



การสังเคราะห์ระบบและแนวทางการปฏิรูปการพัฒนาวิชาชีพครู :

จากแนวคิดการเรียนรู้เชิงวิชาชีพสู่การปฏิบัติ

**A Synthesis of Systems and Approaches to Reforming the Teacher
Professional Development : Transforming Conceptions of Professional
Learning to Practices**

Received: July 31, 2019

Revised: August 30, 2019

Accepted: September 3, 2019

ประวิต เอรารวรรณ์*

Prawit Erawan

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์ระบบการพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และพัฒนาข้อเสนอเชิงนโยบายและการนำสู่การปฏิบัติในการปรับปรุงระบบการฝึกหัดครูและพัฒนาวิชาชีพครูของประเทศไทย ระเบียบวิธีวิจัยที่ใช้เป็นการวิจัยเอกสารและใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหาสาระเพื่อสร้างข้อสรุปเชิงระบบใน 5 ประเด็นคือ ระบบในปัจจุบัน องค์ความรู้ที่มี ต้นแบบที่ดีจากประเทศที่มีคุณภาพผลลัพธ์ทางการศึกษาในระดับสูง ข้อเสนอจากหน่วยงานต่างๆ และระบบที่ควรจะเป็น ผลการวิจัยพบว่า ระบบการพัฒนาวิชาชีพครูมี 13 ระบบย่อยใน 6 ช่วงวัยของวิชาชีพต้องได้รับการปรับปรุงคุณภาพของระบบอย่างเร่งด่วน เพื่อให้ยกระดับคุณภาพครูของไทยให้สามารถเทียบเคียงคุณภาพการศึกษากับประเทศต่างๆ ได้ และต้องพัฒนาเพื่อยกระดับการปฏิบัติงานของผู้เกี่ยวข้องในทุกๆ ระบบไปพร้อมๆ กัน

คำสำคัญ : วิชาชีพครู/ การเรียนรู้เชิงวิชาชีพ/ ระบบการพัฒนาวิชาชีพ

Abstract

The objectives of this research were to analyze and synthesize the systems of teacher professional development and propose the policies to reforming teacher preparation and professional development in Thailand education context. It was documentary research using content analysis method to organize the systematic conclusion of current systems, existing knowledge, best practices from the countries that have high level of education outcomes, white papers from the other organizations, and solution systems. The results showed that all of 13 systems in 6 stages of teacher profession need to

* รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม



be hastily improve the quality to benchmark with the other countries and also to enhance the performance of key actors in system wide of teacher professional development.

Keywords : Teacher Professional/ Professional Learning/ Professional Development System

บทนำ

ประเทศไทยให้ความสำคัญกับการศึกษามาอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านงบประมาณ จากเอกสารงบประมาณปี 2549-2559 ของสำนักงานงบประมาณพบว่า กระทรวงศึกษาธิการได้รับจัดสรร งบประมาณเป็นอันดับหนึ่ง ประมาณ 5.2 แสนล้านบาทในปี 2559 ซึ่งคิดเป็น 4 % ของผลิตภัณฑ์มวลรวมในประเทศ (GDP: Gross Domestic Product) หรือคิดเป็น 2.6 เท่าของงบประมาณ เมื่อ 15 ปีก่อน (ภาคิเพื่อ การศึกษาไทย TEP, 2018, 2) นับเป็นประเทศที่ลงทุนด้านการศึกษาสูงเป็นอันดับต้นๆ ของโลก รวมถึงในด้าน เวลาเรียน เด็กไทยใช้เวลาในห้องเรียน สูงกว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มประเทศ OECD แต่ทั้งหมดกลับพบว่า ผลลัพธ์ การศึกษาไทยยังอยู่ในระดับต่ำมาก ทั้งจากการวัดผลในระดับประเทศและระดับนานาชาติ เช่น ในการทดสอบ นานาชาติ PISA 2015 นักเรียนไทยมีผลการสอบในวิชาการอ่าน คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ไม่ผ่านเกณฑ์ ขั้นพื้นฐานถึงร้อยละ 50 ร้อยละ 53 และร้อยละ 47 ตามลำดับ (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และ เทค โน โล ยี The Institute for the Promotion of Teaching Science and Technolog, 2017: 1) ซึ่งสะท้อนว่านักเรียนไทยจำนวนมากไม่สามารถอ่านจับใจความ และไม่สามารถประยุกต์ความรู้คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ในการแก้ปัญหาอย่างง่ายในชีวิตประจำวันได้ นอกจากผลการทดสอบแล้ว นักเรียน มัธยมศึกษาตอนปลายมากกว่า ร้อยละ 60 ไม่รู้เป้าหมายของตนเอง ไม่รู้ว่าอยากเรียนอะไรหรืออยากทำงาน ด้านใด (ภาคิเพื่อการศึกษาไทย TEP, 2018: 2) และนักศึกษาอาชีวศึกษาจำนวนมากเรียนจบออกมาเป็น แรงงานที่ไม่มีทักษะตรงกับความต้องการของภาคธุรกิจและอุตสาหกรรม (สถาบันการวิจัยเพื่อการพัฒนา ประเทศไทย TDRI, 2014: 2)

ปัญหาเชิงผลลัพธ์ที่ประจักษ์ชัดข้างต้น และปัญหาซับซ้อนที่อยู่ภายใต้ระบบการศึกษาไทยที่ใหญ่โต และปรับตัวได้ช้า จึงก่อให้เกิดความด้อยคุณภาพของประชากรในประเทศ ซึ่งปัญหาการศึกษาไทยไม่ใช้การ ขาด “ทรัพยากร” แต่เป็นการขาด “ประสิทธิภาพ” ในการใช้ทรัพยากร อันเนื่องมาจากการขาด “ความ รับผิดชอบ” (Accountability) ของระบบการศึกษาต่อนักเรียนและผู้ปกครอง หนึ่งในปัจจัยที่เป็นคานงัด (Leverage) ซึ่งต้องมีความรับผิดชอบต่อการแก้ไขปัญหาคือ “ระบบการพัฒนาวชิชาชีพครู” ที่ครอบคลุมทั้งการ ผลิตครูและการพัฒนาครูตลอดช่วงวัยของวิชาชีพ ซึ่งเป็นระบบที่สำคัญในการยกระดับและพัฒนาคุณภาพ การศึกษา การปฏิรูปคุณภาพการศึกษาจะเป็นไปไม่ได้เลยหากปราศจากการยกระดับคุณภาพครู ถือว่าเป็น คานงัดสำคัญที่สุดอย่างหนึ่งในระบบการศึกษา



งานวิจัยของ Sir Michael Barber (2007: 11-22) แห่ง McKinsey & Company ซึ่งมีคำถามวิจัยที่สำคัญคือ ระบบโรงเรียนคุณภาพระดับโลกที่ขึ้นมาสู่ความเป็นโรงเรียนคุณภาพชั้นนำได้อย่างไร? ผลวิจัยนี้ก่อให้เกิดการตื่นตัวในการปรับปรุงคุณภาพครูของประเทศต่างๆ ทั่วโลก โดยเขาเสนอสิ่งที่ควรทำ 3 ประการ คือ (1) การคัดคนที่เหมาะสมเพื่อเป็นครู (2) การพัฒนาให้เป็นครูผู้สอนที่มีคุณภาพ และ (3) การประกันระบบการจัดการเรียนการสอนที่ดีที่สุดสำหรับนักเรียน และมีข้อสังเกตในงานวิจัยที่น่าสนใจด้วยว่า การรับรู้สำเร็จ การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายร้อยละ 30 ที่ได้คะแนนต่ำในกลุ่มท้ายของนักเรียนทั้งหมดเข้ามาเรียนครู ส่งผลถึงคุณภาพที่ต่ำลงของนักศึกษาครูและผู้สำเร็จการศึกษา และส่งผลต่อเนื่องถึงคุณภาพของความรู้ และทักษะของนักเรียนที่ครูคนนั้นออกไปสอนในที่สุด ข้อมูลยืนยันว่าการรับรู้สำเร็จการศึกษาที่มีคะแนนต่ำ เข้ามาเรียนครูนั้นมีผลสรุปว่าบุคคลไม่สามารถให้ในสิ่งที่ตนไม่มี (ความรู้และทักษะ) แก่คนอื่นได้ จากที่กล่าวมาชี้ชัดเจนว่า คุณภาพนักเรียนแต่ละประเทศขึ้นอยู่กับคุณภาพครู ซึ่งในประเทศไทยเองก็มีปัญหาเรื่องการฝึกหัดครูและพัฒนาครูมาโดยตลอด ทั้งการผลิตที่เกินปริมาณความต้องการ กระบวนการฝึกหัดครูที่ไม่ได้คุณภาพ รวมถึงการพัฒนาครูประจำการที่ไม่สะท้อนต่อความต้องการพัฒนาที่แท้จริง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา ONEC, 2015: 89)

ในประเด็นการพัฒนาวิชาชีพครูนั้น Darling-Hammond และคณะ (Darling-Hammond et al., 2017: 20-21) ชี้ว่า การพัฒนาวิชาชีพขั้นสูงนั้น ต้องสร้างพื้นที่การเรียนรู้สำหรับครูในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และร่วมมือกันภายใต้บริบทการปฏิบัติงานที่สัมพันธ์กับกลยุทธ์การสอนใหม่ๆ โดยมีเป้าหมายที่ผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน โดยที่คณะทำงานด้านการศึกษาของ European Commission เสนอว่า การพัฒนาวิชาชีพครูต้องใช้แนวคิดเชิงระบบที่สัมพันธ์กับช่วงวัยของวิชาชีพ (Stage of Profession) และเส้นทางการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning Pathway) ตั้งแต่การคัดเลือกคนมาเรียนครู (Candidate Teacher Student) การเป็นนักศึกษาฝึกหัดครู (Teacher Student) การคัดคนเข้าสู่วิชาชีพ (Candidate Teacher) การเป็นครูใหม่ (Beginning teacher) การเป็นครูปฏิบัติการ (Teacher) และครูที่มีวิทยฐานะ (Master Teacher) ซึ่งการเรียนรู้ตลอดเส้นทางการวิชาชีพนี้ต้องมีการกำหนดระดับสมรรถนะ (Competences) เพื่อให้ครูเรียนรู้และพัฒนาตนเองให้สูงขึ้นอย่างต่อเนื่องตามช่วงวัยของวิชาชีพ ดังนั้นการพัฒนาวิชาชีพครูเชิงระบบ จึงจำเป็นต้องนำแนวคิดเส้นทางการเรียนรู้เชิงวิชาชีพตลอดช่วงวัยของครูมาเป็นแกนในการพิจารณากำหนดนโยบาย ออกแบบระบบ และกลยุทธ์การพัฒนาด้วย (European Commission, 2013: 23)

