

บทที่ 2

การศึกษาวรรณคดีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษากระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นโดยการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการของครูชั้นประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน อำเภอฝาง จังหวัดเชียงใหม่ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งได้สร้างแผนภูมิเพื่อแสดงกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังต่อไปนี้

1. หลักสูตรท้องถิ่น
 - 1.1 ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่น
 - 1.2 ลักษณะการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในประเทศไทย
 - 1.3 กระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น
 - 1.4 ปัญหาในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของครู
2. การพัฒนาวิชาชีพครู
 - 2.1 ความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู
 - 2.2 ลักษณะของโครงการพัฒนาวิชาชีพครูที่ดี
 - 2.3 รูปแบบและแนวทางในการพัฒนาวิชาชีพครู
 - 2.4 การพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในประเทศไทย
3. การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ
 - 3.1 ความหมายของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ
 - 3.2 พัฒนาการของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ
 - 3.3 ลักษณะของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการกับการวิจัยทางการศึกษา
 - 3.4 ประโยชน์ของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ
 - 3.5 หลักการของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ
 - 3.6 รูปแบบของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ
 - 3.7 ประเภทของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการในปัจจุบัน
 - 3.8 แนวทางการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการทางการศึกษา
 - 3.9 ลักษณะของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครู
 - 3.10 ขั้นตอนในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ
 - 3.11 งานวิจัยเกี่ยวกับการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู
4. การเรียนรู้ของผู้ใหญ่
 - 4.1 หลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่
 - 4.2 การเรียนรู้ของครู

4.3 คุณภาพของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับครู

5. กรอบแนวคิดของการวิจัย

1. หลักสูตรท้องถิ่น

“หลักสูตรท้องถิ่น” ได้รับการผลักดันให้มีบทบาทในระบบการจัดการศึกษาของไทยมาเป็นเวลานานนับสิบปีตั้งแต่ในหลักสูตรฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533 ได้มีข้อกำหนดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับสภาพและความต้องการของท้องถิ่นไว้อย่างชัดเจน รวมทั้งเปิดโอกาสให้ท้องถิ่นได้มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร จนกระทั่งในปัจจุบันพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ยังคงเน้นให้สถานศึกษาจัดการศึกษาโดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ กำหนดให้สถานศึกษาชั้นพื้นฐานมีหน้าที่จัดทำสาระหลักสูตรเพื่อความเป็นไทย ความเป็นพลเมืองที่ดีของชาติ การดำรงชีวิต และการประกอบอาชีพ ตลอดจนเพื่อศึกษาต่อในส่วนที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชนและสังคมภูมิปัญญาท้องถิ่น คุณลักษณะที่พึงประสงค์ และกำหนดให้ท้องถิ่นมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษามากขึ้น ทั้งนี้เนื่องมาจากสาเหตุหลายประการ นักการศึกษาของไทยหลายท่าน (เกษมา วรวรรณ ณ อยุธยา, 2539; ไชยทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์, 2539; และกรมวิชาการ, 2539) มีความเห็นตรงกันว่ากรณีที่หลักสูตรแม่บทกำหนดเนื้อหา และกิจกรรมการสอนไว้อย่างกว้างๆ เพื่อให้ผู้เรียนทั่วประเทศได้เรียนรู้คล้ายคลึงกัน มีมาตรฐานการศึกษาอยู่ในระดับเดียวกันนั้นไม่สอดคล้องกับปัญหาและไม่สามารถสนองตอบต่อความต้องการของผู้เรียนในท้องถิ่นต่าง ๆ ได้หมด ผู้เรียนจำเป็นต้องเรียนรู้เรื่องที่เกี่ยวข้องกับท้องถิ่นของตนเองเพื่อให้สามารถปรับสภาพพร้อมกับการเปลี่ยนแปลงทางด้านเศรษฐกิจ การเมือง ด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่มีส่งผลกระทบต่อชีวิตในท้องถิ่นของตน นำความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับไปพัฒนาตน ครอบครัว และท้องถิ่น สามารถดำเนินชีวิตในท้องถิ่นได้อย่างมีความสุข การเรียนเรื่องของท้องถิ่นทำให้ผู้เรียนได้รู้จักตนเอง รู้จักชีวิต มีความรู้สึกที่ดีต่อสังคมและสิ่งแวดล้อมรอบตัว มีความรัก ความผูกพัน เกิดความภาคภูมิใจในท้องถิ่นของตน และรู้สึกรับผิดชอบในการมีส่วนร่วมเพื่ออนุรักษ์และพัฒนาท้องถิ่นต่อไป

ในขณะที่นักการศึกษาส่วนใหญ่ให้ความสำคัญในประเด็นของการกำหนดเนื้อหาและกิจกรรมไว้อย่างกว้าง ๆ ในหลักสูตรแม่บท สาลี ทองธวัช (2544) ได้ให้ความเห็นต่างไปว่าจุดอ่อนของหลักสูตรแม่บทเกิดจากผู้สร้างหลักสูตรเป็นสำคัญ ดังนี้

“.....เนื่องจากหลักสูตรแม่บทถูกพัฒนาขึ้นโดยฝ่ายสร้างหลักสูตรซึ่งเป็นบุคคลภายนอกที่มีความเชื่อ ค่านิยม ความคาดหวัง และอุดมการณ์ที่ต่างไปจากฝ่ายปฏิบัติ นั่นก็คือ ครู นักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งชาวบ้านในชุมชน ทำให้สิ่งที่กำหนดไว้ในหลักสูตรไม่สามารถเข้าถึงวิถีชีวิตและอุดมการณ์ของผู้รับและผู้นำหลักสูตรไปใช้ได้ หลักสูตรแม่บทจึงเป็นสิ่งที่แปลกปลอมไปจากวิถีการดำเนินชีวิตของกลุ่มผู้ปฏิบัติทำให้ผู้ปฏิบัติมองไม่เห็นประโยชน์ ไม่สามารถรับรู้ถึงจุดหมายปลายทางของหลักสูตรได้ชัดเจน เป็นผลให้ความรู้ ทักษะและทัศนคติที่

ถูกถ่ายทอดให้ผู้เรียนไม่สามารถทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจได้อย่าง
ถ่องแท้และทำความเข้าใจเชื่อมโยงสิ่งที่แปลกปลอมกับสิ่งที่ได้รับ
การถ่ายทอดจากครอบครัวและชุมชนได้..... “ (หน้า 20)

จากแนวคิดดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าค่านิยม ความเชื่อ ความคาดหวัง และอุดมการณ์ที่
ต่างกันของคนในท้องถิ่นกับผู้สร้างหลักสูตรซึ่งเป็นบุคคลภายนอกตามที่สำลี ทองธวัชได้กล่าวไว้
นั้นสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่าคนในท้องถิ่นกับคนในสังคมเมืองมีปรัชญาการศึกษาที่ต่างกัน
ที่โอบอลด์ (Theobald, 1992) อธิบายเกี่ยวกับแนวคิดนี้ว่า โดยภาพรวมแล้วปรัชญาการศึกษา
ของท้องถิ่นกับปรัชญาการศึกษาโดยทั่วไปที่ถูกกำหนดเป็นกรอบในการจัดการศึกษาให้กับคน
ส่วนใหญ่ในสังคมเมืองจะเน้นที่ความสัมพันธ์ของคนกับธรรมชาติเช่นเดียวกัน แต่ทว่าแนวคิด
เกี่ยวกับความสัมพันธ์ดังกล่าวมีความแตกต่างกันปรัชญาการศึกษาสำหรับท้องถิ่นมองว่า
ธรรมชาติเป็นถิ่นที่อยู่ของคน ดังนั้นทุกคนจึงต้องช่วยกันดูแลเอาใจใส่ให้เกิดความสมดุล โดยใช้
ประโยชน์จากธรรมชาติอย่างมีคุณค่า ขณะเดียวกันก็ต้องรักษาธรรมชาติไว้ให้ได้นานที่สุดเท่าที่
จะนานได้ ในขณะที่ปรัชญาการศึกษาของคนเมืองกลับไม่ได้ใส่ใจกับการคงอยู่ของธรรมชาติมาก
เท่ากับการให้ความสำคัญกับการใช้ทรัพยากรธรรมชาติให้คุ้มค่า และให้ได้มากที่สุดตามที่ตลาด
ต้องการ

จากสาเหตุข้างต้น จึงไม่น่าแปลกใจที่พบว่า แม้การศึกษาของประเทศจะขยายตัว
เพียงใดก็ตาม เรายังพบว่าการเรียนรู้ของเด็กยังไม่สมบูรณ์ การเรียนรู้จากหลักสูตรที่มีเอกภาพ
มากเกินไปดังเช่นหลักสูตรแม่บทเป็นสาเหตุให้เด็กขาดความรู้ความเข้าใจในภูมิปัญญาท้องถิ่น
โดยเฉพาะส่วนที่สามารถนำมาใช้แก้ปัญหาของตนเองได้ (ชัยอนันต์ สมุทวณิช, 2543) สิ่งนี้
นับว่าเป็นความทุกข์ที่อยู่ในใจชาวบ้านที่อยู่ในแต่ละท้องถิ่นตลอดมาว่าลูกหลานของเขาเหล่านี้
จะเก็บรักษาแผ่นดินบ้านเกิดของเขาไว้ได้เพียงใด หากการศึกษาไม่เคยเปิดโอกาสให้เด็กได้
สัมผัส ได้รู้สึกถึงความเป็นจริงในพื้นที่ ไม่เคยสอนให้เด็กรักและผูกพันกับท้องถิ่น จึงจำเป็น
อย่างยิ่งที่นักการศึกษาและบุคคลที่เกี่ยวข้องจะได้จัดการศึกษาเน้นให้เด็กเรียนรู้จากสิ่งต่าง ๆ ใน
ชุมชนเพื่อเข้าใจและแก้ไขปัญหาของชุมชนได้ การศึกษาในรูปแบบนี้จะทำให้เด็ก ๆ เห็น
ความหวัง และมีความตั้งใจที่จะดำรงชีวิตในท้องถิ่น สืบทอดชีวิตการทำมาหากินอย่างที่ชุมชน
ท้องถิ่นเคยเป็นมา หากเติมด้วยภูมิปัญญาความฉลาดที่ได้จากโรงเรียน เพื่อให้การทำมา
หากินนั้นมั่นคงถาวรยิ่งขึ้น (คณะศึกษาโครงการ “การศึกษาไทยในยุคโลกาภิวัตน์”, 2541) ถึง
เวลาแล้วที่นักการศึกษาจากภายนอกต้องคืนอำนาจในการจัดการศึกษาให้แก่ท้องถิ่น ให้คนใน
ท้องถิ่นได้มีโอกาสเติมเต็มการเรียนรู้เกี่ยวกับเรื่องในท้องถิ่นของตนเองด้วยการเรียนจาก
“ หลักสูตรท้องถิ่น “

1.1 ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่น

นักการศึกษาได้ให้ความหมายของ “หลักสูตรท้องถิ่น” ไว้หลายทฤษฎีต่างกัน เมื่อวิเคราะห์และได้พิจารณาความหมายตามลักษณะการสร้างหลักสูตรโดยใช้เกณฑ์ที่มาของหลักสูตรแล้ว สามารถจัดกลุ่มของหลักสูตรท้องถิ่นได้ 2 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ

1.1.1 หลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงหลักสูตรแม่บทเป็นสำคัญ
นักการศึกษาที่ให้ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นในกลุ่มนี้มองว่าหลักสูตรท้องถิ่นเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตร แม่บท ดังนี้

เทียน ทองแก้ว (มปป.) กล่าวถึงหลักสูตรท้องถิ่นว่า เป็นหลักสูตรที่ปรับขยายจากหลักสูตรแกนกลางให้สอดคล้องกับสภาพท้องถิ่น หรือเป็นหลักสูตรที่สร้างขึ้นมาเสริมหลักสูตรแกนกลางโดยเชื่อมโยงความเป็นจริงไปสู่ท้องถิ่น

สุมิตร คุณานุกร (2523) อธิบายว่า หลักสูตรท้องถิ่น คือ หลักสูตรที่มีการปรับหรือขยายจากหลักสูตรระดับชาติโดยหน่วยงานระดับโรงเรียน ให้โรงเรียนเป็นผู้จัดทำประมวลการสอน โครงการสอน บันทึกการสอนเป็นเอกสารหลักสูตรขึ้นมาใช้ รายละเอียดในหลักสูตรจะมุ่งสนองความต้องการและความสนใจของผู้เรียน

ระวีวรรณ ศรีครามครัน (2525) มีความเห็นว่า หลักสูตรท้องถิ่นเป็นการนำหลักสูตรแม่บทมาพิจารณาเลือกและปรับในส่วนที่เป็นสาระสำคัญให้สอดคล้องกับสภาพท้องถิ่น และจัดทำเป็นโครงการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับท้องถิ่นนั้น ๆ

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2525) ให้ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นสรุปได้ว่า เป็นการนำเอาหลักสูตรแม่บทมาปรับใช้ให้เหมาะกับสภาพชีวิตความเป็นอยู่ของชุมชนนั้น สาระการเรียนจะสอดคล้องสัมพันธ์กับท้องถิ่นมากขึ้น

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2536) กล่าวถึงหลักสูตรท้องถิ่นไว้ในลักษณะของ รายละเอียดเนื้อหาสาระ แผนการสอน สื่อการเรียนการสอน เอกสารความรู้ หนังสือเสริมประสบการณ์ ที่จัดทำเพิ่มขึ้นให้สอดคล้องเฉพาะท้องถิ่นซึ่งมีความแตกต่างกัน เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เรื่องราวของตนเอง ชีวิตเศรษฐกิจ อาชีพ และสังคมอย่างลึกซึ้ง ทั้งสามารถนำประสบการณ์นั้นมาพัฒนาความเป็นอยู่ในชีวิต อาชีพ และสังคมให้ดียิ่งขึ้น หลักสูตรท้องถิ่นจึงเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรแกนกลาง หรือหลักสูตรแม่บท

ซุ่ม กรไกร (2537) อธิบายถึงหลักสูตรระดับท้องถิ่นว่า เป็นหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นจากหลักสูตรแม่บทระดับชาติ มีลักษณะสอดคล้องกับสภาพปัญหา ความต้องการ และสภาพชีวิตจริงโดยส่งเสริม สนับสนุนให้นำทรัพยากรในท้องถิ่นมาใช้ให้เกิดประโยชน์มากที่สุด เพื่อพัฒนาชีวิต เศรษฐกิจและสังคม ปลูกฝังให้รักและมีส่วนร่วมในการพัฒนาท้องถิ่น อีกทั้งส่งเสริมความเป็นเลิศทางวิชาการเฉพาะกลุ่มตามศักยภาพสูงสุดของแต่ละบุคคล

ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2543) มีความเห็นเช่นเดียวกับนักการศึกษาข้างต้นว่า หลักสูตรท้องถิ่น คือการปรับ ขยาย หรือการสร้างหลักสูตรย่อยขึ้นมาเสริมหลักสูตรแม่บท โดยให้สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง ปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นเพื่อผู้เรียนจะได้ นำความรู้และประสบการณ์ไปใช้ในชีวิตจริงหรือเป็นประโยชน์ในชีวิตประจำวัน

นักการศึกษาในกลุ่มที่มองหลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงหลักสูตรแม่บท เป็นสำคัญแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า หลักสูตรท้องถิ่นเป็นหลักสูตรที่เกิดจากการปรับ เพิ่ม และขยายจากหลักสูตรแกนกลางหรือหลักสูตรแม่บททั้งสิ้น แม้ว่านักการศึกษาบางท่านในกลุ่มนี้ ให้ความเห็นว่านอกจากการปรับ เพิ่ม และขยายจากหลักสูตรแม่บทแล้ว หลักสูตรท้องถิ่นยังรวมไปถึงหลักสูตรย่อยที่สร้างขึ้นใหม่ด้วย แต่อย่างไรก็ตามหลักสูตรท้องถิ่นที่สร้างขึ้นใหม่นั้น ยังคงเป็นการสร้างโดยยึดเอาหลักสูตรแม่บทเป็นฐานสำคัญ ในการพัฒนาหลักสูตรเน้นไปที่การ ดำเนินการโดยครูเป็นหลัก การมองสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นแต่ละท้องถิ่นขึ้นอยู่กับครูเป็นสำคัญ

1.1.2 หลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงสภาพปัญหาและการสนองตอบต่อความต้องการของท้องถิ่นเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืนเป็นสำคัญ นักการศึกษาในกลุ่มนี้มองว่าหลักสูตรท้องถิ่นเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาท้องถิ่น และไม่ได้กำหนดชัดเจนว่าหลักสูตรท้องถิ่นเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรแม่บท ดังนี้

ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2539) มองว่า หลักสูตรท้องถิ่น คือ มวลประสบการณ์ที่สถานศึกษา หรือหน่วยงานและบุคคลในท้องถิ่นจัดให้แก่ผู้เรียนตามสภาพและความต้องการของท้องถิ่นนั้น ๆ

กรรณิการ์ แยมเกษร (2540) ให้ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นสรุปได้ว่า เป็นหลักสูตรที่โรงเรียนหรือครู และนักเรียนร่วมกันสร้างขึ้นเพื่อมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้นำไปใช้ใน ชีวิตจริง เรียนแล้วเกิดการเรียนรู้ สามารถนำไปใช้ได้อย่างมีคุณภาพและเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมอย่างมีความสุข หลักสูตรท้องถิ่นจึงเป็นหลักสูตรที่มาจากปัญหาและความต้องการของผู้เรียน เป็นหลักสูตรเฉพาะที่สร้างขึ้นเพื่อแก้ปัญหาในท้องถิ่น จะเป็นทางด้านอาชีพ หรือสามัญก็ได้

หรือปรับจากหลักสูตรที่มีอยู่ก็ได้แต่ต้องให้เป็นปัจจุบัน เป็นหลักสูตรที่ปรับให้เข้ากับชีวิตจริงของนักเรียนตามท้องถิ่นอย่างครบวงจร หรือเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน แต่ไม่มีในหลักสูตร

สำลี ทองธิว (2544) ให้คำอธิบายเกี่ยวกับหลักสูตรท้องถิ่นเป็น 2 ลักษณะ คือ

1) เป็นหลักสูตรที่ชาวบ้านมีส่วนร่วมในการสร้างอย่างเท่าเทียมกับครูและนักวิชาการจากภายนอก เนื้อหาสาระ โครงสร้างการจัดเวลา การจัดการและการบริหารหลักสูตร เป็นไปตามแนวคิดและหลักการที่ชาวบ้านในท้องถิ่นให้ความสำคัญ และเห็นว่าเป็นความจำเป็นที่สมาชิกของท้องถิ่นนั้นจะต้องเรียนรู้เพื่อความอยู่รอดตลอดจนการพัฒนาที่ยั่งยืนของท้องถิ่นนั้น โดยเฉพาะ มีการบูรณาการวัฒนธรรมท้องถิ่น ความเป็นท้องถิ่น กระบวนการเรียนรู้ตามวิถีท้องถิ่นกับความสามารถในการนำเทคโนโลยีใหม่ ๆ มาใช้เพื่อพัฒนาท้องถิ่นที่ยั่งยืน ชาวบ้านที่ร่วมสร้างหลักสูตรมีส่วนร่วมในการประเมินนักเรียน

2) เป็นหลักสูตรที่ชาวบ้านในชุมชนท้องถิ่นรวมตัวกันเป็นเครือข่ายจากหลาย ๆ องค์กรทั้งภาครัฐ เอกชน และกลุ่มธุรกิจเพื่อมุ่งสร้างความเข้มแข็งให้กับชุมชน หรือแก้ปัญหาที่กำลังเกิดขึ้นในชุมชน เนื้อหาสาระที่บรรจุในหลักสูตรเป็นเรื่องที่เกี่ยวกับภูมิปัญญาชาวบ้านโดยตรง เป็นสิ่งที่ชาวบ้านให้ความสำคัญ และเป็นสิ่งที่ชาวบ้านลงความเห็นร่วมกันว่าสามารถช่วยให้ชุมชนพัฒนาตนเองได้โดยคงความเป็นเอกลักษณ์ของตนไว้ ชาวบ้านจัดสรรงบประมาณทั้งหมดที่ใช้ในการพัฒนาและดำเนินการเอง

นักการศึกษาในกลุ่มที่มองหลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงสภาพปัญหาและการสนองตอบต่อความต้องการของท้องถิ่นเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืนเป็นสำคัญ ให้ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นว่า เป็นหลักสูตรที่ถูกสร้างขึ้นเพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการสร้างความเข้มแข็งของชุมชนให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืนขึ้นในท้องถิ่น หลักสูตรท้องถิ่นตามมุมมองของนักการศึกษาในกลุ่มนี้ไม่ได้ยึดหลักสูตรแม่บทเป็นหลัก เนื้อหาสาระ ประสบการณ์และกระบวนการเรียนรู้ในหลักสูตรเน้นว่าต้องเป็นสิ่งที่คนในชุมชนเห็นว่ามีค่าและจำเป็นที่คนในชุมชนจะต้องรู้และเข้าใจเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาหรือแก้ปัญหาของท้องถิ่น ทั้งนี้อาจอยู่ในลักษณะของการสร้างหลักสูตรขึ้นมาใหม่โดยไม่มีส่วนใดเกี่ยวข้องกับหลักสูตรแม่บทเลย หรืออาจสร้างโดยการคัดเลือกข้อความรู้และทักษะที่จำเป็นจากหลักสูตรแม่บทบางเรื่อง และเสริมเนื้อหาที่จำเป็นอื่น ๆ เข้ามาบูรณาการกับเนื้อหาในท้องถิ่นที่คนในชุมชนเห็นว่ามีค่าและสำคัญต่อการพัฒนาท้องถิ่น อย่างไรก็ตามเนื้อหา ทักษะและประสบการณ์ที่นำมาบูรณาการจะต้องได้รับการเห็นชอบจากคนในชุมชนก่อนที่จะนำไปสอนต่อไป ในการพัฒนาหลักสูตรเน้นไปที่การดำเนินการร่วมกันของครูและคนในท้องถิ่นอย่างเท่าเทียมกัน การมองสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นแต่ละท้องถิ่นขึ้นอยู่กับคนในท้องถิ่นเป็นสำคัญ

จากความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นข้างต้น แสดงให้เห็นที่มาที่แตกต่างกันของความหมายของหลักสูตรท้องถิ่น คือ หลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงหลักสูตรแม่บท มีที่มาจาก การที่ผู้สร้างหลักสูตรเริ่มต้นพิจารณาหลักสูตรแม่บทเป็นหลักว่ามีส่วนใดในหลักสูตรแม่บทที่เปิดโอกาสให้ผู้สร้างหลักสูตรสามารถปรับเปลี่ยนโดยนำเนื้อหาในท้องถิ่นมาเสริมเพิ่มเติม หรือมาแทนที่ได้ ในขณะที่ที่มาของหลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงสภาพปัญหาและการสนองตอบต่อความต้องการของท้องถิ่นนั้น ผู้สร้างหลักสูตรเริ่มต้นจากการพิจารณาสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นเป็นหลัก แล้วจึงคัดเลือกและนำสาระที่จำเป็นบางส่วนในหลักสูตรแม่บทเข้ามาเพิ่มเติม หรืออาจจะเป็นหลักสูตรที่เป็นเรื่องของท้องถิ่นโดยไม่มี การนำสาระ ที่จำเป็นใด ๆ ในหลักสูตรแม่บทมาเพิ่มเติมเลยก็ได้ ถึงแม้ว่าที่มาของหลักสูตรท้องถิ่นจะมีความแตกต่างกัน แต่จุดเน้นที่หลักสูตรท้องถิ่นทั้ง 2 ความหมายมีร่วมกันและเป็นปัจจัยสำคัญที่ขาดไม่ได้ของหลักสูตรท้องถิ่น ก็คือ หลักสูตรท้องถิ่นจะต้องมีความสอดคล้องกับสภาพปัญหา ความต้องการ และวิถีชีวิตของคนในท้องถิ่นแต่ละท้องถิ่นที่มีความแตกต่างกัน โดยมีเป้าหมาย เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้บนพื้นฐานของสภาพชีวิต เศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม ของท้องถิ่นของตน

1.2 ลักษณะการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในประเทศไทย

การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นให้เหมาะสมกับสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นนั้น กระทรวงศึกษาธิการ (กรมวิชาการ, 2536) ได้เปิดโอกาสให้ท้องถิ่น ซึ่งหมายถึงหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนระดับต่าง ๆ ได้แก่ โรงเรียน กลุ่มโรงเรียน อำเภอ จังหวัด เขตการศึกษา กรมต้นสังกัด และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่นได้ในลักษณะต่อไปนี้ คือ

1) *ปรับกิจกรรมการเรียนการสอนหรือจัดกิจกรรมเสริม* การพัฒนาหลักสูตรลักษณะนี้ท้องถิ่นสามารถกระทำได้กับทุกกลุ่มประสบการณ์ในหลักสูตรประถมศึกษา และใน รายวิชา บังคับและวิชาเลือกเสรีทุกรายวิชาและทุกกลุ่มวิชาในหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย โดยไม่ทำให้จุดประสงค์ เนื้อหา และคาบเวลาเปลี่ยนแปลงไปจากที่กำหนดไว้ใน หลักสูตรแม่บท

2) *ปรับรายละเอียดของเนื้อหา* เป็นการพัฒนาหลักสูตรโดยการลด หรือ เพิ่มเติม รายละเอียดของเนื้อหาจากหัวข้อหรือขอบข่ายที่ระบุไว้ในคำอธิบายของทุกกลุ่มประสบการณ์ หรือในคำอธิบายรายวิชา วิชาบังคับ และวิชาเลือกเสรีทุกรายวิชา ทุกกลุ่มวิชา ทั้งนี้ต้องไม่ทำให้จุดประสงค์ หัวข้อ หรือขอบข่ายเนื้อหา และคาบเวลาเรียนที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแม่บทเปลี่ยนแปลงไป

3) *จัดทำคำอธิบายหรือรายวิชาเพิ่มเติม* เป็นการพัฒนาหลักสูตรของท้องถิ่นด้วยการจัดทำคำอธิบาย หรือ ทำรายวิชาเพิ่มเติมจากที่มีปรากฏในหลักสูตร ดังนี้คือ

ระดับประถมศึกษา ท้องถิ่นสามารถจัดทำคำอธิบายในกลุ่มประสบการณ์ต่าง ๆ เพิ่มเติมขึ้นมาได้ในกรณีที่พบว่า เนื้อหาที่ต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้นั้นไม่ปรากฏในหลักสูตร โดยเฉพาะในกลุ่มการเรียนรู้และพื้นฐานอาชีพ และกลุ่มประสบการณ์พิเศษ ซึ่งการเพิ่มเติมคำอธิบาย ดังกล่าวนั้นจะต้องไม่ทำให้จุดประสงค์และคาบเวลาเรียนที่กำหนดไว้ในโครงสร้างเปลี่ยนแปลงไป อย่างไรก็ตาม เนื่องจากการศึกษาระดับประถมศึกษาเป็นการศึกษามากับ การจัดทำคำอธิบายเพิ่มเติมในหลักสูตรต้องคำนึงถึงเอกลักษณ์และความมั่นคงของชาติ รวมทั้ง การปกครองระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข

ระดับมัธยมศึกษา ท้องถิ่นสามารถจัดทำรายวิชาเพิ่มเติมได้เฉพาะส่วนที่เป็นวิชา บังคับเลือกและวิชาเลือกเสรีทุกกลุ่มวิชา โดยรายวิชาที่เพิ่มเติมนี้จะต้องไม่มีเนื้อหาซ้ำซ้อนกับ รายวิชาบังคับแกน บังคับเลือก และเลือกเสรีที่มีอยู่แล้วในหลักสูตรแม่บท

4) ปรับปรุงและ/หรือเลือกใช้สื่อการเรียนการสอนให้เหมาะสม การพัฒนาหลักสูตรของ ท้องถิ่นลักษณะนี้เป็นการปรับปรุง เลือกใช้สื่อการเรียนการสอนต่าง ๆ ที่มีอยู่ให้เหมาะสม สอดคล้องกับจุดประสงค์ เนื้อหาของทุกกลุ่มประสบการณ์หรือรายวิชาต่าง ๆ และสอดคล้องกับ สภาพของท้องถิ่น

5) จัดทำสื่อการเรียนการสอนชิ้นใหม่ เป็นการพัฒนาหลักสูตรโดยการจัดทำหนังสือ เรียน คู่มือครู หนังสือเสริมประสบการณ์ แบบฝึกหัด หรือเอกสารประกอบการเรียนการสอน อื่น ๆ ที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนกลุ่มประสบการณ์หรือรายวิชาต่าง ๆ ชิ้นใหม่ให้ เหมาะสมสอดคล้องกับจุดประสงค์ เนื้อหา และสภาพของท้องถิ่น ทั้งนี้สื่อการเรียนการสอนที่ ท้องถิ่นจะพัฒนาขึ้นมาใหม่นี้อาจจะใช้กับคำอธิบาย/รายวิชาที่มีอยู่แล้ว หรือเพิ่มเติมขึ้นมาใหม่ ก็ได้

การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นทั้ง 5 ลักษณะนี้มีความสอดคล้องกับแนวคิดของสังัด อุทรานันท์ (2532) ที่กล่าวถึงวิธีดำเนินการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นให้เหมาะสมกับสภาพปัญหา และสนองความต้องการของท้องถิ่นว่ามี 2 ลักษณะ คือ

1) การปรับหลักสูตรกลางให้เข้ากับหลักสูตรท้องถิ่น เนื่องจากหลักสูตรประถมศึกษาที่ ใช้ในประเทศไทยเป็นหลักสูตรที่ร่างขึ้นในส่วนกลางและได้ใช้หลักสูตรเดียวกันทั่วประเทศ ทั้งนี้ เพื่อให้ประชากรทั่วประเทศมีมาตรฐานขั้นต่ำทางด้านการศึกษาอยู่ในระดับเดียวกัน เนื้อหาสาระ บางอย่างในหลักสูตรแม่บทที่ใช้ทั่วไปในระดับประเทศเช่นนี้อาจจะไม่สอดคล้องกับสภาพปัญหา และความต้องการของท้องถิ่น ดังนั้นโรงเรียนหรือสถานศึกษาในท้องถิ่นสามารถทำการปรับ เนื้อหาสาระของหลักสูตรกลางในบางส่วนให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของ ท้องถิ่นได้โดยตรง

2) การสร้างหลักสูตรย่อยในระดับท้องถิ่นขึ้นมาเสริมหลักสูตรกลาง นอกจากการปรับ หลักสูตรกลางให้เข้ากับสภาพท้องถิ่นแล้ว โรงเรียนอาจดำเนินการสร้างหลักสูตรย่อยในระดับ ท้องถิ่นขึ้นมาเสริมหลักสูตรกลางได้ ซึ่งการจัดทำหลักสูตรในระดับท้องถิ่นนี้มีการดำเนินการกัน

อย่างกว้างขวางในเรื่องของหลักสูตรอาชีพในระดับมัธยมศึกษา หรือวิชาชีพต่าง ๆ ในกลุ่มประสบการณ์พิเศษสำหรับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 ได้ เมื่อโรงเรียนได้จัดทำหลักสูตรเสร็จเรียบร้อยแล้ว ก็ต้องนำเสนอต่อกระทรวงศึกษาธิการเพื่อให้ทำการพิจารณาอนุมัติและประกาศใช้ต่อไป

นอกจากการจัดทำหรือสร้างหลักสูตรรายวิชาใหม่ที่ไม่ได้ปรากฏอยู่ในหลักสูตรแม่บทให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่น หรือการสร้างหลักสูตรย่อยในระดับท้องถิ่นขึ้นมาเสริมหลักสูตรแม่บทโดยไม่ทำให้จุดประสงค์และคาบเวลาเรียนเปลี่ยนแปลงไปจากที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแม่บท และการปรับหลักสูตรแม่บทให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นโดยการปรับ เพิ่ม และ/หรือขยายเนื้อหาสาระรายวิชา กิจกรรมการเรียนการสอนในหลักสูตรแม่บท รวมทั้งการปรับ เพิ่ม และ/หรือจัดทำสื่อการเรียนการสอนขึ้นใหม่แล้ว ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2539) ยังเห็นว่าการพัฒนาหลักสูตรระดับท้องถิ่นสามารถทำได้โดยการพัฒนาขึ้นในลักษณะของหลักสูตรระยะสั้นสำหรับท้องถิ่นใดท้องถิ่นหนึ่งโดยเฉพาะ โดยไม่ต้องมีหลักสูตรแม่บทเป็นกรอบในการกำหนด

โดยสรุป การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในประเทศไทยสามารถกระทำได้ 3 ลักษณะ ดังนี้

- 1) การปรับหลักสูตรแม่บทให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่น โดยการปรับ เพิ่ม และ/หรือขยายเนื้อหาสาระรายวิชา กิจกรรมการเรียนการสอนในหลักสูตรแม่บท และการปรับ เพิ่ม/จัดทำสื่อการเรียนการสอนขึ้นใหม่
- 2) การสร้างหลักสูตรหรือรายวิชาใหม่ที่ไม่ได้ปรากฏอยู่ในหลักสูตรแม่บทให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นโดยที่มีหลักสูตรแม่บทเป็นกรอบในการกำหนด
- 3) การสร้างหลักสูตรสำหรับท้องถิ่นขึ้นใหม่ให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นโดยไม่ต้องมีหลักสูตรแม่บทเป็นกรอบในการกำหนด ซึ่งอาจจัดทำเป็นหลักสูตรระยะสั้นเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่งในท้องถิ่นก็ได้

1.3 กระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น

หลักสูตรท้องถิ่นต้องมีการปรับปรุง เปลี่ยนแปลง และพัฒนาขึ้นให้มีความเหมาะสมสอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของแต่ละท้องถิ่น โดยในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญหลายขั้นตอน ซึ่งนักการศึกษา และนักพัฒนาหลักสูตรได้เสนอกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นไว้ ดังนี้

สังต์ อุทรานันท์ (2532) ได้แสดงให้เห็นว่ากระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นควรจะมีการดำเนินการอย่างเป็นระบบและเป็นลำดับขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 จัดตั้งคณะทำงานซึ่งควรจะประกอบด้วยผู้ที่มีความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรอย่างน้อย 1 คน

ขั้นที่ 2 ศึกษาสภาพข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับสภาพของสังคมและความต้องการของสังคม

ขั้นที่ 3 กำหนดจุดมุ่งหมายสำหรับหลักสูตรท้องถิ่น

ขั้นที่ 4 พิจารณาความเหมาะสมของหลักสูตรกลางกับสภาพของท้องถิ่น

ขั้นที่ 5 ดำเนินการเลือกเนื้อหาสาระของหลักสูตรกลาง และ/ หรือจัดสร้างรายวิชาขึ้นมาใหม่

ขั้นที่ 6 ดำเนินการใช้หลักสูตร

ขั้นที่ 7 ประเมินผลการใช้หลักสูตร

ขั้นที่ 8 ทำการปรับปรุงแก้ไข

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2539) กำหนดกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นเป็น 9 ขั้น คือ

ขั้นที่ 1 ศึกษาและวิเคราะห์คำอธิบายรายวิชาในหลักสูตร (กิจกรรม เนื้อหา วัตถุประสงค์)

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์เนื้อหาโดยละเอียด และปรับเนื้อหาให้สอดคล้องกับท้องถิ่น

ขั้นที่ 3 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้

ขั้นที่ 4 จัดทำโครงสร้างเนื้อหา

ขั้นที่ 5 กำหนดรายละเอียดเนื้อหา

ขั้นที่ 6 จัดทำสื่อใหม่

ขั้นที่ 7 เขียนแผนการสอน

ขั้นที่ 8 นำแผนการสอนที่ปรับไปใช้

ขั้นที่ 9 ประเมินผลการใช้หลักสูตร

ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2539) อธิบายกระบวนการสำคัญในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 จัดตั้งคณะทำงานเพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับท้องถิ่น โดยคัดเลือกจากบุคคลที่มีความรู้ความสามารถในด้านเนื้อหาวิชา ด้านการสอน ด้านสภาพของท้องถิ่น และด้านการพัฒนาหลักสูตร ได้แก่ ครู ผู้บริหารโรงเรียนศึกษานิเทศก์ วิทยากรท้องถิ่น และนักวิชาการ

ขั้นที่ 2 ศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน

ก. ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับสภาพและความต้องการของชุมชน หรือท้องถิ่น สார்วจสภาพและความต้องการของผู้เรียน

ข. ศึกษาทำความเข้าใจหลักสูตรแม่บท

ค. วิเคราะห์ศักยภาพของโรงเรียน

- ขั้นที่ 3 กำหนดจุดประสงค์ของหลักสูตรท้องถิ่น
- ขั้นที่ 4 กำหนดเนื้อหา
- ขั้นที่ 5 กำหนดกิจกรรม
- ขั้นที่ 6 กำหนดคาบเวลาเรียน
- ขั้นที่ 7 กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผล
- ขั้นที่ 8 จัดทำเอกสารหลักสูตร
- ขั้นที่ 9 ตรวจสอบคุณภาพและการทดลองใช้หลักสูตร
- ขั้นที่ 10 เสนอขออนุมัติใช้หลักสูตร
- ขั้นที่ 11 นำหลักสูตรไปใช้
- ขั้นที่ 12 ประเมินผลหลักสูตร

กรรณิการ์ แยมเกษร (2540) ระบุขั้นตอนในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นว่าประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 สํารวจสภาพปัญหา

ก. วิเคราะห์หลักสูตร โดยครูเป็นผู้ศึกษาเนื้อหาที่หลักสูตรแม่บทกำหนดและพิจารณาว่าเนื้อหาเรื่องใด หรือหนังสือที่ใช้ในการอ่านประกอบไม่เล่มใดได้ตอบสนองการเรียนการสอนที่เป็นจริง เพื่อวางแผนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในเนื้อหานั้นขึ้นมาใหม่

ข. วิเคราะห์สภาพปัญหาและความเปลี่ยนแปลงที่ได้จากการสำรวจโดยนักเรียนเป็นผู้สำรวจสภาพชุมชน เน้นทางด้านสภาพปัญหาหรือสภาพที่นักเรียนอยากให้ปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้น หรือความต้องการในการเรียนรู้ หรือสิ่งที่สัมพันธ์กับชีวิตประจำวันของนักเรียน

ขั้นที่ 2 จัดหมวดหมู่สภาพปัญหาที่ส่งผลต่อผู้เรียน

ขั้นที่ 3 กำหนดความต้องการในการเรียนรู้ของแต่ละหมวดปัญหา และเรียงลำดับ หรือเลือกความต้องการที่จะนำไปเขียนแผนการสอนตามลำดับก่อนหลัง โดยมุ่งความเปลี่ยนแปลงและแก้ไขปัญหาในทางที่ดีขึ้น

ขั้นที่ 4 เขียนแผนการสอน (ตามความต้องการที่กำหนดไว้) ตามประเด็นหัวข้อต่อไปนี้

- ก. หัวข้อเนื้อหา (Theme)
- ข. สาระสำคัญ
- ค. ขอบเขตของเนื้อหา
- ง. จุดประสงค์ทั่วไป
- จ. จุดประสงค์เฉพาะ
- ฉ. กิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้กระบวนการ I-P-O (Input-process-Output) ตามวิธีของทฤษฎีเชิงระบบ (Systems Approach)

ช. สื่อการเรียนการสอน

ซ. การประเมินผล

สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดเชียงใหม่ (2542) ได้ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นร่วมกับท้องถิ่นตามกระบวนการต่อไปนี้ คือ

ขั้นที่ 1 คณะทำงาน ซึ่งประกอบไปด้วยครู ผู้บริหารโรงเรียน คนในชุมชน และศึกษานิเทศก์ ประชุมวิเคราะห์สภาพปัจจุบันของท้องถิ่น และกำหนดสภาพที่คาดหวังเกี่ยวกับท้องถิ่น

ขั้นที่ 2 ชุมชนร่วมกันกำหนดเนื้อหา และคัดเลือกผู้รู้เกี่ยวกับเนื้อหาที่กำหนด

ขั้นที่ 3 ชุมชนนำเสนอเนื้อหาสาระต่อครู และศึกษานิเทศก์

ขั้นที่ 4 ชุมชนปรับแก้เนื้อหาสาระตามข้อแนะนำของครู และศึกษานิเทศก์

ขั้นที่ 5 ครูวิเคราะห์หลักสูตรแม่บท และนำเนื้อหาสาระที่ชุมชนกำหนดมาจัดทำ

เป็นแผนการสอน

ขั้นที่ 6 ครูนำแผนการสอนไปใช้

ขั้นที่ 7 คณะทำงานร่วมกันประเมินผลหลักสูตรโดยใช้การสังเกต การสอบถาม แบบสำรวจ

ขั้นที่ 8 คณะทำงานนำผลที่ได้จากการประเมินมาร่วมกันวางแผนเพื่อพัฒนาการดำเนินงานต่อไป

สำลี ทองธิว (2544) กล่าวถึงกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นไว้ 2 ลักษณะ โดยลักษณะแรกมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 ครูศึกษาข้อมูลท้องถิ่น ศึกษาภูมิปัญญาท้องถิ่น วัฒนธรรม การประกอบอาชีพ วิถีชีวิต ความสัมพันธ์ของคนในชุมชนและแนวการมองปัญหาของชุมชน ตลอดจนกระบวนการเรียนรู้และวิธีการแก้ปัญหาเพื่อนำข้อมูลเหล่านี้มาสร้างเป็นเนื้อหาสาระ และประสบการณ์ในหลักสูตรท้องถิ่น พร้อมกันนั้นครูได้สร้างความสัมพันธ์กับชาวบ้านในลักษณะแนวราบ (horizontal relationship) สร้างบรรยากาศการเข้าเป็นเครือข่ายหนึ่งของชุมชน เพื่อเริ่มกระบวนการทำงานในรูปแบบแนวร่วมกับชาวบ้าน (collaborative model)

ขั้นที่ 2 ครูและชาวบ้านเข้าเป็นแนวร่วมจัดตั้งคณะกรรมการกำหนดรูปแบบของหลักสูตรท้องถิ่นตามแนวปรัชญาการศึกษาสำหรับท้องถิ่น (rural philosophy for education) โดยยึดเป้าหมาย สาระและกระบวนการเรียนรู้ของภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นหลัก และช่วยกันคัดสรรนำข้อความรู้ รวมทั้งประสบการณ์บางเรื่องเท่าที่จำเป็นที่นำเสนอในหลักสูตร แกนกลางมาบูรณาการเข้ากับสาระของท้องถิ่นเพื่อเสริมให้หลักสูตรท้องถิ่นมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขั้นที่ 3 ครูสร้างหลักสูตรท้องถิ่นพร้อมทั้งจัดทำเอกสารประกอบหลักสูตรเป็น เอกเทศจากหลักสูตรแกนกลาง ทั้งนี้กระทำภายใต้การกำกับดูแลของคณะกรรมการชุมชน

ขั้นที่ 4 ครูนำหลักสูตรที่ได้ไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการสร้างหลักสูตรท้องถิ่นตรวจสอบความสมบูรณ์ตามหลักการสร้างหลักสูตร แล้วจึงนำไปเสนอคณะกรรมการชุมชนเพื่อตรวจรับรองขั้นสุดท้ายก่อนนำไปทดลองใช้

ขั้นที่ 5 ครูทำการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรท้องถิ่นตามคำแนะนำของคณะกรรมการชุมชน และตามผลการทดลองใช้หลักสูตร

ขั้นที่ 6 ครูนำหลักสูตรท้องถิ่นไปใช้ตามกระบวนการ community as curriculum ผสมผสานกับในบริบทของโรงเรียน

ขั้นที่ 7 ครูและภูมิปัญญาท้องถิ่นได้ร่วมกันให้ความรู้และฝึกทักษะให้นักเรียนทำการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ขั้นที่ 8 คณะกรรมการชุมชนประเมินผลกระทบของหลักสูตรต่อชุมชน และนำเสนอผลต่อองค์กรเครือข่ายชุมชน

กระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในลักษณะที่ 2 อยู่ในแนวที่ชุมชนในท้องถิ่นทุกหน่วยสังคมเข้าเป็นแนวร่วมในลักษณะเครือข่ายความร่วมมือสร้างหลักสูตรที่มุ่งเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับชุมชนหรือแก้ปัญหาที่กำลังเกิดขึ้นในชุมชน โดยกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในลักษณะดังกล่าว มีขั้นตอนดังต่อไปนี้ คือ

ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียมการ ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการสร้างหลักสูตรซึ่งได้แก่ ครู ผู้แทนจากองค์กรบริหารตำบล กลุ่มอาสาสมัครจากหน่วยต่าง ๆ ข้าราชการบ้านญาติในพื้นที่เป็นจำนวนเท่ากันในแต่ละองค์กร ศึกษาวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลจากชุมชน

ขั้นที่ 2 ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการสร้างหลักสูตรท้องถิ่นลงมือเก็บข้อมูลจากชุมชนโดยใช้การสัมภาษณ์เจาะลึก สัมภาษณ์เฉพาะกลุ่ม ศึกษาจากเอกสารหลักฐานของจริง ซึ่งในระหว่างการเก็บข้อมูลมีการประชุม ตรวจสอบความถูกต้อง ความครบถ้วนและความชัดเจนของข้อมูลเป็นระยะ ๆ

ขั้นที่ 3 วิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากชุมชนมาจัดทำเป็นองค์ความรู้ท้องถิ่นในรูปของหนังสือ สื่อต่าง ๆ เช่น วีดิทัศน์ และแผ่นภาพ

ขั้นที่ 4 เผยแพร่องค์ความรู้ที่ได้ด้วยกระบวนการต่าง ๆ เช่น การจัดประชุม จัดค่ายเยาวชน แจกหนังสือและเอกสารให้ชาวบ้านได้นำไปศึกษา และติดต่อโรงเรียนเพื่อให้นำไปสอนนักเรียน

ขั้นที่ 5 ประเมินผลโดยดูจากความภาคภูมิใจ ความสามัคคีของคนในชุมชน และการนำองค์ความรู้ที่ได้รับการเผยแพร่ไปใช้ ถ้าเป็นในกรณีของโครงการบูรณะถาวรวัตถุ การประเมินจะดูจากผลที่เป็นรูปธรรมคือ จำนวนของถาวรวัตถุกลุ่มวัดร้าง สถานที่สำคัญทางประวัติศาสตร์ที่ได้รับการบูรณะตลอดจนการดูแลรักษาที่ต่อเนื่องโดยชาวบ้านในชุมชน

จากกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นข้างต้นแสดงให้เห็นว่า การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นต้องกระทำเป็นกระบวนการอย่างมีขั้นตอนตั้งแต่การเริ่มสำรวจสภาพปัญหาและ

ความต้องการของท้องถิ่นจนถึงการปรับปรุงหลักสูตรท้องถิ่นที่ได้พัฒนาขึ้นให้มีความสมบูรณ์สนองตอบปัญหาและสอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่นมากที่สุด สามารถกล่าวได้ว่ากระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นควรประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ศึกษาข้อมูลพื้นฐาน ได้แก่ สภาพปัญหา และความต้องการของท้องถิ่น รวมทั้งศึกษาหลักสูตรแม่บทเพื่อคัดสรรเนื้อหาสาระและประสบการณ์บางเรื่องที่สามารถนำมาบูรณาการกับข้อมูลในท้องถิ่นได้

ขั้นที่ 2 กำหนดองค์ประกอบของหลักสูตรท้องถิ่น ได้แก่ จุดประสงค์ เนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน คาบเวลาเรียน และเกณฑ์การวัดและประเมินผล

ขั้นที่ 3 จัดทำเอกสารหลักสูตร ได้แก่ คู่มือครู แผนการสอน หนังสืออ่านเพิ่มเติม และสื่อต่าง ๆ

ขั้นที่ 4 ตรวจสอบความสมบูรณ์ของเนื้อหา และความสมบูรณ์ตามหลักการสร้างหลักสูตร

ขั้นที่ 5 นำหลักสูตรไปใช้

ขั้นที่ 6 ประเมินผลการใช้หลักสูตร

ขั้นที่ 7 นำผลที่ได้จากการประเมิน มาพิจารณาเพื่อดำเนินการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงบางส่วนของหลักสูตรที่ยังไม่สมบูรณ์ ให้เป็นหลักสูตรที่สมบูรณ์สามารถใช้ในท้องถิ่นได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกับปัญหาและสอดคล้องต่อความต้องการของท้องถิ่นอย่างแท้จริง

เป็นที่น่าสังเกตว่าในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นนั้นจะแสดงให้เห็นถึงบุคคลผู้ที่มีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น หรือที่เรียกกันว่าคณะทำงาน ซึ่งนับว่ามีความสำคัญต่อความสำเร็จของหลักสูตรท้องถิ่นด้วย คณะทำงานในการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของนักการศึกษาข้างต้น ประกอบด้วย ครู ผู้บริหาร นักเรียน ศึกษานิเทศน์ นักวิชาการ และชาวบ้านซึ่งเป็นคนในท้องถิ่น โดยในแต่ละหลักสูตรจะมีสัดส่วนของกลุ่มบุคคลดังกล่าวไม่เท่ากันขึ้นอยู่กับจุดเน้นหรือมุมมองของนักวิชาการ ถึงแม้ว่าสังด์ อุทรานันท์ และกรมวิชาการจะไม่ได้ระบุอย่างชัดเจนว่ามีบุคคลใดเกี่ยวข้องในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น แต่เข้าใจได้ว่าทั้งสองคนมองตรงกันว่าน่าจะเป็นหน้าที่ของโรงเรียน ครู หรือข้าราชการที่อยู่ในท้องถิ่นและนักวิชาการ ในขณะที่ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ และสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดเชียงใหม่มีความเห็นตรงกันว่า นอกจากครู ผู้บริหารโรงเรียน นักวิชาการ ข้าราชการในท้องถิ่นหรือศึกษานิเทศก์แล้ว คนในชุมชนควรได้เข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นด้วย ซึ่งต่างจากกรณีการ แยมเกษร ที่มองว่าควรเป็นเรื่องของครู และนักเรียนที่ต้องมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น สำหรับสำลี ทองธิว กลับให้ความสำคัญของการทำงานร่วมกันระหว่างครูกับชาวบ้าน และการทำงานระหว่างกลุ่มชาวบ้านในท้องถิ่นด้วยตนเอง แม้ว่าในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของสำลี ทองธิวในลักษณะที่

1 จะมีผู้เชี่ยวชาญเข้ามาเกี่ยวข้องกับด้วยแต่ก็มีบทบาทแค่เพียงเป็นผู้ตรวจสอบดูความถูกต้องของหลักสูตรเท่านั้น

จากการพิจารณามุมมองที่แตกต่างกันของนักวิชาการเกี่ยวกับผู้ที่มีบทบาทในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นพบว่า ครูเป็นบุคคลหนึ่งที่นักวิชาการมีความเห็นตรงกันว่าต้องเป็นผู้ที่มีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น เนื่องจากครูไม่เพียงแต่จะเป็นผู้นำหลักสูตรไปใช้เท่านั้นครูยังมีหน้าที่ในการเลือกและจัดรวบรวมเนื้อหาหลักสูตรที่เป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับท้องถิ่นที่ผู้เรียนอาศัยอยู่ ซึ่งก่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดแก่ผู้เรียน ให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในชีวิตประจำวัน ในฐานะสมาชิกคนหนึ่งของท้องถิ่นที่มีความใกล้ชิดและรู้วัฒนธรรมของท้องถิ่น ครูจะเป็นผู้สามารถเข้าใจสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นได้ดี เนื่องจากในการศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นใด ๆ จะเป็นไปได้อย่างสมบูรณ์ผู้ที่ทำการศึกษาคือต้องเป็นคนในท้องถิ่น หรือรู้จักคุ้นเคยกับคนในท้องถิ่นนั้นเป็นอย่างดี มีสัมพันธภาพกับคนในท้องถิ่นอย่างใกล้ชิด สามารถทราบความรู้สึกและปัญหาที่แท้จริงของคนในท้องถิ่นเผชิญอยู่ (สำลี ทองธิว, 2526) แต่จากการศึกษาของสำลี ทองธิว (2541) พบว่าการเป็นคนในท้องถิ่นของครุนั้นทำให้ครูมองสภาพชุมชนในสายตาของคนในชุมชนคนหนึ่งเท่านั้น สิ่งที่ครูรู้จึงมักจำกัดอยู่เฉพาะในวงที่เกี่ยวกับครุนั้นก็คือเรื่องของนักเรียน เรื่องการขอความร่วมมือจากชาวบ้านเพื่อทำกิจกรรมภายในโรงเรียนเรื่องการติดต่อประสานงานระหว่างโรงเรียนและบ้านเพื่อจัดการศึกษาให้แก่นักเรียน แต่ครูยังขาดความรู้ในเรื่องของพื้นฐานความเป็นมาชุมชนซึ่งหมายถึงประวัติของชุมชน จุดเริ่มต้นของการประกอบอาชีพในชุมชน ความสัมพันธ์ของอาชีพต่าง ๆ ในชุมชน ตลอดจนคุณค่าทางวัฒนธรรมของงานอาชีพในชุมชน ซึ่งเป็นเนื้อหาสำคัญส่วนหนึ่งในหลักสูตรท้องถิ่น นอกจากนี้ครูไม่ได้พยายามเชื่อมโยงข้อมูลเกี่ยวกับท้องถิ่นที่ได้เข้าสู่เรื่องของการจัดการเรียนการสอน หรือการจัดทำหลักสูตร ไม่ได้ใช้การจัดการศึกษาในระบบโรงเรียนเพื่อเข้าแก้ไขปัญหา หรือเพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาท้องถิ่น ดังนั้นการมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรนอกจากจะทำให้ครูได้รับรู้และเรียนรู้สภาพการณ์และปัญหาที่แท้จริงของท้องถิ่น มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับท้องถิ่นมากขึ้น ได้พัฒนาสัมพันธภาพระหว่างครูกับชุมชนรวมทั้งมีโอกาสในการทำงานร่วมกับชุมชนเพื่อส่งเสริมความเป็นท้องถิ่นแล้ว ยังจะทำให้ครูได้คุ้นเคยกับการพัฒนาเนื้อหาเหตุการณ์ที่เป็นปัจจุบันเกี่ยวกับวิชาที่ตนเองสอน ได้เชื่อมโยงหลักสูตรและการสอนเข้าด้วยกัน รวมทั้งเกิดการพัฒนาทักษะการร่วมมือในการทำงานกับเพื่อนครูในการพิจารณาตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน (Saban, 1995) อย่างไรก็ตาม สเตนเฮาส์ (Stenhouse, 1983) เห็นว่าการพัฒนาหลักสูตรจะเกิดขึ้นไม่ได้หากไม่มีการพัฒนาครู ครูควรได้รับการฝึกให้รู้จักปรับหลักสูตรให้เหมาะสมกับบริบทที่ครูกำลังเผชิญอยู่ งานในการพัฒนาหลักสูตรต้องการผู้ที่ได้รับการฝึกฝนมาเป็นพิเศษและมีประสบการณ์ในการวิเคราะห์ความต้องการของสังคม มีความรู้เกี่ยวกับความสนใจ รวมทั้งกิจกรรมและวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน

1.4 ปัญหาในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของครู

นับตั้งแต่การประกาศใช้หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) เป็นต้นมา โรงเรียนประถมศึกษาหลายโรงเรียนได้มีการดำเนินงานด้านการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่น ซึ่งจากการศึกษาของ วราภรณ์ บางเลี้ยง (2535) อังกูล สมคะเนย์ (2535) ปราณีเปี่ยมคล้า (2537) วิจิตร ไชยศิลป์ (2537) กิตติพิศ ศิริสูตร (2538) มณฑิชา ชนะสิทธิ์ (2539) ยุติ กังสตาล (2542) และนิตยา บุตรศรี (2542) พบว่าครูชั้นประถมศึกษา และมีธยมศึกษาได้ทำการพัฒนาหลักสูตรในลักษณะของการปรับหลักสูตรแม่บทให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่น โดยการปรับกิจกรรมการเรียนการสอนหรือกิจกรรมเสริม ปรับหรือเพิ่มเติมรายละเอียดเนื้อหา ปรับสื่อการสอนที่มีอยู่แล้ว และจัดทำสื่อการเรียนการสอนขึ้นใหม่ ทางด้านการจัดทำเนื้อหาหรือรายวิชาขึ้นใหม่นั้นไม่ปรากฏว่ามีครูในระดับชั้นใดจัดทำ โดยในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของครูนั้นมีปัญหาและอุปสรรคที่ครูต้องเผชิญหลายประการ

ประการแรก คือ ครูไม่มีความรู้ความเข้าใจในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น รวมทั้งขาดเอกสารและแหล่งความรู้ จึงเป็นเหตุให้ครูไม่สามารถกำหนดรายละเอียดการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการสอน และการวัดผลประเมินผลให้สอดคล้องกับเนื้อหาวิชาได้อย่างมีคุณภาพ (วราภรณ์ บางเลี้ยง, 2535; อังกูล สมคะเนย์, 2535; ปราณีเปี่ยมคล้า, 2537; วิจิตร ไชยศิลป์, 2537; กิตติพิศ ศิริสูตร, 2538; มณฑิชา ชนะสิทธิ์, 2539; ยุติ กังสตาล, 2542; และนิตยา บุตรศรี, 2542) นอกจากนี้ ครูเคยชินกับการสอนตามเนื้อหาจากหนังสืออ่านประกอบ จากคู่มือครูที่จัดทำโดยกระทรวงศึกษาธิการ รวมทั้งเคยชินต่อการใช้หลักสูตรและแผนการสอนที่สำเร็จรูปจึงไม่ถนัดที่จะพัฒนาหลักสูตรขึ้นใช้เอง (สำลี ทองธิว, 2544)

ประการที่สอง คือ ครูไม่มีความรู้ความเข้าใจ ไม่มีข้อมูลเกี่ยวกับสภาพของท้องถิ่น และภูมิปัญญาในท้องถิ่น ครูจึงไม่สามารถคัดเลือกหรือนำเอาภูมิปัญญาในท้องถิ่นมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น (อังกูล สมคะเนย์ 2535; ปราณี เปี่ยมคล้า, 2537; และนิตยา บุตรศรี, 2542) ซึ่งปัญหาในข้อนี้ สำลี ทองธิว (2541, 2544) ได้อธิบายว่าเหตุที่ครูขาดความรู้ความเข้าใจประวัติความเป็นมาและพื้นฐานทางสังคมวัฒนธรรมในแง่ลึกนั้น เนื่องมาจากความสัมพันธ์ของครูกับชาวบ้านเป็นความสัมพันธ์อย่างผิวเผิน เกิดขึ้นเป็นครั้งเป็นคราวในงานต่าง ๆ ของโรงเรียนและหมู่บ้าน เช่น การนำวงดุริยางค์ของโรงเรียนไปร่วมงานพิธีในหมู่บ้าน และการขอความร่วมมือจากชาวบ้านในการดำเนินงานต่าง ๆ ของโรงเรียน ซึ่งเมื่อเสร็จสิ้นงานแล้วก็ไม่มีการติดต่อกันอีก ชาวบ้านกับโรงเรียนจะติดต่อบริสัมพันธ์กันอีกครั้งก็ต่อเมื่อฝ่ายหนึ่งฝ่ายใดต้องการความช่วยเหลือ การไม่มีความใกล้ชิดผูกพันกันมากพอระหว่างชาวบ้านกับครู ประกอบกับการจัดการศึกษาในลักษณะที่โรงเรียนเป็นผู้รับผิดชอบการจัดการเรียนการสอนเพียงสถาบันเดียวทำให้ชาวบ้านเกรงใจ และไม่สะดวกใจที่จะให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับความต้องการที่แท้จริงของชาวบ้าน ไม่กล้าที่จะให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับเปลี่ยนระบบการจัดการศึกษาให้สนองตอบต่อ

สภาพวิถีวัฒนธรรมและค่านิยมของชาวบ้าน นอกจากนี้สำลี ทองธิว (2541) ยังพบว่าครูมีจุดอ่อนในแง่ระเบียบวิธีวิจัย โดยเฉพาะวิธีวิจัยภาคสนาม (field study) ซึ่งรวมถึงการสร้างและใช้เครื่องมือประเภทแบบสอบถาม แบบสัมภาษณ์ และการสังเกตในการเก็บข้อมูล การบันทึกข้อมูลและการตีความข้อมูล ซึ่งนับว่าเป็นเงื่อนไขที่สำคัญมากเงื่อนไขหนึ่งในการศึกษาข้อมูลและลักษณะโดยทั่วไปของชุมชน

ประการที่สาม คือ ครูมีภารกิจมากจึงไม่มีเวลาหรือไม่คิดที่จะนำภูมิปัญญาชาวบ้านมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น (อังกฤษ สมคะเนย์, 2535; ศิริชัย อนันตผล, 2535; มณฑิชา ชนะสิทธิ์, 2539; และนิตยา บุตรศรี, 2542)

ประการที่สี่ คือ โรงเรียนขาดงบประมาณในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น (อังกฤษ สมคะเนย์, 2535; วิจิตร ไชยศิลป์, 2537; และมณฑิชา ชนะสิทธิ์, 2539)

ประการสุดท้าย คือ การขาดลักษณะชุมชนการเรียนรู้ในกลุ่มครู สำลี ทองธิว (2544) พบว่า การขาดบรรยากาศของชุมชนการเรียนรู้ทำให้การดำเนินการสร้างหลักสูตรท้องถิ่นในระยะแรก ๆ นั้น ครูไม่สามารถเริ่มต้นช่วยกันวางแผนศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับชุมชน บางคนไม่สามารถดำเนินการเก็บข้อมูลท้องถิ่นร่วมกันด้วยเวลาและความสนใจไม่ตรงกัน และไม่สามารถนำข้อมูลที่หลากหลายที่ได้มาแลกเปลี่ยนอภิปรายเพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับวัฒนธรรมท้องถิ่นและวิถีชีวิต การประกอบอาชีพ การที่ครูต่างคนต่างทำนี้เมื่อครูคนใดคนหนึ่งเกิดข้อข้องใจระหว่างกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นครูจะทิ้งภาระงานนั้นไว้และหันไปให้ความสนใจกับงานประจำอื่น ๆ แทน หรือรอจนกว่าจะมีผู้หรือนักวิชาการจากภายนอกมาให้ความช่วยเหลือ ซึ่งเป็นเหตุให้การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของครูเป็นไปโดยไม่ราบรื่น ดังนั้น เมื่อทางโรงเรียนต้องการให้ครูคนอื่น ๆ พัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นเรื่องอื่น ๆ ขึ้นใช้บ้าง ครูกลุ่มที่เคยดำเนินการพัฒนาหลักสูตรจึงไม่สามารถให้คำแนะนำแก่เพื่อนครูเกี่ยวกับการศึกษาข้อมูลจากท้องถิ่น หรือกระบวนการสร้างหลักสูตรท้องถิ่นได้ชัดเจน ทั้งนี้เนื่องจากความรู้และข้อมูลที่ครูกลุ่มดังกล่าวได้เรียนรู้ นั้น เป็นข้อมูลดิบที่ยังไม่มีการวิเคราะห์ อภิปรายเพื่อสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งพอที่จะนำมาสังเคราะห์เป็นองค์ความรู้ที่สามารถนำไปเผยแพร่ต่อไปได้

ปัญหาในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของครูสามารถสรุปได้ 2 ประการใหญ่ ๆ ก็คือ

1) ปัญหาที่เกิดจากปัจจัยภายนอก ซึ่งได้แก่ ระบบการจัดการศึกษาเดิมที่มีการกำหนดหลักสูตรและแผนการสอนมาจากส่วนกลาง เป็นเหตุให้ครูเคยชินต่อการปฏิบัติตามหลักสูตรและแผนการสอนสำเร็จรูปแทนการคิดสร้างหลักสูตรและแผนการสอนขึ้นด้วยตนเอง รวมทั้งการกำหนดภาระงานที่นอกเหนือจากการสอนที่ครูแต่ละคนต้องรับผิดชอบมากเกินไปทำให้ครูไม่มีเวลาทุ่มเทให้กับการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นได้เต็มที่ การจัดให้ความรู้ เอกสาร และแหล่งค้นคว้าเพิ่มเติมที่ไม่สามารถสนองตอบต่อความต้องการของครูจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง นำมาซึ่งการขาดความรู้ความเข้าใจในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของครู ตลอดจนการขาดการจัดสรรงบประมาณที่เพียงพอและเหมาะสมในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของโรงเรียน

2) ปัญหาที่เกิดจากปัจจัยภายใน ซึ่งได้แก่ ตัวครูเอง ครูขาดความรู้ความเข้าใจในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น ขาดทักษะในการเก็บข้อมูลจากท้องถิ่นเพื่อนำมาสร้างเป็นเนื้อหาหลักสูตร ขาดความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นกับชาวบ้านอันก่อให้เกิดช่องว่างระหว่างโรงเรียนกับชุมชน ซึ่งเป็นเหตุให้ครูไม่มีความรู้ความเข้าใจประวัติความเป็นมาและพื้นฐานทางสังคมวัฒนธรรมในแง่ลึก ในขณะที่เดียวกันทำให้ชาวบ้านเกิดความเกรงใจ และไม่สะดวกใจที่จะให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับความต้องการที่แท้จริงของชาวบ้าน ไม่กล้าที่จะให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับเปลี่ยนระบบการจัดการศึกษาให้สนองตอบต่อสภาพวิถีวัฒนธรรมและค่านิยมของชาวบ้าน ตลอดจนการขาดทักษะในการสร้างชุมชนการเรียนรู้ของครูเป็นเหตุให้การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นเป็นไปอย่างไม่ราบรื่นซึ่งส่งผลให้ครูเกิดการท้อแท้และหมดกำลังใจที่จะดำเนินการพัฒนาหลักสูตรต่อไป

ชัยอนันต์ สมุทวณิช (สัมภาษณ์, 15 สิงหาคม, 2545) ได้ให้มุมมองเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดจากปัจจัยภายนอกและปัจจัยภายในนี้ว่า โดยภาพรวมแล้วปัญหาเหล่านี้เกิดจากการที่ระบบการศึกษาของไทยในระยะกว่าร้อยปีที่ผ่านมาได้มีบทบาทสำคัญในการเป็นเครื่องมือของผู้ปกครองในการสร้างรัฐประชาชาติที่เน้นเอกภาพของประชาชนในชาติท่ามกลางความหลากหลายทางวัฒนธรรมย่อย ภาษาถิ่น และสภาพทางภูมิศาสตร์ ตลอดจนวิถีชีวิต ด้วยเหตุนี้การมีหลักสูตรแม่บทจึงเป็นเครื่องมือและวิธีการหลักที่รัฐประชาชาติใช้ในการหลอมรวมความหลากหลายต่าง ๆ เพื่อสร้างเอกภาพภายในชาติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสร้างความสำคัญของความเป็นพลเมืองตามแบบฉบับของศูนย์กลาง การดำเนินการเช่นนี้มีความสมเหตุสมผลในการตอบโต้กับการท้าทายของลัทธิล่าอาณานิคมและเป็นการสร้างความผูกพันและความชอบธรรมให้แก่ระบอบการปกครองที่ในระยะเวลาร้อยปีก่อนจำเป็นจะต้องมีการรวมศูนย์อำนาจสู่ส่วนกลาง

แม้ผลรวมที่เกิดขึ้นจากการอาศัยระบบการศึกษาสร้างเอกภาพจะเป็นผลดีต่อความมั่นคงและเสถียรภาพของรัฐประชาชาติก็ตาม แต่ก็มีส่วนทำให้ความเป็นชุมชนท้องถิ่นอ่อนแอลง เมื่อครูเป็นตัวแทนของอำนาจรัฐ ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับชุมชนจึงมีสองด้าน ด้านหนึ่งเป็นความสัมพันธ์เชิงผู้อุปถัมภ์ ที่ให้ความรู้แก่ชุมชน แต่อีกด้านหนึ่งเป็น ความสัมพันธ์เชิงราชการ ซึ่งความสัมพันธ์ด้านแรกเป็นความสัมพันธ์ส่วนบุคคลที่ครูและสมาชิกของชุมชนสามารถควบคุมและปรับเปลี่ยนสภาวะความสัมพันธ์นั้นได้ ส่วนความสัมพันธ์เชิงราชการนั้นเป็นความสัมพันธ์ที่ทั้งครูและชุมชนต่างตกเป็นเบี้ยล่างของระบบที่ไม่อาจควบคุมหรือปรับเปลี่ยนได้มากนัก เว้นแต่จะมีการเปลี่ยนแปลงในระบบเสียก่อน ดังเช่นได้มีการออกพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 เป็นต้น

เมื่อมีการปรับเปลี่ยนระบบการปกครองที่ให้ความสำคัญแก่การกระจายอำนาจและการเปิดโอกาสให้ชุมชนท้องถิ่นมีส่วนร่วมในการกำหนดวิถีชีวิตของชุมชนมากขึ้น การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นจึงมีความเป็นไปได้มากขึ้นตามไปด้วย ประเด็นสำคัญก็คือ *เมื่อมีโอกาสแล้วครู*

และชุมชนจะต้องเรียนรู้ร่วมกันใหม่เพื่อพัฒนาหลักสูตรให้เป็นเครื่องมือในการเพิ่มพลังอำนาจในการแก้ปัญหาและยกระดับคุณภาพชีวิตของชุมชน

2. การพัฒนาวิชาชีพครู

ครู เป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดของการศึกษา เนื่องจากครูเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้และการพัฒนาการทุกด้านของนักเรียนซึ่งจะเติบโตเป็นกำลังสำคัญของชาติในอนาคต ถึงแม้ว่าในสังคมยุคโลกาภิวัตน์ รูปแบบการเรียนรู้จะเปลี่ยนแปลงไปตามกระแสของสังคมที่เต็มไปด้วยข้อมูลข่าวสารหลากหลาย จนดูเหมือนว่าบทบาทของครูในการจัดการเรียนการสอนจะลดลง ตรงกันข้ามครูกลับมีความสำคัญมากขึ้นต่อความสำเร็จของการพัฒนาประเทศ คณะศึกษาศาสตร์ โครงการ "การศึกษาไทยในยุคโลกาภิวัตน์" (2542) กล่าวว่า งานของครูเป็นงานสร้างคน ซึ่งมีความสำคัญใหญ่หลวงต่อประเทศของเรา การจุดประกายการเรียนรู้ การสร้างเด็ก ๆ ให้มีความหวัง กำลังใจและแนวทางในการประกอบอาชีพได้อย่างมั่นคงในท้องถิ่นของตนเอง การเป็นต้นแบบความคิด การปลูกฝังความสมถะและค่านิยมกินพอดี อยู่พอดี วิถีไทยให้เด็ก ๆ เห็นคุณค่าของวิถีชีวิตที่เรียบง่าย ตลอดจนการเป็นปราชญ์ด้านเด็กไทยและสังคมไทยมิให้ล้าหลังและทอดทิ้งคุณค่าทางวัฒนธรรม และความงดงามของขนบธรรมเนียมประเพณีของไทยเราเอง ไปหลงใหลกับกระแสวัฒนธรรมโลกาภิวัตน์ที่ทำให้คนในสังคมเราเอืออแอตต่อกันน้อยลง เหล่านี้ล้วนเป็นงานสำคัญของครูในการช่วยเหลือประเทศชาติทั้งสิ้น การที่ครูจะประกอบภารกิจที่สำคัญดังกล่าวอย่างสมบูรณ์ได้ ครูจะต้องมีผู้ที่มีประสิทธิภาพ และคุณภาพทั้งในด้านความรู้ ความสามารถ และคุณลักษณะอื่น ๆ ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนการสอนในยุคโลกาภิวัตน์ เพื่อสร้างสรรค์เด็กไทยให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นจึงมีความจำเป็นที่ครูจะต้องตื่นตัว ใฝ่รู้ ใฝ่เรียน สนใจเข้าร่วมกระบวนการพัฒนา และนำผลการพัฒนาไปใช้เพิ่มคุณภาพของนักเรียนให้สูงยิ่งขึ้น ครูจะต้องถือเป็นหน้าที่ที่จะต้องพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเองอยู่เสมอ

2.1 ความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู

การพัฒนาวิชาชีพครูนับว่ามีความสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากการพัฒนาวิชาชีพครูเป็นกระบวนการสร้างสรรค์ระบบกลไกการพัฒนาคุณภาพครูให้ส่งผลต่อคุณภาพการศึกษาโดยรวม การพัฒนาวิชาชีพครูเป็นการเตรียมและสนับสนุนครูในการช่วยเหลือนักเรียนให้ประสบความสำเร็จในมาตรฐานการเรียนรู้ และการพัฒนาที่สูง โดยครูจะได้พัฒนาความรู้ ความชำนาญในด้านเนื้อหาวิชา ยุทธศาสตร์การสอน การใช้เทคโนโลยี รวมทั้งความรู้อื่น ๆ ที่จำเป็นในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้อยู่ในมาตรฐานที่สูงขึ้น คอริโคแรน (Corcoran, 1999) เห็นว่าการพัฒนาวิชาชีพครูควรจะเน้นใน 3 ด้านต่อไปนี้ คือ 1) ความรู้ของครูเกี่ยวกับเนื้อหาวิชา

หากครูมีความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาวิชามากเท่าใด จะทำให้ครูสอนได้ดีขึ้นเท่านั้น 2) การช่วยให้ครูสามารถปรับเปลี่ยนและใช้หลักสูตรได้ 3) ควรเน้นความเสมอภาคของครู

โครงการพัฒนาวิชาชีพครูที่ได้จัดขึ้นในหลายปีที่ผ่านมา ส่วนใหญ่จะจัดขึ้นมาเพียงชั่วคราวชั่วคราวตามกระแสความนิยมในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ไม่ได้จัดขึ้นเพื่อให้เป็นส่วนหนึ่งของยุทธศาสตร์การปฏิรูปในระยะยาว การพัฒนาวิชาชีพครูถูกมองว่าเป็นสิ่งแรกที่ควรจะต้องตัดออกไปหากงบประมาณในทางด้านการศึกษามีจำกัด อย่างไรก็ตามความคาดหวังที่จะให้ครูมีมาตรฐานการสอนในระดับสูง และมีความรับผิดชอบในการเผชิญกับเรื่องที่ทำนายเกี่ยวกับการจัดการศึกษาจะไม่ได้รับผลสำเร็จหากนักการศึกษาไม่ได้ช่วยเหลือครูให้มีโอกาสได้เรียนรู้เนื้อหาและทักษะใหม่ ๆ (US. Department of Education, 1996a)

2.2 จุดอ่อนของการพัฒนาวิชาชีพครูตามที่ได้ปฏิบัติกันมา (traditional professional development) และลักษณะของโครงการพัฒนาวิชาชีพครูที่ดี

ไลเบอร์แมน (Lieberman, 1995) อธิบายไว้ว่าในการปฏิรูปการพัฒนาวิชาชีพครู ควรมีการสนับสนุนให้ครูได้มีการเปลี่ยนแปลงวิธีการทำงานอย่างแท้จริง ครูควรมีโอกาสในการอภิปราย ได้คิด และได้ทดลองเกี่ยวกับการปฏิบัติการใหม่ ๆ นั่นก็คือครูต้องมีการเรียนรู้ พัฒนาแนวคิดใหม่ ๆ และใช้แนวคิดนั้นในการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางดังต่อไปนี้ คือ 1) การเปลี่ยนบทบาทใหม่ เช่น เป็นที่ปรึกษาทางด้านการจัดการเรียนการสอนให้แก่เพื่อนครู (peer coach) เป็นครูนักวิจัย (teacher researcher) 2) สร้างโครงการใหม่ ๆ ขึ้นมา เช่น กลุ่มการร่วมมือในการแก้ปัญหา (problem solving group) คณะทำงานเพื่อการตัดสินใจ (decision-making team) 3) ริเริ่มงานใหม่ ๆ เช่น เขียนบทความ และโครงการ วิเคราะห์ หรือทำกรณีศึกษาเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน และ 4) สร้างวัฒนธรรมแห่งการสืบสอบ ซึ่งครูจะได้เรียนรู้เกี่ยวกับวิชาชีพของตนเอง รวมทั้งเป็นส่วนที่สามารถดำเนินการขณะที่ปฏิบัติการสอนและการปฏิบัติงานในโรงเรียน ไลเบอร์แมน (Lieberman) เห็นว่าการพัฒนาวิชาชีพครูตามที่ได้ปฏิบัติกันมามีจุดอ่อนอยู่หลายประเด็น ดังนี้

- 1) ไม่ได้คำนึงถึงวิธีการเรียนรู้ของครู
- 2) มักจะละเลยการพิจารณาปัญหาในการปฏิบัติงานของครู
- 3) การฝึกปฏิบัติไม่ได้ถูกนำมาเป็นส่วนหนึ่งในการเรียนรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติงานของครู
- 4) การสอนถูกมองว่าเป็นเพียงชุดของทักษะเฉพาะ ครูต้องทิ้งห้องเรียนเพื่อไปสร้างความรู้เกี่ยวกับศิลปะการสอน
- 5) การอบรมมักจะไม่คำนึงถึงบริบทที่แท้จริงที่ครูกำลังเผชิญ
- 6) ยุทธวิธีที่ใช้เพื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงมักจะไม่พิจารณาความสำคัญของการช่วยเหลือ สนับสนุน และความสำคัญของการเรียนรู้

7) ครูไม่สามารถใช้ความรู้ที่ได้จากการโครงการพัฒนาวิชาชีพ หรือสร้างอะไรใหม่ ๆ จากความรู้ที่นั้น ๆ ในโรงเรียน เนื่องจากไม่มีเวลาและไม่มีปัจจัยที่จำเป็นที่จะช่วยสนับสนุนไลเบอร์แมน (Lieberman) กล่าวต่อไปอีกว่า การเปลี่ยนแปลงจากการสอนแบบตรง (direct teaching) ที่นักการศึกษาเป็นผู้บอกเนื้อหาความรู้เป็นการเรียนรู้ภายในโรงเรียน (in-school learning) ซึ่งได้ดำเนินการเป็นยุทธวิธีการพัฒนาวิชาชีพระยะยาวนั้น ไม่ได้มีเป้าหมายเพียงแต่การเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานเท่านั้นแต่ยังรวมไปถึงการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมในโรงเรียนอีกด้วย การสร้างเครือข่ายในการทำงาน การทำงานแบบเป็นแนวร่วม และการมีส่วนร่วมในการทำงานเป็นการสร้างสังคมในการเรียนรู้เกี่ยวกับวิชาชีพให้แก่ครู ซึ่งจะช่วยสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติการสอนของครูให้เป็นไปในทางที่ดีขึ้น

สำหรับจุดอ่อนของการพัฒนาวิชาชีพครูของประเทศไทย ซึ่งเกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2542) ได้กล่าวถึงลักษณะของโครงการจัดการศึกษาและอบรมครูประจำการว่าเกิดปัญหาสำคัญหลายประการ ดังนี้

1) ขาดการส่งเสริมการพัฒนาครูอย่างจริงจัง เนื่องจากผู้บริหารไม่เห็นความสำคัญและขาดงบประมาณในการสนับสนุนครูให้มีการพัฒนาตนเอง

2) ขาดโครงการพัฒนาครูประจำการที่ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง ครูประจำการมีโอกาสในการเข้าร่วมโครงการพัฒนาตนเองน้อย โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูที่อยู่ในโรงเรียนขนาดเล็กตามต่างจังหวัด

3) โครงการจัดการศึกษาและอบรมครูประจำการส่วนใหญ่จัดขึ้นโดยหน่วยงานของรัฐบาล ซึ่งมีจุดอ่อน คือ

3.1) กรม หรือกองต่าง ๆ ไม่ได้ใช้ทรัพยากรบุคคลในหน่วยงานของตัวเองในการจัดโครงการพัฒนาครูประจำการที่มีประสิทธิภาพ

3.2) รัฐบาลเป็นผู้กำหนดนโยบายและรูปแบบของการพัฒนาครู โดยไม่เปิดโอกาสให้ครูประจำการได้เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการดังกล่าว เป็นสาเหตุให้โครงการพัฒนาครูเหล่านั้นไม่สามารถตอบสนองความต้องการที่แท้จริงของครู นอกจากนี้หลักสูตรของโครงการพัฒนาครูเน้นในเรื่องของทฤษฎีมากกว่าการฝึกปฏิบัติจริง

3.3) เนื้อหาของโครงการพัฒนาครูที่จัดขึ้นไม่ทันต่อเหตุการณ์ ไม่มีการใช้นวัตกรรมใหม่ ๆ จึงไม่น่าสนใจและไม่สอดคล้องกับความต้องการของครูและสภาพที่เป็นจริงในโรงเรียน

3.4) ครูไม่สามารถนำความรู้ที่ได้รับจากโครงการพัฒนาครูประจำการไปใช้ได้จริงเนื่องจากหลักสูตรในการจัดการศึกษาและอบรมการส่วนใหญ่ ถูกออกแบบโดยหน่วยงานของทางราชการ

3.5) ขาดระบบและวิธีการในการจัดการศึกษาและอบรมครูประจำการที่มีประสิทธิภาพ หลักสูตรในการจัดอบรมไม่สอดคล้องสภาพปัญหาและความต้องการของครู

เน้นทฤษฎีมากกว่าการฝึกปฏิบัติ ครูไม่สามารถนำความรู้ที่ได้จากการอบรมไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน

3.6) ขาดการติดตามและประเมินผลหลังการจัดอบรม

3.7) ขาดนโยบายที่ชัดเจนเกี่ยวกับการพัฒนาครูประจำการ

ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ และแมกเลากลิน (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995) เห็นว่าการเรียนรู้เพื่อให้สามารถนำความรู้ไปปฏิบัติในสถานการณ์ที่เป็นจริงได้ไม่สามารถทำเป็นชุดความรู้สำเร็จรูป หรือจัดกระทำแบบบนลงล่าง (top-down) เหมือนรูปแบบการพัฒนาครูประจำการที่ได้ปฏิบัติกันมา การพัฒนาวิชาชีพครูในยุคแห่งการปฏิรูปการเรียนรู้ไม่ควรเป็นแค่เพียงการให้ทักษะใหม่ ๆ หรือความรู้ใหม่ ๆ แก่ครูเท่านั้น แต่ควรรวมไปถึงการเปิดโอกาสให้ครูได้ฝึกการคิดสะท้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเองอย่างมีวิจารณญาณ ตลอดจนได้สร้างความรู้ ความเชื่อเกี่ยวกับเนื้อหา การจัดการเรียนการสอน และผู้เรียน การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพต้องเน้นที่กระบวนการสอนและกระบวนการเรียนรู้ ให้โอกาสครูได้เป็นทั้งผู้สอนและผู้เรียน รวมทั้งให้ครูได้มีประสบการณ์ในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นด้วย การพัฒนาวิชาชีพครูที่ได้ผลมากที่สุดจะเกิดขึ้นเมื่อครูเป็นผู้ที่เรียนรู้ตลอดชีพ และเมื่อครูได้เรียนรู้ในบริบทที่ตนเองกำลังเผชิญ (Farrell, 1998) เบลล์และกิลเบิร์ต (Bell and Gilbert, 1994) พบว่าครูจะสามารถพัฒนาความเชื่อ และความคิด พัฒนาการปฏิบัติการสอนในห้องเรียน และรู้สึกมีส่วนร่วมในการเปลี่ยนแปลง

คณะกรรมการพัฒนาศาสตร์การเรียนรู้ (Committee on Developments in the Science of Learning, 1999) ได้กล่าวถึงการอบรมเชิงปฏิบัติการตามแบบที่กระทำกันมาว่า มักจะเกี่ยวข้องกับเรื่องที่ไม่สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมที่เป็นจริง และไม่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นในการรับรู้ของครู ในทางตรงกันข้ามได้มีงานวิจัยหลายเรื่องที่ชี้ให้เห็นว่า กิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูที่ประสบความสำเร็จมากที่สุด คือ กิจกรรมที่มีการขยายระยะเวลาในการทำกิจกรรมมากขึ้น และสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาชุมชนในการเรียนรู้ของครู ซึ่งกิจกรรมดังกล่าวก่อให้เกิดผลสำเร็จได้ด้วยการเปิดโอกาสในการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และการอภิปรายร่วมกัน รวมทั้งแลกเปลี่ยนผลของการตัดสินใจกันด้วย ชุมชนการเรียนรู้ของครูยอมรับพื้นฐานความรู้ที่แตกต่างกันของครู ตลอดจนความหลากหลายของความพร้อมในการเรียนรู้

ลักษณะของโครงการพัฒนาวิชาชีพครูที่ดีตามแนวคิดของดาร์ลิง-แฮมมอนด์ และแมกเลากลิน (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995) มีดังนี้

1) ต้องเป็นเรื่องที่เกี่ยวกับการสอน การประเมินผล การฝึกสังเกต และการสะท้อนกลับการปฏิบัติงานของตนเอง ซึ่งทำให้ครูเกิดความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง

- 2) ต้องเน้นกระบวนการสืบสอบ การคิดสะท้อนกลับ และการทดลอง
- 3) ต้องเป็นกระบวนการทำงานแบบร่วมแรงร่วมใจ (collaborative) ครูมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนความรู้ และเน้นชุมชนแห่งการฝึกปฏิบัติของครูมากกว่าการทำงานเพียงลำพัง
- 4) ต้องมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับงานของครู
- 5) ต้องเป็นโครงการระยะยาว ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง มีความเข้มข้น ส่งเสริมการช่วยเหลือกันและการแก้ปัญหาที่พบจากการปฏิบัติงาน
- 6) ต้องสัมพันธ์เชื่อมโยงกับทิศทางการเปลี่ยนแปลงของโรงเรียน

U.S Department of Education (1996a) เห็นว่าหลักการในการพัฒนาวิชาชีพครูให้มีคุณภาพในระดับสูง มีดังนี้

- 1) เน้นครูเป็นศูนย์กลางในการเรียนรู้
- 2) เน้นความแตกต่างระหว่างบุคคล วิทยาลัย และหน่วยงาน
- 3) สนับสนุน และเคารพในความสามารถด้านสติปัญญา และการเป็นผู้นำของครู ครูใหญ่ และบุคลากรอื่น ๆ ในโรงเรียน
- 4) สะท้อนให้เห็นถึงความสามารถในการทำวิจัย และการปฏิบัติการสอน รวมทั้งการเรียนรู้อื่น ๆ และการเป็นผู้นำ
- 5) สนับสนุนให้ครูได้มีการพัฒนาความชำนาญในด้านเนื้อหาวิชา ยุทธวิธีการสอน การใช้เทคโนโลยี และปัจจัยพื้นฐานที่สำคัญ เพื่อให้การจัดการเรียนการสอนของครูมีคุณภาพสูง
- 6) สนับสนุนให้มีการดำเนินการสืบสอบ และการปรับปรุงการปฏิบัติงานในโรงเรียนในแต่ละวัน
- 7) มีการวางแผนโครงการอย่างร่วมแรงร่วมใจ ระหว่างผู้ที่ต้องการมีส่วนร่วมในโครงการพัฒนาวิชาชีพครู และผู้อำนวยการความสะดวก (facilitator)
- 8) ต้องจัดเวลา และแหล่งความรู้อื่น ๆ อย่างพอเพียง
- 9) เป็นโครงการระยะยาวที่มีความสอดคล้องเกี่ยวเนื่องกัน
- 10) มีการประเมินโครงการทั้งหมด โดยดูจากผลกระทบของโครงการที่มีต่อการเพิ่มประสิทธิภาพของครู และการเรียนรู้ของนักเรียน การประเมินนี้จะเป็นแนวทางที่แสดงถึงผลของการพัฒนาวิชาชีพครูที่จะเกิดต่อไปในภายหลัง

