าไปสังเกตชั้นเรียนจริงได้

7) ขั้นการประเมินและให้ผลสะท้อนอีกครั้ง (evaluating and reflecting, again) ชั้นตอน นี้อาจใช้ระยะเวลาจากการประชุมเพื่อแสดงความคิดเห็นของบุคลากรในโรงเรียน และอาจ เชิญผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกมาร่วมด้วยก็ได้ ในการดำเนินการครั้งนี้จะมีลักษณะเดียวกับ กับในครั้งแรก คือ ครูผู้สอนจะเป็นผู้แสดงความคิดเห็นก่อนโดยอภิปรายถึงว่าอะไรคือเป้าหมาย ที่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนนี้ต้องการจะไปให้ถึง อะไรคือความคิดของกลุ่มเกี่ยวกับการประเมิน ความสำเร็จของบทเรียนนี้ และส่วนใดของบทเรียนที่คิดว่าควรได้รับการพิจารณาอีกครั้ง ซึ่งประเด็นในการอภิปรายอาจมิได้มุ่งเน้นเฉพาะสิ่งที่นักเรียนเข้าใจหรือเกิดการเรียนรู้เท่านั้น ยังรวมไปถึงประเด็นทั่วๆ ไปเกี่ยวกับสมมติฐานที่เป็นแนวทางในการออกแบบบทเรียนวิจัย หรือประเด็นเกี่ยวกับการเรียนรู้และการสอนโดยทั่วไปที่ได้จากบทเรียนและการดำเนินการครั้งนี้

8) ขั้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ขยายผลการศึกษา (sharing the results) ชั้นตอนใน การเสนอผลการเรียนรู้ ข้อค้นพบที่ได้ของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนกลุ่มหนึ่งสู่ภายนอกนี้ถือเป็น ส่วนสำคัญส่วนหนึ่งของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เพราะจะเป็นประโยชน์แก่ครูที่กำลัง สอนในเรื่องและระดับชั้นเดียวกัน การขยายผลนี้อาจทำได้ในหลายแนวทาง เช่น (1) การเขียน



รายงานบอกเล่าถึงการทำงานของกลุ่ม ซึ่งอาจได้รับการตีพิมพ์ หรือจัดวางเผยแพร่ในห้อง  
แสดงผลงานของโรงเรียน โดยเฉพาะผลงานที่น่าสนใจและมีคุณภาพเพียงพออาจได้รับการเสนอ  
ผู้ผู้มีอำนาจทางการศึกษา หรือในกลุ่มที่มีอาจารย์ในมหาวิทยาลัยรวมอยู่ด้วยอาจได้รับการเขียน  
เผยแพร่ในวงกว้างหรือการตีพิมพ์เพื่อจัดจำหน่าย (2) การเชิญครูจากโรงเรียนอื่นมาเข้าร่วม  
สังเกตการสอนในครั้งสุดท้าย ซึ่งถือเป็นแนวทางหนึ่งในการพัฒนาครูวิชาชีพที่เปิดโอกาสให้ครู  
ได้เรียนรู้นวัตกรรมที่เป็นความพยายามของโรงเรียนอื่นๆ

ตัวอย่างบริบทหนึ่งของการดำเนินการตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศ  
ญี่ปุ่น อาทิ โรงเรียนประถมศึกษา 2 แห่งในประเทศญี่ปุ่น ดำเนินกระบวนการศึกษาผ่าน  
บทเรียนร่วมกันโดยแบ่งตามภาคการศึกษา ในภาคการศึกษาแรก ครูจากทั้งสองโรงเรียนเข้า  
ประชุมเพื่อกำหนด theme หรือกำหนดการดำเนินการพัฒนาครูวิชาชีพร่วมกัน และเมื่อเลือก  
theme ได้แล้ว ครูจะประชุมร่วมกันโดยแบ่งตามระดับชั้นเพื่อเริ่มตั้งเป้าหมายซึ่งจะเป็นแนวทาง  
ในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในปีการศึกษานั้นๆ ร่วมกัน โรงเรียนแห่งที่ 1 ซึ่งเป็น  
โรงเรียนขนาดเล็กแบ่งกลุ่มตามระดับชั้นประถมศึกษาตอนต้น และตอนปลาย ในขณะที่โรงเรียน  
แห่งที่ 2 ซึ่งมีขนาดใหญ่แบ่งกลุ่มครูตามระดับชั้น โดยจำนวนครูในแต่ละกลุ่มที่มีขนาดเหมาะสม  
คือ 5-7 คน ในภาคการศึกษาที่ 2 กลุ่มครูเริ่มพัฒนา “บทเรียนวิจัย” ตัวอย่างเช่น บทเรียนวิจัย  
เรื่องความเข้าใจของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 1 ในเรื่องการลบที่มีการยืม กลุ่มครูจะพบกัน  
สัปดาห์ละครั้งในช่วงบ่ายของวันพฤหัสบดี ครั้งละประมาณ 3-4 ชั่วโมง โดยมีครูใหญ่และ  
หัวหน้าครูเข้าร่วมด้วยในฐานะผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก (Stigler และ Hiebert, 1999)

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2002: 2.02-2.03) ได้  
เสนอขั้นตอนที่นิยมใช้อย่างแพร่หลาย ดังนี้

1) ขั้นกำหนดบทเรียน (focusing the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูกำหนดเป้าหมาย  
ของบทเรียนจากการวินิจฉัยความต้องการของผู้เรียนและเป้าหมายทางการศึกษาของหลักสูตร  
ของโรงเรียน และเลือกประเด็นหรือหัวข้อของบทเรียน (topic of the lesson) ซึ่งส่วนใหญ่มักจะ  
มาจากความคิดรวบยอดที่เป็นปัญหาที่ครูสังเกตได้ในชั้นเรียนของตน และเป็นความคิดรวบยอด  
ที่ทำหายและสอนยาก

2) ขั้นวางแผนบทเรียน (planning the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูศึกษาค้นคว้า  
เกี่ยวกับหัวข้อหรือประเด็นที่เลือก และร่วมกันพัฒนาแผนการสอน กำหนดรายละเอียดต่างๆ  
ในแผน แล้วเสนอร่างของแผนที่ได้แก่ผู้ที่เกี่ยวข้องในโรงเรียนเพื่อรับฟังความคิดเห็นและ  
ข้อเสนอแนะ

3) ขั้นสอน (teaching the lesson) เป็นขั้นตอนที่ครู 1 คนจากในทีมนำเสนอบทเรียน  
ต่อชั้นเรียนของตน ครูคนอื่นๆ สังเกตการสอนอย่างใกล้ชิด จดบันทึกเกี่ยวกับการสนทนาและ  
กิจกรรมของครูและนักเรียน เก็บรวบรวมหลักฐานจากบทเรียนโดยวิธีต่างๆ เช่น วิดีทัศน์  
ภาพถ่าย บันทึกเทปเสียง และผลงานนักเรียน ซึ่งจุดประสงค์ในการสังเกตและวินิจฉัยบทเรียน  
คือ เพื่อทำความเข้าใจกระบวนการคิดและกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน

4) ขั้นสะท้อนความคิดและประเมิน (reflecting and evaluating) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูอภิปรายเกี่ยวกับบทเรียนและผลการสังเกต โดยครูที่สอนเป็นผู้แสดงความเห็นเป็นคนแรกเกี่ยวกับความคิดของตนว่าบทเรียนมีความเป็นไปอย่างไร และมีปัญหาใดเกิดขึ้น จากนั้นครูอื่นๆ จึงร่วมเสนอผลการสังเกตและข้อเสนอแนะ โดยมีจุดเน้นในการวางโครงสร้างของการอภิปรายเพื่อทำความเข้าใจกระบวนการคิดของนักเรียน และสะท้อนว่าครูได้เรียนรู้อะไรจากการดำเนินการในชั้นเรียน

5) ขั้นปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revising the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูปรับปรุงแก้ไขบทเรียนจากปัญหาที่พบในการนำเสนอบทเรียนในครั้งแรก ซึ่งส่วนใหญ่มักเป็นปัญหาที่นักเรียนเข้าใจไม่ถูกต้องเกี่ยวกับบทเรียน อาจมีการพบบกลุ่มกันหลายครั้งเพื่อปรับปรุงบทเรียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นและเตรียมดำเนินการครั้งที่ 2 หรืออาจตัดสินใจไม่สอนซ้ำอีกก็ได้

6) ขั้นนำบทเรียนที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปสอนอีกครั้ง (teaching the revising lesson) เป็นขั้นตอนที่อาจมีการเสนอบทเรียนอีกครั้งกับนักเรียนกลุ่มอื่นโดยครูคนเดิมหรือครูอื่นซึ่งบ่อยครั้งที่เชิญครูในโรงเรียนมาร่วมสังเกตการนำเสนอบทเรียนที่ได้ปรับปรุงแก้ไขแล้วนี้ด้วย

7) ขั้นสะท้อนความคิดและประเมิน (reflecting and evaluating) เป็นขั้นตอนที่คณะครูและผู้ที่เกี่ยวข้องทั้งหมดมาเข้าร่วมรับรู้ข้อมูล ซึ่งอาจครอบคลุมถึงการระบุประเด็นเรื่องการเรียนรู้และการจัดการเรียนการสอนโดยทั่วไปของโรงเรียน รวมถึงอาจมีผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกมาทำงานร่วมกับกลุ่มครู และแสดงความเห็นในครั้งนี้อีกด้วย ทั้งนี้เพื่อตัดสินใจและดำเนินการพัฒนาบทเรียนให้ได้บทเรียนที่ดีมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

8) ขั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (sharing results) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูเสนอผลการพัฒนาบทเรียน ซึ่งนอกเหนือจากการเสนอแผนการสอนที่ได้แล้ว อาจโดยการอภิปรายสรุปผลการเขียนรายงานถึงกระบวนการพัฒนาบทเรียน กระบวนการคิด และข้อค้นพบของกลุ่ม เพื่อให้ผู้อื่นเข้าใจสิ่งที่กลุ่มครูได้เรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้อาจรวมถึงการเชิญครูจากโรงเรียนอื่นๆ มาเข้าร่วมสังเกตการนำเสนอบทเรียนด้วย

Fernandez และ Yoshida (2004) ได้เสนอขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนว่ามี 6 ขั้นตอน ดังนี้

1) ขั้นการวางแผนบทเรียนวิจัยแบบร่วมมือรวมพลัง โดยครูแลกเปลี่ยนความคิดในการออกแบบการสอนจากประสบการณ์เดิม จากการสังเกตนักเรียนในปัจจุบันของตน จากคู่มือครู และจากตำราหรือแหล่งข้อมูลอื่นๆ ซึ่งผลที่ได้ในเบื้องต้นจากขั้นนี้ คือ แผนการสอนที่มีรายละเอียดตามที่กลุ่มได้วางแผนไว้

2) ขั้นการพิจารณานำบทเรียนวิจัยสู่การปฏิบัติ โดยครูคนหนึ่งในกลุ่มดำเนินการสอน ครูอื่นเป็นผู้สังเกตโดยดูแผนการสอนประกอบ

3) ขั้นการอภิปรายบทเรียนวิจัย โดยกลุ่มครูให้ผลสะท้อนและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับบทเรียนตามที่ได้สังเกตในชั้นเรียนจริง

4) ขั้นการปรับปรุงบทเรียน (อาจดำเนินการในขั้นตอนนี้หรือไม่ก็ได้) ครูบางกลุ่มอาจสิ้นสุดการดำเนินงานในขั้นของการอภิปราย แต่ครูบางส่วนก็เลือกที่จะดำเนินการต่อไปในการปรับปรุงบทเรียน และดำเนินการสอนอีกครั้ง ซึ่งทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ที่ต่อเนื่องไปอีกขั้นตอนในการปรับปรุงนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อปรับปรุงบทเรียนให้มีความทันสมัย

5) ขั้นการสอนบทเรียนใหม่ที่ได้แก้ไขแล้ว (อาจดำเนินการในขั้นตอนนี้หรือไม่ก็ได้) ครูที่เป็นผู้สังเกตอาจไม่สังเกตครบทั้งสองครั้งก็ได้ และส่วนมากมักจะไม่ได้ดำเนินการสอนซ้ำด้วยครูคนเดิมในชั้นเรียนเดิม และมักจะไม่ต้องมีการสอนซ้ำเป็นครั้งที่สาม เพราะเพียงการเก็บข้อมูลในการสอนหนึ่งหรือสองครั้งแรกก็จะช่วยให้ครูได้เรียนรู้ในสิ่งต่างๆ มากมายแล้ว ส่วนใหญ่จะเป็นการเปลี่ยนไปดำเนินการวิจัยบทเรียนอื่นๆ แทน

6) ขั้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (sharing reflection) เกี่ยวกับบทเรียนใหม่ โดยครูจะมาร่วมกันอภิปรายว่าพบเห็นสิ่งใดบ้างในการสอนครั้งที่สอง บทสนทนาของครูจะมีศูนย์กลางอยู่ที่การเสนอผลการสังเกต ข้อวิจารณ์ และข้อเสนอแนะ

โดยตลอดกระบวนการ ทั้งในการสังเกตและการอภิปรายจะมีสมาชิกในกลุ่มที่จดบันทึกรายละเอียดเพื่อเป็นบันทึกหลักฐานอ้างอิงของความคิดทั้งหมดในการทำงานร่วมกัน ซึ่งบันทึกนี้จะช่วยครูอย่างยิ่งในการเขียนรายงานเกี่ยวกับการทำงานของตน

Lewis (2002:3) ได้เสนอว่าการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมีลักษณะเป็นวงจร ดังแสดงในภาพ



ภาพที่ 2 วงจรการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study cycle)

นอกจากนี้ ยังมีผู้เสนอเกี่ยวกับวงจรของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้ (Research for Better School, 2005)

1) กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจะเริ่มในโรงเรียนที่มีการกำหนดประเด็นวิจัยของโรงเรียน เพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ และจากนั้นจึงมีการแบ่งเป็นกลุ่มครูหรือกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group) ตามระดับชั้นหรือรายวิชา เพื่อกำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study goal) ที่เชื่อมโยงกับประเด็นวิจัยของโรงเรียน แต่มีความเฉพาะเจาะจงไปในแต่ละระดับชั้น หรือรายวิชานั้นๆ

2) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน มักจะเชิญผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกมาเข้าร่วมกลุ่มเพื่อเพิ่มพูนความรู้ด้านเนื้อหาสาระ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของผู้เรียน หรือสนับสนุนการทำงานของกลุ่ม

3) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแต่ละกลุ่มเลือกหน่วยการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนที่กำหนดไว้ และเลือกหัวข้อของบทเรียนภายในหน่วยการเรียนรู้นั้น เพื่อเป็นบทเรียนวิจัย (research lesson) ของกลุ่ม จากนั้น สมาชิกของกลุ่มเขียนแผนการสอนให้ครอบคลุมหัวข้อการวิจัย

4) สมาชิกของกลุ่ม 1 คน สอนบทเรียนวิจัยนั้น และสมาชิกคนอื่นๆ รวมทั้งผู้เชี่ยวชาญภายนอกเป็นผู้สังเกต และเก็บรวบรวมข้อมูลการสังเกตเกี่ยวกับการคิดและการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งผู้สังเกตอาจเป็นครูทั้งหมดในโรงเรียนหรือจากโรงเรียนอื่นก็ได้

5) ภายหลังการสอน กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนดำเนินการอภิปรายบทเรียน ซึ่งเรียกการดำเนินการในช่วงนี้ว่า การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน (debriefing session)

6) ใช้ข้อมูลที่ได้จากการสืบสอบผลการปฏิบัติงานในการแก้ไขปรับปรุงบทเรียน สำหรับการสอนครั้งต่อไป และดำเนินวงจรการสอน การสังเกต และการสืบสอบผลการปฏิบัติงานซ้ำอีกครั้ง

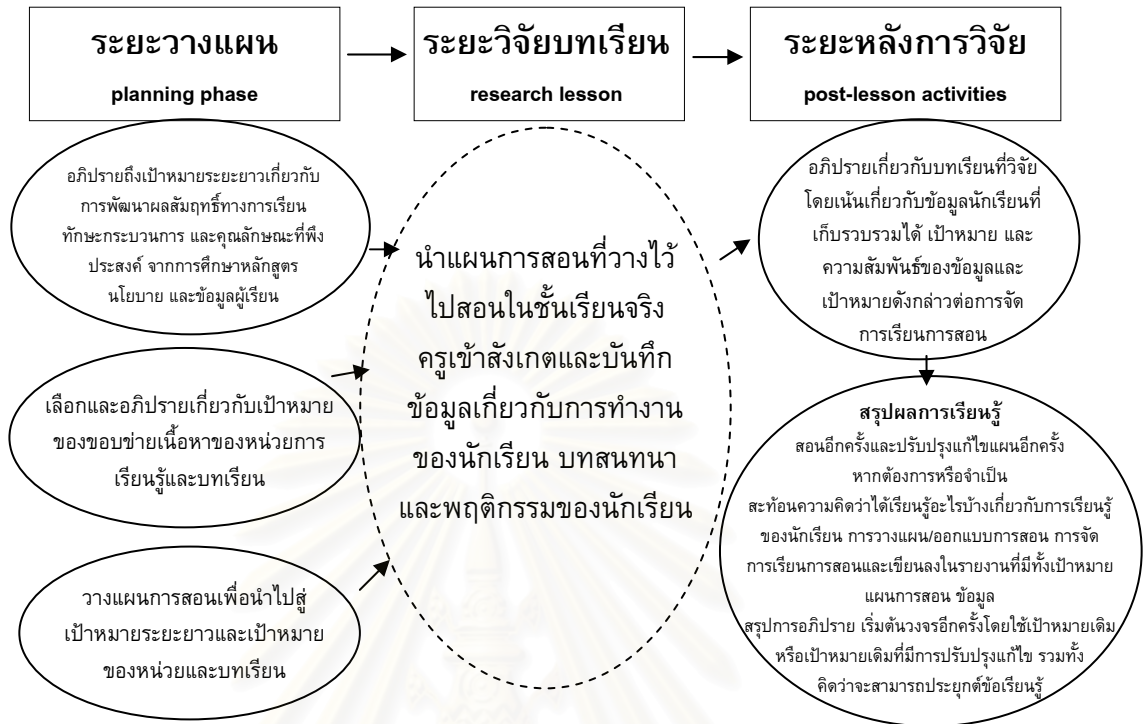
7) สิ้นปีการศึกษา กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนสะท้อนผลการเรียนรู้ โดยเสนอรายงานการวิจัยเกี่ยวกับข้อค้นพบและผลการเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งควรเสนอว่าข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มและประเด็นวิจัยของโรงเรียนหรือไม่

กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นการเปิดโอกาสให้ครูได้ดำเนินการทดลองอย่างสร้างสรรค์ในการศึกษาวิจัยบทเรียนซึ่งจะทำให้ครูได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีคุณภาพสูงมากกว่าที่จะเป็นการดำเนินการตามขั้นตอนหรือวิธีการที่อาจทำให้ครูหลุดไปจากเป้าหมายที่ตนกำหนดไว้ (Fernandez และ Chokshi อ้างถึงใน North Central Regional Educational Laboratory, 2002)

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของ Mills College (2005) ได้เสนอกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนว่าสามารถแบ่งได้เป็น 3 ระยะ ดังแสดงในภาพ



## การศึกษาผ่านบทเรียน



ภาพที่ 3 ระยะของการศึกษาผ่านบทเรียน

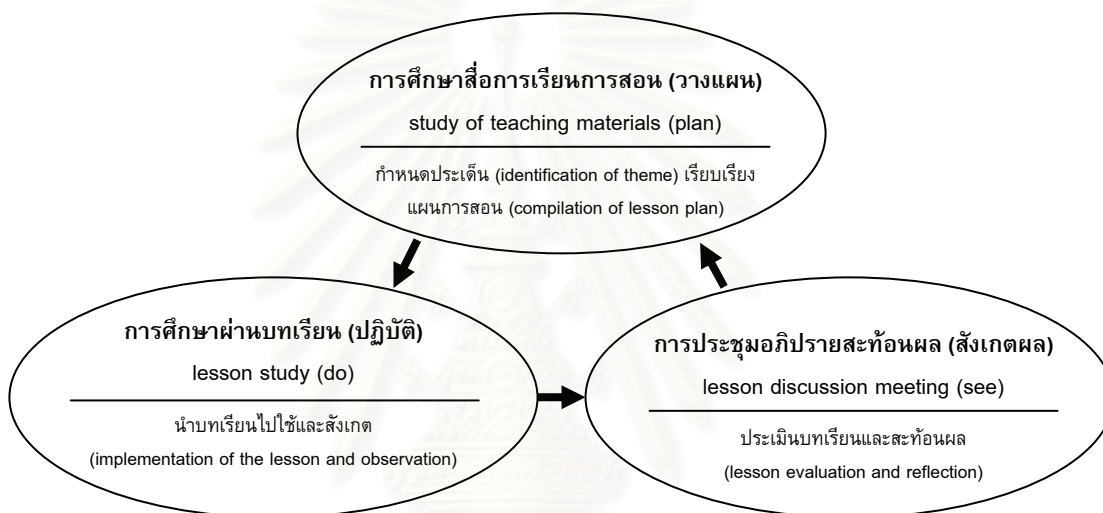
การแบ่งขั้นตอนของการศึกษาผ่านบทเรียนออกเป็น 3 ระยะนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Baba และ Kojima (2004) ที่อธิบายว่าการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นวิธีการที่แสดงถึงการปฏิบัติงานแบบร่วมมือรวมพลังโดยครูเพื่อพัฒนาคุณภาพของบทเรียน โดยมีองค์ประกอบหรือขั้นตอนหลัก 3 ส่วน คือ การศึกษาสื่อการเรียนการสอน (teaching materials) การนำบทเรียนไปใช้ (lesson implementation/ experimental lesson) และการสะท้อนบทเรียน (reflection on the lesson/ lesson discussion meeting) ซึ่งกล่าวได้ว่าการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study) ก็มีองค์ประกอบเช่นเดียวกับบทเรียน (lesson) โดยทั่วไป คือ ครู นักเรียน และสื่อการเรียนการสอน

ในขั้นของการศึกษาสื่อการเรียนการสอน เป็นขั้นที่เริ่มต้นด้วยการเลือกหัวเรื่อง (topics) วิเคราะห์รายละเอียดของเนื้อหาในบทเรียนจากตำราเรียนหลายๆ เล่มและแหล่งข้อมูลต่างๆ เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้ง เกิดความคิดรวบยอด และเห็นโครงสร้างของบทเรียนที่เหมาะสมที่จะนำมาให้นักเรียนได้เรียน ซึ่งเป็นพื้นฐานในการวางแผนบทเรียนอย่างรอบคอบ

ขั้นต่อมา คือ ขั้นการนำบทเรียนที่ได้วางแผนไปทดลองใช้ เป็นขั้นที่ครูหลายคนหรือบางครั้งอาจมีศึกษานิเทศก์และอาจารย์จากมหาวิทยาลัยมาร่วมสังเกตการสอนอย่างละเอียดถึงทุกกิจกรรมที่ครูดำเนินการ ในบางโอกาส อาจเป็นการเปิดให้สาธารณชนจำนวนมากเข้าร่วมสังเกตด้วย

เมื่อการสอนจบลง จะเป็นขั้นการประชุมอภิปรายสะท้อนผลบทเรียน เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นที่เกี่ยวกับการสอน การประชุมมักเริ่มจากการอธิบายถึงวัตถุประสงค์ของบทเรียนโดยครู จากนั้น ผู้ร่วมสังเกตจะแสดงความคิดเห็น ถามคำถาม สร้างความกระจ่างในบทเรียน วิพากษ์วิจารณ์จากพื้นฐานประสบการณ์ของตนเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนรู้ที่นักเรียนเข้าร่วม บทบาทของครู วิธีการสอนอื่นๆ ซึ่งเป็นการอภิปรายอย่างกว้างขวางและเปิดเผย

ขั้นตอนเหล่านี้สามารถวนซ้ำในลักษณะของวงจรการวางแผน การปฏิบัติ และการสะท้อนผล (plan – do - see) ซึ่งอาจเริ่มการพิจารณาวางแผนบทเรียน นำไปใช้ และประชุมอภิปรายอีกครั้งตามความจำเป็นในการปรับปรุงบทเรียนเพื่อให้ได้บทเรียนที่ดีขึ้นกว่าเดิม ดังแสดงในภาพ



ภาพที่ 4 กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (Baba และ Kojima, 2004: 227)

เห็นได้ว่า การดำเนินการตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถดำเนินการตามขั้นตอนได้หลายแนวทางด้วยกันขึ้นอยู่กับบริบทในการดำเนินงานนั้นๆ แต่อย่างไรก็ตามในการดำเนินงานตามขั้นตอนข้างต้น ต้องมีองค์ประกอบที่สำคัญของกระบวนการ ดังนี้

Lewis (2002) เสนอว่ากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเกี่ยวข้องกับกิจกรรมพื้นฐาน 3 กิจกรรม คือ การวางแผนแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative planning) การวิจัยบทเรียน (the research lesson) และการอภิปรายและปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (discussion/ revision of the research lesson)

องค์ประกอบที่เป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาผ่านบทเรียน คือ ความพยายามในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ซึ่งแสดงออกในกิจกรรม 2 ส่วนด้วยกัน คือ 1) กิจกรรมการศึกษาวิจัยบทเรียน (the research lesson/ kenkyujugyou) ที่กลุ่มครูผู้สอนเตรียมบทเรียนที่จะใช้ในการสอนและสังเกตโดยกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนและผู้ปฏิบัติงานคนอื่นๆ ซึ่งในขั้นตอนนี้ผู้สังเกตจะเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสอนจริงตามประเด็นในแผนการสอนที่กลุ่มได้จัดทำขึ้น

และ 2) ในส่วนของกิจกรรมการอภิปรายหลังการสอน (post-lesson discussion/ kenkyukyogikai) ที่ทุกคนจะร่วมกันศึกษาข้อมูลเพื่อสรุปแนวความคิดทางการศึกษา ขยายมุมมองเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล และเรียนรู้ที่จะสังเกตการณ์ปฏิบัติงานของตนเอง (Akihiko และ Yoshida 2004 อ้างถึงใน Akihiko, 2006)

กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการที่ให้ความสำคัญกับการเฝ้าดูและสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของผู้เรียน กล่าวคือ เน้นการสำรวจตรวจสอบนักเรียนขณะทำงาน มากกว่าที่จะเป็นเพียงการตรวจสอบผลงานของนักเรียน รวมทั้งเป็นวิธีการที่มีจุดเน้นสำคัญที่มักจะขาดหายไปในการพัฒนาครู ซึ่งก็คือ การสังเกตครูและนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน และการอภิปรายร่วมกันถึงสิ่งที่ได้จากการสังเกตของครู ประเด็นสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จึงมิใช่การปฏิบัติตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการอย่างเคร่งครัด แต่เป็นการคำนึงถึงหลักการของกระบวนการ เช่น การร่วมมือกันแบบรวมพลัง (collaboration) การสังเกตโดยเพื่อนร่วมงาน (peer observation) และการรู้จักเปลี่ยนแปลงปรับปรุงกระบวนการให้เหมาะสมกับบริบทที่เป็นจริงของโรงเรียนและการทำงานของครู (Stepanek, 2001)

เห็นได้ว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) สามารถดำเนินการได้ในหลายลักษณะ แตกต่างกันไปตามบริบทของการดำเนินงาน โดยการศึกษาผ่านบทเรียนนั้นมีรากฐานมาจากการปฏิบัติจริง มิใช่การประยุกต์ทดลองใช้ทฤษฎี ซึ่งองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่ การทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของครู การสังเกตชั้นเรียนโดยเน้นการสังเกตการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน การอภิปรายเพื่อสืบสอบผลการปฏิบัติงาน การมีส่วนร่วมของผู้รู้ และการทำงานตามขั้นตอนของกระบวนการที่สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงของครู ทั้งนี้ เพื่อให้ครูสามารถจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

## 2.5 ข้อเสนอแนะในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

ในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนหรือการดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ได้มีผู้นำเสนอกลยุทธ์ แนวทาง หรือข้อเสนอแนะในการดำเนินงานไว้หลายแนวทางด้วยกัน ดังนี้

Stigler และ Hiebert (1999) ได้ให้ข้อเสนอแนะในการนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ ใน 2 ประเด็น ดังนี้

- 1) ควรมีครูแกนนำหรือครูใหญ่ในการแนะนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้เป็นที่รู้จัก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูใหญ่ควรจะเป็นบุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงในการเริ่มกระบวนการ

2) แก่นของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น คือ กิจกรรมของครู (teacher activity) ดังนั้นครูเท่านั้นที่จะเป็นผู้ดำเนินการให้สำเร็จลุล่วงได้ โดยพิจารณาถึงสิ่งต่างๆ เช่น

2.1) เวลา การดำเนินงานควรมีเวลาที่สามารถดำเนินการได้อย่างจริงจัง ปราศจากการรบกวนจากภาระงานอื่นอย่างน้อยสัปดาห์ละ 2 ชั่วโมง

2.2) กลุ่ม อาจตั้งกลุ่มมาจากความสนใจร่วมกัน มีปัญหาร่วมกัน หรืออาจโดยลักษณะร่วมอื่นๆ ก็ได้

2.3) การกำหนดเป้าหมายของกลุ่ม ซึ่งเป็นขั้นตอนแรกที่สำคัญ ควรกำหนดให้มีความชัดเจน และสมาชิกกลุ่มมีความเข้าใจที่ตรงกัน

2.4) การกำหนดบทเรียนให้สอดคล้องตามเป้าหมาย ไม่ควรใช้บทเรียนจำนวนมาก ส่วนใหญ่มักใช้เพียง 2-3 บทเรียนต่อการศึกษาวิจัยบทเรียนใน 1 ปีการศึกษาเท่านั้น

Akihiko (2006) ได้เสนอแนวทางในการเริ่มต้นการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียน ว่าให้เริ่มต้นโดยการจัดกลุ่มอย่างไม่เป็นทางการ และศึกษาหาประสบการณ์จากกลุ่มอื่นๆ รวมถึงให้เข้าไปมีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน โดยวิธีการที่ดีที่สุดในการเรียนรู้เกี่ยวกับการศึกษาผ่านบทเรียน ก็คือ การลงมือดำเนินการนั่นเอง

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น การเริ่มต้นที่ง่ายที่สุดคือการเชิญเพื่อร่วมงานมาสังเกตการสอน และให้คำแนะนำว่าควรสังเกตอะไร อย่างไร แล้วจึงดำเนินการตามวงจรการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งจะช่วยให้เกิดการทํางานแบบร่วมมือรวมพลังขึ้นได้ และหากโรงเรียนต้องการให้เกิดความต่อเนื่องและยั่งยืนในการดำเนินงานอย่างเต็มกระบวนการ ปัจจัยสำคัญก็คือ การสนับสนุนจากผู้บริหารและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง (Wang-Iverson และ Yoshida, 2005)

Lewis (2002) ได้เสนอกลยุทธ์ในการจัดตั้งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้

1) สร้างความตระหนักแก่อาสาสมัคร อาจโดยเชิญชวนให้เพื่อนร่วมงานอ่านบทความดูวีดิทัศน์เกี่ยวกับการศึกษาผ่านบทเรียน และระดมกลุ่มผู้สนใจ

2) ถ่ายโอนจากกลุ่มที่มีอยู่เดิม เช่น กลุ่มพัฒนาหลักสูตร กลุ่มวัดประเมินผล

3) ปรับโครงสร้างงานที่ทำอยู่ให้รวมการศึกษาผ่านบทเรียนเข้าไว้ด้วยกัน เช่น ไว้ในแผนพัฒนาของโรงเรียน ในการฝึกอบรมครู

4) ประสานงานกับองค์กรท้องถิ่น หรือองค์กรที่เกี่ยวข้องกับสาระวิชานั้นๆ

5) หาโรงเรียนที่มีพันธกิจที่สอดคล้องกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

6) รวบรวมกลุ่มเพื่อนร่วมงาน และอาจเริ่มต้นในกลุ่มเล็กๆ ซึ่งหากการดำเนินงานได้ผลดี การสนับสนุนและความสนใจจากบุคคลอื่นๆ ก็จะตามมา

7) สืบค้นทางอินเทอร์เน็ต เพื่อจากศึกษาแหล่งข้อมูลต่างๆ



เมื่อจัดตั้งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้แล้ว กลุ่มต้องพิจารณาร่วมกันถึงการจัดตาราง ปฏิบัติงาน ตารางการประชุมให้ชัดเจน และกำหนดข้อตกลงร่วมกันของกลุ่ม อาทิ การอภิปราย อย่างเปิดเผย การร่วมเป็นเจ้าของและร่วมรับผิดชอบ เป็นต้น

นอกจากนี้ Lewis ได้เสนอตัวอย่างของตารางเวลาตามลำดับกิจกรรม ซึ่งแต่ละกิจกรรม ใช้เวลาประมาณ 45-90 นาที ดังนี้

ตารางที่ 2 ตัวอย่างของกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

จำนวนครั้ง ของการ ประชุม	งาน	ผู้มีส่วนร่วม	กิจกรรม
1-3	กำหนดประเด็น วิจัย	ทุกกลุ่ม (ในกรณีที่ใน โรงเรียนมีหลายกลุ่ม), ผู้เกี่ยวข้อง	- ตกลงเห็นชอบกับประเด็นการวิจัยบนฐานของ การอภิปรายเกี่ยวกับเป้าหมายในระยะยาวสำหรับ ผู้เรียน - เลือกรายวิชา
3-6	วางแผนบทเรียน วิจัย	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน	- เลือกหัวข้อของบทเรียนวิจัย - วางโครงสร้างของหน่วยและวางแผนการสอน - พิจารณาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก - เขียนแผนการสอน
1 (คาบสอน)	ดำเนินการ	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน, เชิญบุคคลอื่นหากต้องการ	- ครูหนึ่งคนที่เป็นสมาชิกดำเนินการสอนบทเรียน - ครูคนอื่นสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลตามที่ วางแผน
1	อภิปรายบทเรียน	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน, เชิญบุคคลอื่นหากต้องการ	- อภิปรายจากข้อมูลที่เก็บรวบรวมมา (ภายใน วันเดียวกัน หรือนัดเพิ่มหากต้องการ)
1-2	ให้ผลสะท้อน ปรับปรุงแก้ไข	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน	- สรุปว่าได้เรียนรู้อะไรบ้างจากการศึกษาผ่าน บทเรียน และเขียนผลสะท้อน -ปรับปรุงบทเรียนและสอนอีกครั้ง หากต้องการ
1 (คาบสอน)	สอนครั้งที่ 2	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนและ เชิญบุคคลอื่น หรือนุเคราะห์ ทั้งหมดหากต้องการ	- สมาชิกคนที่ 2 สอนซ้ำอีกครั้ง ครูคนอื่นสังเกต และเก็บรวบรวมข้อมูล
1	อภิปรายบทเรียน	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน และเชิญบุคคลอื่น หรือ นุเคราะห์ทั้งหมดหาก ต้องการ	- อภิปรายจากข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาจากการสอน ครั้งที่ 2 (ภายในวันเดียวกัน) ปรับปรุงบทเรียน อีกครั้ง หากต้องการ
1-2	ให้ผลสะท้อน ปรับปรุงแก้ไข	กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน	สะท้อนผลต่อการศึกษาผ่านบทเรียน เป้าหมาย และดำเนินการต่อหรือปรับปรุงแก้ไข

\* ขั้นตอนในตารางที่มีการล้อมกรอบเป็นขั้นตอนที่สามารถเลือกจะทำหรือไม่ก็ได้ ซึ่งอาจทำซ้ำได้  
อีกครั้งหรือหลายครั้งตามแต่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนจะเห็นสมควร

Stigler และ Hiebert (1999: 117) ได้เสนอตัวอย่างประเด็นที่ครูคณิตศาสตร์ในประเทศญี่ปุ่นใช้ในการอภิปรายในชั้นการวางแผนบทเรียน ดังนี้

- 1) สถานการณ์ปัญหาใดที่ควรใช้ในการเริ่มต้นบทเรียน ซึ่งรวมไปถึงรายละเอียดของการใช้คำ และกำหนดจำนวนที่จะใช้ในปัญหานั้นๆ
- 2) สื่อ อุปกรณ์ใดที่ควรให้นักเรียนใช้ในการทดลองแก้ปัญหาดังกล่าว
- 3) การคาดหมายทางเลือก ความคิด และปฏิกิริยาของนักเรียนในการแก้ปัญหาว่าจะเป็นอย่างไร
- 4) ควรใช้คำถามชนิดใดที่ส่งเสริมให้นักเรียนคิด และมีคำแนะนำใดที่ควรให้แก่เด็กที่แสดงออกถึงมโนทัศน์ที่ผิดพลาดหรือคลาดเคลื่อน
- 5) จะวางแผนการใช้ การจัดระบบสื่อเพื่อให้นักเรียนสามารถจัดระบบความคิด ความเข้าใจได้อย่างไร
- 6) จะจัดสรรเวลาอย่างไร
- 7) จะวางแผนรับมือกับความแตกต่างด้านระดับความสามารถทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนอย่างไร
- 8) จะจบบทเรียนอย่างไร โดยคำนึงถึงการพัฒนาความเข้าใจของนักเรียน

Lewis (2002: 35) ได้ให้ข้อเสนอแนะในขั้นตอนการสังเกตว่า ผู้สังเกตไม่ควรให้ความช่วยเหลือนักเรียนเพราะจะเป็นการก้าวร้าวการเรียนรู้ตามธรรมชาติ และควรเก็บรวบรวมข้อมูลตามแผนที่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้วางไว้ หรือสังเกตในประเด็นที่มีความสำคัญต่อการจัดการเรียนการสอน ซึ่งตัวอย่างข้อมูลที่เก็บรวบรวมในกระบวนการของการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถแบ่งตามลักษณะของข้อมูลหรือผลการเรียนรู้ที่ได้เป็น 5 ประเภท ดังนี้

- 1) การเรียนรู้ทางวิชาการ เช่น นักเรียนสามารถระบุได้หรือไม่ว่ามีจำนวนใดบ้างที่สามารถหารด้วย 10 ได้ลงตัวและมีนักเรียนจำนวนเท่าไรที่สามารถระบุได้
- 2) แรงจูงใจและสิ่งที่เกี่ยวข้อง เช่น นักเรียนได้ทดลองใช้วิธีการที่หลากหลายในการแก้ปัญหาหรือไม่ อะไรคือคุณภาพและปริมาณของงานเขียนของนักเรียน
- 3) พฤติกรรมทางสังคม เช่น เมื่อนักเรียนไม่เห็นด้วยกับผู้อื่น นักเรียนแสดงท่าทีอย่างไร นักเรียนเสนอความคิดเห็นต่อกลุ่มบ่อยครั้งเพียงใด
- 4) เจตคติของนักเรียนที่มีต่อการเรียนรู้ เช่น นักเรียนชอบหัวข้อเรื่องที่เรียนหรือไม่ นักเรียนพบหรือไม่ว่าบทเรียนนี้น่าสนใจมากกว่าหรือน้อยกว่าบทเรียนปกติอย่างไร
- 5) องค์ประกอบด้านการเรียนการสอน และข้อมูลอื่นจากผู้สอน เช่น เวลาเริ่มต้นและสิ้นสุดการนำเข้าสู่บทเรียน การเสนอปัญหา การทำงานรายบุคคล การทำงานกลุ่ม การอภิปรายคือเมื่อใด คำถามที่ครูใช้คืออะไร ครูตอบสนองต่อคำตอบของนักเรียนอย่างไร และนักเรียนคนใดที่ถูกเรียกตอบ

ส่วนในขั้นของการอภิปราย สามารถดำเนินการตามขั้นตอนโดยสังเขปได้ดังนี้

1) การให้ผลสะท้อนโดยผู้สอน เกี่ยวกับเป้าหมายของบทเรียนวันนี้ ความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่ดี สิ่งที่เป็นอุปสรรค และสะท้อนความคิดว่าอะไรคือสิ่งที่เรียนรู้จากการวางแผนและการดำเนินการสอนในครั้งนี้

2) การให้ข้อมูลพื้นฐานโดยสมาชิกในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน เกี่ยวกับเป้าหมายสำหรับนักเรียน ทั้งเป้าหมายของบทเรียนและเป้าหมายในระยะยาว เพราะเหตุใดจึงออกแบบการสอนในลักษณะนี้ และเล่าถึงประเด็นการเปลี่ยนแปลงบทเรียนที่เกิดขึ้น

3) การนำเสนอและอภิปรายข้อมูลจากการวิจัยบทเรียน โดยสมาชิกในกลุ่มนำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ พฤติกรรม และข้อมูลที่เกี่ยวข้องของนักเรียน ข้อมูลในที่นี้รวมถึงผลงานนักเรียน บันทึกคำถามของครูและ/หรือนักเรียน บันทึกรายละเอียดของกิจกรรมของนักเรียนทั้งหมด บันทึกข้อมูลจากกระดานดำ และอื่นๆ ซึ่งได้เห็นชอบร่วมกันว่าแสดงถึงความก้าวหน้า เป็นข้อมูลที่แสดงถึงความก้าวหน้าของนักเรียนตามเป้าหมายของบทเรียนและเป้าหมายของการพัฒนาในระยะยาว

4) การอภิปรายโดยทั่วไป เป็นการอภิปรายอย่างอิสระ ซึ่งดำเนินการโดยผู้ดำเนินการอภิปรายที่อาจเตรียมไว้ โดยมุ่งประเด็นที่การเรียนรู้และการพัฒนานักเรียน และอภิปรายว่ามีองค์ประกอบใดในการสอนที่สนับสนุนการเรียนรู้และการพัฒนานั้น ซึ่งผู้ดำเนินการอภิปรายอาจจะเป็นผู้กำหนดประเด็นที่จะอภิปรายในช่วงนี้

5) การอภิปรายของบุคคลภายนอก (outside commentator) ในกรณีที่มีการเชิญบุคคลภายนอก

6) การกล่าวขอบคุณผู้ที่มีส่วนในกระบวนการ

ในส่วนขั้นตอนของการสะท้อนผลของการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น Lewis ได้เสนอว่ากลุ่มครูควรร่วมกันคิดถึงผลของการทำงานตามวงจรของการศึกษาผ่านบทเรียนและคิดถึงการทำงานในครั้งต่อไป โดยอาจตอบคำถาม เช่น อะไรคือประโยชน์หรือคุณค่าในการทำงานร่วมกันในกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน หรือกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนได้ช่วยให้เราได้พัฒนาความรู้ในเนื้อหาวิชา ความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียน และความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาผู้เรียนหรือไม่

นอกจากนี้ North Central Regional Educational Laboratory (2002) ได้เสนอตัวอย่างเครื่องมือที่ช่วยในการวางแผนและนำเสนอบทเรียนวิจัย ดังแสดงในแบบฟอร์มนี้

## บทเรียนวิจัย (study lesson)

### 1) ข้อมูลพื้นฐาน

1.1) เป้าหมายของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

1.2) ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับบทเรียน

### 2) ข้อมูลของหน่วยการเรียนรู้

2.1) ชื่อหน่วย

2.2) เป้าหมายของหน่วย

2.3) ความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงของหน่วยการเรียนรู้กับหลักสูตร

2.4) ลำดับการเรียนการสอนภายในหน่วย

### 3) ข้อมูลของบทเรียน

3.1) ชื่อบทเรียน

3.2) เป้าหมายของบทเรียน

3.3) ความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงของบทเรียนนี้กับเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน

3.4) กระบวนการของบทเรียน

ขั้นตอนของบทเรียน: กิจกรรมการเรียนรู้/ เวลา	กิจกรรมของนักเรียน/ การคาดหวังถึงปฏิริยา โต้ตอบของนักเรียน	การสนับสนุนของครู/ การตอบสนองของครู	เป้าหมาย/ ผลการเรียนรู้ ที่คาดหวัง/ วิธีการ ประเมินผล

3.5) การประเมินผล

3.6) ภาคผนวก/ อ้างอิง

นอกจากนั้น North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2002) ยังได้เสนอว่าครูควรตอบคำถามต่อไปนี้เพื่อเป็นแนวทางในการจัดทำแผนปฏิบัติการของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (NCREL, 2002: 1.71) ได้แก่ (1) เป้าหมายใดที่กลุ่มต้องการบรรลุ (2) แล้วเราจะทำอะไร (3) เราจะทำได้อย่างไร (4) ใครที่เราต้องการให้เข้ามามีส่วนร่วมบ้าง และ (5) เราจะเริ่มกิจกรรมแต่ละกิจกรรมเมื่อใด



## 2.6 ผลของการศึกษาผ่านบทเรียน

การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนส่งผลดีในหลายประการทั้งด้านผู้เรียน ครู และการเรียนการสอน โดยการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนนี้สามารถพัฒนาครูให้มีความรู้ ความสามารถในด้านต่างๆ ดังนี้ (Lewis, 2002)

1) การคิดอย่างรอบคอบเกี่ยวกับเป้าหมายเฉพาะทั้งในระดับบทเรียน หน่วยการเรียนรู้ และรายวิชา

2) ความสามารถในการพัฒนาบทเรียนที่ดีที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้

3) ความรู้อย่างลึกซึ้งในเนื้อหาสาระรายวิชา

4) การคิดอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับเป้าหมายในระยะยาวสำหรับนักเรียน

5) การศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้และพฤติกรรมของนักเรียนอย่างละเอียดรอบคอบ

6) ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอน

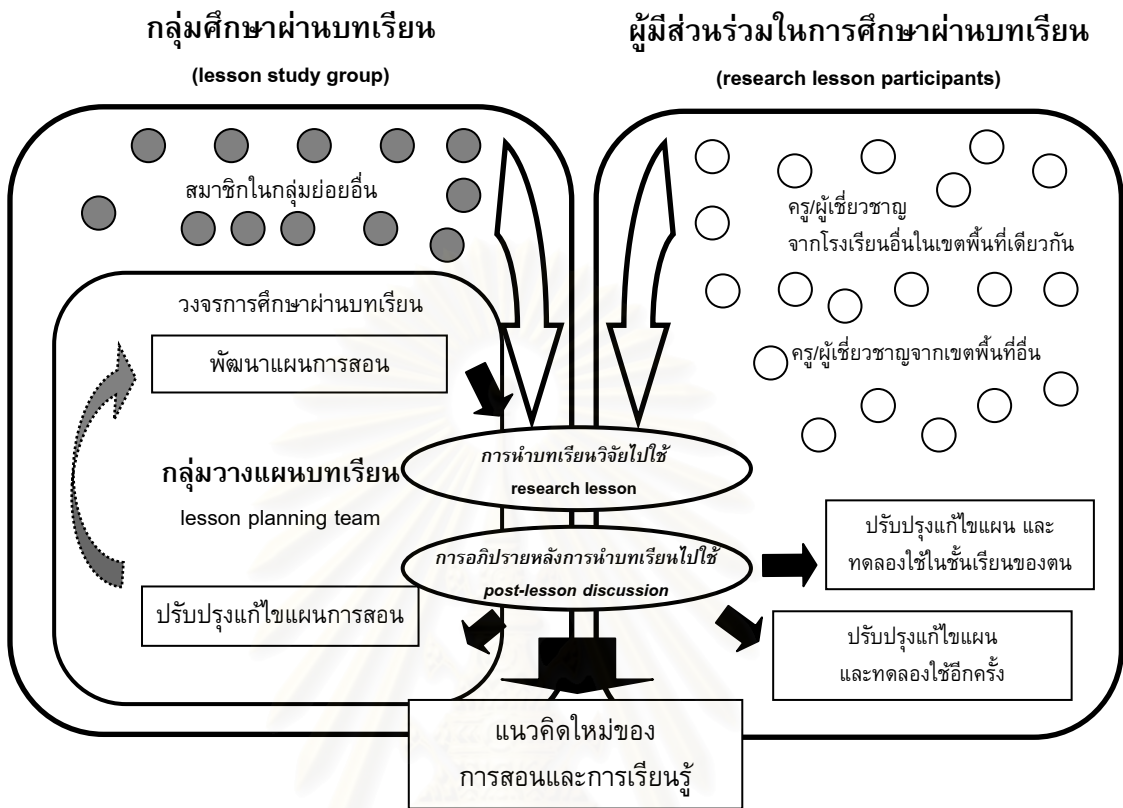
นอกจากนี้ ครูยังจะได้บทเรียนที่มาจาก การวางแผนแบบร่วมมือรวมพลัง และได้พัฒนาความสามารถในการสังเกตและบันทึกผลการสอนของผู้เรียนอีกด้วย

Baba และ Kojima (2004) เสนอว่า การศึกษาผ่านบทเรียนได้เสนอรูปแบบที่เป็นรูปธรรมเพื่อการพัฒนาในระดับชั้นเรียน ทำให้ได้ข้อมูลในการปรับหลักสูตรของชาติที่มาจาก การรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นรูปธรรมเกี่ยวกับการนำหลักสูตรไปใช้ในบริบทจริง ซึ่งเป็นข้อมูลผลการนำไปใช้จริงในชั้นเรียนที่มีความเฉพาะเจาะจง เกิดจุดร่วมของการพัฒนาทักษะการสอน เช่น ทักษะการปฏิสัมพันธ์กับนักเรียน การสังเกต การใช้สื่อ ควบคู่ไปกับการสร้างภาพลักษณ์ของความเป็นครู ทั้งจากมุมมองของครูและนักการศึกษาที่เข้าร่วม และช่วยให้ครูเกิดความมั่นใจ และเกิดการพัฒนาความสามารถด้วยการริเริ่มการปฏิบัติงานของตนเอง

นอกจากนี้ Yoshida (2005) ระบุว่า การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมีประโยชน์ต่อครู ได้แก่ ช่วยลดความโดดเดี่ยวในการทำงานของครู ช่วยให้ครูเรียนรู้การสังเกต และการวิพากษ์ ช่วยให้ครูเกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้งในเนื้อหา ขอบข่ายและโครงสร้างของหลักสูตร เปิดโอกาสให้ครูได้มุ่งเน้นการช่วยเหลือนักเรียนในการเรียนรู้ ร่วมกันแสดงถึงความคาดหวังและแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน ส่งเสริมการร่วมมือรวมพลังและความเคารพซึ่งกันและกัน

ความสำเร็จของการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถพิจารณาได้สองแง่มุม คือ การพัฒนาการปฏิบัติงานของครู และการส่งเสริมการร่วมมือรวมพลังระหว่างครู โดยเปิดโอกาสให้ครูได้ขยายมุมมองทางการศึกษาจากการปฏิบัติงานของตนเอง เปลี่ยนแปลงมุมมองของครูเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ สังเกตการปฏิบัติงานของตนเองผ่านมุมมองของนักเรียน ได้ทดลองแนวความคิดทางการเรียนการสอนหรือสื่อการเรียนการสอนในการปฏิบัติจริง และรู้สึกดีกับการสนับสนุนและการทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงาน (Akihiko, 2006)

จากข้อมูลทั้งหมดข้างต้น สามารถสรุปภาพรวมของการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีลักษณะเป็นวงจรได้ดังภาพ



ภาพที่ 5 การศึกษาผ่านบทเรียน (Yoshida, 2005: 4)

### 3. แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมีแนวคิดต่างๆ ที่เป็นรากฐานและเป็นแนวคิดที่เกี่ยวข้องหลายแนวคิดด้วยกัน การศึกษาทำความเข้าใจแนวคิดต่างๆ เหล่านี้จะช่วยให้เข้าใจแนวทางการดำเนินงานพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของคุณครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนได้ดียิ่งขึ้น รวมทั้งช่วยให้สามารถดำเนินการตามแนวคิดนี้ได้โดยตรงตามจุดมุ่งหมายแนวคิดต่างๆ ดังกล่าวมีรายละเอียดดังนี้

#### 3.1 แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพ (professional development)

จากการศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดในการพัฒนาครูวิชาชีพ พบว่ามีผู้เสนอหลักการพัฒนาครูวิชาชีพไว้ ดังนี้

Loucks-Horsley (1996) ได้เสนอหลักในการพัฒนาครูวิชาชีพไว้ 7 ประการ ได้แก่

- 1) การพัฒนาภาพลักษณ์ (image) หรือกำหนดนิยามของชั้นเรียน การเรียนรู้ และการสอนที่มีประสิทธิภาพให้แจ่มแจ้งชัดเจน
- 2) การจัดเตรียมและให้โอกาสครู ในการพัฒนาความรู้ ทักษะ และแนวคิดในการสอน
- 3) การใช้วิธีการจัดการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของครูให้เป็นกระจกสะท้อนถึงวิธีการที่ใช้กับนักเรียน
- 4) การส่งเสริมชุมชนแห่งการเรียนรู้ของครู
- 5) การจัดเตรียมและส่งเสริมครูให้เป็นผู้นำ
- 6) การเตรียมการเชื่อมโยงเครือข่ายสู่หน่วยงานอื่นๆ ในระบบการศึกษา
- 7) การดำเนินการประเมินอย่างต่อเนื่องให้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาครูวิชาชีพ

U.S. Department of Education Professional Development team (1994) ได้ศึกษา งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูวิชาชีพเพื่อสังเคราะห์หลักการพัฒนาครูวิชาชีพให้มี คุณภาพสูง ทำให้ได้หลักการโดยสรุปดังนี้

- 1) มุ่งเน้นการพัฒนาครูโดยให้ครูเป็นศูนย์กลาง และพัฒนาครูเพื่อให้ครูมุ่งเน้นที่ การพัฒนาการเรียนรู้อันของผู้เรียน
- 2) มุ่งเน้นการพัฒนาทั้งแบบรายบุคคล แบบทีม และการพัฒนาทั้งองค์กร
- 3) ให้ความสำคัญกับทฤษฎีและส่งเสริมความสามารถทางสติปัญญาและความเป็นผู้นำของ แต่ละบุคคลในโรงเรียน
- 4) ใช้ผลการวิจัยที่เชื่อถือได้ในการพัฒนาการสอนและการเรียนรู้
- 5) พัฒนาครูให้มีความเชี่ยวชาญเพิ่มเติมในความรู้ด้านเนื้อหาวิชา ยุทธศาสตร์ การสอน และการใช้เทคโนโลยี
- 6) สนับสนุนการพัฒนาและการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองอย่างต่อเนื่อง
- 7) มีการวางแผนแบบร่วมมือรวมพลัง
- 8) ทุ่มเวลาให้กับการพัฒนาอย่างจริงจัง และมีแห่งทรัพยากรที่เพียงพอ
- 9) ดำเนินการภายใต้แผนระยะยาวที่มีความสอดคล้องต่อเนื่อง
- 10) ประเมินผลการพัฒนาจากผลกระทบต่อประสิทธิภาพของครูและการเรียนรู้ของ ผู้เรียน

นอกจากนี้ พบว่า ในปัจจุบันมีแนวคิดการพัฒนาครูที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม ดังนี้

### ตารางที่ 3 แนวคิดการพัฒนาครู

แนวคิดการพัฒนาครูแบบเดิม	แนวคิดการพัฒนาครูแบบใหม่
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ความรู้มาจากแนวตั้ง จากผู้บังคับบัญชาหรือหน่วยงานต้นสังกัด</li> <li>- จัดบนฐานที่คิดว่าเนื้อหาความรู้ที่ให้ประยุกต์ใช้ได้ทุกที่ทุกสถานการณ์</li> <li>- มักใช้ระยะเวลาสั้น 1-2 วัน ทำให้การเรียนรู้ไม่ต่อเนื่อง ผลกระทบต่ำ และไม่ยั่งยืนต่อกระบวนการเรียนการสอน</li> <li>- ไม่ได้เชื่อมโยงกับปัญหาที่แท้จริงในห้องเรียน</li> <li>- มีทรัพยากรจำกัด ขาดการทดลองทำจริง</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ความรู้มาจากแนวราบ จากกลุ่มเพื่อนครูหรือชมรมครูในพื้นที่ที่สนใจเรื่องเดียวกัน</li> <li>- จัดบนฐานที่คิดว่าสถานการณ์ศึกษาแต่ละแห่งมีปัญหาเฉพาะตัว</li> <li>- ใช้การวิจัยและพัฒนา เพื่อสร้างผลกระทบที่ยั่งยืน</li> <li>- เนื้อหาความรู้สร้างจากฐานปัญหาที่ครูประสบอยู่จริง</li> </ul>

ที่มา: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2546: 7-9

จากรายงานการศึกษาเกี่ยวกับการผลิตและพัฒนาครูโดยเฉพาะในช่วงหลังจากที่มีการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้มีการเสนอแนวทางในการปฏิรูประบบการพัฒนาครู โดยได้เสนอแนวคิดสำคัญ คือ แนวคิดการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based development) ซึ่งมีลักษณะเป็นกระบวนการตั้งปัญหาที่เป็นความต้องการที่แท้จริงของครูและนักเรียนที่มาจากฐานความเป็นจริงที่โรงเรียนนั้นๆ ประสบอยู่ผนวกกับการมีระบบแรงจูงใจให้ครูเข้ามามีส่วนร่วม

สุรศักดิ์ หลาบมาลา (2545) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานของต่างประเทศ พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูยุคใหม่หันมาใช้การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานให้มีการดำเนินการระยะยาวและต่อเนื่อง เพื่อให้ครูคิดทบทวนการปฏิบัติงานสอนของตน แล้วคิดหาทางพัฒนางานของตนให้ดีขึ้น ส่วนมากจะทำงานเป็นกลุ่มหรือทีมงาน ผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้รับผิดชอบการพัฒนา โดยมุ่งหวังให้ครูเกิดความรู้ 3 ด้าน คือ 1) ความรู้ในด้านการวิเคราะห์การสอนของตน คือการที่ครูมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างการสอนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ถ้าหากนักเรียนไม่รู้เรื่องก็ต้องย้อนกลับไปสอนอย่างไรนักเรียนจึงไม่รู้เรื่อง 2) ความรู้ในด้านการสอนภาคปฏิบัติอย่างหลากหลาย เช่น ครูมีโอกาสไปสังเกตการสอนในชั้นเรียนของครูอื่นๆ และ 3) ความรู้ในการพิจารณาว่าเนื้อเรื่องใดควรสอน ใช้วิธีใด ใช้สื่อการสอนอย่างไร ความรู้ในข้อนี้เกิดจากความรู้ในข้อ 1) และ 2) รวมกัน แล้วนำมาปรับใช้กับสถานการณ์ของตน

แนวคิดการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based development) เชื่อว่าครูทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ โดยการพัฒนาครูต้องให้ครูได้สร้างความรู้และทดลองปฏิบัติจริงบนฐานความรู้ที่ตนมี กระบวนการสร้างความรู้ไม่ใช่กระบวนการบอกเล่าหรือสั่ง แต่เกิดจากการที่ครูได้เรียนรู้ เฝ้าดูสถานการณ์ในชั้นเรียนแล้วสามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้ เมื่อสร้างความรู้แล้วครูจะไม่เก็บความรู้ไว้กับตัว แต่จะนำความรู้ที่ตนมีไปทดลองปฏิบัติจริงบนฐานความรู้



ที่ได้จากกัลยาณมิตร ซึ่งจะทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเองของครู กระบวนการเพื่อนร่วมคิด มิตรร่วมทาง (สุมน อมรวิวัฒน์, 2546: 79-80) การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเป็นการพัฒนาที่เกิดขึ้นตามสภาพปัญหาและความต้องการของโรงเรียนและครู เพื่อเพิ่มขีดความสามารถของครูในการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนเป็นการร่วมคิด ร่วมศึกษาปัญหา ร่วมวางแผน ร่วมกันแก้ปัญหาและพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน เน้นการปฏิบัติจริง และนำลงสู่ห้องเรียนเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างจริงจัง ใช้กระบวนการ PDCA ซึ่งเป็นวงจรการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และเป็นการทำหน้าที่ตามภาระปกติของครู (พุทธศรี ศิริบรรณพิทักษ์ และอรพรรณ พรสีมา, 2546 อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2547: 16-17)

หลักการดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงแนวคิดการพัฒนาครูในขณะปฏิบัติงานจริง (on-the-job training) ซึ่งทิสนา แคมมณี และคณะ (2547: 210-324) ได้ให้ข้อเสนอแนะจากผลการดำเนินการศึกษาและวิจัยในโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนไว้เช่นเดียวกันว่า กระบวนการพัฒนาครูควรใช้การพัฒนาครูในสภาพการทำงานปกติ (on-the-job training) และในกระบวนการพัฒนาการเรียนการสอนนั้น ครูต้องมีความเข้าใจในเรื่องที่ทำ และมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูด้วยกัน เพราะเป็นยุทธวิธีที่ส่งผลต่อคุณภาพงานและต่อการเรียนรู้ของครู โดยจะช่วยให้ครูเกิดแรงบันดาลใจและแรงจูงใจในการปฏิบัติงาน เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้นเรื่อยๆ ได้เรียนรู้และสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ๆ ด้วย

อีกแนวคิดหนึ่งที่มีความสัมพันธ์สอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based development) ก็คือ แนวคิดชุมชนแนวปฏิบัติ (community of practice) ซึ่งเป็นแนวคิดในการพัฒนาบุคลากร แนวคิดชุมชนแนวปฏิบัตินี้เป็นโครงสร้างทางสังคมที่เน้นการสร้างความรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์ของคนในชุมชนซึ่งเป็นกลุ่มคนที่มีความสนใจ มีปัญหาหรือมีแรงปรารถนาร่วมกันมารวมตัวกัน และเห็นคุณค่าของการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และสร้างความรู้ใหม่ขึ้นอันเนื่องมาจากความต้องการในการแก้ปัญหาที่เผชิญอยู่ หรือต้องการพัฒนางานที่ทำอยู่ให้ดีขึ้นกว่าเดิม ซึ่งจะทำให้การถ่ายโอนความรู้ชนิดซ่อนเร้นหรือความรู้อย่างฝัง (tacit knowledge) เกิดขึ้นได้อย่างรวดเร็ว ที่สำคัญชุมชนแนวปฏิบัติเป็นวิธีการจัดการความรู้ (knowledge management) ที่สามารถนำไปใช้ปฏิบัติได้จริงและเป็น การเปลี่ยนแนวคิดที่มุ่งเน้นทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติมากขึ้น ทั้งนี้ ชุมชนแนวปฏิบัติมีองค์ประกอบเชิงโครงสร้าง 3 ประการคือ ความรู้ หรือประเด็นปัญหาที่ชุมชนสนใจร่วมกัน (domain) ชุมชน (community) ซึ่งหมายถึงการรวมตัวกันของสมาชิกที่มีความไว้วางใจกัน ซึ่งจะนำมาสู่การแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างจริงจังต่อไป และแนวปฏิบัติ (practice) คือ องค์ความรู้ที่ชุมชนสร้างขึ้นในรูปแบบต่างๆ เพื่อนำไปใช้ในเป็นแนวทางในการปฏิบัติงานของตนและนำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการฝึกปฏิบัติมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสมาชิกในชุมชน เป็นการต่อยอดความรู้ที่ไม่มีที่สิ้นสุด

นอกจากนี้ ยังมีแนวคิดอื่นๆอีก เช่น แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพแบบร่วมมือ (cooperative professional development) ซึ่งเป็นการที่ครูตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปตกลงทำงาน

ร่วมกันเพื่อพัฒนาวิชาชีพด้วยการสังเกตการสอนในชั้นเรียน การให้ข้อมูลป้อนกลับ การอภิปรายแสดงความคิดเห็นในการพัฒนาวิชาชีพ หรือแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพด้วยตนเอง (self-directed development) ที่ให้ครูทำงานโดยอิสระ เป็นผู้นำในการพัฒนาวิชาชีพของตนและดำเนินการตามโครงการที่วางไว้ซึ่งประกอบด้วยเป้าหมาย วิธีการในการพัฒนาตนเอง แหล่งทรัพยากรที่ต้องการ วิธีการประเมินผล และความช่วยเหลือจากผู้บริหารที่ครูต้องการ

วิธีการต่างๆ ที่ใช้ในการพัฒนาครูตามแนวคิดข้างต้นก็มีอยู่มากมาย เช่น การนิเทศแบบคลินิก การชี้แนะแบบเพื่อนชี้แนะ (peer coaching) การชี้แนะทางปัญญา (cognitive coaching) การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (classroom action research) และการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study) ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ซึ่งอาจกล่าวได้ว่าวิธีการนี้เป็นวิธีการที่ได้ผสมผสานแนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพทั้งหมดข้างต้นเข้าไว้ด้วยกันอย่างลงตัว และเป็นวิธีการที่มีจุดเด่นในเรื่องของการร่วมมือรวมพลังของครู ซึ่งแตกต่างจากวิธีการอื่นๆ ที่มักพัฒนาครูเป็นรายบุคคล รวมทั้งมีจุดเด่นในเรื่องของการให้ความสำคัญกับการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ตามสภาพจริงของนักเรียนในชั้นเรียน ซึ่งจะทำให้ครูได้ข้อความรู้ และได้ทำความเข้าใจเกี่ยวกับการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนของตนอย่างแท้จริง

### 3.2 แนวคิดการร่วมมือรวมพลัง (collaboration)

Dillon (2005) ได้ให้ความหมายของการร่วมมือรวมพลัง (collaboration) ว่าหมายถึง การที่คนจำนวนตั้งแต่สองคนขึ้นไปเข้ามามีความเกี่ยวข้องกันในกิจกรรมที่มีการตั้งเป้าหมาย และการดำเนินการตามกระบวนการร่วมกัน โดยการทำงานร่วมกันนั้นเกิดขึ้นบนพื้นฐานของการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน และมีผลประโยชน์ร่วมกัน

ในวงการการศึกษาได้นำแนวคิดการร่วมมือรวมพลัง (collaboration) มาใช้ใน 2 ลักษณะด้วยกัน คือ แนวคิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของครูและบุคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง (teachers' collaboration, collaboration work) และแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) ซึ่งเป็นแนวคิดในการจัดการเรียนการสอนตามหลักการร่วมมือรวมพลัง โดยรายละเอียดของทั้งสองแนวคิดมีดังนี้

#### ก. แนวคิดการร่วมมือรวมพลังของครู (teachers' collaboration)

การร่วมมือรวมพลังของครู (teachers' collaboration) เป็นตัวบ่งชี้สำคัญของความสำเร็จในการดำเนินการปฏิรูปการศึกษา (Fullan, 1991 อ้างถึงใน Collinson, 2004)

คำว่า “การร่วมมือรวมพลัง หรือ collaboration” หมายถึง ลักษณะการปฏิสัมพันธ์โดยตรงของกลุ่มคนอย่างน้อย 2 คนที่มีความเท่าเทียมกันและมีความสมัครใจในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อการตัดสินใจในการทำงานให้มุ่งไปสู่เป้าหมายที่มีร่วมกัน (Sevier County School System, 2005) โดยการร่วมมือรวมพลังของครูมีลักษณะดังนี้

- 1) เกิดขึ้นด้วยความสมัครใจ มิได้เกิดจากคำสั่งหรือการบริหารจัดการ

2) เกิดขึ้นบนฐานของการทำงานร่วมกันของกลุ่มครูที่เชื่อในความเท่าเทียมกันของแต่ละเอกัตบุคคลว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่า สามารถช่วยเหลือส่งเสริมซึ่งกันและกันได้

3) มีเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน เพื่อหลีกเลี่ยงการสื่อสารที่ผิดพลาดและความขัดข้องใจ

4) มีความรับผิดชอบร่วมกันในการตัดสินใจที่สำคัญ แม้ว่าในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ครูจะมีการแบ่งภาระงานกัน แต่ครูแต่ละคนมีสิทธิในการตัดสินใจขั้นพื้นฐานในกิจกรรมที่กลุ่มรับผิดชอบซึ่งจะเป็นการช่วยสร้างความรู้สึกเท่าเทียมกันของครู

5) ผลที่เกิดขึ้นจากการตัดสินใจถือเป็นผลประโยชน์ร่วมกัน ไม่ว่าจะเป็ผลบวกหรือผลลบก็ตามเพราะเป็นผลเนื่องมาจากความรับผิดชอบที่มีร่วมกันในการตัดสินใจ

6) มีการระดมทรัพยากรหรือแลกเปลี่ยนแบ่งปันแหล่งทรัพยากรซึ่งกันละกัน เพราะในความสำเร็จของการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ย่อมเกิดจากแหล่งทรัพยากรที่ครูแต่ละคนมี ไม่ว่าจะเป็ในด้านความรู้ ทักษะ ความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง เวลา ทรัพย์สิน หรือวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ ซึ่งการใช้ทรัพยากรที่ครูมีอย่างผสมผสานนี้เองจะทำให้เกิดสำนึกของความเท่าเทียมกันทางวิชาชีพ

7) เกิดสิ่งที่มีคุณค่าขึ้น การร่วมมือรวมพลังเกิดขึ้นบนฐานของความเชื่อในคุณค่าของการตัดสินใจร่วมกัน ความไว้วางใจ และความเคารพซึ่งกันและกันของผู้เกี่ยวข้องทุกคน แต่อย่างไรก็ตามในช่วงเริ่มต้นของการทำงานร่วมกัน กลุ่มครูจะยังไม่มึลักษณะร่วมในความสัมพันธ์แบบใหม่นี้ แต่เมื่อครูมีประสบการณ์ในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังมากขึ้น ความสัมพันธ์ดังกล่าวจะเกิดเป็นคุณลักษณะพิเศษขึ้นจากความไว้วางใจและความเคารพที่มีเพิ่มมากขึ้นจากความสัมพันธ์แบบร่วมมือรวมพลังที่ประสบความสำเร็จร่วมกัน

Dettmer Dyck และ Thurston (1996 อ้างถึงใน นางลักษณ วัชรชัย และสุวิมล ว่องวานิช, 2544: 63) ให้นิยามของการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของครูว่าหมายถึง รูปแบบการทำงานที่ครูทุกคนในคณะทำงานมีปณิธานร่วมกัน ร่วมมือร่วมใจทำงานเพื่อเป้าหมายเดียวกัน โดยที่แต่ละคนมีส่วนเป็นเจ้าของงาน มีสถานภาพเท่าเทียมกันที่จะอภิปราย ถกเถียงโต้แย้ง และจัดหาสารสนเทศมาใช้ประโยชน์ เพื่อให้ได้ข้อสรุปและข้อค้นพบที่เป็นทางเลือกที่ดีที่สุด

Bainer (1997) ได้เสนอลักษณะของการร่วมมือรวมพลังที่มีประสิทธิภาพซึ่งเป็นที่ยอมรับของนักวิจัยโดยทั่วไปว่ามีองค์ประกอบ 4 ประการ ได้แก่

- 1) กระบวนการที่มีลักษณะเป็นพลวัต คือ มีการเปลี่ยนแปลง มีชีวิตชีวา
- 2) สมาชิกมีเป้าหมายร่วมกัน
- 3) มีความเท่าเทียมกันของสมาชิกกลุ่ม
- 4) ทุกคนมีส่วนเกี่ยวข้องในข้อตกลงและพันธกิจของงาน

Howland และ Picciotto (2003) ได้ให้ความหมายของการทำงานร่วมมือรวมพลังของครู (teachers' collaboration) ว่าหมายถึง การที่ครูตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป เข้าไปมีความเกี่ยวข้องกับ

การสอน (teaching) และการเรียนรู้ (learning) โดยหมายถึงการร่วมมือกันในการวิเคราะห์ ตรวจสอบ วินิจฉัย สะท้อน ประเมิน และปรับปรุงแก้ไขสิ่งต่างๆ ซึ่งได้แก่ (1) กิจกรรมการเรียนรู้ ในชั้นเรียน (2) แผนการสอน (3) สื่อการเรียนรู้ เช่น เอกสาร ชุดการทดลอง (4) การจัดสรร จังหวะเวลาในการเรียนการสอน (5) การประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน (6) การออกแบบ วางแผนการจัดการเรียนการสอน จากข้อมูลในข้อ (1) – (5) และ (7) การประเมินผลและ ปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง โดยใช้ข้อมูลทั้งหมดก่อนหน้านี้เป็น พื้นฐาน การทำงานแบบร่วมมือรวมพลังสามารถทำได้ในหลายลักษณะด้วยกัน เช่น ในกลุ่ม ครูผู้สอนรายวิชาเดียวกันหรือต่างรายวิชากัน ระหว่างครูที่มีประสบการณ์มากซึ่งเป็นพี่เลี้ยง ให้กับครูที่มีประสบการณ์น้อย หรือการทำงานร่วมกันในช่วงปิดภาคเรียนในการจัดทำเอกสาร หลักสูตร เป็นต้น นอกจากนี้ อาจกล่าวได้ว่าการร่วมมือรวมพลังของครูเปรียบเสมือนมาตรฐาน วิชาชีพที่ประกอบด้วยการปฏิบัติของครู การแสดงออกซึ่งความมุ่งมั่นของคณะครู การตกลง เข้าร่วมด้วยความสมัครใจมิใช่โดยระเบียบบังคับ แต่เพื่อความเติบโตทางวิชาชีพในฐานะครูซึ่ง จะช่วยขยายและขัดเกลาความสามารถในการปฏิบัติและช่วยให้เกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งใน ธรรมชาติการเรียนรู้ของนักเรียน

การร่วมมือรวมพลังของครูจัดได้ว่าแนวคิดที่เป็นทิศทางในการออกแบบ โปรแกรมพัฒนาครูวิชาชีพในปัจจุบัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการปฏิรูปการเรียนรู้ในโรงเรียน การทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของครูนั้นถือได้ว่าเป็นปัจจัยสำคัญที่จะส่งผลให้โรงเรียนประสบความสำเร็จ

ประโยชน์ของการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง มีดังนี้ (Sevier County School System, 2005)

1) เป็นการเปิดโอกาสให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน ทำให้ครูได้รับแนวความคิดและผลป้อนกลับจากเพื่อนซึ่งสามารถช่วยในการแก้ไขปัญหาต่างๆ รวมทั้งได้เรียนรู้ความรู้และทักษะต่างๆ เพิ่มเติม ซึ่งจะส่งผลโดยตรงต่อการพัฒนาโรงเรียน

2) ช่วยเพิ่มความรู้สึกเข้าใจในบทบาทและความรับผิดชอบของครูคนอื่นๆ ว่างานของแต่ละบุคคลก็มีความยากง่ายแตกต่างกันออกไป

3) ส่งผลกระทบโดยตรงต่อนักเรียน เช่น เป็นแบบอย่างของพฤติกรรมในการร่วมมือกัน จัดการเรียนการสอนได้เหมาะสมกับความแตกต่างและความต้องการของนักเรียนได้มากขึ้นเพราะมีการแลกเปลี่ยนความเข้าใจที่ครูแต่ละคนมีต่อนักเรียน

4) ช่วยพัฒนาผลการเรียนรู้ของผู้เรียน และเพิ่มความสามารถทางวิชาชีพและความพึงพอใจในวิชาชีพของครู

ส่วนอุปสรรคของการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง มีดังนี้

1) เวลา ซึ่งเป็นอุปสรรคประการสำคัญที่สุดที่พบเสมอในการรายงานเกี่ยวกับการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ดังนั้น การสร้างวัฒนธรรมการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังให้



เกิดขึ้นในโรงเรียนจึงควรทำอย่างค่อยเป็นค่อยไป จัดสรรเวลาให้มีความเหมาะสมกับบริบทของ แต่ละโรงเรียน ไม่ควรทำให้เกิดขึ้นแบบใจเร็วด่วนได้ อาจโดยวางแผนลงในตารางเวลางาน ประจำวันของคุณ

2) ความต้องการในการเตรียมครูให้สามารถทำงานแบบร่วมมือรวมพลังได้ ซึ่งการที่ครูจะสามารถทำงานในลักษณะนี้ได้ ครูจำเป็นต้องมีทักษะในการสื่อสารที่เพียงพอ และ ไม่มีความขัดแย้งกันมาก่อนหน้านี้ รวมทั้งครูจำเป็นต้องมีความรู้เกี่ยวกับการดำเนินการประชุม ให้มีประสิทธิภาพ วิธีการฟัง วิธีการขจัดความขัดแย้ง ซึ่งหากไม่มีเวลาที่เพียงพอในการฝึก ทักษะเหล่านี้ หรือไม่มีเวลาได้อภิปรายถึงปรัชญาการศึกษาแล้ว การทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ที่เกิดขึ้นก็จะไม่มีความยั่งยืน ดังนั้น กล่าวได้ว่าการเตรียมบุคลากรมีความสำคัญยิ่งใน การตัดสินใจก่อนที่จะมีการส่งเสริมการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

3) การขัดขวางของครูที่เคยชินกับวัฒนธรรมการทำงานแบบเดิม อาจเพราะ กลัวว่าตนจะต้องถูกประเมินโดยผู้อื่น กลัวว่าจะไม่มีความสามารถพอที่จะทำได้ กลัวว่าจะต้อง เสียเวลามาก เป็นต้น

4) ความเป็นไปได้ในการเพิ่มความขัดแย้งระหว่างครู เพราะครูส่วนใหญ่มัก รู้สึกอึดอัดใจและหลีกเลี่ยงที่จะเผชิญความขัดแย้ง แทนที่จะเข้าร่วมในการแก้ไขความขัดแย้งนั้น แต่อย่างไรก็ดีความขัดแย้งจัดได้ว่าเป็นผลประโยชน์อีกอย่างหนึ่งของการทำงานแบบร่วมมือ รวมพลัง เพราะความขัดแย้งเป็นตัวบ่งชี้ว่าครูมีอาชีพกำลังแลกเปลี่ยนความคิดที่แท้จริงของ ตนเองอย่างมั่นใจ

Dillon (2005) ได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับปัจจัยที่ช่วยสนับสนุนให้เกิดการ ร่วมมือรวมพลังว่า ได้แก่

1) เวลา โดยการทดลองจัดสรรตารางให้ครูได้ทำงานร่วมกัน หรือลดภาระงาน ของครู

2) หลักสูตรที่มีลักษณะเป็นหลักสูตรบูรณาการระหว่างวิชา แบบหัวเรื่อง (theme) หรือแบบที่ใช้ปัญหาเป็นฐานในการเรียนรู้ (problem-based learning) เป็นต้น

3) ความไว้วางใจ อาจสร้างโดยการกำหนดตารางเวลาที่ทำให้เกิดการสร้าง ชุมชนเครือข่ายครู

4) การมีเป้าหมายร่วมกัน โดยเป้าหมายที่ได้มาจากการเปิดโอกาสให้ครูมี ส่วนร่วมในการกำหนด มิได้มาจากนโยบายหรือคำสั่ง

5) การดำเนินการอย่างต่อเนื่อง และการจัดโปรแกรมส่งเสริมการศึกษาแก่ครู

Inger (1993) ได้เสนอว่าสิ่งที่สนับสนุนให้ครูเกิดความรับผิดชอบร่วมกันและ เกิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังมี 6 มิติดังนี้ ได้แก่

1) การสนับสนุนและรางวัล โดยเฉพาะการแสดงความเชื่อของผู้บริหารหรือผู้นำ ว่าการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังมีความสำคัญและสามารถช่วยพัฒนานักเรียนได้

2) การจัดระบบภาระงาน และความเป็นผู้นำ

3) การให้อิสระครูในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร การเลือกสื่อ การจัดการเรียนการสอน และการประเมินนักเรียน รวมทั้งให้ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของการร่วมมือรวมพลัง

4) เวลา การจัดสรรเวลาให้ครูได้ทำงานร่วมกัน

5) การฝึกอบรมและการให้ความช่วยเหลือ ให้ครูมีความพร้อมและมีทักษะที่จำเป็นจะต้องใช้ในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง สร้างข้อตกลงที่ชัดเจนในการควบคุมดูแลการทำงานร่วมกันและให้ครูได้เกิดความมั่นใจในความสามารถของตนในการทำงานร่วมกับผู้อื่นนอกชั้นเรียน

6) การสนับสนุนสื่อ วัสดุ อุปกรณ์ เช่น สื่อและเอกสารอ้างอิงที่มีคุณภาพ การสนับสนุนในด้านบุคคล เช่น มีผู้ให้คำปรึกษาปัญหา ซึ่งจะช่วยส่งเสริมให้ครูเกิดความสามารถและความมุ่งมั่นในการทำงานร่วมกันให้ประสบผลสำเร็จ

### ข. แนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning)

ในส่วนของแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) มีรายละเอียด ดังนี้

Gokhale ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) ว่าหมายถึง วิธีการจัดการเรียนการสอนที่นักเรียนซึ่งมีความสามารถที่หลากหลายแตกต่างกันทำงานร่วมกันในลักษณะกลุ่มเล็กให้เป็นไปตามเป้าหมาย นักเรียนแต่ละคนต้องรับผิดชอบการเรียนรู้ของนักเรียนคนอื่นๆ ให้เหมือนกับการเรียนรู้ของตนเอง และความสำเร็จของนักเรียนคนหนึ่งย่อมช่วยให้นักเรียนคนอื่นๆ ประสบความสำเร็จด้วย

การเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) หมายถึง วิธีการสอนและการเรียนรู้ที่กลุ่มของนักเรียนร่วมกันแสวงหาคำตอบของคำถามและสร้างผลงานหรือโครงการที่มีความหมาย (Educational Broadcasting Corporation, 2005)

Gerlach (1994) ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) ว่าเป็นวิถีทางการศึกษาในการสอนและการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มของนักเรียนที่ทำงานร่วมกันในการแก้ปัญหา การทำงานให้เสร็จสมบูรณ์ หรือสร้างสรรค์ชิ้นงานบนพื้นฐานของแนวความคิดที่ว่า การเรียนรู้เป็นการกระทำทางสังคมโดยธรรมชาติผ่านการมีส่วนร่วมในการสื่อสารระหว่างบุคคลซึ่งทำให้การเรียนรู้เกิดขึ้น

ความหมายของการเรียนรู้ตามแนวความคิดของการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง คือ (Smith และ Macgregor, 1992)

1) การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ตื่นตัวซึ่งผู้เรียนดูดซับข้อมูลและเชื่อมโยงความรู้ใหม่นี้ให้เข้ากับกรอบของความรู้เดิม

2) การเรียนรู้ต้องการความท้าทายโดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมกับเพื่อนในกระบวนการ ได้สังเคราะห์ข้อมูล มากกว่าแค่เพียงการให้จดจำข้อมูล

3) ผู้เรียนจะได้รับประโยชน์เมื่อได้เผชิญกับความคิดเห็นที่หลากหลายของผู้คนที่มาจากพื้นฐานที่หลากหลายแตกต่างกัน

4) การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดีในสภาพแวดล้อมทางสังคมที่การสนทนาของผู้เรียนเกิดขึ้น ซึ่งในระหว่างการสนทนาที่เป็นการบริหารสติปัญญาของผู้เรียนนั้น ผู้เรียนจะสร้างกรอบแนวคิดและความหมายให้กับสิ่งที่สนทนาหรืออภิปราย

5) ในสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง ผู้เรียนจะถูกท้าทายจากทั้งทางสังคมและอารมณ์ในการรับฟังมุมมองที่แตกต่าง และถูกเรียกร้องให้ต้องแสดงเชื่อมโยง ปกป้องหรือแก้ต่างให้กับความคิดของตน ซึ่งในการกระทำเช่นนั้น ผู้เรียนจะเริ่มต้นสร้างกรอบมโนทัศน์ของตนเองที่มีความเฉพาะเจาะจงและมีได้ขึ้นอยู่กับกรอบแนวคิดของผู้เชี่ยวชาญหรือตำราเพียงอย่างเดียวอย่างใดอย่างหนึ่ง

ดังนั้น ในบริบทของการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง ผู้เรียนจะมีโอกาสในการแสดงความรู้ ความคิดที่แตกต่างจากเพื่อน ได้นำเสนอหรือคัดค้านแนวความคิดต่าง ๆ แลกเปลี่ยนความเชื่อที่หลากหลาย ตั้งคำถามหรือตั้งประเด็นข้อสงสัยกับกรอบมโนทัศน์ของผู้อื่น รวมทั้งเกิดการมีส่วนร่วมอย่างตื่นตัว ในชั้นเรียนแบบร่วมมือรวมพลัง การบรรยาย การฟัง และการจดบันทึกยังคงมิได้หายไป แต่ทั้งหมดจะเกิดขึ้นในกระบวนการที่มีฐานมาจากการอภิปรายกันของนักเรียนและการทำงานเพื่อการเรียนรู้อย่างตื่นตัวจากสื่อต่างๆ

Tinzmann และคณะ (1990) ได้เสนอว่าลักษณะของชั้นเรียนแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative classroom) มีลักษณะสำคัญ 4 ประการ คือ (1) มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูและนักเรียน (2) มีการกระจายอำนาจระหว่างครูและนักเรียน (3) ครูมีบทบาทเป็นผู้ประสานงาน และ (4) กลุ่มของนักเรียนที่มีความแตกต่างกัน นอกจากนี้ยังได้อธิบายว่าในส่วนของการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) นั้น ก็เป็นรูปแบบหนึ่งของการร่วมมือรวมพลัง (collaboration) ซึ่งหมายถึงการทำงานร่วมกันเพื่อให้ไปสู่เป้าหมายที่กำหนดร่วมกัน ซึ่งโดยความหมายของ Collaboration นั้นหมายรวมถึงการทำงานทั้งในลักษณะของกลุ่มเล็ก และกลุ่มใหญ่ ในขณะที่การเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) จะหมายถึงเพียงการทำงานร่วมกันของนักเรียนในกลุ่มเล็ก ซึ่งมักถูกกำหนดโครงสร้างโดยครู

Panitz (1996) เสนอว่า การร่วมมือรวมพลัง (collaboration) เป็นปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์และรูปแบบการดำเนินชีวิตของบุคคล ในขณะที่การร่วมมือ (cooperation) เป็นโครงสร้างของการปฏิสัมพันธ์ที่ถูกออกแบบมาเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายหรือได้ผลผลิตสุดท้ายตามที่วางแผนไว้

การเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) เป็นปรัชญาของบุคคลมิได้เป็นเพียงเทคนิคที่ใช้ในห้องเรียน ในทุกสถานการณ์เมื่อมีบุคคลมารวมกันเป็นกลุ่ม แนวคิดนี้จะเกี่ยวข้องกับวิธีการในการจัดการกับบุคคลที่มีความเคารพซึ่งกันและกัน และให้ความสำคัญกับความสามารถของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มซึ่งสนับสนุนซึ่งกันและกัน มีการกระจายอำนาจและยอมรับในความรับผิดชอบที่มีร่วมกันของสมาชิกในกลุ่มต่อการกระทำของกลุ่ม นักปฏิบัติตาม

แนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลังจะประยุกต์ใช้ปรัชญาในชั้นเรียน ในการประชุม ในชุมชน ครอบครัว ไปจนถึงแนวทางในการดำเนินชีวิตและการติดต่อปฏิสัมพันธ์กับผู้คน

ส่วนการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) หมายถึง ชุดของ กระบวนการที่ช่วยให้คนปฏิสัมพันธ์กันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจง หรือสร้างผลผลิต ที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจง โดยจะมีลักษณะของการบังคับ ชี้นำ มากกว่าระบบของการร่วมมือ รวมพลัง และอยู่ภายใต้การควบคุมอย่างใกล้ชิดของครู กล่าวได้ว่ามีลักษณะที่ครูเป็นศูนย์กลาง มากกว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) ซึ่งมีลักษณะที่ผู้เรียนเป็น ศูนย์กลางมากกว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) จะเป็นวิธีการที่มีโครงสร้าง ตามขั้นตอนซึ่งกำหนดพฤติกรรมในแต่ละขั้น

Myers (1991) และ Rockwood (1995, อ้างถึงใน Panitz, 1996) ระบุความ แตกต่างของการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) และการเรียนรู้แบบ ร่วมมือ (cooperative learning) ดังนี้

ตารางที่ 4 การเปรียบเทียบการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) และการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning)

ประเด็น	collaborative learning	cooperative learning
ความหมายจาก พจนานุกรม	Collaboration มาจากรากศัพท์ของภาษาละตินซึ่ง เน้นที่กระบวนการทำงานร่วมกัน (process of working together)	Cooperation เน้นที่ผลผลิตของ การทำงาน (product)
รากฐาน	มาจากรากฐานของอังกฤษ จากการทำงานของครู สอนภาษาอังกฤษที่พยายามแสวงหาวิธีการใน การช่วยเหลือนักเรียนในการเรียนรู้วรรณกรรมโดย การมีบทบาทที่ตื่นตัวในการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น	มาจากฐานคิดของชาวอเมริกันผ่าน งานเขียนเชิงปรัชญาของ John Dewey เกี่ยวกับธรรมชาติของ การเรียนรู้ทางสังคม และผลงาน เกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม (group dynamics) ของ Kurt Lewin
แนวทาง	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ใช้วิธีการเชิงคุณภาพมากกว่า เช่น ใช้การ วิเคราะห์การพูดคุยของนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อหา บางส่วนของวรรณกรรม</li> <li>- เกี่ยวข้องกับความเคลื่อนไหวของแนวคิดการ สร้างความรู้เชิงสังคม (social constructivist) และ การเปลี่ยนแปลงขององค์ความรู้ ซึ่งเชื่อว่าความรู้ เกิดจากปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และควรเรียนรู้ กระบวนการทางสังคม</li> <li>- ให้อำนาจกับนักเรียนในการเรียนรู้เพิ่มเติม ซึ่ง บางครั้งการตัดสินใจของนักเรียนอาจขัดแย้งกับ ความคิดของครู</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ใช้วิธีการเชิงปริมาณโดย การให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ เช่น ผลงานของนักเรียน</li> <li>- เน้นองค์ความรู้ดั้งเดิม</li> <li>- นำนักเรียนไปสู่สิ่งที่ถูกต้องหรือ คำตอบที่เป็นที่ยอมรับของครู</li> </ul>



อย่างไรก็ตามทั้งสองแนวคิดนี้ก็มีข้อดี ข้อด้อยแตกต่างกันไป ไม่มีแนวคิดใดที่เหมาะสมไปกับทุกบริบท ดังนั้น จึงควรทำความเข้าใจและเลือกใช้ให้เหมาะสมกับบริบท การเรียนรู้ของผู้เรียนและเป้าหมายทางการศึกษา

เห็นได้ว่าแนวคิดการร่วมมือรวมพลังที่เป็นฐานของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ก็คือ แนวคิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของครูและบุคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง (teachers' collaboration) ซึ่งมีหลักการสำคัญได้แก่ ความสมัครใจในการทำงานร่วมกันของครู ความรู้สึกเท่าเทียมกัน การมีเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน ความรับผิดชอบและร่วมมือกันอย่างต่อเนื่องตลอดกระบวนการ ไปจนถึงผลงานที่ได้ถือเป็นผลงานของกลุ่ม แต่อย่างไรก็ตาม คำกล่าวของ Loucks-Horsley (1996) ที่ว่าการเรียนรู้ของครูเปรียบเสมือนกระจกสะท้อนการ เรียนรู้ของนักเรียนในห้องเรียน ดังนั้นแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative learning) ของนักเรียนก็น่าจะเป็นกระจกสะท้อนการเรียนรู้ของครูได้เช่นกัน

### 3.3 แนวคิดการเรียนรู้แบบเห็นประสบการณ์ (experiential learning)

การเรียนรู้แบบเห็นประสบการณ์ (experiential learning) เป็นกระบวนการสร้างความรู้ จากการเปลี่ยนผ่านของประสบการณ์ (Kolb, 1984: 38) ซึ่งก็หมายถึง การเรียนรู้ที่ผู้เรียนเข้าไป มีประสบการณ์ในเรื่องที่ต้องการเรียนรู้ หรือเป็นการเรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติ (learning by doing) โดยการดึงเอาประสบการณ์จากตัวผู้เรียน แล้วกระตุ้นให้ผู้เรียนสะท้อนความคิดเกี่ยวกับ ประสบการณ์นั้นออกมาเพื่อพัฒนาความคิดใหม่ เจตคติใหม่ และทักษะใหม่ เพื่อนำไปสู่ความรู้ ใหม่นั่นเอง

Kolb (1984) เป็นนักจิตวิทยาการศึกษาที่เริ่มใช้คำว่า “experiential learning” ซึ่งต่อมา เป็นที่ยอมรับและนำมาใช้ในการศึกษาซึ่งเรียกว่า “Kolb process learning” ซึ่งเป็นการเรียนรู้ จากประสบการณ์ โดยผ่านวงจรของกระบวนการเรียนรู้ที่มีขั้นตอน 4 ขั้นตอน คือ

- 1) รับประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม
- 2) สังเกต และสะท้อนความคิดจากประสบการณ์ ด้วยมุมมองที่หลากหลาย
- 3) สรุปความรู้จากการสังเกตอย่างไตร่ตรองและการสะท้อนความคิด เป็นความ คิดรวบยอดซึ่งเป็นนามธรรม
- 4) นำหลักการนั้นไปประยุกต์ใช้หรือทดลองใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ

แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้จากประสบการณ์โดยเน้นการเรียนรู้จากการกระทำ ซึ่งเน้น ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อว่าการเรียนรู้เกิดจากการกระทำจริง ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ ใหม่โดยเริ่มจากการรับรู้ปัญหา คิดหาแนวทางแก้ไข ลงมือปฏิบัติจนเกิดประสบการณ์จาก การปฏิบัติ ผู้เรียนจะเป็นผู้สร้างความรู้ของตนเอง เกิดการปรับเปลี่ยนความรู้เดิมให้เป็นความรู้ ใหม่ ซึ่งจะเป็นความรู้ที่มีความหมายต่อผู้เรียน สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้จริงใน ชีวิตประจำวัน ทำให้ผู้เรียนมีประสบการณ์ในการคิดและการกระทำจนก่อให้เกิดการเรียนรู้ วิธีการเรียนรู้จากประสบการณ์ โดยมีหลักสำคัญ 4 ประการ ดังนี้

- 1) เป็นการเรียนรู้ที่อาศัยประสบการณ์ของผู้เรียน
- 2) เป็นการเรียนรู้ด้วยการกระทำจนทำให้เกิดความรู้ใหม่
- 3) ปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนทำให้เกิดการขยายตัวของเครือข่ายความรู้อย่างกว้างขวาง
- 4) มีการสื่อสารด้วยการพูดหรือการเขียนเพื่อสังเคราะห์ความรู้

องค์ประกอบของการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์มี 4 ประการ ดังนี้

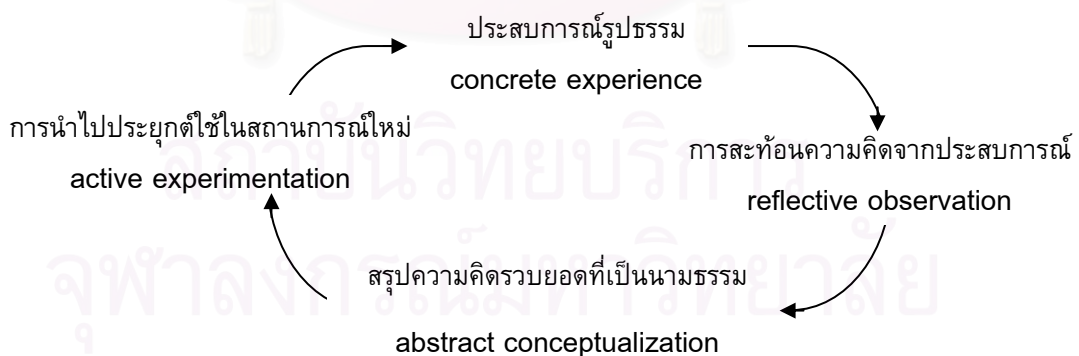
1) ประสบการณ์ (experience) โดยครูเป็นผู้ช่วยให้ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิมของตนมาพัฒนาเป็นองค์ความรู้

2) การสะท้อนความคิดและอภิปราย (reflection and discussion) โดยครูช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแสดงออกเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและเกิดการเรียนรู้ซึ่งกันและกันอย่างลึกซึ้ง

3) ความเข้าใจและเกิดความคิดรวบยอด (understanding and conceptualization) ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและนำไปสู่การเกิดความคิดรวบยอด อาจเกิดขึ้นโดยผู้เรียนเป็นฝ่ายริเริ่ม แล้วครูช่วยเติมให้สมบูรณ์ หรือครูเป็นผู้นำทาง และผู้เรียนเป็นผู้สานต่อจนความคิดนั้นสมบูรณ์เป็นความคิดรวบยอด

4) การทดลองหรือประยุกต์แนวคิด (experiment or application) ผู้เรียนได้นำเอาการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นใหม่ไปประยุกต์ใช้ในลักษณะหรือสถานการณ์อื่น ๆ จนเกิดเป็นแนวทางปฏิบัติของนักเรียนเอง

ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้ง 4 ประการจะเป็นไปอย่างพลวัต โดยอาจเริ่มต้นจากจุดใดจุดหนึ่งและเคลื่อนย้ายไปมาระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ดังนั้นในการสอนสามารถเริ่มต้นที่จุดใดก่อนก็ได้ ที่สำคัญคือ ต้องจัดกระบวนการให้ครบทุกองค์ประกอบ



ภาพที่ 6 องค์ประกอบของการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ (Kolb, 1984)

สรุปได้ว่า แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์เป็นแนวคิดเกี่ยวกับการที่ผู้เรียนเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเองผ่านประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม การสังเกตได้ตรงต่อ สะท้อนความคิด การสรุปหลักการ และการทดลองประยุกต์ใช้หลักการได้

### 3.4 แนวคิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (adult learning)

Knowles (1980) ได้เสนอทฤษฎี “Andragogy” หรือทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ว่าตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อที่ว่าผู้ใหญ่แต่ละคนเป็นผู้ที่มีวุฒิภาวะที่สมบูรณ์ ด้วยเหตุนี้จึงมีความต้องการและความสามารถที่จะเป็นผู้ชี้นำตนเอง (self-directing) ในการใช้ประสบการณ์ในการเรียนรู้ ในการระบุมุมมองที่พร้อมที่จะเรียนรู้ของตนเอง และจัดการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาในชีวิตของตนเองได้ ทฤษฎีนี้มีความเชื่อพื้นฐาน 4 ประการ คือ

1) การเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ต่อตนเอง (change in self-concept) เมื่อบุคคลเจริญเติบโตและมีวุฒิภาวะยิ่งขึ้น มโนทัศน์ต่อตนเองจะเปลี่ยนแปลงจากการพึ่งพาผู้อื่นไปเป็นการนำตนเอง ตามความเชื่อของ Knowles คือเมื่อบุคคลได้บรรลุถึงการควบคุมและนำตนเองได้ บุคคลนั้นเป็นผู้ใหญ่ และบุคคลดังกล่าวก็จะเกิดความต้องการให้ผู้อื่นมองตนว่า ตนนั้นสามารถควบคุมและนำตนเองได้

2) ประสบการณ์ (experiences) เมื่อบุคคลมีวุฒิภาวะขึ้น บุคคลนั้นก็จะมีการสะสมประสบการณ์อย่างกว้างขวางที่ทำให้เป็นแหล่งทรัพยากรที่มีคุณค่าของการเรียนรู้ และในขณะเดียวกันก็จะเปิดกว้างที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ได้

3) ความพร้อมที่จะเรียนรู้ (readiness to learn) ผู้ใหญ่มีความพร้อมที่จะเรียนรู้เมื่อรู้สึกว่าการเรียนจำเป็นต่อบทบาทและสถานภาพทางสังคมของตนในฐานะที่เป็นคนงาน คู่สมรส สมาชิกขององค์กร ฯลฯ

4) แนวโน้มในการเรียนรู้ (orientation to learning) เด็กมีแนวโน้มจะยึดเนื้อหาวิชาเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ แต่ผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่จะยึดปัญหาเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ ทั้งนี้เนื่องมาจากเวลา กล่าวคือ เด็กจะมองเวลาเป็นเรื่องของอนาคตที่ยังไม่เกิดขึ้น แต่ผู้ใหญ่จะมองเวลาเป็นเรื่องของระยะเวลาที่ใกล้ตัว ความรู้นั้นจะต้องไปใช้ประโยชน์ได้ทันทีในปัจจุบัน ไม่ใช่รอไปใช้ในอนาคต

จากความเชื่อพื้นฐานข้างต้น ในการจัดการศึกษาสำหรับผู้ใหญ่จึงมีแนวคิดที่ควรคำนึงถึง ดังนี้

1) ผู้ใหญ่ตอบสนองประสบการณ์การเรียนรู้หรือข้อมูลตามการรับรู้ของตนเอง โดยไม่จำเป็นต้องเป็นไปตามทัศนะของผู้สอนหรือผู้ที่นำเสนอ

2) ผู้ใหญ่จะเรียนรู้ได้ดีที่สุด เมื่อกิจกรรมการศึกษาที่จัดนั้น เปิดโอกาสให้ผู้ใหญ่ได้ดำเนินการจัดการและบูรณาการการเรียนรู้ใหม่เข้ากับมโนทัศน์ของตนเอง

3) ผู้ใหญ่จะเรียนรู้ได้ดีที่สุด เมื่อเนื้อหาที่เรียนเกี่ยวข้องกับประสบการณ์เดิมหรือความสนใจที่มีอยู่ในปัจจุบัน และกระบวนการเรียนรู้ควรจะต้องเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ชีวิตที่มีอยู่

4) ผู้ใหญ่จะเรียนรู้ได้ดีที่สุดในสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนความสัมพันธ์อันไว้วางใจซึ่งกันและกัน เปิดโอกาสให้มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกัน และปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ตลอดจนการสนับสนุนให้มีการตรวจสอบพฤติกรรมใหม่อย่างสม่ำเสมอ

5) ประสบการณ์เดิมของผู้ใหญ่จะเพิ่มพูนมากขึ้น ซึ่งประสบการณ์เดิมดังกล่าวอาจจะสนับสนุนหรือเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ก็ได้

6) การเรียนรู้ควรจะเน้นที่การแก้ปัญหา การแสวงหาหนทางมาแก้ไขปัญหาซึ่งควรจะต้องมาจากประสบการณ์ของผู้เรียน หรือผสมผสานมาจากความคาดหวัง มาจากตัวผู้เรียนเอง ในฐานะของแหล่งทรัพยากรอันทรงคุณค่า มากกว่ามาจากบุคคลภายนอกที่เรียกว่าผู้ทรงคุณวุฒิทั้งหลาย

7) ผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่จะเรียนรู้ได้เร็วในเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตของตนเอง ผู้ใหญ่จะไม่เต็มใจที่จะเกี่ยวข้องกับกิจกรรมการเรียนรู้หรือเนื้อหาที่ไม่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมการเรียนรู้ ไม่เกี่ยวข้องกับความต้องการเร่งด่วน และไม่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้จริงในชีวิตของผู้ใหญ่เอง

Knowles (1984 อ้างถึงใน Merriam, 1993: 19) ได้เสนอกระบวนการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่ (Andragogical Process) ว่าประกอบด้วยองค์ประกอบ 7 ประการ ได้แก่

- 1) การสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้
- 2) การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนการเรียนรู้
- 3) การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง
- 4) การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้
- 5) การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการออกแบบแผนการเรียนรู้ของตนเอง
- 6) การช่วยเหลือให้ผู้เรียนได้ดำเนินกิจกรรมตามแผนการเรียนรู้จนสำเร็จลุล่วง
- 7) การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผลการเรียนรู้

นอกจากนี้ Whitborne และ Weinstock (1979: 5) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาในวัยผู้ใหญ่ไว้ดังนี้

ผู้ใหญ่แต่ละคนเผชิญกับประสบการณ์ของชีวิตที่มีความแตกต่างกัน สิ่งที่ปรากฏของประสบการณ์เหล่านี้ไม่สามารถทำนายได้ หรือไม่สามารถรู้ผลของการกระทำได้ด้วยเกณฑ์ของพัฒนาการทางอายุ อายุไม่สามารถทำปฏิกิริยาตอบสนองของผู้ใหญ่ที่มีต่อเหตุการณ์ต่างๆ ได้ และการตอบสนองต่อเหตุการณ์ก็อาจมีความเหมือนหรือต่างกันได้ ดังนั้น รูปแบบพัฒนาการของผู้ใหญ่จึงอธิบายถึงความเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมผู้ใหญ่ในฐานะสิ่งที่มีปฏิสัมพันธ์กับประสบการณ์ชีวิตของมนุษย์แต่ละคน และกระบวนการในการแสวงหาและการตอบสนองต่อประสบการณ์เหล่านั้น การตอบสนองต่อประสบการณ์ต่างๆ การรับรู้ที่มีต่อตนเองของผู้ใหญ่เปลี่ยนแปลงไป

วัยผู้ใหญ่เป็นวัยที่จะต้องเผชิญหน้ากับประสบการณ์ที่แตกต่างกันอย่างมากมาย ดังนั้น คำพูดที่ว่า “คนก็เหมือนกันมากขึ้นเรื่อยเมื่ออายุมากขึ้น” นั้นเป็นเพราะความเชื่อที่ว่าเมื่อคนอายุใกล้เคียงกันเริ่มมีประสบการณ์ต่างๆ คล้ายกัน แต่ในความเป็นจริงเป็นสิ่งที่ตรงกันข้าม นั่นคือ เมื่อมนุษย์เริ่มเป็นผู้ใหญ่ขึ้นพวกเขาาก็เริ่มแตกต่างกันมากขึ้น มีมุมมองที่แตกต่างกันมากขึ้น ชับซ้อนขึ้น มีความเป็นปัจเจกชนมากขึ้น เมื่อเวลาผ่านไป ประสบการณ์ต่างๆ ที่ผ่านเข้ามาก็จะมากขึ้นเรื่อยๆ หากผู้ใหญ่ส่วนใหญ่ได้คิดเกี่ยวกับประสบการณ์ต่างๆ ของตนเองที่เกี่ยวข้อง



กับบุคคล ความคิด และเหตุการณ์ที่ผ่านมานาน โดยไม่ต้องใช้ความพยายามในการคิดมากนักก็จะเห็นว่ามีเชื่อหลายอย่างเปลี่ยนแปลงไป นอกจากนั้นเรายังอาจพบว่าเราไม่สามารถจดจำหรือตระหนักถึงการเปลี่ยนแปลงอื่นๆ มากมายภายในตัวเรา สิ่งเหล่านี้ไม่สามารถทำนายได้และยังมีความหลากหลายที่เกิดขึ้นได้ตลอดเวลาไปกับทุกคน

วิธีการหนึ่งที่ใช้ศึกษาการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ที่เกิดขึ้นตลอดเวลา คือการค้นหาคะบวนการที่เกี่ยวข้องกับการตอบสนองต่อประสบการณ์เหล่านั้น ซึ่งพบว่ามี 2 กระบวนการสำคัญ ได้แก่ การปรับให้มีความแตกต่าง (differentiation) และการปรับให้มีความคล้ายคลึง (integration) ซึ่งอยู่เบื้องหลังการเปลี่ยนแปลงตลอดจนชั่วชีวิตของมนุษย์ในแต่ละคน

การปรับให้มีความแตกต่าง (differentiation) เป็นกระบวนการที่ลักษณะที่มีความเป็นสากลถูกปรับ หรือถูกทำให้กระจ่าง หรือถูกแยกออกเป็นเรื่องย่อย กระบวนการนี้เริ่มเกิดขึ้นตั้งแต่ปฏิสนธิ เมื่อไข่ถูกผสมได้แบ่งตัวเป็นเซลล์ลักษณะต่างๆ ซึ่งเป็นการพัฒนาทางกายภาพของมนุษย์ นอกจากนั้นกระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง นี้ยังคงดำเนินต่อไปจนหลังคลอด ซึ่งมีบทบาททั้งการพัฒนาทางกายวิภาคและจิตวิทยา เด็กทารกเกิดใหม่มีการตอบสนองมากมายที่มีลักษณะเป็นสากลแต่ภายในระยะเวลาสั้นพบว่าเด็กมีการตอบสนองต่อการเห็น เสียง บุคคล สัตว์ หรือสิ่งของที่แตกต่างกัน เด็กเล็กสามารถเรียนรู้การจัดหมวดหมู่โดยแยกสุนัขออกจากแมว เห็นความแตกต่างของสีเหลี่ยมจางกลม การตรวจสอบความแตกต่าง และการแบ่งหมวดหมู่ใหญ่ ได้แก่ สัตว์ 4 เท้า รูปร่าง และอุณหภูมิ ลงไปสู่กลุ่มที่เล็กลง การปรับให้มีความแตกต่างยังเป็นกระบวนการที่ดำเนินอยู่ในวัยผู้ใหญ่ บุคลิกภาพและทักษะทางสังคมต่างๆ ถูกปรับ ในฐานะผู้ใหญ่ที่เป็นปัจเจกบุคคลมีการกระทำต่างๆ ที่เฉพาะเจาะจงที่จะใช้ในสถานการณ์ต่างๆ ที่หลากหลาย ความสามารถในการประเมินปัญหาและสถานการณ์ โดยการวิเคราะห์ เปรียบเทียบเป็นผลลัพธ์ที่สำคัญของกระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง

การปรับให้มีความคล้ายคลึง (integration) เป็นกระบวนการที่สำคัญเท่าเทียมกัน การปรับให้มีความคล้ายคลึง คือการดำเนินการ การสังเคราะห์ การร่วมกันของการทำงานที่แตกต่างกัน การแบ่งเซลล์อย่างรวดเร็วที่เกิดขึ้นภายในครรภ์จะเกิดขึ้นอย่างสับสนหากเซลล์ที่แบ่งตัวเองเหล่านั้นไม่กลับมารวมกันเพื่อพัฒนาเป็นระบบอวัยวะต่างๆ เช่น ระบบการหายใจ การย่อยอาหารและระบบประสาท ทักษะการจัดหมวดหมู่ที่ได้พัฒนาขึ้นก็ขึ้นอยู่กับการเรียนรู้ ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับความคล้ายคลึงระหว่างสิ่งของที่สัมพันธ์กัน ความสามารถในการจัดเรียงที่สอดคล้องกันจากประสบการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง เป็นปัจจัยที่สำคัญในการพัฒนาในเชิงปัจเจกชนและเชิงสังคมตลอดในวัยผู้ใหญ่ ผู้ใหญ่สามารถสร้างความหมายจากสถานการณ์ต่างๆ ที่พวกเขาเผชิญเพื่อทำให้ชีวิตของตนมั่นคง

กล่าวได้ว่า กระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง และการปรับให้มีความคล้ายคลึง เป็นกระบวนการที่มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องไปตลอดชีวิตมากกว่าจะมีการเริ่มและการสิ้นสุดในช่วงอายุใดอายุหนึ่ง

นอกจากนี้ ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (วิกิร ตันทงุทโธ, 2536: 156-171) ได้แก่

1) ความสามารถในการเรียนรู้ ซึ่งจากการศึกษาในระยะยาว พบว่า ตลอดช่วงวัยผู้ใหญ่ ความสามารถในการเรียนรู้อย่างคงมีอยู่ และมีแนวโน้มที่จะเพิ่มขึ้นในกลุ่มบุคคลที่มีความสามารถในการเรียนรู้สูง หรือในกรณีที่เรียนรู้ในเรื่องที่คุ้นเคย

2) วิธีการเรียนรู้ ผู้ใหญ่มักจะเข้าร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีลักษณะที่สัมพันธ์กับบุคลิกภาพและอัตลักษณ์ของตน รวมทั้งผู้ใหญ่ที่มีประสบการณ์ที่ดีต่อกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผ่านมา มักจะเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพกว่าผู้ใหญ่ที่เคยมีประสบการณ์ที่ไม่ดี และการมีตัวแบบเป็นวิธีการหนึ่งที่ทำให้ผู้ใหญ่เกิดเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3) การประมวลความรู้ ผู้ใหญ่จะเรียนรู้ได้ดีเมื่อประสบการณ์ใหม่สอดคล้องกับประสบการณ์เดิม และสามารถนำประสบการณ์นั้นๆ ไปประยุกต์ปฏิบัติได้ทันที

4) การคิด การเข้าใจถึงลักษณะการคิดและพัฒนาการทางการคิดในวัยผู้ใหญ่จะเป็นประโยชน์ต่อการจัดการกระบวนการเรียนรู้แก่ผู้ใหญ่ได้อย่างเหมาะสม

สรุปได้ว่าผู้ใหญ่จะเรียนรู้ได้ดีเมื่อรู้สึกว่าคุณมีความพร้อมที่จะเรียน เมื่อได้เรียนรู้ในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์เดิมและบทบาทหน้าที่ของตน เรียนรู้จากสถานการณ์ที่เป็นปัญหา หรือจากการปฏิบัติจริง ในบรรยากาศที่เป็นกันเองและร่วมมือกัน

### 3.5 แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการคิด (thinking development)

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นแนวคิดหนึ่งที่ใช้ในการพัฒนาการคิดของครูได้ และเป็นแนวคิดที่มุ่งให้ครูได้ศึกษา พัฒนา และสังเกตการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน ดังนั้นเพื่อให้เข้าใจถึงแนวคิดเกี่ยวกับการคิดและการพัฒนาการคิดได้ดียิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการคิด ดังนี้

#### ก. ความหมายและลักษณะของการคิด

De Bono (1976, 1994) ได้ให้ความหมายของการคิดว่า การคิดเป็นทักษะการดำเนินการที่แสดงออกถึงสติปัญญา เป็นกิจกรรมทางสมอง เป็นการสำรวจไตร่ตรองประสบการณ์ต่างๆ อย่างมีจุดมุ่งหมาย โดยจุดมุ่งหมายดังกล่าว คือ เพื่อทำความเข้าใจ ตัดสินใจ วางแผน แก้ปัญหา หรืออื่นๆ และเป็นทักษะที่สามารถพัฒนาได้ด้วยการฝึก เช่นเดียวกับทักษะอื่นๆ ที่สามารถพัฒนาให้ดีขึ้นได้ นอกจากนี้ ได้ให้ความหมายของการคิด (thinking) ในลักษณะการเปรียบเทียบกับสติปัญญา (intelligence) ว่าการคิดเป็นลักษณะของ

สติปัญญา ซึ่งสติปัญญาจะถูกจำกัดโดยพันธุกรรมมาตั้งแต่กำเนิด ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ เช่นเดียวกับสีของตา สติปัญญาเปรียบได้กับศักยภาพ ในขณะที่การคิดคือทักษะการดำเนินการเพื่อไปให้ถึงศักยภาพที่มีอยู่

สรวงศ์ โคว์ตระกูล (2545) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการคิดว่าการคิดเป็นสิ่งที่พัฒนาได้ ตัวแปรที่สำคัญของการคิดมี 4 อย่าง คือ

1) กระบวนการพื้นฐาน (basic processes) เป็นเครื่องมือของการคิด ประกอบด้วย การสังเกต (observing) การหารูปแบบทั่วไป (finding pattern and generalizing) การสรุปโดยใช้แบบฉบับ (forming conclusion based pattern) และการประเมินสิ่งที่สรุป (assessing conclusion)

2) ความรู้เฉพาะที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่คิด (domain - specific knowledge)

3) ความรู้เกี่ยวกับการรู้-คิดของตนเอง (metacognitive knowledge)

4) ทักษะคติ หรือเจตคติ (attitude)

ทิตนา แคมมณี และคณะ (2544, 2545, 2546) ได้ให้ความหมายของการคิดว่าการคิดเป็นกระบวนการทางสมองในการจัดกระทำกับข้อมูลหรือสิ่งเร้าที่รับเข้ามา การคิดเป็นกระบวนการทางสติปัญญาของบุคคล (cognitive process) ที่บุคคลใช้ในการสร้างความหมาย ความเข้าใจในสรรพสิ่งต่าง ๆ ที่บุคคลได้รับจากประสบการณ์ การคิดมีลักษณะเป็นกระบวนการหรือวิธีการ ไม่ใช่เนื้อหาที่บุคคลหนึ่งสามารถถ่ายทอดให้อีกบุคคลหนึ่งได้โดยง่าย การคิดเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการสร้างความหมาย ความเข้าใจในเนื้อหาสาระต่าง ๆ ดังนั้น การคิดจึงเป็นเรื่องหรืองานเฉพาะตนที่บุคคลผู้เรียนจะต้องดำเนินการเอง ไม่มีผู้ใดที่จะทำแทนได้ แต่บุคคลอื่นรวมทั้งสภาพแวดล้อมและประสบการณ์ต่าง ๆ สามารถช่วยกระตุ้นให้บุคคลเกิดการคิดและการเรียนรู้ การคิดมีมิติของการคิดซึ่งเป็นขอบข่ายสาระเกี่ยวกับการคิดด้านต่าง 6 ด้าน ดังนี้

1) มิติด้านเนื้อหาหรือข้อมูลที่ใช้ในการคิด บุคคลไม่สามารถคิดโดยไม่มีเนื้อหาของ การคิดได้เพราะการคิดเป็นกระบวนการ กล่าวคือ การคิดของบุคคลจะเกิดขึ้นได้ต้องมีองค์ประกอบอย่างน้อย 2 ส่วน คือ เนื้อหาที่ใช้ในการคิดและกระบวนการคิด

2) มิติด้านคุณสมบัติที่เอื้ออำนวยต่อการคิด ในการคิดพิจารณาเรื่องใด ๆ โดยอาศัยข้อมูล เรื่องต่าง ๆ คุณสมบัติส่วนตัวของผู้คิดมีผลต่อการคิด และคุณภาพการคิด คุณสมบัติที่เอื้ออำนวยต่อการคิดที่สำคัญ ได้แก่ ความเป็นผู้มีใจกว้าง เป็นธรรมชาติ ใฝ่รู้ กระตือรือร้น ซอบวิเคราะห์ มีความมั่นใจในตนเอง เป็นต้น

3) มิติด้านทักษะการคิด หมายถึง กระบวนการหรือขั้นตอนที่บุคคลใช้ในการคิด ซึ่งจัดได้เป็น 3 กลุ่ม ได้แก่

3.1) ทักษะการคิดขั้นพื้นฐาน (basic thinking skills) ซึ่งโดยมากเป็นทักษะการสื่อสาร เช่น ทักษะการรับรู้ ทักษะการฟัง อ่าน พูด เขียน ทักษะการแสดงออก ทักษะการบรรยาย ทักษะขยายความ

3.2) ทักษะการคิดที่เป็นแกนสำคัญ (core thinking skills) หมายถึง ทักษะที่เป็นหลักใช้เป็นฐานในการคิดต่างๆ ไป มีลักษณะไม่ซับซ้อนมาก เช่น ทักษะการสังเกต ทักษะการสำรวจ ทักษะการตั้งคำถาม ทักษะการรวบรวมข้อมูล ทักษะการจัดหมวดหมู่ ทักษะการเชื่อมโยง ทักษะการเปรียบเทียบ เป็นต้น

3.3) ทักษะการคิดขั้นสูง (higher order thinking skills) หมายถึง ทักษะการคิดที่มีความซับซ้อนมากขึ้น มักประกอบด้วยกระบวนการหรือขั้นตอนที่ซับซ้อน ต้องอาศัยทักษะการสื่อสารและทักษะการคิดที่เป็นแกนหลายๆ ทักษะในแต่ละขั้น ทักษะการคิดที่สำคัญ เช่น ทักษะการสรุปความ ทักษะการนิยาม ทักษะการวิเคราะห์ ทักษะการผสมผสาน

4) มิติด้านลักษณะการคิด หมายถึง การคิดที่มีลักษณะเป็นนามธรรม จำเป็นต้องอาศัยการตีความ การจำกัดขอบเขต และการนิยามให้เห็นเป็นรูปธรรมชัดเจนขึ้น

5) มิติด้านกระบวนการคิด เป็นการคิดที่เป็นกระบวนการหรือเป็นขั้นตอนการคิดที่เป็นลำดับต่อเนื่องที่จำเป็นต้องดำเนินการให้ครบขั้นตอน เพื่อให้สามารถบรรลุจุดมุ่งหมายเฉพาะใดๆ ได้ดี ซึ่งในแต่ละลำดับขั้นตอนอาจต้องอาศัยทักษะหรือลักษณะการคิดจำนวนมาก เช่น กระบวนการคิดริเริ่มสร้างสรรค์

6) มิติด้านการควบคุมและประเมินการคิดของตนเอง (meta-cognition) เป็นกระบวนการที่ประกอบด้วย การตระหนักรู้ (awareness) ซึ่งหมายถึงการที่บุคคลตระหนักรู้ถึงความคิดของตนในการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่ง และดำเนินการวางแผน ควบคุมกำกับและตรวจสอบตนเอง (self-regulating or monitoring) และประเมินตนเอง (evaluating) เพื่อพัฒนาการเรียนรู้และการกระทำของตนเองให้เป็นไปตามเป้าหมาย โดยอาศัยความรู้ที่ตนสั่งสมไว้ในกรอบความรู้คิดของตน (metacognitive knowledge)

## ข. การพัฒนาการคิด

การคิดมีลักษณะเป็นกระบวนการ ไม่ใช่เนื้อหา ดังนั้นการสอนหรือพัฒนาการคิดจึงต้องเป็นการสอนกระบวนการหรือวิธีการ และได้เสนอแนวทางการพัฒนาความสามารถในการคิดของผู้เรียนว่ามีหลากหลายแนวทาง ได้แก่

1) การส่งเสริมปัจจัยต่างๆ ที่เอื้อต่อการพัฒนาสมอง เช่น การได้รับสารอาหาร น้ำ การหายใจที่เหมาะสม การได้รับการพักผ่อนที่เพียงพอ และการบริหารสมอง

2) การจัดสภาพแวดล้อมที่ดี โดยให้ผู้เรียนเห็นแบบอย่างที่ดี และอยู่ในสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการคิด

3) การใช้โปรแกรม/ หลักสูตร/ สื่อสำเร็จรูปที่พัฒนาขึ้นเพื่อฝึกทักษะการคิด เฉพาะทักษะโดยตรง

4) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนโดยอาศัยทฤษฎี หลักการต่างๆ ที่ส่งเสริมการคิด เช่น ทฤษฎีปัญญญา ทฤษฎีการสร้างความรู้ และหลักกรรมทางพระพุทธศาสนาที่เกี่ยวข้องกับการคิด อาทิ หลักโยนิโสมนสิการ



5) การสอนและฝึกทักษะการคิด โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอน และ กระบวนการต่าง ๆ ที่เน้นการพัฒนาการคิด เช่น รูปแบบการเรียนการสอนมโนทัศน์ (concept attainment model) ของ Joyce (1996) รูปแบบกระบวนการเรียนการสอนความคิดสร้างสรรค์ (synectics instructional model) รูปแบบการเรียนการสอนโดยการสร้างศรัทธาและ โยนิโสมนสิการ โดย สุมน อมรวิวัฒน์ (2533) ซึ่งแต่ละรูปแบบจะมีทฤษฎี/หลักการที่รูปแบบนั้น ยึดถือและกระบวนการสอนที่มีลักษณะเฉพาะ อันจะนำผู้เรียนไปสู่จุดมุ่งหมายเฉพาะที่รูปแบบ นั้นกำหนด

6) การบูรณาการการสอนและฝึกทักษะการคิดในการเรียนการสอนเนื้อหาสาระ ต่าง ๆ ที่ครูสอนอยู่แล้ว

7) การใช้เทคนิคต่าง ๆ ที่ส่งเสริมและพัฒนาการคิด เช่น เทคนิคการใช้คำถาม เทคนิคการทำผังกราฟฟิก เทคนิคการคิดหมวก 6 ใบ

Sternberg (1996) ได้เสนอยุทธศาสตร์การสอน 3 ลักษณะที่ใช้ในการพัฒนาการคิด ได้แก่

1) การสอนแบบบรรยายหรือการสอนโดยตรง (didactic approach) เป็นการสอน โดยการบรรยาย และครูนำเสนอสิ่งที่ต้องเรียนรู้ เป็นวิธีการที่ใช้ในการเสนอข้อมูลใหม่ และเป็น วิธีที่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียนน้อย ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียนอาจเกิดขึ้นจาก การถามคำถามของผู้เรียนเพื่อสร้างความกระจ่าง วิธีการนี้จะไม่ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและ ผู้เรียน

2) การสอนโดยใช้คำถามเกี่ยวกับข้อเท็จจริง (fact - based questioning approach) เป็นการสอนโดยใช้คำถามเพื่อให้ได้มาซึ่งคำตอบที่เป็นข้อเท็จจริง คำตอบมักเป็นไป ในลักษณะ ถูก - ผิด ใช่ - ไม่ใช่ วิธีการนี้ใช้เพื่อเสริมแรงให้ผู้เรียนเรียนรู้ข้อมูลใหม่ หรือใช้ ทดสอบความรู้ของผู้เรียน

3) การสอนโดยใช้คำถามเพื่อให้เกิดการคิด (thinking- based questioning approach) เป็นวิธีการที่กระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งคำถามและได้คำตอบด้วยตนเอง มีปฏิสัมพันธ์ ระหว่างครูและผู้เรียน ผู้เรียนและผู้เรียนมาก อาจทั้งในลักษณะการพูดและเขียน เน้นการ อภิปราย ไม่เน้นคำตอบที่ถูกหรือผิด วิธีการนี้ใช้เพื่อกระตุ้นให้เกิดการอภิปราย และการคิด วิจัยญาณ ซึ่งถือเป็นวิธีที่ดีและมีประสิทธิภาพที่สุดในการสอนคิด อย่างไรก็ตาม การผสมผสานทั้ง 3 วิธีจะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้และคิดได้ดียิ่งขึ้น

นอกจากนี้ Sternberg ได้เสนอแนวทางการพัฒนาความสามารถในการคิด วิเคราะห์ การคิดสร้างสรรค์ และการคิดเชิงประยุกต์ ซึ่งเป็นทักษะการคิดที่สำคัญ ว่าสามารถ สอนโดยใช้รูปแบบการสอนซึ่งเป็นรูปแบบที่นำไปใช้ในการสร้างทักษะทางปัญญาในหลายระดับ การศึกษาได้อย่างประสบความสำเร็จ รูปแบบการสอนนี้เริ่มจากการใช้ปัญหาในสถานการณ์จริง เป็นตัวกระตุ้นและมีขั้นตอน 4 ขั้น ดังนี้

1) ขั้นการสร้างความคุ้นเคยกับปัญหา (familiarization) เป็นขั้นที่ผู้เรียนทำความเข้าใจกับปัญหาประมาณ 2 - 3 ประเด็นปัญหา และทำงานร่วมกันในลักษณะกลุ่มย่อยเพื่อแก้ปัญหา โดยทำความเข้าใจปัญหา แก้ปัญหา และประเมินการแก้ปัญหาด้วยตนเอง โดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้ยุทธวิธีของตนด้วยการใช้คำถามหรือคำพูดต่างๆ เช่น ให้ผู้เรียนลองเปรียบเทียบ ลองใช้ประสบการณ์เดิม ลองทำนาย ฯลฯ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดทักษะด้วยตนเองมากกว่าเกิดจากการสอนของครู จากนั้น พยายามให้ผู้เรียนจัดกลุ่มของยุทธวิธีหรือกระบวนการของตน ระบุให้ชัดเจนเพื่อประยุกต์ใช้กระบวนการนั้นในการแก้ปัญหาในลักษณะเดิมหรือเสนอปัญหาใหม่ให้ผู้เรียนได้แก้ไข

2) ขั้นร่วมกันแก้ปัญหาใหม่ภายในกลุ่ม (intragroup problem solving) เป็นขั้นที่กระตุ้นให้ผู้เรียนในกลุ่มย่อยระดมสมอง และใช้กระบวนการที่ได้เรียนรู้แล้วแก้ปัญหาใหม่

3) ขั้นแลกเปลี่ยนวิธีการแก้ปัญหาระหว่างกลุ่ม (intergroup problem solving) เป็นขั้นที่ผู้เรียนอภิปรายเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหากับกลุ่มอื่น ๆ เพื่อเปรียบเทียบ ตรวจสอบ และประเมินวิธีการแก้ปัญหของตน

4) ขั้นการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (individual problem solving) เป็นขั้นที่ผู้เรียนแก้ปัญหาด้วยตนเองเป็นรายบุคคล ด้วยวิธีการที่ผู้เรียนได้สร้างความหมายด้วยตนเองจากการสังเกตกลุ่ม การเปรียบเทียบจนได้วิธีการแก้ปัญหที่ดีที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ของตนเอง

### ค. การวัดและการประเมินการคิด

ทิสนา แคมมณี (2546) อธิบายว่า ความสามารถในการคิดแสดงออกได้หลายทาง คือ

1) แสดงออกทางผลของการคิด คือ เนื้อหาสาระที่ได้ผ่านการคิดมาแล้ว ผลของการคิดนี้แสดงออกทั้งด้านความคิด ผลงาน และการกระทำของผู้คิด เครื่องมือที่ใช้วัดผลสัมฤทธิ์ของการคิดจึงมีหลายลักษณะ เช่น แบบสอบถาม แบบสำรวจ แบบสังเกตพฤติกรรมการปฏิบัติต่างๆ ส่วนการประเมินก็ต้องอาศัยเกณฑ์ที่กำหนดขึ้นในการตัดสินผล

2) แสดงออกทางกระบวนการของการคิด การดำเนินการคิดต้องอาศัยกระบวนการคิดทั้งในลักษณะที่เป็นทักษะการคิดพื้นฐาน ทักษะการคิดที่เป็นแกน ทักษะการคิดขั้นสูง และกระบวนการคิดแบบต่าง ๆ รวมทั้งกระบวนการควบคุมและประเมินการรู้คิดของตนเอง การใช้ความคิดก็คือ การใช้กระบวนการคิดต่างๆ เหล่านั้น ดังนั้น ผลโดยตรงที่ควรเกิดขึ้นกับผู้คิดที่ใช้กระบวนการคิดดังกล่าว ก็คือ ทักษะการคิดในลักษณะต่างๆ ผู้คิดย่อมมีความชำนาญหรือทักษะในการคิดเพิ่มขึ้น

สำหรับการวัดทักษะการคิดนั้น โดยทั่วไปมีการจำแนกประเภทของการวัดผลเป็น 2 แนวทางสำคัญ ดังนี้ (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2544)

2.1) การวัดผลตามแนวกลุ่มจิตมิติ (psychometrics) เป็นการวัดผลโดยใช้แบบสอบที่พัฒนาขึ้นซึ่งอาจเป็นแบบสอบมาตรฐาน หรือแบบสอบที่ครูหรือผู้วัดผลสร้างขึ้นเองเพื่อวัดความสามารถในการคิดเฉพาะลักษณะที่ตรงกับสิ่งที่ต้องการวัด และมี การประเมินโดย

อาศัยเกณฑ์ที่กำหนดขึ้น ปัจจุบันมีผู้ได้พัฒนาเครื่องมือวัดทักษะและกระบวนการคิดไว้พอสมควร ทั้งที่มีลักษณะเป็นแบบสอบวัดการคิดทั่วไป และแบบสอบวัดการคิดเฉพาะลักษณะ ซึ่งมีทั้งแบบวัดมาตรฐานจากต่างประเทศ ส่วนแบบวัดที่ครูพัฒนาขึ้นใช้เองนั้น สามารถพัฒนาขึ้นได้ตามขั้นตอนการพัฒนาแบบวัดความสามารถทางการคิด อันได้แก่ กำหนดจุดมุ่งหมายของการวัด กำหนดกรอบของการวัดและนิยามเชิงปฏิบัติการ สร้างผังข้อสอบ เขียนข้อสอบ นำแบบวัดไปทดลองใช้ แล้วจึงนำแบบวัดไปใช้จริง

2.2) การวัดผลตามแนวการวัดจากการปฏิบัติจริง (authentic performance measurement) เป็นการวัดผลจากการปฏิบัติในชีวิตจริง ในบริบทที่เป็นธรรมชาติหรือคล้ายของจริง เช่น การสังเกตสภาพงานจากการปฏิบัติจริงหรือจากการเขียนเรียงความ การแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในสภาพจริง ผลงานที่เกิดขึ้นขณะปฏิบัติงาน และอื่นๆ ส่วนการประเมินนั้นอาจใช้วิธีประเมินตามสภาพจริงโดยการกำหนดตัวบ่งชี้ และระดับคุณภาพขึ้นใช้ในการประเมิน

3) แสดงออกทางคุณลักษณะส่วนบุคคล ดังได้กล่าวไว้ในตอนต้นแล้วว่า คุณลักษณะบางประการของบุคคลเป็นคุณลักษณะที่เอื้อต่อการคิดของบุคคล และในขณะเดียวกัน การได้ฝึกและพัฒนาการคิดของตนก็เป็นปัจจัยส่งผลให้บุคคลเกิดการพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ที่เกี่ยวข้องด้วยเช่นกัน เช่น คุณลักษณะใฝ่รู้ ชอบแสวงหาความรู้ เอื้อให้บุคคลเกิดการคิดที่กว้างขวางขึ้น และการที่บุคคลได้มีโอกาสฝึกหัดให้เป็นคนคิดกว้าง คิดลึกซึ้ง คิดไกล ก็สามารถส่งผลให้บุคคลนั้นเป็นผู้ใฝ่รู้และชอบเรียนรู้มากขึ้น ดังนั้นคุณลักษณะหรือเจตคติของผู้คิดก็เป็นการแสดงออกถึงความสามารถในการคิดได้อีกทางหนึ่ง ซึ่งการวัดก็ต้องอาศัยเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นเพื่อใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับคุณลักษณะหรือเจตคติของผู้คิดตามที่ต้องการ เครื่องมืออาจเป็นแบบสังเกตพฤติกรรม แบบประเมินตนเอง แบบวัดเจตคติด้านต่าง ๆ หรืออาจใช้การวัดจากการปฏิบัติจริง และการประเมินโดยใช้แฟ้มสะสมงาน เป็นต้น

## ง. การคิดในการจัดการเรียนการสอน

เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ดียิ่งขึ้นเกี่ยวกับทักษะการคิดดังกล่าว ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการคิดในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งพบว่า มีผู้อธิบายเกี่ยวกับการคิดที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนใน 2 ลักษณะ คือ (1) การคิดสะท้อน (reflective thinking) และ (2) การคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน โดยทั่วไป ซึ่งเป็นการนำเสนอว่าครูควรคิดถึงสิ่งใดบ้างในการจัดการเรียนการสอน และครูควรคิดอย่างไร ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

## (1) การคิดสะท้อน (reflective thinking)

เมื่อศึกษาความสามารถด้านการคิดที่สำคัญที่ครูพึงมีในการจัดการเรียนการสอน พบว่า การคิดสะท้อน (reflective thinking) หรือการสะท้อนความคิด (reflection) เป็นความสามารถทางการคิดที่ถูกกล่าวถึงมากที่สุด โดยในภาษาไทยมีการใช้คำเรียกการคิดนี้หลายคำด้วยกัน ไม่ว่าจะเป็นการคิดไตร่ตรอง การคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ และการคิดสะท้อน ซึ่งจากการศึกษาถึงความหมายและลักษณะของการคิดนี้ พบว่ามีหลายแนวคิดด้วยกัน ซึ่งแนวคิดที่สำคัญและสอดคล้องกับการจัดการเรียนการสอน มีดังนี้

Dewey (1993) ให้ความหมายของการคิดสะท้อนสรุปได้ว่า เป็นการคิดที่มีลักษณะเฉพาะอยู่ที่การนำสิ่งใดสิ่งหนึ่งเข้ามาในใจและคิดเกี่ยวกับสิ่งนั้นอย่างระมัดระวัง และให้การพิจารณาต่อสิ่งนั้นอย่างต่อเนื่องและจริงจัง โดยการคิดสะท้อนมีลักษณะ ดังนี้

1) การคิดสะท้อนเป็นลูกโซ่ หมายถึง การคิดสะท้อนไม่ได้เกี่ยวข้องเพียงแต่การลำดับความคิดปกติธรรมดาเท่านั้น แต่ยังเป็นลำดับการคิดที่เป็นผลต่อเนื่องตามมา เปรียบเหมือนห่วงโซ่เชื่อมโยงลำดับความคิดซึ่งกันและกันระหว่างความคิดที่มาในลำดับก่อนหน้าหรือถัดจากนั้น

2) การคิดสะท้อนมุ่งไปที่บทสรุป หมายถึง การคิดสะท้อนแตกต่างจากการคิดตามจินตนาการตรงที่มีเป้าหมายของการหาบทสรุปให้ได้ และเป้าหมายของการหาบทสรุปนี้ทำให้เกิดทักษะการควบคุมลำดับของความคิดลงสู่บทสรุป และบทสรุปนี้อาจเป็นข้อพิสูจน์ที่อยู่นอกกรอบของภาพที่คิดไว้ก็ได้

3) การคิดสะท้อนกระตุ้นการสืบสอบ หมายถึง หากเราพยายามที่จะหาข้อสรุปเราก็จะเกิดการคิดที่นำไปสู่การสืบสอบและการค้นหาคำตอบนั้นๆ

Dewey อธิบายระยะของการคิดว่ามี 2 ช่วงของทุกๆ หน่วยการคิด คือเริ่มต้นด้วยความมุ่งง สงสัย ความยุ่งยากของสถานการณ์ และไปจบลงที่อีกช่วงหนึ่งด้วยการทำให้ชัดเจน คลี่คลาย หาทางออกได้ ซึ่งการแบ่งขอบเขตของการคิดไตร่ตรองจากจุดเริ่มต้นไปจนถึงจุดสิ้นสุด มี 5 ระยะดังนี้

1) สร้างทางเลือก (suggestion) เป็นระยะที่สมองรับเอาปัญหาหรือความซับซ้อนที่เกิดขึ้นเข้ามา แล้วสร้างทางเลือกในการแก้ปัญหาหรือความสงสัยนั้น

2) คิดใคร่ครวญทางเลือก (intellectualization) เป็นระยะที่เราใช้สมองในการใคร่ครวญ พิจารณาความยากหรือความซับซ้อนของปัญหาที่ได้ประสบอยู่ตามความจริงที่ปรากฏอยู่และความคิดที่สร้างทางเลือกไว้ว่าทางเลือกใดที่เหมาะสมกับปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่

3) ทดสอบทางเลือก (hypothesis) เป็นระยะที่เราใช้สมองตรวจสอบข้อมูลที่มีอยู่ในตนเองและวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้รับจากเหตุการณ์ที่ประสบกับทางเลือกที่อยู่ในความคิด เพื่อตั้งเป็นสมมติฐานสำหรับทางออกที่เป็นไปได้

4) ตัดสินใจเลือก (mental elaboration) เป็นระยะที่เราใช้สมองคิดตัดสินใจเลือกทางออกที่เราคิดว่าเป็นจริงหรือถูกต้องและมีเหตุผลที่สุด



5) ลงมือทำ (hypothesis testing) เป็นระยะที่กระทำตามทางเลือกโดยการแสดงออกจริงหรือการลงความเห็นในใจ

Moon (2002) ได้ศึกษาทฤษฎีเกี่ยวกับการคิดสะท้อน ทฤษฎีการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ (experiential learning) และทฤษฎีการคิดสะท้อนในการพัฒนาวิชาชีพ และได้นำทฤษฎีเหล่านั้นมาสังเคราะห์เป็นการคิดสะท้อนในการเรียนรู้ (reflection in learning) ซึ่งมีขั้นตอนในการคิด ดังนี้

1) ขั้นการสังเกต (noticing) เป็นขั้นของการรับเข้าข้อมูลที่ต้องการจะเรียนรู้ผ่านสัมผัสต่างๆ การสังเกตเป็นตัวกลั่นกรองขั้นแรกให้โครงสร้างทางสติปัญญาหรือสมมติฐานการแยกแยะและจัดการเกี่ยวกับข้อมูลของสิ่งที่จะเรียนรู้บนพื้นฐานของความคาดหวังและประสบการณ์เดิม ซึ่งปัจจัยที่จะตัดสินได้ว่าบุคคลสังเกตหรือไม่มีอย่างน้อย 4 ประการ ได้แก่ (1) สิ่งที่เราเรียนรู้แล้วหรือสาระของโครงสร้างทางสติปัญญา (cognitive structure) (2) การรับรู้และการกำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้ (3) ความรู้สึกหรืออารมณ์ต่างๆ ที่เข้ามามีบทบาทต่อการรับรู้ และ (4) ความสนใจของผู้เรียนรู้

2) ขั้นสร้างความสมเหตุสมผล (making sense) เป็นขั้นที่ผู้มองคล้ายกับเป็นกระบวนการของการตระหนักรู้ จัดรูปแบบ จัดลำดับ ในสิ่งที่บุคคลกำลังจะเรียนรู้ และหาที่ทางให้กับสิ่งนั้นวางอยู่อย่างเหมาะสม

3) ขั้นการสร้างความหมาย (making meaning) เป็นขั้นที่สิ่งใหม่ที่ต้องการจะเรียนรู้ดูดซึมเข้าสู่โครงสร้างทางปัญญา และในขณะเดียวกัน สมมติฐานก็ปรับโครงสร้างทางปัญญาเพื่อสร้างสมดุลให้กับการเรียนรู้ใหม่กับสิ่งที่เรารู้แล้ว การปรับโครงสร้างทางปัญญาทำให้เกิดการเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยความหมายและความเข้าใจ

4) ขั้นการปฏิบัติต่อความหมาย (working with meaning) เป็นขั้นของความต่อเนื่องของการปรับโครงสร้างทางปัญญาของสมมติฐานและการแปรเปลี่ยนความรู้ที่เต็มไปด้วยความหมายไปยังเป้าหมายที่ต้องการ เช่น การทำความคิดให้กระจ่างในเรื่องบางอย่าง ขั้นตอนนี้เป็นการพัฒนาความเข้าใจในวงกว้างกว่าเดิมซึ่งต้องอาศัยการจัดวางเรื่องอย่างสมเหตุสมผลเป็นพื้นฐาน และเป็นการดึงเอาความรู้ความเข้าใจภายใน (tacit knowledge) ขึ้นมาสู่การรับรู้อย่างชัดเจน

5) ขั้นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (transformative learning) เป็นขั้นของการขยายการปรับโครงสร้างทางปัญญาของผู้เรียนรู้และประเมินกรอบความคิด ความรู้ของตนเองและผู้อื่น และประเมินกระบวนการเรียนรู้ในตัวเอง ขั้นตอนนี้ผู้เรียนรู้ต้องการการควบคุมการทำงานของโครงสร้างความคิดและการทำความเข้าใจในกระบวนการเรียนรู้และนำเสนอการเรียนรู้นั้นๆ เป็นขั้นตอนที่ต้องได้รับการกระตุ้นและกระตุ้นตนเองในการที่จะเรียนรู้

โดยผลลัพธ์หรือเป้าหมายของการคิดสะท้อนในการเรียนรู้นี้ ตามการวิเคราะห์ของ Moon มีได้หลายเป้าหมาย เช่น เพื่อการกระทำหรือการปฏิบัติในอนาคต เพื่อการสร้าง

ทฤษฎี เพื่อการพัฒนาตนเอง เพื่อการตัดสินใจในสภาวะที่คลุมเครือ หรือเพื่อให้เป็นบุคคลที่มีการคิดสะท้อนจนเป็นนิสัย

นอกจากนี้ Donald Shon ได้นำแนวความคิดของ Dewey ไปใช้ในด้าน การฝึกหัดครู โดยการใช้นวัตกรรมเรื่องการคิดสะท้อนที่แบ่งออกเป็น 3 แบบด้วยกัน ดังนี้ (Killion และ Todnem, 1991 อ้างถึงใน Brubacher และคณะ, 1994)

1) การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-practice) หมายถึงการคิดสะท้อนในขณะที่กำลังอยู่ท่ามกลางสถานการณ์หรือเหตุการณ์ที่ซับซ้อน ยุ่งยาก สับสน

2) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection-on-practice) หมายถึง เกิดการคิดสะท้อนขึ้นหลังจากเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่ซับซ้อน ยุ่งยาก และสับสน ผ่านพ้นไปแล้ว

3) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-practice) หมายถึง เกิดการคิดสะท้อนขึ้นก่อนที่จะมีเหตุการณ์หรือสถานการณ์ยุ่งยาก ซับซ้อน และสับสน ทั้งนี้เพื่อการเตรียมตัวให้พร้อม

แนวความคิดข้างต้นนี้สอดคล้องกับแนวความคิด Brown and Gills (1999) ที่เสนอว่า การสะท้อนความคิด (reflection) เป็นส่วนที่สำคัญของการพัฒนาความเข้าใจที่ซับซ้อน เป็นกระบวนการคิดที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงาน และเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนา การปฏิบัติงานทางวิชาชีพด้วย วิชาชีพต่าง ๆ จะต้องเผชิญกับสภาพปัญหาต่าง ๆ ที่ซับซ้อน หากปราศจากความสามารถในการคิดสะท้อน ผู้ปฏิบัติงานนั้นจะมีพฤติกรรมการตอบสนองที่ไม่เหมาะสม การจัดการเรียนการสอนในแต่ละวัน มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับบุคคลและปัญหา ต่าง ๆ ที่มีความซับซ้อน หากครูปราศจากความสามารถในการคิดสะท้อนแล้ว จะทำให้ครูมี พฤติกรรมการตอบสนองสิ่งต่าง ๆ อย่างไร้จุดยืน ในขณะที่ต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ ยากลำบาก การคิดสะท้อนเป็นการนำเรื่องราวเข้ามาในความคิดและพิจารณาไตร่ตรองอย่าง ต่อเนื่อง กระบวนการคิดที่สำคัญของการคิดสะท้อน คือจินตนาการและการคิดที่เคลื่อนไหวไม่ เป็นเส้นตรงเชิงเหตุผล การคิดสะท้อนทำให้เกิดการเรียนรู้ เนื่องจากความรู้ไม่ได้เกิดขึ้นจาก การมีประสบการณ์ด้วยตัวมันเอง แต่เป็นเพราะเราคิดสะท้อนต่อประสบการณ์นั้น การคิด สะท้อน ประกอบด้วย 1) การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) 2) การคิด สะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection-on-action) และ 3) การคิดสะท้อนถึง การปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) ซึ่งการคิดทั้ง 3 องค์ประกอบข้างต้นจะ แสดงออกทางพฤติกรรมการปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน และผลของการแสดง พฤติกรรมดังกล่าวก็จะนำไปสู่การคิดสะท้อนต่อเนื่องไปเรื่อย ๆ

สรุปได้ว่าการคิดสะท้อน คือ การคิดพิจารณาสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างมีเป้าหมาย ต่อเนื่อง และจริงจัง ซึ่งเราสามารถแบ่งระยะของการคิดสะท้อนออกเป็น 3 ระยะด้วยกัน คือ การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว และการคิดสะท้อน ถึงการปฏิบัติงานในอนาคต โดยในส่วนของกระบวนการคิดสะท้อนก็อาจสรุปได้เป็นขั้นตอน

หลักๆ ได้แก่ ชั้นแรก คือ ชั้นการรับรู้สภาพ ปัญหาและข้อมูลต่างๆ ชั้นต่อมา คือ ชั้นการรวบรวมจัดระบบข้อมูล พิจารณา วิเคราะห์ข้อมูล และขั้นสุดท้าย คือ ชั้นการตัดสินใจ กำหนดแนวทางปฏิบัติ หรือนำไปปฏิบัติ

## (2) การคิดที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนโดยทั่วไป

รูปแบบในการคิดการจัดการเรียนการสอน ประกอบด้วยชั้นต่างๆ ดังนี้ (Costa และ Garmston, 1994)

1) ชั้นการวางแผน (pre-active) เป็นการทดลองทางความคิด ครูมีการใช้ การซ้อมด้วยคิด คาดคะเน ทำนาย และพัฒนาแผนการเรียนรู้ของนักเรียนเพื่อกำหนด วัตถุประสงค์การสอน ครูจะต้องระบุความสามารถของเด็กในขณะนี้หรือความรู้ที่มีอยู่ ครูจะต้อง วางแผนเป็นลำดับขั้นหรือยุทธวิธีของการเรียนการสอนที่แน่นอน ซึ่งจะพาเด็กจากความสามารถ ในปัจจุบันไปสู่ผลการเรียนรู้อย่างทันทีหรือในระยะยาวอย่างเหมาะสม และครูจะต้องคาดการณ์ ถึงวิธีการของการประเมินผลการเรียนรู้ ครูที่มีความตระหนักรู้ในระดับสูงจะตื่นตัวตลอดเวลา กับสิ่งที่เกิดขึ้น การคิดเชิงอภิमान (metacognition) และเป็นความสามารถที่เราจะรู้อะไรและเรา ไม่รู้อะไร ซึ่งเป็นความสามารถที่ใช้ในการวางแผนขั้นตอนต่างๆ

2) ชั้นการสอน (the interactive phase) เป็นกระบวนการของการตัดสินใจ ตลอดเวลา และการมีปฏิสัมพันธ์รวดเร็วในขณะนั้น 6 มิติที่เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์ ตลอดเวลา กับความคิดและคุณค่าอื่นๆ ของครูนอกเหนือจากที่วางแผน และมีอิทธิพลต่อ การตัดสินใจในแต่ละวัน (1) ลำดับชั้นการเรียนการสอน (sequence) (2) ความพร้อมกัน (simultaneous) ซึ่งครูต้องยืดหยุ่นในการจัดการระบบต่างๆในเวลาเดียวกัน สามารถสอนได้ ในเป้าหมายที่แตกต่างกัน (3) มีความสอดคล้องกลมกลืนตลอดการสอน (synchronicity) (4) การกำหนดระยะเวลาในการสอน (duration) (5) การกำหนดแนวทางในการวางแผน การสอนอย่างมีจังหวะ (rhythm) (6) ลักษณะการใช้เหตุและผล (temporal logic) บวกกับการดึงจากสิ่งที่มีความรู้ (drawing on repertoire) ซึ่งจะต้องยืดหยุ่นและมีประสิทธิภาพ เช่น กิจวัตรในการเรียนรู้ และการจัดการห้องเรียน

ความคิดเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ เกี่ยวข้องกับ (1) การเปลี่ยนแปลงแผนที่ วางไว้ (2) ปัจจัยต่างๆที่ส่งผลต่อการตัดสินใจ (3) การอ่านปัญหาต่างๆ ของครูเพื่อตัดสินใจ (4) ความสัมพันธ์ระหว่างการตัดสินใจในการมีปฏิสัมพันธ์ พฤติกรรมของครู และผลการเรียนรู้ ของเด็ก ครูที่มี conscious ในระดับสูงจะตื่นตัวตลอดเวลา กับสิ่งที่เกิดขึ้น การคิดเชิงอภิमान (metacognition) เป็นความสามารถที่จะแยกออกมาจากตัวเองและคิดสะท้อนสิ่งที่ตัวเองกำลังทำ การคิดเชิงอภิमान (metacognition) มี 4 ระดับ (1) ระดับนิ่งเงียบ (tacit) เป็นระดับที่ไม่ ตระหนักถึงการคิดเชิงอภิमान (2) ระดับการตระหนักรู้ (awareness) การรู้ความคิดของตนเอง ในการทำสิ่งต่างๆ เช่น การเกิดความคิดที่จะสืบค้นเหตุการณ์ (finding evidence) (3) ระดับ กลยุทธ์ (strategic) เป็นระดับการจัดการความคิดของเราโดยการใช้การแก้ปัญหา การตัดสินใจ

และใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ (4) ระดับคิดสะท้อน (reflective) การคิดสะท้อนความคิดในกระบวนการดำเนินการ การตั้งข้อสงสัยและการปรับปรุงให้สอดคล้อง

3) ขั้นการสะท้อนและประเมินผล (the reflective stage) เป็นขั้นที่ครูเก็บรวบรวมและการใช้ความเข้าใจที่มาจากการเปรียบเทียบระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นจริงกับสิ่งที่ปรารถนาให้เกิด หากแตกต่างกันมาก ครูจะต้องให้เหตุผลอธิบายความแตกต่าง ความสัมพันธ์ระหว่างเหตุ-ผลของการสอนและผลลัพธ์ทางพฤติกรรม ซึ่งอาจเป็นทั้งการอธิบายสาเหตุที่ควบคุมได้จากปัจจัยภายในของตนเอง (internal locus of control) และสาเหตุจากปัจจัยภายนอก (external locus of control) เช่น การโทษคนอื่น

4) ขั้นการประยุกต์ (applying the projective phase) ครูสังเคราะห์ความรู้ใหม่ โดยผ่านการวิเคราะห์และประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนในอนาคต ประสบการณ์สามารถทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง โดยมีการสร้างประสบการณ์นั้นขึ้นมาโดยการเปรียบเทียบหาความแตกต่าง จัดประเภทและจัดกลุ่ม ซึ่งครูจะต้องตระหนักและตีความเหตุการณ์ในห้องเรียน กิจวัตรและสิ่งใหม่ที่เกิดขึ้น ดังนั้นครูจะสามารถทำนายผลของกิจกรรมและทางเลือกที่เป็นไปได้

Wiggins และ Mctighe (1998: 7-19) ได้เสนอเกี่ยวกับการคิดออกแบบการเรียนการสอนที่เรียกว่า “backward design” ซึ่งเป็นกระบวนการที่ใช้ในการวางแผนและออกแบบการสอนโดยมีจุดเริ่มต้นที่การคิดเกี่ยวกับผลการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ต้องการให้เกิดขึ้นในลักษณะของการคิดแบบผู้ประเมิน (thinking like an assessor) กล่าวคือ คิดว่าจะอะไรจะเป็นหลักฐานที่แสดงถึงความเข้าใจของผู้เรียนตามเป้าหมายหรือมาตรฐานด้านผลการเรียนรู้ ก่อนที่จะคิดวิธีสอนและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แก่ผู้เรียน โดยมีแนวคิดที่ว่าการเริ่มต้นจากจุดสิ้นสุดด้วยความเข้าใจจุดหมายอย่างแจ่มแจ้ง หมายถึง การที่รู้ว่าเราจะไป ณ ที่ใด ซึ่งหมายถึง การทำให้เรารู้ได้ดีกว่าว่าเราอยู่ ณ ที่ใดในขณะนี้ รวมทั้งสามารถก้าวต่อไปได้ อย่างถูกทิศทาง”

ขั้นตอนการคิดออกแบบการสอนแบบ backward design มีขั้นตอนใหญ่ 3 ขั้น แต่ละขั้นจะมีขั้นตอนย่อย ๆ หรือแนวทางเพื่อให้ได้มาซึ่งผลผลิตในแต่ละขั้น และเพื่อให้ได้มาซึ่งการสอนและประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีความต่อเนื่องที่สามารถใช้ในการพัฒนาผลการเรียนรู้ที่ต้องการของผู้เรียนได้ สาระสำคัญของแต่ละขั้นตอน มีดังนี้

1) ขั้นระบุผลการเรียนรู้ที่พึงประสงค์ (identify desired results) เป็นขั้นที่ผู้สอนคิด และระบุผลการเรียนรู้ที่ต้องการของผู้เรียนว่าอะไรเป็นความรู้และทักษะกระบวนการสำคัญที่ต้องการให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียน โดยพิจารณาข้อมูลต่างๆ เช่น มาตรฐานการเรียนรู้ตามที่กำหนดของรัฐหรือโรงเรียน ซึ่งจุดเน้นในขั้นตอนนี้คือการคิดว่าอะไรคือ “enduring understanding” ซึ่งเป็นแนวคิดหรือความคิดรวบยอดสำคัญ (big idea) ที่ผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนยังคงมีอยู่หลังจากลืมรายละเอียดปลีกย่อยต่างๆ ในเรื่องนี้ไปแล้ว



2) **ขั้นระบุหลักฐานการเรียนรู้ (determine acceptable evidence)** เป็นขั้นที่ผู้สอนคิดแบบนักประเมินก่อนที่จะออกแบบหน่วยการเรียนรู้หรือบทเรียน กล่าวคือ คิดว่าจะรู้ได้อย่างไรว่าผล การเรียนรู้ นั้นไปเป็นตามที่กำหนดในมาตรฐานการเรียนรู้ และอะไรที่จะสามารถใช้เป็นหลักฐานที่แสดงถึงความเข้าใจและความเชี่ยวชาญของผู้เรียนได้ โดยผู้สอนจะต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับภาวะต่อเนื่องของการประเมิน (the continuum of assessment method) ในลักษณะการเก็บรวบรวมหลักฐานการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องหลากหลายมากกว่าที่จะใช้การวัดผลเพียงในตอนท้ายของการจัดการเรียนการสอน และเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะและลำดับขั้นของความเข้าใจ ทั้งนี้เพื่อให้ได้มาซึ่งการระบุถึงหลักฐานสำคัญที่แสดงถึงผลการเรียนรู้ตามที่ต้องการของผู้เรียน

3) **ขั้นวางแผนการจัดการเรียนรู้ (plan learning experiences and instruction)** เมื่อผู้สอนสามารถระบุ “enduring understanding” ที่ชัดเจนและหลักฐานที่แสดง ความเข้าใจที่เหมาะสมได้ ผู้สอนจึงสามารถวางแผนการสอนและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แก่ผู้เรียนได้ โดยในขั้นนี้ผู้สอนต้องคิดเกี่ยวกับเรื่องต่างๆ เช่น อะไรคือความรู้และทักษะที่ผู้เรียนจะต้องแสดงออกให้เห็นถึงว่าได้บรรลุตามผลการเรียนรู้ที่ต้องการแล้ว กิจกรรมอะไรที่จะทำให้ผู้เรียนได้มาซึ่งความรู้และทักษะดังกล่าว สื่อหรือแหล่งการเรียนรู้ที่ดีที่สุดและเหมาะสมที่สุดที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมาย การออกแบบทั้งหมดข้างต้นมีความต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพหรือไม่

โดยสรุปคือ backward design เป็นกระบวนการคิดในการวางแผนการสอนที่ผู้สอนวางแผนวิธีสอน ลำดับบทเรียน สื่อและแหล่งการเรียนรู้ หลังจากที่ได้ระบุผลการเรียนรู้ที่ต้องการและวิธีการประเมินเพื่อให้ได้มาซึ่งหลักฐานที่แสดงผลการเรียนรู้กันอย่างชัดเจนแล้ว

นอกจากนี้ ในการวางแผนการจัดการเรียนการสอน ครูควรคิดพิจารณาในประเด็นต่างๆ ดังนี้ (ทิสนา แคมมณี, 2543)

1) พิจารณาสິงที่ต้องการสอน โดยพิจารณาจากหลักสูตร เนื้อหาสาระ ปัญหา ความต้องการของผู้เรียน หรือจากความคิดเห็นของผู้สอน

2) พิจารณาเงื่อนไขข้อจำกัดต่างๆ ทั้งด้านผู้เรียน เช่น ความรู้พื้นฐานเดิม ด้านผู้สอน เช่น ความถนัด ด้านผู้บริหาร และด้านบริบททางสังคมและสิ่งแวดล้อม เช่น สถานที่ สื่อ วัสดุ

3) กำหนดวัตถุประสงค์ในการสอน

4) กำหนดเนื้อหาสาระที่จะสอน

5) กำหนดมโนทัศน์หรือความคิดรวบยอด

6) กำหนดยุทธศาสตร์หรือยุทธวิธีในการสอน (instructional strategies)

7) กำหนดกิจกรรมการเรียนการสอนและสื่อ

จากข้อมูลเกี่ยวกับการคิดในการจัดการเรียนการสอน แสดงให้เห็นว่าในการจัดการเรียนการสอน ครูมีการคิดใน 3 ระยะหลักๆ ด้วยกัน คือ ระยะของการคิดวางแผน

ก่อนการสอนซึ่งเป็นการคิดพิจารณาข้อมูลด้านต่างๆ ที่จำเป็นเพื่อกำหนดองค์ประกอบต่างๆ ในการจัดการเรียนการสอน ระยะของการคิดในขณะที่สอนเพื่อดำเนินการตามขั้นตอนที่ได้วางแผนไว้และตัดสินใจปรับปรุงเปลี่ยนแปลงสิ่งต่างๆ เพื่อให้เหมาะสมสอดคล้องกับสถานการณ์ และระยะของการคิดหลังการสอนเพื่อประเมิน ปรับปรุง และพัฒนาการสอนต่อไป

ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับแนวคิดการคิดสะท้อนและการคิดในการจัดการเรียนการสอนโดยทั่วไป เพื่อกำหนดเป็นตัวบ่งชี้ของทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งแสดงรายละเอียดในภาคผนวก

จากการศึกษาแนวคิดพื้นฐานที่มีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เห็นได้ว่า ทุกแนวคิดมีหลักการที่สอดคล้องกันและสอดคล้องกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่ การเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง การตัดสินใจ การกำหนดเป้าหมายหรือการสร้างทางเลือกด้วยตนเอง การมีส่วนร่วม แลกเปลี่ยนเรียนรู้และมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การสะท้อนความคิด และการสรุปนำแนวคิดองค์ความรู้ที่ได้ไปทดลองหรือประยุกต์ใช้ในบริบทอื่นๆ

#### 4. การวิจัยปฏิบัติการ

เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเพื่อพัฒนาหรือปรับปรุงการดำเนินงานพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้ได้กระบวนการตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีความเหมาะสมกับการปฏิบัติงานในบริบทการทำงานจริงของครูให้ได้มากที่สุด ดังนั้น การมีส่วนร่วมและการได้ข้อมูลจากครูซึ่งเป็นผู้ปฏิบัติงาน ในบริบทการทำงานจริงในพื้นที่ เพื่อการพัฒนากระบวนการทำงานเป็นระยะและเป็นวงจรต่อเนื่อง จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ซึ่งการวิจัยที่มีลักษณะสอดคล้องกับเป้าหมายข้างต้นนี้ ก็คือ การวิจัยปฏิบัติการ

การวิจัยปฏิบัติการ (action research) หมายถึงกระบวนการที่ผู้ประกอบวิชาชีพดำเนินการศึกษาวิเคราะห์เกี่ยวกับวิธีการปฏิบัติงานของตน เพื่อพัฒนาผลการปฏิบัติงานของตนให้มีคุณภาพและประสิทธิภาพดีขึ้นกว่าเดิม (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548: 2)

การวิจัยปฏิบัติการ (action research) หมายถึง การวิจัยที่มุ่งนำผลการวิจัยไปใช้แก้ปัญหาหรือปรับปรุงงานที่กำลังดำเนินการอยู่ (ทิศนา แคมมณี, 2540 :4)

Kemmis (1988) ระบุว่า Kurt Lewin เป็นผู้เริ่มต้นใช้คำว่า การวิจัยปฏิบัติการ (action research) โดยอธิบายว่าเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับวางแผน (planning) การค้นหาความจริง (fact finding) และการดำเนินงาน (execution) ตามแผนงานต่างๆ ที่ได้วางไว้ โดยในส่วนของวางแผนประกอบด้วย 1) การกำหนดแนวความคิดโดยทั่วไปและ 2) การกำหนดแผนงานทั้งหมด (over-all plan) เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ ส่วนการค้นหาความจริงประกอบด้วย

1) การประเมินผลการปฏิบัติเพื่อแสดงว่าสิ่งใดบ้างที่สูงหรือต่ำกว่าความคาดหมาย 2) ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการวางแผนการทำงานในขั้นต่อไปอย่างถูกต้องเหมาะสม 3) ข้อมูลพื้นฐานเพื่อการปรับปรุงแผนงานทั้งหมด และ 4) โอกาสในการเรียนรู้และรับรู้แนวความคิดใหม่ของผู้วางแผน ซึ่งข้อมูลเหล่านี้จะส่งผลต่อการดำเนินงานในขั้นต่อไป

นอกจากนี้ Kemmis ได้เสนอข้อมูลเกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการว่าเป็นรูปแบบหนึ่งของการวิจัยที่ดำเนินการโดยผู้ปฏิบัติในการปฏิบัติงานของตน เป็นรูปแบบของการสืบสอบหรือสร้างองค์ความรู้โดยผู้ปฏิบัติงานเองเป็นผู้สะท้อนผล (self-reflective enquiry) เพื่อการพัฒนาปฏิบัติการทางการศึกษาของตนเอง พัฒนาความเข้าใจในการปฏิบัติงานของผู้ปฏิบัติ และพัฒนาบริบทของปฏิบัติงานนั้นๆ ซึ่งสามารถเกิดขึ้นได้โดยตั้งแต่การร่วมมือร่วมพลังของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง การดำเนินการโดยบุคคลใดบุคคลหนึ่ง ไปจนถึงการร่วมมือกับบุคคลภายนอก (outsider) ซึ่งวิธีการสำคัญของการวิจัยปฏิบัติการคือ การดำเนินการตามวงจรการสะท้อนผลการทำงานแบบขดลวดที่ประกอบด้วย การวางแผน (planning) การดำเนินการ (acting) การสังเกตการปฏิบัติงาน (observing) และการสะท้อนผล (reflecting) โดยในทุกขั้นตอนของการดำเนินงานต้องอาศัยการมีส่วนร่วมและการสะท้อนผลการปฏิบัติการของผู้เกี่ยวข้อง ซึ่งการวิจัยปฏิบัติการมีเทคนิควิธีการในการรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลที่มีได้แตกต่างไปจากการวิจัยอื่น แต่มีวิธีการที่ออกไปคือความพยายามเข้าใจความหมายและตีความสิ่งที่เกิดขึ้น สิ่งที่ค้นพบ เน้นการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณลักษณะที่ต้องอาศัยการตีความหมาย ข้อมูล การทำความเข้าใจพฤติกรรมในลักษณะของการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาหรือกรณีศึกษา มากกว่าการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงประจักษ์ หรือเชิงวิเคราะห์ในลักษณะของการวิเคราะห์ค่าความสัมพันธ์ การเปรียบเทียบ หรือการทดลอง เนื่องจากข้อมูลสำคัญของการวิจัย คือ การกระทำหรือการปฏิบัติ และมุมมอง สภาพความเป็นมาที่ทำให้การปฏิบัตินั้นมีความหมายและความสำคัญ

นางลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวาณิช (2544:16) ได้สรุปนิยามของการวิจัยปฏิบัติการ (action research) จากนิยามของ MacIsaac (1996) Mettetal (2000) สุวิมล ว่องวาณิช (2543) และนางลักษณ์ วิรัชชัย (2543) ว่า การวิจัยปฏิบัติการ (action research) คือ การวิจัยที่มีเป้าหมายที่การแสวงหาความรู้หรือการพัฒนาผลิตภัณฑ์โดยใช้การปฏิบัติงาน เพื่อให้ได้ความรู้หรือผลผลิตที่พัฒนาขึ้นซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการปรับปรุงการปฏิบัติงาน ซึ่งหัวใจสำคัญของงานวิจัยปฏิบัติการ คือ การได้ข้อมูลจากทุกคนที่มีส่วนเกี่ยวข้อง การวิจัยปฏิบัติการมีขั้นตอนสำคัญ 4 ขั้นตอน คือ

1) ขั้นตอนการวางแผนเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในการปฏิบัติงาน (plan - P) โดยวิเคราะห์ ตรวจสอบสภาพปัญหาการปฏิบัติการที่เป็นอยู่ นำไปสู่การกำหนดประเด็นปัญหาของการวิจัยและวางแผนการปฏิบัติงานเพื่อปรับปรุง แก้ไข เปลี่ยนแปลง และพัฒนากระบวนการปฏิบัติงาน

2) ขั้นตอนการปฏิบัติการหรือดำเนินงานตามแผน (action - A)

3) ขั้นตอนการสังเกตและประเมินผลการดำเนินงาน (observation - O) เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูล บันทึกผลที่เกิดขึ้น

4) ขั้นตอนการสะท้อนผลและการแก้ไขปรับปรุง (reflection and revision - R) เป็นขั้นตอนการสะท้อนผลจากการปฏิบัติงานให้ผู้ที่มีส่วนร่วมได้วิพากษ์วิจารณ์ สรุป เสนอความคิดสะท้อนเพื่อแก้ไขปัญหา ปรับปรุง สรุปข้อเรียนรู้ ไปจนถึงการนำผลการวิจัยไปใช้

การดำเนินการวิจัยทั้ง 4 ขั้นตอนต้องทำต่อเนื่องกันไปเป็นวงจร ซึ่งวงจรวิจัยปฏิบัติการนี้เรียกย่อๆ ว่า P-A-O-R โดยที่แต่ละวงจรอาจใช้เวลาในการดำเนินงานเพียง 2-3 ชั่วโมง หรือใช้เวลานานเป็นสัปดาห์ หรือเป็นเดือนก็ได้ ในการวิจัยมักพบว่าเป็นการวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (participatory action research) ซึ่งมีทีมนักวิจัยทำงานด้วยกัน หาวิธีแก้ปัญหา ลงมือปฏิบัติ แล้วประเมินว่าได้ผลหรือไม่ นักวิจัยปฏิบัติการต้องทำวิจัยตามวงจรนี้ซ้ำหลายๆ รอบ จนกว่าจะมั่นใจว่าวิธีการที่ใช้ได้ผล หรือมีการลองใช้วิธีอื่นๆ จนกว่าปัญหาจะได้รับการแก้ไข ตามวัตถุประสงค์การวิจัย จะเห็นได้ว่าวงจร P-A-O-R นี้มีลักษณะเทียบเคียงได้กับวงจร P-D-C-A (plan-do-check-act) นั่นเอง

สุวิมล ว่องวานิช (2546: 21) สรุปนิยามของการวิจัยปฏิบัติการทางการศึกษาว่า ผู้วิจัยคือผู้ที่ปฏิบัติงาน สิ่งที่ถูกวิจัย คือ ปฏิบัติการทางการศึกษา วัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ การพัฒนาการเรียนการสอน การค้นหาแนวทางแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้น และการพัฒนาวิชาชีพ วิธีการวิจัย คือ กระบวนการค้นหาข้อความรู้ที่มีขั้นตอนหลักสำคัญ คือ การวิจัยและการปฏิบัติ โดยลักษณะสำคัญของการวิจัยปฏิบัติการ คือ

- 1) การสะท้อนกลับผลเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเองและผลที่เกิดขึ้น
- 2) การเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในการวิพากษ์วิจารณ์การปฏิบัติงานและผลที่ได้รับ
- 3) กระบวนการที่มีการดำเนินงานเป็นวงจรต่อเนื่องและทำเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติงาน
- 4) ผลที่ได้จากการวิจัยนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงาน

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องเห็นได้ว่า คำที่ใช้เรียกการวิจัยปฏิบัติการมีหลายคำ เช่น ในบางครั้งหากต้องการระบุเจาะจงลงไปว่าเป็นการวิจัยปฏิบัติการที่อยู่ในบริบทของการศึกษา ก็ใช้คำว่า การวิจัยปฏิบัติการทางการศึกษา (educational action research) หรือใช้คำว่า การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (classroom action research) เพื่อบ่งบอกว่าเป็นการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนในชั้นเรียน อย่างไรก็ตามขั้นตอนสำคัญของการวิจัยปฏิบัติการที่ทำให้การวิจัยปฏิบัติการต่างไปจากการวิจัยทางด้านวิชาการอื่น ก็คือ การสืบสอบหรือสร้างองค์ความรู้โดยผู้ปฏิบัติงานเองเป็นผู้สะท้อนผล (self-reflective enquiry)

Elliot (1991:70-77) ได้ปรับปรุงรูปแบบการวิจัยของ Lewis โดยเพิ่มประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขเปลี่ยนแปลงความคิดทั่วไปใหม่ การค้นหาและวิเคราะห์สภาพข้อเท็จจริงที่



เกิดขึ้นได้ตลอดในวงจรมิใช่แค่เพียงในการเริ่มต้น รวมทั้งให้ความสำคัญกับการกระตุ้น กำกับ ตรวจสอบการปฏิบัติงานในขณะที่นำแผนไปปฏิบัติด้วยมิใช่ดำเนินการแค่เพียงการประเมินผลที่เกิดขึ้น ซึ่งการวิจัยปฏิบัติการตามแนวคิดของ Elliot มีขั้นตอนสำคัญ คือ (1) การระบุมุมมองเริ่มต้น (2) การสำรวจ ค้นหา อธิบาย และวิเคราะห์สภาพข้อเท็จจริงหรือสถานการณ์ (3) การกำหนดแผนงานทั่วไป (4) การพัฒนาแผนและขั้นตอนการปฏิบัติงาน (5) การนำแผนปฏิบัติงานไปดำเนินการ (6) การตรวจสอบการดำเนินงานและศึกษาผลที่เกิดขึ้น (7) การค้นหา และวิเคราะห์สภาพข้อเท็จจริง เพื่ออธิบายความล้มเหลวหรือผลที่เกิดขึ้น (8) การปรับปรุงความคิดใหม่ (9) การแก้ไข ปรับปรุง เปลี่ยนแปลงแผนงานทั่วไป และ (10) การกำหนดแผนหรือขั้นตอนการปฏิบัติรอบสองและการนำแผนไปปฏิบัติเป็นวงจรต่อไปเรื่อยๆ

Dick (2000 อ้างถึงในสุวิมล ว่องวาณิช, 2546:19-20) เสนอว่าการวิจัยปฏิบัติการประกอบด้วยวิธีวิทยาการวิจัยที่ทำให้เกิดผลของการปฏิบัติ (action outcome) และผลของการวิจัย (research outcome) ในเวลาเดียวกัน โดยมีขั้นตอนการวิจัยที่เป็นวงจรต่อเนื่อง ประกอบด้วยผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการ ใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพ ซึ่งส่วนใหญ่มีลักษณะเป็นข้อความที่เป็นภาษามากกว่าตัวเลข นอกจากนี้ยังมีการสะท้อนผลซึ่งครอบคลุมทั้งส่วนที่เป็นกระบวนการและผลลัพธ์ การวิจัยปฏิบัติการจึงเป็นกระบวนการที่มีความยืดหยุ่น ตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งนี้ Dick เสนอความเห็นว่าการวิจัยปฏิบัติการเป็นการวิจัยที่มีการสร้างสมมติฐานการวิจัยจากข้อมูลที่รวบรวมได้ระหว่างการวิจัย และสามารถใช้กระบวนการดังกล่าวเป็นเครื่องมือสำหรับการวิจัยนำร่อง การนำไปใช้เป็นเครื่องมือวินิจฉัยจุดบกพร่องต่างๆ หรือใช้เพื่อการประเมินผล นอกจากนี้ Dick เห็นว่าการมีส่วนร่วม ไม่จำเป็นต้องมีตลอดการวิจัย อาจให้ผู้อื่นมีส่วนร่วมในลักษณะของผู้ให้ข้อมูล

การวิจัยปฏิบัติการมีหลายรูปแบบด้วยกัน (Kemmis, 1988 Boutilier และคณะ, 1997 และสุวิมล ว่องวาณิช, 2546) ได้แก่

1) การวิจัยปฏิบัติการเชิงเทคนิค (technical action research) การวิจัยรูปแบบนี้มีเป้าหมายของการวิจัยเพื่อปรับปรุงประสิทธิผลและประสิทธิภาพของการปฏิบัติงานขององค์กร โดยอาศัยบุคคลภายนอก (outsider) ที่อาจเป็นผู้เชี่ยวชาญ หรือผู้มีอำนาจ มาช่วยทำวิจัยในหน่วยงาน บุคคลภายนอกจะเป็นผู้ควบคุมกำกับ การปฏิบัติของผู้ปฏิบัติงาน (practitioner) การกำหนดเงื่อนไขการปฏิบัติมาจากการลงความเห็นของบุคคลภายนอกมากกว่าความเห็นของผู้ปฏิบัติ ผู้ปฏิบัติที่เข้าร่วมการวิจัยมีลักษณะเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยอย่างหนึ่งมากกว่าที่จะเป็นผู้ดำเนินการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติต่างๆ กล่าวคือมีลักษณะเป็นการวิจัยที่บุคคลภายนอกมีบทบาทเป็นผู้วิจัยหลักโดยที่ผู้ปฏิบัติหรือครูไม่ค่อยมีบทบาทในการนำเสนอความคิด วิธีการต่างๆ ที่ใช้ในการวิจัยมาจากความคิดของนักวิจัยภายนอกเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งเน้นเทคนิคการทำวิจัยที่ตอบคำถามที่รัดกุม ซึ่งการวิจัยนี้เสี่ยงต่อการที่ข้อค้นพบที่ได้ อาจใช้ไม่ได้กับการปฏิบัติจริง บางครั้งการวิจัยในลักษณะนี้ อาจเป็นการดำเนินการเพื่อทดสอบข้อค้นพบที่ได้จากการศึกษาในบริบทอื่น

2) การวิจัยปฏิบัติการเชิงปฏิบัติจริง (practice-based/ practical action research) เป็น การวิจัยที่บุคคลภายนอกแสดงบทบาทของที่ปรึกษาด้านกระบวนการทำงาน (process consultancy) หรือผู้อำนวยการความสะดวก (facilitator) ที่ทำงานร่วมกับกลุ่มเพื่อให้แนวทางปฏิบัติ และตัดสินใจร่วมกับกลุ่ม เป็นรูปแบบที่บุคคลภายนอกสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือ (cooperation) กับผู้ปฏิบัติงานเพื่อช่วยเหลือให้ผู้ปฏิบัติงานสามารถวางแผน ตรวจสอบ การปฏิบัติงาน สะท้อนผลด้านกระบวนการและผลการทำงาน โดยบุคคลภายนอกอาจจะทำงาน ร่วมกับครูเป็นรายบุคคลหรือกลุ่มครูที่มีความสนใจร่วมกัน การวิจัยแบบนี้มีเป้าหมายของ การวิจัยที่มากกว่าแบบแรก คือ นอกจากช่วยปรับปรุงประสิทธิภาพการทำงานแล้ว ยังมุ่งสร้าง ความเข้าใจและมุ่งพัฒนาวิชาชีพให้กับผู้ปฏิบัติด้วย กล่าวคือ มีเป้าหมายเพื่อพัฒนา การปฏิบัติงานและนำความรู้ ภูมิปัญญาของผู้เกี่ยวข้องมาใช้ รวมทั้งดึงและสร้างความเข้าใจ อย่างลึกซึ้งในการปฏิบัติงานในปัจจุบันของผู้ปฏิบัติงานเอง ในกระบวนการวิจัยจะส่งเสริมให้ ผู้ปฏิบัติสะท้อนผลและคิดวิเคราะห์พัฒนาปรับปรุงการทำงานของตนเอง ดังนั้น ครูซึ่งเป็น ผู้ปฏิบัติในโรงเรียนมีโอกาสที่จะเรียนรู้กระบวนการ และมีส่วนในการเสนอความคิดเห็นในประเด็น ปัญหาวิจัยที่มาจากการปฏิบัติจริง และสามารถนำผลการวิจัยไปใช้ได้

3) การวิจัยปฏิบัติการเชิงวิพากษ์/ อิสระ (critical/ emancipatory action research) เป็นการถ่ายโอนความรับผิดชอบในการปฏิบัติงานและในกระบวนการวิจัยปฏิบัติการไปที่ กลุ่มผู้ปฏิบัติงาน โดยกลุ่มเป็นผู้รับผิดชอบในการดำเนินการวางแผน การสะท้อนผล และ การตัดสินใจร่วมกัน ทำให้บุคคลภายนอกมีความจำเป็นน้อยลง ซึ่งหากบุคคลภายนอกเข้าร่วม ในการวิจัยนี้ก็ต้องทำงานร่วมกับกลุ่มโดยมีบทบาทความรับผิดชอบเท่าเทียมกับสมาชิกอื่นใน กลุ่ม โดยมีได้เป็นทั้งผู้มีอำนาจหรือผู้อำนวยการความสะดวกในกระบวนการทำงาน ทุกคนต้องมี สิทธิมีเสียงในการแสดงความคิดเห็นเท่าเทียมกัน เป้าหมายของการวิจัยในลักษณะนี้เพิ่มเติม จากการวิจัยปฏิบัติการแบบที่ 1 และ 2 คือนอกจากจะพัฒนาประสิทธิภาพการทำงาน ส่งเสริม ให้เกิดความเข้าใจในการพัฒนาปรับปรุงการทำงานแก่ผู้ปฏิบัติแล้ว ยังต้องการให้เกิด การเปลี่ยนแปลงในระบบการทำงานที่เป็นอยู่ในองค์กรให้ดีขึ้นกว่าเดิม การวิจัยแบบนี้เปิด โอกาสให้เกิดการพัฒนาความสามารถด้านการวิจัยแก่ผู้ปฏิบัติ และนักวิจัยจะเป็นอิสระจาก ความรู้ ภูมิทัศน์ และพันธนาการทางความคิดเดิม

แนวทางการทำวิจัยปฏิบัติการทั้ง 3 แบบข้างต้นแสดงถึงระดับการมีส่วนร่วมของ บุคคลภายนอกและผู้ปฏิบัติงานที่แตกต่างกัน โดยมีการเปลี่ยนแปลงแนวคิดของการทำงาน จากที่ผู้ปฏิบัติถูกครอบงำความคิดโดยนักวิจัยภายนอก (cooption) ซึ่งเป็นแบบแรก มาเป็น การทำงานร่วมกัน (cooperation) ในแบบที่ 2 และรูปแบบการทำงานแบบที่ 3 ซึ่งเป็น การทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง (collaboration)

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เลือกใช้การวิจัยปฏิบัติการเชิงปฏิบัติจริง (practice-based action research หรือ practical action research) เนื่องจากมีความสอดคล้อง เหมาะสม และมีความเป็นไปได้ในการดำเนินงานมากที่สุด

## 5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

### 5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

นุชนาฏ ม่วงมุลตรี และคณะ (2547) ได้ดำเนินการวิจัยเรื่อง การพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ระดับชั้นประถมศึกษา ปีที่ 6 โดยใช้นวัตกรรมแบบเปิด (open approach) ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางพระราชบัญญัติการศึกษา พุทธศักราช 2542 ด้วยวิธีการศึกษาผ่านบทเรียน ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้นวัตกรรมแบบเปิด และเพื่อพัฒนาทักษะทางการคิดของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (ศึกษาศาสตร์) ระดับประถมศึกษา จำนวน 43 คน โดยมีเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ (1) แผนการจัดการเรียนรู้ โดยใช้นวัตกรรมแบบเปิด (2) แบบบันทึกการจัดกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ตามแผนการเรียนรู้โดยใช้นวัตกรรมแบบเปิด (3) แบบบันทึกการแสดงความคิดเห็นของนักเรียนต่อการจัดกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ การวิจัยครั้งนี้เป็นการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ โดยกลุ่มครูในโรงเรียนตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งโดยทั่วไปมี 8 ขั้นตอน แต่ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำมาปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนเพียง 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 ขั้นการกำหนดปัญหา ขั้นที่ 2 ขั้นการวางแผนบทเรียน ขั้นที่ 3 ขั้นนำแผนการจัดการเรียนรู้ไปใช้จริงในห้องเรียน ขั้นที่ 4 ขั้นประเมินผลบทเรียนและสะท้อนผลของบทเรียน และขั้นที่ 5 ขั้นปรับปรุงบทเรียน

ผลการวิจัยที่ได้คือ

- 1) ได้รูปแบบการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีการศึกษาผ่านบทเรียน
- 2) ได้แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้วิธีการแบบเปิด (open approach)
- 3) ได้แผนการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวทางพระราชบัญญัติการศึกษา โดยใช้นวัตกรรมแบบเปิด
- 4) นักเรียนได้พัฒนาทักษะการคิดจากกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้วิธีการแบบเปิดจากการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 พบว่าการวิจัยบทเรียนด้วยกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน 5 ขั้นตอน ทำให้ได้แผนการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ เพราะถูกพัฒนาขึ้นโดยกลุ่มครูผู้วิจัยตามกระบวนการทั้ง 5 ขั้นตอน ซึ่งเป็นขั้นตอนที่นำมาใช้ในการพัฒนา 5 ขั้นตอน เพื่อให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน มีรายละเอียดของขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การกำหนดปัญหา (defining the problem) เป็นระบบที่เน้นกระบวนการแก้ปัญหา การกำหนดปัญหามุ่งนำไปสู่การจูงใจและการกำหนดกรอบในการทำงานของกลุ่มครู

ปกติปัญหาที่กลุ่มครูเลือกมักจะเป็นปัญหาที่มาจากประสบการณ์การสอนในห้องเรียนที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน หรืออาจเป็นปัญหาเชิงนโยบายจากหน่วยเหนือหรือระดับชาติ

ขั้นที่ 2 การวางแผนบทเรียน (planning the lesson) เมื่อเป้าหมายการเรียนรู้ถูกกำหนดหรือเลือกโดยกลุ่มครู กลุ่มครูจะเริ่มประชุม ปรึกษาหารือเพื่อวางแผนบทเรียน เป้าหมายของการวางแผนบทเรียนไม่เพียงแต่เพื่อให้ได้บทเรียนที่มีประสิทธิภาพแต่เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจในระหว่างผู้เรียน แผนในระยะแรกที่กลุ่มครูสร้างขึ้นจะถูกนำเสนอต่อที่ประชุมครู เพื่อรับการสะท้อนและได้ข้อมูลย้อนกลับที่กว้างขวางและหลากหลายเพื่อประโยชน์ในการพัฒนาต่อไป

ขั้นที่ 3 การนำแผนการจัดการเรียนรู้ไปใช้จริงในห้องเรียน (teaching the lesson) เป็นขั้นแนะนำแผนการจัดการเรียนรู้ที่ได้วางแผนร่วมกันไปใช้สอนในห้องเรียนจริงซึ่งวัน เวลา และผู้สอนจะถูกกำหนดขึ้น โดยเฉพาะครูผู้ทำการสอนจะต้องเป็นผู้ซึ่งมีส่วนร่วมในการวางแผนบทเรียนในทุกขั้นตอนในขณะที่เริ่มสอนบทเรียน สมาชิกที่เหลือในกลุ่มจะเป็นผู้สังเกตการสอนในห้องเรียนและบันทึกข้อมูลข้อสังเกตต่าง ๆ อย่างละเอียดเพื่อเป็นข้อมูลในการนำมาสะท้อนผลบทเรียนในขั้นต่อไป

ขั้นที่ 4 การประเมินผลบทเรียนและสะท้อนผลของบทเรียน (evaluating the lesson and reflecting on its effect) หลังจากการสอนสิ้นสุดลงกลุ่มครูจะประเมินและสะท้อนผลบทเรียน โดยปกติครูที่ทำการสอนจะเป็นผู้แสดงความคิดเห็นหรือสะท้อนผลการสอนของตนเองเป็นคนแรก โดยเน้นที่การจัดกิจกรรมประสบผลสำเร็จมากน้อยเพียงใดและมีปัญหาอุปสรรคอะไรบ้างที่ไม่สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ตามแผนได้ จากนั้นจะเป็นการสะท้อนผลจากสมาชิกในกลุ่ม การสะท้อนผลจะมุ่งไปที่ตัวบทเรียนที่ได้วางแผนร่วมกันและไม่สะท้อนผลไปที่ตัวครูผู้นำแผนการจัดการเรียนรู้ไปสู่การปฏิบัติในห้องเรียน สมาชิกทุกคนในกลุ่มจะรับผิดชอบร่วมกันในผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นของแผนการจัดการเรียนรู้ กล่าวคือการวิพากษ์วิจารณ์ที่เกิดขึ้นเป็นการวิจารณ์ผลงานของตนเองเพื่อนำไปสู่การ ปรับปรุงให้ดีขึ้นหรือมีประสิทธิภาพมากขึ้นกว่าเดิม

ขั้นที่ 5 การปรับปรุงบทเรียน (revising the lesson) เป็นขั้นปรับปรุงบทเรียนของกลุ่มครู การปรับปรุงบทเรียนจะอยู่บนข้อมูลที่ได้จากการสังเกตและการสะท้อนผลบทเรียน ซึ่งอาจเกี่ยวข้องกับการปรับสื่อการเรียนการสอน กิจกรรมการเรียนการสอน ปัญหาที่เสนอในบทเรียน คำถามที่ถามในแต่ละขั้นตอนหรืออื่นๆ มีบ่อยครั้งที่การปรับปรุงบทเรียนเกิดจากความเข้าใจผิดของนักเรียนซึ่งได้หลักฐานในขณะที่ดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน

จากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน พบว่าเป็นขั้นตอนที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ เนื่องจาก 1) เป็นรูปแบบที่อยู่บนพื้นฐานการพัฒนาที่ต่อเนื่อง 2) เป็นรูปแบบที่คงไว้และรักษาเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหลัก 3) เป็นรูปแบบที่เน้นการพัฒนาการสอนในบริบทของห้องเรียนที่ทำการสอนอยู่เป็นหลัก 4) เป็นรูปแบบที่เน้นกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของกลุ่มครู และ 5) ครูผู้ทำวิจัยบทเรียนมองบทบาทตัวเองว่าเป็นผู้ที่มีส่วนสนับสนุนการพัฒนาองค์ความรู้ด้านการสอนและขณะเดียวกันก็ได้พัฒนาวิชาชีพด้านการสอนของตนเอง จากลักษณะเด่นของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่



ประกอบไปด้วยการพัฒนาแบบค่อยเป็นค่อยไป การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และเน้นการเปลี่ยนแปลง  
ชั้นเรียนเป็นสำคัญ จึงจำเป็นต้องอาศัยนวัตกรรมบางอย่างที่จะเปลี่ยนแปลงชั้นเรียนได้

Inprasitha (2004) ได้ดำเนินโครงการวิจัยโดยใช้แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อ  
พัฒนานักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความเปลี่ยนแปลงด้านมุมมองในการพัฒนา  
วิชาชีพของนักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ที่จัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์โดยใช้วิธีการแบบเปิด (open-  
approach method) ในการวิจัยครั้งนี้มีนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูระดับปริญญาบัณฑิต  
ชั้นปีที่ 4 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น ในปีการศึกษา 2545 จำนวน 15 คนเป็น  
อาสาสมัครเข้าร่วมโครงการ นักศึกษาทั้ง 15 คนได้เข้าร่วมกิจกรรมของโครงการวิจัยที่  
ดำเนินการโดยใช้แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งมีกิจกรรมต่างๆ ได้แก่

1) การเข้ารับการอบรมเชิงปฏิบัติการเป็นระยะเวลา 1 เดือนก่อนเข้าสู่การปฏิบัติงานใน  
โรงเรียนเพื่อจัดทำแผนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งจะ  
นำไปใช้ในช่วงเปิดภาคเรียน

2) การจัดกลุ่มตามระดับชั้นที่สอน โดยแบ่งเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มผู้สอนชั้น  
มัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 6 คน กลุ่มผู้สอนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 5 คน และกลุ่มผู้สอน  
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 4 คน โดยมีผู้วิจัยทำหน้าที่โค้ช (coach)

3) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้และสะท้อนความคิดร่วมกันเกี่ยวกับประเด็นที่น่าสนใจ  
ความเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรมนักเรียน และอื่นๆ โดยการเข้าร่วมการสัมมนาพิเศษที่จัดโดย  
ผู้วิจัยในทุกวันศุกร์ตลอดระยะเวลาของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

4) การเขียนบันทึกประสบการณ์เพื่อนำข้อมูลมาใช้ในการสัมมนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้  
ผลการวิจัยปรากฏว่า นักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์เกิดการพัฒนามุมมองในการปฏิบัติงานการสอน  
โดยมีมุมมองที่สำคัญ คือ การสอนคณิตศาสตร์ไม่ได้เน้นเพียงการสอนเนื้อหา แต่มุ่งเน้นที่  
กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน ความคิดริเริ่ม และเจตคติต่อการเรียนคณิตศาสตร์ซึ่งส่งผลต่อ  
สมรรถภาพในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียน นอกจากนี้ศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ยังเกิดการเปลี่ยนแปลง  
มุมมองในด้านการเรียนรู้ จากการเรียนรู้เชิงวิชาการสู่การเรียนรู้ตลอดชีวิต รวมทั้งเกิดมุมมองว่า  
การสอนและการเรียนรู้มีความเป็นหนึ่งเดียวกันกับวิถีชีวิตและวิถีการเรียนรู้ของตนเอง

White (2004) ได้ดำเนินการวิจัยเกี่ยวกับการประเมินผลการดำเนินงานกระบวนการ  
ศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study) ภายใต้โครงการของ The New South Wales Department  
of Education and Training ในความร่วมมือกับ Quality Teaching Program (QTP) ซึ่งได้ริเริ่ม  
โครงการทดลองเกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขึ้นเพื่อเป็นรูปแบบในการพัฒนา  
วิชาชีพซึ่งช่วยให้ครูคณิตศาสตร์สามารถสร้างแผนการสอนที่มีคุณภาพพร้อมกับมีความเข้าใจใน  
การเรียนรู้ของผู้เรียนวัย 7-12 ปีมากยิ่งขึ้น กลุ่มครูอาสาสมัครกลุ่มเล็กที่มีการเลือกผู้นำกลุ่ม  
เข้าร่วมโปรแกรมที่มีระยะเวลา 6 เดือน โดยพบกัน 1-2 ครั้งต่อสัปดาห์เพื่อวางแผน ออกแบบ  
ดำเนินการ ประเมิน และปรับปรุงบทเรียนในหน่วยที่ครูเลือกมา โปรแกรมนี้ส่งเสริมการสังเกต

ชั้นเรียนและการฝึกการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ซึ่งกลุ่มครูสามารถเชิญผู้เชี่ยวชาญภายนอก ได้หากต้องการ โปรแกรมนี้มีเจ้าหน้าที่จาก The New South Wales Department of Education and Training เป็นผู้แนะนำกระบวนการ จัดเตรียมเอกสารประกอบการทำงาน แหล่งทรัพยากรอื่นๆ และสร้างเว็บไซต์เพื่อเผยแพร่ผลงานของครูที่สำเร็จแล้ว

โครงการเริ่มในปี 2001 โดยมีครู 12 คน จากโรงเรียนมัธยมศึกษา 3 แห่งเข้าร่วม โครงการ และเพิ่มขึ้นเป็นครู 150 คน จากโรงเรียน 36 แห่ง และเพิ่มขึ้นอีก 45 แห่ง ในครึ่งปีแรก และครึ่งปีหลังของปี 2002 ตามลำดับ และในปี 2003 มีโรงเรียนเข้าร่วมเพิ่มเติมอีก 76 แห่ง ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลในปี 2002 ในประเด็นการประเมินโปรแกรมการพัฒนาทางวิชาชีพ 5 ประเด็นด้วยกัน คือ ปฏิบัติการของผู้เข้าร่วมโครงการ การเรียนรู้ของผู้เข้าร่วมโครงการ การเปลี่ยนแปลงและการสนับสนุนขององค์กร การใช้ความรู้และทักษะใหม่ของผู้เข้าร่วมโครงการ และผลการเรียนรู้ของนักเรียน โดยใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่หลากหลาย เช่น การสำรวจของกลุ่มครูที่เป็นผู้นำก่อนเริ่มโปรแกรม การตอบแบบสอบถามของครูเมื่อสิ้นสุดโปรแกรม ซึ่งแบบสอบถามมีทั้งคำถามแบบปลายเปิดและแบบมาตรฐานค่าของลิเคิร์ต การสำรวจภายหลังการสิ้นสุดโปรแกรมแล้ว 6 เดือน และการศึกษาแบบรายกรณี รวมทั้งมีการสัมภาษณ์กลุ่มครู การสัมภาษณ์ทางโทรศัพท์ และการอภิปรายถึงคำตอบที่กลุ่มครูตอบร่วมกับครูทั้งก่อนและหลังเริ่มโปรแกรมเพื่อการเพิ่มเติมข้อความให้สมบูรณ์และการแปลความให้ถูกต้อง

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัย ตามประเด็นต่างๆ ดังนี้

1) หลักการพัฒนาวิชาชีพครู: ครูเสนอว่าหลักการที่สำคัญที่สุดคือ การมุ่งประเด็นอย่าง มั่นคงไปยังการเรียนรู้ของนักเรียน กระบวนการร่วมมือรวมพลัง การช่วยให้เกิดความรู้เกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ และการให้ความสำคัญโดยตรงต่อการปรับปรุงการเรียนการสอน ตามลำดับ ส่วนหลักการที่สำคัญน้อยที่สุดคือ การให้ความสำคัญกับบริบทของโรงเรียน และการสร้างระบบการเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง

2) การร่วมมือรวมพลังของครู: ครูระบุว่าได้แนวคิดสำคัญที่ได้รับจากการศึกษาผ่าน บทเรียน คือ การทำงานแบบร่วมมือรวมพลังและการแลกเปลี่ยนแนวความคิดซึ่งกันและกัน และ ครูร้อยละ 79 ระบุว่ามีความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียนเพิ่มขึ้น โดยระบุว่าความเข้าใจ ที่ตนได้รับเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจนที่สุด คือ การรู้ว่าขั้นตอนการเรียนรู้มีขั้นตอนใหม่ของนักเรียนเป็น อย่างไรและครูควรจัดการเรียนการสอนอย่างไรให้นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างสะดวกและ ง่ายดาย

3) การเรียนรู้ของนักเรียน: ครูร้อยละ 81 รายงานว่าตนมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งซึ่งว่า นักเรียนเรียนรู้บทเรียนคณิตศาสตร์ได้อย่างไร และเข้าใจโครงสร้างของบทเรียนมากยิ่งขึ้น

4) ความรู้ในเนื้อหาวิชา: ครูร้อยละ 81 รายงานว่าตนมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งใน เนื้อหาวิชา ซึ่งเป็นผลมาจากการศึกษาผ่านบทเรียน

5) ศาสตร์การสอน: ครูร้อยละ 81 เห็นด้วยว่าตนได้เรียนรู้วิธีการที่ดีกว่าในการสอน หัวข้อนั้นๆ ซึ่งเป็นผลมาจากการศึกษาผ่านบทเรียน

ผลการวิจัยบ่งชี้ว่าการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ที่ยั่งยืนและทำให้เข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น ซึ่งเป็นผลมาจากการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง การทำงานบนเป้าหมายร่วม การแลกเปลี่ยนแนวความคิด การสอนเป็นทีม และความร่วมมือของบุคลากรที่เกี่ยวข้อง มีการรายงานจากครูบางส่วนว่าการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนนี้เป็นประสบการณ์ในการวางแผนและการสอนแบบร่วมมือรวมพลัง ซึ่งครูเหล่านั้นพบว่า การสนทนาและอภิปรายกันช่วยให้ครูมุ่งความสนใจอยู่ในขอบเขตของประเด็นการสอนและการเรียนรู้ เพื่อร่วมงานแสดงความมุ่งมั่นเต็มใจในการแลกเปลี่ยนความคิดมากขึ้น แต่อย่างไรก็ตาม มีบางกรณีที่มีผู้สังเกตกลายมาเป็นผู้ช่วยครูในการสอนทำให้ทั้งผู้สอนและผู้สังเกตได้รับประสบการณ์เพิ่มขึ้น ซึ่งทำให้ยากต่อการวินิจฉัยว่าผลที่เกิดขึ้นนั้นเป็นผลเนื่องมาจากการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนอย่างแท้จริงหรือไม่

นอกจากนี้ Lesson Study Group at Mills College (2004) ได้ศึกษาวิจัยถึงการเปลี่ยนแปลงของครูอันเป็นผลเนื่องมาจากการกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน โดยเริ่มวางแผนการวิจัยตั้งแต่ปี 2000 และเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มครูคณิตศาสตร์อาสาสมัครที่รวมกันเป็นกลุ่มศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนกลุ่มละประมาณ 3-5 คน ในระหว่างปี 2001 – 2003 พบว่าเมื่อครูเข้าร่วมกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแล้ว ทำให้ครูมีการเปลี่ยนแปลงในด้านต่างๆ ได้แก่ 1) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน 2) ความสามารถในการทำงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน 3) ความเข้าใจและการให้ความสำคัญกับการเรียนรู้และการพัฒนานักเรียน 4) ความสามารถในการสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูล 5) การสร้างค่านิยมและการกำหนดบทบาทในการทำงานของกลุ่ม และ 6) ความเป็นผู้นำของครู นอกจากนี้ พบว่ากระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนยังส่งผลให้ครูมีความรู้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้นเกี่ยวกับเนื้อหาวิชา การเรียนการสอน แนวคิดทฤษฎี และมาตรฐานต่างๆ ได้พัฒนาสายตาในการพิจารณานักเรียน ได้พัฒนาโครงสร้างในการเรียนรู้ร่วมกันของกลุ่ม พัฒนาความสามารถเชื่อมโยงการปฏิบัติสู่เป้าหมายและสามารถสร้างแรงจูงใจในการพัฒนางานได้ นอกเหนือจากผลการวิจัยดังกล่าวนี้ ผู้วิจัยยังได้เสนอถึงองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนว่ามี 3 องค์ประกอบ ได้แก่

- 1) องค์ประกอบด้านกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ซึ่งเป็นวงจรของกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนที่เชื่อมโยงต่อเนื่อง สมดุล และตอบสนองต่อความต้องการ
- 2) องค์ประกอบด้านความรู้ในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งก็คือการเกิดความรู้ในเนื้อหาและศาสตร์การสอนผ่านตำรา มาตรฐาน และสิ่งอื่นๆ ที่ให้ความรู้
- 3) องค์ประกอบส่วนบุคคลและกลุ่ม ได้แก่ เจตคติต่อการเรียนรู้ ความเป็นผู้นำของครู การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และแรงจูงใจภายใน

## 5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพและการพัฒนาสมรรถภาพครู

กานดา จรดล (2542) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง ผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมตามแนว ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาเชิงสังคมของแบนดูราที่มีต่อการเสริมสร้างสมรรถภาพการสอน สำหรับครูประถมศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบกระบวนการฝึกอบรม 3 รูปแบบ คือ การนำเสนอตัวแบบควบคู่กับการกำกับตนเอง การนำเสนอตัวแบบควบคู่กับการรับรู้ ความสามารถของตนเอง และการนำเสนอตัวแบบควบคู่กับการกำกับตนเองและการรับรู้ ความสามารถของตนเอง และศึกษาผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมที่มีต่อสมรรถภาพ การสอนด้านความรู้ ความเข้าใจในเรื่องที่ฝึกอบรม เจตคติต่อการฝึกอบรม ทักษะการสอนใน เรื่องที่ฝึกอบรม การกำกับตนเองในการสอน และการรับรู้ความสามารถของตนเองในการสอน เรื่องที่ฝึกอบรม กลุ่มตัวอย่างเป็นครูระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา จังหวัดจันทบุรี จำนวน 43 คน ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1) กระบวนการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้น แบ่งเป็น 2 ระยะ คือ การฝึกอบรมภาคทฤษฎี 5 วัน และการฝึกปฏิบัติการสอนจริง 1 เดือน โดยมีขั้นตอน ได้แก่ (1) ให้ความรู้เกี่ยวกับ ความสำคัญของเรื่องที่ฝึกอบรม (2) ให้ความรู้ทฤษฎีการสังเกตจากตัวแบบ (3) ให้ได้รับ ความรู้เนื้อหาด้วยการปฏิบัติจริง (4) สาธิตการสอนโดยตัวแบบ (5) เลียนแบบพฤติกรรม การสอน (6) ให้ความรู้เรื่องความสามารถของตนเองและการกำกับตนเอง (7) วางแผนการ สอนในการปฏิบัติการสอนจริง (8) ฝึกปฏิบัติการสอนจริง (9) ติดตามผลและให้ข้อมูลย้อนกลับ และ (10) ประเมินผลการปฏิบัติการสอนจริง