ระบบการพัฒนาวิชาชีพครูนั้นครอบคลุมทั้งการผลิตครูและพัฒนาครูเป็นสายโซ่ที่เกี่ยวเนื่องกันโดยมีสมรรถนะเป็นตัวยึดโยงการเรียนรู้ตลอดช่วงวัยของวิชาชีพ (Lifelong Learning as a Systems of Teacher Professional Development) ดังนั้นการพัฒนาวิชาชีพต้องใช้มุมมองเชิงระบบในการออกแบบ ซึ่งคำว่าระบบนั้นหมายถึง ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมดที่ประกอบกันเป็นองค์รวมและมีลักษณะร่วมกัน ซึ่งในบริบทหนึ่งๆ อาจมีหลายระบบย่อยๆ เกี่ยวพันกันเป็นระบบใหญ่ การวิเคราะห์เชิงระบบจำเป็นต้องศึกษาไปให้ถึงเป้าหมายของระบบ (Goals) ปัญหาที่เกิดขึ้นในแต่ละระบบ (Problems in Systems) องค์ความรู้ที่มีอยู่ (Existing Knowledge) และวิธีการแก้ปัญหา (Solutions) ดังนั้น ในการวิจัยครั้งนี้จึงมีเป้าหมายเพื่อ

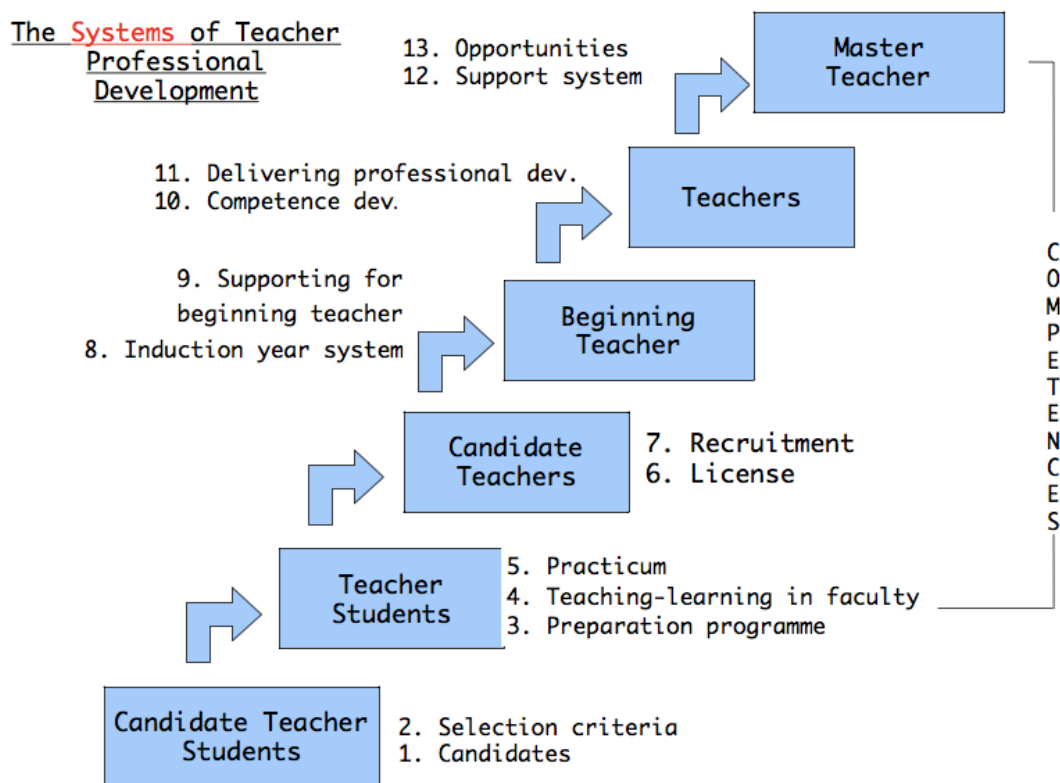


วิเคราะห์และสังเคราะห์ระบบการพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดการเรียนรู้ตลอดช่วงวัยของวิชาชีพครู และนำไปสู่การพัฒนาข้อเสนอเชิงนโยบายและการนำสู่การปฏิบัติในการปรับปรุงระบบการพัฒนาวิชาชีพครูของประเทศไทย

วัตถุประสงค์การวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์ระบบการพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และพัฒนาข้อเสนอเชิงนโยบายและการนำสู่การปฏิบัติในการปรับปรุงระบบการฝึกหัดครูและพัฒนาวิชาชีพครูของประเทศไทย

กรอบแนวคิดการวิจัย



แผนภาพที่ 1 ระบบการพัฒนาวิชาชีพครูตลอดช่วงวัยของวิชาชีพ



1. กรอบแนวคิดระบบการพัฒนาวิชาชีพครู แบ่งออกเป็น 6 ช่วงวัยของวิชาชีพ และ 13 ระบบย่อย ดังนี้

ช่วงวัยที่ 1 ผู้ที่จะเข้าเป็นนักศึกษาฝึกหัดครู (Candidate Teacher Student) ประกอบด้วย (1) ระบบการ กำหนดคุณสมบัติและจำนวนของผู้ที่จะเข้าเป็นนักศึกษาฝึกหัดครู (Selection Criteria System) และ (2) ระบบการคัดเลือกนักศึกษาฝึกหัดครู (Selection System)

ช่วงวัยที่ 2 นักศึกษาฝึกหัดครู (Teacher Student) ประกอบด้วย (1) ระบบหลักสูตรฝึกหัดครู (Preparation program) (2) ระบบการเรียนการสอนและการพัฒนาอาจารย์ (Teaching-learning in Faculty) และ (3) ระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ (Practicum experience)

ช่วงวัยที่ 3 ผู้ที่จะเข้าเป็นครู (Candidate Teacher) ประกอบด้วย (1) ระบบใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู (Teacher license) และ (2) ระบบการคัดเลือกครูใหม่ (Recruitment of Beginning Teacher)

ช่วงวัยที่ 4 ครูใหม่ (Beginning Teacher) ประกอบด้วย (1) ระบบพัฒนาการเข้าสู่วิชาชีพสำหรับครูใหม่ (Induction Period for Beginning Teacher) และ (2) ระบบสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพของครูใหม่ (Supporting for Beginning Teacher)

ช่วงวัยที่ 5 ครูปฏิบัติการ (Teacher) ประกอบด้วย (1) ระบบการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู (Competences Development) และ (2) ระบบจัดการพัฒนาวิชาชีพ (Delivering Professional Development)

ช่วงวัยที่ 6 ครูที่มีวิทยฐานะ (Master teacher) ประกอบด้วย (1) ระบบการสนับสนุนการพัฒนาความก้าวหน้าทางวิชาชีพ (Support System) และ (2) ระบบการเข้าสู่วิทยฐานะ (Promotion System)

2. กรอบการวิเคราะห์และสังเคราะห์ในแต่ละระบบย่อยกำหนดเป็น 5 ส่วนคือ

1) ระบบที่เป็นอยู่ (Current System) เป็นการวิเคราะห์สภาพปัจจุบันของกระบวนการหรือผลลัพธ์ของระบบย่อยที่เกิดขึ้น และความสัมพันธ์หรือการส่งผลกระทบต่อระบบอื่น

2) องค์ความรู้ที่มีอยู่ (Existing Knowledge) เป็นการสังเคราะห์แนวคิดหรือหลักการการฝึกหัดครูและการพัฒนาวิชาชีพครูหรืองานวิจัยระดับนานาชาติที่ศึกษาประเด็นเกี่ยวกับระบบดังกล่าวไว้

3) ต้นแบบการปฏิบัติที่ดี (Best Practices) เป็นการสังเคราะห์ประสบการณ์การฝึกหัดครูและการพัฒนาวิชาชีพของประเทศที่ประสบความสำเร็จและมีคุณภาพผลลัพธ์ทางการศึกษาที่อยู่ในระดับสูงของโลก จำนวน 12 ประเทศ ได้แก่ เกาหลีใต้ ญี่ปุ่น ฮองกง ไต้หวัน จีน-ฮ่องกง สิงคโปร์ เนเธอร์แลนด์ เยอรมัน ฟินแลนด์ เอสโตเนีย แคนาดา และนิวซีแลนด์

4) ข้อเสนอของหน่วยงานหรือองค์กรต่างๆ ในประเทศไทยที่ทำการศึกษาและมีข้อเสนอแนะต่อรัฐบาลในการปฏิรูปการฝึกหัดครูและการพัฒนาวิชาชีพครูในช่วง 5 ปีที่ผ่านมา (พ.ศ.2557-2562)



5) ระบบที่ควรจะเป็น ซึ่งสังเคราะห์ขึ้นจากแนวคิดและหลักการที่นานาชาติยอมรับ และการเทียบเคียงกับต้นแบบการปฏิบัติที่ดีของประเทศที่ประสบความสำเร็จและมีคุณภาพผลลัพธ์ทางการศึกษาที่อยู่ในระดับสูงของโลก

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเอกสาร (Documentary) ซึ่งเอกสารที่จะมาเป็นข้อมูลการวิจัยพิจารณาคัดเลือกมาจากเอกสาร 2 กลุ่มคือ กลุ่มที่ 1 เอกสารปฐมภูมิที่เป็นเอกสารหลักสูตรการผลิตครู รายงานของทางราชการ สถิติต่างๆ ของไทยและต่างประเทศ จำนวน 12 รายการ และกลุ่มที่ 2 เอกสารทุติยภูมิที่เป็นรายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับระบบการฝึกหัดครูและพัฒนาวชิชาชีพครูในประเทศและต่างประเทศ จำนวน 55 เรื่อง รวมทั้งหมด 67 รายการ

กระบวนการสังเคราะห์

ขั้นที่ 1 การพัฒนารอบแนวคิดและกรอบการวิเคราะห์ เป็นการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับระบบการพัฒนาวชิชาชีพครู ซึ่งประกอบด้วยระบบการพัฒนาวชิชาชีพครู ออกเป็น 6 ช่วงวัยของวชิชาชีพ และ 13 ระบบย่อย โดยมีเป้าหมายเพื่อสังเคราะห์เป็นกรอบการวิเคราะห์ (Analysis Framework) รวมทั้งกำหนดขอบเขตและลักษณะเอกสารเกี่ยวกับการผลิตและพัฒนาครู

