

กระบวนทัศน์ รูปแบบ และกลไก การพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่:
กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล

PARADIGMS MODELS AND MECHANISMS FOR AREA BASED TEACHER
DEVELOPMENT: A CASE STUDY OF BANGKOK METROPOLITAN AREA

สืบสกุล นรินทร์ทรงกู ณ อยุธยา¹ และชุนวาทน์ ปુંบางกระดี่²

Suebsakul Narintarangkul-Na-Ayudhaya¹ and Shunnawat Pungbangkradee²

^{1,2}สาขาวิชาบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

^{1,2}Education Management, Faculty of Education, Chulalongkorn University

Received: August 19, 2019 / Revised: October 22, 2019 / Accepted: October 29, 2019

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Method) มีวัตถุประสงค์ คือ 1) เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันและสภาพพึงประสงค์ของการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่: กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล 2) เพื่อพัฒนากระบวนทัศน์ รูปแบบ และกลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ ผู้ให้ข้อมูล แบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 สถาบันผลิตครู จำนวน 49 คน กลุ่มที่ 2 สถานศึกษา จำนวน 249 คน กลุ่มที่ 3 ผู้ทรงคุณวุฒิ และผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย จำนวน 17 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบไปด้วยแบบสอบถาม จำนวน 5 ฉบับ คือ 1) แบบเก็บรวบรวมข้อมูลสถาบันผลิตครู 2) แบบเก็บรวบรวมข้อมูลสถานศึกษา 3) แบบสอบถามสถาบันผลิตครู 4) แบบสอบถามสถานศึกษา และ 5) แบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างกระบวนทัศน์ รูปแบบและกลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ กรุงเทพมหานครและปริมณฑล สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) และค่าความต้องการจำเป็น (PNI_{modified})

ผลการวิจัยพบว่า สภาพปัจจุบันของกระบวนทัศน์การพัฒนาครูเป็นกระบวนทัศน์แบบดั้งเดิม ในขณะที่สภาพที่พึงประสงค์คือ กระบวนทัศน์แบบใหม่ สภาพปัจจุบันของรูปแบบการพัฒนาครูเป็นแบบการพัฒนาครูนอกเวลาการปฏิบัติงานโดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ ในขณะที่สภาพที่พึงประสงค์คือ รูปแบบการพัฒนาครูในระหว่างการทำงานโดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ สภาพปัจจุบันของกลไกการพัฒนาครูเป็นกลไกหน่วยงาน (Organization Mechanism) ส่วนสภาพที่พึงประสงค์คือ กลไกเครือข่าย (Network Mechanism) สำหรับกระบวนทัศน์การพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่คือ กระบวนทัศน์การพัฒนาสมรรถนะและคุณภาพจากภายในของครูเพื่อผลลัพธ์ผู้เรียนตามความต้องการของภาคอุตสาหกรรมและชุมชน รูปแบบการพัฒนาครูคือรูปแบบผสมผสานออฟไลน์ ออนไลน์ มุ่งปฏิบัติ และวิจัยร่วม และกลไกการพัฒนาครู ได้แก่ กลไกเครือข่าย เบญจภาคีของสถานศึกษา สถาบันผลิตครู ภาคเอกชน ชุมชนท้องถิ่น และต้นสังกัดของสถานศึกษาระดับจังหวัด

คำสำคัญ: กระบวนทัศน์ รูปแบบ กลไก การพัฒนาครู เครือข่ายเชิงพื้นที่

Abstract

This research applied mixed method research methodology. The objectives of this research were 1) to study the current and desirable states of area-based teacher development: a case study of Bangkok Metropolis and surrounding areas; and 2) to develop the area-based teacher development paradigm, model and mechanism. The informants were divided into 3 groups: The first group consisted of 49 informants from teacher training Institutions. The second group consisted of 249 informants from schools. The third group consisted of 17 informants who were experts and stakeholders. There were five data collecting instruments as follows: 1) a form for collecting data form teacher training institutions, 2) a form for collecting data from schools, 3) a questionnaire for teacher training institutions, 4) a questionnaire for schools, and 5) an evaluation form to assess appropriateness and feasibility of the drafted paradigm, model and mechanism of area-based teacher development. The statistics used in data analysis were the frequency, percentage, mean, standard deviation, content analysis, and PNI_{modified}.

The research revealed that current state of the teacher development paradigm was a traditional paradigm while the desirable state was a new paradigm. The current state of teacher development model was offline - off the job training, while the desirable state was offline - on the job training. The current state of teacher development mechanism was organization mechanism, while the desirable state was network mechanism. Thus, the finding on area based teacher development paradigm was Teacher Competencies and Quality from within Enablement towards Learner's Outcome in accordance with the needs of Community and Industrial Sectors. The model for area-based teacher development was Blended Offline to Online and Co-Research Action Learning, and the mechanism was Five-Party Network of School, University, Private Sector, Local Communities and Provincial Education Authority.

Keywords: Paradigm, Model, Mechanism, Teacher development, Area-based

บทนำ

การพัฒนาและยกระดับความรู้และสมรรถนะของครูอย่างต่อเนื่องเป็นปัจจัยสำคัญในการนำไปสู่การสร้างคุณภาพการศึกษาของประเทศให้สูงขึ้น ทั้งนี้ เพราะครูเป็นกุญแจสำคัญในการนำไปสู่ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนและระบบการศึกษาที่มีคุณภาพ ดังตัวอย่างที่เห็นจากประเทศฟินแลนด์ สิงคโปร์ หรือญี่ปุ่น ที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องหลังเข้าสู่วิชาชีพครู ซึ่งการพัฒนาดังกล่าวเป็นการมุ่งเน้นการเรียนรู้เชิงปฏิบัติและการปรับใช้ความรู้และทักษะให้เหมาะสมกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริง

ในชั้นเรียน การฝึกอบรมและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องหลังเข้าสู่วิชาชีพ จึงมีความสำคัญมากขึ้นเรื่อยๆ ในสถานการณ์ที่โลกกำลังเปลี่ยนแปลงเมื่อเข้าสู่ยุคสมัยใหม่ที่มีความไม่แน่นอนที่เรียกว่า VUCA (Mack et. al., 2015)

ข้อค้นพบจากงานวิจัยหลายเรื่องที่ยืนยันถึงความเชื่อมโยงของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนกับการพัฒนาครูมีความสัมพันธ์ในเชิงบวก (Metzler & Woessmann, 2012) ทำให้ประเทศกำลังพัฒนาหลายๆ ประเทศเพิ่มความสำคัญกับการลงทุนเพื่อการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาเพิ่มมากขึ้น

แต่ในยุคที่มีการเปลี่ยนแปลงสูงทางเทคโนโลยีและสังคมอย่างในปัจจุบันกลับมีงานวิจัยที่พบว่า ไม่มีความเชื่อมโยงในทางบวกของการลงทุนเพื่อการพัฒนาและอบรมครูกับการเพิ่มขึ้นของผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ (Lu et al., 2017) งานวิจัยในสาธารณรัฐประชาชนจีนที่ทำการศึกษาความเชื่อมโยงของปัจจัยดังกล่าวในการพัฒนาครูในชนบทนั้น ไม่พบความเชื่อมโยงอย่างมีนัยสำคัญ มีแต่เพียงการเพิ่มขึ้นของความรู้และทักษะของครูซึ่งไม่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน จากผลการศึกษาวิจัยดังกล่าวทำให้เกิดข้อคำถามถึงการจัดสรรงบประมาณจำนวนมหาศาลของสาธารณรัฐประชาชนจีน เพื่อการพัฒนาครูที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ทางการศึกษา ว่ามีรูปแบบหรือวิธีการพัฒนาที่ถูกต้องแล้วหรือไม่ คำถามดังกล่าวได้นำไปสู่การศึกษาเพื่อหาวิธีการในการพัฒนาครูในรูปแบบที่เหมาะสม เพื่อตอบสนองการพัฒนาการศึกษาของประเทศชาติต่อไป

จากงานวิจัยในประเทศกลุ่ม OECD พบว่า การพัฒนาครูให้มีประสิทธิภาพและส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนนั้นต้องออกแบบวิธีการพัฒนาให้เชื่อมโยงกับความต้องการของผู้เรียนเป็นประเด็นสำคัญ ทั้งนี้เพราะความต้องการของผู้เรียนจะเป็นแรงผลักดันในผู้เรียนเกิดความสนใจในบทเรียนและเกิดการพัฒนาความรู้ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามมาในที่สุด (Timperley et al., 2007) จากข้อค้นพบดังกล่าวทำให้เห็นว่า การพัฒนาครูไม่ควรสร้างโปรแกรมการพัฒนาและอบรมที่รวมศูนย์และเป็นรูปแบบเดียว แต่ควรยืดหยุ่นให้เหมาะสมกับความต้องการของครู บริบทท้องถิ่นและผู้เรียนซึ่งมีความแตกต่างกันในแต่ละท้องถิ่น และภูมิภาค สอดคล้องกับรายงานของ OECD (Davidson et al., 2009) ที่นำเสนอผลการศึกษาของ TALIS ที่ทำการสำรวจประเทศกลุ่ม OECD ซึ่งพบว่า การพัฒนาของครูที่มีประสิทธิภาพนั้นมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) ของครูผู้สอน ซึ่งหากครูผู้สอนได้รับการพัฒนาที่เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนจะทำให้ครูมีความสามารถในการวิเคราะห์และแก้ปัญหาซึ่งส่งผลโดยตรงต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง

สำหรับในประเทศไทยนั้นในช่วง 20 ปีที่ผ่านมาการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาของไทยยังไม่มีมีการปรับแนวคิดหรือกระบวนทัศน์เพื่อยกระดับคุณภาพครูอย่างชัดเจน การอบรมพัฒนาครูมีหลายหน่วยงานดำเนินการในลักษณะต่างคนต่างทำ มีการตั้งหน่วยงานเพื่อการพัฒนาครูในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) อยู่อย่างน้อย 3 หน่วยงาน อาทิ สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา (สคบศ.) สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพค.) สำนักงานคุรุพัฒนา (TPDI) การทำงานยังขาดกลไก ในการประสานงาน ซึ่งทำให้การพัฒนาครูอาจไม่เกิดประสิทธิภาพสูงสุดตามที่ต้องการ (Siribanpitak et al., 2018) การอบรมพัฒนาเป็นเพียงการให้ความรู้ ขาดการพัฒนาทักษะที่ตรงกับสภาพจริง และไม่ตรงกับการใช้ในการปฏิบัติงานจริงของครู การอบรมพัฒนาจึงไม่สามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนของครูได้ และการอบรมพัฒนายังมีผลกระทบต่อนักเรียนเพราะครูต้องทิ้งห้องเรียนมาเข้ารับการอบรมโดยเฉพาะโรงเรียนขนาดเล็กประสบปัญหามากที่สุด ปัญหาสำคัญเชิงระบบของการพัฒนาครู คือ การพัฒนาแบบรวมศูนย์ หรือสั่งการจากกระทรวงศึกษาธิการ (top down) ไปยังพื้นที่ต่างๆ โดยเน้นการให้ความรู้หรือการกระจายสารสนเทศไปยังโรงเรียนหรือครู เพื่อให้ครูนำไปปฏิบัติในชั้นเรียน โดยมีคนไปตรวจสอบว่าการนำไปปฏิบัติประสบความสำเร็จหรือไม่ ซึ่งส่วนใหญ่มักจะไม่ประสบความสำเร็จ เพราะไม่สามารถพัฒนาครูเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเพื่อให้บรรลุเป้าหมายการปฏิรูปการศึกษาได้จริง (Office of the Education Council, 2015) แนวทางการพัฒนาครูดังกล่าวทำให้ครูรู้สึกโดดเดี่ยวและสิ้นหวังต่อการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง เนื่องจากไม่นำไปสู่การพัฒนาวิชาชีพของครูได้อย่างแท้จริง

ในงานวิจัยของ UNESCO ในช่วงทศวรรษที่ 80 (Down, Hogan & Madigan, 1995) พบว่า ในประเทศสหรัฐอเมริกา ยุโรปและออสเตรเลีย เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างมากในกระบวนการพัฒนาครูก่อนประจำการ (Pre-Service Training) โดยสิ่งที่ Down และ Madigan

นำเสนอในงานวิจัยคือรูปแบบการพัฒนาครูผ่านความร่วมมืออย่างเข้มแข็งของสถาบันผลิตครูกับสถานศึกษา ซึ่งภายหลังจากการนำเสนอแนวคิดดังกล่าว ประเทศต่างๆ ทั้งในและนอกยุโรปได้นำแนวคิดความเป็นหุ้นส่วน (Partnership) ในหลากหลายลักษณะระหว่างสถาบันผลิตครูและโรงเรียนเพื่อใช้เป็นวิธีการพัฒนาครูประจำการมากขึ้น (Furlong et al., 1996; Bulloch, 1997; Snoek & Wielenga, 2001; Trent & Lim, 2010)

ดังนั้น การพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ โดยความร่วมมือของสถาบันผลิตครูในพื้นที่ร่วมรับผิดชอบดำเนินการพัฒนาครู จึงเป็นการปรับกระบวนการทัศน์ใหม่ในการพัฒนาครูสำหรับประเทศไทยที่สำคัญ ทั้งนี้เพราะคณาจารย์ในสถาบันผลิตครูมีผู้เชี่ยวชาญด้านครุศึกษา สถาบันเหล่านี้มีการกระจายตัวอยู่ในพื้นที่ต่างๆ ทั่วประเทศ การสนับสนุนสถาบันผลิตครูให้ปรับบทบาทเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาครูในพื้นที่จะสอดคล้องกับแผนปฏิบัติการของกระทรวงศึกษาธิการ ยุทธศาสตร์พัฒนาครูโดยใช้ภูมิภาคเป็นฐาน โดยสนับสนุนสถาบันผลิตครูร่วมกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในพื้นที่สร้างเครือข่ายการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษามีกิจกรรมร่วมสร้างการบูรณาการองค์ความรู้ต่างๆ จัดทำแผนกลยุทธ์รูปแบบและกลไกในการพัฒนาครูร่วมกันอย่างเป็นเอกภาพโดยจัดสรรงบประมาณเพื่อการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาให้กับสถาบันผลิตครู ใช้งบประมาณเพื่อการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาที่เปิดกว้างเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุด มีการแบ่งปันทรัพยากรและประสบการณ์ในการทำงาน เชื่อมโยงภารกิจโดยมีเป้าหมายมุ่งพัฒนาคุณภาพผู้เรียน การดำเนินงานในลักษณะนี้จะเป็นนวัตกรรมใหม่ที่มีส่วนช่วยให้การพัฒนาคุณภาพครูเกิดความยั่งยืน ช่วยให้เกิดพลังการขับเคลื่อนการพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่

ดังนั้น เพื่อให้ได้แนวทางการพัฒนารูปแบบและกลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ที่ชัดเจน งานวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบและกลไกการพัฒนาครูในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่รวม 5 พื้นที่

โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล ซึ่งเป็นพื้นที่ที่สำคัญทางเศรษฐกิจและมีความซับซ้อนในเชิงโครงสร้างประชากร รายได้ การประกอบอาชีพ บทความนี้จึงเป็นการนำเสนอข้อค้นพบการพัฒนากระบวนการทัศน์ รูปแบบ และกลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล ซึ่งประกอบด้วย สถาบันผลิตครูในกลุ่มมหาวิทยาลัยหลัก (กลุ่มมหาวิทยาลัยสังกัดทบวงมหาวิทยาลัยเดิม) คือ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สถาบันผลิตครูในกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏคือ คณะครุศาสตร์ คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี คณะมนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา และสถาบันผลิตครูอื่นๆ ตามความเหมาะสมตามสภาพบริบทของพื้นที่ คือ คณะครุศาสตร์ อุตรดิตถ์ คณะเทคโนโลยีคหกรรมศาสตร์ คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ซึ่งผลที่ได้จากการศึกษานี้จะนำไปสู่ข้อเสนอในการปรับเปลี่ยนระบบ แนวคิด การจัดการด้านการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาของพื้นที่ในระดับภูมิภาคและระดับประเทศต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันและสภาพพึงประสงค์ของการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่: กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล
2. เพื่อพัฒนากระบวนการทัศน์ รูปแบบ และกลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ที่สอดคล้องกับความต้องการของสถานศึกษาตามประเด็นสำคัญที่ต้องเร่งพัฒนา: กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ทบทวนวรรณกรรม

การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาของไทยถูกกำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ 2542 มาตรา 52 หมวด 7 (ครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา) ซึ่งมีประเด็นสำคัญคือ การกำหนดให้กระทรวงศึกษาธิการส่งเสริมให้มีระบบ

กระบวนการพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษาที่มีคุณภาพและมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูงโดยการกำกับและประสานให้สถาบันที่ทำหน้าที่พัฒนาครู คณาจารย์ รวมทั้งบุคลากรทางการศึกษาให้มีความพร้อม และมีความเข้มแข็งในการเตรียมบุคลากรใหม่และการพัฒนาบุคลากรประจำการอย่างต่อเนื่อง

หน่วยงานที่รับผิดชอบการพัฒนาครูนั้น ประกอบไปด้วยหน่วยงานภายในและภายนอกกระทรวงศึกษาธิการซึ่งหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการกำหนดนโยบายและแผนการพัฒนา ได้แก่ 1) กระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งมีหน้าที่ในการกำหนดนโยบายภาพรวมของประเทศที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา 2) องค์การวิชาชีพครู (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา) จัดตั้งขึ้นตามพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 มีหน้าที่พัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีคุณภาพได้มาตรฐานสากล ซึ่งรวมถึงการพัฒนาครูผ่านการกำกับและออกใบอนุญาตประกอบวิชาชีพตามมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณวิชาชีพ 3) องค์การกลางบริหารงานบุคคลของครูในทุกสังกัดและทุกพื้นที่ (ก.ค.ศ. และอื่นๆ) มีหน้าที่ในการกำหนดนโยบาย พัฒนาหลักเกณฑ์ วิธีการ และมาตรฐานการพัฒนาบุคลากรในภาพรวม 4) สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (สกศ.) เป็นหน่วยงานระดับชาติทำหน้าที่เสนอแนะนโยบาย แผน และมาตรฐานการศึกษาในทุกระดับ รวมถึงการกำหนดนโยบาย แผน และยุทธศาสตร์ในเรื่องการพัฒนาครู 5) ศึกษาธิการจังหวัด (ศรจ.) เสนอความเห็นเกี่ยวกับการบริหารงานบุคคลรวมของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาในจังหวัดต่อคณะกรรมการขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการในภูมิภาค 6) หน่วยงานต้นสังกัดของครู ประกอบด้วย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา (สอศ.) สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (สกอ.) สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน (สช.) สำนักงานการศึกษานอกระบบและการศึกษา

ตามอัธยาศัย (กศน.) กรมส่งเสริมการปกครองส่วนท้องถิ่น กรุงเทพมหานคร เมืองพัทยา และในสังกัดสำนักงานตำรวจแห่งชาติ ซึ่งทั้งหมดมีหน้าที่ดำเนินการพัฒนาครูตามนโยบายและโครงการหรือกิจกรรมที่กำหนดขึ้น