2) ผลการใช้กระบวนการฝึกอบรม พบว่า หลังการฝึกอบรมครูกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับ การฝึกอบรมทุกกลุ่มมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้ความเข้าใจเรื่องทฤษฎีสูงกว่าก่อนการ ฝึกอบรม และหลังจากการฝึกปฏิบัติการสอนจริง ครูกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มที่เข้ารับการฝึกอบรมมี เจตคติต่อการฝึกอบรม ทักษะการสอนในเรื่องที่ฝึกอบรม การกำกับตนเองในการสอน การรับรู้ ความสามารถของตนเองในการสอนสูงกว่าก่อนปฏิบัติการสอนจริง โดยครูกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับ การฝึกอบรมโดยการนำเสนอตัวแบบควบคู่กับการกำกับตนเองและการรับรู้ความสามารถของ ตนเอง มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในการสอนเรื่องที่ฝึกอบรมสูงกว่าครูกลุ่มตัวอย่างอีก สองกลุ่ม

สกวรัตน์ ชุ่มเชย (2543) ทำการวิจัยเรื่อง การนำเสนอรูปแบบการวิจัยปฏิบัติการ สำหรับการพัฒนาครูประถมศึกษาโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพ ปัจจุบัน ปัญหา ความต้องการ และแนวทางการทำวิจัยปฏิบัติการ และนำเสนอรูปแบบการวิจัย ปฏิบัติการสำหรับการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ผลการวิจัยพบว่า ในสภาพปัจจุบัน ลักษณะการทำวิจัยปฏิบัติการมีทั้งแบบทำคนเดียว และทำเป็นทีม ทั้งภายในโรงเรียนและกับ บุคคลภายนอกโรงเรียน การวิจัยที่ครูใช้ คือ การสำรวจ การศึกษารายกรณี การวิจัยแบบ กึ่งทดลอง และการวิจัยและพัฒนานวัตกรรม ปัญหาในการทำวิจัย คือ ครูยังขาดความรู้



ความเข้าใจ และการช่วยเหลือจากหน่วยงาน ครูมองวิจัยเป็นเรื่องยาก ไม่มีเวลาและภาระงาน  
ครุมมาก ครูต้องการการสนับสนุนด้านการอบรม ตัวอย่างงานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่  
หลากหลาย ที่ปรึกษาและผู้สังเกตติดตามด้านการวิจัย การสนับสนุนปัจจัยจากโรงเรียน  
โดยเฉพาะเรื่องนโยบาย การจัดเวลา สื่อวัสดุอุปกรณ์ และการจัดกิจกรรมส่งเสริมการวิจัย  
ในส่วนของรูปแบบการวิจัยปฏิบัติการสำหรับพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานควรเป็นโปรแกรม  
การวิจัยที่มีคำถาม กิจกรรมการวิจัยต่อเนื่องเรียงร้อยไปเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้และการสร้าง  
ความรู้อย่างต่อเนื่องของครู โปรแกรมการวิจัยควรประกอบด้วย 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การวิจัย  
ปฏิบัติการเพื่อการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล ระยะที่ 2 การวิจัยปฏิบัติการเพื่อประเมินการ  
สอนของครู และระยะที่ 3 การวิจัยปฏิบัติการเพื่อสร้างและพัฒนานวัตกรรมในการสอน

วีณา กวายนาม (2547) ได้ดำเนินการศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการชี้แนะ  
ทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับ  
ประถมศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนา  
ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย  
ครูระดับประถมศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาเอกชน จำนวน 3 กลุ่ม ซึ่งมีลักษณะดังนี้  
กลุ่มที่ 1 เป็นครูที่มีความแน่วแน่ในการเป็นครุมมาก เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและมีความมุ่งมั่น  
ในการทำงานอย่างสม่ำเสมอ จำนวน 4 คน กลุ่มที่ 2 เป็นครูที่มีความแน่วแน่ในการเป็นครู  
ปานกลาง เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและมีความมุ่งมั่นในการทำงานไม่สม่ำเสมอ จำนวน 5 คน  
กลุ่มที่ 3 เป็นครูที่ไม่มีความแน่วแน่ในการเป็นครู ไม่เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและไม่มี  
ความมุ่งมั่นในการทำงาน จำนวน 3 คน การดำเนินการวิจัยครั้งนี้แบ่งออกเป็น 4 ตอน ดังนี้  
(1) การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูในการพัฒนาปรัชญา  
การศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (2) การพัฒนาและฝึกฝนทักษะการ  
ชี้แนะทางปัญญา (3) การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ ไปใช้และปรับปรุง รวมทั้ง  
นำเสนอกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ (ฉบับสมบูรณ์) (4) การใช้กระบวนการชี้แนะทาง  
ปัญญาฯ (ฉบับสมบูรณ์)

ผลการวิจัยสรุปใจความสำคัญได้ดังนี้

1) ได้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล  
ของครูประจำการระดับประถมศึกษา ที่ประกอบด้วยกระบวนการดำเนินการในการจัด  
ประสบการณ์ เพื่อช่วยส่งเสริมให้ครูมีความสามารถคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษา  
ส่วนบุคคลได้ด้วยตนเอง จากความเชื่อทางการศึกษาที่มีอยู่เดิมของครูแต่ละคน กระบวนการ  
ประกอบด้วยพัฒนาการคิดสะท้อน 4 ด้าน คือ (1) การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน  
(2) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว (3) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต  
และ (4) การปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน

2) ผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ กับครูกรณีศึกษา 3 กลุ่ม พบว่า ครูกลุ่มที่ 1  
มีทักษะดีมากขึ้นในด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมา

แล้วในด้านการทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษาและการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่าง  
เป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการเรียนการสอน รวมถึงการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานใน  
อนาคต และการปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน และสามารถพัฒนาปรัชญา  
การศึกษาส่วนบุคคลจากพฤติกรรมเรียนการสอน 4-5 พฤติกรรม ครูกลุ่มที่ 2 ได้พัฒนาทักษะในด้าน  
การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้วในด้านการทำความเข้าใจ  
ในเป้าหมายการศึกษา การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต และการปฏิบัติงาน  
ตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน และสามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากพฤติกรรม  
เรียนการสอน 2-3 พฤติกรรม ครูกลุ่มที่ 3 ได้พัฒนาทักษะในด้านการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานใน  
อนาคต และสามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากพฤติกรรมเรียนการสอน 1 พฤติกรรม

โครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (ทีศนา แชมมณี และคณะ,  
2547, ทีศนา แชมมณี, 2548ก) ดำเนินการโดยนักวิจัยหลัก 4 คน จากคณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะนักวิจัยร่วม 20 คน และนักวิชาการอีกจำนวนมากในทุกสังกัด  
และทุกภูมิภาค ซึ่งดำเนินการเป็นระยะเวลา 3 ปี ในการวิจัยและพัฒนาเพื่อสนับสนุน  
สถานศึกษาจำนวน 135 แห่ง ให้ดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนโดยใช้กระบวนการวิจัย  
และพัฒนา โดยมีกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครู รวมทั้งสิ้น 5,747 คน ผลการวิจัยทำให้ได้รูปแบบ  
การปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนด้วยการวิจัยและพัฒนา มีสาระโดยสังเขปดังนี้

“รูปแบบการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนด้วยการวิจัยและพัฒนา” เรียกสั้นๆ ว่า  
“รูปแบบการปฏิรูปการเรียนรู้ วพร.” คือ รูปแบบการปฏิรูปการเรียนรู้โดยการรวมพลังกันทำ  
วิจัยและพัฒนาทั้งโรงเรียน เป็นการดำเนินงานการปฏิรูปการเรียนรู้ โดยมุ่งให้บุคลากรทั้ง  
โรงเรียนรวมพลังกันดำเนินงาน โดยทุกคนเรียนรู้ที่จะปฏิรูปการเรียนรู้ของตนให้เป็นไปตาม  
แนวของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และดำเนินการวิจัยและพัฒนาในงานใน  
หน้าที่ให้มีคุณภาพ อันจะส่งผลต่อความสำเร็จของโรงเรียนในภาพรวม รูปแบบนี้ประกอบด้วย  
แนวคิดหลัก 3 ประการ ได้แก่ แนวคิดการปฏิรูปการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษา  
แห่งชาติ พ.ศ. 2542 แนวคิดการปฏิรูปทั้งโรงเรียน และ แนวคิดการวิจัยและพัฒนา และมี  
ยุทธศาสตร์หลัก 11 ประการ ได้แก่ ยุทธศาสตร์การสร้างความรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การใช้  
ระบบพี่เลี้ยงจากภายในและภายนอกโรงเรียน การกำหนดจุดเน้นและสร้างวิสัยทัศน์ร่วม  
การเสริมพลังอำนาจ การใช้ทฤษฎีและการวิจัยเป็นฐานในการปฏิบัติ การสื่อสารที่มี  
ประสิทธิภาพ การรวมพลัง การบูรณาการ การปฏิบัติอย่างเป็นระบบ การประเมินผลอย่าง  
ครอบคลุมและการสร้างเครือข่ายพันธมิตร รวมทั้งมีกระบวนการดำเนินงาน 10 ขั้นตอน ได้แก่  
ขั้น (1) เตรียมการ (2) กำหนดปัญหาวิจัย (3) พัฒนาบุคลากร (4) วางยุทธศาสตร์ดำเนินงาน  
(5) จัดทำแผนปฏิบัติการและแผนการวิจัย (6) พัฒนาตัวบ่งชี้ความสำเร็จ (7) จัดทำเครื่องมือ  
(8) ปฏิบัติการวิจัยและพัฒนา เก็บและวิเคราะห์ข้อมูล (9) สรุปผลและขยายผล และ  
(10) ประเมินความสำเร็จการดำเนินงาน โดยบุคลากรที่เกี่ยวข้องมีการดำเนินงานตาม  
บทบาทหน้าที่ ดังนี้

1) ครู: ครูดำเนินการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ของผู้เรียน ตามวงจรถ่ายทอด การปฏิบัติงาน ได้แก่ (1) ครูวางแผนออกแบบการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางที่พระราชบัญญัติ การศึกษา พ.ศ. 2542 กำหนดและใช้วิธีการจัดการเรียนรู้ตามจุดเน้นที่เลือกไว้ (2) ปฏิบัติ การสอนตามวิธีการที่เลือกไว้ (3) ทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนาการเรียนรู้ของ ผู้เรียน เสริมตามสถานการณ์ (4) ประเมินผลการเรียนรู้และเก็บรวบรวมข้อมูล (5) นำข้อมูลมา พัฒนาวิธีสอนของตน และ (6) นำวิธีการที่ได้ปรับปรุงแล้วไปใช้ต่อไป และดำเนินการเช่นนี้ไป เรื่อยๆ เป็นระยะๆ จนกระทั่งสุดท้าย โรงเรียนนำผลการวิจัยและข้อมูลของทุกฝ่ายมา สังเคราะห์ร่วมกัน ทำให้ได้วิธีการที่ได้รับการพัฒนาให้ดีและเหมาะสมกับบริบทของงานซึ่งถือได้ ว่า เป็นนวัตกรรมจัดการเรียนรู้ที่โรงเรียนสามารถพัฒนาขึ้น การดำเนินการทั้งหมดที่ กล่าวมาก็คือ การดำเนินงานการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนด้วยการวิจัยและพัฒนา

2) ผู้บริหาร: ผู้บริหารดำเนินงานใน 4 ด้าน เพื่อช่วยอำนวยความสะดวกให้ครูสามารถ ปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนี้ (1) ด้านการจัดปัจจัยเกื้อหนุนครู (2) ด้านการจัดระบบ นิเทศภายใน (3) ด้านการส่งเสริมการมีส่วนร่วมของชุมชน และ (4) ด้านการประเมินผล การดำเนินงาน ทั้งนี้ผู้บริหารสามารถทำวิจัยและพัฒนาหรือ การวิจัยในลักษณะอื่นๆ ในเรื่อง ดังกล่าว หรือที่เกี่ยวข้องได้ตามความสนใจ

3) นักวิชาการจากภายนอก: นักวิชาการจากภายนอก ทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง ผู้ให้ ความช่วยเหลือทางวิชาการแก่โรงเรียน โดยเฉพาะการนิเทศการเรียนการสอน โดยมีการค้นคิด แสวงหายุทธศาสตร์ และวิธีการต่างๆ มาช่วยเสริมสมรรถภาพครูและผู้บริหาร นักวิชาการจาก ภายนอกสามารถทำวิจัยและพัฒนา หรือ การวิจัยในลักษณะอื่นๆ ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับ การปฏิบัติงานของตนได้ตามความสนใจ

นอกจากนี้ ในการวิจัยครั้งนี้มีข้อค้นพบเกี่ยวกับปัจจัยเอื้อและปัญหาที่มีอิทธิพลต่อ ความสำเร็จในการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับครู ดังนี้

ปัจจัยที่สามารถช่วยให้ครูเกิดการปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์ (paradigm) และพฤติกรรม เกี่ยวกับการเรียนรู้และการสอน ซึ่งจะช่วยให้การปฏิรูปการเรียนรู้ประสบความสำเร็จ ที่สำคัญ ได้แก่

(1) แรงบันดาลใจและแรงจูงใจ การช่วยให้ครูเกิดความตระหนักเห็นคุณค่าหรือความ จำเป็นที่จะต้องปรับเปลี่ยน การได้เห็นตัวแบบที่ดีๆ การปลุกจิตสำนึกในการปฏิบัติงาน ล้วน เป็นแรงบันดาลใจที่ช่วยให้ครูเกิดความพยายามในการปฏิบัติงาน และเมื่อเกิดแรงบันดาลใจ แล้ว ปัจจัยที่ตามมาก็คือ แรงจูงใจ ซึ่งจะช่วยให้ครูปฏิบัติงานตามเป้าหมายให้ประสบผลสำเร็จ เช่น ขวัญกำลังใจจากผู้บริหาร ปัจจัยเกื้อหนุนในการปฏิบัติงาน

(2) ความกระฉ่างทางวิชาการ สิ่งสำคัญมากที่สุดในการปฏิบัติงานของครู ก็คือ ความ เข้าใจในเรื่องที่ทำ ซึ่งในกระบวนการของการพัฒนาการเรียนการสอนครูมักพบปัญหาการขาด ความเข้าใจ ขาดความกระฉ่างในเรื่องที่ทำ เช่น การวิเคราะห์หลักสูตร การบูรณาการเนื้อหา สาระ การสอนแบบบูรณาการ การจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีการต่าง ๆ การวัดและประเมินผล ฯลฯ

หากครูไม่ได้รับความช่วยเหลือในเรื่องนี้ การพัฒนา ก็จะไม่ก้าวหน้าเท่าที่ควร จึงเป็นความจำเป็นที่ครูต้องได้รับประสบการณ์ และการเรียนรู้ในเรื่องต่างๆ อย่างเพียงพอ

(3) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การที่ครูมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูด้วยกันในโรงเรียน และระหว่างโรงเรียนในเครือข่าย นับเป็นยุทธวิธีที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และการพัฒนางานของครูเป็นอย่างมาก การมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน สามารถช่วยให้ครูเกิดแรงบันดาลใจและแรงจูงใจในการปฏิบัติงาน และเกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้นเรื่อยๆ เนื่องจากการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง นอกจากนั้นยังช่วยให้ครูได้เรียนรู้และสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ๆ ขึ้นได้

ส่วนปัญหาที่เป็นอุปสรรคต่อการปฏิรูปการเรียนรู้ให้ประสบความสำเร็จนั้น มีหลายประการ ได้แก่

(1) ด้านภาระงานครู จากการดำเนินงานพบว่า ครูมีภาระงานมากทั้งภาระงานปกติและภาระงานพิเศษ นอกจากภาระงานสอนซึ่งมีจำนวนมากอยู่แล้ว ครูยังมีภาระงานอื่นๆ อีก เช่น งานธุรการ งานด้านการเงิน กิจกรรมนักเรียน งานตามเทศกาลวันสำคัญ ดังนั้นการจัดการภาระงานที่เหมาะสมทั้งด้านปริมาณ และประเภทของงาน ให้สอดคล้องส่งเสริมการปฏิบัติงานซึ่งเป็นภาระหลักของครู คือ การจัดการเรียนการสอนและการพัฒนาผู้เรียน จึงเป็นเงื่อนไขที่สำคัญที่จะทำให้โรงเรียนไม่ดึงครูให้ห่างจากเด็ก/ ผู้เรียนไปเรื่อย ๆ

(2) ด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ จากการดำเนินงาน พบว่าครูส่วนใหญ่ยังขาดความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่เป็นหลักของงานครู คือ “การเขียนแผนการสอน” ปัญหาที่ครูไม่เขียนแผนการสอน มีหลายสาเหตุ สาเหตุสำคัญประการหนึ่งก็คือ “ครูออกแบบการสอนไม่เป็น” เนื่องจากความรู้พื้นฐานของครูทั้งในด้านหลักการสอน วิธีการสอน รูปแบบการสอนและเทคนิคการสอน ต่างๆ มีค่อนข้างจำกัด รวมทั้งยังขาดแนวทางและกระบวนการในการออกแบบการสอนอย่างเป็นระบบ ซึ่งก็ได้แก่เรื่อง การวิเคราะห์หลักสูตร การวิเคราะห์ผู้เรียน การกำหนดวัตถุประสงค์ การกำหนดเนื้อหา (content) และสาระสำคัญ (concept) การเลือกยุทธศาสตร์ที่เหมาะสม การกำหนดกิจกรรม และการวัดและประเมินผล นอกจากนั้นยังมีเรื่องที่เป็นจุดเน้นตามพระราชบัญญัติการศึกษาอีกหลายเรื่อง เช่น เรื่อง การจัดสาระและการเรียนรู้แบบบูรณาการ การจัดการเรียนรู้ตามมาตรา 24 หมวดที่ 4 โดยเฉพาะในเรื่องการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และการวัดและประเมินผลตามสภาพจริง ซึ่งแต่ละเรื่อง ครูยังสับสนและขาดความเข้าใจที่กระจ่าง

(3) ด้านการปฏิบัติการสอน จากการดำเนินงาน พบว่า คุณภาพการสอนของครูยังอยู่ในระดับที่ไม่น่าพอใจ แม้ว่าในเรื่องของการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางนั้น ครูส่วนใหญ่มีการพัฒนาการจัดการจัดการเรียนการสอนของตน โดยลดบทบาทของตนเองในการถ่ายทอดความรู้ แต่ก็ยังเป็นการปฏิบัติที่ทำโดยขาดความเข้าใจที่แท้จริง เช่น ครูเปลี่ยนจากการบรรยายไปเป็นการให้ผู้เรียนได้เรียนจากใบความรู้ และใบงาน แทน โดยเข้าใจว่าการที่ให้ผู้เรียนได้ศึกษาใบความรู้ และปฏิบัติตามใบงาน เป็นกระบวนการที่ให้นักเรียนเป็นศูนย์กลางและสร้างความรู้ด้วยตนเองแล้ว ซึ่งแท้จริงแล้วอาจเป็นเพียงการสอน



แบบเดิมที่เพียงเปลี่ยนจากการให้ผู้เรียนฟังครู เป็นการอ่านใบความรู้แทนเท่านั้น ครูส่วนใหญ่ ยังขาดความเข้าใจใหม่ในทศวรรษสำคัญๆ เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ รวมทั้งความเข้าใจในเนื้อหา สาระที่สอน และกระบวนการในการออกแบบการสอน ทำให้การสอนยังไม่มีคุณภาพเท่าที่ควร

(4) ด้านความช่วยเหลือทางวิชาการ จากการดำเนินงานพบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่ล้วน ประสบปัญหาคล้ายคลึงกัน คือ เกิดความไม่กระจ่างทางวิชาการในเรื่องที่ตนทำอยู่ ซึ่งมักทำให้ การพัฒนางานติดขัดและหยุดชะงัก และหากไม่มีผู้ใดสามารถช่วยจัดความไม่กระจ่างนี้ได้ การพัฒนางานวิชาการก็มักจะไม่ก้าวหน้า การขาดความช่วยเหลือทางวิชาการที่ตรงจุดตรง ประเด็นตามความต้องการอย่างพอเพียง เป็นปัญหาที่ทำให้ครูไม่สามารถดำเนินการปฏิรูป การเรียนรู้ได้ตามเป้าหมาย

นอกจากนี้ พบว่า ปัจจัยที่ส่งเสริมให้ครูมีการพัฒนาตนเองและงานวิชาชีพได้มาก คือ การที่ได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างต่อเนื่องกับกลุ่มเพื่อนครูในโรงเรียนเดียวกัน หรือ ระหว่างโรงเรียน การมีเวทีให้ครูได้แลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ ได้เผยแพร่ความคิดและ ผลงานของตนให้ผู้อื่นรับรู้รับทราบ มีส่วนสำคัญในการช่วยกระตุ้นการเรียนรู้ และการพัฒนา ตนเองของครู

สุวิมล ว่องวานิช (2548) ได้ดำเนินการวิจัยเรื่องกลยุทธ์ทางเลือกเพื่อการพัฒนา วัฒนธรรมและสมรรถภาพการวิจัยและประเมินของครูมืออาชีพในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงใน การขับเคลื่อนสู่โรงเรียนฐานความรู้: การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นแบบสมบูรณ์ โดยมี วัตถุประสงค์ คือ (1) เพื่อกำหนดองค์ประกอบของความเป็นครูมืออาชีพด้านการวิจัยและ ประเมิน (2) เพื่อศึกษาระดับของความเป็นครูมืออาชีพของครูในสภาพปัจจุบัน และกำหนด ความต้องการจำเป็นของครูในการพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพ (3) เพื่อวิเคราะห์ปัจจัยเชิง สาเหตุที่ส่งผลกระทบต่อระดับความเป็นครูมืออาชีพ และ(4) เพื่อกำหนดกลยุทธ์การพัฒนาความเป็นครู มืออาชีพ ระเบียบวิธีวิจัยที่ใช้ คือ การวิจัยเชิงสัมพันธ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นครู อาจารย์จำนวน 2,406 คน จาก 4 ภาคภูมิศาสตร์และกรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่าความเป็นครูมืออาชีพ ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบ ได้แก่ วัฒนธรรมการวิจัยและประเมิน (ความเชื่อและการปฏิบัติ) และสมรรถภาพการวิจัยและประเมิน (ทักษะ ธรรมจริยา และจรรยาบรรณ) ครูมีความต้องการ จำเป็นต้องได้รับการพัฒนา มากที่สุดในด้านทักษะการวิจัยและประเมิน ผลการวิเคราะห์ปัจจัย เชิงสาเหตุของระดับความเป็นครูมืออาชีพพบว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดย ระดับความเป็นครูมืออาชีพได้รับอิทธิพลจากตัวแปรวัฒนธรรมองค์กรมากที่สุด รองลงมาคือ การได้รับการพัฒนาทักษะการวิจัยและประเมิน และความรู้สึที่ดีต่อการวิจัยและประเมิน ตามลำดับ กลยุทธ์ที่ใช้ในการพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพเพื่อสนองตอบต่อความต้องการ จำเป็น มี 3 ประการ คือ (1) การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (2) การพัฒนาวิสัยทัศน์ของ ผู้บริหารในการขับเคลื่อนโรงเรียน สู่โรงเรียนฐานความรู้ และ (3) การนำแผนปฏิบัติการด้าน การพัฒนาครูที่เป็นระบบสู่การปฏิบัติ

วัชรีย์ เหล่มตระกูล (2549) ได้ศึกษาวิจัยและพัฒนาโปรแกรมพัฒนาสมรรถภาพการสอนแบบเน้นกระบวนการคิดตามแนวทฤษฎีสติปัญญาสามศรสำหรับครูประจำการ และได้ศึกษาผลของโปรแกรมซึ่งประกอบด้วยความสามารถในการวิเคราะห์การสอน ความสามารถในการออกแบบการสอน และความสามารถในการใช้วิธีสอนของครู รวมถึงศึกษาการประยุกต์ใช้ทฤษฎีสติปัญญาสามศรในบริบทการพัฒนาครู โดยมีกลุ่มประชากร คือ ครูประจำการในโรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดลำปาง จำนวน 16 คน ผลการวิจัยปรากฏว่า ครูประจำการมีระดับพัฒนาการของความสามารถทั้ง 3 ด้านข้างต้นสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรม โดยครูมีความพึงพอใจต่อโปรแกรมในระดับมาก นอกจากนี้ พบว่า ปัจจัยสนับสนุนการใช้โปรแกรมพัฒนาสมรรถภาพการสอนนี้ ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหารสถานศึกษา ความสนใจใฝ่รู้และความสมัครใจของครูประจำการ ความเชี่ยวชาญและมนุษยสัมพันธ์ของวิทยากรหรือผู้ดำเนินการ และ การใช้นวัตกรรมและเทคโนโลยีเป็นสื่อในการเรียนรู้ ส่วนปัจจัยที่เป็นอุปสรรค ได้แก่ ทักษะคติทางลบที่มีต่อการพัฒนาครูอันเนื่องมาจากประสบการณ์เดิมจากการเข้าร่วมกิจกรรมการอบรมและเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยโครงการก่อนๆ เวลาในการเข้าร่วมกิจกรรมที่ปรับเปลี่ยนอยู่เสมอ และภาระงานของครูที่มีมาก

พิมพ์พันธ์ เจชะคุปต์ และพรทิพย์ แข็งขัน (2550) ได้ดำเนินการศึกษาวิจัยเรื่องสมรรถนะครูและแนวทางการพัฒนาครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลง ซึ่งวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเอกสารมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสมรรถนะครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลงทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ และแนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศไทยให้สอดคล้องกับสังคมที่เปลี่ยนแปลง โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากหนังสือ เอกสารและอินเทอร์เน็ต จากนั้นจึงสังเคราะห์ข้อมูลสมรรถนะครูในประเทศไทยและต่างประเทศ และสังเคราะห์แนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลงของประเทศไทย โดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1) สมรรถนะครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลง ประเทศไทยและต่างประเทศได้กำหนดสมรรถนะครูสอดคล้องกัน 14 ด้าน ได้แก่ (1) การสื่อสารและการใช้ภาษา (2) การพัฒนาหลักสูตร (3) ความรู้ในวิชาที่สอนและวิชาที่เกี่ยวข้อง (4) การจัดการกระบวนการเรียนรู้ (5) การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (6) การบริหารและจัดการชั้นเรียน (7) การใช้นวัตกรรม สื่อและเทคโนโลยีสารสนเทศ (8) การวัดและประเมินผล (9) การวิจัยในชั้นเรียน (10) จิตวิทยาสำหรับครู (11) การสร้างความสัมพันธ์กับชุมชน (12) คุณธรรม จริยธรรมและจรรยาบรรณในวิชาชีพ (13) ภาวะผู้นำและการทำงานเป็นทีม และ (14) การพัฒนาตนเองและวิชาชีพ

2) แนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลง ควรมีการกำหนดสมรรถนะครู โดยจัดทำสมรรถนะต้นแบบ มีลักษณะเฉพาะตามความแตกต่างของบริบทใน แต่ละท้องถิ่นหรือเขตพื้นที่การศึกษา และควรกำหนดสมรรถนะครูเฉพาะเรื่อง หรือเฉพาะสาขา เพื่อให้ประเมินสมรรถนะได้สอดคล้องกับความสามารถของครู ในส่วนของแนวทางการพัฒนา

สมรรถนะครูประจำการ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรสนับสนุนและส่งเสริมให้ครูพัฒนาสมรรถนะตามมาตรฐานที่กำหนด โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย ควรพัฒนาสมรรถนะครูภายในสถานศึกษา จัดหลักสูตรพัฒนาสมรรถนะครู ควรวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของครูแต่ละคน เพื่อจำแนกประเภทของครูตามสมรรถนะที่เป็นจริง และเข้าสู่กระบวนการพัฒนาสมรรถนะที่จำเป็นหรือสอดคล้องกับความต้องการของครูโดยไม่เป็นการบังคับ จัดตั้งองค์กรที่เข้มแข็งในการกำกับนโยบาย ติดตามและประเมินการพัฒนาสมรรถนะครูและควรรักษาครูที่มีสมรรถนะสูงให้สามารถอยู่ในวิชาชีพต่อไป ในส่วนสถานศึกษาหรือโรงเรียน ควรจัดปัจจัยเกื้อหนุนการพัฒนาให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนและชุมชน รวมทั้งมีกระบวนการนิเทศภายในที่มีประสิทธิภาพ ครูจะต้องเรียนรู้และพัฒนาตนเองทั้งในมิติด้านเนื้อหา(content of knowledge) และมิติด้านศาสตร์การสอน (pedagogy of teaching) ด้วยวิธีการที่หลากหลาย

Bourget (1999) ได้ทำการศึกษาผลการให้การให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) กับครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงและความสามารถในการคิดสะท้อนต่ำ โดยมีคำถามในการวิจัย 3 ข้อ ได้แก่ (1) ศักยภาพของการพัฒนาการศึกษาจะเพิ่มมากขึ้นเมื่อให้ความสำคัญกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนมากกว่าโครงสร้างการจัดการ (2) การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเกิดขึ้นจากการเพิ่มพูนความรู้เกี่ยวกับผลของการจัดการเรียนการสอนที่ส่งผลต่อเด็ก และ (3) การเพิ่มพูนความรู้จะเกิดขึ้นเมื่อครูสามารถศึกษาการปฏิบัติงานการสอนของตนเองโดยการสะท้อนจากบทเรียนที่สอนโดยผ่านการอภิปรายของการให้ผลย้อนกลับในบรรยากาศแบบช่วยเหลือกัน จากการใช้เกณฑ์ที่ได้จากการศึกษาเอกสาร ทำให้สามารถจัดกลุ่มครู 5 คนที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงและครูอีก 5 คนที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนน้อยกว่า ซึ่งเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์ และการตอบจากการสัมภาษณ์ได้นำมาวิเคราะห์เชิงเนื้อหา ผลการวิจัยเสนอว่า พบความคล้ายคลึงและความแตกต่างระหว่าง 2 กลุ่ม ทั้งสองกลุ่มชอบการให้ผลย้อนกลับในทางบวกที่มีความคิดที่สร้างสรรค์ในการช่วยเหลือเด็ก มีการนำข้อเสนอแนะไปใช้ทั้งในสถานการณ์ที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ กลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงชอบการให้ผลย้อนกลับเชิงความรู้และปฏิบัติ ส่วนกลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนน้อยชอบการให้ผลย้อนกลับเชิงประสบการณ์ กลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงจะสามารถอธิบายได้อย่างเฉพาะเจาะจงถึงตนเอง และให้ความสำคัญกับพฤติกรรมการสอนของตนเองมากขึ้น และมีการสอนที่มีประสิทธิภาพมากกว่ากลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนน้อย กลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงพยายามทำงานร่วมกับผู้อื่น ในขณะที่กลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนน้อยต้องการที่จะได้รับการแนะนำจากผู้อื่น

ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยข้างต้นและงานวิจัยอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องเพื่อวางแผนการวิจัยเพื่อกำหนดแนวทางในการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อกำหนดตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน และเพื่อทำความเข้าใจในข้อความรู้ต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ เพื่อให้สามารถดำเนินการวิจัยและดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

### บทที่ 3

#### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการเชิงปฏิบัติจริง (practical action research) ของผู้วิจัยในฐานะบุคคลภายนอก (outsider) และครูผู้ร่วมวิจัย ในฐานะผู้ปฏิบัติงาน (practitioner) โดยการดำเนินการวิจัย แบ่งเป็น 2 ระยะ และดำเนินการตามวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 4 รอบ ได้แก่

**ระยะที่ 1** การพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ก่อนครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน

ในระยะนี้เป็นระยะที่ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ก่อนที่จะให้ครูผู้ร่วมวิจัยเริ่มดำเนินการตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่พัฒนาขึ้น การดำเนินงานในระยะนี้ ประกอบด้วยวงจรวิจัยปฏิบัติการ 2 วงจร คือ วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1 และวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2 ดังนี้

**วงจรที่ 1** การร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 1

**วงจรที่ 2** การศึกษาบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 2

**ระยะที่ 2** การพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ระหว่างครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน

การดำเนินงานในระยะนี้เป็นระยะที่ผู้วิจัยนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่พัฒนาขึ้นในระยะที่ 1 ไปให้ครูผู้ร่วมวิจัยใช้ในการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับการปฏิบัติงานจริงของครูมากยิ่งขึ้น การดำเนินงานในระยะนี้ ประกอบด้วยวงจรวิจัยปฏิบัติการ 2 วงจร คือ วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3 และวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4 ดังนี้

**วงจรที่ 3** การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการฯ และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 3

**วงจรที่ 4** การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยขับเคลื่อนกระบวนการฯ ร่วมกับครู และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 4

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยในแต่ละวงจรโดยสังเขป แสดงในตารางที่ 5



ตารางที่ 5 การดำเนินการวิจัยตามวงจรวิจัยปฏิบัติการ

วงจรวิจัยปฏิบัติการ	ระยะก่อนการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน		ระยะระหว่างการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน	
	วงจรที่ 1	วงจรที่ 2	วงจรที่ 3	วงจรที่ 4
วงจรวิจัยปฏิบัติการ	การร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (ม.ค. 49 – มิ.ย. 49)	การศึกษาบริบทการทำงานของครู (มิ.ย. 49 – ก.ย. 49 )	ครูดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน (ก.ย. 49 – ม.ค. 50)	ผู้วิจัยร่วมขับเคลื่อนการดำเนินงาน (ม.ค. 50 – มิ.ค. 51)
P Plan วางแผน	- การพัฒนาตนเอง - ศึกษาข้อมูลพื้นฐาน - กำหนดกรอบแนวคิด - วางแผนการวิจัย	- กำหนดโรงเรียนและครูผู้ร่วมวิจัย - กำหนดตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน	- เตรียมการสร้าง ความเข้าใจแก่ครู - สร้างคู่มือ การดำเนินงานตาม กระบวนการศึกษา ผ่านบทเรียน	- กำหนดบทบาท ผู้วิจัย
A Action ปฏิบัติการ	- สังเคราะห์ข้อมูลเพื่อ ร่างกระบวนการศึกษา ผ่านบทเรียนขั้นต้น	- เข้าสู่สนาม สร้างความสัมพันธ์ - ศึกษาบริบทการทำงาน ของครู	- สร้างความเข้าใจแก่ครู - ครูดำเนินงานศึกษา ผ่านบทเรียนตาม ธรรมชาติ (ต.ค. 49 – ม.ค.50)	- ครูและผู้วิจัย ร่วมกันขับเคลื่อน การดำเนินงาน (ม.ค. 50 – ต.ค. 50)
O Observe สังเกต เก็บข้อมูล และประเมิน ผล	- ผู้เชี่ยวชาญ ตรวจสอบกระบวนการ ศึกษาผ่านบทเรียน ขั้นต้น	- วิเคราะห์ข้อมูลจาก สนาม เพื่อการปรับปรุง กระบวนการฯ - ประเมินสมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอน ของครู ครั้งที่ 1 ด้านทักษะการคิดใน การจัดการเรียนการสอน (ก.ค. 49 – ก.ย. 49) - ตรวจสอบข้อมูล	- เก็บรวบรวมข้อมูล การดำเนินงานของครู และผลที่เกิดขึ้นทั้งกับ ครู นักเรียน และผู้ เกี่ยวข้อง - ประเมินสมรรถภาพ การจัดการเรียนการ สอนของครู ครั้งที่ 1 ด้านความรู้ความเข้าใจ ในการจัดการเรียนการ สอนและความสามารถ ในการทำงานแบบ ร่วมมือร่วมพลัง (ก.ย. 49 – ธ.ค. 49)	- เก็บรวบรวมข้อมูล การดำเนินงาน และ ผลที่เกิดขึ้นทั้งกับครู นักเรียนและผู้เกี่ยวข้อง - ประเมินสมรรถภาพ การจัดการเรียน การสอนของครู ครั้งที่ 2 (ส.ค.50 – ธ.ค. 50) - ครูแสดงความ คิดเห็นเพื่อปรับปรุง แก้ไขกระบวนการฯ
R Reflect/ Revise สะท้อนผล ปรับปรุง แก้ไข	- ปรับปรุงแก้ไข กระบวนการฯ ครั้งที่ 1	- ปรับปรุงแก้ไข กระบวนการฯ ครั้งที่ 2	- ปรับปรุงแก้ไข กระบวนการฯ ครั้งที่ 3	-ปรับปรุงแก้ไข กระบวนการฯ ครั้งที่ 4 - ได้กระบวนการศึกษา ผ่านบทเรียนในบริบท ไทย - ปรับปรุงคู่มือ - นำเสนอผลการวิจัย

รายละเอียดของการดำเนินงานในแต่ละระยะ และแต่ละขั้นตอนในวงจร มีดังนี้

## ระยะที่ 1 การพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ก่อนครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน

การดำเนินการวิจัยในระยะนี้ เป็นระยะก่อนที่ครูผู้ร่วมวิจัยจะเริ่มต้นดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งประกอบด้วยดำเนินการดำเนินงานตามวงจรวิจัยปฏิบัติการ 2 รอบ คือ วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1 และวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2 ดังนี้

**วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1** การร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 1

**วัตถุประสงค์ของการดำเนินการในวงจรที่ 1:** เพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น และเพื่อปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 1

ในวงจรนี้เป็นการดำเนินงานศึกษาทำความเข้าใจแนวคิดต่างๆ ที่เกี่ยวข้องเพื่อการพัฒนาตนเองของผู้วิจัย เพื่อกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย และเพื่อวางแผนการดำเนินการวิจัย และดำเนินการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเพื่อสังเคราะห์องค์ความรู้และร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น ซึ่งเป็นกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินการกันอยู่โดยทั่วไป รวมถึงการตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในขั้นต้นนี้โดยผู้เชี่ยวชาญ และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 1 ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ โดยมีรายละเอียดของการดำเนินงานดังนี้

### **ขั้นที่ 1 การพัฒนาตนเอง**

การดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ มีจุดเริ่มต้นจากประสบการณ์การทำงานในฐานะผู้ช่วยวิจัยในโครงการวิจัยวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน หรือโครงการ วพร. ซึ่งดำเนินการโดย ศิษยาภิบาล และคณะ ในระหว่างปี พ.ศ. 2545- พ.ศ.2548 โครงการวิจัยนี้เป็นการวิจัยและพัฒนาเพื่อสนับสนุนสถานศึกษาจำนวน 135 แห่ง (มีกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครู รวมทั้งสิ้น 5,747 คน) ให้ดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนโดยใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา ซึ่งจากการมีส่วนร่วมในการดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ ทำให้ผู้วิจัยได้รับรู้ถึงสภาพปัญหาในการทำงานของครูประจำการ โดยพบว่าครูส่วนใหญ่ยังขาดสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่จำเป็น อาทิ ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ความสามารถในการคิดวางแผนการสอนอย่างเป็นระบบ และความสามารถในการเขียนแผนการสอน เป็นต้น ซึ่งส่วนหนึ่งเป็นผลมาจากการขาดระบบการพัฒนาวิชาชีพที่มีความต่อเนื่องและสอดคล้องกับสภาพการปฏิบัติงานในบริบทการทำงานจริงในโรงเรียน และในชั้นเรียนของตน และจากการรับรู้สภาพปัญหานี้เองจึงเป็นการจุดประกายให้ผู้วิจัยมีความสนใจในการศึกษาและวิจัยเพื่อแสวงหาวิธีการพัฒนาครูที่เหมาะสมกับสภาพการปฏิบัติงาน และสอดคล้องกับความต้องการของครู ผู้วิจัยจึงได้เริ่มต้นศึกษาค้นคว้าถึงแนวคิดและวิธีการในการพัฒนาครูต่างๆ จนพบแนวคิดหนึ่งที่น่าสนใจ คือ แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) ซึ่งเป็นแนวคิดสำคัญที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการศึกษาค้นคว้า พัฒนาตนเองเพื่อสร้างความรู้ ความเข้าใจ และพัฒนาความสามารถของตนเพื่อให้สามารถดำเนินการวิจัยเพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่ง

เป็นกระบวนการสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ได้ โดยดำเนินการศึกษาค้นคว้าและพัฒนาตนเองด้วยจากแหล่งความรู้ที่หลากหลายด้วยวิธีการต่างๆ ทั้งในระยะเริ่มต้นการวิจัย และตลอดระยะเวลาของการดำเนินการวิจัย ดังแสดงในตาราง

ตารางที่ 6 การเรียนรู้ของผู้วิจัยเพื่อการพัฒนาตนเองและเพื่อการดำเนินงานวิจัย

วิธีการเรียนรู้	ข้อเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อการวิจัย
<p>1. การทำงานเป็นผู้ช่วยวิจัยในโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (โครงการวพร.) ตั้งแต่เดือนเมษายน พ.ศ. 2545 – เดือนกรกฎาคม พ.ศ. 2548</p>	<p>1) ได้ศึกษาและพัฒนาความรู้ความเข้าใจของตนเองเกี่ยวกับแนวทางการพัฒนาครู การปฏิรูปการเรียนรู้ การวิจัยและพัฒนา การวิจัยปฏิบัติการ นวัตกรรม การจัดการเรียนการสอน ฯลฯ ทำให้เกิดโครงสร้างทางความรู้ที่ชัดเจนยิ่งขึ้น</p> <p>2) ได้พัฒนาทักษะในการวิจัย ตั้งแต่การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และการนำเสนอข้อมูล</p> <p>3) ได้พัฒนาความสามารถในการพัฒนาครู เช่น การเป็นวิทยากร การจัดกิจกรรมแก่ครู การสร้างความสัมพันธ์และการติดต่อประสานงาน</p> <p>4) ได้รับรู้ถึงสภาพปัญหา และความต้องการของครูในการพัฒนาการเรียนการสอนและการพัฒนาตนเองซึ่งเป็นที่มาของการวิจัยในครั้งนี้</p>
<p>2) การเดินทางไปศึกษาเรียนรู้กับ Associate Professor Vivienne Collinson อาจารย์ที่ปรึกษา ร่วม ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาครูที่ Michigan State University ประเทศสหรัฐอเมริกา โดยได้พบปะสนทนากับผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาครู เข้าร่วมการสัมมนา ศึกษาดูงาน และทำงานร่วมกับครูในโรงเรียนประถมศึกษา 2 แห่ง (เมษายน 2547- ตุลาคม 2547)</p>	<p>1) ได้ขยายมุมมอง/ วิสัยทัศน์ในการพัฒนาวิชาชีพครู ได้เห็นแนวทางการพัฒนาครูในต่างประเทศที่มีความต่อเนื่อง เป็นระบบ ทำให้พบประเด็นว่าประเทศไทยจำเป็นต้องมีแนวทางการส่งเสริมและระบบพัฒนาครูประจำการที่ต่อเนื่อง จริงจัง และดำเนินการในระยะยาวโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน</p> <p>2) ได้เริ่มต้นเรียนรู้เกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน แนวคิดการพัฒนาครูประจำการที่เป็นแนวคิดสำคัญในการวิจัยครั้งนี้</p>
<p>3) การศึกษาแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน จากแหล่งข้อมูลต่างๆ ได้แก่ เอกสาร ตำรา บทความ วิดีทัศน์ งานวิจัย และเว็บไซต์ที่เกี่ยวข้อง โดยมีแหล่งข้อมูลสำคัญคือ แหล่งข้อมูลจากประเทศสหรัฐอเมริกา และจากประเทศญี่ปุ่น</p>	<p>1) ได้ศึกษาทำความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทต่างๆ เป็นระยะ</p> <p>2) ได้ข้อมูลพื้นฐานเพื่อกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย กำหนดองค์ประกอบของกระบวนการฯ และรายละเอียดในแต่ละองค์ประกอบ</p>

ตารางที่ 6 (ต่อ) การเรียนรู้ของผู้วิจัยเพื่อการพัฒนาตนเองและเพื่อการดำเนินงานวิจัย

วิธีการเรียนรู้	ข้อเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อการวิจัย
<p>4) การเข้าร่วมการประชุมในระดับชาติและระดับนานาชาติในหัวข้อที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่</p> <p>4.1) เข้าร่วมการอบรมเชิงปฏิบัติการ เรื่อง "การพัฒนาเทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การสอนที่เน้นทักษะการคิดวิเคราะห์ตามแนวทางการพัฒนาแผนการสอน Lesson Study" จัดโดยศูนย์คณิตศาสตร์ศึกษา และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาขอนแก่น เขต 1 จำนวน 2 ครั้ง ครั้งที่ 1 ระหว่างวันที่ 29 เมษายน - 1 พฤษภาคม 2549 ณ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น ครั้งที่ 2 ระหว่างวันที่ 8-10 พฤษภาคม 2549 ณ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาขอนแก่น เขต 1</p> <p>4.2) เข้าร่วมการประชุมนานาชาติ "APEC International Symposium on Innovation and Good Practices for Teaching and Learning Mathematics through Lesson Study" ระหว่างวันที่ 14-17 มิถุนายน 2549 ณ โรงแรมโซฟิเทล ราชา ออร์คิด จ.ขอนแก่น</p>	<p>1) ได้เรียนรู้แนวทางและเห็นภาพการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศไทยที่เริ่มต้นดำเนินงานกันอยู่ในปัจจุบัน</p> <p>2) เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมากยิ่งขึ้น เห็นภาพของการดำเนินงานที่ชัดเจนขึ้น และมีความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดนี้ในบริบทของประเทศต่างๆ</p> <p>3) ได้สนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครู นักวิชาการผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาผ่านบทเรียน ทั้งในและต่างประเทศที่กำลังดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน และได้มีเครือข่ายความร่วมมือในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน</p>
<p>6) การร่วมเรียนรู้กับกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนต่างๆ เช่น</p> <p>6.1) ศูนย์คณิตศาสตร์ศึกษา ของคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น นำโดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไมตรี อินทร์ประสิทธิ์ ที่ได้พยายามนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในการพัฒนานักศึกษาครูและครูประจำการในสายการสอนคณิตศาสตร์ ร่วมกับการเผยแพร่แนวคิดการจัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์</p> <p>6.2) การเข้าร่วมเป็นเครือข่ายของ Chicago Lesson Study Group (LSnetwork) ผ่านทางเว็บไซต์ของกลุ่ม (www.lessonstudygroup.net ) ซึ่งเป็นกลุ่มของครู ผู้บริหาร อาจารย์มหาวิทยาลัยและนักศึกษาครูที่ดำเนินงานพัฒนาการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในโรงเรียนในเมืองชิคาโก ประเทศสหรัฐอเมริกา นำโดย Dr. Akihiko Takahashi จาก DePaul University</p>	<p>1) เห็นแนวทาง วิธีการทำงานของกลุ่ม</p> <p>2) ได้รับทราบข้อมูล ข่าวสารการดำเนินงานของกลุ่ม และได้ทราบความเคลื่อนไหวด้านการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกาและญี่ปุ่น รวมถึงการจัดประชุมเพื่อนำเสนอผลงานการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นระยะ</p> <p>3) มีพื้นที่ในการซักถามข้อสงสัย และแลกเปลี่ยนข้อมูล ทำให้เกิดความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมากยิ่งขึ้น</p>



ตารางที่ 6 (ต่อ) การเรียนรู้ของผู้วิจัยเพื่อการพัฒนาตนเองและเพื่อการทำนงานวิจัย

วิธีการเรียนรู้	ข้อเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อการวิจัย
7) การเดินทางไปศึกษาดูงานการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ณ ประเทศสิงคโปร์ ระหว่างวันที่ 26-30 มีนาคม 2550 โดยการดำเนินงานนี้เป็นโครงการของ National Institute of Education Nanyang Technological University นำโดย Assoc. Prof. Christine Kim-Eng-Lee ร่วมกับครูและผู้บริหารในโรงเรียนประถมศึกษาที่สนใจเข้าร่วม	เห็นภาพการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่ระดมความร่วมมือจากองค์กรทุกระดับในลักษณะโครงการที่ได้รับการสนับสนุนจากทุกฝ่ายได้ชัดเจนขึ้น และมีเครือข่ายเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับการศึกษาผ่านบทเรียน และการพัฒนาการศึกษาในด้านต่างๆ

จากการเรียนรู้ในแหล่งการเรียนรู้ต่างๆ ข้างต้นทำให้ผู้วิจัยมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน และการดำเนินการวิจัยที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

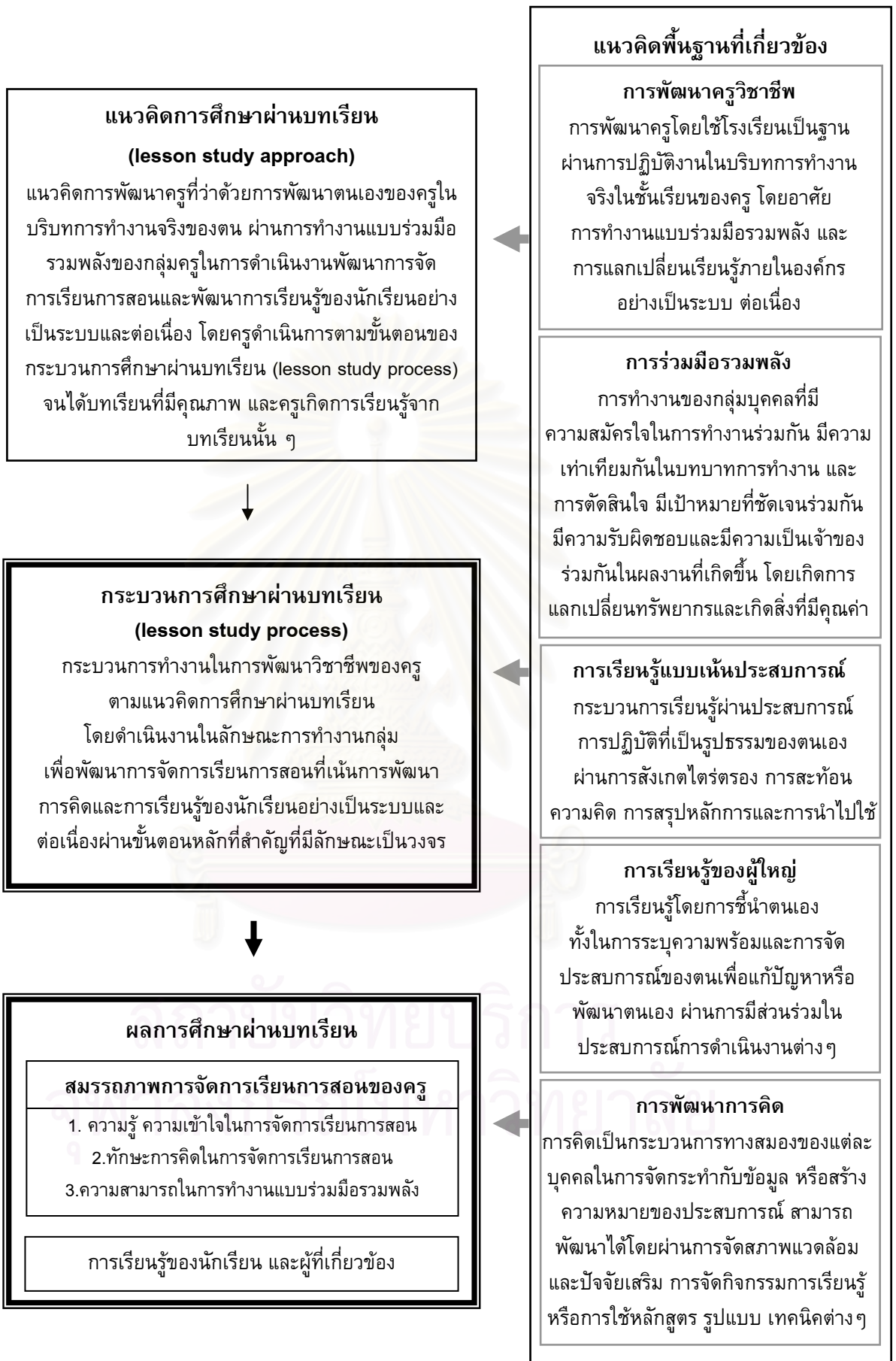
## ขั้นที่ 2 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานเพื่อกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ได้มีการศึกษาทำความเข้าใจแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย จากเอกสารบทความ ตำรา งานวิจัย และสื่อต่างๆ โดยมีแนวคิดสำคัญที่ศึกษา ได้แก่

- 1) แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู (instructional capacity)
- 2) แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach)
- 3) แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งได้แก่ แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพ (professional development) แนวคิดการร่วมมือร่วมพลัง (collaboration) แนวคิดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ (experiential learning) แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (adult learning) และแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการคิด (thinking development) ซึ่งเป็นแนวคิดพื้นฐานที่มีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจในแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้ นำแนวคิดไปสู่การดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งดำเนินการได้อย่างตรงตามเป้าหมายในด้านการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน
- 4) แนวคิดการวิจัยปฏิบัติการ ซึ่งเป็นวิธีดำเนินการวิจัยในครั้งนี้

จากการศึกษาข้อมูลข้างต้นทำให้กำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้ได้ดังนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 7 กรอบแนวคิดของการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

### ขั้นที่ 3 การวางแผนการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้การวิจัยปฏิบัติการแบบปฏิบัติจริง (practical action research) ซึ่งเป็น การวิจัยเพื่อปรับปรุงหรือพัฒนาการปฏิบัติงานในบริบทของการปฏิบัติงานจริง โดยอาศัยความร่วมมือ ของครูซึ่งเป็นผู้ปฏิบัติและผู้วิจัยซึ่งเป็นบุคคลภายนอกในฐานะนักการศึกษาที่มีบทบาทของที่ปรึกษา ด้านกระบวนการทำงาน (process consultancy) หรือผู้อำนวยการความสะดวก (facilitator) ที่ทำงาน ร่วมกับกลุ่มครูเพื่อช่วยเหลือครูในการพัฒนาการปฏิบัติงานและเพื่อให้ได้ข้อมูลและองค์ความรู้ที่ นำไปสู่ผลการวิจัยที่สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง

การวางแผนการดำเนินการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ คือ ระยะก่อนการดำเนินการศึกษาผ่าน บทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย และระยะระหว่างการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย โดยใน แต่ละระยะมีวงจรของการวิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนาและปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน รวม ตลอดระยะเวลาในการดำเนินการวิจัยมีวงจรการวิจัยปฏิบัติการทั้งสิ้น 4 รอบ โดยในการเก็บรวบรวม ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่าน บทเรียนประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ใน 2 ส่วน คือ

- 1) ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน
- 2) ข้อมูลเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู

ผู้วิจัยวางแผนการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเด็นดังกล่าว โดยกำหนดแหล่งข้อมูล วิธีการเก็บรวบรวม เครื่องมือที่ใช้ และประเด็นในการรวบรวมข้อมูล ดังแสดงในตาราง

ตารางที่ 7 แผนการเก็บรวบรวมข้อมูล

ระยะที่	ข้อมูล	แหล่งข้อมูล	วิธีการ	ประเด็นที่ศึกษา
ก่อนครู ดำเนินการ การศึกษาค้น หา	สมรรถภาพการ จัดการเรียนการสอน ของครู	เอกสาร: ตำรา บทความ งานวิจัย ผู้เชี่ยวชาญ	ศึกษาเอกสาร ตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ	ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินระดับ สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของ ครู
	กระบวนการ การศึกษาค้น หาบทเรียน	เอกสาร วิทยุทัศน์ ครู ผู้เชี่ยวชาญ แหล่งข้อมูลอื่น	ศึกษาเอกสาร สังเกตการทำงานของกลุ่ม ศึกษาค้นหาบทเรียนอื่นๆ สัมภาษณ์ สันทนา	กระบวนการศึกษาค้นหาบทเรียนขั้นต้น
1-2	ข้อมูลโรงเรียน	โรงเรียน ครู ผู้บริหาร เอกสารของโรงเรียน	ศึกษาเอกสาร สำรวจโรงเรียน สังเกตพฤติกรรม สัมภาษณ์ครู/ ผู้บริหาร บันทึกภาคสนาม	- ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียน - แนวทางการพัฒนาวิชาชีพครู - หลักสูตร แนวการจัดการเรียน การสอน ลักษณะเด่น สภาพปัญหา

ตารางที่ 7 (ต่อ) แผนการเก็บรวบรวมข้อมูล

ระยะที่	ข้อมูล	แหล่งข้อมูล	วิธีการ	ประเด็นที่ศึกษา
	ข้อมูลบริบทการทำงานของครู	ครู ผู้บริหาร แผนการสอน รายงานวิจัยชั้นเรียน ชั้นเรียน	สังเกตชั้นเรียน สังเกตการทำงาน/ ประชุม สัมภาษณ์กลุ่ม รายบุคคล ศึกษาเอกสาร บันทึกภาคสนาม	- พฤติกรรมครูในการพัฒนาตนเองและ พัฒนาการเรียนการสอน เช่น ขั้นตอน วางแผนการสอน การเขียนแผน การสอน ขั้นตอน/ ลักษณะการจัด การเรียนการสอน การทำวิจัยชั้นเรียน - วัฒนธรรมการทำงานของครู - สภาพปัญหา อุปสรรคในการทำงาน
2	ข้อมูลเส้นฐาน เกี่ยวกับสมรรถภาพ การจัดการเรียน การสอนของ ครูผู้ร่วมวิจัย	ครูผู้ร่วมวิจัย แผนการสอน ชั้นเรียน	สังเกต สัมภาษณ์ ศึกษาเอกสาร สังเกตการสอน/ การทำงาน บันทึกวีดิทัศน์	- ความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียน การสอน - ทักษะการคิดในการจัดการเรียน การสอน - ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือ รวมพลัง
วงจรถิ่น 3-4	ข้อมูลการ ดำเนินงานตาม กระบวนการศึกษาผ่าน บทเรียนของ ครูผู้ร่วมวิจัย	ครูผู้ร่วมวิจัย ผู้ที่เกี่ยวข้อง เอกสาร: แผน รายงาน ชั้นเรียน การประชุม	สังเกต สัมภาษณ์ บันทึกภาคสนาม บันทึกวีดิทัศน์ ศึกษาเอกสาร (รายงาน บทเรียนวิจัย, แผน) บันทึกของครู	- ลักษณะของกลุ่ม - ขั้นตอนการดำเนินงาน - ปัจจัยเอื้อ และปัญหาอุปสรรค - ผลงานของกลุ่ม - ความคิดเห็น ความรู้สึกต่อ การดำเนินงาน - ข้อสังเกตอื่นๆ
	สมรรถภาพ การจัดการเรียน การสอนของ ครูผู้ร่วมวิจัย เมื่อดำเนินการตาม กระบวนการแล้ว	ครูผู้ร่วมวิจัย ผู้ที่เกี่ยวข้อง เอกสาร: แผน รายงาน ชั้นเรียน การประชุม	สังเกต สัมภาษณ์ บันทึกภาคสนาม ศึกษาเอกสาร บันทึกวีดิทัศน์ บันทึกของครู	- ความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียน การสอน - ทักษะการคิดในการจัดการเรียน การสอน - ความสามารถในการทำงานแบบ ร่วมมือรวมพลัง
	ผลต่อนักเรียนและ ผู้ที่เกี่ยวข้อง	นักเรียน ผู้ที่เกี่ยวข้อง: ครูอื่น ผู้บริหาร ผู้รู้ ข้อมูลที่ครูเก็บรวบรวม	สังเกต สัมภาษณ์ บันทึกภาคสนาม ศึกษาเอกสาร	- ผลการเรียนรู้ เช่น ผลสัมฤทธิ์ เจตคติ ของนักเรียน - ความรู้สึก ความคิดเห็น พฤติกรรม และข้อเสนอแนะของผู้ที่เกี่ยวข้อง

2. ตลอดการดำเนินการวิจัย มีการวางแผนการวิเคราะห์ข้อมูล ตรวจสอบข้อมูล และสรุปผล  
เป็นระยะ ดังนี้

ในด้านวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล ในการวิจัยครั้งนี้ ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis)  
การวิเคราะห์แบบอุปนัย (analytic induction) การจำแนกชนิดของข้อมูล (typological analysis)  
การลดทอนขนาดและปริมาณข้อมูล (data reduction) และการเลือกข้อมูลเพื่อแสดงหลักฐาน (data  
display)



ในการตรวจสอบข้อมูล ใช้การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (triangulation) โดยตรวจสอบความเชื่อถือได้ของข้อมูลในด้านแหล่งข้อมูล ได้แก่ การเก็บรวบรวมข้อมูลจากครู เอกสาร และผู้เกี่ยวข้อง เช่น ผู้บริหารหรือเพื่อนครู และในด้านวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ การสัมภาษณ์ การสังเกต การศึกษาเอกสาร เป็นต้น

รายละเอียดของการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และตรวจสอบข้อมูล จะนำเสนอในการดำเนินงานแต่ละขั้นตอน

#### **ขั้นที่ 4 การร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น**

ผู้วิจัยได้วางแผนการดำเนินงานเพื่อร่าง “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน” ซึ่งเป็นกระบวนการที่ใช้ในการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในวิจัยครั้งนี้ โดยในเบื้องต้นนี้ เป็นการสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารและแหล่งความรู้ต่างๆ เพื่อให้ได้ “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น” หรือกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ใช้ดำเนินการอยู่กันโดยทั่วไป ขั้นตอนของการร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น มีดังนี้

- 1) รวบรวมข้อมูลจากเอกสารตำราและแหล่งข้อมูลต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
- 2) ศึกษาทำความเข้าใจข้อมูล เพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจในแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน และกำหนดกรอบแนวคิดในการสังเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน
- 3) กำหนดองค์ประกอบของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน
- 4) พิจารณาข้อมูลจากแหล่งต่างๆ วิเคราะห์และคัดเลือกข้อมูลที่มีความเกี่ยวข้องกับแต่ละองค์ประกอบของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อกำหนดรายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบของกระบวนการฯ
- 5) วิเคราะห์ คัดเลือกข้อมูล และสังเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ได้รายละเอียดในแต่ละองค์ประกอบ

6) รวบรวมข้อมูลรายละเอียดของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่สังเคราะห์ได้ เรียบเรียง จัดลำดับข้อมูล และนำเสนอเป็น “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น”

(นำเสนอรายละเอียดของการดำเนินงานในขั้นตอนนี้ไว้ในบทที่ 4 ตอนที่ 1)

#### **ขั้นที่ 5 การตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น โดยผู้เชี่ยวชาญ**

ผู้วิจัยนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้นเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อรวบรวมประเด็นข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญเป็นแนวทางในการปรับปรุงกระบวนการต่อไป (ศึกษารายละเอียดของการดำเนินงานในขั้นตอนนี้ได้ในบทที่ 4 ตอนที่ 1)

## ขั้นที่ 6 การปรับปรุงแก้ไขครั้งที่ 1 ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

ผู้วิจัยดำเนินการแก้ไขปรับปรุงกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ครั้งที่ 1 โดยเพิ่มเติมข้อมูล และเพิ่มรายละเอียดของกระบวนการฯ ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

รายละเอียดของข้อมูล ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ และนัยสู่การปรับปรุงกระบวนการ หรือ ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไข แสดงไว้ในบทที่ 4 ตอนที่ 1

## วงจรวินิจฉัยปฏิบัติการที่ 2 การศึกษาริบทบทการทำงานของคุณ และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 2

### วัตถุประสงค์ของการดำเนินการในวงจรที่ 2

1. เพื่อศึกษาข้อมูลบริบทการทำงานของคุณผู้ร่วมวิจัย และนำข้อมูลมาปรับปรุงแก้ไข กระบวนการฯ ให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริง
2. เพื่อประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของคุณ ในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 1

ในวงจรนี้ เป็นการดำเนินงานในขั้นตอนของการกำหนดโรงเรียนและคุณผู้ร่วมวิจัย การเข้าสู่สนามเพื่อศึกษาข้อมูลของโรงเรียนและบริบทการทำงานของคุณผู้ร่วมวิจัย การเก็บรวบรวมข้อมูล เส้นฐานด้านสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของคุณในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ได้ประเด็นในการแก้ไขปรับปรุงกระบวนการฯ เพื่อให้มีความเหมาะสมกับบริบทการทำงานจริงของคุณผู้ร่วมวิจัย โดยมีขั้นตอนดังนี้

### ขั้นที่ 1 การกำหนดโรงเรียนและคุณผู้ร่วมวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ได้กำหนดให้มีการดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนใน 2 รูปแบบ ได้แก่

1) รูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson) ที่เป็นการรวมกลุ่มศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนของคุณภายในโรงเรียนเดียวกัน เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนของตนเอง

2) รูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน (cross-school lesson study) ซึ่งเป็นการรวมกลุ่มของคุณต่างโรงเรียนที่มีความสนใจในการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนในประเด็นเดียวกัน

รวมทั้ง มีการออกแบบการวิจัยแบบพหุกรณีศึกษา (multi-case study) โดยกำหนดให้มีกลุ่มคุณที่ดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนหลายกลุ่ม และให้มีลักษณะแตกต่างกันตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่คุณในกลุ่มทำหน้าที่จัดการเรียนการสอน ทั้งนี้ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ทั้งจุดร่วมและจุดต่างของการนำกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนไปใช้ เพื่อให้ได้ข้อสรุปของการวิจัยที่มีครอบคลุมหลากหลาย อันจะส่งผลให้เกิดประโยชน์ในการนำกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น โดยมีการดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดลักษณะของโรงเรียนที่สนใจจะเข้าร่วมในการวิจัย ดังนี้

1) เป็นโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนในระดับประถมศึกษา

2) ผู้บริหารมีความสนใจ สนับสนุนให้ครูเข้าร่วมการดำเนินงาน และให้การสนับสนุนการดำเนินงานในครั้งนี้ โดยยินดีให้การสนับสนุนการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องในระยะยาว เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ต้องการเวลาและความต่อเนื่องในการทำงานร่วมกันของคณะครู ดังนั้นจึงจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้บริหารในการอำนวยความสะดวกแก่คณะครู และอำนวยความสะดวกแก่ผู้วิจัยในการเข้าไปเก็บรวบรวมข้อมูล รวมทั้งการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนจำเป็นต้องได้รับการอำนวยความสะดวกในหลายด้าน เช่น ด้านสถานที่ วัสดุอุปกรณ์ เวลา และต้องอาศัยความร่วมมือของครูและผู้บริหารในโรงเรียน จึงจะสามารถดำเนินการให้ลุล่วงได้

3) มีกลุ่มครูประถมศึกษาที่สนใจเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งในการดำเนินการวิจัย โดยผู้วิจัยได้กำหนดลักษณะของครูผู้ร่วมวิจัย ดังนี้

(1) มีความสนใจและยินดีเข้าร่วมการดำเนินงานด้วยความสมัครใจ เนื่องจากความสมัครใจเป็นเงื่อนไขประการหนึ่งในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลังตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน รวมทั้งสามารถร่วมดำเนินงานได้ตลอดระยะเวลาการวิจัย

(2) สามารถรวมเป็นกลุ่มที่มีสมาชิกประมาณ 3 – 6 คน โดยเป็นการรวมกลุ่มตามความสนใจ หรือเป็นการรวมกลุ่มของครูผู้สอนหรือเป็นครูที่มีความประสงค์จะศึกษาวิจัยบทเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน โดยเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่สถานศึกษาต้องใช้เป็นหลักในการจัดการเรียนการสอนเพื่อสร้างพื้นฐานการคิดและเป็นกลยุทธ์ในการแก้ปัญหาและวิกฤติของชาติตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 ซึ่งได้แก่ กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม และกลุ่มการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ ซึ่งเป็นกลุ่มครูที่สนใจจะวางแผนการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ ทั้งนี้ เพื่อให้ได้ข้อความรู้เกี่ยวกับการศึกษาผ่านบทเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ทั้งทางด้านวิทยาศาสตร์และสังคมศาสตร์ เพื่อเป็นประโยชน์ในการได้ข้อความรู้ที่ได้ไปพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้สามารถนำไปใช้ได้ อย่างเหมาะสมกับบริบทที่แตกต่างกันของครู ได้ข้อสรุปที่มีความครอบคลุมและความชัดเจนยิ่งขึ้น รวมทั้งเพื่อให้ได้แนวทางการศึกษาผ่านบทเรียนสำหรับครูที่หลากหลาย

(3) ในกรณีที่ประสงค์จะดำเนินการในรูปแบบโรงเรียนเป็นฐาน สมาชิกทุกคนในกลุ่มเป็นครูในโรงเรียนเดียวกัน และในกรณีที่ประสงค์จะดำเนินการในรูปแบบข้ามโรงเรียน (cross-school) สมาชิกในกลุ่มต้องเป็นครูจากต่างโรงเรียนที่มีความประสงค์ที่จะดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน หรือมีความสนใจในประเด็นเดียวกัน

2. ประชาสัมพันธ์ข้อมูลการเข้าร่วมการดำเนินการวิจัยครั้งนี้ โดยติดต่อไปยังผู้บริหารและครูในโรงเรียนสังกัดต่าง ๆ ทั้งในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ชี้แจงรายละเอียดของการดำเนินการวิจัย อธิบายลักษณะของการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครู

และผู้บริหาร และชี้แจงเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มครูผู้ร่วมวิจัยที่ต้องการ โดยให้ข้อมูลและตอบข้อซักถามต่างๆ อย่างจริงใจ เพื่อเป็นข้อมูลในการตัดสินใจของครูและผู้บริหาร

## **ขั้นที่ 2 การเข้าสู่สนามวิจัย และการสร้างความสัมพันธ์**

ผู้วิจัยเข้าสู่สนามวิจัยหรือโรงเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยเพื่อสร้างความคุ้นเคยและความไว้วางใจ โดยเข้าไปแนะนำตัว อธิบายถึงสถานภาพของผู้วิจัย เหตุผลของการเข้ามาดำเนินการวิจัย ผลที่ครูและโรงเรียนจะได้รับ เป้าหมายของการทำงาน บทบาทของผู้วิจัย และระยะเวลาในการดำเนินการวิจัยโดยให้ข้อมูลต่างๆ อย่างจริงใจ

## **ขั้นที่ 3 การศึกษาบริบทการทำงานและสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย**

ในขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์และตรวจสอบข้อมูลใน 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 ข้อมูลบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย ในลักษณะของข้อมูลโรงเรียนซึ่งเป็นสภาพแวดล้อมในการทำงาน และข้อมูลพฤติกรรมการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัยที่แสดงถึงสภาพปัญหาในการทำงาน พัฒนาการเรียนการสอนหรือพัฒนาวิชาชีพของตนเอง และส่วนที่ 2 ข้อมูลสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ซึ่งเป็นการประเมินระดับของสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่กำหนดไว้ ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

### **ก. การศึกษาบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย**

1. ศึกษาและเก็บรวบรวมข้อมูลบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย เพื่อให้ได้ข้อมูลการทำงานในบริบทที่เป็นจริงของครู โดยเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ได้แก่

1) ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียน ได้แก่ นโยบายสำคัญของโรงเรียน หลักสูตร แนวการจัดการเรียนการสอน จำนวนครู จำนวนนักเรียน สภาพบรรยากาศภายในโรงเรียน กิจวัตรประจำวันของครูและนักเรียน ลักษณะเฉพาะของโรงเรียน แนวทางการพัฒนาครูของโรงเรียน วัฒนธรรมการทำงาน ความสัมพันธ์ของครูในโรงเรียน

2) ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงานของครู ในด้านการพัฒนาตนเอง และการพัฒนาการเรียนการสอน เช่น การวางแผนการสอน การจัดการเรียนการสอน การทำวิจัย ปฏิบัติการในชั้นเรียน การเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ เพื่อการพัฒนาวิชาชีพ พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอน สภาพปัญหา อุปสรรคในการทำงาน เป็นต้น

3) ข้อมูลทั่วไปของครูผู้ร่วมวิจัย เช่น อายุ เพศ ประวัติการศึกษา ประสบการณ์ทำงาน ภาระงานสอนและภาระหน้าที่รับผิดชอบอื่นนอกเหนือจากงานสอน เป็นต้น

2. ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยนี้ด้วยวิธีการต่างๆ ซึ่งมีวิธีการที่ใช้ตลอดระยะเวลาการดำเนินการวิจัย และวิธีการที่ใช้เฉพาะในการดำเนินงานในแต่ละวงจร ในที่นี้ขอเสนอ



วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่ใช้ตลอดระยะเวลาการดำเนินการวิจัยและที่ใช้เฉพาะในขั้นตอนนี้ ดังนี้ (วิธีการที่ใช้ในวงจรวิจัยปฏิบัติการอื่นๆ จะนำเสนอรายละเอียดไว้ในวงจรนั้นๆ ต่อไป)

2.1 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่ใช้ตลอดการดำเนินการวิจัยและเป็นวิธีการที่ใช้ในขั้นตอนนี้ด้วย ได้แก่

1) การสังเกต ผู้วิจัยใช้การสังเกตโดยได้ขออนุญาตหมายเข้าสังเกต การสอนในชั้นเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย เพื่อศึกษาสภาพปัญหาในการจัดการเรียนการสอน พฤติกรรมการสอน และบรรยากาศในการจัดการเรียนการสอนของครูแต่ละคน และสังเกตการปฏิบัติงานอื่นของครู เช่น การเตรียมการสอน การประชุมครูตามกลุ่มสาระการเรียนรู้หรือสายชั้น การประชุมหรือการฝึกอบรมของโรงเรียน การทำงานวิจัยในชั้นเรียน การปฏิบัติงานอื่นนอกเหนือจากงานสอน

2) การบันทึกภาคสนาม ผู้วิจัยมีบันทึกภาคสนาม ซึ่งใช้ในการบันทึกข้อมูลจากสนามของผู้วิจัย โดยการบันทึกแต่ละครั้งจะมีการบันทึกวัน เวลา สถานที่ แหล่งข้อมูลหรือผู้ให้ข้อมูล ซึ่งรายละเอียดของการบันทึกประกอบด้วย

(1) การบันทึกข้อมูลจากสนาม เป็นการบันทึกข้อมูลในลักษณะข้อมูลเชิงบรรยายหรือพรรณนา จากการสังเกต การสำรวจสภาพการทำงาน โดยเน้นการบันทึกข้อมูลต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการทำงานของครู ทั้งกระบวนการทำงานตามปกติ และกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ข้อมูลที่แสดงถึงสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู การเรียนรู้ของนักเรียน ความคิดเห็นของผู้เกี่ยวข้อง

(2) การบันทึกย่อ ซึ่งเป็นการบันทึกข้อมูลหรือเหตุการณ์สำคัญที่เกิดขึ้นในขณะสังเกต สนทนา หรือสัมภาษณ์ เพื่อเตือนความจำ หรือบันทึกในสถานการณ์ที่ไม่สามารถจดบันทึกได้ละเอียดนัก โดยบันทึกเพียงข้อความสำคัญ หรือแผนภาพลายเส้นที่สะท้อนถึงข้อมูล แล้วจึงนำข้อมูลในส่วนนี้มาขยายรายละเอียดลงในส่วนของการบันทึกข้อมูลจากสนาม เมื่อมีโอกาส

(3) การบันทึกแผนการทำงาน เป็นส่วนของการบันทึกการนัดหมายเพื่อขอเก็บรวบรวมข้อมูล การนัดหมายการทำงาน การวางแผนการทำงานล่วงหน้า ซึ่งเป็นส่วนที่มีการปรับเปลี่ยนอยู่ตลอดเวลาเนื่องจากการปรับเปลี่ยนแผนการทำงานของครู หรือการมีภาระงานแทรกซ้อน

(4) การบันทึกประจำวัน เป็นส่วนของการบันทึกข้อมูลเชิงวิเคราะห์ของผู้วิจัยที่มีต่อพฤติกรรมหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น เป็นการตีความหรือสะท้อนความคิดจากสิ่งที่เกิดขึ้น รวมถึงการบันทึกความรู้สึกนึกคิด แนวความคิดสำคัญ ข้อเรียนรู้ต่างๆ ที่ได้ ซึ่งถือข้อมูลสำคัญที่ช่วยให้เกิดแนวความคิดใหม่ๆ สำหรับการดำเนินการวิจัยและปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

3) การสัมภาษณ์ เป็นวิธีการที่ใช้ในทุกๆระยะของการดำเนินการ โดยมีจุดมุ่งหมายที่แตกต่างกันไปในแต่ละระยะ โดยในระยะนี้ เป็นการสัมภาษณ์เพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทการทำงานของคุณ และสัมภาษณ์เพิ่มเติมเพื่อให้คุณแสดงออกถึงสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

4) การศึกษาเอกสาร ได้แก่ หลักสูตรของโรงเรียน แผนปฏิบัติงานของโรงเรียน เอกสารเผยแพร่และประชาสัมพันธ์กิจกรรมของโรงเรียน แผนการสอนของคุณ งานวิจัยในชั้นเรียนของคุณ เป็นต้น

นอกจากนี้ มีอุปกรณ์ที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่

1) เครื่องบันทึกเสียง ใช้ในการบันทึกเสียงสัมภาษณ์ของคุณ ผู้บริหารเกี่ยวกับบริบทของโรงเรียน บริบทการทำงาน บันทึกการสัมภาษณ์ และใช้ในการบันทึกการประชุมในขณะดำเนินการศึกษาค้นคว้าของคุณ

2) กล้องวีดิทัศน์ ใช้ในการบันทึกภาพการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของคุณ และบันทึกภาพการประชุมครั้งสำคัญ เช่น การประชุมอภิปรายสะท้อนความคิดหลังการสอนในครั้งที่มีผู้มาเข้าร่วม

2.2 วิธีการที่ใช้เฉพาะในการดำเนินงานวิจัยในชั้นเรียน การสำรวจข้อมูลทั่วไปของคุณผู้ร่วมวิจัย โดยใช้แบบสำรวจข้อมูลของคุณผู้ร่วมวิจัย ซึ่งใช้ในการสำรวจข้อมูลทั่วไปของคุณผู้ร่วมวิจัย และใช้การสัมภาษณ์ในกรณีที่ต้องการข้อมูลเพิ่มเติม

### 3. การวิเคราะห์ข้อมูลบริบทการทำงานของคุณผู้ร่วมวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์แบบอุปนัย (analytic induction) จากข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้ เพื่อกำหนดประเด็นของข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับบริบทการทำงานของคุณทั้งข้อมูลทั่วไป และข้อมูลที่แสดงถึงผลกระทบต่อการทำงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าของคุณ ใช้การจำแนกชนิดของข้อมูล (typological analysis) และการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) เพื่อให้ได้รายละเอียดของข้อมูลตามประเด็นที่ได้กำหนด และใช้การเลือกข้อมูลเพื่อแสดงหลักฐาน (data display) ในการเลือกข้อมูล คำพูด หรือบทสนทนาที่สะท้อนถึงสภาพปัญหาหรือประเด็นที่น่าสนใจ

### 4. การตรวจสอบข้อมูลบริบทการทำงานของคุณผู้ร่วมวิจัย

การตรวจสอบข้อมูลดำเนินการควบคู่กับการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นระยะ ดังนี้

1) ตรวจสอบข้อมูลในด้านวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการหลากหลาย เช่น จากการสัมภาษณ์ การสังเกต การศึกษาเอกสาร และตรวจสอบในแหล่งข้อมูลเช่น การให้ข้อมูลจากผู้บริหาร จากครูผู้ร่วมวิจัย จากครูและบุคลากรอื่นในโรงเรียน

2) ตรวจสอบกับคนใน โดยนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทการทำงานของคุณ ให้ผู้แทนครูผู้ร่วมวิจัยตรวจสอบว่ามีความถูกต้องหรือไม่

## ข. การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู

การดำเนินงานในส่วนนี้เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู หรือข้อมูลพื้นฐาน (baseline data) ของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ตามตัวบ่งชี้ที่พัฒนาขึ้น โดยได้ดำเนินการควบคู่กับการเก็บรวบรวมข้อมูลบริบทการทำงานของครู ซึ่งมีรายละเอียดของการดำเนินงาน ดังนี้

### 1. การกำหนดตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู

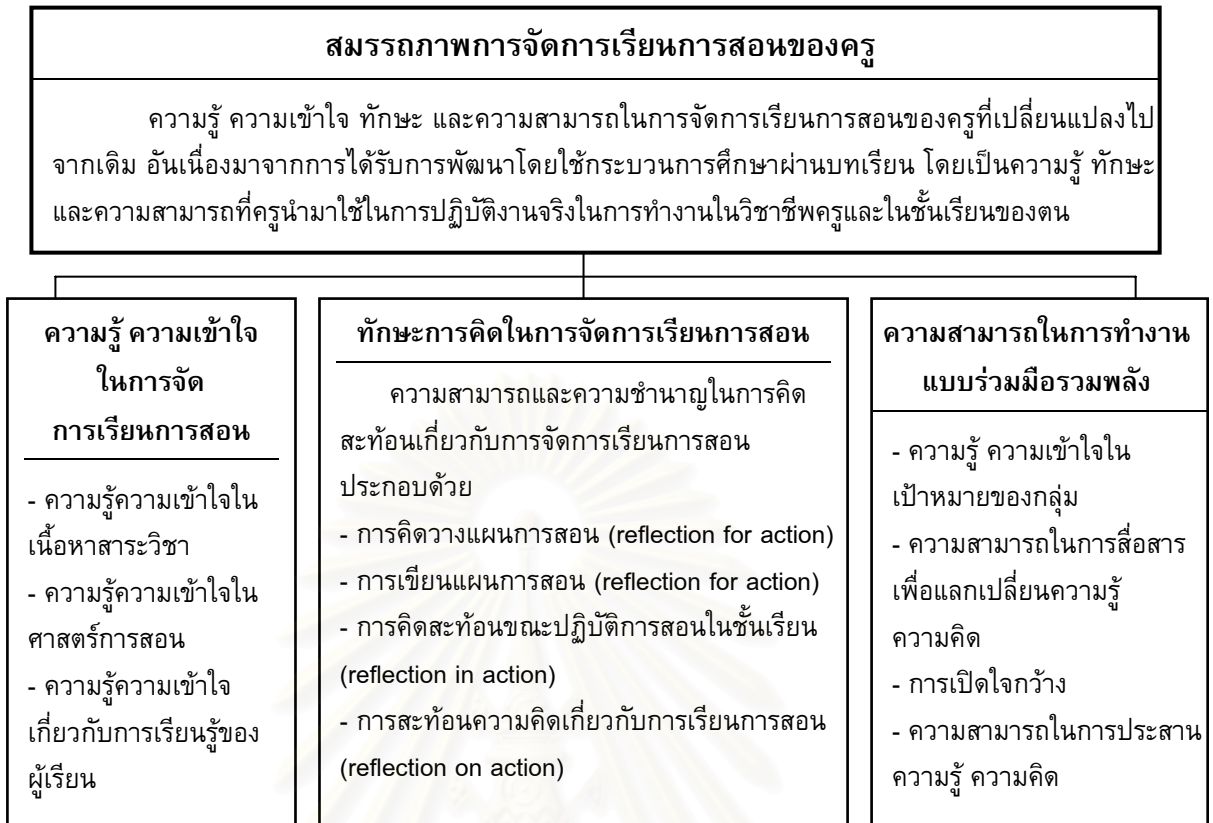
ก่อนการเข้าสู่สนาม ผู้วิจัยได้ศึกษาและสังเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู เพื่อกำหนดตัวบ่งชี้ในการประเมินผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ทั้งนี้ เพื่อเป็นการศึกษาผลของการนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ ว่ากระบวนการนี้สามารถพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูได้หรือไม่ และมากน้อยเพียงใด โดยมีขั้นตอนดังนี้

1.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู โดยเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับครูประถมศึกษา โดยได้ศึกษาและทำความเข้าใจเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนโดยทั่วไปของครู สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูที่เป็นปัญหา สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในงานวิจัยต่างๆ และสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่เป็นผลมาจากกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยศึกษาถึงแนวคิด นิยาม องค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนนั้นๆ

1.2 นิยามและกำหนดองค์ประกอบของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ โดยกำหนดองค์ประกอบของสมรรถภาพ จากการพิจารณาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ครูจำเป็นต้องมี สมรรถภาพที่เป็นปัญหา จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาของครู และสมรรถภาพที่การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ ซึ่งทำให้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย

- 1) ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน
- 2) ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และ
- 3) ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 8 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู

1.3 จากกรอบแนวคิดเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูข้างต้น ผู้วิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในแต่ละด้านเพื่อกำหนดนิยามของตัวบ่งชี้ ตัวบ่งชี้ย่อย เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพของครูในตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านนั้นๆ ทำให้ได้ตัวบ่งชี้ของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนรวมทั้งสิ้น 11 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

1) สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน มีตัวบ่งชี้จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

- 1.1) มีความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชา
- 1.2) มีความรู้ ความเข้าใจในศาสตร์การสอน
- 1.3) มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน

2) สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน มีตัวบ่งชี้จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

- 2.1) มีการคิดวางแผนการสอน
- 2.2) มีการเขียนแผนการสอน
- 2.3) มีการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน
- 2.4) มีการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอน



3) สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง มีตัวบ่งชี้จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

- 3.1) มีความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม
- 3.2) มีความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด
- 3.3) มีการเปิดใจกว้าง
- 3.4) มีความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด

ผู้วิจัยได้กำหนดนิยามของแต่ละตัวบ่งชี้ตัวข้างต้น กำหนดตัวบ่งชี้ย่อย เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพของแต่ละตัวบ่งชี้ โดยกำหนดเป็นระดับสมรรถภาพ 4 ระดับ ตามลักษณะการแสดงพฤติกรรมหรือการปรากฏข้อมูลหลักฐานตามตัวบ่งชี้ย่อย ซึ่งมีแตกต่างกันไปในแต่ละระดับ รวมทั้งนำเสนอตัวอย่างการประเมินโดยใช้เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้น ซึ่งการกำหนดตัวบ่งชี้นี้เป็นการกำหนดขึ้นตามแนวคิดการวัดผลตามแนวการวัดจากการปฏิบัติจริง (authentic performance measurement) ซึ่งเป็นการวัดผลจากการปฏิบัติในชีวิตจริง ในบริบทที่เป็นธรรมชาติ หรือคล้ายของจริง เช่น การสังเกตสภาพงานจากการปฏิบัติจริง หรือจากผลงานที่เกิดขึ้นขณะปฏิบัติงาน หรือจากกำหนดสถานการณ์ให้แสดงพฤติกรรมนั้นๆ เช่น การให้เขียนแผนการสอน การให้ครูอธิบายถึงแนวความคิดในการวางแผนการจัดการเรียนการสอน การให้สะท้อนความคิดถึงผลที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ภายหลังการสอน เป็นต้น

1.4 จัดทำแบบบันทึกผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู เพื่อใช้ในการบันทึกผลที่ได้จากการประเมินตามเกณฑ์ที่กำหนดขึ้น ซึ่งเป็นการประเมินตามสภาพจริงในการปฏิบัติงาน (authentic assessment)

1.5 นำตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพที่จัดทำขึ้นไปทดลองใช้ในการประเมินครูอื่นในโรงเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมเป็นครูผู้ร่วมวิจัย ซึ่งผู้วิจัยมีโอกาสได้สังเกตชั้นเรียน และสัมภาษณ์ เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับบริบทในการทำงานของครู และปรับปรุงรายละเอียดของตัวบ่งชี้เพื่อให้มีความสอดคล้อง เหมาะสม และครอบคลุมกับสภาพการปฏิบัติงานจริงของครูมากยิ่งขึ้น

1.6 นำรายการตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนและแบบบันทึกผลไปให้อาจารย์ที่ปรึกษา ผู้แทนครูผู้ร่วมวิจัย และผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความถูกต้อง เหมาะสม และแก้ไขปรับปรุงตามประเด็นที่ได้รับการเสนอแนะ รวมทั้งปรับปรุงแก้ไขในรายละเอียดของตัวบ่งชี้เป็นระยะในขณะนำไปใช้ประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในครั้งที่ 1 และ 2 เพื่อให้ได้รายละเอียดที่ครอบคลุมกับพฤติกรรมหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นมากยิ่งขึ้น ทำให้ได้รายการตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู เกณฑ์การประเมิน และตัวอย่างการประเมิน ดังรายละเอียดในภาคผนวก ก

## 2. การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ครั้งที่ 1 ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

ในขั้นตอนของการเก็บรวบรวมข้อมูลบริบทการทำงานของครู ผู้วิจัยได้ดำเนินการนัดหมายครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคน เพื่อขอเก็บข้อมูลพื้นฐานของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูก่อนเริ่มดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยในขั้นตอนนี้เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน เฉพาะในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งเป็นสมรรถภาพที่สามารถประเมินได้โดยที่ครูยังไม่เริ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เนื่องจากเป็นสมรรถภาพที่ครูมีอยู่แล้ว ส่วนสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งมุ่งประเมินเฉพาะความรู้ความเข้าใจที่เกี่ยวข้องกับประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษาเท่านั้น และสมรรถภาพในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ที่จะสามารถเก็บรวบรวมข้อมูลได้เมื่อครูเริ่มต้นการดำเนินงานเป็นกลุ่มแล้วเท่านั้น ทำให้ยังไม่สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับสมรรถภาพทั้ง 2 ด้านในขั้นตอนนี้ได้ การเก็บรวบรวมข้อมูลจึงจะดำเนินการเมื่อครูได้เริ่มต้นดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกันในลักษณะของการทำงานกลุ่มไปแล้วสักระยะ

การประเมินสมรรถภาพด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 1 มีขั้นตอนการดำเนินการดังนี้

2.1 ขอนัดหมายครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคนเพื่อขอสัมภาษณ์และขอสังเกตการสอนในชั้นเรียน คนละ 2-3 ครั้ง ครั้งละ 1-2 คาบเรียน (ขึ้นอยู่กับการจัดตารางเรียนในแต่ละวิชา) โดยขอสัมภาษณ์ก่อนการสอน เพื่อสอบถามถึงแนวความคิดในการวางแผนการสอน เช่น ขั้นตอนการวางแผนการสอน การกำหนดจุดประสงค์ในการจัดการเรียนการสอนครั้งนั้นๆ ผลการเรียนรู้สำคัญที่ต้องการพัฒนาให้เกิดขึ้นกับนักเรียน และขอศึกษาแผนการจัดการเรียนการสอนที่จะใช้ในการสอนครั้งนั้นๆ

2.2 เข้าสังเกตชั้นเรียนตามวันและเวลาที่กำหนด โดยผู้วิจัยสังเกตพฤติกรรมการสอน ขั้นตอนการสอน กิจกรรมและสื่อการเรียนการสอนที่ใช้ ปฏิบัติการของครูที่มีต่อนักเรียน รวมทั้งสังเกตความสอดคล้องของพฤติกรรมการสอนที่เกิดขึ้นและแผนการสอนที่วางไว้

2.3 สัมภาษณ์หลังการสอน เพื่อซักถามข้อสงสัยในสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะสอน เช่นความไม่สอดคล้องของการสอนในชั้นเรียนและแผนการสอน ข้อมูลบางส่วนที่ไม่ชัดเจนในแผนการสอน และเพื่อให้ครูได้แสดงการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนภายหลังการสอน

2.4 นำผลการประเมินในแต่ละครั้งจากการสังเกต สัมภาษณ์ และการศึกษาแผนการสอนในแต่ละครั้งมาสรุปเป็นภาพรวมของผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามตัวบ่งชี้ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 1 และบันทึกผลในแบบบันทึก โดยบันทึกข้อมูลเพิ่มเติมในลักษณะของข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อประกอบกับผลการประเมินตามตัวบ่งชี้ เพื่อให้ได้ภาพของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

2.5 ในการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูนั้น ได้ให้ครูผู้รับการประเมินมีส่วนร่วมในการประเมินตนเอง และให้ครูผู้รับการประเมินได้รับทราบผลการประเมินของตนเพื่อแสดงความเห็นชอบหรือทักท้วง ทั้งนี้ เพื่อให้ผลการประเมินที่ได้มีความตรงเท่าที่จะสามารถเป็นไปได้

#### **ขั้นที่ 4 การปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งที่ 2 เพื่อให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงของครูผู้ร่วมวิจัย**

ผู้วิจัยศึกษาและสะท้อนความคิดจากข้อมูลบริบทการทำงานของครูและข้อมูลเส้นฐานสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู พิจารณาข้อมูลที่แสดงถึงสภาพและปัญหาในการทำงานของครู และบริบทอื่นๆ ของโรงเรียนที่ส่งผลกระทบต่อการทำงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของครู ทั้งนี้ เพื่อกำหนดแนวทางในการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้สอดคล้องกับสภาพการปฏิบัติงานของครูมากยิ่งขึ้น

ผลการศึกษาข้อมูลบริบทของครูผู้ร่วมวิจัย และนัยสู่การปรับปรุงกระบวนการฯ นำเสนอไว้ในบทที่ 4 ตอนที่ 2



สถาบันวิจัยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ระยะที่ 2 การพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ระหว่างครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน

การดำเนินการวิจัยในระยะนี้ เป็นการดำเนินงานในระหว่างที่ครูผู้ร่วมวิจัยดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งประกอบด้วยการทำงานตามวงจรวิจัยปฏิบัติการ 2 รอบ คือ วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3 และวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4 ดังนี้

**วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3** การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการฯ และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 3

### วัตถุประสงค์ของการดำเนินการในวงจรที่ 3

1. เพื่อศึกษาข้อมูลการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ขับเคลื่อนโดยครูผู้ร่วมวิจัย และนำข้อมูลมาใช้ในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
2. เพื่อประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน และความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ครั้งที่ 1

การดำเนินงานในระยะนี้ เป็นขั้นตอนในการเตรียมการสร้างความรู้ความเข้าใจในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครู และให้ครูเริ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการดำเนินงานของครู ความรู้สึกและความคิดเห็นของครูที่เกิดขึ้นขณะทำงาน และเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของครูในการแก้ไขปรับปรุงกระบวนการฯ ให้มีความเหมาะสมกับบริบทการทำงานจริงของครูผู้ร่วมวิจัยยิ่งขึ้น รวมทั้ง มีการเก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานด้านสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนและความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง โดยมีรายละเอียดของการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนดังนี้

### ขั้นที่ 1 การเตรียมการสร้างความรู้ความเข้าใจในการดำเนินงานแก่ครู

การเตรียมการสร้างความรู้ความเข้าใจในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครู ดำเนินการดังนี้

1. สร้างเอกสารประกอบการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนสำหรับครู ในลักษณะของคู่มือซึ่งมีลักษณะเป็นเอกสารให้ความรู้และเสนอแนวทางในการดำเนินงาน รวมทั้ง แสดงตัวอย่างของผลงานการศึกษาผ่านบทเรียน ทั้งนี้ เพื่อสร้างความเข้าใจและอำนวยความสะดวกแก่ครู หรือผู้ที่ทำหน้าที่รับผิดชอบในการดำเนินงานพัฒนาครู ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน การสร้างคู่มือดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน มีขั้นตอนดังนี้
  - 1) ศึกษาตัวอย่างคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของต่างประเทศ และรวบรวมองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องจากการดำเนินงานในระยะที่ 1
  - 2) กำหนดโครงสร้างของคู่มือ โดยแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 ความรู้ความเข้าใจ และส่วนที่ 2 แนวทางการดำเนินงาน



คู่มือการดำเนินงานตาม  
กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

จุดมุ่งหมาย

- 1) เพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน
- 2) เพื่อเป็นกรอบและแนวทางในการดำเนินงานแก่ครู
- 3) เพื่อนำเสนอตัวอย่างของการศึกษาผ่านบทเรียน

โครงสร้างของคู่มือ  
แบ่งเป็น 2 ส่วน

ส่วนที่ 1 พัฒนาความรู้ความเข้าใจของครู

ในส่วนนี้จะมีรายละเอียดเกี่ยวกับ

- 1) กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน
  - ความเป็นมาของแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
  - แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน แนวคิดพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง ลักษณะการดำเนินงานตามแนวคิดนี้
  - เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน
  - โครงสร้างการดำเนินงาน
  - องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ
  - ขั้นตอนสำคัญของกระบวนการ
  - ประโยชน์ของการศึกษาผ่านบทเรียน
- 2) ตัวอย่างบทเรียนวิจัย
- 3) แหล่งข้อมูลเพื่อการค้นคว้าเพิ่มเติม

ส่วนที่ 2 ให้แนวทางการดำเนินงาน

ในส่วนนี้จะให้คำแนะนำในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ละขั้นตอน และมีตัวอย่างแบบฟอร์ม และผลงานของครูในแต่ละขั้น โดยนำเสนอในหัวข้อ ดังต่อไปนี้

- 1) การเตรียมการดำเนินงาน
- 2) การกำหนดเป้าหมาย
- 3) การวางแผนบทเรียน
- 4) การดำเนินการตามแผน
- 5) การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน
- 6) การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน
- 7) การแลกเปลี่ยนขยายผลการเรียนรู้

ภาพที่ 9 โครงสร้างของคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

3) จัดทำรายละเอียดของข้อมูลในคู่มือตามโครงสร้างที่กำหนด ซึ่งคู่มือที่ได้ในขั้นตอนนี้ ถือเป็นคู่มือฉบับร่าง เพื่อให้ครูผู้ร่วมวิจัยได้ใช้งานในเบื้องต้น โดยในการดำเนินการวิจัย ผู้วิจัยได้ดำเนินการปรับปรุงรายละเอียดและโครงสร้างของการนำเสนอข้อมูลในคู่มือเป็นระยะ

2. เตรียมการจัดประชุมเชิงปฏิบัติการ โดยติดต่อประสานงานครูผู้ร่วมวิจัยเพื่อกำหนดวันเวลาในการประชุม ติดต่อสถานที่และสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ เช่น วัสดุ อุปกรณ์ เตรียมสื่อและเอกสารประกอบการประชุม เช่น การนำเสนอข้อมูลของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยโปรแกรม PowerPoint เอกสารและสื่อประกอบการค้นคว้าของครู สมุดบันทึก ฯลฯ

3. นัดหมายครูผู้ร่วมวิจัยให้เข้าร่วมการประชุมตามวันและเวลาที่กำหนด

## ขั้นที่ 2 การสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนแก่ครู

การจัดกิจกรรมให้ครูได้เรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนในวิธีการที่หลากหลาย ดังนี้

1. การเรียนรู้จากผู้วิจัยผ่านการประชุมเชิงปฏิบัติการก่อนที่ครูจะเริ่มการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียน โดยสาระในการประชุมมุ่งเน้นเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจแก่ครูในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน นำเสนอกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนขั้นต้นที่ผู้วิจัยได้ดำเนินการแก้ไขปรับปรุงมาเป็นระยะ และให้ครูได้เริ่มต้นกำหนดประเด็นในการศึกษผ่านบทเรียนร่วมกันทั้งในลักษณะของเป้าหมายการศึกษผ่านบทเรียนของกลุ่ม (เป้าหมายร่วมของกลุ่มใหญ่ และเป้าหมายเฉพาะของแต่ละกลุ่มย่อยที่สอดคล้องกับเป้าหมายร่วม) และวางแผนงานของกลุ่มร่วมกัน นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ให้ครูได้เรียนรู้จากการสอดแทรกให้ข้อความรู้โดยผู้วิจัยเป็นระยะตลอดการดำเนินงาน
2. การศึกษาด้วยตนเองจากคู่มือที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น
3. การเรียนรู้จากแหล่งข้อมูลที่ผู้วิจัยแนะนำและจัดหาให้ เช่น วิทยุทัศน์ หนังสือ เว็บไซต์ (ผู้วิจัยได้นำเสนอรายละเอียดของการดำเนินงานในขั้นตอนนี้ ในบทที่ 4 ตอนที่ 3)

**ขั้นที่ 3 การดำเนินการศึกษผ่านบทเรียน** โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการ (ตุลาคม 2549 – มกราคม 2550)

หลังจากที่ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินการศึกษผ่านบทเรียนแล้ว ผู้วิจัยได้ให้ครูวางแผนการดำเนินงานและเริ่มต้นดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนของตน ตามกรอบแนวทางการดำเนินงานของกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนขั้นต้นที่ได้นำเสนอไว้ในการประชุมเชิงปฏิบัติการและในคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน ฉบับร่าง โดยในระยะแรกของการดำเนินงานนี้ ครูเป็นผู้วางแผน ตัดสินใจ กำหนดรายละเอียดของกิจกรรม และขับเคลื่อนกระบวนการดำเนินงานด้วยตนเองตามธรรมชาติให้มีความเหมาะสมกับบริบทการทำงานของตน ทั้งนี้ เพื่อเปิดโอกาสให้ครูได้ทำงานอย่างอิสระตามความพร้อมและความสามารถในการชี้นำตนเอง โดยไม่รู้สึกรู้ว่าเป็นการควบคุมโดยผู้วิจัย ซึ่งเป็นไปตามแนวคิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ และเพื่อที่จะได้สังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ โดยไม่มีการแทรกแซงด้วยการมีบทบาทของผู้วิจัย เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สะท้อนถึงสภาพการปฏิบัติงานจริงของครูตามความรู้ความเข้าใจ ความพร้อม ความสามารถและประสบการณ์เดิมของครู อย่างไรก็ตาม ในระยะนี้ ผู้วิจัยยังมีบทบาทในการสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนแก่ครูเป็นระยะ จากข้อสงสัยและคำถามของครูที่เกิดขึ้นในขณะการดำเนินงาน

การดำเนินงานของครูในระยะนี้ ครูได้มีการแบ่งกลุ่มออกเป็นกลุ่มย่อยจำนวน 5 กลุ่ม ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้หรือประเด็นการศึกษผ่านบทเรียนที่ครูสนใจร่วมกัน และมีการดำเนินงานใน 2 รูปแบบตามที่กำหนดไว้ คือ รูปแบบการศึกษผ่านบทเรียนแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน จำนวน

4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มภาษาไทย กลุ่มคณิตศาสตร์ กลุ่มวิทยาศาสตร์ กลุ่มบูรณาการ และรูปแบบ การศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน 1 กลุ่ม คือ กลุ่มสังคมศึกษา

(ผู้วิจัยได้นำเสนอรายละเอียดของการดำเนินงานในขั้นตอนนี้ ในบทที่ 4 ตอนที่ 3)

**ขั้นที่ 4 การศึกษาสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนและ การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ครั้งที่ 1** ด้านความรู้ความเข้าใจใน การจัดการเรียนการสอน และด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

ในขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนที่ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์และตรวจสอบข้อมูล ใน 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 ข้อมูลสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของครู ผู้ร่วมวิจัย ในลักษณะของข้อมูลพฤติกรรมการทำงาน ความรู้สึก ความคิดเห็นของครูผู้ร่วมวิจัยที่ แสดงถึงสภาพและปัญหาในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และส่วนที่ 2 คือ ข้อมูลสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัด การเรียนการสอน และความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ซึ่งเป็นการประเมินระดับ ของสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่กำหนดไว้ ซึ่งมีรายละเอียดในการดำเนินงาน ดังนี้

1. ศึกษาและเก็บรวบรวมข้อมูลสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ของครูผู้ร่วมวิจัย เพื่อให้ได้ข้อมูลการทำงานในบริบทที่เป็นจริงของครู โดยเก็บรวบรวมข้อมูลที่ เกี่ยวข้อง อาทิ ลักษณะการรวมกลุ่มของครู บทบาทในการทำงานของครูแต่ละคน ขั้นตอนการ ดำเนินงาน กลยุทธ์ที่กลุ่มใช้เพื่อให้การดำเนินงานบรรลุเป้าหมาย สภาพปัญหา ผลการดำเนินงานที่ เกิดขึ้น ปัจจัยเอื้อ ปัญหาอุปสรรค ความคิดเห็น ความรู้สึกของครูที่มีต่อการดำเนินงาน โดย ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยนี้ด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น เกี่ยวกับการดำเนินงานในวงจร วิจัยปฏิบัติการที่ 2 แต่แตกต่างกันรายละเอียดของข้อมูลที่เก็บรวบรวม ดังนี้

1) การสังเกต และการบันทึกภาคสนาม ผู้วิจัยสังเกตการปฏิบัติงานของครูตาม กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน สังเกตการประชุมวางแผนงาน สังเกตการสอน การแสดง ความคิดเห็น และสภาพการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น แล้วบันทึกประเด็นต่างๆ ลงในบันทึกภาคสนาม

2) การศึกษาเอกสาร ได้แก่

(1) แผนการจัดการเรียนการสอนที่กลุ่มครูได้พัฒนาขึ้นเพื่อใช้ในการศึกษา ผ่านบทเรียน

(2) บันทึกการเรียนรู้ของครู (learning log) ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยได้ขอ ความร่วมมือให้ครูผู้ร่วมวิจัยเขียนบันทึกการทำงาน ทั้งในลักษณะแผนการทำงาน การบันทึกย่อ ข้อความรู้อย่างต่างๆ ที่ศึกษาค้นคว้า ความรู้สึก ความคิดเห็น และข้อความรู้หรือแนวคิดที่เกิดขึ้นจาก การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยได้จัดเตรียมสมุดบันทึกไว้ให้ครู และ ขอเรียกเก็บคืนเพื่อศึกษาข้อมูลในบันทึก อย่างน้อยเดือนละ 1 ครั้ง

3) การสัมภาษณ์ ใช้การสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการกับครูเป็นรายบุคคล เกี่ยวกับความรู้สึก ความคิดเห็น และข้อเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในขณะดำเนินงาน เช่น ภายหลังจาก การประชุมวางแผนการสอน ภายหลังจากการประชุมสะท้อนความคิดหลังการสอน นอกจากนี้ เมื่อครู

ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนไปได้ระยะหนึ่งแล้ว (ประมาณ 3 เดือน) ผู้วิจัยได้นัดหมายครูแต่ละกลุ่มย่อยเพื่อขอสัมภาษณ์อย่างเป็นทางการกับกลุ่มครูเกี่ยวกับความรู้สึกรู้สึก คิดเห็น สภาพปัญหาการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่เกิดขึ้นในระยะแรกของการดำเนินงาน และเพื่อรับฟังความคิดเห็นข้อเสนอแนะในการปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยมีอุปกรณ์ที่ใช้ในการเก็บข้อมูล คือ เครื่องบันทึกเสียง และกล้องวิดีโอ

2. เก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานของครูเมื่อครูเริ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนไปแล้วระยะหนึ่ง โดยเป็นการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ครั้งที่ 1 ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน และความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลังของครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคน (สมรรถภาพด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนได้ดำเนินการประเมินไปในการดำเนินงานในวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2 แล้ว) โดยการสังเกต การบันทึกภาคสนาม การศึกษาเอกสาร และการสัมภาษณ์เช่นเดียวกับการดำเนินงานในข้อที่ 1 ดังนี้

ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ใช้การสังเกตการให้ข้อมูลความรู้ในระหว่างการประชุมวางแผนงานหรือประชุมสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนของครูแต่ละคน การให้ครูแต่ละคนเขียนแผนการสอนของบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษาและโดยให้อธิบายเหตุผลเบื้องต้นหรือที่มาของแผนประกอบว่าเหตุใดจึงวางแผนการสอนเช่นนั้น การศึกษาหลักฐานชิ้นงานของครูที่แสดงถึงการมีความรู้ในด้านนั้นๆ เช่น รายงานการวิจัยในชั้นเรียน การเขียนอธิบายข้อความรู้ของตนเอง และการสัมภาษณ์เพิ่มเติม โดยศึกษาข้อมูลด้วยวิธีการและแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย เพื่อให้ได้ข้อมูลที่แสดงถึงความรู้ความเข้าใจของครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคนอย่างแท้จริง

ส่วนในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง ใช้การสังเกตครูในขณะที่ทำงานร่วมกับกลุ่ม เช่น ในการประชุมร่วมกัน เพื่อสังเกตการณ์แสดงบทบาทของครูแต่ละคนในการทำงาน การแสดงความคิด การแสดงพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในขณะทำงานกลุ่ม และพฤติกรรมสืบเนื่องที่เกิดขึ้นภายหลังการทำงานกลุ่ม ในด้านของการนำข้อเสนอของกลุ่มไปใช้หรือปรับปรุงแก้ไขการปฏิบัติงาน การแสดงความคิดเห็นต่อการทำงานที่เกิดขึ้น โดยพยายามให้ครูผลัดเปลี่ยนบทบาทในการทำหน้าที่ผู้ดำเนินการประชุมหรือการอภิปราย เพื่อเปิดโอกาสให้ครูได้แสดงออกถึงความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง โดยมีการสังเกตพฤติกรรมในต่างช่วงเวลา และต่างสถานการณ์ในหลายครั้งเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ถูกต้อง

นอกเหนือจากการประเมินสมรรถภาพของครูตามตัวบ่งชี้แล้ว ได้มีการเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับผลการเรียนรู้ด้านอื่นๆ ของครูที่สะท้อนถึงการพัฒนาสมรรถภาพในด้านต่างๆ ซึ่งเป็นผลจากการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนอีกด้วย เช่น ความรู้สึก คิดเห็น เจตคติ และมุมมองของครู

3. วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อนำมาใช้กำหนดแนวทางในการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยใช้การวิเคราะห์แบบอุปนัย (analytic induction) จากสภาพและปัญหาการดำเนินงานของครู เพื่อให้ได้ข้อมูลที่แสดงถึงลักษณะการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของครู



ผู้ร่วมวิจัย และสภาพปัญหาสำคัญที่แต่ละกลุ่มมีร่วมกัน และใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) จากข้อมูลในบันทึกภาคสนาม ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ และใช้การเลือกข้อมูลเพื่อแสดงหลักฐาน (data display) ในการเลือกข้อมูล คำพูด หรือข้อเขียนที่แสดงถึงระดับสมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอนของครูเพื่อเป็นตัวอย่างประกอบกับผลการประเมินตามตัวบ่งชี้ และเพื่อเสนอข้อมูลที่สะท้อนถึงความคิดเห็น เจตคติ และมุมมองของครูในด้านต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง

4. ตรวจสอบข้อมูลเป็นระยะ ควบคู่กับการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล โดยตรวจสอบข้อมูลสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ในด้านวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่หลากหลาย ตรวจสอบข้อมูลกับตนเองในด้านการบันทึกข้อมูลที่เกิดขึ้นในแต่ละช่วงเวลา จาก การพิจารณาข้อมูลในบันทึกภาคสนามของผู้วิจัยว่า ในการบันทึกต่างช่วงเวลากัน มีการบันทึกใน ประเด็นเดิมที่สอดคล้องหรือเปลี่ยนแปลงไปหรือไม่ อย่างไร และตรวจสอบกับครูผู้ร่วมวิจัย โดยการนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลไปนำเสนอและซักถามเพื่อตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล

ในการตรวจสอบข้อมูลด้านการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนตามตัวบ่งชี้ ผู้วิจัยได้ใช้การประเมินอย่างมีส่วนร่วม โดยในการประเมินแต่ละครั้งเป็นการประเมินจากผู้มีส่วนรวม 3 ฝ่าย คือ การประเมินโดยผู้วิจัย การประเมินโดยครูผู้ร่วมวิจัยที่รับการประเมินเป็นผู้ ประเมินตนเอง และการประเมินโดยบุคคลอื่น เช่น ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มเดียวกันกับผู้รับการประเมิน ครูอื่นในโรงเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมการวิจัยแต่มีโอกาสในการเข้าสังเกตการสอน หรือสังเกตการทำงาน และผู้รู้ที่มีส่วนร่วมในการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนกับครู แต่อย่างไรก็ดีด้วยข้อจำกัดต่างๆ เช่น เวลา หรือภาระงานของครูที่ทำให้หากการประเมินครั้งนั้นๆ ไม่สามารถดำเนินการตาม แนวทางข้างต้นได้ ทำให้ผลการประเมินดังกล่าวมาจากการประเมินของผู้วิจัยแต่เพียงฝ่ายเดียว ผู้วิจัยจะนำผลการประเมินเสนอต่อครูผู้รับการประเมิน เพื่อเปิดโอกาสในการตรวจสอบความถูกต้อง หรือแสดงความคิดเห็นทักท้วงต่อผลการประเมิน เพื่อให้ได้ผลการประเมินที่มีความตรงที่สุดเท่าที่ จะเป็นไปได้ รวมทั้ง ผู้วิจัยได้นำข้อมูลจากการประเมินในครั้งนี้ ไปใช้ในการปรับปรุงตัวบ่งชี้ สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้มีความครอบคลุมและเหมาะสมยิ่งขึ้น

### **ขั้นที่ 5 การปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งที่ 3**

ผู้วิจัยศึกษาทำความเข้าใจข้อมูลที่ได้จากการดำเนินงานในขั้นตอนข้างต้นและสะท้อน ความคิดจากข้อมูลเพื่อกำหนดแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากนั้นนำข้อมูลในการปรับปรุงกระบวนการฯ เสนอต่อครูผู้ร่วมวิจัยเพื่อขอความคิดเห็นเกี่ยวกับ ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการนำไปปฏิบัติ เพื่อให้ได้กระบวนการฯ ที่มีความสอดคล้อง และเหมาะสมกับสภาพการปฏิบัติงานจริงของครู

ผลการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนของครูในขณะนี้ และนัยสู่การปรับปรุงกระบวนการฯ นำเสนอไว้ในบทที่ 4 ตอนที่ 2

**วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4** การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยขับเคลื่อนกระบวนการฯ ร่วมกับครู และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 4

### **วัตถุประสงค์ของการดำเนินการในวงจรที่ 3**

1. เพื่อศึกษาข้อมูลการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ขับเคลื่อนร่วมกัน โดยผู้วิจัยและครู และนำข้อมูลมาใช้ปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
2. เพื่อประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ครั้งที่ 2 ใน 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

ในวงจรนี้ เป็นการดำเนินงานในขั้นตอนที่ผู้วิจัยเข้าไปมีบทบาทในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครู และศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการและผลของการดำเนินงานที่เกิดขึ้น ทั้งผลต่อครูผู้ร่วมวิจัย โดยดำเนินการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในครั้งที่ 2 เพื่อศึกษาผลการพัฒนาสมรรถภาพที่เกิดขึ้นกับครู และผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของครูและผู้ที่เกี่ยวข้องในการแก้ไขปรับปรุงกระบวนการฯ โดยมีรายละเอียดของการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนดังนี้

#### **ขั้นที่ 1 การกำหนดบทบาทของผู้วิจัยในการเข้าร่วมดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนกับครู**

เพื่อให้ผู้วิจัยเกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้งและมีมุมมองที่กว้างขวางเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมากยิ่งขึ้น และสามารถสรุปองค์ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างชัดเจน และครอบคลุม จึงได้มีการกำหนดบทบาทของผู้วิจัยในการเข้าร่วมการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละกลุ่มย่อย โดยมีบทบาทที่แตกต่างกันใน 2 ลักษณะ ดังนี้

1) ผู้วิจัยมีบทบาทในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับกลุ่มครูแบบร่วมมือรวมพลัง ซึ่งเป็นการที่ผู้วิจัยมีบทบาทในการทำงานร่วมกับกลุ่มครูในฐานะผู้รู้หรือที่ปรึกษาที่ร่วมทำงานกับกลุ่มครูตลอดทุกกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการ หรือเรียกได้ว่ามีบทบาทในการทำงานอย่างเท่าเทียมกับครูในกลุ่ม โดยมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเสมือนเป็นครูคนหนึ่ง มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การวางแผนงาน การแสดงความคิดเห็น ความรู้ และความสามารถร่วมกับครูอย่างเต็มที่ ทั้งนี้เพื่อให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้และเข้าใจถึงลักษณะการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างลึกซึ้งจากการลงมือปฏิบัติงานร่วมกับครูอย่างจริงจัง

2) ผู้วิจัยมีบทบาทในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับกลุ่มครู ในฐานะที่ปรึกษาด้านกระบวนการทำงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (process consultancy) โดยมีบทบาทเป็นพี่เลี้ยง (mentor) ที่ให้คำแนะนำด้านกระบวนการทำงานเกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่าน

บทเรียน เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการดำเนินการ (facilitator) รวมถึงอาจมีบทบาทในฐานะผู้รู้ (knowledgeable other) ซึ่งผู้วิจัยอาจเป็นผู้ร่วมสังเกตการสอน และผู้ร่วมอภิปราย ในกรณีที่ครูต้องการและเชิญให้เข้าร่วม ทั้งนี้เพื่อให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลในมุมมองของการเป็นผู้ดำเนินการ (implementator) หรือผู้ประสานงานการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งจะทำให้ได้รายละเอียดในการนำเสนอข้อมูลของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ครอบคลุมยิ่งขึ้น

แนวทางในการกำหนดกลุ่มครูเพื่อให้ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยบทบาทที่แตกต่างกันข้างต้น มีดังนี้

1) เข้าร่วมทำงานกับกลุ่มครูแบบร่วมมือรวมพลังอย่างน้อย 2 กลุ่ม ในกลุ่มครูที่ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ด้านสังคมศาสตร์ 1 กลุ่ม และกลุ่มครูที่ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ด้านวิทยาศาสตร์ 1 กลุ่ม โดยพยายามกลุ่มที่ผู้วิจัยเลือกเข้าร่วมงานทั้งสองกลุ่มนี้มีลักษณะการรวมกลุ่มที่แตกต่างกัน เช่น เป็นกลุ่มครูที่มีสมาชิกในกลุ่มสอนในรายวิชาเดียวกันและระดับชั้นเดียวกัน และกลุ่มครูที่มีสมาชิกจากระดับชั้นที่แตกต่างกัน เป็นกลุ่มครูที่มีประสบการณ์ทำงานสูง และกลุ่มครูที่มีประสบการณ์ทำงานน้อย เป็นต้น

2) เข้าร่วมงานทำงานในกลุ่มที่เหลือในฐานะที่ปรึกษา

**ขั้นที่ 2 การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน** โดยครูและผู้วิจัยร่วมกันขับเคลื่อน

กระบวนการ (มกราคม 2550 – ตุลาคม 2550)

ผู้วิจัยได้พิจารณาลักษณะการรวมกลุ่มของครูแต่ละกลุ่มตามแนวทางข้างต้น และตัดสินใจเลือกกลุ่มครูเพื่อเข้าร่วมการดำเนินงานแบบร่วมมือรวมพลัง 2 กลุ่ม และเข้าร่วมดำเนินงานในฐานะที่ปรึกษา 3 กลุ่ม ซึ่งการดำเนินงานในระยะนี้เป็นระยะที่ผู้วิจัยมีส่วนร่วมในการขับเคลื่อนการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับกลุ่มครู โดยร่วมตัดสินใจ วางแผนงาน และใช้กลยุทธ์ต่างๆ ในการดำเนินงาน เพื่อให้เกิดผลตามเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนของแต่ละกลุ่มย่อย และเกิดผลด้านการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูได้ดียิ่งขึ้น

(นำเสนอรายละเอียดของการดำเนินงานในขั้นตอนนี้ ไว้ในบทที่ 4 ตอนที่ 4)

**ขั้นที่ 3 การศึกษาข้อมูลสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และผลของการศึกษาผ่านบทเรียนที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้เกี่ยวข้อง**

การเก็บรวบรวม การวิเคราะห์ และการตรวจสอบข้อมูลมีการดำเนินการใน 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 ข้อมูลสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และส่วนที่ 2 ข้อมูลผลของการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีต่อนักเรียนและผู้เกี่ยวข้อง ซึ่งได้เริ่มดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลมาบ้างแล้วในวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3 การเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นตอนนี้ใช้วิธีการเดียวกันกับการดำเนินงานในวงจรที่ 3 ซึ่งได้แก่ การสังเกต การบันทึกภาคสนาม การศึกษาเอกสาร และการสัมภาษณ์

ในส่วนของข้อมูลเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนนั้น เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลผล การเรียนรู้ในด้านต่างๆ ตามเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของครูแต่ละกลุ่มย่อยในลักษณะของ ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสังเกต การสัมภาษณ์ และการศึกษาเอกสาร เช่น ผลงานนักเรียน รวมทั้งได้ร่วมกับครูในกลุ่มที่ผู้วิจัยร่วมงานแบบร่วมมือร่วมพลังในการสร้างเครื่องมือในการเก็บ รวบรวมข้อมูลเพิ่มเติม เช่น แบบสอบถาม และแบบวัดเจตคติ

ในส่วนของการศึกษาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เกี่ยวข้อง ซึ่งได้แก่ ผู้รู้ ผู้บริหาร และครูในโรงเรียน คนอื่นๆ ที่มีได้เข้าร่วมการวิจัยในครั้งนี้ ใช้การสังเกตและการสัมภาษณ์เช่นเดียวกัน โดยในกรณีที่ ผู้รู้ที่มีได้อยู่ในโรงเรียนไม่สามารถอยู่ให้สัมภาษณ์ได้ ผู้วิจัยได้ใช้การสัมภาษณ์ทางโทรศัพท์ หรือ การให้เขียนแสดงความรู้สึก ความคิดเห็น และข้อเรียนรู้ที่ได้แล้วส่งให้ผู้วิจัยในภายหลัง

ในส่วนของข้อมูลสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน นอกเหนือจาก การเก็บรวบรวมข้อมูลในขณะดำเนินงานร่วมกับครูแล้ว ได้มีการนัดหมายครูเพื่อขอสัมภาษณ์อย่าง เป็นทางการ ทั้งในลักษณะของการสัมภาษณ์กลุ่มและการสัมภาษณ์ครูเป็นรายบุคคล เพื่อขอ ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน การวิเคราะห์และการตรวจสอบข้อมูล ดำเนินการเช่นเดียวกันกับในวงจรที่ 3

#### **ขั้นที่ 4 การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ครั้งที่ 2**

การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในครั้งที่ 2 ดำเนินการเพื่อศึกษา ผลการพัฒนาสมรรถภาพที่เกิดขึ้นกับครู ใน 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียน การสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และด้านความสามารถในการทำงานแบบ ร่วมมือร่วมพลัง โดยใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลและการประเมินตามตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมิน ระดับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู เช่นเดียวกันกับการดำเนินงานในการประเมิน สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ในครั้งที่ 1 โดยเพิ่มเติมการเก็บรวบรวมข้อมูลจาก การศึกษารายงานการศึกษาผ่านบทเรียนของแต่ละกลุ่ม

นอกจากนี้ ได้มีการเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับผลการเรียนรู้ด้านอื่นๆ ของครูที่ สะท้อนถึงการพัฒนาสมรรถภาพในด้านต่างๆ ซึ่งเป็นผลจากการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียน เช่น ความรู้สึก ความคิดเห็น เจตคติ และมุมมองของครู เพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับสมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอนของครูที่เกิดขึ้นหรือเปลี่ยนแปลงไปจากเดิม โดยดำเนินการวิเคราะห์และ ตรวจสอบข้อมูลเช่นเดียวกันกับการดำเนินการในวงจรที่ 3

#### **ขั้นที่ 5 การปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งที่ 4**

ผู้วิจัยศึกษาทำความเข้าใจข้อมูลที่ได้จากการดำเนินงานในขั้นตอนข้างต้นและสะท้อน ความคิดจากข้อมูลเพื่อกำหนดแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากนั้นดำเนินการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ จากข้อมูลข้างต้น เป็น “กระบวนการศึกษาผ่าน บทเรียนในบริบทไทย” ซึ่งเป็นกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ฉบับสมบูรณ์



ผลการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนของครูในขณะนี้ และนัยสู่การปรับปรุงกระบวนการนำเสนอไว้ในบทที่ 4 ตอนที่ 4

### **ขั้นที่ 6 การตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย โดยครูผู้ร่วมวิจัย**

ผู้วิจัยนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทยเสนอต่อครูผู้ร่วมวิจัยเพื่อขอความคิดเห็นเกี่ยวกับความเหมาะสมของการนำเสนอเนื้อหาของกระบวนการในด้านการสื่อความเข้าใจต่อครูในฐานะที่เป็นผู้ใช้กระบวนการฯ รวมทั้งตรวจสอบความถูกต้องและความเป็นไปได้ในการนำไปปฏิบัติ ทั้งนี้ เพื่อให้ได้กระบวนการฯ ที่มีความสอดคล้องและเหมาะสมกับสภาพการปฏิบัติงานจริงของครูมากที่สุด

### **ขั้นที่ 7 การปรับปรุงแก้ไขคู่มือการดำเนินงาน**

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการดำเนินการวิจัยมาปรับปรุงแก้ไขรายละเอียดเนื้อหาในส่วนต่างๆ ของคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ให้มีความถูกต้อง ชัดเจน สมบูรณ์ และสอดคล้องกับการทำงานของครูยิ่งขึ้น เพื่อให้ครูและผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถนำคู่มือนี้ไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และเป็นประโยชน์อย่างแท้จริง

ผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถศึกษาคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนได้ที่ ศูนย์บรรณสารสนเทศทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### **ขั้นที่ 8 การนำเสนอผลการวิจัย**

การเสนอผลการวิจัยนำเสนอในลักษณะของความเรียงประกอบตารางหรือแผนภูมิ โดยเสนอผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัยใน 2 ประเด็นหลัก คือ

1) ผลการวิจัยด้านการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน นำเสนอไว้ในบทที่ 4 และบทที่ 5 ดังนี้

บทที่ 4 เป็นการนำเสนอผลการดำเนินงานตามวงจรวิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งนำเสนอขั้นตอนการดำเนินงานพัฒนาและปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และผลของการดำเนินงานในด้านของข้อมูลที่ได้และประเด็นการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนอันเนื่องมาจากการดำเนินงานในวงจรนั้นๆ

บทที่ 5 เป็นการนำเสนอ “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย” ที่เป็นกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ฉบับสมบูรณ์ ซึ่งเป็นผลผลิตขั้นสุดท้ายของการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนตามที่ได้นำเสนอข้อมูลในบทที่ 4

2) ผลการวิจัยด้านสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู และผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้เกี่ยวข้อง นำเสนอไว้ในบทที่ 6

## บทที่ 4

### ผลการดำเนินงานตามวงจรวิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

จากการดำเนินการวิจัย ใน 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ก่อนครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน และระยะที่ 2 การพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ระหว่างครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งประกอบด้วยผลการดำเนินงานตามวงจรวิจัยเชิงปฏิบัติการ 4 รอบ ได้แก่

วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1 การร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 1

วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2 การศึกษาบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 2

วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3 การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการฯ และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 3

วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4 การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยขับเคลื่อนกระบวนการฯ ร่วมกับครู และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 4

จากการดำเนินงานตามวงจรวิจัยปฏิบัติการข้างต้น ในบทนี้เป็นการนำเสนอผลการดำเนินงานในแต่ละวงจรวิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยมีการนำเสนอแบ่งออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1: กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 1

ตอนที่ 2 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2: บริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 2

ตอนที่ 3 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3: สภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการฯ และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 3

ตอนที่ 4 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4: สภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยขับเคลื่อนกระบวนการฯ ร่วมกับครู และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 4

ในแต่ละตอนมีการนำเสนอข้อมูลแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 การดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษผ่านบทเรียนในวงจรวิจัยปฏิบัติการ ซึ่งเป็นการให้รายละเอียดของขั้นตอนการดำเนินงานในวงจรวิจัยปฏิบัติการนั้นๆ เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลในการพัฒนาหรือปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน

ส่วนที่ 2 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษผ่านบทเรียนจากวงจรวิจัยปฏิบัติการ ซึ่งเป็นข้อมูลที่ได้จากการดำเนินงานในวงจรวิจัยปฏิบัติการนั้นๆ และนำมาใช้เป็นแนวทางในการกำหนดประเด็นเพื่อพัฒนาหรือปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน

รายละเอียดในการนำเสนอข้อมูล มีดังนี้

## ตอนที่ 1 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษผ่านบทเรียน จากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1

การดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษผ่านบทเรียนในวงจรนี้ เป็นการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเพื่อสังเคราะห์องค์ความรู้และร่างกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนขั้นต้น ซึ่งเป็นกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนที่ดำเนินการกันอยู่โดยทั่วไป และนำกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนขั้นต้นที่ได้ไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ แล้วจึงดำเนินการปรับปรุงกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน ครั้งที่ 1 ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ การดำเนินงานมีรายละเอียดดังนี้

### 1.1 การดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษผ่านบทเรียนในวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1

ผู้วิจัยได้ดำเนินการสังเคราะห์ข้อมูลเพื่อร่างกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนขั้นต้นให้เป็นแนวทางในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย ซึ่งจากการดำเนินงานตามขั้นตอนที่ได้วางแผนไว้ ปรากฏผลการดำเนินงาน ดังนี้

1) จากการรวบรวมข้อมูลจากเอกสารตำราและแหล่งข้อมูลต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับ การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียน และการศึกษาทำความเข้าใจข้อมูลเพื่อสร้าง ความรู้ความเข้าใจในแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียนและกำหนดแนวทางในการร่างกระบวนการ ศึกษผ่านบทเรียน พบว่า

1.1) ข้อมูลเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียนมีอยู่จำนวนมาก เนื่องจากมีผู้นำแนวคิดนี้ไปใช้ดำเนินงานในหลายบริบทและหลายประเทศทั่วโลก โดยมีการให้ข้อมูลในลักษณะของการถ่ายทอดประสบการณ์จากผู้ปฏิบัติ เช่น ครู นักการศึกษา หรือผู้บริหารที่ได้เริ่มต้นดำเนินงานตามแนวคิดนี้ หรือนำเสนอข้อมูลของผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษา ผ่านบทเรียน ในลักษณะของการให้นิยาม การเสนอขั้นตอนหรือแนวทางการดำเนินงาน และผลของการดำเนินงานที่เกิดขึ้นทั้งในลักษณะของผลการวิจัยหรือผลการดำเนินงานตามโครงการ ต่างๆ ซึ่งข้อมูลดังกล่าวมีทั้งการให้ข้อมูลในเชิงวิชาการและการให้ข้อมูลในลักษณะของการเล่า ประสบการณ์หรือแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียน ทำให้ผู้วิจัยต้องพิจารณาคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือ โดยพิจารณาจาก ที่มาของแหล่งข้อมูลนั้นๆ ว่าเป็นแหล่งข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษผ่านบทเรียนโดยตรง และเป็น การให้ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานที่ดำเนินการเกี่ยวกับการศึกษผ่านบทเรียนโดยตรง

1.2) กระบวนศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการปฏิบัติที่มีความแตกต่างกันไปในแต่ละบริบท ทำให้ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมีความหลากหลาย ไม่มีรูปแบบหรือองค์ประกอบของกระบวนการที่เด่นชัด ดังนั้น ผู้วิจัยจึงต้องดำเนินการกำหนดองค์ประกอบของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยตนเอง จากการพิจารณาข้อมูลจากแหล่งต่างๆ ซึ่งพบว่า มีประเด็นร่วมกันที่สามารถนำมากำหนดเป็นองค์ประกอบของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนได้ดังนี้

องค์ประกอบของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

- (1) แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
- (2) เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน
- (3) โครงสร้างการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน
  - ก) รูปแบบการดำเนินงาน
  - ข) การจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง
- (4) ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง
- (5) องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ
- (6) ขั้นตอนหลักของกระบวนการ
- (7) ผลการศึกษาผ่านบทเรียน
- (8) ยุทธศาสตร์การดำเนินงาน

2) เมื่อได้องค์ประกอบของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว จึงดำเนินการวิเคราะห์และคัดเลือกข้อมูลที่มีความเกี่ยวข้องกับแต่ละองค์ประกอบของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อกำหนดรายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบของกระบวนการฯ โดยมีแหล่งข้อมูลหลัก ดังนี้

(1) หนังสือเรื่อง The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom เขียนโดย Stigler และ Hiebert ตีพิมพ์ใน ค.ศ. 1999 ซึ่งเป็นหนังสือที่ให้ข้อมูลเกี่ยวกับแนวคิดและแนวทางในการดำเนินงานพัฒนาการศึกษาของประเทศต่างๆ ที่เป็นผลมาจากการดำเนินการวิจัยศึกษาเปรียบเทียบแนวคิดและแนวทางของประเทศต่างๆ เหล่านั้น ซึ่งถือเป็นจุดเริ่มต้นที่ทำให้นักการศึกษาได้รู้จักกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study) ซึ่งเป็นแนวคิดในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของประเทศญี่ปุ่น และหนังสือเล่มนี้ถือเป็นเอกสารข้อมูลหลักฐานชิ้นแรกๆ ที่แสดงถึงการเริ่มต้นเผยแพร่แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในวงกว้าง

(2) เอกสารเผยแพร่ของ North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) ซึ่งประกอบด้วยหนังสือ Teacher to teacher: Reshaping instruction through lesson study และวิดีโอทัศน์ ที่ใช้ประกอบการฝึกอบรมหรือการประชุมเชิงปฏิบัติการเพื่อเผยแพร่แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครูและนักการศึกษา ซึ่งเริ่มต้นเผยแพร่ใน ค.ศ. 2002 และเป็นผลให้เกิดการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างแพร่หลายในโรงเรียนจำนวนมากทางตอนเหนือของสหรัฐอเมริกาในปัจจุบัน



(3) หนังสือเรื่อง Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change โดย Catherine C. Lewis ตีพิมพ์ใน ค.ศ. 2002 ซึ่งถือเป็นหนังสือคู่มือการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนฉบับภาษาอังกฤษเล่มแรกที่มีการตีพิมพ์และจัดจำหน่ายอย่างเป็นทางการ โดยมีเนื้อหาสาระที่ได้ข้อมูลมาจากการศึกษาวิจัยและดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับนักการศึกษาชาวญี่ปุ่นมากกว่า 100 คน ในระยะเวลามากกว่า 9 ปี

(4) ข้อมูลของหน่วยงาน Research for Better Schools (RBS) ซึ่งเป็นหน่วยงานที่ส่งเสริมการศึกษาวิจัยและพัฒนาวิชาชีพครูในประเทศสหรัฐอเมริกา โดยศึกษาข้อมูลจากเว็บไซต์ [www.rbs.org/lesson study](http://www.rbs.org/lesson%20study) และหนังสือเรื่อง Building our understanding of lesson study (2005) ซึ่งมี Pasty Wang-Iverson และ Makoto Yoshida เป็นบรรณาธิการ

นอกจากนี้ ยังมีการศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมจากแหล่งข้อมูลอื่นๆ เช่น วารสาร เว็บไซต์ หรืองานเขียนของนักการศึกษาชาวญี่ปุ่นที่ดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทต่างๆ ทั้งในประเทศญี่ปุ่น ประเทศสหรัฐอเมริกา และประเทศต่างๆ

3) ดำเนินการวิเคราะห์ คัดเลือก และสังเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ได้รายละเอียดในแต่ละองค์ประกอบ โดยคัดเลือกข้อมูลจากแหล่งมีประเด็นร่วมกัน หรือเลือกประเด็นที่มีความแตกต่างแต่มีความสำคัญและจำเป็นกับองค์ประกอบนั้นๆ เพื่อให้ได้รายละเอียดในแต่ละองค์ประกอบที่มีความชัดเจน ถูกต้อง และสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง ดังแสดงตัวอย่างการสังเคราะห์ข้อมูลในตาราง

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 8 การสังเคราะห์ข้อมูลด้านขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

แหล่งข้อมูล					รายละเอียดของ กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น
Stigler และ Hiebert	NCREL	Lewis	RBS	แหล่งข้อมูลอื่น	
<p>กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนใช้ในประเทศญี่ปุ่นโดยทั่วไปมี 8 ขั้นตอน ได้แก่</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ขั้นตอนกำหนดปัญหา (defining the problem)</li> <li>2) ขั้นตอนวางแผนบทเรียน (planning the lesson)</li> <li>3) ขั้นตอนสอน (teaching the lesson)</li> <li>4) ขั้นตอนประเมินบทเรียนและให้ผลสะท้อน (evaluating the lesson and reflection on its effect)</li> <li>5) ขั้นตอนปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revising the lesson)</li> <li>6) ขั้นตอนสอนตามบทเรียนที่ได้ปรับปรุงแก้ไขแล้ว (teaching the revised lesson)</li> <li>7) ขั้นตอนประเมินและให้ผลสะท้อนอีกครั้ง (evaluating and reflecting, again)</li> <li>8) ขั้นตอนขยายผล (sharing the results)</li> </ol> <p>(ดูรายละเอียดได้ในบทที่ 2)</p>	<p>ขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมี 8 ขั้นตอน คือ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ขั้นกำหนดบทเรียน (focusing the lesson)</li> <li>2) ขั้นวางแผนบทเรียน (planning the lesson)</li> <li>3) ขั้นสอน (teaching the lesson)</li> <li>4) ขั้นสะท้อนความคิดและประเมิน (reflecting and evaluating)</li> <li>5) ขั้นปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revising the lesson)</li> <li>6) ขั้นนำบทเรียนที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปสอนอีกครั้ง (teaching the revising lesson)</li> <li>7) ขั้นสะท้อนความคิดและประเมิน (reflecting and evaluating)</li> <li>8) ขั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (sharing results)</li> </ol> <p>(ดูรายละเอียดได้ในบทที่ 2)</p>	<p>เสนอขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน 4 ขั้นตอน คือ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) การกำหนดเป้าหมายและการวางแผน (goal-setting and planning)</li> <li>2) การดำเนินการวิจัยบทเรียน (research lesson)</li> <li>3) การอภิปรายบทเรียน (lesson discussion)</li> <li>4) การสรุปการเรียนรู้ (consolidation of learning)</li> </ol> <p>(ดูรายละเอียดได้ในบทที่ 2)</p>	<p>ครูจะดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการที่มีลักษณะเป็นวงจร เรียกว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) ซึ่งเกี่ยวข้องกับกลุ่มครูที่วางแผนร่วมกันแบบร่วมมือรวมพลังในการดำเนินการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนตามที่ได้วางแผน การเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสังเกต การสะท้อนและอภิปรายจากข้อมูลดังกล่าวและการพัฒนาบันทึกหรือแผนการจัดการเรียนรู้ของตน</p>	<p>- Fernandez และ Yoshida (2004) เสนอขั้นตอน 6 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นการวางแผนบทเรียนวิจัยแบบร่วมมือรวมพลัง 2) ขั้นการพิจารณานำบทเรียนวิจัยสู่การปฏิบัติ 3) ขั้นการอภิปรายบทเรียนวิจัย 4) ขั้นการปรับปรุงบทเรียน (อาจดำเนินการในขั้นตอนนี้หรือไม่ก็ได้) 5) ขั้นการสอนบทเรียนใหม่ที่ได้ออกแล้ว และ 6) ขั้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (ดูรายละเอียดได้ในบทที่ 2) และเสนอว่ากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นการเปิดโอกาสให้ครูได้ดำเนินการทดลองอย่างสร้างสรรค์ในการศึกษาวิจัยบทเรียน มากกว่าที่จะเป็นการดำเนินการตามขั้นตอนหรือวิธีการที่อาจทำให้นักครูหลุดไปจากเป้าหมายที่ตนกำหนดไว้</p> <p>- ประเด็นสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จึงมีใช้การปฏิบัติตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการอย่างเคร่งครัด แต่เป็นการคำนึงถึงหลักการของกระบวนการ เช่น การร่วมมือกันแบบรวมพลัง (collaboration) การสังเกตโดยเพื่อนร่วมงาน (peer observation) และการรู้จักเปลี่ยนแปลงปรับปรุงกระบวนการให้เหมาะสมกับบริบทที่เป็นจริงของโรงเรียนและการทำงานของครู (Stepanek, 2001)</p>	<p>ขั้นตอนหลักของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (concrete steps of lesson study process)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. การกำหนดเป้าหมายและวางแผนบทเรียน</li> <li>2. การดำเนินการตามแผน</li> <li>3. การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน</li> <li>4. การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน.....</li> <li>5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้</li> </ol> <p>ขั้นตอนสามารถยืดหยุ่นปรับเปลี่ยนได้ตามความเหมาะสมของบริบทการทำงานจริงของครู</p> <p>(ดูรายละเอียดได้ในกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น)</p>

ตารางที่ 9 การสังเคราะห์ข้อมูลด้านองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

แหล่งข้อมูล					รายละเอียดของ กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น
Stigler และ Hiebert	NCREL	Lewis	RBS	แหล่งข้อมูลอื่น	
<p>หลักการพื้นฐานมี 6 ประการ คือ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) เป็นการพัฒนาอย่างต่อเนื่องค่อยเป็นค่อยไปในระยะยาว</li> <li>2) มุ่งเน้นเป้าหมายด้านการเรียนรู้ของผู้เรียน</li> <li>3) มุ่งเน้นที่การพัฒนาการสอนในบริบทนั้นๆ ไม่ใช่ที่ครู (focus on teaching, not teachers)</li> <li>4) เป็นการร่วมมือรวมพลัง</li> <li>5) ครูที่เข้าร่วมในกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนรับรู้ว่าเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาความรู้เกี่ยวกับการสอน เช่นเดียวกับเป็นการพัฒนาวิชาชีพด้วยตนเองเพื่อตนเอง</li> </ol>	<p>-ลักษณะของกระบวนการ พัฒนาครูวิชาชีพตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) เป็นกระบวนการที่มีองค์ประกอบสำคัญในการพัฒนาครูวิชาชีพ คือ การสังเกตนักเรียนและครูโดยตรงในชั้นเรียน</li> <li>2) พิจารณาถึงความต้องการในการทำงานของครูซึ่งอยู่บนพื้นฐานของคำถามหรือข้อสงสัยของครูเอง มากกว่าที่จะเป็นการกำหนดกลุ่มของทักษะที่ครูต้องดำเนินการ</li> <li>3) เป็นการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องที่ครูร่วมมือรวมพลังกันวางแผน สังเกต และกำหนดบทเรียน</li> </ol> <p>- กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการที่ให้ความสำคัญกับการเฝ้าดูและสังเกตการคิดและการเรียนรู้ของผู้เรียน เน้นการสำรวจตรวจสอบนักเรียนขณะทำงาน รวมทั้งเป็นวิธีการที่มีจุดเน้นสำคัญที่มักจะขาดหายไปในวิธีการที่ใช้ในการพัฒนาครู คือ การสังเกตครูและนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน และการอภิปรายร่วมกันถึงสิ่งที่ได้จาก การสังเกตของครู และมีหลักการของกระบวนการ คือ การร่วมมือกันแบบรวมพลัง (collaboration) การสังเกตโดยเพื่อนร่วมงาน (peer observation)</p>	<p>Lewis (2002) เสนอว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเกี่ยวข้องกับกิจกรรมพื้นฐาน 3 กิจกรรม คือ การวางแผนแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative planning) การวิจัยบทเรียน (the research lesson) และการอภิปรายและปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (discussion/ revision of the research lesson) และเป็นกระบวนการที่ขับเคลื่อน โดยผู้มีส่วนร่วมและใช้ชั้นเรียนเป็นฐาน (classroom-based) ในการพัฒนา</p>	<p>ลักษณะที่เป็นเอกลักษณ์ของ กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) เป็นกระบวนการที่ครูเป็นผู้นำตนเองในการพัฒนาการเรียนรู้ทางวิชาชีพในระยะยาว</li> <li>2) มีการวางแผนอย่างร่วมมือรวมพลังที่นำไปสู่การปฏิบัติจริง</li> <li>3) สนับสนุนการร่วมมือรวมพลังที่มุ่งเน้นการพัฒนาการคิดของนักเรียนและการสังเกตชั้นเรียน โดยตรงในขณะที่มีการสอนจริง (real time) ร่วมกับบุคคลภายนอก</li> <li>4) เป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดการดำเนินบทเรียนตามเป้าหมายได้อย่างเป็นรูปธรรม</li> <li>5) มีการนำเสนอมุมมองใหม่ในการสอนและการเรียนรู้จากเพื่อนร่วมงานหรือบุคคลภายนอก</li> <li>6) สนับสนุนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และสะท้อนความคิดจากหลักฐานที่ได้ในชั้นเรียน</li> </ol>	<p>- องค์ประกอบที่เป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาผ่านบทเรียน คือ ความพยายามในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ซึ่งแสดงออกในกิจกรรมการศึกษาวิจัยบทเรียน (the research lesson) ที่กลุ่มครูผู้สอนเตรียมบทเรียนที่จะใช้ในการสอนและสังเกตโดยกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนและผู้ปฏิบัติงานคนอื่นๆ และ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2) ในส่วนของกิจกรรมการอภิปรายหลังการสอน (post-lesson discussion) ที่ทุกคนจะร่วมกันศึกษาข้อมูลเพื่อสรุปแนวความคิดทางการศึกษา ขยายมุมมองเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล และเรียนรู้ที่จะสังเกตการปฏิบัติงานของตนเอง (Akihiko, 2006)</li> </ol>	<p>องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (essential elements of lesson study process) ได้แก่</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. การทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative work)</li> <li>2. การกำหนดประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่มาจากสภาพปัญหาด้านการคิดหรือการเรียนรู้ในการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน (classroom-based)</li> <li>3. การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการเรียนรู้และการคิดของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน (directly observe student in class)</li> <li>4. การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผลการปฏิบัติงาน (reflection and discussion )</li> <li>5. การดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงโดยครู (teacher-driven)</li> </ol>

4) นำเสนอกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น จากข้อมูลรายละเอียดของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ได้สังเคราะห์ เรียบเรียง และจัดโครงสร้างการนำเสนอแล้ว (ดังแสดงรายละเอียดในหัวข้อ 1.2)

5) นำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้นให้อาจารย์ที่ปรึกษาและอาจารย์ที่ปรึกษา ร่วมซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาวิชาชีพครู ทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศตรวจสอบ และให้ข้อเสนอแนะ แล้วปรับปรุงแก้ไขกระบวนการตามข้อเสนอแนะที่ได้รับ

6) ดำเนินการตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น ซึ่งจัดทำเป็นกรอบแนวคิดในการดำเนินงานฉบับภาษาอังกฤษ เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาผ่านบทเรียน ในลักษณะการสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 2 คน ได้แก่

(1) Dr. Akihiko Takahashi ผู้นำกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน Chicago Lesson Study Group อาจารย์ประจำมหาวิทยาลัย DePaul University เมืองชิคาโก ประเทศสหรัฐอเมริกา ซึ่งดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครุคณิตศาสตร์และหน่วยงานต่างๆ ทั้งในประเทศญี่ปุ่นและสหรัฐอเมริกา กว่า 10 ปี

(2) Assoc. Prof. Christine Kim-Eng-Lee หัวหน้างานหลักสูตรและการสอนของ National Institute of Education ณ Nanyang Technological University โดยเป็นหัวหน้าโครงการการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินการร่วมกับครูและผู้บริหารในโรงเรียนประถมศึกษาของประเทศสิงคโปร์ เพื่อพัฒนาครูและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ โดยดำเนินการตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมากกว่า 4 ปี

ผู้วิจัยได้ทำความรู้จักกับผู้เชี่ยวชาญทั้ง 2 ท่าน ในขณะที่เข้าร่วมการประชุมนานาชาติ "APEC International Symposium on Innovation and Good Practices for Teaching and Learning Mathematics through Lesson Study" ระหว่างวันที่ 14-17 มิถุนายน 2549 ณ โรงแรมโซฟิเทล ราชา ออร์คิด จ.ขอนแก่น โดยผู้วิจัยได้ขอความอนุเคราะห์ในการเป็นผู้เชี่ยวชาญ และได้ขออนุญาตเวลาในช่วงเวลาหลังการประชุม เพื่อนำเสนอกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น ซึ่งใช้เวลาในการนำเสนอรายละเอียดของกระบวนการ รับฟังความคิดเห็น และข้อเสนอแนะ รวมทั้งซักถามในประเด็นอื่นๆ ที่ไม่กระจ่าง กับผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน ท่านละประมาณ 1 ชั่วโมง และได้ขอความกรุณาผู้เชี่ยวชาญให้ส่งข้อเสนอแนะเพิ่มเติมทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ (e-mail) ในกรณีที่มีประเด็นความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะเพิ่มเติม

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้สนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้ริเริ่มนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเข้ามาใช้ในประเทศไทย คือ ผศ.ดร.ไมตรี อินทร์ประสิทธิ์ อาจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น และดำรงตำแหน่งผู้อำนวยการศูนย์คณิตศาสตร์ศึกษา ซึ่งได้ริเริ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครู ผู้บริหาร ศึกษานิเทศก์ และนักศึกษาศึกษาปริญญาโทมาบัณฑิตในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ในโรงเรียนในเขตจังหวัด



ขอนแก่นและจังหวัดใกล้เคียง ทำให้ผู้วิจัยได้ข้อเสนอแนะในการดำเนินการและข้อมูลเพื่อการแก้ไขปรับปรุงกระบวนการเพิ่มเติม

7) รวบรวมประเด็นความคิดเห็นและข้อเสนอแนะที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญ พิจารณาไตร่ตรอง สะท้อนความคิด สร้างข้อสรุป และกำหนดแนวทางในการปรับปรุงกระบวนการ แล้วดำเนินการแก้ไขปรับปรุงกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ครั้งที่ 1 โดยเพิ่มเติมข้อมูลและเพิ่มรายละเอียดของกระบวนการฯ ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

รายละเอียดของกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนขั้นต้น ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ และนัยสู่การปรับปรุงกระบวนการ แสดงไว้ในหัวข้อ 1.2

## **1.2 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนจากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1**

ในการดำเนินงานตามวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1 เพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ได้ผลของการดำเนินงานใน 2 ส่วน คือ 1) กระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนขั้นต้น และ 2) ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ครั้งที่ 1 ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

### **1.2.1 กระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนขั้นต้น**

จากการสังเคราะห์ข้อมูลในเอกสารต่าง ๆ ที่ได้นำเสนอไว้ข้างต้น ทำให้ได้กระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนขั้นต้น ซึ่งเป็นกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนที่ใช้ดำเนินการกันอยู่โดยทั่วไป มีรายละเอียด ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ขั้นต้น

กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน คือ กระบวนการทำงานในการพัฒนาวิชาชีพของครู ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) โดยดำเนินงานในลักษณะการทำงานกลุ่มเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ผ่านขั้นตอนสำคัญที่มีลักษณะเป็นวงจรและมีองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการฯ อย่างครบถ้วน ซึ่งกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้นนี้ คือ กระบวนการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่ใช้ดำเนินการกันอยู่โดยทั่วไป โดยผู้วิจัยได้สังเคราะห์กระบวนการฯ นี้ขึ้นเพื่อเป็นกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ฉบับร่างที่ใช้เป็นแนวทางในการดำเนินงานแก่ครูผู้ร่วมวิจัย รายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบในกระบวนการฯ มีดังนี้

### 1. แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach)

#### 1.1 นิยามของแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน คือ แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูที่อาศัยการพัฒนาตนเองของครูในบริบทการทำงานจริงของตน ผ่านการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของกลุ่มครูในการดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องในระยะยาว โดยครูดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) จนได้บทเรียนที่มีคุณภาพ และครูเกิดการเรียนรู้จากบทเรียนนั้นๆ

#### 1.2 ลักษณะสำคัญของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน มีลักษณะที่สำคัญ ดังนี้

- 1) การศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) ในระยะยาวที่มีลักษณะการดำเนินงานเป็นวงจรที่มีระบบ ต่อเนื่อง และมีการดำเนินการอย่างค่อยเป็นค่อยไป
- 2) การศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (professional learning) ในบริบทการทำงานจริงในชั้นเรียนและในโรงเรียนของครู (classroom –or school based development)
- 3) การศึกษาผ่านบทเรียน มุ่งให้ครูเป็นผู้ขับเคลื่อน (teacher-led) และปรับกระบวนการทำงานด้วยตนเอง เนื่องจากครูเป็นผู้ที่รู้และเข้าใจการทำงานของตนเองดีที่สุด
- 4) การศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอน โดยมุ่งเป้าหมายที่การเรียนรู้ของนักเรียน
- 5) การศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการโดยทั่วไป ที่สามารถนำไปใช้ได้หลายวัตถุประสงค์ สามารถปรับขั้นตอนของการดำเนินงานให้เหมาะสมกับการดำเนินงานในแต่ละบริบทได้ โดยให้คงไว้ซึ่งองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ

### 1.3 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาผ่านบทเรียน

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมีพื้นฐานมาจากแนวความคิดที่ว่า หากเราต้องการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน สถานที่ที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดที่จะดำเนินการเช่นนั้นก็คือในบริบทของการพัฒนาบทเรียนที่ใช้จริงในชั้นเรียน ซึ่งเมื่อเราเริ่มต้นด้วยบทเรียน ปัญหาในการประยุกต์ใช้ผลการวิจัยในชั้นเรียนก็จะหมดไป แต่ความท้าทายก็คือการระบุนว่าการเปลี่ยนแปลงในลักษณะใดที่ส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้นักเรียนในชั้นเรียน และเมื่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวได้รับการระบุนอย่างชัดเจนแล้ว ความท้าทายต่อมาก็คือ การแลกเปลี่ยนความรู้กับครูอื่น ซึ่งประสบกับปัญหาในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน หรือมีเป้าหมายเดียวกัน (Stigler และ Hiebert, 1999)

นอกจากนี้ เนื่องจากแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นแนวคิดที่มีรากฐานมาจากการปฏิบัติ ซึ่งการดำเนินงานตามแนวคิดนี้เป็นการดำเนินงานบนพื้นฐานของการผสมผสานแนวความคิดต่างๆ ที่เกี่ยวข้องหลายแนวคิดด้วยกัน ดังนั้น ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ครูหรือผู้ดำเนินการ (implementator) ควรศึกษาทำความเข้าใจแนวคิดพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้สามารถดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างถูกต้อง และตรงตามเป้าหมายของการดำเนินงาน ซึ่งแนวคิดที่เกี่ยวข้องได้แก่

- 1) แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพ (professional development)
- 2) แนวคิดการร่วมมือรวมพลัง (collaboration)
- 3) แนวคิดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ (experiential learning)
- 4) แนวคิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (adult learning)
- 5) แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการคิด (thinking development)

### 1.4 คำสำคัญ

เนื่องจากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน มีคำสำคัญที่ใช้ในการดำเนินงาน ซึ่งคำนั้นๆ มีความหมายเฉพาะที่ใช้ในการศึกษาผ่านบทเรียน ครูหรือผู้ดำเนินการต้องทำความเข้าใจคำเหล่านี้ เพื่อให้สามารถดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างมีเป้าหมายและดำเนินการไปในทิศทางเดียวกัน คำสำคัญ ได้แก่

**บทเรียน (lesson)** ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน คำว่า บทเรียน มีความหมายที่ครอบคลุมใน 3 ประการ ดังนี้

1) หมายถึง แผนการจัดการเรียนการสอน (lesson plan) ที่ครูได้ออกแบบและวางแผน โดยมีการวิเคราะห์หลักสูตรและผู้เรียน กำหนดจุดประสงค์ มโนทัศน์ เนื้อหาสาระ ยุทธศาสตร์ การเรียนการสอน กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อ การวัดและประเมินผล

2) หมายถึง การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของครู ตามแผนที่ได้วางไว้ ซึ่งรวมถึงสื่อการเรียนการสอน และวัสดุอุปกรณ์ต่างๆที่ครูใช้

3) หมายถึง ผลการเรียนรู้ของนักเรียน หรือสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้จากกิจกรรมการเรียน การสอนที่ครูจัดขึ้น อาจเป็นมโนทัศน์ เนื้อหาสาระ ข้อความรู้ เจตคติ และทักษะกระบวนการ ต่างๆ

**บทเรียนวิจัย (lesson study lesson/ study lesson/ research lesson)** หมายถึง บทเรียนที่ผ่านการศึกษาวิจัยตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นบทเรียนที่กลุ่มครูเลือกมา ศึกษาวิจัย โดยดำเนินการศึกษาวิจัยตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จนได้เป็น บทเรียนที่มีคุณภาพ สามารถนำไปใช้ได้จริงกับนักเรียนของตน

## 2. เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study goal)

เพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการ เรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน

คำอธิบาย: โดยทั่วไป เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน สามารถกำหนดได้ในหลาย ลักษณะ ขึ้นอยู่กับบริบทของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งในปัจจุบันมีการนำ แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ใน 2 บริบทหลัก คือ ในบริบทของการพัฒนาวิชาชีพครู (professional development) และในบริบทของการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเพื่อ พัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งทำให้การกำหนดเป้าหมายของการดำเนินงานแต่ละครั้งมีความแตกต่างกันไปตามจุดเน้นในการพัฒนา อาทิ เพื่อพัฒนาสมรรถภาพของครู หรือเพื่อ พัฒนาผลสัมฤทธิ์และเจตคติของนักเรียน แต่ไม่ว่าจะกำหนดเป้าหมายในลักษณะใด เป้าหมาย สุดท้ายของการศึกษาผ่านบทเรียน ก็คือ การพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งเป็นผลการพัฒนา อันเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในระดับชั้นเรียน ดังนั้น ใน การวิจัยครั้งนี้ซึ่งเป็นการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในบริบทของการพัฒนาวิชาชีพ ครู จึงได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนว่า เพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียน การสอนของครูควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของ นักเรียน

## 3. โครงสร้างการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study implementation structure)

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ครูหรือผู้ดำเนินการต้องพิจารณารูปแบบ การดำเนินงานและลักษณะการจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนให้มีความเหมาะสมกับเป้าหมายและ บริบทของการศึกษาผ่านบทเรียน โดยรูปแบบของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่าน บทเรียน และลักษณะการจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน มีรายละเอียด ดังนี้



### ก) รูปแบบการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

การศึกษาผ่านบทเรียนมีรูปแบบการดำเนินงานที่แตกต่างกันไปตามบริบทในการดำเนินงาน โดยทั่วไป มี 3 รูปแบบดังนี้

1) การศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson study) เป็นการดำเนินการพัฒนาวิชาชีพครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนโดยครูที่อยู่ในโรงเรียนเดียวกัน เป็นการรวมกลุ่มกันของครูเพื่อศึกษาและพัฒนาบทเรียนเพื่อให้ได้บทเรียนที่มีคุณภาพเป็นไปตามเป้าหมายของโรงเรียน อาจเป็นการดำเนินการโดยครูเพียงกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งในโรงเรียนหรือเป็นการดำเนินการทั้งโรงเรียน (whole-school) ก็ได้

2) การศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน (cross-school lesson study) เป็นการดำเนินการการศึกษาผ่านบทเรียนโดยการรวมกลุ่มกันของครูจากหลายโรงเรียนที่อยู่ในบริเวณใกล้เคียงกัน หรือในเขตพื้นที่เดียวกัน (district-wide lesson study) ซึ่งเป็นครูที่มีความสมัครใจและสนใจที่จะศึกษาในประเด็นเดียวกันหรือในบทเรียนเดียวกัน

3) การศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามเขตพื้นที่ (cross-district lesson study) เป็นการดำเนินการการศึกษาผ่านบทเรียนโดยการรวมกลุ่มกันของครูจากต่างโรงเรียน และต่างเขตพื้นที่ ที่มีความสมัครใจและสนใจที่จะศึกษาในประเด็นหรือในบทเรียนเดียวกัน มักเป็นการดำเนินงานร่วมกันตามนโยบายของโรงเรียนที่มีหน่วยงานต้นสังกัดเดียวกัน และได้รับการสนับสนุนให้จัดตั้งกลุ่มในลักษณะเช่นนี้

ในการวิจัยครั้งนี้ ดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนใน 2 รูปแบบ คือ การศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน และการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน

### ข) การจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

**กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group)** หมายถึง กลุ่มครูที่ดำเนินการศึกษาวิจัยบทเรียนร่วมกันตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกลุ่มครูที่มีความสมัครใจและสนใจที่จะดำเนินการศึกษาวิจัยในประเด็นเดียวกันและสามารถทำงานร่วมกันตลอดในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ในบางบริบทอาจมีความหมายรวมถึง ผู้รู้ (knowledgeable other) ที่เข้ามาร่วมดำเนินงานกับกลุ่มครูในตลอดทุกขั้นตอนของกระบวนการด้วย

#### การจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

การจัดตั้งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ทำได้โดยครูประมาณ 3 – 7 คนที่มีความสมัครใจและมีความสนใจร่วมกัน โดยรวมตัวกันแล้ววางเป้าหมายในการทำงานที่ชัดเจนร่วมกัน และดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจนครบวงจร

### **บุคลากรที่เกี่ยวข้อง**

บุคลากรสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานการศึกษาผ่านได้แก่

1) ครู คือ บุคลากรหลักที่สำคัญที่สุดในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ครูมีหน้าที่ในการจัดตั้งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน วางแผนการดำเนินงาน และดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนด

2) ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study participant) คือ บุคคลที่เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งของการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน อาทิ ครูในโรงเรียนคนอื่นๆ ที่ไม่ได้เข้าร่วมกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ผู้บริหาร ผู้เชี่ยวชาญ ศึกษานิเทศก์ ผู้รู้ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่สนใจ

บุคลากรที่สำคัญ คือ ผู้รู้ (knowledgeable others) ซึ่งหมายถึงผู้ที่มีประสบการณ์ในการศึกษาผ่านบทเรียน หรือเป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระรายวิชาหรือศาสตร์การสอน อาจเป็นครูที่มีประสบการณ์สูง อาจารย์จากมหาวิทยาลัย หรือศึกษานิเทศก์ในเขตพื้นที่ ผู้รู้จะมีบทบาทในการเป็นที่ปรึกษาในการวางแผนการสอน หรือเป็นผู้สังเกตและวิพากษ์วิจารณ์การสอน เป็นผู้สรุปการอภิปรายหลังการสอน และรวมถึงการนำแนวความคิดหรือองค์ความรู้ใหม่มาสู่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

### **4. ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง**

ในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ครูต้องใช้ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้องจำนวนมาก รวมถึงครูจะได้เรียนรู้และพัฒนาความรู้ความเข้าใจและทักษะต่างๆ เหล่านี้ในขณะที่ดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง ได้แก่

1) ความรู้ในการจัดการเรียนการสอน ได้แก่ ความรู้ในหลักสูตร เนื้อหาสาระวิชา ศาสตร์การสอนทั้งศาสตร์การสอนโดยทั่วไปและศาสตร์การสอนเฉพาะวิชา และความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน

2) ทักษะในการจัดการเรียนการสอน ได้แก่ ทักษะการคิดวางแผนการสอน ทักษะการเขียนแผนการสอน ทักษะในการปฏิบัติการสอน ทักษะการสังเกตนักเรียน ทักษะการสะท้อนความคิดเพื่อปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาการจัดการเรียนการสอน

3) ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ได้แก่ ความสามารถในการกำหนดเป้าหมาย ความสามารถในการสื่อสาร การเปิดใจ และความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด

## 5. องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (essential elements of lesson study process)

ในการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จำเป็นต้องคำนึงถึงองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนแต่ละครั้ง ต้องจัดให้มีองค์ประกอบสำคัญดังกล่าวอย่างครบถ้วน องค์ประกอบสำคัญ ได้แก่

1) การทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative work) คือ การทำงานอย่างร่วมมือรวมพลังของครูและผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งหมายถึงการทำงานร่วมกันด้วยความสมัครใจ มีบทบาทในการทำงานและการตัดสินใจที่เท่าเทียมกัน มีเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน มีความรับผิดชอบและมีความเป็นเจ้าของร่วมกันในผลงานที่เกิดขึ้น โดยเกิดการแลกเปลี่ยนทรัพยากรและเกิดสิ่งที่มีคุณค่าขึ้น

2) การกำหนดประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่มาจากสภาพปัญหาด้านการคิดหรือการเรียนรู้ในการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน (classroom-based) คือ การที่ครูร่วมกันกำหนดเป้าหมายหรือประเด็นในการศึกษาผ่านบทเรียน โดยพิจารณาจากข้อมูลสภาพปัญหาด้านการเรียนรู้หรือการคิดของนักเรียนที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียนและในโรงเรียนของตน และมุ่งเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนที่การพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน

3) การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการเรียนรู้และการคิดของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน (directly observe student in class) คือ การที่ครูและผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนดำเนินการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดขึ้นในขณะที่มีการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน โดยมุ่งเน้นการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน

4) การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผลการปฏิบัติงาน (reflection and discussion) คือ การที่ครูและผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนมีการดำเนินการอภิปรายร่วมกัน อาจในขั้นตอนของการกำหนดเป้าหมาย การวางแผนการสอน การเขียนแผนการสอน และโดยเฉพาะอย่างยิ่งในขั้นตอนของการสืบสอบผลการปฏิบัติงาน ซึ่งเป็นการอภิปรายและสะท้อนความคิดภายหลังการจัดการเรียนการสอน (post-lesson discussion)

5) การดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงโดยครู (teacher-driven) คือ การที่ครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีลักษณะเป็นวงจรในระยะยาว เมื่อดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนเสร็จสิ้นในวงจรหนึ่งแล้ว ก็ดำเนินการอีกวงจรหนึ่งต่อ อาจเป็นการดำเนินการศึกษาเพิ่มเติมในบทเรียนเดิมหรือดำเนินการศึกษาในบทเรียนใหม่ที่มีประเด็นเกี่ยวข้องกับบทเรียนเดิมก็ได้ ทั้งนี้ ครูเป็นผู้มีหน้าที่หลักในการขับเคลื่อนการดำเนินงานให้บรรลุผลตามเป้าหมาย โดยครูต้องปรับขั้นตอนของการทำงานให้เหมาะสมกับบริบทการทำงานจริงของตนเอง

## 6. ขั้นตอนสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (concrete steps of lesson study process)

การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไม่มีขั้นตอนที่ต้องปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด เนื่องจากครูหรือผู้ดำเนินการสามารถยืดหยุ่นและปรับเปลี่ยนขั้นตอนการทำงานได้ตามความเหมาะสมกับบริบทการทำงานจริงและให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของตน แต่อย่างไรก็ดี โดยทั่วไปแล้ว กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) มีขั้นตอนสำคัญ ดังนี้

1) ขั้นกำหนดเป้าหมายและวางแผนบทเรียน (focusing and planning the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูวิเคราะห์สภาพปัญหา ความต้องการของนักเรียน พิจารณานโยบายของโรงเรียน หรือเป้าหมายของหลักสูตร แล้วกำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนทั้งเป้าหมายในระยะยาว และเป้าหมายของบทเรียนนั้นๆ กำหนดประเด็นวิจัย เลือกบทเรียนซึ่งส่วนใหญ่ครูมักเลือกบทเรียนที่มีความท้าทายหรือสอนยาก แล้ววางแผนงานร่วมกัน ทั้งในส่วนของ การวางแผนงาน การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน และวางแผนการจัดการเรียนการสอนซึ่งถือเป็นส่วนหนึ่งของแผนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยศึกษาค้นคว้าแหล่งความรู้ต่างๆ เขียนแผนการจัดการเรียนการสอน และเตรียมสื่อการเรียนการสอน

2) ขั้นดำเนินการตามแผน (conducting the lesson) เป็นขั้นตอนการดำเนินการนำแผนการจัดการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นไปสอน (teaching) ในชั้นเรียนจริงโดยครู 1 คนซึ่งเป็นสมาชิกในกลุ่ม ส่วนสมาชิกคนอื่นๆ เป็นผู้สังเกต (observing) โดยเน้นการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน และเก็บรวบรวมข้อมูล (collecting) ตามแผนที่ได้วางไว้โดยวิธีการต่างๆ เช่น การถ่ายวิดีโอทัศน์ บันทึกเทปเสียง เก็บรวบรวมผลงานนักเรียน เพื่อทำความเข้าใจในกระบวนการคิดและกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน และเพื่อให้ได้ข้อมูลหลักฐานหรือประเด็นในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนต่อไป

3) ขั้นสืบสอบผลการปฏิบัติงาน (debriefing the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูให้ผลสะท้อน (reflecting) และอภิปราย (discussion) ร่วมกันจากข้อมูลที่ได้จากการสังเกตหรือจากหลักฐานที่เก็บรวบรวมได้จากการดำเนินงานในขั้นที่ 2) เพื่อนำข้อความรู้และข้อคิดเห็นที่ได้มาปรับปรุงแก้ไขบทเรียน โดยครูผู้สอนมักเป็นผู้เริ่มต้นการอภิปรายก่อน การอภิปรายมุ่งประเด็นที่ตัวบทเรียนว่าสิ่งใดคือปัญหาและอุปสรรคที่เกิดขึ้นในการเรียนการสอน และอภิปรายถึงแนวทางการแก้ไขปัญหาดังกล่าวเพื่อนำไปสู่การจัดการเรียนการสอนที่ดีกว่า มีข้ออภิปรายโดยมุ่งประเด็นที่ครูผู้สอนบทเรียนนั้นๆ เพราะสมาชิกทุกคนต้องรับผิดชอบร่วมกันในผลที่เกิดขึ้น เนื่องจากการวางแผนการสอน การสร้างสื่อการเรียนการสอน และการกำหนดตัวครูผู้สอนเป็นผลจากการตัดสินใจร่วมกันของสมาชิกทุกคน นอกจากนี้ ควรอภิปรายสะท้อนความคิดว่าครูได้เรียนรู้อะไรจากการดำเนินงานในชั้นเรียน



4) ขั้นปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revising the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูปรับปรุงแก้ไขบทเรียนให้มีความสมบูรณ์เหมาะสมยิ่งขึ้นตามข้อเสนอแนะที่ได้จากขั้นตอนที่ 3) โดยอาจเป็นการปรับปรุงแก้ไขบทเรียนในส่วนของขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนการสอน รายละเอียดในแต่ละกิจกรรม คำถามที่ใช้ สื่อการเรียนการสอนหรือปรับปรุงแก้ไขในประเด็นอื่นๆ ทั้งนี้ เพื่อให้ได้บทเรียนที่ดีและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

5) ขั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (sharing results) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูรวบรวมข้อมูลทำความเข้าใจ และสรุปข้อค้นพบหรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ทั้งหมดจากการดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน แล้วขยายผลการเรียนรู้ที่ได้โดยการนำเสนอสู่บุคคลอื่นๆ อาจโดยจัดทำเป็นรายงานการศึกษาผ่านบทเรียน การนำเสนอผลการดำเนินงานต่อบุคลากรในโรงเรียน หรือแสดงการจัดการเรียนการสอนแก่ผู้ที่สนใจ (open house) ก็ได้

ในขั้นตอนที่ 2) – 4) นั้น อาจมีการดำเนินการซ้ำได้หลายครั้ง หากต้องการหรือจำเป็น โดยดำเนินการสอนซ้ำในบทเรียนที่ได้มีการปรับปรุงแก้ไขแล้วในขั้นตอนที่ 4) กับนักเรียนกลุ่มใหม่ในชั้นเรียนใหม่ แล้วดำเนินการประชุมให้ผลสะท้อน อภิปราย และปรับปรุงแก้ไขอีกครั้ง

การดำเนินงานในแต่ละขั้นตอนอาจใช้เวลาในการพบปะและประชุมร่วมกันหลายครั้ง รวมทั้งอาจมีการเชิญผู้ซึ่งมักเป็นบุคคลภายนอกให้เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานในแต่ละขั้นตอนด้วย

## 7. ผลการศึกษาผ่านบทเรียน

ผลของการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนที่สำคัญ คือ การเรียนรู้ของครูและนักเรียน

ในการวิจัยครั้งนี้ได้ศึกษาผลการเรียนรู้ของครู ในลักษณะของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ซึ่งประกอบด้วย 1) ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน 2) ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และ 3) ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง รวมทั้งศึกษาผลการเรียนรู้ของนักเรียนตามเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละกลุ่ม

## 8. ยุทธศาสตร์การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study strategies)

ในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนมีกลยุทธ์ในการดำเนินงาน ดังนี้

1) การมีแกนนำในการแนะนำและขับเคลื่อนกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งควรเป็นครูหรือผู้บริหารภายในโรงเรียนที่ได้รับการยอมรับ

2) การพัฒนาบทเรียนที่เน้นคุณภาพมากกว่าปริมาณ คือ การเลือกบทเรียนมาศึกษาและดำเนินงานตามกระบวนการ โดยกำหนดบทเรียนจำนวนไม่มาก อาจเพียง 2-3 บทเรียนต่อ 1 ปีการศึกษา แต่เน้นการศึกษาในเชิงลึกเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง และเพื่อให้ได้บทเรียนที่มีคุณภาพ และนำไปใช้ได้จริง

รายละเอียดของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น สามารถสรุปเป็นกรอบแนวคิดของกระบวนการฯ ได้ ดังแสดงในแผนภาพ

## แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach)

แนวคิดการพัฒนาครูที่ว่าด้วยการพัฒนาตนเองของครูในบริบทการทำงานจริงของตน ผ่านการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลังของกลุ่มครูในการดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง โดยครูดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) จนได้บทเรียนที่มีคุณภาพ และครูเกิดการเรียนรู้จากบทเรียนนั้น ๆ

## กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process)

กระบวนการทำงานในการพัฒนาวิชาชีพของครู ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน โดยดำเนินงานในลักษณะการทำงานกลุ่มเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องผ่านขั้นตอนหลักที่สำคัญที่มีลักษณะเป็นวงจร

### เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study goal)

เพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน

### โครงสร้างการดำเนินงาน (lesson study implementation structure)

รูปแบบการดำเนินงาน: แบบโรงเรียนเป็นฐาน/ แบบข้ามโรงเรียน/ แบบข้ามเขตพื้นที่

การจัดกลุ่มและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง: ครูจำนวน 3-6 คนที่มีความสนใจ มีเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน สามารถรับผิดชอบร่วมกันตลอดการดำเนินการ

### องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ

1. การทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง
2. ประเด็นการศึกษาที่มาจากการเรียนการสอนจริง
3. การสังเกตนักเรียนในชั้นเรียน
4. การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผลการปฏิบัติงาน
5. การดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงโดยครู

### ขั้นตอนสำคัญของกระบวนการ\*

1. การกำหนดเป้าหมายและวางแผนบทเรียน
  2. การดำเนินการตามแผน
  3. การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน
  4. การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน
  5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้
- ขั้นที่ 2 - 4 อาจมีการดำเนินการซ้ำได้อีกตามความจำเป็น  
(\*ขั้นตอนสามารถยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนได้ตามความเหมาะสม)

### กิจกรรมในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

ขั้นตอนของกระบวนการ	กิจกรรม	ผลที่ได้ในแต่ละขั้นตอน
1. การกำหนดเป้าหมายและวางแผนบทเรียน (focus & plan the lesson)	ประชุมกำหนดเป้าหมาย ประเด็นวิจัย อภิปรายวางแผนงาน เขียนแผนการสอน	เป้าหมายและแผนการศึกษาผ่านบทเรียน แผนการสอนครั้งแรก สื่อการสอน
2. การดำเนินการตามแผน (teach/ observe/ data collect)	สอนโดยครู 1 คน สังเกตโดยครูอื่นในกลุ่ม บันทึก เก็บข้อมูล	บันทึกผลการสังเกต หลักฐานข้อมูลต่างๆ ที่แสดงถึงการเรียนรู้ของนักเรียน
3. การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน (debrief: discuss/ reflect)	สะท้อนผลการทำงาน อภิปรายวิเคราะห์ข้อมูล ประเมินผล	ผลการอภิปราย ประเด็นปรับปรุงแก้ไข ข้อเสนอแนะ ความรู้/ความคิดใหม่
4. การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revise the lesson)	ปรับปรุงแก้ไขแผนการสอน	แผนการสอนฉบับปรับปรุง
ทวนซ้ำขั้นที่ 2 - 4 (teach, debrief, revise again) หากต้องการหรือจำเป็น และในทุกขั้นตอนอาจเชิญผู้ให้มาเข้าร่วมได้		
5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (share results)	เขียนรายงาน นำเสนอผลงาน	รายงานการศึกษาผ่านบทเรียน

### ยุทธศาสตร์การดำเนินงาน (lesson study strategies)

มีแกนนำในการขับเคลื่อนกระบวนการ/ เน้นคุณภาพของบทเรียนมากกว่าปริมาณ

ผลการศึกษาผ่านบทเรียน: สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู/ การเรียนรู้ของนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง

ภาพที่ 10 กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น

## 1.2.2 การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน ครั้งที่ 1

หลังจากนำกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนขั้นต้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ ผู้เชี่ยวชาญได้ให้ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงแก้ไข มีประเด็นสำคัญและนัยสู่การปรับปรุงแก้ไข กระบวนการ ดังนี้

### ตารางที่ 10 ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน ครั้งที่ 1

ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
1) การนำเสนอขั้นตอนของกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนควรแบ่งให้เห็นระยะของการดำเนินงาน 3 ระยะ ซึ่งเป็นระยะของการวางแผน (plan) ระยะการปฏิบัติ (do/ research lesson) และระยะการสะท้อนผล (see/ post lesson)	แบ่งขั้นตอนของกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนทั้ง 5 ข้อที่นำเสนอไว้ ออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะวางแผน (plan) คือ ขั้นตอนที่ 1 ระยะดำเนินงาน (research lesson) คือ ขั้นตอนที่ 2 ระยะสะท้อนผล (post lesson) คือ ขั้นตอนที่ 3-5
2) ควรเพิ่มขั้นตอนในการเลือกรูปแบบและการจัดกลุ่มศึกษผ่านบทเรียน ให้เห็นถึงการเตรียมการก่อนเริ่มการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน ซึ่งควรเสนอให้เห็นว่าก่อนเริ่มดำเนินการตามขั้นตอนนี้ ต้องทำอะไรก่อนบ้าง เช่น การประชาสัมพันธ์ครู การแสวงหาเครือข่ายผู้รู้ การจัดเตรียมตารางปฏิบัติงาน เป็นต้น	เพิ่มขั้นตอนการเตรียมการดำเนินงาน โดยแบ่งขั้นตอนของกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนเป็น 2 ส่วน คือ ขั้นเตรียมการดำเนินงาน ซึ่งประกอบด้วย 1) การกำหนดรูปแบบการดำเนินงาน 2) การเผยแพร่แนวคิดการศึกษผ่านบทเรียน 3) การจัดกลุ่มศึกษผ่านบทเรียน 4) การแสวงหาผู้รู้ 5) การจัดตารางปฏิบัติงาน และการจัดประชุม เป็นต้น และขั้นดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน ซึ่งประกอบด้วย ขั้นตอน 5 ขั้นที่ได้นำเสนอไว้แล้ว
3) ยุทธศาสตร์สำคัญในการดำเนินงานคือการเริ่มต้นจากความสมัครใจของครู ซึ่งถือเป็นผู้ปฏิบัติงานในระดับฐานราก (grass-root) และเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษผ่านบทเรียน การเริ่มต้นการดำเนินงานที่ดี ต้องให้ครูมีส่วนร่วมในการรับรู้และตัดสินใจว่าจะดำเนินงานหรือไม่ หรือต้องสร้างความตระหนักให้ครูรู้ว่าเพราะเหตุใดจึงจำเป็นต้องดำเนินงานตามแนวคิดนี้ เพื่อให้ครูเกิดความสมัครใจและเกิดความกระตือรือร้น	เพิ่มกลยุทธ์เพื่อการเริ่มต้น “การเริ่มต้นกระบวนการจากระดับฐานราก (grass-root)” โดยการประชาสัมพันธ์เพื่อสร้างความสนใจและสร้างความตระหนักแก่ครู เพื่อให้ครูเกิดความสมัครใจอย่างแท้จริง รวมทั้งให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจดำเนินงาน
4) การศึกษผ่านบทเรียนมุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับชั้นเรียน ซึ่งการที่จะเกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับชั้นเรียนได้นั้น ครูจำเป็นต้องมีนวัตกรรมที่ใช้ในการเปลี่ยนแปลงชั้นเรียน เช่น การใช้รูปแบบการจัดการเรียนการสอนต่างๆ	เพิ่มกลยุทธ์เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการ “การมีนวัตกรรมในการเปลี่ยนแปลงชั้นเรียน” ซึ่งเป็นการที่ครูศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับแนวคิดทฤษฎี รูปแบบ หรือเทคนิคในการจัดการเรียนการสอนใหม่ และนำรูปแบบหรือเทคนิคต่างๆ มาใช้ในการวางแผนบทเรียนและจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษผ่านบทเรียน เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอนในระดับชั้นเรียน

นอกจากนี้ ผู้เชี่ยวชาญได้ให้คำแนะนำและข้อคิดเห็นอื่นๆ ในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้

1) การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นการทำงานในระยะยาว ไม่ใช่โครงการที่ทำให้แล้วเสร็จและจบเป็นโครงการๆ ไป อาจใช้เวลานานหลายปีกว่า จะเห็นผลในแง่ของการพัฒนาครูและพัฒนานักเรียนชัดเจน เป็นรูปธรรม เพราะการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนเป็นเรื่องของความพยายามในการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมการทำงานของครู ครูผู้ริเริ่มหรือบุคคลภายนอกในฐานะผู้ดำเนินการต้องใจเย็น และมีความอดทน ซึ่งหากสามารถอดทนดำเนินการไปได้ระยะหนึ่งแล้ว จะเห็นว่าผลที่ได้ก็นับคุ้มค่าเพียงใด

2) ในประเทศญี่ปุ่น การดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนถือเป็นกิจวัตรประจำวันของครูญี่ปุ่น เพราะครูญี่ปุ่นจะทำงานตามกระบวนการในลักษณะนี้เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนของตนเองอย่างเป็นปกติ ครูทุกคนรู้จักขั้นตอนการทำงานดีเพราะได้เรียนด้วยกระบวนการนี้มาตั้งแต่สมัยที่เป็นนักศึกษาครู และเมื่อเริ่มทำงานในวิชาชีพครู ก็จะเข้าสู่การทำงานในกระบวนการนี้จนเกิดความคุ้นเคย ไม่ใช่เรื่องแปลกแยก เพราะการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนี้ ถือเป็นส่วนหนึ่งในการทำงานในวิชาชีพครูของครูญี่ปุ่นอยู่แล้ว ส่วนในบริบทของประเทศไทย ได้นำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในงานด้านการพัฒนาครูวิชาชีพ โดยแนะนำกับนักการศึกษาให้นำมาใช้ในการพัฒนาครู และแนะนำแก่ครูให้นำมาใช้ในการพัฒนางานของตนเอง ในปัจจุบัน ได้มีการนำไปใช้ในการพัฒนานักศึกษาครูบ้างแล้ว โดยมักใช้ในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพที่ให้นักศึกษาได้วางแผนการสอนร่วมกัน เป็นกลุ่ม ช่วยกันสังเกตและสะท้อนความคิดหลังการสอน

3) การเรียนรู้การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดีที่สุด คือ การลงมือทำ คนส่วนใหญ่มักจะลังเลไม่แน่ใจว่าตนจะดำเนินการตามขั้นตอนได้ถูกต้องหรือไม่ และพะวงกับหลักการและทฤษฎีต่างๆ แต่อย่างไรก็ตาม ลักษณะสำคัญของการศึกษาผ่านบทเรียน คือ การปฏิบัติ ดังนั้นควรแนะนำครูหรือผู้สนใจว่าไม่ควรพะวงกับขั้นตอนหรือหลักการมากนัก ควรจดจำประเด็นที่เป็นลักษณะสำคัญของกระบวนการ เช่น การสังเกตนักเรียน การอภิปรายหลังการสอน แล้วรีบลงมือทำ เพราะเมื่อได้ลงมือปฏิบัติแล้ว ก็จะค่อยๆ เรียนรู้ขั้นตอนและแนวคิดในการทำงานไปโดยปริยาย รวมทั้งจะได้เรียนรู้ถึงประโยชน์ของการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยตนเอง



## ตอนที่ 2 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษผ่านบทเรียน จากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2

การดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษผ่านบทเรียนในวงจรนี้ เป็นการดำเนินงานในการกำหนดโรงเรียนและครูผู้ร่วมวิจัย การเข้าสู่สนาม การศึกษาข้อมูลของโรงเรียนและบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย แล้วดำเนินการปรับปรุงกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน ครั้งที่ 2 ตามข้อมูลที่ได้ การดำเนินงานมีรายละเอียดดังนี้

### 2.1 การดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษผ่านบทเรียนในวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2

1) เมื่อกำหนดลักษณะของโรงเรียนและครูผู้ร่วมวิจัยแล้ว ผู้วิจัยได้ประชาสัมพันธ์เชิญชวนให้เข้าร่วมการดำเนินการวิจัยครั้งนี้ โดยได้ดำเนินการติดต่อไปยังผู้บริหารและครูในโรงเรียนสังกัดต่างๆ ทั้งในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด ผู้วิจัยได้ชี้แจงรายละเอียดของการดำเนินการวิจัย อธิบายลักษณะของการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนแก่ครูและผู้บริหาร และชี้แจงเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มครูผู้ร่วมวิจัยที่ต้องการ โดยให้ข้อมูลและตอบข้อซักถามต่างๆ อย่างจริงใจ เพื่อเป็นข้อมูลในการตัดสินใจของครูและผู้บริหาร จากการติดต่อประชาสัมพันธ์ พบว่า มีผู้บริหารและกลุ่มครูที่แสดงความประสงค์ที่จะเข้าร่วมการวิจัยจากโรงเรียน จำนวน 8 แห่ง เป็นโรงเรียนในต่างจังหวัด 4 แห่ง และโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร 4 แห่ง ซึ่งมีทั้งโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น (เทศบาล) โรงเรียนเอกชน และโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ผู้วิจัยจึงได้ติดต่อประสานงานกับกลุ่มครูและผู้บริหารที่แจ้งความประสงค์ในการเข้าร่วมการวิจัย และได้เข้าไปยังโรงเรียนเพื่อศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายในการเข้าร่วมการวิจัย เข้าพบปะสนทนากับครูโดยตรงเพื่อสอบถามความสมัครใจ และชี้แจงรายละเอียดการดำเนินงานถึงบทบาทหน้าที่ของครูผู้ร่วมวิจัย ลักษณะการดำเนินงาน ระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนิน เพื่อเป็นข้อมูลประกอบการตัดสินใจของครูและผู้บริหารอีกครั้ง รวมทั้งเป็นการศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมของผู้วิจัยในการตัดสินใจคัดเลือกโรงเรียนและครูผู้ร่วมวิจัย

2) จากโรงเรียนที่แสดงความจำนงในการเข้าร่วมดำเนินการวิจัยข้างต้น ผู้วิจัยได้คัดเลือกกลุ่มครูและโรงเรียนที่มีความเหมาะสมในการดำเนินการวิจัย ทำให้การวิจัยครั้งนี้มีครูผู้ร่วมวิจัย จำนวนทั้งสิ้น 19 คน จากโรงเรียนในกรุงเทพมหานคร 2 แห่ง คือ โรงเรียนกรุงเทพ 1 และโรงเรียนกรุงเทพ 2 (นามสมมติ) โดยโรงเรียนกรุงเทพ 1 ซึ่งถือเป็นสนามวิจัยหลักในการวิจัยครั้งนี้ มีครูจำนวน 16 คน ดำเนินงานตามรูปแบบการศึกษผ่านบทเรียนโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และโรงเรียนกรุงเทพ 2 ซึ่งเป็นสนามวิจัยรอง มีครูจำนวน 3 คน ที่เข้าร่วมดำเนินงานกับครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ในรูปแบบการศึกษผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน โรงเรียนทั้งสองแห่งตั้งอยู่ในเขตพื้นที่รับผิดชอบของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากทม. เขต 1 ซึ่งผู้วิจัยมีเหตุผลในการเลือกโรงเรียนและครูผู้ร่วมวิจัย ดังนี้

2.1) โรงเรียนกรุงเทพ 1 และโรงเรียนกรุงเทพ 2 มีลักษณะตามที่กำหนดไว้ทุกประการ (ดูรายละเอียดของลักษณะของโรงเรียนและครูที่กำหนดไว้ในบทที่ 3 วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2) รวมทั้งเป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจที่จะเข้าร่วมหรือไม่เข้าร่วมการดำเนินงาน โดยไม่มีการบังคับ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดพื้นฐานของการศึกษาผ่านบทเรียน คือ แนวคิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังที่ระบุถึงการเข้าร่วมทำงานด้วยความสมัครใจ

2.2) โรงเรียนกรุงเทพ 1 เป็นโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งถือเป็นสังกัดที่มีจำนวนโรงเรียนอยู่มากที่สุด อันจะทำให้ผลการวิจัยที่ได้เป็นประโยชน์และสามารถนำไปใช้ได้ในวงกว้าง

2.3) โรงเรียนกรุงเทพ 1 มีกลุ่มครูที่แสดงความประสงค์ในการเข้าร่วมการวิจัยอย่างครบถ้วนและตรงตามลักษณะที่กำหนดไว้มากที่สุด โดยมีกลุ่มครูครบทั้ง 4 กลุ่มสาระการเรียนรู้หลัก ได้แก่ กลุ่มภาษาไทย กลุ่มคณิตศาสตร์ กลุ่มวิทยาศาสตร์ กลุ่มสังคมศึกษา และมีเพิ่มเติมอีก 1 กลุ่ม คือ กลุ่มบูรณาการ โดยลักษณะของครูที่เข้าร่วมมีความหลากหลายทั้งในด้านอายุ ประสบการณ์สอน และวุฒิทางการศึกษา ไปจนถึงลักษณะของการรวมกลุ่มที่เกิดขึ้น ซึ่งจะทำให้ได้ข้อมูลที่มีความหลากหลายและครอบคลุม ทั้งในด้านกระบวนการทำงาน โดยจะส่งผลดีต่อการนำผลการวิจัยด้านกระบวนการไปใช้ และในด้านการศึกษาผลของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีต่อสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ซึ่งจะทำให้เห็นผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูที่มีลักษณะแตกต่างกัน

2.4) ครูจากโรงเรียนกรุงเทพ 2 ซึ่งเป็นครูผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม มีความสนใจที่จะศึกษาในประเด็นเดียวกันกับครูกลุ่มสังคมศึกษาในโรงเรียนกรุงเทพ 1 โดยโรงเรียนทั้งสองแห่งตั้งอยู่ในพื้นที่ใกล้เคียงกัน มีความเป็นไปได้ในการทำงานร่วมกันในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน รวมทั้งครูจากโรงเรียน ทั้งสองแห่งแสดงความยินดีที่จะทำงานร่วมกัน นอกจากนี้ การได้กลุ่มครูจากโรงเรียนกรุงเทพ 2 ซึ่งเป็นโรงเรียนเอกชน จะทำให้ได้ข้อมูลด้านบริบทโรงเรียน และบริบทการทำงานที่มีความแตกต่างกัน นำไปสู่การสร้างข้อสรุปได้อย่างกว้างขวางและลึกซึ้งยิ่งขึ้น

3) เมื่อได้โรงเรียนและครูร่วมวิจัยแล้ว ผู้วิจัยได้เริ่มเข้าสู่โรงเรียนหรือสนามวิจัยเพื่อสร้างความสัมพันธ์กับกลุ่มครู ผู้วิจัยได้เข้าไปแนะนำตัว อธิบายถึงสถานภาพของผู้วิจัย โดยเปิดเผยตัวว่าเป็นนิสิตปริญญาเอก ซึ่งแจ้งเหตุผลของการเข้ามาดำเนินการวิจัย ผลที่ครูและโรงเรียนจะได้รับ เป้าหมายของการทำงาน บทบาทของผู้วิจัย และระยะเวลาในการดำเนินการวิจัย โดยให้ข้อมูลต่างๆ อย่างจริงใจ

ทั้งนี้ ในส่วนของโรงเรียนกรุงเทพ 1 ผู้วิจัยได้เริ่มต้นเข้าสู่สนามวิจัย ตั้งแต่เดือนกุมภาพันธ์ พ.ศ. 2549 ในการเข้าไปติดต่อผู้บริหาร คือ รองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการ เพื่อขอความอนุเคราะห์ให้ประชาสัมพันธ์เชิญชวนให้ครูเข้าร่วมดำเนินการวิจัย ซึ่งรองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการได้ให้ผู้วิจัยแจ้งเรื่องให้ผู้ดำเนินการโรงเรียนทราบและให้ผู้วิจัยเข้าร่วมการประชุม

หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้เพื่อสอบถามความสนใจและให้ช่วยประชาสัมพันธ์ให้ครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ทราบ จากนั้น ในเดือนมีนาคม พ.ศ. 2549 ผู้วิจัยได้เข้าสู่สนามอีกครั้งเพื่อร่วมการประชุมใหญ่ของโรงเรียน เพื่อประชาสัมพันธ์และชี้แจงเรื่องการดำเนินการวิจัยให้ครูทั้งโรงเรียนทราบ แล้วได้ประสานงานต่อกับหัวหน้างานวิชาการในขณะนั้นเพื่อรวบรวมครูที่มีความสนใจในการเข้าร่วมการวิจัย และต่อมาในเดือนพฤษภาคม ผู้วิจัยได้นัดหมายครูที่มีความสนใจในการเข้าร่วมการวิจัยเพื่อประชุมชี้แจงเกี่ยวกับลักษณะการดำเนินงานวิจัย และการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน โดยในการประชุมครั้งนี้ ทำให้ได้ครูผู้ร่วมวิจัยที่แน่นอน ซึ่งผู้วิจัยได้ขอความร่วมมือให้ครูผู้ร่วมวิจัยกรอกแบบสำรวจข้อมูลและขอนัดหมายวันเวลาในการสัมภาษณ์ครูและสังเกตการสอนของครูเป็นรายบุคคล เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลบริบทการทำงานของคุณครูและเก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ซึ่งในขั้นตอนของการสัมภาษณ์และการประเมินสมรรถภาพพื้นฐานนี้ เป็นขั้นตอนที่ผู้วิจัยใช้ในการสร้างความสัมพันธ์และทำความรู้จักกับครูเป็นรายบุคคล ซึ่งทำให้ครูผู้ร่วมวิจัยเกิดความคุ้นเคยและความไว้วางใจกับผู้วิจัยยิ่งขึ้น

ส่วนโรงเรียนกรุงเทพ 2 ผู้วิจัยได้เริ่มเข้าสู่สนามเพื่อพบปะครู ตั้งแต่เดือนมีนาคม พ.ศ. 2549 ซึ่งเป็นการเข้าพบปะกับครูโดยตรง มีได้ผ่านทางผู้บริหาร ทั้งนี้ ครูเป็นผู้ตัดสินใจเข้าร่วมดำเนินการและแจ้งผลการตัดสินใจแก่ผู้บริหารด้วยตนเอง โดยผู้วิจัยได้ดำเนินการนัดหมายประชุมครูผู้สนใจเพื่อชี้แจงรายละเอียดของการดำเนินงาน และนัดหมายครูเป็นรายบุคคล เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูล เช่นเดียวกับการดำเนินงานในโรงเรียนกรุงเทพ 1

ในระยะเวลาเก็บรวบรวมข้อมูลบริบทการทำงานของคุณครูผู้ร่วมวิจัยนี้ ผู้วิจัยได้เริ่มฝังตัวในสนามวิจัย โดยการเข้าไปในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ซึ่งเป็นสนามวิจัยหลักเป็นประจำ ซึ่งเป็นการเข้าไปพบปะครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคนตามที่ได้นัดหมายไว้ และเข้าไปนั่งทำงานในห้องศูนย์วิชาการที่ทางโรงเรียนได้จัดเตรียมไว้ให้เพื่อสร้างความคุ้นเคยแก่ครูผู้ร่วมวิจัยและครูในโรงเรียนคนอื่นๆ แต่ต่อมา ผู้วิจัยพบว่าห้องศูนย์วิชาการของโรงเรียน เป็นห้องที่ไม่มีครูเข้ามาใช้งานมากนัก ทำให้ผู้วิจัยไม่ได้พบปะกับครูในโรงเรียนคนอื่นๆ ผู้วิจัยจึงได้ย้ายไปทำงานในห้องสมุดของโรงเรียน ซึ่งเป็นสถานที่ที่ครูมักเข้ามานั่งพักผ่อนและพบปะสนทนากัน ทำให้ผู้วิจัยได้ทำความรู้จักกับครูในโรงเรียนและได้ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทการทำงานของคุณครูมากยิ่งขึ้น ส่วนในโรงเรียนกรุงเทพ 2 ผู้วิจัยเข้าไปดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นระยะตามการนัดหมายของคุณครูผู้ร่วมวิจัย ทั้งนี้ ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยใช้การสังเกต การสัมภาษณ์ทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ การศึกษาเอกสาร และการบันทึกภาคสนาม โดยผลของการศึกษาข้อมูลบริบทการทำงานของคุณครู นำเสนอไว้ในหัวข้อ 2.2

## 2.2 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2

ในการดำเนินงานตามวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2 เพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ได้ผลของการดำเนินงานใน 2 ส่วน คือ 1) ข้อมูลบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย และ 2) ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการ ครั้งที่ 2 ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

### 2.2.1 บริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย

#### 1) ข้อมูลโรงเรียน

##### โรงเรียนกรุงเทพ 1

โรงเรียนกรุงเทพ 1 มีเนื้อที่ประมาณ 11 ไร่ ตั้งอยู่ในเขตพญาไท กรุงเทพมหานคร เป็นโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานคร เขต 1 ในสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ มีสถานที่ตั้งอยู่ในเขตชุมชน ใกล้กับหน่วยงานต่างๆ ของราชการจำนวนมาก ทั้งสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา สถานีตำรวจ โรงพยาบาล โรงเรียน กระทรวง และมหาวิทยาลัย โรงเรียนเปิดทำการสอนตั้งแต่ปี พ.ศ.2484 โดยในปัจจุบันเปิดทำการสอนตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาลถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีนักเรียนจำนวน 2,038 คน ซึ่งแบ่งเป็นนักเรียนปกติ 1,966 และนักเรียนพิเศษซึ่งเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในด้านต่างๆ เช่น บกพร่องทางสติปัญญา บกพร่องทางการได้ยิน จำนวน 72 คน โดยจัดการเรียนการสอนทั้งในลักษณะของการเรียนร่วมและชั้นเรียนเด็กพิเศษ โรงเรียนกรุงเทพ 1 มีครูรวมทั้งสิ้น 123 คน เป็นข้าราชการครู 91 คน และบุคลากรทางการศึกษาในตำแหน่งครูอัตราจ้าง 32 คน

โรงเรียนมีอาคารเรียนหลัก 4 หลัง แบ่งเป็นห้องเรียน 66 ห้อง นักเรียนในแต่ละระดับชั้นเรียนในแต่ละห้องมีห้องเรียนประจำซึ่งใช้ในการเรียนวิชาหลักต่างๆ และมีการย้ายไปเรียนในห้องอื่นๆ ที่เป็นวิชาในภาคปฏิบัติ เช่น งานบ้าน กีฬา คอมพิวเตอร์ หรือวิทยาศาสตร์ โดยโรงเรียนมีพื้นที่ค่อนข้างจำกัดเมื่อเทียบกับจำนวนนักเรียน นอกเหนือจากสระว่ายน้ำที่เป็นสถานที่เฉพาะในการเรียนว่ายน้ำแล้ว นักเรียนต้องเรียนพลศึกษาในวิชาอื่นๆ ตามพื้นที่ว่างใต้โถงอาคารเรียน หรือในสนามหญ้าเพียงแห่งเดียวของโรงเรียนซึ่งมีขนาดไม่กว้างนัก นอกจากนี้ นักเรียนมักทำกิจกรรมอื่นๆ ในห้องเรียนประจำของตนเป็นหลัก ไม่ว่าจะเป็นการเข้าแถวเคารพธงชาติหน้าห้องเรียน การสวดมนต์และฟังโอวาทของครูผ่านโทรทัศน์วงจรปิดในห้องเรียน และรับประทานอาหารกลางวันทีโต๊ะเรียนประจำในห้องเรียนของตนเอง

โรงเรียนได้กำหนดวิสัยทัศน์ว่า โรงเรียนดำเนินการจัดการศึกษาให้แก่ นักเรียนทุกคนได้เรียนอย่างเต็มตามศักยภาพ เน้นการพัฒนากระบวนการคิด มีความสามารถด้านเทคโนโลยีภายใต้วัฒนธรรมไทย เป็นคนดี คนเก่ง มีทักษะในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข โดยตระหนักถึงประโยชน์ส่วนรวม มีความภาคภูมิใจในความเป็นไทย และมุ่งสู่ความเป็นมาตรฐานสากลโดยผู้บริหารโรงเรียนมีวิสัยทัศน์ว่า โรงเรียนจะเป็นเลิศทางวิชาการ มีคุณภาพและมาตรฐานระดับสากล แต่สามารถดำรงชีวิตอย่างมีความสุขในบริบทของสังคมไทย



รวมทั้งมุ่งเน้นการส่งเสริมความสามารถเฉพาะตัวของนักเรียน โดยจัดให้มีการแข่งขันความสามารถทั้งในและนอกสถานศึกษา

โรงเรียนใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานและมีแนวทางในการจัดการเรียนการสอนตามนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการ เช่นเดียวกับโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานอื่นๆ โดยมีการจัดการเรียนการสอนโดยปกติตั้งแต่เวลา 8:30 – 15:20 น. วันละ 7 คาบๆ ละ 50 นาที โดยมีคาบเพิ่มเติมในช่วงเวลา 15:20 – 16:30 น. เป็นคาบสำหรับเรียนซ่อมเสริมสำหรับนักเรียนบางกลุ่ม โดยในการจัดการเรียนการสอนโรงเรียนมีนโยบายให้ครูทุกคนจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ สอดแทรกคุณธรรมและปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงในการสอนแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ และมุ่งเน้นการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการคิด นอกจากนี้ โรงเรียนมีโครงการเพื่อพัฒนานักเรียนจำนวนมาก โดยมีโครงการเด่นที่โรงเรียนให้ความสำคัญเป็นพิเศษ ได้แก่ 1) โครงการวิถีพุทธ ซึ่งเป็นโครงการที่ให้ครูนำหลักธรรมมาใช้ในการพัฒนาผู้เรียนทั้งในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน และการจัดกิจกรรมเสริม 2) โครงการ Twinning Programme ซึ่งเป็นโครงการแลกเปลี่ยนนักเรียนกับโรงเรียนในประเทศสิงคโปร์ เพื่อการศึกษา ภาษาและวัฒนธรรม 3) โครงการมือใหม่หัดค้า ซึ่งเป็นโครงการที่ให้นักเรียนใช้เวลาในช่วงพักกลางวัน ในวันศุกร์ เดือนละ 1 ครั้งในการหาสินค้าต่างๆ มาวางจำหน่ายในบริเวณโรงเรียน เพื่อฝึกการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและเพื่อฝึกการคิดคำนวณ มีโครงการห้องเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษระดับชั้นละ 2 ห้องเรียนที่เป็นการรับสมัครนักเรียนให้เข้าเรียนในชั้นเรียนพิเศษนี้ ซึ่งจะมีการจัดการเรียนการสอนในวิชาภาษาอังกฤษและคณิตศาสตร์โดยครูชาวต่างประเทศ และมีโครงการพัฒนาระบบการวัดและประเมิน โดยมีการจัดทำคลังข้อสอบของโรงเรียนเพื่อใช้ในการประเมินนักเรียนกลางภาคเรียน