อาร์บัคเคอร์ และเมอร์เรย์ (Arbucker and Merrey, 1989 อ้างถึงใน Fleming, 1996) ได้กำหนดองค์ประกอบสำคัญของโครงการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพไว้ ดังต่อไปนี้

- 1) มีการจัดเวลาสำหรับครู ผู้บริหารโรงเรียน และบุคลากรในโรงเรียนคนอื่น ๆ ได้พูดคุยและทำงานด้วยกัน
- 2) ทำการยกเลิกนโยบาย หรือ การปฏิบัติงานที่ขัดแย้งกับนวัตกรรมเป็นการชั่วคราว

- 3) ครูต้องสามารถเข้าถึงข้อมูลที่มีอยู่ในโรงเรียน รวมทั้งข้อมูลที่มีอยู่ในประเทศ ใช้ข้อมูลนั้นกับนักเรียนและใช้เป็นแนวทางในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน และการประเมินผล
- 4) ครูต้องมีโอกาสในการใช้เครื่องมือใหม่ หรือ ความคิดใหม่ ๆ เพื่อการอภิปราย และตัดสินใจเกี่ยวกับประเด็นปัญหาที่ครูกำลังเผชิญในการทำงาน
- 5) จัดเวลาสำหรับการพัฒนาวิชาชีพอย่างเหมาะสม โดยบรรจุลงในปฏิทินและตารางการปฏิบัติงานของโรงเรียน
- 6) หัวหน้าระดับจะต้องให้ความมั่นใจในการสนับสนุนและส่งเสริมให้ครูได้เรียนรู้เกี่ยวกับทักษะใหม่ ๆ
- 7) โรงเรียนหรือหน่วยงานที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษาในจังหวัดต้องจัดเตรียมสิ่งกระตุ้นหรือรางวัลสำหรับครูที่ใช้เวลามากขึ้นในการเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ
- 8) มีการรวมความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ และแนวทางในการเปลี่ยนแปลงบุคลากรและองค์กรไว้ในโครงการพัฒนาวิชาชีพครู
- 9) มีการเชื่อมโยงกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู ความต้องการที่แตกต่างกันของครู รวมทั้งเป้าหมายของโรงเรียนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาในจังหวัดให้มีความสอดคล้องกันอย่างชัดเจน
- 10) โครงการพัฒนาวิชาชีพครูต้องมีความสอดคล้องกับปรัชญาและโครงสร้างการดำเนินงานของโรงเรียนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาในจังหวัด

ลิตเติล (Little, 1993) ได้เสนอแนะลักษณะของการพัฒนาวิชาชีพครูที่เปิดโอกาสให้ครูได้พัฒนาการทำงาน ซึ่งได้แก่ การร่วมมือกันในเนื้อหาวิชา และเครือข่ายการทำงานของครูเป็นต้น นอกจากนี้ลิตเติล (Little) ยังได้กำหนดหลักการซึ่งสามารถใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมินผลสำเร็จของกิจกรรมที่ใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครู โดยหลักการดังกล่าวมีดังนี้

- 1) การพัฒนาวิชาชีพครูจะต้องให้ความรู้ที่มีความหมาย สังคม และการร่วมมือกับเพื่อนร่วมงานในด้านความคิด และวัตถุไม่ว่าจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับการสอนหรือไม่ก็ตาม
- 2) การพัฒนาวิชาชีพครูต้องมีรายละเอียดที่ชัดเจนในบริบทของการสอนและประสบการณ์ของครู มันต้องให้วิธีการแสวงหาความคิดใหม่ ๆ ที่สัมพันธ์กับความต่างของแต่ละบุคคล ประวัติของสถาบัน การปฏิบัติ และสถานการณ์ต่าง ๆ
- 3) การพัฒนาวิชาชีพครูให้การส่งเสริมข้อมูลที่ขัดแย้งกัน ในการเป็นโรงเรียนที่ดี ความสอดคล้องกันอาจไม่ได้เป็นสิ่งที่น่าสนใจที่สุดของครูและนักเรียน
- 4) การพัฒนาวิชาชีพครูใช้การฝึกปฏิบัติการสอนในห้องเรียนในบริบทที่กว้างขึ้นเกี่ยวกับการปฏิบัติงานในโรงเรียน และงานเกี่ยวกับการศึกษาของนักเรียน ซึ่งกระตุ้นให้เกิดสัดส่วนของภาพที่กว้างขึ้นที่มีวัตถุประสงค์ และการปฏิบัติของการจัดการเรียนการสอน ให้ครูได้เห็นและกระทำบนความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์ของนักเรียน การปฏิบัติการสอนในห้องเรียนของครูและความกว้างของโครงสร้างและวัฒนธรรมของโรงเรียน

5) การพัฒนาวิชาชีพครูเตรียมครูให้ใช้เทคนิค และการดำเนินการตามกระบวนการสืบสวนสอบสวน และทำทนายความปรารถนาของครูที่มักจะมีบริโภคความรู้จากงานวิจัยน้อยกว่าจากความสามารถในการเชื่อมโยงให้เกิดความรู้และการประเมินความรู้ที่ถูกอ้างโดยผู้อื่น

6) การควบคุมจัดการในเรื่องของการพัฒนาวิชาชีพครูต้องแน่วแน่ในการควบคุมความสมดุลระหว่างความสนใจส่วนบุคคลและความสนใจของสถาบัน

ชัยอนันต์ สมุทวณิช (สัมภาษณ์, 15 สิงหาคม, 2545) ให้ความเห็นว่า สำหรับครูไทยนั้น นอกจากจะต้องมีการพัฒนาวิชาชีพครูแล้ว ควรคำนึงถึงการพัฒนาเจตคติของครูด้วย เนื่องจากครูไทยต้องตกอยู่ในสภาพของผู้ถูกกระทำมาโดยตลอด ครูไทยส่วนใหญ่ไม่ว่าจะเป็นครูในโรงเรียนรัฐบาล หรือโรงเรียนเอกชนจึงขาดความมั่นใจในตนเอง และขาดความคิดสร้างสรรค์ ดังนั้นการพัฒนาวิชาชีพครูจึงควรมีส่วนที่เกี่ยวกับการสร้างเจตคติควบคู่กันไปด้วย เพราะการพัฒนาวิชาชีพครูที่ขาดการสร้างความสำเร็จ ความเชื่อมั่นในวิชาชีพ และความเชื่อมั่นในตนเองย่อมเป็นการพัฒนาที่ไม่ยั่งยืน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนาบทบาทของครูในฐานะของผู้ที่ต้องเป็นหัวเรี่ยวหัวแรงในการทำงานร่วมกับชุมชนซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญต่อการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น

จากแนวคิดของนักการศึกษาข้างต้นนี้แสดงให้เห็นว่า รูปแบบโครงการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพควรเป็นมากกว่าการนั่งฟังและรับข้อมูลจากการอบรมเชิงปฏิบัติการ หรือการประชุมสัมมนาที่จัดขึ้นมาในช่วงเวลาสั้น ๆ ซึ่งเนื้อหาความรู้ที่จัดให้นั้นไม่มีความสอดคล้องเชื่อมโยงกับงานที่ครูต้องปฏิบัติจริงในโรงเรียน U.S Department of Education (1996b) เห็นว่า การพัฒนาวิชาชีพครูควรมีรูปแบบที่ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง มีเนื้อหาเข้มข้นและบูรณาการเข้าเป็นส่วนหนึ่งของงานที่ครูกำลังปฏิบัติอยู่เป็นประจำ การจัดกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูให้เหมาะสมกับยุคแห่งการปฏิรูปการเรียนรู้ควรมีลักษณะที่ให้ครูได้เรียนรู้ด้วยตัวเอง (self study) มีกลุ่มการเรียนรู้ (group study) ใช้กระบวนการสืบสอบเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติ (inquiring into practice) มีการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ (action research) และมีการปรึกษา (consultant) ร่วมกับเพื่อนหรือผู้ในเทศก์ ในขณะเดียวกัน การพัฒนาวิชาชีพครูต้องแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่ดีซึ่งเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานของคุณ และเพิ่มความสำเร็จในการเรียนรู้ของนักเรียน จุดเน้นของการพัฒนาวิชาชีพครู คือสิ่งที่ครูในแต่ละโรงเรียนต้องการจะรู้และสามารถนำความรู้นั้นไปใช้กับนักเรียนได้จริง การสร้างชุมชนแห่งวิชาชีพซึ่งหมายถึง การทำงานร่วมกันเพื่อวางรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพ และดำเนินการตามแนวทางนั้น รวมทั้งมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่ครูแต่ละคนตระหนัก

2.2 รูปแบบและแนวทางในการพัฒนาวิชาชีพครู

U.S Department of Education (1998) ได้เสนอแนวทางสำคัญในการทำให้เกิดการพัฒนาวิชาชีพของครูไว้ 2 แนวทางดังนี้

1) โรงเรียนการพัฒนาวิชาชีพ (professional development school) ซึ่งถูกนำมาแทนที่ความสัมพันธ์แบบดั้งเดิมระหว่างสถาบันฝึกหัดครูกับโรงเรียน โดยทั้ง 2 สถาบันจะร่วมมือกันคือ โรงเรียนจะเป็นสถานที่ที่ดีที่สุดในการฝึกปฏิบัติวิชาชีพ ในขณะที่ทางสถาบันฝึกหัดครูจะได้รับความรู้จากครูผู้ที่กำลังปฏิบัติในโรงเรียน

2) การสร้างเครือข่ายครู (teacher networking) ในปัจจุบันมีเครือข่ายครูเพื่อการพัฒนาวิชาชีพมากมาย เช่น North Oakota Study Group สำหรับผู้ที่อยู่ในวงการการศึกษาที่รักความก้าวหน้า และ Vermont's Bread Loaf Network สำหรับนักการศึกษาในเขตชนบท โดยเครือข่ายครูเหล่านี้เป็นแรงสำคัญในการทำให้เกิดความก้าวหน้าในการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างมาก

แนวคิดในการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพนั้น นักการศึกษาหลายท่านมีความเห็นตรงกันว่า ควรให้ครูได้ใช้กระบวนการสืบสอบในการสร้างความรู้เพื่อการพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเอง ทั้งนี้เนื่องจากการสร้างความรู้จากได้รับประสบการณ์ที่หลากหลายด้วยตนเองสามารถสนองตอบต่อความแตกต่างของแต่ละบุคคล และความรู้ดังกล่าวสามารถคงอยู่ต่อไป แนวคิดของการให้ครูเป็นผู้สืบสวน ค้นคว้า จะเปิดโอกาสให้ครูซึ่งต้องตั้งคำถาม ตั้งสมมติฐานได้ตระหนักถึงเป้าหมายในการปฏิบัติงาน การดำเนินการปฏิบัติงาน นักเรียน และบริบทในโรงเรียนของตนเอง Richardson (nd.) ได้แบ่งรูปแบบของการพัฒนาวิชาชีพครูออกเป็น 3 รูปแบบดังนี้

1) รูปแบบที่จัดโดยบุคคลภายนอก (externally set) นับว่าเป็นรูปแบบที่เป็นลักษณะพื้นฐานของการพัฒนาวิชาชีพครู กระบวนการของรูปแบบได้รับการพัฒนาขึ้นและถูกนำไปใช้โดยบุคคลภายนอกซึ่งไม่ได้มีส่วนร่วมในการพัฒนาวิชาชีพครู การเข้าร่วมดำเนินการมักจะอยู่ในรูปของการได้รับคำสั่งให้ปฏิบัติ หรือเกิดจากความจำเป็น ลักษณะของการพัฒนาวิชาชีพครูตามรูปแบบนี้บางครั้งเป็นการนิเทศ ซึ่งครูแต่ละคนต้องทำการสังเกตการปฏิบัติงานของเพื่อน และให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติงานนั้น ๆ การพัฒนาวิชาชีพครูในรูปแบบของการจัดโดยบุคคลภายนอกนี้ไม่ได้แสดงให้เห็นว่าเป็นประโยชน์ในการสนับสนุนให้ครูได้ใช้กระบวนการสืบสอบ

2) รูปแบบที่ครูเป็นผู้ริเริ่ม (teacher initiated) เป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพที่ครูหรือกลุ่มครูเป็นผู้ดำเนินการเพื่อการปรับปรุงและพัฒนาการปฏิบัติงาน ในลักษณะของการดำเนินการโดยครูเพียงคนเดียวหมายถึงครูเป็นผู้กำหนดความก้าวหน้าทางวิชาชีพของตนเอง ได้แก่ การเข้าเรียนเพิ่มเติมในมหาวิทยาลัย สำหรับการดำเนินการโดยกลุ่มครูนั้น ได้แก่ การมีกลุ่มเรียนรู้ในโรงเรียน หรือกลุ่มเรียนรู้นอกโรงเรียน เช่น เครือข่ายทางคอมพิวเตอร์

กระบวนการสืบสอบของรูปแบบนี้จะถูกกำหนดขึ้นมาด้วยความสมัครใจของครูหรือกลุ่มครู โครงการ กระบวนการดำเนินงาน และเนื้อหาสำหรับการพัฒนาวิชาชีพต่างก็ถูกกำหนดขึ้นโดยครูหรือกลุ่มครูเช่นกัน บทบาทของบุคคลภายนอก ซึ่งอาจเป็นนักวิชาการในมหาวิทยาลัย สามารถเข้ามาเกี่ยวข้องในรูปแบบของการเป็นที่ปรึกษา รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่ครูเป็นผู้ริเริ่มนี้มีวัตถุประสงค์หลักคือ เพื่อช่วยให้ครูเข้าใจสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นทั้งกับนักเรียน และที่เกิดขึ้นกับตัวครูเอง และครูจะสามารถจัดการกับสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นอย่างไร จะมีวิธีการปรับปรุงการทำงานในรูปแบบใด

3) รูปแบบของการเป็นแนวร่วม (collaborative) เป็นการทำงานแบบเป็นแนวร่วมระหว่างบุคคล 2 คนหรือมากกว่านั้น โดยที่สมาชิกคนหนึ่งในกลุ่มจะเป็นผู้เตรียมการหรือ ผู้อำนวยการความสะดวกสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครู ส่วนสมาชิกที่เหลือจะเป็นผู้ได้รับความรู้ การจัดการโครงการพัฒนาหน่วยงาน ศูนย์ฝึกหัดครู และโรงเรียนการพัฒนาวิชาชีพนับว่าเป็นรูปแบบของการพัฒนาวิชาชีพแบบการร่วมแรงร่วมใจ

รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูตามแนวคิดของริชาร์ดสัน (Richardson) นี้สามารถกล่าวได้ว่ามีทั้งลักษณะที่ดำเนินการแบบเป็นแนวร่วมโดยคนเพียง 2 คน และดำเนินการเป็นกลุ่มสำหรับการเป็นแนวร่วมโดยคน 2 คนนั้น ริชาร์ดสัน (Richardson) เห็นว่าเป็นการทำงานร่วมกันระหว่างนักวิจัยจากมหาวิทยาลัยในห้องถิ่น หรือครูคนอื่น ๆ กับครูที่ปฏิบัติงานในห้องเรียนใดห้องเรียนหนึ่งเกี่ยวกับประเด็นที่ครูผู้นั้นสนใจ ในขณะที่การร่วมแรงร่วมใจแบบเป็นกลุ่มนั้นเป็นการทำงานร่วมกันของกลุ่มครูโดยการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการกับที่ปรึกษาซึ่งเป็นบุคคลภายนอก โดยที่ปรึกษาจะมีหน้าที่อำนวยความสะดวกในเรื่องของกระบวนการ

สปาร์คส์ และโลกส์-ฮอว์ลีย์ (Sparks and Loucks-Horsley, 1990 อ้างถึงใน Fleming, 1996) เชื่อว่าการพัฒนาวิชาชีพครูต้องมีจุดเน้น ช่วงระยะเวลา ความเข้มข้นในหลาย ๆ รูปแบบ โดยสปาร์คส์ และโลกส์-ฮอว์ลีย์ได้เสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ 5 รูปแบบดังนี้

1) การพัฒนาผู้ปฏิบัติงานตามแนวทางของแต่ละบุคคล (individually guided staff development) โดยครูจะอ่านสิ่งตีพิมพ์ที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพ ฝึกการอภิปรายร่วมกับเพื่อนร่วมงาน และทดลองยุทธวิธีใหม่ ๆ ด้วยตัวเอง อาจจะมีหรือไม่มีการใช้กระบวนการกำหนดเป้าหมายอย่างเป็นทางการซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของแผนการนิเทศ หรือการประเมินในระดับโรงเรียนหรือระดับจังหวัด จุดเน้นของรูปแบบคือ แต่ละคนสามารถตัดสินใจเกี่ยวกับความต้องการในการเรียนรู้ด้วยตนเองและดำเนินการตามความต้องการนั้น ๆ

2) การสังเกต หรือการประเมินผล (observation/assessment) ครูผู้อาวุโสทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาของครูใหม่ หรือทำหน้าที่เป็นผู้สังเกตการปฏิบัติงาน และให้คำแนะนำแก่เพื่อนครู เพื่อให้ผลสะท้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนที่สอดคล้องกับเป้าหมายของครู แต่ละคนรวมทั้งเป้าหมายของโรงเรียน จุดเน้นของรูปแบบนี้คือ การพัฒนาทางวิชาชีพหมายถึงความสามารถในการสะท้อนกลับและการวิเคราะห์

3) การมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาและการปรับปรุง (involvement in a development/improvement process) ครูได้รับการสอบถามให้สร้างหรือปรับเปลี่ยนหลักสูตร ออกแบบโครงการใหม่ ๆ หรือมีส่วนร่วมในกระบวนการปรับปรุงอย่างเป็นระบบ จุดเน้นหนึ่งของรูปแบบนี้คือ การเรียนรู้ของผู้ใหญ่จะมีประสิทธิภาพเมื่อเขามีเรื่องที่ต้องการจะรู้ หรือมีปัญหาที่ต้องการการแก้ไข จุดเน้นอีกประการหนึ่งคือครูจะได้แลกเปลี่ยนความคิดเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วม

4) การอบรม (training) เป็นโครงการพัฒนาวิชาชีพครูที่ได้ปฏิบัติกันมาซึ่งหมายถึงการเสนอผลงาน การบรรยาย การสาธิต การแสดงบทบาทสมมติ และ/หรือกิจกรรมกลุ่มย่อยที่จัดขึ้นตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด จุดเน้นของรูปแบบนี้คือ การพัฒนาวิชาชีพครูตามที่ได้ปฏิบัติกันมาจัดเตรียมครูเพื่อการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานที่กำลังเป็นอยู่ในปัจจุบัน และใช้วิธีการใหม่ ๆ ในการจัดการเรียนการสอน

5) การสืบสอบอย่างต่อเนื่อง (continuous inquiry) การสืบสอบของครูกำลังเป็นที่ยอมรับกันว่าเป็นรูปแบบของการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีความถูกต้องเหมาะสม มีงานวิจัยหลายเล่มที่แสดงให้เห็นว่าครูที่ทำการศึกษเกี่ยวกับห้องเรียนของตนเอง มีข้อมูลเพื่อการตัดสินใจว่าเมื่อใดควรทำวิจัย และควรทำวิจัยอย่างไรมากขึ้น มีการพัฒนาความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงานมากขึ้น มีการพัฒนาทัศนวิสัยกว้างขึ้น ครูสามารถทำการสืบสอบเป็นรายบุคคล หรือทำเป็นกิจกรรมแบบเป็นแนวร่วมกับกลุ่มเพื่อนครูก็ได้ การสืบสอบของครูบางครั้งเรียกว่า การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ หรือการปรับปรุงคุณภาพ กระบวนการสืบสอบนี้เริ่มต้นด้วยการตั้งคำถาม สร้างแผนการปฏิบัติงาน เก็บข้อมูล และวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อหารูปแบบและข้อสรุป ข้อค้นพบของครูจะถูกนำมาใช้ประกอบการตัดสินใจ และตัดสินใจการปฏิบัติงานของตนเอง จุดเน้นที่สำคัญของรูปแบบนี้คือ ครูจะสามารถสร้างความเข้าใจใหม่ ๆ จากคำถามและการเก็บข้อมูลของตนเอง เพื่อตอบคำถามนั้น

ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ และแมกเลากลิน (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995) กล่าวถึงการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพของครูว่า สามารถเกิดขึ้นได้ทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน โดยรูปแบบของการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพที่เกิดขึ้นภายนอกโรงเรียนนั้น ดาร์ลิง-แฮมมอนด์และแมกเลากลิน มีแนวคิดที่ว่า การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพควรเกิดจากชุมชนของวิชาชีพซึ่งขยายวงกว้างออกมาเหนือห้องเรียนและโรงเรียน ชุมชนดังกล่าวสามารถจัดได้ในรูปแบบของการรวมกลุ่มครูที่สอนในวิชาเดียวกัน หรือกลุ่มครูที่พบประเด็นปัญหาในการจัดการเรียนการสอนที่คล้ายคลึงกัน ชุมชนของวิชาชีพตามแนวคิดของดาร์ลิง-แฮมมอนด์ และแมกเลากลิน ได้แก่

- 1) การร่วมมือกันอย่างร่วมแรงร่วมใจระหว่างโรงเรียนและมหาวิทยาลัยในการพัฒนาหลักสูตร การทดลองทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือการทำวิจัย
- 2) เครือข่ายการทำงานระหว่างครู และระหว่างโรงเรียน
- 3) การเป็นร่วมมือกับชุมชนโดยการเข้าเป็นสมาชิกขององค์กรเยาวชน

4) การมีส่วนร่วมของครูในกิจกรรมระดับอำเภอ จังหวัด และระดับชาติ

สำหรับรูปแบบการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพที่เกิดภายในโรงเรียนนั้น ดาร์ลิง-แฮมมอนต์ และแมกเลากลิน กล่าวว่าวัฒนธรรมและธรรมเนียมปฏิบัติในโรงเรียน จะต้องสนับสนุนให้มีการสืบสอบโดยใช้วิจารณ์งานในการปฏิบัติการสอนในรูปแบบของชุมชนแห่งการปฏิบัติงานซึ่งส่งเสริมครูให้มาพบกันเพื่อร่วมมือกันในการแก้ปัญหา พิจารณาแนวคิดใหม่ ๆ และวางแผนเป้าหมายของการปฏิบัติงานในโรงเรียน โอกาสในการเรียนรู้เกิดขึ้นในโรงเรียนได้หลายลักษณะ เช่น การประชุมของแต่ละสาขาวิชา การจัดสัมมนาย่อยซึ่งครูจะร่วมกันพิจารณาสื่อ เอกสารที่ใช้ในการสอน ผลงานของนักเรียน และการวางแผนหลักสูตร การเป็นครูนักวิจัยโดยครูจะทำการสืบสอบและวิเคราะห์การปฏิบัติงานของตนเอง (school-based research and inquiry) การตรวจสอบการปฏิบัติงานของเพื่อนครู (peer review) การประเมินการทำงานของเพื่อนครู (peer evaluation) และการชี้แนะ ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการทำงานของเพื่อนครู (peer coaching)

เอลเลียท (Elliot, 1991) ซึ่งเป็นผู้ที่มิพบทบาทในขณะทำงานเกี่ยวกับการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการในสหราชอาณาจักร กล่าวว่าความเข้าใจในเรื่องของการศึกษา ความรู้ การเรียน และการสอนจะต้องเกิดจากการฝึกปฏิบัติซึ่งครูจะต้องเชื่อมโยง และทดสอบทฤษฎีของตนเองหรือของผู้อื่นและพัฒนาขึ้นเป็นการปฏิบัติ เขาแสดงให้เห็นว่าการที่ครูได้ทำวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นวิธีการพัฒนาการปฏิบัติงานของครู ความคิดเห็นของเอลเลียท (Elliot) ได้รับการสนับสนุนโดยโครงการปฏิรูปหลักสูตรในสหราชอาณาจักรซึ่งอยู่บนพื้นฐานของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ โดยเป็นการวิเคราะห์เกี่ยวกับการปฏิบัติงานของครู 3 โครงการ คือ Humanities Curriculum Project ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรขึ้นอยู่กับความสามารถของครูในการวิเคราะห์ตนเอง โครงการ Ford Teaching Project ซึ่งชี้ให้เห็นว่าครูสามารถพัฒนาความรู้ในวิชาชีพของตนเองเกี่ยวกับการเข้าไปปัญหาที่เกิดขึ้นในห้องเรียนได้โดยการฝึกวิเคราะห์การปฏิบัติงานของตนเอง และโครงการ Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการฝึกวิเคราะห์สามารถทำให้ครูมีการพัฒนาวิชาชีพ มีการเชื่อมโยง และพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน รวมทั้งทฤษฎีที่ครูนำมาใช้เป็นแนวทางในการปฏิบัติการสอน

เคมมิสและกรันดี (Kemmis and Grundy, 1997) กล่าวถึงการพัฒนาครูในออสเตรเลียว่ามีโครงการ Innovative Link Project ขึ้นเพื่อให้ครูได้ทำกิจกรรมเพื่อสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง โดยให้ทั้งครูและผู้สนับสนุนทางการศึกษาจากมหาวิทยาลัยได้เรียนรู้ร่วมกันเกี่ยวกับปัญหา และความเป็นไปได้ในการพัฒนาการสอนภายใต้สภาวะที่เปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบขององค์กรที่ทำงานเกี่ยวกับการศึกษา

ในประเทศมาเลเซีย อาจารย์ในมหาวิทยาลัย นักศึกษาคู และครูประจำการได้ร่วมในโครงการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อสร้างและทำความเข้าใจประสบการณ์ชีวิตของการสอน และเพื่อเป็นการเตรียมโอกาสในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่อยู่บนพื้นฐานของการทำวิจัยในโรงเรียน เนื่องจากการเรียนรู้และปฏิบัติโดยผ่านการวิเคราะห์เหตุการณ์ การสนทนาที่มีความหมายและมีการขัดแย้ง มีการโต้แย้ง มีสถานการณ์ที่ยุ้งยาก และการพยายามที่จะเข้าใจรวมทั้งการลงมือสอนต่างก็เป็นปัจจัยพื้นฐานที่สำคัญที่จะช่วยสร้างวัฒนธรรมเพื่อการปรับปรุงโรงเรียน (Phaik-Lah, 1997)

ในประเทศญี่ปุ่น การพัฒนาวิชาชีพครูอยู่บนพื้นฐานของกระบวนการที่สร้างสรรค์ การปฏิรูปและการทำงานร่วมกันของครู ซึ่งจากการศึกษาของชิมฮาระ (Shimahara, 1998) พบว่ามีองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการทำงานของครูที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กันอย่างน้อย 6 องค์ประกอบที่นำมาซึ่งการทำงานของครูและการพัฒนาวิชาชีพ ดังนี้คือ 1) เพื่อนร่วมงานที่อาวุโสกว่า 2) สิ่งแวดล้อมที่ช่วยส่งเสริมการทำงาน 3) การวิเคราะห์สถานการณ์ 4) เครือข่ายการทำงานร่วมกันของครูที่อยู่ต่างโรงเรียน 5) การคาดการณ์เกี่ยวกับบทบาทของตนเองล่วงหน้า และ 6) การจัดการศึกษาให้แก่ครูประจำการ

สำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูในประเทศจีนนั้น โรงเรียนจะจัดโปรแกรมช่วยเหลือสนับสนุนการทำงานของครูใหม่โดยการให้ครูได้ทำงานร่วมกันภายใต้โครงการ "on-the-job induction program" ซึ่งเน้นในการให้ความช่วยเหลือครูใหม่ให้สามารถแก้ปัญหาในการสอนโดยการฝึกปฏิบัติและการเรียนรู้กับครูที่มีประสบการณ์ที่ทำงานอยู่ในโรงเรียนเดียวกัน ทั้งนี้มาจากความเชื่อที่ว่าความสำเร็จของการจัดการศึกษาในระบบสำหรับครูเป็นแค่เพียงครึ่งหนึ่งของการเตรียมครูเท่านั้น ส่วนความสำเร็จที่เหลือครูจะต้องได้รับจากโรงเรียนซึ่งครูได้ทำการสอนอยู่จริง (Ma, 1992) ดังที่ยูยี (Yu Yi) ครูต้นแบบ (first-class teacher) ในระดับมัธยมของเมืองเซียงไฮ้ ได้กล่าวกับมา (Ma) ไว้ดังนี้

"Universities are not places where you are supposed to do school teaching, so teachers have to learn it in their workplace, the position where they are supposed to work independently." (p. 14)

การจัดตั้งกลุ่มครูเพื่อทำวิจัยเกี่ยวกับการสอนในโรงเรียนมัธยมที่ยูยีทำงานเป็นครูใหญ่อยู่นั้น สามารถช่วยเหลือครูใหม่ในด้านการพัฒนาวิชาชีพเป็นอย่างมาก เนื่องจากครูที่สอนในวิชาเดียวกันจะช่วยกันเตรียมบทเรียน มีการอภิปรายกันเกี่ยวกับปัญหาที่ครูแต่ละคนพบในการจัดการเรียนการสอน นอกจากครูมีการช่วยเหลือกันทางด้านวิชาการมากขึ้นแล้ว ยังก่อให้เกิดสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างครูในโรงเรียนกับครูใหม่อีกด้วย

ดังที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้นจะเห็นได้ว่าทั้งประเทศตะวันตก และประเทศตะวันออกต่างก็ตระหนักเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูโดยการให้ครูได้เรียนรู้และฝึกปฏิบัติในโรงเรียน เนื่องจาก

ประเทศเหล่านั้นเห็นว่าผลที่ได้จากการเรียนรู้และฝึกปฏิบัติของครูไม่ได้ช่วยให้ครูปรับปรุงการปฏิบัติงานเท่านั้นแต่ยังช่วยปรับปรุงสถานการณ์ที่มีการปฏิบัติเกิดขึ้นอีกด้วย

การพัฒนาวิชาชีพครูในประเทศไทยในยุคนี้จึงไม่ควรเป็นแค่กิจกรรมที่ควรปฏิบัติ หรือทำตามสมัยนิยมเนื่องจากจำเป็นต้องใช้งบประมาณให้หมดไป หรือเป็นโครงการที่มาจากผู้บริหารโรงเรียน กลุ่มผู้บริหารระดับสูงหรือหน่วยงานที่รับผิดชอบในการพัฒนาครูประจำการ เห็นสมควรว่าควรจะต้องจัดขึ้น ในทางตรงกันข้ามการพัฒนาวิชาชีพครูควรเป็นส่วนหนึ่งที่บูรณาการเข้ากับชีวิตในโรงเรียน และควรเป็นสิ่งที่ทุกโรงเรียนควรเน้นตลอดไป ครูควรจะได้มีส่วนร่วมในการออกแบบและส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง เพราะครูจะพอใจกับสิ่งที่ตอบสนองความต้องการของตนเองมากกว่าสิ่งที่ผู้บังคับบัญชาจัดให้ (Doll, 1982)

จากหลักการที่ใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมินผลสำเร็จของกิจกรรมที่ใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครูของลิตเติล (Little) รวมทั้งแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบของโครงการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพตามที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น สามารถเชื่อมโยงให้เห็นว่าแนวทางในการพัฒนาครูเพื่อการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นควรจะเป็นในลักษณะจากเบื้องล่างขึ้นสู่เบื้องบน (bottom up) มากกว่าจากเบื้องบนลงสู่เบื้องล่าง (top down) ซึ่งควรจะอยู่ในรูปขององค์การการเรียนรู้ซึ่งครูได้ทำงานร่วมกันเพื่อวางแผนการปฏิบัติงาน รวมทั้งแก้ปัญหาที่ครูพบขณะดำเนินการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น นอกจากนี้โรงเรียนควรให้อิสระครูในการปรับสภาวะการทำงานของตนเอง

กระแสเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูกำลังเปลี่ยนแปลงจากการที่ครูเป็นผู้บริโภคความรู้ มาเป็นผู้สร้างความรู้อย่างเป็นระบบด้วยตัวครูเองเพื่อให้ครูได้เข้าใจตนเอง เข้าใจนักเรียนของตนเอง เข้าใจบริบทภายในโรงเรียน และเข้าใจการปฏิบัติงานแบบใหม่เพื่อการปรับปรุงการสอนของตนเอง ซึ่งจากการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวงานวิจัยของครู หรือการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการน่าจะเป็นรูปแบบหนึ่งที่สามารถนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาวิชาชีพครูที่ก่อให้เกิดประโยชน์ที่แท้จริงสำหรับครูไทย

2.3 การพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในประเทศไทย

ในการพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นนั้น ในปีงบประมาณ 2540 ศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ ได้กำหนดให้มีโครงการส่งเสริมการใช้และพัฒนาหลักสูตรระดับท้องถิ่นขึ้น โดยกรมวิชาการได้จัดสรรเงินงบประมาณให้สำนักพัฒนาการศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม เขตการศึกษา กลุ่มโรงเรียนมัธยมศึกษา และสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาอำเภอ สนับสนุนส่งเสริมให้โรงเรียน พัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่น ซึ่งจากการศึกษารายงานผลการดำเนินงานโครงการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่น ปีการศึกษา 2540 ของสำนักงานคณะกรรมการ

การประถมศึกษาอำเภอทั่วประเทศทั้ง 12 เขต พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูในเรื่องการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น อยู่ในรูปของการจัดฝึกอบรม และการทำเอกสารเสริมความรู้เพื่อให้ครูได้ศึกษาด้วยตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ วราภรณ์ บางเลี้ยง (2535) ศิริชัย อนันตผล (2535) ปราณี เปี่ยมคล้า (2537) และจินตนา สุขสมแดน (2541) ที่ได้ศึกษาการปฏิบัติงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น พบว่ารูปแบบของการพัฒนาครูเกี่ยวกับความรู้ด้านการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นที่ศึกษานิเทศก์นำมาใช้มากที่สุด คือการอบรมระยะสั้น ๆ 3-5 วัน การประชุมชี้แจง และการจัดหาเอกสารเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรตามความต้องการของท้องถิ่น ซึ่งจัดทำโดยกรมวิชาการ และสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ

เมื่อพิจารณาผลการดำเนินงานของโครงการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่นปีการศึกษา 2540 ข้างต้นพบว่าผลที่ได้จากการจัดอบรม และการให้ครูศึกษาจากเอกสารคือ ครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรเพิ่มมากขึ้น แต่ไม่สามารถยืนยันได้ว่าครูจะสามารถพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นได้จริง เนื่องจากปราณี เปี่ยมคล้า (2537) พบว่า เมื่อครูที่ผ่านการอบรมเรื่องการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นกลับไปดำเนินการพัฒนาท้องถิ่นในโรงเรียนแล้ว ครูยังมีความต้องการได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติม ครูประถมศึกษาส่วนใหญ่มีความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นมาก ในเรื่องความหมายและความสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น ในขณะที่ยังมีความรู้ในเรื่องลักษณะวิธีการในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น และขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นน้อยมาก นอกจากนี้รุ่งฟ้า หิรัญวงศ์ (2536) ได้ยืนยันความคิดเห็นของผู้บริหารโรงเรียนที่ว่า การให้ครูศึกษาหาความรู้เรื่องการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นด้วยการศึกษาเอกสารนั้นไม่ได้ทำให้ครูสามารถนำความคิดนั้นมาปฏิบัติได้ เนื่องจากครูศึกษาเอกสารไม่เข้าใจ ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของสมทรง ชุมรักษ์ (2542) ที่พบว่าครูที่สามารถเข้าถึงแหล่งวิทยาการได้มากมีการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในภาพรวมและรายองค์ประกอบไม่แตกต่างจากครูที่สามารถเข้าถึงแหล่งวิทยาการได้น้อย

ปัญหาที่เกิดจากการจัดอบรมเรื่องการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นโดยศึกษานิเทศก์นั้น จากการศึกษาของศิริชัย อนันตผล (2535) และจินตนา สุขสมแดน (2541) พบว่าศึกษานิเทศก์ยังมีความรู้ความเข้าใจไม่เพียงพอที่จะดำเนินการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น เนื่องจากศึกษานิเทศก์ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นจากการศึกษาเอกสาร การร่วมประชุม อบรมสัมมนา เช่นเดียวกัน การให้คำแนะนำปรึกษาในเรื่องของการพัฒนาหลักสูตรจึงทำได้ไม่ชัดเจนนัก นอกจากนี้กำลังอัตราที่มีจำกัดของศึกษานิเทศก์ ประกอบกับการมีภารกิจนอกเหนือจากงานในหน้าที่มากศึกษานิเทศก์จึงไม่สามารถทำการติดตาม ให้คำแนะนำ ปรึกษาแก่ครูได้อย่างทั่วถึง

3. การวิจัยเชิงปฏิบัติการ

3.1 ความหมายของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องพบว่า “ การวิจัยเชิงปฏิบัติการ “ เป็นที่รู้จักในชื่อต่าง ๆ กัน ได้แก่ งานวิจัยแบบมีส่วนร่วม (participatory research) การสืบสอบแบบร่วมมือ (collaborative inquiry) การวิจัยที่เป็นอิสระจากกรอบการวิจัยแบบที่เคยปฏิบัติกันมา (emancipatory research) การเรียนรู้จากการปฏิบัติ (action learning) การวิจัยเชิงปฏิบัติการในบริบทของนักวิจัย (contextual action research) และการวิจัยโดยผู้ปฏิบัติการ (practitioner research) อย่างไรก็ตามในการศึกษาค้นคว้าจากบทความ ตำราทางการศึกษา หรือเอกสารทางวิชาการ “การวิจัยเชิงปฏิบัติการ ” (action research) เป็นคำที่นักศึกษานิยมใช้อย่างแพร่หลายเพื่อแสดงถึงการปฏิบัติงานวิจัยของบุคคลในสภาพที่แท้จริง โดยบุคคลจะได้เรียนรู้จากงานหรือพฤติกรรมของตนเองผ่านกระบวนการการพิจารณา ทบทวนไตร่ตรองและสะท้อนกลับ

แคโร-บรูซ และแมคครีดี (Caro-Bruce and McCreddie, 1995) กล่าวถึงการวิจัยเชิงปฏิบัติการ สรุปได้ความว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการสามารถทำได้ในทุก ๆ สาขาอาชีพซึ่งจะกระทำโดยบุคคล หรือกลุ่มบุคคลที่ปฏิบัติงานในสถานที่นั้น ๆ ผ่านกระบวนการของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการซึ่งหมายถึงการที่นักวิจัยได้อภิปรายร่วมกันถึงปัญหาที่พบ ประเด็นที่น่าสนใจหรือการตระหนักในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ตลอดจนผลที่สังเกตพบจากกระบวนการสืบสอบกระบวนการดังกล่าว จะไม่มีจุดสิ้นสุดที่แน่นอนตราบใดที่นักวิจัยเชิงปฏิบัติการยังมีการดำเนินการซ้ำ ๆ นั่นก็คือ การวางแผน การปฏิบัติตามแผน การสังเกต การทบทวนสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และดำเนินการตามขั้นตอนเหล่านี้ไปอย่างต่อเนื่อง

แมคเคอร์แนน (Mckernan, 1996) กล่าวถึงการวิจัยเชิงปฏิบัติการสรุปได้ความว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการ เป็นการศึกษาเหตุการณ์ สถานการณ์ และปัญหาโดยผู้ปฏิบัติการเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานของตนเอง เป้าหมายของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการคือ ก่อให้เกิดการปฏิบัติที่แท้จริงในการตัดสินใจเกี่ยวกับสถานการณ์ที่เกิดปัญหา ความน่าเชื่อถือของแนวคิดตัวแบบ และผลที่ได้ขึ้นอยู่กับประโยชน์ในการช่วยให้ผู้ปฏิบัติการได้ประสบความสำเร็จ มีทักษะ และมีความรู้ในการปฏิบัติงานมากขึ้นมากกว่าการทดสอบหาความจริงด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์

โอเบรียน (O'Brien, 1998) กล่าวถึงการวิจัยเชิงปฏิบัติการสรุปได้ความว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการ เป็นการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (learning by doing) โดยคนกลุ่มหนึ่งจะกำหนด

ปัญหา ปฏิบัติการบางอย่างเพื่อแก้ปัญหา นั้น ผลของการปฏิบัติว่าประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาได้มากน้อยเพียงใด หากผลที่ได้ยังไม่เป็นที่พึงพอใจก็จะลองปฏิบัติการเพื่อแก้ปัญหานั้นอีก โอเบรียน (O'Brien) ได้อธิบายให้เห็นชัดเจนต่อไปว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการมีความแตกต่างจากกิจกรรมการแก้ปัญหา (problem-solving) ที่เราทำอยู่กันเป็นประจำ โดยการวิจัยเชิงปฏิบัติการ มีจุดมุ่งหมายในการสนับสนุนทั้งในด้านความตระหนักของบุคคลเกี่ยวกับสิ่งที่ได้ปฏิบัติเพื่อที่จะแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งอย่างทันที และในขณะที่เดียวกันก็ส่งเสริมเป้าหมายทางสังคมศาสตร์ด้วย ดังนั้นการวิจัยเชิงปฏิบัติการจึงเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ระบบซึ่งจะเกิดขึ้นพร้อมกันกับการร่วมแรงร่วมใจกับสมาชิกที่อยู่ในระบบในการเปลี่ยนแปลงตัวระบบให้เป็นไปในทิศทางที่ต้องการ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายข้างต้น นักวิจัยจึงต้องมีการร่วมมือกันในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ รวมทั้งให้ความสำคัญกับการเรียนร่วมกันซึ่งถือว่าเป็นหลักเกณฑ์ขั้นต้นของกระบวนการทำวิจัย

เมื่อมีการนำการวิจัยเชิงปฏิบัติการมาใช้ในสาขาทางการศึกษา การวิจัยนี้จึงหมายถึงกิจกรรมที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนหรือโรงเรียนเมื่อครูตัดสินใจที่จะเปลี่ยนแปลงสถานการณ์และเป็นผู้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการปฏิบัติงานในชั้นเรียนหรือโรงเรียนของตนเอง (McNiff, 1997) คาร์สัน คอนนอร์ส ริปลีย์ และสมิท (Carson, Connors, Ripley and Smiths, 1998) รวมทั้งแอนเดอร์สัน เฮอร์ และ ไนห์เลน (Anderson, Herr, and Nihlen, 1994) เห็นว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นการรวมกันของกระบวนการปฏิบัติ ซึ่งหมายถึงการปรับปรุงการปฏิบัติการ และการเปลี่ยนแปลงสังคม และการทำวิจัย ซึ่งหมายถึงการสร้างความรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติที่เชื่อถือได้

แมคเค (Mckay, 1992) กล่าวถึง การวิจัยเชิงปฏิบัติการทางการศึกษาไว้ 2 ลักษณะ คือ

- 1) เป็นการสืบค้นเพื่อตอบคำถามที่สัมพันธ์กับความสนใจที่เกิดขึ้นฉับพลันของนักการศึกษา โดยมีเป้าหมายหลัก คือ การนำคำตอบที่ได้ไปปฏิบัติในทันที
- 2) เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงซึ่งจะช่วยยกสถานะของนักการศึกษาจากช่างเทคนิคที่มีความชำนาญ (skilled technician) ไปสู่การเป็นผู้ปฏิบัติงานวิชาการ (scholar-practitioner) และช่วยพัฒนาความสามารถทางวิชาการของนักเรียน

แมคนิฟ (McNiff, 1995) กล่าวถึงการวิจัยเชิงปฏิบัติการสรุปได้ความว่า การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นตัวกลางที่ส่งเสริมสภาพการจัดการเรียนการสอน โดยอาศัยการตระหนักและการพิจารณาทบทวนเกี่ยวกับตนเองเป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาการปฏิบัติงาน ซึ่งส่งเสริมให้ครูเป็นนักผจญภัยและนักคิดที่มีวิจารณญาณเพื่อให้ครูได้สร้างทฤษฎีและหลักการสำหรับการปฏิบัติงานของตนเอง รวมทั้งสามารถให้เหตุผลข้อเท็จจริงหรืออธิบายเกี่ยวกับการปฏิบัติงานแก่สาธารณชน อันเป็นการแสดงให้เห็นถึงความรู้ทางด้านวิชาชีพ

ริชาร์ดสัน (Richardson, n.d.) กล่าวถึงการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่ใช้ทางการศึกษาไว้ 2 ลักษณะ คือ

- 1) เป็นกระบวนการที่กลุ่มครูทำการศึกษาค้นคว้าหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน หรือปัญหาในโรงเรียนอย่างเป็นระบบ
- 2) เป็นกระบวนการที่กลุ่มครูและบุคคลอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนทำการพิจารณาตรวจสอบความเชื่อพื้นฐานและสมมุติฐานที่สัมพันธ์กับสังคม วัฒนธรรมและบริบทของโรงเรียน ตลอดจนทำการทดลองการออกแบบการเปลี่ยนแปลงโดยให้อิสระกับผู้มีส่วนร่วมทุกคน

คาร์สัน คอนนอร์ส ริปลีย์ และสมิท (Carson, Connors, Ripley, and Smith, 1998) ได้กำหนดลักษณะของการวิจัยเชิงปฏิบัติการทางการศึกษาไว้ดังนี้

- 1) เป็นการพยายามที่จะเข้าใจการปฏิบัติการให้มากขึ้น และพบกับปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน และในโรงเรียน
- 2) ต้องการที่มิวิจัย อาจได้แก่ ครูใหญ่ ครู หรือคณะทำงานจากมหาวิทยาลัยให้เข้ามาร่วมกันทำการสะท้อนการปฏิบัติการซึ่งจะช่วยปรับปรุงการปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนใดชั้นเรียนหนึ่ง หรือในโรงเรียน
- 3) สนับสนุนให้เกิดระดับของการพูดคุย และการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างเพื่อนร่วมงานมากขึ้น ชักจูงให้เกิดการร่วมมือกันในทางปฏิบัติเกี่ยวกับการปรับปรุงการสอน
- 4) เป็นเรื่องของระบบ และการสะท้อนกลับ ที่มีลักษณะของวงจรการวางแผน การปฏิบัติการตามแผน การสังเกต และการสะท้อนกลับ (Kemmis & McTaggart, Deakin University)

อุทุมพร จามรมาน (2537) กล่าวถึงการวิจัยเชิงปฏิบัติการว่า เป็นการวิจัยที่ทำโดยครูของครู เพื่อครูและสำหรับครู เป็นการวิจัยที่ครูผู้ซึ่งต้องตั้งปัญหาในการเรียนการสอนออกมา ครูเป็นผู้ซึ่งต้องแสวงหาข้อมูลเพื่อมาแก้ปัญหาดังกล่าวด้วยกระบวนการที่เชื่อถือได้ และท้ายที่สุดครูก็คือผู้ที่นำผลการวิจัยไปใช้เพื่อแก้ปัญหาของตน

สุวัฒนา สุวรรณเขตนิกม (2537) กล่าวถึงการวิจัยเชิงปฏิบัติการสรุปได้ความว่า การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นการวิจัยควบคู่ไปกับการปฏิบัติงานจริง โดยมีครูเป็นทั้งผู้ผลิตงานวิจัยและผู้บริโภคงานวิจัย ซึ่งหมายถึงการที่ครูเป็นนักวิจัยในชั้นเรียน ครูนักวิจัยจะตั้งคำถามที่มีความหมายในการพัฒนาการเรียนการสอน แล้วจะวางแผนการปฏิบัติงานและการวิจัย หลังจากนั้นครูจะดำเนินการจัดการเรียนการสอนไปพร้อม ๆ กับทำการจัดเก็บข้อมูลตามระบบข้อมูลที่ไว้วางแผนทำวิจัยไว้ นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์สรุปผลการวิจัย นำผลการวิจัยไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนแล้วจะพัฒนาข้อความรู้นั้นต่อไปให้มีความถูกต้องให้เป็นสากล

และเป็นประโยชน์มากยิ่งขึ้นต่อการพัฒนาการเรียนการสอนเพื่อพัฒนานักเรียนของครูให้มีคุณภาพยิ่ง ๆ ขึ้น

จากการวิเคราะห์ สังเคราะห์นิยามของการวิจัยเชิงปฏิบัติการต่าง ๆ ข้างต้น สามารถกล่าวได้ว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ สำหรับครูเพื่อใช้ในการแก้ปัญหา หรือหาคำตอบหรือคำอธิบายเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน และนำผลที่ได้มาใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดทั้งต่อตัวครูและนักเรียน เป็นการวิจัยที่สามารถนำข้อค้นพบไปใช้ได้ทันที มีการสะท้อนผลการปฏิบัติงานและข้อค้นพบให้แก่ตนเอง และเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น เสนอแนวทางในการปฏิบัติงานเพื่อพัฒนาวิชาชีพต่อไป ที่สำคัญคือ ครูต้องมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันเกี่ยวกับปัญหาหรือประเด็นต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงาน เน้นการสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ภายในชุมชนครู

3.2 พัฒนาการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

การวิจัยเชิงปฏิบัติการ ได้ถูกนำมาใช้เป็นครั้งแรกในรูปแบบการประยุกต์ใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์สำหรับการศึกษาทางสังคมศาสตร์และการแก้ปัญหาทางด้านการศึกษา โดย คอลลีเยอร์ (Collier) เป็นผู้ริเริ่มใช้คำว่า “ action research ” ขึ้นในปี ค.ศ.1945 เพื่อใช้ในกิจกรรมที่ต้องทำแบบเป็นแนวร่วม (collaborative activities) ซึ่งเป็นการวิจัยที่สนับสนุนให้เกิดการพัฒนาการทำฟาร์มของชนพื้นเมืองอเมริกัน (Native American) ต่อมาในปี ค.ศ.1948 เลวิน (Lewin) ผู้นำการศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์ (group dynamic) ได้นำการวิจัยเชิงปฏิบัติการมาใช้ในการทดลองเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมคนทำงาน

จากความสำเร็จของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว ในปี ค.ศ.1950 คอเรีย (Corey) ในฐานะคณบดีคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยโคลัมเบีย ได้ใช้หลักการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นเครื่องมือในกระบวนการสอน เขาเชื่อว่าครูสามารถพัฒนาและปรับปรุงพฤติกรรมของตนเองได้หากเขาได้มีโอกาสพิจารณาทบทวน และทำการสะท้อนกลับ การปฏิบัติงานของตนเอง ต่อมาในปี ค.ศ. 1960 การวิจัยเชิงปฏิบัติการได้ถูกนำมาใช้ในการพัฒนาองค์กรและการฝึกอบรมเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของมนุษย์เป็นหลัก

ความคิดในเรื่องการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการของผู้ปฏิบัติงานในสหรัฐอเมริกาค่อย ๆ ลดความนิยมลงในปี ค.ศ. 1970 เนื่องจากผู้เชี่ยวชาญพบว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการให้ผลที่ถูกต้อง แม่นยำน้อย และมีขอบเขตข้อจำกัดมากเกินไปที่จะนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ แต่ระหว่างปี ค.ศ. 1970-1980 การวิจัยเชิงปฏิบัติการได้ถูกนำมาใช้ในการปฏิรูปการศึกษาในออสเตรเลียและสหรัฐอเมริกา ทั้งนี้สืบเนื่องมาจากความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียนของทั้ง 2 ประเทศดังกล่าว การวิจัยเชิงปฏิบัติการได้รับการยอมรับว่าเป็นสิ่งที่ควรนำมาปฏิบัติอีกครั้งในสหรัฐอเมริกา

โดยถือว่าเป็นส่วนที่จำเป็นส่วนหนึ่งของการทำให้การอบรมครู (teacher training) และการพัฒนาบุคลากรในโรงเรียน (staff development) มีความสมบูรณ์ (McKay, 1982)

ถึงแม้คำว่า “ action research “ ใต้นำมาใช้เป็นครั้งแรกโดยคอลีเยอร์ (Collier) แต่ เคิร์ต เลวิน (Kurt Lewin) นักจิตวิทยาสังคมชาวเยอรมันกลับได้รับการยกย่องว่าเป็นบิดาของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ เลวิน (Lewin) ตระหนักเกี่ยวกับปัญหาในสังคมและให้ความสำคัญกับกระบวนการทำงานกลุ่มสำหรับการจัดการกับข้อขัดแย้ง วิกฤตการณ์ และการเปลี่ยนแปลง โดยทั่วไปภายในองค์กร เขาได้เขียนเรื่องเกี่ยวกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการ “Action Research and Minority Problems” ขึ้นเป็นครั้งแรกในปี ค.ศ.1926 ลักษณะการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ เลวิน (Lewin) เป็นงานวิจัยเปรียบเทียบสภาพและผลของรูปแบบการกระทำในสังคมที่หลากหลาย และงานวิจัยที่นำไปสู่การกระทำในสังคม โดยมีกระบวนการในการวิจัยเป็นวงจรที่มีความเป็นขั้นเป็นตอน ซึ่งแต่ละวงจรประกอบด้วยขั้นการวางแผนการปฏิบัติงาน (planning) การปฏิบัติตามแผน (action) และการค้นหาความจริงเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติตามแผน (fact-finding) (O'Brien, 1998)

3.3 ลักษณะของการวิจัยเชิงปฏิบัติการกับการวิจัยทางการศึกษา

การวิจัยเชิงปฏิบัติการและการวิจัยทางการศึกษามีความเหมือนและความต่างกันหลายประเด็น โอเบรียน (O'Brien, 1998) อธิบายว่าลักษณะพื้นฐานสำคัญที่ทำให้การวิจัยเชิงปฏิบัติการต่างจากงานวิจัยอื่น ๆ ก็คือ การวิจัยเชิงปฏิบัติการเน้นที่การให้บุคคลทั่วไปที่ไม่ใช่ นักวิชาการ ได้มีส่วนร่วมในการเป็นนักวิจัย เนื่องจากความเชื่อที่ว่าคนสามารถเรียนรู้ได้ดีที่สุดและมีความปรารถนาที่จะใช้สิ่งที่ได้เรียนรู้นั้นเมื่อเขาได้ปฏิบัติด้วยตัวของเขาเอง นอกจากนี้การวิจัยเชิงปฏิบัติการยังก่อให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในหลายรูปแบบเนื่องจากเป็นงานวิจัยที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ที่เป็นจริง และมีจุดมุ่งหมายเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจริง โอเบรียน (O'Brien) ได้ชี้ให้เห็นถึงความแตกต่างของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการกับการปฏิบัติงานวิชาชีพอื่น ๆ ที่เน้นการใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ เช่น การให้คำปรึกษา หรือการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันว่า ในการวิจัยเชิงปฏิบัติการ นักวิจัยจะศึกษาปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบและมีความมั่นใจในการกระทำนั้นว่าสามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีของนักวิจัยที่ได้ผ่านการพิจารณาแล้ว นักวิจัยจะใช้เวลาส่วนใหญ่ในการคิดค้นกรองเกี่ยวกับเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยที่เหมาะสมกับปัญหาที่ต้องการได้รับการแก้ไขในสถานการณ์นั้น ๆ เก็บข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และเสนอข้อมูลที่ได้ออกจากการปฏิบัติ (ongoing) ซึ่งเป็นวงจรที่เป็นส่วนสำคัญ

ชมัค (Schmuck, 1997) ได้แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างของการวิจัยเชิงปฏิบัติการและการวิจัยทางการศึกษาไว้อย่างชัดเจนว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการช่วยให้นักการศึกษาสะท้อนกลับ การปฏิบัติงานของตนเอง ได้เก็บข้อมูลเกี่ยวกับการทำงานของตนเอง และสร้างทางเลือกในการ

ปรับปรุงการทำงานของตนเองอย่างสร้างสรรค์ การวิจัยเชิงปฏิบัติการมีจุดมุ่งหมายที่จะปิดกั้นระยะห่างในสังคมและช่องว่างทางวัฒนธรรมของนักวิทยาศาสตร์กับนักปฏิบัติ รวมทั้งสร้างวิธีวิจัยที่เป็นประโยชน์ต่อการทำงานทั้งในห้องเรียนและในโรงเรียน นักวิจัยเชิงปฏิบัติการจะเฝ้ามองสิ่งที่ตนเองกระทำ หรือควรกระทำ สะท้อนกลับสิ่งที่ตนเองคิดและรู้สึก และค้นหาวิธีทางที่สร้างสรรค์เพื่อปรับปรุงความเป็นอยู่และการทำงานของตนเอง อาจกล่าวได้ว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นการสะท้อนกลับและการสืบสอบที่กระทำโดยนักการศึกษาผู้ต้องการปรับปรุงการทำงานของตนเอง ในขณะที่การวิจัยทางการศึกษานั้นมักจะให้ความสำคัญกับการหาข้อเท็จจริงจากภายนอกและมุ่งที่จะสร้างความจริงที่สามารถอ้างอิงได้โดยทั่วไปมากเกินไป นักวิจัยทางการศึกษาจะเฝ้ามองสิ่งที่ผู้อื่นกระทำและไม่พยายามที่จะเอาตัวเองเข้าไปเกี่ยวข้องกับสถานการณ์ที่กำลังศึกษา

นอกจากนี้ ชมัค (Schmuck) ได้ทำการเปรียบเทียบข้อแตกต่างระหว่างนักวิจัยเชิงปฏิบัติการและนักวิจัยทางการศึกษาตามหัวข้อต่าง ๆ ดังนี้

การปรับปรุง กับ การอธิบาย (improvement vs explanation)

นักวิจัยเชิงปฏิบัติการ ทำการค้นหาเพื่อแบ่งปันความเข้าใจว่าจะทำอย่างไรการทำงานร่วมกันของคนกลุ่มหนึ่งจะทำให้เกิดประโยชน์แก่สมาชิกในกลุ่มแต่ละคน พวกเขาให้ความสำคัญกับการเข้าแทรกแซงเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