สำหรับหน่วยปฏิบัติการในการพัฒนาครูนั้น ประกอบไปด้วย 1) สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา (สคบศ.) มีอำนาจหน้าที่ตามพระราชบัญญัติระเบียบบริหารราชการกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2546 และกฎกระทรวงแบ่งส่วนราชการสำนักงานปลัดกระทรวง กระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2548 ลงวันที่ 18 ตุลาคม 2548 ให้เป็นศูนย์กลางในการประสานงาน การพัฒนาครู และบุคลากรทางการศึกษา 2) สถาบันครูพัฒนา เป็นองค์กรระดับชาติทางด้านการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาที่จะเป็นหน่วยผลิตองค์ความรู้ด้านการครุศึกษา การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา 3) สำนักพัฒนาสมรรถนะครูและบุคลากรอาชีวศึกษา มีบทบาทหน้าที่ในการพัฒนาสมรรถนะครูและบุคลากรอาชีวศึกษาโดยการพัฒนาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ เพิ่มสมรรถนะความรู้ และทักษะบุคลากรอาชีวศึกษา นำเทคโนโลยี นวัตกรรม และระบบสารสนเทศมาพัฒนาและประยุกต์ใช้เพื่อการพัฒนาบุคลากรอาชีวศึกษา 4) สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.) ดำเนินการพัฒนาครูเพื่อพัฒนาสมรรถนะการสอนคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี 5) สถาบันอุดมศึกษาของรัฐและเอกชน มีหน้าที่จัดหลักสูตรการพัฒนาครูในรูปแบบต่างๆ การศึกษาต่อเพื่อการเพิ่มวุฒิหรือปรับวุฒิ การอบรมระยะสั้น การอบรมเชิงปฏิบัติการตามความสนใจของครูและสถานศึกษา 6) สำนักงานส่งเสริมสวัสดิการและสวัสดิภาพครู และบุคลากรทางการศึกษา (สกก.) มีหน้าที่พัฒนาครูด้านสวัสดิการ สวัสดิภาพ และการพัฒนาคุณภาพชีวิตครู การเพิ่มศักยภาพของครู ในด้านอื่นๆ

นอกจากนี้ มีงานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่ เช่น ในประเทศอังกฤษ (Dyson, Kerr & Raffo, 2012)

พบว่า การบริหารการศึกษาของประเทศไทยตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน มีลักษณะที่ไม่ใช่การรวมศูนย์อำนาจที่ส่วนกลางอย่างเบ็ดเสร็จ แต่เป็นการให้อิสระในการพัฒนาการศึกษาไปสู่ท้องถิ่นให้สามารถตัดสินใจได้ตามบริบทและความต้องการของตนเอง รัฐบาลมีหน้าที่เพียงการควบคุมระบบจากส่วนกลาง การกระจายอำนาจไปยังพื้นที่ดังกล่าวถูกเรียกว่า “ความคิดริเริ่มในลักษณะเชิงพื้นที่” (Area Based Initiative-ABI) ซึ่งมีความยืดหยุ่นและแตกต่างกันตามความต้องการด้านต่างๆ

กรอบแนวคิด

1. กระบวนทัศน์การพัฒนาครู (Teacher Development Paradigm)

หมายถึง รากฐานความคิดและมุมมองที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู ที่ส่งผลต่อรูปแบบและวิธีการการพัฒนาครู กระบวนทัศน์การพัฒนาครูได้ถูกพูดถึงโดยนักวิชาการ Fielding, Cavanagh & Widdowson (1978), Fielding (1983a), Fielding (1983b), Cavanagh (1983), Sheehan & Lewis (1983) and McNamara (1983) จำแนกกระบวนทัศน์และการพัฒนาครูออกเป็นแบบเก่า (Old Paradigm) และกระบวนทัศน์แบบใหม่ (New Paradigm) โดยกระบวนทัศน์แบบเก่าเป็น การพัฒนาครูจะมุ่งเน้นมาตรฐานและความเป็นลักษณะเดียวกันของการพัฒนาที่ครูทุกคนจำเป็นต้องได้รับ ซึ่งส่วนใหญ่จะถูกกำหนดมาจากส่วนกลางหรือหน่วยงานต้นสังกัด ส่วนกระบวนทัศน์แบบใหม่จะมุ่งเน้นความต้องการในการพัฒนาของครูเป็นรายบุคคลโดยมีความเชื่อว่าครูแต่ละคนมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนา (Development Needs) ที่ไม่เหมือนกัน ดังนั้นการวางแผนและการพัฒนาครูจึงควรมีความแตกต่างกันในระดับปัจเจกบุคคล (Narintarankul-Na-Ayudhaya, 2018) กระบวนทัศน์การพัฒนาครู ประกอบไปด้วย

1.1 กระบวนทัศน์แบบดั้งเดิม (Old Paradigm) ประกอบไปด้วย 1) การพัฒนาครูตามคำสั่งที่ส่งมาจากหน่วยงานที่กำกับหรือองค์กรวิชาชีพ (Institutional Command) 2) การพัฒนาครูตามทิศทางที่หน่วยงาน

ที่กำกับหรือองค์กรวิชาชีพกำหนด (Institutional Direction) 3) การพัฒนาครูตามเนื้อหาที่หน่วยงานที่กำกับหรือองค์กรวิชาชีพกำหนด (Institutional Content) 4) การพัฒนาครูตามหลักสูตรที่กำหนดจากส่วนกลาง (Deterministic Curricular) 5) การพัฒนาครูตามหลักสูตรที่มีการจัดลำดับก่อนหลังตามความยากง่ายของเนื้อหา (Sequenced Programming) 6) การพัฒนาครูตามโครงสร้างตำแหน่ง/วิทยฐานะในแนวดิ่ง (Hierarchical Structure) และ 7) การพัฒนาครูโดยวิธีการสุ่มผู้เข้ารับการอบรม (Random Development)

1.2 กระบวนทัศน์แบบใหม่ (New Paradigm)

ประกอบไปด้วย 1) การพัฒนาครูตามความต้องการจำเป็นของครูรายบุคคล (Individual Demand) 2) การพัฒนาครูตามเนื้อหาที่กำหนดโดยครูรายบุคคล (Individually-determined Content) 3) การพัฒนาครูตามลำดับโดยที่ผู้รับการพัฒนาคือ (Orderly Self-Selected Development) 4) การพัฒนาครูด้วยหลักสูตรเสริมสร้างความก้าวหน้าของครูรายบุคคล (Progressive and Individualized Programming) 5) การพัฒนาครูตามแรงผลักดันและคุณภาพจากภายใน (Quality from within) 6) การพัฒนาครูตามโครงสร้างแบบเปิด (Open-ended Structure) 7) การพัฒนาครูโดยไม่กำหนดหลักสูตรภาคบังคับไว้ล่วงหน้า (Non-deterministic curricular) 8) การพัฒนาครูโดยสถาบันหรือหน่วยงานเบื้องบนเป็นผู้สนับสนุนให้ครูได้รับการพัฒนา (Institutional Support) 9) การพัฒนาครูโดยใช้สมรรถนะเป็นฐาน (Competency-based Development) 10) การพัฒนาครูโดยใช้ผลการปฏิบัติงานเป็นฐาน (Performance-based development) 11) การพัฒนาครูโดยเน้นผลลัพธ์ที่เกิดกับผู้เรียนเป็นฐาน (Outcome-based development) 12) การพัฒนาครูโดยการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ เทคโนโลยีการสื่อสารและดิจิทัลแพลตฟอร์มเป็นฐาน (Applying ICT and digital platform) และ 13) การพัฒนาครูตามความต้องการของสถานศึกษา ภาคอุตสาหกรรมและชุมชน (School/Industry/Community-determined Development)

2. รูปแบบการพัฒนาครู (Teacher Development Model)

หมายถึง ลักษณะของการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ซึ่งแบ่งได้ตามมิติและวิธีพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู ประกอบไปด้วย

2.1 รูปแบบการพัฒนาครูในระหว่าง การปฏิบัติงาน โดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ (Offline-On the Job Training) ประกอบไปด้วย 1) การพัฒนาครู ด้วยวิธีการเรียนรู้ตามความสามารถและความเร็ว ในการเรียนรู้ของผู้เรียน (Self-Paced Learning) 2) การพัฒนาครูด้วยวิธีการประกบติดตามการทำงาน (Work-Shadowing) 3) การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้ ผ่านเครือข่ายความร่วมมือ (Network) 4) การพัฒนา ครูด้วยวิธีการเรียนรู้โดยการโค้ชหรือชี้แนะ (Coaching) 5) การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่าน พี่เลี้ยง (Mentoring) 6) การพัฒนาครูด้วยวิธีการ สร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Professional Learning Community-PLC) 7) การพัฒนาครูโดยการนิเทศ (Supervision) 8) การพัฒนาครูผ่านการลงมือ ปฏิบัติจริง (Action based Learning) 9) การพัฒนา ครูผ่านการมอบหมายโครงการ (Project Assignment) และ 10) การพัฒนาครูผ่านการทำวิจัยร่วมกับ มหาวิทยาลัย (Co-Research with University)

2.2 รูปแบบการพัฒนาครู นอกเวลา การปฏิบัติงาน โดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ (Offline-Off the Job Training) ประกอบไปด้วย 1) การจัดอบรม/สัมมนาโดยหน่วยงาน องค์กร สถาบันภายนอก (Outsources Training and Seminar) การจัดอบรม/สัมมนาโดยโรงเรียนเป็นฐาน (School Based Training and Seminar) 2) การจัดอบรม/สัมมนาโดยสถาบัน ผลิตครูเป็นฐาน (Training and Seminar by Teacher Institute/University) 3) การจัดอบรม/สัมมนาโดย ต้นสังกัด (Training and Seminar by original affiliation) 4) การเรียนรู้ผ่านการศึกษารองเรียนต้นแบบ (Learning through Excellent Model School) และ 5) การพัฒนาครูผ่านสถานการณ์จำลองและบทบาท สมมติ (Simulation and Role Play)