## โรงเรียนกรุงเทพ 2

โรงเรียนกรุงเทพ 2 ซึ่งเป็นสนามวิจัยรอง มีพื้นที่ 99 ไร่เศษ ตั้งอยู่ในเขตดุสิต กรุงเทพมหานคร เดิมคือ โรงเรียนมหาดเล็กหลวง ซึ่งพระบาทสมเด็จพระปรมินทรมหาชิราวุธ พระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 6 ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าให้จัดตั้งขึ้น และทรงรับโรงเรียนให้อยู่ในพระบรมราชูปถัมภ์พิเศษส่วนพระองค์ ต่อมาในสมัยรัชกาลที่ 7 ได้มีพระบรมราชโองการให้รวมโรงเรียนมหาดเล็กหลวงและโรงเรียนราชวิทยาลัยเข้าด้วยกัน และโอนไปสังกัดอยู่ในกระทรวงศึกษาธิการ และพระราชทานนามโรงเรียนใหม่ เมื่อ พ.ศ. 2469 ปัจจุบันโรงเรียนกรุงเทพ 2 เป็นโรงเรียนประจำสำหรับนักเรียนชาย เป็นสถานศึกษาเอกชน ประเภทสามัญศึกษา ในความดูแลของสำนักบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน สำนักงานปลัดกระทรวง กระทรวงศึกษาธิการ เปิดทำการสอนตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 – ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีนักเรียนจำนวนทั้งสิ้น 833 คน ในระดับประถมศึกษา มีนักเรียนจำนวน 261 คน แบ่งเป็นห้องเรียนละ 20-25 คน โดยมีระดับชั้นละ 4 ห้องเรียน

โรงเรียนได้แบ่งสถานที่ออกเป็น 2 ฝั่งโดยมีถนนเป็นเส้นแบ่ง คือ ฝั่งมัธยมศึกษาและฝั่งประถมศึกษา อาคารหลักส่วนใหญ่ เช่น หอประชุม สำนักงานฝ่ายบริหาร

อยู่ในฝั่งมัธยมศึกษา โดยในฝั่งประถมศึกษามีอาคารเรียนหลัก จำนวน 3 หลัง ซึ่งแบ่งออกเป็นห้องเรียนต่างๆ เช่น ห้องวิทยาศาสตร์ ห้องสังคมศึกษา และอาคารเรียนการออกแบบ โดยนักเรียนไม่มีห้องเรียนประจำ แต่ใช้การเดินทางเปลี่ยนห้องเรียนไปยังห้องต่างๆ ตามที่กำหนดในตารางเรียน นอกจากนี้ ในบริเวณของฝั่งประถมศึกษา มีอาคารพักอาศัยของนักเรียนและครู จำนวน 4 หลัง และมีพื้นที่ในการทำกิจกรรมดนตรี พักรับประทานอาหาร ในลักษณะของโรงเรียนหรือโถงอาคาร และมีสนามบาสเกตบอลและสนามหญ้าสำหรับเล่นกีฬา

โรงเรียนใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของกระทรวงศึกษาธิการ เช่นเดียวกับโรงเรียนทั่วไป แต่มีส่วนที่เพิ่มเติมหรือให้ความสำคัญเป็นพิเศษในเรื่องการปลูกฝังความเป็นสุภาพบุรุษและควมมีระเบียบวินัยแก่นักเรียน รวมทั้งมุ่งเน้นการพัฒนานักเรียนผ่านการทำกิจกรรมต่างๆ ซึ่งได้แก่ กิจกรรมดนตรี กีฬา และศิลปะการออกแบบ

ในระดับประถมศึกษา ผู้บริหารได้มีนโยบายให้ครูจัดการเรียนการสอนโดยเน้นการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติอย่างสนุกสนาน เช่น การทดลอง การใช้เกม และสนับสนุนให้มีการศึกษานอกสถานที่อย่างสม่ำเสมอ ทั้งการศึกษานอกสถานที่ในบริเวณชุมชนใกล้เคียงกับโรงเรียน และสถานที่สำคัญในกรุงเทพมหานคร และในต่างจังหวัด โดยโรงเรียนตั้งอยู่ในชุมชน และอยู่ใกล้กับสถานที่ราชการและสถานที่สำคัญหลายแห่ง เช่น สถานีรถไฟ ตลาด สำนักงานเขต พระที่นั่งอนันตสมาคม สวนสัตว์ดุสิต รัฐสภา ฯลฯ ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน นักเรียนมีตารางเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งเรียกว่าเป็นภาควิชาการ วันละ 6 คาบ คาบเรียนละ 45 นาที ซึ่งจะแล้วเสร็จประมาณบ่ายโมงครึ่งของทุกวัน และภาคบ่ายจะเป็นกิจกรรมด้านดนตรี กีฬา และศิลปะการออกแบบ

## 2) ข้อมูลของครูผู้ร่วมวิจัย

ข้อมูลของครูผู้ร่วมวิจัยทั้งสิ้นจำนวน 19 คน ซึ่งเป็นครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 จำนวน 16 คน และครูในโรงเรียนกรุงเทพ 2 จำนวน 3 คน มีดังนี้

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 11 ข้อมูลครูผู้ร่วมวิจัย

ชื่อครู (นามสมมติ)	วิชา/ ระดับชั้นที่สอน	อายุ (ปี)	เพศ	ประสบการณ์ วิชาชีพครู (ปี)	ประสบการณ์ สอนใน วิชาที่สอน(ปี)	วุฒิการศึกษา/ สาขาวิชา	ภาระงานประจำ อื่นๆ	ข้อมูลอื่นๆ	กลุ่มศึกษา ผ่านบทเรียน ที่เข้าร่วม
วรรณ	ภาษาไทย ป.1	51	ญ	10	10	ตรี- ประถมศึกษา โท - ประถมศึกษา	หัวหน้าระดับชั้นป.1 ครูประจำชั้น	สอนคณิตศาสตร์ด้วย/ เคยทำงานเลขานุการ และงานบัญชีมาก่อน	ภาษาไทย
คม	ภาษาไทย ป.1	45	ญ	20	20	ตรี- สังคมศึกษา	ครูประจำชั้น	สอนสังคมศึกษาด้วย	ภาษาไทย
เพลง	ภาษาไทย ป.1	45	ญ	21	12	ตรี-ครุศาสตร์	ครูประจำชั้น	สอนคณิตศาสตร์ด้วย	ภาษาไทย
เพียร	คณิตศาสตร์ ป.6	52	ญ	29	29	ตรี – ศึกษาศาสตร์ กำลังศึกษาต่อปริญญาโท ด้านคณิตศาสตร์ศึกษา	ครูประจำชั้น	สอนคณิตศาสตร์เพียง อย่างเดียว	คณิตศาสตร์
พร้อม	คณิตศาสตร์ ป.3	51	ญ	27	27	ตรี – ประถมศึกษา โท-หลักสูตรและการสอน	ครูประจำชั้น	สอนภาษาไทยด้วย	คณิตศาสตร์
เพลิน	คณิตศาสตร์ ป.2	28	ญ	4	3	ตรี-ครุศาสตร์	ครูประจำชั้น	ครูอัตราจ้าง สอนภาษาไทยด้วย	คณิตศาสตร์
มุก	วิทยาศาสตร์ ป.5	54	ญ	31	21	ตรี – ศึกษาศาสตร์ โท-บริหารการศึกษา	ครูประจำชั้น	เคยสอนคณิตศาสตร์ และสังคมศึกษามา 8 ปี	วิทยาศาสตร์
เพชร	วิทยาศาสตร์ ป.6	37	ญ	14	14	ตรี - ประถมศึกษา โท - วิจัยการศึกษา เอก-วิจัยการศึกษา	หัวหน้างานวิชาการ และหัวหน้างานวัด และประเมินผล	สอนวิทยาศาสตร์อย่าง เดียว และเชี่ยวชาญ การสอนดนตรี	วิทยาศาสตร์
ทอง	วิทยาศาสตร์ ป.5	57	ญ	34	3	ตรี- พลศึกษา	หัวหน้าระดับชั้น ป.5 หัวหน้างานแนะแนว	สอนจริยด้วย และเคย สอนพลศึกษามา 20 ปี	วิทยาศาสตร์
พลอย	วิทยาศาสตร์ ป.3	54	ญ	28	7	ตรี-ประถมศึกษา	หัวหน้าสายชั้น ป.3	เคยสอนคณิตศาสตร์ และภาษาไทยมา 20 ปี	วิทยาศาสตร์
แสง	คอมพิวเตอร์ ป.6	50	ญ	25	8	ตรี – ศึกษาศาสตร์ โท-บริหารการศึกษา	หัวหน้ากลุ่มสาระ การงานฯ/ หัวหน้า งานประชาสัมพันธ์	เคยสอนภาษาไทยมา 10 ปี	บูรณาการ
ทัศน์	คอมพิวเตอร์ ป.3 และ ป.5	42	ญ	19	1	ตรี – โสตทัศนศึกษา โท - หลักสูตรและการสอน	หัวหน้างาน โสตทัศนอุปกรณ์	เคยสอนสังคมศึกษามา 14 ปี	บูรณาการ
รักษ์	ภาษาไทย (การใช้ห้องสมุด) ป.4	34	ญ	1 เดือน	1 เดือน	ตรี-บรรณารักษ์/ สารนิเทศ	บรรณารักษ์	ไม่ได้ตั้งใจมาทำงานครู เคยทำงานด้านนโยบาย และแผน	บูรณาการ
พุทธ	สังคมศึกษา ป.6	45	ญ	16	12	ตรี - จิตวิทยา โท-หลักสูตรและการสอน	ครูประจำชั้น/ หัวหน้ากลุ่มสาระฯ สังคมศึกษา	เลขานุการ โครงการวิถีพุทธ	สังคมศึกษา
พล	สังคมศึกษา ป.4 ป.5 ป.6	43	ช	11	2	ตรี- สังคมศึกษา	-	สอนพลศึกษาด้วย	สังคมศึกษา
บุญ	สังคมศึกษา ป.2	49	ญ	20	20	ตรี – สังคมศึกษา	ครูประจำชั้น ชั้นเรียนเด็กพิเศษ ป.2	สอนคณิตศาสตร์ ภาษาไทย วิทยาศาสตร์ และอังกฤษ (เด็กพิเศษ)	สังคมศึกษา
เบญ	สังคมศึกษา ป.4	30	ญ	5	4	ตรี – ประถมศึกษา โท - ประถมศึกษา	หัวหน้ากลุ่มสาระฯ สังคมศึกษา ระดับ ประถมศึกษา	สอนสังคมศึกษาเพียง วิชาเดียว	สังคมศึกษา
ภาค	สังคมศึกษา ป.6	27	ช	7 เดือน	7 เดือน	ตรี – ประถมศึกษา โท - การศึกษานอกระบบ	-	สอนสังคมศึกษาเพียง วิชาเดียว	สังคมศึกษา
ศรี	สังคมศึกษา ป.5	24	ญ	2 ปี	2	ตรี - สังคมศึกษา	ครูผู้ดูแลนักเรียน ประจำ	สอนสังคมศึกษาเพียง วิชาเดียว	สังคมศึกษา

หมายเหตุ: ครูเบญ ครูภาค และครูศรี คือครูในโรงเรียนกรุงเทพ 2 ส่วนครูคนอื่นๆ คือครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ทั้งหมด

จากข้อมูลในตารางข้างต้น แสดงว่า จากครูผู้ร่วมวิจัยจำนวนทั้งสิ้น 19 คน มีครูอายุตั้งแต่ 24 – 57 ปี โดยเป็นครูเพศหญิง จำนวน 17 คน และเพศชาย จำนวน 2 คน โดยครูที่มีประสบการณ์ทำงานในวิชาชีพครูน้อยที่สุด คือ ครูรักษ์ ซึ่งเริ่มต้นทำงานได้เพียง 1 เดือน และครูที่มีประสบการณ์ทำงานในวิชาชีพครูมากที่สุด คือ ครูทอง ซึ่งมีประสบการณ์ทำงาน 34 ปี และครูที่มีประสบการณ์สอนในวิชาที่รับผิดชอบสอนตั้งแต่ 1 เดือนถึง 29 ปี มีครูที่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 10 คน ระดับปริญญาโท จำนวน 7 คน และระดับปริญญาเอก 1 คน ครูส่วนใหญ่มีภาระงานประจำอื่นๆ นอกเหนือจากหน้าที่ในการจัดการเรียนการสอน เช่น งานฝ่ายบริหารในการเป็นหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้หรือหัวหน้าระดับชั้น งานบรรณารักษ์ งานโสตทัศนูปกรณ์ของโรงเรียน และงานครูประจำชั้น ซึ่งครูที่ไม่ได้มีหน้าที่ประจำชั้นจะเรียกว่า ครูพิเศษ เช่น ครูเพชร ครูแสง ครูพล

### 3) บริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย

จากการศึกษาข้อมูลบริบทการทำงานของครูในโรงเรียน ผู้วิจัยได้นำเสนอข้อมูลในประเด็นต่างๆ ดังนี้

#### 3.1) การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน

ในการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียน โรงเรียนกรุงเทพ 1 ได้ดำเนินการพัฒนาวิชาชีพครูด้วยวิธีการต่างๆ ได้แก่ การเชิญวิทยากรมาอบรมครูในโรงเรียนในช่วงเปิดและปิดภาคเรียน การนิเทศภายในโดยหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ และผู้บริหารฝ่ายวิชาการ ภาคเรียนละ 1 ครั้ง การให้ครูไปศึกษาดูงานในโรงเรียนต่างๆ การให้ผู้แทนครูไปอบรมกับหน่วยงานภายนอกทั้งหน่วยงานต้นสังกัดหรือหน่วยงานอื่นๆ เช่น ในระยะที่ผู้วิจัยเข้าไปนี้ ครูผู้ร่วมวิจัยบางคนได้เข้ารับการอบรมเรื่องการออกแบบการสอนแบบย้อนกลับ (Backward Design) การเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (Brain-based learning) หลักสูตรพัฒนาผู้นำ การเปลี่ยนแปลงเพื่อรองรับการกระจายอำนาจ เป็นต้น และเมื่อกลับจากการศึกษาดูงานและการอบรมแล้ว จะมีการให้นำเสนอข้อมูลแก่ครูในโรงเรียนเพียงบางครั้ง รวมทั้ง โรงเรียนมีนโยบายส่งเสริมให้ครูทำวิจัยในชั้นเรียน แต่มีครูเพียงบางกลุ่มเท่านั้นที่ได้ทำวิจัยในชั้นเรียนแล้ว ซึ่งส่วนใหญ่ผู้ที่ทำวิจัยในชั้นเรียนมักเป็นการทำเพื่อใช้ในการขอเลื่อนวิทยฐานะ

ส่วนโรงเรียนกรุงเทพ 2 มีแนวทางการพัฒนาครูในโรงเรียน โดยมีการจัดสรรงบประมาณเพื่อให้ครูเสนอโครงการหรือสมัครเข้าร่วมการอบรม สัมมนาต่างๆ ด้วยตนเอง ผ่านทางหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้และผู้บริหาร ตามลำดับ และโรงเรียนได้มีการเชิญวิทยากรมาอบรมแก่ครูในเรื่องต่างๆ เป็นระยะ หรือการคัดเลือกครูเพื่อให้ไปเข้าร่วมการอบรมหรือสัมมนากับหน่วยงานภายนอกตามความเหมาะสม ซึ่งเมื่อครูได้ไปศึกษาดูงานหรือเข้าร่วมการสัมมนาใดๆ ครูต้องเขียนบันทึกรายงาน โดยเน้นการบันทึกข้อความรู้ที่ได้ เพื่อส่งผู้บริหารและเพื่อนำเสนอในที่ประชุมของโรงเรียน



จากการศึกษาข้อมูลแนวทางการพัฒนาตนเองของครูผู้ร่วมวิจัย พบว่า ครูส่วนใหญ่พัฒนาตนเองโดยการลาศึกษาต่อ การเข้ารับการอบรมตามที่โรงเรียนมอบหมาย การเข้ารับการอบรมจากวิทยากรตามที่โรงเรียนจัดขึ้น และการค้นคว้าหาข้อมูลจากแหล่งต่างๆ เช่น การอ่านหนังสือ การสืบค้นข้อมูลในอินเทอร์เน็ต หรือการสอบถามผู้รู้ ผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งครูแต่ละคนมักมีเครือข่ายเป็นของตนเอง เช่น เพื่อนครูในโรงเรียนอื่น หรืออาจารย์มหาวิทยาลัยที่ตนสนิทสนมคุ้นเคยด้วย

ในส่วนของ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันเองภายในโรงเรียนนั้น ในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ครูมีการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนบ้างเฉพาะในกลุ่มที่มีความสนิทสนมคุ้นเคยกัน ส่วนใหญ่มักเป็นการสนทนาเกี่ยวกับเทคนิคการสอน หรือวิธีการแก้ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนบางคน โดยครูผู้ร่วมวิจัยส่วนใหญ่ระบุว่าไม่เคยมีโอกาสรวมกลุ่มสนทนาเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้เรื่องการจัดการเรียนการสอนอย่างจริงจัง เมื่อพบกันแต่ละครั้ง มักเป็นการสนทนากันเพื่อถามสารทุกข์หรือคุยกันเพื่อความสนุกสนานมากกว่า อย่างไรก็ตาม มีครูบางส่วนระบุว่าเคยมีการรวมกลุ่มกันเพื่อสนทนาเรื่องการศึกษาวิจัยในชั้นเรียนบ้าง ซึ่งเป็นโครงการของหัวหน้างานวิชาการคนก่อน แต่ปัจจุบันได้ยกเลิกไป เนื่องจากหัวหน้างานวิชาการท่านนี้ได้ย้ายไปทำงานบริหารในโรงเรียนอื่น นอกจากนี้ ครูส่วนใหญ่ระบุว่าไม่เคยมีโอกาสในการสังเกตการสอนของครูอื่นเลย หรือหากมีโอกาสสังเกต ก็เป็นไปในลักษณะที่เรียกได้ว่าเป็นการ “ดูผ่านๆ” หรือ “แอบดู” จากการที่ครูคนอื่นเข้ามาสอนในชั้นเรียนที่ตนประจำชั้น ในขณะที่ตนนั่งทำงานอยู่ในห้อง มากกว่าจะเป็นการสังเกตอย่างตั้งใจเพื่อให้ได้ข้อความรู้เพื่อพัฒนาตนเอง พร้อมทั้ง ยอมรับว่ารู้สึกไม่คุ้นเคยและไม่สะดวกใจ หากมีครูอื่นมาสังเกตการสอนของตน เพราะกลัวว่าตนทำได้ไม่ดีหรือกลัวผู้อื่นไม่เห็นด้วยกับสิ่งที่ตนทำ และครูส่วนใหญ่ระบุว่าไม่เคยได้รับการสังเกตการสอนอย่างจริงจังเลย การสังเกตการสอนมักเป็นไปในลักษณะที่คนมาดูงานดูในขณะที่เดินผ่าน หรือผู้บริหารที่มานิเทศมาดูในช่วงเริ่มต้นเพียงไม่นานนัก

ส่วนในโรงเรียนกรุงเทพ 2 ครูผู้ร่วมวิจัยระบุว่ามีการพูดคุย สนทนาเพื่อปรึกษาหารือเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนบ้าง แต่เป็นไปในลักษณะที่ไม่เป็นทางการ แต่อย่างไรก็ดีด้วยภาระงานและตารางปฏิบัติงานที่ไม่ตรงกัน ทำให้ไม่ค่อยมีโอกาสได้สนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันมากนัก การพัฒนาตนเองเป็นไปในลักษณะที่ต่างคนต่างแสวงหาแนวทางของตนเองมากกว่า นอกจากนี้ ครูระบุว่ามีโอกาสในการสังเกตการสอนของครูอื่นบ้าง แต่เป็นไปในลักษณะของการแอบดูหรือดูผ่านๆ เช่นเดียวกับครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ส่วนการรับการสังเกตนั้น ครูในโรงเรียนกรุงเทพ 2 ระบุว่าไม่รู้สึกกังวลมากเท่าใดนัก รู้สึกเฉยๆ อาจมีตื่นเต้นบ้างเล็กน้อยแต่ไม่กังวลมาก

นอกจากนี้ ในส่วนของแหล่งการเรียนรู้สำหรับครูในโรงเรียน พบว่า ในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ครูไม่มีแหล่งค้นคว้าที่เป็นของครูอย่างชัดเจน ครูใช้ห้องสมุดร่วมกับนักเรียน แม้ว่าโรงเรียนมีห้องศูนย์วิชาการที่ระบุว่าเป็นแหล่งค้นคว้าและสถานที่ทำงานวิชาการสำหรับครูได้ แต่พบว่าเป็นห้องนี้มักเป็นห้องที่ล็อกแม่กุญแจไว้เสมอ ไม่มีการใช้งานบ่อยครั้งนัก ซึ่งครู

ส่วนใหญ่ระบุว่าหากต้องการศึกษาค้นคว้าเรื่องใด มักใช้ทุนส่วนตัวในการจัดหาเอกสารตำราต่าง ๆ หรือใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ที่บ้านของตนเองในการค้นคว้า ส่วนในโรงเรียนกรุงเทพ 2 นั้นมีการจัดสรรงบประมาณให้ครูสามารถจัดซื้อหนังสือที่น่าสนใจทั้งสำหรับครูและนักเรียนได้

### 3.2) ภาระงาน

ครูผู้ร่วมวิจัยมีภาระงานสอนและภาระงานอื่นๆ นอกเหนือจากงานสอนซึ่งจากการศึกษาบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย พบว่า ครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 มีภาระงานค่อนข้างมาก เนื่องจากครูแต่ละคนมีคาบสอนประมาณ 18-24 คาบต่อสัปดาห์ โดยมีจำนวนนักเรียนในแต่ละชั้นเรียนประมาณ 35-45 คน ส่งผลให้ครูต้องใช้เวลาเป็นอย่างมากในการเตรียมการสอนและการตรวจงานของนักเรียน รวมทั้ง ครูส่วนหนึ่งโดยเฉพาะอย่างยิ่งครูในระดับชั้นประถมศึกษาตอนต้นมักมีหน้าที่รับผิดชอบสอนมากกว่า 1 รายวิชา และมักมีการเปลี่ยนแปลงรายวิชาและระดับชั้นที่รับผิดชอบอยู่บ่อยครั้ง เช่น ครูคม ในภาคเรียนแรกที่ผู้วิจัยเข้าไปติดต่อ ครูคมรับผิดชอบสอนสังคมศึกษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนต่อมา ครูคมได้รับผิดชอบสอนคณิตศาสตร์และภาษาไทย ป.1 หรือครูทัศน์ที่ภาคเรียนแรกสอนคอมพิวเตอร์ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 แต่ภาคเรียนต่อมาได้เสนอในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 หรือครูดาวที่ภาคเรียนแรกทำงานในฐานะเลขานุการของผู้อำนวยการ ภาคเรียนต่อมาเป็นครูสอนวิทยาศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และภาคเรียนสุดท้ายก่อนที่ผู้วิจัยจะออกจากสนาม ครูดาวได้รับผิดชอบสอนคอมพิวเตอร์ ป.4 ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนี้ครูระบุว่าส่งผลต่อการใช้เวลาในการเตรียมการสอนมาก เพราะต้องเริ่มต้นใหม่ในทุกภาคเรียน นอกจากนี้ ครูทุกคนยังมีภาระงานอื่นนอกเหนือจากงานการจัดการเรียนการสอน ซึ่งสามารถแบ่งออกเป็นภาระงานต่างๆ ได้ดังนี้

(1) ภาระงานประจำ ได้แก่ งานสอน โดยครูประจำชั้น มีคาบสอน 18 คาบต่อสัปดาห์ และครูพิเศษ (ครูที่ไม่ได้ประจำชั้น) มีคาบสอนอย่างน้อย 22 คาบต่อสัปดาห์ และในฐานะครูประจำชั้น ครูมีงานทะเบียนและงานการดูแลนักเรียน นอกจากนี้ ครูมีงานประจำอื่นๆ เช่น งานอยู่เวรดูแลรักษาความเรียบร้อยและความปลอดภัยของนักเรียนในบริเวณโรงเรียน ในช่วงเช้าก่อนเข้าเรียน ช่วงพักกลางวัน และช่วงเย็นหลังเลิกเรียน สัปดาห์ละ 1 วัน และมีผลัดเปลี่ยนกันมาอยู่เวรในช่วงวันหยุดและช่วงปิดภาคเรียน และการเข้าร่วมประชุมของโรงเรียน ทั้งการประชุมใหญ่ประจำเดือน การประชุมของผู้บริหารในแต่ละสายงาน เช่น งานวิชาการ งานกิจการนักเรียน งานฝ่ายบุคคล งานธุรการ การประชุมเฉพาะเรื่องตามการนัดหมาย การประชุมคณะทำงานต่างๆ การประชุมระดับชั้น และการประชุมกลุ่มสาระการเรียนรู้ รวมถึงการพบปะกับผู้ปกครองของนักเรียน

(2) ภาระงานรับผิดชอบส่วนบุคคล เช่น งานในฝ่ายบริหาร โดยการเป็นหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้หรือหัวหน้าระดับชั้น งานบรรณารักษ์ งานประชาสัมพันธ์ของโรงเรียน งานฝ่ายโสตทัศนอุปกรณ์ งานสอนซ่อมเสริม และงานโครงการต่างๆ ตามที่ได้รับมอบหมายจากผู้บริหาร

(3) ภาระงานแทรกซ้อนซ้อนที่ไม่สามารถคาดหมายล่วงหน้าได้ เช่น การเป็นตัวแทนของโรงเรียนไปเข้าร่วมการประชุมอบรมที่หน่วยงานต่างๆ จัดขึ้น การเข้าดูแลชั้นเรียนหรือเข้าสอนแทนครูที่ไปประชุมอบรม ลาศึกษาต่อ หรือลาป่วยและลากิจ งานสำรวจตรวจสอบข้อมูลนักเรียนที่มักมาในลักษณะของแบบสอบถามจากฝ่ายงานบริหารต่างๆ หรืองานธุรการของโรงเรียน รวมทั้งการที่โรงเรียนตั้งอยู่ใกล้หน่วยงานของรัฐหลายหน่วยงาน สะดวกต่อการเดินทางติดต่อประสานงาน จึงทำให้โรงเรียนมักได้รับคัดเลือกให้เป็นโรงเรียนนำร่องของโครงการต่างๆ ของทั้งสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กระทรวงต่างๆ และหน่วยงานอื่นๆ จำนวนมาก ด้วยเหตุนี้โรงเรียนจึงมีการหมุนเวียนเข้าออกของโครงการใหม่ๆ บ่อยครั้ง และครูในโรงเรียนมักได้รับคัดเลือกให้เป็นตัวแทนเข้าร่วมการอบรมเกี่ยวกับแนวคิดใหม่ๆ หรือเชิญให้เป็นวิทยากรแก่หน่วยงานภายนอกโรงเรียน ซึ่งทำให้ครูหลายคนต้องใช้เวลาส่วนใหญ่ในการปฏิบัติงานเหล่านี้ ซึ่งกระทบกับเวลาที่ใช้ในการปฏิบัติงานหลัก คืองานการสอนและงานพัฒนาการเรียนการสอนของครู

นอกจากนี้ ครูหลายคนยังมีภาระงานส่วนตัว เช่น การศึกษาต่อ การรับสอนพิเศษในช่วงหลังเลิกเรียนและวันเสาร์อาทิตย์ งานในอาชีพอื่น เช่น รับพิมพ์งาน ทำขนมขาย เป็นต้น ซึ่งภาระงานจำนวนมากของครูนี้ ส่งผลให้ครูค่อนข้างมีความกังวลในการเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ที่จะเป็นการเพิ่มภาระงานให้แก่ตนเอง เช่น การเข้าร่วมการดำเนินศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยในครั้งนี้

ส่วนครูในโรงเรียนกรุงเทพ 2 ทุกคนมีคาบสอนประมาณ 15 คาบต่อสัปดาห์ และทุกคนมีหน้าที่หลัก คือ สอนในวิชาที่รับผิดชอบเพียงวิชาเดียว ซึ่งโดยปกติแล้วไม่มีภาระงานอื่นนอกเหนือจากงานสอน และสามารถเลิกงานได้ในช่วงบ่ายโมงครึ่ง ทำให้เวลาในการทำงานในหน้าที่หลักได้อย่างเต็มที่ แต่อย่างไรก็ดีครูผู้ร่วมวิจัยยังมีภาระงานอื่น เช่น ครูเบญญและครูศรี เป็นครูที่พักอาศัยในโรงเรียนหรืออยู่ประจำร่วมกับนักเรียน ซึ่งมีหน้าที่เพิ่มเติมจากครูโดยทั่วไปในการอยู่เวรเพื่อดูแลนักเรียนในการทำกิจกรรมต่างๆ ในแต่ละวันตลอดทั้งวัน เช่น การสวดมนต์เช้าและก่อนนอน การรับประทานอาหารเช้า การทำการบ้าน และการเข้านอนของนักเรียน ส่วนครูภาคประกอบธุรกิจส่วนตัวในการเปิดโรงเรียนกวดวิชา ซึ่งทำให้หลังเลิกเรียนและในวันหยุด ครูภาคต้องรีบออกจากโรงเรียนเพื่อไปทำงานดังกล่าว

### 3.3) สภาพปัญหาการจัดการเรียนการสอน

ในส่วนของตารางแผนการสอนหรือการเตรียมการสอน ครูส่วนใหญ่ระบุว่าด้วยภาระงานจำนวนมากทำให้ไม่มีเวลาในการเตรียมการสอนมากนัก ซึ่งโดยส่วนใหญ่แล้วหากมีโอกาสในการเตรียมการสอน มักเป็นการใช้เวลาหลังเลิกเรียนหรือเวลาในช่วงวันหยุดในการเตรียมการสอน มากกว่าการใช้เวลาราชการที่ใช้ทำงานตามปกติ ซึ่งมักมีภาระงานแทรกซ้อนอื่นทำให้ไม่สามารถเตรียมการสอนได้ โดยในการคิดวางแผนการสอนนั้น ครูส่วนใหญ่ตั้งต้นจากการศึกษาเนื้อหาสาระในแบบเรียน และคิดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้ นักเรียนได้เรียนรู้เนื้อหาในแบบเรียนนั้นเป็นหลัก โดยไม่ได้มีการตรวจสอบกับมาตรฐาน

การเรียนรู้ที่หลักสูตรกำหนด อย่างไรก็ตามก็ดี มีครูส่วนหนึ่งที่มีการศึกษาผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปีตามหลักสูตรควบคู่กับการศึกษาเนื้อหาสาระในแบบเรียนและแหล่งข้อมูลอื่นๆ ประกอบกับการพิจารณากิจกรรมการเรียนการสอนที่ใช้ ซึ่งครูที่ดำเนินการในลักษณะนี้ ส่วนใหญ่คือครูฝ่ายวิชาการหรือหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ที่เป็นผู้มีหน้าที่หลักในการพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียน แต่หากมองในภาพรวมแล้ว พบว่า ครูส่วนใหญ่ไม่ได้มีการศึกษาหลักสูตรเพื่อการวางแผนการสอนมากนัก หรือหากมีการศึกษา มักเป็นการศึกษาเอกสารหลักสูตรเพื่อตรวจสอบการจัดการเรียนการสอนของตนเองว่าอยู่ในหลักสูตรหรือไม่ มากกว่าใช้ในการกำหนดทิศทางในการวางแผนการสอนของตนเอง ซึ่งเป็นการดำเนินงานในลักษณะที่เมื่อเขียนแผนการสอนเสร็จแล้ว จึงมาคัดเลือกดูว่าแผนการสอนที่ตนเขียนขึ้น สอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ใดบ้างเพื่อนำมาเขียนไว้ในแผนการสอนว่าแผนของตนตรงกับมาตรฐานการเรียนรู้ใดมากกว่าจะเป็นการที่ใช้มาตรฐานการเรียนรู้หรือผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปีเป็นจุดเริ่มต้นเพื่อกำหนดเป้าหมายและวางแนวทางการจัดการเรียนการสอน

นอกจากนี้ ในการวางแผนการจัดการเรียนการสอน พบว่า ครูส่วนหนึ่งที่อยู่ในช่วงการทำผลงานทางวิชาการเพื่อขอเลื่อนวิทยฐานะ มักเริ่มต้นการคิดวางแผนการสอนโดยใช้นวัตกรรมการเรียนการสอนที่ตนเองสนใจ และไม่ได้มีการพิจารณาข้อมูลนักเรียนว่ามีคุณสมบัติเหมาะสมกับการนำนวัตกรรมนั้นๆ มาใช้หรือไม่

ครู: “น้องคะ พี่สอนสังคม ป.1 แล้วพี่จะเขียนแผนแบบ 4MAT นะคะ มันใช้ได้มั๊ยคะ”

ผู้วิจัย: “แล้วทำไมอาจารย์ถึงเลือกใช้ 4MAT ละคะ”

ครู: “คือ พี่จะทำผลงานค่ะ ขอ คศ.3”

ผู้วิจัย: “คือ นักเรียนของอาจารย์มีปัญหาอะไร หรืออาจารย์ต้องการพัฒนาอะไรให้ นักเรียนคะ ถึงได้คิดเอา 4MAT มาใช้คะ”

ครู: “เอ.. (แสดงสีหน้าไม่แน่ใจ) 4MAT นี้มันใช้พัฒนาสมองใช้มั๊ยคะ พี่อยากให้เด็กได้พัฒนาสมองอย่างรอบด้านคะ ให้คิดหลากหลาย คิดสร้างสรรค์ มีทักษะกระบวนการ คือ คิดเก่งนะคะ อ้อ..แล้วก็ต้องสอดคล้องคุณธรรมตามหลักวิถีพุทธด้วย”

ผู้วิจัย: “แล้วอาจารย์คิดว่า 4MAT จะทำให้นักเรียนเป็นอย่างนั้นได้มั๊ยคะ”

ครู: “พี่ก็ไม่รู้เหมือนกัน รู้แต่ว่าอยากทำ 4MAT ละ มันมีขั้นตอนการสอนชัดเจนเลย เห็นคนเค้าทำกันเยอะ เลยคิดว่าไม่น่าทำยากนะ แล้วก็มิตัวอย่างงานของคนที่เค้าผ่านกันแล้วด้วย มันมีให้ดูเยอะเลย”

ในส่วนของการจัดทำแผนการสอน ครูผู้ร่วมวิจัยส่วนใหญ่ยอมรับว่าแผนการสอนที่จัดทำขึ้นเป็นเพียงหลักฐานสำหรับการตรวจสอบของผู้บริหาร ซึ่งมักเป็นแผนการสอนที่คัดลอกมาจากแหล่งต่างๆ หรือเขียนขึ้นอย่างคร่าวๆ โดยไม่ได้นำไปใช้ในการสอนจริง และครูบางคนไม่มีการเขียนแผนการสอนเลย และเมื่อศึกษาในรายละเอียดของการวางแผนและการเขียนแผนการสอน พบว่า



(1) ครูส่วนใหญ่ขาดเป้าหมายหรือจุดเน้นที่ชัดเจนในการวางแผนการสอน โดยครูมักมีความประสงค์ให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ในหลายๆ ด้านในการเรียนในแต่ละคาบเรียน เช่น ในการสอน 1 เรื่องใน 1 คาบ ครูมักเขียนจุดประสงค์ให้มีความครบถ้วนตามหลัก KAP คือการเขียนจุดประสงค์การเรียนรู้ทั้งในด้าน K (knowledge ความรู้) A (attitude เจตคติ) P (process กระบวนการ ทั้งกระบวนการคิดและกระบวนการปฏิบัติ) และมีจุดประสงค์ตามนโยบายการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการที่ทำให้ในทุกแผนการจัดการเรียนการสอนของครูมีการระบุว่าการสอนครั้งนั้นๆ มีการบูรณาการเนื้อหาสาระในกลุ่มสาระการเรียนรู้ใดบ้าง รวมถึงนโยบายของโครงการวิถีพุทธที่กำหนดให้มีจุดประสงค์ด้านคุณธรรม และนโยบายการสอดแทรกปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงที่ทำให้ต้องมีข้อกำหนดในแผนการสอนว่าการสอดแทรกไว้อย่างไร ทำให้ในแผนการสอนของครูปรากฏจุดประสงค์การเรียนรู้จำนวนมาก แต่ไม่ปรากฏกิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามจุดประสงค์นั้นๆ หรือจุดประสงค์การเรียนรู้และกิจกรรมการเรียนการสอนไม่สอดคล้องกัน หรือจุดประสงค์และกิจกรรมมีความสอดคล้องกัน แต่การวัดและประเมินผลกลับไม่ตรงตามจุดประสงค์ที่วางไว้ หรือไม่มีการวัดประเมินผลตามจุดประสงค์ที่วางไว้ เช่น มีจุดประสงค์ในการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ แต่ไม่มีกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ และในส่วนของ การวัดและประเมิน เขียนว่า ประเมินความร่วมมือในการทำกิจกรรม เป็นต้น นอกจากนี้ ในทางกลับกันก็พบว่า ครูบางส่วนสามารถกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ได้อย่างชัดเจน แต่ในกิจกรรมการเรียนการสอนกลับปรากฏกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวข้องกับจุดประสงค์ที่กำหนดไว้จำนวนมาก โดยครูระบุว่าการให้นักเรียนได้รับประโยชน์ให้มากที่สุด

(2) ครูไม่มีการเขียนรายละเอียดในแผนการสอน โดยเฉพาะในส่วนของเนื้อหาสาระที่ซึ่งครูมักเขียนเพียงหัวข้อ และเมื่อสอบถามในรายละเอียด พบว่า ครูหลายคนไม่สามารถอธิบายได้ว่าหัวข้อของเนื้อหาสาระดังกล่าวที่ตนเขียนไว้นั้น ตนต้องการสอนอะไรแก่นักเรียน หรืออธิบายได้เพียงว่าตามเนื้อหาในแบบเรียน

(3) ในการเขียนแผนการสอน ครูส่วนหนึ่งระบุว่าต้องเขียนตามแบบฟอร์มของโรงเรียน ซึ่งแต่ละโรงเรียนมักมีแบบฟอร์มของตนเอง ทำให้ในหลายครั้งที่พบว่า เมื่อในแบบฟอร์มไม่มีการกำหนดหัวข้อใดไว้ ครูก็มักไม่มีการคิดและการเขียนแผนในหัวข้อนั้นๆ เช่น ครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ไม่มีการเขียนความคิดรวบยอด เพราะในแบบฟอร์มมีเพียงหัวข้อสาระการเรียนรู้หรือในกรณีของโรงเรียนกรุงเทพ 2 ที่โรงเรียนมีนโยบายให้เน้นการจัดการเรียนการสอนผ่านกิจกรรม แผนการสอนจึงให้เขียนเพียงจุดประสงค์และกิจกรรม ไม่มีการเขียนในหัวข้ออื่นเลยและต่อมาเมื่อเปลี่ยนผู้บริหาร ผู้บริหารใหม่ให้เน้นการเขียนแผนการสอนโดยเน้นเนื้อหาสาระโดยเขียนแต่หัวข้อเนื้อหา ไม่ต้องเขียนละเอียด ไม่ต้องเขียนกิจกรรม ครูจึงต้องเปลี่ยนแปลงการเขียนแผนการสอนอีกครั้ง ซึ่งเห็นได้ว่าครูส่วนหนึ่งมักใช้แบบฟอร์มเป็นตัวจำกัดการคิดวางแผนการสอนและการเขียนแผนการสอนของตนเอง อย่างไรก็ตาม มีครูบางส่วนที่ตระหนักดีว่าควรวางแผนการสอนในทุกส่วนให้ครบถ้วน ไม่ใช้แบบฟอร์มของ

โรงเรียนมาเป็นกรอบในการคิด โดยครูกลุ่มนี้จะเขียนแผนตามแบบฟอร์มของโรงเรียนและเพิ่มหัวข้ออื่นๆ ที่ตนเองคิดว่ามีความจำเป็นเข้าไปเพื่อให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น อย่างไรก็ตาม ครูที่ดำเนินการในลักษณะนี้มีไม่มากนัก

ในการจัดการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียนนั้น พบว่าครูส่วนใหญ่มี  
การจัดการเรียนการสอนไม่ตรงกับแผนการจัดการเรียนการสอนที่ให้ผู้วิจัย โดยครูผู้ร่วมวิจัย  
จำนวน 15 คนยอมรับว่าเป็นการสอนตาม “แผนในสมอง” มากกว่าเป็นการสอนตาม “แผนที่เป็น  
เอกสาร” ซึ่งได้เขียนไว้ กล่าวคือ มักเป็นการสอนตามที่คิดไว้หรือคิดได้ โดยไม่ได้มีการบันทึก  
หรือในบางครั้งไม่ได้ไต่ตรองอย่างรอบคอบก่อน มากกว่าจะเป็นการสอนตามแผนที่ได้จัดทำขึ้น  
เป็นลายลักษณ์อักษร และในขณะที่เดียวกันก็พบว่า ครูบางคนมีแผนที่เป็นเอกสารซึ่งครูเขียนขึ้น  
แผนในสมองซึ่งเป็นแผนที่ครูคิดและเล่าให้ฟัง และการปฏิบัติการสอนจริงในชั้นเรียนนั้นไม่  
ตรงกันเลย ทั้งนี้ ครูระบุว่า เนื่องจากแผนที่เขียนไว้มักไม่ใช่แผนที่ต้องการใช้ในการดำเนินการ  
สอนจริง หรือด้วยภาระงานจำนวนมากที่ทำให้มีเวลาในการคิดวางแผนการสอนน้อย จึงต้องใช้  
การ “สอนสด” ในการสอนแต่ละครั้ง และครูส่วนหนึ่งยอมรับว่า ในการสอนสดของตนเองนั้นเป็น  
การสอนโดยอัตโนมัติตามประสบการณ์เดิมของตน หรือเป็นการสอนแบบสถานการณ์พาไป  
นอกจากนี้ ครูหลายคนยอมรับว่าตนให้ความสำคัญกับ “การสอน” มาก แต่ให้เวลากับ  
“การวางแผนและเตรียมการสอน” น้อยกว่าที่ควรจะเป็น รวมทั้งพบว่า มีครูผู้ร่วมวิจัยหลายคน  
ที่มีการดำเนินการจัดการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียนที่ดีมาก แต่กลับไม่พบวิธีการหรือกิจกรรม  
ที่ดีดังกล่าวเหล่านั้นในแผนการสอนที่เขียนไว้ โดยครูให้เหตุผลว่าไม่มีเวลาพอที่จะจัดทำ  
แผนการสอนอย่างละเอียดและไม่รู้ว่าการสอนของตนมีจุดคืออะไร รวมทั้งยอมรับว่าไม่สามารถ  
เขียนแผนที่แสดงถึงการสอนที่ปฏิบัติอยู่จริงได้ หรือครูบางคนให้ข้อมูลว่า ตนรู้ว่าการสอนใน  
เรื่องนี้ หากต้องการสอนให้ดีควรดำเนินการอย่างไร แต่ไม่สามารถทำได้ เนื่องจากไม่มีเวลาคิด  
และเตรียมอย่างเพียงพอ หรือครูบางคนระบุว่ารู้เช่นกัน แต่ไม่สามารถทำได้เนื่องจากไม่ถนัด  
หรือขัดกับบุคลิกภาพของตนเอง

ตัวอย่างการสนทนาของครูที่แสดงถึงปัญหาในการเตรียมการสอนและการสอน  
ในชั้นเรียน

ครูเพียร: “พี่เป็นโรคคิดอะไรตื้อๆ มันแปลกที่ว่า บางทีตอนคิดการสอนนะ มันเป็นเรื่องที่ไม่รู้จะใช้สอนเด็กยังไง หมายถึงจะผ่านขั้นตอนอะไรอย่างนั้นเนี่ยนะ แล้วก็คิดไม่ออกจริงๆ แล้วอีกอย่างก็คือไม่ค่อยมีเวลาจะคิด ก็อย่างเมื่อคืนนี้กะว่าจะลองเตรียมการสอน ลำดับความคิดที่ดี ปรากฏว่ามันก็ผลอลหลับไป พอตีมีผู้ปกครองโทรมาเรื่องปัญหาของเด็ก แล้วคุณนานจนตี 5 ทุ่มเลย แล้วพอวงก็ต้องนอนละ คิดไม่ออกเลยจริงๆ เอ้อ...(ถอนหายใจ) เป็นโรค...คิดไม่ออก มันตลกๆ หล่นๆ ความจำสั้นก็เลยคิดว่าเป็นไฉนเป็นกัน อะไรจะเกิดมันก็ต้องเกิด ส่วนใหญ่ที่พี่สอน พี่พูดจริงๆ นะ พี่ไม่เคยมีเวลาที่จะคิดเตรียมล่วงหน้า ก็เลยคิดแบบประมาณแค่นี้ (เอากระดาษที่เขียนโน้ตขั้นตอนการสอนของตัวเองให้ดู) นี่คือชีวิตปกติเลย ไร้อเวลาจะไปนั่งเตรียมเนี่ย ไม่มีเลย ไม่มีเวลาจริงๆ แล้วก็คิดแค่ตอนนั้นแหละ เมื่อเช้าตื่นมาคิดต่อตอนตีห้า ก็วางแผน ก็คิดได้แค่นี้ แล้วก็เขียนได้แค่นี้ (เอากระดาษใบเดิมยื่นให้ดูอีกที) เรื่องแผนการสอนพี่ก็เขียนไม่ได้นะเขียนไม่เป็น จะให้เขียนอธิบายคำพูดหรือคำถามอย่างเนี่ย มันสองสามชั่วโมงก็ไม่เสร็จ เขียนแล้วลบบ่อย

นั่นเอง มันกลั่นกรองไม่ได้ คือมันคิดไว้ดี แต่มันทำไม่ได้ไง คือพี่จะเขียนได้แค่ว่าจะทำอะไร เช่น ให้เด็กแข่งกันตอบคำถาม แต่ถ้าจะให้เขียนแบบว่า ให้เด็กแบ่งกลุ่มยังไง แล้วถามอะไรเด็ก พี่เขียนไม่ได้เลย รายละเอียดมันเยอะมาก ให้แต่กรายละเอียดพี่แต่ไม่ได้ มันนึกไม่ออก

ครูพร้อม: “ลักษณะของอาจารย์ (ครูเพียร) ก็คือว่าชอบสอนสด”

ครูเพียร: “ไม่ใช่ซะ ไม่ได้ชอบสอนสด (หัวเราะ) มันคิดไม่ออก คือไม่ได้ไปอยู่ในสมองว่า เออ..เราจะสอนเรื่องนี้แล้วเราจะวางแผนยังไง เราจะวางกันได้อะไรๆ เท่านั้นเอง เพราะมันจะเป็นไปเองในเวลาสอนเลย ตอนนั้นนึกไม่ออก แล้วขนาดเขียนไว้นะ พี่ยังทำ ยังพูดไม่ได้อย่างที่เขียนเลย สถานการณ์มันพาไป ทั้งสภาพเด็ก สภาพห้อง มันจะเปลี่ยนไปอย่างนั้นนะ ตามสถานการณ์จริงๆ”

ครูพร้อม: “แล้วพอเด็กหลุด เราก็เพลินตามเด็กไปหลายนาที”

ครูเพียร: “แล้วพอเด็กมันนั่นบ๊ีบ (เปลี่ยนเรื่อง) มันก็ต้องออกไปนอกเรื่องตามสถานการณ์ที่จะพาไป”

ครูพร้อม: “เราดิ่งกลับไม่ค่อยเป็น แล้วเราเป็นกันอย่างนี้เยอะเลยนะมันแก้แล้วมั้ง”

ครูเพียร: “อย่าว่าแต่ดิ่งกลับไม่เป็นเลย บางทีมันลืมนิดไปว่า จะดิ่งอะไร พอหลุดไปบ๊ีบ ก็ลืมแล้วว่าพูดถึงเรื่องอะไร เราก็เลยอึ้งอยู่หลายนาที”

ครูพร้อม: “พอจะได้ตาม step ก็อ้าว...กระโดดไปไหนแล้วก็ไม่รู้”

นอกจากนี้ การที่ครูไม่มีจุดเน้นในการสอน หรือการเขียนจุดประสงค์ การเรียนรู้ไว้มากจนเกินไป ทำให้ในการจัดการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน พบว่า

(1) ครูไม่มีการดำเนินการตามจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ หรือมีการดำเนินการแบบให้นักเรียนทำ โดยไม่มีการสอน เช่น ครูกำหนดจุดประสงค์ว่าเพื่อให้นักเรียนเกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียน แต่กิจกรรมการเรียนการสอน ครูใช้การให้นักเรียนอ่านหนังสือแบบเรียน ซึ่งไม่ได้สนับสนุนให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดประสงค์นั้น โดยครูระบุว่ามีการเรียนรู้นี้ เพราะต้องเขียนให้ครบตามหลัก KAP หรือโรงเรียนมีนโยบายให้จัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ จึงปรากฏหัวข้อของการบูรณาการในแผนการสอนทุกแผน แต่กลับไม่ปรากฏในเนื้อหาและการเรียนการสอนจริง เช่น ครูระบุว่าให้นักเรียนเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาสาระภาษาอังกฤษในการเรียนคณิตศาสตร์ โดยมีจุดประสงค์ว่า เพื่อให้นักเรียนรู้จักและเข้าใจคำศัพท์ภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวัน ซึ่งในการสอนพบว่าเป็นการให้นักเรียนทำแบบฝึกหัดในเอกสารที่ครูเตรียมไว้ให้ โดยให้เขียนคำศัพท์ภาษาอังกฤษจากคำภาษาไทยที่ครูกำหนดให้ ซึ่งเป็นคำที่ครูดึงมาจากในโจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ โดยไม่มีการสอนหรือการอธิบายใดๆ แต่เป็นการให้นักเรียนเขียนตามความรู้ความเข้าใจที่นักเรียนมีอยู่เดิม แล้วส่งให้ครูตรวจ หรือระบุว่าบูรณาการศิลปะ แต่เป็นเพียงการเปิดโอกาสให้นักเรียนระบายสีในรูปที่มีในแบบฝึกหัด หรือระบุว่าบูรณาการคณิตศาสตร์ เพราะฉะนั้นนักเรียนต้องใช้การบวกเลขในการเรียนเรื่องนี้ เป็นต้น

(2) ครูพยายามดำเนินการตามจุดประสงค์จำนวนมากที่กำหนด ทำให้ นักเรียนมีปริมาณงานจำนวนมากที่ต้องทำในระยะเวลาอันสั้น โดยไม่เกิดการเรียนการสอนในเรื่องนั้นๆ อย่างแท้จริง เช่น ครูแจกใบงานให้นักเรียนแต่ละกลุ่ม กลุ่มละ 5 ใบ (แต่ละกลุ่มมีนักเรียนประมาณ 6-7 คน) ซึ่งใบงานแต่ละใบเป็นใบงานคนละเรื่องเกี่ยวกับการทดลอง หรือ

แบบฝึกหัดในเรื่องต่างๆ ในบทเรียนนั้นๆ และให้นักเรียนทำงานเป็นกลุ่มๆ ละ 20 นาที ซึ่งพบว่านักเรียนใช้การแบ่งงานโดยแบ่งกันทำใบงานคนละ 1 ใบโดยไม่ได้มีการปรึกษาหรือช่วยกันคิด เนื่องด้วยเวลาที่จำกัด แล้วส่งใบงานนั้นๆ ให้ครูโดยไม่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้หรือช่วยกันตรวจสอบ ซึ่งเป็นการที่นักเรียนคนใดทำใบงานใด ก็ได้รับความรู้ในเรื่องนั้นๆ ไปกลายเป็นการทำงานเดี่ยวและทำกันคนเรื่องไปโดยปริยาย เป็นต้น แต่ครูได้ถือว่ากิจกรรมนี้เป็นการดำเนินการตามจุดประสงค์ทั้งหมดที่ได้กำหนดไว้แล้ว

ในส่วนของรางวัลและประเมินผล นอกเหนือจากการวัดและประเมินด้วยการสอบ ครูส่วนใหญ่มีการกำหนดวิธีวัดผล การกำหนดระดับคุณภาพและเกณฑ์การประเมินของการจัดการเรียนการสอนแต่ละครั้งไว้ในแผนการสอนตามข้อกำหนดของโรงเรียน แต่ในการปฏิบัติงานจริง ครูส่วนใหญ่ยอมรับว่าไม่ได้มีการดำเนินการวัดและประเมินผลตามที่เขียนไว้ในแผนการสอน แต่ใช้การประเมินด้วยความรู้สึกของครูในลักษณะของการมองในภาพรวมมากกว่าการมีร่องรอยหลักฐานที่ชัดเจน

### 3.4) การพัฒนาการจัดการเรียนการสอน

ครูผู้ร่วมวิจัยระบุว่าแนวทางที่ตนใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง คือ การศึกษาหาความรู้หรือการนำข้อความรู้ที่ได้จากการอบรมต่างๆ มาปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง โดยครูส่วนหนึ่งมีความเห็นว่าแนวทางที่น่าจะใช้ได้ดีเพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง คือ การทำผลงาน และการทำวิจัยในชั้นเรียน ซึ่งการทำผลงานของครู หมายถึง การพัฒนานวัตกรรมจัดการเรียนการสอนต่างๆ เช่น การสร้างแบบฝึก การผลิตสื่อการเรียน การสร้างชุดการสอน หรือการจัดการเรียนการสอนโดยใช้เทคนิคการสอนหรือรูปแบบการสอนต่างๆ เพื่อใช้ในการขอเลื่อนวิทยฐานะ ทั้งนี้ เมื่อศึกษาเกี่ยวกับการทำผลงานและการทำวิจัยในชั้นเรียนของครู พบว่า ส่วนใหญ่เป็นการทำงานในลักษณะ “งานเอกสาร” มากกว่าการดำเนินการเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในชั้นเรียนจริงหรืองานส่วนใหญ่ไม่ค่อยได้ดำเนินการอย่างเต็มรูปแบบในชั้นเรียนจริงตามเอกสารที่เขียนกล่าวคือ เป็นการจัดทำในลักษณะของรูปเล่มรายงานที่มีการรวบรวมเอกสารต่างๆ จำนวนมากหรือเป็นการเขียนจากสิ่งที่เคยดำเนินการไปแล้ว แล้วเขียนเพิ่มเติมเพื่อให้สมบูรณ์ขึ้น เช่น ครูเขียนรายงานวิจัยในชั้นเรียนว่า การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์เพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ โดยในการดำเนินการจริง เป็นการที่ครูรวบรวมข้อความรู้จากเอกสารต่างๆ มาเขียนไว้ แล้วให้นักเรียนใช้เวลาว่าง เช่น ช่วงพักกลางวันหรือหลังเลิกเรียนเพื่อทำใบงานให้ครูใช้เป็นหลักฐานประกอบในรายงาน โดยไม่ได้มีการจัดการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียนตามขั้นตอนที่เขียนไว้ในรายงาน หรือเป็นการเขียนรายงานการวิจัยชั้นเรียนจากสิ่งที่เคยทำไปแล้วเมื่อปีที่ผ่านมา แล้วนำประสบการณ์มาเขียนและหาข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อให้งานสมบูรณ์ขึ้น เป็นต้น ทั้งนี้ เพื่อให้ตนเองมีหลักฐานในการรับการประเมินจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) หรือเพื่อใช้ในการขอเลื่อนวิทยฐานะ ทั้งนี้ ครูส่วนหนึ่งระบุว่า ไม่มี



เวลาที่จะคิดและทำผลงานอย่างจริงจัง แต่อย่างไรก็ดี ในขณะที่เดียวกันก็มีครูส่วนหนึ่งที่มี การดำเนินการจริงในชั้นเรียน

นอกจากนี้ พบว่า การทำวิจัยชั้นเรียนหรือการทำผลงานของครูมีลักษณะ เป็นการทำงาน “นอกการสอน” คือ แยกออกจากงานปกติประจำวันหรืองานหลักของครูซึ่งก็คือ งานสอน โดยนวัตกรรมที่ครูนำมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอน มักนำมาใช้นอกเหนือจาก กิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนในลักษณะของงานเสริมสำหรับนักเรียนมากกว่าที่จะ พัฒนาระบบการเรียนการสอนหรือกิจกรรมการเรียนการสอนที่เป็นหัวใจของการสอน กล่าวคือ ครูมักเลือกทำในเรื่องที่ไม่ต้องใช้เวลาของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน หรือเลือกเรื่องที่เป็นปัญหาที่ไม่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน เช่น การแก้ปัญหา พฤติกรรมก้าวร้าว การเข้าแถวซื้ออาหาร การแก้ปัญหาการมาโรงเรียนสาย หรือครูมักทำโครงการที่อยู่ นอกเหนือการเรียนการสอนในชั้นเรียน แต่อาจเป็นการส่งเสริมการเรียนในเนื้อหา เช่น การอ่านคิดวิเคราะห์ข่าว การพัฒนาแบบฝึกคิดเลขเร็ว การสร้างบทเรียนสำเร็จรูป โครงการ แลกเปลี่ยนนักเรียน เป็นต้น ซึ่งการดำเนินงานดังกล่าวมักใช้เวลา นอกเหนือจากการเรียน การสอน เช่น ก่อนเริ่มเรียนในตอนเช้า หลังเลิกเรียน หรือในเวลาพักของนักเรียน ซึ่งมักไม่ได้ เกี่ยวข้องเชื่อมโยงกับบทเรียนในวันนั้นๆ นอกจากนี้ ยังพบว่าครูส่วนหนึ่งขาดเป้าหมายที่ ชัดเจนในการทำงานทางวิชาการ หรืองานพัฒนาวิชาชีพของตนเอง โดยเลือกประเด็นใน การศึกษาค้นคว้าที่ไม่เกี่ยวข้องกับงานในหน้าที่รับผิดชอบหลักของตนเอง เช่น ครูเลือกทำงาน วิจัยชั้นเรียนที่ไม่เกี่ยวข้องกับวิชาที่ตนรับผิดชอบ เช่น ครูส่งคมศึกษาเลือกทำวิจัยชั้นเรียนเพื่อ แก้ปัญหาเรื่องการอ่าน เพราะพบว่า นักเรียนอ่านเนื้อหาในบทเรียนไม่ได้ หรือครูพลศึกษาเลือก ทำวิจัยชั้นเรียนเรื่องการแก้ปัญหาการเขียน เพราะพบว่านักเรียนเขียนตอบคำถามในข้อสอบ ไม่ได้ เป็นต้น

ทั้งนี้ ครูให้เหตุผลว่า ไม่มีเวลาเพียงพอในการคิดพิจารณาอย่างรอบคอบ และการทำผลงานหรือวิจัยชั้นเรียนให้เป็นเรื่องเดียวกับการสอนเป็นเรื่องที่ทำไต่ยาก และรู้สึก ยุ่งยาก ส่วนการผลิตสื่อ แบบฝึกหัด ที่ให้นักเรียนทำนอกช่วงเวลาการสอน เป็นเรื่องง่ายกว่า ทำได้แบบสำเร็จรูป และทำเสร็จได้เร็ว ดังตัวอย่างคำพูดของครู ดังนี้

“พี่ว่าครูก็รู่ว่างงานวิจัยชั้นเรียนว่าเป็นการพัฒนาตนเอง แต่ครูหลายคนดันมองงาน นี้แยกออกจากงานหลักของอาชีพครู คือ งานสอน มองว่าเป็นคนละเรื่องกัน มองว่าวิจัยคืองานเอกสาร ที่ เขียนออกมา แล้วบางทีก็เก็บข้อมูลจากเด็กเลย ไม่ได้สอนตามที่เขียน เลยกลายเป็นถูกแยกออกจากงานสอน จากชั้นเรียน ถูกมองว่าเป็นคนละเรื่องกัน งานวิจัยชั้นเรียน บอกได้เลยว่าบางที “ภาพดี แต่คุณภาพ...(แสดงสี หน้าที่ว่า ไม่อยากพูด)”

“คือทำพวกแบบฝึก พวกสื่อ มันง่ายกว่าไง ไม่ใช่เราทำการสอนในห้องไม่ได้นะ แต่มัน เป็นเรื่องของเวลา มันไม่มีเวลาพอที่จะคิด จะทำจริงจังหรอก แค่คิด แค่เตรียมสอนแต่ละวันก็แย่แล้ว”

นอกจากนี้ ในการรายงานผลของการดำเนินงาน ครูส่วนใหญ่มักให้ข้อมูลผล ของการนำนวัตกรรมต่าง ๆ มาใช้ว่าเกิดผลขึ้นในด้านบวก ไม่มีการให้ข้อมูลเชิงลบที่จะนำไปสู่

การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงหรือการพัฒนา แต่หากสัมภาษณ์ครูในเชิงลึกแล้ว ทุกฝ่ายจะให้ข้อมูลตรงกันว่า ผลดีที่เกิดขึ้นนั้นเกิดขึ้นกับนักเรียนที่อยู่ในเกณฑ์เรียนดีซึ่งเป็นเพียงส่วนหนึ่งหรือกับนักเรียนบางกลุ่มเท่านั้น

นอกจากนั้น พบว่า ด้วยปัญหาเรื่องข้อจำกัดของเวลาและความสามารถในการเขียน ส่งผลให้ครูกลุ่มหนึ่งที่มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่ดี สามารถปฏิบัติได้ดี แต่ไม่สามารถเขียนแผนการสอนหรืออธิบายขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอนของตนเองได้ และไม่มีการจดบันทึกผลการสอน ทำให้ครูขาดหลักฐานหรือขาดความชัดเจนในการปฏิบัติงาน ซึ่งส่งผลให้ขาดการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง เช่น เมื่อครูกลุ่มนี้พบปัญหาในการจัดการเรียนการสอน แล้วสามารถคิดวิธีการแก้ปัญหาที่ดีได้ แต่ไม่มีการบันทึกไว้ในปีการศึกษาถัดมา ก็มักลืมเตรียมป้องกันแล้วก็พบปัญหาเดิมซ้ำอีก หรือบางครั้งไม่มีเวลาคิดแก้ปัญหาอย่างรอบคอบ ต้องปล่อยผ่านไป แล้วก็รอเผชิญกับปัญหาเดิมซ้ำอีกครั้งในการสอนครั้งต่อไปเป็นต้น ทั้งนี้ ครูส่วนใหญ่ระบุว่า เมื่อพบปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ก็มักแก้ปัญหาไปเท่าที่ความรู้ความสามารถของตนเองที่มีอยู่ อาจมีการปรึกษาเพื่อนร่วมงาน ตามผู้เชี่ยวชาญบ้างเท่าที่จะทำได้ ซึ่งครูได้ให้ข้อมูลว่าครูแต่ละคนมักมีเครือข่ายผู้เชี่ยวชาญภายนอกโรงเรียนของตนเองที่สามารถขอคำปรึกษาได้ ทำให้ไม่มีการปรึกษากันเองภายในกลุ่มครูมากนัก

*“โอ๊ย...วันๆ นะ งานเยอะ เรื่องเยอะ ครูแต่ละคนก็แก้ปัญหาต่างกัน ไม่มีเวลามาช่วยกันหรือออกส่วนใหญ่ทำให้เสร็จๆ ไป แต่ละวัน วันรุ่งขึ้นก็เริ่มใหม่”*

### 3.4) ลักษณะการทำงานกลุ่มของครู หรือการรวมกลุ่มของครู

จากการศึกษาสภาพการทำงานกลุ่มหรือการรวมกลุ่มของครูพบว่า ครูในโรงเรียนส่วนใหญ่มักใช้ชีวิตประจำวันแบบตัวคนเดียว ทำงานในหน้าที่รับผิดชอบอยู่ในห้องประจำของตนเองในลักษณะต่างคนต่างอยู่ ไม่มีการทำงานร่วมกันในลักษณะกลุ่มมากนัก อาจมีการรวมตัวเป็นกลุ่มก้อนบ้าง แต่ในโรงเรียนมีการรวมกลุ่มกันเพียงไม่กี่กลุ่มเท่านั้น ซึ่งการรวมกลุ่มนี้ไม่ใช่การรวมกลุ่มเพื่อทำงาน แต่เป็นการรวมกลุ่มในลักษณะความสัมพันธ์ของเพื่อนที่พูดคุยสารทุกข์กันหรือทำกิจกรรมต่างๆ ร่วมกัน เช่น กลุ่มครูที่รับประทานอาหารกลางวันด้วยกัน หรือกลุ่มครูที่กลับบ้านด้วยกัน ทั้งนี้ ในการทำงานเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน ครูส่วนใหญ่ระบุว่า ตนเองมีความถนัดและความพึงพอใจในการทำงานเป็นรายบุคคลมากกว่าการทำงานกลุ่ม รวมทั้งพบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยครึ่งหนึ่งไม่เคยมีประสบการณ์ในการทำงานเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนแบบกลุ่มเลย โดยครูระบุว่า ครูที่มีโอกาสในการทำงานวิชาการเป็นกลุ่ม คือ หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ต้องทำงานการพัฒนาหลักสูตรร่วมกัน หรือกลุ่มครูที่ได้รับมอบหมายจากผู้บริหารให้ทำงานใดงานหนึ่งร่วมกันเท่านั้น ซึ่งเมื่อครูต้องทำงานเป็นกลุ่มมักเป็นลักษณะการทำงานกลุ่มแบบกลุ่มที่มีผู้นำ 1 คนเป็นผู้ตัดสินใจและแบ่งงานแก่สมาชิกในกลุ่ม และสมาชิกส่วนใหญ่มักมีความคิดเห็นไปตามผู้นำ ครูหลายคนยอมรับว่า เมื่อครูมาทำงานรวมกลุ่มกันจะเกิดภาวะ “หย่อนสมรรถภาพ” ขึ้น กล่าวคือ สมรรถภาพในการทำงานของครูแต่ละคนจะลดน้อยลง หรือไม่ยอมแสดงความสามารถที่มีอยู่ออกมาอย่างเต็มที่ ในขณะที่หาก

ทำงานเพียงลำพังจะสามารถทำงานได้ดีมาก ทั้งนี้ ครูให้เหตุผลว่ายอมรับในความสามารถของ ผู้นำกลุ่ม หรือรู้สึกว่าการแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งจะเป็นการสร้างอุปสรรคต่อการทำงานกลุ่ม รวมทั้งครูบางคนระบุว่าไม่อยากแสดงความรู้ความสามารถมากนัก ด้วยเหตุผลต่างๆ กัน

“พี่บอกตรงๆ เลยนะน้อง พี่ว่าที่นี้มันมันแปลก เวลาทำงานกันเอง ต่างคนต่างทำนะ โห..เห็น ผลงานออกมาดีดี แต่พอให้มาช่วยกันทำปั๊บความเก่งหายไปหมดเลย ไม่มีใครยอมปล่อยของเลย บางคนก็หวง บางคน ก็ไม่ยอมพูดมาก กลัวงานเข้า”

“ที่จริงพี่นะชอบทำงานกลุ่มนะ มีคนมาช่วยเราคิดมันก็ดีใช่ไหม แต่บางทีมันก็ทำให้งานเสร็จช้า ก็เลยลืมนคนเดียวดีกว่า แล้วบางทีครูบางคน เข้ามาร่วมกลุ่มแบบมาเกาะๆ ขอมือชื้อด้วย แล้วเค้าไม่ทำนะ เอาเวลาไป ทำงานส่วนตัว แล้วงานเค้าก็ออกมา..โอ้โห..สุดยอด แต่พอมาทำกะเรา กลายเป็นสมรรถภาพหดหายชะอย่างนั้น จน เราเข้าใจว่าเค้าไม่เก่ง”

“ครูส่วนใหญ่เค้าทำงานเดี่ยวๆ กันมากกว่า เพราะเวลาทำผลงาน มันเอางานกลุ่มไม่ได้นี่ มันต้องเราเป็นคนทำเอง เอ๊ะ..หรือว่าได้ แล้วแต่ละคนพอทำผลงาน เค้าก็จะมีที่ปรึกษาส่วนตัวกัน บางคนสามีเค้า ทำงานในกระทรวง มีเครือข่ายเยอะแยะ... ถ้าทำงานกลุ่มส่วนใหญ่เป็นงานที่ทำให้โรงเรียนมากกว่า”

“พี่ไม่กล้าออกเไอเดียมาก กลัวถูกลอก เพราะพี่เคยโดนมาแล้ว แล้วอีกอย่างพี่ว่าหัวหน้าเรา เก่งแล้ว เชื่อเค้าดีที่สุด”

นอกจากนี้ ครูผู้ร่วมวิจัยให้ข้อมูลว่า เวลาที่ครูมารวมกลุ่มกัน ส่วนใหญ่มักเป็น การพูดคุยเรื่องทั่วไป เช่น คุยเรื่องชีวิตส่วนตัว พูดถึงนักเรียนหรือผู้ปกครองบางคน พูดถึงผู้บริหาร หรือครูอื่น และมีการสนทนาเรื่องปัญหาในชั้นเรียนของตนบ้าง โดยมักปรึกษากันในเรื่องปัญหา พฤติกรรมเด็ก หรือแนะนำเทคนิควิธีการสอนซึ่งกันและกัน แต่ไม่เคยสนทนาเรื่องการจัดการเรียน การสอนอย่างจริงจัง ซึ่งเนื้อหาสาระในการสนทนาส่วนใหญ่เป็นการพูดคุยกันเพื่อผ่อนคลายมากกว่า เพื่อการทำงาน ซึ่งครูส่วนหนึ่งเรียกการรวมกลุ่มสนทนากันของครูในลักษณะนี้ว่า “การนินทาบำบัด”

“ครูมีวิธีคลายเครียดจากงานและเพื่อนร่วมงานโดยการรวมกลุ่มกันพูดคุยเรื่องโน้นเรื่องนี้ แต่ก็ยอมรับนะว่าบางทีก็เป็นการกล่าวถึงคนอื่น ทั้งครูกันเอง นักเรียน ผู้ปกครอง ไอ้ยโดนหมดแหละ มันอัดอั้นนะ เค้าเรียก นินทาบำบัด บางครั้งก็เพื่อแฉ หรือเตือนกันให้ระวัง... ส่วนใหญ่ก็แค่อยากระบายความอัดอั้น แต่ก็หลาย ครั้งนะที่มันก็ได้ทางออกจากการคุยกันแบบนี้”

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## 2.2.2 การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 2

ผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลและสะท้อนความคิดจากข้อมูลข้างต้นเพื่อดำเนินการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยมีประเด็นสำคัญและนัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการ ดังนี้

ตารางที่ 12 ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 2

ข้อมูลสภาพปัญหาของครู	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
1) ครูมีภาระงานมาก ทำให้เกิดความกังวลใจในการเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ที่จะเป็นการเพิ่มภาระงาน	กำหนดกลยุทธ์เพื่อการเริ่มต้น “การลดภาระงานในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะแรก” เช่น การลดภาระงานเอกสารการบันทึกต่างๆ เพื่อให้คุ้นเคยกับการทำงานตามกระบวนการ และเกิดความรู้สึกที่ดีในการทำงานก่อน แล้วจึงค่อยๆ เพิ่มภาระงานด้านเอกสารทีละน้อยเพื่อให้งานมีความชัดเจนมากขึ้น เช่น เพิ่มการเขียนรายละเอียดของแผน เพิ่มการเขียนบันทึกการเรียนรู้
2) ครูขาดเป้าหมายในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในด้านผลการเรียนรู้ของนักเรียนที่ชัดเจน โดยมักใช้เนื้อหาในบทเรียนหรือนวัตกรรมการเรียนการสอนที่ตนเองสนใจเป็นจุดเริ่มต้นในการคิดวางแผนการเรียนการสอน ไม่ได้มีการพิจารณาข้อมูลสภาพปัญหาของนักเรียนอย่างถี่ถ้วนทำให้เกิดการแก้ปัญหาหรือการพัฒนาที่ผิดทิศทาง หรือเลือกประเด็นในการศึกษาที่อยู่นอกเหนือความรับผิดชอบในรายวิชาหลักที่ตนรับผิดชอบ หรือมีการกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ในแผนการสอนที่มากเกินไป และการขาดการวัดและประเมินผลที่ชัดเจนและสอดคล้องกับเป้าหมาย	<p>1) เพิ่มรายละเอียดในขั้นกำหนดเป้าหมายและวางแผนการสอน ดังนี้</p> <p>1.1) การกำหนดเป้าหมาย ให้มีขั้นตอนดังนี้</p> <p>(1) ระบุปัญหา โดยศึกษาสภาพปัญหาของนักเรียนที่เป็นอยู่และเกิดขึ้นจริงในชั้นเรียนอย่างถี่ถ้วน โดยการสังเกตหรือการอภิปรายร่วมกันจากข้อมูลหลักฐานที่มีอยู่ แล้วสรุปสภาพปัญหาและสาเหตุของปัญหาให้ชัดเจน</p> <p>(2) นำข้อมูลสภาพปัญหาของนักเรียนดังกล่าวมาพิจารณาเพื่อกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม โดยเป็นการกำหนดเป้าหมายในด้านผลการเรียนรู้ที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับนักเรียน และเป็นผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนรับผิดชอบ</p> <p>(3) กำหนดตัวบ่งชี้ในลักษณะพฤติกรรมหรือหลักฐานข้อมูลที่ชัดเจนที่แสดงถึงการที่นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนด</p> <p>1.2) การวางแผนการสอน ให้มีขั้นตอนการใช้เป้าหมายและตัวบ่งชี้ในด้านผลการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นจุดเริ่มต้นในการคิดวางแผนการสอน โดยนำมาใช้ในการกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ เลือกวิธีการสอนหรือวิธีการพัฒนานักเรียนที่เหมาะสมและสอดคล้องกับเป้าหมาย และกำหนดวิธีการวัดและประเมินผล</p> <p>2) กำหนดกลยุทธ์เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการ “การมีจุดเน้น (focus) หรือเป้าหมายที่ชัดเจนในการพัฒนานักเรียน” โดยให้กลุ่มตัดสินใจเลือกเป้าหมายของกลุ่มที่ชัดเจน และไม่มีเป้าหมายที่มากเกินไป และในการวางแผนการสอนแต่ละเรื่อง หรือแต่ละครั้งต้องมีจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ชัดเจนและเป็นจุดเน้นของการสอนในเรื่องนั้นๆ โดยอาจจะเพิ่มเติมได้ว่า กลุ่มมีเจตนาในการพัฒนานักเรียนให้รอบด้านในด้านใดบ้างได้ แต่ต้องมีจุดเน้นให้แน่ชัดว่าในการเรียนการสอนเรื่องนั้นๆ ให้มีความสำคัญกับจุดประสงค์การเรียนรู้ใดเป็นพิเศษ</p>



ตารางที่ 12 (ต่อ) ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 2

ข้อมูลสภาพปัญหาของครู	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
3) แผนการสอนที่ครูเขียนไม่มีความสอดคล้องกันในแต่ละองค์ประกอบ	ในชั้นวางแผนการสอน เพิ่มขั้นตอนการตรวจสอบความสอดคล้องขององค์ประกอบหลักในแผนการสอน
4) แบบฟอร์มของแผนการสอนมีผลต่อการคิดวางแผนการสอน	ปรับแบบฟอร์มแผนการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน โดยเน้นให้มีส่วนที่แสดงถึงกิจกรรมการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อเป็นแนวทางให้ครูสามารถสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการเรียนรู้และการคิดของนักเรียนได้
5) ครูถนัดและพึงพอใจในการทำงานแบบรายบุคคลมากกว่าการทำงานกลุ่ม (เก่งเดี่ยว)	กำหนดกลยุทธ์ “การพัฒนาเจตคติที่ดีของครูต่อการทำงานกลุ่ม” เช่น การชี้ให้เห็นถึงผลดีของการทำงานร่วมกัน

นอกจากนี้ ในส่วนของปัญหาอื่นๆ เช่น ครูทำงานพัฒนาการเรียนการสอนในลักษณะโครงการที่อยู่นอกเหนือการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในคาบเรียน พบว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถช่วยแก้ปัญหาในส่วนนี้ได้ เนื่องจากมีองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ คือ การกำหนดประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่มาจากสภาพปัญหาในชั้นเรียนจริงของตน และการสังเกตนักเรียนในชั้นเรียน ทำให้ในการดำเนินงานครูต้องเลือกประเด็นที่อยู่ในการจัดการเรียนการสอนในคาบเรียน

### ตอนที่ 3 ผลการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3

การดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในวงจรนี้เป็นการดำเนินงานสร้างความรู้ความเข้าใจในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครูผู้ร่วมวิจัย และครูเริ่มต้นดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งเป็นการดำเนินงานตามธรรมชาติ ตามความรู้ความเข้าใจและความสามารถของครู โดยไม่มีการแทรกแซงของผู้วิจัย แล้วผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลสภาพการปฏิบัติงานของครูเพื่อดำเนินการปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 3 ตามข้อมูลที่ได้ การดำเนินงานมีรายละเอียดดังนี้

#### 3.1 การดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3

1) ในการสร้างความรู้ความเข้าใจในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครูผู้ร่วมวิจัย ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

1.1) ประสานงานนัดหมายครูผู้ร่วมวิจัยทุกคนให้เข้าร่วมประชุมเชิงปฏิบัติการ (workshop) ที่ผู้วิจัยเป็นผู้จัดขึ้น โดยแบ่งออกเป็นการประชุม 2 ครั้ง ดังนี้

ตารางที่ 13 กิจกรรมการประชุมเชิงปฏิบัติการเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

การประชุม	กิจกรรม
ครั้งที่ 1 9 ตุลาคม 2549  การสร้างความรู้ความเข้าใจ	เวลา 9:00 – 12:00 น. - ลงทะเบียน แจกเอกสารการประชุม - การแนะนำตัว ทำความรู้จักซึ่งกันและกันระหว่างสมาชิกในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน - การบรรยายประกอบงานนำเสนอ PowerPoint (ภาคผนวก ค) เพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนโดยผู้วิจัย สลับกับการอภิปรายซักถามของครูผู้ร่วมวิจัยในประเด็นต่างๆ และฝึกการทำกิจกรรมในบางขั้นตอน เช่น การสังเกตการสอนจากวีดิทัศน์ ซึ่งผู้วิจัยได้ขออนุญาตครูแสงในการนำวีดิทัศน์การสอนของครูแสงที่ผู้วิจัยได้บันทึกไว้มาให้ผู้ร่วมประชุมสังเกตและสะท้อนความคิด
	เวลา 13:00 – 16:00 น. - การดูวีดิทัศน์การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในต่างประเทศ - การอภิปรายซักถามเพิ่มเติม - การทำความเข้าใจเรื่องการจัดกลุ่มย่อย (การรวมกลุ่มย่อยตามกลุ่มสาระการเรียนรู้หรือตามความสนใจ) และให้สมาชิกเข้ากลุ่มย่อยเพื่อสร้างความคุ้นเคย

ตารางที่ 13 (ต่อ) กิจกรรมการประชุมเชิงปฏิบัติการเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

การประชุม	กิจกรรม
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การสรุปข้อความรู้เกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน โดยให้ครูในแต่ละกลุ่มย่อยร่วมกันสรุปและนำเสนอเกี่ยวกับลักษณะสำคัญของกระบวนการ และขั้นตอนหลักในการดำเนินงานตามกระบวนการ เพื่อตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของครู</li> <li>- การอธิบายการใช้คู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และเอกสารประกอบการดำเนินงานอื่นๆ</li> </ul>
ครั้งที่ 2 10 ตุลาคม 2549 การวางแผน การดำเนินงาน	<p>9:00 – 12:00</p> <p>การประชุมกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อตกลงในประเด็นต่างๆ ดังนี้</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- การกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มใหญ่ (หมายถึงทุกกลุ่มย่อยรวมกัน หรือครูผู้ร่วมวิจัยทุกคน)</li> <li>- การวางแผนการดำเนินงาน จัดตารางปฏิบัติงานของกลุ่ม โดยกำหนดวันและเวลาที่พบกันในแต่ละเดือนของกลุ่มใหญ่ เพื่อติดตามการดำเนินงานของแต่ละกลุ่มย่อย</li> <li>- การเข้าประชุมกลุ่มย่อยเพื่อกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน แผนการดำเนินงาน และเตรียมการสรรหาผู้รู้ในการเข้าร่วมทำงานของแต่ละกลุ่มย่อย</li> </ul> <p>13:00 – 15:00 น.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- กลุ่มย่อยแต่ละกลุ่มนำเสนอเป้าหมายและแผนงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม เพื่อขอความคิดเห็นและข้อเสนอแนะจากกลุ่มใหญ่</li> <li>- การชี้แจงให้ครูแต่ละกลุ่มย่อยศึกษาค้นคว้าเพื่อแสวงหาวิธีการในการพัฒนานักเรียนเพื่อให้เกิดผลการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ในช่วงปิดภาคเรียน</li> <li>- การแนะนำแหล่งค้นคว้าเพิ่มเติมเกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน</li> </ul>

1.2) มอบเอกสารประกอบการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครูผู้ร่วมวิจัย  
ได้แก่

- (1) คู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ผู้วิจัยจัดทำขึ้น
- (2) หนังสือประกอบการค้นคว้าในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จำนวน 3 เล่ม ได้แก่

(2.1) ศาสตร์การสอน โดย ทิศนา ขัมมณี (2547) มีเนื้อหาเกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎี หลักการ รูปแบบ วิธี และเทคนิคในการจัดการเรียนการสอนต่างๆ เพื่อเป็นแหล่งค้นคว้าของครูเกี่ยวกับวิธีการในการพัฒนาผู้เรียนตามแนวคิดและแนวทางต่างๆ ซึ่งครูสามารถเลือกมาใช้ได้อย่างหลากหลาย

(2.2) วิทยาการด้านการคิด โดย ทิศนา ขัมมณี และคณะ (2544) มีเนื้อหาเกี่ยวกับการคิดในลักษณะต่างๆ เช่น ทักษะการคิด กระบวนการคิด และแนวทางในการพัฒนาการคิด เพื่อเป็นแหล่งศึกษาค้นคว้าของครูในการทำความเข้าใจและเรียนรู้เกี่ยวกับการคิดและการพัฒนาการคิด ซึ่งเป็นเป้าหมายในการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม

(2.3) เมนูงานเด็ด แผนการจัดการเรียนรู้คัดสรร โดย ทิศนา ขัมมณี และคณะ (2548) มีเนื้อหาเกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นตามรูปแบบหรือนวัตกรรมในการจัดการเรียนการสอนต่างๆ เพื่อเป็นตัวอย่างแก่ครูในการเขียนแผนการสอนในหลากหลายรูปแบบ

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้แนะนำหนังสือและเว็บไซต์ต่างๆ ที่มีข้อมูลเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อให้เป็นแหล่งค้นคว้าเพิ่มเติมแก่ครูผู้ร่วมวิจัย และได้มีการสอดแทรกการสร้างความรู้และทำความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานแก่ครูผู้ร่วมวิจัยเป็นระยะในระหว่างดำเนินการ

2) จากการประชุมข้างต้น ทำให้ครูผู้ร่วมวิจัยสามารถกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน จัดกลุ่มย่อย และกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนในแต่ละกลุ่มย่อยได้ดังนี้

### 2.1) เป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ได้กำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งเป็นเป้าหมายหลักว่า “เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดของนักเรียน” เนื่องจากโรงเรียนกรุงเทพ 1 มีนโยบายในการพัฒนาความสามารถในการคิดของนักเรียน โดยได้เข้าร่วมโครงการ Thinking School ของกระทรวงศึกษาธิการ รวมทั้งโรงเรียนได้เคยการดำเนินงานเพื่อพัฒนาการคิดมาบ้างแล้ว เช่น การเข้าร่วมโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (วพร.) ในระหว่างปี พ.ศ.2545 – พ.ศ.2547 โดยโรงเรียนได้กำหนดเป้าหมายหรือจุดเน้นในการพัฒนานักเรียนว่าเพื่อพัฒนาการคิดของนักเรียน แต่ทั้งนี้ ภายหลังจากการสิ้นสุดการดำเนินงานในโครงการดังกล่าว โรงเรียนก็เกิดการหยุดชะงักการดำเนินงานเพื่อพัฒนาการคิดไป โดยยังคงมีโครงการที่หลงเหลืออยู่ คือ กิจกรรมการบริหารสมอง “Brain Gym” ซึ่งเป็นการให้นักเรียนเคลื่อนไหวร่างกายเพื่อบริหารสมองในช่วงเช้าหลังเคารพธงชาติ ซึ่งในระยะหลังนี้เป็นการให้นักเรียนทำกิจกรรมในห้องเรียนตามภาพการสาธิตในโทรทัศน์ วงจรปิด ทำให้นักเรียนไม่ได้มีการดำเนินการอย่างจริงจังนัก เนื่องจากพื้นที่จำกัด และนักเรียนจะไม่ปฏิบัติตาม เมื่อไม่มีครูดูแลอยู่ในห้องเรียน นอกจากนี้ ครูผู้ร่วมวิจัยระบุว่า ยังไม่เคยมีโอกาสนำนวัตกรรมจัดการเรียนการสอนมาใช้เพื่อพัฒนาการคิดของนักเรียนอย่างจริงจังในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน ส่วนใหญ่เป็นไปในลักษณะของกิจกรรมเสริม



มากกว่า ดังนั้น กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนจึงได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนว่า เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดของนักเรียน โดยมีเป้าหมายที่สืบเนื่องจากเป้าหมายนี้ว่า เพื่อให้ครูได้พัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนและสามารถพัฒนากระบวนการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการคิดของนักเรียนได้ ซึ่งเป้าหมายนี้เป็นเป้าหมายที่ครูในโรงเรียนกรุงเทพ 2 ได้มีส่วนร่วมในการกำหนดและมีความเห็นชอบด้วย

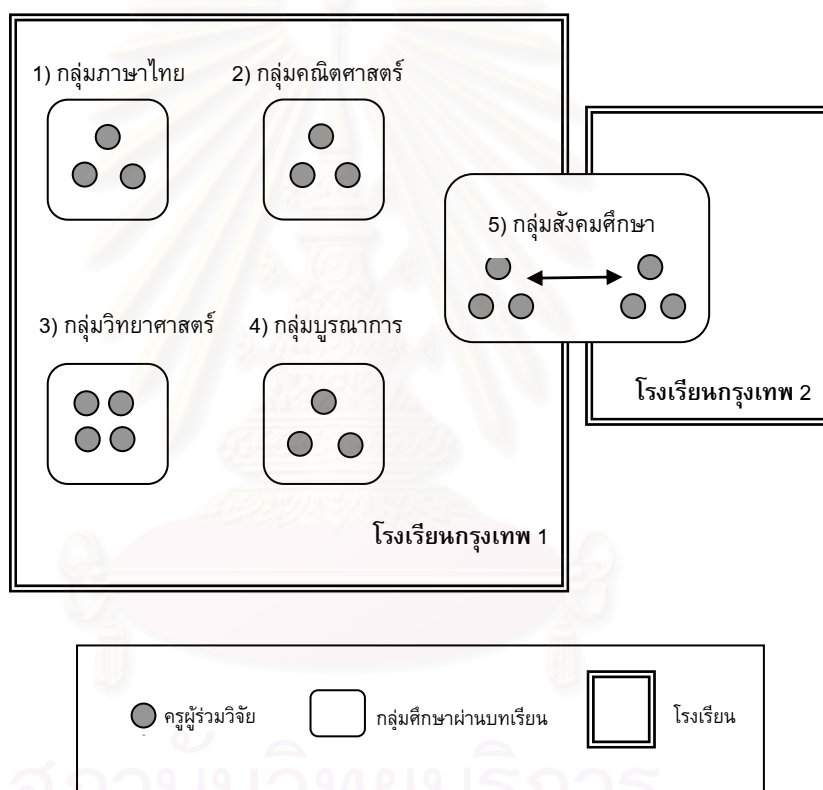
## 2.2) การจัดกลุ่มย่อย

ครูผู้ร่วมวิจัยหรือกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้แบ่งออกเป็น 5 กลุ่มย่อยตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่มีความถนัดและความสนใจ เพื่อดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างๆ ซึ่งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนกลุ่มย่อยที่ได้มีลักษณะดังนี้

ตารางที่ 14 ลักษณะการจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย

รูปแบบ	กลุ่ม	จำนวน (คน)	สมาชิก	ลักษณะกลุ่ม
แบบโรงเรียนเป็นฐาน (สมาชิกในแต่ละกลุ่มทุกคนอยู่โรงเรียนกรุงเทพ 1)	ภาษาไทย	3	ครูวรรณ ครูคม ครูเพลง	ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มทุกคนรับผิดชอบสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน ระดับชั้นเดียวกัน และเคยทำงานร่วมกันมาก่อน
	คณิตศาสตร์	3	ครูเพียร ครูพร้อม ครูเพลิน	ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มรับผิดชอบสอนในกลุ่มสาระเดียว การเรียนรู้เดียวกัน แต่ในระดับชั้นต่างกัน โดยไม่เคยทำงานร่วมกันมาก่อน
	วิทยาศาสตร์	4	ครูมุก ครูเพชร ครูทอง ครูพลอย	ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มทุกคนรับผิดชอบสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน ระดับชั้นใกล้เคียงกัน และไม่เคยทำงานร่วมกัน
	บูรณาการ	3	ครูแสง ครูทัศน์ ครูรักษ์	ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มรับผิดชอบสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ต่างกัน คือ ครูแสงสอนวิชาคอมพิวเตอร์ ป.6 ครูทัศน์สอนวิชาคอมพิวเตอร์ ป.3 และครูรักษ์สอนวิชาการใช้ห้องสมุด ป.3 ครูในกลุ่มนี้ไม่เคยทำงานร่วมกันมาก่อน แต่มีความสนใจในประเด็นเดียวกัน คือ การพัฒนาความสามารถในการสืบค้นข้อมูล
แบบข้ามโรงเรียน	สังคมศึกษา	6	ครูพุทธ ครูพล ครูบุญ ครูเบญ ครูภาค ครูศรี	ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มรับผิดชอบสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน ระดับชั้นใกล้เคียงกัน และไม่เคยทำงานร่วมกันมาก่อน โดยสมาชิกในกลุ่ม 3 คนมาจากโรงเรียนกรุงเทพ 1 และสมาชิกอีก 3 คนมาจากโรงเรียนกรุงเทพ 2

ทั้งนี้ โดยทั่วไปแล้ว การดำเนินงานในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน (cross-school) เป็นลักษณะของการรวมกลุ่มกันศึกษาผ่านบทเรียนโดยครูจากหลายโรงเรียน แต่เนื่องจากการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนต้องการครูที่มีความสนใจร่วมกัน และมีความเต็มใจในการเข้าร่วมทำงาน รวมทั้งสามารถทำงานร่วมกันได้อย่างต่อเนื่อง สม่่าเสมอ ทำให้ในการวิจัยครั้งนี้ มีครูจากโรงเรียนเพียง 2 แห่งที่สามารถเข้าร่วมเป็นกลุ่มในการดำเนินงานตามรูปแบบนี้ได้ ทำให้ในการวิจัยครั้งนี้มีกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินงานในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน จำนวน 4 กลุ่มซึ่งดำเนินงานในโรงเรียนกรุงเทพ 1 และมีกลุ่มที่ดำเนินงานในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน จำนวน 1 กลุ่ม ดังแสดงในแผนภาพ



ภาพที่ 11 กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ในระยะที่ครูขับเคลื่อนกระบวนการฯ

### 2.3) เป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนแต่ละกลุ่มย่อย

ครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละกลุ่มย่อยได้กำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มใหญ่ และสอดคล้องกับกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่กลุ่มรับผิดชอบ ซึ่งในระยะแรกนี้ ครูมีการกำหนดเป้าหมาย ดังนี้

ตารางที่ 15 เป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแต่ละกลุ่มย่อยในการดำเนินงานระยะแรก

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน	เป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม
กลุ่มภาษาไทย	เพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ของนักเรียน
กลุ่มคณิตศาสตร์	เพื่อพัฒนาความสามารถในแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของนักเรียน
กลุ่มวิทยาศาสตร์	เพื่อพัฒนาการคิดหลากหลายในการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียน
กลุ่มบูรณาการ	เพื่อพัฒนาความสามารถในการสืบค้นข้อมูลของนักเรียน
กลุ่มสังคมศึกษา	เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียน

3) ครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละกลุ่มย่อยดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ในระยะที่ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการด้วยตนเองนี้ ในช่วงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2549 ในการกำหนดเป้าหมายของแต่ละกลุ่มย่อย และเริ่มดำเนินการอย่างจริงจังอีกครั้งในช่วงเปิดภาคเรียนในภาคการศึกษาปลาย ปีการศึกษา 2549 คือ เดือนพฤศจิกายน พ.ศ. 2549 ถึง สิ้นเดือนมกราคม พ.ศ. 2550 รวมระยะเวลา 3 เดือน โดยครูแต่ละกลุ่มย่อยได้นัดหมายวันและเวลาในการทำงานร่วมกันอย่างน้อยสัปดาห์ละ 2-3 ชั่วโมง และมีการกำหนดสถานที่ในการทำงานร่วมกันตามความสะดวก เช่น กลุ่มภาษาไทย นัดหมายกันเพื่อทำงานในทุกเย็น วันพุธหลังเลิกเรียนและใช้สถานที่ทำงานในห้องเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งมีครูวรรณเป็นครูประจำชั้น หรือกลุ่มคณิตศาสตร์ นัดหมายกันเพื่อทำงานตั้งแต่เวลา 12:30 น. – 14:30 น. ซึ่งเป็นเวลาที่สมาชิกในกลุ่มทุกคนว่างตรงกัน และใช้สถานที่ทำงานในห้องสมุด เป็นต้น

ข้อมูลสภาพปัญหาในการดำเนินงานในระยะแรกนี้ นำเสนอไว้ในหัวข้อ 3.2

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### 3.2 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3

#### 3.2.1 สภาพปัญหาการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะแรก

1) ครูผู้ร่วมวิจัยส่วนใหญ่แสดงความกังวลใจและไม่สบายใจอย่างมากเกี่ยวกับการดำเนินงานในขั้นตอนของการสังเกตการสอนและการอภิปรายสะท้อนความคิดหลังการสอน โดยระบุว่า ในขณะที่ยังรู้สึกไม่พร้อมที่จะเริ่มดำเนินการตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างเต็มรูปแบบครบทุกขั้นตอน เนื่องจากรู้สึกไม่คุ้นเคยกับกิจกรรมบางอย่างของการศึกษาผ่านบทเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกิจกรรมการสังเกตการสอน เพราะไม่เคยได้รับการสังเกตอย่างจริงจังมาก่อน ซึ่งประสบการณ์เดิมที่เคยรับการสังเกตนั้น เป็นการสังเกตในลักษณะของการมานิเทศของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้หรือผู้บริหารที่ส่วนใหญ่มักใช้เวลาไม่นานนักในการสังเกต และไม่มีการสนทนากันภายหลังการสอนแต่อย่างใด ดังนั้น จึงต้องการสร้างความคุ้นเคยในการสังเกตและการรับการสังเกต รวมถึงการอภิปรายหลังการสอนก่อน โดยขอฝึกทำกิจกรรมใน 2 ขั้นตอนนี้ในการสอนบทเรียนอื่นๆ ที่สอนอยู่ตามปกติ เพื่อให้เกิดความคุ้นเคยและลดความประหม่า แล้วจึงค่อยเริ่มดำเนินการอย่างเต็มรูปแบบกับบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษา ซึ่งครูในแต่ละกลุ่มได้ทำการฝึกการสังเกต โดยการผลัดกันเข้าสังเกตการสอนในชั้นเรียนของกันและกัน แล้วนำประเด็นที่พบมาอภิปรายหลังการสอน

2) ครูผู้ร่วมวิจัยทุกกลุ่มแจ้งความประสงค์ว่า ยังไม่พร้อมและยังไม่ต้องการให้ผู้รู้จากภายนอกโรงเรียนเข้ามามีส่วนร่วมในการทำงานในระยะนี้หรือในการดำเนินงานในวงจรแรก เนื่องจากยังไม่คุ้นเคย และไม่มั่นใจในสิ่งที่ทำ ขอฝึกการดำเนินงานไปสักระยะก่อน

3) เมื่อครูกำหนดเป้าหมายของแต่ละกลุ่มย่อยแล้ว ครูส่วนใหญ่ไม่มีการทำความเข้าใจในเป้าหมายให้ชัดเจนร่วมกัน แต่ได้มุ่งเน้นไปที่การสอนและการสังเกตการสอนทันที ทำให้แผนการสอนที่ได้และการจัดการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายที่กลุ่มได้กำหนดไว้

4) ในการสังเกตการสอนและสะท้อนความคิดของครู พบว่า ยังไม่มีครูกลุ่มใดสร้างแบบสังเกตของตนเองหรือใช้แบบสังเกตที่ผู้วิจัยจัดเตรียมไว้ให้ โดยในขณะสอนครูผู้สังเกตมักเข้าไปช่วยนักเรียนในกลุ่มย่อยที่ตนสังเกตคิดหาคำตอบของคำถามที่ครูถาม หรือครูผู้สังเกตบางคนก็ตอบคำถามแทนนักเรียน แม้ได้มีการชี้แจงแล้วว่าให้สังเกตโดยไม่มีการแทรกแซง รวมทั้ง ครูส่วนใหญ่ไม่มีการบันทึกการสังเกตใดๆ ซึ่งเมื่อเข้าสู่กิจกรรมการอภิปรายสะท้อนความคิด พบว่า มีครูเพียงบางส่วนเท่านั้นที่สามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างตรงประเด็น โดยครูส่วนหนึ่งมักเลี่ยงการแสดงความคิดเห็น หรือครูแสดงความคิดเห็นในลักษณะดังต่อไปนี้

(1) แสดงความคิดเห็นว่าดีแล้ว ไม่มีประเด็นใดบกพร่อง

(2) แสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อเสนอแนะโดยไม่สอดคล้องกับ

เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน โดยเป็นการแสดงความคิดเห็นในข้อความรู้ที่ตนเองมีอยู่และ



ต้องการที่จะนำเสนอ เช่น ครูเพียรที่ได้ไปอบรมเรื่องการทำให้โครงการมา ถ่ายทอดความรู้และเสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องนี้ โดยไม่ได้กล่าวถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนเลย

(3) ระบุสิ่งที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนได้ แต่ไม่สามารถหรือละเลยการแสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อเสนอแนะที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่เกิดขึ้นได้ เช่น ครูมักหยิบยกประเด็นปัญหาด้านพฤติกรรมของนักเรียนมาอภิปราย และให้ความสำคัญกับการอภิปรายเกี่ยวกับความรู้สึกของตนเองที่มีต่อปัญหานั้นๆ แต่ไม่มีการเสนอแนวทางในการแก้ไขปัญหา หรือบางครั้งสรุปว่าแก้ไม่ได้ หรือต้องใช้เวลา

(4) แสดงความคิดเห็นว่า ไม่รู้จะสังเกตอะไร

5) มีครูจำนวน 2 กลุ่ม เกิดการชะลอการดำเนินงาน ได้แก่ กลุ่มสังคมศึกษา และกลุ่มบูรณาการ โดยแต่ละกลุ่มมีสาเหตุต่างกัน ดังนี้

#### 5.1) กลุ่มบูรณาการ

ในช่วงแรกของการดำเนินการ กลุ่มบูรณาการมีความตั้งใจว่าจะจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการเนื้อหาสาระ โดยกำหนดบทเรียนเรื่อง การสืบค้นข้อมูลทางอินเทอร์เน็ต ซึ่งสามารถบูรณาการเนื้อหาสาระในการเรียนเรื่อง การสืบค้นข้อมูลของวิชาการใช้ห้องสมุด และการเรียนเรื่องการใช้ Google เพื่อการสืบค้นข้อมูลของวิชาคอมพิวเตอร์ได้ แต่ทั้งนี้ เนื่องจากครูพบปัญหาว่า นักเรียนไม่ได้มีปัญหาเรื่องการสืบค้นข้อมูลเท่าใดนัก แต่มีปัญหาลงมือในการลอกข้อมูล และการลอกชิ้นงานโดยไม่คิดออกแบบเองมากกว่า ครูในกลุ่มจึงเริ่มเบี่ยงเบนประเด็นไปในเรื่องความคิดสร้างสรรค์ รวมทั้งในตอนแรก ครูก็ได้มอบหมายให้สอนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-4 ซึ่งตรงกับระดับชั้นที่ครูที่สอนรับผิดชอบ ทำให้กลุ่มวางแผนว่าสามารถจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการได้ แต่เมื่อเปิดภาคเรียนใหม่ ครูก็ได้ถูกเปลี่ยนแปลงให้ดำเนินการสอนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 เพียงระดับชั้นเดียว ซึ่งไม่ตรงกับระดับชั้นที่ครูแสมและครูที่สอนรับผิดชอบเลย และครูที่เลี้ยงที่จะทำหน้าที่ประเมินครูก็ได้แจ้งว่าครูต้องมีผลงานส่วนบุคคลในงานด้านการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ทำให้กลุ่มเริ่มเกิดความลังเลในการทำงานร่วมกัน จึงเกิดการชะลอการดำเนินงานเพื่อทบทวนเป้าหมายของการทำงานอีกครั้ง โดยกลุ่มได้มาพูดคุยทำความเข้าใจอีกครั้งถึงการดำเนินการต่อไปว่าจะทำต่อไปในลักษณะใด ซึ่งได้ข้อสรุปว่ามีการเปลี่ยนเป้าหมายของกลุ่มจากการพัฒนาความสามารถในการสืบค้นข้อมูลมาเป็นการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน โดยกลุ่มจะดำเนินการจัดการเรียนการสอนในประเด็นเดียวกัน มีแนวทางในการพัฒนานักเรียนเช่นเดียวกัน แต่แยกกันดำเนินการในรายวิชาที่ครูแต่ละคนในกลุ่มรับผิดชอบ

#### 5.2) กลุ่มสังคมศึกษา

ครูในกลุ่มสังคมศึกษา ระหว่างโรงเรียนกรุงเทพ 1 และโรงเรียนกรุงเทพ 2 เริ่มขาดการประสานงานเพื่อนัดหมายทำงานร่วมกัน ทั้งนี้ เนื่องจากครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 มีภาระงานแทรกซ้อนบ่อยครั้ง ทำให้ต้องเลื่อนการนัดหมายออกไปในหลายครั้ง และด้วยตารางการทำงานของทั้งสองโรงเรียนที่ไม่ตรงกันและภาระงานส่วนตัวของครูแต่ละคนใน

กลุ่ม ทำให้ไม่สามารถหาเวลาที่จะพบปะเพื่อทำงานร่วมกันได้ ครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 จึงไม่มีการดำเนินงานใดๆ ในขณะที่ครูในโรงเรียนกรุงเทพ 2 เริ่มดำเนินงานในส่วนของตนเองโดยการประชุมเพื่อวางแผนการสอนร่วมกัน

ทั้งนี้ กลุ่มบูรณาการและกลุ่มสังคมศึกษาได้ไปเริ่มดำเนินงานจริงจังในช่วงปลายเดือนมกราคม ซึ่งอยู่ในช่วงวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4

6) ในขณะที่ในการดำเนินงานของกลุ่มวิทยาศาสตร์ พบว่า ครูเกิดการทำงานแบบลัดวงจร คือ ไม่มีการดำเนินงานในขั้นตอนของการกำหนดเป้าหมายและการวางแผนการสอนที่ชัดเจน แต่ข้ามไปดำเนินงานในขั้นตอนของการสอนและการสังเกตเลย ซึ่งพบว่าการดำเนินการดังกล่าวเป็นการดำเนินงานโดยให้ความสำคัญกับการทำผลงานให้แล้วเสร็จในเชิงเอกสาร ไม่มีการเรียนรู้ร่วมกันผ่านกระบวนการทำงานอย่างจริงจัง โดยกลุ่มได้มอบหมายให้ครูมุกคิดแผนการสอนเพียงคนเดียว ให้ครูมุกเป็นผู้สอน และกลุ่มมาช่วยกันสังเกตและอภิปรายสะท้อนความคิด โดยไม่มีบันทึกการสังเกต หรือบันทึกผลการประชุมหลังการสอนที่ชัดเจน แต่ได้มีการปรับแก้ไขแผนการสอนในบางประเด็น เช่น การพิมพ์ผิด การใช้คำไม่สื่อความหมาย เพิ่มจุดประสงค์การเรียนรู้ แล้วนำแผนการสอนนั้นมาให้ผู้วิจัยและแจ้งว่ากลุ่มได้ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนเรียบร้อยแล้ว ทั้งนี้ จากการสอบถามครูแต่ละรายบุคคล พบว่า ครูไม่สามารถระบุข้อเรียนรู้หรือข้อค้นพบที่เป็นประโยชน์แก่ตนเองได้ โดยกลุ่มระบุได้เพียงว่า ผลที่เกิดกับเด็กดีมาก เห็นได้ชัดเจนว่าเด็กเกิดการพัฒนา เด็กสร้างสรรค์ชิ้นงานได้ดีมาก แต่ไม่สามารถระบุได้แน่ชัดว่าที่กล่าวมาดีนั้น ดีในลักษณะใด รวมทั้งกลุ่มระบุว่าการทำงานในครั้งนี้เป็นการดำเนินงานเพื่อช่วยเหลือให้ครูมุกได้ผลงานทางวิชาการเป็นของตนเอง

7) กลุ่มภาษาไทยและกลุ่มบูรณาการระบุว่า ไม่รู้ว่าจะเริ่มต้นดำเนินการอย่างไร ไม่รู้ว่าจะนำนวัตกรรมการจัดการเรียนการสอนที่ได้ค้นคว้าเข้าสู่การจัดการเรียนการสอนอย่างไร เพราะไม่คุ้นเคยกับการนำทฤษฎีสู่การปฏิบัติและรู้สึกว่าเป็นเรื่องยาก เช่น กลุ่มบูรณาการได้ศึกษาค้นคว้าตำราเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอนต่างๆ จำนวนมากและนำเสนอให้แก่กลุ่มพิจารณาเพื่อเลือกมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน แต่พบว่า ครูไม่สามารถเลือกรูปแบบให้สอดคล้องกับเป้าหมายได้ เพราะมีรูปแบบที่กลุ่มให้ความสนใจเป็นจำนวนมาก และเมื่อตัดสินใจเลือกบางรูปแบบได้ก็พบว่า กลุ่มไม่สามารถนำรูปแบบดังกล่าวมาใช้ในการเขียนแผนการจัดการเรียนการสอนได้ ซึ่งพบว่าครูได้ทั้งรูปแบบที่ได้ศึกษาไว้ แล้วกลับมาเขียนแผนการสอนตามความเคยชินของตนเองเช่นเดิมซึ่งเป็นการเขียนตามประสบการณ์และความรู้ความเข้าใจของครูที่มีอยู่เดิม ไม่ได้มีการนำข้อความรู้ที่ได้ศึกษามาใช้แต่อย่างใด และไม่ปรากฏการใช้ข้อความรู้นั้นๆ ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนด้วยเช่นกัน ซึ่งในระยะต่อมา ครูในกลุ่มภาษาไทยได้ตัดสินใจเริ่มต้นดำเนินงานในชั้นสอนและสังเกตเลย โดยยังไม่มี การกำหนดเป้าหมายหรือวางแผนการสอนอย่างชัดเจน ซึ่งกลุ่มได้ให้เหตุผลว่าต้องการสร้างความคุ้นเคยในการสังเกต ต้องการเห็นการสอนของเพื่อนครู และต้องการเห็นสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นจริงเพื่อนำข้อมูลที่ได้มาใช้ในการวางแผนการสอน

### 3.2.2 การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 3

ผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่ครู และสะท้อนความคิดจากข้อมูลข้างต้นเพื่อดำเนินการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยมีประเด็นสำคัญและนัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการ ดังนี้

ตารางที่ 16 ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 3

ข้อมูลสภาพการดำเนินงาน	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
1) ครูมีความกังวลและไม่คุ้นเคยกับกิจกรรมการสังเกตและอภิปรายสะท้อนความคิด และต้องการฝึกทำกิจกรรมดังกล่าวก่อน	กำหนดกลยุทธ์เพื่อการเริ่มต้น “การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยวงจรฝึกหัด” ซึ่งเป็นวงจรให้ครูได้ฝึกทำในสิ่งที่ไม่คุ้นเคยเพื่อให้เกิดความคุ้นเคยก่อน เช่น การสังเกตและอภิปรายสะท้อนความคิด
2) ครูละเลยการทำงานในขั้นตอนของการกำหนดเป้าหมาย หรือขาดการทำความเข้าใจในเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน โดยมุ่งไปที่การวางแผนการสอนและการสอนเลย	แยกขั้นการกำหนดเป้าหมาย ออกจากขั้นวางแผนการสอนให้มีความโดดเด่นขึ้น และระบุรายละเอียดให้ขั้นตอนของการทำความเข้าใจในเป้าหมายร่วมกัน ให้สมาชิกทุกคนมีความเข้าใจที่ตรงกัน
3) ครูยังไม่ต้องการและไม่พร้อมกับการมีส่วนร่วมของผู้รู้จากภายนอก	1) ในวงจรฝึกหัด ยังไม่ต้องการมีส่วนร่วมของผู้รู้จากภายนอก 2) กำหนดกลยุทธ์เพื่อการเริ่มต้น “การมีส่วนร่วมของผู้รู้ซึ่งเป็นบุคคลภายในโรงเรียนก่อนการให้ผู้รู้จากภายนอกโรงเรียนเข้ามามีส่วนร่วม” คือ ในกรณีที่ครูมีความกังวลใจและรู้สึกไม่พร้อมกับการมีผู้อื่นที่ไม่ใช่สมาชิกในกลุ่มมามีส่วนร่วมในการทำงาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับผู้รู้ซึ่งบุคคลภายนอก ดังนั้น สามารถให้ผู้รู้ซึ่งอาจเป็นครูหรือผู้บริหารในโรงเรียนที่มีความรู้ความสามารถก่อน เพื่อลดความกังวลใจของครูและเพื่อให้ครูเริ่มคุ้นเคยกับการมีบุคคลอื่นที่ไม่ใช่สมาชิกในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน โดยให้เข้าร่วมในขั้นการสังเกตการณ์สอนและการสืบสอบผลการปฏิบัติงานก่อน เนื่องจากเป็นขั้นตอนที่เป็นหัวใจสำคัญของกระบวนการ
4) ครูผู้สังเกตมักเข้าไปมีแทรกแซงการทำกิจกรรมของนักเรียน	ในขั้นการสังเกต ระบุรายละเอียดและเน้นย้ำว่าต้องสังเกตชั้นเรียนโดยไม่มีการแทรกแซง
5) ครูระบุว่าไม่มีประเด็นในการสังเกต	ในขั้นการสังเกต ระบุประเด็นในการสังเกตที่ชัดเจนให้แก่ครู
6) ครูสะท้อนความคิดไม่ตรงกับสิ่งที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน และอภิปรายในประเด็นของสภาพปัญหามากกว่า	1) ทำแบบสังเกตที่ให้มีการบันทึกสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน เพื่อให้ครูระลึกว่าต้องสังเกตสิ่งที่เกิดขึ้นจริง และเพิ่มประเด็นในแบบสังเกตให้ครูมีการคิดเชื่อมโยงจากสิ่งที่เกิดขึ้นจริง ไปสู่การแสดงความคิดเห็น และให้ข้อเสนอแนะเพื่อการสอนที่ดีขึ้นหรือเพื่อการแก้ไขปัญหอย่างเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกัน (ดูภาคผนวก ก)

ตารางที่ 16 (ต่อ) ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 3

ข้อมูลสภาพการดำเนินงาน	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
	2) ในขั้นสืบสอบผลการปฏิบัติงาน เน้นการอภิปรายเพื่อการพัฒนา โดยให้ผู้ดำเนินการอภิปรายมุ่งเน้นการให้ครูอภิปรายเพื่อให้ได้ความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะที่นำไปสู่การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนมากกว่าให้ความสำคัญกับการอภิปรายแต่เพียงลักษณะของสภาพปัญหาที่เกิดขึ้น
7) ครูเลี่ยงการแสดงความคิดเห็น	เพิ่มกลยุทธ์ในขั้นสืบสอบผลการปฏิบัติงาน “การผลิตเปลี่ยนบทบาทในการเป็นผู้ดำเนินการ” เมื่อครูเริ่มคุ้นเคยกับกลุ่มแล้วให้มีการผลิตเปลี่ยนบทบาทผู้ดำเนินการในการประชุมอภิปรายแต่ละครั้ง เพื่อให้ทุกคนมีโอกาสและต้องแสดงความรับผิดชอบในการแสดงความคิด
8) มีครูบางคนไม่สามารถดำเนินงานในลักษณะกลุ่มได้ ด้วยข้อจำกัดบางประการ เช่น ครูการศึกษาพิเศษ ครูบรรณารักษ์ที่สอนรายวิชาการใช้ห้องสมุด ซึ่งเป็นครูที่รับผิดชอบสอนในรายวิชานั้นๆ เพียงคนเดียวในโรงเรียน หรือเป็นครูที่จำเป็นต้องมีผลงานเดี่ยว	ในขั้นการจัดกลุ่ม นำเสนอรูปแบบกลุ่มแบบเครือข่ายรายบุคคลเป็นทางเลือกสำหรับครูที่ไม่สามารถดำเนินงานในลักษณะกลุ่มได้ โดยเป็นรูปแบบของกลุ่มที่เป็นความร่วมมือกันของผู้ที่มีความสนใจศึกษาผ่านบทเรียนในประเด็นเดียวกัน แต่แยกย้ายกันทำงานในแต่ละขั้นตอนในบทเรียนที่ตนเองรับผิดชอบ และช่วยเหลือกันในการแลกเปลี่ยนข้อความรู้ ช่วยเหลือกันในการสังเกตและสะท้อนความคิดและอาจมีเครือข่ายภายนอกโรงเรียนเพื่อสนับสนุนการทำงานของตนเองได้
9) ครูเกิดการทำงานแบบลัดวงจร โดยไม่ให้ความสำคัญกับขั้นตอนของการกำหนดเป้าหมายและการวางแผน โดยครูไปเริ่มที่ขั้นการสอนและสังเกตเลย (ครูคุ้นชินกับการทำงานในลักษณะเดิม)	1) มีวงจรฝึกหัดที่ครูได้ทำในสิ่งที่คุ้นเคยก่อนคือ ขั้นสอนและสังเกต 2) มีข้อเสนอแนะในการใช้วงจรฝึกหัดสำหรับผู้ดำเนินการว่า เมื่อครูเริ่มคุ้นเคยกับการทำงานตามกระบวนการแล้ว ให้ชี้แจงและเน้นย้ำให้ครูดำเนินการตามขั้นตอนอื่นๆ ให้ครบถ้วน โดยเฉพาะในขั้นของการกำหนดเป้าหมายที่พบว่าครูมักมีเป้าหมายที่คลาดเคลื่อน
10) ครูไม่คุ้นเคยกับการนำทฤษฎีไปใช้ในการปฏิบัติทั้งในการเขียนแผนการสอนและการจัดการเรียนการสอน แต่คุ้นเคยกับการเขียนและการปฏิบัติจากความรู้และประสบการณ์เดิมของตนเอง	ในขั้นวางแผนการสอน ในขั้นตอนของการเลือกวิธีการสอนหรือรูปแบบการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมาย กำหนดกลยุทธ์ “การตั้งประสบการณ์ปฏิบัติสู่การกำหนดแนวทางในการสอน” โดยให้ครูพยายามทำความเข้าใจและสร้างความชัดเจนในความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ของตนเองซึ่งเป็นสิ่งที่ตนคุ้นเคยก่อนและนำข้อความรู้หรือประสบการณ์เหล่านั้นมาใช้ให้เป็นประโยชน์ในการวางแผนการสอน โดยไม่ต้องกังวลกับการนำทฤษฎีหรือรูปแบบการจัดการเรียนการสอนต่างๆ มาใช้ ซึ่งเมื่อครูสามารถดึงความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ของตนออกมาได้อย่างชัดเจนแล้ว จึงค่อยไปศึกษาข้อความรู้ทางทฤษฎีเพื่อเติมเต็มการปฏิบัติของตน ดังนั้น นอกจากเพิ่มกลยุทธ์นี้แล้ว ต้องเพิ่มบทบาทการมีส่วนร่วมของผู้รู้ในการช่วยเหลือครูในการสร้างความชัดเจนหรือจัดระบบประสบการณ์ของครูให้เป็นองค์ความรู้ที่เป็นรูปธรรมและสามารถนำมาใช้ปฏิบัติงานได้



## ตอนที่ 4 ผลการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4

### 4.1 การดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4

หลังจากที่ครูผู้ร่วมวิจัยได้ขับเคลื่อนกระบวนการด้วยตนเองโดยไม่มีการแทรกแซงของผู้วิจัยมาในระยะหนึ่งแล้ว ในวงจรนี้เป็นการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่ผู้วิจัยเข้าไปมีบทบาทในการดำเนินงานร่วมกับครู และศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการและผลของการดำเนินงานที่เกิดขึ้น รวมทั้งเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของครูและผู้ที่เกี่ยวข้องในการแก้ไขปรับปรุงกระบวนการฯ โดยมีรายละเอียดของการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนดังนี้

1) จากการทำหนดบทบาทของผู้วิจัยในการเข้าร่วมทำงานกับกลุ่มครู โดยกำหนดให้เข้าร่วมทำงานแบบร่วมมือรวมพลังกับกลุ่มครู 2 กลุ่ม โดยเป็นกลุ่มครูที่ดำเนินการในกลุ่มสาระการเรียนรู้ด้านวิทยาศาสตร์ 1 กลุ่มและกลุ่มสาระการเรียนรู้ด้านสังคมศาสตร์ 1 กลุ่ม ซึ่งทั้งสองกลุ่มต้องมีลักษณะของการรวมกลุ่มที่แตกต่างกันนั้น ในระยะแรก ผู้วิจัยตั้งใจที่จะเข้าร่วมทำงานในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มคณิตศาสตร์ ซึ่งเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ด้านวิทยาศาสตร์ที่ดำเนินการในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน และกลุ่มสังคมศึกษา ซึ่งเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ด้านสังคมศาสตร์ที่ดำเนินการในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน แต่ด้วยสภาพความไม่แน่นอนในการดำเนินงานของกลุ่มสังคมศึกษาในระยะแรกที่ผู้วิจัยเกรงว่าการดำเนินงานในกลุ่มนี้จะยกเลิกไป ผู้วิจัยจึงได้ตัดสินใจเข้าร่วมดำเนินงานในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยแทน โดยยังคงเป็นการเลือกกลุ่มเพื่อเข้าร่วมทำงานตามแนวทางเดิม กล่าวคือ กลุ่มภาษาไทย เป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ด้านสังคมศาสตร์ที่สมาชิกในกลุ่มทุกคนมีหน้าที่รับผิดชอบสอนในรายวิชาเดียวกันและระดับชั้นเดียวกัน และเคยทำงานกลุ่มร่วมกันมาก่อน ในขณะที่กลุ่มคณิตศาสตร์ ซึ่งเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ด้านวิทยาศาสตร์ที่สมาชิกในกลุ่มแต่ละคนรับผิดชอบสอนในระดับชั้นที่แตกต่างกันและไม่เคยทำงานกลุ่มร่วมกันมาก่อนเลย ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้เข้าร่วมทำงานกับกลุ่มครูภาษาไทย และกลุ่มครูคณิตศาสตร์แบบร่วมมือรวมพลัง ในขณะที่เข้าร่วมทำงานกับกลุ่มวิทยาศาสตร์ กลุ่มบูรณาการ และกลุ่มสังคมศึกษา ในฐานะที่ปรึกษา

2) ผู้วิจัยและครูได้ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกัน โดยมีการดำเนินงาน ดังนี้

2.1) ลักษณะการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้เริ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนตั้งแต่วันที่ 10 ตุลาคม พ.ศ. 2549 โดยการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้มีการดำเนินงานใน 2 รูปแบบ คือรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน และรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน โดยมีครูผู้ร่วมวิจัยจากโรงเรียน 2 แห่ง คือ โรงเรียนกรุงเทพ 1 และ

โรงเรียนกรุงเทพ 2 จำนวน 19 คน เป็นกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ครูทั้ง 19 คน ได้กำหนดเป้าหมายของกลุ่มร่วมกันและจัดแบ่งเป็นกลุ่มย่อยที่เรียกแต่ละกลุ่มว่า กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างๆ ทำให้มีกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนกลุ่มย่อย จำนวน 5 กลุ่ม แต่ละกลุ่มจะใช้ชื่อเรียกตามชื่อกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่กลุ่มตนรับผิดชอบ และมีการดำเนินงานใน 2 รูปแบบข้างต้นดังนี้

ก. รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน ได้แก่

- (1) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนคณิตศาสตร์
- (2) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนภาษาไทย
- (3) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนวิทยาศาสตร์

(4) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนบูรณาการ หรือกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนบูรณาการความคิดสร้างสรรค์ เนื่องจากกลุ่มได้กำหนดให้การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนเป็นเป้าหมายของกลุ่ม และเป็นแกน (theme) ที่กลุ่มใช้ในการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ

ข. รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน คือ กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนสังคมศึกษา

ในการดำเนินงานในรูปแบบโรงเรียนเป็นฐานนั้น เป็นการดำเนินงานของครูอาสาสมัครเพียงส่วนหนึ่งของโรงเรียนเท่านั้น ไม่ได้เป็นการดำเนินงานในลักษณะการดำเนินงานทั้งโรงเรียน (whole-school) แต่ในการดำเนินงาน พบว่า ในแต่ละกลุ่มก็มีครูส่วนหนึ่งเข้ามาร่วมดำเนินงานด้วยในบางขั้นตอน ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ เรียกว่า “ครูร่วมเรียนรู้” ซึ่งเป็นครูในโรงเรียนที่สนใจเข้ามาร่วมทำงานในกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างจริงจังในบางขั้นตอนหรือในบางกิจกรรม โดยไม่ได้มีการเข้าร่วมดำเนินการอย่างต่อเนื่องเช่นเดียวกับครูในกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียน

2.2) เป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้

สืบเนื่องจากการประชุมเพื่อกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในครั้งนี้จึงมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาการคิดของนักเรียน ซึ่งเป็นเป้าหมายที่สอดคล้องกับนโยบายของโรงเรียน รวมทั้งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนมีความเห็นว่าการศึกษาผ่านบทเรียนมีจุดเน้นที่การสังเกตการพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน ดังนั้นการที่จะให้นักเรียนแสดงออกซึ่งพฤติกรรมความคิดและการเรียนรู้ได้นั้น ครูจำเป็นต้องพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมนั้นๆ ออกมาด้วย ดังนั้นกลุ่มจึงได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นเป้าหมายร่วมกันของทุกกลุ่มย่อย ดังนี้

(1) เพื่อพัฒนาการคิดของนักเรียน กล่าวคือ นักเรียนได้พัฒนาทักษะกระบวนการ และความสามารถในการคิดในลักษณะต่างๆ ตามเป้าหมายของแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้

- (2) เพื่อให้ครูพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ในลักษณะของการพัฒนากระบวนการเรียนการสอน หรือนวัตกรรมการเรียนการสอนที่ใช้ในการพัฒนาการคิดของนักเรียน
- (3) เพื่อให้ครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพการเรียนการสอนในด้านต่างๆ

### 2.3) การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในแต่ละกลุ่มย่อย

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของแต่ละกลุ่มย่อย พบว่า ส่วนใหญ่ดำเนินงานไปตามแผนที่ได้วางไว้ในระยะก่อนหน้า แต่บางกลุ่มมีการเปลี่ยนแปลงในบางส่วน เช่น กลุ่มคณิตศาสตร์เพิ่มเติมเป้าหมายด้านการพัฒนาเจตคติของนักเรียน เนื่องจากพบว่าเป็นปัญหาสำคัญที่ต้องแก้ไขไปพร้อมๆ กับการพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาของนักเรียน หรือกลุ่มบูรณาการ ที่เปลี่ยนแปลงเป้าหมายจากการพัฒนาความสามารถในการสืบค้นข้อมูลเป็นการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงระดับชั้นที่ครูในกลุ่มรับผิดชอบสอนข้อกำหนดในการรับการประเมินของครูผู้ซึ่งเป็นผู้ใหม่ที่ต้องรับการประเมินและผู้ประเมินแจ้งให้ทราบว่าต้องมีผลงานเดี่ยว รวมถึงการพิจารณาสภาพปัญหาในชั้นเรียนให้ถี่ถ้วนขึ้น นอกจากนี้ในช่วงท้ายของการดำเนินงาน (ภาคการศึกษาต้น ปีการศึกษา 2550) ครูเฟลีนได้ถอนตัวจากการร่วมดำเนินงานในการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ เนื่องจากมีการเปลี่ยนแปลงหน้าที่จากครูผู้สอนคณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ไปเป็นเลขานุการผู้บริหารและเจ้าหน้าที่ห้องสมุด ทำให้ไม่มีงานการจัดการเรียนการสอน ข้อมูลการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนของแต่ละกลุ่มย่อยในส่วนของเป้าหมายของกลุ่ม ประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียน บทเรียนที่เลือกมาศึกษา และผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน แสดงในตารางที่ 17

ตารางที่ 17 การศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละกลุ่มย่อย

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน	เป้าหมายของแต่ละกลุ่มย่อย	สมาชิกในกลุ่ม	ประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียน	บทเรียนวิจัย (เรื่อง/ จำนวน แผนการสอน)	ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน	
					ผู้รู้	ครูร่วมเรียนรู้
ภาษาไทย	พัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1	ครูวรรณครูคมครูเพลง	การพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ด้วยวิธีการสร้างสมประสบการณ์*	เรื่อง สระ_ะ จำนวน 1 แผน (3 คาบเรียน) และครูแต่ละคนแยกย้ายกันทำแผนการสอนของตนเองในเรื่องอื่นๆ อีกคนละเรื่อง	1 คน คือ นักวิชาการจากกระทรวงศึกษาธิการ	2 คน ได้แก่ ครูรัตน์ (ภาษาไทย ป.1-ป.2) ร่วมวางแผนการสอนและครูภา (ภาษาไทย และคณิตศาสตร์ ป.2) ร่วมสังเกตและสะท้อนความคิด
คณิตศาสตร์	พัฒนาเจตคติและความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของนักเรียน	ครูเพียรครูพร้อมครูเพลิน (ครูเพลินได้ขอถอนตัวในช่วงท้ายของการดำเนินงาน)	การพัฒนาเจตคติและความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ระคนของนักเรียน โดยใช้สถานการณ์ปัญหาที่น่าสนใจและคำถามนำ	เรื่อง โจทย์ปัญหาระคนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ระดับชั้นละ 1 แผน (2 คาบเรียน)	2 คน ได้แก่ อาจารย์มหาวิทยาลัยผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน 1 คน และด้านการสอนคณิตศาสตร์ 1 คน	1 คน คือ ครูคณิตศาสตร์ ป.3 ร่วมอภิปรายสะท้อนความคิด
วิทยาศาสตร์	พัฒนาการคิดหลากหลายในการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5	ครูมุกครูเพชรครูทองครูพลอย	การพัฒนากระบวนการคิดหลากหลายในการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบ 5E และการทำงานโครงการ	เรื่อง แรง จำนวน 1 แผน (2 คาบเรียน) และเรื่อง วัสดุในชีวิตประจำวัน จำนวน 1 แผน (2 คาบเรียน)	3 คน ได้แก่ อาจารย์มหาวิทยาลัยราชภัฏ นิสิตปริญญาโท และนิสิตปริญญาเอกที่ศึกษาวิจัยด้านการสอนวิทยาศาสตร์	1 คน คือ ครูวิทยาศาสตร์ ป.1 ร่วมสังเกตการสอนและสะท้อนความคิดในการปรับปรุงแผนการสอน
บูรณาการ	พัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน	ครูแสงครูทัศน์	การพัฒนาความสามารถในการออกแบบอย่างสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6	เรื่อง การสร้างผลงานการนำเสนอด้วยโปรแกรม PowerPoint จำนวน 1 แผน (8 คาบเรียน)	2 คน ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียนเอกชนที่สนใจและเชี่ยวชาญด้านการพัฒนาครูโท สาขาเทคโนโลยีทางการศึกษา	1 คน คือ ครูคอมพิวเตอร์ ป.4 ร่วมสังเกตและสะท้อนความคิด
		ครูรักษ์	การพัฒนาการอ่านอย่างสร้างสรรค์ด้วยนิทานคุณธรรมสำหรับนักเรียน ป.4	เรื่อง การอ่านนิทาน จำนวน 1 แผน (2 คาบเรียน)	1 คน คือ ครูฝ่ายวิชาการของโรงเรียน	1 คน คือ ครูภาษาไทย ป.4 ร่วมสังเกตและสะท้อนความคิด

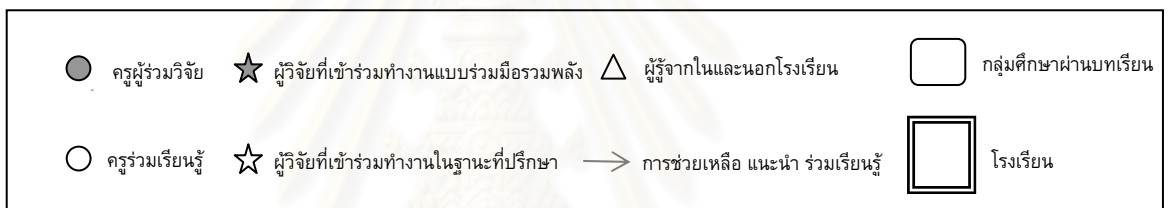
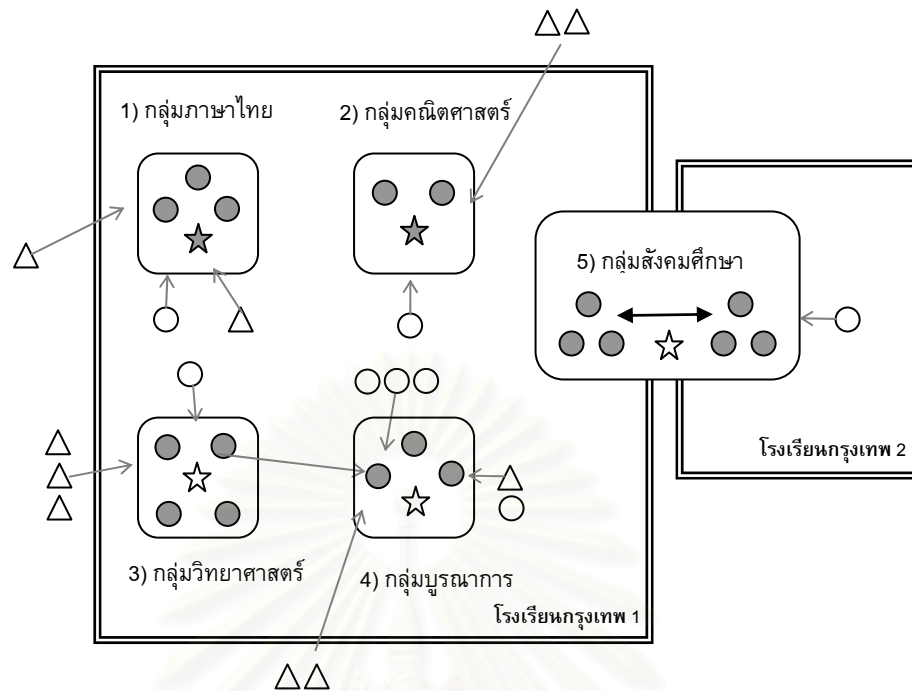


ตารางที่ 17 (ต่อ) การศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละกลุ่มย่อย

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน	เป้าหมายของแต่ละกลุ่มย่อย	สมาชิกในกลุ่ม	ประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียน	บทเรียนวิจัย (เรื่อง/ จำนวน แผนการสอน)	ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน	
					ผู้รู้	ครูร่วมเรียนรู้
สังคมศึกษา	เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียน	ครูพุทธ ครูพล ครูบุญ	การพัฒนาความสามารถในการสืบค้นความรู้ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 (คิดวิเคราะห์ในการสืบค้นข้อมูล)	เรื่อง ภูมิภาคต่างๆ ในประเทศไทย จำนวน 1 แผน (4 คาบ)	ไม่มี	ไม่มี
		ครูเบญ	การพัฒนาเจตคติต่อการเรียนสังคมศึกษาและความสามารถในการแสดงความคิดเห็นเชิง	เรื่อง เบญจศีล เบญจธรรม (1 แผน 1 คาบ) และเรื่อง กำเนิดศาสนา (1 แผน 1 คาบ) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4	ไม่มี	ครูเอก (ครูสอนสังคมศึกษา ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4) ร่วมศึกษา
		ครูภาค	วิเคราะห์ของนักเรียน	เรื่อง จังหวัดในประเทศไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 (1 แผน 1 คาบ)		กระบวนการทำงาน และร่วมเดินทางไปศึกษาดูงาน
		ครูศรี		เรื่อง การเปลี่ยนแปลงการปกครองในสมัยกรุงศรีอยุธยา ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 (1 แผน 2 คาบ)		การศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศสิงคโปร์

\* ส่วนที่ขีดเส้นใต้ คือ นวัตกรรมการจัดการเรียนการสอนหรือวิธีการที่กลุ่มใช้ในการพัฒนาการคิดของนักเรียน หากไม่มีการขีดเส้นใต้หมายถึงไม่มีนวัตกรรมที่ใช้อย่างชัดเจน ผู้ที่สนใจสามารถศึกษานวัตกรรมจัดการเรียนการสอนได้ในภาคผนวก ง

ในการดำเนินงาน พบว่า นอกจากผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนในลักษณะของผู้รู้ที่มาจากภายนอกโรงเรียนแล้ว ครูบางกลุ่มยังมีการเชิญผู้รู้ ซึ่งเป็นครูในโรงเรียน และบุคคลที่กลุ่มให้ความยอมรับในความรู้ความสามารถแทนการเชิญผู้รู้จากภายนอก รวมทั้งแต่ละกลุ่มมีครูในโรงเรียนมาร่วมเรียนรู้โดยการทำงานร่วมกับกลุ่มครูในบางขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งนอกจากผู้มีส่วนร่วมในทั้ง 2 ลักษณะนี้ซึ่งถือเป็นผู้มีส่วนร่วมอย่างเป็นทางการแล้ว ยังมีผู้บริหารและครูอีกจำนวนมากที่มาร่วมสังเกตการสอน แต่ไม่ได้เข้าร่วมสะท้อนความคิด เช่น กลุ่มคอมพิวเตอร์ มีครูผู้สอนคอมพิวเตอร์ จำนวน 4 คน มาร่วมสังเกตการสอนเพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจและมีแนวทางในการจัดการเรียนการสอน และกลุ่มคณิตศาสตร์มีรองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการมาร่วมสังเกตการสอนด้วยความสนใจ เป็นต้น ดังแสดงในแผนภาพการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้



ภาพที่ 12 กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ในระยะที่ผู้วิจัยร่วมขับเคลื่อนกระบวนการฯ

3) ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลสภาพปัญหาการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน โดยการสังเกต การบันทึกภาคสนาม การศึกษาเอกสาร และการสัมภาษณ์ครูเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับสภาพปัญหาในการดำเนินงาน บัณฑิตวิจัยและบัณฑิตดำเนินการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ผลการศึกษาข้อมูลสภาพการดำเนินงานในระยะนี้ แสดงไว้ในหัวข้อ 4.2

4) ทำความเข้าใจข้อมูลและสะท้อนความคิดเพื่อกำหนดแนวทางในการปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และดำเนินการปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนตามแนวทางที่ได้ ซึ่งเป็นการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ ครั้งที่ 4 (ดูประเด็นการปรับปรุงแก้ไขในหัวข้อ 4.2) ซึ่งผลจากการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในครั้งนี้ ทำให้ได้กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนฉบับสมบูรณ์ที่เรียกว่า “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย” จากนั้น ผู้วิจัยได้นำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ได้นี้ไปให้ครูผู้ร่วมวิจัยตรวจสอบในเดือนมีนาคม พ.ศ.2550 ซึ่งด้วยข้อจำกัดด้านเวลาและภาระงานของครูที่เป็นระยะที่ครูผู้ร่วมวิจัยหลายคนกำลังเร่งทำผลงานเพื่อขอเลื่อนวิทยฐานะให้แล้วเสร็จภายในสิ้นเดือน

ทำให้ไม่สามารถให้ครูผู้ร่วมวิจัยทุกคนเข้าร่วมการตรวจสอบกระบวนการได้ การตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในครั้งนี้ จึงเป็นการตรวจสอบโดยผู้แทนครูผู้ร่วมวิจัยจากกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในแต่ละกลุ่มย่อย กลุ่มละ 1 คน โดยกลุ่มสังคมศึกษามีผู้แทนครู 2 คน คือ ครูจากโรงเรียนกรุงเทพ 1 และครูจากโรงเรียนกรุงเทพ 2 รวมมีครูเข้าร่วมการตรวจสอบกระบวนการฯ ในครั้งนี้ จำนวน 6 คน โดยผู้วิจัยได้นัดหมายครูเพื่อนำเสนอกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนฉบับปรับปรุงนี้แก่ครู และขอความคิดเห็นในการปรับปรุงแก้ไข ซึ่งครูได้ให้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะในประเด็นหลัก ดังแสดงในหัวข้อ 4.2.5



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## 4.2 ผลการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจากวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4

### 4.2.1 สภาพปัญหาการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

จากการศึกษาสภาพปัญหาการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของครูในขณะนี้ ปรากฏผลในประเด็นต่างๆ ดังนี้

#### 1) ปัญหาหลักของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะเวลาที่ครูและผู้วิจัยร่วมกันขับเคลื่อนกระบวนการซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตั้งแต่ปลายเดือนมกราคม พ.ศ. 2550 ถึงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2550 นี้ พบว่า ปัญหาหลักของครูที่มีผลกระทบต่อการทำงานอย่างมาก คือ การที่ครูไม่สามารถกำหนดตารางการทำงานศึกษาผ่านบทเรียนในแต่ละครั้งหรือแต่ละสัปดาห์ให้ชัดเจนได้ ทั้งนี้ เนื่องจากภาระงานจำนวนมากและภาระงานแทรกซ้อนที่มีมาอยู่ตลอดเวลาโดยไม่สามารถคาดการณ์ล่วงหน้าได้ ทำให้การนัดหมายเพื่อทำงานของกลุ่มครูต้องเลื่อนออกไปอยู่บ่อยครั้ง ส่งผลให้ครูไม่สามารถทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างเต็มที่เท่าที่ควร อย่างไรก็ตาม ใดๆก็ดี ครูได้พยายามนัดหมายเวลาโดยคาดการณ์ว่าจะเป็นช่วงเวลาที่ไม่มีภาระงานอื่นแทรกซ้อน และหลีกเลี่ยงการกระทบกับเวลาการทำงานของครูอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง ทำให้ครูต้องใช้เวลาในเวลาช่วงพักกลางวัน คาบว่างระหว่างวัน รวมถึงการใช้เวลาวันหยุดของตนเอง เพื่อนัดหมายกลุ่มมาทำงานร่วมกัน

#### 2) การทำงานร่วมกันของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในกลุ่มใหญ่

ด้วยภาระงานแทรกซ้อนจำนวนมากที่นอกจากจะส่งผลต่อการนัดหมายเพื่อทำงานของครูในแต่ละกลุ่มย่อยแล้ว ยังส่งผลกระทบต่อการทำงานร่วมกันของครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนกลุ่มใหญ่ด้วย กล่าวคือ ภายหลังจากการประชุมกำหนดเป้าหมายของกลุ่มแล้ว กลุ่มได้วางแผนไว้ว่าจะมีการนัดพบเพื่อนำเสนอความก้าวหน้าในการดำเนินงานของครูแต่ละกลุ่มย่อยต่อกลุ่มใหญ่ เพื่อขอรับฟังความคิดเห็นและข้อเสนอแนะอย่างน้อยเดือนละ 1 ครั้ง แต่ปรากฏว่ากลุ่มไม่สามารถดำเนินการตามแผนดังกล่าวได้เลย ส่งผลให้ครูในกลุ่มใหญ่ไม่มีโอกาสได้พบปะเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอย่างเป็นทางการ อย่างไรก็ตาม การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของกลุ่มใหญ่เกิดขึ้นในลักษณะที่ไม่เป็นทางการ เช่น การสอบถามกันเมื่อครูแต่ละคนมีโอกาสพบปะกัน หรือการสนทนากันยามว่างระหว่างครูบางคนทำงานใกล้ชิดกัน เช่น ครูผู้ร่วมวิจัยที่สอนในระดับชั้นเดียวกัน เป็นต้น นอกจากนี้ ครูแสงซึ่งเป็นประชาสัมพันธ์ของโรงเรียนได้พยายามสร้างความเป็นกลุ่มก้อน โดยการประชาสัมพันธ์การทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนลงในจดหมายข่าวของโรงเรียนที่แจกจ่ายให้กับครู นักเรียน และผู้ปกครองของโรงเรียน โดยได้นำเสนอให้ทราบว่าโรงเรียนได้มีการรวมกลุ่มกันของครูเพื่อดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน และมีการตั้งชื่อกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนตามชื่อของโรงเรียนด้วย ซึ่งภายหลังจากที่ครูในแต่ละกลุ่มย่อยได้แยกย้ายกันไปดำเนินงานตามเป้าหมายของแต่ละกลุ่มแล้ว ครูในทุกกลุ่มย่อยมีโอกาสดังกล่าวมาพบกันอีกครั้งในการนำเสนอ



ผลงานการศึกษาผ่านบทเรียนต่อที่ประชุมใหญ่ของโรงเรียน (การประชุมครูและบุคลากรทางการศึกษาทั้งโรงเรียน) ในวาระครบรอบ 1 ปีของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม

3) ลักษณะการดำเนินงานหรือรูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของแต่ละกลุ่มย่อย (model of lesson study group)

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่มุ่งให้ครูดำเนินงานร่วมกันแบบร่วมมือรวมพลังนั้น พบว่า ในบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย มีครูเพียงกลุ่มเดียวที่แสดงถึงความพยายามในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ซึ่งก็คือ ครูในกลุ่มภาษาไทย ส่วนกลุ่มอื่นๆ มีลักษณะหรือรูปแบบการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มที่แตกต่างกันไป ดังนี้

#### (1) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนภาษาไทย

กลุ่มภาษาไทย มีสมาชิกในกลุ่ม ได้แก่ ครูวรรณ ครูคม และครูเพลง ซึ่งครูทุกคนมีความรับผิดชอบในการจัดการเรียนการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกันและระดับชั้นเดียวกัน คือ กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และครูทุกคนในกลุ่มนี้เป็นเพื่อนสนิทกลุ่มเดียวกัน เคยทำงานกลุ่มในลักษณะของการทำวิจัยชั้นเรียนร่วมกันมาก่อน (ส่วนกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนกลุ่มอื่นๆ ไม่มีกลุ่มใดเลยที่เป็นการรวมกลุ่มของครูที่เป็นเพื่อนสนิทกันหรือเคยทำงานกลุ่มร่วมกัน) ในการทำงานระยะแรกของกลุ่มนั้น มีครูวรรณที่แสดงความเป็นผู้นำในการตัดสินใจและขับเคลื่อนการปฏิบัติงาน โดยครูวรรณจะเป็นผู้วางแผนและดึงการมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ แต่ต่อมาครูวรรณได้พยายามปรับเปลี่ยนบทบาทโดยการสอบถามความเห็นของสมาชิกในกลุ่มเพื่อการตัดสินใจและดึงให้สมาชิกเข้ามามีส่วนร่วมในการวางแผนและการทำงานมากยิ่งขึ้น ทำให้ในช่วงท้ายของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน การทำงานของกลุ่มภาษาไทยจึงมีลักษณะเป็นการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังที่สมาชิกในกลุ่มทุกคนมีส่วนร่วมในการวางแผน การตัดสินใจ และทำกิจกรรมร่วมกันตลอดในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนตั้งแต่การทำความเข้าใจในเป้าหมาย การวางแผนและการเขียนแผนการสอน การเตรียมสื่อการเรียนการสอน การดำเนินการสอนและการสังเกต การปรับปรุงแก้ไขแผนการสอน การสอนซ้ำ และการสรุปข้อความรู้เพื่อจัดทำรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มร่วมกัน ผลงานที่เกิดขึ้น คือ แผนการสอน 1 ฉบับ (4 คาบ) และรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนจึงถือเป็นผลงานของกลุ่ม ไม่มีผลงานส่วนตัวที่เป็นของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง ในการวิจัยครั้งนี้เรียกรูปแบบกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group model) ที่ดำเนินการในลักษณะนี้ว่า “รูปแบบกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative model)”

#### (2) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนคณิตศาสตร์

กลุ่มคณิตศาสตร์ มีสมาชิกในกลุ่ม ได้แก่ ครูเพียร ครูพร้อม และครูเพลิน ซึ่งรับผิดชอบสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 3 และ 2 ตามลำดับ โดยที่ครูในกลุ่มนี้ไม่เคยทำงานร่วมกันมาก่อนเลย ในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มนั้น ไม่มีครูคนใดแสดงบทบาทของการเป็นผู้นำกลุ่มอย่างชัดเจน แต่ละคนทำงานในลักษณะของการเป็น

เพื่อนร่วมงานกัน ซึ่งกลุ่มได้ดำเนินงานร่วมกันในขั้นตอนการกำหนดเป้าหมาย และการวางแผน การสอนในส่วนของการแสวงหาเทคนิคและวิธีการที่กลุ่มจะใช้ในการพัฒนานักเรียนให้ได้ผลเป็นไป ตามเป้าหมาย ซึ่งเมื่อกลุ่มเลือกวิธีการและกำหนดขั้นตอนหลักของการจัดการเรียนการสอนได้แล้ว กลุ่มได้ตัดสินใจแยกย้ายกันให้สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มไปจัดทำแผนการสอนในระดับชั้นของตน กล่าวคือ จากการที่กลุ่มได้กำหนดเป้าหมายว่าเพื่อพัฒนาเจตคติและความสามารถในการแก้โจทย์ ปัญหาหระคนของนักเรียนแล้ว กลุ่มได้เลือกใช้เทคนิคการใช้สถานการณ์ที่น่าสนใจมากำหนดเป็น โจทย์ปัญหา และเทคนิคการใช้คำถามนำ และกำหนดขั้นตอนการสอนหลักตามกระบวนการแก้โจทย์ ปัญหาคณิตศาสตร์ที่ใช้กันอยู่ทั่วไปและสอดแทรกเทคนิคทั้งสองนี้เข้าไปในกระบวนการ จากนั้นกลุ่ม ได้แยกย้ายกันให้สมาชิกแต่ละคนเขียนแผนการสอน เรื่อง โจทย์ปัญหาหระคนในระดับชั้นของตนเอง เช่น ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-3 เป็นโจทย์ปัญหาการบวกลบหระคน ส่วนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เป็น โจทย์ปัญหาการบวกลบคูณหระคน และเมื่อครูแต่ละคนเขียนแผนการสอนแล้ว ก็นำมาขอ คำปรึกษาจากกันและกัน นัดหมายกันเพื่อสังเกตการสอนและอภิปรายหลังการสอน แล้วแยกย้ายกัน ดำเนินการปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนของตนเอง โดยครูแต่ละคนจะมีการดำเนินงานในขั้นตอน การเขียนแผนการสอน การสอนและการสังเกต การปรับปรุงแก้ไขไปพร้อมๆ กันกับสมาชิกคนอื่นๆ และเมื่อทุกคนดำเนินการแล้วเสร็จครบตามขั้นตอนแล้ว กลุ่มจึงกลับมาประชุมเพื่อสรุปข้อเรียนรู้อของ กลุ่มอีกครั้ง ในการวิจัยครั้งนี้เรียกรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินการในลักษณะนี้ว่า “รูปแบบกลุ่มแบบคู่ขนาน (parallel model)” ซึ่งเป็นการที่ครูกำหนดและทำความเข้าใจในเป้าหมาย ร่วมกัน เลือกวิธีการสอนและกำหนดขั้นตอนหลักของการวางแผนการสอนร่วมกัน แล้วแยกย้ายกัน จัดทำแผนการสอนและดำเนินการสอนในระดับชั้นที่ตนรับผิดชอบ เพื่อให้แต่ละคนมีผลงานหรือ แผนการสอนที่สามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติงานของตนเองได้ และสมาชิกในกลุ่มช่วยเหลือกันในการ แลกเปลี่ยนกันสังเกตการสอน อภิปรายหลังการสอน และสรุปข้อเรียนรู้อร่วมกัน ทำให้กลุ่มมี ผลงานทั้งในส่วนที่เป็นผลงานกลุ่ม คือ วิธีการ ขั้นตอน หรือนวัตกรรมที่กลุ่มนำมาใช้ในการจัด การเรียนการสอน และสมาชิกในกลุ่มแต่ละคนมีผลงานของตนเอง คือ แผนการจัดการเรียนการสอน

### (3) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนวิทยาศาสตร์

กลุ่มวิทยาศาสตร์มีสมาชิก ได้แก่ ครูเพชร ครูมุก ครูทอง และครูพลอย ซึ่ง รับผิดชอบสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 5 (ครูมุกและครูทอง) และ 3 ตามลำดับ โดยที่ครูในกลุ่มนี้ไม่เคยทำงานร่วมกันมาก่อนเลย ในการทำงานการศึกษาผ่าน บทเรียนของกลุ่มนั้น กลุ่มแสดงความจำนงว่านอกจากจะเป็นการดำเนินงานเพื่อพัฒนาการจัด การเรียนการสอนของกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ของโรงเรียนแล้ว กลุ่มต้องการใช้ การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในครั้งนี้เพื่อช่วยเหลือให้ครูมุกซึ่งต้องการทำผลงานทางวิชาการ ได้มีผลงานทางวิชาการที่มีคุณภาพเพื่อใช้ในการขอเลื่อนวิทยฐานะ ทำให้ลักษณะการดำเนินงานที่ เกิดขึ้นเป็นไปในลักษณะที่กลุ่มกำหนดเป้าหมายและทำความเข้าใจในเป้าหมายในด้านผลการเรียนรู้อ ของนักเรียนร่วมกัน จากนั้นกลุ่มได้ให้ครูมุกเป็นผู้คิดวางแผนการสอนและเขียนแผนการสอน แล้วจึง นำแผนการสอนที่ได้มาให้สมาชิกในกลุ่มบางคน คือ ครูเพชรและครูทอง ช่วยเหลือข้อคิดเห็นและ

คำแนะนำในการปรับปรุงแก้ไข แล้วให้ครูมุกเป็นผู้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนโดยมีสมาชิกในกลุ่มทุกคนเข้าร่วมการสังเกตการสอนและอภิปรายสะท้อนความคิดเพื่อปรับปรุงแก้ไขแผนการสอน ซึ่งในการปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนและการสรุปข้อความรู้เพื่อจัดทำรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น ครูมุกเป็นผู้ดำเนินการเพียงลำพัง ซึ่งทำให้การทำงานมีลักษณะที่เสมือนมีบุคคลหลักในกลุ่ม 1 คนที่เป็นผู้ตัดสินใจและขับเคลื่อนการดำเนินงาน โดยมีการให้ความช่วยเหลือและสนับสนุนการทำงานในขั้นตอนต่างๆ โดยสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ เป็นระยะ ทั้งนี้ ไม่มีสมาชิกคนใดในกลุ่มที่เขียนแผนการสอนในระดับชั้นของตนเอง มีเพียงครูเพชรที่ระบุว่า จะเขียนแผนการสอนในระดับชั้นของตนเองตามเป้าหมายของกลุ่มด้วย แต่ผู้วิจัยยังไม่พบการดำเนินงานที่ชัดเจน ในการวิจัยครั้งนี้เรียกรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินการในลักษณะนี้ว่า “รูปแบบกลุ่ม แบบกลุ่มสนับสนุน (supportive group model)” ซึ่งเป็นลักษณะที่เป็นการรวมกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อสนับสนุนการทำงานของสมาชิกคนใดคนหนึ่งภายในกลุ่มให้ดำเนินการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และสมาชิกคนอื่นๆ เป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ เป็นที่ปรึกษา หรือสนับสนุนการทำงานในกิจกรรมต่างๆ ตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของสมาชิกคนอื่นๆ เช่น การสังเกตการสอน การอภิปรายสะท้อนความคิด หรืออาจเรียกรูปแบบกลุ่มในลักษณะนี้ว่าเป็นรูปแบบกลุ่มสนับสนุน แบบผู้ช่วย (assistance model) ก็ได้

#### (4) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนบูรณาการ

กลุ่มบูรณาการหรือกลุ่มบูรณาการความคิดสร้างสรรค์มีสมาชิกในกลุ่ม ได้แก่ ครูแสง ซึ่งรับผิดชอบสอนคอมพิวเตอร์ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ครูทัศน์ซึ่งรับผิดชอบสอนคอมพิวเตอร์ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 (ภาคปลายปีการศึกษา 2549) และชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 (ภาคต้น ปีการศึกษา 2550) และครูรักษ์ซึ่งรับผิดชอบสอนรายวิชาการใช้ห้องสมุด ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 (ภาคปลายปีการศึกษา 2549) และระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 (ภาคต้น ปีการศึกษา 2550) ในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มนั้น ในระยะแรกกลุ่มแสดงความจำนงในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ โดย กำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนว่า เพื่อพัฒนาความสามารถในการสืบค้นข้อมูลของนักเรียนและจะเป็นการบูรณาการเนื้อหาสาระการเรียนในรายวิชาคอมพิวเตอร์และการใช้ห้องสมุด ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งมีสาระร่วมกันในส่วนของการสืบค้นข้อมูล โดยรายวิชาคอมพิวเตอร์ รับผิดชอบในส่วนของการสอนใช้โปรแกรมในการสืบค้นข้อมูล และรายวิชาการใช้ห้องสมุด รับผิดชอบในส่วนของการอ่านและการบันทึกการสืบค้น แต่ต่อมาปรากฏว่า สมาชิกในกลุ่มมีการเปลี่ยนแปลงระดับชั้นที่รับผิดชอบทำให้ไม่มีสมาชิกคนใดสอนในระดับชั้นเดียวกัน และกลุ่มได้พิจารณาข้อมูลนักเรียนแล้วพบปัญหาอื่นๆ ที่กลุ่มต้องการที่จะแก้ไขมากกว่าปัญหาในเรื่องการสืบค้นข้อมูล กลุ่มจึงได้เปลี่ยนแปลงเป้าหมายมา เป็นเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน จากนั้นพบว่า ครูรักษ์ซึ่งเป็นครูใหม่ที่ต้องรับการประเมินการจัดการเรียนการสอน ครูรักษ์จำเป็นต้องมีผลงานทางวิชาการในรายวิชาที่ตนรับผิดชอบสอนอย่างชัดเจน ทำให้กลุ่มตัดสินใจว่า ควรดำเนินงานในลักษณะที่มีเป้าหมายร่วมกัน คือ พัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน และให้

สมาชิกในกลุ่มแต่ละคนแยกย้ายกันวางแผนและเขียนแผนการสอนในรายวิชาหรือเนื้อหาและระดับชั้นที่ตนเองรับผิดชอบแล้วจึงมาช่วยเหลือกันในการช่วยกันดูแผนเพื่อปรับปรุงแก้ไขก่อนการสอน การผลัดกันไปช่วยสังเกตชั้นเรียนและอภิปรายสะท้อนความคิดหลังการสอน ทำให้ลักษณะการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มนี้มีลักษณะเป็นการทำงานของคุณเป็นรายบุคคล โดยครูแต่ละคนเป็นผู้วางแผนการสอน เขียนแผนการสอน เตรียมการสอน ปรับปรุงแก้ไขแผน และสรุปข้อความรู้ที่ได้เป็นรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนของตนเอง แต่ยังคงมีความเป็นเครือข่ายของผู้ที่สนใจพัฒนานักเรียนในเป้าหมายเดียวกัน ซึ่งสามารถแลกเปลี่ยนความรู้ในประเด็นที่ทุกคนมีส่วนร่วมกันได้ ในการวิจัยครั้งนี้เรียกรูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในลักษณะนี้ว่า “รูปแบบกลุ่มแบบเครือข่ายรายบุคคล (individual network model)” ซึ่งมีลักษณะคล้ายกับรูปแบบกลุ่มแบบสนับสนุน แต่แตกต่างที่ไม่ได้มีการรวมเป็นกลุ่มก่อนในการทำงาน แต่มีลักษณะที่สมาชิกแต่ละคนถือเป็นเครือข่ายในการให้ความช่วยเหลือเมื่อมีความต้องการหรือมีความจำเป็น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกิจกรรมการสังเกตและการอภิปรายสะท้อนความคิดหลังการสอน

#### (5) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนสังคมศึกษา

กลุ่มสังคมศึกษาที่ดำเนินการในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน มีสมาชิกเป็นครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ได้แก่ ครูพุทธ ครูพล และครูบุญ ซึ่งสอนสังคมศึกษาระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 5 และ 2 ตามลำดับ และสมาชิกเป็นครูในโรงเรียนกรุงเทพ 2 ได้แก่ ครูเบญจ ครูศรี และครูภาค ซึ่งสอนสังคมศึกษาระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 5 และ 6 ตามลำดับ ในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มนั้น ในระยะแรกกลุ่มได้กำหนดเป้าหมายร่วมกัน และวางแผนที่จะร่วมกันช่วยกันคิดและเขียนแผนการสอน ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 ให้สอดคล้องกับเป้าหมายของกลุ่มและนำไปใช้ร่วมกัน แต่ปรากฏว่าตารางเวลาทำงานของทั้งสองโรงเรียนที่ต่างกัน และด้วยภาระงานแทรกซ้อนของครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูพุทธที่เป็นแกนนำ และเป็นผู้ประสานงานกลุ่มของโรงเรียนกรุงเทพ 1 ซึ่งเป็นครูที่รับผิดชอบโครงการในหลายโครงการของโรงเรียน โดยเฉพาะโครงการวิถีพุทธ ซึ่งเป็นโครงการที่ทำให้ชื่อเสียงให้โรงเรียน ทำให้ครูพุทธต้องออกไปปฏิบัติภารกิจนอกโรงเรียนบ่อยครั้ง จึงไม่สามารถดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้มากเท่าที่ตนเองตั้งใจไว้ ส่งผลให้หลังจากการกำหนดเป้าหมายแล้ว ครูทั้งสองโรงเรียนไม่มีโอกาสได้พบหรือทำงานกลุ่มร่วมกันอีกเลย ลักษณะการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่เกิดขึ้นจึงกลายเป็นเสมือนกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนสังคมศึกษานี้แยกออกเป็น 2 กลุ่มย่อยที่ดำเนินงานในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียนของตนเอง โดยมีการติดต่อสอบถามข้อมูลจากกันและกันเป็นระยะทางโทรศัพท์ และใช้การบันทึกวิถีทัศนการสอนและแลกเปลี่ยนกันในการสังเกตการสอนจากวิถีทัศน์แทน โดยมีผู้วิจัยในฐานะที่ปรึกษาช่วยเหลือในการนำเอกสาร เช่น วิถีทัศน์ และบันทึกการสังเกตและสะท้อนความคิดไปให้ครูในอีกโรงเรียนทำให้รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มนี้จึงไม่ใช่รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียนอย่างเต็มรูปแบบ แต่กลายเป็นรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียนเมื่อต้องการจำเป็น (contingency based cross-school model) ในลักษณะของการเป็นเครือข่ายของผู้ที่มีความสนใจในประเด็น



การศึกษาผ่านบทเรียนในประเด็นเดียวกันและในการให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกันในยามที่อีกฝ่ายต้องการ

เมื่อพิจารณารูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของครูในแต่ละโรงเรียน พบว่า ครูกลุ่มสังคมศึกษาในทั้งสองโรงเรียนมีการดำเนินงานในรูปแบบกลุ่มสนับสนุน (supportive group model) แต่มีความแตกต่างกันออกไปในรายละเอียด คือ กลุ่มสังคมศึกษาในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ดำเนินงานในลักษณะกลุ่มสนับสนุนที่มีแกนนำกลุ่ม 1 คน คือ ครูพุทธ แสดงตนเป็นผู้นำในตัดสินใจขับเคลื่อนการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม และในลักษณะของการเป็นหัวหน้ากลุ่มที่ดึงสมาชิกในกลุ่มซึ่งเป็นลูกน้องของตนเอง (ครูพุทธเป็นหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา) มาร่วมดำเนินงาน โดยดำเนินการในลักษณะที่แกนนำกลุ่มต้องการถ่ายทอดความรู้ให้กับสมาชิกในกลุ่ม และสมาชิกในกลุ่มให้ความช่วยเหลือและสนับสนุนการดำเนินงานของแกนนำในการร่วมแสดงความคิดเห็นในการวางแผนการสอน การร่วมสังเกต และการร่วมอภิปราย ทำให้ลักษณะของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่เกิดขึ้นเป็นไปในลักษณะที่ครู 1 คนเป็นผู้นำกลุ่มในการวางแผนและขับเคลื่อนการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของตนเอง โดยมีสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ เป็นผู้ปฏิบัติตามแผนนั้นๆ และเข้าร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในกิจกรรมต่างๆ ตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้เรียกกรุปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินการในลักษณะนี้ว่ารูปแบบกลุ่มสนับสนุนแบบแกนนำ (leader-follower model)

ส่วนกลุ่มสังคมศึกษาในโรงเรียนกรุงเทพ 2 นั้น มีการดำเนินงานในลักษณะกลุ่มสนับสนุนเช่นกัน แต่ไม่มีสมาชิกคนใดคนหนึ่งถือเป็นผู้บุคคลสำคัญที่สุดของกลุ่มในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในลักษณะเดียวกันกับกลุ่มวิทยาศาสตร์หรือกลุ่มสังคมศึกษาในโรงเรียนกรุงเทพ 1 แต่เป็นลักษณะการทำงานศึกษาผ่านบทเรียนที่สมาชิกในกลุ่มทุกคนผลัดเปลี่ยนหมุนเวียนกันเป็นผู้บุคคลสำคัญ (key person) ของกลุ่ม โดยกลุ่มจะดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อสนับสนุนครูในกลุ่มให้ได้พัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเองทีละคน ซึ่งหมายความว่า การดำเนินงานตามวงจรการศึกษาผ่านบทเรียนในแต่ละวงจรจะมีสมาชิกในกลุ่ม 1 คนที่เป็นผู้บุคคลสำคัญของการดำเนินงานในวงจรนั้นๆ ซึ่งก็คือครูที่รับผิดชอบสอนในระดับชั้นของบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษา เช่น วงจรที่ 1 กลุ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เรื่อง เบญจศีล เบญจธรรม ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ดังนั้น บุคคลสำคัญของวงจรมี คือ ครูเบญญ ซึ่งเมื่อกลุ่มกำหนดเป้าหมายและทำความเข้าใจในเป้าหมายร่วมกันแล้ว ครูเบญญมีหน้าที่ในการคิดและเขียนแผนการสอนตามบทเรียนในระดับชั้นของตนเอง และดำเนินการสอน โดยมีสมาชิกคนอื่นๆ มาร่วมสังเกตการสอนและอภิปรายสะท้อนความคิดเพื่อปรับปรุงแก้ไขแผนการสอน เมื่อดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในวงจรของครูเบญญแล้วเสร็จ ก็จะขึ้นวงจรใหม่สำหรับครูคนต่อไป และเมื่อดำเนินการเช่นนี้สำหรับสมาชิกในกลุ่มครบทุกคนแล้ว กลุ่มก็จะเวียนกลับมาเริ่มต้นใหม่ที่ครูคนเดิมอีกครั้ง ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้เรียกกรุปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินการในลักษณะนี้ว่ารูปแบบกลุ่มสนับสนุนแบบหมุนเวียน (circle model) ข้อสังเกตประการหนึ่งในการทำงานของครูกลุ่มสังคม

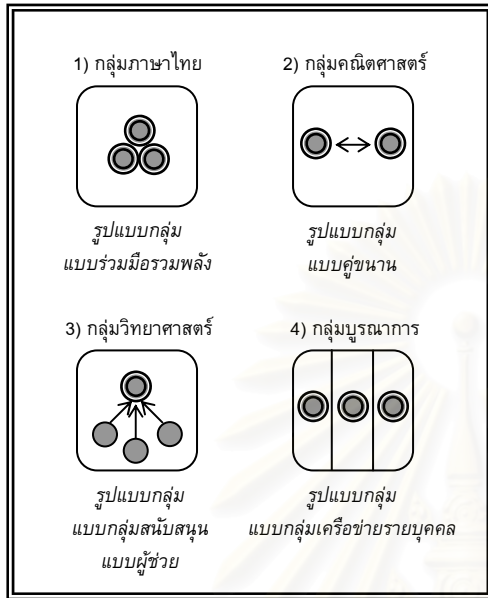
ศึกษาในโรงเรียนกรุงเทพ 2 คือ ครูกลุ่มนี้มีการบรรยายภาคในการดำเนินงานที่ค่อนข้างเป็นกันเอง และเปิดใจสูงกว่าครูในกลุ่มอื่นๆ ทำให้การอภิปรายสะท้อนความคิดเป็นไปอย่างเต็มที่และจริงจัง แต่ด้วยบรรยากาศที่ไม่ตึงเครียดนัก รวมทั้งในระยะแรกที่ดูเหมือนว่ากลุ่มจะมีครูเบญจทำหน้าที่เป็น แกนนำเช่นเดียวกับครูพุทธในกลุ่มสังคมศึกษา โรงเรียนกรุงเทพ 1 แต่ในระยะหลัง ปรากฏการณ์ให้ ความร่วมมือและความกระตือรือร้นของครูภาคและครูศรีที่มีมากขึ้น จากการสัมภาษณ์ครูศรีและ ครูภาค ทั้งสองคนได้ระบุถึงสาเหตุที่ตนเองมีความกระตือรือร้นในการดำเนินงานการศึกษาผ่าน บทเรียนมากขึ้นว่าเป็นเพราะเห็นประโยชน์ของการได้รับความคิดเห็นของเพื่อนครูด้วยกัน ซึ่งทำให้ การจัดการเรียนการสอนของตนเองเป็นไปอย่างราบรื่นขึ้น และรู้สึกว่าคุณค่าความคิดเห็นของตนเองเป็นที่ ยอมรับของกลุ่มทำให้รู้สึกอยากที่จะแสดงความคิดเห็นมากขึ้น แต่ด้วยบรรยากาศการทำงานที่ สบายๆ และเป็นธรรมชาติของครูกลุ่มนี้ ทำให้กลุ่มไม่มีการสรุปข้อความรู้ด้านกระบวนการเรียน การสอนหรือองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มที่ได้อย่างชัดเจน การทำงานจึง เป็นการดำเนินไปเพื่อมุ่งการเปลี่ยนแปลงชั้นเรียนและการปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนของครูแต่ละ บุคคล มากกว่าการผลิตผลงานทางวิชาการในเชิงเอกสาร

รูปแบบกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนที่เกิดขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ แสดงได้ดังแผนภาพ

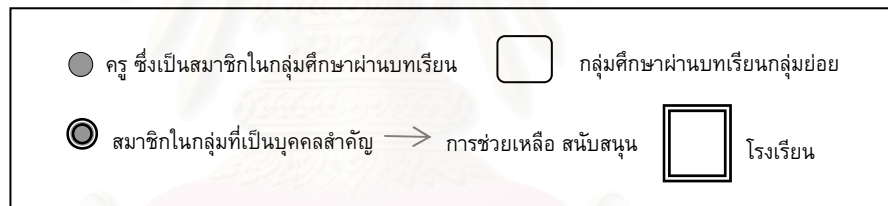
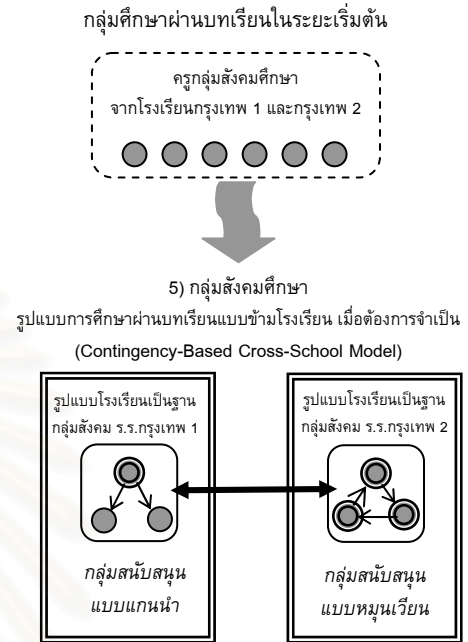


สถาบันวิจัยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน  
(school-based lesson study model)  
โรงเรียนกรุงเทพ 1



รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน  
(cross-school lesson study model)  
โรงเรียนกรุงเทพ 1 และกรุงเทพ 2



หมายเหตุ: ภาพนี้แสดงข้อมูลรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนและรูปแบบกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนที่เกิดขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ในระหว่างการดำเนินงานในช่วงเดือนตุลาคม พ.ศ.2549 ถึง เดือนตุลาคม พ.ศ.2550 เท่านั้น รูปแบบกลุ่ม จำนวนกลุ่ม และจำนวนสมาชิกในแต่ละกลุ่มอาจมีความแตกต่างและหลากหลายในแต่ละบริบทของการดำเนินงาน

ภาพที่ 13 รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (models of lesson study groups) ในการวิจัยครั้งนี้

4) การดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

จากการศึกษาการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย ปรากฏผลดังนี้

(1) ขั้นตอนกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน

ในการดำเนินงานในขั้นกำหนดเป้าหมาย พบว่า ครูในกลุ่มภาษาไทย กลุ่มคณิตศาสตร์ และกลุ่มบูรณาการมีการทำความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มร่วมกัน และพยายามสร้างความเข้าใจที่ชัดเจนในเป้าหมายโดยการนิยามหรือกำหนดตัวบ่งชี้ของผลการเรียนรู้ตามเป้าหมาย เพื่อให้ทุกคนในกลุ่มมีความเข้าใจที่ตรงกันและสามารถดำเนินการวางแผนการสอน

ตามเป้าหมายที่กำหนดได้ ส่วนกลุ่มสังคมศึกษาไม่มีการดำเนินการดังกล่าว ทำให้ครูแต่ละคนเขียนแผนการสอนไปตามความเข้าใจของตนเองและเกิดการจัดการเรียนการสอนในทิศทางที่แตกต่างกัน ส่วนกลุ่มวิทยาศาสตร์มีการดำเนินการทำความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มร่วมกัน แต่ปรากฏว่าไม่มีการนำเป้าหมายดังกล่าวที่ได้กำหนดรายละเอียดขึ้นไปใช้เป็นทิศทางในการวางแผนการสอน กล่าวคือ กลุ่มได้ใช้เวลาในการพยายามทำความเข้าใจว่าการพัฒนาการคิดหลากหลายในการเรียนวิทยาศาสตร์คืออะไร ซึ่งกลุ่มสามารถระบุได้ว่า คือ ความสามารถของนักเรียนในการคิดออกแบบการทดลองทางวิทยาศาสตร์ได้อย่างแปลกใหม่ แตกต่าง น่าสนใจ สามารถดำเนินการได้จริง และมีความปลอดภัย ซึ่งจากนิยามนี้ปรากฏว่าครูมักซึ่งทำหน้าที่เขียนแผนการสอนไม่ได้มีรายละเอียดของแผน จุดประสงค์การเรียนรู้ หรือกิจกรรมการสอนใดๆ เลยที่ระบุเกี่ยวกับการพัฒนานักเรียนในเรื่องนี้ และสมาชิกคนอื่นๆ ก็ไม่ได้สังเกตเห็นในประเด็นนี้

นอกจากนี้ พบว่า ครูในกลุ่มที่พยายามทำความเข้าใจในเป้าหมายร่วมกัน ใช้เวลาในขั้นตอนนี้ค่อนข้างนาน โดยเฉพาะในส่วนของกระบวนการระบุสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนว่าสิ่งใดกันแน่ที่เป็นปัญหาที่แท้จริงของนักเรียน ไม่ใช่ปัญหาที่ครูคิดว่านักเรียนเป็น โดยบางกลุ่มมีความพยายามอย่างมากในการระลึกถึงสภาพความเป็นจริงในชั้นเรียนและอภิปรายกันถึงปัญหาที่เกิดขึ้น และบางกลุ่มมีการตัดสินใจที่จะเข้าสังเกตการสอนในชั้นเรียนจริงเพื่อให้เห็นปัญหาที่แท้จริง ส่งผลให้บางกลุ่มมีการเปลี่ยนแปลงเป้าหมายหรือมีการกำหนดเป้าหมายเพิ่มเติม เช่น กลุ่มคณิตศาสตร์ที่เพิ่มเติมเป้าหมายในด้านการพัฒนาเจตคติ เพราะพบว่านักเรียนไม่ได้ขาดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาเท่านั้น แต่นักเรียนส่วนใหญ่ยังขาดเจตคติที่ดีต่อการแก้โจทย์ปัญหาอีกด้วย

นอกจากนั้น ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่นอกเหนือจากที่ครูจะกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนในด้านผลการเรียนรู้ของนักเรียนแล้ว พบว่าครูหลายกลุ่มมีเป้าหมายแฝงในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียน เช่น การใช้การศึกษาผ่านบทเรียนเป็นเครื่องมือในการกระตุ้นให้ครูบางคนในกลุ่มที่ขาดความกระตือรือร้นในการทำงานต้องมีส่วนร่วมในการดำเนินงานเพื่อพัฒนาตนเอง หรือการใช้การศึกษาผ่านบทเรียนเป็นเครื่องมือในการพัฒนาและสังเกตการสอนของครูบรรจุใหม่ โดยไม่ให้ครูเหล่านั้นรู้สึกว่าคุณกำลังรับการประเมิน

## (2) ชั้นวางแผนบทเรียน

ครูส่วนใหญ่มักใช้การวางแผนการสอนในลักษณะที่มอบหมายให้บุคคลใดบุคคลหนึ่งในกลุ่มเป็นผู้คิดและเขียนแผนการสอน แล้วกลุ่มจึงนำแผนการสอนนั้นมาปรับปรุงแก้ไขก่อนการสอนอีกครั้ง รวมทั้งครูหลายคนระบุว่าไม่สามารถเขียนแผนการสอนก่อนที่จะดำเนินการสอนได้ ไม่รู้ว่าจะเริ่มต้นเขียนแผนการสอนที่ดีได้อย่างไร ระบุว่าสามารถพูดอธิบายได้ว่าจะเขียนแผนการสอนอย่างไร แต่ไม่สามารถเขียนได้อย่างที่พูด และระบุว่าตนเองมีความกดดันในการดำเนินการสอน



ก่อน แล้วจึงนำการสอนที่เกิดขึ้นจริงนั้นมาเขียนเป็นแผนการสอน ดังนั้น หากต้องการให้ได้แผน การจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ ควรให้ครูกิจและดำเนินการสอนตามที่คิดก่อน แล้วนำการสอน ที่เกิดขึ้นมาเขียนเป็นลายลักษณ์อักษรลงในแผน แล้วปรับปรุงแก้ไขเพื่อสมบูรณ์ยิ่งขึ้นเพื่อใช้ในการ สอนครั้งต่อไป จากความคืบหน้าในการทำงานของครูเช่นนี้ ทำให้พบว่าบางกลุ่ม คือ กลุ่มภาษาไทย และกลุ่มบูรณาการมีการนำแนวคิดเกี่ยวกับการสังเกตรู้เรียนมาใช้เพื่อช่วยในการคิดวางแผนและ เขียนแผนการสอน โดยครูได้ตัดสินใจที่จะเริ่มต้นการวางแผนการสอนจากการเข้าสู่เหตุการณ์การสอน ของสมาชิกในกลุ่มที่สอนในบทเรียนที่เลือกมาศึกษาทีละคน เพื่อสังเกตรู้วิธีการ ข้อดีหรือเทคนิคที่แต่ ละคนในการสอน และมาประชุมร่วมกันเพื่อคัดเลือกหรือผสมผสานวิธีการที่เหมาะสมเพื่อนำไปใช้ เป็นแนวทางในการสอนให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ได้ ทำให้ในขั้นของการวางแผนการสอนนี้ บาง กลุ่มมีขั้นตอนย่อยของการวางแผนการสอน คือ ขั้นสังเกตรู้เรียนเพื่อการวางแผนร่วมกัน และจาก การสังเกตรู้เรียนเพื่อการวางแผนนี้เอง ทำให้พบว่า ครูส่วนหนึ่งไม่เคยรู้ว่าตนเองมีจุดเด่นหรือ ข้อดีอย่างไรในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งในการอภิปรายสะท้อนความคิดจากจุดเด่นหรือข้อดีของ ครูนี้ พบว่า ทำให้ครูเกิดความภาคภูมิใจและเกิดความรู้สึกในทางบวกต่อการรับฟังความคิดเห็นและ ข้อเสนอแนะจากกลุ่ม รวมถึงช่วยให้ครูเกิดการพัฒนาไปในทิศทางที่เหมาะสมได้

นอกจากนี้ ในขั้นวางแผนการสอน พบว่า ครูส่วนใหญ่คิดวางแผนการสอนจาก ประสบการณ์และความรู้เดิมของตนเป็นหลัก มีเพียงบางกลุ่มเท่านั้นที่มีการศึกษาค้นคว้าหาความรู้ เพิ่มเติม โดยกลุ่มมุ่งศึกษาองค์ความรู้ในด้านศาสตร์การสอนมากกว่าด้านอื่น ๆ คือ ด้านเนื้อหาสาระ หรือด้านการเรียนรู้ของนักเรียน แต่อย่างไรก็ดี พบว่ากลับไม่มีการนำข้อความรู้นั้นๆ ไปใช้ในการ เขียนแผนการสอนมากนัก หรือมีการนำข้อความรู้ไปเขียนไว้มาก แต่ไม่มีความสอดคล้องเชื่อมโยง กันหรือสอดคล้องกับเป้าหมาย

### (3) ขั้นสอนและสังเกตรู้เรียน

ในการดำเนินงานในขั้นตอนนี้ ครูเริ่มมีความเข้าใจในบทบาทของการเป็นผู้ สังเกตมากขึ้น โดยไม่มีการแทรกแซงการเรียนรู้อันนักเรียน แต่ในส่วนของการบินก็ มีครูเพียง บางคนเท่านั้นที่สามารถบันทึกประเด็นในการสังเกตรู้ได้อย่างชัดเจน โดยมีครูหลายคนระบุว่าต้อง สังเกตในประเด็นใดบ้าง และรู้ว่าต้องมุ่งเน้นที่การสังเกตรู้นักเรียน แต่เมื่อเข้าสู่ขั้นเรียนแล้วจะไม่มี เวลาในการดูแบบสังเกตที่มีประเด็นการสังเกตรู้ให้ ดังนั้น จึงจำไม่ได้ว่าต้องสังเกตรู้สิ่งใดบ้าง รวมถึง มักเพิกเฉยกับการสังเกตรู้ครูผู้สอนมากกว่าการสังเกตรู้นักเรียน

### (4) ขั้นสืบสอบผลการปฏิบัติงาน

ในการดำเนินงานในขั้นตอนนี้ พบว่า หลายครั้งที่ผู้รู้และครูบางคนไม่สามารถอยู่ ร่วมดำเนินการอภิปรายเพื่อสืบสอบผลการปฏิบัติงานได้ ด้วยภาระงานอื่นๆ หรือเวลาที่ไม่ตรงกัน ซึ่งกลุ่มได้ใช้การให้เขียนบันทึกลงในแบบสังเกตแทน เพื่อให้สมาชิกที่เข้าร่วมการอภิปรายสามารถ นำประเด็นในแบบสังเกตดังกล่าวมาอภิปรายกันได้ รวมถึงบางครั้งที่สมาชิกบางคนไม่สามารถ มาร่วมสังเกตรู้เรียนได้หรือกลุ่มไม่สามารถดำเนินการอภิปรายหลังการสอนภายในวันนั้นๆ ได้

ทันที บางครั้งต้องเลื่อนการนัดหมายข้ามสัปดาห์ไป ซึ่งครูมักลืมประเด็นที่ตนพบในวันนั้นๆ ในกรณีที่ไม่ได้มีการบันทึกไว้ ซึ่งกลุ่มแก้ปัญหาโดยการให้คู่วิดีทัศน์การสอนที่ผู้วิจัยได้บันทึกไว้

นอกจากนี้ พบว่า ประเด็นในการอภิปรายยังมุ่งสะท้อนที่พฤติกรรมการสอนของครู มากกว่าการอภิปรายเกี่ยวกับแนวทางการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนหรืออภิปรายถึงการเรียนรู้ของผู้เรียน ทั้งนี้ เนื่องจากผู้สังเกตส่วนใหญ่ระบุว่าตนเองมีความคุ้นชินในการสังเกตการสอนเพื่อการประเมินการสอนของครูมากกว่าเพื่อหาข้อค้นพบในการปรับปรุงการสอนให้ดีขึ้นหรือเพื่อให้ได้ข้อความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน รวมถึงครูบางคนมีปัญหาด้านพฤติกรรมการสอนที่ไม่สามารถสอนได้ตามแผนการสอน ทำให้ไม่มีการดำเนินกิจกรรมตามแผนที่ได้วางไว้ นักเรียนจึงไม่เกิดการแสดงพฤติกรรมตามที่ได้คาดหวังไว้ และผู้สังเกตจึงไม่มีประเด็นในการเสนอแนะเพื่อปรับปรุงแก้ไขกิจกรรมการเรียนการสอนในแผน เนื่องจากครูยังไม่ได้มีการดำเนินการตามแผนดังกล่าว

ในด้านพฤติกรรมของครูในการอภิปรายสะท้อนความคิด พบว่า ครูที่รู้สึกว่าคุณเองเป็นผู้น้อยหรือมีอำนาจน้อยกว่ามักไม่กล้าแสดงความคิดเห็นต่อครูในกลุ่มที่เป็นหัวหน้าหรือเป็นผู้ที่มีอำนาจมากกว่า เช่น ครูพลไม่กล้าแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนของครูพุทธเพราะเป็นหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ แต่ในระยะหลังพบว่า เมื่อครูในกลุ่มนี้มีโอกาสในการแสดงความคิดเห็นต่อผู้อื่นที่ตนรู้สึกเท่าเทียมหรือเป็นผู้ที่ตนรู้สึกว่าคุณไม่มีผลเสียเมื่อแสดงความคิดเห็นใดๆ ไป ครูในกลุ่มนี้เริ่มมีพฤติกรรมในการแสดงความคิดเห็นต่อกลุ่มที่มากขึ้น และระบุว่าความสบายใจในการได้ฝึกแสดงความคิดเห็นกับผู้ที่ตนไม่รู้สึกเกรงใจ ช่วยให้มี ความกล้าในการแสดงความคิดเห็นต่อสมาชิกในกลุ่มที่ตนมีความเกรงใจมากขึ้น นอกจากนี้ มีครูบางส่วนไม่ค่อยแสดงความคิดเห็นด้วยการพูดมากนัก แต่มีการบันทึกความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของตนเองลงในแบบสังเกตอย่างชัดเจน ซึ่งครูกลุ่มนี้ระบุว่า พูดไม่เก่ง ไม่ชอบพูด แต่ชอบเขียนมากกว่า

#### (5) ชั้นปรับปรุงแก้ไขบทเรียน

ครูส่วนหนึ่งมีความคุ้นชินกับการแก้ไขปรับปรุงแผนการสอนในเรื่องของการใช้ภาษาและการพิมพ์มากกว่าการนำประเด็นที่เป็นข้อค้นพบจากการสังเกตและการอภิปรายมาใช้ อย่างไรก็ตาม เมื่อได้รับการชี้แจงจากผู้วิจัยแล้ว พบว่า ครูได้พยายามนำข้อความรู้ที่ได้มาใช้ในการปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนมากขึ้น

#### (6) ชั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้

การดำเนินการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ปรากฏใน

2 ลักษณะ ดังนี้

ก. การดำเนินการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างไม่เป็นทางการ ในระหว่างดำเนินงาน ซึ่งเป็นลักษณะที่เกิดขึ้นเป็นส่วนใหญ่ในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งนี้ โดยครูผู้ร่วมวิจัยมีวิธีการในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างไม่เป็นทางการ ได้แก่ การเปิดโอกาสให้ผู้สนใจสามารถเข้ามา

สังเกตการสอนในชั้นเรียนได้ การให้ดูแผนการสอนที่กลุ่มได้พัฒนาขึ้น การที่ครูผู้ร่วมวิจัยบางคน นำเสนอผลการเรียนรู้ของตนให้เพื่อนครูคนอื่นๆ ได้รับรู้ในขณะประชุมครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ การประชาสัมพันธ์การดำเนินงานในจดหมายข่าวของโรงเรียน การนำเสนอผลงานนักเรียนในงาน คีนส์เฮ้าของโรงเรียนที่จัดเป็นประจำทุกปี (ซึ่งทำให้กลายเป็นผลงานเด่นของโรงเรียน และ ครูผู้สอนได้เป็นที่รู้จักในชั่วข้ามคืน) การให้รายงานการศึกษาผ่านบทเรียนไปศึกษา หรือโดยการพูดคุยสนทนาให้เพื่อนครูฟังในประเด็นที่ผู้ฟังสนใจ เช่น ในประเด็นว่าการศึกษาผ่านบทเรียน คืออะไร หรือนวัตกรรมการสอนที่กลุ่มใช้คืออะไร เป็นอย่างไร เป็นต้น ไปจนถึงการที่มีครูบางคนใน โรงเรียนขอให้นำแผนการสอนไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของตน

ข. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างเป็นทางการ ในระยะที่ครูดำเนินการศึกษาผ่าน บทเรียนครบวาระ 1 ปี ซึ่งได้ดำเนินการใน 2 ลักษณะ ได้แก่ (ก) การนำเสนอผลงานการศึกษาผ่าน บทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยทุกกลุ่มในโรงเรียนกรุงเทพ 1 โดยเป็นการนำเสนอนวัตกรรมการเรียน การสอนและผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนในที่ประชุมใหญ่โรงเรียน ซึ่งมีผู้เข้าฟังประมาณ 120 คน และ (ข) การจัดทำเอกสารเผยแพร่ข้อความรู้ของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ในลักษณะแผ่นพับที่สรุป องค์ความรู้เกี่ยวกับการศึกษาผ่านบทเรียนและองค์ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของกลุ่ม ซึ่ง แจกจ่ายให้กับครูทั้งโรงเรียน และผู้ปกครองบางส่วนที่สนใจ

ทั้งนี้ กลุ่มยังไม่มีจัดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในลักษณะของการเปิดบ้าน (open house) ที่เป็นการประชาสัมพันธ์แก่ครูภายในโรงเรียนหรือแก่บุคคลภายนอกจำนวนมากที่สนใจให้ เข้าร่วมสังเกตการสอนได้ ทั้งนี้ เนื่องจากปัญหาในการกำหนดตารางเวลาที่แน่นอนที่จะใช้ในการ ดำเนินการสอน ซึ่งพบว่ามีกรณีเลื่อนกำหนดการสอนออกไปในหลายครั้งด้วยสาเหตุต่างๆ

นอกจากนี้ ในการเตรียมการนำเสนอผลงานของครู พบว่า ครูส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการนำเสนอผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นกับนักเรียน เช่น ร้อยละของนักเรียนที่มีคะแนน สูงขึ้นโดยไม่มีการอธิบายถึงวิธีการที่ตนเองใช้ในการพัฒนานักเรียน

(7) การทำงานในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนทำให้ครู หลายคนรับรู้ว่าคุณยังขาดความรู้ความเข้าใจในเรื่องใดบ้างและต้องการความรู้เกี่ยวกับสิ่งใด และ ทำให้ครูบางคนมีการแสวงหาความรู้ใหม่ในเรื่องนั้นๆ อย่างจริงจัง

#### 5) การมีส่วนร่วมของผู้รู้

จากการที่ครูทุกกลุ่มยังไม่ต้องการให้ผู้รู้จากภายนอก (ผู้รู้จากภายนอกในที่นี้ หมายถึงบุคคลอื่นๆ ที่ไม่ใช่ผู้วิจัย) เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานตามขั้นตอนของ กระบวนการในวงจรแรก เพราะยังรู้สึกไม่มั่นใจในการสอนของตน แต่ในการทำงานในระยะนี้ พบว่า ครูระบุว่าตนเองมีความพร้อมมากขึ้น และวางแผนว่าให้ผู้รู้เริ่มเข้ามามีส่วนร่วมได้ ซึ่งใน หลายกลุ่มได้มีผู้รู้เข้ามามีส่วนร่วมในขั้นตอนของการสังเกตการสอนและการอภิปรายสืบสอบผล การปฏิบัติงาน แต่อย่างไรก็ดี พบว่า ครูบางกลุ่มยังมีความรู้สึกปิดกั้นการเข้ามาของผู้รู้ และได้ แสดงความต้องการว่าขอให้เป็นผู้รู้ที่อยู่ภายในโรงเรียนซึ่งเป็นครูที่ทุกคนยอมรับว่าเป็น

ผู้เชี่ยวชาญในการเข้ามามีส่วนร่วมก่อน แล้วในครั้งถัดไปจึงได้มีการเชิญผู้รู้จากภายนอก  
โรงเรียน

เมื่อพิจารณากิจกรรมที่ผู้รู้เข้ามามีส่วนร่วม พบว่า ทุกกลุ่มมีผู้รู้เข้ามามีส่วนร่วม  
ในกิจกรรมการสังเกตรับเรียนและการอภิปรายสืบสอบผลการปฏิบัติงานเท่านั้น ส่วนกิจกรรมใน  
ขั้นตอนอื่นๆ เช่น การวางแผนการสอน พบว่ามีเพียงผู้วิจัยเท่านั้นที่มีส่วนร่วม ทั้งนี้ เนื่องจากครู  
ไม่สามารถกำหนดเวลาปฏิบัติงานที่แน่นอนได้ และภายหลังที่ครูได้ร่วมงานกับผู้รู้จากภายนอก  
แล้ว ครูส่วนหนึ่งได้แสดงความคิดเห็นถึงความจำเป็นและความสำคัญในการมีส่วนร่วมของผู้  
ดังนี้

“พี่ว่าครูมีผู้รู้มาช่วยเนี่ยสำคัญนะ อย่างเรื่องสอนออกแบบนะ เราก็คิดกันตั้งนานว่าทำไม  
นักเรียนคิดออกมากล้ายๆ กัน มีวิธีการให้นักเรียนคิดได้สร้างสรรค์กว่านี้ไหม จนมีน้องเค้า (หมายถึงผู้รู้) มาดู  
นั่นแหละ เค้าเห็นประเด็นว่า เด็กคิดออกแบบอย่างไม่มึนคั่งหมายความว่าออกแบบไปเพื่ออะไร มันก็แค่บอกว่า  
เพื่อให้ได้ผลงานที่ดี แต่พอน้องเค้าแนะนำว่า ทำไมไม่ลองกำหนดโจทย์ให้เด็กเลือกดูละ เช่น ออกแบบเพื่อให้  
น้องอนุบาลดู ออกแบบเพื่อให้เพื่อน ป.6 ดู ออกแบบให้ผู้ใหญ่ดู แล้วให้เค้าเลือก พอลองไปทำนะ โห..คราวนี้  
เด็กเค้ามีความคิดกระฉูดเลยละว่าจะทำแบบนิทาน การ์ตูน สารคดีประกอบเพลง เยอะไปหมด ใจเราก็คิดไม่  
ออก ภายเรื่อวนอยู่ในอ่างตั้งนาน”

“พี่ว่าบางที่เราคิดอยู่กับงานเรานานเกินไป เรามองไม่เห็นประเด็นนะ แต่คนอื่นที่เค้าไม่ได้  
อยู่กับเรา พอเค้ามาดู สมองเค้าไปรงกว่าเราไง เค้าก็จะเห็นได้ดีกว่า”

“พวกพี่ไม่ค่อยได้ทฤษฎีนะ มีคนข้างนอก (หมายถึงผู้รู้จากภายนอก) มาช่วยเนี่ย มันก็  
เหมือนว่าเค้าช่วยเติมเต็มให้เราได้ ทำให้เราชัดเจนขึ้นในงานเราเอง”

“พี่ยอมรับเลยนะ ว่าบางที่เราไม่รู้จะแก้ปัญหายังไง มันไม่มีความรู้ทางทฤษฎี หลักการ ถ้ามี  
คนที่รู้จริงมาช่วย มันก็ดีมากๆเลย

“เวลาพวกเราทำงานนะ บางทีมันไม่มั่นใจในสิ่งที่ตัวเองคิดหรืออยากได้คนมาชี้ถูกผิด หรือ  
แนะนำว่าอะไรถูก อะไรดี บางครั้งนะ บางคนเค้าปล่อยให้เราทำเอง คิดเอง ไม่แนะนำอะไรเลย จนเราไม่รู้ว่าจะต้องทำ  
ยังไงกันแน่”

“พี่ว่าครูส่วนใหญ่จะสอนเก่งนะ รู้เยอะด้วย ประสบการณ์สูง แต่ไม่รู้ว่าจะไอ้ที่เราทำอยู่เนี่ย  
มันคืออะไร อย่างคราวก่อนที่น้อง (ผู้รู้) เค้าบอกว่าพี่ทำอยู่เนี่ย เค้าเรียก *constructivist* พี่ก็ อ้อ..ขึ้นมา คือมันดี  
ที่มีคนมาช่วย... ช่วยอะไรนะ ช่วยให้ชัด จัดระบบสิ่งที่ทำ จัดระบบประสบการณ์ ช่วยจัดระบบความคิดให้มันดู  
เป็นหลักเป็นการขึ้นนะ แล้วพอมันชัด คราวหน้าก็ทำได้อีก มันไม่ลืม”

นอกจากนี้ พบว่า นอกจากผู้รู้ที่ไม่ว่าจะเป็นครูภายในโรงเรียนที่มีความ  
เชี่ยวชาญหรือผู้รู้จากภายนอกแล้ว ยังมีผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนที่สำคัญอีกกลุ่ม  
หนึ่งที่เกิดขึ้น คือ ครูในโรงเรียนที่เข้ามามีส่วนร่วมทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยอย่างจริงจังใน  
ขั้นตอนการทำงานขั้นตอนใดขั้นตอนหนึ่ง เช่น การวางแผนการสอน หรือการสังเกตรับเรียน  
และอภิปรายสะท้อนความคิด ซึ่งครูกลุ่มนี้ถือว่าเป็นผู้ที่มีบทบาทในการขับเคลื่อนกระบวนการ  
ทำงานเช่นเดียวกับครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน แต่ด้วยภาระงานอื่นหรือเหตุผลอื่นๆ ทำให้ครู  
กลุ่มนี้ไม่สามารถร่วมดำเนินงานได้อย่างตลอดทุกขั้นตอนในกระบวนการ ในการวิจัยครั้งนี้เรียก  
ครูกลุ่มนี้ว่า “ครูร่วมเรียนรู้” ซึ่งไม่ได้หมายรวมถึงครูที่มาร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างไม่เป็น



ทางการ เช่น มาสังเกตการสอนเพียงอย่างเดียวโดยไม่ได้ร่วมอภิปรายหรือมีปฏิสัมพันธ์ใดๆ ที่เป็นไปเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งครูในลักษณะนี้ก็ยังมีอีกจำนวนมาก

6) ความแตกต่างด้านกระบวนการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนที่เกิดจากความแตกต่างในบทบาทการมีส่วนร่วมในการทำงานของผู้วิจัย

จากการที่ผู้วิจัยได้กำหนดบทบาทของตนเองให้เข้าร่วมทำงานในกลุ่มภาษาไทย และกลุ่มคณิตศาสตร์แบบร่วมมือรวมพลัง และเข้าร่วมทำงานในกลุ่มอื่นๆ ในฐานะที่ปรึกษาชั้น เมื่อพิจารณาผลที่เกิดขึ้นในด้านความแตกต่างของกระบวนการดำเนินงานในแต่ละกลุ่มย่อยที่เกิดขึ้นจากบทบาทการเข้าไปมีส่วนร่วมของผู้วิจัย พบว่า การมีส่วนร่วมของผู้วิจัยนั้นส่งผลให้การดำเนินงานของครูเป็นไปอย่างค่อนข้างช้าในระยะแรก เนื่องจากผู้วิจัยพยายามกำกับสนับสนุนให้ครูเกิดการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างค่อยเป็นค่อยไป ไม่ข้ามขั้น ซึ่งพบว่า มีครูบางคนระบุว่า รู้สึกว่ายากและไม่คุ้นเคย ต่างจากกลุ่มที่ผู้วิจัยดำเนินงานในฐานะที่ปรึกษา ซึ่งพบว่ามีบางกลุ่มที่ไม่สนใจหรือไม่มีเวลาในการขอคำปรึกษาแนะนำได้ดำเนินการตามขั้นตอนเดิมที่คุ้นเคย คือ ไม่ดำเนินการกำหนดเป้าหมายหรือวางแผนการสอนให้ชัดเจน แต่ข้ามไปดำเนินการในขั้นการสอนและการสังเกตทันที ส่วนกระบวนการดำเนินงานในด้านอื่นๆ นั้น ไม่พบความแตกต่างอย่างชัดเจน

7) สภาพการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มในรอบปีแรกโดยสรุป

ในระยะปีแรกของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยนี้เป็นการดำเนินการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยเน้นการวางแผนการสอนจากการดึงความรู้และประสบการณ์เดิมจากการปฏิบัติจริงเป็นหลัก เป็นการดึงความรู้และประสบการณ์ภายในของครูออกมาจัดระบบให้มีความชัดเจนขึ้นและสามารถนำไปปฏิบัติหรือพัฒนาต่อได้ มากกว่าที่จะเป็นการแสวงหาความรู้ใหม่มาเพิ่มเติม และการดำเนินงานในช่วงปีแรกนี้ ถือเป็นภารกิจหรือการเรียนรู้ของครูในการทำกิจกรรมที่ไม่คุ้นเคย คือ การสังเกตชั้นเรียน และการสะท้อนความคิด โดยยังไม่มีเปลี่ยนแปลงในเรื่องการจัดระบบองค์กรเพื่อสนับสนุนการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างชัดเจน เช่น ในเรื่องการวางแผนงานระยะยาวของโรงเรียน หรือการกำหนดตารางปฏิบัติงาน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

#### 4.2.2 ปัจจัยเอื้อและปัจจัยต้านในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยในการวิจัยครั้งนี้ พบว่ามีปัจจัยที่เอื้อต่อการดำเนินงาน และมีปัญหาหรืออุปสรรคในการดำเนินงาน ดังนี้

##### ก. ปัจจัยเอื้อ

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนนั้น พบว่า มีปัจจัยเอื้อหรือพลังผลักดันที่ช่วยขับเคลื่อนการดำเนินงาน ดังนี้

##### 1) ปัจจัยภายในของครู

จากการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียน พบว่า มีปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับลักษณะของครูผู้ร่วมดำเนินงานซึ่งมีผลต่อกระบวนการดำเนินงานและความสำเร็จของการดำเนินงาน ได้แก่

##### 1.1) ความสมัครใจที่แท้จริงของครู

เนื่องจากครูแต่ละคนมีแรงจูงใจในการเข้าร่วมดำเนินงานตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนแตกต่างกันไป ครูบางคนเข้าร่วมด้วยวัตถุประสงค์เพื่อการมีชื่อว่าได้ทำงานเชิงวิชาการ บางคนเข้าร่วมเพื่อให้ตนเองได้มีผลงานทางวิชาการเพื่อใช้ในการขอเลื่อนวิทยฐานะ หรือบางคนเข้าร่วมด้วยความเกรงใจและการชักชวนของเพื่อน ซึ่งจากการดำเนินงานพบว่า เหตุผลในการเข้าร่วมที่ส่งผลให้ครูมีความกระตือรือร้นและความตั้งใจในการปฏิบัติงานอย่างสม่ำเสมอ คือ ความต้องการพัฒนาศักยภาพของตนเองและความต้องการพัฒนานักเรียนของตน ซึ่งเหตุผลนี้ถือเป็นแรงจูงใจสำคัญที่ทำให้ครูเกิดความสมัครใจที่แท้ หรือการสมัครใจเข้าร่วมการดำเนินการตามกระบวนการศึกษผ่านบทเรียนอย่างแท้จริง

นอกจากนี้ พบว่า นอกจากความสมัครใจในการเข้าร่วมดำเนินงานที่แท้จริงแล้ว ความสมัครใจในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มก็มีความสำคัญ เนื่องจากในการรวมกลุ่มกันของครูนั้น มีหลากหลายที่มา เช่น การรวมกลุ่มเพราะมีชื่ออยู่ในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน การรวมกลุ่มกันเพราะเชื่อว่าน่าจะหวังพึ่งสมาชิกในกลุ่มบางคนได้ ซึ่งเหตุผลในการรวมกลุ่มที่เรียกว่าเป็นความสมัครใจในการทำงานร่วมกันที่แท้จริงนั้น คือ ความต้องการทำงานร่วมกับสมาชิกทุกคนในกลุ่มนี้อย่างเต็มที่และต่อเนื่องด้วยความรู้สึกสะดวกใจและสบายใจเมื่อได้ทำงานร่วมกับกลุ่ม ซึ่งความสมัครใจนี้จะส่งผลต่อการนัดหมายทำงานร่วมกันอยู่เสมอ เกิดบรรยากาศที่ดีในการทำงาน และนำไปสู่การทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ซึ่งทำให้ได้ผลงานที่ดีและครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพอย่างมาก

กล่าวได้ว่า ทั้งความสมัครใจในการเข้าร่วมดำเนินงานที่แท้จริง และ ความสมัครใจในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มที่แท้จริงนั้นมีผลต่อการขับเคลื่อนและความจริงจังของการดำเนินงานตามกระบวนการ