ขั้นที่ 2 การสำรวจและรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับระบบการพัฒนาวชิชาชีพครู โดยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาเอกสารเพื่อนำมาสังเคราะห์ และการสำรวจข้อมูลที่เป็นเอกสารดังนี้ (1) เป็นเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการฝึกหัดครูและการพัฒนาวชิชาชีพครูโดยหน่วยงานหรือองค์กรหรือสถาบันต่างๆ ทั้งในและต่างประเทศที่มีการศึกษารวบรวมไว้ และมีความถูกต้องในเนื้อหา การอ้างอิง และการเผยแพร่ (2) เป็นรายงานการวิจัยที่มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระบบการฝึกหัดครูและพัฒนาวชิชาชีพครูในประเทศต่างๆ ที่มีความเกี่ยวข้องซึ่งศึกษารวบรวมไว้และมีความถูกต้องในเนื้อหา การอ้างอิง และการเผยแพร่ และ (3) เป็นเอกสารหรือรายงานการวิจัยย้อนหลังไม่เกิน 12 ปี (ตั้งแต่ พ.ศ. 2551 หรือ ค.ศ. 2008 เป็นต้นมา)

ขั้นที่ 3 การวิเคราะห์และการสังเคราะห์ ขั้นแรกประเมินข้อมูลที่เป็นเอกสารที่รวบรวมมาได้ โดยพิจารณาความเที่ยงตรง (Validity) และความพอเพียง (Rich) ของข้อมูล และจัดหมวดหมู่ข้อมูลเข้ากลุ่มไว้ให้ได้มากที่สุด โดยตรวจสอบจาก 2 ตัวบ่งชี้ คือ ความถี่ที่ปรากฏขึ้นเกี่ยวกับประเด็นต่างๆ และแนวโน้มที่เกิดขึ้นหรือการกล่าวถึงประเด็นในช่วงเวลาเดียวกัน จากนั้นดำเนินการวิเคราะห์เนื้อหาสาระ (Content Analysis) จากเอกสารดังนี้ (อุทุมพร จามรมาน Jamornmann, 1988: 5-9; Krippendorff, 1980: 94-96)

1) ก่อนการสืบค้นข้อมูลเอกสารเพื่อนำมาวิเคราะห์เนื้อหา ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตข้อมูลที่จะศึกษา (Context unit) และวางแผนการเก็บรายละเอียดที่ต้องบันทึก (Recording Unit) จากเอกสาร ซึ่งสิ่งที่บันทึกต้องสามารถเป็นตัวบ่งชี้สาระอย่างเฉพาะเจาะจงได้และแยกประเภทเป็นประเด็นๆ ได้



2) ใช้วิธีการเชิงตรรกะในการสรุปข้อมูลที่น่ามาวิเคราะห์ โดยพิจารณาว่าข้อมูลนั้นสามารถแปลความหมายได้อย่างไรบ้าง และความหมายที่วิเคราะห์ได้นั้น นำไปใช้กับระบบการพัฒนาวชิชาชีพครูที่กำลังทำการศึกษาอยู่ได้หรือไม่

3) ตรวจสอบข้อมูลที่ตรงกับเนื้อหาของเรื่องที่ศึกษาในรูปแบบที่เป็นระบบ วิเคราะห์ตัวแทนความหมายของเรื่องในแต่ละประเด็นโดยใช้กระบวนการเชิงตรรกะที่มีเหตุผลประกอบ

4) วิเคราะห์เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวชิชาชีพครูใน 3 ประเภท คือ

(1) การวิเคราะห์เพื่ออ้างอิงไปสู่การปฏิบัติ โดยอาศัยเหตุและผล สามารถนำผลที่วิเคราะห์ได้ไปปฏิบัติจริง เมื่อวิเคราะห์จากข้อมูลแล้วสามารถมองเห็นแนวทางปฏิบัติที่จะเกิดขึ้น

(2) การวิเคราะห์เชิงเปรียบเทียบผลกระทบในสองด้านทั้งด้านบวกและด้านลบ ซึ่งผลการวิเคราะห์ทำให้เห็นความเหมือนหรือความแตกต่างระหว่างแนวทางต่างๆ

(3) การวิเคราะห์แบบแยกสาระตามตัวบ่งชี้ที่เป็นกรอบการวิเคราะห์ ซึ่งข้อมูลที่สืบค้นได้บางประเภทบ่งชี้แนวทางหรือโครงสร้างข้อมูลชัดเจน แต่บางประเภทอาจไม่ชัดเจน ดังนั้นผู้วิจัยจึงแยกประเภทของสาระเหล่านั้น โดยพิจารณาจากความต้องการและจัดวางข้อมูลใหม่ออกเป็น 13 ระบบย่อยตามกรอบการวิจัย

5) วิเคราะห์ข้อมูลโดยอาศัยการศึกษาอย่างละเอียดและมองหลายมิติ เช่น องค์ประกอบของเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบภายในและภายนอก และสิ่งที่กำลังแปรเปลี่ยนไปทั้งทางบวกและทางลบ

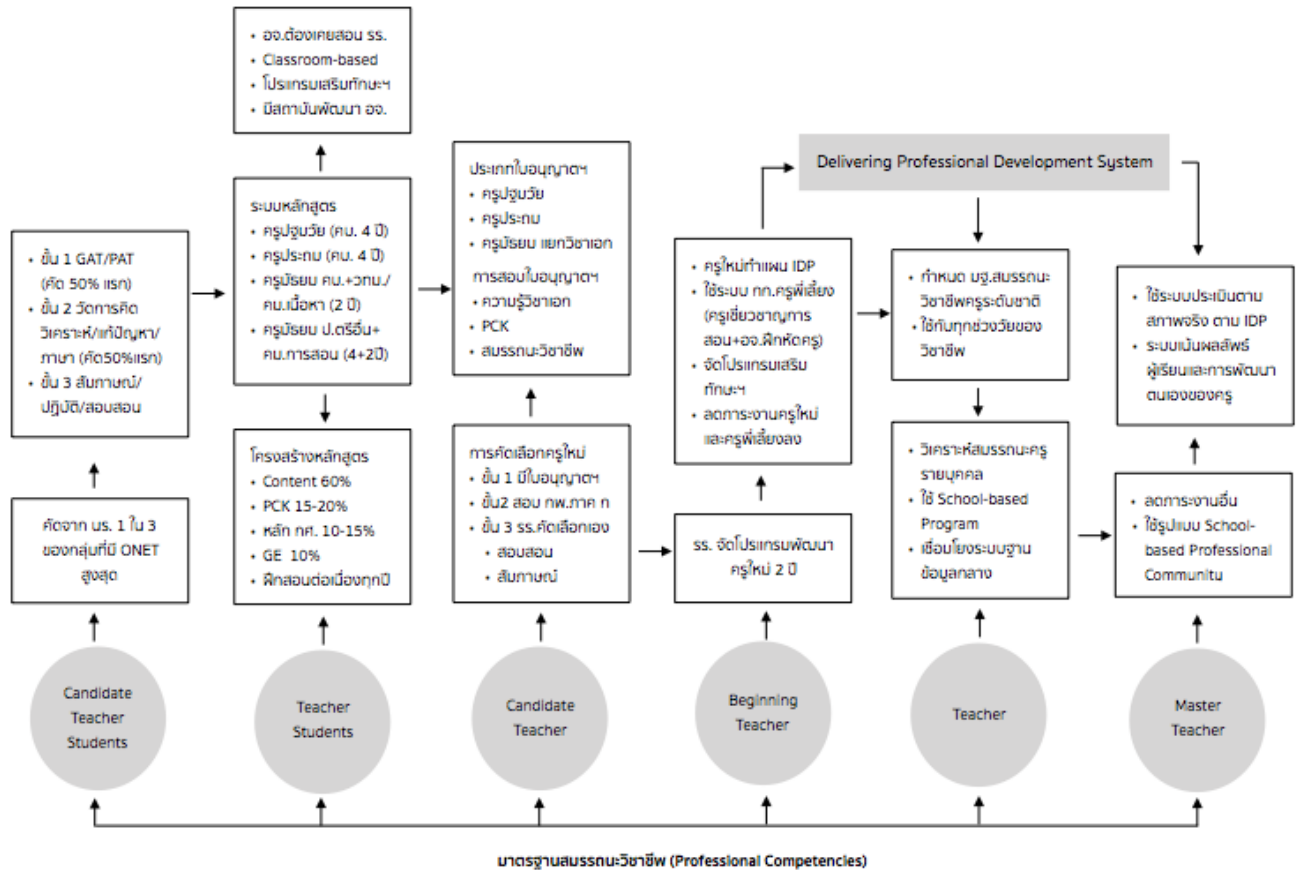
6) รักษามาตรฐานของการวิเคราะห์ โดยประเมินผลสรุปในแต่ละประเด็นของแต่ละระบบย่อยแล้วพิจารณาความเชื่อมโยงกันระหว่างระบบย่อยต่างๆ และสามารถตรวจสอบย้อนหลังถึงที่มาของผลสรุปได้เพื่อให้เกิดความเชื่อมั่น (Reliability)

7) การกำหนดขอบเขตการวิเคราะห์เนื้อหา อาศัยการพิจารณาเนื้อหาที่ปรากฏในเอกสาร ความเกี่ยวข้องกับประเด็นที่ศึกษา และดำเนินการวิเคราะห์ภายในขอบเขต (Context Unit) ที่กำหนดแต่ละประเด็นเท่านั้น โดยตัดประเด็นที่อยู่นอกขอบเขตออกไป

ขั้นที่ 4 สรุปผลและเขียนรายงานการวิจัย จัดลำดับการวิเคราะห์โดยยึดโครงสร้างการนำเสนอตามระบบย่อยทั้ง 13 ระบบจากกรอบการวิจัย และเสนอผลวิเคราะห์โดยให้รายละเอียดผลการวิเคราะห์ในแต่ละระบบอย่างระมัดระวัง มีความชัดเจน และมีความสอดคล้องกัน (Consistency)

ผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์องค์ความรู้ด้านการพัฒนาวชิชาชีพครูตลอดช่วงวัย ซึ่งเป็นงานวิจัยในต่างประเทศที่นานาชาติให้การยอมรับ และการวิเคราะห์ต้นแบบการปฏิบัติของประเทศที่มีคุณภาพของผลลัพธ์การศึกษาอยู่ในระดับสูงของโลก จำนวน 12 ประเทศ รวมถึงผลการศึกษาและข้อเสนอขององค์กรต่างๆ ที่จัดตั้งขึ้นโดยมีเป้าหมายเพื่อปฏิรูปการศึกษา สามารถสรุปผลการวิจัยระบบการฝึกหัดครูและการพัฒนาวชิชาชีพครูของประเทศไทยออกเป็น 6 ช่วงวัยวิชาชีพ และ 13 ระบบย่อย ดังแสดงในภาพ 2 ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้



แผนภาพที่ 2 การยกระดับคุณภาพการฝึกหัดครูและการพัฒนาวิชาชีพครูของประเทศไทยทั้งระบบ

1. ผู้ที่จะเข้าเป็นนักศึกษาฝึกหัดครู (Candidate Teacher Student)

เพื่อให้ระบบการฝึกหัดครูและการพัฒนาวิชาชีพครูของประเทศไทยสามารถยกระดับและเทียบเคียงคุณภาพได้กับประเทศที่มีผลลัพธ์ทางการศึกษาสูงของโลก และเป็นต้นแบบการปฏิบัติด้านคุณภาพของครู จำเป็นต้องมีการปรับปรุงระบบต่างๆ ตามช่วงวัยของวิชาชีพครูดังนี้

1) ระบบการกำหนดคุณสมบัติและจำนวนของผู้ที่จะเข้าเป็นนักศึกษาฝึกหัดครู (Selection Criteria System) เกณฑ์สมบัตินั้นคือ รับนักเรียนเข้าเป็นนักศึกษาฝึกหัดครูจาก 1 ใน 3 ของกลุ่มผู้มีคะแนนสูงสุดในระดับมัธยมศึกษา หรือมีคะแนนสูงสุดไม่เกินร้อยละ 30 โดยยึดเอาคะแนนการทดสอบมาตรฐาน O-NET เป็นเกณฑ์ เพื่อเป็นการยกระดับคุณภาพของนักศึกษาฝึกหัดครู

2) ระบบการคัดเลือกนักศึกษาฝึกหัดครู (Selection System) ระบบการคัดเลือกต้องกำหนดเป็นนโยบายกลางของประเทศในการคัดเลือกนักศึกษาฝึกหัดครู ทั้งจำนวนการรับ วิธีการคัดเลือก และเกณฑ์การคัดเลือก และกำหนดเป็นมาตรการให้ทุกสถาบันฝึกหัดครูปฏิบัติร่วมกัน โดยมีขั้นตอน 4 ดังนี้



.....

ขั้นที่ 1 ผู้สมัครต้องผ่านการคัดกรองคุณสมบัติเบื้องต้นคือ ต้องมีคะแนน O-NET ในกลุ่มร้อยละ 30 ของนักเรียนทั้งหมดที่จบในแต่ละปีการศึกษา ซึ่งเป็นมาตรฐานเดียวกับกลุ่มประเทศ OECD ส่วนใหญ่

ขั้นที่ 2 เข้ารับการทดสอบ GAT และ PAT และต้องมีคะแนนในกลุ่มสูงเกินค่าเฉลี่ย หรือร้อยละ 50 ของกลุ่มผู้เข้าสอบ ซึ่งเป็นระบบการคัดกรองความสามารถทางวิชาการขั้นต้น

ขั้นที่ 3 เข้ารับการประเมินด้านความสามารถทางวิชาการ ภาษาและการสื่อสารที่เหมาะสมกับวิชาชีพครู โดยทดสอบด้วยแบบทดสอบมาตรฐานในการแก้ปัญหา การจัดกระทำข้อมูล การคิดวิเคราะห์ และการสังเคราะห์ข้อมูล ซึ่งผู้สมัครจะได้คะแนนอยู่ในอันดับร้อยละ 50 แรกของกลุ่มผู้สมัครจึงจะมีโอกาสเข้าสอบสัมภาษณ์

ขั้นที่ 4 การสัมภาษณ์ เพื่อประเมินพฤติกรรมส่วนบุคคล และพิจารณาความเหมาะสมในการสอน แรงจูงใจในการสอน แรงจูงใจในการเรียน ทักษะการสื่อสาร และทักษะการจัดการทางอารมณ์ และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยการสอบภาคปฏิบัติ และทดสอบโดยให้สาธิตการสอน

2. นักศึกษาฝึกหัดครู (Teacher Student)

1) ระบบหลักสูตรฝึกหัดครู (Preparation Program) แยกหลักสูตรการฝึกหัดครูออกเป็นหลักสูตรสำหรับครูประถมศึกษา และครูมัธยมศึกษา เพื่อเน้นการเรียนรู้เนื้อหาวิชา และวิธีการสอนที่ระดับความกว้างและความลึกของเนื้อหา รวมถึงจุดเน้นของการสอนที่แตกต่างกัน และให้สอดคล้องกับระบบหลักสูตรฝึกหัดครูของนานาชาติ ดังนี้

- ครูประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น เรียนหลักสูตรปริญญาตรีทางการศึกษา 4 ปี โดยแยกเป็นสาขาการประถมศึกษาและสาขาวิชาต่างๆ
- ครูมัธยมศึกษาตอนปลาย มี 2 ช่องทาง ช่องทางแรก ต้องเรียนหลักสูตรปริญญาตรีทางการศึกษา 4 ปีเฉพาะสาขาที่มีการสอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และต้องจบปริญญาโทด้านการสอนเฉพาะสาขาที่เน้นเนื้อหาวิชาอีก 2 ปี หรือ ช่องทางที่ 2 รับผู้จบปริญญาตรีในสาขาอื่น เข้าเรียนหลักสูตรปริญญาโทด้านการสอนอีก 2 ปี

สัดส่วนโครงสร้างรายวิชา ต้องเพิ่มสัดส่วนวิชาที่เป็นเนื้อหาวิชาเอก 2 ใน 3 ของจำนวนหน่วยกิตทั้งหมด และกำหนดรายวิชา PCK ไม่น้อยกว่าร้อยละ 20 เพื่อให้สามารถเทียบเคียงกับนานาชาติได้ และปรับมาตรฐานวิชาชีพให้สอดคล้องกับการเรียน PCK และสะท้อนความเชื่อมโยงของการเรียนภาคทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติในห้องเรียนของนักศึกษาได้ ส่วนระบบการรับรองหลักสูตรครู ควรดำเนินการโดยหน่วยงานเดียวเพื่อสร้างเอกภาพเชิงนโยบาย และสามารถกำกับควบคุมคุณภาพได้ในแนวทางเดียวกัน และเน้นการประเมินหลักสูตรและศักยภาพของคณะในการจัดการเรียนการสอน โดยเพิ่มองค์ประกอบด้านผลลัพธ์ของนักศึกษาเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของการรับรองหลักสูตร จากเดิมที่เน้นการตรวจนับหน่วยกิตและเอกสารหลักสูตรเท่านั้น



2) ระบบการเรียนการสอนและการพัฒนาอาจารย์ (Teaching-learning in Faculty) กลยุทธ์การเรียนการสอนในหลักสูตรฝึกหัดครูควรใช้รูปแบบการฝึกบนฐานห้องเรียน (Classroom-based Training) ให้นักศึกษาสามารถเชื่อมโยงทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติได้ในห้องเรียนมากขึ้น โดยสถาบันฝึกหัดครูต้องมีโรงเรียนสาธิต หรือต้องมีเครือข่ายโรงเรียนที่เป็นพันธมิตรร่วมพัฒนาวิชาชีพ (School-university Partnership) ของสถาบันเอง และต้องสร้างกระบวนการทำงานและการเรียนรู้ด้านวิชาชีพร่วมกันระหว่างอาจารย์ที่สอนในหลักสูตรกับครูพี่เลี้ยงในโรงเรียน รวมถึงเพิ่มทักษะวิชาชีพนอกเหนือจากหลักสูตรโดยจัดโปรแกรมเสริมสมรรถนะ (Enrichment Program) ให้แก่นักศึกษา เพื่อพัฒนาทักษะทางวิชาชีพ (Professional) ปุถุณลักษณะ (Personal) และการปรับตัวเข้าสู่สังคม (Social) ให้กับนักศึกษาในระหว่างเรียน

คัดเลือกอาจารย์ที่มีความเหมาะสมเข้ามาสอนในหลักสูตร โดยกำหนดมาตรฐานสมรรถนะ เกณฑ์ และวิธีการคัดเลือก เพื่อเป็นการสร้างความเข้มแข็งเชิงวิชาชีพให้กับอาจารย์ที่สอน โดยต้องการคัดเลือกอาจารย์ที่สอนต้องมีเงื่อนไขอย่างน้อย 3 ข้อดังนี้

- (1) อาจารย์ต้องมีประสบการณ์เป็นครูผู้สอนในโรงเรียนมาก่อน
- (2) หากยังไม่มีประสบการณ์การสอน สถาบันต้องพัฒนาอาจารย์ โดยจัดให้มีการปฏิบัติสอนจริงในโรงเรียนสาธิตหรือโรงเรียนเครือข่ายพันธมิตรพัฒนาวิชาชีพครู
- (3) อาจารย์ผู้สอนในหลักสูตรทุกคน ต้องมีสมรรถนะและเวลาในการนิเทศการสอนในโรงเรียน

นอกจากนี้ต้องมีสถาบันการพัฒนาวิชาชีพครูชั้นสูงในระดับชาติที่ทำหน้าที่พัฒนาอาจารย์ด้านการฝึกหัดครูอย่างต่อเนื่อง โดยการออกแบบหลักสูตรและวิธีการพัฒนาที่มุ่งสร้างความเชี่ยวชาญในการสอนและการเป็นต้นแบบการสอนที่ดี (Role Model of Teaching) มากกว่าการเพิ่มคุณวุฒิทางวิชาการ และเน้นการพัฒนาองค์ความรู้และนวัตกรรมเพื่อการปรับปรุงพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน และคุณภาพหลักสูตรฝึกหัดครู

3) ระบบการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ (Practicum Experience) จัดให้นักศึกษาต้องฝึกประสบการณ์วิชาชีพตลอดหลักสูตรตั้งแต่ปีแรกถึงปีสุดท้าย เพื่อให้นักศึกษามีเวลาสะท้อนการเรียนรู้ระหว่างการเรียนกับการปฏิบัติจริงในห้องเรียน ได้รับการนิเทศจากอาจารย์ที่เชี่ยวชาญในเนื้อหาและอาจารย์ที่เชี่ยวชาญด้านวิธีการสอน และต้องมีเวลาและจำนวนครั้งที่เพียงพอสำหรับการเรียนรู้ ส่วนครูพี่เลี้ยงต้องมีระบบการคัดเลือกที่มั่นใจว่าจะได้ครูที่มีความเชี่ยวชาญและสามารถเป็นต้นแบบการสอนที่ดีให้กับนักเรียน รวมถึงพัฒนาระบบการให้คำปรึกษาของครูพี่เลี้ยงและการประเมินการฝึกสอนให้เป็นมาตรฐานเดียวกันทั้งประเทศ และใช้เป็นเกณฑ์รับรองหลักสูตรฝึกหัดครูด้วย

3. ผู้ที่จะเข้าเป็นครู (Candidate Teacher)

1) ระบบใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู (Teacher License) ใช้ระบบการทดสอบวัดคุณสมบัติอย่างเข้มข้น และเป็นการทดสอบที่เป็นมาตรฐานเพื่อควบคุมคุณภาพ โดยต้องเป็นการทดสอบเพื่อวัดความรู้ทางวิชาชีพ ทักษะการสอนทั่วไป และการสอนเนื้อหาวิชาเฉพาะ (PCK) ที่สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูที่



คุรุสภากำหนด การออกใบอนุญาตฯ มีแยกประเภทใบอนุญาตประกอบวิชาชีพตามระดับชั้นที่สอนเป็นระดับปฐมวัย ประถมศึกษา และมัธยมศึกษา รวมทั้งมีการแยกใบอนุญาตฯ ตามสาขาวิชาที่จบการศึกษา เพื่อให้ระบบการใช้ครูเป็นไปตามความรู้ความเชี่ยวชาญของครูอย่างแท้จริง ส่วนระบบการต่อใบอนุญาตฯ ให้ผูกโยงกับการพัฒนาการเรียนรู้ในวิชาชีพของครู (Professional Learning Development) และครูต้องเสนอผลการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง เพื่อขอรับการต่อใบอนุญาตประกอบวิชาชีพทุก 5 ปี

2) ระบบการคัดเลือกครูใหม่ (Recruitment of Beginning Teacher) การคัดเลือกครูต้องทำให้เป็นกระบวนการต่อเนื่องมาจากช่วงวัยของวิชาชีพและยึดโยงตั้งแต่การคัดเลือกผู้ที่จะเข้าเป็นนักศึกษาฝึกหัดครู การเรียนตามหลักสูตรการฝึกหัดครู และการสอบใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ โดยยึดตามมาตรฐานวิชาชีพที่คุรุสภากำหนดเป็นเกณฑ์การพิจารณาดำเนินการตลอดทุกช่วงวัยวิชาชีพ เพื่อลดปัญหาความไม่สอดคล้องกันของสิ่งที่เรียน สิ่งที่สอบคัดเลือก และสิ่งที่จะไปสอนในโรงเรียน ของผู้ที่จะไปเป็นครู วิธีการและขั้นตอนของระบบการคัดเลือกครู ควรเป็นดังนี้

ขั้นที่ 1 การทดสอบเพื่อขอรับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ เมื่อทดสอบผ่านและมีใบอนุญาตประกอบวิชาชีพแล้ว ถือว่าเป็นผู้มีคุณสมบัติขั้นต้นที่สามารถนำไปสมัครเพื่อเข้าเป็นครูได้

ขั้นที่ 2 สำหรับผู้ที่ต้องการจะเข้ารับราชการการครู ต้องเข้ารับการทดสอบความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานของสำนักงาน กพ. หรือที่เรียกว่าการสอบภาค ก. และต้องมีผลคะแนนตามเกณฑ์ของสำนักงาน กพ. ส่วนผู้ที่จะไปสอนในโรงเรียนเอกชนไม่จำเป็นต้องสอบ

การผ่านการทดสอบในขั้นที่ 1 และขั้นที่ 2 นี้ถือเป็นมาตรฐานกลางที่สร้างความโปร่งใสในระบบการคัดเลือก และเป็นการถ่วงดุลความรับผิดชอบที่ป้องกันปัญหาได้ในระดับหนึ่ง เนื่องจากผู้ที่จะผ่านเกณฑ์การสอบได้ต้องมีความรู้ความสามารถเพียงพอและมีคุณสมบัติที่พร้อมจะเข้ารับการคัดเลือกจากโรงเรียนในขั้นต่อไป

ขั้นที่ 3 การคัดเลือกโดยโรงเรียน ในขั้นนี้เป็นการสอบภาคปฏิบัติที่ต้องประเมินทักษะการสอน บุคลิกลักษณะ และแรงจูงใจในการสอน วิธีการสอบมีดังนี้

- การทดสอบสอน เพื่อประเมินทักษะการสอน ทักษะการสื่อสาร และความรู้ในเนื้อหาวิชาที่สอน

- การสัมภาษณ์ เพื่อประเมินคุณลักษณะ ทักษะคิดต่อวิชาชีพ และแรงจูงใจในการสอน

- การประเมินประสบการณ์ เพื่อประเมินความพร้อมในการสอน และการมีประสบการณ์หรือความสามารถอื่นๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนานักเรียน โรงเรียน และชุมชน

เพื่อเป็นการถ่วงดุลและสร้างความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ (Accountability) ร่วมกันในระบบ ดังนั้นระบบการคัดเลือกครูต้องกระจายอำนาจและความรับผิดชอบไปยังหน่วยงานที่ควรมีหน้าที่ โดยคุรุสภาต้องเป็นผู้กำหนดมาตรฐานกลางในการคัดเลือก ทั้งวิธีการและระบบการให้คะแนน และเปิดโอกาสให้โรงเรียนกำหนดวิธีการเพิ่มเติมได้ เพื่อเป็นการกำกับดูแลวิชาชีพในภาพรวม และเสนอให้สำนักงาน ก.ค.ศ. เป็นผู้รับรองมาตรฐานการสอบคัดเลือก ส่วนการจัดสอบเป็นหน้าที่หน่วยงานผู้ใช้ครู ถ้าหากเป็นเป็นครูในสังกัด



ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานต้องมอบให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเป็นผู้จัดสอบ ส่วนคณะกรรมการต้องแต่งตั้งจากโรงเรียนที่ครูจะบรรจุเข้าทำงานเป็นผู้คัดเลือกเอง และเสนอให้คณะกรรมการ กศจ. เป็นผู้อนุมัติผลการสอบคัดเลือก ทั้งนี้ผู้สมัครต้องเลือกโรงเรียนที่ต้องการเข้าทำงานตั้งแต่วันสมัคร และโรงเรียนสามารถขึ้นบัญชีผู้ผ่านการสอบไว้ได้ 2 ปี และสามารถเรียกบรรจุได้ทันทีเมื่อโรงเรียนขาดแคลนครู

4. ครูใหม่ (Beginning Teacher)

1) ระบบพัฒนาการเข้าสู่วิชาชีพของครูใหม่ (Induction Period for Beginning Teacher) การพัฒนาครูใหม่ ต้องยึดโยงกับมาตรฐานวิชาชีพครู และต่อเชื่อมกับหลักสูตรการฝึกหัดครู เพื่อรองรับช่วงเปลี่ยนผ่านในช่วงวัยของวิชาชีพจากการเป็นนักศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูมาสู่การเป็นช่วงวัยที่เป็นเริ่มต้นเป็นครูซึ่งทำการสอนในโรงเรียนจริงๆ การพัฒนาครูใหม่ต้องเป็นหน้าที่ของโรงเรียน โดยอาจขอการสนับสนุนจากครูระดับอาวุโสจากโรงเรียนอื่น หรืออาจารย์ที่เชี่ยวชาญจากสถาบันฝึกหัดครูมาร่วมเป็นคณะกรรมการครูพี่เลี้ยง และในช่วงระยะเวลา 2 ปีที่กำหนดไว้ ควรมีการวิเคราะห์ศักยภาพ ความถนัด และความเชี่ยวชาญในทักษะวิชาชีพตามมาตรฐานวิชาชีพครูของครูใหม่แต่ละคน และกำหนดเป็นแผนการพัฒนาร่วมกันระหว่างครูใหม่กับผู้บริหารสถานศึกษาและคณะกรรมการครูพี่เลี้ยง หลังจากนั้นใช้รูปแบบการประเมินความก้าวหน้าตามแผนการพัฒนาร่วมกันกำหนดขึ้นทุก 6 เดือน

2) ระบบสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพของครูใหม่ (Supporting for Beginning Teacher) สนับสนุนงบประมาณให้โรงเรียนเพิ่มเติมเพื่อใช้สำหรับสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพของครูใหม่ มีเกณฑ์กำหนดภาระงานของครูใหม่และครูพี่เลี้ยงเพื่อเป็นการลดภาระงานลงให้ชัดเจน ใช้รูปแบบครูพี่เลี้ยงหลายคนในรูปแบบกรรมการครูพี่เลี้ยง โดยเชิญครูอาวุโสที่มีคุณสมบัติจากภายนอกโรงเรียน หรืออาจารย์ที่มีความเชี่ยวชาญจากสถาบันฝึกหัดครูมาร่วมเป็นกรรมการครูพี่เลี้ยงเพื่อสนับสนุนครูใหม่ได้ เพื่อเป็นการลดข้อจำกัดเรื่องประสบการณ์และความเชี่ยวชาญในการสอนของครูพี่เลี้ยงที่มีในโรงเรียน และสนับสนุนให้ครูใหม่พัฒนาตนเองผ่านกระบวนการของชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในโรงเรียน หรือในเครือข่ายครูภายนอกโรงเรียน รวมถึงการเข้ารับการพัฒนาในโปรแกรมต่างๆ ของสถาบันฝึกหัดครูที่จัดเพิ่มเติมด้วย รวมทั้งกำหนดบทบาทและความรับผิดชอบที่ชัดเจนของผู้อยู่ในระบบทั้งหมด มีการควบคุมและการบริหารจัดการคุณภาพของระบบสนับสนุนครูใหม่ของโรงเรียน โดยเป็นหน้าที่ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือคณะกรรมการ กศจ. โดยแต่งตั้งคณะกรรมการกำกับและควบคุมสมรรถนะของครูพี่เลี้ยง สมรรถนะของผู้บริหารโรงเรียน ระบบการกำกับติดตาม และการประเมินแผนการพัฒนาคูใหม่เป็นรายบุคคล

5. ครูปฏิบัติการ (Teacher)

1) ระบบการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู (Competences Development) มาตรฐานสมรรถนะครูต้องกำหนดให้ชัดเจนว่าครูต้องรู้อะไรและทำอะไรได้บ้างที่เกี่ยวข้องกับความรู้และทักษะของครู และต้องไปให้ถึงการสร้างผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ดีแก่นักเรียน และใช้มาตรการทางนโยบายของรัฐประกาศให้เป็นมาตรฐานสมรรถนะครูระดับชาติที่ทุกหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูต้องใช้เป็นเกณฑ์ในการกำหนดการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องตลอดช่วงวัยของวิชาชีพ ทั้งออกแบบหลักสูตรฝึกหัดครู การพัฒนาวิชาชีพอย่าง



ต่อเนื่อง การได้รับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ การคัดเลือกครู การประเมินสมรรถนะและผลการปฏิบัติงาน และการส่งเสริมความก้าวหน้าในวิชาชีพ

2) ระบบจัดการพัฒนาวิชาชีพ (Delivering Professional Development) วิเคราะห์ความต้องการจำเป็น 3 ระดับคือ (1) วิเคราะห์ความต้องการจำเป็นและวางแผนเชิงระบบในการพัฒนาเพื่อสร้างศักยภาพครูในภาพรวมที่เป้าหมายของประเทศที่รัฐต้องการผลักดัน (2) วิเคราะห์และกำหนดกรอบสมรรถนะตามมาตรฐานสมรรถนะวิชาชีพในแต่ละช่วงวัยของวิชาชีพเพื่อพัฒนาครูให้ตรงสมรรถนะและช่วงวัย และ (3) วิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูเป็นรายโรงเรียนจากผลการประเมินโรงเรียนและผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน จากนั้นกระจายงบประมาณและการสนับสนุนการพัฒนาครูในรูปแบบโรงเรียนเป็นฐาน (School-based Program) และเสริมศักยภาพสถาบันฝึกหัดครูให้เข้าไปร่วมพัฒนาวิชาชีพครูกับโรงเรียน

พัฒนาระบบการส่งต่อข้อมูลการพัฒนาวิชาชีพตามมาตรฐานสมรรถนะ (Delivering Professional Development System: DPDS) เป็นฐานข้อมูลกลางในการพัฒนาวิชาชีพครูของประเทศที่ทุกหน่วยงานเข้าถึงและใช้เป็นฐานข้อมูลร่วมกันได้ โดยเชื่อมโยงและบันทึกข้อมูลครูรายบุคคลตั้งแต่แรกเข้าเป็นครูใหม่ไปจนเกษียณอายุที่สะท้อนผลการปฏิบัติงานการพัฒนาตนเองของครูและผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งแต่ละหน่วยงานสามารถใช้เป็นข้อมูลในการประเมินครูผู้ช่วย การประเมินเพื่อต่ออายุใบอนุญาตฯ การประเมินเพื่อเลื่อนขั้นเงินเดือน และการประเมินเข้าสู่วิทยฐานะได้

6. ครูที่มีวิทยฐานะ (Master Teacher)

1) ระบบการสนับสนุนการพัฒนาความก้าวหน้าทางวิชาชีพ (Support System) มีมาตรการที่จะลดภาระงานอื่นของครูลง เพื่อให้ครูมีเวลาสอนเต็มที่และพัฒนาการสอนที่มีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะในโรงเรียนขนาดเล็ก หรือโรงเรียนในสภาวะยากลำบากต้องมีมาตรการพิเศษเพิ่มเติม ซึ่งต้องเป็นมาตรการที่มีความยั่งยืน และไม่สร้างปัญหาใหม่ให้กับโรงเรียน เน้นใช้รูปแบบชุมชนวิชาชีพบนฐานโรงเรียน (School-based Professional Community) โดยปรับโครงสร้างเวลาการทำงานของโรงเรียนให้มีเวลาสำหรับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกันในรูปแบบชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ การสอนแนะโดยครูที่มีประสบการณ์ การสังเกตชั้นเรียนและสะท้อนบทเรียนร่วมกัน และระบบพี่เลี้ยงโดยสถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่ ทั้งนี้ต้องกระจายงบประมาณและทรัพยากรต่างๆ ลงไปยังโรงเรียนโดยตรงเพื่อสนับสนุนการพัฒนาครู และพัฒนาศักยภาพผู้บริหารโรงเรียนให้เป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงทางวิชาการและสามารถนำการพัฒนาครูในโรงเรียนได้

2) ระบบการเข้าสู่วิทยฐานะ (Promotion System) ใช้ระบบการประเมินการปฏิบัติงานตามสภาพจริงในระยะยาว (Long-term Performance Assessment) กำหนดเกณฑ์การประเมินที่มีองค์ประกอบสำคัญ 2 ส่วนคือ ส่วนแรก ผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียนในมิติต่างๆ และส่วนที่สอง ผลการพัฒนาตนเองจนบรรลุผลตามสมรรถนะแต่ละช่วงวัยของวิชาชีพ โดยใช้ข้อมูลผลการประเมินตามมาตรฐานสมรรถนะและผลการปฏิบัติงานครูรายบุคคลในระบบ DPDS



อภิปรายผล

1. ปริมาณการผลิตครูที่เกินความต้องการ การศึกษาไทยกำลังเข้าสู่ช่วงเปลี่ยนผ่านสำคัญ ในช่วงปี 2556-2567 ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) จำนวนไม่น้อยกว่า 1.9 แสนคน หรือครึ่งหนึ่งของจำนวนครูทั้งหมดกำลังจะเกษียณอายุราชการ และโรงเรียนจะต้องบรรจุครูใหม่ประมาณ 1.6 แสนคนเข้ามาทดแทน หรือคิดเป็นร้อยละ 48 ของจำนวนครูทั้งหมดในปี 2568 ขณะที่มีการผลิตครูเกินความต้องการไปประมาณ 10 เท่า ถึงแม้ว่าจะมีนักเรียนเลือกคณะศึกษาศาสตร์เป็นอันดับ 1 มากขึ้น แต่ส่วนใหญ่สถาบันฝึกหัดครูต่างๆ มีอิสระในการรับ ไม่มีข้อมูลความต้องการครูในอนาคตรายสาขาสำหรับการวางแผนผลิตครู (สถาบันการวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย TDRI, 2016: 2) สภาพที่ผ่านมามีลักษณะต่างคนต่างผลิต ไม่มีการกำหนดเกณฑ์คุณสมบัติของผู้ที่จะเข้าเป็นนักศึกษาฝึกหัดครูร่วมกัน นอกจากนี้ระบบการคัดเลือกนักศึกษาฝึกหัดครูที่ผ่านมานั้น มี 2 ช่องทางคือ สถาบันฝึกหัดครูรับนักศึกษาผ่านระบบการคัดเลือกกลาง และการรับตรงอย่างอิสระโดยสถาบันเอง ทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างคุณภาพของผู้เข้าเรียน ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการสอนของอาจารย์ ต้องลดระดับการสอนลงเพื่อรองรับนักศึกษาที่เรียนไม่ทันในชั้นเรียน ดังนั้นประเทศไทยต้องลดปริมาณการผลิตในปัจจุบันลงอย่างเร่งด่วน และรักษาความสมดุลระหว่างปริมาณการผลิตและปริมาณความต้องการครูใหม่ในระยะยาว (OECD/UNESCO, 2016: 196) ทั้งนี้รัฐบาลอาจใช้มาตรการการแทรกแซงระบบการผลิต โดยจัดทำโครงการพิเศษ เช่น โครงการครูเพื่อพัฒนาท้องถิ่น ในสัดส่วนที่เหมาะสมและจำกัดจำนวนรับ เพื่อเป็นมาตรการเสริมและแก้ปัญหาการขาดแคลนครูในบางสาขาหรือในบางพื้นที่ โดยแบ่งโควตาการผลิตตามความต้องการของพื้นที่ (Area-based) ในการใช้ครู และจัดกลุ่มสถาบันฝึกหัดครูในพื้นที่เพื่อรับผิดชอบในการผลิตครู รวมไปถึงการพัฒนาวิชาชีพครูทั้งระบบ ทั้งนี้ หน่วยงานกลางคือ ครุสภา ต้องพัฒนาฐานข้อมูลการคาดการณ์ความต้องการครูในอนาคต และกำหนดระเบียบและมาตรการในการควบคุมการรับนักศึกษาตามศักยภาพและความพร้อมของสถาบันฝึกหัดครู

2. ระบบการฝึกหัดครู ปัญหาสำคัญอย่างหนึ่งที่ระบบการฝึกหัดครูของไทยแตกต่างจากนานาชาติคือ การไม่แยกหลักสูตรฝึกหัดครูและการใช้ครูเป็นระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา (Atkin et al, 2016: 4) ขณะที่ระบบการศึกษาขั้นพื้นฐานของไทยเหมือนกับทั่วโลกคือ ระดับประถมศึกษาเน้นความรู้ทั่วไป และมัธยมศึกษาเน้นความรู้ที่เฉพาะเจาะลึกขึ้น แต่หลักสูตรฝึกหัดครูของไทยกลับไม่ได้แยกว่าเป็นหลักสูตรฝึกหัดครูระดับประถมศึกษาหรือระดับมัธยมศึกษา (OECD/UNESCO, 2016: 197) ซึ่งความเป็นจริงแล้ว ประเทศไทยมีระบบการฝึกหัดครูและการใช้ครูที่แยกเป็นระดับประถมศึกษาและมัศึกษามาตั้งแต่ต้น กล่าวคือจากยุคต้นในปลายรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 หลังจากรับเอาระบบโรงเรียนเข้ามา ได้เริ่มต้นการฝึกหัดครูขึ้นโดยยึดต้นแบบของประเทศอังกฤษ ที่โรงเรียนฝึกหัดครูประถมพระนคร (ปัจจุบันคือ มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม) โดยรับผู้จบชั้นมัธยมศึกษา 6 จากที่จบชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษามาแล้ว 10 ปี ซึ่งเทียบได้กับ ม.4 ในปัจจุบัน) มาเรียนฝึกหัดครูต่อ 2 ปี ได้รับประกาศนียบัตรครูประถม (เทียบได้กับ ม.6 ในปัจจุบัน) และหากเรียนต่ออีก 3 ปี จะได้รับประกาศนียบัตรครูมัธยม (เทียบได้กับอนุปริญญา)