2.3 รูปแบบการพัฒนาครูในระหว่าง การปฏิบัติงานแบบออนไลน์ (Online-On the Job Training) ประกอบไปด้วย 1) การพัฒนาครูผ่านเครือข่าย ออนไลน์ตามคำสั่งจากสถาบันหรือหน่วยงาน (Online Institutional defined Learning) 2) การพัฒนาครู ผ่านเครือข่ายออนไลน์ตามงานที่ได้รับมอบหมายจาก ผู้บังคับบัญชา (Online Job Assignment Learning) และ 3) การพัฒนาครูผ่านเครือข่ายออนไลน์ตาม ความต้องการของตนเอง (Self-Paced Learning)

2.4 รูปแบบการพัฒนาครู นอกเวลา การปฏิบัติงานแบบออนไลน์ (Online-Off the Job Training) ประกอบไปด้วย 1) การพัฒนาครูผ่าน เครือข่ายออนไลน์ในรูปแบบอีเลิร์นนิ่งที่กำหนดจาก สถาบันหรือหน่วยงาน (Institutional Online Course: E-Learning) 2) การพัฒนาครูผ่านเครือข่ายออนไลน์ ตามความต้องการของตัวบุคคล (Online Course: Individual-defined Learning) และ 3) การพัฒนาครู ผ่านเครือข่ายออนไลน์รูปแบบคอร์สระยะสั้น (Micro Certification)

2.5 การพัฒนาครูในรูปแบบผสมผสาน (Blended Learning) ประกอบไปด้วย 1) ร้อยละ 70 เป็นการพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่านการทำงาน หรือการลงมือปฏิบัติจริง ร้อยละ 20 เป็นการพัฒนาครู ด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่านผู้อื่น และร้อยละ 10 เป็นการพัฒนาครูด้วยวิธีการอบรม/สัมมนา และ 2) ร้อยละ 70 เป็นการพัฒนาครูในระหว่างการทำงานโดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ (Offline-On the Job Training) และร้อยละ 30 เป็นการพัฒนาครูในระหว่าง การปฏิบัติงานแบบออนไลน์ (Online-On the Job Training)

3. กลไกการพัฒนาครูลักษณะเครือข่าย เชิงพื้นที่ (Area-based Mechanism for Teacher Development)

หมายถึง ระบบขับเคลื่อนการพัฒนาครูในพื้นที่ ซึ่งประกอบด้วยบุคคลหรือหน่วยงานที่ทำงานประสาน อย่างสอดคล้องกันและเชื่อมโยงกันเพื่อทำให้เกิด ระบบการพัฒนาครูและกลไกการพัฒนาครู ประกอบ ไปด้วย

3.1 กลไกหน่วยงาน (Organization Mechanism) ประกอบไปด้วย 1) กลไกขับเคลื่อนการพัฒนาครูโดยสถานศึกษา 2) กลไกขับเคลื่อนการพัฒนาครูโดยหน่วยงานต้นสังกัดในส่วนกลาง 3) กลไกขับเคลื่อนการพัฒนาครูโดยหน่วยงานต้นสังกัดในจังหวัดและพื้นที่ และ 4) กลไกขับเคลื่อนการพัฒนาครูโดยสถาบันผลิตครู

3.2 กลไกเครือข่าย (Network Mechanism) ประกอบไปด้วย 1) กลไกเครือข่ายสถานศึกษา 2) กลไกเครือข่ายไตรภาคี 3) กลไกเครือข่ายจตุภาคี และ 4) กลไกเครือข่ายเบญจภาคี

วิธีการวิจัย

งานวิจัยเรื่องนี้ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยแบบผสมผสานวิธี (Mixed Method Research Design) (Creswell, 2013)

เครื่องมือในการวิจัย

ประกอบด้วย 1) แบบเก็บรวบรวมข้อมูลสถาบันผลิตครู 2) แบบเก็บรวบรวมข้อมูลสถานศึกษา 3) แบบสอบถามจากสถาบันผลิตครู 4) แบบสอบถามจากสถานศึกษา และ 5) แบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของ (ร่าง) กระบวนทัศน์ รูปแบบและกลไกการพัฒนาครู พร้อมข้อเสนอเชิงนโยบาย กระบวนทัศน์ รูปแบบ และกลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ผู้ให้ข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 2 กลุ่มคือ

กลุ่มที่ 1 สถาบันผลิตครู ผู้ให้ข้อมูลจากสถาบันผลิตครู ประกอบด้วย 1) ผู้บริหารระดับคณะฯ ระดับภาควิชา ระดับหลักสูตรฯ ของคณะ จำนวน 16 คน

และ 2) คณาจารย์และผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูของคณะ จำนวน 33 คน รวมทั้งสิ้น 49 คน

กลุ่มที่ 2 สถานศึกษา ประกอบด้วย 1) สถาบันผลิตครูในกลุ่มมหาวิทยาลัยหลัก (กลุ่มมหาวิทยาลัยสังกัดทบวงมหาวิทยาลัยเดิม) ได้แก่ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 2) สถาบันผลิตครูในกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏ ได้แก่ คณะครุศาสตร์ คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา และ 3) สถาบันผลิตครูอื่นๆ ตามความเหมาะสมตามสภาพบริบทของพื้นที่ ได้แก่ คณะครุศาสตร์ อุทสาหกรรม คณะเทคโนโลยีคหกรรมศาสตร์ คณะศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี

ผู้ให้ข้อมูลจากสถานศึกษาที่สถาบันผลิตครูให้บริการ จำนวน 76 แห่ง จำแนกเป็นสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 61 แห่ง สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จำนวน 2 แห่ง สังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 7 แห่ง และสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จำนวน 6 แห่ง โดยผู้ให้ข้อมูลจากสถานศึกษาประกอบด้วย 1) ผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 50 คน และ 2) อาจารย์/ครูผู้สอน จำนวน 199 คน รวมทั้งสิ้น 249 คน

การวิเคราะห์ข้อมูล

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าดัชนีความสำคัญของความต้องการจำเป็น (Priority Needs Index: PNI) แบบปรับปรุง PNI_{modified} และการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

ผลการวิจัย

1. สภาพปัจจุบันและสภาพพึงประสงค์ของการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่: กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล

1.1 กระบวนทัศน์การพัฒนาครู

ตารางที่ 1 สภาพปัจจุบันและสภาพพึงประสงค์ของกระบวนทัศน์การพัฒนาครู

กระบวนทัศน์การพัฒนาครู ในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่	เฉลี่ยรวมพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล					
	สภาพปัจจุบัน			สภาพพึงประสงค์		
	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
1. กระบวนทัศน์การพัฒนาครู						
1) กระบวนทัศน์แบบดั้งเดิม (Old Paradigm)	3.80	0.81	มาก	4.03	1.00	มาก
2) กระบวนทัศน์แบบใหม่ (New Paradigm)	3.61	0.85	มาก	4.29	0.82	มาก

สภาพปัจจุบันของกระบวนทัศน์การพัฒนาครูจากมุมมองร่วมของสถาบันผลิตครูและสถานศึกษาเป็นไปในทิศทางเดียวกันคือ เป็นกระบวนทัศน์แบบดั้งเดิม (Old Paradigm) มากกว่ากระบวนทัศน์แบบใหม่ (New Paradigm) ประกอบด้วยการพัฒนาครูตามคำสั่ง (Command) จากหน่วยงานส่วนกลาง ($\bar{X} = 4.05$, S.D. = 0.77) ทั้งด้านเนื้อหา (Content) ($\bar{X} = 4.00$, S.D. = 0.84) หลักสูตร (Curricular) ($\bar{X} = 3.98$, S.D. = 0.91) และทิศทาง (Direction) ($\bar{X} = 3.93$, S.D. = 0.87)

ส่วนสภาพพึงประสงค์ของกระบวนทัศน์การพัฒนาครู สถาบันผลิตครูและสถานศึกษามี

มุมมองร่วมที่ เป็นไปในทิศทางเดียวกันคือ เป็นกระบวนทัศน์แบบใหม่ (New Paradigm) มากกว่ากระบวนทัศน์แบบดั้งเดิม (Old Paradigm) ประกอบด้วยการพัฒนาครูโดยเน้นผลลัพธ์ที่เกิดกับผู้เรียนเป็นฐาน (Outcome-based Development) ($\bar{X} = 4.45$, S.D. = 0.83) การพัฒนาครูโดยใช้สมรรถนะเป็นฐาน (Competency-based Development) ($\bar{X} = 4.39$, S.D. = 0.82) การพัฒนาครูด้วยหลักสูตรเสริมสร้างความก้าวหน้าของครูรายบุคคล (Progressive and Individualized Programming) ($\bar{X} = 4.37$, S.D. = 0.81) และการพัฒนาครูตามความต้องการจำเป็นของครูรายบุคคล (Individual Demand) ($\bar{X} = 4.34$, S.D. = 0.91)