## 1.2) การเปิดใจกว้างของครู

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น พบว่า การเปิดใจกว้างของครูมีความสำคัญต่อการได้ข้อความรู้และต่อการแลกเปลี่ยนทรัพยากรซึ่งกันและกันมา ครูที่มีลักษณะเปิดใจมักเปิดเผยความรู้ ความคิดของตนเองอย่างเต็มที่ ในขณะที่เดียวกัน ก็แสดงความยอมรับในความรู้และความคิดของผู้อื่นโดยการนำไปปรับปรุงแก้ไขการปฏิบัติงานของตนเอง ทำให้การดำเนินงานของกลุ่มสามารถดำเนินไปได้อย่างรวดเร็ว มีประสิทธิภาพ และประสิทธิผลยิ่งขึ้น เนื่องจากทำให้กลุ่มมีทรัพยากรทางความรู้และความคิดที่หมุนเวียนอยู่ในขณะปฏิบัติงานจำนวนมาก ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ และส่งผลต่อการปรับปรุงแก้ไขผลงานให้ดียิ่งขึ้นเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนและของตัวครูเองต่อไป

## 1.3) ความสนใจใฝ่รู้ของครู

ลักษณะของครูในด้านความสนใจใฝ่รู้มีผลต่อการขับเคลื่อนการดำเนินงาน กล่าวคือ ในการทำงานหลายครั้ง พบว่า กลุ่มมักมีปัญหาหรือข้อข้องใจที่ไม่สามารถสร้างข้อสรุปที่นำไปสู่การปรับปรุงแก้ไขงานได้ โดยมีสาเหตุหลักมาจากความไม่รู้ ซึ่งบางครั้งกลุ่มแก้ปัญหาโดยการปล่อยประเด็นนี้ให้ผ่านไป โดยไม่มีการปรับปรุงแก้ไข ด้วยเหตุผลว่า “ไม่เป็นไร” ทำให้กลุ่มเสียโอกาสในการได้รับความรู้ในประเด็นดังกล่าวและผลงานมีคุณภาพไม่ดีเท่าที่ควรจะเป็น ซึ่งในการดำเนินงานนั้น พบว่า เมื่อไรก็ตามที่มีครูในกลุ่มเป็นผู้ที่มีความสนใจใฝ่รู้ ครูผู้นั้นมักจะเป็นผู้แสวงหาความรู้ในประเด็นนั้นๆ เพิ่มเติมและมานำเสนอในการประชุมกลุ่มครั้งต่อไปเสมอ ทำให้กลุ่มได้ข้อสรุปที่ชัดเจนยิ่งขึ้น ได้รับความรู้เพิ่มเติมซึ่งส่งผลต่อสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน และผลงานก็ได้รับการปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้น

## 2) ปัจจัยภายนอก

นอกจากลักษณะของครูที่เป็นปัจจัยสำคัญแล้ว สิ่งแวดล้อมรอบตัวที่ครูมีปฏิสัมพันธ์ด้วยหรือเป็นบริบทในการทำงานก็เป็นปัจจัยที่สามารถผลักดันการดำเนินงานได้ เช่นเดียวกัน ปัจจัยเหล่านั้น ได้แก่

### 2.1) การสนับสนุนของผู้บริหาร

ในการดำเนินงาน พบว่า แม้ผู้บริหารจะไม่ได้เข้ามามีส่วนร่วมอย่างจริงจังในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในครั้งนี้ แต่การแสดงการรับรู้และการอำนวยความสะดวกของผู้บริหารก็ส่งผลต่อความมั่นใจของครูในการดำเนินงาน เมื่อไรก็ตามที่ผู้บริหารเข้ามาร่วมรับรู้การดำเนินงานของครู ครูจะแสดงความกระตือรือร้นในการทำงานมากยิ่งขึ้น ซึ่งเมื่อผู้บริหารมีการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ครูในลักษณะของการให้กำลังใจหรือแสดงความชื่นชมก็ยิ่งช่วยส่งผลให้ครูมีความตั้งใจในการดำเนินงานในระยะยาวต่อไปมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ การที่ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูได้คิดและได้ทำงานอย่างอิสระ และช่วยอำนวยความสะดวกในเรื่องสถานที่ทำงาน การเปิดเวทีให้ครูมีโอกาสนำเสนอผลงาน ก็ช่วยให้ครูมีความมั่นใจและขยันกำลังใจในการดำเนินงานมากยิ่งขึ้น

## 2.2) พัฒนาการของนักเรียน

ความเปลี่ยนแปลงหรือการแสดงออกทางความคิดของนักเรียนที่เกิดขึ้นเป็นส่วนหนึ่งที่จะช่วยผลักดันให้ครูเกิดกำลังใจ ความกระตือรือร้น และแรงบันดาลใจในการดำเนินงานต่อมากขึ้น เนื่องจากการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้ความสำคัญกับการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน ทำให้ครูต้องจัดการเรียนการสอนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงออกทางความคิดให้มากที่สุด ดังนั้น จึงพบว่าในการดำเนินงานหลายครั้งเมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่แสดงออกถึงความรู้และความคิดที่ครูคาดไม่ถึง พฤติกรรมที่แสดงถึงการมีพัฒนาการเป็นไปตามเป้าหมายที่ครูกำหนด หรือแสดงพฤติกรรมที่บ่งชี้ถึงเจตคติที่ดีต่อครูหรือต่อการเรียน จึงเป็นการกระตุ้นให้ครูเกิดความรู้สึกสนุก มีความสุข และมีความกระตือรือร้นในการปฏิบัติงานมากยิ่งขึ้น รวมทั้งช่วยให้เกิดบรรยากาศที่ดีในการทำงานมากขึ้น

## 2.3) ความเชี่ยวชาญของผู้รู้

ความรู้ความชำนาญของผู้รู้เป็นปัจจัยที่มีผลต่อการพัฒนางานของครู ซึ่งความรู้ ความชำนาญ หรือความเชี่ยวชาญในที่นี้ นอกจากความรู้ ความชำนาญในเนื้อหาสาระหลักสูตร และศาสตร์การสอนแล้ว ที่สำคัญคือความสามารถในการมองเห็นปัญหาของครูหรือความสามารถในการจับประเด็นของสิ่งต่างได้ และทักษะในการชี้แนะหรือความสามารถในการสื่อสารเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจกับครู ในการดำเนินงานของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนบางกลุ่มที่ได้ผู้ที่มีความเชี่ยวชาญดังกล่าวเข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงาน พบว่า แม้ในบางครั้ง ผู้รู้ที่มีลักษณะเช่นนี้อาจจะเข้ามามีส่วนร่วมในระยะเวลาไม่มากนัก แต่ก็สามารถทำให้ครูเกิดความกระจ่างในสิ่งที่ตนเองทำได้ เห็นทางออกของปัญหา หรือช่วยให้ครูเกิดแนวความคิดและมุมมองใหม่ๆ ได้ด้วยคำพูดหรือคำแนะนำเพียงไม่กี่คำของผู้รู้

## 2.4) สถานที่ทำงานที่อยู่ในแหล่งวิชาการ

ในการดำเนินงาน พบว่า สถานที่ตั้งของโรงเรียนซึ่งเป็นสถานที่ในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนของครู ก็ส่งผลต่อการดำเนินงานเช่นเดียวกัน กล่าวคือ ด้วยโรงเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยในครั้งนี้อยู่ในแหล่งชุมชน ใกล้แหล่งความรู้ทางวิชาการ ทำให้ครูสามารถเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่ตนต้องการศึกษาค้นคว้าได้ไม่ยากนัก รวมถึงทำให้การระดมความร่วมมือจากผู้รู้เป็นไปได้อย่างสะดวกมากยิ่งขึ้น เนื่องจากความสะดวกในการเดินทาง และระยะทางที่ไม่ไกลนัก ทำให้กลุ่มมีโอกาสได้ทำงานร่วมกับผู้รู้ และได้ข้อค้นพบที่ชัดเจนยิ่งขึ้น



## ข. ปัจจัยด้าน

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น พบว่า มีปัญหาหรืออุปสรรคที่เป็นปัจจัยในการชะลอการทำงาน หรือส่งผลต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการดำเนินงาน ดังนี้

### 1) ปัจจัยภายในของครู

#### 1.1) ลักษณะนิสัย ความเชื่อ และวัฒนธรรมในการทำงานของครู

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะแรกนั้น พบว่า มีลักษณะนิสัย ความเชื่อ และวัฒนธรรมในการทำงานของครูที่เป็นอุปสรรคต่อการดำเนินงานตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้

##### (1) ความเกรงใจ

บุคลิกลักษณะและความรู้สึกเกรงใจของครูที่มีต่อเพื่อนครูด้วยกัน และต่อผู้ที่มีฐานะเหนือกว่า เช่น เป็นหัวหน้างาน หรือเป็นผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่า ส่งผลให้ครูไม่กล้าแสดงความคิดเห็นและร่วมตัดสินใจ แม้ว่าผู้ที่ครูเกรงใจนั้นจะเปิดโอกาสให้และปฏิบัติตนกับครูทุกคนอย่างเท่าเทียมก็ตาม แต่ครูยังมีความรู้สึกที่ต้องให้เกียรติด้วยการแสดงความเห็นด้วยกับสิ่งที่บุคคลนั้นๆ ตัดสินใจ

##### (2) การหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง

ครูส่วนหนึ่งมักพยายามเลี่ยงความขัดแย้งโดยไม่แสดงความคิดเห็นในขณะการประชุมอภิปราย แต่ใช้การแสดงความเห็นแบบ “นอกรอบ” เฉพาะกับครูบางคนในกลุ่มโดยให้เหตุผลว่าไม่ต้องสร้างความยึดเยื้อ ต้องการให้งานเสร็จเร็ว ๆ รวมทั้งกลัวว่าการแสดงความคิดเห็นของตนเองจะทำให้เกิดประเด็นใหม่ที่ต้องคิด หรือทำให้เกิดความขัดแย้งกับสมาชิกในกลุ่มบางคนที่ไม่เห็นด้วย อาทิ

ครูเพชร: “หนูว่า ที่พี่ทองเค้าคิดนะ มันไม่ใช่โครงการหรอกนะ มันเป็นแค่การสร้างชิ้นงาน ถ้าโครงการมันต้องมีกระบวนการทำงานของเด็กมากกว่านี้”

ครูมุก: “แล้วทำไมเมื่อกี้ไม่บอกละ เห็นทำทำเห็นด้วย แล้วไปบอกครูทองรึยัง”

ครูเพชร: “ยังเลย ไม่อยากบอก เดี่ยวหาว่าเราไปว่าเค้าไม่รู้”

จากความคิดและความรู้สึกนี้เองทำให้หลายครั้งที่ครูบอกว่า “น้ำขุ่นไว้ในน้ำใสไว้นอก” เพื่อให้การทำงานร่วมกันเป็นไปได้อย่างราบรื่นและไม่มีปัญหา นอกจากนี้ สาเหตุอีกประการหนึ่ง คือ ครูบางคนมีความรู้สึกไม่เท่าเทียม รู้สึกว่าตนเองด้อยกว่าผู้อื่นในกลุ่ม อาจในด้านอายุประสบการณ์ วุฒิทางการศึกษา หรือตำแหน่งหน้าที่ ทำให้เกิดความไม่มั่นใจในการแสดงความคิดเห็น เพราะเชื่อว่าครูคนอื่นอาจไม่รับฟัง หรือในบางครั้ง ครูรู้สึกว่าตนไม่ใช่ผู้มีอำนาจในการตัดสินใจ ต้องให้บุคคลที่ตนรู้สึกว่ามีอำนาจที่สุดในกลุ่มนั้นๆ เป็นผู้ตัดสินใจ

### (3) ความรู้สึก “กลัวโง่” และ “ซ้ำแน่”

ครูส่วนหนึ่งยอมรับว่าตนเองพยายามหลีกเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นต่อกลุ่มด้วยความไม่มั่นใจในความรู้และความคิดของตนเอง และกลัวว่าเมื่อแสดงความคิดเห็นใด ๆ ไปแล้วจะทำให้ตนเองต้องเสียหน้า หรือดูเป็นคนไม่มีความรู้ความสามารถ ในขณะที่เดียวกัน ครูอีกส่วนหนึ่งก็ยอมรับว่า ตนเองไม่ค่อยได้สนใจหรือให้ความสำคัญกับความคิดเห็นของสมาชิกคนอื่นในกลุ่มมากนัก เพราะรู้สึกว่าคุณเองเป็นครูที่มีประสบการณ์ทำงานมานานมากและเชื่อมั่นในตนเองว่ามีความรู้ความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่เพียงพอแล้ว

“พี่บอกตรงๆ เลยว่า ตอนเริ่มนะที่พี่ไม่ค่อยสนใจเพราะพี่รู้สึกว่าซ้ำแน่ไง ซ้ำแน่มากแล้วสอนมา 20 กว่าปีแล้ว แทบหลับตาสอนได้ ไม่ต้องให้ใครมาบอกหรือว่าจะปรับปรุงยังไง แต่มาทำงานนี้ถึงรู้ว่าบางทีเหนือฟ้าก็ยังมีฟ้า”

“พี่เห็นปัญหาแหละ แล้วก็อยากบอกเหมือนกัน แต่ไม่มั่นใจใจ เพราะพี่ไม่รู้ว่าเข้าใจถูกหรือเปล่า แล้วพูดไปเดี๋ยวไม่ถูกก็อายเค้าเปล่าๆ กลัวเค้าหัวว่าโง่ สู้หนึ่งไว้ดีกว่า พูดไปสองไฟเบี่ย หนึ่งเสียตำลึงทองนะ”

### (4) ความเชื่อ “ดีได้แต่อย่าเด่นจะเป็นภัย”

ครูส่วนหนึ่งพยายามหลีกเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นและแสดงความสามารถที่ตนเองมีอยู่อย่างเต็มที่ โดยระบุว่าไม่ต้องการให้ใครมาสังเกตเห็นเรียน และไม่ต้องการเผยแพร่ผลงานของตน แม้จะรับรู้ว่าคุณผลงานนั้นเป็นเรื่องดีและมีประโยชน์ต่อผู้อื่นก็ตาม เนื่องจากกลัวการถูกมองว่าอวดตัว และกลัวการได้รับภาระงานเพิ่ม เมื่อมีคนรู้ว่าตนมีความสามารถทำได้

“พอทำอะไรดีนะน้อง ต้องระวังตัว จะถูกเขม่น อยู่เจียบๆ ของเรารู้ดีกว่า”

“ที่นี้แหละ ถ้าทำดีแล้ว ต้องอย่าเด่น เดี่ยวจะเป็นภัย ทั้งถูกคนอื่นเขม่น ทั้งถูกให้ทำงานเพิ่ม”

### (5) ความไม่ไว้วางใจซึ่งกันและกัน

ครูส่วนหนึ่งได้แสดงความรู้สึกและความคิดเห็นว่าตนไม่ชอบการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันในลักษณะการทำงานกลุ่ม เนื่องจากกลัวการถูกลอกเลียนหรือขโมยความคิดไปใช้ในการทำงานส่วนตัว ซึ่งครูผู้ร่วมวิจัยบางคนระบุว่า ตนเคยมีประสบการณ์เช่นนี้มาแล้ว รวมถึงครูบางคนระบุว่ามีการเตือนต่อๆ กันมาของครูรุ่นพี่ที่ให้ระมัดระวังในเรื่องนี้ ซึ่งความรู้สึกของครูในลักษณะนี้เกิดขึ้นอย่างเด่นชัดและบ่อยครั้ง

“น้อง...เอกสารพี่หาย ที่พี่บันทึกงานเราไว้นะ ตายแล้ว มีคนเอาไปแน่ๆ เลย งานวิชาการนะน้อง วางทิ้งไว้ไม่ได้เลย บางคนนะมาดู พอเห็นแล้วหยิบไปเฉยเลย พี่ต้องใส่ตุลื้อดไว้ตลอดเลย ไม่งั้นหายทุกที”

“เวลาพี่มี idea ดีคืออะไร พี่จะบอกให้น้องฟังนะ พี่เสนอความคิดให้น้องฟังได้ เพราะรู้ว่าน้องไม่ขโมยความคิดพี่ไปทำอะไรหรอก แต่กับคนในกลุ่ม พี่บอกตรงๆ ว่า บางคนพี่ไม่ไว้วางใจ เคยมีอาจารย์ผู้ใหญ่เค้าเตือนมาว่าเค้าเคยโดนมาแล้ว แบบด้วยความหวังดี พอมมีเพื่อนมาถามก็เล่าให้เค้าฟังหมดว่าทำอะไร ปรากฏว่าเค้าเอาความคิดที่เล่าให้ฟังไปเขียนทำผลงานแถมยื่นไปก่อนเลย พี่เลยกลัว ไม่ค่อยอยากแสดงความคิดเห็น แสดง

มากไปเค้าก็ว่าอวดฉลาด พี่ไม่อยากให้ใครว่า แล้วก็กลัวเค้าเอาความคิดเราไปใส่งานเค้าเองด้วย ต้องระวังตัว  
หน่อย”

#### (6) ความคุ้นชินกับการทำงานตามคำสั่งหรือตามนโยบาย

ตัวลักษณะสำคัญของการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน  
ประการหนึ่งว่า ให้ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนหรือชี้นำกระบวนการทำงานของตนเองเพื่อให้เหมาะสมและ  
สอดคล้องกับบริบทการทำงานของตน แต่จากการดำเนินงานในระยะแรก พบว่า ครูหลายคนมักแจ้ง  
ผู้วิจัยว่า ให้ผู้วิจัยออกคำสั่งแก่ครูได้เลยว่าต้องการให้ปฏิบัติอะไร และอย่างไรบ้าง รวมถึงครูอีก  
ส่วนหนึ่งที่แม้ว่าจะระบุว่าเข้าร่วมทำงานอย่างสมัครใจ แต่กลับไม่เข้าร่วมการปฏิบัติงานอย่างจริงจัง  
นัก ซึ่งครูผู้ร่วมวิจัยส่วนหนึ่งได้แสดงความเห็นว่า ครูส่วนใหญ่คุ้นชินกับการทำงานตามคำสั่ง หรือ  
ตามนโยบายของผู้บริหาร มากกว่าที่จะกระตือรือร้นคิดและทำด้วยตนเอง โดยครูจะกระตือรือร้นมาก  
หากเป็นคำสั่งหรือการบังคับจากผู้อำนวยการโรงเรียน

“ครูที่นี่ ถ้าไม่ใช่ ผอ.สั่งให้ทำนะ เค้าไม่ค่อยทำหรอก”

“น้องจะให้พี่ทำอะไรก็บอกมาเลยนะ อย่าให้พี่คิดเองเลย คิดไม่ออกหรอก บอกมาเลยละกัน”

“น้อง พี่บอกได้เลยว่าครูบางคนนะ ถ้าจะให้เค้าทำอะไรนะ ต้องบังคับ เพราะเค้าคิดว่า ทำ  
แล้วไม่ได้อะไร แกรมเหนื่อย แล้วก็ได้เงินเดือนตามปกติ”

นอกจากนี้ มีครูจำนวนหนึ่งในโรงเรียนได้แสดงความสนใจในการเข้าร่วม  
ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน แต่เมื่อทราบว่าคุณครูมีนโยบายที่ให้เริ่มบังคับให้ครูทุกคนต้อง  
ทำวิจัยชั้นเรียน ส่วนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น ให้ครูสามารถตัดสินใจเข้าร่วมได้ตามความสนใจ  
ครูจึงตัดสินใจไม่เข้าร่วมดำเนินการและไปเริ่มดำเนินการวิจัยชั้นเรียนแทน ทั้งที่ก่อนหน้านี้  
ครูเหล่านี้ได้แจ้งผู้วิจัยว่า ตนไม่สนใจการทำวิจัยชั้นเรียน เพราะเคยทำแล้ว แต่อยากเรียนรู้เรื่อง  
การศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งเป็นเรื่องใหม่มากกว่า เป็นต้น

#### (7) ความเชื่อเรื่อง “แผนพิสดาร”

ครูส่วนหนึ่งมีความเข้าใจในเรื่องการเขียนแผนการสอนว่า การเขียนแผน  
การสอนอย่างละเอียด มีการระบุกิจกรรมของครูและนักเรียนอย่างชัดเจน มีการตรวจสอบความ  
สอดคล้องขององค์ประกอบต่างๆ หรือเรียกได้ว่าเป็นการเขียนแผนการสอนที่ผ่านการไตร่ตรองมา  
อย่างดีนั้นเช่นเดียวกับการเขียนแผนการสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น เป็นแผนการ  
สอนที่เรียกว่า “แผนพิสดาร” ซึ่งหมายถึง เป็นแผนแบบพิเศษ แบบไม่ปกติ ไม่ใช่แผนที่ครูต้องทำกัน  
เป็นปกติ จากการสัมภาษณ์ครู พบว่า ความเชื่อหรือความเข้าใจนี้มาจากการเรียนในสถาบันฝึกหัด  
ครูบางแห่ง และจากการอบรมโดยวิทยากรต่างๆ ที่ตนเคยเข้ารับการอบรม ซึ่งผู้วิจัยก็ได้พบเอกสาร  
การอบรมของครูที่มีการใช้คำนี้เช่นเดียวกัน โดยในเอกสารได้เสนอแนวทางการเขียนแผนการสอน  
ในหลายรูปแบบ โดยได้ให้ชื่อของแผนการสอนที่ทำในลักษณะของตารางที่วางแนวขององค์ประกอบ  
ต่างๆ ให้เห็นความสอดคล้องกันของจุดประสงค์ บทบาทครู กิจกรรมนักเรียน สื่อ การวัดประเมินผล  
ว่าแผนพิสดาร ซึ่งครูผู้ร่วมวิจัยหลายคนมักเรียกแผนการสอนที่ตนตั้งใจเขียนอย่างดีนี้ว่าแผนพิสดาร

เช่นเดียวกัน โดยการใช้คำเรียกนี้เองทำให้ครูเกิดมโนทัศน์ที่ไม่ถูกต้องเกี่ยวกับลักษณะของแผนการสอนที่ดี โดยครุมีกระบวนว่า แผนการสอนในลักษณะนี้ไม่ใช่แผนการสอนที่ครูปกติต้องทำ เป็นแผนการสอนสำหรับการทำผลงานทางวิชาการ หรือแผนการสอนสำหรับนักศึกษาครูเท่านั้น ดังนั้น การเขียนแผนการสอนในลักษณะนี้ จึงไม่จำเป็นสำหรับตนเองที่เป็นครูวิชาชีพซึ่งทำงานตามปกติประจำวัน ทำให้ในในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนในหลายครั้งที่ครูแสดงความกังวลว่าตนไม่จำเป็นต้องจัดทำแผนการสอนในลักษณะนี้ ดังตัวอย่างการสนทนาของกลุ่มครูและผู้วิจัย

ครูพร้อม: “น้องคะ นี่เราต้องเขียนแผนพิสดารด้วยหรือ

ผู้วิจัย: “แผนพิสดารเป็นยังไงคะ”

ครูพร้อม: “ก็แผนที่ต้องเขียนให้ละเอียด แบบที่ทำจริงไง”

ผู้วิจัย: “แล้วปกติอาจารย์เขียนกันยังไงคะ ไม่ได้เขียนที่ทำจริงหรือคะ”

ครูวรรณ: “ก็เขียนแบบสั้นๆ สรุปรูๆ ไป บางทีก็ลอกๆ มาจากของเก่ามั้ง จากคนอื่นมั้ง ไม่ได้ใช้จริงหรือคะ”

ครุคม: “อย่างที่เราจะทำเนี่ย คำเรียกแผนพิสดาร ครูปกติเค้าไม่ค่อยทำกันหรอก มันยุ่งยาก”

ผู้วิจัย: “แล้วทำไมอาจารย์ถึงเรียกว่า แผนพิสดารล่ะคะ”

ครูรัตน์: “ก็เรียกมาตั้งแต่สมัยฝึกสอนโน่นแน่ อาจารย์ที่สอนเค้าจะเรียกแผนตอนฝึกสอน ที่เราต้องเขียนคำพูด คำถามของครูลงไป หรือคำตอบของนักเรียนที่คิดว่านักเรียนจะตอบแบบนี้ว่า มันเป็นแผนพิสดาร แล้วส่วนใหญ่ก็ทำตอนฝึกสอนเท่านั้นไง ครูปกติไม่ทำกันหรอก ไม่จำเป็น

ครุคม: “เพราะมันยาว ไม่มีเวลา”

ครูพร้อม: “เอ..แต่พี่ได้ยินเรื่องนี้ ตอนฟังวิทยากรมาอบรมนะ ว่าเวลาขอผลงาน ให้เขียนแผนแบบพิสดารจะดีกว่าแบบปกติ”

#### (8) การไม่ยอมรับและไม่เชื่อมั่นในผู้พัฒนาครูที่เป็นบุคคลภายนอก

ครูส่วนใหญ่ระบุว่ารู้สึกไม่เชื่อมั่น ไม่ไว้วางใจ และไม่ให้การยอมรับในการเข้ามาของบุคคลภายนอกที่อ้างว่าจะเข้ามาให้ความช่วยเหลือในการพัฒนางานมากนัก เพราะจากประสบการณ์เดิมของครูในการทำงานร่วมกับบุคคลภายนอกดังกล่าว ไม่ว่าจะเป็นในลักษณะของการเข้ามาทำวิทยานิพนธ์ที่อาศัยการมีส่วนร่วมของครู หรือการเข้ามาของศึกษานิเทศก์เพื่อช่วยเหลือแนะนำครูนั้น ครูเล่าว่าส่วนใหญ่มักเป็นการเข้ามาเพื่อผลงานหรือผลประโยชน์ของบุคคลภายนอกมากกว่าเป็นการทำงานเพื่อให้เกิดประโยชน์แก่ครูและนักเรียนในโรงเรียนอย่างจริงจัง มักเป็นการเพิ่มภาระงานแก่ครูในการผลิตงานเอกสารจำนวนมาก โดยที่ครูเองรู้สึกว่าไม่ได้รับประโยชน์อะไรมากนัก ซึ่งทำให้ในระยะแรกของการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครูจึงพยายามปิดกั้นไม่ให้ผู้รู้จากภายนอกเข้ามามีส่วนร่วม

ด้วยลักษณะนิสัย ความเชื่อ และวัฒนธรรมในการทำงานของครูข้างต้นนี้ ส่งผลให้ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน โดยเฉพาะในระยะแรกนั้น ครูยังไม่แสดงออกทางความคิด



และความรู้ความสามารถอย่างเต็มที่ ทำให้กลุ่มเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ไม่ได้มากเท่าที่ควร และการขับเคลื่อนกระบวนการในหลายกลุ่มเป็นไปอย่างค่อนข้างช้า และเกิดองค์ความรู้ของกลุ่มน้อยกว่าที่ควรจะเป็น

## 1.2) ปัญหาพฤติกรรมกรรมการสอนของคุณครู

ขั้นตอนหนึ่งในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนที่มุ่งเน้นการสังเกตนักเรียน เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนที่เกิดขึ้นตามแผนการจัดการเรียนการสอนที่วางไว้ เพื่อให้ได้ข้อเรียนรู้เกี่ยวกับนักเรียนและเพื่อให้ได้ข้อมูลในการนำมาปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนนั้น พบว่า ในหลายครั้งที่ไม่สามารถดำเนินการสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลได้ เนื่องมาจากปัญหาในการแสดงพฤติกรรมกรรมการสอนของคุณครู ซึ่งครูหลายคนไม่สามารถแสดงพฤติกรรมกรรมการเรียนการสอนตามแผนการสอนที่ตนเองหรือกลุ่มวางไว้ได้ ทั้งนี้ เนื่องจากสาเหตุต่างๆ เช่น การไม่คุ้นชินในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในลักษณะที่ให้นักเรียนมีส่วนร่วม การไม่มีเวลาเตรียมความพร้อมหรือซักซ้อมการสอน และความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมนั้นๆ เช่น กลุ่มได้วางแผนการสอนให้ครูผู้สอนใช้แผนผังความคิด (mind map) ในการเป็นตัวอย่างของการสรุปข้อความรู้ของนักเรียน ซึ่งกลุ่มได้ช่วยกันเตรียมสื่อการสอนในลักษณะของโปสเตอร์ที่มีตัวอย่างการสรุปข้อความรู้ของบทเรียนไว้ให้ครูผู้สอนนำเสนอเพื่อเป็นแนวทางแก่นักเรียน แต่ครูผู้สอนกลับนำแผนภูมิความคิดที่เป็นตัวอย่างนั้นมาใช้ในการให้นักเรียนอ่านข้อความที่ปรากฏอยู่แทน แม้ว่าได้มีการอภิปรายถึงประเด็นนี้แล้วในการวางแผนการสอน และได้มีการระบุไว้ในแผนการสอนอย่างชัดเจนก็ตาม และเมื่อครูไม่ได้แสดงพฤติกรรมกรรมการสอนตามแผนที่วางไว้ แต่ไปแสดงพฤติกรรมกรรมการสอนตามที่ตนเองคุ้นชินแทน เช่น การบรรยาย หรือการบอกคำตอบ โดยไม่รอให้นักเรียนคิด ทำให้นักเรียนไม่เกิดการแสดงพฤติกรรมที่แสดงถึงการเรียนรู้และการคิดตามที่วางแผนไว้ ผู้สังเกตจึงไม่สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อเป็นองค์ความรู้ของกลุ่ม และนำไปปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนได้

ครูพร้อม: “ทำไมพี่เพียรไม่สอนตามแผนที่เราช่วยกันทำละ มันเหมือนพีคิดใหม่ ทำใหม่เองทั้ง 3 รอบเลยนะ”

ครูเพียร: “(หัวเราะ) คีอรอบแรกนะพีตั้งใจมากเกินไป เพราะรู้ว่าจะมีคนมาสังเกตใช้มั๊ยก็เลยเตรียมสื่อเพิ่ม เตรียมซักซ้อมคำพูดเยอะเยอะเลย มันก็เลยกลายเป็น teacher-centered ไปชะ ส่วนครั้งที่สอง พอดีได้อีเดียมาใหม่ก็เลยอยากทดลองแบบใหม่”

ครูพร้อม: “แล้วทำไมพีไม่เอามาปรึกษากันก่อนละ จะได้ช่วยกันคิดดีดีก่อน”

ครูเพียร: “มันไม่ทัน คือ พีเพิ่งคิดได้ตอนคืนก่อนสอนนั่นแหละ”

ครูพร้อม: “แล้วรอบล่าสุดนี้ ทำไมพีไม่สอนแบบที่เราช่วยกันคิดแก้จากรอบที่ 2 แล้วละ”

ครูเพียร: “(หัวเราะ) คีอครั้งสุดท้าย บอกตรงๆ เลยว่า มันลืม ความจำสั้น อย่งขั้นตอนที่วางไว้ ที่จะให้นักเรียนตรวจคำตอบ ก็บอกรายว่าวิธีคิดของใครดีทีสุดนะ ลืมสนิทเลย ไม่ได้ทำ สงสัยไม่เคยทำ มันเลยลืม”

## 2) ปัจจัยภายนอก

### 2.1) ภาระงานจำนวนมากและภาระงานแทรกซ้อน

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น ครูจำเป็นต้องมีเวลาในการทำงานร่วมกันได้อย่างจริงจังและต่อเนื่อง แต่จากการดำเนินงานร่วมกับครูในการวิจัยครั้งนี้ พบว่า การหาเวลาทำงานร่วมกันของครูนั้นเป็นไปด้วยความยากลำบาก แม้ว่า จะได้ทำความเข้าใจกำหนดวันและเวลาในการปฏิบัติงานไว้อย่างแน่นอนแล้วก็ตาม แต่เนื่องด้วยภาระงานประจำของครูที่อยู่ค่อนข้างมาก ทั้งงานสอน และงานโครงการต่างๆ ของโรงเรียนมีอยู่เป็นจำนวนมาก ทั้งโครงการพัฒนานักเรียนที่ส่วนใหญ่ใช้เวลานอกเวลาเรียน ทั้งโครงการระยะยาวและระยะสั้นของฝ่ายงานและกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างๆ และภาระงานแทรกซ้อนที่มักมาอย่างกะทันหัน เช่น การเรียกประชุมโดยผู้บริหารฝ่ายต่างๆ การขอแลกเปลี่ยนตารางสอน หรือการขอให้ช่วยสอนแทนจากเพื่อนร่วมงาน ทำให้ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนมักพบกับภาวะ “ล้น” คือ ล้นเลิกการนัดหมายอย่างไม่มีกำหนด ภาวะ “เลื่อน” คือ เลื่อนการประชุมหรือการนัดหมายไปคราวหน้า ภาวะ “ล้น” คือ ครูงานยุ่งและมีเรื่องอื่นให้คิดมากมายจนล้นนัดและล้นว่าทำอะไรกันถึงเรื่องไหนแล้ว และ ภาวะ “รอ” คือ สมาชิกในกลุ่มต้องรอสมาชิกคนอื่นที่ถูกภาระงานแทรกซ้อนดึงตัวไปเพื่อให้ทำงานร่วมกันได้อย่างครบองค์ประชุม ซึ่งเหตุการณ์เหล่านี้เกิดขึ้นเกิดขึ้นกับทุกกลุ่มย่อย และเกิดขึ้นอยู่บ่อยครั้ง ทำให้การดำเนินงานเป็นไปอย่างยากลำบาก ไม่สามารถจัดตารางงานปฏิบัติงานได้ และครูต้องใช้เวลาส่วนตัวในวันหยุดหรือเวลาพักผ่อนในการปฏิบัติงาน ครูผู้ร่วมวิจัยได้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาเรื่องภาระงานซึ่งส่งผลต่อเวลาที่ใช้ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนและงานการพัฒนาการเรียนการสอนอื่นๆ ดังนี้

“จริงๆแล้ว ปัญหามันไม่ได้เกิดจากตัว lesson study แต่เป็นตัวของเราเอง คือเรื่องเวลาเราไม่ค่อยมีเวลา ไม่มีเวลาจริงๆ งานมันเยอะจริงๆ เวลาของการทำงานของครูเนี่ย มันมากเกินไปกว่าที่จะมีเวลามาปรึกษาหารือในการคิดเรื่องการสอน”

ครูทอง

“ปัญหาหลักเลย คือ เวลา มันไม่มีปัญหาที่ตัว lesson study หรือ แต่มันเป็นปัญหาที่วัยของเราด้วยละ คือประเภท... อย่างตอนสอนครั้งแรก จดประเด็นที่คุยกันไปว่าจะต้องแก้ไขตรงไหนบ้าง บอกรตรงๆ นะ เวลาที่จะไปหาคณะ มันยังไม่มีเลย ไม่ได้เปิดดูเลย แต่รู้แล้วว่าที่คุยกันวันนั้น มันมีประเด็นไหนบ้างคือ ไม่ใช่ซีก็เจอะนะ แต่มันไม่มีเวลาพอ ไม่มีเวลาที่จะไปนั่งค้นคว้าอยู่ไหน แล้วอีกอย่างงานมันเยอะมาก เดี่ยวงานนู้นมาตาม งานนี้ก็เอาตัวน พอมันเปลี่ยนนะ เปลี่ยนแล้วก็ต้องนอน ไม่งั้นมันสอนไม่ไหว สมองไม่แล่นขนาดเวลาช่วงนั้นก็คิดมาแล้วว่าจะทำอะไร แต่พอมาถึงมันก็จะเจออุปสรรคปัญหา ทำให้คุณกระหุกเหมือนเดิมทุกครั้ง”

ครูเพ็ญ

“ครูผู้สอนโดยเฉพาะครูประจำชั้นไม่ได้มีหน้าที่จัดกิจกรรมการเรียนรู้ในสาระที่ได้รับมอบหมายเท่านั้น แต่มีหน้าที่ดูแลทุกข์สุข ให้คำปรึกษาช่วยแก้ปัญหาต่างๆให้กับนักเรียนระหว่างอยู่ที่โรงเรียนแทนผู้ปกครอง ไม่ว่าจะเป็นเรื่องพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้ พฤติกรรมด้านอารมณ์ และพฤติกรรมทางด้าน

สังคมของเด็กรวมทั้งการดูแลสุขภาพร่างกายและ โภชนาการต่างๆ ซึ่งเป็นภาระอันสำคัญยิ่งและมีผลโดยตรง ต่อการที่นักเรียนจะได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพดังเป้าหมายของหลักสูตร นอกจากนี้ ครูยังต้องมีเวลา ในการวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เตรียมสื่อการเรียนรู้อันมีการ update บันทึกผลการจัดกิจกรรม การเรียนรู้ แก้ไขและพัฒนาแผนฯ มีเวลาในการเก็บข้อมูล บันทึกข้อมูล แก้ไขปัญหา ส่งต่อปัญหา ประสาน สัมพันธ์กับผู้ปกครองเพื่อร่วมแก้ปัญหาหรือร่วมส่งเสริมพัฒนาพฤติกรรมด้านต่างๆ

ปัจจุบันนี้ครูหนึ่งคนดูแลเด็กในความรับผิดชอบประมาณ 40 คน ซึ่งเด็กแต่ละห้องก็ไม่ได้ แยกต่างกันอย่างชัดเจนเท่าใดคือ ประมาณ 25% การเรียนอ่อน ทำไม่ได้ (เด็กกลุ่มนี้ต้องให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล หรือกลุ่มย่อย) ถ้าไม่ได้รับการช่วยเหลือจะกลายเป็นเด็กขาดความรับผิดชอบ ขาดความเชื่อมั่น และขาด ความภาคภูมิใจในตนเองในที่สุด อีก 25% เรียนพอรู้เรื่องบ้าง แต่ยังต้องการความช่วยเหลือค่อนข้างมาก ถ้า ครูมีเวลาได้ปรึกษาและช่วยเหลือจะดีไม่น้อย อีก 25% พอเอาตัวรอด อีก 25% ค่อนข้างดีถึงดีมาก รับผิดชอบ สูง ต้องการพัฒนาตนเองในเรื่องวิชาความรู้ต่างๆ

ครูหนึ่งคนกับภาระความรับผิดชอบที่มากมายและมีความสำคัญยิ่งต่อการพัฒนา ทรัพยากรมนุษย์เช่นนี้ ถ้าได้วางแผนร่วมกันอย่างดีและอย่าให้มีงานอื่นใดเข้ามาแทรกแซงหน้าที่หลักของครู มากไปกว่านี้ก็คงเป็นโชคดีของเด็กและประเทศชาติ แต่ทุกวันนี้ครูมีกิจกรรมเสริมนอกเหนือจากงานหลัก มากมายเสียจนเป็นเหตุให้ครูไม่สามารถทำหน้าที่หลักได้อย่างสมบูรณ์ ไม่มีเวลาพอที่จะพัฒนาหรือแก้ไข ปัญหาเร่งด่วนที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับนักเรียนได้อย่างเพียงพอ ทำให้ปัญหาต่างๆไม่ได้รับการแก้ไขอย่าง ต่อเนื่อง ไม่สามารถพัฒนานักเรียนได้เต็มตามศักยภาพดังเป้าหมายที่วางไว้”

สาระบางส่วนเกี่ยวกับอุปสรรคปัญหาในการศึกษาผ่านบทเรียน ในรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนคณิตศาสตร์

## 2.2) การเปลี่ยนแปลงภายในโรงเรียนที่เกิดขึ้นบ่อยครั้ง

จากการศึกษาสภาพการทำงานของคุณ พบว่า ครูต้องเผชิญหน้ากับความ เปลี่ยนแปลงและความไม่แน่นอนในการปฏิบัติงานของตนเองอยู่บ่อยครั้งซึ่งทำให้ครูไม่สามารถ กำหนดตารางปฏิบัติงานที่แน่นอนของตนเอง หรือดำเนินงานใดๆ ในระยะยาวได้ ทั้งนี้ มีสาเหตุ หลายประการ ได้แก่

### (1) การเปลี่ยนแปลงผู้บริหาร

ในช่วงเวลา 3 ภาคการศึกษาที่ครูร่วมดำเนินการวิจัยกับผู้วิจัยนั้น มีการ เปลี่ยนแปลงผู้บริหารบ่อยครั้ง โดยอย่างยิ่งในสายงานวิชาการที่กระทบต่อการดำเนินงานการศึกษา ผ่านบทเรียนโดยตรง ซึ่งเป็นการโยกย้ายเพื่อรับตำแหน่งใหม่ที่สูงขึ้นหรือเปลี่ยนฝ่ายการทำงาน อาทิ ในโรงเรียนกรุงเทพ 1 มีการเปลี่ยนผู้อำนวยการโรงเรียน 1 ครั้ง มีการเปลี่ยนรองผู้อำนวยการ ฝ่ายวิชาการ 4 ครั้ง และมีการเปลี่ยนหัวหน้างานวิชาการ 2 ครั้ง ส่งผลให้ครูเกิดความลังเลใจใน การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างต่อเนื่อง เนื่องจากครูส่วนหนึ่งเกรงว่า ผู้บริหารคนใหม่จะไม่สนับสนุนการดำเนินงานในครั้งนี้หรือจะมีนโยบายใหม่ที่ครูต้องปฏิบัติตาม อย่างเร่งด่วน ซึ่งทำให้ไม่สามารถดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้ จึงเกิดการชะลอ การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนอยู่เป็นระยะ

## (2) การเปลี่ยนแปลงรายวิชาหรือระดับชั้นที่ครูรับผิดชอบสอน

จากแนวความคิดที่ว่า “ครูประถมสอนได้ทุกวิชา” ทำให้ครูคนหนึ่ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูในระดับชั้นประถมศึกษาตอนต้น มักได้รับมอบหมายให้สอนในหลายวิชา และมีการเปลี่ยนแปลงรายวิชาหรือระดับชั้นที่รับผิดชอบสอนอยู่บ่อยครั้ง ทำให้ครูไม่เกิดความต่อเนื่องในการพัฒนางานการจัดการเรียนการสอน เพราะต้องเริ่มต้นศึกษาข้อมูลและเตรียมการสอนใหม่ทุกภาคเรียน และส่งผลกระทบต่อความต่อเนื่องและต่อเจตคติของครูในการทำงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เช่น การต้องเปลี่ยนแปลงภาระงานสอน ทำให้ครูไม่มีโอกาสได้ใช้แผนการจัดการเรียนการสอนที่ตนได้มีส่วนร่วมในการพัฒนามาเป็นอย่างดี

“น้อง..ปีนี้ชั้นพี่ เค้ามีห้องเด็ก gifted นะ แล้วพี่ต้องเป็นครูพี่เลี้ยงกับครูฝรั่ง เทอมนี้พี่เลยไม่ได้สอนเลขแล้ว เพราะเค้าให้ครูฝรั่งสอน เค้าให้พี่ไปสอนภาษาไทย เสียตายจิง อดใช้แผนที่ทำเทอมก่อน อดสำหรับว่าเทอมนี้จะสบายไม่ต้องเตรียมเรื่องนี้แล้ว ภาษาไทยพี่ไม่ถนัดเลย แล้วนี่พี่จะทำผลงาน กะว่าจะทำเรื่องที่เราทำไว้ต่อซักหน่อย แต่ชื่อพี่ไปอยู่กลุ่มสาระฯ ภาษาไทยแล้ว ไม่มีชั่วโมงสอนเลขด้วย เห็นว่าเค้าให้พี่เปลี่ยนมาทำภาษาไทยแทน แย่ชะมัด เซ็ง”

“ไม่รู้จะได้ใช้แผนการอ่านที่ทำกันมัยเนี่ย เห็นว่าเทอมหน้าเค้าจะเปลี่ยนให้พี่ไปสอนวิชาอื่น”

“ดินะที่พี่ยังไม่ได้เขียนแผน ป.3 เทอมหน้าเค้าจะให้พี่ย้ายไปสอน ป.5 แล้ว”

## (3) การมีโครงการเร่งด่วนตามนโยบายของหน่วยงานต่างๆ จำนวนมาก

เนื่องจากโรงเรียนตั้งอยู่ใกล้หน่วยงานของรัฐจำนวนมาก โดยเฉพาะหน่วยงานทางการศึกษา เช่น สำนักงานเขตพื้นที่ กระทรวงศึกษาธิการ ทำให้เมื่อมีนโยบายทางการศึกษาใหม่ๆ โรงเรียนมักได้รับการติดต่อประสานงานให้เข้าร่วมดำเนินการตามนโยบายอยู่เสมอ ทำให้โรงเรียนมีโครงการตามนโยบายจำนวนมาก และครูต้องเข้าร่วมรับรู้หรือรับการอบรมเกี่ยวกับแนวคิดหรือนวัตกรรมทางการศึกษาอยู่เสมอ ซึ่งพบว่าในช่วงเวลาประมาณ 1 ปีที่ผู้วิจัยได้เข้าไปเก็บรวบรวมข้อมูลในโรงเรียนนั้น มีแนวคิดหรือนวัตกรรมที่เป็นนโยบายให้ครูนำมาปฏิบัติในหลายเรื่อง เช่น โรงเรียนแกนนำด้านการคิด (thinking school) Brain-based learning การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ การบูรณาการปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง โครงการวิถีพุทธ การจัดการเรียนการสอนแบบโยนิโสมนสิการ Backward Design Organization Development การจัดการความรู้ (KM) ฯลฯ แนวคิดต่างๆ เหล่านี้ มักมาจากนโยบายของหน่วยงานต้นสังกัดหรือจากนโยบายของผู้บริหารโรงเรียน และมีการกระตุ้นให้ครูนำมาใช้ปฏิบัติงานในขณะนั้นอย่างเร่งด่วนโดยมีการตรวจสอบติดตามผลอยู่ในช่วงระยะเวลาหนึ่งๆ ซึ่งครูส่วนใหญ่จะเกิดความกระตือรือร้นในการดำเนินงานตามแนวคิดนั้นๆ เฉพาะในช่วงระยะเวลาสั้นๆ ที่ริเริ่มโครงการและต้องทำงานเพื่อรองรับการติดตามผล ส่งผลให้เป็นการเร่งผลิตผลงานในเชิงเอกสารเพื่อรับการตรวจสอบซึ่งเป็นการเพิ่มภาระงานจำนวนมากแก่ครู โดยครูไม่เกิดการเรียนรู้และการนำไปปฏิบัติจริงเท่าที่ควร รวมทั้งส่งผลให้ครูค่อนข้างสับสน เนื่องจากรับรู้แนวคิดจำนวนมาก แต่ไม่มี



โอกาสได้ทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งและปฏิบัติอย่างต่อเนื่องจริงจัง และเป็นภาระงานแทรกซ้อนที่กระทบต่อแผนการทำงานอื่นๆ ที่ครูได้วางแผนไว้ เช่น การศึกษาผ่านบทเรียน

“นี่น้อง น้องรู้เรื่องโยนิโสมนสิการรีเปล่า เห็นเค้าว่ากรรมการโรงเรียนจะให้ครูเขียนแผนเรื่องนี้เนาะ แผน Backward Design พี่ยังงงอยู่เลย ยังไม่เสร็จเลย ทำไม่เป็น มาใหม่อีกละ”

“อ้อ...โรงเรียนนะมีโครงการเยอะไปหมด มากันแบบลมเพลมพัด เดี่ยวมาเดี๋ยวไป และเดี๋ยวก็มาใหม่ คอยดูนะอย่างโยนิโสฯ เนี่ย เดี่ยวตื่นกันอยู่สักพัก แล้วก็เจียบไปเองแหละ”

“น้อง วันก่อนมาฟังรีเปล่า มีวิทยากรมาพูดเรื่อง KM (knowledge management) เนาะ แล้วอาทิตย์หน้าก็เรื่อง OD (organizational development) ผอ.เค้าจะเล่นเรื่องนี้มั้ง ช่วงนี้มีอบรมบ่อยเลย ของโรงเรียนเอง แล้วก็ของข้างนอก ฟังจนงงแล้ว จำไม่ได้”

“ช่วงนี้ขอหยุดงานสักพักนะ เดี่ยว สมศ.จะมาตรวจจอาตย์หน้า พวกพี่ต้องเตรียมเอกสารกัน..... แล้วพวกครูอีกกลุ่มเค้าทำผลงานกัน เพราะจะมีคนมาประเมิน ตอนนี พายุ คศ.3 กำลังโหมน้อง ไม่มีใครสนใจเรื่องอื่นกันแล้ว... ส่วนกลุ่มน้องเพชรนั้น เค้าต้องทำแผนเศรษฐกิจพอเพียงกัน เดี่ยวจะมีคนมาตามงาน”

ความเปลี่ยนแปลงทั้งหมดที่ครูต้องเผชิญข้างต้นนี้ ส่งผลให้ครูไม่สามารถทำงานในลักษณะของการพัฒนางานอย่างต่อเนื่องได้ เกิดความลังเลในการตัดสินใจเข้าร่วมทำงานที่ต้องดำเนินการในระยะยาว และส่งผลให้ครูไม่คุ้นชินกับการทำงานในระยะยาว ซึ่งส่งผลโดยตรงต่อการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่มุ่งเน้นให้ครูมีการพัฒนางานการจัดการเรียนการสอนในระยะยาว

“พี่ไม่มีโอกาสจับงานเรื่องไหนเป็นเรื่องๆ ให้ดีได้เลยซักงาน งานเก่ายังไม่ทันไป งานใหม่มันก็มีอีกแล้ว ไม่รู้มาจากไหนหน้า ก็ต้องเร่งๆ ทำพอให้มันเสร็จเป็นงานๆ ไป”

“ครูเค้าจะทุ่มเทกันแป็บๆ ละ ตามกระแสนโยบาย”

“พี่ไม่ชอบงานยาวๆ หรอก ปัญหาเยอะ พอตั้งใจว่าจะทำต่อ เดี่ยวก็มีเรื่องใหม่มาอีกละ ไม่ได้ทำอยู่ดี”

“เราวางแผนงานยาวๆ ไม่เคยได้เลยนะ วางไว้ดี เตรียมไว้ดีแคไหน มันก็จะมิงงานแทรกมาตลอดแหละ วางแผนไปก็เท่านั้น”

“พี่วางงานรุ่นๆ อย่างนี้เนะ มันเลยทำให้เรามีนิสัยทำงานแบบหาเข้ากินคำ ผักชีโรยหน้า ขายผ้าเอาหน้ารอด อะไรก็แล้วแต่จะเรียกเถอะ เราก็ไม่ได้ต้องการเป็นอย่างนี้หรอกนะ แต่สถานการณ์มันบีบบังคับ”

“น้องต้องเข้าใจนะว่าครูบ้านเราเนะ ชินกับการทำงานแบบมามาเนะ นึกภาพออกไหม คือทำงาน กินคล่อง บริโภคได้เร็ว เหมือนมามาไ้ ลวกน้ำร้อนบิ๊บ กินได้บิ๊บ ถ้าอะไรที่มันดูทำนานๆ ยุ่งยากนะ เค้าไม่ค่อยอยากยุ่งกันหรอก แต่ถ้าแบบไม่ต้องคิดมากนะ รับมาแล้วทำตามได้เลยนะ เค้าชอบกัน อย่าง lesson study เนี่ย มันดูว่าทำนาน เค้าไม่ค่อยอยากทำกัน แต่โทษครูอย่างเดียวไม่ได้หรอกนะ ก็เบื่องบนเล่นส่งมามา รสใหม่ออกมายุ่เรื่อย”

“ครูชอบทำงานที่มันเสร็จเร็วๆ ไม่ต้องคิดมากนะ เองง่ายๆ เลยนะอย่างให้ทำวิจัย ชั้นเรียนนะ ไม่ค่อยมีใครเลือกทำเรื่องวิธิสอน การสอนหรอก เค้าจะทำพวกแบบฝึกหัดกันมันทำง่ายกว่า เรื่องยากๆ แบบบูรณาการ เศรษฐกิจพอเพียง ไม่ค่อยสนใจกันหรอก อย่างเวลาสัมมนาต่างจังหวัดที่พี่เพิ่งไปมานะ

เค้าจะมีตัวแทนจากหลายๆ โรงเรียนมา แล้วเค้าก็แบ่งกลุ่มย่อยให้แต่ละกลุ่มเลือก best practice ของกลุ่มที่เลือกจากของหลายๆ โรงเรียนนะ ให้มานำเสนอนะ เห็นเลือกกันแต่พวกโครงการเดินแอโรบิก พวก BBL พวกการคิดที่เราทำไปนะ ไม่มีใครสนใจเลย เค้าบอกมันเอาไปทำยาก”

“น้องเชอมี๊ บอกรตรงๆ เลยนะว่านี่เป็นงานแรกที่เราทำกันจริงๆ ทั้งทำจริงจัง ทั้งใช้สอนจริงเลยนะ พี่ไม่เคยทำมาก่อนเลย ส่วนใหญ่ก็เขียนส่งๆ ไป แรกๆ นะพี่ไม่คั่นเลยว่า นี่เราจะทำกันจริงๆ เหรอเนี่ย มันอี้อัดอยากแรงๆ ให้มันเสร็จไปเหมือนงานอื่น”

### 2.3) การขาดผู้ดำเนินการที่เป็นบุคคลภายในที่ชัดเจน

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครู พบว่า จำเป็นต้องมีครูหรือผู้บริหาร ซึ่งเป็นบุคคลภายในโรงเรียนที่ทำหน้าผู้ดำเนินการ (implementator) ร่วมกับผู้วิจัยซึ่งเป็นบุคคลภายนอก ในการอำนวยความสะดวกและติดต่อประสานงานครูในกลุ่มย่อยต่างๆ เพื่อให้ครูเกิดขับเคลื่อนการทำงาน และเกิดการดำเนินงานที่ประสานสอดคล้องเป็นหนึ่งเดียวกัน แต่ในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ พบว่า ไม่มีผู้ดำเนินการที่เป็นบุคคลภายในที่ชัดเจน โดยในระยะแรก มีรองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการและครูพรซึ่งเป็นหัวหน้างานวิชาการในขณะนั้นได้ทำหน้าที่อย่างดีในฐานะผู้ดำเนินการ แต่ภาคเรียนต่อมา รองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการสามารถสลับตำแหน่งเป็นผู้อำนวยการโรงเรียนได้และครูพรสามารถสลับตำแหน่งเป็นรองผู้อำนวยการได้ ทำให้ทั้งสองคนต้องย้ายไปปฏิบัติหน้าที่ในโรงเรียนอื่น และทำให้ตำแหน่งในสายงานวิชาการ ซึ่งมีบทบาทหน้าที่โดยตรงต่อการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในโรงเรียนเกิดช่องว่างไปชั่วระยะเวลาหนึ่ง ซึ่งเมื่อรองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการและหัวหน้างานวิชาการคนใหม่เข้ามาดำรงตำแหน่งก็จำเป็นต้องอาศัยเวลาในการเรียนรู้งานและปรับตัวในระยะหนึ่ง รวมทั้งแต่ละคนมีภาระงานอื่นๆ ที่โรงเรียนมอบหมายให้ เช่น ครูเพชร ครูผู้ร่วมวิจัยซึ่งรับตำแหน่งหัวหน้างานวิชาการแทนครูพรที่ย้ายไป ซึ่งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนฝากความหวังว่าจะทำหน้าที่เป็นผู้ดำเนินการได้ แต่ด้วยครูเพชรเป็นบุคคลที่เป็นที่ยอมรับว่าเป็นผู้ที่มีความสามารถ จึงเป็นตัวแทนของโรงเรียนไปปฏิบัติภารกิจภายนอกโรงเรียนอยู่เสมอ ทั้งการไปประชุมตามงานในหน้าที่ของตนเอง ไปประชุมร่วมกับผู้บริหาร ประชุมแทนผู้บริหาร เป็นผู้แทนโรงเรียนในการเข้ารับการอบรมต่างๆ เป็นผู้แทนครูในการพานักเรียนไปประกวดแข่งขันในรายการต่างๆ รวมทั้งมีงานในโครงการใหม่ของผู้บริหารใหม่ เช่น โครงการจัดทำแบบสอบถามของโรงเรียน ทำให้ครูเพชรมีภาระงานจำนวนมาก มีเวลาอยู่ในโรงเรียนเพื่อปฏิบัติงานสอนและงานพัฒนาวิชาการของโรงเรียนไม่มากนัก รวมถึงไม่สามารถประสานงานกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของโรงเรียนได้ ทำให้ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ไม่มีบุคลากรภายในโรงเรียนที่ทำหน้าที่ผู้ดำเนินการของการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างชัดเจน ส่งผลให้ผู้วิจัยต้องเป็นผู้ดำเนินการหลัก โดยอาศัยความช่วยเหลือของครูผู้ร่วมวิจัยบางคน ซึ่งพบว่าในการดำเนินงานหลายครั้ง เช่น การติดต่อขอใช้สถานที่ หรือการขอความช่วยเหลือจากบุคลากรในโรงเรียนไม่สามารถดำเนินการได้อย่างรวดเร็วเท่ากับการที่บุคคลภายในซึ่งเป็นที่รู้จักเป็นอย่างดีเป็นผู้ดำเนินการเอง

ด้วยปัญหาด้านภาระงานจำนวนมากของครู ภาระงานแทรกซ้อนอื่นอันเนื่องมาจากความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น และการขาดผู้ดำเนินการประสานการทำงานของกลุ่มครูที่ชัดเจนทำให้การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนจึงมักเป็นการพบปะทำงานกันในกลุ่มย่อย และมีโอกาสในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันในกลุ่มใหญ่น้อยกว่าที่ควรจะเป็น

#### 4.2.3 ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของครูผู้ร่วมวิจัยในการดำเนินงานและการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

##### 1) ความคิดเห็นของครูผู้ร่วมวิจัยต่อการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

ครูผู้ร่วมวิจัยส่วนใหญ่ได้แสดงความคิดเห็นต่อการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งสะท้อนถึงความรู้ ความเข้าใจ และความพึงพอใจของครูที่มีต่อกระบวนการฯ หรือการทำกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการ ดังนี้

“ตอนแรกเข้าใจว่ามันเป็นเทคนิคการสอนแบบใหม่นะ แต่พอทำแล้วถึงรู้ว่า มันไม่ใช่รูปแบบการสอน หรือโปรแกรมฝึกอบรม แต่เป็นการทำงาน เป็นวิธีการ ขั้นตอนการทำงานของครู อย่างที่ครูควรจะทำกัน”

“lesson study เป็นการมาวางแผนบทเรียนร่วมกัน มาศึกษาวางแผนจากบทเรียนนี้ว่าจะพัฒนาการเรียนการสอนไปยังไง คือครูได้มาเข้าร่วมปรึกษาหารือกันเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนไปในแต่ละครั้ง มันดีออกนะ”

“พี่ว่า lesson study นี่มันสองเต็งเลยนะเนี่ย คือมันไปพัฒนาครู เสร็จแล้วก็ไปเกิดผลที่เด็กด้วย”

“ถ้ามองในมุมของวิจัยชั้นเรียนนะ lesson study ก็คือวิจัยชั้นเรียนที่ผูกพันกับการเรียนการสอนอย่างใกล้ชิดที่สุด เพราะต้องทำในสิ่งที่เป็หัวใจสำคัญของชั้นเรียน คือการสอนเลย แล้วจะ make แบบมั่วๆไปไม่ได้นะ เพราะในขั้นตอนมันบังคับอยู่แล้ว ว่าต้องมีการสอนจริง มีการสังเกตการสอน มันมีเรื่องคนอื่น ๆ หรือกลุ่มมาบังคับอีกที”

“ทำ lesson study เนี่ย มันเป็นเหมือนการบังคับให้ครูต้องนำนวัตกรรมไปใช้สอนนักเรียนจริงๆ ในห้องเรียนจริงๆ เพราะมันจะมีคนมาดู พูดย่างๆ เลยว่า ครูบางคนที่ชอบ MAKE & FAKE กับผลงานวิชาการตัวเองนะ ที่มีออกมาแต่เอกสารนะ ถ้ามาทำงานนี้เนะ เสร็จแน่ๆ เค้าจะทำไม่ได้ หรือถึงจะทำได้ก็ไม่ถนัดนักหรอกนะ”

“พี่ว่า พี่ได้ฝึกทำในสิ่งที่ตรงกับตัวเอง เพราะก่อนหน้านี้ เวลาไปอบรม ตัวอย่างที่ออกมาก็ไม่ตรงกับเรา เราก็ไม่เข้าใจ เมื่อกลับมาโรงเรียนก็ทำไม่ได้เหมือนกับตอนที่อบรม”

“lesson study นะ มันคือกระบวนการที่เมื่อเริ่มก็ลุยไปเลย ไม่ต้องคิดมาก ไม่ต้องพะวงว่าทำถูกหรือผิด ไม่ต้องสนใจทฤษฎีมาก เต็มมันจะค่อยๆ โผล่เข้ามาเอง เพราะเรามุ่งเปลี่ยนแปลงชั้นเรียนของเรา นักเรียนของเรา มากกว่าตัวเอกสาร หรือทฤษฎี”

“บอกครูที่คิดจะทำได้เลยว่า เหนื่อยนะ แต่คุ้ม”

“lesson study ทำให้ครูเกิดการคุยกันนอกรอบ (นอกเหนือจากการนัดประชุม) เรื่อง การสอนมากขึ้น เหตุผลหนึ่งก็เพราะครูต้องกระตือรือร้นในการเตรียมการสอน เนื่องจากจะมีคนมาสังเกต รวมทั้งการทำงานแบบนี้ทำให้เห็นแง่ดีของความคิดคนอื่นที่น่านำมาใช้ ทำให้เกิดการอยากที่จะรับรู้รับฟัง ความคิดเห็นของคนอื่นมากขึ้น”

“การทำงานด้วยวิธี Lesson study เป็นการให้ครูรวมหัวกัน ทำให้เกิดการสลายตัวของ ความเห็นแก่ตัว ลดความเป็นตัวเอง ลดฉันเก่ง เธอเก่ง เห็นแง่ดีของคนอื่นมากขึ้น ทำให้ลูกกลุ่มมีบทบาทมากขึ้น ฟังความคิดมากขึ้น เพราะเดิมกลุ่มสัมพันธ์ที่ทำงานวิชาการด้วยกันมักมีเพียงคนเดียวหรือกลุ่มเดียวใน โรงเรียน แต่การทำงานแบบนี้ทำให้เกิดการมีส่วนร่วมมากขึ้น”

“พี่มองว่าการที่ครูได้คุยกันทางวิชาการเนี่ย มันได้อะไรเยอะเลยนะ มันไม่ใช่  $1+1=2$  แต่มันเหมือนกับว่า  $1+1$  ได้ 3 4 5 หรือบางทีก็ 20 เลยด้วยซ้ำ”

“มันเป็นการทำงานพัฒนาแบบเก็บเล็กผสมน้อยนะ คือ ทำแผนที่ละน้อย แต่ทอมละ ไม่ก็แผนแต่เห็นคุณภาพของแผนมากกว่าผลเชิงปริมาณ แต่ถ้าทำไปในระยะยาวก็จะได้แผนการสอนที่มี คุณภาพเยอะแยะเลย พี่ว่าบางที มันอาจเป็นวิธีที่เหมาะสมกับครูที่งานเยอะอย่างเรานะ”

“แก่นของการทำงานแบบนี้เนี่ย คือ การทำงานร่วมกันเพื่อเปลี่ยนแปลงการสอน เปลี่ยนแปลงชั้นเรียน ระดมความคิด เพื่อการสอนที่ดีกว่าเดิม ไม่ใช่ให้ได้ตัวแผนการสอนที่หรูเลิศ อลังการ แต่ ไม่ได้ใช้จริง หรือเป็นแค่การมานั่งดูแบบไม่คิดอะไร ให้ผ่านๆ ไป กิจกรรมการสังเกตกับตัวแผนมันเป็นแค่เลือก นอกเท่านั้น เราต้องไม่หลงเป้าหมาย อย่าหลงทางเชียวะ”

“lesson study นะเธอ ดีสิ ดีมากเลยนะ (น้ำเสียงหนักแน่น) เพราะว่ามันทำให้เราได้ สะท้อนตัวเองไป ปกติจะไม่มีใครมาสะท้อนตัวเราให้แบบนี้ นี่ เรื่องจริง แล้วพี่บอกได้เลยนะ ว่าสิ่งที่เราคุยเนี่ย ว่าต้องปรับปรุงแก้ไขอะไรกันบ้าง พี่เข้าใจนะ ถึงแม้ว่ามันจะยังไม่สำเร็จสมบูรณ์ในวันนี้ แต่พี่ก็เก็บไปนะ แล้ว ค่อยๆ ปรับปรุงตัวเอง คือมันได้สะท้อนตัวเอง แล้วอย่างเรื่องการสอน ตลอดเวลาที่ผ่านมานะ พี่ก็สอนแบบลุ่มๆ ดอนๆ มา คิดว่าต่อไปมันน่าจะดีขึ้น จากที่ทำกันแล้วเนี่ย ถึงแม้ในงานครั้งนี้มันจะยังไม่ประสบผลสำเร็จนัก หรือว่า แต่พี่ก็จะปรับปรุงของพี่ คือได้ข้อคิดจากการวิพากษ์วิจารณ์ของผู้เชี่ยวชาญนี้แหละ”

“เรื่องการสังเกตนะ ถ้าถามว่ามันขัดกับความรู้สึกหรือวิถีชีวิตเดิมของพี่มั๊ย พี่ว่าไม่นะ พี่เห็นด้วย พี่ชอบมากเลย แต่โอ๊ย... ตอนถูกสังเกตครั้งแรก อึดอัด นอนไม่หลับ กินไม่ได้ พุดไม่ถูกนะ กังวลว่า จะมาดูอะไรกันเนี่ย รู้สึกผิดว่า เค้าอุตส่าห์เสียเวลามาดู แล้วเราจะทำไม่ดี แต่พอทำแล้ว มันก็สร้างความ แข็งแกร่งให้จริงๆ มันมันใจขึ้น มันทำให้เรา คือเวลาจะทำอะไรนะ อย่างน้อยเนี่ย มีกระเจงกาสสะท้อนที่มันดี คือเมื่อก่อนเราใจไม่แข็งพอไง เราไม่กล้าพอที่จะให้ใครมาสะท้อนให้เรา เวลาผู้บริหารจะมาดูทีนะ มีความรู้สึก ว่า สาธุ วันนี้ ขออย่าให้เป็นเรา คือ อย่ามาเลย ไม่ชอบ พี่บอกเลยนะว่าครั้งแรกเนี่ย ชั่วโม่งบินมันยังไม่ มี บอ ก ได้เลย พี่เลี้ยงมาได้ตลอดเลย รอดทุกครั้ง ดวงมันดี เวลาใครจะมาดูนะ รอดตลอด เหมือนเคยโดนครั้งเดียว เองมั้ง แล้วผู้บริหารก็เดินผ่านๆ ไม่มีมานั่งดูอย่างนี้ นี่พี่ยังคิดเลยว่าถ้าพี่ทำอาจารย์ 3 แล้วถ้าเค้า(ผู้ประเมิน) มานั่งดูนะ สบายเลย”

“พี่พุดให้เพื่อนครูที่สนใจเค้าฟังนะ เพราะเค้าบอกว่าไม่ชอบการถูกวิพากษ์วิจารณ์ พี่ เลยบอกเค้าอย่างนี้ น้องเคยดู AF มั๊ย... Academy Fantasia (รายการประกวดแข่งขันร้องเพลงทางโทรทัศน์) นะ พี่ติดตามมานานแล้วนะ ชอบดู แล้ววันนั้นก็คิดอย่างนี้ได้ว่า บางทีนะเวลาทำ lesson study นะ ถ้าเรา อยากให้เด็กเราได้ การสอนเราพัฒนา เราต้องกล้า comment กันตรงๆ อย่างพี่สังเกตนะ AF นะ เด็กคนไหนที่ ถูกกรรมการติ ว่าบอยๆ นะ เค้าจะพัฒนาอย่างเห็นได้ชัดเจน แต่คนไหนที่ดูเหมือนเด็กเสี้ยนนะ ที่กรรมการชม



ตลอดเลย คนนั้นเค้าจะไม่ค่อยพัฒนา พี่ก็เลยคิดว่า เออ.. lesson study ที่มันต้องมีการมาคุยกัน ช่วยกัน comment เนี่ย มันคงอยากให้เกิดผลอย่างนี้เอง แล้วอีกอย่างปกติเวลาเราสอนมันก็เหมือนเปิดคอนเสิร์ตให้นักเรียนเราที่เป็นผู้ชมดูเนอะ แล้วทุกทีมันก็ไม่เคยมี commentator ด้วย พอทำ lesson study แล้ว พี่ก็รู้สึกว้าว เออ..เราได้มี commentator เป็นของตัวเองแล้วแฮะ”

“การทำงานแบบ Lesson study ที่มีการประชุมสะท้อนความคิด มันช่วยเปิดโอกาสให้ครูได้ชี้แจงหลังสอน เพื่อไม่ให้คนเข้าใจผิด เพราะก่อนหน้านี้เราจะกลัวว่า คนมาสังเกตการสอนจะไม่เข้าใจในสิ่งที่เราทำกับเด็ก และจะตีความเจตนาของการสอน ผิดไปว่าไม่ดีหรือไม่ควรรีเปล่า”

“เราว่าพอทำงานนี้แล้ว มันเห็นว่าการวางแผนการสอนที่ดีคือการคิดถึงรายละเอียดและก็เป็นไปได้ในการนำแผนไปใช้กับนักเรียนในห้องเรียนของเราให้มากที่สุด เราควรเขียนแผนการสอนที่มันยืดหยุ่นได้ให้เหมาะกับนักเรียนที่ต่างกัน แล้วก็ต้องคิดถึงรายละเอียดเล็กๆ น้อยๆ ที่จำเป็นกับนักเรียนของเรา อย่างเช่น ถ้าห้องนี้มีนักเรียนเก่งอยู่มาก เราควรปรับกิจกรรมยังไงให้มันท้าทายขึ้น หรือถ้าห้องนี้มีนักเรียนที่มีปัญหา เราควรจัดกิจกรรมยังไงดี พอคิดอย่างนี้แล้ว มันเลยนึกได้ว่า คงไม่มีแผนการสอนอันไหนที่ perfect ที่สุด แล้วก็ใช้ได้กับการสอนนักเรียนทุกห้อง ทุกคนหรอก เพราะแผนที่ดีกับนักเรียนในห้องเรียนหนึ่ง ของโรงเรียนหนึ่ง ก็อาจจะใช้กับอีกห้องในโรงเรียนอีกที่ไม่ได้ แต่มันอยู่ที่ไอเดียในแผน มันจะเป็นประโยชน์กับครูมาก ถ้าเค้าเอาไปปรับใช้”

นอกจากความรู้ ความเข้าใจ หรือมุมมองของครูต่อการดำเนินงานตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียนข้างต้นแล้ว ครูส่วนหนึ่งมีความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียนว่าที่จริงแล้วไม่ใช่เรื่องใหม่ที่แปลกใหม่สำหรับงานพัฒนาการเรียนการสอน แต่เป็นสิ่งที่ครูได้ทำและควรทำอยู่แล้วอย่างเป็นปกติ เพียงแต่เพิ่มเติมจุดเน้นบางอย่างเข้ามา เช่น การบันทึกข้อเรียนรู้ของครู การสังเกตการเรียนรู้ของนักเรียน และการอภิปรายแสดงความคิดเห็น ซึ่งเป็นการสร้างความชัดเจนและเป็นระบบให้กับงานที่ทำมากขึ้น เพราะสิ่งที่ทำอยู่ในปัจจุบันมักขาดการบันทึกร่องรอยหลักฐานของความคิดและองค์ความรู้ที่เกิดขึ้นจากการจัดการเรียนการสอนของตน ทำให้หลายครั้งที่องค์ความรู้ที่ดีต้องสูญหายไป และการดำเนินงานตามแนวคิดนี้ก็ทำให้ครูพบว่าสิ่งสำคัญที่ครูมักละเลยไปในงานสอนก็คือ การสังเกตการเรียนรู้ของนักเรียนและการบันทึกหลังสอนเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาต่อไป ทำให้ครูเริ่มตระหนักถึงความสำคัญของการบันทึกร่องรอยหลักฐานของการทำงานมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ ครูเริ่มให้ความสำคัญมากขึ้นว่า ในการสอนแต่ละครั้งนั้น “นักเรียนเรียนจบ” หรือ “ครูสอนเสร็จ” เพราะครูหลายคนยอมรับว่าในการสอนแต่ละครั้งเมื่อสอนจบตามแผนที่วางไว้แล้วก็จะรู้สึกว้าวจบบทเรียนนั้นได้ แต่เมื่อดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว ทำให้เริ่มตระหนักว่าเมื่อจบบทเรียนแล้ว นักเรียนของเราได้เรียนจบไปพร้อมกับ การสอนของเราด้วยหรือไม่ นอกจากนี้ ครูส่วนใหญ่รู้สึกว่าการมีผู้สังเกตในชั้นเรียน เหมือนมีผู้จับตามองการสอนของตนอยู่ ทำให้ครูเกิดความกระตือรือร้นในการเตรียมการสอนมากยิ่งขึ้น และเห็นว่าการทำงานกลุ่มตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมีประโยชน์ต่อตนเอง เพราะในความเป็นจริงแล้ว เวลาสอนจะไม่มีผู้มาช่วยดูแล ช่วยสังเกตเด็ก และผู้สังเกตก็มักเห็นในสิ่งที่ผู้สอนไม่ทันได้เห็น รวมทั้งมีมุมมองว่าการที่มีครูหลายคนมาช่วยกันวางแผนและอภิปราย

เกี่ยวกับการสอนก็เปรียบเสมือนการมีกระจกหกด้านที่สะท้อนภาพการจัดการเรียนการสอนได้หลายแง่มุม เพราะครูแต่ละคนก็จะมีมุมมอง ความสนใจ และการให้ความสำคัญกับแต่ละสิ่งที่แตกต่างกันไป ซึ่งมุมมอง ความรู้ ความคิดของครูแต่ละคนนี่เองที่เปรียบเหมือนจิ๊กซอว์ (Jigsaw) ที่ช่วยเติมเต็มให้ภาพของการจัดการเรียนการสอนมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น ซึ่งในท้ายที่สุดแล้วผลดีที่ได้ก็ย่อมตกอยู่กับนักเรียน

## 2) ข้อเสนอแนะของครูผู้ร่วมวิจัยในการปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

จากการสัมภาษณ์ครูผู้ร่วมวิจัยเกี่ยวกับข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน พบว่า ครูส่วนใหญ่ระบุว่าไม่มีประเด็นใดที่คิดว่าควรต้องปรับปรุงแก้ไข เพราะเป็นกระบวนการที่ดีที่สามารถใช้ในการพัฒนาครู พัฒนาการสอน และพัฒนานักเรียนได้ ทั้งนี้ มีครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 3 คนได้แสดงความคิดเห็นที่ตรงกันในเรื่องของการนำกระบวนการไปใช้และให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงกระบวนการ ดังนี้

(1) การดำเนินงานตามกระบวนการที่จะเกิดผลที่ดีกว่าการดำเนินงานในครั้งนี้น หากได้รับการสนับสนุนจากเบื้องบนหรือการสนับสนุนของผู้บริหาร ในการกำหนดให้เป็นนโยบายสำคัญของโรงเรียนที่ทุกคนในโรงเรียนต้องรับรู้ร่วมกัน และช่วยเหลือในการจัดสรรภาระงานของครูที่ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนให้ลดน้อยลง โดยให้มีเวลาในการทำงานนี้ให้มากขึ้นหรือน้อยลง ที่สุดก็คือกำหนดช่วงเวลาในการทำงานที่แน่นอนให้ (n=3)

(2) การจัดกลุ่มครู หากต้องการให้ครูมีความกระตือรือร้นในการทำงานต้องให้ครูทุกคนในกลุ่มได้ผลประโยชน์ที่เป็นรูปธรรม เช่น ได้แผนการสอนเป็นของตนเอง (n=2)

“ที่บอกตรงๆ นะ ครูเค้าไม่สนใจว่าเค้าจะได้ประโยชน์ในแง่ของความรู้ได้เรียนรู้กระบวนการทำงาน หรือเรียนรู้อะไรเยอะแยะหรอก แต่เค้าต้องการผลงานที่มันเป็นชิ้นเป็นอัน เห็นชัด จับต้องได้ อย่างทุกคนต้อง ได้ผลงานวิชาการ ได้แผนการสอนไปเลยคนละแผนอะไรแบบนี้ละ เค้าถึงจะทำกัน”

“ที่ว่าทำงานนี้มันดี ได้ประโยชน์กันทุกคนนั่นแหละ แต่มันมีคนได้มากได้น้อยต่างกัน บางคนได้แผนไปใช้สอนเลย บางคนได้เห็นแค่วิธีการ น้องสังเกตมั้ยล่ะว่าครูที่กระตือรือร้นนะ คือคนที่เค้าได้แผนไปใช้”

สถาบันวิจัยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

#### 4.2.4 การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 4

ผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลและสะท้อนความคิดจากข้อมูลข้างต้นเพื่อดำเนินการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยมีประเด็นสำคัญและนัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการ ดังนี้

ตารางที่ 18 ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 4

ข้อมูลสภาพการดำเนินงาน	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
<p>1) ครูนัดทำงานเดี่ยว มีความเป็นเอกัตบุคคลสูง และเกิดรูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในหลายรูปแบบที่ต่างกันตามลักษณะหรือบริบทการทำงานของสมาชิก</p>	<p>ในหัวข้อกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน นำเสนอ “รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนทางเลือก” ในลักษณะต่างๆ ได้แก่ รูปแบบกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลัง รูปแบบกลุ่มแบบคู่ขนาน รูปแบบกลุ่มแบบเครือข่ายรายบุคคล และรูปแบบกลุ่มแบบกลุ่มสนับสนุน เพื่อเป็นทางเลือกในการเริ่มต้นดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน</p>
<p>2) ประโยชน์ของการศึกษาผ่านบทเรียน ในด้านสมรรถภาพของครูที่จะได้รับการพัฒนาไม่เพียงพอที่จะจูงใจให้ครูมีความกระตือรือร้นในการดำเนินงานได้ โดยครูระบุว่าการทำงานจะมีประสิทธิภาพ หากครูทุกคนในกลุ่มได้ผลงานทางวิชาการที่เป็นรูปธรรมเป็นของตนเอง เช่น ทุกคนได้แผนการสอนไปใช้ในชั้นเรียนของตนเอง ซึ่งเป็นผลงานที่สามารถใช้ในการขอเลื่อนวิทยฐานะได้</p>	<p>เพิ่มกลยุทธ์เฉพาะกลุ่ม “การจัดกลุ่มแบบมุ่งผลงาน” โดยจัดกลุ่มให้ครูทุกคนที่ต้องการผลงานที่เป็นรูปธรรมของตนเอง ได้ผลประโยชน์ที่เป็นรูปธรรมจากการทำงานร่วมกันโดยเฉพาะอย่างยิ่ง คือได้แผนการสอน และได้ใช้แผนการสอนนั้นๆ ดังนั้น ในการรวมกลุ่มกันของครู หรือการจัดกลุ่มครูต้องพิจารณาถึงว่าเมื่อครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกันแล้ว ครูทุกคนต้องได้แผนการจัดการเรียนการสอนเพื่อไปใช้สอนในชั้นเรียนจริงของตนเอง เช่น ใช้การจัดกลุ่มแบบแบบคู่ขนานสำหรับครูผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน แต่ต่างระดับชั้นกัน หรือแบบหมุนเวียนที่ครูผลัดกันช่วยให้ครูแต่ละคนได้พัฒนางานของตนเอง แต่หากครูกลุ่มใดมีความยินดีและต้องการเพียงการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเอง ไม่ต้องการผลงานที่เป็นรูปธรรม ก็สามารถร่วมดำเนินการกับกลุ่มในรูปแบบใดก็ได้</p>
<p>3) ครูต้องการผู้ชี้ถูกผิดหรือสร้างความมั่นใจให้กับการทำงานของตนเอง ช่วยให้ความรู้เกี่ยวกับแนวทางแก้ปัญหา ช่วยเหลือให้เกิดความชัดเจนในการปฏิบัติของตนเอง ช่วยนำองค์ความรู้ ทฤษฎี หรือแนวคิดใหม่สู่การปฏิบัติ และช่วยชี้ทิศทางหรือเปิดโลกทัศน์แก่ครู หากไม่มีผู้รู้ที่ช่วยเหลือในสิ่งเหล่านี้ ครูจะทำงานอยู่กับสิ่งเดิมที่ตนคุ้นชิน หรืองานไม่เกิดการพัฒนาเท่าที่ควร</p>	<p>เพิ่ม “การมีส่วนร่วมของผู้รู้” เป็นองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ</p>

ตารางที่ 18 (ต่อ) ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 4

ข้อมูลสภาพการดำเนินงาน	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
4) มีครูอื่นในโรงเรียนที่ไม่ได้อยู่ในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนเข้ามาร่วมขับเคลื่อนกระบวนการ	เพิ่ม “ครูร่วมเรียนรู้” ในหัวข้อผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน
5) ครูไม่คุ้นเคยกับการนำนวัตกรรม รูปแบบหรือทฤษฎีมาประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติ แต่คุ้นเคยกับการทำงานในเชิงปฏิบัติโดยมีฐานจากประสบการณ์ของตน ซึ่งในการวางแผนการสอนครูระบุว่าตนจะเขียนแผนการสอนได้ดีกว่า หากได้ดำเนินการสอนก่อนแล้วนำสิ่งที่สอนมาเขียนแผนการสอน	<p>- เพิ่มรายละเอียดในกลยุทธ์ “การมีนวัตกรรมในการเปลี่ยนแปลงชั้นเรียน” ว่าบางครั้งนวัตกรรมที่ใช้ไม่จำเป็นต้องมาจากข้อความรู้เชิงทฤษฎีที่ครูไม่รู้จักหรือไม่คุ้นเคย แต่อาจมาจากประสบการณ์ทำงานของครูที่ได้ผู้รู้ช่วยเหลือในการสร้างความชัดเจนและจัดระบบให้</p> <p>- กำหนดกลยุทธ์ในชั้นวางแผนบทเรียน “กลยุทธ์นำประสบการณ์การปฏิบัติสู่แผนการสอน” โดยหากครูไม่สามารถเขียนแผนการสอนที่สื่อถึงการปฏิบัติได้ ให้กลุ่มช่วยกันสังเกตการสอน แล้วจึงนำสิ่งที่พบมาเขียนเป็นแผนการสอน ซึ่งอาจผสมผสานแนวทางในการปฏิบัติของสมาชิกหลายๆ คนในกลุ่มเพื่อให้ได้วิธีการที่เหมาะสมกับเป้าหมายมากที่สุดได้ แล้วจึงอาจศึกษาข้อความรู้ทางทฤษฎีมาเพื่อเติมเต็มแนวทางปฏิบัติของตน</p>
6) บางครั้งสมาชิกบางคนไม่สามารถมาร่วมสังเกตชั้นเรียนได้ หรือกลุ่มไม่สามารถอภิปรายหลังการสอนได้ในวันนั้นๆ ทันที่ ซึ่งทำให้กลุ่มลืมนประเด็นที่จะอภิปราย หรือสมาชิกบางคนไม่สามารถอยู่ร่วมการอภิปรายได้	กลยุทธ์ในชั้นการสอนและการสังเกต “การบันทึกหลักฐาน” โดยการบันทึกประเด็นที่ตนต้องการแสดงความคิดเห็นไว้ในแบบสังเกต และมีการบันทึกวิธีคิดค้นการสอนเพื่อเป็นบันทึกช่วยจำของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น สำหรับสมาชิกที่ไม่สามารถเข้าร่วมสังเกตชั้นเรียนได้ หรือไว้สำหรับทบทวนความจำ หรือใช้ในการทวนซ้ำเพื่อศึกษาถึงกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีปัญหาเป็นพิเศษได้
7) ครูใช้การสังเกต ในลักษณะการสังเกตเพื่อประเมินการสอนของครูซึ่งเป็นสิ่งที่คุ้นชินมากกว่าการสังเกตเพื่อรวบรวมข้อมูลเพื่อการปรับปรุงแก้ไขบทเรียน	เพิ่มรายละเอียดเรื่องจุดมุ่งหมายหรือประเด็นสำคัญของการสังเกตชั้นเรียนว่า เป็นการสังเกตเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนและนักเรียน เพื่อใช้ในการอภิปรายสะท้อนความคิดถึงแนวทางการสอนที่ดีกว่า ไม่ใช่เพื่อประเมินการสอนของครู
8) ครูบางส่วนระบุว่าไม่มีประเด็นในการสังเกตหรือจำประเด็นในการสังเกตไม่ได้	กำหนดกลยุทธ์ “การกำหนดประเด็นในการสังเกตให้ง่ายต่อการจดจำ” เช่น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เทคนิค SIT MAP ที่ผู้วิจัยคิดขึ้น โดยการจัดลำดับตามความสำคัญของประเด็นในการสังเกต และนำประเด็นในการสังเกตมาสร้างรหัสและผสมผสานให้เป็นคำที่ง่ายต่อการจำของครู ซึ่งครูส่วนใหญ่ให้การยอมรับว่าใช้ได้ผลดี (ดูรายละเอียดของเทคนิค SIT MAP ได้ในภาคผนวก ค)



ตารางที่ 18 (ต่อ) ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 4

ข้อมูลสภาพการดำเนินงาน	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
9) ครูระบุว่าไม่รู้จักจุดเด่นของตนเอง	เพิ่มรายละเอียดในแบบสังเกตว่าให้มีการสังเกตทั้งสิ่งที่ดีที่ครูควรรักษาไว้ และสิ่งที่เป็นอุปสรรค และในขั้นการสืบสอบผลการปฏิบัติงานให้อภิปรายถึงจุดเด่นหรือข้อดีของครูผู้สอน
10) ครูหลายคนไม่สามารถอภิปรายสะท้อนความคิดเห็นได้อย่างตรงประเด็น ขาดความเชื่อมโยงของการระบุสภาพปัญหาในชั้นเรียน การแสดงความคิดเห็น และการให้ข้อเสนอแนะ	เพิ่มกลยุทธ์ “การตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นการสะท้อนความคิด” โดยให้ผู้ดำเนินการหรือผู้รู้เตรียมการตั้งคำถามเพื่อช่วยให้ครูสามารถระบุปัญหาที่แท้จริงของนักเรียนได้ และเพื่อให้ครูสามารถแสดงความคิดเห็นเพื่อการพัฒนาบทเรียนได้อย่างชัดเจน และเชื่อมโยงกัน
11) ครูเลี้ยงความขัดแย้งและสร้างความรู้สึกไม่ดีแก่เพื่อนร่วมงาน โดยการแสดงความเห็นหรือแสดงความคิดเห็นว่าทุกอย่างดีแล้วและครูบางคนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นต่อผู้ที่เหนือกว่า แต่กล้าแสดงความคิดเห็นต่อผู้ที่ไม่มีส่วนได้ส่วนเสียหรือไม่มีส่วนเกี่ยวข้อง	กลยุทธ์เฉพาะกลุ่ม “การฝึกสะท้อนความคิดต่อการจัดการเรียนการสอนของคนนอกก่อนคนใน” คือ ให้ครูฝึกสะท้อนความคิดวิพากษ์การสอนของครูอื่นๆ ที่อยู่ต่างกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนหรือต่างโรงเรียนซึ่งเป็นผู้ที่ครูรู้สึกว่าไม่มีส่วนเกี่ยวพันกัน (อาจโดยการให้ดูวิดีโอ) เพื่อทลายกำแพงของการแสดงความเห็น จนครูรู้สึกคุ้นเคยและผ่อนคลายกับการแสดงความเห็น แล้วจึงให้แสดงความเห็นต่อคนในกลุ่มเดียวกันต่อไป
12) ครูมีความถนัดในการสื่อสารเพื่อแสดงความคิดของตนเองต่างกัน เช่น ครูบางคนไม่กล้าพูดแสดงความคิดเห็น แต่สามารถเขียนได้ดี และบางคนก็พูดแสดงความคิดเห็นได้ดี แต่ไม่ชอบการเขียน	เพิ่มกลยุทธ์ในขั้นการสืบสอบผลการปฏิบัติงาน “วิธีการที่หลากหลายในการสะท้อนความคิด” ให้ครูมีทางเลือกในการแสดงความคิดเห็น เช่น โดยการพูดหรือเขียนบันทึกให้ผู้สอน ซึ่งจำเป็นต้องมีผู้ดำเนินการสรุปด้วย
13) ครูนำเสนอผลงานเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยเน้นการนำเสนอผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียน และไม่มี การนำเสนอวิธีการที่ใช้พัฒนานักเรียน	เพิ่มรายละเอียดในขั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้ว่าให้นำเสนอทั้งผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นกับนักเรียน และนำเสนอนวัตกรรมหรือวิธีการพัฒนาที่ใช้ในการพัฒนานักเรียน ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อผู้อื่นในการนำไปใช้และเพื่อให้เกิดการเติมเต็มหรือได้ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาวิธีการดังกล่าว
14) หลายครั้งที่ครูทำกิจกรรมตามขั้นตอนต่างๆ ของการศึกษาผ่านบทเรียนเพียงเพื่อระบุว่าทำได้แล้ว โดยไม่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของขั้นตอนนั้นๆ เช่น ปรับปรุงแก้ไขในการแผนในส่วนที่พิมพ์ผิด ไม่ได้เอาประเด็นที่ได้รับข้อเสนอแนะมาใช้ หรืออภิปรายในลักษณะสนทนาเรื่องทั่วไปมากกว่าเพื่อพัฒนางาน	กำหนดจุดประสงค์ของการดำเนินงานในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้ชัดเจนและชี้แจงแก่ครู อาทิ ชั้นปรับปรุงแก้ไขบทเรียน เพื่อปรับปรุงแก้ไขแผนการจัดการเรียนการสอนและเอกสารหรือสื่อประกอบการเรียนการสอนต่างๆ เพื่อให้มีคุณภาพที่ดีขึ้น และเพื่อให้สามารถนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนในครั้งต่อไปได้ดีกว่าครั้งที่ผ่านมา เป็นต้น

ตารางที่ 18 (ต่อ) ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 4

ข้อมูลสภาพการดำเนินงาน	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
<p>15) ครูคุ้นเคยกับการทำงานเป็นรายบุคคลมีภาระงานจำนวนมาก ไม่คุ้นเคยการทำงานในระยะยาว และรู้สึกว่าการกำหนดเป้าหมายและคิดวางแผนการสอนอย่างเป็นระบบเป็นเรื่องยากและไม่คุ้นเคย</p>	<p>ใช้ “วงจรฝึกหัด” ที่เป็นการลดภาระงาน และให้ครูได้ทำในกิจกรรมที่เป็นรูปธรรมที่สุดและเป็นหัวใจสำคัญของ การศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้ครูเปิดใจยอมรับก่อนว่าทำได้ไม่ยาก และเพิ่มคำอธิบายเกี่ยวกับการใช้วงจรฝึกหัดว่า ใช้กับครูที่ถนัดทำงานเดี่ยว ไม่ค่อยมีการทำงานกลุ่มร่วมกันมาก่อน ครูไม่ค่อยสัมพันธ์กัน ไม่คุ้นเคยกับการสังเกตและการถูกสังเกต แต่ในโรงเรียนที่ครูคุ้นเคยกับช่วยกันคิดช่วยกันทำมาตลอด ก็สามารถดำเนินการในวงจรสมบูรณ์ได้ทันที</p>
<p>16) ครูรับรู้แนวคิด นโยบาย นวัตกรรมหรือโครงการจำนวนมาก และตื่นตัวกับสิ่งที่เป็นเรื่องเร่งด่วนในขณะนั้น โดยละทิ้งงานอื่นๆ</p>	<p>กำหนดกลยุทธ์เพื่อความยั่งยืนของกระบวนการ “การบูรณาการการศึกษาผ่านบทเรียนกับงานในนโยบายอื่นๆ” เพื่อลดภาระงานของครูและเพื่อกระตุ้นให้ครูเห็นความสำคัญของการดำเนินงาน ซึ่งทำได้ใน 2 ลักษณะคือ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ซึ่งให้เห็นความสัมพันธ์ของการศึกษาผ่านบทเรียนกับงานนั้นๆ เช่น ครูต้องรับการประเมินวิทยฐานะ ผู้ดำเนินการสามารถนำข้อมูลสมรรถนะที่ครูต้องรับการประเมินมาชี้แจงให้ครูเห็นได้ว่าการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียนเป็นผลงานที่สอดคล้องกับสมรรถนะใดบ้าง เช่น จากการกำหนดสมรรถนะเพื่อการประเมินของครู 7 สมรรถนะ พบว่า การศึกษาผ่านบทเรียนมีความสอดคล้องถึง 5 สมรรถนะ ได้แก่ การมุ่งผลสัมฤทธิ์ การพัฒนาตนเอง การทำงานเป็นทีม การออกแบบการเรียนรู้ และการพัฒนาผู้เรียน</li> <li>2) บูรณาการแนวคิดหรือนวัตกรรมนั้นๆ เข้าสู่การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งสามารถทำได้เนื่องจากกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการกว้างๆ ไม่มีเนื้อหาที่เฉพาะเจาะจง จึงสามารถเอาองค์ความรู้ในเชิงนวัตกรรมใดๆ ก็ได้มาเป็นสาระของกระบวนการ ซึ่งจะช่วยให้การดำเนินงานเกิดประโยชน์ยิ่งขึ้น เช่น นำการออกแบบการสอนแบบย้อนกลับ (backward design) มาใช้ในขั้นตอนของการวางแผนการสอนของครู โดยให้ครูกำหนดแผนการสอนตามขั้นตอนที่กำหนด หรือนำการจัดการเรียนรู้แบบ 5E มาใช้เป็นกระบวนการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนานักเรียนเป็นต้น</li> </ol>

ตารางที่ 18 (ต่อ) ประเด็นในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครั้งที่ 4

ข้อมูลสภาพการดำเนินงาน	นัยสู่การปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ
17) ครูแสดงความต้องการให้ผู้บริหารเข้ามามีส่วนร่วมในการรับรู้และสนับสนุนการทำงานเป็นอย่างมาก และครูระบุว่าการทำงานในครั้งนี้จะเกิดผลดีกว่านี้ หากได้รับการสนับสนุนอย่างเต็มที่จากผู้บริหาร	เพิ่มเติมรายละเอียดของยุทธศาสตร์ “การเริ่มต้นจากระดับฐานราก” ให้เป็น “การเริ่มต้นจากระดับฐานราก (grass-root) โดยได้รับการสนับสนุนจากระดับเบื้องบน (top-down)”
18) ครูขาดความเป็นกลุ่มก้อน ซึ่งส่งผลต่อการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะยาวที่จะทำให้ขาดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เท่าที่ควร	ควรมีการสร้างความรู้สึกเป็นหนึ่งเดียวกัน อาจด้วยการตั้งชื่อกลุ่ม โดยอาจใช้ชื่อโรงเรียนหรือเป้าหมายกลุ่ม เช่น กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนโรงเรียนกรุงเทพ 1 กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อพัฒนาการคิด และมีการประชาสัมพันธ์ผลงานของกลุ่มเป็นระยะ

#### 4.2.5 ผลการตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนโดยครูผู้ร่วมวิจัย

ผู้แทนครูผู้ร่วมวิจัยที่ดำเนินการตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริษัทไทยจำนวน 6 คน ทุกคนมีความพึงพอใจในกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริษัทไทยที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น โดยทุกคนมีความเห็นว่าสามารถนำไปปฏิบัติงานได้จริง ภายใต้เงื่อนไขของการจัดสรรเวลาหรือการจัดตารางปฏิบัติงานที่แน่นอนให้แก่ครู โดยต้องไม่มีภาระงานอื่นเข้ามาแทรกซ้อน นอกจากนี้ ครูได้ให้ข้อเสนอแนะปรับปรุงแก้ไขประเด็นหลัก ดังนี้

1) ให้เพิ่มเติมการให้ผู้บริหารโรงเรียนเข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงาน โดยอาจไม่จำเป็นต้องเข้ามาร่วมทำงาน แต่ต้องการให้เข้ามาร่วมรับรู้ อาจในฐานะผู้รู้ ผู้ร่วมสังเกต หรือผู้ดำเนินการ หรืออย่างน้อยก็ให้ผู้บริหารโรงเรียนกำหนดตารางเวลาในการปฏิบัติงานการศึกษาผ่านบทเรียนให้ครู โดยเป็นเวลาที่ครูสามารถทำงานได้อย่างจริงจังและไม่มีภาระงานอื่นแทรกซ้อน

2) ให้เพิ่มรายละเอียดในแนวทางการจัดกลุ่มครูว่า เป็นครูที่สมัครใจทำงาน “ร่วมกัน” เพราะที่ระบุไว้เป็นเพียงการระบุว่า เป็นการรวมกลุ่มของครูที่สมัครใจเท่านั้น ซึ่งครูส่วนหนึ่งระบุว่า ความสมัครใจที่เป็นเพียงความสนใจและสมัครใจในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนนั้นไม่เพียงพอ แต่ต้องเป็นความสมัครใจในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเดียวกันด้วย

3) การใช้ชื่อขั้นตอนของการสอนและการสังเกตว่า “การดำเนินการตามแผน” นั้นไม่ค่อยสื่อความหมายกับครูว่าเป็นการดำเนินการเพื่อทำสิ่งใด ควรระบุให้ชัดเจนถึงสิ่งที่เป็นจุดเด่นของกิจกรรมในขั้นตอนนี้เพื่อให้ครูมองเห็นภาพการดำเนินงานได้เลย

จากข้อเสนอแนะข้างต้น ผู้วิจัยได้ดำเนินการแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริษัทไทยเพิ่มเติม ดังนี้

1) เพิ่มหัวข้อปัจจัยสู่ความสำเร็จ คือ การมีส่วนร่วมหรือการสนับสนุนของผู้บริหาร โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการกำหนดตารางปฏิบัติงานที่แน่นอนให้แก่ครู โดยไม่มีภาระงานอื่นแทรกซ้อน นอกจากนี้ ผู้บริหารอาจสนับสนุนในด้านการให้ความสำคัญกับการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนโดยกำหนดให้เป็นนโยบายหรืออยู่ในแผนงานของโรงเรียน เป็นต้น

2) เพิ่มเติมรายละเอียดว่าในการจัดกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น ควรเป็นการรวมกลุ่มของครูที่สมัครใจทำงานร่วมกัน

3) ผู้วิจัยเปลี่ยนชื่อ “ขั้นตอนการตามแผน” เป็น “ขั้นการสอนและสังเกต” โดยชี้แจงรายละเอียดในการดำเนินการว่า กิจกรรมในขั้นตอนนี้ให้ความสำคัญกับการสอนและการสังเกตนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน แต่นอกเหนือจากการสังเกตแล้ว ครูสามารถใช้วิธีการอื่นๆ เพิ่มเติมในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนได้ เช่น การสัมภาษณ์นักเรียนหลังการสอน การศึกษาผลงานของนักเรียน เป็นต้น

นอกจากข้อเสนอแนะและแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการทั้งหมดข้างต้น ผู้วิจัยได้ประมวลความรู้ ความเข้าใจ และประสบการณ์ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของตนเองร่วมกับครู เพื่อเพิ่มเติมการนำเสนอกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้ชัดเจนยิ่งขึ้นในประเด็นต่างๆ ดังนี้

1) เพิ่มการประเมินผลการดำเนินงานตามกระบวนการ ให้มีการดำเนินการประเมินผลตามเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ คือ พัฒนาสมรรถภาพการเรียนการสอนของครู

2) เพิ่มบทบาทของ “ผู้ดำเนินการ (implementator)” ซึ่งเป็นผู้ที่มีความรู้ ความเข้าใจในการศึกษาผ่านบทเรียน และสามารถประสานงานครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้ ซึ่งจากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในครั้งนี้ พบว่า จำเป็นต้องมีบุคคลใดบุคคลหนึ่งหรือกลุ่มหนึ่งรับบทบาทในการทำหน้าที่ผู้ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งผู้ดำเนินการที่ดีที่สุด คือ ผู้ดำเนินการที่เป็นบุคคลภายในโรงเรียน เช่น ครู หรือผู้บริหาร เพราะสามารถดำเนินการประสานงานและอำนวยความสะดวกได้ดีกว่าผู้ดำเนินการที่เป็นบุคคลภายนอกโรงเรียน อย่างไรก็ตาม หากบุคคลในโรงเรียนไม่มีผู้ที่มีความรู้ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน สามารถกำหนดให้มีผู้ดำเนินการจากภายนอกโรงเรียนในฐานะผู้รู้หรือที่ปรึกษาด้านกระบวนการทำงานได้ ซึ่งต้องทำหน้าที่เป็นผู้ดำเนินการควบคู่กับผู้ดำเนินการภายในโรงเรียน

3) เพิ่มเติมกลยุทธ์ต่างๆ ที่มีความจำเป็นในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน

4) เพิ่มเติมคำอธิบาย จัดรูปแบบและโครงสร้างการนำเสนอเพื่อให้ชัดเจนขึ้น

จากการดำเนินการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในการดำเนินงานพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนตามวงจรวิจัยปฏิบัติการทั้ง 4 ครั้ง ทำให้ได้ “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย ดังแสดงในบทที่ 5



## บทที่ 5

### ผลการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน: กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย

จากการศึกษาและพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนผ่านวงจรวิจัยปฏิบัติการเชิงปฏิบัติจริง (practical action research) จำนวน 4 รอบ ทำให้ได้ “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย” ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

#### บทนำ

หัวใจสำคัญของการปฏิรูปการศึกษา คือ การปฏิรูปการเรียนรู้ และการเรียนรู้ของผู้เรียนคงไม่สามารถพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลงได้ หากมิได้มีการพัฒนาครูให้มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่เพียงพอ และเมื่อครูต้องการพัฒนาความสามารถในการจัดการเรียนการสอนของตนเอง บริบทที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดที่จะทำเช่นนั้นก็คือ การจัดการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียนของตนเอง ซึ่ง Stigler และ Hiebert (1999) ได้ให้แนวคิดในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนว่า

“หากเราต้องการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน สถานที่ที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดที่จะดำเนินการ เช่นนั้นก็อยู่ในบริบทของการพัฒนาบทเรียนที่ใช้จริงในชั้นเรียน ซึ่งเมื่อเราเริ่มต้นด้วยบทเรียน ปัญหาในการประยุกต์ใช้ผลการวิจัยในชั้นเรียนก็จะหมดไป แต่ความท้าทายก็คือการระบุว่าการเปลี่ยนแปลงในลักษณะใดที่ส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนในชั้นเรียน และเมื่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวได้รับการระบุอย่างชัดเจนแล้ว ความท้าทายต่อมาก็คือ การแลกเปลี่ยนความรู้กับครูอื่นซึ่งประสบกับปัญหาในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน หรือมีเป้าหมายเดียวกัน”

คำกล่าวนี้สอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนและชั้นเรียนเป็นฐาน (school-based or classroom-based development) ซึ่งเป็นแนวคิดที่อธิบายว่าครูทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ โดยการพัฒนาครูต้องให้ครูได้สร้างความรู้และทดลองปฏิบัติจริงบนฐานความรู้นั้น กระบวนการสร้างความรู้ไม่ใช่กระบวนการบอกเล่าหรือสั่ง แต่เกิดจากการที่ครูได้เรียนรู้ เคารพสถานการณ์ในชั้นเรียน แล้วสามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้ และเมื่อสร้างความรู้แล้วครูจะไม่เก็บความรู้ไว้กับตัว แต่จะนำความรู้นั้นๆ ไปทดลองปฏิบัติจริงบนฐานความรู้ที่ได้จากกัลยาณมิตร ซึ่งจะทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเองของครู (สุมน อมรวิวัฒน์, 2546) สอดคล้องกับ White (2004) ที่เสนอว่า ครูจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติเพื่อการพัฒนาโรงเรียน ซึ่งการที่ครูจะเปลี่ยนแปลงได้นั้น จำเป็นต้องมีแนวทางการปฏิบัติที่เหมาะสมและมั่นใจได้สำหรับครูในการปรับใช้หรือนำมาใช้พัฒนา ข้อเสนอสำคัญประการหนึ่งก็คือ การเรียนรู้ของครูและการพัฒนาครูจะมีความหมายและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น หากกระบวนการพัฒนานั้นๆ เป็นส่วนหนึ่งในการทำงานประจำวันของครูหรือของเพื่อนร่วมงาน

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) มีพื้นฐานมาจากแนวความคิดข้างต้น แนวคิดนี้เป็นแนวคิดหนึ่งในการพัฒนาครูวิชาชีพ (professional development) ที่ว่าด้วยลักษณะการทำงานของกลุ่มครูที่ร่วมกันศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative work) เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนผ่านการดำเนินงานตาม “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process)” ซึ่งเป็นกระบวนการทำงานร่วมกันของกลุ่มครูที่ให้ความสำคัญกับการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน

อย่างไรก็ดี ด้วยกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการที่มีลักษณะเป็นกิจกรรมทางวัฒนธรรมที่สามารถปรับเปลี่ยนไปตามสภาพของแต่ละบริบทได้ ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาและพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อให้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทการทำงานของครูไทยจนได้ “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย” ที่เป็นกระบวนการดำเนินงานในการพัฒนาวิชาชีพของครูไทยตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องผ่านขั้นตอนสำคัญที่มีลักษณะเป็นวงจรและมียุทธศาสตร์ประกอบสำคัญของกระบวนการฯ อย่างครบถ้วน รวมถึงมีกลยุทธ์ต่าง ๆ ที่สามารถนำไปใช้เพื่อให้การดำเนินงานบรรลุตามเป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล ซึ่งรายละเอียดของกระบวนการฯ มีดังนี้

## 1. แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach)

### 1.1 นิยามของแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน คือ แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูที่ว่าการพัฒนาตนเองของครูในบริบทการทำงานจริงของตน ผ่านการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของกลุ่มครูในการดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องในระยะยาว โดยครูดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) จนได้บทเรียนที่มีคุณภาพ และครูเกิดการเรียนรู้จากบทเรียนนั้นๆ

### 1.2 ลักษณะสำคัญของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน มีลักษณะที่สำคัญ ดังนี้

- 1) การศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) ในระยะยาวที่มีลักษณะการดำเนินงานเป็นวงจรที่มีระบบ ต่อเนื่อง และมีการดำเนินการอย่างค่อยเป็นค่อยไป
- 2) การศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (professional learning) ในบริบทการทำงานจริงในชั้นเรียนและในโรงเรียนของครู (classroom –or school based development)
- 3) การศึกษาผ่านบทเรียน มุ่งให้ครูเป็นผู้ขับเคลื่อน (teacher-led) และปรับกระบวนการทำงานด้วยตนเอง เนื่องจากครูเป็นผู้ที่รู้และเข้าใจการทำงานของตนเองดีที่สุด

4) การศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอน โดยมุ่งเป้าหมายที่การเรียนรู้ของนักเรียนเป็นสำคัญ

5) การศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกระบวนการโดยทั่วไป ที่สามารถนำไปใช้ได้หลายวัตถุประสงค์ สามารถปรับขั้นตอนของการดำเนินงานให้เหมาะสมกับการดำเนินงานในแต่ละบริบทได้ โดยให้คงไว้ซึ่งองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ

### 1.3 แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาผ่านบทเรียน

เนื่องจากแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นแนวคิดที่มีรากฐานมาจากการปฏิบัติ ซึ่งการดำเนินงานตามแนวคิดนี้เป็นการดำเนินงานบนพื้นฐานของการผสมผสานแนวความคิดต่างๆ ที่เกี่ยวข้องหลายแนวคิดด้วยกัน ดังนั้น ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ครูหรือผู้ดำเนินการ (implementator) ควรศึกษาทำความเข้าใจแนวคิดพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับแนวทางการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้สามารถดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างถูกต้อง และตรงตามเป้าหมายของการดำเนินงาน ซึ่งแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ได้แก่

1) แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพ (professional development) โดยเฉพาะแนวคิดการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งมุ่งการพัฒนาครูผ่านการปฏิบัติงานในบริบทการทำงานจริงในชั้นเรียนของครู โดยอาศัยการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภายในองค์กรอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง

2) แนวคิดการร่วมมือรวมพลัง (collaboration) ซึ่งกล่าวถึงการทำงานของกลุ่มบุคคล ซึ่งในที่นี้หมายถึงการทำงานร่วมกันของกลุ่มครูและผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีความสมัครใจในการทำงานร่วมกัน มีความเท่าเทียมกันในบทบาทการทำงาน และการตัดสินใจ มีเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน มีความรับผิดชอบและความเป็นเจ้าของร่วมกันในผลงานที่เกิดขึ้น โดยเกิดการแลกเปลี่ยนทรัพยากรและเกิดสิ่งที่มีคุณค่าขึ้น

3) แนวคิดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ (experiential learning) ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้ของครูผ่านประสบการณ์การปฏิบัติที่เป็นรูปธรรมของตนเอง แล้วมีการสังเกตร่องสะท้อนความคิด สรุปหลักการ และนำไปใช้ในการพัฒนาการปฏิบัติงานของตน

4) แนวคิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (adult learning) ที่ว่าด้วยการเรียนรู้โดยการชี้แนะตนเอง ทั้งในการระบุมความพร้อมและการจัดประสบการณ์ของตนเพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนาตนเอง ผ่านการมีส่วนร่วมในประสบการณ์การดำเนินงานต่าง ๆ

5) แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการคิด (thinking development) ที่อธิบายว่าการคิดเป็นกระบวนการทางสมองของแต่ละบุคคลในการจัดกระทำกับข้อมูล หรือสร้างความหมายของประสบการณ์ สามารถพัฒนาได้โดยผ่านการจัดสภาพแวดล้อม และปัจจัยเสริม การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ หรือใช้หลักสูตร รูปแบบ และเทคนิคต่างๆ

## 1.4 คำสำคัญ

เนื่องจากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน มีคำสำคัญที่ใช้ในการดำเนินงาน ซึ่งคำนั้นๆ มีความหมายเฉพาะที่ใช้ในการศึกษาผ่านบทเรียน ครูหรือผู้ดำเนินการต้องทำความเข้าใจคำเหล่านี้ เพื่อให้สามารถดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างมีเป้าหมายและดำเนินการไปในทิศทางเดียวกัน คำสำคัญ ได้แก่

**บทเรียน (lesson)** ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน คำว่า บทเรียน มีความหมายที่ครอบคลุมใน 3 ประการ ดังนี้

(1) หมายถึง แผนการจัดการเรียนการสอน (lesson plan) ที่ครูได้ออกแบบและวางแผน โดยมีการวิเคราะห์หลักสูตรและผู้เรียน กำหนดจุดประสงค์ มโนทัศน์ เนื้อหาสาระ ยุทธศาสตร์ การเรียนการสอน กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อ การวัดและประเมินผล

(2) หมายถึง การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของครู ตามแผนที่ได้วางไว้ ซึ่งรวมถึงสื่อการเรียนการสอน และวัสดุอุปกรณ์ต่างๆที่ครูใช้

(3) หมายถึง ผลการเรียนรู้ของนักเรียน หรือสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้จากกิจกรรมการเรียนการสอนที่ครูจัดขึ้น อาจเป็นมโนทัศน์ เนื้อหาสาระ ข้อความรู้ เจตคติ และทักษะ กระบวนการต่างๆ

**บทเรียนวิจัย (lesson study lesson/ study lesson/ research lesson)** หมายถึง บทเรียนที่ผ่านการศึกษาวิจัยตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นบทเรียนที่กลุ่มครูเลือกมาศึกษาวิจัย โดยดำเนินการศึกษาวิจัยตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จนได้เป็นบทเรียนที่มีคุณภาพ สามารถนำไปใช้ได้จริงกับนักเรียนของตน

## 2. เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study goal)

เพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน

คำอธิบาย: โดยทั่วไป เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน สามารถกำหนดได้ในหลายลักษณะ ขึ้นอยู่กับบริบทของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งในปัจจุบันมีการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ใน 2 บริบทหลัก คือ ในบริบทของการพัฒนาวิชาชีพครู (professional development) และในบริบทของการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งทำให้การกำหนดเป้าหมายของการดำเนินงานแต่ละครั้งมีความแตกต่างกันไปตามจุดเน้นในการพัฒนา อาทิ เพื่อพัฒนาสมรรถภาพของครู หรือเพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์และเจตคติของนักเรียน แต่ไม่ว่าจะกำหนดเป้าหมายในลักษณะใด เป้าหมายสุดท้ายของการศึกษาผ่านบทเรียน ก็คือ การพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งเป็นผลการพัฒนาอันเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในระดับชั้นเรียน ตัวอย่างเช่นในการวิจัยครั้งนี้ซึ่งเป็นการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในบริบทของการพัฒนาวิชาชีพครู จึงได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนว่า เพื่อพัฒนา



สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและ  
พัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน

### 3. โครงสร้างการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study implementation structure)

ในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน ครูหรือผู้ดำเนินการต้องพิจารณารูปแบบ  
การดำเนินงานและลักษณะการจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนให้มีความเหมาะสมกับเป้าหมายและ  
บริบทของการศึกษาผ่านบทเรียน โดยรูปแบบของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่าน  
บทเรียน และลักษณะการจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน มีรายละเอียด ดังนี้

#### ก) รูปแบบการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (model of lesson study)

การศึกษาผ่านบทเรียนมีรูปแบบการดำเนินงานที่แตกต่างกันไปตามบริบทใน  
การดำเนินงาน โดยทั่วไป มี 3 รูปแบบดังนี้

##### 1) การศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson study)

เป็นการดำเนินการพัฒนาวิชาชีพครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนโดยครูที่อยู่ในโรงเรียน  
เดียวกัน เป็นการรวมกลุ่มกันของครูเพื่อศึกษาและพัฒนาบทเรียนเพื่อให้ได้บทเรียนที่มีคุณภาพ  
เป็นไปตามเป้าหมายของโรงเรียน อาจเป็นการดำเนินการโดยครูเพียงกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งใน  
โรงเรียนหรือเป็นการดำเนินการทั้งโรงเรียน (whole-school) ก็ได้ ซึ่งรูปแบบนี้เป็นรูปแบบที่มี  
การดำเนินงานมากที่สุด

##### 2) การศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน (cross-school lesson study) เป็น

การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนโดยการรวมกลุ่มกันของครูจากหลายโรงเรียนที่อยู่ใน  
บริเวณใกล้เคียงกัน หรือในเขตพื้นที่เดียวกัน (district-wide lesson study) ซึ่งเป็นครูที่มี  
ความสมัครใจและสนใจที่จะศึกษาในประเด็นเดียวกันหรือในบทเรียนเดียวกัน และทำงานร่วมกัน  
ตลอดทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เช่น Chicago lesson study group  
([www.lessonstudygroup.net](http://www.lessonstudygroup.net))

##### 3) การศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามเขตพื้นที่ (cross-district lesson study) เป็น

การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนโดยการรวมกลุ่มกันของครูจากต่างโรงเรียน และต่าง  
เขตพื้นที่ ที่มีความสมัครใจและสนใจที่จะศึกษาในประเด็นหรือในบทเรียนเดียวกัน มักเป็น  
การดำเนินงานร่วมกันตามนโยบายของโรงเรียนที่มีหน่วยงานต้นสังกัดเดียวกัน และได้รับ  
การสนับสนุนให้จัดตั้งกลุ่มในลักษณะเช่นนี้ เช่น กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินการอย่าง  
จริงจังโดยภาครัฐในประเทศไทยปัจจุบัน

## ข) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

### 1) กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study group)

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน หมายถึง กลุ่มครูที่ดำเนินการศึกษาวิจัยบทเรียนร่วมกันตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นกลุ่มครูที่มีความสมัครใจในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนและสนใจที่จะดำเนินการศึกษาวิจัยในประเด็นเดียวกัน มีความสมัครใจในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม และสามารถทำงานร่วมกันตลอดในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ในบางบริบทอาจมีความหมายรวมถึง ผู้รู้ (knowledgeable other) ที่เข้ามาร่วมดำเนินงานกับกลุ่มครูในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการด้วย ดังนั้นในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนมีบุคลากรที่เกี่ยวข้อง และรูปแบบกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้

### 2) บุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาผ่านบทเรียน

บุคลากรสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่

#### (1) ครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

ครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน หมายถึง ครูที่เข้าร่วมดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนและทำงานร่วมกับกลุ่มตลอดในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งครู คือ บุคลากรหลักที่สำคัญที่สุดในกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียน ครูมีหน้าที่ในการรวมกลุ่มและขับเคลื่อนการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยตนเอง โดยกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน วางแผนการดำเนินงาน และดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนด

#### (2) ผู้ดำเนินการ (implementator)

ผู้ดำเนินการ คือ ผู้ริเริ่มนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาแนะนำให้เป็นที่ยึดถือของครู และ/หรือเป็นผู้อำนวยความสะดวกและประสานการดำเนินงานของครูแต่ละกลุ่มในการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ ความเข้าใจในการศึกษาผ่านบทเรียน และสามารถประสานงานครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้ ซึ่งผู้ดำเนินการอาจเป็นครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนเองหรือเป็นบุคคลภายนอกที่มีหน้าที่รับผิดชอบในการพัฒนาครูและการพัฒนาการศึกษา เช่น นักวิชาการศึกษานิเทศก์ ในกรณีที่ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน ผู้ดำเนินการที่ดีที่สุด คือ ผู้ดำเนินการที่เป็นบุคลากรภายในโรงเรียน เช่น ผู้บริหาร หรือครูที่ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เนื่องจากสามารถดำเนินการประสานงานและอำนวยความสะดวกได้ดีและรวดเร็วกว่าผู้ดำเนินการที่เป็นบุคคลภายนอกโรงเรียน อย่างไรก็ตาม หากบุคคลในโรงเรียนไม่มีผู้ที่มีความรู้ความสามารถในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน สามารถกำหนดให้มีผู้ดำเนินการจากภายนอกโรงเรียนในฐานะผู้รู้หรือที่ปรึกษาด้านกระบวนการทำงาน ซึ่งต้องทำหน้าที่เป็นผู้ดำเนินการร่วมกับบุคลากรภายในโรงเรียน นอกจากนี้ ผู้ดำเนินการยังมีความสำคัญในการเป็น “คนกลาง” หรือผู้ที่ทำหน้าที่ประสานงานและติดตามผลการดำเนินงานของแต่ละกลุ่มย่อยในโรงเรียนเป็นระยะ เพื่อสร้างความเป็นหนึ่งเดียวกันและกระตุ้นให้เกิดการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง

ส่วนการดำเนินงานในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียนหรือข้ามเขตพื้นที่ ผู้ดำเนินการมักเป็นผู้รู้ ผู้เชี่ยวชาญ หรือนักการศึกษาที่รับผิดชอบหรือริเริ่มโครงการการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทการดำเนินงานของตนเอง เช่น ศึกษานิเทศก์ อาจารย์มหาวิทยาลัย

(3) ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study participant) คือ บุคคลที่เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งของการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งผู้มีส่วนร่วมที่ถือเป็นบุคลากรที่สำคัญ ได้แก่

ก. ผู้รู้ (knowledgeable others) ซึ่งหมายถึง บุคคลภายนอกกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนหรือบุคคลภายนอกโรงเรียนซึ่งเป็นผู้ที่มีประสบการณ์ในการศึกษาผ่านบทเรียน หรือเป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระรายวิชาหรือศาสตร์การสอน อาจเป็นครูที่มีความรู้ความสามารถสูงจนเป็นที่ยอมรับ นักวิชาการ อาจารย์มหาวิทยาลัย หรือศึกษานิเทศก์ในเขตพื้นที่ ผู้รู้มีบทบาทในการเป็นที่ปรึกษาในการวางแผนการสอน หรือเป็นผู้สังเกตและอภิปรายสะท้อนความคิดต่อการเรียนการสอน เป็นผู้สรุปการอภิปรายหลังการสอน ช่วยตรวจสอบความถูกต้องและความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนการสอน และรวมถึงการเป็นผู้นำแนวความคิด ทฤษฎี หรือองค์ความรู้ใหม่มาสู่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งบทบาทที่สำคัญยิ่งของผู้รู้ คือ การช่วยเหลือครูในการสร้างความชัดเจนหรือจัดระบบประสบการณ์ของครูให้เป็นองค์ความรู้ที่เป็นรูปธรรมและสามารถนำมาใช้ปฏิบัติงานได้

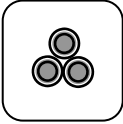
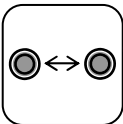
ข. ครูร่วมเรียนรู้ ซึ่งหมายถึงครูที่ไม่ได้เข้าร่วมในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน แต่เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในบางขั้นตอนอย่างจริงจังและร่วมมีบทบาทในการขับเคลื่อนการทำงานของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในระยะนั้นๆ เช่น เข้ามามีส่วนร่วมในการวางแผนการสอนและเขียนแผนการสอน เข้ามามีส่วนร่วมในการสังเกตชั้นเรียนและอภิปรายสะท้อนความคิด แต่ไม่ได้เข้าร่วมดำเนินการตลอดในทุกขั้นตอนเช่นเดียวกับครูที่อยู่ในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

นอกจากผู้มีส่วนร่วมที่สำคัญข้างต้นแล้ว ในการศึกษาผ่านบทเรียน อาจมีผู้ที่สนใจมาสังเกตการทำงานหรือร่วมรับความรู้จากกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนอื่นๆ อีก เช่น ครูในโรงเรียนคนอื่นๆ ผู้บริหาร หรือผู้ปกครอง

### 3) รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของครู (model of lesson study groups)

ด้วยการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกิจกรรมทางวัฒนธรรมที่การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจะมีความแตกต่างกันไปตามแต่ละบริบท ดังนั้น รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน จึงมีหลากหลายรูปแบบด้วยกันแตกต่างกันไปตามเป้าหมายของกลุ่มลักษณะของสมาชิก และบริบทในการดำเนินงาน ในที่นี้ ได้เสนอรูปแบบกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มครูเพื่อเป็นทางเลือกของครูในการเริ่มต้นดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งประกอบด้วยรูปแบบกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลังที่เป็นรูปแบบที่สอดคล้องกับแนวคิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังมากที่สุด และรูปแบบอื่นๆ ที่เป็นการดำเนินงานในลักษณะกลุ่มที่เอื้อต่อการทำงานในลักษณะต่างๆ ดังนี้

ตารางที่ 19 รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของครูในบริบทไทย

รูปแบบกลุ่ม	ลักษณะ	ตัวอย่าง
<p>1) รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative model)</p> 	<p>รูปแบบนี้เป็นรูปแบบที่แสดงถึงการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังมากที่สุด โดยสมาชิกทุกคนในกลุ่มมีส่วนร่วมในการวางแผน การตัดสินใจ และทำกิจกรรมร่วมกันตลอดในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ตั้งแต่การกำหนดเป้าหมาย การวางแผนงาน การเขียนแผนการสอน การเตรียมสื่อการเรียนการสอน การดำเนินการสอน (อาจสอนโดยครูเพียง 1 คน หรือมีการสอนซ้ำในชั้นเรียนอื่นโดยครูคนอื่น) การสังเกต การอภิปราย การปรับปรุงแก้ไขแผนการสอน ไปจนถึงการสรุปข้อความรู้เพื่อจัดทำรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มร่วมกัน ผลงานที่เกิดขึ้น คือ แผนการสอน และรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนถือเป็นผลงานของกลุ่ม ไม่มีผลงานส่วนตัวที่เป็นของบุคคลใดบุคคล รูปแบบนี้เหมาะสำหรับกลุ่มครูที่สอนในกลุ่มสาระเรียนรู้เดียวกันและระดับชั้นเดียวกันซึ่งสามารถใช้ผลงานร่วมกันได้ หรือกลุ่มครูที่ต้องการรวมตัวกันเพื่อพัฒนาบทเรียนเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างจริงจังไว้ใช้ในโรงเรียนของตนเอง</p>	<p>ครูทุกคนในกลุ่มเป็นครูประจำชั้น ป.1 ที่ต้องสอนภาษาไทยให้นักเรียนในห้องของตนเอง โดยนักเรียนในแต่ละห้องเรียนด้วยหลักสูตรและแบบเรียนเดียวกัน ซึ่งครูทุกคนสามารถใช้แผนการสอนร่วมกันได้ ครูทุกคนในกลุ่มจึงช่วยกันเลือกบทเรียนที่เป็นปัญหามาดำเนินการตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยช่วยกันคิด ช่วยกันทำ จนได้แผนการสอนและสื่อที่ทุกคนสามารถนำมาใช้ร่วมกันได้</p>
<p>2) รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแบบคู่ขนาน (parallel model)</p> 	<p>รูปแบบนี้เป็นการดำเนินงานโดยสมาชิกในกลุ่มกำหนดและทำความเข้าใจในเป้าหมายร่วมกัน เลือกวิธีการสอนและกำหนดขั้นตอนหลักของการวางแผนการสอนร่วมกัน แล้วแยกย้ายกันจัดทำแผนการสอนและดำเนินการสอนในบทเรียนที่ตนรับผิดชอบ เพื่อให้แต่ละคนมีผลงานหรือแผนการสอนที่สามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติงานในชั้นเรียนของตนเองได้ และสมาชิกในกลุ่มช่วยเหลือกันในการแลกเปลี่ยนกันสังเกตการสอน อภิปรายหลังการสอน และสรุปข้อเรียนรู้ร่วมกัน ทำให้กลุ่มมีผลงานทั้งในส่วนที่เป็นผลงานกลุ่ม คือ วิธีการขั้นตอน หรือนวัตกรรมที่กลุ่มนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน และรายงานการศึกษาผ่านบทเรียน และสมาชิกในกลุ่มแต่ละคนมีผลงานของตนเอง คือ แผนการจัดการเรียนการสอน รูปแบบนี้เหมาะสำหรับการรวมกลุ่มกันของครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน มีประเด็นปัญหาร่วมกัน แต่ต่างระดับชั้นกัน</p>	<p>ครูอร ครูเอม และครูอิม สอนคณิตศาสตร์ชั้น ป.4 ป.5 และ ป.6 ตามลำดับ ทุกคนมีปัญหา ร่วมกันคือนักเรียนมีปัญหาในการเรียนเรื่องการแก้โจทย์ปัญหาเศษส่วน ทุกคนจึงมาช่วยกันคิดหาวิธีสอนและวางแผนการสอนในขั้นตอนหลักๆ ร่วมกัน แล้วแยกย้ายกันไปเขียนแผนการสอนในรายละเอียดของจุดประสงค์ เนื้อหาสาระและกิจกรรมให้เหมาะกับระดับชั้นของตนเอง แล้วนำแผนการสอนมาขอความเห็นจากกลุ่ม ช่วยกันสังเกตการสอนและสะท้อนความคิด แล้วจึงมาร่วมกันสรุปข้อเรียนรู้ที่ได้ของกลุ่ม</p>



รูปแบบกลุ่ม	ลักษณะ	ตัวอย่าง
<p>(3) รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแบบกลุ่มสนับสนุน (supportive group model) ซึ่งมีรูปแบบย่อยๆ 3 รูปแบบ ได้แก่</p>	<p>รูปแบบนี้เป็นการรวมกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อสนับสนุนการทำงานของสมาชิกคนใดคนหนึ่งภายในกลุ่มให้ดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และสมาชิกคนอื่นๆ เป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ เป็นที่ปรึกษา หรือสนับสนุนการทำงานในกิจกรรมต่างๆ ตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของสมาชิกคนนั้นๆ เช่น การสังเกตการสอน การอภิปรายสะท้อนความคิด</p>	<p>ดูตัวอย่างในแต่ละรูปแบบย่อย</p>
<p>ก. กลุ่มสนับสนุนแบบหมุนเวียน (circle model)</p> 	<p>รูปแบบนี้เป็นรูปแบบกลุ่มสนับสนุนที่มีลักษณะเป็นการดำเนินงานแบบร่วมมือรวมพลังมากที่สุด และไม่มีสมาชิกคนใดคนหนึ่งในกลุ่มที่ถือเป็นบุคคลสำคัญที่สุด ซึ่งต่างจากรูปแบบกลุ่มสนับสนุนที่จะนำเสนอในอีก 2 รูปแบบต่อไป การทำงานในรูปแบบนี้เป็นลักษณะการทำงานศึกษาผ่านบทเรียนที่สมาชิกในกลุ่มทุกคนผลัดเปลี่ยนหมุนเวียนกันเป็นบุคคลสำคัญ (key person) ของกลุ่ม โดยกลุ่มจะดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อสนับสนุนครูในกลุ่มที่ละคนให้ได้พัฒนาการจัดการเรียนสอนของตนเอง ซึ่งก็คือการดำเนินงานตามวงจรการศึกษาผ่านบทเรียนในแต่ละวงจรโดยมีสมาชิกในกลุ่ม 1 คนที่เป็นบุคคลสำคัญของการดำเนินงานในวงจรนั้นๆ เช่น วงจรแรกมีครูคนที่ 1 ดำเนินการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในบทเรียนและระดับชั้นที่ตนเองรับผิดชอบ โดยมีกลุ่มเป็นผู้ช่วยคิดวางแผนการสอน ช่วยสังเกต และอภิปรายเพื่อปรับปรุงแก้ไข และเมื่อดำเนินการครบวงจร ก็จะเริ่มวงจรที่ 2 กับสมาชิกคนต่อไปซึ่งจะเป็นผู้กำหนดบทเรียนที่ตนเองต้องการพัฒนามาให้กลุ่มช่วยกันดำเนินงานตามขั้นตอนนี้ และเมื่อดำเนินการเช่นนี้สำหรับสมาชิกในกลุ่มครบทุกคนแล้ว กลุ่มก็จะเวียนกลับมาเริ่มต้นใหม่ที่ครูคนเดิมอีกครั้ง ซึ่งรูปแบบนี้เหมาะสำหรับการรวมกลุ่มกันของครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน สอนระดับชั้นต่างกัน โดยอาจมีประเด็นปัญหา ร่วมกันหรือต่างกันได้</p>	<p>ครูก้อย ครูกล้วย ครูกาญ และ ครูกร เป็นครูสอนภาษาอังกฤษ ชั้น ป.1 ป.3 ป.5 และ ป.6 ตามลำดับ ครูทั้งสี่คนรวมกลุ่มกันศึกษาผ่านบทเรียนโดยให้ครูก้อยเป็นคนกำหนดเป้าหมายและประเด็นในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในวงจรแรกจากปัญหาการสอนภาษาอังกฤษในชั้นเรียนของครูก้อยเอง แล้วกลุ่มจึงช่วยกันวางแผนการสอนสังเกตการสอนของครูก้อย และให้ครูก้อยปรับปรุงแก้ไขจนได้แผนการสอนที่ดีของตนเอง จากนั้นก็เริ่มต้นวงจรอีกครั้ง โดยให้ครูกล้วยเป็นผู้เลือกบทเรียนของตนเองบ้าง และดำเนินการเช่นนี้ไปจนครบทุกคน และเริ่มใหม่อีกครั้งที่ครูก้อย</p>

รูปแบบกลุ่ม	ลักษณะ	ตัวอย่าง
<p>ข. กลุ่มสนับสนุนแบบผู้ช่วย (assistance model)</p> 	<p>รูปแบบกลุ่มสนับสนุนแบบผู้ช่วย เป็นลักษณะการทำงานกลุ่มที่เสมือนมีบุคคลหลักในกลุ่ม 1 คนที่เป็นผู้ตัดสินใจและขับเคลื่อนการดำเนินงาน โดยมีสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ ทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา ให้ความช่วยเหลือ และสนับสนุนการทำงานในขั้นตอนต่างๆ เป็นระยะ รูปแบบนี้เหมาะสำหรับใช้ในการช่วยเหลือครูเป็นรายบุคคลที่มีปัญหาในการจัดการเรียนการสอน โดยสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ จะได้เรียนรู้ไปพร้อมๆ กันด้วย</p>	<p>ครูวิทยาศาสตร์ในโรงเรียนจำนวน 5 คนรวมกลุ่มกันเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ โดยมีครูปอและครูปานเป็นผู้ริเริ่มการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งครูปอกำลังมีปัญหาเรื่องการสอนแบบโครงงาน กลุ่มจึงร่วมกันกำหนดเป้าหมายทำความเข้าใจเกี่ยวกับการสอนแบบโครงงานและปัญหาของการเรียนแบบโครงงานร่วมกัน และเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหากแก่ครูปอ จากนั้น ครูปอเป็นผู้เขียนแผนการสอนและนำแผนการสอนไปใช้ในชั้นเรียนของตน โดยครูปอไปขอคำปรึกษาจากครูคนอื่นๆ เป็นระยะ และสมาชิกทุกคนมาช่วยครูปอสังเกตการสอนและอภิปรายเพื่อปรับปรุงแก้ไขงาน แล้วกลุ่มจึงร่วมกันสรุปข้อเรียนรู้ที่ได้</p>
<p>ค. กลุ่มสนับสนุนแบบแกนนำ (leader-follower model)</p> 	<p>รูปแบบนี้เป็นลักษณะการรวมกลุ่มที่มีสมาชิก 1 คนในกลุ่มแสดงบทบาทเป็นแกนนำหรือผู้นำของกลุ่มในการตัดสินใจ วางแผน และขับเคลื่อนการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม โดยมีสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ เป็นผู้ปฏิบัติตามแผนนั้นๆ และเข้าร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในกิจกรรมต่างๆ ตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของตนเอง ควบคู่ไปกับการให้สมาชิกคนอื่นๆ ได้เรียนรู้จากการทำงานร่วมกัน และบางครั้งอาจมีลักษณะเป็นการที่ครูที่มีความรู้ความสามารถสูงเป็นผู้นำในการดึงครูที่มีความรู้และประสบการณ์น้อยกว่ามารวมกลุ่ม เพื่อถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ให้ และสมาชิกในกลุ่มให้ความช่วยเหลือและสนับสนุนการดำเนินงานของผู้นำโดยการร่วมแสดงความคิดเห็นในการวางแผนการสอน การร่วมสังเกต และการร่วมอภิปราย</p>	<p>ครูต้องการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนสังคมศึกษาของตนเองไปพร้อมๆ กับการพัฒนาครูสอนสังคมศึกษาที่บรรจุใหม่ ครูกรจึงรวบรวมสมาชิกในกลุ่มซึ่งเป็นครูสอนสังคมศึกษาในโรงเรียนมาศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกันโดยครูกรเป็นผู้ดำเนินการขับเคลื่อนในทุกขั้นตอนของกระบวนการและดึงสมาชิกในกลุ่มให้มาช่วยเหลือและเรียนรู้ร่วมกันในแต่ละขั้นตอน</p>

รูปแบบกลุ่ม	ลักษณะ	ตัวอย่าง
<p>4) รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน แบบเครือข่ายรายบุคคล (individual network model)</p> 	<p>รูปแบบนี้มีลักษณะคล้ายกับรูปแบบกลุ่มแบบสนับสนุนแต่แตกต่างกันที่ไม่ได้มีการรวมกันเป็นกลุ่มก้อนในการทำงานอย่างชัดเจน มักเป็นการรวมกลุ่มกันแบบหลวมๆ มีลักษณะเป็นการทำงานเดี่ยวของสมาชิกในกลุ่มแต่ละคนมากกว่าที่จะเป็นการรวมกลุ่มกันอย่างเหนียวแน่น ซึ่งรูปแบบนี้สมาชิกในกลุ่มมีลักษณะเป็นเครือข่ายของผู้ที่มีความสนใจศึกษาผ่านบทเรียนในประเด็นเดียวกันหรือมีเป้าหมายเดียวกันในการพัฒนาการเรียน แต่แยกย้ายกันทำงานในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการในบทเรียนที่ตนเองรับผิดชอบ และให้ความช่วยเหลือหรือเป็นที่ปรึกษาของกันและกันในการที่ต้องการหรือจำเป็น รวมถึงมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในขั้นตอนของการสังเกตการสอนและการอภิปรายสะท้อนความคิด โดยในการทำงานตามรูปแบบนี้ สมาชิกในกลุ่มแต่ละคน นอกจากจะเป็นเครือข่ายของกันและกันแล้ว แต่ละคนอาจมีเครือข่ายเพื่อสนับสนุนการทำงานของตนเองเป็นของตนเองอีกด้วยหาก รูปแบบนี้เหมาะสำหรับครูที่ไม่สามารถรวมกลุ่มผู้สนใจศึกษาผ่านบทเรียนในประเด็นเดียวกันได้ เช่น เป็นครูการศึกษาพิเศษเพียงคนเดียวในโรงเรียน ซึ่งอาจหาเครือข่ายบุคคลภายในและภายนอกโรงเรียนที่มีความรู้ความสามารถเกี่ยวข้องกับงานให้มากที่สุดด้วยตนเอง</p>	<p>(1) ครูน้อยเป็นครูสอนนักเรียน ออทิสติกเพียงคนเดียวของโรงเรียนแห่งหนึ่ง ครูน้อยต้องการนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ครูน้อยจึงติดต่อครูดวงซึ่งเป็นครูการศึกษาพิเศษที่รู้จักกันในโรงเรียนใกล้เคียงให้ช่วยดูแผนการสอนให้ ส่วนไนซันสังเกตการสอนและอภิปรายสะท้อนความคิด ครูน้อยได้ขอให้ครูพิชญ์ซึ่งเป็นหัวหน้างานวิชาการของโรงเรียนและครูหนุ่มซึ่งเป็นเพื่อนสนิทมาเข้าร่วมกิจกรรม</p> <p>(2) ครูอ้วน สอนภาษาไทย ป.1 ครูยิ้มสอนคณิตศาสตร์ ป.2 และครูฟ้าสอนสังคมศึกษา ป. 4 ครูทุกคนมีความสนใจในประเด็นเดียวกันคือการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์แก่นักเรียน ครูทุกคนจึงรวมกลุ่มกันและร่วมกันทำความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักเรียน และแยกย้ายกันไปกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนให้สอดคล้องกับกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนเองรับผิดชอบ แล้ววางแผนการสอนและดำเนินการสอน โดยแต่ละคนติดต่อครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ของตนเองให้มาช่วยสังเกตการสอน แล้วปรับปรุงแก้ไขแผนการสอนของตนเอง โดยอาจมีการนัดหมายกลุ่มเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้กันเกี่ยวกับเรื่องทักษะการคิดวิเคราะห์บ้างเป็นระยะหรือขอให้สมาชิกในเครือข่ายบางคนมาช่วยสังเกตการสอนและอภิปราย</p>

รูปแบบทั้งหมดข้างต้นนี้ กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนสามารถเลือกใช้ให้เหมาะสมกับบริบทการทำงานและเป้าหมายในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของตนเอง หรือดำเนินการในรูปแบบอื่นที่มีได้นำเสนอไว้ในที่นี้ ซึ่งสิ่งสำคัญที่สุดของการดำเนินการที่ควรระลึกไว้เสมอไม่ว่าจะดำเนินการในรูปแบบใด คือ ทุกรูปแบบมีจุดมุ่งหมายในการดำเนินงานเดียวกัน คือ มุ่งให้เกิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังที่ครูซึ่งเป็นสมาชิกในกลุ่มทุกคนมีส่วนร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ ร่วมทำ และร่วมปรับปรุงแก้ไขอย่างเท่าเทียมกัน เพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนทรัพยากรและเกิดสิ่งที่มีคุณค่าตามแนวคิดการร่วมมือรวมพลัง และเพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียนให้มากที่สุด

#### 4. ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง

ในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ครูต้องใช้ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้องจำนวนมาก รวมถึงครูจะได้เรียนรู้และพัฒนาความรู้ความเข้าใจและทักษะต่าง ๆ เหล่านี้ ในขณะที่ดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง ได้แก่

- 1) ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนตามประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม เช่น ความเข้าใจในแนวคิดผู้เรียนเป็นสำคัญ ความรู้ในหลักสูตร เนื้อหาสาระวิชา ศาสตร์การสอน ทั้งศาสตร์การสอนโดยทั่วไปและศาสตร์การสอนเฉพาะวิชา และความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน
- 2) ทักษะในการจัดการเรียนการสอน ได้แก่ ทักษะการคิดวางแผนการสอน ทักษะการเขียนแผนการสอน ทักษะในการปฏิบัติการสอน ทักษะการสังเกตนักเรียน ทักษะการสะท้อนความคิดเพื่อปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาการจัดการเรียนการสอน
- 3) ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ได้แก่ ความสามารถในการกำหนดเป้าหมาย ความสามารถในการสื่อสาร การเปิดใจ และความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด
- 4) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

#### 5. องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (essential elements of lesson study process)

ในการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จำเป็นต้องคำนึงถึงองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนแต่ละครั้ง ต้องจัดให้มีองค์ประกอบสำคัญดังกล่าวอย่างครบถ้วน องค์ประกอบสำคัญ ได้แก่

- 1) การทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง (collaborative work) คือ การทำงานอย่างร่วมมือรวมพลังของครูและผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งหมายถึงการทำงานร่วมกันด้วยความสมัครใจ มีบทบาทในการทำงานและการตัดสินใจที่เท่าเทียมกัน มีเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน



มีความรับผิดชอบและมีความเป็นเจ้าของร่วมกันในผลงานที่เกิดขึ้น โดยเกิดการแลกเปลี่ยน  
ทรัพยากรและเกิดสิ่งที่มีคุณค่าขึ้น

2) การกำหนดประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่มาจากสภาพปัญหาด้านการคิดหรือ  
การเรียนรู้ของนักเรียนในการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน (classroom-based) คือ การที่ครู  
ร่วมกันกำหนดเป้าหมายหรือประเด็นในการศึกษาผ่านบทเรียน โดยพิจารณาจากข้อมูลสภาพ  
ปัญหาด้านการเรียนรู้หรือการคิดของนักเรียนที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียนและในโรงเรียนของตน  
และมุ่งเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนที่การพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน

3) การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการเรียนรู้และการคิดของนักเรียนโดยตรงใน  
ชั้นเรียน (directly observe student in class) คือ การที่ครูและผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่าน  
บทเรียนดำเนินการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดขึ้นในขณะที่มีการเรียนการสอนจริงใน  
ชั้นเรียน โดยมุ่งเน้นการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน

4) การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผลการปฏิบัติงาน (reflection and discussion)  
คือ การที่ครูและผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียนดำเนินการอภิปรายร่วมกันในแต่ละ  
ขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เช่น การอภิปรายเพื่อกำหนดเป้าหมาย  
การอภิปรายและสะท้อนความคิดเพื่อวางแผนการสอน ซึ่งขั้นตอนที่สำคัญที่จำเป็นต้องมี  
การอภิปรายคือ ขั้นสืบสอบผลการปฏิบัติงาน ซึ่งเป็นการอภิปรายและสะท้อนความคิดภายหลัง  
การจัดการเรียนการสอน (post-lesson discussion) เพื่อให้ได้แนวทางในการปรับปรุงแก้ไข  
บทเรียน

5) การดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบท  
การทำงานจริงโดยครู (teacher-driven) คือ การที่ครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนที่มี  
ลักษณะเป็นวงจรในระยะยาว เมื่อดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนเสร็จสิ้นในวงจรหนึ่งแล้ว  
ก็ดำเนินการอีกรวมวงจรหนึ่งต่อ อาจเป็นการดำเนินการศึกษาเพิ่มเติมในบทเรียนเดิมหรือดำเนิน  
การศึกษาในบทเรียนใหม่ที่มีประเด็นเกี่ยวข้องกับบทเรียนเดิมก็ได้ ทั้งนี้ ครูเป็นผู้มีหน้าที่หลัก  
ในการขับเคลื่อนการดำเนินงานให้บรรลุผลตามเป้าหมาย โดยครูต้องปรับขั้นตอนของ  
การทำงานให้เหมาะสมกับบริบทการทำงานจริงของตนเอง

6) การมีส่วนร่วมของผู้รู้ (participation by knowledgeable others) คือ การเข้ามามี  
ส่วนร่วมในกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของผู้รู้ ซึ่งเป็นผู้ที่มี  
ประสบการณ์ในการศึกษาผ่านบทเรียน หรือเป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระรายวิชาหรือ  
ศาสตร์การสอน

## 6. การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study implementation)

กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนประกอบด้วยการทำงานใน 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 การเตรียมการดำเนินงาน และส่วนที่ 2 การดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

### ส่วนที่ 1 การเตรียมการดำเนินงาน

การดำเนินงานเตรียมการการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นการดำเนินงานเพื่อจัดสรรทรัพยากร และเตรียมความพร้อมก่อนการเริ่มดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีลักษณะเป็นวงจรอย่างเต็มรูปแบบ ในการเตรียมการดำเนินงานนั้น มีสิ่งที่จะต้องพิจารณาซึ่งอาจเป็นครูหรือผู้รู้ที่เป็นบุคคลภายนอกโรงเรียนต้องพิจารณาและดำเนินการดังนี้

#### 1) การกำหนดรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน

โดยทั่วไป รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนมี 3 รูปแบบด้วยกันดังที่ได้เสนอไว้ข้างต้น ซึ่งได้แก่ รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน และรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามเขตพื้นที่ ผู้ดำเนินการต้องพิจารณาเลือกรูปแบบให้เหมาะสมกับเป้าหมายและอำนาจหน้าที่ในความรับผิดชอบของตนเอง ซึ่งรูปแบบที่เป็นที่นิยมและมีการดำเนินการมากที่สุด คือ รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน

#### 2) การเผยแพร่แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

ก่อนเริ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน ผู้ดำเนินการต้องประชาสัมพันธ์เผยแพร่แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจแก่ผู้ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งได้แก่ ครูที่สนใจเข้าร่วมการศึกษาผ่านบทเรียน ผู้บริหาร และบุคคลอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง โดยการสร้างความรู้ความเข้าใจนั้นควรแบ่งเป็น 2 ระยะ คือ

(1) การสร้างความรู้ความเข้าใจก่อนการเริ่มต้นดำเนินงานเพื่อให้ผู้ที่เกี่ยวข้องมีความรู้ความเข้าใจในแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนและเห็นภาพรวมของการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนทั้งหมด และเพื่อเป็นการประชาสัมพันธ์ให้บุคคลต่างๆ ได้รับความรู้และให้ความร่วมมือในการดำเนินงาน

(2) การสร้างความรู้ความเข้าใจระหว่างการทำงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นระยะ เพื่อให้กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนสามารถดำเนินงานได้

ทั้งนี้ ในการดำเนินงานเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจนั้นควรใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การประชาสัมพันธ์ในการประชุมของโรงเรียน การจัดทำเอกสารเผยแพร่ หรืออาจเริ่มต้นด้วยการเชิญเพื่อนครูมาสังเกตการสอนของตนเอง เพื่อค่อยๆ สอดแทรกแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนสู่โรงเรียน

### 3) การจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

การจัดตั้งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน สามารถทำได้ทั้งในลักษณะของกลุ่มใหญ่ทั้งโรงเรียนที่แยกออกเป็นกลุ่มย่อยๆ หรือการจัดตั้งโดยรวบรวมครูจำนวนมากจากโรงเรียนต่างๆ แต่ไม่ว่าจะดำเนินการในลักษณะใด ส่วนใหญ่แล้วจะมีกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นกลุ่มระดับฐานรากที่สุด คือ กลุ่มของครูที่มีครูประมาณ 3 – 7 คนซึ่งมีความสนใจและมีความสมัครใจในการทำงานร่วมกันมารวมตัวกันเพื่อกำหนดเป้าหมายในการทำงานที่ชัดเจนร่วมกันและดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจนครบวงจร

ในการเริ่มต้น การจัดตั้งกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนอาจใช้การถ่ายโอนจากกลุ่มที่มีอยู่เดิม เช่น กลุ่มพัฒนาหลักสูตร กลุ่มวัดประเมินผล หากครูต่างโรงเรียนที่สนใจและมีเป้าหมายสอดคล้องกันหรือรวบรวมกลุ่มเพื่อนร่วมงาน และอาจเริ่มต้นในกลุ่มเล็กๆ ซึ่งหากการดำเนินงานได้ผลดี การสนับสนุนและความสนใจจากบุคคลอื่นๆ ก็จะตามมา นอกจากนี้ กลุ่มสามารถเลือกรูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่ได้นำเสนอไว้ข้างต้น ซึ่งได้แก่ รูปแบบกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลัง รูปแบบกลุ่มแบบคู่ขนาน รูปแบบกลุ่มแบบกลุ่มสนับสนุน หรือรูปแบบกลุ่มแบบเครือข่ายรายบุคคล ให้เหมาะสมกับบริบทการทำงานของตนเอง โดยคำนึงถึงหลักการจัดกลุ่มเพื่อให้สมาชิกในกลุ่มทุกคนได้ผลงานเป็นของตนเองหรือได้รับประโยชน์สูงสุดจากการเข้าร่วมดำเนินงาน และกลุ่มควรสร้างข้อตกลงในการทำงานร่วมกัน เช่น การตรงต่อเวลา การแสดงความคิดเห็นอย่างจริงใจโดยมุ่งประโยชน์ต่อผู้เรียน เป็นต้น

### 4) การแสวงหาและประสานงานผู้รู้

ก่อนเริ่มดำเนินงาน กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ควรพิจารณาสรรหาผู้ที่จะมาเป็นผู้รู้ของกลุ่มซึ่งควรเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถในประเด็นที่กลุ่มเลือกมาศึกษาอย่างแท้จริง โดยควรจัดทำรายชื่อและประสานงานติดต่อไว้ก่อนเริ่มดำเนินการ ผู้ดำเนินการควรประสานงานกับองค์กรทางวิชาการ หรือองค์กรที่เกี่ยวข้องกับสาระวิชานั้นๆ เช่น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และควรระลึกไว้เสมอว่า ยิ่งกลุ่มมีผู้รู้ที่มีความรู้ความสามารถและมีทักษะการชี้แนะที่ดีเข้าร่วมทำงานกับกลุ่มมากเท่าไร ครูในกลุ่มก็จะยิ่งเกิดการพัฒนามากเท่านั้น และผลงานที่ได้ก็จะมี ความชัดเจนยิ่งขึ้น ขั้นตอนสำคัญของกระบวนการที่จำเป็นต้องมีผู้รู้เข้ามาร่วมดำเนินงาน คือ ชี้สอนและสังเกตในชั้นเรียน และขั้นสืบสอบผลการปฏิบัติงาน

### 5) การจัดตารางปฏิบัติงานและการจัดประชุม

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนควรจัดตารางเวลาในการปฏิบัติงานการศึกษาผ่านบทเรียน อย่างน้อยสัปดาห์ละ 2-3 ชั่วโมง โดยกลุ่มควรกำหนดเวลาพบปะที่ชัดเจน สม่ำเสมอ เพื่อให้สามารถ ดำเนินตามแผนงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น มี กิจกรรมสำคัญ คือ การประชุม ทั้งการประชุมกำหนดเป้าหมาย การประชุมวางแผนการสอน การประชุมอภิปรายสืบสอบผลการปฏิบัติ ซึ่งเป็นการรวมกลุ่มของครูและผู้ที่เกี่ยวข้องเพื่อตัดสินใจ และขับเคลื่อนการดำเนินงาน ดังนั้น กลุ่มควรจัดเตรียมสถานที่ที่สะดวกต่อการทำงานของกลุ่มไว้

ทั้งสำหรับการพบกันในกลุ่มย่อยหรือกลุ่มใหญ่ และเตรียมวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ ให้พร้อม เช่น เครื่องบันทึกเสียง วิทยุทัศน์

## ส่วนที่ 2 การดำเนินงานตามขั้นตอนสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (concrete steps of lesson study process)

การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไม่มีขั้นตอนที่ต้องปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด เนื่องจากครูหรือผู้ดำเนินการสามารถยืดหยุ่นและปรับเปลี่ยนขั้นตอนการทำงานได้ตามความเหมาะสมกับบริบทการทำงานจริงและให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของตน แต่อย่างไรก็ดี จากการศึกษาวิจัยพบว่ากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูไทย มีรายละเอียดดังนี้

การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนประกอบด้วยขั้นตอน 6 ขั้นที่มีลักษณะเป็นวงจร แบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะวางแผน (plan) คือ การดำเนินงานในขั้นตอนที่ 1 และ 2 ระยะดำเนินงาน (research lesson) คือ การดำเนินงานในขั้นตอนที่ 3 และระยะสะท้อนผล (post-lesson) คือ การดำเนินขั้นตอนที่ 4 - 6

### ระยะวางแผน (plan the lesson)

การดำเนินในระยะนี้เป็นระยะก่อนนำบทเรียนที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในชั้นเรียนจริง ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

#### ขั้นที่ 1 การกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน (identify lesson study goal or theme)

การดำเนินงานในขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้กลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนเกิดความกระจ่างในสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นจริงของนักเรียน และมีทิศทางในการดำเนินการพัฒนา นักเรียนได้อย่างสอดคล้องเหมาะสม ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

(1) ระบุปัญหา โดยศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการของนักเรียนที่เป็นอยู่และเกิดขึ้นจริงในชั้นเรียนอย่างถี่ถ้วน จากการสังเกตหรือการอภิปรายร่วมกันจากข้อมูลหลักฐานที่มีอยู่ แล้วสรุปสภาพปัญหาและสาเหตุของปัญหาให้ชัดเจน ควบคู่กับการพิจารณานโยบายของโรงเรียนหรือเป้าหมายของหลักสูตร

(2) กำหนดเป้าหมายหรือประเด็นในการศึกษาผ่านบทเรียน โดยนำข้อมูลสภาพปัญหาของนักเรียนดังกล่าวมาพิจารณาเพื่อกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มเพื่อแก้ปัญหา นั้น โดยเป็นการกำหนดเป้าหมายในด้านผลการเรียนรู้ที่ต้องการพัฒนาให้เกิดขึ้นกับนักเรียน และเป็นผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนรับผิดชอบ เป้าหมายที่กำหนดควรมีทั้งเป้าหมายระยะยาวและเป้าหมายของบทเรียนนั้นๆ ซึ่งสิ่งสำคัญในการกำหนดเป้าหมาย คือ การกำหนดเป้าหมายโดยมุ่งเน้นเป้าหมายในด้านผลการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อแก้ปัญหานั้นๆ มากกว่ากำหนดเป้าหมายตามความสนใจของครู



(3) กำหนดตัวบ่งชี้ในลักษณะพฤติกรรมหรือหลักฐานข้อมูลที่ชัดเจนที่แสดงถึงการที่นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

(4) ตรวจสอบความเข้าใจในเป้าหมายหรือประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนว่าสมาชิกในกลุ่มทุกคนมีความเข้าใจที่ตรงกัน

(5) กำหนดแผนปฏิบัติงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มทั้งแผนระยะยาว และแผนในแต่ละภาคการศึกษา

## ขั้นที่ 2 การวางแผนบทเรียน (planning the lesson)

การดำเนินงานในขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้กลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนนำเป้าหมายที่กำหนดไว้มาพัฒนาเป็นแผนการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามเป้าหมาย ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

(1) เลือกบทเรียนที่สอดคล้องกับเป้าหมาย ซึ่งส่วนใหญ่ครูมักเลือกบทเรียนที่มีความท้าทายหรือสอนยากและมีความจำเป็นในการระดมความช่วยเหลือเพื่อการคิดวางแผนการสอนร่วมกัน

(2) อภิปรายเพื่อวางแผนการสอนร่วมกัน ใช้เป้าหมายและตัวบ่งชี้ในด้านผลการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นจุดเริ่มต้นในการคิดวางแผนการสอน โดยนำมาใช้ในการกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ เลือกวิธีการสอนหรือวิธีการพัฒนานักเรียนที่เหมาะสมและสอดคล้องกับเป้าหมาย และกำหนดวิธีการวัดและประเมินผล โดยสามารถศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากแหล่งความรู้ต่างๆ เพิ่มเติมโดยเฉพาะข้อมูลหลักสูตรและนวัตกรรมในการจัดการเรียนการสอน

(3) เขียนแผนการจัดการเรียนการสอน โดยเขียนแผนการจัดการเรียนการสอนให้มีองค์ประกอบที่สำคัญอย่างครบถ้วน ได้แก่ จุดประสงค์การเรียนรู้ ความคิดรวบยอด เนื้อหาสาระ กิจกรรมการเรียนการสอน และการวัดประเมินผล ในแต่ละองค์ประกอบควรมีรายละเอียดที่ชัดเจนสามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้จริง และมีส่วนที่สะท้อนถึงพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนที่กลุ่มสนใจศึกษา เพื่อเป็นแนวทางสำหรับผู้สังเกตสามารถสังเกตได้ในชั้นสอนและสังเกตในชั้นเรียน

(4) ตรวจสอบความถูกต้องและความสอดคล้องขององค์ประกอบต่างๆ ในแผนการจัดการเรียนการสอน โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสอดคล้องของจุดประสงค์การเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน และการวัดประเมินผล เช่น พิจารณาว่าเขียนจุดประสงค์อย่างไรและมีกิจกรรมการเรียนการสอนที่เอื้อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามนั้นหรือไม่ และได้ดำเนินการอย่างไรเพื่อวัดและประเมินผลว่าเป็นไปตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้หรือไม่

(5) จัดเตรียมสื่อการเรียนการสอน ข้อมูลอื่นๆ ที่จำเป็นต่อการสังเกตชั้นเรียน เช่น ข้อมูลนักเรียน และจัดเตรียมสมุดบันทึกหรือแบบสังเกต

## ระยะดำเนินงาน (research lesson)

การดำเนินในระยะนี้เป็นระยะของนำบทเรียนที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในชั้นเรียนจริง ซึ่งมีขั้นตอนในการดำเนินงานดังนี้

**ขั้นที่ 3 การสอนและการสังเกตในชั้นเรียน (teaching and observing the lesson in class) หรือการดำเนินการตามแผนจัดการเรียนการสอน (conducting the lesson)**

การดำเนินงานในขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้ทำความเข้าใจในกระบวนการคิดและกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน และเพื่อให้ได้ข้อมูลหลักฐานหรือประเด็นในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนต่อไป

การดำเนินงานในขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนการดำเนินการนำแผนการจัดการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นไปสอน (teaching) ในชั้นเรียนจริงโดยครู 1 คนซึ่งเป็นสมาชิกในกลุ่ม ส่วนสมาชิกคนอื่น ๆ เป็นผู้สังเกต (observing) โดยเน้นการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน และเก็บรวบรวมข้อมูล (collecting) ตามแผนที่ได้วางไว้โดยวิธีการต่างๆ เช่น การถ่ายวีดิทัศน์ บันทึกเทปเสียง เก็บรวบรวมผลงานนักเรียน

ในส่วนของการสังเกต มีจุดมุ่งหมายหรือประเด็นสำคัญของการสังเกตชั้นเรียนคือ เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนและนักเรียน เพื่อให้ได้องค์ความรู้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและเพื่อให้ได้ข้อมูลที่จะใช้ในการอภิปรายสะท้อนความคิดถึงแนวทางการสอนที่ดีกว่า ไม่ใช่เพื่อประเมินการสอนของครู ซึ่งดำเนินการดังนี้

(1) ก่อนการสังเกต ให้ศึกษาแผนการจัดการเรียนการสอน ชักถามครูผู้สอนหรือกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นผู้วางแผนการสอนในประเด็นที่สงสัย และศึกษาข้อมูลนักเรียน เช่น นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วม

(2) ขณะสังเกต มุ่งเน้นการสังเกตการจัดการเรียนการสอน โดยเฉพาะการสังเกตปฏิกิริยาหรือพฤติกรรมที่แสดงถึงกระบวนการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน ผู้สังเกตไม่ควรให้ความช่วยเหลือหรือแทรกแซงการทำกิจกรรมของนักเรียน เพราะจะเป็นการก้าวก่ายการเรียนรู้ตามธรรมชาติ และควรสังเกตในประเด็นของการจัดการเรียนการสอนที่สามารถปรับปรุงแก้ไขได้ ไม่ใช่ลักษณะตามธรรมชาติของครูหรือนักเรียนที่ไม่สามารถแก้ไขได้อย่างทันท่วงที โดยบันทึกประเด็นที่สังเกตได้ลงในสมุดบันทึกหรือในแบบสังเกตตามลำดับเหตุการณ์หรือตามประเด็นต่างๆ ซึ่งประเด็นในการสังเกต มี 6 ประเด็นหลัก เรียงลำดับตามความสำคัญ ดังนี้

(2.1) พฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่แสดงถึงความรู้ ความคิด ความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องหรือผิดพลาด และข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางวิชาการ แรงจูงใจ เจตคติ หรือพฤติกรรมทางสังคมของนักเรียน

(2.2) ความเหมาะสมของลำดับขั้นตอน กิจกรรม วิธีการสอน หรือเทคนิคการสอนต่างๆ ที่นำมาใช้

(2.3) คำถาม คำสั่ง คำอธิบาย การตอบสนอง หรือการใช้สื่อของครู

(2.4) ความถูกต้อง เหมาะสม และมีประสิทธิภาพสื่อการเรียนการสอน

(2.5) บรรยากาศและสภาพแวดล้อมที่มีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน

(2.6) ประเด็นสำคัญที่น่าสนใจ เช่น จุดเด่น หรือปัญหาอุปสรรคสำคัญที่มีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนซึ่งเห็นได้อย่างชัดเจน

(3) หลังการสังเกต ควรตรวจสอบประเด็นที่ได้บันทึกไว้ว่าครบถ้วนถูกต้องหรือไม่ และอาจใช้การสัมภาษณ์นักเรียนเป็นรายบุคคลภายหลังการสอน หรือการศึกษาผลงานของนักเรียน เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมได้

ชั้นการสอนและการสังเกตนี้เป็นขั้นตอนที่มีความสำคัญยิ่ง เพราะเป็นศูนย์รวมของการนำความคิดของกลุ่มสู่การปฏิบัติจริงในชั้นเรียน และเป็นจุดร่วมของปฏิสัมพันธ์ของบุคคลที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายทั้งครู นักเรียน และผู้รู้ ซึ่งเป็นขั้นตอนที่จำเป็นต้องมีการระดมการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย และข้อมูลที่ได้ในขั้นตอนนี้จะเชื่อมโยงไปสู่การอภิปรายสะท้อนความคิดในชั้นการสืบสอบผลการปฏิบัติงาน แม้ว่ากิจกรรมในขั้นตอนนี้จะให้ความสำคัญกับการสังเกตนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน แต่นอกเหนือจากการสังเกตแล้ว ครูสามารถใช้วิธีการอื่นๆ เพิ่มเติมในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนได้ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครบถ้วนและเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด

#### **ระยะสะท้อนผล (post-lesson)**

การดำเนินในระยะนี้เป็นระยะหลังการนำบทเรียนที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในชั้นเรียนจริง ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

#### **ขั้นที่ 4 การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน (debriefing the lesson)**

การดำเนินงานในขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้กลุ่มได้อภิปรายสะท้อนความคิดหรือตั้งคำถามเพื่อให้ได้คำตอบที่นำไปสู่การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนหรือการสอนที่ดีกว่า ซึ่งการดำเนินงานในขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูให้ผลสะท้อน (reflection) และอภิปราย (discussion) ร่วมกันจากข้อมูลที่ได้จากการสังเกตหรือจากหลักฐานที่เก็บรวบรวมได้จากการสังเกตชั้นเรียน เพื่อนำข้อความรู้และข้อคิดเห็นที่ได้มาปรับปรุงแก้ไขบทเรียน ซึ่งครูผู้สอนมักเป็นผู้เริ่มต้นการอภิปรายก่อน โดยการอภิปรายมุ่งประเด็นที่ตัวบทเรียนว่าสิ่งใดคือปัญหาและอุปสรรคที่เกิดขึ้นในการเรียนการสอน และอภิปรายถึงแนวทางการแก้ไขปัญหาดังกล่าวเพื่อไปสู่การจัดการเรียนการสอนที่ดีกว่า กล่าวคือ เน้นการอภิปรายเพื่อการพัฒนา มุ่งเน้นการอภิปรายเพื่อให้ได้ความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะที่นำไปสู่การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนมากกว่าให้ความสำคัญกับการอภิปรายแต่เพียงลักษณะของสภาพปัญหาที่เกิดขึ้น หรืออภิปรายโดยมุ่งประเด็นที่ครูผู้สอนบทเรียนนั้นๆ เพราะสมาชิกทุกคนต้องรับผิดชอบร่วมกันในผลที่เกิดขึ้น เนื่องจากการวางแผนการสอน การสร้างสื่อการเรียนการสอน และการกำหนดตัวครูผู้สอนเป็นผลจากการตัดสินใจร่วมกันของสมาชิกทุกคน นอกจากนี้ ควรอภิปรายสะท้อนความคิดว่าครูได้เรียนรู้อะไรจากการดำเนินงานในชั้นเรียน

ส่วนขั้นตอนในการอภิปราย ผู้ดำเนินการควรเริ่มต้นด้วยการกล่าวถึงจุดเด่นหรือข้อดีของครูผู้สอนเพื่อสร้างขวัญกำลังใจในการดำเนินงาน และสามารถดำเนินการตามขั้นตอนโดยสังเขปได้ดังนี้

- (1) การให้ข้อมูลพื้นฐานโดยสมาชิกในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนเกี่ยวกับเป้าหมาย การศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม และความเป็นมาในการออกแบบการสอน
- (2) การให้ผลสะท้อนโดยผู้สอน
- (3) การนำเสนอและอภิปรายข้อมูลที่ได้จากชั้นเรียนโดยสมาชิกในกลุ่มศึกษาผ่าน บทเรียน
- (4) การอภิปรายของบุคคลภายนอก
- (5) การอภิปรายโดยทั่วไป เป็นการอภิปรายอย่างอิสระ โดยมุ่งประเด็นที่การเรียนรู้ และการพัฒนานักเรียน
- (6) การอภิปรายถึงประโยชน์หรือข้อเรียนรู้ที่ได้

### ขั้นที่ 5 การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revising the lesson)

การดำเนินงานในขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อปรับปรุงแก้ไขแผนการจัดการเรียน การสอนและเอกสารหรือสื่อประกอบการเรียนการสอนต่างๆ เพื่อให้มีคุณภาพที่ดีขึ้น และเพื่อให้ สามารถนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนในครั้งต่อไปได้ดีกว่าครั้งที่ผ่านมา การดำเนินงานใน ขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูปรับปรุงแก้ไขบทเรียนให้มีความสมบูรณ์เหมาะสมยิ่งขึ้นตาม ข้อเสนอแนะที่ได้จากการอภิปรายเพื่อสืบสอบผลการปฏิบัติงาน โดยอาจเป็นการปรับปรุงแก้ไข บทเรียนในส่วนของขั้นตอนของกิจกรรมการเรียนการสอน รายละเอียดในแต่ละกิจกรรม คำถาม ที่ใช้ สื่อการเรียนการสอนหรือปรับปรุงแก้ไขในประเด็นอื่นๆ ทั้งนี้ เพื่อให้ได้บทเรียนที่ดีและมี ประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

### ขั้นที่ 6 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (sharing results)

การดำเนินงานในขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้จัดระบบ องค์ความรู้ที่ได้ของตนเองและมีหลักฐานในการดำเนินงานที่ชัดเจน และเพื่อให้มีโอกาสได้ ภาควิชาในผลงานของตนเอง รวมถึงให้ได้รับการเติมเต็มหรือได้ข้อเสนอแนะในการพัฒนางาน ของตนต่อไป การดำเนินงานในขั้นตอนนี้ เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูรวบรวมข้อมูล ทำความเข้าใจ และ สรุปรายข้อค้นพบหรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ทั้งหมดจากการดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษา ผ่านบทเรียน แล้วขยายผลการเรียนรู้ที่ได้โดยการนำเสนอสู่บุคคลอื่นๆ อาจโดยการจัดทำเป็น รายงานการศึกษาผ่านบทเรียน การนำเสนอผลการดำเนินงานต่อบุคลากรในโรงเรียน หรือแสดง การจัดการเรียนการสอนแก่ผู้สนใจ (open house) ก็ได้ ซึ่งในการนำเสนอผลการเรียนรู้ของกลุ่ม ศึกษาผ่านบทเรียนนี้ ให้นำเสนอทั้งผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นกับนักเรียน และนำเสนอนวัตกรรมหรือ วิธีการพัฒนาที่ใช้ในการพัฒนานักเรียน ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อผู้อื่นในการนำไปใช้และเพื่อให้เกิด การเติมเต็มหรือได้ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาวิธีการดังกล่าวต่อไป

ในขั้นตอนที่ 3) – 5) นั้น อาจมีการดำเนินการซ้ำได้หลายครั้ง หากต้องการจำเป็น และมีความเป็นไปได้อีกในการดำเนินการ โดยดำเนินการสอนซ้ำในบทเรียนที่ได้มีการปรับปรุงแก้ไขแล้ว กับนักเรียนกลุ่มใหม่ในชั้นเรียนใหม่ แล้วดำเนินการประชุมให้ผลสะท้อน อภิปราย และปรับปรุง



แก้ไขอีกครั้ง ซึ่งในการสอนซ้ำ (re-teach) นี้ คือการที่ครูนำบทเรียนที่ได้ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปใช้สอนนักเรียนในห้องอื่นๆ ที่ตนรับผิดชอบ เช่น ครูเพียร สอนคณิตศาสตร์ชั้น ป.6/1 ป.6/2 และ ป.6/3 เมื่อก่อนให้ครูเพียรเป็นผู้สอนในการดำเนินการทดลองใช้บทเรียนที่กลุ่มพัฒนาขึ้นกับนักเรียนชั้น ป.6/1 แล้ว และคิดว่าจำเป็นที่จะต้องมีการดำเนินการสอนซ้ำเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลอีกครั้ง เนื่องจากยังมีข้อมูลที่ไม่เพียงพอหรือยังไม่สามารถหาข้อสรุปสำหรับการปรับปรุงแก้ไขบทเรียนได้ กลุ่มสามารถให้ครูเพียรหรือสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ สอนบทเรียนนี้กับนักเรียนชั้น ป.6/2 หรือ ป.6/3 ได้อีก เพื่อให้ได้ข้อมูลในการปรับปรุงและพัฒนาบทเรียนเพื่อให้ได้บทเรียนที่มีคุณภาพมากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ส่วนในกรณีที่ไม่สามารถดำเนินการสอนซ้ำได้ เช่น มีนักเรียนในระดับชั้นนั้นๆ เพียงห้องเรียนเดียว กลุ่มควรมีการบันทึกสถิติ มี การแบ่งบทบาทในการสังเกตนักเรียนอย่างใกล้ชิด และมีการเตรียมเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบ เช่น การมีแบบสังเกตที่มีคุณภาพ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่เพียงพอและมีข้อมูลหลักฐานที่สามารถเรียกคืนมาใช้เพื่อการตัดสินใจได้

การดำเนินงานในแต่ละขั้นตอนอาจใช้เวลาในการพบปะและประชุมร่วมกันหลายครั้ง รวมทั้งอาจมีการเชิญผู้รู้ซึ่งมักเป็นบุคคลภายนอกให้เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานในแต่ละขั้นตอนด้วย นอกจากนี้ในการดำเนินงานแต่ละขั้นควรมีการศึกษาค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมจากแหล่งข้อมูลอื่นๆ เช่น เอกสารตำรา เพื่อช่วยให้กลุ่มมีองค์ความรู้ที่ชัดเจนที่สามารถนำมาใช้ในการปฏิบัติงานได้

ทั้งนี้ ในการเริ่มต้นวงจรการศึกษาผ่านบทเรียนอีกครั้ง กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนอาจเริ่มต้นวงจรใหม่โดยดำเนินการตามเป้าหมายเดิมแต่เลือกบทเรียนใหม่ เช่น จากการพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ในบทเรียนเรื่องโจทย์ปัญหาหระคน มาเป็นพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ในบทเรียนเรื่องร้อยละ หรืออาจเปลี่ยนเป้าหมายใหม่ก็ได้ โดยร่วมกันกำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนอีกครั้ง แต่ให้ยังคงไว้ซึ่งความสอดคล้องของเป้าหมายใหม่นี้กับเป้าหมายระยะยาวที่กลุ่มกำหนดและสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน

## 7. ผลการศึกษาผ่านบทเรียน

ผลของการดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนที่สำคัญ คือ การเรียนรู้ของครูและนักเรียน

1) ผลการเรียนรู้ของครูที่สำคัญ ได้แก่ สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ซึ่งประกอบด้วย 1) ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน 2) ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และ 3) ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง นอกจากนี้ครูอาจเกิดการพัฒนาด้านอื่นๆ เช่น เจตคติต่อการทำงานในวิชาชีพ ความภาคภูมิใจ

2) ผลการเรียนรู้ของนักเรียน คือ ผลการเรียนรู้ตามเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแต่ละกลุ่ม

การประเมินผลการศึกษาผ่านบทเรียนให้ดำเนินการประเมินให้สอดคล้องกับเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งแตกต่างกันไปในแต่ละบริบท เช่น ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในเพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู จึงดำเนินการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย โดยใช้การประเมินตามสภาพจริงในการปฏิบัติงาน (authentic assessment) จากตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ได้พัฒนาขึ้น ส่วนครูผู้ร่วมวิจัยมีเป้าหมายในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อพัฒนาการคิดของนักเรียน ดังนั้นครูผู้ร่วมวิจัยจึงประเมินผลการศึกษาผ่านบทเรียน โดยการประเมินความสามารถในการคิดของนักเรียนตามเป้าหมายของการดำเนินงานในแต่ละกลุ่มย่อย เป็นต้น

นอกจากนี้ การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนทำให้ได้ผลผลิต คือ แผนการจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ สามารถนำไปใช้ได้จริง และรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีการนำเสนอวิธีการที่ครูใช้ในการพัฒนานักเรียนเพื่อให้เกิดผลการเรียนรู้ตามเป้าหมาย และองค์ความรู้ใหม่ของครูในการจัดการเรียนการสอน

## 8. ยุทธศาสตร์การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study strategies)

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนมียุทธศาสตร์ในการดำเนินงานแบ่งออกเป็น 3 ยุทธศาสตร์ ได้แก่ ยุทธศาสตร์เพื่อการเริ่มต้น ยุทธศาสตร์เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการ และยุทธศาสตร์เพื่อสร้างความยั่งยืน ในแต่ละยุทธศาสตร์มีกลยุทธ์การดำเนินงานที่ผู้ดำเนินการควรนำไปใช้เพื่อให้สามารถดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างสอดคล้องและเหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูในบริบทไทยและเพื่อให้สามารถดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลยิ่งขึ้น ดังนี้

### 8.1 ยุทธศาสตร์เพื่อการเริ่มต้นกระบวนการฯ

เนื่องจากการสนับสนุนให้ครูเริ่มต้นดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีองค์ประกอบของการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังและลักษณะของการดำเนินงานที่เป็นระบบในระยะยาวซึ่งเป็นสิ่งที่ครูไม่คุ้นเคยนั้น ทำให้การเริ่มต้นดำเนินงานถือเป็นขั้นตอนที่ยากที่สุดในการดำเนินงานนี้ ดังนั้น ผู้ดำเนินการในฐานะครูในโรงเรียนหรือบุคคลภายนอก ควรดำเนินการโดยใช้กลยุทธ์ “เพิ่ม” คือ การเพิ่มแรงจูงใจหรือสร้างความรู้สึกลงในทางบวกของครูต่อการศึกษผ่านบทเรียน และกลยุทธ์ “ลด” คือการลดภาระงานและลดความกังวลของครูที่มีต่อการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้

**8.1.1 กลยุทธ์เพิ่ม:** การเพิ่มแรงจูงใจ เพิ่มหรือสร้างความตระหนัก และสร้างความรู้สึกลงในทางบวกหรือเจตคติที่ดีของครูต่อการศึกษผ่านบทเรียน สามารถดำเนินการได้ดังนี้

1) เพิ่มความรู้สึกลงในใจและยอมรับของครู: กลยุทธ์ “การมีแกนนำในการแนะนำและขับเคลื่อนกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน” ซึ่งแกนนำควรเป็นครูหรือผู้บริหารภายใน

โรงเรียนที่ได้รับการยอมรับ ผู้ดำเนินการควรคัดเลือกครูที่มีความรู้ความสามารถ มีใจเปิดกว้าง กระตือรือร้น พร้อมที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ และเป็นที่เคารพยอมรับของครูคนอื่นๆมาเป็นครูแกนนำ ในการจัดตั้งกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน เพราะครูส่วนใหญ่มีกวางตัวเป็นกลางหรือตามเสียง ส่วนใหญ่มากกว่าที่จะแสดงความคิดเห็นที่แท้จริงของตนออกมาเพื่อหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง และมีความเกรงใจในผู้ที่มีอำนาจหรือผู้ที่ตนให้ความเคารพและยอมรับ ดังนั้น การมีผู้นำกลุ่มที่ดีย่อมสามารถทำให้การดำเนินงานในไปในทิศทางที่ถูกต้องเหมาะสมได้และสร้างความเชื่อมั่นให้แก่ครูได้

2) เพิ่มแรงจูงใจ: กลยุทธ์ “การเริ่มต้นกระบวนการจากระดับฐานราก (grass-root) โดยได้รับการสนับสนุนจากระดับเบื้องบน (top-down)” การศึกษาผ่านบทเรียนที่มีประสิทธิภาพมักเริ่มต้นจากระดับฐานราก (grassroots) โดยครูที่มีความกระตือรือร้นและสมัครใจ ดังนั้น การสร้างแรงจูงใจแก่ครูให้ต้องการเข้าร่วมการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยความสมัครใจจึงเป็นสิ่งจำเป็น เพราะความสมัครใจคือรากฐานสำคัญของการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง การสร้างแรงจูงใจทำได้โดยการประชาสัมพันธ์เพื่อสร้างความสนใจและสร้างความตระหนักแก่ครู เพื่อให้ครูเกิดความสมัครใจในการเข้าร่วมและริเริ่มการดำเนินงานอย่างแท้จริง รวมทั้งให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเริ่มต้นดำเนินงาน โดยผู้บริหารต้องให้การสนับสนุนการดำเนินงานของครู

ในการดำเนินงานเพื่อสร้างแรงจูงใจหรือความตระหนักให้ครูเข้าร่วมดำเนินงานนั้น สามารถทำได้โดยการชี้ให้เห็นคุณค่าของงาน และผลที่จะเกิดขึ้น เช่น ชี้ให้เห็นว่าการทำงาน การศึกษาผ่านบทเรียนเป็นการทำงานที่สอดคล้องกับนโยบายของรัฐอย่างไร จะเกิดผลดีกับครู นักเรียน และโรงเรียนอย่างไร ควรเน้นผลประโยชน์ที่จะได้กับตัวครูและนักเรียนเป็นสำคัญ โดยอาจจะพูดถึงการใช้ผลงานการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นผลงานทางวิชาการเพื่อขอเลื่อนวิทยฐานะ เพื่อมุ่งเน้นให้ครูเกิดความรู้สึกว่าการทำงานตามแนวคิดนี้ “มีได้มากกว่าเสีย” รวมทั้งในการกำหนดประเด็นในการศึกษาผ่านบทเรียน ควรให้ครูได้กำหนดและควรเป็นประเด็นที่ครูสนใจและต้องการศึกษาเรียนรู้ในเรื่องนั้นอย่างแท้จริง โดยประเด็นดังกล่าวต้องไม่ขัดแย้งกับเป้าหมายของโรงเรียน

นอกจากนี้ ผู้ดำเนินการควรร่วมกับผู้บริหารในการแสดงให้ครูเห็นถึงการดำเนินงานที่จริงจัง เช่น การจัดประชุมในรูปแบบที่เป็นทางการ มีการลงนาม มีการบันทึกการประชุม และมีการประชาสัมพันธ์การเริ่มต้นการดำเนินงานต่อสาธารณชน เพื่อให้ครูรู้สึกว่าคุณค่ากำลังเข้าร่วมในโครงการที่มีความสำคัญ

3) เพิ่มความตระหนัก: กลยุทธ์ “การสร้างความตระหนักในความไม่รู้ของครู” เนื่องจากในการเริ่มต้นดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น มักมีครูจำนวนมากที่ระบุว่า ตนเองไม่จำเป็นต้องพัฒนาสมรรถภาพของตนเองหรือเรียนรู้เรื่องการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนแล้ว ด้วยเหตุผลว่ามีประสบการณ์มากแล้ว ได้เป็นครูที่มีตำแหน่งในระดับสูงแล้ว จบปริญญาโทแล้ว และคิดว่ามีความรู้ความสามารถที่เพียงพอแล้ว ดังนั้น การสร้างความตระหนักแก่ครูประการหนึ่ง ก็คือ การทำให้ครูรู้สึกว่าคุณค่าตนยังมีความไม่รู้หรือจำเป็นต้องพัฒนาตนเองในเรื่องใดบ้าง โดยมุ่งเน้นการทำให้ครูรับรู้และยอมรับว่าตนยังไม่รู้อะไรอีกบ้างเกี่ยวกับนักเรียนหรือ

การสอนของตน อาจโดยการพูดคุยสนทนาซักถามในขณะการประชุมกลุ่มย่อยเพื่อวางแผนการสอน (ด้วยท่าทีที่แสดงให้เห็นว่าสงสัยใคร่รู้ มิใช่ด้วยท่าทีที่คุกคาม) เช่น ถามครูคณิตศาสตร์ว่าทราบไหมว่า นักเรียนมีวิธีการแก้โจทย์ปัญหาห้อยละได้กี่แบบ หรือตั้งประเด็นคำถามกับกลุ่มครูวิทยาศาสตร์ว่าที่ตั้งเป้าหมายว่าให้นักเรียนมีความคิดหลากหลายในการเรียนรู้วิทยาศาสตร์นั้นหมายความว่าอย่างไร เป็นต้น และชี้ให้ครูเห็นว่าการศึกษาผ่านบทเรียนจะเป็นแนวทางหนึ่งที่ทำให้รู้คำตอบเหล่านั้นได้ ซึ่งวิธีการนี้จะช่วยกระตุ้นให้ครูรู้สึกว่าเป็นต้องพัฒนาตนเอง เริ่มเกิดความสงสัยใคร่รู้ อยากหาคำตอบจากกลุ่ม และให้ความสำคัญกับการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนมากขึ้น

**8.1.2 กลยุทธ์ลด:** การลดความกังวลใจและลดภาระงานของครูในการศึกษาผ่านบทเรียน สามารถดำเนินการได้ดังนี้

1) ลดภาระงาน: กลยุทธ์ “การลดภาระงานในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะแรก” เช่น การลดภาระงานเอกสารการบันทึกต่าง ๆ อาทิ ในขั้นการสังเกตในระยะแรกอาจให้ครูสังเกตโดยยังไม่ต้องมีการบันทึกลงในแบบสังเกต แต่ให้สังเกตตามธรรมชาติอย่างอิสระตามความสนใจ (แต่ยังคงเน้นที่การสังเกตนักเรียน) และบันทึกเพียงประเด็นสำคัญ หรือในขั้นการอภิปรายสะท้อนความคิดเพื่อสืบสอบผลการปฏิบัติงาน ให้ครูได้แสดงความคิดเห็นเพื่อให้ได้องค์ความรู้ โดยยังไม่ต้องให้มีการบันทึกการประชุม (อาจใช้การผลัดกันสรุปประเด็นเพื่อนำไปใช้แทน) เพื่อให้ครูเกิดความคุ้นเคยกับการทำงานตามกระบวนการและเกิดความรู้สึกที่ดีในการทำงานก่อน

ทั้งนี้ หลักการสำคัญประการหนึ่งในการลดภาระงาน ก็เพื่อการสร้างความรู้สึกเป็นปกติแก่ครู ให้ครูรู้สึกว่าสามารถทำงานได้อย่างเป็นปกติ ไม่ได้มีอะไรผิดแปลกไปจากเดิมมากนัก ไม่ได้มีภาระงานใหม่เพิ่มเข้ามา และไม่ได้สูญเสียอะไรไป โดยชี้แจงให้ครูเห็นว่าสิ่งที่ตนต้องทำอยู่แล้ว เพียงแต่เป็นการช่วยเหลือกันให้ทำงานอย่างเป็นระบบมากยิ่งขึ้น และควรพยายามให้ครูตั้งต้นจากสิ่งที่ทำอยู่ หรือมีอยู่แล้ว เช่น การคิดวางแผนการสอนโดยปรับจากแผนการจัดการเรียนการสอนเดิมที่มีอยู่ โดยพยายามให้การทำงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในวงจรแรกเป็นสิ่งที่ครูรู้สึกคุ้นเคย ยังไม่มีสิ่งใหม่เข้ามามากนัก เน้นการทำให้ครูเกิดความกระจ่างในสิ่งที่ตนทำอยู่ เพื่อนำไปสู่สิ่งใหม่ที่ดีกว่าต่อไป

การทำงานแบบค่อย ๆ เป็นค่อย ๆ ไปนี้ ยังไม่มุ่งให้เกิดความสมบูรณ์แบบในการทำงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะแรก แต่เมื่อครูเกิดความคุ้นเคยกับการดำเนินงาน และเห็นประโยชน์ของการทำงานในลักษณะนี้แล้ว จึงค่อย ๆ เพิ่มความเข้มข้นของภาระงานแก่ครู หรือเพิ่มสิ่งใหม่หรืองานใหม่เข้าไปทีละน้อย ๆ เช่น เพิ่มภาระงานด้านเอกสารทีละน้อยเพื่อให้งานมีความชัดเจนมากขึ้น เช่น เพิ่มการบันทึกการสังเกต การบันทึกการประชุม การเขียนบันทึกการเรียนรู้



2) ลดความกังวลในการมีบุคคลภายนอก: กลยุทธ์ “การมีส่วนร่วมของผู้รู้ซึ่งเป็นบุคคลภายในโรงเรียนก่อนการให้ผู้รู้จากภายนอกโรงเรียนเข้ามามีส่วนร่วม” คือ ในกรณีที่ครูมีความกังวลใจและรู้สึกไม่พร้อมกับการมีผู้อื่นที่ไม่ใช่สมาชิกในกลุ่มมามีส่วนร่วมในการทำงาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับผู้รู้ซึ่งบุคคลภายนอก ดังนั้น สามารถให้มีผู้รู้ซึ่งอาจเป็นครูหรือผู้บริหารในโรงเรียนที่มีความรู้ความสามารถก่อน เพื่อลดความกังวลใจของครูและเพื่อให้ครูเริ่มคุ้นเคยกับการมีบุคคลอื่นที่ไม่ใช่สมาชิกในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน โดยให้เข้ามาร่วมในชั้นการสังเกตการสอนและการสืบสอบผลการปฏิบัติงานก่อน เนื่องจากเป็นขั้นตอนที่เป็นหัวใจสำคัญของกระบวนการ และประเด็นสำคัญ คือ ผู้รู้นั้นๆ ต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถในเรื่องที่กลุ่มศึกษาอย่างแท้จริงและเป็นที่ยอมรับของครู

3) ลดขั้นตอนการดำเนินงาน: กลยุทธ์ “การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยวงจรฝึกหัด (practice cycle)”

ในการให้ครูเริ่มต้นดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น อาจเริ่มต้นโดยการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้เพียงบางส่วน ไม่ได้ดำเนินการอย่างเต็มกระบวนการครบตามขั้นตอน โดยเฉพาะสำหรับกลุ่มครูที่คิดว่าตนยังไม่มีความพร้อมที่จะดำเนินการอย่างเต็มรูปแบบได้ โดยอาจนำหลักการและแนวคิดบางส่วนมาใช้ เช่น การให้ครูได้สังเกตชั้นเรียนอื่นและอภิปรายร่วมกันหลังสอน การให้ครูเขียนแผนการสอนร่วมกันโดยมีผู้รู้มาให้คำแนะนำ เป็นต้น ซึ่งอาจจัดแยกเป็นกิจกรรมที่ไม่ได้เกี่ยวเนื่องกัน โดยเมื่อครูคุ้นเคยและมองเห็นประโยชน์แล้ว จึงดำเนินการอย่างเต็มรูปแบบในภายหลังได้ และด้วยครูส่วนใหญ่ไม่คุ้นเคยกับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นกระบวนการระยะยาว และเป็นกระบวนการในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และจริงจัง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกิจกรรมกำหนดเป้าหมาย กิจกรรมการสังเกต และกิจกรรมการอภิปรายสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน ดังนั้น จึงจำเป็นต้องมีการเตรียมความพร้อมของครูในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยการใช้วงจรฝึกหัด ซึ่งมีลักษณะดังนี้

ก. จุดมุ่งหมายของการใช้วงจรฝึกหัด

(1) เพื่อให้กลุ่มครูได้ทำกิจกรรมที่เป็นรูปธรรมที่สุดและเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาผ่านบทเรียน คือ การสังเกตชั้นเรียนและการอภิปรายสืบสอบผลการปฏิบัติงาน

(2) เพื่อให้กลุ่มครูได้เกิดความคุ้นเคยและฝึกทำในสิ่งที่ครูระบุว่าเป็นกิจกรรมที่ไม่คุ้นเคยและมีความกังวลใจมากที่สุด คือ การสังเกตและการรับการสังเกต และได้ฝึกการอภิปรายสืบสอบผลการปฏิบัติงาน ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ถือว่าเป็นเรื่องใหม่และไม่ใช่การปฏิบัติงานตามปกติ

(3) เพื่อให้กลุ่มครูที่ไม่คุ้นชินกับการดำเนินงานในระยะยาวได้ฝึกดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะสั้นๆ เพื่อให้เปิดใจยอมรับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

## ข. ลักษณะของวงจรรฝึกหัด

การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วย “วงจรรฝึกหัด” คือ การดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยเฉพาะขั้นตอน 2 ขั้นตอนที่เป็นขั้นตอนของการลงมือปฏิบัติในชั้นเรียนจริงที่เป็นรูปธรรมที่สุด คือ ขั้นตอนการสอนและการสังเกต และขั้นการสืบสอบผลการปฏิบัติงาน และเป็นเหมือนการย่อส่วนของวงจรรการศึกษาผ่านบทเรียนที่สมบูรณ์ซึ่งมีขั้นตอนจำนวน 6 ขั้นตอน ให้เหลือเพียง 2 ขั้นตอน โดยยังไม่ต้องมุ่งเน้นการดำเนินงานในขั้นตอนอื่นๆ เช่น การกำหนดเป้าหมาย ซึ่งเป็นสิ่งที่ครูไม่คุ้นเคยและระบุน่ายาก การวางแผนการสอนและการปรับปรุงแก้ไขซึ่งเป็นการเพิ่มภาระงานแก่ครู และในการดำเนินงานตามวงจรรฝึกหัดนี้ มีองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการเพียง 2 องค์ประกอบ จากเดิม 6 องค์ประกอบ คือ การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการเรียนรู้และการคิดของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน และการให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผลการปฏิบัติงาน ซึ่งยังไม่จำเป็นต้องมีการมีส่วนร่วมของผู้รู้จากภายนอก

ตารางที่ 20 ลักษณะของวงจรรฝึกหัดเมื่อเทียบกับวงจรรการศึกษาผ่านบทเรียนที่สมบูรณ์

วงจรรสมบูรณ์	วงจรรฝึกหัด
1. กำหนดเป้าหมายและแผนงาน	
2. วางแผนบทเรียน	
3. สอนและสังเกต	1. สอนและสังเกต
4. สืบสอบผลการปฏิบัติงาน	2. สืบสอบผลการปฏิบัติงาน
5. ปรับปรุงแก้ไขบทเรียน	
6. แลกเปลี่ยนเรียนรู้	

ในการใช้วงจรรฝึกหัดนี้ คือ การให้กลุ่มครูดำเนินการสังเกตการสอนในชั้นเรียน และมาประชุมอภิปรายสะท้อนความคิดหลังการสอนร่วมกัน โดยในขั้นตอนอื่นๆ ยังไม่จำเป็นต้องมีการดำเนินการอย่างเต็มรูปแบบ เช่น การกำหนดเป้าหมาย การวางแผนการสอน ซึ่งสามารถให้กลุ่มครูทำตามธรรมชาติและความสามารถของแต่ละกลุ่ม โดยลักษณะที่ง่ายที่สุดคือ ให้ครูในกลุ่มสอนตามแผนการสอนของตนที่มีอยู่แล้วให้สมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ สังเกต และผลัดกันเป็นผู้สอนและผู้สังเกตและมาร่วมอภิปรายไปเรื่อยๆ จนเกิดความเคยชิน

เมื่อครูเริ่มคุ้นเคยกับการทำงานตามกระบวนการแล้ว ผู้ดำเนินต้องชี้แจงและเน้นย้ำให้ครูดำเนินการตามขั้นตอนอื่นๆ ให้ครบถ้วน โดยเฉพาะในขั้นของการกำหนดเป้าหมายที่พบว่าครูมักมีเป้าหมายที่คลาดเคลื่อน อย่างไรก็ตาม การใช้วงจรรฝึกหัดนี้เหมาะสำหรับครูที่ไม่คุ้นเคยกับการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังและมีความกังวลใจในการดำเนินงานค่อนข้างมาก แต่สำหรับครูที่มีความคุ้นเคย มีการร่วมคิดร่วมทำมาตลอดหรือมีความมั่นใจในการดำเนินงานก็สามารถดำเนินการในวงจรรสมบูรณ์ได้ทันที

## 8.2 ยุทธศาสตร์เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการ

ยุทธศาสตร์นี้ใช้เพื่อช่วยให้การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถดำเนินการไปได้อย่างต่อเนื่อง รวดเร็วและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น โดยการใช้ยุทธศาสตร์นี้มีกลยุทธ์ย่อยๆ ซึ่งแบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือ 1) กลยุทธ์ร่วม เป็นกลยุทธ์ที่นำไปใช้ในการขับเคลื่อนกระบวนการในภาพรวม หรือใช้ได้เป็นระยะตามแต่สถานการณ์ โดยไม่ได้ใช้ในขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นตอนใดขั้นตอนหนึ่งเป็นพิเศษ 2) กลยุทธ์เฉพาะกลุ่ม เป็นกลยุทธ์ที่ใช้กับครูเฉพาะบางกลุ่ม หรือบางลักษณะ และ 3) กลยุทธ์เฉพาะขั้นตอน เป็นกลยุทธ์ที่ใช้ในการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในแต่ละขั้นตอน รายละเอียดของแต่ละกลยุทธ์ มีดังนี้

### 8.2.1 กลยุทธ์ร่วม

1) การให้มีกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนหลายๆ กลุ่ม ในโรงเรียน หรือกลยุทธ์ “รู้เขา เร่งเรา” เนื่องจากครูมักจะสนใจที่จะสนทนากันว่ากลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนกลุ่มอื่นๆ ทำงานไปถึงขั้นตอนใดแล้ว เสมือนเป็นการแข่งขันกันอยู่ในที่ ซึ่งเป็นแนวทางหนึ่งที่จะช่วยผลักดันให้การทำงานของแต่ละกลุ่มเกิดการขับเคลื่อนไปได้รวดเร็วยิ่งขึ้น อย่างไรก็ตาม ควรชี้แจงให้ครูทราบว่าแต่ละกลุ่มอาจมีกระบวนการทำงานที่แตกต่างกันได้

2) การตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นการสะท้อนความคิด โดยผู้ดำเนินการหรือผู้รู้ควรมีการเตรียมและฝึกฝนการตั้งคำถามเพื่อให้ครูดึงความรู้ แนวความคิด และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ของตนออกมาให้เด่นชัด มีการตั้งคำถามเพื่อให้ครูสามารถระบุปัญหาที่แท้จริงของนักเรียนได้ มิให้เป็นเพียงการระบุปัญหาซึ่งนำไปสู่การกำหนดเป้าหมายที่มาจากความเข้าใจและความสนใจของครูเพียงฝ่ายเดียว และมีการตั้งคำถามเพื่อให้ครูทำความเข้าใจในสิ่งที่ตนเองคิด และสามารถแสดงความคิดเห็นเพื่อการพัฒนาบทเรียนได้อย่างชัดเจน เชื่อมโยง และเป็นระบบ ซึ่งกลยุทธ์นี้ควรใช้ตลอดระยะเวลาการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในขั้นกำหนดเป้าหมาย ขั้นวางแผนการสอน และขั้นสืบสอบผลการปฏิบัติงาน

3) การบันทึกหลักฐาน โดยการบันทึกประเด็นที่ตนต้องการแสดงความคิดเห็นไว้ในแบบสังเกต และมีการบันทึกวีดิทัศน์การสอน เพื่อเป็นบันทึกช่วยจำของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นสำหรับสมาชิกที่ไม่สามารถเข้าร่วมสังเกตชั้นเรียนได้ หรือไว้สำหรับทบทวนความจำ หรือใช้ในการทวนซ้ำเพื่อศึกษาถึงกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีปัญหาเป็นพิเศษได้ และข้อดีประการหนึ่งของการใช้กล้องวีดิทัศน์บันทึกกิจกรรมการเรียนการสอนและการอภิปรายสะท้อนความคิด แม้บางครั้งจะเป็นอุปสรรคต่อครูที่ไม่มั่นใจและนักเรียนที่ไม่คุ้นเคยบ้าง แต่พบว่า ในหลายครั้งที่การบันทึกนี้เป็นสิ่งที่กระตุ้นให้ครูเกิดการเตรียมความพร้อมและความตั้งใจในการสอนมากขึ้น และสร้างความกระตือรือร้นและจริงจังในการแสดงความคิดเห็นได้ดี

นอกจากนี้ ด้วยความเคยชิน ครูมักขาดการบันทึกความคิดความรู้ของตนที่ได้จากการทำงาน ดังนั้น จึงจำเป็นต้องกระตุ้นให้มีการบันทึกร่องรอยหลักฐานของความรู้ ความคิด

ต่าง ๆ เป็นระยะ เช่น การบันทึกว่าเพราะเหตุใดจึงตัดสินใจจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเช่นนี้ หรือ เมื่อจัดกิจกรรมเช่นนี้แล้ว นักเรียนเกิดปฏิกิริยาอย่างไร ทั้งนี้ เพื่อมิให้เสียเวลาในการถกเถียงกันซ้ำในประเด็นเดิม และเพื่อให้การทำงานเกิดประโยชน์สูงสุดต่อครูและนักเรียน

4) การยืดหยุ่นในการดำเนินงาน หรือกลยุทธ์ “ยืดหยุ่นแต่ยืนหยัด กระชับแต่ชัดเจน” ด้วยภาระงานครูที่ค่อนข้างมากและมีภาระงานแทรกซ้อนเป็นระยะ ทำให้หลายครั้งที่ไม่สามารถนัดหมายตารางปฏิบัติงานที่แน่นอนได้ การนัดหมายเพื่อพบกันในแต่ละครั้งจึงสามารถปรับเปลี่ยนและยืดหยุ่นได้ แต่กลุ่มต้องมีกำหนดการนัดหมายครั้งต่อไปทันที และกำหนดภาระงานให้ชัดเจนว่าต้องทำงานชิ้นใดให้เสร็จเมื่อใด และพยายามให้การพบปะกันในแต่ละครั้งใช้เวลาไม่ยืดเยื้อ ด้วยการตกลงและตั้งเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกันว่าการมาทำงานในครั้งนี้จะใช้เวลานานเท่าใดและเพื่ออะไร

## 8.2.2 กลยุทธ์เฉพาะกลุ่ม

1) กลยุทธ์ในการจัดกลุ่มให้เหมาะกับสภาพและความต้องการของครู

1.1) การจัดกลุ่มแบบมุ่งผลงาน โดยจัดกลุ่มให้ครูทุกคนที่ต้องการผลงานที่เป็นรูปธรรมของตนเอง ได้ผลประโยชน์ที่เป็นรูปธรรมจากการทำงานร่วมกันโดยเฉพาะอย่างยิ่ง คือ ได้แผนการสอน และได้ใช้แผนการสอนนั้นๆ ซึ่งการจัดกลุ่มในลักษณะนี้จะส่งผลให้ครูมีความกระตือรือร้นในการดำเนินงานมากยิ่งขึ้น ดังนั้น ในการรวมกลุ่มกันของครู หรือการจัดกลุ่มครู ต้องพิจารณาถึงว่าเมื่อครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกันแล้ว ครูทุกคนต้องได้แผนการจัดการเรียนการสอนเพื่อไปใช้สอนในชั้นเรียนจริงของตนเอง รูปแบบกลุ่มที่สามารถนำไปใช้ดำเนินการเพื่อให้เกิดผลเช่นนี้ได้ เช่น รูปแบบกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลังที่เหมาะสมสำหรับครูผู้สอนรายวิชาเดียวกัน ในระดับชั้นเดียวกัน รูปแบบกลุ่มแบบแบบคู่ขนาน สำหรับครูผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน แต่ต่างระดับชั้นกัน หรือรูปแบบกลุ่มแบบหมุนเวียนที่ครูผลัดกันช่วยให้ครูแต่ละคนได้พัฒนางานของตนเอง เป็นต้น อย่างไรก็ตาม หากครูในกลุ่มใดมีความยินดี และต้องการเพียงการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเอง ไม่ต้องการผลงานที่เป็นรูปธรรม ก็สามารถดำเนินการตามรูปแบบกลุ่มในรูปแบบใดก็ได้

1.2) การจัดกลุ่มเพื่อพัฒนาครูประสบการณ์น้อย หรือกลยุทธ์ “ฟองน้ำ” จากผลการวิจัยพบว่า กลุ่มศึกษาผ่านเรียนที่เป็นการทำงานร่วมกันของครูประสบการณ์สูงและครูประสบการณ์น้อยนั้น ครูประสบการณ์น้อยจะเกิดการเรียนรู้และเกิดการพัฒนาอย่างรวดเร็ว ดังนั้น หากต้องการนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้เพื่อการพัฒนาครูบรรจุใหม่หรือครูที่ไม่เชี่ยวชาญ นอกจากจะพิจารณาในด้านความสมัครใจแล้ว เพื่อให้เกิดประสิทธิผลในด้านการเรียนรู้ของครู ควรจัดกลุ่มโดยให้ครูที่มีความเชี่ยวชาญสูงอยู่ร่วมกับครูที่อ่อนประสบการณ์หรือครูใหม่ เพราะครูผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ความสามารถมากเปรียบเสมือนฟองน้ำที่มีน้ำเต็ม ส่วนครูไม่เชี่ยวชาญเปรียบเสมือนฟองน้ำที่มีน้ำน้อยหรือไม่มีน้ำ ย่อมสามารถซึมซับน้ำหรือเรียนรู้จากบุคคลใกล้เคียงได้อย่างรวดเร็ว ซึ่งการมีครูดีในกลุ่มก็ย่อมทำให้ครูใหม่ได้น้ำดีไปด้วย



2) การฝึกสะท้อนความคิดต่อการจัดการเรียนการสอนของคนนอกก่อนคนใน เนื่องจากมีครูบางกลุ่มที่มีลักษณะที่ค่อนข้างเกรงใจสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ ทำให้ครูพยายามเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นเพื่อลดความขัดแย้ง ดังนั้น การให้ครูฝึกสะท้อนความคิดวิพากษ์ การสอนของครูอื่นๆ ที่อยู่ต่างกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนหรือต่างโรงเรียน ซึ่งเป็นผู้ที่ครูรู้สึกว่ามีส่วนเกี่ยวข้องกัน (อาจโดยการให้ดูวีดิทัศน์) จึงสามารถช่วยคลายกำแพงของการแสดงความคิดเห็นได้ และเมื่อครูรู้สึกคุ้นเคยและผ่อนคลายกับการแสดงความคิดเห็นแล้วจึงให้แสดงความคิดเห็นต่อคนในกลุ่มเดียวกันต่อไป

### 8.2.3 กลยุทธ์เฉพาะขั้นตอน

1) กลยุทธ์ในขั้นกำหนดเป้าหมาย มี 1 กลยุทธ์ คือ

การมีจุดเน้น (focus) หรือเป้าหมายที่ชัดเจนในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน หรือการพัฒนานักเรียน โดยให้กลุ่มตัดสินใจเลือกเป้าหมายของกลุ่มที่ชัดเจน และสอดคล้องกับสภาพปัญหา ความต้องการของนักเรียน หรือสภาพปัญหาและนโยบายของโรงเรียน โดยไม่มีเป้าหมายที่มากเกินไป และในการวางแผนการสอนแต่ละเรื่อง หรือแต่ละครั้งต้องมีจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ชัดเจนและเป็นจุดเน้นของการสอนในเรื่องนั้นๆ โดยอาจจะระบุเพิ่มเติมได้ว่า กลุ่มมีเจตนาในการพัฒนานักเรียนให้รอบด้านในด้านใดบ้างได้ แต่ต้องมีจุดเน้นให้แน่ชัดว่าในการเรียนการสอนเรื่องนั้นๆ ให้ความสำคัญกับจุดประสงค์การเรียนรู้ใดเป็นพิเศษ

2) กลยุทธ์ในขั้นวางแผนบทเรียน มี 3 กลยุทธ์ ได้แก่

(1) การพัฒนาบทเรียนที่เน้นคุณภาพมากกว่าปริมาณ คือ การเลือกบทเรียนมาศึกษาและดำเนินงานตามกระบวนการ โดยกำหนดบทเรียนจำนวนไม่มาก อาจเพียง 2-3 บทเรียนต่อ 1 ปีการศึกษา แต่เน้นการศึกษาในเชิงลึกเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง และเพื่อให้ได้บทเรียนที่มีคุณภาพ และนำไปใช้ได้จริง

(2) การมีนวัตกรรมในการเปลี่ยนแปลงชั้นเรียน ซึ่งเป็นการที่ครูศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับแนวคิดทฤษฎี รูปแบบ หรือเทคนิคในการจัดการเรียนการสอนใหม่ และนำรูปแบบหรือเทคนิคนั้นๆ มาใช้ในการวางแผนบทเรียนและจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอนในระดับชั้นเรียน บางครั้งนวัตกรรมที่ใช้ไม่จำเป็นต้องมาจากข้อความรู้เชิงทฤษฎีที่ครูไม่รู้จักหรือไม่คุ้นเคย แต่อาจมาจากประสบการณ์ทำงานของครูที่ได้ผู้รู้ช่วยเหลือในการสร้างความชัดเจนและจัดระบบองค์ความรู้และประสบการณ์เดิมของครูให้

(3) การดึงประสบการณ์การปฏิบัติสู่การกำหนดแนวทางในการสอนและแผนการสอน โดยในขั้นตอนของการเลือกวิธีการสอนหรือรูปแบบการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายนั้น ให้ครูพยายามทำความเข้าใจและสร้างความชัดเจนในความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ของตนเองซึ่งเป็นสิ่งที่ตนคุ้นเคยก่อนและนำข้อความรู้หรือประสบการณ์เหล่านั้นมาใช้ให้เป็นประโยชน์ในการวางแผนการสอน โดยยังไม่ต้องกังวลกับการนำทฤษฎีหรือรูปแบบการจัด

การเรียนการสอนต่างๆ มาใช้ ซึ่งเมื่อครูสามารถดึงความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ของตน ออกมาได้อย่างชัดเจนแล้ว จึงค่อยไปศึกษาข้อความรู้ทางทฤษฎีเพื่อเติมเต็มการปฏิบัติของตน

นอกจากนี้ ในชั้นวางแผนบทเรียน ครูมักพบปัญหาว่าไม่รู้ว่าจะเริ่มต้น วางแผนการสอนร่วมกันอย่างไร ซึ่งจากการทำงานร่วมกับครู พบว่า ครูจะเกิดการเรียนรู้และ ความคิดที่ดีได้จากการพูดเล่าประสบการณ์การสอนให้ผู้อื่นฟัง ดังนั้น ในชั้นการวางแผน ควรเปิดโอกาสให้ครูได้เรียนรู้จากการพูดหรือการสนทนาแสดงความคิดเห็นในสิ่งที่ครูทำอยู่ใน ปัจจุบัน แต่สิ่งสำคัญคือ ต้องมีผู้ทำหน้าที่สรุปองค์ความรู้ในแต่ละครั้ง โดยครูคนอื่นๆ ในกลุ่ม ต้องช่วยกันจับประเด็น ดึงหลักการ หรือวิธีการสำคัญที่จะสามารถนำไปใช้ในบทเรียนที่เลือกมา ศึกษาให้ได้ และสรุปความคิดและประสบการณ์ของแต่ละคนออกมาให้ชัดเจน

รวมถึงหากครูไม่สามารถคิดวางแผนการสอนหรือเขียนแผนการสอนที่สื่อถึง การปฏิบัติได้ “การเห็นการสอน” หรือการสังเกตชั้นเรียน เป็นวิธีการที่สามารถช่วยให้ครูระบุ แนวทาง ขั้นตอน และกิจกรรมการเรียนการสอนได้ชัดเจนขึ้น เพราะถือได้ว่าเป็นสื่อที่มีความ เป็นรูปธรรมที่ช่วยกระตุ้นการคิดและการเรียนรู้ได้มากกว่าการคิดจากการอ่านเอกสารตำราหรือ การคิดจากประสบการณ์เดิม การใช้การสังเกตชั้นเรียนเพื่อการคิดวางแผนการสอนนี้ทำได้โดย ให้กลุ่มช่วยกันสังเกตการสอนของกันและกัน มองหาจุดดีจุดเด่นในการสอนของครูผู้สอนแต่ละ คน แล้วนำสิ่งที่พบมาเขียนเป็นแผนการสอน ซึ่งอาจผสมผสานแนวทางในการปฏิบัติของ สมาชิกหลายๆ คนในกลุ่มเพื่อให้ได้วิธีการที่เหมาะสมกับเป้าหมายมากที่สุดได้ แล้วจึงอาจ ศึกษาข้อความรู้ทางทฤษฎีมาเพื่อเติมเต็มแนวทางปฏิบัติของตนได้

### 3) กลยุทธ์ในชั้นสอนและสังเกต มี 1 กลยุทธ์ คือ

การกำหนดประเด็นในการสังเกตให้ง่ายต่อการจดจำและระลึกถึง (recall) เช่น ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เทคนิค SIT MAP ที่ผู้วิจัยคิดขึ้น โดยการจัดลำดับตามความสำคัญ ของประเด็นในการสังเกต และนำประเด็นในการสังเกตมาสร้างรหัสและเรียงให้เป็นคำที่ง่ายต่อ การจดจำของครู ซึ่งครูส่วนใหญ่ให้การยอมรับว่าใช้ได้ผลดี (ดูรายละเอียดของเทคนิค SIT MAP ได้ในภาคผนวก ค)

### 4) กลยุทธ์ในชั้นสืบสอบผลการปฏิบัติงาน มี 2 กลยุทธ์ ได้แก่

(1) การมีวิธีการที่หลากหลายในการสะท้อนความคิด คือ ให้ครูมีทางเลือกใน การแสดงความคิดเห็นตามวิธีการที่ตนถนัด เช่น ครูสามารถแสดงความคิดเห็นได้โดยการพูด หรือการเขียนบันทึกให้ผู้สอน ซึ่งจำเป็นต้องมีผู้ดำเนินการสรุปความคิดนั้นๆ ด้วย

(2) การผลัดเปลี่ยนบทบาทในการเป็นผู้ดำเนินการ เมื่อครูเริ่มคุ้นเคยกับกลุ่ม แล้ว ให้มีการผลัดเปลี่ยนบทบาทผู้ดำเนินการในการประชุมอภิปรายแต่ละครั้ง เพื่อให้ทุกคนมี โอกาสและต้องแสดงความรับผิดชอบในการแสดงความคิดของตน

5) กลยุทธ์ในชั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้ มี 1 กลยุทธ์ คือ

การมีเวทีในการเสนอผลงานแก่ครู เมื่อครูทำงานร่วมกันไปสักระยะหนึ่ง ครูจะเริ่มเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของกับผลงานของตน รู้สึกว่าผลงานนี้เป็นนวัตกรรมที่ตนสร้างขึ้น และมักเริ่มจะมีความคิดที่อยากจะนำเสนอต่อครูอื่นในโรงเรียน ดังนั้น ควรส่งเสริมให้มีเวทีที่จะให้ครูได้เสนอผลงานทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน ซึ่งจะนำไปสู่การแลกเปลี่ยนเรียนรู้และปรับปรุงผลงานต่อไป

### 8.3 ยุทธศาสตร์เพื่อความยั่งยืนของกระบวนการฯ

เพื่อให้การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนยังคงสามารถดำเนินการไปได้อย่างต่อเนื่องในระยะยาว ควรดำเนินการด้วยกลยุทธ์ต่างๆ ดังนี้

1) การบูรณาการการศึกษาผ่านบทเรียนกับงานในนโยบายอื่นๆ เพื่อกระตุ้นให้ครูเห็นความสำคัญของการดำเนินงานว่ามีความสอดคล้องกับงานอื่นๆ และไม่เป็นภาระงานเพิ่มซึ่งทำได้ใน 2 ลักษณะ คือ

(1) ชี้ให้เห็นความสัมพันธ์หรือความสอดคล้องของการศึกษาผ่านบทเรียนกับงานอื่นๆ เช่น ครูต้องรับการประเมินวิทยฐานะ ผู้ดำเนินการสามารถนำข้อมูลสมรรถนะที่ครูต้องรับการประเมินมาชี้แจงให้ครูเห็นได้ว่าการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นผลงานที่สอดคล้องกับสมรรถนะใดบ้าง เช่น จากการกำหนดสมรรถนะเพื่อการประเมินของครู 7 สมรรถนะ พบว่าการศึกษาผ่านบทเรียนมีความสอดคล้องถึง 5 สมรรถนะ ได้แก่ การมุ่งผลสัมฤทธิ์ การพัฒนาตนเอง การทำงานเป็นทีม การออกแบบการเรียนรู้ และการพัฒนาผู้เรียน

(2) บูรณาการแนวคิดหรือนวัตกรรมนั้นๆ เข้าสู่การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งสามารถทำได้เนื่องจากกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการกว้างๆ ไม่มีเนื้อหาที่เฉพาะเจาะจง จึงสามารถเอาองค์ความรู้ในเชิงนวัตกรรมใดๆ ก็ได้มาเป็นสาระของกระบวนการ ซึ่งจะช่วยให้การดำเนินงานเกิดประโยชน์ยิ่งขึ้น เช่น นำการออกแบบการสอนแบบย้อนกลับ (backward design) มาใช้ในขั้นตอนของการวางแผนการสอนของครู โดยให้ครูกิจวางแผนการสอนตามขั้นตอนที่กำหนด หรือนำการจัดการเรียนรู้แบบ 5E มาใช้เป็นกระบวนการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนานักเรียน เป็นต้น

2) การสร้างความรู้สึกเป็นกลุ่มก้อนและสร้างเจตคติที่ดีต่อการทำงานร่วมกัน

ในการสร้างเจตคติที่ดีของครูต่อการทำงานกลุ่มนั้น สามารถทำได้โดยการพยายามสร้างความรู้สึกภูมิใจให้เกิดขึ้นในตัวครูแต่ละคน ไม่รู้สึกว่าใครคนใดคนหนึ่งด้อยไปกว่าคนอื่น อาจโดยการให้ครูแต่ละคนเล่าสิ่งดีที่ตนประทับใจ หรือภูมิใจที่เกิดขึ้นจากการทำงานในกลุ่มหรือจากการสอน เช่น ในการประชุมหลังการสังเกตการสอน ผู้นำการอภิปรายอาจเริ่มจากคำถามที่ว่า การสอนในวันนี้มีจุดดีอย่างไรบ้าง หรือมีสิ่งใดที่ประทับใจ รวมถึงการชี้ให้เห็นถึงผลดีหรือคุณค่าของการทำงานร่วมกัน อาจโดยพยายามสรุปและบันทึกไว้ว่าในการประชุมครั้งนี้มีความคิดใดบ้าง

ที่มาจากทุกคน และความคิดนั้นดีกว่าความคิดของคน ๆ เดียวอย่างไร เพื่อให้เห็นว่า “ความคิดเรา” ดีกว่า “ความคิดฉัน” หรือ “ความคิดเธอ” ดังตัวอย่างการบันทึก “ความคิดเรา” ของครูกลุ่ม วิทยาศาสตร์ โดยส่วนที่ขีดเส้นใต้คือ ความคิดของกลุ่ม

- ครูเพชร: หนูคิดว่าเป้าหมายเราคือ คิดหลากหลายใช่ไหม เพราะฉะนั้น ในทางวิทยาศาสตร์แล้ว ยิ่งกับบทเรียนนี้ มันก็คือการที่นักเรียนสามารถคิดออกแบบการทดลองทางวิทยาศาสตร์ได้ หลากหลาย
- ครูทอง: แล้วเราจะประเมินยังไงล่ะว่า เด็กเราคิดได้หลากหลายแล้ว
- ครูเพชร: หนูว่า ก็ถ้าเด็กออกแบบการทดลองได้แตกต่างจากกลุ่มอื่นไง ดูสร้างสรรค์ ไม่ใช่คิดแต่แบบเดิมๆ
- ครูมุก: แต่ทางวิทย์ มันก็มีเรื่องของความเป็นไปได้จริง สมเหตุสมผลด้วยนะ ไม่ใช่คิดซะเวอร์ แต่ทำไม่ได้
- ครูพลอย: ใช่ แล้วต้องปลอดภัยด้วย ไม่ใช่แปลกใหม่ แต่ทำแล้วระเบิดตูมตาม
- ครู มุก: ตัวอย่างนั้น ตอนนั้นก็สรุปไว้ก่อนนะว่า ความคิดหลากหลายทางวิทยาศาสตร์ สำหรับ บทเรียนนี้นะ คือ ความสามารถในการคิดออกแบบการทดลองทางวิทยาศาสตร์ที่มีความแปลกใหม่ น่าสนใจ สามารถดำเนินการได้จริง และมีความปลอดภัย แล้วเดี๋ยวค่อยๆ นึกเพิ่ม อ๊ะ..แล้วก็เดี๋ยวมาช่วยกันทำรูปrikกัน
- ครูเงิน: รูปrikเป็นยังไงคะ หนูไม่รู้จัก??? ....