นักวิจัยทางการศึกษา ค้นหาเพื่ออธิบายว่าความสัมพันธ์ในสังคมจะทำหน้าที่อย่างไร เหตุใดคนคนหนึ่งจึงมีอิทธิพลต่อคนอื่น ๆ และลักษณะของกลุ่มหรือหน่วยงานที่มีประสิทธิภาพเป็นอย่างไร พวกเขาให้ความสำคัญกับการอธิบายและความเป็นจริง

การพัฒนา กับ ความรู้ (development vs knowledge)

นักวิจัยเชิงปฏิบัติการ ประารถนาที่จะสนับสนุนการพัฒนาและการปรับเปลี่ยนภายในกลุ่มหรือหน่วยงานของตนเอง พวกเขาให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงแผนงาน

นักวิจัยทางการศึกษา ค้นหาเพื่อสร้างองค์ความรู้ (Body of Knowledge) เกี่ยวกับความสัมพันธ์ในสังคมซึ่งเติบโตขึ้นตลอดเวลา พวกเขาให้ความสำคัญกับการเพิ่มพูนความรู้

มุมมอง กับ การทดลอง (perspective vs experimentation)

นักวิจัยเชิงปฏิบัติการ พยายามที่จะไปให้เห็นอกว่าการเป็นตัวของตัวเอง จำกัดมุมมองของตนเองด้วยการเก็บข้อมูลที่มีหลากหลายทรรศนะ พวกเขาให้ความสำคัญกับการได้รับข้อมูลที่น่าเชื่อถือได้จากบุคคลที่เกี่ยวข้อง

นักวิจัยทางการศึกษา พยายามที่จะเคลื่อนไหวออกไปภายนอกของการได้รับอิทธิพลจากความรู้สึกส่วนตัวอย่างแท้จริง โดยการเก็บข้อมูลจากกลุ่มที่ถูกควบคุมจากการทดลอง หรือการศึกษาภาคสนาม พวกเขาให้ความสำคัญกับการได้รับข้อมูลที่ต้องการจากกลุ่มตัวอย่างที่ถือว่าเป็นตัวแทนของประชากรทั้งหมด

ความเป็นท้องถิ่นที่เฉพาะเจาะจง กับ ความเป็นสากล (local vs universal)

นักวิจัยเชิงปฏิบัติการ สามารถทำงานเพียงลำพังหรือทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงานในการทำการศึกษาดนเอง และแก้ไขปัญหาเพื่อเพิ่มควมมีประสิทธิภพให้แก่หน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งเท่านั้น พวกเขาให้ความสำคัญกับการสร้างทฤษฎีชั่วคราวเพื่อใช้เป็นแนวทางในการดำเนินการเปลี่ยนแปลง และการปรับปรุงกระบวนการขั้นตอนต่อไปในอนาคต

นักวิจัยทางการศึกษา จะทำงานร่วมกับนักวิจัยคนอื่น ๆ ทั่วไปในการศึกษาเพื่อสร้างทฤษฎีที่เป็นสากล พวกเขาให้ความสำคัญกับการตั้งกฎที่สามารถใช้ได้ทั่วไป

สำหรับ เฮนรี และ เคมมิส (Henry and Kemmis, 1984) นั้นถึงแม้ไม่ได้ทำการเปรียบเทียบความเหมือนและความต่างของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ กับการวิจัยทางการศึกษาไว้เช่นเดียวกับนักการศึกษาท่านอื่น แต่เขาได้สรุปลักษณะที่เด่นชัดของการวิจัยเชิงปฏิบัติการไว้ดังนี้

1) การวิจัยเชิงปฏิบัติการไม่ได้เป็นสิ่งที่ครูทำอยู่เป็นประจำเมื่อเขาคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนของตนเอง แต่ การวิจัยเชิงปฏิบัติการมีความเป็นระบบและเกี่ยวข้องกับการเก็บรวบรวมข้อมูลที่อยู่บนพื้นฐานของการพิจารณาไตร่ตรอง มีการสะท้อนกลับอย่างถูกต้องแม่นยำ

2) การวิจัยเชิงปฏิบัติการไม่ได้เป็นเพียงแค่การแก้ปัญหา แต่ การวิจัยเชิงปฏิบัติการเกี่ยวข้องกับการกำหนดปัญหา การทำวิจัยไม่ได้เริ่มต้นจากการมองสิ่งที่เป็นปัญหาว่าเป็นความผิดปกติ การทำวิจัยจะได้รับการกระตุ้นด้วยการสืบสอบเพื่อพัฒนาและทำความเข้าใจของงานที่ทำโดยการเปลี่ยนแปลงและเรียนรู้วิธีการปรับปรุง เปลี่ยนแปลงจากผลที่เกิดจากการเปลี่ยนแปลงนั้น ๆ

3) การวิจัยเชิงปฏิบัติการไม่ใช่การทำวิจัยเกี่ยวกับเรื่องของคนอื่น แต่ การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นการทำวิจัยโดยบุคคลเกี่ยวกับงานที่ตนเองกำลังปฏิบัติเพื่อช่วยให้บุคคลนั้นได้ปรับปรุงเปลี่ยนแปลงงานของตน ซึ่งรวมไปถึงวิธีการทำงานร่วมกับผู้อื่นด้วย การวิจัยเชิงปฏิบัติการไม่ได้มองบุคคลว่าเป็นเพียงผู้ถูกกระทำแต่ยังมองว่าบุคคลมีอิสระ และมีความรับผิดชอบที่เข้ามามีส่วนร่วมในการทำวิจัยอย่างกระตือรือร้น ได้สร้างเรื่องราวของตนเองด้วยการรับรู้ว่าตนเองกำลังทำอะไร

4) การวิจัยเชิงปฏิบัติการไม่ได้เป็นการประยุกต์ใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอน ไม่ได้เป็นเพียงแค่การพิสูจน์สมมติฐาน หรือนำข้อมูลที่ได้มาสรุปผล แต่ การวิจัยเชิงปฏิบัติการเน้นในเรื่องของการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ ไม่ใช่เพียงแค่การตีความสถานการณ์ การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นกระบวนการของการเปลี่ยนแปลงทั้งตัวนักวิจัยและสถานการณ์การทำงานของนักวิจัยอย่างเป็นระบบ

แม้ว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการและการวิจัยทางการศึกษาจะมีความต่างกันหลาย ๆ ประเด็นทั้งในด้านของจุดมุ่งหมายในการทำวิจัย ตัวผู้วิจัย วงจรการทำวิจัย วิธีการวิจัย

การกำหนดวิธีการแก้ไขปัญหาในโรงเรียน กลุ่มเป้าหมายในการทำวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูล การอภิปรายแปลความหมายข้อค้นพบจากการวิจัย และการนำผลการวิจัยไปใช้ แต่การทำวิจัย ทั้ง 2 ประเภทนี้ก็ไม่ได้ต่อต้านซึ่งกันและกัน ชมัค (Schmuck, 1997) กล่าวว่าในความเป็นจริง แล้วผลที่ได้จากการสังเคราะห์ที่ดีของการวิจัยทางการศึกษาเป็นประโยชน์อย่างมากต่อนักวิจัยเชิงปฏิบัติการ ซึ่งสามารถทบทวนวรรณกรรมจากงานวิจัยทางการศึกษาประกอบด้วยข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม การสัมภาษณ์ และการสังเกตเพื่อก่อให้เกิดความพยายามที่จะทำให้เกิดการพัฒนาต่อไป นอกจากนี้หากข้อค้นพบจากการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการได้ผ่านการวิเคราะห์ ตรวจสอบจนแน่ใจในผลที่ได้ทั้งการวิจัยเชิงปฏิบัติการและการวิจัยทางการศึกษาก็จะมีจุดร่วมที่สำคัญเหมือนกัน คือ เป็นงานวิจัยที่เชื่อถือได้ สามารถเผยแพร่เป็นบทความทางวิชาการให้ผู้อื่นทราบได้เช่นเดียวกัน

3.4 ประโยชน์ของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

การวิจัยเชิงปฏิบัติการได้ถูกนำมาใช้ในหลากหลายวัตถุประสงค์ เช่น ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรระดับโรงเรียน (school-based curriculum development) ใช้เป็นยุทธศาสตร์ในการพัฒนาวิชาชีพครู (professional development strategy) ใช้ในวิชาการสอนระดับปริญญาตรีและปริญญาโทสาขาทางการศึกษา (pre-service and graduate courses in education) และใช้ในระบบการวางแผนและการพัฒนาด้านนโยบาย (system planning and policy development) (Johnson, 1993) ในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการนั้น นอกจากครูสามารถกำหนดได้ด้วยตนเองว่า การกระทำใดทำแล้วเกิดประสิทธิผลสูงสุดสำหรับการปฏิบัติงานในชั้นเรียน หรือในโรงเรียนแล้ว ครูยังได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนร่วมงานเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำนั้น ๆ รวมทั้งได้ทำกิจกรรมที่ตนเองสนใจเป็นการส่วนตัวและได้รับรางวัลในวิชาชีพของตนเองด้วย โดยทั่วไปแล้ว กระบวนการในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการอาจจะมีค่ามากกว่าผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำ แมคเค (McKay, 1992) กล่าวว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการอาจจะเป็นวิธีที่ดีที่สุดวิธีหนึ่งในการพัฒนาบรรยากาศของการทำงานที่สนับสนุนให้เกิดการปฏิรูปทางการศึกษา การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ส่งเสริมความเสี่ยง และมีการจัดเตรียมมาตรการรองรับความล้มเหลว ยกสถานะของนักการศึกษาจากผู้เชี่ยวชาญทางเทคนิค (skilled technician) เป็นผู้ปฏิบัติงานทางวิชาการ (scholar-practitioner) และที่สำคัญที่สุด คือ ช่วยปรับปรุงประสิทธิภาพทางการศึกษาของนักเรียน นักวิจัยที่ได้ทำการวิจัยเชิงปฏิบัติการพบว่า เขาได้เพิ่มความรู้สึกของการเป็นมืออาชีพ ได้รับความรู้เกี่ยวกับงานที่ปฏิบัติและการทำวิจัยมากขึ้น ได้ฝึกทักษะการไตร่ตรอง ทบทวนและสะท้อนกลับ ได้ร่วมมือทำงานกับเพื่อนร่วมงาน ได้สัมพันธ์เชื่อมโยงการปฏิบัติงานของตนเองกับการเรียนรู้ของนักเรียน รวมทั้งได้มีส่วนจัดการเกี่ยวกับกระบวนการเปลี่ยนแปลง (Squire, n.d.)

จากการศึกษาของไซค์เนอร์ แครโร-บรูซ และแมเรียน (Zeichner, Caro-Bruce, and Marion, 1998 อ้างถึงใน Zeichner, 1998) เกี่ยวกับผลของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการของครูในรัฐวิสคอนซิน (Wisconsin) สหรัฐอเมริกา พบว่าครูได้ประโยชน์จากการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการมากมาย ดังนี้

- 1) ครูมีความมั่นใจในการปฏิบัติงานมากขึ้นในทุกสถานการณ์ ครูรู้สึกว่าเขาสามารถควบคุมการปฏิบัติงานและการคิดของตนเองได้มากขึ้นเมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ยุ่งยากที่เกิดขึ้นขณะปฏิบัติงาน
- 2) ครูมีการย้อนกลับมาพิจารณาการปฏิบัติงานของตนเอง และเกิดความตระหนักในความจำเป็นของการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อทำความเข้าใจกับผลที่ได้จากการปฏิบัติงานของตนเองมากขึ้น
- 3) ครูได้พูดคุยกับเพื่อนร่วมงานเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเอง และเห็นความสำคัญของการปฏิบัติงานแบบเป็นแนวร่วม (collaborative) กับเพื่อนครูมากขึ้น
- 4) ครูได้เรียนรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเองทั้งจากการทำวิจัยด้วยตนเอง และจากการทำวิจัยของเพื่อนครูนักวิจัย
- 5) ครูให้ความสำคัญกับการพูดคุยและรับฟังความคิดเห็นของนักเรียน รวมทั้งเพิ่มความคาดหวังเกี่ยวกับสิ่งที่นักเรียนรู้และสามารถทำได้มากขึ้น

ซึ่งจากผลการศึกษาดังกล่าวมีความสอดคล้องกับผลการศึกษาของแมเรียน (Marion, 1998) ที่พบว่าครูประถมศึกษาในเมืองแมดิสัน รัฐวิสคอนซินนั้นมีความรู้สึกที่ดีกับการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ ครูรู้สึกว่าเขาได้เป็นเจ้าของงานวิจัยและเชื่อว่าทฤษฎีในการปฏิบัติงานของตนเองมีคุณค่าและเชื่อถือได้ ตลอดจนสามารถก่อให้เกิดความแตกต่างในชีวิตแห่งการเรียนรู้ของทั้งครูและนักเรียน แมเรียน (Marion) เห็นว่าครูที่ได้ทำการวิจัยเชิงปฏิบัติการรู้สึกว่าการเขามีศักยภาพในการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างไปในทางที่ดีขึ้น ประสบการณ์ที่ได้ทำให้ครูรู้สึกมากกว่าการเป็นเจ้าของในการจัดการเรียนการสอน

3.5 หลักการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

วินเทอร์ (Winter, 1989) ได้เสนอหลักการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการซึ่งเปรียบเสมือนแผนที่นำทางในการทำวิจัยไว้ 6 ประการ ดังนี้

- 1) การวิเคราะห์วิจารณ์โดยใช้การสะท้อนกลับแบบตอบโต้ (*reflexive critique*) หลักการของการวิเคราะห์วิจารณ์ และสะท้อนกลับแบบตอบโต้จะทำให้มั่นใจว่านักวิจัยได้สะท้อนกลับเกี่ยวกับประเด็นและกระบวนการในการทำวิจัย รวมทั้งทำให้การตีความการลำเอียง การตั้งสมมติฐาน และการแสดงความตระหนักซึ่งหมายถึงการตัดสินใจต่าง ๆ มีความชัดเจน รายงานเกี่ยวกับเหตุการณ์ต่าง ๆ เช่น บันทึก และสำเนาเอกสารของทางราชการ จะช่วยให้การตัดสินใจของนักวิจัยมีความเป็นทฤษฎีมากขึ้น

2) การวิเคราะห์วิจารณ์โดยอิงการตีความตามธรรมชาติของความเป็นจริงและกระบวนการทำความเข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นตามสภาพที่เป็นจริง (*dialectic critique*)

เนื่องจากปรากฏการณ์ต่าง ๆ ถูกทำให้เข้าใจได้โดยใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร ดังนั้นการวิเคราะห์วิจารณ์โดยใช้ภาษาที่อิงการตีความบริบทวัฒนธรรมจึงต้องการที่จะทำความเข้าใจจุดของความสัมพันธ์ระหว่างปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับบริบทที่เป็นจริง และระหว่างเหตุการณ์เบื้องต้นที่ทำให้เกิดปรากฏการณ์นั้น ๆ

3) แหล่งข้อมูลที่เกิดจากการเป็นแนวร่วม (*collaborative resource*)

ผู้ที่มีส่วนร่วมในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการทุกคนถือว่าเป็นนักวิจัยร่วม (*co-researchers*) หลักการของแหล่งข้อมูลที่เกิดจากการร่วมมือกันตั้งข้อสันนิษฐานว่าความคิดของบุคคลแต่ละคนมีความเท่าเทียมกันและถือว่าเป็นแหล่งข้อมูลที่สำคัญในการสร้างหมวดหมู่การแปลความของข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ และการเจรจาร่วมกันของนักวิจัย

4) ความเสี่ยงที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (*risk disturbance*)

กระบวนการเปลี่ยนแปลงสามารถแทรกแซงวิธีการปฏิบัติงานต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในอดีต ซึ่งจะสร้างปรากฏการณ์ที่ทำให้เกิดความกลัวหรือความกังวลขึ้นในกลุ่มของนักวิจัย ความกลัวหรือความกังวลที่เด่นชัดเรื่องหนึ่งมาจากความกล้าในการอภิปรายการแปลความ การเสนอความคิดเห็น และการตัดสินใจของใครคนหนึ่งอย่างเปิดเผย นักวิจัยที่เริ่มต้นทำวิจัยเชิงปฏิบัติการจะใช้หลักการเสี่ยงเพื่อทำให้ความกังวลหรือความกลัวของนักวิจัยคนอื่น ๆ ลดน้อยลง และเชิญชวนให้นักวิจัยคนอื่น ๆ ได้มองเห็นว่าไม่ว่าผลของการวิจัยจะเป็นเช่นไร สิ่งหนึ่งที่พวกเขาต้องได้อย่างแน่นอนก็คือ การเรียนรู้

5) โครงสร้างที่หลากหลาย (*plural structure*)

โดยธรรมชาติแล้ว การวิจัยจะประกอบไปด้วยข้อคิดเห็น บันทึกข้อเท็จจริง และการวิเคราะห์วิจารณ์ที่หลากหลาย ซึ่งจะนำไปสู่การกระทำและการแปลความหมายที่เป็นไปได้ อย่างหลากหลายเช่นเดียวกัน หลักการของการใช้โครงสร้างจำนวนมากในการสืบสอบจำเป็นจะต้องมีบทความที่หลากหลายในการเสนอรายงาน ซึ่งหมายถึงการมีรายงานเกี่ยวกับปรากฏการณ์ต่าง ๆ อย่างหลากหลายที่สามารถทำให้เกิดความชัดเจนขึ้น เช่น บันทึกข้อเท็จจริงเกี่ยวกับความขัดแย้งของนักวิจัย และระดับของทางเลือกในการแสดงพฤติกรรม ดังนั้นการรายงานหรือการแสดงผลจะส่งเสริมการดำเนินการอภิปรายของนักวิจัยที่ร่วมมือกันทำงานมากกว่าข้อสรุปเกี่ยวกับข้อเท็จจริงในตอนท้าย

6) ทฤษฎี การปฏิบัติ และการปริวรรต (*theory, practice, transformation*)

สำหรับนักวิจัยที่ทำวิจัยเชิงปฏิบัติการแล้ว ทฤษฎีทำให้ทราบถึงการปฏิบัติ และการปฏิบัติช่วยให้ทฤษฎีมีความชัดเจนขึ้นในการดำเนินการปริวรรตอย่างต่อเนื่อง การกระทำของคนในทุก ๆ พื้นที่จะอยู่บนพื้นฐานของข้อสันนิษฐาน ความเชื่อ ทฤษฎี และสมมติฐาน รวมทั้งผลที่ได้จากการสังเกตและความรู้ในเชิงทฤษฎีที่เพิ่มขึ้นของแต่ละคน การทำให้การตัดสินใจในเชิงทฤษฎีเพื่อการปฏิบัติงานมีความชัดเจนขึ้น รวมทั้งการตั้งคำถามที่สืบเนื่อง

มาจากการตัดสินใจนั้น ๆ จะขึ้นอยู่กับนักวิจัยแต่ละคน การปฏิบัติงานตามแผนจะเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นตามมาเพื่อการวิเคราะห์ต่อไป

3.6 รูปแบบของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

แมคเคอร์แนน (McKernan, 1991) ได้แบ่งรูปแบบทฤษฎีของการวิจัยเชิงปฏิบัติการออกเป็น 3 ลักษณะคือ

3.6.1 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบวิทยาศาสตร์ (the scientific action research) หรือ การแก้ปัญหาด้วยเทคนิควิธีทางวิทยาศาสตร์ (the scientific-technical view of problem-solving)

ลิปปีตและแรดเก้ (Lippitt and Radke, 1946) เลวิน (Lewin, 1947) คอรี (Corey, 1953) ทาบาและโนเอล (Taba and Noel, 1957) ผู้สนับสนุนการแก้ปัญหาโดยใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์ กล่าวว่า การพัฒนาโปรแกรมการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการมีความจำเป็น ต้องดำเนินการเป็นขั้นตอนที่แน่นอน

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบวิทยาศาสตร์ประกอบด้วยรูปแบบ 3 รูปแบบ ดังนี้

3.6.1.1 การวิจัยเชิงปฏิบัติการตามรูปแบบของเลวิน (Lewin's model of action research)

ความคิดสำคัญของรูปแบบนี้ คือ กระบวนการทางสังคมถูกศึกษาได้จากความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น รวมทั้งจากการสังเกตผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงอย่างมีกฎเกณฑ์ทางวิทยาศาสตร์ การวิจัยเชิงปฏิบัติการตามรูปแบบของเลวิน ประกอบด้วยชุดของการปฏิบัติอย่างเป็นขั้นตอน คือ การวางแผน (planning) การค้นหาข้อเท็จจริง (fact-finding) การปฏิบัติงาน (execution) และการวิเคราะห์ (analysis)

การวางแผน	คือ	ความคิดทั่ว ๆ ไป หรือปัญหาที่ยุ่งยาก ซึ่งต้องได้รับการแก้ไข
การค้นหาข้อเท็จจริง	คือ	การพัฒนาแผนการเพื่อแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น
การปฏิบัติงาน	คือ	การปฏิบัติตามแผนที่ได้พัฒนาขึ้น
การวิเคราะห์	คือ	การประเมินผลสำเร็จของขั้นตอนในการปฏิบัติงานเพื่อแก้ไข ปรับปรุงแผนการทั้งหมด และการวางแผนในขั้นต่อไป

การวิจัยตามวงจรนี้จะทำให้เกิดการพัฒนาวงจรที่ 2 ขึ้น ซึ่งนำไปสู่ขั้นการวางแผน การดำเนินการ การประเมินผล รวมทั้งการตัดสินใจ เลวิน (Lewin) เห็นว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการต้องการการร่วมมือในกลุ่มโดยใช้กระบวนการที่เป็นประชาธิปไตย

3.6.1.2 กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการตามรูปแบบของทาบา (Taba's model of the action research procedure; Taba-Noel procedure)

ทาบา (Taba) ประยุกต์รูปแบบการดำเนินการตามวิธีคิดวิเคราะห์ทางวิทยาศาสตร์ทั้ง 5 ระดับของดิวอี้ (Dewey) คือ การกำหนดปัญหา การวิเคราะห์ปัญหา การจัดระบบความคิด หรือข้อสมมติฐาน การรวบรวมและอธิบายข้อมูล การดำเนินการปฏิบัติงาน และการประเมินผลที่ได้จากการปฏิบัติงาน

3.6.1.3 กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการตามรูปแบบของลิปปีท-แรดเก (Lippitt-Radke action research procedure)

ลิปปีท-แรดเก (Lippitt-Radke, 1946) ได้พัฒนาหลักการของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการไว้ 9 ขั้นตอน ดังนี้

- 1) หาความจำเป็นของกลุ่มผู้ปฏิบัติงานเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้น
- 2) กลุ่มผู้ปฏิบัติงาน หรือตัวแทนของกลุ่มผู้ปฏิบัติการ เสนอการตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่พวกเขาจำเป็นต้องรู้ หรืออยากรู้
- 3) สร้างเครื่องมือการวิจัยทางวิทยาศาสตร์
- 4) กำหนดวิธีการเลือกตัวอย่างประชากร และเรียนรู้เกี่ยวกับการใช้เครื่องมือวิจัย
- 5) ศึกษาเกี่ยวกับวิธีการเก็บข้อมูลเป็นการช่วยให้เกิดความมั่นใจในความสำเร็จ และเผชิญกับปัญหาอย่างเข้าใจ
- 6) หลักฐานที่แสดงถึงการเปลี่ยนแปลงทัศนคติมักจะปรากฏระหว่างระยะของการร่วมมือกันในการเก็บรวบรวมข้อเท็จจริง
- 7) การร่วมมือกันในการเก็บรวบรวมข้อเท็จจริงและอธิบายเกี่ยวกับข้อเท็จจริงนั้น ๆ ต้องใช้ทักษะพิเศษเกี่ยวกับเทคนิคการวิจัย
- 8) บางครั้งคุณค่าและการรับรู้เกี่ยวกับสังคมของแต่ละคน หรือแต่ละกลุ่มมีความจำเป็นที่จะต้องเกิดขึ้นมากกว่าการเกิดการเปลี่ยนแปลง
- 9) ขยายข้อเท็จจริงให้แก่สมาชิกกลุ่มอื่น ๆ ได้รับรู้โดยการบอกเล่าและเขียนเป็นรายงาน

3.6.2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเน้นการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นโดยใช้การปฏิบัติการอย่างรอบคอบ (practical- deliberative action research)

รูปแบบการปฏิบัติการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่ให้ความสำคัญกับการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ปฏิเสธการวัดโดยใช้ตัวเลขและใช้สัญชาตญาณการตีความของมนุษย์ และใช้การติดต่อสื่อสารปฏิสัมพันธ์กันในการอธิบายรายละเอียดและแก้ไขปัญหานั้นเป็นเป้าหมายของ

การวิจัยเชิงปฏิบัติการ คือ การที่ผู้วิจัยได้เข้าใจการปฏิบัติงานของตนเอง รวมทั้งได้แก้ปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างทันทีทันใด

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเน้นการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นโดยใช้การปฏิบัติ ประกอบด้วยรูปแบบ 2 รูปแบบ ดังนี้

3.6.2.1 การวิจัยเชิงปฏิบัติการตามรูปแบบของเอลเลียท (Elliott's model)

เอลเลียท (Elliott) เห็นว่างานของผู้ปฏิบัติงาน คือ การอธิบายเกี่ยวกับการปฏิบัติงานในแต่ละวันโดยการสะท้อนการพัฒนาตนเอง การทำวิจัยเป็นกระบวนการสะท้อนตนเองซึ่งผู้ปฏิบัติงานจะได้ตรวจสอบทฤษฎีในการปฏิบัติงานของตนเอง การรับรู้ที่ได้นั้นโดยพื้นฐานแล้วมีความแตกต่างจากสิ่งที่ได้รับรู้จากนักวิจัยทางการศึกษาจากภายนอก

3.6.2.2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการตามรูปแบบของเอบบัทท์ (Ebbutt's model)

เอบบัทท์ (Ebbutt) เห็นว่าวงจรการปฏิบัติงานไม่ได้เป็นภาพลักษณ์ที่เป็นประโยชน์ที่ใช้ในการคิดเกี่ยวกับกระบวนการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ วิธีการที่ดีที่สุดของการคิดเกี่ยวกับกระบวนการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ คือ เป็นชุดของของวงจรที่หมุนไปอย่างต่อเนื่อง โดยแต่ละวงจรมันจะเป็นการเตรียมการเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในการให้ข้อมูลย้อนกลับของการประเมินผลทั้งของกระบวนการภายในวงจรและระหว่างวงจรการปฏิบัติการ

3.6.3 การวิจัยเชิงปฏิบัติการทางการศึกษาแบบที่ให้ความสำคัญกับการเป็นอิสระจากการอบการวิจัยแบบเดิม (*critical-emancipatory educational action research*)

3.6.3.1 การวิจัยเชิงปฏิบัติการตามรูปแบบของแดคิน (Deakin model of the action research process)

เคมมิส (Kemmis) และเพื่อนร่วมงานที่มหาวิทยาลัยแดคิน (Deakin University) ไม่เชื่อว่าการใช้ความรู้ในการแก้ปัญหา การวิเคราะห์และการสืบสอบจะทำให้ นักวิจัยสามารถแสวงหาวิธีตีความข้อมูลที่ได้จากการวิจัย และสามารถสร้างวิธีแก้ไขปัญหา หรือ จุดอ่อนที่เกิดขึ้นได้ (Kemmis and McTaggart, 1988) กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการตามรูปแบบของแดคิน เป็นชุดของวงจรการสะท้อนกลับ ประกอบด้วย การวางแผน (plan) การปฏิบัติตามแผน (action) การสังเกต (observation) และการสะท้อนการปฏิบัติตามแผน (reflection) (Kemmis and McTaggart, 1988)

การวางแผน คือ การกำหนดประเด็นซึ่งผู้ปฏิบัติงานได้ตระหนัก

การตั้งคำถามเกี่ยวกับประเด็นนั้นๆ และ
การเริ่มต้นหาวิธีการที่ควรจะนำมาใช้เพื่อ
ตอบคำถาม

การปฏิบัติตามแผน	คือ	การดำเนินการตามแผนที่ได้พัฒนาขึ้น
การสังเกต	คือ	การเก็บรวบรวมข้อมูล
การสะท้อนการ ปฏิบัติตามแผน	คือ	การสะท้อนสิ่งที่เกิดขึ้น และพัฒนาแผนการ ปฏิบัติงานขึ้นใหม่โดยใช้พื้นฐานข้อมูลที่ได้รับ จากกระบวนการของการวางแผน การปฏิบัติงาน และการสังเกต

ถึงแม้ว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการมีรูปแบบที่แตกต่างกันหลายรูปแบบขึ้นอยู่กับทฤษฎี
แนวคิดของนักการศึกษาในแต่ละค่าย แต่กิจกรรมที่เป็นโครงสร้างพื้นฐานที่การวิจัย
เชิงปฏิบัติการทุกค่าย และรูปแบบยึดปฏิบัติเช่นเดียวกัน คือ การวางแผน การปฏิบัติตามแผน
การสังเกต การสะท้อนกลับ และการเกิดวงจรที่หมุนไปอย่างต่อเนื่องซึ่งถูกพัฒนาขึ้นโดยได้รับ
พื้นฐานความรู้จากวงจรแรก นอกจากนี้ยังสามารถกล่าวได้อีกว่า กระบวนการสืบสอบแบบที่มี
การพิจารณาตรวจสอบและสะท้อนกลับการปฏิบัติงานของตนเองเป็นหลักการที่การวิจัย
เชิงปฏิบัติการทุกค่ายและทุกรูปแบบให้ความสำคัญร่วมกัน