1.2 รูปแบบการพัฒนาครู

ตารางที่ 2 สภาพปัจจุบันและสภาพพึงประสงค์ของรูปแบบการพัฒนาครู

รูปแบบการพัฒนาครู ในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่	เฉลี่ยรวมพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล					
	สภาพปัจจุบัน			สภาพพึงประสงค์		
	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
2. รูปแบบการพัฒนาครู						
1) การพัฒนาครูในระหว่างการทำงานโดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ (Offline-On the Job Training)	3.51	0.90	มาก	4.19	0.85	มาก
2) การพัฒนาครูนอกเวลาการทำงานโดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ (Offline-Off the Job Training)	3.58	0.90	มาก	4.03	0.86	มาก
3) การพัฒนาครูในระหว่างการทำงานโดยผ่านระบบออนไลน์ (Online-On the Job Training)	3.44	0.94	ปานกลาง	3.97	0.93	มาก
4) การพัฒนาครูนอกเวลาการทำงานแบบออนไลน์ (Online-Off the Job Training)	3.29	0.96	ปานกลาง	4.08	0.89	มาก

ตารางที่ 2 สภาพปัจจุบันและสภาพพึงประสงค์ของรูปแบบการพัฒนาครู (ต่อ)

รูปแบบการพัฒนาครู ในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่	เฉลี่ยรวมพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล					
	สภาพปัจจุบัน			สภาพพึงประสงค์		
	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
5) การพัฒนาครูในรูปแบบผสมผสาน (Blended Learning)	3.54	0.86	มาก	4.20	0.88	มาก

สภาพปัจจุบันของรูปแบบการพัฒนาครูจากมุมมองร่วมของสถาบันผลิตครูและสถานศึกษาเป็นรูปแบบการพัฒนาครูนอกเวลาการปฏิบัติงานโดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ (Offline-Off the Job Training) มากที่สุด ประกอบด้วย การจัดอบรม/สัมมนาโดยต้นสังกัด (Training and Seminar by original affiliation) ($\bar{X} = 3.74$, S.D. = 0.85) และการจัดอบรม/สัมมนาโดยสถาบันผลิตครูเป็นฐาน (Training and Seminar by Teacher Institute/University) ($\bar{X} = 3.53$, S.D. = 0.92)

ส่วนสภาพพึงประสงค์ของรูปแบบการพัฒนาครูจากมุมมองร่วมของสถาบันผลิตครูและสถานศึกษาเป็นรูปแบบการพัฒนาครูในรูปแบบผสมผสาน (Blended Learning) มากที่สุด ประกอบด้วย การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้แบบผสมผสานผ่านการทำงานหรือการลงมือปฏิบัติจริง ร้อยละ 70 การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่านผู้อื่น ร้อยละ 20 และการพัฒนาครูด้วยวิธีการอบรม/สัมมนา ร้อยละ 10 ($\bar{X} = 4.36$, S.D. = 0.82) และการพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้แบบผสมผสาน ด้วยการพัฒนาครูในระหว่างการปฏิบัติงานโดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ (Offline-On the Job Training) ร้อยละ 70 และ เป็นการพัฒนาครูในระหว่างการปฏิบัติงานแบบออนไลน์ (Online-On the Job Training) ร้อยละ 30 ($\bar{X} = 4.05$, S.D. = 0.96)

นอกจากนี้ สภาพปัจจุบันของการพัฒนาครูที่สถาบันผลิตครูดำเนินการส่วนใหญ่เป็นการพัฒนาครูในสถานศึกษาที่อยู่ใกล้สถาบันผลิตครู (จำนวน 116 หลักสูตร/โครงการ) มากกว่าการพัฒนาครูในสถานศึกษาที่อยู่ไกลสถาบันผลิตครู (จำนวน 86 หลักสูตร/โครงการ) ในขณะที่สภาพพึงประสงค์ของการพัฒนาครูที่สถาบันผลิตครูคาดว่าจะทำในอนาคตส่วนใหญ่เป็นการพัฒนาครูในสถานศึกษาที่อยู่ใกล้สถาบันผลิตครู (จำนวน 131 หลักสูตร/โครงการ) มากกว่าการพัฒนาครูในสถานศึกษาที่อยู่ไกลสถาบันผลิตครู (จำนวน 52 หลักสูตร/โครงการ) เมื่อพิจารณาข้อมูลจากสถานศึกษาพบว่า สภาพปัจจุบันสถานศึกษามีการพัฒนาครูด้วยหลักสูตรที่สถานศึกษาจัดขึ้นเองมากที่สุด (จำนวนครูที่เข้ารับการพัฒนา 3,705 คน) รองลงมาคือ หลักสูตรและโครงการพัฒนาครูที่สถานศึกษาจัดร่วมกับหน่วยงานภายนอกอื่นๆ (จำนวนครูที่เข้ารับการพัฒนา 742 คน) ในขณะที่สถานศึกษามีความประสงค์จะพัฒนาครูด้วยหลักสูตรและโครงการพัฒนาครูที่สถานศึกษาจัดขึ้นเองมากที่สุด (จำนวนครูที่คาดว่าจะเข้ารับการพัฒนา 2,988 คน) รองลงมาคือ การพัฒนาครูด้วยหลักสูตรและโครงการพัฒนาครูที่สถานศึกษาส่งครู-อาจารย์ไปรับการพัฒนาจากหน่วยงานภายนอกอื่นๆ (จำนวนครูที่เข้ารับการพัฒนา 1,037 คน) ตามลำดับ

1.3 กลไกการพัฒนาครู

ตารางที่ 3 สภาพปัจจุบันและสภาพพึงประสงค์ของกลไกการพัฒนาครู

กลไกการพัฒนาครู ในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่	เฉลี่ยรวมพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล					
	สภาพปัจจุบัน			สภาพพึงประสงค์		
	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
3. กลไกการพัฒนาครู						
1) กลไก หน่วยงาน (Organization Mechanism)	3.57	1.07	มาก	4.11	0.84	มาก
2) กลไก เครือข่าย (Network Mechanism)	3.33	1.04	ปานกลาง	4.02	0.85	มาก
2.1) กลไกการพัฒนาครูโดยเครือข่ายสถานศึกษา	3.55	0.93	มาก	4.05	0.90	มาก
2.2) กลไกการพัฒนาครูโดยเครือข่ายไตรภาคี	3.30	1.08	ปานกลาง	4.03	0.84	มาก
2.3) กลไกการพัฒนาครูโดยเครือข่ายจตุภาคี	3.24	1.14	ปานกลาง	4.00	0.88	มาก
2.4) กลไกการพัฒนาครูโดยเครือข่ายเบญจภาคี	3.23	1.11	ปานกลาง	4.02	0.90	มาก

สภาพปัจจุบันและสภาพพึงประสงค์ของกลไกการพัฒนาครูจากมุมมองร่วมของสถาบันผลิตครูและสถานศึกษาเป็นไปในทิศทางเดียวกันคือ เป็นกลไกหน่วยงาน (Organization Mechanism) มากกว่ากลไก

เครือข่าย (Network Mechanism) ประกอบด้วยกลไกการพัฒนาครูโดยสถาบันผลิตครูและกลไกการพัฒนาครูโดยสถานศึกษา

2. กระบวนทัศน์ รูปแบบ และกลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่

ตามมุมมองของสถานศึกษาและสถาบันผลิตครู: กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานคร และปริมณฑล

2.1 กระบวนทัศน์การพัฒนาครู

ตารางที่ 4 สภาพพึงประสงค์และความต้องการจำเป็นของกระบวนทัศน์การพัฒนาครู

กระบวนทัศน์การพัฒนาครูในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่	ลำดับรวมพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล			
	มุมมองสถาบันผลิตครู		มุมมองสถานศึกษา	
	สภาพ พึงประสงค์	ความต้องการ จำเป็น	สภาพ พึงประสงค์	ความต้องการ จำเป็น
กระบวนทัศน์แบบใหม่ (New Paradigm)				
1. กระบวนทัศน์การพัฒนาครู				
1) การพัฒนาครูโดยใช้สมรรถนะเป็นฐาน (Competency-based Development)	ลำดับที่ 1			
2) การพัฒนาครูโดยเน้นผลลัพธ์ที่เกิดกับผู้เรียนเป็นฐาน (Outcome-based Development)	ลำดับที่ 2	ลำดับที่ 1	ลำดับที่ 1	
3) การพัฒนาครูตามความต้องการของสถานศึกษา ภาควิชาการ และชุมชน (School/Industry/Community-determined Development)		ลำดับที่ 2		
4) การพัฒนาครูด้วยหลักสูตรเสริมสร้างความก้าวหน้าของครูรายบุคคล (Progressive and Individualized Programming)			ลำดับที่ 2	

ตารางที่ 4 สภาพพึงประสงค์และความต้องการจำเป็นของกระบวนทัศน์การพัฒนาคู (ต่อ)

กระบวนทัศน์การพัฒนาคูในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่	ลำดับรวมพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล			
	มุมมองสถาบันผลิตครู		มุมมองสถานศึกษา	
	สภาพ พึงประสงค์	ความต้องการ จำเป็น	สภาพ พึงประสงค์	ความต้องการ จำเป็น
5) การพัฒนาคูโดยไม่กำหนดหลักสูตรภาคบังคับ (Non-deterministic Curricular)				ลำดับที่ 1
6) การพัฒนาคูโดยประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ เทคโนโลยีการสื่อสารและดิจิทัลแพลตฟอร์ม (Applying ICT and Digital Platform)				ลำดับที่ 2
7) การพัฒนาคูตามความต้องการของสถานศึกษา ภาคอุตสาหกรรม และชุมชน (School/Industry/Community- determined Development)		ลำดับที่ 2		
8) การพัฒนาคูด้วยหลักสูตรเสริมสร้างความก้าวหน้า ของครูรายบุคคล (Progressive and Individualized Programming)			ลำดับที่ 2	
9) การพัฒนาคูโดยไม่กำหนดหลักสูตรภาคบังคับ (Non-deterministic Curricular)				ลำดับที่ 1
10) การพัฒนาคูโดยประยุกต์ใช้เทคโนโลยี สารสนเทศ เทคโนโลยีการสื่อสารและดิจิทัลแพลตฟอร์ม (Applying ICT and Digital Platform)				ลำดับที่ 2