นอกจากนี้ ด้วยลักษณะของครูที่ถนัดการทำงานเป็นรายบุคคลและด้วยลักษณะโรงเรียนของรัฐส่วนใหญ่ที่มักมีการโยกย้ายหรือปรับเปลี่ยนผู้บริหารตามวาระ ทำให้จำเป็นที่จะต้องสร้างความเป็นหนึ่งเดียวกันและสร้างความเข้มแข็งให้เกิดขึ้นกับครูที่ดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้การดำเนินงานยังคงสืบเนื่องต่อไปได้แม้มีการเปลี่ยนผู้บริหารหรือแม้ว่าจะยังมีได้มีการกำหนดให้การศึกษาผ่านบทเรียนเป็นนโยบายของโรงเรียนก็ตาม โดยการสร้างความรู้สึกเป็นหนึ่งเดียวกันแก่ครูนั้น อาจทำได้ด้วยการตั้งชื่อกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของโรงเรียนโดยใช้ชื่อโรงเรียนหรือเป้าหมายกลุ่ม เช่น กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนการคิด กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนโรงเรียนกรุงเทพ 1 ที่แสดงให้เห็นถึงความเป็นกลุ่มเดียวกันหรือเป็นตัวแทนของโรงเรียนที่ทำงานร่วมกัน ให้กลุ่มครูเกิดความรู้สึกว่าตนกำลังเป็นตัวแทนของโรงเรียนในการทำภารกิจที่สำคัญ หรือการทำจดหมายข่าวเพื่อประชาสัมพันธ์ว่ามีครูคนใดเข้าร่วมทำงานนี้บ้าง รวมถึงมีการจัดทำเอกสารหรือจัดประชุมเพื่อแจ้งข่าวคราวความเคลื่อนไหวและประชาสัมพันธ์ผลงานของกลุ่มเป็นระยะเพื่อให้ครูในแต่ละกลุ่มย่อยรู้สึกว่าการแต่ละกลุ่มในโรงเรียนยังคงเป็นกลุ่มเดียวกันอยู่

## 9. ปัจจัยสู่ความสำเร็จ

ปัจจัยสำคัญสู่ความสำเร็จของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน คือ การมีส่วนร่วมหรือการสนับสนุนของผู้บริหาร โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการกำหนดตารางปฏิบัติงานที่แน่นอนให้แก่ครู โดยไม่มีภาระงานอื่นแทรกซ้อน รวมทั้งผู้บริหารควรสนับสนุนและให้ความสำคัญกับการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนโดยกำหนดให้เป็นนโยบายหรืออยู่ในแผนงานของโรงเรียน

รายละเอียดของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทยนี้ สามารถสรุปเป็นกรอบแนวคิดของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนได้ ดังแสดงในแผนภาพที่ 14 และ 15



## แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach)

แนวคิดการพัฒนาครูที่อาศัยการพัฒนาตนเองของครูในบริบทการทำงานจริงของตน ผ่านการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลังของกลุ่มครูในการดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้นักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง โดยครูดำเนินการตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process) จนได้บทเรียนที่มีคุณภาพ และครูเกิดการเรียนรู้จากบทเรียนนั้น ๆ

## กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study process)

กระบวนการทำงานในการพัฒนาวิชาชีพของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน โดยดำเนินงานในลักษณะการทำงานกลุ่มเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องผ่านขั้นตอนหลักที่สำคัญที่มีลักษณะเป็นวงจร

### เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study goal)

เพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน

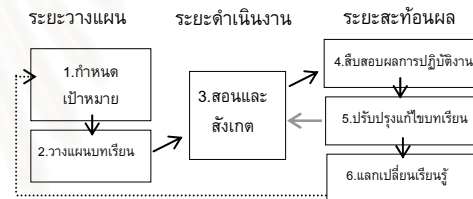
### โครงสร้างการดำเนินงาน (lesson study implementation structure)

รูปแบบการดำเนินงาน: แบบโรงเรียนเป็นฐาน/ แบบข้ามโรงเรียน/ แบบข้ามเขตพื้นที่  
บุคลากรที่เกี่ยวข้อง: ครู ผู้ดำเนินการ ผู้มีส่วนร่วมในการศึกษาผ่านบทเรียน (ผู้รู้ ครูร่วมเรียนรู้)  
การจัดกลุ่ม: ครูที่มีความสมัครใจในการทำงานร่วมกัน มีเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน สามารถรับผิดชอบร่วมกันตลอดการดำเนินการ  
รูปแบบกลุ่ม: กลุ่มแบบร่วมมือร่วมพลัง กลุ่มแบบคู่ขนาน กลุ่มแบบกลุ่มสนับสนุน กลุ่มแบบเครือข่ายรายบุคคล

### องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ

1. การทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง
2. ประเด็นการศึกษาที่มาจากการเรียนการสอนจริง
3. การสังเกตนักเรียนในชั้นเรียน
4. การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผลการปฏิบัติงาน
5. การดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงโดยครู
6. การมีส่วนร่วมของผู้รู้

### ขั้นตอนสำคัญของกระบวนการ\*



ขั้นที่ 3 - 5 อาจมีการดำเนินการซ้ำได้อีกตามความจำเป็น  
\* ขั้นตอนสามารถยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนได้ตามความเหมาะสม

### การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

ก. การเตรียมการดำเนินงาน: การกำหนดรูปแบบ การเผยแพร่แนวคิด การจัดกลุ่ม การแสวงหาผู้รู้ การจัดตารางปฏิบัติงาน		
ข. การดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการฯ	กิจกรรม	ผลที่ได้ในแต่ละขั้นตอน
1. การกำหนดเป้าหมาย (identify lesson study goal/ theme)	ประชุมกำหนดเป้าหมาย แผนงาน	เป้าหมายและแผนการศึกษาผ่านบทเรียน
2. การวางแผนบทเรียน (plan the lesson)	อภิปรายวางแผนงาน เขียนแผนการสอน	แผนการสอน/ สื่อการเรียนการสอน
3. การสอนและการสังเกต (teach/ observe/ data collect)	สอนโดยครู 1 คน สังเกตโดยครูอื่นในกลุ่มบันทึกและเก็บข้อมูล	บันทึกผลการสังเกต หลักฐานข้อมูลต่างๆ ที่แสดงถึงการเรียนรู้ของนักเรียน
4. การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน (debrief: discuss/ reflect)	สะท้อนผลการทำงาน อภิปรายวิเคราะห์ข้อมูล ประเมินผล	ผลการอภิปราย ประเด็นปรับปรุงแก้ไข ข้อเสนอแนะ ความรู้ความคิดใหม่
5. การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revise the lesson)	ปรับปรุงแก้ไขแผนการสอน สื่อการสอน	แผนการสอนฉบับปรับปรุง
ทวนซ้ำขั้นที่ 3 - 5 (teach, debrief, revise again) หากต้องการหรือจำเป็น และในทุกขั้นตอนอาจเชิญผู้รู้ให้มาเข้าร่วมได้		
6. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (share results)	สรุปผล เขียนรายงาน นำเสนอผลงาน	รายงานการศึกษาผ่านบทเรียน

### ยุทธศาสตร์การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study strategies)

ยุทธศาสตร์เพื่อเริ่มต้นกระบวนการ/ ยุทธศาสตร์เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการ/ ยุทธศาสตร์เพื่อความยั่งยืนของกระบวนการ

ผลการศึกษาผ่านบทเรียน: สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู/ การเรียนรู้ของนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง

ภาพที่ 14 กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย

## บริบทการทำงานพัฒนาวิชาชีพของครูไทย

### บริบท/ วัฒนธรรมการทำงาน

- ถนัดและพึงพอใจการทำงานแบบรายบุคคล
- มีการเรียนมาก
- มีความเกรงใจ เลี่ยงความขัดแย้งและเลี่ยงการแสดงความคิดเห็น
- มีการเปลี่ยนแปลงนโยบาย/ มีการระงับแทรกซ้อนบ่อยครั้ง
- มีแรงจูงใจจากการได้ผลงานเพื่อขอเลื่อนวิทยฐานะ
- คำนึงกับการปฏิบัติงานตามคำสั่ง ตื่นตัวกับนโยบายเร่งด่วน
- คิดถึงการเสียหน้า/ ใต้หน้า/ การมีส่วนร่วมได้ส่วนเสีย
- ไม่คุ้นเคยกับการทำงานที่เป็นระบบ ต่อเนื่อง ในระยะยาว

### การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน

- 1. การเตรียมการดำเนินงาน**
  - (1) กำหนดรูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน
  - (2) เผยแพร่แนวคิดการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน
  - (3) จัดกลุ่มศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน: รูปแบบกลุ่มแบบต่างๆ เช่น แบบเครือข่ายรายบุคคล แบบหมุนเวียน
  - (4) แสวงหาและประสานงานผู้รู้
  - (5) จัดตารางปฏิบัติงานและการจัดประชุม
- 2. การดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการฯ**
  - (1) กำหนดเป้าหมายการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน
  - (2) วางแผนบทเรียน
  - (3) สอนและการสังเกตในชั้นเรียน
  - (4) สืบสอบผลการปฏิบัติงาน
  - (5) ปรับปรุงแก้ไขบทเรียน
  - (6) แลกเปลี่ยนเรียนรู้

### ยุทธศาสตร์การดำเนินงานการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน

- ยุทธศาสตร์เพื่อการเริ่มต้นกระบวนการฯ
- กลยุทธ์เพิ่มเติม**
- เพิ่มความรู้สึกเชื่อมั่น/ ยอมรับ โดยมีแกนนำที่เป็นที่ยอมรับ/ เกรงใจ
  - เพิ่มแรงจูงใจ จากการเริ่มต้นกระบวนการด้วยความสมัครใจของครูซึ่งเป็นระดับฐานรากโดยมีการสนับสนุนจากเบื้องบน/ จากการใช้ผลงานเพื่อขอเลื่อนวิทยฐานะ
- กลยุทธ์ลด**
- ลดภาระงานการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนในระยะแรก
  - ลดขั้นตอนโดยใช้วงจรฝึกหัด ฝึกสังเกต/ อภิปราย/ ดำเนินงานระยะสั้น
  - ลดความกังวลในการมีบุคคลภายนอก
- ยุทธศาสตร์เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการฯ
- กลยุทธ์ร่วม เช่น**
- ตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นการสะท้อนความคิด
  - บันทึกหลักฐาน
  - ยืนหยัดในการดำเนินงาน
- กลยุทธ์เฉพาะกลุ่ม**
- จัดกลุ่มแบบมุ่งผลงาน เพื่อให้ทุกคนได้ผลงานรูปธรรมที่นำไปใช้ประโยชน์ได้
  - ฝึกสะท้อนความคิดต่อคนนอกก่อนคนใน
- กลยุทธ์เฉพาะขั้นตอน**
- มีจุดเน้น หรือเป้าหมายที่ชัดเจน
  - พัฒนาบทเรียนที่เน้นคุณภาพมากกว่าปริมาณ
  - มีนวัตกรรมในการเปลี่ยนแปลงชั้นเรียน
  - ดึงประสบการณ์การปฏิบัติสู่การวางแผนการสอน
  - กำหนดประเด็นในการสังเกตให้ง่ายต่อการจดจำและระลึกถึง
  - มีวิธีการที่หลากหลายในการสะท้อนความคิด
  - ผลัดเปลี่ยนบทบาทในการเป็นผู้ดำเนินการ
  - มีเวทีเสนอผลงาน
- ยุทธศาสตร์เพื่อความยั่งยืนของกระบวนการฯ
- บูรณาการงานการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนกับงานอื่น โดยเฉพาะงานตามนโยบายเร่งด่วนต่างๆ
  - สร้างความรู้สึกเป็นกลุ่มก้อนและสร้างเจตคติที่ดีต่อการทำงานร่วมกัน

- ต้องการความมั่นใจ มีผู้ชี้แนะ/ ตัดสินถูกผิด
- ไม่คุ้นชินกับการสังเกตและการอภิปรายสะท้อนความคิด
- ขาดเป้าหมายที่ชัดเจน ละเลยการกำหนดเป้าหมาย
- ขาดความเชื่อมั่น ไม่ต้องการการมีส่วนร่วมของบุคคลภายนอก
- ขาดความสอดคล้องในการคิดวางแผนการสอน
- ไม่คุ้นเคยกับการเชื่อมโยงทฤษฎีสู่การปฏิบัติ
- แยกงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนออกจากการสอนจริงในชั้นเรียน
- ขาดความสามารถ/ ทักษะการสะท้อนความคิด

### สภาพปัญหาการทำงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน

ภาพที่ 15 การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนในบริบทไทย

## บทที่ 6

### ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู และผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง

การนำเสนอผลการวิจัยในด้านสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย และ การเรียนรู้ของนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง ได้นำเสนอไว้เป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย  
ประกอบด้วย

1.1. ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย  
ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน

1.2. ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย  
ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

1.3. ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย  
ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

ตอนที่ 1.1 – 1.3 เป็นการนำเสนอข้อมูลจากการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้  
สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน โดยนำเสนอข้อมูลด้วยตารางและแผนภูมิ ประกอบกับข้อมูล  
เชิงคุณภาพ

1.4 ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยใน  
ภาพรวม จำแนกเป็นรายบุคคล จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน จำแนกตามบทบาทใน  
การเข้าร่วมทำงานของผู้วิจัย และจำแนกตามกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

นำเสนอข้อมูลในส่วนนี้ด้วยตาราง และแผนภูมิ

1.5 การเรียนรู้ของครูผู้ร่วมวิจัยในด้านอื่นๆ เช่น วิสัยทัศน์ มุมมอง เจตคติต่อ  
การทำงานในวิชาชีพครู เจตคติต่อนักเรียน

นำเสนอด้วยข้อมูลเชิงคุณภาพ

ตอนที่ 2 ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง

ประกอบด้วย

2.1 ผลการเรียนรู้ของนักเรียน

2.2 ผลที่เกิดขึ้นกับผู้รู้

2.3 ผลที่เกิดขึ้นกับบุคลากรอื่นๆ ในโรงเรียน (ผู้บริหาร และครู)

2.4 การเรียนรู้ของผู้วิจัย

นำเสนอข้อมูลในส่วนนี้ด้วยข้อมูลเชิงคุณภาพ

รายละเอียดของผลการวิจัยมีดังนี้

## ตอนที่ 1 ผลการพัฒนสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย

### 1.1 ผลการพัฒนสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน

ผลการพัฒนสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน พิจารณาตามตัวบ่งชี้ จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

ตัวบ่งชี้ 1.1 มีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชา

ตัวบ่งชี้ 1.2 มีความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอน

ตัวบ่งชี้ 1.3 มีความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียน

(ดูรายละเอียดของตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินได้ในภาคผนวก)

ปรากฏผลดังแสดงในตารางที่ 21 และแผนภูมิ ดังนี้



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ตารางที่ 21 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน

ผลการประเมิน ครูผู้ร่วมวิจัย	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน									จำนวน ตัวบ่งชี้ที่เกิด การพัฒนา (รวม)	ระดับ การพัฒนา (รวม)
	1.1 เนื้อหาสาระวิชา			1.2 ศาสตร์การสอน			1.3 การเรียนรู้ของนักเรียน				
	ครั้งที่ 1 <sup>ก</sup>	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา		
1.ครูวรรณ	3 <sup>ข</sup>	4	1	3	4	1	2	4	2	3	4
2.ครูคม	2	4	2	2	3	1	2	4	2	3	5
3.ครูเพลง	3	4	1	1	3	2	2	3	1	3	4
4. ครูเพียร	2	4	2	2	3	1	2	3	1	3	4
5.ครูพร้อม	3	4	1	3	4	1	3	4	1	3	3
6.ครูเพลิน <sup>ง</sup>	2	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
7.ครูมุก	3	3	0	3	4	1	3	3	0	1	1
8.ครูเพชร	3	3	0	3	4	1	4	4	0	1	1
9.ครูทอง	3	3	0	1	2	1	2	2	0	1	1
10.ครูพลอย	3	3	0	2	2	0	1	2	1	1	1
11.ครูแสง	3	4	1	3	4	1	3	4	1	3	3
12.ครูทัศน์	1	3	2	2	2	0	1	2	1	2	3
13.ครูรักษ์	1	4	3	1	3	2	1	3	2	3	7
14.ครูพุทธ	3	4	1	3	4	1	3	3	0	2	2
15.ครูพล	2	2	0	1	3	2	1	1	0	1	2
16.ครูบุญ	1	2	1	1	2	1	1	2	1	3	3
17.ครูเบญ	4	4	0	3	4	1	3	3	0	1	1
18.ครูภาค	3	4	1	3	4	1	3	3	0	2	2
19.ครูศรี	4	4	0	3	4	1	3	3	0	1	1
รวม	11 <sup>จ</sup>		16	16		19	10		13	37	48

หมายเหตุ: ก. ครั้งที่ 1 หมายถึง ผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 1 ครั้งที่ 2 หมายถึง ผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2

ข. ค่าตัวเลขของผลการประเมิน 3 หมายถึง ครูมีสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านนั้นๆ อยู่ในระดับที่ 3 ตามเกณฑ์การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น โดยมีระดับสมรรถภาพต่ำสุด คือ 1 และมีระดับสมรรถภาพสูงสุด คือ 4

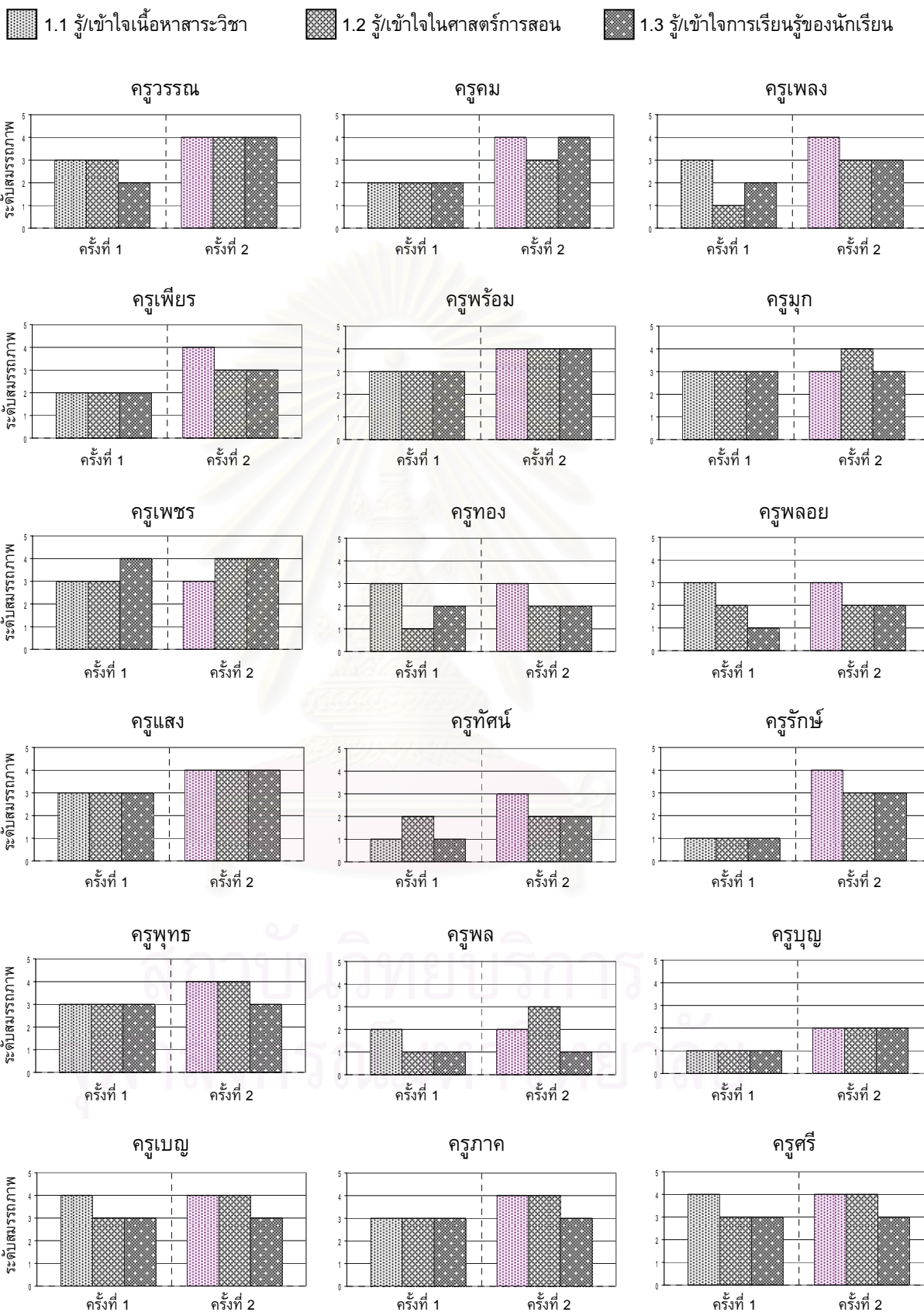
ค. ระดับการพัฒนา หมายถึง ระดับสมรรถภาพของครูที่เพิ่มขึ้น มีค่าเท่ากับผลต่างของผลการประเมินระดับสมรรถภาพครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 เช่น ครูวรรณมีผลการประเมินสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระ (ตัวบ่งชี้ 1.1) ครั้งที่ 1 อยู่ในระดับที่ 3 และครั้งที่ 2 อยู่ในระดับที่ 4 ดังนั้น ครูวรรณมีระดับการพัฒนาของสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระเท่ากับ 1 (ได้จาก 4-3) แต่อย่างไรก็ตามข้อมูลผลการประเมินระดับสมรรถภาพของครูผู้ร่วมวิจัยนี้ มีลักษณะเป็นข้อมูลแบบอันดับ (ordinal scale) ซึ่งมีลักษณะเป็นข้อมูลที่ค่าตัวเลขสามารถเรียงลำดับเปรียบเทียบความมากน้อยได้ แต่มีช่วงความแตกต่างระหว่างค่าตัวเลขไม่เท่ากัน จึงไม่ควรนำค่าตัวเลขดังกล่าวมาคำนวณ ดังนั้น การคำนวณค่าระดับการพัฒนาในที่นี้ จึงเป็นการจัดกระทำกับข้อมูลที่ไม่เหมาะสมนัก แต่ผู้วิจัยได้ดำเนินการเพื่อให้ได้ข้อมูลผลการพัฒนาของครูผู้ร่วมวิจัยที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

ง. - หมายถึง มีข้อมูลไม่เพียงพอสำหรับการประเมิน เนื่องจากครูเพลินได้ขอลอนตัวจากการเข้าร่วมการวิจัยในช่วงท้ายของการดำเนินงาน เพราะได้มีการเปลี่ยนแปลงหน้าที่จากครูผู้สอนไปเป็นเลขานุการของผู้บริหารและเจ้าหน้าที่ห้องสมุด ไม่มีงานด้านการจัดการเรียนการสอน

จ. จำนวนครูผู้ร่วมวิจัยที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ต่างๆ

จากตารางที่ 21 สามารถนำเสนอข้อมูลผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนด้วยแผนภูมิแท่ง เพื่อให้เห็นภาพของการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ชัดเจนยิ่งขึ้นได้ดังนี้

ภาพที่ 16 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน



หมายเหตุ: นำเสนอข้อมูลเฉพาะครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 18 คน (จากจำนวนทั้งสิ้น 19 คน) ที่ได้รับการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 2 ครั้งในทุกตัวบ่งชี้

จากตารางและแผนภูมิข้างต้น แสดงว่า การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่าน บทเรียนสามารถช่วยพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยได้ ดังนี้

จากผลการประเมินสมรรถภาพของครูจำนวนทั้งสิ้น 18 คน ที่ได้รับการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 2 ครั้ง พบว่า ครูทุกคนเกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนน้อยอย่างน้อย 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ โดยครูส่วนใหญ่ซึ่งมีจำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 ของจำนวนครูทั้งหมด เกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชา ความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอน และความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียน นอกจากนี้ มีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน 2 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 โดยครูทั้ง 3 คนนี้ ทุกคนเกิดการพัฒนาสมรรถภาพในด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชา และมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 39

เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนในแต่ละสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ พบว่า

1) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชา (ตัวบ่งชี้ที่ 1.1) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชาอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 3 คน ระดับที่ 2 จำนวน 3 คน ระดับที่ 3 จำนวน 10 คน ระดับที่ 4 จำนวน 2 คน และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชาอยู่ในระดับที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชาอยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 2 คน ระดับที่ 3 จำนวน 5 คน ระดับที่ 4 จำนวน 11 คน โดยมีครูที่ระดับสมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับ จำนวน 7 คน มีครูที่สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 2 ระดับ จำนวน 3 คน และมีครูที่สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 3 ระดับ จำนวน 1 คน รวมมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพ จำนวน 11 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 7 คน

2) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอน (ตัวบ่งชี้ที่ 1.2) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอนอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 5 คน ระดับที่ 2 จำนวน 4 คน ระดับที่ 3 จำนวน 9 คน โดยไม่มีครูที่มีสมรรถภาพน้อยอยู่ในระดับที่ 4 และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า ไม่มีครู

ที่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอนอยู่ในระดับที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้าน น้อยอยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 4 คน ระดับที่ 3 จำนวน 5 คน ระดับที่ 4 จำนวน 9 คน โดยมีครูที่ สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับจำนวน 13 คน มีครูที่มีสมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 2 ระดับ จำนวน 3 คน รวมมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพ จำนวน 16 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพ คงที่ จำนวน 2 คน

3) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจ ในการเรียนรู้ของนักเรียน (ตัวบ่งชี้ที่ 1.3) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียน การสอนครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียนอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 5 คน ระดับที่ 2 จำนวน 5 คน ระดับที่ 3 จำนวน 7 คน ระดับที่ 4 จำนวน 1 คน และจาก ผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า มีครูที่มีสมรรถภาพด้าน ความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียนอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 1 คน ระดับที่ 2 จำนวน 4 คน ระดับที่ 3 จำนวน 8 คน ระดับที่ 4 จำนวน 5 คน โดยมีครูที่สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับ จำนวน 7 คน และมีครูที่สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 2 ระดับ จำนวน 3 คน รวมมีครูที่เกิดการ พัฒนาสมรรถภาพ จำนวน 10 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 8 คน

จากข้อมูลข้างต้นสามารถนำเสนอได้ด้วยตารางที่ 22 และ 23 ดังนี้

ตารางที่ 22 จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับสมรรถภาพในด้านความรู้ความเข้าใจ ในการจัดการเรียนการสอน (N=18)

สมรรถภาพ ด้านความรู้ความเข้าใจ ในการจัดการเรียนการสอน	ครั้งที่ ประเมิน	ระดับที่ 1		ระดับที่ 2		ระดับที่ 3		ระดับที่ 4	
		จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1.1 มีความรู้ความเข้าใจใน เนื้อหาสาระรายวิชา	1	3	17	3	17	10	56	2	11
	2	0	0	2	11	5	28	11	61
1.2 มีความรู้ความเข้าใจใน ศาสตร์การสอน	1	5	28	4	22	9	50	0	0
	2	0	0	4	22	5	28	9	50
1.3 มีความรู้ความเข้าใจใน การเรียนรู้ของนักเรียน	1	5	28	5	28	7	39	1	6
	2	1	6	4	22	8	44	5	28

จากตารางที่ 22 แสดงว่า การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนสามารถ ช่วยพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยให้มี ระดับสูงขึ้นได้ โดยในด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชา จากเดิม (ผลการประเมินครั้งที่ 1) ที่มีครูจำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 16.5 มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 1 ซึ่งเป็นระดับ ต่ำที่สุด แต่ต่อมาเมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแล้ว (ผลการประเมิน ครั้งที่ 2) พบว่า ไม่มีครูคนใดที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับต่ำที่สุดนี้เลย รวมทั้ง จากเดิมที่มีครู เพียงจำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 11 ที่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งเป็นระดับสูง ที่สุด แต่เมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแล้ว พบว่า มีจำนวนครูที่มี



สมรรถภาพอยู่ในระดับนี้ถึง 11 คน โดยมีจำนวนครูเพิ่มขึ้นจากเดิม จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนครูทั้งหมด

ในด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอน พบว่า จากผลการประเมินครั้งที่ 1 มีครูจำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 1 แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า ไม่มีครูคนใดที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับนี้เลย รวมทั้ง จากผลการประเมินครั้งที่ 1 ที่ไม่มีครูคนใดเลยที่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งเป็นระดับสูงที่สุด แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า มีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับนี้ถึงจำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนครูทั้งหมด

ในด้านความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียน พบว่า จากผลการประเมินครั้งที่ 1 มีครูจำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 1 แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า มีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับนี้ลดลงเหลือเพียง 1 คน คิดเป็นร้อยละ 6 รวมทั้ง จากผลการประเมินครั้งที่ 1 ที่มีครูเพียงจำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 6 ที่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งเป็นระดับสูงที่สุด แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่ามีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับนี้จำนวน 5 คน โดยมีจำนวนครูเพิ่มขึ้นจากเดิม จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 22 ของจำนวนครูทั้งหมด

เมื่อพิจารณาในภาพรวม พบว่า เดิมจากผลการประเมินครั้งที่ 1 ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนทุกด้าน (เนื้อหาสาระ วิชา ศาสตร์การสอน การเรียนรู้ของนักเรียน) อยู่ในระดับที่ 3 คิดเป็นร้อยละ 56 ร้อยละ 50 และร้อยละ 38 ตามลำดับ และเมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว จากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพในด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระ และด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอนอยู่ในระดับที่ 4 คิดเป็นร้อยละ 61 และร้อยละ 50 ตามลำดับ ส่วนในด้านความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียนนั้น ครูส่วนใหญ่ยังมีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 3 คิดเป็นร้อยละ 44 เช่นเดิม

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอข้อมูลด้านระดับการพัฒนา ดังแสดงในตารางที่ 23

ตารางที่ 23 จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับการพัฒนา ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน (N=18)

สมรรถภาพ	สมรรถภาพ		สมรรถภาพ		สมรรถภาพ		สมรรถภาพ		สมรรถภาพ	
	พัฒนาขึ้น 1 ระดับ		พัฒนาขึ้น 2 ระดับ		พัฒนาขึ้น 3 ระดับ		เกิดการพัฒนา(รวม)		คงที่	
ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1.1 มีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชา	7	39	3	17	1	6	11	61	7	39
1.2 มีความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอน	13	72	3	17	0	0	16	89	2	11
1.3 มีความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียน	7	39	3	17	0	0	10	56	8	44

เมื่อพิจารณาข้อมูลระดับการพัฒนาจากตารางที่ 21 ควบคู่กับการพิจารณาข้อมูล จำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในแต่ละสมรรถภาพในตารางที่ 23 นี้ พบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนา สมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอนมากที่สุด โดยมีครูที่เกิดการพัฒนา สมรรถภาพในด้านนี้ จำนวน 16 คน คิดเป็นร้อยละ 89 ของจำนวนครูผู้ร่วมวิจัยทั้งหมด รองลงมา คือ ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชา จำนวน 11 คน คิดเป็น ร้อยละ 61 และมีการพัฒนาสมรรถภาพความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียน จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 ตามลำดับ โดยมีค่าระดับการพัฒนาเท่ากับ 19 16 และ 13 ตามลำดับเช่นกัน ทั้งนี้ มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชาเพียงด้าน เดียวที่ครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นถึง 3 ระดับ และในทุกสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจ ในการจัดการเรียนการสอน ครูส่วนใหญ่เกิดการพัฒนาขึ้น 1 ระดับ ทั้งนี้ สรุปได้ว่า ในด้านความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน มีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาขึ้นอย่างน้อย จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 ของครูจำนวนทั้งหมด (N=18) และครูมีการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับ ในทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนของครูเป็นรายบุคคล พบข้อสังเกตดังนี้

1) เมื่อพิจารณาจากจำนวนตัวบ่งชี้และระดับการพัฒนา พบว่า ครูที่เกิดการพัฒนา สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน มากที่สุด คือ ครูรักษ์ โดยครูรักษ์มีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการจัด การเรียนการสอนนี้ครบทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ และมีระดับการพัฒนาเท่ากับ 7

2) เมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว มีครูจำนวน 3 คน คิดเป็น ร้อยละ 17 ที่มีการพัฒนาความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนในทุกสมรรถภาพได้ถึง ระดับที่ 4 ได้แก่ ครูวรรณ ครูพร้อม และครูแสง

3) มีครูจำนวน 3 คน ที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการจัด การเรียนการสอนที่ค่อนข้างสม่ำเสมอ กล่าวคือ มีการพัฒนาสมรรถภาพในทุกด้าน ด้านละ 1 ระดับเท่ากัน ได้แก่ ครูพร้อม ครูแสง และครูบุญ

4) ครูทอง ครูพลอย และครูพลเป็นครูที่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจใน การจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ และมีการพัฒนาขึ้นอีกเพียง 1 ตัวบ่งชี้

นอกจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของคุณตามตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินซึ่งได้แสดงไว้ข้างต้นแล้ว ต่อไปนี้คือ ตัวอย่างข้อมูลภาคสนามที่แสดงถึงการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของคุณ ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

### 1) คุณมีการพัฒนาความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชา

ระหว่างการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน คุณได้เพิ่มพูนความรู้ความเข้าใจและมีความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชาที่ชัดเจนขึ้น อาทิ

#### 1.1) ครูแสง

ก่อนดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ในการวางแผนการสอนเรื่องการสร้างชิ้นงานนำเสนอข้อมูลโดยใช้โปรแกรม Microsoft PowerPoint สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ครูแสงต้องการสอนนักเรียนเกี่ยวกับการออกแบบ เพื่อให้นักเรียนรู้จักว่าการออกแบบคืออะไร ครูแสงได้เขียนเนื้อหาสาระในแผนการสอน ดังนี้

“การออกแบบ คือ การวางแผนการทำงาน”

เมื่อสอบถามครูแสงเพิ่มเติมเกี่ยวกับเนื้อหาสาระเรื่องการออกแบบ ครูแสงอธิบายให้ผู้วิจัยฟัง ดังนี้

“การออกแบบคือการวางแผนการทำงาน ให้ผลงานออกมาดีมีความน่าสนใจ การทำงานทุกครั้งเราจำเป็นต้องมีการออกแบบ ออกแบบนี่นะดีนะ...ดียังงั้นนะเธอ...อืม...มันก็จะทำให้ผลงานของเราน่าสนใจขึ้น แปลกใหม่ ไม่ซ้ำซาก...”

เมื่อผู้วิจัยพยายามถามให้ครูแสงให้รายละเอียดของเนื้อหาสาระเรื่องการออกแบบที่ครูแสงต้องการสอนแก่นักเรียน หรือขอคู่มือเอกสารที่มีเนื้อหาสาระที่ครูแสงต้องการสอน ครูแสงก็ให้ข้อมูลตามแผนการสอนเช่นเดิมเพียงว่า การออกแบบ คือการวางแผน และอธิบายถึงประโยชน์ของการวางแผนการทำงานให้ผู้วิจัยฟัง โดยไม่สามารถอธิบายให้ชัดเจนได้ว่า การออกแบบ คืออะไร และสิ่งใดคือความคิดรวบยอดหรือเนื้อหาสาระเรื่องการออกแบบที่ครูแสงต้องการสอนแก่นักเรียน

ภายหลังดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ผู้วิจัยได้ให้ครูแสงอธิบายถึงเนื้อหาสาระเรื่องการออกแบบอีกครั้ง ครูแสงได้อธิบายดังนี้

“การออกแบบ หมายถึง การถ่ายทอดความคิดให้ออกมาเป็นรูปธรรมที่ผู้อื่นสามารถสังเกตเห็นและนำไปสู่การวิพากษ์วิจารณ์เพื่อพัฒนาชิ้นงานให้ดียิ่งขึ้น ดังนั้น การออกแบบของนักเรียนก็คือการเขียนแบบลงในกระดาษก่อนที่จะลงมือทำในเครื่องคอมพิวเตอร์ เพื่อถ่ายทอดความคิดของนักเรียนให้ครูและเพื่อนได้รับรู้และแสดงความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงงานได้ งานจะได้มีความถูกต้องและน่าสนใจ... โดยในการสร้างชิ้นงานต่างๆ นักเรียนสามารถคิดแบบได้อย่างหลากหลายขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของงาน เช่น ต้องการนำเสนอกับคนในกลุ่มเป้าหมายใด หรือต้องการให้มีเนื้อหาสาระในชิ้นงานเพื่ออะไร เพื่อ

ความบันเทิง เพื่อให้ความรู้ ซึ่งข้อมูลต่างๆ เหล่านี้นักเรียนจะต้องคิดพิจารณาและตัดสินใจเพื่อกำหนดรูปแบบงานนำเสนอของตนเอง.... ”

รวมทั้งครูแสงได้อธิบายเพิ่มเติมประกอบกับนำเสนอแผนการสอนของตน ดังนี้

“ในการสอนการออกแบบแก่นักเรียนนั้นจะต้องมีเนื้อหาสาระใน 3 ส่วนด้วยกัน ได้แก่

1) การออกแบบ เช่น ความหมายของการออกแบบ ความสำคัญประโยชน์ ข้อดีของการออกแบบ ขั้นตอนการออกแบบ 2) การใช้งานโปรแกรม PowerPoint เช่น องค์ประกอบของ PowerPoint การจัด slide ในแต่ละหน้า การเลือกใช้สี ตัวอักษร การจัดองค์ประกอบในแต่ละหน้า ลักษณะของชิ้นงานที่ดี และไม่ดี และ 3) ตัวเนื้อหาในชิ้นงาน เช่น เรื่องสุนทรภู่ ภาวะโลกร้อน ที่จะบูรณาการกับวิชาอื่นได้ เพื่อให้นักเรียนได้ความรู้ในเรื่องนั้นๆ ไปด้วย...”

ข้อมูลเหล่านี้ แสดงถึงการที่ครูแสงมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่ชัดเจนขึ้น และสามารถอธิบายถึงเนื้อหาสาระได้อย่างเป็นรูปธรรมในลักษณะที่แสดงให้เห็นได้ว่าสามารถนำความรู้ในเนื้อหาสาระเหล่านี้ไปใช้ในการปฏิบัติงานจัดการเรียนการสอนได้

## 1.2) ครูเพียร

ก่อนดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน ครูเพียรได้อธิบายเกี่ยวกับเนื้อหาสาระของการสอนเรื่องโจทย์ปัญหาหระคน ดังนี้

“โจทย์ปัญหาหระคน คือ โจทย์ที่มีการบวกลบคูณหารปนกัน ต้องคิดหลายขั้นตอน ที่จริงก็ไม่ต่างอะไรจากโจทย์ปัญหาธรรมดา แต่มันจะยากกว่าเพราะต้องคิดหลายที่ เวลาสอนพี่ก็จะสอนเหมือนโจทย์ปัญหาทั่วไปนั่นแหละ แต่บอกให้เด็กรู้ว่าในโจทย์ข้อนี้มันต้องมีเครื่องหมายมากกว่า 1 เครื่องหมาย ที่คือสิ่งที่ต้องเน้นในการสอนเรื่องโจทย์ปัญหาหระคน...อืมที่จริงก็เหมือนกับสอนโจทย์ปัญหาทั่วไปนั่นแหละ ก็คิดตามขั้นตอนว่า โจทย์กำหนดอะไรให้บ้าง แสดงวิธีทำได้อย่างไร คำตอบคืออะไร”

ทั้งนี้ ครูเพียรบอกกับผู้วิจัยว่า

“พี่สอนได้นะ แต่ไม่รู้จะเขียนเนื้อหาในแผนการสอนยังไง มันไม่มีอะไรหรอก เหมือนๆ กับสอนโจทย์คณิตทั่วไป รู้แต่ว่ามันยาก เด็กไม่ค่อยชอบเรียน”

ต่อมาภายหลังการศึกษาผ่านบทเรียน ครูเพียรสามารถอธิบายเนื้อหาสาระในเรื่องนี้ได้ชัดเจนขึ้น สามารถระบุความแตกต่าง หรือจุดเน้นของโจทย์ปัญหาหระคนกับโจทย์ปัญหาโดยปกติทั่วไปได้ ดังนี้

“การแก้โจทย์ปัญหาการบวก ลบ คูณ หารหระคนนะ มีกระบวนการแก้ปัญหาเหมือนกับการแก้โจทย์ปัญหาทั่วไป แต่มันเน้นที่การจัดลำดับขั้นตอนในการแก้ปัญหา ถ้าภาษาคณิตก็เรียกว่า ลำดับขั้นตอนในการดำเนินการทางคณิตศาสตร์ เพราะโจทย์จะกำหนดจำนวนที่ต้องนำมาดำเนินการมากกว่า 2 จำนวน”

ในแผนการสอนของครูเพียร ได้มีการเขียนเนื้อหาสาระไว้ ดังนี้

“1. โจทย์ปัญหาการบวก ลบ คูณ หารหระคน คือ คำถามที่มีวิธีการหาคำตอบโดยใช้วิธีดำเนินการทางคณิตศาสตร์ทั้งการบวก ลบ คูณ และหาร ซึ่งนักเรียนต้องวิเคราะห์ได้ว่าคำถามหรือข้อมูลที่โจทย์กำหนดให้ ต้องใช้วิธีการใดเพื่อให้ได้คำตอบที่ถูกต้องและเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด

2. กระบวนการแก้โจทย์ปัญหาการบวก ลบ คูณ และหารหระคน มีขั้นตอนเช่นเดียวกับการแก้โจทย์ปัญหาโดยทั่วไป ซึ่งมี 4 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นตอนทำความเข้าใจปัญหาหรือวิเคราะห์ปัญหา ....2) ขั้นตอน



การวางแผนแก้ปัญหาและจัดลำดับขั้นตอนการดำเนินการ โดยการตัดสินใจเลือกวิธีการดำเนินการในการแก้ปัญหาที่เหมาะสม และมีประสิทธิภาพมากที่สุด เช่น เลือกใช้การบวก ลบ คูณ หรือหาร การใช้รูปภาพ การใช้ตาราง หรือการประมาณค่า หรือคาดเดาคำตอบ พร้อมทั้งสามารถเลือกและจัดลำดับข้อมูลและวิธีดำเนินการได้...3) ขั้นตอนการดำเนินการแก้ปัญหา โดยอาศัยทักษะในการคิดคำนวณหรือทักษะในการอธิบาย และแสดงเหตุผล...4) ขั้นตอนการตรวจสอบความถูกต้องและสมเหตุสมผล หรือมองย้อนกลับ โดยการคำนวณ การประมาณค่าตอบ ในการพิจารณาความสมเหตุสมผลของคำตอบ ในการแก้โจทย์ปัญหาหาค่าตอบที่มีจุดเน้นในขั้นตอนของการทำความเข้าใจปัญหาหรือโจทย์ว่า นักเรียนต้องสามารถจัดลำดับขั้นตอนการแก้ปัญหาได้ว่า จะนำข้อมูลใดมาดำเนินการเพื่อหาคำตอบก่อน และสิ่งสำคัญในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก ลบ คูณ และหาร ระคน คือ การบอกได้ว่าจากข้อมูลที่โจทย์กำหนด ควรเลือกข้อมูลใดมาใช้ในการหาคำตอบก่อนและหลัง ตามลำดับ และสามารถเขียนประโยคสัญลักษณ์โดยใช้เครื่องหมายวงเล็บ เพื่อแสดงลำดับของจำนวนที่ต้องดำเนินการเพื่อหาคำตอบก่อนได้”

## 2) ครูมีการพัฒนาความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอน

ในขณะที่การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครูได้เกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับวิธีสอน กระบวนการเรียนการสอน หรือเทคนิคการสอนต่างๆ อาทิ

### 2.1) ครูพล

ครูพลเล่าให้ผู้วิจัยฟังว่าตนได้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับการสอนในหลายประเด็น อาทิ

“ผมบอกได้เลยนะว่า มันเหมือนว่าเราอยู่ในกะลามานาน พอมาทำงานอย่างนี้ (การศึกษาผ่านบทเรียน) แล้วนะ มันเหมือนได้ทำลายกะลาออกมาเลย จากที่ไม่เคยรู้มาก่อนเลยนะ คิดไม่ถึงเลยเรื่อง การให้นักเรียนค้นคว้าข้อมูลจากเน็ตนะ หรือค้นจากหลายๆ แหล่งที่นักเรียนสนใจ...เดิมผมก็ให้เค้าค้นแต่ในหนังสือเรียนว่ามันสะดวกดี เรื่องเน็ตเราก็ใช้ๆ อยู่ตลอดแต่ไม่คิดว่าจะเอามาสอน พอเห็นอาจารย์พุทธเค่าทำ เราก็เออ..เราน่าจะทำบ้างนา.. ก็เลยลองดู..ปรากฏว่าเด็กชอบ แล้วมันก็ทำให้ได้ข้อมูลที่น่าสนใจ เด็กเค้าเอามาเล่าให้เพื่อนฟัง มากกกันในห้องเรียนได้ อย่างผมให้เค้าค้นเรื่องสิ่งมหัศจรรย์ของโลกที่เค้าประกาศออกมาเนี่ย เด็กทำได้ดีมากเลย บางเรื่องผมยังไม่รู้เลย ดูเด็กสนุกขึ้นเยอะ ผมเลยเพิ่งรู้ว่าเดิมเด็กคงเบื่อที่ให้อ่านแต่ในหนังสือเรียน มันคิดไม่ถึงจริงๆ นะว่าเราควรทำแบบนี้ ถ้าไม่เห็นคนอื่นก็คงลืมไปเรื่อยๆ แบบนี้”

ทั้งนี้ จากการสังเกตชั้นเรียนของครูพล ผู้วิจัยพบว่าเป็นไปตามที่ครูพลเล่า คือ ในระยะแรก ครูพลมักให้นักเรียนค้นคว้าด้วยตนเองจากการอ่านเนื้อหาในแบบเรียน แต่ในระยะหลัง ครูพลจะแนะนำให้นักเรียนไปค้นคว้าเนื้อหาจากแหล่งอื่นๆ โดยเฉพาะในอินเทอร์เน็ต แสดงให้เห็นว่าการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนช่วยให้ครูได้มุมมอง ความคิด ความรู้ใหม่ ในการสอนได้ ซึ่งบางครั้งข้อความรู้นั้นอาจเป็นข้อความรู้เดิมที่ครูรู้อยู่แล้ว เพียงแต่ไม่ได้นึกถึงการที่ได้มีโอกาสทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงาน ช่วยให้เห็นภาพชัดเจนขึ้นหรือระลึกถึงข้อความรู้นั้นและเกิดการนำไปใช้ในชั้นเรียนยิ่งขึ้น

### 2.2) ครูเฟียร์ และครูพร้อม

จากการประชุมสรุปงานของกลุ่มคณิตศาสตร์ ครูเฟียร์และครูพร้อมได้สนทนากันดังนี้

ครูเพียร “พี่ว่านะพี่เห็นขั้นตอนการสอนโจทย์ปัญหาชัดเจน เดิมมันก็รู้แหละ แต่มันบอกไม่ได้ ไม่เคยมานั่งคิดจริงจัง ก็สอนแบบที่เคยๆ สอนมา ก็คือบอกๆ ขั้นตอนเด็กไป หรือไม่ก็ให้เด็กเค้าทำเองเลย เพราะเรารู้สึกว่าเด็กเค้าก็เรียนมาตั้งแต่ ป.เล็กๆ แล้ว เค้าต้องทำได้ พี่ก็เห็นมีเด็กตอบได้ไ้เวลาถาม เพราะฉะนั้นก็แสดงว่าเด็กทำได้แล้ว แต่มันก็ลืมนิดไปว่า เด็กที่ตอบก็เป็นเด็กเก่ง แต่เด็กที่เจียบอีกตั้งแยะนั้น เค้าไม่รู้ เค้าเลยไม่ตอบ พอมาคราวนี้เรารู้สึกว่าพี่ชัดเจนละ เหมอหน้าเราสอนได้เป็นขั้นตอนขั้นแน่ จากเดิมแบบที่ชอบสอนสดๆ นี่ก็อะไรก็ได้ก็สอนไปตามอัตโนมัติ”

ครูพร้อม “ส่วนหนูนะพี่ หนูนะได้มากๆ เลยเรื่องการใช้อำนาจที่เหมาะสม ปกติเราก็ถามๆ ไปตามที่เราคิดว่าต้องถามเด็กแบบไหน ว่ายังงัยบ้าง แต่ไม่เคยดูเลยว่าเด็กเข้าใจที่เราถามมั๊ย ก็ถามตามแบบที่ครูถามไ้ แล้วพอเด็กตอบไม่ได้ เรายังคิดว่า เรื่องนี้มันยากสำหรับเด็ก แต่ที่จริงแล้ว เด็กเค้าไม่เข้าใจคำถามที่เราถาม มันคิดไม่ถึงเลยไ้ ถ้าหนูไม่ได้พี่สังเกตเห็นนะ ก็คงไม่รู้ไปอีกนาน”

ครูเพียร “เออ.. แล้วก็มันทำให้รู้ตัวด้วยเหมือนกันนะว่าพี่นะเวลาสอนไม่เคยมีกิจกรรมให้นักเรียนตรวจคำตอบเลย คิดว่ามันไม่จำเป็น แต่พอลองให้เด็กทำนะ เราเห็นเลยว่าเด็กเค้าเข้าใจผิดตรงไหนบ้าง บางทีไ้ที่เราคิดว่าไม่จำเป็น แต่ที่จริงแล้วมันต้องทำนะ”

เห็นไ้ได้ว่า การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ช่วยให้ครูเกิดความชัดเจนในความรู้ด้านศาสตร์การสอนของตนเองมากยิ่งขึ้น รวมทั้งมองเห็นประเด็นที่บกพร่องในการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

### 2.3) ครูรักษ์

ครูรักษ์เล่าให้ผุ้วิจัยฟังเกี่ยวกับข้อความรู้ที่ตนเองได้ไ้ในเรื่องการเขียนแผนการสอนและการจัดการเรียนการสอน ดังนี้

“พี่ว่าโชคดีนะที่ไ้ทำงานนี้ มันอาจจะเหนื่อยแล้วก็ยุ่งไปบ้าง แต่มันทำให้พี่รู้ไ้ว่าต้องเขียนแผนการสอนยังไ้ เราไ้เห็นแผนของคนอื่นรู้ไ้ว่าต้องเริ่มตรงไหน หลักสูตรมันมาเกี่ยวกับแผนไ้ยังไ้ ตอนแรกพี่ไม่รู้เลยว่ามาตรฐานการเรียนรู้ ผลที่คาดหวังรายปีอะไรนั้นนะ มันมาจากไหน... แล้วก็ไ้เห็นการสอนของครูคนอื่น ก็เลยเริ่มเข้าใจว่าต้องสอนยังไ้ เพราะพี่เองก็ไ้ได้จบครู ไ้ไ้คิดมากก่อนว่าจะต้องสอนหนังสือ (ครูรักษ์ตั้งใจสอบบรรจุในตำแหน่งบรรณารักษ์ แต่เมื่อเข้ามาทำงานในโรงเรียน ปรากฏว่าต้องทำงานในหน้าที่บรรณารักษ์ที่ไ้ต้องมีการสอนและต้องรับการประเมินเรื่องการจัดการเรียนการสอน ไ้ไ้ได้ทำเฉพาะงานบรรณารักษ์ที่ตนถนัดและจบการศึกษามา) พอพี่ต้องมาสอน พี่ก็สอนแบบที่พี่เรียนมาไ้ Lecture เลย พอเห็นครูแสงสอน ถึงรู้ไ้ว่าการสอนที่ดีเราต้องให้นักเรียนคิดเอง ทำเองบ้าง นี่ถ้าไ้ไ้ทำงานนี้ยังไ้ไม่รู้เลยว่าป่านนี้จะสอนไ้มั๊ย เพราะอยู่โรงเรียนมาจะปีแล้ว ถ้าไ้ไ้ทำงานนี้ คงไม่มีโอกาสไ้สังเกตการสอนของใคร”

### 2.4) ครูทัศน

ครูทัศนไ้ไ้เล่าว่าตนเองไ้ไ้เทคนิคการสอนมาหลายเทคนิคจากการที่ไ้ไ้เข้าสังเกตชั้นเรียนของครูแสง ดังนี้

“โชคดีมากเลยนะที่ทำงานนี้ไ้ ไ้ไ้เห็นเทคนิคของคนอื่นเค้าแยะเลย แล้วเราก็ลองเอามาใช้บ้าง เออ..ปรากฏว่าดีแะะ อย่างตอนแรกที่มีปัญหาว่าพอเด็กเข้ามาห้องคอมพิว เจี้ยวจ้าวทันทีเลย คุณไม่คอยอยู่ เหมือนตื่นตื่นไ้ จะไ้ไ้เล่นคอมแล้ว พี่ก็ไ้ไม่รู้จะทำยังไ้งนะ พอเห็นครูแสงเค้าไ้ให้เด็กเข้าห้องมาแล้วนั่งสมาธิก่อน เออ..ไ้ไ้ไ้แะะ พี่ก็ไปทำคู่มือ ช่วยไ้ไ้แะะเลย แล้วก็อย่างไ้ไ้เค้าไ้ให้เด็กมานำเสนอความคิดนะ พี่ไ้ไ้เคยทำ

เลย ก็ไปลองดู ปรากฏว่าดิฉัน บรรยายภาคในการเรียนมันดีขึ้นเยอะเลยละ เราก็เห็นอะไรมาขึ้น ทั้งจุดเด่นของเด็กแต่ละคน แล้วยังรู้ว่าเค้าทำผิดตรงไหน ไม่งั้นนะ พอส่งงานมากันแล้ว โอ๊ย..ปวดหัวเลย มั่วมาก”

## 2.5) ครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มภาษาไทย

ครูในกลุ่มภาษาไทยได้เขียนบันทึกข้อเรียนรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มไว้ในบันทึกการประชุมสรุปผลการเรียนรู้เพื่อจัดทำรายงานการศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้

(1) ได้เรียนรู้เรื่องการสอนกระบวนการ และทำให้รู้ว่าการสอนกระบวนการคิดให้นักเรียนนั้น ครูจะเหนื่อยกับการเตรียมการสอนมาก และรู้สึกไม่คุ้นเคยกับการสอนแบบนี้ในครั้งแรก แต่เมื่อการสอนผ่านไปแล้ว จะพบว่าผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนนั้น จะทำให้ครูสบายในระยะยาว เพราะนักเรียนจะเกิดทักษะเหล่านั้นติดตัวไป เมื่อเราสอนเรื่องอื่นที่เกี่ยวข้องกัน เช่น พอเรียนสระอื่น ๆ นักเรียนก็จะสามารถคิดคำ และแต่งประโยคได้ดีขึ้นโดยเราไม่ต้องสอนมาก (บอกได้ว่าเหนื่อยมากระยะแรก สบายระยะยาว)

(2) เรียนรู้ว่าจะแผนการสอนที่ดี ต้องปรับเข้ากับสภาพของเด็กได้ รวมทั้งได้พัฒนาจากเดิมที่มักจะเขียนแผนโดยเน้นตัวครูว่า เราจะสอนอะไรได้ สอนให้จบยังงี้ (รีบ ๆ สอนให้จบ) มาเป็นการเขียนแผนที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ เป็นว่าเด็กจะได้อะไรจากเรา เราควรต้องให้เด็กเรียนอะไร ยังงี้

(3) ได้เห็นประโยชน์ของการมีโอกาเตรียมการสอน ว่าพอเราเตรียมการสอน การสอนของเราก็จะดี เราจะได้เห็นอะไรดีดีจากเด็กเยอะ แล้วยังรู้ว่าสอนยังงี้ให้ดีกว่าเดิมได้

(4) ในการสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์ ได้เรียนรู้ว่าเขียนสร้างสรรค์ที่เหมาะสมกับเด็กนักเรียนชั้น ป.1 ควรเป็นอย่างไร มีวิธีการพัฒนาให้เกิดขึ้นได้อย่างไร การวัดและประเมินผลควรมุ่งเน้นที่จุดใด เช่น ในเรื่องของการเขียนคำผิด หากเป็นคำใหม่ที่นักเรียนไม่รู้จักหรือคำยาก ก็ไม่เป็นไร ให้คะแนนได้ เพราะเรามุ่งเน้นเรื่องความสร้างสรรค์เป็นหลัก แต่ก็ไม่ได้ละเลยเรื่องการเขียนคำให้ถูกต้อง คือ หากเป็นคำที่เรียนแล้วนักเรียนก็ไม่ควรเขียนผิด ต้องพิจารณาเป็นกรณีๆไป

(5) ทำให้ได้รู้ชัดว่า การสอนให้นักเรียนแต่งประโยคที่ถูกต้อง ครบถ้วน และน่าสนใจได้ เป็นเรื่องที่เราฝึกฝนและละเลยไปในการสอน เรียกได้ว่าเป็นช่องว่างในการสอนของเราเลยก็ได้ คือเรามักจะสอนคำ แล้วก็บอกให้นักเรียนแต่งประโยค แต่ไม่เคยสอนนักเรียนอย่างจริงจังเลยว่าการแต่งประโยคเค้าทำกันยังงี้ พอนักเรียนแต่งไม่ได้ เราก็รู้สึกว่าเด็กเก่งถึงจะทำได้ ซึ่งที่จริงแล้วไม่ใช่เค้าทำไม่ได้ แต่เพราะเราไม่ได้สอนเค้าว่าต้องทำยังงี้ต่างหาก

(6) พฤติกรรมการสอน ธรรมชาติการสอนของครูแต่ละคนไม่เหมือนกัน ดังนั้นการนำแผนการสอนเดียวกันไปใช้ สามารถปรับรายละเอียดของกิจกรรมให้เหมาะสมกับตัวผู้สอนได้ แต่สิ่งสำคัญก็คือห้ามละเลยสิ่งที่เป็นแก่น หรือหัวใจสำคัญของกิจกรรมนั้นๆ ว่าต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ขึ้นจากกิจกรรมนั้น เช่น กิจกรรมนี้ต้องการให้นักเรียนสังเกตส่วนประกอบของคำเพื่อสรุปหลักการ ก็ให้ทำเท่านั้น ยังไม่จำเป็นที่นักเรียนทุกคนจะต้องอ่านคำที่กำหนดให้ได้ทั้งหมด เป็นต้น

ข้อเรียนรู้ของกลุ่มภาษาไทยในข้อที่ (5) ข้างต้นถือเป็นข้อเรียนรู้ที่สำคัญประการหนึ่งของครูจากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน เพราะครูหลายคนในทุกกลุ่มมีความเห็นและความตระหนักที่ตรงกันในประเด็นนี้ว่าการมีโอกาได้สังเกตการสอนของคนอื่น และมาอภิปรายกันทำให้รู้ตัวว่าครูมักลืมสอนในสิ่งที่ควรสอน ดังเช่นคำพูดของครูคุณ

“พี่ว่าที่เราทำกันอยู่นี้เนี่ย (หมายถึงการสอนคิด) บางทีมันเหมือนกับเราสอนเด็กว่ายน้ำ โดยการโยนตุ้ม! โยนเด็กลงไปในน้ำเลย ให้อายุเขาเองตามมีตามเกิด ว่ายไม่ได้ก็จมน้ำไป โดยเราไม่ดูแลเลยที่เราสอนวิธีว่ายน้ำให้เด็กจริงๆ เราแค่ให้เค้าทำ แต่ไม่บอกเค้าว่าทำยังไง คือมันเหมือนกับว่าเราก็บอกให้เค้าทำไป ไต้งๆ เลย แต่เราไม่ได้จัดกิจกรรมหรือหาวิธีสอนที่จะช่วยให้เค้าคิดหรือทำได้ อย่างจะสอนนักเรียนแต่งประโยค เราก็บอกเค้า..นักเรียนแต่งประโยคซิ จากคำที่ครูกำหนดให้นะ แต่ไม่ได้อธิบายเค้าว่าการแต่งประโยคที่ดีมันควรต้องทำยังไง แหม...แต่ก็ว่าไม่ได้หรอกนะ เพราะที่จริงก็ต้องบอกตามตรงว่า เราเองก็ไม่มีรู้เหมือนกันว่าวิธีนั้นมันทำยังไง ก็คงต้องค่อยๆ เรียนรู้กันไป อย่างน้อยการทำงานคราวนี้ก็รู้เพิ่มอีกวิธีละ แล้วก็จำได้ขึ้นใจว่าต้องระวังตัวเองไม่ให้สอนแบบนี้ แต่จะสอนยังไงให้ดีกว่านี้ ตอนนั้นก็ยังไม่บอกไม่ได้หรอกนะ คงต้องช่วยกันคิดไปเรื่อยๆ”

นอกจากนี้ ครูผู้ร่วมวิจัยส่วนหนึ่งระบุว่าตนเห็นภาพของการสอนแต่ละเรื่องว่ามีความเกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงกัน เพราะเมื่อครูต้องตัดสินใจเลือกบทเรียนใดบทเรียนหนึ่งมาศึกษาตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ครูพบว่าไม่สามารถดึงบทเรียนใดบทเรียนหนึ่งออกจากบทเรียนอื่นๆ อย่างเด็ดขาดได้ การเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอนในบทเรียนหนึ่งๆ จะกระทบต่อบทเรียนอื่นๆ ไปด้วย รวมทั้ง ระบุว่าหากจะพัฒนานักเรียนให้ไปถึงเป้าหมายที่วางไว้ เช่น มีความคิดสร้างสรรค์ ก็ไม่สามารถทำได้สำเร็จรูปในการสอนเพียงบทเรียนเดียว ต้องอาศัยการสั่งสมอย่างต่อเนื่องในระยะยาว

นอกจากข้อเรียนรู้เกี่ยวกับการสอนข้างต้นแล้ว ทุกกลุ่มยังได้มีนวัตกรรมการเรียนการสอนในลักษณะกระบวนการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการคิดที่เป็นผลงานของกลุ่ม (ภาคผนวก ง) โดยเป็นกระบวนการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับเป้าหมายด้านผลการเรียนรู้ของนักเรียนที่เป็นเป้าหมายของกลุ่ม ซึ่งถือเป็นเป็นองค์ความรู้ใหม่ของกลุ่มที่มาจากการเชื่อมโยง ผสมผสานความรู้ ประสบการณ์เดิมของสมาชิกในกลุ่มเกี่ยวกับการดำเนินการจัดการเรียนการสอนในด้านนั้นๆ กับความรู้ใหม่ที่กลุ่มได้ค้นคว้าเพิ่มเติม

### 3) ครูมีการพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน

ครูหลายคนได้แสดงถึงความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียนผ่านการสนทนาหรืออธิบายให้ผู้วิจัยหรือเพื่อนร่วมงานฟัง ตัวอย่างเช่น

#### 3.1) ครูวรรณ

ครูวรรณได้พูดถึงนักเรียนของตนเอง ดังนี้

“พี่ว่านะ เด็กเรานะเค้าก็ทำได้ ถ้าเราสอนให้ทำ สำหรับพี่นะ พี่ว่าพี่ได้เปิดตาตัวเองให้กว้างขึ้น ตอนนี้พี่รู้แล้วก็เห็นชัดเลยว่านักเรียนของเราที่มีศักยภาพที่จะคิด หรือทำสิ่งต่างๆ ได้ เค้ามีความสามารถที่จะทำได้อยู่แล้ว แต่สิ่งสำคัญมันอยู่ที่การสอนของเราว่ามันเปิดโอกาส หรือช่วยเอื้อให้เกิดขึ้นได้ รีเปล่า ที่ผ่านมามีพอพูดเรื่องการคิดพี่ก็รู้สึกว่าเป็นเด็ก ป.1 เอง สอนคิดมันยากไปรีเปล่า ชอบคิดว่านักเรียนไม่น่าจะทำได้ เพราะยังเล็ก ไม่มีความสามารถ แต่ตอนนี้มันเห็นเลยนะว่าที่จริงเด็กทำได้ แต่จะได้ทำรีเปล่ามันอยู่ที่ครู บางครั้งที่เด็กทำไม่ได้ มันอาจเพราะการสอนของครูเอง”

“แล้วอย่างคราวนี้ พี่เห็นเลยว่าพอเราให้นักเรียนยกตัวอย่างคำที่ใช้สระอะเด็กบอกคำว่า โต๊ะ กันใหญ่เลย ทุกทีพี่ก็ไม่ได้สนใจอะไร พอทีนี้มีคนสังเกตใช้มัยเราก็เลยระวังตัวขึ้น พยายามมากขึ้น เลย



จับสังเกตได้ว่า เด็กเคายังไม่ได้เรียนเรื่องสระที่มีรูป 2 รูป เพราะฉะนั้นเค้าเห็นสระโอะ เค้าก็จะบอกว่ามันคือสระอะ เราก็เลยรู้จักบัพพร่องของเด็กมากขึ้น แล้วก็คอยระวังและแนะนำเค้าได้”

“พี่กะพี่มคุยกันนะว่า..เราเห็นข้อผิดพลาดของนักเรียนชัดขึ้น อาจเพราะมีหลายตามาช่วยกันดูมั้ง แต่ก่อนก็เห็นเหมือนกันนะ แต่มันเหมือนเห็นแบบลอยๆ นะ ไม่ได้เอามาคิดต่อว่าจะทำอะไรแล้วก็ปล่อยไป นักเรียนก็เลยทำผิดเหมือนเดิมทุกปี แต่พอคราวนี้พอช่วยกันดู ช่วยกันเห็น คราวนี้ละชัดเลย อย่างเช่นเราบอกได้เลยว่าปัญหาของนักเรียนเรื่องการแต่งประโยคเนี่ย ก็มีเรื่องของการไม่ใช้คำที่กำหนดให้ หรือบางทีก็เขียนประโยคแล้วละคำที่กำหนดให้ไว้ สมมติเราให้คำว่า “พี่” ไป เค้าก็จะเขียนต่อมาเลยว่า “กระโดด” คือไม่เอาคำที่กำหนดให้มาไว้ในประโยคด้วย เขียนต่อจากคำที่กำหนดให้เลย แล้วก็เรื่องการใช้คำผิดความหมาย เข้าใจความหมายของคำผิด เห็นมัย พอทำงานนี้แล้ว มันทำให้เราเห็นความผิดพลาดชัดเจขึ้น และก็ได้อคิดเตรียมการป้องกันมาไว้ในการสอนของเราก่อนเพื่อไม่ให้เกิดขึ้นอีกในครั้งต่อไป หรือรู้ว่าจุดไหนที่เราต้องระวัง ต้องอธิบายให้เด็กรู้”

### 3.2) ครูพร้อม

ครูพร้อมได้เล่าประสบการณ์ของตนเองด้วยอาการตื่นเต้นให้ผู้วิจัยฟังว่า

“น้องรู้มัย พี่จะสอนมาสิบกว่าปี ไม่เคยสังเกตมาก่อนเลยว่าเด็กพี่นะไม่รู้ว่าคำว่า “กำหนด” แปลว่าอะไร เวลาสอนโจทย์ปัญหา ในคู่มือครูมันก็เขียนไว้เนอะว่าให้ถามนักเรียนว่า โจทย์กำหนดอะไรให้บ้าง พี่ก็ถามเด็กตามนี้มาตลอด จนมาวันหนึ่งแหละที่พอถามปุ๊บ แล้วเด็กเงิบกันทั้งห้อง มันเลยอายุใจ มีน้อง มีพี่ เพียร มีคนอื่นมาดู ทุกทีก็ดูเด็กไปแล้วว่าทำไมไม่ตอบ นี่ถ้าไม่ได้พี่เพียรเค่าบอกเรานะว่าเค้าเห็นเด็กถามเราว่า ครูครับ กำหนดแปลว่าอะไร เราก็ไม่รู้หรอก เด็กตั้งเยอะ แล้วเค้าก็ถามเราไป เราเลยรู้ว่าภาษาที่เราใช้มันไม่เหมาะกับเด็ก สรุปเราเลยได้พัฒนาในเรื่องการใช้คำถามในการสอนโจทย์ระคน สำหรับเด็กประถมเล็กๆ ป.3 ว่าต้องใช้คำถามง่าย ๆ เช่น นักเรียนรู้อะไรแล้วบ้าง อย่าถามว่าโจทย์ต้องการทราบอะไร โจทย์กำหนดอะไรให้บ้าง ตามภาษาในคู่มือครู เดี่ยวเด็กจะถามว่า ครูขา กำหนดคืออะไรคะ เราก็ต้องแปลไทยเป็นไทย 2 รอบ คือ ได้รู้จักนักเรียนมากขึ้นแล้วก็ได้เทคนิคในการสอนมากขึ้น เป็นเทคนิคการใช้คำถาม อ้อ..แล้วก็รู้ว่าการสอนกระบวนการ มันใช้เวลา แล้วก็จัดการเรื่องการใช้เวลาให้ดี”

นอกจากนี้ ครูพร้อมและครูเพียรยังได้สังเกตเห็นพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนในด้านอื่นๆ เช่น การแสดงการดำเนินการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ ซึ่งนักเรียนละเว้นการดำเนินการในบางขั้นตอน ซึ่งผลในการสังเกตนี้ก็นำไปสู่การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนต่อไป

“เออ..แล้วพี่กับพี่เพียรสังเกตเห็นอยู่อย่างหนึ่งนะว่า ไม่มีนักเรียนคนไหนแก้โจทย์ปัญหาแล้วมีขั้นตรวจคำตอบเลย แปลกดีเหมือนกัน เราก็ว่าเราแนะนำเด็กแล้วนะว่าให้ทำ แต่ตอนสอนพี่ก็เพลินๆ ไป เลยไม่ทันได้ถามเด็ก เดี่ยวต้องถามเด็กดูว่าเพราะอะไร”

### 3.3) ครูแสง

ครูแสงได้อธิบายถึงสิ่งที่มีผลกระทบต่อการเรียนรู้เรื่องการออกแบบของนักเรียน ดังนี้

“พี่ว่านะ พอพี่สังเกตดู การให้นักเรียนเขียนแบบลงในกระดาษก่อนที่จะทำในเครื่อง เด็กเค้าได้ฝึกเรื่องการอ่านสรุปย่อ มันส่งผลต่อการฝึกทักษะการอ่านเพื่อทำความเข้าใจรวมถึงนักเรียนต้องรู้จักการสรุปย่อในสิ่งที่ตนอ่าน เพื่อเขียนบันทึกตัวเองลงในชิ้นงานของตนเอง แล้วก็เรื่องการเขียน การบันทึกข้อมูล

ที่นักเรียนต้องค้นคว้ามาเป็นอย่างดี ต้องอ่านเพื่อให้ตนเองมีความเข้าใจก่อน นักเรียนถึงจะสรุปเนื้อหาแล้วเขียนบันทึกได้ คำถึงรู้ว่าจะออกแบบยังไงให้เหมาะสม ถึงจะสามารถออกแบบได้ ไม่ใช่แบบเดิมที่นักเรียน copy จากเน็ตมาวางกันเลย แบบไม่อ่านกัน ที่นี้พอเราให้เค้าต้องออกแบบก่อนมันก็เลยเป็นการบังคับไปในตัว”

ข้อมูลทั้งหมดข้างต้นนี้ แสดงให้เห็นว่าการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ช่วยพัฒนาให้ครูมีความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนในด้านต่างๆ ได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น และส่งผลต่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของตนเองต่อไป

## 1.2 ผลการพัฒนาศมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

ผลการพัฒนาศมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน พิจารณาตามตัวบ่งชี้ จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

ตัวบ่งชี้ 2.1 มีการคิดวางแผนการสอน

ตัวบ่งชี้ 2.2 มีการเขียนแผนการสอน

ตัวบ่งชี้ 2.3 มีการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน

ตัวบ่งชี้ 2.4 มีการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน

(ดูรายละเอียดของตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินได้ในภาคผนวก)

ปรากฏผลดังแสดงในตารางที่ 24 และแผนภูมิ ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 24 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

ผลการประเมิน ครูผู้ร่วมวิจัย	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน												จำนวน ตัวบ่งชี้ที่ เกิด การพัฒนา (รวม)	ระดับ การพัฒนา (รวม)
	2.1 คิดวางแผนการสอน			2.2 เขียนแผนการสอน			2.3 คิดขณะสอนในชั้นเรียน			2.4 สะท้อนความคิด				
	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา		
1.ครูวรรณ	2 <sup>ข</sup>	4	2	2	4	2	3	4	1	3	4	1	4	6
2.ครูคม	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	4	4
3.ครูเพลง	2	3	1	2	4	2	2	2	0	2	2	0	2	3
4. ครูเพียร	2	3	1	1	3	2	3	3	0	2	3	1	3	4
5.ครูพร้อม	4	4	0	3	4	1	3	3	0	3	3	0	1	1
6.ครูเพลิน <sup>ง</sup>	1	-	-	2	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-
7.ครูมุก	3	3	0	2	3	1	3	3	0	2	3	1	2	2
8.ครูเพชร	4	4	0	3	4	1	4	4	0	4	4	0	1	1
9.ครูทอง	3	3	0	2	2	0	2	2	0	2	3	1	1	1
10.ครูพลอย	2	2	0	2	2	0	2	2	0	1	2	1	1	1
11.ครูแสง	3	4	1	3	4	1	3	4	1	3	3	0	3	3
12.ครูทัศน์	2	3	1	2	2	0	2	2	0	3	3	0	1	1
13.ครูรักษ์	2	3	1	2	4	2	2	3	1	2	3	1	4	5
14.ครูพุทธ	2	3	1	3	4	1	3	3	0	3	3	0	2	2
15.ครูพล	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	3	1	1	1
16.ครูบุญ	2	3	1	3	3	0	3	3	0	2	2	0	1	1
17.ครูเบญ	4	4	0	2	4	2	4	4	0	3	4	1	2	3
18.ครูภาค	3	3	0	1	3	2	3	3	0	3	3	0	1	2
19.ครูศรี	2	3	1	1	3	2	2	3	1	3	3	0	3	4
รวม	10 <sup>ข</sup>		11	13		20	5	5		9		9	37	45

หมายเหตุ: ก. ครั้งที่ 1 หมายถึง ผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 1 ครั้งที่ 2 หมายถึง ผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2

ข. ค่าตัวเลขของผลการประเมิน 2 หมายถึง ครูมีสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านนั้นๆ อยู่ในระดับที่ 2 ตามเกณฑ์การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น โดยมีระดับสมรรถภาพต่ำสุด คือ 1 และมีระดับสมรรถภาพสูงสุด คือ 4

ค. ระดับการพัฒนา หมายถึง ระดับสมรรถภาพของครูที่เพิ่มขึ้น มีค่าเท่ากับผลต่างของผลการประเมินระดับสมรรถภาพครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 แต่อย่างไรก็ตามข้อมูลผลการประเมินระดับสมรรถภาพของครูผู้ร่วมวิจัยนี้ มีลักษณะเป็นข้อมูลแบบอันดับ (ordinal scale) ซึ่งมีลักษณะเป็นข้อมูลที่ค่าตัวเลขสามารถเรียงลำดับเปรียบเทียบความมากน้อยได้ แต่มีช่วงความแตกต่างระหว่างค่าตัวเลขไม่เท่ากัน จึงไม่ควรนำค่าตัวเลขดังกล่าวมาคำนวณ ดังนั้น การคำนวณค่าระดับการพัฒนาในที่นี้ จึงเป็นการจัดกระทำกับข้อมูลที่ไม่เหมาะสมนัก แต่ผู้วิจัยได้ดำเนินการเพื่อให้ได้ข้อมูลผลการพัฒนาของครูผู้ร่วมวิจัยที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

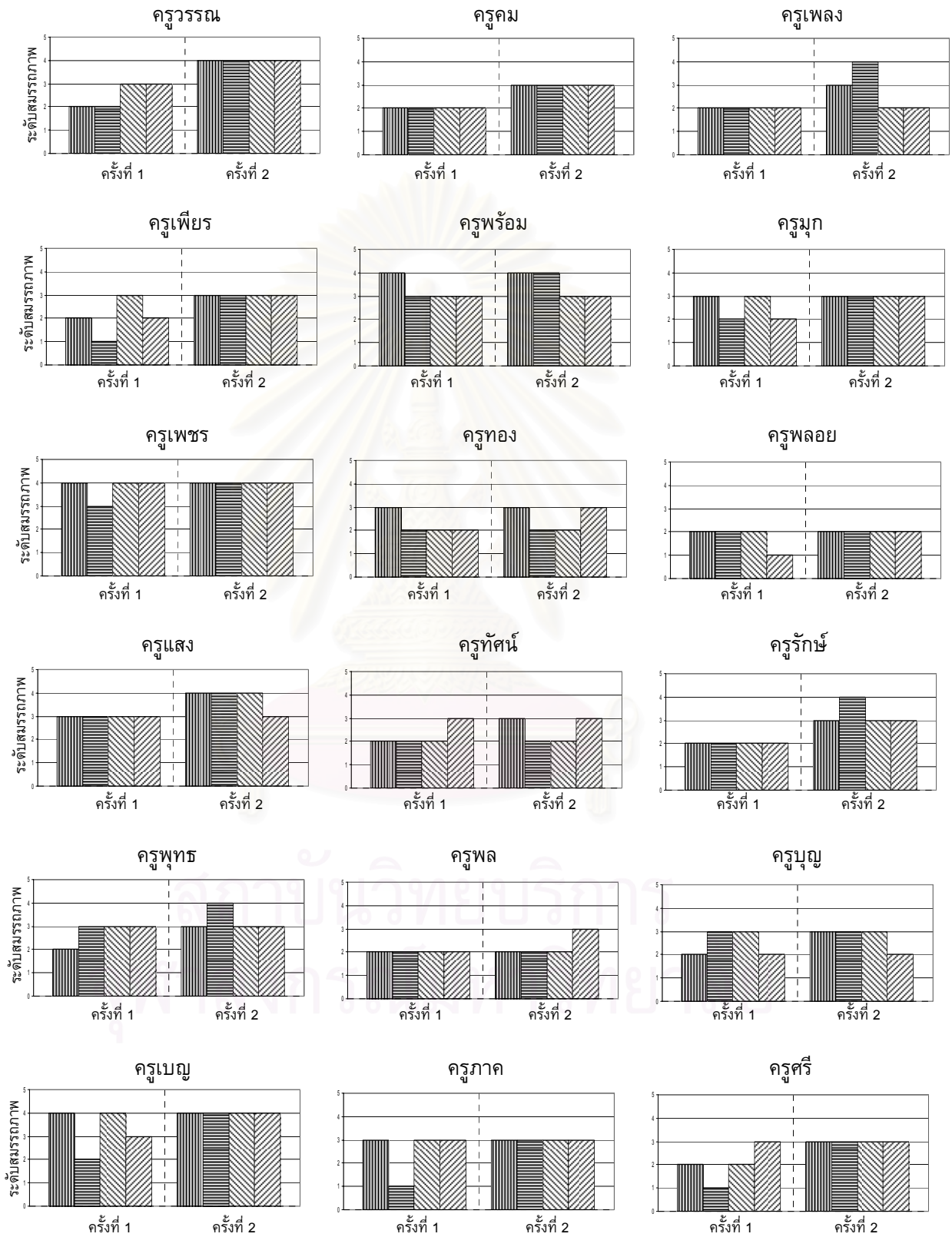
ง. - หมายถึง มีข้อมูลไม่เพียงพอสำหรับการประเมิน เนื่องจากครูเพลินได้ขอถอนตัวจากการเข้าร่วมการวิจัยในช่วงท้ายของการดำเนินงาน เพราะได้มีการเปลี่ยนแปลงหน้าที่จากครูผู้สอนไปเป็นเลขานุการของผู้บริหารและเจ้าหน้าที่ห้องสมุด ไม่มีงานด้านการจัดการเรียนการสอน

จ. จำนวนครูผู้ร่วมวิจัยที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้หนึ่งๆ

จากตารางที่ 24 สามารถนำเสนอข้อมูลผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนด้วยแผนภูมิแท่ง เพื่อให้เห็นภาพของการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ชัดเจนยิ่งขึ้นได้ดังนี้

ภาพที่ 17 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

2.1 คิดวางแผนการสอน 2.2 เขียนแผนการสอน 2.3 คิดขณะสอนในชั้นเรียน 2.4 คิดสะท้อนเกี่ยวกับการเรียนการสอน



หมายเหตุ: นำเสนอข้อมูลเฉพาะครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 18 คน (จากจำนวนทั้งสิ้น 19 คน) ที่ได้รับการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 2 ครั้งในทุกตัวบ่งชี้



จากตารางและแผนภูมิข้างต้น แสดงว่า การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่าน บทเรียนสามารถช่วยพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยได้ ดังนี้

จากผลการประเมินสมรรถภาพของครูจำนวนทั้งสิ้น 18 คน ที่ได้รับการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 2 ครั้ง พบว่า ครูทุกคนเกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนอย่างน้อย 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ โดยมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 4 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ได้แก่ การคิดวางแผนการสอน การเขียนแผนการสอน การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน และการคิดสะท้อนเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 ของจำนวนครูทั้งหมด มีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนใน 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 มีครูที่เกิดการพัฒนาใน 2 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 22 โดยครูส่วนใหญ่ซึ่งมีจำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 เกิดการพัฒนาใน 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนในแต่ละสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ พบว่า

1) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านการคิดวางแผนการสอน (ตัวบ่งชี้ที่ 2.1) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการคิดวางแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการคิดวางแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 11 คน ระดับที่ 3 จำนวน 4 คน ระดับที่ 4 จำนวน 3 คน และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการคิดวางแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการคิดวางแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 2 คน ระดับที่ 3 จำนวน 11 คน ระดับที่ 4 จำนวน 5 คน โดยมีครูที่มีสมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 2 ระดับ จำนวน 1 คน มีครูที่สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับ จำนวน 9 คน รวมมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพ จำนวน 10 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 8 คน

2) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านการเขียนแผนการสอน (ตัวบ่งชี้ที่ 2.2) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 3 คน ระดับที่ 2 จำนวน 10 คน ระดับที่ 3 จำนวน 5 คน โดยไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 4 และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 4 คน ระดับที่ 3 จำนวน 6 คน ระดับที่ 4 จำนวน 8 คน โดยมีครูที่

สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 2 ระดับ จำนวน 7 คน มีครูที่สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับ จำนวน 6 คน รวมมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพ จำนวน 13 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 5 คน

3) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน (ตัวบ่งชี้ที่ 2.3) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนอยู่ในระดับที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนอยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 8 คน ระดับที่ 3 จำนวน 8 คน ระดับที่ 4 จำนวน 2 คน และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนอยู่ในระดับที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนอยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 5 คน ระดับที่ 3 จำนวน 9 คน ระดับที่ 4 จำนวน 4 คน โดยมีครูจำนวนทั้งสิ้น 5 คนที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน ซึ่งครูทั้ง 5 คนนี้ ทุกคนเกิดการพัฒนาสมรรถภาพขึ้น 1 ระดับ และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 13 คน

4) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน (ตัวบ่งชี้ที่ 2.4) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 1 คน ระดับที่ 2 จำนวน 9 คน ระดับที่ 3 จำนวน 8 คน โดยไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับที่ 4 และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 3 คน ระดับที่ 3 จำนวน 12 คน ระดับที่ 4 จำนวน 3 คน โดยมีครูจำนวนทั้งสิ้น 9 คนที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน ซึ่งครูทั้ง 9 คนนี้ ทุกคนเกิดการพัฒนาสมรรถภาพขึ้น 1 ระดับ และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 9 คน

จากข้อมูลข้างต้นสามารถนำเสนอได้ด้วยตารางที่ 25 และ 26 ดังนี้

ตารางที่ 25 จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับสมรรถภาพในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน (N=18)

สมรรถภาพ ด้านทักษะการคิดใน การจัดการเรียนการสอน	ครั้งที่ ประเมิน	ระดับที่ 1		ระดับที่ 2		ระดับที่ 3		ระดับที่ 4	
		จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
2.1 มีการคิดวางแผนการสอน	1	0	0	11	61	4	22	3	17
	2	0	0	2	11	11	61	5	28
2.2 มีการเขียนแผนการสอน	1	3	17	10	56	5	28	0	0
	2	0	0	4	22	6	33	8	44
2.3 มีการคิดสะท้อนขณะ ปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน	1	0	0	8	44	8	44	2	11
	2	0	0	5	28	9	50	4	22
2.4 มีการสะท้อนความคิด เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน	1	1	6	9	50	8	44	0	0
	2	0	0	3	17	12	66	3	17

จากตารางที่ 25 แสดงว่า การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนสามารถช่วยพัฒนาสมรรถภาพด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยให้มีระดับสูงขึ้นได้ โดยในด้านการคิดวางแผนการสอน พบว่า จากเดิม (ผลการประเมินครั้งที่ 1) ที่ครูส่วนใหญ่จำนวน 11 คน คิดเป็นร้อยละ 61 มีสมรรถภาพด้านการคิดวางแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 2 แต่ต่อมาเมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแล้ว (ผลการประเมินครั้งที่ 2) พบว่า ครูส่วนใหญ่จำนวน 11 คน คิดเป็นร้อยละ 61 มีสมรรถภาพด้านการคิดวางแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 3 โดยมีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4 เพิ่มขึ้น จำนวน 2 คน

ในสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอน พบว่า จากผลการประเมินครั้งที่ 1 มีครูจำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 มีสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 1 และครูส่วนใหญ่ จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 2 แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 1 เลย และครูส่วนใหญ่จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 มีสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งเป็นระดับสูงที่สุด ทั้งที่จากผลการประเมินครั้งที่ 1 ไม่มีครูคนใดเลยที่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 4 นี้

ในสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน พบว่า จากผลการประเมินครั้งที่ 1 ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 2 และ 3 ระดับสมรรถภาพละ 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 โดยมีครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งเป็นระดับสูงที่สุด จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 11 แต่ต่อมาจากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า ครูส่วนใหญ่ จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 มีสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนอยู่ในระดับที่ 3 โดยมีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4 เพิ่มขึ้น จำนวน 2 คน

ในสมรรถภาพด้านการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน พบว่า จากผลการประเมินครั้งที่ 1 มีครูจำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 6 มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 1 และครูส่วนใหญ่ จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 2 แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 1 เลย และครูส่วนใหญ่ จำนวน 12 คน คิดเป็นร้อยละ 66 มีสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนอยู่ในระดับที่ 3 โดยมีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพในด้านนี้ขึ้นมาอยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งเป็นระดับสูงที่สุด จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 ทั้งนี้จากผลการประเมินครั้งที่ 1 ไม่มีครูคนใดเลยที่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 4 นี้

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอข้อมูลด้านระดับการพัฒนา ดังแสดงในตารางที่ 26

ตารางที่ 26 จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับการพัฒนา ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน (N=18)

สมรรถภาพ ด้านทักษะการคิดใน การจัดการเรียนการสอน	สมรรถภาพ พัฒนาขึ้น 1 ระดับ		สมรรถภาพ พัฒนาขึ้น 2 ระดับ		สมรรถภาพ พัฒนาขึ้น 3 ระดับ		สมรรถภาพ เกิดการพัฒนา (รวม)		สมรรถภาพ คงที่	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
2.1 มีการคิดวางแผนการสอน	9	50	1	6	0	0	10	56	8	44
2.2 มีการเขียนแผนการสอน	6	33	7	39	0	0	13	72	5	28
2.3 มีการคิดสะท้อนขณะ ปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน	5	28	0	0	0	0	5	28	13	72
2.4 มีการสะท้อนความคิด เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน	9	50	0	0	0	0	9	50	9	50

เมื่อพิจารณาข้อมูลระดับการพัฒนารวมจากตารางที่ 24 ควบคู่กับการพิจารณาข้อมูลจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในแต่ละสมรรถภาพในตารางที่ 26 นี้ พบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนมากที่สุด โดยมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพในด้านนี้จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 72 ของจำนวนครูผู้ร่วมวิจัยทั้งหมด และมีค่าระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 20 รองลงมา คือ ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการคิดวางแผนการสอน จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 11) และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 9) ตามลำดับโดยในด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอน เป็นด้านที่ครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพน้อยที่สุด เนื่องจากมีครูเพียงจำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 ที่เกิดการพัฒนา (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 5) และครูส่วนใหญ่ จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 72 มีสมรรถภาพคงที่ ทั้งนี้ ไม่มีสมรรถภาพด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนในสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ใดเลยที่ครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นถึง 3 ระดับ โดยครูจำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 39 มีการพัฒนาสมรรถภาพขึ้น 2 ระดับในสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนเพียงด้านเดียว และครู



ส่วนใหญ่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพในด้านอื่นๆ อีก 3 สมรรถภาพ (การคิดวางแผนการสอน การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน และการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียน การสอน) ขึ้นอีกเพียง 1 ระดับ ทั้งนี้ สรุปได้ว่า ในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน มีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาขึ้นอย่างน้อย จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 ของครูจำนวนทั้งหมด (N=18) และครูมีการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับ ในทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะ การคิดในการจัดการเรียนการสอนของครูเป็นรายบุคคล พบข้อสังเกตดังนี้

1) เมื่อพิจารณาจากจำนวนตัวบ่งชี้และระดับการพัฒนา พบว่า ครูที่เกิดการพัฒนา สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด คือ ครูวรรณ ครูรักษ์ และครูคม โดยครูทุกคนมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านทักษะการคิดในการจัด การเรียนการสอนนี้ครบทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ และมีระดับการพัฒนารวมใกล้เคียงกันคือ 6 5 และ 4 ตามลำดับ

2) เมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว มีครูจำนวน 3 คน คิดเป็น ร้อยละ 17 ที่มีการพัฒนาทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนในทุกสมรรถภาพได้ถึงระดับ ที่ 4 ได้แก่ ครูวรรณ ครูเพชร และครูเบญญ

3) มีครูจำนวน 1 คน ที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการ เรียนการสอนที่ค่อนข้างสม่ำเสมอ กล่าวคือ มีการพัฒนาสมรรถภาพในทุกด้าน ด้านละ 1 ระดับ เท่ากัน คือ ครูคม

4) ครูเพชร เป็นครูที่มีสมรรถภาพด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนอยู่ใน ระดับสูงอยู่แล้วโดยมีสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ถึง 3 ด้านจากทั้งหมด 4 ด้านที่อยู่ในระดับ 4 ซึ่งเป็น ระดับสูงที่สุด ดังนั้น ครูเพชรจึงเกิดการพัฒนาขึ้นอีกเพียง 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

5) ครูพลและครูพลอย เป็นครูที่มีสมรรถภาพด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียน การสอนอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ และมีการพัฒนาขึ้นอีกเพียง 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

นอกจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินซึ่งได้แสดงไว้ข้างต้นแล้ว ครูผู้ร่วมวิจัยยังได้พัฒนาสมรรถภาพอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ดังนี้

1) ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงวิธีคิดในวางแผนการสอน และเปลี่ยนแปลงวิธีการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน

ครูผู้ร่วมวิจัยส่วนหนึ่งมีการเปลี่ยนแปลงวิธีคิดในการวางแผนการสอน ในส่วนของการพิจารณาข้อมูลต่างๆ เพื่อการวางแผนการสอน กล่าวคือ จากเดิมที่ครูส่วนหนึ่งมักเริ่มต้นคิดวางแผนการสอนจากความสนใจของตนเอง เช่น กำหนดขั้นตอนในการสอนจากนวัตกรรมการจัดการเรียนการสอนที่ตนสนใจ เป็นนวัตกรรมที่ตนต้องการนำมาใช้ในการทำผลงานทางวิชาการ โดยไม่พิจารณาข้อมูลในด้านอื่นๆ หรือจากเดิมที่ครูมักเริ่มต้นคิดว่าจะสอนอะไรแก่นักเรียนจากการดูเนื้อหาสาระในแบบเรียน โดยครูใช้เนื้อหาในแบบเรียนเป็นหลักหรือเป็นจุดเริ่มต้นในการคิดวางแผนการสอนเรื่องนั้นๆว่าจะจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างไรเพื่อให้นักเรียนได้รู้เนื้อหาสาระจากแบบเรียนนั้น ซึ่งเมื่อครูดำเนินการศึกษาค้นคว้าบทเรียนแล้ว ครูส่วนหนึ่งได้เกิดการเปลี่ยนแปลงจากเดิมมาเป็นการที่ครูคิดพิจารณาข้อมูลในหลายด้านประกอบกัน และให้ความสนใจกับข้อมูลของนักเรียนมากยิ่งขึ้น เช่น เมื่อครูคิดวางแผนการสอนบทเรียนหนึ่งๆ ครูมีการนำหลักสูตรมาพิจารณา คิดถึงสภาพปัญหาของนักเรียน พิจารณาเป้าหมายด้านความสามารถหรือทักษะในการคิดของนักเรียน ซึ่งเป็นนโยบายของโรงเรียนและเป้าหมายของการศึกษาค้นคว้าบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ซึ่งทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงจากการที่ครูดูเนื้อหาสาระในหนังสือหรือเอกสารต่างๆ เพียงอย่างเดียวแล้วมากำหนดจุดประสงค์ในการจัดการเรียนการสอน มาเป็นการพิจารณาข้อมูลอย่างรอบด้านมากขึ้นจากแหล่งข้อมูลหลายแหล่งเพื่อกำหนดจุดประสงค์ในการจัดการเรียนการสอนในแต่ละครั้ง โดยครูให้ความสำคัญกับการกำหนดจุดประสงค์ในด้านผลการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับการคิดที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับนักเรียนมากยิ่งขึ้น ซึ่งเป็นการกำหนดเป้าหมายในด้านทักษะกระบวนการหรือเป็นการใช้ผลการเรียนรู้ด้านทักษะกระบวนการคิดเป็นตัวตั้งแทน มากกว่าการกำหนดเป้าหมายโดยให้ความสำคัญกับผลการเรียนรู้ด้านความรู้ในเนื้อหาสาระแต่เพียงอย่างเดียว นอกจากนี้ การที่กลุ่มศึกษาค้นคว้าบทเรียนได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาค้นคว้าบทเรียนว่าเพื่อพัฒนาการคิดของนักเรียนนั้น ส่งผลให้ในการคิดวางแผนการจัดการเรียนการสอน ครูต้องคิดวางแผนกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนมีโอกาสดูแสดงออกทางพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดหรือการเรียนรู้ของตนเองมากยิ่งขึ้น ส่งผลให้บทบาทของครูในกิจกรรมการเรียนการสอนลดน้อยลงไป และเป็นการเพิ่มโอกาสในการมีบทบาทของนักเรียนมากยิ่งขึ้น ทำให้เห็นว่าครูมีทิศทางในการคิดวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่ดีขึ้น

จากการคิดวางแผนการสอนที่เปลี่ยนไปข้างต้น ได้ส่งผลต่อการดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน จากเดิมที่มีครูเป็นศูนย์กลางที่มุ่งให้ความรู้แก่นักเรียนเพื่อสอนให้จบไปในแต่ละเรื่อง มาเป็นการที่ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงออกทางความคิดมากขึ้น ทั้งในลักษณะของการตอบคำถาม การอภิปราย หรือการนำเสนอผลงานหน้าชั้นเรียน ซึ่งกล่าวได้ว่าเป็น

การเปลี่ยนแปลงบทบาทของครูในการจัดการเรียนการสอนที่ครูเป็นศูนย์กลางมาเป็นการจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางมากยิ่งขึ้น

ตัวอย่างของครูที่มีการเปลี่ยนแปลงในด้านนี้อย่างชัดเจนที่สุด คือ ครูรักษ์ ซึ่งเป็นครูบรรจุใหม่ที่ไม่ได้จบการศึกษาทางด้านศึกษาศาสตร์และไม่มีประสบการณ์ทำงานครูก่อนเลย จากเดิมที่ครูรักษ์วางแผนการจัดการเรียนการสอนเรื่องการใช้ห้องสมุด สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ครูรักษ์ได้ศึกษาค้นคว้าเอกสารจำนวนมากเกี่ยวกับเนื้อหาที่ต้องการจะสอนนักเรียน เช่น ประเภทของห้องสมุด ระเบียบการใช้ห้องสมุด แล้วจัดทำเป็นเอกสารใบความรู้ และนำไปให้นักเรียนอ่านให้จบในเวลาที่กำหนด โดยครูรักษ์เป็นผู้สรุปเนื้อหาสาระในเอกสารนั้นๆ ด้วยการเขียนบนกระดาน และให้นักเรียนลอกข้อความที่ครูรักษ์เขียนโดยไม่มีการสนทนาใดๆ กับนักเรียน ซึ่งครูรักษ์ได้ใช้วิธีการจัดการเรียนการสอนในลักษณะนี้ทุกครั้ง ครูรักษ์บอกกับผู้วิจัยว่าต้องการให้นักเรียนได้เนื้อหาสาระให้ครบถ้วน ให้นักเรียนได้มีความรู้มากๆ ซึ่งในภาคเรียนถัดมาภายหลังดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว ครูรักษ์ได้อธิบายถึงวิธีคิดในการวางแผนการสอนว่า ครูรักษ์ได้ศึกษาหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียน พิจารณามาตรฐานการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับที่ครูรักษ์รับผิดชอบ และคิดต่อไปว่าจากข้อกำหนดในหลักสูตรดังกล่าวจะจัดแบ่งออกเป็นบทเรียนย่อยๆ ได้อย่างไร และในแต่ละบทเรียนจะจัดกิจกรรมอย่างไรเพื่อให้นักเรียนได้ฝึกทักษะต่างๆ ที่จำเป็นและเกี่ยวข้องกับเนื้อหาสาระนั้นๆ ให้มากที่สุด ซึ่งจากการสังเกตการสอนของครูรักษ์ในชั้นเรียน พบว่า จากเดิมที่ครูรักษ์สอนแบบบรรยายหรือให้นักเรียนอ่านเอกสารด้วยตนเอง ครูรักษ์ได้เปลี่ยนแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนมาเป็นการตั้งคำถามให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น การให้นักเรียนเล่าประสบการณ์ และอภิปรายกันในห้องเรียน แล้วจึงตั้งคำตอบหรือประสบการณ์ของนักเรียนมาสรุปเป็นข้อความรู้ในบทเรียนนั้นๆ ร่วมกัน แล้วครูรักษ์จึงช่วยเพิ่มเติมให้เพื่อให้ได้ข้อความรู้ที่ครบถ้วนมากยิ่งขึ้น

“พี่พยายามที่จะสื่อสารกับเด็กมากขึ้นนะ จากเดิมที่เน้นให้ความรู้อย่างเดียว พี่พยายามเปลี่ยนเป็นการซักถามเด็กมากขึ้น ดึงสิ่งที่เด็กรู้ หรือเค้ามีประสบการณ์ออกมา...ให้เค้ามีส่วนร่วมมากขึ้น”

จากการสัมภาษณ์ครูรักษ์ว่าเพราะเหตุใดจึงมีแนวทางในการวางแผนการจัดการเรียนการสอนและการจัดกิจกรรมในชั้นเรียนที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิมอย่างมาก ครูรักษ์ได้อธิบายดังนี้

“พี่ก็ไม่แน่ใจหรอกนะว่าตัวพี่เองสอนดีขึ้นหรือเปล่า แต่พี่รู้สึกว่าการคุยกับเรามากขึ้น คือพี่พยายามคิดใจจากเดิมที่พี่เน้นเอาเอกสารให้เด็กอ่าน แล้วดูเค้าไม่ค่อยตั้งใจเรียน พี่ก็คิดว่าเออ..เราต้องดูปัญหา ก่อนว่าเด็กเค้ามีปัญหาอย่างไร แล้วผลที่เราคาดหวังว่าจะให้เด็กเค้ามันคืออะไร ตอนแรกพี่ก็คิดแต่อยากให้เด็กเค้าได้เยอะๆ ใจ แต่มันเลยเป็นการยัดเข้าไป เลยคิดว่า ในการสอนก็ต้องให้เค้าแสดงออกมากขึ้น พี่เห็นตัวอย่างจากครูแสงใจ เค้าจะให้เด็กอภิปรายกันตลอดเลย มีการซักถามอยู่ตลอดเวลา แล้วเด็กเค้าสนใจดีมากเลย กระตือรือร้นกันดี แล้วก็ได้คำแนะนำจากเค้าด้วย มีอะไรไม่เข้าใจตรงไหนเราก็ถามเค้าได้ เพราะเค้ารู้เรื่องหลักสูตรดี แล้วก็อธิบายอะไรหลายๆ เรื่องให้เราฟังได้ ตอนนั้นก็เลยกลายเป็นว่ามีอะไรพี่ก็จะไปปรึกษาเค้า อ้อ..แล้วก็ได้น้อง (หมายถึงผู้วิจัยที่ทำหน้าที่ที่ปรึกษาหรือผู้รู้) ด้วยแหละ พอตรงไหนที่ฟัง พี่ก็ถามได้ มันรู้สึกว่าการสอนเราดีขึ้น คงเพราะเราเห็นตัวอย่าง แล้วก็ได้อาหารใจดีจากคนหลายคน แล้วบางทีก็มีเหมือนกันที่แบบว่า..ครูพักลักจำ คือเวลาฟังประชุม

กลุ่มนี้ บางทีพี่ก็ได้รู้เหตุผลว่า อ้อ..ครูแสงเค้าสอนอย่างนั้นเพราะอะไร มันก็ได้ความรู้ไปด้วย แล้วเราก็ก็นำมาใช้ในการสอนของเรา...”

นอกจากนี้ ครูทัศนก็ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของตนเอง ดังนี้

“พี่ว่าพี่คิดมากขึ้นนะ จากเดิมพี่คิดแต่ว่า วันนี้พี่จะสอนอะไร มาเป็นว่า วันนี้เด็กควรจะได้เรียนอะไร แล้วเรียนยังไง ถึงจะดี.. เหมือนว่ามุมมองของพี่มันเปลี่ยนไปนะ จากที่มองเอาตัวเองเป็นหลัก พี่ก็มองดูนักเรียนมากขึ้น แต่ความคิดเปลี่ยนแล้ว ก็เชื่อว่าในห้องพี่จะเปลี่ยนเหมือนความคิดนะ พี่ยังยอมรับว่า บางทีพี่ก็ยังติดกับวิธีสอนแบบเดิมอยู่เหมือนกัน คือพี่ใจร้อนไง พอให้เด็กคิด แล้วเด็กคิดไม่ได้ซักที พี่ก็จะรีบบอกให้จบๆ ไป เดี่ยวสอนไม่ทัน แต่ตอนนี้พี่กำลังพยายามใจเย็นลงอยู่ คงต้องใช้เวลาน้อยล่ะ ติดสอนแบบเดิมมาเป็นสิบปี แต่เพิ่งมาคิดได้ตอนทำงานนี้ พี่ว่าคงใช้เวลาเปลี่ยนนิสัยตัวเองพอสมควรนะ.”

2) ครูเกิดการพัฒนาความสามารถในการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน

ครูส่วนหนึ่งได้แสดงถึงความสามารถในการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนที่มีการพัฒนาขึ้น ตัวอย่างเช่น

### 2.1) ครูพล

ในระยะแรกของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ครูพลจะเล็งการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอยู่เสมอ โดยให้ความเห็นว่า ครูผู้สอนสอนดีแล้ว หรือสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนโดยระบุเพียงสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนการสอน เช่น

“ผมว่านะ นักเรียนเค้านำเสนองานกันน่าสนใจดีนะ แต่พวกที่นั่งฟังนะ ไม่ค่อยจะสนใจฟังกันเลย แอบเล่น แอบคุยกันตลอด”

เมื่อถามครูพลถึงแนวทางการแก้ไข ครูพลมักกล่าวว่า ครูผู้สอนทำดีแล้ว แต่มันเป็นธรรมชาติของเด็ก ไม่สามารถแก้ไขได้ แต่ภายหลังการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปได้สักระยะ ครูพลได้แสดงถึงความพยายามในการมีบทบาทในการทำงานมากขึ้น โดยเริ่มแสดงความคิดเห็นมากขึ้นมากขึ้น ซึ่งในระยะแรกอาจยังไม่สามารถระบุแนวทางการแก้ไขปัญหาได้ชัดเจนนัก แต่ก็แสดงถึงความพยายามในการแสดงความคิดเห็นให้มากขึ้นกว่าเดิม ซึ่งสาเหตุที่ครูพลเริ่มแสดงความคิดเห็นมากขึ้น ผู้วิจัยและสมาชิกในกลุ่มของครูพลตั้งข้อสังเกตว่าเนื่องมาจากการที่ครูพลเริ่มรับรู้ถึงบทบาทในการทำงานครั้งนี้ว่า ต้องแสดงความคิดเห็น รวมทั้งอาจเพราะครูพลเห็นว่าสมาชิกในกลุ่มพยายามที่จะให้ครูพลแสดงความคิดเห็นให้มากขึ้น และแสดงการยอมรับในความคิดของครูพล เป็นผลให้ในช่วงท้ายของการดำเนินงาน ครูพลมีการสะท้อนความคิดได้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยสามารถระบุปัญหา แสดงความคิดเห็นต่อปัญหา รวมทั้งสามารถเสนอแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขได้ ตัวอย่างเช่น จากการดูวิดีโอทัศนการสอนของครูศรี โรงเรียนกรุงเทพ 2 ที่สอนเรื่องระบอบการปกครองสมัยกรุงศรีอยุธยา ครูศรีระบุในแผนการสอนว่าให้นักเรียนแสดงบทบาทสมมติตามตำแหน่งทางการปกครองที่นักเรียนจับฉลากได้ แต่ในการจัดการเรียนการสอนจริง ครูศรีให้นักเรียนจับฉลาก แล้วยื่นหน้าชั้นเรียน



เพื่ออ่านข้อความในฉลากที่ระบุตำแหน่งและหน้าที่ของตำแหน่งนั้นๆ อย่างชัดเจน ซึ่งครูพลได้แสดงการสะท้อนความคิด ดังนี้

“ผมว่า มันไม่ใช่บทบาทสมมตินะ คือนักเรียนไม่ได้แสดงบทบาทเลย เป็นการมาอ่านมากกว่า ทำอย่างนี้แล้วสังเกตได้ว่านักเรียนดูงง งง นะว่าต้องทำอะไร ที่จริงผมว่า ถ้าในฉลากไม่มีข้อความระบุหน้าที่ว่าตำแหน่งนั้นๆ ทำหน้าที่อะไร อย่างเช่นเขียนว่า สมุหนายก หรือสมุหกลาโหม เจยๆ แล้วลองให้นักเรียนที่จับฉลากได้ลองแสดงบทบาทดู หรืออธิบายตามความเข้าใจของเค้าว่าตำแหน่งที่เค้าได้รับนั้นมีหน้าที่อะไร ผมว่าอย่างนี้จะดีกว่านะ เราจะได้รู้ด้วยว่าเด็กจะอะไรมาแล้วบ้าง แล้วเข้าใจผิดตรงไหน”

จากคำอธิบายของครูพลข้างต้นแสดงให้เห็นได้ว่า ครูพลสามารถระบุข้อบกพร่องที่เกิดขึ้นในการสอนได้ สามารถแสดงความคิดเห็นและแนวทางการปรับปรุงแก้ไขได้อย่างชัดเจน และสอดคล้องสัมพันธ์กัน

## 2.2) ครูวรรณ

ครูวรรณบอกกับผู้วิจัยและสมาชิกในกลุ่มเสมอว่า รู้สึกว่าตนเองเกิดการคิดสะท้อนหรือคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับนักเรียนมากขึ้นในขณะที่จัดการเรียนการสอน ดังนี้

“พี่สังเกตเห็นนะว่าพอพี่บอกเด็กว่าให้คิดคำที่ใช้สระ-ะ เด็กเค้าเลือกคำว่า โตะ หรือคำว่า แกะ ว่าเป็นสระ-ะ ถ้าเป็นก่อนหน้าี่จริงแล้วพี่ก็เห็นเหมือนกันนั่นแหละ แต่พี่ก็จะปล่อยผ่านไป ไม่สนใจ คิดว่าเดี๋ยวเด็กเรียนเรื่องสระ -ะ หรือสระ -ะ เค้าก็จะรู้เอง แต่ตอนนี้พี่รู้ไงว่าเดี๋ยวมันจะเป็นประเด็นเวลาเรามาอภิปรายกันแล้วมันก็มีประเด็นคล้ายๆกันนี้มาก่อนแล้ว ตอนครูเพลงสอน พี่ก็เลยมาคิดๆ ดูแล้วก็รู้ว่า เอ..มีเด็กเป็นอย่างนี้เยอะแยะ เพราะเค้ายังไม่ได้อ่าน สระ -ะ ไรหรือสระที่มันมีรูปสระ-ะ หรือวิสรรชนีย์อยู่ด้วยไง มันก็เลยคิดว่า เอ.. เราปล่อยไม่ได้ละ แล้วอีกอย่าง มันก็มีคนมาสังเกตเราด้วยไง มันเลยระวังขึ้น แล้วก็รู้ว่าต้องอธิบายกับเด็กด้วย ว่าเป็นถ้าสระ-ะ ก็ต้องมีแค่ -ะ อย่างเดียว ไม่มี โ- หรือรูปวางอื่นๆ มารวมด้วยนะ ไม่งั้นถ้าเราปล่อยไปแบบทำเป็นไม่ได้ยิน เด็กเค้าก็อาจจำไปแบบผิดๆ ได้ เดี่ยวจะเป็นประเด็น”

เช่นเดียวกับครูเพียรที่ผู้วิจัยสังเกตได้ว่าครูเพียรเกิดการคิดสะท้อนเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอยู่ตลอดเวลา แม้ว่าในบางครั้งอาจมิได้แสดงพฤติกรรมการคิดสะท้อนในสถานการณ์เฉพาะเช่น การประชุมหลังการสอน แต่ครูเพียรมักเก็บประเด็นกลับไปขึ้นเพื่อหาทางปรับปรุงแก้ไขงานอยู่เสมอ เช่น ในการประชุมครั้งหนึ่งที่ครูเพียรพยายามหาวิธีการช่วยเหลือนักเรียนในการแก้โจทย์ปัญหา แต่ครูเพียรยังไม่สามารถระบุวิธีการที่แน่ชัดได้ แต่หลังจากนั้นไม่กี่วัน ครูเพียรได้แจ้งกับผู้วิจัยว่า ตนนี้วิธีการที่จะใช้ช่วยให้เด็กแก้โจทย์ปัญหาได้แล้ว คือ การใช้รูปภาพช่วย ใช้การวาดภาพ ให้เด็กเห็นเป็นรูปธรรม เป็นต้น

จากข้อมูลข้างต้นแสดงว่าการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนนอกจากจะช่วยพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ในด้านการคิดสะท้อนเกี่ยวกับการเรียนการสอนของครูให้มีระดับสมรรถภาพที่ดีขึ้นได้แล้ว ยังช่วยส่งเสริมให้ครูเกิดความตระหนักและเกิดพฤติกรรมในการคิดสะท้อนเกี่ยวกับนักเรียนและการจัดการเรียนการสอนของตนเองมากยิ่งขึ้นอีกด้วย

### 1.3 ผลการพัฒนาศมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

ผลการพัฒนาศมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความสามารถใน  
การทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

พิจารณาตามตัวบ่งชี้ จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

ตัวบ่งชี้ 3.1 มีความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม

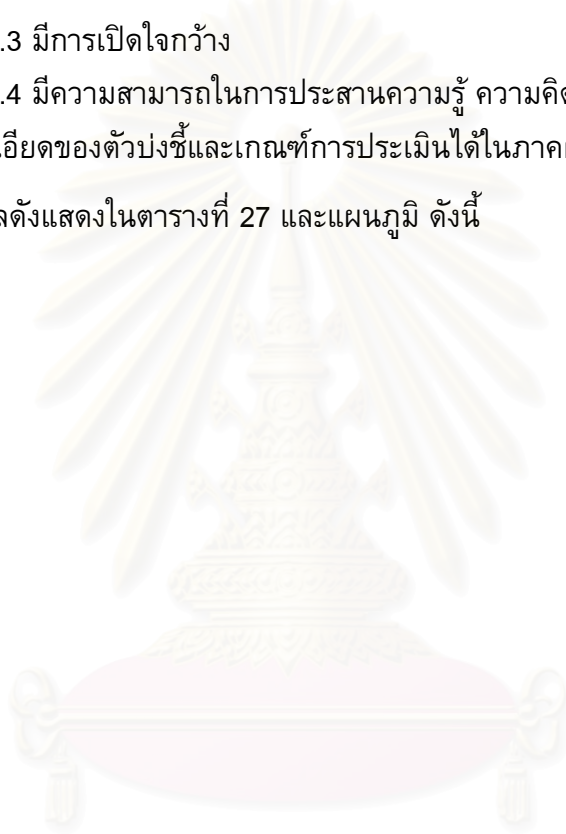
ตัวบ่งชี้ 3.2 มีความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด

ตัวบ่งชี้ 3.3 มีการเปิดใจกว้าง

ตัวบ่งชี้ 3.4 มีความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด

(ดูรายละเอียดของตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินได้ในภาคผนวก)

ปรากฏผลดังแสดงในตารางที่ 27 และแผนภูมิ ดังนี้



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 27 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

ผลการประเมิน ครูผู้ร่วมวิจัย	สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง												จำนวน ตัวบ่งชี้ที่ เกิด การพัฒนา (รวม)	ระดับ การพัฒนา (รวม)
	3.1 รู้เข้าใจเป้าหมาย			3.2 สื่อสาร			3.3 เปิดใจกว้าง			3.4 ประสานความรู้ความคิด				
	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ระดับ การพัฒนา		
1.ครูวรรณ	3 <sup>ข</sup>	4	1	4	4	0	4	4	0	3	3	0	1	1
2.ครูคม	2	4	2	3	3	0	3	4	1	2	2	0	2	3
3.ครูเพลง	1	2	1	1	3	2	3	3	0	1	2	1	3	4
4. ครูเพียร	4	4	0	4	4	0	3	4	1	2	3	1	2	2
5.ครูพร้อม	2	4	2	4	4	0	4	4	0	3	3	0	1	2
6.ครูเพลิน <sup>ง</sup>	1	-	-	2	-	-	1	-	-	1	-	-		-
7.ครูมุก	3	3	0	2	3	1	2	3	1	2	3	1	3	3
8.ครูเพชร	2	2	0	4	4	0	2	3	1	4	4	0	1	1
9.ครูทอง	2	4	2	2	3	1	2	2	0	3	3	0	2	3
10.ครูพลอย	1	2	1	1	3	2	1	1	0	1	1	0	2	3
11.ครูแสง	3	4	1	4	4	0	4	4	0	3	3	0	1	1
12.ครูทัศน์	2	4	2	3	3	0	2	2	0	2	3	1	2	3
13.ครูรักษ์	3	4	1	3	4	1	4	4	0	3	3	0	2	2
14.ครูพุทธ	3	4	1	4	4	0	3	4	1	3	3	0	2	2
15.ครูพล	1	3	2	1	3	2	3	3	0	1	2	1	3	5
16.ครูบุญ	3	3	0	3	3	0	3	3	0	2	3	1	1	1
17.ครูเบญ	4	4	0	4	4	0	4	4	0	3	4	1	1	1
18.ครูภาค	4	4	0	3	4	1	4	4	0	2	3	1	2	2
19.ครูศรี	2	4	2	4	4	0	4	4	0	2	3	1	2	3
รวม	12 <sup>ข</sup>		18	7	10		5	5		9	9		33	42

หมายเหตุ: ก. ครั้งที่ 1 หมายถึง ผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 1 ครั้งที่ 2 หมายถึง ผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2

ข. ค่าตัวเลขของผลการประเมิน 3 หมายถึง ครูมีสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านนั้นๆ อยู่ในระดับที่ 3 ตามเกณฑ์การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น โดยมีระดับสมรรถภาพต่ำสุด คือ 1 และมีระดับสมรรถภาพสูงสุด คือ 4

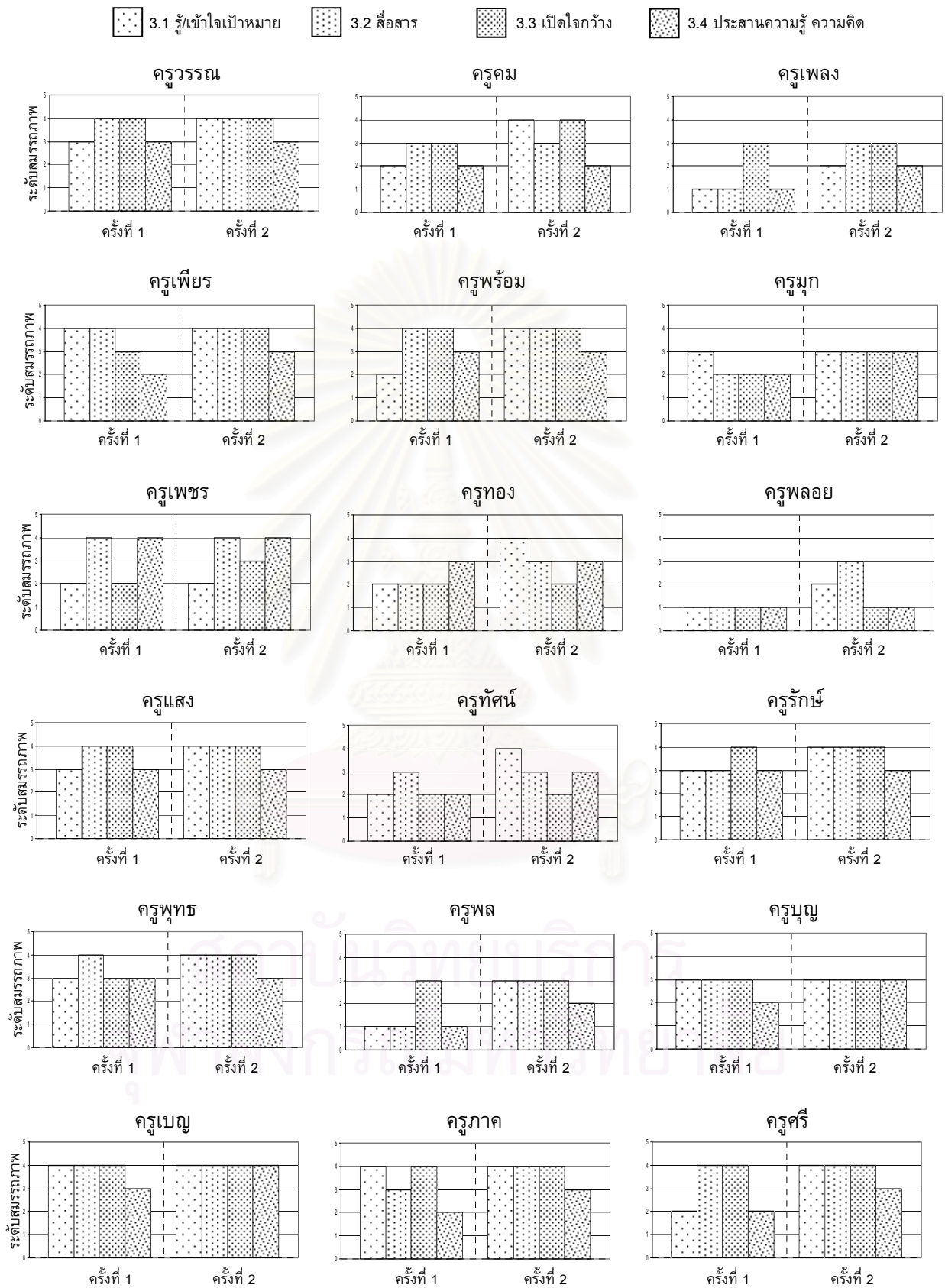
ค. ระดับการพัฒนา หมายถึง ระดับสมรรถภาพของครูที่เพิ่มขึ้น มีค่าเท่ากับผลต่างของผลการประเมินระดับสมรรถภาพครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 แต่อย่างไรก็ตามข้อมูลผลการประเมินระดับสมรรถภาพของครูผู้ร่วมวิจัยนี้ มีลักษณะเป็นข้อมูลแบบอันดับ (ordinal scale) ซึ่งมีลักษณะเป็นข้อมูลที่ค่าตัวเลขสามารถเรียงลำดับเปรียบเทียบความมากน้อยได้ แต่มีช่วงความแตกต่างระหว่างค่าตัวเลขไม่เท่ากัน จึงไม่ควรนำค่าตัวเลขดังกล่าวมาคำนวณ ดังนั้น การคำนวณค่าระดับการพัฒนาในที่นี้ จึงเป็นการจัดกระทำกับข้อมูลที่ไม่เหมาะสมนัก แต่ผู้วิจัยได้ดำเนินการเพื่อให้ได้ข้อมูลผลการพัฒนาของครูผู้ร่วมวิจัยที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

ง. - หมายถึง มีข้อมูลไม่เพียงพอสำหรับการประเมิน เนื่องจากครูเพลินได้ขอลถอนตัวจากการเข้าร่วมการวิจัยในช่วงท้ายของการทำงาน เพราะได้มีการเปลี่ยนแปลงหน้าที่จากครูผู้สอนไปเป็นเลขานุการของผู้บริหารและเจ้าหน้าที่ห้องสมุด ไม่มีงานด้านการจัดการเรียนการสอน

จ. จำนวนครูผู้ร่วมวิจัยที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้หนึ่งๆ

จากตารางที่ 27 สามารถนำเสนอข้อมูลผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนด้วยแผนภูมิแท่ง เพื่อให้เห็นภาพของการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่ชัดเจนยิ่งขึ้นได้ดังนี้

ภาพที่ 18 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง



หมายเหตุ: นำเสนอข้อมูลเฉพาะครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 18 คน (จากจำนวนทั้งสิ้น 19 คน) ที่ได้รับการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 2 ครั้งในทุกตัวบ่งชี้



จากตารางและแผนภูมิข้างต้น แสดงว่า การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่าน บทเรียนสามารถช่วยพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการทำงาน แบบร่วมมือรวมพลังของครูผู้ร่วมวิจัยได้ ดังนี้

จากผลการประเมินสมรรถภาพของครูจำนวนทั้งสิ้น 18 คน ที่ได้รับการประเมินสมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 2 ครั้ง พบว่า ครูทุกคนเกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียน การสอน ในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังนี้อย่างน้อย 1 สมรรถภาพตาม ตัวบ่งชี้ ทั้งนี้ ไม่มีครูคนใดเลยที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้าน ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังครบทั้ง 4 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ซึ่งได้แก่ มีความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม มีความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด มีการเปิดใจกว้าง และมีความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด อย่างไรก็ดี มีครู จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 ของจำนวนครูทั้งหมดที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียน การสอนในด้านนี้ใน 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ และมีครู จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 33 ที่เกิด การพัฒนาใน 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ โดยครูส่วนใหญ่ซึ่งมีจำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 เกิด การพัฒนาใน 2 สมรรถภาพ

เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถใน การทำงานแบบร่วมมือรวมพลังในแต่ละสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ พบว่า

1) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจ ในเป้าหมายของกลุ่ม (ตัวบ่งชี้ที่ 3.1) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 3 คน ระดับที่ 2 จำนวน 6 คน ระดับที่ 3 จำนวน 6 คน ระดับที่ 4 จำนวน 3 คน และจากผล การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้าน ความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มอยู่ในระดับที่ 1 มีครูมีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 2 จำนวน 3 คน ระดับที่ 3 จำนวน 3 คน ระดับที่ 4 จำนวน 12 คน โดยมีครูที่สมรรถภาพมี การพัฒนาขึ้น 1 ระดับ จำนวน 6 คน และมีครูที่สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 2 ระดับ จำนวน 6 คน รวมมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพ จำนวน 12 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 6 คน

2) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถใน การสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด (ตัวบ่งชี้ที่ 3.2) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยน ความรู้ ความคิดอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 3 คน ระดับที่ 2 จำนวน 2 คน ระดับที่ 3 จำนวน 5 คน ระดับที่ 4 จำนวน 8 คน และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด อยู่ในระดับที่ 1 และระดับที่ 2 โดยมีครูที่มีสมรรถภาพด้านนี้อยู่ในระดับที่ 3 จำนวน 8 คน ระดับที่ 4 จำนวน 10 คน โดยมีครูที่สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับจำนวน 4 คน และมีครูที่ระดับ

สมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 2 ระดับ จำนวน 3 คน รวมมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพ จำนวน 7 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 11 คน

3) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านการเปิดใจกว้าง (ตัวบ่งชี้ที่ 3.3) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการเปิดใจกว้างอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 1 คน ระดับที่ 2 จำนวน 4 คน ระดับที่ 3 จำนวน 6 คน ระดับที่ 4 จำนวน 7 คน และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการเปิดใจกว้างอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 1 คน ระดับที่ 2 จำนวน 2 คน ระดับที่ 3 จำนวน 5 คน ระดับที่ 4 จำนวน 10 คน โดยมีครูที่มีสมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับจำนวน 5 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 13 คน

4) เมื่อพิจารณาผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด (ตัวบ่งชี้ที่ 3.4) พบว่า จากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 1 มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการประสานความรู้ ความคิดอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 3 คน ระดับที่ 2 จำนวน 7 คน ระดับที่ 3 จำนวน 7 คน ระดับที่ 4 จำนวน 1 คน และจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ปรากฏว่า มีครูที่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการประสานความรู้ ความคิดอยู่ในระดับที่ 1 จำนวน 1 คน ระดับที่ 2 จำนวน 3 คน ระดับที่ 3 จำนวน 12 คน ระดับที่ 4 จำนวน 2 คน โดยมีครูที่มีสมรรถภาพมีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับจำนวน 9 คน และมีครูที่มีระดับสมรรถภาพคงที่ จำนวน 9 คน

จากข้อมูลข้างต้นสามารถนำเสนอได้ด้วยตารางที่ 28 และ 29 ดังนี้

ตารางที่ 28 จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับสมรรถภาพในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง (N=18)

สมรรถภาพ ด้านความสามารถในการทำงาน แบบร่วมมือรวมพลัง	ครั้งที่ ประเมิน	ระดับที่ 1		ระดับที่ 2		ระดับที่ 3		ระดับที่ 4	
		จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
3.1 มีความรู้ความเข้าใจใน เป้าหมายของกลุ่ม	1	3	17	6	33	6	33	3	17
	2	0	0	3	17	3	17	12	66
3.2 มีการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยน ความรู้ ความคิด	1	3	17	2	11	5	28	8	44
	2	0	0	0	0	8	44	10	56
3.3 มีการเปิดใจกว้าง	1	1	6	4	22	6	33	7	39
	2	1	6	2	11	5	28	10	56
3.4 มีความสามารถในการ ประสานความรู้ ความคิด	1	3	17	7	39	7	39	1	6
	2	1	6	3	17	12	66	2	11

จากตารางที่ 28 แสดงว่า การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถช่วยพัฒนาสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของครูผู้ร่วมวิจัยให้มีระดับสูงขึ้นได้ โดยในด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม พบว่า จากเดิม (ผลการประเมิน

ครั้งที่ 1) ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มอยู่ในระดับที่ 2 และระดับที่ 3 ระดับละ 6 คน คิดเป็นร้อยละ 33 เท่ากัน แต่ต่อมาเมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว (ผลการประเมินครั้งที่ 2) พบว่า ครูส่วนใหญ่ จำนวน 12 คน คิดเป็นร้อยละ 66 มีสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มอยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งแสดงว่ามีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4 นี้เพิ่มขึ้นจากเดิม จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 รวมทั้งในสมรรถภาพระดับที่ 1 ซึ่งเป็นระดับต่ำที่สุด ก็พบว่าไม่มีครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับนี้เลย ซึ่งลดลงจากเดิมที่มีครูจำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 ที่อยู่ในระดับที่ 1 นี้

ในสมรรถภาพด้านการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ความคิด พบว่า จากผลการประเมินครั้งที่ 1 ครูส่วนใหญ่ จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 มีสมรรถภาพด้านการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ความคิดอยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งเป็นระดับที่สูงสุดอยู่แล้ว แต่อย่างไรก็ดี ยังมีครูจำนวนหนึ่งที่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 1 และ 2 ซึ่งมีจำนวน 3 คน และ 2 คน คิดเป็นร้อยละ 17 และ 11 ลำดับ แต่ต่อมาจากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า ไม่มีครูที่มีสมรรถภาพด้านการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ความคิดอยู่ในระดับที่ 1 และ ระดับที่ 2 นี้เลย โดยครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 4 จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 และอยู่ในระดับที่ 3 จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 ตามลำดับ ซึ่งแสดงว่ามีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 3 เพิ่มขึ้น จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 และมีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4 เพิ่มขึ้น จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 11

ในสมรรถภาพด้านการเปิดใจกว้าง พบว่า จากผลการประเมินครั้งที่ 1 ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 3 และ 4 โดยในสมรรถภาพระดับที่ 3 มีครูจำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 33 และในสมรรถภาพระดับที่ 4 มีครูจำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 39 แต่ต่อมาจากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า ครูส่วนใหญ่ จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 มีสมรรถภาพด้านการเปิดใจกว้างอยู่ในระดับที่ 4 โดยมีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4 นี้เพิ่มขึ้น จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17

ในสมรรถภาพด้านความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด พบว่า จากผลการประเมินครั้งที่ 1 มีครูจำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 1 และครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ในระดับที่ 2 และระดับที่ 3 โดยมีจำนวนครูอยู่ในระดับที่ 2 และ 3 นี้จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 39 เท่ากัน รวมทั้งมีครูที่มีสมรรถภาพนี้อยู่ในระดับที่ 4 จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 6 แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 พบว่า มีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการประสานความรู้ ความคิดนี้อยู่ในระดับที่ 1 ลดลงเหลือเพียง 1 คน และครูส่วนใหญ่ จำนวน 12 คน คิดเป็นร้อยละ 66 มีสมรรถภาพในด้านนี้อยู่ระดับที่ 3 และมีจำนวนครูที่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4 เพิ่มขึ้น จำนวน 1 คน

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอข้อมูลด้านระดับการพัฒนา ดังแสดงในตารางที่ 29

ตารางที่ 29 จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามระดับการพัฒนา ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง (N=18)

สมรรถภาพ ด้านความสามารถในการทำงาน แบบร่วมมือรวมพลัง	สมรรถภาพ พัฒนาขึ้น 1 ระดับ		สมรรถภาพ พัฒนาขึ้น 2 ระดับ		สมรรถภาพ พัฒนาขึ้น 3 ระดับ		สมรรถภาพ เกิดการพัฒนา (รวม)		สมรรถภาพ คงที่	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
3.1 มีความรู้ความเข้าใจใน เป้าหมายของกลุ่ม	6	33	6	33	0	0	12	66	6	33
3.2 มีการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยน ความรู้ ความคิด	4	22	3	17	0	0	7	39	11	61
3.3 มีการเปิดใจกว้าง	5	28	0	0	0	0	5	28	13	72
3.4 มีความสามารถในการ ประสานความรู้ ความคิด	9	50	0	0	0	0	9	50	9	50

เมื่อพิจารณาข้อมูลระดับการพัฒนารวมจากตารางที่ 27 ควบคู่กับการพิจารณาข้อมูลจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในแต่ละสมรรถภาพในตารางที่ 29 นี้ พบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มมากที่สุด โดยมีครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพในด้านนี้ จำนวน 12 คน คิดเป็นร้อยละ 66 ของจำนวนครูผู้ร่วมวิจัยทั้งหมด และมีค่าระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 18 รองลงมา คือ ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความสามารถในการประสานความรู้ความคิด จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 9) และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 39 (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 10) ตามลำดับ โดยในด้านการเปิดใจกว้าง เป็นด้านที่ครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพน้อยที่สุด เนื่องจากมีครูเพียงจำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 ที่เกิดการพัฒนา (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 5) และครูส่วนใหญ่ จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 72 มีสมรรถภาพคงที่ ทั้งนี้ ไม่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังในสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ใดเลยที่ครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นถึง 3 ระดับ ส่วนสมรรถภาพที่ครูเกิดการพัฒนาระดับ 2 ระดับมี 2 สมรรถภาพ คือ สมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม และสมรรถภาพด้านความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด ซึ่งมีครูที่เกิดการพัฒนาขึ้น 2 ระดับในสมรรถภาพทั้งสองนี้ จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 33 และจำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 ตามลำดับ ทั้งนี้ ครูส่วนใหญ่เกิดการพัฒนาศักยภาพในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังในทุกสมรรถภาพขึ้น 1 ระดับ ทั้งนี้ สรุปได้ว่า ในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง มีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาขึ้นอย่างน้อย จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 ของครูจำนวนทั้งหมด (N=18) และครูมีการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับในทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของครูเป็นรายบุคคล พบข้อสังเกตดังนี้



1) เมื่อพิจารณาจากจำนวนตัวบ่งชี้และระดับการพัฒนา พบว่า ครูที่เกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังมากที่สุด คือ ครูเพลง และครูพล ซึ่งมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านนี้ใน 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้เท่ากัน และมีระดับการพัฒนารวมใกล้เคียงกันคือ 4 และ 5 ตามลำดับ

2) เมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแล้ว มีครูเพียงคนเดียวที่มีการพัฒนาความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังในทุกสมรรถภาพได้ถึงระดับที่ 4 คือ ครูเบญญ และมีครูจำนวน 8 คนที่มีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังให้อยู่ในระดับที่ 4 ได้ถึง 3 สมรรถภาพ ได้แก่ ครูเพียร ครูพร้อม ครูแสง ครูรักษ์ ครูพุทธ ครูเบญญ ครูภาค และครูศรี โดยครูทุกคนยังคงมีเพียงสมรรถภาพเดียวที่อยู่ในระดับที่ 3 คือ สมรรถภาพด้านความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด

3) ครูวรรณ ครูแสง และครูเบญญ เป็นครูที่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอยู่ในระดับสูงอยู่แล้ว โดยมีสมรรถภาพอย่างน้อย 2 สมรรถภาพ (จากทั้งหมด 4 สมรรถภาพ) อยู่ในระดับที่ 4 และมีสมรรถภาพที่เหลืออยู่ในระดับที่ 3 เป็นผลให้ครูกลุ่มนี้เกิดการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นอีกเพียง 1 ตัวบ่งชี้

4) ครูพลอย เป็นครูที่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ และเกิดการพัฒนาขึ้นอีกไม่มากนัก

นอกจากผลการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินซึ่งได้แสดงไว้ข้างต้นแล้ว ครูผู้ร่วมวิจัยยังเกิดการพัฒนาสมรรถภาพ หรือเกิดการเปลี่ยนแปลงในด้านอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ดังนี้

#### 1) ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการแสดงความคิดเห็น

ในระยะแรกของการดำเนินงานการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน มีครูผู้ร่วมวิจัยจำนวนหนึ่งที่มีพฤติกรรมนิ่งเงียบ ไม่แสดงความคิดเห็นใดๆ พยายามเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นของตนเองต่อกลุ่ม หรือแสดงความคิดเห็นเพียงว่า ตนเห็นด้วย จะดำเนินการอย่างไรก็ได้ อาทิ ครูพล ครูพลอย และครูเพลิน แต่ภายหลังครูในกลุ่มนี้ มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการแสดงความคิดเห็น โดยแสดงถึงความพยายามในการแสดงความคิดเห็นของตนเองมากขึ้น แม้ว่าในระยะแรกยังไม่สามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างตรงประเด็นนัก แต่ในช่วงท้ายของการดำเนินงาน พบว่า ครูกลุ่มนี้แสดงความกระตือรือร้นในการแสดงความคิดเห็น และสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างตรงประเด็นมากขึ้น สาเหตุของความเปลี่ยนแปลงนี้ ครูพลได้เล่าความรู้สึกของตนเอง ดังนี้

“พูดตรงๆ นะ ว่าที่แรกนะ ผมเกรงใจพี่พุทธ เข้าเป็นหัวหน้าผมไง เลยไม่ค่อยกล้าวิจารณ์การสอนเค้า แล้วอีกอย่าง แรกๆ ผมกลัวโง่โง่ ไม่อยากพูด เดี่ยวพูดไปไม่เข้าเรื่องจะแยเอา แต่ทีนี้พอเค้าพยายามให้เราพูดบ้าง พอพูดไปแล้วเห็นว่า เออ..บางที่เราเห็นในสิ่งที่คนอื่นไม่เห็น แล้วเค้าก็ยอมรับความคิดเรา มันก็เลยคิดว่าพูดๆ ไปเถอะ แต่ก่อนพูดมันก็ต้องนึกให้ดีกว่าก่อนนะว่าจะพูดอะไร จะได้ไม่อายเขา”

2) ครูเกิดการยอมรับและมีเจตคติที่ดีต่อเพื่อนร่วมงาน มีเจตคติที่ดีต่อการทำงานเป็นกลุ่ม

ข้อสังเกตประการหนึ่งคือ ครูผู้ร่วมวิจัยหลายคนที่มีสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอยู่ในระดับสูงอยู่แล้ว มักไม่ค่อยเกิดการเปลี่ยนแปลงระดับสมรรถภาพนัก แต่ครูกลุ่มนี้มีการเปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจนในด้านเจตคติ ต่อเพื่อนร่วมงาน โดยแสดงการยอมรับในความคิดและความสามารถของเพื่อนร่วมงานมากขึ้น อาทิ

ครูเพชร “บอกจริงๆ นะว่าตอนแรกพอรู้ว่าต้องทำงานกลุ่มนะ ไม่อยากเลย แต่ก็ เข้า..ด้วยความอยากรู้ว่า lesson study มันคืออะไรก็ลองดู พอทำแล้วก็รู้สึกที่เราได้เรียนรู้และทำความรู้จักกันกับเพื่อนร่วมงานมากขึ้น อย่างพี่มุกเนี่ย พี่ไม่เคยรู้มาก่อนเลยนะว่าพี่เค้าสอนดี เพิ่งเคยเห็นนี่แหละ อยู่กันมาตั้งนาน”

ครูเบญญ “พอทำงานกับน้องๆ แล้ว ทำให้มีโอกาสดูเห็นความคิดด้านการสอนของน้องศรีมากขึ้น คือ พอได้ทำงานอย่างนี้แล้วก็รู้สึกว่า เออ..มันทำให้เราเห็นความสามารถของน้องเค้ามากขึ้นนะ ก่อนหน้าไม่เคยคิดจะขอความเห็นเค้าหรอกนะ แต่พอได้เห็นโอเคเดียวเค้า มันก็ เออ..เค้ามีความคิดที่ดีเหมือนกันนะนี่ แล้วก็เห็นว่าอย่างครูภาคเนี่ยเค้ามีความรู้เกร็ดเล็กเกร็ดน้อยเกี่ยวกับประวัติศาสตร์หรือเรื่องต่างๆ เยอะเลย อยากรู้เรื่องอะไร หรืออยากได้เกร็ดความรู้เรื่องอะไรไปเล่าให้นักเรียนฟังนะ ถามเค้าได้เลย รู้ทุกเรื่อง มันเลยรู้สึกว่าเมื่อเราต้องการข้อมูลอะไรที่น้องเค้ารู้ เราก็ขอความช่วยเหลือจากเค้าได้ คือเดิมเราก็รู้สึกว่าไม่อยากถามเค้าไง เพราะคิดว่าเค้าคงไม่รู้หรอก”

ครูวรรณ “พี่เรียนรู้อะไร การจะสอนให้ได้ดี ความช่วยเหลือจากผู้รู้ แล้วก็การทำงานเป็นทีมเป็นสิ่งที่จำเป็นนะ ที่จริงพี่ชอบทำงานคนเดียวมากกว่า แต่พอมาทำงานนี้ มันเห็นเลยว่า บางทีเรามองไม่เห็นความผิดพลาดของเราหรอก หรือถึงเห็น บางทีเราก็ไม่รู้ว่าจะแก้ยังไง การที่มีคนอื่นมาช่วยดู มาช่วยแนะนำ มันช่วยได้มากเลยนะ”

3) ครูเกิดการปรึกษางานหรือแลกเปลี่ยนความรู้ในการจัดการเรียนการสอนระหว่างกันมากขึ้น

ครูภาคและครูวรรณได้เล่าถึงความสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มที่เปลี่ยนแปลงไป หลังจากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้

ครูภาค “คือรู้สึกได้เลยว่าเรามีการปรึกษางานกันมากขึ้น ถามความเห็นกันมากขึ้น คือเดิมเราก็สนิทกันอยู่แล้วนะ แต่ส่วนใหญ่ก็คุยกันเรื่องอื่น ไม่ค่อยปรึกษากันเรื่องวิชาการ หรือการสอนหรอก แต่พอทำงานนี้แล้ว มันเหมือนว่าเรารู้แล้วว่าถ้าเราอยากอยู่เรื่องอะไรเราควรถามใครได้ไง มันอาจไม่ได้มีการนัดคุยกันแบบเป็นทางการนะ แต่มันเป็นลักษณะที่ว่า พอเดินสวนกัน หรือพอนึกอะไรได้ ก็จะไปขอคำปรึกษากันทันที ไม่รู้จะเรียกได้มั๊ยว่าเหมือนวัฒนธรรมการทำงานของพวกเขา มันเปลี่ยนไป เวอร์ไปมั๊ยเนี่ย คือ มันเกิดความรู้สึกว่าเราอยากถามโอเคเดียว ขอโอเคเดียวดีในการสอนจากคนอื่น ๆ มากขึ้น ใจ อันนี้ชัดมากเลย พี่เบญญก็เห็นด้วยนะ เพราะพี่เบญญนี่แหละตัวการเลย ถามตลอด กลัวสอนไม่ดีหรือไงก็ไม่รู้”

ครูพุทธ “พี่รู้สึกว่าตัวเองเชื่อใจคนอื่นมากขึ้นนะ แต่ก่อนเราก็ว่าเราแน่ไง ไม่ต้องถามใครหรอก แต่พอมีโอกาสได้ฟังความคิดคนอื่นบ้าง พี่ก็ว่า เออ..บางทีเหนือฟ้ายังมีฟ้านะ อย่างครูพล เห็นเจียบๆ แต่ที่จริงเค้าก็โอเคดีเหมือนกัน แต่ก่อนเราก็ไม่ค่อยสนใจเค้าหรอก แต่เดี๋ยวนี้พอมีอะไร พี่ก็จะเรียกเค้ามาถาม ขอความเห็นหน่อย แล้วก็แลกเปลี่ยนกันดู ช่วยกันคิด แล้วก็ใช้แผนด้วยกัน เพราะเทอมนี้เราได้สอน ป.เดียวกันไง”

## สรุปผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละด้าน

จากข้อมูลทั้งหมดข้างต้น สามารถสรุปผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละด้านได้ดังนี้

1) เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในแต่ละด้าน พบว่า

1.1) ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ครูทุกคนเกิดการพัฒนาศมรรถภาพอย่างน้อย 1 ตัวบ่งชี้ จากจำนวนทั้งสิ้น 3 ตัวบ่งชี้ โดยครูส่วนใหญ่ จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 ของจำนวนครูทั้งหมดเกิดการพัฒนาศมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

เมื่อพิจารณาจำนวนครูจำแนกตามระดับสมรรถภาพ พบว่า เดิมจากผลการประเมินครั้งที่ 1 ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 3 แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 เมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4

เมื่อพิจารณาจำนวนครูจำแนกตามระดับการพัฒนา พบว่า ครูส่วนใหญ่มีการพัฒนาสมรรถภาพในด้านนี้ขึ้น 1 ระดับในทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

เมื่อพิจารณาจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในแต่ละรายสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ พบว่า ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอนมากที่สุด โดยมีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพนี้ จำนวน 16 คน คิดเป็นร้อยละ 89 ของจำนวนครูทั้งหมด (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 19) และครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียนน้อยที่สุด โดยมีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพนี้ จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 ของจำนวนครูทั้งหมด (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 13)

1.2) ในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ครูทุกคนเกิดการพัฒนาศมรรถภาพอย่างน้อย 1 ตัวบ่งชี้ จากจำนวนทั้งสิ้น 4 ตัวบ่งชี้ โดยครูส่วนใหญ่ จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 ของจำนวนครูทั้งหมดเกิดการพัฒนาใน 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

เมื่อพิจารณาจำนวนครูจำแนกตามระดับสมรรถภาพ พบว่า เดิมจากผลการประเมินครั้งที่ 1 ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 2 แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 เมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 3

เมื่อพิจารณาจำนวนครูจำแนกตามระดับการพัฒนา พบว่า ครูส่วนใหญ่มีการพัฒนาสมรรถภาพในด้านนี้ขึ้น 1 ระดับใน 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ได้แก่ การคิดวางแผนการสอน การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน และการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน โดยมีสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนเพียงสมรรถภาพเดียวที่ครูส่วนใหญ่มีการพัฒนาสมรรถภาพขึ้น 2 ระดับ

เมื่อพิจารณาจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในแต่ละรายสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ พบว่าครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนมากที่สุด โดยมีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพนี้ จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 72 ของจำนวนครูทั้งหมด (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 20) และครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติ

การสอนในชั้นเรียนน้อยที่สุด โดยมีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพนี้ จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 ของจำนวนครูทั้งหมด (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 5)

1.3) ในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ครูทุกคนเกิดการพัฒนาสมรรถภาพอย่างน้อย 1 ตัวบ่งชี้ จากจำนวนทั้งสิ้น 4 ตัวบ่งชี้ โดยครูส่วนใหญ่ จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนครูทั้งหมดเกิดการพัฒนาใน 2 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

เมื่อพิจารณาจำนวนครูจำแนกตามระดับสมรรถภาพ พบว่า เดิมจากผลการประเมินครั้งที่ 1 ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 3 และระดับที่ 4 แต่จากผลการประเมินครั้งที่ 2 เมื่อครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว ครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพอยู่ในระดับที่ 4

เมื่อพิจารณาจำนวนครูจำแนกตามระดับการพัฒนา พบว่า ครูส่วนใหญ่มีการพัฒนาสมรรถภาพในด้านนี้ขึ้น 1 ระดับใน 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ได้แก่ การสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ความคิด การเปิดใจกว้าง และความสามารถในการประสานความรู้ความคิด ส่วนสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม มีจำนวนครูส่วนใหญ่ที่มีการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นใน 1 และ 2 ระดับเท่ากัน

เมื่อพิจารณาจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในแต่ละรายสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ พบว่าครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มมากที่สุด โดยมีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพนี้ จำนวน 12 คน คิดเป็นร้อยละ 66 ของจำนวนครูทั้งหมด (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 18) และครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการเปิดใจกว้างน้อยที่สุด โดยมีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในสมรรถภาพนี้ จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 ของจำนวนครูทั้งหมด (ระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 5)

2) เมื่อพิจารณาจำนวนครูและระดับสมรรถภาพที่ครูมีการพัฒนาในแต่ละสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ พบว่า ทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ในทุกด้าน มีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาอย่างน้อย จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 ของครูจำนวนทั้งหมด (N=18) และครูมีการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับ โดยในสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน เป็นสมรรถภาพด้านที่มีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาในแต่ละสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้มากที่สุด คือ มีจำนวนครูที่เกิดการพัฒนาอย่างน้อย จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 56 ของครูจำนวนทั้งหมด (N=18) ในทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

3) เมื่อพิจารณาข้อมูลข้างต้นร่วมกับการพิจารณาจำนวนตัวบ่งชี้และระดับการพัฒนารวมในแต่ละด้าน พบว่า ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด คือ มีระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 48 และมีจำนวนตัวบ่งชี้ที่ครูเกิดการพัฒนารวม 37 บ่งชี้ ซึ่งแสดงว่าครูแต่ละคนมีจำนวนตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาเฉลี่ย 2.06 ตัวบ่งชี้ รองลงมา คือ ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน โดยผลการพัฒนารวมใกล้เคียงกับสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน คือ มีระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 45 และมีจำนวนตัวบ่งชี้ที่ครูเกิดการพัฒนารวม 37 ตัวบ่งชี้



ซึ่งแสดงว่าครูแต่ละคนมีจำนวนตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาเฉลี่ย 2.06 ตัวบ่งชี้ และด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง โดยมีระดับการพัฒนาเท่ากับ 42 และมีจำนวนตัวบ่งชี้ที่ครูเกิดการพัฒนา 33 บ่งชี้ ซึ่งแสดงว่าครูแต่ละคนมีจำนวนตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาเฉลี่ย 1.83 ตัวบ่งชี้

จากข้อมูลข้างต้น สรุปได้ว่า การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนช่วยพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในทุกด้าน ได้แก่ ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง และอย่างน้อย 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ในทุกด้าน

#### 1.4 ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวม

ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวม โดยจำแนกข้อมูลของครูเป็นรายบุคคล และจำแนกตามลักษณะการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ซึ่งได้นำเสนอผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยจำแนกตามรูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน บทบาทในการเข้าร่วมทำงานของผู้วิจัย และกลุ่มศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนที่เข้าร่วม ดังนี้

1.1) รูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน ได้แก่ รูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งประกอบด้วยกลุ่มภาษาไทย กลุ่มคณิตศาสตร์ กลุ่มวิทยาศาสตร์ กลุ่มบูรณาการ และรูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน ได้แก่ กลุ่มสังคมศึกษา

1.2) กลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยแบบร่วมมือรวมพลัง ได้แก่ กลุ่มภาษาไทย และกลุ่มคณิตศาสตร์ ส่วนกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยในฐานะที่ปรึกษา ได้แก่ กลุ่มวิทยาศาสตร์ กลุ่มบูรณาการ และกลุ่มสังคมศึกษา

ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวม แสดงในตารางที่ 30 - 31 และแผนภูมิที่ 19 - 20 ดังนี้

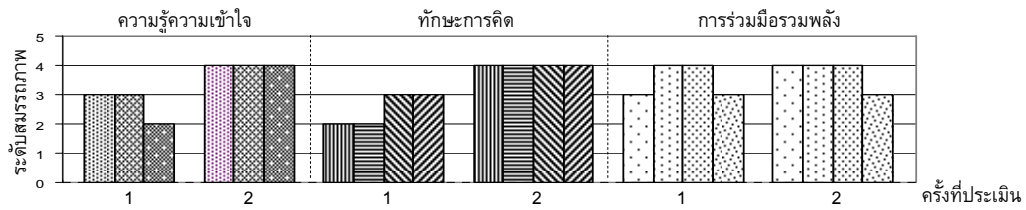
ตารางที่ 30 ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่าน บทเรียน บทบาทในการเข้าร่วมทำงานของผู้วิจัย และกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่เข้าร่วม (N=18)<sup>ก</sup>

รูปแบบ การศึกษา ผ่าน บทเรียน	บทบาท ของ ผู้วิจัย	กลุ่มศึกษา ผ่านบทเรียน	ครูผู้ร่วม วิจัย	จำนวนตัวบ่งชี้และระดับการพัฒนาของสมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอนที่เกิดการพัฒนาในแต่ละด้าน						จำนวน ตัวบ่งชี้ ที่พัฒนา (รวม) 11 ตัวบ่งชี้	ระดับ การ พัฒนา <sup>ข</sup> (รวม)
				ความรู้ความเข้าใจ (จำนวน 3 ตัวบ่งชี้)		ทักษะการคิด (จำนวน 4 ตัวบ่งชี้)		การทำงานแบบ ร่วมมือรวมพลัง (จำนวน 4 ตัวบ่งชี้)			
				จำนวน ตัวบ่งชี้ที่ พัฒนา	ระดับ การพัฒนา โดยรวม	จำนวน ตัวบ่งชี้ที่ พัฒนา	ระดับ การพัฒนา โดยรวม	จำนวน ตัวบ่งชี้ที่ พัฒนา	ระดับ การพัฒนา โดยรวม		
แบบ โรงเรียน เป็นฐาน	ผู้วิจัย เข้าร่วม ทำงาน แบบ ร่วมมือ รวมพลัง (N=5)	ภาษาไทย (N=3)	ครูวรรณ	3	4	4	6	1	1	8	11
			ครูคม	3	5	4	4	2	3	9	12
			ครูเพลง	3	4	2	3	3	4	8	11
			ค่าเฉลี่ย	3	4.33	3.33	4.33	2	2.66	8.33	11.33
		คณิตศาสตร์ (N=2)	ครูเพียร	3	4	3	4	2	2	8	10
			ครูพร้อม	3	3	1	1	1	2	5	6
			ค่าเฉลี่ย	3	3.50	2	2.50	1.50	2	6.50	8
		ค่าเฉลี่ย	3	4	2.80	3.60	1.80	2.40	7.60	10	
	ผู้วิจัย เข้าร่วม ทำงาน ในฐานะ ที่ปรึกษา (N=13)	วิทยาศาสตร์ (N=4)	ครูมุก	1	1	2	2	3	3	6	6
			ครูเพชร	1	1	1	1	1	1	3	3
			ครูทอง	1	1	1	1	2	3	4	5
			ครูพลอย	1	1	1	1	2	3	4	5
			ค่าเฉลี่ย	1	1	1.25	1.25	2	2.5	4.25	4.75
		บูรณาการ (N=3)	ครูแสง	3	3	3	3	1	1	7	7
			ครูทัศน์	2	3	1	1	2	3	5	7
	ครูรักษ์	3	7	4	5	2	2	9	14		
	ค่าเฉลี่ย	2.66	4.33	2.66	3	1.66	2	7	9.33		
แบบข้าม โรงเรียน (N=13)	สังคมศึกษา (N=6)	ครูพุทธ	2	2	2	2	2	2	6	6	
		ครูพล	1	2	1	1	3	5	5	8	
		ครูบุญ	3	3	1	1	1	1	5	5	
		ครูเบญ	1	1	2	3	1	1	4	5	
		ครูภาค	2	2	1	2	2	2	5	6	
		ครูศรี	1	1	3	4	2	3	6	8	
		ค่าเฉลี่ย	1.66	1.83	1.66	2.16	1.83	2.33	5.16	6.33	
	ค่าเฉลี่ย	1.69	2.15	1.77	2.08	1.85	2.31	5.31	6.54		
รูปแบบโรงเรียนเป็นฐาน (N=12)			ค่าเฉลี่ย	2.25	3.08	2.25	2.66	1.83	2.33	6.33	8.08
รูปแบบข้ามโรงเรียน (N=6)			ค่าเฉลี่ย	1.66	1.83	1.66	2.16	1.83	2.33	5.16	6.33

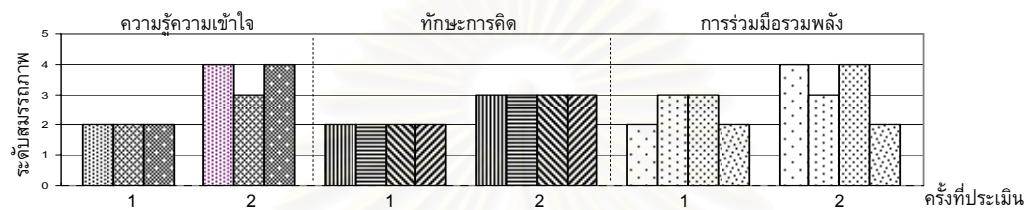
หมายเหตุ: ก. นำเสนอข้อมูลเฉพาะครูจำนวน 18 คน (จากจำนวนทั้งสิ้น 19 คน) ที่ได้รับการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครบทั้ง 2 ครั้งในทุกตัวบ่งชี้  
 ข. ระดับการพัฒนาโดยรวม หมายถึง ผลรวมของระดับสมรรถภาพของครูที่เพิ่มขึ้น ซึ่งระดับสมรรถภาพที่เพิ่มขึ้นคือผลต่างของผลการประเมินระดับสมรรถภาพครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 อย่างไรก็ตาม ด้วยข้อมูลผลการประเมินระดับสมรรถภาพของครูผู้ร่วมวิจัยนี้ มีลักษณะเป็นข้อมูลแบบอันดับ (ordinal scale) ซึ่งมีลักษณะเป็นข้อมูลที่ค่าตัวเลขสามารถเรียงลำดับเปรียบเทียบความมากน้อยได้ แต่มีช่วงความแตกต่างระหว่างค่าตัวเลขไม่เท่ากัน จึงไม่ควรนำค่าตัวเลขดังกล่าวมาคำนวณ ดังนั้น การคำนวณค่าระดับการพัฒนาในที่นี้ จึงเป็นการจัดกระทำกับข้อมูลที่ไม่เหมาะสมนัก แต่ผู้วิจัยได้ดำเนินการเพื่อให้ได้ข้อมูลผลการพัฒนาของครูผู้ร่วมวิจัยที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

ภาพที่ 19 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในภาพรวมของครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคน

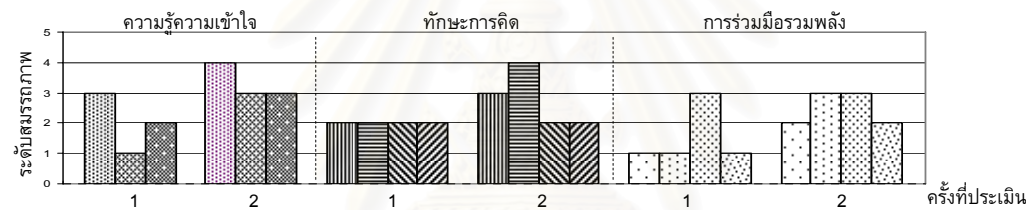
**ครูวรรณ**



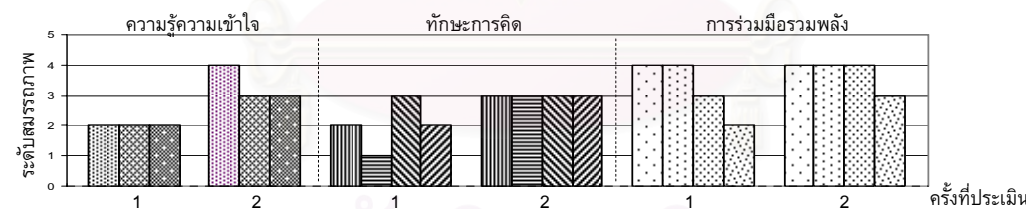
**ครูคม**



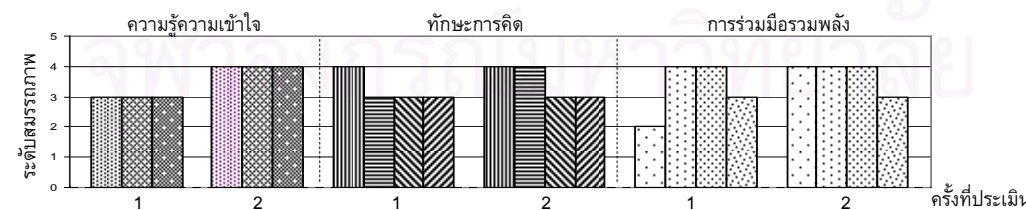
**ครูเพลง**



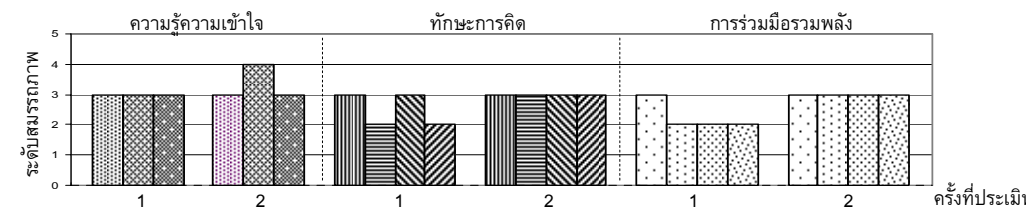
**ครูเพียร**



**ครูพร้อม**

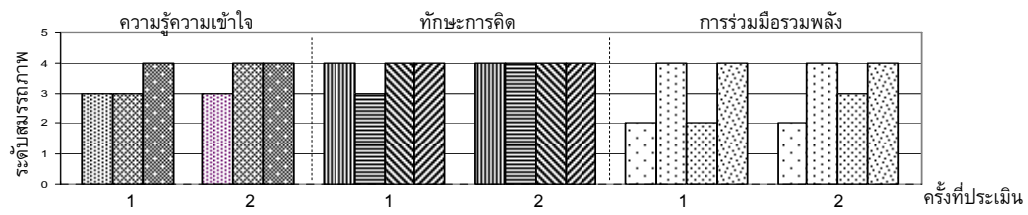


**ครูมุก**

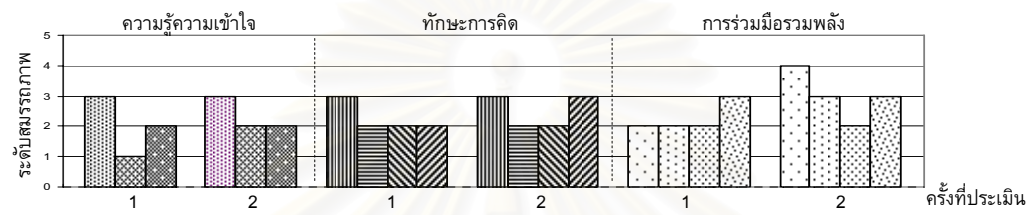


ภาพที่ 19 (ต่อ) สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในภาพรวมของครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคน

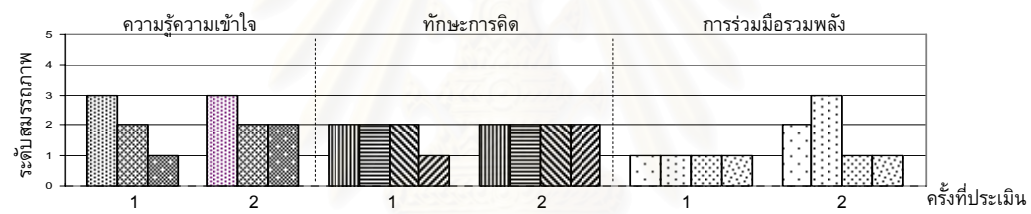
**ครูเพชร**



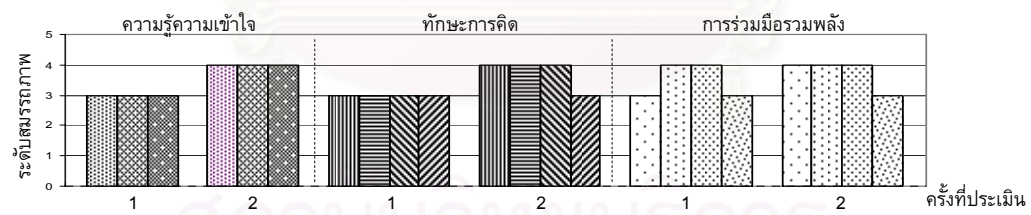
**ครูทอง**



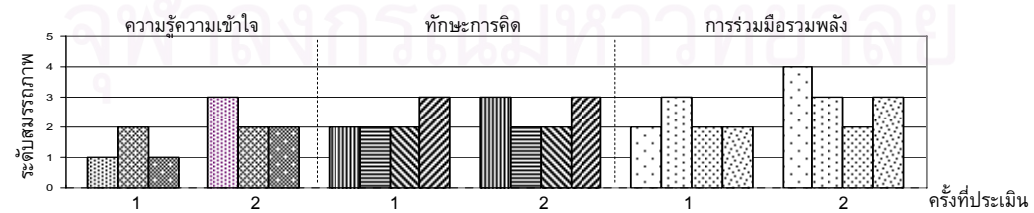
**ครูพลอย**



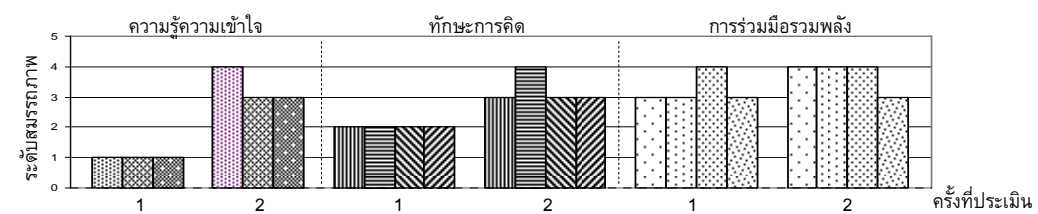
**ครูแสง**



**ครูทัศน์**



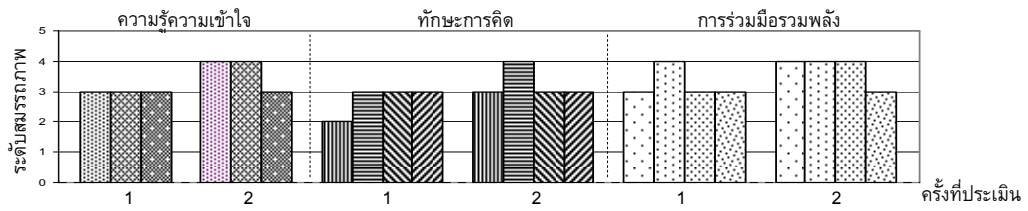
**ครูรักษ์**





ภาพที่ 19 (ต่อ) สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในภาพรวมของครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคน

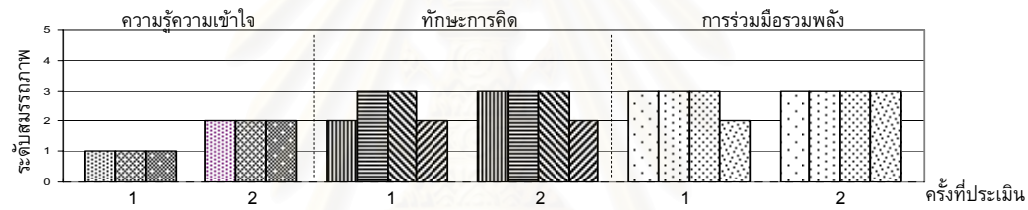
**ครูพุทธ**



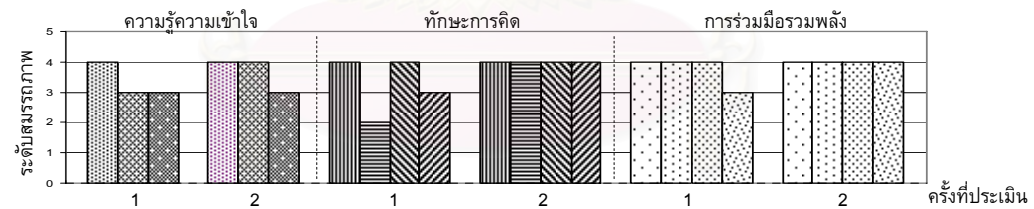
**ครูพล**



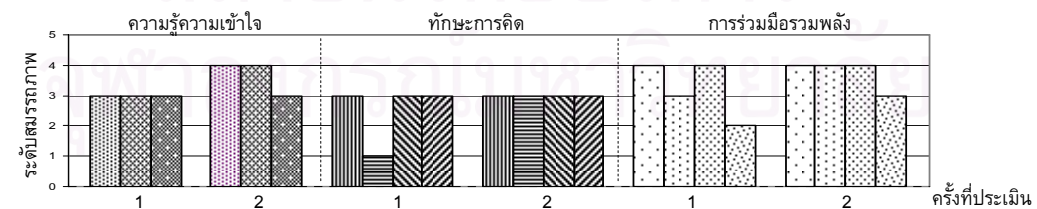
**ครูบุญ**



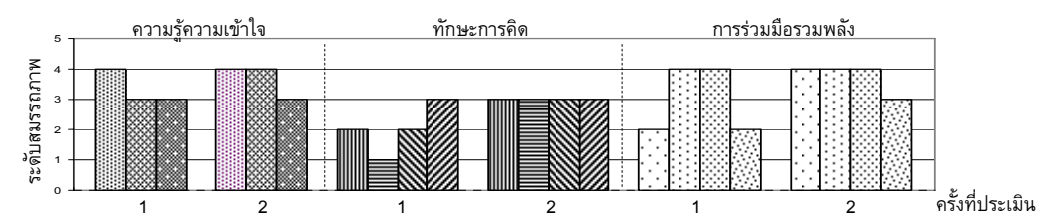
**ครูเบญ**



**ครูภาค**



**ครูศรี**



จากข้อมูลผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวมในตารางที่ 30 เมื่อพิจารณาจำนวนครูจำแนกตามจำนวนตัวบ่งชี้สมรรถภาพที่ครูเกิดการพัฒนาสามารถสรุปได้ดังแสดงในตารางที่ 31

ตารางที่ 31 จำนวนและร้อยละของครูผู้ร่วมวิจัย จำแนกตามจำนวนตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนที่เกิดการพัฒนา (N=18)

จำนวนตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนา (รวมทั้งสิ้น 11 ตัวบ่งชี้)	9	8	7	6	5	4	3
จำนวนครู	2	3	1	3	5	3	1
ร้อยละ	11	17	6	17	28	13	6

จากตารางที่ 31 แสดงว่า มีครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 11 ของจำนวนครูผู้ร่วมวิจัยทั้งหมด (N=18) ที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด โดยมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนใน 9 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 82 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด 11 ตัวบ่งชี้ และครูส่วนใหญ่ จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 28 ของจำนวนครูผู้ร่วมวิจัยทั้งหมดมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนใน 5 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 46 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด ทั้งนี้ มีครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนครูผู้ร่วมวิจัยทั้งหมดมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่า 6 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ หรือมากกว่าร้อยละ 50 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด

เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวมเป็นรายบุคคล พบว่า

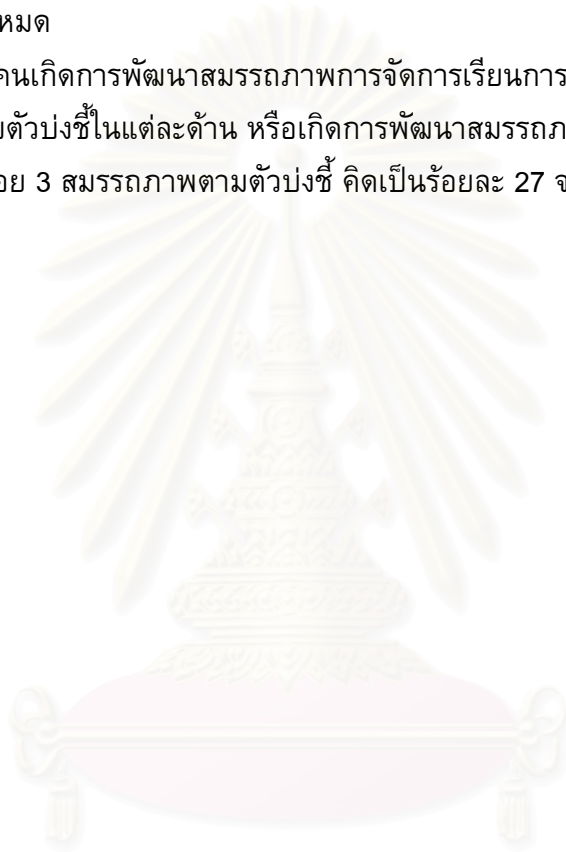
1) ครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด คือ ครูรักษ์ โดยครูรักษ์มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนใน 9 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 82 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด 11 ตัวบ่งชี้ และมีระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 14 รองลงมา คือ ครูคม ซึ่งมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนใน 9 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 82 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด และมีระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 12 ส่วนครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนน้อยที่สุด คือ ครูเพชร ซึ่งมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนใน 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 27 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด และมีระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 3

2) ครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนค่อนข้างสูง คือ มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่า 6 ตัวบ่งชี้หรือมากกว่าร้อยละ 50 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด ได้แก่ ครูวรรณ ครูคม ครูเพลง ครูเพียร ครูมุก ครูแสง ครูรักษ์ และครูพุทธ

3) ครูที่มีสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนจากการประเมินครั้งที่ 1 ค่อนข้างต่ำ และเกิดการพัฒนารับขึ้นค่อนข้างน้อย คือ ครูพลอย โดยเกิดการพัฒนารับขึ้น 4 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 36 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมดและมีระดับการพัฒนารวมเท่ากับ 5

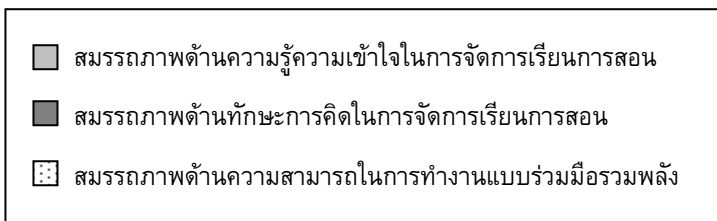
4) จากการประเมินครั้งที่ 2 มีครูจำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 17 ของจำนวนครูทั้งหมด ที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนขึ้นจนอยู่ในระดับสมรรถภาพที่ 4 เกือบครบทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ได้แก่ ครูวรรณ ครูแสง และครูเบญญ โดยครูทุกคนมีการพัฒนาสมรรถภาพขึ้นไปอยู่ในระดับที่ 4 ใน 8-9 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 73-82 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด

5) ครูทุกคนเกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนอย่างน้อย 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ในแต่ละด้าน หรือเกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนรวมทั้งสิ้นอย่างน้อย 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 27 จากจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด 11 ตัวบ่งชี้



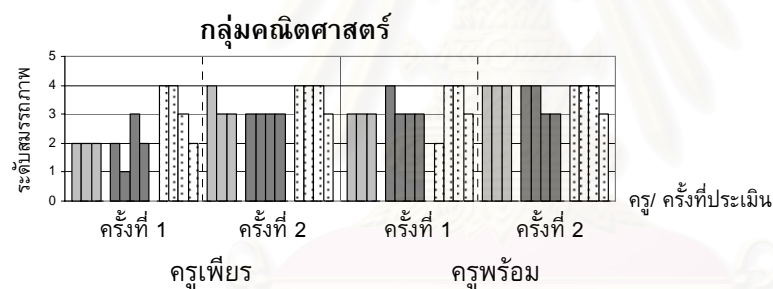
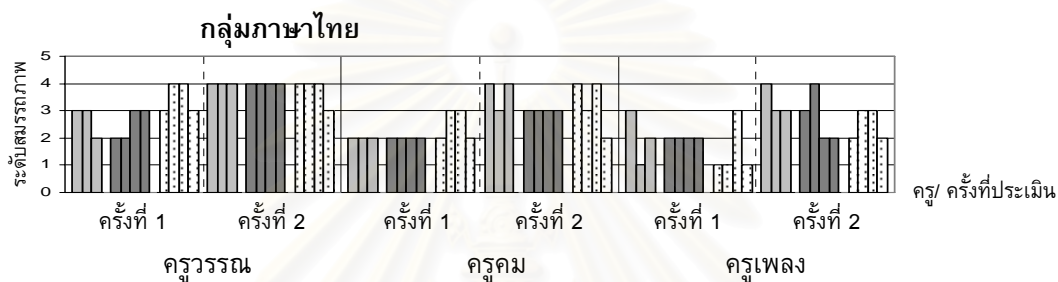
สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาพที่ 20 สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวม จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน บทบาทในการเข้าร่วมกลุ่มของผู้วิจัย และกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

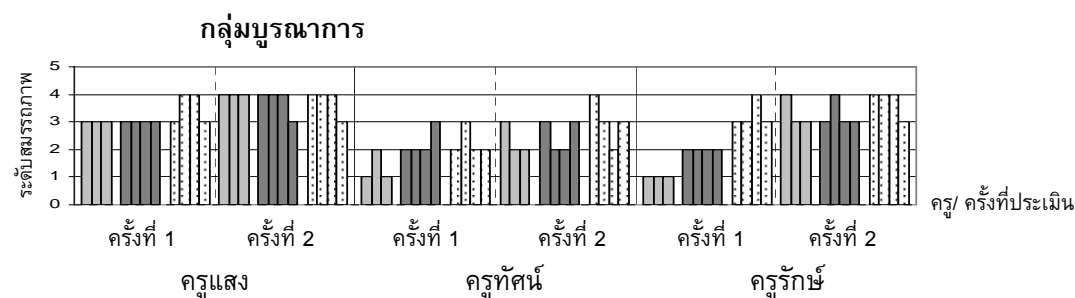
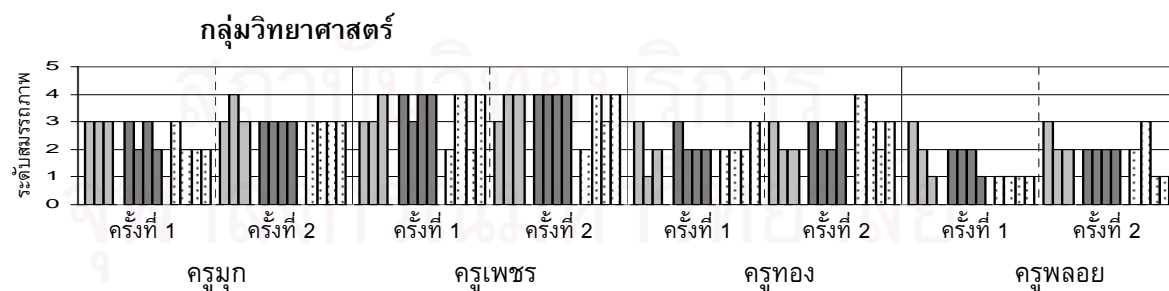


รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson study)

กลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง



กลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานในฐานะที่ปรึกษา







เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวม ที่จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน บทบาทในการเข้าร่วมทำงานของผู้วิจัย และกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่ครูเข้าร่วมทำงาน ตามตารางที่ 30 และแผนภูมิข้างต้น ปรากฏผลดังนี้

1) เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวม จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน พบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้าร่วมทำงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson study) จำนวนทั้งสิ้น 12 คน มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกัน 3-9 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ โดยครูในกลุ่มนี้มีจำนวนสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาโดยเฉลี่ยเท่ากับ 6.33 มีระดับการพัฒนาเฉลี่ยของกลุ่มเท่ากับ 8.08 และมีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกันมากกว่าร้อยละ 50 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด (มากกว่า 6 สมรรถภาพจากจำนวนทั้งสิ้น 11 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้) จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนครูทั้งหมดในกลุ่ม (N=12)

นอกจากนี้ มีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนครบทุกสมรรถภาพ (มี 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้) จำนวน 3 คน มีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนครบทุกสมรรถภาพ (มี 4 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้) จำนวน 3 คน ส่วนสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ไม่มีครูคนใดที่มีการพัฒนาครบในทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

ส่วนครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้าร่วมทำงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน (cross-school lesson study) จำนวนทั้งสิ้น 6 คนมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกัน 4-6 ตัวบ่งชี้ โดยครูในกลุ่มนี้มีจำนวนสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาโดยเฉลี่ยเท่ากับ 5.16 และมีระดับการพัฒนาเฉลี่ยของกลุ่มเท่ากับ 6.33 โดยไม่มีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกันมากกว่าร้อยละ 50 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด แต่มีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกันสูงสุด คือ 6 ตัวบ่งชี้ จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 33 ของจำนวนครูทั้งหมดในกลุ่ม (N=6) ทั้งนี้ ไม่มีครูคนใดเลยในกลุ่มที่มีการพัฒนาครบทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ในแต่ละด้าน

จากข้อมูลข้างต้น สรุปได้ว่า ครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้าร่วมทำงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson study) มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่าครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้าร่วมทำงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน (cross-school lesson study) และเมื่อพิจารณากันค่าเฉลี่ยจำนวนสมรรถภาพที่มีการพัฒนาและค่าเฉลี่ยระดับการพัฒนาของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน

ในแต่ละด้านของแต่ละกลุ่ม พบว่า กลุ่มครูที่ทำงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบ  
โรงเรียนเป็นฐานมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ ความเข้าใจ และทักษะการคิดใน  
การจัดการเรียนการสอนมากกว่ากลุ่มครูที่ทำงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้าม  
โรงเรียน ส่วนสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ทั้งสองกลุ่มมี  
การพัฒนาไม่แตกต่างกัน

2) เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยใน  
ภาพรวม จำแนกตามบทบาทในการเข้าร่วมทำงานของผู้วิจัย พบว่า กลุ่มครูผู้ร่วมวิจัยที่ผู้วิจัย  
เข้าร่วมทำงานด้วยแบบร่วมมือรวมพลัง จำนวนทั้งสิ้น 5 คน มีการพัฒนาสมรรถภาพ  
การจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกัน 5-9 ตัวบ่งชี้ โดยครูในกลุ่มนี้มีจำนวนสมรรถภาพ  
ตามตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาโดยเฉลี่ยเท่ากับ 7.60 มีระดับการพัฒนาเฉลี่ยของกลุ่มเท่ากับ 10  
และมีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกันมากกว่าร้อยละ 50  
ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด (มากกว่า 6 สมรรถภาพจากจำนวนทั้งสิ้น 11 สมรรถภาพตาม  
ตัวบ่งชี้) จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 80 ของจำนวนครูทั้งหมดในกลุ่ม (N=5) ซึ่งครูทั้ง 4 คนนี้  
ทุกคนมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน 8-9 ตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 73-82 ของ  
จำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด นอกจากนี้ ครูทุกคนในกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยแบบร่วมมือ  
รวมพลังมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัด  
การเรียนการสอนครบทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

ส่วนกลุ่มครูผู้ร่วมวิจัยที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยในฐานะที่ปรึกษา จำนวนทั้งสิ้น  
13 คน มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกัน 3-9 ตัวบ่งชี้ โดยครู  
ในกลุ่มนี้มีจำนวนสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาโดยเฉลี่ยเท่ากับ 5.31 และมีระดับ  
การพัฒนาเฉลี่ยของกลุ่มเท่ากับ 6.54 โดยมีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียน  
การสอนในทุกด้านรวมกันมากกว่าร้อยละ 50 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด จำนวน 2 คน คิดเป็น  
ร้อยละ 15 ของจำนวนครูทั้งหมดในกลุ่ม (N=13) นอกจากนี้ มีครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพ  
การจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนครบทุกสมรรถภาพ  
ตามตัวบ่งชี้ จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 23 ของจำนวนครูทั้งหมดในกลุ่ม

จากข้อมูลข้างต้น สรุปได้ว่า ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยแบบ  
ร่วมมือรวมพลังมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่าครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มที่  
ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานในฐานะที่ปรึกษา และเมื่อพิจารณากันค่าเฉลี่ยจำนวนสมรรถภาพที่มี  
การพัฒนาและค่าเฉลี่ยระดับการพัฒนาของสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในแต่ละด้าน  
ของแต่ละกลุ่ม พบว่า กลุ่มครูที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยแบบร่วมมือรวมพลังมีการพัฒนา  
สมรรถภาพด้านความรู้ ความเข้าใจ และทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอนมากกว่ากลุ่ม  
ครูที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานในฐานะที่ปรึกษา ส่วนสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงาน  
แบบร่วมมือรวมพลัง ทั้งสองกลุ่มมีการพัฒนาไม่แตกต่างกัน

3) เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยในภาพรวม จำแนกตามกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่ครูเข้าร่วมทำงาน พบว่า กลุ่มภาษาไทยมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนสูงสุด โดยมีจำนวนสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาโดยเฉลี่ยเท่ากับ 8.33 และมีระดับการพัฒนาเฉลี่ยของกลุ่มเท่ากับ 11.33 โดยครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มภาษาไทยทุกคนมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกัน 8-9 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 73-82 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด และครูทุกคนมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนครบทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในแต่ละด้าน พบว่า กลุ่มภาษาไทยยังคงเป็นกลุ่มที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านสูงที่สุด เช่นเดียวกัน

ส่วนกลุ่มที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนรองลงมา คือ กลุ่มบูรณาการ กลุ่มคณิตศาสตร์ และกลุ่มสังคมศึกษา ตามลำดับ โดยกลุ่มที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนน้อยที่สุด คือ กลุ่มวิทยาศาสตร์ ซึ่งมีจำนวนสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่เกิดการพัฒนาโดยเฉลี่ยเท่ากับ 4.25 และมีระดับการพัฒนาเฉลี่ยของกลุ่มเท่ากับ 4.75



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## 1.5 ผลที่เกิดขึ้นกับครูผู้ร่วมวิจัยในด้านอื่น ๆ

นอกเหนือจากการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนตามตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนแล้ว ครูผู้ร่วมวิจัยยังเกิดการพัฒนาในด้านอื่น ๆ อีก ดังนี้

### 1) ครูเกิดความภาคภูมิใจและมีความรู้สึกเป็นเจ้าของในผลงานของตนเอง

อาทิ ครูมุกที่ค่อนข้างตื่นเต้นเมื่อมีโอกาสในการนำเสนอผลงานต่อที่ประชุมของโรงเรียนเป็นครั้งแรก แต่ภายหลังการประชุมครูมุกเล่าให้ผู้วิจัยฟัง ดังนี้

“พื่ออยู่โรงเรียนนี้มาสิบกว่าปี วันนี้เป็นวันแรกนะที่พื่อมีโอกาสได้ออกมาพูดในที่ประชุมแบบนี้ พื่อไม่เคยออกมานำเสนอผลงานอย่างนี้เลย ส่วนใหญ่คนที่ได้พูดก็จะเป็นหน้าเก่าๆ นั่นแหละ วันนี้พื่อที่พูดจบนะ มีตั้งหลายคนนะมาบอกพื่อว่า อยู่ด้วยกันมาตั้งนาน เพิ่งรู้ว่าพื่อก็มีดีเหมือนกัน แล้วเค้าจะเอางานที่ไปโชว์ให้ผู้ปกครองดูในงานโรงเรียนด้วยนะ เออ..ครูด้า (ครูในโรงเรียนที่มาร่วมสังเกตการสอน) เค้าก็มาบอกพื่อว่า เค้าเอาเทคนิคการสอนของพื่อไปใช้นะ แล้วได้ผลดีด้วยละ (ยิ้มด้วยความภาคภูมิใจ)”

นอกจากนี้ ครูเพชรยังได้เล่าให้ผู้วิจัยฟังถึงการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนว่าช่วยเปิดโอกาสให้ครูได้นำเสนอผลงานและเกิดความภาคภูมิใจในผลงานของตนเอง ดังนี้

“น้องรัฐมัย ทำ lesson study กับน้องเนี่ย ทำให้ครูแจ่งเกิดกันหลายคนเลยนะ อย่างพื่อมุกที่เพียรเนี่ย ไม่มีใครรู้หรือกว่าแกทำอะไร เพราะแกไม่เคยได้มานำเสนองานอะไรอย่างนี้เลยแกไม่ใช่ตัวขี้หนอของกลุ่มสาระใด คือประมาณว่าไม่ใช่ตัวเด่นหรือขาประจำที่จะออกมา present งาน ถ้าไม่มีขั้นตอนของ lesson study ที่บังคับว่าให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เสนองานนะ แกก็คงเก็บตัวกันเงียบๆ แบบนี้แหละ ไม่มีใครรู้หรือกว่าแกก็มีความคิดที่ดีดี”

ครูวรรณ ครูคม และครูมุกที่ได้เล่าความรู้สึกของตนให้ผู้วิจัยและสมาชิกในกลุ่มคนอื่นๆ ฟัง ดังนี้

ครูวรรณ “พื่อรู้สึกภูมิใจกับงานนี้แหละ มันรู้สึกว่าเป็นงานแรกที่เป็นผลงานของเราจริงๆ คือเราคิดเองตั้งแต่ต้น ข้อมูลในงานก็มาจากการสังเกตของเรา เด็กของเรา แล้วนวัตกรรมหรือแผนการสอนที่ได้เรารู้สึกว่ามันเป็นของเรา ใครจะมาลอกไม่ได้ เพราะมันมาจากปัญหาในห้องเรียนเราเอง จากเด็กของเรา เราคิดวิธีสอนให้มันเหมาะกับห้องเรา เด็กเรา คือถ้าใครจะมาเอาผลงานเราไป ก็ต้องไปศึกษาปรับปรุงเอาเอง จะลอกไปใช้ทั้งต้นแบบที่ชอบทำกันไม่ได้หรอก เพราะลักษณะ ข้อมูล ปัญหา อะไรมันไม่เหมือนกัน มันเลยรู้สึกว่าการงานนี้มันเป็นของเราจริงๆ”

ครูคม “งานนี้ถือเป็นผลงานทางความคิดของเราอย่างแท้จริงเลยนะ ที่ได้คิดเอง ใช้เอง ใช้กับนักเรียนของตัวเอง พื่อว่ามันเป็นผลงานที่ไม่สามารถลอกเลียนกันได้ เพราะบริบทของนักเรียนต่างกันและข้อความรู้ของครูที่เกิดขึ้นก็ไม่สามารถที่จะเหมือนกันได้ ดังนั้น ผลที่ได้มันก็คือองค์ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอนของครูเอง เป็นนวัตกรรมของกลุ่ม ของโรงเรียนตัวเอง”

ครูมุก “พื่อยอมรับเลยนะ ว่าทำงานนี้เนี่ย พื่อได้ผลงานเป็นของตัวเองที่กล้าบอกได้เลย ว่ามันเป็นความคิดของพื่อถึง 80% เลย ส่วนก่อนหน้านั้นะ มันมาจากการที่เราเอาของคนที่คนอื่นนั้นมาผสมกันไม่ได้คิดเองหรอก”

2) ครูเกิดเจตคติที่ดีต่อการปฏิบัติงานในวิชาชีพครู เช่น เจตคติที่ดีต่องาน การจัดการเรียนการสอน เจตคติที่ดีต่อนักเรียน ดังนี้

ครูวรรณ “บอกได้ตามตรงเลยนะ ว่าครั้งนี้จะเป็นการได้ทำงานตลอดกระบวนการเป็นครั้งแรก ของพวกเรา ได้เรียนรู้ว่าการทำงานครูที่ดี การทำงานการสอนที่ดีควรเป็นยังไง มีกระบวนการ ขั้นตอนยังไง ได้ เรียนรู้การนำทฤษฎีมาใช้ปฏิบัติ และการเอาประสบการณ์ทำงานของเราไปปรับปรุง เปลี่ยนแปลงตัวทฤษฎี เช่น การปรับขั้นตอนการสอน ให้เหมาะกับห้องของเรายิ่งขึ้น ”

ครูทัศน “พี่ว่ามุมมองของพี่เปลี่ยนไปนะ รู้สึกว่าตัวเองพยายามที่จะเข้าใจเด็กมากขึ้นว่าเด็ก อยากได้อะไร จากเดิมที่มักคิดว่าเด็กควรจะได้อะไร คือเรามองในมุมมองของเราไป ว่าเด็กต้องเรียนนั่นเรียนนี่ แบบว่า ครูอยากให้เรียน แต่ลืมถามไปว่า นักเรียนอยาก..ตามครูรีเปล่า เหมือนเรายัดเยียดให้เค้ารู้ มาคราวนี้ก็มาเป็นว่า เราสนใจมากขึ้นว่าเด็กเค้าอยากเรียนอะไร หรือเราจะโน้มน้าวให้เค้าเรียนได้ยังไง”

ครูคม “พี่รู้สึกว่า เมื่อการสอนดี ผลที่เกิดกับนักเรียนก็ดี แล้วผลนั้นมันก็จะส่งมาถึงเรา หรือพอเราเปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงออกทางความคิดด้วยการเตรียมการสอนที่ดีของเรา เราก็จะมีความสุขใน การทำงานมากขึ้น เช่น จากเดิมที่เราเบื่อการตรวจงานของเด็ก เพราะเวลาตรวจก็เจอแต่ประโยคซ้ำๆ กันก็จะ ตรวจพอให้พ้นๆ ไป แต่พอเด็กแต่งประโยคสร้างสรรค์ขึ้น มีประโยคที่น่าสนใจมาให้เราอ่าน เราก็จะลุ้นเลยนะ ว่าเด็กคนไหนจะเขียนอะไรมาบ้าง บางคนเขียนมาว่า พ่อชอบกัดแม่ เราก็ได้หัวเราะ รู้สึกสนุกมากกับการ ทำงานมากขึ้น หรือมีประโยคว่า ยุงกัดผีเจ็บ ยาแดงชอบกระโดดเล่นที่บ้าน เราก็เออ..เด็กก็ช่างคิดเนอะ บางที เค้าก็เอาเรื่องที่จินตนาการ หรือเหตุการณ์ใกล้ตัวมาถ่ายทอดให้เราฟัง แล้วก็ส่งผลกับเรา ทำให้เราอยากตรวจ งาน สนุกกับการตรวจงานมากขึ้น”

ครูเพลง “เด็กเค้ามาขอให้พี่สอนเรื่องเดิมซ้ำอีกนะ มารวมหน้าหลังล่อมโต๊ะเรา ทั้งๆ ที่ ตอนสอน ก็บอกได้เลยว่า พี่ว่าพี่ยังทำได้ๆไม่ค่อยดีเท่าไรเลย เพราะยังไม่ค่อยคุ้น แต่พอเห็นเด็กเค้ามาอย่าง นี้แล้ว มันก็อดปลื้มไม่ได้นะ

ครูมุก “พี่รู้สึกประทับใจกับความคิดของนักเรียนนะ พี่ไม่คิดว่าเค้าจะคิดจะทำได้นานนี้ อย่างที่เวลาให้เค้าออกแบบการทดลองนะ เด็กเค้ามีความคิดที่เราคาดไม่ถึงจริงๆ แล้วยังบางกลุ่มที่เค้า กระตือรือร้น ไปค้นคว้าเพิ่มเติมกัน มันยิ่งทำให้เรารู้สึกประทับใจ”

“คือพี่ภูมิใจในการสอนของตัวเองมากขึ้น พอเห็นนักเรียนให้ความสนใจให้ ความร่วมมือดีมากกับกิจกรรมที่เราจัด แล้วยังมีครูคนอื่นมาสังเกตด้วย มันก็เหมือนกับว่ามีผู้ร่วมรับรู้ เหตุการณ์ความสำเร็จในการสอนของเรา ไม่ใช่ที่เราคิดไปเอง”

3) ครูเกิดมุมมอง วิสัยทัศน์ในการพัฒนางานของตนเอง หรือได้แนวความคิด ข้อความรู้ที่นำไปใช้ในการพัฒนาการดำเนินงานอื่นๆ

อาทิ ครูเบญญและครูรัชนีที่เกิดมุมมองในการพัฒนางานในระยะยาว ดังนี้

ครูเบญญ “ที่จริงแล้ว เรารู้สึกว่าการทำงานแบบนี้เนี่ย มันเป็นวิธีการทำงานอย่างหนึ่งที่ดีนะ ไม่จำเป็นว่าต้องใช้กับเฉพาะการจัดการเรียนการสอนหรอก การทำงานทุกอย่างนะ ถ้าเราได้คนมาช่วยดู ช่วยแนะนำ มันจะทำให้งานเราดีขึ้น ยิ่งเรื่องการสอนเนี่ยนะ ถ้าเราทำ lesson study ไปเรื่อยๆ มันจะเป็น การพัฒนางาน พัฒนาความเป็นครูของเราแบบไม่มีที่สิ้นสุดเลย การสอนของเราก็จะดีขึ้น ยิ่งทำนาน ทำไป

เรื่อย ๆ การสอนมันก็จะดีขึ้นทุกเรื่อง ทุกคาบ แล้วคนที่ได้ประโยชน์นอกจากตัวเราเองแล้วก็คือ เด็กของเราไง ถ้าครูคิดและทำอย่างนั้นทุกคนก็น่าจะดี เราตั้งใจนะว่าถึงจบงานวิจัยนี้แล้ว เราก็จะชวนน้อง ๆ ทำกันต่อ...”