โดยหลักสูตรประกาศนียบัตรครูประถมเน้นให้เรียนวิชาหลักการศึกษา วิชาหลักการสอน วิชาจิตวิทยาการฝึกสอน และอื่นๆ ส่วนหลักสูตรประกาศนียบัตรครูมัธยมเน้นให้เรียนวิชาสามัญมากขึ้น และเรียนวิชาครูที่ละเอียดและกว้างขวางมากขึ้น (สาโรช บัวศรี Bausri, 1992: 141)

ยุคต่อมา ก่อนสงครามโลกครั้งที่สอง ไทยปรับเปลี่ยนระบบการฝึกหัดครูเป็นหลักสูตรปริญญา กล่าวคือมีการเริ่มการสอนการฝึกหัดครูในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยให้ผู้จบปริญญาตรีอักษรศาสตรบัณฑิตหรือวิทยาศาสตร์บัณฑิตเข้าเรียนหลักสูตรฝึกหัดครูอีก 1 ปี โดยเรียนเฉพาะวิชาครู ซึ่งระบบนี้ได้แนวคิดมาจากประเทศอังกฤษ และเมื่อหลังสงครามโลกครั้งที่สอง ในปี 2494 ระบบการฝึกหัดครูของไทยก็ปรับเข้าสู่การเรียนในระบบหลักสูตรครูปริญญาโดยใช้เวลาเรียน 4 ปี เรียกว่า ศึกษาศาสตรหรือครุศาสตร ภายได้แนวคิด “Progressive Education” ตามแบบสหรัฐอเมริกา โดยมีการจัดตั้งและเริ่มสอนในโรงเรียนฝึกหัดครูชั้นสูง ประสานมิตร และเวลาต่อมาก็ยกฐานะเป็นวิทยาลัยวิชาการศึกษา และมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ซึ่งโครงสร้างหลักสูตร 4 ปีในยุคนั้น เน้นเรียนวิชาสามัญ (หรือวิชาเนื้อหา) ร้อยละ 70 และวิชาชีพครูร้อยละ 30 โดยสามารถปรับเปลี่ยนได้แต่วิชาสามัญต้องมากกว่าวิชาชีพครู และต้องเรียนควบคู่กันไปตั้งแต่ปี 1 จนถึงปี 4 เช่นเดียวกับการฝึกสอนก็ต้องเริ่มต้นตั้งแต่ปีแรกๆ วิชาที่เรียนจะประกอบด้วย 3 ส่วน คือ ก.วิชาเพื่อความเสรี (Liberal Education) เป็นวิชาสามัญต่างๆ ที่ผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาโดยทั่วไปควรเรียน ข. วิชาเพื่อไว้ใช้สอน (Teaching Fields) หรือเรียกว่า วิชาเอก-โท ซึ่งเป็นเนื้อหาที่จะใช้สอนเมื่อจบไปเป็นครู และ ค. วิชาชีพครู (Professional Education) คือวิชาครู หรือวิชาศึกษาศาสตร์ (สาโรช บัวศรี Bausri, 1992: 145) จะเห็นได้ว่าประเทศไทยเริ่มต้นวางระบบการฝึกหัดครูโดยแยกตามประเภทการใช้ครูเป็นครูประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตั้งแต่ต้น แต่ต่อมาระบบการฝึกหัดครูเปลี่ยนแปลงระบบไปอย่างมากภาย โดยเฉพาะหลังมีการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยมีการปรับเปลี่ยนระบบการฝึกหัดครูจากหลักสูตรปริญญาตรี 4 ปีไปเป็น 5 ปี และปรับระบบการฝึกสอนไปไว้ในปีที่ 5 รวมถึงเรียนวิชาสามัญที่เน้นเนื้อหาลดลง ไม่ได้แยกหลักสูตรเป็นระดับเป็นครูประถม-มัธยม แต่ยึดวิชาเอกเป็นหลัก ทำให้มีปัญหาในเชิงคุณภาพของการฝึกหัดครู ส่วนใหญ่เน้นเป็นหลักสูตรแบบทั่วไปที่ผู้จบหลักสูตรสามารถสอนได้ทุกระดับ ในประเด็นนี้ Atkin, et al. (2016: 5) ได้จัดทำรายงานเสนอต่อกระทรวงศึกษาธิการไว้ว่า หลักสูตรฝึกหัดครูของไทยไม่แยกระดับว่ามีความเชี่ยวชาญในการสอนระดับใด ทำให้เป็นจุดอ่อนอย่างมาก นักศึกษาต้องใช้เวลาเรียนถึง 5 ปีแต่ไม่เกิดความเชี่ยวชาญตามที่คาดหวัง และพบว่าสัดส่วนวิชาที่เป็นเนื้อหาวิชา (Content) กับวิชาการศึกษาและอื่นๆ มีสัดส่วน 50:50 ซึ่งโดยทั่วไปต้องเรียนอย่างน้อยในสัดส่วน 60:40 หรือ 70:30

3. หลักสูตรการฝึกหัดครู OECD/UNESCO (2016: 198) ได้ทำการศึกษาพบว่า มาตรฐานวิชาชีพที่คุรูกำหนด ไม่ได้เชื่อมโยงระหว่างสถาบันฝึกหัดครูฝ่ายผลิตกับโรงเรียนที่เป็นผู้ใช้ครู ในมาตรฐานที่กำหนดไว้ยังขาดเรื่องทักษะการสอนเนื้อหา การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน การใช้ ICT และการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จุดอ่อนสำคัญอีกอย่างหนึ่งของระบบหลักสูตรฝึกหัดครูคือ การเรียนวิชาวิธีการสอนเนื้อหา (Pedagogical Content Knowledge) หรือ PCK ประเด็นนี้ สถาบันการวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศ



ไทย (TDRI, 2016: 12) ทำการศึกษาพบว่า นักศึกษาได้เรียนวิชา PCK ค่อนข้างน้อย เพราะเกณฑ์มาตรฐานของคุรุสภาไม่ได้ให้ความสำคัญกับวิชา PCK เท่ากับการเรียนวิชาเอกและวิชาการศึกษา โดยกำหนดว่าหลักสูตร 5 ปี ต้องมีการเรียนไม่น้อยกว่า 160 หน่วยกิต แบ่งเป็นกลุ่มวิชาเอกไม่น้อยกว่า 78 หน่วยกิต หรือร้อยละ 49 ของจำนวนหน่วยกิตทั้งหมด กลุ่มวิชาการศึกษา ไม่น้อยกว่า 46 หน่วยกิตหรือร้อยละ 29 และที่เหลือเป็นวิชาศึกษาทั่วไปและวิชาเสรี ซึ่งไม่มีการกำหนดหน่วยกิตการเรียนวิชา PCK แต่อย่างใด ขณะที่ประเทศที่มีคุณภาพการศึกษาสูง เช่น สิงคโปร์ กำหนดวิชา PCK ที่นักศึกษาต้องเรียนไว้ร้อยละ 18 เกาหลีใต้กำหนดไว้ร้อยละ 20-40 ขณะที่ฟินแลนด์กำหนดไว้ร้อยละ 21 ของจำนวนหน่วยกิตทั้งหมด

4. ใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู ระบบการให้ใบอนุญาตนั้นมีลักษณะเป็นไปแบบอัตโนมัติ โดยนักศึกษาที่จบการศึกษาตามหลักสูตรฝึกหัดครู สามารถขอรับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครูได้ ส่วนการต่อใบอนุญาตประกอบวิชาชีพจะต้องทำทุก 5 ปี โดย OECD (2014b: 22) ชี้ว่าหลักเกณฑ์การต่อใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครูยังไม่ชัดเจน ส่วนใหญ่เป็นไปโดยอัตโนมัติ ไม่มีการประกันคุณภาพการสอนครูในการขอต่อใบอนุญาตฯ และขาดความเข้มงวดในการประเมินคุณสมบัติของผู้ขอมีใบอนุญาตฯ นอกจากนี้ OECD/UNESCO (2016: 209) ยังเห็นว่า การออกใบอนุญาตฯ ในบางกรณี ยังมีความไม่ชัดเจนและขาดความโปร่งใส คุรุสภาให้ใบอนุญาตแก่ผู้จบการศึกษาจากหลักสูตรที่ได้รับการรับรองโดยคุรุสภาทุกคน ซึ่งมีสมมุติฐานว่าหลักสูตรที่ผ่านการรับรองมีมาตรฐานคุณภาพการสอนและการทดสอบใกล้เคียงกัน ซึ่งสมมุติฐานนี้ สถาบันการวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย (TDRI, 2016: 16) เห็นว่าไม่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง เพราะจากผลการทดสอบในโครงการ TEDS-M 2008 พบว่า นักศึกษาฝึกหัดครูของไทยยังมีความสามารถที่แตกต่างกันมาก นอกจากนี้ คุรุสภายังอนุญาตให้ผู้ไม่มีใบอนุญาตฯ เข้าสู่วิชาชีพได้ชั่วคราว โดยจะออกหนังสืออนุญาตทำการสอน โดยไม่มีใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ ซึ่งมีอายุ 2 ปี และต่ออายุได้อีก 2 ปี โดยมีเงื่อนไขให้ผู้ได้รับหนังสืออนุญาตทำการสอนฯ พัฒนาตนเองจนได้รับใบอนุญาตภายในเวลาที่กำหนด โดยให้เหตุผลเพื่อเป็นการแก้ไขปัญหาการขาดแคลนครูในบางสาขา แต่วิธีการนี้กลับสร้างปัญหาอื่นตามมาอีก เช่น ความไม่โปร่งใสในการออกใบอนุญาตฯ หรือเมื่อได้รับใบอนุญาตฯ แล้วก็มีโยกย้ายหรือไปสอบแข่งขันเพื่อบรรจุยังโรงเรียนอื่น จึงไม่ใช่วิธีการแก้ปัญหาที่ยั่งยืน