กระบวนทัศน์การพัฒนาคูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑลคือ การพัฒนาสมรรถนะและคุณภาพจากภายในของครูเพื่อผลลัพธ์ผู้เรียนตามความต้องการของภาคอุตสาหกรรมและชุมชน ใช้ภาษาอังกฤษว่า Teacher Competencies and Quality from within Enablement towards Learner's Outcome in Accordance With the Needs of Community and Industrial Sector มีลักษณะสำคัญของกระบวนทัศน์ใหม่คือ

1) การพัฒนาคูที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ที่เกิดต่อตัวผู้เรียน ตามความต้องการของภาคอุตสาหกรรมและชุมชน

2) การพัฒนาคูที่ไม่กำหนดเป็นหลักสูตรภาคบังคับควบคู่ไปกับหลักสูตรที่ถูกกำหนดมาจากส่วนกลางหรือหน่วยงานต้นสังกัด

3) การพัฒนาคูที่ส่งผลถึงผู้เรียนและเสริมสร้างความก้าวหน้าทางอาชีพของครูไปพร้อมกัน

4) สมรรถนะของครูที่สามารถปรับเปลี่ยนได้ตามเป้าหมายของประเทศและบริบทเชิงพื้นที่

5) การพัฒนาคู โดยการสร้างให้เกิดแรงผลักดันและคุณภาพจากภายในตัวครู

ทั้งนี้ การพัฒนาคูอาชีวศึกษาจะต้องเพิ่มกระบวนทัศน์การพัฒนาคูคือ การพัฒนาคูโดยประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ เทคโนโลยีการสื่อสารและดิจิทัลแพลตฟอร์มเป็นฐาน (Applying ICT and Digital Platform)

2.2 รูปแบบการพัฒนาครู

ตารางที่ 5 สภาพพึงประสงค์และความต้องการจำเป็นของรูปแบบการพัฒนาครู

รูปแบบการพัฒนาครูในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่	ลำดับรวมพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล			
	มุมมองสถาบันผลิตครู		มุมมองสถานศึกษา	
	สภาพ พึงประสงค์	ความต้องการ จำเป็น	สภาพ พึงประสงค์	ความต้องการ จำเป็น
2. รูปแบบการพัฒนาครู				
1) การพัฒนาครูในระหว่างการทำงานโดยไม่ผ่านระบบออนไลน์ (Offline-On the Job Training)				
1.1) การเรียนรู้ตามความสามารถ และความเร็วในการเรียนรู้ของผู้เรียน (Self-Paced Learning)				ลำดับที่ 1
1.2) การเรียนรู้โดยการโค้ชหรือชี้แนะ (Coaching)	ลำดับที่ 2			
1.3) การเรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติจริง (Action Based Learning)	ลำดับที่ 1		ลำดับที่ 2	
1.4) การเรียนรู้โดยการทำวิจัยร่วมกับมหาวิทยาลัย (Co-Research with University)				ลำดับที่ 2
2) การพัฒนาครูนอกเวลาการทำงานแบบออนไลน์ (Online-Off the Job Training)				
2.1) การใช้สถานการณ์จำลองผ่านเครือข่ายออนไลน์ (Online Simulation)		ลำดับที่ 2		
2.2) การเรียนรู้ผ่านชุมชนเครือข่ายออนไลน์ (Online Knowledge Sharing Platform)		ลำดับที่ 1		
3) การพัฒนาครูในรูปแบบผสมผสาน (Blended Learning)				
3.1) การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้แบบผสมผสานผ่านการทำงานหรือการลงมือปฏิบัติจริง ร้อยละ 70 การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่านผู้อื่น ร้อยละ 20 และการพัฒนาครูด้วยวิธีการอบรม/สัมมนา ร้อยละ 10			ลำดับที่ 1	

รูปแบบการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑลคือ รูปแบบผสมผสานออฟไลน์ ออนไลน์ มุ่งปฏิบัติและวิจัยร่วม ใช้ภาษาอังกฤษว่า Blended Offline To Online and Co-Research Action Learning: O2O & CoRAL มีลักษณะสำคัญของรูปแบบใหม่คือ 1) รูปแบบการพัฒนาครูบนพื้นฐานของการเรียนรู้แบบผสมผสานผ่านการทำงานหรือการลงมือปฏิบัติจริง ร้อยละ 70 การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่านผู้อื่น ร้อยละ 20 และการพัฒนาครูด้วยวิธีการอบรม/สัมมนา ร้อยละ 10 โดยสถานศึกษาสามารถปรับเปลี่ยนสัดส่วนของรูปแบบให้สอดคล้องตามบริบท แต่ยังคงให้สัดส่วนในการพัฒนาผ่านการงานหรือการลงมือ

ปฏิบัติจริงมากที่สุด รองลงมาคือ การเรียนรู้ผ่านผู้อื่น และการอบรม/สัมมนาน้อยที่สุด ตามลำดับ 2) การเรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติจริง (Action Based Learning) 3) การเรียนรู้ตามความสามารถ และความเร็วในการเรียนรู้ของผู้เรียน (Self-Paced Learning) 4) การเรียนรู้ผ่านชุมชนเครือข่ายออนไลน์ (Online Knowledge Sharing Platform) 5) การเรียนรู้โดยการทำวิจัยร่วมกับมหาวิทยาลัย (Co-Research with University)

ทั้งนี้ การพัฒนาครูอาชีวศึกษาจะต้องเพิ่มรูปแบบการพัฒนาครู ประกอบด้วย การใช้สถานการณ์จำลองผ่านเครือข่ายออนไลน์ (Online Simulation) การพัฒนาผ่านเครือข่ายออนไลน์ตาม

ความต้องการของตัวบุคคล (Online Course: Individual-defined Learning) และการพัฒนาผ่านเครือข่าย

ออนไลน์รูปแบบหลักสูตรระยะสั้นด้วยการสะสมเวลาที่เข้ารับการพัฒนา (Micro Certification)

2.3 กลไกการพัฒนาครู

ตารางที่ 6 สภาพพึงประสงค์และความต้องการจำเป็นของกลไกการพัฒนาครู

กลไกการพัฒนาครูในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่	ลำดับรวมพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล			
	มุมมองสถาบันผลิตครู		มุมมองสถานศึกษา	
	สภาพ พึงประสงค์	ความต้องการ จำเป็น	สภาพ พึงประสงค์	ความต้องการ จำเป็น
3. กลไกการพัฒนาครู				
1) กลไกหน่วยงาน (Organization Mechanism)				
1.1) กลไกการพัฒนาครูโดยสถานศึกษา		ลำดับที่ 2		
1.2) กลไกการพัฒนาครูโดยหน่วยงานต้นสังกัดในส่วนกลาง			ลำดับที่ 2	ลำดับที่ 2
1.3) กลไกการพัฒนาครูโดยหน่วยงานต้นสังกัดใน จังหวัดและพื้นที่			ลำดับที่ 1	
1.4) กลไกการพัฒนาครูโดยสถาบันผลิตครู		ลำดับที่ 1		
2) กลไกเครือข่าย (Network Mechanism)				
2.1) กลไกการพัฒนาครูโดยเครือข่ายไตรภาคี				ลำดับที่ 1
2.2) กลไกการพัฒนาครูโดยเครือข่ายจตุภาคี		ลำดับที่ 2		
2.3) กลไกการพัฒนาครูโดยเครือข่ายเบญจภาคี		ลำดับที่ 1		