“เราก็คงไม่รู้ว่าจะเอาใจครูไปส่านะ คือ มันเหมือนเราเข้าใจมากขึ้น อย่างเรื่องคำว่า reflect เนี่ย ตอนแรกเราก็คิดแต่ว่ามันคือการแสดงความคิดเห็นของเราให้คนอื่นฟัง แต่พอมาทำ lesson study แล้ว มันก็บ่งชี้ขึ้นมาว่า บางทีที่ผู้เชี่ยวชาญเขาใช้คำว่า reflect กัน มันน่าจะหมายถึงว่าเวลาปกติที่ครูคิดเรื่องที่จะสอนอะไรดี หรือจะแก้ปัญหาที่ตัวเองเจอในห้องเรียนยังไงดี ปกติเรา เราก็คงคิดในแบบมุมมองของเราเอง ใช้ความรู้สึกของเราเองตัดสินใจ เช่น เอ...วันนี้รู้สึกว่าเราสอนไม่ค่อยดีเลยแฮะ มันกร่อย ๆ ยังไงไม่รู้ แล้วเราก็คิดต่อเองเลย ว่ามันควรหาทำเกมมาใหม่ดีกว่า หรือบางทีที่เราเห็นเด็กบางคนทำแบบฝึกหัดไม่ได้ เราก็คงจะคิดว่า อ้อ เด็กคนนี้หัวไม่ดี เรียนไม่เก่งอยู่แล้ว ไม่น่าแปลกใจ ช่างมันเถอะ คือ เหมือนว่าปกติเรามักจะคิดและสรุปผลจากข้อมูลในมุมมองมุมมองหนึ่งในความคิดของเราไปเลยใจ แต่ที่นี้พอทำ lesson study แล้ว มันต้องมองที่เด็กแล้วมาปรับปรุงการสอนให้มันดีขึ้น มันก็เลยทำให้เรารู้สึกว่า เอ...ที่ถูกแล้ว เวลาคิดเรื่องการสอนเนี่ย มันต้องคิดแบบ reflect คือ คิดแบบซึ่งไปซึ่งมา ระหว่างข้อมูลหลายๆ มุม เช่น เอ...นักเรียนไม่ตั้งใจเรียนเลย เพราะอะไร เราก็คงจะไปถามเด็ก สังเกตเด็ก มาปรับปรุงการสอนของเรา แล้วก็ค้นคว้าหาวิธีการจากคนอื่น ๆ แล้วดูผลที่เกิด แล้วปรับปรุงไปเรื่อย ๆ มันควรต้องมีข้อมูลหลักฐานที่ชัดเจนด้วย ไม่ใช่คิดไปเอง ตัดสินใจไปเองตามความรู้สึกของเราฝ่ายเดียว หรือโทษเด็กฝ่ายเดียว”

ครูรัช “พี่ว่าถ้าเราทำงานแบบนี้ (การศึกษาผ่านบทเรียน) นะ เราเอาปัญหาของเด็กเป็นตัวเริ่มให้มันดีขึ้น เราก็คงได้พัฒนาการสอนของเราแบบไม่มีจุดจบเลย...คืออย่างพี่นะ ตอนแรกก็สนใจเรื่องความคิดสร้างสรรค์ให้มันดีขึ้น แล้วพี่ก็ต้องสอนการใช้ห้องสมุดกับการอ่านให้เด็ก ก็เลยคิดทำเรื่องการอ่านสร้างสรรค์ ซึ่งก็ไม่ว่ามันคืออะไร... แล้วพอสรุปได้ว่ามันคือการให้เด็กเค้าคิดจินตนาการก่อนอ่าน แล้วก็คิดต่อหลังอ่าน แล้วพอจะคิดว่าเด็กเค้าคิดได้มั๊ย มันก็ต้องให้พูด พอพูดไม่ทัน ไม่ครบทุกคนก็เลยให้เขียน แล้วพอให้เขียนก็เจอว่าแก้ปัญหาไม่ได้ เจอปัญหาอื่นต่อคือ เด็กคิดได้ แต่เค้าเขียนสิ่งที่ตัวเองคิดไม่ได้ มันก็เลยรู้สึกว่าเราต้องพัฒนาต่อว่าจะทำยังไงให้เด็กเขียนได้ แล้วคิดดูสิว่าเราจะเจออะไรที่ทำให้เราต้องคิด ต้องทำต่ออีก โห...สงสัยทำต่อได้ตลอดชีวิต ยังไม่จบเลยมั้ง งานนี้...”

นอกจากนี้ ภายหลังจากที่ผู้วิจัยออกจากสนามแล้ว ครูเบญญ์ได้โทรศัพท์มาแจ้งให้ผู้วิจัยทราบว่าตนได้รับเชิญให้ไปเป็นวิทยากรบรรยายเรื่องการพัฒนาหลักสูตรให้ครูในโรงเรียนแห่งหนึ่ง และตนตั้งใจที่จะนำเสนอแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนด้วย เนื่องจากเห็นว่าน่าจะเป็นประโยชน์ในการนำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรได้ เพราะหากนำแนวคิดเรื่องการอภิปรายสะท้อนความคิดไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการปรับปรุงหลักสูตรจากครูในโรงเรียนได้ก็น่าจะทำให้ได้ข้อมูลที่ตรงกับสภาพความเป็นจริงในการนำหลักสูตรไปใช้ รวมทั้งต้องการเผยแพร่แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนให้ครูในโรงเรียนอื่นๆ ได้รู้จักด้วย เพราะรู้สึกว่า เป็นแนวคิดที่ดี ควรนำไปปฏิบัติ แสดงให้เห็นว่าครูเบญญ์มีมุมมองในการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ในการพัฒนางานด้านอื่นๆ

เช่นเดียวกับครูแสง ที่ได้แจ้งกับผู้วิจัยว่าจะนำแนวคิดการศึกษาไปใช้ในการพัฒนาครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนรับผิดชอบ ดังนี้

“คือที่เป็นหัวหน้ากลุ่มสาระการงานนั้นน้อง พี่คิดว่าพี่ได้แนวทางการพัฒนาครูใหม่ในกลุ่มสาระพี่แล้ว โดยเฉพาะครูสอนคอมพิวเตอร์ที่แทบจะมีการเปลี่ยนครูเอาครูใหม่เข้ามาทุกปี แล้วบางทีก็เอาครู

พลบ่าง เจ้าหน้าที่ธุรการบ้างให้มาสอนคอม คือเค้ามักจะคิดกันว่า ใครใช้คอมเป็นก็ต้องสอนคอมได้ แต่มันไม่ใช่ บางทีมันเลยกลายเป็นให้เด็กเล่นเกม ให้เด็กทำตามคำสั่งไปซะ พี่เลยคิดว่าพี่จะเอาวิธีการของ lesson study นี้ละ มาใช้ปฐมนิเทศครูใหม่ในกลุ่มสาระ คือให้เค้ามาสังเกตการสอนของเรา แล้วก็มาคุยกันหลังสอนให้เค้าเห็นว่าทำไมเราทำแบบนั้น แบบนี้ แล้วเราก็จะได้ถือโอกาสไปสังเกตการสอนของเค้าได้ด้วย จะได้แนะนำเค้าได้ แบบไม่ดูเป็นการบังคับกันเกินไปนัก”

เช่นเดียวกัน ครูเพชรซึ่งเป็นหัวหน้างานวิชาการของโรงเรียน มีหน้าที่ในการนิเทศครูในโรงเรียนก็ได้นำกิจกรรมหนึ่งในกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ในการนิเทศการสอนของครู

“เดิมเรามักจะไปสังเกตการสอน กรอกแบบประเมิน แล้วก็เอาผลให้ครูเค้ารับรู้ แต่พี่เปลี่ยนแล้วนะ ให้มีการสะท้อนความคิดหลังสอนด้วย คือครูเค้าจะได้มีโอกาสอธิบายเราว่าทำไมสอนอย่างนั้น แล้วเราก็จะได้แนะนำเค้าได้ อธิบายเค้าได้ มันเป็นโอกาสในการสอดแทรกแนวความคิดหรือแนวทางที่ควรจะเป็นให้กับเค้าได้อย่างใกล้ชิด แต่มันอาจใช้เวลาละนะ พี่คงทำเท่าที่ทำได้”

ครูทัศน์และครูแสงก็เป็นครูส่วนหนึ่งซึ่งได้แสดงทรรศนะในการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ปรับปรุงการดำเนินงานการนิเทศของโรงเรียน ดังนี้

ครูทัศน์ “พอพี่ทำงานนี้ พี่ก็กลับมามองการนิเทศในโรงเรียนเราเองนะ พี่ว่าพี่จะเอาไอเดียไปเสนอผู้บริหารว่า วิธีการนิเทศครูแบบที่โรงเรียนเราทำอยู่นะ ที่เป็นแบบมีฟอร์มประเมิน check list นะ มันทำให้ครูเกิดความรู้สึกว่าตัวเองกำลังถูกประเมิน มากกว่าได้รับความช่วยเหลือ แล้วมันก็กลายเป็นการนิเทศแบบ “เอาใจ” หรือ นิเทศแบบ “เกรงใจ” คือไม่กล้าให้ข้อมูลกันอย่างตรงไปตรงมา มันก็เลยไม่เกิดการพัฒนา ทีนี้ถ้าเราเอาวิธีการสะท้อนความคิด ที่เป็นการพูดคุยกันกันจากข้อมูลหลักฐานที่สังเกตได้นะ มันจะโอเคเลย มันได้เสนอแนะแลกเปลี่ยนแนวคิดกัน ได้รับฟังเหตุผลของผู้สอน ก็จะกลายเป็นการนิเทศแบบ “เปิดใจ” แทน”

ครูแสง “พี่ว่าวิธีการสังเกตที่สังเกตที่ “การสอน” เนี่ยดีนะ มันทำให้เป็นการดูเพื่อช่วยแก้ไขจริงๆ ไม่ใช่เน้นการสังเกตที่ตัวครู ซึ่งมันเหมือนการจับผิดกัน ดูว่าเราพูดชัดไม่ชัด มันไม่ค่อยเกิดการพัฒนาเท่าไร เพราะบางทีมันเป็นเรื่องที่ไม่ได้ แต่ถ้าดูที่วิธีการสอน ขั้นตอนการสอนแล้วเสนอแนวทางที่ดีกว่าให้แบบนี้ น่าจะดีกว่า พี่ก็ว่าถ้าพี่ไปนิเทศ พี่ก็จะทำอย่างนี้แหละ อ้อ...แล้วที่สำคัญต้องไม่ลืมการสะท้อนความคิด แล้วก็ติดตามดูความเปลี่ยนแปลงด้วยนะว่าได้มีการปรับปรุงแก้ไขอะไรเปล่า”

นอกจากนี้ จากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ยังทำให้ครูเพชรได้รับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนและนำไปใช้ในการปรับหลักสูตรได้ ดังนี้

พอพี่ได้ทำงานกับครูในระดับชั้นอื่นแล้ว พี่ก็เลยได้เห็นหลักสูตรของกลุ่มสาระที่ทำไว้ มันมีความซ้ำซ้อนกันอยู่ในแง่ของเนื้อหาสาระ ป.4-5-6 มันกลายเป็นว่าเรียนซ้ำกันเลย ไม่มีจุดต่างหรือเพิ่มเติม เพราะฉะนั้น เดี่ยวต้องไปปรับหลักสูตรใหม่”

ครูแสงเป็นครูอีกคนหนึ่งที่ได้แสดงถึงการนำข้อความรู้ที่ได้จากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ในการดำเนินงานอื่น ดังเช่น จากที่ผู้วิจัยสังเกตเห็นครูแสงในฐานะหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ที่มีหน้าที่ตรวจแผนการจัดการเรียนการสอนแก่ครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ได้แสดงความคิดเห็นต่อแผนการจัดการเรียนการสอนว่ายังขาดความสอดคล้องของ



จุดประสงค์การเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอน และการวัดประเมินผล ซึ่งเป็นประเด็นที่ครูแสวง  
ได้เรียนรู้จากการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนจากการวิจัยครั้งนี้

นอกจากนั้น ครูผู้ร่วมวิจัยหลายคนได้นำข้อความรู้หรือผลงานส่วนหนึ่งที่ได้  
การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ในการทำผลงานทางวิชาการต่าง ๆ อาทิ ครูเพลง  
นำแนวความคิดในการแต่งนิทานเกี่ยวกับสระ ตามที่กลุ่มภาษาไทยได้เคยทำไว้ในการสอนเขียน  
เชิงสร้างสรรค์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ไปแต่งเพิ่มเติมอีก 4 เรื่องเป็นผลงาน  
นวัตกรรมในการจัดการเรียนการสอนของตนเองเพื่อใช้ในการขอเลื่อนวิทยฐานะ หรือครูแสง  
และครูรักษ์ที่ได้ขยายผลการดำเนินงานจากประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่กลุ่มเคยทำไว้ให้  
เป็นงานวิจัยในชั้นเรียนของตนเอง เป็นต้น

#### 4) ครูให้ความสนใจและเอาใจใส่นักเรียนมากขึ้น

ครูหลายคนได้แสดงความเอาใจใส่และให้ความสำคัญกับการหาข้อมูลเพิ่มเติม  
เกี่ยวกับความสนใจหรือความต้องการของนักเรียนมากขึ้น เพื่อนำข้อมูลดังกล่าวมาใช้ใน  
การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของตน อาทิ

ครูเพียรได้แสดงถึงการสะท้อนความคิดจากข้อมูลที่ได้จากนักเรียน และ  
แสดงถึงความพยายามในการนำข้อมูลจากนักเรียนมาเพื่อพิจารณาปรับปรุงแก้ไขการสอนของ  
ตนให้ดียิ่งขึ้น ดังนี้

“ที่พี่คิดทำอย่างนี้ คือ ให้เด็กเค้ายกมือตอบคำถามเองเนี่ยก็เพราะว่า เด็กเค้าบอกพี่ว่า  
ปกติ พี่นะชอบจี๊ ชอบซีให้ตอบ มันเป็นเรื่องที่เค้าไม่ชอบเลย นี่คือสิ่งที่เค้าสะท้อนออกมานะ ทุกทีพี่ก็ไม่สนใจ  
หรอก แต่ตอนนี้มันรู้สึกที่เราต้องฟังเค้านะ เพราะเค้าเป็นคนเรียน คือ เด็กหลายๆ คนเค้าว่าพวกหนูไม่ชอบ  
ครูนะ สิ่งทีหนูไม่ชอบคุณครูก็คือ คุณครูชอบซี ชอบเรียก คือเค้าจะเกิดความเครียดไป เหมือนกับเค้าไม่พร้อม  
สรุปพี่ก็เลยต้องทำให้โอกาสเค้าก่อน แต่เด็กนะ ถ้าไม่เรียกเค้าก็จะไม่ใส่ใจ มันก็เป็นช้อย่างนี้ เพราะฉะนั้นเรา  
ก็เลยไม่อยากไปจี๊เค้าตั้งแต่แรก ก็เลยให้เค้าออกมาก่อน แต่ก็กลายเป็นคนเก่งทั้งนั้นเลย เราก็เลยต้อง  
เปลี่ยนวิธีโดยพูดให้เค้าเลือกคนที่ไม่ค่อยเก่งบ้าง ซึ่งตอนแรกๆ ก็เห็นใช้มัยว่าเราก็เลยใช้การเรียก แต่ก็คิดว่า  
ใช้การโยนดีกว่า คือให้นักเรียนกลุ่มนี้โยนให้อีกกลุ่มตอบ ซึ่งเค้าก็จะเรียกคนไม่เก่งเอง เค้าโยนได้ตรงจุดเลย”

“ส่วนเรื่องชื่อหมาในโจทย์ปัญหาเนี่ย ก็เอามาจากหนังสือหมา สีขาวครับ ใจ คือ จากที่เราคุยกันไว้  
ว่าเราต้องเอาสิ่งที่เด็กสนใจมากกำหนดเป็นโจทย์นะ แล้วพี่ไม่เคยรู้เลยว่าเด็กเค้าสนใจอะไร อย่างที่เราคุยกัน ว่าแฮรี่  
พ็อตเตอร์ บังคungskะเจมส์เนี่ย พี่ไม่รู้จักเลย พี่ก็เลยแอบสังเกตเวลาเด็กคุยกัน พอดีช่วงนี้เด็กเค้าได้ดูหนังเรื่องหมา  
หมา หรือหมาอะไรนี่ล่ะ แล้วเค้ารู้จักชื่อหมาในเรื่องหมดเลย ก็เลยเอามาใช้ แล้วก็เห็นเลยว่าเด็กสนใจดีมาก”

ครูทัศน์เล่าถึงความรู้สึกของตนเองที่ได้ให้ความสนใจกับนักเรียนมากขึ้น ดังนี้

“พี่รู้สึกว่าเวลาสอนเราต้องใส่ใจเด็กมากกว่านี้ เราไม่เคยลองย้อนถามเด็กเลยว่าทำไมทำ  
ไม่ได้ เรามักโทษเด็กเสมอว่าเด็กทำไม่ได้เอง ตอนนีพี่รู้สึกเลยว่าเราใจดีขึ้น เราซักถามเด็กมากขึ้น เพราะเรา  
อยากรู้ว่าปัญหาที่แท้จริงแล้วมันคืออะไร เราจะได้แก้ไขได้ถูกจุด”

ครูมุกแสดงความคิดเห็นว่าการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนช่วยให้ตนเอง  
เกิดความใกล้ชิดกับนักเรียนและรับรู้ข้อมูลจากนักเรียนได้ดียิ่งขึ้น ดังนี้

“พี่ว่าการทำงานนี้มันให้โอกาสในการใกล้ชิดนักเรียนนะ พี่ได้ฝึกทักษะในการเข้าถึง ตัวเด็กนะ คือ รู้สึกว่าเราต้องเปลี่ยนแปลงบทบาทตัวเองว่าจะทำยังไงให้เด็กกล้าถามเรามากขึ้น แล้วการที่เรา ต้องประกบกับกลุ่มเด็ก สังเกตการทำงานของเค้า มันก็ทำให้เรามีโอกาสใกล้ชิดกับเด็กมากขึ้น เห็นข้อผิดพลาด ของเค้า แล้วเราก็ได้รู้ว่าเราต้องระวังและแนะนำเค้าในจุดไหน...”

### 5) ครูได้เปิดโลกทัศน์หรือได้มุมมองใหม่ๆ ในการจัดการเรียนการสอน

ครูผู้ร่วมวิจัยระบุว่า การดำเนินการจัดการศึกษาผ่านบทเรียนทำให้ตนได้มีโอกาส ในการเรียนรู้การสอนของครูคนอื่น ๆ และได้เรียนรู้การสอนของตนเองผ่านการสอนของคนอื่น ดังนี้

ครูทัศน์ “พี่ว่ามันเป็นการพลิกบทบาทนะ จากคนสอน มาเป็นคนสังเกต จากที่ไม่เคยดู คนอื่นเลย ก็ได้ดู มันได้เห็นในสิ่งที่ไม่เคยรู้ไม่เคยเห็น อย่างเทคนิควิธีการต่างๆ ที่ครูคนอื่นเค้าใช้ เราก็เอามา ใช้ได้ แล้วมันก็ได้เห็นภาพการสอนของตัวเองผ่านการสอนของครูคนอื่นด้วย ได้เห็นว่า เอ..เด็กเค้ามี พฤติกรรมเหมือนตอนเราสอนมัย เอ๊ะ..เวลาเราสอนมีเหตุการณ์อย่างนี้รีเปลา เป็นการที่เราเห็นภาพคนอื่น แล้วย้อนกลับมาดูตัวเอง อย่างเวลาเกิดเหตุการณ์อย่างนั้นแล้ว เราจัดการยังไง วิธีการของเราหรือของคนอื่น แบบไหนดีกว่ากัน มันรู้สึกภาพของตัวเรามันชัดขึ้นมา เหมือนมันซ้อนอยู่กับภาพของครูคนอื่น อธิบายไม่ ถูกเหมือนกันนะ มันรู้สึกประมาทนี่แหละ”

ครูแสง “พี่ว่ามันดีตรงที่มีคนมาช่วยดู ช่วยสังเกตนะ มันเลยทำให้เห็นปัญหาได้ชัดขึ้น เหมือนกับปกติ เราคนเดียวดูเด็กตั้ง 30-40 คน มันเห็นไม่ทันหรอกว่าเกิดอะไรขึ้นบ้าง บางที่ไอ้ที่เห็นมันก็ ไม่ใช่เรื่องใหญ่ แต่ไอ้ที่ไม่เห็นนี่สำคัญกว่า แล้วพอไม่เห็น มันก็ไม่ได้แก้ไข ปลอมให้เป็นอย่างนั้นซ้ำๆ ทุกปี ที่นี้พอมีคนมาช่วยดู มันชัดเลยนะ เห็นกันจะจะเลย ที่เห็นเบลๆ คราวนี้มันชัดเลย ส่วนบางอย่างที่ไม่เคย เห็นก็ได้เห็น อย่างพี่ไม่รู้หรอกว่าเด็กพี่เค้ามีวิธีวางแผนการทำงานต่างกัน ไม่เคยเอามาเป็นประเด็นแนะนำ นักเรียนว่าวิธีการทำงานของคนพี่เค้าทำได้ดี เค้าทำกันยังไง...”

นอกจากนี้ ครูส่วนหนึ่งยังแสดงความคิดเห็นว่า ตนได้ฝึกปฏิบัติและเรียนรู้ใน สิ่งใหม่ ดังนี้

ครูวรรณ “พี่นะพยายามเลี่ยงการเล่าเนื้อหาหมดเลย พี่ไม่ชอบนะ ไม่ถนัดเลย ทำ เสียงเล็กเสียงน้อยไม่เป็น ถึงจะรู้ว่าเด็กชอบก็เถอะ แต่ที่นี้ในเมื่อกลุ่มตัดสินใจแล้วว่าจะใช้วิธีนี้ เราก็ต้องทำ แต่พอเล่าแล้ว ก็เออ.. เด็กชอบอะ เด็กสนุก แล้วเราก้ทำได้เหมือนกัน ถึงจะไม่ดีมากนัก แต่เด็กเค้าก็ยังชอบ แล้วเด็กจำแม่นเลย มาขอฟังอีก อยากให้เล่าอีก ก็แอบดีใจนิดหน่อย เลยว่าวันหลังต้องคงจะพยายามเล่าอีก”

### 6) ครูเกิดความคุ้นชินและความมั่นใจในการได้รับการสังเกต

ในระยะแรกของการดำเนินการตามกระบวนการจัดการศึกษาผ่านบทเรียน ครูผู้ร่วมวิจัย จำนวนมากได้แสดงความคับข้องใจในการถูกสังเกตว่า ตนไม่ชอบและไม่คุ้นเคยกับการถูกสังเกต อย่างจริงจัง แต่ในระยะหลัง ครูได้แสดงความคุ้นเคยและความมั่นใจในการถูกสังเกตมากยิ่งขึ้น ดังเช่นคำสนทนาของครูผู้ร่วมวิจัยที่ตอบคำถามเพื่อนร่วมงานว่าได้รับประโยชน์อะไรจาก การดำเนินการในครั้งนี้

ครูเพียร “ถ้าถามว่าพี่ทำ lesson study แล้วได้อะไร พี่ว่าได้ความตื่นเต้น คือ จะบอกว่า มันทำให้เรารู้ตัวว่า ถ้าเราตื่นเต้นมาก เตรียมตัวมาก มันจะไม่เป็นไปตามธรรมชาติของเรา ก็เลยได้ตื่นเต้น และฝึกกระชับความตื่นเต้น พอครั้งที่สองนี่ก็ยิ่งตื่นเต้นอยู่แต่ก็ดีขึ้น”

ครูพร้อม “ใช่ เวลาไม่มีใครมาดูนะก็ตื่นเต้น ไม่เป็นธรรมชาติเลย แต่พอทำงานนี้แล้ว เลยเฉยๆ วันหลังใครจะมาดูอีกนะสบายเลย”

ครูเพียร “เมื่อก็เพิ่งคุยกับเพื่อนครูอีกคนมา คำถามว่าเราทำแล้วได้อะไร ยังพูด ตลกๆ กับเค้าอยู่เลย... ขอใช้ภาษาไม่ค่อยสุภาพนะ พูดตรงๆเลย ว่าได้ “ความหน้าด้าน” มา คือ แบบว่าตอนนี่ ไม่รู้สึกอายละ คือเราสอนมาครั้งที่ 3 แล้ว (reteach) วันแรกๆ นะเราจะดูเด็กก็อึดอัด ไม่รู้จะดูเด็กยังไง..... แต่สรุปแล้วนะ สิ่งที่ได้คือ หนึ่ง ความตื่นเต้น สอง คือ ถ้าใช้คำสุภาพว่าไงนะ เมื่อกี้พี่ใช้คำว่าหน้าด้านใช่ไหม ใช้คำว่าอะไรดีนะ คือ เพิ่มความแข็งแกร่งให้กับตัวเราเอง คือเวลาใครมาดูก็ชินแล้ว เฉยๆ เราสอนได้เป็นธรรมชาติ ขึ้น นี่เรื่องจริงนะ...”

## 7) ครูได้พัฒนาทักษะการสังเกต

ครูผู้ร่วมวิจัยระบุว่า ตนได้ฝึกทักษะการสังเกตหรือเกิดความตระหนักรู้ในการสังเกตมากยิ่งขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงความรู้และความคิดของนักเรียน ซึ่งทำให้ได้ข้อมูลมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนมากขึ้น ดังนี้

ครูทอง “พี่ว่าพี่พยายามสังเกตเด็กมากขึ้นนะ เดิมพี่ก็จะสอนให้จบๆ ไป ก็สังเกตเด็กบ้างในแง่ของการสังเกตความร่วมมือ ความตั้งใจเรียนอย่างไรอย่างนั้น แต่พอได้ไปสังเกตคนอื่นก็เห็นว่า บางทีเด็กเค้าพูด เค้าทำอะไรที่เกี่ยวกับเรื่องที่เราเรียนแต่ครูไม่ทันเห็น แล้วบางทีมันก็สำคัญ มันเลยเกิดความพยายามที่เวลาสอนแล้วเราจะมองเด็กมากขึ้น ฟังมากขึ้นว่าเด็กเค้าพูด เค้าทำอะไร มีปฏิกริยายังไงกับคำถามของเรา แล้วมันก็ได้รู้อะไรมากขึ้น พอสอนครั้งต่อไป เราก้ทำได้ดีขึ้น”

ครูบุญ “สำหรับพี่แล้ว พี่คิดว่าพี่ได้มีโอกาสในการสังเกต พี่ได้ทักษะการสังเกตนะ สังเกตการสอน สังเกตนักเรียน แล้วก็สังเกตตัวเอง ได้ฝึกสังเกต เอ...จะว่าไงดี ที่จริง ทักษะการสังเกตก็อาจจะยังไม่ดีเท่าให้หรือกะนะ แต่มันเหมือนว่าเราตระหนักมากขึ้นว่าเราต้องคอยสังเกตนักเรียนให้ดีกว่านั้นนะ มากกว่า”

## 8) ครูเกิดการไตร่ตรองหรือมีความระมัดระวังในการสอนของตนเองมากขึ้น

ครูผู้ร่วมวิจัยระบุว่าตนเองมีความระมัดระวังและคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับการสอนของตนเองมากขึ้น ทั้งในขณะที่สอนและภายหลังการสอน ดังนี้

ครูเพลง “เพราะมีคนมาดูเราสอน เราเลยต้องเตรียมการสอนให้ดีขึ้น คิดมากขึ้น ถ้าปกติคงไม่ทำหรอก แต่ตอนนี้ถ้าไม่เตรียมให้ดี เต็มวชาญหน้า แล้วพอกลับวชาญหน้ามันก็ต้องคอยสอนให้ดีใช่ไหม คอยสังเกตเด็ก คอยจัดกิจกรรมให้ดี จนตอนนี้เริ่มติดการสังเกตห้องเรียนของตนเองแล้ว ระวังมากขึ้นเลยละ”

ครูภาค “รู้สึกวชาญสังเกตตัวเองมากขึ้น เหมือนไปแอบดู แอบจับผิดคนอื่นมาเยอะ ฟังประเด็นตอนอภิปรายกันมาก็เยอะ มันเลยนึกได้ว่าอะไรที่จะเป็นประเด็น พอตัวเองสอน มันก็เลยเกิดการจับผิดตัวเองขึ้น ว่าอย่าให้ประวัติศาสตร์ซ้ำรอยกับที่ตัวเองหรือคนอื่นเคยทำไว้แล้วนะ”

ครูศรี “หนูว่ามันเหมือนกับมีกระจกสะท้อนตัวเราละคะ พอเราเห็นภาพตัวเราชัดขึ้น มันก็จะรู้ว่าตรงไหนยังบกพร่อง วันก่อนยังคุยกับพี่ภาคอยู่เลยว่าจะตอนกำลังสอนอยู่นะ มันจะแวบขึ้นมาเองเลยว่า อ้อ ตรงนี้เราเคยโดน comment ไว้ เราก็เลยระวังตัวขึ้น เหมือนมันเป็นภาพจำ ผังอยู่ในหัวเลยนะคะว่า ประเด็นไหนที่เราควรแก้ไขยังไง มันจำฝังใจเลยละคะ แต่ยังไม่ถึงกับหลอนนะพี่ แล้วมันก็เลยพยายามทำให้ดีขึ้น”

### 9) ครูได้รับการกระตุ้นให้แสวงหาความรู้เพิ่มเติม

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน บ่อยครั้งที่ในการอภิปรายวางแผนการสอนหรืออภิปรายสะท้อนความคิด ครูยังไม่สามารถหาข้อสรุปเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนได้ และหลายครั้งที่มีสาเหตุเนื่องมาจากความไม่รู้ หรือความคิดเห็นที่ไม่ตรงกันของผู้ร่วมอภิปราย ซึ่งผลที่เกิดขึ้นมักนำไปสู่การค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมเพื่อสร้างความกระจ่างให้แก่ตนเองและเพื่อให้ได้ข้อสรุปในการสอน อาทิ ครูรักที่รู้สึกคับข้องใจกับการแสดงความคิดเห็นของครูฝนซึ่งเป็นครูผู้เชี่ยวชาญในโรงเรียนที่ได้มาร่วมสังเกตการสอน โดยครูรักรู้สึกไม่เห็นด้วยกับความคิดเห็นของครูฝน จึงได้พยายามศึกษาค้นคว้าหาหลักฐานเพิ่มเติมเพื่ออธิบายถึงเหตุผลในการตัดสินใจของตนให้ชัดเจนยิ่งขึ้น

“พี่ไปค้นเพิ่มมานะ เพราะจากที่อภิปรายกันวันก่อน แล้วครูฝนเค้าบอกว่านิทานที่พี่เตรียมไว้ให้เด็กคิดต่อเนะ มันไม่สมจริงตรงที่ว่า ปกติแล้ว ถ้าแม่ถูกยิงตายแล้ว ลูกนาก็ต้องตายหมด แต่พี่ให้เด็กคิดเรื่องต่อว่าจะเป็นยังไง ซึ่งครูฝนเค้าบอกว่า หากตัวละครตายหมดแล้ว มันก็ไม่น่าจะคิดต่อได้ใช้มัยให้เปลี่ยนเรื่องดีกว่า เค้าบอกว่าเรื่องที่พี่เอามามันไม่ใช่นิทาน เพราะมันไม่สมจริง พี่ก็เลยไปค้นดูนะว่า นิทานมันคืออะไร ซึ่งก็พบคำตอบว่า นิทาน มันคือเรื่องราวตามจินตนาการ ไม่จำเป็นต้องเป็นความจริงเสมอไป เพราะฉะนั้นพี่คิดว่า การให้เด็กเค้าจินตนาการต่อมันก็ไม่น่าจะเป็นอะไร แต่วันนั้นครูฝนเค้าดูมันใจมากไปว่ามันไม่ควร พี่เองก็ไม่แน่ใจด้วย เลยต้องไปค้นมายืนยัน เออ..แล้วพี่เจอเรื่องวิธีสอนโดยใช้นิทานด้วยนะเดี๋ยวจะเอามาปรับให้เข้ากับแผนการสอนดู”

ครูทัศน “วันก่อนตอนที่เรายุกันเรื่องความคิดสร้างสรรค์นะ พี่นึกได้ว่าพี่เคยสนใจที่จะทำวิจัยชั้นเรียนเรื่องนี้เมื่อหลายปีก่อน แล้วมันจะมีขั้นตอนการสอนคิดสร้างสรรค์อยู่นะ แต่จำไม่ได้ว่าเรื่องอะไรเลยไปค้นดูปรากฏว่าเค้ามีคนคิดไว้แล้วหลายแบบเลยละ เรามาดูกันดีมัยว่าของเราจะทำแบบไหน มันใช้ได้ดีเปล่าแล้วเดี๋ยวพี่ว่าพี่มีเอกสารเรื่องนี้อยู่เยอะ เดี่ยวต้องกลับไปหา แล้วอ่านดูอีก ตอนนี้อ่านไม่ได้แล้ว”

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## ตอนที่ 2 ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง

นอกจากการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ได้ส่งผลต่อการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูแล้ว การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนยังได้ส่งผลกระทบต่อถึงการเรียนรู้ของนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งได้แก่ ผู้บริหาร ครูคนอื่นๆ ในโรงเรียนที่ไม่ได้เป็นผู้ร่วมวิจัย ผู้รู้ที่มาร่วมทำงานกับครู และส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้วิจัย ดังนี้

### 2.1 ผลการเรียนรู้ของนักเรียน

การเรียนรู้ของนักเรียนคือตัวบ่งชี้สำคัญถึงความสำเร็จในการดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนของครู ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้เก็บรวบรวมข้อมูลผลของการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของครูที่มีต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเก็บรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ตามเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนของครูในแต่ละกลุ่มย่อย ซึ่งแต่ละกลุ่มมีเป้าหมายและแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่แตกต่างกันไป ซึ่งปรากฏผลดังนี้

#### 1) ผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มภาษาไทย

กลุ่มภาษาไทยมีเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยกลุ่มภาษาไทยได้ดำเนินการพัฒนาบทเรียนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน และนำบทเรียนดังกล่าวไปใช้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนเรื่อง สระ\_ะ แก่นักเรียน 3 ห้องเรียน จำนวนรวมทั้งสิ้น 83 คน โดยครูและผู้วิจัยได้ร่วมกันสร้างแบบสอบเพื่อวัดความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของแบบสอบที่มีจำนวนทั้งสิ้น 5 ข้อ ประกอบด้วย

ข้อที่ 1 การคิดคำสระ\_ะ อย่างหลากหลาย ในส่วนคำที่มีตัวสะกดและไม่มีตัวสะกด

ข้อที่ 2 การประสมคำสระ\_ะ

ข้อที่ 3 การแจกถูกคำสระ\_ะ

ข้อที่ 4 การเขียนประโยคอย่างสร้างสรรค์

ข้อที่ 5 การเขียนคำสระ\_ะ ตามคำบอก

(ดูรายละเอียดได้ในภาคผนวก ง)

ในข้อที่ 1 และข้อที่ 4 คือส่วนที่วัดความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียน ซึ่งสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 คือ ความสามารถในการคิดและเขียนคำได้อย่างหลากหลาย และความสามารถในการเขียนหรือแต่งประโยคอย่างสร้างสรรค์ โดยครูและผู้วิจัยใช้การประเมินความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ตามเกณฑ์ระดับคุณภาพที่ครูและผู้วิจัยร่วมกันกำหนดขึ้น ผลการทดสอบก่อนและหลังเรียนแสดงไว้ในตารางที่ 32 ดังนี้

ตารางที่ 32 ระดับคุณภาพของความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียน  
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 (N=83)

ระดับคุณภาพ	จำนวนนักเรียนจำแนกตามระดับคุณภาพ			
	ก่อนการสอน		หลังการสอน	
	จำนวน (คน)	ร้อยละ	จำนวน (คน)	ร้อยละ
4 ดีมาก (คะแนน 7-8)	4	5	38	46
3 ดี (คะแนน 5-6)	10	12	28	34
2 พอใช้ (คะแนน 3-4)	27	33	11	13
1 ต้องปรับปรุง (คะแนน 0-2)	42	50	6	7

จากตารางที่ 32 แสดงว่า หลังการจัดการเรียนการสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์ มีจำนวนนักเรียนที่ได้คะแนนจากแบบสอบถามเขียนเชิงสร้างสรรค์อยู่ในระดับคุณภาพที่ดีขึ้นกว่าก่อนการจัดการเรียนการสอน โดยจากการทดสอบก่อนเรียนมีนักเรียนที่มีคะแนนในระดับคุณภาพ ระดับ 4 เพียงจำนวน 4 คน ระดับ 3 จำนวน 10 คน ระดับ 2 จำนวน 27 คน และระดับ 1 จำนวน 42 คน คิดเป็นร้อยละ 5 ร้อยละ 12 ร้อยละ 33 และร้อยละ 50 ตามลำดับ ส่วนภายหลังการดำเนินการจัดการเรียนการสอนพบว่า มีนักเรียนที่มีคะแนนในระดับคุณภาพ ระดับ 4 จำนวน 38 คน ระดับ 3 จำนวน 28 คน ระดับ 2 จำนวน 11 คน และระดับ 1 จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 46 ร้อยละ 34 ร้อยละ 11 และร้อยละ 7 ตามลำดับ แสดงว่ามีจำนวนนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์อยู่ในระดับที่ 4 ซึ่งเป็นระดับที่สูงที่สุดเพิ่มขึ้นจำนวน 34 คน คิดเป็นร้อยละ 41

นอกจากนี้จากการสังเกตของครูและผู้วิจัย พบว่า

(1) นักเรียนเกิดทักษะการเขียนประโยคอย่างสร้างสรรค์ติดตัวไปในระยะยาว เมื่อนักเรียนเรียนเรื่องสระอื่น นักเรียนสามารถแต่งประโยคได้ดี โดยครูไม่ต้องอธิบายซ้ำ

(2) นักเรียนแต่งประโยคได้สร้างสรรค์น่าสนใจขึ้นมาก เช่น มีการใส่ชื่อเฉพาะของบุคคลเข้าไปในประโยค เช่น พี่แพรวา ป้าแดง ตาดำ น้องก๊อฟ และพยายามที่จะเขียนประโยคให้ยาวขึ้น โดยมีส่วนขยายต่างๆ หรือประธานและกรรม มากกว่า 1 หรือจากเดิมที่มักแต่งประโยคสั้นๆ ใช้คำเพียง 2-3 คำก็มีความพยายามที่จะใช้คำมากขึ้น เช่น จาก พ่อฝัน ก็สามารถเพิ่มเติมได้เป็น พ่อกับแม่ฝันเห็นผี หรือแต่งประโยคที่สื่อถึงเรื่องราวหรือเหตุการณ์ต่างๆ เช่น พระดีระฆังในวัด หมากัดกันหน้าบ้านสีแดง เป็นต้น

(3) หลังการเรียน นักเรียนมีความสามารถในการแจกลูกคำพัฒนาขึ้นมาก โดยเฉพาะการแจกลูกคำของคำที่ใช้สระ ะ มีตัวสะกด เพราะเดิมนักเรียนส่วนใหญ่แจกลูกคำสระ ะ มีตัวสะกดไม่ได้เลย

(4) นักเรียนมีความตั้งใจและกระตือรือร้นสนใจในการเรียนมากขึ้น สังเกตจากภายหลังการสอนมีนักเรียนจำนวนมากขอให้ครูเล่านิทานหรือเล่นเกมสั้นๆ อีกครั้ง โดยที่ครูระบุ

ว่ายังไม่เคยมีเหตุการณ์เช่นนี้มาก่อน รวมทั้งนักเรียนสามารถจำจดเนื้อหาสาระที่สอนได้อย่างแม่นยำ เช่น เมื่อไปเรียนเนื้อหาของสระอื่นๆ นักเรียนก็สามารถเชื่อมโยงความเข้าใจในเรื่องสระที่เปลี่ยนรูปได้เมื่อมีตัวสะกด มาจากเรื่องสระอะได้ โดยครูพบว่าบ่อยครั้งที่นักเรียนจะพูดว่า “นั่นไง พอมันมีตัวสะกด มันก็ต้องเปลี่ยนรูปเหมือนสระอะเลย”

## 2) ผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มคณิตศาสตร์

กลุ่มคณิตศาสตร์มีเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาของคนของนักเรียน โดยในระยะแรกของการดำเนินการพบว่า นักเรียนมีปัญหาคือสำคัญคือขาดเจตคติที่ดีต่อการเรียนเรื่องการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง โจทย์ปัญหาของคนซึ่งนักเรียนรู้สึกว่าเป็นเรื่องยากและไม่อยากเรียน ครูในกลุ่มคณิตศาสตร์และผู้วิจัยจึงได้พัฒนาบทเรียนเพื่อแก้ปัญหาดังกล่าว ทั้งในส่วนของพัฒนาเจตคติที่ดีต่อการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์และพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหา และได้นำไปใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 3 ห้องเรียน ผลจากการดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนมีดังนี้

### (1) ผลการเรียนรู้ ด้านเจตคติต่อการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์

จากแบบวัดเจตคติต่อการเรียนเรื่องการแก้โจทย์ปัญหาของคน จำนวน 10 ข้อที่กลุ่มได้สร้างขึ้นและใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเจตคติของนักเรียน ซึ่งด้วยข้อจำกัดของเวลา ทำให้ไม่สามารถให้นักเรียนทุกคนทำแบบวัดเจตคตินี้ได้ กลุ่มจึงได้ใช้การสุ่มให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 1 ห้องเรียน จากทั้งหมด 3 ห้องเรียนทำแบบวัดเจตคตินี้ทั้งก่อนและหลังการสอนตามแผนการจัดการเรียนการสอนที่ได้พัฒนาขึ้น และปรากฏผลดังนี้

ตารางที่ 33 การเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของคะแนนจากแบบวัดเจตคติระหว่างก่อนและหลังการสอน ด้วยการทดสอบค่าที (t-test)

คะแนน	n	Mean	SD	SE	t	df	Sig.
ก่อนการสอน	39	2.556	.376	.060	-2.429	38	.020
หลังการสอน	39	2.705	.389	.062			

จากตารางที่ 33 แสดงว่า ภายหลังจากจัดการเรียนการสอนตามบทเรียนที่ได้พัฒนาขึ้น นักเรียนมีค่าเฉลี่ยของคะแนนจากแบบวัดเจตคติสูงขึ้นกว่าก่อนการสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นอกจากนี้ กลุ่มยังได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมจากการให้นักเรียนเขียนแสดงความคิดเห็น และการสัมภาษณ์นักเรียนเกี่ยวกับความพึงพอใจของนักเรียนในการร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนที่จัดขึ้น ปรากฏว่านักเรียนส่วนใหญ่แสดงความคิดเห็นในเชิงบวก อาทิ

“สนุกมาก ๆ ๆ ๆ ๆ ๆ อยากให้จัดอย่างนี้บ่อย ๆ ใช้ตัวละครมาแต่งโจทย์ มีเกมสนุกมาก ”

“ขอบคุณ เราจะได้ตั้งใจเป็นด้วย ตัวเองผมแต่งไม่เป็น แต่จะพยายามแต่งให้ได้ บางครั้งเพื่อนก็ช่วยแต่ง เขาคอยสอน”

“อยากให้อาจารย์ปัญหาหระคนง่ายกว่านี้ เกมเยอะกว่านี้”

“เรียนรู้อะไรขึ้น งบบ้างบางที่ตอนตอบคำถาม”

“ชอบทำงานแบบเป็นกลุ่ม สนุกกว่าทำคนเดียว ไม่ปวดสมอง”

“ไม่ค่อยชอบทำคนเดียว มันน่าเบื่อ แต่ชอบแบบกลุ่มมากกว่า เพราะแบบกลุ่มมันสนุกมาก”

นอกจากนี้ นักเรียนได้ให้สัมภาษณ์ว่า ในวันที่มีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามแผนการสอนที่กลุ่มพัฒนาขึ้น มีความสนุกสนานมาก แตกต่างจากบรรยากาศการเรียนการสอนในวันที่ผ่านมา โดยอยากให้ครูผู้สอนจัดกิจกรรมเช่นนี้อีกเป็นประจำ

## (2) ผลด้านความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์

จากการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน สังเกตการทำงานและผลงานรวมทั้งจากการสัมภาษณ์นักเรียน ปรากฏว่าผลที่เกิดขึ้นในด้านความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของนักเรียนยังไม่แตกต่างจากก่อนการสอนอย่างเด่นชัดนัก เนื่องจากนักเรียนยังมีปัญหาในการเรียนอื่นๆ ที่มีผลกระทบต่อความสามารถในด้านนี้อีกมาก เช่น ความสามารถในการอ่าน ความสามารถในการคิดคำนวณ รวมทั้งยังมีปัญหาในการแสดงพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนที่ไม่เป็นไปตามแผนการจัดการเรียนการสอน แต่อย่างไรก็ดีจากการสังเกต พบว่านักเรียนกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์สูงสามารถแสดงวิธีคิดในการแก้โจทย์ปัญหาได้หลายวิธี เช่น คิดโดยใช้ตารางหรือรูปภาพช่วย คิดโดยใช้ลำดับขั้นตอนในการคิดที่แตกต่างกันไป ส่วนนักเรียนกลุ่มที่มีผลสัมฤทธิ์ในระดับปานกลางและผลสัมฤทธิ์ต่ำแสดงความสนใจและความกระตือรือร้นในการร่วมกิจกรรมมากขึ้น แสดงออกถึงความสนุกสนานในการได้ร่วมทำงานกับเพื่อน นักเรียนส่วนใหญ่มีการร่วมคิดร่วมปรึกษาและการช่วยเหลือทำความเข้าใจระหว่างสมาชิกในกลุ่มดีขึ้น รวมทั้งนักเรียนมีความกล้าในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับกระบวนการในการแก้โจทย์ปัญหาของตนเองมากขึ้น โดยนักเรียนส่วนหนึ่งได้สะท้อนความคิดว่า ขั้นตอนบางขั้นตอนในใบงานที่ครูให้ทำมีความซับซ้อนและละเอียดเกินไป และได้ขอข้ามขั้นตอนนั้นไป ซึ่งทำให้ครูได้ข้อมูลในการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนต่อไป

## 3) ผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มวิทยาศาสตร์

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนวิทยาศาสตร์ได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนว่าเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดหลากหลายของนักเรียน ซึ่งการคิดหลากหลายในบทเรียนที่ศึกษาครั้งนี้ คือ การคิดออกแบบการทดลองทางวิทยาศาสตร์เรื่องแรงได้อย่างหลากหลาย โดยสังเกตจากการอภิปรายแสดงความคิดเห็นในการวางแผนการทดลองของนักเรียน การดำเนินการทดลอง และการให้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะของนักเรียนต่อการนำเสนอการทดลองของนักเรียนกลุ่มอื่นๆ กลุ่มได้จัดการเรียนการสอนด้วยกิจกรรมที่ได้วางแผนไว้กับนักเรียนในภาคปลายปีการศึกษา 2549 (กลุ่มได้ศึกษาบทเรียนเรื่อง แรง กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 2 ชั้นเรียน) และภาคต้นปีการศึกษา 2550 ภาคการศึกษา (กลุ่มได้



ศึกษาบทเรียนเรื่องวัสดุ กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 1 ชั้นเรียน) ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มนี้จากการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน การสัมภาษณ์และศึกษาบันทึกการสอนของครู และการสัมภาษณ์นักเรียน ซึ่งปรากฏผลดังนี้

(1) นักเรียนทุกคนให้ความสนใจและให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมดีมาก ซึ่งเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมที่มักมีเพียงนักเรียนบางกลุ่มเท่านั้นที่สนใจร่วมกิจกรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากเดิมมักมีนักเรียนส่วนหนึ่งที่นั่งเหม่อลอย หรือแอบคุยแอบเล่นกับเพื่อน แต่จากการวางแผนการจัดกิจกรรมให้นักเรียนทำงานคิดวางแผนและออกแบบการทดลองในกลุ่มย่อย ทำให้นักเรียนทุกคนต้องมีส่วนร่วมในกิจกรรมมากขึ้นและแสดงออกถึงความกระตือรือร้นในการแสดงความคิดเห็นของตนเอง

(2) นักเรียนแสดงออกทางความคิดในการออกแบบการทดลองได้อย่างหลากหลาย น่าสนใจ ซึ่งแสดงถึงข้อความรู้ที่นักเรียนมีอยู่ และนักเรียนมีความกล้าที่จะคิดและ चुกชนทางความคิดมากขึ้น และมีนักเรียน 1 คนที่ครูระบุว่าคิดวิธีการทดลองสวนทางกับวิธีการที่คิดกันอยู่ โดยทั่วไปตามขั้นตอนของสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.) ซึ่งจากการสอบถามนักเรียน นักเรียนแจ้งว่าได้แนวความคิดนี้มาจากการศึกษาหนังสืออื่นๆ ที่ไม่ใช่หนังสือเรียนเพิ่มเติม และจากการสังเกตการคิดวางแผนการทดลองในกลุ่มย่อย พบว่า นักเรียน 4-5 คนจากสมาชิกทั้งหมดของกลุ่ม 6-7 คน มีความกระตือรือร้นและแสดงออกถึงความสนุกสนานในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการทดลองเป็นอย่างดี มีการช่วยกันแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น มีเพียงนักเรียน 1-2 คนในแต่ละกลุ่มที่แสดงความคิดเห็นไม่มากนัก แต่ก็แสดงความตั้งใจในการรับฟังความคิดเห็นของเพื่อน นอกจากนี้ นักเรียนครึ่งหนึ่งระบุว่าตนเองได้มีการศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมนอกเหนือจากหนังสือแบบเรียน เพราะต้องการได้แนวความคิดที่แตกต่างไปจากคนอื่น

(3) ในขั้นตอนของการนำเสนอการทดลองแก่ชั้นเรียน นักเรียนมีการเตรียมพร้อมและความกระตือรือร้นที่จะนำเสนอมาก สังเกตได้จากการเตรียมอุปกรณ์การทดลองมาอย่างพร้อมเพรียงด้วยตนเองและแย่งกันที่จะออกมานำเสนอ ก่อน ซึ่งนักเรียนส่วนใหญ่สามารถนำเสนอการทดลองได้อย่างน่าสนใจ และแสดงถึงความตั้งใจและความเชื่อมั่นในผลงานทางความคิดของกลุ่ม โดยจากนักเรียนทั้งหมดประมาณ 6 กลุ่มย่อยในแต่ละชั้นเรียน มีนักเรียน 3-4 กลุ่มย่อยที่สามารถนำเสนอการทดลองได้อย่างน่าสนใจ มีเพียงบางกลุ่มเท่านั้นที่นำเสนอการทดลองในเรื่องที่มีอยู่แล้วในแบบเรียน รวมทั้ง นักเรียนทุกคนให้ความสนใจกับการนำเสนอการทดลองของเพื่อนเป็นอย่างดี แต่อย่างไรก็ดี พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ยังละเลยเรื่องของการควบคุมตัวแปรในการทดลอง และนักเรียนบางกลุ่มยังไม่สามารถสรุปผลของการทดลองได้อย่างชัดเจนนัก

(4) ในขั้นการประยุกต์ใช้ความรู้ นักเรียนสามารถสร้างชิ้นงานโดยประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้เรียนมาได้เป็นอย่างดีและมีความแตกต่างกัน ข้อสังเกตประการหนึ่ง คือ นักเรียนมีความภาคภูมิใจกับผลงานของตนเองมาก มีความกระตือรือร้นในการทำงาน นัดหมายกันนอก

เวลาเรียนเพื่อสร้างผลงาน และทำให้เกิดการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง เนื่องจากนักเรียนหลายคนระบุว่าได้ปรึกษาผู้ปกครองในการสร้างชิ้นงานและในบางครั้งผู้ปกครองก็มีส่วนช่วยในการเตรียมวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ

(5) นักเรียนได้ฝึกทักษะการทำงานกลุ่ม และการวางแผนการทำงานอย่างเป็นระบบ โดยสรุปแล้ว พบว่า นักเรียนมีความสนุกสนาน กระตือรือร้น และตั้งใจเรียนมากขึ้นกว่าเดิม มีความกล้าในการแสดงความคิดเห็นและพยายามแสดงความคิดเห็นของตนเองให้แตกต่างและหลากหลาย รวมทั้งมีความภาคภูมิใจในความคิดของตนเอง

#### 4) ผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มบูรณาการ

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มบูรณาการ ได้ศึกษาบทเรียน 2 เรื่องใน 2 รายวิชาตามความรับผิดชอบของครูผู้สอนแต่ละคนในกลุ่ม คือ คอมพิวเตอร์ และการใช้ห้องสมุด โดยมีประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนในประเด็นเดียวกันคือ เพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มนี้จากการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน การสัมภาษณ์ครู และการสังเกตผลงานของนักเรียน ซึ่งปรากฏผลดังนี้

##### 4.1) ผลการเรียนรู้ของนักเรียนในรายวิชาคอมพิวเตอร์

ในรายวิชาคอมพิวเตอร์ กลุ่มได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนว่า เพื่อพัฒนาความสามารถในการออกแบบผลงานการนำเสนอด้วยโปรแกรม PowerPoint อย่างสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยในระยะแรกที่พบปัญหาว่านักเรียนขาดความตระหนักถึงความสำคัญของการออกแบบ ครูจึงได้กำหนดเป้าหมายเพิ่มเติม คือ เพื่อสร้างความตระหนักถึงความสำคัญของการออกแบบ ผลของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนกับนักเรียน จำนวน 3 ชั้นเรียน ตามที่ได้วางแผนไว้ พบว่า

(1) ในระยะแรก นักเรียนยังไม่คุ้นเคยกับการคิดออกแบบชิ้นงานนัก โดยนักเรียนมักลงมือสร้างชิ้นงานด้วยเครื่องคอมพิวเตอร์ทันทีโดยการลอกข้อความจากอินเทอร์เน็ตเน็ตมาใส่ และไม่มีการปรับปรุงแก้ไขชิ้นงานเท่าใดนัก แต่เมื่อได้จัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อสร้างความตระหนักถึงความสำคัญของการออกแบบและให้นักเรียนได้ฝึกคิดและนำเสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับการออกแบบผลงานแล้ว พบว่า นักเรียนเริ่มมีลักษณะนิสัยในการคิดออกแบบก่อนลงมือสร้างชิ้นงานมากขึ้น มีการแสดงความคิดเห็นเพื่อปรับปรุงผลงาน และมีการปรับปรุงแก้ไขผลงานมากขึ้น

(2) นักเรียนส่วนใหญ่มีความกระตือรือร้นและมีความสนุกสนานในการเรียน โดยเฉพาะในขั้นตอนของการนำเสนอผลงานและการแสดงความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงแก้ไขผลงานของเพื่อน

(3) นักเรียนส่วนหนึ่งสามารถแสดงความคิดเห็นต่อชิ้นงานของเพื่อนได้เป็นอย่างดี โดยสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการเรียนมาประกอบการแสดงความคิดเห็นของตน

ได้ ไม่แสดงความคิดเห็นเพียงว่าชอบหรือไม่ชอบ รวมทั้งนักเรียนมีความกล้าในการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการออกแบบผลงานของตนเองมากขึ้น ซึ่งครูระบุว่า นักเรียนกล้าแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งกับครู เช่น จากเดิมที่ครูแสงจะสอนให้นักเรียนออกแบบชิ้นงานการนำเสนอ โดยกำหนดให้ในหน้าแรกต้องเป็นหน้าที่ระบุผู้จัดทำและไม่เคยมีนักเรียนคนใดที่ไม่เห็นด้วยมาก่อน แต่เมื่อครูแสงให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการออกแบบ มีนักเรียนส่วนหนึ่งแย้งว่าขอให้ผู้จัดทำไปไว้หน้าท้ายสุด โดยสามารถให้เหตุผลว่า ควรเริ่มต้นหน้าแรกให้น่าสนใจก่อน เพื่อให้คนดูอยากรู้ว่าเป็นผลงานของใคร แล้วจึงจบด้วยชื่อผู้จัดทำ เช่นเดียวกับการเสนอภาพยนตร์ที่มักเอาชื่อผู้กำกับและนักแสดงไว้ตอนจบ เป็นต้น

(4) ผลงานของนักเรียนแต่ละคน แต่ละกลุ่มมีความหลากหลาย น่าสนใจ และแตกต่างกันมากขึ้น ทั้งในลักษณะของรูปแบบการนำเสนอ การลำดับเนื้อหา และการใช้เทคนิคการนำเสนอต่าง ๆ

(5) นักเรียนได้ฝึกทักษะอื่นๆ ที่นำไปสู่การคิดออกแบบอย่างสร้างสรรค์ เช่น ทักษะการค้นคว้าและการคัดเลือกแหล่งข้อมูลที่เหมาะสม ทักษะการบันทึกสรุปย่อ ทักษะการนำเสนอผลงาน และการแสดงความคิดเห็น

(6) เกิดผลสืบเนื่องจากการเรียน คือ นักเรียน 2 คนได้เข้าร่วมประกวดการสร้างผลงาน PowerPoint และได้รับรางวัลชนะเลิศ ซึ่งครูระบุว่าที่ผ่านมานักเรียนไม่เคยได้รับรางวัลชนะเลิศมาก่อน และเมื่อได้รับรางวัล นักเรียนได้บอกกับครูว่า

*“เพราะได้เรียนออกแบบนะนี่ ถึงได้ชนะเลิศ”*

นอกจากนี้ นักเรียนหลายคนมักพูดกับครูเสมอว่า

*“เพราะหนูได้ออกแบบก่อนนะนี่ งานหนูถึงดีขึ้น”*

*“โชคดีที่หนูเรียนออกแบบกับครู พอวิชาอื่นให้ทำ PowerPoint นะ มีแต่ครูชมว่าทำสวย”*

(7) นักเรียนมีทักษะในการคิดออกแบบติดตัวไปใช้ในการเรียนการสร้างเว็บไซต์ในภาคเรียนต่อไป

#### 4.2) ผลการเรียนรู้ของนักเรียนในรายวิชาการใช้ห้องสมุด

ในบทเรียนของรายวิชาการใช้ห้องสมุดที่เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งมีสาระสำคัญคือ การอ่าน และการค้นคว้าข้อมูล กลุ่มได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนว่าเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จากการอ่าน โดยกลุ่มได้วางแผนการจัดกิจกรรมให้นักเรียนได้คิดจินตนาการทั้งก่อนและหลังการอ่านนิทาน และให้เขียนเรื่องต่ออย่างสร้างสรรค์ และดำเนินการจัดการเรียนการสอนกับนักเรียน จำนวน 3 ชั้นเรียน ผลปรากฏว่า

(1) นักเรียนส่วนใหญ่มีความสนใจและให้ความร่วมมือในกิจกรรมการเรียนการสอนเป็นอย่างดี โดยนักเรียนระบุว่าชอบมากและสนุกกับการได้แต่งเรื่อง เปลี่ยนแปลงไปจากเดิมที่มีนักเรียนจำนวนมากแอบคุยและเล่นกันตลอดเวลา

(2) นักเรียนส่วนหนึ่งสามารถตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่าน และสามารถสรุปข้อคิดที่ได้จากเรื่องได้ โดยสามารถยกตัวอย่างการนำข้อคิดที่ได้จากเรื่องไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวันของตนเองได้ แต่นักเรียนส่วนใหญ่ยังมีปัญหาด้านการสรุปความ โดยไม่สามารถสรุปข้อคิดที่ได้จากเรื่องได้ รวมทั้งนักเรียนบางคนยังมีปัญหาเกี่ยวกับความรู้ความเข้าใจในความหมายของคำบางคำ ทำให้เข้าใจเรื่องที่จะอ่านไม่ถูกต้อง

(3) นักเรียนส่วนใหญ่สามารถคิดจินตนาการจากเรื่องต่อได้อย่างน่าสนใจ แต่นักเรียนยังมีปัญหาด้านการเขียน กล่าวคือ นักเรียนสามารถคิดแต่งนิทานต่อได้อย่างสร้างสรรค์ แต่ไม่สามารถเขียนบันทึกในสิ่งที่ตนคิดได้

#### 5) ผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มสังคมศึกษา

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มสังคมศึกษา ได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนว่า เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียน แต่จากการดำเนินงานพบว่า ครูในกลุ่มสังคมศึกษาซึ่งดำเนินการในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียนได้แบ่งออกเป็น 2 กลุ่มย่อยตามโรงเรียนของตน คือ กลุ่มสังคมศึกษา โรงเรียนกรุงเทพ 1 และกลุ่มสังคมศึกษา โรงเรียนกรุงเทพ 2 ได้มีความเข้าใจและตีความความสามารถในการคิดวิเคราะห์ที่ต่างกันไป ทำให้ครูในแต่ละโรงเรียนมีการกำหนดรายละเอียดของจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ต่างต่างกัน ทำให้เกิดการจัดการเรียนการสอนที่มีกิจกรรมและจุดเน้นที่ต่างกันไป และส่งผลต่อนักเรียนต่างกัน ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มนี้จากการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน และการสัมภาษณ์ครู ซึ่งปรากฏผลดังนี้

##### 5.1) ผลการเรียนรู้ของนักเรียน โรงเรียนกรุงเทพ 1

กลุ่มสังคมศึกษา โรงเรียนกรุงเทพ 1 ได้กำหนดเป้าหมายให้นักเรียนได้คิดวิเคราะห์จากการสืบค้นข้อความรู้ในการวิเคราะห์ความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล และวิเคราะห์เนื้อหาสาระของข้อความรู้ที่ได้ศึกษาค้นคว้าและคัดเลือกเนื้อหาสาระให้ตรงกับประเด็นหรือหัวข้อที่กำหนด โดยได้ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเรื่อง ภูมิภาคต่างๆ ในประเทศไทย ให้นักเรียนได้สืบค้นข้อมูลจากแหล่งต่างๆ แล้วสรุปและนำเสนอข้อมูล ซึ่งได้ดำเนินการสอนกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 1 ชั้นเรียน และปรากฏผลดังนี้

(1) นักเรียนส่วนใหญ่มีพฤติกรรมที่แสดงถึงการมีเจตคติต่อการเรียนสังคมศึกษาที่ดีขึ้น สังเกตได้จากนักเรียนมีความกระตือรือร้นและตั้งใจเรียนมากขึ้น จากที่ไม่ค่อยแสดงความสนใจในการเรียนนัก กลายเป็นการหมั่นมาซักถามครู มีการใช้เวลานอกเหนือจากเวลาเรียนในการศึกษาค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติม และแสดงความพยายามในการแสวงหาข้อมูลจาก



แหล่งต่างๆ เช่น มีการโทรศัพท์ถามญาติที่ต่างจังหวัดถึงคำภาษาถิ่นเพื่อมาใช้พูดประกอบการนำเสนอ มีการวางแผนและเตรียมการนำเสนอผลงานเป็นอย่างดี และแสดงความต้องการที่จะนำเสนอข้อมูลและแสดงความตั้งใจในการนำเสนอข้อมูลเป็นอย่างมาก ซึ่งนักเรียนมักมาพูดคุยกับครูพุทธซึ่งเป็นครูผู้สอนว่า กลุ่มของตนอยากนำเสนอมาก และได้เตรียมความพร้อมมาหลายวันแล้ว ซึ่งแสดงถึงความภาคภูมิใจในการนำเสนอของตนเอง และภาคภูมิใจในข้อความรู้ที่ตนแสวงหาได้นอกจากนี้ จากการสัมภาษณ์นักเรียนของผู้วิจัยและการสอบถามนักเรียนของครูได้ผลตรงกันว่า จากเดิมที่มีนักเรียนประมาณร้อยละ 25 ในแต่ละห้องเรียนเท่านั้นที่ชอบเรียนสังคมศึกษา แต่ภายหลังการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน พบว่า มีนักเรียนที่ชอบเรียนวิชาสังคมศึกษาเพิ่มขึ้นเป็นห้องเรียนละประมาณร้อยละ 80 โดยนักเรียนระบุว่า เพราะครูสอนสนุกขึ้น ไม่น่าเบื่อ และตนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรม

(2) นักเรียนได้ฝึกทักษะการอ่าน ทักษะการสรุปย่อ ทักษะการนำเสนอ ทักษะการทำงานกลุ่ม ได้ฝึกการคิดเชื่อมโยง ได้แสดงออกทางความคิด และได้แสดงความสามารถด้านต่างๆ เช่น การเป็นพิธีกร การแสดงละคร แต่ในส่วนของความสามารถในการคิดวิเคราะห์นั้น ยังไม่พบความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนได้อย่างชัดเจน

## 5.2) ผลการเรียนรู้ของนักเรียน โรงเรียนกรุงเทพ 2

กลุ่มสังคมศึกษา โรงเรียนกรุงเทพ 2 ได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนให้นักเรียนได้คิดวิเคราะห์ผ่านการแสดงความคิดเห็นเชิงวิเคราะห์ จากการตั้งคำถามของครู และมีเป้าหมายอีกประการหนึ่ง คือ เพื่อให้ นักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนสังคมศึกษา โดยได้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนซึ่งเน้นการอภิปรายและการใช้เกมกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 5 และ 6 ในทุกห้องเรียน (ระดับชั้นละ 4 ห้องเรียน) ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมผลการเรียนรู้ของนักเรียนในกลุ่มนี้จากการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน และการสัมภาษณ์ครู ซึ่งปรากฏผลดังนี้

(1) นักเรียนส่วนใหญ่มีความตั้งใจและแสดงถึงความสนุกสนานในการเรียน และแสดงถึงความกระตือรือร้นและความสนใจใฝ่รู้มากขึ้น สังเกตได้จากการมาซักถามครู หรือมาขอยืมหนังสืออ่านเพิ่มเติมจากครู ในตอนหลังเลิกเรียนเสมอ

(2) นักเรียนส่วนใหญ่มีความกล้าในการแสดงความคิดเห็น แต่มีนักเรียนประมาณร้อยละ 50 เท่านั้นที่สามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างตรงประเด็น โดยสามารถนำความรู้จากเรื่องที่เรียนมาใช้ในการแสดงความคิดเห็นและสามารถวิเคราะห์เรื่องราวหรือสถานการณ์ต่างๆ ได้

จากข้อมูลผลการเรียนรู้ของนักเรียนข้างต้น สรุปได้ว่าผลที่เกิดขึ้นอย่างชัดเจนกับนักเรียนทุกกลุ่ม คือ นักเรียนมีความสนใจและมีความกระตือรือร้นในการเรียนมากขึ้น รวมทั้งนักเรียนได้มีโอกาสในการแสดงพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของตนเองมากยิ่งขึ้น

นอกเหนือจากการเรียนรู้ของนักเรียนแล้ว การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนยังได้ส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของบุคคลต่างๆ ที่เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงาน ทั้งในทางตรงและทางอ้อม ดังนี้

## 2.2 ผลที่เกิดขึ้นกับผู้รู้

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน บุคคลสำคัญอีกกลุ่มหนึ่งก็คือ ผู้รู้ ซึ่งเป็นบุคคลภายนอกที่มีความรู้ความชำนาญในด้านการจัดการเรียนการสอนหรือความชำนาญในเนื้อหาสาระรายวิชานั้นๆ ซึ่งจากการดำเนินงานในครั้งนี้ มีผู้รู้เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานจำนวนทั้งสิ้น 9 คน ซึ่งเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย นิสิตระดับปริญญาโทบัณฑิตและระดับปริญญาตรีบัณฑิต ครูผู้บริหารฝ่ายวิชาการในโรงเรียนอื่นๆ โดยภายหลังการดำเนินงานร่วมกับกลุ่มครูในการสังเกตชั้นเรียนหรืออภิปรายสะท้อนความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน ผู้รู้ได้ให้ข้อมูลที่แสดงถึงการเรียนรู้ของตน หรือประโยชน์ที่ตนได้รับจากการเข้าร่วมการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครู ดังนี้

### 1) มีโอกาสได้รับรู้สภาพการจัดการเรียนการสอนที่เป็นอยู่จริงในปัจจุบัน

ในการมีส่วนร่วมในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งนี้ ผู้รู้จำนวนมากได้ระบุว่า เป็นโอกาสให้ตนได้ “เห็นความจริง” กล่าวคือ ได้เห็นสภาพปัญหาในการจัดการเรียนการสอนที่ครูประสบอยู่ในชั้นเรียนจริงของตนเอง เนื่องจากผู้รู้ส่วนหนึ่งเป็นผู้บริหารโรงเรียนหรืออาจารย์มหาวิทยาลัยที่คลุกคลีกับการทำงานบริหารหรืองานวิชาการที่มีโอกาสไม่มากนักที่จะได้มาคลุกคลีกับการทำงานของครูในระดับชั้นเรียน ดังนั้นการเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียน ทำให้ผู้รู้ได้รับรู้สภาพการจัดการเรียนการสอนที่เป็นอยู่จริงมากขึ้น และเข้าใจสภาพการปฏิบัติงานของครูมากยิ่งขึ้น

“พี่ไม่เคยเข้ามาดูโรงเรียน สพอ.อย่างนี้เลยนะ พอเข้ามาก็เพิ่งรู้ว่าครูที่นี่ทำอะไรจะเหนื่อยนะ เด็กเยอะ แล้วก็ดูต่างกันมากเลย ในห้องนี้มีทั้งเด็กที่ดูตั้งใจเรียนมาก กับเด็กที่ไม่เอาอะไรเลย เล่นตลอดเวลา แล้วเด็กห้องนั้นก็เยอะมากเลย แนนห้องแทบไม่มีทางเดินเลย มันทำให้เราย้อนคิดนะว่า ถ้าครูยังต้องวุ่นวายกับเด็กขนาดนี้ จะเอาเวลาไหนมาทำงานวิชาการ แค่งานสอนในชั่วโมงก็เหนื่อยแยะแล้วนะ นี่ยังไม่คิดถึงเวลาตรวจงานเด็กอีก เห็นใจครูเลย”

“พี่เห็นความพยายามของครูนะ ครูตั้งใจที่จะสอนมากเลย แต่ถามว่าเราคาดหวังมากกว่านี้ไหม ก็ใช่เลย ก่อนมาดูรู้สึกว่ามันน่าจะได้เห็นการสอนที่แตกต่าง สูงกว่า standard กว่านี้ แต่ที่มันคือ สิ่งที่เรา รู้สึกว่าธรรมดา สงสัยว่ามันต่างจากการสอนธรรมดาตรงไหน แต่ก็เข้าใจนะว่ามันมีปัญหาเยอะตั้งแต่เด็ก ทั้งสภาพชั้นเรียน แล้วมันยังมีประเด็นเรื่องพฤติกรรมการสอนของครูที่ทำให้ไม่เกิดผลตามแผนที่คิดไว้นะ การคุมชั้น อีกหลายเรื่อง มันเลยเห็นว่ามันก็ยากเหมือนกันนะที่จะพัฒนาการจัดการเรียนการสอน เราต้องเล่นที่ตัวครูก่อนนี่แหละ ถูกแล้ว...มาวันนี้ยอมรับเลยนะว่าเห็นความจริงเลย ที่นี้เวลาไปเป็นวิทยากรพูดให้ครูฟัง คงจะสื่อสารได้แบบเข้าใจครูมากขึ้น รู้ว่าเขามีปัญหาอะไรกันบ้าง”

อาจารย์มหาวิทยาลัย ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน

“บางที่เราทำงานวิชาการนะ เราก็จะคิดว่าถ้าครูเอา idea นวัตกรรมต่างๆ ที่เราเผยแพร่ไปใช้ มันก็น่าจะ work นะ แต่พอเราได้มาดูการสอนจริงๆ ในชั้นเรียน เห็นความวุ่นวายของเด็ก เห็นพฤติกรรม การสอนของครูบางคนที่ยังไม่พร้อมกับการเปลี่ยนแปลง เห็นปัจจัยหลายๆ อย่างที่ตอบข้อสงสัยเราได้ว่า ทั้งๆ ที่เราคิดว่ามันไม่ยากกับการที่ครูจะรับสิ่งใหม่ๆ แต่ทำไมเขาไม่ทำกัน มันได้เห็นว่าที่จริงไม่ใช่เขาไม่ยอมรับนะ แต่ มันมีอะไรเยอะไปหมดที่ถึงเขา รับความรู้ความคิดใหม่ๆ มา เขาก็ยังทำไม่ได้ สภาพอะไรหลายอย่างมันไม่เอื้อ โดยเฉพาะภาระงาน ที่นี้เวลาจะคิดทำอะไรต่อไปมันก็ทำให้เราต้องย้อนคิดในมุมมองของครูดูบ้าง มันมีอะไรเยอะกว่า เวลาเราคิดในมุมมองของเรา ที่เรามักคิดแต่ในแง่ของทางวิชาการ”

นักวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ ผู้เชี่ยวชาญกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย

2) ได้เชื่อมโยงข้อความรู้ทางทฤษฎีของตนเองกับประสบการณ์การปฏิบัติจริงของครู

ผู้รู้ส่วนหนึ่งคิดว่า การมีส่วนร่วมในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนกับครูทำให้ตนเองได้มีโอกาสเชื่อมโยงองค์ความรู้ในทางทฤษฎีสู่ภาพที่ชัดเจนในการปฏิบัติงานมากยิ่งขึ้น ในการช่วยเหลือให้ครูมีความชัดเจนในองค์ความรู้ของตนเองมากขึ้น และในขณะเดียวกัน การปฏิบัติของครูก็ช่วยเติมเต็มองค์ความรู้ทางทฤษฎีหรือช่วยให้ได้แนวความคิดในการปรับปรุง การปฏิบัติงานของตนเอง

“หนูว่าหนูได้เห็นภาพการนำความรู้ไปใช้ในห้องเรียนของครูชัดขึ้นนะ คือเราเรียนทางทฤษฎีมา เยอะ หลักการ concept เราได้เลย รู้ว่าถ้าเราสอนเราต้องทำยังไง แต่พอมาเห็นห้องเรียนจริง มันเลยเห็นว่า บางที่มันมีอะไรเยอะกว่านั้น บางที่ที่เราคิด มันทำไม่ได้ในทางปฏิบัติ แต่อย่างน้อยการได้คุยกับครู มันทำให้เรา ได้สื่อสารสิ่งที่เรารู้มากขึ้น บางทีครูเขาไม่รู้หรือคิดว่าเขากำลังพูดเรื่องอะไรอยู่ บางทีมันเป็นหลักการ เป็นทฤษฎี นะ เรารู้ แต่เขาไม่รู้ เราก็ช่วยเขาได้ อย่างครูที่เขาบอกว่าเขาไม่รู้ว่าที่เขาทำนะ มันเป็นแนวไหน เราก็บอกเขาได้ ว่าแบบนี้เขาเรียก cooperative learning เพราะเขาพูดแต่ Jigsaw ไร ว่าเขาใช้วิธี jigsaw แต่เขาไม่รู้ ว่า jigsaw นะ มันคืออะไร เราก็ช่วยครูเขาได้ตรงนี้ ช่วยบอกให้เขาชัดขึ้นว่าเขาทำอะไรอยู่ หรืออย่างเรื่องหลักการใช้สีของการทำสไลด์ การระมัดระวังเรื่องแสงที่เข้ามาในห้องเวลาใช้เครื่องฉาย พวกนี้มันเป็นหลักการที่เราเรียนมา พอ มาสังเกตเขาแล้ว เราเห็นห้องบีบ มันก็แวบขึ้นมา เราก็ช่วยเขาในส่วนนี้ได้ แล้วเขาก็ช่วยให้เราชัดขึ้น แล้วก็ ได้เห็นว่าพอทฤษฎีหรือหลักการที่เราเรียนมา มันเข้ามาอยู่ในห้องเรียนแล้ว มันมาอยู่ตรงไหน”

นักศึกษานิเทศศาสตร์ สาขาวิชาเทคโนโลยีทางการศึกษา

“หนูรู้สึกว่าได้ดึงความรู้ทางทฤษฎีของตัวเองออกมามากขึ้น เอามาช่วยจัดระบบให้ครูเขา บางทีครู เขาทำแต่เขาไม่รู้ ส่วนเราในฐานะครูแต่ไม่ได้ทำ งานนี้มันเลยเหมือนเอาทฤษฎีกับปฏิบัติมาชนกัน อย่างที่ครูเขาบอกว่าเขาพยายามใช้คำถามเพื่อดึงความรู้เดิมของเด็กออกมา แล้วพยายามให้เด็กเขาเชื่อมโยงกับสิ่งที่เรียนวันนี้ เรารู้เลยนะว่ามันคือคอนสตรัคติวิสต์ คือเดิมหนูก็ไม่ค่อยเห็นภาพนะ แต่วันนี้มัน อ้อ... พอมาทำแล้วมันเป็น อย่างนี้เอง เหมือนครูเขามีไอเดียอยู่ แต่มันยังไม่ชัดเท่าไร ส่วนเราก็พอรู้บ้าง แต่ยังไม่ได้ใช้ มันก็เลยเหมือน เราเติมความรู้ให้กันนะ แล้วอีกอย่างพอมาคุยกับครูเขา เราก็ต้องพยายามมากขึ้นไงพี่ ไม่ให้เสียชื่อ มันเลยต้อง พยายามดึงความรู้ที่ตัวเองมีออกมาพูดคุยกับครูเขาให้ได้มาก เลยเหมือนได้รู้พื้นความรู้หลายอย่างที่เรารู้ๆ ไป ได้ทบทวนด้วย”

นักศึกษานิเทศศาสตร์ สาขาวิชาประถมศึกษา

“เราว่าครูเค้ามีไอเดียดีดีเยอะนะ แต่เหมือนเขาไม่ชัดว่าที่เขารู้มันคืออะไร เขาไม่มีโครงสร้างหรือระบบความรู้ทางทฤษฎีอะไร เหมือนเขารู้มาเยอะ แล้วเอามาทำๆๆ ไปแต่ละวัน แต่พอเรามาดู เราเห็นชัดเจน เพราะเรามีความรู้ทางทฤษฎีอยู่ มันก็เลยเหมือนช่วยๆ กันไป เขาพูดมา ฉันทก็ช่วยจัดให้เข้าที่เข้าทางให้อย่างขั้นตอนการสอนเนี่ย ในแผนครูเขาเขียนลอยๆ เหมือนไม่มีอะไร แต่ที่จริงแล้วมันคือการสอนแบบ 5E นะ เราก็แนะนำเขาไปได้ ให้เขาลองค้นดู แล้วเขาจะได้สอนได้มีทิศทางขึ้นใจ แล้วก็จะได้รู้ว่าตรงไหนที่เขายังหลุดไปบ้าง คือเอาทฤษฎีที่เราจะมาช่วยให้การปฏิบัติของเขาชัดขึ้น... แล้วเราเองก็ได้ในแง่ของการย้อนนึกทบทวนกับงานของเราดูว่าตอนเราสอนครูแล้วเราอิงทฤษฎีมากไป จนครูเขานึกภาพจริงๆ ไม่ออกก็เลยได้ดูการสอนนี้ก็เลยเหมือนได้ตัวอย่างไปแล้วอีกเรื่องหนึ่ง”

อาจารย์มหาวิทยาลัยราชภัฏ ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน  
กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์

### 3) ได้เปิดมุมมองใหม่หรือได้แนวความคิดใหม่ในการจัดการเรียนการสอน

จากการทำงานประสบการณ์ของผู้ที่เข้าร่วมสังเกตการสอนและอภิปรายร่วมกับครู ทำให้ผู้สังเกตได้แนวความคิดใหม่ๆ ที่สามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติงานของตนเอง อาทิ

“เราชอบอย่างหนึ่งนะ ตรงที่ครูเขาเอาประโยคสัญลักษณ์มาแล้วก็ให้เด็กแปลงเป็นโจทย์ปัญหา คือชอบมากเลย เพราะปกติที่เราสอน เรามักจะเอาประโยคสัญลักษณ์ขึ้นก่อนเลยแล้วก็ให้เด็กคำนวณ หรือไม่ก็เอาโจทย์ปัญหามาให้เด็กมาเขียนประโยคสัญลักษณ์ เออ...มันเลยเหมือนกับเปิดความคิดเราให้รู้ว่าบางทีมันมีวิธีการอื่นที่เรานึกไม่ถึงมาก่อน อย่างแบบนี้ มันดีนะ ให้เด็กจินตนาการ สร้างสรรค์มากด้วย ดีมากเลย มันเหมือนเด็กได้เป็นเจ้าของความคิดเอง วันนี้เราก็เลยได้ความรู้มาอีกอย่าง เหมือนไม่ใช่ว่าเรามาคือช่วยครูเขาอย่างเดียว เราก็ได้ความรู้จากเขาดูด้วย”

อาจารย์มหาวิทยาลัย ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์

“หนูเห็นบทบาทของครูวันนี้แล้ว นึกอะไรได้อย่างหนึ่งคะ มันรู้สึกว่าการที่เวลาวางแผนการสอน เราก็จะคิดแต่ว่าเราจะจัดกิจกรรมยังไง มีขั้นตอนยังไง ใช้สื่อยังไง แต่พอเห็นครูเขาแล้ว เขามีจุดดีตรงที่ความเข้าถึงเด็กนะ เขาเดินดูเด็กแล้วก็ซักถามแนวความคิดของเด็กดี มีการสื่อสารกับเด็กแต่ละกลุ่ม มันเลยรู้สึก เออ.. บางทีเราคิดแต่ภาพของเราในชั้นเรียนกลุ่มใหญ่ว่าจะถามอะไร ไม่ค่อยได้นึกว่าเวลาเด็กทำงานกลุ่มย่อย เราควรต้องเดินดู พูดคุย ซักถามกับเด็กด้วย มันทำให้เรานึกเตรียมได้มากขึ้นว่าเด็กกลุ่มไหนเราควรถาม ควรสังเกตอะไรเขา เพราะเด็กแต่ละกลุ่มก็ไม่เหมือนกันนะ มันเหมือนภาพในหัวเรื่องการเตรียมสอนของหนูมันแคบลงมา”

นักศึกษาปริญญาโท สาขาวิชาประถมศึกษา

### 4) ได้เครือข่ายในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

จากการดำเนินงานพบว่าผู้รู้ส่วนหนึ่งได้มีเครือข่ายในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ทั้งเครือข่ายระหว่างผู้รู้ด้วยกันเองและเครือข่ายระหว่างครูกับผู้รู้ สังเกตได้จากมีการขอหมายเลขโทรศัพท์เพื่อติดต่อเพื่อขอความช่วยเหลือกันในโอกาสอื่นๆ หรือขออนุญาตมาพบปะกันเพื่องานด้านอื่นๆ



“ดิฉันที่ได้มาดู เพราะเราได้ประสบการณ์ด้วย แล้วก็ได้เครือข่ายด้วย คือ น้องอีกคนที่เป็นอาจารย์ ราชภัฏนะ เขาเก่งนะ รู้หลักสูตรกับเนื้อหาวิทยุดีมากเลย เดี่ยวต้องทำความรู้จักหน่อย พี่ได้ปรึกษางานตัวเอง ด้วย น้องเขาน่าจะช่วยได้เยอะเลยละ”

นิติตปริญาเอก สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน

## 5) มีแหล่งเรียนรู้เกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

ผู้รู้ส่วนหนึ่งซึ่งเป็นนิติตระดับปริญญาโทและนิติตระดับปริญญาตรีได้แสดงถึงความสนใจเกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ทั้งในลักษณะของความสนใจในการศึกษาเรียนรู้เพื่อพัฒนาเป็นหัวข้อวิทยานิพนธ์ และศึกษาเรียนรู้เพื่อเป็นรายงานการศึกษา ค้นคว้าส่วนบุคคล ทำให้การดำเนินงานในครั้งนี้เป็นประโยชน์ต่อการศึกษาริเริ่มดังกล่าว เพราะช่วยเป็นแหล่งข้อมูลแก่ผู้ที่สนใจในการเข้ามาศึกษาเรียนรู้ได้ทั้งจากการเข้าร่วมการสังเกต การทำงาน และการสนทนากับครูผู้ร่วมวิจัย

## 2.3 ผลที่เกิดขึ้นกับบุคลากรอื่น ๆ ในโรงเรียน

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนภายในโรงเรียน นอกจากครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้ามามีบทบาทสำคัญในการดำเนินงานแล้ว พบว่า การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ของครูได้ส่งผลต่อการเรียนรู้ของบุคลากรอื่น ๆ ในโรงเรียนอีกจำนวนมาก ได้แก่ ผู้บริหาร และครู คนอื่น ๆ ในโรงเรียนที่มีใช้ผู้ร่วมวิจัย ดังนี้

### ก. ผู้บริหาร

แม้ว่าผู้บริหารโรงเรียนมิได้เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้เต็มที่ แต่จากการที่มีโอกาสได้สังเกตการปฏิบัติงาน ของกลุ่มครูและผู้วิจัย ผู้บริหารได้แสดงความคิดเห็นหรือแสดงการพัฒนาปฏิบัติงานที่ปรากฏให้ เห็นถึงผลกระทบของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนภายในโรงเรียน ว่าผู้บริหารได้เกิด มุมมองและวิสัยทัศน์ในการพัฒนาครู โดยมีการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนไปปรับใช้ในการ ดำเนินงานพัฒนาครูของโรงเรียน อาทิเช่น หัวหน้างานวิชาการและรองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการ ของโรงเรียนซึ่งมีหน้าที่ในการพัฒนาครูในโรงเรียน ได้ปรับวิธีการนิเทศครูจากเดิมที่เป็นการ ประเมินโดยใช้แบบประเมินและส่งผลให้ครูทราบในภายหลังโดยไม่ได้มีปฏิสัมพันธ์กัน ซึ่งเป็น ลักษณะของการประเมินและรับทราบผลการประเมินมากกว่าการช่วยเหลือสนับสนุนในการพัฒนา มาเป็นการที่ให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สะท้อนความคิดเห็นระหว่างผู้นิเทศ และผู้รับการนิเทศ ภายหลังจากการสอนในทันที เพื่อทำความเข้าใจเหตุผลในการวางแผนของครูผู้สอน และให้ครู ได้รับรู้เหตุผลในการประเมิน รับฟังข้อเสนอแนะ และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ทำความเข้าใจซึ่งกันและ กัน นอกจากนี้ หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้บางกลุ่มสาระได้นำวิธีการสังเกตชั้นเรียนไปใช้เป็น แนวทางหนึ่งในการให้ครูในกลุ่มสาระของตนเองได้เรียนรู้แนวทางการจัดการเรียนการสอนของ กลุ่มสาระ โดยการให้สังเกตการสอนของครูที่เป็นหัวหน้า และพูดคุยแลกเปลี่ยนแนวความคิดใน การจัดการเรียนการสอนซึ่งกันและกัน เพื่อให้ครูในกลุ่มสาระนั้นๆ เกิดความเข้าใจและสามารถ

จัดการเรียนการสอนให้เป็นไปในทิศทางเดียวกัน เพื่อสร้างกติกาในการเรียนของนักเรียนร่วมกัน และเพื่อให้เกิดความต่อเนื่องในการจัดการเรียนการสอนของแต่ละระดับชั้น

นอกจากนี้ การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนยังช่วยให้ผู้บริหารได้รู้จักครูมากขึ้น และได้ความรู้และแนวความคิดในการพัฒนาครูในโรงเรียน ดังความคิดเห็นที่ผู้อำนวยการโรงเรียนได้แสดงไว้ในการประชุมใหญ่ของโรงเรียนภายหลังที่กลุ่มครูนำเสนอผลงานการศึกษาผ่านบทเรียนและการสนทนากับผู้วิจัย ดังนี้

“ผมขอชื่นชมครูที่เข้าร่วมทำงานวิจัยครั้งนี้ะ มันทำให้ผมรู้ว่าใครทำอะไรได้บ้าง ใครที่มีความกระตือรือร้น ผมเห็นออกมาแนะนำผลงานกันแล้ว ผมก็รู้สึกภูมิใจด้วยนะ ขอชื่นชมครูที่ทำว่าเป็นครูที่มีความกระตือรือร้นกันดี”

“น้อง (หมายถึงผู้วิจัย) เคยดูหนังจีนกำลังภายในไหม ผมชอบนะ ผมว่าครูเราเนี่ยยังมีปัญหาอีกเยอะ ร้อยแปดพันเก้าเลย ครูเรามีจุดอ่อนหลายอย่าง ถ้าวิธีการแก่เราไม่ดีพอละ มันก็ไม่จบหรอก ผมคิดว่าวิธีที่น้องมาทำเนี่ย น่าจะเป็นวิธีที่เรียกว่าจี้สกัดจุด ทลายพลังลมปราณของครูได้นะ ผมเห็นจากงานแล้ว เออ..มันน่าจะพอไปได้แฮะ แต่คงใช้เวลาสักหน่อย”

ผู้อำนวยการโรงเรียน

ข. ครูคนอื่นๆ ในโรงเรียนที่ไม่ได้เป็นผู้ร่วมวิจัย

ในขณะที่ดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน มีครูจำนวนมากที่เข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ลักษณะการมีส่วนร่วมอย่างเป็นทางการ เช่น ครูผู้ร่วมวิจัยเชิญให้มาเข้าร่วมสังเกตการสอน ในฐานะที่เป็นเพื่อนครูที่สนิทกัน แต่ไม่ได้เข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้ด้วย หรือจากการนำเสนอผลงานของครูผู้ร่วมวิจัยต่อที่ประชุมใหญ่ของโรงเรียน ส่วนลักษณะที่ไม่เป็นทางการ เช่น การพูดคุยซักถามกันเองตามความสนิทสนมส่วนตัว ซึ่งครูเหล่านี้ได้แสดงความรู้สึกรู้สึกและความคิดเห็นถึงการเรียนรู้หรือประโยชน์ที่ตนได้รับ ซึ่งมีประเด็นของข้อเรียนรู้หรือประโยชน์ที่ครูได้รับ ดังนี้

1) ได้เห็นแบบอย่าง ได้รับความรู้และแนวความคิดใหม่จากเพื่อนร่วมงาน

ครูส่วนหนึ่งระบุว่า การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนทำให้ตนมีโอกาสได้เรียนรู้จากเพื่อนร่วมงานมากขึ้น และได้ขอความรู้ที่สามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติงานของตนเองได้ อาทิ

“พี่ทำงานที่นี้มานานนะ ยอมรับว่าไม่เคยมีโอกาสสังเกตการสอนของเพื่อนมาก่อนเลย พอได้ดูแล้วมันทำให้เราได้ไอเดียมาใช้ในการสอนของเราเยอะเลย อย่างวิธีการแบ่งกลุ่มเด็ก วิธีสอนของเค้า มันดีนะ เราเอามาใช้ได้ ที่จริงก็อยากขอเค้าสอนมานานแล้ว รู้ว่าเค้าสอนดีกัน แต่ก็ไม่รู้จะทำยังไง ไม่กล้า ทีนี้ก็โชคดีเลย มีโอกาสแล้ว”

“ตอนแรกนะพี่ไม่อยากรุ่นกับงานนี้หรอก พอรู้ว่าทำวิจัยนะ โอ๊ยยย...ไม่เอาเลย แต่พอมานั่งเล่นห้องนี้ แล้วเห็นนั่งทำงานกัน พี่ก็แอบดูใจว่าทำอะไรกัน พี่เลยได้ไอเดียจากที่เพื่อนเค้าคุยกันนะ เอาไปใช้ในการสอนของเราบ้าง บางทีก็แอบฟัง ก็เลยได้ความรู้ดีดีเลยละ”

“พอฟังเขานำเสนองานกันแล้ว ได้แนวทางไปทำวิจัยชั้นเรียนละ อย่างเอกสารเผยแพร่ น่ะดีมากมาย พี่จะลองเอานวัตกรรมไปปรับใช้กับห้องตัวเอง น่าจะได้งานวิจัยชั้นเรียนได้เลยนะ”

## 2) เกิดความสัมพันธ์ในการทำงานทางวิชาการมากขึ้น

ครูในโรงเรียนส่วนหนึ่งระบุว่า การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนภายใน โรงเรียนทำให้ครูเกิดความสัมพันธ์ทางวิชาการกันมากขึ้น จากเดิมที่การรวมกลุ่มกันของครูที่มัก เป็นการรวมกลุ่มของคนสนิทเพื่อพูดคุยกันเรื่องสัพเพเหระ ก็ทำให้เกิดการพูดคุยกันทางวิชาการ มากขึ้น เนื่องจากรู้สึกมั่นใจและยอมรับในความคิดของเพื่อนร่วมงานมากขึ้น จึงเกิดการปรึกษา งานกันมากขึ้น และเกิดการขอสังเกตชั้นเรียนในระหว่างกลุ่มครูที่สนิทสนมกัน เพื่อเรียนรู้จากกัน และกัน

“จากเดิมที่คุยกันแต่เรื่องอื่นนะ ไม่ค่อยคุยเรื่องงานหรอก พอทำงานนี้แล้ว มันเหมือนว่าเรา อยากได้ความคิดของเพื่อนเรามากขึ้นนะ บอกไม่ถูก มันอยากถาม อยากปรึกษาเขามากขึ้น... เพราะแอบเห็นว่าความคิดเขาดีใจ...แต่ก็ไม่ได้มานั่งคุยกันอย่างเป็นทางการหรอกนะ แค่เดินเอางานเราไปถามความเห็นเขาเนาะ ว่ามันใช่ได้มัย หรือเขาคิดเห็นยังงี้”

“พี่เห็นเขาไปดูการสอนกันได้ ก็อยากดูมั่ง เพราะไม่เคยดูการสอนใครเลย นี่ก็ขอกลุ่ม พี่วรรณเขาไว้แล้ว ว่าอาทิตย์หน้าจะไปขอสังเกตการสอนเขาซักหน่อย เผื่อจะได้ความรู้มาปรับปรุงตัวเองบ้าง”

## 3) เกิดแหล่งเรียนรู้ของครู

ครูในโรงเรียนมีแหล่งความรู้เพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและการพัฒนาตนเองเพิ่มขึ้น โดยในขณะดำเนินการวิจัย ผู้วิจัยและผู้รู้จากภายนอกโรงเรียนถือเป็น แหล่งความรู้หนึ่งของครูที่ครูในโรงเรียนทั้งครูผู้ร่วมวิจัยและครูคนอื่น ๆ มักมาขอคำปรึกษา เกี่ยวกับการทำงานทางวิชาการ เช่น การทำวิจัยชั้นเรียน แนวคิด ทฤษฎี หรือรูปแบบการจัดการเรียนการสอนต่างๆ แต่นอกเหนือจากนี้ จากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ทำให้มี กลุ่มครูผู้ร่วมวิจัยที่มีความรู้ความเข้าใจในด้านการจัดการเรียนการสอนที่เพิ่มขึ้น และมีนวัตกรรม การสอนเพื่อพัฒนาการคิดของกลุ่มที่สามารถถ่ายทอดให้แก่ครูในโรงเรียนได้ รวมทั้งเกิด “การสังเกตชั้นเรียน” เป็นวิธีการที่เป็นอีกทางเลือกหนึ่งในการพัฒนาครู แม้วิธีการสังเกตชั้นเรียน จะยังไม่เกิดขึ้นในวงกว้างนัก แต่ก็เริ่มมีการดำเนินการที่เป็นรูปธรรมบ้างแล้วในบางกลุ่มสาระ การเรียนรู้

“วันนี้พี่ให้ลูกน้องพี่ (ผู้ให้ข้อมูลเป็นหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้) มาสังเกตการสอนของพี่ นะ คือเวลาอธิบายแนวทางการสอนแล้วเขาไม่ค่อยเห็นภาพไง เลยคิดว่าใช้การให้มาดูเองแบบนี้เลยดีกว่า แล้วดู เสร็จแล้วเดี๋ยวค่อยหาเวลามาคุยกันว่างเขายังไม่เข้าใจตรงไหนบ้าง แล้วเขามีความเห็นยังงี้”

“พี่ว่าพี่ยังไม่ค่อยเข้าใจวิธีสอนของกลุ่มวิทย์นะ แต่สนใจอยากเอามาใช้ในการสอนของ ตัวเอง เดี่ยวคงต้องหาเวลาไปปรึกษากับครูมุกหรือครูเพชรเขาหน่อยละ ว่ามันทำยังงี้บ้าง”

#### 4) ได้รับความรู้เกี่ยวกับการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน

ด้วยความสงสัยใคร่รู้ของครูคนอื่นๆ ในโรงเรียน และด้วยความภาคภูมิใจในผลงานการศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย ทำให้เกิดการเผยแพร่ข้อความรู้เกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นระยะ ทั้งในลักษณะของการเล่าสู่กันฟังในกลุ่มครูที่มีความสนิทสนมกัน และในลักษณะของการเผยแพร่ผลงานของครูผู้ร่วมวิจัยในลักษณะของการนำเสนอผลงานในที่ประชุมโรงเรียนหรือการจัดทำเอกสารเผยแพร่ ซึ่งเป็นขั้นตอนหนึ่งของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน หรือการขอเข้าร่วมการประชุมเชิงปฏิบัติการที่ผู้วิจัยจัดขึ้น ทำให้ครูในโรงเรียนคนอื่นๆ ได้เรียนรู้และแสดงความสนใจเกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งครูบางส่วนได้แสดงความคิดเห็นและให้ข้อมูล ดังนี้

“วันก่อนพี่แอบมายืมเอกสาร...คู่มือนะ...ที่น้องให้กับครูเขาไว้ไปดูนะ พี่สนใจใจแต่ไม่มีเวลา มาทำด้วย อ่านแล้วพี่ก็แอบไปถามครูที่เขาทำกันว่าทำแล้วเป็นไงมั่ง เขาก็บอกว่าให้ลองทำดูเองแล้วถึงจะรู้”

“งานนี้ดีมากกกกกกกเลยนะ ตอนแรกก็งงอยู่ว่ามันคืออะไร แล้วถึงได้รู้ว่าเป็นวิธีพัฒนาการสอน แล้วพี่ว่ามันเกิดประโยชน์จริง ๆ นะ เพราะเด็กแต่ละห้องไม่เหมือนกันเลย บางห้องเรียนรู้อะไร บางห้องก็มีเด็กออทิสติก เราสอนให้เหมือนอีกห้องหรือเหมือนครูอีกคนไม่ได้หรอก ถ้าเราทำงานนี้ มันจะทำให้เราสามารถสอนได้อย่างลึกซึ้ง และตอบสนองกับตัวเด็กจริงๆ เด็กต่าง แผนและการสอนก็ต้องต่างด้วยใช่ไหม แล้วเราก็จะได้ผลงานที่มันเป็นของเราเอง”

“ฟังนำเสนอแล้วดีจัง น้องจะไม่ทำอีกเหรอ ก่อนหน้านี้พี่ไม่รู้ว่ามันเป็นยังไง ไม่ค่อยได้สนใจ แต่ตอนนี้อยากเข้าร่วมมากเลย เนี่ย...มีเพื่อนพี่อีก 4-5 คนก็อยากทำนะ น้องอยู่ทำต่ออีกเถอะ นี่..เห็นพวกที่ทำกัน เขาบอกกันว่าดีมากเลย ได้ประโยชน์เยอะเลย พี่มาซ้ำไปรีเปลาเนี่ย เสียตายจัง เขาเรียกพบบไม่งามยามขวานบินรีเปลาเนี่ย”

นอกจากนี้ ในส่วนของโรงเรียนกรุงเทพ 2 ที่แม้ว่าจะเป็นการดำเนินการของครูเพียง 3 คน ในโรงเรียนและไม่ได้เกิดผลกระทบในวงกว้างเท่ากับโรงเรียนกรุงเทพ 1 แต่ก็ส่งผลให้เกิดโครงการศึกษาดูงานในต่างประเทศ โดยครูเบญญได้เสนอโครงการการศึกษาดูงานการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศสิงคโปร์ต่อผู้บริหารและได้รับการอนุมัติ จึงทำให้กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนในโรงเรียนกรุงเทพ 2 ได้เดินทางไปศึกษาดูงานการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในโรงเรียนประถมศึกษานานาชาติสิงคโปร์ (ประสานงานผ่านผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศสิงคโปร์ Associate Professor Christine Kim-Eng-Lee) ซึ่งในการเดินทางครั้งนี้มีผู้วิจัยและครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษาอีก 1 คนได้ร่วมเดินทางด้วย ทำให้สังเกตเห็นได้ชัดว่าในระหว่างการเดินทาง ครูเบญญและกลุ่มพยายามถ่ายทอดแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครูระดับมัธยมและชักชวนให้ริเริ่มดำเนินการตามแนวคิดนี้ รวมทั้ง ภายหลังการเดินทาง ครูเบญญและกลุ่มได้นำเสนอรายงานข้อความรู้ที่ได้จากการเดินทางต่อครูในโรงเรียน ทำให้เกิดการเผยแพร่แนวคิดนี้ให้เป็นที่รู้จักแก่ครูมากยิ่งขึ้น นอกเหนือจากนั้น เมื่อครูเบญญได้รับเชิญไปเป็นวิทยากรเผยแพร่ข้อความรู้แก่ครูในโรงเรียนต่างๆ ครูเบญญมักนำเสนอแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อแนะนำให้ครูในโรงเรียนนั้นๆ นำไปปฏิบัติด้วย



## 2.4 การเรียนรู้ของผู้วิจัย

ในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้มีบทบาทการดำเนินงานในหลายด้าน ทั้งการมีบทบาทในฐานะครูคนหนึ่งที่ร่วมเรียนรู้เรื่องการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนไปพร้อมกับครูคนอื่นๆ มีบทบาทในฐานะของนักการศึกษาที่ทำหน้าที่พัฒนาครู และมีบทบาทในฐานะนักวิจัยที่ต้องดำเนินการศึกษาวิจัย ซึ่งจากการดำเนินงานร่วมกับครูในหลายบทบาทนี้ ทำให้ผู้วิจัยเกิดความรู้ ความเข้าใจ และทักษะที่เป็นประโยชน์ต่อการทำงานในวิชาชีพและการดำเนินชีวิตในหลายด้าน ซึ่งกล่าวได้ว่า ผู้วิจัยเกิดการพัฒนาทั้งทางวิชาชีพและทางการดำเนินชีวิต ดังนี้

### 2.4.1 การเรียนรู้เพื่อการพัฒนาวิชาชีพ (professional learning)

ผู้วิจัยได้พัฒนาตนเอง และเกิดการเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ในการปฏิบัติงานในวิชาชีพครู นักการศึกษา และนักวิจัย ดังนี้

#### ก. ข้อเรียนรู้เพื่อการเป็นครูที่ดี

ผู้วิจัยได้พัฒนาความรู้ ความเข้าใจ และมุมมองของตนเองที่เป็นประโยชน์ต่อการดำเนินงานในวิชาชีพครูในด้านต่างๆ ดังนี้

##### 1) ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน

จากการที่ได้มีโอกาสทำงานร่วมกับครูในหลายกลุ่มสาระการเรียนรู้อย่างใกล้ชิด ทำให้ผู้วิจัยได้มีโอกาสเรียนรู้ข้อความรู้ต่างๆ ที่จำเป็นต่อการทำงานในวิชาชีพครูมากมาย ทั้งได้เรียนรู้เกี่ยวกับหลักสูตร เนื้อหาสาระวิชา และศาสตร์การสอนในหลายกลุ่มสาระการเรียนรู้ ไปจนถึงการได้รับรู้ถึงสภาพและปัญหาของนักเรียนในปัจจุบัน ในหลายครั้งที่ผู้วิจัยได้แนวความคิดที่ดีจากครูและถือเป็นการเปิดมุมมองของผู้วิจัยที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างๆ ตัวอย่างเช่น กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ซึ่งเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยไม่ได้มีความรู้ความชำนาญมากนัก เดิมผู้วิจัยมองว่าการจัดการเรียนการสอนในวิชานี้ต้องฝึกนักเรียนในเรื่องของการสืบค้นข้อความรู้และการคิด วิจัย วิจารณ์เป็นหลัก เพราะเป็นวิชาที่มีเนื้อหาสาระมาก และมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ครูไม่สามารถสอนนักเรียนให้มีความรู้ได้อย่างครบถ้วน ครอบคลุม ดังนั้นการสอนให้นักเรียนรู้จักวิธีการค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง สามารถสรุปองค์ความรู้ และใช้การคิดวิจารณ์ในการพิจารณาความน่าเชื่อถือหรือพิจารณาหาข้อความรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวันให้ตนเองสามารถตั้งรับ และปรับตัวกับสภาพสังคมได้ จึงเป็นเรื่องสำคัญ แต่จากการทำงานร่วมกับกลุ่มครูในครั้งนี้ ทำให้ผู้วิจัยได้รู้ว่าสิ่งสำคัญมีได้มีเพียงเท่านี้ ครูเบญญได้ถ่ายทอดประสบการณ์ให้ผู้วิจัยทราบว่าการสอนสังคมศึกษาที่ดี ต้องสอนให้นักเรียน “รู้สึก” ด้วย กล่าวคือ ด้วยเนื้อหาของวิชานี้ที่มีอยู่มาก ทำให้นักเรียนไม่สามารถจดจำเนื้อหาหรือเรื่องราวต่างๆ ได้หมด การให้นักเรียนจำจดด้วย “ความรู้สึก” จึงเป็นสิ่งจำเป็น ครูได้ยกตัวอย่างเช่น ในการสอนเรื่องระบบบรรณารักษ์ของประเทศ

อินเดีย โดยทั่วไปเรามักจะสอนเพียงข้อความรู้ว่าวรรณคดีมีอะไรบ้าง แต่ละวรรณคดีมีบทบาทและอำนาจทางสังคมต่างกันอย่างไร ซึ่งครูเบญจบอกว่าการสอนในลักษณะนี้ จากประสบการณ์ของครูเบญจแล้ว เด็กมักไม่ได้อะไร ไม่เห็นภาพ และไม่รู้สึก ครูเบญจจึงวางแผนการสอนโดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 4 กลุ่ม และให้นักเรียนทั้ง 4 กลุ่มนี้ได้รับการปฏิบัติที่แตกต่างกัน เช่น กลุ่มที่ 1 จะทำอะไรก็ได้อย่างอิสระ เมื่อทำแล้วก็ได้รับคำชื่นชมเยินยอตลอดเวลา ในขณะที่อีกกลุ่ม ถูกห้ามมิให้ทำอะไรทั้งสิ้น ห้ามพูด ห้ามมารับขนมที่ครูแจก ไม่ว่าทำอะไรก็ถูกตำหนิว่ากล่าว เป็นต้น แล้วในตอนท้ายจึงสรุปให้นักเรียนเห็นถึงความสำคัญของวรรณคดีที่มีต่อการได้รับการปฏิบัติหรือการมีบทบาทหน้าที่ในสังคม ซึ่งครูเบญจบอกว่านักเรียนจะจดจำภาพและความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้นเหล่านี้ได้ดี แม้เมื่อนานไปนักเรียนอาจจะจำไม่ได้ว่ามีที่วรรณคดี อะไรบ้าง แต่นักเรียนจะยังคงมีความเข้าใจอยู่ว่าระบบวรรณคดีส่งผลอย่างไรต่อการดำเนินชีวิตในสังคมของคนในประเทศอินเดีย รวมทั้งนักเรียนจะเกิดการสะท้อนความคิดเชื่อมโยงและเปรียบเทียบกับชีวิตของตนเองในสังคมไทย เช่น นักเรียนมักบอกว่า ตนเองโชคดีมากที่ได้เกิดเป็นคนไทย เป็นต้น ทั้งหมดนี้แสดงให้เห็นถึงแนวทางที่ครูเบญจ เรียกว่า “การสอนสังคมให้รู้สึก” ซึ่งก็คือแนวทางหนึ่งในการพัฒนาความคิดรวบยอดในเนื้อหาสาระวิชานั้นๆ แก่นักเรียนนั่นเอง ซึ่งแนวความคิดนี้เป็นเรื่องที่ผู้วิจัยไม่เคยรับรู้มาก่อน จึงถือว่าเป็นการเปิดมุมมองใหม่ในการจัดการเรียนการสอนแก่ผู้วิจัย นี่เป็นเพียงตัวอย่างหนึ่งของข้อความที่ผู้วิจัยได้จากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับครู ซึ่งยังมีอีกหลายประเด็นที่เป็นที่สนใจและเป็นที่ยึดจำของผู้วิจัย ซึ่งไม่อาจถ่ายทอดได้หมด ณ ที่นี้

กล่าวได้ว่า การดำเนินงานในครั้งนี้ทำให้ผู้วิจัยได้มีโอกาสในการเรียนรู้เกี่ยวกับเนื้อหาสาระในรายวิชาต่างๆ มากขึ้น เห็นลำดับชั้นความแตกต่างของเนื้อหาสาระในแต่ละระดับชั้น สภาพการใช้หลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียน รวมไปถึงศักยภาพและปัญหาของนักเรียนในระดับประถมศึกษาในปัจจุบัน ซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นข้อมูลที่ช่วยให้ผู้วิจัยสามารถปฏิบัติงานในฐานะครูได้ดียิ่งขึ้น

## 2) มุมมองต่อการจัดการเรียนการสอน

ในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ทำให้ผู้วิจัยเกิดการปรับเปลี่ยนมุมมองของตนเองในฐานะครูที่มีหน้าที่ “สอน” มาเป็น “อำนวยความสะดวกให้นักเรียนเรียนรู้” ซึ่งเดิมผู้วิจัยเองก็มีมุมมองในด้านนี้มาบ้างแล้ว แต่ยังไม่ชัดเจนนัก จนเมื่อได้ทำงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ได้กำหนดให้มีการสังเกตนักเรียนในชั้นเรียน ซึ่งทำให้ผู้วิจัยรู้สึกที่ตนเองให้ความสำคัญกับ “การสังเกตนักเรียนอย่างใคร่ครวญ” มากยิ่งขึ้น เดิมในการจัดการเรียนการสอนแต่ละครั้ง ผู้วิจัยจะคิดเพียงว่าจะสอนอะไร และสอนให้นักเรียนเข้าใจและสนุกได้อย่างไร และคิดว่าเราจะมีลำดับขั้นตอนอย่างไรในการสอนอย่างไรที่นำเราไปสู่การสอนให้จบในเรื่องนั้นๆ ได้ ดังนั้นเมื่อเข้าสู่การสอนในชั้นเรียน ผู้วิจัยก็จะสอนตามขั้นตอนและกิจกรรมที่เตรียมมาจน “จบ” ซึ่งมันเป็นความรู้สึกของตัวเองว่าเราได้สอนจบแล้ว นักเรียนเข้าใจแล้วสามารถปิดฉากบทเรียนเรื่องนั้นๆ ได้อย่างสวยงามแล้ว แต่เมื่อได้เรียนรู้แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว มันส่งผลให้ผู้วิจัยต้องคิดว่า แล้วนักเรียนของเราได้จบไปพร้อมกับเราด้วยหรือไม่

เพราะในการสอนแต่ละครั้ง เรามักมุ่งเพียงแต่ว่า “สอนให้จบ” โดยละเลยการคิดถึงว่าเราต้องให้นักเรียนของเรา “เรียนจบ” ไปพร้อมๆ กับเราด้วย การเรียนจบของนักเรียนหมายถึงการจัดการเรียนการสอนของเราต้องสามารถพานักเรียนส่วนใหญ่ (ไม่ใช่เพียงบางคน) ให้บรรลุถึงจุดประสงค์การเรียนรู้ในการจัดการเรียนการสอนครั้งนั้นๆ ที่วางไว้ได้ แม้ว่าอาจมีปัจจัยหลายประการที่อาจทำให้นักเรียนไม่สามารถไปถึงเป้าหมายตามที่เรที่ตั้งไว้ได้ ไม่ว่าจะเป็นศักยภาพหรือความสนใจของนักเรียนแต่ละคนที่แตกต่างกัน สภาพแวดล้อมในขณะที่มีการเรียนการสอน แต่อย่างน้อยในฐานะครู ผู้วิจัยก็เห็นว่าไม่ควรให้การสอนของเราเป็นปัจจัยหลักที่ทำให้นักเรียนเรียนไม่จบ ดังนั้น ในระยะหลังเมื่อผู้วิจัยได้ดำเนินการสอน ผู้วิจัยจะมีการสังเกตปฏิกิริยาของนักเรียนมากขึ้น ว่ามีกลุ่มใดสามารถรู้และเข้าใจไปพร้อมๆ กับกิจกรรมที่เราจัดได้ กลุ่มใดทำไม่ได้และไม่ได้เพราะเหตุใด รวมทั้งมีการซักถามถึงความเข้าใจของนักเรียนเป็นรายบุคคลและให้นักเรียนประเมินการสอนของเรามากยิ่งขึ้น ทำให้เดิมที่มองนักเรียนทั้งชั้นเรียนเป็นนักเรียน 1 คน (เช่น เมื่อถามคำถามใดไป แล้วได้รับคำตอบ ก็มักสรุปเองว่านักเรียนเข้าใจแล้ว ทั้งที่บางที่อาจเป็นเพียงนักเรียนไม่กี่คน) มาเป็นมองนักเรียนด้วยสายตาที่พยายามจำแนกให้เห็นถึงการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละบุคคลให้มากขึ้นเท่าที่จะทำได้ พร้อมทั้งในการคิดวางแผนการสอน ผู้วิจัยจะพยายามนำข้อมูลของนักเรียนมาคิดมากขึ้นว่านักเรียนมีความสนใจอะไร ควรได้เรียนอะไร และเรียนด้วยวิธีใดที่จะเหมาะสมที่สุด โดยมุ่งที่ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนมากกว่าผลที่เกิดขึ้นในด้านความรู้สึกรักของตัวเอง

มุมมองข้างต้นนี้ได้ช่วยเติมเต็มความเข้าใจของผู้วิจัยถึงความหมายที่แท้ของคำว่า “ผู้เรียนสำคัญที่สุด” มากยิ่งขึ้น ว่าที่จริงแล้วแนวคิดนี้ หากพิจารณาในมุมมองของความเป็นครูที่ทำหน้าที่สอน ครูต้องคิดเรื่องการสอนโดยมุ่งว่านักเรียนของเราจะเรียนอะไร และควรได้เรียนอย่างไรจึงจะบรรลุตามเป้าหมาย มากกว่าที่จะคิดว่าครูจะสอนอะไรให้นักเรียน เพราะแนวคิดผู้เรียนสำคัญที่สุด หมายถึง การจัดการเรียนการสอนต้องมุ่งประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ การสอนที่ดีจึงมิใช่การสอนที่ครูวางแผนการสอนเพราะตนเองอยากสอนเรื่องนี้ อยากสอนด้วยวิธีนี้ หรือชอบจัดกิจกรรมแบบนี้เพราะสบายดี หากแต่ต้องพิจารณาในมุมมองและความต้องการของนักเรียนด้วยว่าเขาเรียนรู้ได้ดีไปกับเราในวิธีการที่เราคิดหรือไม่ การสอนจบจึงต้องหมายถึงนักเรียนส่วนใหญ่ที่เป็นนักเรียนปกติ ไม่มีปัญหาในการเรียนต้องเรียนจบไปกับเราด้วย มิใช่เราสอนเสร็จ เราารู้สึกว่าจบแล้ว แต่นักเรียนของเราอาจยังงุนงงสงสัยหรือติดอยู่ที่กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งที่เราวางไว้ก็เป็นได้ เปรียบเสมือนการพานักเรียนวิ่งไปในลู่วิ่งของเราที่เราวางเป้าหมายไว้ เราเตรียมเครื่องกีดขวาง เตรียมอุปกรณ์ไว้ให้นักเรียนเราได้เรียนรู้ เพื่อไปถึงเส้นชัยอย่างสมศักดิ์ศรี แล้วเราก็วิ่งนำและเข้าเส้นชัยไปก่อน แต่นักเรียนของเราที่ยืนงงอยู่ ณ จุดเริ่มต้นหรือจุดใดจุดหนึ่งว่าจะวิ่งอย่างไร และไปต่อไม่ถูก ซึ่งทำให้การสอนของเราเป็นการสอนที่ “ครูสอนจบ แต่ นักเรียนเรียนไม่จบ”

### 3) การสังเกตตนเองอย่างใคร่ครวญ

ในการทำงานร่วมกับครู หลายครั้งที่ผู้วิจัยเห็นปัญหาในการจัดการเรียน การสอนของครูหรืออีกหลายครั้งที่ผู้รู้ชี้ให้ผู้วิจัยเห็นปัญหาที่เกิดขึ้น ซึ่งในระยะแรก ผู้วิจัยมักคิด สะท้อนต่อปัญหาในลักษณะของผู้ที่ต้องการพัฒนาครูว่าจะช่วยเหลือครูในปัญหาเหล่านี้ได้อย่างไร แต่ต่อมาผู้วิจัยได้ตระหนักว่าที่จริงแล้ว ตัวผู้วิจัยเองก็เป็นครูคนหนึ่งที่ทำหน้าที่จัดการเรียน การสอนให้แก่นักเรียนเช่นกัน ดังนั้นจึงส่งผลให้ผู้วิจัยต้องนึกย้อนสะท้อนความคิดต่อการสอนของ ตนเองหรือย้อนกลับมามองตนเองในฐานะครูแล้วตัวเราเองได้ทำผิดพลาดในจุดเดียวกันกับที่ เราเห็นหรือไม่ หรือทำได้ดีเท่ากับครูคนอื่น ๆ ที่เราได้สังเกตหรือไม่ ซึ่งส่งผลให้ผู้วิจัยเกิด การสังเกตการสอนของตนเองอย่างใคร่ครวญยิ่งขึ้น โดยพยายามมองหาข้อผิดพลาดของตนเอง ไปพร้อม ๆ กับการมองหาจุดดีที่ต้องรักษาไว้ และนำความรู้ที่ได้จากการทำงานร่วมกับครูมาช่วย เติมเต็มในการดำเนินการสอนมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น โดยพยายามสังเกตการสอนของตนเองและ คิดสะท้อนทั้งในขณะดำเนินการสอน และภายหลังจากการดำเนินการสอนแล้ว

#### ข. ข้อเรียนรู้เพื่อการเป็นนักการศึกษาหรือนักพัฒนาครู

นอกเหนือจากการเรียนรู้ในฐานะครูแล้ว ผู้วิจัยยังเกิดการเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ ต่อการดำเนินงานในวิชาชีพของนักการศึกษาที่มีบทบาทในการพัฒนาครูในหลายประการ ดังนี้

##### 1) การรับรู้และเข้าใจสภาพปัญหาการปฏิบัติงานของครู

การทำงานร่วมตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครูในครั้งนี้ทำให้ ผู้วิจัยได้รับรู้สภาพปัญหาการปฏิบัติงานของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น อาทิ

ผู้วิจัยพบว่า ครูส่วนใหญ่มีปัญหาในการจัดการเรียนการสอนที่เรียกว่า “สอนแบบไม่สอน” กล่าวคือ ในหลายครั้งที่ผู้วิจัยพบว่า ครูแสดงเจตนาว่าต้องการสอนบทเรียน เรื่องใดเรื่องหนึ่งแก่นักเรียน แต่เมื่อเข้าสังเกตการสอนในชั้นเรียน พบว่า ครูไม่ได้แสดงพฤติกรรมการสอนเพื่ออำนวยความสะดวกให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ในเรื่องนั้นๆ แต่เป็นการเปิดโอกาสให้ นักเรียนทำด้วยตนเองตามความรู้ ความเข้าใจ และประสบการณ์ที่มีอยู่เดิม เช่น การสอนอ่าน ครูมักสอนการอ่านโดยบอกให้นักเรียนอ่าน ซึ่งเป็นการให้นักเรียนอ่านตามความรู้และความเข้าใจ ของนักเรียนที่มีอยู่เดิมโดยไม่ได้อธิบายหรือแนะนำวิธีอ่าน หรือเมื่อครูบอกว่าวันนี้จะสอนการคิด วิเคราะห์ ก็มักพบว่าเป็นการแจ้งนักเรียนว่าให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ โดยไม่ได้มีการจัดกิจกรรม ใดๆ ที่กระตุ้นให้เกิดการคิดวิเคราะห์ สภาพปัญหาเช่นนี้เป็นไปอย่างกว้างขวาง ทั้งนี้ สาเหตุ สำคัญประการหนึ่งก็คือ “ความไม่รู้” ทั้งการไม่รู้ในด้านศาสตร์การสอน และด้านเนื้อหาสาระ เช่น ครูไม่รู้ว่ววิธีการสอนคิดวิเคราะห์ควรดำเนินการอย่างไร หรือครูไม่มี “เนื้อหาสาระ” ของบทเรียน นั้นๆ อย่างชัดเจนว่าคืออะไร เช่น เมื่อครูต้องการสอนการอ่าน เนื้อหาสาระที่ครูมี คือ เนื้อเรื่องที่ ต้องการให้นักเรียนอ่าน ซึ่งครูมักเขียนไว้เป็นหัวข้ออยู่ในแผนการสอน และมีรายละเอียดอยู่ใน เอกสารหรือแบบเรียน แต่ครูมักไม่มีเนื้อหาสาระในแง่ของทักษะกระบวนการว่า วิธีการอ่านที่ดี



คืออะไร มีขั้นตอนอย่างไร เป็นต้น ส่งผลให้ครูเกิดการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ละเอียด การอำนวยความสะดวกให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ในด้านทักษะกระบวนการที่สำคัญนี้

นอกจากนี้ พบว่า ครูมีปัญหาในการจัดการเรียนการสอนในลักษณะที่ เรียกว่า “ปัญหาเปลือกและปัญหาแก่น” กล่าวคือ เมื่อให้ครูระบุปัญหาการจัดการเรียนการสอนใน ชั้นเรียนของตนเอง ครูจะระบุสิ่งที่เป็นปัญหาสำคัญที่เรียกว่า “ปัญหาแก่น” ได้ แต่ครูมักมองข้าม หรือละเลย “ปัญหาเปลือก” ซึ่งเป็นปัญหาสำคัญที่ต้องดำเนินการแก้ไขให้สำเร็จก่อน จึงจะ สามารถดำเนินการแก้ปัญหาแก่นต่อไปได้ หรืออาจต้องแก้ไขไปพร้อม ๆ กัน เช่น ในการสอน คอมพิวเตอร์ ครูระบุว่านักเรียนขาดความสามารถในการออกแบบชิ้นงานอย่างสร้างสรรค์ ซึ่ง พบว่านักเรียนมักใช้การ copy และ paste ทำให้ชิ้นงานที่ได้ขาดความน่าสนใจ ซึ่งครูได้พยายาม ที่จะจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาให้ได้ แต่เมื่อพิจารณาให้ลึกลงไปแล้วพบว่า ปัญหาประการหนึ่งของนักเรียนที่ทำให้นักเรียนไม่สามารถสร้างชิ้นงานที่สร้างสรรค์ได้ มีใช้การที่ นักเรียนไม่มีความคิดสร้างสรรค์ หากแต่เป็นการที่นักเรียนขาดความตระหนักถึงความจำเป็นใน การออกแบบอย่างสร้างสรรค์ ซึ่งนักเรียนมักจะลงมือสร้างชิ้นงานทันทีเลยและรู้สึกว่าการใช้เวลา ในการคิดวางแผนและออกแบบผลงานก่อนลงมือทำเป็นเรื่องที่เสียเวลาและไม่จำเป็น ดังนั้น กล่าวได้ว่า การจะแก้ปัญหาการจัดการเรียนการสอนในครั้งนี้ ครูจำเป็นต้องแก้ปัญหาเรื่อง ความตระหนักหรือการให้ความสำคัญของนักเรียนในเรื่องการออกแบบก่อน จึงจะเป็นการแกะหะาะ ปัญหาเปลือกก่อนที่จะเข้าสู่การแก้ปัญหาแก่นได้

อย่างไรก็ดี ปัญหาของครูที่เกิดขึ้นนี้ สืบเนื่องมาจากภาระงานที่ท่วมทับ ซึ่ง ส่งผลให้ครูระบุว่าไม่มีเวลาแสวงหาความรู้ ไม่มีเวลาเตรียมการสอนให้ดี หรือไม่มีเวลาคิด ไตร่ตรองเรื่องการจัดการเรียนการสอนให้ถี่ถ้วนกว่านี้ ซึ่งปัญหาเรื่องภาระงานนี้เห็นได้ชัดเจนจาก การทำงานของครูในโรงเรียนของรัฐ ซึ่งครูมักมีนักเรียนจำนวนมากที่ต้องดูแล มีงานในหน้าที่ รับผิดชอบอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกับงานการจัดการเรียนการสอน รวมทั้งต้องทำงานรองรับนโยบาย ของต้นสังกัดที่มักมีโครงการใหม่ๆ ผลัดเปลี่ยนหมุนเวียนกันมาอยู่เสมอ ซึ่งทำให้ครูมีเวลาใน การพัฒนาตนเองและพัฒนาการเรียนการสอนอยู่อย่างจำกัด ส่งผลให้เกิด “ปัญหากระทบปัญหา” เช่น เมื่อครูมีปัญหาเกี่ยวกับการเรียนการสอน ต้องการศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมเพื่อแก้ปัญหา แต่ด้วยภาระงานจำนวนมากจึงไม่มีเวลา ทำให้ต้องเผชิญกับปัญหาเดิมที่มักเกิดขึ้นซ้ำๆ ต่อไป หรือหากแม้ครูคนนั้นๆ เป็นผู้ที่มีความสามารถและมีความกระตือรือร้นสูงซึ่งมีศักยภาพใน การแก้ปัญหาและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนได้อย่างดี ก็มักจะได้รับ มอบหมายภาระงานอื่นๆ จำนวนมาก รวมทั้งการเป็นตัวแทนของโรงเรียนในการออกไป ปฏิบัติงานภายนอกโรงเรียนอยู่เสมอ ส่งผลให้ไม่มีเวลาที่จะได้ใช้ศักยภาพของตนเพื่อ การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง หรือเพื่อช่วยเหลือหรือแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น ภายในโรงเรียนของตนเองได้

จากการรับรู้สภาพปัญหาข้างต้นนี้ ทำให้ผู้วิจัยเกิดการคิดสะท้อนเพื่อแสวงหา แนวทางในการแก้ไขปัญหาและพัฒนาครูต่อไป

## 2) แนวทางการพัฒนาครู

จากการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครูทำให้ผู้วิจัยเกิดความกระจำเกี่ยวกับแนวคิดนี้มากยิ่งขึ้น ได้เห็นภาพของการปฏิบัติงานที่ชัดเจน เห็นปัญหาที่เกิดขึ้น และเกิดมุมมองในการนำแนวคิดนี้มาใช้ในการดำเนินงานการพัฒนาครูต่อไปในอนาคต อาทิ จากสภาพปัญหาของครูที่ผู้วิจัยได้รับรู้ในข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยเห็นว่า การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนอาจเป็นทางเลือกหนึ่งของครูที่จะสามารถช่วยแก้ปัญหาและพัฒนา งานของตนเองได้ ทั้งนี้ เนื่องจากการทำงานในกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นการบูรณาการ ภาระงานด้านการจัดการเรียนการสอน การวิจัย การพัฒนานักเรียน การดำเนินงานตามนโยบาย และการพัฒนาตนเองให้อยู่ในงานเดียวกัน ซึ่งหากครูได้รับการสนับสนุนการดำเนินงานตามแนวคิดนี้อย่างถูกต้องทิศทางก็น่าจะเป็นอีกหนึ่งทางออกของครูในการแก้ปัญหาและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนได้

นอกจากนี้ ในการทำงานร่วมกับครู ผู้วิจัยมักเกิดแนวความคิดต่าง ๆ เกี่ยวกับการพัฒนาครู ซึ่งผู้วิจัยมักเขียนบันทึกไว้เพื่อเป็นองค์ความรู้หรือเป็นแนวความคิดในการปฏิบัติงานของตนเองในอนาคต อาทิ แนวความคิดต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยได้บันทึกสะท้อนความคิดไว้ ดังนี้

### (1) การพาคิดและพาทำ

“ครูส่วนใหญ่ต้องการคำอธิบาย ตัวอย่างที่เป็นรูปธรรม ชัดเจน และดำเนินการได้จริงในทางปฏิบัติ การนำเสนอเพียงแนวคิด แนวทาง รูปแบบ หลักการ กระบวนการนั้นไม่เพียงพอสำหรับครู ดังนั้น การนำเสนอนวัตกรรมใดๆ ก็ตามต้องนำเสนอตัวอย่างที่สามารถทำให้ครูเห็นแนวทาง เห็นภาพของการนำไปปฏิบัติได้ แต่อย่างไรก็ตามไม่ควรเป็นการให้ตัวอย่างที่มากเกินไป ซึ่งอาจกลายเป็นการจำกัดกรอบความคิดของครู หรืออาจทำให้เกิดการทำงานแบบเลียนแบบหรือล้อแบบ โดยหลีกเลี่ยงการคิดหาแนวทางของตนเองได้ ดังนั้น การเสนอตัวอย่างที่มีความเป็นรูปธรรมดังกล่าวนี้ต้องมีความระมัดระวัง รวมทั้ง ก่อนเสนอตัวอย่าง ควรมีการ “พาคิด” คือ การช่วยอำนวยความสะดวกให้ครูเกิดความเข้าใจอย่างถ่องแท้และสามารถคิดงานนั้นๆ ได้ด้วยตัวเองก่อน แล้วจึง “พาทำ” คือ การแนะนำ สนับสนุน ส่งเสริมให้ครูสามารถปฏิบัติงานได้จริงตามที่ตนเองเข้าใจและคิดได้ด้วย

จากการทำงานร่วมกับครูในการวิจัยครั้งนี้พบว่า ครูบางคนเพียงมีผู้จุดประกายให้ก็สามารถคิดและทำต่อได้ด้วยตนเอง หรือครูส่วนหนึ่งเพียง “พาคิด” จนเกิดความเข้าใจ ก็สามารถทำต่อเองได้ สามารถแสวงหาความรู้ต่อได้เองเกี่ยวกับวิธีดำเนินการ หรือหาตัวอย่างเพื่อเป็นแนวทางได้ด้วยตนเอง ในขณะที่ครูส่วนหนึ่งต้องทั้งพาคิดและพาทำจนถึงที่สุด จึงจะสามารถทำได้ รวมทั้ง บางคนอาจสามารถคิดเองได้ไม่ต้องพาคิด แต่กลับไม่สามารถทำได้ เพราะขาดความมั่นใจหรือขาดความสามารถหรือทักษะในการดำเนินงาน ดังนั้นในการทำงานเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู ควรมีทั้งการพาคิด และพาทำ เพราะการให้ทำหรือการบอกวิธีทำ อาจใช้ได้กับเพียงบางคนเท่านั้น เปรียบเสมือนกับการสอนว่ายน้ำ ที่ต้องสอนทั้งเชิงทฤษฎี และต้องสอนหรือฝึกหัด จัดการเรียนรู้ให้สามารถปฏิบัติได้ทีละขั้น เพื่อให้ทำได้ มิใช่จับโยนลงน้ำเพื่อให้ทดลองทำเองโดยทันที ซึ่งอาจทำให้ครูส่วนหนึ่ง (ที่ในการวิจัยครั้งนี้พบว่า มีจำนวนมาก) เกิดปัญหาได้ (หากมองในทางกลับกัน แนวความคิดนี้ก็สะท้อนสู่การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนเช่นเดียวกัน)”

บันทึกของผู้วิจัย 24 สิงหาคม 2550

## (2) การให้เมื่อต้องการหรือกระตุ้นให้ต้องการ

“การเผยแพร่ความรู้เรื่องใดๆ แก่ครู “ต้องให้ เมื่อครูต้องการ” เพราะหากครูไม่ต้องการ แม้ว่าสิ่งที่นำเสนอจะดีเพียงใดก็ตาม ครูก็มักไม่สนใจที่จะรับรู้ (ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่) ดังนั้น จึงทำให้คิดและเข้าใจได้ว่าไม่ว่าเราจะจัดการอบรมเรื่องใดให้ครูก็ตาม ไม่ว่าเรื่องนั้นจะดีและน่าสนใจเพียงใด แต่ถ้าไม่ใช่สิ่งที่ครูสนใจ หรือรู้สึกว่าตนเองยังไม่จำเป็นต้องรับรู้ ครูก็จะรับรู้และละเลย ซึ่งทำให้เข้าใจได้ต่อไปว่าเพราะเหตุใดการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและการมีผู้ชี้แนะเพื่อให้เกิดการพัฒนาที่ตอบสนองกับความต้องการของครูจึงมีความสำคัญ แต่อย่างไรก็ดี ในทางกลับกัน หากครูไม่ต้องการและไม่สนใจ ผู้พัฒนาครูจำเป็นต้องมียุทธวิธีในการกระตุ้นให้ครูตระหนักว่าเพราะเหตุใดจึงจำเป็นต้องรับรู้เรื่องนี้ และสร้างแรงจูงใจให้ครูเกิดความสนใจและกระตือรือร้นในการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ จากการทำงานร่วมกับครู พบว่า ครูในโรงเรียนนั้นมีเป็นจำนวนมาก และแต่ละคนมีความต้องการในการเรียนรู้ที่หลากหลาย ซึ่งครูมักต้องการเรียนรู้เมื่อตนเผชิญกับปัญหาการเรียนการสอนนั้นๆ แล้ว และเมื่อครูเผชิญปัญหา ครูก็จะต้องการทางออก ซึ่งหากไม่สามารถหาทางออกด้วยตัวเองได้ และไม่มีใครช่วยเหลือแนะนำ ครูก็จะปล่อยให้ปัญหานั้นๆ ไป และก็เผชิญอีกครั้งเมื่อปัญหานั้นเวียนกลับมา (อย่างไรก็ตาม ก็ยังมีครูที่ดีอยู่กลุ่มหนึ่งที่รู้จักเก็บเกี่ยวความรู้เรื่องต่างๆ ไว้วางหน้า เพื่อเตรียมพร้อมไว้ใช้ในอนาคต โดยไม่ต้องรอให้เกิดปัญหาอีก)”

บันทึกของผู้วิจัย 17 กรกฎาคม 2550

จากการสะท้อนความคิดข้างต้นส่งผลให้ผู้วิจัยเกิดความเข้าใจว่าเพราะเหตุใด การมีผู้ชี้แนะ (coach) และการมีพี่เลี้ยง (mentor) สำหรับครูจึงเป็นสิ่งจำเป็น เพราะผู้ชี้แนะ คือ ผู้พาคิด และพี่เลี้ยง คือ ผู้พาทำ รวมทั้งเพราะเราไม่สามารถรู้ได้ว่าเมื่อไรที่ครูต้องการจะเรียนรู้ ดังนั้น การมีพี่เลี้ยงและผู้ชี้แนะที่ใกล้ชิดกับโรงเรียนหรือเป็นบุคคลในโรงเรียนจึงมีความสำคัญ ซึ่งผู้วิจัยได้สะท้อนแนวความคิดเกี่ยวกับลักษณะของนักพัฒนาครูที่ดี ดังนี้

## (3) ลักษณะของนักพัฒนาครูที่ดี

“นักพัฒนาครูที่ดีต้องมีลักษณะของความเป็นนักคือ มีความอดทนสูง และเป็น “ผู้ให้” อย่างมาก ต้องมีความจริงใจในการดำเนินการ มุ่งประโยชน์ส่วนรวม มากกว่าผลงานของตน จึงจะได้รับการยอมรับจากครู และครูจึงจะยินดีร่วมงานด้วยความสมัครใจอย่างแท้จริง (ข้อค้นพบมาจากการที่ผู้วิจัยพบว่า ครูส่วนหนึ่งต้องการพิสูจน์ความตั้งใจจริงของผู้วิจัย และเมื่อครูเกิดความไว้วางใจแล้ว ครูจึงจะเปิดเผยตัวตนและความสามารถที่แท้จริงออกมาให้เห็น ซึ่งหากผู้วิจัยไม่มีความอดทนพอ ก็จะไม่เห็นผลดี หรือสิ่งดีที่ครูเหล่านั้นทำได้) นอกจากนี้ เทคนิคประการหนึ่งในการสื่อสารกับครู คือ นักพัฒนาครูควรสื่อสารกับครูด้วยคำพูดที่ครูคุ้นเคยและนิยมใช้ในขณะนั้น เพราะจะช่วยให้ครูเกิดความสนใจและเข้าใจได้ดีกว่าการใช้คำทั่วไป เช่น ครูมักใช้คำว่า นวัตกรรม หรือ best practice แทนคำว่ารูปแบบการสอน กระบวนการเรียนการสอน เทคนิคการสอน หรือสื่ออื่นๆ ที่ครูพัฒนาขึ้นเพื่อใช้พัฒนาการจัดการเรียนการสอน

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้เรียนรู้ว่า “ครูพัฒนาครู” หรือที่มักเรียกว่า “ครูแกนนำ” ซึ่งเป็นครูที่มีความรู้ความสามารถ และความเชี่ยวชาญในการจัดการเรียนการสอนนั้น นอกเหนือจากการเป็นครูเก่งและมีความเป็นผู้นำแล้ว ยังต้องมีลักษณะที่เรียกว่าเป็น “ครูแม่เหล็ก” ด้วย กล่าวคือ ต้องเป็นบุคคลที่เป็นที่ยอมรับ เป็นที่ให้ความเคารพ เกรงใจ สามารถประสานงาน และดึงคนอื่น ๆ ให้ทำงานร่วมกันจนงานสำเร็จได้ ไม่เช่นนั้นแล้ว งานการพัฒนาจะไม่สามารถดำเนินการได้อย่างลุล่วงได้”

บันทึกของผู้วิจัย 16 กันยายน 2550



นอกจากข้อเรียนรู้อื่นในการพัฒนาครูข้างต้นนี้ ผู้วิจัยยังได้พัฒนาเจตคติต่อการทำงานการพัฒนาครูและมีมุมมองต่อการช่วยเหลือครู ซึ่งถือเป็นเพื่อนร่วมวิชาชีพ ดังนี้

### 3) มุมมองในการช่วยเหลือครู

จากการทำงานร่วมกับครูส่งผลให้ผู้วิจัยเกิดมุมมองในการช่วยเหลือครูซึ่งผู้วิจัยถือว่าเป็นเพื่อนร่วมวิชาชีพ เนื่องจากการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนมีขั้นตอนของการสะท้อนความคิดซึ่งการดำเนินงานในกิจกรรมนี้ พบว่า หลายครั้งที่ปัญหาของครูเป็นปัญหาที่เล็กน้อยเนื่องมาจากสาเหตุสำคัญ คือ ความไม่รู้ ซึ่งปัญหาในลักษณะนี้สามารถแก้ไขได้ไม่ยากเพียงการบอกให้รู้เท่านั้น แต่ในการทำงานมักพบว่า เพื่อนครูและผู้รู้ส่วนหนึ่งได้สังเกตเห็นปัญหาเหล่านั้นเช่นกัน แต่มักไม่มีใครสะท้อนความคิดเกี่ยวกับเรื่องนั้นๆ แต่กลับนำมาสนทนากันภายหลังการประชุมสะท้อนความคิดโดยไม่ให้ครูผู้สอนทราบ ด้วยเหตุผลว่าไม่ยากแสดงความ “รู้มาก” หรือด้วยเหตุผลอื่นๆ ที่แต่ละคนมีต่างกันไป เช่น เกรงใจเพื่อน ไม่อยากเปิดประเด็น ฯลฯ ซึ่งในเรื่องนี้ผู้วิจัยได้สนทนากับครูบางกลุ่มและได้สะท้อนความคิดไว้ในบันทึกของผู้วิจัย ดังนี้

“การสะท้อนความคิดในการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นเสมือนโอกาสหนึ่งที่เราจะช่วยคนอื่นได้ ถ้าเปรียบเทียบกับการวิ่ง ครูคือผู้สอนวิ่ง ลู่วิ่งคือการสอนของครู นักเรียนคือคนที่จะต้องวิ่งไปบนลู่วิ่งนั้น เพื่อให้ถึงจุดหมาย คือผลการเรียนรู้ที่ครูต้องการให้เกิดขึ้น เราในฐานะผู้สังเกตก็เปรียบเหมือนคนดูที่อยู่ข้างสนาม อาจมีประสบการณ์ในการวิ่งในลู่วิ่งบ้างไม่มากก็น้อย แต่ในขณะที่เราดูอยู่ เรามองเห็นว่ามีตะปูอยู่บนลู่วิ่งนั้น แต่ทั้งครูและนักเรียนไม่มีใครเห็น ดังนั้น เราควรจะทำอย่างไร บางครั้งสำหรับเราแล้ว มันเป็นเรื่องที่ง่ายมาก เพียงแค่เราเดินไปหยิบตะปูออก หรือบอกครูที่สอนว่า ตรงนั้นมีตะปูนะ เพื่อให้เขาจะได้หยิบออก มันง่ายและใช้เวลาไม่มากนัก ดีกว่าการเราได้แต่ยืนมอง แล้วก็ปล่อยให้ครูโดนตะปูตำ หรือครูโดนตำเอง เพราะเขาก็ไม่เห็นว่ามีอยู่ตรงไหน ก็เหมือนกับเมื่อเราไปสังเกตการสอน เรารู้ว่าปัญหามันอยู่ที่ไหน พอถึงตอนสะท้อนความคิด เราก็เพียงแค่บอกให้เขาได้รู้ ยิ่งถ้าสามารถบอกทางแก้ไขได้ด้วย มันก็จะช่วยทั้งครูและนักเรียน ดีกว่าปล่อยให้เขาติดอยู่กับปัญหานั้น โดยที่เขาอาจไม่รู้ตัว หรืออาจรู้แต่ไม่รู้ว่าจะแก้ยังไง เมื่อเราเห็นปัญหา เห็นทางออก ก็ควรบอกเขา ดีกว่าปล่อยให้เขาหลงทางไปเรื่อยๆ เพราะปัญหาที่เกิดขึ้นในงานครูนั้น ไม่ใช่ปัญหาที่กระทบครูเพียงคนเดียว แต่ส่งผลต่อนักเรียนอีกจำนวนมาก การช่วยเหลือของเราจึงไม่ใช่การช่วยคนเดียว แต่เป็นการช่วยคนหมู่มาก แต่อย่างไรก็ตามก็ควรบอกให้รู้ก็สำคัญ ว่าเราจะตะโกนบอกให้เขาตกใจ หรือค่อยๆ บอก ค่อยๆ ชี้ให้เห็นจนเขาสามารถหยิบตะปูออกได้ด้วยตนเอง”

บันทึกของผู้วิจัย 4 ตุลาคม 2550

ทั้งนี้ ผู้วิจัยมีความเห็นว่าการช่วยเหลือกันในการ “ดู” และ “หาทางออก” โดยเฉพาะอย่างยิ่งการช่วยเหลือกันของเพื่อนร่วมวิชาชีพนั้นจะทำให้เห็นปัญหาได้ชัดเจนและลึกซึ้งยิ่งขึ้น ซึ่งจะนำไปสู่การหาทางออกหรือแก้ไขปัญหาดังกล่าวได้อย่างถูกต้องต่อไป

นอกจากข้อเรียนรู้อื่นข้างต้นนี้แล้ว จากการทำงานร่วมกับครูทำให้ผู้วิจัยเกิดความมั่นใจที่จะทำงานการพัฒนาครูและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนต่อไป เนื่องจากการได้รับความยอมรับและปฏิกิริยาที่ครูแสดงต่อผู้วิจัยที่ทำให้ผู้วิจัยรับรู้ได้ว่า ครูมีความไว้วางใจที่จะทำงานและร่วมเรียนรู้กับผู้วิจัย



### ค. ข้อเรียนรู้เพื่อการเป็นนักวิจัย

การได้สะท้อนความคิดในเรื่องต่างๆ อยู่บ่อยครั้ง ส่วนหนึ่งทำให้ผู้วิจัยเกิดแนวความคิดและได้ข้อเรียนรู้ในฐานะนักวิจัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในฐานะของนักวิจัยที่ทำงานเพื่อการพัฒนาครู ดังนี้

1) บทบาทการทำงานในฐานะนักวิจัย กับนักพัฒนาครู ในบางครั้งผู้วิจัยพบว่า บทบาทการทำงานทั้งสองบทบาทนี้มีความสอดคล้องและขัดแย้งกันอยู่ในที่ การหาความสมดุลของบทบาทเป็นเรื่องที่ค่อนข้างยาก ในฐานะผู้พัฒนาที่อยากช่วยเหลือครูส่งผลให้ผู้วิจัยต้องการมีบทบาทในการดำเนินงานให้มากขึ้น แต่ในขณะที่เดียวกันในฐานะของผู้วิจัยก็ต้องระมัดระวังการมีบทบาทของตนเอง เพื่อมิให้เป็นตัวแปรสำคัญที่ส่งผลต่อผลการวิจัย นอกจากนี้ ในด้านจรรยาบรรณของการเป็นผู้พัฒนาครู ที่หากมองเพียงบทบาทของการเป็นนักวิจัยแล้ว เมื่อเราเก็บรวบรวมข้อมูลได้เพียงพอแล้วหรือเรียกได้ว่าทำงานในส่วนของเราเรียบร้อยแล้ว เราก็สามารถออกจากสนามได้ในลักษณะที่งานวิจัยจบ แต่งานครูไม่จบก็ไม่ใช่ไร แต่หากมองในบทบาทของผู้พัฒนาครูแล้ว เมื่อเราเห็นว่างานครูยังไม่แล้วเสร็จ หรือครูยังมีประเด็นข้อสงสัยที่ยังค้างคาใจอยู่ เราก็ไม่ควรออกจากสนามหรือละทิ้งครูได้ทันที รวมทั้งเจตคติของครูในก่อนหน้านี้ที่เมื่อพูดถึงการเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยแล้ว ครูมักส่ายหน้าด้วยความกลัวว่าจะเป็นการเพิ่มภาระงานแก่ตนเองโดยไม่ได้รับประโยชน์ใดๆ เหตุผลทั้งหมดนี้จึงทำให้ผู้วิจัยต้องดำเนินการในสองบทบาทนี้ด้วยความระมัดระวัง คือ ทำหน้าที่ในการพัฒนาครูเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้และได้รับประโยชน์ให้มากที่สุด โดยไม่ให้กระทบต่อผลการวิจัยของตนเอง

2) การทำงานในฐานะนักวิจัยที่มุ่งผลในเชิงพัฒนา และหวังให้เกิดประโยชน์ต่อส่วนรวมมากกว่าหวังเพียงผลงานวิจัยที่แล้วเสร็จ แม้อาจถือได้ว่าเป็นภาระงานที่หนักพอสมควร แต่หากดำเนินการได้ลุล่วงแล้วจะพบว่าผลการวิจัยที่เกิดขึ้นจะมีได้เป็นเพียงผลในเชิงข้อมูลที่เขียนไว้ในเอกสาร แต่จะมีผลกระทบต่อหลายฝ่าย เช่น หากเป็นงานวิจัยเพื่อพัฒนาครู ผลกระทบของงานจะยังคงอยู่ที่ตัวครูซึ่งจะส่งผลต่อนักเรียนจำนวนมากต่อไป นอกจากนี้ หากเป็นการวิจัยที่มุ่งประโยชน์ของผู้ร่วมวิจัยอย่างแท้จริงแล้ว ผลที่ได้ก็จะส่งผลต่อตัวผู้วิจัยเองที่จะเกิดความรู้สึกภูมิใจในผลงาน เมื่อได้เห็นผลที่เกิดขึ้น รวมทั้งจะส่งผลต่อการดำเนินการวิจัยในเรื่องอื่นๆ ต่อไป ซึ่งผู้วิจัยจะสามารถรับรู้ได้ในวันที่ก้าวออกจากสนามวิจัยว่าผู้ร่วมวิจัยจะลาจากเราด้วยเสียงชื่นชม คำขอบคุณอย่างจริงใจ และความยินดีที่จะช่วยเหลืองานวิจัยอีกเสมอ หรือต้องออกจากสนามด้วยความโล่งใจของผู้ร่วมวิจัย เสียงติฉินนินทา หรือความรู้สึกที่ว่า เช็ด และไม่เอาอีกแล้วกับการเข้าร่วมการวิจัย ซึ่งผลที่เกิดขึ้นในลักษณะนี้จะกระทบต่อการดำเนินการวิจัยทางการศึกษาหรือทางสังคมศาสตร์อีกจำนวนมากในอนาคตที่ต้องการครูเป็นผู้เข้าการร่วมวิจัย

3) ผู้วิจัยได้ข้อความรู้ในลักษณะของเกร็ดความรู้ที่นำไปสู่ความสำเร็จในการทำวิจัยร่วมกับครูผ่านประสบการณ์ในการวิจัยครั้งนี้ของตนเองว่าควรดำเนินการวิจัยอย่างไร จึงจะ

“ได้ใจครู” ซึ่งก็คือการได้ข้อมูลจากครูอย่างจริงจัง และได้ผลของการวิจัยที่เกิดประโยชน์อย่างแท้จริง ดังนี้

(1) ต้องทำจริง คือ เป็นการวิจัยที่ให้คุณได้ประโยชน์จริงๆ ไม่ใช่เพียงการดำเนินการเชิงเอกสารตามระเบียบวิธีวิจัย และออกจากสนามโดยที่ครูยังไม่เข้าใจว่าตนกำลังทำอะไรในการวิจัยครั้งนี้ และมุ่งดำเนินการเพื่อผลที่เกิดกับครู นักเรียน และโรงเรียนอย่างแท้จริง มากกว่าเพียงเพื่อให้ครูได้ชิ้นงาน หรือเราได้ผลงานวิจัยของตนเอง

(2) ให้ก่อนขอ คือ ผู้วิจัยต้องแสดงการให้ข้อมูลแก่ครูอย่างจริงจัง ให้การช่วยเหลือเท่าที่จะสามารถช่วยได้ เพื่อให้ครูเกิดความไว้วางใจก่อน แล้วจึงขอเก็บรวบรวมข้อมูลจากครู มิใช่มุ่งเพียงแต่จะเก็บรวบรวมข้อมูลให้แล้วเสร็จ โดยไม่สนใจความรู้สึกของครู ซึ่งการ “ให้ก่อนขอ” นี้จะช่วยให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่แท้จริงจากครูอย่างไม่ปิดบัง และครูจะให้ความร่วมมือในการทำงานเป็นอย่างดี

(3) สร้างปฏิสัมพันธ์ทางวิชาการ เช่น การทำงานวิจัยกับครู โดยไม่ละเลยการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เช่น พูดคุยซักถามสารทุกข์ ซื่อซนไปฝาก และพยายามอดทนจนพ้นการพิสูจน์ความตั้งใจจริงจากครู

(4) เปลี่ยนแปลงสนาม เมื่อมีโอกาส ซึ่งจากการสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลจากครู พบว่า ในบางครั้งการเปลี่ยนแปลงสนาม เช่น การพบปะครูนอกเหนือบริบทของโรงเรียนจะทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับครูที่ต่างออกไป ซึ่งนำไปสู่การสร้างข้อสรุปที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

นอกจากข้อเรียนรู้ต่างๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาวิชาชีพของผู้วิจัยแล้ว การดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในครั้งนี้ ยังทำให้ผู้วิจัยได้มีเครือข่ายในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน และแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวคิดทางการศึกษาอื่นๆ ต่อไป โดยมีเครือข่ายทั้งในระดับชาติและระดับนานาชาติ ซึ่งจะทำให้ผู้วิจัยเกิดการเรียนรู้ที่กว้างขวางและยั่งยืนต่อไปในอนาคต

#### 2.4.1 การเรียนรู้เพื่อการดำเนินชีวิต (personal learning)

จากการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับครูนั้น นอกจากผู้วิจัยได้เกิดการเรียนรู้ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการทำงานในวิชาชีพแล้ว ผู้วิจัยยังได้พัฒนาความสามารถ เจตคติ และมุมมองที่เป็นประโยชน์ต่อการทำงานในทุกด้าน และเป็นประโยชน์ต่อการดำเนินชีวิต ดังนี้

##### 1) ได้พัฒนาความสามารถในการคิดสะท้อน (reflective thinking)

จากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่ในกระบวนการมีการให้คุณและผู้มีส่วนร่วมได้คิดสะท้อนเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนอยู่เสมอ รวมทั้งจากการดำเนินงานวิจัยในลักษณะการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่มีวงจรของการวางแผน การดำเนินการ การสังเกต การสะท้อนความคิด และการปรับปรุงแก้ไขการปฏิบัติงานอยู่ตลอดเวลา ทำให้ผู้วิจัยได้ฝึกการสะท้อนความคิดอยู่เสมอ โดยเป็นการฝึกคิดเพื่อมุ่งให้เกิดการพัฒนา งาน มากกว่าเป็นเพียง

การคิดเพื่อแสดงความคิดเห็นในเรื่องนั้นๆ ซึ่งได้ส่งผลให้ผู้วิจัยเกิดลักษณะนิสัยในการสะท้อนความคิดและปรับปรุงแก้ไขงานอยู่ตลอดเวลา

นอกจากนี้ ในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ที่มุ่งให้เกิดการสะท้อนความคิดจากมุมมองที่หลากหลาย ก็ได้ส่งผลให้ผู้วิจัยเกิดความพยายามในการมองสิ่งต่างๆ ในหลายมุมมองยิ่งขึ้น โดยเมื่อได้รับรู้เรื่องใดๆ ก็ตาม ผู้วิจัยก็จะพยายามคิดเชื่อมโยงให้หลากหลายแง่มุม ให้เกิดการแตกยอดทางความคิดมากขึ้น เช่น เมื่อครูกล่าวถึงเรื่อง “การสอนแบบโยนลงน้ำ” (การสอนโดยไม่ได้อสอน แต่ให้ผู้เรียนทำด้วยตนเองเลย) ผู้วิจัยก็จะพยายามนำประเด็นนี้มาสะท้อนความคิดในแง่มุมของการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเราควรพัฒนาการจัดการเรียนการสอนอย่างไรเพื่อไม่ให้เกิดปัญหาในลักษณะนี้ และในมุมมองของผู้พัฒนาครู ว่าเราเองได้ดำเนินการกับครูในลักษณะนี้หรือไม่ เพื่อให้เกิดการพัฒนางานต่อไป หรือเมื่อมีครูพูดว่า “แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนนะดีนะ แต่มันยาก ครูทำไม่ได้หรอก” ซึ่งหากมองในมุมมองของเราเอง เราก็อาจจะโกรธว่าเพราะเหตุใดครูจึงพูดเช่นนี้ แต่ด้วยลักษณะนิสัยของการคิดสะท้อนที่เกิดขึ้นก็ส่งผลให้เราคิดต่อว่า เราควรถามถึงเหตุผลว่าทำไมเขาจึงคิดเช่นนั้น เขามีมุมมองอย่างไร เช่น เขาไม่ชอบการทำงานกลุ่ม ไม่อยากวุ่นวาย ชอบการทำงานคนเดียว แล้วมองในมุมมองของเราต่อว่า ในบทบาทของเรา เราดำเนินการในจุดใดผิดพลาด หรือในฐานะผู้ดำเนินการ ควรต้องมีกลยุทธ์ในการสร้างความรู้ความเข้าใจและสร้างแรงจูงใจอย่างไร หรือจะปรับกระบวนการทำงานตามแนวคิดนี้ได้อย่างไรให้เหมาะสมได้มากยิ่งขึ้น ซึ่งการคิดในลักษณะนี้จะส่งผลให้เกิดการพัฒนาอย่างไม่สิ้นสุด และได้ส่งผลให้ผู้วิจัยเกิดการไตร่ตรองเหตุการณ์ที่ผ่านเข้ามาในชีวิตมากขึ้น คิดละเอียดและรอบด้านขึ้น โดยมุ่งคิดด้วยมุมมองที่หลากหลาย มากกว่าการมองด้วยมุมมองเพียงมุมมองเดียวของตนเอง

## 2) ได้พัฒนานิสัยในการบันทึก

เมื่อเกิดความสามารถในการคิดสะท้อนข้างต้น ส่งผลให้ผู้วิจัยมักเกิดแนวความคิดต่างๆ จำนวนมากในแต่ละวัน จากเดิมที่มักไม่ได้สนใจความคิดของตนเองเท่าใดนัก คิดได้แล้วก็ปล่อยให้ผ่านไป แต่เมื่อดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว เห็นว่าความคิดของเรานั้นมีความสำคัญในด้านการพัฒนางานเป็นอย่างยิ่ง ผู้วิจัยจึงพยายามที่จะ “จับความคิด” ของตนเอง ซึ่งการได้ฝึกไตร่ตรองสะท้อนความคิดอยู่บ่อยครั้ง ทำให้เริ่มจับความคิดของตนเองได้จับไวและทันห่วงที่ขึ้น และการที่จะให้ความคิดนั้นคงอยู่กับเราต่อไปได้ก็คือ การจดบันทึก ทำให้ผู้วิจัยเกิดนิสัยในการจดบันทึก ที่มีการบันทึกแนวความคิดต่างๆ ของตนเองไว้อยู่เสมอ โดยไม่ปล่อยให้ผ่านไปอย่างที่ผ่านมา

## 3) ได้พัฒนามุมมองต่อการดำเนินชีวิตและการทำงาน

ในการดำเนินงานร่วมกับครูทำให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้ในหลายประเด็น ดังนี้

(1) ได้เรียนรู้และฝึกฝนการเป็น “ผู้ให้” ซึ่งจากการทำงานร่วมกับครู พบว่าหากเราเป็นผู้ให้แก่ผู้อื่นก่อนอย่างจริงใจ เราจะได้รับสิ่งต่างๆ กลับคืนมามากและนานกว่าการเป็นผู้ที่หวังเพียงแต่จะขอหรือรับ

(2) ได้เรียนรู้เรื่อง “การกระทำด้วยใจอันบริสุทธิ์” คือ การคิดและทำเพื่อประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าส่วนตน การทำด้วยความปรารถนาดี หวังให้เกิดผลที่แท้จริงแก่ผู้รับ และการทำด้วยความอดทนที่จะให้เพราะเห็นผลดีที่จะเกิดขึ้นแก่ส่วนรวม เพราะจากการทำงานร่วมกับครูแต่ละคนซึ่งมีภาระงานจำนวนมาก ทำให้การทำงานครั้งนี้ต้องพบกับภาวะ “เลื่อน ล้ม รอ” อยู่บ่อยครั้ง กล่าวคือ ครูมักมีภาระงานแทรกซ้อนอย่างกะทันหัน ทำให้ต้อง “เลื่อน” การนัดหมายการทำงานไปในวันอื่น หรือ “ล้มเลิก” การนัดหมายอย่างไม่มีกำหนด รวมทั้งในหลายครั้งที่ต้อง “รอ” โดยไม่รู้ว่าจะได้ทำงานหรือไม่ รวมถึงภาระงานจำนวนมากและตารางการทำงานของครูที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาทำให้ครูผู้ร่วมวิจัยส่วนหนึ่ง “ลืมน” การนัดหมายหรือลืมนเอกสารที่จำเป็นต้องใช้ในการทำงานอยู่บ่อยครั้ง ทำให้ในหลายครั้งที่ผู้วิจัยรู้สึกว่าเป็นการทำงานอย่างไม่มีอนาคตที่ไม่รู้ว่าสิ่งต่างๆ จะสำเร็จลงได้เมื่อไร อย่างไรก็ดี ด้วยคำพูดของครูคนหนึ่งถึงเรื่อง “การกระทำด้วยใจอันบริสุทธิ์” หรือ “ความเพียรอันบริสุทธิ์” ก็ทำให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้ว่า หากเรามีความมุ่งมั่นตั้งใจในการทำในสิ่งที่ดีแล้ว แม้ว่าเราจะยังมองไม่เห็นความสำเร็จของงานที่เราทำ แต่หากเราใช้ใจอันบริสุทธิ์ที่มุ่งทำด้วยความปรารถนาดีต่อไปแล้ว ปัญหาอุปสรรคต่างๆ ก็ จะผ่านพ้นไป และความสำเร็จก็จะมาถึงในที่สุด ซึ่งทำให้การทำงานในครั้งนี้ถือเป็นการโอกาสของการฝึกมองในทางบวกและเป็นโอกาสในการพิสูจน์ตนเอง จนในท้ายที่สุดก็ทำให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้ว่า ผลของการกระทำด้วยใจอันบริสุทธิ์นั้นจะเป็นประโยชน์อย่างแท้จริง

(3) ได้เรียนรู้ว่า คนเก่งและคนดี คือ คนที่สามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ดี และไม่สร้างความเดือดร้อนให้แก่ผู้อื่น แต่คนที่เก่งกว่าและดีกว่า คือ คนที่มีคุณลักษณะดังกล่าวรวมทั้งมีความสามารถและมีใจที่จะช่วยเหลือ พัฒนา หรือสร้างความเจริญให้แก่ผู้อื่นหรือส่วนรวมได้ ข้อเรียนรู้นี้เริ่มต้นจากข้อสงสัยของผู้วิจัยว่า เพราะเหตุใดความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง จึงเป็นสมรรถภาพหนึ่งที่มีความจำเป็นในการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งในระยะแรกผู้วิจัยเข้าใจเพียงว่า เพราะความสามารถนี้จะช่วยให้ครูแต่ละคนได้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกันได้มากยิ่งขึ้น แต่เมื่อได้ทำงานในครั้งนี้แล้ว จึงได้พบว่า ความสามารถนี้มีความสำคัญต่อการพัฒนาในระดับองค์กร มิใช่เพียงเพื่อการพัฒนาของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง กล่าวคือ มีครูหลายคนที่มีความรู้ความสามารถมาก สามารถจัดการเรียนการสอนได้เป็นอย่างดี แต่หากครูกลุ่มนี้ขาดความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ผลดีที่เกิดขึ้นจากความรู้ความสามารถของครูนั้นก็เกิดกับนักเรียนเพียงชั้นเรียนที่ครูคนนั้นๆ รับผิดชอบ และเพราะอาชีพครูเป็นอาชีพพัฒนาคน นักเรียนหนึ่งคนต้องพบกับครูจำนวนมาก ครูเก่งเพียงหนึ่งคนไม่สามารถพัฒนา นักเรียนได้อย่างรอบด้าน ซึ่งหากครูมีการทำงานร่วมกัน ครูที่มีความสามารถน้อยก็จะได้เรียนรู้จากครูที่มีความสามารถมาก และในขณะเดียวกันครูที่มีความสามารถมากก็จะได้เรียนรู้เช่นกัน (เพราะในการวิจัยครั้งนี้ พบว่า ครูเก่งก็ได้มุมมอง ความรู้หลายประการจากครูที่ตนเองเคยคิดว่าไม่เก่ง) ซึ่งหากเกิดการทำงานเช่นนี้แล้ว การพัฒนาก็จะเกิดขึ้นในวงกว้างกว่าที่เป็นอยู่



## บทที่ 7

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษา ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน มีสาระสำคัญ ดังนี้

#### คำถามการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีคำถามการวิจัย 2 ข้อ ได้แก่

1. การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทการทำงานของครูไทย ทำได้อย่างไร กระบวนการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบทไทยควรมีลักษณะ องค์ประกอบ ขั้นตอน และ ยุทธศาสตร์ในการดำเนินงานอย่างไร อะไรคือปัจจัยเอื้อ หรือปัญหาอุปสรรคที่สำคัญ
2. การที่ครูดำเนินงานร่วมกันตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ส่งผลให้ครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนหรือไม่ อย่างไร และมากน้อยเพียงใด กระบวนการตามแนวคิดนี้ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้อะไร อย่างไร และการดำเนินงานนี้ส่งผลอย่างไรต่อนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้อง

#### วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูไทย
2. เพื่อศึกษาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

#### การดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการเชิงปฏิบัติจริง (practical action research) ที่มี การดำเนินการแบ่งเป็น 2 ระยะ และดำเนินการตามวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 4 รอบ ดังนี้

**ระยะที่ 1** การพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ก่อนครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นระยะที่ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาตนเอง ศึกษาข้อมูลพื้นฐานเพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น นำเสนอกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้นต่อผู้เชี่ยวชาญ และ ศึกษาข้อมูลบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัยเพื่อปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ ก่อนที่จะให้ครูผู้ร่วมวิจัยเริ่มต้นดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน การดำเนินงานในระยะนี้ ประกอบด้วยวงจรวิจัยปฏิบัติการ 2 รอบ คือ วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1 และวงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2 ดังนี้

**วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 1** การร่างกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น และ การปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 1 ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินงานในวงจรนี้ ดังนี้

1) การพัฒนาตนเองของผู้วิจัย โดยการศึกษาค้นคว้าและพัฒนาตนเองด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น การค้นคว้าแหล่งข้อมูลต่าง ๆ การทำงานเป็นผู้ช่วยวิจัย การศึกษาดูงานในต่างประเทศ และการเข้าร่วมการประชุมในระดับชาติและระดับนานาชาติ เพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน และการดำเนินการวิจัยที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

2) การศึกษาข้อมูลพื้นฐานเพื่อกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย โดยศึกษาทำความเข้าใจแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย จากเอกสาร บทความ ตำรา งานวิจัย และสื่อต่างๆ ซึ่งแนวคิดสำคัญที่ศึกษา ได้แก่ (1) แนวคิดเกี่ยวกับสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู (2) แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (3) แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เช่น แนวคิดการพัฒนาครูวิชาชีพ แนวคิดการร่วมมือร่วมพลัง แนวคิดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ และ (4) แนวคิดการวิจัยปฏิบัติการ

3) การวางแผนการวิจัย โดยวางแผนการเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และการตรวจสอบข้อมูล เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย

4) การร่าง “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้น” ซึ่งเป็นกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินงานกันอยู่โดยทั่วไป จากการสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารและแหล่งความรู้ต่างๆ

5) การตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้นโดยผู้เชี่ยวชาญ โดยนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนขั้นต้นเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาและอาจารย์ที่ปรึกษาร่วมซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาวิชาชีพครูทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ และนำเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาผ่านบทเรียนจากประเทศญี่ปุ่นและประเทศสิงคโปร์ จำนวน 2 คน เพื่อรวบรวมประเด็นข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะเพื่อเป็นแนวทางในการปรับปรุงกระบวนการ

6) การปรับปรุงแก้ไขครั้งที่ 1 ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

**วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 2** การศึกษาบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 2 ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินงานในวงจรมี ดังนี้

1) การกำหนดโรงเรียนและครูผู้ร่วมวิจัย โดยได้กำหนดลักษณะของโรงเรียนและครูผู้ร่วมวิจัย และได้กำหนดให้มีการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนใน 2 รูปแบบ คือ (1) รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน และ (2) รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน และได้ออกแบบการวิจัยแบบพหุกรณีศึกษา (multi-case study) โดยกำหนดให้มีกลุ่มครูที่ดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนหลายกลุ่ม และแต่ละกลุ่มมีลักษณะที่แตกต่างกัน ซึ่งทำให้การวิจัยครั้งนี้มีครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 19 คน จากโรงเรียนประถมศึกษาในกรุงเทพมหานคร 2 แห่ง คือ โรงเรียนกรุงเทพ 1 และโรงเรียนกรุงเทพ 2

2) การเข้าสู่สนามวิจัยและการสร้างความสัมพันธ์ เพื่อสร้างความคุ้นเคยและความไว้วางใจ และเพื่อชี้แจงทำความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานวิจัยและการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครูผู้ร่วมวิจัย

3) การศึกษาบริบทการทำงานและสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย โดยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์และตรวจสอบข้อมูลใน 2 ส่วน คือ 3.1) ข้อมูลบริบทการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย ในลักษณะของข้อมูลโรงเรียน และข้อมูลพฤติกรรมการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัยที่แสดงถึงสภาพปัญหาในการทำงานพัฒนาการเรียนการสอนหรือพัฒนาวิชาชีพของตนเอง และ 3.2) ข้อมูลสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ซึ่งเป็นการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่กำหนดไว้ โดยในส่วนของ การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู มีขั้นตอนดังนี้

(1) การกำหนดตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ซึ่งมีตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนรวมทั้งสิ้น 11 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

ก. สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน มีตัวบ่งชี้จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ มีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชา มีความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอน และมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน

ข. สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน มีตัวบ่งชี้จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ มีการคิดวางแผนการสอน มีการเขียนแผนการสอน มีการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน และมีการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอน

ค. สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง มีตัวบ่งชี้จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ มีความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม มีความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด มีการเปิดใจกว้าง และมีความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด

(2) การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ครั้งที่ 1 ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

4) การปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งที่ 2 เพื่อให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและบริบทการปฏิบัติงานจริงของครูผู้ร่วมวิจัย โดยการศึกษาและสะท้อนความคิดจากข้อมูลบริบทการทำงานของครูและข้อมูลเส้นฐานสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู

**ระยะที่ 2** การพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ระหว่างครูดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นระยะที่ผู้วิจัยนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่พัฒนาขึ้นในระยะที่ 1 ไปให้ครูผู้ร่วมวิจัยใช้ในการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับการปฏิบัติงานจริงของครูมากยิ่งขึ้น การดำเนินงานในระยะนี้ ประกอบด้วยวงจรวจรวิจัยปฏิบัติการ 2 รอบ คือ วงจรวจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3 และวงจรวจรวิจัยปฏิบัติการที่ 4 ดังนี้

**วงจรวิจัยปฏิบัติการที่ 3** การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการฯ และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 3 ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินงานในวงจรมี ดังนี้

1) การเตรียมการสร้างความรู้ความเข้าใจในการดำเนินงานแก่ครูผู้ร่วมวิจัย โดยสร้างเอกสารประกอบการดำเนินงานในลักษณะของคู่มือ และเตรียมการจัดประชุมเชิงปฏิบัติการ

2) การสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครู โดยการจัดกิจกรรมให้ครูได้เรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น การเรียนรู้จากคู่มือผ่านการประชุมเชิงปฏิบัติการ จำนวน 2 ครั้ง ก่อนที่ครูจะเริ่มการดำเนินงานศึกษาผ่านบทเรียน การเรียนรู้จากคู่มือเป็นระยะในขณะปฏิบัติงาน การศึกษาด้วยตนเองจากคู่มือที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และการเรียนรู้จากแหล่งข้อมูลที่ผู้วิจัยแนะนำ และจัดทำให้ เช่น วิทยุทัศน์ หนังสือ เว็บไซต์

3) การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนกระบวนการ (ตุลาคม 2549 – มกราคม 2550) ซึ่งเป็นระยะที่ครูเป็นผู้วางแผน ตัดสินใจ กำหนดรายละเอียดของกิจกรรม และขับเคลื่อนกระบวนการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยตนเองตามธรรมชาติให้มีความเหมาะสมกับบริบทการทำงานของตน

การดำเนินงานในระยะนี้ ครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 19 คนได้มีการแบ่งกลุ่มออกเป็นกลุ่มย่อยจำนวน 5 กลุ่ม ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้หรือประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่ครูสนใจร่วมกัน และมีการดำเนินงานใน 2 รูปแบบตามที่กำหนดไว้ คือ ก.รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งเป็นการดำเนินงานภายในโรงเรียนกรุงเทพ 1 โดยครูมีการแบ่งออกเป็นกลุ่มย่อย จำนวน 4 กลุ่ม ได้แก่ (1) กลุ่มภาษาไทย มีครูจำนวน 3 คน (2) กลุ่มคณิตศาสตร์ มีครูจำนวน 3 คน (3) กลุ่มวิทยาศาสตร์ มีครูจำนวน 4 คน และ (4) กลุ่มบูรณาการ มีครูจำนวน 3 คน และ ข. รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน มี 1 กลุ่ม คือ กลุ่มสังคมศึกษา ซึ่งเป็นการดำเนินงานร่วมกันระหว่างครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 และโรงเรียนกรุงเทพ 2 โดยมีครูในกลุ่มจำนวนทั้งสิ้น 6 คน

4) การศึกษาสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนและการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ครั้งที่ 1 ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน และด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง โดยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ และตรวจสอบข้อมูลใน 2 ส่วน คือ (1) ข้อมูลสภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย และ (2) ข้อมูลสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน และความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลัง ซึ่งเป็นการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ที่กำหนดไว้

5) การปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งที่ 3 โดยศึกษาทำความเข้าใจข้อมูลที่ได้จากการดำเนินงานในขั้นตอนข้างต้นและสะท้อนความคิดจากข้อมูล



เพื่อกำหนดแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน แล้วดำเนินการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ และนำกระบวนการฯ ที่ได้ปรับปรุงแก้ไขเสนอต่อครูผู้ร่วมวิจัยเพื่อขอความคิดเห็นเกี่ยวกับความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการนำไปปฏิบัติต่อไป

**วงจรวินิจฉัยปฏิบัติการที่ 4** การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน โดยผู้วิจัยขับเคลื่อนกระบวนการฯ ร่วมกับครู และการปรับปรุงกระบวนการฯ ครั้งที่ 4 ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินงานในวงจรวินิจฉัย ดังนี้

1) การกำหนดบทบาทของผู้วิจัยในการเข้าร่วมดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนกับครูผู้ร่วมวิจัยในแต่ละกลุ่มย่อย โดยได้กำหนดบทบาทที่แตกต่างกันใน 2 ลักษณะ คือ (1) ผู้วิจัยมีบทบาทในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับกลุ่มครูแบบร่วมมือรวมพลัง และ (2) ผู้วิจัยมีบทบาทในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับกลุ่มครู ในฐานะที่ปรึกษาด้านกระบวนการ

2) การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน โดยครูและผู้วิจัยร่วมกันขับเคลื่อนกระบวนการ (มกราคม 2550 – ตุลาคม 2550) ผู้วิจัยได้กำหนดกลุ่มครูที่จะเข้าร่วมทำงานด้วยตามบทบาทที่กำหนดไว้ โดยได้เข้าร่วมทำงานแบบร่วมมือรวมพลังกับกลุ่มครู 2 กลุ่ม คือ กลุ่มภาษาไทย และกลุ่มคณิตศาสตร์ และได้เข้าร่วมดำเนินงานในฐานะที่ปรึกษากับกลุ่มครู 3 กลุ่ม คือ กลุ่มวิทยาศาสตร์ กลุ่มบูรณาการ และกลุ่มสังคมศึกษา ซึ่งการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในขณะนี้ เป็นระยะที่ผู้วิจัยมีส่วนร่วมในการขับเคลื่อนการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับกลุ่มครู โดยร่วมตัดสินใจ วางแผนงาน และใช้กลยุทธ์ต่างๆ ในการดำเนินงาน เพื่อให้เกิดผลตามเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนของแต่ละกลุ่มย่อย และเพื่อให้เกิดผลด้านการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู

3) การศึกษาข้อมูลสมรรถภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และผลของการศึกษาผ่านบทเรียนที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้เกี่ยวข้อง โดยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ และตรวจสอบข้อมูลใน 2 ส่วน คือ (1) ข้อมูลสมรรถภาพการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และ (2) ข้อมูลผลของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีต่อนักเรียนและผู้เกี่ยวข้อง

4) การประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ครั้งที่ 2 โดยประเมินผลการพัฒนาสมรรถภาพของครู ใน 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง โดยใช้การประเมินตามตัวบ่งชี้เช่นเดียวกับการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ในครั้งที่ 1 และเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับผลการเรียนรู้ด้านอื่นๆ ของครู เช่น เจตคติ หรือมุมมองของครู

5) การปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งที่ 4 โดยศึกษาทำความเข้าใจและสะท้อนความคิดจากข้อมูลที่ได้ เพื่อกำหนดแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการ

ศึกษาผ่านบทเรียน แล้วดำเนินการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการฯ เป็น “กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริษัทไทย”

6) การตรวจสอบกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริษัทไทย โดยนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริษัทไทยเสนอต่อครุผู้ร่วมวิจัยเพื่อขอความคิดเห็นเกี่ยวกับความเหมาะสมของการนำเสนอเนื้อหาของกระบวนการและเพื่อให้ตรวจสอบความถูกต้องและความเป็นไปได้ในการนำไปปฏิบัติต่อไป

7) การปรับปรุงแก้ไขคู่มือการดำเนินงาน โดยนำข้อมูลและข้อค้นพบที่ได้มาปรับปรุงแก้ไขรายละเอียดของเนื้อหาในส่วนต่างๆ ของคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้เหมาะสมกับการปฏิบัติงานยิ่งขึ้น

8) การนำเสนอผลการวิจัย ผู้วิจัยเสนอผลการวิจัยในลักษณะของความเรียง ประกอบตารางหรือแผนภูมิ โดยนำเสนอผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัยใน 2 ประเด็นหลัก คือ (1) ผลการวิจัยด้านการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน และ (2) ผลการวิจัยด้านผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู และผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและผู้เกี่ยวข้อง

ทั้งนี้ ตลอดการดำเนินการวิจัยในแต่ละระยะและในแต่ละวงจรวิจัยปฏิบัติการในการเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้การสังเกต การสัมภาษณ์ การศึกษาเอกสาร และการบันทึกภาคสนาม และได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลและตรวจสอบข้อมูลเป็นระยะควบคู่กับการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ซึ่งในการวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์เนื้อหา การวิเคราะห์แบบอุปนัย การจำแนกชนิดของข้อมูล การลดทอนขนาดและปริมาณข้อมูล และการเลือกข้อมูลเพื่อแสดงหลักฐาน และในการตรวจสอบคุณภาพข้อมูล ใช้การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (triangulation) อาทิ การตรวจสอบความเชื่อถือได้ของข้อมูลในด้านแหล่งข้อมูล และด้านวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

## สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัย สามารถสรุปได้ดังนี้

### 1. ผลการพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริษัทไทยเป็นกระบวนการทำงานในการพัฒนาวิชาชีพของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่ว่าด้วยการพัฒนาตนเองของครูในบริบทการทำงานจริงของตน ผ่านการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลังของกลุ่มครูในการดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องในระยะยาว ทั้งนี้ เพื่อให้ได้กระบวนการที่มีเหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทการทำงานของครูไทย กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่พัฒนาขึ้นมีสาระสำคัญ ดังนี้

1) การดำเนินงานตามการศึกษาผ่านบทเรียนมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาสมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอนของครูควบคู่ไปกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและพัฒนา การเรียนรู้ของนักเรียน

2) โครงสร้างการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study implementation structure) ได้แก่

ก. รูปแบบการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (model of lesson study) มี 3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน รูปแบบการศึกษา ผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน และรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามเขตพื้นที่

ข. บุคลากรสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่ ครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ผู้ดำเนินการ (implementator) และผู้มีส่วนร่วมในการศึกษา ผ่านบทเรียน (lesson study participants) ซึ่งผู้มีส่วนร่วมที่สำคัญ ได้แก่ ผู้รู้ (knowledgeable others) และครูร่วมเรียนรู้

ค. รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของครู (model of lesson study groups) ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ (1) รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแบบร่วมมือรวมพลัง (2) รูปแบบกลุ่ม ศึกษาผ่านบทเรียนแบบคู่ขนาน (3) รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแบบกลุ่มสนับสนุน ซึ่งมี รูปแบบย่อย 3 รูปแบบ ได้แก่ (3.1) กลุ่มสนับสนุนแบบหมุนเวียน (3.2) กลุ่มสนับสนุนแบบผู้ช่วย (3) กลุ่มสนับสนุนแบบแกนนำ และ (4) รูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนแบบเครือข่ายรายบุคคล

3) ความรู้และทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้องในการศึกษาผ่านบทเรียน ได้แก่ ความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนตามประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่ม ทักษะใน การจัดการเรียนการสอน ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง และความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

4) กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมีองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ (1) การทำงาน แบบร่วมมือรวมพลัง (2) การกำหนดประเด็นการศึกษาผ่านบทเรียนที่มาจากสภาพปัญหาด้าน การคิดหรือการเรียนรู้ในการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน (3) การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึง การเรียนรู้และการคิดของนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน (4) การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผล การปฏิบัติงาน (5) การดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบท การทำงานจริงโดยครู และ (6) การมีส่วนร่วมของผู้รู้

5) กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน มีการดำเนินงานแบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่

ส่วนที่ 1 การเตรียมการดำเนินงาน ได้แก่ (1) การกำหนดรูปแบบการศึกษา ผ่านบทเรียน (2) การเผยแพร่แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (3) การจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (4) การแสวงหาและประสานงานผู้รู้ และ (5) การจัดตารางปฏิบัติงานและการจัดประชุม

ส่วนที่ 2 การดำเนินงานตามขั้นตอนสำคัญของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไม่มีขั้นตอนที่ต้องปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด สามารถยืดหยุ่น และปรับเปลี่ยนขั้นตอนการทำงานได้ตามความเหมาะสมกับบริบทการทำงานจริง ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนประกอบด้วยขั้นตอน 6 ขั้นที่มีลักษณะเป็นวงจร และแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

(1) ระยะวางแผน (plan the lesson) เป็นระยะก่อนนำบทเรียนที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในชั้นเรียนจริง มี 2 ขั้นตอน คือ

ขั้นที่ 1 การกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน (identify lesson study goal/ theme) เป็นขั้นที่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนระบุปัญหาจากสภาพปัญหาของนักเรียนที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน กำหนดเป้าหมายหรือประเด็นในการศึกษาผ่านบทเรียน และกำหนดแผนปฏิบัติงาน

ขั้นที่ 2 การวางแผนบทเรียน (planning the lesson) เป็นขั้นที่กลุ่มเลือกบทเรียน วางแผนการสอนร่วมกัน เขียนแผนการจัดการเรียนการสอน และจัดเตรียมสื่อการเรียนการสอน

(2) ระยะดำเนินงาน (research lesson) เป็นระยะของการนำบทเรียนที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในชั้นเรียนจริง มี 1 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 3 การสอนและสังเกตในชั้นเรียน เป็นขั้นตอนที่กลุ่มนำแผนการจัดการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นไปสอนในชั้นเรียนโดยครู 1 คนซึ่งเป็นสมาชิกในกลุ่ม ส่วนสมาชิกคนอื่นๆ เป็นผู้สังเกต โดยเน้นการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน

(3) ระยะสะท้อนผล (post-lesson) เป็นระยะหลังการนำบทเรียนที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในชั้นเรียนจริง มี 3 ขั้นตอน คือ

ขั้นที่ 4 การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน (debriefing the lesson) เป็นขั้นที่กลุ่มอภิปรายสะท้อนความคิดร่วมกันจากข้อมูลที่ได้ในขั้นที่ 3 โดยมุ่งเน้นการอภิปรายเพื่อให้ได้ความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะที่นำไปสู่การปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้ดียิ่งขึ้น

ขั้นที่ 5 การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน (revising the lesson) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูปรับปรุงแก้ไขบทเรียนให้มีความสมบูรณ์เหมาะสมยิ่งขึ้นตามข้อสรุปที่ได้จากการอภิปรายในขั้นที่ 4

ขั้นที่ 6 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (sharing results) เป็นขั้นตอนที่กลุ่มครูรวบรวมข้อมูล สรุปข้อเรียนรู้ และนำเสนอผลการเรียนรู้ที่ได้สู่บุคคลอื่นๆ เพื่อขยายผลและเติมเต็มการเรียนรู้ของตนต่อไป

ในขั้นตอนที่ 3) – 5) นั้น อาจมีการดำเนินการซ้ำได้หลายครั้ง หากต้องการหรือจำเป็น

6) ผลของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่สำคัญ คือ การเรียนรู้ของครูและนักเรียน



## 7) ยุทธศาสตร์การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study strategies)

มีดังนี้

ก. ยุทธศาสตร์เพื่อการเริ่มต้นกระบวนการฯ ประกอบด้วย 1) กลยุทธ์เพิ่มหรือการเพิ่มแรงจูงใจและสร้างความรู้สึกลงในทางบวกหรือเจตคติที่ดีของครูต่อการศึกษาผ่านบทเรียน โดยการมีแกนนำในการแนะนำและขับเคลื่อนกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน การเริ่มต้นกระบวนการจากระดับฐานราก (grass-root) โดยได้รับการสนับสนุนจากระดับเบื้องบน (top-down) และการสร้างความตระหนักในความไม่รู้ของครู และ 2) กลยุทธ์ลดหรือการลดความกังวลใจและภาระงานของครู โดยการลดภาระงานในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในระยะแรก การมีส่วนร่วมของผู้ซึ่งเป็นบุคคลภายในโรงเรียนก่อนการให้ผู้รู้จากภายนอกโรงเรียนเข้ามามีส่วนร่วม และการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยวงจรฝึกหัด

ข. ยุทธศาสตร์เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการฯ อาทิ การให้มีกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนหลายๆ กลุ่มในโรงเรียน การจัดกลุ่มให้เหมาะกับสภาพและความต้องการของครู การมีจุดเน้น (focus) หรือเป้าหมายที่ชัดเจนในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนหรือการพัฒนานักเรียน การพัฒนาบทเรียนที่เน้นคุณภาพมากกว่าปริมาณ การมีนวัตกรรมในการเปลี่ยนแปลงชั้นเรียน และการนำประสบการณ์การปฏิบัติสู่การกำหนดแนวทางในการสอนและแผนการสอน

ค. ยุทธศาสตร์เพื่อความยั่งยืนของกระบวนการฯ ได้แก่ การบูรณาการการศึกษาผ่านบทเรียนกับงานในนโยบายอื่นๆ และการสร้างความรู้สึกลงเป็นกลุ่มก้อนและเจตคติที่ดีต่อการทำงานร่วมกัน

8) ปัจจัยสำคัญสู่ความสำเร็จของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน คือ การมีส่วนร่วมหรือการสนับสนุนของผู้บริหาร โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการกำหนดตารางปฏิบัติงานที่แน่นอนให้แก่ครู โดยไม่มีภาระงานอื่นแทรกซ้อน

9) ปัจจัยเอื้อต่อการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย (1) ปัจจัยภายในของครู ได้แก่ ความสมัครใจที่แท้จริง การเปิดใจกว้าง และความสนใจใฝ่รู้ของครู (2) ปัจจัยภายนอก ได้แก่ การสนับสนุนของผู้บริหาร พัฒนาการของนักเรียน สถานที่ตั้งของโรงเรียนที่อยู่ในแหล่งวิชาการ และความเชี่ยวชาญของผู้รู้

10) ปัจจัยด้านหรือปัญหาอุปสรรคของการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย (1) ปัจจัยภายในของครู เช่น ความเกรงใจ การหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง ความไม่ไว้วางใจซึ่งกันและกัน ความคุ้นชินกับการทำงานตามคำสั่งหรือนโยบาย (2) ปัจจัยภายนอก ได้แก่ ภาระงาน การเปลี่ยนแปลงภายในโรงเรียนที่เกิดขึ้นบ่อยครั้งในด้าน การเปลี่ยนแปลงผู้บริหาร ภาระงานสอน และงานโครงการต่างๆ รวมไปถึงการขาดผู้ดำเนินการที่เป็นบุคคลภายในโรงเรียนที่ชัดเจน

## 2. ผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย

การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนช่วยให้ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ดังนี้

2.1 ครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนครูผู้ร่วมวิจัยทั้งหมดที่ได้รับการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครบทั้งสองครั้ง (N=18) มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่า 6 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ หรือมากกว่าร้อยละ 50 ของจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด 11 ตัวบ่งชี้

2.2 ครูผู้ร่วมวิจัยทุกคนมีการพัฒนาสมรรถภาพอย่างน้อย 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ในสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนแต่ละด้าน ซึ่งได้แก่ สมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน สมรรถภาพด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน และสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง หรือครูผู้ร่วมวิจัยทุกคนมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้านรวมกันอย่างน้อย 3 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ซึ่งคิดเป็นร้อยละ 27 จากจำนวนตัวบ่งชี้ทั้งหมด

2.3 เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในทุกด้าน พบว่าครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด และเมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในแต่ละด้าน พบว่า

1) ในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอนมากที่สุด และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียนน้อยที่สุด โดยครูส่วนใหญ่ จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 ของจำนวนครูทั้งหมดเกิดการพัฒนาครบทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

2) ในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนมากที่สุด และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนน้อยที่สุด โดยครูส่วนใหญ่ จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 44 ของจำนวนครูทั้งหมดเกิดการพัฒนาใน 1 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

3) ในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มมากที่สุด และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการเปิดใจกว้างน้อยที่สุด โดยครูส่วนใหญ่ จำนวน 9 คน คิดเป็นร้อยละ 50 ของจำนวนครูทั้งหมดเกิดการพัฒนาใน 2 สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้

2.4 เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน บทบาทในการเข้าร่วมทำงานของผู้วิจัย และกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน พบว่า

1) ครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้าร่วมดำเนินงานตามรูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแบบ  
โรงเรียนเป็นฐาน มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่าครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้า  
ร่วมดำเนินงานตามรูปแบบการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน

2) ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยแบบร่วมมือร่วมพลังมีการพัฒนา  
สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่าครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานในฐานะ  
ที่ปรึกษา

3) ครูในกลุ่มศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน กลุ่มภาษาไทย มีการพัฒนาสมรรถภาพ  
การจัดการเรียนการสอนมากที่สุด และครูในกลุ่มศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน กลุ่มวิทยาศาสตร์มี  
การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนน้อยที่สุด

#### 2.5 ครูผู้ร่วมวิจัยเกิดการพัฒนาด้านอื่น ๆ ดังนี้

- 1) เกิดความภาคภูมิใจและมีความรู้สึกเป็นเจ้าของในผลงานของตนเอง
- 2) เกิดเจตคติที่ดีต่อการปฏิบัติงานในวิชาชีพครู
- 3) เกิดมุมมอง วิสัยทัศน์ในการพัฒนางานของตนเอง หรือได้แนวความคิดและ  
ข้อความรู้ไปใช้ในการพัฒนาการปฏิบัติงานอื่น ๆ
- 4) ให้ความสนใจและเอาใจใส่นักเรียนมากขึ้น
- 5) ได้เปิดโลกทัศน์หรือได้มุมมองใหม่ๆ ในการจัดการเรียนการสอน
- 6) เกิดความคุ้นชินและความมั่นใจในการรับการสังเกต
- 7) ได้พัฒนาทักษะการสังเกต
- 8) เกิดการไตร่ตรองหรือมีความระมัดระวังในการสอนของตนเองมากขึ้น
- 9) ได้รับการกระตุ้นให้แสวงหาความรู้เพิ่มเติม

นอกจากนี้ การดำเนินงานตามแนวทางการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนได้ส่งผลต่อนักเรียนและ  
ผู้ที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

(1) นักเรียนส่วนใหญ่มีการพัฒนาความสามารถในการคิดตามเป้าหมายการศึกษาค้น  
คว้าที่ครูแต่ละกลุ่มกำหนด และนักเรียนมีความกระตือรือร้นและมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนมาก  
ขึ้น รวมทั้ง นักเรียนได้พัฒนาทักษะในด้านอื่นๆ อาทิ ทักษะการทำงานกลุ่ม ทักษะการนำเสนอ  
และทักษะการแสดงความคิดเห็น เป็นต้น

(2) ผู้รู้จากภายนอกโรงเรียน ผู้บริหาร และครูในโรงเรียนได้รับความรู้ มุมมอง หรือ  
แนวความคิดใหม่ในการพัฒนาการปฏิบัติงานในวิชาชีพของตนเอง และเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้  
ร่วมกันมากขึ้น

(3) ผู้วิจัยเกิดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ (professional learning) ในฐานะครู  
นักการศึกษา และนักวิจัย และเกิดการเรียนรู้เพื่อการดำเนินชีวิต (personal learning)

## อภิปรายผลการวิจัย

ในการอภิปรายผลการวิจัย มีประเด็นดังนี้

### 1. การอภิปรายผลด้านกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

#### 1.1 การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

เมื่อพิจารณาถึงผลการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ พบว่ามีข้อสังเกตดังนี้

1) ในด้านรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน (model of lesson study) พบว่าการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในรูปแบบโรงเรียนเป็นฐาน น่าจะเป็นรูปแบบที่เอื้อต่อการเริ่มต้นดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทยมากที่สุด เพราะการดำเนินงานตามรูปแบบนี้ส่งผลต่อการเริ่มต้นดำเนินการที่กลุ่มครูจะเป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจร่วมกันในบริบทโรงเรียนของตนเอง หรือสามารถหากกลุ่มเพื่อนที่มีความประสงค์ที่จะเริ่มต้นดำเนินการร่วมกันได้ไม่ยากนัก และที่สำคัญคือด้วยการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มของครูอย่างต่อเนื่องและจริงจัง การมีเวลาในการทำงานร่วมกันของครูจึงเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่จะส่งผลให้ครูเกิดการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้อย่างรวดเร็วและเห็นผลชัดเจนยิ่งขึ้น แต่ด้วยในบริบทการทำงานของครูไทยที่มีปัญหาด้านภาระงานจำนวนมากและภาระงานแทรกซ้อนของครูที่ส่งผลกระทบต่อการจัดสรรเวลาในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งหากเป็นการทำงานร่วมกันของครูต่างโรงเรียนแล้วก็ยิ่งทำให้การจัดสรรเวลาทำได้ลำบากยิ่งขึ้น ส่งผลให้การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในรูปแบบข้ามโรงเรียนที่เริ่มต้นด้วยความสมัครใจและดำเนินการโดยครูซึ่งเป็นระดับฐานราก โดยอาจยังไม่มี การสนับสนุนจากผู้บริหารหรือต้นสังกัดอย่างเต็มที่ มักเป็นไปได้ยากกว่าการดำเนินงานในรูปแบบโรงเรียนเป็นฐาน แต่อย่างไรก็ดี หากการดำเนินงานในรูปแบบข้ามโรงเรียนหรือข้ามเขตพื้นที่เริ่มต้นจากกลุ่มโรงเรียนที่ในปัจจุบันได้มีการรวมกลุ่มไว้แล้วแล้วตามสังกัดหรือในเขตพื้นที่การศึกษาต่างๆ ซึ่งมีผู้มีอำนาจหรือมีผู้รับผิดชอบ เช่นศึกษานิเทศก์ที่สามารถดูแล จัดสรรเวลา และอำนวยความสะดวกในการดำเนินงานได้ การดำเนินงานในรูปแบบนี้ก็ยังสามารถทำได้ไม่ยากนัก

รวมทั้งหากการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน ไม่ว่าจะ เป็นแบบข้ามโรงเรียน หรือแบบข้ามเขตพื้นที่ หรือแม้แต่การดำเนินงานในรูปแบบโรงเรียนเป็นฐานเอง รวมไปถึงการดำเนินงานพัฒนาวิชาชีพครูในลักษณะอื่นที่ไม่ว่าจะดำเนินการในรูปแบบใดก็ตาม ได้รับการสนับสนุนจากระดับผู้บริหารและหน่วยงานต้นสังกัด (top-down) ทั้งในการจัดสรรเวลาในการทำงานแก่ครูอย่างเต็มที่ และการมีระบบสนับสนุนและติดตามผลอย่างต่อเนื่องแล้ว การดำเนินงานพัฒนาวิชาชีพครูและการศึกษาผ่านบทเรียนก็สามารถดำเนินการให้เกิดผลได้ในทุกรูปแบบ