5. เอกภาพในเชิงนโยบายของการพัฒนาวิชาชีพครู จากรายงานของ OECD/UNESCO (2016: 201) วิเคราะห์ว่า ระบบหลักสูตรฝึกหัดครูในปัจจุบันว่า การรับรองหลักสูตรมีเจ้าภาพหลายหน่วยงาน (สกอ. เดิม คุรุสภา และก.ค.ศ.) จึงขาดเอกภาพเชิงนโยบายและการปฏิบัติ ทำให้หลักสูตรฝึกหัดครูออกแบบให้สะท้อนมาตรฐานวิชาชีพของคุรุสภา แต่ไม่เชื่อมโยงกับจุดเน้นการปฏิรูปการเรียนรู้ และหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียน นอกจากนี้ OECD/UNESCO (2016: 201) ยังวิเคราะห์ ประเทศไทยได้แยกบทบาทของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องวิชาชีพครูออกถึง 12 หน่วยงาน สภาพการณ์การจัดการพัฒนาวิชาชีพครูจึงขึ้นอยู่กับต้นสังกัดของครูที่ต่างหน่วยต่างดำเนินการและรับผิดชอบเอง โดยไม่ได้ยึดโยงกับมาตรฐานสมรรถนะวิชาชีพที่คุรุสภากำหนด นอกจากนี้ นโยบายของผู้บริหารกระทรวงในแต่ละช่วงก็ส่งผลต่อรูปแบบ ระบบจัดการพัฒนาวิชาชีพ รวมถึงจุดเน้นที่รัฐมนตรีต้องการพัฒนาครูตามนโยบายของตนเอง ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงที่ไม่ได้มี



การศึกษาประสิทธิภาพของรูปแบบวิธีการ หรือประสิทธิผลของการพัฒนา หรือผลกระทบที่เกิดขึ้นตามมามา ดังนั้นการพัฒนาวิชาชีพครูของไทยจึงเป็นไปในลักษณะขาดหลักการและจุดยึดโยงที่ต่อเนื่อง และใช้เวลาเพียงพอที่จะนำไปสู่การพัฒนาทักษะวิชาชีพเชิงลึกของครูได้ ระบบจัดการพัฒนาวิชาชีพรูปแบบนี้ QLF (2014: 5) ซึ่งทำการศึกษพบว่า ส่วนใหญ่ครูต้องไปรับการพัฒนากนภายนอกโรงเรียน โดยที่ครูต้องใช้เวลาค่อนข้างมากในการเข้ารับการพัฒาที่ไม่ได้ส่งผลอย่างมีนัยสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน และรูปแบบการพัฒนาส่วนใหญ่จะเป็นไปในลักษณะครูทุกคนในทุกโรงเรียนได้รับการพัฒนาเหมือนกัน ขาดการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูรายบุคคลจากผลการประเมินโรงเรียนหรือผลการทดสอบผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียนในลักษณะใช้โรงเรียนเป็นฐาน

6. ทิศทางของการพัฒนาวิชาชีพครู ระบบการสนับสนุนการพัฒนาความก้าวหน้าทางวิชาชีพของไไทยนั้นมีปัจจัยหลายอย่างที่เป็นอุปสรรค ซึ่งจากรายงานของ OECD/UNESCO (2016: 215) พบว่า ครูมีภาระงานที่แตกต่างกันระหว่างโรงเรียนขนาดเล็กและขนาดใหญ่ โดยในโรงเรียนขนาดเล็กครูจะมีภาระงานงานอื่นจำนวนมาก ซึ่งส่งผลกระทบต่อชั่วโมงการสอนและคุณภาพการสอน การพัฒนาวิทยฐานะไม่ยึดโยงกับผลลัพธ์การเรียนรู้ของเด็ก ส่วนใหญ่เป็นการเสนอเอกสารหลักฐาน ซึ่งครูต้องใช้เวลาจัดทำ ทำให้เกิดการะงานเพิ่มขึ้นอีก โรงเรียนไม่มีโครงสร้างเวลาพอที่ครูจะมีโอกาสแลกเปลี่ยนการสอนในรูปแบบชุมชนวิชาชีพ เนื่องจากสาระการเรียนรู้ที่กำหนดตามหลักสูตรมีจำนวนมาก และภาระงานอื่นๆ ของโรงเรียนที่ครูต้องปฏิบัติ และผู้บริหารโรงเรียนยังขาดศักยภาพในการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงในการพัฒนาครูรูปแบบชุมชนวิชาชีพ ดังนั้นการพัฒนาเส้นทางความก้าวหน้าทางวิชาชีพควรอยู่บนฐานสมรรถนะของครู ซึ่ง Jensen และคณะ (Jensen et al, 2012: 26) เสนอไว้ว่า การสนับสนุนความก้าวหน้าในวิชาชีพของครูต้องสัมพันธ์กับความรับผิดชอบต่อการพัฒนาคุณภาพการสอนในโรงเรียน ส่วนปัจจัยที่ส่งผลต่อแรงจูงในการพัฒนาวิชาชีพนั้น ภาระงานสอนและงานอื่นของโรงเรียนมีผลต่อแรงจูงใจในการสอนและคุณภาพการสอน กล่าวคือภาระงานสอนและงานอื่นนั้นเป็นอุปสรรคสำคัญที่ทำให้ครูไม่มีเวลาเพียงพอที่จะมุ่งพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนและหมดไฟในที่สุด (OECD, 2014a: 484) นอกจากนี้ภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารโรงเรียนก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่ง ซึ่ง Schleicher (2012: 22) ศึกษาพบว่า ปัจจัยสำคัญที่สุดที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนและการพัฒนาวิชาชีพครูคือ ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน ซึ่งต้องมีบทบาทในการบริหารหลักสูตร การกำกับและประเมินการสอนของครู การเสริมสร้างความเข้มแข็งและพัฒนาครู และสนับสนุนวัฒนธรรมการทำงานในโรงเรียนแบบร่วมมือกัน ดังนั้น Jensen และคณะ (Jensen et al, 2012: 26) เสนอว่า การที่ครูจะมีตำแหน่งที่สูงขึ้นต้องรับผิดชอบต่อผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน การพัฒนาการสอนและการวิจัยร่วมกันของครู การสังเกตชั้นเรียน การแลกเปลี่ยนศาสตร์การสอนและการพัฒนาคุณภาพผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน รวมถึงการประยุกต์ใช้หลักการและศาสตร์การสอนไปสู่ห้องเรียน



ข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการเริ่มต้นศึกษาระบบและแนวทางการพัฒนาวชิชาชีพครู ซึ่งผลการศึกษานำไปสู่การขยายองค์ความรู้เชิงระบบของการพัฒนาวชิชาชีพครูของประเทศไทยที่นำไปสู่การแลกเปลี่ยน ถกอภิปราย และขับเคลื่อนแนวคิดเชิงวิชาการของผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวชิชาชีพครู ดังนั้นจึงควรนำผลการวิจัยนี้ไปเป็นประเด็นในการศึกษาค้นคว้าหาแนวทางที่เหมาะสมกับบริบทของประเทศไทย และสร้างข้อเสนอเชิงนโยบายและการผลักดันการนำข้อเสนอสู่การปฏิบัติในการปรับปรุงระบบการผลิตและพัฒนาครู นอกจากนี้ควรศึกษาวิจัยเพื่อสร้างแผนที่ความรับผิดชอบ (Mapping Accountability) ของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับระบบการพัฒนาวชิชาชีพ และผังการวิเคราะห์เชิงระบบ (Systematic Analysis) ซึ่งประกอบด้วยปรากฏการณ์ (Events) แบบแผนปฏิบัติ (Pattern) โครงสร้างและระบบ (Structure and Systems) และโลกทัศน์และความเชื่อ (Mental Model) ของผู้เกี่ยวข้องในแต่ละระบบต่อไป

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้ได้รับทุนสนับสนุนจาก สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (สกสว.)

References

- Atkin, C., Pearson, E., Thompson, S., & Sharp, J. (2016). **Thailand Rajabhat Initial Teacher Education Project**. Paper presented to Ministry of Education Thailand.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). **How the World's Best Performing Schools Come out on Top**. London: McKinsey & Company. [Online]. Retrieved June 27, 2019, from http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Buasri, S. (1992). **The Roots of Education**. Bangkok: Srinakharinwirot University. (in Thai)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. [Online]. Retrieved June 3, 2019, from <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- European Commission. (2013). **Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcome**. Brussel: European Commission Staff Working Document SEC Final. [Online]. Retrieved June 3, 2019, from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf.
- Jamornmann, U. (1988). **Qualitative Data Analysis**. Bangkok: The Chulalongkorn University Printing. (in Thai)



- Jensen, B., Hunter, A. Sonnemann, J. & Burns, T. (2012). **Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia**. Grattan Institute, Carlton, Australia. [Online]. Retrieved June 23, 2019, from http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/129_report_learning_from_the_best_main.pdf.
- Krippendorff, K. (1980). **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**. Beverly Hills, CA: Sage.
- OECD. (2014a). **Education at a Glance 2014: OECD Indicators**. OECD Publishing, Paris. [Online]. Retrieved June 3, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OECD. (2014b). “Structural Policy Country Notes : Thailand”, in **Economic Outlook for Southeast Asia, China and India 2014: Beyond the Middle- Income Trap**. OECD Publishing, Paris. [Online]. Retrieved June 3, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1787/saeo-2014-en>.
- OECD/UNESCO. (2016). **Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective**. Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. [Online]. Retrieved June 3, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264259119-en>.
- ONEC. (2015). **The Current Stage of Teacher Preparation and Development in Thailand**. Bangkok: Department of Educational Standards and Learning Development, Office of the Education Council. (in Thai)
- QLF. (2014). **Research on Teacher Workload**. Bangkok : Quality Learning Foundation.
- Schleicher, A. (ed.). (2012). **Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World**. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. [Online]. Retrieved June 3, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- TDRI. (2014). **Vocational Education Reform in Thailand**. Bangkok : Thailand Development Research Institute. (in Thai)
- _____. (2016). **The Report of Teacher Reform: The Suggestions for New Teacher Preparation and Recruitments**. Bangkok : The Project for Establish of Learning Research Institute, Thailand Development Research Institute. (in Thai)
- TEP. (2018). **Invite Parties to Participate for Classroom Change and Turning Thailand**. Bangkok : Thailand Education Partnership. (in Thai)
- The Institute for the Promotion of Teaching Science and Technology. (2017). **PISA Score in 2015**. [Online]. Retrieved June 12, 2019, from <http://pisathailand.ipst.ac.th/pisa/focus/issue-2017-17>. (in Thai)