3.7 ประเภทของการวิจัยเชิงปฏิบัติการในปัจจุบัน

ตั้งแต่กลางปี ค.ศ. 1970 เป็นต้นมา การวิจัยเชิงปฏิบัติการเริ่มมีการพัฒนาขึ้นและมีการ
นำมาใช้อย่างแพร่หลาย ซึ่งโอเบรียน (O'Brien, 1998) ได้สรุปไว้ 4 ประเภทหลัก คือ

1) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบดั้งเดิม (traditional action research)

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบดั้งเดิมเกิดจากงานของเลวิน (Lewin) ที่เขาทำขึ้นภายในองค์กรและ
กำหนดความคิดรวบยอด รวมทั้งใช้ทฤษฎีงานวิจัยภาคสนามในการปฏิบัติ ได้แก่ กลุ่มสัมพันธ์
(group dynamics) กลุ่มที่ (t-groups) และรูปแบบคลินิก (clinical model) ความสำคัญของการ
จัดการเกี่ยวกับสัมพันธภาพของผู้ปฏิบัติงานที่พัฒนาขึ้นนั้นนำไปสู่การใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการ
ในด้านการพัฒนาหน่วยงานหรือองค์กร (organization development) คุณภาพชีวิตการทำงาน
(quality of working) ระบบเกี่ยวกับกลวิธีในสังคม และความเป็นประชาธิปไตยในหน่วยงาน
ยุทธวิธีแบบดั้งเดิมนี้มุ่งที่จะรักษาสถานะเกี่ยวกับโครงสร้างอำนาจขององค์กร

2) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบตามบริบท (contextual action research) หรือ การเรียนรู้จากการปฏิบัติ (action learning)

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบตามบริบท เป็นยุทธวิธีที่เกิดจากงานเกี่ยวกับสัมพันธภาพภายในองค์กรของ อิริค ทริสท์ (Eric Trist) จิตแพทย์ทางสังคม ชาวอังกฤษ บางครั้งหมายถึงการเรียนรู้จากการปฏิบัติ ซึ่งเป็นการสร้างโครงสร้างความสัมพันธ์ของผู้ปฏิบัติงานในบริบทของสังคมนั้น ๆ ขึ้นใหม่ โดยพยายามที่จะให้ผู้ที่ประสบกับปัญหาและผู้ที่ได้รับผลกระทบจากปัญหาทุกคนได้เข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องกับการทำวิจัยทั้งหมด ตลอดจนเน้นให้ผู้มีส่วนร่วมทุกคนได้ออกแบบโครงการปฏิบัติงานของตนเองรวมทั้งเป็นผู้วิจัยร่วมด้วยความคิดรวบยอดของความสัมพันธ์ของคนในหน่วยงานจะเกิดขึ้นได้จากการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบตามบริบท

3) การวิจัยเชิงปฏิบัติการตามหลักการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมเดิม (*radical action research*)

กระแสของหลักการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมเดิมมีจุดเน้นและให้ความสำคัญกับการปลดปล่อยและการเอาชนะพลังแห่งความไม่เท่าเทียมกัน ทั้งการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (*participatory action research*) ที่มักจะใช้ในการเคลื่อนไหวของผู้เรียกร้องเสรีภาพ วงจรการพัฒนาความเป็นนานาชาติ และการวิจัยเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับผู้หญิง (*feminist action research*) มุ่งมั่นที่จะทำการปฏิรูปสังคมโดยใช้กระบวนการสนับสนุนเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพของกลุ่มคนในสังคม

4) การวิจัยเชิงปฏิบัติการทางการศึกษา (*educational action research*)

การวิจัยเชิงปฏิบัติการทางการศึกษาเกิดมาจากงานเขียนของโทมัส ดิวอี้ (Thomas Dewey) นักปรัชญาชาวอเมริกันผู้มีชื่อเสียงในช่วง ค.ศ. 1920-1930 ดิวอี้ (Dewey) มีความเชื่อว่า นักการศึกษามืออาชีพควรมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหาในชุมชน ซึ่งเป็นงานหลักของนักวิจัยเชิงปฏิบัติการทางการศึกษาต้องปฏิบัตินอกเหนือจากการทำงานในสถาบันการศึกษา หรือมหาวิทยาลัย และให้ความสำคัญกับการพัฒนาหลักสูตร การพัฒนาวิชาชีพ และการประยุกต์ใช้สิ่งที่ได้เรียนรู้จากบริบทของสังคม ในหลาย ๆ กรณีนักวิจัยจากมหาวิทยาลัยจะทำโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการร่วมกับครูประถมศึกษาและครูมัธยมศึกษา ตลอดจนนักเรียนและชุมชนซึ่งเป็นที่ตั้งของโรงเรียน

3.8 แนวทางการวิจัยเชิงปฏิบัติการทางการศึกษา

ในการนำวิจัยเชิงปฏิบัติการมาใช้ในวงการศึกษา นั้น คาลฮูน (Calhoun, 1993) กล่าวว่าสามารถนำมาใช้ได้ 3 ลักษณะด้วยกันซึ่งมีจุดเน้นที่แตกต่างกันไป ดังนี้

1) การทำวิจัยโดยครูเป็นรายบุคคล (*individual teacher research*)

จุดมุ่งหมายและกระบวนการของการทำวิจัยของครูเป็นรายบุคคลอยู่ที่เน้นการเปลี่ยนแปลงในห้องเรียนใดห้องเรียนหนึ่ง ครูจะกำหนดขอบเขต หรือปัญหาที่สนใจในการจัดการห้องเรียน ยุทธศาสตร์หรือสื่อที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน สถิติปัญหาหรือพฤติกรรม

ทางสังคมของนักเรียน หลังจากนั้นครูจะทำการหาทางแก้ไขปัญหานั้น ๆ โดยที่นักเรียนอาจมีหรือไม่มีส่วนร่วมในการช่วยแสวงหาทางเลือก และตัดสินใจเกี่ยวกับผลที่เกิด หากผู้ปกครองได้มีส่วนเกี่ยวข้องกับตัวก็จะทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาที่คอยให้ข้อมูลที่ครูต้องการ

2) การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเป็นแนวร่วม (collaborative action research)

จุดมุ่งหมายและกระบวนการของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเป็นแนวร่วมนั้นขึ้นอยู่กับจำนวนของครูที่มีส่วนร่วม จุดเน้นอาจจะเป็นปัญหาและการเปลี่ยนแปลงภายในห้องเรียนใดห้องเรียนหนึ่ง หรือเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นเช่นเดียวกันในหลาย ๆ ห้องเรียน คณะนักวิจัยอาจจะประกอบไปด้วยครูเพียง 2 คน ไปจนถึงครูและผู้บริหารหลาย ๆ คนทำงานวิจัยร่วมกับคณะทำงานจากมหาวิทยาลัย หรือกับผู้เชี่ยวชาญจากหน่วยงานอื่น คณะนักวิจัยจะทำการสืบสอบและทบทวนสะท้อนกลับการทำงานตามวงจรเช่นเดียวกับการทำวิจัยโดยครูเป็นรายบุคคล

3) การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบกระจายทั่วทั้งโรงเรียน (schoolwide action research)

จุดมุ่งหมายและกระบวนการของการทำวิจัยแบบกระจายทั่วทั้งโรงเรียนนั้นเริ่มที่สมาชิกในโรงเรียนเลือกขอบเขตของปัญหาที่น่าสนใจ แล้วรวบรวมข้อมูลมาจัดองค์ประกอบและแปลข้อมูลออกมา ข้อมูลที่ได้จากโรงเรียน เขต หรือบทความทางวิชาการอื่น ๆ จะถูกนำมาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการตัดสินใจของสมาชิกในโรงเรียนผู้ซึ่งต้องทำให้การกระทำต่าง ๆ เกิดขึ้น กระบวนการนี้เป็นวงจรและสามารถใช้ในการประเมินผลความก้าวหน้าระหว่างการปฏิบัติงาน (formative) ที่เกิดจากการกระทำนั้น ๆ การทำวิจัยแบบนี้เน้นการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงโรงเรียนใน 3 ด้าน คือ

3.1) มุ่งที่จะปรับปรุงเปลี่ยนแปลงองค์กรโดยใช้รูปแบบการแก้ปัญหา โดยการปฏิบัติตามวงจรซ้ำ ๆ สมาชิกในโรงเรียนจะสามารถทำงานร่วมกันได้ดีขึ้นในการกำหนดปัญหาและการแก้ปัญหา

3.2) พยายามจะปรับปรุงความเท่าเทียมกันของนักเรียน เช่น หากคณะครูในโรงเรียนทำการศึกษากระบวนการเขียนของนักเรียนเพื่อแสวงหาวิธีการจัดการเรียนการสอนที่ดีสำหรับนักเรียน จุดมุ่งหมายก็ต้องมุ่งที่ผลประโยชน์ของนักเรียนทุกคน

3.3) พยายามที่จะเพิ่มขอบเขตและเนื้อหาของ การสืบสอบ ครูทุกคนและห้องเรียนทุกห้องเรียนที่เกี่ยวข้องกับการศึกษารวบรวมและการประเมิน นอกจากนี้สมาชิกในโรงเรียนซึ่งมีบทบาทในการรวบรวมข้อมูล แปลข้อมูล และการเลือกส่วนประกอบสำหรับการกระทำใด ๆ นั้นอาจรวมไปถึงนักเรียน ผู้ปกครอง หรือแม้แต่คนในชุมชนทั่ว ๆ ไป

3.9 ลักษณะของการวิจัยเชิงปฏิบัติการสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครู

จากการพิจารณาการรายงานผลของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ 73 เรื่องที่ตีพิมพ์ลงในวารสาร 3 ชุดแรกของวารสารการสอน และการเปลี่ยนแปลง (teaching and change journal) โดยโคเชนดอร์เฟอร์ (Kochendorfer, 1997) เห็นว่าการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการในห้องเรียนเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพในการเปลี่ยนแปลง และปรับปรุงการปฏิบัติการของครู ลักษณะของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบ่งออกเป็น 6 ลักษณะ คือ

- 1) งานวิจัยที่ต้องการคำตอบเป็นตัวเลข
- 2) งานวิจัยที่กำหนดผลของการเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติการในห้องเรียน
- 3) งานวิจัยที่สำรวจผลที่ได้จากการปรับโครงสร้างโปรแกรม
- 4) งานวิจัยที่แสดงข้อค้นพบว่านักเรียนสามารถเรียนโดยการใช้กระบวนการใดกระบวนการหนึ่งได้หรือไม่
- 5) งานวิจัยที่สร้างความสัมพันธ์ทางวิชาชีพขึ้นมาใหม่
- 6) งานวิจัยที่พัฒนาความรู้ความเข้าใจใหม่ให้แก่นักเรียน

3.10 ขั้นตอนในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ

เคมมิสและแมกแทกเกิร์ต (Kemmis and McTaggart, 1988) ได้เสนอขั้นตอนในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการซึ่งได้รับความนิยมจากนักการศึกษาเป็นจำนวนมาก เนื่องจากขั้นตอนในการทำวิจัยตามแบบของเคมมิสและแมกแทกเกิร์ต (Kemmis and McTaggart) นั้นได้แสดงให้เห็นถึงความเชื่อมโยงของวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการซึ่งในแต่ละวงจรประกอบไปด้วยขั้นการปฏิบัติงาน 4 ขั้น ดังต่อไปนี้

วางแผนการปฏิบัติงาน (plan) เช่น นักเรียนคนหนึ่งในห้องเรียนเข้าใจว่าวิทยาศาสตร์หมายถึง การทบทวนเกี่ยวกับความจริง (fact) มากกว่าเป็นกระบวนการสืบสอบหาความรู้ ความจริง ดังนั้นครูประจำชั้นจึงคิดว่าจะหาวิธีการใดที่จะทำให้เด็กคนนี้มีความสนใจเกี่ยวกับการสืบสอบหาความรู้มากขึ้น จะทำโดยการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร หรือเปลี่ยนวิธีการถามคำถามในห้องเรียน ในที่สุดครูตัดสินใจที่จะใช้ยุทธศาสตร์การถามคำถาม โดยครูเปลี่ยนยุทธวิธีการถามคำถามใหม่ เน้นให้เป็นการกระตุ้นนักเรียนได้แสวงหาคำตอบให้กับคำถามของตนเอง

ปฏิบัติตามแผน (act) เช่น ครูทดลองถามคำถามที่ต้องการให้นักเรียน บอกว่าสิ่งที่เขาพูดหมายความว่าอย่างไร และนักเรียนสนใจเกี่ยวกับอะไร

สังเกตติดตาม (observe) เช่น ครูบันทึกคำถามและปฏิกริยาตอบสนองของนักเรียนลงในเทปคาสเซ็ทเป็นเวลา 2-3 บทเรียนเพื่อดูว่ามีสิ่งใดเกิดขึ้น และจดบันทึกเกี่ยวกับ

สิ่งที่ครูประทับใจ

พิจารณาบททวนไตร่ตรองและสะท้อนกลับการปฏิบัติงานตามแผน (reflect) เช่น ครูพบว่าค่อนข้างจะเป็นการยุ่งยากในการกระตุ้นนักเรียนโดยใช้คำถาม เนื่องจากความต้องการจำเป็นของครูที่จะควบคุมคำถามให้เป็นไปในทิศทางที่นักเรียนคาดหวัง

จากการปฏิบัติงานตามขั้นตอนทั้ง 4 ขั้นดังกล่าว เราจะเห็นได้ว่าครูพบว่าการแก้ไขปัญหาของครูตามแผนที่กำหนดไว้ข้างต้นยังไม่สำเร็จ ดังนั้นครูจึงจำเป็นต้องดำเนินการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการในวงจรมุ่งต่อไปโดยปฏิบัติตามลำดับขั้น 4 ขั้นเช่นเดิม คือ วางแผน การปฏิบัติงาน ปฏิบัติตามแผน สังเกตติดตาม พิจารณาบททวนไตร่ตรองและสะท้อนกลับ การปฏิบัติงานตามแผน

แมกเค (McKay, 1992) มีความเห็นเช่นเดียวกับเคมมิสและแมกแทกเกิร์ต (Kemmis and McTaggart) ที่ว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นเป็นวงจรมุ่ง (cyclical process) แต่แมกเค (McKay) ได้กำหนดขั้นตอนที่สำคัญในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการไว้แตกต่างจากเคมมิสและแมกแทกเกิร์ต (Kemmis and McTaggart) ดังนี้

1) กำหนดความคิดเกี่ยวกับเรื่องที่สนใจ หรือที่เป็นปัญหา (identify an issue, area of interest, idea, or problem) นักวิจัยจำเป็นต้องเลือกประเด็น หรือเรื่องที่คุ้มค่า และมีความสำคัญในสถานที่ทำงาน

2) กำหนดปัญหา หรือประเด็นที่มีความสัมพันธ์กับขอบเขตของเรื่องที่นักวิจัยสนใจให้ชัดเจน (define the problem or issue related to your area of interest) ขั้นตอนนี้นับว่าเป็นขั้นตอนที่ต้องอาศัยทักษะการคิดวิเคราะห์มากที่สุดขั้นตอนหนึ่งของกระบวนการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ ยุทธวิธีที่ให้ประสิทธิผลที่ดีก็คือ การให้คำอธิบายเกี่ยวกับปัญหาให้ชัดเจน โดยอธิบายให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างสถานการณ์ที่เกิดขึ้นกับสถานการณ์ที่นักวิจัยปรารถนาจะให้ เป็น หลังจากนั้นการวิจัยเชิงปฏิบัติการอาจจะเน้นที่เหตุผลที่แสดงถึงความแตกต่างระหว่างสถานการณ์ดังกล่าว การอธิบายปัญหาหรือคำถามของการวิจัยให้ชัดเจนมีความสำคัญต่อขั้นตอนที่เหลือทั้งหมดในการวิจัยเชิงปฏิบัติการ เนื่องจากปัญหาหรือคำถามในการวิจัยจะเป็นตัวกำหนดทิศทางในการทำวิจัย

3) ศึกษา ค้นคว้าข้อมูลที่มีเกี่ยวข้องกับประเด็นของการวิจัยจากบทความในวารสาร หนังสือ หรือการอบรมเชิงปฏิบัติการ (review related information from journal articles, books, or workshops) การศึกษาค้นคว้านี้ เป็นการช่วยให้ นักวิจัยได้ทำความเข้าใจในปัญหาที่กำหนดไว้มากขึ้น ได้แนวคิดเกี่ยวกับการกำหนดปัญหาที่คล้าย ๆ กันของนักวิจัยคนอื่น ๆ และอาจรวมไปถึงแนวทางในการทำวิจัยให้ประสบความสำเร็จ

4) กำหนดคำถามที่ต้องการคำตอบสำหรับโครงการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ (identify the questions to be dealt within the action research project) คำถามควรจะอยู่บนพื้นฐานของประสบการณ์ของนักวิจัย และควรจะถูกกำหนดขึ้นมาเป็นลำดับแรกเพื่อเป็นแนวทางในการกำหนดปัญหาในการวิจัยต่อไป การกำหนดปัญหาที่ค่อนข้างจะมีความเฉพาะ

เจาะจงจะช่วยให้เห็นจุดเน้นที่แคบและชัดเจนในการวางแผนการปฏิบัติงานซึ่งเป็นขั้นตอนหนึ่งในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ

5) วางแผนการปฏิบัติงาน หรือกระบวนการให้ได้มาซึ่งคำตอบของคำถามในการวิจัย (*develop a plan or procedure to answer the question*) ในขั้นตอนนี้ นักวิจัยจะกำหนดกิจกรรมที่ต้องดำเนินการในโครงการ

6) ให้ข้อเสนอแนะโดยยึดตามผลที่ได้จากโครงการ (*make recommendations based on the results of the project*) เมื่อได้ผลของการปฏิบัติกิจกรรมในโครงการแล้ว ครูนักวิจัยจะต้องสรุปผลที่ได้เพื่อนำมาปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของตนเอง

หลังจากที่ได้ทราบผลและข้อค้นพบจากวงจรข้างต้น ปัญหาหรือคำถามใหม่ ๆ อาจเกิดขึ้นตามมา ซึ่งส่งผลให้ครูนักวิจัยจะต้องทำวิจัยเชิงปฏิบัติการต่อไป

ในขณะที่แคโร-บรูซ (Caro-Bruce, 1999) กล่าวไว้ในคู่มือ Facilitating Action Research ซึ่งสนับสนุนโดย Action Research of Wisconsin Network , Wisconsin Department of Public Instruction และ University of Wisconsin Madison School of Education ระบุว่าลำดับขั้นของการวิจัยเชิงปฏิบัติการมี 5 ขั้น ดังนี้

1) ระบุปัญหา (*problem identification*)

1.1) ทำไมครูต้องทำงานวิจัยเรื่องนี้? งานนี้เป็นงานสำคัญและเป็นงานที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานของครูหรือไม่? สิ่งทีครูจะทำนั้นมีคุณค่าสมควรกับเวลาและความพยายามในการทำงานหรือไม่ รวมทั้งให้ประโยชน์แก่ตัวครู นักเรียน และบุคคลอื่น ในโรงเรียนหรือไม่?

1.2) ปัญหาที่กำหนดมีความชัดเจน และได้เขียนให้อยู่ในรูปแบบของคำถามหรือไม่? คำถามนั้นกว้างพอที่จะจัดลำดับของการทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง และการค้นหาคำตอบหรือไม่? คำถามนั้นมีความกระชับเพียงพอที่จะสามารถจัดการได้ภายในกรอบเวลาของครูรวมทั้งงานที่ทำอยู่ประจำหรือไม่?

2) วางแผนการปฏิบัติงาน (*plan of action*)

2.1) ครูจะพัฒนาและใช้ยุทธศาสตร์ หรือแนวทางใหม่ ๆ ในการตอบคำถามที่ตั้งไว้หรือไม่ อย่างไร?

2.2) ครูจะเน้นการศึกษาเกี่ยวกับการปฏิบัติงานที่กำลังเกิดขึ้นหรือไม่ และเจาะจงงานใดเป็นพิเศษ?

2.3) ระยะเวลาที่เหมาะสมในการปฏิบัติงานวิจัยนี้ควรเป็นเท่าใด?

3) เก็บรวบรวมข้อมูล (*data collection*)

3.1) ครูควรเก็บข้อมูลชนิดใดเพื่อให้ตอบคำถามที่ตั้งไว้?

3.2) ครูจะแน่ใจได้อย่างไรว่าตนมีวิสัยทัศน์ที่หลากหลาย?

3.3) มีแหล่งข้อมูลและข้อมูลใดที่จะเป็นประโยชน์ในการกำหนดกรอบของคำถามในการวิจัย ออกแบบการเก็บข้อมูล หรือการแปลความข้อมูลของครู?

4) วิเคราะห์ข้อมูล (analysis of data)

4.1) ครูสามารถเรียนรู้อะไรจากข้อมูลที่ได้?

4.2) ครูได้รูปแบบ การเข้าใจอย่างลึกซึ้ง และความเข้าใจที่เกิดขึ้นใหม่

อย่างไรบ้าง?

4.3) รูปแบบที่ได้ การเข้าใจอย่างลึกซึ้ง และความเข้าใจที่เกิดขึ้นใหม่

เหล่านั้นมีความหมายสำหรับการปฏิบัติงานของครูและนักเรียนอย่างไร?

5) วางแผนสำหรับการปฏิบัติงานในต่อไป (plan for future action)

5.1) ครูได้นำผลที่ได้จากการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการไปใช้ในห้องเรียน หรือในการเรียนการสอนอย่างไร?

5.2) ครูมีข้อเสนอแนะสำหรับเพื่อนร่วมงานที่ต้องการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการอย่างไร?

5.3) ครูจะเขียนรายงานเกี่ยวกับการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการของตนเอง ว่าจะช่วยทำให้เกิดประโยชน์ต่อเพื่อนร่วมงานคนอื่น ๆ ?

จากขั้นตอนในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการข้างต้น สามารถกล่าวได้ว่าขั้นตอนหรือกระบวนการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการก่อนข้างจะมีความยืดหยุ่น และไม่มีแบบแผนเป็นทางการ อย่างไรก็ตามแม้ว่าขั้นตอนหรือกระบวนการที่นำเสนอจะมีความแตกต่างกันในรายละเอียดบางส่วน แต่ประเด็นหลักที่นักการศึกษาได้กล่าวตรงกันซึ่งนับว่าเป็นขั้นตอนพื้นฐานสำคัญของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ คือ การกำหนดปัญหาและวางแผนการปฏิบัติงาน การปฏิบัติงานตามแผน การสังเกตติดตามการปฏิบัติงาน และการสะท้อนกลับการปฏิบัติงาน เพื่อเป็นแนวทางสำหรับการปฏิบัติงานในวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่ต่อเนื่องต่อไป

3.11 งานวิจัยเกี่ยวกับการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู

เจนนาอูย และเครทชเมอร์ (Gennaoui and Kretschmer, 1996) ได้ทำการศึกษาการเป็นนักวิจัยเพื่อการพัฒนาวิชาชีพของครูในโรงเรียนสอนคนหูหนวกเซนต์ฟรังซิส เดอ เซลส์ (St. Francis de sales School for the Deaf) เขาตั้งคำถามในการวิจัยไว้ 3 ข้อ คือ การพัฒนาวิชาชีพเกิดขึ้นได้อย่างไร? การพัฒนาดังกล่าวจะได้รับการสนับสนุน ดูแล และส่งเสริมได้อย่างไร? และบรรยากาศในการแผ่ขยายการศึกษาการปฏิบัติงานของครูแต่ละคนจะได้รับการส่งเสริมและดูแลได้อย่างไร? กลุ่มเป้าหมายในการศึกษาครั้งนี้เป็นกลุ่มครูนักวิจัยซึ่งประกอบไปด้วย ครูประจำชั้น ผู้เชี่ยวชาญทางพยาธิวิทยาด้านการฝึกภาษาพูด ครูสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และผู้ช่วยครู รวมทั้งนักการศึกษาเกี่ยวกับความผิดปกติในการได้ยิน นักสังคมสงเคราะห์ นักจิตวิทยา และผู้ประเมินผลทางการศึกษา ซึ่งเจนนาอูย และเครทชเมอร์ (Gennaoui and Kretschmer) เห็นว่าโปรแกรมการพัฒนาครูประจำการแบบที่เคยปฏิบัติกัน

แม้ว่าจะมีการเตรียมการหรือวางแผนมาดีเพียงใดก็ไม่สามารถสนองตอบต่อความต้องการของคณะทำงานที่ประกอบไปด้วยกลุ่มคนที่มีความหลากหลายเช่นนี้ได้

โครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการนี้มีลักษณะที่สัมพันธ์กัน 2 ลักษณะ ลักษณะแรก ประกอบด้วยการพัฒนาโครงการวิจัยของครูแต่ละคน และลักษณะที่สอง ประกอบด้วยครูนักวิจัยทุกคนมาร่วมกันเป็นชุมชนของผู้เรียน (community of learners) และเก็บเกี่ยวผลประโยชน์จากชุมชนการเรียนรู้ในการพัฒนาโครงการวิจัยของครูแต่ละคนมีการดำเนินการโดยครูทุกคนจะพบกับเจนนาวูย (Gennaoui) ที่ปรึกษาโครงการจากมหาวิทยาลัยโคลัมเบีย และเครทชเมอร์ (Kretschmer) ผู้ร่วมประสานงานโครงการเพื่อศึกษาการสังเกตห้องเรียนของครู การพบกันนี้จะกระทำก่อนที่ครูจะทำการสอน และระหว่างช่วงพักกลางวัน จากการศึกษา การถามคำถาม และการอภิปราย ความคิดของครูได้มีการพัฒนาขึ้นจากการโครงการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ ส่วนการร่วมกันเรียนรู้ของกลุ่มครูนั้น กลุ่มครูจะพบกันเป็นประจำเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น แนวทางการทำงานและระออยพึงผลสะท้อนกลับจากเพื่อนนักวิจัยคนอื่น ๆ

ในการพบปะกันของกลุ่มครู สมาชิกในกลุ่มจะสนับสนุน และให้กำลังใจซึ่งกันและกัน กระตุ้นให้สมาชิกในกลุ่มดำเนินการทำวิจัยต่อไปอย่างต่อเนื่องและขยายขอบเขตการวิจัยมากยิ่งขึ้น ขณะที่การทำวิจัยของครูแต่ละคนให้โอกาสครูได้แก้ปัญหา ทำการพัฒนาและประเมินผลความคิดของตนเองในระดับที่สูงขึ้น การพบปะกันของกลุ่มครูเตรียมเวทีให้ครูในการเชื่อมโยงความคิด ทำความคิดให้มีความชัดเจนขึ้น รวมทั้งขยายความคิดสำหรับการศึกษารับต่อไป การประชุมพบปะกันนี้ทำให้ครูตระหนักว่าความท้าทายที่เขากำลังเผชิญอยู่ไม่ได้เกิดขึ้นกับเขาเพียงคนเดียว รวมทั้งเกิดการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้อีกด้วย ครูนักวิจัยเห็นว่าการประชุมที่มีอยู่เป็นประจำไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระงานให้กับเขาแต่อย่างใด ครูกลับมองว่าการประชุมเป็นเครื่องมือที่จะช่วยให้เขาได้ทำงานที่มีประสิทธิภาพ ตลอดจนแสดงให้เห็นความสำคัญ และผลอันลึกลับที่ได้จากการทำงาน

ทางด้านบทบาทของนักวิจัย เครทชเมอร์ (Kretschmer) ได้กลายเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน เขาสร้างความสัมพันธ์กับครูนักวิจัยในโครงการจากการประชุมประจำสัปดาห์ตลอดปีการศึกษา นอกจากนี้ เครทชเมอร์ (Kretschmer) ได้ไปทำการสังเกตและมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนในห้องเรียน ด้วยบทบาทของการเป็นที่ปรึกษาโครงการ เครทชเมอร์ (Kretschmer) รับฟังครู และชี้แนวทางในการเชื่อมโยงปัญหาที่เกิดขึ้นในห้องเรียนไปสู่การเป็นหัวข้อของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ เขาช่วยครูทำประเด็นปัญหาให้ชัดเจนด้วยการถามคำถามที่กระตุ้นให้ครูคิด (reflective question)

จากผลการศึกษาครั้งนี้เครทชเมอร์ (Kretschmer) พบว่า ครูมีการพัฒนาในหลาย ๆ ด้าน ดังนี้

- 1) ครูแต่ละคนที่ได้ทำวิจัยเชิงปฏิบัติการและนำสิ่งที่ได้เรียนรู้มาใช้ในการปฏิบัติงานของตนเอง ครูสามารถทำงานวิจัยได้สำเร็จรวมทั้งได้นำเสนอต่อเพื่อนร่วมงานคนอื่น ๆ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง ครูนักวิจัยเหล่านี้ได้กลายเป็นผู้นำในโรงเรียนอีกด้วย

- 2) มีการเพิ่มอัตราการทำงานแบบเป็นแนวร่วม (collaborative) และรับผิดชอบร่วมกันของกลุ่มครูนักวิจัย
- 3) มีการเชื่อมโยงรูปแบบที่เป็นจริงของการสอนในโรงเรียนอย่างกว้างขวาง
- 4) ครูนักวิจัยได้แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าทางวิชาชีพโดยการเข้าร่วมและสนับสนุนชุมชนแห่งวิชาชีพด้วยการเสนอผลการวิจัยในที่ประชุมทางวิชาการ
- 5) เกิดผลกระทบด้านบวกของโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการต่อความสำเร็จของนักเรียน

ไซค์เนอร์ แคโร-บรูซ และแมเรียน (Zeichner, Caro-Bruce, and Marion; 1998 อ้างถึงใน Zeichner, 1998) ได้ทำการศึกษาธรรมชาติและผลกระทบของโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูในเมืองแมดิสัน รัฐวิสคอนซิน สหรัฐอเมริกาซึ่งครูจากหลาย ๆ โรงเรียนจำนวน 80 คน ได้รวมกลุ่มทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ โดยทั้งครู 80 คนนี้ได้แบ่งออกเป็นครูนักวิจัยกลุ่มเล็กตามระดับชั้นที่สอน หรือตามหัวข้อเรื่องที่ครูสนใจจะทำวิจัย ซึ่งแต่ละกลุ่มจะมีสมาชิกประมาณ 10 คน ได้มีการประชุมกันเดือนละ 1 ครั้ง ครั้งละประมาณ 4-8 ชั่วโมงเพื่อแลกเปลี่ยนผลของความสำเร็จและความล้มเหลวในการปฏิบัติงานของตนเอง และในการประชุมแต่ละครั้งทุกกลุ่มจะมีครูนักวิจัยผู้มีประสบการณ์ในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการจำนวน 2 คน เป็นผู้อำนวยการความสะดวก เมื่อครูทำวิจัยครบ 9 เดือน ครูนักวิจัยทุกคนจะเขียนรายงานการวิจัยของตนเอง เพื่อนำไปเผยแพร่ให้กับทุกโรงเรียนในรัฐวิสคอนซิน

จากการสัมภาษณ์ครูนักวิจัยพบว่าครูมีความมั่นใจในการปฏิบัติงานมากขึ้นในทุกสถานการณ์ ครูรู้สึกว่าเขาสามารถควบคุมการปฏิบัติงานและการคิดของตนเองได้มากขึ้นเมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ยุ่ยากที่เกิดขึ้นขณะปฏิบัติงาน ครูมีการย้อนกลับมาพิจารณาการปฏิบัติงานของตนเอง และเกิดความตระหนักในความจำเป็นของการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อทำความเข้าใจกับผลที่ได้จากการปฏิบัติงานของตนเองมากขึ้น ครูได้พูดคุยกับเพื่อนร่วมงานเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเอง และเห็นความสำคัญของการปฏิบัติงานแบบร่วมแรงร่วมใจ (collaborative) กับเพื่อนครูมากขึ้น ครูได้เรียนรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเองทั้งจากการทำวิจัยด้วยตนเองและจากการทำวิจัยของเพื่อนครูนักวิจัย ครูให้ความสำคัญกับการพูดคุยและรับฟังความคิดเห็นของนักเรียน รวมทั้งเพิ่มความคาดหวังเกี่ยวกับสิ่งที่นักเรียนรู้และสามารถทำได้มากขึ้น

แมเรียน (Marion, 1998) ได้ทำการศึกษาการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้อันหนึ่งของครูในเมืองแมดิสัน รัฐวิสคอนซิน สหรัฐอเมริกา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในระหว่างการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการของครูจากมุมมอง และประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีความหมายและมีประสิทธิภาพของครู การศึกษาครั้งนี้อยู่บนพื้นฐานของการรายงานเกี่ยวกับผลกระทบของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการด้านความคิด การปฏิบัติงาน และการแก้ปัญหาของครูโดยการศึกษาของนักการศึกษา ผู้อำนวยการความสะดวกในกระบวนการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ (facilitators) และครูนักวิจัยซึ่งทำการศึกษาการปฏิบัติงานของตนเอง

แมเรียน (Marion) ตั้งคำถามในการวิจัยว่า ธรรมชาติของการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการของครูเป็นอย่างไร?

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ใช้วิธีการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา (ethnographic) แมเรียน (Marion) ศึกษาติดตามครูกักขัง 2 กลุ่มอย่างใกล้ชิดเป็นเวลา 1 ปี โดยใช้การสังเกตภาคสนาม (field observation) การสัมภาษณ์ทั้งครูกักขังและผู้อำนวยการความสะอาด รวมทั้งวิเคราะห์ข้อมูลจากการศึกษาการปฏิบัติงานของตนเองของครู ผลการวิจัยพบว่าครูมีการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านความคิดและการปฏิบัติงานในทางที่ดีขึ้น ครูรู้สึกว่าเขาได้เป็นเจ้าของงานวิจัยและเชื่อว่าทฤษฎีในการปฏิบัติงานของตนเองมีคุณค่าและเชื่อถือได้ ตลอดจนสามารถก่อให้เกิดความแตกต่างในชีวิตแห่งการเรียนรู้ของทั้งครูและนักเรียน แมเรียน (Marion) เห็นว่าครูที่ได้ทำการวิจัยเชิงปฏิบัติการรู้สึกว่าคุณภาพในการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างไปในทางที่ดีขึ้น ประสบการณ์ที่ได้ทำให้ครูรู้สึกมากกว่าการเป็นเจ้าของในการจัดการเรียนการสอน

4. การเรียนรู้ของผู้ใหญ่

4.1 หลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

โดยทั่วไปแล้ว ผู้ใหญ่เป็นผู้ที่สั่งสมประสบการณ์ไว้มากมาย ความพร้อมหรือความต้องการในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่มีองค์ประกอบที่เกิดจากสถานการณ์แวดล้อมทางสังคมที่เกิดขึ้นในทันทีทันใดมากกว่าเกิดจากการกำหนดโดยองค์ประกอบที่อยู่ภายนอก (Knapper and Cropley, 2000) นอกจากนี้ผู้ใหญ่ยังปรารถนาที่จะได้ข้อมูลที่มีประโยชน์ต่อเขา และคาดหวังว่าการเรียนรู้ใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้นจะสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ทันที ความรู้และทักษะที่เขาสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้กับปัญหา หรือสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของผู้ใหญ่ในขณะนั้นจะช่วยเพิ่มการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งมากขึ้น (Bowden and Merritt, 1995; Wendt, 1999; Knapper and Cropley, 2000)

โนลส์ (Knowles , 1984 อ้างถึงใน Glabo, 1998) ได้สรุปหลักการสำคัญที่เป็นพื้นฐานของการจัดกระบวนการเพื่อการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ไว้โดยเน้นที่การให้ครูได้มีส่วนร่วมมากที่สุดไว้ 6 ประการ คือ

- 1) ต้องสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้
- 2) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการร่วมมือกันวางแผนการเรียนรู้
- 3) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง
- 4) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้
- 5) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการออกแบบแผนการเรียนรู้

6) ต้องช่วยเหลือผู้เรียนให้สามารถดำเนินการตามแผนการเรียนรู้ได้ และให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมินการเรียนรู้ของตนเอง

ซึ่งหลักการของโนลส์ (Knowles) นี้ได้สอดคล้องกับ เวนด์ท (Wendt, 1999) ที่เห็นว่าผู้ใหญ่จะเกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุดในบรรยากาศที่เขาได้รับการปฏิบัติตอบด้วยความเคารพอย่างเสมอภาค และในการเรียนรู้แต่ละครั้งผู้ใหญ่ควรถูกส่งเสริมให้มีแสดงความคิดเห็น ได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ชีวิต และมีการอภิปรายแบบเปิด

หลักการข้างต้นของโนลส์ (Knowles) ได้นำมาสู่การเกิดทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ซึ่งได้ถูกนำเสนอโดย สเปค (Spec, 1996 อ้างถึงใน Glabo, 1998) สเปคเห็นว่าทฤษฎีของเขาจะทำให้การออกแบบการพัฒนาวิชาชีพมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น เขากล่าวว่าผู้ใหญ่ต้องการเรียนรู้เกี่ยวกับเรื่องที่สามารถนำไปใช้ในโลกรแห่งความเป็นจริงได้ การจัดโปรแกรมอบรมนั้นจะมีความหมายต่อผู้ใหญ่มากหากผู้ใหญ่รู้สึกว่าเราสามารถนำความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้ไปใช้ในการทำงานได้ ผู้ใหญ่ต้องการได้รับการปฏิบัติราวกับว่าเขาเป็นมืออาชีพที่มีความสามารถ ดังนั้นการเรียนรู้ของผู้ใหญ่จะเกี่ยวข้องกับความเป็นตัวของตัวเอง(ego) การจัดโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพนั้นควรยินยอมให้มีการช่วยเหลือสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงานเพื่อลดอัตราความกลัวสิ่งที่จะเกิดขึ้นในขณะที่เขากำลังเรียนรู้ที่จะใช้ทักษะใหม่ ๆ นอกจากนี้ผู้ใหญ่ยังต้องการการสะท้อนกลับเกี่ยวกับผลของการพยายามที่จะเรียนรู้และใช้ทักษะใหม่ ๆ ซึ่งผู้ใหญ่จะได้รับประโยชน์จากการทำกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพที่ยินยอมให้เขาได้ร่วมทำงานในกิจกรรมกลุ่มเล็ก ๆ ที่ให้โอกาสเขาได้ใช้ความรู้ ได้วิเคราะห์และสังเคราะห์เนื้อหาความรู้ ตลอดจนทำการประเมินการเรียนรู้ของตนเอง ซึ่งประเด็นนี้โบวเดนและเมอร์ริท (Bowden and Meritt, 1995) มีความเห็นเช่นเดียวกันว่าการจัดให้มีการปฏิสัมพันธ์กันในกลุ่มเล็ก ๆ และเปิดโอกาสให้ผู้ใหญ่นำข้อมูลที่เขาได้จากการอภิปรายในกลุ่มไปประยุกต์ใช้ในสถานที่ทำงาน จะเป็นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่ที่ประสบความสำเร็จวิธีหนึ่ง สเปค (Spec) ได้กล่าวอีกว่าผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ นั้นค่อนข้างจะมีทักษะและประสบการณ์เฉพาะตัว การวางแผนและการดำเนินการตามแผนของการพัฒนาวิชาชีพจะต้องปรับให้เหมาะสมกับความต้องการและความแตกต่างของแต่ละคน ประการสำคัญผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ต้องการให้มีการติดตามให้คำแนะนำ และการติดตามช่วยเหลือในรูปแบบอื่น ๆ เพื่อช่วยเขาในการเชื่อมโยงการเรียนรู้ไปสู่การปฏิบัติงานซึ่งจะเป็นความรู้ที่ยั่งยืน

เพื่อให้การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพ เวนด์ท (Wendt, 1999) เห็นว่าผู้สอนควรคำนึงถึงการกระตุ้น และจูงใจให้ผู้เรียนมีความต้องการที่จะเข้าร่วมเรียนรู้ แทนการใช้คำสั่งหรือบังคับให้ผู้เรียนเข้าร่วมเรียนรู้โดยไม่เต็มใจ เวนด์ท (Wendt) ได้เสนอสิ่งจูงใจในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ไว้ 4 ประการ คือ

- 1) สัมพันธภาพทางสังคม เพื่อการรวมตัวกันและมิตรภาพ
- 2) ความคาดหวังจากภายนอก เพื่อทำตามการชี้แนะจากบุคคลอื่น เช่น การทำตามความคาดหวัง หรือคำแนะนำจากผู้บริหาร

3) สวัสดิการทางสังคม เพื่อพัฒนาความสามารถในการสนองต่อความเป็นมนุษย์ การเตรียมตนเองเพื่อการบริการชุมชน และการเข้าร่วมในงานของชุมชน

4) ความก้าวหน้าของแต่ละบุคคล เพื่อให้ได้รับสถานภาพในการทำงานที่สูงขึ้น ได้รับความมั่นคงในความก้าวหน้าทางวิชาชีพ และมีการพัฒนาสิ่งใหม่ ๆ ในอาชีพ

ผู้ใหญ่ที่ได้รับการจูงใจในการเรียนรู้เป็นอย่างดี จะมีความต้องการในการเรียนรู้มากขึ้น ผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ไม่ปรารถนาที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับทักษะที่เขาไม่ได้ใช้ในการทำงาน ความรู้และทักษะที่เขาสามารถนำมาใช้ในการทำงานได้ตรงกับความต้องการ หรือปัญหาที่กำลังเกิดขึ้นในขณะนั้นจะช่วยเพิ่มความลึกซึ้งของการเรียนรู้

4.2 การเรียนรู้ของครู

การเรียนรู้ของครู เป็นเรื่องหนึ่งที่นักการศึกษาต้องให้ความสำคัญในการจัดโครงการพัฒนาวิชาชีพครู คณะกรรมการพัฒนาศาสตร์การเรียนรู้ (Committee on Developments in the Science of Learning, 1999) ได้สรุปการเรียนรู้ของครูว่า

1) ครูได้รับความรู้ใหม่และความเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียน โรงเรียน หลักสูตร และวิธีจัดการเรียนการสอนได้โดยการปฏิบัติการทดลองซึ่งเกิดขึ้นเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติงานในวิชาชีพ (Dewey, 1963; Schon, 1983) รวมทั้งเรียนรู้ได้จากการปฏิบัติงานของตนเอง ด้วยการทบทวนหรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Cochran-Smith and Lytle, 1993)

2) ครูเรียนรู้ได้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับครูคนอื่น ๆ ทั้งในรูปแบบที่เป็นทางการ เช่น การที่ครูอาวุโสผู้มีประสบการณ์เป็นผู้ให้คำแนะนําแก่ครูใหม่ และรูปแบบที่ไม่เป็นทางการ ซึ่งเกิดขึ้นได้ทุกสถานที่ เช่น ในห้องโถงทางเดิน ห้องพักครู หรือบริเวณอื่น ๆ ในโรงเรียน (Lave and Wenger, 91; see also Little, 1990; Feiman-Nemser and Parker, 1993)

3) ครูเรียนรู้ได้จากนักการศึกษาในรูปแบบของโปรแกรมการเรียนเพื่อเพิ่มวุฒิทางการศึกษา และในโครงการที่จัดขึ้นเพื่อส่งเสริมครูอย่างเฉพาะเจาะจงซึ่งมักจะจัดขึ้นโดยศึกษานิเทศก์

4) ครูเรียนรู้ได้จากการเข้าศึกษาในระดับบัณฑิตศึกษา

5) ครูเรียนรู้ได้เกี่ยวกับการเรียนการสอนด้วยวิธีที่แยกออกจากการปฏิบัติงานประจำวันอย่างสิ้นเชิง เช่น เรียนรู้เกี่ยวกับความมีเหตุมีผล และเรื่องศีลธรรมจากการสวมบทบาทของการเป็นผู้ปกครอง หรือเรียนรู้เกี่ยวกับการสอนด้วยวิธีการทางอ้อมจากการทำกิจกรรมต่าง ๆ (Lucido, 1988)

แม้ว่าแนวทางในการเรียนรู้ของครูสามารถเกิดขึ้นได้หลายแนวทาง แต่นั่นก็ไม่สามารถยืนยันได้ว่าในทุก ๆ แนวทางจะสามารถทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปัจจัยที่สำคัญ

อีกหลายปัจจัยที่นักการศึกษาต้องนำมาพิจารณาประกอบการจัดทำโครงการพัฒนาวิชาชีพครู เพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้มากที่สุด คิง นิวแมน และ เฟรด (King, Newmann, and Fred, 2000) กล่าวว่าครูจะเกิดการเรียนรู้ได้มากที่สุดเมื่อครูสามารถมีใจจดจ่ออยู่กับการเรียนการสอนและผลการเรียนของนักเรียนในบริบทที่ครูสอน เนื่องจากการพัฒนาวิชาชีพครูมักจะแสดงให้เห็นเหมือนว่าครูจะไม่เกี่ยวพันเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ของนักเรียน ครูมักจะไม่เรียนรู้และประยุกต์ใช้ความรู้ที่ครูได้มาจากการเข้าร่วมโครงการพัฒนาวิชาชีพครู การมีโอกาสดูแลเรียนรู้อย่างระมัดระวัง ได้ทดลองใช้และรับข้อมูลย้อนกลับที่ได้จากการใช้นวัตกรรมเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ได้มากที่สุด ซึ่งกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูส่วนมากจะอยู่ในรูปของการอบรมเชิงปฏิบัติการ การอบรมสัมมนา หรือการเรียนระยะสั้น ๆ โดยไม่มีการติดตามผลและให้ข้อมูลสะท้อนกลับในระยะยาว นอกจากนี้การเรียนรู้ของครูเกิดขึ้นได้มากที่สุดเมื่อครูได้ทำงานแบบเป็นแนวร่วม (collaborative) กับเพื่อนครูทั้งภายในโรงเรียนเดียวกันและต่างโรงเรียน รวมทั้งเมื่อครูได้รับการส่งเสริมให้แสดงความรู้ความชำนาญ โดยเข้าร่วมทำงานกับนักวิจัยจากภายนอกและนักพัฒนาโครงการต่าง ๆ ซึ่งการพัฒนาวิชาชีพที่ได้ปฏิบัติกันมานั้นโดยมากแล้วเป็นความสัมพันธ์กับผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกและสื่ออุปกรณ์เข้ากับระบบต่าง ๆ โดยปราศจากการรวมแหล่งข้อมูลเข้ากับการทำงานร่วมแรงร่วมใจกับเพื่อนครู ประการสุดท้ายครูจะเกิดการเรียนรู้ได้มากที่สุดเมื่อครูมีอิทธิพลเหนือเนื้อหาสาระและกระบวนการของการพัฒนาวิชาชีพ การมีอิทธิพลเหนือวิธีการพัฒนาวิชาชีพนั้นจะเพิ่มโอกาสแก่ครูในการเชื่อมโยงการพัฒนาวิชาชีพเข้ากับสถานะที่ค่อนข้างเฉพาะเจาะจงในโรงเรียน และเกิดความรู้สึกของการเป็นเจ้าของ ซึ่งการพัฒนาวิชาชีพที่ได้ปฏิบัติกันมามากจะถูกกำหนดรายละเอียดโดยผู้บริหารโรงเรียนในเขตหรือในจังหวัดโดยปราศจากตัวป้อนที่สำคัญจากครู

4.3 คุณภาพของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับครู

การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แก่ครูสามารถกระทำได้หลายลักษณะ ขึ้นอยู่กับทฤษฎีหรือแนวคิดที่นักการศึกษาได้ยึดถือเพื่อให้การจัดประสบการณ์การเรียนรู้มีความเหมาะสมกับสภาพการณ์ และบรรลุตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ได้ในที่สุด การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในแต่ละลักษณะจะมีจุดเด่นจุดด้อยแตกต่างกันไป ซึ่งส่งผลถึงคุณภาพของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้มีความแตกต่างกันไปด้วย คณะกรรมการการพัฒนาศาสตร์การเรียนรู้ (Committee on Developments in the Science of Learning, 1999) ได้แบ่งลักษณะการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ไว้ 4 ลักษณะ คือ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดเนื้อหาความรู้เป็นศูนย์กลาง การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดการประเมินผลเป็นศูนย์กลาง และการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดชุมชนเป็นศูนย์กลาง โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (*learner-centered environments*) มุ่งที่จะสร้างประสบการณ์ จุดแข็ง ความสนใจ และความต้องการจำเป็นของผู้เรียน คณะกรรมการการพัฒนาศาสตร์การการเรียนรู้เห็นว่า ความต้องการพัฒนาวิชาชีพของครูแต่ละคนมีความแตกต่างกัน ซึ่งเป็นเรื่องยากที่จะสนองตอบต่อความต้องการที่แตกต่างเหล่านั้น คณะกรรมการการพัฒนาศาสตร์การการเรียนรู้ได้ยกตัวอย่างโครงการหลาย ๆ โครงการที่เน้นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้แก่ครูโดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เช่น โครงการของครูชีววิทยาที่รัฐวิสคอนซิน โครงการนี้ได้กำหนดให้ครูได้แสดงบทบาทที่หลากหลายซึ่งทำให้ครูมีการเปลี่ยนแปลง และสามารถเป็นครูผู้เชี่ยวชาญทางการสอนวิทยาศาสตร์ได้ในที่สุด แนวทางการตอบสนองต่อความต้องการที่หลากหลายของครูนั้น รวมไปถึงการสนับสนุนครูให้สร้างกลุ่มการเรียนรู้ที่มีความสนใจในหัวข้อหรือโครงการใดโครงการหนึ่งเหมือนกัน และเรียนรู้ร่วมกัน

2) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดเนื้อหาความรู้เป็นศูนย์กลาง (*knowledge-centered environments*) สามารถให้ประสิทธิผลเช่นเดียวกับการให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง คณะกรรมการการพัฒนาศาสตร์การการเรียนรู้ได้กล่าวถึงจุดอ่อนของการจัดอบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อพัฒนาวิชาชีพครูในหลายประเด็นด้วยกัน เช่น การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการมักจะจัดให้เนื้อหาความรู้แก่ครูเพียงแก่เรื่องของเทคนิคการสอนเท่านั้น แต่ไม่ได้ทำให้ครูมีความลึกซึ้งในเนื้อหาวิชาและการเรียนรู้ในเนื้อหาวิชานั้น ๆ แม้ว่าบางโครงการจะจัดการอบรมเชิงปฏิบัติการตลอดระยะเวลาของการปิดเรียนภาคฤดูร้อน มีการติดตามผลหลังการอบรมเป็นเวลาไม่น้อยกว่า 3 ปี ครูที่ได้เข้ารับการอบรมมีการติดต่อกับนักพัฒนาหลักสูตรในรูปแบบของจดหมาย หรือ การโทรศัพท์ แต่สิ่งเหล่านี้ทำให้ครูมีการเปลี่ยนแปลงเฉพาะในด้านความเข้าใจเกี่ยวกับความคิดรวบยอดในเรื่องใดเรื่องหนึ่งและได้เรียนรู้วิธีการสอนใหม่ ๆ เท่านั้น แต่ไม่สามารถทำให้ความเชื่อพื้นฐานของครูเกี่ยวกับนักเรียนและวัตถุประสงค์ในการสอนนั้นเปลี่ยนแปลงไป

อย่างไรก็ตาม มีหลายโครงการที่ได้จัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดเนื้อหาวิชาเป็นเครื่องมือหลักในการเรียนรู้ของครู เช่น โครงการ Summer Math โดยในโครงการนี้ครูจะแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ หรือเขียนตำราทางคณิตศาสตร์ร่วมกัน รวมไปถึงการทำกรณีศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางด้านคณิตศาสตร์ของนักเรียน คณะกรรมการการพัฒนาศาสตร์การการเรียนรู้เห็นว่า การช่วยเหลือครูให้ครูมีความสะดวกสบายกับบทบาทของการเป็นผู้เรียนเป็นเรื่องที่ต้องให้ความสำคัญ

3) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดการประเมินผลเป็นศูนย์กลาง (*assessment-centered environments*) เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทดสอบความเข้าใจของตนเอง โดยการทดลองกระทำบางอย่างพร้อมกับรับผลย้อนกลับ (*feed back*) ด้วย โอกาสเช่นนี้นับว่ามีความสำคัญกับครูหลายประการ ประการแรก ครูมักไม่แน่ใจว่าความคิดของตนเองจะใช้ได้หรือไม่จนกว่าครูจะได้ทดสอบความคิดนั้น ๆ อย่างทันทีทันใดกับนักเรียน และคอยดูผลที่จะเกิดขึ้นต่อไป ประการที่สอง ก็คือ การมีหลักฐานที่แสดงให้เห็นความสำเร็จของครู การได้รับ

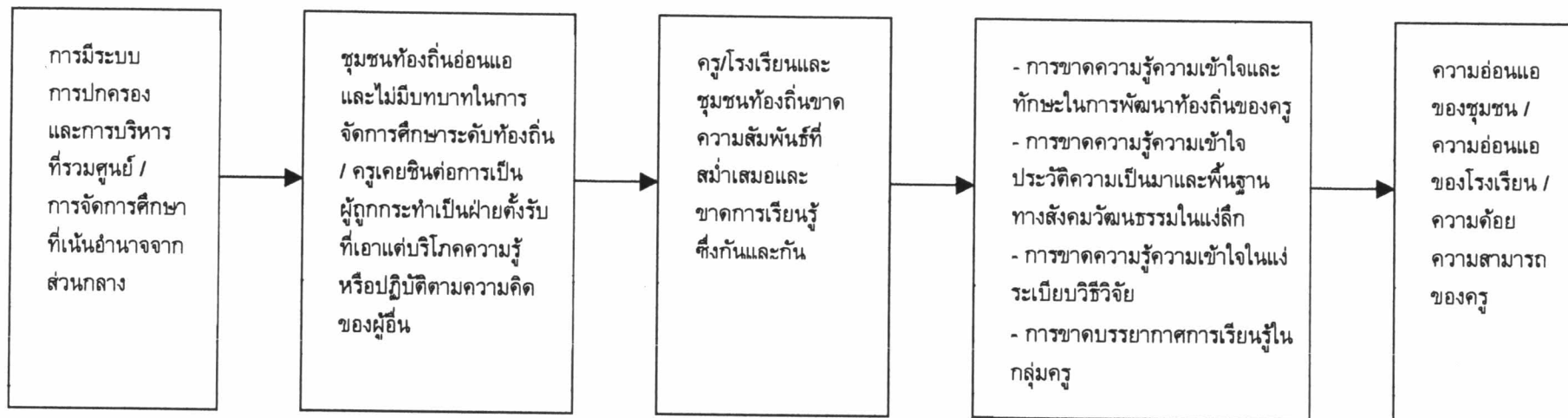
ผลย้อนกลับจะให้โอกาสครูได้ทำให้ความคิดของตนเองมีความชัดเจนขึ้น และทำให้ความเข้าใจที่ผิด ๆ ถูกต้องด้วย สิ่งสำคัญอย่างยิ่ง ก็คือ โอกาสในการได้รับผลย้อนกลับจากเพื่อนร่วมงาน ซึ่งคอยสังเกตการทดลองความคิดใหม่ ๆ ของครูในห้องเรียน หากปราศจากผลย้อนกลับแล้วนับว่าเป็นเรื่องยากที่จะสามารถทำให้ความคิดที่ผิดพลาดมีความถูกต้อง

4) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยยึดชุมชนเป็นศูนย์กลาง (*community-centered environments*) มีความเกี่ยวข้องกับการกระตุ้นให้เกิดการเป็นแนวร่วม (*collaboration*) และการเรียนรู้ ยุทธวิธีที่สำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้ของครู คือ การพัฒนาชุมชนแห่งการฝึกปฏิบัติ ยุทธวิธีนี้จะเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ภาพกับเพื่อนร่วมงานแบบเป็นแนวร่วม และการมีส่วนร่วมในการทำวิจัยทางการศึกษารวมทั้งการปฏิบัติงานของครู สิ่งหนึ่งที่จะเกิดขึ้นในชุมชนนี้ก็คือ ครูจะได้สนทนาแลกเปลี่ยนความสำเร็จและความล้มเหลวในการจัดการเรียนการสอนและการพัฒนาหลักสูตร ครูจะออกแบบโครงการทำวิจัยของตนเอง และมีส่วนร่วมในการประชุมกับกลุ่ม

การอภิปรายแบบเป็นแนวร่วมนั้น กลายเป็นสิ่งที่มีคุณค่าเมื่อครูตั้งแต่ 2 คนได้มีส่วนร่วมกันเกี่ยวข้องในการสร้างความหมายและความเข้าใจในปรากฏการณ์ของการเรียนรู้จากการอภิปรายและตกลงร่วมกันเกี่ยวกับสิ่งที่ต้องทำในลำดับต่อไป

ดังนั้นในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อการพัฒนาวิชาชีพให้แก่ผู้ใหญ่ที่เป็นครู นักการศึกษาหรือผู้จัด ต้องคำนึงถึงองค์ประกอบที่สำคัญหลายด้านซึ่งมีผลต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ของครูตามที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น การเรียนรู้ของครูเกิดขึ้นได้ในหลายสถานที่ ด้วยวิธีการและระยะเวลาที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความแตกต่างของบุคคลของครู ความแตกต่างของบริบทโรงเรียน รวมทั้งปัจจัยทั้งภายนอกและภายในอีกหลายประการ อย่างไรก็ตามสิ่งหนึ่งที่นักการศึกษาส่วนใหญ่ให้ความเห็นตรงกันเกี่ยวกับการเรียนรู้ของครูก็คือ เรื่องที่นำมาให้ครูได้เรียนรู้ นั้นต้องเป็นเรื่องที่ตรงกับความต้องการของครู หรือตรงกับสภาวะที่ครูกำลังเผชิญอยู่ในขณะนั้น ที่สำคัญครูสามารถนำความรู้ที่ได้รับนั้นไปใช้ในการปฏิบัติงานในชีวิตประจำวันได้ทันที รวมทั้งเปิดโอกาสให้ครูได้มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน เรียนรู้จากกันและกัน

5. กรอบแนวคิดของการวิจัย



ส ต า น ก า ร ณ์ เ ต อ ม

ส ต า น ก า ร ณ์ ไ ห ม