2) ในด้านรูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (model of lesson study groups) พบว่า แม้ว่าการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนจะมุ่งให้ครูเกิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง แต่ด้วยข้อมูลจากการศึกษาบริบทการทำงานของครูในการวิจัยครั้งนี้ที่พบว่า ครูมีความถนัดและคุ้นเคยกับการทำงานแบบรายบุคคลมากกว่า ดังนั้น การดำเนินงานของครูจึงไม่ได้มีลักษณะของการดำเนินงานแบบร่วมมือรวมพลังในทันที รูปแบบกลุ่มหรือโครงสร้างของกลุ่มที่เกิดขึ้นในการวิจัยครั้งนี้จึงมีความแตกต่างกันไปตามลักษณะของสมาชิกในกลุ่ม ความสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่ม และภาระงานสอนที่รับผิดชอบ เช่น การสอนในระดับชั้นเดียวกันหรือต่างกัน หรือเห็นได้จากว่า แม้ผู้วิจัยจะมีส่วนร่วมร่วมกับครูทั้งในกลุ่มภาษาไทยและกลุ่มคณิตศาสตร์ แต่รูปแบบกลุ่มที่เกิดขึ้นก็ยังคงมีความแตกต่างกันออกไป รูปแบบกลุ่มที่เกิดขึ้นในหลายลักษณะนี้ สามารถใช้เป็นแนวทางในการเริ่มต้นดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อให้ครูสามารถดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนได้ โดยไม่ขัดต่อลักษณะนิสัยในการทำงานดั้งเดิมนี้ รวมทั้งช่วยให้ครูค่อย ๆ เกิดความคุ้นเคยและเห็นประโยชน์ของการทำงานกลุ่ม ซึ่งการวิจัยในครั้งนี้พบว่า การทำงานของครูจะค่อย ๆ มีแนวโน้มของการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ รูปแบบที่เกิดขึ้นสามารถใช้เป็นแนวทางที่เอื้อต่อการทำงานของกลุ่มครูได้ในหลายลักษณะ เช่น กลุ่มครูที่สอนวิชาเดียวกัน ระดับชั้นเดียวกัน กลุ่มครูที่สอนวิชาเดียวกัน ต่างระดับชั้นกัน หรือกลุ่มครูที่สอนต่างรายวิชากันก็สามารถดำเนินการได้ ซึ่งรูปแบบกลุ่มที่ได้ผลดีที่สุดก็คือ รูปแบบกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลังที่ครูทุกคนในกลุ่มร่วมกันดำเนินการในทุกขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างจริงจัง ต่อเนื่อง ซึ่งเหมาะสมกับครูในระดับชั้นเดียวกัน วิชาเดียวกันที่มีความเข้าใจร่วมกันในประเด็นต่าง ๆ ของการจัดการเรียนการสอน สามารถตัดสินใจในสิ่งต่าง ๆ ร่วมกัน และมีโอกาสในการใช้ผลงานสำคัญของการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งก็คือแผนการสอนร่วมกันได้ ซึ่งด้วยบริบทการทำงานของครูโดยเฉพาะครูประถมศึกษาที่มักต้องรับผิดชอบสอนหลายในรายวิชาหรือหลายระดับชั้น และด้วยแรงจูงใจของครูในด้านความต้องการได้ผลงานจากการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นรูปธรรมเป็นของตนเอง ส่งผลให้หลักการสำคัญในการจัดกลุ่มหรือการเลือกใช้รูปแบบกลุ่มก็คือ เมื่อครูดำเนินการตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว ครูทุกคนต้องได้แผนการสอนไปใช้ในชั้นเรียนของตนเอง ซึ่งรูปแบบที่จะสามารถดำเนินการให้เกิดผลเช่นนี้ได้ ได้แก่ รูปแบบกลุ่มแบบคู่ขนาน และรูปแบบกลุ่มแบบหมุนเวียน ทั้งนี้ รูปแบบกลุ่มที่นำเสนอไว้ในกระบวนการครั้งนี้เป็นข้อค้นพบที่มาจากการทำงานของครูผู้ร่วมวิจัย จำนวน 19 คนเท่านั้น ซึ่งการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทอื่น ๆ อาจมีรูปแบบอื่น ๆ ที่ต่างออกไปได้

3) ในด้านองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ ในส่วนของการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังนั้น มิได้หมายความว่าครูทุกคนหรือทุกกลุ่มต้องเกิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังในทันที ซึ่งอาจเป็นเรื่องยากที่จะเกิดขึ้นได้อย่างฉับพลันกับครูส่วนใหญ่ที่การวิจัยครั้งนี้พบว่า มีความคุ้นชินกับการทำงานแบบรายบุคคลมากกว่า ดังนั้น องค์ประกอบนี้จึงหมายถึงการทำงานกลุ่มที่แสดงถึงความพยายามในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง หรือการทำงานใน

ลักษณะต่างๆ ที่มุ่งให้เกิดการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังในที่สุด นอกจากนี้ องค์ประกอบของกระบวนการที่กำหนดไว้ว่าประเด็นของการศึกษาผ่านบทเรียนนั้นต้องมาจากสภาพปัญหาในชั้นเรียนจริงก็มีความสำคัญยิ่งกับการดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนและการพัฒนาวิชาชีพครู ทั้งนี้ เนื่องจากครูส่วนใหญ่มักกำหนดประเด็นการพัฒนาผู้เรียนหรือพัฒนาการจัดการเรียนการสอนมาจากความสนใจส่วนบุคคลของตนเอง โดยมีได้มีการนำข้อมูลด้านผู้เรียนมาพิจารณามากนัก หรือทำงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอน โดยเลือกงานพัฒนาในส่วนที่ไม่ได้เป็นกระบวนการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนโดยตรง ดังนั้น การให้ครูเริ่มต้นกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนด้วยการมองหาปัญหาในชั้นเรียนของตนให้พบ และนำปัญหานั้นมาเป็นประเด็นในการศึกษาผ่านบทเรียน และการให้ครูได้สังเกตนักเรียนในชั้นเรียนโดยตรงย่อมเป็นการบังคับหรือควบคุมให้ครูต้องพัฒนานักเรียนผ่านกระบวนการเรียนการสอนโดยตรงในชั้นเรียน ซึ่งจะช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น เกิดการเรียนรู้และพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนอย่างถูกต้องทิศทาง และส่งผลให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อผู้เรียนมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ การมีส่วนร่วมของผู้รู้ก็ถือเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มีความสำคัญเช่นกัน เนื่องจากพบว่า ครูส่วนใหญ่มักขาดความชัดเจน ความเป็นระบบ หรือความเชื่อมโยงในองค์ความรู้และประสบการณ์การปฏิบัติงานของตนเอง และครูต้องการผู้ให้คำชี้แนะและสร้างความมั่นใจในการดำเนินการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนต่างๆ อย่างใกล้ชิด ดังนั้น ผู้รู้จึงมีบทบาทสำคัญในการเข้ามามีส่วนร่วมกับกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อให้ความช่วยเหลือในเรื่องต่างๆ เหล่านี้

ทั้งนี้ องค์ประกอบของการศึกษาผ่านบทเรียนที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้ มีความคล้ายคลึงกับองค์ประกอบที่ Perry และ Lewis (2003) ได้เสนอไว้จากการศึกษาการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนของโรงเรียนในเขตพื้นที่ทางตอนเหนือของรัฐแคลิฟอร์เนียในระยะเวลา 3 ปี ที่ได้เสนอว่าหลักการหรือองค์ประกอบสำคัญ (essential elements) ของการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน มี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) องค์ประกอบด้านวงจรการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนที่มีความต่อเนื่อง สมดุล และตอบสนองต่อความต้องการ (2) องค์ประกอบด้านความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน โดยการเข้าถึงองค์ความรู้ด้านเนื้อหาสาระและศาสตร์การสอนผ่านทางตำรา เอกสารต่างๆ และ (3) องค์ประกอบด้านบุคคลหรือผู้ร่วมงาน เกี่ยวกับคุณลักษณะของบุคคลที่สนับสนุนการเรียนรู้ เช่น ความสามารถในการเรียนรู้ ความเป็นผู้นำ ความเป็นเจ้าของร่วมกัน และแรงจูงใจภายใน ซึ่งเห็นได้ว่าองค์ประกอบของการศึกษาผ่านบทเรียนที่ Perry และ Lewis เสนอไว้นี้ เป็นองค์ประกอบในลักษณะของปัจจัยที่ช่วยเอื้อให้การดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ได้เสนอองค์ประกอบเหล่านี้ไว้เช่นกัน อาทิ องค์ประกอบด้านการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนที่กำหนดไว้ว่าการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนเป็นการดำเนินการในระยะยาวและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงโดยครู และองค์ประกอบด้านความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน โดยการให้ครูเข้าถึงองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนจากการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง การสังเกตนักเรียนในชั้นเรียน การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายผลการปฏิบัติงาน และการมีส่วนร่วมของผู้รู้ โดย

การศึกษาค้นคว้าเอกสารตำรา นั้นเป็นกิจกรรมที่ครูต้องดำเนินการอยู่แล้วในการดำเนินงานตาม กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในแต่ละขั้นตอน ซึ่งความแตกต่างขององค์ประกอบในการวิจัย ครั้งนี้กับงานวิจัยของ Perry และ Lewis ก็คือ องค์ประกอบด้านคุณลักษณะของบุคคลหรือ ผู้ร่วมงานที่ในการวิจัยครั้งนี้นำเสนอสาระในส่วนนี้ไว้เป็นปัจจัยเอื้อของการศึกษาผ่านบทเรียน ไม่ได้พิจารณา นำเข้ามาไว้ในองค์ประกอบของกระบวนการอย่างชัดเจน แต่อย่างไรก็ดี การ กำหนดองค์ประกอบด้านการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังและการมีส่วนร่วมของผู้รู้ในการวิจัย ครั้งนี้ ก็สะท้อนถึงองค์ประกอบของการศึกษาผ่านบทเรียนในด้านบุคคลหรือผู้ร่วมงานนี้เช่นกัน

4) ในด้านลักษณะสำคัญและขั้นตอนของกระบวนการ พบว่า ขั้นตอนของ กระบวนการที่ระบุไว้ว่าสามารถปรับให้เหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทการทำงานของคุณได้ นั้น ส่งผลให้ครูบางกลุ่มมีการปรับขั้นตอนโดยเริ่มต้นที่การสังเกตชั้นเรียนก่อน เพื่อให้ได้ข้อมูล มาใช้ในการวางแผนการสอน ซึ่งการปรับขั้นตอนโดยนำชั้นสอนและสังเกตชั้นก่อน หรือนำ การสังเกตนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียนมาเป็นส่วนหนึ่งในชั้นวางแผนบทเรียนนั้น ช่วยให้ครู สามารถระบุวิธีการจัดการเรียนการสอนได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น ซึ่งขั้นตอนการสอนและการสังเกต นี้ถือได้ว่าเป็นขั้นตอนที่สำคัญที่สุดของกระบวนการและเป็นหัวใจสำคัญของการดำเนินงาน ตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งต้องดำเนินการควบคู่กันกับขั้นตอนการสืบสอบ ผลการปฏิบัติงานหรือการอภิปรายสะท้อนความคิดหลังการสอนอยู่เสมอ ซึ่งการดำเนินงานใน 2 ขั้นตอนนี้คือจุดศูนย์รวมขององค์ความรู้ ความคิด และการปฏิบัติของคุณ และเป็นบริบทใน การเรียนรู้ที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันของคุณทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาผ่าน บทเรียนซึ่งได้แก่ ครู นักเรียน และผู้รู้ ซึ่งการสังเกตนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียนจริงนี้ถือเป็น จุดเด่นและข้อบังคับสำคัญของกระบวนการที่สามารถช่วยแก้ปัญหาที่ครูมักทำงานพัฒนา การจัดการเรียนการสอนที่อยู่นอกเหนือการสอนในชั้นเรียนได้ และเป็นการบังคับให้ครูต้องคิด วางแผนการสอนเพื่อการนำไปใช้ในชั้นเรียนจริง ซึ่งครูต้องคิดไตร่ตรองอย่างรอบคอบ มิใช่คิด คร่าวๆ เพียงเพื่อให้ออกมาเป็นเอกสารหลักฐานส่งผู้บังคับบัญชาเท่านั้น รวมทั้งการให้ครูได้ สังเกตนักเรียนนี้สามารถช่วยให้ครูมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนมาก ยิ่งขึ้น ซึ่งความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนนี้ถือเป็นสิ่งสำคัญ เพราะความรู้ ความเข้าใจนี้จะช่วยให้ครูสามารถแสดงพฤติกรรมการสอนและแสดงปฏิริยาตอบสนองต่อ นักเรียนได้อย่างเหมาะสมว่าควรนำเสนอความคิดรวบยอดแก่นักเรียนอย่างไร นักเรียนมี ความเข้าใจมากน้อยเพียงใด และควรดำเนินการสอนซ้ำอย่างไรในกรณีที่นักเรียนไม่เข้าใจ (Sparks, 2002) และนอกจากนี้การให้มีผู้รู้จากภายนอกเข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการถือได้ ว่าเป็นตัวจักรสำคัญในการกระตุ้นให้ครูต้องมีการเตรียมการมากขึ้น ด้วยเหตุผลที่ครูมักระบุว่า “กลัวเสียหน้า” ซึ่งทั้งหมดนี้ส่งผลให้การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน สามารถลดช่องว่างหรือแก้ปัญหาของการทำงานพัฒนาวิชาชีพได้ในหลายประการ เช่น การทำ เพียงงานเอกสารแต่ไม่เกิดการเปลี่ยนแปลงในชั้นเรียนจริง หรือการทำผลงานวิชาการโดยแยก ออกจากงานการสอนในชั้นเรียน เช่น การพัฒนาสื่อการสอนที่มุ่งเน้นเพียงชิ้นงานที่ไม่ได้

นำไปใช้จริง ทั้งนี้ เพราะการศึกษาผ่านบทเรียนต้องมีการดำเนินการจริงในชั้นเรียนเนื่องด้วยข้อบังคับในด้านองค์ประกอบและขั้นตอนของกระบวนการในส่วนของ การสังเกตนักเรียนในชั้นเรียนและการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของบุคคลหลายฝ่าย

อย่างไรก็ตาม แม้ลักษณะของการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการพัฒนาวิชาชีพครูและการพัฒนาการเรียนการสอน และแม้ว่าการดำเนินงานโดยส่วนใหญ่มีลักษณะเป็นการปฏิบัติงานที่ครูต้องทำอยู่แล้วตามปกติในการทำงานในวิชาชีพครู ไม่ว่าจะเป็นการวางแผนการสอน การสอนในชั้นเรียน หรือ การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน ซึ่งการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนี้จะช่วยให้ครูสามารถปฏิบัติงานเหล่านี้ได้อย่างเป็นระบบและมีการช่วยเหลือแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างเพื่อนร่วมงานกันมากขึ้น แต่หากพิจารณาให้ดีแล้วจะพบว่า กระบวนการนี้มีขั้นตอนหรือกิจกรรมที่เพิ่มเติมขึ้นมา หรือเรียกได้ว่าอาจไม่ใช่การทำงานตามปกติของครูโดยทั่วไปนัก ซึ่งก็คือ การดำเนินงานในขั้นตอนที่ 3 ในส่วนของ การสังเกตชั้นเรียนที่มีความสำคัญในการเปิดโอกาสให้ครูได้ทำความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนและได้เห็นตัวแบบในการจัดการชั้นเรียนและการแสดงพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของเพื่อนร่วมงาน และในการดำเนินงานในขั้นที่ 4 การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน ซึ่งมีกิจกรรมการอภิปรายหลังการสอน เป็นกิจกรรมที่มีความสำคัญยิ่งในการช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี เพราะการดำเนินงานในขั้นตอนนี้สามารถช่วยให้ครูได้รับองค์ความรู้และแนวคิดใหม่เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนจากการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดกับเพื่อนร่วมงานและผู้รู้ และช่วยให้ครูได้ฝึกทักษะต่างๆ ที่จำเป็นต่อการพัฒนาวิชาชีพครู ไม่ว่าจะเป็นทักษะการวิเคราะห์ ทักษะการประเมิน ทักษะการสื่อสาร ทักษะการสะท้อนความคิด ทักษะการผสมผสานข้อมูลและการสร้างข้อสรุป ฯลฯ แต่ด้วยลักษณะการดำเนินงานในกิจกรรมทั้งสองนี้ถือเป็นเรื่องใหม่ที่ครูส่วนใหญ่ไม่คุ้นเคย ดังนั้น การฝึกการสังเกต การฝึกการอภิปราย และการให้เวลาในการปรับตัวแก่ครูในการดำเนินกิจกรรมนี้จึงมีความสำคัญและจำเป็น ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ได้นำเสนอกลยุทธ์ต่างๆ เพื่อให้ครูได้เกิดความคุ้นเคยและสามารถดำเนินกิจกรรมเหล่านี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพผลไวบ้างแล้ว เช่น การดำเนินงานโดยใช้วงจรฝึกหัด การกำหนดประเด็นการสังเกตให้ง่ายต่อการจดจำ หรือการตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นสะท้อนความคิด ทั้งนี้ ผู้ดำเนินการอาจคิดหรือแสวงหากกลยุทธ์อื่นๆ เพิ่มเติมเพื่อให้การดำเนินงานมีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูในโรงเรียนนั้นๆ มากยิ่งขึ้นได้

5) ในด้านยุทธศาสตร์การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน หากสังเกตให้ดีจะพบว่ายุทธศาสตร์เพื่อการเริ่มต้นนั้นเป็นการดำเนินการเพื่อสร้างให้ครูเกิดความรู้สึกที่ดีต่อการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นหลัก ทั้งนี้ เพราะภาระงานที่ครูมีเป็นจำนวนมาก ทำให้ครูส่วนใหญ่ไม่ต้องการเรียนรู้สิ่งใหม่หรือรับภาระงานใหม่ หากไม่จำเป็น และเนื่องจากกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมีสิ่งที่ครูไม่คุ้นชินหลายประการ ทั้งการทำงานในระยะยาว การรับการสังเกต หรือการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนร่วมงานอย่างจริงจัง ดังนั้น การสร้าง



แรงจูงใจแก่ครูจึงเป็นเรื่องสำคัญ ซึ่งหากต้องการให้การศึกษาผ่านบทเรียนเกิดผลในทางปฏิบัติได้นั้น ในระยะแรกต้องให้ครูได้ทำในสิ่งที่ตนเองคุ้นชินก่อน แล้วค่อยๆ ปรับ ค่อยๆ เพิ่มในสิ่งที่ครูควรปฏิบัติเพื่อให้การดำเนินงานนี้เกิดผลดีต่อทั้งครูและนักเรียนมากที่สุด เพราะกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินงานอย่างค่อยเป็นค่อยไปเพื่อหวังผลในระยะยาวมากกว่าการหวังเพียงผลงานที่ทำได้สำเร็จอย่างรวดเร็วโดยไม่เกิดการเรียนรู้อะไร และเมื่อพิจารณาถึงกลยุทธ์การพัฒนาบทเรียนที่เน้นคุณภาพมากกว่าปริมาณก็เป็นกลยุทธ์หนึ่งที่เหมาะสมกับครูที่มีภาระงานมากและกล่าวเสมอว่าไม่มีเวลาในการเขียนแผนการสอนให้ตี ซึ่งแม้ว่าแผนการสอนจะไม่ได้มีความสำคัญเท่ากับการสอนจริงในชั้นเรียน แต่การเขียนแผนการสอนคือวิธีการหนึ่งในการให้ครูได้คิดถึงการสอนของตนเองอย่างไตร่ตรองรอบคอบ ซึ่งส่งผลต่อการดำเนินการสอนในชั้นเรียน ดังนั้น ในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่มุ่งให้ครูได้คิดพิจารณาและเขียนแผนการสอนของบทเรียนจำนวนไม่มาก แต่ให้ไตร่ตรองอย่างลึกซึ้งนั้น จึงมีความเหมาะสมในนำมาช่วยให้ครูได้ฝึกการคิดไตร่ตรองหรือคิดสะท้อนเกี่ยวกับการสอนของตนเองได้ ในภาวะของการมีภาระงานจำนวนมากเช่นนี้

นอกจากนี้ ในส่วนของกลยุทธ์การตั้งประสบการณ์การปฏิบัติสู่การกำหนดแนวทางในการสอนและแผนการสอนนั้น พบว่า วิธีการที่ให้ครูได้มีโอกาสในการสนทนาเพื่อตั้งความคิดและความรู้ของตนเพื่อการวางแผนการสอนนั้น เป็นวิธีการที่สอดคล้องกับข้อค้นพบของโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนที่พบว่า ครูไทยชอบการเรียนรู้แบบมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การได้พูดคุย รับฟังความคิดของกันและกัน สามารถช่วยกระตุ้นความคิดซึ่งกันและกันและนำไปสู่ข้อสรุปที่ตนเข้าใจได้ ดังนั้น กระบวนการสะท้อนและสรุปการเรียนรู้ที่มีผู้ดำเนินการที่มีประสิทธิภาพ จึงเป็นกุญแจดอกสำคัญที่จะช่วยเสริมพลังอำนาจในการเรียนรู้ให้กับครู (ทีศนา แซมมณี, 2548: 104) กล่าวได้ว่ากลยุทธ์การตั้งประสบการณ์ของครูจากการให้ครูได้พูดคุยแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน เป็นอีกกลยุทธ์หนึ่งที่มีความสอดคล้องกับลักษณะของครูไทย

ทั้งนี้ การดำเนินการตามยุทธศาสตร์ที่ได้นำเสนอไว้นั้น ควรดำเนินการทั้ง 3 ยุทธศาสตร์ประกอบกันทั้งยุทธศาสตร์เพื่อการเริ่มต้น ยุทธศาสตร์เพื่อการขับเคลื่อน และยุทธศาสตร์เพื่อความยั่งยืน ซึ่งจะช่วยให้การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนเกิดผลดีมากที่สุด รวมทั้งการดำเนินงานพัฒนาวิชาชีพครูในรูปแบบอื่นๆ ก็สามารถนำยุทธศาสตร์ที่ได้นำเสนอไว้นี้ไปใช้หรือปรับใช้ให้เหมาะสมกับการดำเนินงานนั้นๆ ได้เช่นกัน

6) เมื่อพิจารณาลักษณะของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทยที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ พบว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทยที่พัฒนาขึ้นนี้มี ความแตกต่างจากกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ดำเนินงานกันอยู่โดยทั่วไป ในส่วนของการกำหนดรายละเอียดในแต่ละขั้นตอนของการดำเนินงานเพื่อให้สอดคล้องกับบริบทการทำงาน และสอดคล้องกับสภาพปัญหาในการทำงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครูมากยิ่งขึ้น เช่น การให้ความสำคัญและให้รายละเอียดของขั้นกำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นขั้นตอนที่ครูมักละเลย หรือเพิ่มเติมขั้นตอนการตรวจสอบความสอดคล้องขององค์ประกอบใน

แผนการจัดการเรียนการสอน ซึ่งเป็นสิ่งที่เป็นปัญหาในการเขียนแผนการสอนของครู รวมถึงมีความแตกต่างในส่วนของการเพิ่มเติมองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการในด้านที่มีส่วนร่วมของผู้รู้ที่ให้เข้ามาทำหน้าที่ในการสร้างความมั่นใจ เชื่อมโยงข้อความรู้ทางทฤษฎีสู่การปฏิบัติ สร้างความกระจำ และจัดระบบความรู้และประสบการณ์ของครูให้มีความชัดเจนเพื่อการนำข้อความรู้และประสบการณ์เหล่านั้นไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น รวมไปถึงได้มีการเพิ่มเติมในส่วนของการนำเสนอรูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่หลากหลายเพื่อเป็นแนวทางแก่ครูในการเลือกใช้ให้เหมาะสมกับเป้าหมาย ความต้องการที่หลากหลาย และสอดคล้องกับวัฒนธรรมในการทำงานของตน รวมไปถึงมีการให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้ดำเนินการในคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อให้ผู้ดำเนินการสามารถดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และที่สำคัญคือได้มีการนำเสนอยุทธศาสตร์การดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนที่สอดคล้องกับบริบทการทำงานทั้งในด้านวัฒนธรรมและสภาพปัญหาการทำงานของครูไทย เพื่อให้ครูหรือผู้ดำเนินการสามารถปรับเปลี่ยนวิธีการทำงานและสามารถขับเคลื่อนการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทยได้ดียิ่งขึ้น

นอกจากนี้ กระบวนการที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูอื่นๆ อาทิ กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่นำเสนอโดย Sparks (2002: 1-10) ที่เสนอว่ากระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูควรเริ่มต้นจากการทำความเข้าใจและกำหนดเป้าหมายในด้านการเรียนรู้ของนักเรียน และเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ของครูที่มีลักษณะแตกต่างหลากหลายในการเรียนรู้และการสะท้อนความคิดร่วมกันกับเพื่อนร่วมงานไปพร้อมๆ กับการดำเนินงานในรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพอื่นๆ ภายในโรงเรียน ซึ่งด้วยการที่กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพที่มีความเกี่ยวข้องและสัมพันธ์กับบริบทของโรงเรียนหรือองค์กรอย่างใกล้ชิด การส่งเสริมสมรรถภาพองค์กรควบคู่ไปกับการพัฒนาสมรรถภาพครูจึงเป็นสิ่งจำเป็นเช่นกัน Collinson (2007: 15) ได้เสนอว่าควรมีการพัฒนาสมรรถภาพองค์กร (Organizational Capacity) ด้วยการส่งเสริมสภาพแวดล้อมขององค์กรใน 4 ด้าน โดยการฝึกทักษะและส่งเสริมให้เกิดการปฏิบัติต่างๆ เหล่านี้

- (1) การพัฒนาสภาพแวดล้อมทางจริยธรรม (ethical environment) อาทิ โดยการส่งเสริมการให้ความเคารพต่อผู้อื่น ส่งเสริมการฟังอย่างตั้งใจ (active listening) เพื่อสร้างความเข้าใจ และส่งเสริมความสม่ำเสมอในการปฏิบัติงาน เป็นต้น
- (2) การพัฒนาสภาพแวดล้อมทางปัญญา (intellectual environment) อาทิ โดยการใช้รูปแบบของการเรียนรู้และการสอนที่ดี การกระตุ้นการสืบสอบ (inquiry) และการแก้ปัญหา การเปิดโอกาสและส่งเสริมการสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (dialogue) การใช้คำถามเพื่อดึงความรู้ภายในออกมาให้กระจ่างชัด (Socratic questioning) เป็นต้น
- (3) การพัฒนาสภาพแวดล้อมทางนโยบาย (political environment) อาทิ โดยการส่งเสริมการใช้หลักการทางประชาธิปไตย เช่น ความเท่าเทียม ความโปร่งใส การส่งเสริมให้สมาชิกสามารถเข้าถึงข้อมูลข่าวสาร และมีการกระจายอำนาจ เป็นต้น

(4) การพัฒนาสภาพแวดล้อมทางสังคม (social environment) โดยการส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีในการทำงานระหว่างเพื่อนร่วมงาน การให้ความสำคัญกับการกำหนดเวลาเพื่อการทำงานกลุ่ม การพัฒนาทักษะการสื่อสาร ทักษะการจัดการความขัดแย้ง (conflict management skills) ทักษะการให้คำปรึกษา ทักษะกระบวนการกลุ่ม ทักษะการตัดสินใจ ไปจนถึงการส่งเสริมการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ (feedback)

การส่งเสริมสภาพแวดล้อมเช่นนี้ให้เกิดขึ้นในโรงเรียนถือเป็นการเปลี่ยนแปลงหรือปรับบริบทการทำงานที่จะสามารถช่วยให้การดำเนินงานพัฒนาวิชาชีพครู โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การศึกษาผ่านบทเรียนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและครูเกิดการพัฒนาสมรรถภาพมากยิ่งขึ้น

7) ผลที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ทำให้ทราบว่าแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นแนวคิดที่มีคุณค่ายิ่งที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนและการพัฒนาครู แต่การให้ครูเริ่มดำเนินงานตามแนวคิดนี้ได้นั้นไม่ใช่เรื่องง่าย ปัจจัยที่ช่วยผลักดันให้การดำเนินงานตามแนวคิดนี้ สามารถขับเคลื่อนไปได้ด้วยดี คือ การสนับสนุนของผู้บริหารในการกำหนดให้การดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นนโยบายของโรงเรียน และช่วยเหลือในการกำหนดให้มีตารางปฏิบัติงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่ชัดเจนและแน่นอน รวมไปถึงการให้ความช่วยเหลือในการประสานงานผู้รู้และจัดเตรียมแหล่งความรู้ในการค้นคว้าให้แก่ครู แต่ในกรณีที่การดำเนินงานตามแนวคิดนี้ยังไม่ได้มีการกำหนดเป็นนโยบายของโรงเรียน ปัจจัยสำคัญจึงเป็นการที่มีครูแกนนำในโรงเรียนที่มีความเชี่ยวชาญ เป็นที่ยอมรับ มีความสามารถในการประสานงานให้บุคคลสามารถทำงานร่วมกันได้ และการมีกลุ่มครูที่มีความเข้มแข็งเป็นหนึ่งเดียวที่จะสามารถผลักดันให้เกิดการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนภายในโรงเรียนได้อย่างต่อเนื่อง

## 1.2 ลักษณะสำคัญของผู้ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน

ปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน คือ การมีผู้ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีความรู้ความสามารถเป็นที่ยอมรับของครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งผู้ดำเนินการนี้อาจเป็นครูในโรงเรียนเอง หรืออาจเป็นผู้รู้หรือนักพัฒนาครูที่เป็นบุคคลภายนอกก็ได้ แต่ไม่ว่าผู้ดำเนินการจะเป็นบุคคลใดก็ตาม ผู้ดำเนินการที่มีบทบาทในการเป็นผู้ชี้แนะ พี่เลี้ยง ที่ปรึกษา และผู้ประสานงานการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งมีผลต่อประสิทธิภาพของการดำเนินงานนั้น จากการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในการวิจัยครั้งนี้ มีข้อค้นพบว่าบุคคลเหล่านี้ควรมีลักษณะและทักษะที่สำคัญ ดังนี้

1) เป็นผู้ที่มิหม่อมองและปฏิบัติต่อครูอย่างเท่าเทียม กล่าวคือ ผู้ดำเนินการที่ดีต้องเป็นผู้ที่เห็นคุณค่าในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันกับครู เห็นคุณค่าและให้ความสำคัญกับประสบการณ์และความรู้ของผู้อื่น สามารถมองหาสิ่งดี ๆ ที่มีอยู่ในตัวครูและดึงออกมาใช้ให้เป็นประโยชน์ในการพัฒนางานมากกว่าที่จะมองหาจุดบกพร่อง ทั้งนี้ เพราะการมองครูว่าด้อยกว่านั้น จะส่งผลต่อปฏิสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกับครูในลักษณะที่มุ่งเป็นผู้ถ่ายทอดมากกว่า

การแลกเปลี่ยน และมุ่งประเมินตัดสินมากกว่าสร้างความร่วมมือ ซึ่งมีผลต่อบรรยากาศในการทำงานร่วมกันอย่างร่วมมือรวมพลัง มีผลต่อการให้ความยอมรับในตัวผู้ดำเนินการของคุณ และมีผลต่อความมั่นใจในการตัดสินใจและการดำเนินงานด้วยตนเองของคุณ

2) มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี มีน้ำใจ รู้จักสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคมให้คุณรู้สึกคุ้นเคย ควบคู่ไปกับการสร้างปฏิสัมพันธ์ในการทำงานทางวิชาการ รวมถึงมีลักษณะของการเป็น “ผู้ให้” โดยเฉพาะอย่างยิ่งการให้ในเชิงวิชาการ เช่น ให้คำแนะนำในการพัฒนางานสอนได้อย่างตรงประเด็น ซึ่งจะทำให้คุณเกิดความเชื่อมั่น ไว้วางใจ และต้องการร่วมงานด้วยต่อไปในระยะยาว

3) มีความจริงใจในการดำเนินงาน และมีเป้าหมายในการดำเนินงานเพื่อประโยชน์ส่วนรวมต่อครูและนักเรียน มากกว่ามุ่งประโยชน์ในลักษณะของผลงานส่วนบุคคลของตนเอง

4) มีทักษะในการสื่อสารทางบวก โดยมุ่งเน้นการสื่อสารเพื่อให้คุณเกิดเจตคติที่ดีในการทำงาน มีความมั่นใจและภูมิใจในการตั้งศักยภาพของตนออกมาเพื่อประโยชน์ในการพัฒนางาน มีการใช้ภาษาที่เอื้อต่อความเข้าใจของคุณ เช่น ในการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นเรื่องใหม่สำหรับคุณ ควรอธิบายโดยเชื่อมโยงกับเรื่องที่คุณรู้และคุ้นเคยอยู่แล้ว เช่น อาจเปรียบเทียบกับกรณีศึกษา หรือการวิจัยในชั้นเรียน

5) มีทักษะที่จำเป็น ได้แก่ ทักษะการชี้แนะ ทักษะการฟังอย่างตั้งใจเพื่อทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง (deep listening) ทักษะการตั้งคำถามเพื่อการสืบสอบ เพื่อส่งเสริมการสะท้อนความคิด และเพื่อสร้างความกระจ่างแก่คุณ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสร้าง ความกระจ่างในการระบุปัญหา การกำหนดเป้าหมาย และความกระจ่างในความรู้ของตนเองแก่คุณ

6) มีความรู้ความเข้าใจในองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงาน เช่น แนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ศาสตร์การสอน ฯลฯ และสามารถถ่ายทอดความรู้ที่ตนมี เพื่อเป็นประโยชน์ในการปฏิบัติงานแก่คุณ รวมถึงควรมีความสามารถในการเชื่อมโยงและผสมผสานกับข้อความรู้ในเชิงทฤษฎีและประสบการณ์การปฏิบัติงานของคุณได้

7) มีความอดทน ตั้งใจจริง และทุ่มเทอย่างสม่ำเสมอ

นอกจากนี้ จากข้อค้นพบที่ว่า การมีบุคคลภายในโรงเรียนเป็นผู้ดำเนินการ การศึกษาผ่านบทเรียนนั้นเป็นสิ่งจำเป็น ดังนั้น การให้ผู้บริหารหรือครูในโรงเรียนมีบทบาทในการเป็นผู้ดำเนินการจึงเป็นสิ่งสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการให้ครูที่มีความรู้ความสามารถ หรือที่เรียกได้ว่า “ครูแกนนำ” รับผิดชอบที่ผู้ดำเนินการนี้ ย่อมทำให้การขับเคลื่อนกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นไปได้ด้วยดีและสอดคล้องกับบริบทการทำงานมากยิ่งขึ้น เพราะครูกลุ่มนี้จะเป็นที่ยอมรับของคุณในโรงเรียน และเป็นผู้ที่มีความเข้าใจในบริบทการทำงานของคุณด้วยตนเองเป็นอย่างดี ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้พบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยส่วนหนึ่งสามารถทำหน้าที่นี้ได้ โดยครูกลุ่มนี้มีลักษณะเฉพาะที่สำคัญซึ่งส่งผลให้สามารถดำเนินงานในบทบาทของผู้ดำเนินการได้ คือ

(1) เป็นที่ยอมรับของคุณในโรงเรียนและสมาชิกในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน (2) มีความสามารถในการประสานงานและดึงคนไว้ให้ทำงานร่วมกันได้อย่างต่อเนื่อง (3) มีความเป็นประชาธิปไตย โดยให้อำนาจแก่บุคคลอื่นในการตัดสินใจอย่างเท่าเทียม (4) มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี (5) มีความสามารถใน



การชี้นำตนเอง (6) มีใจเปิดกว้าง พร้อมเรียนรู้สิ่งใหม่ และ (7) มีความรับผิดชอบและกระตือรือร้นในการปฏิบัติงานอย่างสม่ำเสมอ

ข้อค้นพบเกี่ยวกับลักษณะของผู้ดำเนินการข้างต้นนี้สอดคล้องกับข้อค้นพบและข้อเสนอแนะของโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (ทีศนา แชมมณี, 2548: 111-113) ที่เสนอว่านักวิชาการที่ร่วมงานกับโรงเรียนควรพึงระลึกเสมอว่าในการร่วมงานนั้น ทุกคนอยู่ในสถานภาพเดียวกัน คือ เป็นผู้เรียนรู้คนหนึ่งและเป็นผู้ที่มีความรู้ ความคิดที่สามารถแบ่งปันแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อื่น ทุกคนเป็นทั้งผู้ให้และผู้รับและทำงานร่วมกันแบบผู้ร่วมงาน ดังนั้น ท่าทีและลีลาในการทำงานจึงต้องแตกต่างไปจากที่เคยอยู่ในฐานะผู้รู้ ผู้ให้ คำปรึกษาที่มุ่งให้ผู้อื่นปฏิบัติตามมาเป็นผู้ร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมแก้ปัญหา และร่วมเรียนรู้กับครู ซึ่งคุณสมบัติของนักวิชาการที่เอื้อต่อการปฏิรูปการเรียนรู้ คือ มีมนุษยสัมพันธ์ ตั้งใจมุ่งมั่น ให้ความสำคัญทางวิชาการ มีความเป็นประชาธิปไตย ใช้ยุทธศาสตร์ในการดำเนินงาน และรู้จักนำครู “ให้คิดให้ทำ” มิใช่ “คิดให้ทำ”

หากในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน มีผู้ดำเนินการและครูแกนนำที่มีลักษณะและทักษะดังที่ได้เสนอไว้แล้ว การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนย่อมเป็นไปได้ อย่างเป็นรูปธรรม มีประสิทธิภาพ และเกิดสัมฤทธิ์ผลมากยิ่งขึ้น ซึ่งอาจกล่าวได้ว่าประเด็นสำคัญที่ต้องพิจารณาหรือจุดที่ยากที่สุดที่จะทำให้มีผู้ดำเนินการที่มีประสิทธิภาพเช่นนี้ได้ นั่นก็คือ ขั้นตอนของการสรรหาและคัดเลือกผู้ดำเนินการ และขั้นตอนของการฝึกผู้ดำเนินการ (training of the training - TOT) ให้สามารถดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนได้ ซึ่งคงเป็นประเด็นที่น่าสนใจและควรศึกษาวิจัยหรือแสวงหายุทธศาสตร์ในการดำเนินงานต่อไป

### 1.3 การเรียนรู้ของครูผ่านกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น นอกจากครูจะเกิดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลังผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงาน การเรียนรู้ผ่านกระบวนการคิดสะท้อน และการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์การปฏิบัติจริงตามแนวคิดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์แล้ว พบว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้จากตัวแบบ (modeling) ด้วย เนื่องจากในหลายครั้งที่พบว่า ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพของตนเองโดยการเรียนรู้จากครูที่มีความเชี่ยวชาญและมีประสบการณ์สูงกว่า และมีการแสดงพฤติกรรมตามครูผู้เป็นตัวแบบนั้น เช่น การเรียนรู้และแสดงพฤติกรรมการคุมชั้นเรียน การเรียนรู้และแสดงพฤติกรรมการแสดงความคิดเห็นในการอภิปรายสะท้อนความคิด เป็นต้น และที่สำคัญ นอกจากกระบวนการนี้จะช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งต่างๆ ที่อยู่ภายนอกแล้ว กระบวนการนี้ยังช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ผ่านกระบวนการในการดึงศักยภาพภายใน (educare) ของตนเองออกมาใช้ให้เป็นประโยชน์ (Jumsai Na Ayudhaya, 2004) ด้วย เนื่องจากครูมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่างๆ เป็นจำนวนมากอยู่ภายใน แต่ไม่มีโอกาสแสดงออกซึ่งความรู้ความเข้าใจนั้นๆ มากนัก ซึ่งเมื่อมีโอกาสได้ดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

ทำให้ครูพยายามดึงองค์ความรู้ที่ตนเองมีอยู่ภายในออกมาสู่การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสมาชิกในกลุ่ม แล้วร่วมกันทำความเข้าใจและจัดระบบองค์ความรู้นั้น เพื่อสร้างความชัดเจนในการนำไปปฏิบัติ ซึ่งการดึงศักยภาพภายในของตนให้ออกมาชัดเจนนี้ส่งผลให้ครูเกิดการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ การเรียนรู้ของครูที่เกิดขึ้นจากการศึกษาผ่านบทเรียนข้างต้นนี้ สามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีการสร้างความรู้ผ่านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Constructivism) ซึ่งมีรากฐานจากทฤษฎีการสร้างความรู้ (Constructivism) ทฤษฎีนี้อธิบายว่าบุคคลสร้างความรู้ของตนเองผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ในสังคม ความรู้ที่ได้รับนั้นจะถูกสร้างมาจากการปฏิสัมพันธ์ในสังคม มิใช่มาจากเพียงความรู้ความคิดเดิมที่มีอยู่ของตนเอง โดยการสร้างความรู้ตามทฤษฎีนี้มีความเกี่ยวข้องกับผู้มีส่วนร่วมตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปที่มีความเกี่ยวข้องกับความรู้ที่สร้างขึ้น อิทธิพลทางวัฒนธรรม การใช้ภาษาในการสื่อสาร และการแสดงพฤติกรรม ซึ่งจะส่งผลต่อการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันและส่งผลให้การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกันเป็นไปอย่างมีความหมาย (Teague, 2000 และ Teaching & Resource Center, 2007) กล่าวได้ว่าในการดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนนั้น ครูจะได้เรียนรู้จากการอภิปรายสะท้อนความคิดร่วมกับเพื่อนร่วมงาน จากการศึกษาเอกสารจากการได้สังเกตพฤติกรรมของสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม และจากสิ่งต่างๆ รอบตัวที่ตนมีปฏิสัมพันธ์ด้วย แล้วเกิดการเชื่อมโยงสิ่งเหล่านั้นกับความรู้และประสบการณ์เดิมของตน เกิดกระบวนการดูดซึม ปรับโครงสร้าง และจัดระบบสิ่งที่ได้เรียนรู้จนเกิดเป็นความรู้ใหม่ของตนเองที่สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนได้ ซึ่งจากงานวิจัยของ Murata และคณะ (2004) ที่ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ของครูและวิถี (pathway) การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนจากการศึกษาผ่านบทเรียน โดยศึกษาการทำงานของครูกรณีศึกษา 2 กลุ่มที่ดำเนินการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนตั้งแต่ ค.ศ. 2000 นั้นก็มีข้อค้นพบที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ตามแนวคิดทฤษฎีต่างๆ ข้างต้นว่า ครูเกิดการเรียนรู้ระหว่างการศึกษาค้นคว้าผ่านปฏิสัมพันธ์ระหว่างแหล่งการเรียนรู้ (resources) เช่น แผนการสอน เครื่องมือวัดและประเมิน และสมรรถภาพทางวิชาชีพ (professional capacity) อาทิ ความรู้ แรงจูงใจ ทักษะการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง โดยครูได้รับการสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาตลอดเวลา จากการเปลี่ยนแปลงของแหล่งการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น เช่น การปรับปรุงแก้ไขแผนการสอน ซึ่งทำให้เห็นได้ว่าสมรรถภาพทางวิชาชีพในด้านความรู้ความเข้าใจ โดยเฉพาะความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระหรือหลักสูตรนั้น เป็นทั้งองค์ประกอบหนึ่งของการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน และในขณะเดียวกันก็เป็นผล (outcome) ของการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนด้านการเรียนรู้ของครูด้วย

#### 1.4 ความแตกต่างของบริบทในการทำงานการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนของครูไทยและครูญี่ปุ่น

จากข้อมูลของ Japan Society of Educational Sociology (อ้างถึงใน Baba และ Kojima, 2004: 235) ที่ระบุว่าโรงเรียนในประเทศญี่ปุ่นมีลักษณะสำคัญทางวัฒนธรรมในโรงเรียนที่สะท้อนถึงวัฒนธรรมของครูและวัฒนธรรมของสังคมญี่ปุ่นอยู่ 4 ประการ ได้แก่

- 1) ความเป็นกลุ่ม (group consciousness) 2) ระเบียบวินัย (discipline) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง

เรื่องรักษาเวลาโดยการปฏิบัติงานตามตารางอย่างเคร่งครัด 3) การร่วมกิจกรรมที่แสดงถึงความเป็นตัวตน (self-generated activities) หรือการร่วมกิจกรรมตามความสนใจและตามความสามารถของตนเองอย่างอิสระ และ 4) วัฒนธรรมการบันทึก (culture of the written word) ซึ่งหมายความว่าถึงลักษณะนิสัยในการอ่านและการบันทึกของคนญี่ปุ่นนั้น เมื่อพิจารณาลักษณะทางวัฒนธรรมทั้ง 4 ประการนี้ในบริบททางวัฒนธรรมในโรงเรียนของครูผู้ร่วมวิจัย พบว่า มีความแตกต่างกับลักษณะของโรงเรียนในประเทศญี่ปุ่นเป็นอย่างมาก ดังนี้

1) ความเป็นกลุ่ม: ครูผู้ร่วมวิจัยและครูในโรงเรียนคนอื่นๆ ไม่มีลักษณะของความเป็นกลุ่มก้อนที่ชัดเจน ส่วนใหญ่ครูมักทำงานและใช้ชีวิตประจำวันในโรงเรียนแบบตัวคนเดียว มีการพบปะกับครูหรือบุคลากรอื่นในโรงเรียนบ้างในกรณีที่มีสถานที่ทำงานหรือห้องทำงานที่เดียวกัน หรือได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติงานเดียวกัน เช่น การอยู่เวรในช่วงเวลาเย็น การรับผิดชอบงานในโครงการต่างๆ

2) ระเบียบวินัย: ด้วยภาระงานจำนวนมากและภาระงานแทรกซ้อนของครูที่มีอยู่ตลอดเวลาทำให้ครูไม่สามารถกำหนดตารางปฏิบัติงานที่แน่นอนได้ และมีการขอเลื่อนการนัดหมายอยู่บ่อยครั้ง

3) การร่วมกิจกรรมตามความสนใจ: โรงเรียนไม่มีกิจกรรมให้ครูได้เข้าร่วมตามความสนใจ มีเพียงกิจกรรมชุมนุมที่ให้ครูจัดสำหรับนักเรียนซึ่งถือเป็นกิจกรรมตามความสนใจของครู เช่นเดียวกัน แต่เป็นไปในลักษณะของการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนานักเรียนมากกว่าเพื่อตอบสนองความสนใจหรือความต้องการของครู ทั้งนี้ ครูผู้ร่วมวิจัยได้ให้ข้อมูลว่าเคยมีครูในโรงเรียนบางคนได้พยายามรวบรวมครูที่มีความสนใจในการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน และจัดเป็นกลุ่มสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในช่วงเวลาว่างหรือหลังเลิกเรียน ซึ่งในปัจจุบันได้ยกเลิกไปแล้ว แต่หัวหน้างานวิชาการคนปัจจุบันได้มีความพยายามในการรวมกลุ่มครูที่สนใจการทำวิจัยในชั้นเรียน ให้มาร่วมรับฟังการบรรยายจากวิทยากรหรือแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในเรื่องนี้เป็นระยะ

4) การอ่านและการบันทึก: ครูส่วนใหญ่ไม่ชอบการอ่านเอกสารทางวิชาการ มักคุ้นเคยกับการถามและการได้คำตอบจากปากของบุคคลต่างๆ มากกว่า โดยครูระบุสาเหตุว่า บางครั้งการอ่านและทำความเข้าใจด้วยตนเองทำให้ไม่มั่นใจในข้อความรู้ที่ได้นัก หรือไม่มีเวลามากพอที่จะใช้ในการอ่านทำความเข้าใจได้ การถามคำตอบจากผู้ที่ตนเองมั่นใจว่ารู้จริง จึงเป็นวิธีการที่ดีและรวดเร็วที่สุด นอกจากนี้ มีครูเพียงส่วนหนึ่งเท่านั้นที่มีการบันทึกผลการปฏิบัติงานของตนเองหรือมีการบันทึกประจำวันอยู่อย่างสม่ำเสมอ

นอกจากนี้ ในส่วนของการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศญี่ปุ่น ซึ่งถือว่าเป็นกิจกรรมทางวัฒนธรรมที่มีมาอย่างยาวนาน และครูญี่ปุ่นมีความคุ้นเคยเป็นอย่างดี รวมถึงกิจกรรมนี้ถือเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพที่เรียกว่า konaikenshu ซึ่งหมายถึงรูปแบบการพัฒนาครูประจำการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (Nakatome, 1984 อ้างถึงใน Fernandez และ Yoshida, 2004: 9) หรือรูปแบบการพัฒนาครูทั้งโรงเรียน (whole-school) ที่

เป็นรูปแบบที่มีความเฉพาะเจาะจงและเป็นเอกลักษณ์ของญี่ปุ่น ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนในประเทศญี่ปุ่นนั้นเป็นการทำงานอย่างเป็นระบบต่อเนื่อง สอดคล้องกันในทุกส่วนงานของโรงเรียน และดำเนินงานกันอย่างคึกคักจนเป็นสิ่งปกติสามัญ

จากข้อมูลข้างต้นนี้ แม้จะเห็นได้ว่าบริบทและวัฒนธรรมการทำงานของครูไทย มีความแตกต่างกับบริบทของครูญี่ปุ่นเป็นอย่างมาก แต่สิ่งที่ผู้วิจัยต้องการสื่อให้เห็นนั้นมิได้ หมายถึงการที่ไม่ควรนำกระบวนการนี้มาใช้ แต่หมายถึงว่าเราควรจะนำกระบวนการนี้มาใช้ อย่างไร เพราะคำถามสำคัญของการนำกระบวนการมาใช้มีได้อยู่ที่ว่าบริบทการทำงานของเรา มีความเหมาะสมต่อการนำกระบวนการมาใช้หรือไม่ แต่คือคำถามที่ว่า จะสามารถนำ กระบวนการนี้มาปรับใช้อย่างไรให้สอดคล้องและเหมาะสมกับบริบทการทำงานของตนเองมากที่สุด ซึ่งแม้ว่าบริบทการทำงานของครูในประเทศญี่ปุ่นที่มีความสอดคล้องกับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถช่วยให้ผลของการดำเนินงานตามกระบวนการนี้ เกิดขึ้นได้อย่างเด่นชัดและรวดเร็วกว่า แต่ด้วยลักษณะของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นกระบวนการที่มีได้มีการกำหนดลำดับขั้นตอนหรือรูปแบบที่ตายตัว ผู้ดำเนินการหรือครู สามารถปรับกระบวนการเพื่อให้มีความเหมาะสมได้ และด้วยกระบวนการนี้เป็นกระบวนการที่มี ลักษณะเด่นที่การสังเกตนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียนที่ทำให้ครูได้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนมากยิ่งขึ้น การที่ครูได้มีโอกาสสังเกตการสอนและอภิปรายแลกเปลี่ยน เรียนรู้จากกันและกัน ซึ่งทำให้ครูได้ความรู้ มุมมอง และแนวคิดใหม่ในการจัดการเรียนการสอน เป็นผลให้กระบวนการนี้ส่งผลดีต่อการพัฒนาวิชาชีพครูไม่ว่าจะอยู่ในบริบทใดๆ ก็ตาม และหาก กระบวนการนี้ไม่มีประสิทธิภาพหรือไม่สามารถนำไปปรับใช้ให้สอดคล้องกับบริบทการทำงาน ของครูโดยทั่วไปนอกเหนือจากประเทศญี่ปุ่นได้แล้ว คงไม่มีการดำเนินงานตามกระบวนการนี้อย่าง แพร่หลายในหลายประเทศในทุกทวีปทั่วโลก ดังนั้น กล่าวได้ว่าการดำเนินงานการศึกษาผ่าน บทเรียน ไม่ว่าจะในบริบทใด หากมีการปรับกระบวนการดำเนินงานให้มีความสอดคล้องกับ บริบทนั้นๆ แล้ว การดำเนินงานย่อมส่งผลให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลสูงสุด ซึ่ง ความพยายามในการปรับกระบวนการให้เหมาะสมกับบริบทการทำงาน ผู้วิจัยได้ดำเนินการไว้ แล้วส่วนหนึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ลำดับต่อไปก็คือหน้าที่ของโรงเรียนและครูที่จะนำกระบวนการนี้ ไปปรับใช้ให้สามารถดำเนินงานได้อย่างเหมาะสมยิ่งขึ้นในโรงเรียนของตน อย่างไรก็ตาม ด้วย ความแตกต่างของบริบทการทำงานที่นำเสนอไว้ข้างต้น ทำให้ควรตระหนักว่าการนำแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้กับการทำงานของครูไทยไม่ควรเป็นไปอย่างเร่งรีบ และหวังให้ เกิดผลอย่างรวดเร็ว หากแต่ต้องค่อยๆ ให้ครูซึมซับและเรียนรู้ถึงผลดีที่เกิดขึ้นจากการ ดำเนินงานตามแนวคิดนี้ อาจด้วยการใช้กลยุทธ์ที่ผู้วิจัยได้นำเสนอไว้หรือกำหนดกลยุทธ์อื่นๆ เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพการดำเนินงานในแต่ละกลุ่มหรือแต่ละโรงเรียนมากยิ่งขึ้น ซึ่งจะทำให้ ครูค่อยๆ ปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมการดำเนินงานไปที่ละน้อยๆ



## 1.5 บริบทไทยกับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

แม้ว่าข้อมูลจากผลการวิจัยครั้งนี้ได้แสดงให้เห็นถึงวัฒนธรรมการทำงานของคุณครูไทยหลายประการที่เป็นอุปสรรคต่อการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ไม่ว่าจะเป็นความกดดันและพึงพอใจในการทำงานเป็นรายบุคคล ความไม่คุ้นชินกับการดำเนินงานอย่างเป็นระบบต่อเนื่องในระยะยาว หรือความเกรงใจและการเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นเพื่อหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง ซึ่งลักษณะทางวัฒนธรรมต่างๆ เหล่านี้ ถือได้ว่ามีใช้จุดอ่อนหรือข้อบกพร่องของบริบทไทยที่ทำให้ไม่สามารถนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ได้ เพราะลักษณะต่างๆ เหล่านี้เป็นเรื่องของลักษณะทางวัฒนธรรมที่เป็นอยู่ในสังคมหรือในบริบทของโรงเรียน รวมทั้งด้วยกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นกระบวนการที่มีประสิทธิภาพด้วยตัวของกระบวนการเอง ซึ่งสามารถปรับให้มีความสอดคล้องเหมาะสมกับบริบทที่แตกต่างกันไป และสามารถใช้กลยุทธ์ต่างๆ เพื่อให้สามารถดำเนินงานอย่างมีประสิทธิภาพได้ ทำให้กระบวนการนี้สามารถนำมาใช้ได้ในทุกๆ บริบทของการดำเนินงานด้วยการปรับกระบวนการให้เหมาะสมกับบริบทนั้น อาทิ ในบริบทไทย จากการที่ครูกดดันและคุ้นชินกับการทำงานรายบุคคล กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ก็นำเสนอรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนในลักษณะของเครือข่ายรายบุคคลหรือแบบหมุนเวียนที่สอดคล้องกับการทำงานและการมีผลงานของคุณครูเป็นรายบุคคล รวมทั้งได้มีการเสนอกลยุทธ์ที่ส่งเสริมให้คุณครูเห็นคุณค่าและเกิดเจตคติที่ดีต่องานกลุ่มว่าสามารถช่วยเพิ่มพูนศักยภาพและคุณภาพของผลงานของตนเองได้ หรือการที่ครูส่วนหนึ่งมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในการพัฒนางานที่มาจากความต้องการใช้ผลงานเพื่อขอเลื่อนวิทยฐานะ กระบวนการที่พัฒนาขึ้นก็ได้เสนอกลยุทธ์ในการสร้างแรงจูงใจแก่ครูในการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนว่าสามารถใช้ผลงานการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นผลงานทางวิชาการเพื่อรองรับการประเมินสมรรถนะหรือเพื่อขอเลื่อนวิทยฐานะได้ไว้เช่นกัน ซึ่งกลยุทธ์นี้จะเกิดผลยิ่งขึ้น หากมีการกำหนดเป็นนโยบายของหน่วยงานต้นสังกัด หรือการที่ครูขาดความมั่นใจในความรู้ของตน กระบวนการนี้ก็ได้กำหนดให้มีการมีส่วนร่วมของผู้รู้ในการเป็นผู้ชี้แนะให้แก่ครู หรือการที่ครูไม่คุ้นชินกับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นระบบ ต่อเนื่อง ในระยะยาวนั้น ก็ได้มีการเสนอกลยุทธ์วงจรฝึกหัดไว้เพื่อให้ครูได้ค่อยๆ ปรับตัวและเกิดความคุ้นเคยกับการทำงาน รวมไปถึงการที่ครูไม่กล้าแสดงความคิดเห็นเพื่อเลี่ยงความขัดแย้ง ก็สามารถปรับได้โดยการชี้แจงให้ครูแสดงความคิดเห็นในเชิงพัฒนา เช่น การแสดงความคิดเห็นโดยให้ข้อเสนอแนะหรือให้ทิศทางของการแก้ปัญหา มากกว่าการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นปัญหาหรือตัวผู้สร้างปัญหา และแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวทางของการสอนที่ดีกว่า มากกว่าเสนอความเห็นเกี่ยวกับตัวครูที่แสดงพฤติกรรมการสอนที่ไม่ดีพอ รวมทั้งควรมีการปรับมุมมองของครูให้เห็นผลดีของการแสดงความคิดเห็นอย่างจริงจังเพื่อนำไปสู่การพัฒนา ซึ่งการดำเนินการเช่นนี้จะช่วยให้คุณครูสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างตรงไปตรงมาและช่วยลดปัญหาเรื่องความขัดแย้งได้

นอกจากนี้ ผู้ดำเนินการยังสามารถใช้ลักษณะทางวัฒนธรรมให้เป็นประโยชน์ต่อการดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนในลักษณะของการพลิกวิกฤติให้เป็นโอกาสได้ เช่น จาก

การที่ครูคุ้นชินกับการทำงานตามคำสั่งหรือนโยบาย ผู้ดำเนินการก็ควรกระตุ้นให้โรงเรียน กำหนดให้งานการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นนโยบายสำคัญของโรงเรียนโดยมีการสนับสนุน ส่งเสริม และผลักดันการขับเคลื่อนกระบวนการโดยผู้บริหารหรือหน่วยงานต้นสังกัด ซึ่งจะส่งผลให้ครูเกิดความกระตือรือร้นในการดำเนินงานมากยิ่งขึ้น หรือสามารถใช้ลักษณะนิสัยในเรื่องของความเกรงใจให้เป็นประโยชน์ โดยการพัฒนาครูแกนนำซึ่งเป็นที่ได้รับความเคารพและการยอมรับจากครูคนอื่นๆ ในโรงเรียน ให้เป็นผู้ริเริ่มและสามารถดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้ ซึ่งเมื่อครูกลุ่มนี้เป็นผู้ดำเนินการ ครูส่วนใหญ่ก็จะเกิดความเกรงใจและแสดงความรับผิดชอบหรือให้ความร่วมมือในการดำเนินงานเป็นอย่างดี ซึ่งแม้แต่ในการวิจัยครั้งนี้เองครูผู้ร่วมวิจัยหลายคนก็ยอมรับว่าเหตุผลที่เข้าร่วมดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งนี้ ก็เนื่องมาจากความเกรงใจผู้ที่ตนให้ความยอมรับที่ได้ชักชวนให้มาร่วมงานนี้ ยิ่งไปกว่านั้น บางครั้งลักษณะทางวัฒนธรรมใน ส่วนของลักษณะนิสัยบางประการของครูก็ส่งผลต่อการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนด้วย เช่นกัน เช่น ในเรื่องของความกลัวการเสียหาย ซึ่งด้วยการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้นเกี่ยวข้องกับมีส่วนร่วมของผู้รู้และเพื่อนร่วมงานในการมาสังเกตการสอน ความกลัวการเสียหายจึงส่งผลดีในการที่ทำให้ครูตื่นตัวและกระตือรือร้นในการเตรียมการสอนมากขึ้น ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาผ่านบทเรียนในการที่เมื่อครูผู้สอนเตรียมการสอนมาดีและสอนได้ตามแผนที่วางไว้ กลุ่มก็จะสามารถเก็บรวบรวมข้อมูล โดยเฉพาะข้อมูลในด้านการเรียนรู้ของนักเรียนเพื่อใช้ในการพัฒนาบทเรียนได้ โดยไม่ต้องติดอยู่กับปัญหาเรื่องพฤติกรรมการสอนที่ไม่เอื้อต่อการแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียน และยังเป็นประโยชน์ต่อนักเรียนในการที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีการเตรียมการมาเป็นอย่างดีอีกด้วย

ทั้งนี้ สรุปได้ว่าการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นเรื่องของการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมในการทำงานที่ต้องอาศัยระยะเวลาในการเปลี่ยนแปลง ซึ่งมีใช้โปรแกรมสำเร็จรูปหรือหลักสูตรฝึกอบรมที่ทำแล้วจบและประเมินผลได้ทันที แต่เป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยระยะเวลาในการที่จะค่อยๆ แทรกซึมเข้าสู่วัฒนธรรมการทำงานปกติประจำวันของครูไปที่ละน้อย และในการดำเนินงานอาจมีปัญหามากมายหลายประการดังเช่นที่เกิดขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ แต่การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนคืองานที่เรียกได้ว่าเป็น “งานที่มีปัญหาหนักพัน แต่มีประโยชน์นับแสน” ซึ่งก็อยู่ที่ผู้ปฏิบัติว่าจะเลือกดำเนินงานตามแนวคิดนี้แล้วค่อยๆ แก้ปัญหานั้น เพื่อรอรับผลประโยชน์มหาศาลที่เกิดขึ้นกับครูและนักเรียนจำนวนมาก หรือจะเลือกการหลีกเลี่ยงปัญหาโดยไม่เกิดผลใดๆ ขึ้นเลย

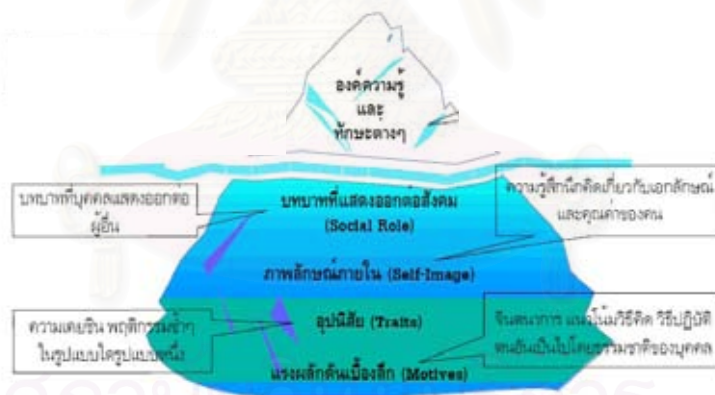
## 2. การอภิปรายผลด้านผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู

เมื่อพิจารณาผลการวิจัยในด้านสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู พบว่ามีประเด็นในการอภิปรายดังนี้

2.1 จากการศึกษาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูทั้งสามด้าน คือ ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

และความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังนั้น พบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด ทั้งในด้านจำนวนตัวบ่งชี้ที่ครูแต่ละคนเกิดการพัฒนา ระดับการพัฒนา และจำนวนครูที่เกิดการพัฒนา ทั้งนี้ เนื่องจากสมรรถภาพในด้านความรู้ความเข้าใจซึ่งเป็นระดับของการรับรู้ ทัศนคติ และนำไปใช้ ถือเป็นสมรรถภาพที่พัฒนาได้ง่ายกว่าเมื่อเทียบกับสมรรถภาพในอีก 2 ด้านที่เป็นสมรรถภาพในด้านทักษะการคิดซึ่งเป็นเรื่องของความชำนาญที่ต้องอาศัยระยะเวลาในการฝึกฝน และสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังที่เป็นเรื่องของอุปนิสัย (trait) และบทบาทที่แสดงออกต่อสังคมที่มีการเพาะบ่มมาในระยะเวลาอันยาวนาน ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ในทันที โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทการทำงานของครูไทยที่คุ้นชินกับการทำงานแบบรายบุคคล ดังอธิบายได้ด้วยแนวคิดเรื่องสมรรถภาพที่มักมีการอธิบายด้วยโมเดลภูเขาน้ำแข็ง (Iceberg Model) ดังภาพด้านล่างที่แสดงว่าสมรรถภาพของบุคคลเปรียบเทียบกับภูเขาน้ำแข็ง โดยมีส่วนที่เห็นได้ง่าย และพัฒนาได้ง่าย คือส่วนที่ลอยอยู่เหนือน้ำ นั่นคือองค์ความรู้ และทักษะปฏิบัติต่าง ๆ และส่วนใหญ่ที่มองเห็นได้ยากอยู่ใต้อผิวน้ำ ได้แก่ แรงจูงใจ อุปนิสัย ภาพลักษณ์ภายใน และบทบาทที่แสดงออกต่อสังคม ซึ่งส่วนที่อยู่ใต้น้ำนี้มีผลต่อพฤติกรรมในการทำงานของบุคคลอย่างมากและเป็นส่วนที่พัฒนาได้ยาก (McClelland, 1973)

ภาพที่ 21 โมเดลภูเขาน้ำแข็ง (Iceberg model)



ที่มา: สำนักงานข้าราชการพลเรือน, 2548

นอกจากนี้ หากพิจารณาในด้านผลจากกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน พบว่า กระบวนการนี้มีลักษณะเป็นกระบวนการกลุ่มที่การเรียนรู้ของครูเกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลแวดล้อม ดังนั้น ทรัพยากรใดที่เกิดการแลกเปลี่ยนได้ง่ายกว่า ย่อมทำให้ครูได้รับหรือเรียนรู้ได้ดีกว่า ซึ่งทรัพยากรในด้านความรู้นี้เป็นสิ่งที่ครูแต่ละคนสามารถสื่อสารและแสดงออกได้อย่างชัดเจน และสามารถรับรู้ได้จากอีกฝ่ายโดยไม่ยากนัก ในขณะที่ทักษะการคิดเป็นทักษะที่อยู่ภายในสมอง ไม่สามารถสื่อสารหรือแสดงให้เห็นได้อย่างชัดเจนเท่ากับความรู้ความเข้าใจ และเป็นกระบวนการเฉพาะบุคคลที่ไม่สามารถหยิบยื่นให้กันได้โดยง่าย รวมถึงความสามารถใน

การทำงานแบบร่วมมือรวมพลังซึ่งเป็นเรื่องของพฤติกรรมที่แม้จะเห็นได้ชัดและแม้ว่าครูจะสามารถเรียนรู้ถึงพฤติกรรมในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังที่ดีจากสมาชิกคนอื่นๆ ในกลุ่มได้ แต่ก็มิได้หมายความว่าสามารถปฏิบัติตามได้โดยง่ายหรือจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเองตามสิ่งที่ได้รับรู้นั้นได้ทันที ทั้งนี้ เนื่องจากพฤติกรรมในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังนั้นมีรากฐานมาจากลักษณะนิสัย ความเชื่อ ประสบการณ์ และวัฒนธรรมในการทำงานของแต่ละบุคคล การจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้ย่อมต้องมีแรงจูงใจเบื้องต้นที่เพียงพอ เช่น แม้จะรู้ว่าครูจะรับรู้ได้ว่าการแสดงความคิดเห็นต่อกลุ่มเป็นเรื่องที่ดี แต่หากครูคนนั้นมีลักษณะนิสัยที่พูดน้อย มีประสบการณ์เดิมที่เคยแสดงความคิดเห็นแล้วไม่ได้รับการยอมรับ และมีความเชื่อว่า “พูดไปสองไพเบี้ย นิ่งเสียตำลึงทอง” แล้ว แม้จะครูคนนี้จะเห็นพฤติกรรมในการแสดงความคิดเห็นของเพื่อนในกลุ่มที่แสดงความคิดเห็นได้ดีมากเพียงไรก็ตาม หรือรู้ว่าการแสดงความคิดเห็นให้ตรงประเด็นทำได้อย่างไร ก็มีความเป็นไปได้ว่าครูคนนี้จะไม่แสดงพฤติกรรมนั้นๆ นอกจากนี้แล้วด้วยลักษณะของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ช่วยกระตุ้นให้ครูเกิดการแสวงหาความรู้และเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกันตลอดเวลา ส่งผลให้มีองค์ความรู้จำนวนมากหมุนเวียนอยู่ภายในกลุ่ม ดังนั้นครูจึงสามารถรับรู้ข้อความรู้นั้นๆ ได้ตลอดเวลา ครูจึงมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านความรู้ความเข้าใจมากที่สุด

เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในแต่ละด้านพบว่า ผลการพัฒนาสมรรถภาพที่เกิดขึ้นยังคงสามารถอธิบายได้ด้วยแนวคิดเรื่องภูเขาน้ำแข็ง เช่นเดียวกัน อาทิ ในด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนมากที่สุด และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนน้อยที่สุด เพราะการเขียนแผนการสอนเป็นทักษะปฏิบัติที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ด้วยการรับรู้และทำความเข้าใจ ในขณะที่ทักษะการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนเป็นเรื่องของพฤติกรรมการสอนที่เกี่ยวข้องกับอุปนิสัยหรือความเคยชินของพฤติกรรมซ้ำๆ ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง และเมื่อพิจารณาในด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังก็จะพบเช่นเดียวกันว่าครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่มซึ่งเป็นเรื่องของความรู้ความเข้าใจมากที่สุด และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการเปิดใจกว้างน้อยที่สุดซึ่งเกี่ยวข้องกับอุปนิสัยและแรงผลักดันเบื้องต้นของบุคคล แต่อย่างไรก็ดีเมื่อพิจารณาจากข้อมูลผลการวิจัยที่ระบุให้เห็นว่าสาเหตุประการหนึ่งที่ครูผู้ร่วมวิจัยเกิดการพัฒนาด้านนี้น้อย ส่วนหนึ่งเนื่องมาจากครูส่วนใหญ่มีสมรรถภาพในด้านนี้ค่อนข้างสูงอยู่แล้ว และหากพิจารณาจากข้อมูลให้ลึกลงไปแล้วจะพบว่า ที่จริงแล้วสมรรถภาพที่ครูเกิดการพัฒนาน้อยหรือพัฒนาได้ยากที่สุด คือ ความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด ซึ่งจากข้อมูลเห็นได้ว่าสมรรถภาพนี้เป็นสมรรถภาพที่ครูที่มีสมรรถภาพด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังสูง แทบไม่เกิดการพัฒนาด้านนี้เลย ทั้งนี้ เนื่องจากความสามารถในการประสานความรู้ความคิด เป็นทักษะการคิดขั้นสูง (higher order thinking skill) ที่ใช้ทักษะการคิดในหลายด้านประกอบกัน ทั้งการตีความ การคิดวิเคราะห์ การเชื่อมโยง การผสมผสาน การตั้งคำถาม และ



การสรุปความ ซึ่งกล่าวได้ว่าเป็นทักษะการคิดที่มีความซับซ้อนและไม่สามารถพัฒนาได้โดยง่าย ครูที่จะเกิดการพัฒนาสมรรถภาพนี้จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาทักษะอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องและเป็นพื้นฐานของทักษะนี้ก่อน

ส่วนในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนนั้น ครูผู้ร่วมวิจัยมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอนมากที่สุด และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียนน้อยที่สุด ซึ่งผู้วิจัยพบว่ามีสาเหตุมาจากในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น ครูมักค้นคว้าหาความรู้ในด้านศาสตร์การสอนมากกว่าด้านอื่นๆ เพราะเป็นเรื่องที่ครูให้ความสนใจมากที่สุด เนื่องจากครูต้องการได้นวัตกรรมในการจัดการเรียนการสอนเพื่อเป็นผลงานของตนเอง ส่วนความรู้ความเข้าใจในด้านการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสมรรถภาพในด้านนี้ที่ครูมีอยู่น้อยที่สุด ตั้งแต่การประเมินครั้งที่ 1 และยังคงเป็นด้านที่ครูมีอยู่น้อยที่สุดในการประเมินครั้งที่ 2 นั้นสามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีพัฒนาการของความใส่ใจ (The Theory of Concerns Development - Fuller, 1969 และ Hall, 1979 อ้างถึงใน Watzke, 2007) ซึ่งเป็นทฤษฎีที่อธิบายเกี่ยวกับรูปแบบพัฒนาการของความใส่ใจของครู (The Concerns-Based Adoption Model) ว่ามีการแสดงอย่างเป็นลำดับใน 3 ระยะที่มีลักษณะการเรียงตัวอย่างเป็นลำดับขั้นลดหลั่นกัน (hierarchical pattern) และในการเลื่อนระดับขั้นต้องผ่านการคงอยู่ในระดับล่าง มีการเผชิญสถานการณ์ แก้ปัญหาในระดับขั้นนั้นๆ อย่างลุล่วงก่อนจึงจะเลื่อนขั้นในระดับขั้นต่อ ๆ ไป ซึ่งรูปแบบพัฒนาการของความเปลี่ยนแปลงในด้านความใส่ใจของครูตามแนวทฤษฎีนี้ประกอบด้วยเจตคติ ความคิด ความรู้สึกของครูที่แสดงถึงความใส่ใจในเรื่องต่างๆ ที่แวดล้อมอยู่ในบริบทของชีวิตความเป็นครู ได้แก่ ระยะที่ 1 คือระยะความใส่ใจในตนเอง (self) เช่น ความใส่ใจเกี่ยวกับการได้รับการประเมินที่เหมาะสมจากผู้บริหาร การได้รับยอมรับจากนักเรียนและจากกลุ่มครูในองค์กร ระยะที่ 2 คือระยะความใส่ใจในงาน (task) ซึ่งเป็นความใส่ใจเกี่ยวกับการใช้กลวิธีการจัดการเรียนการสอน การบริหารจัดการเกี่ยวกับการนำหลักสูตรไปใช้ ตลอดจนปัญหาต่างๆ ที่ครูพบเกี่ยวกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และระยะ 3 คือระยะความใส่ใจในผลกระทบ (impact) ต่อนักเรียน ซึ่งเป็นระยะของการใส่ใจผลกระทบต่อนักเรียนในด้านต่างๆ เช่น การเจริญเติบโต สติปัญญา อารมณ์ สังคม ซึ่งมีความแตกต่าง จาก 2 ระยะแรกที่เป็นความใส่ใจเกี่ยวกับการพัฒนาตนเอง (self development) ซึ่งเมื่อพิจารณาตามทฤษฎีนี้จะเห็นได้ว่าครูจะเกิดความใส่ใจต่อนักเรียนเป็นลำดับสุดท้าย ดังนั้น หากครูยังเกิดการพัฒนาความใส่ใจต่อตนเองและการจัดการเรียนการสอนที่ไม่เพียงพอแล้ว ย่อมไม่สามารถที่จะเกิดความใส่ใจต่อนักเรียนที่จะนำไปสู่ความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียนได้

จากทฤษฎีพัฒนาการของความใส่ใจนี้สามารถอธิบายได้ถึงผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในด้านทักษะการคิดได้เช่นเดียวกัน กล่าวคือ การที่ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการเขียนแผนการสอนมากที่สุด และมีการพัฒนาสมรรถภาพด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนน้อยที่สุดนั้น หากอธิบายตามทฤษฎีนี้จะเห็นได้ว่าการเขียนแผนการสอนเป็นผลงานของครูที่ครูต้องได้รับการประเมินจากผู้บริหารและครูสามารถใช้

เป็นผลงานในการขอเลื่อนวิทยฐานะได้ ซึ่งสอดคล้องกับพัฒนาการของความใส่ใจในระยยะของความใส่ใจในตนเองและเกี่ยวเนื่องสู่ระยยะการความใส่ใจในงานสอนซึ่งเป็นระยยะที่ 1 และระยยะที่ 2 ทำให้ครูเกิดการพัฒนาในสมรรถภาพนี้ก่อนและมีการพัฒนาสมรรถภาพนี้มาก ในขณะที่การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนนั้น นอกจากครูต้องใส่ใจกับบทบาทในการสอนของตนเองแล้ว ครูยังต้องให้ความใส่ใจกับปฏิกิริยาของนักเรียนซึ่งเป็นความใส่ใจในระยยะที่ 3 รวมไปถึงครูจำเป็นต้องมีสติและสมาธิ (consciousness) กับสิ่งที่ปฏิบัติ และมีทักษะหรือความชำนาญในการแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อนักเรียนได้อย่างเหมาะสมด้วย ทำให้ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพนี้ได้ยากกว่าสมรรถภาพอื่นๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระยยะเริ่มต้นของการศึกษาผ่านบทเรียนที่ครูยังมีความกังวลกับการสอนของตนเองค่อนข้างมาก เนื่องจากการได้รับการสังเกต

อย่างไรก็ดี ตามทฤษฎีพัฒนาการของความใส่ใจนี้ ทำให้คาดได้ว่าหากครูดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนต่อไปจนครูมีการพัฒนาความใส่ใจในระยยะที่ 1 ความใส่ใจในตนเอง และระยยะที่ 2 ความใส่ใจในงานอย่างเพียงพอแล้ว ครูจะมีการพัฒนาความใส่ใจต่อผลกระทบ โดยเฉพาะความใส่ใจต่อนักเรียน ซึ่งจะส่งผลให้ครูมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในด้านความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียน และการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนได้ต่อไป

2.2 เมื่อพิจารณาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนในภาพรวม จำแนกตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน บทบาทในการเข้าร่วมทำงานของผู้วิจัย และกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่พบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้าร่วมดำเนินงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบโรงเรียนเป็นฐาน มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่าครูผู้ร่วมวิจัยที่เข้าร่วมดำเนินงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียน ครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยแบบร่วมมือรวมพลังมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากกว่าครูผู้ร่วมวิจัยในกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานในฐานะที่ปรึกษา และครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มภาษาไทยมีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากที่สุด และครูในกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนกลุ่มวิทยาศาสตร์มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนน้อยที่สุดนั้น มีประเด็นในการอภิปรายดังนี้

ในส่วนขอรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียน สาเหตุที่ครูกลุ่มสังคมศึกษาซึ่งดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียนมีการพัฒนาน้อยกว่ากลุ่มอื่นๆ นั้น แท้จริงแล้วไม่ได้เกิดจากรูปแบบของการศึกษาผ่านบทเรียนโดยตรง เพราะแม้ว่าครูทั้งสองโรงเรียนนี้จะดำเนินการในลักษณะข้ามโรงเรียน แต่ในความเป็นจริงแล้วครูทั้งสองโรงเรียนก็ต่างดำเนินงานในแบบโรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียนของตนเองด้วยเช่นกัน สาเหตุที่แท้จริงที่ครูกลุ่มนี้เกิดการพัฒนาน้อย สำหรับกลุ่มครูในโรงเรียนกรุงเทพ 1 ส่วนหนึ่งเป็นผลมาจากการที่กลุ่มมีโอกาสพบปะทำงานร่วมกันน้อย เพราะสมาชิกในกลุ่มมักมีการะงานแทรกซ้อนอยู่บ่อยครั้ง จึงไม่เกิดการพัฒนามากเท่ากับกลุ่มอื่นๆ ที่มีการทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่องจริงจึงกว่า ส่วนครูในโรงเรียนกรุงเทพ 2 นั้นเห็นได้ว่าครูบางคนมีสมรรถภาพเส้นฐานในหลายตัวบ่งชี้ที่ค่อนข้างสูงอยู่แล้วจึงเกิดการพัฒนาน้อยและทำให้มีสมรรถภาพรวมของกลุ่มน้อยกว่ากลุ่มอื่น

ในส่วนของบทบาทของผู้วิจัยที่เข้าร่วมกับกลุ่ม แม้ว่าจะส่งผลให้สมรรถภาพในภาพรวมของกลุ่มภาษาไทยและกลุ่มคณิตศาสตร์ที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานแบบร่วมมือรวมพลังสูงกว่ากลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมในฐานะที่ปรึกษา แต่หากพิจารณาให้ดีแล้วจะพบว่าการทำงานร่วมกับครูอย่างร่วมมือรวมพลังนั้นเป็นเพียงปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลให้ครูกลุ่มนี้เกิดการพัฒนามากกว่ากลุ่มอื่นๆ (ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะอภิปรายถึงปัจจัยอื่นๆ ในหัวข้อต่อไป) และส่งผลให้มีความแตกต่างอย่างชัดเจนเพียงในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนเท่านั้น ดังที่ได้อธิบายไปแล้วว่า กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลังผ่านประสบการณ์ในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ดังนั้น การมีทรัพยากรที่เป็นผู้รู้ในกลุ่มมากเท่าไรก็จะทำให้มีองค์ความรู้ปรากฏอยู่ในกลุ่มนั้นๆ ที่พร้อมจะให้ครูเรียนรู้ได้มากเท่านั้น รวมถึงผู้วิจัยในฐานะผู้รู้ที่ทำงานกับครูอย่างต่อเนื่อง ผู้วิจัยได้ช่วยเหลือครูในกลุ่มนี้ในการจัดระบบโครงสร้างของความรู้ให้ครูมีความชัดเจนยิ่งขึ้น เพราะหลายครั้งที่ผู้วิจัยพบว่าครูมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่างๆ อยู่มาก เพียงแต่ขาดความชัดเจนและความเข้าใจที่เชื่อมโยงในข้อความรู้ที่ตนเองมีอยู่ รวมถึงการขาดความมั่นใจในความรู้ของตน ดังนั้น เมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้วิจัยในส่วนนี้ ครูจึงมีความรู้ความเข้าใจและสามารถนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงานได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ซึ่งนอกจากข้อมูลจากการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนแล้ว ในการเก็บรวบรวมข้อมูลภาคสนามซึ่งผู้วิจัยได้เข้าไปยังโรงเรียนของครูผู้ร่วมวิจัยอีกครั้งภายหลังที่ได้ออกจากสนามไประยะหนึ่งแล้ว พบข้อสังเกตประการหนึ่งว่า บทบาทในการเข้าร่วมงานกับครูของผู้วิจัยนี้มีผลต่อสมรรถภาพของครูในด้านความคงทนของความรู้ กล่าวคือ ผู้วิจัยได้กลับไปพบครูแต่ละกลุ่มอีกครั้งและลองซักถามถึงบทเรียนที่ได้ดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน พบว่า ครูในกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยอย่างร่วมมือรวมพลังยังสามารถอธิบายถึงข้อความรู้ของตนที่ได้จากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน เช่น ความรู้ในเนื้อหาสาระ ความรู้ในขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน หรือข้อค้นพบหลักของกลุ่ม โดยสามารถอธิบายได้อย่างค่อนข้างชัดเจน ในขณะที่ครูในกลุ่มที่ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานด้วยในฐานะที่ปรึกษา เมื่อผู้วิจัยสอบถามให้อธิบายถึงข้อความรู้ที่ได้จากการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนมักอธิบายได้อย่างคลุมเครือ หรือให้ผู้วิจัยดูจากเอกสารที่เคยทำไว้แทน ทั้งที่ก่อนหน้านี้ในระยะที่ผู้วิจัยดำเนินการประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ 2 ครูกลุ่มนี้ยังสามารถอธิบายข้อความรู้เหล่านั้นได้อย่างชัดเจน ซึ่งข้อมูลนี้แสดงให้เห็นว่าการมีผู้รู้ที่ดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนร่วมกับกลุ่มครูอย่างต่อเนื่องจริงจึง ส่งผลต่อการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูได้โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านความรู้ความเข้าใจ

เมื่อพิจารณาถึงลักษณะการทำงานของกลุ่มภาษาไทยเปรียบเทียบกับกลุ่มวิทยาศาสตร์ พบว่า กลุ่มภาษาไทยเป็นกลุ่มที่ทำงานร่วมกันอย่างร่วมมือรวมพลัง ต่อเนื่อง และจริงจังมากที่สุด ซึ่งเป็นผลมาจากการที่ครูในกลุ่มมีความคุ้นเคยกันและเคยทำงานร่วมกันมาก่อน และการมีส่วนร่วมได้ส่วนเสียร่วมกันในผลงานที่ครูทุกคนจะได้รับประโยชน์จากงานนี้ คือ การได้บทเรียนที่มีคุณภาพที่ผ่าน การพัฒนาแล้วตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ในชั้นเรียน

ของตนเองทุกคน นอกจากนี้ด้วยการที่ครูทุกคนสอนในระดับชั้นเดียวกัน ทำให้รู้เนื้อหาสาระหรือ มีประเด็นที่สามารถอภิปรายได้อย่างเห็นภาพที่ชัดเจนร่วมกัน ซึ่งต่างจากกลุ่มวิทยาศาสตร์ที่เป็น การรวมกลุ่มของคนที่ไม่คุ้นเคยและไม่เคยทำงานร่วมกันมาก่อน สอนต่างระดับชั้นกัน รวมทั้ง กลุ่มไม่ได้มีเป้าหมายในการดำเนินงานร่วมกันอย่างแท้จริง เพราะกลุ่มได้ระบุเป้าหมายแฝงของ กลุ่มตนว่าต้องการทำงานศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อช่วยพัฒนาครูในกลุ่ม 1 คนให้ได้ผลงานทาง วิชาการซึ่งไม่ใช่เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งต้องกำหนดเป้าหมายด้านการเรียนรู้ของ ผู้เรียนที่ถูกต้องนัก รวมถึงครูในกลุ่มนี้ส่วนใหญ่ไม่ได้ผลประโยชน์จากการทำงานที่เป็นรูปธรรม ร่วมกัน คือ แผนการสอน ซึ่งมีครูเพียง 1 คนในกลุ่มเท่านั้นที่สามารถนำแผนการสอนที่ได้ไปใช้ ประโยชน์ได้ ดังนั้น จึงส่งผลให้ครูในกลุ่มที่รู้สึกว่าได้ไม่ได้ผลผลิต (product) ของงานมาใช้ แม้ว่า จะตระหนักดีถึงประโยชน์ในการได้เรียนรู้ร่วมกันก็ตาม เกิดความกระตือรือร้นในการทำงานและ เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในกลุ่มน้อยกว่าที่ควรจะเป็น รวมทั้งทำให้ครูในกลุ่มนี้เกิด การพัฒนาน้อยกว่าครูในกลุ่มอื่นๆ ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การทำงานอย่างร่วมมือนั้น เป็นปัจจัยหนึ่งส่งผลต่อการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวคิด การศึกษาผ่านบทเรียนด้วยเช่นกัน

2.3 เมื่อพิจารณาถึงลักษณะของกลุ่มครูที่มีการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียน การสอนค่อนข้างมาก ซึ่งได้แก่ ครูวรรณ ครูคม ครูเพลง ครูเพียร ครูมุก ครูแสง ครูรักษ์ และ ครูพุทธ ครูกลุ่มนี้มีลักษณะร่วมกันประการหนึ่งคือ ทุกคนเป็นครูที่มีการร่วมทำงานตาม กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างจริงจังและสม่ำเสมอ กล่าวได้ว่าเป็นผู้ที่มีความสูงใน การขับเคลื่อนกระบวนการของกลุ่ม นอกจากนี้ มีกลุ่มครูที่สามารถพัฒนาสมรรถภาพของตนเอง จนอยู่ในระดับสมรรถภาพที่ 4 เกือบครบทุกสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ ได้แก่ ครูวรรณ ครูแสง และ ครูเบญจ ซึ่งเป็นกลุ่มครูที่มีลักษณะของความเป็นผู้นำ ทั้งการนำตนเองและชี้นำความคิดของกลุ่ม อยู่เสมอ เป็นผู้มีใจเปิดกว้าง พร้อมทั้งจะเรียนรู้สิ่งใหม่ มีความกระตือรือร้น ตั้งใจในการทำงานสูง และร่วมทำงานอยู่อย่างสม่ำเสมอ และหากมีการจัดกลุ่มให้ครูกลุ่มนี้ได้เรียนรู้ร่วมกับผู้ที่มี สมรรถภาพสูงกว่าหรือจัดกิจกรรมที่เอื้อต่อการพัฒนาสมรรถภาพของครูกลุ่มนี้ให้มากยิ่งขึ้น (advance training) ครูกลุ่มนี้ก็ยังสมารถที่จะพัฒนาต่อไปได้อีก ส่วนครูรักษ์ซึ่งเป็นครูที่มี การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนมากที่สุดมีลักษณะ คือ เป็นผู้ที่ไม่มีประสบการณ์ ครูเลย แต่มีใจเปิดกว้าง มีความรับผิดชอบ และมีลักษณะเป็นผู้ที่ใฝ่รู้ ซึ่งการที่ครูรักษ์เกิด การพัฒนาได้มาก นอกจากลักษณะดังกล่าวที่ช่วยเอื้อแล้ว สาเหตุอื่นอาจเนื่องมาจากเดิมครูรักษ์ มีสมรรถภาพพื้นฐานไม่สูงนักและมีครูแสงซึ่งเป็นสมาชิกในกลุ่มที่เป็นครูที่มีประสบการณ์สูงและ มีความยินดีที่จะถ่ายทอดสิ่งต่างๆ ให้แก่ครูรักษ์ตลอดเวลา ครูรักษ์จึงเกิดการซึมซับได้อย่าง รวดเร็ว ส่วนครูที่มีการพัฒนาน้อยที่สุด คือ ครูเพชร เนื่องจากครูเพชรมีสมรรถภาพพื้นฐานที่ ค่อนข้างสูงอยู่แล้ว และครูเพชรมีการเข้าร่วมทำงานกับกลุ่มที่ค่อนข้างน้อย เนื่องจากต้องไป ปฏิบัติภารกิจในฐานะผู้แทนของโรงเรียนอยู่บ่อยครั้ง แต่อย่างไรก็ดี จากการสังเกตของผู้วิจัย พบว่า ครูเพชรเกิดการพัฒนาในด้านอื่นๆ เช่น วิทยุทัศน์ในการพัฒนางานด้านอื่นๆ ที่ตนเอง



รับผิดชอบ ส่วนครูที่มีสมรรถภาพเส้นฐานค่อนข้างต่ำและเกิดการพัฒนาน้อยนั้น คือ ครูพลอย ซึ่งครูพลอยเป็นครูที่ค่อนข้างปิดใจ และขาดความกระตือรือร้น ครูพลอยมักกล่าวกับกลุ่มและผู้วิจัยเสมอว่า “อีกไม่กี่ปีก็จะเกษียณแล้ว ไม่รู้จะพัฒนาตนเองไปเพื่ออะไร” ซึ่งจากข้อมูลทั้งหมดนี้ คงสามารถแสดงให้เห็นถึงปัจจัยภายในของครูที่มีผลต่อการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียน การสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนได้เป็นอย่างดี รวมไปถึงอาจเป็นข้อคิดแก่ผู้ที่ รับผิดชอบในการพัฒนาครูได้พิจารณาต่อไปว่า ควรมีการดำเนินการอย่างไรเพื่อการสร้างขวัญ กำลังใจและแรงจูงใจแก่ครูที่ขาดแรงจูงใจในการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง

2.4 จากข้อมูลทั้งหมดข้างต้นทำให้เห็นได้ว่า ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการพัฒนา สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น ได้แก่

- 1) อุปนิสัยของครูในด้านการเปิดใจกว้าง มีความกระตือรือร้น มุ่งมั่นตั้งใจ ปฏิบัติงานอย่างสม่ำเสมอ มีความรับผิดชอบ และสนใจใฝ่รู้
- 2) เวลาที่ใช้ในการเข้าร่วมทำงานการศึกษาผ่านบทเรียน ทั้งเชิงปริมาณและ เชิงคุณภาพ
- 3) ลักษณะการทำงานของกลุ่มแบบร่วมมือรวมพลังที่มีความจริงจังและต่อเนื่อง

ปัจจัยทั้งสามประการนี้มาจากแรงผลักดันเบื้องต้น คือ ความสมัครใจในการเข้าร่วม ดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนอย่างแท้จริง ซึ่งแม้ว่าครูทุกคนที่เข้าร่วมการดำเนินงานการศึกษา ผ่านบทเรียนในครั้งนี้จะมาจากการเข้าร่วมด้วยความสมัครใจ แต่ครูแต่ละคนมีแรงจูงใจภายในที่ ก่อให้เกิดความสมัครใจที่แตกต่างกัน ครูส่วนหนึ่งสมัครใจเข้าร่วมเนื่องจากเพื่อนชักชวนและรู้สึก เกรงใจเพื่อนประกอบกับความสนใจใคร่รู้ของตน ครูอีกส่วนหนึ่งสมัครใจเข้าร่วมเนื่องจากต้องการ ผลงานทางวิชาการ หรือครูบางส่วนที่เข้าร่วมด้วยเหตุผลว่าเป็นหัวหน้างานจึงต้องการเป็น แบบอย่างที่ดีแก่ลูกน้อง แต่เหตุผลที่ส่งผลต่อการพัฒนาสมรรถภาพของครูมากที่สุดที่ผู้วิจัยสังเกตได้ คือ เหตุผลในความต้องการพัฒนาศักยภาพของตนเอง พัฒนาการจัดการเรียนการสอน และ พัฒนานักเรียน ซึ่งผู้วิจัยเรียกเหตุผลหรือแรงจูงใจนี้ว่าเป็นความสมัครใจที่แท้ที่สอดคล้องกับ เป้าหมายของการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งสังเกตได้ว่าครูที่มีแรงจูงใจ เช่นนี้ มักเป็นครูที่มีใจเปิดกว้าง มีความสามารถในการชี้นำตนเอง พร้อมทั้งจะเรียนรู้สิ่งต่างๆ อยู่ เสมอ รวมทั้งแสดงความกระตือรือร้นในการทำงานอย่างสม่ำเสมอ และนอกจากปัจจัยสำคัญทั้ง สามประการข้างต้นนี้แล้ว การมีส่วนร่วมของผู้รู้ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่าน บทเรียนอย่างจริงจังและต่อเนื่องก็ส่งผลต่อการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครู ด้วยเช่นกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนของครู เพราะผู้รู้สามารถเป็นแหล่งความรู้ที่สำคัญของครู สามารถช่วยเหลือครูในการเชื่อมโยงทฤษฎีและ หลักการต่างๆ สู่การปฏิบัติ รวมถึงสามารถช่วยสร้างความมั่นใจในองค์ความรู้ของตนเองให้แก่ครู ได้ ซึ่งจะส่งผลต่อความมั่นใจในการพัฒนาตนเองและการพัฒนาการเรียนการสอนของครูต่อไป

นอกจากกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนจะสามารถช่วยพัฒนาครูให้เกิดสมรรถภาพ การจัดการเรียนการสอนในด้านต่างๆ ตามที่กำหนดไว้แล้ว ยังพบว่ากระบวนการนี้สามารถช่วย

พัฒนาให้ครูเกิดการเรียนรู้หรือการเปลี่ยนแปลงในด้านอื่นๆ อีกมาก เช่น มีวิสัยทัศน์หรือมุมมอง ในการพัฒนางาน เกิดทักษะการสังเกตชั้นเรียนของตนเองอย่างใคร่ครวญ รวมถึงส่งผลต่อ การเปลี่ยนแปลงในด้านเจตคติของครู เช่น เจตคติต่อเพื่อนร่วมงาน เจตคติต่อนักเรียน และ ความภาคภูมิใจในตนเอง ซึ่งเป็นด้านที่เกิดขึ้นอย่างเห็นได้ชัดก่อนการเปลี่ยนแปลงด้านอื่นๆ และที่สำคัญการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนทำให้ครูเกิดความตระหนักเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนว่าต้องเป็นการดำเนินการโดยมุ่งเป้าหมายเพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตาม จุดประสงค์ที่วางไว้ มิใช่เป็นเพียงการดำเนินงานเพื่อให้ครูแสดงบทบาทตามที่ตนวางแผนไว้เท่านั้น กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ การจัดการเรียนการสอนต้องเป็นไปเพื่อให้นักเรียน “เรียนจบ” มิใช่เพื่อให้ครู “สอนจบ” และยิ่งไปกว่านั้น การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนยังส่งผลโดยตรงต่อการพัฒนา การเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งแม้ว่าในการวิจัยครั้งนี้อาจยังเกิดผลที่ไม่เด่นชัดนักในด้านความสามารถ ทางความคิดของนักเรียน ด้วยเพราะเป็นระยะในการเริ่มต้นดำเนินงานที่ต้องให้เวลาในการปรับตัวทั้ง แก่ครูและนักเรียน ซึ่งหากมีการดำเนินการอย่างต่อเนื่องในระยะยาว ผลที่เกิดขึ้นทั้งสมรรถภาพของ ครูและผลการเรียนรู้ของนักเรียนย่อมเห็นสัมฤทธิ์ผลได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น แต่อย่างไรก็ดี ในระยะ ของการเริ่มต้นนี้ นักเรียนได้มีการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนในด้านเจตคติและความกระตือรือร้นใน การเรียน ซึ่งส่งผลดีต่อการเรียนรู้ของนักเรียนต่อไปในระยะยาว นอกจากนี้ การดำเนินงาน การศึกษาผ่านบทเรียนยังส่งผลให้บุคคลอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องทั้งผู้รู้ ผู้บริหารและครูคนอื่นๆ ในโรงเรียน ได้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในวงกว้างอย่างไม่มีที่สิ้นสุดอีกด้วย

## ข้อเสนอแนะ

### ข้อเสนอแนะในการนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้

1. สำหรับผู้สนใจนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ ไม่ว่าจะเป็นครูในโรงเรียน หรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู ในการนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้นั้น ควรปฏิบัติดังนี้

1) ศึกษาแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบท ไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในส่วนขององค์ประกอบสำคัญ ขั้นตอนสำคัญของกระบวนการ และ ยุทธศาสตร์การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียน รวมถึงการศึกษาคู่มือการดำเนินงานตาม กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนให้เข้าใจ นอกจากนี้ ด้วยกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็น กระบวนการที่มีรากฐานมาจากการปฏิบัติงานจริงในบริบทการพัฒนาวิชาชีพและการพัฒนา การจัดการเรียนการสอนของครูในประเทศญี่ปุ่น ซึ่งทำให้การดำเนินงานตามกระบวนการนี้ มีลักษณะของการผสมผสานแนวคิด ทฤษฎี และหลักการในการเรียนรู้และการทำงานอยู่เป็น จำนวนมาก มิได้เป็นกระบวนการที่เริ่มต้นหรือพัฒนาขึ้นมาจากหลักการหรือทฤษฎีใดทฤษฎี หนึ่งอย่างเด่นชัด ดังนั้น ในการดำเนินงานตามกระบวนการนี้ ผู้ดำเนินการและครูควรศึกษา ทำความเข้าใจแนวคิดพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง แนวคิดสำคัญที่ควรศึกษา คือ แนวคิดการทำงานแบบ ร่วมมือร่วมพลัง และแนวคิดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ที่ได้นำเสนอไว้ในการวิจัยครั้งนี้

รวมไปถึงแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครู แนวคิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ และแนวคิดการพัฒนาการคิด โดยเฉพาะอย่างยิ่งแนวคิดเกี่ยวกับการคิดสะท้อน (reflective thinking) และนอกจากนี้ ยังมีแนวคิด ทฤษฎี และวิธีการอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องอีกเป็นจำนวนมาก อาทิ การเป็นพี่เลี้ยง (mentoring) การชี้แนะ (coaching) การเสริมพลังอำนาจครู (teacher empowerment) ทฤษฎีการสร้างความรู้ (Constructivism) และแนวคิดทฤษฎีอื่นๆ ซึ่งผู้ดำเนินการควรรีกรศึกษาทำความเข้าใจแนวคิดทฤษฎีเหล่านี้เพื่อให้สามารถดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างเหมาะสมและถูกทิศทาง

นอกจากนี้ ควรมีการศึกษาทำความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทการทำงานของครูที่จะนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ให้ต้องแท้ เพื่อให้สามารถวางแผนการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างเหมาะสมกับบริบทการทำงานนั้นๆ และสามารถดำเนินงานได้อย่างสอดคล้อง และมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

2) ควรเริ่มต้นโดยการพัฒนาครูในกลุ่มที่มีความสามารถในเป็นแกนนำหรือเป็นผู้ดำเนินการให้สามารถดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้ก่อน เพราะเมื่อครูกลุ่มนี้ซึ่งเป็นครูที่ได้รับการยอมรับ เป็นที่เคารพ เกรงใจ และไว้วางใจของครูคนอื่นๆ ในโรงเรียนได้รับการพัฒนาให้สามารถดำเนินการได้อย่างเห็นผลแล้ว การระดมความร่วมมือและการขยายผลการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนจะสามารถทำได้สะดวก รวดเร็ว และเกิดผลในวงกว้างยิ่งขึ้น

3) ในการดำเนินงานตามรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียนศึกษานิเทศก์หรือหน่วยงานที่ดูแลรับผิดชอบโรงเรียนในสังกัดหรือในเขตพื้นที่การศึกษาของตนสามารถเริ่มต้นการดำเนินงานในรูปแบบนี้ได้จากการจัดตั้งกลุ่มการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียนจากกลุ่มโรงเรียน (cluster-based) ที่มีอยู่เดิมได้ ซึ่งจะช่วยให้เริ่มต้นการดำเนินงานได้อย่างสะดวกและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น เนื่องจากโรงเรียนมีบริบทที่คล้ายคลึงและมีความคุ้นเคยกันอยู่แล้ว

4) การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนควรเป็นไปอย่างค่อยเป็นค่อยไป และใช้ยุทธศาสตร์ที่นำเสนอไว้ในกรวิจัยครั้งนี้ควบคู่ไปกับการแสวงหาและปรับยุทธศาสตร์ให้เหมาะสมกับลักษณะของครูและบริบทการทำงานนั้นๆ มากยิ่งขึ้น

5) ผู้ดำเนินการควรรพัฒนาทักษะการชี้แนะ ทักษะการสื่อสาร ทักษะการจัดการความขัดแย้ง และทักษะอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องซึ่งช่วยให้ตนเองสามารถดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมถึงควรมีการจัดสรรแหล่งความรู้และจัดการอบรมหรือกิจกรรมพัฒนาครูอื่นๆ ในการสร้างความรู้ความเข้าใจและทักษะที่จำเป็นในการดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครู

2. สำหรับโรงเรียน ผู้บริหารควรให้ความสำคัญกับการศึกษาผ่านบทเรียนโดยการกำหนดให้เป็นนโยบายและมีการกำหนดในแผนปฏิบัติงานของโรงเรียน รวมทั้งด้วยการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นการดำเนินงานในลักษณะของแผนปฏิบัติการในระยะยาวที่ควรดำเนินการอย่างจริงจังต่อเนื่อง และไม่ใช้การดำเนินโครงการที่มีจุดสิ้นสุดอย่างชัดเจน ดังนั้น ควรมีกลุ่มผู้รับผิดชอบที่สามารถดูแลการดำเนินงานในระยะยาว

นี้ได้ โดยไม่มีผลกระทบเมื่อมีการเปลี่ยนแปลงผู้บริหาร นอกจากนี้ ควรมีการรวบรวมผลงาน การศึกษาผ่านบทเรียนของครูแต่ละกลุ่มเพื่อสังเคราะห์เป็นผลงานของโรงเรียนที่สามารถนำไป เผยแพร่และขยายผลสู่โรงเรียนอื่นๆ หรือหน่วยงานภายนอกได้ เพื่อเป็นการประชาสัมพันธ์ ผลงานของโรงเรียนและเพื่อให้เกิดประโยชน์ในวงกว้าง

3. สำหรับสถาบันครุศึกษาที่สนใจนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนไปใช้ในการ พัฒนานักศึกษาครู สามารถนำแนวคิดการสังเกตนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน การอภิปราย สะท้อนความคิดหลังการสอน และการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังไปใช้ได้หลายลักษณะ อาทิ ในบริบทของการพัฒนานักศึกษาครูในการสอนแบบจุลภาค (Micro teaching) โดยการให้ นักศึกษาวางแผนการสอนร่วมกันเป็นกลุ่มและอภิปรายสะท้อนความคิดซึ่งกันและกัน หรือ ในบริบทของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ โดยให้นักศึกษาที่สอนในรายวิชาเดียวกันหรือมี ความสนใจร่วมกันในการพัฒนานักเรียนในด้านใดด้านหนึ่งมารวมกลุ่มกำหนดเป้าหมายและ วางแผนการสอนร่วมกัน แล้วแยกย้ายกันไปดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามแผนนั้นๆ โดยแลกเปลี่ยนและช่วยเหลือกันในการสังเกตการสอนและอภิปรายสะท้อนความคิดเพื่อ พัฒนาการจัดการเรียนการสอนและสรุปองค์ความรู้ที่ได้ร่วมกัน ซึ่งอาจเลือกรูปแบบกลุ่มศึกษา ผ่านบทเรียน เช่น แบบร่วมมือรวมพลัง แบบคู่ขนาน หรือแบบหมุนเวียนที่เหมาะสมกับลักษณะ ของกลุ่มหรือเป้าหมายในการดำเนินงาน และให้ครูพี่เลี้ยงและอาจารย์นิเทศทำหน้าที่เป็นผู้รู้ รวมทั้งอาจปรับกระบวนการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อให้เหมาะสมกับ บริบทการเรียนรู้ของนักศึกษาครูให้มากยิ่งขึ้นได้

### ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

#### 1. สำหรับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครู

1) หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรพิจารณานำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ ในการพัฒนาครู เพราะการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถเป็นทางเลือก หนึ่งของครูที่จะใช้ในการแก้ปัญหาและพัฒนาตนเองได้ ทั้งนี้ เนื่องจากการทำงานใน กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นการบูรณาการภาระงานการจัดการเรียนการสอน การวิจัย การพัฒนานักเรียน การดำเนินงานตามนโยบาย และการพัฒนาตนเองให้อยู่ในงานเดียวกัน ซึ่งหากได้รับการสนับสนุน การดำเนินงานตามแนวคิดนี้ก็น่าจะเป็นอีกหนึ่งทางออกของครูใน การแก้ปัญหาและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในภาวะของครูที่มีภาระงานมากได้ แต่ที่ สำคัญคือ ต้องดำเนินการตามเป้าหมายอย่างถูกต้องทิศทางและอย่างจริงจังในระยะยาว และมี การจัดระบบสนับสนุนให้ เช่น การสรรหาผู้รู้ที่มีความรู้ความสามารถเป็นที่ยอมรับ

2) ควรให้ความสำคัญกับพัฒนาผู้บริหารให้มีความสามารถในเชิงวิชาการ เป็นผู้บริหารที่มุ่งเน้นการพัฒนาวิชาการหรืองานการพัฒนาการเรียนการสอนของโรงเรียน ให้ทัดเทียมกับการบริหารงานด้านอื่นๆ เพราะการมีบทบาทในงานด้านวิชาการของผู้บริหาร มีผลต่อความกระตือรือร้นและเป็นแรงผลักดันสำคัญในการส่งเสริมให้ครูเกิดการพัฒนา การจัดการเรียนการสอนได้



3) ควรส่งเสริมและพัฒนาครูในด้านความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียน เนื่องจากผลการวิจัยครั้งนี้ระบุว่าครูมีระดับสมรรถภาพในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียนน้อย เมื่อเทียบกับสมรรถภาพความรู้ความเข้าใจด้านอื่นๆ ซึ่งการพัฒนาครูควรส่งเสริมความรู้ความเข้าใจในด้านนี้ให้มากขึ้น เพราะความรู้ความเข้าใจในการเรียนรู้ของนักเรียน สำหรับครูแล้วคือสิ่งที่แสดงถึงความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดผู้เรียนเป็นสำคัญ (child-centered) อย่างแท้จริง

4) ควรส่งเสริมการพัฒนาครูแกนนำภายในโรงเรียน โดยมีเครือข่ายความร่วมมือของนักวิชาการจากภายนอกที่ช่วยเหลือในการพัฒนาครูแกนนำเหล่านั้นอย่างใกล้ชิดเนื่องจากการมีครูแกนนำ (leader teacher/ master teacher) ครูพี่เลี้ยง (mentor) หรือครูที่ทำหน้าที่ผู้ชี้แนะ (coach) ในโรงเรียนได้ จะส่งผลให้ครูในโรงเรียนเกิดการพัฒนาได้อย่างทันที่และตอบสนองต่อความต้องการของครูได้อย่างแท้จริง

## 2. สำหรับโรงเรียน

1) ควรมีการจัดสรรเวลาให้ครูทำงานด้านวิชาการหรืองานพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ให้ครูได้มีโอกาสพบปะเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันอย่างจริงจัง เนื่องจากการมีภาระงานแทรกซ้อนอยู่เสมอทำให้ครูไม่มีเวลาในการทำงานเพื่อการพัฒนาที่เพียงพอ ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญในการทำงานร่วมกันเพื่อพัฒนาวิชาชีพ ทั้งสำหรับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนหรือการทำงานอื่นๆ ดังนั้น หากสามารถจัดสรรตารางเวลาให้ครูแต่ละกลุ่มมีช่วงเวลาที่ว่างตรงกัน และไม่มีภาระงานแทรกซ้อนได้ จะช่วยให้ครูมีสมาธิในการคิดไตร่ตรองงานและเกิดการพัฒนาได้อย่างแท้จริง นอกจากนี้ เพื่อไม่ให้เวลาในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้สูญเปล่า ควรมีการกำหนดให้มีการสรุปผลการเรียนรู้ หรือบันทึกการสนทนาด้วย

2) ควรมีการประสานงานหรือบูรณาการงานในฝ่ายต่างๆ ของโรงเรียนหรือมีการกำหนดจุดเน้นหรือเป้าหมายที่ชัดเจนในการพัฒนานักเรียนและดำเนินการในเชิงลึกอย่างต่อเนื่อง จริงจัง เพราะการที่โรงเรียนมีเป้าหมายไม่ชัดเจนและมีโครงการเร่งด่วนต่างๆ หมุนเวียนผลัดเปลี่ยนเป็นจำนวนมาก ส่งผลกระทบต่อภาระงานและความสับสนของครูซึ่งเป็นสิ่งที่กระทบต่อการพัฒนาในเรื่องอื่นๆ อีกจำนวนมาก

3) จากการวิจัยครั้งนี้ พบว่า รูปแบบของแผนการสอนที่โรงเรียนกำหนดขึ้นมีผลต่อการคิดวางแผนการสอนของครู โดยครูมักใช้เป็นกรอบในการคิดวางแผนการสอนของตนเอง ดังนั้นควรมีการพิจารณารูปแบบหรือแบบฟอร์มการเขียนแผนการสอนให้มีความครอบคลุมครบถ้วนในทุกประเด็นสำคัญที่ครูควรต้องคิดพิจารณาในการวางแผนการสอน

## ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัย

1. ควรมีการนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทยที่ได้จากการวิจัยในครั้งนี้ไปใช้เพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูในโรงเรียนหรือสถานศึกษากลุ่มใหม่ ทั้งในบริบทของโรงเรียนที่มีลักษณะเดิม และในบริบทที่แตกต่างไป เช่น ในบริบทของโรงเรียนขนาดเล็กในต่างจังหวัด ทั้งนี้ เพื่อเป็นการทดลอง ตรวจสอบ และขยายผลการใช้

กระบวนการ เพื่อยืนยันผลการวิจัยหรือเพื่อให้ได้ข้อค้นพบที่ช่วยให้สามารถนำกระบวนการไปใช้ได้อย่างครอบคลุมและเหมาะสมยิ่งขึ้น

2. ควรศึกษาวิจัยการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในรูปแบบของการดำเนินการทั้งโรงเรียน (Whole-school)

3. ควรศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในรูปแบบอื่นๆ ในลักษณะของการจัดตั้งกลุ่มเครือข่ายครูอาสาสมัครซึ่งอาจเป็นการดำเนินงานในรูปแบบการศึกษาผ่านบทเรียนแบบข้ามโรงเรียนหรือข้ามเขตพื้นที่ แต่ให้เป็นการจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนโดยมุ่งเน้นในเรื่องความสมัครใจและความสามารถในการทำงานร่วมกันได้อย่างแท้จริง

4. ควรศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการนำแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนไปปรับใช้ในบริบทอื่นๆ เช่น การพัฒนานักศึกษาครูในบริบทของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ หรือการพัฒนาเครือข่ายความร่วมมือเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของครู นักศึกษาครู และนักวิชาการหรือผู้พัฒนาครู เช่น ศึกษาในเทศก์ เพื่อให้ได้กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในลักษณะของเครือข่ายความร่วมมือ เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นกับผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่าย โดยอาจมีเป้าหมายของการเรียนรู้จากกระบวนการที่ต่างกัน เช่น นักศึกษาครูเรียนรู้ผ่านกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ครูเรียนรู้ผ่านกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนเพื่อพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเองและเพื่อพัฒนานักเรียนของตน และผู้พัฒนาครูเรียนรู้ผ่านกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน เพื่อพัฒนาทักษะการชี้แนะ เป็นต้น

5. ควรนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปวิจัยและพัฒนาโดยผสมผสานกับแนวคิดด้านอื่นๆ เพื่อพัฒนาสมรรถภาพของครูในด้านใดด้านหนึ่งโดยเฉพาะ เช่น ผสมผสานกับแนวคิดการวิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนาความสามารถของครูในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน หรือมุ่งเน้นเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดหลากหลาย ความสามารถในการเขียนแผนการสอน หรือพัฒนาทักษะการปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนของครู เป็นต้น

6. ควรศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนากระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนหรือรูปแบบกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมและเอื้อต่อการพัฒนาครูที่มีความรู้ความสามารถสูง หรือศึกษาผลของกระบวนการที่มีต่อครูกลุ่มนี้ในมิติอื่นๆ เนื่องจากผลจากการวิจัยครั้งนี้พบว่า ครูกลุ่มนี้ยังเกิดการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนไม่มากเท่าที่ควรเมื่อเทียบกับครูกลุ่มที่มีความรู้ความสามารถน้อยกว่า

7. ควรศึกษาวิจัยเพื่อเปรียบเทียบลักษณะการจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนของครูที่เอื้อต่อการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน เช่น ศึกษาเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มครูที่มีครูประสบการณ์สูงทำงานร่วมกัน กลุ่มครูประสบการณ์น้อยทำงานร่วมกัน และกลุ่มแบบละประสบการณ์ หรือกลุ่มครูที่จำแนกตามช่วงอายุ หรือวุฒิการศึกษา เป็นต้น

8. ควรศึกษาผลการพัฒนาครูที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในมิติอื่นๆ อาทิ ความเป็นผู้นำ ความสามารถในการชี้นำตนเอง ทักษะการสังเกต ทักษะการเขียนบันทึกเพื่อสะท้อนความคิด ทักษะการคิดวิเคราะห์ หรือทักษะการสื่อสาร

9. ควรศึกษาวิจัยเพื่อติดตามผลการพัฒนาสมรรถภาพของครูผู้ร่วมวิจัยที่เกิดขึ้นกับครูในระยะยาว

10. จากการดำเนินการวิจัยพบว่า ครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคนมีระยะของการเปลี่ยนแปลงหรือพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนไม่พร้อมกัน ซึ่งควรศึกษาวิจัยว่า ครูลักษณะใดที่เกิดการเปลี่ยนแปลงก่อนและหลัง และมีสิ่งใดเป็นปัจจัยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงนั้นๆ เพื่อนำข้อมูลมาพัฒนาหลักสูตร โปรแกรมฝึกอบรม หรือกระบวนการพัฒนาครูให้มีคุณภาพและเกิดผลยิ่งขึ้น

11. ควรศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูและผู้บริหารที่มีแนวคิดของการให้ผู้บริหารและครูทำงานเชิงวิชาการเพื่อการเรียนรู้ร่วมกันอย่างใกล้ชิดแบบร่วมมือรวมพลัง เนื่องจากผู้บริหารมีผลต่อการสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพของครูเป็นอย่างมาก และในขณะเดียวกันผู้บริหารก็ควรได้เรียนรู้งานด้านการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนร่วมกับครู เพื่อให้สามารถพัฒนาครู นักเรียน และองค์กรไปได้อย่างถูกต้องทิศทางยิ่งขึ้น

12. ควรศึกษาวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูแกนนำในโรงเรียนให้มีความรู้ความสามารถในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน มีความสามารถในการประสานงาน มีจิตอาสาหรือจิตบริการ (service mind) และมีทักษะการชี้แนะ เนื่องจากครูแกนนำเป็นผู้มีบทบาทสำคัญยิ่งในการทำงานกลุ่มหรืองานใดๆ ในโรงเรียน เพราะเป็นครูที่ได้รับการยอมรับและเป็นທີ່ให้ความเคารพของครูในโรงเรียน หากครูกลุ่มนี้ได้รับการพัฒนาจะส่งผลกระทบต่อพัฒนาการศึกษาในวงกว้าง

13. ควรศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาความสามารถในการนำตนเองของครู เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ พบว่า ครูคุ้นชินกับการปฏิบัติงานตามคำสั่งหรือนโยบายมากกว่าที่จะชี้แนะหรือขับเคลื่อนการทำงานด้วยตนเอง

14. ควรศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดเชิงบูรณาการของครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการคิดเพื่อการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการและการคิดเพื่อบูรณาการภาระงานของตนเอง เนื่องจากครูส่วนใหญ่มีภาระงานจำนวนมาก แต่มีครูเพียงส่วนน้อยที่สามารถบูรณาการงานทุกงานของตนเองให้เป็นงานเดียวกันเพื่อลดภาระงานของตนเองได้ หรือควรศึกษาวิจัยเกี่ยวกับวิธีคิดของครูกลุ่มนี้เพื่อเป็นแนวทางแก่ครูคนอื่นๆ

15. ควรศึกษาวิจัยเพื่อแสวงหาทางเลือกหรือวิธีการใหม่ๆ ในการพัฒนาครูให้สอดคล้องเหมาะสม และตอบสนองต่อสภาพการปฏิบัติงานในบริบทจริงของครูไทยให้มากยิ่งขึ้น

16. ในการนำตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนไปใช้ ควรมีการปรับรายละเอียดและเกณฑ์การประเมินตัวบ่งชี้ให้มีความเหมาะสมกับสภาพปัญหาของครูในแต่ละบริบท รวมทั้งในการเก็บรวบรวมข้อมูลสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูตามตัวบ่งชี้ ควรมีการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ เช่น การใช้แบบสอบถาม ควบคู่ไปกับการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพด้วย ซึ่งจะทำให้ได้ข้อมูลที่มีความตรงและมีความชัดเจนยิ่งขึ้น

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- กานดา จรดล. 2542. ผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมตามทฤษฎีการเรียนรู้ทาง  
ปัญหาเชิงสังคมของแบนคูรา ที่มีต่อการเสริมสร้างสมรรถภาพการสอนของครู  
ประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุชฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ข้าราชการพลเรือน, สำนักงาน. 2548. การปรับใช้สมรรถนะในการบริหารทรัพยากรมนุษย์  
[Online]. เอกสารประกอบการสัมมนา เรื่องสมรรถนะของข้าราชการ. 31 มกราคม  
2548. Available from: [http://www.ocsc.go.th/ocsccms/uploads/File/  
competency.pdf](http://www.ocsc.go.th/ocsccms/uploads/File/competency.pdf) [11 กุมภาพันธ์ 2550]
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. 2542. รายงานการประชุมสัมมนาเพื่อ  
พิจารณารายงานการวิจัย เรื่อง นโยบายการผลิตและการพัฒนาครู. กรุงเทพฯ:  
วี ที ซี คอมมิวนิเคชั่น.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. 2546. ข้อเสนอยุทธศาสตร์การผลิตและ  
พัฒนาครู: ปฏิรูปครู ปฏิรูปการเรียนรู้. เอกสารประกอบการประชุม. (อัดสำเนา).  
คุรุสภา. 2546. เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู. (ในวาระครบรอบ 58 ปีของการสถาปนาสำนักงาน  
เลขาธิการคุรุสภา). ม.ป.ท.
- ซานนท์ จันทรา. 2550. การพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ผ่านกระบวนการ  
Lesson Study. **My Maths**. 3: 43-47.
- ทิศนา แคมมณี. 2540. การวิจัยทางการศึกษา. ใน ทิศนา แคมมณี และสร้อยสน สกลรักษ์  
(บรรณาธิการ), แบบแผนและเครื่องมือการวิจัยทางการศึกษา, หน้า 3-12.  
กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิศนา แคมมณี. 2543. การออกแบบการเรียนการสอน. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (อัดสำเนา).
- ทิศนา แคมมณี. 2544. รายงานการวิจัย การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของโรงเรียน:  
การศึกษาพหุกรณี. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (อัดสำเนา).
- ทิศนา แคมมณี. 2545. ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มี  
ประสิทธิภาพ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิศนา แคมมณี. 2546. การพัฒนากระบวนการคิด: แนวทางที่หลากหลายสำหรับครู. วารสาร  
ราชบัณฑิตยสถาน. 1 (มกราคม - มีนาคม): 38-54.



- ทิตินา แคมมณี. 2548ก. การปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน: ผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ เอกสารประกอบการบรรยายในที่ประชุมราชบัณฑิตและภาคีสมาชิก สำนักธรรมศาสตร์และการเมือง ราชบัณฑิตยสถานแห่งประเทศไทย วันพุธที่ 21 ธันวาคม พ.ศ.2548, อัดสำเนา.
- ทิตินา แคมมณี. 2548ข. ปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน: เรื่องยากที่ทำได้จริง. กรุงเทพฯ: เมธีทีปส์.
- ทิตินา แคมมณี และคณะ. 2544. วิทยาการด้านการคิด. กรุงเทพฯ: เดอะมาสเตอร์กรุ๊ป แมเนจเม้นท์.
- ทิตินา แคมมณี และคณะ. 2547. รายงานการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิตินา แคมมณี และคณะ. 2548. เมฆจางเต็ด: แผนการจัดการเรียนรู้คัดสรร. กรุงเทพฯ: พัฒนาคุณภาพวิชาการ.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2548. การสังเคราะห์งานวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน [Online]. Available from: <http://www.ksp.or.th/upload/301/files/280-9056.doc> [5 กุมภาพันธ์ 2551]
- นงลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวาณิช. 2544. การวิจัยและพัฒนาเพื่อการปฏิรูปทั้งโรงเรียน. กรุงเทพฯ: ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เอกสารเผยแพร่ในโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (วพร.) ลำดับที่ 2.
- นุชนาฏ ม่วงมุลตรี ภัสสร่า อินทรกำแหง ปิไลธนา ศุภดล นวลพรรณ เพียงเกษ และ สุราสินี พูลพิพัฒน์. 2547. การพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study approach) ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษาศาสตร์ และวัฒนธรรม ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้นวัตกรรมแบบเปิด (open approach) [Online]. Available from: [http://ednet.kku.ac.th/research/47/index\(present\)\\_php.htm](http://ednet.kku.ac.th/research/47/index(present)_php.htm) [2005, December 19].
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และพรทิพย์ แข็งขัน. 2550. สมรรถนะครูและแนวทางการพัฒนาครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลง, ในการประชุมวิชาการและเผยแพร่ผลงานวิจัยระดับชาติ เรื่อง โอกาสและความหวังในการพัฒนาการศึกษาไทย เนื่องในโอกาสเฉลิมฉลอง 50 ปี คณะครุศาสตร์ 90 ปี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และ 115 ปี การฝึกหัดครูไทย, หน้า 402-407. 10 - 11 กรกฎาคม 2550 ณ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. 2547. แนวทางการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- วัชรีย์ เหล่มตระกูล. 2549. การพัฒนาโปรแกรมพัฒนาสมรรถภาพการสอนแบบเน้นกระบวนการคิดตามแนวทฤษฎีสติปัญญาสามศรสำหรับครูประจำการ. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- วิกร ตัณฑุฑฑุฑโฒ. 2536. **หลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่**. กรุงเทพฯ: สำนักส่งเสริมและ  
ฝึกอบรม มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- วีณา ก้วยสมบูรณ์. 2547. **การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนา  
ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา**. วิทยานิพนธ์  
ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. 2544. ใน **ทิศนา แคมมณี และคณะ, วิทยาการด้านการคิด**,  
หน้า 169-179. กรุงเทพฯ: เดอะมาสเตอร์กรุ๊ป แมเนจเม้นท์.
- ศึกษาริการ, กระทรวง. 2544. **หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544**.  
กรุงเทพฯ: วัฒนาพานิช.
- สกวรัตน์ ชุ่มเชย. 2543. **การนำเสนอรูปแบบการวิจัยปฏิบัติการสำหรับครูประถมศึกษา  
โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุกัญญา รัตมีธรรมโชติ. ม.ป.ป. **Competency: เครื่องมือการบริหารที่ปฏิเสธไม่ได้** [Online].  
Available from: [http://www2.ftpi.or.th/dwnld/pworld/pw53/53\\_human2.pdf](http://www2.ftpi.or.th/dwnld/pworld/pw53/53_human2.pdf)  
[2 มีนาคม 2551]
- สุนน อมรวีวัฒน์. 2546. **ปรัชญาและแนวคิดของการพัฒนาครูและเครือข่าย**. **สานปฏิรูป**.  
6(65): 79-80.
- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. 2545. **การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน**. ม.ป.ท.  
(อัสสัมชัญ).
- สุรางค์ โคว์ตระกูล. 2545. **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่ง  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. 2546. **พิมพ์ครั้งที่ 5. การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน**. กรุงเทพฯ:  
สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. 2548. **กลยุทธ์ทางเลือกเพื่อการพัฒนาวัฒนธรรมและสมรรถภาพการวิจัยและ  
ประเมินของครูมืออาชีพในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงในการขับเคลื่อนสู่โรงเรียน  
ฐานความรู้: การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นแบบสมบูรณ, ในการประชุมวิชาการ  
และเผยแพร่ผลงานวิจัยระดับชาติ เรื่องโอกาสและความหวังในการพัฒนา  
การศึกษาไทย เนื่องในโอกาสเฉลิมฉลอง 50 ปี คณะครุศาสตร์ 90 ปี จุฬาลงกรณ์  
มหาวิทยาลัย และ 115 ปี การฝึกหัดครูไทย**, หน้า 402-407. 10 - 11 กรกฎาคม 2550  
ณ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

## ภาษาอังกฤษ

- Akihiko, T. 2006. Implementing lesson study in North American schools, Paper presented at **the APEC International Symposium on Innovation and Good Practice for Teaching and Learning Mathematics through Lesson Study**, Khon-Kaen, Thailand, 13-17 June.
- Awafford, J. 1998. Teachers supporting teachers through peer coaching. **Support for Learning**. 13(2): 34-58.
- Baba, T and Kojima, M. 2004. Lesson study. In Maurice, E. (ed.), **the history of Japan's educational development: What implications can be drawn for developing countries today** [CD-ROM]. pp. 225-234. Tokyo: Japan International Cooperation Agency.
- Bainer, D. 1997. A comparison of four models of group effort and their implications for establishing educational partnerships. **Journal of Research in Rural Education** [Online]. 13(3): 143-152. Available from: [www.tc.edu/centers/lessonstudy/readinds.html](http://www.tc.edu/centers/lessonstudy/readinds.html) [2005, August 05]
- Blanchard, P. and Thacker, J. 2004. **Effective training: Systems, strategies and practices**. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bourget, B. 1999. **Use of feedback by more reflective and less reflective teacher**. Doctoral-Thesis. University of Virginia.
- Boutilier, M., Mason, R., and Rootman, I. 1997. **Community action and reflective practice in research** [Online]. Oxford: Oxford University Press. Available from: <http://heapro.oxfordjournals.org/cgi/reprint/12/1/69> [2007, December 19]
- Brown, S. and Gillis, M. 1999. Using reflection thinking to develop personal philosophies. **Journal of Nursing Education**. 38(4): 171-175.
- Brubcher, J., Case, C., and Reagan, T. 1994. **Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools**. California: Corwin press.
- Chicago Public Schools Education. 2005. **Building instructional capacity** [Online]. Available from: [www.nsd.org/standards/qualityteaching.cfm](http://www.nsd.org/standards/qualityteaching.cfm) [2005, December 19]
- Cohen, D. and Loewenberg, D. 1999. **Instruction, capacity, and improvement** [Online]. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. Available from: [www-personal.umich.edu/~dball/papers/CohenBallInstructonCapacity.pdf](http://www-personal.umich.edu/~dball/papers/CohenBallInstructonCapacity.pdf) [2005, December 19]
- College Academic Council. 2004. **The professor of 21<sup>st</sup> century universal teaching competencies** [Online]. Available from: [www.algonguincollege.com](http://www.algonguincollege.com) [2005, August 05]

- Collinson, V. 2004. **Building collaborative relationships**. Michigan: Michigan State University. (Unpublished Manuscript)
- Collinson, V. 2007. **Leadership for the 21<sup>st</sup> Century**. Michigan: Michigan State University. (Unpublished Manuscript)
- Corcoran, T. and Goertz, M. 1995. Instructional capacity and high performance schools. **Educational Researcher**: 24(9): 27-31.
- Costa, A. and Garmston, R. 1994. **Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools**. Michigan: Christopher-Gordon Publishers.
- De Bono, E. 1976. **Teaching thinking**. London: Penguin Book.
- De Bono, E. 1994. **De Bono's thinking course**. rev. ed. New York: MICA Management.
- Dewey, J. 1933. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dillon, P. n.d. **Policies to enable teacher collaboration** [Online]. Available from: [www.teachersnetwork.org/tnpi/research/growth/dillon.htm](http://www.teachersnetwork.org/tnpi/research/growth/dillon.htm) [2005, December 19]
- Educational Broadcasting Corporation. n.d. **What are cooperative and collaborative learning?**. Available from: [www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/](http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/). [2005, December 19].
- Elliott, J. 1991. **Action research for educational change**. Buckingham: Open University Press.
- Fernandez, C. and Yoshida, M. 2004. **Lesson study: A japanese approach to improving mathematic teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Gall, M. and Vojtek, R. 1994. **Planning for effective staff development: Six research base models** [Online]. Available from: [www.eric.uoregon.edu](http://www.eric.uoregon.edu) [2005, December 19]
- Gerlach, J. 1994. Is this collaboration?. In Bosworth, K. and Hamilton, S. J. (eds.), **Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques, new directions for teaching and learning**, pp. 15-23. San Francisco: Jossey-Bass
- Gokhale, A. n.d. **Collaborative learning enhances critical thinking** [Online]. Available from: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>. [2005, December 19]
- Howland, J and Picciotto, P. 2003. Into the domain of shared endeavor: Teacher collaboration. **Independent School** [Online]. 62(3): 12-17. Available from: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/Journals/getIssues.jhtml?sid=HWW:EDUFT&issn=0145-9635> [2005, December 19]
- Inger, M. 1993. Teacher collaboration in secondary schools. **CenterFocus** [Online]. 2 (December). Available from: <http://vocserve.berkeley.edu/CenterFocus/CF2.htm> [2005, December 19]



- Inprasitha, M. 2004. Movement of lesson study in Thailand, Paper presented at **the 10<sup>th</sup> International Congress on Mathematics Education**, Copenhagen, Denmark, 4-11 July.
- Isoda, M. 2005. **Japanese lesson study: Origin and some cases**. Tsukuba: University of Tsukuba. (Unpublished Manuscript)
- James, S. and Karen, S. n.d. **Reculturing the profession of educational administration** [Online]. Available from: [www.asu.edu/educ/lcl/newletters/v1n3.html](http://www.asu.edu/educ/lcl/newletters/v1n3.html) [2005, December 19]
- Japan International Cooperation Agency. 2006. **Teacher learning together: Japanese teachers training system and lesson studies** [CD-ROM].
- Jumsai Na Ayudhaya, A. 2004. **A development of human values integrated instructional model based on intuitive learning concept**. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction, Department of Secondary Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University.
- Kemmis, S. 1988. Action research. In Keeves, J. P. (ed.), **Educational research, methodology, and measurement: an international handbook**, pp. 42-48. Oxford: Pergamon Press.
- Knowles, M. 1980. **The adult learner: A neglected species**. 2<sup>nd</sup> ed. Houston: Gulf Publishing.
- Kolb, D. 1984. **Experiential learning**. New York: A Simon and Schuster.
- Lewis, C. 2002. **Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change**. Philadelphia: Research for better school.
- Lesson Study Group at Mills College. 2004. **Development of instructional capacity through lesson study** [Online]. Available from: [www.rbs.lessonresearch.net](http://www.rbs.lessonresearch.net) [2005, August 05]
- Loucks-Horsley, S. 1996. **Principle of effective professional development for mathematics and science education: A synthesis of standards** [Online]. Wisconsin: University of Wisconsin-Madison. Available from: [www.wcer.wisc.edu/nise/Publications/Briefs/NISE](http://www.wcer.wisc.edu/nise/Publications/Briefs/NISE) [2005, December 19].
- McClelland, D. 1973. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**. 28:1-14.
- Merriam, S. 1993. **New direction for adult and continuing education: An update on adult learning theory**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moon, J. 2002. **Reflection in learning & professional development: Theory & practice**. London: Kogan Page.

- Murata, A., Lewis, C. and Perry, R. 2004. Teacher learning in lesson study: Developing professional capacity and resources, Paper presented at the annual meeting of **the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Toronto, Ontario, Canada.[Online]. Available from: [http://www.allacademic.com/meta/p117624\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p117624_index.html) [2008, May 1]
- Murata Y., Adachi K., and Umemiya N. 2004. School culture. In Maurice, E. (ed.), **the history of Japan's educational development: What implications can be drawn for developing countries today** [CD-ROM], pp. 235-240. Tokyo: Japan International Cooperation Agency.
- North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). 2002. **Teacher to teacher: Reshaping instruction through lesson study**. Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.
- Panitz, T. 1996. **A definition of collaborative vs cooperative learning** [Online]. Available from: [www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html](http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html) [2005, December 19]
- Perry, R. and Lewis, C. 2003. Teacher-initiated lesson study in a Northern California district, Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 84th, Chicago, IL, April 21-25. [Online]. Available from: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/35/9f.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/35/9f.pdf) [2007, November 11]
- Research for Better School. 2005. **Lesson study: Frequently asked questions** [Online]. Philadelphia: Research for Better School. Available from: [www.rbs.org/lessonstudy](http://www.rbs.org/lessonstudy) [2005, August 05]
- Sevier County School System. 2005. **What is teacher collaboration, and how does it relate to other current school?** [Online]. Available from: [www.slc.sevier.org/tcollab.htm](http://www.slc.sevier.org/tcollab.htm) [2005, December 19].
- Smith, B. and Macgregor, J. 1992. **What is collaborative learning?** [Online]. Available from: [www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/CL/moreinfo/MI2A.htm](http://www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/CL/moreinfo/MI2A.htm) [2005, December 19]
- Sparks, D. 2002. **Designing powerful professional development for teachers and principals**. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Stepanek, J. 2001. A new view of professional development. **Northwest Teacher**. (Spring): 2-5.
- Sternberg, R. and Swerling, L. 1996. **Teaching for thinking**. Washington, DC: American Psychological Association.

- Stigler, J. and Hiebert, J. 1999. **The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom**. New York: The Free Press.
- Teaching and Resource Center. 2007. **Theories of learning: Social Constructivism** [Online]. Available from: [www.gsi.berkeley.edu/resources/learning/social.html](http://www.gsi.berkeley.edu/resources/learning/social.html) [2008, March 4]
- Teague, R. 2000. **Social Constructivism and Social Studies** [Online]. Available from: [www.filebox.vt.edu/users/rteague/PORT/SocialCo.pdf](http://www.filebox.vt.edu/users/rteague/PORT/SocialCo.pdf) [2008, March 4]
- Tinzmann, M. Jones, B. Fennimore, T. Bakker, J. Fine, C. and Pierce, J. 1990. **What is the collaborative classroom?** [Online]. Available from: <http://aeonline.coe.utk.edu/PDFramework/Instructional%20Approaches/Collaborative.pdf> [2005, December 19]
- U.S. Department of Education Professional Development team. 1994. **Building bridges: The mission and principle of professional development** [Online]. Washington, DC: U.S. Department of Education. Available from: [www.ed.gov/G2K/bridge.htm](http://www.ed.gov/G2K/bridge.htm) [2005, December 19]
- Wang-Iverson, P. 2005. What makes lesson study unique?. In Wang-Iverson, P. and Yoshida, M. (eds.), **Building our understanding of lesson study**, pp. 3-14. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Watanabe, T. and Wang-Iverson, P. 2005. The role of knowledgeable others. In Wang-Iverson, P. and Yoshida, M. (eds.), **Building our understanding of lesson study**, pp. 85-91. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Watzke, J. 2007. Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based theory. **Teaching and Teacher Education**. 23(1): 106 – 122.
- Whitborne, S. and Weinstock, C. 1979. **Adult development**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- White, A. 2004. The lesson study approach to implementing change, Paper presented at **SEAMEO-UNESCO Education Congress and EXPO Secretariat**, Bangkok, Thailand. [Online]. Available from: [www.seameo-unesco.org/fullpaper/MMM1/101/FP.doc](http://www.seameo-unesco.org/fullpaper/MMM1/101/FP.doc) [2005, December 19]
- Wiggins, G. and Mctighe, J. 1998. **Understanding by design**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum development.
- Yoshida, M. 2005. An overview of lesson study. In Wang-Iverson, P. and Yoshida, M. (eds.), **Building our understanding of lesson study**, pp. 3-14. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Zeicher, K. 2003. Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. **Educational Action Research**. 11(2): 301-325.



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## ภาคผนวก ก

### ตัวบ่งชี้สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน

สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน (instructional capacity) หมายถึง ความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ และความสามารถในการจัดการเรียนการสอนของครูที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม อันเนื่องมาจากการได้รับการพัฒนาจากการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน ซึ่งประกอบด้วยสมรรถภาพใน 3 ด้าน ได้แก่

- 1) ความรู้ ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน
- 2) ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน
- 3) ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

สมรรถภาพเหล่านี้เป็นความรู้ความเข้าใจ ทักษะและความสามารถที่ครูเรียนรู้ เกิดการพัฒนาในขณะปฏิบัติ จากการปฏิบัติ และนำมาใช้ในการปฏิบัติงานจริงทั้งในชั้นเรียนของตน ในการทำงานในวิชาชีพครู และในการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน สมรรถภาพแต่ละด้านมีการกำหนดตัวบ่งชี้รวมทั้งสิ้นจำนวน 11 ตัวบ่งชี้ และมีการกำหนดเกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

#### 1) สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน

ความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน หมายถึง ความรู้ ความเข้าใจของครู เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษาตาม ขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ประกอบด้วยตัวบ่งชี้สมรรถภาพ จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ (1) มีความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหาสาระรายวิชา (2) มีความรู้ ความเข้าใจในศาสตร์ การสอน และ (3) มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งแต่ละตัวบ่งชี้มี รายละเอียด ดังนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ตัวบ่งชี้ที่ 1.1 มีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระวิชา (สมรรถภาพการจัดการเรียน การสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้ที่ 1) คือ การที่ครูสามารถระบุ เขียนหรืออธิบาย เนื้อหาสาระ (content) และความคิดรวบยอด (concept) ของบทเรียนที่กลุ่มเลือก มาศึกษาได้อย่างถูกต้อง และปรากฏการนำความรู้นั้นๆ ไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง อาจในลักษณะ ของการอธิบายเนื้อหาสาระแก่นักเรียน อธิบายความรู้แก่สมาชิกในกลุ่ม จัดกิจกรรมการเรียน การสอนเพื่อให้นักเรียนเกิดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระและความคิดรวบยอดนั้นๆ หรือปรากฏ การเขียนไว้ในแผนการสอนในกรณีที่ไม่สามารถนำไปใช้สอนในชั้นเรียนจริงได้ เป็นต้น**

### ตัวบ่งชี้ย่อย

1. ระบุ เขียน หรืออธิบายเนื้อหาสาระและความคิดรวบยอดของบทเรียนที่กลุ่มเลือกมา ศึกษาได้อย่างถูกต้อง สมบูรณ์
2. มีการนำความรู้ในเนื้อหาสาระวิชามาใช้ในการปฏิบัติงาน

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และ ข้อ 2  (ไม่รู้หรือระบุเนื้อหาสาระและ ความคิดรวบยอดไม่ถูกต้อง หรือคลาดเคลื่อนมากในประเด็น หลัก)	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 แต่ ไม่ แสดงพฤติกรรมข้อ 2  (มีความรู้ความเข้าใจถูกต้อง แต่ ไม่ปรากฏการนำความรู้ไปใช้ใน การปฏิบัติงาน)	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 2 แต่ไม่ แสดงพฤติกรรมข้อ 1  (ระบุเนื้อหาสาระและความคิด - รวบยอด ไม่ถูกต้อง หรือ คลาดเคลื่อนในบางประเด็นที่เป็น ประเด็นปลีกย่อย และมีการนำ ความรู้นั้นมาใช้ในการจัดการเรียน การสอนหรือในแผนการสอน)	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2  (มีความรู้ความเข้าใจถูกต้อง และนำความรู้ไปใช้ในการ ปฏิบัติงาน)

### ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูหญิง: จากแผนการสอนของครูหญิงในส่วนของเนื้อหาสาระเรื่อง การแก้โจทย์ปัญหาร้อยละ ครูหญิงระบุเพียงว่าหัวข้อว่าวิธีการแก้โจทย์ปัญหา ร้อยละ โดยไม่มีรายละเอียดของเนื้อหา และไม่มีการระบุความคิดรวบยอด เมื่อขอให้ครูหญิงอธิบายเนื้อหาสาระ ครูหญิงบอกว่า ใช้ตามในหนังสือแบบเรียน ซึ่งเมื่อให้ครูหญิงลองอธิบายเท่าที่ครูหญิงเข้าใจและจำได้ ครูหญิงบอกว่าไม่รู้ เพราะยังไม่เคยสอนเรื่องนี้เลย ก่อนหน้านั้นสอนวิชาอื่นมาก่อน ตั้งใจว่าเวลาสอน จริงจะหาคู่มือครูดูแล้วทำตาม	ครูหญิงยังไม่มีความรู้ ความเข้าใจใน เนื้อหาสาระและความคิดรวบยอดที่ชัดเจน สมบูรณ์ และไม่ปรากฏการนำความรู้ใน การทำงานจริง ดังนั้น ครูหญิงได้รับการ ประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ใน ระดับ 1
ตัวอย่างที่ 2 ครูจิต: เมื่อถามให้ครูจิตอธิบาย ครูจิตสามารถอธิบายเนื้อหาได้อย่าง ถูกต้อง มีการนำเอกสารต่างๆ มาประกอบให้เห็นชัดเจน ระบุความคิดรวบยอด ได้ถูกต้อง แต่สิ่งที่ครูจิตอธิบายไม่ปรากฏในแผนการสอน และไม่มีกิจกรรม การเรียนการสอนที่ทำให้นักเรียนรู้และเข้าใจในสิ่งที่ครูจิตอธิบาย	ครูจิตมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระ และความคิดรวบยอดถูกต้อง แต่ไม่ปรากฏ การนำมาใช้ ดังนั้น ครูจิตได้รับการประเมิน สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 2
ตัวอย่างที่ 3 ครูพล: ครูพลเขียนในแผนการสอนและอธิบายให้กลุ่มฟังว่า เครื่องหมายทศนิยม “ เรียกว่าเครื่องหมายการันต์ แต่เนื้อหาอื่นๆ ในบทเรียน ครูพลสามารถอธิบายได้อย่างถูกต้อง	ครูพลมีความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่ ผิดพลาดในบางประเด็นซึ่งเป็นประเด็น ปลีกย่อย และมีการนำไปใช้ในการ ปฏิบัติงาน ดังนั้น ครูพลได้รับการประเมิน สมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 3

**ตัวบ่งชี้ที่ 1.2 มีความรู้ความเข้าใจในศาสตร์การสอน** (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้ที่ 2) คือ การที่ครูสามารถระบุ เขียนหรืออธิบาย เพื่อแสดงความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎี หลักการ รูปแบบ กระบวนการ วิธีการ หรือเทคนิคต่างๆ ที่กลุ่มเลือกมาใช้เป็นแนวทางหรือนวัตกรรม การจัดการเรียนการสอนในบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษาได้ และปรากฏการนำความรู้นั้นๆ ไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง อาจในลักษณะของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวทางนั้นๆ การนำข้อความรู้ไปใช้พิจารณาวางแผนการสอน หรือปรากฏการเขียนไว้ในแผนการสอนในกรณีที่ไม่สามารถนำไปใช้สอนในชั้นเรียนจริงได้ เป็นต้น

### ตัวบ่งชี้ย่อย

- ระบุ เขียน หรืออธิบายแนวคิด ทฤษฎี หลักการ รูปแบบ กระบวนการ วิธีการ หรือเทคนิคต่างๆ ที่กลุ่มเลือกมาใช้เป็นแนวทางหรือนวัตกรรมจัดการเรียนการสอนในบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษาได้อย่างถูกต้อง
- มีการนำความรู้ด้านศาสตร์การสอนมาใช้ในการปฏิบัติงาน

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และข้อ 2 (ไม่รู้ หรือรู้และเข้าใจไม่ถูกต้อง หรือคลาดเคลื่อนในประเด็นหลัก การนำไปใช้เป็นการนำไปใช้ที่ไม่ถูกต้อง)	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 แต่ไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 2 (มีความรู้ความเข้าใจถูกต้อง แต่ไม่ปรากฏการนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงาน)	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 2 แต่ไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 1 (รู้และเข้าใจไม่ถูกต้อง หรือคลาดเคลื่อนในประเด็นปลีกย่อย และ มีการนำความรู้นั้นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนหรือในแผนการสอน)	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2 (มีความรู้ความเข้าใจถูกต้อง และนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงาน)

### ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูมล: ครูมลอธิบายว่า การสอนแบบ 5E คือ การให้นักเรียนค้นพบข้อความรู้ด้วยตนเอง ครูไม่ต้องอธิบายมาก ครูมีหน้าที่เตรียมใบงานให้นักเรียนทำ เมื่อครูมลเข้าสอนในชั้นเรียน ครูมลจึงแจกใบงาน แล้วให้นักเรียนทำกันเอง ซึ่งใบงานที่ครูมลแจกคือ เอกสารที่ถ่ายสำเนาจากแบบฝึกหัดในหนังสือเรียน ครูมลบอกให้นักเรียนอ่านหนังสือเองแล้วตอบคำถามในใบงาน และให้ส่งภายในเวลาที่กำหนด	ครูมลยังมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบการสอนที่กลุ่มเลือกใช้ไม่ถูกต้อง ถึงแม้จะมีการนำความรู้ความเข้าใจนั้นไปใช้ในการสอน แต่เป็นความรู้ความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนอยู่มาก สิ่งที่น่าไปปฏิบัติจึงไม่ใช่การสอนแบบ 5E (ความรู้ที่นำไปใช้ไม่ใช่ความรู้ที่ถูกต้อง) ดังนั้น ครูมลได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 1
ตัวอย่างที่ 2 ครูฝน: ครูฝนอธิบายขั้นตอนการสอนของการจัดการเรียนรู้แบบ 5E ให้ผู้วิจัยฟัง โดยสามารถอธิบายได้ครบถ้วนทุกขั้นตอน แล้วจึงแสดงความคิดเห็นว่า ที่จริงแล้วการสอนแบบ 5E ก็คือการสอนโดยให้นักเรียนมาร่วมคิดร่วมทำกันเป็นกลุ่ม ไม่แน่ใจนักว่าสิ่งที่แตกต่างหรือจุดเด่นของวิธีการนี้คืออะไร ในแผนการสอนของครูฝน ปรากฏขั้นตอนการสอนแบบ 5E แต่รายละเอียดของกิจกรรมการเรียนการสอนในบางขั้นตอน ยังไม่สอดคล้องกับขั้นตอนนั้นๆ นัก...	ครูฝนยังมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบการสอนที่กลุ่มเลือกใช้ไม่สมบูรณ์นัก แต่ได้พยายามนำความรู้นี้ไปใช้ในการทำงานจริง โดยมีข้อบกพร่องในบางส่วน ดังนั้น ครูฝนได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 3

**ตัวบ่งชี้ที่ 1.3 มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่นักเรียน** (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้ที่ 3) คือ การที่ครูสามารถระบุ เขียน หรืออธิบายถึงสภาพปัญหาในการเรียนรู้ของนักเรียน ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษาได้ เช่น หากกลุ่มเลือกศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ ครูสามารถระบุหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาของนักเรียนในการเขียนสร้างสรรค์ และผลการเรียนรู้ด้านความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ที่พึงประสงค์ได้อย่างถูกต้อง ชัดเจน รวมถึงปรากฏการณ์นำความรู้ต่างๆ ไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง อาจในลักษณะของการนำข้อความรู้ไปใช้พิจารณาวางแผนการสอน หรือปรากฏการณ์เขียนไว้ในแผนการสอน เป็นต้น

### ตัวบ่งชี้ย่อย

1. ระบุ เขียน หรืออธิบายถึงสภาพและปัญหาในการเรียนรู้ของนักเรียน ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบทเรียนที่กลุ่มเลือกมาศึกษาได้อย่างถูกต้อง ชัดเจน หรือมีข้อมูลหลักฐานที่ชัดเจน
2. มีการนำความรู้ด้านการเรียนรู้ของนักเรียนมาใช้ในการปฏิบัติงาน

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และข้อ 2 (ไม่รู้ หรือรู้และเข้าใจไม่ถูกต้อง หรือคลาดเคลื่อนในประเด็นหลัก)	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 แต่ไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 2 (มีความรู้ความเข้าใจถูกต้อง แต่ไม่ปรากฏการณ์นำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงาน)	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 2 แต่ไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 1 (รู้และเข้าใจไม่ถูกต้องหรือคลาดเคลื่อนในประเด็นปลีกย่อย)	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2 (มีความรู้ความเข้าใจถูกต้องและนำความรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงาน)

### ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูดา: ครูดาบอกว่านักเรียนมีปัญหาเรื่องความคิดสร้างสรรค์ในการแต่งประโยค โดยนักเรียนมักแต่งประโยคไม่ถูกต้อง เมื่อผู้วิจัยถามว่าอย่างไรเรียกว่าไม่ถูกต้อง ครูดาบอกว่านักเรียนมักเขียนสะกดคำผิด ซึ่งเป็นปัญหาของการแต่งประโยค เมื่อผู้วิจัยถามต่อว่าเพราะเหตุใดจึงคิดว่าการเขียนคำผิดแสดงถึงความไม่สร้างสรรค์ ครูดาตอบว่า “เพราะทำให้ประโยคที่เขียนไม่ถูกต้อง ดูไม่เข้าใจ...(เจียบ)...อืม ไม่รู้สิ”	ครูดาไม่สามารถระบุสภาพปัญหาของนักเรียนได้อย่างชัดเจน ดังนั้น ครูดาได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 1
ตัวอย่างที่ 2 ครูอร: ครูอรระบุว่าลักษณะของการแต่งประโยคอย่างสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้น ป.1 คือ นักเรียนสามารถพูดหรือเขียนประโยคจากคำที่กำหนดให้ได้อย่างหลากหลาย น่าสนใจ ซึ่งปัญหาของนักเรียน คือ นักเรียนมักเขียนประโยคที่ซ้ำๆ กัน ใช้คำเดิมๆ ในการเขียน เช่น คำว่า “ฉัน” ฉันไปเที่ยว ฉันกินข้าว ฉันกระโดด... แล้วครูออร์ก็นำแบบฝึกหัดที่นักเรียนทำไว้และแผนการสอนที่เคยสอนเรื่องนี้มาให้ผู้วิจัยดู โดยในแผนการสอนมีบันทึกข้อมูลหลังการสอนไว้ว่า ในการสอนแต่งประโยคครั้งหน้าควรมีกิจกรรมให้นักเรียนฝึกคิดคำต่างๆ ในประโยคให้หลากหลายมากขึ้น	ครูอรสามารถระบุปัญหาของนักเรียนได้อย่างชัดเจน โดยมีข้อมูลหลักฐานประกอบ รวมถึงมีการนำข้อมูลนี้ไปพิจารณาเพื่อปรับปรุงแก้ไขการสอนในครั้งต่อไป ดังนั้น ครูอรได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 4
ตัวอย่างที่ 3 ครูพิม: ครูพิมสามารถระบุสภาพปัญหาได้เช่นเดียวกับครูอร แต่ในแผนการสอนและการสอนในชั้นเรียนของครูพิมไม่ปรากฏการณ์จัดการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหา จากการสัมภาษณ์ครูพิม ครูพิมบอกว่ารู้ปัญหา แต่เวลาวางแผนการสอนก็ไม่เคยคิดถึงว่าจะสอนเพื่อแก้ปัญหา คิดแต่ว่าจะสอนอย่างไรให้ครบตามเนื้อหาแบบเรียนหรือตามที่หลักสูตรของโรงเรียนกำหนด	ครูพิมสามารถระบุปัญหาได้ แต่ไม่มีการนำข้อมูลสภาพปัญหามาใช้ในการปฏิบัติงานจริง ดังนั้น ครูพิมได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 2



## 2) สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน

ทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน หมายถึง ความสามารถและความชำนาญในการคิดสะท้อน (reflective thinking) เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนที่ครูแสดงออกในการปฏิบัติงานการจัดการเรียนการสอนของตน ประกอบด้วย การคิดสะท้อนใน 3 ระยะ และมีตัวบ่งชี้สมรรถภาพ จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ 1) ระยะการคิดสะท้อนในการวางแผนการสอน (reflection for action) มี 2 ตัวบ่งชี้ คือ (1) มีการคิดวางแผนการสอน และ (2) มีการเขียนแผนการสอน 2) ระยะการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอน (reflection in action) มี 1 ตัวบ่งชี้ คือ มีการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน และ 3) ระยะการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาการสอน (reflection on action) มี 1 ตัวบ่งชี้ คือ มีการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอน รายละเอียดของแต่ละตัวบ่งชี้ มีดังนี้

(1) การคิดสะท้อนในการวางแผนการสอน (reflection for action) คือ ความสามารถในการคิดถึงการจัดการเรียนการสอนที่จะดำเนินการในอนาคต มี 2 ตัวบ่งชี้ คือ (ก) มีการคิดวางแผนการสอน และ (ข) มีการเขียนแผนการสอน

**ตัวบ่งชี้ที่ 2.1 มีการคิดวางแผนการสอน** (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้ที่ 1) คือ การที่ครูมีความสามารถในการกำหนดเป้าหมายหรือจุดเน้นในการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนได้ สามารถตัดสินใจเลือกแนวทาง วิธีสอนหรือกระบวนการเรียนการสอนได้อย่างสอดคล้องและเหมาะสมกับเป้าหมาย สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง และมุ่งประโยชน์ของนักเรียนเป็นสำคัญ โดยมีการพิจารณาข้อมูลหรือข้อความรู้ที่จำเป็นต่าง ๆ (หลักสูตร/ สภาพปัญหาการเรียนรู้ของผู้เรียน/ ธรรมชาติของวิชา เนื้อหา/ นวัตกรรมการเรียนการสอน นโยบาย ฯลฯ) อย่างครอบคลุม รอบด้าน ทำให้สามารถคิดวางแผนได้อย่างคล่องแคล่ว และหลากหลาย

### ตัวบ่งชี้ย่อย

1. มีการพิจารณาข้อมูลหรือข้อความรู้ที่จำเป็นต่าง ๆ (เช่น หลักสูตร/ สภาพปัญหาการเรียนรู้ของผู้เรียน/ ธรรมชาติวิชา/ เนื้อหา/ นวัตกรรมการเรียนการสอน/ นโยบาย ฯลฯ) อย่างครอบคลุม รอบด้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งข้อมูลด้านผู้เรียน
2. กำหนดเป้าหมาย หรือจุดประสงค์ในการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม และมีจุดเน้นที่ชัดเจน
3. ตัดสินใจเลือกแนวทาง วิธีสอน หรือกระบวนการเรียนการสอนได้อย่างมีเหตุผล (เหตุผลทางศาสตร์การสอน) สอดคล้องและเหมาะสมกับเป้าหมาย สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง
4. ระบุแนวทาง วิธีสอน หรือกระบวนการเรียนการสอนได้อย่างคล่องแคล่ว หลากหลาย

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 – 4 เลย	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อใดข้อหนึ่ง	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อย 2-3 ข้อ	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1- 4 ครบทุกข้อ

### ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูชวล: ครูชวลบอกว่าจะสอนเรื่องเศรษฐกิจพอเพียง โดยใช้การสอนแบบ 4 MAT เมื่อถามครูชวลว่าเพราะเหตุใดจึงใช้การสอนแบบนี้ ครูชวลตอบว่าเพราะสนใจจะทำวิจัยชั้นเรียนเรื่องนี้ เห็นคนทำกันเยอะ ตนเองน่าจะทำได้ ผู้วิจัยจึงถามต่อว่า แล้วครูชวลต้องการให้นักเรียนได้อะไรจากการเรียนเรื่องนี้ ครูชวลบอกว่าอยากให้นักเรียนได้ฝึกคิดสร้างสรรค์ ฝึกแก้ปัญหา ฝึกการวางแผน ฝึกการทำงานเป็นทีม ฯลฯ เมื่อถามต่อว่าเพราะอะไรจึงคิดว่าการสอนแบบ 4MAT จะทำให้นักเรียนเกิดสิ่งต่างๆ เหล่านี้ได้ ครูชวลบอกว่า มันก็น่าจะได้แหละ เห็นเค้าใช้กันเยอะ กำลังนิยม (แสดงสีหน้าไม่แน่ใจ)	ครูชวลตัดสินใจเลือกวิธีสอนโดยไม่มีเหตุผลหรือข้อมูลประกอบการตัดสินใจที่ชัดเจน โดยให้เหตุผลที่ไม่แสดงถึงองค์ความรู้ทางศาสตร์การสอน วิธีการที่เลือกมาจากความสนใจส่วนตัว ไม่ได้พิจารณาข้อมูลอย่างรอบด้าน ไม่มีเป้าหมายหรือจุดเน้นที่ชัดเจนในการวางแผนการสอนเพื่อพัฒนานักเรียน ดังนั้น ครูชวลได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 1
ตัวอย่างที่ 2 ครูพັນ: ครูพັນคิดวางแผนการสอนเรื่องเบญจศีล โดยระบุว่าวันที่มาในการสอนเรื่องนี้จากเนื้อหาสาระในแบบเรียน ครูพັນได้กำหนดจุดประสงค์ในการสอนว่าเพื่อให้นักเรียนอธิบายความหมายของเบญจศีล และยกตัวอย่างการประพฤติปฏิบัติตนตามหลักเบญจศีลได้ ครูพັນแจ้งว่าในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนได้วางแผนให้นักเรียนศึกษาค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเองโดยใช้กิจกรรมกลุ่ม เพราะต้องการฝึกให้นักเรียนรู้จักค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งเมื่อผู้วิจัยเข้าสังเกตการสอนพบว่า ครูพັນให้นักเรียนแต่ละคนแยกย้ายไปหามุมนั่งอ่านเนื้อหาเรื่องนี้ในแบบเรียนของตนเอง โดยให้นั่งรวมกันเป็นกลุ่มตามความสมัครใจ จนเมื่อเหลือเวลาในการสอนอีกประมาณ 10 นาที ครูพันก็เรียกนักเรียนให้เข้านั่งประจำที่ แล้วสุ่มนักเรียน 2-3 คนออกมาอ่านให้เพื่อนฟัง	ครูพันสามารถกำหนดจุดประสงค์ในการสอนได้อย่างชัดเจน แต่การเลือกกิจกรรมการเรียนการสอนยังไม่สอดคล้องและเหมาะสมนัก และยังไม่มีการพิจารณาข้อมูลอย่างรอบด้าน ดังนั้น ครูพันได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 2
ตัวอย่างที่ 3 ครูเล็ก: ครูเล็กวางแผนการสอนเรื่องการปกครองในสมัยกรุงศรีอยุธยา โดยศึกษาค้นคว้าเนื้อหาสาระจากหนังสือหลายเล่ม ศึกษาข้อกำหนดในหลักสูตรของโรงเรียน แล้วกำหนดจุดประสงค์ในการสอนครั้งนี้ว่ามุ่งให้นักเรียนรู้และเข้าใจถึงสาเหตุในการเปลี่ยนแปลงการปกครอง โดยต้องการให้นักเรียนอธิบายถึงสาเหตุในการเปลี่ยนแปลงการปกครองแต่ละครั้งได้ และแจ้งผู้วิจัยว่านักเรียนไม่ค่อยชอบเรียนสังคม จึงพยายามจะสอนสังคมให้นักเรียนสนุกไปด้วยการใช้เกม บทบาทสมมติ และกิจกรรมกลุ่มในการค้นคว้าข้อความรู้ เพื่อให้นักเรียนได้เคลื่อนไหว คิด และเข้าใจเนื้อหาได้ด้วยการสังเกต และค้นพบเอง ครูเล็กอธิบายขั้นตอนการสอนแต่ละขั้นให้ฟังอย่างชัดเจน แต่จากการสังเกตพบว่าการประชุมกลุ่มเรื่องการสอนบทเรียนอื่นๆ ครูเล็กก็จะพยายามเสนอวิธีการใช้เกม บทบาทสมมติและกิจกรรมกลุ่มทุกครั้ง แม้ว่าสมาชิกในกลุ่มจะถามถึงแนวทางอื่น ครูเล็กก็จะเสนอแนวทางในลักษณะเดิม	ครูเล็กคิดวางแผนการสอนโดยพิจารณาข้อมูลในหลายด้าน สามารถกำหนดจุดประสงค์ในการสอนได้อย่างชัดเจน เลือกวิธีการสอนได้อย่างเหมาะสม แต่ยังคงคิดได้ในแนวทางที่จำกัด ดังนั้น ครูเล็กแสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1-3 รวม 3 ข้อ จึงได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 3

**ตัวบ่งชี้ที่ 2.2 มีการเขียนแผนการสอน** (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้ที่ 2) คือ การที่ครูมีความสามารถในการเขียนแผนการจัดการเรียนการสอน หรือแผนการจัดการเรียนรู้ได้โดยมีองค์ประกอบที่สำคัญ (จุดประสงค์/ความคิดรวบยอด/เนื้อหา/ กิจกรรมการเรียนการสอน/การวัดประเมินผล) ของแผนอย่างครบถ้วน โดยในแต่ละองค์ประกอบมีรายละเอียดที่ชัดเจน ถูกต้อง เหมาะสม เป็นรูปธรรม สามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้จริง ทุกองค์ประกอบมีความสอดคล้องสัมพันธ์กัน แสดงถึงเป้าหมายหรือจุดเน้นที่ชัดเจนของแผนนั้น ๆ

**ตัวบ่งชี้ย่อย**

1. แผนการสอนมีองค์ประกอบที่สำคัญครบถ้วน และมีรายละเอียดในแต่ละองค์ประกอบที่ถูกต้อง ชัดเจน

2. ทุกองค์ประกอบในแผนมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันเป็นไปตามเป้าหมาย จุดประสงค์ หรือจุดเน้นของบทเรียนที่วางไว้

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่ปรากฏตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และข้อ 2	ปรากฏตัวบ่งชี้ย่อยข้อที่ 1 ไม่ปรากฏข้อที่ 2 (บางองค์ประกอบซึ่งเป็นองค์ประกอบหลักไม่มีความสัมพันธ์กัน หรือไม่สอดคล้องกับจุดประสงค์)	ปรากฏตัวบ่งชี้ย่อยข้อที่ 2 ไม่ปรากฏข้อที่ 1 (บางองค์ประกอบซึ่งเป็นองค์ประกอบย่อย มีรายละเอียดที่ไม่ชัดเจนบกพร่องเล็กน้อย)	ปรากฏตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2

**ตัวอย่างการประเมิน**

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูสุ: ครูสุเขียนแผนการสอนโดยมีหัวข้อขององค์ประกอบที่สำคัญครบถ้วน แต่มีรายละเอียดเพียงในหัวข้อจุดประสงค์การเรียนรู้ และกิจกรรมการเรียนการสอน และการวัดประเมินผล ซึ่งไม่มีความสอดคล้องสัมพันธ์กัน รวมทั้งไม่มีรายละเอียดของเนื้อหาสาระ หรือความคิดรวบยอด	แผนการสอนของครูสุมีรายละเอียดเพียงในบางองค์ประกอบ และไม่มีความสัมพันธ์กัน ดังนั้น ครูสุได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 1
ตัวอย่างที่ 2 ครูชด: แผนการสอนของครูชดมีรายละเอียดครบถ้วน ถูกต้องในทุกองค์ประกอบ มีข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นต่อการนำไปใช้ประกอบอยู่ เช่น การวิเคราะห์ความสอดคล้องของจุดประสงค์ในบทเรียนนี้กับมาตรฐานในหลักสูตร ข้อความรู้สำหรับครู ตัวอย่างการวัดประเมินผล ส่วนในด้านความสอดคล้องของแต่ละองค์ประกอบ พบว่า ในรายละเอียดของการวัดและประเมินผลยังไม่สอดคล้องกับจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ เช่น จุดประสงค์กำหนดว่า นักเรียนสามารถปฏิบัติกรทดลองตามขั้นตอนที่วางแผนไว้ได้อย่างถูกต้อง ปลอดภัย แต่การวัดและประเมินผลระบุว่า ประเมินความร่วมมือในการทำกิจกรรม	แผนการสอนของครูชดมีรายละเอียดครบถ้วนในทุกองค์ประกอบ แต่ยังขาดความสอดคล้องสัมพันธ์กันในบางองค์ประกอบซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สำคัญ ดังนั้น ครูชดได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 2
ตัวอย่างที่ 3 ครูยศ: แผนการสอนของครูยศมีความสอดคล้องสัมพันธ์กันเป็นส่วนใหญ่ แต่ยังมีความบกพร่องและขาดรายละเอียดเล็กน้อยในบางองค์ประกอบ ดังนั้น ครูยศได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 3	

(2) การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอน (reflection in action) คือ ความสามารถในการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะจัดการเรียนการสอน มี 1 ตัวอย่าง ดังนี้

**ตัวอย่างที่ 2.3** มีการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ตัวอย่างที่ 3) คือ การที่ครูแสดงพฤติกรรมการสอนได้สอดคล้องตามแผนที่วางไว้ โดยเป็นการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งผู้เรียนเป็นสำคัญ รวมถึงการที่ครูสามารถแก้ปัญหาเฉพาะหน้า แสดงปฏิริยาตอบสนองต่อนักเรียน หรือปรับกิจกรรมการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกับสถานการณ์ โดยยังคงดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนให้เป็นไปตามจุดประสงค์ที่วางไว้ได้

### ตัวอย่างย่อย

1. แสดงพฤติกรรมการสอนได้สอดคล้องตามแผนที่วางไว้ได้เป็นส่วนใหญ่
2. มีการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า แสดงปฏิริยาตอบสนองต่อนักเรียน หรือปรับกิจกรรมการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกับสถานการณ์ โดยยังคงดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนให้เป็นไปตามจุดประสงค์ที่วางไว้ได้ และแสดงถึงการมุ่งผู้เรียนเป็นสำคัญ

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อที่ 1 ไม่แสดงพฤติกรรมข้อที่ 2 (ไม่มีการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า หรือแก้ปัญหาเฉพาะหน้าไม่เหมาะสม)	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อที่ 1 และแสดงพฤติกรรมข้อที่ 2 ในบางโอกาส	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2 อยู่เสมอ

### ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูรุ่ง: ครูรุ่งแสดงพฤติกรรมการสอนไม่ตรงกับแผนการสอนที่ให้ผู้วิจัยและไม่ตรงกับคำอธิบายถึงการวางแผนการสอนที่ให้สัมภาษณ์ก่อนการสอนเลย โดยอธิบายว่าแผนที่ให้ผู้วิจัยเป็นแผนที่ทำขึ้นเพื่อส่งให้หัวหน้าตรวจ ไม่ได้ใช้จริง ส่วนที่ให้สัมภาษณ์ ตอนแรกตนก็คาดว่าจะสอนเช่นนั้น แต่เมื่อพบนักเรียน การสอนที่เกิดขึ้นก็เป็นไปโดยอัตโนมัติ ตามธรรมชาติแบบที่เคยสอนมา (จากการให้สัมภาษณ์ระบุว่า ให้นักเรียนเข้ากลุ่มเพื่อระดมความคิด แล้วมาเสนอความคิดของกลุ่มหน้าชั้นเรียน แต่ในการสอนจริง คือ ครูรุ่งเป็นผู้บรรยายและเขียนข้อความที่บรรยายบนกระดานให้นักเรียนลอกลงในสมุด)	ครูรุ่งไม่สามารถแสดงพฤติกรรมการสอนได้ตามแผนที่วางไว้ โดยแสดงพฤติกรรมการสอนตามธรรมชาติหรือความคุ้นชินของตนโดยไม่มีการวางแผนล่วงหน้าชัดเจน ดังนั้น ครูรุ่งได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 1
ตัวอย่างที่ 2 ครูดวง: ครูดวงจัดการเรียนการสอนตามขั้นตอนในแผนอย่างเคร่งครัด เมื่อนักเรียนซักถามข้อสงสัยที่เกี่ยวข้อกับเนื้อหา แต่อยู่นอกเหนือประเด็นที่ครูดวงเตรียมมา ครูดวงไม่แสดงปฏิริยาใดๆ หรือบางครั้งบอกนักเรียนว่าอย่าถามนอกเรื่อง แล้วก็กลับเข้าสู่กิจกรรมที่ตนเตรียมมา และไม่ได้มีการพูดถึงข้อสงสัยนั้นๆ ของนักเรียนอีก	ครูดวงแสดงพฤติกรรมการสอนได้ตามแผน แต่ไม่ให้ความสนใจหรือให้ความสำคัญกับปฏิริยาของนักเรียน ดังนั้น ครูดวงได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 2



(3) การคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาการสอน (reflection on action) คือ ความสามารถในการคิดถึงการจัดการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นผ่านไปแล้ว เพื่อดึงข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในครั้งต่อไป มี 1 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

**ตัวบ่งชี้ที่ 2.4 มีการสะท้อนความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอน (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านทักษะการคิดในการจัดการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้ที่ 4)** คือ การที่ครูสามารถบรรยาย อธิบาย สภาพเหตุการณ์ หรือระบุประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนการสอนได้ สามารถวิเคราะห์วิพากษ์ แสดงความคิดเห็นในประเด็นนั้นๆ ได้อย่างมีเหตุผล โดยแสดงถึงการเชื่อมโยงข้อมูลและองค์ความรู้ต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง สามารถเสนอแนวทางหรือให้ข้อเสนอแนะที่เป็นรูปธรรม สามารถนำไปปฏิบัติจริงเพื่อให้เกิดการจัดการเรียนการสอนที่ดีกว่าได้ โดยสามารถเสนอความคิดได้อย่างหลากหลายแง่มุม แต่ละประเด็นที่นำเสนอในการสะท้อนความคิดมีความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงสัมพันธ์กัน

**ตัวบ่งชี้ย่อย**

1. บรรยาย อธิบายสภาพเหตุการณ์ หรือระบุประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างถูกต้อง ตรงประเด็น
2. อภิปราย วิเคราะห์วิพากษ์ ระบุข้อดี ข้อบกพร่อง ข้อสงสัย หรือแสดงความคิดเห็นได้อย่างมีเหตุผล หลากหลายแง่มุม แสดงถึงการเชื่อมโยงข้อมูลและองค์ความรู้ต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง
3. เสนอแนวทาง ให้ข้อเสนอแนะที่เป็นรูปธรรม สามารถนำไปปฏิบัติจริงได้
4. สามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1-3 ได้อย่างสอดคล้องกันและสอดคล้องกับประเด็นของกลุ่ม

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1-4 เลย หรือแสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1-3 อย่างน้อย 1 ข้อโดยไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 4	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 และในบางโอกาสแสดงพฤติกรรมข้อ 2 และ 4	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 และ 2 และในบางโอกาสแสดงพฤติกรรมข้อ 3 และ 4	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1-4 ครบทุกข้อ

## ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
<p>ตัวอย่างที่ 1 ครูธง: ในชั้นเรียน เกิดปัญหาที่เห็นได้ชัดเจนประการหนึ่ง คือ เมื่อครูถามคำถามที่เตรียมมา นักเรียนเงียบ ไม่ตอบคำถามของครู จนครูต้องพยายามอธิบายและถามอีกหลายครั้ง หลังการสอน ผู้ดำเนินการอภิปรายได้ขอให้สมาชิกแต่ละคนให้ข้อมูลจากการสังเกตว่าพบเห็นปัญหาที่เกิดขึ้นในประเด็นใดบ้าง ครูธงบอกว่า การสอนดีแล้ว ไม่มีปัญหาอะไรเลย แต่อยากให้ครวหน้าจัดกลุ่มนักเรียนแบบคณะผลสัมฤทธิ์ เมื่อถามถึงเหตุผล ครูธงบอกว่าจำได้ว่าตอนไปอบรมแล้ววิทยากรแนะนำว่าควรจัดกลุ่มแบบนี้ จัดแบบนี้แล้วดี...</p>	<p>ครูธงไม่มีการระบุถึงประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้น แต่มีการให้ข้อเสนอแนะที่ไม่ได้เกี่ยวข้องกับสิ่งที่ประเด็นปัญหารวมถึงไม่สามารถให้เหตุผลที่แสดงถึงองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องได้ ดังนั้น ครูธงได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 1</p>
<p>ตัวอย่างที่ 2 ครูทิว: จากสถานการณ์เดียวกันกับครูธง ครูทิวบอกว่าปัญหาสำคัญที่ตนสังเกตเห็นคือ ในขั้นตอนของการที่ครูให้นักเรียนระดมความคิดกันภายในกลุ่ม พอครูถามคำถามแล้ว นักเรียนเงียบ ไม่ตอบคำถามของครู ตนรู้สึกว่ทำให้เกิดบรรยากาศในการเรียนการสอนที่ไม่ค่อยดี เหมือนการสอนสะตูดไป ไม่อยากให้เกิดเหตุการณ์แบบนี้ ครวหน้าควรต้องระวังและช่วยกันเตรียมการให้มากกว่านี้</p>	<p>ครูทิวสามารถระบุประเด็นปัญหาอธิบายสภาพปัญหาได้และพยายามแสดงความคิดเห็นที่เชื่อมโยงกับปัญหา แต่ความคิดเห็นของครูทิวเป็นเพียงการระบุว่ดีหรือไม่ โดยไม่มีเหตุผลที่ชัดเจนนัก รวมทั้งให้ข้อเสนอแนะแบบกว้างๆ ไม่เชื่อมโยงกับสภาพปัญหาเท่าใดนัก ดังนั้น ครูทิวได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 2</p>
<p>ตัวอย่างที่ 3 ครูช้าง: จากสถานการณ์เดียวกันกับครูธงและครูทิว ครูช้างแสดงความคิดเห็นว่จากที่สังเกตเห็น การที่นักเรียนเงียบ น่าจะมีสาเหตุเพราะครูผู้สอนถามคำถามนักเรียนในขณะที่นักเรียนกำลังตั้งใจทำกิจกรรมกลุ่มอยู่ หรือเพราะเสียงครูอาจเบาเกินไป นักเรียนกำลังคุยกันจึงไม่ได้ยิน หรืออาจเนื่องมาจากคำถามที่ยากเกินไป นักเรียนจึงไม่เข้าใจคำถาม แต่ลำดับขั้นตอนของคำถามที่ใช้ดีอยู่แล้ว ดังนั้นครวหน้าควรต้องตั้งคำถามให้นักเรียนเข้าใจง่ายกว่านี้ เมื่อกลุ่มถามให้ครูช้างยกตัวอย่างคำถาม ครูช้างเงียบ แสดงว่ที่ครุ่นคิด และบอกว่าให้ครูธงช่วยคิดที่ ตนคิดไม่ออก</p>	<p>ครูช้างสามารถระบุประเด็นปัญหาได้และพยายามแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสาเหตุของปัญหาในหลายแง่มุม พยายามให้ข้อเสนอแนะ แต่ยังเป็นข้อเสนอแนะที่ไม่ชัดเจนนัก ดังนั้น ครูช้างได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 3</p>
<p>ตัวอย่างที่ 3 ครูตัน: ครูตันบอกว่าผมฟังคำถามที่ครูถามแล้ว บางคำถามผมก็งงเหมือนกัน ไม่รู้จะตอบยังไง อย่างที่ถามนักเรียนว่ โจทย์กำหนดอะไรให้บ้าง เราอาจจะเปลี่ยนคำถามเป็นว่ จากโจทย์ข้อนี้ นักเรียนรู้อะไรแล้วบ้าง หรือโจทย์บอกอะไรให้รู้แล้วบ้างดีกว่าไหมครับ น่าจะช่วยให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น คำว่กำหนด เด็กอาจจะไม่เข้าใจ...</p>	<p>แม้ครูตันจะไม่ได้แสดงพฤติกรรมการระบุประเด็นปัญหาอย่างชัดเจน แต่การแสดงความคิดเห็นและข้อเสนอแนะที่เชื่อมโยงกัน แสดงออกถึงการที่ครูตันรับรู้สภาพปัญหาเป็นอย่างดี ดังนั้น ครูตันได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 4</p>

### 3) สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง

ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง หมายถึง ความสามารถของครูใน การทำงานร่วมกับผู้อื่นให้บรรลุตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้สมรรถภาพ จำนวน 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ (1) มีความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม (2) มีความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด (3) มีการเปิดใจกว้าง และ (4) มีความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด ซึ่งมีรายละเอียดของแต่ละตัวบ่งชี้ ดังนี้

**ตัวบ่งชี้ที่ 3.1 มีความรู้ความเข้าใจในเป้าหมายของกลุ่ม** (สมรรถภาพการจัดการเรียน การสอน ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ตัวบ่งชี้ที่ 1) คือ การที่ครูสามารถ ระบุ อธิบาย หรือบอกเป้าหมายการทำงานของกลุ่ม (ในที่นี้คือเป้าหมายการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนของ กลุ่ม) ได้อย่างถูกต้อง ชัดเจน และแสดงพฤติกรรมการทำงานสอดคล้องกับเป้าหมายนั้นอย่าง สม่าเสมอ

#### ตัวบ่งชี้ย่อย

1. ระบุ อธิบาย หรือบอกเป้าหมายของกลุ่มได้อย่างถูกต้อง
2. แสดงพฤติกรรมการทำงานสอดคล้องกับเป้าหมายอย่างสม่ำเสมอ

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และ ข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 แต่ไม่ แสดงพฤติกรรมข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 2 แต่ไม่ แสดงพฤติกรรมข้อ 1	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2

#### ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
จากการสัมภาษณ์ครูอ้อยว่าเป้าหมายการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียนของกลุ่ม คืออะไร จุดเน้นหรือผลการเรียนรู้สำคัญที่ต้องการให้เกิดนักเรียนคืออะไร ครูอ้อยตอบว่า คือ การให้นักเรียนรู้จักคิด ได้ฝึกทำงานกลุ่ม สนุกกับการได้ เล่นเกม (ที่จริงเป้าหมายของกลุ่มนี้ คือ การพัฒนาทักษะคิดเลขเร็วของ นักเรียน) เมื่อถามต่อเพื่อให้ครูอ้อยอธิบายให้ชัดเจนขึ้น ครูอ้อยได้พูดถึง เรื่องการเรียนแบบร่วมมือ (cooperative learning) ว่าตนเองต้องการ จัดการเรียนการสอนโดยทดลองนำวิธีการตามแนวคิดนี้มาใช้เพื่อให้ นักเรียนสนุกกับการเรียน ไม่เบื่อ และจะนำแนวคิดนี้มาใช้ในชั้นเรียนของ ตนเอง ... แต่จากการสังเกตการทำงานกับกลุ่มพบว่า ครูอ้อยให้ความ ร่วมมืออย่างดี เข้าร่วมการประชุมของกลุ่มทุกครั้ง โดยพยายามหาแบบฝึก คิดเลขเร็วต่าง ๆ มานำเสนอต่อกลุ่มเพื่อใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียน การสอนอยู่เสมอ พยายามเสนอวิธีการ เทคนิคต่าง ๆ ที่สามารถใช้พัฒนา ความสามารถในการคิดเลขเร็วของนักเรียนได้ และเชิญชวนให้สมาชิกใน กลุ่มไปสังเกตการสอนคิดเลขเร็วของตนเองได้	ครูอ้อยไม่สามารถอธิบายหรือบอก เป้าหมายของกลุ่มได้อย่างชัดเจน เป้าหมายที่ครูอ้อยบอกคือสิ่งที่ตนสนใจ โดยไม่ได้มีการกล่าวถึงเป้าหมายของ กลุ่มหรือผลการเรียนรู้ของนักเรียน แต่ ครูอ้อยแสดงพฤติกรรมการทำงาน เพื่อให้กลุ่มบรรลุเป้าหมายอย่าง สม่าเสมอ ดังนั้น ครูอ้อยได้รับการ ประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ ในระดับ 3

**ตัวบ่งชี้ที่ 3.2 มีความสามารถในการสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด**  
 (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง  
 ตัวบ่งชี้ที่ 2) คือ การที่ครูแสดงพฤติกรรมการระบุข้อความรู้ หรืออธิบายเพื่อแสดงความรู้สึก  
 ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของตนเองต่อสมาชิกอื่นในกลุ่ม โดยสามารถแสดงความรู้  
 ความรู้สึก หรือความคิดเห็นได้อย่างเหมาะสม ตรงประเด็น

### ตัวบ่งชี้ย่อย

1. มีการระบุ หรืออธิบายเพื่อแสดงความรู้ ความรู้สึก ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของ  
 ตนเองต่อสมาชิกอื่นในกลุ่ม
2. แสดงพฤติกรรมในข้อที่ 1 ได้อย่างเหมาะสม ตรงประเด็น

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และ ข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 แต่ไม่ แสดงพฤติกรรมข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และ 2 ในบางโอกาส	แสดงพฤติกรรมตาม ตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2 อยู่เสมอ

### ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูต้น: ในการประชุม เมื่อสมาชิกถามให้ครูต้นแสดงความคิดเห็น ครูต้นมักบอกว่า แล้วแต่ ยังไงก็ได้ หรือเห็นด้วยกับครู... เมื่อถามเหตุผล ครูต้นบอกว่า ผมไม่เรื่องมาก ยังไงก็ได้	ครูต้นพยายามที่จะเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นของตนเอง และไม่สามารถให้เหตุผลประกอบที่ชัดเจนได้ ดังนั้น ครูต้นได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 1
ตัวอย่างที่ 2 ครูยิ้ม: เมื่อสมาชิกในกลุ่มถามครูยิ้มว่า คิดว่าเราควรให้นักเรียนออกมานำเสนอผลงานอย่างไร ครูยิ้มบอกว่า ปกติครูยิ้มจะแบ่งกลุ่มนักเรียนชายและหญิงแบบคละกัน จะทำให้ได้ผลงานที่ออกมาดีกว่าแบบแยกชายหญิง เพราะนักเรียนหญิงจะทำงานช้าแต่เราเรียบริยส่วนนักเรียนชายมักจะทำสปรกแต่จะมีความคิดแปลกๆ น่าสนใจ เมื่อสมาชิกพยายามถามต่อว่าแล้วเรื่องการนำเสนอผลงานหน้าชั้นเรียนควรทำอย่างไร ครูยิ้มบอกว่า ก็แล้วแต่นักเรียน แต่ยังไงให้แบ่งกลุ่มคละชายหญิงจะดีกว่าให้นักเรียนเลือกเอง เพราะจะมีแต่เพศเดียวกัน	ครูยิ้มมีการแสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 โดยพยายามแสดงความคิดเห็นของตนเองอย่างเต็มที่ มีเหตุผลประกอบ แต่ไม่ใช่ประเด็นที่กลุ่มกำลังต้องการคำตอบ ดังนั้น ครูยิ้มได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้ให้อยู่ในระดับ 2



### ตัวบ่งชี้ที่ 3.3 มีการเปิดใจกว้าง (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้าน

ความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ตัวบ่งชี้ที่ 3) คือ การที่ครูแสดงพฤติกรรมยอมรับฟัง ทำความเข้าใจ และพิจารณาข้อความรู้ ความคิด ความรู้สึก ความคิดเห็น และข้อเสนอแนะของผู้อื่นอย่างจริงจัง รวมทั้งมีการนำข้อมูลที่ได้ไปปรับปรุงแก้ไข ปรับใช้ หรือนำไปใช้ในการปฏิบัติงานของตน ซึ่งในการนำไปใช้นั้น อาจนำไปใช้ปรับปรุงแก้ไขการสอนของตนทันที ใช้ในการปรับปรุงแก้ไขแผนการสอน ใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเรื่องอื่น ๆ หรือใช้เป็นข้อมูลในการแสดงความคิดเห็นต่อผู้อื่นในครั้งต่อไป ฯลฯ

#### ตัวบ่งชี้ย่อย

1. แสดงพฤติกรรมยอมรับฟัง ทำความเข้าใจและพิจารณาข้อความรู้ ความคิด ความรู้สึก ความคิดเห็น และข้อเสนอแนะของผู้อื่น โดยสามารถระบุถึงข้อความรู้ แนวทางประเด็นที่จำเป็นต้องปรับปรุงหรือพัฒนาได้ หรือมีการแสดงเจตจำนงในการนำข้อมูลที่ได้รับ การเสนอแนะไปใช้

2. มีการนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ หรือปรับใช้ในการปฏิบัติงานของตนเอง

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 แต่ไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 2 แต่ไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 1 อย่างชัดเจน หรือแสดงพฤติกรรมครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2 ในบางโอกาส	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2 อยู่เสมอ

#### ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูพร: จากการสังเกต ในขณะที่ประชุม เมื่อสมาชิกในกลุ่มกำลังเสนอความคิดเห็นครูพรมักขออนุญาตออกไปโทรศัพท์ หรือขออนุญาตนางานอื่นเข้ามาทำในที่ประชุม เมื่อสมาชิกในกลุ่มให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการปรับปรุงการสอนของครูพร ครูพรตอบทันทีว่า ทำไม่ได้ เพราะตนไม่ถนัด เมื่อสมาชิกเสนอให้ปรับแก้ไขในประเด็นที่ไม่ยุ่งยาก ครูพรยิ้มและพยักหน้า แต่ในการสอนครั้งต่อมา ครูพรไม่ได้ปรับปรุงแก้ไขในประเด็นที่ได้รับปากไว้	ครูพรแสดงความไม่สนใจในข้อเสนอแนะจากสมาชิกในกลุ่มและไม่มีการนำข้อเสนอแนะดังกล่าวไปใช้ แม้ว่าจะแสดงการยอมรับฟังบ้าง แต่ไม่ได้แสดงการยอมรับที่แท้จริง ดังนั้น ครูพรได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 1
ตัวอย่างที่ 3 ครูเมฆ: กลุ่มได้แนะนำให้ครูพรปรับกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้น แสวงหาความรู้ โดยให้เพิ่มเติมแหล่งความรู้ให้หลากหลายขึ้น เช่น แนะนำให้นักเรียนใช้อินเทอร์เน็ต เตรียมหนังสืออื่นที่น่าสนใจเพิ่มนอกเหนือจากแบบเรียน ครูเมฆฟังอยู่เฉยๆ ไม่ได้แสดงอาการใด หลังการประชุม ผู้วิจัยสอบถามครูเมฆว่าได้ความรู้หรือได้ประโยชน์อะไรจากการเข้าประชุมครั้งนี้บ้าง ครูเมฆตอบเพียงว่า ก็ได้เมื่อถามว่าได้อะไร ครูเมฆตอบเพียงว่า ได้เยอะ... แต่หลังจากนั้นไม่นานการสอนในชั้นเรียนของครูเมฆปรากฏการให้นักเรียนแสวงหาความรู้จากแหล่งความรู้ที่หลากหลาย เมื่อสอบถามครูเมฆ ครูเมฆระบุว่าได้แนวความคิดนี้มาจากการประชุมครั้งก่อน โดยยอมรับว่าตนไม่เคยคิดถึงเรื่องการให้นักเรียนสืบค้นข้อมูลทางอินเทอร์เน็ตมาก่อน นี่เป็นครั้งแรกที่ลองทำ	ครูเมฆไม่มีการแสดงพฤติกรรมพิจารณาข้อความรู้ ระบุถึงข้อความรู้ที่ได้ หรือแสดงเจตจำนงในการนำข้อมูลที่ได้ไปปรับปรุงแก้ไขการปฏิบัติงานของตนเองอย่างชัดเจน แต่ปรากฏการนำข้อมูลนั้นๆ ไปปรับปรุงหรือพัฒนางานของตนเอง ดังนั้น ครูเมฆได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 3

## ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 3 ครูศรี: ในขณะที่ประชุม สมาชิกในกลุ่มเสนอให้ครูศรีปรับเรื่องการใช้คำถามกับนักเรียน โดยกลุ่มได้เสนอคำถามที่ควรใช้ถามนักเรียน ซึ่งเป็นคำถามที่จะทำให้ให้นักเรียนเข้าใจได้ง่ายกว่าเดิม ครูศรีแสดงการรับฟัง ตั้งคำถามกับสมาชิกในประเด็นที่ตนเองไม่เข้าใจเรื่องลำดับของคำถามว่าควรใช้คำถามใดก่อนหลัง เสนอความคิดเห็นแย้งในกรณีที่ไม่เห็นด้วย และซักถามจนครูศรีบอกว่าตนเข้าใจ และได้ข้อสรุปในการปรับปรุงแก้ไขแล้ว อธิบายข้อสรุปให้สมาชิกฟังว่าตนเข้าใจถูกต้องหรือไม่ จากนั้น ครูศรีได้แก้ไขแผนการสอนในส่วนนี้เพื่อเก็บไว้ใช้ในการสอนครั้งหน้า เนื่องจากภาคเรียนนี้ไม่มีการสอนในเรื่องนี้แล้ว โดยครูศรีปฏิบัติตนเช่นนี้อยู่เสมอ	ครูศรีแสดงถึงความตั้งใจในการรับฟัง ข้อเสนอแนะของผู้อื่นเป็นอย่างดี และได้นำข้อมูลไปปรับปรุงในการทำงานของตน แม้ว่าจะไม่ใช้การนำไปปรับปรุงการสอนในชั้นเรียนทันที แต่ก็ได้ปรับปรุงแผนการสอนของตนอง ดังนั้น ครูศรีได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 4

**ตัวบ่งชี้ที่ 3.4 มีความสามารถในการประสานความรู้ ความคิด (สมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน ด้านความสามารถในการทำงานแบบร่วมมือรวมพลัง ตัวบ่งชี้ที่ 4) คือ การที่ครูแสดงพฤติกรรมการตั้งคำถาม แสดงความคิดเห็น ให้ข้อเสนอแนะ หรือสร้างข้อสรุปที่แสดงถึงความสามารถในการเชื่อมโยงข้อความรู้ ความคิด และข้อเสนอแนะของสมาชิกในกลุ่มและบุคคลอื่นๆ เพื่อให้ได้ข้อสรุปในการนำไปใช้พัฒนาหรือปรับปรุงผลงานของกลุ่ม**

### ตัวบ่งชี้ย่อย

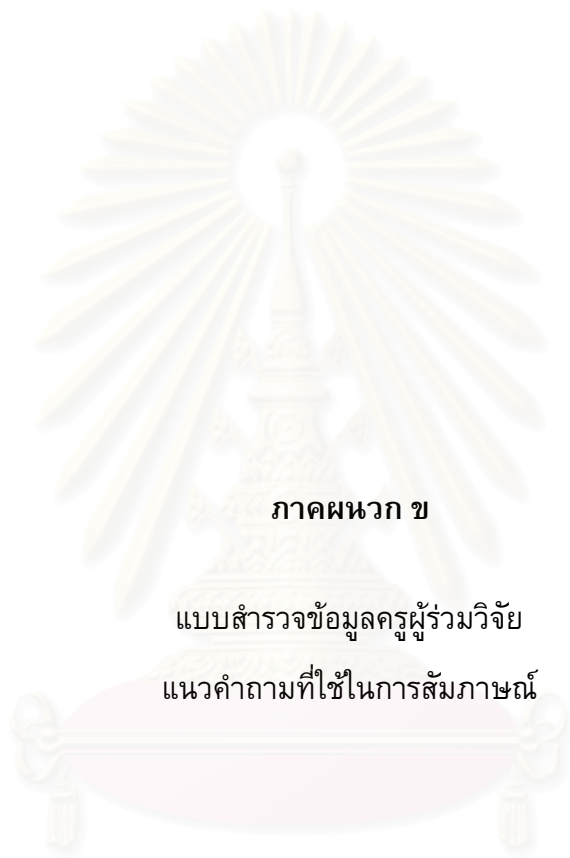
1. แสดงพฤติกรรมการตั้งคำถาม แสดงความคิดเห็น หรือให้ข้อเสนอแนะที่แสดงถึงความสามารถในการเชื่อมโยงข้อความรู้ ความคิด และข้อเสนอแนะของสมาชิกในกลุ่มและบุคคลอื่นๆ
2. สร้างข้อสรุปที่นำไปสู่การพัฒนาหรือปรับปรุงผลงานของกลุ่มได้อย่างเหมาะสม

เกณฑ์การประเมินระดับสมรรถภาพ			
ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยในข้อ 1 และข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 1 แต่ไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 2	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยข้อ 2 แต่ไม่แสดงพฤติกรรมข้อ 1 อย่างชัดเจน หรือแสดงพฤติกรรมครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2 ในบางโอกาส	แสดงพฤติกรรมตามตัวบ่งชี้ย่อยครบทั้งข้อ 1 และข้อ 2 อยู่เสมอ

## ตัวอย่างการประเมิน

ข้อมูล	การประเมิน
ตัวอย่างที่ 1 ครูศรี: ครูศรีซักถามความคิดเห็นของสมาชิกในกลุ่มถึงแนวทางการปรับปรุงแก้ไขกิจกรรมการเรียนการสอนในแผนการสอนที่เขียนขึ้น สมาชิกในกลุ่มแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างกัน ครูศรีพยายามถามให้สมาชิกแต่ละคน อธิบายถึงเหตุผลของตนเอง เมื่อฟังจบ ครูศรีระบุได้ว่าแนวทางของครูเอ้และครูหมี่คล้ายคลึงกัน น่าจะนำมาผสมผสานกันได้ แต่ท้ายที่สุด ครูศรีพบว่าปวดหัว คิดไม่ออก สรุปไม่ได้ แล้วบอกให้ครูอ้อมซึ่งเป็นสมาชิกในกลุ่มอีกคนช่วยสรุปแทน หรือไม่ก็ใช้กิจกรรมที่ครูหมี่เสนอเลย เพราะครูหมี่เคยใช้แล้ว จะได้ให้ครูหมี่เป็นคนสอน ซึ่งครูอ้อมและครูหมี่ไม่เห็นด้วย บอกว่ากิจกรรมนั้นยังไม่ดีพอ	ครูศรีแสดงความพยายามในการรวบรวมข้อมูลเพื่อที่จะประสานความคิดของสมาชิกในกลุ่ม แต่ยังไม่สามารถสร้างข้อสรุปที่เหมาะสมได้ ดังนั้น ครูศรีได้รับการประเมินสมรรถภาพตามตัวบ่งชี้นี้ให้อยู่ในระดับ 2





ภาคผนวก ข

แบบสำรวจข้อมูลครูผู้ร่วมวิจัย

แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



## แบบสำรวจข้อมูลครูผู้ร่วมวิจัย

การวิจัย เรื่อง การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษาตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

คำชี้แจง กรุณากรอกข้อมูลในส่วนต่างๆ ให้ครบถ้วน และผู้วิจัยจะมีการนัดหมายเพื่อสัมภาษณ์เพิ่มเติมอีกครั้ง ขอขอบพระคุณในความร่วมมือนมา ณ ที่นี้

### 1. ข้อมูลทั่วไป

1.1 ชื่อ (นาย/ นาง/ นางสาว) ..... นามสกุล ..... อายุ ..... ปี

1.2 ประวัติการศึกษา

ระดับการศึกษา	สาขาวิชา/ คณะ	สถาบันการศึกษา	ปี พ.ศ. ที่เข้าศึกษา	ปี พ.ศ. ที่จบการศึกษา
ปริญญาตรี				
ปริญญาโท				

1.3 ท่านทำงานในโรงเรียนแห่งนี้มาเป็นเวลา ..... ปี ..... เดือน

1.4 ท่านทำงานในตำแหน่ง  ข้าราชการ  ครูอัตราจ้าง

1.5 หมายเลขโทรศัพท์ที่ติดต่อได้ .....  
ช่วงเวลาที่สะดวกในการติดต่อ .....

### 2. ประสบการณ์ทำงานในวิชาชีพครู

2.1 ท่านทำงานในวิชาชีพครูมาเป็นเวลา ..... ปี ..... เดือน

2.2 ปัจจุบัน ท่านเป็นผู้รับผิดชอบสอนในรายวิชา ..... ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ .....  
และมีจำนวนคาบสอน จำนวน ..... คาบ/ สัปดาห์

2.3 กลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ท่านคิดว่าท่านมีความถนัดและเชี่ยวชาญที่สุด คือ .....

2.4 ท่านมีประสบการณ์การสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1) กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์  ไม่มี  มี จำนวน ..... ปีการศึกษา

2) กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย  ไม่มี  มี จำนวน ..... ปีการศึกษา

3) กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์  ไม่มี  มี จำนวน ..... ปีการศึกษา

4) กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม

ไม่มี  มี จำนวน ..... ปีการศึกษา

5) กลุ่มสาระการเรียนรู้อื่นๆ ได้แก่ (โปรดระบุกลุ่มสาระการเรียนรู้และจำนวนปีการศึกษาที่สอน)

.....  
.....

2.5 ท่านมีภาระงานอื่น นอกเหนือจากงานการจัดการเรียนการสอนหรือไม่ อะไรบ้าง  
(เช่น ตำแหน่งด้านบริหาร หัวหน้างานต่างๆ หรือความรับผิดชอบในหน้าที่อื่น) โปรดระบุ

.....  
.....

### 3. ประสบการณ์ด้านการวิจัย

3.1 ท่านมีประสบการณ์ในการทำวิทยานิพนธ์ (ในกรณีที่ท่านจบหรือกำลังศึกษาในระดับบัณฑิตศึกษา)  
จำนวน ..... เรื่อง ได้แก่

- 1) .....
- 2) .....

3.2 ท่านมีประสบการณ์ในการทำวิจัยในชั้นเรียน .....เรื่อง ได้แก่

- 1) .....
- 2) .....

3.3 ท่านมีประสบการณ์ในการเป็นกลุ่มตัวอย่างหรือกรณีศึกษาในการวิจัย ..... เรื่อง ได้แก่

- 1) .....
- 2) .....

### 4. ความประสงค์ในการเข้าร่วมการวิจัย

4.1 เพราะเหตุใด ท่านจึงสนใจเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งในการวิจัยครั้งนี้

.....  
.....

4.2 ท่านคิดว่าจะได้รับประโยชน์อะไรจากการเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้

.....  
.....

4.3 กลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ท่านประสงค์จะร่วมกลุ่มเพื่อดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน  
(Lesson Study) คือ

คณิตศาสตร์  ภาษาไทย  วิทยาศาสตร์  สังคมศึกษา  บูรณาการ

(หมายเหตุ : เป็นเพียงการแจ้งความประสงค์เบื้องต้น เพื่อเป็นข้อมูลในการจัดกลุ่มครูของ  
ผู้วิจัย อย่างไรก็ตาม จะมี การประชุมเพื่อทำความเข้าใจเรื่องการจัดกลุ่มอีกครั้ง)

### 5. ข้อเสนอแนะ/ คำถาม/ ความกังวลใจ/ ความรู้สึก/ ความคิดเห็น/ ข้อเสนอแนะ

.....  
.....  
.....