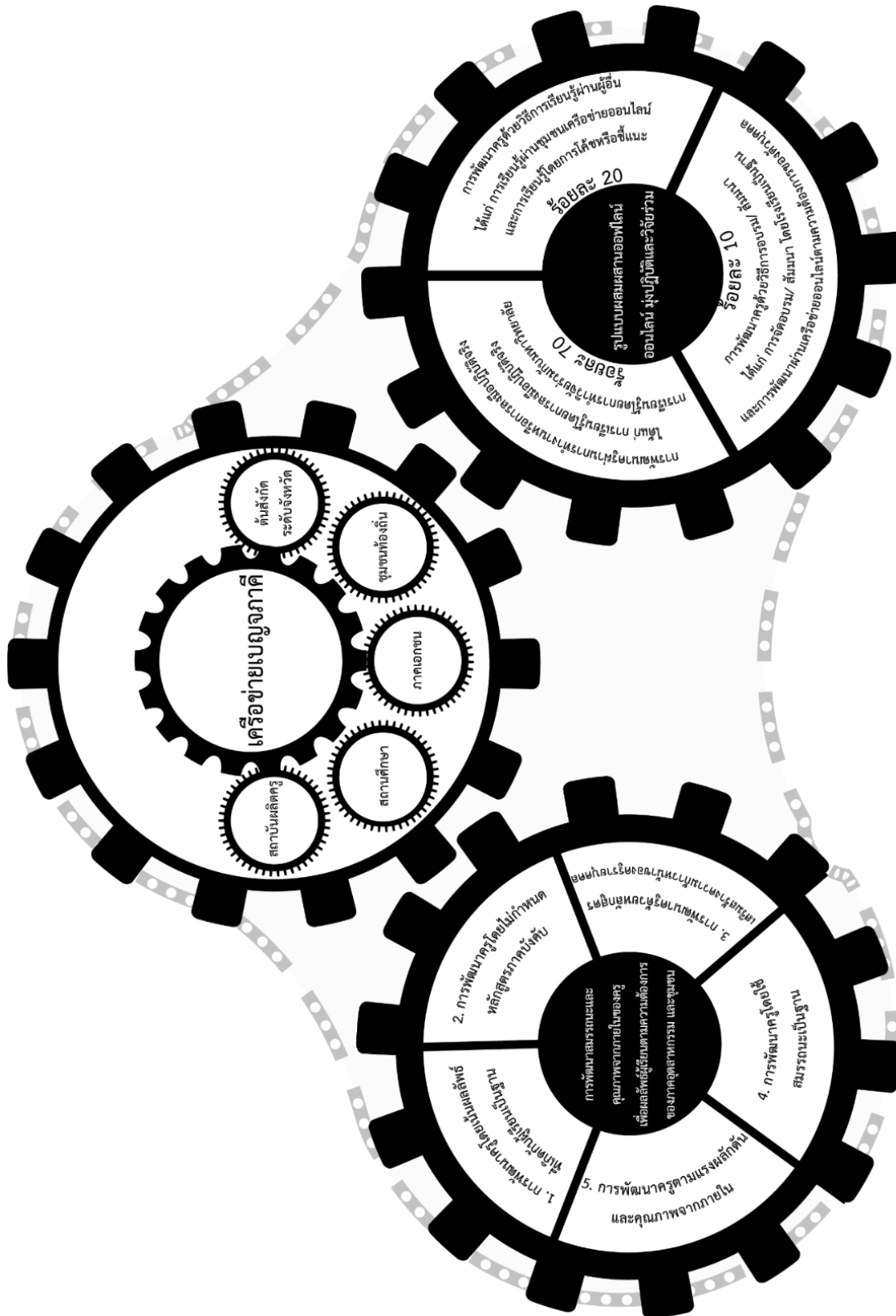
กลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑลคือ กลไกเครือข่ายเบญจภาคีของสถานศึกษา สถาบัน ผลิตครู ภาคเอกชน ชุมชนท้องถิ่น และต้นสังกัดของ สถานศึกษาในระดับจังหวัด ใช้ภาษาอังกฤษว่า Quinquelateral Network of School, University, Private Sector, Local Communities and Provincial Education Authority มีลักษณะสำคัญของกลไกใหม่ คือ

1) กลไกการพัฒนาครูที่สถาบันผลิตครู และ ต้นสังกัดของสถานศึกษาในระดับจังหวัดและพื้นที่

ร่วมกันมีบทบาทในการพัฒนาครูของสถานศึกษาใน พื้นที่

2) กลไกการพัฒนาครูที่ส่งเสริมบทบาทของ ภาคเอกชนและชุมชนท้องถิ่นให้เข้ามามีส่วนร่วมใน การกำหนดทิศทางการพัฒนาครูในพื้นที่

กระบวนการค้น รูปแบบ และกลไกการพัฒนาครู ตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ ที่สอดคล้องกับ ความต้องการของสถานศึกษาตามประเด็นสำคัญที่ต้อง เร่งพัฒนาและตามประเภทสถานศึกษา: กรณีศึกษา พื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล สามารถสรุปได้ ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กระบวนทัศน์ รูปแบบและ กลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่:
กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล

อภิปรายผล

จากผลการพัฒนากระบวนทัศน์ รูปแบบ และ กลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล สามารถอภิปรายผลการศึกษาได้เป็น 3 ประเด็น ดังนี้

1. กระบวนทัศน์การพัฒนาครู

กระบวนทัศน์ใหม่ในการพัฒนาครูตามแนวคิด เครือข่ายเชิงพื้นที่ กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานคร และปริมณฑลคือ การพัฒนาสมรรถนะและคุณภาพ จากภายในของครูเพื่อผลลัพธ์ผู้เรียนตามความต้องการ ของภาคอุตสาหกรรมและชุมชน (Teacher Competencies and Quality from within Enablement towards Learner's Outcome in Accordance With the Needs of Community and Industrial sector) โดยมี ประเด็นสำคัญในกระบวนทัศน์ใหม่ในการพัฒนาครู ประกอบด้วย การพัฒนาครูโดยเน้นผลลัพธ์ที่เกิดกับ ผู้เรียนเป็นฐาน (Outcome-based Development) การพัฒนาครูโดยใช้สมรรถนะเป็นฐาน (Competency-based Development) และการพัฒนาครูตาม ความต้องการของสถานศึกษา ภาคอุตสาหกรรมและ ชุมชน (School/Industry/Community-determined Development) ซึ่งเป็นแนวคิดใหม่ในการพัฒนาครูที่ สอดคล้องกับยุทธศาสตร์ชาติข้อที่ 3 การพัฒนาและ เสริมสร้างศักยภาพคน และยุทธศาสตร์กระทรวงศึกษาธิการ ข้อที่ 2 ผลิต พัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากร ทางการศึกษา รวมถึงเป็นไปตามทิศทางที่กำหนดใน แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560-2564) ที่ต้องการให้คนเป็นศูนย์กลางของ การพัฒนา (Office of the National Economic and Social Development Council, 2016) ในขณะที่ ผลลัพธ์ทางการศึกษาควรสอดคล้องกับความต้องการ ในภาคธุรกิจและอุตสาหกรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในพื้นที่ กรุงเทพมหานครและปริมณฑล ดังนั้น การพัฒนาครูจึงควรมีกระบวนทัศน์ที่สอดคล้องกับ ความต้องการของชุมชนและผลลัพธ์ของผู้เรียน ซึ่งเป็นบทบาทหน้าที่ที่สำคัญของระบบการศึกษา (Chu,

Fong & Tang, 2010; Lawson & Askeell-Williams, 2007; Malan, 2000; Spady, 1994)

2. รูปแบบการพัฒนาครู

รูปแบบการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่าย เชิงพื้นที่ กรณีศึกษาพื้นที่ กรุงเทพมหานครและ ปริมณฑลคือ รูปแบบผสมผสานออฟไลน์ ออนไลน์ มุ่งปฏิบัติและวิจัยร่วม (Blended Offline To Online and Co-Research Action Learning: O2O & CoRAL) โดยมีประเด็นสำคัญในรูปแบบใหม่ในการพัฒนาครู ประกอบด้วย การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้แบบ ผสมผสานผ่านการทำงานหรือการลงมือปฏิบัติจริง ร้อยละ 70 การพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่าน ผู้เชี่ยวชาญ โค้ช หรือผู้อื่น ร้อยละ 20 และการพัฒนา ครูด้วยวิธีการอบรม/สัมมนา ร้อยละ 10 ซึ่งวิธีการ พัฒนาครูประกอบไปด้วย การเรียนรู้โดยการทำวิจัย ร่วมกับมหาวิทยาลัย (Co-Research with University) ซึ่งเป็นรูปแบบการพัฒนาครูที่เน้นการลงมือปฏิบัติ และเน้นการทำวิจัยร่วมกับสถาบันผลิตครูสอดคล้อง กับวิธีการเรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติจริง (Action Based Learning) หรือการเรียนรู้โดยโรงเรียนเป็นฐาน (School Based Learning) แนวทางดังกล่าวสอดคล้อง กับวิธีการพัฒนาที่องค์กรชั้นนำในต่างประเทศที่ให้ความสำคัญและดำเนินการอยู่ในปัจจุบัน ทั้งนี้เพราะมีความเชื่อว่าการพัฒนาด้วยการเข้าอบรมสัมมนา เพียงอย่างเดียวอาจไม่สามารถพัฒนาสมรรถนะ บางอย่างให้เกิดขึ้นได้จริง (Jennings & Wagnier, 2011) ในขณะที่การพัฒนาครูโดยการทำวิจัยร่วมกับ สถาบันผลิตครูสามารถก่อให้เกิดการยอมรับ การช่วยเหลือ และความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างสถาบัน ผลิตครูและสถานศึกษาในระยะยาว (Sanderson, 2016; Trent & Lim, 2010; Tsui & Law, 2007)

3. กลไกการพัฒนาครู

กลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ กรณีศึกษาพื้นที่ กรุงเทพมหานครและ ปริมณฑลคือ กลไกเครือข่ายเบญจภาคีของสถานศึกษา สถาบันผลิตครู ภาคเอกชน ชุมชนท้องถิ่น และต้นสังกัดของสถานศึกษา ระดับจังหวัด (Quinquelateral Network of School, University, Private Sector, Local Communities

and Provincial Education Authority) โดยมีประเด็นสำคัญกลไกใหม่ในการพัฒนาครูคือ กลไกการพัฒนาครูโดยเครือข่ายเบญจภาคี เป็นกลไกที่มีความสำคัญในการขับเคลื่อนให้เกิดความร่วมมือเพื่อการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ได้อย่างแท้จริงและเกิดผลตามที่ต้องการสอดคล้องกับกระบวนทัศน์ใหม่ของการปฏิรูปการศึกษา ที่ภาคการศึกษาจะต้องเน้นความร่วมมือกับภาคธุรกิจและภาคอุตสาหกรรมในการเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาครูมากขึ้น ซึ่งจะเป็นพลังสำคัญที่จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (Darling-Hammond, 1994) เครือข่ายเบญจภาคี ประกอบด้วย 1) สถานศึกษา ที่เป็นผู้ผลิตทรัพยากรมนุษย์เพื่อเข้าสู่ตลาดแรงงานหรือเพื่อการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นไป 2) สถาบันผลิตครู มีบทบาทสำคัญในการเป็นศูนย์กลางทางด้านวิชาการเพื่อการพัฒนาและการสนับสนุนครูและโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง โดยต้องปรับเปลี่ยนหน้าที่จากการผลิตครูเพียงอย่างเดียว เป็นการให้บริการด้านการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาภายหลังจากการจบการศึกษาไปแล้วด้วย 3) ภาคเอกชน มีส่วนสำคัญในการสนับสนุน การพัฒนาครูให้เป็นไปตามความต้องการของผู้ใช้ผู้สำเร็จการศึกษา โดยควรเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาครูมากขึ้น เพราะภาคเอกชนจะมีบทบาทสำคัญในการกำหนดคุณสมบัติของตำแหน่งงาน ซึ่งนำไปสู่ความคาดหวังของผู้สำเร็จการศึกษาที่จะเข้าสู่ตลาดแรงงานต่อไป และ 4) ชุมชนท้องถิ่น ในบริบทของกรุงเทพมหานคร การที่ชุมชนท้องถิ่นเข้ามามีส่วนในการขับเคลื่อนการพัฒนาครูมีความสำคัญ เพราะเป็นการทำให้ครูมีความเข้าใจในบริบทข้อจำกัด และความต้องการของชุมชน ซึ่งทำให้ครูสามารถนำมาปรับใช้ในการออกแบบและการจัดการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสมสอดคล้องกับการศึกษาของ Butcher et al. (2003) ที่อธิบายว่า บทบาทของชุมชนท้องถิ่น มีความสำคัญเป็นอย่างมากสำหรับการพัฒนาครูที่ส่งผลไปสู่ผู้เรียน และที่สำคัญที่สุดคือ 5) หน่วยงานต้นสังกัดของสถานศึกษาในระดับจังหวัด ซึ่งทำหน้าที่เสมือนหน่วยประสานงานกลางที่คอยให้การส่งเสริม สนับสนุน และดำเนินการเกี่ยวกับการพัฒนาครูในพื้นที่ ให้บริการด้านข้อมูลสารสนเทศที่สำคัญต่อ

การวางแผน และออกแบบ การพัฒนาครู ประสานงาน การปฏิบัติหน้าที่ของทุกภาคส่วน ตั้งแต่ระดับสถานศึกษา สถาบันผลิตครู ภาคเอกชน และชุมชนท้องถิ่น เพื่อเป้าหมายที่เป็นผลลัพธ์ด้านผู้เรียน

สรุปผล

กระบวนทัศน์ รูปแบบ และกลไกการพัฒนาครูตามแนวคิดเครือข่ายเชิงพื้นที่ กรณีศึกษาพื้นที่กรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีลักษณะเฉพาะของการพัฒนาครูที่เน้นการพัฒนาตามความต้องการของชุมชนสอดคล้องกับกระบวนทัศน์การพัฒนาครูตามความต้องการของสถานศึกษา ภาคอุตสาหกรรมและชุมชน (School/Industry/Community-determined Development) ซึ่งบริบทเชิงพื้นที่ของกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีลักษณะของความเป็นชุมชนเมืองสูงครูมีบทบาทในการพัฒนานักเรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของภาคธุรกิจและอุตสาหกรรม ซึ่งจะช่วยให้การเรียนรู้ของนักเรียนภายในห้องเรียนมีความหมายและตอบสนองความต้องการในโลกของงาน ทั้งนี้ต้องผ่านรูปแบบการพัฒนาครูที่มีการผสมผสานระหว่างรูปแบบออฟไลน์และออนไลน์ การนำรูปแบบออนไลน์เข้ามาผสมผสานในการพัฒนาครูจะช่วยลดอุปสรรคด้านการเดินทาง ช่วยขยายขอบเขตของการเรียนรู้ทั้งด้านจำนวนครูที่เข้ารับการพัฒนานโยบายการพัฒนา และระยะเวลาในการพัฒนา ทั้งนี้ต้องดำเนินการผ่านการสนับสนุนด้านกลไกการพัฒนาครูที่ประกอบไปด้วยความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา สถาบันผลิตครู ภาคเอกชน ชุมชนท้องถิ่น และต้นสังกัดของสถานศึกษาระดับจังหวัด ที่จะต้องเข้ามามีส่วนร่วมในระบบการพัฒนาครู ทั้งนี้กระบวนทัศน์ รูปแบบ และกลไกการพัฒนาครูของพื้นที่อื่นๆ ในประเทศไทยอาจมีความแตกต่างกันไปตามสภาพบริบท ซึ่งขึ้นอยู่กับความต้องการจำเป็นด้านสมรรถนะของครูหรือความต้องการจำเป็นด้านผลลัพธ์ของนักเรียน ซึ่งจากที่กล่าวมาทั้งหมดเป็นสิ่งที่ผู้กำหนดนโยบายต้องดำเนินการศึกษาและออกแบบระบบการพัฒนาครูให้มีความเหมาะสม และสอดคล้องกับความต้องการเชิงพื้นที่

References

- Bulloch, R. V. (1997). *International Handbook of Teachers and Teaching* (Springer International Handbooks of Education). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater Smith, S., McFADDEN, M. A. R. K. & Martinez, K. (2003). Teacher Education, Community Service Learning and Student Efficacy for Community Engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 109-124.
- Cavanagh, D. (1983). Teacher Development: Curricular Problems and Paradigm Possibilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(2), 7.
- Chu, S., Fong, N. S. N. & Tang, S. Y. (2010). Applying Outcomes-based Teaching and Learning Framework in the BSc Information Management Program in the Faculty of Education. *The 2010 International Conference on Enhancing Learning Experiences in Higher Education* (pp. 1-18). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional Development Schools: Schools for Developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Davidson, M., JENSEN, B., Klieme, E., Vieluf, S. & Baler, D. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE
- Down, B., Hogan, C. & Madigan, R. (1995). School-based Teacher Education: The Lived Experience of Students, Teachers and University Staff. In Summers, L. (Ed), *A Focus on Learning. The 4th Annual Teaching Learning Forum* (pp. 62-66). Perth: Edith Cowan University.
- Dyson, A., Kerr, K. & Raffo, C. (2012). Area-based Initiatives in England: Do They Have a future? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (178), 27-38.
- Fielding, A. J., Cavanagh, D. M. & Widdowson, R. E. (1978). Diploma in Education? Rethinking the Curriculum. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(2), 1.
- Fielding, T. (1983a). Personal Construct Theory as a Basis for a Non-Deterministic Model of Teacher Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(2), 2.
- Fielding, T. (1983b). The Theme of Teacher Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(2), 1.
- Furlong, J., Whitey, G., Whiting, C., Miles, S., Barton, L. & E. Barret. (1996). Redefying Partnership: Revolution or Reform in Initial Teacher Education? *Journal of Education for teaching*, 22(1), 39-55.
- Jennings, C. & Wargnier, J. (2011). *Effective Learning with 70: 20: 10. The New Frontier for the Extended Enterprise*. Retrieved Aug 9, 2018, from <http://www.crossknowledge.net/crossknowledge/whitepapers/effective-learning-with-70-20-10-whitepaper.pdf>
- Lawson, M. J. & Askill-Williams, H. (2007). *Outcomes-based Education*. Association of Independent Schools of South Australia (AISSA): Australia.

- Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C. & Rozelle, S. (2017). The Impact of Teacher Professional Development Programs on Student Achievement in Rural China: evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness*, 11(2), 105-131
- Mack, O., Khare, A., Krämer, A. & Burgartz, T. (Eds.). (2015). *Managing in a VUCA World*. Cham, Switzerland: Springer.
- Malan, S. P. T. (2000). The New Paradigm of Outcomes-based Education in Perspective. *Journal of Consumer Sciences*, 28(1), 22-28.
- McNamara, D. (1983). Less Idealism and More Realism: The Programme for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(2), 5.
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496.
- Narintarangkul-Na-Ayudhaya, S. (2018). Paradigm, Model and Mechanism for Area-Based Teacher Development. *Educational Management and Innovation Journal*, 1(3), 82-100. [in Thai]
- Office of the Education Council. (2015). *Status of Teacher Production and Development in Thailand*. Bangkok: Prik Wan Graphic. [in Thai]
- Office of the National Economic and Social Development Council. (2016). *The Twelfth National Economic and Social Development Plan (2017-2021)*. Bangkok: Office of the Prime Minister. [in Thai]
- Sanderson, D. R. (2016). Working Together to Strengthen the School Community: The Restructuring of a University-School Partnership. *School Community Journal*, 26(1), 183-198.
- Sheehan, B. A. & Lewis, R. (1983). Some Implications of a Non-Deterministic Model of Teacher Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(2), 8.
- Siribanpitak, P., Xupravati, P., Usaho, C., Chamchoy, S. & Narintarangkul-Na-Ayudhaya, S. (2018). *The Development of Teacher Education and Teacher Development System Drive Mechanism for High Performance Teacher under Thailand 4.0*. Bangkok: Prik Wan Graphic. [in Thai]
- Snoek, M. & Wielenga, D. (2001). *Teacher Education in the Netherlands Change of gear*. Retrieved July 15, 2018, from <http://www.efa.nl/publicaties/unesco-cepes/fulltext.doc>
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. American Association of School. Arlington, U.S.: Administrators.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration Wellington*. Wellington, New Zealand: the Ministry of Education.
- Trent, J. & Lim, J. (2010). Teacher Identity Construction in School–University Partnerships: Discourse and Practice. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1609-1618.
- Tsui, A. B. & Law, D. Y. (2007). Learning as Boundary-Crossing in School–University Partnership. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1289-1301.



Name and Surname: Suebsakul Narintarangkul-Na-Ayudhaya

Highest Education: Doctor of Philosophy Program in Educational Management

University or Agency: Chulalongkorn University

Field of Expertise: Educational Management, Human Resource Management, Organizational Development



Name and Surname: Shunnawat Pungbangkradee

Highest Education: Master of Education Program in Educational Management

University or Agency: Nopparatpattanasas School

Field of Expertise: Educational Management