

392.11
ร 1820
5.2

องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

10 ต.ค. 2552



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิปบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา

พฤษภาคม 2552

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิปบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา
พฤษภาคม 2552

สถาพร จำรัสพงษ์. (2552). องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขต กรุงเทพมหานครและปริมณฑล. ปริญญาโท. กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม: รองศาสตราจารย์ ดร. ทศนา แสงวงศ์, ศาสตราจารย์ ดร. เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ.

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ดำเนินขั้นตอนการวิจัย 3 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์และกำหนดกรอบแนวคิดของการวิจัย โดยศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 15 คน ด้วยแบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง แล้วทำการวิเคราะห์เนื้อหา และกำหนดองค์ประกอบหลัก องค์ประกอบย่อยและตัวบ่งชี้ ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาองค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ โดยสร้างเครื่องมือแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ และสอบถามความคิดเห็นครูผู้ปฏิบัติการสอนจำนวน 649 คน ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ โดยใช้แบบสอบถามความคิดเห็นผู้บริหาร โรงเรียนจำนวน 20 คน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นตอนนี้ได้แก่ ค่าความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ผลการวิจัย สรุปได้ดังนี้

1. องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ประกอบด้วย 8 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การประเมินผล 2) การพัฒนาตนเอง 3) โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน 4) ความเป็นผู้นำของครู 5) โอกาสในการเรียนรู้ 6) การมีส่วนร่วม 7) การกำหนดวิสัยทัศน์ และ 8) การใช้การวิจัยเป็นฐาน
2. การตรวจสอบความเหมาะสม และความเป็นไปได้พบว่า แต่ละองค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลมีความเหมาะสม และความเป็นไปได้อยู่ในระดับมาก

PROFESSIONAL DEVELOPMENT COMPONENTS OF TEACHERS IN LARGE PRIMARY
SCHOOLS IN BANGKOK METROPOLIS AND SUBURBAN AREA



AN ABSTRACT
BY
SATHAPORN JAMRUSPONG

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Doctor of Education Degree in Educational Administration
at Srinakharinwirot University

May 2009

Sathaporn Jamruspong. (2009). *Professional Development Components of Teachers in Large Primary Schools in Bangkok Metropolis and Suburban Areas*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Assoc. Prof. Dr. Thasana Swaengsakdi, Prof.Dr.Sermak Wisalaporn, Asst.Prof. Dr. Phairojana Klinkularb.

The purposes of this study was to investigate components of professional development for teachers in large primary schools in Bangkok Metropolis and suburban areas. Three phases of research were conducted: Phase 1 involved with the analysis and identification of the research conceptual framework. Respecting this, principles, concepts, theories, and related research were studied; followed by conducting semi-structured 15 key informants and conducting the results by the content analysis. Then principal components, sub-components, and indices were identified. Phase 2 was the development of the components and indices. A rating scale questionnaire was developed and responded by 649 school teachers. The analysis of data was conducted by exploratory factor analysis. Phase 3 involved with examining the appropriateness and applicability of the new cluster of the teacher professional development components. Respecting this, another questionnaire was developed and responded by 20 school principals. The analysis of data was conducted by frequency, percentage, mean, and standard deviation.

The research results were as follow.

1. The components of professional development for the teachers in large primary schools in Bangkok Metropolis and suburban areas consisted of 8 components: 1) evaluation 2) teacher self development 3) school structure and context 4) teacher leadership 5) learning opportunity 6) teacher involvement 7) building vision and 8) research-based practice.

2. The examination of the appropriateness and applicability of the aforementioned professional development components for the teachers in large primary schools in Bangkok Metropolis and suburban areas revealed that the individual components were

ปริญญานิพนธ์
เรื่อง
องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล
ของ
สถาพร จำรัสพงษ์

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษาดุสิตบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(รองศาสตราจารย์ ดร. สมชาย สันติวัฒนกุล)
วันที่ ๒๒ เดือน พฤษภาคม พ.ศ. ๒๕๕๒

คณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

..... ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร. ทศนา แสงศักดิ์)

..... ประธาน
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วีระ สุภากิจ)

..... กรรมการ
(ศาสตราจารย์ ดร. เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์)

..... กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. ทศนา แสงศักดิ์)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ)

..... กรรมการ
(ศาสตราจารย์ ดร. เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ)

..... กรรมการ
(อาจารย์ ดร. สุวัฒน์ วิวัฒนานนท์)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ ด้วยความกรุณาอย่างยิ่งจาก รองศาสตราจารย์ ดร.ทัศนาศาสตร์ ประธานคณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ศาสตราจารย์ ดร. เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์ ราชบัณฑิต และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ กรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ที่ได้เสียสละเวลา อันมีค่าอย่างยิ่งในการให้คำปรึกษา แนะนำ ตรวจสอบ และปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ และได้ให้แนวคิดแก่ผู้วิจัยทำให้เกิดแนวทางในการแก้ไขปัญหาต่างๆ ตลอดจนการดำเนินงานวิจัย ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งถึงความเมตตา กรุณา และตระหนักถึงพระคุณของท่านอาจารย์ทั้งสามที่มอบให้ จึงขอกราบขอบพระคุณ เป็นอย่างสูง มา ณ ที่นี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วีระ สุภากิจ และ ดร.สุวัฒน์ วิวัฒนานนท์ ที่กรุณาเป็นกรรมการในการสอบปริญญานิพนธ์ โดยได้ให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งที่ทำให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณ คณาจารย์ของภาควิชาการบริหารการศึกษา และคณะกรรมการบริหารหลักสูตรการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิตสาขาวิชาการบริหารการศึกษาทุกท่าน ที่ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้แก่ผู้วิจัยตลอดในการศึกษาหลักสูตร โดยเฉพาะ ศาสตราจารย์ ดร.เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์ ราชบัณฑิต ที่ได้ให้แง่คิด แนวทาง และให้การสนับสนุนแก่ผู้วิจัยมาโดยตลอด

ขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่าน ที่ให้ความกรุณาเป็นผู้เชี่ยวชาญในการตรวจเครื่องมือ และให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการวิจัยครั้งนี้ และขอขอบคุณผู้บริหารการศึกษา ผู้บริหารโรงเรียน และครูผู้สอนทุกท่านทั้งในโรงเรียนที่ทดลองใช้เครื่องมือวิจัยและโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ที่ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี จนทำให้การดำเนินการวิจัยสำเร็จลงได้เป็นอย่างดี

ขอขอบคุณเพื่อนร่วมรุ่นปริญญานิพนธ์ สาขาการบริหารการศึกษารุ่น 8 ที่ให้ความช่วยเหลือเกื้อกูล และเป็นกำลังใจให้แก่กันและกันเสมอมา

คุณค่าและประโยชน์ใดๆ ที่เกิดจากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาแด่ บิดามารดา ผู้ให้กำเนิดและความรัก ครูอาจารย์ ผู้ประสิทธิ์ประสาทวิชาให้กับผู้วิจัยทุกคน ตลอดจน ผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาและผู้สนใจทางการศึกษาทุกท่าน

สถาพร จำรัสพงษ์

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง	1
คำถามการวิจัย	7
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	8
ความสำคัญของการวิจัย	8
ขอบเขตการวิจัย	8
ประชากรที่ใช้ในการวิจัย	8
กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย	8
ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย	9
นิยามศัพท์เฉพาะ	9
กรอบแนวคิดในการวิจัย	12
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	16
แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ	17
ความหมายและจุดมุ่งหมายของการวิเคราะห์องค์ประกอบ	17
ข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์องค์ประกอบ	19
ข้อสังเกตเกี่ยวกับการวิจัยที่ใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบ	20
การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis)	20
ขั้นตอนการวิเคราะห์องค์ประกอบ	21
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ	25
การพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่	27
สภาพทั่วไปของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและ ปริมณฑล	27
บทบาทหน้าที่และการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่	31
หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่	38
ความหมายและความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู	38
คุณลักษณะที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู	39
หลักการพัฒนาวิชาชีพครู	39

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
2 (ต่อ)	
การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง	40
รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่	41
สรุปองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่	50
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่	143
งานวิจัยในประเทศ	143
งานวิจัยต่างประเทศ	145
3 วิธีดำเนินการวิจัย	147
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย	147
ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์และกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย	147
ขั้นตอนที่ 2 การดำเนินการพัฒนาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้	147
ขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ	148
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง	149
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	151
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	152
การเก็บรวบรวมข้อมูล	154
การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	156
สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	158
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	160
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	160
การวิเคราะห์ข้อมูลองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	160
ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของข้อมูลสถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม และค่าสถิติพื้นฐานความเหมาะสมของตัวบ่งชี้องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	161

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
4 (ต่อ)	
ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูใน โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	169
ตอนที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	180
5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ	182
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	182
วิธีดำเนินการวิจัย	182
สรุปผลการวิจัย	183
อภิปรายผลการวิจัย	184
ข้อเสนอแนะ	193
บรรณานุกรม	194
ภาคผนวก	229
ภาคผนวก ก	230
ภาคผนวก ข	238
ภาคผนวก ค	247
ภาคผนวก ง	251
ภาคผนวก จ	255
ประวัติย่อผู้วิจัย	267

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 สรุปแนวคิดองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่	51
2 รูปแบบต่างๆ ของกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู	71
3 การพัฒนาสมรรถนะหลักของบุคลากร	135
4 ข้อมูลจำนวนโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล	150
5 จำนวนแบบสอบถามที่ส่งไป และได้รับกลับคืน	156
6 ความถี่และร้อยละของข้อมูลสถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม	161
7 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบ โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน	163
8 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบ รูปแบบการพัฒนา	164
9 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบ การพัฒนาตนเอง	166
10 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบ การมีส่วนร่วม	167
11 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบการ ประเมินผล	168
12 สรุปค่าคะแนนเฉลี่ยและค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครู	169
13 ค่าไอเกน (Eigen Value) และร้อยละความแปรปรวนในแต่ละองค์ประกอบของการพัฒนา วิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล หลังการหมุนแกนองค์ประกอบ	171
14 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 1 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกนองค์ประกอบ	172
15 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 2 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกนองค์ประกอบ	173
16 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 3 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกนองค์ประกอบ	174

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
17 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 4 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกนองค์ประกอบ	175
18 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 5 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกนองค์ประกอบ	176
19 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 6 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกนองค์ประกอบ	177
20 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 7 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกนองค์ประกอบ	178
21 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 8 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกนองค์ประกอบ	179
22 ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ของความเหมาะสมขององค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและ ปริมณฑล	180
23 ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ของความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและ ปริมณฑล	181

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 กรอบแนวคิดในการวิจัย	15
2 ความสัมพันธ์ระหว่างการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนกับการพัฒนาวิชาชีพครู	37
3 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูตามแนวคิดของไมเกล เมเยอร์	44
4 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูตามแนวคิดของแกรีท และคนอื่นๆ	46



บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดแนวทางการปฏิรูปการศึกษา พ.ศ. 2539 – 2550 ขึ้น โดยมีจุดมุ่งหมายสูงสุด เพื่อให้ประชาชนไทยมีศักยภาพในการพัฒนาตนเองให้มีคุณภาพชีวิตที่ดี สร้างบุคคลแห่งการเรียนรู้ องค์กรแห่งการเรียนรู้ และสังคมแห่งการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น โดยมีแนวทางการดำเนินงานใน 4 ด้าน (เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. 2539: 48) คือ 1) การปฏิรูปโรงเรียนและสถานศึกษา 2) การปฏิรูปครูและบุคลากรทางการศึกษา 3) การปฏิรูปหลักสูตรและกระบวนการเรียนการสอน และ 4) การปฏิรูประบบการบริหารการศึกษา สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 10 (พ.ศ. 2550 – 2554) ที่ยังคงดำเนินการให้ความสำคัญกับการพัฒนาคนอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ เนื่องจากคนเป็นเป้าหมายสุดท้ายที่จะได้รับผลประโยชน์ และผลกระทบจากการพัฒนา จึงจำเป็นต้องพัฒนาคนในทุกมิติ อย่างสมดุล ทั้งจิตใจ ร่างกาย ความรู้ และทักษะความสามารถ เพื่อให้เพียงพอพร้อมทั้งด้านคุณธรรมและความรู้ ซึ่งเจตนารมณ์ที่สำคัญของการจัดการศึกษาก็เพื่อให้สังคมไทยมีความเข้มแข็งเป็นสังคมที่มีคุณภาพ สังคมแห่งภูมิปัญญาและการเรียนรู้ และสังคมสมานฉันท์ และเอื้ออาทรต่อกัน (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. 2551: 1) นอกจากนี้ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ยังได้กำหนดให้จัดการศึกษา โดยยึดหลักผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้ พัฒนาตนเองได้และมีความสำคัญที่สุด ตลอดจนกระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมความสำเร็จในการปฏิรูปการศึกษา (กระทรวงศึกษาธิการ. 2546ก: 11) ดังนั้น ผู้มีส่วนสำคัญอย่างยิ่งที่จะทำให้การปฏิรูปการศึกษาดังกล่าวประสบความสำเร็จก็คือ ครู เนื่องจากครูเป็นผู้นำปรัชญา แนวคิด และเจตนารมณ์ดังกล่าวไปสู่การปฏิบัติ (โกวิท ประวาลพุกัญ. 2541: 58)

ครูจึงเป็นศูนย์กลางของการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวที่ว่า “Good Education Requires Good Teachers” (วิลโลว์ ตั้งจิตสมคิด. 2544: 78) ซึ่งนักการศึกษาจำนวนมากมีความเห็นที่สอดคล้องกันว่า คุณภาพครูเป็นปัจจัยสำคัญ และมีอิทธิพลมากที่สุดที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ และความสำเร็จของนักเรียน (Sieveke-Pearson. 2005: 9; citing Sparks; & Hirsh. 2000) การพัฒนาวิชาชีพครู จึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งต่อการปฏิบัติงานของครู เนื่องจากจะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพ และยกระดับคุณภาพของครูให้สูงขึ้น และส่งผลถึงความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการปฏิรูปโรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2541: 24)

การพัฒนาวิชาชีพครูที่ผ่านมาส่วนมาก มีลักษณะขาดประสิทธิภาพ กล่าวคือ รูปแบบ มักสั่งการมาจากเบื้องบน ดึงครูออกจากห้องเรียน ใช้เวลาเพียงสั้นๆ ครูขาดการมีส่วนร่วม ไม่สามารถแก้ปัญหา

ตรงตามความต้องการในการพัฒนาวิชาชีพของครู ทำให้ครูขาดความมุ่งมั่นในอาชีพ และไม่ใส่ใจในการพัฒนาตนเอง รวมทั้งขาดการอบรมและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ไม่ทันต่อการเปลี่ยนแปลงของโลกในยุคโลกาภิวัตน์ จึงส่งผลให้ประสิทธิภาพต่อครูและวิชาชีพครูลดลง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2547: 14) นอกจากนี้ กรมวิชาการ (2545) ได้ติดตามประเมินผลการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียนเครือข่ายการใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพบว่า ครูส่วนมากยังมีความเข้าใจอยู่ในระดับน้อยในเรื่องการใช้กระบวนการวิจัยการเรียนรู้ การออกแบบหน่วยการเรียนรู้ การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา ตลอดจนมีภาระงานมาก และพบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่ผ่านมาส่งผลให้ครูผู้สอนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นมีคุณภาพการเรียนการสอนลดลง ยังคงเน้นความสำคัญที่ยึดครูเป็นศูนย์กลางและการฝึกอบรมครูประจำการ ยังอยู่ในระดับไม่น่าพอใจ จึงทำให้เกิดผลกระทบ ดังนี้ 1) ครูมีความรู้และทักษะในการปฏิบัติงานในหน้าที่ครูไม่เพียงพอ ไม่มีวิธีการแสวงหาความรู้ ไม่ใช่เทคโนโลยีสมัยใหม่ รวมไปถึงการไม่ได้ผ่านกระบวนการฝึกให้รู้จักการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ และการแก้ปัญหา ฯลฯ ทำให้ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง จึงไม่สามารถสอนเด็กให้รู้จักคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ และใฝ่หาความรู้ได้ด้วยตนเอง 2) ปัญหาเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอน คือ ครูยังสอนแบบถ่ายทอดความรู้ให้เด็กจำไม่ได้เน้นที่ผู้เรียนเป็นสำคัญหรือการสอนคนเป็นเป้าหมายหลัก และไม่เน้นการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเองที่让孩子ได้คิดวิเคราะห์ 3) ระบบและวิธีการพัฒนาครูประจำการยังไม่สอดคล้องกับความก้าวหน้าของวิทยาการใหม่ๆ และไม่ตรงความต้องการของครู ระยะเวลาในการฝึกอบรมยังไม่เหมาะสม และไม่ส่งผลให้เกิดความเปลี่ยนแปลงเพื่อการพัฒนาครู รวมถึงครูขาดโอกาสในการฝึกอบรมและพัฒนาอย่างทั่วถึงเป็นระบบและต่อเนื่อง และ 4) ระบบการอบรมครูยังไม่สร้างแรงจูงใจให้ครูอยากพัฒนาตนเอง การคัดเลือกครูเข้ารับการอบรม ไม่ได้พิจารณาถึงความสอดคล้องของสาระที่ฝึกอบรมและงานในหน้าที่ ตลอดจน ประโยชน์ที่จะนำมาปรับปรุงงานในหน้าที่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2541: 11)

นอกจากนี้ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มีจุดมุ่งหมายที่สำคัญเพื่อต้องการยกระดับการพัฒนาวิชาชีพครู และกำหนดแนวทางการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ ดังนี้

มาตรา 9 การจัดระบบ โครงสร้าง และกระบวนการจัดการศึกษา ซึ่งได้กำหนดให้มีหลักการส่งเสริมมาตรฐานวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษา และการพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษาอย่างต่อเนื่องอยู่ในมาตรานี้ด้วย

มาตรา 52 ให้กระทรวงส่งเสริมให้มีระบบ กระบวนการผลิต การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาให้มีคุณภาพและมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง โดยการกำกับและประสานงานให้สถาบันที่ทำหน้าที่ผลิตครู และพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาให้มีความพร้อมและมีความเข้มแข็งในการเตรียมบุคลากรใหม่ และการพัฒนาบุคลากรประจำการอย่างต่อเนื่อง

มาตรา 53 ให้มีองค์กรวิชาชีพครู ผู้บริหารสถานศึกษาและผู้บริหารการศึกษามีฐานะเป็นองค์กรอิสระภายใต้การบริหารของสภาวิชาชีพในกำกับของกระทรวง มีอำนาจหน้าที่กำหนดมาตรฐานวิชาชีพ ออกและเพิกถอนใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ กำกับดูแลการปฏิบัติตามมาตรฐาน และจรรยาบรรณของวิชาชีพ รวมทั้งการพัฒนาวิชาชีพครู ผู้บริหารโรงเรียน และผู้บริหารการศึกษา

มาตรา 56 การผลิตและการพัฒนาคณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา การพัฒนามาตรฐาน และจรรยาบรรณของวิชาชีพ และการบริหารงานบุคคลของข้าราชการ หรือพนักงานของรัฐในสถานศึกษาระดับปริญญาตรีที่เป็นนิติบุคคล ให้เป็นไปตามกฎหมายว่าด้วยการจัดตั้งสถานศึกษาแต่ละแห่ง และกฎหมายที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนาวิชาชีพครูได้ให้ความสำคัญต่อการส่งเสริม สนับสนุนให้มีระบบกระบวนการผลิต การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาให้มีคุณภาพ และมีมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง โดยมุ่งเน้นที่การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 ยังได้กำหนดให้วิชาชีพทางการศึกษาเป็นวิชาชีพควบคุม (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. 2549: 15) ผู้ประสงค์ประกอบวิชาชีพครูจะต้องมีใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ มีความรู้ และประสบการณ์วิชาชีพ ตามมาตรฐานวิชาชีพที่กำหนดในข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ และจรรยาบรรณวิชาชีพ พ.ศ. 2548 ช่วยส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้ประกอบวิชาชีพครูต้องพัฒนาความรู้ ความสามารถ ทักษะ และประสบการณ์ทางวิชาชีพให้ก้าวหน้าอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. 2548: 1)

คณะรัฐมนตรีได้ตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู จึงอนุมัติหลักการ แผนยุทธศาสตร์ การปฏิรูปครูและบุคลากรทางการศึกษา (พ.ศ. 2547 – 2556) ในคราวประชุม เมื่อวันที่ 4 มีนาคม 2547 โดยเน้นการพัฒนาศักยภาพครูที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School –Based Training : SBT) ผสมผสานกับการพัฒนาทั่วทั้งโรงเรียนและสนับสนุน ส่งเสริมเครือข่ายพัฒนาครู (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2547: คำนำ)

จากแนวคิดและนโยบายดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กระทรวงศึกษาธิการต้องการที่จะสนับสนุน การพัฒนาวิชาชีพครูภายในโรงเรียน จึงเป็นหน้าที่ของโรงเรียนที่จะต้องค้นหารูปแบบการพัฒนาครู ให้บังเกิดผล และคุณลักษณะของโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพที่ดีและมีประสิทธิภาพ เพื่อวางแผนพัฒนา วิชาชีพครูให้เป็นระบบและต่อเนื่องตลอดไป

ปัจจุบันโรงเรียน สามารถพึ่งตนเองในการพัฒนาครู โดยใช้วิธีการฝึกอบรมภายในโรงเรียน การส่งครูไปอบรมหรือดูงาน การได้รับความรู้หรือรับทราบความเคลื่อนไหวจากการเผยแพร่ของสื่อมวลชน หรือจากแหล่งอื่น เป็นต้น (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2549: 86)

นอกจากนี้ไลเบอร์แมน และมิลเลอร์ (Lieberman; & Miller. 1992: 25) ได้กล่าวถึง การพัฒนา วิชาชีพครู ว่าโรงเรียนเป็นสถานที่ที่ครูสามารถพัฒนาวิชาชีพได้ดีที่สุด เนื่องจากการพัฒนาวิชาชีพ

เป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง และเป็นส่วนหนึ่งของงานสอน การวิจัยในชั้นเรียน ซึ่งเป็นแนวทางใหม่ ในการพัฒนาวิชาชีพครู ก็ไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการไปร่วมโครงการ หรือการฝึกอบรมเท่านั้น และเห็นว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิผล คือ การทำงานตามปกติ แนวคิดนี้สอดคล้องกับ ออททาวีโยโน (Ottaviano. 2000: 2874) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการพัฒนาวิชาชีพกับการปฏิบัติงานในชั้นเรียน ของครูประถมศึกษา ซึ่งพบว่า การพัฒนาวิชาชีพที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน มีความจำเป็น เนื่องจากช่วยให้ ครูมีส่วนร่วมและบรรลุถึงเป้าหมายของหน่วยงาน และนำไปสู่การปฏิบัติอย่างได้ผลดีทั่วทั้งโรงเรียน

การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานของประเทศต่างๆ ได้ใช้การฝึกอบรม โดยใช้ โรงเรียนเป็นฐานที่ใช้ได้ในหลายสถานการณ์ เช่น เป็นการพัฒนาคู่มือใหม่ทำให้ครูมีโอกาสเรียนรู้ และมั่นใจในการประกอบวิชาชีพครูมากขึ้น ไม่ต้องมีการลางาน หรือเดินทางออกจากโรงเรียน มีการจัดทำ สื่อวัสดุการเรียนการสอน และใช้ประโยชน์ได้ทันทีในห้องเรียน ครูที่ได้รับการฝึกกับพี่เลี้ยงจะทำงาน แบบมีส่วนร่วมและมีโอกาสสังเกตการสอนของครูคนอื่นๆ ในโรงเรียนด้วย (สุวิมล ว่องวานิช. 2546: 5)

ดังนั้น การพัฒนาวิชาชีพครูที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based Model) จึงเป็นรูปแบบที่ ได้รับการยอมรับและสนับสนุนว่ามีความเข้มแข็งมากที่สุด และสามารถปฏิบัติได้ดีที่สุด เมื่อได้นำมา ผสมกับกิจกรรมที่ต่างๆ ภายในโรงเรียน ก่อให้เกิดประสิทธิภาพในการเปลี่ยนแปลงต่อการปฏิบัติงาน ถึงในระดับห้องเรียน (Craig ; Kraft ; & Plessis. 1998: 112) และการพัฒนาคู่มือประจำครูโดยใช้โรงเรียน เป็นฐาน (Development of School - Based/ In - Service Training) จะมีคุณภาพ และประสิทธิภาพสูง และคุ้มค่า รู้ปัญหาที่แท้จริงของโรงเรียน และสอดคล้องกับความต้องการของโรงเรียนได้เป็นอย่างดี สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิตโดยใช้สถานที่ปฏิบัติงานเป็นฐาน (Workplace-based lifelong learning) ตลอดจนสามารถสนับสนุนและธำรงความก้าวหน้าทางวิชาชีพของครูให้ดำรงอยู่ได้อีกด้วย (Kuffner. 2006: 12 ; citing Morocco ; & Solomon. 1999: 250)

ปัจจุบัน การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูงจะยึดมาตรฐาน มุ่งบรรลุผลสัมฤทธิ์และผูกติด กับงานประจำ (The Interstate School Leadership Licensure Consortium; ISLLC. 2008: Online) ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาที่ยึดมาตรฐานเป็นสำคัญ จึงขึ้นอยู่กับความสามารถของครู ที่จะ ส่งเสริมทั้งความรู้พื้นฐาน ความรู้ขั้นสูงและความสามารถร่วมกันแก้ปัญหาให้แก่นักเรียน (Loucks-Horsley; et al. 1998: 25) การปฏิบัติงานที่มีประสิทธิภาพ จึงทำให้ครูต้องมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง ในเนื้อหา (Ma. 1999: 17) การพัฒนาวิชาชีพครูจึงเป็นกลไกที่สำคัญ ที่จะทำให้ครูมีความลึกซึ้งในเนื้อหา ความรู้ และพัฒนาการสอน และเป็นเสมือนเสาหลักที่สำคัญของความพยายามที่จะปฏิรูป เพื่อเพิ่มศักยภาพ การสอนของครูให้มีมาตรฐานที่สูงขึ้น (Smith ; & O'Day. 1991: 233) ประกอบกับพระราชบัญญัติ สภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 มาตรา 49 ได้กำหนดให้มีมาตรฐานวิชาชีพ 3 ด้าน ได้แก่

1) มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ 2) มาตรฐานการปฏิบัติงาน และ 3) มาตรฐานการปฏิบัติตน เพื่อส่งเสริม สนับสนุน การปรับปรุงการสอนและปฏิบัติงานของครู นอกจากนี้ ขนาดของโรงเรียน ยังได้รับความสนใจเพิ่มมากขึ้น เนื่องจากพบว่า ดัชนีการจัดการศึกษาที่สำคัญหลายตัว มีความเกี่ยวข้องกับขนาดของโรงเรียน รวมทั้งการจัดสรรทรัพยากรทางการศึกษาก็ได้ใช้ขนาดของโรงเรียนเป็นเกณฑ์ สำคัญอีกอย่างหนึ่งด้วย ซึ่งโรงเรียนขนาดใหญ่ ได้รับการยอมรับว่า จัดองค์กรได้ดี มีความหลากหลาย หลักสูตรมีคุณภาพสูง และกลายเป็นศูนย์กลางแห่งมาตรฐาน มีบทบาทการเป็นผู้นำในกิจกรรมต่างๆ จนเป็นที่ยอมรับในด้านวิชาการ ซึ่งโรงเรียนขนาดใหญ่สามารถที่จะจัดกิจกรรมและมีสิ่งอำนวยความสะดวก ต่างๆ ให้แก่นักเรียนเป็นรายบุคคลได้อยู่ในระดับสูง และผลลัพธ์ของนักเรียนที่ปรากฏ ส่วนมาก มัก สูงกว่าโรงเรียนขนาดเล็ก โรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน จะมีระดับการปฏิบัติงานด้านการปฏิรูปแตกต่างกัน โรงเรียนขนาดใหญ่ จึงสามารถดำเนินงานตามแนวปฏิรูปการศึกษาได้ดีกว่าโรงเรียนขนาดกลาง และ ขนาดเล็ก (Lunenburg ; & Ornstein. 1996: 347 – 348)

ผลสรุปจากการประเมิน โรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตาม มาตรฐานการประเมินภายนอก ด้านคุณภาพของครูผู้สอนที่พบว่า มีเพียงโรงเรียนขนาดใหญ่ และ ขนาดใหญ่มากเท่านั้น ที่มีความสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และเน้นผู้เรียน เป็น สำคัญ มีคุณภาพอยู่ในระดับดีเพียงร้อยละ 38.41 และ 57.74 ตามลำดับ (สำนักงานรับรองมาตรฐาน และประเมินคุณภาพการศึกษา. 2548ก, 2548ข: 5) อย่างไรก็ตาม สหวิทย์ พิชัยานวัฒน์ (2545: 1 – 2) มีความเห็นว่า คุณภาพของครูผู้สอนในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ยังอยู่ในระดับที่ยังไม่น่าพอใจ ปัญหาด้านคุณภาพของครู จึงถือเป็นปัญหาวิกฤติที่สำคัญยิ่งต่อความมั่นคงของชาติ จำเป็นต้องได้รับการแก้ไขควบคู่ไปกับการแก้ไขเชิงปริมาณ วิชาชีพครูจึงจะดีขึ้น

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครและปริมณฑล รับผิดชอบจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในระบบโรงเรียน โดยมีภารกิจหลักที่สำคัญ ได้แก่ 1) จัดการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาให้แก่เด็ก วัย 3 – 5 ปี ให้มีความพร้อมที่จะเข้าเรียนระดับประถมศึกษา และได้รับการพัฒนาทางด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม และสติปัญญา เต็มตามศักยภาพ ตามวัย ตามหลักจิตวิทยาพัฒนาการ 2) จัดการศึกษา ระดับประถมศึกษาให้กับเด็กทุกคนที่มีอายุในเกณฑ์การศึกษาภาคบังคับ ให้ได้เรียนจนจบหลักสูตร และมีคุณภาพตามมาตรฐานกำหนด และ 3) จัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ให้แก่นักเรียนที่จบ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ได้มีโอกาสศึกษาต่ออย่างทั่วถึง ตามนโยบายขยายโอกาสทางการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของรัฐบาล และสนับสนุนให้เรียนต่อเนื่องจนจบการศึกษาขั้นพื้นฐาน 12 ปี ซึ่งในท่ามกลางกระแส ความเปลี่ยนแปลง และการพัฒนาของสังคมกรุงเทพมหานคร และปริมณฑลที่เป็นไปอย่างรวดเร็ว และ มีความซับซ้อนเป็นพิเศษ โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานคร และปริมณฑล ซึ่งเป็นโรงเรียนขนาดใหญ่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 500 คน ขึ้นไป จำนวน 240 โรงเรียน

(สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2551) จึงมีลักษณะพิเศษต่างจากโรงเรียนทั่วไป กล่าวคือ อยู่ในเมืองหลวง และมีลักษณะกึ่งสังคมเมืองอยู่ใกล้แหล่งวิทยาการ ศูนย์อารยธรรม สถาบันการศึกษา ศูนย์รวมของข้อมูลข่าวสารและเทคโนโลยีต่างๆ ครุมีโอกาสในการพัฒนาตนเองและพัฒนาวิสัยทัศน์ และเป็นโรงเรียนที่กระทรวงศึกษาธิการ สงวนไว้เป็นต้นแบบในการเรียนการสอนและการวิจัย ทำให้ผู้ปกครอง มีความคาดหวังด้านคุณภาพไว้สูงมาก อีกทั้งโรงเรียนเหล่านี้ ยังคงประสบปัญหาที่คล้ายคลึงกัน

จากผลการศึกษาเกี่ยวกับโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่กรุงเทพมหานครพบว่า มีปัญหา ด้านการขาดแคลนครู ปัญหาด้านคุณภาพครูและผู้บริหาร โรงเรียน ปัญหาเฉพาะ หรือเป็นข้อจำกัด ของแต่ละโรงเรียนอาจมีรายละเอียดแตกต่างกันไปและยังพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และ 6 วิชาภาษาไทย และคณิตศาสตร์ลดลง ส่วนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 วิชาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ลดลงเช่นเดียวกัน (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1. 2550: 1) นอกจากนี้ จากสภาพปัญหาการพัฒนาวิชาชีพครู โดยรวมของกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จากผลการวิจัยของ สมหมาย ปิณยานนท์ (2546: บทคัดย่อ) พบว่า สภาพและปัญหาการพัฒนาครู โรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดนนทบุรีพบว่า มีปัญหาในขั้นเตรียมการพัฒนาครู ขั้นตอนการพัฒนาครู และขั้นการวัดผลประเมินผล ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ ขวัญชัย โพธิ์ศรีทอง (2546: บทคัดย่อ) ที่พบว่า การนิเทศภายใน โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในจังหวัดนครปฐม คุณภาพของนักเรียน ยังไม่เป็นไปตามที่หลักสูตรกำหนดและผลการเรียนของนักเรียนอยู่ในระดับที่ต้องปรับปรุงแก้ไขจำนวนมาก ประสบปัญหาขาดแคลนครู และบุคลากรขาดการพัฒนาทั้งระบบ

การดำเนินการปฏิรูปการศึกษา และการบริหารงานวิชาการของผู้บริหาร โรงเรียน ประถมศึกษา ในสังกัดสำนักงานการศึกษาปทุมธานี พบว่า ยังอยู่ในระดับน้อย ได้แก่ การประเมินผลการใช้ หลักสูตร การส่งเสริมให้ผลิตและพัฒนาเทคโนโลยี ครุยังขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการวางแผน ขาดบุคลากรและครู ไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน (ทวี เปียประเสริฐ. 2547: บทคัดย่อ) นอกจากนี้ จากการศึกษาของนักวิชาการหลายท่าน พบว่า โรงเรียนประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ยังมีสภาพปัญหา และความต้องการเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูที่คล้ายคลึงกัน กล่าวคือ ปัญหา ด้าน การพัฒนาครูและปัญหาด้านคุณภาพการศึกษา จึงเป็นผลที่เกี่ยวเนื่องกัน (ประพันธ์ ภูณพงษ์. 2537: บทคัดย่อ; ถวัลย์ มหิมา. 2545: บทคัดย่อ; ประเทือง สภาพัคตร์. 2540: บทคัดย่อ) และยังสอดคล้องกับ ผลการวิจัยของ คุณฤๅ โยเหลา อ้อมเดือน สดมณี และ วันเพ็ญ วรวงศ์พงศา (2549: บทคัดย่อ) ที่พบว่า ความสำเร็จของการประกันคุณภาพในโรงเรียนประถมศึกษาเขตการศึกษา 1 ขึ้นอยู่กับตัวแปรระดับ บุคคลและตัวแปรระดับโรงเรียนเป็นสำคัญ และปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อความสำเร็จของโรงเรียน ได้แก่ คุณภาพของครูและบุคลากร และคุณภาพของการจัดการ ตามนโยบายการพัฒนาข้าราชการครู ของ กระทรวงศึกษาธิการ ครูและบุคลากรทางการศึกษา จะต้องพัฒนาตนเองให้มีคุณลักษณะที่เหมาะสม

กับเป็นวิชาชีพชั้นสูง ตามที่สังคมคาดหวัง กล่าวคือ การพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของโรงเรียนแต่ละแห่ง จะต้องพยายามพัฒนาการเรียนการสอนและการวิจัย รวมทั้งกลยุทธ์ในการบริหาร และจัดการศึกษาอย่างจริงจังและต่อเนื่อง (กษมา วรวรรณ ณ อุรุทยา. 2541: ๗) ครูทุกคนจะต้องถือเป็นหน้าที่ที่จะต้องพัฒนาตนเอง และเป็นหน้าที่ของผู้บริหาร โรงเรียนและผู้บังคับบัญชาทุกระดับ จะต้องส่งเสริม และสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน นอกจากนี้คุณลักษณะเฉพาะของการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง (High Quality Professional Development) จะเน้นเกี่ยวกับเนื้อหาและนักเรียนว่าจะเรียนรู้อย่างไร ความลึกซึ้ง โอกาสในการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้น ความเชื่อมโยงกับมาตรฐานสูงตลอดจนช่วงเวลาและการมีส่วนร่วมของเพื่อนร่วมงานจากกลุ่มครูในระดับโรงเรียน ช่างชั้น หรือชั้นเรียน (Garet; et al. 2001: 915 – 945) ถึงแม้ว่า จะเห็นปรากฏอยู่ในวรรณกรรมทั่วไปก็ตาม แต่งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูก็ยังมีอยู่เพียงเล็กน้อย การวิจัยองค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนขนาดใหญ่ จึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง สอดคล้องกับผลการวิจัยที่พบว่าการปฏิรูปการศึกษาของรัฐบาลมีแนวโน้มว่า จะกระทำได้มากที่สุดก็คือ การปฏิรูปในสถาบันการศึกษานขนาดใหญ่ในเขตเมืองที่มีทรัพยากรค่อนข้างพร้อมอยู่แล้วและในกลุ่มคนที่มีความพร้อมมากกว่า (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2549: 136)

ผู้วิจัยในฐานะเป็นผู้บริหารโรงเรียนและมีหน้าที่ส่งเสริม และพัฒนาวิชาชีพครูโดยตรง จึงมีความสนใจ และต้องการศึกษาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผลที่ได้จากการวิจัยในครั้งนี้ เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ได้เป็นอย่างดี ตลอดจนสามารถเสนอแนะเพื่อกำหนดเป็นนโยบาย และวางแผนสำหรับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูในอนาคตต่อไป

คำถามการวิจัย

ผู้วิจัย ได้ตั้งคำถามสำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ดังนี้

1. องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ประกอบด้วยองค์ประกอบใดบ้าง
2. องค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้เพียงใด

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดวัตถุประสงค์ไว้ ดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล
2. เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ความสำคัญของการวิจัย

การศึกษาค้นคว้าองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีความสำคัญ ดังนี้

1. ได้องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ไปใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครูให้เหมาะสม และมีประสิทธิภาพ
2. หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา สามารถนำองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ที่ได้จากการศึกษาในครั้งนี้ ไปประยุกต์เพื่อการพัฒนาต่อไป
3. เพื่อเสนอแนะแนวทางในการนำองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ไปใช้ให้เหมาะสมและเกิดประโยชน์

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตของการวิจัยไว้ ดังนี้

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 6 จังหวัด ได้แก่ กรุงเทพมหานคร นนทบุรี นครปฐม ปทุมธานี สมุทรสาคร และสมุทรปราการ รวมจำนวน 7,762 คน ในปีการศึกษา 2551

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 649 คน จากโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 45 โรงเรียน

3. ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ องค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขต กรุงเทพมหานครและปริมณฑล ประกอบด้วย องค์ประกอบหลักด้านการพัฒนาวิชาชีพครู 5 องค์ประกอบ และองค์ประกอบย่อย รวม 15 องค์ประกอบ ซึ่งได้จากการวิเคราะห์ สังเคราะห์ เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ โดยผู้วิจัย ได้ใช้เป็นตัวแปรแฝงในโมเดล ความสัมพันธ์โครงสร้าง เพื่อให้ได้ตัวบ่งชี้ที่เป็นตัวแปรสังเกตได้จากการศึกษาครั้งนี้ ดังนี้

1. องค์ประกอบหลักด้านโครงสร้างและบริบท ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การกำหนดวิสัยทัศน์ วัฒนธรรมโรงเรียน ความเป็นผู้นำของครู และการสนับสนุนทรัพยากร
2. องค์ประกอบหลักด้านรูปแบบการพัฒนา ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การฝึกอบรม เครือข่ายการเรียนรู้ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ และเทคโนโลยีการศึกษา
3. องค์ประกอบหลักด้านการพัฒนาตนเอง ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การเรียนรู้ของครู คุณภาพการสอน และการใช้การวิจัยเป็นฐาน
4. องค์ประกอบหลักด้านการมีส่วนร่วม ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ ได้แก่ ความร่วมมือ และการมีส่วนร่วมตัดสินใจ
5. องค์ประกอบหลักด้านการประเมินผล ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การปฏิบัติงานของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

4. นิยามศัพท์เฉพาะ

การวิจัยครั้งนี้ ได้กำหนดนิยามศัพท์เฉพาะ ดังต่อไปนี้

1. องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู หมายถึง กระบวนการสร้างองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูและการพัฒนาตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) ประกอบด้วยขั้นตอนต่างๆ 3 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนการวิเคราะห์ และกำหนดกรอบความคิดการวิจัย ขั้นตอนดำเนินการพัฒนาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ และขั้นตอนการตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ
2. ครู หมายถึง ผู้ที่ทำหน้าที่หลักทางด้านการจัดการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆ ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล
3. โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ หมายถึง โรงเรียนประถมศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่เปิดสอนตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และรวมถึงโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาที่เปิดทำการสอน ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีนักเรียนจำนวนตั้งแต่ 500 คนขึ้นไป ซึ่งแบ่ง ตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
4. ในเขตกรุงเทพมหานคร หมายถึง โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 – 3

5. ในเขตปริมณฑล หมายถึง โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 1 – 2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1 – 2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาปทุมธานี เขต 1 – 2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรปราการ เขต 1 – 2 และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรสาคร

6. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ หมายถึง วิธีการทางสถิติที่วิเคราะห์ห้บ่งชี้ว่า ตัวแปรต่างๆ ที่วิเคราะห์ได้ เป็นตัวแปรบ่งชี้องค์ประกอบนั้น โดยพิจารณาจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)

7. น้ำหนักองค์ประกอบ หมายถึง ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรกับองค์ประกอบ โดยพิจารณาจากการคัดเลือกองค์ประกอบที่มีค่าเท่ากับหรือมากกว่า 0.50

8. ตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู หมายถึง สิ่งที่น่ามาวัด หรือ ชี้ให้เห็นคุณลักษณะ หรือ สภาพการณ์ที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพครู มีลักษณะเชิงคุณภาพหรือปริมาณ ซึ่งช่วยเพิ่มพูนและส่งเสริมให้การปฏิบัติงานดีขึ้น ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก และองค์ประกอบย่อย ดังนี้

8.1 ด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน หมายถึง สิ่งที่เกี่ยวข้อง สัมพันธ์ เชื่อมโยงกับการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน ที่ส่งเสริมและสนับสนุนให้ครูได้เรียนรู้ และร่วมมือกันให้ประสบความสำเร็จตามที่กำหนด หรือตามที่มุ่งหวัง ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

8.1.1 การกำหนดวิสัยทัศน์ หมายถึง ภาพในอนาคตขององค์กรที่ผู้นำและสมาชิกมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทาง การพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนไว้ในวิสัยทัศน์ โดยมีการแลกเปลี่ยน และกำกับ ติดตามการดำเนินการให้เป็นไปตามวิสัยทัศน์

8.1.2 วัฒนธรรมโรงเรียน หมายถึง แบบแผนพฤติกรรมในการปฏิบัติงาน ซึ่งเกิดจากความร่วมมือ การพึ่งพากัน การแลกเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานที่ดีที่สุด ตลอดจนการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ และการมีบรรยากาศที่ดีในการพัฒนาวิชาชีพครู

8.1.3 ความเป็นผู้นำของครู หมายถึง กระบวนการสร้างความเป็นผู้นำของครู โดยการใช้ศักยภาพของตน ได้รับการส่งเสริม สนับสนุนจากผู้บริหารและเพื่อนร่วมงาน ในการยินยอมปฏิบัติตาม และร่วมมือในการพัฒนาวิชาชีพครูให้บรรลุตามเป้าหมายที่กำหนด

8.1.4 การสนับสนุนทรัพยากร หมายถึง สิ่งที่เป็นกลางซึ่งอาจจะอยู่ในรูปของ คน วัสดุอุปกรณ์ เงิน ความรู้ เทคโนโลยี อำนาจ เวลา ข้อมูล ที่สามารถส่งเสริม และสนับสนุนให้ครูได้เรียนรู้และร่วมมือกันในการพัฒนาวิชาชีพครูให้ประสบความสำเร็จ ด้วยวิธีการที่หลากหลาย

8.2 ด้านรูปแบบการพัฒนา หมายถึง รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่เกิดขึ้นในโรงเรียน โดยคณะครู มีการประชุมสนทนาแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารรวมกลุ่มกัน เพื่อวางแผนกำหนดรูปแบบการจัดกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู โดยการฝึกอบรม เครือข่ายการเรียนรู้ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ และเทคโนโลยีการศึกษา เพื่อช่วยทำให้ครู มีความทันสมัย ในการพัฒนาวิชาชีพอยู่เสมอ ประกอบด้วย

องค์ประกอบย่อย 4 องค์ประกอบ ดังนี้

8.2.1 การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน โดยมุ่งเสริมสร้างและเพิ่มพูนความรู้ ทักษะ ความสามารถและเจตคติที่ดีแก่ครูในโรงเรียนให้มีความสามารถในการสอน และปฏิบัติงานในหน้าที่ได้ดียิ่งขึ้น ตลอดจนการช่วยทำให้ครูมีความก้าวหน้าทางวิชาชีพและบรรลุเป้าหมายตามที่กำหนดไว้

8.2.2 เครือข่ายการเรียนรู้ หมายถึง การที่ครูแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด ข้อมูล ข่าวสาร ประสบการณ์และการเรียนรู้ระหว่างครูรายบุคคล กลุ่มครู และแหล่งความรู้ที่เกี่ยวข้องในกระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง จนเป็นระบบที่เชื่อมโยงกัน ทั้งในโรงเรียน และระหว่างโรงเรียน ส่งผลให้เกิดการเผยแพร่และการประยุกต์ความรู้ใหม่ๆ เพื่อประโยชน์ในการพัฒนาวิชาชีพครูให้ก้าวหน้าต่อไป

8.2.3 ชุมชนแห่งการเรียนรู้ หมายถึง โครงสร้างรูปแบบหนึ่งที่เกิดขึ้นสำหรับให้ครูได้เรียนรู้ทางวิชาชีพร่วมกัน โดยอาศัยความร่วมมือ วางแผนตัดสินใจร่วมกัน มีความผูกพัน รับผิดชอบในผลการปฏิบัติงาน การขออนุญาตทบทวน และการสนทนากับงานที่ปฏิบัติ โดยมีเป้าหมายเน้นที่จะปรับปรุงการปฏิบัติงานสอน เพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน

8.2.4 เทคโนโลยีการศึกษา หมายถึง กระบวนการส่งเสริมสนับสนุนให้ครูมีความรู้ ความเข้าใจ และสามารถนำความรู้ หลักการ แนวคิด เทคนิค วิธีการใหม่ๆ ทางด้านการศึกษา รวมถึงเครื่องมือเครื่องใช้ต่างๆ ตลอดจนการสามารถเข้าถึงคอมพิวเตอร์และอินเทอร์เน็ต เพื่อนำมาใช้ในการพัฒนารูปแบบการสอน รวบรวม และวิเคราะห์ข้อมูล นำเสนอรายงาน เพื่อใช้ประโยชน์ ในการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน

8.3 ด้านการพัฒนาตนเอง หมายถึง พฤติกรรมของครูในการเพิ่มพูนความรู้ ปรับปรุงและพัฒนาตนเองด้วยการศึกษาค้นคว้าเรียนรู้ เข้าร่วมกิจกรรมทางวิชาชีพ การใช้การวิจัยเป็นฐานในการพัฒนาการเรียนการสอนให้เกิดคุณภาพสูงสุด เพื่อให้มีศักยภาพ และความสามารถในการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนสามารถใช้ผลการพัฒนาวิชาชีพเพื่อความก้าวหน้าได้ ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 3 องค์ประกอบ คือ

8.3.1 การเรียนรู้ของครู หมายถึง กระบวนการและความมุ่งมั่นของครูในการพัฒนาตนเองด้วยวิธีการต่างๆ เพื่อให้สามารถนำความรู้ ทักษะใหม่ๆ และประสบการณ์ที่ได้ มาประยุกต์ใช้ในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมกรเรียนสอน และการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนสามารถนำความรู้ที่ได้จากการพัฒนามาใช้เพื่อความก้าวหน้าทางวิชาชีพ

8.3.2 คุณภาพการสอน หมายถึง การใช้ความรู้ ความสามารถ ตลอดจนศักยภาพของตนมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนของครูด้วยวิธีการต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยคำนึงถึงประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ

8.3.3 การใช้การวิจัยเป็นฐาน หมายถึง การพัฒนาครูให้มีความรู้เกี่ยวกับกระบวนการวิจัยทางการศึกษา สามารถนำเอาวิธีการวิจัยและผลการวิจัยมาประยุกต์ใช้ในการปรับปรุง การเรียน การสอน และการตัดสินใจเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

8.4 ด้านการมีส่วนร่วม หมายถึง การที่ผู้บริหารและครูในโรงเรียนมีส่วนร่วมใน กระบวนการจัดการเรียนการสอน โดยการร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ ร่วมวางแผน และร่วมประเมินผล การปฏิบัติงาน เพื่อให้การพัฒนาวิชาชีพเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ คือ

8.4.1 ความร่วมมือ หมายถึง ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้บริหารกับครู หรือ ระหว่างเพื่อนครูด้วยกัน โดยร่วมกันคิดและวางแผนเกี่ยวกับการเรียนการสอน และการปฏิบัติงาน ใน หน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

8.4.2 การมีส่วนร่วมตัดสินใจ หมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนเปิดโอกาส ให้ครูได้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และหาข้อสรุปในด้านต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการจัดการเรียน การสอน การปฏิบัติงาน ตลอดจนความก้าวหน้าในวิชาชีพครู

8.5 ด้านการประเมินผล หมายถึง การใช้กระบวนการในการตรวจสอบการปฏิบัติงาน ของครูและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ทั้งก่อน และหลังจากที่ครูได้ผ่านการพัฒนาวิชาชีพแล้ว โดยเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่ร่วมกันกำหนดไว้ในระดับโรงเรียน และนำผลการประเมินมาปรับปรุง การจัดการกระบวนการเรียนการสอน การปฏิบัติงานและการพัฒนาวิชาชีพให้มีประสิทธิภาพสูงขึ้น ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ

8.5.1 การปฏิบัติงานของครู หมายถึง การประเมินผลความรู้ความสามารถ และ ทักษะต่างๆ ของครูในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การปฏิบัติงาน และการพัฒนาวิชาชีพครู ที่จะ สะท้อนให้เห็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การปฏิบัติงานและความก้าวหน้าทางวิชาชีพ

8.5.2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน หมายถึง การประเมินผลการเรียนรู้ ของนักเรียนอันเนื่องมาจากการจัดการเรียนการสอน การพัฒนาวิชาชีพของครู โดยนำผลมาเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่ตั้งไว้ในระดับโรงเรียน เพื่อแสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าทางวิชาชีพครู

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การศึกษาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขต กรุงเทพมหานครและปริมณฑล ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาวิเคราะห์หลักการ แนวคิด ทฤษฎี และ องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ทั้งในและต่างประเทศ โดยศึกษาแนวคิดของบุคคล สถาบัน และ องค์การวิชาชีพครูต่างๆ เพื่อเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังนี้

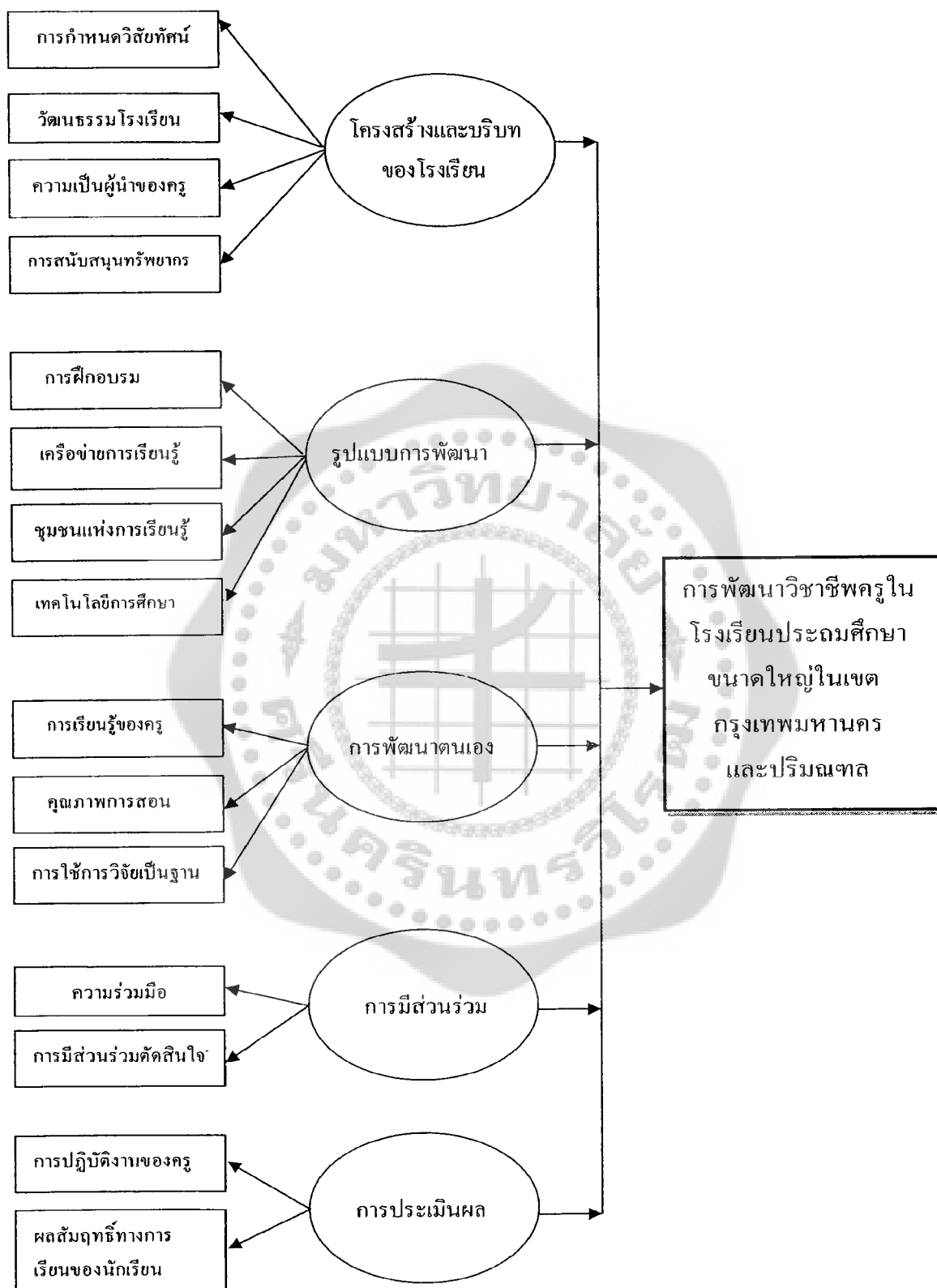
สปาร์กส และ ลอคซ์-ฮอร์สเลย์ (Sparks ; & Loucks - Horsley. 1989: 40 – 57) ได้เสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนที่ใช้อยู่ในปัจจุบัน มีจำนวน 5 รูปแบบ ได้แก่ 1) การฝึกอบรม 2) การชี้นำตนเองเป็นรายบุคคล 3) การสังเกตและการประเมิน 4) การมีส่วนร่วม และ 5) การแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งคล้ายคลึงกับโจนส์และคนอื่นๆ (Jones ; et al. 1994: 23 – 36) ที่ได้นำเสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูแบบบูรณาการ ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ 6 ประการ ได้แก่ 1) การมีส่วนร่วมออกแบบและตัดสินใจ 2) กิจกรรมด้านการสอน 3) การจัดกิจกรรมที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน 4) การย้อนคิดทบทวน 5) ความเป็นผู้นำของครู และ 6) การประเมินผล ส่วนกัสกี และ สปาร์กส (Guskey ; & Sparks. 1996) ได้พัฒนารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพมีองค์ประกอบดังนี้ 1) ชุมชนแห่งการเรียนรู้ 2) วัฒนธรรมโรงเรียน 3) ความเป็นผู้นำของครู 4) ทรัพยากร 5) ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล 6) การประเมินผล 7) การใช้การวิจัยเป็นฐาน 8) การเรียนรู้ของครู 9) ความร่วมมือ 10) ความเสมอภาค 11) คุณภาพการสอน และ 12) การมีส่วนร่วมของครอบครัว รวมทั้งอับเบ็น ฮิวส์ และนอร์ริส (Ubben ; Hughes ; & Norris. 2001) ได้นำเสนอการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนที่สำคัญไว้ 5 รูปแบบ ได้แก่ 1) การพัฒนาตนเอง 2) การนิเทศภายใน 3) การมีส่วนร่วม 4) การฝึกอบรม และ 5) การวิจัยปฏิบัติการ

ส่วนแกเร็ท และคนอื่นๆ (Garet ; et al. 2001) ได้เสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพ ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ 1) รูปแบบของกิจกรรม 2) ช่วงเวลา 3) การมีส่วนร่วม 4) การเน้นเนื้อหา 5) การเรียนรู้โดยลงมือปฏิบัติ และ 6) ความเชื่อมโยง ในขณะที่ โอเวนส์ (Owens. 2002) ได้เสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูมีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการ ได้แก่ 1) ทฤษฎี 2) การสารัตถ 3) การปฏิบัติ 4) การย้อนคิดทบทวน และ 5) การสอนงาน ส่วน กอร์ดอน (Gordon. 2004: 21) กล่าวว่ารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครู เพื่อปรับปรุงโรงเรียนให้มีประสิทธิภาพ มีองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ 1) การฝึกอบรม 2) ความร่วมมือ 3) การย้อนคิดทบทวน 4) การวิจัยในชั้นเรียน 5) การเป็นผู้นำของครู 6) การปรับปรุงวัฒนธรรมโรงเรียน 7) การพัฒนาครูเป็นรายบุคคล 8) การปรับปรุงการเรียนการสอน และ 9) การพัฒนาโครงการ/โปรแกรม

แช็ตเซิล เพย์ตัน และเบิร์ต (Schaetzel; Peyton; & Burt. 2007: Online) กล่าวว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพมีองค์ประกอบสำคัญ 8 ประการ ได้แก่ 1) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อกำหนดความต้องการ 2) การพัฒนาวิชาชีพครูตามหลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ 3) การพัฒนาวิสัยทัศน์ และเป้าหมาย 4) การจัดเวลาเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ 5) การจัดระบบการพัฒนาวิชาชีพครู 6) การจัดโอกาสเข้าถึงการพัฒนาวิชาชีพครู 7) การประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครู และ 8) การวิเคราะห์วิจารณ์จากเพื่อนร่วมงาน รวมทั้งฝ่ายการศึกษาของมลรัฐโอไฮโอ (Ohio Department of Education. 2008: Online) ที่ได้กำหนดรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพ เพื่อสนับสนุนครู มีองค์ประกอบที่สำคัญ 7 ด้าน ได้แก่ 1) การรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลนักเรียน 2) การกำหนดเป้าหมายการพัฒนาวิชาชีพ 3) การเลือกเนื้อหา 4) การออกแบบ 5) วงจรความต่อเนื่อง 6) การประเมินสรุปผล และ 7) การพัฒนาวิชาชีพรายบุคคล ส่วนฝ่ายพัฒนา วิชาชีพครูของมลรัฐไอโอวา (Iowa Professional Development Model. 2008: Online)

ได้พัฒนารูปแบบ การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน โดยมีองค์ประกอบที่สำคัญ 6 ประการ ได้แก่ 1) ข้อมูลด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการวิเคราะห์ 2) ทฤษฎี 3) การสาธิตและการปฏิบัติงานในห้องเรียน 4) การสังเกตและการคิดย้อนทบทวน 5) ความร่วมมือและการเรียนรู้ของครู และ 6) การบูรณาการเทคโนโลยีทางการสอน ซึ่งคล้ายคลึงกับสมาคมผู้ออกใบอนุญาตผู้บริหาร โรงเรียนระหว่างรัฐ (Interstate School Leaders Licensure Consortium : ISLLC. 2008) กล่าวว่า แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครู ที่มีคุณภาพมีองค์ประกอบที่สำคัญ 10 ประการ ได้แก่ 1) ยึดมาตรฐานเป็นฐาน 2) ขับเคลื่อนด้วยผลลัพธ์/มุ่งผลสัมฤทธิ์เป็นฐาน 3) การเรียนการสอน 4) ผู้บริหาร โรงเรียนและองค์กรปรับปรุงตลอดเวลา 5) การพัฒนาดตนเองของครูรายบุคคล 6) การใช้การวิจัยเป็นฐาน 7) ผูกติดกับงานประจำของผู้บริหาร 8) การคิดย้อนทบทวน 9) ความร่วมมือกัน และ 10) การกำกับติดตามอย่างต่อเนื่อง ส่วนสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2546: 85 – 86) ได้ทำการสังเคราะห์งานวิจัยรูปแบบการพัฒนาครูในโรงเรียนมีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการ ได้แก่ 1) การบริหารจัดการและการปรับวัฒนธรรมการทำงาน 2) การสร้างจิตสำนึกและการพัฒนาดตนเองด้านวิชาการ 3) การจัดกิจกรรมที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญและการประเมินผลโดยรวม 4) การส่งเสริมการทำวิจัยในชั้นเรียน และ 5) การส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างโรงเรียนและชุมชน

จากกรอบแนวคิดหลักของนักวิจัยและนักวิชาการต่างๆ ข้างต้น ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์สังเคราะห์และสรุปเป็นกรอบแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล เป็นองค์ประกอบหลักจำนวน 5 องค์ประกอบและองค์ประกอบย่อยจำนวน 15 องค์ประกอบ ดัง ภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในบทนี้ผู้วิจัย ได้นำเสนอเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย เรื่อง องค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ประกอบด้วยเนื้อหา ดังนี้

1. แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ
 - 1.1 ความหมายและจุดมุ่งหมายของการวิเคราะห์องค์ประกอบ
 - 1.2 ข้อสังเกตเบื้องต้นของการวิเคราะห์องค์ประกอบ
 - 1.3 ข้อสังเกตเกี่ยวกับการวิจัยที่ใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบ
 - 1.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ
 - 1.5 ขั้นตอนการวิเคราะห์องค์ประกอบ
 - 1.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ
2. การพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
 - 2.1 สภาพทั่วไปของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล
 - 2.2 บทบาทหน้าที่และการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล
3. หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
 - 3.1 ความหมายและความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู
 - 3.2 คุณลักษณะที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู
 - 3.3 หลักการพัฒนาวิชาชีพครู
 - 3.4 การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง
 - 3.5 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
 - 3.6 สรุปลักษณะองค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
 - 3.6.1 ด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน
 - 3.6.1.1 การกำหนดวิสัยทัศน์
 - 3.6.1.2 วัฒนธรรมโรงเรียน
 - 3.6.1.3 ความเป็นผู้นำของครู
 - 3.6.1.4 การสนับสนุนทรัพยากร
 - 3.6.2 ด้านรูปแบบการพัฒนา
 - 3.6.2.2 เครือข่ายการเรียนรู้
 - 3.6.2.3 ชุมชนแห่งการเรียนรู้

3.6.2.4 เทคโนโลยีการศึกษา

3.6.3 ด้านการพัฒนาตนเอง

3.6.3.1 การเรียนรู้ของครู

3.6.3.2 คุณภาพการสอน

3.6.3.3 การใช้การวิจัยเป็นฐาน

3.6.4 ด้านการมีส่วนร่วม

3.6.4.1 ความร่วมมือ

3.6.4.2 การมีส่วนร่วมตัดสินใจ

3.6.5 ด้านการประเมินผล

3.6.5.1 การปฏิบัติงานของครู

3.6.5.2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

4.1 งานวิจัยในประเทศ

4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

1. แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติที่มีหลักการเชิงวิชาการ มีวิธีการวิเคราะห์ซับซ้อน เป็นวิธีการที่มีอำนาจสูง และเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการวิจัยทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์

1.1 ความหมายและจุดมุ่งหมายของการวิเคราะห์องค์ประกอบ

อุทุมพร จามรมาน (2532: 2 – 3) ได้กล่าวว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นวิธีการทางสถิติที่ช่วยนักวิทยาศาสตร์แขนงใหม่ๆ ในการพัฒนาสาขาวิทยาศาสตร์ วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบสามารถช่วยนักวิทยาศาสตร์ในการให้คำจำกัดความหมายของตัวแปรให้ชัดเจนยิ่งขึ้นและช่วยตัดสินใจว่าควรศึกษาตัวแปรใดบ้าง ตัวแปรใดเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับตัวแปรใด

บุญชม ศรีสะอาด (2535: 178 – 179) ได้กล่าวถึงแนวคิดและลักษณะของการวิจัยที่ใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) คือ เทคนิคทางสถิติใช้วิเคราะห์ผลการวัด โดยใช้เทคนิคหรือเครื่องมือวัดหลายชุดหรือหลายด้าน (อาจใช้แบบทดสอบ แบบวัดแบบสำรวจ ฯลฯ อาจใช้ชุดเดียวกันแต่มีการแยกวัดเป็นหลายด้านหรือหลายชุดก็ได้) ผลการวิเคราะห์จะช่วยให้ทราบว่า เครื่องมือหรือเทคนิคเหล่านั้น วัดแต่ละองค์ประกอบได้มากน้อยเพียงใด ผู้วิจัยจะพิจารณาผลการวิเคราะห์แล้วให้หลักเหตุผลระบุ (หรือกำหนดชื่อ) องค์ประกอบที่วัดนั้น ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบจะปรากฏค่าต่างๆ ที่สำคัญ ได้แก่ ค่า Communalities ซึ่งเขียนแทนด้วย “ h^2 ” เป็นค่าความ

แปรปรวนที่แต่ละด้านแบ่งให้กับแต่ละองค์ประกอบ เป็นส่วนที่ชี้ถึงว่าแต่ละด้านวัดองค์ประกอบนั้น ร่วมกับตัวแปรอื่น มากน้อยเพียงใด ค่า Eigen Value เป็นผลรวมกำลังสองของสัมประสิทธิ์ ขององค์ประกอบร่วมในแต่ละองค์ประกอบ ซึ่งจะต้องมีค่าไม่ต่ำกว่า 1 จึงจะถือเป็นองค์ประกอบหนึ่งๆ ที่แท้จริง Factor Loading เป็นค่านำหนักองค์ประกอบที่แต่ละด้านวัดในองค์ประกอบนั้นๆ

ส. วาสนา ประวาลพฤษ (2539: 8 – 12) ได้กล่าวถึง การวิเคราะห์องค์ประกอบยึดหลักการที่ว่า ตัวแปรหรือข้อมูลต่างๆ มีความสัมพันธ์กันนั้นเนื่องมาจากตัวแปรเหล่านี้ มีองค์ประกอบร่วม (Common Factor) สืบเกิดได้จากการจับกลุ่มของตัวแปร หรือค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ดังนั้น สามารถใช้องค์ประกอบร่วมแทนตัวแปรกลุ่มนั้นได้ เป็นการลดจำนวนข้อมูลให้น้อยลง ทำให้องค์ประกอบร่วมของตัวแปรได้ และสามารถหาค่านำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ของตัวแปรแต่ละตัวได้ ซึ่งค่านำหนักองค์ประกอบนี้ สามารถอธิบายถึงความแปรปรวนระหว่างตัวแปรกับองค์ประกอบนั้น อันแสดงถึงขนาด (Magnitude) ของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรกับองค์ประกอบ

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2542: 122 – 123) ได้ให้ความหมายของการวิเคราะห์องค์ประกอบว่าเป็นวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติที่ช่วยให้นักวิจัยสร้างองค์ประกอบจากตัวแปรหลายๆ ตัวแปร โดยรวมกลุ่มตัวแปรที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กันเป็นองค์ประกอบเดียวกัน และแต่ละองค์ประกอบ คือตัวแปรแฝงอันเป็นคุณลักษณะที่นักวิจัยต้องการศึกษา จึงอาจกล่าวได้ว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบ เป็นวิธีการทางสถิติที่มีจุดมุ่งหมาย เพื่อเสนอชุดของตัวแปรหลายๆ ตัว ในรูปของตัวแปรแฝง (Factor) ที่มีจำนวนน้อยลง และจะช่วยค้นหาตัวแปรหลายๆ ตัวที่สหสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน เป็นการลดตัวแปร ให้น้อยลง เพื่อให้ง่ายต่อการเข้าใจ ให้สามารถมองเห็นโครงสร้างและแบบแผนของตัวแปรในลักษณะของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ซึ่งจะช่วยอธิบายความหมายและลักษณะของตัวแปร ทำให้สามารถให้คำจำกัดความของตัวแปรได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ช่วยตัดสินใจว่าควรจะศึกษาตัวแปรด้านใด และตัวแปรใดเกี่ยวข้องกับตัวแปรใด การทำการวิเคราะห์องค์ประกอบมักทำใน 2 ลักษณะ คือ ค้นหาว่ามีกี่องค์ประกอบ อะไรบ้าง (Exploratory) และยืนยัน (Confirmatory) หรือทดสอบสมมติฐานว่ามีกี่องค์ประกอบในคุณลักษณะ (Trait) นั้นๆ หรือไม่

นอกจากนี้ นงลักษณ์ วิรัชชัย ยังได้กล่าวถึง วัตถุประสงค์ของการวิเคราะห์องค์ประกอบมีอยู่ 2 ประการ คือ

1. เพื่อสร้างและระบุองค์ประกอบที่สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบช่วยให้นักวิจัยลดจำนวนตัวแปรลงและได้องค์ประกอบ ซึ่งทำให้เข้าใจลักษณะของข้อมูลได้ง่าย และสะดวกในการแปลความหมาย รวมทั้งทราบแบบแผน (Pattern) และโครงสร้าง (Structure) ความสัมพันธ์ของข้อมูลด้วย

2. เพื่อทดสอบสมมติฐานเกี่ยวกับแบบแผนและโครงสร้างความสัมพันธ์ของข้อมูล ผู้วิจัยอาจต้องทราบว่าเครื่องมือหรือเทคนิคที่ใช้วัดพฤติกรรมนั้น วัดอะไรร่วมกันบ้าง (มีองค์ประกอบ อะไรบ้าง) หรือผู้วิจัยสร้างเครื่องมือตามทฤษฎี หรือแนวคิดอย่างหนึ่งต้องการทราบว่า เมื่อนำไปวัดจริงจะปรากฏผลตรงตามทฤษฎี หรือแนวคิดนั้นหรือไม่ สามารถทำได้โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบ

สุภาณี อินทรอักษร (2542: 5) ได้กล่าวสรุปถึงจุดมุ่งหมายของการวิเคราะห์องค์ประกอบ มีจุดมุ่งหมายหลายประการ ดังนี้

1. ช่วยบรรยายเกี่ยวกับ Domain ที่ต้องการศึกษา
2. ช่วยตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา
3. ช่วยจัดประเภทของตัวแปร
4. วิเคราะห์ความสัมพันธ์ร่วม (Functional Relations) ระหว่างตัวแปร
5. วิเคราะห์โครงสร้างองค์ประกอบ (Factorial Structures) ของตัวแปรที่เป็นเกณฑ์

และระบุตัวแปรที่จะเป็นประโยชน์ในสมการถดถอย

6. เป็นการพิสูจน์ข้อค้นพบของตนเองและผู้อื่น
7. ลดข้อมูลให้น้อยลงเพื่อให้ได้ลักษณะร่วมที่ซ่อนอยู่
8. ใช้ในการทดสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) ช่วยในการสร้าง

แบบวัดลักษณะต่างๆ

1.2 ข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์องค์ประกอบ

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2542: 123 – 124) ได้กล่าวถึง ข้อตกลงเบื้องต้น ในการวิเคราะห์องค์ประกอบว่าจำแนกได้ 3 ประการ คือ ข้อตกลงเบื้องต้น ว่าด้วยความสัมพันธ์เชิงสาเหตุขององค์ประกอบ ข้อตกลงเบื้องต้น ว่าด้วยความเป็นอิสระขององค์ประกอบ และข้อตกลงเบื้องต้น เกี่ยวกับคุณสมบัติด้านการบวกของความแปรปรวนขององค์ประกอบ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวมีความแปรผัน เนื่องจากองค์ประกอบร่วม (Common Factor = F) และองค์ประกอบเฉพาะ (Unique Factor = C) กล่าวอีกอย่างหนึ่ง คือ ความแปรปรวนในตัวแปรสังเกตได้นั้น เป็นผลมาจากตัวแปรสาเหตุ คือ องค์ประกอบร่วมและองค์ประกอบเฉพาะการที่ตัวแปรสังเกตได้มีความสัมพันธ์กันนั้น เนื่องจากตัวแปรเหล่านี้ มีองค์ประกอบร่วมเป็นตัวเดียวกัน เมื่อพิจารณาค่าของตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวที่วัดในรูปคะแนนมาตรฐาน (Standard Score)

2. ข้อตกลงเบื้องต้น ว่าด้วยความเป็นอิสระระหว่างองค์ประกอบ ตามข้อตกลงเบื้องต้นนี้ องค์ประกอบร่วมและองค์ประกอบเฉพาะของตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวเป็นอิสระต่อกัน หรือความแปรปรวนร่วมระหว่างองค์ประกอบร่วมและองค์ประกอบเฉพาะมีค่าเป็นศูนย์

3. ข้อตกลงเบื้องต้นเกี่ยวกับคุณสมบัติด้านการบวกของความแปรปรวนขององค์ประกอบ และความแปรปรวนขององค์ประกอบเฉพาะ นั่นคือ เมื่อมีตัวแปรสังเกตได้ในรูปคะแนนมาตรฐาน มีค่าเฉลี่ยเป็นศูนย์และความแปรปรวนเป็นหนึ่ง จากโมเดลสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบนำสมการมาขงกำลังสองและหาผลรวมได้ความแปรปรวนของตัวแปร Z ที่มีค่าเท่ากับหนึ่ง มีค่าเท่ากับผลบวกของความแปรปรวนจากแหล่งต่างๆ

1.3 ข้อสังเกตเกี่ยวกับการวิจัยที่ใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบ

บุญชม ศรีสะอาด (2535: 182 – 183) ได้ให้ข้อสังเกตเกี่ยวกับการวิจัยที่ใช้เทคนิค ในการวิเคราะห์องค์ประกอบว่า

1. ผู้วิจัยอาจเน้นการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นจุดเด่นของการวิจัย แล้วเสริมด้วย จุดประสงค์อื่นๆ เช่น เปรียบเทียบความสามารถแต่ละฉบับ (แต่ละด้าน) ระหว่างกลุ่มต่างๆ ตามตัวแปรอิสระ เทคนิคในการวัดเป็นสำคัญ แล้วมีการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นส่วนหนึ่ง เพื่อตรวจสอบถึงความเที่ยงตรง เชิงโครงสร้างของเครื่องมือวัดเหล่านั้นว่าสามารถวัดองค์ประกอบตามที่มุ่งหวังจริง

2. ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบด้วยเครื่องคอมพิวเตอร์ จะปรากฏค่าต่างๆ ซึ่ง ยังไม่สมบูรณ์ เพราะบอกแต่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบไม่ได้บอกว่า องค์ประกอบที่ 1, 2, 3, (ถ้ามี) นั้นคือ องค์ประกอบอะไร ผู้วิจัยต้องพิจารณาโดยใช้หลักเหตุผลว่า ฉบับใดบ้างที่วัดองค์ประกอบนั้นมาก กลุ่มนั้นควรเป็นเรื่องของอะไร แล้วตั้งชื่อองค์ประกอบเอง

3. สามารถนำเทคนิคนี้ไปวิจัยได้อย่างกว้างขวาง โดยมีเงื่อนไขว่า ต้องมีการวัด หลายๆ ด้าน

ทินสเลย์ และ ทินสเลย์ (อรพินทร์ ชูชม. 2543: 1 – 2 ; อ้างอิงจาก Tinsley ; & Tinsley. 1987) ได้ตั้งข้อสังเกตว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นเทคนิคการวิเคราะห์ เพื่อลดจำนวนตัวแปรจำนวนมาก ที่มีความเกี่ยวข้องกัน ให้เป็นจำนวนมิติแฝง หรือมิติที่ซ่อนเร้น (Latent or Hidden Dimension) ที่มี ขนาดเล็กลง เป้าหมายของการวิเคราะห์องค์ประกอบ เพื่อให้ได้แนวคิดที่อธิบายได้ที่มีตัวแปรจำนวนน้อยลง เพื่อใช้ในการอธิบายตัวแปรร่วมได้สูงสุดในเมทริกซ์ความสัมพันธ์ นักวิจัยสามารถใช้การวิเคราะห์ องค์ประกอบในการพัฒนาทฤษฎี ได้แก่ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) และการประเมินทฤษฎี ได้แก่ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) การวิเคราะห์องค์ประกอบมี 2 ประเภท แตกต่างกันตามจุดมุ่งหมายในการวิเคราะห์ ได้แก่

1. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ เพื่อใช้ในการสำรวจข้อมูลและกำหนดจำนวน องค์ประกอบที่มีอยู่

2. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เพื่อใช้ตรวจสอบหรือยืนยันองค์ประกอบ ที่กำหนดไว้แล้วตามทฤษฎี เป็นการทดสอบทฤษฎี

1.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis)

อรพินทร์ ชูชม (2543: 2 – 4) กล่าวว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจเป็นเทคนิค การวิเคราะห์เพื่อระบุหาจำนวนองค์ประกอบ (องค์ประกอบที่ไม่สามารถสังเกตได้โดยตรง) ที่อยู่ภายใต้ ชุดตัวแปรที่สังเกตได้ที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกัน และกำหนดว่า องค์ประกอบเหล่านี้มีความสัมพันธ์กัน หรือไม่ กระบวนการนี้ ยังสามารถใช้ประเมินความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบสอบถามได้

ข้อตกลงเบื้องต้นขององค์ประกอบ ได้แก่ ตัวแปรที่สังเกตหรือวัดได้ เป็นการรวมกัน เชิงเส้นตรงขององค์ประกอบ โครงสร้างทางคณิตศาสตร์ของการวิเคราะห์องค์ประกอบค่อนข้างคล้ายคลึงถึง

กับสมการถดถอยพหุคูณ แตกต่างกันที่สมการถดถอยเป็นตัวแปรเดียว แต่โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบ ไม่ใช่ตัวแปรเดียว แต่แทนด้วยกลุ่มของตัวแปร ซึ่งเป็นองค์ประกอบ ที่เราเรียกว่า องค์ประกอบร่วม (Common Factor) และองค์ประกอบที่ไม่สามารถอธิบายได้ด้วยองค์ประกอบร่วมที่เรียกว่า องค์ประกอบเฉพาะ (Unique Factor)

1.5 ขั้นตอนการวิเคราะห์องค์ประกอบ

คิม และ มุลเลอร์ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542: 128 ; อ้างอิงจาก Kim; & Muller. 1978: 10 – 11) ได้แบ่งวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็น 4 ขั้นตอน คือ

- 1) การเตรียมเมทริกซ์สหสัมพันธ์ (Correlation Matrix)
- 2) การสกัดองค์ประกอบ (Factor Extraction)
- 3) การหมุนแกน (Rotation)
- 4) การสร้างตัวแปรประกอบหรือสเกลองค์ประกอบ

เช่นเดียวกับ อรพินท์ ชูชม (2543: 4 – 9) ได้แบ่งกระบวนการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ ออกเป็น 4 ขั้นตอน ดังต่อไปนี้

1. การเตรียมเมทริกซ์สหสัมพันธ์ (Correlation Matrix)

ในการวิเคราะห์องค์ประกอบขั้นตอนแรก ตัวแปรทุกตัว จะต้องถูกคำนวณเมทริกซ์สหสัมพันธ์ ทั้งนี้เนื่องมาจากเป้าหมายของการวิเคราะห์ความแปรปรวน ก็คือ การหาองค์ประกอบที่สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรได้ ดังนั้น ตัวแปรที่สัมพันธ์เกี่ยวข้องกัน จึงเหมาะสมที่จะวิเคราะห์องค์ประกอบได้ เมทริกซ์สหสัมพันธ์จะให้ภาพว่าตัวแปรต่างๆ มีความสัมพันธ์กันหรือไม่ ถ้าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่างๆ มีขนาดเล็กหรือไม่มีความสัมพันธ์กัน ตัวแปรเหล่านั้น ไม่น่าจะรวมกันเป็นองค์ประกอบร่วม (Common Matrix) ได้ ไม่เหมาะสมที่จะนำเมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้นไปวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป

สถิติที่ใช้เป็นตัวบ่งชี้ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร

ก. Bartlett's Test of Sphericity เป็นการทดสอบสมมติฐานว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้น เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity Matrix) หรือไม่ โดยที่เมทริกซ์เอกลักษณ์ค่าตรงแนวเส้นทแยงมุม มีค่าเป็นหนึ่ง และนอกเหนือแนวมีค่าเป็น 0

เกณฑ์การพิจารณาถ้าค่าสถิติที่ใช้ในการทดสอบ Sphericity มีขนาดใหญ่ และระดับนัยสำคัญทางสถิติมีขนาดเล็ก แสดงว่า สถิตินี้สหสัมพันธ์ของประชากร ไม่น่าจะเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ แสดงว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์นั้น มีความเหมาะสมที่จะใช้วิเคราะห์องค์ประกอบต่อไปได้

ในกรณีที่ไม่สามารถปฏิเสธสมมติฐานที่ว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ได้ เนื่องจากระดับนัยสำคัญทางสถิติมีค่ามาก ไม่เหมาะสมที่จะใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบ

ข. The Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) หรือ Measure of Sampling เป็นดัชนีเปรียบเทียบขนาดของค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่สังเกตได้ และขนาดของสหสัมพันธ์พาร์เชียลระหว่างตัวแปรแต่ละคู่ เมื่อจัดความแปรปรวนของตัวแปรอื่นๆ ออกไปแล้ว เกณฑ์ของค่า KMO ไคเซอร์ (อรพินทร์ ชูชม. 2543: 5; อ้างอิงจาก Kaiser. 1974) ระบุว่าถ้าค่า KMO น้อยกว่า 0.5 ไม่สามารถยอมรับได้ ในการวิเคราะห์องค์ประกอบค่า KMO ยิ่งเข้าใกล้ 1 จะเหมาะสมมากในการใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบ

ค. Communalities (ค่าการร่วมกันของตัวแปร) หมายถึง องค์ประกอบร่วม สามารถอธิบายความแปรปรวนของแปรปรวนของตัวแปร ค่าการร่วมของตัวแปรมีค่าไม่เกิน 1 พิสัย อยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 ค่า 0 แสดงว่า องค์ประกอบร่วมไม่สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรได้ และค่า 1 แสดงว่า ความแปรปรวนทั้งหมดสามารถอธิบายตัวแปรนั้นได้ด้วยองค์ประกอบร่วม

ค่าการร่วมกันของตัวแปรได้มาจากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณระหว่าง ตัวแปรอื่นๆ หรือองค์ประกอบที่สกัดได้ (ตัวแปรอิสระ) กับตัวแปรนั้น (ตัวแปรตาม) เป็นดัชนีบ่งชี้ความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงระหว่างตัวแปรและตัวแปรอื่นๆ ถ้าค่า Communalities (หรือ R^2) มีค่าน้อย ควรจะขจัดตัวแปรนั้นออกจากชุดของตัวแปรที่จะใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป

2. การสกัดองค์ประกอบ (Factor Extraction)

จากจุดมุ่งหมายของการสกัดองค์ประกอบ เพื่อหาจำนวนองค์ประกอบที่จำเป็นที่จะใช้แทนข้อมูล วิธีการการสกัดองค์ประกอบมีหลายวิธีที่ใช้เพื่อให้ได้การประมาณองค์ประกอบร่วมจำนวนน้อยที่สุด ทำการคำนวณเมทริกซ์สหสัมพันธ์ให้มีค่าใกล้เคียงกับข้อมูลประชากร กล่าวคือ การสกัดองค์ประกอบ ให้มีจำนวนน้อยที่สามารถอธิบายความผันแปรร่วม กับชุดตัวแปรเดิมที่มีขนาดใหญ่ได้ แต่ละวิธีแตกต่างกันในเกณฑ์ที่ใช้ในการกำหนด ความเหมาะสมที่พอดี (Goodness of Fit) เช่น Principal Component Analysis (PCA) โดยทั่วไปวิธีการสกัดองค์ประกอบนี้ เป็นเทคนิคที่แยกจากการวิเคราะห์องค์ประกอบ จะใช้เมื่อการรวมกันเชิงเส้นตรงของตัวแปรที่สังเกตได้ ไม่มีความสัมพันธ์กัน นั่นคือการแบ่งกลุ่มของตัวแปรที่สัมพันธ์กันมาให้ชุดของตัวแปรที่ไม่มีความสัมพันธ์ (Principal Component) การสกัดองค์ประกอบแบบนี้ จะไม่มี Unique Factor ดังนั้น ทุกตัวแปรจะไม่มีค่าการร่วมของตัวแปรเท่ากับ 1 ทั้งนี้เนื่องจากการคำนวณส่วนประกอบให้มีจำนวนมากกว่าตัวแปร ในการวิเคราะห์ เริ่มแรกของการสกัดโดยวิธีการนี้ แต่หลังจากที่สกัดแล้วค่าการร่วมของตัวแปรจะเปลี่ยนไป ทั้งนี้เพราะว่า องค์ประกอบที่เหลืออยู่ไม่สามารถอธิบายความแปรปรวนทั้งหมดของตัวแปรได้

กอร์ซุช (อรพินทร์ ชูชม. 2543: 6; อ้างอิงจาก Gorsush. 1983) กล่าวถึงเกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณากำหนดจำนวนองค์ประกอบในขั้นตอนการสกัดองค์ประกอบ อาจพิจารณาเกณฑ์ต่างๆ ที่จะช่วยกำหนดจำนวนองค์ประกอบไว้ดังต่อไปนี้

ก. ค่า Eigen Value ขององค์ประกอบที่มีค่ามากกว่า 1 ในการกำหนดองค์ประกอบที่จะใช้ในโมเดล โดยการคัดเลือกองค์ประกอบที่อธิบายความแปรปรวนร่วมได้มากกว่า 1 ไว้

องค์ประกอบที่มีความแปรปรวนน้อยกว่า 1 น่าจะมีตัวแปรที่น้อยกว่าตัวแปรเดียวอยู่ในองค์ประกอบนั้น เพราะว่า แต่ละตัวแปรมีความแปรปรวนเท่ากับ 1 ดังนั้น ไม่ควรคัดเลือกองค์ประกอบที่มีค่า Eigen Value น้อยกว่า 1 ไว้

ข. Scree Test เป็นการพล็อตกราฟระหว่างตัวประกอบและความแปรปรวนของแต่ละองค์ประกอบ (Eigen Value) โดยจุดที่แสดงการแบ่งแยกที่ชัดเจนระหว่างความชันและความลาดขององค์ประกอบจุดนั้น จะใช้เป็นการกำหนดจำนวนองค์ประกอบ

ค. การทดสอบความเหมาะสมของโมเดลองค์ประกอบ (Goodness of Fit of the Factor Model) โดยพิจารณาจากค่าสถิติไคสแควร์ จำนวนองค์ประกอบที่เหมาะสมได้จากการที่ค่าไคสแควร์ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ง. จำนวนองค์ประกอบที่ต้องการควรร่วมกันอธิบายความแปรปรวนรวมได้ไม่น้อยกว่าร้อยละ 70

3. การหมุนแกน (Rotation)

การหมุนแกน เป็นขั้นตอนของการวิเคราะห์องค์ประกอบ ที่พยายามแปลงองค์ประกอบที่ได้มาให้ได้โครงสร้างที่ง่ายต่อการแปลความหมาย หรือได้องค์ประกอบที่มีความหมายทางเนื้อหาสาระ กล่าวคือ ทำให้ตัวแปรมีความสัมพันธ์สูงมากกับองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง เพื่อให้องค์ประกอบต่างๆ แตกต่างจากกัน ถ้าองค์ประกอบหลายองค์ประกอบมีค่านำหนักสูงในตัวแปรเดียวกัน หรือตัวแปรจำนวนมาก มีขนาดความสัมพันธ์ระดับปานกลางกับหลายองค์ประกอบ จะยาก ในการแปลความ ดังเช่น ค่าที่ได้การสกัดองค์ประกอบ หรือองค์ประกอบที่ยังไม่ได้หมุนแกน ตัวแปรและองค์ประกอบที่ได้มักจะสัมพันธ์กันในรูปที่ไม่สามารถแปลความหมายขององค์ประกอบได้ วิธีการหมุนมี 2 วิธีคือ Orthogonal และวิธี Oblique Rotation โดยที่วิธีการหมุนแกนไม่ส่งผลต่อสภาพความเหมาะสม (Goodness of Fit) ขององค์ประกอบ ถึงแม้จะมีการเปลี่ยนแปลงเมทริกซ์องค์ประกอบ แต่ค่า Communalities และร้อยละของการอธิบายความแปรปรวนรวมรวมไม่ได้เปลี่ยนไป แต่เปลี่ยนเฉพาะร้อยละของการอธิบายความแปรปรวนที่ได้จากแต่ละองค์ประกอบ วิธีการหมุนแกนที่ต่างกันอาจจะทำให้ได้องค์ประกอบที่ค่อนข้างแตกต่างกัน

3.1 Orthogonal Rotation เป็นวิธีการหมุนแกนที่ทำให้ได้องค์ประกอบที่ไม่มี ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน การแปลความหมายขององค์ประกอบที่ได้จากวิธีการหมุนแกนแบบนี้ง่ายกว่าวิธีการหมุนแกนแบบ Oblique Rotation ถึงแม้วิธีการหมุนแกน Orthogonal จะได้ผลลัพธ์ที่ง่ายกว่า ในการอธิบาย แต่ผลลัพธ์ที่ได้ไม่สะท้อนสภาพธรรมชาติที่แท้จริงของตัวแปร ซึ่งตัวแปรต่างๆ จะมีความสัมพันธ์กัน การหมุนแกนแบบ Orthogonal มีหลายวิธี ดังนี้

3.1.1 วิธี Valimax เป็นวิธีการที่พยายามลดจำนวนตัวแปรให้เหลือน้อยที่สุดโดยตัวแปรนั้น ค่านำหนักสูงในองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งเท่านั้น เพื่อช่วยการแปลความหมาย

องค์ประกอบ

3.1.2 วิธี Quartimax เป็นวิธีการเน้นการแปลความหมายตัวแปร วิธีการนี้ มักจะให้ผลลัพธ์ในรูปองค์ประกอบทั่วไป ที่มีน้ำหนักอยู่ในระดับปานกลางถึงสูงสำหรับตัวแปรต่างๆ

3.1.3 วิธี Equimax เป็นวิธีการผสมวิธี Valimax ที่ทำให้ได้องค์ประกอบ ที่แปลความหมายได้ง่าย และวิธีการ Quartimax ที่ทำให้ตัวแปรความหมายได้ง่าย ผลที่ได้จากวิธีการ Quartimax และ Valimax ค่อนข้างได้ผลที่คล้ายคลึงกัน

วิธีหมุนแกน Orthogonal จะได้เมทริกซ์โครงสร้าง (Structure Matrix) ที่แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ได้แก่ สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรกับองค์ประกอบ

3.2 Oblique Rotation เป็นวิธีการหมุนแกนที่องค์ประกอบต่างๆ ต่างมีความ สัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นวิธีการที่แทนความเป็นจริงตามสภาพธรรมชาติ แต่วิธีนี้ มีปัญหาที่ว่า การแปลความหมายจะซับซ้อน เพราะต้องแปลความหมายทั้งโครงสร้างองค์ประกอบ และความสัมพันธ์ ระหว่างองค์ประกอบ วิธีการหมุนแกนแบบ Oblique ยังให้ค่า Communalities ของตัวแปรไว้แบบเดิม เช่นเดียวกับวิธีการหมุนแกนแบบ Orthogonal แต่ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) และค่า ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบกับตัวแปร ไม่ใช่ค่าเดียวกันเหมือนที่ได้จากวิธีการหมุนแกน แบบ Orthogonal ค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่ได้จากการหมุนแกนแบบ Oblique คือ ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอย บางส่วน (Partial Regression Coefficient) ระหว่างตัวแปรกับองค์ประกอบนั้น หลังจากขจัดอิทธิพลของ องค์ประกอบอื่นๆ ปรากฏผลในเมทริกซ์แบบแผน (Pattern Matrix) ทั้งนี้เพราะว่า องค์ประกอบมีความสัมพันธ์ วิธีการหมุนแกนแบบ Oblique ที่นิยมใช้ คือ วิธี Oblimin ซึ่งเป็นวิธีการที่ทำให้ได้โครงสร้างที่ง่ายที่ แสดงว่า องค์ประกอบต่าง ๆ ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน

4. การสร้างตัวแปรประกอบหรือสเกลองค์ประกอบ

เป้าหมายหนึ่งของการวิเคราะห์องค์ประกอบ คือ ลดจำนวนตัวแปรจำนวนมาก ให้เหลือเป็นจำนวนองค์ประกอบที่น้อยกว่า ดังนั้น จึงจำเป็นต้องมีการประมาณค่าคะแนนองค์ประกอบ สำหรับหน่วยตัวอย่างแต่ละคนเพื่อแทนค่าองค์ประกอบของคนนั้น เพื่อใช้ในการวิเคราะห์ต่อไป

การประมาณค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบมีหลายวิธี แต่ละวิธีมีคุณสมบัติ ที่แตกต่างกัน และให้ผลลัพธ์ในรูปคะแนนที่ต่างกัน วิธีการประมาณค่าสัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ ที่ได้จากการใช้โปรแกรม SPSS มีดังนี้

1. วิธี Anderson – Rubic ให้คะแนนองค์ประกอบที่ไม่สัมพันธ์กันโดยมี ค่าเฉลี่ย = 0 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน = 1 ถึงแม้ว่า องค์ประกอบแรกเริ่มจะถูกประมาณค่าว่ามีความสัมพันธ์กัน

2. วิธี Bartlett มีค่าเฉลี่ย = 0 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน = 1

3. วิธี Regression Factor Scores คะแนนองค์ประกอบที่ได้จากวิธีการนี้

สามารถสัมพันธ์กันได้ถึงแม้ว่า องค์ประกอบจะถูกกำหนดให้เป็นอิสระต่อกัน โดยมีค่าเฉลี่ย = 0 ค่าความแปรปรวนเท่ากับค่าสหสัมพันธ์พหุคูณกำลังสองระหว่างคะแนนองค์ที่ประมาณค่าและค่าองค์ประกอบจริง

ถ้าใช้วิธีการ Principal Component Extraction วิธีการประเมินค่าคะแนนองค์ประกอบทั้ง 3 วิธี การให้คะแนนองค์ประกอบเป็นแบบเดียวกัน

การหาคะแนนองค์ประกอบที่นิยมใช้มากในทางปฏิบัติ ได้แก่ การรวมคะแนนของตัวแปรหรือข้อสอบที่ประกอบเป็นองค์ประกอบ (ตัวแปรใดมีน้ำหนักมากอยู่ในองค์ประกอบใด ตัวแปรนั้นสังกัดอยู่ในองค์ประกอบที่มีค่าน้ำหนักสูงสุด) โดยข้อที่อยู่ในองค์ประกอบให้มือน้ำหนักเท่ากับ 1 และข้อที่ไม่ได้อยู่ในองค์ประกอบให้มือน้ำหนักเท่ากับ 0

1.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

1.6.1 งานวิจัยในประเทศ

สายพิน ศรีสุวรรณรัตน์ (2540: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการวิเคราะห์องค์ประกอบบุคลิกภาพ นักวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในจังหวัดปทุมธานี จากกลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1,150 คน พบว่า บุคลิกภาพนักวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในจังหวัดปทุมธานี ไม่ว่าจะพิจารณาในภาพรวมหรือแยกเพศ มีองค์ประกอบบุคลิกภาพนักวิทยาศาสตร์ 10 องค์ประกอบ คือ สติปัญญา ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ความอดทน ความเชื่อในตนเอง ความเป็นอิสระ ความรับผิดชอบ ความรอบคอบ ความมีเหตุผล ความอยากรู้อยากเห็น และความมั่นคงทางอารมณ์

สุริยะ มนिरะพงษ์ (2541: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเรื่องการวิเคราะห์องค์ประกอบที่เหมาะสมในการประเมินผลการปฏิบัติงานของข้าราชการครูสายการสอนในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดชัยภูมิ จากกลุ่มตัวอย่างผู้บริหาร โรงเรียน 58 คน และครูผู้สอน 275 คน พบว่า องค์ประกอบที่เหมาะสมในการประเมินผลการปฏิบัติงานของข้าราชการครูสายการสอนในโรงเรียน สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดชัยภูมิประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ เรียงตามลำดับความสำคัญจากมากไปหาน้อย ดังนี้ 1) องค์ประกอบคุณลักษณะด้านความเป็นครู 2) องค์ประกอบคุณลักษณะด้านการสอน 3) องค์ประกอบคุณลักษณะด้านความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานครู 4) องค์ประกอบคุณลักษณะด้านการรักษาวินัย 5) องค์ประกอบด้านคุณลักษณะด้านการส่งเสริมศิลปวัฒนธรรม และการร่วมกิจกรรมต่างๆ

ชูชาติ ประสูตรแสงจันทร์ (2544: บทคัดย่อ) ศึกษาองค์ประกอบของผู้บริหารที่ส่งผลต่อวิสัยทัศน์ของผู้บริหาร โรงเรียนสังกัดสังฆมณฑลราชบุรีพบว่า 1) องค์ประกอบด้านคุณลักษณะและพฤติกรรมการบริหารของผู้บริหารอยู่ในระดับมาก และวิสัยทัศน์ของผู้บริหารโดยรวม และรายด้านอยู่ในระดับสูงเช่นเดียวกัน 2) องค์ประกอบของผู้บริหารที่ส่งผลต่อวิสัยทัศน์โดยรวม คือ คุณลักษณะตัวแปรย่อย ได้แก่ การมีศิลปะในการทำงาน ความสามารถในการประเมินผล การทำงานร่วมกับผู้อื่น และความรับผิดชอบ และด้านสถานภาพ ตัวแปรย่อย ได้แก่ ประสบการณ์ในการทำงาน 6 – 10 ปี เมื่อพิจารณาวิสัยทัศน์รายด้านพบว่า องค์ประกอบที่ส่งผลต่อการสร้างวิสัยทัศน์ คือ ด้านคุณลักษณะตัวแปรย่อย

ได้แก่ การมุ่งความสำเร็จ การมีศิลปะในการทำงานความสามารถในการติดต่อสื่อสาร ด้านสถานภาพ ตัวแปรย่อย ได้แก่ ประสบการณ์ในการทำงาน 6 – 10 ปี ส่วนประกอบที่ส่งผลต่อการเผยแพร่วิสัยทัศน์ คือ ด้านคุณลักษณะตัวแปรย่อย ได้แก่ ความสามารถในการประเมินผล ความรับผิดชอบ การมีศิลปะในการทำงาน ทำงานร่วมกับผู้อื่น ด้านสถานภาพ ตัวแปรย่อย ได้แก่ ประสบการณ์ในการทำงาน 6 – 10 ปี และองค์ประกอบที่ส่งผลต่อการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ คือ ด้านคุณลักษณะตัวแปรย่อย ได้แก่ การมีศิลปะในการทำงาน การทำงานร่วมกับผู้อื่น และความสามารถในการประเมินผล

กันติศชลศิลป์ (2545: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเรื่องการวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะ ความเป็นครูของครูกลุ่มโรงเรียนชนบทได้ สังกัดกรุงเทพมหานคร พบว่า จากการสกัดองค์ประกอบ ด้วยวิธีการวิเคราะห์ส่วนประกอบสำคัญ และทำการวิเคราะห์แก่นหมุนแบบอโรคอนอล วิธีแวนแมกซ์ ได้จำนวน 7 องค์ ประกอบ ซึ่งตั้งชื่อดังนี้ 1) ความเมตตากรุณา 2) คุณธรรมและจริยธรรม 3) ความมั่นคงทางอารมณ์ 4) ความรู้ความสามารถ 5) บุคลิกภาพ 6) ความรับผิดชอบ และ 7) มนุษยสัมพันธ์

พัชรินทร์ หาดทราย (2548: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเรื่อง การวิเคราะห์องค์ประกอบ สมรรถภาพของครูวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษา จากกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มครูวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานที่สอนในโรงเรียนเดียวกัน และ กลุ่มครูวิทยาศาสตร์ ระดับมัธยมศึกษาที่สำเร็จการศึกษาในสาขาเคมี สาขาชีววิทยา และสาขาฟิสิกส์ จากโครงการ สควค. ปีการศึกษา 2541 – 2546 จำนวน 545 คน พบว่า องค์ประกอบสมรรถภาพของ ครูวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษา มี 3 องค์ประกอบ คือ 1) เจตคติทางวิทยาศาสตร์ 2) ความรู้ความสามารถทางการสอน 3) การสำนึกในความเป็นครู ส่วนองค์ประกอบสมรรถภาพครูวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษา ที่สำเร็จการศึกษาตามโครงการ สควค. มี 3 องค์ประกอบ คือ 1) ความรู้และความสามารถในการสอน 2) การสำนึกในความเป็นครู และ 3) เจตคติทางวิทยาศาสตร์

ดิเรก สุขสุนัย (2549: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้และคุณลักษณะความเป็น ผู้มีวิสัยทัศน์ของบุคลากรทางการศึกษาในภาคกลางในสถานศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน กรุงเทพมหานคร เทศบาลและสำนักบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน กลุ่มตัวอย่าง 1,094 คน พบว่า คุณลักษณะของผู้มีวิสัยทัศน์วัดได้จากตัวบ่งชี้ 3 ตัว คือ การเป็นผู้นำแบบร่วมมือร่วมใจ การเป็นผู้ที่มีเป้าหมายชัดเจน และการเป็นผู้มองกว้างและไกล

1.6.2 งานวิจัยต่างประเทศ

แอสเวิร์ธ และ ฮาร์เวย์ (วิลลัดส์ มาควัม. 2549: 52 ; อ้างอิงจาก Ashworth ; & Harvey. 1994: 7 – 14) ได้ทำการวิจัย เรื่อง ตัวบ่งชี้ประสิทธิภาพการจัดการศึกษาตามหลักสูตรพยาบาลศาสตร ьมหาบัณฑิต พบว่า มีองค์ประกอบด้านปัจจัยตัวป้อน ด้านการจัดกระบวนการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ และด้านผลผลิต รวม 7 องค์ประกอบ ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีตัวบ่งชี้คุณภาพการศึกษา ดังนี้ 1) ด้าน อาจารย์ มีตัวบ่งชี้คุณภาพ จำนวน 9 ข้อ 2) ด้านสิ่งอำนวยความสะดวกการจัดการศึกษาหลักสูตร

พยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 10 ดัชนี 3) ด้านวัสดุอุปกรณ์ มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 6 ดัชนี 4) ด้านการสอนและการเรียนรู้ มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 12 ดัชนี 5) มาตรฐานผลสัมฤทธิ์ มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 3 ดัชนี 6) ด้านการจัดการและการควบคุมคุณภาพ มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 11 ดัชนี และ 7) ด้านนิสิต/นักศึกษา มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 3 ดัชนี

โจเซฟ และ จูเซฟ (Joseph ; & Juseph. 1997: 15 – 21) ได้ทำการวิจัยเรื่อง องค์ประกอบที่เป็นตัวบ่งชี้คุณภาพการจัดการศึกษา พบว่า มีองค์ประกอบ 7 องค์ประกอบ เรียงลำดับความสำคัญจากมากที่สุด ได้ดังนี้ 1) ด้านวิชาการ มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 3 ดัชนี 2) ด้านโอกาสของอาชีพ มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 2 ดัชนี 3) ด้านโปรแกรมการศึกษา มีตัวบ่งชี้คุณภาพ จำนวน 4 ดัชนี 4) ด้านค่าใช้จ่ายและเวลา มีตัวบ่งชี้คุณภาพจำนวน 3 ดัชนี 5) ด้านลักษณะทางกายภาพ มีตัวบ่งชี้คุณภาพ จำนวน 3 ดัชนี 6) ด้านที่ตั้งของสถาบัน มีตัวบ่งชี้คุณภาพ จำนวน 2 ดัชนี และ 7) ด้านอื่นๆ ได้แก่ อิทธิพลของครอบครัวและกลุ่มเพื่อน อิทธิพลคำพูดที่มาจากคนทั่วไปการศึกษาเอกสาร

เอลิก-มิลคาเร็ค (Alig-Mielcarek. 2003: 1913) ได้ศึกษารูปแบบโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในกรณีความเป็นผู้นำทางวิชาการ การเร่งรัดผลักดันทางด้านวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ศึกษาในโรงเรียนประถมจำนวน 146 แห่ง ในมลรัฐโอไฮโอ พบว่า ความเป็นผู้นำทางวิชาการส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยผ่านการเร่งรัดผลักดัน และไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นผู้นำทางวิชาการ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยตรง การเร่งรัดผลักดันมีผลโดยตรงกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้ ยังพบว่า ผู้บริหารโรงเรียนส่งผลกระทบทางอ้อมต่อการเรียนรู้ของนักเรียน โดยผ่านการสนับสนุนการสร้างบรรยากาศในโรงเรียน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์องค์ประกอบดังกล่าว พบว่างานวิจัยที่เกี่ยวกับองค์ประกอบเกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูโดยตรง ยังมีอยู่น้อย และส่วนใหญ่เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบเกี่ยวกับคุณลักษณะของนักเรียน ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล เพื่อต้องการทราบถึงองค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ว่า มีองค์ประกอบที่สำคัญอะไรบ้าง

2. การพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

การนำเสนอสาระที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผู้วิจัยได้นำเสนอเป็นลำดับ ดังนี้

2.1 สภาพทั่วไปของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

โรงเรียนที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำเป็นและสำคัญต่อการจัดการศึกษาของประเทศมาก เพราะเป็นการศึกษาสำหรับประชาชนทุกคนโดยถ้วนหน้า และครอบคลุมการศึกษากว้างขวาง ซึ่งจะมี

ผลต่อความเจริญก้าวหน้าของประเทศทุกด้าน การจัดการศึกษาระดับนี้ จะต้องดำเนินไปอย่างสอดคล้องกับกฎหมายและระเบียบที่เกี่ยวข้อง ตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2550 และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ตลอดจนกฎหมายที่เกี่ยวข้อง และตามหลักสูตรการศึกษาที่กำหนด (ธีระ รุญเจริญ. 2546: 29)

ท่ามกลางกระแสความเปลี่ยนแปลง และการพัฒนาทางสังคมของกรุงเทพมหานคร และปริมณฑลที่เป็นไปอย่างรวดเร็วและมีความซับซ้อนเป็นพิเศษ โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากทม. และปริมณฑล ซึ่งเป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ที่มีจำนวนนักเรียน ตั้งแต่ 500 คนขึ้นไป ซึ่งได้แก่ โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากทม. จำนวน 25 โรงเรียน นนทบุรี จำนวน 40 โรงเรียน นครปฐม จำนวน 42 โรงเรียน ปทุมธานี จำนวน 49 โรงเรียน สมุทรปราการ จำนวน 54 โรงเรียน สมุทรสาคร จำนวน 30 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 240 โรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2551: Online) โรงเรียนย่อมได้รับผลกระทบเนื่องจากอยู่ในศูนย์กลางความเจริญด้านต่างๆ ก่อปรกับมีสภาพที่หลากหลายและมีเงื่อนไขที่แตกต่างกัน

สำหรับโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในเขตกรุงเทพมหานคร เดิมเป็นโรงเรียนที่โอนมาจากกองการประถมศึกษา กรมสามัญศึกษา ซึ่งมีจำนวน 35 โรงเรียน และต่อมาได้มีการจัดตั้งโรงเรียนเพิ่มขึ้นอีก 3 โรงเรียน คือ โรงเรียนพระตำหนักสวนกุหลาบ ปี พ.ศ. 2525 โรงเรียน พระยาประเสริฐสุนทราศรัย ปี พ.ศ. 2529 และโรงเรียนไทยรัฐวิทยา 75 ปี พ.ศ. 2532 ปัจจุบัน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานคร เขต 1 – 3 มี โรงเรียนในสังกัดทั้งสิ้น 38 โรงเรียน สามารถจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ประมาณร้อยละ 10 ของนักเรียนทั่วทั้งกรุงเทพมหานคร โรงเรียนจึงไม่มีเขตบริการเฉพาะเหมือนโรงเรียนทั่วไปส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนที่มีคุณภาพดี กระทรวงศึกษาธิการ ได้สงวนไว้เพื่อเป็นตัวอย่าง หรือเป็นต้นแบบในการพัฒนาการเรียนการสอนและการวิจัย บางโรงเรียนเป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ ตั้งอยู่ในชุมชนที่มีการศึกษาดี บางโรงเรียนได้ผู้บริหารที่ติดต่อกันนาน โดยโรงเรียนตั้งอยู่ในท้องที่ ที่ได้เปรียบเสียเปรียบกันบ้าง ทำให้โรงเรียนมีผลงานมีชื่อเสียง และได้รับความนิยมแตกต่างกันไปตามสภาพ (อุบล เล่นวารี. 2541: 196) โรงเรียนมีความหลากหลาย บางโรงเรียนเป็นโรงเรียนที่เก่าแก่ตั้งมานาน บางโรงเรียนมีชื่อเสียงเป็นขอดีนิยมบางโรงเรียนมีระบบบริหารจัดการดี บางโรงเรียนอาจยังไม่น่าพอใจ อย่างไรก็ตาม การจัดการศึกษาที่ผ่านมาต้องยอมรับว่า ยังมีคุณภาพแตกต่างกัน ตัวชี้วัดต่างๆ คือ ความนิยมส่งบุตรหลานเข้าเรียนมากจนมีปัญหาในการรับทุกปี ทำให้สามารถแบ่งโรงเรียนออกได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

โรงเรียนประเภทที่ 1 เป็นโรงเรียนยอดนิยม ได้แก่ โรงเรียนพระตำหนักสวนกุหลาบ โรงเรียนราชวินิต โรงเรียนพญาไท โรงเรียนอนุบาลสามเสน โรงเรียนพระยาประเสริฐสุนทราศรัย โรงเรียนอนุบาลวัดปิ่นนาถ โรงเรียนอนุบาลพิบูลเวศม์ โรงเรียนสายน้ำทิพย์ โรงเรียนวัดพลับพลาชัย โรงเรียนวัดอมรินทราราม โรงเรียนวัดประยุรวงศาวาส โรงเรียนทุ่งมหาเมฆ โรงเรียนอนุบาลวัดนางนอง

โรงเรียนกลุ่มที่กล่าวมานี้ จัดเป็นประเภทกลุ่มชั้นนำระดับดีมาก ซึ่งมีคุณภาพและความพร้อมสูง มีปัญหา
รับนักเรียนเข้าเรียนไม่หมดทุกปี

โรงเรียนประเภทที่ 2 เป็นโรงเรียนยอดนิชมรอลงมา อยู่ในระดับดี ได้แก่ โรงเรียน
ประถมทวีธาภิเศก โรงเรียนบางบัว โรงเรียนโมสิตสโมสร โรงเรียนวัดหนัง โรงเรียนดาราคาม โรงเรียน
วัดเวตะวันธรรมวาส โรงเรียนวัดหนองบอน โรงเรียนวัดด่าน โรงเรียนพิบูลอุปถัมภ์ โรงเรียนวัดชัยชนะสงคราม
โรงเรียนราชวินิตบางแค โรงเรียนวัดโสมนัส และโรงเรียนวัดโบสถ์

โรงเรียนประเภทที่ 3 โรงเรียนที่อยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งโรงเรียนประเภทนี้ มักอยู่ใน
ชุมชนที่ขาดความพร้อม ยากจน หรือประชากรเคลื่อนย้ายบ่อย หรือชุมชนถูกเวนคืนที่ดินต้องย้ายชุมชน
ออกไป อีกประการหนึ่งหลายโรงเรียนตั้งอยู่ติดกับโรงเรียนเอกชน หรือ โรงเรียนของกรุงเทพมหานคร
และมีโรงเรียนตั้งอยู่ใกล้เคียงกันหลายโรง ได้แก่ โรงเรียนวัดคูขุดธาราม โรงเรียนมหาวิรานุวัตร โรงเรียน
วัดช่างเหล็ก โรงเรียนวัดใหม่ช่องลม โรงเรียนประถมนนทรี โรงเรียนวัดชนะสงคราม โรงเรียนวัดเจ้ามูล
โรงเรียนวัดสังข์กระจาย โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 75 โรงเรียนวัดมหาบุศย์ฯ โรงเรียนวัดนาครปรก

โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลโดยทั่วไป มีลักษณะ
เช่นเดียวกับโรงเรียนประถมศึกษาอื่นๆ จึงมีปัญหาอุปสรรคหรือข้อจำกัดในการบริหาร ในการเรียน
การสอน เช่น ด้านงบประมาณ และด้านบุคลากร ด้านอาคารสถานที่ ฯลฯ อาจมีรายละเอียดแตกต่างกันไป
ทั้งปัญหาเฉพาะหรือจะถือว่าเป็นข้อจำกัดของโรงเรียน ดังนี้

1. ด้านงบประมาณ โรงเรียนประถมศึกษากรุงเทพมหานครตั้งอยู่ในเมืองหลวงต้อง
แข่งขันกับโรงเรียนเอกชน โรงเรียนสาธิต โรงเรียนนานาชาติ ผู้บริหารต้องทุ่มเทและทำงานอย่างหนัก
ปัญหางบประมาณไม่เพียงพอกับความจำเป็นต้องพัฒนา

2. ด้านบุคลากร

2.1 ผู้บริหารโรงเรียน เนื่องจากโรงเรียนในกรุงเทพมหานคร เป็นโรงเรียนที่
ผู้ปกครองมีความคาดหวังในด้านคุณภาพไว้สูง ประกอบกับเป็นโรงเรียนที่กระทรวงศึกษาธิการ สงวนไว้
เป็นต้นแบบในการเรียนการสอนและการวิจัย ซึ่งมีลักษณะพิเศษต่างจากโรงเรียนทั่วไป ผู้บริหารจึง
ต้องมีความรู้สูงและเป็นผู้มืออาชีพ

2.2 ครูผู้สอน ปัจจุบันอายุเฉลี่ยของครูผู้สอนในสังกัด สพท.กทม. นับว่าอยู่ใน
เกณฑ์ที่อายุสูงพอสมควร ซึ่งมีข้อดีในแง่ประสบการณ์ แต่มีข้อเสียคืออาจมองว่าเฉื่อยชา หากไม่ได้รับการ
พัฒนาอบรมและให้ขวัญกำลังใจ ปลุกเร้าให้ทำงาน

3. ด้านคุณภาพของโรงเรียน พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทุกกลุ่มสาระอยู่ในระดับดีทุกกลุ่ม
ยกเว้นกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ในระดับชั้น ป.3 ป.6 และ ม.3 ของนักเรียนในสำนักงานเขต
พื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 เมื่อเปรียบเทียบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของสำนักงานเขต
พื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 3 และสำนักทดสอบการศึกษาแห่งชาติ เมื่อพิจารณาแล้วยังไม่ถึง
ต่ำมาก ด้านการจัดการเรียนการสอนยังพบว่า ครูบางส่วนยังเน้นการท่องจำ ขาดความรู้ ความเข้าใจ

ในเรื่องการนำหลักสูตรสู่การปฏิบัติ ตลอดจน ขาดการนิเทศ กำกับ ติดตามอย่างใกล้ชิด และต่อเนื่อง นอกจากนี้ ยังมีสถานศึกษาบางแห่งไม่ได้รับการรับรองมาตรฐานการศึกษาปฐมวัย ดังนั้น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากทม. เขต 1 ควรจะกำหนดเป้าหมายในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ให้สูงขึ้น และควรส่งเสริมสถานศึกษาให้จัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ให้มีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญให้มากยิ่งขึ้น (สยาม ปิยะนราธร. 2551: 133 – 143)

โรงเรียนประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ต่างมุ่งมั่นพัฒนาคุณภาพ การศึกษาของโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง มีการพัฒนาคุณภาพตามมาตรฐานคุณภาพการบริหารโรงเรียน มาตรฐานคุณภาพการเรียนการสอน มีกิจกรรมส่งเสริมพัฒนาการด้านต่างๆ เพื่อให้เด็กได้มีการพัฒนา อย่างสมบูรณ์รอบด้าน อย่างไรก็ตาม เป็นที่ทราบกันดีทุกวันนี้ว่าอาชีพครู ไม่ว่าจะเป็นสังกัดใด ต่างทำงาน เหน็ดเหนื่อย พุ่มพเพ เสียสละ ต้องสอนเด็กเป็นจำนวนมากในแต่ละห้องเรียน โดยเฉพาะโรงเรียนใน กรุงเทพมหานคร แทบทุกโรงเรียนจะต้องทำงานแข่งขันในคุณภาพการศึกษา ซึ่งมีทั้งโรงเรียนรัฐ โรงเรียน เอกชน และโรงเรียนนานาชาติ หากครูอาจารย์ทุ่มเทไม่เต็มที่ นักเรียนของโรงเรียนนั้นจะลดลง ซึ่ง ปรากฏให้เห็นในบางโรงเรียน ดังนั้น การพัฒนาบุคลากรในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่จำเป็นต้อง พัฒนาอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เป็นบุคลากรทางการศึกษาที่มีคุณค่า มีขวัญและกำลังใจ และต้อง บำรุงรักษาด้วยวิธีการต่างๆ เช่น การให้มีการอบรมศึกษาต่อ สนับสนุนให้ทำผลงาน พัฒนาคุณภาพงาน ส่งเสริมความก้าวหน้าในหน้าที่การงาน เป็นต้น

โรงเรียนประถมศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร และ ปริมณฑลส่วนใหญ่ พิจารณาตามรายวิชาแล้วในบางสาขาวิชาขาดแคลน และบางรายวิชาเกินจาก ความพอดี จึงแก้ปัญหาโดยการรับครูอัตราจ้างในสาขาที่ขาดแคลนมีการตื่นตัวในการทำงานเป็นอย่างมาก โรงเรียนต่างๆ มีการจัดอบรมพัฒนาบุคลากรอยู่เสมอ เพื่อประ โยชน์การพัฒนางานในหน้าที่ เพราะครู คือ พลังในการขับเคลื่อนไปสู่คุณภาพ ส่วนใหญ่จะเป็นอบรมครูพร้อมกันทั้งโรงเรียน ซึ่งจะได้ผลใน การพัฒนาพร้อมๆ กัน มีการเสียสละ ทำงานกันอย่างเต็มที่ และมีความคิดริเริ่มพัฒนางานให้ก้าวหน้า อยู่เสมอ (มนัสพล โพนรัตน์. 2550: 205 ; สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากทม. เขต 1. 2550: 31 – 32)

ผลการจัดการศึกษาโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่กรุงเทพมหานคร พบว่า มีปัญหาด้าน การขาดแคลนครู ปัญหาด้านคุณภาพครูและผู้บริหารโรงเรียน ปัญหาเฉพาะหรือเป็นข้อจำกัดของแต่ละ โรงเรียนอาจมีรายละเอียดแตกต่างกันไป และยังพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษา วิชาภาษาไทยและคณิตศาสตร์ลดลง ส่วนระดับชั้นมัธยมศึกษา วิชาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ลดลง เช่นเดียวกัน (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากทม. เขต 1. 2550: 1) ส่วนสภาพและปัญหา การพัฒนาครูโรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดนนทบุรี พบว่า มีปัญหาในขั้นเตรียมการพัฒนาครู ขั้น ดำเนินการพัฒนาครู และขั้นการวัดประเมินผล (สมหมาย ปิณยานนท์. 2546: บทคัดย่อ) ส่วนในจังหวัด นครปฐม ผลจากการศึกษาการนิเทศภายในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ พบว่า คุณภาพนักเรียน ยังไม่เป็นไปตามที่หลักสูตรกำหนด และผลการเรียนของนักเรียนอยู่ในระดับที่ต้องปรับปรุงแก้ไขจำนวนมาก

จากข้อมูลคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2548 , 2549 และ ปี 2500 จำแนกรายวิชา พบว่า วิชาภาษาไทย มีแนวโน้มค่าเฉลี่ยลดลงตั้งแต่ปีการศึกษา 2548 และในปีการศึกษา 2549 ค่าเฉลี่ยทุกวิชาต่ำ สำหรับในปีการศึกษา 2550 มีค่าเฉลี่ยสูงขึ้นจากปี 2549 ในวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษ นอกจากนี้ ยังมีปัญหาขาดแคลนครูและบุคลากร ขาดการพัฒนาทั้งระบบ (ขวัญชัย โพธิ์ศรีทอง. 2546: บทคัดย่อ ; สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต1. 2552: 20)

ในด้านการดำเนินการปฏิรูปการศึกษา และการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียน สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาปทุมธานี พบว่า มีการดำเนินงานอยู่ในระดับน้อย ได้แก่ การประเมินผล การใช้หลักสูตร การส่งเสริมให้ผลิตและพัฒนาเทคโนโลยี ครุยังขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการวางแผน และยังไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน (ทวี เปียประเสริฐ. 2547: บทคัดย่อ; จิระศักดิ์ อินทร์หอม. 2548: บทคัดย่อ) ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่า โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล จึงมีสภาพปัญหา และความต้องการเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูที่คล้ายคลึงกัน กล่าวคือ ปัญหาด้านการพัฒนาครูและปัญหาด้านคุณภาพการศึกษา ซึ่งเป็นผลที่เกี่ยวเนื่องกัน

2.2 บทบาทหน้าที่และการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

รุ่ง แก้วแดง (2543: 244) กล่าวว่า การปฏิรูปการศึกษาในอดีตได้เน้นการปรับปรุงหน่วยงาน ระดับสูงที่มีอำนาจเหนือกว่าสถานศึกษา ซึ่งมีผลต่อการปฏิบัติการของครูและการเรียนการสอนน้อยมาก ถ้าต้องการปรับปรุงคุณภาพของนักเรียนให้ดีขึ้นจุดที่ต้องปฏิวัติ ก็คือ โรงเรียนหรือสถานศึกษา การปฏิวัติ ในระดับโรงเรียนหรือสถานศึกษาเท่านั้นที่จะทำให้การพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนของคนทั้งประเทศ ประสบความสำเร็จ

ฮาร์กรีฟส์ (Hargreaves. 1990: 310) และ ฟูลแลน (Fullan. 1993: 46) ซึ่งเห็นว่า การปฏิรูป การศึกษา มีปัญหาที่ซับซ้อนและยากที่จะจัดการควบคุม กลยุทธ์ต่างๆ ของโรงเรียนไม่ได้เน้นด้านเกี่ยวกับการเรียนการสอน ส่วนใหญ่มักมุ่งอยู่กับการปรับปรุงพัฒนาด้านโครงสร้างและการปฏิบัติตามกฎหมาย ทำให้ผู้บริหารโรงเรียนสนใจเกี่ยวกับการเรียนการสอนอยู่ในระดับน้อย ในขณะที่ กัสกี (Guskey. 1997: 36 – 40) ซายเกส (Sykes. 1999: 127 – 150) และ แกเร็ท และคนอื่นๆ (Garet ; et al. 2001: 915 – 945) มีความเห็นสอดคล้องกันว่า ความพยายามในการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนทั้งหมด รวมถึงกลยุทธ์ต่างๆ ในการพัฒนาวิชาชีพจะต้องมาก่อนและกระทำเป็นลำดับแรก คือ การเรียนรู้ของนักเรียนในฐานะที่เป็น จุดเริ่มต้นของการตัดสินใจทุกอย่าง และเป็นเป้าหมายสูงสุดของความพยายามปฏิรูปการศึกษา ดังนั้น ครูจึงเป็นผู้มีบทบาทสำคัญที่จะสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียน

อย่างไรก็ตาม การที่ครูไม่สามารถที่จะแสดงบทบาทโดยลำพังตามวรรณกรรมของการปฏิรูป ได้ระบุไว้ชัดเจนว่า ความสำเร็จของครูในการปรับปรุงการเรียนรู้ของเด็กทุกคนจะต้องอยู่บนพื้นฐาน ภายในบริบทที่เขาปฏิบัติงานอยู่ นั่นคือ โรงเรียน (Smylie; & Denny. 1990: 150 – 184 ; Murphy.

1992: 72 – 74 ; Richardson. 200: 401 – 406) เช่นเดียวกับ เซเมลแมน ดาเนียลส์ และ ไฮเด (Zemelman ; Danials ; & Hyde. 1998: 290) ที่มีความเห็นร่วมกันว่า สถานที่ที่มีศักยภาพที่สุดสำหรับการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษา มิใช่ห้องเรียนแต่ละห้อง หรือครู แต่อยู่ที่แต่ละโรงเรียนได้สร้างขึ้น โรงเรียนจึงกลายเป็นหน่วยความคิด (Idea Unit) เพื่อการคิดริเริ่มในการปฏิรูป เพราะว่าการตัดสินใจในระดับนี้จำเป็นต้องคิดรอบด้านเป็นพิเศษ เพื่อพิสูจน์ให้เห็นถึงความต้องการเรียนรู้ของนักเรียนภายในโรงเรียน การตัดสินใจร่วมกันของครูภายในแต่ละโรงเรียน จึงต้องทำให้เกิดความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้และความสำเร็จของนักเรียน

นิวแมน คิง และ ยังส์ (Newmann ; King ; & Youngs. 2000: 259 – 299) ได้สรุปว่า ศักยภาพของโรงเรียนเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้โรงเรียนประสบความสำเร็จ และมีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการที่จะนำไปสู่การปรับปรุงพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ได้แก่ 1) ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะต่างๆ ของครู 2) ชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ 3) ความเชื่อมโยงของโปรแกรม 4) ทรัพยากรทางด้านเทคนิค และ 5) ความเป็นผู้นำของผู้บริหาร โรงเรียนการเตรียมการด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะต่างๆ ของครูจึงถือว่า เป็นเรื่องที่มีความสำคัญ และชัดเจนในการที่จะเพิ่มพูนการเรียนรู้ของนักเรียน และการสร้างศักยภาพของโรงเรียน เพื่อการพัฒนาที่ต่อเนื่อง (Thompson; & Zeuli. 1991: 341 – 375 ; King ; & Newman. 2004: 26 – 30) ดังนั้น เพื่อสร้างศักยภาพให้เกิดการพัฒนาวิชาชีพที่มีคุณภาพและประสิทธิภาพสูง โรงเรียนจึงจำเป็นต้องเน้นรวมถึงเรื่องความต้องการสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน (Result-Driven) การปฏิบัติงานที่ใช้การวิจัยเป็นฐาน เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน และครูทุกคน (Standards-and Research-Based Best Practices) อย่างต่อเนื่อง ตลอดจนการติดตามสนับสนุนตามโครงสร้างเพื่อให้แน่ใจว่าการดำเนินการไปสู่การปฏิบัติงานของครู (Embedd Learning)

กัสกี (Guskey. 1997: 36 – 40) มีความเชื่อว่า ความพยายามในการที่จะปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนทั้งหมด (รวมถึงกลยุทธ์ต่างๆ ในการพัฒนาวิชาชีพ) จะต้องมาก่อน และกระทำเป็นลำดับแรก คือ การเรียนรู้ของนักเรียนในฐานะที่เป็นจุดเริ่มต้นของการตัดสินใจทุกอย่าง และเป็นเป้าหมายสูงสุดของความพยายามปฏิรูปที่ต้องแสดงให้เห็นถึงผลเปลี่ยนแปลงในการเรียนรู้ของนักเรียน ครูจึงกลายเป็นจุดสำคัญของความสนใจในเรื่องนี้ เนื่องจากเป็นผู้ที่ปฏิบัติงานอยู่กับเด็กทุกวัน จะต้องมีความรับผิดชอบเบื้องต้นที่จะสนับสนุนการเรียนรู้ด้านวิชาการ (Garet ; et al. 2001: 915 – 945 ; Sykes. 1999: 127 – 150) อย่างไรก็ตามการที่ครูไม่สามารถที่จะแสดงบทบาทโดยลำพังได้ เนื่องจากความสำเร็จของครูในการปรับปรุงการเรียนรู้ของเด็กทุกคนจะต้องอยู่บนพื้นฐานภายในบริบทที่เขาปฏิบัติงานอยู่ นั่นคือ โรงเรียนจึงต้องตรวจสอบโครงสร้างและกระบวนการ เพื่อปรับปรุงบทบาทความรับผิดชอบของครูและผู้บริหาร ในฐานะที่มีปฏิสัมพันธ์กับวาระแผนการปฏิรูป (Smylie ; & Denny. 1990: 150 – 184) และยิ่งไปกว่านั้น ความต้องการของโรงเรียนที่จะพัฒนาศักยภาพ จะส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ในระดับที่มากกว่าความต้องการหรือความคาดหวังที่ผ่านมา

การเตรียมการด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะต่างๆ ของครูถือว่าเป็นเรื่องที่สำคัญ และชัดเจนในการที่จะเพิ่มพูนการเรียนรู้ของนักเรียน และการสร้างศักยภาพของโรงเรียน เพื่อการพัฒนา ที่ต่อเนื่อง (Thompson ; & Zeuli. 1991: 341 – 375 ; Kimmelman ; & Rasmussen. 2003 ; King ; & Newman. 2004: 26 – 30) เพื่อสร้างศักยภาพให้เกิดการพัฒนาวิชาชีพที่มีคุณภาพและประสิทธิภาพสูง โรงเรียนจำเป็นต้องเน้นรวมถึงเรื่องความต้องการสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน (Result-Driven) การปฏิบัติงาน ที่ยึดมาตรฐานและวิจัยเป็นฐาน เพื่อการปรับปรุงพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน และครูทุกคน (Standards and Research-Based Best Practices) อย่างต่อเนื่อง และต้องคิดตามสนับสนุนตามโครงสร้าง เพื่อให้ แน่ใจว่า ดำเนินการไปสู่การปฏิบัติงานของครู (Embedd Learning)

การสร้างศักยภาพของโรงเรียนนั้น จำเป็นต้องขึ้นอยู่กับการศึกษาเรียนรู้ร่วมกันภายใน โรงเรียน (Leonard ; & Leonard. 2003) แม้ว่า สมรรถนะของครูแต่ละคนจะเป็นพื้นฐานสำหรับการปรับปรุง พัฒนาการสอนและบรรลุเป้าหมายสูงสุดในผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่นั่นก็คือ พลังของ กลุ่มบุคคลที่สมบูรณ์ เพื่อที่จะพัฒนาสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนทั้งโรงเรียน นั่นคือ ตัวอย่างที่แสดงให้เห็น ถึงความจำเป็นของการมีศักยภาพของโรงเรียน (Newmann ; King ; & Youngs. 2000: 261) สอดคล้อง กับแนวคิดของ ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ (Darling-Hammond. 1996: 193 – 200) ที่กล่าวว่า ภายในชุมชน แห่งการเรียนรู้ของครูเหล่านี้ มีโครงสร้างรูปแบบที่กำหนดตารางเวลาเป็นของโรงเรียนในการวางแผน และทำงานร่วมกัน ฟูลแลน (Fullan. 1993) ได้ชี้ให้เห็นจุดเน้นที่สำคัญของการพัฒนาองค์กร โดย ผ่านวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันว่า เป็นสิ่งจำเป็นในการพัฒนาศักยภาพ เพื่อการเปลี่ยนแปลง นอกจากนี้ ชไมเกอร์ (Meyer. 2006: 34 ; citing Schmoker. 2004: 6) ยังได้ชี้ให้เห็นว่า ทีมงานผลิตที่แท้จริง ก็คือ ครูที่ทำงานร่วมกันดำเนินการวางแผน ออกแบบ วิจัย ประเมินผล เตรียมหน่วยการสอนและบทเรียน ที่ผูกพันต่อความต้องการสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน ดังนั้น ในการมีส่วนร่วมภายในชุมชนแห่งการเรียนรู้ วิชาชีพ (Professional Learning Community) จึงนำไปสู่ประโยชน์ที่มากมาย ได้แก่ 1) แนวทางการแก้ปัญหา ระดับสูงในปัญหาด้านการสอน 2) การเพิ่มความไว้วางใจในระหว่างเพื่อนครู 3) เพิ่มความสามารถใน การสนับสนุนให้คนอื่น ๆ เข้มแข็งและช่วยเหลือคนที่อ่อน 4) มีการช่วยเหลืออย่างเป็นระบบมากขึ้น สำหรับครูใหม่ 5) สามารถตรวจสอบและขยายผลแหล่งความคิด วิธีสอน และวัสดุอุปกรณ์

เอลมอร์ (Elmore. 2000: 23 – 24) กล่าวถึงปัจจัยที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับงานวิจัย ของ นิวแมน คิง และ ยังส์ (Newmann ; King ; & Youngs. 2000) โดยเห็นว่า การปรับปรุงพัฒนาขั้นตอน ต่างๆ อย่างต่อเนื่องของโรงเรียนจะต้องใช้ เพื่อเพิ่มศักยภาพภายในให้สูงขึ้น ได้แก่ 1) การชี้ให้เห็นถึง ประเด็นปัญหาการเรียนรู้เป็นพิเศษที่นักเรียนต้องเผชิญ 2) การเน้นปรับปรุงกลยุทธ์เกี่ยวกับการปฏิบัติ การสอนที่เข้มแข็ง ซึ่งส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้โดยตรง และ 3) ความต่อเนื่องเป็นไปในแนวทางเดียวกัน ทั้งระบบ เพื่อขับเคลื่อนผลสัมฤทธิ์ ซึ่งคล้ายคลึงกับแนวคิดของโคเฮน และ โลเวนเบอร์เกอร์ (Cohen ; & Loewenberge. 2001: 1) ที่ได้ตรวจสอบปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อการศึกษาโรงเรียน พบว่า ความสำเร็จ

ของการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนต้องได้รับการแทรกแซงจากภายนอก เพื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ศักยภาพทางการสอนในที่สุด นอกจากนี้ นิวแมน คิง และ ยังส์ (Newmann ; King ; & Youngs. 2000: 259 – 299) พบว่า มีบทเรียนที่สำคัญที่ส่งผลต่อความช่วยเหลือทางเทคนิคคือต้องมีความเข้าใจในธรรมชาติของโรงเรียน และดำเนินการอย่างจริงจัง

นักการศึกษาเชื่อว่า สมรรถนะการเป็นผู้นำของโรงเรียนสามารถที่จะกระตุ้นปลูกเร้าต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และสามารถสร้างศักยภาพให้เกิดขึ้นได้ (Miller. 2003: 5) สอดคล้องกับ แลมเบิร์ต (Lambert. 1998b: 1, 5) ที่กล่าวว่า ศักยภาพการเป็นผู้นำภายในโรงเรียน มีใช้นวัตกรรมใหม่แต่ค่อนข้างที่จะเป็นพื้นฐานสำหรับการดำรงอยู่ และการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนยิ่งไปกว่านั้นเป้าหมายในการพัฒนาศักยภาพของโรงเรียน เพื่อชี้นำตนเองจะต้องคำนึงถึงการเป็นผู้นำ ดังที่ ฟูลแลน (Fullan. 2003: 8) ระบุว่า จำเป็นที่โรงเรียนจะต้องพัฒนาโครงสร้างการเป็นผู้นำแบบกระจายอำนาจ (Distributed Leadership) ซึ่งครูภายในโรงเรียนมีความต้องการ เพื่อที่จะสร้างเครือข่ายของการแลกเปลี่ยน และทำให้เกิดความเชี่ยวชาญสมบูรณ์ขึ้นมากกว่าการปกครองแบบเป็นลำดับชั้น คล้ายคลึงกับที่ แลมเบิร์ต (Lambert. 1998a: 75) ได้ยืนยันว่า การเพิ่มพูนภาวะการเป็นผู้นำของทั้งผู้บริหารและครูอยู่ตลอดเวลา เป็นวิธีการเพิ่มผลิตภาพที่ดีที่สุด ที่จะสามารถทำให้การปรับปรุงพัฒนาดำรงอยู่ได้ตลอดเวลาที่ยาวนาน

นิวแมน คิง และ ยังส์ (Newman ; King ; & Youngs. 2000) ได้กล่าวถึงแนวทางอย่างเป็นระบบที่จะสร้างศักยภาพของโรงเรียนไว้ ดังนี้ 1) มีจุดเน้นที่การพัฒนาความรู้และทักษะของครู 2) การจัดโครงสร้างที่ช่วยให้ครูมีความผูกพันในชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ 3) การทำให้เกิดความเชื่อมั่นในความเชื่อมโยงของโปรแกรมทั่วทั้งโรงเรียน 4) การแสดงให้เห็นถึงแนวทางที่จะระดมทรัพยากร มาให้การสนับสนุน และ 5) การทำให้เกิดความเชื่อมั่นในการเป็นผู้นำที่เข้มแข็ง ระดับโรงเรียน ซึ่งในแต่ละองค์ประกอบจะเน้นที่ระบบการปรับปรุงพัฒนาคุณภาพของการปฏิบัติงานของครู โดยรวมในฐานะที่มีส่วนสัมพันธ์โดยตรงกับสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน

ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ (Darling-Hammond. 1996: 193 – 200) ให้แนวคิดว่า ภายในชุมชนแห่งการเรียนรู้ของครู ต้องมีโครงสร้างรูปแบบที่กำหนดเป็นตารางเวลาของโรงเรียน ในการวางแผนและทำงานร่วมกัน ส่วน ชโมเกอร์ (Schmoker. 2004: 6) ชี้ให้เห็นว่า ทีมงานที่แท้จริงของครู ก็คือการที่ครูทำงานร่วมกัน ดำเนินการวางแผน ออกแบบ วิจัย ประเมินผล เตรียมหน่วยการสอนและบทเรียน

ส่วน จอยส์ และ โชเวอร์ส (Joyce ; & Showers. 2002: 10) กล่าวว่า โดยเนื้อแท้แล้วครูเกือบทั้งหมดสามารถเรียนรู้กลยุทธ์ทางการสอนที่ซับซ้อนได้และจะเกิดพลังอำนาจมากที่สุด ถ้าการพัฒนาวิชาชีพครูได้มีการวางแผนเตรียมการและออกแบบไว้อย่างถูกต้องเหมาะสม

เอียร์ลีย์ และ บับบี้ (Earley ; & Bubb. 2004: 2 – 3) ได้กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ของโรงเรียนในการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ ดังนี้

1. ช่วยให้ครูทุกคนมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้นในการปฏิบัติงาน ซึ่งจะส่งผลให้นักเรียน

ได้เรียนรู้และมีพฤติกรรมที่ดีขึ้น และบรรลุตามมาตรฐานที่สูงขึ้น

2. ปรับปรุงระบบสรรหาและการข้าราชการบุคลากร ตลอดจนดูแลช่วยเหลืออย่างทั่วถึง
3. สนับสนุนในทางบวกต่อครูและบุคลากรในโรงเรียน ในค่านิยมความรู้สึก และกระตุ้นจิตใจ
4. สร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เพื่อให้ครูและบุคลากร และนักเรียนได้เรียนรู้
5. ได้ชื่อว่ารักษาสีบทและมีคามรับผิดชอบทางวิชาชีพ

กอดดีเนซ (Godinez. 2003: Abstract) ได้วิเคราะห์การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนกับความต้องการการเรียนรู้วิชาชีพเฉพาะของนักเรียนกับโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 2 แห่ง ทางตอนใต้ของรัฐแคลิฟอร์เนีย ซึ่งมีจำนวนนักเรียนลงทะเบียน 2,100 คน และ 2,500 คน ในชั้นปีที่ 9 – 12 พบว่าโดยภาพรวมคณะครูยอมรับว่าโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนมีผลในทางบวกต่อบทบาทและการปฏิบัติงานในชั้นเรียน และเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติการสอนของครู นอกจากนี้ ครูยังต้องการมีส่วนร่วมในการวางแผนโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู และต้องการให้ฝ่ายบริหารให้การสนับสนุนโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างเข้มแข็ง

เอ็ดดี้ (Eddy. 2003: Abstract) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลกระทบของขนาดโรงเรียน ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนประถมศึกษาในมลรัฐแคลิฟอร์เนีย จำนวน 4,392 แห่ง โดยวิเคราะห์ข้อมูลบนพื้นฐานของเศรษฐกิจทางสังคม เปอร์เซนต์ของผู้เรียนภาษาอังกฤษ เอกสารสำคัญของครู การเคลื่อนย้ายของนักเรียน ขนาดโรงเรียน และดัชนีภาคปฏิบัติทางวิชาการ พบว่า เศรษฐกิจทางสังคมเป็นตัวพยากรณ์ที่แข็งแกร่งที่สุด และขนาดของโรงเรียนสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเมื่อควบคุมตัวแปรอื่นๆ ขนาดโรงเรียนมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทางลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของทุกโรงเรียน

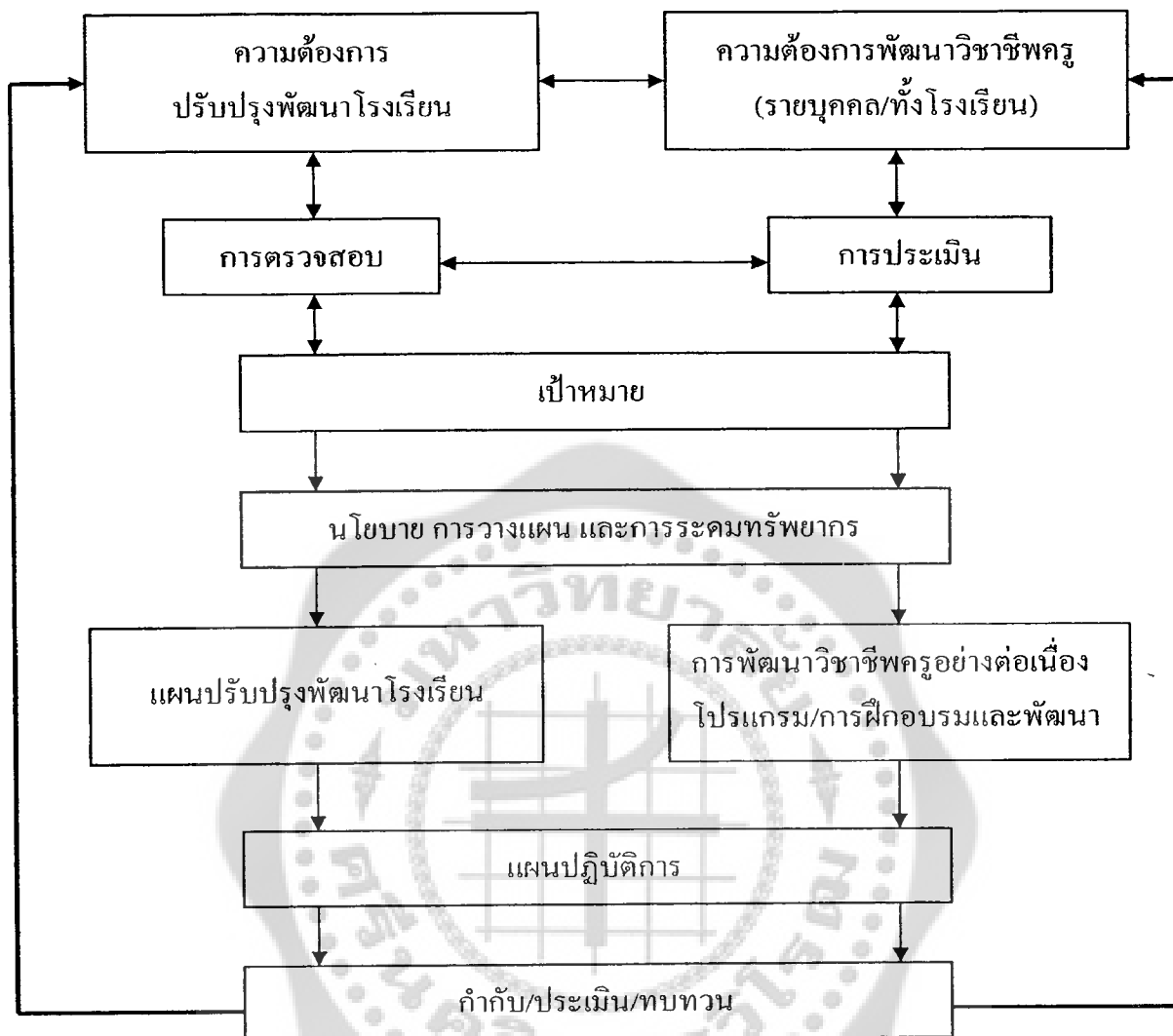
สมิธ (Smith. 2003: Abstract) ได้ศึกษาความคิดเห็นของครู ในโรงเรียนรัฐบาล ทางตะวันออกเฉียงเหนือของรัฐแมสซาชูเซตส์ ที่เกี่ยวกับนำความรู้ที่เกิดจากการเรียนรู้ ในวิชาชีพครูไปใช้ปฏิบัติในห้องเรียน จากกลุ่มตัวอย่างครูผู้สอนจำนวน 98 คน ด้วยโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู ที่กว้างถึง 27 กิจกรรม ซึ่งแบ่งออกเป็น 5 รูปแบบ ได้แก่ การพัฒนาวิชาชีพที่ชี้นำตนเอง การสังเกต/การประเมินผล การฝึกอบรม การค้นหาความรู้ และการมีส่วนร่วมในการพัฒนาหรือกระบวนการปรับปรุง พบว่า ไม่มีนัยสำคัญระหว่างอายุ ปีประสบการณ์ทำงาน หรือจำนวนปีที่อยู่ในโรงเรียน มีนัยสำคัญในทางลบอยู่ระดับต่ำด้านความสัมพันธ์ระหว่างค่าเฉลี่ยของรูปแบบการสังเกต/ประเมินกับอายุและปีประสบการณ์ทำงาน และที่คล้ายคลึงกัน คือ มีนัยสำคัญทางลบอยู่ในระดับต่ำด้านความสัมพันธ์ระหว่างอายุ ปีประสบการณ์ทำงาน 5 รูปแบบ

ไอร์แลนด์ (Ireland. 2004: 2722) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพที่ล้อมรอบด้วยงานของครูในฐานะเป็นผู้ใหญ่ที่ต้องเรียนรู้ โดยการวิเคราะห์หลายตัวแปร เชิงบรรยาย กรณีศึกษาใช้การแปลข้อมูล 2 วิธี ทั้งภายในรายกรณีและตรงข้าม และการสอนโดยเพื่อนครู พบว่า การสนับสนุนข้อผูกพันของครูช่วยเพิ่มการปฏิบัติงานที่ร่วมมือในฐานะเป็นหุ้นส่วนกัน และส่งผลต่อการปฏิบัติการเห็นความสำคัญของผู้บริหาร การให้การสนับสนุนโดยแบ่งเวลา แหล่งทรัพยากรและความคาดหวังเพื่อร่วมมือกันทำงาน นอกจากนี้ ยังพิสูจน์ให้เห็นว่า การร่วมมือกันทำงานเป็นพิเศษ การสอนโดยเพื่อนครู ขึ้นอยู่กับความไว้วางใจซึ่งกันและกันและความเป็นหุ้นส่วนในงาน

วูดวาร์ด (Woodward. 2004: 378) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการสอนที่มีประสิทธิภาพตามกรอบงานความรู้ทางวิชาชีพของครูและผู้บริหารสถานศึกษาทำงานร่วมกัน เพื่อปรับปรุงการสอน โดยได้จัดเตรียมข้อมูลข่าวสารที่มีคุณค่าเกี่ยวกับการปฏิบัติงานที่ดีที่สุด เจตคติ และความเชื่อ และเชื่อมโยงกับภาวะผู้นำของผู้บริหาร ร่วมมือกันพัฒนาสิ่งแวดล้อมในโรงเรียน เพื่อให้เกิดการสอนที่มีประสิทธิภาพ ผู้บริหารได้ให้โอกาสในการเรียนรู้และมีอิทธิพลต่อการปรับปรุงประสิทธิภาพการสอน โดยผ่านการสนทนาและมีความสัมพันธ์กัน พบว่า ครูมีประสิทธิภาพเพิ่มมากขึ้นตลอดเวลา มีศักยภาพในการสอน และครูได้รับประโยชน์จากการปฏิสัมพันธ์กับผู้บริหาร

อาลี (Ali. 2005: Abstract) ศึกษาเกี่ยวกับการปรับปรุงการเรียนรู้ของครูในโรงเรียนประถมศึกษา โดยวิเคราะห์ความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับการจัดลำดับกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู พบว่าครูเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้วิชาชีพเป็นผลมาจากแรงผลักดัน 2 ประเภท คือ แรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอก พบว่า อย่างน้อยมีสาระสำคัญ 5 ด้าน ที่มีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจภายใน ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับลักษณะวิชาครู ทักษะเทคโนโลยี การบริหารชั้นเรียน ความรู้ด้านเนื้อหาและความสนใจส่วนบุคคล ส่วนสาระที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจภายนอกมี 3 ด้าน ได้แก่ ความก้าวหน้าด้านเงินเดือน ความต้องการให้ออกใบอนุญาต และการพัฒนาวิชาชีพโดยการปฏิรูปและการปรับปรุงโรงเรียน นอกจากนี้ยัง พบว่าครูชอบการประชุมปฏิบัติการและพัฒนาวิชาการโดยเพื่อน ในขณะที่ไม่ชอบการประชุมหรือการนำเสนอโดยผู้เชี่ยวชาญ ชอบรูปแบบการเรียนรู้แบบกระตือรือร้นและสามารถทำงานร่วมกับเพื่อน การเรียนรู้โดยรับทราบแบบผ่านๆ มีคุณค่าสำหรับการปฏิบัติงานในชั้นเรียนน้อย

บลันฟอร์ด (Blandford. 2000: 132) ได้กล่าวถึง การพัฒนาวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์กับการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนอย่างใกล้ชิดในบริบทของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 ความสัมพันธ์ระหว่างการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนกับการพัฒนาวิชาชีพครู

ที่มา: Sonia Blandford. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. p. 132.

นอกจากนี้ ฟูลแลน (Fullan. 1991: 315) และ เอลมอร์ (Elmore. 2000: 9) กล่าวยืนยันว่า การพัฒนาวิชาชีพครูกับการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนเป็นสิ่งที่เชื่อมโยงกันและแยกกันไม่ออก ในโรงเรียนที่มีผลการปฏิบัติงานอยู่ในระดับสูง การพัฒนาวิชาชีพเป็นกระบวนการที่ไม่มีรอยเชื่อมต่อของกระบวนการสอนสำหรับทั้งครูและนักเรียน และเป็นไปไม่ได้ที่จะแยกออกจากกันเป็นสองส่วน ดังนั้นโรงเรียนจะต้องดำเนินการในลักษณะที่สร้าง หรือทำประโยชน์ต่อกันระหว่างการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนกับการพัฒนาวิชาชีพครู (Hawley ; & Valli. 1999: 127 – 150) การพัฒนาวิชาชีพครู จึงเป็นหน้าที่

หลักของโรงเรียนที่จะต้องออกแบบที่ดี ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง และเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ ที่ผูกติดกับงาน (Job-Embedded Professional Learning Development) ครูจึงจำเป็นต้องผูกพันกับการเรียนรู้ อย่างมีความหมายจากแหล่งทรัพยากรต่างๆ ทั้งจากภายในและภายนอกโรงเรียน (Fullan. 1999 ; McLaughlin. 1993: 79 – 103 ; Meyer. 2006: 42) จึงเห็นได้ว่าบทบาทหน้าที่และการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียน ประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในการพัฒนาวิชาชีพครูเป็นกระบวนการพยายามดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อ ส่งเสริมให้ครูมีความรู้ และทักษะต่างๆ ทางด้านการสอนและการปฏิบัติงานในโรงเรียนเป็นความร่วมมือ ระหว่างผู้บริหารและคณะครู โดยมีเป้าหมายสูงสุดอยู่ที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ของนักเรียน

3. หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

3.1 ความหมายและความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู

นักการศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครู ได้ให้ความหมายของการพัฒนาวิชาชีพครู ดังนี้

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2540: 100) ได้ให้ความหมายของการพัฒนาวิชาชีพครู ว่าหมายถึง กระบวนการหรือกรรมวิธีต่างๆ มุ่งจะเพิ่มพูนความรู้ ทักษะความชำนาญ ประสิทธิภาพให้กับคนในองค์กร ตลอดจนพัฒนาเจตคติของผู้ปฏิบัติงานเป็นไปในทางที่ดี มีความรับผิดชอบ ต่องาน ในอันที่จะทำให้งานมีประสิทธิภาพสูงสุด โดยต้องมีการกระทำต่อเนื่อง

ธีรศักดิ์ อัครบวร (2542: 158) กล่าวถึง การพัฒนาวิชาชีพครู ที่มีความหมายในลักษณะของการส่งเสริมครูในมิติต่างๆ ดังนี้

1. ช่วยส่งเสริมเกียรติภูมิของครูให้สมกับที่เป็นปูชนียบุคคลของสังคม เป็นผู้รู้ และเป็นผู้ปฏิบัติตนดี เพื่อเป็นแบบอย่างที่ดีแก่เยาวชนและประชาชนทั่วไป
2. ช่วยส่งเสริมให้ครูมีศักยภาพในการปฏิบัติหน้าที่ครูตามที่สังคมปรารถนา เพื่อเป็นกำลังสำคัญของชาติในการพัฒนาชุมชนและประเทศชาติ
3. ช่วยสร้างเสริมความมั่นคง และส่งเสริมความก้าวหน้าในการประกอบวิชาชีพครู
4. ช่วยส่งเสริมให้ผู้ประกอบวิชาชีพครูมีสถานภาพที่ทัดเทียมกัน เพื่อให้ครูมีความมั่นใจในการประกอบวิชาชีพ เพื่อยกสถานภาพของครูทุกระดับให้เท่าเทียมกัน
5. ช่วยส่งเสริมให้ครูได้รับเงินเดือน ค่าตอบแทน และสวัสดิการเพียงพอแก่การรักษา สถานภาพของครูในสังคมไทย
6. ช่วยทำให้ครูเป็นบุคคลที่ทันสมัยอยู่เสมอทั้งในด้านความรู้ เทคโนโลยี รวมทั้ง หลักการปฏิบัติงาน และเครื่องมือเครื่องใช้ต่างๆ

กัสกี (Guskey. 2000: 16) บรีเดสัน (Bredeson. 2003: 663) และ แคมพ์เบลล์ (Campbell. 2003: 6) ให้ความหมายไว้คล้ายคลึงกัน โดยสรุปได้ว่า หมายถึง การพัฒนาวิชาชีพครูเป็นการออกแบบ

กระบวนการ (Process) เนื้อหา (Content) โอกาสต่างๆ (Opportunities) และกิจกรรม เพื่อเพิ่มพูนความรู้ ทักษะ และเจตคติทางวิชาชีพแก่ครู เพื่อให้สามารถนำไปปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียนได้อย่างเป็น ผลสำเร็จ

ส่วนสมาพันธ์วิชาชีพครูแห่งชาติของสหรัฐอเมริกา (Fisler. 2002: 2 ; citing American Federation of Teacher. 1995) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู ว่าการพัฒนาวิชาชีพครูจะช่วยสนับสนุนภารกิจหลักของโรงเรียน ดังนี้

1. บทบาทในการสร้างขึ้นมาใหม่ (Establishment Function) เช่น ช่วยสร้างความตระหนัก เพิ่มขึ้นเมื่อมีเป้าหมายที่จะสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงขององค์การผ่านนำไปสู่การปฏิบัติตามโปรแกรม เทคโนโลยี มาตรการต่างๆ ของโรงเรียนและเขตพื้นที่การศึกษา

2. บทบาทในการยกระดับให้สูงขึ้น (Enhancement Function) เช่น การนำไปประยุกต์ใช้และปรับปรุงการปฏิบัติงาน เพื่อปรับปรุงประสิทธิผลของครู

3. บทบาทในการบำรุงรักษาไว้ (Maintenance Function) เช่น การปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อก่อให้เกิดความมั่นใจในการบริหาร ตลอดจนเป้าหมาย และวัตถุประสงค์ของหน่วยงาน

จากความหมายต่างๆ ดังกล่าวอาจสรุปได้ว่า การพัฒนาวิชาชีพครู หมายถึง การดำเนินงาน ด้วยกระบวนการ หรือกรรมวิธีต่างๆ เพื่อเพิ่มพูนความรู้ ความชำนาญ ประสบการณ์ และเจตคติแก่ครู ตลอดจนสมรรถนะในปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

3.2 คุณลักษณะที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2549: 16) ได้กล่าวถึงวิชาชีพครูว่า เป็นวิชาชีพชั้นสูง ซึ่งจะต้องมีคุณลักษณะที่สำคัญ ดังนี้

1. วิชาชีพครู เป็นอาชีพที่ให้บริการแก่สังคม และถือเป็นบริการที่มีความจำเป็น
2. วิชาชีพครู เป็นอาชีพที่ต้องใช้วิถีทางแห่งปัญญา ซึ่งจะต้องได้รับการศึกษาอบรม

โดยตลอด

3. ผู้ให้บริการในวิชาชีพครูจะต้องประพฤติดี มีจรรยาบรรณแห่งวิชาชีพ
4. วิชาชีพครู มีองค์กรวิชาชีพ เพื่อพัฒนาวิชาชีพยกระดับมาตรฐานวิชาชีพ และสร้างความมั่นคงในวิชาชีพ
5. วิชาชีพครู เป็นวิชาชีพที่ต้องได้รับการพัฒนาอยู่เสมอ
6. มีความร่วมมือช่วยปรับปรุงคุณภาพการพัฒนาวิชาชีพครู

3.3 หลักการพัฒนาวิชาชีพครู

กระทรวงศึกษาธิการ (2546ข: 3) สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2549: 60 – 61) รูเบร์โต (Ruberto. 2003: 24) และ โกรซ (Grosz. 2004: 2) ได้กล่าวถึง หลักการสำคัญในการพัฒนาครู ที่คล้ายคลึงกัน พอสรุปสาระสำคัญได้ ดังนี้

1. ต้องให้ครูพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องและผูกติดกับการได้ต่อไปอนุญาตประกอบวิชาชีพ
2. ต้องปรับวิธีการพัฒนาจากภาพรวมศูนย์พัฒนาทั่วทั้งประเทศ มาเป็นการพัฒนา ระยะสั้นในแต่ละโรงเรียน โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (Situating Development: SBD)
3. ต้องใช้ประโยชน์จากการวิจัยและผลการปฏิบัติงานที่ดีที่สุด (Best Practice)
4. ต้องทำให้ครูพัฒนาความเชี่ยวชาญในด้านเนื้อหาวิชา กลยุทธ์การสอน การใช้เทคโนโลยี และองค์ประกอบอื่นๆ ที่จะทำให้มาตรฐานการสอนสูงขึ้น
5. ต้องให้รางวัลแก่ผู้มีความก้าวหน้าในวิชาชีพ

ส่วน สปาร์ก และ ลีคส์-ฮอร์สเลย์ (Sparks ; & Loucks-Horsley. 1989: 40 – 57) ลีคส์-ฮอร์สเลย์ และคนอื่นๆ (Loucks-Horsley ; et al. 1998) คณะกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูแห่งชาติ (The National Staff Development Council ; NSDC. 2001: Online) ศูนย์พัฒนาทรัพยากรมนุษย์แห่งชาติ (National Humanities Center ; NHC. 2008: Online) สมาคมผู้ออกใบอนุญาตประกอบวิชาชีพผู้บริหาร โรงเรียนระหว่างรัฐของสหรัฐอเมริกา (Interstate School Leadership Licensure Consortium; ISLLC. 2008: Online) ให้ความเห็นที่สอดคล้องกันว่า หลักการพัฒนาวิชาชีพครู ที่สำคัญควรมีลักษณะ ดังนี้

1. เป็นการลงมือปฏิบัติจริง
2. เป็นการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Provides for Collaborative Learning)
3. เป็นการขับเคลื่อนด้วยข้อมูล (Data Driven)
4. เป็นไปในแนวเดียวกัน เพื่อการพัฒนาความเชี่ยวชาญในอนาคต ในเรื่องเกี่ยวกับเนื้อหาวิชาการใช้เทคโนโลยี และกลยุทธ์ทางการสอน ตลอดจนองค์ประกอบที่จำเป็นอื่นๆ เพื่อให้มีมาตรฐานที่สูงขึ้น
5. เกิดขึ้นตลอดเวลาและรวมถึงการกำกับติดตามอย่างเหมาะสม (Occurs Over Time and Includes Appropriate Follow-up)
6. ผูกติดกับการปฏิบัติงานประจำวันของผู้บริหารโรงเรียน (Embedded in the Day to-day Work of the School Leader) การพัฒนาวิชาชีพควรอยู่บนพื้นฐานความเป็นจริง

3.4 การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง

ลิตเติล (Little. 1993: 129 – 151) อับดัล-ฮาคว์ (Abdal-Haqq. 1996: 237 – 240) ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ (Darling-Hammond. 1996: 4 – 10) ฮอร์เลย์ และ เวลลี (Hawley ; & Valli. 1996: 127 – 150) และ เชลฟี (Chiu. 2002: 4 ; citing Dalphnia. 1996) ซึ่งทั้งหมดเห็นว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพ ควรมีลักษณะ ดังต่อไปนี้

1. ยึดมาตรฐานในการปฏิบัติงาน (Standards-Based)
2. ขับเคลื่อนผลลัพธ์/ยึดการปฏิบัติงานเป็นฐาน (Results-Driven/Performance- Based)

3. เชื่อมโยงกับการวิจัยและการปฏิบัติ (links Research and Practice)
4. เป็นผลที่เกิดจากการดำเนินงานในโรงเรียน (Provided on-site)
5. มีการรักษาให้คงสภาพไว้และการขยายผล (Sustained and Intensive)
6. มีความเชื่อมโยงกับการเปลี่ยนแปลงในลักษณะอื่นๆ ในสถานศึกษา และการปรับปรุง

พัฒนาองค์กร

7. ผู้นำโรงเรียนมีการดำเนินการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Provides for Continuous Improvement of the School Leader and the Organization)
8. เกิดขึ้นตลอดเวลาและรวมถึงการกำกับติดตามอย่างเหมาะสม (Occurs Over Time and Includes Appropriate Follow-up)
9. การดำเนินการต้องรวมถึงย้อนคิดทบทวน (Includes Reflective Practice)
10. การประเมินผลตั้งอยู่บนพื้นฐานของผลกระทบจากประสิทธิภาพการสอนของครูและการเรียนรู้ของนักเรียน

3.5 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

จากการศึกษาเอกสาร และผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนจำนวนมากพบว่า มีรูปแบบที่หลากหลาย สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยขอนำเสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนที่สำคัญ ไว้ ดังนี้

3.5.1 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูของสปาร์คส์ และลอคซ์-ฮอรัลสเลย์ (Sparks ; & Loucks - Horsley. 1989)

สปาร์คส์ และ ลอคซ์-ฮอรัลสเลย์ (Sparks ; & Loucks- Horsley. 1989: 40 – 57) ได้เสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนที่ยังคงใช้อยู่ในปัจจุบันมากที่สุด จำนวน 5 รูปแบบ ดังนี้

1. รูปแบบการฝึกอบรม (Training Model) เป็นรูปแบบที่นำเสนอโดยผู้เชี่ยวชาญที่สร้างเนื้อหาสาระขึ้นมาและให้การฝึกอบรม มีองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ 1) การอธิบายทฤษฎี 2) การสาธิตหรือการสร้างรูปแบบของทักษะ 3) การฝึกปฏิบัติให้เกิดทักษะ และ 4) การสะท้อนผลการปฏิบัติผล
2. รูปแบบการชี้นำตนเองเป็นรายบุคคล (Individually Guided Model) จะอ้างอิงถึงกระบวนการที่ผ่านการออกแบบของครู และติดตามแผนการจัดกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพที่เชื่อว่า ช่วยเพิ่มพูนการเรียนรู้ของตนเอง มีองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ 1) การระบุความต้องการ 2) การพัฒนาแผนการเรียนรู้ 3) การนำแผนการเรียนรู้ไปใช้ปฏิบัติ 4) การประเมินผลที่เกิดขึ้น
3. รูปแบบการสังเกตและการประเมิน (Observation/Assessment Model) เป็นรูปแบบที่ครูดำเนินการ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สามารถนำมาวิเคราะห์ เพื่อจุดประสงค์ของการปรับปรุงพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน มีองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ 1) การประชุมก่อนการสังเกต 2) การเข้าสังเกต โดยกำหนดกรอบการสังเกตไว้อย่างชัดเจน 3) การวิเคราะห์ข้อมูล 4) การประชุมหลังการสังเกต 5) การ

ประเมินระบบการสังเกตและการประเมิน

4. รูปแบบการมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนา/ปรับปรุง (Involvement in a Development/Improvement Process Model) เป็นรูปแบบที่ครูได้รับความรู้มาจากการปรับปรุงการสอนในชั้นเรียน โดยการพัฒนาและออกแบบหลักสูตรที่มีความสอดคล้องกับกระบวนการปรับปรุงระบบของโรงเรียน มีองค์ประกอบที่สำคัญดังนี้ 1) การระบุปัญหาหรือความต้องการ 2) การพัฒนาแผนปฏิบัติการของโรงเรียน 3) การเสาะแสวงหาความรู้หรือทักษะที่ต้องการเพื่อนำแผนไปสู่การปฏิบัติ 4) การดำเนินการตามแผนและพัฒนาผลลัพธ์ของหลักสูตร 5) การประเมินผล

5. รูปแบบการแสวงหาความรู้และวิธีการด้วยตนเอง (Inquiry Model) เป็นรูปแบบที่สนับสนุนความเหมาะสมของการวิจัยโดยครู กลุ่มคณะหรือฝ่ายต่างๆ ในโรงเรียน มีองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ 1) การระบุปัญหา สภาพเกี่ยวกับการเรียนการสอน 2) การรวบรวมข้อมูล 3) การวิเคราะห์ข้อมูลและแปลความ 4) การสร้างนวัตกรรมการเรียนการสอนบนพื้นฐานของผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลและการนำไปปฏิบัติจริง 5) การประเมินผลที่เกิดขึ้น

3.5.2 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดของโจนส์ และคนอื่นๆ

โจนส์ และคนอื่นๆ (Jones ; et al. 1994: 23 – 36) ได้นำเสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูแบบบูรณาการ ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ 6 ประการ ได้แก่

1. การให้ครูมีส่วนร่วมในการออกแบบและตัดสินใจ (Involvement in General Program Design and Decision Making)
2. กิจกรรมด้านการสอน (Instructional Activities)
3. การจัดกิจกรรมที่บิดโรงเรียนเป็นฐาน (School-based Activities)
4. การกิจการประเมินแบบย้อนคิดทบทวน (Reflective Assessment Tasks)
5. การกิจการเป็นผู้นำ (Leadership Tasked)
6. การประเมินผล (Evaluation)

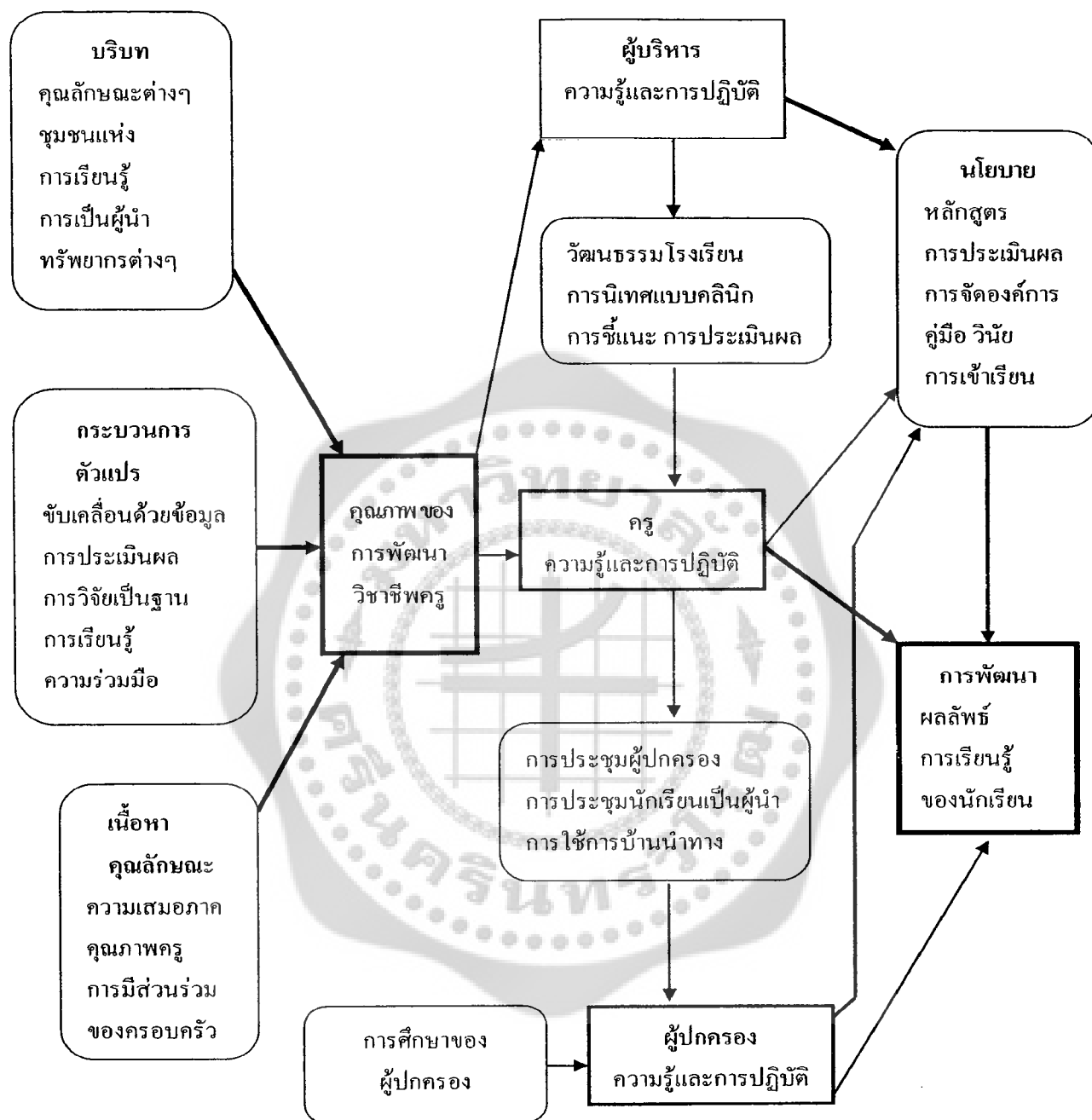
3.5.3 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดของแนวคิดของไมเคิล เมเยอร์

เมเยอร์ (Meyer. 2006: 8) ได้พัฒนารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครู จากแนวคิดของกัสกี และ สปาร์คส (Guskey ; & Sparks. 1996) ซึ่งพบว่า ต้องอาศัยปัจจัยหรือองค์ประกอบต่างๆ จึงจะทำให้กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูประสบผลสำเร็จ โดยแบ่งออกเป็น 3 ประเภท ดังนี้

1. ด้านบริบท (Context) กล่าวถึง โครงสร้างของโรงเรียนที่ช่วยสนับสนุนการเรียนรู้ของครู ประกอบด้วย 1) ชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Learning Community) โดยกำหนดจุดหมาย ที่เป็นไปในแนวทางเดียวกับโรงเรียน 2) ความเป็นผู้นำของครู (Leadership) ที่มุ่งไปสู่การปรับปรุงการสอนอย่างต่อเนื่อง 3) การสนับสนุนทรัพยากร (Resources) ต้องมีอย่างเหมาะสมและเพียงพอที่จะสนับสนุนการเรียนรู้และความร่วมมือของครู

2. ด้านกระบวนการ (Process) กล่าวถึง การออกแบบการเรียนรู้ที่สนับสนุน การศึกษาค้นคว้าหาความรู้และทักษะใหม่ๆ ของครู ประกอบด้วย 1) การขับเคลื่อนด้วยข้อมูล (Data-Driven) โดยใช้ข้อมูลนักเรียนที่มีอยู่และได้รวบรวมไว้เพื่อพิจารณาจัดลำดับความสำคัญในการเรียนรู้ ของครู การกำกับ ติดตามความก้าวหน้า และเน้นการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่อง 2) การประเมินผล (Evaluation) เน้นการใช้ข้อมูลจากแหล่งต่างๆ อย่างหลากหลาย เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้และความร่วมมือ ของครู ตลอดจนการแสดงให้เห็นถึงผลกระทบที่เกิดขึ้น 3) การใช้การวิจัยเป็นฐาน (Research-Based) มุ่งเน้นที่การศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎี และผลการปฏิบัติงานแล้วนำมาใช้ใน การตัดสินใจ 4) การ ออกแบบ (Design) เน้นที่การใช้กลยุทธ์การเรียนรู้ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสมกับเป้าหมายที่วางไว้ 5) การ เรียนรู้ (Learning) มุ่งเน้นที่การนำประสบการณ์ต่างๆ ที่สะท้อนถึงการมีความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้ และการเปลี่ยนแปลงในมนุษย์ 6) ความร่วมมือ (Collaboration) โดยมุ่งเน้นที่การนำองค์ความรู้ และ ทักษะต่างๆ มาบูรณาการในการเรียนรู้โดยผ่านกระบวนการความร่วมมือ

3. ด้านกระบวนการ (Process) กล่าวถึง ความรู้และทักษะที่จำเป็นที่ครูจะต้อง เรียนรู้ เพื่อยกระดับการเรียนรู้ของนักเรียนทุกคนให้สูงขึ้น ประกอบด้วย 1) ความเสมอภาค (Equity) เน้นที่การฝึกอบรม เพื่อเตรียมครู ให้มีความเข้าใจและตระหนักถึงความสำคัญของนักเรียน ทุกคน ได้แก่ การสร้างความปลอดภัย ระเบียบวินัย การจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และการกำหนดความ คาดหวังในระดับสูงด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในความรับผิดชอบของตน 2) การสอน ที่มีคุณภาพ (Quality Teaching) เน้นที่การฝึกอบรมเพื่อให้ครูมีความรู้อย่างลึกซึ้งในเนื้อหาวิชาที่การสอน การใช้กลยุทธ์การสอนที่ใช้การวิจัยเป็นฐาน เพื่อช่วยให้นักเรียนบรรลุมาตรฐานการเรียนรู้ทางวิชาการ อย่างเข้มข้น ตลอดจนความสามารถในการใช้แบบประเมินในชั้นเรียนได้อย่างหลากหลายและมีความเหมาะสม 3) การมีส่วนร่วมของครอบครัว (Family Involvement) ที่มุ่งเน้นที่การฝึกอบรมครูเพื่อให้มีความรู้ และ ทักษะต่างๆ ที่จะทำให้อุปกรณ์ ตลอดจนผู้มีส่วนได้เสียอื่นๆ เข้ามามีส่วนร่วมได้อย่างเหมาะสม ดัง ภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูตามแนวคิดของไมเคิล เมเยอร์

ที่มา: Michael, A. Meyer. (2006). *High-Quality Professional Development: Teacher Perceptions of Practice Within Six Ohio District Engaged in Standards-Based Reform*. p. 8.

3.5.4 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดของ อับเบ็น ฮิวส์ และ นอร์ริส

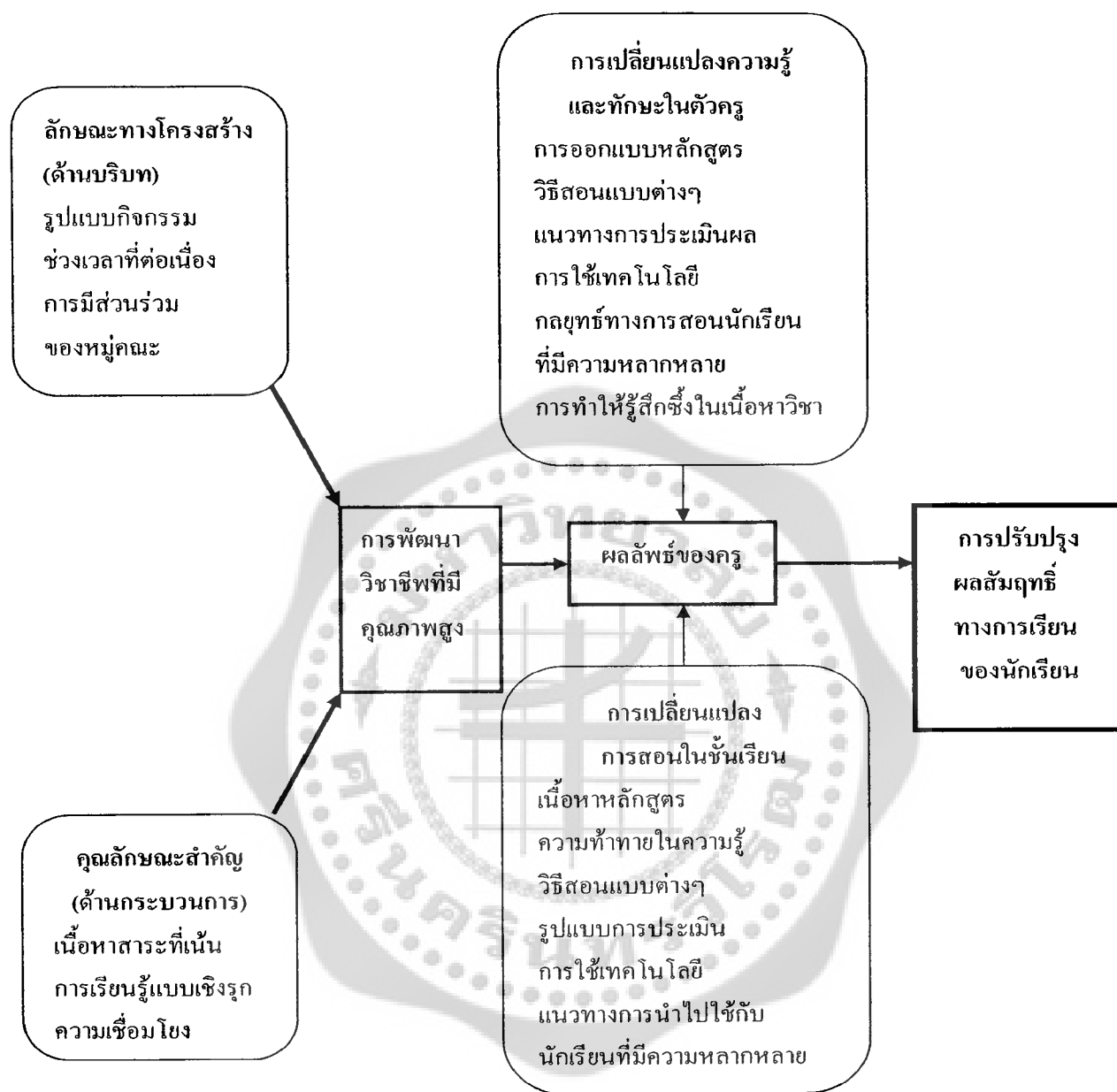
อับเบ็น ฮิวส์ และ นอร์ริส (Ubben ; Hughes ; & Norris. 2001) ได้นำเสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่สำคัญไว้ 5 รูปแบบ ดังนี้

1. รูปแบบการพัฒนาที่เกิดจากความต้องการของครู รูปแบบนี้เชื่อว่า ครู คือผู้ที่กำหนดความต้องการในการพัฒนาตนเองได้ดีที่สุด เกี่ยวข้องกับ ประสบการณ์เรียนรู้โดยตรง
2. รูปแบบการนิเทศภายใน โดยให้อิโกลาสครูได้สังเกตและมีข้อมูลย้อนกลับ
3. รูปแบบมีส่วนเกี่ยวข้องในกระบวนการพัฒนา เชื่อว่า ครูเป็นผู้ที่อยู่ในฐานะกำหนดแนวทางในการแก้ปัญหาได้ดีที่สุด ทำให้ครูมีลักษณะคล้ายเป็นผู้วิจัยที่เรียนรู้ไปด้วย
4. รูปแบบการฝึกอบรม เป็นรูปแบบที่ใช้มายาวนาน และใช้กันค่อนข้างมาก เป็นลักษณะการถ่ายทอดความรู้ที่เกิดจากการกระทำภายนอก
5. รูปแบบเชิงวิจัยปฏิบัติการ รูปแบบนี้มุ่งให้ครูได้ศึกษาค้นคว้า เพื่อการปรับปรุงแก้ไขปัญหาการเรียนการสอนในห้องเรียนหรือปัญหาของโรงเรียน โดยใช้วิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการ หรืออาจใช้วิธีการตรวจคุณภาพ หรืออาจใช้วิธีการบริหารงานคุณภาพโดยรวม

3.5.5 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดของ แกเรท และคนอื่นๆ

แกเรท และคนอื่นๆ (Garet ; et al. 2001) ได้แสดงให้เห็นถึงการใชโมเดลเชิงตรรกะ/ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (Logic Model/Theory of Change) เป็นแนวทางในการออกแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพตามกรอบมาตรฐานของสมาคมพัฒนาวิชาชีพครูแห่งชาติ (National Staff Development Council , NSDC. 2001) และสำนักความร่วมมือ เพื่อความเป็นเลิศ และความรับผิดชอบในการสอนแห่งชาติ (National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching , NPEAT. 1999) ของสหรัฐอเมริกา ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ 2 ด้าน ดังนี้

1. คุณลักษณะสำคัญด้านโครงสร้างบริบท (Context) ประกอบด้วย 1) รูปแบบของกิจกรรม (Type of Activity) ได้แก่ การประชุมปฏิบัติการรายวิชาต่างๆ ที่ได้รับการรับรอง และการประชุมสัมมนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ 2) ช่วงเวลา (Duration) ได้แก่ จำนวนชั่วโมงที่ติดต่อกัน หรือช่วงเวลาที่เกี่ยวข้องในเหตุการณ์เรียนรู้ และ 3) การมีส่วนร่วมของเพื่อนร่วมงาน (Collective Participation) ได้แก่ ครูที่จัดกลุ่มเพื่อการเรียนรู้ในโรงเรียน/กลุ่มสาระ/ระดับชั้น
2. คุณลักษณะสำคัญด้านกระบวนการ (Process) ประกอบด้วย 1) การเน้นเนื้อหา (Content Focus) ได้แก่ เนื้อหาทั้งในวิชาวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ ความรู้ในวิชาชีพครูแต่ละด้าน และเทคโนโลยีทางการสอน 2) การเรียนรู้อย่างกระตือรือร้น (Active Learning) ได้แก่ การสังเกตในมิติต่างๆ การสังเกตการสอน การวางแผนดำเนินงานในชั้นเรียน การทบทวนการทำงานของนักเรียน การนำเสนอ การเป็นผู้นำ และการเขียน 3) ความเชื่อมโยง (Coherence) ได้แก่ ระดับการสื่อสารของครูที่เกี่ยวข้องในช่วงดำเนินโครงการ และรวมถึงการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในหมู่คณะ ดังภาพประกอบ 4



ภาพประกอบ 4 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูตามแนวคิดของแกเร็ท และคนอื่นๆ

ที่มา: Michael, S. Garet ; et al. (2001). *What Make Professional Development Effective?*.

Result from a *National Sample of Teachers*. p. 915.

3.5.6 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดของโอเวน

โอเวน (Owens. 2002) เป็นผู้พัฒนาและเสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่เรียกว่า เครือข่ายการเรียนรู้ (The Learning Network) มีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการ ได้แก่ 1) ทฤษฎี 2) การสาธิต 3) การปฏิบัติ 4) การย้อนคิดทบทวน และ 5) การสอนงาน โดยมีที่ปรึกษาทำงานกับผู้มีส่วนร่วมจาก โรงเรียน โรงเรียนละสองคน ซึ่งเรียกว่า ผู้นำครู (Teacher Leadership) โดยที่ปรึกษา จะสร้างผู้นำครู ในการปฏิบัติงานที่ดีที่สุด เตรียมสาธิตบทเรียน สนับสนุนให้ครูปฏิบัติตามกลยุทธ์ใหม่ และให้คำแนะนำ ย้อนคิดทบทวนแก่ครู ในขณะที่พัฒนาให้ใกล้เคียงกับบทเรียนที่สาธิต โดยผู้นำครูจะได้รับการฝึกอบรม เกี่ยวกับทฤษฎี และการปฏิบัติงานที่มีความสัมพันธ์กับชิ้นงานที่ดีที่สุด (Best Practice) ตามผลงานวิจัย ต่างๆ ทางด้านการสอน

3.5.7 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตามแนวคิดของกอร์ดอน

กอร์ดอน (Gordon. 2004: 21) ได้นำเสนอรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครู เพื่อปรับปรุง โรงเรียนให้มีประสิทธิภาพ มีองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ส่วน ดังนี้

1. กรอบงานการพัฒนาวิชาชีพครู (Frameworks for Professional Development) ประกอบด้วย การฝึกอบรม ทีมงานความร่วมมือ การย้อนคิดทบทวน การแสวงหาความรู้ กลุ่มศึกษา การวิจัยในชั้นเรียน การสะท้อนการเขียน ภาวะผู้นำของครู และการสนับสนุนจากภายนอก
2. การสร้างศักยภาพตามหน้าที่ของการพัฒนาวิชาชีพครู (Capacity-building Functions of Professional Development) ประกอบด้วย การพัฒนาความเป็นผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน การปรับปรุงวัฒนธรรมโรงเรียน การพัฒนาทีมงาน และการพัฒนาครูเป็นรายบุคคล
3. หน้าที่หลักของการพัฒนาวิชาชีพครู : การปรับปรุงการเรียนการสอน (Core Education of Professional Development : Improvement of Teaching and Learning) ประกอบด้วย การพัฒนาหลักสูตร การปรับโครงสร้าง การพัฒนาการสอน การปรับปรุงการประเมินผลนักเรียน และการปรับปรุงความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับผู้ปกครอง
4. การพัฒนาโครงการ/โปรแกรม (Program Development)

3.5.8 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดของ แซทเชิล เพย์ตัน และเบิร์ต

แซทเชิล เพย์ตัน และ เบิร์ต (Schaetzel ; Peyton ; & Burt. 2007: Online) ได้ศึกษา โดยสรุปวรรณกรรมที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูในผู้ใหญ่ โดยวิเคราะห์และตรวจสอบเอกสารจาก ฐานข้อมูลทางการศึกษาระหว่างปี 1990 – 2007 เป็นหลัก ซึ่งครอบคลุมถึงการออกแบบ การนำไป ปฏิบัติ และการประเมินผลวิชาชีพครู พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพ มีองค์ประกอบที่สำคัญ 8 ประการ ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อกำหนดความต้องการ (Analyze Data to Determine Needs)
2. สร้างการพัฒนาวิชาชีพครูตามหลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Build Professional

Development Principles of Adult Learning)

3. พัฒนาวิสัยทัศน์และเป้าหมายจากผู้ที่มีส่วนร่วมทุกคน (Develop a Vision and Goals that are Shared by all Involved)
4. เพิ่มเวลาและช่วงเวลาการพัฒนาวิชาชีพ (Increase the Time and Duration of Professional Development)
5. สร้างระบบเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ (Provide a System for Professional Development)
6. จัดโอกาสต่างๆ ที่จะเข้าถึงการพัฒนาวิชาชีพครู (Provide Access to Professional Development Opportunities)
7. ประเมินผลผลิตการพัฒนาวิชาชีพครู (Evaluate Professional Development Outcomes)
8. ให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์วิจารณ์ของเพื่อนร่วมงาน (Engage a Critical Friend with who to Collaborate)

3.5.9 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครู ของ มลรัฐโอไฮโอ

แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูมลรัฐโอไฮโอ (The Ohio Department of Education) เกิดจากความร่วมมือของนักการศึกษาที่จะพัฒนาทักษะ และความรู้ที่จำเป็น สำหรับครูอย่างต่อเนื่อง เพื่อจะพัฒนาให้นักเรียนสามารถปฏิบัติให้เกิดผลสัมฤทธิ์สูงสุด จึงได้กำหนดรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพขึ้น เพื่อสนับสนุนครูทุกคน การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพจะบรรลุความต้องการของนักการศึกษา ก็โดยตอบสนองต่อความต้องการของนักเรียน โดยจะต้องสอดคล้องเป็นไปในแนวทางเดียวกับบุคคล การพัฒนาก้าวหน้าวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง เป็นสิ่งจำเป็นเพื่อให้นักศึกษามีความเข้าใจที่จะมีความรู้ และทักษะต่างๆ เขาจำเป็นต้องบรรลุถึงความต้องการทางด้านวิชาชีพเพิ่มขึ้น ซึ่งหัวใจของการนำไปสู่ การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพ คือ การมองเห็นว่า เป็นกระบวนการอย่างต่อเนื่องที่ผูกติดกับ งานประจำวันของครูทุกคน การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพ จะต้องนำเสนอวิธีการเข้าถึงอย่างเป็น ระบบ และการมีส่วนร่วมของครูทุกคนในการวางแผน นำไปสู่การปฏิบัติ การสะท้อน ตลอดจนการรักษา สภาพให้คงไว้ ระบบนี้จะต้องมีส่วนร่วม และได้รับการสนับสนุนจากครูทุกคน จึงได้กำหนดรูปแบบ การพัฒนาวิชาชีพขึ้น เพื่อสนับสนุนครูทุกคน โดยมีองค์ประกอบที่สำคัญ 7 ด้าน ดังนี้ (The Ohio Department of Education. 2007: Online)

1. การรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลนักเรียน (Collecting and Analyzing Student Data)
2. การตั้งเป้าหมายเพื่อการพัฒนาวิชาชีพครู (Goal Setting for Professional Development)

3. การเลือกเนื้อหา (Selecting Content)
4. การออกแบบ (Design)
5. วงจรความต่อเนื่อง (Ongoing Cycle)
6. การประเมินสรุปผลรวบยอด (Summative Education)
7. แผนการพัฒनावิชาชีพรายบุคคล (The Individual Teacher Career Development Plan : ITCDP)

Plan : ITCDP)

3.5.10 รูปแบบการพัฒनावิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดของสำนักงานด้านการศึกษามลรัฐไอโอวา

สำนักงานด้านการศึกษามลรัฐไอโอวา กลุ่มผู้มีส่วนได้เสียด้านการพัฒनावิชาชีพครูรวมทั้งตัวแทนกลุ่มและองค์กรที่สำคัญต่างๆ ที่มีส่วนร่วมในการพัฒनावิชาชีพครูและปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนในมลรัฐไอโอวาได้ร่วมมือกันพัฒนารูปแบบการพัฒनावิชาชีพครูขึ้น โดยมีองค์ประกอบที่สำคัญ 6 ประการ ดังนี้ (The IOWA Professional Development Model. 2008: Online)

1. ข้อมูลด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการวิเคราะห์ (Student Achievement Data and Analysis)
2. ทฤษฎี (Theory)
3. การสาธิตและการปฏิบัติงานในห้องเรียน (Classroom Demonstration and Practice)
4. การสังเกตและการคิดย้อนทบทวนผลการปฏิบัติงาน (Observation and Reflection)
5. ความร่วมมือของครูและการเรียนรู้เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติ (Teacher Collaboration and Study of Implementation)
6. การบูรณาการเทคโนโลยีทางการสอน (Integration of Instruction Technology)

3.5.11 รูปแบบการพัฒनावิชาชีพครูในโรงเรียนตามแนวคิดของสมาคมผู้ออกใบอนุญาตผู้บริหารโรงเรียนระหว่างรัฐ

สมาคมผู้ออกใบอนุญาตผู้บริหารโรงเรียนระหว่างรัฐ ได้พัฒนาคุณลักษณะที่สำคัญของการพัฒनावิชาชีพครูที่มีคุณภาพ มีองค์ประกอบดังต่อไปนี้ (Interstate School Leaders Licensure Consortium : ISLLC. 2001)

1. ยึดมาตรฐานเป็นฐาน (Standards-based)
2. ขับเคลื่อนด้วยผลลัพธ์/มุ่งผลสัมฤทธิ์เป็นฐาน (Result-Driven/Performance-based)
3. ส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้การสอน (Impacts Teaching and Learning)
4. เชื่อมโยงระหว่างงานวิจัยกับการปฏิบัติงาน (Links Research and Practice)

5. ผูกติดกับงานประจำวันของผู้บริหารโรงเรียน (Embedded in the Day-to-Day Work of the School Leader)

6. รวมถึงการสะท้อนคิด (Includes Reflective Practice)

7. เกิดการเรียนรู้แบบร่วมมือกัน (Provides for Collaborative Learning)

3.5.12 รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนตาม แนวคิดของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2546: 85 – 86) ได้ทำการศึกษาสังเคราะห์รูปแบบการพัฒนาครูทั้งโรงเรียนจากโรงเรียนในโครงการปฏิรูปการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน จากรายงานจำนวน 99 ฉบับ พบว่า โครงสร้างมีองค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการ ดังนี้

1. การบริหารจัดการและการปรับวัฒนธรรมการทำงาน
2. การพัฒนาบุคลากรทางการสร้างจิตสำนึกและการพัฒนาตนเอง ด้านวิชาการ
3. การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ และการประเมินผล

โดยรวม

4. การส่งเสริมการทำวิจัยในชั้นเรียนของครูทุกคนและทุกวิชา
5. การส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างโรงเรียนและชุมชน

3.6 สรุปองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

จากแนวคิดที่สำคัญและรูปแบบของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น สามารถวิเคราะห์องค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน ดังแสดงใน ตาราง 1

ตาราง 1 สรุปแนวคิดองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

องค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา	สปาร์ตัส; และลูกส์-ฮอว์ลีย์. (1989)	โจนส์; และคนอื่นๆ. (1994)	กัทส์; และสปาร์ตัส. (1996)	แกร์ท; และคนอื่นๆ. (2001)	อับบอ, ฮิวส์, และ นอร์ริส (2001)	สมาคมผู้สอนในอนุญาโตตุลาการโรงเรียน (2001)	กอร์ดอน. (2004)	โอเวน. (2004)	แซทเธล; เพย์ตัน; และ เบิร์ท. (2007)	ไอโซโอ. (2007)	ไอโอวา. (2008)	สำนักงานเลขาธิการการศึกษา (2546)
1. การกำหนดวิสัยทัศน์									✓	✓		
2. วัฒนธรรมโรงเรียน					✓			✓	✓	✓		✓
3. การเป็นผู้นำของครู			✓		✓	✓	✓				✓	
4. การสนับสนุนทรัพยากร		✓	✓				✓	✓				
5. การฝึกอบรม	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
6. เครือข่ายการเรียนรู้							✓					
7. ชุมชนแห่งการเรียนรู้			✓				✓					
8. เทคโนโลยีการศึกษา				✓				✓				
9. การเรียนรู้ของครู	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
10. คุณภาพการสอน		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
11. การใช้การวิจัยเป็นฐาน			✓	✓		✓	✓				✓	
12. ความร่วมมือ	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
13. การมีส่วนร่วมตัดสินใจ	✓	✓	✓		✓		✓	✓				
14. การปฏิบัติงานของครู	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			
15. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียน		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

จากตาราง 1 จะเห็นได้ว่า จากการวิเคราะห์รูปแบบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนดังกล่าว พบว่า มีองค์ประกอบที่สำคัญ จำนวน 15 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การกำหนดวิสัยทัศน์ 2) วัฒนธรรมโรงเรียน 3) ความเป็นผู้นำของครู 4) การสนับสนุนทรัพยากร 5) การฝึกอบรม 6) เครือข่ายการเรียนรู้ 7) ชุมชนแห่งการเรียนรู้ 8) เทคโนโลยีการศึกษา 9) การเรียนรู้ของครู 10) คุณภาพการสอน

11) การใช้การวิจัยเป็นฐาน 12) ความร่วมมือ 13) การมีส่วนร่วมตัดสินใจ 14) การปฏิบัติงานของครู 15) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถสรุปเป็นองค์ประกอบหลัก องค์ประกอบย่อย ของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา และได้นำแนวคิดองค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครู ทุกส่วนมากำหนดเป็นองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนขนาดใหญ่ ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้จัดความสัมพันธ์เป็นองค์ประกอบหลัก และองค์ประกอบย่อยไว้ ดังนี้

1. องค์ประกอบหลักด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียนประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 4 ด้าน ได้แก่ 1) การกำหนดวิสัยทัศน์ 2) วัฒนธรรมโรงเรียน 3) ความเป็นผู้นำของครู 4) การสนับสนุนทรัพยากร

2. องค์ประกอบหลักด้านรูปแบบการพัฒนา ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 4 ด้าน ได้แก่ 1) การฝึกอบรม 2) เครือข่ายการเรียนรู้ 3) ชุมชนแห่งการเรียนรู้ 4) เทคโนโลยีการศึกษา

3. องค์ประกอบหลักด้านการพัฒนาตนเอง ประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 3 ด้าน ได้แก่ 1) การเรียนรู้ของครู 2) คุณภาพการสอน 3) การใช้การวิจัยเป็นฐาน

4. องค์ประกอบหลักด้านการมีส่วนร่วม ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 2 ด้าน ได้แก่ 1) ความร่วมมือ 2) การมีส่วนร่วมตัดสินใจ

5. องค์ประกอบหลัก ด้านการประเมินผล ประกอบด้วย องค์ประกอบย่อย 2 ด้าน ได้แก่ 1) การปฏิบัติงานของครู 2) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

3.6.1 องค์ประกอบหลักด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน

ความหมายและความสำคัญของโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน

นักการศึกษาและนักวิจัยจำนวนมากที่ได้แสดงให้เห็นถึงมีปัจจัยต่างๆ จำนวนมาก ที่สัมพันธ์กับความสำเร็จของโรงเรียน โครงสร้างองค์กรเป็นแนวความคิดที่เป็นนามธรรมรูปแบบหนึ่ง ที่ไม่มีใครเคยเห็นอย่างแท้จริง เราเห็นเป็นเพียงหลักฐานของโครงสร้าง ดังนั้นจากหลักฐานเราจึงอ้างอิงไปหาโครงสร้างปัจจุบัน (Gibson ; & Ivancevich. 2004: 378) ความสำคัญของโครงสร้างจะอยู่ในฐานะ แหล่งที่มีอิทธิพลอย่างหนึ่ง ซึ่งเป็นที่ยอมรับอย่างกว้างขวาง ซึ่งผู้เชี่ยวชาญได้นิยามว่า แนวคิดรวบยอดนี้ อยู่ในฐานะแสดงถึงคุณลักษณะขององค์กรที่ใช้ควบคุมหรือจำแนกส่วนต่างๆ

โกวินด้า (Govinda. 1997) กล่าวว่า โดยทั่วไปโรงเรียนในฐานะที่เป็นโครงสร้าง ทางสังคมอย่างหนึ่งจะประกอบด้วยลำดับชั้นภายในที่สำคัญ 4 ระดับ ได้แก่ ระดับสูงสุดของโครงสร้าง จะเป็นคณะกรรมการโรงเรียน (School Board) ทำหน้าที่กำหนดนโยบายและค่าใช้จ่ายของโรงเรียน ระดับที่สองของโครงสร้างที่เป็นหลักสำคัญ ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน ระดับที่สามของโครงสร้างประกอบด้วย ครูและบุคลากรทางการศึกษา และระดับที่สี่ของโครงสร้างประกอบด้วยนักเรียน (Students) โดยทั่วไป

โครงสร้างอำนาจหน้าที่ของโรงเรียนจะไปในทิศทางเดียว คือ ลงสู่ระดับล่าง (Downward) เป็นธรรมชาติของการตัดสินใจทางด้านการศึกษา ในขณะที่เดียวกันก็จะเกิดปฏิสัมพันธ์ของรูปแบบต่างๆ ภายในโครงสร้างโรงเรียนทั้งในแนวนอนและแนวตั้ง (Horizontal and Vertical Direction)

โรงเรียนเป็นโครงสร้างอย่างหนึ่งของสังคมที่มีความเกี่ยวข้องกับองค์กรอื่นๆ มากมาย ทั้งสถาบันทางการศึกษา และหน่วยงานทางการศึกษา ทั้งองค์กรที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ ซึ่งมีอิทธิพลต่อการจัดการศึกษาและถูกนำมาบูรณาการเข้าเป็นระบบการศึกษา ดังนั้น โรงเรียนแต่ละแห่งจึงไม่ใช่เพียงแค่เป็นระบบโรงเรียน (The School-system a Formally-organized Institution) ที่จัดรูปแบบอย่างเป็นทางการเท่านั้น แต่ยังเป็นระบบราชการเช่นเดียวกับหน่วยงานอื่นๆ โรงเรียน จึงเป็นเครือข่ายที่ซับซ้อนของปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับรูปแบบต่างๆ ของปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในขณะเดียวกัน ซึ่งมีผลต่อส่วนรวมทั้งทางตรงและทางอ้อมอย่างน้อยย่อมต้องมีอิทธิพลส่งผลทางอ้อมต่อนักเรียน

ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ (Darling-Hammond. 1996: 5) กล่าวว่าไว้ว่า โรงเรียนจะต้องจัดโครงสร้างของตนเอง เพื่อสนับสนุนรูปแบบการเรียนรู้ที่ลุ่มลึกของครูและนักเรียน (Schools Must Structure Themselves to Support Deeper Forms of Student and Teacher Learning)

สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (2551: 24 – 25) ได้กำหนดแนวทางให้สถานศึกษาจัดองค์กร โครงสร้างการบริหารของสถานศึกษาขึ้นพื้นฐาน เพื่อรับรองการประเมินรอบที่ 2 (พ.ศ. 2549 – 2553) ในมาตรฐานที่ 10 ซึ่งมีตัวบ่งชี้ที่สำคัญ กำหนดไว้ ดังนี้ ให้สถานศึกษามีแผนภูมิการจัดองค์กรและโครงสร้าง วางระบบระเบียบรองรับการบริหารงานที่มีความคล่องตัว สามารถปรับเปลี่ยนได้ตามความเหมาะสม มีระบบการบริหารหลักสูตรและการดำเนินการ ระบบการบริหารงานบุคคล ระบบบริหารงบประมาณทรัพย์สินและรายได้ และระบบบริหารงานทั่วไป ที่มีคุณภาพ มีแผนกลยุทธ์ ระบบข้อมูลสารสนเทศนำไปใช้ในการตัดสินใจและปรับปรุงงาน ตลอดจนมีระบบการนิเทศติดตามและประเมินผลเปรียบเทียบกับเป้าหมายตามแผนอย่างต่อเนื่อง

ส่วน บริเดสัน (Bredeson. 2003) ได้กล่าวถึงบริบทของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน ไว้ดังนี้ 1) ทรัพยากรต้องเพียงพอและต่อเนื่องเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ 2) เวลา เงิน วัสดุ อุปกรณ์ การสนับสนุนด้านบุคคล โอกาสและช่วงเวลา 3) นโยบายด้านโครงสร้างที่ให้การสนับสนุนกระบวนการและการปฏิบัติ 4) โอกาสต่างๆ ที่จะแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ใหม่ๆ กับแนวคิดใหม่ๆ ที่นำไปสู่การปฏิบัติ 5) สนับสนุนสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ ยินยัคหวัดวัฒนธรรมที่สะท้อนค่านิยมหลักความผูกพัน และเป้าหมาย

ดาเลย์ (Daley. 2002: 2056) กล่าวว่า ผู้บริหารโรงเรียนในฐานะสถาปนิกควรจะวางแผนร่างไว้ซึ่งกระบวนการ และโครงสร้างที่จะสนับสนุนในการปรับปรุงโรงเรียนในการพัฒนาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) ยินยัคหวัดพัฒนาทักษะประสิทธิภาพในการเสริมพลังอำนาจแก่คณะครูและสื่อสารสร้างความเข้าใจในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน (The Vision of School) ตลอดจนควรจัดโครงสร้างอนุญาตให้ครูปฏิบัติตามกระบวนการวงจรการศึกษาค้นคว้า อำนวยความสะดวก

จัดให้ครูมีเวลาในโครงสร้างโรงเรียนเพื่อมีส่วนร่วมในทีมงานการเรียนการสอน และควรจัดให้ผู้นำ ครู ได้เน้นดำเนินการเพิ่มความสำเร็จแก่นักเรียนอย่างต่อเนื่อง ตามจุดมุ่งหมายของความพยายามปฏิรูป ทั้งหมด สอดคล้องกับที่ สโตบอจ (Stobaugh. 2003: 43) กล่าวว่า ในโรงเรียนที่ปฏิรูปการศึกษา ครู จะต้องได้รับการเสริมพลังอำนาจและร่วมมือกับทุกคน เพื่อมุ่งปรับปรุงการเรียนการสอน โดยจะต้อง เน้นที่วิสัยทัศน์ เพื่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงและสร้างเป้าหมายที่จะทำให้วิสัยทัศน์นั้น กลายเป็น ความจริงได้ แพรทท์ (Pratt. 2003: 2731) กล่าวว่า ในองค์กรที่มีการพัฒนานั้น จำเป็นจะต้องมีการจัด ฝึกอบรมพัฒนาให้แก่ บุคลากร อบรมการสร้างทีมงานที่มีประสิทธิผล รวมทั้งโรงเรียนจะต้องจัดเตรียม เวลา (Time) และทรัพยากรต่างๆ (Resources) ต่างๆ ไว้อย่างเพียงพออีกด้วย ในขณะที่ ไคด์วูด และ คนอื่นๆ (Nicholson. 2003: 1929 ; citing Leithwood ; et al. 1994) กล่าวว่า โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จ จะต้องสร้างผู้นำการเปลี่ยนแปลง ซึ่งมีปัจจัยที่สำคัญ 8 ประการ ได้แก่ 1) สร้างวิสัยทัศน์ 2) พัฒนา กลุ่มเป้าหมาย 3) ชำรงไว้ซึ่งความคาดหวังการปฏิบัติงานที่สูง 4) ความเป็นแบบอย่าง 5) ให้การสนับสนุน ครูเป็นรายบุคคล 6) จัดให้มีสถานการณ์จำลองฝึกฝนทางปัญญา 7) การสร้างผลผลิตทางวัฒนธรรม โรงเรียน และ 8) จัดให้มีโครงสร้างความร่วมมือ

แกรดเวลล์ (Gladwell. 2000) กล่าวไว้ว่า โดยปกติบริบทจะมีอิทธิพลต่อการ เปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และความเชื่อของคน ผู้นำที่ดี (Good Leader) จะต้องสามารถเปลี่ยนแปลง บริบทและแนวทางใหม่ๆ นำไปสู่การปฏิบัติได้ สอดคล้องกับ อาโบแกสต์ (Arbogast. 2004: 4051) ที่กล่าวว่า มีหลักฐานแนะนำอยู่เสมอว่า คุณภาพของการพัฒนาวิชาชีพครูย่อมได้รับผลกระทบจากโครงสร้าง และวัฒนธรรมของโรงเรียน (Structure and Culture of School) ดังนั้น บริบท จึงหมายถึงรวมถึง โครงสร้าง กรอบการทำงาน สภาพแวดล้อม สถานการณ์ที่ส่งผลกระทบต่อการดำรงอยู่ (Urdang. 1992: 26)

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว องค์ประกอบหลัก ด้านโครงสร้าง และ บริบทของโรงเรียน หมายถึง สิ่งที่เกี่ยวข้อง สัมพันธ์ เชื่อมโยงกับการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียน ที่ส่งเสริมและสนับสนุนให้ครูได้เรียนรู้ และร่วมมือกันให้ประสบความสำเร็จตามที่กำหนด หรือตามที่ มุ่งหวัง ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษา องค์ประกอบย่อย 4 องค์ประกอบ คือ การสร้างวิสัยทัศน์ วัฒนธรรมโรงเรียน ความเป็นผู้นำของครู และการสนับสนุนทรัพยากร ซึ่งมีรายละเอียด ดังต่อไปนี้

3.6.1.1 การกำหนดวิสัยทัศน์

ความหมายและความสำคัญของวิสัยทัศน์

เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (2538: 3) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ หมายถึง ภาพของ องค์กรในอนาคตเป็นภาพที่มีความเป็นเอกลักษณ์เฉพาะ (Unique) ที่ได้พัฒนาแล้ว (Improved) และ สามารถบรรลุถึงได้ (Attainable)

ธงชัย สันติวงศ์ (2538: 8) ให้ความหมายวิสัยทัศน์ว่า เป็นคุณลักษณะของ ผู้บริหารและคนทั่วไปที่จะใช้มองไกลออกไปถึงผลกระทบและความเป็นไปได้ของโลกข้างหน้าที่กำลัง

เปลี่ยนแปลงสูง เป็นกลไกใช้มองตามโลกที่เปลี่ยนแปลงให้เห็นจริง เห็นชัดได้ล่วงหน้า แล้วนำมาใช้สำหรับการปรับตัวองและพัฒนาดนให้สอดคล้องเข้ากันได้ และอยู่เหนือหรือทะลุคู่แข่งได้ในเงื่อนไขใหม่ที่เกิดขึ้นตามกระแสโลก

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2539: 5) อธิบายว่า วิสัยทัศน์ คือ จินตนาการ การกำหนดเป้าหมาย การริเริ่มวางแผน การลงมือกระทำ ตลอดจนการฝ่าฟันอุปสรรคโดยยึดมั่นในเป้าหมาย

รุ่ง แก้วแดง (2539: 129) ให้ความหมายว่า วิสัยทัศน์ คือ ภาพในอนาคตขององค์กรที่ผู้นำ และสมาชิกทุกคนร่วมกันวาดฝันหรือจินตนาการขึ้น โดยมีพื้นฐานอยู่บนความจริงในปัจจุบันเชื่อมโยงวัตถุประสงค์ ภารกิจ ค่านิยม และความเชื่อเข้าด้วยกัน พรรณนาให้เห็นทิศทางขององค์กรอย่างชัดเจน มีพลัง ทำท่าย ทะเยอทะยาน และมีความเป็นไปได้ เน้นถึงความมุ่งมั่นที่จะทำสิ่งที่ยิ่งใหญ่ หรือดีที่สุดให้กับลูกค้าและสังคม

วิทยากร เชียงกูล (2540: 13) ให้นิยามว่า วิสัยทัศน์ หมายถึง ภาพที่มีลักษณะในใจว่า องค์กรหรือสังคมสามารถที่จะเป็นเช่นใดได้ ความฝันเกี่ยวกับรูปร่าง และความสำเร็จในอนาคต เป้าหมายในอนาคต การมองการณ์ไกลที่ผู้นำสามารถมองเห็น และชักชวนให้เพื่อนร่วมงาน หรือสมาชิกร่วมมือสร้างสิ่งนั้นขึ้นมา

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2546ค: 10) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ หมายถึง เป็นเจตนา อุดมการณ์ หลักการ ความเชื่อ อนาคตที่พึงประสงค์ การคิดไปข้างหน้า มีเอกลักษณ์ สามารถสร้างสรรค์ และจุดประกายความคิดในสภาพการพัฒนาสูงสุด

ดิเรก สุขสุนัย (2549: 30) ให้ความหมายว่า วิสัยทัศน์ คือ ความสามารถของบุคคลอันเป็นอำนาจแห่งการหยั่งรู้ ที่มีความชัดเจนในอุดมคติโดยการใช้ความคิด ปัญญา มโนภาพ สร้างภาพอนาคตที่มุ่งถึงสิ่งที่ต้องการให้เกิดสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ ภารกิจ ค่านิยมและความเชื่อขององค์กร

จากความหมายดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า วิสัยทัศน์ หมายถึง ภาพในอนาคตขององค์กรที่ผู้นำ และสมาชิกทุกคนร่วมกันวาดฝันและจินตนาการขึ้นจากความรู้และประสบการณ์ โดยร่วมกันกำหนดทิศทาง แนวโน้ม และเป้าหมายที่จะเกิดขึ้นในอนาคต ซึ่งถือเป็นองค์ประกอบ ด้านจิตใจที่จะช่วยชี้นำพฤติกรรม สร้างสรรค์ และจุดประกายความคิดในสภาพการพัฒนา ที่สูงที่สุด

รุ่ง แก้วแดง (2538: 129 – 135) ได้กล่าวถึงความสำคัญของวิสัยทัศน์ ไว้ด้วย คือ

1. วิสัยทัศน์สร้างพลังให้กับองค์กร เปรียบเสมือนธงชัยที่จะใช้ ในการรณรงค์ เมื่อขวัญและกำลังใจของคนในองค์กรตกต่ำลง และเป็นเครื่องเตือนใจให้ทุกคนระลึก อยู่ตลอดเวลาว่ากำลังมุ่งไปสู่ภาพในอนาคตที่ฝันไว้ เพื่อมิให้คนในองค์กรหลงทางและแตกกระจายไป

2. วิสัยทัศน์ทำให้ได้เปรียบในการแข่งขันในโลกแห่งการแข่งขัน ผู้มีวิสัยทัศน์ย่อมได้เปรียบเสมอ เพราะสามารถกะเนเหตุการณ์ในอนาคตได้ และวิสัยทัศน์ทำให้เกิดความทะเยอทะยาน

3. วิสัยทัศน์ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง จะต้องมียุทธศาสตร์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ วิสัยทัศน์สำหรับอนาคต สภาพความเป็นจริงในปัจจุบัน และเส้นทางจากปัจจุบันที่จะนำไปสู่อนาคต ผู้มีส่วนได้เสียทั้งหมดมีส่วนร่วม รวมถึงครูที่กำลังได้รับการพัฒนาวิชาชีพ จำเป็นต้องแลกเปลี่ยนวิสัยทัศน์เพื่อกำหนดขอบข่าย และความคาดหวังการได้มาของการพัฒนาวิชาชีพ ความเข้าใจเกี่ยวกับกิจกรรมแต่ละประเภท และการทำงานร่วมกัน เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

นาแนส (วีระวัฒน์ ปันตินามย์. 2538: 17 ; อ้างอิงจาก Nanas. 1992: 25) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ก่อให้เกิดความรู้สึกรำลึก น่าดึงดูด กระตุ้นให้บุคคลเกิดความรักความผูกพัน เกิดความมุ่งมั่นพยายามปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ด้วยความเต็มใจ เพื่อการปรับปรุงพัฒนาและความก้าวหน้า เป็นตัวช่วยเชื่อมโยงอดีต ปัจจุบันและอนาคตเข้าด้วยกัน และกำหนดมาตรฐานความเป็นเลิศที่โดดเด่น สมศักดิ์ คลประสิทธิ์ (2543: 3 – 4) ได้กล่าวถึงความสำคัญของวิสัยทัศน์ไว้ดังนี้

1. ช่วยกำหนดทิศทางที่จะดำเนินชีวิตหรือกิจกรรมองค์กร โดยมีจุดหมายปลายทางที่ชัดเจน
2. ช่วยให้สมาชิกทุกคนรู้ว่าแต่ละคนมีความสำคัญต่อการมุ่งไปสู่จุดหมายปลายทางและรู้ว่าทำอะไร (What) ทำไมต้องทำ (Why) ทำอย่างไร (How) และทำเมื่อไร (When) และกระตุ้นให้รู้สึกสนใจ มีความผูกพัน มุ่งมั่นปฏิบัติงานอย่างมีเป้าหมายตามด้วยความเต็มใจ
3. ช่วยกำหนดมาตรฐานของชีวิต องค์กร และสังคม ที่แสดงถึง การมีชีวิตที่มีคุณภาพ และสังคมที่เจริญก้าวหน้า มีความเป็นเลิศในทุกด้าน

นอกจากนี้ บุญเชื้อ จุฑาพรรณชาติ (2544: 16) ได้กล่าวโดยสรุปว่า วิสัยทัศน์มีความสำคัญ ช่วยกระตุ้นให้บุคคลเกิดความรัก ความผูกพัน เกิดความมุ่งมั่นพยายามปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ด้วยความเต็มใจ เสียสละ มุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานสู่เป้าหมาย เพื่อความเจริญก้าวหน้าและความเป็นเลิศขององค์กร

แนวคิดเกี่ยวกับการกำหนดวิสัยทัศน์

เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์ (2538: 4) ได้อธิบายว่า การสร้างวิสัยทัศน์เป็นการสร้างความฝันที่เป็นจริงหรือเป็นการสร้างพิมพ์เขียว (Blueprint) ขององค์กรที่มีความเป็นเลิศในอนาคต เป็นการสร้างภาพอนาคตที่ผู้นำปรารถนาจะให้องค์กรของตนเป็นอย่างนั้น การสร้างวิสัยทัศน์นั้น จะต้องศึกษาองค์กรอย่างลึกซึ้ง มีข้อมูลชัดเจนเกี่ยวกับจุดเด่น และจุดด้อยของบุคคล สถานที่ ทรัพยากร และเวลา วิสัยทัศน์ที่สร้างขึ้นจะต้องสอดคล้องกับสภาพแวดล้อม วิธีการที่ดีย่างหนึ่ง ในการสร้างวิสัยทัศน์

ก็คือ การสร้างวิสัยทัศน์โดยการให้มีส่วนร่วม (Shared Vision)

เซงเก้ (Senge. 1993: 214) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ของการพัฒนาวิชาชีพครู จะต้องมีการแลกเปลี่ยนกันในพิสัยที่กว้าง และครอบคลุมของผู้ปฏิบัติ เพื่อที่จะกลายเป็นโปรแกรมของครู การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Vision) จะมีความเชื่อมโยงกับวิสัยทัศน์ส่วนบุคคลของคนทั่วทั้งองค์การ การมีส่วนร่วมของผู้ปฏิบัติจะช่วยให้มองเห็นถึงกิจกรรมพิเศษ และทำให้ประสบความสำเร็จในการเรียนการสอนในชั้นในเวลาเดียวกันกับความต้องการของผู้บริหาร

แมนาสเซ่ (เสริมศักดิ์ วิชาสารณ. 2538: 3 ; อ้างอิงจาก Manasse. 1986: 150 – 173) กล่าวถึง องค์ประกอบที่มีปฏิสัมพันธ์กับวิสัยทัศน์ของผู้นำไว้ 4 ประการ ดังนี้

1. วิสัยทัศน์ทางองค์การ (Organizational Vision) เป็นวิสัยทัศน์ที่มององค์การในปัจจุบันในภาพรวม มิได้มองเฉพาะองค์การเท่านั้น แต่มองถึงแวดล้อมขององค์การด้วย
2. วิสัยทัศน์ทางอนาคต (Future Vision) เป็นการสร้างภาพของระบบองค์การภายในสิ่งแวดล้อม ณ จุดๆ หนึ่งหรือเวลาใดเวลาหนึ่งในอนาคต นั่นคือ องค์การในอนาคตควรจะเป็นอย่างไร
3. วิสัยทัศน์ทางบุคคล (Personal Vision) เป็นวิสัยทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับยุทธศาสตร์ในการพัฒนาการกำหนดตำแหน่งของบุคคล และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์เป็นการเชื่อมโยงระหว่างผู้นำกับองค์การ เป็นความสามารถของผู้นำที่จะระบุ ชี้บ่ง เคลื่อนย้าย ประสานทักษะ และทรัพยากรต่างๆ
4. วิสัยทัศน์ทางกลยุทธ์ (Strategic Vision) เป็นวิสัยทัศน์ซึ่งอยู่บนพื้นฐานของความเข้าใจในกระบวนการเปลี่ยนแปลง เป็นการเปลี่ยนวิสัยทัศน์สู่การปฏิบัติ เป็นการเชื่อมโยงสิ่งที่เป็จริงในปัจจุบัน (Organization Vision) กับความเป็นได้ในอนาคต (Future Vision)

วีระวัฒน์ ปันนิตานัย (2538: 8) อธิบายคุณลักษณะของผู้ที่มีวิสัยทัศน์ว่าเป็นผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์ หยั่งรู้ เล็งเห็นความเป็นไปข้างหน้า จับกระแสความเปลี่ยนแปลงในอนาคตได้เป็นส่วนหนึ่งของการคิดหน้า (Foresight) คิดหลัง (Backsight) และมองเข้าไปในตน (Insight) เรียนรู้จากคน สภาพการณ์ รู้เท่าทันแนวโน้มวิวัฒนาการ พัฒนาการและวิจารณ์ญาณตัดสินใจปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่งขึ้นมาก่อนถึงเวลาอันสมควร

เมอร์รอน (รุ่ง แก้วแดง (2539: 129 ; อ้างอิงจาก Merron. 1995) ที่กล่าวว่า วิสัยทัศน์ขององค์กรมีองค์ประกอบที่สำคัญ 2 อย่าง คือ 1) ปรัชญานำทาง (Guiding Philosophy) ประกอบด้วยวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน กับค่านิยม และความเชื่อ 2) ภาพในอนาคตที่มองเห็นได้ (Tangible Image) ประกอบด้วยภารกิจขององค์กร และการพิจารณางานที่ชัดเจน ว่าภารกิจนั้นจะแปรเป็นพฤติกรรมและผลสำเร็จขององค์กรได้อย่างไร

เมอร์รอน (รุ่ง แก้วแดง. 2539: 136 – 140 ; อ้างอิงจาก Merron. 1995) กล่าวถึงวิธีการสร้างวิสัยทัศน์ไว้ 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การระบุวัตถุประสงค์ให้ชัดเจน 2) การระบุภารกิจให้ชัดเจน 3) การวิเคราะห์องค์กร 4) สร้างวิสัยทัศน์ ส่วน แจ็คสัน และ ฟริกอน (รุ่ง แก้วแดง. 2539: 141 – 146 ; อ้างอิงจาก Jackson ; & Frigon. 1994) แบ่งขั้นตอนการสร้างวิสัยทัศน์ออกเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การรวบรวมข้อมูล (Data Collection) 2) การระดมสมอง (Brainstorming) และ 3) การสร้างวิสัยทัศน์ (Creating the Vision)

เร็นชเลอร์ และ แลชเวย์ (ดิเรก สุขสุนัย. 2549: 29 ; อ้างอิงจาก Renchler. 1991; Lashway. 1997) กล่าวไว้ในทำนองเดียวกันว่า ในโรงเรียนที่มีผลการปฏิบัติงานสูงนั้น บุคลากรทางการศึกษา โดยเฉพาะอย่างผู้บริหารล้วนแต่เป็นผู้ที่มีวิสัยทัศน์ทั้งสิ้น เนื่องจากผู้บริหารที่มีวิสัยทัศน์ทางการปฏิบัติงานที่ชัดเจน แน่วแน่ ใช้วิธีการทำงานที่แปลกใหม่จากเดิม จัดทรัพยากรสนับสนุนงานตามวิสัยทัศน์ นอกจากนี้ ความมีวิสัยทัศน์ของบุคลากรทางการศึกษา ก่อให้เกิดภาพวิสัยทัศน์ และการดำเนินตามภาพที่ปรารถนา

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการกำหนดวิสัยทัศน์

มารศรี สุธานิธิ (2540: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาปัจจัยที่สัมพันธ์กับวิสัยทัศน์ของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานครพบว่า 1) วิสัยทัศน์ทางเพศและวุฒิการศึกษาแตกต่างกัน จะมีวิสัยทัศน์อยู่ในระดับต่างกัน 2) โรงเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน ผู้บริหารโรงเรียนจะมีวิสัยทัศน์อยู่ในระดับเดียวกัน 3) ตัวแปรย่อยในปัจจัยภายในตัวผู้บริหารโรงเรียน ได้แก่ พฤติกรรมการบริหารการเปลี่ยนแปลง ประสิทธิภาพการบริหาร ตัวแปรย่อยในปัจจัยภายในโรงเรียน ได้แก่ พฤติกรรมสนับสนุน พฤติกรรมสั่งการ พฤติกรรมร่วมมือ โรงเรียน ได้แก่ การให้ความช่วยเหลือ และการมีส่วนร่วม ล้วนเป็นตัวแปรที่สามารถทำนายวิสัยทัศน์ของผู้บริหารโรงเรียนได้ร้อยละ 60.89 ตัวพยากรณ์ทั้ง 3 ได้แก่ การบริหารการเปลี่ยนแปลง ดัชนีบรรยากาศเปิดของโรงเรียน และประสิทธิภาพการบริหาร

ทอมป์สัน (Thompson. 1990: 375) ได้ศึกษาวิธีการที่ผู้บริหารโรงเรียนใช้เพื่อให้ครูมีส่วนร่วมในการสร้างวิสัยทัศน์ ผลการวิจัยพบว่า ผู้บริหารโรงเรียนใช้วิธีการหลายอย่าง แต่วิธีการที่ใช้มาก 7 อย่าง เรียงลำดับ จากมากไปหาน้อย คือ การเขียน การพูด การจัดโครงการ การเป็นแม่แบบ การใช้เด็กเป็นศูนย์ การใช้อุปมาอุปไมยและการสร้างความไว้วางใจ

บริดจ์ (Bridges. 1992: 669) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิผลของโรงเรียนกับวิสัยทัศน์ของผู้บริหารโรงเรียนพบว่า โรงเรียนที่มีประสิทธิผลนั้นผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้มีวิสัยทัศน์ และวิสัยทัศน์ของผู้บริหารโรงเรียนสามารถทำนายประสิทธิผลของโรงเรียนได้

แกเรท และคนอื่นๆ (Garet ; et al. 2001) ศึกษาเกี่ยวกับวิสัยทัศน์ ช่วยในการสนับสนุนครูจากโครงการหรือในวิชาที่ร่วมมือกัน พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูช่วยสร้างความเป็นธรรมชาติของระดับชั้น รายวิชา และโรงเรียนที่ครูทำงานร่วมกัน

เพ็นเดอร์เกสต์ (Prendergast. 2004: Abstract) ได้ศึกษาผู้บริหารโรงเรียนที่มีเป้าหมายมุ่งภารกิจการสอนเป็นสำคัญ และคิดริเริ่มกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพที่ช่วยให้ครูสามารถปฏิบัติภารกิจตามบทบาทหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ พบว่า กลยุทธ์การสอน เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครู มีปัจจัยสำคัญ 5 ประการ ได้แก่ 1) การกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และเป้าหมาย 2) การบริหารจัดการหลักสูตร และการชี้แนะ 3) กำกับติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน 4) การนิเทศครูและการเรียนการสอน และ 5) การสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครู การวางแผนจัดกิจกรรม เพื่อพัฒนาวิชาชีพครู ถือเป็นบทบาทที่สำคัญยิ่ง โดยเฉพาะภารกิจในการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจและเป้าหมายมีความสำคัญที่สุด

คอตทอน (Cotton. 2003: 733) ได้ศึกษาประสิทธิภาพการเป็นผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนส่วนใหญ่คาดหวังต่อรูปแบบการประชุมปฏิบัติการพัฒนาวิชาชีพ โดยผู้บริหารเห็นความสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพที่ช่วยเพิ่มพูนความรู้และทักษะแก่บุคลากร มีเป้าหมายไปในแนวทางเดียวกัน และการประยุกต์สู่การปฏิบัติได้ทันที

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว สรุปได้ว่า การกำหนดวิสัยทัศน์ เป็นภาพในอนาคตขององค์กรที่ผู้นำและสมาชิกร่วมกันกำหนดขึ้น ถือเป็นการกำหนดทิศทางขององค์กรไว้อย่างชัดเจน การกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และเป้าหมายการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนไว้ในวิสัยทัศน์ จำเป็นต้องมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ กำกับติดตาม และการดำเนินการให้เป็นไปตามวิสัยทัศน์

3.6.1.2 วัฒนธรรมโรงเรียน

สุรศักดิ์ หลาบมาลา (2531: 40) ได้ให้ความหมายไว้ว่า วัฒนธรรมโรงเรียน หมายถึง แนวปฏิบัติในการแก้ปัญหาทั้งภายนอก และภายในโรงเรียน ซึ่งเคยใช้ปฏิบัติติดต่อกันมาเป็นเวลานานพอสมควร และได้รับการถ่ายทอดสู่สมาชิกใหม่ในโรงเรียน เพื่อเป็นแนวปฏิบัติอันเป็นที่ยอมรับ ซึ่งครอบคลุมถึงแนวความคิด ความรู้สึกและการรับรู้ปัญหาต่างๆ

ประเสริฐ บัณฑิตศักดิ์ (2540: 11) กล่าวว่า วัฒนธรรมองค์กร หมายถึง ระบบความเชื่อและค่านิยมที่พัฒนาขึ้นในองค์กร และใช้เป็นแนวทางกำกับพฤติกรรมสมาชิกขององค์กร

พวงรัตน์ เกษรแพทย์ (2543: 133) กล่าวว่า วัฒนธรรมองค์กรมีความสัมพันธ์กับแนวความคิดต่างๆ มีการสร้างและสะสมภูมิปัญญาขององค์กร เพื่อเชื้อสืบทอดวัฒนธรรม ทั้งความเชื่อ พฤติกรรม เป้าหมาย ค่านิยมและภารกิจที่ต้องทำขององค์กร รวมถึงการกำหนดมาตรการที่จะวัดความสำเร็จขององค์กรด้วย

วิโรจน์ สารรัตนะ (2544: 16) กล่าวว่า วัฒนธรรมองค์กรทางการศึกษาเป็นลักษณะร่วมกัน ที่แสดงถึงความเป็นเอกภาพและเอกลักษณ์ขององค์กรหนึ่งๆ ที่อาจแสดงออกให้เห็นได้หลายลักษณะ เช่น ประเพณี พิธีกรรม ระบบความคิด ความเชื่อ เจตคติ และค่านิยม ตลอดจนปรัชญาที่สมาชิกในองค์กรนั้นๆ ถือประเพณีและปฏิบัติร่วมกันอย่างเหนียวแน่น และอย่างแพร่กระจายใน

วงกว้าง

ยูวดี กังสดาล (2545: 70) กล่าวว่า วัฒนธรรมโรงเรียน คือ ลักษณะเฉพาะของโรงเรียนทั้งในเชิงนามธรรม และรูปธรรมที่มีอิทธิพลต่อบรรยากาศในโรงเรียน อันนำมาสู่ความภาคภูมิใจ ความจงรักภักดี และความเป็นเอกลักษณ์ที่ทำให้เกิดการพัฒนารวมทั้งเป็นแรงกระตุ้น ส่งเสริม สนับสนุนให้ผู้เรียนปฏิบัติตามความสามารถของเขา อย่างมีความหมายและมีค่าต่อสังคม

ฮาร์กรีฟส์ (Hargreaves. 1992: 219) กล่าวว่า วัฒนธรรมโรงเรียน หมายถึง ลักษณะแบบแผนความสัมพันธ์ และเป็นรูปแบบต่างๆ ของความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในวัฒนธรรมนั้น

โอเวนส์ (Owens. 1995: 83) กล่าวว่า วัฒนธรรมโรงเรียน หมายถึง บรรทัดฐาน และสมมติฐานที่เป็นแนวปฏิบัติที่เกิดขึ้นที่เล็กที่ละน้อย สม่่าเสมอ และกลายเป็นสิ่งหล่อหลอมพฤติกรรมของบุคคลอย่างมีประสิทธิภาพ

จากความหมายดังกล่าวจึงสรุปได้ว่า วัฒนธรรมโรงเรียน หมายถึง ค่านิยม ความเชื่อ แบบแผนพฤติกรรมในการปฏิบัติงานที่ได้รับการถ่ายทอดสืบต่อกันมาจนเป็นที่ยอมรับ และถือเป็นสัญลักษณ์ กฎเกณฑ์ แนวทางการปฏิบัติงานของครูในโรงเรียน ซึ่งมีอิทธิพลเป็นแรงกระตุ้น ส่งเสริม และสนับสนุนอันนำมาสู่ความภาคภูมิใจ ความจงรักภักดี และความเป็นเอกลักษณ์ ที่ทำให้เกิดการพัฒนา

กอร์ดอน (Gordon. 2004: 159 – 160) กล่าวถึง ความสำคัญของวัฒนธรรมโรงเรียนที่มีต่อการเรียนการสอนไว้ 3 ประการ ได้แก่ 1) วัฒนธรรมดั้งเดิมของโรงเรียนก่อให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้ของนักเรียนที่ยั่งยืน 2) วัฒนธรรมโรงเรียนแบบดั้งเดิมก่อให้เกิดวัฒนธรรมการพัฒนาและความก้าวหน้าของครูที่ยั่งยืน และ 3) วัฒนธรรมในโรงเรียนเดียวกันก่อให้เกิดการต่อต้าน หรือความก้าวหน้าทางวิชาชีพ ถือเป็นวัฒนธรรมที่มีความรุนแรงต่อการเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญ ทำให้โรงเรียนเกิดความล้มเหลว ในขณะที่ ชงชัย สันติวงษ์ (2538: 35) กล่าวว่า วัฒนธรรมก่อให้เกิดเอกลักษณ์ขององค์การที่สมาชิกจะรับรู้และยึดถือร่วมกัน ช่วยกำหนดบทบาทขององค์การให้แตกต่างจากองค์การอื่นๆ ช่วยเสริมสร้างความผูกพันในกลุ่มสมาชิก และกระตุ้นให้เกิดการยอมรับข้อผูกพันขององค์การไม่ทำให้สมาชิกยึดมั่นแต่ตนเอง รวมทั้งเป็นกรอบแบบแผนสำหรับสมาชิกที่จะทราบถึงวิธีการ หรือแนวทางในการปฏิบัติ และพฤติกรรมองค์การว่าเป็นไปในลักษณะใด ซึ่งจะก่อให้เกิดจิตสำนึก และกลไกในการควบคุม และจะเป็นเครื่องมือจะช่วยเพิ่มประสิทธิผลขององค์การ

หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับวัฒนธรรมโรงเรียน

สุรศักดิ์ หลาบลมาลา (2531: 40 – 41) กล่าวว่า ลักษณะของวัฒนธรรมโรงเรียน คือ แนวปฏิบัติที่จะเห็นได้ในโรงเรียน ซึ่งแยกออกเป็นประเภทต่างๆ ได้ดังนี้ 1) ค่านิยมร่วม (Shares Values) 2) วีรบุรุษ (Heroes) 3) พิธีการ (Rituals) 4) งานพิธี (Ceremonies) 5) สารเรื่องราวต่างๆ (Stories) และ 6) เครือข่ายงานวัฒนธรรม (Cultural Network)

ฮาร์กรีฟส์ (Hargreaves. 1992: 129) ได้แบ่งวัฒนธรรมโรงเรียนตามลักษณะแบบแผนความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกออกเป็น 3 รูปแบบ ได้แก่ 1) วัฒนธรรมรายบุคคล 2) วัฒนธรรมหมู่คณะ และ 3) วัฒนธรรมความร่วมมือ

เซอร์จิโอวานนี และ สตาร์แรทท์ (Sergiovanni ; & Starratt. 1998: 191) กล่าวถึง การก่อตัวของวัฒนธรรมโรงเรียนไว้ ดังนี้ 1) ประวัติความเป็นมาของโรงเรียน 2) ความเชื่อ 3) ค่านิยม 4) บรรทัดฐานและมาตรฐาน 5) รูปแบบของพฤติกรรม ส่วน เพตเตอร์ เพอร์รี่ และ ปาร์เกอร์ (Sergiovanni ; & Starratt. 1998: 195 ; citing Patterson ; Purkey ; & Parker. 1986: 50 – 51) กล่าวว่า องค์ประกอบของวัฒนธรรมโรงเรียน 10 ประการ ได้แก่ 1) ความมุ่งหมายของโรงเรียน 2) การเสริมพลังอำนาจ 3) การตัดสินใจ 4) ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน 5) ความไว้วางใจ 6) ความมีคุณภาพ 7) การยอมรับ 8) ความเอื้ออาทร 9) ความซื่อสัตย์สุจริต และ 10) ความหลากหลายของบุคลากร

กอร์ดอน (Gordon. 2004: 164) ได้กล่าวถึง แนวทางการนำไปสู่วัฒนธรรมของการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ตั้งอยู่บนพื้นฐานที่สำคัญ 3 ประการ ดังนี้

1. สมาชิกของชุมชนในโรงเรียน จำเป็นต้องร่วมมือกันอย่างต่อเนื่อง ในการวิเคราะห์เกี่ยวกับพฤติกรรมต่างๆ สนับสนุนความดีงาม และเข้าใจในข้อสันนิษฐานต่างๆ โดยเฉพาะต้องตระหนักในเรื่องเกี่ยวกับหลักสูตร การสอนและประเมินผลนักเรียน
2. สมาชิกของชุมชนในโรงเรียน จำเป็นต้องสร้างสภาวะแวดล้อม เพื่อการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง โดยค้นหาช่องว่างระหว่างความคิดกับสภาพแวดล้อม และพิจารณาหาทางเลือกที่จะเชื่อมโยงช่องว่างเหล่านั้น
3. สมาชิกในชุมชนของโรงเรียน จำเป็นต้องร่วมมือกันวางแผน ปฏิบัติ ประเมินผล ปรับปรุง และบูรณาการเป้าหมายการเปลี่ยนแปลงเพื่อการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ทั้งในระดับโรงเรียนและระดับห้องเรียน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมโรงเรียน

ยูดี กังสตาล (2545: 73 – 74) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความสำคัญของวัฒนธรรมโรงเรียนต่อการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ พบว่า 1) ช่วยสะท้อนภาพความเป็นเอกลักษณ์ของโรงเรียน ทำให้ผู้เรียนเกิดความพึงพอใจในบรรยากาศ ประเพณี ภาควิชา ความจงรักภักดี รักษาชื่อเสียง และเกียรติภูมิของโรงเรียนและสืบทอดกันมา 2) ทำหน้าที่แทนสถาบัน ช่วยซึมซับสิ่งที่ดีสะสมไว้ 3) เป็นเครื่องมือในการปลูกฝังอุดมการณ์ให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการบริหารจัดการ 4) ก่อให้เกิดความร่วมมือในการพัฒนาทั้งครู ผู้เรียนและผู้ปกครองเกื้อหนุนกัน 5) เป็นจุดรวมพลังสร้างความเป็นปึกแผ่น และความแข็งแกร่งขององค์กร 6) เป็นการถ่ายทอดสายสัมพันธ์เกี่ยวกับวัฒนธรรมของครู จากรุ่นที่สู่รุ่นน้อง 7) ส่งเสริมให้ผู้ปกครองที่เป็นศิษย์เก่า ศิษย์ปัจจุบันมีความห่วงใยในสถาบัน และยึดมั่นปฏิบัติในสิ่งที่ดีงามสืบทอดต่อไป 8) เป็นการสร้างสังคมตัวอย่างที่ดีให้กับผู้เรียนได้ฝึกฝนตนก่อนนำไปใช้ใน

ชีวิตประจำวัน หรือหลังจบการศึกษาแล้ว

จันทรา พักตร์เพียงจันทร์ (2547: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง วัฒนธรรมโรงเรียนกับการปฏิบัติงานวิชาการในโรงเรียนประถมศึกษา พบว่า วัฒนธรรมโรงเรียนโดยรวม มีความสัมพันธ์กับการปฏิบัติงานวิชาการด้านการนิเทศ การปฏิบัติงานด้านการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา การจัดการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลการศึกษา และการประกันคุณภาพการศึกษา

สุพรรณิ สมานญาติ (2540: บทคัดย่อ) ศึกษาวัฒนธรรมองค์การที่เกี่ยวข้อง กับวัฒนธรรม 3 ระดับ คือ สิ่งประดิษฐ์และพฤติกรรมที่แสดงออก ค่านิยม และคติฐาน พบว่า โรงเรียน ที่มีขนาดแตกต่างกัน มีสัญลักษณ์ที่แสดงถึงเอกลักษณ์ของโรงเรียนต่างๆ ไป เหมือนกัน ค่านิยมใกล้เคียงกัน และคติฐานของโรงเรียนไม่แตกต่างกัน

ปิง (Pang. 1998: Abstract) ได้ศึกษาเปรียบเทียบวัฒนธรรมโรงเรียนที่มี คุณภาพยอดเยี่ยมกับโรงเรียนที่ต่ำ ในโรงเรียนของฮ่องกง พบว่า ผู้ปกครองชอบโรงเรียนเหล่านี้มากกว่า โรงเรียนอื่นๆ คณะครูยอมรับคุณค่าของโรงเรียนอยู่ในระดับสูง มีวัฒนธรรมทางวิชาชีพทางราชการ ที่เข้มแข็ง นอกจากนี้ ยังมีความเชื่อมโยงทางวัฒนธรรมกับกลยุทธ์ทางการบริหาร และช่วยสร้างแรง บิดเหนี่ยวระหว่างผู้ปฏิบัติงานด้านการรับรู้อำนาจในโรงเรียน พบว่า ครูมีความเชื่อร่วมกันอย่างกว้างขวาง รวมทั้งค่านิยมแบบราชการ มีความสัมพันธ์กับความมีเหตุผล และการมุ่งผลสัมฤทธิ์ของโรงเรียน

แมคเคย์ (McKay. 1998: Abstract) ได้ศึกษาปัญหาวัฒนธรรมองค์การ ใน การประเมินครู โดยศึกษาเฉพาะกรณีในโรงเรียนแห่งหนึ่งในรัฐแมซซาชูเซตส์ พบว่า วัฒนธรรมองค์การ มีส่วนอย่างสำคัญในการส่งเสริมและพัฒนากิจการปฏิบัติในการประเมินครู และการมีส่วนร่วมสนับสนุนต่อ การเรียนการสอนในโรงเรียนอย่างจริงจัง

โอลิเวียร์ (Olivier. 2001: Abstract) ได้ศึกษาลักษณะวัฒนธรรมของครู และ ของโรงเรียนประถมศึกษาพบว่า วัฒนธรรมการเอาใจใส่ดูแลอย่างเห็นอกเห็นใจกัน เป็นตัวแปรที่มีอำนาจ การทำนายสูงสุดต่อความผูกพันที่ครู ความเชื่อในการมีประสิทธิภาพร่วมกันของครู ถือเป็นตัวแปรที่มีอำนาจสูงสุดในการทำนายประสิทธิผลของโรงเรียน และประสิทธิผลโรงเรียนคือตัวแปรที่มีอำนาจ ในการทำนายสูงสุดในผลลัพธ์ของนักเรียน

แม็กคาบี (McCabe. 2001: 1286) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการพัฒนา วิชาชีพครู และวัฒนธรรมโรงเรียน พบว่า วัฒนธรรมโรงเรียนกับการพัฒนาวิชาชีพมีรูปแบบที่ซับซ้อน เป็นเครือข่ายที่เกี่ยวข้องกันจนแยกกันไม่ออก ผู้บริหารโรงเรียนมีอิทธิพลต่อการกำหนดรูปแบบวัฒนธรรม สถานศึกษาและประสบการณ์ทำงานในโรงเรียนของครู ความร่วมมือ การตัดสินใจ แบบมีส่วนร่วม และความพยายามดิ้นรนของครู นอกจากนี้ ผู้บริหารยังถือเป็นพลังที่สำคัญในการกำหนดวัฒนธรรม โรงเรียน การพัฒนาวิชาชีพครูส่งผลต่อประสบการณ์ทำงานของครูในฐานะที่ทำงานสัมพันธ์กันภายในกลุ่ม ระหว่างครูกับผู้บริหาร และความรู้สึกเห็นคุณค่าและเชื่อใจไว้วางใจในผู้บริหารของครู ขึ้นอยู่กับการวางแผน พัฒนาวิชาชีพ วัฒนธรรมกับการพัฒนาวิชาชีพครู จึงมีความเกี่ยวข้องกันอย่างมากต่อความสำเร็จของบุคคล

เด็นโบว์ (Denbow. 2004: 2034) ได้ศึกษาบทบาทของวัฒนธรรมโรงเรียน ที่นำไปสู่การปฏิบัติตามลักษณะโปรแกรมการศึกษาที่ดี จากปัจจัยทางด้านวัฒนธรรมโรงเรียน จำนวน 6 ประการ ได้แก่ 1) ความเป็นผู้นำแบบร่วมมือ 2) ความร่วมมือของครู 3) การพัฒนาวิชาชีพครู 4) ความเป็นเอกภาพของจุดมุ่งหมาย 5) การสนับสนุนเพื่อนร่วมงาน 6) การเป็นหุ้นส่วนของการเรียนรู้ พบว่า ปัจจัยการที่นำไปสู่การปฏิบัติที่ดี ประการ 10 ได้แก่ 1) การมีส่วนร่วมในชุมชน 2) คุณลักษณะของนโยบายการศึกษา 3) นิยามลักษณะต่างๆ 4) การบูรณาการหลักสูตร 5) การเรียนรู้ประสบการณ์ 6) การประเมินผล 7) รูปแบบบทบาทของผู้ใหญ่ 8) การพัฒนาบุคลากร 9) ความเป็นผู้นำของนักเรียน 10) การคงอยู่ของโปรแกรม พบว่า มีความสัมพันธ์กัน อย่างมีนัยสำคัญทุกปัจจัย และวัฒนธรรมโรงเรียนที่เข้มแข็งที่สุด ได้แก่ การเป็นหุ้นส่วนในการเรียนรู้ ความเป็นเอกภาพของจุดมุ่งหมาย และการสนับสนุนเพื่อนร่วมงาน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว สรุปได้ว่า วัฒนธรรมโรงเรียน เป็นสิ่งที่ปฏิบัติสืบเนื่องกันมา มีความสำคัญต่อพฤติกรรมการทำงานของครู มีความสัมพันธ์กับการปฏิบัติงาน ซึ่งจะก่อให้เกิดจากความร่วมมือ การพึ่งพาอาศัย การแลกเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานที่ดีที่สุด ตลอดจนการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ และการมีบรรยากาศที่ดีร่วมกัน ในการพัฒนาวิชาชีพครู

3.6.1.3 ความเป็นผู้นำของครู

ความหมายและความสำคัญของความเป็นผู้นำของครู

การให้ความหมายและนิยามของผู้นำ นับว่า เป็นเรื่องที่ยากเนื่องจากขอบเขตของผู้นำนั้นกว้างขวางมาก อย่างไรก็ตามมีผู้ให้นิยามของคำว่า ความเป็นผู้นำของครู ไว้แตกต่างกัน ดังนี้

เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (2536: 10) กล่าวว่า ความเป็นผู้นำ คือ การใช้อิทธิพลของบุคคล หรือของตำแหน่งให้ผู้อื่นยินยอมปฏิบัติตาม เพื่อที่จะนำไปสู่การบรรลุเป้าหมายของกลุ่มตามที่กำหนดไว้ หรืออาจสรุปได้ว่าการเป็นผู้นำคือ รูปแบบของอิทธิพลระหว่างบุคคล (Interpersonal Influence)

ฟูลแลน และ ฮาร์กรีฟ (Fullan ; & Hargreaves. 1996: 13) กล่าวว่า ความเป็นผู้นำของครู หมายถึง ศักยภาพและข้อผูกพันที่จะสนับสนุนห้องเรียนของครูคนอื่นๆ ส่วน ไลเบอร์แมน และ มิลเลอร์ (Lieberman ; & Miller. 2004: 154) กล่าวว่า ความเป็นผู้นำของครู หมายถึง การพัฒนาการสนับสนุน และการฝึกฝนตนเองของครูในการเป็นผู้นำในโรงเรียน

ยอร์ก-บาร์ และค็อก (York-Bar ; & Duke. 2004: 287 – 288) ให้ความหมายว่า ความเป็นผู้นำของครู (Teacher Leadership) คือ กระบวนการที่ครูแต่ละบุคคลหรือกลุ่มอิทธิพลต่อเพื่อนร่วมงาน ผู้บริหาร และสมาชิกคนอื่นๆ ของชุมชนในโรงเรียน เพื่อปรับปรุงการดำเนินงานด้านการเรียนการสอน โดยมีเป้าหมาย เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์และการเรียนรู้ของนักเรียน

เกทเซ็นเมเยอร์ และ มอลเลอร์ (Gigante. 2006: 15 ; citing Katzenmeyer ; & Moller. 1996) ให้นิยามว่า ความเป็นผู้นำของครู หมายถึง ความสามารถที่มีอิทธิพลต่อครูคนอื่นๆ ที่มุ่งปรับปรุงการปฏิบัติงานทางการศึกษา

ไรท์ (Wright. 2004: 7) กล่าวว่า การเป็นผู้นำของครูถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการนำไปสู่การพัฒนาโรงเรียนในระยะยาว และผลกระทบจากการมาทำงานร่วมกันจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในอนาคต

จากความหมายดังกล่าว สรุปได้ว่า ความเป็นผู้นำของครู คือ กระบวนการสร้างความเป็นผู้นำของครูโดยการใช้ศักยภาพของตน ได้รับการส่งเสริม สนับสนุนจากผู้บริหารและเพื่อนร่วมงานในการยินยอมปฏิบัติตาม และร่วมมือในการพัฒนาวิชาชีพครูให้บรรลุตามเป้าหมายที่กำหนด

แนวคิดเกี่ยวกับความเป็นผู้นำของครู

เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์ (2525: 17) กล่าวว่า ความเป็นผู้นำเกิดจากความสัมพันธ์ของอำนาจสามประการ คือ พลังอำนาจ อิทธิพล และอำนาจหน้าที่ การเป็นผู้นำจะเกิดขึ้น ก็ต่อเมื่อสมาชิกยอมรับอำนาจของตน บุคคลที่มีอำนาจแต่ไม่มีใครยอมรับนั้น จะเป็นผู้นำได้ยาก อนึ่งผู้นำกับกลุ่มเป็นของที่แยกกันไม่ได้ เพราะถ้าไม่มีกลุ่มก็ไม่มีผู้นำ และถ้ากลุ่มขาดผู้นำ กลุ่มนั้นก็จะมีเจริญได้ยาก ในขณะที่ แพทเตอร์สัน (Patterson. 2003: 11) เห็นว่า ความสัมพันธ์ระหว่างการเป็นผู้นำกับการพัฒนาวิชาชีพต่างต้องพึ่งพาอาศัยกัน หากปราศจากการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง ครูก็จะไม่ได้รับการเตรียมการที่จะเป็นผู้นำ และหากปราศจากการให้กำลังใจและสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพ โอกาสต่างๆ ในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ก็ยากที่จะเกิดขึ้น

ยอร์ค บาร์ร และ ดุ๊ก (Manno. 2006: Online ; citing York-Barr'; & Duke. 2004) ที่เห็นว่า ความคาดหวังในความเป็นผู้นำของครู ก็คือ การปรับปรุงการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง ส่วนบาร์ธ (Biello. 2005: 6 ; citing Barth. 1990: 131) เสนอแนะว่า ความเป็นผู้นำของครู ถือเป็นความต้องการที่จะสนับสนุนขั้นตอนตามภารกิจของครูและใช้ความรับผิดชอบที่มากไปกว่าการอยู่ในห้องเรียนสี่เหลี่ยม นอกจากนี้ทั้ง ลิตเติล ไลเบอร์แมน และ มิลเลอร์ (Biello. 2005: 6 ; citing Little. 2000 ; Lieberman ; & Miller. 2004) กล่าวในทำนองเดียวกันว่า โดยเชื่อว่าความเป็นผู้นำของครูในการสร้างความสัมพันธ์ถือเป็นรากฐานในด้านต่างๆ ได้แก่ 1) ครูผู้นำได้รับการยอมรับในฐานะผู้สนับสนุนการเปลี่ยนแปลง 2) ครูผู้นำจะต้องเชี่ยวชาญในเนื้อหาอย่างถูกต้อง 3) ครูผู้นำจะต้องสร้างโอกาสเข้ามีส่วนร่วมอย่างแท้จริง โดยผ่านความร่วมมือ

ฟูลแลน (Fullan. 2006: 97 – 98) กล่าวว่า ความเป็นผู้นำของครูพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ภายใต้เงื่อนไข 3 ประการ ได้แก่ 1) ครูมีโอกาสเต็มที่ในการกำหนดการเรียนการสอนของตนเอง 2) ครูมีส่วนในการวิจัยในชั้นเรียน (Action Research) และ 3) ครูพัฒนาโครงสร้างการเป็นผู้นำภายใน เช่น การสอนเป็นกลุ่ม การอบรมครูใหม่ และการร่วมมือในการกำหนดรูปแบบวิชา เพื่อสนับสนุน

ครูด้วยกัน และนำไปสู่การปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน แลมเบิร์ต (Lambert. 2003) กล่าวว่า หัวใจของการเป็นผู้นำในโรงเรียน คือ การเป็นผู้นำของครู สมาชิกหมู่คณะร่วมกันรับผิดชอบ เพื่อการเป็นผู้นำโดยผ่านคณะกรรมการช่วงชั้น และเนื้อหารายวิชาในรูปแบบต่างๆ ครูจะมีความรู้สึกในเชิงรุก เพื่อผลิตงาน โดยเลื่อนบทบาทและความรับผิดชอบ การสะท้อนคิด และภาพที่เกิดขึ้น ตามมาคือ การเป็นผู้นำครู (Teachers are Leaders) สอดคล้องกับ คอรัคอรัน แม็กเวย์ และ รืออร์แดน (Corcoran ; Mcvay ; & Riordan. 2003) มีความเห็นที่สอดคล้องกันว่า การพัฒนาวิชาชีพครูช่วยให้เกิดการเป็นผู้นำของครู และผ่านการเป็นผู้นำครูไปสู่ครูคนอื่นๆ ภายในแต่ละโรงเรียน จึงถือเป็นพลังผลักดัน เพื่อการปฏิบัติตามทฤษฎีและการเปลี่ยนแปลง

แฮร์ริส (Harris. 2002) กล่าวว่า การเป็นผู้นำของครูช่วยสนับสนุนให้โรงเรียนเกิดการพัฒนาและเกิดการเปลี่ยนแปลงในห้องเรียน กล่าวคือ ช่วยสนับสนุนให้ครูร่วมมือกัน และนำไปสู่โรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ ช่วยปรับปรุงกระบวนการตัดสินใจของโรงเรียน ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพ ในตนเองของครู รวมทั้งคุณธรรมจริยธรรมและการอ้างไว้ซึ่งวิชาชีพครู

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเป็นผู้นำของครู

ปิยะธิดา วรญาโณปกรณ์ (2546: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาพัฒนาตัวบ่งชี้รวมการเสริมสร้างพลังอำนาจครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่าการเสริมสร้างพลังอำนาจของครูประกอบด้วย 2 มิติ (กระบวนการและผลลัพธ์) 13 องค์ประกอบ 102 ตัวบ่งชี้จัดอันดับความสำคัญตามน้ำหนักองค์ประกอบได้ ดังนี้ ความพึงพอใจในงาน การสร้างภาวะผู้นำการสร้างทีมงาน ความผูกพันต่อวิชาชีพครู ความก้าวหน้าทางวิชาชีพ ความเป็นอิสระ การให้โอกาส การมีส่วนร่วมตัดสินใจ การสร้างแรงจูงใจ สถานภาพครู ความเชื่อมั่นในตนเอง การให้การสนับสนุน และความรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง

สุรเจต ไชยพันธ์พงษ์ (2549: บทคัดย่อ) ได้พัฒนารูปแบบความสัมพันธเชิงสาเหตุขององค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการบริหารโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพของโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชนในประเทศไทย พบว่า รูปแบบความสัมพันธเชิงสาเหตุขององค์ประกอบที่อยู่ในเกณฑ์ดีมี 4 องค์ประกอบ ได้แก่ ภาวะผู้นำของผู้บริหาร การวางแผนกลยุทธ์ การพัฒนาองค์การแห่งการเรียนรู้ และสมรรถนะขององค์การ

โจนส์ และคนอื่นๆ (Jones ; et al. 1994: 23 – 24) ไฮแลนด์ (Hyland. 2003: 1979) และ ซัลลิแวน (Sullivan. 2003: 1981) ได้ศึกษาภาวะผู้นำของครูที่ประสบความสำเร็จ ในการประกอบวิชาชีพครู พบว่า ครูต้องมีคุณลักษณะมุ่งมั่นกระตือรือร้นในแสวงหาความรู้และประสบการณ์เกี่ยวกับวิชาชีพของตน มีความรู้ความสามารถด้านเนื้อหาด้านวิชาตรงกับวิชาที่สอน เข้าร่วมประชุมสัมมนา ศึกษาเพิ่มเติมรายวิชาใหม่ และติดตามอ่านผลงาน งานวิจัย และบทความด้านศึกษาศาสตร์อยู่เสมอ และพบว่า ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจปรับปรุงการสอน และเรียนรู้เกี่ยวกับโรงเรียนมากขึ้น ช่วยพัฒนาวิสัยทัศน์ ตลอดจนยอมรับรับผิดชอบในการเรียนรู้ร่วมกับกลุ่ม การมีส่วนร่วมและร่วมมือกันทำงานส่งผลให้

โรงเรียนมีการปรับปรุงพัฒนาที่ดีขึ้น

คาเลย์ (Daley. 2002: 2056) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผู้บริหารโรงเรียนในฐานะสถาปนิกผู้สร้างศักยภาพความเป็นผู้นำของครู พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนสร้างศักยภาพความเป็นผู้นำของครูโดยใช้พฤติกรรมและกลยุทธ์ต่างๆ ดังนี้ 1) สร้างระบบสื่อสารและความร่วมมือในฐานะเป็นค่านิยมในวัฒนธรรมโรงเรียน 2) เน้นการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตามวิถีทางที่ทำอยู่ที่โรงเรียน 3) สร้างกระบวนการเรียนรู้ตามวงจรและโครงสร้างในฐานะค่านิยมในโรงเรียน 4) สื่อสารสร้างความไว้วางใจเพื่อให้สามารถทำได้ 5) กลายเป็นผู้เชี่ยวชาญในการจัดการการเปลี่ยนแปลง 6) ดูแลมาตรฐานให้นักเรียนประสบความสำเร็จตามฐานข้อมูล

ดิงโก (Dinko. 2004: Abstract) ได้ศึกษาบทบาทการเป็นผู้นำของครู ในการปฏิรูปการศึกษาด้านวิทยาศาสตร์ พบว่า มีเรื่องสำคัญที่เกี่ยวกับบทบาทและหน้าที่ของผู้นำครู อยู่ 5 ประการ ได้แก่ 1) ทุ่มเทกกับงานความเป็นผู้นำ 2) ตอบสนองที่จะแสดงอิทธิพลเกี่ยวกับการปฏิรูป 3) สนับสนุนการใช้ข้อมูลในการตัดสินใจ 4) เอาชนะอุปสรรคต่างๆ และ 5) แสดงให้เห็นถึงการฝึกอบรมที่มีคุณภาพ นอกจากนี้ ยังมีอีก 3 เรื่องเกี่ยวกับความเป็นผู้นำแบบแบ่งปัน ได้แก่ การตัดสินใจกับพลังอำนาจการสนับสนุนด้านการบริหาร และการเปลี่ยนแปลงและผลกระทบต่างๆ นอกจากนี้ ยังพบว่าเกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ ได้แก่ การสร้างความสัมพันธ์ทางวิชาชีพ ความเชื่อและการปฏิบัติที่เป็นไปในแนวทางเดียวกัน และประสิทธิภาพของการพัฒนาวิชาชีพ

โคครัน (Cochran. 2006: Abstract) ได้ศึกษาการตรวจสอบรูปแบบระบบการเพิ่มพูนการเป็นผู้นำของครู (Teacher Enhancement Leadership System : TELS Model) เพื่อให้ดำรงคงอยู่ในระบบโรงเรียนรัฐบาลในเขตเมือง พบว่า ทุกคนมีความรู้สึกรู้สีกต่อ TELS Model ดังนี้ 1) ช่วยให้มีโอกาสก้าวหน้าสู่การเป็นผู้บริหาร 2) เห็นคุณค่าการเป็นผู้นำของครู 3) ผูกติดกับเวลาในโรงเรียนเพื่อสะท้อนป้อนกลับ 4) เห็นคุณค่าของครูในฐานะวิชาชีพ 5) ให้รางวัลครูยอดเยี่ยม 6) สนับสนุนให้การดำเนินงานทางวิชาชีพครูมีความต่อเนื่อง และ 7) ช่วยสร้างสรรคบรรยากาศทางวิชาชีพ

จิกันเต้ (Gigante. 2006: Abstract) ได้ศึกษาความเป็นผู้นำของครูในบริบทที่มีความสัมพันธ์กับสังคม วัสดุและการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในโรงเรียนที่นำไปสู่การปฏิรูป พบว่า ความเป็นผู้นำของครูเกี่ยวข้องกับบทบาทหน้าที่สำคัญมี 2 ประการ คือ 1) การสนับสนุน (Support) ได้แก่ การช่วยทางด้านการสอนของเพื่อนร่วมงาน โดยกำหนดขั้นตอนการสอนที่ประสบความสำเร็จแต่ไม่ใช้การใช้อิทธิพลต่อการปฏิบัติการสอน และ 2) การพัฒนา (Developmental) ได้แก่ การมีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานสอนและเพิ่มพูนการพัฒนาทรัพยากรบุคคลในฐานะความเป็นผู้นำครู เพื่อให้การสนับสนุนการพัฒนาความรู้และทักษะต่างๆ ของเพื่อนร่วมงาน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว สรุปได้ว่า ความเป็นผู้นำของครูเป็นองค์ประกอบสำคัญอย่างหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน เนื่องจากการเป็นผู้นำของครูจะช่วยแบ่งเบาภาระผู้บริหาร ทำให้โรงเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลง และพัฒนาวิชาชีพครูอยู่อย่างต่อเนื่อง

3.6.1.4 การสนับสนุนทรัพยากร

ความหมายและความสำคัญของการสนับสนุนทรัพยากร

รุ่ง แก้วแดง (2546: 108) กล่าวว่า ทรัพยากร คือ “ความรู้” วัสดุ สิ่งที่มีอยู่ในชุมชน รวมไปถึง “ภูมิปัญญา” ข้อมูล ข่าวสาร เทคโนโลยี วัสดุต่างๆ บุคลากร เวลา และเงิน หรืองบประมาณ

Webster's New World Dictionary of the American Language (Guralnik. 1970: 1211) ให้ความหมายไว้ว่า “Resource : Something that Lie Ready for Use or that can be drawn upon for Aid or to Take Care of a Need”

แคดเวล และ สปินส์ (รุ่ง แก้วแดง. 2546: 108 ; อ้างอิงจาก Cadwell ; & Spinks. n.d) ให้ความหมายว่า ทรัพยากร หมายถึง ความรู้ เทคโนโลยี อำนาจ วัสดุอุปกรณ์ คน เวลา การประเมิน ข้อมูล และเงิน

สมาคมพัฒนาวิชาชีพครูแห่งชาติของสหรัฐอเมริกา (NSDC. 2001) ได้ให้คำนิยามไว้ว่า ทรัพยากร หมายถึง การพัฒนาวิชาชีพครูที่มุ่งปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียนทุกคน โดยสนับสนุนให้ครูและบุคลากรทางการศึกษาเรียนรู้และร่วมมือกัน (To Support Adult Learning and Collaboration)

เบนเดอร์ (ปริชา คัมภีรปกรณ์. 2536: 5 ; อ้างอิงจาก Bender. 1983) กล่าวว่า ในการดำเนินงานหรือประกอบภารกิจขององค์กรนั้น มีองค์ประกอบพื้นฐานที่สำคัญ 3 ประการ คือ 1) กิจกรรม หรือภารกิจขององค์กร 2) ทรัพยากร และ 3) คน ซึ่งองค์ประกอบดังกล่าว ถือเป็นทรัพยากรตัวกลางที่ทำให้กิจกรรมหรือภารกิจขององค์กรบรรลุเป้าหมายหรือสำเร็จได้ ซึ่งถ้าหากจะพิจารณาถึงบทบาทของทรัพยากรในองค์กรแล้วมีอยู่หลายประการ

จากความหมายดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า การสนับสนุนทรัพยากร หมายถึง สิ่งที่เป็นกลาง ซึ่งอาจจะอยู่ในรูปของคน วัสดุอุปกรณ์ เงิน ความรู้ เทคโนโลยี อำนาจ เวลา ข้อมูล ที่สามารถส่งเสริมและสนับสนุนให้ครู ได้เรียนรู้และร่วมมือกันในการพัฒนาวิชาชีพครูให้ประสบความสำเร็จ ด้วยวิธีการที่หลากหลาย

แนวคิดเกี่ยวกับการสนับสนุนทรัพยากร

เบนเดอร์ (ปริชา คัมภีรปกรณ์. 2536: 5 ; อ้างอิงจาก Bender. 1983: 6 – 7) ได้แบ่งทรัพยากรเพื่อการดำเนินกิจกรรมด้านเศรษฐกิจออกเป็น 4 ประเภท ได้แก่

1. ทรัพยากรมนุษย์ ได้แก่ บุคลากรที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมเศรษฐกิจทุกระดับ
2. ทรัพยากรทางกายภาพ ได้แก่ ที่ดิน (Land) เครื่องอำนวยความสะดวก (Facilities) เครื่องมือ (Equipment) วัสดุและ/หรือพลังงาน (Materials and / or Energy)

3. ทรัพยากรการเงิน ได้แก่ เงิน และสิ่งอื่นๆ ที่สามารถใช้แทนเงินได้

4. ข้อสนเทศ ประกอบด้วย ข้อมูล (Data) ความรู้ (Knowledge) ซอฟต์แวร์ (Software) อุปกรณ์ (Hardware)

สำหรับทรัพยากรพื้นฐานตามแนวคิดทางการบริหารนั้น มีแนวคิดแตกต่างกันออกไปหลายแนวคิด ดังนี้ (วิจิตร ศรีสอาน. 2534: 42 – 43)

แนวคิดแรก กล่าวว่า ทรัพยากรในการบริหารที่สำคัญมีอยู่ 4 ประการ ที่รู้จักกันในนามของ “4M’s” อันได้แก่ คน (Men) เงิน (Money) วัสดุสิ่งของ (Materials) และการจัดการ (Management)

แนวคิดที่สอง คิดว่า ทรัพยากรพื้นฐานของการบริหารนั้นมีเพียง 3 ประการ หรือที่เรียกว่า “3M’s” ซึ่งประกอบด้วย คน (Men) เงิน (Money) และการจัดการ (Management) โดยคิดว่าเมื่อมีเงินแล้วจะสามารถจัดซื้อจัดหาวัสดุ (Materials) ได้

แนวคิดที่สาม เป็นแนวคิดทางฝ่ายธุรกิจเอกชนโดยแบ่งทรัพยากรในการดำเนินงานออกเป็น 6 ประเภท ที่เรียกว่า “6M’s” ประกอบด้วย คน (Men) เงิน (Money) วัสดุสิ่งของ (Materials) วิธีการ (Method) ตลาด (Market) และเครื่องจักรกล (Machine)

สำหรับการบริหารการศึกษานั้น วิจิตร ศรีสอาน (2534: 43) ได้เสนอความเห็นไว้ดังนี้

“... ในทางการบริหารการศึกษา ถือว่า 4M’s เป็นทรัพยากรที่เป็นปัจจัยพื้นฐาน เช่นเดียวกัน กล่าวคือ การบริหารการศึกษาจะประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย ต้องอาศัยบุคลากรที่มีคุณภาพ และมีปริมาณเพียงพอ ต้องได้รับงบประมาณสนับสนุนการดำเนินงานมากพอ ต้องมีวัสดุสิ่งของ ตามความต้องการของโครงการและแผนงาน และจะต้องมีระบบบริหารที่ดีมีประสิทธิภาพ”

ลิตเติล (Little. 1993: 129 – 151) ได้สรุปว่า การพัฒนาวิชาชีพครูนั้น ไม่จำเป็นต้องมีความมั่งคั่งอุดมสมบูรณ์ในความคิดและวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ เท่านั้น แต่ควรจัดให้ครูได้มีโอกาสที่จะมุ่งมั่นกับการปรับปรุง เปลี่ยนแปลง และร่วมกันเป็นหนึ่งเดียวเพื่อการสอน

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการสนับสนุนทรัพยากร

เอลโฟนี่ (Alfone. 1997: 1202) ได้ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพครู ตามความต้องการของครูในระดับประถมศึกษาของโรงเรียนคาทอลิกและโรงเรียนรัฐบาลพบว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการและบรรยากาศมีอิทธิพลต่อการพัฒนาวิชาชีพของครู ผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้สร้างทางเลือก สนับสนุนด้านการเงินและเวลา และยังพบว่า การปฏิบัติงานพัฒนาวิชาชีพของครูเป็นเหตุผลส่วนตัวมากกว่า เพื่อองค์กรหรือระบบ

แจ๊คสัน (Jackson. 1998: 3802) ได้ศึกษาเรื่องปัจจัยความคิดเห็น จากตัวแทนเก่าดี ในฐานะที่เป็นอุปสรรคต่อการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู จากความสัมพันธ์ระหว่าง

ปัจจัยด้านจิตสังคมกับปัจจัยที่เป็นอุปสรรค 8 ด้าน ได้แก่ ขาดความสัมพันธ์ ที่เกี่ยวกับหลักสูตร ขาดความเชื่อถือไว้วางใจ ขาดการอำนวยความสะดวก ปัญหาทางครอบครัว ขาดความท้าทาย ค่าใช้จ่าย เวลา และขาดความสนใจ พบว่า ครูมาจากครอบครัวที่สมรสแล้วมีอุปสรรคที่จะเข้าร่วมการปรับปรุง วิชาชีพมากกว่าครูโสดหรือหย่าร้าง การขาดการอำนวยความสะดวก เป็นเหตุผลที่สำคัญมากที่สุด ของการไม่เข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งถ้าหากสามารถจัดอำนวยความสะดวก ด้านเวลาและสถานที่ ก็มีแนวโน้มที่จะเข้าร่วม

ฮาร์เวลล์ (Harwell. 2003: Abstract) ได้ศึกษาความสำคัญของการพัฒนา วิชาชีพครูกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในห้องเรียนของครูที่นำไปสู่การปฏิบัติงานของนักเรียน พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้คอมพิวเตอร์ มีปัจจัยที่จำเป็นสำคัญที่สุดของการพัฒนาวิชาชีพครู มีอยู่ 2 ประการ ได้แก่ การให้โอกาสครูมีส่วนร่วมลงมือปฏิบัติในเรื่องที่เขาเรียนรู้ โดยสัมพันธ์กับการขยาย ช่วงเวลาให้มากขึ้น และการจัดให้มีสภาพแวดล้อมทางด้านการคิด เพื่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ที่ เกี่ยวข้อง ซึ่งหากไม่ได้เกิดขึ้นหรือเข้าถึง ได้ในเวลาเดียวกันจากการเชื่อมต่อเว็บ การพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้คอมพิวเตอร์ก็จะไม่เกิดขึ้น

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แสดงให้เห็นว่า การสนับสนุนทรัพยากร ใน การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน มีขอบข่ายที่กว้างขวางทั้งในด้านข้อมูล ข่าวสาร งบประมาณ บุคลากร วัสดุอุปกรณ์ เวลา โอกาส เทคโนโลยี และการจัดการ หากมีการสนับสนุนทรัพยากรในการดำเนินงาน พัฒนาวิชาชีพครูอย่างเพียงพอ ย่อมส่งผลให้ครูเกิดความมั่นใจ และมุ่งมั่นที่จะปรับปรุงพัฒนาตนเอง ให้มีความก้าวหน้าทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง การสนับสนุนทรัพยากร จึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่ง ของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน

3.6.2 ด้านรูปแบบการพัฒนา

ในช่วงระหว่างสองทศวรรษที่ผ่านมา ชุดรูปแบบของการพัฒนาวิชาชีพครูต่างๆ ได้ ถูกออกแบบให้ล้วนมีผลกระทบต่อการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งรูปแบบเหล่านี้จะขึ้นอยู่กับ สมมติฐานต่างๆ จำนวนมากเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ และกระบวนการเปลี่ยนแปลง (Butler. 2004: Online) สามารถแบ่งเป็นกลุ่มและอธิบายได้ ดังนี้

โรงเรียนมีการนำรูปแบบต่างๆ มากมายมาใช้ในการพัฒนาวิชาชีพสำหรับครู ทั้งใน รูปแบบการสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง หรือการฝึกอบรมในขั้นตอนต่างๆ ของอาชีพครู ซึ่งรูปแบบการพัฒนา วิชาชีพครูถูกสร้างขึ้นมาสืบเนื่องมาเพื่อสนับสนุนด้วยความต้องการในรูปแบบต่างๆ เช่น ต้องการมีไว้ให้เพียงพอ เพื่อให้ครูนำไปใช้ได้อย่างรวดเร็ว หรือเป็นเอกสารสำคัญของสถาบัน ซึ่งรูปแบบต่างๆ นั้น โรงเรียน ไม่ได้สร้างขึ้นในฐานะจุดสำคัญที่ส่งผลกระทบต่อการปฏิบัติงานของครู เพื่อเชื่อมต่อไปสู่การปฏิบัติงาน ในห้องเรียนอย่างเข้มแข็ง การผสมผสานรูปแบบต่างๆ ควรได้รับการพิจารณา และขึ้นอยู่กับบริบท ของแต่ละโรงเรียน (Craig ; Kraft ; & Plessis. 1998: 112)

รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่นำมาใช้ในระบบโรงเรียนอย่างหลากหลาย ปัจจุบันรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูส่วนมาก มุ่งกำหนดกลยุทธ์ที่จะปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีเพียงเล็กน้อยที่มุ่งดำเนินการให้บรรลุความต้องการพื้นฐานของครู มีนักการศึกษาได้ให้แนวคิดไว้อย่างหลากหลาย ดังนี้ รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่นำมาใช้ในระบบโรงเรียนอย่างหลากหลาย ปัจจุบันรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูส่วนมาก มุ่งกำหนดกลยุทธ์ที่จะปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนมีเพียงเล็กน้อยที่มุ่งดำเนินการให้บรรลุความต้องการพื้นฐานของครู

สปาร์คส์ และ ลอคส์-ฮอร์สเลย์ (Sparks ; & Louck-Horsley. 1989: 2) ให้คำจำกัดความว่า รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครู หมายถึง รูปแบบของการเรียนรู้อย่างหนึ่ง ที่สร้างขึ้นเพื่อเป็นสมมติฐานชุดหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับ (A Design for Learning which Embodies a Set of Assumption about) 1) ความรู้ที่เกี่ยวกับการงานสอนมาจากไหน 2) ครูค้นหาความรู้และจะขยายผลความรู้ของตนได้อย่างไร (How Teachers Acquire or Extend their Knowledge) ซึ่งถึงแม้จะมีความที่ชัดเจนอยู่บ้างว่า รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูบางรูปแบบจะมีประสิทธิภาพมากกว่ารูปแบบอื่นๆ อย่างไรก็ตามรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดนั้น ก็ยังต้องคำนึงถึงสภาพแวดล้อมทางการศึกษา เนื้อหาสาระ และเป้าหมายอื่นๆ อีกด้วย

ดาร์โก-เซเวอร์สัน (Dargo-Severson E.E. 1994) กล่าวไว้ว่า เนื่องจากรูปแบบ การพัฒนาวิชาชีพครูมีความหลากหลายที่แตกต่างกัน จึงเป็นไปได้ที่รูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง จะสามารถนำไปใช้ได้กับทุกคนหรือกับทุกสถานการณ์ ดังนั้นการนำไปใช้ผสมผสานหรือบูรณาการ (Combination/integration) จะช่วยให้การพัฒนาวิชาชีพครูเป็นประสิทธิผลมากขึ้น เช่น อาจเริ่มต้น โดยการใช้รูปแบบการศึกษาเป็นกลุ่ม เพื่อนำไปสู่รูปแบบการฝึกอบรม แล้วนำไปสู่รูปแบบการสืบค้น หรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการ เป็นต้น สอดคล้องกับกัสกี (Guskey. 1996: 33 – 34) ที่กล่าวไว้ว่า "ไม่มีรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่ถูกต้องแค่เพียงรูปแบบเดียวเท่านั้น อย่างไรก็ตามเมื่อนำมาผสมผสานกันลงในแผนพัฒนาวิชาชีพครูอย่างหลากหลาย ก็จะเกิดประโยชน์และเป็นจุดแข็งของแผนเหล่านั้น"

กลิคแมน และคนอื่นๆ (Miller. 2003: 10 ; citing Glickman ; et al. 1998) ได้แบ่งกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ 1) รายบุคคล (Personal) 2) ในที่ตั้ง (On-Site) 3) นอกที่ตั้ง (Off-Site) 4) ระหว่างที่ตั้ง (Intra-Site) ดัง ตาราง 2

ตาราง 2 รูปแบบต่างๆ ของกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู

รายบุคคล	ในที่ตั้ง	นอกที่ตั้ง	ระหว่างที่ตั้ง
แนะนำตนเอง	วิจัยปฏิบัติการ	การประชุมใหญ่	เครือข่าย
การสะท้อนกลับ	การเป็นพี่เลี้ยง	การสัมมนา	ความเป็นหุ้นส่วน
ครูในฐานะผู้เขียน	การสอนโดยเพื่อน	การประชุมปฏิบัติการ	ศูนย์พัฒนาครู
	การสังเกตกลุ่มเพื่อน	สถาบันผลิตครู	
	การศึกษาจากกลุ่ม	โปรแกรมการพัฒนาทักษะ	
	และการสนทนาวิชาชีพ		
	การนำเสนอ		
	การประชุมของภาค/คณะ		

ที่มา: Brett, Douglas Miller. (2003). *On- Site Professional Development.: One School's Story.* p. 10.

กัสกี (Guskey. 1996: 33 – 34) กล่าวว่า ไม่มีรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่ถูกต้อง แต่เพียงรูปแบบเดียวเท่านั้น อย่างไรก็ตามเมื่อนำมาผสมผสานกัน ลงในแผนพัฒนาวิชาชีพครู อย่างหลากหลาย ก็จะเกิดประโยชน์และเป็นจุดแข็งของแผนเหล่านั้น

สปาร์คส์ และ ลอคซ์-ฮอว์สเลย์ (Sparks ; & Loucks-Horsley. 1989: 40 – 57) และ ดาร์โก-เซเวอร์สัน (Drago-Saverson. 1994) มีความเห็นว่า กิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบใหม่ๆ ถูกนำมาเสนอแก่ ผู้ต้องการรับความรู้ด้วยทางเลือก และ โอกาสต่างๆ อย่างหลากหลายกว้างขวาง เพื่อเพิ่มความรู้และทักษะทางวิชาชีพ ซึ่งส่วนมากจะมีใช้รูปแบบใหม่อย่างแท้จริง แต่จะเป็นที่ยอมรับว่าใช้ได้และเป็นวิธีการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งรูปแบบวิธีการส่วนมากมักถูกนำมาอธิบายไว้ ได้แก่ การฝึกอบรม การสังเกต การประเมินผล การมีส่วนร่วมในการพัฒนา/กระบวนการปรับปรุง การศึกษาจากกลุ่ม การค้นหาความรู้/การวิจัยในชั้นเรียน กิจกรรมการเสาะแสวงหาความรู้ด้วยวิธีการของตนเอง และการเป็นพี่เลี้ยง เป็นต้น ทั้งนี้กิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู ย่อมแตกต่างกันไปตามสมมติฐาน ความคาดหวัง และความเชื่อเกี่ยวกับความก้าวหน้าทางวิชาชีพ บางอย่างกว้าง บางอย่างเน้นที่ระดับบุคคล และเป็นไปไม่ได้ที่รูปแบบแต่ละอย่าง จะพิสูจน์ให้เห็นถึงประสิทธิภาพได้ทั้งหมดภายใต้ สถานการณ์ต่างๆ กัน จึงขึ้นอยู่กับเป้าหมาย เนื้อหา และบริบทของการนำไปใช้ อย่างไรก็ตาม เมื่อนำมาผสมผสานกันลงใน

แผนพัฒนาวิชาชีพครูอย่างหลากหลาย ก็จะเกิดประโยชน์และเป็นจุดแข็งของแผนเหล่านั้น ดังนั้นจึงไม่มีรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่ถูกต้องแค่เพียงรูปแบบเดียวเท่านั้น (Guskey. 1994b: 42 – 50 , 1996: 33 – 34)

จากการศึกษาวรรณกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูจะพบว่า ได้มีความพยายามที่จะเน้นความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครู โดยได้เสนอแนะว่าวิธีการแบบเดิม (Traditional Approaches) มีประสิทธิภาพน้อยกว่ารูปแบบกิจกรรมตามแนวปฏิรูป (Reform Approaches) เนื่องจากรูปแบบกิจกรรมแบบเดิมเมื่อพิจารณาแล้ว ไม่ได้ให้เวลาแก่ครู รวมทั้งกิจกรรมและเนื้อหาที่จำเป็น เพื่อเพิ่มพูนความรู้และการสนับสนุนให้เกิดการเปลี่ยนแปลง อย่างมีความหมายต่อการปฏิบัติงานในชั้นเรียน กิจกรรมตามแนวทางปฏิรูปจึงอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานสอนมากกว่า (Loucks-Horsley ; et al. 1998) นอกจากนี้ยังได้พบอีกว่า กิจกรรมตามรูปแบบของการปฏิรูปมีประสิทธิภาพเป็นส่วนใหญ่ เพราะรูปแบบต่างๆ เหล่านี้ต้องใช้เวลานาน และเน้นเนื้อหามากกว่ามีโอกาสนในการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และเกิดความเชื่อมโยงอย่างใดก็ตามรูปแบบกิจกรรมแบบดั้งเดิม ได้แก่ การประชุมปฏิบัติการ (Workshop) หรือการอบรมภาคฤดูร้อนวิชาเฉพาะ (Institutes) ซึ่งใช้เวลานานมีคุณลักษณะที่สำคัญและมีประสิทธิภาพ ดังนั้นคุณลักษณะของกิจกรรมที่ดี อาจมีใช้รูปแบบหรือเนื้อหา การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพ อาจจะเป็นการประชุมปฏิบัติการรูปแบบดั้งเดิม หรืออาจเป็นนวัตกรรมของครูหรือกิจกรรมเครือข่ายที่ยาวนานเหมาะสมกับช่วงเวลา เนื้อหาสาระ การเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และมีความเชื่อมโยง (Birman ; et al. 2000: 29)

นักการศึกษาหลายท่านที่มีความเห็นสอดคล้องกันว่า รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่รู้จักกันทั่วไปมากที่สุด ได้แก่ การประชุมปฏิบัติการ/การฝึกอบรม (Workshop) ซึ่งเป็นแนวทางโครงสร้างอย่างหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพที่ปรากฏอยู่นอกห้องเรียน ซึ่งโดยทั่วไป จะรวมถึงผู้นำที่ชำนาญเป็นพิเศษกับผู้เข้าร่วมประชุมตามตารางเวลา ซึ่งมักดำเนินการหลังเลิกเรียน วันหยุด หรือระหว่างช่วงฤดูร้อน (Loucks-Horsley ; et al. 1998: 42 – 43) การฝึกอบรมระยะสั้น การเรียนรายวิชา และการประชุมแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ถือเป็นการพัฒนาวิชาชีพรูปแบบดั้งเดิม เช่นเดียวกับรูปแบบอื่นๆ ที่มีแนวโน้มเกิดขึ้นนอกโรงเรียน หรือห้องเรียน แม้ว่ารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพแบบดั้งเดิมจะได้รับการวิพากษ์วิจารณ์อย่างกว้างขวางว่า ไม่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาครู ด้านเวลา กิจกรรม เนื้อหาที่จะเป็นสำหรับครูอย่างเพียงพอ เพื่อเพิ่มพูนความรู้และการสนับสนุนให้เกิดการเปลี่ยนแปลง อย่างมีความหมาย ในการปฏิบัติงานในห้องเรียน

ในขณะที่มีผลการศึกษาพบว่า รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูแนวปฏิรูป มีผลการพัฒนาที่ก้าวหน้าขึ้นเป็นลำดับ เช่น การศึกษาเป็นกลุ่ม (Study Group) การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) หรือการสอนแนะ (Coaching) รูปแบบกิจกรรมตามแนวปฏิรูปเหล่านี้แตกต่างจากรูปแบบดั้งเดิม เนื่องจากกิจกรรมตามแนวปฏิรูปมักเกิดขึ้นอย่างสม่ำเสมอในช่วงเวลาที่โรงเรียนเปิดเรียน ครอบคลุมในช่วงการจัดกระบวนการเรียนการสอนในห้องเรียน หรือในช่วงเวลาตามที่ครูกำหนดเวลาไว้ในโอกาสต่างๆ การพัฒนาวิชาชีพครู

จึงอยู่ในช่วงของการปฏิบัติงานอย่างสม่ำเสมอของครู รูปแบบกิจกรรมตามแนวปฏิรูป จึงมีความเป็นไปได้ที่จะเชื่อมโยงกับการสอนในห้องเรียนได้มากกว่ารูปแบบดั้งเดิม และจะสามารถดำรงอยู่ได้ง่ายกว่า นอกจากนี้ รูปแบบกิจกรรมแนวปฏิรูป ยังได้รับการตอบสนองต่อการเรียนรู้ มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลง ในการปฏิบัติงานสอนของครู รวมทั้งตอบสนองต่อความต้องการและเป้าหมายของครู ได้ดีกว่า ทั้งนี้บางโรงเรียน อาจจะเริ่มสร้างรูปแบบกิจกรรมต่างๆ ขึ้นมาใหม่เพื่อสนับสนุนครูใหม่ และพัฒนาอย่างครูต่อเนื่อง รูปแบบเหล่านี้ อาจมีลักษณะการเป็นพี่เลี้ยงสำหรับครูใหม่หรือครูจ้างสอน การสังเกตเพื่อน การสอนแนะ การศึกษาเป็นกลุ่มตามที่ได้รับมอบหมาย เครือข่ายเพื่อการพัฒนาการสอน ในสาระวิชาเฉพาะการศึกษา โดยการเข้าร่วมประชุมสัมมนา และลงวิชาเรียนต่อตามโครงการความร่วมมือ โครงการวิจัยความร่วมมือ กับมหาวิทยาลัย หรือการเยี่ยมเยียนระหว่างโรงเรียน ซึ่งสามารถดำเนินการได้อย่างหลากหลาย ในโอกาสต่างๆ เพื่อสนองต่อความต้องการของครูและผู้บริหารในการเรียนรู้ทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ทั้งนี้ รูปแบบกิจกรรมต่างๆ อาจจัดขึ้นตามบริบทเพื่อคุณลักษณะอื่นๆ ของโครงสร้างกิจกรรม เพราะ รูปแบบกิจกรรมตามแนวทางปฏิรูปและเนื้อหาสาระมักเกิดขึ้น ในช่วงเวลาโรงเรียนเปิดทำการอยู่แล้ว จึงอาจจะเป็นกิจกรรมที่ใช้ช่วงเวลายาวนานกว่าแบบดั้งเดิม ง่ายต่อการสนับสนุนและก่อให้เกิดความร่วมมือ เป็นหมู่คณะของครู ในโรงเรียนเดียวกัน หรือจากหมวดวิชา หรือช่วงชั้นเดียวกัน ซึ่งถือเป็นศักยภาพ อันสำคัญทางโครงสร้างอย่างหนึ่ง (Ball, 1996: 500 – 508 ; Darling-Hammon, 1996)

ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ (Darling-Hammond, 1996: 196) กล่าวว่า รูปแบบการพัฒนา วิชาชีพครูที่เน้นโรงเรียนเป็นฐาน ถือเป็นโครงสร้างรูปแบบหนึ่งที่เกิดขึ้นสำหรับให้ครูได้มีตาราง กำหนดเวลาอย่างสม่ำเสมอ เพื่อการวางแผนและทำงานเป็นหมู่คณะ โดยเน้นที่จะปรับปรุงการสอน เพื่อ การเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งสอดคล้องกับ แลมเบิร์ต (Lambert, 1998A: 11) ที่กล่าวว่า รูปแบบกิจกรรม การพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้นโรงเรียนเป็นฐานก็คือ สถานะที่ที่ซึ่งครู มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ แลกเปลี่ยน ความรู้สึกที่มีต่อความมุ่งหมาย ผูกพันการทำงานร่วมกันและยอมรับมีส่วนร่วมรับผิดชอบในผลการปฏิบัติงาน ในขณะที่ ฮอร์ด (Hord, 1997) กล่าวว่า รูปแบบกิจกรรมที่เน้นโรงเรียนเป็นฐานเป็นการเรียนรู้ ทาง วิชาชีพร่วมกัน ซึ่งจะเป็นประโยชน์โดยตรงที่นำไปสู่การปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน นอกจากนี้ จิกลิออตตี (Gigliotti, 2003: 10) ยังได้กล่าวไว้ว่า รูปแบบกิจกรรมที่เน้นโรงเรียนเป็นฐานจะใช้ความร่วมมือ การสะท้อนข้อมูล และการสนทนาเกี่ยวกับงานในชีวิตประจำวัน ซึ่งผูกติดกับวิถีชีวิตประจำวันของครู

อย่างไรก็ตาม รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่นำมาใช้ในระบบโรงเรียนนั้น มีอย่างหลากหลาย ปัจจุบัน รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูส่วนมาก มุ่งกำหนดกลยุทธ์ที่จะปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียน มีเพียงเล็กน้อยที่มุ่งดำเนินการให้บรรลุความต้องการพื้นฐานของครู รูปแบบกิจกรรมที่เน้น โรงเรียนเป็นฐานจึงเป็นโครงสร้างรูปแบบหนึ่งที่จัดทำขึ้นในโรงเรียน เพื่อให้ครูได้เรียนรู้ทางวิชาชีพ ร่วมกัน โดยอาศัยความร่วมมือ วางแผนตัดสินใจร่วมกัน ความผูกพันรับผิดชอบ ในผลการปฏิบัติงาน ตลอดจน การสะท้อนคิดและการสนทนาเกี่ยวกับการสอนและงานที่ปฏิบัติ โดยมีเป้าหมายเน้นที่จะ ปรับปรุงการสอนและการปฏิบัติงานเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน

เซ็งเก้ (Senge. 1993: 139) กล่าวว่า องค์การต่างๆ สามารถเรียนรู้โดยผ่านการเรียนรู้ของแต่ละบุคคลเท่านั้น โรงเรียนจึงจำเป็นต้องสร้างเงื่อนไขต่างๆ สนับสนุนแนวคิดใหม่ และสร้างศักยภาพให้ได้ทั่วทั้งโรงเรียน เพื่อที่จะแบ่งปันค่านิยมและวิสัยทัศน์ต่างๆ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของคูโพร และ เอกเคอร์ (Dufour ; & Eaker. 1998: 24) ที่ว่า ถ้าโรงเรียนต้องการที่จะเพิ่มศักยภาพขององค์การ เพื่อที่จะผลักดันการเรียนรู้ของนักเรียน โรงเรียนควรดำเนินงาน โดยการสร้างให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพขึ้นมา กล่าวคือ มีการแลกเปลี่ยนจุดมุ่งหมาย กิจกรรมความร่วมมือ และความรับผิดชอบร่วมกันระหว่างเพื่อนครู ขณะที่ ลิตเติล (Little. 1990: 4 – 7) และ ฮอร์ด (Hord. 1997) มีความที่เห็นสอดคล้องกันว่า รูปแบบกิจกรรมเป็นที่เน้นโรงเรียนเป็นฐาน ถือเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพอย่างหนึ่งที่จะช่วยเตรียมครูกับโอกาสต่างๆ เพื่อทำงานร่วมกันอย่างเป็นเอกภาพ จากผลวิจัยที่ผ่านมาได้แสดงให้เห็นว่า ครูมีความร่วมมือ มีส่วนร่วมตัดสินใจ และมีความรับผิดชอบร่วมกัน ปฏิบัติงานอย่างเป็นเอกภาพ จะเกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน และทำให้องค์กรเกิดการปรับปรุงประสิทธิภาพโดยรวม ตลอดจนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับ เว็บบ์ (Hubbard. 2005: 6 ; citing Wenger. 2004: 1) กล่าวว่า รูปแบบที่เน้นโรงเรียนเป็นฐาน จึงมีความคล้ายคลึงกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Communities : PLCs) ถือเป็นกลยุทธ์ที่สำคัญอย่างหนึ่งของการปรับปรุงงาน โดยกลุ่มบุคคลต่างๆ มีการแลกเปลี่ยนในสิ่งที่สนใจหรือมีความเกี่ยวข้องกับตนเองอยู่เสมอ นอกจากนี้ จอยซ์ และ โชเวอร์ส (Joyce ; & Showers. 2002: 161) ยังได้กล่าวยืนยันว่า การพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เป็นหัวใจของการฟื้นฟูโรงเรียนขึ้นมาใหม่ (The Development of Learning Communities is at the Heart of School Renewal) ซึ่งสอดคล้องกับ สไปเกล-สตรัด (Spiegel-Stroud. 2007: 6) ที่กล่าวโดยสรุปไว้ว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพถือเป็นองค์ประกอบ ที่สำคัญอย่างหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครู

หลุยส์ มาร์คส์ และ ครูเซ (Roth. 2005: 4 ; citing Louis ; Marks ; & Kruse. 1996) กล่าวถึง องค์ประกอบสำคัญในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ไว้ 5 ประการ ได้แก่ 1) การแลกเปลี่ยนปทัสถานและค่านิยม 2) การเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน 3) ความร่วมมือ 4) กระจายการปฏิบัติไปที่ครูเชื่อมโยงเรียนเพื่อนและเปิดอภิปรายการปฏิบัติการสอนและจัดสนทนา สะท้อนคิดการปฏิบัติงานสอน 5) การจัดสนทนาย้อนคิดทบทวน (Reflective Dialogue) ส่วน พูทนาม และ บอร์โก (Brown. 2003: 10 ; citing Putnam ; & Borko. 1997) ได้วิเคราะห์องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ พบว่า 1) ครูกระตือรือร้นที่จะสร้างความเข้าใจเป็นของตนเอง 2) ครูต้องการมีอำนาจหน้าที่ทางวิชาชีพ 3) การพัฒนาวิชาชีพจำเป็นต้องการเป็นศูนย์กลางของการปฏิบัติงานในโรงเรียน 4) การพัฒนาวิชาชีพต้องการสร้างโมเดลกลยุทธ์ทางการสอนขึ้นมา นอกจากนี้ เมอร์ฟี และ ลิกค์ (Murphy ; & Lick. 2001: 47) กล่าวว่า แนวคิดพื้นฐานของชุมชนแห่งการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนที่สำคัญ 5 ประการ ประกอบด้วย 1) นักเรียนต้องมาก่อนเป็นลำดับแรก 2) ทุกคนมีส่วนร่วม 3) การเป็นผู้นำแบบแบ่งปันกัน 4) มีความรับผิดชอบเสมอภาคกัน และ 5) การทำงานเพื่อส่วนรวม ในขณะที่ ฮอร์ด (Hord. 1997: 5) ยังได้สรุปไว้ว่า รูปแบบ

กิจกรรมที่เน้นโรงเรียนเป็นฐานที่ประสบความสำเร็จมี 5 มิติ ดังนี้ 1) การเป็นผู้นำแบบสนับสนุนและแบ่งปัน 2) การแลกเปลี่ยนค่านิยมและวิสัยทัศน์ 3) การเรียนรู้และประยุกต์ใช้ร่วมกัน 4) การสนับสนุนเงื่อนไขต่างๆ และ 5) การแลกเปลี่ยนประสบการณ์การปฏิบัติงานส่วนบุคคล นอกจากนี้ ฮอร์ด (Hord, 1997: 5) ยังได้สรุปไว้ว่า รูปแบบกิจกรรมที่เน้นโรงเรียนเป็นฐานที่ประสบความสำเร็จมี 5 มิติ ดังนี้ 1) การเป็นผู้นำแบบสนับสนุนและแบ่งปัน 2) การแลกเปลี่ยนค่านิยมและวิสัยทัศน์ 3) การเรียนรู้และประยุกต์ใช้ร่วมกัน 4) การสนับสนุนเงื่อนไขต่างๆ และ 5) การแลกเปลี่ยนประสบการณ์การปฏิบัติงานส่วนบุคคล

ครูมีความต้องการโอกาสต่างๆ ที่ต่อเนื่องอย่างหลากหลายที่จะปรับปรุงพัฒนาทักษะต่างๆ ในรูปของการบริการหรือที่เรียกว่า การเรียนรู้ของครู จึงเป็นการเตรียมครูเพื่อสนับสนุนให้ในการพัฒนาในเนื้อหาวิชาที่แน่นอน เช่น เทคโนโลยีการสอนอ่าน การรอบรู้ในเนื้อหาวิชา เป็นต้น การพัฒนาวิชาชีพครู จึงเป็นเครื่องมือการเปลี่ยนแปลงที่แพร่หลายและกระจายไปยังครู ซึ่งมีประโยชน์เป้าหมายปลายทางสูงสุดคือ นักเรียน อย่างไรก็ตาม การพัฒนาวิชาชีพครูมากกว่าการฝึกอบรม โดยผ่านเทคโนโลยีโดยอาจจะเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งรวมถึง การฝึกปฏิบัติการอย่างต่อเนื่อง การติดตามการศึกษา การสะท้อนคิด การสังเกตและการประเมินผลครูในฐานะผู้เรียนรู้จะต้องตระหนักของธรรมชาติของการเรียนรู้ที่ยาวนาน การใช้ประโยชน์จากวิธีการต่างๆ ที่จะทำให้ครูสามารถปรับปรุงการปฏิบัติงานในฐานะวิชาชีพได้

การพัฒนาวิชาชีพใช้วิธีการหลายรูปแบบ เช่น ครูวางแผนกิจกรรมร่วมกัน ครูนำสังเกตการสอนครูอายุน้อยกว่า หรือการให้ข้อมูลป้อนกลับ การสังเกตบทเรียนจากวิดีโอ และอภิปรายสะท้อนคิดจากบทเรียน ซึ่งล้วนเป็นรูปแบบที่มีประสิทธิภาพต่อการเรียนรู้ของครู การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพ จะกล่าวถึง หลักการสอนวิชาต่างๆ เนื้อหา หลักสูตร การประเมินผลและการสอนและการตระหนักถึง ICT รวมอยู่ด้วย

ล็อกซ์ – ฮอร์สเลย์ (Loucks-Horsley ; et al. 1998) กล่าวว่า การพัฒนาวิชาชีพครูเป็นวิธีการที่สำคัญอย่างหนึ่งที่จะช่วยครูให้มีประสิทธิภาพ และมีโอกาสที่จะเรียนรู้กลยุทธ์ใหม่ๆ อยู่ตลอดเวลา การพัฒนาบุคลากรทางการศึกษา จึงเป็นองค์ประกอบที่จำเป็นอย่างหนึ่งของโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ

งานวิจัยโดยทั่วไป มักจะแสดงให้เห็นถึงการพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้นว่า ผู้เรียนจะเรียนอย่างไร จึงจะมีประสิทธิภาพมากกว่าการพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้นเกี่ยวกับพฤติกรรมของครู (Kennedy, 1999) โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อครูพยายามที่จะเข้าถึงวิธีการใหม่ๆ ในชั้นเรียนของตน และเกิดประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของนักเรียนของตน ยิ่งไปกว่านั้น การพัฒนาวิชาชีพครูจะต้องดำรงอยู่ตลอดเวลา และมีประสิทธิภาพมากกว่าการมีประสบการณ์เพียงครั้งเดียว (Spark ; & Hirsh, 2000) ดังนั้นการวิจัยจึงชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาวิชาชีพครูเน้นที่เนื้อหาของชั้นเรียนที่ครูสอน และจะให้เด็กเรียนรู้เนื้อหาอย่างไร จึงถือเป็นรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพที่สุด

ซึ่งถึงแม้จะมีความชัดเจนอยู่บ้างว่า รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูบางรูปแบบจะมีประสิทธิภาพมากกว่ารูปแบบอื่นๆ อย่างไรก็ตาม รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดนั้น ก็ยังต้องคำนึงถึงสภาพแวดล้อมทางการศึกษา เนื้อหาสาระ และเป้าหมายอื่นๆ อีกด้วย

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จึงอาจสรุปได้ว่า รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่เกิดขึ้นในโรงเรียน จะต้องเกิดขึ้นบนพื้นฐานของความร่วมมือระหว่างผู้บริหาร และคณะครู ไม่มีรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งที่ดีที่สุด ทั้งรูปแบบดั้งเดิมและรูปแบบตามแนวปฏิรูป จะต้องนำมาผสมผสานประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของแต่ละโรงเรียน และจะต้องคำนึงถึงความทันสมัยในการพัฒนาวิชาชีพอยู่เสมอ ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาองค์ประกอบย่อย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การฝึกอบรม เครือข่ายการเรียนรู้ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ และเทคโนโลยีการศึกษา ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

3.6.2.1 การฝึกอบรม

ความหมายและความสำคัญของการฝึกอบรม

สมคิด บางโม (2549: 14) ให้คำจำกัดความว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานเฉพาะด้านของบุคคล โดยมุ่งเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) อันจะนำไปสู่การยกระดับมาตรฐานการทำงานให้สูงขึ้น ทำให้บุคคลมีความเจริญก้าวหน้าในหน้าที่การงานและองค์การบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้

เกื้อจิตร ชีระกาญจน์ และคนอื่น (2549: 77) ให้ความหมายว่า การฝึกอบรม หมายถึง วิธีการต่างๆ ที่ถูกใช้เพื่อการพัฒนาพนักงานใหม่ หรือพนักงานบรรจุให้เกิดทักษะในด้านต่างๆ ที่จำเป็นต้องใช้ในการทำงาน

ประเวศน์ มหารัตน์สกุล (2550: 146) ให้นิยามว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการเพิ่มพูนทักษะ ความคิด บทบาทและทัศนคติ เพื่อส่งเสริมให้พนักงานสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

อนิวัช แก้วจันท (2552: 152) ให้ความหมายว่า การฝึกอบรม หมายถึง กิจกรรมที่กำหนดขึ้น เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมพฤติกรรมมีการเรียนรู้ จนสามารถพัฒนาเป็นความรู้ ความสามารถ ทักษะรวมถึงปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้เป็นไปในทิศทางที่จะเป็นประโยชน์ต่อการทำงาน และหน่วยงานในองค์การ

โกเมซ บัลกิน และคาร์ดี (Gomez ; Balkin Cardy. 2004: 260) กล่าวว่า การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการในการเตรียมบุคลากรด้วยทักษะพิเศษ หรือให้ความช่วยเหลือ เพื่อให้มีผลการปฏิบัติงานที่ดีขึ้น

จากความหมายดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า การฝึกอบรม หมายถึง เป็นกระบวนการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน โดยมุ่งเสริมสร้างและเพิ่มพูน ความรู้ ทักษะ ความสามารถ และเจตคติที่ดีแก่ครู ในโรงเรียน ให้มีความสามารถในการสอน และปฏิบัติงานในหน้าที่ได้ดียิ่งขึ้น

บาร์ท (Adada. 2007: 5 ; citing Barth. 2001) กล่าวถึง ความสำคัญของการอบรมกับการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ว่า การฝึกอบรมเป็นสิ่งจำเป็น หากปราศจากการฝึกอบรมที่มีคุณภาพในการพัฒนาวิชาชีพครู ระบบโรงเรียนต่างๆ ทั้งหมดก็จะอยู่ในสภาพที่ลำบากแสนสาหัส

สมคิด บางโม (2549: 15 – 16) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการฝึกอบรมที่สอดคล้องกัน ดังนี้ 1) การฝึกอบรมเป็นกรรมวิธีช่วยป้องกันปัญหา (Preventive) ทำให้บุคลากร เกิดความมั่นใจในการปฏิบัติงานมากขึ้น 2) เป็นกรรมวิธีช่วยแก้ไข (Curative) ในการปฏิบัติงาน 3) เป็นกรรมวิธีที่ช่วยสนับสนุนให้บุคลากรศึกษาเรียนรู้ตลอดชีวิต (Life long Education) 4) เพื่อความอยู่รอดขององค์กรในสภาพการแข่งขันที่รุนแรง ทำให้องค์กรเข้มแข็ง บุคลากรมีประสิทธิภาพในการทำงาน 5) เพื่อให้องค์กรมีความเจริญเติบโต ขยายงาน และผลผลิตด้านต่างๆ ออกไป เพื่อรองรับงานใหม่ 6) เมื่อรับบุคลากรใหม่ จำเป็นต้องฝึกอบรมช่วยให้บุคลากรรู้วิธีการทำงานขององค์กร 7) ปัจจุบันเทคโนโลยีเจริญก้าวหน้าอย่างรวดเร็วมาก จึงจำเป็นต้องอบรมบุคลากรให้มีความรู้ทันสมัยเสมอ 8) การฝึกอบรมจะช่วยกระตุ้นให้มีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้น และ 9) เพื่อเตรียมบุคลากรสำหรับตำแหน่งใหม่ที่สูงขึ้น ตลอดจนแทนคนที่ลาออก

หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการฝึกอบรม

อนิวัช แก้วจันทน์ (2552: 153) กล่าวถึง วัตถุประสงค์การฝึกอบรมไว้ดังนี้

1. เพื่อการเรียนรู้ที่ถูกต้อง (Jobs Learning) โดยหลังจากได้เข้าร่วมกับโครงการ องค์กรจะต้องให้การแนะนำบุคลากรให้ได้เรียนรู้เกี่ยวกับกฎ ระเบียบ นโยบายขององค์กร เพื่อให้บุคลากรประพฤติปฏิบัติได้อย่างถูกต้อง อีกทั้งสามารถถ่ายทอดสิ่งเหล่านี้ ด้วยความถูกต้องไปยังบุคลากรอื่นทั้งภายในภายนอกองค์กร

2. เพื่อการเพิ่มพูนความรู้ (Know – how) โดยทั้งบุคลากรใหม่ และบุคลากรเก่าเมื่อเข้าร่วมงานกับองค์กรจะต้องมีความรู้ในงาน หน้าที่รับผิดชอบของตนเอง รวมถึงงานที่อาจได้รับมอบหมายในภายหลัง โดยสามารถปฏิบัติการได้เป็นผลสำเร็จ องค์กรจึงมีส่วนในการเพิ่มพูนความรู้ในด้านต่างๆ แก่บุคลากรทุกคนทั้งนี้ เพื่อผลประโยชน์ขององค์กร

3. เพื่อการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (Behavior Changing) การฝึกอบรมมีวัตถุประสงค์ เพื่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมบุคลากรไปสู่พฤติกรรมที่องค์กรต้องการ โดยเฉพาะทัศนคติ ความรู้ความเข้าใจ การติดต่อสื่อสาร วัฒนธรรมองค์กร เป็นต้น เนื่องจากสิ่งเหล่านี้ ล้วนมีส่วนที่เกี่ยวข้องและก่อให้เกิดความสำเร็จของงานในองค์กร

4. เพื่อการพัฒนาองค์กร (Organization Development) เนื่องจากขีดความสามารถที่เพิ่มขึ้นของบุคลากรจะมีผลต่อการดำเนินงานขององค์กรเพิ่มขึ้นด้วย องค์กรจึงต้องให้ความสำคัญในการเรียนรู้ โดยการฝึกอบรมบุคลากรอย่างต่อเนื่องให้พนักงานสามารถพัฒนาตนเองได้

จากวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมดังกล่าว พบว่า องค์การที่จัดให้มีกิจกรรมฝึกอบรมอย่างต่อเนื่อง นอกจากจะก่อให้เกิดประสิทธิภาพในการทำงานของบุคลากรในองค์การแล้ว ยังก่อให้เกิดการทำงานที่ประหยัด เนื่องจากบุคลากรได้เรียนรู้กระบวนการในการทำงานที่ถูกต้อง ทำให้ลดระยะเวลาในการเรียนรู้งาน องค์การเกิดการประหยัดจากการเรียนรู้ ในงานช่วยลดภาระการทำงานของหัวหน้าหรือพี่เลี้ยงในการให้การดูแลบุคลากรใหม่ โดยการส่งเข้ารับการฝึกอบรมแทน นอกจากนี้ยังทำให้บุคลากรเกิดขวัญกำลังใจและมองเห็นอนาคตของตนเอง เมื่อต้องเข้าร่วมงานกับองค์การเป็นเวลานานๆ

กระบวนการในการฝึกอบรม

การฝึกอบรมอาจดำเนินการได้หลายแนวทางด้วยกัน ได้แก่ การจัดฝึกอบรมเอง การว่าจ้างองค์การภายนอกเพื่อให้เข้ามาดำเนินการแทนและการส่งบุคคลไปฝึกอบรมภายนอก เป็นต้น โดยไม่ว่าองค์การจะเลือกแนวทางใดก็ตาม จะต้องดำเนินการเกิดความคุ้มค่าและสร้างประโยชน์สูงสุดให้กับพนักงานและองค์การ โดยทั่วไป องค์การจะดำเนินการตามกระบวนการในการฝึกอบรม ดังนี้

อนิวัช แก้วจำนงค์ (2552: 154) กล่าวถึง กระบวนการในการฝึกอบรมไว้ ดังนี้

1. การประเมินความต้องการในการฝึกอบรม (Needs Assessment) ถือเป็นกระบวนการตรวจสอบหรือวินิจฉัยความจำเป็นที่จะให้มีการจัดฝึกอบรมในองค์การ จึงมีความเกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์องค์การ วิเคราะห์ภาระงานในองค์การ และวิเคราะห์ความต้องการของบุคลากร ในองค์การ การวิเคราะห์องค์การ โดยการกำหนดปัญหา หรือการกำหนดความต้องการในการฝึกอบรมสำหรับบุคลากรในหน่วยงานต่างๆ ภายในองค์การ ทั้งนี้ เพื่อเพิ่มทักษะความสามารถในหน้าที่ และความรับผิดชอบ เจ้าหน้าที่ฝึกอบรมจึงต้องประเมินบุคลากรทุกคนในองค์การว่า แต่ละคนจะต้องเข้ารับการฝึกอบรมเพิ่มในเรื่องใดบ้าง เพื่อเพิ่มความรู้และทักษะในการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

นอกจากนี้ อาจมีการพิจารณาสภาพแวดล้อมทางการจัดการทรัพยากรมนุษย์ที่มีผล หรือมีอิทธิพลต่อสภาพการทำงานภายในองค์การ ได้แก่ การวิเคราะห์ภาระงาน การวิเคราะห์ความต้องการของบุคคลในองค์การ เป็นต้น เพื่อจะได้ทราบว่า องค์การจะต้องจัดให้มีการฝึกอบรมในเรื่องใดบ้าง บุคคลกลุ่มใดเข้ารับการฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาความรู้เฉพาะด้านและการวางแนวทางในการปฏิบัติงานแต่ละงานได้

ในขั้นตอนการประเมินความต้องการในการฝึกอบรมนี้ ควรกำหนดวัตถุประสงค์สำหรับแต่ละโปรแกรมการฝึกอบรมด้วย โดยแต่ละวัตถุประสงค์ ควรมีความเกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์ภาระงานและก่อให้เกิดความท้าทาย ความเข้าใจและนำไปสู่การบรรลุผลสำเร็จในการทำงาน นอกจากนี้ การกำหนดวัตถุประสงค์การฝึกอบรมควรระบุเงื่อนไข เพื่อการพัฒนาพฤติกรรมของพนักงานไปในทิศทางที่องค์การต้องการ รวมถึงกำหนดมาตรฐานที่จะนำมาใช้ตัดสินประสิทธิภาพของโปรแกรมการฝึกอบรม

2. **ขั้นการพัฒนาและการจัดการฝึกอบรม (Development and Conduct of Training)** เป็นขั้นตอนที่ดำเนินการ หลังจากที่ได้มีการประเมินความต้องการในการฝึกอบรมแล้ว โดยดำเนินการในส่วนที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

2.1 **ออกแบบโปรแกรมการฝึกอบรม (Training Program Design)** เป็นการกำหนดหัวข้อการฝึกอบรม โดยการสร้างเนื้อหาว่า องค์การต้องการให้บุคลากรแต่ละกลุ่มได้ฝึกฝนหรือเรียนรู้ตามลำดับก่อนหลังอย่างไร รวมถึงการใช้อุปกรณ์ เพื่อการฝึกอบรมด้วย เช่น เอกสารที่เกี่ยวข้อง คู่มือการฝึกอบรม มีการแจกวัสดุอุปกรณ์เพื่อการฝึกอบรม เป็นต้น การออกแบบโปรแกรมการฝึกอบรมในแต่ละครั้งยังรวมถึงการวางแผนด้วยว่า ควรจัดการฝึกอบรมให้แก่กลุ่มเป้าหมายใดก่อนหลังตามลำดับอย่างไร สถานที่จัดฝึกอบรม วิทยากร กำหนดประเภทการฝึกอบรม เป็นต้น

2.2 **การทดสอบความเที่ยง (Validity Testing)** เป็นการนำเสนอโปรแกรมการฝึกอบรมต่อผู้บริหารหรือคณะกรรมการ เพื่อให้โปรแกรมการฝึกอบรมสามารถดำเนินการจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.3 **การจัดให้มีการฝึกอบรม (Conduct of Training)** เป็นการดำเนินการโดยนำผลที่ได้จากการประเมินความต้องการในการฝึกอบรมไปดำเนินการให้เป็นผลสำเร็จ ในขั้นตอนนี้ต้องพิจารณาถึงความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของแต่ละโปรแกรมการฝึกอบรมด้วย ทั้งนี้ต้องพยายามขจัดปัญหาที่อาจจะเกิดขึ้นได้ขณะที่มีการจัดให้มีการฝึกอบรมในแต่ละโปรแกรม

3. **ขั้นการประเมินผลการฝึกอบรม (Evaluation)** เป็นการประเมินประสิทธิภาพ และความสำเร็จของการฝึกอบรมในแต่ละโปรแกรม อาจดำเนินการได้จากการจัดทำแบบสอบถามผู้เข้ารับการฝึกอบรม หรืออาจประเมินจากสภาพการณ์ทั่วไปที่ผู้จัดการฝึกอบรมสังเกตเห็นได้จากการฝึกอบรมแต่ละโปรแกรม

เทคนิคการฝึกอบรม

อุทุมพร จามรามา (2533: 2) และ อนิวัช แก้วจางค์ (2552: 154) ได้จำแนกประเภทของการฝึกอบรมไว้คล้ายคลึงกัน ดังนี้

1. **การฝึกอบรมก่อนประจำการ (Pre-Service Training)** เป็นการฝึกอบรมที่มีวัตถุประสงค์ เพื่อเตรียมบุคลากรก่อนเข้ารับหน้าที่ให้มีความรู้ ความสามารถในการปฏิบัติ ที่จะได้รับมอบหมายได้ อย่างมีประสิทธิภาพ เนื้อหาของการฝึกอบรม จะเน้นเรื่องที่สำคัญในการปฏิบัติงาน อย่างละเอียดทุกด้าน ซึ่งมักจะรวมถึงการสร้างทักษะในการปฏิบัติงานไว้ด้วย

2. การฝึกอบรมในระหว่างทำงาน (In-Service Training) หรืออาจเรียกว่า การฝึกอบรมบุคลากรประจำการ เป็นการฝึกอบรมที่มีจุดมุ่งหมาย เพื่อเพิ่มพูนความรู้ ทักษะ เจตคติ แก่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมให้สามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ เหตุที่ต้องมีการฝึกอบรมระหว่างทำงานเนื่องจาก มีความเชื่อว่า บุคคลสามารถที่จะปรับปรุงความสามารถในการทำงานให้ดีขึ้น มีการเปลี่ยนแปลงเทคนิคและวิธีการทำงานใหม่ๆ และมีการ โยกย้าย เลื่อนชั้น เลื่อนตำแหน่ง ในการฝึกอบรมระหว่างทำงานนี้ อาจแยกเป็น 2 ประเด็น คือ

2.1 การฝึกอบรมโดยวิธีการให้ปฏิบัติงานในหน้าที่ หรือการฝึกอบรม ในขณะที่ทำการหรือการฝึกปฏิบัติงานปกติในที่ทำการ (On the Job Training หรือ Desk Training) เป็นการฝึกอบรมระหว่างการปฏิบัติงาน ผู้เข้าฝึกอบรมได้เรียนรู้จากการปฏิบัติงานในสภาพแวดล้อมจริง เพื่อให้เข้าใจวิธีการทำงานที่ถูกต้องเหมาะสม โดยให้ผู้เข้าอบรมทำงานนั้น ไปตามปกติ โดยมีหัวหน้างาน หรือครูฝึกทำหน้าที่อธิบายหรือสาธิตเพิ่มเติมจากการเรียนรู้

2.2 การฝึกอบรมนอกสถานที่ หรือการฝึกอบรมนอกที่ทำการ (Off the Job Training) มีวัตถุประสงค์เพื่อเตรียมให้ผู้เข้าอบรมพร้อมที่จะปฏิบัติงานได้ทันที หรือพร้อมที่จะเข้ารับการฝึกปฏิบัติงานปกติในที่ทำงาน(On the Job Training) การฝึกอบรมแบบนี้จัดขึ้นอย่างเป็นทางการ โดยหน่วยงานหรือสถาบันมีเจ้าหน้าที่จัดฝึกอบรม ส่วนมากใช้สถานที่ในห้องประชุมเป็นหลัก ซึ่งมักเรียกว่า การฝึกอบรมแบบห้องเรียน (Classroom Training) จะจัดให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมทีละมากๆ ตั้งแต่ 10 – 100 คน การฝึกอบรมมักใช้เทคนิคการบรรยาย การอภิปรายเป็นหลัก และอาจจะมีการใช้โสตทัศนูปกรณ์ การสาธิต เทคนิคแบบกลุ่ม ฯลฯ อาจจัดทำได้หลายรูปแบบ เช่น การสัมมนา การประชุมเชิงปฏิบัติการ การเปิดหลักสูตรระยะสั้น เป็นต้น ทั้งนี้เนื้อหาของหลักสูตรที่ฝึกอบรม อาจเป็นการเสริมความรู้เพื่อการปฏิบัติงานในหน้าที่ให้ดีขึ้น

กอร์ดอน (Gordon. 2004: 33) ได้แบ่งรูปแบบของการฝึกอบรมไว้ ดังนี้

1. Institute ตัวอย่าง ได้แก่ การฝึกอบรมภาคฤดูร้อนในวิชาวิทยาศาสตร์ ครูสามารถเรียนรู้วิธีการที่จะนำไปสู่การปฏิบัติในฐานะที่เป็นหลักสูตรประสบการณ์ ด้านวิทยาศาสตร์
2. Clinic ตัวอย่าง ได้แก่ การที่ครูได้รับการฝึกอบรมการเตรียมพร้อม โดยผู้เชี่ยวชาญด้านคอมพิวเตอร์ ซึ่งสาธิตการใช้วัสดุอุปกรณ์ซอฟต์แวร์ ด้านการสอนด้วยวิธีการใหม่ และเป็นครูที่เลี้ยงในฐานะที่เคยทดลองใช้ซอฟต์แวร์ตัวใหม่ จากคลินิกคอมพิวเตอร์ในวันเสาร์
3. Seminar ตัวอย่าง ได้แก่ กลุ่มครูใหม่กับพี่เลี้ยงเข้าร่วมกิจกรรม สัมมนาทุกเดือนเกี่ยวกับทำอย่างไร จึงจะทำให้ครูใหม่ประสบความสำเร็จในปีแรก การสัมมนาได้รับการอำนวยความสะดวก โดยอาจารย์จากมหาวิทยาลัยใกล้เคียง ผู้เข้าร่วมสัมมนาสามารถเลือกเข้าร่วม

ตามหัวข้อการสัมมนา และผู้มีเกียรติจำนวนมากได้รับเชิญเข้าร่วมสนทนากับผู้เข้าร่วมสัมมนา ตามหัวข้อการสัมมนาที่เลือก

4. Workshop ตัวอย่าง ได้แก่ ครูจะเข้าร่วมการประชุมเชิงปฏิบัติการในช่วงระยะเวลายาวนาน 5 วัน เกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติ การประชุมเชิงปฏิบัติการ รวมถึงการนำเสนอทฤษฎี การสาธิตและฝึกปฏิบัติโดยการสะท้อนผลป้อนกลับ

5. Course ตัวอย่าง ได้แก่ ศูนย์พัฒนาวิชาชีพครูของเขตพื้นที่การศึกษา ร่วมมือกับมหาวิทยาลัยในท้องถิ่นที่การเรียนการสอนรายวิชาเกี่ยวกับการสอนแบบสร้าง องค์ความรู้โดยใช้เวลานาน 2 ภาคเรียน รายวิชาหนึ่งๆ จะใช้เวลาเรียนสามชั่วโมงต่อสัปดาห์ นอกเหนือเวลาการทำงาน รวมทั้งการนำไปใช้ในห้องเรียนตามความต้องการ ครูอาจจะลงทะเบียนเรียนในรายวิชาอื่นๆ ที่นับหน่วยกิตกับทางมหาวิทยาลัย หรือหน่วยงานทางการศึกษาที่มีความเชื่อมโยงกับเขตพื้นที่การศึกษา

6. Academy ตัวอย่าง ได้แก่ หน่วยงานบริการเขตพื้นที่การศึกษาเป็นเจ้าภาพจัดดำเนินการพัฒนาความเป็นผู้นำอย่างต่อเนื่องในรูปแบบต่างๆ เช่น Institute Workshop และ Courses สำหรับผู้บริหาร โรงเรียน เจ้าหน้าที่พัฒนาวิชาชีพครู คณะครู และผู้ปกครอง

มหาวิทยาลัยโพนิก (University of Phoenix, 2007: Online) เสนอว่า การฝึกอบรมครู มีแนวโน้มที่จะใช้เฉพาะช่วงสั้นๆ ส่วนมากเกี่ยวกับงานเพื่อเรียนรู้ทักษะเฉพาะ เช่น ประชุมฝึกอบรมการใช้คอมพิวเตอร์ และนำไปสู่การเตรียมครูในฐานะการพัฒนาวิชาชีพครู เนื่องจากงานของครูเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน โอกาสที่จะเรียนรู้ จึงไม่ใช่การฝึกอบรมครั้งเดียวพอ (One-shot Training) แต่ควรเป็นกระบวนการตลอดชีวิต เนื่องจากการพัฒนาวิชาชีพครูจะรวมถึงประสบการณ์ที่เป็นทางการ (Formal Experiences) เช่น การเข้าร่วมประชุมเชิงปฏิบัติการ การเรียนหลักสูตรสั้นๆ การเป็นพี่เลี้ยง การทำวิจัยที่สมบูรณ์ เป็นต้น ส่วนประสบการณ์แบบไม่เป็นทางการ (Informal Experience) เช่น การอ่านสิ่งพิมพ์ทางวิชาชีพ การแสดงความคิดเห็นทางวิชาการในสาขาวิชา การศึกษาร่วมกับกลุ่มครู เป็นต้น ส่วนกระบวนการทัศน์ใหม่ การศึกษาของครูที่เป็นกระบวนการระยะยาว (Long Term Process) จะต้องอยู่บนพื้นฐานของการสร้างองค์ความรู้ (Constructivism) มากกว่ารูปแบบที่เน้นการส่งต่อ (Transmission-oriented Model)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการฝึกอบรม

กานดา จรดล (2542: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาวิจัยผลการใช้กระบวนการฝึกอบรมตามแนวทางทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของเบนดิวรา ที่มีต่อการเสริมสร้างสมรรถภาพการสอนสำหรับครูประถมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า ครูกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมีเจตคติต่อการฝึกอบรม มีพัฒนาทักษะทางการสอนการกำกับตนเองและการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงกว่าก่อนการปฏิบัติการสอนจริง ครูกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการฝึกอบรม โดยการนำเสนอตัวแบบควบคู่กับการกำกับตนเองและการรับรู้ความสามารถมีการรับรู้ความสามารถสูงกว่ากลุ่มอื่นๆ

กรีนเบิร์ก และ โคลแมน (Greenberg ; & Coleman. 1994: 91) ศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างในระดับการเรียนรู้โดยมีสื่อกลางช่วยเสริม (Mediated Learning) และโครงสร้างของปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนระดับประถมศึกษา ระหว่างครูที่ได้รับการฝึกอบรม และไม่ได้รับการฝึกอบรม พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ โดยมีสื่อกลางช่วยเสริมสร้าง และ โครงสร้างของปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน มีความแตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับระดับของการจัดประสบการณ์ และการได้รับการฝึกอบรม ซึ่งครูที่ได้รับการฝึกอบรมมีการจัดประสบการณ์ โดยมุ่งเน้นการทำหน้าที่เป็นสื่อกลางช่วยเสริมสร้างการเรียนรู้ (Mediator) มากกว่าครูที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม

แม็กกี (Magee. 2005: Abstract) ได้ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพครูเกี่ยวกับผลกระทบการใช้รูปแบบเพนี (Payne's Model) กับครูในโรงเรียนประถมศึกษา พบว่า ผลการฝึกอบรมทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้และทักษะ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเนื้อหาของการฝึกอบรม ช่วยก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง และผลจากการศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาวิชาชีพจะต้องเน้นที่ความต่อเนื่อง ขยายให้ครอบคลุมตลอดปี โดยมีความช่วยเหลือทางเทคนิคและการติดตาม จึงจะเกิดผลในทางปฏิบัติ

เลอบังค์ (LeBlanc. 2007: 174) ได้ศึกษาความคิดเห็นของครู การฝึกอบรม และการนำไปปฏิบัติตามคุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาบุคลากรในโรงเรียนรัฐบาล พบว่า ครูประถมศึกษา มีความต้องการฝึกอบรมเกี่ยวกับการจัดการเวลา ที่นำไปสู่การปฏิบัติตามคุณลักษณะการฝึกอบรม และการแสดงให้เห็นคุณค่าของความตระหนักในคุณลักษณะที่พึงประสงค์ทางการศึกษา มีนัยสำคัญทางสถิติกับตัวแปรที่เกี่ยวกับขั้นตอนต่างๆ

ไซเบิร์ต (Sibert. 2008: Abstract) ได้ศึกษารายกรณีการฝึกปฏิบัติงานพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดเล็ก พบว่า ตัวบ่งชี้ของการฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพจะต้องมาจากความต้องการของครู และมีครูเป็นผู้ช่วยเหลือ และต้องได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารภายใต้เงื่อนไขต่างๆ ความเฉียบคมของการเป็นผู้นำและการสนับสนุน อารมณ์ความรู้สึก ระดับความไว้วางใจ การเปลี่ยนแปลง ความสับสนในบทบาท ตลอดจนโอกาสที่ครูให้ความร่วมมือล้วนแต่เป็นประเด็นที่สนับสนุนการฝึกอบรมทั้งสิ้น

ไวแลนด์ แฮนด์ (Wieland , Handy. 2008: Abstract) ได้ศึกษาความสำคัญของตัวแปร สภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อการฝึกอบรม พบว่า เพื่อนช่วยสนับสนุนกับความสำเร็จของการย้อนคิดทบทวนการปฏิบัติงานในการฝึกอบรม มีนัยสำคัญกับการตั้งใจที่จะเข้าสู่การฝึกอบรม

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่า การฝึกอบรมเป็นกระบวนการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน โดยมุ่งเสริมสร้างและเพิ่มพูน ความรู้ ทักษะความสามารถ และเจตคติที่ดีแก่ครูในโรงเรียนให้มีความสามารถในการสอน และปฏิบัติงานในหน้าที่ได้ดียิ่งขึ้น

3.6.2.2 เครือข่ายการเรียนรู้

ความหมายและความสำคัญของเครือข่ายการเรียนรู้

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2543: 28) ให้นิยามว่า เครือข่าย หมายถึง การที่ปัจเจกบุคคล องค์กร หน่วยงาน องค์กร หรือสถาบันใดๆ ได้ตกลงที่จะประสาน เชื่อมโยงเข้าหากันภายใต้วัตถุประสงค์ หรือข้อตกลงอย่างใดอย่างใดอย่างหนึ่งร่วมกันอย่างเป็นระบบ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อการปฏิรูปการศึกษา กลุ่มเครือข่ายนี้ จะมีการแสดงออกเป็นการลงมือกระทำกิจกรรมร่วมกัน

ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ (2550: 159) กล่าวว่า เครือข่าย หมายถึง การที่บุคคล กลุ่มบุคคล หรือองค์กรติดต่อกันมีปฏิสัมพันธ์กัน ประสานงานกัน เชื่อมโยงกัน เพื่อทำงานร่วมกัน เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่ต้องการ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (กมลภัทร โพธิ์ภิรมย์. 2552: Online ; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542) ให้นิยามว่า เครือข่ายการเรียนรู้ หมายถึง การประสานแหล่งความรู้ และข้อมูลข่าวสาร การใช้ทรัพยากร การปฏิบัติงานอย่างสอดคล้อง ตลอดจนการเรียนรู้อย่างไม่เป็นทางการ เพื่อสร้างแลกเปลี่ยน ถ่ายทอดและกระจายความรู้อย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างกว้างขวาง และต่อเนื่องตลอดชีวิต ตามความต้องการของบุคคลและชุมชน

ประทีป อินแสง (กมลภัทร โพธิ์ภิรมย์. 2552: Online ; อ้างอิงจาก ประทีป อินแสง. 2539) กล่าวว่า เครือข่ายการเรียนรู้ หมายถึง ขอบเขตแห่งความสัมพันธ์ของกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีลักษณะประสาน ติดต่อกันสัมพันธ์ เชื่อมโยงอย่างต่อเนื่องในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งหรือหลายกิจกรรมระหว่างคนกับคน คนกับกลุ่ม และกลุ่มกับกลุ่ม

อาภรณ์ ภู่วิทยพันธุ์ (2552: Online) กล่าวว่า การสร้างเครือข่าย (Net Working) เป็นรูปแบบการพัฒนาตนเอง (Self Development) รูปแบบหนึ่ง เป็นการสร้างโอกาสเพื่อรู้จักกับบุคคลใหม่ๆ และการสร้างสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลที่พึงรู้จัก รวมทั้งการรับข้อมูลข่าวสารต่างๆ ทั้งที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องในสายชีพหรือแวดวงเดียวกัน

กระทรวงศึกษาธิการ (2548: 8 – 9) กล่าวถึงความสำคัญของเครือข่าย การเรียนรู้ไว้ว่า ปัจจุบันมีการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้กันมากขึ้น เพื่อเป็นการเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดระบบการเรียนการสอนรูปแบบใหม่ในสถาบันการศึกษา เช่น เครือข่ายภายในโรงเรียน หรือระหว่างสถาบันทางการศึกษา เชื่อมโยงกันระหว่างวิทยาเขต หรือแคมปัสเน็ตเวิร์ค ก่อให้เกิดการติดต่อสื่อสารระหว่างครูกับนักเรียน เพื่อนร่วมมือทำงานได้ขึ้น เป็นสื่อกลางเพื่อให้ผู้เรียนเข้าถึงแหล่งข้อมูลข่าวสารทั่วโลก รวมทั้งสามารถใช้ประโยชน์จากระบบอินเทอร์เน็ตในการส่งข่าวสารได้ นอกจากนี้ ไลเบอร์แมน (Lieberman. 1999) ยังได้กล่าวว่า เครือข่ายทำให้เกิดโอกาสต่างๆ แก่ครูทั้งได้รับและสร้างองค์ความรู้ เกิดโครงสร้างความร่วมมืออย่างหลากหลาย ยืดหยุ่นและไม่เป็นทางการตลอดจนการทำงานร่วมโรงเรียนอื่น

จากความหมายดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า เครือข่ายการเรียนรู้ คือ การที่ครูแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด ข้อมูลข่าวสาร ประสบการณ์และการเรียนรู้ระหว่างครูรายบุคคล กลุ่มครู และแหล่งความรู้ที่เกี่ยวข้องในกระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง จนเป็นระบบที่เชื่อมโยงกันทั้งในโรงเรียน และระหว่างโรงเรียน ส่งผลให้เกิดการเผยแพร่และการประยุกต์ความรู้ใหม่ๆ เพื่อประโยชน์ในการพัฒนาวิชาชีพครูให้ก้าวหน้าต่อไป

หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับเครือข่ายการเรียนรู้

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2543: 34) กล่าวว่า การรวมตัวกันในลักษณะเครือข่ายจะต้องมีการแลกเปลี่ยน นำมาเอาส่วนดีหรือจุดแข็งของแต่ละฝ่ายมาสนับสนุนกันและกัน จะช่วยให้เกิดการผนึกกำลัง (Synergy) เป็นการรวมกันให้เกิดพลังทวีคูณไม่ใช่ทวีบวก ผลลัพธ์ที่ได้ จากการทำงานเป็นเครือข่ายจึงต้องดีกว่าผลลัพธ์ของการทำงานต่างคนต่างทำแล้วมารวมกัน

กระทรวงศึกษาธิการ (2550: 9) กล่าวถึงหลักการและแนวคิดของเครือข่ายการเรียนรู้ไว้ ดังนี้

1. เครือข่ายการเรียนรู้เป็นการประสานความสัมพันธ์ หรือเกี่ยวข้องกับเครือข่ายสังคม ซึ่งเกิดจากความสัมพันธ์ทางสังคม เช่น การเรียนรู้จากกลุ่ม องค์กร สถาบัน หน่วยงาน ภายนอก
2. เครือข่ายการเรียนรู้ตั้งอยู่บนพื้นฐานการผลิต หรือการดำเนินชีวิตที่มีพื้นฐานปัญหาร่วมกัน ประสบการณ์ร่วม และการมีกิจกรรมร่วมกัน
3. เครือข่ายการเรียนรู้มีแม่ข่าย (Nodes) ซึ่งอาจจะมีแม่ข่ายเดียวหรือแม่ข่ายเชิงซ้อน (แม่ข่ายหลายๆ อัน) แม่ข่ายอาจจะเป็นบุคคล กลุ่ม องค์กรและสถาบัน ซึ่งแม่ข่ายเหล่านี้ต้องมีคุณลักษณะอย่างน้อย 4 ประการ ได้แก่ 1) มีภูมิปัญญาในการคิดวิเคราะห์ 2) มีคุณธรรม 3) มีความรู้ความชำนาญเฉพาะด้าน 4) มีความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และระหว่างกลุ่มในแนวนอนบนพื้นฐานความเสมอภาคระหว่างกัน
4. การเรียนรู้ เกิดจากการปฏิบัติการที่สอดคล้องกับการดำเนินชีวิต กล่าวคือ เกิดจากทางเลือกที่จากการมีจากการสรุปทบทวนที่เป็นพื้นฐานในการดำเนินชีวิต (ฐานอาชีพ) เป็นเนื้อหาในการดำเนินชีวิต และมีจุดมุ่งหมายการดำเนินชีวิต

ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ (2550: 160) กล่าวถึง หลักการสำคัญของเครือข่ายการเรียนรู้ไว้ ดังนี้

1. การกระตุ้นความคิด ความใฝ่แสวงหาความรู้ จิตสำนึกในการพัฒนา และการมีส่วนร่วมในการพัฒนา
2. การถ่ายทอด การกระจาย การแลกเปลี่ยนความรู้ เพื่อสนับสนุนการสร้างองค์ความรู้ใหม่ๆ

3. การระดมและประสานการใช้ทรัพยากรร่วมกัน เพื่อการพัฒนาลดความซ้ำซ้อนสูญเสียเปล่าให้มากที่สุด

กระทรวงศึกษาธิการ (2550: 9) ได้เสนอองค์ประกอบที่สำคัญของเครือข่ายการเรียนรู้ไว้ ดังนี้

1. การรับรู้มุมมองร่วมกัน (Common Perception) คือ การมีสมาชิกเข้ามาร่วมเครือข่าย ต้องมีความรู้สึก คิดเข้าใจปัญหาร่วมกัน ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของเครือข่าย ทำให้เครือข่าย มีความต่อเนื่องมีการประสานความร่วมมือในการดำเนินงานและเป็นไปในทิศทางเดียวกัน

2. การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Common Vision) เป็นการมองเห็นภาพของจุดหมายในอนาคตร่วมกันระหว่างสมาชิกในกลุ่ม การรับรู้เข้าใจในทิศทางเดียวกัน

3. การมีผลประโยชน์และความสนใจร่วมกัน (Mutual Interest/Benefits) เป็นการตั้งอยู่บนพื้นฐานของผลประโยชน์ร่วมกัน หรือมีความสนใจมารวมตัวกันเป็นเครือข่าย

4. การมีส่วนร่วมของสมาชิกเครือข่ายอย่างกว้างขวาง (All Stakeholders Participation) การมีส่วนร่วมของเครือข่ายเป็นกระบวนการที่สำคัญมากในการพัฒนาความเข้มแข็งของเครือข่าย เพื่อเป็นเงื่อนไขที่ทำให้เกิดการร่วมรับรู้ ร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ และร่วมลงมือกระทำอย่างเข้มแข็ง

5. การเสริมสร้างซึ่งกันและกัน (Complementary Relationship) เป็นองค์ประกอบที่ทำให้เครือข่ายดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง หมายถึง สมาชิกเครือข่ายต่างต้องเสริมสร้างซึ่งกันและกันอย่างเพียงพอ ซึ่งผลประโยชน์ หรือผลตอบแทนที่เกิดขึ้นนั้น เกิดจากการรวมตัวเป็นเครือข่าย

6. การพึ่งพิงอิงร่วมกัน (Interdependence) หมายถึง สมาชิกต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน ระหว่างสมาชิกในเครือข่าย เพื่อให้เกิดการเสริมสร้างซึ่งกันและกัน การจะทำให้สมาชิกของเครือข่ายยึดโยงกันให้หนาแน่น จำเป็นต้องให้หุ้นส่วนแต่ละคนรู้สึกว่าการดำรงอยู่ของแต่ละคนจำเป็นต่อการดำรงอยู่ของเครือข่าย และทำให้สมาชิกมีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันโดยอัตโนมัติ

7. การปฏิสัมพันธ์เชิงแลกเปลี่ยน (Interaction) หมายถึง สมาชิกในเครือข่าย มีการทำกิจกรรมร่วมกัน เพื่อให้เกิดการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกด้วยกัน อาจมีการเขียนพบปะสังสรรค์ พูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกันมากขึ้น ซึ่งจะสร้างให้เครือข่ายมีความเข้มแข็งมากขึ้น

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2544) สรุปไว้ว่า เครือข่ายการเรียนรู้ที่มีอยู่ในสังคมไทย จึงเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ใหม่มีบทบาทใน 2 ด้าน คือ ด้านการพัฒนาเป็นการร่วมมือกันของคนและองค์กรที่เกี่ยวกับการพัฒนาเศรษฐกิจ การเมืองและสังคม ส่วนด้านการเรียนรู้ซึ่งเป็นการเสริมสร้างกระบวนการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร ประสบการณ์ ความรู้ เป็นเครือข่ายใน

ความหมายทางด้านสังคม และมีการพัฒนาระบบสารสนเทศ โดยใช้เทคโนโลยีการสื่อสารเป็นเครื่องมือหลัก ในการจัดความสัมพันธ์และเชื่อมโยงคนและองค์กรที่เกี่ยวข้องทั้งในการเรียนรู้ และการพัฒนาการจัดการศึกษาโดยกระบวนการของเครือข่าย จึงเป็นแนวทางใหม่ของการจัดการศึกษาที่มีคุณลักษณะที่สำคัญ ดังนี้ 1) เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในวิถีชีวิตของทุกคน ทุกเพศ ทุกวัย ในลักษณะที่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของคนในชุมชนต่างๆ 2) อาศัยความรู้เดิม หรือภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานในการพัฒนา โดยมีการประยุกต์ใช้วิทยาการสมัยใหม่ด้วยความเหมาะสม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2544)

กระทรวงศึกษาธิการ (2548: 24 – 26) เสนอแนะว่า การนำระบบเครือข่าย เข้ามาใช้กับระบบการศึกษา จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นอย่างมากมาย ในวงการศึกษาดังนี้

1. รูปแบบการเรียนการสอน เน้นให้ผู้เรียนเป็นหลักในการแสวงหา ค้นคว้าข้อมูลด้วยตนเองมากขึ้นจากแหล่งสารสนเทศต่างๆ ทั่วโลก และจากสื่อหลากหลายประเภท นอกเหนือจากหนังสือ รวมทั้งสามารถเลือกเวลา และสถานที่ในการศึกษาด้วยตนเอง และสามารถเลือกบุคคลที่มีความรู้ ความชำนาญที่สนใจในการปรึกษาขอคำแนะนำได้ โดยผ่านระบบเทคโนโลยี จึงต่างจากระบบเดิมที่เน้นรูปแบบการเรียนการสอนแบบเชิงโครนัส คือ มีตารางสอน วิชาเรียน และกำหนดสถานที่เรียนไว้ เพื่อให้ผู้ใช้ประโยชน์จากทรัพยากรภายในโรงเรียนอย่างเต็มที่

2. บทบาทของครู จากระบบเดิมที่เน้นให้ครูเป็นศูนย์กลางของการเรียน การสอนเปลี่ยนไปสู่ระบบที่ครูเป็นเพียงผู้ชี้แนะหรือเป็นที่ปรึกษาในสาขาวิชาที่สอนโดยผ่านทางเครือข่าย ดังนั้น ครูจึงจำเป็นต้องค้นหาวิธีการสอนใหม่ๆ ข้อมูลและอุปกรณ์ เพื่อนำมาใช้ในการสอนอยู่เสมอ เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนกระตือรือร้นในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง โดยผ่านระบบเครือข่าย

3. บทบาทของผู้เรียน เปลี่ยนแปลงจากระบบเดิมที่นักเรียนเป็นเพียงผู้รับฟัง และปฏิบัติตามคำสั่งของครูไม่มีโอกาสแสดงความคิดเห็นมากนัก รับฟังความรู้ความคิดจากครูเป็นหลัก ไปสู่ระบบที่นักเรียนต้องเป็นผู้แสวงหาด้วยตนเอง ต้องกระตือรือร้นและตื่นตัวอยู่ตลอดเวลา เพื่อให้ทันกับความก้าวหน้าของวิทยาการ และสนองต่อความต้องการเรียนรู้ด้วยตนเองได้มากขึ้น โดยมีครูเป็นเพียงที่ปรึกษา และแนวทางในการศึกษาค้นคว้า

4. บทบาทของการเรียนการสอน มีการนำเทคโนโลยีสารสนเทศเข้ามาใช้ โดยเฉพาะระบบเครือข่ายคอมพิวเตอร์และการใช้อินเทอร์เน็ต เพื่อเปิดช่องทางไปสู่แหล่งความรู้ต่างๆ

5. ห้องเรียน สำหรับผู้สอน ประกอบด้วยอุปกรณ์ที่ใช้ในการสอน คือ เครื่องคอมพิวเตอร์ที่เชื่อมต่อกับอุปกรณ์ แสดงภาพ วิดีโอโปรเจคเตอร์ เชื่อมเข้าสู่ระบบเครือข่าย และระบบอินเทอร์เน็ต

6. ศูนย์เครื่องคอมพิวเตอร์สำหรับนักเรียน เป็นสถานที่ที่ผู้เรียนสามารถใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ในการค้นคว้า เชื่อมต่อเข้าสู่ระบบเครือข่ายภายในสถาบันการศึกษา รวมทั้งสามารถใช้ผ่าน โมเด็มจากบ้านของผู้เรียนเข้าสู่เครือข่ายได้ตลอด 24 ชั่วโมง

7. ฐานบริการข้อมูลการเรียนรู้ เป็นที่เก็บข้อมูลข่าวสารแบบต่างๆ ทั้งที่อยู่ในรูปของตัวอักษร รูปภาพ และเสียง ซึ่งผู้เรียนสามารถเรียกใช้งานได้ตลอดเวลาประกอบด้วย

7.1 ฐานบริการเว็บ จัดเก็บข้อมูล เนื้อหา คำรา วิชาการ ในรูปของอักษร ภาพ และเสียง

7.2 ฐานบริการ Real Audio เป็นสถานีวิทยุเพื่อการศึกษาบนเครือข่าย

7.3 ฐานบริการ Real Video เป็นสถานีวิดิทัศน์

7.4 ฐานบริการกระดานข่าว (Web Board) เป็นสถานีจัดบริการแสดงข่าวสารที่บุคคลต้องการประกาศ

7.5 Virtual Library และ Digital Library เป็นระบบห้องสมุดบนเครือข่าย เป็นแหล่งเก็บข้อมูลข่าวสารวิชาการต่างๆ ที่สามารถเรียกใช้งานเครือข่ายได้ และสามารถเชื่อมโยงกับหน่วยงานอื่นๆ ได้ทั่วโลก

8. Student Homepage เป็นที่เก็บข้อมูลข่าวสารของนักเรียน และส่งการบ้านให้ครูตรวจได้โดยการแจ้ง Pointer

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2543: 74 – 84) กล่าวถึง การจัดระบบบริหารเครือข่าย (Network Organization) เพื่อให้สามารถดำรงอยู่ และสามารถดำเนินการได้อย่างราบรื่นไว้ดังนี้

1. การจัดผังกลุ่มเครือข่าย (Mapping) โดยการนำเอาข้อมูลของแต่ละเครือข่ายมาทำการจัดทำแผนที่หรือผังของเครือข่าย (Network Map) เพื่อช่วยสนับสนุนการรวมตัวของเครือข่ายให้กว้างขวางยิ่งขึ้น

2. การจัดบทบาทของสมาชิกในเครือข่าย (Role and Responsibility) เพื่อบอกถึงขอบเขตหน้าที่ความรับผิดชอบของสมาชิกที่ชัดเจน รวมถึงการนำเอาความสนใจ ประสิทธิภาพ และความเชี่ยวชาญของสมาชิกแต่ละคนที่ต่างกันมาเสริมกัน

3. การจัดระบบติดต่อสื่อสาร (Communication System) เพื่อสร้างกลไกแพร่กระจายความรู้ เป็นช่องทางแลกเปลี่ยนเรียนรู้ แพร่ความคิด และยกระดับความตระหนักในปัญหาการศึกษาของสมาชิก โดยอาจจัดกระบวนการสนทนา (Conversation Process) เพื่อสร้างความเข้าใจร่วม (Common Perception) ระหว่างสมาชิกเครือข่าย จึงมีผลต่อการรักษาและขยายตัวของเครือข่าย

4. การจัดระบบการเรียนรู้ร่วมกัน (Learning System) เพื่อให้เครือข่ายมีความเข้มแข็ง โดยอาศัยระบบการพัฒนาของสมาชิกอย่างต่อเนื่อง ผ่านระบบการเรียนรู้ร่วม ทั้งใน

รูปของการฝึกอบรม การศึกษาดูงาน การสัมมนา และที่สำคัญ คือ การเรียนรู้จากการปฏิบัติร่วมกัน (Interactive Action Learning)

5. การจัดระบบสารสนเทศ (Information System) เป็นฐานข้อมูลเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษา รวบรวมข้อมูลทุกอย่างที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมาย รูปแบบ วิธีการ ความสำเร็จ ปัญหาอุปสรรค ตลอดจนผลการวิจัย ทฤษฎี โครงการ ประสิทธิภาพภาคปฏิบัติ เป็นต้น

นอกจากนี้ การธำรงรักษาเครือข่าย (Network Maintaining) จำเป็นต้องการมีจัดกิจกรรมร่วม ที่ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง การรักษาสัมพันธภาพที่ดีระหว่างสมาชิกเครือข่าย การกำหนดกลไกสร้างระบบหัวใจ การจัดทรัพยากรสนับสนุนอย่างพอเพียง การให้ความช่วยเหลือและช่วยเหลือปัญหา ตลอดจนต้องมีการสร้างผู้นำรุ่นใหม่อย่างต่อเนื่อง

สมายล์ (Bark ; et.al. 2007: Online ; citing Smylie. 1994) กล่าวว่า ความก้าวหน้าการวิจัยทางวิชาชีพครูที่ใช้เครือข่ายครู (Teacher Networking) มีความสำคัญ และได้รับการสนับสนุนมากขึ้นในฐานะสื่อที่ช่วยให้เกิดความก้าวหน้าทางวิชาชีพอย่างแท้จริง ครูควรเห็นคุณค่าโอกาสในการเรียนรู้จากครูคนอื่นๆ มากกว่าจากแหล่งเรียนรู้อื่นๆ และขับเคลื่อนจากการบังคับตามโครงสร้างการบังคับบัญชามุ่งสู่กระบวนการเครือข่ายที่มีแนวทางที่กว้างขวางกว่า

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเครือข่ายการเรียนรู้

แฮมสตรา (Hamstra. 1996: Abstract) ได้ศึกษาเครือข่ายครูกลุ่มหนึ่งที่เกี่ยวข้องเพื่อนร่วมงานกับความเป็นมืออาชีพในชุมชนแห่งการเรียนรู้ ที่มีประสิทธิภาพทางเครือข่าย ครูแต่ละคนต้องการก้าวหน้า และรับวัสดุและอุปกรณ์ การติดต่อส่วนตัวและทางวิชาชีพการสนับสนุน และความท้าทายพบว่า ครูที่มีความก้าวหน้าระดับเป็นมืออาชีพต้องมักถูกขัดขวางจากภายนอก ซึ่งต้องการคำอธิบายรายละเอียด โครงสร้างองค์กรและวัฒนธรรมโรงเรียนจะต้องเปลี่ยนแปลง ดังนั้นครูจะต้องมีอำนาจหน้าที่ ความรับผิดชอบ และความต้องการอิสระในการปรับปรุงตนเอง ทั้งด้านการปฏิบัติงานสอน และโอกาสในการศึกษาที่จะให้แก่เด็ก

เฟเดเล (Fedale. 1999: Abstract) ได้ศึกษาการใช้เครือข่ายเสมือนจริง ในฐานะเครื่องมือการพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อครู พบว่า ความสำเร็จอยู่ที่ทีมงานรู้ว่าตนเอง มีความสำเร็จสูงในชุมชนแห่งการเรียนรู้ แต่รายงานเพียง 1/3 ของคุณลักษณะของชุมชนแห่งการเรียนรู้เสมือนจริงในสถานที่ นอกจากนี้ ยังรวมถึงความต้องการใช้คอมพิวเตอร์ชนิดที่แตกต่างกันในเครือข่ายเสมือนจริง ความเข้มแข็งของทีมงาน การสนับสนุนความรู้ลึกของชุมชนผ่านเครือข่ายที่มีส่วนร่วมลงมือปฏิบัติ การลดความรู้สึกละเลยตัวออกจากวิชาชีพและการจัดระดับการระดับการแสดงออกทางเครือข่ายตามอายุ เพศ และประสบการณ์ของผู้มีส่วน

เบเกอร์-โดyle (Baker-Doyle. 2008) ได้ศึกษาวงจรการสนับสนุนเกี่ยวกับเครือข่ายการสนับสนุนทางสังคมของครูใหม่ในเมืองพบว่า เครือข่ายสนับสนุนครูใหม่มี 2 เครือข่ายที่

สำคัญ ได้แก่ 1) เครือข่ายความตั้งใจในวิชาชีพ (Intentional Professional Networks) เป็นเครือข่ายส่วนบุคคลของแต่ละคนที่ครูจะเลือกเพื่อร่วมมือ หรือผูกสัมพันธ์ เพื่อแก้ปัญหาทางวิชาชีพ เครือข่ายแบบนี้ มีลักษณะเฉพาะประจำอยู่ที่ถนัดในโรงเรียนมากที่สุด 2) เครือข่ายพันธมิตรความหลากหลายทางวิชาชีพเป็นความสัมพันธ์แบบไม่เป็นทางการ แก้ปัญหาแบบลงมือปฏิบัติผูก มักเชื่อมระหว่างครูกับสัญญา ซึ่งสัญญานำมาซึ่งการสนับสนุนทางวิชาชีพที่สำคัญ ช่วยนำให้ครูไปสู่ค่านิยมที่ดีของโรงเรียน ช่วยสร้างสถานะและชี้แนวทางวิชาชีพ แก้ปัญหารายวัน และสร้างความมั่นใจในการทำงาน 3) เครือข่ายพันธมิตรความหลากหลายทางวิชาชีพ (Diverse Professional Allies) ไม่ให้การสนับสนุนตามปกติ ไม่คำนึงถึงวิชาชีพ เช่น อยู่ในฐานะผู้ปกครอง อาสาสมัครหรือเด็ก เครือข่ายแบบนี้ ต้องลงทุนในความก้าวหน้าทางวิชาชีพของครู ช่วยครูให้กระตุ้นพัฒนาค่านิยมดั้งเดิมของโรงเรียนหรือการสอนให้เป็นคนกระตือรือร้น ที่จะพัฒนาหลักสูตร ซึ่งข้อค้นพบนี้ช่วยให้ผู้บริหาร ผู้กำหนดนโยบาย นักการศึกษา และครู คำนึงถึงความสำคัญและช่วยกันสร้างไว้ซึ่งเครือข่ายการสนับสนุนครู รวมทั้งความสัมพันธ์ที่มีอิทธิพลต่อการสนับสนุนวิชาชีพครู

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว จึงกล่าวได้ว่า เครือข่ายการเรียนรู้เป็นรูปแบบการพัฒนาทางวิชาชีพครูที่เกิดจากกลุ่มครูที่มีจุดมุ่งหมายเดียวกัน มีการติดต่อ ประสานเชื่อมโยง เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ข้อมูลข่าวสารด้านการเรียนการสอนและด้านอื่นๆ ที่สนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน ระหว่างโรงเรียน ปัจจุบันเครือข่ายการเรียนรู้ได้พัฒนาไปสู่การใช้เทคโนโลยี กว้างขวางมากขึ้น ทำให้ครูมีโอกาสพัฒนาก้าวหน้าทางวิชาชีพได้มากขึ้น

3.6.2.3 ชุมชนแห่งการเรียนรู้

ความหมายและความสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้

ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ (Darling-Hammond, 1996a: 196) ให้คำนิยามว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้ หมายถึง โครงสร้างรูปแบบหนึ่งที่จัดเตรียมขึ้นสำหรับให้ครูได้มีตารางกำหนดเวลาอย่างสม่ำเสมอ เพื่อการวางแผนและทำงานเป็นหมู่คณะ โดยเน้นที่จะปรับปรุงการปฏิบัติงานสอน เพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน

แลมเบิร์ต (Lambert, 1998a: 11) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ คือ สถานที่ซึ่งครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ แลกเปลี่ยนความรู้สึที่มีต่อความมุ่งหมาย ผูกพันในการทำงานร่วมกัน และยอมมีส่วนร่วมรับผิดชอบในผลการปฏิบัติงาน

ฮอร์ด (Hord, 1997) ให้คำจำกัดความว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ คือ การเรียนรู้ทางวิชาชีพร่วมกัน ซึ่งจะเป็นประโยชน์โดยตรงที่นำไปสู่การปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน

ดูโฟรี และ เอเคอร์ (DuFour ; & Eaker, 1998: 7) ได้ให้นิยามว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ในฐานะว่าเป็นหนึ่งในกลุ่มของครูผู้เชี่ยวชาญ เชื่อมโยงกับผลประโยชน์ทั่วไป ความร่วมมือ

ที่เกี่ยวกับการเรียนอย่างต่อเนื่อง โดยผ่านการศึกษาและการฝึกปฏิบัติงานที่มุ่งไปสู่เป้าหมายโดยทั่วไป และผลประโยชน์

จิกลิออตตี (Gigliotti. 2003: 10) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ จะใช้ความร่วมมือ การขบคิด ทบทวน และการสนทนาเกี่ยวกับงานในชีวิตประจำวัน ซึ่งผูกติดกับ วิถีชีวิตประจำวันของครู นอกจากนี้ สมาคมการสอนทั่วไปแห่งประเทศอังกฤษ (General Teaching Council for England : GTCL. 2003: 3) ยังได้เชื่อว่า ครูที่ร่วมมือกัน เรียนรู้ร่วมกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้ และปฏิบัติงานตามรูปแบบที่ดีที่สุดย่อมเป็นไปได้มากกว่าที่จะสามารถธำรงรักษาคุณภาพในการสอน โดยครูจะเห็นคุณค่าและสนับสนุนในการพัฒนาและการปฏิบัติงานของตน ชุมชนแห่งการเรียนรู้ จึงเป็นการวิวัฒนาการที่มั่นคง สม่าเสมอ และทำให้ครูได้ใช้ทักษะและความสามารถของตนให้เกิดประโยชน์

จากความหมายดังกล่าว สรุปได้ว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ หมายถึง โครงสร้างรูปแบบหนึ่ง ที่จัดเตรียมขึ้นสำหรับให้ครูได้เรียนรู้ทางวิชาชีพร่วมกัน โดยอาศัยความร่วมมือ วางแผนตัดสินใจร่วมกัน มีความผูกพันรับผิดชอบในผลการปฏิบัติงาน การขบคิด ทบทวน และการสนทนาเกี่ยวกับงานที่ปฏิบัติ โดยมีเป้าหมายเน้นที่จะปรับปรุงการปฏิบัติงานสอนเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน

แนวคิดเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้

บาร์ธ (Barth. 1990) กล่าวถึง ชุมชนแห่งการเรียนรู้ จะทำให้ระดับสมรรถนะต่างๆ ของครูจะเพิ่มสูงขึ้นโดยผ่านกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนก็จะสูงขึ้นเช่นกัน

เซ็งเก้ (Senge. 1993: 139) กล่าวว่า องค์กรต่างๆ สามารถเรียนรู้ได้ผ่านการเรียนรู้ของแต่ละบุคคลเท่านั้น โรงเรียนจึงจำเป็นต้องสร้างเงื่อนไขต่างๆ สนับสนุนแนวคิดใหม่ และสร้างศักยภาพให้ได้ทั่วทั้งโรงเรียน เพื่อผูกพันที่จะแบ่งปันค่านิยมและวิสัยทัศน์ต่างๆ ส่วน ลิตเติล (Little. 1990) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทำให้สมาชิกมีความรับผิดชอบร่วมกัน การปฏิบัติงานอย่างเป็นเอกภาพ เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและทำให้องค์กรเกิดการปรับปรุงประสิทธิภาพโดยรวม

ฮอร์ด (Hord. 1997) และ สไปเกิล-สตรูธ (Spiegel-Stroud. 2007: 6) เห็นสอดคล้องกันว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ ถือเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพอย่างหนึ่งที่จะช่วยเตรียมครูกับโอกาสต่างๆ เพื่อทำงานร่วมกันอย่างเป็นเอกภาพ จากผลวิจัยที่ผ่านมาได้แสดงให้เห็นว่า ครูมีความร่วมมือกันและมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียนมากขึ้น และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น และชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพถือเป็นองค์ประกอบอย่างหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งสอดคล้องกับ จอยส์ และ โชเวอร์ส (Joyce ; & Shower. 2002: 161) ที่กล่าวยืนยันว่า การพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ถือเป็นหัวใจของการฟื้นฟูโรงเรียนขึ้นมาใหม่ (The Development of Learning Communities is at the Heart of School Renewal)

ดูโฟร์ และ เอกเคอร์ (Dufour ; & Eaker. 1998: 24) กล่าวว่า ถ้าโรงเรียนต้องการที่จะเพิ่มศักยภาพขององค์กร เพื่อที่จะผลักดันการเรียนรู้ของนักเรียน โรงเรียนควรดำเนินงานโดยการสร้างให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพขึ้นมา กล่าวคือ มีการแลกเปลี่ยนจุดมุ่งหมาย กิจกรรมความร่วมมือและความรับผิดชอบร่วมกันระหว่างเพื่อนครู นอกจากนี้ ดูโฟร์ และ เอกเคอร์ (Dufour ; & Eaker. 1998) กล่าวว่า บทบาทที่สำคัญของผู้บริหาร โรงเรียนในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จะช่วยปลูกฝังให้เกิดวัฒนธรรมโรงเรียนที่จะช่วยสนับสนุนครูในบรรลุผลอย่างดียิ่ง ในการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ผู้บริหารจะต้องแสดงพฤติกรรมอันมีคุณลักษณะต่างๆ ไปในแนวทางเดียวกัน ดังนี้ 1) มีวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม 2) การร่วมกันตัดสินใจ 3) การกำหนดตัวปัจจัยและแนวทางต่างๆ 4) การกำหนดรูปแบบ และ 5) การเน้นสัมฤทธิ์ผล ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้ได้กลายเป็นพื้นฐานเพื่อสร้างรูปแบบการเป็นผู้นำพฤติกรรมของผู้บริหาร โรงเรียนในชุมชนแห่งการเรียนรู้

เมอร์ฟี และ ลิกค์ (Murphy ; & Lick. 2001: 47) กล่าวว่า แนวคิดพื้นฐานของชุมชนแห่งการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนที่สำคัญ 5 ประการ ได้แก่ 1) นักเรียนต้องมาก่อน 2) ทุกคนมีส่วนร่วม 3) การเป็นผู้นำถูกแบ่งปันกัน 4) มีความรับผิดชอบเสมอภาคกัน และ 5) การทำงานเพื่อส่วนรวม ส่วน ฮอร์ด (Hord. 1996: 5) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จมี 5 มิติ ดังนี้ 1) การเป็นผู้นำแบบสนับสนุนและแบ่งปัน 2) การแลกเปลี่ยนค่านิยม และวิสัยทัศน์ 3) การเรียนรู้และประยุกต์ใช้ร่วมกัน 4) การสนับสนุนเงื่อนไขต่างๆ และ 5) การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ปฏิบัติงานส่วนบุคคล

จอยซ์ และ โชเวอร์ส (Joyce ; & Showers. 2002: 161) ที่กล่าวยืนยันว่า การพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ ถือเป็นหัวใจของการฟื้นฟูโรงเรียนขึ้นมาใหม่ (The Development of Learning Communities is at the Heart of School Renewal)

พูทนาม และ บอร์โค (Brown. 2003: 10; citing Putnam ; & Borko. 1997) ได้วิเคราะห์องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ พบว่า 1) ครูกระตือรือร้นที่จะสร้างความเข้าใจเป็นของตนเอง 2) ครูต้องการมีอำนาจหน้าที่ทางวิชาชีพ 3) การพัฒนาวิชาชีพจำเป็นต้องเป็นศูนย์กลางของการปฏิบัติงานในชั้นเรียน และ 4) การพัฒนาวิชาชีพต้องการสร้างโมเดลกลยุทธ์ทางการสอนที่ต้องการขึ้นมา

เวนเกอร์ (Hubbard. 2005: 6 ; citing Wenger. 2004: 1 – 2) ซึ่งกล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Communities : PLCs) ถือว่าเป็นกุญแจที่สำคัญอย่างหนึ่งของการปรับปรุงงาน โดยกลุ่มบุคคลต่างๆ ได้มีการแลกเปลี่ยนในสิ่งที่สนใจ หรือมีความเกี่ยวข้องกับตนเองอยู่เสมอ ทั้งนี้หลักการสำคัญในการออกแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ที่เป็นพลวัตมีอยู่ 7 ประการ ได้แก่ 1) การออกแบบเพื่อวิวัฒนาการ 2) เปิดให้มีการสนทนาระหว่างมุมมองทั้งภายในและภายนอก 3) การเชิญชวนผู้ที่มีส่วนร่วมที่ในระดับแตกต่างกันเข้ามา 4) การพัฒนา

ทั้งชุมชนอันเป็นช่องว่างทั้งของภาครัฐและเอกชน 5) เน้นที่คุณค่า 6) การผนวกเอาความคุ้นเคยเข้ากับ ความตื่นตัว และ 7) การสร้างจังหวะให้กับชุมชน

หลุยส์ มาร์คส และ ครูเซ่ (Roth. 2005: 4 ; citing Louis ; Mark s; & Kruse. 1996) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้พัฒนาวิชาชีพทั่วทั้งโรงเรียนเป็นการเคลื่อนไปข้างหน้า ต้องมีองค์ประกอบที่สำคัญของการปฏิบัติอยู่ 5 ประการ ได้แก่ 1) การแลกเปลี่ยนปทัสถาน และค่านิยม 2) การเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน 3) ความร่วมมือ 4) กระจายการปฏิบัติไปที่ครูเชื่อมชั้นเรียนเพื่อน และเปิดอภิปรายการปฏิบัติการสอน และจัดสนทนาสะท้อนการปฏิบัติงานสอน 5) สนทนาย้อนคิด ทบทวน (Reflective Dialogue)

สไปเกล- สเตราร์ด (Spiegel-Stroud. 2007: 6) กล่าวสรุปว่า ชุมชนแห่ง การเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นองค์ประกอบอย่างหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครู

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้

สุรศักดิ์ หลาบมาลา (2545) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้โรงเรียน เป็นฐานของต่างประเทศ พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูยุคใหม่หันมาใช้การพัฒนาครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน โดยมีการดำเนินการระยะยาวและต่อเนื่อง เพื่อให้ครูคิดทบทวนการปฏิบัติงานการสอน และคิดหาทาง พัฒนางานของตนให้ดีขึ้น ส่วนมากจะทำเป็นกลุ่มหรือทีมงาน

พรินซ์ (Prince. 1998: 1044) ได้ศึกษารูปแบบกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ ครูแบบต่อเนื่อง (Continuing Professional Development : CPD) ของผู้ปฏิบัติงานด้านสังคมในฝ่าย บริการสังคม หรือสวัสดิการของรัฐเวอร์จิเนีย โดยใช้กลุ่มสนทนาและประชุมผู้เชี่ยวชาญด้านการ จัด การศึกษาผู้ใหญ่ช่วยสร้างแบบสำรวจกรรมการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง จำนวน 20 กิจกรรม ใช้เป็น ตัวแปรตาม ได้แก่ การอบรมตามที่สั่งการ การอบรมผู้สมัครใจ การนิเทศ การเป็นที่เล็ง การเป็นผู้ฝึกสอน การเป็นผู้เฝ้าติดตาม การปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนอย่างเป็นทางการ การปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนแบบไม่เป็น ทางการ การให้ผู้อื่นชี้แนะ การพัฒนาการสอน การเรียนรู้โดยใช้คอมพิวเตอร์เป็นฐาน การใช้ทีมงาน ที่มีความสัมพันธ์กับงาน การประชุมเพื่อพัฒนาวิชาชีพ การเป็นสมาชิกวิชาชีพ การออกไปประกาศ หรือใบอนุญาตวิชาชีพ การสร้างแบบทดสอบ/สิ่งประดิษฐ์ การอ่านเพื่อพัฒนาวิชาชีพ การเขียน และ การวิเคราะห์วิจารณ์ เพื่อพัฒนาวิชาชีพ และการสะท้อนผลการปฏิบัติงาน ส่วนตัวแปรต้น ได้แก่ พนักงาน ตามระดับชั้นงาน โปรแกรม/ขอบเขตการปฏิบัติงาน จำนวนปีปฏิบัติงาน ระดับการศึกษาสูงสุด วิชาเอก และชั้นการบริการ โดยสอบถามในช่วง 3 ปีที่ผ่านมา พบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่างกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องกับเวลาในงาน และขอบเขตของการปฏิบัติงานสองกิจกรรม ที่มีระดับการมีส่วนร่วมสูง และสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพ คือ การอ่านและการเป็นผู้เฝ้าติดตาม (Shadowing) ส่วนการเขียนเพื่อพัฒนาวิชาชีพมีส่วนร่วมน้อยที่สุดแต่มีผลกระทบต่อผู้มีส่วนร่วมใน ระดับสูง

คาร์มิเชล-โรเซส (Carmichael-Rosales. 2000: 36) ได้ศึกษาความจำเป็นในการพัฒนาวิชาชีพของผู้บริหารโรงเรียนรัฐบาลในเขตพื้นที่ เบกซาเคาตี้ รัฐเท็กซัส พบว่า 1) รูปแบบการตอบรับความต้องการพัฒนาวิชาชีพไม่แปรเปลี่ยนตามลักษณะประชากรผู้บริหาร และงานที่มอบหมาย 2) มากกว่าครึ่งหนึ่งของผู้บริหารชี้ว่า หนึ่งในสุดยอดของการจัดอันดับความต้องการพัฒนาวิชาชีพ คือ การมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นในการเรียนของนักเรียน 3) จำนวน 2 ใน 3 ของผู้บริหารทุกระดับเห็นความจำเป็นในการพัฒนาวิชาชีพทุกโรงเรียน ต้องจัดทำในลักษณะชุมชนแห่งการเรียนรู้ 4) ผู้บริหารโรงเรียนจำเป็นต้องกระตือรือร้นในการวางแผน ดำเนินการพัฒนาวิชาชีพที่ต่อเนื่องไป จนมีการฝึกอบรมเทคโนโลยีการศึกษา เป็นกลุ่ม โดยให้สัมพันธ์กับเวลาและอาชีพ

เมเยอร์ (Meyer. 2006: Abstract) ได้ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูงตามการรับรู้จากการปฏิบัติงานของครูภายในเขตพื้นที่การศึกษาของรัฐโอไฮโอ จากกลุ่มตัวอย่างครูจำนวน 620 คน ใน 23 โรงเรียน ที่ดำเนินการโดยยึดมาตรฐานการพัฒนาวิชาชีพครูของคณะกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูแห่งชาติ 3 ด้านดังนี้ 1) ด้านบริบท (Context) ได้แก่ การเป็นผู้นำ การเรียนรู้ การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ 2) ด้านกระบวนการ (Process) ได้แก่ ความร่วมมือ การขับเคลื่อนด้วยข้อมูลการออกแบบ การประเมินผล 3) ด้านเนื้อหา (Content) ได้แก่ ความเสมอภาค และคุณภาพการสอน พบว่า การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ มีระดับผลกระทบต่อการเรียนรู้และทักษะสูงสุด ทั้งในระดับโรงเรียนและชั้นเรียน และยังช่วยรักษาไว้ซึ่งความพยายามปฏิรูปในระดับโรงเรียน ให้อยู่ในระดับสูงอีกด้วย

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จึงกล่าวได้ว่า การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียนให้เกิดขึ้น จะช่วยให้ครูเรียนรู้ทางวิชาชีพร่วมกัน เกิดความร่วมมือ มีความผูกพันต่อโรงเรียน ครูมีความพึงพอใจและมีขวัญกำลังใจในการปฏิบัติการสอน เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการปฏิบัติงานชุมชนแห่งการเรียนรู้ จึงถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู

3.6.2.4 เทคโนโลยีการศึกษา

ความหมายและความสำคัญของเทคโนโลยีการศึกษา

เอกวิทย์ แก้วประดิษฐ์ (2545: 19) กล่าวว่า เทคโนโลยีทางการศึกษา หมายถึง การประยุกต์ความรู้ทางวิทยาศาสตร์อย่างเป็นระบบ เพื่อนำมาใช้ในกระบวนการเรียนการสอน แก้ไขปัญหาและพัฒนาการศึกษาให้ก้าวหน้าต่อไปอย่างมีประสิทธิภาพ ความรู้ทางวิทยาศาสตร์ มีความหมายไม่เพียงแต่วิทยาศาสตร์ทางธรรมชาติเท่านั้น แต่ยังรวมถึงวิทยาศาสตร์ทางจิตวิทยาและศาสตร์ในการจัดบริหารงานครอบคลุมทั้งด้านบริหารวิชาการและบริการ

สมาคมเทคโนโลยีและการสื่อสารทางการศึกษาแห่งสหรัฐอเมริกา (เอกวิทย์ แก้วประดิษฐ์. 2545: 18 ; อ้างอิงจาก Association for Education Communications and Technology : AECT. 1983) ให้นิยาม เทคโนโลยีการศึกษา หมายถึง กระบวนการที่ซับซ้อนและบูรณาการเข้าด้วยกัน (Integration) ซึ่งเกี่ยวข้องกับบุคคล (People) วิธีการ (Procedures) แนวความคิด (Idea) เครื่องมือ (Devices)

และการจัดระบบองค์กร (Organization) เพื่อการวิเคราะห์ การคิดหาวิธีการ การนำไปใช้การประเมิน และการจัดแนวทางการแก้ปัญหาในส่วนที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ทั้งมวลของมนุษย์ โดยใช้แนวทางทั้งหลาย (Aspects) ของการเรียนรู้

สมาคมพัฒนาวิชาชีพครูของสหรัฐอเมริกา (The National Staff Development Council : NSDC. 2001: 7) กล่าวว่า เทคโนโลยีทางการศึกษามีความสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพครู ดังนี้ 1) ปรับสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ 2) ทำให้ได้โครงสร้างใหม่และสื่อเพื่อการย่นคิดทบทวน การสื่อสารและการลงมือปฏิบัติ 3) อำนวยความสะดวกในการสร้างรูปแบบและการทำให้เกิดนิมิตภาพ 4) นำมาซึ่ง การสร้างองค์ความรู้และค้นพบความรู้ 5) ขยายวงกว้างในการเข้าถึงสารสนเทศ เครือข่าย บุคคลและแนวคิดต่างๆ 6) เพิ่มความยืดหยุ่นในด้านเวลาและสถานที่สำหรับการเรียนรู้ 7) เป็นแหล่งเรียนรู้ต่างๆ ที่สำคัญ

สมาคมเทคโนโลยีและการสื่อสารทางการศึกษาแห่งสหรัฐอเมริกา (กฤษมันต์ วัฒนาณรงค์. 2549: 186 ; อ้างอิงจาก สมาคมเทคโนโลยีและการสื่อสารทางการศึกษาแห่งสหรัฐอเมริกา (Association for Education Communications and Technology : AECT. 2000) กล่าวว่า เทคโนโลยีการศึกษาเป็นมุมมองที่กว้างขวางกว่าเทคโนโลยีการสอน ในขณะที่การศึกษาก็กว้างขวางกว่า การสอน ยิ่งไปกว่านั้น ทั้งเทคโนโลยีทางการศึกษาและเทคโนโลยีทางการสอนถูกมองว่าแยกส่วนกัน ที่ทำงานโดยวิธีการที่แตกต่างกัน และรวมถึงการฝึกอบรมด้วย

จากความหมายดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า เทคโนโลยีการศึกษา หมายถึง กระบวนการบูรณาการ ประยุกต์ความรู้ หลักการ แนวคิด เทคนิค วิธีการ กระบวนการ ตลอดจนเครื่องมือและผลผลิตทาง วิทยาศาสตร์ เพื่อการนำไปใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ รวมทั้งสามารถแก้ไข ปัญหาและพัฒนาระบบงานด้านการศึกษาให้มีความก้าวหน้ายิ่งขึ้น

แนวคิดเกี่ยวกับเทคโนโลยีการศึกษา

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 66 ระบุว่า ผู้เรียนมีสิทธิได้รับการพัฒนาขีดความสามารถในการใช้เทคโนโลยี เพื่อ การศึกษาในโอกาสแรกที่ทำให้ เพื่อให้มีความรู้และทักษะเพียงพอที่จะใช้เทคโนโลยี เพื่อการศึกษา ในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองได้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต และตามข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐาน วิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพครู ได้กำหนดให้ผู้ประกอบวิชาชีพครู ทั้งผู้บริหารสถานศึกษา และ ครูผู้สอนต้องมีมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพทางด้านนวัตกรรมและเทคโนโลยี สารสนเทศ ทางการศึกษา (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. 2550ก: 41)

กิดานันท์ มลิทอง (2543: 19) ได้กล่าวถึง แนวคิดการพัฒนาเทคโนโลยี ที่ สำคัญในระดับโรงเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกา ซึ่งประธานาธิบดีคลินตันได้ประกาศเมื่อปี พ.ศ. 2539 ไว้ที่น่าสนใจ ดังนี้

1. ครูทุกคนในประเทศจะต้องได้รับการฝึกอบรมและสนับสนุน ความต้องการ เพื่อช่วยเหลือนักเรียนในการใช้คอมพิวเตอร์
2. ครูและนักเรียนทุกคนจะมีคอมพิวเตอร์มัลติมีเดียใช้ในห้องเรียน
3. ห้องเรียนทุกห้องจะเชื่อมต่อกับทางด่วนสารสนเทศ
4. ซอฟต์แวร์ที่มีประสิทธิภาพและทรัพยากรการเรียนรู้ออนไลน์ จะรวมเข้าเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรในทุกโรงเรียน

เมอร์เรียน และ คาเฟเรลลา (Meltzer. 2006: 13 ; citing Marriam ; & Caffarella. 1995: 15) กล่าวว่า เทคโนโลยีทางการศึกษามีผลกระทบอย่างมหาศาลต่อสังคมและการเรียนรู้ของครู โดยบูรณาการเข้าเป็นส่วนหนึ่งของระบบการศึกษา

ดิก (Fowler. 2007: 1; citing Dick. 2005: 31) ได้กล่าวว่า เทคโนโลยี เป็นสิ่งสำคัญช่วยพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน หากปราศจากการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง เทคโนโลยี ก็ไม่ประสบความสำเร็จในการเติมเต็มบทบาท

ซัลพีเตอร์ (Adada. 2007: 12 ; citing Salpeter. 2003) กล่าวว่า เทคโนโลยี เป็นเครื่องมือทางการศึกษาอย่างหนึ่งของผู้นำที่จำเป็นต้องใช้ เพื่อช่วยเหลือครูให้ได้มีการฝึกอบรมพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง หากปราศจากการฝึกอบรม ครูก็จะไม่ใช่เทคโนโลยี ซึ่งถูกเก็บอยู่ในกล่องหรือในตู้ ฝุ่นจะเกาะและกลายเป็นล้าหลังในที่สุด ดังนั้น การอบรมอย่างสม่ำเสมอจะดึงดูดความสนใจของครูเพิ่มขึ้น เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ไม่เพียงประสบการณ์ต่างๆ เพื่อขยายฐานความรู้เท่านั้น แต่ยังเกิดแนวทางที่หลากหลายที่สามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติงานในห้องเรียนได้เป็นอย่างดี

กูบัน (Fowler. 2007: 4 ; citing Cuban. 2001) กล่าวว่า ในสภาพโรงเรียนทั่วไป มีรูปแบบการใช้คอมพิวเตอร์ที่แตกต่างกันอยู่ 3 ประเภท คือ 1) คอมพิวเตอร์ช่วยสอน (Computer-Aided Instruction : CAI) เป็นการใช้คอมพิวเตอร์ฝึกและปฏิบัติทักษะต่างๆ ลดความสำคัญ การนำเสนอของครูลง 2) คอมพิวเตอร์จัดการด้านการสอน (Computer-Managed Instruction : CMI) เป็นการใช้เพื่อวินิจฉัยความอ่อนแอและการประเมินเป้าหมายอื่นๆ 3) คอมพิวเตอร์เพิ่มคุณภาพการสอน (Computer Enhanced Instruction : CEI) เป็นการเปิดกว้างให้นักเรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง

หวัง (Adada. 2007: 4 ; citing Wang. 2000) กล่าวยืนยันว่า ครูยุคปัจจุบัน และทุกวันนี้ มีจิตสำนึกและยอมรับความเป็นจริงว่า เทคโนโลยีเป็นที่ยึดเหนี่ยว ดังนั้น ครูจำนวนมากจึงอยากที่จะฝึกอบรมโดยผ่านอินเทอร์เน็ต ซึ่งหัวข้อเรื่อง “การบูรณาการทางเทคโนโลยี” (Technology Integration) ยังคงเป็นที่นิยมหัวข้อหนึ่งที่ถูกเลือกในโรงเรียนต่างๆ

โกลเดน โยเคนสัน และ ฮูเปอร์ เอิร์ทเมอร์ และคนอื่นๆ (Adada. 2007: 4 ; citing Golden. 2004 ; Hokanson ; & Hooper. 2004 ; Ertmer ; et al. 2002) ที่เห็นสอดคล้องกันว่า การพัฒนาวิชาชีพครูโดยผ่านอินเทอร์เน็ตเป็นกระบวนการหนึ่งที่มีประโยชน์มากที่สุด ที่สามารถดำรงไว้ด้วยเทคโนโลยีในโลกที่กำลังโตขึ้นอย่างรวดเร็ว โดยแลกเปลี่ยนกับผู้เชี่ยวชาญทางการศึกษาอื่นๆ ได้ทั่วโลก

แอนเดอร์สัน (Adada. 2007: 5 ; citing Anderson. 2003) กล่าวยืนยันว่า ผู้นำทางการศึกษาควรใช้ประโยชน์ของอินเทอร์เน็ตให้เต็มที่ ในฐานะเป็นพาหนะขับเคลื่อนเพื่อการปฏิบัติ ให้การพัฒนาวิชาชีพที่มีคุณภาพ การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้เทคโนโลยีเป็นฐาน (Technology-based Professional Development) สามารถใช้เชื่อมโยงกับรูปแบบการสนับสนุนและนำไปสู่ผลความก้าวหน้าของครู

งานวิจัยเกี่ยวกับเทคโนโลยีการศึกษา

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2544: 10 – 47) ได้ศึกษาสำรวจ สภาพและความพร้อมในการใช้งานคอมพิวเตอร์และระบบอินเทอร์เน็ตของโรงเรียนมัธยมศึกษาทั่วประเทศ พบว่า 1) ครูที่สอนคอมพิวเตอร์ในปัจจุบันมีวิธีการศึกษาใช้งานคอมพิวเตอร์หลายวิธีด้วยกัน แต่มีครูสอนคอมพิวเตอร์เพียงร้อยละ 54.7 ที่เคยเรียนวิชาคอมพิวเตอร์เป็นวิชาหนึ่งเมื่อศึกษาในระดับอนุปริญญา/ปริญญาตรี 2) ครูสอนคอมพิวเตอร์ในโรงเรียนทุกกลุ่มต่างเห็นว่า นักเรียนในโรงเรียนของตนสามารถรับรู้ และเข้าใจวิชาคอมพิวเตอร์ได้ โดยเฉพาะเด็กนักเรียนในโรงเรียนขนาดเล็ก โรงเรียนขนาดกลาง มีความสามารถในการรับรู้ และเข้าใจของนักเรียนที่เรียนคอมพิวเตอร์ต่ำกว่าโรงเรียนที่มีขนาดใหญ่กว่า ทั้งหมดอย่างมีนัยสำคัญ 3) ปัญหาและอุปสรรคด้านคอมพิวเตอร์ และอินเทอร์เน็ต พบว่า โรงเรียนขาดแคลนบุคลากรที่มีความรู้และทักษะทางด้านคอมพิวเตอร์ ครูสอนคอมพิวเตอร์ของโรงเรียนไม่ได้เรียนมาโดยตรงและไม่ได้รับการอบรม ขาดความรู้เรื่องซอฟต์แวร์และการใช้โปรแกรมต่างๆ ครูสอนคอมพิวเตอร์ในโรงเรียนส่วนมากไม่มีความรู้ด้านคอมพิวเตอร์อย่างลึกซึ้งและเพียงพอต่อการใช้งาน โรงเรียนจำนวนมากมอบหมายให้ครูที่สอนวิชาอื่นๆ สอนคอมพิวเตอร์

อดาดา (Adada. 2007: Abstract) ได้ศึกษานโยบายของเทคโนโลยีที่ใช้ในการพัฒนาวิชาชีพของครูใน มลรัฐมิสซิสซิปปี สหรัฐอเมริกา พบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ ระหว่างเจตคติของครูกับการพัฒนาวิชาชีพในแบบเผชิญหน้าโดยตรง ครูต้องการสนับสนุนให้พัฒนาวิชาชีพแบบเผชิญหน้าโดยตรงมากกว่าการพัฒนาวิชาชีพโดยผ่านอินเทอร์เน็ต (Online Professional Development)

วอลเลอร์ (Waller. 2007: Abstract) ได้ศึกษาเกี่ยวกับประสบการณ์การเรียนรู้ ความเชื่อและการบูรณาการเทคโนโลยีระหว่างครูในโรงเรียนรัฐบาลเขตพื้นที่การศึกษาในเมือง พบว่า ครูมีความเชื่อในทางบวกต่อเทคโนโลยี ส่วนความถึและรูปแบบในการบูรณาการเทคโนโลยี เพื่อการสอน และการเรียนของนักเรียนขึ้นอยู่กับทักษะ และความสามารถด้านเทคโนโลยี ของแต่ละคน มีระดับที่หลากหลายในการค้นหาบูรณาการ การแก้ปัญหาและการตัดสินใจ การนำเสนอ และการสื่อสารเทคโนโลยี เพื่อการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียนในห้องเรียน ครูยอมรับบทบาทของเทคโนโลยีในกระบวนการเรียนรู้ ประสบการณ์ที่คงอยู่ในการใช้คอมพิวเตอร์ การสนับสนุนให้มีการฝึกอบรมทั่วทั้งโรงเรียน และ จำเป็นต้องมีพันธกิจทางด้านเทคโนโลยี

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า เทคโนโลยีการศึกษาเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู เนื่องจากเทคโนโลยีการศึกษาในฐานะเป็นพาหนะขับเคลื่อนเพื่อการปฏิบัติ การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้เทคโนโลยีเป็นฐาน สามารถเชื่อมโยงกับรูปแบบการสนับสนุนจะช่วยให้ครูสามารถพัฒนาวิชาชีพได้กว้างขวางมากขึ้น

3.6.3 องค์ประกอบหลักด้านการพัฒนาตนเอง

ความหมายและความสำคัญของการพัฒนาตนเอง

นิรันดร์ วัชรินทร์รัตน์ (2540: 12) กล่าวว่า การพัฒนาตนเอง (Self – Development) ว่าเป็นการส่งเสริมและการสนับสนุนให้ผู้ปฏิบัติงานได้มีโอกาสพัฒนาตนเอง เพื่อให้มีความรู้ ความสามารถดีขึ้น การพัฒนาตนเองเป็นเรื่องที่บุคคลแต่ละคนต้องกระทำด้วยตัวเอง โดยบุคคลอื่นมีส่วนช่วยเหลือและสนับสนุนเพียงบางส่วน เพื่อให้ตนเองมีความรู้ความสามารถดีขึ้น

ปรียามาลย์ บุญมาก (2540: 17) กล่าวว่า การพัฒนาตนเอง หมายถึง การกระทำด้วยวิธีการต่างๆ ที่จะพัฒนาศักยภาพของบุคคลให้เพิ่มพูนความรู้ ความสามารถที่จะปรับปรุงการปฏิบัติงาน และคุณภาพชีวิตให้ดียิ่งขึ้น มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นอย่างสอดคล้องกับความถนัด ความสนใจ ความสามารถ และเจตคติของตน ก่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดแก่ตนเอง สังคมและประเทศชาติ

วิเชียร แก่นไร่ (2542: 10) ให้ความหมายว่า การพัฒนาตนเอง หมายถึง การเสริมสร้างความรู้และการปรับปรุงตนเองให้มีความรู้ ความเข้าใจ ทักษะความชำนาญ ตลอดจนความสามารถในการปฏิบัติงานที่ตนรับผิดชอบอย่างมีประสิทธิภาพ

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และคณะ (2542: 126) กล่าวว่า การพัฒนาตนเอง (Self –Development) เป็นการเรียนรู้ที่เรียนรู้ด้วยตนเอง และสามารถปรับปรุงตนเองให้เจริญงอกงามทั้งด้านประสิทธิภาพในการทำงาน ด้านปัญญา และด้านคุณธรรมด้วย ทำให้การทำงานหรือการดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย การศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง หรือการพัฒนาตนเองเป็นปัจจัยที่สำคัญต่อการพัฒนาทั้งปวง

ศราวุฒิ ศัทโธ (2544: 15) กล่าวว่า การพัฒนาตนเอง หมายถึง ความพยายามที่จะเปลี่ยนแปลงตนเอง ให้มีความรู้ ความสามารถ ทักษะ เจตคติและบุคลิกภาพที่ดี เพื่อให้ตนเองเป็นบุคคลที่มีความสามารถในการปฏิบัติงานที่ตนรับผิดชอบได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จूरिภรณ์ จันทระมาฏ (2545: 15) กล่าวว่า การพัฒนาตนเอง หมายถึง การศึกษาการเพิ่มพูนความรู้ ความชำนาญ ความสามารถ ทักษะและประสบการณ์ให้กับตนเอง เพื่อให้การปฏิบัติงานเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ โดยไม่ต้องให้ผู้อื่นจัดให้ เป็นเรื่องเกี่ยวกับกิจกรรมและประสบการณ์เรียนรู้

คลีเมนต์ และ แวนเดนเบอร์เก (Clement ; & Vandenberghe. 2000: 81) ให้ความหมายว่า การพัฒนาตนเอง หมายถึง ความสนใจของกระบวนการเรียนรู้ที่ซับซ้อน และตลอดชีวิต อันเป็นผลเนื่องมาจากการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีความหมายระหว่างครูแต่ละบุคคล กับสิ่งแวดล้อมทางวิชาชีพของเขา

จากความหมายดังกล่าวจึงสรุปได้ว่า การพัฒนาตนเอง หมายถึง พฤติกรรมของครูในการเพิ่มพูนความรู้ ปรับปรุงและพัฒนาตนเองด้วยการศึกษาค้นคว้าเรียนรู้ เข้าร่วมกิจกรรมทางวิชาชีพ การใช้การวิจัยเป็นฐานในการพัฒนาการเรียนการสอนให้เกิดคุณภาพสูงสุด เพื่อให้มีศักยภาพ และความสามารถในการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนสามารถใช้ผลการพัฒนาวิชาชีพ เพื่อความก้าวหน้าในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาองค์ประกอบย่อย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การเรียนรู้ของครู คุณภาพการสอน และการใช้การวิจัยเป็นฐาน

แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาตนเอง

ธงชัย สันติวงษ์ (2538: 177 – 178) กล่าวถึง ขั้นตอนการพัฒนาตนเองของแต่ละคนไว้ ดังนี้

1. การประเมินตนเอง (Self- appraisal) ก่อนอื่นทุกคนควรมีโอกาสรู้จักตนเองดีเสียก่อน อาจทำโดยขอคำปรึกษา แนะนำหรือทำการทดสอบเพื่อรู้จัก และประเมินถึงความสามารถของตนเอง ก่อนกำหนดแผนงานพัฒนาความก้าวหน้าในอาชีพของตนเอง
2. การแสวงหาข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพ (Information Gathering) ขั้นนี้ คือ รู้จักค้นคว้าและเสาะแสวงหาข้อมูลต่างๆ ที่มีอยู่และที่เป็นโอกาสในปัจจุบัน เพื่อให้เห็นทิศทางเติบโตไปทางใด
3. การกำหนดเป้าหมาย (Goal Selection) หลังจากได้เก็บข้อมูล และประเมินถึงโอกาสในความก้าวหน้าแล้ว ก็ควรกำหนดเป้าหมายที่พึงประสงค์ในอาชีพของตน
4. การวางแผนความก้าวหน้าทางอาชีพ โดยกำหนดเป็นขั้นตอนต่อไป คือ การวางแผน ดำเนินการตามแผน และการติดตามตรวจสอบ

สำนักมาตรฐานการศึกษาของอังกฤษ (Office for Standards in Education : Ofsted. 2002) และ คอนเนอร์ (Connor. 1997: 49) เห็นสอดคล้องกันว่า โรงเรียนที่ดำเนินงานพัฒนาวิชาชีพครูเต็มศักยภาพที่เกิดขึ้นทั้งในระดับโรงเรียน ระดับกลุ่ม และระดับบุคคล จำเป็นต้องรักษา ความสมดุลสนับสนุนทั้งสามระดับให้อยู่ภายในกรอบความร่วมมือ เนื่องจากความต้องการของครูรายบุคคล จะมีความสอดคล้องกับความต้องการของโรงเรียน หากปราศจากการวิเคราะห์ความต้องการของครูแต่ละคนอย่างชัดเจน กลยุทธ์ต่างๆ ในการพัฒนาวิชาชีพอาจจะล้มเหลวไม่บังเกิดผล

เอียล และ บอบบี้ (Earley ; & Bobb. 2004: 49) ให้ความเห็นว่า การพัฒนาตนเอง ดูเหมือนไม่สำคัญ แต่ขณะเดียวกันก็จะส่งผลต่อประสิทธิภาพของครูและความสำเร็จของโรงเรียน จากผลการวิจัย พบว่า การพัฒนาตนเองของครู อยู่ในฐานองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู สอดคล้องกับ วอเตอร์ส (Waters. 1998: 30) ที่กล่าวว่า การพัฒนาตนเอง จำเป็นต้องดำเนินการ อย่างต่อเนื่อง จึงจะช่วยทำให้การพัฒนาวิชาชีพครู มีความสมบูรณ์ และมีประโยชน์อย่างกว้างขวาง และในขณะที่ เดวี (Davey. 2000: 34) ได้ชี้แนะไว้ว่า การพัฒนาตนเองอาจจะไม่ได้นำมาใช้ในทันที แต่จะอยู่

ในฐานะเป็นแหล่งทรัพยากรในอนาคตที่จะเกิดประโยชน์แก่การบริหารการศึกษาอย่างกว้างขวาง งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาตนเอง

นภาพร มิธญา (2528: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการพัฒนาตนเองของมหาบัณฑิตที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร พบว่า 1) มหาบัณฑิต ผู้ร่วมงาน และผู้บังคับบัญชา มีการพัฒนาตนเองอยู่ในระดับมาก ยกเว้นผลงานทางวิชาการ และความสามารถทางการวิจัยที่มีอยู่ในระดับน้อย 2) ผู้ร่วมงานและผู้บังคับบัญชามีความพึงพอใจของมหาบัณฑิต อยู่ในระดับมาก แต่มหาบัณฑิตมีความพึงพอใจในระดับน้อย ส่วนมหาบัณฑิตกับผู้บังคับบัญชา ผู้ร่วมงานมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาตนเองของมหาบัณฑิตไม่แตกต่างกัน และ 3) ปัญหาและอุปสรรคที่มหาบัณฑิต ระบุมากที่สุด คือ ด้านผลงานทางวิชาการ เช่น ไม่มีเวลา ไม่ได้รับการสนับสนุนจากผู้บังคับบัญชา และขาดงบประมาณ

ศิริยา เพ็ชรแก้ว (2540: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการพัฒนาตนเอง ด้านการเรียนการสอนของครูโรงเรียนผู้ใหญ๋ในกรุงเทพมหานคร พบว่า 1) การพัฒนาตนเอง อยู่ในระดับปานกลาง ทุกด้าน เมื่อเปรียบเทียบตามตัวแปร เพศ อายุ สถานภาพสมรส และประสบการณ์ทำงาน พบว่า ในภาพรวมเกือบทุกตัวแปร ครูผู้สอนแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 2) เมื่อเปรียบเทียบการพัฒนาตนเองตามความคิดเห็นของผู้สอนกับผู้บริหาร ในด้านหลักสูตร การสอน สื่อ การวัดผลประเมินผล พบว่าไม่แตกต่างกัน

ชมพูนุท ร่วมชาติ (2548: บทคัดย่อ) ศึกษาอนาคตภาพของหลักสูตรวิชาชีพครู ในทศวรรษหน้า (2550 – 2559) พบว่า หลักสูตรวิชาชีพครู ในอนาคตควรจัดหลักสูตรเป็นบล็อก (Curriculum Block) ที่มีการบูรณาการภายในกลุ่มวิชาหรือระหว่างกลุ่มวิชา เนื้อหาประกอบด้วย 5 สาระ คือ 1) การศึกษาและอัตลักษณ์ของครูไทย 2) ธรรมชาติของผู้เรียนและการเรียนรู้ 3) หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ 4) นวัตกรรมและระบบเทคโนโลยีสารสนเทศ และ 5) การวิจัย การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ควรเน้นการใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based) ส่วน สุรักขกะ (Surakkhaka. 2002: Abstract) ศึกษาผลกระทบในสังคมที่มีความหลากหลายของครูที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพในโรงเรียนของประเทศไทย พบว่า ครูไทย และครูชาวต่างประเทศ มีความคิดเห็นแตกต่างกันในหัวข้อเรื่องที่หลากหลาย แต่ยอมรับว่า การพัฒนาวิชาชีพมีคล้ายคลึงกันหลายอย่าง ครูไทยมีความเห็นประเด็นปัญหาความหลากหลายในการวางแผนพัฒนาวิชาชีพต่างจากครูชาวต่างประเทศ โดยสรุปแนวทางที่จะนำมาพัฒนาบุคลากรที่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญ ครูเห็นว่า ผู้บริหารโรงเรียนควรวางแผนพัฒนาวิชาชีพตามความต้องการของกลุ่มครู

งานวิจัยในต่างประเทศ

จอห์นสัน (Johnson. 1995) ได้ศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการจูงใจให้ครู มีการพัฒนาวิชาชีพของตนเองให้ทันสมัยของครูประถมศึกษาในรัฐนอร์ทดาโกต้า พบว่า มีการประชุมปฏิบัติการ และการเสริมแรงภายในมากกว่าการเสริมแรงภายนอก มีความคิดเห็นแตกต่างกัน อย่างมี

นัยสำคัญ ตามระดับอายุ ประสบการณ์ ระดับการศึกษา และระดับการปฏิบัติงาน โดยครูสูงอายุที่มีประสบการณ์มาก และสอนในระดับสูงกว่าประถมศึกษามีระดับการปฏิบัติงานในอาชีพต่ำ และมีแรงจูงใจในการพัฒนาตนเองน้อย

เฟลมมิง (Fleming. 1981) และ ทอทเทน (Totten. 1983) ศึกษาวิเคราะห์ ความต้องการฝึกอบรมของครูประจำการที่ดำเนินการตามเอกศภาพ พบว่า มีผลการวิจัยสอดคล้องกัน กล่าวคือ ครูชายและผู้บริหารโรงเรียนเห็นว่า ความสามารถด้านการสอนที่สำคัญและต้องการพัฒนา ได้แก่ เรื่อง เทคนิคสร้างแรงจูงใจ การมีส่วนร่วมในการวางแผน การสอนตามเอกศภาพ การใช้คอมพิวเตอร์ในโรงเรียน จิตวิทยาวัยก่อนวัยรุ่น และการประเมินผลมาตรฐานนักเรียน ส่วนวิธีการพัฒนาความสามารถ คือ การสัมมนา การศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง

ส่วนพริ้นซ์ (Prince. 1998: 1044) ศึกษารูปแบบกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูแบบต่อเนื่อง (Continuing Professional Development : CPD) ของผู้ปฏิบัติงานด้านสังคมในฝ่ายบริการสวัสดิการของรัฐเวอร์จิเนีย โดยแบบสำรวจกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง จำนวน 20 กิจกรรม ได้แก่ การอบรมตามที่สั่งการ การอบรมผู้สมัครใจ การนิเทศ การเป็นพี่เลี้ยง การเป็นผู้ฝึกสอน การเป็นผู้เฝ้าติดตาม การปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนอย่างเป็นทางการ การปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนแบบไม่เป็นทางการ การให้ผู้อื่นชี้แนะ การพัฒนาการสอน การเรียนรู้โดยใช้คอมพิวเตอร์เป็นฐาน การใช้ทีมงานที่มีความสัมพันธ์กับงาน การประชุมเพื่อพัฒนาวิชาชีพ การเป็นสมาชิกวิชาชีพ การออกใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ การสร้างแบบทดสอบ/ส่งประดิษฐ์ การอ่านเพื่อพัฒนาวิชาชีพ การเขียนและการวิเคราะห์วิจารณ์ เพื่อพัฒนาวิชาชีพ และการสะท้อนผลการปฏิบัติงาน พบว่า มีความแตกต่าง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องกับเวลา/ขอบเขตของการปฏิบัติงาน กิจกรรมที่มีระดับ การมีส่วนร่วมและสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพสูง คือ การอ่านและการเป็นผู้เฝ้าติดตาม (Shadowing) ส่วนการเขียนเพื่อพัฒนาวิชาชีพมีส่วนร่วมน้อยที่สุด แต่มีผลกระทบต่อผู้มีส่วนร่วมในระดับสูง สอดคล้องกับ แกสเก็ต (Gasket. 2002: Abstract) ได้ศึกษาปัจจัยต่างๆ ที่ส่งผลกระทบต่อความเชื่อของครู โรงเรียนรัฐบาลเกี่ยวกับการพัฒนาตนเองของครู พบว่า ปัจจัยที่มีผลต่อความเชื่อของครู ซึ่งทำให้ครูตระหนักชอบ และเห็นว่า กิจกรรมที่ทำให้การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพ 5 ประการ ได้แก่ 1) ความตั้งใจในการประชุมแลกเปลี่ยนความคิดเห็น 2) การเฝ้าดูครูต้นแบบ 3) การทำงานร่วมกับครูพี่เลี้ยง 4) ผลการสะท้อนกลับข้อมูลจากเพื่อน และ 5) ความตั้งใจในการดำเนินการในชั้นเรียน และ/หรือระดับความความก้าวหน้าจากการดำเนินงาน

เกรแฮม (Graham. 2004: 364) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการประเมินตนเองของครู ที่ส่งผลต่อความก้าวหน้าทางวิชาชีพและความสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้บริหารโรงเรียน พบว่า กระบวนการประเมินตนเอง ช่วยให้ครูตระหนัก รู้จุดอ่อนและจุดแข็งตนเอง และแสวงหาความรู้ เพื่อเพิ่มพูนทักษะการสอน มีกระบวนการทำงานที่ติดต่อกับผู้บริหารโรงเรียนมากขึ้น ส่งผลต่อความก้าวหน้าทางวิชาชีพ

เกิดความสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้บริหาร และช่วยให้เห็นแนวทางการปรับเปลี่ยนบทบาทของครู และผู้บริหาร ตลอดจนการปรับปรุงโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูและการประเมินตนเองของครู

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง อาจกล่าวได้ว่า การพัฒนาตนเองเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการพัฒนาในด้านต่างๆ ครูต้องวางแผน กำหนดเป้าหมายในการศึกษาค้นคว้าเรียนรู้ เข้าร่วมกิจกรรมทางวิชาชีพ การใช้การวิจัยเป็นฐานในการพัฒนาการเรียนการสอน ให้เกิดคุณภาพสูงสุด เพื่อให้มีศักยภาพและความสามารถในการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนสามารถใช้ผลการพัฒนาวิชาชีพ เพื่อความก้าวหน้าได้ ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบย่อย คือ การเรียนรู้ คุณภาพการสอน และการใช้การวิจัยเป็นฐาน

3.6.3.1 การเรียนรู้ของครู

ความหมายและความสำคัญของการเรียนรู้ของครู

ชนาธิป พรกุล และ แคทส์ (2544: 53) กล่าวว่า การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างต่อเนื่อง หรือการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการแสดงพฤติกรรม ในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ซึ่งเป็นผลมาจากการฝึกปฏิบัติ หรือได้รับประสบการณ์ ส่วน อารี พันธุ์มณี (2546: 176) กล่าวว่า การเรียนรู้ หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเดิมสู่พฤติกรรมใหม่ที่ค่อนข้างถาวร และเป็นผลมาจากประสบการณ์หรือการฝึกฝน มิใช่เป็นผลมาจากการตอบสนองตามธรรมชาติ สัญชาตญาณ วุฒิภาวะ หรือความบังเอิญ

ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ (2550: 159) กล่าวถึง ความหมาย ของการเรียนรู้ไว้เป็น 2 นัยยะ ได้แก่

1. การเรียนรู้ในความหมายของ กระบวนการเรียนรู้ (Learning Process) หมายถึง การดำเนินการอย่างเป็นขั้นตอนหรือการใช้วิธีต่างๆ ที่ช่วยให้บุคคลเกิดการเรียนรู้
2. การเรียนรู้ในความหมายของผลการเรียนรู้ (Learning Outcome) หมายถึง ความรู้ ความเข้าใจในสาระต่างๆ ความสามารถในการกระทำ การใช้ทักษะกระบวนการต่างๆ รวมทั้ง ความรู้สึกและเจตคติ อันเป็นผลที่เกิดจากกระบวนการเรียนรู้หรือใช้วิธีการเรียนรู้

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2542: 7) ให้ความหมายไว้ว่า การเรียนรู้ หมายถึง การปรับเปลี่ยนทัศนคติ แนวคิดและพฤติกรรม อันเนื่องมาจากการได้รับประสบการณ์

เลฟรานคอยส์ (Lefrancois. 2000: 117) ให้นิยามว่า การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงศักยภาพสำหรับพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวรทั้งหมดที่เป็นผลมาจากประสบการณ์ แต่การเปลี่ยนแปลงนั้นไม่เกี่ยวเนื่องกับความเหนื่อยล้า การมีวุฒิภาวะ สิ่งเสพติด การบาดเจ็บหรือเชื้อโรค

สมาคมพัฒนาวิชาชีพครูแห่งชาติของสหรัฐอเมริกา (National Staff Development Council : NSDC. 2001) ให้คำจำกัดความไว้ว่า การเรียนรู้ หมายถึง การพัฒนาครูเพื่อให้สามารถปรับปรุงการรู้ของนักเรียนทุกคน โดยประยุกต์ใช้ความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงของมนุษย์

ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ (2550: 160 – 161) กล่าวว่า การเรียนรู้เป็นสิ่งที่สำคัญเชิงยุทธศาสตร์มากขึ้นสำหรับบุคคลและความเจริญของชาติ ด้วยการเรียนรู้เป็นสื่อเชื่อมโยงกับข้อมูลข่าวสาร องค์ความรู้และทักษะ ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของระบบเศรษฐกิจสมัยใหม่ การเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จ ก็คือ การที่แต่ละคนสามารถประยุกต์ใช้เครื่องมือ ข้อมูลข่าวสารและองค์ความรู้ที่เหมาะสมเพื่อแก้ปัญหาและแสวงหาโอกาสในการเรียนรู้ตลอดชีวิต

จากความหมายดังกล่าว จึงอาจสรุปได้ว่า การเรียนรู้ของครู หมายถึง กระบวนการ และความมุ่งมั่นของครู ในการพัฒนาตนเองด้วยวิธีการต่างๆ เพื่อให้สามารถนำความรู้ ทักษะใหม่ๆ และประสบการณ์ที่ได้ มาประยุกต์ใช้ในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการเรียนสอน และการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนสามารถนำความรู้ที่ได้จากการพัฒนามาใช้เพื่อความก้าวหน้าทางวิชาชีพ

แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของครู

ประเวศ วะสี (2544) กล่าวว่ามาตรา 30 ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้พยายามแก้ไขกระบวนการเรียนรู้ของคนไทย โดยมีการวิจัยไปเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ และการสร้างสรรค์ปัญญา การวิจัยถือเป็นการสร้างพลังอำนาจให้ตนเอง (Empowerment) เป็นกระบวนการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาหรือหาคำตอบแบบใหม่ โดยวิธีการที่เชื่อถือได้และยอมรับในศาสตร์นั้นๆ

ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ (2550: 159 – 160) กล่าวว่า การเรียนรู้ของบุคคลเป็นกระบวนการที่แต่ละคนต้องดำเนินการเอง เพราะกระบวนการสร้างความหมายเป็นกระบวนการเฉพาะตน กระบวนการสร้างความรู้จะดำเนินการไปเรื่อยๆ ตลอดเวลา ดังนั้น กระบวนการเรียนรู้ จึงเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่องไปตลอดชีวิต สอดคล้องกับ อาภรณ์ ใจเที่ยง (2550: 16) กล่าวถึง กระบวนการเกิดการเรียนรู้เกิดขึ้นได้ตามลำดับ คือ 1) การรับรู้ (Perception) 2) การเข้าใจ (Comprehension) 3) การปรับเปลี่ยน (Transformation) พฤติกรรม และต่อเนื่องไปยังการสร้างค่านิยมด้วย

สแตนเฮาส์ (พยุงศักดิ์ จันทรสุรินทร์. 2543: 11 ; อ้างอิงจาก Stenhouse. 1985) กล่าวว่า ความรู้ขึ้นอยู่กับบริบท ความรู้สำหรับวิชาชีพครู จึงงอกงามมาจากการปฏิบัติการสอน โดยการบูรณาการ ความเข้าใจและการสะท้อน (Reflection) ในกระบวนการสอน

เอลเบซ (พยุงศักดิ์ จันทรสุรินทร์. 2543: 11 ; อ้างอิงจาก Elbaz. 1983) ได้เสนอความรู้สำหรับวิชาชีพครูไว้ 5 ประเภท ได้แก่ 1) ความรู้ในการปฏิบัติ (Practical Knowledge) 2) ความรู้เกี่ยวกับตนเอง (Self- knowledge) 3) ความรู้เกี่ยวกับวิธีการสอนใหม่ (Knowledge of Alien of Teaching) 4) ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาวิชา (Knowledge of the Content) 5) ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตร (Knowledge of Curriculum) และ 6) ความรู้เกี่ยวกับการสอน (Knowledge of the Instruction)

ยาเกอร์ ไฮเวย์ และ จอยซ์ (Hickcox ; & Muslla. 1992: 158 ; citing Yarger, Howey ; & Joyce. 1980) กล่าวถึงบทบาทของครูในการพัฒนาวิชาชีพว่า จะต้องเรียนรู้ และพัฒนาในขอบข่ายที่สำคัญ 5 รูปแบบ

1. การผูกติดกับงาน (Job-embedded) ซึ่งเน้นประสบการณ์ที่จะปรับปรุงทักษะการสอนขณะที่ทำงานกับเด็ก
2. ความเกี่ยวข้องกับงาน (Job-related) ซึ่งต้องสัมพันธ์ใกล้ชิดกับงานแต่ไม่ใช่เกิดขึ้นระหว่างการสอน
3. ความรู้ทั่วไปทางวิชาชีพ (General Professional) ซึ่งประกอบด้วยประสบการณ์ต่างๆ เพื่อปรับปรุงสมรรถนะทั่วไป
4. ความก้าวหน้าทางวิชาชีพ/เอกสารสำคัญ (Career/credentialed) ซึ่งจะช่วยให้ได้รับเอกสารใหม่ๆ หรือการเตรียมตัวสำหรับบทบาทใหม่
5. ความเป็นส่วนตัว (Personal) ซึ่งอำนวยความสะดวกในการพัฒนาตนเอง โดย อาจจะเกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวข้องกับการสอน

ซัลแมน (Bell ; & Gilbert. 1996: 6 – 7 ; citing Shulman. 1987) กล่าวว่า ครูจะต้องพัฒนาวิชาชีพให้สูงขึ้น และมีความทันสมัยในเนื้อหาวิชา เพื่อจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยต้องพัฒนาความรู้พื้นฐานใน 7 ด้าน ได้แก่ 1) ความรู้ในเนื้อหา (Content Knowledge) 2) ความรู้ทั่วไปในวิชาครู (General Pedagogical Knowledge) 3) ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตร (Curriculum Knowledge) 4) ความรู้เนื้อหาวิชาครู (Pedagogical-content Knowledge) 5) ความรู้เกี่ยวกับคุณลักษณะของผู้เรียน (Knowledge of Characteristics of the Learners) 6) ความรู้เกี่ยวกับบริบททางการศึกษา (Knowledge of Educational Contexts) และ 7) ความรู้เกี่ยวกับอุดมการณ์และค่านิยมทางการศึกษา (Knowledge of Educational Goals and Values)

จอยซ์ และ โชเวอร์ส (Joyce ; & Shower. 2002: 10) กล่าวว่า ครูทุกคนสามารถเรียนรู้กลยุทธ์ทางการสอนที่ซับซ้อน และทรงพลังมากที่สุดได้จากการพัฒนาวิชาชีพครู ที่ได้ถูกออกแบบไว้อย่างเหมาะสม ดังนั้น เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพผู้บริหารโรงเรียน ควรดำเนินการ ดังนี้

1. ปฏิบัติตามหลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Adult Learning)
2. สนองตอบเพื่อสนับสนุนตามขั้นตอนต่างๆ (Stages) ของการพัฒนาวิชาชีพครู
3. มีความตระหนักและสนับสนุนช่วงระยะเวลาต่างๆ ที่แตกต่างกันภายในวงจรชีวิตของครู (Life Cycle)
4. ช่วยให้ครูเข้าใจ ที่จะขับเคลื่อนและเรียนรู้จาก เหตุการณ์ต่างๆ ที่เปลี่ยนแปลงในชีวิต (Life Transition Events)
5. ตระหนักและช่วยเหลือบทบาทต่างๆ ของครู (Roles)
6. เพิ่มแรงจูงใจแก่ครู (Motivation)

แมคเก็ททริก (McGettrick. 2002: 7 – 9) กล่าวว่า รูปแบบการเรียนรู้ของครูที่จะนำไปสู่การพัฒนาวิชาชีพ มีองค์ประกอบที่สัมพันธ์กันใน 3 มิติ ได้แก่ 1) ค่านิยมทางวิชาชีพ และ

การผูกพันส่วนบุคคล (Professional Values and Personal Commitment) 2) ความรู้และความเข้าใจทางวิชาชีพ (Professional Knowledge and Understand) และ 3) ทักษะและความสามารถทางวิชาชีพ (Professional Skills and Abilities)

ขึ้น ถูวรรรณ และ สมชาย นำประเสริฐชัย (2546: 55 – 56) กล่าวถึงแนวโน้มในอนาคตของการเรียนรู้แนวใหม่ ควรมีลักษณะ ดังต่อไปนี้

1. การศึกษาต้องไม่ยึดติดกับเวลา และสถานที่ การเรียนมีทั้งระบบ Physical Virtual ระบบการเรียนทั้งระบบอะซิงโครนัส (Asynchronous) และซิงโครนัส (Synchronous) เรียนแบบ Anytime Anywhere Anyone

2. โรงเรียนเปรียบเสมือนประตูสู่โลกกว้างที่จะให้ชุมชนทรัพยากร ระดับ World Knowledge นักเรียนเรียนแบบแสวงหาหรือสำรวจ แหล่งความรู้จากหลายที่และภูมิปัญญา

3. การเรียนรู้เน้นรูปแบบการเรียนรู้ร่วมมือกันทุกฝ่าย (Collaboration) ผู้เรียน ครู ผู้ปกครอง ช่วยกันเรียนรู้ เน้นการเรียนรู้แบบ Active บทบาทครูเปลี่ยนเป็นผู้แนะนำ กำกับ และปรึกษา ตลอดจนเสริมให้ความรู้ ความกระจำและเป็นแหล่งความรู้ให้นักเรียน

4. การเรียนเน้นสภาพความเหมาะสม เน้นจุดเด่นของนักเรียนออกมา เรียนตามสภาพของนักเรียนที่ได้รับ

5. การเรียนเน้นการประสานทั้งแบบนักเรียนเป็นศูนย์กลาง เลือกข้อดีตามสภาพที่เหมาะสมผนวกกับการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้

6. การวัดผลในรูปแบบเพิ่มสะสมผลงาน วัดความสามารถต่อเนื่อง และพัฒนาการ

7. การศึกษายืดหยุ่นตามสภาพพื้นที่ และสิ่งแวดล้อม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของครู

ศรีสุขวัฒนานันท์ และคนอื่นๆ (2538) ได้ศึกษาประสิทธิภาพการใช้ครูพบว่า ผู้บริหาร โรงเรียนเป็นบุคคลที่มีความสำคัญที่สุดที่จะเอื้อให้ครูมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลต่อการสร้างโอกาสและกระตุ้นให้ทุกคนในโรงเรียน โดยเฉพาะครูและนักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกัน บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำ มีความรู้ความตั้งใจ สามารถสร้างเสริมสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนเป็นแหล่งวิทยาการ มีการประสานความร่วมมือกับผู้ปกครอง และทุกฝ่ายในชุมชน ทำให้บรรยากาศในโรงเรียน ส่งผลดีต่อการปฏิบัติงานของครูอันส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนในที่สุด ดังนั้น การพัฒนาระบบการบริหารโรงเรียน จึงเป็นส่วนสำคัญของการปฏิรูปการเรียนรู้ระดับโรงเรียน

ดวงเดือน อ่อนน้อม (2542) ได้ศึกษาวิจัยกรณีของโรงเรียนในสังกัด กรุงเทพมหานคร และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า โรงเรียนประสบความสำเร็จในการปฏิรูป ทั้งโรงเรียนได้ ต้องแสวงหาแนวทางการจัดการศึกษาของตนเอง ทั้ง

ครูและผู้บริหารต้องเปลี่ยนแปลงบทบาทเป็นผู้เรียนตลอดเวลาด้วยวิธีการที่หลากหลาย

จิราภรณ์ ศิริทวี และ คนอื่นๆ (2544) ได้ศึกษารูปแบบการพัฒนาการปฏิรูปทั้งโรงเรียน เพื่อพัฒนาคุณภาพของนักเรียนในจังหวัดนครปฐม ปราชินบุรี และกรุงเทพมหานคร พบว่าผู้บริหารที่ขาดจุดยืนที่แน่วแน่ในการพัฒนา ขาดความจริงใจและจริงจัง โรงเรียนจะมีจุดยืนของตนเอง ต้องรู้จักศักยภาพและพลังของตนเอง และผู้นำการเปลี่ยนแปลงต้องค้นหาหรือสร้างฐานความรู้ และต้องใช้ยุทธศาสตร์การวิจัยและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ทิตนา แวมมณี และคนอื่นๆ (2544) ได้ศึกษาการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ของโรงเรียนแบบพหุกรณีในโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จ พบว่า ปัจจัยที่เอื้อต่อการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ของโรงเรียน คือ ผู้บริหารโรงเรียนต้องมีความจริงใจและตั้งใจจริง เพื่อประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ โรงเรียนต้องมีแนวคิดหลักและจุดร่วมในการพัฒนา มีระบบการนิเทศภายใน มีการบริหารจัดการ เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลง เน้นการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนต้องส่งเสริมการเรียนรู้ของครูอย่างหลากหลาย เพียงพอและต่อเนื่อง

ทิตนา แวมมณี (2548: 27 – 33) ได้ดำเนินการวิจัยและพัฒนา เพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งระบบโรงเรียน (วพร.) แบบรวมพลัง (Collaboration Research) พบว่า ยุทธศาสตร์ที่สามารถช่วยให้เกิดการดำเนินงานประสบความสำเร็จประกอบด้วย 11 ยุทธศาสตร์ ดังนี้ 1) การทำงานเป็นทีมแบบร่วมงาน 2) การใช้ระบบพี่เลี้ยง 3) การกำหนดจุดเน้นและสร้างวิสัยทัศน์ร่วม 4) การสร้างความรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน 5) การใช้ทฤษฎีและการวิจัยเป็นฐาน 6) การบูรณาการ 7) การเรียนรู้โดยการปฏิบัติอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง 8) การเสริมพลังอำนาจ 9) การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ 10) การประเมินอย่างครอบคลุม และ 11) การสร้างเครือข่ายพันธมิตร

เกรียร์ (Greer. 2004: 34) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความสามารถในการเรียนรู้ของครูกับการพัฒนาวิชาชีพครูที่แตกต่างกันสามมิติ พบว่า ในระดับโรงเรียน ผู้บริหารโรงเรียนสามารถสร้างศักยภาพโดยใช้ยุทธศาสตร์ดังนี้ 1) มีแผนเพิ่มเติมด้านเวลา 2) สนับสนุนการสอน 3) สร้างทีมงาน 4) วิเคราะห์ข้อมูล 5) เลือกครูที่มีการพัฒนาวิชาชีพ 6) ติดตามสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครู และ 7) มีกระบวนการสื่อสารที่เข้มแข็ง

สจิวต์ (Stewart. 2003: Abstract) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการพัฒนาวิชาชีพครู การเรียนรู้ของครู การปฏิบัติงานสอนของครูกับผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนของนักเรียน โดยแบ่งครูออกเป็นสองกลุ่มที่มีส่วนร่วมใน โปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูเกี่ยวกับความรู้และทักษะ และการเปลี่ยนแปลงการสอนเกี่ยวกับเนื้อหาในด้านการเขียน พบว่า ตัวแปรทุกด้านมีนัยสำคัญ และมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ ระหว่างสองกลุ่มในทุกตัวแปรและทุกด้าน รวมทั้งคะแนนด้านการเขียน 2 ใน 3 แสดงให้เห็นว่า รูปแบบนี้เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาวิชาชีพครู การนำไปใช้อาจจะมีผลกระทบในทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จึงอาจกล่าวได้ว่า การเรียนรู้ของครู เป็นกระบวนการส่งเสริมและสนับสนุนให้ครูได้ศึกษาเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเอง เพื่อให้สามารถประยุกต์ใช้ความรู้ และประสบการณ์ที่ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการเรียนการสอนและการพัฒนาวิชาชีพครูให้มีความก้าวหน้า

3.6.3.2 คุณภาพการสอน

ความหมายและความสำคัญของคุณภาพการสอน

รศพร ทองโรจน์ (2541: 51) กล่าวว่า คุณภาพการสอน หมายถึง ขบวนการจัดการเรียนการสอนของครู ด้วยวิธีการต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนประสบผลสำเร็จตามจุดประสงค์ที่วางไว้

สุรางค์ โค้วตระกูล (2541: 13) ได้ให้ความหมายของคุณภาพการสอนว่า หมายถึง การสอนที่สามารถให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามความถนัด และความสามารถของทุกคน

โบรफी (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2541: 14 ; อ้างอิงจาก Brophy. 1992) ได้ให้ความหมายของครูที่ดี และมีประสิทธิภาพว่า หมายถึง ครูที่สามารถสอนให้นักเรียนมีสัมฤทธิ์ผลในการเรียนรู้ และสามารถนำความรู้ที่เรียนไปประยุกต์ในชีวิตประจำวันได้

สมาคมพัฒนาวิชาชีพครูแห่งชาติของสหรัฐอเมริกา (National Staff Development Council : NSDC. 2001) ให้คำจำกัดความว่า การสอนที่มีคุณภาพ หมายถึง การพัฒนาวิชาชีพครูที่มุ่งปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียนทุกคน โดยให้ครูมีความรู้ลึกในเนื้อหาความรู้ ใช้กลยุทธ์การสอนด้วยการวิจัยเป็นฐาน เพื่อช่วยให้นักเรียนบรรลุตามมาตรฐานการเรียนรู้อย่างเข้มข้น ตลอดจนการเตรียมการในการใช้แบบประเมินผลในชั้นเรียนอย่างเหมาะสม

สถาบันเพื่อการเป็นผู้นำทางด้านการศึกษา (Institute for Leadership : IEL. 2001: 2) ได้สรุปไว้ว่า คุณภาพของครูมีผลกระทบโดยตรงต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการปฏิรูปโรงเรียนใน 2 เรื่อง ได้แก่ 1) การเป็นผู้นำทางการสอน และ 2) การเป็นครูมืออาชีพ ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญของความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน แม้แต่ในโรงเรียนที่มีขนาดเล็กกว่าหรือทางเลือก อื่นใดก็ล้วนแต่ต้องอาศัยพื้นฐานสำคัญเกี่ยวกับคุณภาพของครูในห้องเรียนเป็นหลัก

จากความหมายต่างๆ ดังกล่าว จึงอาจสรุปได้ว่า คุณภาพการสอน คือ การใช้ความรู้ ความสามารถ ตลอดจนศักยภาพของตนมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนของครูด้วยวิธีการต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยคำนึงถึงประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ ตลอดจนการใช้การประเมินผลในชั้นเรียนอย่างเหมาะสม เพื่อให้นักเรียนพัฒนาในด้านต่างๆ อย่างเต็มศักยภาพ

แนวคิดเกี่ยวกับคุณภาพการสอน

โกวิท ประวาลพคุณ (2541: 58) กล่าวว่า ความสามารถของครูเป็นตัวแปรสำคัญที่จะนำไปทำนาย หรือคาดหมายคุณภาพของนักเรียน ครูที่มีความสามารถสูงย่อมมีความชำนาญในการจัดการเรียนการสอนให้นักเรียนลงมือทำ อันนำไปสู่ผลการเรียนอันแท้จริง การเพิ่มคุณภาพครูระดับฝีมือครูจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อการพัฒนาการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนานักเรียน

อาจารย์ ใจเที่ยง (2550: 11 – 13) กล่าวถึงคุณลักษณะของการสอนที่ดีไว้ดังนี้

1. เป็นการสอนที่มีการเตรียมการสอนเป็นอย่างดี ครอบคลุมประกอบของแผนการสอน อันได้แก่ การตั้งจุดประสงค์การเรียนรู้ การจัดเนื้อหาสาระ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การสอน การใช้สื่อการสอน และการวัดผลประเมินผล
2. เป็นการสอนที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนา ทั้งด้านความรู้ ความคิด ด้านเจตคติ และด้านทักษะ ทำให้ผู้เรียนรู้แจ้ง คิดชอบ และปฏิบัติดี เกิดการเจริญเติบโตทุกด้าน อย่างขึ้นบาน และแจ่มใส
3. เป็นการสอนที่ผู้สอนจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ได้สอดคล้องกับจุดประสงค์กับเนื้อหาและกับผู้เรียน โดยใช้กิจกรรมในรูปแบบต่างๆ อย่างเหมาะสม
4. เป็นการสอนที่ผู้เรียนได้ลงมือกระทำกิจกรรมด้วยตนเอง หรือได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดี และเกิดความกระตือรือร้นในการเรียน
5. เป็นการสอนที่สอดคล้องกับเจตนารมณ์ของหลักสูตร เช่น มุ่งพัฒนาให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ เป็นคนดี มีปัญญา มีความสุข และมีความเป็นไทย มีศักยภาพในการศึกษาต่อ และประกอบอาชีพ ผู้สอนก็ต้องจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนเกิดคุณลักษณะตามที่หลักสูตรกำหนดไว้
6. เป็นการสอนที่คำนึงถึงประโยชน์ที่ผู้เรียนจะได้นำไปใช้ในชีวิตประจำวัน และตลอดไป เช่น การสอนให้ผู้เรียนได้คิดวิเคราะห์ วิเคราะห์ ได้รู้จักวิธีแสวงหาความรู้ ได้ฝึกคิดแก้ปัญหา ถือเป็นการสอนที่มีคุณค่าแก่ผู้เรียน
7. เป็นการสอนที่สร้างความสนใจของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนสนใจเรียนตลอดจนจบกระบวนการสอน เช่น ผู้สอนใช้สื่อการสอนที่น่าสนใจ ใช้คำถามกระตุ้นให้คิด ใช้วิธีการสอนหลากหลายรูปแบบที่เหมาะสม ให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำ ได้ทดลอง ได้คิดค้นคว้า ย่อมทำให้ผู้เรียนเรียนด้วยความสนใจ
8. เป็นการสอนที่มีบรรยากาศส่งเสริมการเรียนรู้ ทั้งบรรยากาศด้านวัตถุด้านจิตใจ บรรยากาศด้านวัตถุและด้านจิตใจ หมายถึง การที่ครูมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนด้วยกัน ให้ความเป็นกันเอง ให้ความเมตตา ความรัก ความอบอุ่นแก่นักเรียน ทำให้นักเรียนเรียนด้วยความสุข มีชีวิตชีวา และไม่ตึงเครียด
9. เป็นการสอนที่ผู้สอนรู้จักใช้จิตวิทยาการเรียนรู้อย่างเหมาะสม เช่น การให้รางวัลและการลงโทษที่พอดี การให้คำชม การจูงใจ เราใจให้ผู้เรียนเกิดแรงกระตุ้นภายใน การให้ผู้เรียนได้รับทราบผลงานของตน โดยทันที การให้ผู้เรียนเกิดความภาคภูมิใจในความสำเร็จของตน การคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล การให้เรียนจากสิ่งที่ย่อยไปยาก ฯลฯ เหล่านี้ เป็นปัจจัยส่งเสริม

การเรียนรู้ได้ดี

10. เป็นการสอนที่ส่งเสริมการปกครองระบอบประชาธิปไตย เช่น ให้ผู้เรียนมีอิสระในการแสดงความคิดเห็น ผู้เรียนได้ฝึกการทำงานกลุ่มร่วมกัน ได้ฝึกการเป็นผู้นำผู้ตาม ฝึกทำตามข้อกำหนดของกลุ่ม และฝึกระเบียบวินัยในตนเอง สิ่งเหล่านี้จะเป็นการปูพื้นฐานการเป็นสมาชิกที่ดีของสังคม และการเป็นพลเมืองที่ดีของประเทศชาติต่อไป

11. เป็นการสอนที่มีกระบวนการ หมายถึง มีลำดับขั้นตอนการสอนที่ไม่สับสน ในการสอนจำเป็นต้องมีการเตรียมการสอน เตรียมจัดลำดับการสอนให้สอดคล้องต่อเนื่องกัน อย่างเหมาะสมตั้งแต่ขั้นนำ ขั้นสอน และขั้นสรุป กระบวนการสอนจะมีขั้นตอนแตกต่างกันไปตามลักษณะของวิธีสอนที่นำมาใช้ เช่น วิธีสอนแบบสาธิต ย่อมมีขั้นตอนการสอนแตกต่างจากวิธีสอนแบบทดลอง ผู้สอนต้องวางแผนจัดลำดับขั้นตอนการสอนให้ถูกต้อง

12. เป็นการสอนที่มีการวัดประเมินผลทั้งก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน โดยใช้วิธีการต่างๆ เช่น การสังเกต การซักถาม การทดสอบ การให้ค้นคว้ารายงาน การให้ทำแบบฝึกหัด ฯลฯ การวัดผลประเมินผลจะช่วยวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน และวัดผลสำเร็จของผู้สอน ผู้สอนจะนำผลการประเมินมาเป็นข้อมูลย้อนกลับ พิจารณาการสอนของตนเองว่า มีข้อบกพร่อง ที่องค์ประกอบการสอนข้อใด ทำให้แก้ไขได้ตรงจุด เพื่อความสมบูรณ์ของการสอนครั้งต่อไป

13. เป็นการสอนที่ผู้สอนสอนด้วยวิญญานความเป็นครู สอนด้วยความกระตือรือร้น สอนด้วยความเต็มใจ ความตั้งใจ ความมั่นใจ บุคลิกภาพท่าทางการแสดงออกของผู้สอน จะสะท้อนให้ผู้เรียนได้เข้าใจความรู้สึกของผู้สอนได้ดี ถ้าผู้สอนมีความรู้สึกที่ดีทั้งต่อผู้เรียน และต่ออาชีพผู้เรียน ส่วนใหญ่จะเรียนด้วยความศรัทธา ด้วยความสุข และด้วยความตั้งใจ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2543ก: 24-25) กล่าวว่า กลุ่มประเทศแห่งการพัฒนาและความร่วมมือทางเศรษฐกิจ (Organization for Economic Co-operation and Development : OECD) ได้พัฒนานิยามศัพท์การทำงานของครูที่มีคุณภาพไว้ ซึ่งมี 5 มิติ ดังนี้

1. มีความรู้ในหลักสูตรและเนื้อหาวิชาในหลักสูตรอย่างเพียงพอ
2. มีทักษะด้านวิชาชีพครูและมีความสามารถในการใช้ยุทธวิธีในการสอนและการประเมินผลอย่างหลากหลาย
3. สามารถคิดไตร่ตรองและมีความสามารถที่จะวิเคราะห์ตนเอง ซึ่งเป็นทักษะสำคัญของวิชาชีพครู
4. ความเห็นอกเห็นใจ และมีความจริงใจในการรับรู้ศรัทธาของนักเรียน ผู้ปกครอง และเพื่อนร่วมงานในการดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมายด้านการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ
5. มีความสามารถในการจัดการ เพราะครูต้องรับภาระรับผิดชอบ ในด้านการจัดการหลายๆ ด้านทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน

นอกจากนี้ โคเฮน และโลเวนเบอร์ก บอลล์ (Cohen ; & Loewenberge Ball. 2001) และ ฟูลแลน (Fullan. 2003) มีความเห็นที่สอดคล้องกันว่า หัวใจการพัฒนาวิชาชีพครูทั้งหมดอยู่ที่การปรับปรุงการสอน สอดคล้องกับ ไชเกซ (Sykes. 1999: 127 – 150) ที่เห็นว่า แก่นแท้ของการพัฒนาวิชาชีพครู อยู่ที่การสอนและนำไปสู่การปฏิบัติ เช่นเดียวกับ ฟูลแลน (Fullan. 2001) ที่กล่าวว่า คุณภาพการสอนมีอิทธิพลอยู่ในระดับมากที่สุดต่อการงูใจ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งผลจากการศึกษาของกลุ่มประเทศ OECD ได้สรุปไว้ว่า ความจริงใจถือเป็นบุคลิกภาพที่เด่นที่สุดของครูที่มีคุณภาพสูง และความจริงใจนี้ ทำให้คุณลักษณะอื่นของคุณภาพครู เกิดขึ้นตามมา และความจริงใจในวิชาชีพถือว่าเป็นคุณเ้าสำคัญต่อการปฏิบัติงานที่ประสบผลสำเร็จ นอกจากความจริงใจแล้ว ความสามารถทางวิชาการสูง ก็ยังมีความจำเป็นต่อคุณสมบัติของครูอีกด้วย ดังนั้น แนวคิดเริ่มแรกของการปฏิรูปครูจึงต้องปรับปรุงการสอนที่ส่งผลต่อสัมฤทธิ์ผลของนักเรียน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับคุณภาพการสอน

วรรณรัตน์ ใจเชื้อกุล (2547: บทคัดย่อ) การศึกษารูปแบบการควบคุม การแปลงหลักสูตรไปสู่การสอนของหลักสูตรพยาบาลศาสตรบัณฑิต วิทยาลัยพยาบาลกองทัพบกพบว่า 1) ค่าเกรดเฉลี่ยรายวิชาของคะแนนวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของทุกรายวิชาที่ทดลองใช้รูปแบบมีค่าผลต่างของเกรดเฉลี่ยรายวิชาสูงกว่าเกรดเฉลี่ยรายวิชาในปีการศึกษาก่อนที่จะทดลองใช้รูปแบบ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) ผู้มีส่วนร่วมฝ่ายต่างๆ ทั้งผู้บริหาร ครูผู้สอน ผู้เรียนและบุคลากรฝ่ายสนับสนุนต่างมีความพอใจในการใช้รูปแบบในระดับปานกลางถึงมาก ทั้งในเรื่องการทำงานเป็นทีม การร่วมมือของผู้มีส่วนร่วมแต่ละฝ่าย การได้รับการยอมรับว่าเป็นส่วนหนึ่งของความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอน การเตรียมพร้อมในการจัดการเรียนการสอนของผู้ที่เกี่ยวข้อง การได้พบข้อบกพร่อง เพื่อนำมาปรับปรุงตนเอง ตลอดจนความพึงพอใจในผลการเรียนของผู้เรียนที่เกิดขึ้น 3) ค่าเฉลี่ยของความเหมาะสมของรูปแบบหลังจากการทดลองในวงรอบที่ 2 มีค่าความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับที่เหมาะสมปานกลางถึงมาก

ไลท์บอดี (Lightbody. 2005: 2565) ได้ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพของครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน โดยสนับสนุนให้ใช้การสอนที่มีความแตกต่างกันในวิชาวิทยาศาสตร์ พบว่าหลังจากให้ครูมีส่วนร่วมแล้วไปปฏิบัติกิจกรรมที่แตกต่างกัน โดยไม่ต้องมีการสนับสนุนตลอดปี ครูกลุ่มที่มีข้อผูกพันเห็นว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเพิ่มขึ้นจากการใช้วิธีการที่แตกต่าง และความถี่จากการสนับสนุน ส่วนครูที่นอกเหนือข้อผูกพันมีเวลาน้อย ต้องอาศัยเพิ่มเติมในด้านความสม่ำเสมอ และการสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูบ่อยๆ จึงจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติ

เอลมอร์ และ เบอร์นีย์ (Elmore ; & Burney. 1999: 263 – 291) ได้ทำการศึกษาการเรียนรู้อของครูกับการปรับปรุงการสอนในเขตพื้นที่การศึกษาเขต 2 ของเมืองนิวยอร์ก พบว่าการปฏิรูปมีเป้าหมายสูงสุดอยู่ที่การสอนที่มีคุณภาพเพื่อเด็กทุกคน และต้องเน้นที่จะเปลี่ยนแปลงการสอน

ที่มีระยะเวลายาวนาน รวมไปถึงกระบวนการพัฒนาวิชาชีพ 4 ขั้นตอน คือ 1) การเรียนรู้วิชาชีพ ควรออกแบบให้ครอบคลุม 3 กลยุทธ์ที่สัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด ได้แก่ ครูที่ต้องฟื้นฟูโปรแกรมนวัตกรรม และผลิตผลความรู้ 2) การเรียนรู้ของครูจะต้องซึมซับไปทั่วในงานทุกๆ ด้านในแต่ละโรงเรียน โดยดำเนินการเพื่อปรับปรุงพัฒนาศักยภาพทางด้านการสอน และ 3) ผู้สนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูต้องให้ความสนใจอย่างจริงจังกับความต้องการพื้นฐานสองประการ คือ การเรียนรู้ที่ผูกติดกับประสบการณ์ชีวิตของครูแบบวันต่อวัน และการมีเป้าหมายสูงสุดอยู่ที่การมีประสบการณ์เรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ต้องมาก่อนเป็นลำดับแรก

เว็งลินสกี (Wenglinsky. 2002: 8) ได้วิเคราะห์ข้อมูลประเมินความก้าวหน้าทางการศึกษาโดยเปรียบเทียบการประเมินตนเองของครู พบว่า คุณภาพของครูทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนแตกต่างกัน และเมื่อนำเอาคุณสมบัติของครูที่มีคุณภาพมารวมกัน และเปรียบเทียบกับภูมิหลังของนักเรียน พบว่า การเรียนรู้ของนักเรียนที่แท้จริงอย่างหนึ่ง ก็คือ ผลของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูภายในขอบข่ายงานหลักสูตรที่ได้สอนและเรียนรู้

แซนเดอร์ส และ ริเวอร์ (The National Commission on Teaching & America's Future : NCTAF. 1997: 8 ; citing Sanders ; & Rivers. 1997) ได้ศึกษาผลกระทบของครู โดยการประเมินคุณค่า (Value-added) ด้วยการวิเคราะห์คุณภาพครูในโรงเรียน พบว่า ผลกระทบของครูที่มีต่อการเรียนรู้ของนักเรียนระดับประถมศึกษา มีนัยสำคัญอย่างลึกซึ้ง เมื่อนักเรียนได้ถูกมอบหมายให้อยู่ในการดูแลรับผิดชอบของครูที่ไม่มีคุณภาพ กับครูที่มีคุณภาพในช่วงเวลา 2 – 3 ปี และผลการศึกษาทำนองเดียวกันนี้ใน มลรัฐเท็กซัส ที่ได้ดำเนินการกับครูคณิตศาสตร์ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า มีความคล้ายคลึงกัน

เบอร์เนย์ (Burney. 1997: Abstract) ได้ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพครูของโรงเรียนในเมืองที่มีผลกระทบเกี่ยวกับการปฏิบัติงานสอนของครู พบว่า สิ่งที่มีอิทธิพลที่สำคัญต่อคุณภาพการสอน ได้แก่ การเตรียมการ ความสนใจส่วนบุคคล การมีส่วนร่วมในกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู มีความสัมพันธ์กับการอ่านออกเขียนได้ ความร่วมมือกับเพื่อนร่วมงาน การเป็นผู้นำของผู้บริหารที่ให้การสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพ และเวลาปฏิบัติงานการสอน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง อาจกล่าวได้ว่า คุณภาพการสอน เป็นความสามารถของครูที่พยายามปรับปรุงพัฒนาการสอนให้มีมาตรฐานสูงขึ้น โดยพยายามนำความรู้และทักษะใหม่ๆ มาประยุกต์ใช้ กับการวิจัยและพัฒนา ส่งผลให้การเรียนรู้ของนักเรียนบรรลุเป้าหมาย

3.6.3.3 การใช้การวิจัยเป็นฐาน

ความหมายและความสำคัญของการใช้การวิจัยเป็นฐาน

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และ ทศนีย์ บุญเติม (2540: 485) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบวิจัยเป็นฐาน (Research Based Learning) คือ การสอนที่ใช้การวิจัยเป็นกระบวนการเรียนการสอน

เนื้อหาสาระ เรื่องราว กระบวนการ ทักษะและอื่นๆ เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้วิธีการเรียนและวิธีการแสวงหาความรู้ มากกว่าเรียนรู้ตัวความรู้หรือเนื้อหาวิชาสำเร็จรูป เพราะเนื้อหาวิชามีมากมาย จึงเน้นคุณภาพการแสวงหาความรู้ของผู้เรียนเป็นอันดับแรก

กรมวิชาการ (2545: 89 – 117) กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนโดยใช้กระบวนการวิจัย คือ การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนรู้จักใช้ความคิดในระดับสูง (Think at a High Level) จากการใช้ความรู้ ความคิด และสามารถสร้างองค์ความรู้ใหม่ขึ้นมา

ไพฑูรย์ สินลารัตน์ (อมรวิรัช นาคทรพ. 2545: 38 – 60 ; อ้างอิงจาก ไพฑูรย์ สินลารัตน์. 2545) กล่าวว่า การสอนแบบวิจัยเป็นฐาน หมายถึง กระบวนการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้จากการศึกษาค้นคว้าและค้นพบข้อเท็จจริงต่างๆ ในเรื่องที่ศึกษาด้วยตนเองโดยอาศัยกระบวนการวิจัยอย่างเป็นระบบเป็นเครื่องมือสำคัญ

ทศนา แยมมณี (2545) ให้นิยามว่า การสอนโดยเน้นกระบวนการวิจัย (Research-Based Instruction) หมายความว่า การจัดสภาพแวดล้อมของการเรียนการสอนที่ให้ผู้เรียนใช้กระบวนการวิจัย หรือผลการวิจัยเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้เนื้อหาสาระต่างๆ โดยอาจจะใช้การประมวลผลการวิจัย (Research Review) มาประกอบการสอนเนื้อหาสาระ ใช้ผลการวิจัยเป็นเนื้อหาสาระ ในการเรียนรู้ ใช้กระบวนการวิจัยในการศึกษาเนื้อหาสาระ หรือให้ผู้เรียนลงมือทำวิจัยโดยตรง หรือช่วยฝึกฝนทักษะการวิจัยต่างๆ ให้แก่ผู้เรียน

สมาคมพัฒนาวิชาชีพครูแห่งชาติของสหรัฐอเมริกา (The National Staff Development Council : NSDC. 2001) ให้นิยามว่า การใช้วิจัยเป็นฐาน หมายถึง การพัฒนาวิชาชีพครูที่มุ่งปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเตรียมครูเพื่อประยุกต์ใช้การวิจัยในการตัดสินใจ (Prepares Educators to Apply Research to Decision Making)

จากความหมายดังกล่าว จึงอาจสรุปได้ว่า การใช้การวิจัยเป็นฐาน หมายถึง การพัฒนาครูให้มีความรู้เกี่ยวกับกระบวนการวิจัยทางการศึกษา สามารถนำเอาวิธีการวิจัย และผลการวิจัยมาประยุกต์ใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน และการตัดสินใจเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

กรมวิชาการ (2543: 3) ได้กล่าวถึง ความสำคัญของการพัฒนาการเรียนรู้ด้วยการวิจัยไว้ ดังนี้

1. ทำให้ผู้สอนมีความเข้าใจที่จะใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ ในการพัฒนางาน
2. ทำให้ผู้สอนได้ร่วมรับรู้ ร่วมมือกันส่งเสริมการทำวิจัย เพื่อพัฒนางาน และให้ความเข้าใจพื้นฐาน การทำวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตร และการเรียนรู้ทั้งของตนเองและผู้เรียน

สุวิมล ว่องวาณิช (2544: 15) ได้สรุปความสำคัญของการวิจัยไว้ว่า การวิจัยในชั้นเรียน เป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยในการพัฒนาวิชาชีพครู เนื่องจากให้ข้อค้นพบที่ได้มาจากการบวนการ

สืบค้นที่เป็นระบบและเชื่อถือได้ ทำให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาการเรียนรู้ และครูเกิดการพัฒนาการเรียนการสอน นอกจากนี้ยังเป็นการพัฒนาผู้มีส่วนร่วม นำไปสู่การพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ และด้วยหลักการสำคัญของการวิจัยที่เน้นการสะท้อนผล ทำให้การวิจัยนี้ ส่งเสริมบรรยากาศของการทำงานแบบประชาธิปไตยที่ทุกฝ่ายเกิดการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และยอมรับในการค้นพบร่วมกัน

แนวคิดเกี่ยวกับการใช้วิจัยเป็นฐาน

ไพฑูรย์ สินลารัตน์ (2545) กล่าวว่า แนวคิดหลักของการสอนแบบใช้การวิจัยเป็นฐาน มีแนวคิด 2 ประการ คือ

1. เนื้อหาที่ได้มาจากการวิจัย อาจเป็นเนื้อหามาให้โดยครูจากงานวิจัยต่างๆ ซึ่งมีคำตอบแล้ว แต่ยังไม่แน่ใจหรือยังสงสัย เมื่อยังไม่มีคำตอบก็จะทิ้งไว้เพื่อให้ผู้เรียนนำไปค้นคว้าวิจัยต่อไป ตลอดจนการนำเอาความรู้ที่ได้มาจากการวิจัยนำไปสู่ความรู้ใหม่ๆ มีลักษณะเป็นการวิจัยต่อไปเรื่อยๆ

2. กระบวนการในการวิจัย มีกระบวนการการค้นคว้า หากถามเอง รู้จักยกประเด็นปัญหา รู้จักวิเคราะห์ปัญหาที่เผชิญเองและท้ายที่สุดให้รู้วิธีที่จะได้มาซึ่งคำตอบเอง ในด้านกระบวนการของการสอนแบบวิจัยบางออกเป็น 4 รูปแบบ ดังนี้

2.1 ผู้สอนนำความรู้ไปใช้ มุ่งให้ผู้เรียน จำ ทำ และใช้ ผู้สอนจะนำการวิจัยมาบรรยายให้ผู้เรียนฟัง เป็นการตอบคำถามที่มีอยู่

2.2 ผู้สอนเป็นผู้นำผลการวิจัยจากที่วิจัยเองหรือคิดค้นคว้ามาอภิปรายเพื่อแสวงหาความรู้และข้อมูลใหม่

2.3 ผู้สอนจะมีบทบาทในการแนะนำให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติการวิจัยเพื่อมุ่งหาความรู้ใหม่มากขึ้น

2.4 ผู้สอนจะเป็นเพียงแค่ผู้จัดการ ให้คำปรึกษา ให้ผู้เรียนทำการวิจัยค้นคว้าด้วยตนเอง โดยการตั้งคำถามและแสวงหาความรู้ด้วยตนเองเป็นสำคัญ

อมรวิทย์ นาครทรรพ (2545: 38 – 60) กล่าวว่า การใช้การวิจัยเป็นฐานเป็นการเรียนการสอนแบบเน้นการวิจัย 1) การเรียนการสอนแบบวิจัยเป็นฐานมาจากกลุ่มทฤษฎี Constructivism เชื่อในกระบวนการสร้างความรู้ในตนของคน เป็นการส่งเสริมกระบวนการสร้างความรู้นี้ให้มีประสิทธิภาพเพื่อการเรียนรู้ที่ยั่งยืน 2) การเรียนการสอนแบบเน้นวิจัยเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตรงหรือประสบการณ์ภาคปฏิบัติในเรื่องที่ศึกษา ซึ่งเชื่อว่า กระบวนการเรียนรู้ และองค์ความรู้ที่ผู้เรียนได้รับจะมีคุณค่าและถาวรมากกว่าเป็นเพียงแต่การรับ (Passive Learning) หากแต่เปลี่ยนแปลงบทบาทผู้เรียนมาเป็นการเรียนรู้รุก (Active Learning) โดยอาศัยกระบวนการวิจัยเป็นสื่อสร้างความรู้ในเรื่องที่ผู้เรียนสนใจ 3) การเรียนรู้แบบเน้นวิจัยเป็นการยึดแบบแผนการวิจัยเป็นกรอบการเรียนรู้ และ 4) ลักษณะการเรียนการสอนแบบเน้นวิจัยมักมีการบูรณาการเนื้อหาและวิธีสอน

แฮส (กาญจนา ทองยี่น. 2546: 30 ; อ้างอิงจาก Hass. 1957: 3) ซึ่งชี้ให้เห็นว่า การให้ความสำคัญในการส่งเสริมครูเพื่อพัฒนาวิชาชีพที่สำคัญ คือ ต้องส่งเสริมและปรับปรุงด้านวิชาชีพ และครูทุกคนต้องศึกษาและทดลองวิจัยอย่างจริงจัง เพื่อความก้าวหน้าทางการสอนทั้งภาคทฤษฎี และปฏิบัติ โดยจะต้องทำอย่างต่อเนื่อง และได้เสนอแนะวิธีการปรับปรุงคุณภาพของครู โดยการสนับสนุนให้ครูทดลองทำวิจัยการสอน โดยใช้เนื้อหา วัสดุ อุปกรณ์ วิธีสอนและวิธีจัดชั้นเรียนใหม่ๆ ให้ครูได้พบปะ แลกเปลี่ยนความรู้ ความคิดเห็นและประสบการณ์กับครูคนอื่นๆ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้การวิจัยเป็นฐาน

วันทนา ชูช่วย (2533: บทคัดย่อ) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการทำวิจัยใน โรงเรียนของครูมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร พบว่า สาเหตุของการไม่ทำการวิจัย ของครูกลุ่มที่ไม่ทำวิจัย ได้แก่ การไม่มีเวลา ไม่มีความรู้และประสบการณ์ในการทำวิจัย และไม่เห็นคุณค่าและประโยชน์ของการวิจัย ปัจจัยพื้นฐานในการทำวิจัยที่ครูมีความต้องการมาก ได้แก่ ที่ปรึกษา การวิจัย เวลาในการทำวิจัยและแหล่งค้นคว้าข้อมูล ปัจจัยสำคัญที่ทำให้กระบวนการทำวิจัยดำเนินไป ได้สำเร็จ ได้แก่ บุคลากรในคณะวิจัยหรือผู้ช่วยวิจัยที่มีความรู้ ด้านการวิจัย ผลงานวิจัยที่ทำสำเร็จ มีลักษณะของรายงานการวิจัยส่วนใหญ่ เป็นแบบย่อโดยเน้นเฉพาะผลการวิจัย มีรายงานที่มีลักษณะ สมบูรณ์เพียง 3 เรื่อง การเผยแพร่และการนำผลการวิจัยไปใช้ ส่วนใหญ่เผยแพร่ภายในโรงเรียน โดยการนำเสนอต่อผู้บริหาร และแจกครูในโรงเรียน และผู้บริหารได้นำผลงานวิจัยไปใช้เป็นข้อมูล ในการเสนอปรับปรุงโรงเรียน

สุวิมล ว่องวาณิช (2548: บทคัดย่อ) ได้ศึกษากลยุทธ์ทางเลือก เพื่อพัฒนา วัฒนธรรมและสมรรถภาพการวิจัยและประเมินของครูมืออาชีพ ในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงในการ ขับเคลื่อนสู่โรงเรียนฐานความรู้ พบว่า ความเป็นครูมืออาชีพประกอบด้วย 2 องค์ประกอบ ได้แก่ วัฒนธรรมการวิจัยและประเมิน (ความเชื่อและการปฏิบัติ) และสมรรถภาพการวิจัยและประเมิน (ทักษะ ธรรมชาติและจรรยาบรรณ) พบว่า ครูมีความต้องการได้รับการพัฒนามากที่สุด ด้านทักษะการวิจัย และประเมิน ส่วนผลการวิเคราะห์ปัจจัยเชิงสาเหตุของระดับความเป็นครูมืออาชีพ พบว่า โมเดล สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยระดับความเป็นครูมืออาชีพได้รับอิทธิพลจากตัวแปรวัฒนธรรม องค์การมากที่สุด รองลงมาคือ การได้รับการพัฒนาทักษะการวิจัยและประเมิน และความรู้ลึกที่ต่อการวิจัย และประเมิน กลยุทธ์ที่ใช้ในการพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพ เพื่อสนองตอบต่อความต้องการจำเป็นมี 3 ประการ คือ 1) การฝึกอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน 2) การพัฒนาวิสัยทัศน์ของผู้บริหารในการ ขับเคลื่อนโรงเรียนสู่โรงเรียนฐานความรู้ 3) การนำแผนปฏิบัติการด้านการพัฒนาครูที่เป็นระบบสู่ การปฏิบัติ

สุชาดา ปุณฺณปิ่น (2548: บทคัดย่อ) ได้พัฒนาตัวบ่งชี้กระบวนการจัดการเรียน การสอนแบบใช้วิจัยเป็นฐาน : กรณีการปฏิบัติที่ดีที่สุดในโรงเรียนประถมศึกษาเอกชน ผลการวิจัย พบว่า

1) การปฏิบัติที่ดีที่สุดในการจัดการเรียนการสอนแบบใช้วิจัยเป็นฐาน (Research-based Instructional) นั้น โรงเรียนมีแนวคิดหลักว่า การสอนแบบใช้วิจัยเป็นฐานเน้นให้ผู้เรียนค้นคว้าและสร้างความรู้ด้วยตนเอง ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การวัดประเมินผลทั้งด้านความรู้ ทักษะและเจตคติ ปัจจัยแห่งความสำเร็จ ได้แก่ การบริหารจัดการที่ดี บุคลากรมีความพร้อม บริบทและสภาพแวดล้อมที่เอื้อและการสนับสนุนจากองค์กรภายนอก 2) ตัวบ่งชี้กระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบใช้วิจัยเป็นฐาน แบ่งเป็น 3 ส่วน คือ ตัวบ่งชี้ผลการสอน ตัวบ่งชี้กระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และตัวบ่งชี้ปัจจัยที่ส่งผลการสอนแบบใช้วิจัยเป็นฐาน 3) แนวทางพัฒนาให้เกิดการจัดการเรียนการสอนแบบใช้วิจัยเป็นฐานในโรงเรียนระดับประถมศึกษา คือ ควรสร้างทีมงานที่มีคุณสมบัติเอื้อต่อการทำงาน สร้างความรู้ความเข้าใจแก่บุคลากร สร้างระบบการทำงานที่มีคุณภาพด้วยวงจร P-D-C-A เพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างบูรณาการต่อเนื่อง ตลอดจนสร้างระบบข้อมูลเพื่อรวบรวมข้อมูลการทำงานของทุกฝ่าย

คาร์เพ็นเตอร์ และคนอื่นๆ (สุชาติ ปุณฺณ. 2548: 67 ; อ้างอิงจาก Carpenter ; et al. 1989) ได้ศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับความคิดและการแก้ปัญหาของนักเรียน โดยทดลองกับครู จำนวน 40 คน พบว่า การศึกษาหรือการอ่านงานวิจัยมีผลกระทบต่อความเชื่อของครูที่เกี่ยวกับการเรียนการสอน ทำให้ครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน และนักเรียนที่ครูกลุ่มนี้สอนก็มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น แสดงว่า เป็นไปได้ที่การเรียนรู้งานวิจัยทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองว่า ควรปรับปรุงพฤติกรรม การสอน

ครอสไดล์ (Croasdaile. 2005: 961) ได้ศึกษาปัจจัยทางสังคมขององค์กรที่เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมในงานวิจัยของครู ซึ่งได้แก่ วัฒนธรรมโรงเรียน ค่านิยมในหมู่คณะ การตอบสนองต่อการสนับสนุนในการทำวิจัยของครู เวลา และวัสดุอุปกรณ์ที่มีใช้เพื่อทำกิจกรรมด้านการวิจัย พบว่า ครูในโรงเรียนที่มีวัฒนธรรมต่างกันยอมรับว่า ได้รับการสนับสนุนงานวิจัยของครูมีแนวโน้มที่สำคัญที่จะการเข้าร่วมในการวิจัย ครูรายงานด้วยว่า การมีส่วนร่วมจะสำคัญยิ่งขึ้น เมื่อเขาารู้สึกว่าเป็นความรับผิดชอบของหมู่คณะมีผลในทางบวกต่อการทำงานวิจัย ความเป็นสมาชิกของครูในกลุ่มวิจัย ทั้งในและนอกสภาพแวดล้อมของโรงเรียนจะมีความสัมพันธ์กับการมีส่วนร่วมของครูในกิจกรรม การวิจัย สภาพแวดล้อมของโรงเรียนช่วยสนับสนุนและส่งผลต่อความผูกพันต่อการทำวิจัยในชั้นเรียน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่า การใช้การวิจัยเป็นฐานเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครู เนื่องจากการนำเอากระบวนการวิจัยและผลการวิจัยด้านการเรียนการสอน มาประยุกต์ใช้ในรูปแบบต่างๆ จะช่วยทำให้การสอนและการปฏิบัติงานของครูมีประสิทธิภาพ ช่วยให้ครูเห็นแนวทางการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการสอน ตลอดจนความก้าวหน้าทางวิชาชีพครู

3.6.4 การมีส่วนร่วม

ความหมายและความสำคัญของการมีส่วนร่วม

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2540: 16) กล่าวว่า การมีส่วนร่วม เป็นการจูงใจให้ผู้ร่วมปฏิบัติงานในองค์กรได้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ร่วมรับผิดชอบ และร่วมมือกันในการพัฒนาปฏิบัติด้วยความเต็มใจ

สมเดช สีแสง (2540: 89) กล่าวว่า การบริหารและมีส่วนร่วม (Participation Management) เป็นการบริหารที่เปิดโอกาสให้พนักงานทุกระดับได้มีส่วนร่วมในการบริหารกิจการภายในขอบเขตหน้าที่ของตน ถือว่า เป็นการบริหารที่ดี และเหมาะสมที่สุดกับคุณสมบัติของมนุษย์ในปัจจุบัน

ธงชัย สันติวงษ์ (2543: 138) กล่าวไว้ว่า การมีส่วนร่วม คือ ผู้บริหาร หรือเจ้าของกิจการใช้วิธีการแบบเปิดโอกาสให้ผู้ปฏิบัติงานได้มีส่วนร่วมในการบริหารงานด้านต่างๆ เช่น การให้มีส่วนร่วมในการวางแผน ช่วยเสนอแนะข้อคิดเห็นเพื่อประกอบการตัดสินใจของผู้บริหาร ตลอดจนการให้โอกาสและอิสระกับกลุ่มที่จะตัดสินใจในการทำงานเองภายใต้หมายและนโยบายที่มอบหมายไว้ให้กว้างๆ

จึงอาจกล่าวได้ว่า การมีส่วนร่วม หมายถึง การที่ผู้บริหารและครูในโรงเรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการจัดการเรียนการสอนโดยการร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ ร่วมวางแผนและร่วมประเมินผล การปฏิบัติงาน เพื่อให้การพัฒนาวิชาชีพเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

แนวคิดเกี่ยวกับการมีส่วนร่วม

เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (2537: 182 – 183) กล่าวถึง แนวคิดหลักของการมีส่วนร่วม มีองค์ประกอบที่สำคัญคือ จะต้องเข้าไปมีบุคคลที่เกี่ยวข้อง (Involvement) การช่วยเหลือ และการทำประโยชน์ (Contribution) ความรับผิดชอบ (Responsibility) การให้อำนาจ (Autonomy) ซึ่งเกี่ยวข้องทางจิตใจและอารมณ์มากกว่าเป็นกิจกรรมทางร่างกาย

พุดดี (ทัศนาศา แสงศักดิ์. 2539: 15 ; อ้างอิงจาก Putti 1987: 304 – 305) กล่าวไว้อย่างน่าสนใจว่า การมีส่วนร่วมเป็นพื้นฐานของกิจกรรมทุกกิจกรรม การมีส่วนร่วมในการบริหาร จะทำให้การบริหารเปิดกว้าง มีอิสระ ทำให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการบริหาร อันเป็นวิถีทางในการขยายอิทธิพลของสายการบังคับบัญชาลงไปสู่ระดับปฏิบัติในองค์กร

ธงชัย สันติวงษ์ (2543: 138) กล่าวว่า วิธีปฏิบัติในการให้ผู้ปฏิบัติงาน หรือพนักงานมีส่วนร่วมในการบริหาร อาจทำได้หลายวิธีการแตกต่างกันไป สุดแต่ความเหมาะสม เช่น การจัดให้มีการร่วมประชุมออกความคิดเห็น การเปิดโอกาสให้ผู้ปฏิบัติให้ข้อเสนอแนะ ใช้การบริหารโดยยึดวัตถุประสงค์ และให้ผู้ได้บังคับบัญชามีส่วนร่วมปรึกษาผลงานต่างๆ และทบทวนเป้าหมาย หรือจัดกลุ่มคุณภาพ กลุ่ม Q.C. เพื่อให้ผู้ได้บังคับบัญชาร่วมกันพิจารณา และแก้ไขปัญหภายในกลุ่มงานด้วยตนเอง

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2540: 16 – 17) ได้ให้ความเห็นว่า เทคนิคที่สำคัญในการบริหารแบบมีส่วนร่วม ได้แก่

1. การใช้กลุ่มงานเฉพาะกิจและคณะกรรมการ (Special Task Forces and Committee)

2. การมีคณะกรรมการคอยให้คำแนะนำ
3. การใช้แนวคิดของหมุดเชื่อมโยง (Linking Pin)
4. การติดต่อสื่อสารแบบปิดประตู
5. การระดมความคิด
6. การฝึกอบรมแบบต่างๆ
7. การบริหารแบบยึดหลักวัตถุประสงค์ (MBO)

สมเดช สีแสง (2540: 89) กล่าวว่า การบริการแบบมีส่วนร่วมเป็นการเปิดโอกาสให้พนักงานรวมกลุ่มกันใช้ความรู้ ความสามารถ สติปัญญาและประสบการณ์ของแต่ละคนร่วมกันปรับปรุงงานในหน่วยงานของตน ซึ่งมีข้อดี ดังนี้

1. ผู้ที่รู้ปัญหาดีที่สุด และสามารถแก้ปัญหาได้ดีที่สุด คือ ผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับปัญหามากที่สุด จะแก้ปัญหาได้ถูกต้องที่สุด
2. บุคลากรได้เรียนรู้การทำงานเป็นทีม และมีส่วนร่วมในการบริหาร
3. ผู้ปฏิบัติงานมีความรู้สึกว่าตนมีคุณค่า มีความภาคภูมิใจและทำงานเต็มความสามารถ

สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (2551: 24 – 25) ได้กำหนดแนวทางการบริหาร การมีส่วนร่วมในสถานศึกษา ในการประเมินคุณภาพภายนอกสำหรับสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน รอบที่ 2 (พ.ศ. 2549 – 2553) ตามมาตรฐานที่ 10 ไว้ดังนี้

1. ผู้บริหาร ครู ชุมชน นักเรียน และกรรมการสถานศึกษา ร่วมกันทำงานพัฒนาคุณภาพการศึกษา (เช่น การทำแผนกลยุทธ์ การจัดทำหลักสูตรท้องถิ่นร่วมกัน เป็นต้น)
2. สถานศึกษามีคณะกรรมการสถานศึกษา และการได้มาซึ่งคณะกรรมการเป็นไปตามเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และกฎกระทรวงที่เกี่ยวข้อง
3. คณะกรรมการสถานศึกษามีการประชุมอย่างสม่ำเสมออย่างน้อยสองเดือนต่อครั้ง และนำผลการประชุมไปปฏิบัติ
4. คณะกรรมการสถานศึกษามีบทบาทในการกำหนดทิศทางและการบริหารโรงเรียน
5. สถานศึกษามีระบบและกลไกตรวจสอบการปฏิบัติตามแผน และการใช้ทรัพยากรของโรงเรียน

สถานศึกษาการจัดทำรายงานประจำปีที่เป็นรายงานการประเมินตนเอง ที่สอดคล้องกับแผนพัฒนาสถานศึกษา และมีรายงานต่อต้านสังคมและเผยแพร่ต่อสาธารณะ

ลาซานัส และ บราวลี-คอนเยอร์ (Henrich. 2001: 5 ; citing Lazarus ; & Brownlee-Conyers. 1996) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมของครูในการตัดสินใจ ในระดับโรงเรียนในกิจกรรมต่างๆ ประเด็นต่างๆ และเกี่ยวข้องกับงานย่อมส่งผลกระทบต่อการทำงานของครู

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การมีส่วนร่วม หมายถึง การที่ผู้บริหารและครูในโรงเรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการจัดการเรียนการสอน โดยการร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ ร่วมวางแผน และร่วมประเมินผลการปฏิบัติงาน เพื่อให้การพัฒนาวิชาชีพเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วยองค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ คือ ความร่วมมือ และการมีส่วนร่วมตัดสินใจ

3.6.4.1 ความร่วมมือ

ความหมายและความสำคัญของความร่วมมือ

มอร์ติมอร์ และคนอื่นๆ (Mortimore ; et al. 1994) เห็นสอดคล้องกันกล่าวว่า งานวิจัยจำนวนมากเสนอแนะว่า ความร่วมมือเป็นส่วนประกอบที่สำคัญยิ่งอย่างหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครู และนำไปสู่การปรับปรุงพัฒนาโรงเรียน

เคอร์ติส และ สทอลลา (Curtis ; & Stollar. 2002: 226) กล่าวว่า ความร่วมมือจะกล่าวถึง คนสองคน หรือตั้งแต่สองคนขึ้นไป ทำงานร่วมกัน ใช้การวางแผนอย่างเป็นระบบ และมาตรการในการแก้ปัญหาเพื่อให้บรรลุตามผลลัพธ์ที่ต้องการ

วูด และ วิสเมอร์ (Howe. 2007: 8 ; citing Woods ; & Weasmer. 2002) เลทเกอร์ (Howe. 2007: 6 ; citing Letgers. 1999) มีความเห็นที่สอดคล้องกันว่า ความร่วมมือ มีความสำคัญต่อความพยายามต่อการปฏิรูปการศึกษาด้วยหลายเหตุผล เพราะสามารถส่งผลกระทบต่อความพึงพอใจ ความมุ่งมั่น และความร่วมมือการมีส่วนร่วมในระดับโรงเรียน ได้แก่ สมรรถนะทางการสอน (Teaching Competence) การควบคุมทางด้านการบริหาร (Administrative Control) และวัฒนธรรมขององค์กร (Organizational Culture) ซึ่งล้วนแต่เป็นคุณลักษณะที่แสดงถึงความหมายของเพื่อนร่วมงานและความร่วมมือ รวมถึงความต้องการที่จะมุ่งเอาชนะการหยั่งรากลึกของค่านิยมรายบุคคลที่ครูได้สอนมาแต่ดั้งเดิม

ความร่วมมือ หมายถึง ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้บริหารกับครู หรือ ระหว่างเพื่อนครูด้วยกัน โดยร่วมกันคิดและวางแผนเกี่ยวกับการเรียนการสอนและการปฏิบัติงานในหน้าที่ได้ อย่างมีประสิทธิภาพ

แนวคิดเกี่ยวกับความร่วมมือ

ฮันท์ (Hunt. 1972: 127) กล่าวว่า ความเปลี่ยนแปลงที่ก่อให้เกิดปรากฏการณ์ต่างๆ ในองค์กรนั้น เป็นผลของความสัมพันธ์และความร่วมมือ ซึ่งอยู่นอกเหนือการควบคุมขององค์กร โดยองค์กรหนึ่ง

ลิตเติ้ล (Little. 1990: 4 – 7) กล่าวถึงความร่วมมือทางวิชาชีพครูแบ่งออกเป็น 4 แบบ ดังนี้

1. รูปแบบ Story Telling and Scanning จะเกี่ยวข้องกับช่วงเวลาที่เป็นระยะๆ และการแลกเปลี่ยนที่ไม่เป็นทางการระหว่างครูในห้องหรือที่ประชุม
2. รูปแบบ Aid and Assistance ครูจะใช้คำแนะนำหรือการช่วยเหลือเพื่อนร่วมงานเพียงเมื่อถูกร้องขอ
3. รูปแบบ Sharing เป็นกิจกรรมหรือกระบวนการที่แลกเปลี่ยนวัสดุ อุปกรณ์และวิธีการต่างๆ หรือการเปิดให้แลกเปลี่ยนความคิดและความเห็นต่างๆ เปิดให้ทำงานร่วมกัน
4. รูปแบบความร่วมมือ Joint Work ถือว่า ที่เข้มแข็งที่สุดที่จะทำให้ยั่งยืนและเป็นไปได้มากที่สุดที่ส่งผลกระทบต่อหลักสูตรและการสอน

โมเรน (Moran. 2001: 16) กล่าวว่า ความร่วมมือมาจากเหตุผล 2 ประการ คือ 1) ซึ่งให้เห็นว่า ครูสองคนหรือมากกว่าทำงานร่วมกัน เพื่อทำงานให้สำเร็จตามเป้าหมายทางวิชาชีพของแต่ละคนและเป้าหมายโดยรวม 2) ซึ่งให้เห็นว่า ครูได้จัดเตรียมเพื่อให้มีการเรียนการสอนสองวิธีหรือมากกว่า

นอกจากนี้ โมเรน (Moran. 2001: 16 – 17) ได้กล่าวสรุปหลักการสำคัญที่เป็นพื้นฐานของระบบความร่วมมือทางวิชาชีพครู ไว้ ดังนี้

1. ครูทุกคนต้องมีความรับผิดชอบอย่างต่อเนื่องต่อผู้เรียนและตนเอง เพื่อที่จะส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพ
2. ครูแต่ละคนได้รับประโยชน์อย่างมากจากโปรแกรมการเรียนรู้ที่ได้วางแผนและดำเนินการด้วยตนเอง
3. เป็นโอกาสของครูที่มุ่งต้องการที่จะสอนด้วยเทคนิคต่างๆ แต่ในขั้นต้นของการพัฒนาวิชาชีพครูจะต้องย้อนคิดทบทวนเกี่ยวกับเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในขณะสอน
4. การสอนแนะ และการวิจัยในชั้นเรียน ถือว่า เป็นกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพสูงสุด และสามารถทำได้อย่างต่อเนื่องในฐานะเป็นหุ้นส่วน ระหว่างเพื่อนที่ไว้วางใจในความสามารถกับการผสมผสานของแต่ละคน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความร่วมมือ

แสงเดือน แสงอุทัย (2544: บทคัดย่อ) ได้ศึกษากลยุทธ์การบริหารที่พึงพากันแบบการผั่นกกำลัง เพื่อความร่วมมือของโรงเรียนมัธยมศึกษาในสหวิทยาเขตพบว่า การใช้กลยุทธ์การบริหารแบบพึงพากันแบบการผั่นกกำลังมีความร่วมมือกันอยู่ในระดับสูง (74.82%) ในด้านการบริหาร การทำสัญญา หรือข้อตกลงร่วมกันของคณะกรรมการสหวิทยาลัย สำหรับการใช้องค์ประกอบการจัด การศึกษาก็มีความร่วมมือกันสูง (76.10%) เช่นกัน ในด้านการวางแผน การบริหาร การพัฒนาบุคลากร

การเงิน แนวคิดปรัชญา การกำกับดูแล และการกำหนดนโยบายภาพลักษณ์ของโรงเรียนเป็นที่ยอมรับของผู้ปกครองและชุมชนอยู่ในระดับปานกลาง (71.80% และ 69.57) ตามลำดับ

ผจญ โกจารย์ศรี (2545: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพของครู โดยการร่วมมือกันจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ พบว่า 1) ครูร่วมกันจัดทำหน่วยเนื้อเรื่อง แล้วนำแผนการสอนมาเสนอในที่ประชุมของครูผู้สอนร่วมกัน จัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ เพื่อปรับปรุงแก้ไขให้สมบูรณ์ หลังจากนั้นนำแผนการสอนไปใช้สอนจริง และทุกสัปดาห์จะต้องมีการประชุมสะท้อนผลการปฏิบัติงาน 1 ครั้ง เพื่อร่วมกันแก้ปัญหา และเตรียมการสอนในระยะต่อไป 2) ระดับพฤติกรรมด้านความมุ่งมั่นในการพัฒนาผู้เรียน และความร่วมมือกับผู้อื่นในสถานศึกษาสูงขึ้น นักเรียนมีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรายวิชา และมีศักยภาพสูงขึ้น อย่างมีนัยสำคัญ และ 3) บริบทของโรงเรียนมัธยมศึกษาที่เอื้อต่อความร่วมมือกันจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ ควรมีนักเรียนห้องเรียนละ 28 – 32 คน โดยจัดนักเรียนแบบคละกัน จัดตารางเรียนแบบคาบยาวติดต่อกันเป็นช่วง และให้สามารถยืดหยุ่นได้ ครูควรสอนในระดับชั้นเดียวและมีเวลาตรงกัน เพื่อการประชุมสะท้อนผลการปฏิบัติงานสัปดาห์ละ 1 ครั้ง และโรงเรียนควรให้ความสำคัญกับงานวิชาการ โดยให้ครูมีส่วนร่วมและมีอิสระ ในการตัดสินใจ

ทิตนา เขมมณี และคนอื่นๆ (2547) ได้วิจัยและพัฒนารูปแบบการการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน พบว่า โรงเรียนที่แม้จะมีขนาดใหญ่ และผู้บริหารไม่มีศักยภาพทางวิชาการที่โดดเด่น แต่ก็สามารถดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ ทั้งโรงเรียนให้สำเร็จได้ หากโรงเรียนนั้น มีทีมแกนนำการเปลี่ยนแปลงที่เข้มแข็ง ทีมแกนนำนี้ก็คือ ทีมบริหารงานของผู้บริหาร โดยเฉพาะทีมบริหารงานวิชาการ และคณะครู ซึ่งทำหน้าที่หลัก และเป็นผู้ประสานงานระหว่างกลุ่มครูกลุ่มต่างๆ

คูเปอร์ ไอโอริว และโพสเตอร์ (Coper ; Iorio ; & Poster. 2001) ได้ศึกษาการมีส่วนร่วมของครูสอนบางช่วงเวลาเกี่ยวกับความร่วมมือในโรงเรียนพบว่า ครูเชื่อว่า ความร่วมมือช่วยให้เกิดการปรับปรุงการจัดการชั้นเรียน การพัฒนาหลักสูตร การวางแผนบทเรียน ทักษะการถามคำถาม และทักษะการนำเสนอในห้องเรียน

ไอร์แลนด์ (Ireland. 2004: 2722) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพที่ผูกติดกับงานของครูในฐานะเป็นผู้ใหญ่ที่ต้องเรียนรู้ พบว่า การสนับสนุนข้อผูกพันของครู ช่วยเพิ่มการปฏิบัติงานที่ร่วมมือกันในฐานะที่เป็นหุ้นส่วนกัน และส่งผลต่อการปฏิบัติ ผู้บริหารให้ การสนับสนุนด้านเวลา แหล่งทรัพยากร และความคาดหวังเพื่อร่วมมือกันทำงาน นอกจากนี้ยังพิสูจน์ให้เห็นว่า การร่วมมือกันทำงานเป็นพิเศษ การสอนโดยเพื่อนครู ขึ้นอยู่กับความไว้วางใจซึ่งกันและกันและความเป็นหุ้นส่วนในงาน

เคร์เพลกา (Krepelka. 2004: Abstract) ได้ศึกษาประสิทธิผลของการพัฒนาวิชาชีพครูแบบร่วมมือที่เน้นการออกแบบ โดยใช้เทคโนโลยีสนับสนุนการสอนให้สอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงการสอนในชั้นเรียน พบว่า ขึ้นอยู่กับที่ยอมรับของผู้เข้าร่วมกิจกรรม

ช่วยเพิ่มทักษะบูรณาการการใช้เทคโนโลยีที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน นอกจากนี้ พลังแห่งความร่วมมือ ในการปฏิบัติงานกับการขบคิดทบทวนเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูแบบนี้

ซูโรวิทซ์ (Howe. 2007: 10 ; citing Supovitz. 2002) ได้ศึกษาเกี่ยวกับโรงเรียน ที่ใช้ทีมงานเป็นฐาน (Team-Based School) เกี่ยวกับกลยุทธ์การมีส่วนร่วมเตรียมการทางวิชาการ การปฏิบัติ การสอนร่วมกัน และกลยุทธ์การจัดกลุ่มนักเรียน พบว่า โรงเรียนที่ยึดทีมงานเป็นฐานส่งผลกระทบต่อ วัฒนธรรมของโรงเรียน ครูผู้ศึกษามีส่วนร่วมมากขึ้น และมีระดับการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน สูงกว่าครู ใน โรงเรียนที่ไม่ยึดทีมงานเป็นฐาน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว จะเห็นว่า ความร่วมมือเกิดจากการมี เป้าหมายที่สอดคล้องระหว่างผู้บริหารกับครู หรือระหว่างเพื่อนครูด้วยกันโดยร่วมกันคิด วางแผนเกี่ยวกับการ เรียนการสอนและการปฏิบัติงานในหน้าที่ให้มีประสิทธิภาพ ทำให้เกิดทีมงานและพลังอำนาจใน การดำเนินงานให้ประสบความสำเร็จ จึงถือเป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพ

3.6.4.2 การมีส่วนร่วมตัดสินใจ

ความหมายและความสำคัญของการมีส่วนร่วมตัดสินใจ

เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์ (2537: 181 – 182) ได้ให้ความหมายว่า การมีส่วนร่วม (Participation) หมายถึง การที่บุคคลหรือคณะบุคคลเข้ามาช่วยเหลือ ทำประโยชน์ในเรื่องต่างๆ หรือ กิจกรรมต่างๆ อาจเป็นการมีส่วนร่วมในกระบวนการตัดสินใจหรือกระบวนการบริหาร

ชูชาติ พ่วงสมจิตร (2540) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมตัดสินใจ หมายถึง การเปิด โอกาสให้สมาชิกมีส่วนร่วมตัดสินใจในกิจการใดๆ ช่วยเหลือ และมีอิทธิพลต่อการดำเนินกิจกรรมที่ ส่งผลกระทบต่อนักเรียน

เกฟ (Gave. 1993: 585 , 1365) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ (Decision Making Participation) หมายถึง กระบวนการที่นำไปสู่การแสดงการตัดสินใจ หรือได้ข้อสรุป

ชอร์ต และ ไรน์ฮาร์ท (Short ; & Rinehart. 1992: 951 – 960) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ หมายถึง การตัดสินใจเกี่ยวกับการทำงานและการสอนของครู เช่น การตัดสินใจ เกี่ยวกับงบประมาณ การเลือกวิชาสอน การจัดตารางสอน การจัดทำหลักสูตร และโปรแกรมอื่นๆ รวมถึงการตัดสินใจปัญหาที่ส่งผลโดยตรงต่อการสอนเชื่อมโยงกับการทำงานของครู

จอห์นสัน และ โบลิส (Henrich. 2001: 9 ; citing Johnson ; & Boles. 1992) กล่าวว่า การทำงานแบบความร่วมมือจะใช้ในฐานะเป็นตัวกระตุ้นใจครู และ กูดสัน (Goodson. 1991) กล่าวว่า คนที่รับฟังและสนับสนุนเสียงของครู คนที่แสดงถึงจุดมุ่งหมายอย่างชัดเจน ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน เพื่อช่วยสร้างความมั่นใจและพัฒนาวิชาชีพ และสนับสนุนส่วนบุคคลกับการพัฒนาวิชาชีพ

ฮาร์กรีฟ (Henrich. 2001: 10 ; citing Hargreaves. 1994: 260 – 261) กล่าวว่า อนาคตของการปรับโครงสร้าง คือ คนจะต้องยอมรับถึงหลักการเสริมเสริมพลังอำนาจแก่ครู ดังนั้น ครูจำเป็นจะต้องเรียนรู้ซึ่งกันและกันอย่างกว้างขวางและปรับปรุงความชำนาญการอย่างต่อเนื่อง และ

เมื่อครูได้ตัดสินใจมีส่วนร่วมด้วยเพื่อนครูแล้ว ครูจะผูกพันและแสดงความสามารถก็จะเพิ่มคุณค่าขึ้น (Rosenholtz, 1989) การเสริมพลังอำนาจแก่ครู โดยผ่านการตัดสินใจแบบมีส่วนร่วมจะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพทางการสอน ซึ่งถือเป็นตัวแปรที่มีนัยสำคัญที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Ramey ; & Dornseif, 1994)

จึงอาจสรุปได้ว่า การมีส่วนร่วมตัดสินใจ คือ การที่ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูได้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และหาข้อสรุปในด้านต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนา การจัดการเรียนการสอน การปฏิบัติงาน ตลอดจนความก้าวหน้าในวิชาชีพครู

แนวคิดเกี่ยวกับการมีส่วนร่วมตัดสินใจ

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2536: 165) กล่าวถึง การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของครูพิจารณาได้ 5 รูปแบบ ดังนี้

แบบที่ 1 ไม่มีส่วนร่วมเลย หมายถึง ผู้บริหารตัดสินใจแล้วแจ้งให้คณะครูทราบ ถือปฏิบัติ

แบบที่ 2 มีส่วนร่วมน้อย หมายถึง ผู้บริหารตัดสินใจ แต่อาจเปลี่ยนแปลงการตัดสินใจใหม่ได้ ถ้าได้ข้อมูลใหม่จากคณะครู

แบบที่ 3 มีส่วนร่วมปานกลาง หมายถึง ผู้บริหารตัดสินใจ โดยอาศัยข้อมูลจากคณะครู

แบบที่ 4 มีส่วนร่วมมาก หมายถึง ผู้บริหารให้ครูในโรงเรียนตัดสินใจร่วมกับผู้บริหาร

แบบที่ 5 มีส่วนร่วมมากที่สุด หมายถึง ผู้บริหารให้ครูในโรงเรียนเป็นผู้ตัดสินใจ

นเรศ หยุ่นประสงค์ (2540: 30) และ ธร สุนทราวุธ (2543) ได้เสนอแนวคิดการให้ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจที่สอดคล้องกัน ไว้ดังนี้

1. ให้โอกาสแก่ครูในการมีส่วนร่วมในนโยบาย และเรื่องที่สำคัญของโรงเรียนเป็นการสร้างขวัญ กำลังใจ และความกระตือรือร้นแก่ครู และองค์การได้เป็นอย่างดี
2. การให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ทำให้ครูมีความพอใจในวิชาชีพครูมากขึ้น
3. คณะครูต้องการให้ผู้บริหารเอาใจใส่ และให้ความสำคัญแก่ครู ในการตัดสินใจ
4. การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ มีความสำคัญขึ้นอยู่กับสถานการณ์
5. บทบาทหน้าที่ของครูขึ้นอยู่กับปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอก

ประภาพรรณ เอี่ยมสุภานิต (2548: 28 – 29) กล่าวถึง แนวทางการสร้างความรู้สึกมีส่วนร่วมให้เกิดกับสมาชิกในองค์กร โดยแบ่งออกเป็น 7 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นรับรู้ 2) ขั้นตอบสนอง 3) ขั้นสร้างค่านิยม 4) ขั้นจัดระบบ 5) ผลเชิงประจักษ์ 6) ขั้นสร้างเครือข่าย 7) ขั้นคิดสร้างสรรค์

จอห์นสัน และ โบเลส (Henrich. 2001: 9 ; citing Johnson ; & Boles. 1992) กล่าวว่า การทำงานแบบความร่วมมือจะช่วยเป็นตัวกระตุ้นจิตใจแก่ครู โดยจะต้องรับฟังเสียงสนับสนุนจากครูคนอื่น แสดงจุดมุ่งหมายอย่างชัดเจน ตลอดจนการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน จะช่วยสร้างความมั่นใจและพัฒนาวิชาชีพ

โรเซนฮอลต์ ฮาร์กรีฟ เรมี และ คอรันเซียฟ (Henrich. 2001: 10 ; citing Rosenholtz. 1989 ; Hargreaves. 1994: 260 – 261 ; Ramey ; & Dornseif. 1994) กล่าวว่า อนาคตของการปรับโครงสร้าง คือ คนจะต้องยอมรับถึงหลักการเสริมพลังอำนาจแก่ครู ดังนั้น ครูจำเป็นต้องเรียนรู้ซึ่งกันและกันอย่างกว้างขวาง และปรับปรุงพัฒนาทักษะความชำนาญอย่างต่อเนื่อง เมื่อครูตัดสินใจมีส่วนร่วมกัน เพื่อคณะครูแล้ว ความผูกพันและความสามารถของครูก็จะมีคุณค่าเพิ่มขึ้น การเสริมพลังอำนาจแก่ครู โดยผ่านการตัดสินใจแบบมีส่วนร่วม จึงจะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพทางการสอน ซึ่งถือเป็นตัวแปรที่มีนัยสำคัญที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

รูบิน (Weiss. 2007: 5 ; citing Rubin. 1987: 248 , 300, 302) กล่าวว่า ครูอยู่ใกล้กับการสอนมากที่สุด ควรได้พิจารณาหรืออย่างน้อยก็ควรจะมีส่วนร่วมในการเลือกหัวข้อ เนื้อหา การพัฒนาวิชาชีพ และยืนยันว่า การมีส่วนร่วมยังช่วยก่อให้เกิดความเข้มแข็งอันสำคัญในการกระตุ้นให้ผู้มีส่วนร่วมปรับปรุงพัฒนาตนเอง การมีส่วนร่วมของครูยังประกอบด้วยแหล่งที่มาของความรู้ใหม่ๆ ที่สมบูรณ์ ซึ่งจะช่วยสนับสนุนด้วยความร่วมมือ ตลอดจนอาจจะเป็นแหล่งการเรียนรู้ที่เป็นไปไม่ได้โดยผ่านวิธีการอื่นๆ

กริฟฟิน และ เคนนาคี (Weiss. 2007: 6 ; citing Griffin. 1991; Kennedy. 1978: 149) แสดงความคิดเห็นที่สอดคล้องกันว่า การมีส่วนร่วมเป็นกระบวนการที่ช่วยให้รู้ความต้องการของครู เป็นแนวทางสำคัญที่สร้างความมั่นใจ และข้อผูกพันต่อความเจริญก้าวหน้าส่วนบุคคลของครู วิธีการนี้ จะช่วยให้ได้ประโยชน์ต่างๆ จากประสบการณ์ของผู้มีส่วนร่วมทุกคน

ฮอย และ มิสเกล (Hoy ; & Miskel. 2005: 343) ให้แนวคิดว่า ผู้บริหารควรใช้ดุลยพินิจในการให้บุคลากรมีส่วนร่วมในเฉพาะเรื่องที่เป็นประโยชน์และเกี่ยวข้อง ซึ่งทำให้บุคลากรมีความรู้และความชำนาญ นอกจากนี้ การมีส่วนร่วมตัดสินใจไม่สามารถเป็นเครื่องมือสะท้อนแนวคิดและแนวปฏิบัติได้ทั้งหมด เพียงแต่เป็นแนวทางว่า เมื่อใดผู้บริหารและบุคลากรควรจะร่วมมือกันตัดสินใจ

ลาซานัส และ บราวลี-คอนเยอร์ (Henrich. 2001: 5 ; citing Lazarus ; & Brownlee-Conyers. 1996) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมของครูในการตัดสินใจในระดับโรงเรียนในกิจกรรมประเด็นปัญหาต่างๆ และเกี่ยวข้องกับงาน ย่อมส่งผลกระทบต่อการทำงานของครู

บาร์ท (Barth. 2001: 443 – 449) มีความเห็นที่สอดคล้องกันว่า ควรให้ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจ เพื่อประสิทธิภาพของโรงเรียนในเรื่องต่อไปนี้ 1) การเลือกหนังสือคู่มือและสื่อการสอน 2) การกำหนดรูปแบบหลักสูตร 3) การกำหนดมาตรฐานด้านความพฤติกรรมนักเรียน 4) การตัดสินใจเกี่ยวกับเส้นทางของนักเรียนไปสู่ห้องเรียนเฉพาะ 5) การออกแบบการพัฒนาวิชาชีพครู และโปรแกรมการฝึกอบรม 6) การกำหนดนโยบายส่งเสริมสนับสนุนและดำรงรักษาสภาพ 7) การตัดสินใจเกี่ยวกับงบประมาณของโรงเรียน 8) การประเมินผลการปฏิบัติงานของครู 9) การเลือกครูใหม่ 10) การเลือกคณะผู้บริหารใหม่

จอห์นสัน และ เจอร์มินารี โอ โมร์แมน คูกส์ และ โมร์แมน (Sweeny. 2007: 13; citing Johnson ; & Germinario. 1985 ; Mohrman ; Cooks ; & Mohrman. 1978) ได้กล่าวว่า การตัดสินใจแบบมีส่วนร่วมมีความเชื่อมโยงกับการทำงานของครู ความพึงพอใจ ชื่อสัตย์ต่อโรงเรียน และความจริงใจต่อผู้บริหาร

โคเฮน และ ออฟโฮฟ (เมตต์ เมตต์การุณจิต. 2541: 20 ; อ้างอิงจาก Cohen ; & Uphoff. 1980: 219 – 222) ซึ่งได้แบ่งการมีส่วนร่วมออกเป็น 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ (Decision making) 2) การมีส่วนร่วมในการดำเนินการ/การปฏิบัติ (Implementation) 3) การมีส่วนร่วมในการรับผลประโยชน์ (Benefits) และ 4) การมีส่วนร่วมในการประเมินผล (Valuation)

จอห์นสัน และ โบเลส ไลออนทอส (Henrich. 2001: 10 ; citing Johnson ; & Boles. 1992 ; Lontos. 1994) กล่าวโดยสรุปไว้ว่า การมีส่วนร่วมตัดสินใจของครูในระดับโรงเรียนเป็นการนำไปสู่การปรับปรุงการเรียนการสอน ช่วยสร้างศักยภาพที่จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนทางการศึกษา ช่วยปรับปรุงโอกาสและผลลัพธ์ต่างๆ ในที่สุด

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมตัดสินใจ

เพ็นเนอร์ (Penner. 1999: Abstract) ได้ศึกษาความคิดเห็นของผู้บริหารโรงเรียน และครูเกี่ยวกับปัจจัยที่ทำให้ครูตัดสินใจเข้าร่วมในการพัฒนาวิชาชีพครู พบว่า ครูมีเหตุผลในการเข้าร่วมพัฒนาวิชาชีพครู 8 ประการ ได้แก่ 1) ความเชื่อของครูเกี่ยวกับความต้องการของเด็ก 2) เป้าหมายและจุดเน้นขององค์กร 3) การเรียนรู้ร่วมกัน 4) ความก้าวหน้าทางอาชีพ 5) การสนับสนุนของฝ่ายบริหาร 6) เครื่องมือการประเมินครู และแรงจูงใจภายใน ผู้บริหารโรงเรียน มีอิทธิพลมากเป็นพิเศษในปัจจัยด้านจุดเน้นขององค์กร ความก้าวหน้าทางวิชาชีพ และการประเมินผลครูมากกว่าครู ส่วนครูมีอิทธิพลในปัจจัยด้านแรงจูงใจภายในมากกว่าผู้บริหาร และทั้งครูและผู้บริหารโรงเรียนเห็นพ้องกันว่า ความต้องการของนักเรียนเป็นปัจจัยที่สำคัญมากที่สุดที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจเข้าร่วมในการพัฒนาวิชาชีพของครู

อิงเก้ (Inge. 2005: 2178) ได้ศึกษาความคิดเห็นของผู้บริหารโรงเรียนและครูที่ตระหนักถึงการมีส่วนร่วมในการพัฒนาวิชาชีพของครู พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนต้องการพัฒนาแผนการ

ติดตามการมีส่วนร่วม ในกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพของครู และใช้ประโยชน์จากโอกาสต่างๆ ที่มีอยู่ให้เหมาะสมกับความต้องการของครู

บรันท์เลย์ (Brantley. 2005: Abstract) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความคิดเห็นของครูในการตัดสินใจมีส่วนร่วมของครูในโรงเรียนประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า ครูตัดสินใจมีส่วนร่วมในมิติต่อไปนี้ จากมากทีสุดไปหาน้อยที่สุดดังนี้ 1) เป้าหมาย/วิสัยทัศน์/พันธกิจ 2) มาตรฐาน 3) การพัฒนาครูและบุคลากร 4) หลักสูตรและการสอน 5) ความสะดวกในมาตรการ และ โครงสร้าง 6) งบประมาณ 7) การปฏิบัติการของโรงเรียน และ 8) การสรรหาบุคลากร การมีส่วนร่วมในการยอมรับว่าการพัฒนาครูและบุคลากรในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญจากโรงเรียนมัธยมตอนต้น แต่ไม่แตกต่างจากโรงเรียนระดับประถมศึกษา ครูมัธยมศึกษาตอนปลาย เห็นต่างจากโรงเรียนประถมและมัธยมต้นตอนต้นอย่างมีนัยสำคัญ ใน 6 ด้าน ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในด้านจำนวนปีของประสบการณ์ด้านการสอน

ดริสคอลล์ อิมเบอร์ มูน โมฮแมน และคนอื่นๆ (Sweeny. 2007: 13 ; citing Driscoll. 1978 ; Imber. 1983 ; Moon. 1983 ; Mohman ; et al. 1978) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการมีส่วนร่วมตัดสินใจ และได้ข้อสรุปที่คล้ายคลึงกัน ดังนี้ 1) การมีโอกาสร่วมกำหนดนโยบาย ช่วยสร้างขวัญแก่ครู 2) การมีส่วนร่วมตัดสินใจของครู มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความพึงพอใจของครูแต่ละคนต่อวิชาที่สอน 3) ครูพึงพอใจต่อผู้บริหารโรงเรียนที่เปิดโอกาสให้มีส่วนร่วมตัดสินใจ โดยไม่คำนึงถึงว่า จะมีความต้องการตัดสินใจสูงหรือต่ำ 4) ครูและบุคลากรมิได้มีความคาดหวังหรือต้องการมีส่วนร่วมตัดสินใจทุกเรื่อง เพราะเห็นว่า การเข้าไปมีส่วนร่วมตัดสินใจมากเกินไป จะทำให้ความสำคัญของการตัดสินใจแบบมีส่วนร่วมลดน้อยลง 5) การมีส่วนร่วมตัดสินใจให้ผลแตกต่างกันไป ตามสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจ 6) บทบาทและหน้าที่ในการตัดสินใจของครูและบุคลากร ผู้บริหาร โรงเรียนเปลี่ยนแปลงไปตามสภาพและลักษณะของปัญหา 7) ปัจจัยทั้งภายในและภายนอกโรงเรียนมีผลสำคัญต่อระดับการมีส่วนร่วมตัดสินใจของครู 8) ผู้บริหารที่ขาดประสิทธิภาพ เป็นผลเนื่องมาจากไม่เป็นที่ยอมรับจากผู้ใต้บังคับบัญชา และมีคุณภาพการตัดสินใจที่ไม่ดี ส่วนผู้บริหารที่มีประสิทธิภาพคือผู้ที่ได้รับการยอมรับจากผู้ใต้บังคับบัญชา และมีคุณภาพการตัดสินใจที่ดี

สวีเนย์ (Sweeney. 2007: Abstract) ได้ศึกษาอิทธิพลเกี่ยวกับการตัดสินใจของครู เกี่ยวข้องกับการใช้กลยุทธ์แทรกแซงในห้องเรียน โรงเรียนครูต้องการเลือกกลยุทธ์ในการแทรกแซงการสอน เพื่อการดีขึ้นของผู้เรียน ได้แก่ 1) ความร่วมมือ ความถูกต้อง/ผิด สัญชาตญาณ 2) เวลา การเอาใจใส่อย่างสม่ำเสมอ กำหนดการ 3) ข้อมูลจากการประเมิน และ 4) ทรัพยากรที่มีอยู่ ส่วนการสนับสนุนทางด้านการบริหาร ได้แก่ 1) การใช้การสนับสนุนด้านการสอนด้วยกระบวนการทีมงาน 2) การพัฒนาวิชาชีพครู/การฝึกอบรมบุคลากร 3) ทรัพยากรอื่นๆ เพิ่มเติม 4) โครงการนอกเวลาทำงาน 5) ระดับชั้นเรียน/การประชุมคณะครู

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยดังกล่าว สรุปได้ว่า การมีส่วนร่วมตัดสินใจเป็นองค์ประกอบหนึ่ง ที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน เนื่องจากเมื่อบุคลากรมีส่วนร่วมแล้ว จะก่อให้เกิดความผูกพันและพัฒนาไปสู่การตกลงใจร่วมกัน เกิดความรู้สึกว่า เป็นผู้ที่มีคุณค่า และเมื่อผู้บริหารสนับสนุนให้มีส่วนร่วมตัดสินใจ ครูจะมีขวัญกำลังใจในการปฏิบัติงานดีขึ้น จึงเป็นพื้นฐาน และนำไปสู่การพัฒนาวิชาชีพครูให้ก้าวหน้ายิ่งขึ้น ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้น

3.6.5 ด้านการประเมินผล

ความหมายและความสำคัญของการประเมินผล

ยาเวตี รวงชัยกุล วิบูลย์ศรี (2548: 7) กล่าวว่า การประเมินผล หมายถึง การดำเนินการโดยบรรยายคุณลักษณะที่ได้คัดเลือกมาสำหรับใช้ศึกษา และพิจารณาคุณลักษณะนั้น ทั้งในด้านความเหมาะสม และระดับการยอมรับ ซึ่งคุณลักษณะทางการศึกษาโดยทั่วไปที่ได้รับการประเมิน ได้แก่ 1) โปรแกรมการศึกษาต่างๆ ในโรงเรียน 2) หลักสูตรการศึกษา รวมทั้งกระบวนการพัฒนาหลักสูตร และ 3) คุณลักษณะของนักเรียนเป็นรายบุคคลหรือกลุ่ม ฯลฯ

สมคิด พรหมจ้อย (2544: 29) ให้ความหมายว่า การประเมิน (Evaluation) คือ กระบวนการที่ก่อให้เกิดสารสนเทศเพื่อช่วยให้ผู้บริหารตัดสินใจ อย่างมีประสิทธิภาพสูง ซึ่งประกอบด้วย การประเมิน (Evaluation) = การวัด (Measurement) + การตัดสินใจ (Judgement)

อาร์มสตรอง (Armstrong. 1996) กล่าวว่า การประเมินผล คือ การพยายามแสวงหาค่านิยม (Value) และคุณค่า (Worth) ของกิจกรรม โดยสามารถทำในลักษณะเก็บชั่วคราวกับการรวบรวมข้อมูล โดยมีเปรียบเทียบข้อมูล หรือสามารถวางแผน เพื่อให้ได้ผลสะท้อนกลับจากการดำเนินงานของผู้มีส่วนได้เสียที่แตกต่างกัน โดยจะประสบความสำเร็จสูงสุด เมื่อบูรณาการเข้ากับการแผนกลยุทธ์ การมีส่วนร่วมของคนทุกระดับ รวมถึงการให้ได้มาซึ่งข้อมูลป้อนกลับรายบุคคล และการปฏิบัติงานขององค์การ

นาการาจัน และ แวนฮิวคาลิน (Nagarajun ; & Vanheukalen. 1997: 92) ให้ความหมายว่า การประเมินผล คือ การศึกษาเชิงลึกที่เกิดขึ้นตลอดเวลา โดยตระหนักถึงมาตรการทางการวิจัย ถูกนำมาใช้อย่างเป็นระบบและมีการวิเคราะห์วิจารณ์ เพื่อที่จะสร้างรูปแบบอย่างหนึ่งของการตัดสินใจเกี่ยวกับคุณค่าของการแทรกแซง

กัสกี (Guskey. 2000: 41) กล่าวว่า การประเมินผลเป็นระบบของการตรวจสอบคุณธรรมและคุณค่า (Evaluation is the Systematic Investigating of Merit or Worth)

กฤษมันต์ วัฒนาณรงค์ (2549: 464) กล่าวว่า การประเมินผล มีความสำคัญช่วยทำให้ทราบความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของจุดมุ่งหมาย (Goals) และจุดประสงค์ (Objectives) ทำให้มีการปรับปรุงการเรียนและการสอน รายงานผลความก้าวหน้าหรือผลสัมฤทธิ์ ใช้เป็นข้อมูลในการบริหารและการทำวิจัย

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น จึงสรุปได้ว่า การประเมินผล หมายถึง การใช้กระบวนการในการตรวจสอบการปฏิบัติงานของครูและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ทั้งก่อนและหลังจากที่ครูได้ผ่านการพัฒนาวิชาชีพแล้ว โดยเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่ร่วมกันกำหนดไว้ ในระดับโรงเรียน และนำผลการประเมินมาปรับปรุงการจัดกระบวนการเรียนการสอน การปฏิบัติงานและการพัฒนาวิชาชีพให้มีประสิทธิภาพสูงขึ้น

แนวคิดเกี่ยวกับการประเมินผล

สมคิด พรหมจ้อย (2544: 27) กล่าวว่า การประเมิน เข้ามามีบทบาทสำคัญในการช่วยตัดสินคุณค่าของกระบวนการหรือวิธีการดำเนินงาน และการบรรลุผลสำเร็จของการดำเนินงาน เช่น ทำให้ทราบว่า การดำเนินงานเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพเพียงไร วิธีการที่ใช้มีความเหมาะสมมากน้อยเพียงไร การประเมินจะช่วยให้สารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินคุณค่าของโครงการว่า จะขยายผลโครงการต่อหรือยกเลิก รวมทั้งประโยชน์ต่อการพัฒนาปรับปรุงองค์การ แผน แผนงาน และโครงการ

เยาวดี ราชชัยกุล วิบูลย์ศรี (2528: 16) กล่าวว่า บทบาทของการประเมิน จึงเสมือนความรับผิดชอบต่อผลการกระทำ (Accountability) โดยการวิเคราะห์ค่าใช้จ่ายกับประโยชน์ที่จะได้รับ รวมทั้ง การประกันคุณภาพอีกด้วย

สุวิทย์ มูลคำ (2550: 112) กล่าวถึง แนวทางการประเมินคุณภาพการปฏิบัติงานของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ไว้ดังนี้

1. สมรรถนะหลัก ประกอบด้วย

1.1 การมุ่งผลสัมฤทธิ์ : ความมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานในหน้าที่ให้มีคุณภาพสูง ถูกต้อง ครบถ้วนสมบูรณ์ มีความคิดริเริ่ม สร้างสรรค์และมีการพัฒนาผลงานให้มีคุณภาพอย่างต่อเนื่อง

1.2 การบริการที่ดี : ความตั้งใจในการปรับปรุงระบบบริการให้มีประสิทธิภาพ เพื่อตอบสนองความต้องการของผู้รับบริการ

1.3 การพัฒนาตนเอง : ศึกษา ค้นคว้า หาความรู้ ติดตามองค์ความรู้ และเทคโนโลยีใหม่ ๆ ในวงวิชาการและวิชาชีพ เพื่อพัฒนาตนเองและพัฒนางาน

1.4 การทำงานเป็นทีม : การให้ความร่วมมือช่วยเหลือ สนับสนุน เสริมแรงให้กำลังใจแก่เพื่อนร่วมงาน การปรับตัวเข้ากับบุคคลอื่น หรือ แสดงบทบาทผู้นำ ผู้ตามได้อย่างเหมาะสม

2. สมรรถนะประจำสายงาน ประกอบด้วย

2.1 การวิเคราะห์และสังเคราะห์ : ความสามารถในการทำความเข้าใจสิ่งต่างๆ แล้วแยกประเด็นเป็นส่วนย่อย ตามหลักการหรือเกณฑ์ที่กำหนด สามารถรวบรวมสิ่งต่างๆ

จัดทำอย่างเป็นระบบเพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนางาน ทั้งสามารถวิเคราะห์ห้วงค์กรหรืองานในภาพรวม และดำเนินการแก้ปัญหอย่างเป็นระบบ

2.2 การสื่อสารและการจูงใจ : ความสามารถในการเขียน สื่อสาร ได้ตอบ ในโอกาสและสถานการณ์ต่างๆ ตลอดจนสามารถชักจูง โน้มน้าวให้ผู้อื่นเห็นด้วย ยอมรับ คล้อยตาม เพื่อบรรลุจุดหมายของการสื่อสาร

2.3 การพัฒนาศักยภาพบุคคล : ความสามารถในการให้คำปรึกษา แนะนำ และช่วยแก้ปัญหาให้แก่เพื่อนร่วมงาน และผู้ที่เกี่ยวข้อง มีส่วนร่วมในการพัฒนานุเคราะห์ ปฏิบัติตน เป็นแบบอย่าง รวมทั้งส่งเสริม สนับสนุนและให้โอกาสผู้ร่วมงานได้พัฒนาในรูปแบบต่างๆ

2.4 การมีวิสัยทัศน์ : ความสามารถในการกำหนดวิสัยทัศน์ ทิศทาง หรือแนวทางการพัฒนาที่เป็นรูปธรรมเป็นที่ยอมรับและเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ การยอมรับแนวคิด/ วิธีการใหม่ๆ เพื่อการพัฒนางาน

2.5 การพัฒนาผู้เรียน : ความสามารถในการปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรม การพัฒนาทักษะชีวิต สุขภาพกายและสุขภาพจิต ปลูกฝังการเป็นประชาธิปไตย ความภูมิใจ ในความเป็นไทย การจัดระบบดูแลช่วยเหลือให้กับผู้เรียน

2.6 การบริหารจัดการชั้นเรียน : ความสามารถในการจัดบรรยากาศ การจัดการเรียนการสอน ข้อมูลสารสนเทศ เอกสารประจำวิชา การกำกับดูแล ชั้นเรียนและประจำวิชา ต่างๆ

ลาร์รี่ (Larri. 2008: Online) กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการประเมินผล ไว้ดังนี้

1. ช่วยสร้างสรรค์ความรู้ทั่วไปที่เกี่ยวข้องและหลักการสำคัญของประสิทธิผล
ของโปรแกรม

2. ช่วยในการพัฒนาโปรแกรมและองค์การ

3. มุ่งเป้าหมายไปที่ความพยายามในการบริหารจัดการ

4. ช่วยสร้างสรรค์องค์กรแห่งการเรียนรู้

5. ช่วยเสริมพลังแก่ผู้มีส่วนร่วม

6. ช่วยสนับสนุนโดยตรงและเพิ่มการเข้าแทรกแซงในโปรแกรม

7. ช่วยกระตุ้นการสะท้อนคิดเชิงวิจารณ์บนเส้นทางที่นำไปสู่การเรียนรู้

ที่ลึกซึ้ง

อาร์มสตรอง (Armstrong. 1996: Online) กล่าวว่า การประเมินผลเป็นการพยายาม แสวงหา ค่านิยม (Value) และคุณค่า (Worth) ของกิจกรรม โดยสามารถทำในลักษณะเก็บชั่วคราวกับการรวบรวมข้อมูลโดยมีเปรียบเทียบข้อมูล หรือสามารถวางแผนเพื่อให้ได้ผลสะท้อนกลับการดำเนินงาน ของผู้มีส่วนได้เสียที่แตกต่างกัน โดยจะประสบความสำเร็จสูงสุด เมื่อบูรณาการเข้ากับการแผนกลยุทธ์

การมีส่วนร่วมของคนทุกระดับ รวมถึงการให้ได้มาซึ่งข้อมูลป้อนกลับรายบุคคลและการปฏิบัติงานขององค์กร

มุลลินส์ (Mullins. 1994: 102 – 106) กล่าวว่า การประเมินผลโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู มีเป้าหมายที่สำคัญ 2 ประการ คือ เพื่อปรับปรุงคุณภาพของโปรแกรม และเพื่อพิจารณาถึงประสิทธิผลโดยรวม การประเมินผลถูกนำมาใช้ เพื่อปรับปรุงและพัฒนาโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู เรียกว่า การประเมินผลระหว่างดำเนินการ (Formative Evaluation) ซึ่งเป็นการประเมินผลในช่วงระหว่างดำเนินการ โปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู ผู้มีส่วนร่วมถูกกล่าวถึงการสะท้อนกลับข้อมูลและให้ข้อเสนอแนะ ซึ่งจะทำให้บุคลากรสามารถแก้ไขให้ถูกต้องในระหว่างดำเนินการและทำให้เกิดการปรับปรุงคุณภาพของโปรแกรมดียิ่งขึ้น การประเมินผลระหว่างดำเนินการช่วยให้เกิดความแน่ใจว่าโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูแต่ละโปรแกรมบรรลุผลสำเร็จตามความต้องการ และความคาดหวังของผู้มีส่วนร่วม นั่นคือเกิดประสบการณ์ที่มีความหมาย สามารถแปลงไปสู่การปฏิบัติในระดับห้องเรียน ส่วนการประเมินผลเพื่อพิจารณาประสิทธิผลโดยรวมของโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู เรียกว่า การประเมินผลโดยสรุป (Summative Evaluation) ซึ่งจะกระทำเพื่อที่จะสรุปผลโปรแกรม โดยจะรวมอยู่ถึง 3 ระดับ ดังนี้

ระดับที่ 1 การประเมินผลโดยสรุป คือ เป็นการประเมินผลการเปลี่ยนแปลงที่ตัวผู้ปฏิบัติ (Educators Practices) ในฐานะที่เป็นผู้มีส่วนร่วมในโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู โดยผู้มีส่วนร่วมจะถูกอธิบายถึงการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ตามความคิด ความเชื่อที่เขาอยู่ในห้องเรียน (Guskey ; & Sparks. 1991) โดยครูจะเป็นผู้อธิบายถึงความก้าวหน้าทางวิชาชีพ และประเมินโครงการที่เขาบรรลุและตามเป้าหมายทางวิชาชีพ เช่น การเปลี่ยนแปลงที่ผู้มีส่วนร่วมสามารถ อาจจะพิจารณาโดยผ่านแบบสอบถามการสังเกต การสัมภาษณ์ เครื่องมือการประเมินตนเอง หรือการวิเคราะห์ผลจากรายงานการประชุม

ระดับที่ 2 การประเมินผลโดยสรุป คือ การประเมินแนวทางการเปลี่ยนแปลงขององค์กร (Organizational Changes) การประเมินแบบนี้ เป็นการวิเคราะห์วิจารณ์เนื่องจากงานวิจัยจะแสดงให้เห็นว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมขององค์กรมีอิทธิพลอย่างยิ่งยวด ทั้งการริเริ่ม และขณะดำเนินการใช้นวัตกรรม (Joyce. 1990) การพัฒนาวิชาชีพ เป็นพยายามที่จะก่อให้เกิดผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน หากวัฒนธรรมขององค์กรได้มีการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องในความพยายามนั้น ซึ่งการเปลี่ยนแปลงในระดับองค์กร โรงเรียน สามารถพิจารณาโดยผ่านการสัมภาษณ์ แบบสอบถาม การสังเกต การวิเคราะห์เอกสาร (เช่น งบประมาณและนโยบายต่างๆ) ตลอดจนรายงานการประชุม การประเมินการเปลี่ยนแปลงระดับนี้ ผู้ประเมินสามารถมองไปที่การเพิ่มความร่วมมือ การปรับปรุงความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้บริหาร และการเปลี่ยนแปลงทั่วไปในวัฒนธรรมโรงเรียน

ระดับที่ 3 การประเมินผลโดยสรุป คือ การตรวจสอบผลกระทบกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีการเรียนรู้ของนักเรียน (Student Learning) เนื่องจากความพยายามปรับปรุงของ

โรงเรียนส่วนใหญ่ก็คือ ความตั้งใจที่จะมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เป้าหมายสูงสุดของการประเมินผลจะต้องพิจารณาถึงประสิทธิผลของการพัฒนาวิชาชีพในผลสัมฤทธิ์ต่างมาตรการ เพื่อการสะท้อนถึงผลต่างๆ ที่ครูได้มาด้วยหลักฐานประสิทธิภาพของความพยายามเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียน ครูจะมองเห็นว่า มีความเป็นไปได้หาก กระบวนการปฏิบัติงานแนวใหม่ ส่งผลในทางบวกต่อนักเรียน คณะณักเรียนจากแบบทดสอบมาตรฐานไม่ควรเป็นเพียงการวัดประสิทธิผล แบบทดสอบการวัดผลสัมฤทธิ์ในการพัฒนาครู ฟอรัทฟอริโอนักเรียน และระดับคะแนน ก็สามารถที่จะใช้ในการประเมินผลกระทบของการพัฒนาวิชาชีพครู (Asayesh. 1993) โรงเรียนต่างๆ อาจคาดหวังที่จะประเมินเพื่อขยายขอบเขตไปถึงความรับผิดชอบของนักเรียน เพื่อการเรียนรู้ของเขา และอาจเกี่ยวกับการตรวจสอบเชิงลึกในประเด็นและปัญหาต่างๆ หากความพยายามในการพัฒนาวิชาชีพครู ไม่มีจุดเน้นทางวิชาการ ตัวบ่งชี้ประสิทธิภาพต่างๆ ควรจะรวมอยู่ในรูปแบบต่างๆ ของการประเมินผลตามสภาพจริง เช่น อัตราการออกกลางคัน อัตราการเข้าเรียน และการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ในด้านทำลายทรัพย์สินของโรงเรียน เป็นต้น

กัสกี (Gusky. 2002: 45 – 51) ได้เสนอระดับการประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครู โดยแบ่งออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

ระดับที่ 1 Participants' Reactions การพัฒนาวิชาชีพครูประเมินได้ที่ปฏิกิริยาของผู้ที่เข้าร่วมที่มีต่อประสบการณ์ทางวิชาชีพ ซึ่งที่ผ่านมาประสบการณ์ทางวิชาชีพจะถูกประเมินโดยใช้รูปแบบนี้ หลายสิ่งที่พิจารณาในขั้นนี้คือ ความต้องการพื้นฐานต่างๆ ของมนุษย์ เช่น คุณภาพอาหาร ความสะดวกสบายของห้อง อาจเชื่อมโยงถึงประสบการณ์ วัสดุอุปกรณ์และการนำเสนอที่ความสมเหตุสมผล ตลอดจนผู้นำเสนอสามารถให้ความรู้และความช่วยเหลือ

ระดับที่ 2 Participants' Learning ในขั้นนี้ เน้นที่การวัดประเมินผลความรู้และทักษะที่ได้รับโดยผู้ที่เข้าร่วม ซึ่งข้อมูลที่ได้ทั้งในระดับที่ 1 และระดับที่ 2 โดยทั่วไป ส่วนมากได้จากการแบบสำรวจรายการและแบบสอบถาม จะช่วยในการปรับปรุงเนื้อหา รูปแบบและกิจกรรมขององค์กร การเรียนรู้ของผู้มีส่วนร่วมสามารถสาธิตการสอนโดยผ่านตารางสาธิตทักษะ หรือวิธีอื่นๆ

ระดับที่ 3 Organization Support and Change การประเมินผลจะเน้นที่คุณลักษณะต่างๆ ขององค์กร นโยบายของโรงเรียน การสนับสนุนการเปลี่ยนแปลง ที่ชี้ให้เห็นโดยผ่านกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ จะมีการประเมินรอบด้านของการปฏิรูปโรงเรียนหรือโปรแกรมที่ออกแบบที่มีผลต่อการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียน โดยเน้นหนักข้อมูลเชิงคุณภาพในรูปแบบของแบบสอบถาม ฟอรัทฟอริโอ และการสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง เป็นต้น

ระดับที่ 4 Participants' Use of New Knowledge and Skills การประเมินในขั้นนี้ จะดำเนินการหลังจากเสร็จสิ้นการประชุมไปแล้วช่วงหนึ่ง เป็นการหาค้นหาคุณภาพของผู้มีส่วนร่วมในช่วงของการพัฒนาวิชาชีพนำความรู้ใหม่ และทักษะไปสู่การปฏิบัติ การได้ข้อมูลมาจาก

แบบสอบถามและการสัมภาษณ์ การสังเกตโดยตรง หรือวิธีทัศน์ เป็นต้น

ระดับที่ 5 Student Learning Outcomes การประเมินผลเพื่อวิเคราะห์หาผลกระทบของโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพ ตามข้อกำหนดที่ส่งผลกระทบเกี่ยวกับผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน โดยวิธีการที่หลากหลาย การบันทึกผลต่างๆ ของนักเรียนจะเป็นพื้นฐานเพื่อการประเมินการวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิผลของการพัฒนาวิชาชีพครูอาจพิจารณาได้จากรูปแบบการประเมินจากระดับที่ 5 นี้ คุณค่าของการประเมินระดับนี้ จะทำให้ได้หลักฐานที่เป็นภาพรวมถึงผลกระทบของการพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อการปฏิรูปโรงเรียน

คอลลินส์ (Collins. 2002) กล่าวถึง โครงสร้างของกระบวนการประเมินผลไว้ดังนี้

1. ระบุถึงแนวทางที่จะศึกษา
2. ระบุมาตรฐานและเกณฑ์เพื่อตัดสินเป้าหมายการปฏิบัติ
3. ระบุถึงวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเป้าหมายการปฏิบัติ
4. รวบรวมข้อมูล
5. เปรียบเทียบผลการปฏิบัติจริงกับมาตรฐานหรือเกณฑ์ที่วางไว้
6. ระบุลำดับความสำคัญของเนื้อหาที่จะศึกษาอย่างลุ่มลึกกับความก้าวหน้า
7. ระบุผลลัพธ์ที่ต้องการในกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู
8. วางแผนจัดกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู รวมถึงการติดตามกิจกรรม โดยอธิบายถึงการปฏิบัติตามเป้าหมาย
9. ปฏิบัติตามแผน ประเมิน และกำกับ ติดตามความก้าวหน้าเป็นระยะๆ
10. ใช้ผลสะท้อนกลับพิจารณาถึงขอบเขตการพัฒนาวิชาชีพครูที่จะประสบ

ความสำเร็จผลลัพธ์ตามต้องการ ปรับปรุง หรือจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องตามที่ต้องการ เพื่อระบุถึงแนวทางใหม่ๆ เพื่อการศึกษาเรียนรู้

โลวเด็น (Lowden. 2003: 15 – 16) ได้กำหนดเกณฑ์การประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครู ออกเป็น 6 ระดับดังนี้ 1) ความพึงพอใจของผู้เข้าร่วมกิจกรรม 2) การเรียนรู้ของผู้เข้าร่วมกิจกรรม 3) การสนับสนุนและการเปลี่ยนแปลงขององค์กร 4) ผู้เข้าร่วมกิจกรรมประยุกต์ใช้ความรู้ทักษะและระเบียบวิธีสอนใหม่ 5) การรับรู้การเรียนของนักเรียน และ 6) การเปลี่ยนแปลงเจตคติ และความเชื่อ

มุลลินส์ (Mullins. 1994) กล่าวว่า การประเมินผลโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูมีเป้าหมายที่สำคัญ 2 ประการ คือ เพื่อปรับปรุงคุณภาพ และเพื่อพิจารณาถึงประสิทธิผลโดยรวม

ฟรอสท์ และ เคอร์แรนท์ (Frost ; & Durant. 2003) กล่าวถึงกรอบงานกระบวนการพัฒนาที่บรรลุผลเพื่อครูในการเปลี่ยนแปลงความรู้ในด้านวิชาชีพครู ไว้ 4 ด้าน ได้แก่

1. ผลกระทบต่อการเรียนรู้ของนักเรียน
2. ผลกระทบต่อครู
3. ผลกระทบต่อโรงเรียนในฐานะองค์กร
4. ผลกระทบย้อนหลังต่อโรงเรียน

กัทเนอร์ และคนอื่นๆ (Kutner ; et al. 1997) กล่าวถึงกรอบงานการประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครูที่ชัดเจน จะต้องประเมินการเปลี่ยนแปลงทางด้านครูผู้สอน ผลลัพธ์การประเมินจากบริการด้านต่างๆ ของโปรแกรม การประเมินผลครูผู้สอนจะกล่าวถึงปฏิกริยาที่มีต่อประสบการณ์การพัฒนาวิชาชีพครู ทักษะและความรู้ใหม่ๆ ที่ได้มา และพฤติกรรมการสอน

เบเรดิสัน (Bredeson. 2002: 661 – 675) ได้กำหนดกรอบงานด้ว่งซึ่งเกี่ยวกับการประเมินคุณภาพโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ 5 ด้าน ได้แก่ 1) การออกแบบการพัฒนาวิชาชีพครู 2) การดำเนินการพัฒนาวิชาชีพ 3) เนื้อหาของการพัฒนาวิชาชีพครู 4) บริบทของการพัฒนาวิชาชีพครู และ 5) ผลลัพธ์ของการพัฒนาวิชาชีพครู

มิทเช็ม (Mitchem. 2003) กล่าวว่า ข้อมูลที่ได้เก็บและใช้ประเมินผลกระทบกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู จะต้องนำมาแลกเปลี่ยนกับคนอื่นๆ ในการสอน เช่น ถ้าผู้มีส่วนร่วมได้สร้างแผนการสอนในเป็นกลยุทธ์ในการสอน แผนการสอนก็สามารถใช้ประเมินได้ว่าเป็นอย่างไร และกลยุทธ์ การสอนแบบใหม่สามารถนำมาแลกเปลี่ยนกับเพื่อนร่วมงานที่เข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพ

ดาร์ลิง-แฮมมอนด์ (Darling-Hammond. 2006: 120 – 138) ซึ่งกล่าวว่า ส่วนต่างๆ อย่างหลากหลายของข้อมูลจะต้องเป็นผลลัพธ์ เพราะรูปแบบที่แตกต่างกันของข้อมูลทำให้ได้ข้อมูลสารสนเทศที่ชี้ให้เห็นถึงความแข็งแกร่งของผลลัพธ์ต่าง เช่น การประเมินผลไม่ว่าจะใช้กลยุทธ์ใหม่ที่มีประสิทธิภาพหรือไม่

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินผล

ธีรศักดิ์ คงเจริญ (2545: บทคัดย่อ) ทำการประเมินคุณลักษณะครูอาชีพในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตการศึกษา 7 ในโรงเรียนขนาดเล็ก ขนาดกลางและขนาดใหญ่ ที่ตั้งโรงเรียนในเมืองและนอกเมือง พบว่า ครูในกลุ่มโรงเรียนเห็นว่าตนเองมีคุณสมบัติเบื้องต้นทั้งความฉลาด ทางอารมณ์และบุคลิกภาพอยู่ในเกณฑ์ดี กระบวนการต่างๆ ในโรงเรียนอยู่ในระดับดี ยกเว้นกระบวนการมีส่วนร่วมของครูในโรงเรียน และกระบวนการมีส่วนร่วมกับชุมชนซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง ด้านคุณลักษณะครูอาชีพ ครูและผู้บริหารเห็นพ้องกันว่า มีคุณลักษณะครูอาชีพอยู่ในระดับสูงมากทุกด้าน ด้านความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร พบว่า คุณสมบัตินักวิชาชีพครูเบื้องต้นของครู ไม่มีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะครูอาชีพทั้งด้านทางอารมณ์และด้านบุคลิกภาพ และส่วนใหญ่ตัวแปรทั้งสองไม่สามารถอธิบายคุณลักษณะครูอาชีพในด้านต่างๆ ได้ และด้านกระบวนการในโรงเรียน พบว่า เกือบทุกกระบวนการไม่สามารถอธิบายเพิ่มเติมในความแตกต่างของคุณลักษณะครูอาชีพ

ดาวรุ่ง ชะระอำ (2547: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการพัฒนา รูปแบบผลิตครูวิชาชีพของไทยโดยวิเคราะห์สาระจากเอกสาร ตัวแปรที่ศึกษา คือ ภาพลักษณ์ใหม่ครูวิชาชีพ หลักสูตร และกระบวนการผลิตครูวิชาชีพ รูปแบบการผลิตครูวิชาชีพแบบไตรภาคี ประกอบด้วย มหาวิทยาลัย โรงเรียน และนักศึกษาครู พบว่า รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนเอกชน ประเภทสามัญศึกษาในทศวรรษหน้า ในแต่ละองค์ประกอบมีดังนี้ 1) ด้านการวางแผนอาชีพประกอบด้วย การประเมินตนเอง การสำรวจโอกาสการทำงาน การกำหนดเป้าหมาย การเตรียมแผนงาน และการปฏิบัติตามแผน 2) ด้านการจัดการอาชีพ ประกอบด้วย การให้คำปรึกษาด้านอาชีพ เส้นทางอาชีพ การวางแผนทรัพยากรในอาชีพ และระบบข้อมูลในอาชีพ

กนกวรรณ คงอิทธิชัย (2548: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาวิจัยและพัฒนาแบบตรวจสอบรายการการประเมินหลัก สำหรับการประเมินตนเองของครูด้านการจัดการสอนวิชาวิทยาศาสตร์ โดยวงจรการเรียนรู้แบบเชว่นอี จำนวน 7 ข้อ คือ 1) ขั้นตรวจสอบความเข้าใจ 2) ขั้นสร้างความเข้าใจ 3) ขั้นสำรวจ 4) ขั้นอธิบาย 5) ขั้นขยายความรู้ 6) ขั้นประเมินผล และ 7) ขั้นขยายความคิด พบว่า 1) ในภาพรวมครูคะแนนกลุ่มทดลองใช้แบบสำรวจรายการการประเมินหลัก มีคะแนนเฉลี่ยความเหมาะสมของพฤติกรรมจัดการสอนค่อนข้างสูง กลุ่มควบคุมที่ไม่ใช้แบบสำรวจรายการการประเมินหลักจะมีคะแนนเฉลี่ยความเหมาะสมของพฤติกรรมจัดการสอนค่อนข้างต่ำ 2) ในภาพรวมนักเรียนกลุ่มทดลองซึ่งเรียนกับครูที่ใช้แบบสำรวจรายการการประเมินหลัก มีคะแนนเฉลี่ยความเหมาะสมของพฤติกรรมจัดการสอนค่อนข้างสูง (2.93) กลุ่มควบคุม ซึ่งเรียนกับครูที่ไม่ใช้แบบสำรวจรายการการประเมินหลัก มีคะแนนเฉลี่ยความเหมาะสมของพฤติกรรมจัดการสอนค่อนข้างต่ำ (1.12) และยัง พบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านการนำไปใช้สูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ลิเกอริ (Liguori. 2001: 4738) ได้ศึกษาการประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครูที่เกี่ยวข้องกับผลกระทบต่อครูประจำชั้นในเขตพื้นที่การศึกษาตามขอบข่ายใน 3 ด้าน ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงในความรู้ของครู ทักษะ และความเชื่อและเจตคติของครู พบว่า ครูมีความเชื่อว่า การพัฒนาวิชาชีพครูมีความสำคัญและคุ้มค่าเหนื่อย ในทางตรงกันข้ามการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง อาจจะนำไปสู่ความอ่อนหรือความไม่มีประสิทธิภาพได้ ส่วนข้อค้นพบอื่นๆ ได้แก่ ขาดวิธีการประเมินที่พิจารณาถึงผลกระทบต่อการพัฒนาวิชาชีพ และการมีส่วนร่วมของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพ

โลวเด็น (Lowden. 2003: Abstract) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้รูปแบบของกัสกี (Guskey. 2000, 2002) ที่แบ่งการประเมินออกเป็น 5 ระดับ พบว่าประสิทธิภาพของการพัฒนาวิชาชีพครูถูกนำมาพิจารณาเพื่อความก้าวหน้า และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ผลการวิจัยได้สนับสนุนวรรณกรรม ที่ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน และวางแผนพัฒนาวิชาชีพครูที่เป็นไปในแนวทางเดียวกับวิสัยทัศน์ และความต้องการของโรงเรียน สิ่งที่สำคัญที่สุดที่ค้นพบคือ ความสัมพันธ์ที่ลึกซึ้ง ระหว่างการนำความรู้ และทักษะใหม่สู่การปฏิบัติในห้องเรียนกับผลกระทบต่อผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน

ฟังก์ (Funk. 2005: Abstract) ได้ศึกษาเชิงคุณภาพของครูวิทยาศาสตร์ ในการพัฒนาวิชาชีพครูกับการประเมินผลการปฏิบัติงานในโมเดล Step-up เพื่อใช้กระตุ้นไปสู่การปฏิบัติงานที่ดีที่สุดในการพัฒนาวิทยาศาสตร์เพื่อปวงชนทั้งหลาย พบว่า 1) ความร่วมมือและการสนับสนุนการเรียนรู้ร่วมกันจะต้องนำมาบูรณาการ เพื่อให้การเปลี่ยนแปลงคงอยู่ 2) รูปแบบต้องมีเป้าหมายที่ชัดเจน วิสัยทัศน์ การพัฒนาวิชาชีพต้องบูรณาการเข้ากับองค์ประกอบทั้งหมดของโปรแกรม 3) มีหนทางหลากหลายที่ช่วยให้เกิดความแตกต่างในการกระตุ้นให้มีส่วนร่วม และการยกย่องให้เกียรติระหว่างความเป็นส่วนตัวของครูกับความต้องการทางวิชาชีพ และ 4) โครงสร้างห้องเรียน เช่น เวลา การจัดการห้องเรียน และการขาดการบูรณาการระหว่างวิชาก่อให้เกิดผลในความพยายามปฏิรูปและจะต้องอธิบายเพื่อสนับสนุนการเปลี่ยนแปลง

ลินินเกอร์ (Lininger. 2006: 1392) ที่ได้ศึกษาผลกระทบของการประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการประเมินการปฏิบัติงานแบบ 2+2 เพื่อประเมินครูและช่วยนักเรียนช่วยนักเรียนชั้น K-12 ที่โรงเรียนในกำกับในเมืองยูบา โดยเน้น 1) ความรู้เนื้อหาสาระ 2) การจัดการชั้นเรียน 3) การดำเนินงานวิชาชีพ และ 4) ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล พบว่า รูปแบบนี้มีประสิทธิภาพในฐานะกระบวนการประเมินที่เป็นรูปแบบ เพื่อช่วยเหลือครูและนักเรียนในชั้นเรียน บอกรายละเอียดการปรับปรุงปฏิบัติงานของครู เกิดความเชื่อมโยงระหว่างครูที่กำลังดำเนินการกับดำเนินการแล้วเพื่อปรับปรุง ตลอดจนประยุกต์ ในการสร้างทางเลือก และนำไปสู่การสื่อสารได้มากยิ่งขึ้นและทำให้ครูแยกตัวน้อยลง

อุเซอร์ (Uzor. 2006: 3389) ได้ศึกษากระบวนการประเมินครูกับผลกระทบเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของครู พบว่า กระบวนการประเมินครูมีปัจจัยสำคัญ ได้แก่ การสอนที่ใช้มาตรฐานครูเป็นฐาน ความร่วมมือและเพื่อร่วมงาน ความผูกพันของครู ความสามารถและความมั่นคง ตัวบ่งชี้วัฒนธรรมที่เข้มแข็ง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง/ชุมชน และความเป็นผู้นำ ซึ่งทั้งหมดถือเป็นสิ่งที่สำคัญที่นำมาพิจารณาในการปรับปรุงการปฏิบัติงานกับความสำเร็จที่มีคุณภาพสูง

จากการศึกษาเอกสารและผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง กล่าวได้ว่า การประเมินผล เป็นกระบวนการในการตรวจสอบการปฏิบัติงานของครู เพื่อทราบถึงระดับความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงาน และเป็นข้อมูลในการส่งเสริมพัฒนา ให้มีความก้าวหน้า และนำผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนนำมาเป็นข้อมูลในการพัฒนาการเรียนการสอน และวางแผนในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาต่อไป ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาองค์ประกอบย่อย 2 องค์ประกอบ คือ การปฏิบัติงานของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

3.6.5.1 การปฏิบัติงานของครู

ความหมายและความสำคัญของการปฏิบัติงานของครู

คำว่า การประเมินผลการปฏิบัติงานอยู่ในแขนงงานบริหารบุคคลที่เรียกชื่อได้ต่างๆ กัน เช่น Personnel Appraisal, Performance Evaluation, Performance Appraisal, Teacher

Performance เป็นต้น ซึ่งคำต่างๆ เหล่านี้คล้ายคลึงกัน แต่ในปัจจุบันเป็นที่ยอมรับใช้คำว่า Performance Evaluation ซึ่งตรงกับภาษาไทยว่า การประเมินผลการปฏิบัติงาน ซึ่งนักวิชาการได้ให้ความหมายไว้ต่างๆ ดังนี้

สวัสดี สายประสิทธิ์ มงคล สำรองกุล และ สมบูรณ์ วัฒนวรพงศ์. 2537: 35)

ได้สรุปความหมายของการประเมินผลการปฏิบัติงานไว้ ดังนี้

1. การประเมินผลการปฏิบัติงานในหน้าที่ของบุคลากร และเป็นการประเมินสมรรถภาพของบุคลากรไว้ในตัว

2. การประเมินผลงาน คือ ระบบที่จัดทำขึ้นเพื่อหาคุณค่าของบุคคลในแง่ของการปฏิบัติงาน และสมรรถนะในการพัฒนาตนเอง

3. การปฏิบัติงานของครู หมายถึง การประเมินผลความรู้ความสามารถ และทักษะต่างๆ ของครูในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การปฏิบัติงาน และการพัฒนาวิชาชีพครู ที่จะสะท้อนให้เห็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการทำงานและความก้าวหน้าทางวิชาชีพ

ชนชัย ยมจินดา (2544: 280) ให้นิยามว่า การประเมินผล การปฏิบัติงาน หมายถึง การประเมินค่าของบุคคลผู้ปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบในแง่ของผลการปฏิบัติงานและโอกาสที่จะได้รับการพัฒนา เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานปัจจุบันได้ดีขึ้นและในระดับสูงขึ้นในอนาคต

กราฟ (Graf. 1998: Abstract) กล่าวถึงความสำคัญของการประเมินผล การปฏิบัติงานของครู ไว้ว่า ระบบการประเมินผลครูเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความสำเร็จของ การพัฒนา โรงเรียนและเป็นพื้นฐานของความสำเร็จของการเรียนรู้ ผลลัพธ์จากการประเมินครู จะแสดงถึงคุณภาพ การสอน การสนับสนุนข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับความต้องการก้าวหน้าทางวิชาชีพ รวมถึงการข้อมูล สถานสนเทศที่กล่าวถึงครูที่ประสบความสำเร็จในการปรับปรุงผลลัพธ์ของนักเรียน การประเมินผล การปฏิบัติงานจึงทำให้ได้ข้อมูลมาดำเนินการที่เกี่ยวข้องกับความเข้มแข็งทางการสอนหรือความอ่อนแอ ของครู และแสดงให้เห็นขอบข่ายเพื่อการก้าวหน้าและพัฒนาวิชาชีพ

การ์ท-ยัง (Garth-Young. 2007: Abstract) กล่าวว่า การประเมินผลการปฏิบัติงาน ของครูเป็นความรับผิดชอบที่สำคัญอย่างหนึ่งของโรงเรียน เพราะการประเมินผลจะทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับ ความชำนาญการของครูที่นำมาใช้ตามวัตถุประสงค์ต่างๆ ในช่วงระยะเวลาอยู่ในตำแหน่ง (Summative) และเป็นข้อมูลสะท้อนกลับที่ครูสามารถปรับปรุงได้ (Formative)

จากความหมายดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า การปฏิบัติงานของครู หมายถึง การประเมินผลความรู้ ความสามารถ และทักษะต่างๆ ของครูในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การปฏิบัติงาน และการพัฒนา วิชาชีพครู ที่จะสะท้อนให้เห็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการทำงานและความก้าวหน้าทางวิชาชีพ วิธีการประเมินผลการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบจะช่วยให้เกิดความเป็นธรรมต่อบุคลากรที่ถูกประเมิน ทุกคน เพราะจะสามารถเปรียบเทียบได้ และจะช่วยลดโอกาสในการมองข้ามบุคคลที่มีความสามารถ ซึ่งสมควรได้รับการเลื่อนขั้นหรือได้รับการพัฒนาเพื่อรับงานในระดับที่สูงขึ้นไป

แนวคิดเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของครู

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2547: 31) กล่าวว่า การพัฒนาบุคคล และการกำหนดผลงานของบุคลากรในองค์กรชั้นนำส่วนใหญ่ จะใช้สมรรถนะเป็นเครื่องมือสำคัญ ในการพัฒนา ทั้งนี้ได้สำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากรในองค์กรชั้นนำต่างๆ จำเป็นต้องมี สมรรถนะหลัก (Core Competency) ที่สำคัญปรากฏผล ดังนี้

ตาราง 3 การพัฒนาสมรรถนะหลักของบุคลากร

ลำดับที่	สมรรถนะหลักที่มีหลักสำคัญมากที่สุด เรียงตามลำดับ	สมรรถนะหลักที่พัฒนาให้เกิดขึ้นยากที่สุด เรียงตามลำดับ
1	การคิดเชิงกลยุทธ์ (Strategic Thinking)	การคิดเชิงกลยุทธ์ (Strategic Thinking)
2	การจัดการการเปลี่ยนแปลง (Change Management)	การจัดการการเปลี่ยนแปลง (Change Management)
3	ผู้ชำนาญการทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Expertise)	ภาวะผู้นำ (Leadership)
4	ภาวะผู้นำ (Leadership)	การตัดสินใจ (Decision Making)
5	การติดต่อและสื่อสาร (Communication)	การแก้ปัญหา (Problem Solving)
6	การแก้ปัญหา (Problem Solving)	ผู้ชำนาญการทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Expertise)
7	การตัดสินใจ (Decision Making)	การติดต่อและสื่อสาร (Communication)

ที่มา: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2547). *การพัฒนาองค์กรและบุคลากร: แนวคิดใหม่การพัฒนาทรัพยากรบุคคล*. หน้า 40.

สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (2547: 33) กล่าวถึง พระราชบัญญัติระเบียบข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2547 มาตรา 54 บัญญัติว่า การให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีวิทยฐานะใด และการเลื่อนเป็นวิทยฐานะต้องเป็นไปตามมาตรฐานวิทยฐานะ ตามมาตรา 42 ซึ่งผ่านการประเมิน ทั้งนี้ให้คำนึงถึงความประพฤติด้านวินัย คุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณวิชาชีพ ประสิทธิภาพ คุณภาพการปฏิบัติงาน และความชำนาญ ความเชี่ยวชาญ ผลงานที่เกิดจากการปฏิบัติหน้าที่ในด้านการเรียน การสอน ตามหลักเกณฑ์และวิธีการ ที่ ก.ค.ศ. กำหนด

สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (2547) และ สุวิทย์ มูลคำ (2550: 28 – 29) กล่าวถึงหลักเกณฑ์การประเมินผลการปฏิบัติงานของครูไว้ 3 ด้าน ดังนี้

1. ด้านวินัย คุณธรรม จริยธรรม และจรรยาบรรณวิชาชีพ โดยพิจารณาจาก 1) วินัย 2) การประพฤติ ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี 3) การดำรงชีวิตอย่างเหมาะสม 4) ความรักและความศรัทธาในวิชาชีพ 5) ความรับผิดชอบในวิชาชีพ

2. ด้านคุณภาพการปฏิบัติงาน โดยพิจารณาจากสมรรถนะในการปฏิบัติงาน ดังนี้

2.1 สมรรถนะหลัก ได้แก่ 1) การมุ่งผลสัมฤทธิ์ 2) การบริการที่ดี 3) การพัฒนาตนเอง 4) การทำงานเป็นทีม

2.2 สมรรถนะประจำสายงาน ได้แก่ 1) การออกแบบการเรียนรู้ 2) การพัฒนาผู้เรียน 3) การบริหารจัดการชั้นเรียน

3. ด้านผลงานที่เกิดจากการเรียนการปฏิบัติหน้าที่ในด้านการสอน โดยพิจารณาจาก 1) การจัดการเรียนรู้ 2) การพัฒนาวิชาการ 3) ผลที่เกิดกับผู้เรียน

กิบสัน และ ฮันท์ (สวัสดี้ สายประสิทธิ์ ; มงคล ลำองค์กุล ; และ สมบูรณ์ วัฒนวรพงศ์. 2537: 36 ; อ้างอิงจาก Gibson ; & Hunt. n.d.) เชื่อว่า ครูที่จะปฏิบัติงานได้ผลดี หรือ ได้รับความสำเร็จในการทำงานต้องมีคุณลักษณะสำคัญที่พึงประเมิน 3 ประเภท คือ

1. ความรู้ (Knowledge) เป็นผู้มีความรู้ด้านวัฒนธรรมตนเอง มีวัฒนธรรมเรื่องที่สอนเป็นอย่างดีและเชี่ยวชาญในสาขาวิชาเอกของตน พัฒนาการเด็กและพัฒนการเรียนรู้ และเทคนิคในวิธีสอนแบบต่างๆ

2. ทักษะ (Skill) มีทักษะในด้านการใช้ภาษาทำให้เด็กเข้าใจง่าย ทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ ค้นคว้าวิจัยเพื่อความรู้เพิ่มเติม และมีนิสัยรักงานครู

3. ความสนใจ (Interest) มีความสนใจในนักเรียน วิชาที่สอนที่สอนทุกวิชา สนใจที่จะสน ร่วมมือกับเพื่อนร่วมอาชีพครู พัฒนาวิชาชีพครูให้เจริญก้าวหน้ายิ่งขึ้น

สวัสดี้ สายประสิทธิ์ มงคล ลำองค์กุล และ สมบูรณ์ วัฒนวรพงศ์ (2537: 36 – 37) กล่าวถึงวิธีการที่สำคัญและนิยมใช้ในการประเมินผลการปฏิบัติงาน ไว้ 8 วิธี ดังนี้

1. มาตราประเมินค่า (Rating Scale) มีหลายแบบส่วนมักจัดพิมพ์เป็นฟอร์ม ในแบบฟอร์มแต่ละชุดจะมีคุณภาพของงานและลักษณะที่ต้องการประเมิน บอกความรู้เกี่ยวกับงาน ความร่วมมือ ความไว้วางใจ ความคิดริเริ่ม ความขยันหมั่นเพียรในการทำงาน เจตคติ

2. การเปรียบเทียบบุคลากร (Employee Comparison) ซึ่งแยกเป็น 2 อย่าง คือ 1) วิธีการจัดอันดับ (Ranking) โดยหัวหน้างานจัดอันดับผู้ใต้บังคับบัญชาตามลักษณะและผลงานที่ตนเองเห็นหรือที่ได้ตรวจสอบตลอดมา ผลงานดังกล่าวเป็นผลงานโดยส่วนรวม และคำนึงถึงคุณค่า

ที่มีต่อหน่วยงาน จึงมีบุคลากรอยู่ในกลุ่มระดับสูง กลางและต่ำ 2) วิธีจัดเข้าโค้งปกติตามหลักวิชาสถิติ (Force Distribution) ซึ่งกำหนดว่าพนักงานจัดลำดับบุคคลที่มีผลงานดีที่สุดไม่เกิน 10% รองลงมา มีได้ไม่เกิน 20% อีก 40% จัดเป็นกลุ่มปานกลาง อีก 20% จัดเข้ากลุ่มต่ำกว่าปานกลาง ส่วนอีก 10% จัดเป็นพวกต่ำสุดในหน่วยงาน

3. แบบสอบถาม (Check List) มี 2 แบบ คือ 1) แบบกำหนดน้ำหนักองค์ประกอบ (Weighted Check List) ด้วยข้ออธิบายการปฏิบัติงานหรือการวางตัวในหน่วยงาน จำนวนหลายๆ ข้อ ทุกข้อมีเกณฑ์ประเมินค่า ผู้ประเมินมีหน้าที่กาเครื่องหมายตามเกณฑ์ที่ตนเห็นว่า ตรงกับลักษณะการทำงานของแต่ละคนแล้วจึงให้คะแนนตามเกณฑ์ อาจมี 3 – 5 ระดับ 2) แบบกำหนดข้อตอบให้เลือก (Force – choice) ซึ่งคล้ายกับแบบแรก คือ มีคำถามหลายๆ หลายข้อ ต่างกันที่ไม่มีเกณฑ์ประเมินค่าตามหลัง แต่มีข้อตอบให้เลือกแทน

4. บันทึกเหตุการณ์สำคัญ (Critical Incident) อาจบันทึกเหตุการณ์ที่ดีหรือไม่ดีก็ได้ ในสมุดบันทึกจะมีการแบ่งประเภทพฤติกรรมและลักษณะต่างๆ ของการทำงาน เช่น การตัดสินใจ ความสามารถในการเรียนรู้ ความสามารถในการผลิต ความไว้วางใจ ความรับผิดชอบ ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ เป็นต้น วิธีการประเมินแบบนี้ใช้มาตราส่วนการประเมินค่า

5. การสัมภาษณ์ (Field Review) ทำคล้ายกับการสัมภาษณ์ ไม่มีแบบทดสอบที่แน่นอน เป็นแบบเปิดเสรี โดยส่วนรวม เกณฑ์ประเมินค่ามี 3 ระดับ คือ ดีเด่น เป็นที่พอใจ และไม่เป็นที่พอใจ

6. การเขียนรายงาน ไม่ต้องใช้มาตราประเมินค่าหรือเครื่องมืออย่างอื่น ผู้บริหารใกล้ชิด เป็นผู้เขียนรายงานแบบความเรียงเกี่ยวกับคนที่ต้องการประเมิน เน้นลักษณะของการปฏิบัติงาน วิถีปฏิบัติ ลักษณะอุปนิสัย แนวโน้มเกี่ยวกับความต้องการของบุคลากรเพื่ออนาคต

7. การประเมินแบบกลุ่ม วิธีการนี้คือ การให้หัวหน้าโดยตรงและใกล้ชิดกับบุคคลทุกกลุ่มมาประชุม แล้วอภิปรายกันเกี่ยวกับผลงานของบุคลากรแต่ละคน วิธีการนี้ทำได้ดีเมื่อหัวหน้าหน่วยงานทุกคนต่างรู้จักบุคลากรทั้งในกลุ่มของตนและกลุ่มอื่นดีพอสมควร จะใช้ได้ดี ในองค์กรขนาดเล็ก

8. การประเมินโดยผลงาน เป็นวิธีที่เปิดโอกาสให้บุคลากรเสนอรายงานแจ้งผลงานในรอบปีที่ได้ทำไปแล้ว คล้ายกับวิธีเขียน “คำชี้แจงประกอบปริมาณและคุณภาพของงานเพื่อขอเลื่อนขั้นเลื่อนอันดับ” หรือเพื่อขึ้นเงินเดือนสองชั้นของข้าราชการไทยในปัจจุบัน ซึ่งประกอบด้วย ประวัติการศึกษาและรับราชการ หน้าที่การงาน ปริมาณงาน คุณภาพงาน เหตุผลในการขอเลื่อนอันดับ สถิติการทำงานย้อนหลังราย 3 ปี

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานของครู

ปัญญา เล็กจำ (2541: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาวิธีพัฒนากับการปรับพฤติกรรมของครูตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาพบว่า 1) ผู้บริหารและครูวิชาการโรงเรียนเห็นว่า วิธีการพัฒนาโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง และไม่แตกต่างกัน 2) ผู้บริหารโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน เห็นว่า โดยรวมและรายวิธีการไม่แตกต่างกัน 3) ความคิดเห็นของครูวิชาการโรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน โดยรวมทั้ง 3 หมวดไม่แตกต่างกัน แต่พบว่า รายวิธีการแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และ 4) เปรียบเทียบความคิดเห็นของผู้บริหารกับครูวิชาการโรงเรียน พบว่า ผู้ที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน และมีประสบการณ์ที่แตกต่างกัน มีความคิดเห็นโดยรวมต่อวิธีการพัฒนาไม่แตกต่างกัน

ประวัติ พันผาสุข และคนอื่นๆ (2547: บทคัดย่อ) นารี จัตรรักษา และคนอื่นๆ (2547: บทคัดย่อ) ศึกษาวิจัยรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนร่วมพัฒนาวิชาชีพครู พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูที่สามารถนำไปปฏิบัติอย่างบูรณาการ 6 รูปแบบ คือ การเรียนรู้ด้วยตนเอง การฝึกอบรม การศึกษาฐาน การศึกษาต่อ การเข้าร่วมกิจกรรมทางวิชาการ การแลกเปลี่ยนครูอาจารย์ระหว่างสถาบันฝึกอบรมกับสถานศึกษา

ส่วนงานวิจัยในต่างประเทศ แองเจิล (Angel. 2004: Abstract) ได้ทำการศึกษากิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนของรัฐบาลในรัฐอาเคนซัส อิลลินอยส์ และโอกลาโฮมา พบว่า การออกแบบกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพระดับบุคคลเน้นการให้คำแนะนำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทีละน้อย และค่อยๆ เพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องเป็นส่วนสำคัญของการพัฒนาที่มีประสิทธิภาพ

วาร์แทเนียน-กิบบส์ (Vatanian-Gibbs. 2000: 140) ได้ศึกษาเรื่องการใช้อำนาจ การมีส่วนร่วมและการทำงานแบบมีอาชีพกับรูปแบบของการพัฒนาวิชาชีพครูที่ยึดความต้องการเป็นฐาน พบว่า ครูต้องการมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งต้องการมีเวลาเพียงพอที่จะทำงานกับเพื่อนร่วมงาน และด้านการทำงานแบบคร่อมอาชีพต้องการให้ผู้บริหารสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งทั้ง 3 อย่าง จะต้องเป็นส่วนหนึ่งของการออกแบบที่นำไปสู่การปฏิบัติความต้องการของครู

ฟอล์ค (Faulk. 2004: Abstract) ได้ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่ผูกติดกับการปฏิบัติงานกับผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนโรงเรียน ระดับประถมศึกษาในมลรัฐเทนเนสซี พบว่า ออกแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง อาจช่วยให้ระบบโรงเรียน สนใจนำวิธีการฝึกอบรมรูปแบบการเป็นพี่เลี้ยงไปใช้ได้

เคล็น (Klein. 2005: 475) ได้ศึกษาการนำทฤษฎีสู่การปฏิบัติ ในเรื่องการออกแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่า 1) โรงเรียนเน้นเนื้อหาวิชากับการออกแบบพัฒนาวิชาชีพ และประสบการณ์ของครู 2) โรงเรียนเพิ่มเนื้อหาความรู้ที่จำเป็นต่อการพัฒนาเนื้อหาทางวิธีสอน และ 3) โรงเรียนพยายามพัฒนาสู่ชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า การปฏิบัติงานของครู เป็นหน้าที่และความรับผิดชอบที่ได้รับมอบหมาย จำเป็นต้องได้รับการประเมินผลจากผู้บังคับบัญชา เพื่อแสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าของผลงาน และสมรรถนะในการพัฒนาตนเอง ของครู เป็นการสะท้อน เพื่อให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การปฏิบัติงาน และความก้าวหน้าทางวิชาชีพของครูในโรงเรียน

3.6.5.2 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ความหมายและความสำคัญของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ปัจจุบัน ความรับผิดชอบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้เพิ่มความกดดันต่อระบบการศึกษาทุกระดับ เนื่องจากเป็นที่คาดหวังของทุกฝ่ายที่มองว่าการศึกษาจะต้องพัฒนาก้าวหน้าขึ้นเป็นลำดับ นักวิชาการได้ให้ความหมายตามแนวคิดไว้อย่างหลากหลาย ดังนี้

รัตนา เมืองขาว (2536: 13) ให้ความหมายว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ความสามารถที่ผู้เรียนได้รับหลังจากเรียนรู้วิชานั้นๆ แล้ว ซึ่งความรู้ความสามารถที่ได้นั้น จะมีปริมาณมากน้อยเพียงใด พิจารณาได้จากผลคะแนนหรือได้จากการสังเกตพฤติกรรม และด้านอื่นๆ ประกอบ

จิราภรณ์ เมืองพรวน (2538: 24) ได้กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ ความสามารถ ทักษะ และสมรรถภาพทางด้านต่างๆ ของสมองที่พัฒนาขึ้นหลังจากเรียนวิชาต่างๆ โดยพิจารณาจากคะแนนสอบ หรือผลงานที่ครูมอบหมายให้หรือจากทั้งสอง

มาริษา นาคทับที (2541: 28) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ ความสามารถที่ผู้เรียนได้รับหลังจากการเรียนรู้วิชานั้นๆ ซึ่งจะทราบว่ามีปริมาณมากน้อยเพียงใด โดยพิจารณาได้จากคะแนนผลสอบจากแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทำให้สามารถแยกกลุ่มของนักเรียนออกเป็นระดับต่างๆ เช่น สูง กลาง ต่ำ เป็นต้น

ภพ เลหาไพบูลย์ (2542: 329) ได้ให้ความหมายไว้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ผลการวัดการเปลี่ยนแปลงและประสบการณ์เรียนรู้ในเนื้อหาสาระที่เรียนมาแล้ว เกิดการเรียนรู้เท่าใด มีความสามารถชนิดใด ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่สามารถวัดผลในลักษณะต่างๆ ได้

กรมวิชาการ (เอกชัย โลหะกมลชัย. 2546: 22 ; อ้างอิงจาก กรมวิชาการ. 2515: 4) ได้ให้ความหมายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ ดังนี้

1. ความรู้ที่ได้รับหรือทักษะที่เจริญขึ้นโดยการเรียนวิชาต่างๆ ในโรงเรียน ตามปกติ พิจารณาจากคะแนนสอบหรือผลงานที่ครูกำหนดให้ทำหรือจากทั้งสองอย่าง
2. ผลหรืองานที่นักเรียนได้จากวิชาสามัญ เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ซึ่งตรงกันข้ามกับทักษะที่ได้จากวิชาฝีมือและวิชาพลศึกษา

จากความหมายดังกล่าว จึงอาจสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง การประเมินผล การเรียนรู้ของนักเรียนอันเนื่องมาจากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การพัฒนาวิชาชีพครู โดยนำผล มาเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่ตั้งไว้ในระดับ โรงเรียน เพื่อแสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าทางวิชาชีพครู

เคอติง และ เบนชีเชค (Sieveke-Pearson. 2004: 1 – 2 ; Curtin. 2001 ; Benyshek. 1998) ได้กล่าวถึงความสำคัญของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนไว้ว่า ครูผู้ปฏิบัติการสอน และ ผู้บริหาร โรงเรียนจะต้องรับผิดชอบต่อผลการปฏิบัติงานของนักเรียนตามข้อเท็จจริง สถานศึกษาจะต้อง สามารถตอบคำถามเกี่ยวกับศักยภาพในการช่วยเหลือ ในการเรียนรู้ของนักเรียนได้ กล่าวคือ นักเรียน ทั้งหมดในโรงเรียนสามารถประสบความสำเร็จได้ในโรงเรียน โดยมีทักษะพื้นฐานในการอ่านและการเขียน ที่เหมาะสมกับระดับชั้นที่เรียน

แนวคิดเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ประกายทิพย์ พิชัย (2539: 21) กล่าวว่า การวัดผลเป็นประมาณการกำหนด ตัวเลข ซึ่งแสดงถึงคุณลักษณะ ปริมาณ เวลาของพฤติกรรมที่แสดงออกของบุคคล สิ่งแวดล้อม หรือวัตถุ ที่ต้องการวัด

ภัทรา นิคมมานนท์ (กมลวัฒน์ วันวิชัย. 2545: 54 ; อ้างอิงจากภัทรา นิคมมานนท์) การประเมินผลเพื่อให้ได้ปริมาณ จำนวน หรือคุณภาพที่มีความหมายแทนพฤติกรรมหรือผลงานของ นักเรียนแต่ละคน

กฤษมันต์ วัฒนารงค์ (2549: 463 – 464) กล่าวถึงแนวทางการประเมิน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนออกเป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. Placement Evaluation เป็นการประเมินความรู้ ทักษะและเจตคติ ในช่วงเริ่มต้นของการสอน จุดประสงค์ของการประเมินเบื้องต้นนี้ เพื่อทราบลักษณะของผู้เรียน สามารถกำหนดวิธีการสอบได้ถูกต้องกับแต่ละคน

2. Formative Evaluation เป็นการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียน ขณะทำการสอนและแจ้งผล (Feedback) ให้ผู้เรียนและตัวผู้สอนทราบถึงผลที่เกิดขึ้น และปรับปรุงการสอน จุดมุ่งหมายในการประเมินแบบนี้ เพื่อต้องการใช้ข้อมูลในการปรับปรุง ไม่ใช่สำหรับการให้เกรด

3. Diagnostic Evaluation เป็นการประเมินผลเพื่อหาข้อแก้ไขในกรณี Formative Evaluation ไม่สามารถทำได้ การประเมินแบบนี้จะนำมาใช้เพื่อวิเคราะห์ปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อ ต้องการหาทางแก้ไข

4. Summative Evaluation เป็นการประเมินเมื่อจบภาคเรียน เป็นการประเมิน พฤติกรรมความสามารถของผู้เรียนว่า บรรลุตามจุดประสงค์ที่ต้องการในระดับใด การให้เกรด เป็น การประเมินแบบ Summative Evaluation นอกจากนี้ ยังเป็นการสรุปข้อมูลต่างๆ เพื่อใช้ในการพัฒนา จุดประสงค์และวิธีการสอนอีกด้วย

สตัฟเฟิลบีม (Graf. 1998: 4 ; citing Stufflebeam. 1992) ชี้ให้เห็น เป้าหมายพื้นฐานที่สำคัญของการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ 4 ประการ ดังนี้

1. เพื่อให้ได้มาซึ่งทิศทางเพื่อการศึกษาของครูซึ่งมองไปข้างหน้า
2. เพื่อให้ได้มาซึ่งหลักฐานที่จำเป็นในการปรับปรุงการเรียนการสอน
3. เพื่อให้ได้มาซึ่งพื้นฐานสำหรับการเลือก การนิเทศและการให้รางวัล

แก่ครู

4. เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลย้อนกลับเพื่อช่วยเหลือครูให้ก้าวหน้า และพัฒนาทางวิชาชีพ

มาเร็ค (Marek. 1999: 46) กล่าวว่า ผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการวางรากฐานวัฒนธรรมการเปลี่ยนแปลง โดยวิธีสร้างความคาดหวังสูง ด้านความสำเร็จทางวิชาการ เพื่อให้นักเรียนทุกคน สนับสนุนความร่วมมือ เน้นที่หลักสูตรและการสอน การติดตามและประเมินผล การเรียนรู้ของนักเรียน รวมถึงการเพิ่มโอกาสเพื่อสร้างหุ้นส่วนและการมีส่วนร่วมในความสำเร็จทางด้านวิชาการของนักเรียน

กัสกี (Guskey. 2003) กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจะเพิ่มขึ้นก็โดยเฉพาะเมื่อนักเรียนมีครูที่มีความเชี่ยวชาญในวิชาที่สอน และรู้ว่าจะพัฒนาการคิด และแก้ปัญหานักเรียนในความรับผิดชอบ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

อีวิง (Ewing. 2001: 4006) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความเป็นผู้นำที่สามารถอธิบายเหตุผลได้ เกี่ยวกับความสัมพันธ์รูปแบบการเป็นผู้นำของผู้บริหาร โรงเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของโรงเรียนประถมศึกษาในเขตเมือง พบว่า รูปแบบการเป็นผู้นำแบบตามสถานการณ์ของผู้บริหาร โรงเรียนมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านการอ่านและคณิตศาสตร์ และยังพบว่า จำนวนปีการปฏิบัติงานของผู้บริหารในโรงเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนไม่มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ การอธิบายเหตุผลเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะไม่จำกัดเฉพาะผู้บริหาร โรงเรียนแต่ต้องพยายามร่วมมือกันทั้งคณะครู ผู้ปกครองและชุมชน

กรีน (Greene. 2002: 3431) ได้ศึกษาเกี่ยวกับกลยุทธ์ทางด้านการสอน 3 แนวทางกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคือ 1) การใช้กลุ่มที่มีประสิทธิภาพ 2) การสอนที่มุ่งวัตถุประสงค์ในบทเรียนที่จัดให้ และ 3) แบบจบตามวัตถุประสงค์แต่ละบทเรียนแล้วกล่าวถึงใหม่และให้นักเรียนมีส่วนร่วม พบว่า มีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างการใช้กลุ่มที่มีประสิทธิภาพ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนกับการสอนที่มุ่งวัตถุประสงค์ในบทเรียนที่จัดให้และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และไม่มีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างการสอนที่แบบจบตามวัตถุประสงค์แต่ละบทเรียนแล้วกล่าวถึงใหม่ และให้นักเรียนมีส่วนร่วมกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

มัวร์ (Moore. 2002: 1652) ได้ศึกษาความสัมพันธ์เกี่ยวกับขนาดโรงเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการของนักเรียน แนวโน้มการสำเร็จการศึกษา การมีส่วนร่วมในกิจกรรมเสริมหลักสูตร แนวโน้มการออกกลางคัน พบว่า ขนาดโรงเรียนมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนต่ำกว่า 1,000 คน มีแนวโน้มของการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีแนวโน้มการสำเร็จการศึกษา การเข้าร่วมกิจกรรมเสริมหลักสูตร และแนวโน้มการเข้าการศึกษาต่อเพิ่มขึ้น ส่วนการออกกลางคันของนักเรียนมีแนวโน้มลดลง

วิลเลียมส์ (Williams. 2003: 4309) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหารโรงเรียนที่อยู่ในสภาพแวดล้อมยากลำบากกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน พบว่า ครูยอมรับว่าการทำงานอยู่ในสภาพแวดล้อมที่มีการกำกับดูแลตลอด มีอิทธิพลและส่งผลต่อความสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหารโรงเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ผู้บริหารโรงเรียน มีอิทธิพลต่อวัฒนธรรมโรงเรียนและความสามารถของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในทางบวกและทำให้โรงเรียนไปสู่เป้าหมายสูงสุดของความสำเร็จมากขึ้น

แฮคเก็ตท์ (Hackett. 2005: 878) ได้ศึกษาความเชื่อมโยงระหว่างการพัฒนาวิชาชีพครู การปฏิบัติงานของครูและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยมุ่งตรวจสอบคุณภาพประสิทธิภาพพัฒนาวิชาชีพครู ความต่อเนื่อง ความร่วมมือ การขับเคลื่อนด้วยข้อมูล และเน้นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน พบว่า นักเรียนปฏิบัติงานได้ดีขึ้นเมื่อครูเข้าร่วมการประชุมพัฒนาและร่วมกิจกรรมต่างๆ การใช้ข้อมูลจากการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อการพัฒนาวิชาชีพมีผลกระทบที่สำคัญมากกว่าประสิทธิภาพตามธรรมชาติที่ร่วมมือกันอย่างต่อเนื่อง

คิม (Kim. 2005: 93) ได้ศึกษาบทบาทของทรัพยากรในโรงเรียนทางด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระหว่างประเทศ ในกลุ่มประเทศองค์กรความร่วมมือทางด้านการเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD) พบว่า ค่าเฉลี่ยทางเศรษฐกิจของโรงเรียน และความอ่อนแออันเป็นผลจากด้านทรัพยากรในโรงเรียน มีอิทธิพลอย่างสูง ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และค่าเฉลี่ยเศรษฐกิจของโรงเรียนเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลมากที่สุดในด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระหว่างโรงเรียน นอกจากนี้ทรัพยากรในโรงเรียน เช่น ขนาดห้องเรียน อัตราส่วนครูต่อนักเรียน วิชาเอกของครู คุณภาพของทรัพยากรทางการสอน และจริยธรรมของครู เป็นปัจจัยสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระดับโรงเรียน ตลอดจนค่าใช้จ่ายรายหัวของนักเรียนและอัตราเงินเดือนของครู เป็นปัจจัยด้านบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับประเทศ

ลอยด์ (Lloyd. 2005: 45) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงอย่างมีประสิทธิภาพ และบรรยากาศกับการสร้างความสำเร็จในโรงเรียน พบว่า มีหลักฐานยืนยันชัดเจน ถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนกับรูปแบบการเป็นผู้นำจากข้อมูลการทดสอบ และ

ค่าสถิติ ซึ่งชี้ให้เห็นว่า ผู้บริหารโรงเรียนมีบทบาทอย่างกว้างขวางมากในการค้นหาเพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ดาลาล (Dalal, 2008: Abstract) ได้ศึกษาการนำไปสู่การปฏิบัติงานของการใช้ในรูปแบบกรรมการ ศึกษากระบวนการที่จะปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน พบว่า ทั้งผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนมีความเข้าใจที่จะมุ่งเน้นไปที่การปฏิบัติของนักเรียน และข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การตรวจสอบการปฏิบัติการสอน และการปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน ส่วนข้อค้นพบอื่นที่สำคัญคือ ทีมงานระดับช่วงชั้นในโรงเรียนร่วมมือกันใช้การศึกษาค้นหาหาความรู้ เพื่ออำนวยความสะดวกต่อการเรียนรู้ของทีมงานด้วยกัน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมีความสำคัญ เนื่องจากครูผู้สอนและผู้บริหารโรงเรียนจะต้องใช้เป็นข้อมูลเป็นฐานในการตัดสินใจเพื่อการปรับปรุงพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนอันเนื่องมาจากการจัดการเรียนการสอน การพัฒนาวิชาชีพ มีเป้าหมายที่สำคัญสูงสุดคือการมุ่งพัฒนาระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการเรียนรู้ของนักเรียนให้สูงขึ้น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจึงผลลัพธ์ที่แสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของครูและนำไปสู่ความก้าวหน้าทางวิชาชีพครู

4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

4.1 งานวิจัยในประเทศ

สำเนียง วิลามาต (2542: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาบรรยากาศโรงเรียนที่ส่งผลต่อความผูกพันของครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดนครปฐม กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ โรงเรียนประถมศึกษา จำนวน 64 โรงเรียน มีครูและผู้บริหารโรงเรียนทั้งสิ้น 207 คน พบว่า บรรยากาศโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดนครปฐมส่วนใหญ่เป็นแบบเปิด ระดับความผูกพันของครูอยู่ในระดับมาก และมีติบรรยาภาสโรงเรียนที่ส่งผลต่อความผูกพันของครู ได้แก่ มิติการสนับสนุน ซึ่งมีผลทางบวกกับความผูกพัน และมีติการไม่ให้ความร่วมมือ ซึ่งมีผลทางลบกับความผูกพัน

ขัตติยา ด้วงสำราญ (2543: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาแรงจูงใจในการทำงานที่ส่งผลต่อความผูกพันของครูในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดนนทบุรี พบว่า 1) แรงจูงใจในการทำงานของครู โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า อยู่ในระดับมาก 5 ด้าน ได้แก่ ฐานะและความมั่นคงในอาชีพ ลักษณะของงาน ความสำเร็จของงาน สัมพันธภาพกับผู้ร่วมงาน ส่วนปริมาณงานและความ รับผิดชอบ และแรงจูงใจอยู่ในระดับปานกลาง จำนวน 6 ด้าน ได้แก่ โอกาสและความก้าวหน้าในงาน สภาพการทำงาน การมีส่วนร่วมกับชุมชน นโยบายการบริหารและการนิเทศ การได้รับการยอมรับและเงินเดือนและค่าจ้าง 2) ระดับความผูกพัน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก

ปิติขย ตันปิต (2547: บทคัดย่อ) ศึกษาวิเคราะห์ปัจจัยเชิงระบบที่ส่งเสริมต่อประสิทธิผลของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า มีตัวแปรที่สามารถอธิบายความแปรปรวนประสิทธิผลขององค์การได้มีดังนี้ 1) ระบบย่อยการจัดการ (การควบคุม) 2) ระบบย่อยการจัดการ (การนำ) 3) ระบบย่อยเทคโนโลยี 4) ระบบย่อยการจัดการ (การจัดการองค์การ) 5) การจัดทำหลักสูตร 6) ความร่วมมือจากชุมชน 7) ความสามารถของนักเรียน 8) ระบบย่อยโครงสร้าง 9) ความเพียงพอของวัสดุอุปกรณ์ 10) ระบบย่อยจิตสังคม 11) ความสามารถของผู้บริหาร และ (12) ระบบย่อยเป้าหมาย

อารี สังข์ศิลป์ชัย (2547: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาคุณภาพชีวิตการทำงานของครูผู้สอนในโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม พบว่า ระดับคุณภาพชีวิตในการทำงานของครูผู้สอน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมสูงมากเกือบทุกด้าน มีเพียงด้านเดียวคือ การได้รับค่าตอบแทน หรือเงินชดเชยที่เพียงพอ และความเป็นธรรมที่อยู่ในระดับปานกลาง ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวน เมื่อเปรียบเทียบคุณภาพชีวิตการทำงานของครู โดยจำแนกตามขนาดโรงเรียนที่สังกัดอยู่ พบว่า มีคุณภาพชีวิตการทำงานโดยรวมและรายด้านแตกต่างกัน ยกเว้นด้านความเกี่ยวเนื่องของชีวิตการทำงานกับสังคม เมื่อวิเคราะห์แบบจำแนกเป็นหมู่ รายคู่ พบว่า ครูที่สังกัดโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน มีคุณภาพชีวิตการทำงาน ไม่แตกต่างกัน ยกเว้นกลุ่มครูโรงเรียนขนาดใหญ่กับขนาดกลาง มีคุณภาพชีวิตการทำงานแตกต่างกัน

วัฒนา บุญจนะ (2548: บทคัดย่อ) ศึกษาการบริหารงานบุคลากรในโรงเรียนประถมศึกษาในจังหวัดปทุมธานี พบว่า การปฏิบัติงานบริหารบุคลากรของผู้บริหารโรงเรียน ทั้ง 4 ด้าน คือ การวางแผนบุคลากร การจัดบุคลากรเข้าปฏิบัติงาน การบำรุงรักษามูลค่าและการพัฒนาบุคลากรอยู่ในระดับมาก โดยให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมในการวางแผนบุคลากร ทุกคนมีโอกาสแสดงความสามารถอย่างอิสระ และเต็มความสามารถในการปฏิบัติงาน พิจารณาความดีความชอบด้วยความยุติธรรม และส่งเสริมการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศอย่างสม่ำเสมอ

ปราณี จันทราชัย (2551: บทคัดย่อ) ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความเป็นครูมืออาชีพในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า 1) ปัจจัยที่มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นครูมืออาชีพ จากมากไปหาน้อย ได้แก่ ภูมิหลัง การสนับสนุนในสถานศึกษา และการพัฒนาตนเองตามลำดับ ส่วนปัจจัยการจัดกระบวนการเรียนรู้มีอิทธิพลเชิงลบกับความเป็นครูมืออาชีพ 2) ปัจจัยที่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความเป็นครูมืออาชีพ จากมากไปหาน้อย ได้แก่ วัฒนธรรมการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมของชุมชน ส่วนปัจจัยการสนับสนุนในสถานศึกษา และการพัฒนาตนเองและปัจจัยภูมิหลังมีอิทธิพลเชิงลบกับความเป็นครูมืออาชีพ และ 3) ปัจจัยที่มีอิทธิพลรวมต่อความเป็นครูมืออาชีพ จากมากไปหาน้อย ได้แก่ ภูมิหลัง การสนับสนุนในสถานศึกษา การพัฒนาตนเอง วัฒนธรรมการเรียนรู้ และการมีส่วนร่วมของชุมชนตามลำดับ ส่วนปัจจัยการจัดกระบวนการเรียนรู้มีอิทธิพลเชิงลบต่อความเป็นครูมืออาชีพ

4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

กอดดีเนซ (Godinez. 2003: Abstract) ได้วิเคราะห์การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนกับความต้องการการเรียนรู้วิชาชีพเฉพาะของนักเรียนกับโรงเรียนขนาดใหญ่ พบว่า โดยภาพรวมคณะครูยอมรับว่า โปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน มีผลในทางบวกต่อบทบาท และการปฏิบัติงานในชั้นเรียน และเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติการสอนของครู นอกจากนี้ครูยังต้องการมีส่วนร่วมในการวางแผน โปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู และต้องการให้ฝ่ายบริหารให้การสนับสนุน โปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างเข้มแข็ง

อาลี (Ali. 2005: Abstract) ศึกษาเกี่ยวกับการปรับปรุงการเรียนรู้ของครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ พบว่า ครูเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้วิชาชีพเป็นผลมาจากแรงผลักดัน 2 ประเภท คือ แรงจูงใจภายใน และแรงจูงใจภายนอก โดยสัมพันธ์กับแรงจูงใจภายใน 5 ด้าน ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับลักษณะวิชาครู ทักษะเทคโนโลยี การบริหารชั้นเรียน ความรู้ด้านเนื้อหาและความสนใจส่วนบุคคลเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจภายนอกมี 3 ด้าน ได้แก่ ความก้าวหน้าด้านเงินเดือน ความต้องการให้ออกใบอนุญาต และการพัฒนาวิชาชีพ โดยการปฏิรูปและการปรับปรุงโรงเรียน นอกจากนี้ยังพบว่า ครูชอบการประชุมปฏิบัติการและพัฒนาวิชาการโดยเพื่อน ในขณะที่ไม่ชอบการประชุมหรือการนำเสนอโดยผู้เชี่ยวชาญ ชอบรูปแบบการเรียนรู้แบบกระตือรือร้น และสามารถทำงานร่วมกับเพื่อน

เรนดอส (Rendos. 2006: 2808) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความเข้าใจของครูและผู้บริหารเกี่ยวกับปัจจัยที่จูงใจครูมุ่งมั่นกระตือรือร้นในการพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา ตามปัจจัยจูงใจให้ครูมีส่วนร่วมในกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครู 8 ประการ ได้แก่ 1) ความต้องการของนักเรียน 2) ความเป็นหมู่คณะ 3) ความก้าวหน้าทางอาชีพ 4) เงินรางวัล 5) เป้าหมายขององค์กร 6) การประเมินครู 7) การสนับสนุนของฝ่ายบริหาร และ 8) แรงจูงใจภายใน พบว่า ผู้บริหารและครูต่างก็ตระหนักถึงความเป็นหมู่คณะ ความก้าวหน้าทางอาชีพ เงินรางวัลและการสนับสนุนจากฝ่ายบริหาร

สไปเซอร์ (Spicer. 2008: 151) ได้ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพครูในยุคแห่งความรับผิดชอบตามความคิดเห็นของครูในโรงเรียนประถมศึกษา พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพจะต้องประกอบด้วยองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ 1) การประเมินความต้องการหรือการให้พลังอำนาจ 2) ผู้บริหารโรงเรียนในฐานะผู้นำทางวิชาการ 3) ความมีเสถียรภาพ 4) การเรียนรู้แบบกระตือรือร้น ความผูกพัน และการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง 5) โอกาสในการเรียนรู้เนื้อหาและกลยุทธ์ด้านการสอนใหม่ๆ 6) ความร่วมมือและการสะท้อนคิดระหว่างเพื่อนครู 7) เนื้อหา รูปแบบการเรียนรู้ และการเรียนรู้ของครู ทางด้านการพัฒนาวิชาชีพครูที่แตกต่างกัน 8) การประเมินผลวิชาชีพครู

มานูเอล (Manuel. 2008: Abstract) ได้ศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิผลของความสัมพันธ์ และองค์ประกอบต่างๆ ในมิตินิคมคิดของผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอนและบุคลากรฝ่ายสนับสนุน ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ จำนวน 10 โรงเรียน ในมลรัฐแคลิฟอร์เนียพบว่า ส่วนใหญ่เห็นว่องค์ประกอบ

ที่สำคัญ ได้แก่ พันธกิจ เป้าหมาย และวัตถุประสงค์การสอน ความทุ่มเทเสียสละและคุณลักษณะที่เหมาะสมของบุคลากรทางการสอนเป็นองค์ประกอบที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด ตามด้วยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชน กฎเกณฑ์และมาตรการทางบวกของโรงเรียน ความท้าทายและความเข้มงวด ด้านการสอน ตลอดจนความปลอดภัยและสิ่งแวดล้อมที่เป็นระเบียบของโรงเรียน

จากหลักการ แนวคิด และผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ทั้งในประเทศและต่างประเทศ ดังกล่าว จะเห็นว่า ล้วนแต่มีความจำเป็นต่อการปฏิรูปโรงเรียนและจะนำไปสู่ความสำเร็จ นักการศึกษาจำนวนมากสนับสนุนองค์ประกอบเหล่านี้ซึ่งมีความเชื่อมโยงกัน และจะช่วยทำให้เกิดการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ซึ่งจะทำให้ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงความเชื่อ เจตคติและอุปนิสัยต่างๆ เพื่อนำไปสู่การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูงส่งผลต่อการพัฒนาโรงเรียน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล



บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

ในบทนี้ผู้วิจัย เสนอรายละเอียดการดำเนินการวิจัยเรื่อง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล เพื่อให้การวิจัยดำเนินไปตามระเบียบวิธีวิจัย และสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยที่กำหนดไว้ ผู้วิจัย จึงได้กำหนดขั้นตอนการดำเนินการวิจัยไว้ 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์และกำหนดกรอบความคิดการวิจัย

ขั้นตอนที่ 2 การดำเนินการพัฒนาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้

ขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ

ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์และกำหนดกรอบความคิดการวิจัย

การวิจัยในขั้นตอนนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการ มีรายละเอียด ดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 กำหนดปัญหาของการวิจัย และกำหนดกรอบแนวคิดของการวิจัย โดยการศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ผลที่ได้จากการดำเนินการในขั้นที่ 1 คือ ปัญหาของการวิจัยและกรอบแนวคิดของการวิจัย

ขั้นที่ 2 กำหนดเป้าหมายของการวิจัยและออกแบบการวิจัย โดยกำหนดวัตถุประสงค์ของการวิจัย ข้อคำถามของการวิจัย ขอบเขตของการวิจัย ประชากร กลุ่มตัวอย่าง และกำหนดนิยามศัพท์เฉพาะ ผลที่ได้จากการดำเนินการในขั้นที่ 2 คือ รายละเอียดโครงร่างงานวิจัย

ขั้นที่ 3 สัมภาษณ์ผู้อำนวยการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และผู้บริหารสถานศึกษา โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ผู้อำนวยการโรงเรียนที่มีวิทยฐานะเชี่ยวชาญ จำนวน 15 คน ซึ่งปฏิบัติงานอยู่ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ขั้นที่ 4 ผู้วิจัยนำแนวคิดในขั้นที่ 1, 2, และ 3 มากำหนดเป็นองค์ประกอบหลัก องค์ประกอบย่อย และตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ขั้นตอนที่ 2 การดำเนินการพัฒนาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้

การวิจัยในขั้นตอนนี้ เป็นขั้นตอนการศึกษาวิเคราะห์กำหนดกรอบแนวคิด เพื่อสร้างและพัฒนาเครื่องมือ นำไปทดลองใช้ ปรับปรุงคุณภาพ นำเครื่องมือที่สร้างและพัฒนาแล้วไปจัดเก็บ

ข้อมูลเพื่อพัฒนาเป็นเครื่องมือและตัวบ่งชี้องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีรายละเอียดขั้นตอนในการดำเนินการ ดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 ศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎี และการพัฒนาตัวบ่งชี้ทางการศึกษาจากตำรา เอกสาร ข้อมูลสถิติ การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูทั้งในประเทศ และต่างประเทศ เพื่อนำแนวคิดที่ได้มาวิเคราะห์ สังเคราะห์ และสรุปเป็นแนวทางสำหรับจัดทำองค์ประกอบวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ขั้นที่ 2 ศึกษาแนวคิดจากงานวิจัยเกี่ยวกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ของนักวิจัย นักการศึกษา สมาคมและหน่วยงานต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครู โดยการศึกษาจากตำราเอกสาร วารสารทางวิชาการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ แล้วนำแนวคิดที่ได้มาวิเคราะห์ สังเคราะห์ และสรุปเป็นองค์ประกอบหลัก องค์ประกอบย่อย และตัวบ่งชี้องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่

ขั้นที่ 3 สร้างเครื่องมือพัฒนาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ โดยรวบรวมแนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ พัฒนาองค์ประกอบ และตัวบ่งชี้และสร้างแบบสอบถามเกี่ยวกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ผลที่ได้จากการดำเนินการในขั้นที่ 3 คือ องค์ประกอบหลัก องค์ประกอบย่อยและตัวบ่งชี้ และโครงสร้างแบบสอบถามความคิดเห็น ระดับความสำคัญขององค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ขั้นที่ 4 เก็บรวบรวมแบบสอบถามองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 45 โรงเรียน ผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ครูผู้ปฏิบัติการสอน จำนวน 649 คน และทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) สกัดตัวบ่งชี้ที่ไม่จำเป็นออก ผลที่ได้จากการดำเนินการในขั้นที่ 4 คือ องค์ประกอบ (Components) และตัวบ่งชี้ (Indicators) ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ

ผู้วิจัยนำองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) และได้สกัดตัวบ่งชี้ที่ไม่สำคัญออกแล้ว มาสร้างเป็นแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ และนำไปตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ ซึ่งเป็นผู้บริหาร โรงเรียน จำนวน 20 คน

การสรุปผลการวิจัยและจัดทำรายงานการวิจัย โดยสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล พร้อมทั้งอภิปรายผลประกอบการวิเคราะห์ข้อมูล และจัดทำรายงานผลการวิจัยตามขั้นตอนที่ 1 – 3 ดำเนินการสรุปผลการวิจัย โดยขอคำแนะนำและความเห็น จากอาจารย์ที่ปรึกษา และจัดทำรายงานการวิจัย ผลที่ได้

ในการดำเนินการในขั้นตอนนี้ คือ องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลที่มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้

การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ครูผู้ปฏิบัติการสอนในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 12 เขตพื้นที่ ครอบคลุมพื้นที่ 6 จังหวัด ได้แก่ กรุงเทพมหานคร นนทบุรี นครปฐม ปทุมธานี สมุทรปราการ และสมุทรสาคร ซึ่งโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ที่มีนักเรียนตั้งแต่ 500 คน ขึ้นไป จำนวน 240 โรงเรียน ครูผู้ปฏิบัติการสอน จำนวนทั้งสิ้น จำนวน 7,762 คน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ศึกษาวิจัย ได้แก่ ครูผู้ปฏิบัติการสอนในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผู้วิจัยได้คำนวณหาขนาดกลุ่มตัวอย่างตามหลักเกณฑ์การใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบ ซึ่งนักสถิติได้กำหนดเกณฑ์ในการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง โดยระบุว่า การวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบ ต้องใช้กลุ่มตัวอย่างหรือผู้ตอบเท่ากับ หรือมากกว่า 100 คน หรือควรใช้อย่างน้อย 5 – 10 เท่าของจำนวนตัวแปร จึงจะทำให้การวิเคราะห์องค์ประกอบโดยการวิเคราะห์ข้อมูลมีความสอดคล้อง และกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2538: 46 ; Stevens. 1996: 372 ; Hair ; et al. 1995: 373 ; กัลยา วาณิชยปัญญา. 2546: 11) การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้กลุ่มตัวอย่าง รวมทั้งสิ้น 649 คน ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ที่นักสถิติใช้เป็นพื้นฐานในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis)

การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ใช้โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาที่ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล เป็นหน่วยของการวิเคราะห์ (Unit of Analysis) โดยการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อได้โรงเรียนและครูผู้ปฏิบัติ การสอน เป็นกลุ่มตัวอย่างของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานคร นนทบุรี นครปฐม ปทุมธานี สมุทรปราการ และสมุทรสาคร รวมทั้งสิ้น 12 เขตพื้นที่การศึกษา ครอบคลุมพื้นที่ 6 จังหวัด มีวิธีดำเนินการ ดังนี้

1. จำแนกโรงเรียนตามสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา แบ่งออกเป็นจังหวัด ได้แก่ กรุงเทพมหานคร ประกอบด้วย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 3

รวมมี 3 เขต มีโรงเรียนขนาดใหญ่จำนวน 25 โรงเรียน จังหวัดนนทบุรี ประกอบด้วย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 1 และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 2 รวมเป็น 2 เขต มีโรงเรียนขนาดใหญ่จำนวน 40 โรงเรียน จังหวัดนครปฐม ประกอบด้วย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1 และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2 รวมเป็น 2 เขต มีโรงเรียนขนาดใหญ่จำนวน 42 โรงเรียน จังหวัดปทุมธานี ประกอบด้วย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษापทุมธานี เขต 1 และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษापทุมธานี เขต 2 รวมเป็น 2 เขต มีโรงเรียนขนาดใหญ่จำนวน 49 โรงเรียน จังหวัดสมุทรปราการ ประกอบด้วย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษสมุทรปราการ เขต 1 และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษสมุทรปราการ เขต 2 รวมเป็น 2 เขต มีโรงเรียนขนาดใหญ่จำนวน 54 โรงเรียน และจังหวัดสมุทรสาคร ประกอบด้วย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษสมุทรสาคร มี 1 เขตพื้นที่ มีโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 30 โรงเรียน รวมทั้งสิ้นจำนวน 12 เขตพื้นที่ มีโรงเรียนขนาดใหญ่ในสังกัด จำนวน 240 โรงเรียน

ตาราง 4 ข้อมูลจำนวนโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ที่	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา	จำนวนโรงเรียนขนาดใหญ่			รวม
		นักเรียน			
		500 - 1499 คน	1500 - 2499 คน	2500 คน ขึ้นไป	
1	กรุงเทพมหานคร เขต 1	8	4	-	12
2	กรุงเทพมหานคร เขต 2	3	3	-	6
3	กรุงเทพมหานคร เขต 3	6	1	-	7
4	นนทบุรี เขต 1	14	2	1	17
5	นนทบุรี เขต 2	23	-	-	23
6	ปทุมธานี เขต 1	28	3	-	31
7	ปทุมธานี เขต 2	13	5	-	18
8	นครปฐม เขต 1	17	3	-	20
9	นครปฐม เขต 2	18	4	1	21
10	สมุทรปราการ เขต 1	28	5	-	33
11	สมุทรปราการ เขต 2	17	3	-	20
12	สมุทรสาคร	30	2	-	32
รวม		203	35	2	240

2. การเลือกโรงเรียน ใช้วิธีเลือกแบบแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อให้ได้โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในแต่ละสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ให้ครอบคลุมและครบทุกเขต ทั้ง 12 เขต โดยคำนึงถึงสัดส่วน กลุ่มตัวอย่างตามจำนวนสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาในแต่ละจังหวัด และครูผู้ปฏิบัติงานสอน ผู้วิจัยจึงได้เลือกโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ เพื่อศึกษาวิจัยในครั้งนี้ จำนวน 45 โรงเรียน ดังนี้ 1) กรุงเทพมหานคร จำนวน 9 โรงเรียน 2) นนทบุรี จำนวน 7 โรงเรียน 3) ปทุมธานี จำนวน 7 โรงเรียน 4) นครปฐม จำนวน 7 โรงเรียน 5) สมุทรปราการ จำนวน 8 โรงเรียน 6) สมุทรสาคร จำนวน 7 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น จำนวน 45 โรงเรียน

3. การเลือกผู้ให้ข้อมูล ผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง เป็นไปตามหลักเกณฑ์ของการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบ ซึ่งในการศึกษครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จากการเลือกแบบเจาะจงโรงเรียนในข้อ 2 และเลือกกลุ่มตัวอย่างจำนวนครูผู้ปฏิบัติการสอน ซึ่งทำหน้าที่เป็นครูหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ และครูที่เป็นผู้นำทางวิชาการตามโครงสร้างภายในของแต่ละโรงเรียน ดังนี้

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ เป็นแบบสอบถาม จำนวน 2 ฉบับ คือ

1. แบบสอบถามความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล แบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามสภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ เพศ ประสบการณ์ในการทำงาน ระดับการศึกษา และที่ตั้งของโรงเรียนที่ทำงาน

ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ เป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) ประกอบด้วย 1) ด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน จำนวน 17 ข้อ 2) ด้านรูปแบบการพัฒนา จำนวน 14 ข้อ 3) ด้านการพัฒนาตนเอง จำนวน 18 ข้อ 4) ด้านการมีส่วนร่วม จำนวน 10 ข้อ และ 5) ด้านการประเมินผล จำนวน 9 ข้อ รวม 68 ข้อ

2. แบบประเมินความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของตัวบ่งชี้ เป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า 3 ระดับ (Rating Scale) ประกอบด้วยองค์ประกอบทั้ง 8 ด้าน ได้แก่ 1) การประเมินผล โครงสร้างและบริบท 2) การกำหนดวิสัยทัศน์ 3) ความเป็นผู้นำของครู 4) โอกาสในการเรียนรู้ 5) การพัฒนาตนเอง 6) การมีส่วนร่วม 7) การใช้การวิจัยเป็นฐาน และ 8) การประเมินผล โดยผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาไว้ ดังนี้ (วิเชียร เกตุสิงห์. 2538: 9)

- 2.50 – 3.00 หมายความว่า องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูมีความเหมาะสม และความเป็นไปได้มาก
- 1.50 – 2.49 หมายความว่า องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูมีความเหมาะสม และความเป็นไปได้ปานกลาง
- 1.00 – 1.49 หมายความว่า องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูมีความเหมาะสม และความเป็นไปได้น้อย

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยสร้างแบบสอบถามความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับองค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ตามลำดับชั้น ดังนี้

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. การดำเนินการสร้างและพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1.1 ศึกษาหลักการ แนวคิดและทฤษฎี สภาพปัญหาและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการ พัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษา จากเอกสาร วารสาร บทความ สื่ออิเล็กทรอนิกส์ ทั้งใน ประเทศและต่างประเทศ เพื่อนำมาวิเคราะห์ สังเคราะห์ และสรุปเพื่อเป็นกรอบแนวคิดการวิจัย

1.2 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียน ประถมศึกษาขนาดใหญ่ จากเอกสาร วารสาร บทความ สื่ออิเล็กทรอนิกส์ของหน่วยงานและสถาบัน การศึกษา ทั้งในประเทศและต่างประเทศ เพื่อนำมาวิเคราะห์ สังเคราะห์ และสรุป เพื่อนำไปสร้าง กรอบแนวคิดการวิจัย

1.3 นำข้อมูลที่ได้จาก 1.1 และ 1.2 มาสร้างกรอบการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งเป็น ผู้บริหารการศึกษา ตำแหน่งผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา และผู้บริหาร สถานศึกษามัธยมศึกษา จำนวน 15 คน เพื่อให้ได้ข้อมูลมากำหนดองค์ประกอบหลักองค์ประกอบย่อย และตัวบ่งชี้องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล และเพื่อนำมาใช้สร้างเครื่องมือการวิจัย ซึ่งเป็นแบบสัมภาษณ์เป็นแบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-Structured interview)

1.4 นำหนังสือขอความอนุเคราะห์จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ถึงผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 15 คน เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการสัมภาษณ์ โดยผู้วิจัยได้แนบข้อมูลเกี่ยวกับ การวิจัยและคำถามการสัมภาษณ์ ไปพร้อมกับหนังสือขอความอนุเคราะห์ และขอนัดเวลาในการสัมภาษณ์ ล่วงหน้าด้วยการโทรศัพท์ยืนยัน ในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยขออนุญาตบันทึกเสียงและจดประเด็นการสัมภาษณ์ ของผู้ให้สัมภาษณ์

1.5 นำข้อมูลจากขั้นที่ 1.1, 1.2 และ 1.3 มาพัฒนาเครื่องมือในการวิจัย แล้วนำเสนอคณะกรรมการควบคุมปริญญาบัตร เพื่อตรวจแก้ไขและปรับปรุง

2. การพัฒนาเครื่องมือและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาเครื่องมือและตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ดังนี้

2.1 นำข้อมูลที่ได้จาก ข้อ 1.5 มาพัฒนาเป็นร่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย แล้วนำเสนอผู้เชี่ยวชาญจำนวน 10 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ความเหมาะสม และความสอดคล้องของเครื่องมือ (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2540: 31 Orr & Persson. 2003: 12 ; McKeen ; & Smith. 2003: 51) โดยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item - Objective Congruence / IOC) ความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ เพื่อพิจารณาคัดเลือกเฉพาะตัวบ่งชี้ที่มีค่า IOC = 0.50 ขึ้นไป ซึ่งแสดงว่า ตัวบ่งชี้เหล่านั้นสอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย / เนื้อหาที่มุ่งวัด (รัตนพร ไกรถาวร. 2545: 68 ; อ้างอิงจาก ศิริชัย กาญจนวาสี. 2542) โดยผู้วิจัยได้กำหนดระดับความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ ดังนี้

- + 1 เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามนั้นเป็นตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา
- 0 เมื่อไม่แน่ใจว่าข้อคำถามนั้นเป็นตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา
- 1 เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามนั้นไม่ใช่วัดบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา

นำคะแนนที่ได้มาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษา โดยแทนค่าในสูตร ดังนี้

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

เมื่อ	IOC	แทน	ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู
	$\sum R$	แทน	ผลรวมของคะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ / ผู้ทรงคุณวุฒิ
	N	แทน	จำนวนของผู้เชี่ยวชาญ / ผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้วิจัยเลือกข้อคำถามที่มีค่า IOC = 0.50 ขึ้นไป

2.2 นำร่างแบบสอบถามซึ่งประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 86 ข้อ ไปสอบถามความคิดเห็นผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 10 คน เมื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ผลจากการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง พบว่า ตัวบ่งชี้มีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.50 ถึง 1.00 มีจำนวน

68 ตัวบ่งชี้ ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องต่ำกว่า 0.50 มีจำนวน 18 ตัวบ่งชี้ ทำให้ได้ตัวบ่งชี้ 68 ตัวบ่งชี้ ที่อยู่ในระดับเหมาะสมที่นำไปใช้ในการพัฒนาขั้นต่อไป

2.3 นำร่างที่ได้จากการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องที่อยู่ในระดับเหมาะสมในข้อ 2.2 ซึ่งประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 68 ข้อ เสนอคณะกรรมการควบคุมปริญญาโท เพื่อพิจารณา และให้ข้อเสนอแนะในรอบสุดท้าย ก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้

2.4 นำแบบสอบถามที่ประกอบด้วยคำถามที่ได้จากการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง ในข้อ 2.3 ไปจัดทำแบบสอบถาม เพื่อใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาวิจัย รวมจำนวนคำถาม 68 ข้อคำถาม ซึ่งจำแนกตามองค์ประกอบหลักทั้ง 5 องค์ประกอบ ได้ดังนี้

2.4.1 องค์ประกอบหลักด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน จำนวน 17 ข้อ

2.4.2 องค์ประกอบหลักด้านรูปแบบการพัฒนา จำนวน 14 ข้อ

2.4.3 องค์ประกอบหลักด้านการพัฒนาตนเอง จำนวน 18 ข้อ

2.4.4 องค์ประกอบหลักด้านการมีส่วนร่วม จำนวน 10 ข้อ

2.4.5 องค์ประกอบหลักด้านการประเมินผล จำนวน 9 ข้อ

2.5 นำแบบสอบถามองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ไปทดลอง (Try Out) ใช้ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 4 โรงเรียน กับกลุ่มครูผู้ปฏิบัติการสอน จำนวน 40 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบสอบถามโดยใช้สัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach, 1984: 171) ได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้งฉบับเท่ากับ 0.983 และได้ค่าความเชื่อมั่นในแต่ละรายองค์ประกอบ ดังนี้

2.5.1 องค์ประกอบที่ 1 ด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน = 0.940

2.5.2 องค์ประกอบที่ 2 ด้านรูปแบบการพัฒนา = 0.931

2.5.3 องค์ประกอบที่ 3 ด้านการพัฒนาตนเอง = 0.949

2.5.4 องค์ประกอบที่ 4 ด้านการมีส่วนร่วม = 0.895

2.5.5 องค์ประกอบที่ 5 ด้านการประเมินผล = 0.930

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการ ดังนี้

1. การเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาวิจัยองค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล ผู้วิจัย ดำเนินการ ดังนี้

1.1 ขออนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ให้ออกหนังสือ ขอความอนุเคราะห์ถึงผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 15 คน ขอสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ เพื่อพัฒนาเครื่องมือ โดยผู้วิจัย และขอนัดเวลาในการสัมภาษณ์ล่วงหน้า ด้วยการโทรศัพท์ยืนยัน ในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยไปสัมภาษณ์ เก็บข้อมูลด้วยตนเองและขออนุญาตบันทึกเสียงและจดประเด็นสาระสำคัญการสัมภาษณ์ของผู้ให้สัมภาษณ์

1.2 ขออนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ให้ออกหนังสือ ขอความอนุเคราะห์พร้อมกับส่งแบบสอบถาม เพื่อการวิจัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นถึงผู้บริหารสถานศึกษาในจังหวัด กาญจนบุรีที่ไม่ใช่กลุ่มโรงเรียนตัวอย่าง จำนวน 4 โรงเรียน เพื่อขอความอนุเคราะห์ให้ครูผู้ปฏิบัติการสอนตอบแบบสอบถาม เพื่อทดลองใช้เครื่องมือ โรงเรียนละ 10 คน รวมจำนวน 40 ฉบับ โดยมอบให้เครือข่ายและผู้ประสานงานเก็บรวบรวมข้อมูล ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์กลับมารอบทั้ง 40 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 100

2. การเก็บรวบรวมข้อมูลตามแบบสอบถามเกี่ยวกับองค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

2.1 ขอนหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อขอความอนุเคราะห์ถึงผู้บริหารสถานศึกษา โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเขต กรุงเทพมหานครและปริมณฑลที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการศึกษาวิจัย จำนวน 45 โรงเรียน โรงเรียนละ 15 คน รวมทั้งสิ้น 675 คน และส่งแบบสอบถามเพื่อการวิจัยถึงโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยประสานงานกับผู้บริหารสถานศึกษาแต่ละแห่งที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งโดยตรงและผ่านโทรศัพท์ รวมทั้งผ่านเครือข่ายผู้ประสานงานในพื้นที่และโรงเรียน เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย ขอความอนุเคราะห์ให้ครูผู้ปฏิบัติการสอนที่ทำหน้าที่หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้และครูผู้นำ ตามโครงสร้างของแต่ละโรงเรียนตอบแบบสอบถามเพื่อการวิจัย และขอความร่วมมือเก็บรวบรวมข้อมูล และการส่งแบบสอบถามคืน โดยผู้วิจัยดำเนินการส่งแบบสอบถามและจัดเก็บแบบสอบถามโดยผ่านเครือข่ายผู้ประสานงาน และด้วยตนเอง ได้รับแบบสอบถามที่สมบูรณ์กลับคืน จำนวน 649 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 96.15 ดังปรากฏใน ตาราง 5

ตาราง 5 จำนวนแบบสอบถามที่ส่งไป และได้รับกลับคืน

จังหวัด	จำนวนที่ส่ง	จำนวนที่ได้รับกลับคืน	คิดเป็นร้อยละ
กรุงเทพมหานคร	125	119	95.20
นครปฐม	105	103	98.10
นนทบุรี	110	106	96.40
ปทุมธานี	120	118	98.30
สมุทรปราการ	110	105	95.50
สมุทรสาคร	105	98	93.30
รวม	675	649	96.15

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลตามขั้นตอน ดังนี้

1.1 ตรวจสอบแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนมาทั้งหมด คัดเลือกแบบสอบถามเฉพาะที่มีความสมบูรณ์มาลงรหัส (Coding) เพื่อใช้สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นตอนต่อไป

1.2 วิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของผู้ตอบแบบสอบถามในแบบสอบถามตอนที่ 1 โดยการแจกแจงความถี่ และค่าร้อยละ วิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) มาเปรียบเทียบกับเกณฑ์การแปลผลที่กำหนด ตามที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ระบุว่า การตีความหมายค่าตัวเลขของตัวบ่งชี้แต่ละตัวนั้น จะต้องนำมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่จัดทำไว้เพื่อจะบอกได้ว่าค่าตัวเลขที่ได้นั้นสูงหรือต่ำ ซึ่งผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์การแปลความหมาย ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50 ขึ้นไป	หมายถึง	เป็นตัวบ่งชี้ที่มีความเหมาะสมมากที่สุด
ค่าเฉลี่ย 3.50 – 4.49	หมายถึง	เป็นตัวบ่งชี้ที่มีความเหมาะสมมาก
ค่าเฉลี่ย 2.50 – 3.49	หมายถึง	เป็นตัวบ่งชี้ที่มีความเหมาะสมปานกลาง
ค่าเฉลี่ย 1.50 – 2.49	หมายถึง	เป็นตัวบ่งชี้ที่มีความเหมาะสมน้อย
ค่าเฉลี่ย 1.49 ลงมา	หมายถึง	เป็นตัวบ่งชี้ที่มีความเหมาะสมน้อยที่สุด

1.3 วิเคราะห์องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis)

(Hair; et al. 1995: 368 – 372 ; Stevens. 1996: 363 – 389) การวิเคราะห์องค์ประกอบทำการทดสอบเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity Matrix) ด้วยการทดสอบ บาร์ตเล็ตต์ (Bartlett's Test of Sphericity) และทดสอบความเหมาะสมของข้อมูลในการวิเคราะห์องค์ประกอบด้วย ค่าไคเซอร์- มายเออร์ – ออลกิน (Kaiser-Meyer-Okin : KMO)

เกณฑ์การแปลความหมายของค่าคะแนนเฉลี่ย กำหนด ดังนี้

4.50 – 5.00 หมายถึง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่มีความเหมาะสมมากที่สุด

3.50 – 4.49 หมายถึง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่มีความเหมาะสมมาก

2.50 – 3.49 หมายถึง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่มีความเหมาะสมปานกลาง

1.50 – 2.49 หมายถึง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่มีความเหมาะสมน้อย

1.00 – 1.49 หมายถึง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่มีความเหมาะสมน้อยที่สุด

การทดสอบการเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ พิจารณาจากค่าไค- สแควร์ ที่มีนัยสำคัญทางสถิติ เพื่อปฏิเสธสมมติฐานที่ว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์

เกณฑ์การพิจารณาการทดสอบค่าไคเซอร์- มายเออร์-ออลกิน ด้วยค่าความสัมพันธ์ระหว่าง ตัวแปรที่มีค่าใกล้เคียง 1 แสดงว่า ตัวแปรมีความสัมพันธ์เหมาะกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ

เกณฑ์การพิจารณาการจัดกลุ่มตัวแปรด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบ โดยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบโดยการวิเคราะห์แกนหลัก (Principal Component Analysis : PCA) และใช้การหมุนแกนแบบอโรโธโกนอล (Orthogonal Rotation) ด้วยวิธีเวรีแมกซ์ (Varimax Method) พิจารณาองค์ประกอบจากค่าไอเกนเท่ากับหรือมากกว่า 1.0 มีตัวแปรที่อธิบายถึงองค์ประกอบนั้นตั้งแต่ 3 ตัวแปรขึ้นไป และเลือกค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ของตัวแปรที่มากที่สุดที่อยู่ในองค์ประกอบ

จากการวิเคราะห์เมตริกซ์องค์ประกอบหลังการหมุนแบบ Varimax ทำให้ได้องค์ประกอบ 8 องค์ประกอบ โดยแต่ละองค์ประกอบจะประกอบไปด้วยน้ำหนักของตัวบ่งชี้ที่มีน้ำหนักเกินกว่าที่กำหนดโดยเรียงเป็นกลุ่มๆ โดยที่ตัวแปรบางตัวที่มีค่าสูงบนองค์ประกอบมากกว่า 1 ตัวประกอบ ซึ่งตัวแปรเหล่านี้ คือ ตัวแปรซ้ำซ้อนที่อธิบายมากกว่า 1 องค์ประกอบ และตัวแปรใดที่มีตัวแปรปรากฏน้อยกว่า 4

การกำหนดจำนวนองค์ประกอบเกณฑ์ขั้นต่ำ ในการกำหนดจำนวนองค์ประกอบก็คือจำนวนตัวแปรตั้งแต่ 4 ตัว แต่ละตัวมีค่าน้ำหนักตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป เมื่อได้ผลวิเคราะห์องค์ประกอบและทำการหมุนแกนแล้วก็พิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ดังนี้

- 1) ถ้ามีค่า 0.5 อยู่บนองค์ประกอบหลายตัวจะเลือกน้ำหนักที่สูงสุดบนองค์ประกอบนั้น
- 2) ตัวแปรใดมีค่าน้ำหนักสูงใกล้เคียงกันบนองค์ประกอบมากกว่า 1 ตัว ถือว่าเป็นตัวแปรซ้ำซ้อน

1.4 การตรวจสอบความเหมาะสม และความเป็นไปได้ขององค์ประกอบผู้วิจัยดำเนินการตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบโดยดำเนินการ ดังนี้

1.4.1 จัดทำแบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ ซึ่งเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า 3 ระดับ (Rating Scale) ประกอบด้วยคำถาม 8 ด้าน ได้แก่ 1) การประเมินผล 2) การพัฒนาตนเอง 3) โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน 4) ความเป็นผู้นำของครู 5) โอกาสในการเรียนรู้ 6) การมีส่วนร่วม 7) การกำหนดวิสัยทัศน์ และ 8) การใช้การวิจัยเป็นฐาน

1.4.2 นำแบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ไปทำการตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ โดยผู้บริหารโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 20 คน ซึ่งผู้วิจัยเลือกโดยเจาะจง (Purposive Sampling) โรงเรียนในแต่ละสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยกำหนดเกณฑ์พิจารณา ดังนี้

- 1.4.2.1 เป็นผู้ที่มีความเป็นธรรม และมีวิจารณ์อย่างดี
- 1.4.2.2 มีวุฒิปริญญาโททางด้านการศึกษา
- 1.4.2.3 มีประสบการณ์ในการบริหารโรงเรียนขนาดใหญ่ อย่างน้อย 3 ปี
- 1.4.2.4 มีประสบการณ์เป็นวิทยากรพัฒนาวิชาชีพครูและมีผลงานเป็นที่ยอมรับ

1.4.3 นำแบบสอบถามความเหมาะสมและความเป็นไปได้ มาวิเคราะห์ข้อมูล โดยการหาค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) และนำมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์การแปลผลที่กำหนด และจัดทำสรุปรายงานผลการวิจัยเสนอคณะกรรมการควบคุมปริญญาบัตรเพื่อพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะต่อไป

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Arithmetic Mean) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
2. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือ

2.1 ค่าความเที่ยงตรงเชิงพิสัย (Face Validity) โดยการพิจารณาจากค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC)

2.2 การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach)

3. วิเคราะห์หาจำนวนองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS (Statistical Package for the Social Science) สกัดองค์ประกอบด้วยเทคนิคแกนสำคัญ PC (Principal Component Analysis) และใช้การหมุนแกนแบบออร์ทोगอนอล (Orthogonal Rotation) โดยวิธีแวนริแมกซ์ (Varimax Method)



บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้จัดลำดับผลการวิเคราะห์ข้อมูล ไว้ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

เพื่อให้การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล มีความสะดวก และมีความเข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยจึงได้กำหนดสัญลักษณ์และความหมายที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังต่อไปนี้

n	แทน	จำนวนครูในกลุ่มตัวอย่าง
$\bar{X}$	แทน	คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง
S.D.	แทน	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนน
PCA	แทน	การสกัดตัวประกอบด้วยวิธีเทคนิคแกนสำคัญ (Principal Component Analysis)
SCHC	แทน	ตัวบ่งชี้โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน
FORM	แทน	ตัวบ่งชี้รูปแบบการพัฒนา
DELV	แทน	ตัวบ่งชี้การพัฒนาตนเอง
PART	แทน	ตัวบ่งชี้การมีส่วนร่วม
EVAL	แทน	ตัวบ่งชี้การประเมินผล

การวิเคราะห์ข้อมูลองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้เป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยที่ต้องการศึกษาองค์ประกอบ และเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ซึ่งผู้วิจัยได้เสนอการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ตามลำดับ ดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของข้อมูลสถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม และค่าสถิติพื้นฐานของตัวบ่งชี้องค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ตอนที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของข้อมูลสถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถามและค่าสถิติพื้นฐานความเหมาะสมของตัวบ่งชี้องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของข้อมูลสถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม โดยการวิเคราะห์ค่าความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับความสำคัญของตัวบ่งชี้ และองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล มีดังนี้

ตาราง 6 ความถี่และร้อยละของข้อมูลสถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม

ข้อมูลพื้นฐาน	ความถี่ (n = 649)	ร้อยละ
1. เพศ		
- ชาย	103	15.87
- หญิง	543	83.67
- ไม่ระบุ	3	0.46
2. ประสบการณ์ในการทำงาน		
- น้อยกว่า 5 ปี	70	10.79
- ตั้งแต่ 5 – 9 ปี	62	9.55
- ตั้งแต่ 10 – 14 ปี	36	5.55
- ตั้งแต่ 15 ปี ขึ้นไป	471	72.57
- ไม่ระบุ	10	1.54
3. ระดับการศึกษา		
- กว่าปริญญาตรี	22	3.39
- ปริญญาตรี/เทียบเท่า	551	84.90
- ปริญญาโท/เทียบเท่า	68	10.48
- สูงกว่าปริญญาโท	4	0.62
- ไม่ระบุ	4	0.62

ตาราง 6 (ต่อ)

ข้อมูลพื้นฐาน	ความถี่ (n = 649)	ร้อยละ
4. จังหวัดที่ตั้งโรงเรียน		
- กรุงเทพมหานคร	116	17.87
- ปทุมธานี	118	18.18
- นนทบุรี	103	15.87
- สมุทรปราการ	99	15.25
- นครปฐม	116	17.87
- สมุทรสาคร	95	14.64
- ไม่ระบุ	2	0.31

จากตาราง 6 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 543 คน คิดเป็นร้อยละ 83.67 ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่ มีประสบการณ์ในการทำงาน ตั้งแต่ 15 ปี ขึ้นไป จำนวน 471 คน คิดเป็นร้อยละ 72.57 รองลงมาคือ มีประสบการณ์ในการทำงานน้อยกว่า 5 ปี จำนวน 70 คน คิดเป็นร้อยละ 10.79 ด้านระดับการศึกษา ส่วนใหญ่มีวุฒิปริญญาตรีมากที่สุด จำนวน 551 คน คิดเป็นร้อยละ 84.90 รองลงมาคือ ระดับปริญญาโทหรือเทียบเท่า จำนวน 68 คน คิดเป็นร้อยละ 10.48 ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่ปฏิบัติงานอยู่ ในจังหวัดปทุมธานี จำนวน 118 คน คิดเป็นร้อยละ 18.18 รองลงมา คือ กรุงเทพมหานคร และนครปฐม จำนวน 116 คน คิดเป็นร้อยละ 17.87

ตาราง 7 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบ โครงสร้าง และบริบทของโรงเรียน

องค์ประกอบโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความสำคัญ
1. โรงเรียนกำหนดการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน	4.11	0.72	มาก
2. ผู้บริหารเป็นผู้นำในการพัฒนาวิชาชีพครู	4.28	0.68	มาก
3. ครูมีส่วนร่วมการกำหนดวิสัยทัศน์ในการพัฒนาวิชาชีพครู	4.10	0.68	มาก
4. ผู้บริหารและครูร่วมมือกันส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน	4.19	0.69	มาก
5. บรรยากาศในโรงเรียนเป็นแบบเพื่อนร่วมงาน	4.12	0.73	มาก
6. ครูทำงานแบบพึ่งพา ร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน	4.14	0.71	มาก
7. ครูมีการแลกเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานที่ดีต่อกัน	4.05	0.66	มาก
8. ครูมีความสามารถในการเป็นผู้นำทางวิชาการ	4.00	0.59	มาก
9. ครูได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนครู	3.97	0.64	มาก
10. ครูสามารถถ่ายทอดความรู้ให้กับคณะครูในโรงเรียน	3.91	0.65	มาก
11. ผู้บริหารสนับสนุนให้ครูเป็นผู้นำในการพัฒนาวิชาชีพครู	4.13	0.71	มาก
12. ครูมีบทบาทในการกำหนดการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง	4.01	0.66	มาก
13. ครูมีความมุ่งมั่นและกระตือรือร้นในการพัฒนา	4.12	0.66	มาก
14. โรงเรียนนำเทคโนโลยีมาใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครู	4.00	0.70	มาก
15. โรงเรียนสนับสนุนงบประมาณอย่างพอเพียงในการพัฒนาวิชาชีพครู	3.88	0.80	มาก
16. โรงเรียนมีเอกสารทางวิชาการ หนังสือและงานวิจัยให้ครูได้ศึกษาค้นคว้า	3.70	0.80	มาก
17. โรงเรียนจัดเวลาให้ครูได้มีโอกาสนในการพัฒนาวิชาชีพ	3.83	0.84	มาก
รวม	4.03	0.70	มาก

จากตาราง 7 แสดงว่า ครูผู้ปฏิบัติการสอน มีความคิดเห็นว่า องค์ประกอบโครงสร้างและบริบทของโรงเรียนมีความสำคัญอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.03$, S.D. = .0.70) เมื่อพิจารณาเป็นรายตัวบ่งชี้พบว่า อยู่ในระดับมากทุกตัวบ่งชี้โดยมีค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อยตามลำดับดังนี้ คือ ผู้บริหารเป็นผู้นำในการพัฒนา

วิชาชีพครู ($\bar{X} = 4.28$, S.D. = 0.68) รองลงมา ได้แก่ ผู้บริหารและครูร่วมมือกันส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน ($\bar{X} = 4.19$, S.D. = 0.69) และครูทำงานแบบพึ่งพา ร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ($\bar{X} = 4.14$, S.D. = 0.71) ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ คือ โรงเรียนมีเอกสารทางวิชาการ หนังสือ และงานวิจัยให้ครูได้ศึกษาค้นคว้า ($\bar{X} = 3.70$, S.D. = 0.84)

ตาราง 8 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบรูปแบบการพัฒนา

องค์ประกอบรูปแบบการพัฒนา	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความสำคัญ
1. ผู้บริหารจัดการฝึกอบรมครูเพื่อเพิ่มพูนความรู้และทักษะ	4.02	0.72	มาก
2. ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพด้วยรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การประชุม สัมมนา การเข้าร่วมประชุม การวิจัย การระดมความเห็น การประชุมปฏิบัติการ เป็นต้น	4.13	0.69	มาก
3. ครูมีโอกาสรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับโครงการพัฒนาวิชาชีพครู	3.93	0.67	มาก
4. ครูมีโอกาสรวมกลุ่มกันเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ที่ได้จากการพัฒนาวิชาชีพ	3.84	0.71	มาก
5. ครูเป็นสมาชิกเครือข่ายพัฒนาวิชาชีพครูอย่างน้อย 1 แห่ง	3.68	0.84	มาก
6. ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้กับเครือข่ายวิชาชีพที่เป็นสมาชิก	3.78	0.82	มาก
7. ครูมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ข้อมูลข่าวสารประสบการณ์วิชาชีพร่วมกันระหว่างครูภายในโรงเรียนและภายนอกโรงเรียน	3.75	0.72	มาก
8. ครูมีการเรียนรู้จากข้อมูลทางวิชาการ โดยผ่านเทคโนโลยีสารสนเทศ	3.81	0.75	มาก
9. ครูมีการวางแผนกำหนดกิจกรรมการจัดการ เรียนรู้ร่วมกัน	3.94	0.66	มาก
10. ครูมีการแลกเปลี่ยนความรู้ร่วมกัน	3.94	0.67	มาก
11. ผู้บริหารให้การส่งเสริม สนับสนุนให้ครูได้มีการแลกเปลี่ยนความรู้ร่วมกันทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ	3.97	0.74	มาก
12. ครูมีโอกาสตัดสินใจในเรื่องการจัดการเรียนการสอน	4.01	0.76	มาก
13. ครูมีการนำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน	3.88	0.71	มาก
14. ครูมีความสามารถผสมผสานการใช้เทคโนโลยีกับสื่ออื่นๆ ได้อย่างเหมาะสม	3.85	0.67	มาก
รวม	3.90	0.72	มาก

จากตาราง 8 แสดงว่า ครูผู้ปฏิบัติการสอน มีความคิดเห็นว่า องค์ประกอบรูปแบบการพัฒนา โดยรวม มีความสำคัญอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.90$, S.D. = 0.72) เมื่อพิจารณาเป็นรายตัวบ่งชี้ พบว่า อยู่ใน ระดับมาก ทุกตัวบ่งชี้ โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อยตามลำดับดังนี้ คือ ผู้บริหารส่งเสริมให้ครู เข้ารับการพัฒนาวิชาชีพด้วยรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การประชุม สัมมนา การเข้าร่วมประชุม การวิจัย การระดมความเห็น การประชุมปฏิบัติการ เป็นต้น ($\bar{X} = 4.13$, S.D. = 0.69) รองลงมา ได้แก่ ผู้บริหารจัดการ ฝึกอบรมครูเพื่อเพิ่มพูนความรู้และทักษะ ($\bar{X} = 4.02$, S.D. = 0.72) และครูมีโอกาสตัดสินใจในเรื่องการจัด การเรียนการสอน ($\bar{X} = 4.01$, S.D. = 0.76) ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ คือ ครูเป็น สมาชิกเครือข่ายพัฒนาวิชาชีพครูอย่างน้อย 1 แห่ง ($\bar{X} = 3.68$, S.D. = 0.84)



ตาราง 9 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบการพัฒนาตนเอง

องค์ประกอบ การพัฒนาตนเอง	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความสำคัญ
1. ครุมีอิสระในการเลือกกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ	3.96	0.68	มาก
2. ครุมีความมุ่งมั่นที่จะพัฒนาตนเอง	4.14	0.63	มาก
3. ครุมีความสามารถในการเรียนรู้การพัฒนาโดยผ่านสื่อและวิธีการต่างๆ ที่หลากหลาย	4.02	0.65	มาก
4. ครุมีโอกาสในการพัฒนาตนเองโดยการศึกษาค้นคว้าและแลกเปลี่ยนประสบการณ์วิชาชีพกับเพื่อนครูอยู่เสมอ	3.97	0.64	มาก
5. ผู้บริหารให้โอกาสครุในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ประสบการณ์ทางวิชาชีพและวิชาการ	3.98	0.73	มาก
6. ครูและนักเรียนมีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน	3.99	0.64	มาก
7. ครุมีโอกาสในการพัฒนางานร่วมกันอยู่เสมอ	3.96	0.63	มาก
8. ครุสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการพัฒนามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้	4.05	0.60	มาก
9. ครุมีการเตรียมและวางแผนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ	4.05	0.63	มาก
10. ครุจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ	4.11	0.64	มาก
11. ครุจัดการเรียนการสอน โดยนำความรู้มาประยุกต์ใช้ใน ชีวิตประจำวัน	4.08	0.62	มาก
12. ครุมีการจัดบรรยากาศการเรียนการสอนที่เอื้อต่อการเรียนรู้	4.10	0.64	มาก
13. ครุจัดการเรียนการสอนสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของหลักสูตร	4.16	0.61	มาก
14. ครุมีการวัดประเมินผลการเรียน	4.25	0.63	มาก
15. ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้ารับการพัฒนาด้านการวิจัยในชั้นเรียน	4.07	0.72	มาก
16. ครุมีความรู้ ความสามารถและทักษะในการทำวิจัย	3.83	0.72	มาก
17. ครุนำผลการวิจัยไปใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน	3.88	0.69	มาก
18. การวิจัยช่วยครุเกิดองค์ความรู้ใหม่ ๆ ทั้งด้านทฤษฎีและการปฏิบัติ	3.90	0.70	มาก
รวม	4.03	0.66	มาก

จากตาราง 9 แสดงว่า ครูผู้ปฏิบัติการสอน มีความคิดเห็นว่า องค์ประกอบการพัฒนาตนเอง โดยรวมมีความสำคัญอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.03$, S.D. = 0.66) เมื่อพิจารณาเป็นรายตัวบ่งชี้ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกตัวบ่งชี้ โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อยดังนี้ คือ ครูมีการวัดประเมินผลการเรียน ($\bar{X} = 4.25$, S.D. = 0.63) รองลงมา ได้แก่ ครูจัดการเรียนการสอนสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของหลักสูตร ($\bar{X} = 4.16$, S.D. = 0.61) และครูมีความมุ่งมั่นที่จะพัฒนาตนเอง ($\bar{X} = 4.14$, S.D. = 0.63) ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ คือ ครูมีความรู้ ความสามารถและทักษะในการทำวิจัย ($\bar{X} = 3.83$, S.D. = 0.72)

ตาราง 10 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบที่มีส่วนร่วม

องค์ประกอบที่มีส่วนร่วม	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความสำคัญ
1. ครูได้เข้าร่วมในกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู	3.99	0.69	มาก
2. ครูให้ความสนใจในกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพของโรงเรียน	4.01	0.62	มาก
3. ครูให้ความร่วมมือในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทั้งที่เป็นทางการและ ไม่เป็นทางการ	4.01	0.63	มาก
4. ครูร่วมกันออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้เทคโนโลยี	3.83	0.69	มาก
5. ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมในการประเมินผลการปฏิบัติงาน	3.96	0.72	มาก
6. ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจด้านงบประมาณในการพัฒนาวิชาชีพครู	3.74	0.79	มาก
7. ครูมีส่วนร่วมในการเลือกวิชาที่สอนตามความถนัดของตนเอง	3.83	0.78	มาก
8. ครูมีส่วนร่วมในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา	4.10	0.70	มาก
9. ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายด้านการพัฒนางานวิชาการ ของโรงเรียน	3.85	0.70	มาก
10. ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครู	3.92	0.72	มาก
รวม	3.92	0.70	มาก

จากตาราง 10 แสดงว่า ครูผู้ปฏิบัติการสอน มีความคิดเห็นว่า องค์ประกอบที่มีส่วนร่วมโดยรวม มีความสำคัญอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.92$, S.D. = 0.70) เมื่อพิจารณาเป็นรายตัวบ่งชี้ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกตัวบ่งชี้ โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อยตามลำดับดังนี้ คือ ครูมีส่วนร่วมในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา ($\bar{X} = 4.10$, S.D. = 0.70) รองลงมา ได้แก่ ครูให้ความสนใจในกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพของโรงเรียน ($\bar{X} = 4.01$, S.D. = 0.62) และครูให้ความร่วมมือในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทั้งที่เป็นทางการ และ

ไม่เป็นทางการ ($\bar{x} = 4.01$, S.D. = 0.63) ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ คือ ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจด้านงบประมาณในการพัฒนาวิชาชีพครู ($\bar{x} = 3.74$, S.D. = 0.79)

ตาราง 11 ค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบการประเมินผล

องค์ประกอบการประเมินผล	$\bar{x}$	S.D.	ระดับความสำคัญ
1. ครูมีการจัดเก็บผลการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ	3.96	0.64	มาก
2. ครูมีการจัดเก็บหลักฐานหรือร่องรอยการพัฒนาของผู้เรียน	4.03	0.65	มาก
3. ครูมีการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอน	4.10	0.61	มาก
4. ครูมีความรู้ และทักษะวิชาชีพเพิ่มขึ้นหลังการเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพ	4.08	0.60	มาก
5. ครูมีความรู้และทักษะวิชาชีพเพิ่มขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับก่อนการพัฒนา	4.06	0.62	มาก
6. ครูกำหนดเป้าหมายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	4.08	0.60	มาก
7. ครูมีการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนก่อนและหลัง	4.06	0.61	มาก
8. ครูมีการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนกับเป้าหมายที่กำหนดไว้	4.07	0.61	มาก
9. ครูประเมินผลความก้าวหน้าทางการเรียนของผู้เรียน	4.06	0.62	มาก
รวม	4.06	0.62	มาก

จากตาราง 11 แสดงว่า ครูผู้ปฏิบัติการสอน มีความคิดเห็นว่าองค์ประกอบการประเมินผลโดยรวมมีความสำคัญอยู่ในระดับมาก ($\bar{x} = 4.06$, S.D. = 0.62) เมื่อพิจารณาเป็นรายตัวบ่งชี้ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกตัวบ่งชี้ โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อยตามลำดับดังนี้ คือ ครูมีการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอน ($\bar{x} = 4.10$, S.D. = 0.61) รองลงมา ครูกำหนดเป้าหมายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ($\bar{x} = 4.08$, S.D. = 0.60) และครูมีความรู้และทักษะวิชาชีพเพิ่มขึ้นหลังการเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพ ($\bar{x} = 4.08$, S.D. = 0.60) ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ คือ ครูมีการจัดเก็บผลการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ ($\bar{x} = 3.96$, S.D. = 0.64)

ตาราง 12 สรุปค่าคะแนนเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับความสำคัญขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู

องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพ	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความสำคัญ
1. โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน	4.03	0.70	มาก
2. รูปแบบการพัฒนา	3.90	0.72	มาก
3. การพัฒนาตนเอง	4.03	0.66	มาก
4. การมีส่วนร่วม	3.92	0.70	มาก
5. การประเมินผล	4.06	0.62	มาก
รวมเฉลี่ยทั้ง 5 ด้าน	3.99	0.68	มาก

จากตาราง 12 แสดงว่า ครูผู้ปฏิบัติการสอน มีความคิดเห็นว่า องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพโดยรวมมีความสำคัญอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.99$, S.D. = 0.68) เมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบมีค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อยตามลำดับดังนี้ คือ การประเมินผล ($\bar{X} = 4.06$, S.D. = 0.62) รองลงมา คือ การพัฒนาตนเอง ($\bar{X} = 4.03$, S.D. = 0.66) โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน ($\bar{X} = 4.03$, S.D. = 0.70) ส่วนองค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าตัวองค์ประกอบอื่นๆ คือ รูปแบบการพัฒนา ($\bar{X} = 3.90$, S.D. = 0.72) อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาภาพรวมของค่าเฉลี่ยความสำคัญขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล พบว่า ทุกองค์ประกอบมีค่าเฉลี่ยความสำคัญอยู่ในระดับมาก

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ เป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ข้อ 1 ที่ต้องการศึกษาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานคร มี 2 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อจัดกลุ่มตัวแปรที่เหมาะสมขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (Principal Component Analysis : PCA)

ขั้นตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อจัดกลุ่มตัวแปรที่เหมาะสมขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบ คำนวณน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ของตัวแปรต่างๆ ในแต่ละองค์ประกอบ

ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อจัดกลุ่มตัวแปรที่เหมาะสมขององค์ประกอบ การพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ ด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (Principal Component Analysis : PCA)

ก่อนดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบ จะต้องทำการทดสอบเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Identity Matrix) ด้วยการทดสอบบาร์ตเล็ตต์ (Bartlett's Test of Sphericity) ก่อน ว่าเป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์หรือไม่ พบว่า ค่าไค-สแควร์ ที่ได้มีค่าเท่ากับ 34620.197 และมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงปฏิเสธสมมติฐานที่ว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ การที่เมทริกซ์สหสัมพันธ์มีลักษณะ ไม่เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ และเมทริกซ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรต่างๆ มีความสัมพันธ์กัน แสดงให้เห็นว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์นี้ มีความเหมาะสมที่จะใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไปได้ และการทดสอบความเหมาะสมของข้อมูลในการวิเคราะห์องค์ประกอบด้วยค่าไคเซอร์-มายเยอร์-ออลคิน (Kaiser-Myer-Oklín : KMO) เพื่อตรวจสอบค่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีค่าสูงหรือต่ำ และเหมาะสมกับการวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไปหรือไม่ พบว่า ค่าที่ได้เท่ากับ .972 ซึ่งมีค่าใกล้ 1 แสดงให้เห็นว่า ตัวแปรมีความสัมพันธ์ในระดับสูงมาก จึงมีความเหมาะสมที่จะนำข้อมูลไปวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไปได้

ในกระบวนการวิเคราะห์องค์ประกอบ ด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (Principal Component Analysis : PCA) จะนำเฉพาะข้อมูลที่ได้จากการสำรวจความคิดเห็นของครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 649 คน จำนวน 68 ข้อ มากำหนดเป็นตัวแปร 68 ตัวแปร โดยไม่จำแนกตามองค์ประกอบ 5 องค์ประกอบ ในขั้นตอนที่ผ่านมา

จากการใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (Principal Component Analysis : PCA) เพื่อใช้วิเคราะห์ความเหมาะสมในการจัดตัวแปรดังกล่าว เป็นกลุ่มของตัวแปรขึ้นใหม่หลังจากการสกัดองค์ประกอบ และการหมุนแกนองค์ประกอบ สามารถจัดตัวแปรทั้งหมดขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ขึ้นใหม่ที่เหมาะสม ได้ 8 องค์ประกอบ (จากเดิม 5 องค์ประกอบ) ส่วนค่าไอเกน (Eigen Value) และความแปรปรวน หลังจากการสกัดองค์ประกอบ และการหมุนแกนองค์ประกอบแบบออร์โธโกนอล (Orthogonal) แสดงใน ตาราง 13

ตาราง 13 ค่าไอเกน (Eigen Value) และร้อยละความแปรปรวนในแต่ละองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู
ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล หลังการหมุนแกนองค์ประกอบ

องค์ประกอบ	ค่าไอเกน	ร้อยละของความแปรปรวน	ร้อยละสะสมของความแปรปรวน
1	29.638	43.652	43.652
2	3.929	5.778	49.430
3	2.719	3.999	53.429
4	1.791	2.634	56.063
5	1.668	2.453	58.516
6	1.385	2.037	60.552
7	1.272	1.870	62.423
8	1.123	1.651	64.074

จากตาราง 13 แสดงว่า ค่าไอเกนของแต่ละองค์ประกอบหลังการสกัดองค์ประกอบ และหมุนแกน
องค์ประกอบที่มีค่ามากกว่า 1 มีจำนวน 8 องค์ประกอบ จากตัวบ่งชี้ทั้งหมด 66 ตัวบ่งชี้ ที่สามารถจัด
องค์ประกอบใหม่ได้ 8 องค์ประกอบ และทั้ง 8 องค์ประกอบนี้สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนได้
ร้อยละ 64.074

ขั้นตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อจัดกลุ่มตัวแปรที่เหมาะสมขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู
ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบ
ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ของตัวแปรต่าง ๆ ในแต่ละองค์ประกอบ

หลังจากการวิเคราะห์ในขั้นตอนที่ 1 ซึ่งได้องค์ประกอบจำนวน 8 องค์ประกอบ ผู้วิจัยได้
พิจารณาตัวบ่งชี้ทั้งหมดที่อยู่ในองค์ประกอบ แล้วกำหนดชื่อองค์ประกอบใหม่ แสดงใน ตาราง 14 – 21

ตาราง 14 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 1 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบและหมุนแกนองค์ประกอบ

ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
EVAL 7	ครูมีการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนก่อนและหลัง	0.789
EVAL 8	ครูมีการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนกับเป้าหมายที่กำหนดไว้	0.773
EVAL 6	ครูกำหนดเป้าหมายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	0.754
EVAL 9	ครูประเมินผลความก้าวหน้าทางการเรียนของผู้เรียน	0.743
EVAL 3	ครูมีการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอน	0.674
EVAL 4	ครูมีความรู้และทักษะวิชาชีพเพิ่มขึ้นหลังการเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพ	0.658
EVAL 2	ครูมีการจัดเก็บหลักฐานหรือร่องรอยการพัฒนาของผู้เรียน	0.598
EVAL 5	ครูมีความรู้และทักษะวิชาชีพ เพิ่มขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับก่อนการพัฒนา	0.557
EVAL 1	ครูมีการจัดเก็บผลการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ	0.546
ค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values)		29.683
ค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance)		43.652

จากตาราง 14 แสดงว่า องค์ประกอบที่ 1 การประเมินผล ประกอบด้วย ตัวบ่งชี้ทั้งหมด 9 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.546 ถึง 0.789 โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักสูงจากมากไปหาน้อย 3 อันดับแรก ได้แก่ ครูมีการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนก่อนและหลัง (EVAL 7) มีค่าเท่ากับ 0.789 รองลงมาคือ ครูมีการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ (EVAL 8) มีค่าเท่ากับ 0.773 และอันดับ 3 คือ ครูกำหนดเป้าหมายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน (EVAL 6) ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.754 ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ คือ ครูมีการจัดเก็บผลการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ (EVAL 1) มีค่าเท่ากับ 0.546 ทั้งนี้ พบว่า มีค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values) เท่ากับ 29.683 และค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance) เท่ากับ 43.652 แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบที่ 1 สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ทั้ง 9 ตัวบ่งชี้ ได้ร้อยละ 43.652

ตาราง 15 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 2 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบและหมุนแกนองค์ประกอบ

ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
DELV 14	ครูมีการวัดประเมินผลการเรียน	0.703
DELV 13	ครูจัดการเรียนการสอนสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของหลักสูตร	0.701
DELV 12	ครูมีการจัดบรรยากาศการเรียนการสอนที่เอื้อต่อการเรียนรู้	0.696
DELV 10	ครูจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ	0.679
DELV 11	ครูจัดการเรียนการสอน โดยการนำความรู้มาประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน	0.674
DELV 9	ครูมีการเตรียมและวางแผนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ	0.582
DELV 8	ครูสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการพัฒนามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้	0.555
ค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values)		3.929
ค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance)		5.778

จากตาราง 15 แสดงว่า องค์ประกอบที่ 2 การพัฒนาตนเอง ประกอบด้วย 7 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.555 ถึง 0.703 โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากมากไปหาน้อย 3 อันดับแรก ได้แก่ ครูมีการวัดประเมินผลการเรียน (DELV 14) มีค่าเท่ากับ 0.703 รองลงมา คือ ครูจัดการเรียนการสอนสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของหลักสูตร (DELV 13) มีค่าเท่ากับ 0.701 และอันดับที่ 3 ครูมีการจัดบรรยากาศการเรียนการสอนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ (DELV 12) มีค่าเท่ากับ 0.696 ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ ได้แก่ ครูสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการพัฒนามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้ (DELV 8) มีค่าเท่ากับ 0.555 ทั้งนี้ พบว่า มีค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values) เท่ากับ 3.929 และค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance) เท่ากับ 5.778 แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบที่ 2 สามารถอธิบายความแปรปรวน ของตัวบ่งชี้ทั้ง 7 ตัวบ่งชี้ ได้ร้อยละ 5.778

ตาราง 16 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 3 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบและหมุนแกนองค์ประกอบ

ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
FORM 2	ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพด้วยรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การประชุม สัมมนา การเข้าร่วมประชุม การวิจัย การระดมความคิดเห็นและการประชุมปฏิบัติการ	0.760
FORM 1	ผู้บริหารจัดฝึกอบรมครูเพื่อเพิ่มพูนความรู้และทักษะ	0.704
FORM 4	ครูมีโอกาสรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับโครงการพัฒนาวิชาชีพครู	0.627
FORM 7	ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้กับเครือข่ายวิชาชีพที่เป็นสมาชิก	0.624
FORM 5	ครูมีโอกาสรวมกลุ่มกันเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ที่ได้จากการพัฒนาวิชาชีพ	0.564
FORM 14	ผู้บริหารให้การส่งเสริม สนับสนุนให้ครูมีการแลกเปลี่ยนความรู้ร่วมกันทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ	0.526
	ค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values)	2.719
	ค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance)	3.999

จากตาราง 16 แสดงว่า องค์ประกอบที่ 3 โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน ประกอบด้วย 6 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.526 ถึง 0.760 โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากมากไปหาน้อย 3 อันดับแรก ได้แก่ ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพด้วยรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การประชุม สัมมนา การเข้าร่วมประชุม การวิจัย การระดมความคิดเห็น และการประชุมปฏิบัติการ (FORM 2) มีค่าเท่ากับ 0.760 รองลงมา คือ ผู้บริหารจัดฝึกอบรมครูเพื่อเพิ่มพูนความรู้และทักษะ (FORM 1) มีค่าเท่ากับ 0.704 และอันดับที่ 3 ครูมีโอกาสรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับโครงการพัฒนาวิชาชีพครู (FORM 4) มีค่าเท่ากับ 0.627 ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ ได้แก่ ผู้บริหารให้การส่งเสริม สนับสนุนให้ครูมีการแลกเปลี่ยนความรู้ร่วมกันทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ (FORM 14) มีค่าเท่ากับ 0.526 ทั้งนี้ พบว่า มีค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values) เท่ากับ 2.719 และค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance) เท่ากับ 3.999 แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบที่ 3 สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ทั้ง 6 ตัวบ่งชี้ ได้ร้อยละ 5.778

ตาราง 17 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 4 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบและหมุนแกนองค์ประกอบ

ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
SCHC 6	ครูทำงานแบบพึ่งพา ร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน	0.733
SCHC 9	ครูได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนครู	0.710
SCHC 7	ครูมีการแลกเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานที่ดีต่อกัน	0.702
SCHC 5	บรรยากาศในโรงเรียนเป็นแบบเพื่อนร่วมงาน	0.668
SCHC 10	ครูสามารถถ่ายทอดความรู้ให้กับคณะครูในโรงเรียน	0.635
SCHC 8	ครูมีความสามารถในการเป็นผู้นำทางวิชาการ	0.592
	ค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values)	1.791
	ค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance)	2.634

จากตาราง 17 แสดงว่า องค์ประกอบ 4 ความเป็นผู้นำของครู ประกอบด้วย 6 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.592 ถึง 0.733 โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากมากไปหาน้อย 3 อันดับแรก ได้แก่ ครูทำงานแบบพึ่งพา ร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (SCHC 6) มีค่าเท่ากับ 0.733 รองลงมา คือ ครูได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนครู (SCHC 9) มีค่าเท่ากับ 0.710 และอันดับที่ 3 ครูมีการแลกเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานที่ดีต่อกัน (SCHC 7) มีค่าเท่ากับ 0.702 ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ ได้แก่ ครูมีความสามารถในการเป็นผู้นำทางวิชาการ (SCHC 8) มีค่าเท่ากับ 0.592 ทั้งนี้ พบว่ามีค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values) เท่ากับ 1.791 และค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance) เท่ากับ 2.634 แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบที่ 4 สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ทั้ง 6 ตัวบ่งชี้ ได้ร้อยละ 2.634

ตาราง 18 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 5 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบและหมุนแกนองค์ประกอบ

ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
FORM 14	ครูมีการนำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน	0.669
FORM 15	ครูมีความสามารถผสมผสานการใช้เทคโนโลยีกับสื่ออื่นๆ ได้อย่างเหมาะสม	0.633
DELV 3	ครูมีความสามารถในการเรียนรู้การพัฒนาโดยผ่านสื่อและวิธีการต่างๆ ที่หลากหลาย	0.589
FORM 8	ครูมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ข้อมูลข่าวสาร ประสบการณ์วิชาชีพ ร่วมกันระหว่างครูภายในโรงเรียนและภายนอกโรงเรียน	0.560
FORM 9	ครูมีการเรียนรู้จากข้อมูลทางวิชาการ โดยผ่านเทคโนโลยีสารสนเทศ	0.558
DELV 1	ครูมีอิสระในการเลือกกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ	0.537
ค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values)		1.668
ค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance)		2.453

จากตาราง 18 แสดงว่า องค์ประกอบ 5 โอกาสในการเรียนรู้ ประกอบด้วย 6 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.537 ถึง 0.669 โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากมากไปหาน้อย 3 อันดับแรก ได้แก่ ครูมีการนำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (FORM 14) มีค่าเท่ากับ 0.669 รองลงมา คือ ครูมีความสามารถผสมผสานการใช้เทคโนโลยีกับสื่ออื่นๆ ได้อย่างเหมาะสม (FORM 15) มีค่าเท่ากับ 0.633 และอันดับที่ 3 ครูมีความสามารถในการเรียนรู้การพัฒนาโดยผ่านสื่อและวิธีการต่างๆ ที่หลากหลาย (DELV 3) มีค่าเท่ากับ 0.589 ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ ได้แก่ ครูมีอิสระในการเลือกกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ (DELV 1) มีค่าเท่ากับ 0.537 ทั้งนี้ พบว่า มีค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values) เท่ากับ 1.668 และค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance) เท่ากับ 2.453แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบที่ 5 สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ทั้ง 6 ตัวบ่งชี้ ได้ร้อยละ 2.453

ตาราง 19 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 6 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบและหมุนแกนองค์ประกอบ

ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
PART 6	ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจด้านงบประมาณในการพัฒนาวิชาชีพครู	0.640
PART 10	ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครู	0.622
PART 5	ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมในการประเมินผลการปฏิบัติงาน	0.615
PART 9	ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายด้านการพัฒนางานวิชาการของโรงเรียน	0.590
PART 7	ครูมีส่วนร่วมในการเลือกวิชาที่สอนตามความถนัดของตนเอง	0.585
PART 8	ครูมีส่วนร่วมในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา	0.518
PART 4	ครูร่วมกันออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้เทคโนโลยี	0.511
ค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values)		1.385
ค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance)		2.037

จากตาราง 19 แสดงว่า องค์ประกอบ 6 การมีส่วนร่วม ประกอบด้วย 7 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.511 ถึง 0.640 โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากมากไปหาน้อย 3 อันดับแรก ได้แก่ ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจด้านงบประมาณในการพัฒนาวิชาชีพครู (PART 6) มีค่าเท่ากับ 0.640 รองลงมา ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครู (PART 10) มีค่าเท่ากับ 0.622 และอันดับที่ 3 ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมในการประเมินผลการปฏิบัติงาน (PART 5) มีค่าเท่ากับ 0.615 ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ ได้แก่ ครูร่วมกันออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้เทคโนโลยี (PART 4) มีค่าเท่ากับ 0.511 ทั้งนี้ พบว่า มีค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values) เท่ากับ 1.385 และค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance) เท่ากับ 2.037 แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบที่ 6 สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ทั้ง 7 ตัวบ่งชี้ ได้ร้อยละ 2.037

ตาราง 20 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 7 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบและหมุนแกนองค์ประกอบ

ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
SCHC 1	โรงเรียนกำหนดการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน	0.709
SCHC 2	ผู้บริหารเป็นผู้นำในการพัฒนาวิชาชีพครู	0.706
SCHC 3	ครูมีส่วนร่วมการกำหนดวิสัยทัศน์ในการพัฒนาวิชาชีพครู	0.702
SCHC 4	ผู้บริหารและครูร่วมมือกันส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน	0.582
ค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values)		1.272
ค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance)		1.870

จากตาราง 20 แสดงว่า องค์ประกอบ 7 การกำหนดวิสัยทัศน์ ประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.582 ถึง 0.709 โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากมากไปหาน้อย 3 อันดับแรก ได้แก่ โรงเรียนกำหนดการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน (SCHC 1) มีค่าเท่ากับ 0.709 รองลงมา คือ ผู้บริหารเป็นผู้นำในการพัฒนาวิชาชีพครู (SCHC 2) มีค่าเท่ากับ 0.706 และอันดับที่ 3 ครูมีส่วนร่วมการกำหนดวิสัยทัศน์ในการพัฒนาวิชาชีพครู (SCHC 3) มีค่าเท่ากับ 0.702 ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ ได้แก่ ผู้บริหารและครูร่วมมือกันส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน (SCHC 4) มีค่าเท่ากับ 0.582 ทั้งนี้ พบว่า มีค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values) เท่ากับ 1.272 และค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance) เท่ากับ 1.870 แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบที่ 7 สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ทั้ง 4 ตัวบ่งชี้ ได้ร้อยละ 1.870

ตาราง 21 ตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักแต่ละตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบที่ 8 ที่ผ่านการสกัดองค์ประกอบและหมุนแกนองค์ประกอบ

ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
DELV 17	ครูนำผลการวิจัยไปใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน	0.615
DELV 16	ครูมีความรู้ ความสามารถและทักษะในการทำวิจัย	0.591
DELV 18	การวิจัยช่วยครูเกิดองค์ความรู้ใหม่ ๆ ทั้งด้านทฤษฎีและการปฏิบัติ	0.559
ค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values)		1.123
ค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance)		1.651

จากตาราง 21 แสดงว่า องค์ประกอบ 8 การใช้การวิจัยเป็นฐาน ประกอบด้วย 3 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.559 ถึง 0.615 โดยตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากมากไปหาน้อย ดังนี้ ครูนำผลการวิจัยไปใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน (DELV 17) มีค่าเท่ากับ 0.615 รองลงมา คือ ครูมีความรู้ความสามารถและทักษะในการทำวิจัย (DELV 16) มีค่าเท่ากับ 0.591 ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่นๆ และการวิจัยช่วยครูเกิดองค์ความรู้ใหม่ๆ ทั้งด้านทฤษฎีและการปฏิบัติ (DELV 18) มีค่าเท่ากับ 0.559 ทั้งนี้ พบว่า มีค่าความแปรปรวนขององค์ประกอบ (Eigen Values) เท่ากับ 1.123 และค่าร้อยละความแปรปรวน (Percent of Variance) เท่ากับ 1.651 แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบที่ 8 สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ทั้ง 3 ตัวบ่งชี้ ได้ร้อยละ 1.651

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ได้้องค์ประกอบใหม่ จำนวน 8 องค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ขององค์ประกอบใหม่ จำนวน 48 ตัวบ่งชี้ จากเดิมก่อนการจัดองค์ประกอบมีตัวบ่งชี้จำนวน 68 ตัวบ่งชี้

เมื่อทำการตั้งชื่อองค์ประกอบที่ได้ใหม่ จะได้้องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ใหม่ ดังนี้

- องค์ประกอบที่ 1 การประเมินผล มีตัวบ่งชี้ จำนวน 9 ตัวบ่งชี้
- องค์ประกอบที่ 2 การพัฒนาตนเอง มีตัวบ่งชี้ จำนวน 7 ตัวบ่งชี้
- องค์ประกอบที่ 3 โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน มีตัวบ่งชี้ จำนวน 6 ตัวบ่งชี้
- องค์ประกอบที่ 4 ความเป็นผู้นำของครู มีตัวบ่งชี้ จำนวน 6 ตัวบ่งชี้
- องค์ประกอบที่ 5 โอกาสในการเรียนรู้ มีตัวบ่งชี้ จำนวน 6 ตัวบ่งชี้
- องค์ประกอบที่ 6 การมีส่วนร่วม มีตัวบ่งชี้ จำนวน 7 ตัวบ่งชี้
- องค์ประกอบที่ 7 การกำหนดวิสัยทัศน์ มีตัวบ่งชี้ จำนวน 4 ตัวบ่งชี้
- องค์ประกอบที่ 8 การใช้การวิจัยเป็นฐาน มีตัวบ่งชี้ จำนวน 3 ตัวบ่งชี้

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบจะได้ค่าคะแนนองค์ประกอบ (Factor Scores) เพื่อนำไปใช้ในขั้นตอนการวิเคราะห์ เพื่อหาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ตอนที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ เป็นไปตามวัตถุประสงค์ ข้อ 2 ของการวิจัยที่ต้องการตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ซึ่งผู้วิจัยได้นำเสนอ ดังนี้

หลังจากการวิเคราะห์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) แล้วผู้วิจัยได้นำองค์ประกอบทั้ง 8 องค์ประกอบ มาตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ ด้วยผู้ทรงคุณวุฒิ ให้ผู้ทรงคุณวุฒิได้พิจารณาประเด็นความเหมาะสมและความเป็นไปได้ ซึ่งผู้วิจัยได้เลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากเกณฑ์การเป็นตัวแทนผู้ทรงคุณวุฒิ คือ ผู้อำนวยการโรงเรียนชำนาญการพิเศษ และผู้อำนวยการ โรงเรียนเชี่ยวชาญ จากโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล รวมทั้งสิ้นจำนวน 20 คน

ตาราง 22 ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ของความเหมาะสมขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

รายการประเมิน	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความเหมาะสม
1. การประเมินผล	2.85	0.37	มาก
2. การพัฒนาตนเอง	2.85	0.37	มาก
3. โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน	2.95	0.22	มาก
4. ความเป็นผู้นำของครู	2.75	0.44	มาก
5. โอกาสในการเรียนรู้	3.00	0.00	มาก
6. การมีส่วนร่วม	2.85	0.37	มาก
7. การกำหนดวิสัยทัศน์	2.95	0.22	มาก
8. การใช้การวิจัยเป็นฐาน	2.85	0.37	มาก
รวม	2.84	0.32	มาก

จากตาราง 22 แสดงว่า องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล โดยภาพรวมมีความเหมาะสม อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 2.84$, S.D. = 0.32) และเมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบ พบว่า อยู่ในระดับมากทุกองค์ประกอบ โดยเรียงจากค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อย ดังนี้ โอกาสในการเรียนรู้ ($\bar{X} = 3.00$, S.D. = 0.00) โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน และการกำหนดวิสัยทัศน์ ($\bar{X} = 2.95$, S.D. = 0.22) การพัฒนาตนเอง การมีส่วนร่วม และการประเมินผลและการใช้การวิจัยเป็นฐาน ($\bar{X} = 2.85$, S.D. = 0.37) ความเป็นผู้นำของครู ($\bar{X} = 2.75$, S.D. = 0.44)

ตาราง 23 ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ของความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

รายการประเมิน	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความเป็นไปได้
1. การประเมินผล	2.85	0.37	มาก
2. การพัฒนาตนเอง	2.90	0.31	มาก
3. โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน	2.90	0.31	มาก
4. ความเป็นผู้นำของครู	2.75	0.44	มาก
5. โอกาสในการเรียนรู้	3.00	0.00	มาก
6. การมีส่วนร่วม	2.85	0.37	มาก
7. การกำหนดวิสัยทัศน์	2.85	0.37	มาก
8. การใช้การวิจัยเป็นฐาน	2.60	0.50	มาก
รวม	2.84	0.33	มาก

จากตาราง 23 แสดงว่า องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลมีความเป็นไปได้ โดยรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 2.84$, S.D. = 0.33) เมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบพบว่า อยู่ในระดับมากทุกองค์ประกอบ โดยเรียงจากค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อย ดังนี้ โอกาสในการเรียนรู้ ($\bar{X} = 3.00$, S.D. = 0.00) โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน และการพัฒนาตนเอง ($\bar{X} = 2.90$, S.D. = 0.31) การกำหนดวิสัยทัศน์ การมีส่วนร่วม และการประเมินผล ($\bar{X} = 2.85$, S.D. = 0.37) ความเป็นผู้นำของครู ($\bar{X} = 2.75$, S.D. = 0.44) และการใช้การวิจัยเป็นฐาน ($\bar{X} = 2.60$, S.D. = 0.50)

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่ององค์ประกอบของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผู้วิจัยนำเสนอสรุปผลการวิจัย อภิปรายผลและข้อเสนอแนะตามลำดับดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล
2. เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบที่เหมาะสม ในการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

วิธีดำเนินการวิจัย

ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์และกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย

ผู้วิจัยได้ดำเนินการ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ศึกษาหลักการ แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์และสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู

ขั้นที่ 3 สัมภาษณ์ผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และผู้บริหารสถานศึกษา โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ จำนวน 15 คน ซึ่งปฏิบัติงานอยู่ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยนำแนวคิดในขั้นที่ 1, 2, และ 3 มากำหนดเป็นองค์ประกอบหลัก องค์ประกอบย่อย และตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์กรอบแนวคิด สร้างและพัฒนาเครื่องมือ โดยสร้างเครื่องมือเป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Likert Scale) จำนวน 68 ข้อคำถาม สอบถามความคิดเห็นครูผู้ปฏิบัติการสอนในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 649 คน จากโรงเรียน จำนวน 45 แห่ง

ขั้นที่ 3 นำข้อมูลมาวิเคราะห์ด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) โดยเทคนิคแกนสำคัญ (Principal Component Analysis : PCA) ใช้การหมุนแกนอโรทอนอล (Orthogonal Rotation) โดยวิธีแวลูแมกซ์ (Varimax Method) ได้องค์ประกอบ จำนวน 8 องค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ จำนวน 48 ตัวบ่งชี้

ขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ

ผู้วิจัยนำองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) และได้สกัดตัวบ่งชี้ที่ไม่สำคัญออกแล้วมาสร้างแบบสอบถามความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบ และนำไปตรวจสอบโดยผู้บริหาร โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 20 คน

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยในครั้งนี้ สรุปได้ ดังนี้

1. ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ได้้องค์ประกอบใหม่ จำนวน 8 องค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ องค์ประกอบใหม่ จำนวน 48 ตัวบ่งชี้ จากเดิมก่อนการจัดองค์ประกอบมีตัวบ่งชี้จำนวน 68 ตัวบ่งชี้ และถูกตัดออกไป จำนวน 20 ตัวบ่งชี้ เนื่องจากเมื่อจัดองค์ประกอบแล้ว มีบางตัวบ่งชี้ ที่มีความหมาย ใกล้เคียงกับตัวบ่งชี้อื่นที่ถูกจัดไว้ในองค์ประกอบเดียวกัน

เมื่อทำการตั้งชื่อองค์ประกอบที่ได้ใหม่ จะได้้องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ใหม่ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 การประเมินผล มีตัวบ่งชี้ จำนวน 9 ตัวบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 2 การพัฒนาตนเอง มีตัวบ่งชี้ จำนวน 7 ตัวบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 3 โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน มีตัวบ่งชี้ จำนวน 6 ตัวบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 4 ความเป็นผู้นำของครู มีตัวบ่งชี้ จำนวน 6 ตัวบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 5 โอกาสในการเรียนรู้ มีตัวบ่งชี้ จำนวน 6 ตัวบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 6 การมีส่วนร่วม มีตัวบ่งชี้ จำนวน 7 ตัวบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 7 การกำหนดวิสัยทัศน์ มีตัวบ่งชี้ จำนวน 4 ตัวบ่งชี้

องค์ประกอบที่ 8 การใช้การวิจัยเป็นฐาน มีตัวบ่งชี้ จำนวน 3 ตัวบ่งชี้

2. ผลการวิเคราะห์การศึกษาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยผู้บริหาร โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล พบว่า ความเหมาะสม และความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานคร

และปริณิชนาท ทั้ง 8 องค์ประกอบ มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้โดยรวมอยู่ในระดับมาก และในรายละเอียดองค์ประกอบ พบว่า มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้อยู่ในระดับมากเช่นกัน

อภิปรายผลการวิจัย

การอภิปรายผลการวิจัย ผู้วิจัยเสนอการอภิปรายผลการศึกษารายองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล และการตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ ดังนี้

1. องค์ประกอบด้านการประเมินผล พบว่า การประเมินผลเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สอดคล้องกับผลการวิจัยของ อุเซอร์ (Uzor. 2006: 3389) ที่พบว่า กระบวนการประเมินผลครูมีปัจจัยสำคัญ ได้แก่ การสอนที่ใช้มาตรฐานครูเป็นฐาน ความร่วมมือ และเพื่อนร่วมงาน ความผูกพันของครู ความสามารถ และความเป็นผู้นำของครู สอดคล้องกับแนวคิดของทอลเบิร์ตและแม็กลอธลิน (Talbert ; & McLaughlin. 2002: 340) ที่ศึกษา พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่อยู่ในระดับสูงจะเกิดขึ้นได้ก็โดยการประเมินผล การปฏิบัติงานของครู การวิเคราะห์ครูผู้สอน ในด้านความสามารถ ความถนัด ความสนใจ ตลอดจนเจตคติที่มีต่อการเรียนการสอน เพื่อให้ได้ข้อมูลสำหรับพิจารณาสนับสนุน ให้มีการพัฒนาศักยภาพของครู สอดคล้องกับ กัสกี (Guskey. 2002: 45 – 51) ที่ได้เสนอแนะว่า การประเมินผลควรพิจารณาถึงกิจกรรมต่างๆ ที่ทำให้ประสบความสำเร็จ และควรบูรณาการให้เป็นส่วนหนึ่งของระบบโรงเรียน เพื่อปรับปรุงความสามารถของครู และยังได้เสนอแนะแนวทางการประเมินวิชาชีพครู แบ่งออกเป็น 5 ระดับ ได้แก่ 1) ปฏิบัติการของผู้ที่เข้ามามีส่วนร่วม 2) ความรู้และทักษะของผู้ที่เข้ามามีส่วนร่วม 3) ประเมินการสนับสนุนขององค์กร และการเปลี่ยนแปลงขององค์กร 4) ประเมินการนำความรู้ และทักษะไปใช้ในการปฏิบัติงาน และ 5) ประเมินจากผลลัพธ์การเรียนรู้จากนักเรียน นอกจากนี้ เบรเดสัน (Bredeson. 2002: 661 – 675) ยังได้กำหนดตัวบ่งชี้การประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพครู โดยแบ่งออกเป็น 5 ด้าน ได้แก่ 1) การออกแบบ 2) การดำเนินงาน 3) เนื้อหาการพัฒนา 4) บริบทของการพัฒนา และ 5) ผลลัพธ์ของการพัฒนา

2. องค์ประกอบด้านการพัฒนาตนเอง พบว่า การพัฒนาตนเองเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ปราณี จันทราชัย (2551: บทคัดย่อ) ที่ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความเป็นครูมืออาชีพในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลทางตรงต่อความเป็นครูมืออาชีพ ได้แก่ การสนับสนุนในสถานศึกษา และการพัฒนาตนเอง สอดคล้องกับผลวิจัยของ สุวิมล ว่องวานิช (2548: 209) ที่พบว่า วิธีการทุกวิธีที่ใช้ในการพัฒนาครู มีส่วนทำให้ระดับความเป็นครูมืออาชีพเพิ่มมากขึ้น แต่วิธีที่มีน้ำหนักมากที่สุด คือ การพัฒนาตนเอง โดยใช้การศึกษาด้วยตนเอง และการเข้ารับ

การฝึกอบรม สอดคล้องกับแนวคิดของ มาร์ควอร์ด (Marquarde. 1996: 27 – 30) และ ดาเวนพอร์ท เดอลอง และเบียร์ส (Davenport ; de Long ; & Beers. 1998: 45 – 47) ที่เสนอว่า ผู้บริหารต้องส่งเสริมและสนับสนุนให้ครูได้มีการแลกเปลี่ยนความรู้ทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการทั่วทั้งสถานศึกษา ทั้งโดยทางตรงและทางอ้อม โดยให้มีรูปแบบต่างๆ ในการแลกเปลี่ยนความรู้ เช่น การระดมความคิด การทำงานเป็นทีม การให้คำปรึกษา การศึกษาคูงาน การพิมพ์เผยแพร่ การบรรยาย การสาธิต การประชุม การอบรม สัมมนา การฝึกทักษะ การจัดเสวนา การสนทนา การสร้างเครือข่าย การประชุมทางไกล ผ่านอินเทอร์เน็ต แผนที่ความรู้ ฐานความรู้ Home Page และ Web Portal ของแต่ละบุคคล และสถานศึกษา โดยการแลกเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติที่ดีเลิศระหว่างกัน (Best Practice) เพื่อส่งผ่านความรู้ถึงกัน เป็นต้น สอดคล้องกับ ไพบูลย์ แจ่มพงษ์ (2543: 27 – 32) ที่ได้ให้ทัศนะว่า ถ้าครูไม่พัฒนาตนเองแล้วการศึกษาของประชาชนไทย ทุกเพศทุกวัยที่ด้อยโอกาสก็จะขาดโอกาสที่จะได้รับการศึกษาตาม วยอันสมควร ให้มีโอกาสดูได้ศึกษาต่อไป และไม่ได้รับการเพิ่มพูนประสบการณ์ และพัฒนาคุณภาพชีวิต การศึกษาในอนาคต จึงไม่ใช่การศึกษาในโรงเรียน ไม่ใช่การศึกษานอกโรงเรียน แต่ คือการศึกษาด้วยตนเอง ซึ่งเป็นการศึกษาที่ดีที่สุด และเป็นการเรียนที่ตอบสนองความต้องการของตนเองมากที่สุด (รุ่ง แก้วแดง. 2543: 88)

3. องค์ประกอบด้าน โครงสร้าง และบริบทของโรงเรียน พบว่า โครงสร้างและบริบท ของโรงเรียนเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขต กรุงเทพมหานครและปริมณฑล สอดคล้องกับผลการวิจัยของ นงลักษณ์ วรรณชัย สุวิมล ว่องวานิช และ อวยพร เรืองตระกูล (2547) ที่ได้ศึกษาวิจัยพบว่า โรงเรียนมียุทธวิธีในการดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ คล้ายคลึงกัน ยุทธวิธีที่สำคัญคือการพัฒนาคุณภาพครู โดยการฝึกอบรม การพัฒนาหลักสูตรและการจัดกระบวนการเรียนรู้ สอดคล้องกับ ประภาพรรณ เอี่ยมสุภามิต (2548: 29-37) อับดุล เฮคค์ (Abdal-Haqq. 1996B: Online) ซึ่งศึกษา พบว่า โรงเรียนระดับประถมศึกษาที่ครูปฏิบัติงานตามโครงสร้างใหม่ เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ครูได้ศึกษาค้นคว้า ลงมือปฏิบัติและสะท้อนแนวคิดและทักษะใหม่ๆ ร่วมมือ และปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน ตรงกับความต้องการของผู้เรียนที่จะปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียน (Lambert. 2003: 13) การพัฒนาวิชาชีพครูจึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะทำให้การเรียนรู้เนื้อหาและการพัฒนาความสามารถทางการสอนของครูอย่างลึกซึ้ง ที่สำคัญก็คือ การพัฒนาวิชาชีพครูควรวิเคราะห์ถึงองค์ประกอบของการปฏิรูป โดยจะต้องเชื่อมโยงกับเป้าหมายที่ชัดเจน เพื่อนักเรียน และต้องมีการประเมินผล การฝึกอบรมครูก่อนเข้าปฏิบัติงาน ความเป็นผู้นำของโรงเรียน แหล่งทรัพยากร และการพัฒนานวัตกรรม อีกด้วย (Lee. 2002: 831) การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนจึงจำเป็นต้องมีการออกแบบที่ดี (well-designed) การวางแผนอย่างรอบคอบ (Carefully Planned) และการสนับสนุนอย่างเต็มความสามารถ (Fully Support) ต่อการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างเต็มที่ (Guskey. 2000)

นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ ชมพูนุท ร่วมชาติ (2548: บทคัดย่อ) โจนส์ และคนอื่นๆ (Jones; et al. 1994: 23 – 36) ที่ได้ศึกษาอนาคตภาพการพัฒนาวิชาชีพครู พบว่า หลักสูตรวิชาชีพครู ควรเน้นฝึกปฏิบัติโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School Based) ดังที่ ฟูลแลน (Fullan. 2003 ; Hawley ; & Valli. 2002) เชื่อว่า การพัฒนาวิชาชีพครูให้ประสบความสำเร็จ จะต้องพัฒนาบุคลากรในฐานะกระบวนการเรียนรู้ บทบาทความเป็นผู้นำในสถานศึกษาและวัฒนธรรมในโรงเรียน อาจนำมาพิจารณาระหว่างรูปแบบดั้งเดิม กับรูปแบบปฏิรูปการพัฒนาวิชาชีพเกี่ยวกับโครงสร้างกับคุณลักษณะสำคัญ (Structure and Core Features) ในกิจกรรมต่างๆ เหล่านี้ ระบบโรงเรียนจึงต้องช่วยเหลือครูให้สามารถพยายามที่จะปรับปรุงการสอน โดยใช้การพัฒนาวิชาชีพครูเป็นข้อมูลในการพัฒนา การศึกษาในปัจจุบัน เวลาและเงินจะต้องมีการลงทุนเพื่อการเรียนรู้ของครูอย่างต่อเนื่อง (Guskey. 1997: 3) โดยขึ้นอยู่กับบริบทของแต่ละโรงเรียน ที่จะพิจารณานำมาใช้ตามความเหมาะสม ตลอดจนสามารถบูรณาการให้เข้ากับการปฏิบัติงานตามปกติของครู ผู้วิจัยจึงเห็นสอดคล้องกับ ณัฐวุฒิ พิมพ์า (2546: 46) ที่ได้เสนอแนะว่า การพัฒนาวิชาชีพครู จะต้องสร้างสังคมการเรียนรู้ขึ้นในโรงเรียน โดยให้ครูและบุคลากรทุกคนมีส่วนร่วมในการธำรงรักษา ศึกษาอย่างจริงจังว่าจะสอนอะไร สอนอย่างไร ถ้าโรงเรียนได้มีการปรับปรุงโปรแกรม กิจกรรม และการปฏิบัติงาน ครูก็จะต้องได้รับการปรับปรุงไปด้วยเช่นกัน นอกจากนี้ การจัดฝึกอบรมครูเพื่อพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนขนาดใหญ่ ควรมีการดำเนินการให้มากยิ่งขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับยุทธศาสตร์การปฏิรูปครู คณาจารย์ บุคลากรทางการศึกษา เพื่อพัฒนาศักยภาพครู โดยการพัฒนาและฝึกอบรม ให้ยึดสถานศึกษาเป็นฐานการพัฒนา (School-Based Training/On-Site Training/Whole School Approach) (กระทรวงศึกษาธิการ. 2546ค: 2 ; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2549: 90)

ผู้วิจัยมีความเห็นสอดคล้องแนวคิดของ สปราร์ค และ เฮร์ช (Marwell. 2003: 9 ; citing Sparks ; & Hirsh. 2001) ในเรื่องโครงสร้างและบริบทที่ได้เสนอแนะว่า การพัฒนาวิชาชีพครู ควรมีการจัดเตรียมเวลาไว้ สำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูในปริมาณที่เท่าๆ กัน คือ ร้อยละ 25 ของเวลาในแต่ละวัน เพื่อให้ครูทำงานร่วมกัน ร่วมมือกันวางแผน และต้องมีการแลกเปลี่ยนข้อมูลสารสนเทศ นำความรู้ที่เกิดจากการเรียนรู้ในวิชาชีพครู ไปปฏิบัติในชั้นเรียน (ปิติชาย ดันปิติ. 2547: บทคัดย่อ ; Smith. 2003: Abstract) นอกจากนี้ แกรสมิค (Grasmick. 2004: Online) ยังได้เสนอแนะการพัฒนาวิชาชีพครูประสบความสำเร็จ จำเป็นต้องพัฒนาผู้นำที่เข้มแข็ง ทั้งในโรงเรียนและหน่วยงานทุกระดับสนับสนุนทรัพยากรสนับสนุนอย่างเพียงพอ รวมทั้งคน เงิน และเวลา การผูกติดกับการทำงานของครู การเกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ และได้มีการรับผิดชอบร่วมกันที่เสนอแนะว่า การพัฒนาวิชาชีพครูจะต้องรวมพลังที่กว้างขวางของโอกาสต่างๆ ในการเรียนรู้วิชาชีพอีกด้วย

4. องค์ประกอบด้านการเป็นผู้นำของครู พบว่า การเป็นผู้นำของครู เป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สอดคล้องกับงานวิจัยของ แพตเตอร์สัน (Patterson. 2003: 11) ที่พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างการเป็น

ผู้นำกับการพัฒนาวิชาชีพต่างต้องพึ่งพาอาศัยกัน หากปราศจากการพัฒนาวิชาชีพ อย่างต่อเนื่อง ครูก็จะไม่ได้รับการเตรียมการที่จะเป็นผู้นำ และหากปราศจากการให้กำลังใจ และสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพ โอกาสต่างๆ ในการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องก็ยากที่จะเกิดขึ้น สอดคล้องกับผลการวิจัยของ แฮริส (Manno. 2006: 11; citing Harris. 2002) ซึ่งให้เห็นว่า สิ่งที่น่าสนับสนุนให้เกิดความเป็นผู้นำของครูที่สำคัญได้แก่บทบาทในการใกล้ชิดเยี่ยมเยียน ประนีประนอม การมองหา และให้ได้มาซึ่งทรัพยากรและความเชี่ยวชาญ และการพัฒนาสัมพันธภาพที่จะสนับสนุนการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน สอดคล้องกับแนวคิดของ โอเวนส์ (Owens. 2002) ได้พัฒนารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพแบบเครือข่ายการเรียนรู้ (The Learning Network) ซึ่งประกอบด้วย ทฤษฎีการสาธิต การปฏิบัติ การสะท้อนกลับ และการสอนแนะ ส่วนที่เพิ่มเติมขึ้นมาคือ การมีที่ปรึกษาทำงานร่วมกับผู้ที่เกี่ยวข้องสองคนจากแต่ละ โรงเรียนเรียกว่า ผู้นำครู (Teacher Leader) ที่มีผลงานดีที่สุดในทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาด้านการสอน สาธิตการสอน และสนับสนุนให้ครูปฏิบัติตามกลยุทธ์ใหม่ๆ รวมทั้งช่วยสะท้อนข้อมูลป้อนกลับให้ครูได้พัฒนาอย่างใกล้ชิดกับบทเรียนที่สาธิต โดยผู้นำครูดังกล่าว จะได้รับการฝึกอบรมทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติที่มีความสัมพันธ์กับชิ้นงานที่ดีที่สุดในการสอน (Best Practices) และผู้บริหารโรงเรียน จะเข้าร่วมติดตามกับครู โดยช่วยทำหน้าที่เป็นผู้สังเกตระหว่างการประชุม เพื่อชี้แนะ และให้ข้อมูลป้อนกลับ

ผู้วิจัยเห็นสอดคล้องกับ ฟูลแลน (Fullan. 2006: 97 – 98) ที่กล่าวไว้ว่า การเป็นผู้นำของครูพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ภายใต้เงื่อนไขสำคัญ ได้แก่ ครูมีโอกาสเต็มที่ในการกำหนดการเรียนการสอนของตนเอง ครูมีส่วนในการวิจัยในชั้นเรียน (Action Research) และครูพัฒนาโครงสร้างการเป็นผู้นำภายใน เช่น การสอนเป็นกลุ่ม การอบรมครูใหม่ และการร่วมมือในการกำหนดรูปแบบพัฒนาวิชาชีพ เพื่อสนับสนุนครูด้วยกัน และนำไปสู่การปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ส่วนเลมเบิร์ต (Lambert. 2003) กล่าวว่า หัวใจของการเป็นผู้นำในโรงเรียน คือ การเป็นผู้นำของครู สมาชิกหมู่คณะร่วมกันรับผิดชอบเพื่อการเป็นผู้นำโดยผ่านคณะกรรมการช่วงชั้นและเนื้อหารายวิชาในรูปแบบต่างๆ ครูก็จะมีความรู้สึกในเชิงรุกเพื่อผลิตงาน โดยเลื่อนบทบาทและความรับผิดชอบ การสะท้อนคิด และภาพที่เกิดขึ้นตามมา คือ การเป็นผู้นำครู (Teachers are Leaders) และยังสอดคล้องกับแนวคิดของ คอร์โครัน แม็คเวย์ และ รืออร์แดน (Corcoran ; Mcvay ; & Riordan. 2003) ที่เห็นว่า การพัฒนาวิชาชีพครูช่วยให้เกิดการเป็นผู้นำของครู และผ่านการเป็นผู้นำครูไปสู่ครูคนอื่นๆ ภายในแต่ละ โรงเรียน จึงถือเป็นพลังผลักดันเพื่อการปฏิบัติตามทฤษฎีและการเปลี่ยนแปลง นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ ไรท์ (Wright. 2004: 7) ได้ศึกษาพบว่า ความเป็นผู้นำของครูส่งผลกระทบต่อ การปรับปรุงโรงเรียน โดยความรับผิดชอบห้องเรียนเป็นแบบอย่างสำหรับครูและนักเรียน เป็นแหล่งทรัพยากรวิชาชีพสำหรับเพื่อนร่วมงาน สร้างความสัมพันธ์และความเชื่อมโยงกับนักเรียน และดำรงรักษาความสามารถในการเป็นผู้นำของครู ความเป็นผู้นำของครูถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการนำไปสู่การพัฒนาโรงเรียนในระยะยาว และผลกระทบจากการทำงานร่วมกันจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในอนาคต หากปราศจากการทำงานที่สอดคล้องกัน ในที่สุดก็จะ

ไม่เกิดการเปลี่ยนแปลง ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่า การพัฒนาวิชาชีพครูช่วยให้เกิดการเป็นผู้นำของครู และผ่านการเป็นผู้นำครูไปสู่ครูคนอื่นๆ ภายในโรงเรียน

5. องค์ประกอบด้านโอกาสในการเรียนรู้ พบว่า โอกาสในการเรียนรู้เป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สอดคล้องกับแนวคิดของ สไปเซอร์ (Spicer. 2008: 151) ที่ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพครู ในยุคแห่งความรับผิดชอบตามความคิดเห็นของครูในโรงเรียนประถมศึกษา พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพประกอบด้วยองค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ การเรียนรู้ของครูแบบกระตือรือร้น ความผูกพัน และการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง โอกาสในการเรียนรู้เนื้อหา และกลยุทธ์ด้านการสอนใหม่ๆ ความร่วมมือ และการสะท้อนคิดระหว่างเพื่อนครู ตลอดจน เนื้อหา รูปแบบการเรียนรู้ สอดคล้องกับ ปิยะธิดา วรญาโณปกรณ (2546: บทคัดย่อ) ที่ศึกษา พบว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจของครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย การให้โอกาส และการมีส่วนร่วมตัดสินใจ สอดคล้องกับ ผงยู โกจารย์ศรี (2545: บทคัดย่อ) ที่ได้ศึกษาโอกาสในการเรียนทางวิชาชีพของครู โดยพบว่า ครูจำนวนมากใช้โอกาสต่างๆ เพื่อนักเรียนของตนเอง ด้วยการศึกษาค้นคว้าเพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญหลังจากการมีส่วนร่วม สอดคล้องกับ ไลเบอร์แมน (Lieberman. 1995: 591 – 596) ที่กล่าวถึงกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูจะต้องกล่าวถึงรายละเอียดของโอกาสต่างๆ สำหรับครูที่จะพูด (Talk) คิด (Think) การทดลอง (Try Out) และขยายไปสู่การปฏิบัติงานที่ใหม่ๆ (Hone New Practices) สอดคล้องกับ ภาวิณี ศรีสุข วัฒนานันท์ และ คนอื่นๆ (2538) ยังได้ศึกษา พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนเป็นบุคคลที่มีความสำคัญที่สุดที่จะเอื้อให้ครูมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลต่อการสร้างโอกาส และกระตุ้นให้ทุกคนในโรงเรียน โดยเฉพาะครูและนักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกัน ผู้วิจัยมีความคิดเห็นสอดคล้องกับ คิลเลียน (Meyer. 2006: 1 ; citing Killion. 2004: 2) ที่กล่าวไว้ว่า อะไรก็ตามที่ครูรู้ย่อมมีอิทธิพลสำคัญต่อการเรียนรู้และการกระทำของนักเรียน การช่วยเพิ่มพูนความรู้และการดำเนินงานของครู จึงต้องจัดการเรียนรู้วิชาชีพที่มีคุณภาพสูงให้แก่ครู ในขณะที่ ไบล์วูด (Bell ; & Gilbert. 1996: 32 ; citing Leithwood. 1992) ศึกษา พบว่า การเรียนรู้ของครูจะต้องครอบคลุมในเรื่องเกี่ยวกับ 1) ความเชี่ยวชาญทางวิชาชีพ (Professional Development) 2) การพัฒนาทางจิตวิทยา (Psychological Development) และ 3) การพัฒนาตามวงจรอาชีพ (Career-cycle Development) สอดคล้องกับผลการวิจัยของ แกเรต และคนอื่นๆ (Garet, Michael. S. ; et al. 2001) พบว่า คุณลักษณะของการพัฒนาวิชาชีพครูที่ช่วยเพิ่มพูนความรู้และทักษะกับการเปลี่ยนแปลง การปฏิบัติงานในห้องเรียนต้องประกอบด้วยคุณลักษณะหลัก (Core Features) ได้แก่ การเน้นเนื้อหา โอกาสในการเรียนรู้

6. องค์ประกอบด้านการมีส่วนร่วม พบว่า การมีส่วนร่วมเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สอดคล้องกับ ผลการวิจัยของ สุวิมล ว่องวานิช (2548: 207) พบว่า การพัฒนาครู อาจารย์ ให้เป็นครูมืออาชีพขึ้นอยู่กับ

ระดับการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังของครูในโรงเรียน สอดคล้องกับผลการวิจัยของ โจห์น และคนอื่นๆ (Jones ; et al. 1994: 23 – 24) ที่ได้ศึกษา พบว่า การที่ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจปรับปรุงการสอน และเรียนรู้เกี่ยวกับโรงเรียนมากขึ้น จะช่วยพัฒนาวิสัยทัศน์ ตลอดจนยอมรับผิดชอบในการเรียนรู้ร่วมกับกลุ่ม การมีส่วนร่วมและร่วมมือกันทำงานส่งผลให้โรงเรียนมีการปรับปรุงพัฒนาที่ดีขึ้นในขณะที่สอดคล้องกับแนวคิดของ กลิคแมน กอร์ดอน และ โรส-กอร์ดอน (Glickman, C.D. ; Gordon, S.P ; & Ross-Gordon, J.M. 2001: 386) กล่าวว่า การพัฒนาวิชาชีพครู จำเป็นต้องปรับความต้องการ และความสนใจของครู ต้องเน้นที่การมีส่วนร่วม การวางแผนระยะยาว การประชุมแก้ปัญหาเวลาว่าง การทดลองและการเสี่ยง การสนับสนุน จากผู้บริหารกิจกรรมกลุ่มเล็กๆ การสะท้อนกลับของเพื่อน การเป็นพี่เลี้ยง และการมีส่วนร่วมของผู้นำในกิจกรรมต่างๆ สอดคล้องกับ สปาร์ค และ เฮิร์ช (Marwell. 2003: 9 ; citing Sparks ; & Hirsh. 2001) ที่กล่าวว่า การพัฒนาวิชาชีพครูต้องมุ่งมั่นพยายามร่วมกัน และการเปิดโอกาสให้ครูในโรงเรียนได้เข้ามามีส่วนร่วมในการบริหารและการจัดการศึกษาในการร่วมคิด ร่วมวางแผน ร่วมตัดสินใจ ร่วมดำเนินการ และร่วมประเมินผล เกิดทัศนคติที่ดีในการทำงานร่วมกัน ซึ่งจะทำให้โรงเรียนมีความก้าวหน้าและเพิ่มขีดความสามารถในการปฏิบัติงานที่ก่อให้เกิดองค์ความรู้ การแลกเปลี่ยน และการกระจายความรู้ไปยังทุกๆ กลุ่มที่เกี่ยวข้องในระบบ นอกจากนี้ คิลเลียน (Stoll. 1992: 117 ; citing Killion. 1988) ยังได้เสนอแนะว่า ครูจะต้องทำงานและวางแผนร่วมกัน และต้องเพิ่มการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจที่ระดับโรงเรียนมากขึ้น การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน จึงมีความจำเป็นที่ต้องใช้การตัดสินใจร่วมกัน รวมทั้งกระบวนการกลุ่ม และการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

7. องค์ประกอบด้านการกำหนดวิสัยทัศน์ พบว่า การกำหนดวิสัยทัศน์เป็นองค์ประกอบ ที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ทิศนา แฉมมณี (2548: 27 – 33) ดำเนินการวิจัยและพัฒนา เพื่อปฏิรูปการเรียนทั้งระบบโรงเรียน (วพร.) แบบรวมพลัง (Collaboration Research) ยุทธศาสตร์ ที่สามารถช่วยให้เกิดการดำเนินงานประสบความสำเร็จ ประกอบด้วย การกำหนดจุดเน้นและสร้างวิสัยทัศน์ร่วม สอดคล้องกับ มานูเอล (Manuel. 2008: Abstract) ที่พบว่า ประสิทธิผลของความสัมพันธ์และองค์ประกอบต่างๆ มิติความคิดด้านการสนับสนุนในโรงเรียนประถมศึกษา ส่วนใหญ่เห็นว่า องค์ประกอบที่สำคัญ ได้แก่ พันธกิจ เป้าหมาย และวัตถุประสงค์การสอน ความทุ่มเทเสียสละ ซึ่ง เฮิร์ช (Hirsch. 2004: 12 – 15) ได้เสนอว่า การพัฒนาวิชาชีพครูควรได้รับการพิจารณาในฐานะที่เป็นกลยุทธ์พื้นฐาน เพื่อความสำเร็จของโรงเรียน สอดคล้องกับ สุวิมล ว่องวานิช (2548: 207) ที่พบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อระดับความเป็นครูมืออาชีพที่สำคัญอยู่ที่ 1) วิสัยทัศน์และความสามารถของผู้บริหารในการพัฒนาครู อาจารย์ 2) การพัฒนาโรงเรียน โดยใช้การวิจัยและการประเมินเป็นฐาน 3) การได้รับการพัฒนาทักษะการวิจัยและประเมิน นอกจากนี้ ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาที่ขึ้นอยู่กับศักยภาพของครูที่จะเรียนรู้ทักษะใหม่ๆ และการนำวิสัยทัศน์ใหม่ๆ มาใช้ในโรงเรียน เพื่อให้แต่ละแห่งประสบความสำเร็จ (สำนักงานคณะกรรมการ

การศึกษาแห่งชาติ. 2543: 1 ; รุ่ง แก้วแดง. 2547: 1) ผู้บริหาร จึงต้องเป็นผู้นำในการส่งเสริมและสนับสนุน การกำหนดความรู้ไว้ในวิสัยทัศน์ขององค์กร เพื่อให้บรรลุความสำเร็จตามเป้าหมาย (เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์. 2536: 6) และยังถือเป็นบทบาทหน้าที่ ที่สำคัญของผู้บริหารจะต้องทำให้ทุกคนในสถานศึกษามีความเข้าใจ ในบริบทและวิสัยทัศน์ขององค์กร เพื่อให้บุคลากรสามารถปฏิบัติได้ตามเป้าหมาย และเป็นไปใน ทางเดียวกัน นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับนโยบายของ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2546: 10) ที่มุ่งให้สถานศึกษามีอิสระในการบริหารจัดการสถานศึกษาภายใต้กรอบนโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ เป้าหมาย แผนการดำเนินงานและการปฏิบัติงานที่กำหนดด้วยตนเอง โดยให้ครูในสถานศึกษา ได้มีส่วนร่วมในการกำหนดวิสัยทัศน์ และการพัฒนาการเรียนการสอนเพื่อให้สามารถนำไปสู่การปฏิบัติ ได้จริง ให้เป็นไปตามเกณฑ์มาตรฐาน และดัชนีชี้วัดคุณภาพที่สามารถตรวจสอบ และเปิดเผยต่อสาธารณชน ได้ อย่างไรก็ดี ทั้งครูและผู้บริหารสถานศึกษาจึงต้องเห็นคุณค่าของการกำหนดความรู้ไว้ในวิสัยทัศน์ เพื่อการพัฒนาคุณภาพ การจัดการเรียนการสอน ครูและการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดประสิทธิภาพ ตาม วิสัยทัศน์ของโรงเรียนที่กำหนดไว้อีกด้วย (วิจารณ์ พานิช. 2547: 63) เนื่องจากวิสัยทัศน์ใหม่นี้ จะ ก่อให้เกิดการนำไปสู่การเรียนรู้ที่ผูกติดกับงาน (Job-Embedded) และส่งผลให้ศึกษาหาความรู้เกี่ยวกับการ เรียนการสอน ในโรงเรียนที่ปฏิบัติงานได้อย่างต่อเนื่อง (Sparks ; & Hirsh. 1997: 70 – 75) การกำหนด วิสัยทัศน์ ในโรงเรียนเพื่อให้ได้มา ซึ่งรายละเอียดการพัฒนาวิชาชีพครูในสถานการณ์ปัจจุบัน และอนาคต ผู้บริหารโรงเรียนจะต้องเป็นผู้นำในการวางแผนพัฒนาวิชาชีพครูใน 3 ปี เพื่อส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพ ของครูในโรงเรียนของตนเอง

8. องค์ประกอบด้านการใช้การวิจัยเป็นฐาน พบว่า การใช้การวิจัยเป็นฐานเป็นองค์ประกอบ ที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ทิศนา แคมมณี (2548: 27 – 33) ที่ศึกษาพบว่า ยุทธศาสตร์ที่สามารถ ช่วยเหลือโรงเรียนเกิดการดำเนินงานประสบความสำเร็จต้องประกอบด้วย การใช้ทฤษฎี และการวิจัยเป็นฐาน การบูรณาการ การเรียนรู้โดยการปฏิบัติอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม กรมวิชาการ (2545ข) ได้ศึกษาการใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ปีการศึกษา 2546 พบว่า ครูมีการใช้ กระบวนการวิจัยในการจัดการเรียนรู้แต่ยังอยู่ในระดับน้อย ซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ สุวิมล ว่องวานิช (2548: 194 – 207) ที่พบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อระดับความเป็นครูมืออาชีพที่สำคัญอยู่ที่การพัฒนา โรงเรียนโดยใช้การวิจัยและการประเมินเป็นฐาน ตลอดจนการที่ครูได้รับการพัฒนาทักษะการวิจัย และ ประเมิน และยังพบว่า ครูมืออาชีพมีความจำเป็นต้องได้รับการพัฒนามากที่สุดในด้านทักษะการวิจัย และประเมิน รองลงมาคือ ทักษะการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ การใช้สถิติวิเคราะห์ข้อมูล และการเขียน รายงานการวิจัย อย่างไรก็ตาม มีแนวคิดที่ว่าถ้าครูยังคงใช้วิธีสอนโดยการบอกความรู้โดยยัดยัดเป็นตัวยึด การพัฒนา ก็จะไม่สามารถทำให้ผู้เรียนเผชิญและแก้ปัญหาในชีวิตจริงได้ เนื่องจากการจัดการเรียนการสอน แบบเดิมของครูยังขาดการบูรณาการในการใช้การวิจัยเป็นฐาน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2546: 33 – 34) ในการจัดการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการใฝ่รู้ รู้จักคิด รู้จักสร้างองค์ความรู้

และรู้จักประยุกต์ใช้ความรู้ให้เหมาะสมกับการพัฒนาตนเอง (Cunningham ; & Corderio. 2000: 71 – 72) ครูจึงต้องมีความรู้ ความสามารถในการแสวงหาความรู้ และนำมาพิจารณาร่วมกัน ก่อนนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ข้างต้น สอดคล้องกับแนวคิดของ ยัง (Young. 2001: 53) ที่เสนอแนะว่า การนำเสนองานวิจัยที่มีอยู่ มีความเชื่อมโยงกับรูปแบบเฉพาะของการพัฒนาวิชาชีพที่จะเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของครูปฏิบัติงานต่อการได้มาซึ่งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ของนักเรียน การวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูด้านการศึกษา มีขอบเขตที่กว้างขวางเป็นฐานนี้ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยคาดหวังว่า องค์ประกอบด้านการใช้การวิจัยเป็นฐานมีแนวโน้มที่จะสำคัญมากขึ้นตามลำดับและเห็นว่า ในยุคปัจจุบันและอนาคตครูจะต้องมีทักษะ การวิจัยและประเมิน (Research and Evaluation Skills) และมีลักษณะเป็นครูกักวิจัย (Teacher as Researcher)

ส่วนในด้านการตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ตรวจสอบโดยผู้บริหารโรงเรียน จำนวน 20 คน พบว่า องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู มีความเหมาะสม และมีความเป็นไปได้อยู่ในระดับมาก ทั้ง 8 องค์ประกอบ ได้แก่ การประเมินผล การพัฒนาตนเอง โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน ความเป็นผู้นำของครู โอกาสในการเรียนรู้ การมีส่วนร่วม การกำหนดวิสัยทัศน์ และการใช้การวิจัยเป็นฐาน

อย่างไรก็ตามผู้วิจัยจะอภิปรายผล แสดงความคิดเห็น ในแง่มุมขององค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและเขตปริมณฑลเฉพาะ ในประเด็นความเหมาะสม ความเป็นไปได้ขององค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานมากที่สุด และน้อยกว่าตัวบ่งชี้อื่น ดังนี้

1. องค์ประกอบด้านโอกาสในการเรียนรู้ ซึ่งมีค่าเฉลี่ยความเหมาะสมและความเป็นไปได้มากที่สุด เหตุที่ผู้บริหารโรงเรียนเห็นว่ามีเหมาะสมและเป็นไปได้ ที่มีค่าเฉลี่ยสูงกว่าองค์ประกอบอื่นๆ อาจเป็นเพราะ ปัจจุบันเป็นยุคข้อมูลสารสนเทศ หรือโลกาภิวัตน์ (Globalization) ผู้คนสามารถแสวงหาความรู้ได้ตลอดเวลาและทุกสถานที่ ครูมีโอกาสนในการเรียนรู้ได้กว้างขวางและรวดเร็ว การจัดการศึกษา ครูจำเป็นต้องนำเทคโนโลยี มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนสามารถผสมผสานการใช้เทคโนโลยีกับสื่ออื่นๆ ได้อย่างเหมาะสม (Spicer. 2008: 151) ครูมีความกระตือรือร้น ความผูกพันและพัฒนาวิชาชีพครูให้มีคุณภาพสูง โอกาสในการเรียนรู้เนื้อหา และกลยุทธ์ด้านการสอนใหม่ๆ ความร่วมมือและการสะท้อนคิดระหว่างเพื่อนครู ตลอดจน เนื้อหา รูปแบบการเรียนรู้ สอดคล้องกับผลการวิจัยของปิยะธิดา วรญาโณปกรณ์ (2546: บทคัดย่อ) ที่ศึกษา พบว่า ครูในโรงเรียนได้รับโอกาส และการมีส่วนร่วมตัดสินใจมากขึ้น สำหรับการพูด คิด การทดลองและขยายไปสู่การปฏิบัติงานที่ใหม่ๆ ดังนั้นผู้บริหารโรงเรียน จึงเป็นบุคคลที่มีความสำคัญที่สุดที่จะเอื้อให้ครูมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลต่อการสร้างโอกาส และกระตุ้นให้ทุกคนในโรงเรียนโดยเฉพาะครู และนักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกัน อะไรก็ตาม

ที่ครูรู้ย่อมมีอิทธิพลสำคัญต่อการเรียนรู้และการกระทำของนักเรียน การช่วยเพิ่มพูนความรู้ได้ก็ตาม และการดำเนินงานของครู จึงต้องจัดการเรียนรู้วิชาชีพที่มีคุณภาพสูงให้แก่ครู โอกาสในการเรียนรู้ของครู ได้แก่ การนำความรู้สาระวิชาและวิธีสอนมาใช้อย่างปฏิบัติ ประสบการณ์ การสะท้อนกลับและสร้าง หรือ วิเคราะห์ทฤษฎีที่ทำให้บรรลุตามความต้องการของนักเรียน ทั้งเป็นรายบุคคลและกลุ่ม การสังเกต ซึ่งกันและกันและการอภิปรายร่วมกับเพื่อนร่วมงาน การพัฒนาศักยภาพอย่างต่อเนื่องการพัฒนาเนื้อหาวิชา ให้ทันสมัย และวิธีการต่างๆ ที่จะเข้าถึงนักเรียน การเก็บรวบรวมหลักฐานเกี่ยวกับการปฏิบัติงานนโยบาย และแนวทางปฏิบัติในโรงเรียน การเข้าถึงแนวคิดทางการศึกษาใหม่ๆ อย่างต่อเนื่องเกี่ยวกับการปรับปรุง คุณภาพของโรงเรียน ความรู้เกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของสังคมอย่างต่อเนื่อง การสังสมความเฉลียวฉลาด และนำมาใช้ในการตัดสินใจกำหนดนโยบายที่เกี่ยวกับโรงเรียน นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับผลงานวิจัย ของ แกเรต และคนอื่นๆ (Garet ; et al. 2001) ที่กล่าวว่า พัฒนาวิชาชีพครูเป็นการเพิ่มพูนความรู้ และ ทักษะการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานในห้องเรียน รวมทั้งยังต้องส่งเสริมครูให้มีโอกาสการเรียนรู้ ได้แก่ จัดกิจกรรมส่งเสริม การเรียนรู้ของครูในโรงเรียนอย่างหลากหลาย การส่งเสริมให้มีส่วนร่วมกับหมู่คณะ และจัดช่วงเวลา(Duration) ให้ครูมี โอกาสพบปะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันอย่างต่อเนื่อง การพัฒนา วิชาชีพครูก็จะประสบความสำเร็จ

2. องค์ประกอบด้านการใช้การวิจัยเป็นฐาน ซึ่งองค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าองค์ประกอบ อื่นๆ เหตุที่เป็นเช่นนี้ อาจเนื่องมาจากเหตุผลที่ว่า ผู้บริหาร โรงเรียนยังมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการ ใช้การวิจัยเป็นฐานอยู่ในระดับน้อย กอปรกับยังมีเจตคติที่ว่า การวิจัยเป็นเรื่องที่ยาก สอดคล้องกับ ผลการวิจัยของกรมวิชาการ (2546) ที่พบว่า ครูยังมีการใช้กระบวนการวิจัยในการจัด การเรียนรู้ แต่ ยังอยู่ในระดับน้อย จึงเป็นหน้าที่ที่สำคัญของผู้บริหาร โรงเรียนและครูที่จะต้องมีความพยายามศึกษา และพัฒนาด้านการวิจัยให้เพิ่มมากขึ้น ทั้งนี้เนื่องจากการวิจัยมีความสำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาวิชาชีพครู สอดคล้องกับกรมวิชาการ (2545: 89 – 117) ที่กล่าวว่า กระบวนการวิจัยเป็นการจัดกิจกรรมในระดับสูง (Think at a High Level) จากการใช้ความรู้ ความคิด และสามารถสร้างองค์ความรู้ใหม่ขึ้นมา กระบวนการเรียน การสอนที่เน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้ จากการศึกษาค้นคว้าและค้นพบข้อเท็จจริงต่างๆ ในเรื่องที่ศึกษา ด้วย ตนเอง ต้องอาศัยกระบวนการวิจัยอย่างเป็นระบบเป็นเครื่องมือสำคัญ (อมรวิทย์ นาคกรทรรพ. 2545: 38 – 60) โดยครูอาจใช้ผลการวิจัย เป็นเนื้อหาสาระในการเรียนรู้ ใช้กระบวนการวิจัยในการศึกษา เนื้อหาสาระ หรือให้ผู้เรียนลงมือทำวิจัยโดยตรง หรือช่วยฝึกฝนทักษะ การวิจัยต่างๆ ให้แก่ผู้เรียน (ทิตินา เขมมณิ. 2545) การใช้วิจัยเป็นฐาน จึงเป็นการพัฒนาวิชาชีพครูที่มุ่งปรับปรุงการเรียนรู้ของ นักเรียน โดยเตรียมครูเพื่อประยุกต์ใช้การวิจัยในการตัดสินใจ (Prepares Educators to Apply Research to Decision Making) (National Staff Development Council : NSDC. 2001) สอดคล้องกับผลการวิจัย ของ สุวิมล ว่องวานิช (2544: 15) ที่กล่าวไว้ว่า การวิจัยในชั้นเรียนเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยในการพัฒนา วิชาชีพครู เนื่องจากให้ข้อค้นพบที่ได้มาจากการสืบค้นที่เป็นระบบ และเชื่อถือได้ ทำให้ผู้เรียน

เกิดการพัฒนารับรู้ และครูเกิดการพัฒนารับรู้ การสอน นอกจากนี้ยังเป็นการพัฒนาผู้มีส่วนร่วม นำไปสู่การพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ และด้วยหลักการสำคัญของการวิจัยเป็นสำคัญ

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะที่ได้จากการวิจัย

1.1 โรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ควรกำหนดแนวทางการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ใน วิสัยทัศน์ของโรงเรียน และควรสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (Professional Learning Community : PLC) เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูที่ยั่งยืน

1.2 ในการวิจัยครั้งนี้เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู โรงเรียน และ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องสามารถนำองค์ประกอบต่างๆ ที่ค้นพบไปประยุกต์ใช้ ดังนั้น หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ในการกำหนดตัวบ่งชี้หรือกำหนดนโยบาย สามารถนำวิธีการพัฒนาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้เหล่านี้ ไปใช้ได้

1.3 องค์ประกอบทั้ง 8 องค์ประกอบ มีความสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน ประถมศึกษาขนาดใหญ่ และควรจะมีการนำตัวบ่งชี้ดังกล่าว ไปใช้ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในส่วนต่างๆ ของประเทศ

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้นำเสนอแนวทางบางประการที่จะเป็นประโยชน์สำหรับการวิจัย ในครั้งต่อไป ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู ไว้ดังนี้

2.1 ควรมีการศึกษาในเชิงลึกด้วยวิธีการสัมภาษณ์ครูในองค์ประกอบต่างๆ

2.2 ควรมีการศึกษาดำเนินการตามองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของโรงเรียนประถมศึกษา ขนาดใหญ่ว่า อยู่ในระดับใด

2.3 หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ควรจัดทำวิจัยและพัฒนาองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู เพื่อส่งเสริม สนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน โดยเน้น โรงเรียนเป็นฐาน



บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กนกวรรณ คงอภิรักษ์. (2548). การวิจัยและพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินหลักการประเมินตนเองของครูด้านการจัดการสอนวิชาวิทยาศาสตร์โดยใช้วงจรการเรียนรู้แบบเชว่นอี. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (วิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- กมลภัทร โพธิ์ภิรมย์. (2552). เครือข่ายการเรียนรู้. สืบค้นเมื่อ 23 กุมภาพันธ์ 2552, จาก http://www.Thai_folksy.com/FolkDat/Skotai/Ancient_Gold/02Literature.htm.
- กมลวัฒน์ วันวิชัย. (2545). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความรับผิดชอบด้านการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสตรีศรีสุพรรณบุรี. วิทยานิพนธ์ คศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- กรมวิชาการ. (2543). การวิจัยในชั้นเรียน. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์การศาสนา.
- . (2545). ทิศทางของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานศูนย์พัฒนาหลักสูตร. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- . (2546ก). รายงาน การศึกษาความพร้อมในการใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ปีการศึกษา 2546. กรุงเทพฯ: กองการวิจัยการศึกษา.
- . (2546ข, กรกฎาคม). เอกสารประกอบการบรรยายยุทธศาสตร์การปฏิรูปการพัฒนาคูและบุคลากรทางการศึกษา. (ข้อมูล ก.ค.ศ.).
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2546ก). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2545 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2546 พร้อมกฎกระทรวงที่เกี่ยวข้อง และพระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับ พ.ศ. 2545. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุ.
- . (2546ข, กรกฎาคม). เอกสารประกอบการบรรยายยุทธศาสตร์การปฏิรูปการพัฒนาคูและบุคลากรทางการศึกษา. (ข้อมูล ก.ค.ศ.).
- . (2546ค). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 พร้อมกฎกระทรวงที่เกี่ยวข้อง และพระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับ พ.ศ. 2545. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุ.
- . (2548). ชุดการเรียนรู้ด้วยตนเอง ชุดที่ 1 : การปรับประบวนทัศน์ (Paradigm Shift). กรุงเทพฯ: ม.ป.พ.
- กฤษณ์นันทน์ วัฒนธรรณรงค์. (2549). เทคโนโลยีการศึกษาวิชาชีพ. กรุงเทพฯ: สันทิต.
- กษมา วรวรรณ ฌ อุษยา. (2541). คำนิพนธ์หนังสือเพชรยอดมงกุฎ. ใน เพชรยอดมงกุฎ. อุบล เถ่นวาริ. หน้า ๓. กรุงเทพฯ: พี. เอ. ลีฟวิง.

- กันติศ ชลศิลป์. (2545). การวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะความเป็นครูของครูกลุ่มกรุงเทพมหานครได้
สังกัดกรุงเทพมหานคร. ปรินญาณพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- กาญจนา ทองยี่น. (2546). องค์ประกอบของปัญหาการทำวิจัยในชั้นเรียนของครู โรงเรียนมัธยมศึกษา
ในภาคตะวันออก. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย
บูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- กานดา จรดล. (2542). ผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมตามแนวทางทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญา
เชิงสังคมของเบนดราที่มีต่อการเสริมสร้างสมรรถภาพการสอนสำหรับครูประถมศึกษา.
วิทยานิพนธ์ ค.ค. (หลักสูตรและการสอน). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
ถ่ายเอกสาร.
- กิดานันท์ มลิทอง. (2543). เทคโนโลยีการศึกษาและนวัตกรรม. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2539). ศักยภาพแห่งศตวรรษที่ 21: แนวคิดปฏิรูปการศึกษาไทย. กรุงเทพฯ:
ซัคเซสมิเดีย.
- . (2543). การจัดการเครือข่าย: กลยุทธ์สำคัญสู่ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษา. กรุงเทพฯ:
ซัคเซสมิเดีย.
- เกื้อจิตร ชีระกาญจน์; และคนอื่นๆ. (2549). กรอบความคิดสำหรับการจัดการทรัพยากรมนุษย์. กรุงเทพฯ:
เพียร์สัน เอ็ดดูเคชั่น อินโดไชนา.
- โกวิท ประวาลพุกษ์. (2541). การพัฒนาวิชาชีพครู : แนวคิดและนโยบายกระทรวงศึกษาธิการ.
กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- ขวัญชัย โพธิ์ศรีทอง. (2546). ปัจจัยการบริหารที่ส่งผลต่อสภาพความสำเร็จของการนิเทศการศึกษา
ในโรงเรียนประถมศึกษาอำเภอเมือง จังหวัดนครปฐม. สารนิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา).
นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- ขัตติยา ด้วงสำราญ. (2543). แรงจูงใจในการทำงานที่ส่งผลต่อความผูกพันของครู โรงเรียนประถมศึกษา
สังกัดสำนักงานการศึกษาจังหวัดนนทบุรี. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา).
นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- จรัส สุวรรณเวลา. (2545). การศึกษาที่มีวิจัยเป็นฐาน. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จันทรา พักตร์เพียงจันทร์. (2547). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมโรงเรียนกับการปฏิบัติงาน
วิชาการในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากาญจนบุรี. ปรินญาณพนธ์
กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
ถ่ายเอกสาร.

- จิระศักดิ์ อินทร์หอม. (2548). การศึกษาการบริหารงานวิชาการของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาปทุมธานี. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). ปทุมธานี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์. ถ่ายเอกสาร.
- จิราภรณ์ เมืองพรวน. (2538). ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติต่อรายวิชาวรรณคดีมรดกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโดยใช้บทเพลงและไม่ใช่บทเพลง. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยา). เชียงใหม่: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- จิราภรณ์ สิริทวี; และคนอื่นๆ. (2544). รายงานการวิจัยและพัฒนารูปแบบการปฏิรูปทั้งโรงเรียนเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน จังหวัดนครปฐม ปราณบุรี และกรุงเทพมหานคร. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- จูริภรณ์ จันทรมาฏ. (2545). การพัฒนาตนเองของครู โรงเรียนประถมศึกษาเอกชนในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การศึกษาผู้ใหญ่และการศึกษาต่อเนื่อง). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- เจริญวิทย์ สมพงษ์ธรรม. (2550, ตุลาคม- มีนาคม 2550). การพัฒนาสมรรถนะการปฏิบัติงาน: สมรรถนะหลัก (Core Competency). วารสารการบริหารการศึกษา. 1(1): 25-41.
- ชนาธิป พรกุล. (2544). แคตส์: รูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชมพูนุท ร่วมชาติ. (2548). อนาคตภาพของหลักสูตรวิชาชีพครู ในทศวรรษหน้า (พ.ศ. 2550-2559). ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ชูชาติ ประสูตรแสงจันทร์. (2544). องค์ประกอบของผู้บริหารที่ส่งผลต่อวิสัยทัศน์ของผู้บริหารโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตราชบุรี. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- ชูชาติ พ่วงสมจิตร. (2540). การวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งเสริมและปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อการมีส่วนร่วมของชุมชนกับโรงเรียนประถมศึกษาในเขตปริมณฑลกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (บริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ณัฐวุฒิ พิมพา. (2546, เมษายน-มิถุนายน). การพัฒนาวิชาชีพครู : การพัฒนาจากสภาพแวดล้อมนอกห้องเรียน. วารสารข้าราชการครู. 23(3): 46-50.
- ดวงเดือน อ่อนน่วม. (2542). รูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้: กรณีศึกษาโรงเรียนในกรุงเทพมหานคร. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- ดาวรุ่ง ชะระอ่ำ. (2547). การพัฒนารูปแบบการผลิตครูวิชาชีพของไทย. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (อุดมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

- ดิเรก สุขสุนัย. (2549). การพัฒนาตัวบ่งชี้และการศึกษาคุณลักษณะความเป็นผู้มีวิสัยทัศน์ของบุคลากรทางการศึกษาในภาคกลาง. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี. 1(2): 27 – 43.
- ดุยทิ โยเหลา; อ้อมเดือน สดมณี ; และ วันเพ็ญ วรวงศ์พงศา. (2549). รายงานการวิจัยฉบับที่ 85 เรื่อง ปัจจัยระดับครูและระดับโรงเรียนที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจเกี่ยวกับนวัตกรรมด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของครู สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 1. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ถวัลย์ มหิมา. (2545). การปฏิบัติงานบริหารบุคคลของผู้บริหาร โรงเรียนประถมศึกษา สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- ทวี เปียประเสริฐ. (2547). การดำเนินการปฏิรูปการศึกษาของผู้บริหาร โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาปทุมธานี. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). ปทุมธานี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ในพระบรมราชูปถัมภ์. ถ่ายเอกสาร.
- ทัศนาศ แสงศักดิ์. (2539). รูปแบบการบริหารแบบมีส่วนร่วมในการฝึกอาชีพระยะสั้นช่างอุตสาหกรรมกรมอาชีวศึกษา. ปรินญาณินพนธ์ กศ.ค. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ทิสนา แจมมณี. (2545). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิสนา แจมมณี; และคนอื่นๆ. (2544ก). กระบวนการเรียนรู้: ความหมาย แนวทางการพัฒนาและปัญหาข้อใจ. เอกสารเผยแพร่ในโครงการ วพร. ลำดับที่ 01 หน่วยประสานงานชุดโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- . (2547). รายงานการวิจัยและพัฒนารูปแบบการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน. กรุงเทพฯ: สำนักงานโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- . (2548). ปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน: เรื่องยากที่ทำได้จริง!/. กรุงเทพฯ: อัลฟ่ามิลินเนียน.
- ธงชัย สันติวงษ์. (2538). พฤติกรรมองค์การ. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- . (2543). หลักการจัดการ. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ธนชัย ขมจินดา. (2544). การประเมินผลการปฏิบัติงาน. ใน เอกสารชุดวิชาการจัดการทรัพยากรมนุษย์ หน่วยที่ 1- 7. หน้า 280. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- ธร สุนทรายุทธ. (2543). หลักการและทฤษฎีทางบริหารการศึกษา. ชลบุรี: ภาควิชาบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.

- ธรรมรส โชติคุณุชร. (2536). หน่วยที่ 12 การบริหารแบบมีส่วนร่วม. ใน เอกสารการสอนประมวล
สาระชุดวิชา ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการบริหารการศึกษา. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ธีรศักดิ์ คงเจริญ. (2545). การประเมินคุณลักษณะครูอาชีพในโรงเรียนมัธยมศึกษา เขตการศึกษา 7.
ปริญญาานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ธีรศักดิ์ อัครบวร. (2544). *ความเป็นครู*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ ก. พลพิมพ์.
- ธีระ รุณเจริญ. (2546). *การบริหารโรงเรียนยุคปฏิรูปการศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: ข้าวฟ่าง.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2538, กรกฎาคม-ธันวาคม) วิจัยวิทยานิพนธ์ขั้นสูงด้านการวิจัยและสถิติ. *วารสารวิธี
วิทยาการวิจัย*. 7(2): 1 – 36.
- . (2541). สถิติการศึกษาและแนวโน้ม. ใน *เอกสารประกอบการสอนวิชาสถิติการศึกษา
และแนวโน้ม*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- . (2542). *โมเดลริสเรล : สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย; และ สุวิมล ว่องวาณิช. (2544). การวิจัยและพัฒนาเพื่อการปฏิรูปทั้ง โรงเรียน.
ใน *เอกสารเผยแพร่ในโครงการ วพร. ลำดับที่ 02 หน่วยประสานงานชุดโครงการวิจัยและ
พัฒนาเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน*. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย; สุวิมล ว่องวาณิช; และ อวยพร เรืองตระกูล. (2547). การประเมินผลการปฏิรูป
การเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ. พ.ศ. 2542. ใน *เอกสารการประชุมทาง
วิชาการการวิจัยเกี่ยวกับการปฏิรูปการเรียนรู้ โดยสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาแห่ง
กระทรวงศึกษาธิการ วันที่ 19 – 20 กรกฎาคม 2547 ณ โรงแรมแอมบาสเดอร์ กรุงเทพฯ.*
นนทบุรี: โรงพิมพ์เจริญผล.
- นภาพร มิธญา. (2528). *การพัฒนาตนเองของมหาดบัณฑิตที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนประถมศึกษา
กรุงเทพมหานครตามทัศนคติของตนเองผู้ร่วมงานและผู้บังคับบัญชา*. วิทยานิพนธ์ ค.ม.
(การประถมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- นเรศ ยุ่นประสงค์. (2540). *การให้ครูมีส่วนร่วมในการบริหารงานของผู้บริหารโรงเรียนสังกัดสำนักงาน
การประถมศึกษาจังหวัดชลบุรี*. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- นารี จัตรรักษา; และคนอื่นๆ. (2547). *การพัฒนาโรงเรียนร่วมพัฒนาวิชาชีพครู. รวมบทคัดย่องานวิจัย
โครงการวิจัยพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาในการจัดการเรียนรู้ในท้องถิ่น. สำนักงาน
คณะกรรมการการอุดมศึกษา*. กรุงเทพฯ: รัตนไทร.

- นิรันดร์ วัชรินทร์รัตน์. (2540). การศึกษาการพัฒนาตนเองของผู้บริหาร โรงเรียนประถมศึกษาสังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดนครราชสีมา. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- บุญเจือ จุฑาพรรณชาติ. (2544). ความสัมพันธ์ระหว่างวิสัยทัศน์ของผู้บริหารสถานศึกษาบรรยากาศองค์การ กับความผูกพันต่อองค์การของครูผู้สอนในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดนครราชสีมา. ปริญญาโท กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2535). การวิจัยเบื้องต้น. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.
- ประกายทิพย์ พิชัย. (2539). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนดอนเมืองทหารอากาศบำรุง กรุงเทพมหานคร. ปริญญาโท กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ประคัลภ์ ปัทมพลึงกูร. (2550). การว่าจ้างและรักษานุเคราะห์. กรุงเทพฯ: เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- ประเทือง สถาพัฒน์. (2540). การพัฒนาบุคลากรของผู้บริหาร โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดนนทบุรี. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- ประพันธ์ คุณพงษ์. (2537). พฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารบริหารโรงเรียนประถมศึกษาในเขตการศึกษา 1. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ประภาพรรณ เอี่ยมสุภานิต. (2548, มกราคม – มิถุนายน). รูปแบบการพัฒนาคู่มือประจำการไปสู่ความเป็นครูมืออาชีพ. วารสารสุโขทัยธรรมมาธิราช. 18(1): 28-37.
- ประวัติ พื้นผาสุก; และคนอื่น ๆ. (2547). การพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูและโรงเรียนเพื่อเป็นโรงเรียนร่วมพัฒนาวิชาชีพครู. ใน รวมบทความวิจัย โครงการวิจัยพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาในการจัดการเรียนรู้ในท้องถิ่น. สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. หน้า 27. กรุงเทพฯ: รัตนไตร.
- ประเวศ มหารัตน์สกุล. (2550). การจัดการทรัพยากรมนุษย์มุ่งสู่อนาคต. กรุงเทพฯ: พิมพ์ตะวัน.
- ประเวศ วะสี. (2544). ยุทธศาสตร์ทางปัญญาและการปฏิรูปการศึกษา. ใน รายงานการประชุม เรื่อง วิสัยทัศน์และยุทธศาสตร์การปฏิรูปการศึกษา: วาระแห่งชาติ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. กรุงเทพฯ: วัฒนาพานิช.

- ประเสริฐ บัณฑิตศักดิ์. (2540). การวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพองค์กรของหน่วยงานนิเทศกรรมสามัญศึกษา. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ปราณี จันทราราชย์. (2551). รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความเป็นครูมืออาชีพในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). พิษณุโลก: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร. ถ่ายเอกสาร.
- ปรีชา คัมภีร์ปรกรณ์. (2536). แนวคิดการบริหารทรัพยากรการศึกษา. ใน *ประมวลสาระชุดวิชาการบริหารทรัพยากรการศึกษา เล่ม 1 หน่วยที่ 1-15 สาขาวิชาศึกษาศาสตร์*. หน้า 1-56. พิมพ์ครั้งที่ 3. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ปริยามาลย์ บุญมาก. (2540). ความต้องการพัฒนาตนเองในการปฏิบัติหน้าที่ของครูผู้สอนวิชาศิลปศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 1. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (มัธยมศึกษา). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.
- ปัญญา เล็กจำ. (2541). วิธีพัฒนานุเคราะห์ที่ส่งผลต่อการปรับพฤติกรรมของครูตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู ในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 4. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. ถ่ายเอกสาร.
- ปิติชาย ดันปิติ. (2547). การวิเคราะห์ปัจจัยเชิงระบบที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ปิยะธิดา วรญาโณปกรณ์. (2546). การพัฒนาตัวบ่งชี้ร่วมการเสริมสร้างพลังอำนาจครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ วท.ม. (เทคโนโลยีทางการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- ผจญ โกจารย์ศรี. (2545). การพัฒนาวิชาชีพครูโดยการร่วมมือกันจัดกิจกรรมการสอนแบบบูรณาการ. วิทยานิพนธ์ ศษ.ด. (หลักสูตรและการสอน). ขอนแก่น: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.
- พยุศักดิ์ จันทรสุนทร. (2543). การพัฒนารูปแบบความร่วมมือระหว่างโรงเรียนมัธยมศึกษา กับสถาบันอุดมศึกษา เพื่อพัฒนาวิชาชีพครู. วิทยานิพนธ์ ค.ด. (อุดมศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- พวงรัตน์ เกษรแพทย์. (2543). การวางแผนกลยุทธ์สำหรับนักการศึกษา. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

- พัชรินทร์ หาดทราย. (2548). การวิเคราะห์องค์ประกอบสมรรถภาพของครูวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษา. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2535). หลักการสอนแบบ Research Based ในระดับอุดมศึกษา. รายงานการประชุมสัมมนาภาควิชาสารัตถศึกษา เรื่อง การพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนและการประเมินผล. กรุงเทพฯ: ภาควิชาสารัตถศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- . (2545). ประมวลบทความการเรียนการสอนที่เน้นวิจัยเป็นฐาน. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ไพบูลย์ แจ่มพงษ์. (2543, มีนาคม). การพัฒนาครูเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษา. วารสารวิชาการ. 3(3): 27 – 32.
- ไพโรจน์ กลิ่นกุหลาบ. (2550). เครือข่ายการเรียนรู้. ใน สารานุกรมวิชาชีพครูเฉลิมพระเกียรติพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว เนื่องในโอกาสฉลองสิริราชสมบัติ 60 ปี. หน้า 157 – 162. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- ภพ เลหาไพบูลย์. (2542). แนวการสอนวิทยาศาสตร์. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ภาวิณี ศรีสุขวัฒนานันท์ และคนอื่นๆ. (2538). ประสิทธิภาพการใช้ครู กรณีศึกษา: โรงเรียนประถมศึกษา. กรุงเทพฯ: คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- มนัสพล โปยมรัตน์. (2550). แนวทางการบริหารทรัพยากรทางการศึกษาร่วมกันของโรงเรียนในสหวิทยาเขตบรมราชชนนี 1 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานครเขต 3. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา. ถ่ายเอกสาร.
- มารศรี สุขานธิ. (2540). ปัจจัยที่สัมพันธ์กับวิสัยของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มาริษา นาคทับที. (2541). ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมผู้นำแบบประชาธิปไตยของนิสิต คณะวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยชลประทาน จังหวัดนนทบุรี. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- เมตต์ เมตต์การุณจิต. (2541). การมีส่วนร่วมในการบริหารโรงเรียนของคณะกรรมการศึกษาประจำโรงเรียนเทศบาลในจังหวัดนครราชสีมา. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). นนทบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. ถ่ายเอกสาร.
- ปิ่น ภู่วรรณ ; และ สมชาย นำประเสริฐชัย. (2546). ไอซีทีเพื่อการศึกษาไทย. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดดูเคชั่น.

- ยูวดี กังสดาล. (2545, มิถุนายน). วัฒนธรรมสถานศึกษากับการพัฒนาผู้เรียน. วารสารวิชาการ. 5(6): 7 – 9.
- เยาวดี ราชชัยกุล วิบูลย์ศรี. (2548). การประเมินโครงการ: แนวคิดและแนวปฏิบัติ. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รศพร ทองโรจน์. (2541). ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบประสิทธิภาพการสอนของครูคณิตศาสตร์ กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนในโรงเรียนมัธยม สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดมหาสารคาม. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวัดการศึกษา). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.
- รัตนา เมืองขาว. (2536). องค์ประกอบตัวที่ไม่ใช่องค์ประกอบทางสถิติปัญหาที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสาธิต มอ. ดินแดง มหาวิทยาลัยขอนแก่น. วิทยานิพนธ์ ศป.ม. (การศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.
- รัตนาพร ไกรถาวร. (2545). การพัฒนาตัวบ่งชี้รวมประสิทธิผลการปฏิบัติงานของคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ ก.ด. (วิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- รุ่ง แก้วแดง. (2538). รีเอ็นจิเนียริงระบบราชการไทย. กรุงเทพฯ: มติชน.
- . (2539). รีเอ็นจิเนียริงระบบราชการไทย ภาค 2. กรุงเทพฯ: มติชน.
- . (2543). ปฏิวัติการศึกษาไทย. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: มติชน.
- . (2546). โรงเรียนนิติบุคคล. กรุงเทพฯ: วัฒนาพานิช.
- . (2547). ผู้บริหาร (การศึกษา) มืออาชีพ. ใน การบริหารเพื่อการปฏิรูป. ชีระ รุญเจริญ ; ปราชญา กล้าผจญ; และ สัมมา รณนิษฐ์. หน้า. 5 – 6. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ข้าวฟ่าง.
- รุ่งชัชดาพร เวหะชาติ. (2548). การพัฒนารูปแบบการบริหารคุณภาพทั้งองค์การของ สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา. ถ่ายเอกสาร.
- วรรณรัตน์ ใจซื่อกุล. (2547). การพัฒนารูปแบบการควบคุมการแปลงหลักสูตรไปสู่การสอนของหลักสูตรพยาบาลศาสตรบัณฑิต วิทยาลัยกองทัพบก. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วัฒนา บุญชนะ. (2548). การบริหารงานบุคลากรในโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐ จังหวัดปทุมธานี. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.

- วันทนา ชูช่วย. (2533). การทำวิจัยในโรงเรียนของครูมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษากรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (วิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- วิจารณ์ พานิช. (2547, ธันวาคม). ความรู้ยุคใหม่อยู่ใน “คน” มากกว่า “ตำรา”. *วารสารสานปฏิรูป*. 7(80): 62 – 68.
- วิจิตร ศรีสอาน. (2534). การพัฒนาวิชาชีพศึกษาศาสตร์และบริหารการศึกษา. ใน *เอกสารการสอนชุดวิชาประสบการณ์วิชาชีพบริหารการศึกษา*. หน้า 823 – 824. พิมพ์ครั้งที่ 9. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- วิเชียร เกตุสิงห์. (2538, กุมภาพันธ์-มีนาคม). ค่าเฉลี่ยกับการแปลความหมาย: เรื่องง่ายๆ ที่บางครั้งก็พลาดได้. *ข่าวสารวิจัยทางการศึกษา*. 18(3): 8 – 11.
- วิเชียร แก่นไธ. (2542). การพัฒนาตนเองของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาสังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดสุพรรณบุรี. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- วิทยากร เชียงกุล. (2540). *พจนานุกรม ศัพท์เศรษฐกิจ*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: มติชน.
- วินัย ดิสงส์. (2549). การบริหารโรงเรียนแบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษา. กรุงเทพฯ: ชารอักษร.
- วีรวัฒน์ ปันนิตามัย. (2538, พฤศจิกายน-ธันวาคม). วิสัยทัศน์กับการบริหารและการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์. *วารสารข้าราชการ*. 40(6): 11 – 32.
- วิโรจน์ สารรัตน์. (2544). โรงเรียน: องค์การแห่งการเรียนรู้ กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีทางการบริหารการศึกษา. กรุงเทพฯ: ทิพย์วิสุทธิ.
- วิลาวัลย์ มาคุ้ม. (2549). การพัฒนาตัวบ่งชี้การจัดการความรู้ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วิไล ตั้งจิตสมคิด. (2544). *การศึกษาและความเป็นครูไทย*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- ศราวดี ศักโซ. (2544). การพัฒนาตนเองของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดกาญจนบุรี. นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม.
- ศรียา เพ็ชรแก้ว. (2540). การพัฒนาตนเองด้านการเรียนการสอนของครูโรงเรียนผู้ใหญ่นตามการรับรู้ของตนเองและผู้บริหาร. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การศึกษานอกระบบโรงเรียน). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ส.วาสนา ประวาพพฤกษ์. (2539). *นักวางแผนวิจัยปฏิบัติการ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- สมคิด บางโม. (2549). *เทคนิคการฝึกอบรมและการประชุม*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: วิทย์พัฒน์.

- สมคิด พรหมจ้อย. (2544). เทคนิคการประเมินโครงการ. พิมพ์ครั้งที่ 3. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สมเดช สีแสง. (2540). คู่มือปฏิบัติงานในโรงเรียนประถมศึกษา. (ฉบับปรับปรุง 2542) เอกสาร
การพัฒนาความรู้สมาชิกอบรมพัฒนาความรู้ด้านระเบียบกฎหมาย. กรุงเทพฯ: ป.ม.พ.
- สมศักดิ์ คลประสิทธิ์. (2543, กุมภาพันธ์-มีนาคม). ความรู้เกี่ยวกับวิสัยทัศน์. วารสารสถาบัน
พัฒนาผู้บริหารการศึกษา. 17(3): 3 – 4.
- สมหมาย ปิณยานนท์. (2546). สภาพปัญหาและความต้องการพัฒนาครูของผู้บริหาร โรงเรียนประถมศึกษา
สำนักงานการศึกษาจังหวัดนนทบุรี. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (2545). การพัฒนาวิชาชีพครู. กรุงเทพฯ: สำนักงานปฏิรูปการศึกษา.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์; และ ทศนีย์ บุญเดิม. (2540). การสอนแบบ Research-Based Learning. ใน
ทิสนา แจมณี; และ สร้อยสน สกลรักษ์ (บรรณาธิการ). แบบแผน และ เครื่องมือวิจัยทาง
การศึกษา. หน้า 485 – 504. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์; และ คนอื่นๆ. (2542). ร่างรายงานการวิจัยเอกสารเรื่อง การจัดระบบใบอนุญาต
ประกอบวิชาชีพผู้บริหารการศึกษา. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ
สำนักนายกรัฐมนตรี.
- สยาม ปิยะนารท. (2551). รายงานการวิจัยเรื่อง การสังเคราะห์ผลการประเมินคุณภาพภายนอกสถาน
ศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานรอบที่สองของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่
การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1. กรุงเทพฯ: กลุ่มนิเทศ ติดตามและประเมินผลการจัด
การศึกษา.
- สวัสดี สายประสิทธิ์; มงคล ลำอาจกุล ; และ สมบูรณ์ วัฒนวรพงศ์. (2537). คู่มือปฏิบัติราชการ.
กรุงเทพฯ: พัฒนาศึกษา.
- สายพิน ศรีสุวรรณรัตน์. (2540). การวิเคราะห์องค์ประกอบบุคลิกภาพนักวิทยาศาสตร์ของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในจังหวัดปทุมธานี. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1. (2550). รายงานผลการประเมินคุณภาพภายใน
สถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร. กรุงเทพฯ: กลุ่มนิเทศ
ติดตาม และประเมินผลระบบการประกันคุณภาพ สพท.กทม. เขต 1.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1. (2552). แผนปฏิบัติราชการ ปีงบประมาณ 2552 นครปฐม
เขต 1. นครปฐม: กลุ่มแผนงานและงบประมาณ.

- สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2540). *ชุดฝึกอบรมผู้บริหารสถานศึกษาระดับสูง: พฤติกรรมศาสตร์ เล่ม 8*. กรุงเทพฯ: คูมปาย อิมเมจจีน.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษานขั้นพื้นฐาน. (2541). *วิชาชีพครูในยุควิกฤติ*. กรุงเทพฯ: สำนักงานโครงการพิเศษเพื่อปฏิรูปการฝึกหัดครูและบุคลากรทางการศึกษา. สกศ.
- . (2546). *การบริหารสถานศึกษาตาม พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ 2542*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์กรมการศาสนา.
- . (2551). *จำนวนโรงเรียนจำแนกตามจำนวนนักเรียน ปีการศึกษา 2551*. Retrieved October 26, 2008, from [http:// www. 210.1.20.11./web2551/elementary/report._sch Data1.php](http://www.210.1.20.11/web2551/elementary/report._schData1.php).
- สำนักงานคณะกรรมการการการศึกษาแห่งชาติ. (2539). *เกณฑ์มาตรฐานโรงเรียนประถมศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 3*. กรุงเทพฯ: กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษานขั้นพื้นฐาน.
- . (2541). *วิชาชีพครูในยุค โลกาภิวัตน์*. กรุงเทพฯ: พลัฒิขฉิ่ง.
- . (2542). *แนวทางการจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542*. กรุงเทพฯ: บริษัทพิมพ์ดี จำกัด.
- . (2543). *คุณภาพของครูสู่คุณภาพแห่งการเรียนรู้ Quality Teachers for Quality Learning: A Review of Teacher Education (Green Paper) October 1977*. กรุงเทพฯ: สำนักงานปฏิรูปวิชาชีพครู สกศ.
- . (2544). *รายงานการประชุมแนวคิดและประสบการณ้การบริหาร โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน*. กรุงเทพฯ: สกศ.
- . (2546). *แผนการศึกษาแห่งชาติ (พ.ศ.2545 - 2559). พิมพ์ครั้งที่ 3*. กรุงเทพฯ: พรึกหวานกราฟฟิค.
- สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา. (2547). *พระราชบัญญัติระเบียบข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2547*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2551, กุมภาพันธ์). *แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 10 (พ.ศ. 2550-2554)*. Retrieved July 15, 2008, from <http://www.1dd.go.th/thai-html>.
- สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์กรมหษน). (2548ก). *รายงานการสังเคราะห์ผลการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษานขั้นพื้นฐาน. จุลสารประชาคมประกันคุณภาพการศึกษา ฉบับพิเศษ*. กรุงเทพฯ: สมศ.
- . (2548ข). *สรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษานขั้น พื้นฐาน*. กรุงเทพฯ: สมศ.

- สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน). (2551). มาตรฐานตัวบ่งชี้และเกณฑ์การพิจารณาเพื่อการประเมินคุณภาพภายนอก ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน รอบที่ 2 (พ.ศ. 2549 – 2553). พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: สมศ.
- สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2548). ระบบการพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์เดือนตุลา.
- . (2549). คู่มือการประกอบวิชาชีพทางการศึกษา. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2546). รายงานการสังเคราะห์รูปแบบการพัฒนาคู่มือทั้งโรงเรียน : โรงเรียนในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน. กรุงเทพฯ: สกศ.
- . (2547). รายงานสภาวะการศึกษาไทยปี 2547/2548 : รากเหง้าของปัญหาและแนวทางการแก้ไข. กรุงเทพฯ: สกศ.
- . (2549). แนวทางการพัฒนาคู่มือใช้โรงเรียนเป็นฐาน. กรุงเทพฯ: สกศ.
- . (2550). สารานุกรมวิชาชีพครู เฉลิมพระเกียรติพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว เนื่องในโอกาสฉลองสิริราชสมบัติครบ 60 ปี. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- สำเนียง วิลามาศ. (2542). บรรยายภาศโรงเรียนที่ส่งผลต่อความผูกพันของครู โรงเรียนประถมศึกษาสังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดนครปฐม. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- สุชาติ ปญฺ์. (2548). ตัวบ่งชี้กระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบใช้วิจัยเป็นฐาน: กรณีการปฏิบัติที่ดีที่สุดในโรงเรียนประถมศึกษาเอกชน. วิทยานิพนธ์ ค.ค. (วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- สุพรรณิ สมานญาติ. (2540). การศึกษาวัฒนธรรมโรงเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษา: ศึกษาเฉพาะกรณีจังหวัดชัยภูมิ. ปรินญาณพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สุภาณี อินทรอักษร. (2542). การวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะของอาจารย์ที่ปรึกษานักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. ปรินญาณพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สุรเจต ไชยพันธ์พงษ์. (2549). การพัฒนารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุขององค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการบริหารโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพของโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชน. วิทยานิพนธ์ ค.ค. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. (2531, ตุลาคม). วัฒนธรรมประจำโรงเรียน. สารพัฒนาหลักสูตร. 79: 40.
- . (2545). การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน. ใน เอกสารประกอบการสอนนักศึกษาปริญญาโทสาขาบริหารการศึกษา สถาบันราชภัฏธนบุรี. กรุงเทพฯ: ม.ป.พ.

- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2541). จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุริยะ มนिरะพงศ์. (2541). การวิเคราะห์องค์ประกอบที่เหมาะสมในการประเมินผลการปฏิบัติงานของข้าราชการครูสายงานผู้สอนในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญ ศึกษา จังหวัดชัยภูมิ. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). ขอนแก่น: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย ขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.
- สุวิทย์ มูลคำ. (2550). ก้าวเข้าสู่...สู่การเลื่อนวิทยฐานะ. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2544). การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์อักษรไทย.
- . (2548). กลยุทธ์ทางเลือกเพื่อพัฒนาวัฒนธรรมและสมรรถภาพหารวิจัยและประเมินของครูมืออาชีพในฐานะผู้นำการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นแบบสมบูรณ์. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์. (2525). พฤติกรรมผู้นำทางการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- . (2536). ประมวลสาระชุดวิชาทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการบริหารการศึกษาหน่วยที่ 5-8. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- . (2537). หน่วยที่ 7 ปัญหาและแนวโน้มนำเกี่ยวกับการมีส่วนร่วมของประชาชนในการบริหารการศึกษา. ใน เอกสารการสอน ประมวลสาระชุดวิชาสัมมนา ปัญหา และแนวโน้มนำทางการบริหารการศึกษา. หน้า 178 – 215. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- . (2538). วิสัยทัศน์ของผู้บริหารการศึกษา. ใน ประมวลสาระชุดวิชาประสบการณ์วิชาชีพมหาบัณฑิตบริหารการศึกษา. เล่มที่ 1 หน่วยที่ 1 หน้า 1 – 7. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- แสงเดือน แสงอุทัย. (2544). กลยุทธ์การบริหารที่พึงพากันแบบการผนีกกำลังเพื่อความร่วมมือของโรงเรียนมัธยมศึกษาในสหวิทยาเขต. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- อนิวัช แก้วจันท. (2552). การจัดการทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Management). สงขลา: นาสิลป์โฆษณา จำกัด.
- อมรวิรัช นาคทรพ. (2545). เรียบรู้คู่วิจัย : กรณีการสอนด้วยกระบวนการวิจัยภาคสนาม วิชาการศึกษากับสังคม คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ใน ไพฑูรย์ สันติรัตน์(บรรณาธิการ). การเรียนการสอนที่มีการวิจัยเป็นฐาน. หน้า 38 – 60. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- อรพินทร์ ชูชม. (2543). การวิเคราะห์องค์ประกอบ. ใน *เอกสารประกอบการอบรมการแปลผล การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยคอมพิวเตอร์*. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- อากรณ์ ใจเที่ยง. (2550). *หลักการสอน (ฉบับปรับปรุง)*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- อากรณ์ ภูวิทย์พันธุ์. (2549). *การสอนงาน*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: เอช อาร์ เซ็นเตอร์.
- . (2552: Online). *การสร้างเครือข่ายเพื่อการพัฒนาตนเอง*. สืบค้นเมื่อ 23 กุมภาพันธ์ 2552, จาก <http://www.novabizva.com/NovaAce/Personality/Self Development.htm>.
- อารี พันธุ์มณี. (2546). *จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: ไบโอมเอดดูเคท.
- อารี สังข์ศิลป์ชัย. (2547). *คุณภาพชีวิตการทำงานของครู(สอนในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษานครปฐม. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.*
- อุทุมพร จามรมาน. (2531). *การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณลักษณะ*. กรุงเทพฯ: พันทน์พับบลิชชิง
- . (2532). *วิธีวิเคราะห์ตัวประกอบ (Factor Analysis - methods)*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่ง จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- . (2533). *ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการฝึกอบรม*. Retrieved July 15, 2008, from <http://pirun.ku.ac.th/oskr/section1-1.htm>.
- อุทุมพร ทองอุไทย. (2524, กรกฎาคม). *การจำแนกการประเมินทางการศึกษา*. *วารสารศึกษาศาสตร์สาร*. 10(1): 24 – 33.
- อุบล เล่นวารี. (2541). *เพชรยอดมงกุฎ*. กรุงเทพฯ: พี.เอ. ลีฟวิ่ง.
- เอกชัย โลหะกมลชัย. (2546). *การจัดสรรเวลากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนิสิตปริญญาโท (ภาคพิเศษ) คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร. ปรินญานิพนธ์ ศ.ม. (เศรษฐศาสตร์การศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.*
- เอกวิทย์ แก้วประดิษฐ์. (2545). *เทคโนโลยีทางการศึกษา: หลักการและแนวคิดสู่ปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- Abdal-Haqq, Ismat. (1996a). An Information Provider's Perspective on the Professional Development School Movement. *Contemporary Education*. (67): 237-240.
- . (1996b). *Making Time for Teacher Professional Development*. *ERIC Digest*. Retrieved April 4, 2009, from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&-&>.

- Adada, Nisrine Nabih. (2007). *The Role of Technology in Teachers' Professional Development*. Dissertation, Ph.D. (Educational Administration). Wisconsin: University of Southwest Mississippi.
- Alexander, D. ; Heaviside, S.; & Farris, E. (1998). *Status of Education Reform in Public Elementary and Secondary Schools: Teachers' Perspective*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Alfone, John R. (1997, October). Teachers' Pursuits of Professional Development Beyond Requirements. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 58(4): 1202.
- Ali, Adul Jalil Bin. (2005). *Improving Teacher Learning in Elementary Schools : An Analysis of Teacher Perspectives on Prior Professional Development Activities*. Dissertation, Ph.D. (Educational Administration). Wisconsin: University of Wisconsin-Madison.
- Alig-Mielcareek, Jana Michelle. (2003). *A Model of School Success: Instructional Leadership, Academic Press, and Student Achievement*. Dissertation , Ph.D. (Education). Ohio: The Ohio State University.
- Angel, Richard Alan. (2004). *A Case Study of Professional Development Activities at Three Small Public Schools (Arkansas, Illinois, Oklahoma)*. Dissertation, Ph.D. (Educational Administration). Illinois: Southern Illinois University at Carbondale.
- Arbogast, Allan Duane. (2004). Supporting Professional Learning in an Era of Accountability: The Elementary School Principal Perspective. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 65(11): 4051.
- Armstrong, A. (1996). The Value of Evaluating Training and Staff Development. *Evaluation News & Comment*. 5(2): 2 – 6.
- Baker-Doyle, Kira J. (2008). *Circle of Support: New Urban Teachers' Social Support Networks*. Dissertation, Ph.D. (Teacher Education). Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Ball, D.L. (1996). Teacher Learning and the Mathematics Reforms : What We Think We Know and What we Need to Learning. *Phi Delta Kappan*. 77(7): 500 – 508.
- Bark ; et.al. (2007). *Toward a Growth Model of Teacher Professionalism*. Retrieve December 13, 2007, from <http://www.Teachernetwork.org/NTPI/research/network/lafellows.htm>.
- Barth, R.S. (1990). *Improving School from Within*. San Francisco. CA: Jossey-Bass
- . (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*. 82(6): 443 – 449.
- Bell, Beverly ; & Gilbert, John. (1996). *Teacher Development: A Model from Science Education*. Washington, D.C.: Falmer Press.

- Biello, Joan M. (2005). *Teachers' Voices within the School Environment*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). New Jersey: Rowan University.
- Birman, Beatrice F. ; et al. (2000, May). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*. 28 – 33.
- Blandford, Sonia. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. New York: Routledge Falmer.
- Bredeson, P.V. (2002). The Architecture of Professional Development: Materials, Messages and Meaning. *International Journal Educational Research*. 37(8): 661 – 675.
- . (2003). *Designs for Learning: A New Architecture for Professional Development in Schools*. California: Corwin Press.
- Bridges, Michel Thomas. (1992). Teachers Perceptions of School Effectiveness and Principal Vision. *Dissertation Abstracts International- A*. (CD-ROM). 53(03): 669.
- Brown, Nancy Melamed. (2003). *Tangled Path: Three Experience Teachers' Growth in Understanding During and Extended Science Community of Practice Professional Development Effort*. Dissertation , Ph.D. (Educational Administration). Michigan: University of Michigan.
- Burney, Deanna T. (1997). *Professional Development in an Urban School: An Analytical Study of Effects on Teaching Practices*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Massachusetts: Harvard University.
- Carmichael-Rosales, Roxanne. (2000, July). Professional Development Needs Identified by Principals in Selected Bexar County, Texas Public School District. *Dissertation Abstracts International- A*. (CD-ROM). 61(1): 36.
- Chiu, Ya-Fang. (2002). *Teachers' and Administrators' Perceptions of Study Group as One Means of Professional Development in Taiwanese Junior High Schools (China)*. Dissertation, Ph.D. (Educational Administration). Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Clement, Mieke; & Vandenberghe, Roland. (2000). Teacher's Professional Development: A Solitary and Collegial (Ad)venture?. *Teaching and Teacher Education*. 16: 81 – 100.
- Cochran, Alice Beth. (2006). *An Examination of a Teacher Enhancement Leadership System Model for Teacher Retention in an Urban Public School System*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). North Carolina: North Carolina State University.

- Cohen, David .K.; & Loewenberge Ball, D. (1999). *Instruction, Capacity, and Improvement*. (CPRE Research Report Series: RR-43). University of Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education.
- . (2001). A KAPPAN Special Section on School Reform-Making Change: Instruction and its Improvement. *Phi Delta Kappan*. 83(1): 73-77.
- Connor, D. (1997). Becoming a Professional Development Co-Ordinator the Challenge. *Professional Development Today*. 1(1): 47 – 52.
- Corcoran, T.B.; McVay, S.; & Riordan, K. (2003). *Getting it Right: The MISE Approach to Professional Development*. Pennsylvania: University of Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education.
- Cotton, Jarred Ashley. (2003, September). The Instructional Leadership Proficiencies of Elementary Principals: A Study of Preparation and Continuing Professional Development Needs. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 61(4): 733.
- Craig, Helen J. ; Kraft, Richard J. ; & Plessis, Joy du. (1998, November). Teacher Development: Making an Impact. Usaid, *Advancing Basic Education and Literacy Project*. 105 – 143.
- Croasdaile, Susanne Swing. (2005). *Social Organizational Factors Related to Involvement in Teacher Research: A Study of Teacher Researchers*. Dissertation, Ed.D. (School Administration). Virginia: University of Virginia.
- Cronbach, Lee J. (1970). *Essential of Psychological Testing*. 3rd ed. New York: Prentice Hall Inc.
- Cunningham, William G. ; & Corderio, Paula A. (2000). *Education Administration : A Problem-Based Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Curtis, M. ; & Stolla, S.A. (1996). Applying Principles and Practices of Organizational Change to School Reform. *School Psychology Review*. 25(2): 409 – 417.
- Dalal, Anisha. (2008). School Implementation of a Boar-Adopted Inquiry Process to Improve Student Learning. Dissertation, Ed.D. (School Administration). California: University of California.
- Daley, Raynee Jean. (2002). Principal as Architect: Building Teacher Leadership Capacity. *Dissertation Abstracts Internationa-A*. 63(6): 2056.
- Dargo-Severson, E.E. (1994). *What does “Staff Development” Development? How the Staff Development Literature Conceives Adult Growth*. Unpublished Qualifying Paper, Harvard University.
- Darling-Hammond, Linda. (1996). What Matters Most : A Competent Teacher for every Child. *Phi Delta Kappan*. 78(3): 193 – 201.

- Davenport, Thomas H. ; de Long, D.W. ; & Beers, M.C. (1998). *Successful Knowledge Management Project*. Sloan Management Review. pp. 43 – 57.
- Davey, J. (2000). Evaluating Staff Development : A Case Study. *Professional Development Today*. 3(2): 33 – 40.
- Denbow, Kristin A. (2004). The Role of School Culture in the Implementation of a Character Education Program. *Dissertation Abstracts International-A*. 65(6): 2034.
- Dinko, Richard L. (2004). *The Role of Teacher Leadership in Science Education Reform : An Examination of Perceptions, Implementation, and Impact of a Shared Leadership Model*. Dissertation, Ed.D. (School Administration). Ohio: The University of Akron.
- DuFour, R. ; & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Indiana: National Education Services.
- Earley, Peter ; & Bobb, Sara. (2004). *Learning and Managing Continuing Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Eddy, Rebecca Michele. (2003). *Effects of School Size on Student Achievement*. Ph.D. Dissertation, (Educational Administration). California: The Claremont Graduate University.
- Elmore, R.F. (2000). *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Washington, D.C.
- Elmore, R. F.; & Burney, D. (1999). Investing in Teacher Learning : Staff Development and Instructional Improvement. In *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Darling Hammond. L.; & Sykes, G. pp 263- 291. California: Jossey-Bass, Inc.
- Ewing, Tawana Malone. (2001). Accountable Leadership: The Relationship of Principal Leadership Style and Student Achievement in Urban Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 62(12): 4006.
- Faulk, Janet. (2004). *Investigation of the Relationship Between a Job-Embedded Model of Professional Development and Reading Achievement of Elementary School Students*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Tennessee: East Tennessee State University.
- Fedale, Anthony V. (1999). *The Use of a Virtual Networks as a Professional Development Tool for Teachers*. Ed.D. (Educational Administration). California: Pepperdine University.
- Fisler, Jennifer Leigh. (2002). *Leadership, Social Capital and Resources: Promoting Teacher Learning in a Professional Development School*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). New Jersey: The State University of New Jersey – New Brunswick.

- Fleming, P.J. (1981, March). Staff Development Needs in Elementary School that Individualize Instruction. *Dissertation Abstracts International*. 3799 – A 134.
- Fowler, Elizabeth Laurie. (2007). *Teacher Use and Integration of Technology in Alabama K-12 Public School Classrooms: Influences and Barrier*. Dissertation, Ph.D. (Educational Technology). Alabama: The University of Alabama.
- Frost, David ; & Durrant, Judy. (2003). *Teacher-Led Development Work*. London: David Folton
- Fullan, M. ; & Hargreaves. A. (1996). *What is Worth Fighting for in Your School*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, Michael. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- . (1993). *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor; & Francis, Inc.
- . (1999). *Change forces: The Sequel*. Philadelphia: The Falmer Press, Taylor; & Francis.
- . (2003). *Change Forces: With a Vengeance*. New York: Routledge Falmer.
- . (2006). *Course Material for the Development of Transformational Leaders for the Educational Decentralization*. Toronto: n.p.
- Funk, Christine M. (2005). *Quality Science for All. A Qualitative Study of Professional Development and Assessment Implementation in STEP-UP*. Dissertation, Ph.D. (Teacher Education). Colorado: University of Denver.
- Ferguson, R. (1991). Paying for Public Education : New Evidence on How and Why Money Matter. *Havard Journal of Legislation*. 28(Summer. 1991).
- Garet, Michael S. ; et al. (2001). What Make Professional Development Effective?. Result from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Association*. 38(4): 915 – 945.
- Garth-Young, Brigitte. (2007). *Teacher Evaluation: IS it an Effective Practice? A Survey of all Junior High/Middle School Principals in the State of Illinois*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Illinois: Loyola University Chicago.
- Gasket, Karen Jo. (2002). *Factors that Impact K-12 Public School Teachers, About Professional Development*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Arizona: Arizona State University.
- General Teaching Council for England; GTCL. (2003). *Teachers' Professional Learning Framework*. Birmingham: GTC,

- Gigante, Nancy A. (2006). *Teacher Leadership in Context: Its Relationship with Social, Material and Human Resources in Schools Implementation Reform*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey – New Brunswick.
- Gigliotti, Marilyn Ann. (2003). *An Investigation of the Impact of Job-Embedded Professional Development on the Implementation of Effective Literacy Practices*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Massachusetts: Boston College.
- Gladwell, M. (2000). *The Tipping Point*. Massachusetts: Little, Brown.
- Glickman, C.D. ; Gordon, S.P. ; & Ross-Gordon, J.M. (2001). *Supervision and Instructional Leadership : A Developmental Approach*. 3th ed. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Godinez, Hector R. (2003). *Analysis of School Staff Development and the Subject- Specific Learning Needs of Students*. Dissertation, Ed.D. (Education). California: Alliant International University, San Diego.
- Gomez- Mejia, Louis; Balkin, David B; & Cardy, Robert L. (2004). *Managing Human Resources*. 4th ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gordon, Stephen. (2004). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston: Pearson Education.
- Govinda, R. (1997). *Decentralization of Educational Management : Experiences from South Asia*. Paris: IIEP UNESCO.
- Graf, Otto Louis. (1998). *The Use of a Structured Approach to Data Collection by Teachers: Promoting Positive Change in Teachers' Performance Through Self-Evaluation*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Kansas: University of Pittsburgh.
- Graham, John W. (2004, August). Teacher Self-Evaluation and its Effect on Professional Growth and Teacher- Principal Relationships. *Dissertation Abstracts International*. D-ROM). 65(2): 364.
- Grasmick. (2004). *Helping Teachers Help All Students : The Imperative for High-Quality Professional Development*. Report of the Maryland Teacher Professional Development Advisory Council. P.37 – 38. Retrieved May 5, 2008, from <http://www.Sitesupport.org/module1/teacherProfessionalDevelopment.htm>.
- Greenberg, K.H. ; & Coleman, L. (1994). The Cognitive Enrichment Network Program. *Roeper Review*. 16(2): 91.

- Greene, Montrell Anthony. (2002). Instructional Strategies and Student Achievement (Mississippi). *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 63(10): 3431.
- Greer, Margarita Y. (2004, July). Professional Development and Capacity : Three Different Perspectives. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 65(1): 34.
- Grosz, Robert T. (2004). *Research-Supported Professional Development: Perceptions of K-12 Educators of Self-Determined Professional Development Needs*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). North Dakota: The University of North Dakota.
- Guskey, Thomas R. (1994b). Results-Oriented Professional Development: In Research of an Optimal Mix of Effective Practices. *Journal of Staff Development*. 15(4): 42 – 50.
- Guskey, Thomas R. (1997). Research Needs to Link Professional Development and Student Learning. *Journal of Staff Development*. 18(2): 36 – 40.
- . (2000). *Evaluation Professional Development*. California: Corwin Press.
- . (2002). Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*. 59(6): 45 – 51.
- . (2003a). Analyzing Lists of Characteristics of Effective Professional Development to Promote Visionary Leadership. *National Association of Secondary School Principals*. 87(637): 38-54.
- Guskey, Thomas. R.; & Sparks, D. (1996). Exploring the Relationship Between Staff Development and Improvements in Student Learning. *Journal of Staff Development*. 17(4): 34 – 38.
- Hackett, Julie. (2005, September). Exploring the Links Among Professional Development, Teacher Performance, and Student Achievement: A Case Study. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 66(3): 878.
- Hair, Joseph F. ; et al. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*. 4 th ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hamstra, Janet Kay. (1996). *A Teacher Network: Collegiality and Professionalism in a Learning Community*. Ed.D. (Educational Administration). California: University of California, Los Angeles.
- Harris, A. (2002). *School Improvement. What's in it for schools?*. London: Routledge/Falmer.
- Hargreaves, A. (1990). Teacher' Work and the Politic of Time and Space. *Quantitative Studies in Education*. 3(4): 303 – 320.

- Hargreaves, D. ; & M.G. Fullan. (1992). Culture of Teaching : A Focus for Change. In *Understanding Teacher Development*. pp. 216 – 240. New York: Teachers College Press.
- Harwell, Sandra H. (2003). *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*. Texas: CORD.
- Hawley, W.D. ; & Valli, L. (1996). The Essentials of Effective Professional Development : A New Consensus. In *Teaching as the Learning Profession : Handbook of Policy and Practice*. pp.127 – 150. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawley, W.D. ; & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development : A New Consensus. In *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* California: Jossey-Bass, Inc.
- Henrich, Christopher Caldwell. (2001). *Parent Involvement , Motivation, and Achievement Over the Transition to Middle School*. Dissertation, Ph.D. (Education). Connecticut: The Yale University.
- Hickcox, Edward S. ; & Muslla, Donald F. (1992). Teacher Development Appraisal and Staff Development. In *Teacher Development and Educational Change*. pp. 156 – 169. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Hirsh, S. (2004). Putting Comprehensive Staff Development on Target. *Journal of Staff Development*. 25(1): 2 – 15.
- Hodgetts, Richard M. (1990). *Management Theory Process and Practice*. 5th ed. New York: Harcourt Brace Jovanovick.
- Hord, Shirley M. (1997). *Professional Learning Communities : What are they and Why are They Important? And Process for Developing Learning Communities*. Texas: Southwest Education Development Laboratory.
- Howe, Roxane. (2007). *A Study of Teacher Collaboration in a Dependent School- Within-School : Hoe do Teachers Perceive their Collaborative Process and its Effect on Instruction*. Dissertation, Ed.D. (Leadership in Schooling). Massachusetts: University of Massachusetts, Lowell.
- Hoy, Wayne K. ; & Miskel, Cecil G. (2005). *Educational Administration*. 6th ed. New York: McGraw-Hill.
- Hubbard, Janie Daniel. (2005). *The Implications of Using Lesson Study as a Professional Development Model for Second Grade Social Studies Teachers*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Alabama: The University of Alabama.

- Hunt, J.W. (1972). *The Restless Organization*. Sydney: John Willy & Sons.
- Hyland, Kathleen Ann. (2003, December). Teacher Leadership and School Reform : A Case Study In an Elementary School in Rural Indiana. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 64(6): 1979.
- Inge, Richard R. (2005, December). A Survey of School Principals and Teachers Regarding Teacher's Professional Development Participation. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 66(6): 2178.
- Interstate School Leaders Licensure (ISLLC). (2008: Online). *Overview of Connecticut's Professional Development Guideline*. Retrieved February 7, 2008, from <http://www.Sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2641&q=320428>.
- Institute for Educational Leadership [IEL]. (2001). Leadership for Student Learning : Redefining the Teacher as Leader. Washington, D.C. Retrieved April 30, 2006, from <http://www.iel.org>.
- Iowa Professional Development Model [IPDM]. (2008: Online). Retrieved July 18, 2008, from <http://www.iowaaccess.org/educate/tqt/tc/doc/ipdmexec.html>.
- Ireland, Deborah Ann. (2004). *Job-Embedded Professional Development: Teachers as Adult Learner*. Dissertation , Ed.D. (Educational Administration). Massachusetts: Boston College.
- Jackson, Katie Welch. (1998, April). Factors Perceived by County Extension Agents as Deterrents to Participation in Professional Improvement Activities. *Dissertation Abstracts International*. (CD-ROM). 58(10): 3802.
- Johnson, P.K. (1995). Factors that Influence the Professional Updating of Teachers. *Dissertation Abstracts International*. 39(11): 4208 – A.
- Jones, Graham A. ; et al. (1994). A Framework for the Professional Development of K-12 Mathematics Teachers. In *Professional Development for Teachers of Mathematics*. pp. 23 – 36. Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Joseph, Mathew ; & Juseph, Beatriz. (1997). Service Quality in Education : A Student Perspective. *Quality Assurance in Education*. 5(1): 15 – 21.
- Joyce, B. ; & Showers, B. (2002). *Students Achievement Through Staff Development*. 3rd ed. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kim, Hoe Ryoung. (2005). The Role of School Resources in Student Achievement among OECD Countries : A Structural Equation Modeling Analysis. *Dissertation Abstracts International*. (CD-ROM). 66(01): 93.

- Kimmelman, P. ; & Rasmussen, C. (2003). *Evidence-Based Professional Development : How to Build Capacity for Successful Implementation of the No Child Left Behind Act*. Illinois: Illinois Association for Supervision and Curriculum Development, Illinois State University.
- King, M.B. ; & Newmann, F.M. (2004). Key Link: Success Professional Development Must Consider School Capacity. *Journal of Staff Development*. 25(1): 26 – 30.
- Klein, Emily J. (2005, August). Theory into Practice :Professional Development Design and Implementation in a Small High School Development Project. *Dissertation Abstracts International*. (CD-ROM). 66(2): 475.
- Krepelka, Joanne E. (2004). *Effectiveness of a Collaborative Professional Development Model Designed to Utilize Technology to Promote Teaching for Understanding*. Dissertation, Ph.D. (Teacher Education). Massachusetts: Boston College.
- Kuffner, Karin L. (2006). *Teacher Learning in a Professional Development Program : An Exploration of Community Formation, The Use of Records of Practice, and Teachers' Assessment Practices*. Dissertation, Ph.D. (Educational Administration). Colorado: University of Colorado at Boulder.
- Kutner, M. ; et al. (1997). *Evaluating Professional Development: A Framework for Adult Education*. Building Professional Development Partnerships for Adult Educators Project.
- Lambert. L.T. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- . (1998a). *Building Leadership Capacity in Schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- . (1998b, April). How to Build Leadership Capacity. *Educational Leadership*. 55(7): 44 – 51.
- Lambert. L.T. (2002). A Framework for Shared Leadership. *Educational Leadership*. 59(8): 37 – 40.
- . (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Virginia: ASC.
- Lancaster, Jan Daniel. (2003, November). An Analysis of Professional Development Needs as Perceived by Principals in an Urban School District. *Dissertation Abstracts International*. (CD-ROM). 64(5): 1478.
- Le Blanc, Brenda F. (2007, November). Teachers' Perceptions, Training, and Implementation of Character Education: Implications for Staff Development. *Dissertation Abstracts International*. (CD-ROM). 68(5): 174.

- Lee, Vanilla Rose. (2002, September). An Analysis of the Perceptions of Principals' Roles and Responsibilities in Elementary Professional Development Schools (PDSs): Implications for Fulfillment of the PDS Mission. *Dissertation Abstracts International-A* (CD-ROM). 63(3): 831.
- Lefrancois, Guy R. (2000). *Psychology for Teacher*. 10th ed. California: Wadworth/Thomson.
- Leonard, L. ; & Leonard, P. (2003). The Continuing Trouble with Collaboration : Teachers Talk. *Current Issues in Education*. 6(1): 61 – 67.
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development : Transforming Conceptions of Professional Learning. *Phi Delta Kappan*. 76(8): 591 – 596.
- . (1999). Networks. *Journal of Staff Development*. 20(3): 3 – 5.
- Lieberman, Ann ; & Miller, L. (1992). *Teachers—Their World and Their Work: Implications for School Improvement*. New York: Teacher College Press.
- . (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lightbody, Mary. (2005, January). On-Site Professional Development: Using Differentiation to Support Instruction in Middle School Science. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 65(7): 2565.
- Liguori, Lori J. (2001, June). Evaluating Professional Development : The Impact on Classroom Teachers at the School District Level. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 61(12): 4738.
- Lininger, Sandra A. (2006, July). Impact Assessment of the Effectiveness of the 2+2 Performance Appraisal Model. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 67(01): 1392.
- Little, Judith Warren. (1990). The Persistence of Privacy : Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations'. *Teachers' College Record*. 91: 4 – 7.
- . (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 15(2): 129 – 151.
- Lloyd, Anita M. (2005). Transformation Artful Leadership : Creating Successful Secondary Schools. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 66(01): 45.
- Lock, Jennifer V. (2008). *A New Image : Online Communities to Teacher Professional Development*. Retrieved February 1, 2008, from <http://goliath.ecnext.com/com2/gi-0199-5803044/A-new-online-com>.

- Loucks-Horsley, Susan ; et.al. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. California: Corwin Press.
- Lowden, Christine Scheffert. (2003). *Evaluating the Effectiveness of Professional Development*. Dissertation, Ed.D. (Education Administration). New Jersey: The University of Seton Hall, College of Education and Human Service.
- Lunenburg, Fred C. ; & Ornstein, Allan C. (1996). *Educational Administration : Concepts and Practices*. 2nd ed. Boston: Wadworth.
- Ma, L. (1999). *Knowledge and Teaching Elementary Mathematics : Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Magee, Donna Schueling. (2005). *Professional Development : The Use and Impact of Payne's Model on Teachers in a Midwestern Elementary School (Ruby Payne)*. Dissertation, Ed.D. (School Administration). Wyoming: University of Wyoming.
- Manno, Christopher M. (2006). *Teacher Leadership in Mathematics and Science : Subject Content Knowledge and the Improvement of Instruction*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). New Jersey: Rutgers The State The University of New Jersey – New Brunswick.
- Manuel, Brenda A. (2008). *The Perspectives of the Ten Schools Program Administrators, Teachers, And Support Staff on the Effectiveness of the Ten Schools Programs Correlates and Components*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). California: Alliant International University.
- Marek, Susan Doretta. (1999). The Role of the Principal in Achieving and Sustaining Academic Success in High-Poverty Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 61(01): 46.
- Marquarde, Michael J. (1996). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill.
- McCabe, Lloyd Leon. (2001, October). The Inter- Relatedness of Professional Development and School Culture in Non-Urban Middle School. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 62(4): 1286.
- McGettrick, B. J. (2002). *Professional Value and Student Learning Models of Initial Teacher Education for the Future : Conference on PGCE Programs*. Glasgow: Nottingham University.
- McKay, Vincent P. (1998). The Implementation of the New Teacher Evaluation Culture (School Reform, Unions, Professional Growth). *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 59(03): 679.

- Meltzer, Sarah T. (2006). *An Analysis of Professional Development in Technology for Elementary School Teachers*. Dissertation, Ed.D. (Elementary Education). Florida: Florida Atlantic University.
- Meyer, Michael A. (2006). *High-Quality Professional Development: Teacher Perceptions of Practice Within Six Ohio District Engaged in Standards-Based Reform*. Dissertation, Ph.D. (Educational Study) Nebraska: The University of Nebraska – Lincoln.
- Miller, Brett Douglas. (2003). *On-Site Professional Development: One Schools' Story*. Dissertation, Ph.D.(Elementary Education). Utah: Utah State University.
- Mitchem, K. (2003). *Data Drives Change : Linking Professional Development Improved Outcomes. Rural Special Education Quarter*. Retrieved August 31, 2007, from http://finarticles.com/p/articles/mi_qa4052/is_200301/ai_n9223
- Moore, Alberta Kay. (2002). Small-Size School : A Historical Review and Synthesis of Research on Variable Affecting Students. *Dissertation Abstracts International- A* (CD-ROM). 60(8): 2874.
- Moran, Joseph. (2001). *Collaborative Professional Development for Teachers of Adults*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Mortimore ; et al. (1994). Key Factors for Effective Junior Schooling. *In Teaching and Learning in the Primary School*. p 116. London: Routledge
- Mullins, T.W. (1994). *Staff Development Programs: A Guide to Evaluation*. California: Corwin Press.
- Murphy, C. (1992). Study Group Foster School Wide Learning. *Educational Leadership*. 50(3): 71 – 74.
- Murphy, C. ; & Lick, D.W. (2001). *Whole-Faculty Study Groups : Creating Student-Based Professional Development*. 2nd ed. California: Corwin Press.
- Nagarajan, Nigel. ; & Vanheukalen, Marc. (1997). Evaluating EU Expenditure Programs : A Guide, Ex Post and Intermediate Evaluation. *European Commission*. 17(2): 92, 94, 102.
- National Commission on Teaching & America's Future, NCTAF. (1997). *Doing What Matters Most : Investing in Quality Teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future

- National Humanities Center; NHC. (2008). *A Partnership of the Laboratory for Student Success and the Institute for Educational Leadership*. Retrieved January 14, 2008, from <http://www.e-lead.org/principles/evaluation.asp>.
- National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching [NPEAT]. (1999). *Characteristics Of Effective Professional Development*. Washington, DC.: Department of Education's Office of Educational Research and Improvement.
- National Staff Development Council ; NSDC. (2001). *Standards for Staff Development (Revised Edition)*. Oxford: NSDC.
- Newmann, F.M. ; King, M.B. ; & Young, P. (2000, August). Professional Development that Address School Capacity : Lesson from Urban Elementary Schools. *American Journal of Education*. 108: 259 – 299.
- Office for Standards in Education (Ofsted). (2002). *Continuing Professional Development for Teachers in Schools*. London: Ofsted.
- Ohio Professional Development Standards. (2008). Retrieved July 27, 2006, from <http://www.Ohioaccess.org/educat/ecese/ecese/tqt/tc/doc/ipdmexec.html>.
- Olivier, Dianne F. (2001). Teacher Personal and School Culture Characteristics in Effective Schools: Toward a Model of Professional Learning Community.
- Ottaviano, Donna M. (2000, February). The Relationship Between Elementary Teacher Professional Development and Classroom Practices. *Dissertation Abstracts International- A*. (CD-ROM). 60(8): 2874.
- Owens, Robert G. (1995). *Organizational Behavior in Education*. 5th ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- . (2002.). *Research and Data Supporting the Content and Structure of the Learning Network*. New York: n.p.
- Pang, Nicholus Sun-Keung. (1998, 13 – 17 April). *Organizational Cultures of Excellent Schools in Hong Kong. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, California.
- Patterson, Deborah Joan. (2003). *Teacher Leading and Changing : Case Studies of Teacher Leadership in Large-Scale Reform*. Ph.D. (Curriculum, Teaching and Learning). Toronto: University of Toronto (Canada). Photocopied
- Patterson, Terri L. (2004). *Teacher Efficacy in PDS and Non-PDS Setting*. Dissertation, Ed.D. (Curriculum and Instruction). Texas: Baylor University.

- Penner, Janet S. (1999). *Teacher and Principal Perceptions of Factors Influencing Teachers' Decisions to Participate in Professional Development*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Texas: University of Houston.
- Prendergrast, Teresa B. (2004). *The Importance that Suburban Middle School Principals Attach to Key Instructional Task Areas and to Principal Professional Development Activities Created to Assist Them in Carrying Out These Tasks*. Dissertation, Ph.D. (Education). New York: St. John's University. Photocopied.
- Prince, Anita Holm. (1998, October). Patterns of Continuing Professional Development (CPD) Activities of Social Workers in Local Departments of Social Services of Welfare in Virginia. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 59(4): 1044.
- Rendos, Michale S. (2006, February). Perceptions of Teachers and Administrators of factors that Motivate Teachers to Actively Engage in Professional Development. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 66(8): 2808.
- Richardson, J. (2000). *The Number Games : Measure Progress by Analysis Data*. Ohio: Tools for Schools, National Staff Development Council.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace : The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Roth, Susan E. (2005). *Principal Leadership to Support Professional Development Based on the National Staff Development Council's Context Standards*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). South Dakota: University of South Dakota.
- Roy, Praticia. ; & Hord, Shirley M. (2006, September). It's Everywhere, but What is it ? Professional Learning Communities. *School Leadership*. 16(5): 490 – 504.
- Ruberto, Johana Silane. (2003). *A Study of the Attitudes of Veteran Teacher Toward Professional Development*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). New Jersey: Seton Hall University, College of Education and Human Service.
- Schaetzel, K. ; Peyton , J. K. ; & Burt, M. (2007). Professional Development for Adult ESL Practitioners: Building Capability. Retrieved January 20, 2008, from http://www.ca.org/caela/esl_resources/briefs/profdev.html.
- Schmoker, M. (2000). Tipping Point: From Feckless Reform to Substantive Instructional Improvement. *Phi Delta Kappan*. 85(6): 424 – 452.
- Sceley, D.S. (1992). *Visionary Leaders for Reforming Public Schools*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco: CA.

- Senge, P.M. (1993). *The fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Press.
- Sergiovanni, Thomas J. (1988). *Supervision Human Perspective*. 4th ed. New York: McGraw-Hill.
- Short, P.M. ; & Rienhart. (1992). Participant Empowerment Scale : Assessment of the Level of Participant Empowerment in the School. *Education and Psychological Measurement*. 54: 951 – 960.
- Sibert, Susan M. (2008, January). A Case Study of Effective Staff Development Practices in Small Pennsylvania Junior-Senior High School with Inclusive Practices. *Dissertations Abstracts International*. 1287 – A.
- Sieveke-Pearson, Starla J. (2005). *Exploring Relationships Between Professional Development and Student Achievement*. Dissertation, Ph.D. (Secondary Education). Colorado: University of Colorado at Denver.
- Smith, Jennifer Alison. (2003). *Perceptions of Public High School Teachers Regarding the Application of Professional Development Learning to Classroom Practice*. Dissertation, Ed.D. Leadership in Schooling). Massachusetts: University of Massachusetts Lowell.
- Smith, M. S. ; & O'Day, J. (1991). Systemic School Reform. In *Politics of Curriculum and Testing: The 1990 Year Book of Politics of Education Association*. pp. 233 – 267. Pennsylvania: Falmer Press.
- Smylie, M. A. ; & Denny, J. W. (1990). Teacher Leadership : Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective. *Educational Administration Quaterly*. 28(2): 150 – 184.
- Sooksan, Kantabutra ; & Avery, Gayle C. (2002). Effective Visions : Vision Components and Realization Factors. *Sasin Journal of Management*. 8(1): 33 – 49.
- Sparks, Dennis ; & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Virginia: ASCD
- Sparks, Dennis; & Loucks-Horsley, Susan. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*. 10(4): 2, 40 – 57.
- Spicer, Kristen Ann. (2008, June). Professional Development in the Era of Accountability : Teacher's Perceptions. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 68(12): 151.
- Spiegel-Stroud, Cynthia M. (2007). *Characteristics of Professional Learning Communities in Two Maryland Elementary Schools and the Process They Undergo in an Effort to Improve Student Learning*. Dissertation, Ed.D. (Education and Human Development). Washington, D.C.: The George Washington University.

- Stewart, Betty J. (2003). *Relationships Among Professional Development, Teacher Learning, Teaching Practices, and Student Achievement in Writing in Four Middle Schools*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). California: University of California, Los Angeles.
- Stoll, Louise. (1992). The Teacher Growth in the Effective School. In *Teacher Development and Educational Change*. pp. 104 – 122. London: The Falmer Press.
- Stobaugh, Rebecca Ruth. (2003). School Reform. Transformational Leadership, and Student Achievement. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 65(01): 43.
- Sullivan, Debra Jean. (2003, December). The Impact of School on Teacher Leadership Capacity. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 64(6): 1981.
- Surakkhaka, Angela. (2002). *The Effect of A Diverse Community of Teachers on Professional Development in Thailand Schools*. Dissertation, Ph.D. (Educational Administration). Illinois: Illinois State University.
- Sweeney, Catherine. (2007). *Influences on Teacher Decision Making on the Utilization of Intervention Strategies in Primary Classrooms in a Rural School in Northeastern Pennsylvania*. Dissertation, Ph.D. (Human Development). Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Sykes, G. (1999). Teacher and Student Learning : Strengthening their Connection. In *Teaching as the Learning Profession : Handbook of Policy and Practice*. pp. 127 – 150. California: Jossey-Bass.
- Talbert, J. E. ; & McLaughlin. M.W. (2002). Professional Communities and the Artisan Model of Teaching, Teachers and Teaching. *Theory and Practice*. 8(3/4): 325 – 343.
- Talbert, J.E., McLaughlin. M.W. ; & Rowan, B. (1993). Understanding Context Effects on Secondary School Teaching. *Teacher College Record*. 95 (1): 45 – 68.
- Thompson, C.L. ; & Zeuli, J. S. (1999). The Frame and the Tapestry : Standards-Based Reform and Professional Development In *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. pp. 341 – 375. California: Jossey-Bass.
- Thompson, Judith Ann. (1990). Bridge to the Future: How Elementary School Principals Share Their Visions. *Dissertation Abstracts International- A*. (CD-ROM). 51(02): 375.
- Troen. V. ; & Boles, K. (1994). Two Teachers Examine the Power of Teacher Leadership. In *Teacher as Leaders : Perspectives on the Professional Development of Teacher*. pp 275 – 286. Illinois: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Ubben, G.C., Hughes, L. W. ; & Norris, C. .J. (2001). *The Principal : Creative Leadership for Effective School*. 4th ed. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- University of Phoenic. (2007). *International Perspective Teacher Preparation Paradimg in Teacher Education, What Do Teacher to Know?*. Retrieved December 13, 2007, from <http://www.education.state/university.com/pages/2484/Teacher-Preparation-Inter>.
- Urdang , L. (1992). *The Oxford Thesaurus*. New York: Oxford University.
- Uzor, Nnamdi Dominic. (2005). Teacher Evaluation Process and its Impact on Teacher Practice. *Dissertation Abstracts Internationa-A*. 66(11): 3889.
- Vatanian-Gibbs, Elizabeth A. (2000). *Power, Partnership and Professionalism: A Model for Needs-Based Teacher Professional Development*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Michigan: Eastern Michigan University.
- Waller, Mark W. (2007, November). Experiential Learning, Beliefs, and Technology Integration Among Teachers in an Urban Public School District. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 68(5): 112.
- Waters, M. (1998). Personal Professional Development for Teachers'. *Professional Development Today*. 1(2): 29 – 38.
- Weiss, Barry R. (2007). *Participant Involvement in Planning Professional Development in Technology Integration*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). New York: New York University.
- Wenglinsky, H. (2002, February, 13). How Schools Matter : The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Educational Policy Analysis Archives*. 10(12): 18 – 26.
- Wieland Handy, Lisa A. (2008). *The Important of the Work Environment Variables on the Transfer of Training*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). North Carolina: North Carolina State University.
- Williams, Mark W. (2003). The Relationship Between Principal Response to Adversity and Student Achievement. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 64(12): 4309.
- Woodward, Jana R. (2004, August). Effective Teaching : What Teachers Said Principals Do to Help Them Become Effective. *Dissertation Abstracts International-A*. (CD-ROM). 65(5): 378.
- Wright, Timothy Elliott. (2004). *Examining Teachers' Perceptions of and Principal Leadership as They Relate to School Improvement in a Suburban High School*. Dissertation, Ed.D. (Educational Administration). Missouri: University of Missouri-Columbia.

- Young, Lynn Spiekermann. (2001). *Measuring the Effects of Principal Leadership Adaptability on Elementary School Performance Indicators : A Quasi- Experimental Design*. (Online)
Retrieved May 12, 2005, from <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3037844>.
- Zemelman, S. ; Danials, H. ; & Hyde, A. (1998). *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America' s Schools*. New Hampshire: Heinemann.





ภาคผนวก ก

- รายชื่อผู้เชี่ยวชาญสัมภาษณ์เพื่อพัฒนาเครื่องมือ
- รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ
- รายชื่อผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญสัมภาษณ์เพื่อพัฒนาเครื่องมือ

นายทวีพล แพเรือง	ผู้อำนวยการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1
นายประไพ สุนทรมัจฉะ	ผู้อำนวยการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 2
นางรพีพรรณ เอกสุภาพันธุ์	ผู้อำนวยการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาศรีสะเกษ เขต 2
นายวิสูตร เกษมสุข	ผู้อำนวยการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาศุโขทัย
นางแสงระวี วาจาวิฑู	ผู้อำนวยการ โรงเรียนราชวินิต(ประถม) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามหาสารคาม เขต 1
นางสาวณัฐนันท์ ปันลายนาค	ผู้อำนวยการ โรงเรียนอนุบาลสามเสน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามหาสารคาม เขต 1
นายไพโรจน์ คลังนุช	ผู้อำนวยการ โรงเรียนอนุบาลประสิทธิ์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามหาสารคาม เขต 1
นางนันทกิจ เทียงพูน โภค	ผู้อำนวยการ โรงเรียนวัดเปรมประชากร สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามหาสารคาม เขต 1
นายธรรมศักดิ์ กำมณี	ผู้อำนวยการ โรงเรียนวัดหนองเสือ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามหาสารคาม เขต 1

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญสัมภาษณ์เพื่อพัฒนาเครื่องมือ

นายวิเชียร รุ่งทวีชัย

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดดอนหวาย

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2

นายชำนาญ ทัดมาลี

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดจินดาราม

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2

นางกัลยา ฝอยทอง

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนบ้านกระทุ่มล้ม

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม

นายสุรินทร์ สนั่นเปี่ยม

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนอนุบาลวัดพิชัยสงคราม

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทราปราการ เขต 1

นายสุวิทย์ สุภัทธานนท์

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดด่านสำโรง

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทราปราการ เขต 1

นายณัฐวุฒิ สังข์สีลา

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนพรานี่ลวัชระ

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทราปราการ เขต 1

นายไพบูรณ์ ขวัญดี

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนอนุบาลสมุทรสาคร

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทราปราการ

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญวุฒิตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

รองศาสตราจารย์ ดร. วิไล ตั้งจิตสมคิด

ผู้อำนวยการ

สำนักวิจัยและพัฒนาหลักสูตร

มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. นิภา พงศ์วิรัตน์

คณบดีคณะครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กาญจนา บุญส่ง

รองคณบดีคณะครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ไพบุลย์ อ่อนนึ่ง

อาจารย์ประจำ

บัณฑิตวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

อาจารย์ ดร. ราชันย์ บุญธิมา

อาจารย์ประจำ

สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

อาจารย์ ดร. นิคม นาคอ้าย

อาจารย์ประจำ

คณะครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

อาจารย์ ดร. วิลาวัลย์ มาคุ้ม

ผู้อำนวยการ

กลุ่มนโยบายและแผน

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา

อาจารย์ ดร. สุวัฒน์ วิวัฒนานนท์

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนบดินทรเดชา (สิงห์ สิงหเสนี) ๒

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญวุฒิตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ (ต่อ)

อาจารย์ ดร. พรพรรณ อินทรประเสริฐ

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดทางหลวงโพธิ์ทอง

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 1

อาจารย์ ดร. พกาวรรณ นันทวิชิต

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนศิริวังวิทยาการ

เขตหนองจอก

สำนักการศึกษากรุงเทพมหานคร



รายชื่อผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้

นางสาวณัฐนันท์ ปั่นลายนาค

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนอนุบาลสามเสน

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

นางลำเพย ธรรมพัฒน์จิต

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดเวตวันธรรมาวาส

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

นายวุฒิ เนยเขียว

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนพิบูลอุปถัมภ์

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

นายศิลปชัย ศีลวัตร

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนบางบัว (เพ่งดั่งตรงจิตรวิทยาคาร)

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2

นายไพโรจน์ คลังนุช

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนอนุราชประสิทธิ์

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 1

นางเตือนใจ เกษณียบุตร

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนพระตำหนักไต้

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 1

นายรัช สวนคล้าย

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนอนุบาลนนทบุรี

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 1

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ (ต่อ)

นางนันทนิญ เทียงพูน โภค

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดเปรมประชากร

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาปทุมธานี เขต 1

นายบัญชา ชำนาญคิด

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดโพสพผลเจริญ

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาปทุมธานี เขต 2

นายสุรินทร์ สนั่นเปี่ยม

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนอนุบาลวัดพิชัยสงคราม

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการ เขต 1

นายณัฐวุฒิ สังข์สินลา

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนพรานี่ลวี่ระ

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการ เขต 1

นายอนันต์ ปานทองคำ

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดไตรสามัคคี

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการ เขต 1

นางสมถวิล รัตนมาลัย

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนคลองมหวางค์

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการ เขต 1

นายธรรมศักดิ์ กำมณี

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดหนองเสือ (เรืองวิทยานุกูล)

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ (ต่อ)

นายวิเชียร รุ่งทวีชัย

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดดอนหวาย

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2

นายชำนาญ ทัตมณี

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดจินดาราม

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2

นายอาคม มากมีทรัพย์

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดศรีมหาโพธิ์

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2

นายไพฑูรย์ ขวัญดี

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนอนุบาลสมุทรสาคร

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทสาคร

นายสมชัย ชวลิตธาดา

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนเอกชัย

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทสาคร

นายวิทยา ไทยตรง

ผู้อำนวยการ

โรงเรียนวัดป้อมวิเชียรโชติการาม

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทสาคร

ภาคผนวก ข

- แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเพื่อพัฒนาเครื่องมือ
- แบบสอบถามเพื่อการวิจัย
- แบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้

แบบสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเพื่อพัฒนาเครื่องมือ
ชื่องานวิจัย : องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

~~~~~

**ข้อมูลส่วนตัว**

ชื่อ-นามสกุล .....

วุฒิการศึกษา/วิชาเอก .....

ตำแหน่ง .....

สถานที่ทำงาน .....

หมายเลขโทรศัพท์ที่ทำงาน/มือถือ ..... โทรสาร .....

วัน/เดือน/ปี ที่สัมภาษณ์ ..... เวลา .....

สถานที่สัมภาษณ์ .....

คำถามการสัมภาษณ์ .....

1. องค์ประกอบด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียนของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในความคิดของท่านควรประกอบไปด้วยอะไรบ้าง  
.....  
.....  
.....
2. องค์ประกอบด้านรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ การพัฒนาวิชาชีพครู ในความคิดของท่านควรประกอบไปด้วยอะไรบ้าง  
.....  
.....  
.....
3. องค์ประกอบด้านการพัฒนาตนเองของครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ในความคิดของท่านควรประกอบไปด้วยอะไรบ้าง  
.....  
.....  
.....

4. องค์ประกอบด้านการมีส่วนร่วมของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในความคิดของท่านควรประกอบไปด้วยอะไรบ้าง

5. องค์ประกอบด้านการประเมินผลวิชาชีพครู ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในความคิดของท่าน ควรประกอบไปด้วยอะไรบ้าง



6. นอกเหนือจากดังกล่าวแล้ว องค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียน ประถมศึกษา  
ขนาดใหญ่ ท่านคิดว่าควรมีอะไรเพิ่มเติมอีกบ้าง



7. จากข้อ 6 ในแต่ละองค์ประกอบที่เพิ่มเติมตามความคิดของท่านควรประกอบด้วยอะไรอีกบ้าง



## แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

เรื่อง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขต  
กรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ตอนที่ 1 สภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง : โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หน้าข้อความที่ตรงกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่าน

1. เพศ

☐

ชาย

☐

หญิง

2. ประสบการณ์ในการทำงาน

☐

น้อยกว่า 5 ปี

☐

ตั้งแต่ 5 – 9 ปี

☐

ตั้งแต่ 10 – 15 ปี

☐

ตั้งแต่ 15 ปี ขึ้นไป

3. ระดับการศึกษา

☐

ต่ำกว่าปริญญาตรี

☐

ปริญญาตรี/เทียบเท่า

☐

ปริญญาโท/เทียบเท่า

☐

สูงกว่าปริญญาโท

4. โรงเรียนที่ท่านทำงานอยู่ตั้งอยู่จังหวัดใด

☐

กรุงเทพมหานคร

☐

ปทุมธานี

☐

นนทบุรี

☐

สมุทรปราการ

☐

นครปฐม

☐

สมุทรสาคร

ตอนที่ 2 ความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่  
ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

คำชี้แจง : ให้ท่านพิจารณาแต่ละข้อแล้วพิจารณาว่ามีความสำคัญมากน้อยเพียงใด แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลง  
ในช่องระดับความสำคัญตามที่ท่านเห็นว่าเหมาะสมที่สุด

| ตัวบ่งชี้                                                               | ระดับความสำคัญ |     |         |      |            |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------|-----|---------|------|------------|
|                                                                         | มากที่สุด      | มาก | ปานกลาง | น้อย | น้อยที่สุด |
| <b>องค์ประกอบด้านโครงสร้างและบริบทของโรงเรียน</b>                       |                |     |         |      |            |
| 1. โรงเรียนกำหนดการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน            |                |     |         |      |            |
| 2. ผู้บริหารเป็นผู้นำในการพัฒนาวิชาชีพครู                               |                |     |         |      |            |
| 3. ครูมีส่วนร่วมการกำหนดวิสัยทัศน์ในการพัฒนาวิชาชีพครู                  |                |     |         |      |            |
| 4. ผู้บริหารและครูร่วมมือกันส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน           |                |     |         |      |            |
| 5. บรรยากาศในโรงเรียนเป็นแบบเพื่อนร่วมงาน                               |                |     |         |      |            |
| 6. ครูทำงานแบบพึ่งพา ร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน                   |                |     |         |      |            |
| 7. ครูมีการแลกเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานที่ดีต่อกัน                       |                |     |         |      |            |
| 8. ครูมีความสามารถในการเป็นผู้นำทางวิชาการ                              |                |     |         |      |            |
| 9. ครูได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนครู                                     |                |     |         |      |            |
| 10. ครูสามารถถ่ายทอดความรู้ให้กับคณะครูในโรงเรียน                       |                |     |         |      |            |
| 11. ผู้บริหารสนับสนุนให้ครูเป็นผู้นำในการพัฒนาวิชาชีพครู                |                |     |         |      |            |
| 12. ครูมีบทบาทในการกำหนดการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง                         |                |     |         |      |            |
| 13. ครูมีความมุ่งมั่นและกระตือรือร้นในการพัฒนาวิชาชีพของตน              |                |     |         |      |            |
| 14. โรงเรียนนำเทคโนโลยีมาใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครู                        |                |     |         |      |            |
| 15. โรงเรียนสนับสนุนงบประมาณอย่างพอเพียงในการพัฒนาวิชาชีพครู            |                |     |         |      |            |
| 16. โรงเรียนมีเอกสารทางวิชาการ หนังสือ และงานวิจัยให้ครูได้ศึกษาค้นคว้า |                |     |         |      |            |
| 17. โรงเรียนจัดเวลาให้ครูได้มีโอกาสด้านการพัฒนาวิชาชีพ                  |                |     |         |      |            |

| ตัวบ่งชี้                                                                                                                                                           | ระดับความสำคัญ |     |         |      |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----|---------|------|------------|
|                                                                                                                                                                     | มากที่สุด      | มาก | ปานกลาง | น้อย | น้อยที่สุด |
| องค์ประกอบด้านรูปแบบการพัฒนา                                                                                                                                        |                |     |         |      |            |
| 18. ผู้บริหารจัดการฝึกอบรมครูเพื่อเพิ่มพูนความรู้และทักษะ                                                                                                           |                |     |         |      |            |
| 19. ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพด้วยรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การประชุม สัมมนา การเข้าร่วมประชุม การวิจัย การระดมความเห็น การประชุมปฏิบัติการ เป็นต้น |                |     |         |      |            |
| 20. ครูมีโอกาสรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับโครงการพัฒนาวิชาชีพครู                                                                                                           |                |     |         |      |            |
| 21. ครูมีโอกาสรวมกลุ่มกันเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ที่ได้จากการพัฒนาวิชาชีพ                                                                                             |                |     |         |      |            |
| 22. ครูเป็นสมาชิกเครือข่ายพัฒนาวิชาชีพครูอย่างน้อย 1 แห่ง                                                                                                           |                |     |         |      |            |
| 23. ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้กับเครือข่ายวิชาชีพที่เป็นสมาชิก                                                                               |                |     |         |      |            |
| 24. ครูมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ข้อมูลข่าวสาร ประสบการณ์วิชาชีพ ร่วมกันระหว่างครูภายใน โรงเรียนและภายนอกโรงเรียน                                                      |                |     |         |      |            |
| 25. ครูมีการเรียนรู้จากข้อมูลทางวิชาการ โดยผ่านเทคโนโลยีสารสนเทศ                                                                                                    |                |     |         |      |            |
| 26. ครูมีการวางแผนกำหนดกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน                                                                                                              |                |     |         |      |            |
| 27. ครูมีการแลกเปลี่ยนความรู้ร่วมกัน                                                                                                                                |                |     |         |      |            |
| 28. ผู้บริหารให้การส่งเสริม สนับสนุนให้ครูได้มีการแลกเปลี่ยนความรู้ ร่วมกันทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ                                                        |                |     |         |      |            |
| 29. ครูมีโอกาสตัดสินใจในเรื่องการจัดการเรียนการสอน                                                                                                                  |                |     |         |      |            |
| 30. ครูมีการนำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน                                                                                                                  |                |     |         |      |            |
| 31. ครูมีความสามารถผสมผสานการใช้เทคโนโลยีกับสื่ออื่นๆ ได้อย่างเหมาะสม                                                                                               |                |     |         |      |            |

| ตัวบ่งชี้                                                                                            | ระดับความสำคัญ |     |         |      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----|---------|------|------------|
|                                                                                                      | มากที่สุด      | มาก | ปานกลาง | น้อย | น้อยที่สุด |
| <b>องค์ประกอบด้านการพัฒนาตนเอง</b>                                                                   |                |     |         |      |            |
| 32. ครูมีอิสระในการเลือกกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ                                                       |                |     |         |      |            |
| 33. ครูมีความมุ่งมั่นที่จะพัฒนาตนเอง                                                                 |                |     |         |      |            |
| 34. ครูมีความสามารถในการเรียนรู้การพัฒนาโดยผ่านสื่อและวิธีการต่างๆ ที่หลากหลาย                       |                |     |         |      |            |
| 35. ครูมีโอกาสในการพัฒนาตนเอง โดยการศึกษา ค้นคว้า และแลกเปลี่ยนประสบการณ์วิชาชีพกับเพื่อนครูอยู่เสมอ |                |     |         |      |            |
| 36. ผู้บริหารให้โอกาสครูในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ทางวิชาชีพและวิชาการ                        |                |     |         |      |            |
| 37. ครูและนักเรียนมีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน                                                   |                |     |         |      |            |
| 38. ครูมีโอกาสในการพัฒนางานร่วมกันอยู่เสมอ                                                           |                |     |         |      |            |
| 39. ครูสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการพัฒนามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้                       |                |     |         |      |            |
| 40. ครูมีการเตรียมและวางแผนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ                                            |                |     |         |      |            |
| 41. ครูจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ                                        |                |     |         |      |            |
| 42. ครูจัดการเรียนการสอนโดยนำความรู้มาประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน                                     |                |     |         |      |            |
| 43. ครูมีการจัดบรรยากาศการเรียนการสอนที่เอื้อต่อการเรียนรู้                                          |                |     |         |      |            |
| 44. ครูจัดการเรียนการสอนสอดคล้องกับเจตนาของหลักสูตร                                                  |                |     |         |      |            |
| 45. ครูมีการวัดประเมินผลการเรียน                                                                     |                |     |         |      |            |
| 46. ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้ารับการพัฒนาด้านการวิจัยในชั้นเรียน                                    |                |     |         |      |            |
| 47. ครูมีความรู้ ความสามารถและทักษะในการทำวิจัย                                                      |                |     |         |      |            |
| 48. ครูนำผลการวิจัยไปใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน                                                  |                |     |         |      |            |
| 49. การวิจัยช่วยครูเกิดองค์ความรู้ใหม่ ๆ ทั้งด้านทฤษฎีและการปฏิบัติ                                  |                |     |         |      |            |

| ตัวบ่งชี้                                                                      | ระดับความสำคัญ |     |         |      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----|---------|------|------------|
|                                                                                | มากที่สุด      | มาก | ปานกลาง | น้อย | น้อยที่สุด |
| <b>องค์ประกอบด้านการมีส่วนร่วม</b>                                             |                |     |         |      |            |
| 50. ครูได้เข้าร่วมในกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครู                                  |                |     |         |      |            |
| 51. ครูให้ความสนใจในกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพของโรงเรียน                          |                |     |         |      |            |
| 52. ครูให้ความร่วมมือในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทั้งที่เป็นทางการ และไม่เป็นทางการ |                |     |         |      |            |
| 53. ครูร่วมกันออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้เทคโนโลยี                       |                |     |         |      |            |
| 54. ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมในการประเมินผลการปฏิบัติงาน                       |                |     |         |      |            |
| 55. ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจด้านงบประมาณในการพัฒนาวิชาชีพครู                      |                |     |         |      |            |
| 56. ครูมีส่วนร่วมในการเลือกวิชาที่สอนตามความถนัดของตนเอง                       |                |     |         |      |            |
| 57. ครูมีส่วนร่วมในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา                                   |                |     |         |      |            |
| 58. ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายด้านการพัฒนางานวิชาการของโรงเรียน             |                |     |         |      |            |
| 59. ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครู               |                |     |         |      |            |
| <b>องค์ประกอบด้านการประเมินผล</b>                                              |                |     |         |      |            |
| 60. ครูมีการจัดเก็บผลการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ                                |                |     |         |      |            |
| 61. ครูมีการจัดเก็บหลักฐานหรือร่องรอยการพัฒนาของผู้เรียน                       |                |     |         |      |            |
| 62. ครูมีการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอน                                    |                |     |         |      |            |
| 63. ครูมีความรู้ และทักษะวิชาชีพเพิ่มขึ้นหลังการเข้ารับการพัฒนา วิชาชีพ        |                |     |         |      |            |
| 64. ครูมีความรู้ และทักษะวิชาชีพ เพิ่มขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับก่อนการพัฒนา      |                |     |         |      |            |
| 65. ครูกำหนดเป้าหมายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน                           |                |     |         |      |            |
| 66. ครูมีการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนก่อนและหลัง                 |                |     |         |      |            |
| 67. ครูมีการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนกับเป้าหมายที่กำหนดไว้  |                |     |         |      |            |
| 68. ครูประเมินผลความก้าวหน้าทางการเรียนของผู้เรียน                             |                |     |         |      |            |

**แบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้**  
**เรื่อง องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขต**  
**กรุงเทพมหานคร และปริมณฑล**

~~~~~

คำชี้แจง : ให้ท่านพิจารณาแต่ละข้อแล้วพิจารณาว่ามีความเหมาะสมและเป็นไปได้มากน้อยเพียงใด
 แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับความสำคัญตามที่ท่านเห็นว่าเหมาะสมที่สุด
เกณฑ์การให้คะแนน

- 3 หมายถึง มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ระดับมาก
- 2 หมายถึง มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติระดับปานกลาง
- 1 หมายถึง มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติระดับน้อย

องค์ประกอบการพัฒนาวิชาชีพครู	ระดับความคิดเห็น					
	ความเหมาะสม			ความเป็นไปได้		
	มาก	ปานกลาง	น้อย	มาก	ปานกลาง	น้อย
1. การประเมินผล						
2. การพัฒนาตนเอง						
3. โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน						
4. ความเป็นผู้นำของครู						
5. โอกาสในการเรียนรู้						
6. การมีส่วนร่วม						
7. การกำหนดวิสัยทัศน์						
8. การใช้การวิจัยเป็นฐาน						



ภาคผนวก ค

- รายชื่อโรงเรียนที่ทดลองใช้เครื่องมือ
- รายชื่อโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง

รายชื่อโรงเรียนที่ทดลองใช้เครื่องมือ

ที่	ชื่อโรงเรียน	สังกัด
1	โรงเรียนอนุบาลกาญจนบุรี	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากาญจนบุรี เขต 1
2	โรงเรียนบ้านท่ามะกา	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากาญจนบุรี เขต 2
3	โรงเรียนวัดตะค้ำเอน	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากาญจนบุรี เขต 2
4	โรงเรียนอนุบาลวัดลูกแก	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากาญจนบุรี เขต 2

รายชื่อโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง

ที่	โรงเรียน	สังกัด
1	อนุบาลปรีณายก	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 1
2	ราชวินิต(ประถม)	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 1
3	อนุบาลสามเสน	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 1
4	วัดเวตะวันธรรมवास	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 1
5	อนุบาลบางบัว	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 2
6	พิบูลย์อุปถัมภ์	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 2
7	วัดอมรินทราราม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 3
8	อนุบาลนางนอง	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 3
9	วัดหนัง	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 3
10	อนุบาลนครปฐม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 1
11	วัดหนองเสือ	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 1
12	วัดไผ่ล้อม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 1
13	วัดเกาะวังไทร	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 2
14	วัดจินดาราม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 2
15	บ้านกระทุ่มล้ม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 2
16	วัดคอนหวาย	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 2

รายชื่อโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง (ต่อ)

ที่	โรงเรียน	สังกัดเขต
17	อนุบาลนนทบุรี	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรีเขต 1
18	วัดตำหนักใต้	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรีเขต 1
19	วัดลานนาบุญ	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรีเขต 1
20	จันทร์ทองเยี่ยม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรีเขต 2
21	วัดบ่อ(นันทวิทยา)	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรีเขต 2
22	คลองเกลือ	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรีเขต 2
23	วัดผาสูกมณีจักรา	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรีเขต 2
24	วัดบางนาบุญ	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษাপทุมธานีเขต 1
25	วัดบางคูวัด	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษাপทุมธานีเขต 1
26	วัดเปรมประชากร	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษাপทุมธานีเขต 1
27	ชุมชนวัดเสด็จ	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษাপทุมธานีเขต 1
28	วัดอภัยการาม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษাপทุมธานีเขต 2
29	วัดเขียนเขต	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษাপทุมธานีเขต 2
30	วัดโพสพแม่เจริญ	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษাপทุมธานีเขต 2
31	พรานิ่วชะระ	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการเขต 1
32	อนุบาลพิชัยสงคราม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการเขต 1
33	วัดด่านสำโรง	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการเขต 1
34	วัดไตรสามัคคี	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการเขต 1
35	วัดสวนส้ม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการเขต 1
36	คลองมหาวงศ์	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการเขต 1
37	วัดหนามแดง (เขียวอุทิศ)	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการเขต 2
38	วัดบางพลีใหญ่กลาง	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรปราการเขต 2
39	อนุบาลสมุทรสาคร	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรสาคร
40	วัดป้อมวิเชียร โชติการาม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามุทพรสาคร

โรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง (ต่อ)

ที่	โรงเรียน	สังกัดเขต
41	เอกชัย	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรสาคร
42	วัดโสฬาราม	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรสาคร
43	วัดนางสาว	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรสาคร
44	วัดอ้อมน้อย	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรสาคร
45	อนุบาลบ้านแพ้ว	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรสาคร





ภาคผนวก ง

องค์ประกอบและตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่
ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

องค์ประกอบและตัวบ่งชี้การพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

องค์ประกอบ

ตัวบ่งชี้

การประเมินผล

1. ครูมีการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนก่อนและหลัง
2. ครูมีการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนกับเป้าหมายที่กำหนดไว้
3. ครูกำหนดเป้าหมายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน
4. ครูประเมินผลความก้าวหน้าทางการเรียนของผู้เรียน
5. ครูมีการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอน
6. ครูมีความรู้และทักษะวิชาชีพเพิ่มขึ้นหลังการเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพ
7. ครูมีการจัดเก็บหลักฐานร่องรอยการพัฒนาของผู้เรียน
8. ครูมีความรู้และทักษะวิชาชีพเพิ่มขึ้น เมื่อเปรียบเทียบกับก่อนการพัฒนา
9. ครูมีการจัดเก็บผลการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ

การพัฒนาดตนเอง

1. ครูมีการวัดประเมินผลการเรียน
2. ครูมีจัดการเรียนการสอนสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของหลักสูตร
3. ครูมีการจัดบรรยากาศการเรียนการสอนที่เอื้อต่อการเรียนรู้
4. ครูจัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ
5. ครูจัดการเรียนการสอนโดยการนำความรู้มาประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน
6. ครูมีการเตรียมและวางแผนการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ
7. ครูสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการพัฒนามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้

องค์ประกอบ

ตัวบ่งชี้

- | | |
|------------------------------|--|
| โครงสร้างและบริบทของโรงเรียน | <ol style="list-style-type: none"> 1. ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้ารับการพัฒนาวิชาชีพด้วยรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การประชุม สัมมนา การเข้าร่วมประชุม การวิจัย การระดมความคิดเห็น และการประชุมปฏิบัติการ 2. ผู้บริหารจัดฝึกอบรมครูเพื่อเพิ่มพูนความรู้และทักษะ 3. ครูมีโอกาสรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับโครงการพัฒนาวิชาชีพครู 4. ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้กับเครือข่ายวิชาชีพที่เป็นสมาชิก 5. ครูมีโอกาสรวมกลุ่มกันเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ที่ได้จากการพัฒนาวิชาชีพ 6. ผู้บริหารให้การส่งเสริม สนับสนุนให้ครูมีการแลกเปลี่ยนความรู้ร่วมกันทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ |
| ความเป็นผู้นำของครู | <ol style="list-style-type: none"> 1. ครูทำงานแบบพึ่งพา ร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน 2. ครูได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนครู 3. ครูมีการแลกเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานที่ดีต่อกัน 4. บรรยากาศในโรงเรียนเป็นแบบเพื่อนร่วมงาน 5. ครูสามารถถ่ายทอดความรู้ให้กับคณะครูในโรงเรียน 6. ครูมีความสามารถในการเป็นผู้นำทางวิชาการ |
| โอกาสในการเรียนรู้ | <ol style="list-style-type: none"> 1. ครูมีการนำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน 2. ครูมีความสามารถผสมผสานการใช้เทคโนโลยีกับสื่ออื่นๆ ได้อย่างเหมาะสม 3. ครูมีความสามารถในการเรียนรู้การพัฒนาโดยผ่านสื่อและวิธีการต่างๆ ที่หลากหลาย 4. ครูมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ข่าวสาร ประสพการณ์วิชาชีพร่วมกันระหว่างครูภายในโรงเรียน และภายนอกโรงเรียน 5. ครูมีการเรียนรู้จากข้อมูลข่าวสารทางวิชาการ โดยผ่านเทคโนโลยีสารสนเทศ 6. ครูมีอิสระในการเลือกกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ |

องค์ประกอบ

ตัวบ่งชี้

การมีส่วนร่วม

1. ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจด้านงบประมาณในการพัฒนาวิชาชีพครู
2. ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครู
3. ผู้บริหารให้ครูมีส่วนร่วมในการประเมินผลการปฏิบัติงาน
4. ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายด้านการพัฒนางานวิชาการของโรงเรียน
5. ครูมีส่วนร่วมในการเลือกวิชาที่สอนตามความถนัดของตนเอง
6. ครูมีส่วนร่วมในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา
7. ครูร่วมกันออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอน โดยใช้เทคโนโลยี

การกำหนดวิสัยทัศน์

1. โรงเรียนกำหนดการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน
2. ผู้บริหารเป็นผู้นำในการพัฒนาวิชาชีพ
3. ครูมีส่วนร่วมการกำหนดวิสัยทัศน์ในการพัฒนาวิชาชีพครู
4. ผู้บริหารและครูร่วมมือกันส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน

การใช้วิจัยเป็นฐาน

1. ครูนำผลการวิจัยไปใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน
2. ครูมีความรู้ ความสามารถและทักษะในการทำวิจัย
3. การวิจัยช่วยครูเกิดองค์ความรู้ใหม่ๆ ทั้งด้านทฤษฎีและ

การปฏิบัติ



FACTOR

```

/VARIABLES x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15 x16 x17 x18 x19 x20 x21 x22 x23 x24 x25 x26 x27 x28 x29 x30 x31 x32 x33 x34 x35 x36 x37 x38 x39
x40 x41 x42 x43 x44 x45 x46 x47 x48 x49 x50 x51 x52 x53 x54 x55 x56 x57 x58 x59 x60 x61 x62 x63 x64 x65 x66 x67 x68 /MISSING LISTWISE /ANALYSIS x1 x2 x3
x4 x5 x6 x7 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15 x16 x17 x18 x19 x20 x21 x22 x23 x24 x25 x26 x27 x28 x29 x30 x31 x32 x33 x34 x35 x36 x37 x38 x39 x40 x41 x42 x43 x44 x45
x46 x47 x48 x49 x50 x51 x52 x53 x54 x55 x56 x57 x58 x59 x60 x61 x62 x63 x64 x65 x66 x67 x68

/PRINT INITIAL EXTRACTION ROTATION
/FORMAT BLANK(.50)
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION .

```

Reliability รวมทั้งฉบับ**Scale : ALL VARIABLES**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	77.5
	Excluded ^a	9	22.5
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of item
.983	68

RELIABILITY

```

/VARIABLES= x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15 x16 x17
/SCALE('ALL VARIABLES') MODEL= ALPHA.

```

Reliability ด้านที่ 1 โครงสร้าง/บริบทของโรงเรียน

Scale : ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	37	92.5
	Excluded ^a	3	7.5
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of item
.940	17

RELIABILITY

/VARIABLES= x18 x19 x20 x21 x22 x23 x24 x25 x26 x27 x28 x29 x30 x31

/SCALE('ALL VARIABLES') MODEL= ALPHA.

Reliability ด้านที่ 2 รูปแบบการพัฒนา

Scale : ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	38	95.0
	Excluded ^a	2	5.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of item
.931	14

RELIABILITY

/VARIABLES= x32 x33 x34 x35 x36 x37 x38 x39 x40 x41 x42 x43 x44 x45 x46 x47 x48 x49

/SCALE('ALL VARIABLES') MODEL= ALPHA.

Reliability ด้านที่ 3 การพัฒนาตนเอง

Scale : ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	37	92.5
	Excluded ^a	3	7.5
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of item
.949	18

RELIABILITY

/VARIABLES= x50 x51 x52 x53 x54 x55 x56 x57 x58 x59

/SCALE('ALL VARIABLES') MODEL= ALPHA.

Reliability ด้านที่ 4 การมีส่วนร่วม

Scale : ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	38	95.0
	Excluded ^a	2	5.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of item
.895	10

RELIABILITY

/VARIABLES= x60 x61 x62 x63 x64 x65 x66 x67 x68

/SCALE('ALL VARIABLES') MODEL= ALPHA.

Reliability ด้านที่ 5 การประเมินผล

Scale : ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	38	95.0
	Excluded ^a	2	5.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of item
.930	9

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			.972
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	34620.197	
	df	2278	
	Sig.	.000	

Factor AnalysisNotes

Output Created

26-MAY-2009 20:52:58

Comments

Input	Data	D:\Documents and Settings\chim\Desktop\data.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	649
Missing Value	Definition of Missing	MISSING=EXCLUDE: User-defined missing values are treated as missing.
Handling	Cases Used	LISTWISE: Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		FACTOR /VARIABLES x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15 x16 x17 x18 x19 x20 x21 x22 x23 x24 x25 x26 x27 x28 x29 x30 x31 x32 x33 x34 x35 x36 x37 x38 x39 x40 x41 x42 x43 x44 x45 x46 x47 x48 x49 x50 x51 x52 x53 x54 x55 x56 x57 x58 x59 x60 x61 x62 x63 x64 x65 x66 x67 x68 /MISSING LISTWISE/ANALYSIS x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15 x16 x17 x18 x19 x20 x21 x22 x23 x24 x25 x26 x27 x28 x29 x30 x31 x32 x33 x34 x35 x36 x37 x38 x39 x40 x41 x42 x43 x44 x45 x46 x47 x48 x49 x50 x51 x52 x53 x54 x55 x56 x57 x58 x59 x60 x61 x62 x63 x64 x65 x66 x67 x68 /PRINT INITIAL EXTRACTION ROTATION /FORMAT BLANK(.50) /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25) /EXTRACTION PC /CRITERIA ITERATE(25) /ROTATION VARIMAX /METHOD=CORRELATION .
	Elapsed Time	0:00:00.03
Resources	Maximum Memory Required	516920 (504.805K) bytes
	Processor Time	0:00:00.06

Communalities		
	Initial	Extraction
x1	1.000	.666
x2	1.000	.737
x3	1.000	.691
x4	1.000	.662
x5	1.000	.678
x6	1.000	.691
x7	1.000	.661
x8	1.000	.560
x9	1.000	.679
x10	1.000	.618
x11	1.000	.633
x12	1.000	.573
x13	1.000	.583
x14	1.000	.596
x15	1.000	.598
x16	1.000	.630
x17	1.000	.598
x18	1.000	.663
x19	1.000	.737
x20	1.000	.682
x21	1.000	.660
x22	1.000	.640
x23	1.000	.680
x24	1.000	.688
x25	1.000	.639
x26	1.000	.611
x27	1.000	.690
x28	1.000	.683
x29	1.000	.616
x30	1.000	.687
x31	1.000	.676
x32	1.000	.615
x33	1.000	.586
x34	1.000	.622
x35	1.000	.554
x36	1.000	.693
x37	1.000	.599

x38	1.000	.640
x39	1.000	.626
x40	1.000	.643
x41	1.000	.665
x42	1.000	.666

Communalities		
	Initial	Extraction
x43	1.000	.668
x44	1.000	.664
x45	1.000	.618
x46	1.000	.618
x47	1.000	.685
x48	1.000	.718
x49	1.000	.618
x50	1.000	.682
x51	1.000	.709
x52	1.000	.680
x53	1.000	.675
x54	1.000	.690
x55	1.000	.737
x56	1.000	.630
x57	1.000	.618
x58	1.000	.647
x59	1.000	.709
x60	1.000	.605
x61	1.000	.609
x62	1.000	.713
x63	1.000	.674
x64	1.000	.572
x65	1.000	.736
x66	1.000	.771
x67	1.000	.756
x68	1.000	.690

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigen Values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	29.683	43.652	43.652	29.683	43.652	43.652	6.858	10.085	10.085
2	3.929	5.778	49.430	3.929	5.778	49.430	6.818	10.027	20.112
3	2.719	3.999	53.429	2.719	3.999	53.429	6.592	9.694	29.806
4	1.791	2.634	56.063	1.791	2.634	56.063	6.119	8.999	38.805
5	1.668	2.453	58.516	1.668	2.453	58.516	5.684	8.359	47.164
6	1.385	2.037	60.552	1.385	2.037	60.552	5.476	8.052	55.216
7	1.272	1.870	62.423	1.272	1.870	62.423	2.994	4.403	59.620
8	1.123	1.651	64.074	1.123	1.651	64.074	2.848	4.189	63.809
9	1.038	1.526	65.600	1.038	1.526	65.600	1.218	1.791	65.600
10	.994	1.461	67.061						
11	.936	1.405	68.467						
12	.837	1.230	69.697						
13	.832	1.224	70.921						
14	.798	1.173	72.094						
15	.765	1.124	73.219						
16	.730	1.073	74.292						
17	.688	1.012	75.304						
18	.666	.979	76.283						
19	.619	.910	77.193						
20	.602	.885	78.078						
21	.577	.849	78.927						
22	.554	.815	79.741						
23	.530	.780	80.521						
24	.520	.765	81.286						
25	.495	.728	82.014						
26	.484	.712	82.726						
27	.469	.690	83.417						
28	.460	.676	84.093						
29	.444	.653	84.746						
30	.430	.633	85.378						
31	.414	.609	85.987						
32	.402	.591	86.579						
33	.395	.581	87.159						
34	.389	.573	87.732						
35	.375	.552	88.284						
36	.364	.535	88.819						
37	.360	.529	89.348						
38	.348	.512	89.860						
39	.334	.491	90.351						
40	.329	.484	90.834						

Total Variance Explained								
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
41	.322	.474	91.308					
42	.317	.466	91.774					
43	.309	.455	92.229					
44	.301	.442	92.671					
45	.288	.424	93.095					
46	.284	.417	93.512					
47	.272	.400	93.912					
48	.262	.385	94.298					
49	.256	.377	94.674					
50	.250	.367	95.041					
51	.248	.365	95.406					
52	.238	.350	95.757					
53	.227	.334	96.091					
54	.225	.330	96.421					
55	.220	.323	96.744					
56	.216	.318	97.062					
57	.202	.297	97.360					
58	.198	.291	97.650					
59	.190	.280	97.931					
60	.182	.268	98.199					
61	.173	.255	98.454					
62	.170	.250	98.703					
63	.163	.239	98.942					
64	.154	.227	99.169					
65	.152	.223	99.392					
66	.148	.218	99.610					
67	.134	.196	99.806					
68	.132	.194	100.000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix (a)									
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
x1							.709		
x2							.706		
x3							.702		
x4							.582		
x5				.668					
x6				.733					
x7				.702					
x8				.592					
x9				.710					
x10				.635					
x11									
x12									
x13									
x14									
x15									
x16									
x17									
x18				.704					
x19				.760					
x20				.627					
x21				.564					
x22									
x23				.624					
x24						.560			
x25						.558			
x26									
x27									
x28				.526					
x29									
x30					.669				
x31					.633				
x32					.537				
x33									
x34					.589				
x35									
x36									
x37									
x38									
x39			.555						
x40			.582						
x41			.679						
x42			.674						
x43			.696						

Rotated Component Matrix(a)

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
X44		.701							
x45		.703							
x46									
x47								.591	
x48								.615	
x49								.559	
x50									
x51									
x52									
x53								.511	
x54								.615	
x55								.640	
x56								.585	
x57								.518	
x58								.590	
x59								.632	
x60								.546	
x61								.598	
x62								.674	
x63								.658	
x64								.557	
x65								.754	
x66								.789	
x67								.773	
x68								.743	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 16 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	.401	.399	.400	.374	.381	.373	.211	.216	.062
2	-.562	-.502	.507	.316	.153	-.009	.219	-.003	.066
3	-.080	.373	-.108	.509	-.343	-.347	.420	-.393	-.123
4	.022	.142	.465	-.647	-.286	.115	.463	-.168	-.082
5	.632	-.621	-.021	.184	-.339	.096	.191	-.091	.108
6	.295	-.038	.218	-.148	.353	-.826	.052	.077	.164
7	-.134	.054	-.166	.015	-.338	-.106	.329	.825	.191
8	-.065	-.131	-.528	-.161	.513	.138	.599	-.141	.112
9	-.085	.152	.026	-.016	-.121	.079	-.104	-.234	.939

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.



ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	นายสถาพร จำรัสพงษ์
วันเดือนปีเกิด	12 กันยายน 2501
สถานที่เกิด	สระบุรี
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	75/1 หมู่ 3 ตำบลโคกพระเจดีย์ อำเภอนครชัยศรี จังหวัดนครปฐม 73120
ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน	ผู้อำนวยการโรงเรียน
สถานที่ทำงานปัจจุบัน	โรงเรียนวัดโคกพระเจดีย์ (เอกเผ่าพิทยา) ตำบลโคกพระเจดีย์ อำเภอนครชัยศรี จังหวัดนครปฐม 73120
ประวัติการศึกษา	
พ. ศ. 2511	ประถมศึกษา จาก โรงเรียนบ้านตลาดน้อย “ประชานุกูล” อำเภอบ้านหมอ จังหวัดสระบุรี
พ. ศ. 2517	มัธยมศึกษา จาก โรงเรียนบ้านหมอ “พัฒนานุกูล” อำเภอบ้านหมอ จังหวัดสระบุรี
พ. ศ. 2523	ครูศาสตรบัณฑิต (ค.บ.) สาขาสังคมศึกษา จาก วิทยาลัยครูเทพสตรี ลพบุรี
พ. ศ. 2530	ศิลปศาสตรบัณฑิต (ศศ.บ.) สาขารัฐศาสตร์การปกครอง จาก มหาวิทยาลัยรามคำแหง กรุงเทพฯ
พ. ศ. 2536	ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต (ศษ.ม.) สาขาการบริหารการศึกษา จาก มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ กรุงเทพมหานคร
พ.ศ. 2552	การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (กศ.ด.) สาขาวิชาการบริหารการศึกษา จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ กรุงเทพมหานคร