หากท่านมีคำถามหรือข้อสงสัย กรุณาติดต่อผู้วิจัย : นางสาว ชาริณี ตริวัณณู โทร .086-571-7147

## แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

คำชี้แจง แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์นี้ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลควบคู่กับวิธีการอื่นๆ อาทิ การสังเกต การศึกษาเอกสาร เช่น แผนการสอน ในการนำไปใช้ไม่จำเป็นต้องเรียงลำดับตามประเด็นคำถามที่ให้ไว้ และควรปรับการใช้ภาษาหรือปรับคำถามให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคล และแต่ละสถานการณ์ ทั้งนี้ อาจเลือกใช้เพียงบางคำถาม หรือสามารถเพิ่มเติมคำถามอื่นๆ ได้ตามความเหมาะสม

### 1. แนวคำถามเกี่ยวกับบริบทการทำงาน

- 1) ท่านมีวิธีการในการพัฒนาตนเองเพื่อการทำงานในอาชีพครูอย่างไรบ้าง
- 2) โรงเรียนของท่านได้สนับสนุนให้ท่านได้พัฒนาตนเองหรือไม่ อย่างไร
- 3) ท่านเคยเข้าร่วมกิจกรรมการสัมมนา การฝึกอบรมต่างๆ บ่อยครั้งหรือไม่ มากน้อยเพียงใด ส่วนใหญ่เป็นการร่วมกิจกรรมที่โรงเรียนจัดขึ้นหรือเป็นกิจกรรมของหน่วยงานภายนอก
- 4) ภายหลังจากการร่วมกิจกรรมนั้น ท่านได้นำความรู้หรือประสบการณ์ที่ได้มาใช้ในการเรียนการสอนของท่านหรือไม่ มากน้อยเพียงใด
- 5) ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรต่อการร่วมกิจกรรมนั้นๆ
- 6) ท่านมีวิธีการหรือแนวทางในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของท่านอย่างไร (เช่น วิจัยชั้นเรียน การพัฒนาสื่อการสอน)
- 7) ท่านมีการรวมกลุ่มหรือได้รับความช่วยเหลือจากเพื่อนร่วมงานในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนหรือพัฒนาตนเองหรือไม่อย่างไร หรือเมื่อท่านมีปัญหาในการทำงาน ท่านทำอย่างไร
- 8) ท่านเคยทำงานทางวิชาการ เช่น งานพัฒนาหลักสูตร งานวิจัยในชั้นเรียน ร่วมกันกับครูคนอื่นๆ หรือไม่
- 9) ท่านพึงพอใจการทำงานเป็นรายบุคคลหรือการทำงานเป็นกลุ่มมากกว่ากัน เพราะเหตุใด
- 10) ท่านพูดเสมอว่า “ถ้าสอนเช่นนั้น ใช้สื่อเช่นนั้น สอนตามวิธีการนั้น สอนตามขั้นตอนนี้ เด็กต้องได้แน่เลย” แสดงว่าท่านทราบว่าการสอนที่ดีเป็นอย่างไร แล้วเพราะเหตุใดจึงไม่สามารถสอนได้ตามนั้น
- 11) ท่านมีเวลาในการเตรียมการสอนมากน้อยเพียงใด
- 12) นอกเหนือจากภาระงานสอนแล้ว ท่านมีภาระงานอื่นใดอีกบ้าง ภาระงานนั้นๆ ส่งผลต่อภาระงานสอนของท่านหรือไม่ อย่างไร
- 13) ท่านเคยมีโอกาสนในการสังเกตการสอนของครูคนอื่นๆ ร่วมกันคิดวางแผนการสอนหรือพูดคุยเกี่ยวกับการสอนร่วมกับครูคนอื่นๆ หรือไม่
- 14) ท่านคิดว่าสิ่งใดคือปัญหาหรืออุปสรรคสำคัญในการทำงานในวิชาชีพครูของท่าน

## 2. แหวนคำถามเพื่อประเมินสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอน

- 1) นักเรียนในชั้นเรียนของท่านมีปัญหาในการเรียนอย่างไรบ้าง
- 2) เพราะเหตุใด ท่านจึงทราบว่านักเรียนของท่านมีปัญหาดังกล่าว
- 3) ท่านได้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนอย่างไรเพื่อแก้ปัญหาเหล่านั้น
- 4) หากท่านจะเริ่มต้นวางแผนการสอนในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ท่านมีวิธีการคิดหรือทำอย่างไรในการวางแผน ท่านศึกษาหรือพิจารณาข้อมูลใดบ้าง
- 5) ท่านคิดว่าการจัดการเรียนการสอนในครั้งนี้เป็นไปตามแผนที่วางไว้หรือไม่ เพราะเหตุใด
- 6) ในการจัดการเรียนการสอนครั้งนี้ ท่านมีจุดประสงค์สำคัญหรือต้องการมุ่งเน้นการพัฒนาให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ใด
- 7) ท่านดำเนินการอย่างไร หรือมีกิจกรรมการเรียนการสอนใดเพื่อพัฒนาให้นักเรียนเกิดผลตามจุดประสงค์นั้น
- 8) ท่านมีหลักการ แนวคิด วิธีการสอนหรือเทคนิคการสอนใดที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนบ้าง
- 9) เพราะเหตุใด ท่านจึงเลือกใช้วิธีการนั้นๆ
- 10) ท่านจะทราบได้อย่างไรว่านักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดประสงค์นั้นๆ แล้ว
- 11) ท่านคิดว่า สิ่งใดคือปัญหาหรืออุปสรรคสำคัญในการจัดการเรียนการสอนของท่าน
- 12) ในการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มของท่านได้กำหนดเป้าหมายไว้ว่าเพื่อพัฒนา..... ท่านคิดว่าเป้าหมายนั้นๆ คืออะไร (เช่น กลุ่มกำหนดเป้าหมายว่าเพื่อพัฒนาการเขียนสร้างสรรค์ ดังนั้นถามว่า การเขียนสร้างสรรค์ตามความหมายของท่าน คืออะไร) และนักเรียนมีปัญหาอย่างไรจึงจำเป็นต้องพัฒนานักเรียนในด้านนั้นๆ
- 13) กลุ่มของท่านใช้วิธีการใดในการพัฒนานักเรียนให้ไปสู่เป้าหมายดังกล่าว โปรดอธิบายขั้นตอนหลัก หลักการสำคัญ แนวคิด หรือแนวทางการสอนด้วยวิธีการนั้นๆ
- 14) เมื่อดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามแผนที่กลุ่มได้วางไว้แล้ว นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้เป็นที่พึงพอใจหรือไม่ อย่างไร นักเรียนเกิดผลตามที่กลุ่มตั้งเป้าหมายไว้ มากน้อยเพียงใด เพราะเหตุใด และท่านทราบได้อย่างไร
- 15) ท่านคิดว่าสิ่งใดคือข้อเรียนรู้ที่สำคัญจากการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียนในครั้งนี้
- 16) ท่านได้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียน การจัดการเรียนการสอน และเนื้อหาในเรื่องใดบ้าง
- 17) ท่านได้นำความรู้นั้นๆ ไปใช้ในการทำงานหรือไม่ อย่างไร
- 18) ท่านคิดว่าท่านได้พัฒนาทักษะในด้านใดบ้าง
- 19) ท่านได้รับความรู้เรื่องใดเพิ่มเติมเกี่ยวกับการเขียนแผนการสอนบ้าง การเขียนแผนการสอนของท่านมีสิ่งใดเปลี่ยนแปลงไปหรือไม่
- 20) หลังจากดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนแล้ว คิดว่าตนเองได้เกิดการพัฒนาในด้านใดบ้าง (ด้านความรู้ ความคิด การทำงานครู การทำงานกลุ่ม) มีสิ่งใดที่เกิดความเปลี่ยนแปลงไปบ้างหรือไม่ (เช่น นิสัย พฤติกรรม ความรู้สึก เจตคติ ความคิดเห็น การกระทำ ทั้งต่อตนเอง ต่อการสอน ต่อนักเรียน และอื่นๆ) หรือได้ประโยชน์อะไร อย่างไร



### 3. แนวคำถามเกี่ยวกับความคิดเห็นของครูเพื่อการปรับปรุงกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

- 1) ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรต่อวิธีการทำงาน หรือขั้นตอนในการทำงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน
- 2) มีขั้นตอน กิจกรรม หรือจุดใดของกระบวนการฯ ใดที่ชอบและไม่ชอบ เพราะเหตุใด
- 3) ขั้นตอนใดของกระบวนการที่ท่านคิดว่ายากและเป็นปัญหาสำหรับท่านมากที่สุด
- 4) ท่านมีปัญหา อุปสรรค ความคับข้องใจเกี่ยวกับการทำงานตามกระบวนการฯ หรือไม่ อะไรคือปัญหาอุปสรรคสำคัญในการทำงาน และท่านคิดว่าควรแก้ปัญหาได้อย่างไร
- 5) ท่านคิดว่าการทำงานตามกระบวนการฯ นี้มีจุดเด่นอย่างไร มีจุดด้อยหรือข้อเสียอย่างไร
- 6) มีสถานการณ์ หรือเหตุการณ์ใดที่ท่านรู้สึกประทับใจจากการดำเนินงานในครั้งนี้อย่างไร ทั้งในด้านบวก และด้านลบ
- 7) เพื่อให้การทำงานตามกระบวนการฯ นี้ดียิ่งขึ้น ท่านคิดว่าควรเพิ่ม หรือลดอะไร ในกิจกรรมหรือขั้นตอน ฯลฯ (ท่านจะทำงานนี้ได้ดีกว่านี้ ถ้า...) โปรดให้ข้อเสนอแนะ
- 8) ท่านคิดว่าอะไรคือปัจจัยที่ส่งเสริมหรือสนับสนุนให้การทำงานตามกระบวนการฯ นี้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น
- 9) ท่านคิดว่า จากการทำงานการศึกษาผ่านบทเรียน สิ่งใดคือสิ่งที่จะติดตัวท่านไปตลอดในระยะยาว
- 10) ถ้าไม่มีผู้วิจัยร่วมในงานนี้แล้ว ท่านคิดว่าจะยังคงดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนหรือไม่ เพราะเหตุใด ในกรณีที่ยังไม่แน่ใจ มีเงื่อนไขใดที่จะสนับสนุนให้ท่านดำเนินการต่อไปได้
- 11) ถ้าท่านต้องเป็นผู้เริ่มดำเนินการครั้งนี้แทนผู้วิจัย ท่านจะเริ่มอย่างไร ท่านคิดว่าสิ่งใดคือสิ่งสำคัญในการเริ่มต้น จะมีขั้นตอนในการดำเนินการอย่างไร ควรเน้นที่จุดใดหรือกิจกรรมใดเป็นพิเศษ เพราะเหตุใด
- 12) หากท่านจะนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนไปเผยแพร่แก่ผู้อื่น แก่โรงเรียนอื่น หรือต้องเป็นผู้ดำเนินการในการศึกษาผ่านบทเรียน ท่านจะมีแนวทางหรือกลยุทธ์ใดที่แตกต่างไปจากที่เราดำเนินการกันอยู่
- 13) หากมีผู้ถามท่านว่าการศึกษาผ่านบทเรียนคืออะไร และดีหรือไม่ ท่านจะตอบว่าอย่างไร
- 14) ท่านจะให้คำแนะนำแก่ผู้ที่กำลังจะดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนว่าอย่างไร หรือหากมีเพื่อนครูต่างโรงเรียนที่กำลังตัดสินใจที่จะนำกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนมาใช้ในการทำงาน ท่านจะให้ข้อมูลเพื่อนว่าอย่างไร
- 15) การทำงานคนเดียวตามปกติที่ท่านเคยทำมาก่อนหน้านี้กับการทำงานกลุ่มในแนวทางของการศึกษาผ่านบทเรียนตามความคิดเห็นของท่าน การทำงานแบบใดให้ผลดีกว่ากัน และดีกว่ากันอย่างไร
- 16) ท่านมีเรื่องอื่นใดที่ต้องการแจ้ง แสดงความคิดเห็น หรือให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้วิจัยอีกหรือไม่



ภาคผนวก ค

ตัวอย่างสาระบางส่วนในคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

ผู้ที่สนใจสามารถศึกษา

คู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน ฉบับสมบูรณ์

ได้ที่ศูนย์บรรณสารสนเทศทางการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่างสาระบางส่วนในคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน

# การศึกษาผ่านบทเรียน

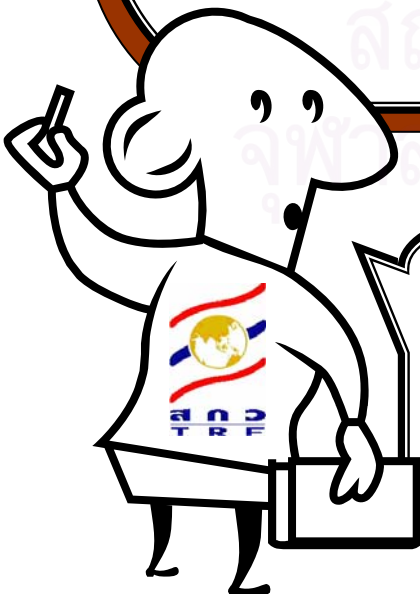
## Lesson Study



# แนวคิดใหม่ใน การพัฒนาการเรียนการสอน

ชาริณี ตรีวิทย์

นิสิตระดับปริญญาตรีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน  
ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีทางการศึกษา  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



เอกสารนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์เรื่อง “การพัฒนาสมรรถภาพ  
การจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษิตตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน”  
ซึ่งอยู่ภายใต้การดูแลของรองศาสตราจารย์ ดร.ทีศนา แคมมณี อาจารย์ที่ปรึกษา  
และ Associate Professor Dr.Vivienne Collinson อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม โดย  
ได้รับทุนสนับสนุนจากโครงการปริญญาเอกกาญจนาภิเษก (คปก.) สำนักงาน  
กองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.)

# สารบัญ

	หน้า
<b>ตอนที่ 1 การศึกษาผ่านบทเรียน คืออะไร?</b> .....	4
1.1 ทำความรู้จักกับการศึกษาผ่านบทเรียน .....	4
ความเป็นมาของแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน .....	4
เป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน .....	6
ลักษณะการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน .....	7
กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	9
ข้อเสนอแนะในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	16
ประโยชน์ของการศึกษาผ่านบทเรียน .....	22
1.2 กระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนในบริบทไทย .....	26
1.3 ศัพท์น่ารู้เกี่ยวกับการศึกษาผ่านบทเรียน .....	50
1.4 แหล่งการเรียนรู้เพื่อการศึกษาผ่านบทเรียน .....	52
<b>ตอนที่ 2 การศึกษาผ่านบทเรียนทำอย่างไร:</b>	
การดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	56
2.1 การเตรียมการดำเนินงาน .....	60
2.2 การดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน .....	68
ขั้นที่ 1 กำหนดเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียน.....	72
ขั้นที่ 2 วางแผนบทเรียน .....	84
ขั้นที่ 3 สอนและสังเกตในชั้นเรียน.....	91
ขั้นที่ 4 สืบสอบผลการปฏิบัติงาน .....	111
ขั้นที่ 5 ปรับปรุงแก้ไขบทเรียน .....	112
ขั้นที่ 6 ชั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้ .....	117
<b>รายการอ้างอิง</b> .....	121
<b>ภาคผนวก</b> .....	123
ภาคผนวก ก	เรื่องน่ารู้สำหรับผู้สนใจการศึกษาผ่านบทเรียน: แนวคิดพื้นฐานที่เกี่ยวข้อง
ภาคผนวก ข	ตัวอย่างรายงานการศึกษาผ่านบทเรียนและแผนการจัดการเรียนการสอน
ภาคผนวก ค	เอกสารเกี่ยวกับการบูรณาการการคิดและรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิด



## ขั้นที่ 3

# การสอนและการสังเกตในชั้นเรียน



**ขั้นที่ 3 การสอนและสังเกตในชั้นเรียน** (teaching and observing the lesson) หรือ การดำเนินการตามแผน (conducting the lesson) การดำเนินงานในขั้นตอนนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้ทำความเข้าใจในกระบวนการคิดและกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน และเพื่อให้ได้ข้อมูลหลักฐานหรือประเด็นในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนต่อไป

การดำเนินงานในขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนการดำเนินการนำแผนการจัดการเรียนการสอนที่สร้างขึ้นไปสอน (teaching) ในชั้นเรียนจริงโดยครู 1 คนซึ่งเป็นสมาชิกในกลุ่ม ส่วนสมาชิกคนอื่น ๆ เป็นผู้สังเกต (observing) โดยเน้นการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ ของนักเรียน และเก็บรวบรวมข้อมูล (collecting) ตามแผนที่ได้วางไว้โดยวิธีการต่างๆ เช่น การถ่ายวิดีโอทัศน์ บันทึกเทปเสียง เก็บรวบรวมผลงานนักเรียน

### มาสังเกตชั้นเรียนกันเถอะ



ในส่วนของ การสังเกต มีจุดมุ่งหมายหรือประเด็นสำคัญของการสังเกตชั้นเรียน คือ เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนและนักเรียน เพื่อให้ได้องค์ความรู้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและเพื่อให้ได้ข้อมูลที่จะใช้ในการอภิปรายสะท้อนความคิดถึง แนวทางการสอนที่ดีกว่า ไม่ใช่เพื่อประเมินการสอนของครู ซึ่งดำเนินการดังนี้

(1) ก่อนการสังเกต ให้ศึกษาแผนการจัดการเรียนการสอน ชักถามครูผู้สอนหรือ กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนที่เป็นผู้วางแผนการสอนในประเด็นที่สงสัย และศึกษาข้อมูลนักเรียน เช่น นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วม และศึกษาแบบสังเกตที่เตรียมไว้ให้

(2) ขณะสังเกต มุ่งเน้นการสังเกตการจัดการเรียนการสอน โดยเฉพาะการสังเกตปฏิกิริยา หรือพฤติกรรมที่แสดงถึงกระบวนการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน ผู้สังเกตไม่ควรให้ความช่วยเหลือ หรือแทรกแซงการทำกิจกรรมของนักเรียน เพราะจะเป็นการก้าวก่ายการเรียนรู้ตามธรรมชาติ และควร สังเกตในประเด็นของการจัดการเรียนการสอนที่สามารถปรับปรุงแก้ไขได้ ไม่ใช่ลักษณะตามธรรมชาติ

ของครูหรือนักเรียนที่ไม่สามารถแก้ไขได้อย่างทันที่วงที่ โดยบันทึกประเด็นที่สังเกตได้ลงในสมุดบันทึกหรือในแบบสังเกต ตามลำดับเหตุการณ์หรือตามประเด็นต่าง ๆ ซึ่งประเด็นในการสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูล มี 6 ประเด็นหลัก เรียงลำดับตามความสำคัญ ดังนี้

(2.1) พฤติกรรมที่แสดงถึงการคิดและการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่แสดงถึงความรู้ ความคิด ความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องหรือผิดพลาด และข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางวิชาการ แรงจูงใจ เจตคติ หรือพฤติกรรมทางสังคมของนักเรียน

(2.2) ความเหมาะสมของลำดับขั้นตอน กิจกรรม วิธีการสอน หรือเทคนิคการสอนต่างๆ ที่นำมาใช้

(2.3) คำถาม คำสั่ง คำอธิบาย การตอบสนอง หรือการใช้สื่อของครู

(2.4) ความถูกต้อง เหมาะสม และมีประสิทธิภาพสื่อการเรียนการสอน

(2.5) บรรยากาศและสภาพแวดล้อมที่มีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน

(2.6) ประเด็นสำคัญที่น่าสนใจ เช่น จุดเด่น หรือปัญหาอุปสรรคที่มีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนซึ่งเห็นได้อย่างชัดเจน

(3) หลังการสังเกต ควรตรวจสอบประเด็นที่ได้บันทึกไว้ว่าครบถ้วนถูกต้องหรือไม่ และอาจใช้การสัมภาษณ์นักเรียนเป็นรายบุคคลภายหลังการสอน หรือการศึกษาผลงานของนักเรียนเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมได้

ชั้นการสอนและการสังเกตนี้มีความสำคัญมากค่ะ เพราะเป็นศูนย์รวมของการนำความคิดของกลุ่มครูสู่การปฏิบัติจริงในชั้นเรียน และเป็นจุดร่วมของปฏิสัมพันธ์ของบุคคลที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายทั้งครู นักเรียน และผู้รู้ ชั้นตอนนี้จำเป็นต้องระดมการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย และข้อมูลที่ได้ในชั้นตอนนี้จะเชื่อมโยงไปสู่การอภิปรายสะท้อนความคิดในชั้นการสืบสอบผลการปฏิบัติงาน

อ้อ! แม้ว่ากิจกรรมในชั้นตอนนี้จะให้ความสำคัญกับการสังเกตนักเรียนโดยตรงในชั้นเรียน แต่นอกเหนือจากการสังเกตแล้ว ทุกคนสามารถใช้วิธีการอื่นๆ เพิ่มเติมในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนได้ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครบถ้วนและเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนมากที่สุดนะคะ



ที่สำคัญ!!!!

ผู้สังเกตไม่ควรไปก้าวก่ายการเรียนรู้  
ตามธรรมชาติของนักเรียนนะคะ

นอกเหนือจากประเด็นในการเก็บรวบรวมข้อมูลแล้ว มีผู้แนะนำว่าข้อมูลที่เก็บรวบรวมในกระบวนการของการศึกษาผ่านบทเรียนสามารถแบ่งตามลักษณะของข้อมูลหรือผลการเรียนรู้ที่ได้เป็น 5 ประเภท ดังนี้ (Lewis, 2002: 35)

- 1) การเรียนรู้ทางวิชาการ เช่น นักเรียนสามารถระบุได้หรือไม่ว่ามีจำนวนใดบ้างที่สามารถหารด้วย 10 ได้ลงตัวและมีนักเรียนจำนวนเท่าไรที่สามารถระบุได้
- 2) แรงจูงใจและสิ่งที่เกี่ยวข้อง เช่น นักเรียนได้ทดลองใช้วิธีการที่หลากหลายในการแก้ปัญหาหรือไม่ อะไรคือคุณภาพและปริมาณของงานเขียนของนักเรียน
- 3) พฤติกรรมทางสังคม เช่น เมื่อนักเรียนไม่เห็นด้วยกับผู้อื่น นักเรียนแสดงท่าทีอย่างไร นักเรียนเสนอความคิดเห็นต่อกลุ่มบ่อยครั้งเพียงใด
- 4) เจตคติของนักเรียนที่มีต่อการเรียนรู้ เช่น นักเรียนชอบหัวข้อเรื่องที่เรียนหรือไม่ นักเรียนพบหรือไม่ว่าบทเรียนนี้น่าสนใจมากหรือน้อยกว่าบทเรียนปกติอย่างไร
- 5) องค์ประกอบด้านการเรียนการสอน และข้อมูลอื่นจากผู้สอน เช่น เวลาเริ่มต้นและสิ้นสุดการนำเข้าสู่บทเรียน การเสนอปัญหา การทำงานรายบุคคล การทำงานกลุ่ม การอภิปรายคือเมื่อใด คำถามที่ครูใช้คืออะไร ครูตอบสนองต่อคำตอบของนักเรียนอย่างไร และนักเรียนคนใดที่ถูกเรียกตอบ

มารู้จักเทคนิค “SIT MAP” กันดีกว่า



ตอนนี้ ทุกคนคงเห็นว่าประเด็นในการสังเกตนั้นมีมากจริงๆ และคงไม่สามารถจำได้หมดว่าต้องสังเกตสิ่งใดบ้าง ดังนั้น เพื่อให้ทุกคนจำได้ว่าต้องสังเกตอะไร ในขั้นตอนการสังเกตนี้จึงมีเทคนิค SIT MAP ที่ควรนำมาใช้

เทคนิค SIT MAP คือ การกำหนดประเด็นในการสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อให้ง่ายต่อการจดจำและระลึกถึง (recall) ซึ่งมาจากการนำอักษรตัวแรกในภาษาอังกฤษของประเด็นการสังเกตที่เรียงจัดลำดับตามความสำคัญแล้วมาเรียงต่อกันเป็นคำเพื่อให้ผู้สังเกตสามารถจดจำและนำไปใช้ในการสังเกตครั้งต่อ ๆ ไปได้ง่าย และเพื่อสื่อความหมายถึงการนั่งในชั้นเรียนเพื่อการสังเกตอย่างมีประเด็น มีโครงสร้าง และมีการสะท้อนความคิดอย่างมีทิศทาง ซึ่งครูส่วนใหญ่ที่เคยใช้เทคนิคนี้ให้การยอมรับว่าใช้ได้ผลดีทีเดียว คำว่า “SIT MAP” คือ ประเด็นในการสังเกต ดังนี้

<u>S</u> tudent	นักเรียน
<u>I</u> nstruction	การจัดการเรียนการสอน
<u>T</u> eacher	ครู
<u>M</u> aterial	สื่อการเรียนการสอน และแหล่งการเรียนรู้
<u>A</u> tmosphere	บรรยากาศและสภาพแวดล้อม
<u>P</u> oint	ประเด็นสำคัญที่น่าสนใจ

จากเทคนิค SIT MAP นี้ เพื่อช่วยให้เราสามารถสังเกตสังเกตชั้นเรียนได้อย่างมีประเด็นและเตรียมพร้อมสำหรับการอภิปรายสืบสอบผลการปฏิบัติงานได้ดียิ่งขึ้น คู่มือนี้ได้เตรียมแบบสังเกตไว้ให้เป็นทางเลือกหนึ่งในการบันทึกการสังเกตชั้นเรียน ซึ่งแบบสังเกตนี้มีส่วนสำคัญที่ต้องบันทึก คือ ส่วนที่ 2 ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิดของผู้สังเกต และในส่วนนี้ได้มีแบบบันทึกให้เลือกใช้ได้ตามความถนัด 2 แบบ คือ การบันทึกแบบเรียงลำดับเหตุการณ์ หรือการบันทึกแบบแยกตามประเด็นการสังเกต ดังนั้น ในการสังเกต ผู้สังเกตสามารถเลือกวิธีการบันทึกการสังเกตได้ดังนี้

- 1) บันทึกตามความถนัดในสมุดบันทึกของตนเอง
- 2) บันทึกโดยใช้แบบสังเกตที่เตรียมให้ ซึ่งเป็นแบบสังเกตที่พัฒนาขึ้น เพื่อให้ผู้สังเกตมีประเด็นในการสังเกต และเตรียมการอภิปรายสะท้อนความคิดเพื่อสืบสอบผลการปฏิบัติงานได้อย่างมีทิศทาง

### คำแนะนำสำหรับผู้ดำเนินการ

ในขั้นตอนการสอนและการสังเกตในชั้นเรียนนี้เป็นขั้นที่ครูผู้สอนส่วนใหญ่มีความกังวลใจค่อนข้างมากในการรับสังเกตและส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมการสอนที่ไม่เป็นไปตามธรรมชาติหรือไม่เป็นไปตามแผนการสอนที่วางไว้ ดังนั้น ผู้ดำเนินการควรชี้แจงให้ผู้เข้าร่วมการสังเกตให้ความสำคัญกับการสร้างบรรยากาศที่ดีในการสังเกตด้วย โดยควรสังเกตแบบไม่มุ่งจดจ้องที่ครูผู้สอนจนเกินไป และในการศึกษาผ่านบทเรียนนี้ การสร้างแบบบันทึกการสังเกตก็ควรเป็นแบบบันทึกเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลที่นำมาสู่การปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนมากกว่าเป็นแบบสังเกตในลักษณะของแบบประเมิน

(ต่อ)



## คำแนะนำสำหรับผู้ดำเนินการ (ต่อ)

ครูส่วนหนึ่งที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมนี้ได้แสดงความคิดเห็นและให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้สังเกตไว้ ดังนี้

“การดูการสอน คือ ต้องสร้างบรรยากาศที่กินเอง ไม่เครียดมากเวลาที่มีใครมาดูการสอนเนี่ย ควรดูแบบไม่ดู คือมันสร้างความมั่นใจให้กับตัวเรา ไม่ใช่มาดูแบบนั่งจ้องควรดูเราไป ดูเอกสารไป ดูที่เด็กบ้าง แต่บางคนที่มาดูนะ เค้ามานั่งจ้อง อยู่.. เราจะขยับตัวไปไหนที่ มองตามตลอดเลย อย่างครู....เวลาเค้าเข้ามานะ เค้าก็จะมีฟอร์มเข้ามาเลย นั่งมองนั่งเลย แล้วมองกราดสายตาแบบ แบบ... (นึกคำไม่ออก) เราก็ก้าว มันเป็นวิชาการเกินไป เป็นทางการ แล้วเค้าก็จะมองกราดไปทั่วห้องว่า สื่อการสอนเป็นยังไง กระบวนการเป็นยังไง แล้วก็กรอกแบบประเมิน แบบนั่งเช็ครายการเลย (check list) มันเลยรู้สึกเหมือนเรากำลังถูกตรวจสอบ ถูกจับผิด...เราเลยอยากแนะนำคนที่มาสังเกตเราว่าให้แก้ม้งทำเป็นก้มหน้าก้มตาบ้าง”

นอกจากการชี้แจงผู้สังเกตแล้ว ในระยะแรกของการดำเนินงาน ผู้ดำเนินการควรชี้แจงครูผู้สอนว่าให้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามธรรมชาติ หรือตามปกติที่ตนปฏิบัติ เพราะมีครูส่วนหนึ่งที่มีความตื่นตัวและตื่นเต้นเป็นอย่างมากและพยายามดำเนินการสอนให้ผิดไปจากเดิมที่ตนเคยปฏิบัติเพื่อให้การสอนครั้งนั้นๆ มีความพิเศษมากยิ่งขึ้น เช่น การเตรียมสื่อการสอนจำนวนมาก หรือการพยายามแสดงบทบาทของตนให้มากกว่าเดิม ซึ่งในหลายครั้งพบว่า ส่งผลให้เกิดความวุ่นวายทั้งต่อตัวครูผู้สอนเองและต่อนักเรียน

ถ้าพร้อมแล้ว ...

ไปศึกษาแบบสังเกตที่เตรียมไว้ให้ได้เลยค่ะ

และขอให้สนุกกับการสังเกตชั้นเรียนนะคะ



**แบบสังเกตการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน**  
**ตามแนวความคิดการศึกษาผ่านบทเรียน (Lesson Study Approach)**

**คำชี้แจง**

1. แบบสังเกตนี้เป็นเครื่องมือที่ใช้ในขั้นตอนการสอนและการสังเกต ซึ่งเป็นขั้นตอนหนึ่งของการดำเนินงานตามแนวความคิดการศึกษาผ่านบทเรียน จัดทำขึ้นสำหรับครู ผู้รู้ หรือผู้สนใจใช้ในการบันทึกเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนจริง และสะท้อนความคิดของตนจากสิ่งที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนนั้น ทั้งในด้านความคิดเห็นเชิงวิเคราะห์วิพากษ์และข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา โดยกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนซึ่งเป็นผู้วางแผนการจัดการเรียนการสอนในครั้งนี้ จะนำข้อมูลที่ได้ออกไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาบทเรียนหรือการจัดการเรียนการสอนในเรื่องนี้ให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลยิ่งขึ้นต่อไป

2. แบบสังเกตนี้แบ่งออกเป็น 4 ส่วน ได้แก่

**ส่วนที่ 1** คือ ข้อมูลทั่วไปของการจัดการเรียนการสอน ให้ผู้สังเกตบันทึกตามหัวข้อที่กำหนด

**ส่วนที่ 2** คือ ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิดของผู้สังเกต ส่วนนี้ถือเป็นส่วนสำคัญของแบบสังเกต มีลักษณะเป็นแบบฟอร์มที่ช่วยให้ผู้สังเกตสามารถสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลได้อย่างตรงประเด็น และครอบคลุมทุกประเด็นสำคัญของการจัดการเรียนการสอน ขอให้ผู้สังเกตสังเกตชั้นเรียนหรือการเรียนการสอนในครั้งนี้ตามประเด็นการสังเกตซึ่งแบ่งเป็น 6 ประเด็นหลัก เรียงลำดับตามความสำคัญ ดังนี้

1) **ด้านนักเรียน (Student)** ได้แก่ การสังเกตคำตอบ คำพูด ปฏิกริยา พฤติกรรม การแสดงออก ข้อมูลที่นักเรียนจดบันทึกหรือกรอกในใบงาน หลักฐานผลงานต่างๆ ที่แสดงถึงความรู้ความเข้าใจ ความคิด กระบวนการคิด กระบวนการเรียนรู้ และผลการเรียนรู้ต่างๆ ของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่แสดงถึงความรู้ ความคิด ความเข้าใจที่ไม่ถูกต้อง หรือผิดพลาด รวมไปถึงความกระตือรือร้น เจตคติและการมีส่วนร่วมของนักเรียน ฯลฯ นอกจากนี้ ผู้สังเกตอาจสังเกตนักเรียนบางรายที่มีความโดดเด่นน่าสนใจ (ทั้งในด้านบวกและลบ) เป็นรายบุคคลได้

2) **ด้านการจัดการเรียนการสอน (Instruction และ Interaction)** คือ การสังเกตในประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน (Instruction) ได้แก่ 2.1) ลักษณะความเหมาะสม ประสิทธิภาพของกิจกรรม ขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอน วิธีการสอน เทคนิคการสอนต่างๆ ทั้งที่ดี มีประสิทธิภาพซึ่งควรคงไว้ และที่เป็นปัญหา อุปสรรคต่อการเรียนรู้ของนักเรียนหรือไม่เอื้อต่อการเรียนรู้เท่าที่ควร 2.2) การจัดลำดับขั้นตอนและความต่อเนื่องของกิจกรรม 2.3) ความเหมาะสมสอดคล้องของจุดประสงค์ กิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดประเมินผล 2.4) การบริหารจัดการชั้นเรียน:การจัดชั้นเรียน วิธีการคุมชั้นเรียน หรือการจัดกลุ่มนักเรียนเพื่อร่วมกิจกรรม ในกรณีที่มีการแบ่งกลุ่ม รวมไปถึง 2.5) ปฏิสัมพันธ์ หรือปฏิกริยา

โต้ตอบ (interaction) ระหว่างครูและนักเรียนที่ส่งผลกระทบต่อกันและกัน และประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง

3) **ด้านครู (Teacher)** ได้แก่ การสังเกตการใช้คำถาม คำสั่ง คำอธิบาย หรือการใช้สื่อของครู และลำดับขั้นตอนการนำเสนอประเด็นคำถาม คำสั่ง หรือคำอธิบาย ฯลฯ ทั้งนี้ ขอให้ผู้สังเกตมุ่งเน้นการสังเกตที่พฤติกรรมของครูที่ส่งผลโดยตรงต่อประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนและเป็นพฤติกรรมที่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไขได้ มากกว่าการมุ่งสังเกตบุคลิกลักษณะตามธรรมชาติของครูที่ไม่สามารถปรับปรุงแก้ไขได้ทันที

4) **ด้านสื่อการเรียนการสอน และแหล่งการเรียนรู้ (Material)** ได้แก่ การสังเกตความถูกต้อง เหมาะสม มีประสิทธิภาพของสื่อ กิจกรรม ใบงาน และแหล่งการเรียนรู้ (ด้านคุณภาพ) และความเพียงพอ เหมาะสมของสื่อ (ด้านปริมาณ) ฯลฯ

5) **ด้านบรรยากาศและสภาพแวดล้อม (Atmosphere)** คือ การสังเกตบรรยากาศการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น (เช่น มีชีวิตชีวา - สนุกสนาน - น่าเบื่อ - ตึงเครียด ฯลฯ) สภาพแวดล้อมของชั้นเรียน หรือสถานที่เรียนที่มีผลต่อประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน ฯลฯ

6) **ด้านประเด็นสำคัญที่น่าสนใจ (Point)** คือ การตั้งข้อสังเกตถึงจุดเด่น จุดด้อยหรือประเด็นอื่นๆ ที่น่าสนใจเป็นพิเศษ ของการเรียนการสอนในครั้งนั้น ตัวอย่างเช่น ปัญหาหรืออุปสรรคที่มีผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนซึ่งเห็นได้อย่างชัดเจน หรือกิจกรรมที่ดีและน่าสนใจมากเป็นพิเศษ ฯลฯ

ประเด็นในการสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลทั้ง 6 ประเด็นนี้สามารถสรุปเป็นคำย่อโดยใช้อักษรตัวแรกจากคำภาษาอังกฤษได้ว่า **"SIT MAP"** เพื่อให้ผู้สังเกตสามารถจดจำและนำไปใช้ในการสังเกตครั้งต่อ ๆ ไปได้ง่าย และเพื่อสื่อความหมายถึงการนั่งในชั้นเรียนเพื่อการสังเกตอย่างมีประเด็น มีโครงสร้าง และมีการสะท้อนความคิดอย่างมีทิศทาง

การบันทึกข้อมูลตามประเด็นต่างๆ ข้างต้น ให้ผู้สังเกตบันทึกข้อมูลใน 3 ส่วน คือ

1) การบันทึกสิ่งที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน ที่เป็นข้อมูลเชิงประจักษ์ เน้นการบันทึกสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และการคิดของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งสิ่งที่ปัญหาและอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของนักเรียน

2) การบันทึกความคิดเห็นเชิงวิเคราะห์วิพากษ์ของผู้สังเกต อันเป็นความคิดเห็นที่เกิดเนื่องมาจากการพบเห็นสิ่งที่เกิดขึ้นจริงที่ผู้สังเกตบันทึกในข้อที่ 1) ว่าท่านมีความคิดเห็นอย่างไรกับสิ่งที่เกิดขึ้นนั้น

3) การบันทึกข้อเสนอแนะของผู้สังเกต เพื่อปรับปรุง แก้ไข และพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในประเด็นที่ท่านบันทึกในหัวข้อที่ 1) และ 2) ให้ไปสู่สภาพที่ดี มีประสิทธิภาพ และเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนมากกว่าเดิมตามความคิดเห็นของท่าน

ผู้สังเกตควรบันทึกทุกสิ่งที่เกิดขึ้นและสามารถรับรู้ได้ (ข้อมูลเชิงประจักษ์) ตามลำดับเวลาหรือลำดับเหตุการณ์ โดยสามารถบันทึกประเด็นได้ทั้งในเชิงบวก เชิงลบ และ

**ประเด็นทั่วไป** ทั้งนี้ ผู้สังเกตควรบันทึกข้อมูลให้ครบถ้วนทุกประเด็นและทุกส่วน หรืออย่างน้อยคือในด้านที่ผู้สังเกตคิดว่าเป็นปัญหาและอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างเด่นชัดและต้องการการปรับปรุงแก้ไขอย่างเร่งด่วน โดยอาจบันทึกในช่องที่ 1) สิ่งที่เกิดขึ้นจริง หรือช่องที่ 2) ความคิดเห็นเชิงวิเคราะห์วิพากษ์ก่อนก็ได้ ส่วนข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาอาจบันทึกเพิ่มเติมได้ในภายหลัง นอกจากนี้ เพื่อให้สามารถนำข้อมูลในบันทึกนี้ไปใช้ในการอภิปรายสะท้อนความคิด (Debrief session) ได้อย่างสะดวกและสามารถหยิบยกประเด็นต่างๆ ขึ้นมาอภิปรายได้อย่างรวดเร็วยิ่งขึ้น ขอให้ผู้สังเกตลงรหัสข้อมูลที่ท่านบันทึกไว้ที่คอลัมน์ที่ 1 (SIT MAP Code) โดยใช้ตัวย่อของคำในภาษาอังกฤษตามคำว่า SIT MAP ดังที่ได้อธิบายไว้ข้างต้น ตัวอย่างเช่น หากข้อมูลที่ท่านบันทึกในส่วนนี้เป็นข้อมูลด้านนักเรียน (Student) ขอให้ท่านเขียน S หรือหากเป็นข้อมูลด้านครู ให้เขียน T เป็นต้น

### ตัวอย่างการบันทึกในแบบสังเกต ส่วนที่ 2

SIT MAP Code	1) สิ่งที่เกิดขึ้นจริง	2) ความคิดเห็นเชิงวิเคราะห์วิพากษ์	3) ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา
M  (แสดงว่าการบันทึกส่วนนี้เป็นข้อมูลด้านสื่อการเรียน การสอน หรือแหล่งการเรียนรู้)	- (ชั้นเรียนสังคมศึกษา เรื่อง ภูมิภาคต่างๆ ในประเทศไทย) ในขณะที่ครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มค้นคว้าข้อมูลของภูมิภาคต่างๆตามหัวข้อที่กำหนดจากในหนังสือแบบเรียนนักเรียนคนหนึ่งยกมือ และแจ้งกับครูว่า “ครูครับ ในหนังสือเรียน ไม่เห็นมีหัวข้อการประกอบอาชีพเลยครับ” ครูเดินเข้าไปดูและพูดว่า “เออ..ไม่มีจริงๆด้วย”แสดงว่าหนังสือเรียนที่เตรียมไว้ให้นักเรียนสืบค้นไม่มีข้อมูลตามหัวข้อที่ครูกำหนดให้ค้นคว้า .....	1) ขาดการตรวจสอบข้อมูลในแหล่งการเรียนรู้ที่ให้นักเรียนสืบค้น หรือ การกำหนดหัวข้อที่ให้สืบค้นไม่ชัดเจน 2) มีแหล่งข้อมูลเพียงแหล่งเดียว คือ แบบเรียน ทำให้นักเรียนไม่ได้ฝึกทักษะการคัดเลือก การใช้วิจารณญาณ หรือการเปรียบเทียบความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล และอาจมีข้อมูลน้อยเกินไป	- ควรตรวจสอบและจัดเตรียมแหล่งข้อมูลที่จะให้นักเรียนค้นคว้าให้ดี ให้มีข้อมูลครบถ้วน และมีแหล่งข้อมูลมากกว่า 1 แหล่ง เช่น ข้อมูลจากสารานุกรมหรือเว็บไซต์ต่างๆ .....
S  (ข้อมูลด้านนักเรียน)	- เมื่อครูให้นักเรียนออกมาแนะนำเสนอข้อมูลที่ค้นคว้ามาโดยสรุป นักเรียนออกมาอ่านสิ่งที่จดมาโดยอ่านทุกตัวหนังสือ และใช้เวลาเกินกว่าที่ครูกำหนด	- นักเรียนยังขาดทักษะการสรุปย่อ หรืออาจไม่เข้าใจคำสั่งของครู	- อธิบายวิธีการนำเสนอให้ชัดเจน ยกตัวอย่างการนำเสนอที่ดี สอดแทรกการฝึกทักษะสรุปย่อแก่นักเรียนหรือนำเนื้อหาในแบบเรียนมาสรุปย่อและนำเสนอเพื่อเป็นตัวอย่างให้นักเรียนดู

อย่างไรก็ดี ในกรณีที่ท่านสังเกตการสอนประกอบกับการศึกษาแผนการจัดการเรียนการสอน ท่านอาจบันทึกเพิ่มเติมลงในแผนการจัดการเรียนการสอนโดยตรงได้



### ส่วนที่ 3 การสรุปประเด็นสำคัญ ในส่วนนี้เป็นส่วนที่ผู้สังเกตเขียนบันทึกสรุป

ภายหลังจากจบการบันทึกในส่วนที่ 2 แล้ว เพื่อสังเคราะห์และประมวลข้อสังเกต ความคิดเห็น และข้อเสนอแนะทั้งหมดเป็นข้อสรุปในภาพรวมถึงประเด็นสำคัญในการสังเกตของท่าน ซึ่งอาจเป็นประเด็นที่ผู้สังเกตคิดว่าควรให้ความสำคัญเป็นพิเศษ หรือมีความเร่งด่วนที่ต้องปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้เกิดการพัฒนาในการจัดการเรียนการสอนครั้งต่อ ๆ ไป โดยอาจจัดลำดับการนำเสนอประเด็นตามความสำคัญของปัญหา ทั้งนี้ เพื่อให้กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนสามารถเข้าใจถึงประเด็นหลักที่ผู้สังเกตให้ความสำคัญ และต้องการเสนอแนะได้อย่างรวดเร็ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีที่ผู้สังเกตไม่สามารถเข้าร่วมในขั้นตอนการประชุมอภิปรายสะท้อนความคิดร่วมกับกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนได้

### ส่วนที่ 4 ประโยชน์ที่ท่านได้รับ ส่วนนี้เป็นส่วนที่ให้ผู้สังเกตบันทึกความคิดเห็นของท่าน

เกี่ยวกับประโยชน์ ข้อเรียนรู้ สิ่งที่น่าสนใจ หรือแนวความคิดที่ท่านได้จากการสังเกตชั้นเรียนครั้งนี้ ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ สามารถนำไปใช้การทำงานในวิชาชีพหรือการดำเนินชีวิตของท่านได้

3. ขอความร่วมมือให้ผู้สังเกตบันทึกเหตุการณ์ พฤติกรรม คำพูด หรือสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจริง อันนำมาซึ่งประเด็นความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะของท่านโดยละเอียดเท่าที่จะสามารถเป็นไปได้

ขอขอบคุณอย่างสูงในความร่วมมือของท่าน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## แบบสังเกตชั้นเรียน

### ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของการจัดการเรียนการสอน

โรงเรียน	ชั้นเรียน ป.	จำนวนนักเรียน คน	กลุ่มสาระฯ
ครูผู้สอน		วันที่สอน	เวลา
สถานที่จัดกิจกรรม		ผู้สังเกตและบันทึก	

### ส่วนที่ 2 ประเด็นการสังเกต/ เก็บรวบรวมข้อมูล และการสะท้อนความคิด:

SIT MAP “นั่งดูและคิดอย่างมีทิศทาง”

แบบที่ 1 การบันทึกโดยเรียนลำดับเหตุการณ์

ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด			
SIT MAP Code	1) สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	2) ความคิดเห็นเชิงวิเคราะห์วิพากษ์	3) ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา

ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด			
SIT MAP Code	1) สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	2) ความคิดเห็น เชิงวิเคราะห์วิพากษ์	3) ข้อเสนอแนะ เพื่อการพัฒนา

ข้อสังเกต ความคิดเห็น หรือข้อเสนอแนะอื่นๆ

.....

.....

.....

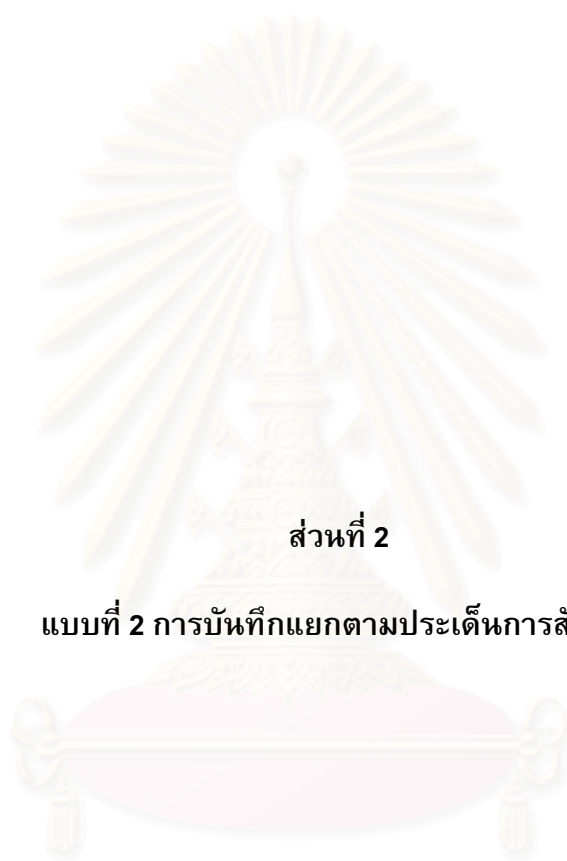
.....

.....

ท่านสามารถบันทึกประเด็นการสังเกต ความคิดเห็น และข้อเสนอแนะอื่นๆ ได้เพิ่มเติมในที่ว่างด้านหลัง หรือในแผนการจัดการเรียนการสอน







## ส่วนที่ 2

แบบที่ 2 การบันทึกแยกตามประเด็นการสังเกต

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ส่วนที่ 2 ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด (SIT MAP - หนึ่งดูและคิดอย่างมีทิศทาง)

SIT MAP	ประเด็นการสังเกต	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	ความคิดเห็น เชิงวิเคราะห์วิพากษ์	ข้อเสนอแนะ เพื่อการพัฒนา
<p><b>S-Student</b> นักเรียน</p>	<p>- คำตอบ คำพูด ปฏิบัติการ พฤติกรรม การแสดงออก หลักฐานผลงานต่างๆ ที่แสดงถึงความรู้ความเข้าใจ ความคิด กระบวนการคิด กระบวนการเรียนรู้ และผล การเรียนรู้ต่างๆ ของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่แสดงถึงความรู้ ความคิด ความเข้าใจที่ไม่ถูกต้อง หรือ ผิดพลาด</p> <p>- ความกระตือรือร้น การมีส่วนร่วม</p> <p>- การสังเกตนักเรียนบางราย เป็นรายบุคคลที่มีความโดดเด่นน่าสนใจ (ทั้งในด้านบวกและด้านลบ)</p> <p>ฯลฯ</p>			

ส่วนที่ 2 ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด (SIT MAP - หนึ่งดูและคิดอย่างมีทิศทาง)

SIT MAP	ประเด็นการสังเกต	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	ความคิดเห็น เชิงวิเคราะห์วิพากษ์	ข้อเสนอแนะ เพื่อการพัฒนา
I-Instruction การจัดการเรียน การสอน	<p>- ลักษณะ ความเหมาะสม ประสิทธิภาพของกิจกรรม ขั้นตอนของกระบวนการ เรียนการสอน วิธีการสอน เทคนิคการสอนต่างๆ ทั้งที่ดี มีประสิทธิภาพซึ่งควรคงไว้ และที่เป็นปัญหา อุปสรรค ต่อการเรียนรู้ของนักเรียน หรือไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ เท่าที่ควร</p> <p>- การจัดลำดับขั้นตอนและ ความต่อเนื่องของกิจกรรม</p> <p>- ความเหมาะสม สอดคล้อง ของจุดประสงค์ กิจกรรมการ เรียนรู้ และการวัดประเมินผล</p> <p>- การบริหารจัดการชั้นเรียน: การจัดชั้นเรียน วิธีการคุม ชั้นเรียน หรือการจัดกลุ่ม นักเรียนเพื่อร่วมกิจกรรม ในกรณีที่มีการแบ่งกลุ่ม</p> <p>ฯลฯ</p>			

ส่วนที่ 2 ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด (SIT MAP - หนึ่งดูและคิดอย่างมีทิศทาง)

SIT MAP	ประเด็นการสังเกต	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	ความคิดเห็น เชิงวิเคราะห์วิพากษ์	ข้อเสนอแนะ เพื่อการพัฒนา
<b>T-Teacher</b> ครู (มุ่งเน้นที่พฤติกรรม ที่ส่งผลโดยตรงต่อ ประสิทธิภาพของ การจัดการเรียน การสอนมากกว่า บุคลิกลักษณะตาม ธรรมชาติของครูที่ ไม่สามารถปรับปรุง แก้ไขได้ทันที)	- การใช้คำถาม คำสั่ง คำ- อธิบาย หรือการใช้สื่อของครู - ลำดับขั้นตอนการนำเสนอ ประเด็นคำถาม คำสั่ง หรือ คำอธิบาย ฯลฯ			
<b>M-Material</b> สื่อการเรียน- การสอน แหล่ง การเรียนรู้	- ความถูกต้อง เหมาะสม มี ประสิทธิภาพของสื่อ กิจกรรม ใบงาน และแหล่ง การเรียนรู้ (ด้านคุณภาพ) - ความเพียงพอ เหมาะสม ของสื่อ (ด้านปริมาณ) ฯลฯ			



ส่วนที่ 2 ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด (SIT MAP - หนึ่งดูและคิดอย่างมีทิศทาง)

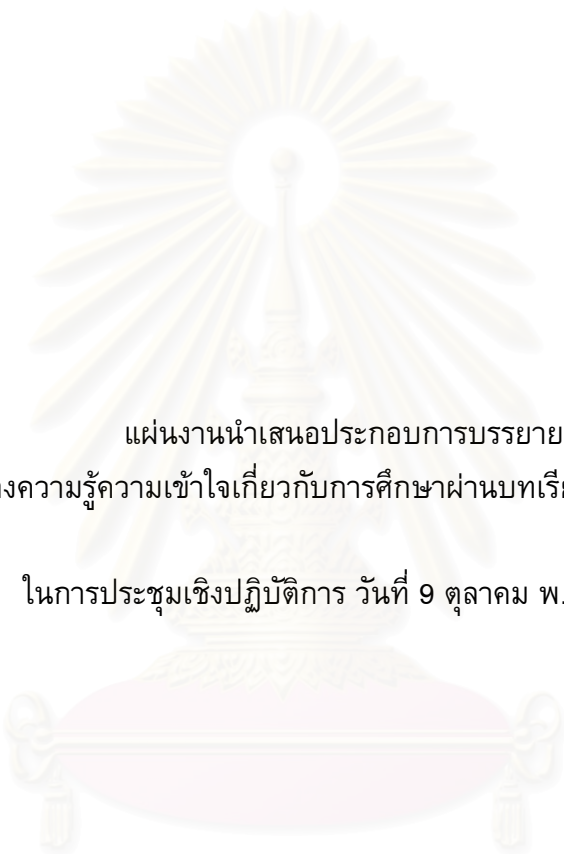
SIT MAP	ประเด็นการสังเกต	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	ความคิดเห็น เชิงวิเคราะห์วิพากษ์	ข้อเสนอแนะ เพื่อการพัฒนา
<b>A-Atmosphere</b> บรรยากาศ สภาพแวดล้อม ภาพรวม	- บรรยากาศการเรียนรู้ที่ เกิดขึ้น สภาพแวดล้อมของ ชั้นเรียน หรือสถานที่เรียนที่ มีผลต่อประสิทธิภาพของ การจัดการเรียนการสอน และการเรียนรู้ของนักเรียน ฯลฯ			
<b>P – Point</b> จุดเด่น/ จุดด้อย/ ประเด็นอื่นๆ ที่น่าสนใจเป็น พิเศษ	ตัวอย่างเช่น - ปัญหาหรืออุปสรรคที่มีผล ต่อการเรียนรู้ของนักเรียนซึ่ง เห็นได้อย่างชัดเจน ฯลฯ			

ข้อสังเกต ความคิดเห็น หรือข้อเสนอแนะอื่นๆ

.....

.....

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนงานนำเสนอประกอบการบรรยาย  
เพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการศึกษาผ่านบทเรียนแก่ครูผู้ร่วมวิจัย

ในการประชุมเชิงปฏิบัติการ วันที่ 9 ตุลาคม พ.ศ. 2549

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การประชุมเชิงปฏิบัติการ  
เรื่อง  
**Lesson Study:**  
แนวคิดใหม่ในการพัฒนาการเรียนการสอน

กิจกรรมนี้เป็นส่วนหนึ่งในการดำเนินงานของวิทยาลัยนวัตน์ ระดับปริญญาตรีบัณฑิต  
เรื่อง "การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษา  
ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน"  
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน  
คณะศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยนวัตน์มหาวิทยาลัย

1



2



3



4

**ความเป็นมาของ Lesson Study**

**ประเทศญี่ปุ่น**      สันถัมภ์ (ก่อนปี 1900)

jugyo kenkyu  
"jugyo" หมายถึง บทเรียน (lesson)  
"kenkyu" หมายถึง การศึกษา (study) หรือการวิจัย (research)  
การศึกษาหรือการทดสอบและตรวจสอบการปฏิบัติงานการสอน  
การทำงานปกติ  
ครูประถมศึกษาร้อยละ 99

5

**จากญี่ปุ่นสู่นานาชาติ**

**สหรัฐอเมริกา**

ปี 1993:  
โครงการวิจัยชื่อ The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)

ปี 1999: หนังสือ The teaching gap (Stigler และ Hiebert)

ปัจจุบัน: แพร่หลายไปทั่วประเทศ ทั้งในระดับโรงเรียน หน่วยงานทางการศึกษา และมหาวิทยาลัยต่างๆ

6

**นานาชาติ**

กลุ่มประเทศสมาชิก APEC  
สหรัฐอเมริกา ญี่ปุ่น เกาหลี ออสเตรเลีย ฮ่องกง สิงคโปร์  
ชองกง เวียดนาม ฟิลิปปินส์ อินโดนีเซีย มาเลเซีย  
สิงคโปร์ และไทย



**ประเทศไทย**

ศูนย์คณิตศาสตร์ศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น  
พ.ศ. 2547

\*ต้องเน้นนวัตกรรม จึงจะเกิดการเปลี่ยนแปลงชั้นเรียน

7

**ลักษณะการดำเนินงาน**

**ใคร?** กลุ่มครูและผู้บริหาร

**ทำอะไร?** ดำเนินงานพัฒนาการจัดการเรียนการสอน และพัฒนาการเรียนรู้ออกนักรเรียน

**ที่ไหน?** โบรบริหารการทำงานจริงในชั้นเรียนและโรงเรียนของตน

**อย่างไร?** ทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง  
ในระยะยาว



8

**ลักษณะการดำเนินงาน (ต่อ)**

**เช่นไร?**

ครูร่วมกันเลือกบทเรียนมาศึกษาวิจัยและดำเนินการศึกษาวิจัย  
ตามขั้นตอนของกระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน (lesson study process)  
ที่มีลักษณะเป็นวงจร

**แล้วได้อะไร?**

ได้บทเรียนที่มีคุณภาพที่สามารถนำไปใช้ได้จริงกับนักเรียนในชั้นเรียน  
และได้ข้อเรียนรู้ในการพัฒนาภายในวิชาชีพครูของตนเอง

9

**กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน**  
Lesson Study Group

กลุ่มครูที่ดำเนินการศึกษาวิจัยบทเรียนร่วมกับตามแนววิถี  
การศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน เป็นกลุ่มครูที่มีความสนใจที่จะศึกษาวิจัยใน  
ประเด็นเดียวกันและทำงานร่วมกันตลอดในทุกขั้นตอนของ  
กระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน

บางครั้งหมายถึงรวมถึงบุคคลอื่นซึ่งเข้ามามีส่วนร่วมเป็นระยะใน  
กระบวนการ เช่น ครูอื่นในโรงเรียน ค่าโรงเรียน ผู้รู้



10

**ลักษณะการจัดตั้ง**  
กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

- แบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based lesson study)
- แบบข้ามโรงเรียน (cross-school lesson study)
- แบบข้ามเขตพื้นที่ (cross-district lesson study)




11

**LESSON STUDY PROCESS**

กระบวนการศึกษาค้นคว้าผ่านบทเรียน (lesson study process)

กระบวนการทำงานในการพัฒนาวิชาชีพของครูตามแนววิถีการศึกษา  
ผ่านบทเรียน (lesson study approach)  
โดยดำเนินงานในลักษณะการทำงานกลุ่ม  
เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาการคิดและ  
การเรียนรู้ออกนักรเรียน

อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง  
ผ่านขั้นตอนหลักที่สำคัญ 5 ขั้นตอน  
ซึ่งมีลักษณะเป็นวงจร



12





13



14

**1. การกำหนดและวางแผนบทเรียน: Focus & Plan the lesson**

ลักษณะงาน	กิจกรรม	ผลที่ได้
1. กำหนดปัญหาเป้าหมาย และวางแผนการดำเนินงาน	ประชุมกลุ่มใหญ่-ย่อย	ปัญหา เป้าหมาย ประเด็นการเรียน แผนงาน
2. เลือกรับเขียน	ประชุมกลุ่มย่อย	องค์ประกอบต่างๆ ของบทเรียน
3. เขียนแผนการสอน/เอกสารประกอบ	ประชุมกลุ่มย่อยและจัดทำแบบฝึก สื่อการเรียนการสอน...	แผนการสอน
4. วางแผนเก็บข้อมูล	ภาคกระบวนทัศน์กิจกรรมนักเรียน สัจจาณัติหรือมือเก็บรวบรวมข้อมูล	เครื่องมือเก็บข้อมูล
5. ปรึกษาผู้รู้	ประชุมปรึกษากับผู้รู้	แผนการสอนที่ดีขึ้น

กำหนดแผน

15

**2. การดำเนินการตามแผน: Research Lesson**

ลักษณะงาน	กิจกรรม	ผลที่ได้
1. นำแผนไปทดลองใช้	สอนโดยครูในกลุ่ม 1 คน	การจัดการเรียนการสอน
2. เก็บรวบรวมข้อมูล (บันทึกเรียน ครู การจัดการเรียนการสอน)	สังเกต บันทึก โดยครูคนอื่นๆ ในกลุ่ม ผู้รู้/ครูจากใบและนอกใจเรียนเข้าร่วมสังเกต ในชั้นเรียน	ข้อมูลพฤติกรรม กระบวนการคิด ฯลฯ ของนักเรียน ผลการสังเกตของบุคคลภายนอก
3. ปรึกษาผู้รู้		ใช้กิจกรรมเพื่อให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นออกมา

16

**สังเกตชั้นเรียน**

**วิชาคอมพิวเตอร์ เรื่อง การออกแบบ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6**

กิจกรรมสนทนาเรื่อง ความหมายของการออกแบบ

22:20

17

**3. การสืบสอบผลการปฏิบัติงาน: Debrief**

ลักษณะงาน	กิจกรรม	ผลที่ได้
1. เสนอผลการเก็บรวบรวมข้อมูล จากภาคสังเกต และจากวิธีการอื่นๆ	ครูและผู้รู้ นำเสนอผลการเก็บรวบรวมข้อมูลและประเมินผล	ข้อมูลเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียน
2. แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นที่ต้องปรับปรุงแก้ไข/ข้อเรียนรู้ที่ได้	อภิปราย สะท้อนความคิด วิเคราะห์	ผลการอภิปราย ประเด็นแก้ไขแผน ข้อเสนอแนะ ข้อเรียนรู้/ความคิดใหม่

18

### 4. การปรับปรุงแก้ไขบทเรียน: Revise the lesson

ลักษณะงาน	กิจกรรม	ผลที่ได้
ปรับปรุงแก้ไขบทเรียน	การจัดทำแผนฉบับปรับปรุง	แผนการสอนฉบับปรับปรุง



**ทวนชั้นที่ 2 3 และ 4 อีกครั้ง  
หากต้องการหรือจำเป็น**

19

### 5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้: Sharing

ลักษณะงาน	กิจกรรม	ผลที่ได้
1. จัดทำรายงานการศึกษาผ่านบทเรียน	ประชุมและเขียนรายงาน	ตัวรายงานที่มีทั้งแผนการดำเนินงาน ตัวบทเรียน และผลการเขียนรู้อรรถกรและนักเขียน
2. นำเสนอผลงานแก่ครูกลุ่มอื่น ๆ ครูในโรงเรียนและต่างโรงเรียน	จัดทำเอกสารเผยแพร่เสนอผลงานในที่ประชุมเขียนเอกสาร คำถามบทความ ฯลฯ	ความรู้ใหม่ ข้อคิด ข้อเสนอแนะจากบุคคลอื่นๆ

20



21



22

### องค์ประกอบสำคัญของกระบวนการ

- 1) การวางแผนและขับเคลื่อนกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริงโดยครู
- 2) การกำหนดประเด็นศึกษาวิจัยที่มาจากการเรียนการสอนจริง
- 3) การสังเกตการเรียนรู้และการคิดของนักเรียนในชั้นเรียน
- 4) การให้ผลสะท้อนและการอภิปรายการปฏิบัติงาน
- 5) การมีส่วนร่วมของผู้ใช้
- 6) การทำงานแบบร่วมมือร่วมพลังของครู



23

### การร่วมมือร่วมพลัง (Collaboration) คืออะไร ?

- สมัครใจทำงานร่วมกัน มีความสนใจร่วมกัน
- ทุกคนมีคุณค่าเท่าเทียมกัน
- มีเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกัน
- ร่วมมือช่วยกันในการตัดสินใจ ผลงานที่เกิดขึ้นเป็นของกลุ่ม
- มีการแลกเปลี่ยนทรัพยากร
- เกิดสิ่งที่มีคุณค่า



24



**คำนำ**

## บทเรียน (lesson)

1) แผนการจัดการเรียนการสอน (lesson plan)  
 ที่ครูได้ออกแบบและวางแผน โดยมีการวิเคราะห์หลักสูตรและอยู่เบื้องหลัง การกำหนดจุดประสงค์ มโนทัศน์ เนื้อหาสาระ จุดประสงค์การเรียนรู้ การสอน กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อ การวัดและประเมินผล และการบันทึกหลัง การสอน รวมถึงการจัดการเรียนการสอนของครูตามแผนที่ได้วางไว้

2) สิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้  
 จากกิจกรรมการเรียนการสอนที่ครูได้ขึ้น  
 ขายเป็นมโนทัศน์ เนื้อหาสาระ ข้อความรู้ เจาะลึก และทักษะกระบวนการต่างๆ

25

## บทเรียนวิจัย (lesson study lesson/ study lesson/ research lesson)

บทเรียนที่ผ่านการศึกษาวิจัยตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน เป็นบทเรียนที่กลุ่มครูเลือกมาศึกษาวิจัย โดยดำเนินการศึกษาวิจัยตาม ขั้นตอนของกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน จนได้เป็นบทเรียนที่มี คุณภาพ สามารถนำไปใช้ได้จริงกับนักเรียนของตน

บทเรียนที่ ๑

นักวิจัยจำนวน ๓ คน

บทเรียนที่ ๒

นักวิจัยนำทีมที่ ๑ ไปสอนที่โรงเรียน

บทเรียนที่ ๓

นักวิจัยนำทีมที่ ๒ ไปสอนที่โรงเรียน

บทเรียนที่ ๔

นักวิจัยนำทีมที่ ๓ ไปสอนที่โรงเรียน

**หน่วยการเรียนรู้**

26

## รายงานการศึกษาผ่านบทเรียน (lesson study report)

เอกสารรายงานข้อความรู้ ความคิดเห็น และความรู้สึกต่างๆ อันเนื่องมาจากการดำเนินงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน มีส่วนสำคัญ 2 ส่วน ได้แก่

1) คีรบทเรียนวิจัย ประกอบด้วย

- 1.1) แผนการจัดการเรียนการสอน เสนอให้เห็นการเปลี่ยนแปลงแต่ละฉบับ
- 1.2) เหตุผลเบื้องหลัง แนวความคิดในการจัดทำแผน เหตุผลในการปรับเปลี่ยนแก้ไขแผน
- 1.3) ข้อมูลอยู่เบื้องหลัง ระหว่าง และหลังการจัดการเรียนการสอน ได้จากวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการต่างๆ เน้นข้อมูลที่ได้จาก การสังเกตอยู่เบื้องหลังเรียน

2) การเขียนร่องรอย  
 องค์กรความรู้ใหม่ที่เกิดในกลุ่มเกิดการเรียนรู้ กระบวนการทำงานของกลุ่ม ความรู้สึก ความคิดเห็น ปัญหา อุปสรรค และข้อเสนอแนะ

27

**แหล่งค้นคว้า**

[www.rbs.org/lesson\\_study/reading\\_resource.shtml](http://www.rbs.org/lesson_study/reading_resource.shtml)

[www.tc.edu/centers/lessonstudy](http://www.tc.edu/centers/lessonstudy)

[www.lessonresearch.net](http://www.lessonresearch.net)

28

## ไขปัญหา (ไม่) ดับกับ Lesson Study

Lesson Study เหมือนกับวิจัยชั้นเรียนหรือไม่?

ต้องทำกี่แผน?

จะรู้ได้อย่างไรว่าแผนนั้นสมบูรณ์แล้ว?

ทำแล้ว ใครจะได้ประโยชน์ ครูหรือนักเรียน?

ต้องทำนานแค่ไหนจึงจะเห็นผล?

เราจะทำได้ไหม?

*Just do it !*

29

## การประชุมวางแผนการดำเนินงาน

### การจัดกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน

Lesson Study Group

**แบ่งกลุ่มตามรายวิชาที่สอนและความสนใจ**

- ☺ แบบวิชาเดียวกัน โรงเรียนเดียวกัน (school-based lesson study)
  - คณิตศาสตร์ ภาษาไทย วิทยาศาสตร์ คอมพิวเตอร์
- ☺ แบบวิชาเดียวกัน ต่างโรงเรียน (cross-school lesson study)
  - สังคมศึกษา
- ☺ แบบบูรณาการ (integrated lesson study)

30

### การกำหนดประเด็นวิจัย-แผนปฏิบัติงาน

การจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการคิด (นโยบายโรงเรียน-สภาพปัญหา)

แต่ละกลุ่มย่อยศึกษาข้อมูลจากเอกสาร และตัดสินใจว่า...

1. จะพัฒนาการคิดอะไร (ตัวแปรตาม) : ทำแผนการคิด กระบวนการคิด ลักษณะการคิด (บอกเหตุไปถึงปรากฏการณ์ตามลำดับขั้น) ทำแผน วัตถุประสงค์ คุณลักษณะ ความปกติของวิชา)
2. จะพัฒนาการคิดดังกล่าวด้วยวิธีใด (ตัวแปรต้น) : รูปแบบการสอน กระบวนการสอน

นัดประชุมกลุ่มย่อยในช่วงเปิดภาคเรียน เพื่อตัดสินใจประเด็นดังกล่าว

นัดประชุมรวม เพื่อนำเสนอ และวางแผนกำหนดกลางทางปฏิบัติงาน

31

### ตัวอย่างตารางปฏิบัติงานในแต่ละสัปดาห์

กลุ่มย่อย

กลุ่ม วัน เวลา สถานที่	กิจกรรม	ผลที่ได้
ครั้งที่ 1 กลุ่มภาษาไทย 30 ต.ค. 49 15.00 น. ห้อง ป.1/1	ประชุมกำหนดตัวแปรต้น และตัวแปรตาม	ตัวแปรต้นตัวแปรตาม ตัวแปรต้นตัวแปรตาม
ครั้งที่ 1 กลุ่มใหญ่ 1 ต.ค. 49 15.00 น. ห้องสมุด	นำเสนอประเด็นวิจัย ตัวแปรตามแต่ละกลุ่มย่อย เพื่อชี้แจงความถูกต้องและ ข้อเสนอแนะของกลุ่ม	ประเด็นวิจัยที่ถูกต้อง สมบูรณ์

32

### ขั้นตอนการดำเนินการ

1. กำหนดประเด็นวิจัย ตัวแปรต้น-ตาม ความสำคัญ วิจัยประสงค์
2. รวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ศึกษาเอกสารโรงเรียน ชลักรูตร
3. วางแผนการดำเนินงาน กำหนดกลางทางปฏิบัติงาน
4. ศึกษากระบวนการเรียนการสอนตามตัวแปรต้นที่จะทำไปให้เด็กตัวแปรตาม
5. กำหนดองค์ประกอบของแผน และรายละเอียด เช่น หน่วยการเรียนรู้ เนื้อหา  
เรียนแบบ
7. ทำสื่อ เอกสาร เครื่องมือการสอน
8. วางแผนการเก็บรวบรวมข้อมูล จัดทำแบบประเมิน
9. ประสานงาน ศึกษาคู่ผู้เชี่ยวชาญ
10. สอน และเก็บข้อมูล
11. ประชุมสะท้อนความนึก
12. ปรับปรุงแก้ไขแบบ
13. เขียนรายงาน
14. นำเสนอกลุ่ม โรงเรียน
15. ทำนิทานนำไปประพันธ์เป็น

33

### กิจกรรมหลัก

การประชุม

ประชุมกลุ่มย่อยตามห้องอาศัย อย่างน้อยสัปดาห์ละ 2 ชั่วโมง – นำผู้วิจัย

ประชุมกลุ่มใหญ่เดือนละครั้ง ครั้งที่ 1 วันที่ 1 พฤศจิกายน 2549  
เพื่อเสนอประเด็นวิจัยของแต่ละกลุ่มย่อย และเสนอแผนงานกลุ่มย่อย  
(แนวคิดไว้แล้ว) และกำหนดแผนงานกลุ่มใหญ่

การเขียนบันทึกการเรียนรู้



34

เอกสาร	ขอความร่วมมือ	ผู้รู้
<p>ศึกษาเอกสารการประชุม และหนังสืออ่านประกอบ ศาสตร์การสอน วิทยาการด้านการคิด เมฆจางเค็ด</p> <p>ตัวอย่างแบบความประเด็นวิจัยต่าง ๆ แต่เป็นแบบตาม การวิจัยชั้นเรียนที่ค่าคงเดียว ไม่มีการสังเกตโดย บุคคลอื่น และไม่มีการปรับรูปแบบวิธีการสอน</p> 		<p>ติดต่อผู้เชี่ยวชาญ ที่จะสามารถมา ร่วมประชุม ให้คำปรึกษา และสังเกตการสอน เช่น ครูอื่นในโรงเรียน ผู้บริหาร ศน. เพื่อนครู</p> 

35

### วิถีทัศน์ NCREL



Lesson Study

ตัวอย่างการดำเนินงาน

36



การพัฒนาสมรรถภาพการจัดการเรียนการสอนของครูประถมศึกษา  
ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

Development of Elementary School Teachers' Instructional Capacity  
through Lesson Study Approach

นางสาว ธาจิณี ศรีเจริญ ศึกษานิเทศก์  
ทศ.คร.ศึกษา แรมเมณี อาจารย์ที่ปรึกษา  
หลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต

สาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการสอน คณะศึกษาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Assoc. Prof. Vivienne Collinson, Ph.D. อาจารย์ที่ปรึกษา  
Michigan State University, USA.

ได้รับทุนสนับสนุนการวิจัยจาก สทว. (โครงการปริญญาเอกกาญจนาภิเษก)

37

## วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนากระบวนการตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่เหมาะสมกับบริบทการทำงานของครูไทย
2. เพื่อศึกษาผลการพัฒนาสมรรถภาพการจัดการสอนของครู ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

การดำเนินการวิจัย

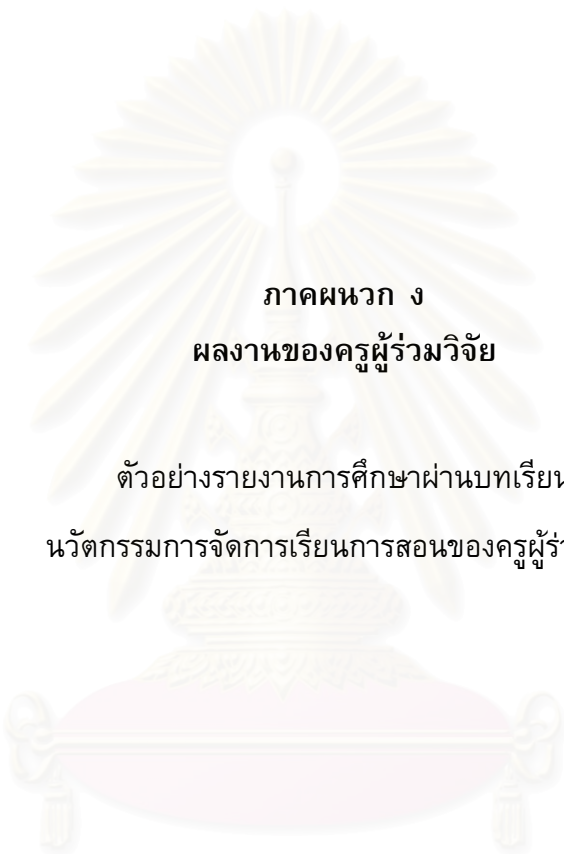
วิจัยปฏิบัติการ

ผู้วิจัยเข้าร่วมทำงานกับครู



38


สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ง  
ผลงานของครูผู้ร่วมวิจัย

ตัวอย่างรายงานการศึกษาผ่านบทเรียน  
นวัตกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ตัวอย่างสารบบางส่วนในรายงานการศึกษาผ่านบทเรียน

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## รายงานการศึกษาผ่านบทเรียน (Lesson study report)

### กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนโรงเรียนกรุงเทพ 1

#### กลุ่มภาษาไทย

#### เรื่อง

การพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ด้วยวิธีการสร้างสมประสบการณ์  
สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนกรุงเทพ 1

สมาชิกในกลุ่ม: ครูวรรณ ครูคม ครูเพลง และผู้วิจัย

การดำเนินงานการศึกษาผ่านบทเรียนของกลุ่มโดยสังเขป

หลังจากที่กลุ่มได้เข้าร่วมอบรมเชิงปฏิบัติการ เรื่อง Lesson Study แนวคิดใหม่ในการพัฒนา  
การเรียนการสอน ในวันที่ 10 ตุลาคม 2549 แล้ว กลุ่มได้เริ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน ดังนี้

ภาคเรียน	กิจกรรม	ผลสรุป
ภาคปลาย ปีการศึกษา 49 (แต่ละกิจกรรม ใช้เวลาประมาณ 1-3 ชม.)	1. ประชุมกำหนดเป้าหมายของกลุ่ม*	เป้าหมายคือ การพัฒนาการเขียนสร้างสรรค์
	2. ประชุมวางแผนงาน และกำหนดเป้าหมายให้ชัดเจน	ความชัดเจนของความสามารถในการเขียน สร้างสรรค์ของนักเรียนชั้น ป.1 ร.ร.กรุงเทพ 1
	3. ประชุมเพื่อคิดหาวิธีการที่จะใช้ในการพัฒนา	แผนเดิมที่มีอยู่ (แผนฉบับที่ 1) ยังใช้ไม่ได้ และยังไม่สามารถคิดขั้นตอนหรือกระบวนการ ได้อย่างชัดเจน จึงเกิดว่าจะแลกเปลี่ยนกัน สังเกตการสอนของสมาชิกในกลุ่มทุกคนก่อน เพื่อสังเกตวิธีการที่แต่ละคนใช้
	4. สังเกตการณ์สอนในชั้นเรียนของสมาชิกทุกคน ที่ละ ชั้นเรียน (4 ชั้นเรียน) และประชุมสะท้อนความคิดถึง วิธีการที่ควรนำมาใช้ในการพัฒนาการเขียนเชิง สร้างสรรค์	วิธีการสอนเด่นๆ ที่สมาชิกแต่ละคนใช้ในการ การสอนอ่านเขียนคำ
	5. ประชุมสรุปวิธีการที่จะนำมาใช้ในการพัฒนา - 2 ครั้ง (ในช่วงแรกจะใช้ในการสอนเรื่องมาตราตัวสะกด แต่เนื่องจาก ภาคเรียนนี้มีกิจกรรมมาก จึงเลื่อนไปใช้สอนเรื่องสระ ในภาค เรียนถัดไปแทน จึงมีการปรับเปลี่ยนวิธีการเล็กน้อยในการ ประชุมครั้งที่ 2)	สนทนาสรุป และนำจุดเด่น จุดดีของแต่ละคน มาสังเคราะห์ เรียบเรียง และเติมเต็มด้วย ประสบการณ์เดิมของกลุ่ม ได้เป็นวิธีการที่ เรียกว่า “วิธีสร้างสมประสบการณ์”
	6. ประชุมร่วมกันเขียนแผนการสอนตามวิธีการที่ใช้ ซึ่ง จะใช้ในภาคเรียนถัดไป*	แผนการสอนฉบับร่าง (แผนฉบับที่ 2)
	7. ประชุมเขียนแผน (ต่อ) สมาชิก 1 คน นำไปเรียบ เรียงอีกครั้ง	แผนการสอนฉบับร่าง (แผนฉบับที่ 2)
	8. ประชุมร่วมกันพิจารณาแผนการสอนที่ได้ กลุ่ม ช่วยกันปรับปรุงแก้ไข เพิ่มเติมรายละเอียด ชักถาม เพื่อความเข้าใจที่ตรงกัน	แผนการสอนฉบับร่าง (ขาดรายละเอียดส่วนของ การวัดและประเมินผล ที่ยังไม่สามารถกำหนดเกณฑ์ การให้คะแนนได้ จะทำหลังจากการสอนครั้งแรกแล้ว)



ภาคเรียน	กิจกรรม	ผลสรุป
	9. สมาชิกกลุ่มแยกย้ายกันศึกษาแผนให้ละเอียดอีกครั้ง เพื่อปรับปรุงแก้ไขและช่วยกันรวบรวมแบบฝึกหัดและ สื่อการเรียนการสอนต่างๆที่จะสามารถนำมาใช้ได้	การปรับปรุงแก้ไขแผนเพิ่มเติม การรวบรวมสื่อที่จะนำมาใช้ในการสอน
ภาคต้นปี การศึกษา 50 (แต่ละกิจกรรม ใช้เวลาประมาณ 2-3 ช.ม. และ บางกิจกรรมใช้เวลา 1 วัน เช่น กิจกรรมที่ 20)	10. ประชุมเพิ่มเติมรายละเอียดของแผนการสอน เช่น คลังคำ แบบฝึกหัด	เอกสารประกอบแผน เช่น แบบฝึกหัด กลุ่มเสนอให้ทำแบบสอบเพื่อเปรียบเทียบผล ก่อนและหลังสอน
	11. จัดทำแบบทดสอบ	ร่างแบบทดสอบ
	12. จัดทำแบบทดสอบให้แล้วเสร็จ ทดลองใช้ ปรับปรุงแก้ไข	แบบทดสอบฉบับสมบูรณ์
	13. จัดทำสื่อการสอน	สื่อการสอน
	14. จัดทำสื่อการสอน (ต่อ)	สื่อการสอน
	15. ประชุมทำความเข้าใจในบทบาทของสมาชิกแต่ละคน และทำความเข้าใจแผนการสอน ก่อนดำเนินการสอน*	ความเข้าใจในบทบาทและแผนการสอน
	16. สอนครั้งที่ 1 สังเกตและบันทึกผลโดยไม่มีแบบสังเกต โดยมีผู้รู้จากภายนอกเข้าร่วมสังเกต	ประเด็นการปรับปรุงแก้ไขแผน
	17. ประชุมอภิปรายสะท้อนผล หลังสอน	การปรับปรุงแก้ไขแผนเพื่อนำไปสู่การสอน ครั้งที่ 2
	18. สอนครั้งที่ 2 สังเกตและบันทึกผลโดยใช้แบบสังเกต และมีครูอื่นในโรงเรียนเข้าร่วมสังเกต แล้ว ประชุมสะท้อนผลการปฏิบัติ*	การปรับปรุงแก้ไขแผนเพื่อนำไปสู่การสอน ครั้งต่อไป
	19. สมาชิกขอทดลองสอนอีกครั้ง เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นในอีก 1 ชั้นเรียน	ได้ตรวจสอบผลของกิจกรรมที่จัดอีกครั้ง
	20. ประชุมสรุปผลของการดำเนินงาน ปรับปรุงแก้ไขแผนให้สมบูรณ์ เพื่อให้นำไปใช้ได้ในระยะยาว ตรวจสอบงานของนักเรียน กำหนดเกณฑ์การให้คะแนน เกณฑ์การประเมิน ปรับปรุงรายละเอียดต่างๆ ของแผน*	- ผลการเรียนรู้ของนักเรียนจากการตรวจแบบสอบ - แผนการสอนฉบับสมบูรณ์ที่มีองค์ประกอบครบถ้วน นำไปใช้ได้จริง
	21. ประชุมสรุปข้อเรียนรู้ที่กลุ่มได้รับ	สรุปข้อเรียนรู้ของกลุ่ม
	22. จัดทำสรุปรายงานเพื่อเป็นหลักฐานการทำงานและเพื่อการเผยแพร่ข้อความรู้แก่ผู้อื่นที่สนใจ	รายงานการศึกษาผ่านบทเรียน
	23. ประชุมเตรียมนำเสนอผลงาน	ประเด็นนำเสนอ
24. นำเสนอข้อเรียนรู้และเผยแพร่ผลงานในที่ประชุมใหญ่ของครูทั้งโรงเรียน*	การเผยแพร่ความรู้เพื่อเป็นประโยชน์ในวงกว้าง	

\* ในแต่ละกิจกรรมที่ทำเครื่องหมายไว้ เป็นกิจกรรมที่มีครูอื่นในโรงเรียนมาเป็นผู้ร่วมเรียนรู้

ครูร่วมเรียนรู้: ครูรัตน์ ครูประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 (ร่วมวางแผน)

ครูภา ครูประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 (ร่วมสังเกตชั้นเรียน)

## ส่วนที่ 1 บทเรียนวิจัย (research lesson)

### 1. ข้อมูลพื้นฐานของบทเรียน

#### 1.1 ความสำคัญและความเป็นมาของการจัดทำบทเรียน

จากประสบการณ์สอนของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนภาษาไทยซึ่งทุกคนเป็นครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พบว่า ปัญหาด้านการเรียนภาษาไทยของนักเรียน คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษายังขาดความสามารถด้านการเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นมักไม่สามารถเขียนประโยคยาวๆ ที่น่าสนใจได้ เมื่อให้นักเรียนแต่งประโยค นักเรียนมักจะเลือกใช้คำที่ซ้ำๆ กันเสมอและไม่ค่อยมีส่วนขยายของคำมากนัก เช่น การใช้ประธานของประโยคว่า “ฉัน” เช่น ฉันกินข้าว ฉันอาบน้ำ ฉันไปโรงเรียน ซึ่งอาจเกิดจากหลายสาเหตุ เช่น นักเรียนคิดคำได้น้อย เพราะประสบการณ์การรู้คำของนักเรียนยังมีน้อย นักเรียนสามารถคิดคำพูดคำหรือประโยคได้ แต่ไม่สามารถเขียนได้ เนื่องจากเขียนไม่ถูกหรือไม่ชอบการเขียน ซึ่งทำให้นักเรียนไม่สามารถสร้างงานเขียนที่น่าสนใจได้ อาจกล่าวได้ว่า ปัญหาของนักเรียนมีหลายสาเหตุ คือ 1) เจตคติต่อการเขียน 2) ประสบการณ์เรื่องคำ 3) ความสามารถในการคิดคำที่หลากหลาย 4) ความสามารถในการเขียนประโยคและเรื่องราวให้มีความสร้างสรรค์ แตกต่างน่าสนใจ

ผลที่เกิดขึ้นนี้ส่งผลต่อการเรียนในระดับชั้นที่สูงขึ้นไปของนักเรียน เพราะเมื่อพิจารณาถึงความสามารถด้านการเขียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนปลายก็พบว่า มักจะไม่สามารถเขียนเรียงเรียงเรื่องราวยาวๆ ที่ต่อเนื่องและน่าสนใจได้ รวมทั้งนักเรียนส่วนใหญ่มักใช้การลอกเลียนมากกว่าการคิดที่หลากหลายและสร้างสรรค์ด้วยตนเอง

กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนภาษาไทยในฐานะที่รับผิดชอบการจัดการเรียนการสอนกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จึงมีความเห็นร่วมกันว่า การที่จะสามารถพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนประถมศึกษาได้นั้น จำเป็นที่จะต้องเริ่มพัฒนาตั้งแต่ระดับชั้นเด็กเล็กเพื่อสร้างฐานไปสู่ระดับชั้นที่สูงขึ้นต่อไป จึงได้พยายามประชุมกันเพื่อแสวงหาวิธีการหรือกระบวนการสอนที่จะช่วยพัฒนาให้นักเรียนให้บรรลุดังกล่าว กอปรกับเห็นว่าโรงเรียนมีนโยบายในการพัฒนาการคิดของนักเรียน ซึ่งการเขียนและความคิดสร้างสรรค์ก็ถือเป็นส่วนหนึ่งของความสามารถด้านการคิด กลุ่มจึงวางเป้าหมายในการพัฒนาให้นักเรียนให้มีความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ได้ ดังรายละเอียดในหัวข้อต่อไป

#### 1.2 เป้าหมายระยะยาว

นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ กล่าวคือ เมื่อเรียนจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 แล้ว นักเรียนต้องสามารถเขียนเรื่องสั้นๆ ได้อย่างสร้างสรรค์ตามคำนิยามของความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ดังนี้

ความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 คือ การที่นักเรียนสามารถเขียนเรื่องราวตามจินตนาการของตนเองได้อย่างสอดคล้อง ต่อเนื่องเป็น เรื่องราวอย่างน้อย 5-7 บรรทัด (นักเรียนบางคนอาจทำได้มากกว่านี้จนจัดทำเป็นหนังสือเล่ม เล็กได้) และเขียนคำต่างๆ ได้อย่างถูกต้องอย่างน้อยร้อยละ 80 ของคำทั้งหมด โดยประโยคที่ใช้ ในเรื่องที่เขียนเป็นประโยคที่มีส่วนขยายประธาน กริยา และกรรม (ในกรณีที่มีกรรมของ ประโยค) โดยครูเป็นผู้กำหนดคำหลักที่มีในเรื่องให้ (กิจกรรมการเรียนการสอนเขียนเรื่องจะ ดำเนินการในภาคเรียนที่ 2 โดยในภาคเรียนที่ 1 นี้ จะเป็นการปูพื้นฐานในเรื่องคำ จากการ เรียนเกี่ยวกับคำที่ใช้สระต่างๆ เพื่อให้ นักเรียนรู้จักและสามารถคิดคำได้อย่างหลากหลาย และ การฝึกแต่งประโยคที่มีส่วนขยายจากคำดังกล่าว เพื่อนำไปสู่การเขียนเรื่องได้ต่อไป)

### 1.3 เป้าหมายของบทเรียนนี้

นักเรียนมีประสบการณ์ด้านคำเพิ่มเติม สามารถคิดคำได้อย่างหลากหลายตาม หลักการทางภาษาที่กำหนดให้ (เช่น การกำหนดสระให้) และมีความสามารถในการเขียน ประโยคได้อย่างสร้างสรรค์ ดังนั้น ความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ของนักเรียนในบทเรียนนี้ ก็คือ ความสามารถในการคิดและเขียนคำที่ใช้สระ \_ะ ทั้งที่ไม่มีตัวสะกดและมีตัวสะกดได้อย่าง ถูกต้อง และหลากหลาย และสามารถเขียนประโยคจากคำที่ใช้สระ \_ะ ได้อย่างสร้างสรรค์ นั่นเอง

### 1.4 ลักษณะของนักเรียน

**ลักษณะของนักเรียนที่เป็นอยู่** (ก่อนเริ่มสอนตามแผนที่ผ่านกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียน)

- 1) นักเรียนคิดหรือนึกคำที่จะมาใช้ในการเขียน ทั้งการเขียนคำ และเขียน ประโยคไม่ค่อยได้
- 2) นักเรียนเขียนประโยคไม่ได้เลย หรือเขียนประโยคได้เพียงสั้น ๆ มีรูปแบบ ซ้ำๆ กัน โดยมักใช้แต่คำว่า “ฉัน” และ พ่อ แม่ พี่ ป้า น้า อา (ญาติ) เป็นผู้ดำเนินเรื่องราวใน ประโยคอยู่เสมอ เช่น ถ้ากำหนดคำว่า พับ ให้ ก็มักจะแต่งประโยคได้เพียงว่า ฉันพับ พี่พับ แม่พับ หรือฉันพับนก พี่พับเรือ เป็นประโยคสั้นๆ ที่ขาดความน่าสนใจและบางครั้งก็ขาดความสมบูรณ์

### ลักษณะของนักเรียนที่คาดหวังเมื่อจบบทเรียน

- 1) คิดคำได้คล่องและหลากหลายยิ่งขึ้น
- 2) เขียนประโยคได้อย่างมีใจความสมบูรณ์และมีความสร้างสรรค์ยิ่งขึ้น

### 1.5 ความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงของบทเรียนนี้กับบทเรียนอื่น ๆ ในหน่วยการเรียนรู้

บทเรียนนี้เป็นส่วนหนึ่งของหน่วยการเรียนรู้เรื่องบ้านสีแดง ที่มีการบูรณาการ ภายในกลุ่มสาระทั้งการอ่าน ฟัง ดู พูด เขียน หลักภาษา และวรรณกรรม ซึ่งในบทเรียนนี้จะ เน้นในส่วนของหลักภาษา การใช้ภาษาให้ถูกต้อง-เลือกใช้คำให้ถูกต้อง และการเขียน โดย กำหนดให้เป็นการเรียนเรื่องคำที่ใช้สระ \_ะ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนหลักภาษาใน ภาคเรียนที่ 1 ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งจะมุ่งเน้นเรื่องการเรียนรู้สระต่างๆ

## แผนการพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

ภาคเรียน	วิธีการ	ผลที่คาดหวัง
ภาคต้น	1) เตรียมความพร้อมนักเรียนในช่วง 1-2 เดือนแรก โดยการเรียนฟัง พูด อ่าน เขียน คำที่ใช้พยัญชนะ และ สระต่างๆ ที่ไม่มีการเปลี่ยนรูป ลจรูป 2) ใช้วิธีสร้างสมประสบการณ์ในขั้นตอนหลักที่ 1 คิด-เขียนคำ และขั้นตอนหลักที่ 2 แต่งประโยค ในส่วนของการเรียนเรื่องหลักภาษา คือการเรียนเรื่อง คำที่ใช้สระต่างๆ ที่มีการเปลี่ยนรูป ลจรูป ในทุกสระที่เหลืออยู่ (เช่น สระ_ะ)	นักเรียนมีประสบการณ์เรื่องคำ เพิ่มเติม คิดคำได้หลากหลายและ แต่งประโยคโดยการพูดหรือเขียน จากคำหรือภาพที่กำหนดให้ได้
ภาคปลาย	1) ใช้วิธีสร้างสมประสบการณ์ในขั้นตอนหลักที่ 1 คิด-เขียนคำ ในส่วนของการเรียนเรื่องหลักภาษา (คำที่ใช้ มาตราตัวสะกดต่างๆ) สอดแทรกการฝึกแต่ง ประโยคตามวิธีการที่ได้เรียนรู้มาในภาคเรียนแรก 2) ดำเนินการขั้นตอนหลักที่ 3 คิด-เขียนเรื่อง หลังจาก ที่นักเรียนได้เรียนรู้เรื่องคำตามหลักภาษาต่างๆ อย่าง ครบถ้วนแล้ว (ช่วงปลายภาค)	นักเรียนมีประสบการณ์เรื่องคำ อย่างสมบูรณ์ครบถ้วนตาม หลักสูตร และนำคำเหล่านั้นมา เขียนเป็นประโยค และเรียบเรียง เป็นเรื่องราว 5-7 บรรทัดจากคำ หรือภาพที่กำหนดให้ได้

## 2. บทเรียน

### 2.1 สรุปขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอนที่ใช้ (นวัตกรรมที่ใช้)

#### กระบวนการเรียนการสอนเขียนสร้างสรรค์ด้วยวิธีสร้างสมประสบการณ์

#### ความเป็นมา

กระบวนการเรียนการสอนเขียนสร้างสรรค์ที่ใช้ เรียกว่า วิธีสร้างสมประสบการณ์ ซึ่งเป็นวิธีการที่กลุ่มศึกษาผ่านบทเรียนภาษาไทยได้ร่วมกันคิดและสังเคราะห์ขึ้น จากประสบการณ์ด้านการสอนและการสังเกตชั้นเรียนจริงของการเรียนภาษาไทยของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยกลุ่มได้พยายามสรุป เรียบเรียง และเติมเต็มจากประสบการณ์ของ สมาชิกแต่ละคน จนได้เป็นกระบวนการที่มีความเหมาะสมกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนกรุงเทพ 1 โดยชื่อ "วิธีสร้างสมประสบการณ์" นั้นมาจาก

1) ลักษณะสำคัญของวิธีการ ซึ่งให้นักเรียนเกิดความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ จากการค่อยๆ สังสมประสบการณ์ทีละเล็กทีละน้อย เริ่มต้นจากการเรียนรู้คำ จากคำ หลายๆ คำนำไปสู่การเรียนรู้เรื่องประโยค จากการเรียนรู้เรื่องประโยค นำไปสู่การเรียนรู้เรื่องการเขียนเรื่องในที่สุด

2) วิธีการที่ได้เป็นวิธีการที่มาจากการผสมผสานความรู้และประสบการณ์ของครู แต่ละคนในกลุ่ม ซึ่งได้สร้างสมประสบการณ์ในการสอนมายาวนาน



## กระบวนการเรียนการสอนเขียนสร้างสรรค์ด้วยวิธีสร้างสมประสบการณ์

กลุ่มมีพื้นฐานความเชื่อว่านักเรียนจะสามารถเขียนเรื่องได้ดี นักเรียนจำเป็นต้องรู้จักและมีประสบการณ์เกี่ยวกับคำจำนวนมาก หรือเรียกได้ว่ามี “คลังคำ” อยู่ในสมองของตน ที่จะสามารถเรียกออกมาใช้ในการเขียนเรื่องราวต่าง ๆ ได้ ดังนั้น การสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์จึงจำเป็นต้องเริ่มมาจากการสอนเขียนคำ นำไปสู่การแต่งประโยคจากคำ และนำไปสู่การเขียนเป็นเรื่องราวในที่สุด ดังนั้น ขั้นตอนของกระบวนการเรียนการสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ของโรงเรียนกรุงเทพ 1 ที่จะดำเนินการสอดแทรกไปในการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยตลอดทั้งปีการศึกษา มีขั้นตอนหลักตามลำดับดังนี้

- 1) การสอนเขียนคำที่ใช้สระหรือมาตราตัวสะกดต่างๆ
- 2) การสอนเขียนประโยคที่มีคำที่ใช้สระหรือมาตราตัวสะกดต่างๆ
- 3) การสอนเขียนเรื่องเชิงสร้างสรรค์

โดยขั้นตอนที่ 1 และ 2 ดำเนินการควบคู่กันไปในการเรียนหลักภาษา ซึ่งจะสอดแทรกอยู่ในการสอนอ่านบทอ่านต่างๆ ตามลำดับเนื้อหาในหนังสือเรียนของแต่ละบทเรียน หรือ แต่ละหน่วยการเรียนรู้ โดยในภาคเรียนที่ 1 จะเรียนเรื่องคำที่ใช้สระต่างๆ และในภาคเรียนที่ 2 จะเรียนเรื่องคำในมาตราตัวสะกดต่างๆ ส่วนขั้นตอนที่ 3 จะดำเนินการเมื่อนักเรียนเรียนรู้เรื่องคำที่ใช้พยัญชนะ สระ และคำในมาตราตัวสะกดต่างๆ ครบทุกมาตราแล้ว กล่าวคือ จะดำเนินการในปลายภาคเรียนที่ 2 นั้นเอง

ผู้ที่สนใจสามารถศึกษารายละเอียดของการสอนเขียนในแต่ละขั้นตอนหลักได้ในคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ศูนย์บรรณสารสนเทศทางการศึกษาคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## 2.2 แผนการจัดการเรียนการสอน

### 1) แผนการจัดการเรียนการสอนฉบับที่ 1

แผนการจัดการเรียนการสอนนี้เป็นแผนของครูวรรณ ซึ่งครูวรรณและครูทุกคนในกลุ่มใช้ในการเรียนการสอนตามปกติ และครูวรรณได้นำมาเป็นต้นร่างในการเขียนแผนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ของนักเรียนในการศึกษาผ่านบทเรียนครั้งนี้

## แผนการจัดการเรียนรู้

### เรื่อง คำและประโยค

กลุ่มสาระการเรียนรู้ ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2549

สาระหลักที่ 1. การอ่าน 2. การเขียน 3. การฟัง การดู และการพูด 4. หลักการใช้ภาษา

มาตรฐานการเรียนรู้ ท.1 ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1

มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น ท 1.1 ท 2.1 ท 3.1 ท 4.1 ท 4.2

หน่วยการเรียนรู้ที่ 5 บ้านสีแดง จำนวนคาบ 3 คาบ คาบละ 50 นาที

#### ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี

1. อ่านคำได้ถูกต้องตามหลักการอ่าน
2. เขียนคำได้ถูกต้องตามหลักการเขียน
3. บอกความหมายของกลุ่มคำ และประโยค การเรียงลำดับคำในประโยค

#### สาระสำคัญ

คำที่ประสมสระ อะ คือ พยัญชนะที่ประสมสระ อะ อ่านออกเสียงเป็น อะ การเรียงคำในประโยค เป็นการจัดตำแหน่งของคำเพื่อให้มีความหมาย

#### ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/ จุดประสงค์การเรียนรู้

1. นักเรียนสามารถอ่านแจกลูกสะกดคำสระ อะ ได้
2. นักเรียนสามารถเขียนสะกดคำที่ประสมที่ประสมสระอะได้ถูกต้องตามความหมายโดยใช้หลักการสะกดคำและวาดภาพประกอบ
3. นักเรียนสามารถแสดงความหมายของคำโดยการนำคำมาแต่งประโยคตามความหมายเรียงลำดับคำในประโยคได้ถูกต้อง
4. นักเรียนสามารถเขียนอย่างมีมารยาทด้วยลายมือสวยงาม สะอาด ตัวหนังสือชัดเจน
5. นักเรียนปฏิบัติกิจกรรมด้วยความตั้งใจ

#### สาระการเรียนรู้/ เนื้อหาสาระ

1. การสะกดคำตามหลักสะกดคำที่ประสมสระ อะ
2. การแต่งประโยคจากคำที่กำหนดให้
3. การนำคำมาเรียงเป็นประโยคที่ถูกต้อง และการนำกลุ่มคำมาเรียงเป็นประโยคที่ถูกต้อง

การบูรณาการกับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น ๆ ศิลปะ

#### กิจกรรมการเรียนรู้

คาบที่ 1 การอ่านเขียนคำสระ อะ

ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน

ครูและนักเรียนร่วมกันอ่านคำใหม่ในบทเรียนอีกครั้ง

### ขั้นสอน

1. ครูเขียนสระอะ บนกระดานให้นักเรียนออกเสียงสระอะตามครูได้ถูกต้อง
2. ครูเขียนคำบนกระดาน คือ จะ ปะ มะ ให้นักเรียนฝึกอ่านคำตามคำที่ครูเขียนจนคล่อง
3. ให้นักเรียนจับคู่กันแล้วทำใบงานที่ครูแจกให้ พร้อมทั้งหัดอ่านคำใบงาน
4. ทำเสร็จแล้วส่งครู พร้อมทั้งอ่านให้ครูฟัง

### ขั้นสรุป

1. ครูและนักเรียนร่วมกันสรุปโดยครูอ่านนำนักเรียนอ่านตาม
2. ครูและนักเรียนร้องเพลง สระ อะ
3. นักเรียนทำแบบฝึก

---

## คาบที่ 2-3 การเขียนประโยค

### ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน

ครูนำภาพบ้านมาให้ให้นักเรียนดู พร้อมทั้งช่วยกันแต่งประโยคจากภาพ

### ขั้นสอน

1. ครูเขียนคำบนกระดานแล้วให้นักเรียนช่วยกันแต่งประโยค ครูเขียนประโยคใต้คำบนกระดาน
2. แบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่ม กลุ่มละ 3 คน ครูเขียนคำบนกระดาน ให้นักเรียนแต่ละกลุ่มส่งตัวแทนออกมารั้งละ 1 คน เพื่อเขียนประโยคที่กลุ่มคิดได้บนกระดาน เมื่อครบที่ครูกำหนด ตรวจสอบประโยคของนักเรียนแต่ละกลุ่ม กลุ่มใดถูกต้องมากที่สุดเป็นฝ่ายชนะ
3. ให้นักเรียนทำใบงานที่ครูแจกให้ส่งครู

### ขั้นสรุป

ครูและนักเรียนร่วมกันเขียนประโยคจากคำที่กำหนดให้บนกระดาน นักเรียนลอกลงในสมุด

## สื่อ/ แหล่งการเรียนรู้

- 1) เพลงสระ อะ
- 2) รูปบ้าน
- 3) แบบบันทึกการสังเกต
- 4) แบบฝึก
- 5) ใบงานมี 2 ใบ ใบที่ 1 ใช้ในคาบ 1 และใบที่ 2 ใช้คาบ 3

### คำสั่งใบงาน

#### ใบที่ 1

- 1) เต็มสระ -ะ หลังพยัญชนะต่อไปนี้ แล้วฝึกอ่านทีละคำ

ต\_ปุ ช\_นี้ ท\_ลุ ร\_บำ ม\_ลิ พร\_ตุ

อ\_ไร ร\_ยะ ก\_ลา ร\_อา ก\_ทิ ม\_ไฟ

- 2) ให้นักเรียนเขียนคำจากภาพต่อไปนี้ (มีภาพมะระ กะลา กระบะ ตะใบ ตะปู

และกระทะ)

## ใบที่ 2

1) ให้นักเรียนนำคำที่กำหนดให้มาเขียนในช่องว่างให้เป็นคำที่ออกเสียงคล้ายกัน  
กับคำข้างล่าง (คำที่กำหนดให้ อะไร ระยะเวลา มะไฟ กระบะ กระทะ กระไต จะไป นะคะ)

ตะไป .....

มะระ .....

2) ให้นักเรียนคิดที่ประสมด้วยสระ -ะ แล้วนำมาแต่งเป็นประโยค 5 ประโยค

### คำสั่งในแบบฝึก

- 1) โยงภาพกับคำ (มีภาพและคำอยู่คลละด้าน ได้แก่ บ้าน ตะปู ตีตะปู ทาสี)
- 2) โยงภาพสิ่งของที่เกี่ยวข้องกัน (มีภาพก้อน กระเบื้องมุงหลังคา แปรงทาสี ตะปู บ้าน และกระป๋องสี)
- 3) อ่านพยัญชนะและเขียน (มีพยัญชนะ ง ท ย ให้เขียนตามรอยประพยัญชนะละ 2 ตัว)
- 4) เติมสระ-ะ และอ่าน ป\_ ท\_ น\_ ก\_ ช\_
- 5) เขียนเรียงคำเป็นประโยค
  - (1) ใน นอน บ้าน
  - (2) ดู ไม่ ชะนี
  - (3) พ่อ สี ทา บ้าน

หมายเหตุ: ใช้แบบฝึกจากหนังสืออื่นๆ เสริม หากมีเวลา)

### การวัดและประเมินผล

1) สิ่งที่ต้องการประเมิน

คาบที่ 1 ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับคำประสมสระอะ  
ทักษะการอ่านและเขียนสะกดคำ  
ความตั้งใจในการปฏิบัติกิจกรรม

คาบที่ 2-3 ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายของคำ  
ทักษะการเรียงลำดับคำในประโยค  
ความตั้งใจในการปฏิบัติกิจกรรมและมารยาทในการเขียน

2) เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน

คาบที่ 1 ใบงาน การสังเกต แบบฝึก

คาบที่ 2-3 การสังเกต



### 3) เกณฑ์การให้คะแนน

ระดับคะแนน	คาบ	3	2	1
ความรู้ความเข้าใจ	1 คำ	สามารถทำใบงานอ่าน แจกลูกเขียนสะกดคำได้ ถูกต้องทุกข้อ	สามารถทำใบงานได้ ถูกต้องมากกว่าครึ่ง	สามารถทำใบงานได้ ถูกต้องน้อยกว่าครึ่ง
	2-3 ประโยค	ทำใบงานได้ถูกต้อง ทั้งหมด	ทำใบงานได้ถูกต้อง น้อยกว่าครึ่ง	ทำใบงานได้ถูกต้อง น้อยกว่าครึ่ง
ทักษะกระบวนการ	1 คำ	อ่านและเขียนคำถูกต้อง ตามอักขรวิธีทุกคำ	อ่านและเขียนคำ ถูกต้องตามอักขรวิธี มากกว่า 5 คำ	อ่านและเขียนคำ ถูกต้องตามอักขรวิธี น้อยกว่า 5 คำ
	2-3 ประโยค	เรียงคำในประโยคได้ ถูกต้องทุกคำ	เรียงคำในประโยคได้ ถูกต้องทุกคำมากกว่า 3 คำ	เรียงคำในประโยคได้ ถูกต้องทุกคำน้อยกว่า 3 คำ
คุณลักษณะที่พึงประสงค์	1 คำ	ปฏิบัติกิจกรรมด้วยความตั้งใจเป็นอย่างดี	ตั้งใจปฏิบัติกิจกรรม เป็นบางครั้ง	ไม่ตั้งใจในการปฏิบัติกิจกรรม
	2-3 ประโยค	ปฏิบัติกิจกรรมด้วยความตั้งใจเป็นอย่างดี เขียนด้วยลายมือสะอาด ตัวหนังสือชัดเจน	ปฏิบัติกิจกรรมด้วยความตั้งใจเป็นบางครั้ง เขียนด้วยลายมือที่สะอาด	ไม่ตั้งใจในการปฏิบัติกิจกรรม ลายมือไม่ชัดเจน

### เกณฑ์การตัดสิน

#### ระดับคุณภาพ

นักเรียนได้คะแนน	8-9 คะแนน	ระดับ 3 (ดี)
นักเรียนได้คะแนน	5-7 คะแนน	ระดับ 2 (พอใช้)
นักเรียนได้คะแนน	1-4 คะแนน	ระดับ 1 (ปรับปรุง)

#### การตัดสินผ่านจุดประสงค์การเรียนรู้

ผู้เรียนจะผ่านจุดประสงค์การเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้นี้ ต้องมีผลการเรียนรู้ ตั้งแต่ระดับ 2 ขึ้นไป

-----

จากแผนการจัดการเรียนการสอนในฉบับแรกที่เป็นแผนฉบับต้นร่างของกลุ่ม ซึ่งกลุ่มเห็นว่ายังมีรายละเอียดที่ไม่เพียงพอต่อการนำไปใช้จัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ได้ กลุ่มจึงได้นำแผนการสอนนี้มาเพื่อพิจารณาปรับปรุงแก้ไขให้สอดคล้องกับเป้าหมายของกลุ่มมากยิ่งขึ้น โดยในการวางแผนการสอน สมาชิกในกลุ่มได้แลกเปลี่ยนกันสังเกตการสอนเพื่อค้นหาเทคนิคหรือวิธีการสอนที่ดีหรือโดดเด่นของครูแต่ละคนที่ใช้ในการสอนเขียนสร้างสรรค์ของตนเอง แล้วรวบรวมวิธีการที่ได้ นำมาอภิปรายเพื่อจัดลำดับเป็นขั้นตอนการสอน ทำให้ได้กระบวนการเรียนการสอนเขียนสร้างสรรค์ด้วยวิธีการสร้างสมประสบการณ์ ซึ่งเป็นวิธีการหรือนวัตกรรมที่กลุ่มใช้ในการพัฒนานักเรียนเพื่อให้เกิดผลการเรียนรู้ตามเป้าหมาย ซึ่งกระบวนการเรียนการสอนดังกล่าว ปรากฏอยู่ในแผนการจัดการเรียนการสอน ฉบับที่ 2 และ 3

## 2) แผนการจัดการเรียนการสอนฉบับที่ 2

หมายเหตุ: เนื่องจากแผนการจัดการเรียนการสอนฉบับนี้มีรายละเอียดและความยาวค่อนข้างมาก และมีสาระซ้ำซ้อนกับแผนการจัดการเรียนการสอนฉบับที่ 3 ซึ่งเป็นฉบับสมบูรณ์อยู่มาก จึงขอนำเสนอรวมกัน โดยในแผนฉบับสมบูรณ์ ส่วนที่แรกๆ คือ ส่วนที่มีการปรับปรุงแก้ไขจากแผนฉบับที่ 2 นี้ โดยในแผนฉบับสมบูรณ์ได้มีการเพิ่มเติมรูปภาพประกอบของสื่อการสอนเพื่อให้เห็นชัดเจนขึ้นด้วย

## 3) ประเด็นการปรับปรุงแก้ไข ที่มาจากความคิดเห็นของผู้รู้/กลุ่ม และการนำไปทดลองสอน

จากการนำแผนการจัดการเรียนการสอนฉบับที่ 2 ไปใช้ ทำให้มีประเด็นในการปรับปรุงแก้ไข ดังนี้

### ด้านการเขียน

1. เปลี่ยนหัวข้อที่ 6 เป็น “การบูรณาการ” เพราะเป็นการบูรณาการ การคิดและบูรณาการภายในกลุ่มสาระ หัวข้อเดิมมักมีการเข้าใจผิดว่าบูรณาการกับกลุ่มสาระอื่น

### ด้านการนำไปใช้

1. เพิ่มคำอธิบายเรื่องการสอนเกี่ยวกับส่วนประกอบของประโยค ในกระบวนการสอนแต่งประโยคว่า สอนนักเรียนเพียงว่า ใคร ทำอะไร ยังไม่ต้องให้นักเรียนรู้ เรื่องประธาน กริยา กรรม

2. ระวังเรื่องการใช้ map อย่าใช้เพื่อให้นักเรียนอ่านคำจาก map ใช้เพื่อเป็นตัวอย่างของการคิดคำอย่างมีหมวดหมู่

3. จากการนำแผนไปใช้สอน พบว่า การจัดกิจกรรมในคาบแรกค่อนข้างราบรื่น แต่ในคาบ 2 และ 3 ผู้สอนควรทำความเข้าใจให้ชัดเจนถึงกิจกรรมแต่ละ กิจกรรมและเตรียมการสอนให้พร้อม เพราะเป็นกิจกรรมการสอนที่ทั้งครูและนักเรียนยังไม่คุ้นเคย

4. คาบที่ 1 กิจกรรมข้อที่ 2 เพิ่มรายละเอียดคำอธิบายกิจกรรมว่า ยังไม่ต้องให้นักเรียนอ่านคำ เน้นการให้นักเรียนสังเกตส่วนประกอบของคำ เพราะครูมักคุ้นเคยกับ

การให้นักเรียนด้วยตนเองอ่านเลยโดยยังไม่ได้สอน ซึ่งนักเรียนที่อ่านได้จะเป็นคนที่เรียนเก่ง และครูก็จะข้ามเรื่องการสอนอ่านสะกดคำไป ทำให้คนที่อ่านไม่ได้ก็จะยังคงอ่านไม่ค่อยได้ต่อไป

5. คาบที่ 1 กิจกรรมที่ 7 บัตรที่ให้นักเรียนเติมคำ คำว่า \_กา (ระกา) ก่อนข้างยาก นักเรียนใช้เวลาจินตนาการ แต่ยังคงมีอยู่เพราะเป็นคำไทยที่นักเรียนควรรู้จัก

6. คาบที่ 2 กิจกรรมที่ 3 นักเรียนมักยกตัวอย่างคำผิดพลาดบ่อย โดยเฉพาะคำที่มี\_ะ เป็นส่วนประกอบ เช่น สระ แ\_ะ และ สระ โ\_ะ นักเรียนมักยกตัวอย่างคำว่า โต๊ะ หรือ แพะ บ่อยครั้ง ดังนั้น ควรอธิบายให้นักเรียนเข้าใจว่า คำที่มี\_ะ เป็นส่วนประกอบ ไม่ใช่สระ \_ะ เสมอไป

7. คาบที่ 2 เพิ่มเวลาของกิจกรรมที่ 4 เพราะเป็นกิจกรรมที่นักเรียนสนุกและตื่นตัวที่จะเรียนรู้มาก ส่งเสริมการคิดหลากหลาย และลดเวลาของกิจกรรมที่ 6-7 ซึ่งสามารถให้นักเรียนทำการบ้านได้แทน

8. คาบที่ 3 กิจกรรมที่ 1 ครูสามารถรวมกิจกรรมทั้ง 2 รอบ เป็นกิจกรรมเดียวได้ เนื่องจากเมื่อนำกิจกรรมที่คิดไว้ไปใช้แล้ว พบว่าเกิดความซ้ำซ้อนและยืดเยื้อเกินไป นักเรียนให้ความสนใจน้อยลง จึงปรับให้กิจกรรมมีความกระชับขึ้นโดยให้นักเรียนแต่งประโยคโดยการพูดและเขียนจากบัตรภาพเดิมได้เลย ไม่ต้องจับฉลากบัตรคำอีก นอกจากนี้ บัตรภาพของคำว่า “ถัก” ก่อนข้างยาก นักเรียนใช้เวลาในการจินตนาการ ควรเปลี่ยนเป็นคำอื่นในการสอนครั้งต่อไป

9. เพิ่มหมายเหตุข้อที่ 2 ให้ครูที่นำแผนไปใช้มีความเข้าใจว่า แผนการจัดการเรียนการสอนนี้ มิใช่แผนการสอนที่ครูต้องปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด ครูสามารถปรับเปลี่ยนรายละเอียดของกิจกรรมให้เหมาะสมกับบริบทของตนได้ แต่ต้องยังคงเป้าหมายคือ ผลการเรียนรู้ที่จะเกิดขึ้นกับนักเรียนของแต่ละกิจกรรมไว้

10. เพิ่มเติมรายละเอียดเรื่องการวัดและประเมินผล ซึ่งได้จากการนำผลการสอบของนักเรียนมาพิจารณากำหนดเกณฑ์การให้คะแนน

11. เปลี่ยนแปลง เพิ่มเติมรายละเอียดอื่นๆ ในแผนอีกเล็กน้อย ดูได้จากส่วนอื่นๆ ที่แรงแงไว้

12. แบบสอบข้อที่ 1 ไม่ควรมีตารางจำแนกคำที่มีตัวสะกดและไม่มีตัวสะกดให้ ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนคิดอย่างอิสระ หรืออาจมีในขั้นทดสอบก่อนเรียนได้ แต่ขั้นทดสอบหลังเรียน ไม่ควรมี

**เพิ่มเติม:** ในระหว่างการเขียนแผนการสอน ได้มีการปรับกระบวนการสอนจากเดิมที่คิดไว้ในภาคการศึกษาปลายที่มีการแยกขั้นตอนออกเป็นขั้นที่ 2 สร้างเสริมประสบการณ์ ขั้นที่ 3 สนทนาความหมาย ขั้นที่ 4 อ่านสะกดคำนั้น พบว่า ควรรวมทั้ง 3 ขั้นตอนไว้ในขั้นเดียวกัน เนื่องจากเมื่อนักเรียนพบคำใหม่ ควรมีการสนทนาความหมาย และให้อ่านสะกดคำทันที ไม่ควรเก็บไว้จนรอขั้นต่อไป และหลังนำแผนไปใช้จริง พบว่าการสนทนาความหมายของคำ เป็นกิจกรรมที่ต้องแทรกตลอดในทุกขั้นตอนเมื่อนักเรียนพบคำใหม่

#### 4) แผนการจัดการเรียนการสอนฉบับสมบูรณ์

### แผนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

แผนการจัดการเรียนการสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์ด้วยวิธีการสร้างสมประสบการณ์  
สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนกรุงเทพ 1

เรื่อง การเขียนคำและประโยคสร้างสรรค์โดยใช้ สระ –ะ

กลุ่มสาระการเรียนรู้ ภาษาไทย หน่วยการเรียนรู้ที่ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2550

ระดับชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1 (ชั้นเรียนปกติ และชั้นเรียนเด็กที่มีความสามารถ

พิเศษ)

ผู้จัดทำ ครูวรรณ ครูคม ครูเพลง ผู้วิจัย ผู้ร่วมวางแผน ครูรัตน์

วันที่จัดทำ 15 มี.ค.2550 และ 8 พ.ค. 2550

ผู้สอน ครั้งที่ 1 ครูเพลง ผู้สังเกต คณะผู้จัดทำ และผู้รู้จากภายนอกโรงเรียน

ครั้งที่ 2 ครูวรรณ ผู้สังเกต คณะผู้จัดทำ และครูภา

ครั้งที่ 3 ครูคม ผู้สังเกต คณะผู้จัดทำ

วันที่สอน ครั้งที่ 1 ป.1/4 วันที่ 4 กรกฎาคม 2550 คาบที่ 3 -4 และ 6 กรกฎาคม 2550  
คาบที่ 3

ครั้งที่ 2 ป.1/1 วันที่ 9-11 กรกฎาคม 2550 คาบที่ 1

ครั้งที่ 3 ป.1/2 วันที่ 24-25 กรกฎาคม 2550 และ 2 สิงหาคม 2550

จำนวนคาบ 3 คาบ คาบละ 50 นาที

จำนวนนักเรียน ชั้นเรียนปกติ 35 คน

ชั้นเรียนเด็กที่มีความสามารถพิเศษ 25 คน

#### คำชี้แจง

1. แผนการจัดการเรียนการสอนนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาผ่านบทเรียน (Lesson Study) จัดทำโดยคณะครูผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ดังรายชื่อข้างต้น ซึ่งมีวัตถุประสงค์ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนมีความสามารถในการเขียนสร้างสรรค์ (ความคิดสร้างสรรค์ในการเขียน) อันเป็นไปตามเป้าหมายของโรงเรียนที่ต้องการพัฒนาความสามารถด้านการคิดให้เกิดขึ้นแก่นักเรียน

2. ความสามารถด้านการคิดที่พัฒนาให้นักเรียนในแผนการจัดการเรียนการสอนนี้ ได้แก่

2.1 การคิดแบบอุปนัย คือ ความสามารถในการสังเกตคำ หาลักษณะร่วมและสรุปลักษณะร่วมของคำ สามารถเชื่อมโยงความรู้หรือหลักการที่สรุปได้สู่คำใหม่โดยสามารถจำแนก ระบุ ระบุถึง อ่าน และเขียนคำตามหลักการนั้นๆ ได้)



2.2 การคิดหลากหลาย คือ ความสามารถในการบอก และเขียนคำได้จำนวนมาก หลายหมวดหมู่ และแตกต่างกันไป

2.3 การเขียนสร้างสรรค์ คือ ความสามารถในการเขียนประโยคจากคำที่กำหนดให้ได้อย่างถูกต้องตามหลักการ และสามารถเขียนประโยคที่มีส่วนขยายจากส่วนประกอบหลักของประโยค (สำหรับระดับชั้นนี้จะเน้นเพียงว่า ใคร ทำอะไร โดยยังไม่บอกว่าเป็น ประธาน กริยา) ได้อย่างหลากหลาย ซึ่งจะนำไปสู่การเขียนเรื่องเชิงสร้างสรรค์ในภาคเรียนหน้าและระดับชั้นที่สูงขึ้นต่อไป

3. แผนการจัดการเรียนการสอนนี้ แบ่งสาระสำคัญเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 เรื่อง สระ -ะ และคำที่ใช้สระ -ะ จำนวน 2 คาบ และส่วนที่ 2 การแต่งประโยคจากคำที่ใช้สระ-ะ จำนวน 1 คาบ

หมายเหตุ: การแต่งประโยค หมายความว่า ทั้งการพูดและการเขียนประโยค

### 1. มาตรฐานการเรียนรู้

สาระที่	มาตรฐาน	มาตรฐานช่วงชั้น 1
1. การอ่าน	ท 1.1	1.สามารถอ่านได้ถูกต้องตามหลักการอ่าน เข้าใจความหมายของคำและข้อความที่อ่าน
2. การเขียน	ท 2.1	1.สามารถเขียนสะกดคำและประโยคได้ถูกต้องตามความหมาย
3. หลักการใช้ภาษา	ท 4.1	1. สามารถสะกดคำโดยนำเสียงและรูปของพยัญชนะ สระ ตัวสะกดมาประสมเป็นคำอ่าน และเขียนคำได้ถูกต้องตามหลักเกณฑ์ของภาษา

### 2. ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังรายปี

- ข้อ 1 อ่านได้ถูกต้องตามหลักการอ่าน
- ข้อ 8 เขียนแจกลูกคำได้
- ข้อ 9 เขียนสะกดคำ โดยใช้คำพื้นฐานที่กำหนดให้
- ข้อ 10 เขียนประโยคง่ายๆ ได้
- ข้อ 21 บอกความหมายของคำ กลุ่มคำและประโยค การเรียงลำดับคำและประโยค

### 3. จุดประสงค์การเรียนรู้

#### จุดประสงค์ปลายทาง

1. นักเรียนสามารถอ่านและเขียนคำที่ใช้สระ-ะ ที่ไม่มีตัวสะกด และมีตัวสะกดได้อย่างถูกต้อง และหลากหลาย
2. นักเรียนสามารถเขียนประโยคจากคำที่ใช้สระ -ะ ได้อย่างสร้างสรรค์

### จุดประสงค์นำทาง

- (1) นักเรียนรู้จักลักษณะของสระ -ะ (เสียงสั้น เขียนไว้หลังพยัญชนะต้น) และเขียนสระ-ะได้อย่างถูกต้อง
- (2) นักเรียนสามารถอ่านและเขียนสะกดคำที่ใช้สระ-ะ ที่ไม่มีตัวสะกดได้อย่างถูกต้อง
- (3) นักเรียนทราบว่าเมื่อคำที่ใช้สระ-ะ มีตัวสะกด สระ-ะ จะเปลี่ยนรูปไปเป็นไม้หันอากาศ และวางไว้บนพยัญชนะต้นของคำนั้นๆ
- (4) นักเรียนสามารถอ่านและเขียนสะกดคำที่ใช้สระ-ะ ที่มีตัวสะกดได้อย่างถูกต้อง
- (5) นักเรียนสามารถประสมคำและแจกูกคำที่ใช้สระ-ะ ที่มีตัวสะกดได้อย่างถูกต้อง
- (6) นักเรียนสามารถจำแนกคำที่ใช้ สระ-ะ ที่มีตัวสะกดและไม่มีตัวสะกดได้ และสามารถจำแนกคำที่ใช้ สระ-ะ จากคำที่ใช้สระ-ะ อื่นๆ ได้
- (7) นักเรียนสามารถคิดคำที่ใช้สระ-ะ ทั้งที่มีตัวสะกดและไม่มีตัวสะกดได้จำนวนมากและหลากหลาย
- (8) นักเรียนสามารถบอกความหมายของคำที่ใช้ สระ-ะ ได้
- (9) นักเรียนสามารถแต่งประโยคจากคำที่ใช้ สระ-ะ โดยการพูดได้
- (10) นักเรียนสามารถเขียนประโยคจากภาพหรือคำที่ใช้ สระ-ะ ที่กำหนดให้ได้อย่างถูกต้อง
- (11) นักเรียนสามารถเขียนประโยคจากคำที่ใช้ สระ-ะ ได้อย่างสร้างสรรค์
- (12) นักเรียนมีมารยาทในการฟังด้วยความตั้งใจ
- (13) นักเรียนปฏิบัติกิจกรรมด้วยความตั้งใจและสนุกสนาน

### 4. สาระสำคัญ/ ความคิดรวบยอด

1. หลักภาษา: สระ -ะ เป็นสระเสียงสั้น เขียนไว้หลังพยัญชนะต้น เมื่อมีตัวสะกด จะเปลี่ยนรูปเป็นไม้หันอากาศ และวางไว้บนพยัญชนะต้นของคำนั้นๆ
2. นักเรียนสามารถคิดสิ่งต่างๆ เช่น คำ ได้อย่างหลากหลาย หากรู้จักคิดอย่างเป็นหมวดหมู่
3. ทักษะการสื่อสาร: การเขียนประโยคอย่างสร้างสรรค์ คือ การเขียนประโยคจากคำที่ใช้ สระ -ะ ที่มีส่วนขยายจากส่วนประกอบหลักของประโยค (ใคร ทำอะไร - สำหรับนักเรียน หรือ ประธาน กริยา) ได้อย่างหลากหลาย น่าสนใจ

### 5. สาระการเรียนรู้/ เนื้อหาสาระ

#### ความรู้เดิม

นักเรียนควรมีพื้นฐานความรู้เดิมในเรื่องต่างๆ ดังนี้

1. ส่วนประกอบของคำ รู้ว่าส่วนใด คือพยัญชนะต้น ตัวสะกด วรรณยุกต์ และสระ
2. รู้จัก จดจำ อ่าน และเขียนตัวพยัญชนะไทยทั้ง 44 ตัวได้ (เรื่องสระ นักเรียนจะได้เรียนในภาคเรียนนี้ ส่วนวรรณยุกต์จะได้เรียนในภาคเรียนที่ 2)
3. เสียงของสระ ได้แก่ สระเสียงสั้น สระเสียงยาว

## ความรู้ใหม่

- สระ -ะ มีเสียงสั้น เขียนไว้หลังพยัญชนะต้น เช่น กะ คะ จะ ชะ ตะ ปะ นะ มะ ทะ ฯลฯ
- เมื่อมีตัวสะกด -ะ เปลี่ยนรูปไปเป็น ั (ไม่เห็นอากาศ) และวางไว้บนพยัญชนะต้นของคำนั้นๆ เช่น จัด ปัก ตับ มัน ชั่ง ขับ ถัง

ก ะ ต → กะต → กัด

จ ะ น → จะน → จัน

ร ะ ก → ระก → รัก

- วิธีเขียนสระ -ะ เขียนตามทิศทางของลูกศรโดยเริ่มจากหัว ดังรูป



## ทักษะเดิม

การอ่านและเขียนพยัญชนะไทย การอ่านและเขียนสะกดคำง่าย ๆ

## ทักษะใหม่

การอ่านและเขียนคำที่ใช้สระ-ะ ที่ไม่มีตัวสะกด และมีตัวสะกด

การแต่งประโยคจากคำที่ใช้สระ -ะ อย่างสร้างสรรค์

## 6. การบูรณาการ

บูรณาการทักษะการคิด เน้นความคิดสร้างสรรค์

บูรณาการภายในกลุ่มสาระ มุ่งเน้นเน้นการอ่านและการเขียน (มีการพูดและฟัง แต่มีใช้จุดประสงค์หลักของบทเรียน)

## 7. กระบวนการเรียนการสอน และกิจกรรมการเรียนการสอน

กิจกรรมในแผนการจัดการเรียนการสอนนี้ดำเนินการตามกระบวนการเรียนการสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์ด้วยวิธีการสร้างสมประสบการณ์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่คณะผู้จัดทำได้ร่วมกันคิดขึ้นจากประสบการณ์ด้านการสอนและการสังเกตชั้นเรียนจริง โดยในแผนการจัดการเรียนการสอนนี้จะดำเนินการตามกระบวนการหลัก 2 กระบวนการ คือ

## 1) กระบวนการสอนคิดและเขียนคำที่ใช้สระต่าง ๆ

กระบวนการเรียนการสอนนี้มีขั้นตอนหลักทั้งสิ้น 6 ขั้นตอน โดยขั้นตอนที่ 1-3 เป็นขั้นตอนที่เน้นให้นักเรียนรับรู้และเรียนรู้จากสื่อรอบตัว โดยการฟัง การสังเกต และการอ่าน ส่วนขั้นตอนที่ 4-6 เป็นขั้นตอนที่เน้นให้นักเรียนฝึกการสื่อสารออก โดยในขั้นที่ 6 จะมีการเพิ่มเติมกิจกรรมการเรียนการสอนเป็นพิเศษเพื่อนำไปสู่การเขียนเชิงสร้างสรรค์ต่อไป ในทุกขั้นตอน นักเรียนจะได้ฝึกทักษะการคิด ทั้งทักษะการคิดขั้นพื้นฐาน เช่น ทักษะการสื่อสาร ทักษะการจำแนก และทักษะการคิดที่ยากขึ้น เช่น การคิดเชื่อมโยงและการคิดอุปนัย โดยขั้นตอนทั้ง 6 ขั้นตอน ได้แก่

(1) การเรียนรู้หลักภาษาด้วยกระบวนการคิดแบบอุปนัย ในขั้นนี้ นักเรียนจะได้เรียนรู้ผ่านการสังเกตคำ หาลักษณะร่วมของคำ สรุปลักษณะร่วมเป็นหลักการหรือหลักภาษา และเชื่อมโยงหลักการที่ได้เรียนรู้นั้นไปสู่การสังเกตและรู้จักคำใหม่ เพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้หลักภาษา ซึ่งในภาคเรียนนี้ คือ เรื่องสระ และคำที่ใช้สระต่าง ๆ

(2) การสร้างเสริมประสบการณ์คำจากการรับรู้จากสื่อ ในขั้นนี้ นักเรียนได้รู้จักคุ้นเคย และเพิ่มพูนคำตามหลักการที่ได้เรียนรู้ในขั้นแรก (เช่น ในบทเรียนนี้ คือ คำที่ใช้สระ –ะ) ใน “คลังคำ” ของตนมากขึ้นจากการเล่นเกมที่เกี่ยวกับคำ การสังเกตสื่อและสิ่งแวดล้อมรอบตัว รวมทั้งได้ค้นหาความหมายของคำหรือสถานการณ์ที่มีการใช้คำนั้นๆ และฝึกอ่านสะกดคำ ผสมคำ แจกถูกคำ โดยการนำของครู ในขั้นนี้ นักเรียนจะได้พัฒนาการคิด ในส่วนของการสังเกต การเชื่อมโยงหลักการ การอ่าน และการพูด

(3) การจำแนกคำ ในขั้นนี้ นักเรียนจะได้ฝึกการจำแนกจากการมอง การอ่าน และการฟัง โดยการกำหนดคำที่หลากหลาย คละกันกับคำอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้อง เช่น คำที่ใช้สระอื่นๆ เพื่อให้รู้ว่านักเรียนรู้จักและรู้จักคำตามหลักนั้นจริงหรือไม่ ซึ่งครูสามารถสอดแทรกการสนทนาเกี่ยวกับคำและการฝึกอ่านสะกดคำให้แก่ นักเรียนได้ เมื่อพบคำใหม่

(4) การคิดและเขียนคำโดยมีสิ่งกระตุ้น ในขั้นนี้เป็นการฝึกการคิดหลากหลาย โดยให้นักเรียนคิดและเขียนคำให้หลากหลายจากภาพ หรือพยัญชนะที่ครูกำหนดให้

(5) การคิดและเขียนคำโดยไม่มีสิ่งกระตุ้น ในขั้นนี้เป็นการฝึกการคิดหลากหลาย โดยให้นักเรียนคิดและเขียนคำอย่างอิสระ ไม่มีตัวกำหนด โดยครูอาจแนะนำการคิดคำให้เป็นหมวดหมู่ ประเภท เพื่อให้สามารถคิดคำได้อย่างหลากหลายมากขึ้น ซึ่งสามารถแนะนำการใช้แผนที่ความคิด (mind map) หรือตารางช่วยในการคิดและนำเสนอคำได้

(6) การแต่งประโยคจากคำ เพื่อให้นักเรียนแสดงความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายของคำ และปูพื้นฐานไปสู่การเรียนในกระบวนการสอนเขียน/ แต่งประโยคต่อไป เน้นการแต่งประโยคโดยการพูด

หมายเหตุ: ในทุกขั้นตอน ควรสอดแทรกการอ่านสะกดคำ และการสนทนาถึงความหมายของคำ เป็นระยะ



## 2) กระบวนการสอนเขียน/ แต่งประโยค

กระบวนการนี้มีขั้นตอนหลัก 4 ขั้นตอน เพื่อให้นักเรียนได้ฝึกประสบการณ์ในการเขียนอย่างสร้างสรรค์ โดยเริ่มจากการฝึกเขียนประโยคจากการพูดแล้วจึงนำไปสู่การเขียน ขั้นตอนหลักมีดังนี้

1) การแต่งประโยคจากคำหรือรูปภาพที่กำหนดโดยการพูดหรือเขียน ในขั้นนี้จะเป็นการใช้สื่อที่ช่วยกระตุ้นให้นักเรียนสนใจในการแต่งประโยค และมีคำหรือสิ่งที่เป็นแนวทางในการแต่งประโยคได้ โดยครูและนักเรียนอาจร่วมกันสนทนาเกี่ยวกับคำหรือคำที่ได้จากการดูภาพในเรื่องของความหมายหรือสถานการณ์ที่มีการใช้คำนั้นๆ โดยให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ เพื่อให้นักเรียนได้พูดคำ ข้อความ หรือประโยคที่เกี่ยวข้องออกมา ซึ่งจะเป็นแนวทางที่นำสู่การเขียนได้ โดยครูอาจเป็นตัวแบบในการนำข้อความที่นักเรียนพูดมาเขียนให้นักเรียนสังเกต หรือให้นักเรียนเขียนด้วยตนเองก็ได้

2) การสังเกตตัวแบบ สรุปลักษณะ และฟังคำแนะนำจากครู โดยครูนำประโยคที่ได้ในขั้นตอนแรกมาเป็นสื่อที่ชี้ให้นักเรียนสังเกต เปรียบเทียบถึงลักษณะของประโยคที่ดี น่าสนใจ มีความครบถ้วนสมบูรณ์ และลักษณะของประโยคที่ไม่ดี ขาดความชัดเจน โดยเน้นให้นักเรียนสรุปลักษณะการได้ว่าการเขียนประโยค อย่างน้อยที่สุดต้องบอกว่า ใคร ทำอะไร (ไม่จำเป็นต้องบอกนักเรียนว่าส่วนประกอบของประโยคคือ ประธาน กริยา สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เน้นให้ทราบเพียงว่า ใคร ทำอะไร) จากนั้น ครูควรให้นักเรียนสังเกตถึงวิธีการแต่งประโยคที่น่าสนใจว่าประโยคที่ดี น่าสนใจควรมีการขยายความให้เห็นภาพชัดเจนขึ้นด้วย (มีส่วนขยาย) และ มีการเลือกใช้คำที่หลากหลาย เช่น จากคำว่า กระจด แทนที่จะเขียนเพียงว่า ฉันกระจด เราสามารถเขียนให้น่าสนใจขึ้นได้ว่า พี่ป้อมกระจดขำตอไม้ โดยแนะนำให้นักเรียนคิด “ใคร” ให้หลากหลาย ซึ่งอาจเป็นได้ทั้งคน สัตว์ สิ่งของ ตัวการ์ตูน ของเล่น ฯลฯ และ คิด “ทำอะไร” ให้เห็นภาพชัดเจนขึ้น โดยในขั้นตอนนี้ ครูควรจัดกิจกรรมให้นักเรียนฝึกคิดแต่งประโยคให้หลากหลาย จากการกำหนดคำ 1 คำ แล้วให้นักเรียนช่วยกันคิดต่อเติมคำนั้นให้เป็นประโยคให้ได้มากที่สุด โดยอาจเปลี่ยนประธาน ในกรณีที่กำหนดคำที่เป็นกริยา หรือเปลี่ยนกริยา ในกรณีที่กำหนดคำที่เป็นกรรม หรือประธาน หรืออาจสลับประธานและกรรมได้ในบางกรณี รวมทั้งชี้ให้นักเรียนเห็นว่านักเรียนสามารถคิดขยายความคำต่างๆ ในประโยคได้ เช่น คำว่า ขับ อาจแต่งประโยคได้ว่า ฉันขับรถ ลุงขับรถไปส่งป่า ผู้ชายตัวโตขับรถกระบะ พี่เอขับรถไปเวยกับพ่อ ฯลฯ

3) การฝึกแต่งประโยคตามหลักการที่ได้เรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย โดยอาจแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มย่อย กำหนดคำใหม่ให้นักเรียนแต่ละกลุ่มแข่งขันกันแต่งประโยคจากคำที่กำหนดให้ ให้ได้มากที่สุด กลุ่มใดแต่งประโยคได้มากและแตกต่างกันมากที่สุด จะเป็นผู้ชนะ ซึ่งจะให้นักเรียนได้เรียนรู้ แลกเปลี่ยน และเห็นตัวอย่างของประโยคที่หลากหลายขึ้นจากเพื่อน

4) การฝึกแต่งประโยคเป็นรายบุคคล ในขั้นนี้เป็นขั้นตอนที่ให้นักเรียนได้ฝึกแต่งประโยคโดยการเขียนเป็นรายบุคคล โดยอาจให้นักเรียนฝึกแต่งประโยคจากคำหรือภาพที่กำหนดให้ หรืออาจให้นักเรียนกำหนดคำที่จะนำมาแต่งประโยคเองโดยอิสระ

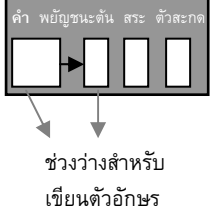
ตัวอย่างกิจกรรมการเรียนการสอนตามกระบวนการข้างต้น มีดังนี้

กระบวนการเรียนการสอน	กิจกรรมการเรียนการสอน		ผลการเรียนรู้ (ผลตามจุดประสงค์ที่)	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้	วัด/ประเมินผล
	นักเรียน	ครู			
<p><b>คาบที่ 1</b></p> <p><b>สระ-ะไม่มีตัวสะกด</b></p> <p>1) การเรียนรู้หลักภาษา ด้วยกระบวนการคิดแบบอุปนัย (25 นาที)</p>	<p>1. นักเรียนร่วมกิจกรรมต่อภาพและคำ (รายละเอียดในภาคผนวก 1) โดยมีภาพและคำ ได้แก่ มะระ กระบะ ทะเล มะลิ ตะปู ปะ</p> <p>2. สังเกตคำทั้งหมดบนกระดานว่ามีลักษณะของคำในส่วนใดที่เหมือนกันและตอบคำถามของครู (สระ -ะ) ในขั้นตอนนี้ยังไม่จำเป็นต้องให้นักเรียนอ่านสะกดคำ เน้นการสังเกตส่วนประกอบของคำ</p> <p>3. เขียนสระ -ะ บนอากาศตามครู</p> <p>4. สังเกตคำที่ครูยกตัวอย่างและตอบคำถาม</p>	<p>1. ครูอธิบายกิจกรรมแก่นักเรียนและดูแลให้นักเรียนปฏิบัติตามข้อตกลง</p> <p>2. กระตุ้นและซักถามให้นักเรียนสังเกตส่วนประกอบของคำ ว่าคำแต่ละคำมีสิ่งใดที่เหมือนกัน เมื่อนักเรียนตอบแล้ว (หากนักเรียนตอบไม่ได้ ครูแนะนำว่า เรียกว่า สระ-ะ) ครูเขียนสระ-ะ ให้นักเรียนดูบนกระดาน</p> <p>3. นำเขียนสระ-ะ บนอากาศ</p> <p>4. ยกตัวอย่างคำว่า “ปะ” เพื่อซักถามนักเรียนว่า “ป” เรียกว่าเป็น ส่วนประกอบใดของคำ (พยัญชนะต้น) ส่วน -ะ คือ สระ ดังนั้นนักเรียนบอกได้หรือไม่ว่า สระ-ะ ต้องเขียนไว้ที่ตำแหน่งใดของพยัญชนะต้น (หลังพยัญชนะต้น)</p>	<p>การคิด: กระบวนการคิดแบบอุปนัย (สังเกต หาลักษณะร่วม สรุปลักษณะร่วม เชื่อมโยงสู่สิ่งใหม่)</p> <p>(1) และ (2)</p> <p>(1)</p>	<p>บัตรรูปและบัตรคำที่ต่อกันเป็นจิ๊กซอว์ 6 รูป</p>	<p>ความร่วมมือในการปฏิบัติกิจกรรม</p> <p>ความถูกต้องของทิศทางการเขียนและคำตอบ</p>

กระบวนการเรียนการสอน	กิจกรรมการเรียนการสอน		ผลการเรียนรู้ (ผลตามจุดประสงค์ที่)	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้	วัด/ประเมินผล
	นักเรียน	ครู			
	5. อ่านออกเสียงตามครูและตอบคำถาม	5. ชี้และนำให้นักเรียนอ่านออกเสียงสะกดคำในบัตรคำและซักถามเพื่อให้เห็นเกิดเสียงของสระ –ะ ว่ามีเสียงสั้นหรือเสียงยาว (สั้น)	(2)		ความถูกต้องของคำตอบ
	6. เลือกพยัญชนะมาประสมกับสระ-ะ ลองอ่านสะกดคำ และสนทนาเกี่ยวกับความหมายของคำ	6. ให้นักเรียนเลือกพยัญชนะตัวอื่นๆ 3-4 ตัว มาประสมกับสระ-ะ โดยครูช่วยเขียนให้บนกระดาน อ่านสะกดคำร่วมกัน และสนทนาว่าคำนั้นๆ มีความหมายหรือไม่ ถ้ามี คำนั้นๆ หมายความว่าอย่างไร	(2)  (8)		ความถูกต้องของการอ่านสะกดคำ
	7. เต็มคำให้มีความหมาย	7. แสดงบัตรคำ เช่น ให้นักเรียนเติมคำให้มีความหมาย เช่น _ปิ _ลิ _นี้ _กา	เพิ่มประสบการณ์ และคุ้นเคยกับคำมากขึ้น (2)	บัตรคำ	ความถูกต้องของคำที่เติม
สระ-ะ มีตัวสะกด 1) การเรียนรู้หลักภาษา ด้วยกระบวนการคิดแบบอุปนัย	8. ฟังนิทาน ร่วมปฏิบัติกิจกรรม และตอบคำถาม	8. บอกนักเรียนว่าให้ฟังนิทานเรื่อง สระ-ะ อี๊ดอ๊ด (ภาคผนวก 2) ให้ดี และจะมีคำถามตอนท้าย ขณะเล่า นำอ่านสะกดคำเป็นระยะ เมื่อเล่าจบทดลองนำพยัญชนะต้นและตัวสะกดอีก 3-4 ตัว เช่น ะ น, ะ ก, ะ ข ะ บ, ะ ด (พยายามยกตัวอย่างคำที่ไม่มีการผันรูปและการันต์เพื่อช่วย	การสังเกตและจับหลักการ (3) (4)	อุปกรณ์สระ-ะ แปลงร่าง	ความตั้งใจฟัง

กระบวนการเรียนการสอน	กิจกรรมการเรียนการสอน		ผลการเรียนรู้ (ผลตามจุดประสงค์ที่)	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้	วัด/ประเมินผล
	นักเรียน	ครู			
		<p>ไม่ให้นักเรียนเกิดความสับสน) มาให้นักเรียนเขียนประสมเป็นคำใหม่ให้ถูกต้องตามหลักการที่ได้จากการฟังนิทาน (แจกกระดาษ A4 ให้นักเรียนทุกคนเขียนแล้วชูให้ดู) จากนั้น ถามนักเรียนเพื่อสรุปร่วมกันอีกครั้งว่า “สระ -ะ เมื่อมีตัวสะกด -ะ เปลี่ยนรูปไปเป็น ั (ไม่หันอากาศ) และวางไว้บนพยัญชนะต้นของคำนั้นๆ”</p> <p>*ควรฝึกการอ่านสะกดคำและสนทนาเกี่ยวกับคำเพื่อให้นักเรียนเข้าใจความหมายเป็นระยะ</p>	(8)	<p>การเขียนคำอื่นๆ เพิ่มเติมบนกระดานโดยไม่ใช้อุปกรณ์</p> <p>กระดาษ A4</p>	ความถูกต้องในการเขียนประสมคำ
2) การสร้างเสริมประสบการณ์คำจากการรับรู้จากสื่อ (25 นาที และหลังเลิกเรียน)	<p>9. ร่วมกิจกรรมอักษรอลวน (อาจตัดกิจกรรมนี้ได้ หากเวลาไม่พอ)</p> <p>10. สังเกตสิ่งของต่างๆ รอบตัวว่ามีสิ่งใดบ้างที่เป็นคำที่ใช้สระ-ะ ทั้งที่มีตัวสะกดและไม่มีตัวสะกดและบอกคำให้ครูเขียน</p>	<p>9. ร่วมกิจกรรมเกมอักษรอลวน (ภาคผนวก 3)</p> <p>10. ให้นักเรียนสังเกตสิ่งของต่างๆ รอบตัวว่ามีสิ่งใดบ้างที่เป็นคำที่ใช้สระ-ะ และเขียนคำบนกระดาน (เช่น คำว่า กระดาน กระดาษ กระป๋อง <u>พัสดุ</u> <u>เข็มขัด</u>)</p>	(5)	<p>กระดาน</p> <p>ปากกา และสิ่งรอบตัว</p>	<p>ความถูกต้องของการผสมคำ</p> <p>ความถูกต้องของคำ</p> <p>ความถูกต้องของการแจกลูกคำ</p> <p>ความถูกต้องของการทำแบบฝึกหัด (การเขียนสระตามรอยประและเขียน</p>



กระบวนการเรียนการสอน	กิจกรรมการเรียนการสอน		ผลการเรียนรู้ (ผลตามจุดประสงค์ที่)	สื่อ/แหล่งการเรียนรู้	วัด/ประเมินผล
	นักเรียน	ครู			
11. สังเกตคำต่างๆ ที่ครูกำหนดให้แล้วฝึกแจกลูกคำ	11. ทบทวนเรื่องส่วนประกอบของคำที่ใช้สระ-ะ อีกครั้งว่าส่วนใดคือพยัญชนะต้น สระ และตัวสะกด โดยยกตัวอย่างคำ (อาจเลือกใช้บางคำจากกิจกรรมที่ 11 เช่น พัด) แล้วให้นักเรียนทดลองแจกลูกคำ เช่น บัด ถึง มัน โดยใช้ตารางแยกส่วนประกอบคำ	(5)	ตารางแยกส่วนประกอบคำ	อิสระ การเติมสระ-ะ ในคำต่างๆ ที่ไม่มีตัวสะกด เช่น ก_ปี กร_ท_ การประสมคำและแจกลูกคำสระ-ะ มีตัวสะกด เช่น ค ะ ด ด ะ ง และ มัด ว่าง	
12. ทำแบบฝึกหัด (การบ้าน)	12. ให้นักเรียนทำแบบฝึกหัด	(1) (2) และ (5)			

หมายเหตุ: ในที่นี้นำเสนอตัวอย่างกิจกรรมการเรียนการสอนเพียง 1 คาบ (จากจำนวนทั้งสิ้น 3 คาบ) เท่านั้น ผู้ที่สนใจสามารถศึกษาแผนการจัดการเรียนรู้ฉบับสมบูรณ์ได้ในตัวอย่างรายงานการศึกษาผ่านบทเรียน ในคู่มือการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนที่ศูนย์บรรณสารสนเทศทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## 8. การวัดและประเมินผล

### 8.1 การอ่าน (10 คะแนน)

สิ่งที่ต้องประเมิน	วิธีการ/เครื่องมือที่ใช้	เกณฑ์การให้คะแนน
ความสามารถในการอ่านสะกดคำที่ใช้สระ-ะ ไม่มีตัวสะกด และคำที่ใช้สระ-ะ มีตัวสะกด	การสังเกตการอ่านออกเสียง โดยกำหนดคำทั้งหมด 10 คำ เป็นคำที่ไม่มีตัวสะกด 5 คำ เป็นได้ทั้งคำ 1 พยางค์และ 2 พยางค์ ส่วนคำที่มีตัวสะกด จำนวน 5 คำ ใช้คำพยางค์เดียวเพื่อป้องกันความสับสนของคำที่ใช้สระอื่นๆ	อ่านถูกได้ 1 คะแนน อ่านผิดได้ 0 คะแนน หมายเหตุ: 1) ครุภัณฑ์ที่คะแนนแยกเป็นสองส่วน คือ การอ่านสะกดคำที่ใช้สระ-ะ ไม่มีตัวสะกด และการอ่านคำที่ใช้สระ-ะ มีตัวสะกด แต่รวมคะแนนทั้งหมดเป็นคะแนนการอ่าน 2) แยกผลการประเมินในส่วนของการอ่านและการเขียนออกจากกัน

### 8.2 การเขียน (คะแนนรวม 20 คะแนน)

สิ่งที่ต้องประเมิน	วิธีการ/เครื่องมือที่ใช้	เกณฑ์การให้คะแนน
1. ความสามารถในการคิดคำที่ใช้สระ-ะ ได้อย่างหลากหลาย (คะแนนรวม 4 คะแนน)	การตรวจแบบสอบข้อที่ 1 วิธีการตรวจ คำสระ ะ ไม่มีตัวสะกด 1) ให้คะแนนกับทุกคำที่นักเรียนเขียนประสมด้วยสระ ะ มา ทั้งคำที่มีความหมายและไม่มี ความหมาย คำละ 1 คะแนน 2) ให้คะแนนเพิ่มอีกคำละ 1 คะแนนในกรณีที่ เป็นคำ 2 พยางค์ หรือเป็นคำใหม่ที่มีความแตกต่างจากคนอื่น ตัวอย่าง พะ ะ ย โต ได้ 0 คะแนน กะ พะ นะ ยะ ได้คำละ 1 คะแนน กระทะ ชะนี้ ได้คำละ 2 คะแนน แล้วนับคะแนนรวมที่ได้ทั้งหมด	คำสระ ะ ไม่มีตัวสะกด (รวม 2 คะแนน) ให้คะแนนตามเกณฑ์ ดังนี้ ไม่มีการเขียน เขียนผิด หรือเขียนคำสระอื่น ได้ 0 คะแนน คะแนนรวมน้อยกว่าหรือเท่ากับ 10 คะแนน ได้ 1 คะแนน คะแนนรวมมากกว่า 10 คะแนน ได้ 2 คะแนน

สิ่งที่ต้องประเมิน	วิธีการ/เครื่องมือที่ใช้	เกณฑ์การให้คะแนน
	<p><u>คำสระ ะ มีตัวสะกด</u></p> <p>1) ให้คะแนนเฉพาะคำที่นักเรียนเขียนประสมด้วยสระ ะ และมีตัวสะกดมา โดยเป็นคำที่มีความหมายเท่านั้นโดยให้ค่าละ 1 คะแนน</p> <p>2) ให้คะแนนเพิ่มอีกค่าละ 1 คะแนนในกรณีที่เป็นคำ 2 พยางค์ หรือเป็นคำใหม่ที่มีความแตกต่างจากคนอื่น</p> <p><u>ตัวอย่าง</u></p> <p>กัร ยัฆ ได้ 0 คะแนน</p> <p>รัก กัด ได้ค่าละ 1 คะแนน</p> <p>เข็มขัด ชักผ้า ได้ค่าละ 2 คะแนน</p> <p>แล้วนับคะแนนรวมที่ได้ทั้งหมด</p>	<p><u>คำสระ ะ มีตัวสะกด</u> (รวม 2 คะแนน)</p> <p>ให้คะแนนตามเกณฑ์ ดังนี้</p> <p>คะแนนรวมน้อยกว่า 3 คะแนน ได้ 0 คะแนน</p> <p>คะแนนรวมตั้งแต่ 3-8 คะแนน ได้ 1 คะแนน</p> <p>คะแนนรวมมากกว่า 8 คะแนน ได้ 2 คะแนน</p> <p>แล้วรวมคะแนนทั้งส่วนเป็นคะแนนรวมในข้อนี้</p> <p>หมายเหตุ: เกณฑ์การให้คะแนนในข้อนี้และข้อที่ 4 กำหนดขึ้นมาจากข้อค้นพบจากผลการสอบของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ภาคต้น ปีการศึกษา 2550 เช่น พบว่า มีนักเรียนจำนวนมากที่เขียนคำสองพยางค์ จึงมีการกำหนดให้คำสองพยางค์ได้คะแนนพิเศษเพิ่มเติมในแง่ของความแตกต่างสร้างสรรค์ ดังนั้น หากนำไปใช้กับนักเรียนกลุ่มอื่น เช่น ในภาคปลาย หรือระดับชั้นอื่น ควรมีการปรับให้เหมาะสมยิ่งขึ้น เพราะนักเรียนมีระดับความสามารถในการเขียนแตกต่างกัน</p>
<p>2. ความสามารถในการเขียนแจกลูกคำ</p> <p>สระ-ะ มีตัวสะกด</p> <p>(4 คะแนน)</p>	<p>การตรวจแบบสอบข้อที่ 2</p>	<p>เขียนถูกได้ 1 คะแนน เขียนผิดได้ 0 คะแนน</p> <p>แล้วนำคะแนนที่ได้หารด้วย 2</p> <p>(รวม 8 ข้อ 4 คะแนน)</p>
<p>3. ความสามารถในการเขียนผสมคำ</p> <p>สระ-ะ มีตัวสะกด</p> <p>(4 คะแนน)</p>	<p>การตรวจแบบสอบข้อที่ 3</p>	<p>เขียนถูกได้ 1 คะแนน เขียนผิดได้ 0 คะแนน</p> <p>แล้วนำคะแนนที่ได้หารด้วย 2</p> <p>(รวม 8 ข้อ 4 คะแนน)</p>
<p>4. ความสามารถในการเขียนประโยคจากคำหรือภาพที่กำหนดให้</p> <p>(4 คะแนน)</p>	<p>การตรวจแบบสอบข้อที่ 4</p> <p><u>วิธีการตรวจ</u></p> <p>1) ให้คะแนน 1 คะแนน กับประโยคที่มีส่วนประกอบของประโยคครบถ้วนว่าใครทำอะไร มีคำที่กำหนดให้อยู่ในประโยค และใช้คำได้ถูกต้องตามความหมาย (ในกรณีที่นักเรียนเขียนคำบางคำที่เป็นคำใหม่ผิด แต่ถ้าสื่อให้เข้าใจได้ ก็ให้</p>	<p>ให้คะแนนตามเกณฑ์ ดังนี้</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ไม่มีคะแนน คือ ไม่มีประโยคใดเลยที่เขียนได้มีส่วนประกอบของประโยคครบถ้วน หรือเขียนประโยคได้แต่ไม่มีคำที่กำหนดให้อยู่ในประโยค หรือใช้คำไม่ถูกต้องตามความหมาย ได้ 0 คะแนน</li> <li>- คะแนนรวมตั้งแต่ 1-4 คะแนน ได้ 1 คะแนน</li> <li>- คะแนนรวมตั้งแต่ 5-8 คะแนน ได้ 2 คะแนน</li> <li>- คะแนนรวมตั้งแต่ 9-12 คะแนน ได้ 3 คะแนน</li> <li>- คะแนนรวมตั้งแต่ 13-16 คะแนน ได้ 4 คะแนน</li> </ul>

สิ่งที่ต้องประเมิน	วิธีการ/เครื่องมือที่ใช้	เกณฑ์การให้คะแนน
	<p>คะแนน เพราะมุ่งเน้นเรื่อง            ความสร้างสรรค์มากกว่าการ            เขียนคำได้ถูกต้อง โดยเฉพาะ            คำที่นักเรียนยังไม่ได้เรียน)</p> <p>2) ให้คะแนนเพิ่มอีก 1 คะแนน            กับประโยคที่มีส่วนขยายของ            คำต่าง ๆ มีการนำคำยากมาใช้            เช่น คำควบกล้ำ คำที่มีตัว            การันต์ หรือเป็นประโยคที่มี            ความแตกต่าง น่าสนใจ ซึ่งจะ            ทำให้บางประโยคที่นักเรียน            แต่งจะได้คะแนนประโยคละ 2            คะแนน</p> <p>แล้วนับคะแนนรวมที่ได้ทั้งหมด            (ดูตัวอย่างการให้คะแนนใต้ที่ใต้            ตาราง)</p>	<p>หมายเหตุ: ในข้อนี้เน้นการให้คะแนนในส่วนของ            การเขียน เนื่องจากต้องการพัฒนาความสามารถ            ในการเขียนของนักเรียน แต่อย่างไรก็ดี ผู้สอน            อาจมีการให้คะแนนแก่นักเรียนในส่วนของการ            แต่งประโยคโดยการพูดได้ เพราะในภาคเรียน            แรกนี้ อาจมีนักเรียนส่วนหนึ่งที่สามารคิด            ประโยคที่สร้างสรรค์และพูดได้ แต่ยังไม่สามารถ            เขียนประโยคนั้นๆ ได้</p>
5. ความสามารถในการเขียนตามคำบอก (4 คะแนน)	การตรวจแบบสอบข้อที่ 5	<p>เขียนถูกต้อง 1 คะแนน เขียนผิดได้ 0            คะแนน</p> <p>แล้วนำคะแนนที่ได้หารด้วย 2            (รวม 8 ข้อ 4 คะแนน)</p>

\*ข้อ 1-5 (การเขียนคำถูกต้อง ความหมายชัดเจน) คือ ความรู้และทักษะพื้นฐานตามจุดประสงค์ ส่วนข้อ 1 และ 4 ในส่วนของความสร้างสรรค์ คือ ผลตามเป้าหมายของการศึกษาผ่านบทเรียน

#### ตัวอย่างการตรวจให้คะแนนการเขียนประโยคสร้างสรรค์ในข้อที่ 4

ตัวอย่างประโยคที่ไม่ได้คะแนน

กระโดด – พ่อจะทำกระโดด (ใช้คำไม่ถูกต้อง ผิดความหมาย)

ฉัน – แม่ฉันระฆังที่บ้านตา, เธอกับฉัน (ใจความไม่สมบูรณ์)

ผัก – แม่ซื้อ (ไม่มีคำที่กำหนด)

กัต – พ่อกัต (ใจความไม่สมบูรณ์)

ตัวอย่างประโยคที่ได้ 1 คะแนน

กระโดด – พี่ให้ชุดกระโดดฉัน (ได้ใจความแม้จะเขียนผิด)

พระ – พี่ว่าพระ (ได้ใจความแม้จะเขียนผิด)

ตะปู – พ่อตีตะปูตีไปไม่ดูตะปูจะตำ (แม้จะเขียนเป็นเรื่องราว แต่เป็นการลอกบทอ่านในแบบเรียนมา)

ฝัน – ฉันฝัน (ได้ใจความครบถ้วน แต่ไม่มีส่วนขยาย ไม่มีความน่าสนใจ)



ตัวอย่างประโยคที่ได้ 2 คะแนน

ฉัน - ฉันไปหาเพื่อนซื้อปู (มีส่วนขยายคือ ซื้อปู ทำให้ประโยคน่าสนใจ) ฉันปั่นดินน้ำมันในห้อง

ก๊าด - พี่แพรวาโดนสุนัขกัด (มีการใช้ประธานเป็นชื่อเฉพาะ และใช้คำสลับ ซึ่งสะกดไม่ตรงตาม  
มาตราได้)

ยุ่งก๊าดที่หน้าของตาตำ (นักเรียนส่วนใหญ่เมื่อพบคำว่า ก๊าด จะใช้หมาทันที และประโยคนี้มี  
ชื่อตาตำ ทำให้ประโยคนี้เกิดความต่าง)

ผัก - แมกิ้นผักชี เพราะมันมีประโยค (ประโยคน่าสนใจ แม้จะเขียนคำผิดแต่ก็เป็นคำยากคือ  
คำควบกล้า การันต์)

### ระดับคุณภาพ

นักเรียนได้ คะแนน	16 - 20	คะแนน	ระดับ 4 (ดีมาก)
นักเรียนได้ คะแนน	11 - 15	คะแนน	ระดับ 3 (ดี)
นักเรียนได้ คะแนน	6 - 10	คะแนน	ระดับ 2 (พอใช้)
นักเรียนได้ คะแนน	1 - 5	คะแนน	ระดับ 1 (ต้องปรับปรุง)

### เกณฑ์การตัดสิน

ผู้เรียนจะผ่านจุดประสงค์การเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ได้จะต้องมีผลการเรียน  
ตั้งแต่ระดับ 3 ขึ้นไป

## ภาคผนวก

### 1. กิจกรรมต่อภาพและคำ

#### อุปกรณ์

บัตรรูปและบัตรคำที่ต่อกันเป็นจิ๊กซอว์ 6 รูป

ปะ มะระ กระบะ ทะเล มะลิ ตะปู



## วิธีการเล่น

1. ครูซ่อนบัตรภาพและบัตรคำไว้ในโต๊ะนักเรียน หรืออาจบอกนักเรียนว่าจะแจกบัตรให้กับนักเรียนที่เรียบร้อยและเตรียมพร้อมที่จะเรียน โดยแจกบัตรภาพให้กับนักเรียนชาย 6 คน และนักเรียนหญิง 6 คน

2. ให้นักเรียนที่ได้บัตรภาพนำบัตรมาติดบนกระดานก่อน สนทนาเกี่ยวกับภาพว่าเป็นภาพอะไร (หรือก่อนนำภาพมาติด อาจใช้อะไรเอ่ยหรือคำใบ้ เช่น เสื้อเก่าเป็นรู ดูแล้วไม่ดี บอกคุณแม่ที่ เสื้อนี้ต้อง ..... (ปะ) แล้วให้นักเรียนนำภาพและคำมาติดตามลำดับ) แล้วจึงให้นักเรียนที่ได้บัตรคำนำบัตรมาติดให้ตรงกับภาพ ซึ่งหากจับคู่ภาพและคำได้ถูกต้อง บัตรภาพและบัตรคำจะสามารถต่อกันได้พอดี

## **2. นิทาน เรื่อง สระ-ะ อี๊ดอัด** (โดย อ.ชาริณี ตรีวรัญญ 9 พ.ค.2550)

นานมาแล้ว เจ้าสระ-ะ มักจะเดินตามเจ้าพยัญชนะต้นเสมอ เช่น ก ะ → กะ (ครูนำพยัญชนะต้นอื่นๆ มาประสมอีก 2-3 ตัว ให้นักเรียนอ่านตาม เพื่อทบทวนการอ่านสะกดคำที่มีสระ-ะ ไม่มีตัวสะกด และอาจใช้อุปกรณ์สระ-ะ แปลงร่างประกอบการเล่าเพื่อดึงดูดความสนใจของนักเรียน) และเจ้าสระ-ะ ก็มีความสุขกับการได้เดินตามหลังเจ้าพยัญชนะต้นเช่นนี้ แต่อยู่มาวันหนึ่ง มีพยัญชนะอีกตัวมาแอบเดินสะกดรอยตามทั้งคู่ (ยกตัวอย่าง ก ะ ด → กะด) เดินตามอยู่นานจนเจ้าสระ-ะ ทนไม่ไหว หันไปแล้วพูดว่า “แอบสะกดรอยตามเรามาทำไมนะ เจ้า... (ไม่รู้จะเรียกว่าอะไร จึงเรียกว่า) เจ้าตัวสะกด” เจ้าตัวสะกดตอบว่า “ข้าขอเดินทางตามพวกเจ้าไปด้วยคนนะ” เจ้าพยัญชนะต้นอนุญาตและบอกว่า “ดีแล้ว ข้าจะได้มีเพื่อน” ส่วนเจ้าสระ-ะ เมื่อเห็นเจ้าพยัญชนะต้นอนุญาต ก็ไม่รู้จะทำอย่างไรจึงเออออตามไปด้วยว่า “ก็ได้อ้อ” แต่ก็รู้สึกไม่ค่อยพอใจนัก ซึ่งเมื่อเดินทางด้วยกันต่อไปได้ไม่นาน เจ้าสระ-ะ ก็เริ่มบ่น เพราะไม่เคยถูกใครเดินตามแบบนี้มาก่อน “โอ๊ย... อี๊ดอัดจังเลย เจ้าตัวสะกด มันเดินเบียดข้าเหลือเกิน ข้าหายใจไม่ออก รู้สึกเหมือนถูกหนีบ เจ้าพยัญชนะต้นนะ สบายอยู่คนเดียวเลย” เจ้าพยัญชนะต้นรู้สึกไม่พอใจที่ถูกตำหนิ จึงถามว่า “แล้วจะให้ข้าทำอย่างไร” เจ้าสระ-ะ ได้ที่จึงร้องขอว่า “ถ้าอย่างนั้น ข้าขอปีนขึ้นไปอยู่บนหัวของเจ้านะ ทำทางอากาศจะดี ข้าชอบอากาศบนที่สูง” เจ้าพยัญชนะต้นยังไม่ทันตอบตกลง เจ้าสระ-ะ ก็กระโดดขึ้นไปทันที เจ้าพยัญชนะต้นไม่ว่าอะไร แต่ก็มีข้อแม้ว่า “เจ้าจะอยู่บนข้าก็ได้ แต่ตัวเจ้าหนักเหลือเกิน เจ้าช่วยหัดตัวให้เล็กลงหน่อยจะได้ไหม” เพื่อความสบาย เจ้าสระ-ะ จึงยอมหัดตัวลงเหลือครึ่งหนึ่ง แล้วเจ้าสระ-ะ ก็ได้้อยู่อย่างสบายบนพยัญชนะต้น และเจ้าพยัญชนะต้นก็ได้ให้เจ้าตัวสะกดขยับเข้ามาเดินใกล้ๆ (ก ะ ด → กัด) ทั้งสองเห็นเจ้าสระ-ะ ที่อยู่ข้างบน อารมณ์ดี ไม่บ่นอี๊ดอัด แถมยังหันไปหันมาเพื่อสูดอากาศและพูดเป็นประจำว่า “อากาศดี๊ดี๊ๆ” ทั้งสองจึงเรียกเจ้าสระ-ะ ในโฉมใหม่ที่ว่า “ไม้หันอากาศ” ตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา จึงเป็นที่รู้จักกันว่าเมื่อไรก็ตามที่เจ้าสระ-ะ มีเจ้าตัวสะกดเดินตามมา มันจะแปลงร่าง (เปลี่ยนรูป) กลายเป็นไม้หันอากาศ แล้วย้ายไปอยู่บนพยัญชนะต้นเสมอ และพวกมันทุกคนก็อยู่ด้วยกันได้

อย่างมีความสุข (ครูนำพยัญชนะต้นและตัวสะกดอื่นๆ มาประสมกับสระ-ะ เป็นคำใหม่ให้นักเรียนอ่านสะกดคำ และสังเกตการณ์เปลี่ยนรูปของสระ -ะ)

อุปกรณ์สระ-ะ แปลงร่าง



- สามารถเลือกบัตรคำพยัญชนะต้นและบัตรคำตัวสะกดมาเปลี่ยนเพื่อประสมให้เป็นคำต่างๆ ที่หลากหลายได้ รวมทั้งสามารถเลื่อนบัตรคำตัวสะกดมาทับสระ -ะ และสามารถดึงสระ -ะ ขึ้นมาด้านบน และเลื่อนขึ้นลงให้กลายเป็นไม้หันอากาศได้ ดังภาพ

**3. กิจกรรมอักษรอลวน**

วิธีเล่น ครูเขียนพยัญชนะ สระ และตัวสะกดบนกระดาน ทั้งเรียงและไม่เรียงลำดับ ให้นักเรียนช่วยกันประสมให้เป็นคำที่มีความหมาย เช่น

ะ ด ก สามารถประสมได้เป็น กัด และดัก

ก ะ ร สามารถประสมได้เป็น รัก ไม่สามารถประสมให้เป็น กัร ได้ เนื่องจากไม่มีความหมาย

พ ะ ด สามารถประสมได้เป็น พัด เป็นต้น

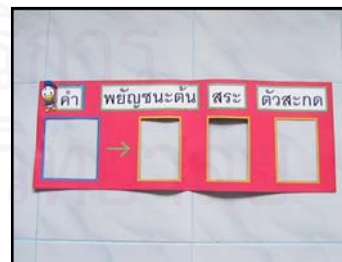
เมื่อประสมคำใดได้ ครูให้นักเรียนอ่านสะกดคำและสนทนาถึงความหมายของคำทุกครั้ง

**รายการสื่ออื่นๆ**

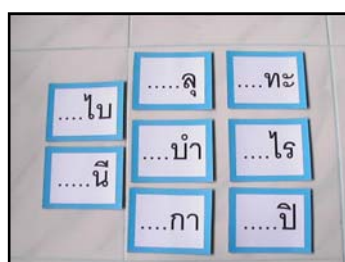
1. สื่อนำเขียนสระ -ะ



2. ตารางแยกส่วนประกอบคำ



3. บัตรคำ สระ -ะ (กิจกรรมที่ 7 คาบที่ 1)







## 2. ให้นักเรียนประสมคำต่อไปนี้ให้ถูกต้อง

- 1) น ะ → .....
- 2) ค ะ → .....
- 3) ก ะ ด → .....
- 4) ข ะ น → .....
- 5) ด ะ ง → .....
- 6) พ ะ บ → .....
- 7) ว ะ ด → .....
- 8) ร ะ ก → .....

## 3. ให้นักเรียนแจกลูกคำต่อไปนี้ให้ถูกต้อง

- 1) ผัก → .....
- 2) ปัด → .....
- 3) วัน → .....
- 4) ตั๊ป → .....
- 5) ทับ → .....
- 6) นัด → .....
- 7) พัน → .....
- 8) รัง → .....

4. ให้นักเรียนแต่งประโยคจากคำที่กำหนดให้ต่อไปนี้

1) ตะปู

2) กระโถ

3) ทะเล

4) พระ

5) ฝัน

6) ฉันทน์

7) กัด

8) ผัก

5. ให้นักเรียนตั้งใจฟังคำที่ครูอ่าน และเขียนคำเหล่านั้นให้ถูกต้อง

1)

5)

2)

6)

3)

7)

4)

8)

คำที่กำหนด 1. กระบะ 2. มะระ 3. ะไร 4. ะบำ 5. พัด 6. ถัง 7. ปัก 8. คัน



จากตารางแสดงให้เห็นว่า นักเรียนทุกคนมีคะแนนหลังการเรียนตามแผนการสอนที่กลุ่มจัดทำขึ้นสูงขึ้นกว่าก่อนการเรียน และมีจำนวนนักเรียนที่ได้คะแนนจากแบบสอบเรื่องสระ ะ จัดอยู่ในระดับคุณภาพที่ดีขึ้น ดังแสดงในตาราง

ระดับคุณภาพ	จำนวนนักเรียนตามระดับคุณภาพ ก่อนการสอน (คน)	จำนวนนักเรียนตามระดับคุณภาพ หลังการสอน (คน)
4 ดีมาก	ไม่มี	13
3 ดี	2	6
2 พอใช้	14	3
1 ต้องปรับปรุง	8	2

## 2) ข้อสังเกตของครู

1. หลังการเรียน นักเรียนมีความสามารถในการแจกลูกคำพัฒนาขึ้นมาก โดยเฉพาะการแจกลูกคำของคำที่ใช้สระ ะ มีตัวสะกด เพราะเดิมนักเรียนส่วนใหญ่แจกลูกคำสระ ะ มีตัวสะกดไม่ได้เลย

2. นักเรียนแต่งประโยคได้สร้างสรรค์น่าสนใจขึ้นมาก เช่น มีการใส่ชื่อเฉพาะของบุคคลเข้าไปในประโยค เช่น พี่แพรวา ป้าแดง ตาดำ น้องก๊อฟ และพยายามที่จะเขียนประโยคให้ยาวขึ้นโดยมีส่วนขยายต่างๆ หรือประธานและกรรม มากกว่า 1 เช่น จากเดิมที่มักแต่งประโยคว่า พ่อฉัน ก็สามารถเพิ่มเติมได้เป็น พ่อกับแม่ฉันเห็นผี เป็นต้น

3. นักเรียนบางคนยังอ่านออกเสียงสะกดคำผิดพลาดทำให้เข้าใจความหมายของคำผิดไป เช่น ผัน อ่านเป็น ฟัน จึงไม่สามารถแต่งประโยคที่ถูกต้องตามความหมายของคำได้ เช่น จากแบบสอบที่กำหนดคำว่า ผัน ให้ นักเรียนแต่งประโยคว่า “ฉันมีผันขาว”

4. ยังมีนักเรียนส่วนหนึ่งที่เลือกคำมาใช้ในการแต่งประโยคไม่เหมาะสม เช่น ฉันทำผักบุง พ่อทำกระโดด ครูต้องอธิบายความหมายของคำเหล่านี้และการนำมาใช้ให้นักเรียนเข้าใจ

5. นักเรียนยังมีข้อผิดพลาดในการเขียนหลายประการ ได้แก่

5.1 มีนักเรียนจำนวนมากเขียนคำว่า “ไหว้” ผิดเป็น “ว้าย”

5.2 นักเรียนจำนวนหนึ่งซึ่งมักเป็นนักเรียนที่เรียนอ่อน มักแต่งประโยคโดยไม่ใช้คำที่กำหนดให้ เช่น กำหนดคำว่า พระ ให้ นักเรียนแต่งประโยคว่า พ่อพาฉันไปเที่ยววัด หรือ นักเรียนบางคนมักละคำที่กำหนดให้ไว้ เช่น กำหนดคำว่า ผัก ให้ นักเรียนแต่งประโยคว่า แม่ซื้อ รวมทั้งมีนักเรียนบางคนเขียนประโยคต่อจากคำที่กำหนดให้เลย โดยไม่นำคำนั้นๆ มาไว้ในประโยค เช่น กำหนดคำว่า กระโดด ให้ นักเรียนเติมคำว่า สูง ไม่มีการแต่งประโยค

ข้อผิดพลาดเหล่านี้ ครูต้องอธิบายแก่นักเรียนก่อนการแต่งประโยค เพื่อให้ นักเรียนเข้าใจ ก่อนลงมือเขียน



6. นักเรียนมักยกตัวอย่างคำผิดพลาดบ่อย โดยเฉพาะคำที่มี ๒ เป็นส่วนประกอบ เช่น สระ ๒ และ สระ ๒ นักเรียนมักยกตัวอย่างคำว่า โตะ หรือ แพะ บ่อยครั้ง ดังนั้น ควรอธิบายให้นักเรียนเข้าใจว่า คำที่มี ๒ เป็นส่วนประกอบ ไม่ใช่สระ ๒ เสมอไป

7. การสอนในครั้งนี้ เกิดผลต่อนักเรียนในระยะยาว คือ นักเรียนเกิดทักษะการเขียนประโยคอย่างสร้างสรรค์ติดตัวไป เมื่อนักเรียนเรียนเรื่องสระอื่น นักเรียนสามารถแต่งประโยคได้ดี โดยครูไม่ต้องอธิบาย

8. ในส่วนของการคิดคำหลากหลาย นักเรียนส่วนใหญ่มักคิดแต่คำพยางค์เดียว ควรกระตุ้นให้นักเรียนคิดคำหลายพยางค์ด้วย

9. ยังไม่เห็นความแตกต่างของผลที่เกิดขึ้นระหว่างชั้นเรียนนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษและชั้นเรียนปกติ

### ส่วนที่ 3 ข้อเรียนรู้สำคัญของครูในกลุ่ม หรือประโยชน์ที่ครูได้รับจากการศึกษาผ่านบทเรียน

#### ข้อเรียนรู้ด้านการสอน

1. ได้เรียนรู้เรื่องการสอนกระบวนการ และทำให้รู้ว่าการสอนกระบวนการคิดให้นักเรียนนั้น ครูจะเห็นเกี่ยวกับการเตรียมการสอนมาก และรู้สึกไม่คุ้นเคยกับการสอนแบบนี้ในครั้งแรก แต่เมื่อการสอนผ่านไปแล้ว จะพบว่าผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนนั้น จะทำให้ครูสบายในระยะยาว เพราะนักเรียนจะเกิดทักษะนั้นๆ ติดตัวไป เมื่อเราสอนเรื่องอื่นที่เกี่ยวข้องกัน เช่น ในที่นี้ คือ สระอื่นๆ นักเรียนก็จะสามารถคิดคำ และแต่งประโยคได้ดีขึ้นโดยเราไม่ต้องสอนมาก (เห็นอย่างชัดเจน สบายระยะยาว)

2. เรียนรู้ว่าแผนการสอนที่ดี ต้องปรับเข้ากับสภาพของเด็กได้ รวมทั้งได้พัฒนาจากเดิมที่มักจะเขียนแผนโดยเน้นตัวครูว่า เราจะสอนอะไรได้ เป็นการเขียนแผนที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ เป็นว่าเด็กจะได้อะไรจากเรา

3. เรียนรู้ว่า จะสอนให้ได้ดี ความช่วยเหลือจากผู้รู้ การทำงานเป็นทีมเป็นสิ่งจำเป็น

4. ได้เห็นประโยชน์ของการมีโอกาเตรียมการสอน

5. ในการสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์ ได้เรียนรู้ว่าเขียนสร้างสรรค์ที่เหมาะสมกับเด็กนักเรียนชั้น ป.1 ควรเป็นอย่างไร มีวิธีการพัฒนาให้เกิดขึ้นได้อย่างไร การวัดและประเมินผลควรมุ่งเน้นที่จุดใด เช่น ในเรื่องของการเขียนคำผิด หากเป็นคำใหม่ที่นักเรียนไม่รู้จักหรือคำยาก ก็ไม่เป็นไร ให้คะแนนได้ เพราะเรามุ่งเน้นเรื่องความสร้างสรรค์เป็นหลัก แต่ก็ไม่ได้ละเลยเรื่องการเขียนคำให้ถูกต้อง คือ หากเป็นคำที่เรียนแล้วนักเรียนก็ไม่ควรเขียนผิด เป็นต้น ซึ่งต้องพิจารณาเป็นกรณีๆ ไป โดยเฉพาะอย่างยิ่งทำให้ได้เรียนรู้ว่า การสอนให้นักเรียนแต่งประโยคที่ถูกต้อง ครบถ้วน และน่าสนใจได้ เป็นเรื่องที่เราหมกมุ่นและละเลยไปในการสอน

6. พฤติกรรมการสอน ลีลาการสอนของครูแต่ละคนไม่เหมือนกัน ดังนั้นการนำแผนการสอนเดียวกันไปใช้ สามารถปรับรายละเอียดของกิจกรรมให้เหมาะสมกับตัวผู้สอนได้ แต่สิ่งสำคัญก็คือ ห้ามละเลยสิ่งที่เป็นแก่น หรือหัวใจสำคัญของกิจกรรมนั้นๆ ว่าต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ขึ้นจากกิจกรรมนั้น เช่น กิจกรรมนี้ต้องการให้นักเรียนสังเกต

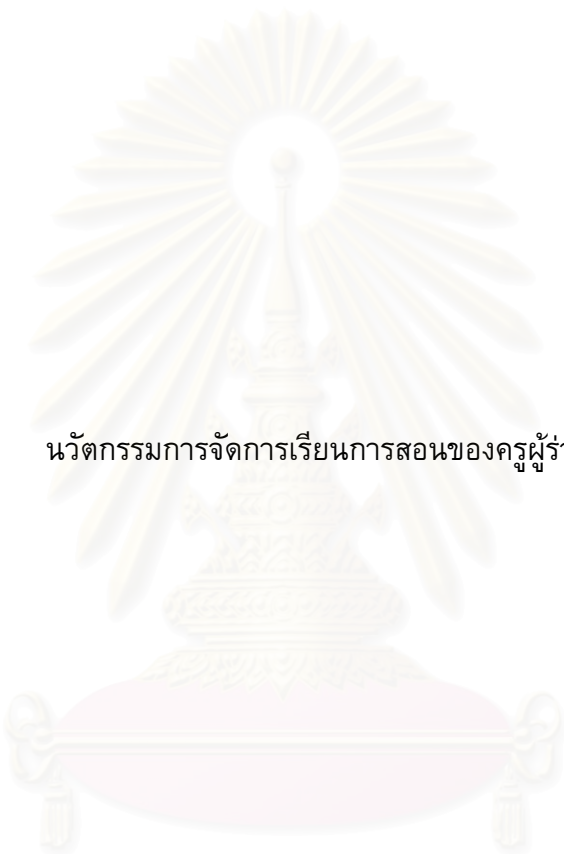
ส่วนประกอบของคำเพื่อสรุปหลักการ ก็ยังไม่จำเป็นที่นักเรียนทุกคนจะต้องอ่านคำที่กำหนดให้ได้ทั้งหมด เป็นต้น

### ข้อเรียนรู้ด้านการทำงานในวิชาชีพครูและการทำงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียน

1. ได้ทำงานตลอดกระบวนการเป็นครั้งแรก ได้เรียนรู้ว่าการทำงานครูที่ดี การทำงานการสอนที่ดีควรเป็นอย่างไร มีกระบวนการ ขั้นตอนอย่างไร ได้เรียนรู้การนำทฤษฎีมาใช้ปฏิบัติ และการนำประสบการณ์การปฏิบัติไปปรับปรุง เปลี่ยนแปลงทฤษฎี เช่น การปรับกระบวนการสอน
2. ได้ฝึกทำในสิ่งที่ตรงกับตัวเอง เนื่องจากก่อนหน้านี้ เวลาไปอบรม ตัวอย่างที่ออกมาก็ไม่ตรงกับเรา เราก็ไม่เข้าใจ เมื่อกลับมาโรงเรียนก็ไม่สามารถทำได้เหมือนกับตอนที่อบรม
3. เรียนรู้ว่า เมื่อการสอนดี ผลที่เกิดกับนักเรียนก็จะส่งผลดีต่อครู เช่น จากเดิมที่ครูเมื่อการตรวจงานของเด็ก เพราะเจอแต่ประโยคซ้ำๆ เมื่อเด็กแต่งประโยคสร้างสรรค์ขึ้น มีประโยคที่น่าสนใจมาให้ครูได้อ่าน ได้หัวเราะ เช่น ยุงกัดผีเจ็บ ยาแดงชอบกระโดดเล่นที่บ้าน ก็ส่งผลกับครู ทำให้ครูอยากตรวจงาน สนุกกับการตรวจงานมากขึ้น
4. การทำงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนที่มีการประชุมสะท้อนความคิด ช่วยเปิดโอกาสในการชี้แจงหลังการสอน เพื่อไม่ให้คนเข้าใจผิด เพราะก่อนหน้านี้เราจะกลัวว่าคนมาสังเกตการสอนจะไม่เข้าใจในสิ่งที่เรากระทำกับเด็ก และจะตีความเจตนาของการสอนนั้นๆ ผิดไป ว่าไม่ดีหรือไม่ควร
5. การทำงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนทำให้ครูเกิดการคุยกันนอกรอบ (นอกเหนือจากการนัดประชุม) เรื่องการสอนมากขึ้น เหตุผลหนึ่งก็เพราะครูต้องกระตือรือร้นในการเตรียมการสอน เนื่องจากจะมีคนมาสังเกต รวมทั้งการทำงานแบบนี้ทำให้เห็นแง่ดีของความคิดคนอื่นที่น่านำมาใช้ ทำให้เกิดการอยากที่จะรับรู้รับฟังความคิดเห็นของคนอื่นมากขึ้น
6. การทำงานตามแนวคิดการศึกษาผ่านบทเรียนเป็นการให้ครูรวมหัวกัน ทำให้เกิดการสลายตัวของความเห็นแก่ตัว ลดความเป็นตัวเอง ลดฉันเก่งเธอเก่ง เห็นแง่ดีของคนอื่นมากขึ้น ทำให้ลูกกลุ่มมีบทบาทมากขึ้น ฟังความคิดมากขึ้น เพราะเดิมกลุ่มสัมพันธ์ที่ทำงานวิชาการด้วยกัน มักมีเพียงคนเดียวหรือกลุ่มเดียวในโรงเรียน แต่การทำงานแบบนี้ทำให้เกิดการมีส่วนร่วมมากขึ้น

### ข้อเรียนรู้ด้านนักเรียน

1. ได้สังเกตเห็นข้อผิดพลาดของนักเรียนมากขึ้น จากเดิมที่มักสังเกตเห็นเช่นกัน แต่ไม่ได้มีการนำมาไตร่ตรองเพื่อปรับปรุงการสอนในครั้งต่อไป จึงมักเกิดข้อผิดพลาดเดิมของนักเรียนขึ้นซ้ำๆ ทุกปี ไม่ว่าจะเป็นการไม่ใช้คำที่กำหนดให้ การละคำที่กำหนดให้ไว้ การเขียนต่อจากคำที่กำหนดให้เลย การใช้คำผิดความหมาย การเข้าใจความหมายของคำผิด แต่เมื่อทำงานในครั้งนี้อันแล้ว ทำให้เราเห็นความผิดพลาดนั้นชัดเจนขึ้น และได้คิดวิธีป้องกันมาไว้ในการสอนเพื่อไม่ให้เกิดขึ้นอีกในครั้งต่อไป
2. ได้เรียนรู้ว่านักเรียนมีศักยภาพที่จะคิด หรือทำสิ่งต่างๆ ได้ หากการสอนของครูเปิดโอกาส หรือช่วยเอื้อให้เกิดขึ้นได้ ที่ผ่านมามักคิดว่านักเรียนทำไม่ได้ เพราะไม่มีความสามารถ แต่ในการทำงานครั้งนี้ ทำให้รู้ว่าบางครั้งอาจเกิดขึ้นจากการสอนของครูเอง



นวัตกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## นวัตกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูผู้ร่วมวิจัย

ในการดำเนินงานตามกระบวนการศึกษาผ่านบทเรียนนั้น ครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละกลุ่มได้ผลิตในลักษณะของกระบวนการเรียนการสอนหรือนวัตกรรมจัดการเรียนการสอน ซึ่งเป็นองค์ความรู้ที่มาจากการศึกษาค้นคว้าและจากการดึงข้อความรู้จากประสบการณ์ในการสอนของครูผู้ร่วมวิจัยแต่ละคนในกลุ่มมาผสมผสานกัน จนทำให้ครูในแต่ละกลุ่มได้แนวทางหรือวิธีการที่กลุ่มใช้ในการพัฒนานักเรียน เพื่อให้ให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้เป็นไปตามเป้าหมายการศึกษาผ่านบทเรียนที่กลุ่มได้กำหนดไว้ นวัตกรรมดังกล่าวมีสาระโดยสังเขป ดังนี้

### 1. นวัตกรรมของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มภาษาไทย

กลุ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เรื่อง การพัฒนาความสามารถในการเขียนเชิงสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ด้วยวิธีการสร้างสมประสบการณ์

นวัตกรรมที่ใช้ คือ กระบวนการเรียนการสอนเขียนสร้างสรรค์ด้วยวิธีสร้างสมประสบการณ์

กระบวนการเรียนการสอนนี้แบ่งเป็น 3 กระบวนการหลักเพื่อสร้างสมประสบการณ์เรื่องการเขียนคำ ประโยค และเรื่อง ตามลำดับ ในภาคเรียนที่ 1 ดำเนินการเพียงกระบวนการที่ 1 และ 2 โดยสอดแทรกอยู่ในการสอนเรื่องหลักภาษา (คำที่ใช้สระต่างๆ) ส่วนกระบวนการที่ 3 จะดำเนินการเมื่อนักเรียนเรียนรู้เรื่องคำที่ใช้พยัญชนะ สระ และมาตราตัวสะกดอย่างครบถ้วนแล้ว (ปลายภาคเรียนที่ 2) ขั้นตอนของแต่ละกระบวนการ มีดังนี้

#### 1) กระบวนการสอนคิดและเขียนคำ มี 6 ขั้นตอน

- (1) การเรียนรู้หลักภาษาด้วยกระบวนการคิดแบบอุปนัย
- (2) การสร้างเสริมประสบการณ์คำจากการรับรู้จากสื่อ
- (3) การจำแนกคำ
- (4) การคิดและเขียนคำโดยมีสิ่งกระตุ้น
- (5) การคิดและเขียนคำโดยไม่มีสิ่งกระตุ้น
- (6) การแต่งประโยคจากคำ

ในทุกขั้นตอน สอดแทรกการอ่านสะกดคำและการสนทนาถึงความหมายของคำ เป็นระยะ

#### 2) กระบวนการสอนเขียน/ แต่งประโยค มี 4 ขั้นตอน

- (1) การแต่งประโยคจากคำหรือรูปภาพที่กำหนดโดยการพูดหรือเขียน
- (2) การสังเกตตัวแบบ สรุปลักษณะ และฟังคำแนะนำจากครู
- (3) การฝึกแต่งประโยคตามหลักการที่ได้เรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย
- (4) การฝึกแต่งประโยคเป็นรายบุคคล

#### 3) กระบวนการสอนเขียนเรื่อง โดยใช้ภาพหรือคำเป็นสิ่งกระตุ้น



## 2. วัตถุประสงค์ของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มคณิตศาสตร์

กลุ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เรื่อง การพัฒนาเจตคติและความสามารถในการแก้ โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ระคนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยการใช้สถานการณ์ปัญหาที่ น่าสนใจและคำถามนำ

วัตถุประสงค์ที่ใช้ คือ กระบวนการเรียนการสอนที่เน้นการใช้สถานการณ์สนใจและคำถามนำ ขั้นตอนหลักของกระบวนการ มีดังนี้

1) ตรวจสอบ ทบทวนความรู้และทักษะพื้นฐานเดิม อาจโดยการเล่นเกมแก้โจทย์ปัญหา ไม่ระคน หรือให้นักเรียนแต่งโจทย์ปัญหาการบวก ลบ คูณ หารไม่ระคน (คิดคำนวณขั้นตอน เดียว) ด้วยตนเอง จากความรู้เดิมที่ตนมีอยู่ แล้วแสดงวิธีคิด

2) เชื่อมโยงสู่ความรู้ใหม่ คือ โจทย์ปัญหาระคน โดยครูนำโจทย์ปัญหาระคนมาให้ นักเรียนสังเกตความแตกต่าง (มีขั้นตอนการคิดคำนวณมากกว่า 1 ขั้นตอน) หรือให้นักเรียน แต่งโจทย์ปัญหาต่อจากโจทย์ที่ตนคิดไว้ในขั้นที่ 1 ให้เป็นโจทย์ปัญหาที่มีการคิดคำนวณ มากกว่า 1 ขั้นตอน แล้วร่วมกันสรุปความคิดรวบยอดของโจทย์ปัญหาระคน

3) ทำความเข้าใจและวิเคราะห์ปัญหา ร่วมกันวางแผนและจัดลำดับการดำเนินการ โดย ครูใช้คำถามที่ง่ายต่อความเข้าใจของนักเรียน เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถเลือกใช้ข้อมูลและ จัดลำดับวิธีดำเนินการได้ ตัวอย่างคำถามนำตามลำดับ เช่น (1) โจทย์บอกอะไรบ้าง (2) โจทย์ถาม อะไร (3) จะหาคำตอบได้ต้องรู้อะไรบ้าง (4) สิ่งที่ต้องรู้ ยังมีอะไรที่ไม่รู้บ้าง (5) แล้วจะรู้ได้อย่างไร (6) สรุปมีขั้นตอนการคิดอย่างไร ต้องคิดหาคำตอบใดก่อน หาคำตอบใดทีหลัง (7) จะหาคำตอบ ได้ได้อย่างไร (8) เขียนเป็นประโยคสัญลักษณ์ได้อย่างไร (เน้นเรื่องการใส่วงเล็บ)

4) ดำเนินการแก้ปัญหาตามแผนที่วางไว้

5) ตรวจสอบความถูกต้องและสมเหตุสมผล

6) นำความรู้ไปใช้โดยการสร้างโจทย์ใหม่

7) สรุปขั้นตอนการแก้ปัญหา

8) ฝึกทักษะการแก้โจทย์ระคน และการคำนวณแบบระคน

ตลอดกระบวนการ ให้ใช้โจทย์ปัญหาที่เป็นสถานการณ์สนใจของนักเรียน เช่น การกำหนด ตัวละครในโจทย์โดยใช้ชื่อตัวการ์ตูน หรือการนำเรื่องราวที่นักเรียนชื่นชอบมากำหนดโจทย์ อาทิ เรื่องราวจากภาพยนตร์มะหมา 4 ขาครึ่ง เจมส์กับปังคุง (รายการโทรทัศน์ข่าวลึกลับกับหมา) ซึ่งเป็นเรื่องที่กำลังอยู่ในความสนใจของนักเรียน

### 3. วัตถุประสงค์ของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มวิทยาศาสตร์

กลุ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียนเรื่อง การพัฒนาการสอนวิทยาศาสตร์ชั้น  
ประถมศึกษาปีที่ 5 ด้วยกระบวนการคิดหลากหลาย

การคิดหลากหลายในการเรียนวิทยาศาสตร์ คือ ความสามารถในการคิดให้ได้รูปแบบและ  
ลักษณะเฉพาะของกลุ่ม หรือของตนเองที่ต่างจากผู้อื่น ภายใต้กรอบความรู้หรือข้อเรียนรู้ทาง  
วิทยาศาสตร์ เช่น ความสามารถในการคิดออกแบบการทดลองทางวิทยาศาสตร์ที่มีความ  
แปลกใหม่ น่าสนใจ สามารถดำเนินการได้จริง และมีความปลอดภัย

นวัตกรรมที่ใช้ คือ การพัฒนากระบวนการคิดหลากหลาย โดยใช้การจัดกิจกรรม  
การเรียนรู้แบบ 5E และการทำโครงการ

กระบวนการนี้ แบ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้ย่อยๆ 3 กระบวนการ คือ

1) กระบวนการสร้างความคิดรวบยอด: การเรียนความรู้พื้นฐาน สร้างความคิดรวบยอด  
จากการร่วมกิจกรรมที่ได้ลงมือกระทำ หรือการตอบคำถามที่เป็นเรื่องใกล้ตัว

2) กระบวนการร่วมแรงแข่งขัน: การฝึกคิดอย่างเป็นระบบ การออกแบบการทดลอง  
การสร้างองค์ความรู้ใหม่ โดยอาศัยกระบวนการกลุ่มในการสังเกต สำรวจ ระดมความรู้/ ความคิด/  
ประสบการณ์ อภิปราย จำแนก และทดลองปฏิบัติจริงตามกระบวนการทางวิทยาศาสตร์  
จนสามารถสรุปองค์ความรู้ทางวิทยาศาสตร์ได้

3) กระบวนการนำความรู้ใหม่มาประยุกต์ใช้อย่างเป็นระบบ โดยการออกแบบ วางแผน  
สร้างชิ้นงาน ตามกระบวนการทำโครงการ เพื่อให้ได้ชิ้นงานที่สร้างสรรค์ซึ่งมาจากองค์ความรู้ทาง  
วิทยาศาสตร์ และเป็นชิ้นงานที่สามารถนำไปใช้ได้จริง

ในการเรียนรู้ข้อที่ 1 และ 2 ผู้เรียนจะเรียนรู้ผ่านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบ 5E คือ

- 1) Engagement ขั้นสร้างความสนใจและสงสัย 2) Exploration ขั้นสำรวจและค้นหา โดยวางแผน  
ตั้งสมมติฐาน กำหนดทางเลือก ลงมือปฏิบัติ 3) Explanation ขั้นอธิบายและลงข้อสรุป
  - 4) Elaboration ขั้นขยายความรู้ เชื่อมโยงความรู้ที่ได้ไปอธิบายเหตุการณ์อื่นๆ และ 5) Evaluation  
ขั้นประเมินการเรียนรู้
- ในการเรียนรู้ข้อที่ 3 ผู้เรียนจะได้เรียนรู้ผ่านกระบวนการทำโครงการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

#### 4. วัตถุประสงค์ของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มสังคมศึกษา

กลุ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เรื่อง การพัฒนาความสามารถในการสืบค้นความรู้ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

วัตถุประสงค์ที่ใช้ คือ กระบวนการพัฒนาความสามารถในการสืบค้นความรู้ของนักเรียนชั้น ป. 6 มีขั้นตอน ดังนี้

1) ครูกระตุ้นความสนใจของนักเรียนในการแสวงหาข้อมูล เช่น การให้นักเรียนเล่าประสบการณ์ที่เกี่ยวกับเรื่องที่กำลังจะเรียน หรือการใช้เพลงที่มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับและน่าสนใจให้นักเรียนร้อง และอภิปรายประเด็นข้อสังเกตที่ได้จากเพลง เพื่อนำไปสู่การแสวงหาความรู้ต่อไป

2) นักเรียนใช้กระบวนการกลุ่ม หรือใช้เทคนิค JIGSAW ในการแสวงหาความรู้ตามหัวข้อที่กำหนด (เมื่อนักเรียนคุ้นเคยกับกระบวนการนี้แล้ว สามารถให้นักเรียนกำหนดหัวข้อเองได้) จากแหล่งข้อมูลต่างๆ เช่น หนังสือเรียน (ควรมีหนังสือเรียนของหลายสำนักพิมพ์ เพื่อให้ได้ข้อความรู้ที่หลากหลายและสามารถตรวจสอบความถูกต้องได้) internet หรือ ผู้รู้ เช่น บุคคลในครอบครัว เจ้าของภาษาถิ่น ฯลฯ

3) นักเรียนรวบรวมและสรุปข้อความรู้ ด้วยการทำแผนผังความคิด (mind map)

4) นักเรียนนำเสนอข้อความรู้ของกลุ่ม ด้วยวิธีการที่น่าสนใจ และตั้งคำถามเพื่อซักถามและประเมินผู้ฟัง

5) ครูตั้งคำถามสร้างพลังคิด เพื่อให้นักเรียนแต่ละกลุ่มเกิดความสงสัยคับข้องใจ และสามารถเชื่อมโยงข้อความรู้ที่กลุ่มไปศึกษามาได้ และให้นักเรียนนำเสนอแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวความคิดซึ่งกันและกัน ซึ่งอาจเชื่อมโยงไปสู่ความสนใจในเรื่องใหม่ๆ ต่อไปได้

6) ครูและนักเรียนร่วมกันสรุปและเติมเต็มข้อความรู้

7) นักเรียนปรับปรุงแก้ไข และเพิ่มเติมข้อความรู้ในแผนผังความคิด

สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## 5. วัตถุประสงค์ของกลุ่มศึกษาผ่านบทเรียน กลุ่มบูรณาการ

ผลงานบทเรียนของกลุ่มนี้ ได้แตกแขนงออกเป็นการจัดการเรียนการสอนใน 2 บทเรียน ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ครูในกลุ่มรับผิดชอบ แต่ยังคงไว้ซึ่งการศึกษาในประเด็นเดียวกัน คือ การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ โดยได้แบ่งออกเป็นความคิดสร้างสรรค์ในการออกแบบชิ้นงาน โดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ และความคิดสร้างสรรค์ในการอ่าน ดังนี้

### 5.1 วัตถุประสงค์ที่ 1 วิชาการใช้ห้องสมุด (ภาษาไทย) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

กลุ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เรื่อง การพัฒนาการอ่านอย่างสร้างสรรค์ด้วยนิทานคุณธรรม สำหรับนักเรียน ป.4 (อ่านสนุกนึกคิดต่อ)

การอ่านอย่างสร้างสรรค์ คือ การอ่านแล้วจินตนาการต่อ สามารถบอกข้อคิดที่ดีจากเรื่อง แล้วนำข้อคิดไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวันได้

วัตถุประสงค์ที่ใช้ คือ กระบวนการพัฒนาการอ่านอย่างสร้างสรรค์ด้วยนิทานคุณธรรม มีขั้นตอน ดังนี้

- 1) ขั้นคิดก่อนอ่าน - นักเรียนจินตนาการจากชื่อเรื่องของนิทาน ตั้งคำถามก่อนอ่าน ครูอาจซักถามความหมายของคำศัพท์ใหม่ที่น่าสนใจ เพื่อสร้างความเข้าใจเรื่องคำแก่นักเรียน
- 2) ขั้นอ่านและคิด - นักเรียนอ่านนิทานที่เนื้อเรื่องให้แง่คิดและมีประเด็นให้คิดหรือสร้างเรื่องต่อได้ (นิทานเรื่องนี้ไม่มีตอนจบ) แล้วสรุปความจากเรื่อง (ความเดิมของเรื่อง)
- 3) ขั้นคิดหลังอ่าน ได้แก่
  - 3.1) ขั้นคิดต่อ - ครูใช้คำถามเพื่อกระตุ้นความคิดสร้างสรรค์ เช่น ถ้านักเรียนเป็นตัวละครในเรื่องนักเรียนจะทำอย่างไร ควรมีใครเพิ่มเข้ามาในการดำเนินเรื่อง เรื่องของนักเรียนจะจบแบบใด แล้วให้นักเรียนสังเกตความแตกต่างของจินตนาการของตนเองและเพื่อนว่าสามารถมีได้หลากหลายและแตกต่างกันได้ จากนั้น ให้นักเรียนแต่งเติมเรื่องราวตอนจบของนิทานตามจินตนาการของนักเรียนโดยการเล่า แล้วจึงเรียบเรียงด้วยการเขียน (นักเรียนบางคนอาจยังเขียนเรื่องไม่ได้)
  - 3.2) ขั้นคิดดี - นักเรียนสรุปข้อคิดของเรื่อง และยกตัวอย่างการนำไปใช้ในชีวิตจริง



## 5.2 วัตถุประสงค์ที่ 2 วิชาคอมพิวเตอร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

กลุ่มดำเนินการศึกษาผ่านบทเรียน เรื่อง การพัฒนาความสามารถในการออกแบบอย่างสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

วัตถุประสงค์ที่ใช้ คือ กระบวนการพัฒนาความสามารถในการออกแบบอย่างสร้างสรรค์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มีสาระดังนี้

กระบวนการนี้เป็นกระบวนการระยะยาว ดำเนินการต่อเนื่องตลอดทั้งภาคเรียนและทั้งปีการศึกษา (ภาคต้น เน้นให้เกิดความตระหนักและเรียนรู้กระบวนการออกแบบ ภาคปลายมุ่งการสร้างชิ้นงานอย่างสร้างสรรค์) มี 4 ขั้นตอนหลัก คือ 1) การทบทวนความรู้เดิม 2) การสร้างความตระหนักในการออกแบบ 3) การสร้างความรู้เรื่องกระบวนการออกแบบและความรู้เรื่องลักษณะของชิ้นงานที่ดี และ 4) การดำเนินการสร้างชิ้นงานตามกระบวนการออกแบบอย่างสร้างสรรค์ ซึ่งมีขั้นตอนของการดำเนินการสอนดังนี้

1) ทบทวนความรู้เรื่องการใช้งานโปรแกรมที่จะใช้ในการสร้างชิ้นงาน (เช่น PowerPoint) และการสืบค้นข้อมูลทางอินเทอร์เน็ต

2) สร้างความตระหนักในการออกแบบ ก่อนลงมือสร้างงาน

2.1) ให้นักเรียนสังเกตชิ้นงานที่ดี ซึ่งผ่านการออกแบบ และชิ้นงานที่ไม่ดี ซึ่งไม่ได้มีการออกแบบ

2.2) ให้นักเรียนตอบคำถามเพื่อวิเคราะห์ถึงสาเหตุของความแตกต่างของชิ้นงาน และเชื่อมโยงสู่ความจำเป็นและความสำคัญของการออกแบบ

2.3) สรุปความสำคัญของการออกแบบ และลักษณะของชิ้นงานที่ดี

3) สร้างความรู้และความเข้าใจเรื่องความหมาย ประโยชน์ และขั้นตอนของกระบวนการออกแบบ

4) กำหนดโจทย์เพื่อให้นักเรียนมีเป้าหมายในการคิดออกแบบ (จุดประสงค์ของการสร้างชิ้นงาน เช่น ให้นักเรียนเลือกว่าจะสร้างชิ้นงานนี้ให้ใครดู น้องอนุบาล หรือบุคคลทั่วไป เป็นต้น)

5) นักเรียนร่างแบบเป็นรายบุคคล/คู่ สืบค้นข้อมูลเพื่อการสร้างชิ้นงาน และเขียนแบบลงในกระดาษ

6) นักเรียนนำเสนอแบบที่ร่าง เพื่อแลกเปลี่ยนและรับฟังความคิดเห็นจากเพื่อนและครู

7) นักเรียนปรับปรุงแก้ไขแบบ

8) นักเรียนลงมือสร้างชิ้นงานตามแบบ ให้มีความแตกต่าง น่าสนใจ

9) นักเรียนนำเสนอชิ้นงานต่อชั้นเรียนและกลุ่มเป้าหมาย

10) นักเรียนปรับปรุงแก้ไขชิ้นงาน

ตลอดกระบวนการนี้ สอดแทรกเรื่องการทำงานออกแบบและสร้างชิ้นงาน โดยใช้เวลาและทรัพยากรอย่างคุ้มค่า พอประมาณ

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวชาริณี ตวีร์วิญญู เกิดเมื่อวันที่ 16 เมษายน พ.ศ. 2521 ที่อำเภอ  
แก่งคอย จังหวัดสระบุรี สำเร็จการศึกษาปริญญาครุศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับ 1  
เหรียญทอง) และปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชา  
ประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2541 และ 2545  
ตามลำดับ และในปีการศึกษา 2546 ได้รับทุนจากโครงการปริญญาเอกกาญจนาภิเษก  
สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย ให้เข้าศึกษาต่อในหลักสูตรครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต  
สาขาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีทางการศึกษา  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย