

กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ:
การพัฒนาคู่มือโดยใช้การวิเคราะห์วาทกรรม



นางจิรวรรณ นาคพัฒน์

ศูนย์วิทยทรัพยากร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2553

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A TEACHERS' CONCERN DEVELOPMENT PROCESS BASED ON CONCERNS-BASED
STAGE THEORY: MANUAL DEVELOPMENT USING DISCOURSE ANALYSIS

Mrs. Jirawan Nakpat

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Educational Research Methodology

Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2010

Copyright of Chulalongkorn University

จิรวรรณ นาคพัฒน์: กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ : การพัฒนาครูมือโดยใช้การวิเคราะห์วาทกรรม. (A TEACHERS' CONCERN DEVELOPMENT PROCESS BASED ON CONCERNS - BASED STAGE THEORY: MANUAL DEVELOPMENT USING DISCOURSE ANALYSIS) อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: ศ.ดร.สุวิมล ว่องวานิช, อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม: รศ.ดร.อวยพร เรืองตระกูล, 253 หน้า.

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ดังนี้ (1) เพื่อพัฒนาเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ (2) เพื่อพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูตามระดับขั้นความใส่ใจ (3) เพื่อจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูโดยใช้ประสบการณ์ที่ได้จากการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

วิธีวิจัยที่ใช้เป็นการวิจัยและพัฒนา (research and development) กลุ่มผู้ให้ข้อมูลประกอบด้วย ครูในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน 2 โรงเรียน แบ่งเป็นครูกลุ่มทดลองจำนวน 20 คน และ ครูกลุ่มควบคุมจำนวน 24 คน เครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลประกอบด้วย แบบวัดความใส่ใจ แบบวัดความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน แบบประเมินคุณภาพงานวิจัยในชั้นเรียน แบบสังเกต แบบสัมภาษณ์เชิงลึก และกรอบการวิเคราะห์วาทกรรม การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ด้วยโปรแกรมการวิเคราะห์สมการโครงสร้างเชิงเส้น (LISREL) การวิเคราะห์ตารางไขว้ (cross tabulation) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้วิธีวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis)

ผลการวิจัยที่สำคัญมีดังนี้

(1) เครื่องมือวัดความใส่ใจของครูที่พัฒนาขึ้น มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 41 ข้อ วัดความใส่ใจ 3 องค์ประกอบ 14 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ (1) ความใส่ใจต่อตนเอง (self) มี 4 ตัวบ่งชี้ (2) ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ (task) มี 6 ตัวบ่งชี้ และ (3) ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน (impact) มี 4 ตัวบ่งชี้ ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือพบว่า ด้านความตรงเชิงเนื้อหา มีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.6 - 0.9 ด้านความตรงเชิงโครงสร้าง พบว่าโมเดลการวัดความใส่ใจของครูสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีค่าไคสแควร์เท่ากับ 69.79, $df = 54$, $p = 0.073$ ด้านความตรงตามสภาพ พบว่าผลการวัดจากเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์วาทกรรมที่ใช้เป็นเกณฑ์ โดยผลการวัดความใส่ใจต่อตนเอง ความใส่ใจในด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน มีความสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์วาทกรรม ร้อยละ 70.00 80.00 และ 90.00 ตามลำดับ นอกจากนี้ เครื่องมือมีความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในเท่ากับ 0.917

(2) กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูประกอบด้วย 9 กิจกรรม จำแนกเป็นกิจกรรมที่ใช้พัฒนาความใส่ใจ 8 กิจกรรม และกิจกรรมการเสริมสร้างพลังก่อนจบกระบวนการ 1 กิจกรรม หลังการทดลองใช้กระบวนการพัฒนาความใส่ใจ พบว่าครูกลุ่มทดลองมีความใส่ใจด้านตนเอง ด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ด้านความสำเร็จของนักเรียน และ ความรู้ความสามารถด้านการวิจัยในชั้นเรียนของกลุ่มทดลองเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัด จากร้อยละ 29.01 เป็นร้อยละ 44.57 (เพิ่มขึ้นร้อยละ 15.56)

(3) คู่มือการพัฒนาความใส่ใจ มีโครงสร้างประกอบด้วย ส่วนนำ ส่วนเนื้อหาที่ใช้จัดกิจกรรม และส่วนแผนการจัดกิจกรรม และผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่าคู่มือที่พัฒนาขึ้นมีองค์ประกอบครบถ้วน ลมบูรณ์ สามารถนำไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครูได้ตามวัตถุประสงค์

ภาควิชา...วิจัยและจิตวิทยาการศึกษา... ลายมือชื่อ นิสิต.....
 สาขาวิชา...วิธีวิทยาการศึกษา... ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก.....
 ปีการศึกษา...2553..... ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม.....

4984620927 : MAJOR EDUCATIONAL RESEARCH METHODOLOGY

KEYWORDS : DISCOURSE / TEACHER CONCERNS / TEACHER DEVELOPMENT

JIRAWAN NAKPAT: A TEACHERS' CONCERNS DEVELOPMENT PROCESS

BASED ON CONCERNS BASED STAGE THEORY: MANUAL DEVELOPMENT

USING DISCOURSE ANALYSIS. ADVISOR: PROF. SUWIMON WONGWANICH, Ph.D.

CO - ADVISOR: ASSOC. PROF. AUYPORN RUENTRAKUN, Ph.D., 253 pp.

This study was conducted with the following objectives: (1) to develop an instrument for assessing teachers' concerns in accordance with the Concerns-Based Stage Theory, (2) to develop a process for promoting teachers' concerns based on concerns-based stage levels and (3) to produce a manual for developing teachers' concerns derived from the practical experience of forming the process for developing teachers' concerns.

This study was done according to research and development methodology. The samples comprised teachers in 2 case-study schools under the Office of the Basic Educational Commission whereby the experimental school comprised 20 teachers and the control school comprised 24 teachers. The data collection instruments comprised the Teachers' Concerns Assessment Scale, the Classroom Action Research Test, the Classroom Action Research Quality Assessment Scale, observation forms, in-depth interview forms and a discourse analysis framework. The quantitative data analysis employed confirmatory factor analysis with Linear Structural Equations program (LISREL), cross tabulation analysis, and analysis of covariance (ANCOVA) while qualitative data was analyzed by discourse analysis.

The relevant research findings were as follows:

(1) The instrument developed for assessing teachers' concerns was a 41-item instrument with five-level rating scale evaluating the following 3 components with 14 indicators: (1) self concerns (4 indicators), (2) task concerns of learning management efficiency (6 indicators) and (3) impact concerns of students' success (4 indicators). The results of instrument quality validity revealed content validity with IOC value of 0.6 – 0.9. For construct validity, the measurement model for assessing teachers' concerns was found fit the empirical data (chi square =69.79, df = 54, p = 0.073). In terms of concurrent validity, the result obtained from the developed instrument corresponded with the results of using discourse analysis criteria whereby the self concerns, task concerns of learning management efficiency and impact concerns of students' success were found corresponding to the discourse analysis results at 70.00, 80.00 and 90.00 percent, respectively. In addition, the internal consistency reliability of instrument equaled 0.917.

(2) The process for improving teachers' concerns involved 9 activities categorized into 8 activities used to develop concerns and 1 empowerment activity prior the end of the process. After trial the process implementation for developing concerns, the teachers in the experimental group noticeably increased self concerns, learning management efficiency concerns, students' success concerns and classroom research knowledge or capacity from 29.01 percent to 44.57 percent (15.56 percent increase rate).

(3) The structure of manual for developing concerns consisted of introduction, activities plans and the evaluation report of the manual by the panel of experts. The manual developed was found complete and full of all components, so it could be applied to develop teachers' concerns in accordance with the objectives.

Department : Educational Research and Psychology

Student's Signature

Field of Study : Educational Research Methodology

Advisor's Signature

Academic Year : 2010

Co-advisor's Signature

[Handwritten signatures]

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์เล่มนี้ สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสำเร็จอย่างสูงจากอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์หลัก ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช ผู้เป็นแบบอย่างทั้งด้านความรู้เชิงวิชาการ และความรู้ในวิชาชีพที่ท่านได้ชี้แนะให้ผู้วิจัยมีความตั้งใจ และมีพลังในการเรียนรู้ รวมทั้งสนับสนุนส่งเสริม และสร้างโอกาสการเรียนรู้ในทุกด้านแก่ผู้วิจัยตลอดระยะเวลาของการศึกษา กราบขอบพระคุณอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม รองศาสตราจารย์ ดร. อวยพร เรืองตระกูล ผู้จุดประกายความคิดและพัฒนากรอบแนวคิดการวิจัยให้มีความชัดเจนสมบูรณ์จนนำไปสู่การดำเนินการวิจัยได้จริงในระหว่างการเรียนรู้ รายวิชาสัมมนาการวิจัย และให้ข้อเสนอแนะที่มีประโยชน์ในการทำวิทยานิพนธ์เล่มนี้

กราบขอบพระคุณรศ.ดร.ศิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา รศ.ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ โดยเฉพาะท่านอาจารย์ดร.จำรัส นองมาก ที่กรุณาตรวจสอบพร้อมทั้งแก้ไขและให้ข้อเสนอแนะอันมีคุณค่าสูงยิ่งในการปรับปรุงวิทยานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์ขึ้น รวมทั้งคณาจารย์ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาทุกท่านที่อบรมและให้ความรู้กับผู้วิจัย

ขอขอบคุณผู้อำนวยการสถานศึกษาและคณะกรรมการในโครงการวิจัยทุกท่าน ที่ให้ความร่วมมือ ในการวิจัย ผอ.วิชา จุลทรัพย์ ผอ.สมพร ดอกกล้าเจียก ผอ.คงคา จุลกิจวัฒน์ และผอ.สมยศ ชนะดวงใจ ซึ่งให้โอกาสและข้อมูลด้วยความเต็มใจ ขอขอบคุณผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือ และคู่มือทุกท่านที่กรุณาให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ และขอขอบพระคุณ คุณศรีน้อย โปวาทอง อดีตรองผู้แทนถาวรไทย ประจำ UNESCO กรุงปารีส ที่อนุเคราะห์ตรวจทานบทคัดย่อภาษาอังกฤษ

กราบขอบพระคุณ ผศ.ดร.ยงยุทธ จรรย์รักษ์ อาจารย์ภาควิชาพฤกษศาสตร์ คณะวิทยาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อาจารย์ปรีชา ศรีสรากรณ์ ข้าราชการบำนาญ อดีตหัวหน้ากลุ่มนิเทศ ติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษา คณะศึกษานิเทศก์ สพป.กาญจนบุรี เขต 2 ที่อำนวยความสะดวกในการประสานงานเก็บข้อมูล คณะศึกษานิเทศก์ สพป.กาญจนบุรี เขต 1 เขต 2 และ เขต 3 ที่ร่วมเป็นวิทยากรในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ

ขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัยที่กรุณาให้ทุนอุดหนุน ในการทำวิทยานิพนธ์

ขอขอบคุณเพื่อนนิสิตสาขาวิชาวิทยาการวิจัยรุ่น 7 ทุกท่านที่ให้กำลังใจและร่วมการเรียนรู้ด้วยบรรยากาศกัลยาณมิตร ตลอดระยะเวลาที่ศึกษา โดยเฉพาะคุณภริณี วัชรสินธุ์ คุณอธิวัฒน์ เจียวิวรรณ์กุล คุณชุตินา สืบวงศ์ลี คุณวิญญูชฎ อยู่โนสิด คุณอัครเดช เกตุฉ่ำ คุณมนัสนันท์ รอดเชื้อจิ้น คุณนันทกาญจน์ ชินประพัทธ์ ดร.ขวัญเมือง แก้วดำเกิง ดร.กนต์ฤทัย คลังพล ดร.อรอุมา เจริญสุข และ ดร.นิธิภัทร บาลศิริ

ขอขอบคุณ คุณสมยศ และ ดช.เนติ นาคพัฒน์ สามี และบุตร รวมทั้งญาติพี่น้องที่ให้กำลังใจ ตลอดระยะเวลาการศึกษาและที่สำคัญยิ่ง คุณนิภา สุขพิทักษ์ และคุณนุดี รุ่งสว่าง รวมทั้งเพื่อนศึกษานิเทศก์ สพป.กาญจนบุรี เขต 2 ผู้เป็นมหากัลยาณมิตรในการเรียนและการทำงาน

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง.....	ฉ
สารบัญภาพ.....	ฎ
บทที่	
1 บทนำ	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามวิจัย.....	5
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	5
ขอบเขตการวิจัย	5
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	7
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	8
2 แนวคิด ทฤษฎี เอกสารและรายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้อง	9
ตอนที่ 1 มโนทัศน์เกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะครู (Teacher Competency).....	9
ตอนที่ 2 มโนทัศน์เกี่ยวกับทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ	23
ตอนที่ 3 มโนทัศน์เกี่ยวกับการวิเคราะห์หาทกรรม.....	35
ตอนที่ 4 มโนทัศน์เกี่ยวกับการพัฒนาคู่มือ	34
3 วิธีดำเนินการวิจัย	58
ระยะที่ 1 การพัฒนาเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครู	58
การดำเนินการวิจัย	59
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	59
การวิเคราะห์ข้อมูล	59
ระยะที่ 2 การพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู.....	60
การดำเนินการวิจัย	60
กลุ่มตัวอย่าง.....	60

	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	61
	ระยะที่ 3 การจัดทำร่างคู่มือการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของคุณ ตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ	64
	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	65
	การวิเคราะห์ข้อมูล.....	65
4	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	67
	ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาเครื่องมือวัดความใส่ใจของคุณตามทฤษฎีลำดับขั้น ความใส่ใจ.....	67
	ตอนที่ 2 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของคุณ.....	91
	2.1 ขั้นตอนการพัฒนาความใส่ใจของคุณ.....	91
	2.1 ผลการพัฒนาความใส่ใจของคุณ.....	101
	ตอนที่ 3 คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของคุณ คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของคุณ	121
5	สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	131
	สรุปผลการวิจัย.....	131
	อภิปรายผลการวิจัย	134
	ข้อเสนอแนะจากการวิจัย	143
	รายการอ้างอิง.....	145
	ภาคผนวก	152
	ภาคผนวก ก คู่มือการพัฒนาความใส่ใจ.....	153
	ภาคผนวก ข ตัวอย่างการวิเคราะห์วาทกรรมตามแนวทฤษฎี สัญญาวิทยาเชิงวิพากษ์.....	208
	ภาคผนวก ค ตัวอย่างผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัด ความใส่ใจด้วยโปรแกรม LISREL.....	226
	ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์	253

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
2.1	ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมทางสังคม เป้าหมาย การให้เหตุผลและชุด ความรู้ของ Habermas (1929)	14
2.2	ผลการสังเคราะห์ทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจของ Fuller (1969) Conway and Clark (2003).....	28
2.3	กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมในการวิจัยการร่วมมือรวมพลังในโรงเรียน.....	53
3.1	โครงสร้างแบบวัดความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน.....	62
3.2	ผลการวิเคราะห์คุณภาพของแบบวัดความรู้ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน.....	63
3.3	เครื่องมือวิจัยระยะ 2.....	63
4.1	โครงสร้างเนื้อหาของแบบวัดความใส่ใจ.....	69
4.2	ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดความใส่ใจของครู.....	71
4.3	ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง.....	73
4.4	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่ม ตัวอย่าง.....	76
4.5	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลความใส่ใจของครู.....	75
4.6	ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในของแบบวัดความใส่ใจของครู.....	75
4.7	ระดับความใส่ใจของครูที่ได้จากการวัดด้วยแบบวัดความใส่ใจ.....	80
4.8	ผลการวิเคราะห์ความตรงตามสภาพขั้นตอนที่ 1.....	85
4.9	ความสอดคล้องของผลการวัดด้านความใส่ใจต่อตนเอง.....	87
4.10	ความสอดคล้องของผลการวัดด้านความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการ เรียนรู้.....	87
4.11	ความสอดคล้องของผลการวัดด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน.....	87
4.12	ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในของแบบวัดความใส่ใจของครู.....	88
4.12	สรุประดับคุณภาพของแบบวัดความใส่ใจ.....	90
4.13	ระดับการใช้นวัตกรรมของครูตามลำดับชั้นความใส่ใจ.....	93
4.14	กิจกรรมในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู.....	97
4.15	ตัวอย่างผลการวิเคราะห์วาทกรรมเพื่อนำมาใช้ปรับปรุงกระบวนการฯ.....	103

4.16	ความเปลี่ยนแปลงความใส่ใจของครูในโรงเรียนทดลอง.....	105
4.17	สรุปผลการพัฒนาความใส่ใจของครู.....	107
4.18	ความเปลี่ยนแปลงความใส่ใจของครูในโรงเรียนควบคุม.....	107
4.19	ข้อมูลพื้นฐานของครูโรงเรียนทดลองและโรงเรียนควบคุม.....	110
4.20	ผลการเปรียบเทียบความรู้ ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนของครูโรงเรียนทดลอง และ โรงเรียนควบคุม เปรียบเทียบระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาความ ใส่ใจ.....	111
4.21	ผลการประเมินคุณภาพงานวิจัยในชั้นเรียนหลังการพัฒนา.....	112
4.22	ความเปลี่ยนแปลงความใส่ใจและความรู้เรื่องการวิจัยในชั้นเรียนของครู โรงเรียน ทดลอง.....	113
4.23	ความเปลี่ยนแปลงความใส่ใจและความรู้เรื่องการวิจัยในชั้นเรียนของครู โรงเรียน ควบคุม.....	115
4.24	ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยความใส่ใจ 3 ด้านของครูระหว่างกลุ่ม ทดลองและกลุ่มควบคุม.....	118
4.25	การวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยความรู้ความสามารถในการทำวิจัย ปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	120
4.26	ตัวอย่างการนำผลการวิเคราะห์หาทบทรมมาจัดทำคู่มือ.....	122
4.27	โครงสร้างคู่มือพัฒนาความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ.....	124
4.28	ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรม.....	126

สารบัญภาพ

แผนภาพที่	หน้า
2.1	โมเดลที่มาของสมรรถนะ (Mclelland) อ้างถึงใน Spooner, 2002) 11
2.2	ระบบการพัฒนาสมรรถนะครูของ Milanowski (2004) 16
2.3	เกณฑ์การประเมินสมรรถนะครู..... 20
2.4	รูปแบบพัฒนาการความใส่ใจของครูตามแนวทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ..... 23
2.5	โมเดลการยอมรับการพัฒนาโดยใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (Concerns Based Adoption Model) (CBAM) (ที่มา: Hall et al. 1975)..... 26
2.6	องค์ประกอบความใส่ใจของครูตามลำดับขั้นความใส่ใจ..... 32
2.7	องค์ประกอบ 3 มิติในการวิเคราะห์หว่าทกรรมของ Fairclough (1992)..... 40
2.8	กรอบการวิเคราะห์หว่าทกรรมเชิงสาเหตุแบบลำดับขั้น (Riedy,2008)..... 43
2.9	กรอบการวิเคราะห์หว่าทกรรมการร่วมมือรวมพลังในโรงเรียน (Lavie, 2006)..... 45
2.10	กรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย..... 57
3.1	วิธีดำเนินการวิจัย..... 58
3.3	สรุปการดำเนินการวิจัย..... 66
4.1	โมเดลองค์ประกอบความใส่ใจของครู..... 79
4.2	กระบวนการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู..... 101
4.3	ขั้นตอนการใช้คู่มือ..... 125
4.4	การประยุกต์ใช้กิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต..... 126
5.1	กระบวนการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู..... 133

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

องค์ประกอบที่สำคัญที่สุดในการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาคนในชาติ คือ ครู เนื่องจากเป็นกลุ่มบุคลากรที่มีหน้าที่โดยตรงและมีบทบาทใกล้ชิดกับผู้เรียนมากที่สุด เป็นกลุ่มที่นำปรัชญาและนโยบายการศึกษาของชาติลงไปสู่ตัวผู้เรียนโดยตรง คุณภาพของคนในชาติจึงขึ้นอยู่กับคุณภาพของครู และคุณภาพครูขึ้นอยู่กับสมรรถนะการปฏิบัติงาน โดยเฉพาะสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้และการวัดประเมินผลผู้เรียน (Smith, 2008 และ สุธาสินี แสงมุกดา, 2549) ทั้งนี้สมรรถนะในการปฏิบัติงานของครูมีความสำคัญยิ่งต่อความสำเร็จในการจัดการศึกษาและส่งผลกระทบต่อคุณภาพผู้เรียนทั้งด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและด้านวุฒิภาวะทางอารมณ์ (The Department of Education and training of Western Australia, 2004; Heneman and Milanowski, 2004; Zikuda and Fub, 2008; Hammond, 2002; Santiago, 2002; Rowe, 2003 cited in Shawyun, 2006)

ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินี้พื้นฐาน ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 ในปีการศึกษา 2550 พบว่าคะแนนเฉลี่ยทุกวิชาอยู่ในระดับต้องปรับปรุง คือ ต่ำกว่าร้อยละ 50.00 (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2551) ปัญหาด้านคุณภาพผู้เรียนดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า ครูไม่สามารถปฏิบัติภารกิจของตนให้ประสบความสำเร็จได้ เนื่องจากคุณภาพของผู้เรียนเป็นผลสะท้อนจากสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ของครู ดังนั้นการดำเนินการให้ครูมีสมรรถนะการปฏิบัติงานในระดับสูงขึ้นจึงเป็นเรื่องสำคัญและจำเป็นอย่างเร่งด่วน

สมรรถนะในการปฏิบัติงานของครูประกอบด้วยความพร้อมด้านจิตใจ และความรู้ความสามารถที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงาน แนวทางการพัฒนาครูตามแนวคิดใหม่ต้องให้ความสำคัญกับการพัฒนาทั้ง 2 ด้าน โดยเฉพาะต้องเริ่มที่การพัฒนาความพร้อมด้านจิตใจของครูให้พร้อมรับการพัฒนา (adoption) จากนั้นจึงพัฒนาส่วนที่เป็นความรู้ด้านการปฏิบัติงาน

การพัฒนาสมรรถนะครูที่ผ่านมายังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร (Krull, Oras and Sisask, 2007) เนื่องจากเป็นการพัฒนาที่ไม่ได้คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของครู และที่สำคัญคือการละเลยข้อมูลความพร้อมด้านจิตใจของครูในการรับการพัฒนา ด้วยเหตุนี้จึงมีความ

จำเป็นต้องมีข้อมูลครูรายบุคคลเพื่อใช้ประโยชน์ในการออกแบบกระบวนการพัฒนาที่เหมาะสมกับศักยภาพและความต้องการจำเป็นของครูก่อนการพัฒนา

การพัฒนาความใส่ใจของครู (teacher concerns) เป็นการพัฒนาความพร้อมด้านจิตใจ และเป็นการปรับความรู้สึกและเจตคติของครูให้พร้อมรับการพัฒนา ก่อนที่จะพัฒนาด้านเนื้อหาที่เป็นความรู้ที่ใช้ในการปฏิบัติงาน (Charalambous, 2004; Hung-Pin, 2006) จากการศึกษาพบว่า วิธีการพัฒนาครูต้องดำเนินการอย่างเป็นลำดับขั้น ตั้งแต่การพัฒนาให้ครูมีความตระหนัก และเห็นความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาตนเองให้มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานให้ประสบผลสำเร็จ (Fuller and Brown, 1975 cited in Krull, Oras and Sisask, 2007)

ความใส่ใจของครู เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการพัฒนาครูตามทฤษฎีลำดับขั้นของความใส่ใจของครู (Teacher Concerns Based Stage Theory) ทฤษฎีดังกล่าว แบ่งความใส่ใจของครูออกเป็น 3 ขั้น ขั้นที่ 1 ความใส่ใจเกี่ยวกับตนเอง (self concerns) ขั้นที่ 2 ความใส่ใจเกี่ยวกับงานที่ต้องปฏิบัติ (task concerns) และขั้นที่ 3 ความใส่ใจเกี่ยวกับผลกระทบจากการปฏิบัติงานของตนเอง (impact concerns) (Fuller, 1969; Bray and Jane, 1995 cited in Turns, 2007; Watzke, 2007)

ทิศทางใหม่ของการพัฒนาครู ให้ความสำคัญกับความใส่ใจที่ครูให้กับการทำงาน โดยความใส่ใจของครูระดับขั้นสูงสุด คือ ขั้นที่ 3 ซึ่งเป็นความใส่ใจเกี่ยวกับความสำเร็จของผู้เรียน แต่ความใส่ใจในขั้นนี้ต้องเริ่มมาจากความใส่ใจในขั้นที่ 1 คือ ความใส่ใจว่าตนเองจะได้รับการยอมรับในศักยภาพความเป็นครูจากผู้บริหารโรงเรียน เพื่อนครูและนักเรียนที่ตนสอน (Fuller, 1969) เป็นความใส่ใจที่ครูต้องการตรวจสอบตัวเองว่าเมื่อเทียบกับเพื่อนครูในโรงเรียนเดียวกัน ครูจะมีศักยภาพในระดับใด เป็นที่น่าพึงพอใจหรือไม่ ถ้าครูไม่มีความใส่ใจขั้นนี้แล้วโอกาสที่จะพัฒนาไปสู่ขั้นต่อไปจะเป็นไปได้ยาก

เมื่อครูมีความใส่ใจในขั้นแรก คือ การได้รับการยอมรับจากผู้บริหาร เพื่อนครูและนักเรียนดังกล่าวแล้ว ความใส่ใจขั้นต่อมา คือ ขั้นที่ 2 เป็นความใส่ใจในการปฏิบัติงานของตนเองว่าทำอย่างไรจึงจะพัฒนาตนเองให้เป็นครูที่มีความสามารถ และชำนาญในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ การบริหารจัดการชั้นเรียน การสร้างสื่อและการวัดประเมินผลผู้เรียนให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามหลักสูตรได้ ความใส่ใจในขั้นนี้จะทำให้ครูต้องการหาวิธีการพัฒนาตนเองให้มีสมรรถนะในการปฏิบัติงานเพิ่มขึ้น

ความใส่ใจของครูในขั้นที่ 3 ต่อจากความใส่ใจเรื่องการปฏิบัติงาน คือ ใส่ใจในผลของการปฏิบัติงาน เมื่อจัดการเรียนการสอนแล้ว สามารถที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเจริญงอกงามได้ครบทุกด้าน ทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ สังคม อย่างเต็มตามศักยภาพแต่ละบุคคลตามที่หลักสูตรกำหนดไว้หรือไม่ จะเห็นได้ว่าเมื่อความใส่ใจของครูเป็นเรื่องสำคัญที่ผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูต้องมีข้อมูล จึงจำเป็นต้องมีวิธีการวัดระดับความใส่ใจของครูเพื่อนำมาใช้ในการพัฒนาครู ทั้งนี้ เครื่องมือวัดความใส่ใจของครูจะเป็นประโยชน์ในการให้ข้อมูลด้านความพร้อมรับการพัฒนาของครูรายบุคคล เพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องนำไปใช้ในการวางแผนพัฒนาครูได้อย่างเหมาะสม

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องในต่างประเทศ พบว่า มีวิธีการวัดความใส่ใจของครูหลายวิธี เช่น การสำรวจ การสัมภาษณ์ การสังเกต การศึกษารายกรณี (Fuller, 1969; Coughlan, 1970; Veeman, 1984; Reeves et al., 1988; Schipull, 1990; Dadlez, 1998; Turley, 2002; Charalambous, 2006; Watzke, 2007; Sweeny, 2008) แต่ในปัจจุบันเครื่องมือวัดความใส่ใจของครูที่ได้รับการยอมรับว่ามีประสิทธิภาพและนิยมใช้มากที่สุด คือ การใช้แบบวัดความใส่ใจตามลำดับขั้นของความใส่ใจ (Stages of Concern Questionnaire) หรือ SoCQ ที่พัฒนามาจากทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจของครู โดยแบบวัด SoCQ ที่ใช้ในปัจจุบันได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเป็นเวลากว่า 30 ปี (Anthony, 2008) ในบางงานวิจัยมีการเรียกชื่อแบบวัด SoCQ ว่าแบบตรวจสอบรายการความใส่ใจของครู (Teacher Concerns) หรือ TCC (Watzke, 2007)

ทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจมีความเชื่อว่าธรรมชาติของความใส่ใจจะได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเป็นไปตามลำดับขั้น หากครูได้รับการพัฒนาที่สอดคล้องกับขั้นความใส่ใจของตนแล้ว ครูจะสามารถพัฒนาตนเองไปสู่ขั้นของความใส่ใจในระดับสูงสุด คือ ความใส่ใจในความสำเร็จของนักเรียนได้

โมเดลการยอมรับการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (Concerns Based Adoption Model: CBAM) เป็นแบบจำลองของกระบวนการพัฒนาครูที่ให้ความสำคัญกับความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจดั้งเดิม CBAM กำหนดกระบวนการพัฒนาเป็น 7 ขั้น แต่ยังคงไว้ซึ่งลำดับขั้นความใส่ใจ 3 ขั้นหลักดั้งเดิม โดยขั้นต่ำที่สุดของความใส่ใจ คือ การให้ความสำคัญกับตนเอง แยกเป็น 2 ขั้นย่อย เริ่มที่ขั้น 1 ความตระหนักและเห็นความจำเป็นที่ต้องพัฒนา (awareness) ขั้น 2 การกำหนดข้อมูลสารสนเทศเพื่อการพัฒนา (information) ส่วนความใส่ใจ ในระดับกลาง คือ ความใส่ใจในเรื่องงาน แยกเป็น 2 ขั้นย่อย คือ ขั้น 3 การวางแผนพัฒนาตนเอง (personal) ขั้น 4 การบริหารจัดการ (management) ส่วนความใส่ใจระดับสูงสุดแยกเป็น 3 ขั้นย่อยคือขั้น 5 การพัฒนาให้เกิดผล

(consequence) ขั้น 6 การร่วมมือรวมพลัง (collaborative) และขั้น 7 การปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีกว่าเดิม (refocusing)

วิธีการที่จะช่วยให้ครูมีความใส่ใจครบทุกขั้นตอนควรให้ครูได้รับการพัฒนาความใส่ใจโดยใช้วิธีพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (Concerns-Based Approach) ซึ่งเป็นแนวคิดของ Hord (2001) นอกจากนี้ยังมีวิธีพัฒนาความใส่ใจอีกวิธีหนึ่งที่ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (transformative learning) เป็นทฤษฎีที่พัฒนาโดย Boyd and Myers (1988), Mezirow (1991) และ King (2002) วิธีการพัฒนาตามแนวคิดดังกล่าวเน้นการพัฒนาเพื่อการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นลำดับขั้น โดยเริ่มตั้งแต่ขั้นพื้นฐาน คือ ด้านจิตใจของผู้รับการพัฒนาให้มีความตระหนักเห็นความสำคัญที่ต้องเปลี่ยนแปลงตัวเอง ให้พร้อมรับการพัฒนาเสียก่อนจึงทำการพัฒนาในขั้นความรู้ ความสามารถในการปฏิบัติงานต่อไป

การพัฒนาความใส่ใจของครูตามแนวคิดใน CBAM โดยประยุกต์ใช้วิธีการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐานและทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง เป็นการให้ความสำคัญกับครูเป็นรายบุคคล ซึ่งมีธรรมชาติแตกต่างกันตามภูมิหลังและปัจจัยแวดล้อมระดับบุคคลและระดับโรงเรียน ที่ล้วนเป็นสาเหตุส่งผลให้ครูพัฒนาได้แตกต่างกัน (เอมอร อังกาพย์, 2549) การศึกษาข้อมูลครูรายบุคคลสำหรับนำมาใช้เป็นฐานในการพัฒนาที่สอดคล้องกับสภาพของครูแต่ละคน ต้องใช้วิธีการเชิงคุณภาพในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล เนื่องจากข้อมูลครูสะท้อนจากความรู้สึก และเจตคติของครูที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ในบริบทของการทำงาน ถือเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพที่มีความซับซ้อนจึงต้องใช้วิธีวิเคราะห์ที่เหมาะสมกับลักษณะข้อมูล ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของ Turn (2007) Starkey et al., (2009) Kyriakides, Creemers and Antoniou (2009) ที่กล่าวว่า การศึกษาความรู้สึก เจตคติและพฤติกรรมครูในระดับลึก เพื่อให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงของครูได้อย่างชัดเจน และนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ประโยชน์ในการสร้างเครื่องมือพัฒนาครู นักวิจัยควรเลือกใช้วิธีการศึกษาครูรายบุคคล โดยการศึกษากรณีสืบ (case study) ซึ่งเป็นหนึ่งในวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ

การวิจัยและพัฒนาคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูครั้งนี้ ผู้วิจัยจะนำประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้ร่วมศึกษากับครูในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา มาใช้ในการจัดทำคู่มือ โดยให้ความสำคัญกับกระบวนการพัฒนาครูเป็นรายบุคคล ดังนั้นข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้ ต้องนำมาประมวลผลให้เป็นระบบเพื่อจะได้วางแผนพัฒนาครูได้สอดคล้องกับสภาพจริง เพื่อให้ได้สาระที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาคู่มือ ข้อมูลครูในส่วนนี้เป็นข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยจึงเห็นว่าควรนำการวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis) มาใช้ในการวิเคราะห์ เพราะการวิเคราะห์วาทกรรม จะช่วยให้นักวิจัย

สามารถนำข้อมูลในบริบทการสื่อสารของครูมาวิเคราะห์ถึงวิธีคิด เจตคติในระดับลึก และนำข้อมูลที่ได้มาจัดกระทำ (manipulate) โดยใช้หลักการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างชุดข้อมูลตามกรอบทฤษฎีที่ใช้ในการวิจัย

การวิเคราะห์วาทกรรมยังเป็นวิธีการวิจัยที่ช่วยจัดระบบข้อมูลและสามารถตอบคำถามวิจัยในระดับที่ชัดเจนกว่าการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) ในบางครั้งจึงมีชื่อเรียกการวิเคราะห์วาทกรรมในอีกชื่อหนึ่งว่า การบรรยายอภิธาน (meta-narrative) ซึ่งหมายถึงการเผยให้เห็นปรากฏการณ์ที่ศึกษาในระดับที่ซับซ้อนมากกว่าการบรรยายแบบปกติ (ชาย โพธิ์สีตา, 2549; ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2549; Vandijk, 2003; Cresswell, 2007; Rogers and Mosley, 2008)

ประเด็นสำคัญในการวิจัยครั้งนี้ คือ การพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยค้นหาวิธีการและเครื่องมือวัดความใส่ใจของครู ที่กำหนดเนื้อหาสาระที่สะท้อนถึงระดับความใส่ใจของครูว่า ความใส่ใจแต่ละชั้นควรประกอบด้วยข้อรายการอะไรบ้าง เพื่อนำไปใช้เป็นฐานในการพัฒนาความใส่ใจของครูรายบุคคล และสิ่งที่ผู้วิจัยต้องค้นหาคำตอบสำหรับการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจคือ จะต้องใช้วิธีการอย่างไรในการพัฒนา และจะทราบได้อย่างไรว่าระหว่างการพัฒนาครูเกิดความใส่ใจในขั้นที่สูงขึ้น ทั้งนี้วิธีการวิเคราะห์วาทกรรมจะถูกนำมาใช้เพื่อช่วยให้ได้ข้อมูลที่แสดงถึงการเปลี่ยนแปลงทางความคิด และพฤติกรรมของครูระหว่างเข้าร่วมกระบวนการพัฒนา

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา เพื่อพัฒนากระบวนการและจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูที่สามารถนำไปใช้ได้ทั่วไป โดยประยุกต์ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมในการศึกษาผลและความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับครูในระหว่างเข้าร่วมกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ โดยกำหนดให้ศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา เป็นผู้ใช้ประโยชน์จากคู่มือ ซึ่งคำถามวิจัยมีดังนี้

คำถามวิจัย

1. เครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจควรมีลักษณะอย่างไร
2. กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูตามระดับชั้นของความใส่ใจควรเป็นอย่างไร
3. คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูตามระดับชั้นของความใส่ใจควรมีลักษณะอย่างไร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ
2. เพื่อพัฒนาระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูตามระดับขั้นความใส่ใจ
3. เพื่อจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูโดยใช้ประสบการณ์ที่ได้จากการพัฒนาระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยเรื่อง กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ ใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) เพื่อพัฒนาระบวนการและจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู ตามแนวคิดใหม่ของการพัฒนาครู ที่มีความเชื่อว่าจะต้องให้ความสำคัญกับการพัฒนาส่วนประกอบทั้งสองส่วน โดยเฉพาะต้องเริ่มที่การพัฒนาความพร้อมด้านจิตใจของครูให้พร้อมรับการพัฒนา (adoption) จากนั้นจึงพัฒนาส่วนที่เป็นความรู้ที่ครูต้องการเติมเต็ม เนื่องจากพื้นฐานของครูที่รับการพัฒนาอาจไม่เท่าเทียมกัน และอาจมีความต้องการจำเป็นที่แตกต่างกัน ด้วยเหตุนี้จึงมีความจำเป็นต้องประเมินและพัฒนาระดับความใส่ใจของครูก่อนที่จะหาวิธีการพัฒนาความใส่ใจที่เหมาะสมกับขั้นความใส่ใจที่ครูมีอยู่

การพัฒนาความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ เป็นกระบวนการที่มี 3 ขั้นตอนหลัก 7 ขั้นตอนย่อย ได้แก่ ขั้น 1 ความตระหนักและเห็นความจำเป็นที่ต้องพัฒนา (awareness) ขั้น 2 การกำหนดข้อมูลสารสนเทศเพื่อการพัฒนา (information) ขั้น 3 การวางแผนพัฒนาตนเอง (personal) ขั้น 4 การบริหารจัดการ (management) ขั้น 5 การพัฒนาให้เกิดผล (consequence) ขั้น 6 การร่วมมือรวมพลัง (collaborative) และขั้น 7 การปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีกว่าเดิม (refocusing)

กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูในการวิจัยนี้ จะบูรณาการระหว่างวิธีพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (Concerns-Based Approach) ของ Hord (2001) และทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อความเปลี่ยนแปลง (transformative learning) ของ Mezirow (1991); Boyd and Myers (1988) และ King (2002) สาเหตุที่ต้องนำทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมาใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครูในครั้งนี้ เนื่องจากทฤษฎีดังกล่าวให้ความสำคัญกับเรื่องการพัฒนาใจ ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงในระดับพื้นฐาน และตรงกับกระบวนการพัฒนาความใส่ใจในขั้นที่ 1 เป็นการพัฒนาความตระหนักให้ครูเห็นความจำเป็นที่ต้องเปลี่ยนแปลงตนเองให้พร้อมสำหรับรับการพัฒนาด้านความรู้และทักษะเพื่อให้เกิดสมรรถนะในการปฏิบัติงานและส่งผลที่ดีต่อผู้เรียน

เพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยที่ว่า ครูที่ได้รับการพัฒนาให้มีความพร้อมด้านจิตใจ จะมีความสามารถในการเรียนรู้เนื้อหาสาระที่ต้องการเรียนรู้ได้ดีกว่าครูที่สภาพจิตใจยังไม่พร้อม ดังนั้น การวิจัยนี้จึงกำหนดให้มีการพัฒนาในส่วนขอเนื้อหาสาระที่ครูต้องการพัฒนาด้วย แต่กำหนดขอบเขตของการศึกษาวิจัยเฉพาะเนื้อหาที่เป็นกรวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เนื่องจากเป็นเรื่องที่ครูส่วนใหญ่มีความจำเป็นต้องได้รับการพัฒนา ดังนั้น จุดมุ่งหมายหลักของการวิจัยนี้ จึงอยู่ที่การพัฒนาระดับความใส่ใจ มากกว่าการพัฒนาความรู้ที่ครูต้องการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม เพื่อประโยชน์ต่อความมั่นใจในผลการวิจัย จึงมีการออกแบบการวิจัยให้มีในส่วนของพัฒนาความรู้เกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนด้วย ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ต่อการทดสอบอิทธิพลของกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูที่มีต่อการเรียนรู้ของครู เพื่อชี้ให้เห็นว่าความพร้อมด้านจิตใจเป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาความรู้ที่จำเป็นของครู

โรงเรียนที่ใช้เป็นกรณีศึกษาครั้งนี้มี 2 โรงเรียน เป็นโรงเรียนอยู่ในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน หลักเกณฑ์การคัดเลือกโรงเรียนเป็นกรณีศึกษา คือ 1) เป็นโรงเรียนที่จัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นอนุบาล-มัธยมศึกษา 2) เป็นโรงเรียนขนาดกลาง หมายถึงโรงเรียนที่มีนักเรียนตั้งแต่ 121-600 คน มีครู และ บุคลากรประจำการจำนวนใกล้เคียงกัน โรงเรียนกลุ่มที่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจมีครู 20 คน โรงเรียนที่ไม่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ มีครู 24 คน 3) โรงเรียนที่ครูมีภูมิหลังหลากหลายทั้งเพศ วัย สถานภาพ ระดับการศึกษาและวิชาเอก

การวิจัยครั้งนี้ใช้แบบแผนการวิจัยและพัฒนา โดยใช้วิธีวิจัยเชิงปริมาณในการพัฒนา เครื่องมือวัดความใส่ใจของครู ใช้วิธีเชิงคุณภาพเก็บรวบรวมข้อมูลระหว่างการพัฒนา กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา วิธีการที่ใช้เป็นหลัก คือ การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์เชิงลึก การวิเคราะห์วาทกรรม ระยะเวลาการพัฒนา กระบวนการความใส่ใจของครูในโรงเรียนกรณีศึกษา ใช้เวลาประมาณ 6 เดือน เริ่มตั้งแต่เดือน พฤษภาคม-เดือนตุลาคม 2552

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

ความใส่ใจของครู หมายถึง ความรู้สึก เจตคติของครูที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ในบริบทของการทำงาน ความใส่ใจแบ่งเป็น 3 ชั้น ดังนี้ ชั้นที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง เป็นความรู้สึกของครูที่ใส่ใจเกี่ยวกับเรื่องการพัฒนาวิชาชีพ การได้รับการประเมินผลงาน เรื่องนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน และเรื่องความสัมพันธ์กับนักเรียน ชั้นที่ 2 ใส่ใจในด้านความเพียงพอของสื่อ และอุปกรณ์ที่ใช้ในการสอน ด้านการใช้วิธีสอนที่ไม่สามารถทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ด้านการจัดการชั้นเรียน ด้านการไม่มีวิธีสอนตามที่ต้องการได้ทันเวลา ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน และ ด้านความมี

เสรีภาพในวิชาชีพ และ ชั้นที่ 3 ใส่ใจในด้านความมั่งคั่งทางวิชาการ และ ทางอารมณ์-สังคม ของนักเรียน ด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ และ ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของคุณ หมายถึง เอกสารที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากประสบการณ์ ที่ได้จากการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของคุณในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา ภายในคู่มือ ประกอบด้วยเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจ และ วิธีการที่ใช้สำหรับจัดกิจกรรมพัฒนาความใส่ใจของคุณ โดยบูรณาการระหว่างวิธีพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจของคุณเป็นฐาน (Concerns Based-Approach) และ ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (transformative learning)

การวิเคราะห์หาทฤษฎี หมายถึง วิธีวิทยาการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณลักษณะ เป็น การศึกษาชุดความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมกับปรากฏการณ์ในสังคม โดยวิเคราะห์รูปแบบข้อมูล ในการสื่อสาร ด้วยวิธีวิเคราะห์ภาษา และ ปฏิบัติการระหว่างมนุษย์ในแต่ละสังคม เพื่อหาความรู้ ความจริงโดยใช้ศาสตร์ด้านการตีความในการให้ความหมายแก่ปรากฏการณ์ที่นักวิจัยศึกษา

ประโยชน์ที่ได้รับ

การจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของคุณ ตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจในการวิจัยนี้ จะทำให้เกิดประโยชน์ในเชิงวิชาการและประโยชน์ในเชิงปฏิบัติดังนี้

ประโยชน์ในเชิงวิชาการ

1. ได้เครื่องมือวัดความใส่ใจของคุณที่สามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับระดับความใส่ใจที่ช่วย สะท้อนความพร้อมด้านจิตใจของคุณในการรับการพัฒนา
2. ได้กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของคุณ ที่จะนำไปใช้พัฒนาครูก่อนการพัฒนาความรู้ และ ทักษะด้านอื่น

ประโยชน์ในเชิงปฏิบัติ

1. ในช่วงดำเนินการวิจัย ครูในโรงเรียนกรณีศึกษาได้รับการพัฒนาความใส่ใจ และ ความรู้ เรื่องการทำวิจัยในชั้นเรียน
2. หลังจากกระบวนการวิจัยเสร็จสิ้น ทำให้ผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู อาทิเช่น ศึกษานิเทศก์ และ นักวิชาการด้านการพัฒนาครู ได้นำคู่มือไปใช้สำหรับพัฒนาความพร้อมด้าน ใจของคุณก่อนที่จะพัฒนาด้านอื่น

บทที่ 2

แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความเข้าใจ ผู้วิจัยขอเสนอเนื้อหาสาระเป็น 3 ตอน คือ ตอนที่ 1 มโนทัศน์เกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะครู ตอนที่ 2 มโนทัศน์เกี่ยวกับทฤษฎีลำดับขั้นความเข้าใจ และ ตอนที่ 3 มโนทัศน์เกี่ยวกับการวิเคราะห์วาทกรรม รายละเอียดแต่ละตอนมีดังนี้

ตอนที่ 1 มโนทัศน์เกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะครู (Teacher Competency)

การนำเสนอเนื้อหาเกี่ยวกับมโนทัศน์การพัฒนาสมรรถนะครูในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอเนื้อหาสาระแยกเป็น 7 ประเด็น คือ 1) นิยามของคำว่าสมรรถนะ 2) ที่มาของสมรรถนะ 3) แนวคิดการพัฒนาสมรรถนะ 4) วิธีการพัฒนาสมรรถนะ 5) การประเมินสมรรถนะครู 6) ปัญหาของการพัฒนาสมรรถนะครู และ 7) งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถนะครู รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

1.1 นิยามของสมรรถนะ

เมื่อพิจารณาจากศัพท์คำว่า สมรรถนะ (competency) จาก Webster's Dictionary (2005) มีที่มาจาก com (together) และ petere (seek) เมื่อนำมารวมกันมีความหมายตรงกับ properly qualification หรือ คุณสมบัติที่เหมาะสมในการดำรงอยู่อย่างสะดวกสบายภายใต้ทรัพยากรที่พอเพียง (sufficient)

คำว่า สมรรถนะ (competency) มีคำที่มีความหมายเหมือนกันหรือใกล้เคียงที่ปรากฏใน Concise Thesaurus (2003) ประกอบด้วยคำ 2 ชุด คือ ชุดที่ 1) ability, skill, talent, capacity, expertise, proficiency และชุดที่ 2) fitness, suitable, adequacy, appropriateness โดยที่ American Heritage Dictionary (2003) ให้นิยามว่า competency หมายถึง ความสามารถในการปฏิบัติงานให้บังเกิดผลดีและ Hamel and Prahalad (1990) จาก Wikipedia ให้นิยามที่คล้ายคลึงกัน คือ สมรรถนะเป็นสิ่งที่ระบุได้ว่าสามารถปฏิบัติได้อย่างดี Government Research Unit (2005) ได้ให้นิยามว่า สมรรถนะเป็นกลุ่มของพฤติกรรมด้านทักษะการปฏิบัติ และความรู้ ซึ่งจำเป็นต่อการปฏิบัติงานให้เกิดประสิทธิภาพ Coger (1976) อ้างถึงใน Daniel, (2000) กล่าวว่าสมรรถนะหมายถึง ความสามารถในการแก้ปัญหาที่ประสบในขณะปฏิบัติงานได้สำเร็จ ผู้ที่สามารถแก้ปัญหาสำเร็จในด้านใดด้านหนึ่ง แสดงว่าผู้นั้นมีสมรรถนะ

Cooper (1978 อ้างถึงใน Daniel, 2000) กล่าวว่า สมรรถนะ หมายถึง เจตคติ ทักษะ และพฤติกรรมที่เอื้ออำนวยต่อการพัฒนาทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ สังคม และร่างกาย

Milanowski (2004) นิยามคำว่า สมรรถนะ คือ ความสามารถ ทักษะ และพฤติกรรมที่นำไปสู่การออกแบบวิธีการปฏิบัติงานและดำเนินการให้งานนั้นประสบความสำเร็จ

Wilkes University Performance Management (อ้างถึงใน Teay Shawyun, 2006) ให้ความหมายของสมรรถนะว่า สมรรถนะ หมายถึง กลุ่มของตัวบ่งชี้ด้านพฤติกรรมที่สังเกตได้ของแต่ละบุคคลที่ใช้ในการปฏิบัติงานอย่างใดอย่างหนึ่ง

Simpson (2006) นิยามคำว่า สมรรถนะ หมายถึง พฤติกรรมที่สังเกตได้จากความสามารถ ความรู้ แรงจูงใจหรือคุณลักษณะแฝง (traits) ซึ่งประกอบกันเป็นกลุ่มของพฤติกรรมที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงานให้ประสบความสำเร็จ

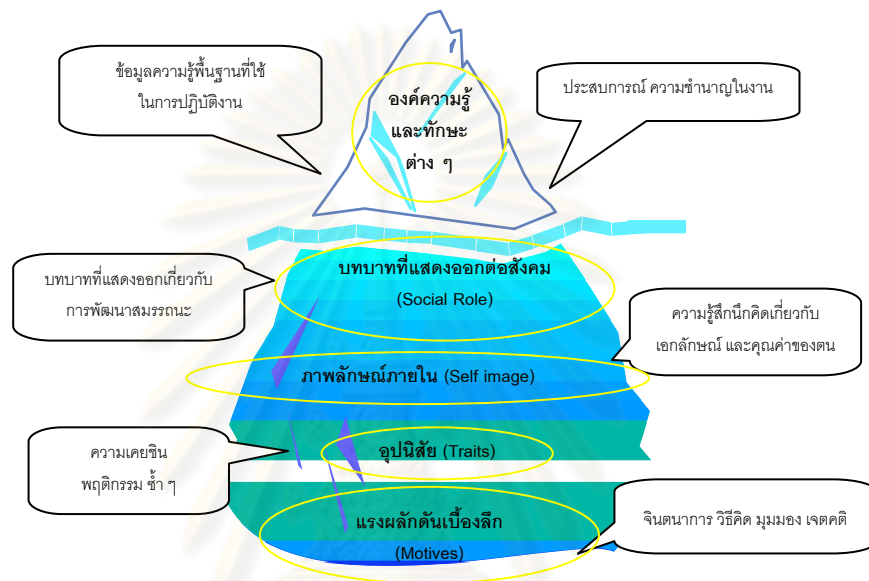
ศิริชัย กาญจนวาสี (2547) ได้นิยามคำว่า สมรรถนะ หมายถึง ลักษณะของกลุ่มความรู้ ทักษะและบุคลิกลักษณะที่จำเป็นต่อความพึงพอใจ และความสำเร็จของการปฏิบัติงานหรือการดำรงตำแหน่ง ซึ่งในที่นี้สมรรถนะจำแนกเป็น 3 ด้าน คือ 1) ด้านความรู้ หมายถึง ความสามารถในการจดจำ เข้าใจหลักการ/ ทฤษฎี/ แนวคิด/ ข้อเท็จจริง สามารถคิดวิเคราะห์ขั้นสูง และนำไปใช้ในการแก้ปัญหา ดังนั้นสมรรถนะด้านนี้จึงเป็นความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับเนื้อหาสาระที่จำเป็นต้องรู้หรือเข้าใจเพื่อใช้แก้ปัญหาต่าง ๆ ในการปฏิบัติได้อย่างเหมาะสม 2) สมรรถนะด้านทักษะ หมายถึง ความสามารถในการลงมือทำ หรือปฏิบัติการด้วยความคล่องแคล่ว และมีประสิทธิภาพ สมรรถนะด้านนี้จึงเป็นทักษะการปฏิบัติต่าง ๆ ที่สำคัญและจำเป็นต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลของงาน และ 3) สมรรถนะด้านบุคลิกลักษณะ หมายถึง คุณลักษณะภายในที่สำคัญสำหรับแสดงออกเพื่อสนับสนุนความรู้ ทักษะ และประสานสัมพันธ์กับบริบทและผู้เกี่ยวข้องจนบรรลุผลเป็นความสำเร็จของงาน

เมื่อสังเคราะห์นิยามคำว่า สมรรถนะจากแหล่งต่าง ๆ พบว่า ความหมายของสมรรถนะในที่นี้คือ กลุ่มของคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการแสดงพฤติกรรมในการปฏิบัติงานให้ประสบความสำเร็จ โดยสมรรถนะประกอบด้วยคุณลักษณะของบุคคล 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านความรู้ที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงาน 2) ด้านคุณลักษณะหรือบุคลิกภาพที่ทำให้การปฏิบัติงานประสบความสำเร็จ และ 3) ทักษะหรือความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติงาน

1.2 ที่มาของสมรรถนะ

เพื่อให้เห็นภาพชัดเจนเกี่ยวกับที่มาของสมรรถนะ จึงนำเสนอในลักษณะแผนภาพโมเดล ภูเขาน้ำแข็ง (iceberg model) (McLelland อ้างถึงใน Spooner, 2002) ที่มาของสมรรถนะ ประกอบด้วยความรู้ คุณลักษณะและทักษะที่เปรียบเทียบกับยอดของภูเขาน้ำแข็งที่โผล่พ้นน้ำ โดยสมรรถนะมี

ที่มาจากองค์ประกอบของบุคคลที่เปรียบเสมือนฐานของภูเขาน้ำแข็งที่อยู่ใต้น้ำ จำแนกตามระดับความลึก เป็น 4 ระดับ มีแรงผลักดันเบื้องต้น (motive) อยู่ระดับล่างสุด ต่อมาเป็นอุปนิสัย (traits) ภาพลักษณ์ภายใน (self image) และบทบาทที่บุคคลแสดงออกต่อสังคม (social role) ตามลำดับ โดยมีรายละเอียดดังแสดงในภาพที่ 2.1



ภาพที่ 2.1 โมเดลที่มาจากสมรรถนะ (McClelland อ้างถึงใน Spooner, 2002)

1.3 แนวคิดการพัฒนาสมรรถนะ

เมื่อนิยามคำว่าสมรรถนะว่า หมายถึง กลุ่มของคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการแสดงพฤติกรรมในการปฏิบัติงานให้ประสบความสำเร็จ โดยสมรรถนะประกอบด้วยคุณลักษณะของบุคคล 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านความรู้ที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงาน 2) ด้านคุณลักษณะหรือบุคลิกภาพที่ทำให้การปฏิบัติงานประสบความสำเร็จ และ 3) ทักษะหรือความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติงาน จากการศึกษาแนวคิดของการพัฒนาสมรรถนะตามนิยามดังกล่าว พบว่า มีที่มาจากความเชื่อและแนวทางปฏิบัติทั้งจากฝ่ายของโลกตะวันออกและโลกตะวันตก โดยเฉพาะโลกตะวันออกที่ยึดหลักคิดตามแนวพุทธศาสนาที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาจิตจากภายในเป้าหมายของการพัฒนาเป็นไปเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และความสุขสงบ ส่วนแนวคิดของโลกตะวันตก เชื่อว่าเป้าหมายของการพัฒนาบุคคล คือ การสามารถเข้าร่วมเป็นสมาชิกของสังคมอย่างมีความสุข ทั้งนี้แนวคิดการพัฒนาสมรรถนะของบุคคลจากทั้งสองฝ่ายมีสาระสำคัญที่สามารถนำมาสรุปได้ดังนี้

1.3.1 แนวคิดการพัฒนาสมรรถนะตามแนวพุทธศาสนา

แนวคิดการพัฒนาสมรรถนะตามแนวพุทธศาสนาที่จะนำมาเสนอในที่นี้ สรุปรมาจากการแสดงปาฐกถาเรื่อง “ธรรมกับการพัฒนาชีวิต” แสดงโดยพระเทพเวที (ประยูรย์ ปยุตฺโต, 2533) ซึ่งนำเสนอสาระที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถนะไว้อย่างตรงประเด็นและครบถ้วนตามหลักการของการศึกษาเกี่ยวกับสมรรถนะของบุคคล

หลักการทั่วไปของการพัฒนาบุคคลตามแนวพุทธศาสนามีองค์ประกอบ 4 ประการ คือ 1) การพัฒนาทางกาย 2) การพัฒนาศีล 3) การพัฒนาจิตใจ และ 4) การพัฒนาปัญญา สาระสำคัญของการพัฒนาแต่ละด้านมีรายละเอียดดังนี้

1) **การพัฒนาทางกาย** การพัฒนาทางกาย หมายถึง การพัฒนาระหว่างบุคคลกับธรรมชาติ และสิ่งแวดล้อมให้มีความสัมพันธ์กันอย่างเป็นปกติสุข โดยการพัฒนาทางกายในที่นี้เรียกว่าการพัฒนาอินทรีย์ หมายถึง ตา หู จมูก ลิ้น กาย ซึ่งเป็นสิ่งที่ใช้สัมพันธ์กับโลกภายนอก การพัฒนาอินทรีย์มี 2 นัยยะ คือ 1) การฝึกฝนในแง่การใช้งานให้เกิดความคล่องแคล่ว ว่องไว เฉียบคม ซึ่งคล้ายกับการฝึกทักษะ 2) ฝึกฝนในแง่การทำให้รู้จักเลือกรับเอาสิ่งที่มีคุณเป็นประโยชน์เข้ามาสู่ชีวิต เป็นความสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อม ซึ่งเรียกว่าเป็นประสบการณ

2) **การพัฒนาศีล** การพัฒนาศีลในที่นี้หมายถึง การพัฒนาความสัมพันธ์ด้านการมีชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม เป็นการพัฒนาเพื่อให้มีระเบียบในการดำเนินชีวิตและการอยู่ร่วมกันในระบบสังคม ซึ่งมีการพัฒนา 2 ระดับ คือ ระดับพื้นฐานเป็นการพัฒนาเพื่อให้มีระเบียบระบบในการดำเนินชีวิต โดยไม่มีการเบียดเบียนกัน ใช้ศีล 5 เป็นพื้นฐานหลักในการดำเนินชีวิต และการพัฒนาศีลในระดับที่สอง คือ การช่วยเหลือเกื้อกูลกัน เป็นศีลที่ต้องมีการฝึกกาย วาจา ใจ เพื่อเป็นพื้นฐานของการฝึกจิตใจ เป็นการประพฤติปฏิบัติตามกฎเกณฑ์

3) **การพัฒนาจิตใจ** การพัฒนาจิตใจเป็นเรื่องที่มีขอบเขตกว้างกว่าการพัฒนาด้านอื่น สามารถจำแนกเป็น 3 ด้าน คือ 1) การพัฒนาคุณภาพจิต เป็นเรื่องของการพัฒนาคุณธรรมต่าง ๆ ทำให้จิตดีงาม เช่น เมตตา กรุณา มีความศรัทธา มีความกตัญญู กตเวทิตา 2) การพัฒนาสมรรถภาพจิต เป็นการเน้นที่ตัวสมรรถนะซึ่งจะช่วยให้ทำงานได้ดี มีสติ มีความเพียรพยายาม มีความเอาใจใส่และความรับผิดชอบ และ 3) การพัฒนาสุขภาพจิต เป็นการพัฒนาเพื่อให้จิตใจเบิกบาน มีความปีติ อิมใจและเป็นจิตใจที่มีความสุข

4) **การพัฒนาปัญญา** การพัฒนาปัญญามีหลายระดับ ในระดับพื้นฐาน คือ การเรียนรู้วิชาการต่าง ๆ อย่างมีความเข้าใจ ตามหลักเหตุและผล ในระดับสูงขึ้นไป คือ การนำความรู้ไปใช้ดำเนินการต่าง ๆ ให้ประสบผลสำเร็จตามที่ต้องการ เป็นเรื่องของการแก้ปัญหา การสืบค้นเหตุ ปัจจัย

และวิเคราะห์สิ่งต่าง ๆ ที่เอื้อต่อการแก้ปัญหาได้ ส่วนปัญญาในระดับสูงสุด คือ ความรู้เท่าทันโลก และชีวิตตามความเป็นจริง ซึ่งจะส่งผลย้อนกลับมาช่วยให้อัจฉริยะเป็นอิสระ

1.3.2 แนวคิดการพัฒนาสมรรถนะตามแนวคิดของตะวันตก

แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะของบุคคลของโลกตะวันตก มีการนำเสนอโดยนักคิดในฝ่ายทฤษฎีทางสังคม โดยแนวคิดของนักคิดที่นำเสนอทฤษฎีที่มีความร่วมสมัยและเป็นรูปธรรม และในขณะเดียวกันยังมีรอยเชื่อมต่อกับปรัชญาที่มีความเป็นนามธรรม มีวิธีพิจารณาสังคมแบบภาพรวม เป็นนักคิดที่มีความโดดเด่นในศตวรรษที่ 20 และมีอิทธิพลสูงต่อนักคิดสายสังคมศาสตร์ มาจนถึงปัจจุบัน คือ Jurgen Habermas (1929) (Seidman and Alexander, 2001 อ้างถึงใน กาญจนา แก้วเทพ และ สมสุข หินวิมาน, 2551)

Habermas (1929) นำเสนอแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับเรื่องการพัฒนาสมรรถนะของบุคคลไว้ในช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่สอง ซึ่งเป็นยุคที่เรียกกันว่ายุคหลังสมัยใหม่ (Postmodern) ที่มีความเจริญทางวิทยาศาสตร์อย่างถึงขีดสุด จนกระทั่งนำมาใช้เพื่อการต่อสู้แย่งชิงทรัพยากรเพื่อความ เป็นใหญ่ ท่ามกลางบริบทในขณะนั้นมนุษย์ต้องเผชิญหน้ากับปัญหาหลัก 2 ประการ คือ ปัญหา เรื่อง “ความเป็นมนุษย์” และ “เทคโนโลยี” นักวิชาการ เช่น Habermas ต้องทบทวนแนวคิดหลัก เรื่องความมีเหตุผล (rational) ความก้าวหน้า (progress) ธรรมชาติ (nature) และความเป็นอัตวิสัย ของมนุษย์ (subjectivity)

การนำเสนอแนวคิดอันเป็นที่มาของการอธิบายเรื่องการพัฒนาสมรรถนะของบุคคลของ Habermas (1929) เป็นตารางความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมทางสังคม เป้าหมาย การให้เหตุผล และชุดความรู้ 3 ชุด โดยเขากล่าวว่า การใช้เหตุผลมีอยู่หลายแบบและแต่ละแบบต่างมีเป้าหมาย ต่างกัน และเหตุผลกับผลประโยชน์ที่ต่างกันจะแสดงผลลัพธ์ออกมาเป็นชุดความรู้ที่ต่างกัน เมื่อ พิจารณาแบ่งประเภทของกิจกรรมทางสังคมเป็น 3 ชนิด คือ 1) กิจกรรมด้านการทำงาน (work) เป็น กิจกรรมที่ใช้ลักษณะของธรรมชาติเชิงเทคนิค โดยใช้เหตุผลเชิงเครื่องมือที่ฝังตัวอยู่ในชุดความรู้ ทางวิทยาศาสตร์ 2) กิจกรรมด้านปฏิสัมพันธ์ (interaction) เกี่ยวข้องกับผลประโยชน์เชิงภาคปฏิบัติ การ และหลักแห่งเหตุและผลที่จะนำมาใช้เพื่อเป้าหมายแห่งการอยู่ร่วมกัน ซึ่งชุดความรู้สำคัญที่นำมาใช้ คือ ชุดความรู้เกี่ยวกับประวัติศาสตร์และการตีความ รวมถึงการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างมี ประสิทธิภาพ และ 3) กิจกรรมด้านการใช้อำนาจ (power) เกี่ยวข้องกับเรื่อง การจัดระเบียบทาง สังคม เหตุผลแห่งการใช้อำนาจเป็นไปเพื่อการปลดปล่อยสู่เสรีภาพ (emancipation) ซึ่งเหตุผล แบบนี้มนุษย์ต้องใช้ในการทบทวนไตร่ตรองด้วยตนเอง (self-reflection) และชุดความรู้ที่จะนำมา ปลดปล่อยไปสู่เสรีภาพ คือ ความรู้แบบทฤษฎีวิพากษ์ (Critical Theory)

แนวคิดของ Habermas (1929) สามารถนำมาอธิบายเรื่องการพัฒนาสมรรถนะได้ว่า บริบทในสังคมจำเป็นต้องมีสมรรถนะ 3 ด้าน คือ ด้านที่ 1) สมรรถนะในการปฏิบัติงาน ต้องใช้ชุดความรู้เชิงเทคนิค มีระบบคิดและวิธีการอย่างเป็นวิทยาศาสตร์ ด้านที่ 2) สมรรถนะด้านการสื่อสาร ต้องใช้ชุดความรู้เกี่ยวกับที่มาที่ไปของบุคคล สถานการณ์และบริบทแวดล้อม ประกอบกับใช้ศาสตร์ด้านการตีความเพื่อให้การสื่อสารบรรลุผลตามเป้าหมาย สำหรับสมรรถนะด้านที่ 3) เป็นสมรรถนะที่บุคคลใช้เพื่อการปลดปล่อยตนเองจากพันธนาการของระบบความเชื่อและวิถีปฏิบัติของคนส่วนใหญ่ในสังคม โดยต้องใช้ชุดความรู้เชิงการวิพากษ์ และใช้สมรรถนะด้านการคิดไตร่ตรอง (self-reflection) เพื่อปลดปล่อยตนเองสู่เสรีภาพทางความคิดและการกระทำภายใต้หลักการเชิงเหตุและผล รายละเอียดเกี่ยวกับกิจกรรมทางสังคม เป้าหมาย การให้เหตุผลและชุดความรู้ของ Habermas (1929) รายละเอียดดังตาราง ที่ 2.1

ตารางที่ 2.1 ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมทางสังคม เป้าหมาย การให้เหตุผลและชุดความรู้ของ Habermas (1929)

กิจกรรมทางสังคม	เป้าหมาย/ ผลประโยชน์	การให้เหตุผล	ชุดความรู้
1. การปฏิบัติงาน	ความสำเร็จของงาน	เชิงเครื่องมือ	ความรู้เชิงวิทยาศาสตร์
2. ปฏิสัมพันธ์ในสังคม	การอยู่ร่วมกัน	ภาคปฏิบัติการ	ความรู้เชิงสังคมศาสตร์
3. การใช้อำนาจ	การปลดปล่อยตนเองให้หลุดพ้นการถูกครอบงำจากค่านิยมและบรรทัดฐานของสังคม	การคิดไตร่ตรอง การคิดสะท้อน (reflective thinking) การคิดเชิงวิพากษ์ (critical thinking)	ความรู้เชิงทฤษฎีวิพากษ์

เมื่อพิจารณาแนวคิดเรื่องการพัฒนาสมรรถนะของบุคคลจากแนวคิดทางพุทธศาสนา ซึ่งจัดเป็นแนวคิดจากโลกตะวันออกและแนวคิดของนักคิดในสายทฤษฎีทางสังคมที่ได้รับการยกย่องว่ามีอิทธิพลต่อนักคิดในยุคปัจจุบัน เนื่องจากสามารถหลอมรวมแนวคิดรูปธรรมและนามธรรม เข้าด้วยกันอย่างลงตัว คือ แนวคิดของ Habermas (1929) พบว่าถึงแม้จะนำเสนอในมิติที่ต่างกันแต่ก็มีสาระสำคัญด้านเป้าหมายการพัฒนาและระดับการพัฒนาที่คล้ายคลึงกัน กล่าวคือทั้งสองแนวคิดเชื่อว่าการพัฒนาของมนุษย์ต้องเริ่มจากระดับของการพัฒนาตนเองโดยใช้ความรู้ทางวิชาการหรือเชิงเทคนิคในการประกอบสัมมาชีพ ในระดับที่สูงขึ้นมา คือ การพัฒนาตนเพื่อให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างสงบสุข โดยต้องใช้ความรู้ด้านระบบระเบียบในการดำเนินชีวิตและวิถีปฏิบัติแห่งการไม่เบียดเบียนซึ่งกันและกัน ส่วนระดับสูงสุดของการพัฒนา คือ การรู้

เท่าทันโลกและชีวิตตามความเป็นจริง ซึ่งต้องใช้ความรู้และปัญญาไตร่ตรองด้วยเหตุและผลเพื่อการดำเนินชีวิตอย่างมีเสถียรภาพและสุขสงบ

1.4 วิธีการพัฒนาสมรรถนะครู

การศึกษาเกี่ยวกับวิธีการพัฒนาสมรรถนะของบุคคลพบว่าในระยะแรก ๆ มีการเผยแพร่ งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะซึ่งใช้กันในวงการศึกษาจากงานวิจัยของ McClelland (อ้างถึงใน Spooner, 2002) พบว่า ประวัติและผลงานที่ดีเด่นของนักธุรกิจที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ไม่ได้เป็นปัจจัยที่ชี้วัดว่าบุคคลนั้น ๆ จะประสบความสำเร็จอย่างที่เราเข้าใจกันเสมอมา แต่พบว่าความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ความสามารถในการสื่อสารและการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีในองค์กร การมีคุณลักษณะรักการเรียนรู้ เป็นปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในการปฏิบัติงานของการบริหารระดับสูง จากข้อค้นพบนี้ชี้ให้เห็นว่าสมรรถนะของบุคคลเป็นสิ่งที่ไม่ได้ติดตัวมาแต่กำเนิด แต่เป็นสิ่งที่สามารถพัฒนาขึ้นได้

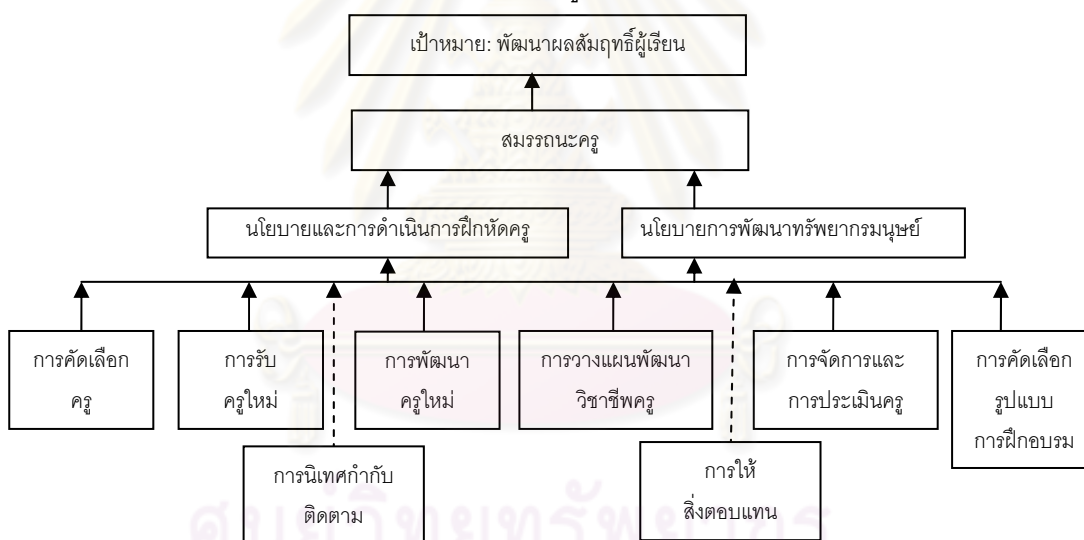
การพัฒนาสมรรถนะในวงการครู Spooner (2002) ได้เสนอแนะกิจกรรมที่ใช้ในการพัฒนาสมรรถนะการปฏิบัติงานทั่วไป 7 กิจกรรม ซึ่งเป็นกิจกรรมที่นำไปใช้ในการพัฒนาสมรรถนะครูดังนี้

- 1) การศึกษาต่อยอด (continuing education) หมายถึง การส่งบุคลากรไปศึกษาต่อ เพื่อให้มีวุฒิการศึกษา ในสาขาที่เหมาะสมสำหรับการปฏิบัติงาน
- 2) การปรึกษาผู้เชี่ยวชาญ (expert briefing) หมายถึง การไปพูดคุยปรึกษาหารือกับผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เป็นกิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับกรณีที่มีสมรรถนะในเรื่องนั้นต้องใช้เทคนิคผสมผสานกับประสบการณ์จากผู้รู้ในด้านนั้น
- 3) การหมุนเวียนงาน (job rotation) หมายถึง การสับเปลี่ยนบุคลากรในหน่วยงานให้ไปทำหน้าที่ในหน่วยงานใหม่ที่มีความเกี่ยวข้องกับงานเดิมที่ปฏิบัติอยู่ เหมาะสำหรับกรณีที่สมรรถนะด้านนั้น ไม่สามารถพัฒนาได้จากงานในหน้าที่ที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน จำเป็นต้องเรียนรู้จากการเปลี่ยนไปทำหน้าที่อื่น เนื่องจากเป็นสมรรถนะที่ต้องเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง
- 4) การฝึกปฏิบัติจริง (on the job training) หมายถึง การสอนงานในขณะที่ปฏิบัติงาน โดยมากแล้วจะเป็นการพัฒนาบุคลากรในเชิงเทคนิค เนื่องจากสมรรถนะในเรื่องนั้นไม่สามารถเรียนรู้ได้จากการสอน การบรรยายในห้อง แต่ต้องลงมือปฏิบัติจริงเท่านั้น จึงจะพัฒนางานด้านนี้ได้ และจำเป็นต้องมีผู้ควบคุมดูแลอย่างใกล้ชิด
- 5) การมอบหมายงาน (assignment) หมายถึง การมอบหมายงานหรือโครงการใดโครงการหนึ่งให้ไปดำเนินการเพื่อให้มีโอกาสในการพัฒนาสมรรถนะด้านนั้นได้อย่างแท้จริง โดยทั่วไปมักใช้ควบคู่กับแนวทางอื่น

6) การศึกษาด้วยการนำตนเอง (self-directed study) หมายถึง การเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ที่จำเป็นต้องการปฏิบัติงานด้วยตนเอง

7) การฝึกอบรมและประชุมเชิงปฏิบัติการ (workshop, class or seminar) หมายถึง การพัฒนาโดยการอบรมในห้องเรียน เหมาะสำหรับการพัฒนาสมรรถนะที่ต้องเรียนรู้ภายใต้สถานการณ์ที่ไม่มีความเสี่ยงและต้องการเรียนรู้ในภาพรวมอย่างเป็นระบบก่อนปฏิบัติจริง

จากการศึกษาของ Milanowski (2004) ได้นำเสนอรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูในลักษณะของการวางระบบการพัฒนาครู โดยมีนโยบาย 2 ด้าน คือ ด้านการฝึกหัดครูและด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ จากนั้นนโยบายนำไปกำหนดกิจกรรมดังนี้ 1) การรับครูบรรจุใหม่ 2) การคัดเลือกครู 3) การฝึกหัดครู 4) การพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพ 5) การจัดการด้านความสามารถ 6) การเป็นผู้นำด้านการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้องค์ประกอบ 6 ด้านจะดำเนินไปได้ต้องมีการสนับสนุน กำกับ ติดตามทั้งด้านวิชาการและการให้สิ่งตอบแทน ซึ่งรูปแบบดังกล่าวมีรายละเอียดดังในภาพที่ 2.2



ภาพที่ 2.2 ระบบการพัฒนาสมรรถนะครูของ Milanowski (2004)

1.5 การประเมินสมรรถนะครู

การประเมินสมรรถนะครูในประเทศไทย มีความสำคัญถึงกับมีการกำหนดไว้ในพระราชบัญญัติระเบียบข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ.2547 มาตรา 54 โดยให้มีการประเมินสมรรถนะเพื่อประกอบการเลื่อนตำแหน่งและวิทยฐานะ คณะกรรมการข้าราชการครู และบุคลากรทางการศึกษา ได้กำหนดหลักเกณฑ์สำหรับการประเมินสมรรถนะครู (2553) โดยกำหนดเกณฑ์ประเมิน 3 ด้าน ได้แก่ (1) ด้านคุณธรรม จริยธรรม และ จรรยาบรรณ วิชาชีพครู (2) ด้านความรู้ ความสามารถ (3) ด้านผลการปฏิบัติงาน โดยแต่ละด้านมีรายละเอียดในการประเมินดังนี้

การประเมินด้านที่ 1 ด้านวินัย คุณธรรม จริยธรรม และจรรยาบรรณวิชาชีพ มีองค์ประกอบการประเมิน 5 องค์ประกอบ แต่ละองค์ประกอบ มี 5 ตัวบ่งชี้ รวม 25 ตัวบ่งชี้ ดังนี้ (1) การมีวินัย (2) การประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี (3) การดำรงชีวิตอย่างเหมาะสม (4) ความรักและศรัทธาในวิชาชีพ และ (5) ความรับผิดชอบในวิชาชีพ แต่ละองค์ประกอบมีตัวบ่งชี้ย่อย ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 การมีวินัย มี 5 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

ตัวบ่งชี้ที่ 1.1 การมีวินัยในตนเองยอมรับและถือปฏิบัติตามกฎกติกา มารยาท ขนบธรรมเนียม และแบบแผนอันดีงามของสังคม

ตัวบ่งชี้ที่ 1.2 การรักษาและเสริมสร้างวินัยในตำแหน่งหน้าที่ราชการ การปฏิบัติตามกฎหมาย ระเบียบแบบแผนของทางราชการ

ตัวบ่งชี้ที่ 1.3 การตรงต่อเวลา การอุทิศเวลาให้แก่ทางราชการและผู้เรียน อย่างต่อเนื่อง

ตัวบ่งชี้ที่ 1.4 ความซื่อสัตย์ สุจริตในการปฏิบัติหน้าที่ การรักษาผลประโยชน์ของทางราชการ และไม่มีผลประโยชน์ทับซ้อน

ตัวบ่งชี้ที่ 1.5 การรักษาความสามัคคี มีน้ำใจ เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ต่อเพื่อนร่วมงาน องค์กร และชุมชน

องค์ประกอบที่ 2 การประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี มี 5 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

ตัวบ่งชี้ที่ 2.1 ความอดุสหาหะ ขยัน อดทน มุ่งมั่นและรับผิดชอบต่อผลสัมฤทธิ์ของงาน โดยยึดหลักประหยัด คุ่มค่า มีประสิทธิภาพ

ตัวบ่งชี้ที่ 2.2 การยึดมั่นในคุณธรรม จริยธรรม มีความศรัทธาและปฏิบัติตามหลักศาสนา

ตัวบ่งชี้ที่ 2.3 การยึดมั่นในหลักนิติธรรม ยืนหยัด กระทำในสิ่งที่ถูกต้อง เป็นธรรม และชอบด้วยกฎหมาย

ตัวบ่งชี้ที่ 2.4 การยึดมั่นในการปกครองระบอบประชาธิปไตย อันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข และวางตัวเป็นกลางทางการเมือง

ตัวบ่งชี้ที่ 2.5 การมีส่วนร่วมอนุรักษ์วัฒนธรรมไทยและสิ่งแวดล้อม

องค์ประกอบที่ 3 การดำรงชีวิตอย่างเหมาะสม มี 5 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

ตัวบ่งชี้ที่ 3.1 การดำรงชีวิตตามแนวทางหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง

ตัวบ่งชี้ที่ 3.2 การละเว้นอบายมุขและสิ่งเสพติด

ตัวบ่งชี้ที่ 3.3 การใช้หรือให้ข้อมูลข่าวสารส่วนบุคคลและของทางราชการให้เป็นไปด้วยความถูกต้อง

ตัวบ่งชี้ที่ 3.4 การดำรงตนเป็นแบบอย่างที่ดี เหมาะสมกับสถานภาพ และ ตำแหน่งหน้าที่

ตัวบ่งชี้ที่ 3.5 การประหยัด มัธยัสถ์ อดออม

องค์ประกอบที่ 4 ความรักและศรัทธาในวิชาชีพ มี 5 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

ตัวบ่งชี้ที่ 4.1 การเป็นสมาชิกที่ดี สนับสนุนหรือร่วมกิจกรรมของวิชาชีพ และ ทางวิชาการอย่างสร้างสรรค์

ตัวบ่งชี้ที่ 4.2 การศึกษา ค้นคว้า วิจัย สร้างสรรค์ความรู้ใหม่ ๆ มาใช้พัฒนางานในวิชาชีพ

ตัวบ่งชี้ที่ 4.3 การมีบทบาทเป็นผู้นำทางวิชาการในวงการวิชาชีพ

ตัวบ่งชี้ที่ 4.4 การรักษาชื่อเสียง ปกป้องศักดิ์ศรีแห่งวิชาชีพ และการยกย่อง เชิดชูเกียรติ

ตัวบ่งชี้ที่ 4.5 การเสริมสร้างปลูกจิตสำนึกที่ดี แก่ผู้เรียน ชุมชน สังคม

องค์ประกอบที่ 5 ความรับผิดชอบในวิชาชีพ มี 5 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

ตัวบ่งชี้ที่ 5.1 การเอาใจใส่ ถวายทอดความรู้ หรือส่งเสริมการแสวงหาความรู้โดยไม่ปิดเป็นปดบัง หวังสิ่งตอบแทน

ตัวบ่งชี้ที่ 5.2 การเอาใจใส่ช่วยเหลือผู้เรียนและผู้รับบริการ เต็มความสามารถตามหลักวิชาชีพอย่างสม่ำเสมอ เท่าเทียมกัน

ตัวบ่งชี้ที่ 5.3 การศึกษา ค้นคว้า วิจัย สร้างสรรค์ความรู้ใหม่ นวัตกรรม ในการพัฒนางานในหน้าที่

ตัวบ่งชี้ที่ 5.4 การประพฤติตนตามจรรยาบรรณของวิชาชีพและแบบแผนพฤติกรรมตามจรรยาบรรณของวิชาชีพ

ตัวบ่งชี้ที่ 5.5 การมีจิตอาสา จิตสาธารณะ และมุ่งประโยชน์ส่วนรวม

การประเมินด้านที่ 2 ด้านความรู้ ความสามารถในการจัดการเรียนการสอน มี 2 ส่วน ส่วนที่หนึ่ง การเป็นผู้มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอน มี 4 ตัวบ่งชี้ และส่วนที่สอง การพัฒนาตนเองเพื่อเพิ่มพูนความรู้ และทักษะในสาขาหรือกลุ่มสาระที่รับผิดชอบหรือในงานที่รับผิดชอบ มี 3 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

ส่วนที่ 1 การเป็นผู้มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอน ด้านหลักสูตร มี 4 ตัวบ่งชี้ และส่วนที่ 2 มี 3 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

ตัวบ่งชี้ที่ 1 ความสามารถในการจัดทำหลักสูตรอย่างเป็นระบบ

ตัวบ่งชี้ที่ 2 ความสามารถในการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้/แผนการจัด
ประสบการณ์/แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)

ตัวบ่งชี้ที่ 3 ความสามารถในการเลือก ออกแบบ การผลิต จัดหา การนำไปใช้
การประเมินผล และการพัฒนาสื่อ นวัตกรรมที่สอดคล้องกับกระบวนการจัดการเรียนรู้

ตัวบ่งชี้ที่ 4 เพิ่มสะสมผลงานคิดสรร

ส่วนที่ 2 การพัฒนาตนเองเพื่อเพิ่มพูนความรู้และทักษะในสาขาหรือกลุ่มสาระที่
รับผิดชอบหรือในงานที่รับผิดชอบ มี 3 ตัวบ่งชี้

ตัวบ่งชี้ที่ 1 การศึกษาค้นคว้าหาความรู้ด้วยวิธีการต่าง ๆ

ตัวบ่งชี้ที่ 2 การประมวลความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาวิชาการและวิชาชีพ และ
การนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ตัวบ่งชี้ที่ 3 การให้บริการทางวิชาการ และวิชาชีพ

การประเมินด้านที่ 3 ด้านผลการปฏิบัติงาน ประกอบด้วยรายการประเมิน 2 ส่วน

ส่วนที่ 1 ผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน มีรายการประเมิน 3 รายการ 6 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มี 3 ตัวบ่งชี้ คือ (1.1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียน
และหลังเรียน (1.2) ค่าที่เฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเปรียบเทียบกับปีปัจจุบันกับปีที่ผ่านมา (1.3) ผล
การประเมิน และหรือการทดสอบของวิชาที่สอน กลุ่มสาระการเรียนรู้ในระดับเขต หรือระดับประเทศ

2) ผลการพัฒนาผู้เรียนด้านอื่น มี 2 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ (2.1) ผลการพัฒนาผู้เรียน
ด้านสุขภาพ ร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ และสังคม (2.2) คุณลักษณะอันพึงประสงค์

3) ปริมาณและสภาพของงาน

ส่วนที่ 2 ผลงานทางวิชาการ มีรายการประเมิน 2 รายการ 6 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

1) คุณภาพของผลงานทางวิชาการ มี 4 ตัวบ่งชี้

2) ประโยชน์ของผลงานทางวิชาการ มี 2 ตัวบ่งชี้



ภาพที่ 2.3 เกณฑ์การประเมินสมรรถนะครู

(ที่มา: สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา, 2553)

1.6 ปัญหาการพัฒนาสมรรถนะครู

การพัฒนาสมรรถนะครูในบริบทของประเทศไทยพบว่ามีความพยายามอย่างต่อเนื่องจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เช่น กระทรวงศึกษาธิการ ในการหาวิธีการพัฒนาสมรรถนะครู อย่างไรก็ตามวิธีการที่นำมาใช้ในปัจจุบันไม่สามารถทำให้ครูมีสมรรถนะที่สูงขึ้นตามที่สังคมคาดหวัง ผลการศึกษาของ สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2543) พบว่าปัญหาของการพัฒนาครูมี 4 ประการ ได้แก่ 1) ขาดระบบการพัฒนาครูประจำการที่ดี 2) การพัฒนาครูไม่ทั่วถึง 3) การพัฒนาครูไม่ตรงกับความต้องการของครูและของหน่วยงาน และ 4) การพัฒนาครูเน้นทฤษฎีมากกว่าปฏิบัติ

นอกจากนี้ผลการพัฒนาครูของสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา เมื่อปี พ.ศ.2546 พบว่า การพัฒนาครูเท่าที่ผ่านมา ไม่ประสบความสำเร็จเนื่องจากสาเหตุหลายประการดังนี้ 1) หลักสูตรที่ใช้พัฒนาไม่ตรงตามความต้องการของครู 2) ครูขาดแรงจูงใจในการพัฒนา 3) รูปแบบการพัฒนา เช่น การฝึกอบรม การประชุมเชิงวิชาการต่าง ๆ ทำให้ครูทึ่งชั้นเรียน ส่งผลต่อคุณภาพของนักเรียน 4) นโยบายการพัฒนาครูขาดความเป็นเอกภาพ และ 5) วิธีการพัฒนาที่นำมาใช้ขาดประสิทธิภาพ

ดิเรก พรสีมา (2552) กล่าวว่า ปัญหาของการพัฒนาสมรรถนะครูประจำการทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา เกิดจากการหลักสูตรการพัฒนาที่ไม่ตรงกับภารกิจงานแต่ละวันของครู

เลขา ปิยะอัจริยะ (2550) ให้ความเห็นเกี่ยวกับปัญหาการพัฒนาครูที่ไม่สามารถทำให้ครูเกิดคุณภาพว่า เกิดจากการที่ครูขาดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ไม่มีแรงบันดาลใจในการพัฒนาตนเอง รวมถึงยังขาดการจัดการความรู้ที่ดีและไม่ได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนและแบ่งปันความรู้ระหว่างกัน

จากผลการศึกษาและทัศนะของนักวิชาการด้านการศึกษาเกี่ยวกับปัญหาของการพัฒนาสมรรถนะครูสรุปได้ว่าปัญหามี 3 ด้าน คือ 1) ด้านนโยบายการพัฒนา 2) ด้านเทคนิควิธีการที่ใช้พัฒนา และ 3) ด้านตัวครู ซึ่งมีรายละเอียดของปัญหาแต่ละด้านดังนี้

1) ปัญหาด้านนโยบายการพัฒนา พบว่า นโยบายการพัฒนาครูที่ใช้อยู่ขาดความเป็นเอกภาพระบบที่ใช้ในการพัฒนาไม่เหมาะสมกับสภาพของครูทำให้ครูต้องทึ่งชั้นเรียน และหลักสูตรการพัฒนาไม่ตรงกับความต้องการของครูและหน่วยงาน

2) ปัญหาด้านเทคนิควิธีการที่ใช้พัฒนา พบว่า วิธีการที่นำมาใช้ไม่สามารถทำให้ครูเกิดการเรียนรู้และมีสมรรถนะเพิ่มขึ้น นอกจากนี้วิธีที่ใช้พัฒนาครูไม่ได้มีการแลกเปลี่ยนและแบ่งปัน

ความรู้ซึ่งกันและกัน ทำให้การเรียนรู้สิ้นสุดที่ตัวครูแต่ละคนหากไม่มีกิจกรรมต่อเนื่อง และครูไม่นำมาใช้จะทำให้ความรู้ที่ได้รับมาไม่คงทน

3) ปัญหาด้านตัวครู พบว่า เกิดจากการที่ครูขาดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ไม่มีแรงบันดาลใจในการพัฒนา และครูขาดการจัดการความรู้ที่ดี

1.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาสมรรถนะครู

การศึกษาของ Department of Education and training of Western Australia (2004) เกี่ยวกับความเข้มแข็งและความเป็นเลิศในวิชาชีพครูโดยใช้การวิจัยและพัฒนา ในการสร้างนวัตกรรมเพื่อการพัฒนาสมรรถนะครูเรียกว่ากรอบสมรรถนะสำหรับครู (Competency Framework for Teachers) ใช้เป็นมาตรฐานการปฏิบัติงาน ซึ่งจะเป็นประโยชน์สำหรับการพัฒนาครูสมรรถนะที่มีความชัดเจนและตรงตามความต้องการจำเป็นของผู้เกี่ยวข้อง (stakeholder) ผลการวิจัยทำให้ได้กรอบสมรรถนะครู (competency framework) ซึ่งประกอบด้วย หลักการสำคัญ (key principles) 8 ด้าน 5 มิติ ประกอบด้วย 1) การสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน 2) การประเมินและการรายงานผลการเรียนรู้ 3) การพัฒนาการเรียนรู้ในวิชาชีพครู 4) การมีส่วนร่วมในการจัดทำหลักสูตร และ 5) ความร่วมมือกับชุมชนในการพัฒนาผู้เรียน

การศึกษาของ Milanowski (2004) เกี่ยวกับแนวทางการจัดการทรัพยากรมนุษย์และสมรรถนะด้านความสามารถของครู โดยผู้วิจัยได้พัฒนาโมเดลการพัฒนาสมรรถนะครูโดยใช้วิธีการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง สัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ สังเคราะห์เป็นโมเดลนำไปทดลองใช้ในโรงเรียนในเขตชนบทของประเทศ Cincinnati และ Washoe ผลการวิจัยพบว่า โมเดลการพัฒนาสมรรถนะครูสำหรับโรงเรียนในประเทศ Cincinnati และ Washoe ยังมีปัญหาเรื่องนโยบาย และความเป็นผู้นำ และการสนับสนุนทางวิชาการ

การศึกษาของ Asean Development Bank (2002) โดย Office of Commercial Services Queensland University of Technology of Australia ซึ่งทำการศึกษาเรื่องการพัฒนาครูเพื่อการพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ในโครงการปฏิรูปการศึกษาในประเทศไทย โดยใช้วิธีการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง การศึกษาดูงาน การสังเกต การสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องทั้งระดับผู้กำหนดนโยบายและผู้ปฏิบัติ และผู้วิจัยร่วมทำการสังเคราะห์ข้อมูลดังกล่าว พบว่า การพัฒนาครูในประเทศไทยในยุคปฏิรูปการศึกษามีความจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนวิธีคิดและความเชื่อของครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยนำเสนอองค์ความรู้ที่จำเป็นอันเป็นที่มาของสมรรถนะครูดังนี้

- 1) ความรู้ใหม่ในการจัดการเรียนรู้โดยเน้นการสอนวิธีเรียนมากกว่าเนื้อหา
- 2) กลยุทธ์ใหม่ในการบริหารจัดการชั้นเรียน
- 3) การวัดประเมินการเรียนรู้
- 4) การบูรณาการการสอน
- 5) สมรรถนะในการใช้เทคโนโลยี

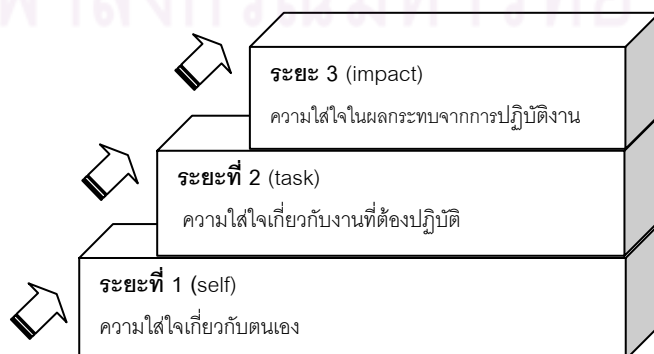
สารสนเทศเพื่อการจัดการเรียนรู้ 6) การสนับสนุนอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ของผู้เรียน และ 7) การวิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนาการเรียนรู้

Shawyun (2006) ทำการศึกษาเรื่อง ดัชนีสมรรถนะและประสิทธิภาพด้านการสอน การศึกษานำร่องของอาจารย์มหาวิทยาลัย โดยผู้วิจัยพัฒนาโมเดลการพัฒนาสมรรถนะการสอนของอาจารย์มหาวิทยาลัย จัดทำเป็นมาตรฐานการปฏิบัติงานด้านการสอน และนำไปทดลองใช้กับอาจารย์มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ จำนวน 2 ราย และให้นักศึกษาที่เรียนกับอาจารย์ 2 รายนี้ประเมินความพึงพอใจ ผลการวิจัยพบว่าโมเดลสมรรถนะการปฏิบัติงานดังกล่าวในบางช่วงชั้น (strands) ยังขาดความตรง และบางสมรรถนะยังขาดความชัดเจน ซึ่งพบว่านักศึกษาไม่สามารถประเมินได้ ซึ่งผู้วิจัยได้อภิปรายผลว่าจะนำไปปรับปรุงต่อไป

ตอนที่ 2 มโนทัศน์เกี่ยวกับทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ

เพื่อความเข้าใจเกี่ยวกับความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ (Concerns Based Stage Theory) ผู้วิจัยขอเสนอเนื้อหาสาระเป็น 5 ประเด็น คือ 1) มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ 2) พัฒนาการของทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ 3) องค์ประกอบความใส่ใจของครูตามแนวทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ 4) ความหมายของความใส่ใจของครูตามทฤษฎี และ 5) การวัดความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ มีสาระสำคัญดังนี้

2.1 มโนทัศน์เบื้องต้นเกี่ยวกับทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ (Concerns Based Stage Theory) ทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ เป็นทฤษฎีที่อธิบายรูปแบบพัฒนาการความใส่ใจของครูที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ในบริบทชีวิตครู ประกอบด้วยความใส่ใจของครูที่มีลักษณะเป็นขั้นตอน 3 ขั้น ขั้นที่ 1 ความใส่ใจในตนเอง (self) ขั้นที่ 2 ความใส่ใจในการพัฒนาสมรรถนะการปฏิบัติงาน (task) และ 3) ความใส่ใจในผลการปฏิบัติงานที่มีต่อผู้เรียน (impact) ทฤษฎีนี้เชื่อว่าครูมีพัฒนาการความใส่ใจตามระยะเวลาแตกต่างกัน (chronology) และต้องเผชิญสถานการณ์แก้ปัญหาในเรื่องที่ใส่ใจ แต่ระยะขั้นให้เสร็จสิ้นจึงจะเลื่อนระดับขึ้นไปสู่ขั้นถัดไป ซึ่งอธิบายด้วยภาพที่ 2.4 ดังนี้



ภาพที่ 2.4 รูปแบบพัฒนาการความใส่ใจของครูตามแนวทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ

2.2 พัฒนาการของทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ (Concerns Based Stage Theory)

จากการศึกษาพัฒนาการของทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจสามารถจำแนกตามระยะเวลาได้เป็น 3 ยุค คือ 1) ยุคก่อตั้งทฤษฎี 2) ยุคพัฒนาทฤษฎี 3) ยุคตรวจสอบทฤษฎี ซึ่งแต่ละยุคมีรายละเอียดนำเสนอ ดังนี้

1. ยุคก่อตั้งทฤษฎี ยุคก่อตั้งทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจเริ่มขึ้นในปี ค.ศ.1965-1969 การศึกษาเกี่ยวกับความใส่ใจของครูในระยะแรก ๆ เป็นการศึกษาด้านเจตคติของครู ต่อมาในปี ค.ศ.1969 Fuller (อ้างถึงใน Watzke, 2007) เป็นคนแรกที่กล่าวถึงทฤษฎีความใส่ใจ เขาศึกษาความใส่ใจของครูโดยมุ่งเน้นไปที่ความรู้สึก ความห่วงใย ความใส่ใจและความกังวลใจของครูในลักษณะที่เป็นพัฒนาการ Bullough (1990), Feiman-Nemser (2001), Cattani (2002) ได้กล่าวสนับสนุนแนวคิดของ Fuller โดยให้เหตุผลว่าการนำเสนอเกี่ยวกับทฤษฎีที่อธิบายความเปลี่ยนแปลงของครูก่อนยุคของ Fuller เป็นทฤษฎีที่กล่าวถึงตัวแปรความใส่ใจอย่างคลุมเครือ และมีคำอธิบายอย่างสรุปรวบรัดเกินไป ไม่เหมาะสมสำหรับบริบทของครูที่ซับซ้อน การอธิบายความใส่ใจของครูโดย Fuller จึงเป็นแนวคิดที่ได้รับการยอมรับว่าสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงมากกว่าทฤษฎีอื่น ๆ ในช่วงนั้น

Fuller ศึกษาพัฒนาการของครูฝึกสอนและครูประจำการในช่วงการเป็นครูใหม่ โดยตรวจสอบความใส่ใจของครู ในแต่ละช่วงเวลาห่างกันประมาณ 1 ภาคเรียน ข้อค้นพบจากงานวิจัยได้รับการยอมรับว่าสามารถสรุปอ้างอิง (generalizability) ไปยังบริบทที่หลากหลายของครู Richardson and Placier บันทึกไว้ใน The fourth Handbook of research on teaching (cited in Conway and Clark, 2003) โดยกล่าวว่าโมเดลของ Fuller สามารถอธิบายความใส่ใจของครูได้อย่างยอดเยี่ยมและเป็นโมเดลที่ไม่แปรเปลี่ยน ส่งผลให้ทฤษฎีได้รับการยอมรับและนำไปประยุกต์ใช้ในงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินการยอมรับนวัตกรรม และในศาสตร์ทางการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์

2. ยุคพัฒนาทฤษฎี ยุคพัฒนาทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจเริ่มขึ้นในปี ค.ศ.1970-ปัจจุบัน แนวคิดเรื่องความใส่ใจของครูตามที่ Fuller นำเสนอเป็นที่รู้จักกันอย่างแพร่หลาย และได้รับความนิยมมาอย่างต่อเนื่องในกลางปี ค.ศ. 1970 Rutherford and Hall ศึกษาทบทวนแนวคิดของ Fuller และยอมรับว่าโมเดลความใส่ใจของครูเป็นโมเดลที่แกร่งและมีองค์ประกอบที่ไม่แปรเปลี่ยน

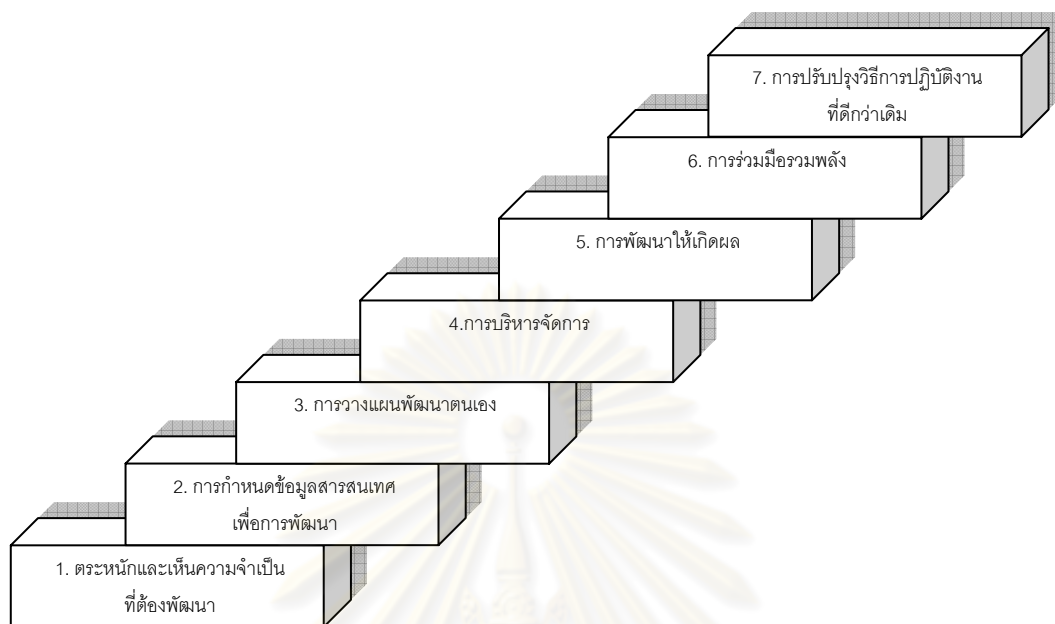
ในระยะต่อมา หลังจากปี ค.ศ. 1975 มีงานวิจัยที่ประเมินความใส่ใจของครูด้านการยอมรับนวัตกรรม (adoption) ซึ่งแนวคิดดังกล่าวใช้ชื่อว่าโมเดลการยอมรับการพัฒนา CBAM Model หรือ Concern Based Adoption Model ในปี ค.ศ.1975 Hall และคณะนำแนวคิดเรื่อง CBAM ไปเผยแพร่

และมีผู้นำไปประยุกต์ใช้อย่างแพร่หลาย ในช่วงปลายของศตวรรษที่ 20 โดยพบว่างานวิจัยส่วนใหญ่ ทำการศึกษาในทวีปอเมริกาเหนือ ยุโรปตะวันตกและออสเตรเลีย

แนวคิด CBAM (Hall et al. 1975) ในช่วงต้นใช้อธิบายรูปแบบของพัฒนาการความเปลี่ยนแปลงของครูที่ปรับจากแนวคิดของ Fuller ที่กล่าวว่า ความใส่ใจของครูจำแนกได้ 3 ชั้น ใน ปี ค.ศ.1975 Hall และคณะกล่าวว่า ความใส่ใจของครูควรวัดระยะเป็น 7 ชั้น โดยให้เหตุผลในการปรับปรุงครั้งนี้ว่าเป็นการปรับโมเดลให้สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงมากขึ้น เขาเชื่อว่าความเปลี่ยนแปลงเป็นสิ่งที่ต้องใช้ระยะเวลา ประสบการณ์ พลังงาน ทรัพยากร ซึ่งต้องการการพัฒนา การฝึกฝน และขึ้นอยู่กับศักยภาพของบุคคลและแปรเปลี่ยนไปตามบริบท เช่น นักเรียน เพื่อนร่วมงาน ครอบครัว ดังนั้น การอธิบายถึงพัฒนาการความใส่ใจแต่เดิมที่มี 3 ชั้นนั้น ไม่น่าจะอธิบายความใส่ใจได้อย่างครอบคลุมและชัดเจน ทีมงานนักวิจัยของเขาเห็นว่าน่าจะแจกแจงขั้นตอนของความใส่ใจให้ละเอียด ชับซ้อนขึ้น โดยการยอมรับการพัฒนาโดยใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (CBAM) ซึ่งยังคงแนวคิดเดิมไว้แต่นำมาขยายและตั้งชื่อใหม่ดังนี้

- 1) ชั้นความใส่ใจเกี่ยวกับตนเอง (self concerns) ถูกจำแนกเป็น 2 ชั้น คือชั้น 1-2 ชั้นตระหนักและเห็นความจำเป็นที่จะพัฒนา ถึงขั้นการกำหนดข้อมูลสารสนเทศเพื่อการพัฒนา
- 2) ชั้นความใส่ใจเกี่ยวกับงานที่ปฏิบัติ (task concerns) ถูกจำแนกเป็น 2 ชั้นคือ ชั้น 3-4 ชั้น การวางแผนพัฒนาตนเอง ถึงขั้นการบริหารจัดการ
- 3) ชั้นความใส่ใจเกี่ยวกับผลกระทบจากการปฏิบัติงานของตนเอง (impact concerns) ถูกจำแนกเป็น 3 ชั้น คือ ชั้น 5-7 ชั้นการพัฒนาให้เกิดผล ชั้นการร่วมมือรวมพลัง และชั้นการปรับปรุงวิธีการปฏิบัติที่ดีกว่าเดิม โมเดลที่ปรับปรุงดังภาพที่ 2.5

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 2.5 โมเดลการยอมรับการพัฒนาโดยใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (Concerns-Based Adoption Model: CBAM) (ที่มา: Hall et al., 1975)

ต่อมา Charalambous et al. (2004) ได้นำแนวคิด CBAM มาศึกษาเกี่ยวกับความเชื่อในความสามารถในตนเองของครู (self efficacy) โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) เพื่อจัดกลุ่มความใส่ใจ 7 ชั้น พบว่า กลุ่มองค์ประกอบ 7 ชั้น สามารถอธิบายความใส่ใจในการยอมรับนวัตกรรมของครูได้ร้อยละ 62.40 ของความแปรปรวนรวม และทำการศึกษาต่อโดยใช้การวิเคราะห์เส้นทาง (path analysis) ซึ่งผลการวิจัยได้โมเดลเส้นทางความใส่ใจของครูที่ส่งผลต่อความเชื่อในความสามารถตนเอง (efficacy belief path model) ที่แสดงถึงเส้นทางความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความใส่ใจของครู ที่ส่งผลต่อความเชื่อในความสามารถของตนเอง ซึ่งมีความสัมพันธ์กับประสิทธิภาพการปฏิบัติงานของครูในระยะต่อมา มีการนำโมเดลการยอมรับการพัฒนาโดยใช้ความใส่ใจเป็นฐานไปใช้ อย่างแพร่หลาย (McKinney, 1999 อ้างถึงใน Sweeny, 2008)

3. ยุคตรวจสอบทฤษฎี ยุคตรวจสอบทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจเริ่มขึ้นในปีค.ศ. 2003 – 2007 ทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจได้รับความสนใจและมีการนำไปใช้อย่างแพร่หลายมากขึ้น นอกเหนือจากใช้ในการพัฒนาครูแล้ว ยังนำไปใช้ในสาขาอื่น ๆ ด้วย (Hall and Hord, 2001) ในรูปแบบของ CBAM เช่น ด้านการสร้างภาวะผู้นำในองค์กรธุรกิจ แม้ว่าทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจจะได้รับการยอมรับในหลายวงการ แต่จากผลวิจัยหลายเรื่องเกี่ยวกับการพัฒนาความใส่ใจของครู ที่ใช้ทฤษฎีนี้เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษา ยังมีผลที่ไม่สอดคล้องกับข้อสรุปของทฤษฎีในระยะแรก

ต่อมา Conway and Clark (2003) ทำการวิจัยทบทวนแนวคิดของ Fuller ผลการวิจัย พบความสอดคล้องกัน และมีข้อค้นพบเพิ่มเติมอีกว่าความใส่ใจของครูเปรียบเทียบคล้ายกับการเดินทางจากภายใน (inward) ออกสู่ภายนอก (outward) โดยเริ่มจากความใส่ใจในตนเอง (I) ไปสู่เรื่องอื่นนอกตัว (It) และออกไปสู่บุคคลที่ 3 (Thou) งานวิจัยดังกล่าวทำการศึกษาทบทวน (revising) โดยเจาะลึกเรื่องความใส่ใจของครู และตรวจสอบรูปแบบความใส่ใจของครูฝึกสอน ที่มาจากโรงเรียนระดับประถมศึกษา 3 โรงเรียน โรงเรียนละ 6 คน ในช่วงการเข้าโปรแกรมการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ผู้วิจัยใช้การสัมภาษณ์ ในช่วงที่ทำการฝึกสอน 30 สัปดาห์ ใน 2 ภาคเรียนโดยผู้วิจัยคนแรกทำการสัมภาษณ์แบบตัวต่อตัว จำนวน 3 ครั้ง และจัดสนทนากลุ่ม 1 ครั้ง เก็บรวบรวมข้อมูลและทำการวิเคราะห์โดยใช้วิธีวิเคราะห์เนื้อหา และผู้วิจัยคนที่ 2 ตรวจสอบความตรงของข้อมูลที่ได้จากผลของการวิเคราะห์อีกครั้งหนึ่ง

ข้อค้นพบจากการวิจัยมี 2 ข้อ คือ 1) พบว่าครูฝึกสอนมีพัฒนาการความใส่ใจที่แสดงความก้าวหน้าที่เริ่มจากใส่ใจในตนเอง ใส่ใจในงานและใส่ใจในผลกระทบที่มีต่อนักเรียน 2) ความใส่ใจของครูฝึกสอนมีความตระหนักในตนเอง (self-awareness) หรือความตระหนักในความรู้ที่ตนมี (self-knowledge) ส่งผลให้เกิดความพยายามที่จะดำเนินถึงด้านองค์กร (self-organization) และด้านการพัฒนาตนเอง (self-developmental) ซึ่งความคาดหวังของครูมี 2 ส่วน โดยในส่วนแรกระบุถึงความคาดหวังในเชิงบวก เป็นความพึงพอใจที่จะพบในอนาคต ซึ่งผู้วิจัยใช้คำว่า “ความคาดหวัง” ที่เกี่ยวข้องกับการสอน 5 ด้านประกอบด้วย 1) ความคาดหวังในฐานะครู และส่วนที่ 2 เป็นความคาดหวังในเชิงลบ คือ สิ่งที่คุณไม่ต้องการพบในอนาคต 2) ความคาดหวังที่เกี่ยวกับนักเรียน 3) ความคาดหวังเกี่ยวกับหลักสูตร สื่อการสอน 4) ความคาดหวังของมหาวิทยาลัย 5) ความคาดหวังในฐานะผู้จัดการชั้นเรียน

ด้านความกลัว (fear) ที่เกี่ยวข้องกับการสอนจำแนกเป็น 8 กลุ่ม มีองค์ประกอบ 5 ด้านคล้ายกับความคาดหวังเกี่ยวกับการสอน และที่เพิ่มเติมอีก 3 ด้าน คือ 1) ด้านความสัมพันธ์ของครูในการร่วมมือรวมพลัง (collaborating teacher relationship) 2) ด้านผู้ปกครองนักเรียน (parents) และ 3) ด้านความเป็นครูมืออาชีพ (professionalism)

จากการสังเคราะห์ผลการวิจัยพบว่าความคาดหวังที่เกี่ยวข้องกับตนเองในบทบาทของความเป็นครูมีความเปลี่ยนแปลงเมื่อผ่านพ้นแต่ละปีของการเป็นครูฝึกสอน โดยพบว่าความใส่ใจจะเริ่มต้นจากเรื่องเกี่ยวกับความอยู่รอดของตนเองก่อน จากนั้นจึงจะเป็นเรื่องความใส่ใจเกี่ยวกับการปฏิบัติตามกฎ ระเบียบ เพื่อให้สามารถดำรงอยู่ในสถานภาพครูได้อย่างเหมาะสม และในระดับ

ที่สูงสุดของความใส่ใจพบว่า ครูมีความใส่ใจในด้านการวางแผนการสอนเพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้
อย่างมีประสิทธิภาพ

ผลการวิจัยในส่วนที่สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Fuller and Brown (1975) คือ ระดับ
ความใส่ใจของครูฝึกสอนจะขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของแต่ละบุคคล เช่น คนที่มีประสบการณ์มา
ก่อนจะมีระดับความใส่ใจสูงกว่าคนที่ยังไม่มีประสบการณ์ นอกจากนี้พบว่า ความใส่ใจด้านใน
(inward) นั้นเป็นสิ่งสำคัญและมีค่าในการศึกษา เนื่องจากเมื่อระยะเวลาผ่านไป พบว่าครูฝึกสอน
มีความเปลี่ยนแปลงด้านใน (inward) ที่ลึกซึ้งกว่าที่ Fuller เคยนำเสนอ โดยพบว่าครูฝึกสอนมีการคิด
เชิงอภิปัญญา (meta-cognition) ในระดับที่ชัดเจนขึ้น โดยมีความตระหนักว่าพวกเขาและไม่รู้อะไร
และพวกเขาจะรู้ได้อย่างไรว่าความรู้ที่มีอยู่นั้นเพียงพอสำหรับการใช้ในการทำหน้าที่ครู นอกจากนี้
ยังพบว่าครูฝึกสอนมีพัฒนาการในด้านการกำกับตนเอง (self regulation) และการสะท้อน (reflection)
เพิ่มขึ้นเมื่อผ่านพ้นช่วงการฝึกสอนไปแล้ว

ผลจากการทบทวนองค์ความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจดั้งเดิมของ Fuller (1969)
และผลการทบทวนทฤษฎีของ Fuller โดย Conway and Clark (2003) พบว่า ผลการศึกษาของทั้ง
สองฝ่ายมีความสอดคล้องกันในเรื่ององค์ประกอบความใส่ใจ และที่น่าสังเกตคือลักษณะของความใส่ใจ
มีมิติที่เพิ่มขึ้นในด้านความคาดหวัง และความกลัวในสิ่งที่จะต้องเผชิญในการปฏิบัติงานของครู
และยังพบอีกว่าความสามารถด้านการสะท้อนกลับ (reflection) ทางด้านการคิด และการกำกับตนเอง
(self regulation) เป็นตัวแปรที่ควรนำไปศึกษาต่อไป ผลการสังเคราะห์ทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ
ดั้งเดิมและการทบทวนทฤษฎีมีรายละเอียดดังตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2.2 ผลการสังเคราะห์ทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจของ Fuller (1969) และ Conway and
Clark (2003)

ประเด็นพิจารณา	Fuller (1969)	Conway and Clark (2003)
การจำแนกองค์ประกอบ	Developmental 3 stage คือ 1) self concerns 2) task concerns 3) impact concerns	Journey 2 มิติ คือ 1) inward ประกอบด้วย 1.1 self survival 1.2 identity 1.3 self improvement
		2) outward ประกอบด้วย 2.1 teaching subject matter 2.2 caring about student

ตารางที่ 2.2 (ต่อ)

ประเด็นพิจารณา	Fuller (1969)	Conway and Clark (2003)
ข้อสังเกต	1. ให้ความสำคัญน้อยกว่าเรื่องพฤติกรรม การสอนสะท้อนผลเกี่ยวกับการสอน (reflective teaching) 2. เชื่อว่าบริบทแวดล้อมตัวครูในสภาพที่แตกต่าง ไม่มีความสัมพันธ์กับระดับความใส่ใจของครู	1 เน้นเรื่องการสอนสะท้อนผลเกี่ยวกับการเป็น ครูฝึกสอน 2. เชื่อว่าบริบทแวดล้อมตัวครูในสภาพ แตกต่างกัน ทำให้ความใส่ใจของครู แตกต่างกัน
ประเด็นพัฒนา	ไม่เน้นการพัฒนา เพียงศึกษาปรากฏการณ์ของ การเปลี่ยนแปลงในช่วงระยะเวลาการเริ่มเป็นครู	เน้นการพัฒนาการสอนสะท้อนผลเพื่อส่งเสริม ด้านทักษะการสอน

การวิจัยที่ศึกษาตัวแปรความใส่ใจของครู โดยใช้ลักษณะกลุ่มตัวอย่างใกล้เคียงกัน แต่ได้ผลการวิจัยไม่สอดคล้องกัน โดยมีความแตกต่างกันในด้านการออกแบบและระยะเวลาที่ใช้ ซึ่งทุกเรื่องมีจุดเริ่มต้นจากงานของ Fuller (1969) เช่น การศึกษาของ Reeves and Kazelskis (1988) ศึกษาเกี่ยวกับความใส่ใจของครูฝึกสอน 128 คน และครูประจำการที่มีประสบการณ์การสอนตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาล ถึงระดับ grade 12 จำนวน 90 คน ในสหรัฐอเมริกาโดยใช้แบบแผนการวิจัยแบบข้ามกลุ่ม (cross sectional) โดยใช้เครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลคือแบบสอบถาม ซึ่งปรับปรุงจากเครื่องมือของ Fuller (1969) พบว่า ผลการวิจัยสอดคล้องกับ Fuller (1969) ซึ่งชี้ให้เห็นสารสนเทศที่สอดคล้องกันกับแนวคิดแต่ศึกษาในบริบทที่ใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวนมากขึ้นและไม่ได้เป็นงานที่ศึกษาระยะยาวแบบต้นฉบับ

ต่อมามีการศึกษาเกี่ยวกับทฤษฎีความใส่ใจจากงานของ George (1978) จากผลการวิจัยนี้พบว่าความใส่ใจขั้น impact อยู่ในระดับสูงที่สุดทั้งกลุ่มครูฝึกสอนและครูประจำการและพบว่าไม่มีความแตกต่างกันระหว่างขั้น self และ ขั้น task

Smith and Sanche (1992) ใช้เครื่องมือ TCC (Teacher Concerns Checklist) หรือแบบตรวจสอบรายการความใส่ใจของครู ได้รับการพัฒนาโดย Fuller and Borich (1988) เก็บข้อมูลความใส่ใจของครูฝึกสอนจำนวน 127 คน ในประเทศแคนาดา ผลการวิจัย พบว่า ความใส่ใจด้าน impact ได้รับการจัดลำดับจากกลุ่มตัวอย่างให้อยู่ในระดับสูงสุดทุกรายการ ในขณะที่ความใส่ใจขั้น self มีในรายการเกี่ยวกับการควบคุมชั้นเรียนและพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของนักเรียน

Dadlez (1998) ทำการศึกษาขั้นตอนความใส่ใจของครูฝึกสอนระดับมัธยมศึกษาที่ผ่านการเป็นครูแบบเต็มเวลาแล้ว 1 ปีเต็มในสหรัฐอเมริกา จำนวน 183 คน ผลการวิจัยพบว่า ความใส่ใจขั้น impact ยังคงอยู่ในระดับสูงที่สุดในจำนวน 3 ขั้น

Turley (2000) เปรียบเทียบความใส่ใจของครูมัธยมศึกษาที่ผ่านการเป็นครูแบบเต็มเวลา มาแล้ว 2 ปีเต็มในสหรัฐอเมริกา ซึ่งผลยังคงเหมือนกับงานวิจัย 3 เรื่อง ที่กล่าวมาข้างต้น คือความใส่ใจในผลจากการปฏิบัติงานที่มีต่อผู้เรียนยังคงอยู่ในระดับสูงที่สุด และในลำดับรองลงมาคือความใส่ใจทักษะการปฏิบัติงาน และชั้นความใส่ใจในตนเองถูกจัดอยู่ในลำดับสุดท้าย เป็นไปตามทฤษฎี

ผลการวิจัยของ Watzke (2003) ศึกษาความใส่ใจของครู โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นครู จำนวน 2 รุ่น รุ่นแรกจำนวน 82 คน ในปีแรก และ รุ่นที่ 2 จำนวน 76 คนในปีที่ 2 ใช้แบบแผนการวิจัยแบบข้ามกลุ่ม โดยเก็บข้อมูล 3 ช่วงเวลา คือ ในระยะต้น กลางและปลายปี พบว่า ความใส่ใจเกี่ยวกับผลกระทบจากการปฏิบัติงานของตนเอง ยังคงอยู่ในระดับสูงที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยดังที่กล่าวข้างต้น ในขณะที่ความใส่ใจเกี่ยวกับตนเองมีค่าสูงขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไปตามประสบการณ์การสอน และผลการวิจัยในด้านการวิเคราะห์องค์ประกอบ พบว่า เมื่อครูมีประสบการณ์การสอนมากขึ้น องค์ประกอบของความใส่ใจในแต่ละชั้นมีการเปลี่ยนแปลงไปตามประสบการณ์ในการสอนของครูที่มากขึ้นด้วย

ต่อมา Watzke (2007) ได้ทำการศึกษาเรื่องเดิมแต่เปลี่ยนรูปแบบและเปลี่ยนกลุ่มตัวอย่างเพื่อเป็นการตรวจสอบความตรงของทฤษฎี โดยทำการวิจัยระยะยาวโดยเริ่มต้นในปี 2001 และเสร็จสิ้นในปี 2003 มุ่งตรวจสอบความเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมการอภิปราย (panel) ซึ่งประกอบด้วยครูใหม่จำนวน 79 คน เข้ามาสู่อาชีพครูในระยะ 2 ปีแรก เครื่องมือในการวิจัยใช้แบบตรวจสอบรายการความใส่ใจ (teacher concerns checklist) และมีการจัดอันดับค่าเฉลี่ยของความใส่ใจ และตรวจสอบว่าตัวแปรด้านครู และตัวแปรด้านบริบทของโรงเรียน มีบทบาทต่อการจัดอันดับหรือไม่ และยังตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างความใส่ใจของครูและบริบทของโรงเรียน

ข้อค้นพบที่ได้จากงานของ Watzke (2007) ยืนยันความเหมือนกันของข้อค้นพบจากการวิจัยในระยะแรก ๆ ซึ่งพบว่าความใส่ใจของครูด้านผลกระทบจากการปฏิบัติงานของตนถูกจัดในอันดับสูงสุด นอกจากนี้การจัดอันดับความใส่ใจไม่สัมพันธ์กับภูมิหลังของครูและบริบทของโรงเรียน ผู้วิจัยได้เสนอแนวทางในการพิจารณาข้อจำกัดของทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจว่าเป็นทฤษฎีที่อธิบายความซับซ้อนของธรรมชาติของครู การวิจัยระยะต่อไปควรให้ความสำคัญกับวิธีการศึกษาให้มีความเจาะลึกมากขึ้น เช่น ใช้วิธีศึกษารายกรณี เป็นต้น และเสนอแนะให้เห็นความจำเป็นในการเชื่อมโยงประเด็นวิจัยระหว่างการเรียนรู้ของนักเรียนและสมรรถนะด้านการสอนของครูด้วย

2.3 องค์ประกอบความใส่ใจของครูตามแนวทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ (Concerns Based Stage Theory) องค์ประกอบของความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจประกอบด้วย

ความรู้สึกและเจตคติของครูที่แสดงถึงความใส่ใจในเรื่องต่าง ๆ ในบริบทของชีวิต การทำงาน ในช่วงเวลาของการอยู่ในอาชีพครู (Fuller, 1969; Bray and Jane, 1995 อ้างถึงใน Turns and Jennifer, 2007; Watzke, 2007)

องค์ประกอบความใส่ใจของครูมีความใส่ใจ 3 ด้าน ที่ดำเนินไปตามระยะเวลาเปลี่ยนแปลง นับตั้งแต่การเริ่มต้นประกอบอาชีพครูโดยองค์ประกอบความใส่ใจของครูมี 3 ชั้น คือ ชั้นที่ 1 ความใส่ใจเกี่ยวกับตนเอง ชั้นที่ 2 ความใส่ใจเกี่ยวกับงานที่ต้องปฏิบัติ ชั้นที่ 3 ความใส่ใจเกี่ยวกับผลที่เกิดจากการปฏิบัติงานของตน โดยแต่ละชั้นมีรายละเอียดดังนี้

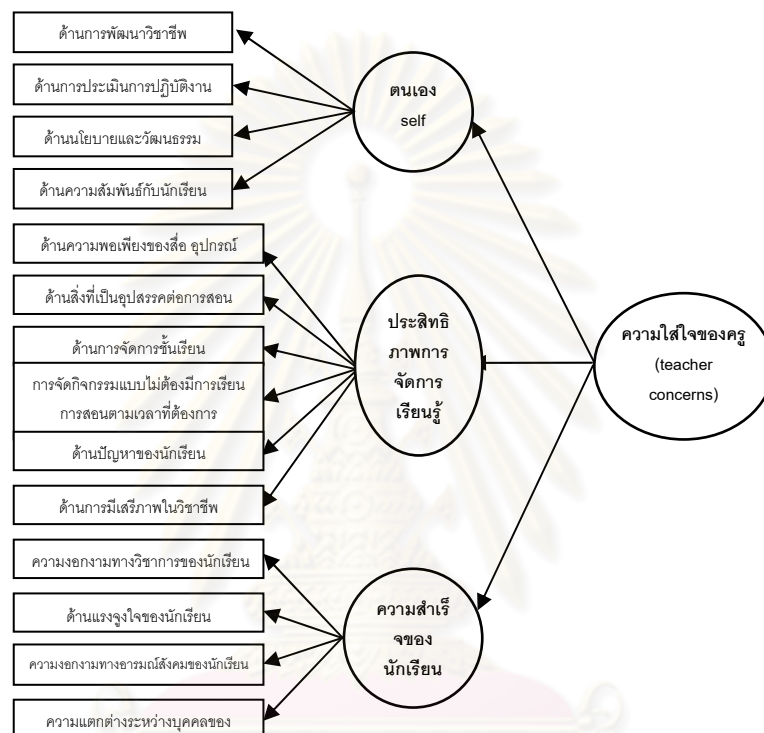
ชั้นที่ 1 ความใส่ใจเกี่ยวกับตนเอง (self concerns) คือ ความใส่ใจว่าตนเองจะได้รับการยอมรับในศักยภาพความเป็นครูจากผู้บริหารโรงเรียน เพื่อนครูและนักเรียนที่ตนสอน ซึ่งสะท้อนจากความรู้สึกของความเพียงพอในตนเอง เช่น ความใส่ใจเกี่ยวกับการได้รับการประเมิน ที่เหมาะสมจากผู้บริหาร การได้รับการยอมรับจากนักเรียนและจากกลุ่มครูในองค์กร เป็นต้น

ชั้นที่ 2 ความใส่ใจเกี่ยวกับงานที่ต้องปฏิบัติ (task concerns) เป็นความใส่ใจที่ครูมีไว้กับการทำงาน โดยคำนึงว่าทำอย่างไรจึงจะพัฒนาตนเองให้เป็นครูที่มีความสามารถและชำนาญ ในการออกแบบการเรียนการสอน การจัดการชั้นเรียน การสร้างสื่อและการวัดประเมินผลผู้เรียนให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามหลักสูตรได้ ความใส่ใจในขั้นนี้จะทำให้ครูต้องการหาวิธีการพัฒนาตนเองให้มีสมรรถนะในการปฏิบัติงานเพิ่มขึ้น การใช้กลวิธีการจัดการเรียนการสอนและ การบริหารจัดการหลักสูตร

ชั้นที่ 3 ความใส่ใจเกี่ยวกับผลกระทบจากการปฏิบัติงานของตนเอง (impact concerns) เป็นความใส่ใจเกี่ยวกับความสำเร็จของผู้เรียนซึ่งสะท้อนให้เห็นผลการปฏิบัติงานของครูว่าเมื่อจัดการเรียนการสอนแล้ว สามารถช่วยให้ผู้เรียนมีความเจริญงอกงามครบทั้งด้านสติปัญญา จิตใจ อารมณ์และสังคมเต็มตามศักยภาพของแต่ละบุคคลตามที่หลักสูตรกำหนดไว้หรือไม่ ความใส่ใจในด้านนี้สะท้อนจากการที่ครูใช้กลวิธีการให้คำปรึกษา หรือจัดกิจกรรมแนะแนวแก่นักเรียนทั้งด้านการเรียน และการบริหารจัดการตนเองให้เกิดทักษะชีวิตเพื่อการเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์

ความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ เริ่มจากชั้นใส่ใจในตนเองเป็นการเริ่มต้นจากองค์ประกอบด้านในที่ใช้ตนเป็นศูนย์กลาง ความใส่ใจชั้นนี้มีองค์ประกอบ 4 ด้าน เกี่ยวกับบริบทในโรงเรียนที่ครูทำการสอน ชั้นต่อไปความใส่ใจของครูที่มีงานที่ต้องปฏิบัติ เป็นมุมมองที่ครูให้ความสำคัญกับการพัฒนาตนด้านสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ ซึ่งมีองค์ประกอบอยู่ 6 ด้าน เป็นความใส่ใจในการพัฒนางานให้เกิดประสิทธิภาพ และขั้นสูงสุดใส่ใจในผลกระทบที่เกิดจากการปฏิบัติ

เป็นความรู้สึกที่ครูให้ความสำคัญกับผู้เรียนโดยตรง หมายถึงความใส่ใจว่าตน จะจัดการเรียนการสอน หรือดูแลนักเรียนในความรับผิดชอบให้ประสบความสำเร็จได้หรือไม่ ต้องใช้วิธีการอย่างไรจึงจะได้ผล ความใส่ใจในชั้นนี้มื่อองค์ประกอบย่อย 4 ด้าน ความใส่ใจในชั้นต่าง ๆ มีรายละเอียดดังภาพที่ 2.6



ภาพที่ 2.6 องค์ประกอบความใส่ใจของครูตามลำดับชั้นความใส่ใจ

ที่มา: Fuller (1969), Coughlan (1970), Veenman (1984), Dadlez (1998), Reeves & Kazelskis (1988), Schipull (1990), Turley (2002), Watzke (2007)

2.4 ความหมายของความใส่ใจของครูตามทฤษฎี ความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ หมายถึง ความรู้สึกและเจตคติของครูที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ในบริบทการทำงาน โดยความใส่ใจจำแนกเป็น 3 ชั้น คือ ชั้นที่ 1 ความใส่ใจเกี่ยวกับตนเอง (self concerns) ชั้นที่ 2 ความใส่ใจเกี่ยวกับงานที่ต้องปฏิบัติ (task concerns) และชั้นที่ 3 ความใส่ใจเกี่ยวกับผลกระทบจากการปฏิบัติงานของตนเอง (impact concerns) ระดับความใส่ใจของครู วัดได้จากคะแนนที่ได้จากการวัดโดยใช้แบบวัดความใส่ใจของครู (Stages of Concerns Questionnaire) หรือ SoCQ

2.5 การวัดความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ จากการศึกษพบว่าวิธีการวัดความใส่ใจของครูมีหลายวิธี ทั้งการสำรวจ การสัมภาษณ์ การสังเกต และการศึกษารายกรณี

(Fuller, 1969; Coughlan, 1970; Veeman, 1984; Reeves et al., 1988; Schipull, 1990; Dadlez, 1998; Turley, 2002; Charalambous, 2006; Watzke, 2007; Turns, 2007; Sweeny, 2008) แต่ในปัจจุบันเครื่องมือวัดความใส่ใจของครูที่ได้รับการยอมรับว่ามีประสิทธิภาพและนิยมใช้มากที่สุด คือการใช้แบบวัดความใส่ใจตามลำดับขั้นของความใส่ใจ (Stages of Concern Questionnaire หรือ SoCQ) ที่พัฒนาจากทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจของครู โดยแบบวัด SoCQ ที่ใช้ในปัจจุบันได้รับการพัฒนามาอย่างต่อเนื่องเป็นเวลากว่า 30 ปี (Anthony, 2008) ในบางงานวิจัยมีการเรียกแบบวัด SoCQ ว่าแบบตรวจสอบรายการความใส่ใจของครู (Teacher Concerns Checklist: TCC) (Watzke, 2007)

เครื่องมือที่ใช้วัดความใส่ใจของครูที่ได้รับความนิยมมาก คือ แบบวัดความใส่ใจของครูที่นิยมเรียกว่าแบบวัดความใส่ใจตามลำดับขั้น (Stage of Concerns Questionnaire) หรือ (SoCQ) หรือเรียกอีกชื่อหนึ่งว่าแบบตรวจสอบรายการความใส่ใจของครู (Teacher Concerns Checklist) หรือ TCC เป็นแบบวัดความใส่ใจของครูที่แบ่งเป็น 3 ด้านใหญ่ 14 ด้านย่อยประกอบด้วยข้อคำถาม 46 ข้อในลักษณะ likert scale 5 ระดับ มีกรอบแนวคิดในการสร้างตามทฤษฎี ลำดับขั้นความใส่ใจ ซึ่งแบบวัดโครงสร้างความใส่ใจในแต่ละด้านได้มาจากการใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory analysis) ในระยะแรก ต่อมามีการพัฒนาประสิทธิภาพโดยตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างโดยเทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory analysis) และนำไปใช้ในงานวิจัยของ Fuller (1969), Coughlan (1970), Veenman (1984), Dadlez (1998) Reeves and Kazelskis (1988), Schipull (1990), Turley (2002), Watzke (2007) เครื่องมือวัดความใส่ใจประกอบด้วยข้อคำถามที่แบ่งตามกลุ่มความใส่ใจ 3 กลุ่ม ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ความใส่ใจเกี่ยวกับตนเอง (self stage-related grouping) มีส่วนประกอบย่อย ดังนี้

- 1) ด้านการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) มีคำถาม 4 ข้อ
- 2) ด้านการประเมินการปฏิบัติ (performance appraisal) มีคำถาม 2 ข้อ
- 3) ด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน (school policies and culture) มีคำถาม 3 ข้อ
- 4) ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน (relations with students) มีคำถาม 5 ข้อ

กลุ่มที่ 2 ความใส่ใจเกี่ยวกับงาน (task stage-related grouping) มีส่วนประกอบย่อย ดังนี้

- 1) ด้านความเพียงพอของสื่อการสอนและหลักสูตร (adequacy of instructional materials/curriculum) มีคำถาม 3 ข้อ

- 2) ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน (instructional deterrents to teaching) มีคำถาม 4 ข้อ
- 3) ด้านการจัดการชั้นเรียน (classroom conduct) มีคำถาม 3 ข้อ
- 4) ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ (non-instructional demands on time) มีคำถาม 1 ข้อ

5) ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน (student personal problems) มีคำถาม 3 ข้อ

6) ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ (professional instructional freedom) มีคำถาม 2 ข้อ

กลุ่มที่ 3 ความใส่ใจเกี่ยวกับผลของการปฏิบัติงานที่มีต่อผู้เรียน (Impact stage-related grouping) มีส่วนประกอบย่อย ดังนี้

- 1) ด้านความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน (student academic growth) มีคำถาม 3 ข้อ
- 2) ด้านแรงจูงใจของนักเรียน (student motivation) มีคำถาม 4 ข้อ
- 3) ด้านความงอกงามทางอารมณ์-สังคมของนักเรียน (student social-emotional growth) มีคำถาม 3 ข้อ
- 4) ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน (individual student difference) มีคำถาม 6 ข้อ

ตอนที่ 3 มโนทัศน์เกี่ยวกับการวิเคราะห์วาทกรรม

เพื่อความเข้าใจเกี่ยวกับการวิเคราะห์วาทกรรม ผู้วิจัยแบ่งเนื้อหาสาระเพื่อนำเสนอเป็น 5 ประเด็น ดังนี้ 1) แนวคิดพื้นฐานของวาทกรรม 2) ความหมายของวาทกรรมและการวิเคราะห์วาทกรรม 3) ทฤษฎีการวิเคราะห์วาทกรรม 4) วิธีวิทยาการวิเคราะห์วาทกรรม และ 5) จุดเด่นและข้อจำกัดของการประยุกต์ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมในการวิจัยโดยมีสาระสำคัญดังนี้

3.1 แนวคิดพื้นฐานของวาทกรรม (discourse) วาทกรรมในความหมายของ Foucault (2003) นักปรัชญาชาวฝรั่งเศสผู้ก่อตั้งและพัฒนาแนวคิดในเรื่องวาทกรรม (Discourse) ได้อธิบายว่า วาทกรรม ไม่ใช่เพียงแค่ "คำ" แต่หมายถึง ระบบหรือกระบวนการ ในการสร้างเอกลักษณ์หรือความหมาย ให้กับสิ่งต่าง ๆ ในโลก และหน้าที่ของวาทกรรมที่มนุษย์สร้างขึ้นนั้นจะต้องมีการกำหนดระบบ ระเบียบ กฎเกณฑ์ กติกาและเผยแพร่สิ่งที่สร้างขึ้น ในขณะที่เดียวกันวาทกรรมก็อาจเป็นสิ่งที่ปิดกั้นและทำลายค่านิยมอื่นที่มีลักษณะขัดแย้งหรือตรงข้ามกับวาทกรรมนั้น ดังนั้นวาทกรรม จึงไม่ใช่แค่เรื่องของภาษาแต่ครอบคลุมไปถึงเรื่องของปรัชญา ที่เกี่ยวกับความจริงของสรรพสิ่งในโลกว่ามีอยู่จริงหรือไม่ และความจริงที่เกิดขึ้นนั้นดำรงอยู่อย่างไร

แนวคิดเรื่องวาทกรรม เป็นแนวคิดที่เกิดขึ้นในยุคหลังโครงสร้างนิยม (postmodernism) ซึ่งเชื่อว่า ความจริงไม่มีอยู่และความจริงล้วนเกิดขึ้นมาจากการกำหนดขึ้นจากผู้มีอำนาจในสังคม เช่นเดียวกับภาษาที่เป็นเพียงสิ่งสมมติที่มนุษย์สร้างขึ้นเพื่อใช้ในการสื่อสารกัน คำว่า วาทกรรม เกิดขึ้นโดยนักปรัชญาในยุคนั้นซึ่งมีความเชื่อว่า ผู้ที่มีอำนาจเป็นผู้กำหนดวาทกรรมและในขณะเดียวกัน วาทกรรม ก็มีอำนาจกำหนดให้มนุษย์เชื่อว่ามันต้องเป็นอย่างนั้นและต้องทำ อย่างนั้น เช่น แพทย์ มีอำนาจในการกำหนดและบอกว่าเราเป็นโรคอะไร ต้องรักษาอย่างไร เสียค่าใช้จ่ายเท่าไร ทนายความ มีอำนาจมากำหนดและบอกว่าเราควรต่อสู้คดีอย่างไร สถาปนิก ก็มีอำนาจบอกว่าบ้านของเราควรมีลักษณะอย่างไร หรือดีไซเนอร์มีอำนาจมากำหนดว่าเราต้องแต่งตัวอย่างไร (ชัยรัตน์ เจริญสินโฬพา, 2545)

3.2 ความหมายของวาทกรรม (discourse) และการวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis)

3.2.1 ความหมายของวาทกรรม มีนักวิชาการได้ให้ความหมายของคำว่า วาทกรรม หลายระดับ และหลายมุมมอง เนื่องจากวาทกรรมเป็นแนวคิดที่ใช้ประกอบการศึกษาในหลากหลายสาขา

ความหมายของวาทกรรมจาก Dictionary of Media and Communication Studies (Watson, 2000) หมายถึง รูปแบบ (mode or genre) ของการใช้ภาษา ความหมายของวาทกรรม ในทางภาษาศาสตร์ หมายถึง บทสนทนาซึ่งตรงข้ามกับ “ตัวบท” (text) ซึ่งเป็นการเขียนและวาทกรรม มีหลากหลายชนิด เช่น วาทกรรมความรัก ความขัดแย้ง วาทกรรมความงาม เป็นต้น นอกจากนี้ วาทกรรมในศาสตร์ด้านสื่อสารมวลชนหมายถึงข่าว ซึ่งสะท้อนให้เห็นวิธีการเลือกภาษามาใช้ในการนำเสนอข่าวและลีลาของการนำเสนอบริบทด้านเศรษฐกิจ การเมืองและวัฒนธรรม

มีนักคิดคนสำคัญในวงการศึกษเกี่ยวกับวาทกรรม คือ Foucault (2003) ชาวฝรั่งเศส ที่มีชื่อเสียงมาช้านานตั้งแต่ยุคหลังโครงสร้างนิยม (postmodernism) Foucault ให้ความหมายของ วาทกรรม ว่าหมายถึง ระบบและกระบวนการในการสร้างการผลิต (constitute) อัตลักษณ์ (identity) และความหมาย (significance) ให้กับสิ่งต่าง ๆ ในสังคม ไม่ว่าจะเป็นความรู้ ความจริง อำนาจหรือตัวตนของเราเอง

Halliday and Hasan (1976) อธิบายว่า วาทกรรมเป็นหน่วยภาษาในระดับเหนือประโยค เช่น ย่อหน้า หรือหน่วยใหญ่กว่านั้น เช่น บทในหนังสือหรือหน่วยเล่าเรื่อง

Schiffirin (1987) กล่าวว่า วาทกรรม คือ การใช้ภาษาเพื่อสร้างความหมายในการสื่อสาร และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยวาทกรรมเกิดจากการเรียงลำดับของหน่วยย่อย เช่น ประโยค (sentences) ประพจน์ (proposition) และถ้อยคำ (utterance)

Van Dijk (1997) อ้างถึงใน ยามา ลิวเจริญชัย (2548) ให้ความคิดเห็นว่า วาทกรรม เป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นจริงและมีความเกี่ยวข้องกับสังคม วัฒนธรรม ผู้ใช้ภาษาหรือผู้ร่วมสนทนา ต่างมีส่วนร่วมในปฏิสัมพันธ์ทางสังคมภายใต้บริบททางสังคมและวัฒนธรรม เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ต้องการ วาทกรรมมิได้มีเพียง คำ อนุประโยค (clause) ประโยค และประพจน์ (statement) เท่านั้น แต่ยังมีชุดของวัจนกรรมซึ่งมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันด้วย

ชัยรัตน์ เจริญสินโอฬาร (2549) อธิบายความหมายของวาทกรรมโดยได้รับอิทธิพลจากแนวคิดของ Foucault โดยกล่าวว่า วาทกรรมเป็นมากกว่าเรื่องของภาษาหรือคำพูด แต่มีภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรม (discursive practices) ซึ่งรวมถึงจารีตที่ถือปฏิบัติ ความคิด ความเชื่อ คุณค่าและสถาบันต่าง ๆ ในสังคมที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนั้น ๆ ด้วย นอกจากนี้วาทกรรมยังมีบทบาทในการกำหนดกฎเกณฑ์ เงื่อนไขและกลไกต่าง ๆ สำหรับการพูดและการเขียน และทำหน้าที่สร้างเอกลักษณ์ ความหมายให้กับสิ่งต่าง ๆ ในสังคม

ศิริชัย ศิริกายะ (อ้างถึงใน ยามา ลิวเจริญชัย, 2548) กล่าวว่าวาทกรรม คือ การพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาหรือบท (text) กับบริบท (context) ในลักษณะของการสร้างความหมายให้เกิดขึ้นและกิจกรรมที่เกิดเฉพาะในแต่ละวาทกรรมนั้น ๆ

ญานิศภาค กาญจนวิศิษฐ์ (2547) นิยามวาทกรรมว่าหมายถึง การแสดงออกความคิด อุดมการณ์ผ่านการใช้ภาษาในการสื่อสาร ซึ่งภาษาในที่นี้หมายถึง ภาษาพูด ภาษาเขียน และพฤติกรรมแสดงออกที่มีความสัมพันธ์กับบริบทแวดล้อมในการสื่อสาร และสะท้อนให้เห็นถึงการสร้างความหมาย

เมื่อพิจารณานิยามของคำว่าวาทกรรมที่กล่าวมาข้างต้น โดยสรุปแล้ว วาทกรรม หมายถึงปรากฏการณ์ที่เป็นการแสดงออกความคิด อุดมการณ์ผ่านการใช้ภาษาของระบบและกระบวนการในการสร้างอัตลักษณ์ (identity) ให้กับสิ่งต่าง ๆ ในสังคม เป็นการพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาหรือบท (text) กับบริบท (context) ในลักษณะของการสร้างความหมาย (significance) ให้เกิดขึ้นและมีความเกี่ยวข้องกับสังคม วัฒนธรรมของผู้ใช้ภาษา

3.2.2 ความหมายของการวิเคราะห์วาทกรรม

เมื่อก้าวถึงความหมายของคำว่า การวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis) พบว่ามีความหมายหลายระดับ ตามลักษณะและธรรมชาติของศาสตร์สาขาต่าง ๆ

ในทางภาษาศาสตร์การวิเคราะห์วาทกรรม หมายถึง การวิเคราะห์ภาษาในบริบทของการใช้ภาษาในการสื่อความ Brown and Yule (1983)

ทางด้านนิเทศศาสตร์ Guy Cook (1992) กล่าวถึงความหมายของการวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis) ว่าการวิเคราะห์วาทกรรม ไม่ได้เกี่ยวข้องกับภาษาเพียงอย่างเดียว แต่ยังวิเคราะห์ไปถึงบริบทของการติดต่อสื่อสาร (The Context of Communication) ว่าใครกำลังติดต่อกับใครทำไม อยู่ในสถานการณ์สังคมรูปแบบใด ผ่านสื่อประเภทใด และการพัฒนาการติดต่อสื่อสารนั้นแตกต่างกันในรูปแบบและการกระทำอย่างไร รวมถึงความสัมพันธ์ที่มีต่อกัน

การวิเคราะห์วาทกรรม ในมุมมองทางด้านนิเทศศาสตร์ เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษาการสื่อสาร ปฏิกริยาโต้ตอบสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งการวิเคราะห์วาทกรรมจำเป็นต้องศึกษาการใช้ภาษาในการสื่อสาร ซึ่งภาษานั้นล้วนแล้วแต่มีบริบทต่าง ๆ เข้ามาเกี่ยวข้องอยู่เสมอ ถึงแม้ว่าการวิเคราะห์วาทกรรมจะเกี่ยวข้องกับภาษา แต่ไม่ได้หมายความว่าวิเคราะห์ที่ภาษาอย่างเดียวเท่านั้น ต้องศึกษาถึงบริบทของการติดต่อสื่อสารด้วย หมายถึง การวิเคราะห์ในประเด็นการสื่อสารว่าใครกำลังติดต่อกับใคร เพราะเหตุใด และอยู่ในสถานการณ์และสังคมแบบไหน ผ่านสื่อประเภทใด และมีความเกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมอย่างไร ทั้งนี้ตัวบท (text) และบริบท (context) มีความสัมพันธ์กันตรงตัวเนื้อหา ความหมายจะเกิดขึ้นได้ จำเป็นต้องถูกสร้างขึ้นโดยบริบท ซึ่ง Campbell (1995) เป็นอีกคนหนึ่งเห็นว่า การวิเคราะห์วาทกรรมเป็นรูปแบบหนึ่งของการวิเคราะห์ของสื่อมวลชน ซึ่งจะเน้นวิธีการที่สื่อนำเสนอข้อมูล โดยวิเคราะห์รูปแบบของภาษาการเลือกใช้คำ วลี ไวยากรณ์

การวิเคราะห์วาทกรรม จะอธิบายถึงวิธีการที่สื่อนำเสนออุดมการณ์ต่อผู้รับสาร และวิเคราะห์ว่าในสื่อหรือวาทกรรมนั้นมีการใส่รหัสตัวบทอย่างไร และความหมายของตัวบทเหล่านั้นได้รับผลกระทบจากบริบทจะถูกถอดรหัสอย่างไร (Fiske อ้างถึงใน อรวรรณ ปิลาพันธ์โหวาท, 2549)

นักวิจัยทางสังคมศาสตร์ชื่อ Zappavigna (2002) กล่าวว่า ศาสตร์ทางด้านสังคมวิทยา กล่าวว่าการวิเคราะห์วาทกรรม คือการพยายามตีความและสืบค้นถึงกระบวนการ ขั้นตอน ลำดับเหตุการณ์ และรายละเอียดปลีกย่อยต่าง ๆ ในการสร้างอัตลักษณ์ (identity) และความหมายให้กับสรรพสิ่งในสังคมในรูปของวาทกรรม และภาคปฏิบัติการของวาทกรรมในเรื่องนั้น ๆ ว่ามีความเป็นมาอย่างไร มีการกำหนดกฎเกณฑ์ว่าด้วยเรื่องนั้นอย่างไรบ้าง มีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับบุคคล สถาบัน สถานที่ เหตุการณ์อะไรบ้าง (อรวรรณ ปิลาพันธ์โหวาท, 2549)

สรุปการวิเคราะห์วาทกรรม หมายถึง การศึกษาความสัมพันธ์ และการเสาะหาความจริง (enquiry) เพื่อให้ได้รูปแบบของข้อมูลที่ใช้ในการสื่อสาร เป็นการวิเคราะห์ระหว่างภาษา ปฏิกริยาโต้ตอบทางสังคมวัฒนธรรม และบริบทของการติดต่อสื่อสารว่าใครกำลังติดต่อกับใคร ทำไมอยู่ใน

สถานการณ์ สังคมรูปแบบใด ผ่านสื่อประเภทใด และการพัฒนาการติดต่อสื่อสารนั้นแตกต่างกัน ในรูปแบบและการกระทำอย่างไร โดยใช้วิธีค้นหารูปแบบความสัมพันธ์ของข้อมูลทั้งในระดับประโยค วิธีการสื่อสาร ตัวเนื้อหาและสภาพแวดล้อม

3.3 ทฤษฎีการวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis Theory) การศึกษาการวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis methodology) เมื่อจำแนกตามหลักการ วิธีการและศาสตร์ที่นิยม นำหลักการของการวิเคราะห์วาทกรรมไปประยุกต์ใช้ พบว่า สามารถจำแนกได้เป็น 4 สาขา คือ 1) สาขาภาษาศาสตร์ 2) สาขานิเทศศาสตร์ 3) สาขาสังคมวิทยา และ 4) สาขาการวิจัยทางสังคมศาสตร์

อรรถพรณ์ ปิลาณโณวาท (2549) ได้สรุปทฤษฎีที่ใช้ในการวิเคราะห์วาทกรรม 3 ทฤษฎี คือ 1) ทฤษฎีความหมายของ Grice (Grice's Theory of Meaning) 2) ทฤษฎีวิัจจนกรรมหรือเจตนาของผู้ส่งสาร (Speech Act Theory) และ 3) แนวคิดเรื่องการวิเคราะห์การสนทนา โดยสาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีดังกล่าวสามารถนำเสนอโดยสังเขปดังนี้

1) ทฤษฎีความหมายของ Grice (Grice's Theory of Meaning) แนวคิดตามหลักทฤษฎีความหมายของ Grice กล่าวถึงเจตนาของผู้พูดที่ไม่จำเป็นต้องถอดรหัสเจตนาในการสื่อสารของตนอย่างชัดเจนทุกครั้ง หลักการวิเคราะห์เน้นที่การอธิบายว่าผู้ฟังสามารถถอดช่องว่างระหว่างความหมายของข้อความและความหมายของผู้พูดอย่างไร ดังนั้นหน่วยของการวิเคราะห์จึงไม่ใช่ประโยค แต่เป็นข้อความที่เปล่งเสียงหรือเขียนออกมา

Grice กล่าวว่า คนที่มีส่วนร่วมในการพูดต่างก็มีการแลกเปลี่ยนการพูดไปในทิศทางที่เหมาะสมโดยอาศัยหลักการ 4 แบบ ดังนี้

1) หลักแห่งคุณภาพ (maxim of quality) หมายถึง การรับรู้ต่อกันว่าจะไม่พูดสิ่งที่ไม่จริง หรือมีหลักฐานไม่พอเพียง

2) หลักแห่งปริมาณ (maxim of quantity) หมายถึง ในการพูดต้องให้มีปริมาณข้อมูลที่เหมาะสมกับความต้องการของผู้มีส่วนร่วมในการพูด ไม่มากหรือน้อยเกินความต้องการ

3) หลักแห่งสำนวนลีลา (maxim of manner) หมายถึง ผู้พูดต้องพยายามไม่พูดคลุมเครือ ไม่พูดซ้ำซ้อนวน

4) หลักแห่งความสอดคล้อง (maxim of relevance) หมายถึง สาระที่พูดต้องเกี่ยวข้องกับประเด็นที่ตั้งไว้

การใช้หลักการดังกล่าวข้างต้น ขึ้นอยู่กับการเปลี่ยนแปลงของบริบทที่มีความหลากหลายต่างกัน (contextual of variation) ประเด็นของข้อมูลที่ต้องการขึ้นอยู่กับบทบาททางสังคมของทั้งสองฝ่าย และขึ้นอยู่กับสถานการณ์ทางสังคมของผู้สนทนา ถ้ามีสถานะไม่เท่ากัน (asymmetrical)

การปฏิบัติตามหลัก 4 ข้อดังกล่าวจะขึ้นอยู่กับผู้มีสถานภาพสูงกว่าจะเป็นผู้ตัดสินใจว่าข้อมูลที่ได้เพียงพอหรือยัง

2) **ทฤษฎีวิัจจนกรรมหรือเจตนาของผู้ส่งสาร (speech Act Theory)** ทฤษฎีวิัจจนกรรม (Austin, 1962 และ Searle, 1975) เป็นเรื่องของการจัดกลุ่มของความตั้งใจในการสื่อสารอย่างเป็นระบบ และจะศึกษาว่าความตั้งใจในการสื่อสารเหล่านั้น ถูกใส่รหัสอย่างไรในบริบทต่าง ๆ กัน โดยตั้งสมมติฐานว่า การเปล่งข้อความทางภาษาสามารถก่อให้เกิดกิจกรรมทางการสื่อสาร เช่น การตั้งคำถาม การออกคำสั่ง การขอโทษ การขอขอบคุณ

Austin (1962) กล่าวว่าวิัจจนกรรมในลักษณะของ performatives คือวิัจจนกรรมในลักษณะที่พูดว่า “ฉันเตือนคุณ” “ข้าพเจ้าขอประกาศ” เหล่านี้เป็นตัวอย่างของข้อความที่ไม่สามารถกล่าวได้ว่าเป็นจริงหรือเท็จ แต่เป็นเรื่องเกี่ยวกับการกระทำและในทุก ๆ ข้อความที่บ่งบอก สามารถจำแนกการกระทำได้เป็น 2 ชนิด ดังนี้

1) locutionary act คือ สิ่งที่ผู้พูดพูดขึ้นมา มีรูปประโยค 2 ส่วน คือ ในภาคประธานและในภาคแสดง

2) illocutionary act คือ สิ่งที่ข้อความบอกการกระทำของคนพูด เช่น แม่พูดว่า “ไปปิดทีวี” สิ่งที่คนพูดทำ คือ “สั่ง” Searle (1979) กล่าวว่าสามารถแบ่ง illocutionary act 5 กลุ่ม

2.1) representative คือ ข้อความที่ใช้พรรณนาสถานการณ์หรือกิจกรรมโดยสามารถยืนยันสรุปอ้างอิงได้ เช่น ดวงอาทิตย์ขึ้นทางทิศตะวันออก

2.2) directives คือ ข้อความที่พูดเพื่อให้คนฟังปฏิบัติ เช่น สั่ง ขอ ขอร้อง ถาม เป็นต้น

2.3) commissives คือ ข้อความที่กำหนดให้คนฟังทำบางอย่างโดยมีข้อผูกพัน เช่น สัญญาสาบาน เป็นต้น

2.4) expressives คือ ข้อความที่บ่งบอกความรู้สึกของผู้พูด เช่น ขอขอบคุณ ขอโทษ แสดงความยินดี ปลอบโยน เป็นต้น

2.5) declaratives คือ ข้อความที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง เช่น ประกาศปิดโรงงาน เป็นต้น การตีความวิัจจนกรรม ขึ้นอยู่กับระดับและชนิดของของธรรมเนียมปฏิบัตินั้น ๆ

3) **แนวคิดเรื่องการวิเคราะห์การสนทนา** พื้นฐานของการวิเคราะห์การสนทนา คือ ความต่อเนื่อง สาระสำคัญของการสนทนามีดังนี้

3.1) บทสนทนามีเสถียรภาพ (stable) และมีลำดับ (orderly) ในการวิเคราะห์การสนทนา ต้องพิจารณาความเชื่อมโยงของบทสนทนา ซึ่ง Grice, 1975 (อ้างถึงใน อรรถวรณ์ ปิรันธนีโอวาท,

2549) กล่าวว่าหลักการสนทนาคือหลักของความร่วมมือที่ประกอบด้วยหลักการ 4 ข้อ คือ หลักด้านคุณภาพ หลักด้านปริมาณ หลักการแสดงท่าทาง และหลักความสอดคล้องตรงประเด็น

วาทกรรมการสนทนาที่ประสบความสำเร็จจะเกิดขึ้น เมื่อคู่สื่อสารต่างสามารถโต้ตอบบทสนทนาอย่างเหมาะสมและเชื่อมโยง ไม่ละเมิด 4 หลักการที่กล่าวข้างต้น

จากการศึกษาทั้ง 3 ทฤษฎีดังกล่าว สรุปได้ว่าทฤษฎีที่มีสาระสำคัญในการอธิบายวิธีวิเคราะห์และตีความข้อมูลให้เห็นรูปแบบของความจริงในข้อมูล คือ ทฤษฎีการให้ความหมายของ Grice ส่วนทฤษฎีวิัจจนกรรมหรือเจตนาของผู้ส่งสาร และแนวคิดการสนทนาเน้นนำเสนอรูปแบบและองค์ประกอบของวาทกรรมมากกว่าการกล่าวถึงวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

3.4 วิธีวิทยาการวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis methodology) รากศัพท์คำว่า “วิธีวิทยา” (methodology) หมายถึง วิทยาการหรือการศึกษาที่มีระบบเกี่ยวกับวิธีการหรือเทคนิควิธี (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2543) คำว่า “วิธีวิทยาการวิเคราะห์วาทกรรม” จึงมีความหมายครอบคลุมระเบียบวิธีดำเนินการในการวิเคราะห์วาทกรรมได้แก่ การกำหนดปัญหา กรอบความคิดและวิธีการที่ใช้ในการวิเคราะห์วาทกรรม

3.4.1 การกำหนดปัญหาการวิจัยในการวิเคราะห์วาทกรรม วิธีวิทยาการวิเคราะห์วาทกรรมเป็นกระบวนการที่ใช้กันมากในการวิจัยเชิงคุณภาพ ซึ่งปัญหาวิจัยจะมีลักษณะกำหนดไว้อย่างกว้าง ๆ ไม่เน้นตั้งสมมติฐานที่ชัดเจนเพื่อตรวจสอบคำตอบในการวิจัยเชิงปริมาณ โดยนักวิจัยเชิงคุณภาพที่ใช้วิธีวิทยาการวิเคราะห์วาทกรรม จะเริ่มต้นจากการตั้งคำถามวิจัยอย่างกว้าง ๆ โดยเป็นคำถามปลายเปิด หรือเกี่ยวข้องกับสิ่งที่สนใจ ซึ่งการกำหนดในแนวกว้างอย่างเป็นอิสระ ปราศจากอคติทั้งปวง อาจนำไปสู่ความไม่เต็มใจกระทำ (reluctance) (Harper, 2007) และนำไปสู่การวิเคราะห์โดยใช้กระบวนการเหตุผลเพื่อนำไปสู่ข้อสรุป ซึ่งตรงข้ามกับการวิเคราะห์จากข้อเท็จจริงไปสู่ข้อสรุป (priori) และบ่อยครั้งที่ปัญหาการวิจัยเกิดจากการใช้เวลาและเป็นปัญหาที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ (interaction) ระหว่างนักวิเคราะห์และสิ่งที่กำลังศึกษา

การกำหนดปัญหาการวิจัยที่ต่างกัน ส่งผลต่อรูปแบบของการวิเคราะห์ที่ต่างกันด้วย ดังนั้นนักวิจัยจึงมุ่งตีความข้อมูลในลักษณะแบบแผนที่เป็นองค์รวม (Willig, 2001) ตัวอย่างลักษณะของคำถามวิจัยที่ใช้วิธีวิเคราะห์วาทกรรม เช่น ในการวิจัยมีการใช้ภาษาในการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักวิเคราะห์และสิ่งที่กำลังศึกษาอย่างไร

ปัญหาการวิจัยส่งผลต่อรูปแบบการวิเคราะห์ที่ต่างกัน นักวิจัยแสวงหาความจริงโดยการทำ ความเข้าใจกระบวนการตีความในลักษณะองค์รวม (Willing, 2001) การกำหนดคำถามจึงควรใช้ว่า “การใช้ภาษาในการให้ข้อมูลมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างไร” และ “พวกเขากำลังพยายามจะ

ทำอะไร และจะส่งผลต่ออะไรบ้าง" การวิเคราะห์และตีความไม่จำเป็นต้องพิจารณาจากความหมายที่เขาเปล่งเสียงพูดออกมาเท่านั้น

ตัวอย่างการกำหนดปัญหาวิจัยในงานวิจัยเรื่อง พลวัตของวาทกรรมในการทำวิจัยในชั้นเรียน (Bannink, 2007) ที่ผู้วิจัยนำเสนอว่ามีกรอบอภิปรายกันในที่มนักวิจัยว่า การกำหนดปัญหาวิจัยนี้ไม่ชัดเจน และยังไม่สมบูรณ์ ยกตัวอย่างเช่น มีพฤติกรรมใดที่ไม่มี ความเกี่ยวข้องเพียงพอสำหรับการนำมาวิเคราะห์ข้อมูล หรือมีพฤติกรรมใดบ้างที่เกิดขึ้นในห้องเรียนและถูกละเลยในการนำมาวิเคราะห์และตีความในฐานะเป็นข้อมูลหนึ่ง มีบทสนทนาใดที่เกิดขึ้นในบรรยากาศของการเรียนการสอนในห้องเรียนที่เข้าข่ายเป็นวาทกรรม และส่งผลให้รู้ว่าจะเกิดอะไรขึ้นในการสอนของครูและการเรียนรู้ของผู้เรียน เป็นต้น แต่อย่างไรก็ตาม คำถามดังกล่าวนำไปสู่หัวใจของการวิเคราะห์วาทกรรม คือ พฤติกรรมที่ผู้ให้ข้อมูลในการวิจัยแสดงและสื่อออกมาทั้งวัจนะและอวัจนะภาษาในบริบทที่เกิดขึ้น ณ ช่วงเวลานั้น นักวิจัยต้องใช้กระบวนการวิเคราะห์วาทกรรม เพื่อสกัดเอาข้อมูลที่เป็นจริงออกจากข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องนำมาเข้ากรอบการวิเคราะห์และตีความเพื่อตอบคำถามการวิจัยให้ได้

3.4.2 วิธีการวิเคราะห์วาทกรรม วิธีการที่ใช้ในการวิเคราะห์วาทกรรม ถูกกำหนดขึ้นจากนักภาษาศาสตร์ชื่อ Foucault (1972) อรรถรรณ ปิรันธโรวาท (2549) ศึกษาแนวคิดของ Foucault ในแง่ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวบท (text) ปฏิบัติการทางวาทกรรม (discursive practice) และปฏิบัติการทางสังคม (social practice) ซึ่งอธิบายว่า ในทางภาษาศาสตร์ วาทกรรม หมายถึง บทสนทนาเป็นการพูดตรงข้ามกับ "ตัวบท" (text) ซึ่งเป็นการเขียน การวิเคราะห์ตัวบท (text) และการวิเคราะห์วาทกรรมในที่นี้จะไม่ใช่การวิเคราะห์เพียงแค่ประโยคหรือหน่วยไวยากรณ์ที่เล็กกว่าเท่านั้น แต่มีจุดเน้นที่การเรียบเรียงบทสนทนาในระดับสูงกว่าประโยค เช่น การผลักดันพูดหรือโครงสร้างของการเปิดปิดบทสนทนา หรืออาจจะเน้นที่ตัวบท เช่น การศึกษาโครงสร้างของการรายงานข่าวเรื่องเกี่ยวกับครูใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ เป็นต้น นอกจากการศึกษาการวิเคราะห์ภาษาในระดับสูงกว่าประโยคคือ การเรียบเรียงภาษาแล้ว (inter-level organizational features) วาทกรรม ยังศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้พูดและผู้ฟัง ผู้เขียนและผู้อ่าน กระบวนการผลิต

Fairclough (1992 อ้างถึงใน Marianne, 2002) นำเสนอแนวคิดมิติของวาทกรรมว่าการทำวาทกรรมวิเคราะห์ จำเป็นต้องศึกษาใน 3 มิติ ดังนี้

1. **วาทกรรมเป็นตัวบท (discourse as text)** หมายถึงเวลาที่เรารู้ถึงตัวบท (text) จะไม่รวมถึงการผลิตและการตีความมากเท่ากับเวลาที่เรารู้ถึงปฏิบัติการทางวาทกรรม กรอบการวิเคราะห์แบบหนึ่งที่ใช้การวิเคราะห์ตัวบทคือความสัมพันธ์ระหว่างตัวหมาย หรือสิ่งที่จะอธิบาย

(signifier) และตัวหมายถึง (signified) (อรวรรณ ปิลาณีโอวาท, 2549) ตัวอย่างเช่น เวลาที่เราพูดถึงผู้ติดยาเสพติดแล้วแต่มุมมองของผู้พูดว่าเขามองว่าผู้ติดยาเสพติด คือ ผู้ป่วยหรือผู้ที่สมควรต้องได้รับโทษทางกฎหมาย ซึ่งเป็นตัวอย่างที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวหมาย (signifier) และตัวหมายถึง (signified) ขึ้นอยู่กับเหตุทางสังคมที่กำหนด

กรอบที่ใช้ในการวิเคราะห์ตัวบทประกอบด้วยการวิเคราะห์ 7 องค์ประกอบ คือ 1) ศัพท์ 2) ไวยากรณ์ 3) การเชื่อมระหว่างอนุประโยคและประโยคหลัก (collusion) 4) การจัดโครงสร้างของตัวบท (text structure) 5) ความตั้งใจในการสื่อสาร (force of utterances) 6) การเกาะเกี่ยวกันของบรรดาตัวบท (coherence of texts) 7) สหบท (intertextuality) ของตัวบททั้งหลาย ซึ่งทั้ง 7 องค์ประกอบนี้ Fairclough ใช้วิเคราะห์ทั้งตัวบทและปฏิบัติการทางวาทกรรม ในวาทกรรมชนิดต่าง ๆ

2. ปฏิบัติการทางวาทกรรม (discursive practice) ปฏิบัติการทางวาทกรรมเกี่ยวข้องกับกระบวนการผลิต จำหน่ายและบริโภคตัวบท และกระบวนการเหล่านี้แตกต่างกันไปแล้วแต่ชนิดของวาทกรรม ซึ่งขึ้นอยู่กับปัจจัยด้านสังคม การวิเคราะห์ปฏิบัติการทางวาทกรรม ควรบูรณาการการวิเคราะห์ทั้งในระดับจุลภาค (micro) หมายถึง การวิเคราะห์ที่นักวิเคราะห์บทสนทนาให้ความสนใจ นั่นคือผู้สื่อสาร มีการผลิตและตีความอย่างไรบนฐานทรัพยากรของผู้สื่อสาร แต่การตีความแบบจุลภาคต้องได้รับการตีความควบคู่กับระดับมหภาค (macro) ซึ่งจะทำให้ทราบถึงทรัพยากรในการผลิต รวมถึงระเบียบของวาทกรรม (order of discourse) ที่ถูกนำมาใช้ในการผลิตและการตีความ

3. วาทกรรมในฐานะปฏิบัติการทางสังคม วาทกรรมในฐานะปฏิบัติการทางสังคม Fairclough ใช้คำว่าอุดมการณ์และความเป็นใหญ่ (hegemony) (อรวรรณ ปิลาณีโอวาท, 2549) โดยอุดมการณ์เป็นตัวให้ความหมายและตัวสร้างความจริง ความจริงในที่นี้คือ ลักษณะทางกายภาพและความสัมพันธ์ทางสังคม และ อัตลักษณ์ทางสังคม ซึ่งมีการสร้างเข้าไปในมิติต่างๆ ของรูปแบบและความหมายของปฏิบัติการทางวาทกรรม และอุดมการณ์นี้นำไปสู่การผลิตการผลิตซ้ำหรือการเปลี่ยนแปลงในความสัมพันธ์ด้านการครอบงำอุดมการณ์ต่าง ๆ ที่ฝังตัวอยู่ในปฏิบัติการทางวาทกรรม

อุดมการณ์จะแทรกอยู่ในข้อความ ลีลาของการพูด การเขียนในระดับต่าง ๆ กัน การผลิตกันพูดในห้องเรียนบ่งเป็นนัยถึงสมมติฐานเกี่ยวกับอุดมการณ์ เกี่ยวกับอัตลักษณ์ทางสังคมและความสัมพันธ์ทางสังคม

องค์ประกอบ 3 มิติของการการวิเคราะห์วาทกรรมตามแนวคิดของ Fairclough (1992) ดังที่กล่าวข้างต้น สามารถอธิบายได้ดังภาพที่ 2.7



ภาพที่ 2.7 องค์ประกอบ 3 มิติในการวิเคราะห์วาทกรรมของ Fairclough (1992)

3.4.3 กรอบการวิเคราะห์วาทกรรม ในการวิเคราะห์วาทกรรม ต้องมีการกำหนดกรอบการวิเคราะห์ งานวิเคราะห์วาทกรรมส่วนใหญ่มีการกำหนดกรอบการวิเคราะห์ 5 กรอบ คือ 1) กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมการปฏิบัติงาน (pragmatics discourse) 2) กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมสถาบัน (institute discourse) 3) กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมกับอัตลักษณ์ (identity discourse) 4) กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมกับการเมือง 5) กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงทฤษฎีวิพากษ์

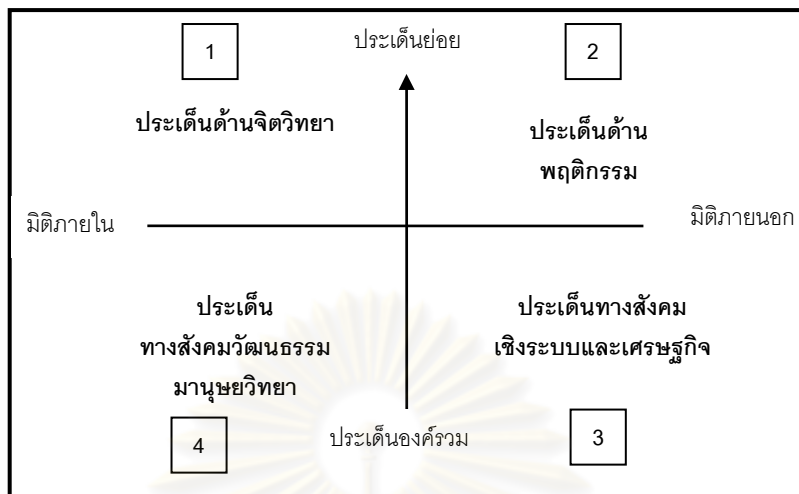
ในปี 2003 Van Dijk ได้เขียนบทความลงในวารสาร Discourse and Society เรื่อง วาทกรรมกับการจัดกระทำข้อมูล (Discourse and Manipulation) นำเสนอยุทธศาสตร์ในการประยุกต์ใช้สำหรับการวิเคราะห์สื่อ ที่มีลักษณะสหวิทยาการ (multidisciplinary) มีแนวคิดในการวิเคราะห์วาทกรรม 3 มิติ ดังนี้ 1) วิเคราะห์เชิงสังคม (socially) โดยมุ่งเน้นการอธิบายการก่อตัวของการใช้อำนาจของผู้มีอำนาจเหนือกว่า 2) มิติด้านการรู้คิด (cognitive) มุ่งเน้นการอธิบายการควบคุมจิตใจ และ 3) มิติด้านการปฏิบัติการทางวาทกรรม (discursive) มุ่งเน้นการอธิบายโครงสร้างของการนำเสนอตนในด้านบวกและด้านลบ ทั้ง 3 มิติ Van Dijk ได้นำเสนอโครงสร้าง การวิเคราะห์หลายระดับ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. ด้านการนำเสนอตนเองของสื่อทางบวกและการนำเสนอผู้อื่นทางลบ
2. ด้านการกระทำเชิงภาษาในรูปของการตีความเรื่องความดี ความชั่ว
3. ด้านความหมายเชิงโครงสร้างมหภาพ: การเลือกหัวข้อการเน้นหรือไม่เน้นความเป็นพวกเขา พวกเขา
4. ด้านการกระทำเชิงภาษาที่นำไปสู่ความเป็น “พวกเขา” “พวกเรา”
5. ด้านการให้รายละเอียดมากหรือน้อย ความเฉพาะเจาะจงหรือทั่วไป ความคลุมเครือหรือความชัดเจน ความเป็นภายในหรือภายนอก

6. ด้านคลังคำ: การเลือกคำเชิงบวกใช้กับพวกเรา ใช้คำเชิงลบกับพวกเขา
7. ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ประโยคลักษณะผู้กระทำหรือถูกกระทำ
8. ด้านการใช้ถ้อยคำชักจูงโน้มน้าว แบบโอ้อวดเกินจริงหรือคำสุภาพนุ่มนวล
9. การใช้อุปมาอุปมัย
10. การใช้เสียงและภาพ การเน้นความดังหรือความเข้มเพื่อแสดงความหมาย
11. ลำดับการนำเสนอ ก่อน หลัง

เมื่อพิจารณาโครงสร้างที่ใช้เป็นกรอบในการวิเคราะห์ ดังกล่าวเห็นได้ว่าเป็นแนวคิดที่มีความน่าสนใจและเหมาะสมสำหรับนำมาวิเคราะห์สื่อที่มีการกระทำเชิงภาษา (speech act) ที่เด่นชัดซึ่งสัมพันธ์กับรูปแบบความคิด (mental model) ของผู้บริโภคสื่อ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Barts (อ้างถึงใน ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2545) ว่าการวิเคราะห์วาทกรรมเพื่อการอธิบายและตีความนั้นต้องทำการผ่า หรือแบ่งวาทกรรมออกเป็นส่วน ๆ ให้เห็นโครงสร้าง ที่มา และประกอบสร้างขึ้นมาใหม่ตามแนวคิด มุมมองที่ปราศจากการครอบงำจากวาทกรรมใด ๆ

ผู้วิจัยโดยมากจะเลือกใช้กรอบใดกรอบหนึ่งมาวิเคราะห์และพัฒนาประเด็นวิเคราะห์ภายในกรอบตามแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ซึ่งประเด็นส่วนใหญ่ต้องตอบคำถามวิจัยจากการศึกษา พบว่ามีการนำเสนอประเด็นใหม่ ๆ สำหรับพัฒนากรอบการวิเคราะห์ เช่นนักวิเคราะห์วาทกรรมเชิงอนาคต Riedy (2008) ได้นำเสนอกรอบการวิเคราะห์เชิงสาเหตุใช้ชื่อว่า “การวิเคราะห์เชิงสาเหตุแบบลำดับชั้น” (Causal Layer Analysis) หรือ CLA ส่วน Riedy (2008) นำเสนอแนวคิดการวิเคราะห์วาทกรรมว่า ควรขยายขอบเขตไปถึงการวิเคราะห์เชิงสาเหตุเพื่ออธิบายสภาพปัจจุบันและทำนายอนาคตเป็นการเตรียมข้อมูลเพื่อรับมือกับความเปลี่ยนแปลง CLA พัฒนาขึ้นโดยกลุ่มของนักอนาคตศึกษาที่นำโดย Sohail Inayatullah พัฒนาวิธีการวิเคราะห์แบบพหุสาขา โดยบูรณาการแนวคิดจากหลาย ๆ ศาสตร์มาวิเคราะห์ ทั้งการใช้วิธีเชิงปริมาณ และ คุณภาพเข้ามาใช้ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของงาน การวิเคราะห์วาทกรรมแบบ CLA มีที่มาจาก ทฤษฎีบูรณาการ (Integral Theory) แนวทางการวิเคราะห์ CLA แบ่งประเด็นวิเคราะห์ เป็น 4 ส่วน ส่วนที่ 1 และ 2 วิเคราะห์เชิงปริมาณ และ ส่วนที่ 3 และ 4 วิเคราะห์เชิงคุณภาพ จุดเด่นของ CLA คือมีมุมมองรอบด้าน ใช้วิธีการศึกษาหลากหลาย สำหรับแนวทางการนำเสนอผลวิเคราะห์แบบ CLA มีรายละเอียดดังในภาพที่ 2.8



ภาพที่ 2.8 กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงสาเหตุแบบลำดับขั้น (Riedy, 2008)

3.4.4 ขั้นตอนการวิเคราะห์วาทกรรม วิธีการที่ใช้ในการวิเคราะห์วาทกรรมจำแนกได้ 3 ขั้นตอน ดังนี้

1. **ขั้นการพัฒนากรอบการวิเคราะห์** มีรายละเอียดการปฏิบัติงาน 5 ขั้นตอน

1.1 กำหนดวัตถุประสงค์ของการวิเคราะห์วาทกรรมว่าจะวิเคราะห์เพื่ออธิบาย ประเมิน หรือวิเคราะห์เชิงสาเหตุ (casual layer analysis)

1.2 พัฒนาการวิเคราะห์วาทกรรมโดยศึกษาแนวคิดทฤษฎีและเอกสารที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่วิเคราะห์นำมาสร้างเป็นกรอบการวิเคราะห์ที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ เช่น พัฒนาการวิเคราะห์วาทกรรมเพื่อสร้างความรู้ใหม่ หรือเพื่อประเมินคุณภาพ

1.3 ตรวจสอบความตรง (validity) ของกรอบการวิเคราะห์ ซึ่งทำได้หลายวิธี เช่น ใช้ฉันทามติของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญในสาขานั้น ๆ เป็นผู้ตรวจสอบ

1.4 ทดลองใช้กรอบการวิเคราะห์นั้นกับสื่อลักษณะที่ใกล้เคียงกันว่ามีความถูกต้อง เหมาะสม และมีความเป็นไปได้เพียงใดที่จะนำไปใช้วิเคราะห์ได้อย่างครอบคลุมครบถ้วนทุกประเด็น

1.5 ตรวจสอบความเที่ยง (reliability) ของกรอบการวิเคราะห์ โดยใช้ผู้วิเคราะห์คนละคนกับผู้พัฒนากรอบ หากผลการวิเคราะห์ใกล้เคียงกันแสดงถึงคุณภาพด้านความคงเส้นคงวาหรือความเที่ยงของกรอบการวิเคราะห์วาทกรรมนั้น

2. **ขั้นการวิเคราะห์** การวิเคราะห์วาทกรรมมีรากฐานมาจากทฤษฎีวงศาคาวีทยา (archeology หรือ genealogy) (Foucault, 1984) ซึ่งเป็นวิธีที่ใช้ศึกษาความเป็นจริงของปรากฏการณ์ โดยนำแนวคิดเรื่องอำนาจ (power) ในที่นี้หมายถึงอำนาจในสังคมสมัยใหม่ เป็นอำนาจที่ถูกฟอกขาวแบบเนียน จนอาจไม่รู้สึกรู้สีกว่าเป็นการใช้อำนาจในนิยามแบบเดิม ๆ เช่น หมอ มีอำนาจในการสั่งให้

คนใช้ทำตามทุกอย่างโดยไม่ต้องถาม ภายใต้สื่อทฤษฎีที่จัดเป็นเครื่องหมายแห่งอำนาจและทั้งหมดนี้อยู่ภายใต้กรอบความรู้ (episteme) และระบอบแห่งการปฏิบัติการ (regime of practice) หรือภาคปฏิบัติการของวาทกรรม (discursive practice) ที่เรียกว่า “การตรวจร่างกาย”

สำหรับประเด็นที่ใช้วิเคราะห์ตามกรอบการวิเคราะห์วาทกรรม ใช้ประเด็นวิเคราะห์ตามแนวทฤษฎีสัญญวิทยาแนววิพากษ์ (Critical Semiology) (de Saussure, 1990 และ Barthes, 1980) ซึ่งเป็นทฤษฎีที่ศึกษา สัญญะ (sign) ความหมาย (meaning) ในเชิงความสัมพันธ์ และ วัฒนธรรม โดยวัตถุประสงค์ของการใช้ประเด็นวิเคราะห์ดังกล่าว เพื่อค้นหาโครงสร้างทางสังคม ที่ควบคุมกระบวนการสร้างความหมายนั้นอยู่ โดยมีความเชื่อพื้นฐานของทั้งสองทฤษฎีว่า ความหมายไม่ใช่สิ่งที่เกิดขึ้นเอง แต่เป็นสิ่งที่สังคมวัฒนธรรมสร้างขึ้นมา ผ่านกระบวนการให้ความหมาย ที่ให้ความสำคัญกับการศึกษาความหมายในขั้นที่ 2 (secondary signification) ซึ่งเป็นความหมายโดยนัย และ เป็นพื้นที่ที่มายาคติ (myth) หรือ กระบวนการสรุปความคิดรวบยอด (conceptualisation) ของคนในสังคมต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เช่น มายาคติเกี่ยวกับครู คือ บุคคลที่มีหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ ต้องประพฤติตนตามแบบแผนและบรรทัดฐานของสังคม ต้องเป็นผู้มีศีลธรรมจรรยาดี แต่งกายสุภาพเรียบร้อย ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยนี้ มายาคติ หมายถึงความคิดรวบยอดของครูที่มีต่อเรื่องความใส่ใจ และเบื้องหลังการผลิตมายาคติเกี่ยวกับความใส่ใจนั้น เป็นภาคปฏิบัติการของวาทกรรม หรืออีกนัยหนึ่ง คือ กระบวนการสร้างความหมายของครูใน แต่ละรูปแบบที่มีต่อเรื่องความใส่ใจ

การใช้วิธีวิเคราะห์วาทกรรม ทำให้สามารถตีความปรากฏการณ์ของความใส่ใจของครู แต่ละรูปแบบได้ลึกกว่าการใช้วิธีวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพแบบการวิเคราะห์เนื้อหา เนื่องจากการวิเคราะห์เนื้อหา เป็นการวิเคราะห์ความหมายของปรากฏการณ์ในขั้นต้น (primary signification) หรือความหมายที่สะท้อนออกมาในภาษา และพฤติกรรมที่ผู้ให้ข้อมูลนำเสนอออกมาในรูปตัวอักษร ข้อความ คำพูด น้ำเสียง สำเนียง สำนวน หรือ ภาษากาย เป็นต้น

ประเด็นการวิเคราะห์ข้อมูล กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมตามแนวทฤษฎีสัญญวิทยาแนววิพากษ์ มีประเด็นการวิเคราะห์ 4 ประเด็น คือ (1) สัญญะ (sign) (2) รหัส (code) และระบบ (system) (3) ความสัมพันธ์ (relation) และ (4) วัฒนธรรม (culture) โดยแต่ละประเด็นมีแนวทางในการวิเคราะห์ดังนี้

(1) ประเด็นเกี่ยวกับสัญญะ (sign) หมายถึง การวิเคราะห์ว่าความหมายจะถูกสร้างและถ่ายทอดออกมาได้อย่างไร และกระบวนการสร้างความหมายนั้นเกี่ยวข้องกับผู้ใช้สัญญะอย่างไร ตัวอย่างเช่น ไม่เรียกว่าวางไว้บนโต๊ะครู เป็นสัญญะของการใช้เป็นเครื่องมือแสดงอำนาจของครูที่

ต้องใช้ความคุ่มนักเรียนอยู่ในระเบียบวินัย เป็นต้น การวิเคราะห์หัตถ์สัญญา จะทำให้เข้าใจวิธีคิดของครูที่มีรูปแบบความใส่ใจต่าง ๆ การวิเคราะห์กระบวนการสร้างความหมายในสัญญาแต่ละชุด มีหลักในการวิเคราะห์ 4 มิติ ดังนี้

1.1 การเปรียบเทียบเชิงโครงสร้าง (structural comparison) เช่น การจะเข้าใจความหมายของคำว่า “ครูบ้านนอก” ต้องอาศัยการเทียบเคียงความหมายกับคำอื่น ๆ ที่ใกล้เคียง เช่น ครูประชาบาล ครูประถม ครู สปช. ครูในโรงเรียนถิ่นทุรกันดาร เป็นต้น

1.2 การเปรียบเทียบความสัมพันธ์แบบคู่ตรงข้าม (binary opposition) เป็นรูปแบบการสร้าง ความหมายที่ง่ายและชัดเจน โดยใช้ลักษณะตรงกันข้ามมาจับคู่ความสัมพันธ์ของความหมาย เช่น จะรู้ว่าผู้บริหารแบบเฮี้ยบ ต้องเข้าใจว่าบุคลิกของผู้บริหารแบบยืดหยุ่นเป็นอย่างไร ตามทฤษฎี กล่าวไว้ว่า ความสัมพันธ์ลักษณะนี้เป็นที่ทุกขั้นตอนการทำงานของกรอบอุดมการณ์ของสังคม เช่น การให้นิยามว่า ครูที่มีจิตวิญญาณของความเป็นครูสูง มักมีลักษณะเข้มงวด ใช้เวลาส่วนใหญ่ในห้องเรียน มาทำงานเช้า กลับบ้านค่ำ ซึ่งมักลักษณะตรงข้ามกับครูที่ไม่ค่อยเข้าห้องสอน มาทำงานสาย กลับตามเวลา

1.3 การจัดระบบสัญญาเชิงการจัดหมวดหมู่ (paradigmatic) และเชิงเชื่อมโยงประสม ประสาน (syntagmatic) หมายถึง การจัดระบบสัญญาที่นำไปสู่การสร้าง ความหมาย มาจาก ความสัมพันธ์ 2 ชุด คือ (1) ความสัมพันธ์แบบ paradigmatic หรือชุดสัญญาที่มีตัวเลือกจาก หมวดหมู่เดียวกัน เช่น ในห้องเรียนมีหมวดหมู่ของเด็กนักเรียนหลายชุด เช่น เด็กขยันเรียน เด็กขยันทำงาน เด็กเก้งกึ่งกีฬา เด็กเก้งงานประดิษฐ์ เป็นต้น และ (2) ความสัมพันธ์แบบ syntagmatic หรือ ชุดสัญญาที่เป็น การเชื่อมโยง และประสมประสานความสัมพันธ์ของสัญญาในชุดที่กล่าวข้างต้น เช่น การที่ครูให้คุณค่ากับนักเรียนแต่ละคนไม่เท่ากันในแต่ละสถานการณ์ ขึ้นอยู่กับโอกาสของการเกิดเหตุการณ์ว่านักเรียนแบบใดที่จะมีลักษณะเอื้อประโยชน์ต่อสถานการณ์ เช่น ถ้าเป็นช่วง เทศกาลแข่งขันกีฬา นักเรียนที่เก้งกึ่งกีฬา จะได้รับการยกย่องราวกับเป็นวีรบุรุษในสนาม การแข่งขัน ในขณะที่ เขาอาจจะไม่เคยได้รับโอกาสแบบนั้นในพื้นที่ของการเรียนการสอนมาก่อน

1.4 การเชื่อมโยงระหว่างตัวบท (text) กับ บริบท (context) หมายถึงความหมายที่ปรากฏ ในสัญญาถูกบรรจุอยู่ในพื้นที่ของภาษา ที่เรียกว่า บท (text) ที่แปรเปลี่ยนได้ตามเงื่อนไขที่เรียกว่า บริบท (context) ของการสร้าง ความหมาย เช่น ถ้าตัวบทสัญญาเป็นครูที่ผ่านการประเมินวิทยฐานะชำนาญการพิเศษ หรือครู ค.ศ. 3 หากอยู่ในบริบทของชมรมครูชำนาญการพิเศษประจำจังหวัด จะถูกบรรจุความหมายว่าเป็นหมู่พวกเดียวกัน เป็นกลุ่มผู้ประสบความสำเร็จสูงในการทำงาน แต่

หากอยู่ในบริบทของสังคมโรงเรียน ความหมายจะเปลี่ยนไปเป็น 2 นัยยะทั้งด้านความเก่ง ความเพียร หรือนัยยะด้านการทอดทิ้งเด็ก ใช้เวลาส่วนใหญ่ในการทำผลงานส่ง เป็นต้น

(2) ประเด็นเกี่ยวกับรหัส (code) ซึ่งรหัส หมายถึงรูปแบบที่ซับซ้อน และมีความถี่ซ้ำ ๆ กัน ในการประกอบสร้างขึ้นเป็นสัญญาณ ตัวอย่างเช่น ครูที่ยืนตรงบริเวณประตูโรงเรียน ก่อนสัญญาณระฆัง ดังขึ้น เป็นรหัสที่หมายถึงการปฏิบัติหน้าที่ตามระเบียบปฏิบัติของครูประจำวันการวิเคราะห์รหัส จะทำให้ผู้วิจัยเข้าใจความหมายของสิ่งที่ครูสื่อสารออกมา ทั้งในรูปความหมายโดยตรง และความหมาย โดยนัย

(3) ประเด็นเกี่ยวกับความสัมพันธ์ (relation) หมายถึงการวิเคราะห์ความหมายของสิ่งที่ ศึกษา ผ่านองค์ประกอบ (elements) กับส่วนที่เป็นความสัมพันธ์ (relations) หากสิ่งที่ศึกษามี การเปลี่ยนแปลงรูปแบบความสัมพันธ์ เช่นเปลี่ยนขั้นตอนการเกิดปรากฏการณ์จะทำให้ความหมาย ของสิ่งนั้นเปลี่ยนแปลงไปด้วย ตัวอย่างเช่น เมื่อนักเรียนไม่ส่งการบ้าน ครูทำโทษ ซึ่งเป็นชุด ความสัมพันธ์ที่ฝังอุดมการณ์หรือกรอบความคิดของคนในสังคมไว้ว่า เมื่อนักเรียนไม่ปฏิบัติตาม ข้อกำหนดหรือระเบียบที่ถือปฏิบัติมา จัดว่าเป็นนักเรียนที่มีพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ สมควรถูกลงโทษโดยครู แต่เมื่อใดที่ชุดความสัมพันธ์เปลี่ยนไป เช่น ครูไม่ทำโทษ แม้นักเรียนไม่ส่งการบ้าน กรอบความคิดของคนในสังคมอธิบายว่า นักเรียนมีเหตุผลอันควรที่ครูยอมรับได้จึงไม่ถูกลงโทษ

(4) ประเด็นเกี่ยวกับวัฒนธรรม (culture) หมายถึง การวิเคราะห์เบื้องหลังและที่มาของวิถี คิด พฤติกรรม และ ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นว่า ข้อมูลที่นักวิจัยเก็บรวบรวมมาได้ นั้น ภายใต้เงื่อนไข วัฒนธรรมองค์กรของโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษาในการวิจัยนี้ พฤติกรรมที่สะท้อนความใส่ใจของครู มีสัญญาณอะไรซ่อนอยู่ ตัวอย่างเช่น กิจกรรมกีฬาระหว่างโรงเรียน เป็นกิจกรรมสร้างความสัมพันธ์ อันดีระหว่างโรงเรียนและชุมชน แต่ในสังคมปัจจุบัน กีฬาดังกล่าวเป็นสัญญาณของการช่วงชิง ความเหนือกว่าของแต่ละชุมชน

ประเภทข้อมูลที่น่ามาวิเคราะห์หาทฤษฎี ตามกรอบการวิเคราะห์ที่กล่าวข้างต้นใช้ข้อมูล 3 ชุด คือ (1) ข้อมูลที่ถ่ายทอดผ่านการสื่อสารของครู ประกอบด้วย ข้อมูลที่ได้จาก คำพูด สำนวน ภาษา และ น้ำเสียงที่ใช้ แววดา ท่าทาง การใช้ภาษากาย และพฤติกรรมของครูในสถานการณ์ต่าง ๆ (2) ข้อมูลที่ถ่ายทอดผ่านสื่อที่ครูผลิตขึ้นระหว่างการร่วมกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ ได้แก่ ภาพวาด แผนผังมโนทัศน์ บันทึกสะท้อนคิด (reflective journal) และ (3) ข้อมูลที่เป็นบริบทแวดล้อม เช่น ข้อมูลภูมิหลังทางกายภาพของครู โครงสร้างทางสังคม วัฒนธรรมในโรงเรียน นโยบายการจัดการศึกษา ในระดับต่าง ๆ ลักษณะเศรษฐกิจ สังคม ของชุมชนที่เกี่ยวข้องกับครู

ลักษณะของข้อมูลที่น่ามาวิเคราะห์วาทกรรม เป็นข้อมูลที่สะท้อนความใส่ใจตามทฤษฎีที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (Concerns Based Stage Theory) ได้นำเสนอไว้ว่า ความใส่ใจของครูมี 3 ระดับ ที่เริ่มตั้งแต่ขั้นต่ำไปสูง ดังนี้

(1) ความใส่ใจเกี่ยวกับตนเอง ประกอบด้วยความใส่ใจ 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการพัฒนาวิชาชีพ ด้านการประเมินผลงาน ด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน และด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน

(2) ความใส่ใจเกี่ยวกับทักษะการจัดการเรียนรู้ของครู ประกอบด้วยความใส่ใจ 6 ด้าน ได้แก่ ด้านความพอใจของสื่อการสอน ด้านการใช้วิธีสอนที่ไม่เหมาะสม ด้านการจัดการชั้นเรียน ด้านการใช้วิธีการจัดการเรียนรู้ตามต้องการได้ทันเวลา และด้านเสรีภาพในวิชาชีพ

(3) ความใส่ใจเกี่ยวกับผลกระทบที่เกิดจากการปฏิบัติงานของตนที่มีผลต่อนักเรียน ประกอบด้วยความใส่ใจ 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความมกงามทางวิชาการของนักเรียน ด้านแรงจูงใจของนักเรียน ด้านความมกงามทางอารมณ์ สังคม ของนักเรียน ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน

3. ขั้นการนำกรอบการวิเคราะห์ไปใช้ในการวิเคราะห์วาทกรรม การนำกรอบไปใช้ในการวิเคราะห์วาทกรรมมีการปฏิบัติงาน 4 ขั้นตอน ดังนี้

2.1 นำข้อมูลมาจำแนกตามประเด็นการวิเคราะห์ ว่าข้อมูลที่ต้องนำมาวิเคราะห์ประกอบด้วยข้อมูลประเภทใด เช่น ข้อมูลเชิงปริมาณ หรือข้อมูลเชิงคุณภาพ

2.2 กำหนดรูปแบบการนำเสนอผลการวิเคราะห์

2.3 ทำการวิเคราะห์วาทกรรมสื่อตามกรอบการวิเคราะห์

2.4 แปลผลและสรุปผลการวิเคราะห์

3.4.5 ตัวอย่างการวิเคราะห์วาทกรรม ตัวอย่างการวิเคราะห์วาทกรรมที่น่ามาเสนอมี 2 เรื่อง โดยเรื่องแรกเป็นงานวิจัยด้านภาษาศาสตร์ของ จันทิมา เขียวานนท์ (2549) ศึกษาเรื่องการศึกษาวาทกรรมเกี่ยวกับผู้ติดเชื้อเอดส์ในสังคมไทยตามแนวปฏิสัมพันธ์วิเคราะห์ (Naxas Analysis) ซึ่งเป็นกรวิเคราะห์วาทกรรมผ่านสื่อ เป็นงานวิจัยที่มุ่งศึกษาภาษาที่เกี่ยวข้องกับประเด็นทางสังคมในเรื่องเอดส์ ใช้แนวคิดและวิธีการศึกษาโดยบูรณาการของศาสตร์หลายสาขาทั้งภาษาศาสตร์และทฤษฎีทางสังคมเข้าด้วยกัน เพื่อต้องการตีแผ่ความจริงบางประการเกี่ยวกับการใช้ภาษาและการสื่อสารที่ส่งผลต่อความคิดและพฤติกรรมของผู้ติดเชื้อเอดส์ในสังคม

ตัวอย่างการสื่อสารผ่านสื่อของนักวิชาการทางการแพทย์และสาธารณสุข

(82) ชาวต่างประเทศที่ถูกตรวจพบเชื้อจะถูกเนรเทศทันที

(หมอ 5204, ใกล้เคียงหมอ, 2530)

(83) สำหรับนักท่องเที่ยว ถ้าไม่มีใบรับรองผ่านการตรวจ ก็ต้องกักกันไว้เพื่อตรวจเลือดเสียก่อน จึงจะปล่อยเข้าประเทศได้

(ข่าวสารโรคเอดส์, 2530)

(84) อธิบดีกรมควบคุมโรคติดต่อเปิดเผยว่าตั้งแต่พ.ศ. 2528 จนถึงปีนี้ กรมฯ ได้พบผู้ป่วยโรคเอดส์แล้ว 11 ราย

เป็นชาวไทย 7 ราย (ตายแล้ว 3 เหลือ 4) และชาวต่างชาติ 4 ราย ซึ่งให้ออกนอกประเทศไปแล้วทันที

จะเห็นว่ามาตรการที่ใช้ดำเนินการเกี่ยวกับการควบคุมและป้องกันโรคเอดส์ โดยตรวจค้นและกักกันผู้มีเชื้อเอดส์นั้นเป็นการกระทำที่ค่อนข้างรุนแรงและเจ็บปวด ดังจะพบคำขยายกริยาที่แสดงความรวดเร็ว ทันเวลา และเด็ดขาด เช่น *ทันที ทั้งหมด* อยู่ร่วมกับกริยาหรือกริยาลีที่แสดงการตรวจค้นและกักกันดังกล่าว นอกจากนี้ยังสื่อให้เห็นอีกว่าผู้มีเชื้อเอดส์ได้รับการถูกกระทำในลักษณะการแบ่งแยกออกจากกลุ่มบุคคลทั่วไปใน (83) ซึ่งเป็นผลมาจากมาตรการดำเนินงานป้องกันและควบคุมโรคเอดส์

ตัวอย่างการวิเคราะห์วาทกรรมเรื่องที่ 2 เป็นงานวิจัยของ เพ็ญพรรณ รัชชิตกุล (2544) เป็นการวิเคราะห์วาทกรรมบนอินเทอร์เน็ต Bulletin Board ของเว็บไซต์พันธ์ทิพย์ วัตถุประสงค์ของการวิจัยคือการค้นหาความหมายแฝงที่อยู่ในวาทกรรมและเพื่ออธิบายความสัมพันธ์ระหว่างบริบทการสนทนากับตัวบท (text) ที่สร้างความหมายในวาทกรรม Bulletin Board ของเว็บไซต์พันธ์ทิพย์

ตัวอย่างความคิดเห็นสนับสนุนฝ่ายธรรมกาย

ความคิดเห็น

เมื่อพวกที่ชอบว่าธรรมกายยึดติด ยึดติด ทองบ่นกันมาจนเป็นนกแก้วนกขุนทองว่าอึดติดคือการยึดติด เห็นยึดติดอนัตตาทันจนแนบแน่น นิพพานของตูดต้องเป็นอนัตตา ใครเห็นเป็นอึดติดพวกต้องดำเข็ด ต้องจ้องล้างจ้องผลาญให้หมด เข้าถึงนิพพานอนัตตาแล้วเป็นไง ไม่เคยเห็นปฏิญาณตนหรืออรรถาธิบายให้ฟังเลย ว่าเป็นยังไง พวกเถรกระดาษ ไบลานเปล่า พวกปลวกทะคะคัมภีร์ เสพคัมภีร์กันจนพุงกางเลย

จากคุณ: สกีนเฮด (21 ม.ค.15:17:15)

ตัวอย่างความคิดเห็นต่อต้านฝ่ายธรรมกาย

ความคิดเห็น

พระไตรปิฎกแสดงไว้ชัดแล้ว ชอบดีแล้ว สาวกธรรมกายจะตะแบงแก้ตัวอย่างไรก็ไม่พ้น อย่านมาอ้างเรื่องโลกวิญญานเลย พุทธศาสนาไม่เคยสอนให้ใครเป็นคนงมงาย หลงใหลอภินิหาร สิ่งที่ทำนธรรมปิฎกได้ออกมาชี้ให้เห็นว่าธรรมกายผิดอย่างไร ขอเหล่าสาวกได้ใส่ใจแก้ไข ผลดีทั้งหลายย่อมได้แก่ตัวคุณ

จากคุณ: บัณฑิตย่อมหลีกคนชั่ว – (21 ม.ค. 11:58:18)

ผู้วิจัยพบว่าวาทกรรมวัดพระธรรมกายชุดนี้ยังได้สะท้อนให้เห็นถึงการแสวงหาอำนาจเงินตราผ่านพุทธศาสนาไปเป็นพุทธพาณิชย์ อันนำไปสู่วิกฤติศรัทธาต่อพุทธศาสนาอย่างเห็นได้ชัดกว่ากรณีอื่น ๆ เช่น สันติอโศก นิกร ยันตระ เนื่องจากปัญหาวัดพระธรรมกายเปิดโอกาสให้ชาวไทยได้เรียนรู้และตั้งคำถามกับคณะสงฆ์ โดยเฉพาะการดำเนินการกับวัดพระธรรมกายของมหาเถรสมาคมที่ส่อออกไปในลักษณะปกป้อง ถ่วงเวลา ปล่อยให้ปัญหาเรื้อรัง เป็นเหตุให้ชาวพุทธจำนวนมากไม่ยอมออกมาปกป้องพระธรรมวินัย และผู้วิจัยพบว่าความขัดแย้งเกี่ยวกับความเชื่อทางศาสนาจะมีความรุนแรงทางความคิด เนื่องจากสิ่งที่ทั้งสองฝ่ายแสดงออกมานั้นคือความเชื่อ มิใช่เป็นเพียงทัศนคติเท่านั้น แต่ศาสนาได้สร้างระบบความเชื่อให้กับบุคคลไว้อย่างมั่นคงและไม่ง่ายนักที่จะเปลี่ยนแปลง

3.4.6 ตัวอย่างงานวิจัยที่ใช้การวิเคราะห์วาทกรรม จากการศึกษาพบว่างานวิจัยที่ใช้วิธีวิทยาการวิเคราะห์วาทกรรมส่วนใหญ่เป็นงานด้านสื่อสารมวลชน และงานวิจัยทางภาษาศาสตร์ พบงานวิจัยด้านการศึกษามีจำนวนน้อยกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับ 2 ด้านแรก โดยมากเป็นงานวิจัยที่ศึกษารูปแบบการสื่อสารระหว่างครู หรือครูกับนักเรียน เพื่อตอบคำถามวิจัยในเชิงความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการสื่อสารกับผลสัมฤทธิ์ หรือประสิทธิภาพการทำงานกับวิธีการสื่อสาร วัตถุประสงค์ของการวิเคราะห์วาทกรรมที่ใช้ในงานวิจัยแบ่งได้เป็น 2 มิติ คือ 1) เพื่ออธิบายสภาพของสิ่งที่ศึกษา 2) เพื่อประเมินประสิทธิภาพของสิ่งที่ศึกษา

จากการศึกษางานวิจัยวิเคราะห์วาทกรรมสื่อสารมวลชนในประเทศไทยที่ผ่านมาพบว่างานวิจัยของ เพ็ญพรรณ รัชชิตกุล (2544) ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับวาทกรรมบนอินเทอร์เน็ตของเว็บไซต์พันธมิตรพิภพมีการใช้แนวคิดทฤษฎีการวิเคราะห์การสนทนา แนวคิดเรื่องอุดมการณ์ ทฤษฎีการสื่อสารผ่านตัวกลางคอมพิวเตอร์ โดยผู้วิจัยสนใจเกี่ยวกับความขัดแย้งทางความคิดของชุมชนคนออนไลน์ในกระดานสนทนา ซึ่งเป็นแนวคิดที่ว่าด้วยการใช้พื้นที่สาธารณะ จากผลการวิจัยพบว่าการใช้แนวคิดดังกล่าวมีความเหมาะสมกับงานวิจัยที่มีคำถามในเชิงการหารูปแบบ ความหมาย และความหมายแฝงเชิงอุดมการณ์

ตัวอย่างงานวิจัยทางการศึกษาที่ใช้กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมที่นิยม 5 กรอบที่กล่าวในข้างต้น คืองานวิจัยเรื่อง Academic Discourses on School-Based Teacher Collaboration: Revisiting the Arguments (Lavie, 2006) ซึ่งนำกรอบการวิเคราะห์ที่กล่าวข้างต้นไปใช้ในกรณีการดำเนินงานโดยใช้กลยุทธ์การร่วมมือพลังของครู เป็นฐาน ซึ่งผู้วิจัยใช้กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมการร่วมมือพลังของครู (teacher collaboration discourse) ซึ่งอธิบายด้วยภาพที่ 2.9 ดังนี้



ภาพที่ 2.9 กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมความร่วมมือรวมพลังในโรงเรียน (Lavie, 2006)

เมื่อกำหนดกรอบการวิเคราะห์แล้ว เก็บข้อมูลโดยการสังเกตและสัมภาษณ์ วิเคราะห์ข้อมูลโดยบูรณาการแนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ เช่น ทฤษฎีการตีความหมายของ Grice ทฤษฎีวิเคราะห์ภาษา และแนวคิดเรื่องการวิเคราะห์การสนทนา จัดทำแผนผังรหัส (coding scheme) นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ตีความ แผนผัง และบันทึกในตารางโดยใช้กรอบการวิเคราะห์เป็นแนวสดมภ์ และใช้กรอบความคิดในการวิจัยเป็นแนวแถว ดังในตารางที่ 2.3

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 2.3 กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมในการวิจัยการร่วมมือรวมพลังในโรงเรียน

	วาทกรรม วัฒนธรรม	วาทกรรม ประสิทธิภาพ	วาทกรรมชุมชน (โรงเรียนในฐานะ ชุมชน)	วาทกรรมการ ปรับโครงสร้าง	วาทกรรม เชิงวิพากษ์
จุดเน้นของวาทกรรม (focus of discourse)	ความเชื่อและการให้ คุณค่าของ ความสัมพันธ์และ การร่วมมือรวมพลัง ในที่ทำงาน	หลักการในฐานะ ความเป็นผู้นำใน การจัดการและ การกำหนดวิสัยทัศน์ ร่วมกัน ฉันทามติและ ความคาดหวังและ การปฏิบัติ	การนำแนวคิดความ ร่วมมือและ ความสัมพันธ์ในองค์กร ที่มีคุณธรรม ความใส่ใจ และการยอมรับผู้อื่นไป ใช้ในองค์กร	การถ่ายโยงแนวคิด ใหม่ ๆ ในโรงเรียน เช่น แนวคิดการส่งเสริม การเรียนรู้และแนวคิด รูปแบบใหม่ของความ เป็นมืออาชีพ	ปัญหาของการร่วมมือ รวมพลังของครูในฐานะ ความใส่ใจ (concerns) ในเทคโนโลยีและ กลยุทธ์การปฏิบัติงาน
ความหมายของการ ร่วมมือรวมพลังของครู (meaning of teacher collaboration)	วัฒนธรรมแฝง (traits) ของครูแต่ละบุคคลและ ความสัมพันธ์ทาง วิชาชีพภายในโรงเรียน	กลยุทธ์ในการเพิ่ม ความสามารถทาง วิชาการของนักเรียน	รูปแบบความสัมพันธ์ที่ ส่งผลต่อความเป็นสมาชิก ของชุมชนและทางเลือก ในการใช้รูปแบบชั้น ภายในองค์กร	คุณลักษณะแฝงของ ชุมชนวิชาชีพที่ สัมพันธ์กับมาตรฐาน คุณค่าและการพัฒนา การเรียนรู้ของนักเรียน	มุมมองด้าน ประชาธิปไตย เช่น การมีส่วนร่วมใน หลักการและการ จัดการในโรงเรียน
คุณค่าของการนำไป ปฏิบัติ (value orientation)	ความเป็นอิสระ ความเท่าเทียมใน การสนับสนุนสังคมใน โรงเรียนด้วยความ มั่นใจ	การมีอิสระในการนำ แนวคิดการพัฒนาไป ใช้ในการปฏิบัติ	การนำแนวคิดต่าง ๆ ไป ใช้ในชุมชนอย่างมี จริยธรรม	ความยืดหยุ่น การปรับเหมาะ และ การเรียนรู้ที่จะ เปลี่ยนแปลง	นำแนวคิดไปใช้ต้อง พิจารณาการตัดสินใจ คุณค่าทางสังคมและ การทบทวนนิยามของ ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ
วิธีวิทยาที่ใช้	เชิงคุณภาพ	เชิงปริมาณ โดยศึกษา ตัวแปรที่เป็นรูปธรรม	เชิงคุณภาพแบบ องค์รวม การศึกษาราย กรณี และการศึกษาเชิง มานุษยวิทยา	เชิงปริมาณ โดย ศึกษาตัวแปรที่เป็น รูปธรรม	เชิงคุณภาพ โดยใช้วิธี มานุษยวิทยาเชิง วิพากษ์

3.5 จุดเด่นและข้อจำกัดของการประยุกต์ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมในการวิจัย

3.5.1 จุดเด่นของการประยุกต์ใช้การวิเคราะห์วาทกรรม การวิจัยในมุมมองของ

Harper (2007) เห็นว่าผลการวิเคราะห์วาทกรรม ทำให้ได้กรอบทฤษฎีใหม่ ๆ และนำไปสู่การแตกประเด็นวิจัยใหม่ ๆ ออกไปได้กว้างขวาง (generate fruitful further questions) และจุดเด่นของการวิเคราะห์วาทกรรมในมุมมองของนักวิเคราะห์ทางสังคม คือไม่เพียงแต่มีการแก้ไข (fixed) นิยามจากการใช้วิธีวิเคราะห์แบบจากข้อเท็จจริงไปสู่ข้อสรุป (piori) เท่านั้น แต่ยังมีกระบวนการเปรียบเทียบในทัศนคติขององค์ความรู้ของเรื่องที่ทำกรวิจัย ทำให้ได้ข้อค้นพบที่ไม่เป็นปัญหา และเป็นอิสระในการเข้าถึงความเป็นจริง (unproblematically independently existing reality) มากยิ่งขึ้น

Harper (2007) ยกตัวอย่างจุดเด่นของการใช้การวิเคราะห์วาทกรรม จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีทางจิตวิทยาว่า เดิมการวิจัยจะเป็นเพียงการตรวจสอบทฤษฎีว่าสิ่งที่สรุปมานั้นถูกหรือผิด เมื่อใช้การวิเคราะห์วาทกรรม นักจิตวิทยาจะได้ข้อค้นพบจากการตรวจสอบว่าจะนำทฤษฎีไปปรับใช้ในการบำบัดทางจิตได้อย่างไร นับได้ว่าเป็นการขยายองค์ความรู้สำหรับนักจิตวิทยาที่ต้องปรับมุมมองให้หันมาพิจารณามิติด้านสังคมที่เป็นประโยชน์ต่อการบำบัดผู้ป่วยทางจิต Potter (1998

อ้างถึงใน Roy, 2003) กล่าวว่า การวิเคราะห์วาทกรรม สามารถให้ข้อค้นพบที่ตรวจสอบความแตกต่างระหว่างคำพูดที่ว่า “สิ่งที่เราทำในฐานะแพทย์กับสิ่งที่เราคิดว่าเราทำ”

3.5.2 ข้อจำกัดของของการประยุกต์ใช้การวิเคราะห์วาทกรรม ข้อจำกัดข้อหนึ่งในมุมมองของ Barker (2000) คือการกำหนดประเด็นและปัญหาการวิจัยที่กว้าง ไม่ชัดเจน เนื่องจากต้องใช้มิติการวิเคราะห์ที่หลากหลายและกว้างขวางดังทฤษฎีและกรอบการวิเคราะห์ที่นำเสนอข้างต้น ทำให้งานวิจัยลดคุณค่าลงในด้านคุณภาพของความชัดเจนในปัญหา

นอกจากนี้ Berman & Parker (1993 อ้างถึงใน Coyle, 2000) มองว่าการวิเคราะห์วาทกรรมเป็นวิธีการที่ยากในการเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล เช่น การวิเคราะห์บทสนทนา ซึ่งต้องนำมาตีความตามกรอบการวิเคราะห์ และทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างบท (text) บริบท (context) อีกทั้งมีแนวคิดเรื่อง อุดมการณ์ อำนาจ อัตลักษณ์ โครงสร้างทางสังคม เข้ามาเกี่ยวข้อง ซึ่งจัดเป็นวิธีการที่โกลาหล (chaos) สำหรับนักวิจัยมือใหม่ที่ยังขาดความเชี่ยวชาญในการทำวิจัยเชิงคุณภาพ นอกจากนี้การวิเคราะห์วาทกรรม ใช้ระยะเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ตีความข้อมูล เพื่อให้ นักวิจัยมั่นใจได้ว่า ข้อมูลที่ได้มาเป็นอิสระ ปราศจากการครอบงำของวาทกรรมในอดีต เพื่อให้ข้อค้นพบจากการวิจัยเป็นความรู้ที่เป็นความจริงแท้

ตอนที่ 4 มโนทัศน์เกี่ยวกับการพัฒนาคู่มือ

การนำเสนอ มโนทัศน์เกี่ยวกับการพัฒนาคู่มือ ผู้วิจัยได้นำเสนอเนื้อหาสาระเป็น 3 ตอน ดังนี้คือ ตอนที่ 1) ความหมายของคู่มือ ตอนที่ 2) ขั้นตอนการพัฒนาคู่มือ และ ตอนที่ 3) ลักษณะของคู่มือที่ดี ซึ่งมีรายละเอียดแต่ละตอนดังนี้

ตอนที่ 1 ความหมายของคู่มือ Hornby (2001) (อ้างถึงใน นันทิยา บุญสวัสดิ์, 2545) ได้ให้ความหมายของคู่มือว่าหมายถึง หนังสือที่ให้คำแนะนำเกี่ยวกับวิธีการใช้บางสิ่งบางอย่างหรือข้อมูลที่เป็นเรื่องเฉพาะ

อมรรัตน์ ศูนย์กลาง (2544) ได้ให้ความหมายของคู่มือไว้ว่า หมายถึง หนังสือหรือเอกสารที่ทำขึ้นอย่างเป็นระบบเพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจ อำนวยความสะดวกและเป็นแนวทางปฏิบัติในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง มีภาพประกอบ และแผนภูมิลักษณะต่าง ๆ เพื่อดึงความสนใจและทำให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น

โดยสรุปคู่มือ หมายถึง เอกสารที่ใช้ประกอบการปฏิบัติงานในเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่มีเป้าหมายเฉพาะ โดยภายในคู่มือประกอบด้วยวิธีการใช้คู่มือ เนื้อหาสาระ และเครื่องมือต่าง ๆ ที่ใช้ในคู่มือ เช่น แนวทางการปฏิบัติ และแนวทางการตรวจสอบผลการปฏิบัติ

ตอนที่ 2 ขั้นตอนการพัฒนาคู่มือ

ศิริบุญ จงวุฒิเวศย์ และ มาเรียม นิลพันธุ์ (2542) ได้นำเสนอขั้นตอนการพัฒนาคู่มือว่าประกอบด้วย 3 ขั้นตอนใหญ่ ๆ คือ 1) การวางแผนร่างคู่มือ 2) การเตรียมข้อมูลในการพัฒนาคู่มือ และ 3) การทดสอบคู่มือ โดยแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดดังนี้

1. **การวางแผนร่างคู่มือ** การวางแผนร่างคู่มือประกอบด้วย 9 ขั้นตอน คือ 1) กำหนดจุดมุ่งหมาย 2) กำหนดกลุ่มผู้ใช้ 3) การสอบถามความต้องการของผู้ใช้ 4) การกำหนดบริบทของการใช้ 5) กำหนดวิธีการใช้ 6) กำหนดข้อมูลที่จำเป็นต้องใช้ 7) กำหนดขอบเขตการใช้ 8) กำหนดขั้นตอนการปฏิบัติ และ 9) การลำดับเนื้อหาในการเขียนคู่มือ

2. **การเตรียมข้อมูลในการพัฒนาคู่มือ** การเตรียมข้อมูลในการพัฒนาคู่มือมีการดำเนินการ 5 ขั้นตอน คือ 1) การกำหนดโครงร่างหัวข้อใหญ่และหัวข้อย่อย 2) การจัดลำดับหัวข้อ 3) การวางแผนทางการนำข้อมูลไปไว้ในแต่ละหัวข้อ 4) เริ่มต้นเขียนเนื้อหา โดยใช้คำที่ง่ายและสั้น อธิบายความหมายของศัพท์เฉพาะ มีการยกตัวอย่าง มีความต่อเนื่องของลำดับเนื้อหา เป็นต้น และ 5) นำเสนอตัวอย่าง

3. **การทดสอบคู่มือ** การทดสอบคู่มือเป็นการตรวจสอบประสิทธิภาพเบื้องต้นของคู่มือ โดยใช้การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยหาข้อขัดแย้งหรือความสอดคล้องระหว่างความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญในการพิจารณาถึงความเห็น ทดลองใช้ และปรับปรุง (บุญชม ศรีสะอาด, 2537 อ้างถึงใน ฉลอง น้อยฉิม, 2542)

ตอนที่ 3 ลักษณะของคู่มือที่ดี

ศิริบุญ จงวุฒิเวศย์ และ มาเรียม นิลพันธุ์ (2542) นำเสนอลักษณะของคู่มือที่ดีโดยจำแนกเป็น 3 ด้าน คือ ด้านเนื้อหา ด้านรูปแบบ และด้านการนำไปใช้ โดยในแต่ละด้านมีรายละเอียดดังนี้

1. **ด้านเนื้อหา** ลักษณะคู่มือที่ดีในด้านเนื้อหาประกอบด้วย 5 ประการ ดังนี้ 1) เนื้อหาสาระหรือรายละเอียดในคู่มือตรงประเด็นกับเรื่องที่ศึกษา 2) การนำเสนอเนื้อหาเหมาะสมกับระดับของพื้นความรู้ของผู้ที่จะศึกษา 3) ข้อมูลที่นำมาใช้ในคู่มือ ผู้อ่านสามารถประยุกต์ได้ 4) ด้านเนื้อหาเหมาะสมที่จะสามารถนำไปอ้างอิงได้ และ 5) ควรมีการยกตัวอย่างประกอบ

2. **ด้านรูปแบบ** ลักษณะของคู่มือที่ดีในด้านเนื้อหาประกอบด้วย 5 ประการดังนี้ 1) ตัวอักษรที่ใช้ตัวโต อ่านง่าย เหมาะกับผู้ใช้คู่มือ 2) มีภาพประกอบ 3) ลักษณะการจัดรูปแบบน่าสนใจ 4) การใช้ถ้อยคำสำนวนภาษาที่เข้าใจง่าย เหมาะกับระดับผู้ใช้ และ 5) ระบบการนำเสนอเป็นลำดับขั้นตอน แยกเป็นหัวข้อชัดเจน

3. ด้านการนำไปใช้ ลักษณะของคู่มือที่ดีในด้านเนื้อหาองค์ประกอบ 4 ประการ ดังนี้

- 1) ควรระบุวิธีการใช้คู่มือ 2) มีแผนภูมิ ตัวอย่างประกอบเพื่อให้สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง 3) มีข้อมูลเพื่อสามารถใช้ในการประสานงานต่าง ๆ ได้สะดวกรวดเร็ว 4) บอกข้อควรปฏิบัติให้เข้าใจ

กรอบความคิดที่ใช้ในการวิจัย

จากการศึกษาเอกสารงานวิจัยของ Fuller (1969), Coughlan (1970), Veeman (1984), Reeves et al., (1988), Schipull (1990), Dadlez (1998), Turley (2002), Charalambos (2004), Watzke (2007), Sweeny (2008) ผู้วิจัยสามารถสรุปนิยามของความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจว่า ความใส่ใจของครูหมายถึง ความรู้สึกและเจตคติของครูที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ในบริบทการทำงาน โดยความใส่ใจจำแนกเป็น 3 ขั้นคือ ขั้นที่ 1 ความใส่ใจเกี่ยวกับตนเอง (self concerns) ขั้นที่ 2 ความใส่ใจเกี่ยวกับงานที่ต้องปฏิบัติ (task concerns) และขั้นที่ 3 ความใส่ใจเกี่ยวกับผลกระทบจากการปฏิบัติงานของตนเอง (impact concerns) ระดับความใส่ใจของครูวัดได้จากคะแนนที่ได้จากการวัดโดยใช้แบบวัดความใส่ใจของครู (Stages of Concerns Questionnaire หรือ SoCQ)

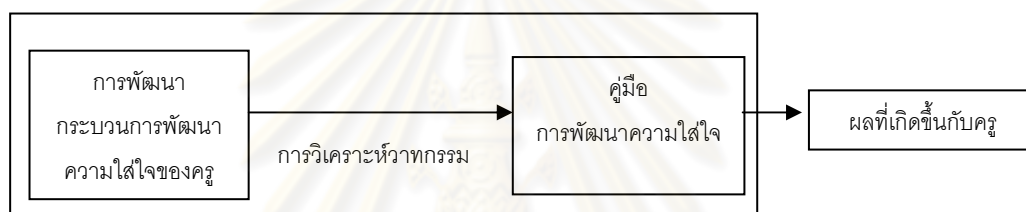
กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ ได้จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยของ Hall and Hord (2001), Vaughan (2002), Charalambos (2006), Anthony (2008), Sweeny (2008) พบว่ากระบวนการดังกล่าวมีการนำเสนอในลักษณะโมเดลที่ใช้ชื่อว่า โมเดลการยอมรับการพัฒนาโดยใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (Concern Based Adoption Model: CBAM) ซึ่งเป็นโมเดลที่ประกอบด้วยขั้นตอนการพัฒนาความใส่ใจ 7 ขั้นดังนี้ ขั้นที่ 1 ตระหนักและเห็นความจำเป็นที่ต้องพัฒนา (awareness) ขั้นที่ 2 การกำหนดข้อมูลสารสนเทศเพื่อการพัฒนา (information) ขั้นที่ 3 การวางแผนในการพัฒนาตนเอง (personal) ขั้นที่ 4 การบริหารจัดการ (management) ขั้นที่ 5 การพัฒนาให้เกิดผล (consequence) ขั้นที่ 6 การร่วมมือร่วมพลัง (collaborative) และขั้นที่ 7 การปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีกว่าเดิม (refocusing)

จากการศึกษาวิธีการพัฒนาให้ครูเกิดความใส่ใจในทุกระดับตามโมเดลการยอมรับการพัฒนาจะใช้วิธีการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (Concerns-Based Approach) และทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning)

จากผลการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับความใส่ใจของ Fuller (1969), Kagan (1992), Bray and Jane (1995) อ้างถึงใน Turns (2007), Charalambos (2006), Watzke (2007) และ Krull, Oras and Sisask (2007) พบว่าครูแต่ละคนมีระดับความใส่ใจแตกต่างกันตามระยะเวลา

ในการประกอบอาชีพครู ผลการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับวิธีศึกษาการพัฒนาครูของ Turn (2007), Starkey, et al., (2009), Kyriakides, Creemers and Antoniou (2009) พบว่าการศึกษารายกรณี เป็นวิธีที่เหมาะสมสำหรับศึกษาความรู้สึก เจตคติและพฤติกรรมครูในระดับลึก และเหมาะสำหรับการศึกษาเพื่อสร้างเครื่องมือพัฒนาครูด้วย

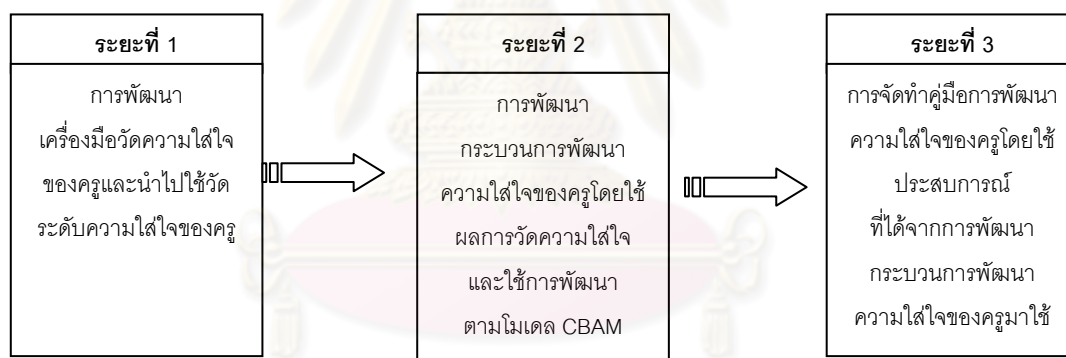
การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยทำการพัฒนาแบบวัดความใส่ใจครู เพื่อนำไปเก็บข้อมูลไว้ใช้เป็นฐานในการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู และนำประสบการณ์จากการพัฒนากระบวนการไปใช้ในการสร้างคู่มือพัฒนาความใส่ใจของครู โดยศึกษาผลการพัฒนาความใส่ใจ ที่เกิดขึ้นกับครู โดยมีกรอบแนวคิดในการวิจัยดังภาพที่ 2.10



ภาพที่ 2.10 กรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย

บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีวิจัยและพัฒนา โดยมีวัตถุประสงค์การวิจัย 3 ประการ ดังนี้ 1) เพื่อพัฒนาเครื่องมือวัดความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ 2) เพื่อพัฒนาระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู 3) เพื่อจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยใช้ประสบการณ์ที่ได้จากการพัฒนาระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู การรวบรวมข้อมูลเพื่อตรวจสอบผลการวิจัย ใช้การศึกษากรณี (case study) เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลประกอบด้วยแบบสอบถาม แบบสังเกต แบบสัมภาษณ์เชิงลึก แบบทดสอบความรู้ แบบประเมินผลงาน และกรอบการวิเคราะห์วาทกรรม การดำเนินการวิจัยออกแบบเป็น 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การพัฒนาแบบวัดความใส่ใจของครู ระยะที่ 2 การพัฒนาระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ระยะที่ 3 การจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู การดำเนินการวิจัยทั้ง 3 ระยะนำเสนอด้วยภาพที่ 3.1



ภาพที่ 3.1 วิธีดำเนินการวิจัย

ระยะที่ 1 การพัฒนาเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครู

ระยะแรกของการดำเนินการวิจัย เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ โดยผู้วิจัยทำการพัฒนาแบบวัดความใส่ใจของครู เพื่อนำไปใช้เก็บรวบรวมข้อมูลครูในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษาในการวิจัยระยะที่ 2

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะนี้คือครู สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 348 คน โดยใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน ขั้นที่หนึ่งสุ่มโรงเรียนตามประเภท การจัดการศึกษา 3 ประเภท ได้แก่ (1) โรงเรียนที่จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับอนุบาลถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 (2) โรงเรียนที่จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 และ (3) โรงเรียนที่จัดการศึกษาตั้งแต่ชั้น

มัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 6 ประเภทละ 2 โรงเรียน ชั้นที่สอง ในแต่ละประเภทการจัดการศึกษา สุ่มโรงเรียนตามขนาดเล็ก กลาง ใหญ่โดยโรงเรียนขนาดใหญ่มีครูประมาณ 50 คน ขนาดกลางประมาณ 15 คน และ ขนาดเล็กประมาณ 5 คน รวมมีครูทั้งหมด 480 คน หลังจากแจกแบบวัดความใส่ใจไปให้กลุ่มตัวอย่างดังกล่าว จำนวน 480 ฉบับ โดยการนำส่งและรับกลับด้วยตนเองได้แบบวัดทั้งหมดจำนวน 348 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 72.50

ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพแบบวัดความใส่ใจด้านความตรงเชิงเนื้อหา มี 7 ท่าน ดังนี้ (1) ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา 2 ท่าน (2) ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาครู 1 ท่าน (3) ศึกษานิเทศก์ 3 ท่าน และ (4) ครู 1 ท่าน

การดำเนินการวิจัย

1. ศึกษาองค์ประกอบและวิธีการวัดความใส่ใจของครูจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 11 เรื่อง ประกอบด้วยงานวิจัยของ Coughlan (1970), Fuller and Brown (1975), Veeman (1984), Reeves et al., (1988), Schipull (1990), Dadlez (1998), Turley (2002), Charalambous (2006), Hung-Pin (2006), Watzke (2007) และ Turns (2007)

2. นำตัวอย่างเครื่องมือวัดความใส่ใจของครูจากงานวิจัยของ Watzke (2007) นำมาแปลเป็นภาษาไทย และให้ผู้เชี่ยวชาญทางภาษาตรวจสอบความถูกต้องของการแปล และผู้เชี่ยวชาญด้านที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและการสร้างเครื่องมือในการวิจัยการศึกษาทำการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity)

3. สรุปผลการทดลองใช้และทำการปรับปรุงแก้ไขรูปแบบการพิมพ์และสำนวนคำถาม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสอบถามความคิดเห็นผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับเครื่องมือวัดความใส่ใจของครู ลักษณะเป็นแบบสอบถามปลายเปิดเพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญให้ข้อมูลความคิดเห็นต่อรูปแบบและข้อความคำถามในเครื่องมือ

2. แบบวัดความใส่ใจของครูประกอบด้วยคำถามวัดความใส่ใจของครู 3 องค์ประกอบ 14 ตัวบ่งชี้ จำนวนทั้งสิ้น 46 ข้อ เมื่อพัฒนาแล้วตัดข้อที่ไม่มีคุณภาพตามเกณฑ์ เหลือเพียง 41 ข้อ ตัวเล็อกเป็นมาตรฐานค่า 5 ระดับ โครงสร้างแบบวัดความใส่ใจของครู นำเสนอในบทที่ 4

การวิเคราะห์ข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลในการพัฒนาเครื่องมือวัดความใส่ใจของครู ใช้การวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา โดยหาค่าความสอดคล้องระหว่างความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) ด้วยโปรแกรมการวิเคราะห์สมการโครงสร้างเชิงเส้น LISREL 8.54 (Hair, 2006;

Jöreskog and Sorbom, 1999 อ้างถึงใน นางลักษณ วิรัชชัย, 2542) และตรวจสอบความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ ประเภทความตรงตามสภาพ (concurrent validity) ซึ่งเป็นความสามารถในการวัดความใส่ใจได้สอดคล้องกับเกณฑ์ภายนอก มีการวิเคราะห์ 2 ขั้นตอน ที่มีสูตรการคำนวณต่างกัน ขั้นตอนที่ 1 ใช้การวิเคราะห์หรือยละความสอดคล้องของผลการวัดที่ได้จากการวิเคราะห์วาทกรรม และผลที่ได้จากแบบวัดความใส่ใจ ขั้นตอนที่ 2 วิเคราะห์ความสอดคล้องของจำนวนครูที่มีผลการวัดความใส่ใจตรงกันระหว่างการวิเคราะห์วาทกรรม และการวิเคราะห์จากแบบวัด ในส่วนการตรวจสอบความเที่ยงแบบวัดความสอดคล้องภายใน ใช้การวิเคราะห์ด้วยสูตร Cronbach's Alpha

ระยะที่ 2 การพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

การพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจ ใช้วิธีวิจัยและพัฒนา โดยมีรายละเอียดการดำเนินการดังนี้

กลุ่มตัวอย่าง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจ ประกอบด้วยครูในโรงเรียนกรณีศึกษา โดยคัดเลือกกรณีตัวอย่างแบบกรณีทั่วไป (typical case) หมายถึง กรณีตัวอย่างที่มีความสมบูรณ์ในตัวเอง สามารถให้ข้อมูลได้หลากหลายและครอบคลุมในประเด็นที่ศึกษา (ชาย โพธิ์สิตา, 2547; ผ่องพรรณ ตริรัมย์คลกกุล และ สุภาพ ฉัตรภรณ์, 2548) โรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา ในการวิจัยนี้ คัดเลือกแบบเจาะจง โดยกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือกโรงเรียนคือ 1) เป็นโรงเรียนที่จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาถึงระดับมัธยมศึกษา 2) ภูมิภาคของครูในโรงเรียนมีความหลากหลายทั้งเพศ วัย ระดับการศึกษา 3) เป็นโรงเรียนขนาดกลาง

การดำเนินการวิจัย การดำเนินการวิจัยในระยะที่ 2 เป็นการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจ มีขั้นตอนการดำเนินการ 5 ขั้นตอน มีรายละเอียด ดังนี้

ขั้นที่ 1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ดำเนินการช่วงเดือนกุมภาพันธ์ 2552 โดยศึกษาแนวคิดการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน และ แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายใน หรือ การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ดำเนินการสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ ดังกล่าว เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยพิจารณาแนวคิดทฤษฎีที่น่าเสนอเกี่ยวกับพฤติกรรมครูตามตัวบ่งชี้ความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ

ขั้นที่ 2 จัดทำร่างกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ดำเนินการในช่วงเดือน เมษายน 2552 โดยประยุกต์ใช้แนวคิดทฤษฎีที่ได้ศึกษาในขั้นที่ 1 นำมาออกแบบกิจกรรมในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจด้านตนเอง ด้านคุณภาพการจัดการเรียนรู้ และ ด้านความสำเร็จของนักเรียน โดยมีหลักพิจารณาในการออกแบบกิจกรรม ดังนี้ (1) กิจกรรมต้องนำไปสู่เป้าหมายเพื่อพัฒนาความใส่ใจ

ใจของครูในแต่ละองค์ประกอบ (2) กิจกรรมต้องเหมาะสมกับวัย และ ธรรมชาติของครู (3) ระยะเวลาที่ใช้ในการทำกิจกรรมเหมาะสมกับวัฒนธรรมองค์กร (4) สื่อและอุปกรณ์ที่ใช้จัดกิจกรรมสามารถจัดหาได้สะดวก และ ประหยัด (5) เป็นกิจกรรมที่ศึกษานิเทศก์ในฐานะผู้จัดกิจกรรมสามารถเรียนรู้ และดำเนินการได้ง่าย

ขั้นที่ 3 ทดลองใช้กระบวนการที่ผู้วิจัยจัดทำร่างขึ้นและศึกษาผลการใช้กระบวนการดำเนินการช่วงเดือนพฤษภาคม - เดือนกันยายน 2552 ก่อนที่จะนำกระบวนการไปทดลองใช้ในโรงเรียนกรณีศึกษา ผู้วิจัยประสานงานกับผู้บริหารสถานศึกษาทั้งสองโรงเรียนเพื่อร่วมกันวางแผนจัดทำปฏิทินการทดลองใช้กระบวนการ โดยโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษากลุ่มทดลองใช้กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ควบคู่กับการพัฒนาความรู้ความสามารถด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน สำหรับโรงเรียนกรณีศึกษา กลุ่มควบคุม ใช้การพัฒนาความรู้ความสามารถด้านวิจัยในชั้นเรียนเพียงอย่างเดียว เพื่อนำผลมาเปรียบเทียบกัน เพื่อตรวจสอบสมมติฐานเบื้องต้นว่าครูในโรงเรียนที่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ จะมีพัฒนาการด้านความรู้ความสามารถด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน มากกว่าครูที่ไม่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ

ขั้นที่ 4 ศึกษาผลระหว่างการทดลองใช้กระบวนการ โดยการสัมภาษณ์ การสังเกต และใช้การวิเคราะห์เนื้อหาข้อความที่ครูถ่ายทอดความรู้สึกลงในแบบบันทึกหลังจากการรับการพัฒนาแต่ละกิจกรรม โดยผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ทั้งหมดมาทำการวิเคราะห์หาทฤษฎี เพื่อตรวจสอบว่ากิจกรรมใดที่สามารถทำให้ครูมีความใส่ใจเพิ่มขึ้นตามที่กำหนดในวัตถุประสงค์ของกิจกรรม หรือกิจกรรมใดที่ไม่เหมาะสม ต้องปรับปรุง หรือ ไม่นำมาใช้ในกระบวนการ และนำผลการวิเคราะห์หาทฤษฎีความใส่ใจของครูที่ได้ ซึ่งจัดเป็นประสบการณ์ของนักวิจัยที่ได้จากการพัฒนากระบวนการ นำไปใช้ในการสร้างคู่มือสำหรับให้ศึกษานิเทศก์นำไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครูต่อไป

ขั้นที่ 5 ตรวจสอบผลการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยเปรียบเทียบระดับความใส่ใจของครูและความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน ก่อนและหลังการเข้าร่วมกระบวนการพัฒนา โดยนำเสนอเปรียบเทียบรายบุคคล ทั้งโรงเรียนที่จัดเป็นกลุ่มทดลองใช้กระบวนการ และโรงเรียนที่จัดเป็นกลุ่มควบคุม และศึกษาคุณภาพของงานวิจัยในชั้นเรียนของครู เพื่อศึกษาผลการพัฒนาความใส่ใจตามความเชื่อที่ว่า หากครูมีความใส่ใจเพิ่มขึ้น ความรู้ และคุณภาพงานวิจัยในชั้นเรียนควรเพิ่มขึ้นด้วย

เครื่องมือวิจัย เครื่องมือที่ใช้ในการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ประกอบด้วย แบบวัดความใส่ใจของครู แบบสังเกตพฤติกรรม แบบสัมภาษณ์เชิงลึก แบบทดสอบความรู้ และแบบประเมินผลงานด้านวิจัยในชั้นเรียน ร่างกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

กรอบการวิเคราะห์หาทหกรรมความใส่ใจของครู โดยเครื่องมือวิจัยประเภทแบบวัดความใส่ใจของครู และกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ นำเสนอในบทที่ 4 สำหรับตอนนี้นำเสนอรายละเอียดเกี่ยวกับการพัฒนาแบบวัดความรู้ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน มีรายละเอียดดังนี้

แบบวัดความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน เป็นแบบวัดความรู้ ความเข้าใจแบบเลือกตอบ (multiple choice) 4 ตัวเลือก จำนวน 31 ข้อ โดยดำเนินการพัฒนาแบบวัดตามขั้นตอน ดังนี้

1. ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง กับการวัดความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียน พบว่าแบบวัดความรู้ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนจากงานวิจัยของ ดิเรก สุขสุนัย (2547) เป็นแบบวัดที่มีคุณภาพ และมีการนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่มีบริบทใกล้เคียงกัน ผู้วิจัยจึงนำแบบวัดของ ดิเรก สุขสุนัย (2547) มาทดลองใช้ กับครูจำนวน 30 คน

แบบวัดความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียนที่นำไปทดลองใช้ มีองค์ประกอบ 7 ด้าน มีข้อคำถาม 31 ข้อ ด้านที่มีค่าน้ำหนักสูงสุดคือ ด้านการกำหนดแผนเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียน สำหรับด้านที่มีค่าน้ำหนักน้อยที่สุด คือ ด้านการวิเคราะห์สภาพปัญหาโครงสร้าง มีรายละเอียดดังตารางที่ 3.1

ตารางที่ 3.1 โครงสร้างแบบวัดความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน

ที่	ประเด็นที่วัด	ค่าน้ำหนัก ร้อยละ	จำนวนข้อ	ข้อ
1	การคัดเลือกและกำหนดปัญหาวิจัย	12.90	4	1-4
2	การวิเคราะห์สภาพปัญหา	9.60	3	5-7
3	การกำหนดแผนเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียน	19.30	6	8-13
4	การเก็บรวบรวมข้อมูล	12.90	4	14-17
5	การวิเคราะห์ข้อมูล	16.10	5	18-22
6	การสรุปและอภิปรายผล	16.10	5	23-27
7	การสะท้อนความคิดและการเผยแพร่ผลการวิจัย	12.90	4	28-31

ผลการทดลองใช้แบบวัดความรู้ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนจำนวน 31 ข้อ ได้ค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง 0.38-0.63 ค่าอำนาจจำแนก อยู่ระหว่าง 0.25 – 0.42 ค่าความเที่ยงของแบบวัดทั้งฉบับ มีค่าเท่ากับ 0.90 ผลการวิเคราะห์ คุณภาพของแบบวัดความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน พบว่าแบบวัดความรู้ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนมีคุณภาพ มีรายละเอียดดังตารางที่ 3.2

ตาราง 3.2 ผลการวิเคราะห์ คุณภาพของแบบวัดความรู้ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน

ข้อ	p	r	IOC	ข้อ	p	r	IOC
1	0.72	0.47	1.00	16	0.47	0.40	1.00
2	0.71	0.47	0.67	17	0.47	0.40	1.00
3	0.63	0.65	1.00	18	0.70	0.20	1.00
4	0.47	0.46	0.67	19	0.43	0.36	0.67
5	0.73	0.47	1.00	20	0.47	0.40	1.00
6	0.74	0.47	0.67	21	0.77	0.28	0.67
7	0.47	0.47	1.00	22	0.47	0.40	0.60
8	0.43	0.36	0.67	23	0.70	0.47	0.67
9	0.70	0.22	1.00	24	0.43	0.36	1.00
10	0.57	0.33	1.00	25	0.47	0.40	1.00
11	0.47	0.41	1.00	26	0.40	0.32	0.67
12	0.47	0.32	1.00	27	0.47	0.40	0.67
13	0.70	0.47	0.67	28	0.67	0.24	1.00
14	0.47	0.47	0.67	29	0.43	0.36	0.67
15	0.40	0.32	1.00	30	0.67	0.2	1.00
				31	0.31	0.67	1.00

หมายเหตุ

ค่าความยากง่าย (p) มีค่าตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป

ค่าอำนาจจำแนก (r) อยู่ระหว่าง 0.20 – 0.80

ค่าความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) มีค่าตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป

ความเที่ยงของแบบทดสอบทั้งฉบับ เท่ากับ 0.90

สำหรับภาพรวมของเครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการพัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจ มีรายละเอียดดังตารางที่ 3.3

ตารางที่ 3.3 เครื่องมือวิจัยระยะที่ 2

เครื่องมือ	วิธีพัฒนา	วิธีการตรวจสอบคุณภาพ			
		ความตรง	ความเที่ยง	ความยาก	อำนาจจำแนก
1. แบบวัดความใส่ใจของครู	1. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 2. นำแบบวัดมาแปลเป็นภาษาไทยให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา 3. นำไปทดลองใช้ 4. ตรวจสอบคุณภาพ	1. ความตรงเชิงเนื้อหา 2. ความตรงเชิงโครงสร้าง 3. ความตรงตามสภาพ	ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน	-	-

ตารางที่ 3.3 (ต่อ)

เครื่องมือ	วิธีพัฒนา	วิธีการตรวจสอบคุณภาพ			
		ความตรง	ความเที่ยง	ความยากง่าย	อำนาจจำแนก
2. กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู	1.ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 2. สังเคราะห์แนวทางการจัดกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ 3.จัดทำร่างแนวทางการพัฒนาความใส่ใจ 4.อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความเหมาะสมของกระบวนการ 5.นำไปทดลองใช้ 6.ตรวจสอบผลการใช้	ความตรงเชิงเนื้อหา	-	-	-
3.แบบวัดความรู้เกี่ยวกับการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน	1.ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 2.จัดทำโครงสร้างเครื่องมือ 3.ทดลองใช้กับกลุ่มใกล้เคียงกลุ่มตัวอย่าง 4.วิเคราะห์คุณภาพ ปรับปรุง นำไปใช้	ความตรงเชิงเนื้อหา		✓	✓
4.แบบประเมินงานวิจัยในชั้นเรียน	1.ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 2.จัดทำโครงสร้างเครื่องมือ 3.ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือทดลองใช้กับกลุ่มใกล้เคียงกลุ่มตัวอย่าง 4.วิเคราะห์คุณภาพด้านความเที่ยงระหว่างผู้ประเมิน/ ผู้สัมภาษณ์ ปรับปรุง และใช้จริง	ความตรงเชิงเนื้อหา	-	-	-

ระยะที่ 3 การจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจ โดยนำประสบการณ์ของผู้วิจัยที่ได้จากการนำกระบวนการไปทดลองมาใช้พัฒนาคู่มือ มีการดำเนินการ 3 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 นำผลการวิเคราะห์วาทกรรมที่จัดว่าเป็นประสบการณ์ของผู้วิจัยในขณะนำกระบวนการไปทดลองใช้ในโรงเรียน ได้ข้อมูลสะท้อนว่ากิจกรรมที่จัดในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจแต่ละขั้น มีกิจกรรมใดบ้างที่สามารถพัฒนาความใส่ใจของครูในด้านที่กำหนดตามวัตถุประสงค์ของกิจกรรมนั้น และมีกิจกรรมใดยังไม่สามารถพัฒนาความใส่ใจของครูให้มากขึ้นได้ ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์วาทกรรมดังกล่าวมาใช้จัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจ โดยมีการปรับปรุงรายละเอียดในแต่ละกิจกรรม จากผลการวิเคราะห์วาทกรรม

ขั้นที่ 2 ตรวจสอบคุณภาพของคู่มือด้านความตรงเชิงเนื้อหา และความเหมาะสมในการนำไปใช้ โดยใช้ความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ และผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู ประกอบด้วยศึกษานิเทศก์ จำนวน 3 คน ผู้บริหาร จำนวน 3 คน ครูผู้สอน จำนวน 3 คน รวม 9 คน ผลการพัฒนานำเสนอในบทที่ 4

ขั้นที่ 3 ปรับปรุงคู่มือตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือวิจัยในการจัดทำร่างคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู ประกอบด้วย ประเด็น สนทนากลุ่มของผู้เชี่ยวชาญ ในการประเมินความเหมาะสมของคู่มือ โดยประเด็นพิจารณาในการจัดสนทนากลุ่มเกี่ยวกับคุณภาพของคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู มีรายละเอียดดังนี้

1. **ด้านเนื้อหา** มีองค์ประกอบ 5 ประการดังนี้ (1) ด้านเนื้อหาสาระหรือรายละเอียดในคู่มือตรงประเด็นกับเรื่องที่ศึกษา (2) ด้านการนำเสนอเนื้อหาเหมาะสมกับพื้นฐานความรู้ของผู้ที่จะศึกษา (3) ด้านข้อมูลที่น่าสนใจในคู่มือที่ผู้อ่านสามารถประยุกต์ได้ (4) ด้านเนื้อหา ความเหมาะสมที่จะสามารถนำไปอ้างอิงได้ และ (5) ด้านตัวอย่างประกอบ

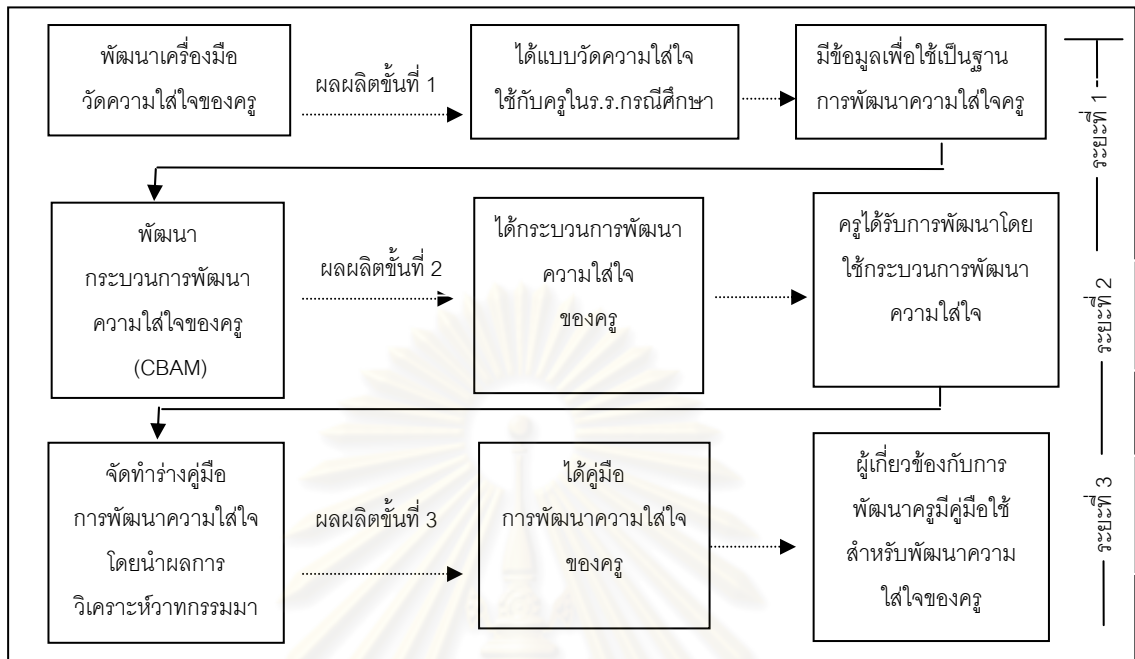
2. **ด้านรูปแบบ** มีองค์ประกอบ 5 ประการดังนี้ (1) ด้านตัวอักษรที่ใช้ตัวโต อ่านง่าย เหมาะกับผู้ใช้คู่มือ (2) ด้านภาพประกอบ (3) ด้านลักษณะการจัดรูปเล่ม (4) ด้านการใช้ถ้อยคำสำนวนภาษา และ (5) ด้านระบบการนำเสนอเป็นลำดับขั้นตอน แยกเป็นหัวข้อชัดเจน

3. **ด้านการนำไปใช้** มีองค์ประกอบ 4 ประการดังนี้ (1) ด้านการระบุวิธีใช้คู่มือ (2) ด้านตัวอย่างประกอบเพื่อให้สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง (3) ด้านข้อมูลที่สามารถใช้ในการประสานงานต่าง ๆ ได้สะดวกรวดเร็ว (4) ด้านการนำเสนอข้อควรปฏิบัติให้เข้าใจ

4. ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาคู่มือ

การวิเคราะห์ข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยระยะที่ 3 เป็นการวิเคราะห์ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของคู่มือ โดยวิเคราะห์เนื้อหาที่ได้ในระหว่างการสนทนากลุ่ม โดยสรุปการดำเนินการวิจัย นำเสนอดังภาพที่ 3.3

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 3.3 สรุปการดำเนินการวิจัย

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

เครื่องมือวัดความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ มีวัตถุประสงค์ 3 ข้อ คือ 1) เพื่อพัฒนาเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครู 2) เพื่อพัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจ ของครู และ 3) เพื่อจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยใช้ประสบการณ์ที่ได้จากการพัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจของครู

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้นำเสนอตามวัตถุประสงค์การวิจัย แบ่งเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาเครื่องมือวัดความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ

ตอนที่ 2 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ตอนที่ 3 ผลการพัฒนาคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู แต่ละตอนมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาเครื่องมือวัดความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ

ผลการพัฒนาเครื่องมือวัดความใส่ใจนำเสนอ 2 ส่วน ได้แก่ ลักษณะของเครื่องมือ และคุณภาพของเครื่องมือ

1.1 ลักษณะของเครื่องมือ

ลักษณะของเครื่องมือประกอบด้วย องค์ประกอบ นิยามปฏิบัติการ โครงสร้างเนื้อหา ลักษณะของเครื่องมือ การตรวจให้คะแนน และเกณฑ์การประเมิน มีรายละเอียดดังนี้

1.1.1 นิยามและองค์ประกอบความใส่ใจของครู

ผลการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง นิยามของคำว่า ความใส่ใจ หมายถึง ความรู้สึก และเจตคติของครูที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ในบริบทของการทำงาน ความใส่ใจแบ่งเป็น 3 ชั้น ดังนี้ ชั้นที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง เป็นความรู้สึกของครูที่ใส่ใจเกี่ยวกับเรื่องการพัฒนาวิชาชีพการได้รับการประเมินผลงาน เรื่องนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน และเรื่องความสัมพันธ์กับนักเรียน ชั้นที่ 2 ใส่ใจในด้านความเพียงพอของสื่อ และอุปกรณ์ที่ใช้ในการสอน ด้านการใช้วิธีสอนที่ไม่สามารถทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ด้านการจัดการชั้นเรียน ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน

ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน และด้านความมีเสรีภาพในวิชาชีพ และชั้นที่ 3 ใส่ใจในด้านความมอกงามทางวิชาการ และทางอารมณ์-สังคม ของนักเรียน ด้านแรงจูงในการเรียนรู้ และด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน ความใส่ใจมี 3 องค์ประกอบ 14 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง (self stage-related grouping) มี 4 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย 1) ด้านการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) 2) ด้านการประเมินผล

การปฏิบัติ (performance appraisal) 3) ด้านนโยบายและวัฒนธรรมองค์กร (school policies and culture) 4) ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน (relations with students)

องค์ประกอบที่ 2 ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ (task stage-related grouping) มี 6 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย (1) ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์การสอน (adequacy of instructional materials/curriculum) (2) ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน (instructional deterrents to teaching) (3) ด้านการจัดการชั้นเรียน (classroom conduct) (4) การได้จัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ (non-instructional demands on time) (5) ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน (student personal problems) (6) ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ (professional instructional freedom)

องค์ประกอบที่ 3 ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน (impact stage-related grouping) มี 4 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย 1) ด้านความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน (student academic growth) 2) ด้านแรงจูงใจของนักเรียน (student motivation) 3) ด้านความงอกงามทางอารมณ์-สังคม ของนักเรียน (student social-emotional growth) และ 4) ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน (individual student difference)

1.1.2 โครงสร้างของเนื้อหาของเครื่องมือ

เนื้อหาในแบบวัดความใส่ใจประกอบด้วยข้อความลักษณะเป็นประโยคบอกเล่าเกี่ยวกับสถานการณ์จำลองเกี่ยวกับความรู้สึก หรือเจตคติครู เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบความใส่ใจ 3 ด้าน ได้แก่ ด้านใส่ใจต่อตนเองเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพ การประเมินผลงาน นโยบาย และวัฒนธรรมองค์กร และความสัมพันธ์กับนักเรียน ด้านที่เกี่ยวกับความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์การสอน การจัดการชั้นเรียน ปัญหาของนักเรียน ความมีเสรีภาพในวิชาชีพครู สำหรับความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับความงอกงามทางด้านวิชาการ ทางอารมณ์ สังคม แรงจูงใจในการเรียนรู้ และด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน รายละเอียดโครงสร้างเนื้อหาของแบบวัดความใส่ใจ มีรายละเอียดดังตารางที่ 4.1

ตารางที่ 4.1 โครงสร้างเนื้อหาของแบบวัดความใส่ใจ

องค์ประกอบ และตัวบ่งชี้	รายการ	ข้อ	ร้อยละ
องค์ประกอบที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง			
ตัวบ่งชี้ที่ 1.1	ด้านการพัฒนาวิชาชีพ	ข้อ 1 – 3	7.32
ตัวบ่งชี้ที่ 1.2	ด้านการประเมินผลการปฏิบัติงาน	ข้อ 4 – 5	4.88
ตัวบ่งชี้ที่ 1.3	ด้านนโยบายและวัฒนธรรมองค์กร	ข้อ 6 – 8	7.32
ตัวบ่งชี้ที่ 1.4	ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน	ข้อ 9 – 11	7.32
องค์ประกอบที่ 2 ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้			
ตัวบ่งชี้ที่ 2.1	ด้านความเพียงพอของสื่ออุปกรณ์การสอน	ข้อ 12 – 14	7.32
ตัวบ่งชี้ที่ 2.2	ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน	ข้อ 15 – 17	7.32
ตัวบ่งชี้ที่ 2.3	ด้านการจัดการชั้นเรียน	ข้อ 18 – 20	7.32
ตัวบ่งชี้ที่ 2.4	การจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องมีการเรียนการสอน ในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ	ข้อ 21	2.44
ตัวบ่งชี้ที่ 2.5	ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน	ข้อ 22 - 24	7.32
ตัวบ่งชี้ที่ 2.6	ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ	ข้อ 25 – 26	4.88
องค์ประกอบที่ 3 ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน			
ตัวบ่งชี้ที่ 3.1	ด้านความมั่งคั่งทางวิชาการของนักเรียน	ข้อ 27 – 29	7.32
ตัวบ่งชี้ที่ 3.2	ด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน	ข้อ 30 – 33	9.76
ตัวบ่งชี้ที่ 3.3	ด้านความมั่งคั่งทางอารมณ์ สังคมของ นักเรียน	ข้อ 34 – 36	7.32
ตัวบ่งชี้ที่ 3.4	ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน	ข้อ 37 - 41	12.20

1.1.3 รูปแบบของเครื่องมือ

รูปแบบของเครื่องมือวัดความใส่ใจของครูเป็นข้อคำถาม จำนวน 41 ข้อ ตัวเลือก เป็น
มาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีช่องสำหรับบันทึกผลคะแนน นำไปแปลความหมายเทียบกับเกณฑ์
เพื่อจัดกลุ่มครูผู้ตอบว่ามีความใส่ใจในระดับที่น่าพอใจหรือไม่ เหมาะสมที่จะรับการพัฒนาความ
ใส่ใจด้วยวิธีการอย่างไร

1.1.4 วิธีการให้ข้อมูลและการตรวจให้คะแนน

วิธีการให้ข้อมูล ในเครื่องมือวัดความใส่ใจครูมีลักษณะ กาเครื่องหมาย ลงในช่อง
เลือกตอบแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ การตรวจให้คะแนน ให้คะแนนตามตัวเลือกดังนี้

ถ้าเลือกใส่ใจมากที่สุด ให้ 5 คะแนน เลือกใส่ใจมาก ให้ 4 คะแนน ปานกลาง ให้ 3 คะแนน น้อย และน้อยที่สุด ให้ 2 คะแนน และ 1 คะแนน ตามลำดับ

1.1.5 เกณฑ์การแปลความหมาย

เกณฑ์การแปลความหมายคะแนน ทำได้โดย นำผลการตอบของครูรายบุคคลมา คำนวณหาค่าเฉลี่ยแต่ละด้านตามเกณฑ์ ดังนี้ คะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 1.00 – 2.00 จัดอยู่ระดับต่ำ (L) คะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 2.01 – 4.00 จัดอยู่ระดับปานกลาง (M) คะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 4.01 – 5.00 จัดอยู่ระดับสูง (H)

1.2 คุณภาพของเครื่องมือ

คุณภาพของเครื่องมือประกอบด้วย ความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ความตรงเชิงโครงสร้าง และ ความตรงตามสภาพ และความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน ผลการวิเคราะห์มีรายละเอียดดังนี้

1.2.1 ความตรงเชิงเนื้อหา (content validity)

ผลการวิเคราะห์คุณภาพความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 7 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญ ตรวจสอบคุณภาพแบบวัดความใส่ใจด้านความตรงเชิงเนื้อหา มีดังนี้ 1) ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัด และประเมินผลการศึกษา 2 ท่าน (2) ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาครู 1 ท่าน (3) ศึกษานิเทศก์ 3 ท่าน และ (4) ครู 1 ท่าน

จำนวนข้อคำถามจากแบบวัดทั้งหมด 41 ข้อ ค่า IOC โดยเฉลี่ย 0.91 เมื่อพิจารณาแต่ละ ข้อ พบว่า ข้อที่มีค่า IOC เท่ากับ 1.0 จำนวน 27 ข้อ และมีค่า IOC เท่ากับ 0.8 จำนวน 14 ข้อ แสดงให้เห็นว่าผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่มีความคิดเห็นว่ข้อคำถามในแบบวัดความใส่ใจมีความ สอดคล้องกับประเด็นที่ต้องการวัด

เครื่องมือวัดความใส่ใจต้นแบบก่อนที่ผู้วิจัยจะนำมาพัฒนา มีข้อคำถาม 46 ข้อ นำไปให้ ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ เมื่อนำมาวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหาพบว่ามีค่าน้อยกว่า 0.8 ซึ่งมีค่าต่ำกว่าเกณฑ์ของลักษณะเครื่องมือวัดที่ดี (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) จึงทำการตัดทิ้งทั้ง 5 ข้อ คงเหลือข้อคำถามที่มีค่า IOC อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ จำนวน 41 ข้อ รายละเอียดคะแนนความ สอดคล้องรายข้อ ดังตารางที่ 4.2

ตารางที่ 4.2 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดความใส่ใจของครู

ประเด็นที่ ต้องการวัด ความใส่ใจ	รายการ	สอดคล้อง (1)	ไม่แน่ใจ (0)	ไม่ สอดคล้อง (-1)	IOC
1.ด้านการ พัฒนาวิชาชีพ	1. เมื่อท่านไม่ได้รับการพัฒนาวิชาชีพครู	7	-	-	1.0
	2. เมื่อท่านไม่ได้รับการยอมรับนับถือจากเพื่อนครู	7	-	-	1.0
	3. เมื่อท่านต้องนำเสนอแนวคิดสำคัญในชั้นเรียน	6	1	-	0.8
2. ด้านการ ประเมินผลการ ปฏิบัติงาน	4. เมื่อท่านมีผู้บริหารที่ไม่มีศักยภาพพอในการเป็นที่ปรึกษา	6	1	-	0.8
	5. เมื่อท่านไม่ได้รับการสนับสนุนในการประเมินการสอน	7	-	-	1.0
3. ด้าน นโยบายและ วัฒนธรรม องค์กร	6. เมื่อต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียนอย่างเคร่งครัด	7	-	-	1.0
	7. เมื่อท่านไม่เข้าใจนโยบายของผู้บริหารแต่ต้องปฏิบัติตาม ตามนั้น	7	-	-	1.0
	8. เมื่อท่านไม่เข้าใจพันธกิจของโรงเรียน	7	-	-	1.0
4. ด้าน ความสัมพันธ์ กับนักเรียน	9. เมื่อนักเรียนมีเจตคติที่ไม่ดีต่อท่าน	7	-	-	1.0
	10. เมื่อท่านขาดการยอมรับหรือขาดการไว้วางใจจากนักเรียน	7	-	-	1.0
	11. เมื่อท่านนึกถึงความรู้สึกของนักเรียนที่มีต่อตัวท่าน	7	-	-	1.0
5. ด้านความ เพียงพอของ สื่ออุปกรณ์	12. เมื่อตำราและหลักสูตรไม่มีความเหมาะสมกับนักเรียน	7	-	-	1.0
	13. เมื่อสื่อและอุปกรณ์การสอนไม่มีคุณภาพ	7	-	-	1.0
	14. เมื่อขาดแคลนสื่อและอุปกรณ์	7	-	-	1.0
6. ด้านสิ่งที่ เป็นอุปสรรค ต่อการสอน	15. เมื่อหลักสูตรมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว	7	-	-	1.0
	16. เมื่อท่านต้องทำงานแข่งกับเวลา	7	-	-	1.0
	17. เมื่อท่านมีสื่อและอุปกรณ์การสอนไม่พอตามต้องการ	7	-	-	1.0
7. ด้านการ จัดการชั้นเรียน	18. เมื่อนักเรียนไม่ยอมรับในตัวท่าน	7	-	-	1.0
	19. เมื่อท่านขาดการดูแลนักเรียนของท่านอย่างเหมาะสม	6	1	-	0.8
	20. เมื่อมีนักเรียนในห้องที่ท่านสอนสร้างความวุ่นวาย ในชั้นเรียน	6	1	-	0.8
8.ด้านการได้ จัดกิจกรรม แบบไม่ต้องมี การเรียนการสอนใน ห้องเรียนตาม เวลาที่ต้องการ	21. เมื่อท่านต้องทำงานหลายอย่างที่ขาดการชี้แนะ	6	1	-	0.8
9. ด้านปัญหา ส่วนตัวของ นักเรียน	22. เมื่อนักเรียนของท่านมีปัญหาด้านโภชนาการและสุขภาพที่ ส่งผลต่อการเรียน	7	-	-	1.0
	23. เมื่อนักเรียนของท่านขาดเรียนบ่อยและออกกลางคัน	7	-	-	1.0

ประเด็นที่ ต้องการวัด ความใส่ใจ	รายการ	สอดคล้อง (1)	ไม่แน่ใจ (0)	ไม่ สอดคล้อง (-1)	IOC
	24. เมื่อนักเรียนมีความเสี่ยงต่อการติดยาเสพติดและมี เพศสัมพันธ์ในวัยเรียน	7	-	-	1.0
10. ด้าน เสรีภาพใน วิชาชีพ	25. เมื่อก่อนต้องปฏิบัติหน้าที่อย่างเคร่งครัด และ ขาดความ ยืดหยุ่น	6	1	-	0.8
	26. เมื่อก่อนไม่มีอิสระในการจัดการเรียนการสอน	7	-	-	1.0
11. ด้านความ งอกงามทาง วิชาการของ นักเรียน	27. เมื่อนักเรียนได้เรียนไม่ตรงตามหลักสูตร	7	-	-	1.0
	28. เมื่อนักเรียนที่ท่านสอนมีผลประเมินไม่ผ่านเกณฑ์พื้นฐาน	7	-	-	1.0
	29. เมื่อนักเรียนไม่สามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ใน ชีวิตประจำวันได้	7	-	-	1.0
12. ด้าน แรงจูงใจใน การเรียนรู้ของ นักเรียน	30. เมื่อนักเรียนไม่มีพัฒนาการเพิ่มขึ้น	7	-	-	1.0
	31. เมื่อนักเรียนขาดแรงจูงใจในการเรียน	6	1	-	0.8
	32. เมื่อต้องค้นหาวิธีการให้นักเรียนอยากเรียน	6	1	-	0.8
	33. เมื่อก่อนต้องทำให้นักเรียนเห็นคุณค่าของการเรียนให้ได้	6	1	-	0.8
13. ด้านความ งอกงามทาง อารมณ์ สังคม ของนักเรียน	34. เมื่อก่อนไม่สามารถทำให้นักเรียนมีมิตรภาพและเห็นคุณค่า ในเรื่องที่เรียน	6	1	-	0.8
	35. เมื่อก่อนต้องหาทางช่วยเหลือนักเรียนให้มีความงอกงาม ทางสติปัญญาและอารมณ์	6	1	-	0.8
	36. เมื่อก่อนต้องเกี่ยวข้องกับการจัดหาและใช้ข้อมูลเกี่ยวกับ นักเรียน	6	1	-	0.8
14. ด้านความ แตกต่าง ระหว่างบุคคล ของนักเรียน	37. เมื่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนที่ท่านสอนอยู่ในระดับแตกต่างกัน กันมาก	6	1	-	0.8
	38. เมื่อนักเรียนของท่านมีความต้องการที่แตกต่างกันมากจน ยากที่จะสนองตอบ	6	1	-	0.8
	39. เมื่อก่อนไม่สามารถวิเคราะห์ปัญหาการเรียนของนักเรียน	7	-	-	1.0
	40. เมื่อก่อนต้องสอนนักเรียนที่มีพื้นฐานความรู้แตกต่างกันมาก	7	-	-	1.0
	41. เมื่อนักเรียนมีพัฒนาการช้า	7	-	-	1.0
เฉลี่ย					0.91
ข้อที่ตัดทิ้งเนื่องจากค่าความตรงเชิงเนื้อหาต่ำกว่าเกณฑ์ (น้อยกว่า 0.8)					
1.ด้านการ พัฒนาวิชาชีพ	เมื่อก่อนต้องใช้ชีวิตอย่างพอเพียง	3	4	-	0.4
2. ด้านการ ประเมินผลการ ปฏิบัติงาน	เมื่อสอนนักเรียนจำนวนมากเกินไปในแต่ละวัน	3	4	-	0.4

ประเด็นที่ ต้องการวัด ความเข้าใจ	รายการ	สอดคล้อง (1)	ไม่แน่ใจ (0)	ไม่ สอดคล้อง (-1)	IOC
4. ด้าน ความสัมพันธ์ กับนักเรียน	เมื่อท่านสนิทสนมกับนักเรียนมากเกินไป	2	5	-	0.2
	เมื่อนักเรียนมักซักถามเรื่องส่วนตัวของท่าน	2	5	-	0.2
14. ด้านความ แตกต่าง ระหว่างบุคคล ของนักเรียน	เมื่อท่านต้องทำให้นักเรียนรู้ถึงความต้องการที่แท้จริง	3	4	-	0.4

1.2.2 ความตรงเชิงโครงสร้าง

ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่ทดลองใช้แบบวัด

ลักษณะของกลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูจำนวน 348 คน ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง (ร้อยละ 78.20) มีอายุโดยเฉลี่ยอยู่ในช่วง 41 – 50 ปี (ร้อยละ 41.10) และประสบการณ์ด้านการสอนโดยเฉลี่ยอยู่ในช่วง 13 – 15 ปี (ร้อยละ 23.00) ระดับการศึกษาสูงสุดอยู่ในระดับปริญญาตรี (ร้อยละ 90.00) ส่วนใหญ่มีรายได้เฉลี่ยอยู่ในช่วง 20,001 บาท – 30,000 บาท (ร้อยละ 45.40) ที่ตั้งของโรงเรียนส่วนใหญ่อยู่นอกเขตเทศบาล (ร้อยละ 47.10) เป็นโรงเรียนขนาดกลางถึงร้อยละ 54.30 ส่วนใหญ่เป็นครูที่อยู่ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาระดับขยายโอกาส หมายถึง ระดับปฐมวัย ประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (ร้อยละ 41.40) ครูกลุ่มตัวอย่างเป็นครูในโรงเรียนขนาดกลาง หมายถึง มีนักเรียนอยู่ในช่วง 121 – 600 คน (ร้อยละ 53.20) และครูมีจำนวนชั่วโมงสอนต่อสัปดาห์โดยเฉลี่ย อยู่ในช่วง 10 – 25 ชั่วโมง (ร้อยละ 72.70) รายละเอียดดังตารางที่ 4.3

ตารางที่ 4.3 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

ลักษณะกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	76	21.80
หญิง	272	78.20
รวม	348	100.00
ช่วงอายุ		
20 - 30 ปี	62	17.80
31 - 40 ปี	57	16.40
41-50 ปี	143	41.10
51 ปีขึ้นไป	86	24.70
รวม	348	100.00

ตารางที่ 4.3 (ต่อ)

ลักษณะกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน	ร้อยละ
ประสบการณ์ด้านการสอน		
น้อยกว่า 1 ปี	70	20.10
1-3 ปี	36	10.30
4-6 ปี	33	9.50
7-9 ปี	19	5.50
10-12 ปี	62	17.80
13-15 ปี	80	23.00
16 ปีขึ้นไป	48	13.80
รวม	348	100.00
การศึกษาสูงสุด		
ต่ำกว่าปริญญาตรี	17	4.90
ปริญญาตรีหรือเทียบเท่า	317	90.00
ปริญญาโท	13	3.70
ปริญญาเอก	1	0.30
รวม	348	100.00
รายได้เฉลี่ยต่อเดือน		
ต่ำกว่า 10,000 บาท	60	17.20
10,000 - 20,000 บาท	129	37.10
20,001 บาท – 30,000	132	45.40
30,001 - 40,000 บาท	158	0.30
รวม	348	100.00
ที่ตั้งของโรงเรียน		
ในเขตเทศบาล	122	35.10
นอกเขตเทศบาล	164	47.10
นอกเขตเทศบาลและทุรกันดาร	62	17.80
รวม	348	100.00
ระดับการศึกษาที่โรงเรียนจัด		
ปฐมวัย และประถมศึกษา	144	41.40
ปฐมวัย ประถมศึกษา และมัธยมต้น (ร.ร.ขยายโอกาสฯ)	101	29.00

ตารางที่ 4.3 (ต่อ)

ลักษณะกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน	ร้อยละ
มัธยมต้นและมัธยมปลาย	103	29.50
รวม	348	100.00
ขนาดโรงเรียน		
เล็ก (น.ร. ไม่เกิน 120 คน)	15	4.30
กลาง (น.ร. 121 - 600 คน)	185	53.20
ใหญ่ (น.ร. 601 - 1,500 คน)	148	42.50
รวม	348	100.00
จำนวนชั่วโมงสอนต่อสัปดาห์		
น้อยกว่า 10 ชม.	18	5.20
10 - 25 ชม.	253	72.70
มากกว่า 25 ชม.	77	22.10
รวม	348	100.00

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดความใส่ใจ

ตัวแปรที่ผู้วิจัยศึกษาองค์ประกอบเชิงยืนยันในครั้งนี้นำประกอบด้วยตัวแปรที่แสดงลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและตัวแปรความใส่ใจของครู (TAECHER CONCERNS) โดยมีการใช้ตัวอักษรที่เป็นสัญลักษณ์แทนตัวแปรในการวิจัย ดังนี้ 1) ตัวแปรเพศ (SEXED) 2) ตัวแปรอายุ (AGE_1) 3) ตัวแปรประสบการณ์ด้านการสอน (YEATEA_1) 4) ตัวแปรรายได้เฉลี่ยต่อเดือน (SALAR_1) 5) ตัวแปรวุฒิการศึกษา (EDU_1) 6) ตัวแปรที่ตั้งของโรงเรียน (LOCAT_1) 7) ตัวแปรประเภทของโรงเรียน (CATSC_1) 8) ตัวแปรขนาดโรงเรียน (SIZCH_1) 9) ตัวแปรจำนวนชั่วโมงสอนต่อสัปดาห์ (HOUR_1) 10) ตัวแปรความใส่ใจด้านการพัฒนาวิชาชีพ (SC1) 11) ตัวแปรความใส่ใจด้านการประเมินการปฏิบัติ (SC2) 12) ตัวแปรความใส่ใจด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน (SC3) 13) ตัวแปรความใส่ใจด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน (SC4) 14) ตัวแปรความใส่ใจด้านความเพียงพอของสื่อ การสอนและหลักสูตร (TC1) 15) ตัวแปรความใส่ใจด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน (TC2) 16) ตัวแปรความใส่ใจด้านการจัดการชั้นเรียน (TC3) 17) ตัวแปรความใส่ใจด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ (TC4) 18) ตัวแปรความใส่ใจด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน (TC5) 19) ตัวแปรความใส่ใจด้านเสรีภาพในวิชาชีพ (TC6) 20) ตัวแปรความใส่ใจด้านความอภังการทางวิชาการของนักเรียน (IC1) 21) ตัวแปรความใส่ใจด้านแรงจูงใจของนักเรียน (IC2) 22) ตัวแปร ความใส่ใจด้านความอภังการทางอารมณ์-

สังคมของนักเรียน (IC3)23 ตัวแปร ความใส่ใจด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน (IC4)

ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้าง พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ทั้ง 14 ตัว ตัวแปรมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกคู่ และมีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวกทุกคู่ด้วยเช่นกัน โดยมีตัวแปรจำนวน 4 คู่ที่มีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกขนาดค่อนข้างต่ำ ($r = .007$ ถึง $.332$)

จากการทดสอบสมมติฐาน พบว่า ชุดตัวแปรที่นำมาศึกษาไม่มีความสัมพันธ์ในลักษณะของเมตริกซ์เอกลักษณะ นั่นคือ ตัวแปรมีความสัมพันธ์กันเพียงพอที่จะสามารถนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไปได้ ($\chi^2 = 3263.147$, $df = 91$, $p = .000$) โดยมีค่าความเหมาะสมของการเลือกตัวอย่างโดยรวมเท่ากับ .937 นอกจากนี้ ตัวแปรยังมีค่าพิสัยความเหมาะสมของการเลือกตัวอย่าง (MSA) เท่ากับ .564–.723 ซึ่งมากกว่า 0.5 ทุกค่า แสดงว่าตัวแปรทุกตัวที่นำมาศึกษา มีความสัมพันธ์กันในระดับที่เหมาะสมตามเกณฑ์ และสามารถนำมาใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบได้ รายละเอียดดังตารางที่ 4.4

ตารางที่ 4.4 ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่มตัวอย่าง

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1	TC2	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1	IC2	IC3	IC4
SC1	0.513**	1												
SC 2	0.564**	0.626**	1											
SC 3	0.668**	0.465**	0.546**	1										
SC 4	0.536**	0.575**	0.477**	0.511**	1									
TC1	0.514**	0.497**	0.589**	0.471**	0.545**	1								
TC 2	0.527**	0.467**	0.511**	0.661**	0.526**	0.477**	1							
TC 3	0.439**	0.514**	0.481**	0.432**	0.394**	0.494**	0.404**	1						
TC 4	0.416**	0.495**	0.505**	0.440**	0.574**	0.459**	0.491**	0.34**	1					
TC5	0.476**	0.496**	0.67**	0.431**	0.412**	0.619**	0.408**	0.415**	0.42**	1				
TC 6	0.504**	0.561**	0.517**	0.482**	0.697**	0.545**	0.55**	0.466**	0.648**	0.45**	1			
IC1	0.569**	0.595**	0.572**	0.555**	0.736**	0.548**	0.526**	0.467**	0.63**	0.461**	0.764**	1		
IC2	0.627**	0.365**	0.447**	0.535**	0.415**	0.473**	0.452**	0.359**	0.433**	0.378**	0.443**	0.529**	1	
IC3	0.62**	0.625**	0.615**	0.587**	0.633**	0.617**	0.586**	0.513**	0.607**	0.511**	0.722**	0.759**	0.679**	1

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1	TC2	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1	IC2	IC3	IC4
IC 4	0.61**	0.545**	0.522**	0.507**	0.643**	0.5617**	0.876**	0.591**	0.0897**	0.598**	0.776**	0.709**	0.879**	1
Mean	3.542	4.531	3.545	3.517	4.557	4.539	4.500	3.439	4.558	3.462	3.663	3.682	4.679	
SD	0.62	0.45	0.76	0.54	0.46	0.67	0.89	0.75	0.55	0.86	0.87	0.65	0.76	

$$|r| \geq .04, p < .05$$

Bartlett's Test of Sphericity $\chi^2 = 3263.147, df = 91, p = .000$

Kaiser-Meyer-olkin Measure of Sampling Adequacy (MSA) = .937

MSA ของตัวแปรที่คล้ายเท่ากับ .564 - .723

หมายเหตุ $p < .01$

เมื่อทำการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงของตัวแปร IC2 และ IC4 มีค่าสูงกว่าตัวแปรอื่นทุกตัว สัมประสิทธิ์น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรมีค่าอยู่ระหว่าง 0.42 ถึง 0.70 ตัวแปรที่มีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ TC5 ตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักน้อยที่สุด คือ ตัวแปร IC1 และ IC2

สัมประสิทธิ์ความเที่ยงของความใส่ใจด้านแรงจูงใจของนักเรียน และความใส่ใจด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียนมีค่าสูงกว่าตัวแปรอื่นทุกตัว ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานของตัวแปรมีค่าอยู่ระหว่าง 0.61 ถึง 0.79 ตัวแปรที่มีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด คือ ความใส่ใจในปัญหาส่วนตัวของนักเรียน ตัวแปร 2 ด้านที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่มีค่าสูงกว่าตัวแปรด้านอื่น ๆ ได้แก่ ด้านความใส่ใจด้านความมกอกงามทางวิชาการของนักเรียน และด้านแรงจูงใจของนักเรียน รายละเอียดดังตารางที่ 4.5

ตารางที่ 4.5 ผลการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลความใส่ใจของครู

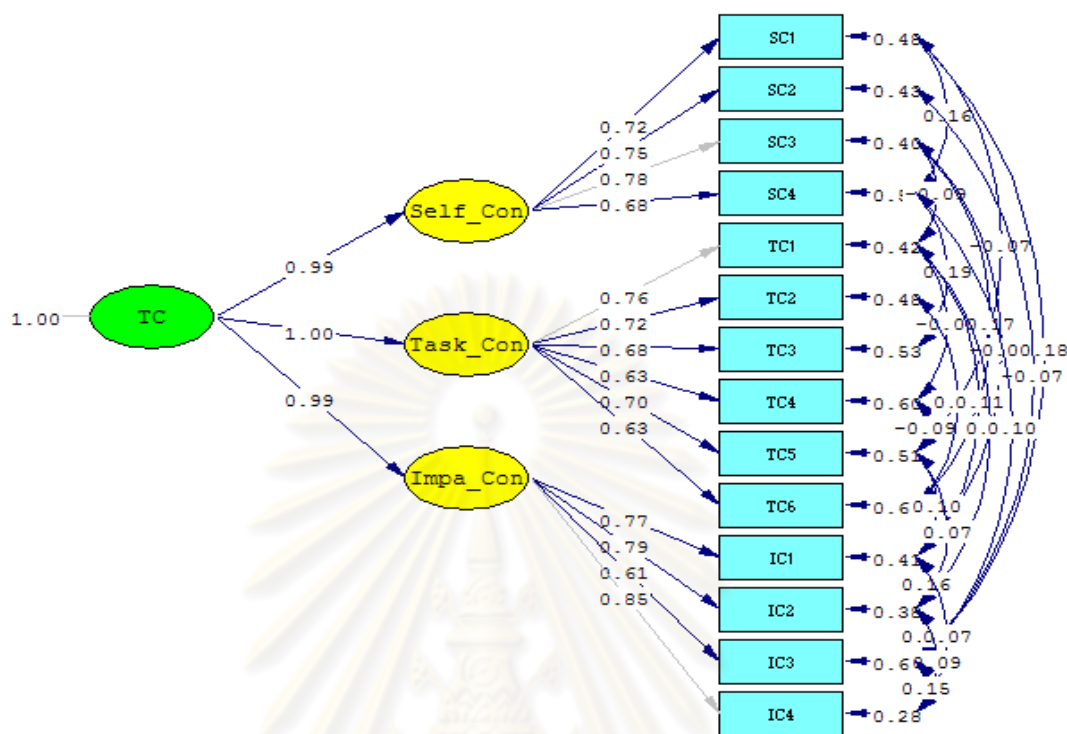
ตัวแปร	เมทริกซ์น้ำหนักองค์ประกอบ									R-SQUARE	เมทริกซ์ สป.คะแนนองค์ประกอบ		
	SELF CONCERNS			TASK CONCERNS			IMPACT CONCERNS				SELF	TASK	IMPACT
	สปส.	SE	t	สปส.	SE	t	สปส.	SE	t				
SC1	0.58	0.72	7.53							0.52	0.01	0.02	0.01
SC 2	0.58	0.75	7.98							0.58	0.01	0.01	0.01
SC 3	0.58	0.75	8.08							0.58	0.02	0.01	0.01
SC 4	0.50	0.58	7.11							0.45	0.01	0.01	0.02
TC1				0.50	0.78	7.58				0.50	0.01	0.01	0.01
TC 2				0.51	0.71	7.03				0.51	0.01	0.02	0.00
TC 3				0.51	0.57	5.55				0.45	0.01	0.01	0.01

ตารางที่ 4.5 (ต่อ)

ตัวแปร	เมทริกซ์นำหน้าองค์ประกอบ									R-SQUARE	เมทริกซ์ สปต.คะแนนองค์ประกอบ		
	SELF CONCERNS			TASK CONCERNS			IMPACT CONCERNS				SELF	TASK	IMPACT
	สปต.	SE	t	สปต.	SE	t	สปต.	SE	t				
TC 4				0.55	0.53	5.17				0.39	0.01	0.01	0.02
TC 5				0.50	0.70	5.92				0.49	0.01	0.01	0.01
TC 6				0.52	0.51	5.03				0.37	0.01	0.02	0.01
IC1							0.42	0.82	8.30	0.37	0.01	0.01	0.01
IC 2							0.42	0.85	8.72	0.73	0.01	0.01	0.02
IC 3							0.51	0.51	5.15	0.37	0.01	0.01	0.01
IC 4							0.45	0.89	9.08	0.79	0.01	0.01	0.00

Cor.(SELF,TASK,IMPACT) = 0.55, SE= 0.10, t= 14.80
 Chi-square goodness of fit = 64.40, df=54 p= 0.15722

ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างด้วยเทคนิควิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลความใส่ใจของครู พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีค่าไคสแควร์เท่ากับ 64.4 ค่า df = 54 ค่า P-value เท่ากับ 0.16 ดัชนีวัดความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 0.97 ดัชนีวัดความกลมกลืนที่ปรับแก้ (AGFI) แล้วมีค่าเท่ากับ 0.95 ดัชนีทดสอบความประหยัด (PGFI) มีค่าเท่ากับ 0.50 และดัชนีรากกำลังที่สองของเศษเฉลี่ย (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.024 ซึ่งเมื่อพิจารณาจากค่าดัชนี GFI, AGF, และค่า RMSEA แล้วพบว่าโมเดลความใส่ใจของครู มีตัวแปรที่มีสัดส่วนความแปรปรวนที่อธิบายได้ด้วยองค์ประกอบของความใส่ใจของครู รายละเอียดดังแผนภาพที่ 4.1



Chi-Square=64.40, df=54, P-value=0.15722, RMSEA=0.024

แผนภาพที่ 4.1 โมเดลองค์ประกอบความใส่ใจของครู

1.2.3 คุณภาพของแบบวัดความใส่ใจด้านความตรงตามสภาพ

การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดความใส่ใจของครูมี 2 ขั้นตอน ขั้นตอนที่ 1 เป็นการตรวจสอบความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ (criterion – related validity) ประเภทความตรงตามสภาพ (concurrent validity) โดยพิจารณาคะแนนความสอดคล้องของระดับความใส่ใจที่วัดได้จากแบบวัดความใส่ใจ กับผลการวิเคราะห์ที่ใช้วิธีวิเคราะห์หาทรรรมจากข้อมูลเชิงคุณภาพของครู 20 คน ในกลุ่มทดลอง

ผลการวิเคราะห์ระดับความใส่ใจจากแบบวัดความใส่ใจพบว่า ความใส่ใจต่อตนเอง มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในระดับสูง (H) 7 คน ระดับปานกลาง (M) 13 คน ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในระดับสูง (H) 10 คน ระดับปานกลาง (M) 10 คน ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในระดับสูง (H) 14 คน ระดับปานกลาง (M) 16 คน รายละเอียดดังตารางที่ 4.7

ตารางที่ 4.7 ระดับความใส่ใจของครูที่ได้จากการวัดด้วยแบบวัดความใส่ใจ

กรณีศึกษา ที่	ความใส่ใจ ต่อตนเอง	ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการ จัดการเรียนรู้	ความใส่ใจต่อความสำเร็จของ นักเรียน
1	H (4.49)	M (3.82)	H (4.50)
2	M (3.60)	H (4.03)	H (4.31)
3	H (4.27)	H (4.56)	H (4.73)
4	M (3.58)	M (3.54)	M (3.75)
5	H (4.04)	M (3.97)	H (4.46)
6	H (4.53)	H (4.33)	H (4.52)
7	M (3.32)	H (4.24)	H (4.13)
8	M(3.51)	M (3.89)	M (3.71)
9	M (3.70)	M (3.92)	H (4.04)
10	M (3.90)	M (3.82)	M (3.92)
11	M (3.80)	H (4.19)	H (4.02)
12	M (3.88)	H (4.17)	H (4.35)
13	M (3.95)	M (3.99)	H (4.27)
14	M (3.89)	M (3.68)	M (3.96)
15	H (4.01)	H (4.03)	H (4.04)
16	M (3.95)	H (4.47)	H (4.83)
17	M (3.41)	M (3.46)	M (3.83)
18	H (4.01)	H (4.26)	H (4.15)
19	M (3.54)	M (3.96)	M (3.75)
20	H (4.23)	H (4.14)	H (4.33)

เกณฑ์ 1.00 – 2.00 = ต่ำ (L) 2.01 – 4.00 = ปานกลาง (M) 4.01 – 5.00 = สูง (H)

ผลการวิเคราะห์หาทหกรรมความใส่ใจของครู นำเสนอเป็นตัวอย่างเฉพาะผลการวิเคราะห์ของครูกรณีศึกษาที่ 1 สำหรับส่วนที่เหลืออีก 19 กรณีศึกษา นำเสนอในภาคผนวก ผลการวิเคราะห์หาทหกรรม มีข้อสรุปดังนี้

ความใส่ใจต่อตนเอง จัดอยู่ระดับสูง (H) ทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการพัฒนาวิชาชีพ ด้านการประเมินการปฏิบัติ ด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน

ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน จัดอยู่ระดับสูง (H) ทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน ด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ ด้านความงอกงามทางอารมณ์สังคม และด้านความแตกต่างระหว่างบุคคล

ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ จัดอยู่ระดับปานกลาง (M) 5 ด้าน ได้แก่ ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์การสอน สิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน ด้านการจัดการชั้นเรียน

ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ ส่วนด้านที่ใส่ใจต่ำ จัดเป็น 1 ใน 6 ด้าน คือ ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องมีการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ

ผลการวิเคราะห์หาทหกรรมความใส่ใจของคุณ

ผลการวิเคราะห์หาทหกรรมความใส่ใจของคุณหมายเลข 1 ด้านความใส่ใจต่อตนเอง

ครูหญิงอายุ 45 ปี อายุราชการ 25 ปี สอนกลุ่มสาระคณิตศาสตร์ และสังคมศึกษา ฯ ชั้น ป. 4 และ ป. 5 ทำหน้าที่ครูฝ่ายพัสดุ ของโรงเรียน

“พี่ไม่ค่อยได้ไปอบรมกับเค้าซักเท่าไรหรอก งานอื่นของพี่คือการเงิน เขาคงเห็นว่าพี่ไม่จำเป็นต้องรู้ เรื่องรู้อะไรมากก็ได้มั้ง”

(1/1.1: ด้านพัฒนาวิชาชีพ)

ครูใส่ใจในการพัฒนาวิชาชีพ **สูง** และคำพูดสะท้อนความรู้สึกน้อยเนื้อต่ำใจในเมื่อไม่ได้รับการสนับสนุนให้ได้รับการพัฒนา

“นี่ยังดีนะที่ผอ.เขาให้คำแนะนำเรื่องอะไรต่ออะไรได้หมด พี่ไม่ห่วงหรอก อะไรก็ตามเขา ปรีกษาเขานั้นแหละ ถ้าเรื่องการประเมินความดีความชอบ พี่ก็ว่าเขายุติธรรมดีนะ มองคนทำงาน”

(1/1.2: ด้านการประเมินผลการปฏิบัติงาน)

ครูใส่ใจเรื่องการประเมินผลการปฏิบัติงาน **สูง** การที่ครูใช้คำว่า “นี่ยังดีนะ” เป็นการใช้คำที่มีความหมายคู่ตรงข้าม (ดี-ไม่ดี) สะท้อนความรู้สึกของครูที่ประเมินว่าการมีผู้บังคับบัญชาที่มีความยุติธรรมในการประเมินเป็นเรื่องจำเป็นถึงขนาดตัดสินใจให้คุณค่า ดี-ไม่ดี

“ผอ.คะพี่ง ๆ ช่วยอธิบายเพิ่มได้ไม๊ พี่ทำไม่ได้หรอก ถ้าพี่ไม่เข้าใจ เดี่ยวผิดแล้วยุ่งอีก”

(1/1.3: ด้านนโยบายและวัฒนธรรมองค์กร)

ครูใส่ใจด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน **สูง** คำว่า “พี่ทำไม่ได้หรอก ถ้าพี่ไม่เข้าใจ” แสดงถึงการตัดสินใจอย่างสุดโต่งว่าตนจะไม่ปฏิบัติตามนโยบาย หากขาดความเข้าใจ หรือมีความคิดเห็นที่แตกต่าง

“เฮ้อ..จะเอายังไงกับครู ว่ามา พวกเธอไม่เห็นหรือครูนั่งหัวโตอยู่ตรงนี้ ไม่เกรงใจกันเลย”

(1/1.4: ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน)

ครูใส่ใจด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน**สูง** การใช้คำว่า “ครูนั่งหัวโตอยู่ตรงนี้” เป็นสัญญาณของการเป็นผู้มีความสำคัญที่สุดในสถานการณ์นั้น ๆ “ไม่เกรงใจกันเลย” เป็นการแสดงความคาดหวังสูงว่าจะได้รับความสำคัญจากนักเรียน เมื่อไม่ได้ตามความคาดหวัง จึงมีอาการฉุนเฉียวสะท้อนจากคำว่า “เฮ้อ...จะเอายังไงกับครู”

สรุปความเข้าใจต่อตนเองของครูหมายเลข 1 จัดอยู่ระดับสูง (H) ทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการ
พัฒนาวิชาชีพ ด้านการประเมินการปฏิบัติ ด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน และด้านความสัมพันธ์กับ
นักเรียน

ผลการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีความเข้าใจของครูหมายเลข 1
ด้านความเข้าใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้

“ใครจะมีเวลาไปทำสื่อการสอนมากมาย แค่ทำแผนกับสอนให้ทันก็หมดเวลาแล้ว ตามห้องตลาด
เยอะเยอะ เขามีนักวิชาการเก่ง ๆ คิดให้แล้ว เราประหยัดเวลา เลือกอามาใช้ได้เลย”

(1/2.1: ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์การสอน)

ครูใส่ใจในด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์การสอน **ปานกลาง** คำว่า “แค่ทำแผนกับสอนให้ทันก็
หมดเวลาแล้ว” สะท้อนว่าครูให้ความสำคัญเรื่องสื่อเป็นอันดับรองจากเรื่องแผนการสอน และวิธีสอน

“หลักสูตรอะไรมากมาย เดียวก็เปลี่ยน เดียวก็เทคนิคการสอนแบบนั้นแบบนี้ ครูก็ตั้งสติไม่ทัน แต่อย่าง
ว่าแหละ เราก็สอนโดยเน้นเด็กเป็นสำคัญเหมือนเดิมใช่ไหม หลักสูตรอะไรก็ไม่น่าหนักใจหรอก ของมัน
อยู่ในมือ”

(1/2.2: ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน)

ครูใส่ใจกับเรื่องที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน **ระดับปานกลาง** เห็นได้จากการใช้สำนวนว่า “ของมันอยู่ใน
มือ” สะท้อนว่าครูคิดว่าเผชิญสถานการณ์ความเปลี่ยนแปลงของหลักสูตรอย่างรวดเร็วได้

สถานการณ์ในชั้นเรียน เวลาบ่ายก่อนเลิกเรียน ครูยืนคุยกับครูอีกคนหนึ่งการสอนห้องเรียนติดกัน “นี่
เบา ๆ หน่อย ... (ชื่อนักเรียน)....เดียวไม่ต้องกลับบ้าน” แล้วหันไปคุยกับเพื่อนครูต่อไป ในขณะที่
นักเรียนในห้องวิ่งเล่นเสียงดัง เป็นเวลาประมาณ ครึ่งชั่วโมง ครูยังคงยืนคุยต่อ จนสัญญาณกริ่งบอก
เวลาเลิกเรียนดังขึ้น จึงหันกลับไปบอกนักเรียนว่า “อ๊า ไปเข้าแถว”

(1/2.3: ด้านการจัดการชั้นเรียน)

ครูใส่ใจด้านการจัดการชั้นเรียน**ปานกลาง** สังเกตจากพฤติกรรมไม่สนใจในการเล่นส่งเสียงดังของ
นักเรียน หันมาคุยเพียงครั้งเดียวตลอดช่วงเวลา 30 นาที

“แควงานพัสดุก็ยุ่งทำแทบไม่ทัน ใส่วิจัยสอนหรือ พี่สอนชั้นนี้มาหลายปีแล้ว แผนอะไรนะ ไม่เคยต้อง
ห่วงหรอก”

(1/2.4: ด้านการได้จัดกิจกรรมแบบไม่ต้องมีการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ)

ครูใส่ใจด้านด้านการได้จัดกิจกรรมแบบไม่ต้องมีการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ
ระดับต่ำ สังเกตจากใช้คำว่า “แผนอะไรนะ ไม่ห่วงหรอก” สะท้อนว่าครูวางใจเรื่องวิธีสอน ถึงแม้ว่ามีภารกิจอื่น

นอกเหนือจากงานสอน แต่ยังมีเป้าหมายอยู่ว่า สามารถจัดการได้

“เด็กคนที่ขาดเรียน ก็ขาดประจำ สุขภาพไม่ค่อยดีนั่นแหละ ก็ไม่เป็นไร เรื่องเช็คเวลา สำหรับเด็กคนนี้ ก็ดูความเหมาะสม ไม่เคร่งครัดกับเขาเท่าไร”

(1/2.5: ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน)

ครูใส่ใจด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียนระดับปานกลาง สังเกตจากคำว่า “ไม่เป็นไรเรื่องเช็คเวลา” สะท้อนว่าครูให้ความสำคัญกับเรื่องสถิติการมาเรียนครบตามระเบียบของโรงเรียน มากกว่าเรื่องสุขภาพนักเรียน ครูเลือกแก้ปัญหาโดยจัดการกับงานธุรการชั้นเรียนเพื่อช่วยเด็ก แทนที่จะช่วยแก้ปัญหาสุขภาพ

“เรื่องความมีอิสระในการจัดการเรียนการสอนหรือ พี่ไม่ห่วงหรอก เคย ๆ นะ เราสอนตามหลักสูตรนะ ดีแล้ว เขาคงคิดกันมาดีแล้ว แต่บางทีก็คิดเองบ้างเหมือนกัน เด็ก ๆ มันก็ชอบเรียนนอกห้องบ้างพี่ก็พาไป ผอ.ก็ไม่ว่านะ แล้วแต่ถ้าครูทำเพื่อเด็ก เขาก็สนับสนุน” (สีหน้ายิ้มแย้ม)

(1/2.6: ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ)

ครูใส่ใจด้านเสรีภาพในวิชาชีพ ปานกลาง สังเกตจากคำว่า “พี่ไม่ห่วงหรอก เคย ๆ นะ” ดูเหมือนว่ามีความใส่ใจในด้านนี้ต่ำ แต่มีประโยคต่อท้ายว่า “บางทีก็คิดเอง...ผอ.ก็ไม่ว่า” สะท้อนว่าครูพอใจที่มีอิสระในการเลือกใช้วิธีสอนตามที่ตนต้องการ การพูดถึงเรื่องนี้ด้วยสีหน้ายิ้มแย้ม แสดงว่าครูไม่หนักใจ

สรุปความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ของครูหมายเลข 1 จัดอยู่ระดับปานกลาง (M) โดยมีความใส่ใจปานกลาง 5 ด้าน ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์การสอน สิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน ด้านการจัดการชั้นเรียน ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ ส่วนด้านที่ใส่ใจต่ำ จัดเป็น 1 ใน 6 ด้าน คือด้านไม่มีวิธีสอนตามต้องการได้ทันเวลา

ผลการวิเคราะห์วาทกรรมความใส่ใจของครูหมายเลข 1 ด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน

“ปีนี้ ค่ะเน้นเด็กแยะเลยโดยเฉพาะคณิต ทำไงกันดีครู..(ครูที่ดูแลฝ่ายวิชาการ)..”

(1/3.1: ด้านความมั่งคั่งทางวิชาการของนักเรียน)

ครูใส่ใจในด้านความมั่งคั่งทางวิชาการของนักเรียน สูง และคำพูดสะท้อนความรู้สึกเป็นห่วงโดยใช้คำที่ขอความช่วยเหลือ “ทำไงกันดี”

“โอ้เราก็อยากให้เด็กมาเรียนเต็ม ๆ บางทีผู้ปกครองนั่นแหละตัวปัญหา ไม่ค่อยร่วมมือกับเรา พี่ก็ใช้วิธีคุยกับเด็กบ่อย ๆ ให้เขาอยากมาโรงเรียน ถ้าเด็กอยากชะง่าง ก็ไม่ต้องห่วง”

(1/3.2: ด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน)

ครูใส่ใจด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน ระดับสูง สังเกตจากการใช้คำว่า “ถ้าเด็กอยากชะง่าง

ก็ไม่ต้องห่วง” แสดงว่าครูให้น้ำหนักความสำคัญเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้ ตรงความรู้สึก และสภาพจิตใจของนักเรียนเป็นสาเหตุหลักที่ทำให้เด็กอยากมาโรงเรียน

“ที่ว่าเรื่องจิตใจสำคัญที่สุด ถ้าเด็กมีจิตใจมั่นคง ปัญหาอื่น ๆ ก็ไม่น่ามีนะ”

(1/3.3: ด้านความมั่งคั่งทางอารมณ์ สังคม ของนักเรียน)

ครูใส่ใจด้านความมั่งคั่งทางอารมณ์ สังคมระดับสูง สะท้อนจากการประเมินว่า เรื่องจิตใจ สำคัญที่สุด แสดงว่าครูเห็นว่าการพัฒนาให้นักเรียนมีความสมดุลด้านการปรับตัวในเรื่องอารมณ์ สังคมเป็นสิ่งสำคัญกว่าด้านอื่น เช่นด้านสติปัญญา

“เรื่องเด็กมีพื้นความรู้แตกต่างกันี่น่าปวดหัวที่สุด พอที่รับเด็กขึ้นมา ต้องใช้เวลาเกือบเดือน เคลียร์พวกตามเพื่อนไม่ทันก่อนอื่น”

(1/3.4: ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน)

ครูใส่ใจด้านแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน ระดับสูง สังเกตจากการใช้คำว่า “ปวดหัวที่สุด” สะท้อนว่าครูมีมุมมองว่า การปรับพื้นความรู้ให้มีความแตกต่างกันน้อย เป็นปัจจัยสาเหตุที่จะให้การเรียนการสอนประสบผลสำเร็จ

สรุปความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน ของครูหมายเลข 1 จัดอยู่ระดับสูง (H) ทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความมั่งคั่งทางวิชาการของนักเรียน ด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ ด้านความมั่งคั่งทางอารมณ์ สังคม และด้านความแตกต่างระหว่างบุคคล

ผลการวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดความใส่ใจใจของครูพบว่า ร้อยละของคะแนนเฉลี่ยระดับความสอดคล้องโดยรวมร้อยละ 89.16 เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านความใส่ใจต่อตนเอง มีค่าเฉลี่ยความสอดคล้องคิดเป็นร้อยละ 80.00 ด้านความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้คิดเป็นร้อยละ 90.00 ด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียนคิดเป็นร้อยละ 95.00 เมื่อพิจารณาคะแนนความสอดคล้องรายกรณีศึกษา พบว่าระดับความใส่ใจจากแบบวัดและผลการวิเคราะห์หว่าทกรรมของครู 11 คน จากทั้งหมด 20 คนมีคะแนนความสอดคล้องเต็ม 6 คะแนน หมายถึง ผลการวัดจากสองวิธีการสำหรับครูร้อยละ 55.00 มีความสอดคล้องกันสูง รายละเอียดของผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องดังตารางที่ 4.8

ตารางที่ 4.8 ผลการวิเคราะห์ความตรงตามสภาพขั้นตอนที่ 1

กรณี	วิธีการประเมินที่ใช้	Self	Task	Impact	คะแนนความสอดคล้อง
1	แบบประเมิน	H	M	H	
	วาทกรรม	H	M	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
2	แบบประเมิน	M	H	H	
	วาทกรรม	M	M	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	1	2	5
3	แบบประเมิน	H	H	H	
	วาทกรรม	H	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
4	แบบประเมิน	M	M	M	
	วาทกรรม	M	M	M	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
5	แบบประเมิน	H	M	H	
	วาทกรรม	M	L	M	
	ระดับความสอดคล้อง	1	1	1	3
6	แบบประเมิน	H	H	H	
	วาทกรรม	H	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
7	แบบประเมิน	M	H	H	
	วาทกรรม	M	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
8	แบบประเมิน	M	M	M	
	วาทกรรม	M	M	M	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
9	แบบประเมิน	M	M	H	
	วาทกรรม	M	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	1	2	5
10	แบบประเมิน	M	M	M	
	วาทกรรม	M	M	M	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6

ตารางที่ 4.8 (ต่อ)

กรณี	วิธีการประเมินที่ใช้	Self	Task	Impact	คะแนนความ สอดคล้อง
11	แบบประเมิน	M	H	H	
	วาทกรรม	H	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	1	2	2	5
12	แบบประเมิน	M	H	H	
	วาทกรรม	H	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	1	2	2	5
13	แบบประเมิน	M	M	H	
	วาทกรรม	M	M	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
14	แบบประเมิน	M	M	M	
	วาทกรรม	H	M	M	
	ระดับความสอดคล้อง	1	2	2	5
15	แบบประเมิน	H	H	H	
	วาทกรรม	H	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
16	แบบประเมิน	M	H	H	
	วาทกรรม	M	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	1	2	2	5
17	แบบประเมิน	M	M	M	
	วาทกรรม	H	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	1	1	1	3
18	แบบประเมิน	H	H	H	
	วาทกรรม	H	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
19	แบบประเมิน	M	M	M	
	วาทกรรม	M	M	M	
	ระดับความสอดคล้อง	2	2	2	6
20	แบบประเมิน	H	H	H	
	วาทกรรม	M	H	H	
	ระดับความสอดคล้อง	1	2	2	5
	เฉลี่ยระดับความสอดคล้อง	80%	90%	95%	89.16%

คุณภาพของเครื่องมือด้านความตรงตามสภาพขั้นตอนที่ 2

ผลการวิเคราะห์ความตรงตามสภาพ ของแบบวัดความใส่ใจของครูชั้นตอนที่ 2 ทำได้โดย นำผลการวัดความใส่ใจของครูจากการเก็บข้อมูลโดยใช้แบบวัดความใส่ใจเปรียบเทียบกับผลการวิเคราะห์หาค่าทศนิยม สูตรการคำนวณนำเสนอในบทที่ 3

ผลการวิเคราะห์ความตรงตามสภาพโดยพิจารณาผลการวิเคราะห์ความใส่ใจของครูจากแบบวัด และจากการวิเคราะห์หาค่าทศนิยม พบว่า ผลการวัดด้านความใส่ใจแต่ละด้าน มีครูที่ได้รับผลการวัดที่สอดคล้องกันดังนี้ (1) ด้านความใส่ใจต่อตนเอง สอดคล้องกันร้อยละ 70 (2) ด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้สอดคล้องกันร้อยละ 80 (3) ด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียนสอดคล้องกันร้อยละ 90 รายละเอียดดังตารางที่ 4.9 4.10 และ 4.11

ตารางที่ 4.9 ความสอดคล้องของผลการวัดด้านความใส่ใจต่อตนเอง

จำนวนครู	ความใส่ใจสูง (H)	ความใส่ใจปานกลาง (M)	ความใส่ใจต่ำ (L)	รวม
ความใส่ใจสูง (H)	5	2	0	7
ความใส่ใจปานกลาง (M)	4	9	0	13
ความใส่ใจต่ำ (L)	0	0	0	0
รวม	9	11	0	20

ระดับความสอดคล้องของผลการประเมิน = $(5+9+0)/20 = 70\%$

ตารางที่ 4.10 ความสอดคล้องของผลการวัดด้านความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้

จำนวนครู	ความใส่ใจสูง (H)	ความใส่ใจปานกลาง (M)	ความใส่ใจต่ำ (L)	รวม
ความใส่ใจสูง (H)	9	1	0	10
ความใส่ใจปานกลาง (M)	2	7	1	10
ความใส่ใจต่ำ (L)	0	0	0	0
รวม	11	8	1	20

ระดับความสอดคล้องของผลการประเมิน = $(9+7+0)/20 = 80\%$

ตารางที่ 4.11 ความสอดคล้องของผลการวัดด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน

จำนวนครู	ความใส่ใจสูง (H)	ความใส่ใจปานกลาง (M)	ความใส่ใจต่ำ (L)	รวม
ความใส่ใจสูง (H)	13	1	0	14
ความใส่ใจปานกลาง (M)	1	5	0	6
มีความใส่ใจต่ำ (L)	0	0	0	0
รวม	14	6	0	20

ระดับความสอดคล้องของผลการประเมิน = $(13+5+0)/20 = 90\%$

1.2.4 ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (internal consistency)

คุณภาพของแบบวัดความใส่ใจด้านความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน พบว่าค่าความเที่ยงทั้งฉบับมีค่าเท่ากับ 0.917 สำหรับค่า item-total correlation ของข้อรายการแต่ละข้อ พบว่ามีค่าระหว่าง 0.1482-0.7208 โดยมีจำนวน 1 ข้อที่ค่า item-total correlation น้อยกว่า 0.20 ได้แก่ ข้อ 6 “เมื่อต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียนอย่างเคร่งครัด” แต่พิจารณาเก็บข้อรายการนี้ไว้ โดยพิจารณาร่วมกับค่าความเที่ยงของแบบวัดทั้งฉบับเมื่อตัดข้อรายการนี้ พบว่าไม่ทำให้ค่าความเที่ยงโดยรวมสูงขึ้นมาก ประกอบกับการตัดข้อรายการจะทำให้ส่งผลต่อความตรงตามเนื้อหาและความตรงเชิงโครงสร้าง จึงปรับปรุงข้อรายการให้มีความชัดเจนมากยิ่งขึ้นโดยไม่ตัดข้อรายการนี้รายละเอียดดังตารางที่ 4.12

ตารางที่ 4.12 ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในของแบบวัดความใส่ใจของครู

รายการ	ค่า item-total correlation
1. เมื่อท่านไม่ได้รับการพัฒนาวิชาชีพครู	.6264
2. เมื่อท่านไม่ได้รับการยอมรับนับถือจากเพื่อนครู	.5481
3. เมื่อท่านต้องนำเสนอแนวคิดสำคัญในชั้นเรียน	.4139
4. เมื่อท่านมีผู้บริหารที่ไม่มีศักยภาพพอในการเป็นที่ปรึกษา	.5807
5. เมื่อท่านไม่ได้รับการสนับสนุนในการประเมินการสอน	.6467
6. เมื่อต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียนอย่างเคร่งครัด	.1482
7. เมื่อท่านไม่เข้าใจนโยบายของผู้บริหารแต่ต้องปฏิบัติงานตามนั้น	.5579
8. เมื่อท่านไม่เข้าใจพันธกิจของโรงเรียน	.6409
9. เมื่อนักเรียนมีเจตคติที่ไม่ดีต่อท่าน	.6409
10. เมื่อท่านขาดการยอมรับหรือขาดการไว้วางใจจากนักเรียน	.6341
11. เมื่อท่านนึกถึงความรู้สึกของนักเรียนที่มีต่อตัวท่าน	.5241
12. เมื่อตำราและหลักสูตรไม่มีความเหมาะสมกับนักเรียน	.5028
13. เมื่อสื่อและอุปกรณ์การสอนไม่มีคุณภาพ	.6630
14. เมื่อขาดแคลนสื่อและอุปกรณ์	.6552
15. เมื่อหลักสูตรมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว	.5095
16. เมื่อท่านต้องทำงานแข่งกับเวลา	.3730
17. เมื่อท่านมีสื่อและอุปกรณ์การสอนไม่พอตามต้องการ	.6500
18. เมื่อนักเรียนไม่ยอมรับในตัวท่าน	.4920
19. เมื่อท่านขาดการดูแลนักเรียนของท่านอย่างเหมาะสม	.2747
20. เมื่อมีนักเรียนในห้องที่ท่านสอนสร้างความวุ่นวายในชั้นเรียน	.5890
21. เมื่อท่านต้องทำงานหลายอย่างที่ขาดการชี้แนะ	.5590

ตารางที่ 4.12 (ต่อ)

รายการ	ค่า item-total correlation
22. เมื่อนักเรียนมีปัญหาโภชนาการและสุขภาพที่ส่งผลต่อการเรียน	.6031
23. เมื่อนักเรียนของท่านขาดเรียนบ่อยและออกกลางคัน	.6031
24. เมื่อนักเรียนมีความเสี่ยงต่อการติดยาและมีเพศสัมพันธ์ในวัยเรียน	.4094
25. เมื่อท่านต้องปฏิบัติหน้าที่อย่างเคร่งครัด และขาดความยืดหยุ่น	.4039
26. เมื่อท่านไม่มีอิสระในการจัดการเรียนการสอน	.5562
27. เมื่อนักเรียนได้เรียนไม่ตรงตามหลักสูตร	.6206
28. เมื่อนักเรียนที่ท่านสอนมีผลประเมินไม่ผ่านเกณฑ์พื้นฐาน	.5830
29. เมื่อนักเรียนไม่สามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตรประจำวันได้	.5830
30. เมื่อนักเรียนไม่มีพัฒนาการเพิ่มขึ้น	.6199
31. เมื่อนักเรียนขาดแรงจูงใจในการเรียน	.6475
32. เมื่อต้องค้นหาวิธีการให้นักเรียนอยากเรียน	.6970
33. เมื่อท่านต้องทำให้นักเรียนเห็นคุณค่าของการเรียนให้ได้	.4182
34. เมื่อท่านไม่สามารถทำให้นักเรียนมีมโนทัศน์และเห็นคุณค่าในเรื่องที่เรียน	.6890
35. เมื่อท่านต้องหาทางช่วยเหลือนักเรียนให้มีความองงามทางสติปัญญาและอารมณ์	.2896
36. เมื่อท่านต้องเกี่ยวข้องกับการจัดหาและใช้ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน	.4374
37. เมื่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนที่ท่านสอนอยู่ในระดับแตกต่างกันมาก	.6609
38. เมื่อนักเรียนของท่านมีความต้องการที่แตกต่างกันมากจนยากที่จะสนองตอบ	.6609
39. เมื่อท่านไม่สามารถวิเคราะห์ปัญหาการเรียนของนักเรียน	.7208
40. เมื่อท่านต้องสอนนักเรียนที่มีพื้นฐานความรู้แตกต่างกันมาก	.5810
41. เมื่อนักเรียนมีพัฒนาการช้า	.6461

สรุปคุณภาพของแบบวัดความใส่ใจ

คุณภาพของแบบวัดความใส่ใจด้านความตรงเชิงเนื้อหา โดยให้ผู้เชี่ยวชาญให้คะแนนความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับสิ่งที่ต้องการวัด ความตรงเชิงทฤษฎี ใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรม LISREL และความตรงตามสภาพ ใช้การวิเคราะห์ความคล่องของผลการวัดจากแบบวัด และจากการวิเคราะห์วาทกรรม ด้านความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน ใช้การวิเคราะห์สหสัมพันธ์ ผลการตรวจสอบคุณภาพ พบว่า แบบวัดความใส่ใจที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีคุณภาพตามเกณฑ์ รายละเอียดดังตารางที่ 4.12

ตารางที่ 4.12 สรุประดับคุณภาพของแบบวัดความใส่ใจ

คุณภาพของแบบวัดความใส่ใจ		ค่าสถิติ
ความตรง	1. ความตรงเชิงเนื้อหา (content validity)	ค่า IOC เฉลี่ย 41 ข้อ = 0.91
	2. ความตรงเชิงทฤษฎี (construct validity)	โมเดลองค์ประกอบความใส่ใจของครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าไคสแควร์ = 69.79 ค่า df = 54 ค่า P-value = 0.073 ดัชนีวัดความกลมกลืน (GFI) = 0.97 ดัชนีวัดความกลมกลืนที่ปรับแก้ = 0.95 ดัชนีทดสอบความประหยัด = 0.50 และดัชนีรากกำลังที่สองของเศษเฉลี่ย (RMSEA) = 0.042
	3. ความตรงตามสภาพ (concurrent validity) ขั้นตอนที่ 1 (วิเคราะห์ความสอดคล้องของผลการวัดจากแบบวัด และจากการวิเคราะห์วาทกรรม)	ค่าเฉลี่ยระดับความสอดคล้องโดยรวม ร้อยละ 89.16 ด้านความใส่ใจต่อตนเอง มีค่าเฉลี่ยความสอดคล้อง ร้อยละ 80.00 ด้านความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ร้อยละ 90.00 ด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน ร้อยละ 95.00
ความเที่ยง	4. ความตรงตามสภาพ (concurrent validity) ขั้นตอนที่ 2 (วิเคราะห์จำนวนครูที่มีผลการวัดสอดคล้องกันระหว่างแบบวัดและการวิเคราะห์วาทกรรม)	1) ด้านความใส่ใจต่อตนเองมีครูที่ผลประเมิน สอดคล้องกันทั้งสองวิธีร้อยละ 70 2) ด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ มีครูที่ผลประเมิน สอดคล้องกันทั้งสองวิธีร้อยละ 80 3) ด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียนมีครูที่ผลประเมิน สอดคล้องกันทั้งสองวิธีร้อยละ 90
	6. ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน	ความเที่ยงทั้งฉบับ 0.917

ตอนที่ 2 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูมีขั้นตอนการพัฒนา และกิจกรรมการพัฒนา ดังนี้

2.1 ขั้นตอนการพัฒนา วิธีดำเนินการมีดังนี้ ขั้นที่ 1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ขั้นที่ 2 จัดทำร่างกระบวนการ ขั้นที่ 3 ทดลองใช้กระบวนการ และศึกษาผลการใช้กระบวนการ การดำเนินการในแต่ละขั้นตอน มีรายละเอียดดังนี้

ขั้นที่ 1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ดำเนินการช่วงเดือนกุมภาพันธ์ 2552 โดยศึกษาแนวคิดการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐานแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน และแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายใน หรือการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ดำเนินการสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ ดังกล่าว เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยพิจารณาแนวคิดทฤษฎีที่น่าเสนอเกี่ยวกับพฤติกรรมครูตามตัวบ่งชี้ความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ

ขั้นที่ 2 จัดทำร่างกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ดำเนินการในช่วงเดือนเมษายน 2552 โดยประยุกต์ใช้แนวคิดทฤษฎีที่ได้ศึกษาในขั้นที่ 1 นำมาออกแบบกิจกรรมในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจด้านตนเอง ด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และด้านความสำเร็จของนักเรียน โดยมีหลักพิจารณาในการออกแบบกิจกรรม ดังนี้ (1) กิจกรรมต้องนำไปสู่เป้าหมายเพื่อพัฒนาความใส่ใจของครูในแต่ละองค์ประกอบ (2) กิจกรรมต้องเหมาะสมกับวัย และธรรมชาติของครู (3) ระยะเวลาที่ใช้ในการทำกิจกรรมเหมาะสมกับวัฒนธรรมองค์กร (4) สื่อและอุปกรณ์ที่ใช้จัดกิจกรรมสามารถจัดหาได้สะดวกและประหยัด และ (5) เป็นกิจกรรมที่ศึกษานิเทศก์ในฐานะผู้จัดกิจกรรมสามารถเรียนรู้และดำเนินการได้ง่าย

ขั้นที่ 3 ทดลองใช้กระบวนการที่ผู้วิจัยจัดทำร่างขึ้นและศึกษาผลการใช้กระบวนการ ดำเนินการช่วงเดือนพฤษภาคม-เดือนกันยายน 2552 ก่อนที่จะนำกระบวนการไปทดลองใช้ในโรงเรียนกรณีศึกษา ผู้วิจัยประสานงานกับผู้บริหารสถานศึกษาทั้งสองโรงเรียนเพื่อร่วมกันวางแผนจัดทำปฏิทินการทดลองใช้กระบวนการ โดยโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษากลุ่มทดลองใช้กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ควบคู่กับการพัฒนาความรู้ความสามารถด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน สำหรับโรงเรียนกรณีศึกษา กลุ่มควบคุม ใช้การพัฒนาความรู้ความสามารถด้านวิจัยในชั้นเรียนเพียงอย่างเดียว เพื่อนำผลมาเปรียบเทียบกัน เพื่อตรวจสอบสมมติฐานเบื้องต้นว่าครูในโรงเรียนที่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ จะมีพัฒนาการด้านความรู้ความสามารถด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน มากกว่าครูที่ไม่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ

ขั้นที่ 4 ศึกษาผลระหว่างการทดลองใช้กระบวนการ โดยการสัมภาษณ์ การสังเกต และใช้การวิเคราะห์เนื้อหาข้อความที่ครูถ่ายทอดความรู้สึกลงในแบบบันทึกหลังจากการรับการพัฒนาแต่ละกิจกรรม โดยผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ทั้งหมดมาทำการวิเคราะห์หาทฤษฎี เพื่อตรวจสอบว่ากิจกรรมใดที่สามารถทำให้ครูมีความใส่ใจเพิ่มขึ้นตามที่กำหนดในวัตถุประสงค์ของกิจกรรม หรือกิจกรรมใดที่ไม่เหมาะสม ต้องปรับปรุง หรือไม่นำมาใช้ในกระบวนการ และนำผลการวิเคราะห์หาทฤษฎีความใส่ใจของครูที่ได้ ซึ่งจัดเป็นประสบการณ์ของนักวิจัยที่ได้จากการพัฒนากระบวนการนำไปใช้ในการสร้างคู่มือสำหรับให้ศึกษานิเทศก์นำไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครูต่อไป

ผลการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจแต่ละขั้นตอน นำเสนอแยกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 แนวคิดพื้นฐานที่ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ ส่วนที่ 2 ลักษณะกิจกรรมที่ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ รายละเอียดต่าง ๆ เกี่ยวกับผลการดำเนินการมีดังนี้

ส่วนที่ 1 แนวคิดพื้นฐานที่นำมาใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ส่วนที่ 1 แนวคิดพื้นฐานที่นำมาใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูในกรณีวิจัยนี้ประกอบด้วย 3 แนวคิดทฤษฎี คือ 1.1) แนวคิดการพัฒนาคูที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน 1.2) ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน และ 1.3) แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายใน หรือ แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

1.1 แนวคิดการพัฒนาคูที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน

แนวคิดการพัฒนาคูที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน มีการนำเสนอวิธีการนี้ครั้งแรกเมื่อปี ค.ศ. 1987 สำหรับใช้พัฒนาความใส่ใจของครูตามโมเดลการยอมรับการพัฒนาหรือ CBAM และต่อมา Hord (2001), Ghun (2002) ได้นำวิธีนี้ไปใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครูเกี่ยวกับการใช้เทคโนโลยี และสารสนเทศเพื่อการจัดการเรียนการสอน วิธีการพัฒนาคูที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน กำหนดมุมมองในการพัฒนาความใส่ใจแยกเป็น 2 มุมมอง คือ (1) มุมมองเกี่ยวกับการพัฒนาตามลำดับขั้นความใส่ใจ (stages of concern) และ 2) มุมมองเกี่ยวกับระดับการใช้นวัตกรรมตามลำดับขั้นความใส่ใจ (Concerns Based Adoption Model) หรือ CBAM โดยมุมมองแต่ละมิติมีการนำเสนอโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างหลักการพัฒนาและวิธีการพัฒนาความใส่ใจดังนี้

(1) มุมมองเกี่ยวกับการพัฒนาตามลำดับขั้นความใส่ใจ

มุมมองเกี่ยวกับการพัฒนาคูตามลำดับขั้นความใส่ใจ มีความสัมพันธ์กับระดับของความใส่ใจตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจโดยที่ความใส่ใจมี 3 ขั้นใหญ่ คือ ขั้นที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง ขั้นที่ 2 ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และขั้นที่ 3 ความใส่ใจต่อความสำเร็จ

ของนักเรียน Ghun (2002) กำหนดกิจกรรม 7 กิจกรรม ที่มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความเข้าใจแต่ละชั้นและนำเสนอพฤติกรรมของครูที่สะท้อนความเข้าใจ หลังจากเข้าร่วมกิจกรรม

กิจกรรมที่กำหนดขึ้นเพื่อพัฒนาความเข้าใจต่อตนเอง มี 3 กิจกรรม เริ่มตั้งแต่กิจกรรมสร้างความตระหนักให้ครูเห็นความจำเป็นในการพัฒนา กิจกรรมที่ 2 เป็นกิจกรรมที่เน้นให้ครูสามารถกำหนดข้อมูลสารสนเทศเพื่อพัฒนาตนเอง และกิจกรรมที่ 3 เน้นให้ครูสามารถวางแผนพัฒนาตนเองได้ พฤติกรรมที่สะท้อนความเข้าใจของครูคือ ครูมีความสนใจต้องการรับรู้ข้อมูลเพิ่มเติม

กิจกรรมเพื่อพัฒนาความเข้าใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ มี 1 กิจกรรม คือ กิจกรรมที่เน้นการพัฒนาด้านการบริหารจัดการงานในหน้าที่ครูเกี่ยวกับพัฒนาการเรียนการสอน การจัดการชั้นเรียน พฤติกรรมที่สะท้อนความเข้าใจของครูคือ ครูมีการพัฒนาความสามารถ และมีการเตรียมการสอนอย่างตั้งใจ

กิจกรรมเพื่อพัฒนาความเข้าใจต่อความสำเร็จของนักเรียน มี 3 กิจกรรม คือ กิจกรรมที่เน้นการพัฒนาให้เกิดผล กิจกรรมเน้นการร่วมมือรวมพลัง และกิจกรรมที่เน้นการปรับปรุงวิธีปฏิบัติงานที่ดีกว่าเดิม พฤติกรรมที่สะท้อนความเข้าใจของครูคือ ครูแสดงความคิดเห็นและมีความคำถามเกี่ยวกับการพัฒนางานของตนให้เกิดประโยชน์ต่อนักเรียน

(2) มุมมองเกี่ยวกับระดับการใช้นวัตกรรมของครูตามลำดับขั้นความเข้าใจ

มุมมองเกี่ยวกับระดับการใช้นวัตกรรมของครูตามลำดับขั้นความเข้าใจมี 8 ระดับ โดยเริ่มจากระดับที่ไม่มีการพัฒนา คือ ในระดับ 0 ไปจนถึงขั้นการเปลี่ยนแปลงวิธีการใช้นวัตกรรมเพื่อให้เกิดผลงานที่ดีกว่าเดิม คือ ระดับ 8 แต่ละระดับมีตัวบ่งชี้พฤติกรรมครู 8 ประการ ที่สะท้อนความเข้าใจในด้านการยอมรับและใช้นวัตกรรม รายละเอียดดังตารางที่ 4.13

ตารางที่ 4.13 ระดับการใช้นวัตกรรมของครูตามลำดับขั้นความเข้าใจ

ระดับ	ระดับการใช้นวัตกรรม	ตัวบ่งชี้พฤติกรรม
7	ขั้นการเปลี่ยนแปลงวิธีการใช้นวัตกรรม	ครูหาทางเลือกวิธีการพัฒนาการใช้นวัตกรรม
6	ขั้นบูรณาการกับการใช้นวัตกรรมอื่น ๆ	ครูมีความพยายามที่จะแลกเปลี่ยนวิธีการใช้นวัตกรรมกับผู้อื่นเพื่อพัฒนางาน
5	ขั้นกลั่นกรองวิธีการใช้นวัตกรรม	ครูปรับเปลี่ยนวิธีการใช้เพื่อให้เกิดผลดีต่อผู้เรียน
4	ขั้นใช้นวัตกรรมเป็นกิจวัตร	ครูใช้นวัตกรรมตามรูปแบบเดิมหรือมีการปรับปรุงเล็กน้อย
3	ขั้นเริ่มต้นใช้นวัตกรรม	ครูต้องการให้การใช้นวัตกรรมส่งผลดีต่อองค์กร
2	ขั้นเตรียมการพัฒนาวิธีการใช้นวัตกรรม	ครูกำหนดแผนการพัฒนาการใช้นวัตกรรม
1	ขั้นกำหนดทิศทางการพัฒนาไปสู่การใช้นวัตกรรม	ครูต้องการข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับนวัตกรรมที่จะใช้
0	ขั้นไม่มีการใช้นวัตกรรม	ครูไม่มีความสนใจหรือไม่ใช้นวัตกรรม

1.2 ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน (transformative learning)

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน เป็นทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาด้านจิตใจ เพื่อให้บุคคลเปลี่ยนแปลงความเชื่อ เจตคติและปฏิกิริยาทางอารมณ์ของตนเองให้ยอมรับความรู้ และประสบการณ์ใหม่โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้เกิดความตระหนักในการพัฒนาโดยใช้หลักการคิดสะท้อนเชิงวิพากษ์ (critical reflection) จากประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับตัวเอง เป็นทฤษฎีที่อธิบายเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานด้านบุคลิกภาพภายในของบุคคล และการพัฒนาจิตสำนึกของตนให้เปิดกว้างขึ้นจนเกิดการบูรณาการอย่างสมดุลระหว่างบุคลิกภาพภายในและภายนอก จนสามารถทำให้บุคคลนั้นมีเจตคติที่ดีต่อการพัฒนาศักยภาพตนเอง

กระบวนการที่เป็นหัวใจของการเปลี่ยนแปลง คือ การตระหนักรู้ (discernment) ซึ่งมีองค์ประกอบ 3 ประการ คือ 1) การเปิดรับประสบการณ์ใหม่ (receptivity) 2) การยอมรับสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ และ 3) การตระหนักว่าแบบแผนการรับรู้แบบเดิมของตนไม่เหมาะสมกับสภาพปัจจุบัน จำเป็นต้องแก้ไข ปรับปรุงและบูรณาการสิ่งใหม่เข้ามาในวิถีชีวิตของตน

ช่วงระยะเวลาของการเปลี่ยนแปลงทางความคิดและเจตคติของบุคคลตามทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงว่ามีการแบ่งเป็น 3 ช่วง คือ ช่วงที่ 1 การใช้ความคิดสะท้อนเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับความจำเป็นที่ต้องเปลี่ยนแปลง (critical reflection) ช่วงที่ 2 การใช้การสนทนาหรืออภิปรายเชิงไตร่ตรองเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (reflective discourse) และช่วงที่ 3 การปฏิบัติเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (action)

1.3 การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education) หมายถึงการจัดการศึกษา ตามแนวพุทธศาสนา เป็นการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเข้าใจความคิด ความต้องการ และการกระทำของตนที่จะส่งผลกระทบต่อผู้อื่น เป็นการเรียนรู้ที่มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงความคิด ความเชื่อ ของตนในเชิงลบ ให้เป็นความคิดที่เห็นแก่ประโยชน์ของส่วนรวม เป็นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากความสมัครใจของผู้เรียนที่ต้องการเปลี่ยนแปลงเพราะเห็นประโยชน์ที่จะเกิดแก่ส่วนรวม เห็นถึงผลดี ผลเสียตามหลักเหตุและผล มีความตระหนักรู้ถึงคุณค่าของสิ่งต่างๆ โดยปราศจากอคติ กิจกรรมที่ใช้ในการศึกษาตามแนวคิดจิตตปัญญา ได้แก่ กิจกรรมการทำสมาธิวิปัสสนา การทำงานศิลปะ การเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิดกระบวนระบบ (systematic thinking) และการฝึกสมาธิภาวนาตามแนวพุทธศาสนา เป็นต้น

ปรัชญาและหลักการพื้นฐานของจิตปัญญาศึกษา

ปรัชญาและหลักการพื้นฐานของจิตปัญญาศึกษามี 2 ประการ คือ (1) **ความเชื่อเกี่ยวกับคุณค่าของความเป็นมนุษย์ (Humanistic Value)** โดยเชื่อว่ามนุษย์มีศักยภาพสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่อง (2) **ความเชื่อเกี่ยวกับกระบวนทัศน์องค์รวม (holistic paradigm)** คือ การปฏิบัติต่อสรรพสิ่งอย่างไม่แยกส่วนจากชีวิตมนุษย์กับสรรพสิ่งต่างเป็นองค์รวมกันและกัน

หลักการพื้นฐานของการจัดการเรียนรู้แนวจิตปัญญาศึกษาใช้หลัก **“หลักจิตปัญญา 7”** (ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล) หรือชื่อย่อ 7 C's ได้แก่ (1) หลักการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ (2) หลักความรักความเมตตา (3) หลักการเชื่อมโยงสัมพันธ์ (4) หลักการเผชิญหน้า (5) หลักความต่อเนื่อง (6) หลักความมุ่งมั่น (7) หลักชุมชนแห่งการเรียนรู้ รายละเอียดของ 7 C's มีดังนี้

1. **หลักการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ (Contemplation)** คือ การเข้าสู่ภาวะจิตใจที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ และนำจิตใจดังกล่าวไปใช้ทำงานอย่างใคร่ครวญทั้งในด้านพุทธิปัญญา (cognitive) ด้านระหว่างบุคคล และด้านภายในบุคคล
2. **หลักความรักความเมตตา (Compassion)** คือการจัดกระบวนกรด้วยสิ่งแวดล้อมและบริบทที่เกื้อกูลต่อการเรียนรู้
3. **หลักการเชื่อมโยงสัมพันธ์ (Connection)** คือ การช่วยผู้เรียนให้สามารถเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนให้มีความสัมพันธ์กับชุมชน สิ่งแวดล้อมและโลก
4. **หลักการเผชิญหน้า (Confronting)** คือ การเปิดให้ผู้เรียนเปิดใจ เข้าใจถึงข้อจำกัดและศักยภาพของตนเอง
5. **หลักความต่อเนื่อง (Continuity)** คือ การจัดการเรียนรู้ ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ศักยภาพการเรียนรู้ของตนอย่างเต็มที่ โดยจัดกิจกรรมที่มีความต่อเนื่อง ลื่นไหล และยืดหยุ่นให้เหมาะสม และเชื่อให้ผู้เรียนผ่อนคลาย เกิดความต่อเนื่องในการเรียนรู้
6. **หลักความมุ่งมั่น (Commitment)** คือ การจัดการเรียนรู้ที่เชื่อให้ผู้เรียนสามารถนำเอาวิธีการเรียนกลับไปใช้ในชีวิต เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงตนเองได้อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

7. **หลักชุมชนแห่งการเรียนรู้ (community)** คือ การจัดการเรียนรู้ที่เน้นการสร้างเครือข่ายความสัมพันธ์และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในกลุ่มซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่ต่อเนื่องและเชื่อมโยงกับชีวิต

ส่วนที่ 2 ลักษณะกิจกรรมที่ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ลักษณะกิจกรรมที่ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ ผู้วิจัยประยุกต์ใช้แนวคิดทฤษฎีที่กล่าวถึงในส่วนที่ 1 ได้แก่ แนวคิดการพัฒนาครูตามลำดับขั้นความใส่ใจ ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน และการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา โดยมีเหตุผลในการเลือกใช้ดังนี้

(1) แนวคิดการพัฒนาครูตามลำดับขั้นความใส่ใจมีการนำเสนอขั้นตอนการพัฒนาครูที่มีฐานคิดมาจากทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาความพร้อมด้านจิตใจของครู มีการนำเสนอขั้นตอนการพัฒนาความใส่ใจของครู และมีตัวบ่งชี้พฤติกรรมแต่ละขั้นอย่างชัดเจน ถ้านำแนวคิดนี้มาใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู จะทำให้สามารถออกแบบกิจกรรมที่นำมาใช้ในกระบวนการได้สอดคล้องเหมาะสมกับระดับความใส่ใจของครู

(2) ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน เป็นทฤษฎีที่มีคำอธิบายลักษณะการเปลี่ยนแปลงของบุคคลว่าต้องเกิดจากการเปลี่ยนในระดับความคิด ความเชื่อก่อนที่จะเปลี่ยนระดับพฤติกรรม ทำให้การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นมีความยั่งยืน เพราะเน้นให้ผู้รับการพัฒนาเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรมด้วยความสมัครใจ เน้นการใช้ความคิดเชิงวิพากษ์ อาศัยข้อมูลและเหตุผลตามความเป็นจริงมากกว่าความคิดที่ให้ความสำคัญกับอารมณ์ความรู้สึกที่เปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา ถ้านำทฤษฎีนี้มาใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู จะทำให้ครูที่มีความใส่ใจต่ำในแต่ละด้าน มีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนความคิด และความเชื่อของตนให้มีความใส่ใจต่อตนเองต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และความสำเร็จของนักเรียนมากขึ้นกว่าเดิม

(3) การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เป็นการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับจิตใจของผู้เรียน เน้นการจัดบรรยากาศการเรียนรู้แบบกัลยาณมิตร ทำให้บริบทในการเรียนมีความผ่อนคลาย เน้นให้ผู้เรียนเปิดใจเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ด้วยใจเป็นกลาง ปราศจากอคติ และการครอบงำของกรอบความเชื่อ ค่านิยม และบรรทัดฐานของสังคม เข้าใจความหมายและความสัมพันธ์แบบองค์รวมอย่างเป็นเหตุเป็นผล หากนำแนวคิดนี้ไปใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู จะทำให้บรรยากาศการจัดกิจกรรมเอื้อต่อการเรียนรู้ เพราะเน้นการใช้การสื่อสารเชิงบวก การเปิดใจ การเผชิญหน้า และยอมรับข้อจำกัดของตนเอง มองเห็นคุณค่าของตนเองและผู้อื่น ทำให้บรรยากาศการพัฒนาครูมีความผ่อนคลาย มีแนวโน้มว่าจะทำให้ครูที่มีความใส่ใจ

ต่ำในด้านต่าง ๆ และรับการพัฒนาเกี่ยวกับการคิดกระบวนการ ซึ่งเน้นการคิดและมองความสัมพันธ์แบบองค์รวม จะทำให้ครูเข้าใจความเชื่อมโยงระหว่างการทำของตนเองสามารถส่งผลกระทบต่อความสำเร็จของนักเรียน และเชื่อมโยงไปยังชุมชน สังคม และประเทศชาติ การใช้หลักความเมตตา และเน้นคุณค่าของความเป็นมนุษย์ จะทำให้ครูเข้าใจและยอมรับความแตกต่าง และเห็นคุณค่าของนักเรียนทุกคน

โดยสรุปการนำแนวคิดทฤษฎีทั้ง 3 เรื่อง มาประยุกต์ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู เพราะมีลักษณะร่วมที่มีความโดดเด่นและสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาความใส่ใจของครู 3 ประการ คือ (1) ให้ความสำคัญด้านจิตใจ (2) มีเป้าหมายในการเปลี่ยนวิธีคิด ความเชื่อ และมุมมองแบบเดิม และ (3) เชื้อในเรื่องผลกระทบ ความเชื่อมโยงสัมพันธ์ระหว่างตนเอง ผู้อื่น และสังคม

ลักษณะกิจกรรมที่ผู้วิจัยนำแนวคิดทฤษฎีที่กล่าวข้างต้นมาประยุกต์ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูในการวิจัยมีข้อพิจารณาในการนำมาใช้ดังนี้ (1) กิจกรรมสอดคล้องกับความใส่ใจของครูรายบุคคล (2) กิจกรรมเหมาะสมกับวัย และธรรมชาติของครู (3) ระยะเวลาที่ใช้ในการทำกิจกรรมเหมาะสมกับวัฒนธรรมองค์กร (4) สื่อและอุปกรณ์ที่ใช้จัดกิจกรรมสามารถจัดหาได้สะดวก และประหยัด (5) วิธีดำเนินกิจกรรมสะดวก ชัดเจน ขั้นตอนไม่ยุ่งยาก

กิจกรรม 8 กิจกรรม ที่นำมาใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูมีลักษณะกิจกรรมขั้นตอนการดำเนินการ และเป้าหมายการพัฒนาที่แตกต่างกันความใส่ใจของครู ซึ่งมีรายละเอียดดังตารางที่ 4.14

ตารางที่ 4.14 กิจกรรมในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ขั้นตอนกิจกรรม (ประยุกต์แนวคิด CBAM)	จุดมุ่งหมายและแนวคิด การจัดกิจกรรม	ลักษณะของกิจกรรม	ความใส่ใจ ที่ต้องการพัฒนา
ขั้นที่ 1 การสร้างความตระหนักและ เห็นความจำเป็นที่จะต้อง พัฒนา	จุดมุ่งหมาย เพื่อให้ครูเกิดความตระหนัก และเห็นความจำเป็นในการ พัฒนาด้านวิชาชีพ ด้านการ ประเมินผลการปฏิบัติงาน แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม โดยใช้สื่อประกอบการจัด กิจกรรม เช่น สื่อประเภทคลิป วิดีโอ เกี่ยวกับเรื่อง คุณค่า ของวิชาชีพครู เป็นต้น	กิจกรรมที่ 1 “เช็คอินชีวิต” เป็นกิจกรรมที่จัดเพื่อให้ครูคิด ทบทวนเป้าหมายของตนเองใน การเป็นครู ใช้สื่อเป็นสิ่งเร้าช่วย กระตุ้นให้ครูตระหนักในคุณค่า ของช่วงเวลาปัจจุบัน และเห็น ความจำเป็น ที่จะต้องพัฒนาไปสู่ ความเป็นครูที่ประสบความสำเร็จ ในวิชาชีพ หลังจากนั้นผู้จัด กิจกรรมใช้คำถามนำอภิปราย เกี่ยวกับ ความคาดหวังของครูใน	1. ความใส่ใจต่อ ตนเอง 1.1 ด้านการพัฒนา วิชาชีพ 1.2 ด้านการประเมินผล การปฏิบัติงาน

ขั้นตอนกิจกรรม (ประยุกต์แนวคิด CBAM)	จุดมุ่งหมายและแนวคิด การจัดกิจกรรม	ลักษณะของกิจกรรม	ความใส่ใจ ที่ต้องการพัฒนา
	<p>จุดมุ่งหมาย เพื่อให้ครูเกิดความตระหนักและเห็นความจำเป็นในการพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน และด้านการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม โดยใช้สื่อประกอบการจัดกิจกรรม เช่น ใบไม้ สิ่งของใกล้ตัว ใบงานกิจกรรม</p>	<p>วันสุดท้ายก่อนเกษียณอายุราชการว่าในวันนั้นครูจะรู้สึกอย่างไร และในวันนี้ อยากทำอะไรเพื่อให้ความรู้สึกที่ดีในวันที่หมดบทบาทหน้าที่ความเป็นครู</p> <p>กิจกรรมที่ 2 "วิถีคิดกระบวนการระบบ" เป็นกิจกรรมแบบบทบาทสมมติ โดยใช้กองใบไม้ หรือสิ่งของที่ครูหามากองรวมกันไว้ แล้วให้ครูต่างคนต่างดึงออกไปเพื่อให้เห็นภาพของการกระจัดกระจาย เป็นสื่อ ในการเรียนรู้เรื่องความสัมพันธ์เชิงระบบในบริบทการทำงานในโรงเรียน และในชั้นเรียน ที่ครูต้องให้ความสำคัญเรื่องการเมืองที่ดีต่อผู้บริหาร เพื่อนร่วมงาน และนักเรียน</p>	<p>1.3. ด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน</p> <p>1.4. ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน</p>
<p>ขั้นที่ 2 การกำหนดข้อมูลสารสนเทศที่จะพัฒนา</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อให้ครูสามารถกำหนดข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนาประสิทธิภาพด้านการจัดการเรียนรู้</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการวิเคราะห์ตนเอง โดยใช้หลักการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค SWOT</p>	<p>กิจกรรมที่ 3 "วิเคราะห์ตนเอง" เป็นกิจกรรมรายบุคคล โดยผู้จัดกิจกรรมมีบทบาทเป็นผู้นำในการใช้กระบวนการวิเคราะห์ตนเอง (SWOT) โดยใช้สื่อประเภทคลิปวีดีโอเกี่ยวกับปรัชญาการจัดการเรียนรู้สำหรับครู (ครูสมพร..คนสอนลิง) เป็นสื่อกระตุ้นให้ครูคิดสะท้อนเกี่ยวกับประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ของตน เพื่อนำไปสู่การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเพื่อพัฒนาตนเอง</p>	<p>2. ด้านความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ ดังนี้</p> <p>2.1 ด้านความเพียงพอของสื่อการสอนและหลักสูตร</p> <p>2.2. ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน</p> <p>2.3. ด้านการจัดการชั้นเรียน</p> <p>2.4. ด้านการไม่มีวิธีสอนตามที่ต้องการได้ทันเวลา</p>
<p>ขั้นที่ 3 การวางแผนพัฒนาตนเอง</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อให้ครูสามารถวางแผนพัฒนาตนเองด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ และปฏิบัติงานผ่านกระบวนการกลุ่ม ใช้หลักการร่วมคิด ร่วมทำ ระหว่างเพื่อน</p>	<p>กิจกรรมที่ 4 "กำหนดเข็มทิศชีวิต" เป็นกิจกรรมที่จัดโดยใช้กระบวนการกลุ่ม กระตุ้นให้ครูกำหนดภาพความสำเร็จในการจัดการเรียนรู้ของตน โดยนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ตนเองในกิจกรรมที่ 3 มาเป็นข้อมูลพื้นฐาน และใช้กระบวนการกลุ่ม ร่วมกันคัดเลือกวิธีการที่เหมาะสมกับ</p>	<p>2.5. ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน</p> <p>2.6. ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ</p>

ขั้นตอนกิจกรรม (ประยุกต์แนวคิด CBAM)	จุดมุ่งหมายและแนวคิด การจัดกิจกรรม	ลักษณะของกิจกรรม	ความใส่ใจ ที่ต้องการพัฒนา
<p>ขั้นที่ 4 การบริหารจัดการ</p>	<p>คู่มือด้วยกัน เพื่ออาศัยระบบ ทีมงานในการเสริมสร้างให้ครู ได้เรียนรู้</p> <p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อพัฒนาเจตคติและ ความสามารถในการบริหาร จัดการ และกำกับตนเอง ให้ สามารถทำตามแผนพัฒนา</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการโค้ช ระหว่างผู้จัดกิจกรรม ในที่นี้ หมายถึง ศึกษานิเทศก์ โดย หน้าที่ต้องให้หลักการโค้ช ใน การพัฒนาครู ซึ่งกิจกรรมนี้ เน้นการพัฒนาครูรายบุคคล</p>	<p>บริบทและวัฒนธรรมของโรงเรียน ในการพัฒนาครูไปสู่ภาพ ความสำเร็จ</p> <p>กิจกรรมที่ 5 “การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลัง ชีวิต” เป็นกิจกรรมที่ใช้หลักการสนทนา ได้ต่อกันในประเด็นเกี่ยวกับการ บริหารจัดการตนเองของครูให้ไปสู่ เป้าหมายที่กำหนดด้วยตนเอง ผู้พัฒนาใช้หลักการตั้งคำถาม เพื่อให้ครูเกิดการคิดสะท้อน (reflective thinking) โดยเน้น ประเด็นเกี่ยวกับการกำกับตนเอง ให้สามารถดำเนินการตาม แผนพัฒนาที่ได้จากกิจกรรมที่ 3 (การกำหนดเข็มทิศชีวิต)</p>	
<p>ขั้นที่ 5 การพัฒนาให้เกิดผล</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อให้ครูสามารถกำกับตัวเอง ให้สามารถทำตามแผนพัฒนา และเกิดผลสำเร็จตาม เป้าหมาย</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม ครูเรียนรู้ผ่านกระบวนการ สะท้อนคิด จากข้อมูลที่เกิด จากความคิดของตนเองใน สมุดบันทึกประจำวัน</p>	<p>กิจกรรมที่ 6 “บันทึกสะท้อนคิด” เป็นกิจกรรมต่อเนื่องจาก กิจกรรม ที่ 5 “การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลัง ชีวิต” โดยเชิญชวนให้ครูเขียน บันทึกประจำวัน โดยกำหนด ประเด็นในการเขียนบันทึกเกี่ยวกับ การทบทวน และสะท้อนคิดใน การปฏิบัติงานด้านการพัฒนา นักเรียน แต่ละวัน ผู้จัดกิจกรรมใช้ ข้อความที่ครูบันทึกเป็นข้อมูล ประกอบการโค้ชด้วย</p>	<p>3. ด้านความใส่ใจต่อ ความสำเร็จของ นักเรียน ในด้านต่าง ๆ ต่อไปนี้</p> <p>3.1. ด้านความองงาม ทางวิชาการของนักเรียน</p> <p>3.2. ด้านแรงจูงใจของ นักเรียน</p> <p>3.3. ด้านความองงาม ทางอารมณ์-สังคมของ นักเรียน</p> <p>3.4. ด้านความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของ นักเรียน</p>
<p>ขั้นที่ 6 การร่วมมือรวมพลัง</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อให้ครูจัดการเรียนรู้ โดยใช้ หลักการทำงานแบบร่วมมือ รวมพลังกับเพื่อนครูใน โรงเรียน</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม เพื่อเปิดโอกาสให้ครูมีเสนอ ความคิดของตนเอง และรับรู้ ความคิดของเพื่อนครู เพื่อจะ ได้มีเพื่อนร่วมคิดร่วมทำใน</p>	<p>กิจกรรมที่ 7 “พลังกลุ่ม สร้างพลังใจ” เป็นกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ ที่ใช้ชื่อ ว่า “กิจกรรมตะกร้าสามใบ” เป็น กิจกรรมที่ให้ครูได้ค้นพบเพื่อนที่มี ปัญหาเกี่ยวกับนักเรียนที่คล้ายกับ ของตนเองนำไปสู่การสร้าง ความสัมพันธ์ในการร่วมมือกัน ทำงาน</p>	

ขั้นตอนกิจกรรม (ประยุกต์แนวคิด CBAM)	จุดมุ่งหมายและแนวคิด การจัดกิจกรรม	ลักษณะของกิจกรรม	ความใส่ใจ ที่ต้องการพัฒนา
	การช่วยเหลือนักเรียนใน ปัญหาที่คล้ายกัน		
ขั้นที่ 7 การปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงาน ที่ดีขึ้น	จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อให้ครูทบทวน วิธีการ ปฏิบัติงานด้านการพัฒนา นักเรียน และร่วมกัน แลกเปลี่ยนวิธีปรับปรุงการ ปฏิบัติงาน แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการ สนทนากลุ่ม	กิจกรรมที่ 8 “ ชวนคิดสะกิดใจ ” เป็นกิจกรรมที่นำเทคนิค “สุนทรีย สนทนา” มาใช้ในการกิจกรรม โดย ให้ครูใช้การสนทนากลุ่มใหญ่ใน ประเด็น เกี่ยวกับการทบทวน วิธีการปัญหา และแนวทางแก้ไข การพัฒนานักเรียน โดยผู้จัด กิจกรรมใช้คำถามนำเพื่อเน้น ประเด็นการปรับปรุงวิธีพัฒนา นักเรียนที่ดีกว่าเดิม	
ขั้นปิดท้ายกระบวนการ	จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อให้ครูทบทวนผลการ พัฒนาหลังเสร็จสิ้น กระบวนการ เพื่อเป็นข้อคิดที่ จะใช้ในการทำงานต่อไป แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม สัมพันธ์ และใช้สื่อประเภท คลิปวีดีโอ และเพลง ที่ กระตุ้นให้ครูสะท้อนความรู้สึก จากการเข้าร่วมกระบวนการ และสร้างกำลังใจในการ ทำงาน	กิจกรรมส่งท้าย “ เช็คเอาท์เราพลัง ” เป็นกิจกรรมให้ครูทบทวนผลการ พัฒนา ตั้งแต่เริ่มเข้าร่วม กระบวนการ จนถึงวันนี้ มีอะไรที่ ได้ตามเป้าหมาย เกินเป้าหมาย และต่ำกว่าเป้าหมาย โดยนำเสนอ ต่อที่ประชุมกลุ่มใหญ่ ในลักษณะ “หนึ่งวลีแทนใจ” เพื่อนำเสนอ ความรู้สึก หรือ เสนอคำมั่นสัญญา ในการพัฒนาการทำงานของตน และปิดกระบวนการด้วยการร่วม ร้องเพลงที่มีความหมายเกี่ยวกับ การสร้างกำลังใจในการทำงาน	-

สรุปกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของคุณ

สรุปกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของคุณ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้คุณมีความใส่ใจต่อตนเอง ต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และต่อความสำเร็จของนักเรียน ภายในกระบวนการประกอบด้วย ขั้นตอนการพัฒนา 7 ขั้น แต่ละขั้นมีเป้าหมายพัฒนาความใส่ใจ แตกต่างกัน ขั้นที่ 1 ขั้นสร้างความตระหนักให้คุณเห็นความจำเป็นในการพัฒนา ใช้เพื่อพัฒนาความใส่ใจต่อตนเอง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการพัฒนาวิชาชีพ ด้านการประเมินผลการปฏิบัติงาน ด้านนโยบายและวัฒนธรรมองค์กร และด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน ในขั้นนี้ มีกิจกรรม 2 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมเช็คอินชีวิต และกิจกรรมวิธีคิดกระบวนการ

การพัฒนาความใส่ใจขั้นที่ 2 กำหนดข้อมูลสารสนเทศที่จะพัฒนา ขั้นที่ 3 การวางแผนพัฒนาตนเอง และขั้นที่ 4 การบริหารจัดการ ใช้เพื่อพัฒนาความใส่ใจด้านประสิทธิภาพการ

จัดการเรียนรู้ 6 ด้าน ได้แก่ ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์ ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน ด้านการจัดการชั้นเรียน ด้านไม่มีวิธีสอนตามต้องการได้ทันเวลา ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน และด้านเสรีภาพในวิชาชีพ ขั้นที่ 2 ใช้กิจกรรมวิเคราะห์ตนเอง ขั้นที่ 3 ใช้กิจกรรม กำหนดเข็มทิศชีวิต และขั้นที่ 4 ใช้กิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต

การพัฒนาความใส่ใจขั้นที่ 5 ขั้นการพัฒนาให้เกิดผล ขั้นที่ 6 ขั้นร่วมมือรวมพลัง และขั้นที่ 7 ขั้นปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีกว่าเดิม ใช้เพื่อพัฒนาความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน ด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน ด้านความงอกงามทางอารมณ์ และสังคมของนักเรียน และด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน ขั้นที่ 5 ใช้กิจกรรมบันทึกสะท้อนคิด ขั้นที่ 6 ใช้กิจกรรมพลังกลุ่ม สร้างพลังใจ และขั้นที่ 7 ใช้กิจกรรม ขวนคิดสะกิดใจ โดยตอนท้าย ก่อนเสร็จสิ้นกระบวนการ ใช้กิจกรรม เชื้อเอาท์เร้าพลัง ให้ครูได้ทบทวนตัวเอง และสร้างกำลังใจในการทำงาน สรุปกระบวนการมีรายละเอียดดังภาพที่ 4.2

พัฒนาความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน(Impact Concerns)	
กิจกรรมปิดท้าย เชื้อเอาท์เร้าพลัง	
ขั้นที่ 7 ปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีขึ้น	กิจกรรม 8 ขวนคิดสะกิดใจ (reflective coaching)
ขั้นที่ 6 ร่วมมือรวมพลัง	กิจกรรม 7 พลังกลุ่ม สร้างพลังใจ
ขั้นที่ 5 การพัฒนาให้เกิดผล	กิจกรรม 6 บันทึกสะท้อนคิด (reflective journal)
พัฒนาความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้(Task Concerns)	
ขั้นที่ 4 บริหารจัดการ	กิจกรรมที่ 5 การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต
ขั้นที่ 3 วางแผนพัฒนาตนเอง	กิจกรรมที่ 4 กำหนดเข็มทิศชีวิต
ขั้นที่ 2 กำหนดข้อมูลสารสนเทศที่จะพัฒนา	กิจกรรม 3 วิเคราะห์ตนเอง
พัฒนาความใส่ใจต่อตนเอง (Self Concerns)	
ขั้นที่ 1 สร้างความตระหนักและเห็นความจำเป็นที่จะต้องพัฒนา	กิจกรรมที่ 2 วิธีคิดกระบวนการ
	กิจกรรมที่ 1 เชื้ออินชีวิต

ภาพที่ 4.2 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

2.2 ผลการพัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจของครู

ผลการพัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจของครูในโรงเรียนกรณีศึกษากลุ่มทดลอง ที่ผู้วิจัยนำร่องกระบวนการพัฒนาไปทดลองใช้ มีครูเข้าร่วมกระบวนการพัฒนา 20 คน โดยผู้วิจัยจัด

กิจกรรมการพัฒนาความใส่ใจของครู จำนวน 8 ครั้ง มี 10 กิจกรรม พบว่า หลังจากทดลองจัดกิจกรรมในกระบวนการเป็นระยะเวลาต่อเนื่องสัปดาห์เว้นสัปดาห์ สลับกับการพัฒนาครูเรื่องการทำวิจัยในชั้นเรียน โดยเริ่มกิจกรรมที่ 1 ตั้งแต่วันที่ 12 พฤษภาคม 2552 - 5 กันยายน 2552 ในช่วงระหว่างที่ครูร่วมกิจกรรม และหลังกิจกรรมเสร็จสิ้นลง ผู้วิจัยศึกษาผลที่เกิดกับครู โดยการสังเกต สัมภาษณ์ การวิเคราะห์เนื้อหาจากบันทึกของครู นำมาใช้ในการวิเคราะห์หาทฤษฎี พบว่า กิจกรรมที่ช่วยให้ครูมีความใส่ใจสูงขึ้นมี 9 กิจกรรม แบ่งเป็นกิจกรรมพัฒนาความใส่ใจ 8 กิจกรรม และกิจกรรมเร้าพลังก่อนจบกระบวนการอีก 1 กิจกรรม รวมเป็น 9 กิจกรรม ได้แก่ (1) เช็ควิดีโอชีวิต (2) วิธีคิดกระบวนการ (3) วิเคราะห์ตนเอง (4) กำหนดเข็มทิศชีวิตด้วย AIC (5) การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต (6) บันทึกสะท้อนคิด (7) พลังกลุ่มสร้างพลังใจ (8) ขวนคิดสะกิดใจ (9) เช็ควิดีโอเร้าพลัง โดยมีกิจกรรมที่หลังจากทดลองใช้แล้ว พบว่า ไม่เหมาะสมสำหรับนำมาพัฒนาความใส่ใจเนื่องจากเป็นกิจกรรมเน้นที่พัฒนาระบบกลุ่มมากกว่าพัฒนารายบุคคล ได้แก่ กิจกรรมพิจารณาญาณ (issue book) กับการกำหนดเข็มทิศชีวิต สำหรับอีกหนึ่งกิจกรรมที่ทดลองใช้แล้วพบว่า ไม่สามารถพัฒนาความใส่ใจของครูได้ คือ กิจกรรมปัญญากับความสุขในการเรียนรู้ เนื่องจากผู้วิจัยนำมาทดลองใช้กับการพัฒนาความใส่ใจด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ พบว่าผลการพัฒนาไม่บรรลุวัตถุประสงค์ กล่าวคือ ไม่มีผลอย่างชัดเจนว่ากิจกรรมนี้สามารถพัฒนาให้ครูใส่ใจด้านการจัดการเรียนรู้เพิ่มขึ้นได้ ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูและผู้บริหารสถานศึกษาในประเด็นนี้ พบว่า กิจกรรมปัญญากับความสุขในการเรียนรู้ ควรใช้ขั้นต้นคือ ขั้นการพัฒนาความใส่ใจต่อตนเองน่าจะได้ผลดีกว่านำมาใช้ในการพัฒนาความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ เพราะกิจกรรมปัญญากับความสุขในการเรียนรู้ เป็นกิจกรรมที่เน้นให้ครูเห็นความสำคัญของการพัฒนาการเรียนรู้อย่างตนเองมากกว่าพัฒนานักเรียน ดังนั้นผู้วิจัยจึงปรับกิจกรรมนี้ออกจากกระบวนการด้วยเหตุผลดังกล่าว

ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์หาทฤษฎีความใส่ใจของครูหลังรับการพัฒนาความใส่ใจแต่ละกิจกรรมเพื่อนำผลมาใช้ในการพัฒนากระบวนการ โดยผลการวิเคราะห์หาทฤษฎีของครูกรณีศึกษาทั้ง 20 คน นำเสนอในภาคผนวก ในส่วนนี้นำเสนอเพียงตัวอย่างผลการวิเคราะห์หาทฤษฎีของครูกรณีศึกษาที่ 1 โดยกิจกรรมที่นำมาทดลองใช้พัฒนาความใส่ใจของครูด้านความใส่ใจต่อตนเอง ได้แก่ กิจกรรม “เช็ควิดีโอชีวิต” มีข้อมูลสะท้อนว่าครู มีความใส่ใจต่อตนเองในด้านการประเมินผลการปฏิบัติงานสูงขึ้น และหลังจากรับการพัฒนาความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรม “วิเคราะห์ตนเอง” พบว่า ครูมีความใส่ใจสูงขึ้นในการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ เห็นได้จากครูเห็นความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาตนเองเรื่อง

การวิเคราะห์ปัญหานักเรียน เนื่องจากเป็นปัจจัยหนึ่งที่จะทำให้การจัดการเรียนรู้ของครูมีประสิทธิภาพ สำหรับกิจกรรมที่ใช้พัฒนาความใส่ใจด้านความสำเร็จของนักเรียน ใช้กิจกรรม “พลังกลุ่มสร้างพลังใจ” ผลการวิเคราะห์หาทบทวน พบว่า ครูยังคงมีความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียนในด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลสูงเช่นเดียวกับก่อนรับการพัฒนา เห็นได้จากครูมีความคาดหวังที่จะวิเคราะห์ปัญหาทางการเรียนเพื่อช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียน ผลการวิเคราะห์หาทบทวน เพื่อนำมาใช้ปรับปรุงกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ รายละเอียดดังตารางที่ 4.15

ตารางที่ 4.15 ตัวอย่างผลการวิเคราะห์หาทบทวนเพื่อนำมาใช้ปรับปรุงกระบวนการฯ

กรณีศึกษาที่		Self	Task	Impact	คะแนนรวม	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100
	1	ก่อน	M	M	H	
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	คงเดิม		
ผลการวิเคราะห์หาทบทวนการเปลี่ยนแปลงของครูจากกิจกรรมที่เข้าร่วมในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ						
ครูกรณีศึกษาที่ 1 ครูหญิง อายุ 45 ปี อายุราชการ 25 ปี มีความพร้อมด้านฐานะทางเศรษฐกิจ มีญาติพี่น้องใกล้ชิดรับราชการตำแหน่งสูงหลายราย มีความมั่นใจในความรู้ความสามารถด้านงานการเงิน พัสต์ของโรงเรียน แต่ขาดความมั่นใจด้านงานวิชาการและการจัดการเรียนรู้						
Self	<p>กิจกรรมที่ 1 “เช็किनชีวิต”</p> <p>ก่อนรับการพัฒนาความใส่ใจ ครูกรณีศึกษาที่ 1 มีความใส่ใจต่อตนเองปานกลาง</p> <p>กิจกรรมที่จัด ใช้สื่อเป็นสิ่งเร้าช่วยกระตุ้นให้ครูตระหนักในคุณค่าของช่วงเวลาปัจจุบัน และเห็นความจำเป็น ที่จะต้องพัฒนาไปสู่ความเป็นครูที่ประสบความสำเร็จในวิชาชีพ โดยใช้สื่อคลิปวิดีโอ นำเสนอความรู้สึกของนักแสดงที่รับบทบาทเป็นครูในวันสุดท้ายก่อนเกษียณอายุ ผู้จัดกิจกรรมใช้คำถามนำอภิปรายเกี่ยวกับ ความคาดหวังของครู โดยสมมติว่าวันนี้เป็นวันสุดท้ายก่อนที่จะหมดบทบาทการเป็นครูในโรงเรียนนี้ ครูจะรู้สึกอย่างไร และอยากทำอะไร เพื่อให้มีความรู้สึกที่ดีในวันสุดท้ายของการเป็นครู เมื่อจบกิจกรรม ครูกรณีศึกษาที่ 1 มีการจดบันทึกหลังเสร็จสิ้นกิจกรรม (After Action Review) หรือ AAR ที่เป็นข้อมูลสะท้อนให้เห็นว่าครูมีความใส่ใจในด้านการประเมินผลการปฏิบัติงานสูงขึ้น กว่าเดิมในช่วงก่อนการเข้าร่วมกิจกรรม</p> <p>“สิ่งที่ได้รับในวันนี้ (หลังจากเข้าร่วมกิจกรรม “เช็किनชีวิต”) คือ ตั้งใจว่าจะกลับไปทำงานวิจัยของตนเองที่ส่งไปแล้ว (ตกสันทแบบไม่มีเงื่อนไข) เอามาปิดฝุ่น เตรียมเผื่อว่าเขาจะเรียกไปเยี่ยมเยียน นำมาดูว่าต้องแก้ไขตรงไหน แล้วดีก็ไว้เป็นนัย ๆ ลองยึดสู่อีกสักครั้ง วันข้างหน้าจะได้ไม่รู้สึกเสียดายเวลาที่ผ่านไป”</p> <p>(1/1.2: ด้านการประเมินผลการปฏิบัติงาน)</p>					
Task	<p>กิจกรรมที่ 3 “วิเคราะห์ตนเอง”</p> <p>ก่อนรับการพัฒนา ครูกรณีศึกษาที่ 1 มีความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ระดับปานกลาง</p> <p>หลังจากร่วมกิจกรรม “วิเคราะห์ตนเอง” ครูมีความใส่ใจด้านไม่มีวิธีสอนตามต้องการได้ทันเวลาในระดับที่สูงขึ้นมีพิจารณาจากความคิดเห็นของครูจากดารมาผู้วิจัย ให้ครูมีวิเคราะห์จุดเด่น ข้อจำกัด ปัญหา อุปสรรค ในการพัฒนาประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ของตนเอง เปรียบเทียบกับมุมมองจากเพื่อนครูที่สนิทกัน ครูกรณีศึกษาที่ 1 วิเคราะห์ตนเองว่ามีข้อจำกัดเรื่องการบริหารจัดการปัญหาทางการเรียนรู้นักเรียน จากการใช้คำว่า “จริง ๆ แล้วเราต้องวิเคราะห์เด็กให้ออกกว่าเขามีปัญหาเพราะอะไร จะได้ไปหาที่ต้นเหตุ” เป็นการนำเสนอเหตุผลเชิงคู่ตรงข้าม คำว่า “จริง ๆ แล้ว” เป็นนัยยะหมายถึง ที่ครูมาก่อนหน้านี้รู้เป็นสิ่งที่ไม่จริง แต่ขณะนี้ครูเริ่มรับรู้ว่าความจริงเป็นอย่างไร แสดงให้เห็นว่า “กิจกรรมการวิเคราะห์ตนเอง” สามารถเปลี่ยนแปลงการรับรู้ของครูได้</p>					

	<p>“ ถ้าพี่ที่มีที่ปรึกษาเรื่องเทคนิคการสอนคณิต และมีเวลาเป็นที่เลี้ยงให้เรา งานพี่ก็คงดีกว่านี้ ที่ทำมาก็ทำ ๆ ไปแบบไม่ค่อยเข้าใจ มันถึงได้ตกใจ ตอนนั้นก็พอจะรู้แล้วว่า เรามีข้อจำกัดอะไรหลายอย่าง จริง ๆ แล้วเราต้องวิเคราะห์เด็กให้ออกว่าเขามีปัญหาเพราะอะไร จะได้ไปหาที่ต้นเหตุ ที่ทำมา เราคิดว่าเรารู้ปัญหา แต่หาเหตุผลมาอธิบายไม่ได้ คิดเอาว่าต้องแก้ยังไงคนนั้นอย่างนี้ แล้วก็ทำวันวัตรกรรมเลย เหนื่อยเพราะ ผิดมาตั้งแต่ต้น อย่างนี้ ต้องหาตัวช่วยคิดว่า เป็นครูมาตั้งนาน ที่แท้ยังไม่รู้อะไรอีกตั้งเยอะ พวก..(ชื่อเพื่อนครูในโรงเรียน)..เขาก็แนะนำดีนะ เวลาเราไม่เข้าใจเรื่องทางวิชาการ”</p> <p style="text-align: right;">(1/2.2: ด้านไม่มีวิธีสอนตามต้องการได้ทันเวลา)</p>
impact	<p>กิจกรรมที่ 7 “พลังกลุ่มสร้างพลังใจ”</p> <p>ก่อนรับการพัฒนา ครูครุณีศึกษาที่ 1 มีความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียนระดับสูง</p> <p>หลังจากร่วมกิจกรรม “พลังกลุ่มสร้างพลังใจ” ครูยังคงรักษาระดับความใส่ใจระดับสูง สะท้อนจากความใส่ใจด้านแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน</p> <p>จากกิจกรรมชื่อ “ตะกร้าสามใบ” ที่ให้ครูวาดรูปตะกร้าสามใบ และตอบคำถาม สามข้อ จดบันทึกลงในภาพวาด ตะกร้า คิด ตอบคำถาม 3 ข้อบันทึกลงใน <u>ตะกร้าทดลอง</u> ให้ระบุว่าตั้งแต่ครูมาสอนที่โรงเรียนนี้ ได้เกิดการเปลี่ยนแปลงอะไรที่สำคัญที่สุดในชีวิต (ให้ตอบอย่างจริงจังที่สุด) <u>ตะกร้าควบคุม</u> ให้ระบุว่าความสุขในการทำงานของเราเกิดจากอะไร (เพื่อนร่วมงาน ผู้บริหาร เด็ก ลักษณะงาน ความสำเร็จ ผลตอบแทน เป็นต้น) <u>ตะกร้าที่สาม</u> ให้ระบุว่าคาดหวังอะไรในการเป็นครูที่โรงเรียนแห่งนี้ และให้ครูเดินไปรอบ ๆ ห้องที่จัดกิจกรรม เมื่อได้ยินเสียงสัญญาณจากผู้จัดกิจกรรม ให้ครูหยุดเดิน และจับคู่กับเพื่อนครูที่อยู่ใกล้ที่สุด สอบถามเกี่ยวกับข้อความที่บันทึกลงในตะกร้า และจดบันทึกชื่อเพื่อน และประเด็นไว้ เมื่อครบ 3 รอบ ให้ครูนำเสนอประเด็นที่บันทึกได้จากเพื่อน ต่อกลุ่มใหญ่ และผู้จัดกิจกรรม นำอภิปรายแต่ละประเด็นเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และจับคู่กับเพื่อนครูที่มีประเด็นใกล้เคียงกัน เพื่อร่วมกันปรึกษาปัญหา</p> <p>สัมภาษณ์เพิ่มเติม ครูเสนอความคิดเกี่ยวกับประเด็นนี้ พบคำว่า “ถ้าเรารู้ที่มาที่ไปลึก ๆ ของแต่ละคนก็คงช่วยเขาได้มากกว่านี้” สะท้อนให้เห็นว่า การที่ครูอยากช่วยเด็ก หมายถึงเห็นว่าเป็นเด็กมีปัญหา และการใช้คำ “ที่มาที่ไปลึก ๆ ของแต่ละคน” แทนความหมายของ ความแตกต่างของนักเรียนรายบุคคลในแต่ละด้าน ดังนั้น วัสดุที่หยิบยกมานำเสนอจึงอธิบายได้ว่า เมื่อครูรับการพัฒนาในกิจกรรม “พลังกลุ่มสร้างพลังใจ” แล้ว ครูมีความใส่ใจด้านความแตกต่างของนักเรียนสูงขึ้น</p> <p>“ขอบคุณคน.....ที่ช่วยทำให้พี่มั่นใจ และเห็นว่าเราต้องคิด.. ทำ อะไรอีกหลายอย่าง อย่างน้อย ๆ เรื่องของเด็ก เราคิดว่าอยู่กับเด็กทุกวัน เราดูเยอะแล้วว่าใครเป็นยังไง ความจริงมีหลายอย่างที่เรารู้ อย่างปัญหาของเด็กในห้องเราแต่ละคน นี่ไม่เหมือนกันเลย เราก็สอนไปแบบเดียวกัน ถ้าเรารู้ที่มาที่ไปลึก ๆ ของแต่ละคน ก็คงช่วยเขาได้มากกว่านี้ ถ้าเราสอนแล้วเด็กได้ดี แค่นี้เราก็พอใจแล้ว อย่างอื่นว่ากันทีหลัง”</p> <p style="text-align: right;">(1/3.4: ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน)</p>

ผลการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจโดยพิจารณาจากระดับการเปลี่ยนแปลงความใส่ใจของครูครุณีศึกษากลุ่มทดลอง 20 คน พบว่าครูที่มีพัฒนาการเพิ่มขึ้น 50% จำนวน 5 คน พัฒนาการเพิ่มขึ้นน้อยกว่า 50% จำนวน 9 คน รวมเพิ่ม 14 คน และมีพัฒนาการคงที่ 6 คน ในจำนวนนี้ 5 คนก่อนรับการพัฒนามีคะแนนสูงทุกด้านอยู่แล้วและอีก 1 คน มีผลการพัฒนาด้าน self เพิ่ม task ลด impact เพิ่ม เมื่อวิเคราะห์ระดับการเปลี่ยนแปลงรวม พบว่ามีพัฒนาการคงที่ ผลการพัฒนามีรายละเอียด ดังตารางที่ 4.16

ตารางที่ 4.16 ความเปลี่ยนแปลงความใส่ใจของครูในกลุ่มทดลอง

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	คะแนนรวม	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100
กรณีศึกษาที่ 1	ก่อน	M	M	H	7/3=2.33	(3-2.33)/2.33*100 = 28.75%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 2	ก่อน	M	H	H	8/3=2.66	(3-2.66)/2.66*100 = 12.78%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 3	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 4	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(3-2)/2*100 = 50%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 5	ก่อน	H	M	H	8/3=2.66	(3-2.66)/2.66*100 = 12.78%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เพิ่ม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 6	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 7	ก่อน	M	H	H	8/3=2.66	(3-2.66)/2.66*100 = 12.78%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 8	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(3-2)/2*100 = 50%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 9	ก่อน	M	M	H	7/3=2.33	(3-2.33)/2.33*100 = 28.75%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 10	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(3-2)/2*100 = 50%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 11	ก่อน	M	H	H	8/3=2.66	(3-2.66)/2.66*100 = 12.78%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 12	ก่อน	M	H	H	8/3=2.66	(2.66-2.66)/2.66*100 = 0%
	หลัง	H	M	H	8/3=2.66	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	ลด	เท่าเดิม		

ตารางที่ 4.16 (ต่อ)

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	คะแนนรวม	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100
กรณีศึกษาที่ 13	ก่อน	M	M	H	7/3=2.33	(3-2.33)/2.33*100 = 28.75%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 14	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(2.33-2)/2.33*100 = 14.16%
	หลัง	H	M	M	7/3=2.33	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 15	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 16	ก่อน	M	H	H	8/3=2.66	(3-2.66)/2.66*100 = 12.78%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 17	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(3-2/2*100 = 50%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 18	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 19	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(3-2)/2*100 = 50%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 20	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		

สรุปผลการพัฒนาความใส่ใจของครู เปรียบเทียบความใส่ใจแต่ละด้าน โดยพิจารณาความเปลี่ยนแปลงของจำนวนครูหลังรับการพัฒนา ด้านความใส่ใจต่อตนเอง พบว่า ส่วนใหญ่ครูมีระดับความใส่ใจเพิ่มขึ้น (14 คน) ด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ มีอัตราใกล้เคียงกันระหว่างใส่ใจเพิ่ม (10 คน) และใส่ใจเท่าเดิม (9 คน) ความใส่ใจต่อนักเรียน ส่วนใหญ่มีความใส่ใจเท่าเดิม (15 คน) เมื่อพิจารณาผลลัพธ์ พบว่า ส่วนใหญ่ครูมีความใส่ใจเท่าเดิม (11 คน) รายละเอียดดังตารางที่ 4.17

ตารางที่ 4.17 สรุปผลการพัฒนาความใส่ใจของครู

ก่อน \ หลัง	น้อย (L)	ปานกลาง (M)	มาก (H)	การเปลี่ยนแปลง	
ใส่ใจต่อตนเอง					
น้อย	0	0	0	ลดลง	= 0
ปานกลาง	0	0	14	เท่าเดิม	= 6
มาก	0	0	6	เพิ่มขึ้น	= 14
มาก	0	0	11		
ใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้					
น้อย	0	0	0	ลดลง	= 1
ปานกลาง	0	1	9	เท่าเดิม	= 10
มาก	0	1	9	เพิ่มขึ้น	= 9
ใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน					
น้อย	0	0	0	ลดลง	= 0
ปานกลาง	0	1	5	เท่าเดิม	= 15
มาก	0	0	14	เพิ่มขึ้น	= 5
ผลลัพธ์					
น้อย	0	0	0	ลดลง	= 0
ปานกลาง	0	9	0	เท่าเดิม	= 11
มาก	0	0	11	เพิ่มขึ้น	= 9

ระดับการเปลี่ยนแปลงความใส่ใจของครูกรณีศึกษาในกลุ่มควบคุม 24 คน พบว่าครูที่มีระดับพัฒนาการเพิ่มขึ้น จำนวน 6 คน มีพัฒนาการคงที่ 15 คน (ก่อนรับการพัฒนามีคะแนนสูงทุกด้าน 8 คน) และพัฒนาการลดลง จำนวน 3 คน ผลการพัฒนา มีรายละเอียด ดังตารางที่ 4.18

ตารางที่ 4.18 ความเปลี่ยนแปลงความใส่ใจของครูในกลุ่มควบคุม

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	คะแนนรวม	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100
กรณีศึกษาที่ 1	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(2-2)/2*100 = 0%
	หลัง	M	M	M	6/3=2	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 2	ก่อน	M	H	H	8/3=2.66	(2.66-2.66)/2.66*100 = 0%
	หลัง	H	H	M	8/3=2.66	
	เปลี่ยนแปลง	ลด	เท่าเดิม	ลด		
กรณีศึกษาที่ 3	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(2-2)/2*100 = 0%
	หลัง	M	M	M	6/3=2	

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	คะแนนรวม	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		

ตารางที่ 4.18 (ต่อ)

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	คะแนนรวม	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100
กรณีศึกษาที่ 4	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 5	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(2.66-2)/2*100 = 33%
	หลัง	M	H	H	8/3=2.66	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 6	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(2-2)/2*100 = 0%
	หลัง	M	M	M	6/3=2	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 7	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(2-2)/2*100 = 0%
	หลัง	M	M	M	6/3=2	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 8	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(2-3)/2*100 = - 50%
	หลัง	M	M	M	6/3=2	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 9	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 10	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 11	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 12	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 13	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 14	ก่อน	M	M	M	6/3=2	(2-2)/2*100 = 0%
	หลัง	M	M	M	6/3=2	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 15	ก่อน	H	H	H	9/3=3	(3-3)/3*100 = 0%

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	คะแนนรวม	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		

ตารางที่ 4.18 (ต่อ)

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	คะแนนรวม	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100
กรณีศึกษาที่ 16	ก่อน	M	M	M	6/3=2	$(2.66-2)/2*100 = 33\%$
	หลัง	H	M	M	8/3=2.66	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 17	ก่อน	M	M	H	8/3=2.66	$(3-2.66)/2.66*100 = 12.78\%$
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 18	ก่อน	M	M	M	6/3=2	$(2.66-2)/2*100 = 33\%$
	หลัง	M	H	H	8/3=2.66	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เพิ่ม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 19	ก่อน	M	M	M	6/3=2	$(3-2)/2*100 = 50\%$
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม		
กรณีศึกษาที่ 20	ก่อน	H	H	H	9/3=3	$(2.66-3)/2.66*100 = -12.78\%$
	หลัง	H	M	H	8/3=2.66	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	ลด	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 21	ก่อน	H	H	H	9/3=3	$(2.33-3)/2.33*100 = -28.75\%$
	หลัง	M	M	H	7/3=2.33	
	เปลี่ยนแปลง	ลด	ลด	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 22	ก่อน	M	M	M	6/3=2	$(2-2)/2*100 = 0\%$
	หลัง	M	M	M	6/3=2	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 23	ก่อน	H	H	H	9/3=3	$(3-3)/3*100 = 0\%$
	หลัง	H	H	H	9/3=3	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม		
กรณีศึกษาที่ 24	ก่อน	M	H	H	8/3=2.66	$(2.66-2)/2.66*100=24.81\%$
	หลัง	M	M	M	6/3=2	
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	ลด	ลด		

2.3 ผลการพัฒนาความรู้และคุณภาพงานวิจัยในชั้นเรียนของครู

ผู้วิจัยทำการพัฒนาความเข้าใจของครูกลุ่มทดลอง และพัฒนาความรู้ความสามารถด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนให้ครูทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม เพื่อตรวจสอบสมมติฐานที่มีความเชื่อ

ว่า ถ้าครูได้รับการพัฒนาความพร้อมด้านจิตใจจะช่วยให้การพัฒนาด้านความรู้ด้านอื่น ๆ ของครู มีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จมากขึ้น

ข้อมูลพื้นฐานของครูผู้ให้ข้อมูล พบว่า ด้านเพศ ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ส่วนใหญ่ เป็นครูหญิง โดยกลุ่มทดลองมีร้อยละ 85 กลุ่มควบคุมมีร้อยละ 87.50 ด้านอายุ พบว่า ครูกลุ่มทดลองส่วนใหญ่อยู่ในช่วงอายุ 31-40 ปี และ 41 – 50 ปี ร้อยละ 45 ครูกลุ่มควบคุมส่วนใหญ่มี ช่วงอายุ 31 – 40 ปี ร้อยละ 50 ในด้านประสบการณ์ด้านการสอน ครูกลุ่มทดลองส่วนใหญ่อยู่ใน ช่วง 31 ปี ขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 45 ในขณะที่ครูกลุ่มควบคุม ส่วนใหญ่อยู่ในช่วง 26 – 30 ปี คิด เป็นร้อยละ 33.30 ด้านรายได้ต่อเดือน ครูกลุ่มทดลอง ส่วนใหญ่รายได้อยู่ในช่วง 10,001 – 20,000 บาท ร้อยละ 60 ครูกลุ่มควบคุมส่วนใหญ่รายได้ สูงกว่า คืออยู่ในช่วง 20,001 – 30,000 บาท ร้อยละ 41.70 รายละเอียดดังตารางที่ 4.19

ตารางที่ 4.19 ข้อมูลพื้นฐานของครูกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ข้อมูลพื้นฐาน		กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม	
		จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
เพศ	ชาย	3	15	3	12.50
	หญิง	17	85	21	87.50
	รวม	20	100	24	100.00
อายุ	21 – 30 ปี	1	5	2	8.30
	31 – 40 ปี	9	45	12	50.00
	41 – 50 ปี	9	45	9	37.50
	50 ปี ขึ้นไป	1	5	1	4.20
	รวม	20	100	24	100.00
ประสบการณ์การสอน	1 – 5 ปี	1	5	2	8.40
	6 – 10 ปี	1	5	-	-
	11 – 15 ปี	1	5	3	12.50
	16 – 20 ปี	2	10	3	12.50
	21 – 25 ปี	3	15	3	12.50
	26 – 30 ปี	3	15	8	33.30
	31 ปีขึ้นไป	9	45	5	20.80
	รวม	20	100	24	100.00
รายได้เฉลี่ยต่อเดือน	ต่ำกว่า 10,000 บาท	1	5	2	8.30
	10,001 – 20,000 บาท	12	60	7	29.20
	20,001 – 30,000 บาท	3	15	10	41.70
	31,000 – 40,000 บาท	2	10	5	20.80

ข้อมูลพื้นฐาน	กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม		
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	
สูงกว่า 40,000 บาท	2	10	-	-	
รวม	20	100	24	100.00	
ระดับการศึกษา	ปริญญาตรี	19	95	2	8.30
	สูงกว่าปริญญาตรี	1	5	22	91.70
	รวม	20	100	24	100.00

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนด้านความรู้เรื่องวิจัยในชั้นเรียนของครู พบว่า โดยภาพรวม คะแนนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมก่อนและหลังการพัฒนามีคะแนนเฉลี่ยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 สำหรับกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 2 ด้าน ที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 คือ ด้านการกำหนดแผนเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียน อีกด้านหนึ่ง คือ ด้านการสรุปและอภิปรายผลการวิจัย สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมพบว่าคะแนนก่อนและหลังการพัฒนามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการวิเคราะห์ปัญหาและสาเหตุ ด้านการกำหนดแผนเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนา และด้าน การเก็บรวบรวมข้อมูล รายละเอียดดังตารางที่ 4.20

ตารางที่ 4.20 ผลการเปรียบเทียบความรู้ด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนของครูกลุ่มทดลอง และ กลุ่มควบคุม เปรียบเทียบระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาความเข้าใจ

ความรู้เกี่ยวกับการวิจัย ในชั้นเรียน	ช่วงเวลา	ค่าสถิติการทดสอบจำแนกตามกลุ่ม							
		กลุ่มทดลอง				กลุ่มควบคุม			
		\bar{x}	S.D.	t	p.	\bar{x}	S.D.	t	p.
1. ด้านการคัดเลือกและ กำหนดปัญหาวิจัย	ก่อน	1.40	0.94	0.657	0.25	1.43	0.68	1.03	0.16
	หลัง	1.60	0.94			1.63	0.70		
2. ด้านการวิเคราะห์ ปัญหาและสาเหตุ	ก่อน	1.20	0.62	0.9	0.18	1.19	0.72	1.84	0.04*
	หลัง	1.35	0.81			1.48	0.60		
3. ด้านการกำหนดแผน เพื่อแก้ปัญหาและพัฒนา ผู้เรียน	ก่อน	1.80	1.01	3.162	0.00*	1.14	1.24	4.70	0.00*
	หลัง	2.80	1.01			2.69	0.99		
4. ด้านการเก็บรวบรวม ข้อมูล	ก่อน	1.10	1.02	0.237	0.40	0.71	0.72	2.00	0.03*
	หลัง	1.15	0.67			1.13	0.62		
5. ด้านการวิเคราะห์ข้อมูล	ก่อน	2.15	1.09	1.162	0.12	1.86	1.65	0.63	0.27
	หลัง	2.60	1.19			2.13	0.70		
6. ด้านการสรุปและ อภิปรายผล	ก่อน	1.20	1.11	2.268	0.01*	1.19	1.03	1.01	0.16
	หลัง	1.90	0.85			1.44	0.77		

ความรู้เกี่ยวกับการวิจัย ในชั้นเรียน	ช่วงเวลา	ค่าสถิติการทดสอบจำแนกตามกลุ่ม							
		กลุ่มทดลอง				กลุ่มควบคุม			
		\bar{x}	S.D.	t	p.	\bar{x}	S.D.	t	p.
7. ด้านการสะท้อน ความคิด และเผยแพร่ ผลการวิจัย	ก่อน	0.80	0.89	1.277	0.10	0.48	0.60	1.56	0.07
	หลัง	1.15	0.81			0.81	0.65		
ภาพรวม	ก่อน	9.65	4.25	2.856	0.00*	8.29	5.26	2.27	0.02*
	หลัง	12.55	2.56			11.00	2.55		

หมายเหตุ * $p < .05$

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้านคุณภาพของงานวิจัยในชั้นเรียนของครู กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม หลังการพัฒนาความสามารถด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน พบว่า ครูทั้งสองกลุ่มที่รับการพัฒนาความรู้ ความสามารถด้านการทำวิจัยในชั้นเรียน ได้ทำวิจัยคนละ 1 เรื่อง รวม 44 เรื่อง โดยรูปแบบการทำรายงานวิจัยเป็นแบบกึ่งทางการ กล่าวคือ นำเสนอเป็นตอนตามขั้นตอนกระบวนการวิจัยในชั้นเรียน ได้แก่การวิเคราะห์ปัญหา การออกแบบการวิจัย การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล การสรุป อภิปรายผลและสะท้อนความคิดจากผลการวิจัย

ผลการประเมินคุณภาพงานวิจัยในชั้นเรียนของครูในกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม พบว่า จากคะแนนเต็มด้านละ 4 คะแนน สำหรับกลุ่มทดลองคะแนนด้านที่สูงที่สุด 3 อันดับแรก มี 2 ด้าน ที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน คือ ด้านความเป็นไปได้ในการดำเนินงานวิจัย (2.52) และด้านความเหมาะสมของวิธีวิเคราะห์ข้อมูล (2.52) คะแนนรองลงมา 2 ด้าน ได้แก่ ด้านคุณภาพข้อมูลของตัวแปรตาม (2.43) และด้านความต่อเนื่องเป็นวงจรวิจัย (2.43)

สำหรับผลการประเมินคุณภาพงานวิจัยของครูในกลุ่มควบคุม พบว่า คะแนนด้านที่สูงที่สุด 3 อันดับแรก คือ ด้านความเป็นไปได้ในการวิจัย (3.00) ด้านคุณภาพข้อมูลของตัวแปรตาม (2.42) และด้านความเหมาะสมของวิธีวิเคราะห์ข้อมูล (2.33) รายละเอียดดังตารางที่ 4.21

ตารางที่ 4.21 ผลการประเมินคุณภาพงานวิจัยในชั้นเรียนหลังการพัฒนา

รายการประเมิน	กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม	
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.
1. การวิเคราะห์ปัญหาวิจัย	1.57	0.49	1.63	4.61
2. ความเหมาะสมของปัญหาวิจัย	2.29	0.50	2.33	6.68
3. ความเป็นไปได้ในการดำเนินการวิจัย	2.52	0.75	3.00	7.35
4. ความถูกต้องในการวางแผนวิจัย	1.71	0.77	1.29	5.07
5. คุณภาพของข้อมูลของตัวแปรต้น	1.95	0.22	2.00	5.70
6. คุณภาพของข้อมูลของตัวแปรตาม	2.43	0.51	2.42	7.11

รายการประเมิน	กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม	
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.
7. ความเหมาะสมของวิธีวิเคราะห์ข้อมูล	2.52	0.75	2.33	7.43
8. ความต่อเนื่องเป็นวงจรวิจัย	2.43	0.60	1.00	2.78
9. คุณภาพการอภิปรายและสะท้อนความคิด	0.95	0.00	2.29	7.12
10. การนำผลวิจัยไปใช้ประโยชน์	1.71	0.41	1.67	5.03

สรุปผลการพัฒนาความรู้ความสามารถด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนของครู เปรียบเทียบก่อนและหลังการพัฒนา พบว่า โดยภาพรวมทั้งสองโรงเรียนมีคะแนนความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ และผลการประเมินคุณภาพงานวิจัยในชั้นเรียน พบว่า ก่อนการพัฒนาครูทั้งสองโรงเรียนไม่มีงานวิจัยในชั้นเรียนที่ทำสำเร็จหลังการพัฒนา ครูมีรายงานวิจัยแบบกึ่งทางการ มีขั้นตอนครบตามกระบวนการวิจัย

สรุปผลการเปรียบเทียบระดับเปลี่ยนแปลงความใส่ใจของครูในกลุ่มทดลอง พบว่า มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงสามแบบ แบบที่หนึ่งคือ ไม่เปลี่ยนแปลง 6 คน โดยครูส่วนใหญ่ในกลุ่มนี้เดิมใส่ใจสูงทุกด้านอยู่แล้ว หลังรับการพัฒนา ยังรักษาระดับเดิมไว้ได้ จึงไม่มีความเปลี่ยนแปลงแบบที่สองเปลี่ยนแปลงปานกลาง 9 คน และแบบที่สามเปลี่ยนแปลงมาก 5 คน

เมื่อพิจารณาระดับความเปลี่ยนแปลงความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน พบว่า มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงสามแบบ แบบที่หนึ่งคือ เปลี่ยนแปลงน้อย 9 คน แบบที่สองเปลี่ยนแปลงปานกลาง 8 คน และแบบที่สามเปลี่ยนแปลงมาก 3 คน รายละเอียดดังตารางที่ 4.22

ตารางที่ 4.22 ความเปลี่ยนแปลงความใส่ใจและความรู้เรื่องการทำวิจัยในชั้นเรียนของครูโรงเรียน

ทดลอง

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
กรณีศึกษาที่ 1	ก่อน	M	M	H	28.75%	35.48	38.71	9.10
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 2	ก่อน	M	H	H	12.78%	29.03	51.61	76.23
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 3	ก่อน	H	H	H	0%	29.03	58.06	29.03
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่	ก่อน	M	M	M	50%	3.23	35.48	32.26

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
4	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม				
กรณีศึกษาที่ 5	ก่อน	H	M	H	12.78%	38.71	41.94	3.23
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เพิ่ม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 6	ก่อน	H	H	H	0%	35.48	48.39	12.90
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 7	ก่อน	M	H	H	12.78%	25.81	32.26	6.45
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				

ตารางที่ 4.22 (ต่อ)

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
กรณีศึกษาที่ 8	ก่อน	M	M	M	50%	32.26	48.39	16.13
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม				
กรณีศึกษาที่ 9	ก่อน	M	M	H	28.75%	32.26	54.84	22.58
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 10	ก่อน	M	M	M	50%	32.26	45.16	12.90
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม				
กรณีศึกษาที่ 11	ก่อน	M	H	H	12.78%	51.56	58.06	6.45
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 12	ก่อน	M	H	H	0%	25.81	48.39	22.58
	หลัง	H	M	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	ลด	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 13	ก่อน	M	M	H	28.75%	25.81	29.03	3.23
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 14	ก่อน	M	M	M	14.16%	3.23	32.26	29.03
	หลัง	H	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
กรณีศึกษาที่ 15	ก่อน	H	H	H	0%	3.23	45.16	41.94
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 16	ก่อน	M	H	H	12.78%	38.71	45.16	6.45
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 17	ก่อน	M	M	M	50%	35.48	45.16	9.68
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม				
กรณีศึกษาที่ 18 เช่น	ก่อน	H	H	H	0%	41.94	54.84	12.90
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 19	ก่อน	M	M	M	50%	35.48	41.94	6.45
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม				

ตารางที่ 4.22 (ต่อ)

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง (post-pre)/pre*100	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
กรณีศึกษาที่ 20	M	H	H	H	0%	35.48	41.94	6.45
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				

หมายเหตุ: ระดับการเปลี่ยนแปลงความใส่ใจ 0% = ไม่เปลี่ยนแปลง, 1-10%= น้อย, 11 – 30%=ปานกลาง, มากกว่า 30%=มาก
ระดับการเปลี่ยนแปลงความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน 0% = ไม่เปลี่ยนแปลง, 1-10%=น้อย, 11-30%=ปานกลาง, มากกว่า30%=มาก

สรุปผลการเปรียบเทียบระดับการเปลี่ยนแปลงความใส่ใจของครูกลุ่มควบคุม พบว่ามีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงสี่แบบ คือ แบบที่หนึ่งคงที่หรือไม่เปลี่ยนแปลง 15 คน จำนวนนี้มี 8 คนที่เดิมใส่ใจสูงอยู่แล้ว แบบที่สองลดลง 3 คน แบบที่สามเปลี่ยนแปลงปานกลาง 2 คน และแบบที่สี่เปลี่ยนแปลงมาก 4 คน

เมื่อพิจารณาระดับความเปลี่ยนแปลงความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน พบว่า มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงสี่แบบ แบบที่หนึ่งคงที่หรือไม่เปลี่ยนแปลง 2 คน แบบที่สองลดลง 1 คน แบบที่สามเปลี่ยนแปลงน้อย 15 คน และแบบที่สี่เปลี่ยนแปลงปานกลาง 6 คน รายละเอียดดังตารางที่ 4.23

ตารางที่ 4.23 ความเปลี่ยนแปลงความใส่ใจและความรู้เรื่องการวิจัยในชั้นเรียนของครูโรงเรียน

ควบคุม

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
กรณีศึกษาที่ 1	ก่อน	M	M	M	0%	38.71	51.61	12.9
	หลัง	M	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 2	ก่อน	M	H	H	0%	35.48	35.48	0
	หลัง	H	H	M				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	ลด				
กรณีศึกษาที่ 3	ก่อน	M	M	M	0%	22.58	29.03	9.68
	หลัง	M	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 4	ก่อน	H	H	H	0%	32.26	41.94	6.45
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				

ตารางที่ 4.23 (ต่อ)

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
กรณีศึกษาที่ 5	ก่อน	M	M	M	33%	16.13	22.58	9.68
	หลัง	M	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เพิ่ม				
กรณีศึกษาที่ 6	ก่อน	M	M	M	0%	16.13	25.81	9.67
	หลัง	M	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 7	ก่อน	M	M	M	0%	25.81	35.48	6.46
	หลัง	M	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 8	ก่อน	H	H	H	- 50%	19.35	25.81	6.45
	หลัง	M	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม				
กรณีศึกษาที่ 9	ก่อน	H	H	H	0%	32.26	38.71	6.45
	หลัง	H	H	H				

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 10	ก่อน	H	H	H	0%	12.90	19.35	12.9
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 11	ก่อน	H	H	H	0%	25.81	38.71	12.9
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 12	ก่อน	H	H	H	0%	25.81	38.71	9.67
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 13	ก่อน	H	H	H	0%	25.81	35.48	12.9
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 14	ก่อน	M	M	M	0%	38.71	51.61	6.45
	หลัง	M	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 15	ก่อน	H	H	H	0%	25.81	32.26	12.9
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 16	ก่อน	M	M	M	33%	32.26	45.16	12.26
	หลัง	H	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				

ตารางที่ 4.23 (ต่อ)

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
กรณีศึกษาที่ 17	ก่อน	M	M	H	12.78%	32.26	25.81	9.67
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 18	ก่อน	M	M	M	33%	25.81	35.48	9.67
	หลัง	M	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เพิ่ม	เพิ่ม				
กรณีศึกษาที่ 19	ก่อน	M	M	M	50%	25.81	19.35	- 6.46
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เพิ่ม	เพิ่ม	เพิ่ม				
กรณีศึกษาที่ 20	ก่อน	H	H	H	-12.78%	22.58	35.48	9.68
	หลัง	H	M	H				

กรณีศึกษา	ผล	Self	Task	Impact	ระดับการเปลี่ยนแปลง	CAR ก่อน	CAR หลัง	ระดับการเปลี่ยนแปลง
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	ลด	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 21	ก่อน	H	H	H	-28.75%	29.03	38.71	3.22
	หลัง	M	M	H				
	เปลี่ยนแปลง	ลด	ลด	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 22	ก่อน	M	M	M	0%	35.48	35.48	0
	หลัง	M	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 23	ก่อน	H	H	H	0%	16.13	19.35	3.05
	หลัง	H	H	H				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	เท่าเดิม	เท่าเดิม				
กรณีศึกษาที่ 24	ก่อน	M	H	H	24.81%	12.90	35.48	22.58
	หลัง	M	M	M				
	เปลี่ยนแปลง	เท่าเดิม	ลด	ลด				

หมายเหตุ: ระดับการเปลี่ยนแปลงความใส่ใจ 0% = ไม่เปลี่ยนแปลง, 1-10%= น้อย, 11-30%=ปานกลาง, มากกว่า 30%=มาก
ระดับการเปลี่ยนแปลงความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน 0% = ไม่เปลี่ยนแปลง, 1-10%=น้อย, 11-30%=ปานกลาง, มากกว่า30%=มาก

การวิเคราะห์ในส่วนนี้ เป็นการวิเคราะห์เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 ที่มุ่งศึกษาว่า การนำกระบวนการพัฒนาความใส่ใจไปใช้พัฒนาครูได้ผลหรือไม่ ซึ่งพิจารณาจากตัวแปรตามคือระดับความใส่ใจทั้ง 3 ด้าน และความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนของครู โดยผู้วิจัยมีสมมติฐานว่ากระบวนการพัฒนาความใส่ใจที่พัฒนาขึ้น นอกจากจะทำให้ครูเกิดการพัฒนาความใส่ใจต่อตนเอง ต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และต่อความสำเร็จของนักเรียนแล้ว ครูที่มีความใส่ใจสูงน่าจะมีแนวโน้มที่จะเกิดการพัฒนาความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนสูงขึ้นด้วย ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรตามที่สนใจทั้ง 2 ตัว คือ ความใส่ใจและความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน ในเบื้องต้นผู้วิจัยได้ตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นในด้านความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน (homogeneity of variance) ด้วยสถิติทดสอบ Levene's test ผลพบว่า ความแปรปรวนของค่าเฉลี่ยของตัวแปรทุกตัวระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความเป็นเอกพันธ์กันสำหรับกลุ่มประชากร ซึ่งเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ความแปรปรวน ยกเว้นคะแนนความใส่ใจทั้งสามด้านของครูจากการวัดครั้งแรก

ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยพบว่า ครูกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยความใส่ใจทั้งสามด้าน จากการวัดก่อนและหลังการรับการพัฒนาความใส่ใจไม่แตกต่างกัน แต่เมื่อพิจารณาความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนของครูพบว่า ก่อนการพัฒนา ครูกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีระดับความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนไม่แตกต่างกัน แต่ภายหลังจากการรับการ

พัฒนาความใส่ใจ ครูกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนสูงกว่าครูกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($\bar{X}_{\text{ทดลอง}}=44.579$, $\bar{X}_{\text{ควบคุม}}=33.870$, $F=16.127$, $p=.000$) ดังผลการศึกษาในตารางที่ 4. 24

ตารางที่ 4.24 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยความใส่ใจ 3 ด้านของครูระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

ตัวแปร	การวัด	กลุ่มทดลอง n = 20		กลุ่มควบคุม n = 24		Levene's test (p)	F	p
		ค่าเฉลี่ย	SD	ค่าเฉลี่ย	SD			
self concern	ก่อน	3.880	0.335	3.926	0.569	6.819 (.012)	0.102	.751
	หลัง	3.945	0.412	3.961	0.461	0.273 (.604)	0.014	.905
task concern	ก่อน	4.023	0.284	4.064	0.470	9.116 (.004)	0.118	.733
	หลัง	4.143	0.386	4.156	0.432	0.057 (.812)	0.011	.916
Impact concern	ก่อน	4.180	0.325	4.187	0.538	6.060 (.018)	0.002	.963
	หลัง	4.301	0.352	4.286	0.401	0.210 (.649)	0.018	.894
วิจัยในชั้น เรียน (CAR)	ก่อน	29.014	12.640	26.076	7.723	1.706 (.199)	0.897	.349
	หลัง	44.579	8.410	33.870	9.124	0.174 (.679)	16.127	.000

จากผลการศึกษาดังตารางที่ 4.24 ซึ่งสรุปได้ว่า ครูกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยความใส่ใจทั้งสามด้านไม่แตกต่างกันทั้งก่อนและหลังการรับการพัฒนา แต่ภายหลังจากได้ฝึกปฏิบัติตามกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ ครูทั้งสองกลุ่มมีความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียน (CAR_posttest) แตกต่างกันอย่างชัดเจน ทั้งนี้ เพื่อยืนยันผลการศึกษาว่า การที่ครูกลุ่มทดลองและครูกลุ่มควบคุมมีความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนแตกต่างกันนั้น เป็นผลอันเกิดจากกระบวนการพัฒนาความใส่ใจที่นำมาใช้ โดยไม่ได้รับอิทธิพลจากการวัดครั้งแรกและระดับความใส่ใจที่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาเพิ่มเติมโดยใช้การควบคุมทางสถิติในการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (ANCOVA) โดยนำตัวแปรความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนของครูจากการวัดครั้งแรก (CAR_pretest) และตัวแปรความใส่ใจของครูจากการวัดครั้งหลัง (self_posttest, task_posttest, imp_posttest) มาเป็นตัวแปรร่วม (covariate) ในการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยความรู้

ด้านการวิจัยในชั้นเรียนของครูทั้งสองกลุ่ม เพื่อให้ทราบถึงค่าเฉลี่ยความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนที่ใกล้เคียงกับความเป็นจริงหลังขจัดอิทธิพลของตัวแปรดังกล่าวแล้ว

ผลการศึกษาดังตาราง 4.25 พบว่า เมื่อมีการควบคุมอิทธิพลจากการวัดความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนครั้งแรก (CAR_pretest) และความใส่ใจของครู 3 ด้านจากการวัดครั้งหลัง ครูในกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยที่ปรับแก้ (adjusted mean) เท่ากับ 43.809 (ลดลงจากค่าเฉลี่ยก่อนควบคุมตัวแปรซึ่งเท่ากับ 44.579) ส่วนครูในกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยที่ปรับแก้ เท่ากับ 34.511 (เพิ่มขึ้นจากค่าเฉลี่ยก่อนปรับแก้ซึ่งเท่ากับ 33.870) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนระหว่างสองกลุ่ม หลังควบคุมอิทธิพลจากความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนจากการวัดครั้งแรกและความใส่ใจทั้ง 3 ด้านของครูพบว่า ค่าเฉลี่ยความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนของครูกลุ่มทดลองสูงกว่าครูกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 16.568, p = .000$) แสดงว่า กรณีครูในกลุ่มทดลองและควบคุมมีค่าเฉลี่ยความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนจากการวัดครั้งแรก และมีความใส่ใจสามด้านเท่ากัน ครูที่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจตามกระบวนการ มีแนวโน้มที่จะมีค่าเฉลี่ยความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนสูงกว่าค่าเฉลี่ยของครูที่ไม่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ รายละเอียดดังตารางที่ 4.25

ตารางที่ 4.25 การวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยความรู้ความสามารถในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

แหล่งความแปรปรวน		SS	df	MS	F	p	ค่าเฉลี่ยที่ปรับแก้
ความแปรปรวนรวม	CAR_pretest	912.544	1	912.544	16.413	.000	EXP=43.809
	Self_posttest	0.458	1	0.458	0.008	.928	CON=34.511
	Task_posttest	0.105	1	0.105	0.002	.966	
	Impact_posttest	12.869	1	12.869	0.231	.633	
ระหว่างกลุ่ม	SCH	921.138	1	921.138	16.568	.000	
ภายในกลุ่ม	Error	2112.733	38	55.598			
Levene's test: $F = 0.365, df = 1, 42, p = .549$							

หมายเหตุ: จำนวนครูในกลุ่มทดลอง (EXP) = 20 คน, จำนวนครูในกลุ่มควบคุม (CON) = 24 คน

ตอนที่ 3 คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของคุณ

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของคุณ ได้จากการนำประสบการณ์ของนักวิจัยที่ได้เรียนรู้ร่วมกับครูในระหว่างการทดลองใช้กระบวนการ โดยประสบการณ์ในที่นี้ หมายถึง ข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการนำกระบวนการพัฒนาความใส่ใจไปทดลองใช้ ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูล และทำการวิเคราะห์โดยใช้วิธีวิเคราะห์หากรรม เพื่อให้ได้ข้อมูลที่น่ามาใช้ประโยชน์ในการปรับปรุงกระบวนการ โดยตัวอย่างการนำผลการวิเคราะห์หากรรมมาใช้ในการปรับปรุงกระบวนการและจัดทำคู่มือ มีดังนี้

ตัวอย่างการนำผลการวิเคราะห์หากรรมมาใช้พัฒนาคู่มือ ที่นำเสนอตอนนี้เป็นกรนำผลจากการจัดกิจกรรม “การใช้ประชาธิปไตยในการกำหนดเข็มทิศชีวิต” ซึ่งเป็นกิจกรรมเกี่ยวกับการวางกรอบประเด็นปัญหา สร้างทางเลือก และตัดสินใจแก้ไขปัญหาส่วนรวม โดยใช้ชุดความรู้ขับเคลื่อนประเด็นสาธารณะ (issue book) เป็นเครื่องมือ ในกิจกรรมประชาธิปไตย ซึ่งเป็นกรใช้ประชาธิปไตยในการสร้างทางเลือกและตัดสินใจในการแก้ไขปัญหาส่วนรวม มาใช้พัฒนาความใส่ใจด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ของคุณ และพบว่า มีครูบางท่านไม่สนใจเข้าร่วมกิจกรรม โดยในครั้งแรก กิจกรรมประชาธิปไตยที่ผู้วิจัยนำมาทดลองใช้ ดำเนินการโดยให้ครูอภิปรายเกี่ยวกับประเด็นปัญหาที่ครูมีความใส่ใจร่วมกัน และใช้เทคนิคการสนทนากลุ่มในการสังเคราะห์ประเด็นความใส่ใจรายบุคคล รวมเป็นประเด็นของกลุ่มย่อย และนำมารวมเป็นประเด็นส่วนรวมของครูทั้งโรงเรียน แล้วจึงนำประเด็นที่ทุกคนใส่ใจเหมือนกันมาช่วยอภิปรายวิเคราะห์สาเหตุ และหาทางเลือก และกำหนดผู้รับผิดชอบในการแก้ไข

ผู้วิจัยมีข้อมูลจากการวิเคราะห์หากรรม พบว่า ครูไม่เห็นประโยชน์ และไม่ชอบรูปแบบของกิจกรรม ซึ่งผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ส่วนนี้ไปปรับรูปแบบกิจกรรม จากการให้ครูกำหนดประเด็นที่ห่วงใยของทุกคน นำเสนอเป็นข้อความ เปลี่ยนรูปแบบกิจกรรม มาใช้เทคนิค การประชุมอย่างมีส่วนร่วมเชิงสร้างสรรค์ (Appreciation Influence Control) หรือ AIC มาใช้แทนกิจกรรมประชาธิปไตย โดยเริ่มต้นจากการที่ให้ครูแต่ละคนกำหนดภาพความสำเร็จของการทำงาน แล้วนำภาพนั้นมานำเสนอแลกเปลี่ยนความคิดเห็น อภิปรายหาจุดร่วมในการพัฒนา และร่วมกันกำหนดแนวทางที่จะนำไปสู่ภาพความสำเร็จ หลังจากนั้นร่วมกันพิจารณาว่าแนวทางที่ร่วมกันกำหนดขึ้นนั้น เป็นแนวทางตามภารกิจงานของคุณตามปกติที่ทำอยู่หรือไม่ ให้ร่วมกันพิจารณาว่าเป็นการดำเนินการที่อยู่ในภารกิจหรือความรับผิดชอบของกลุ่มงานใด และมีครูท่านใดเป็นผู้รับผิดชอบ หากพบว่าเป็นงานใหม่ ให้ครูร่วมกันหาผู้รับผิดชอบหรือเจ้าภาพที่ชัดเจน และนำโครงร่างความคิดในการพัฒนางานจากกิจกรรมนี้ เขียนเป็นโครงการโดยย่อ นำเสนอต่อผู้บริหารที่เข้าร่วมกิจกรรม

เพื่อเป็นสัญญาณ (sign) แห่งการให้คำมั่นสัญญาระหว่างครูผู้รับผิดชอบงานกับผู้บริหาร ตัวอย่างการนำผลการวิเคราะห์หาทฤษฎี มาจัดทำคู่มือรายละเอียดดังตารางที่ 4.26

ตารางที่ 4.26 ตัวอย่างการนำผลการวิเคราะห์หาทฤษฎี มาจัดทำคู่มือ

ผลการวิเคราะห์หาทฤษฎีของครูจากกิจกรรมที่เข้าร่วมในกระบวนการพัฒนาความเข้าใจ	
ครูครุณีศึกษาที่ 5 ครูชาย อายุ 51 ปี อายุราชการ 26 ปี รับผิดชอบการสอนกลุ่มสาระศิลปะฯ ตั้งแต่ชั้น ป. 1 – ม. 3 คู่สมรสเป็นครูในโรงเรียนเดียวกัน	
ความเข้าใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้	<p>ก่อนการรับการพัฒนาความเข้าใจ ครูครุณีศึกษาที่ 1 มีความเข้าใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้สูง ในขณะที่จัดกิจกรรม “ประชาพิจารณญาณ” กับการกำหนดเข็มทิศชีวิต” ครูครุณีศึกษาที่ 5 ไม่กระตือรือร้นในการร่วมกิจกรรม โดยกิจกรรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูวางแผนพัฒนาตนเอง ตามข้อมูลที่ได้จากกิจกรรม “การวิเคราะห์ตนเอง” ที่จัดมาก่อนกิจกรรมนี้ โดยลักษณะกิจกรรมเป็นการเรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม ใช้เทคนิคการอภิปรายกลุ่มเพื่อร่วมกำหนดปัญหาที่เป็นประเด็นความห่วงใยร่วมกัน จากกิจกรรมดังกล่าว พบว่ามี ครูครุณีศึกษาที่ 5, 8, 9, 11 มีปัญหาเหมือนกัน คือ การไม่มีวิธีสอนที่เหมาะสมได้ทันเวลา ให้มาร่วมวิเคราะห์สาเหตุและแนวทางแก้ไขที่เหมาะสมและเป็นไปได้สูงที่จะแก้ได้สำเร็จ และให้ครูเขียนบันทึกหลังเสร็จสิ้นกิจกรรม (After Action Review) หรือ AAR</p> <p>ซึ่งครูครุณีศึกษาที่ 5 ไม่ได้เขียนบันทึก และมีพฤติกรรมไม่สนใจร่วมกิจกรรม เช่น มีการเดินออกไปสูบบุหรี่นอกห้อง หลายรอบ ในขณะที่ครูครุณีศึกษาท่านอื่น ๆ แสดงความสนใจร่วมกิจกรรมอย่างประปราย ไม่กระตือรือร้นเหมือนเวลาร่วมกิจกรรมอื่น ๆ ที่ผ่านมา และครูครุณีศึกษาที่ 5 ราชย์ นี้ มีคำพูดที่สะท้อนให้เห็นว่าครูไม่เห็นด้วยกับลักษณะการจัดการกิจกรรม “ประชาพิจารณญาณกับการกำหนดเข็มทิศชีวิต”</p> <p>จากการวิเคราะห์หาทฤษฎี สะท้อนให้เห็นว่าครูมีความเชื่อว่า แต่ละคนสามารถวิเคราะห์และระบุปัญหาของการสอนในวิชาตัวเองได้ เพราะธรรมชาติวิชาแต่ละคนต่างกัน การนำมาวิเคราะห์ร่วมกันไม่เกิดประโยชน์เท่ากับการต่างคนต่างคิด</p> <p>อย่างไรก็ตามจากการใช้คำว่า “ยังน่าจะเป็นเนื้อเป็นหนังกว่านี้” สะท้อนว่าครูความคาดหวังที่จะพัฒนาประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ถ้ามีกิจกรรมที่ครูเห็นด้วยว่าจะเป็นประโยชน์ตามที่ตนต้องการ ประกอบกับลักษณะบุคลิกภาพของครูสอนศิลปะ โดยส่วนมากมีความเป็นตัวของตัวเองสูง สะท้อนจากคำพูด “ของอย่างนี้สูตรใคร สูตรมัน” ซึ่งมีคำพูดที่มีนัยยะของความเชื่อมั่นในความคิดตนเอง และไม่จำเป็นต้องนำเสนอความคิดแลกเปลี่ยนกับผู้อื่น ดังนั้นกิจกรรมที่เหมาะสมของครูลักษณะแบบนี้ต้องแปลกใหม่ น่าสนใจ และที่สำคัญต้องระบุให้ชัดเจนว่า ใครคิดอย่างไร เพราะอะไร ควรทำอย่างไร เม็ดใด</p> <p>“เรื่องเทคนิคการสอนไม่ต้องพูดกันแล้ว นาที่นี้แต่ละคนเขี้ยวลากดินกันทั้งนั้น ของอย่างนี้สูตรใครสูตรมันจะคิดเหมือนกันได้ไง ใ่ววิชาศิลปะอย่างเรา ปัญหามันจะเหมือนพวกเลข พวกภาษาเขาหรือ? อบรมพัฒนากัน ถ้าครูไม่ทำซะอย่าง ใครจะทำอะไรได้”</p> <p>“เอาครูแต่ละวิชามาคุยกันเองดีกว่า ยังน่าจะเป็นเนื้อเป็นหนังกว่านี้ แต่อย่างว่าต้องไปรวมกันที่เขต ถ้าเอาโรงใครโรงมันก็ได้แค่นี้ ถ้าจะให้ดีนะ สน.ลองหาวิธีอะไรเด็ด ๆ ที่มันโดนใจกว่านี้ เออ ค่อยอยากมาหน่อย”</p> <p>(1/1.2: ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ)</p>

ผลการวิเคราะห์หาทฤษฎี พบว่า กิจกรรมในกระบวนการพัฒนาความเข้าใจที่ออกแบบไว้ มีการเปลี่ยนแปลง 2 กิจกรรม คือ “กิจกรรมประชาพิจารณญาณกับการกำหนดเข็มทิศชีวิต” และกิจกรรม “สร้างศรัทธาและปัญญา” ทั้งสองกิจกรรมมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความเข้าใจด้าน

ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์หาทฤษฎี มาปรับปรุงรูปแบบกิจกรรม “ประชาพิจารณญาณกับการกำหนดเข็มทิศชีวิต” สำหรับกิจกรรม “สร้างศรัทธาและปัญญา” เปลี่ยนเป็นกิจกรรม “การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต”

โดยสรุปผู้วิจัยปรับวิธีการและขั้นตอนในกิจกรรม ช่วงระหว่างการทดลองใช้และปรับปรุง คู่มือไปพร้อม ๆ กับการปรับปรุงกระบวนการ เนื่องจากระหว่างการจัดการกิจกรรม มีการเก็บรวบรวม ข้อมูลจากการสังเกต สัมภาษณ์ วิเคราะห์เนื้อหาจากผลงานครู และสื่อที่ใช้ในกิจกรรมเมื่อเสร็จสิ้น การจัดการกิจกรรมแต่ละครั้ง ผู้วิจัยนำข้อมูลซึ่งจัดเป็นประสบการณ์ของผู้วิจัยมาจัดทำคู่มือ โดยปรับปรุงคู่มือตามผลการวิเคราะห์หาทฤษฎีที่ได้จากการจัดการกิจกรรมในขณะที่ทดลองใช้ กระบวนการในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา

ผลการพัฒนาคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู มีดังนี้

วัตถุประสงค์ของคู่มือ คู่มือพัฒนาความใส่ใจของครู ในชุดนี้จัดทำขึ้นโดยมีวัตถุประสงค์ เพื่อใช้พัฒนาความใส่ใจของครู ซึ่งเป็นการพัฒนาความพร้อมด้านความรู้สึกละเอียดของครู ให้พร้อมรับการพัฒนา ก่อนที่จะพัฒนาด้านเนื้อหาที่เป็นความรู้ที่ใช้ในการปฏิบัติงาน

ผู้ใช้คู่มือ คู่มือนี้จัดทำขึ้นสำหรับกลุ่มบุคคลที่มีหน้าที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูในระดับ การศึกษาขั้นพื้นฐาน เช่น ผู้บริหารสถานศึกษา ศึกษานิเทศก์ และนักวิชาการศึกษาที่ทำหน้าที่ ด้านการพัฒนาครู ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครูตามกระบวนการในคู่มือ ผู้ใช้ สามารถจัดตารางเวลาให้ยืดหยุ่นได้ตามบริบทการทำงานของคุณ โดยบูรณาการเข้าไปอยู่ในวิถี งานประจำของสถานศึกษา สามารถจัดตารางการพัฒนาเป็นช่วงยาวติดต่อกัน เสร็จสิ้นในครั้ง เดียว หรือจัดแบ่งตารางการพัฒนาเป็นช่วงสั้น ๆ ตามระดับชั้นความใส่ใจของคุณ

ขั้นตอนการใช้คู่มือ การใช้คู่มือให้เกิดประโยชน์สูงสุดตามวัตถุประสงค์ ผู้ใช้ต้องศึกษา ขั้นตอนการใช้คู่มือเพื่อวางแผนการพัฒนา โดยขั้นตอนการใช้มี 5 ขั้นตอน ดังนี้ (1) ผู้ใช้ศึกษาคู่มือด้วย ตนเอง (2) ประสานงานกับครูผู้รับการพัฒนาเพื่อจัดทำตารางเวลาการพัฒนาและเตรียมเอกสาร วัสดุอุปกรณ์ (3) ใช้เครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูก่อนการพัฒนา และวิเคราะห์ข้อมูลครู รายบุคคลเพื่อกำหนดจุดที่จะเริ่มพัฒนา (4) จัดกิจกรรมตามแผนการพัฒนา และ (5) วัดระดับการ พัฒนาหลังเสร็จสิ้นกระบวนการ

โครงสร้างเนื้อหาของคู่มือ

โครงสร้างเนื้อหาภายในคู่มือจัดแบ่งตามสาระสำคัญเป็น 2 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 ว่าด้วยเรื่องบทนำ เป็นการนำเสนอภาพรวมของคู่มือ ที่กล่าวถึงความเป็นมา และความสำคัญของคู่มือ วิธีการใช้คู่มือ โครงสร้างคู่มือ

ส่วนที่ 2 ประกอบด้วยเนื้อหา 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับแนวคิดทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา มีรายละเอียดดังตารางที่ 4.27

ตารางที่ 4.27 โครงสร้างคู่มือพัฒนาความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับชั้นความใส่ใจ

ส่วนที่	วัตถุประสงค์	เนื้อหา
1	เพื่อให้ผู้ใช้คู่มือเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับที่มา วัตถุประสงค์ วิธีการใช้คู่มือ และเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูก่อนการใช้คู่มือ	- กรอบแนวคิด - วัตถุประสงค์ - คำแนะนำการใช้คู่มือ - โครงสร้างเนื้อหาของคู่มือ - เครื่องมือวัดความใส่ใจ
2	เพื่อให้ผู้ใช้คู่มือมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับแนวคิดทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู	- กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู - ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
	เพื่อให้ผู้ใช้คู่มือมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ	- แผนการพัฒนาและเครื่องมือที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจ

ตัวอย่างคู่มือการพัฒนาความใส่ใจ

วัตถุประสงค์ คู่มือพัฒนาความใส่ใจของครู ในชุดนี้จัดทำขึ้นโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ศึกษานิเทศก์นำไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครู ซึ่งเป็นการพัฒนาความพร้อมด้านความรู้สึกและเจตคติของครูให้พร้อมรับการพัฒนา ก่อนที่จะพัฒนาด้านเนื้อหาที่เป็นความรู้ที่ใช้ในการปฏิบัติงาน

คำแนะนำการใช้คู่มือ การนำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูไปใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุด จำเป็นต้องศึกษาคำแนะนำในการใช้ ซึ่งประกอบด้วยคำแนะนำในด้านต่าง ๆ ดังนี้

ผู้ใช้ คู่มือนี้จัดทำขึ้นสำหรับกลุ่มบุคคลที่มีหน้าที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เช่น ผู้บริหารสถานศึกษา ศึกษานิเทศก์ และนักวิชาการศึกษาที่ทำหน้าที่ด้านการพัฒนาครู

ระยะเวลาที่ใช้ ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครูตามกระบวนการในคู่มือ ผู้ใช้สามารถจัดตารางเวลาให้ยืดหยุ่นได้ตามบริบทการทำงานของครู โดยบูรณาการเข้าไปอยู่ในวิถีงานประจำของสถานศึกษา สามารถจัดตารางการพัฒนาเป็นช่วงยาวติดต่อกัน เสริมสั้นในครั้งเดียว หรือจัดแบ่งตารางการพัฒนาเป็นช่วงสั้น ๆ ตามระดับชั้นความใส่ใจของครู

ขั้นตอนการใช้ การใช้คู่มือให้เกิดประโยชน์สูงสุดตามวัตถุประสงค์ ผู้ใช้ต้องศึกษาขั้นตอนการใช้คู่มือเพื่อวางแผนการพัฒนา โดยขั้นตอนการใช้มี 5 ขั้นตอน ดังนี้ (1) ผู้ใช้ศึกษาคู่มือด้วยตนเอง (2) ประสานงานกับครูผู้รับการพัฒนาเพื่อจัดทำตารางเวลาการพัฒนาและเตรียมเอกสารวัสดุอุปกรณ์ (3) ใช้เครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูก่อนการพัฒนา และวิเคราะห์ข้อมูลครูรายบุคคลเพื่อกำหนดจุดที่จะเริ่มพัฒนา (4) จัดกิจกรรมตามแผนการพัฒนา และ (5) วัดระดับการพัฒนาหลังเสร็จสิ้นกระบวนการ ขั้นตอนการพัฒนา ดังแผนภาพที่ 4.3

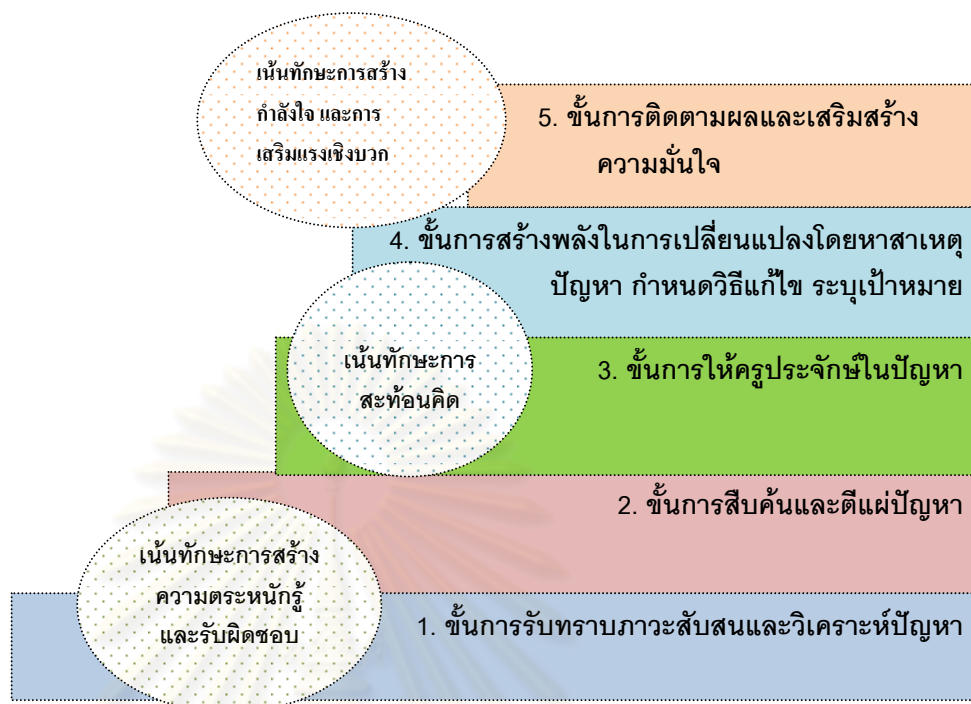


แผนภาพที่ 4.3 ขั้นตอนการใช้คู่มือ

ตัวอย่างการจัดกิจกรรม “การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต”

การจัดกิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต ในการพัฒนาความใส่ใจต่อประสิทธิภาพ การจัดการเรียนรู้ของครู เป็นกิจกรรมที่เน้นการเปิดใจ และสร้างพื้นที่ให้ครูรู้สึกไว้วางใจ ศึกษานิเทศก์ก่อนที่จะเริ่มการโค้ช หลังจากนั้นสาระสำคัญของการโค้ชอยู่ที่การโค้ชเพื่อให้ครู สามารถวิเคราะห์ปัญหาตนเอง กำหนดวิธีแก้ไข กำหนดขั้นตอน และระยะเวลาการแก้ไข และ นำเสนอผลให้ศึกษานิเทศก์รับรู้เป็นระยะตามที่ครูมีความสมัครใจที่จะเปิดเผยข้อมูล และ ศึกษานิเทศก์ใช้คำถามแบบต่าง ๆ เพื่อกระตุ้นให้ครูมีการใช้ความคิดสะท้อน (reflective thinking) ในการวิเคราะห์ประเด็นต่างๆ ที่ครูต้องการนำเสนอ และศึกษานิเทศก์ใช้ทักษะการฟังแบบจับ ประเด็น และการสื่อสารแบบกัลยาณมิตรในการสะท้อนความคิดครู และใช้คำถามต่อเรื่องที่ช่วยให้ครูกำหนดเป้าหมายการพัฒนา กำหนดปฏิทินการทำงาน และ นัดหมายเวลาที่จะนำเสนอผล ต่อศึกษานิเทศก์ โดยการโค้ช เป็นกิจกรรมสามารถได้ทั้งรายบุคคล และเป็นกลุ่มตามความ เหมาะสมของประเด็นสนทนา และเป็นกิจกรรมที่ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง ศึกษานิเทศก์เป็น ผู้พิจารณาระยะเวลาที่เหมาะสมในการจบกระบวนการโค้ชในแต่ละครั้ง

การดำเนินการโค้ชสรุปได้ 5 ขั้นตอน คือ ขั้นต้น การรับทราบภาวะสับสนและวิเคราะห์ปัญหา ขั้นที่สอง การสืบค้นและตีแผ่ปัญหา ขั้นที่สาม การให้ครูประจักษ์ในปัญหา ขั้นที่สี่ การสร้างพลัง ในการเปลี่ยนแปลงโดยหาสาเหตุปัญหา กำหนดวิธีแก้ไข ระบุเป้าหมาย ขั้นที่ห้า การติดตามผล และเสริมสร้างความมั่นใจ เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิตสามารถนำเสนอดังภาพที่ 4.4



ภาพที่ 4.4 การประยุกต์ใช้เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรม การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต

แผนการจัดกิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต ใช้กับกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ในด้านความเพียงพอของสื่อ และ อุปกรณ์การสอน ด้านการใช้วิธีสอนที่ไม่เหมาะสม ด้านการจัดการชั้นเรียน ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ รายละเอียดดังตารางที่ 4.28

ตารางที่ 4.28 ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรม

กระบวนการ	วัตถุประสงค์	เนื้อหา	กิจกรรม	สื่อ อุปกรณ์	การวัดประเมินผล	
					วิธีวัด	เครื่องมือ ชิ้นงาน
ประยุกต์ใช้กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงโดยเน้นกิจกรรมที่มีลักษณะ 3 ประการดังนี้ 1. เน้นให้ครูได้เปิดรับมุมมองที่	เพื่อให้ครูสามารถกำหนดวิธีการระยะเวลา และเป้าหมายในการพัฒนาตนเองตามความต้องการได้	เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต	ขั้นนำ ศึกษานิตยสารสร้างความสัมพันธ์กับครูรายบุคคล โดยสร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองให้ครูรับรู้ได้ถึงความปลอดภัย และความจริงจังของผู้โค้ช	1. ตารางนัดหมาย 2. สมุดบันทึก ประเด็นการโค้ช 3. ใบกิจกรรมวงล้อแห่งชีวิต	- สังเกตสิ่งที่ครูสื่อสารในระหว่างการโค้ช - ติดตามการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม	เอกสารคู่มือการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต -

			การวัดประเมินผล		
<p>ต่างออกไปจากเดิม (receptivity)</p> <p>2.เน้นการมองเห็นสิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลง (recognition)</p> <p>3..เน้นการสะท้อนความคิดของครูให้เกิดความตระหนักว่าแบบแผนหรือการรับรู้เก่า ๆ ของตนไม่เหมาะสม หรือไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง จำเป็นจะต้องแก้ไขปรับปรุง</p>		<p>ชั้นปฏิบัติ</p> <p>1. ผู้ได้ชนัดหมายกับครู เพื่อเริ่มการโค้ช โดยอาศัยความต่อเนื่องของการสร้างความสัมพันธ์</p> <p>2. ให้ครูทำกิจกรรมวงล้อแห่งชีวิต หรือ ตารางสะกดรอยพลังแห่งชีวิต เพื่อเป็นการค้นหาประเด็นปัญหาของครู</p> <p>3. ใช้กระบวนการโค้ช เพื่อให้โค้ชสามารถรับทราบภาวะสับสนของครู และใช้ทักษะพื้นฐานในการโค้ชเช่น ใช้คำถามทรงพลัง การอุปมา อุปมัย การสะท้อน เพื่อให้ครูสามารถระบุปัญหาของตนเอง</p> <p>4. โค้ชใช้ทักษะพื้นฐานเช่น ใช้คำถามทรงพลัง การแทรกแซง การสะท้อน การฟังธง เพื่อสืบค้นและตีแผ่ปัญหาให้ครูประจักษ์กับปัญหา</p> <p>5. โค้ชใช้ทักษะพื้นฐานเช่นคำถามทรงพลังการสะท้อนความเห็น การตระหนักรู้ การฟังธง การท้าทาย เพื่อให้ครูเกิดการเปลี่ยนผ่าน และสามารถบูรณาการวิธีการกับปัญหาได้</p> <p>6. โค้ชใช้ทักษะพื้นฐานเช่นการให้กำลังใจ การสะท้อน การท้าทาย และการร้องขอ การสร้างความรับผิดชอบ เพื่อให้ครูมีค้ำมั่นสัญญาว่าจะทำอะไร</p>	<p>4.ตารางสะกดรอยพลังแห่งชีวิต</p>		

					การวัดประเมินผล	
			เมื่อไร และกำหนดเวลาที่จะบอกเล่าให้โค้ชได้รับรู้เพื่อเสริมสร้างกำลังใจ			
			ขั้นสรุป 7. โค้ชติดตามผลโดยติดต่อกับครูให้ตรงตามวันเวลาที่นัดหมายกันไว้ตามคำที่ครูสร้างคำมั่นสัญญา			

ผลการตรวจสอบคุณภาพคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู

การตรวจสอบคุณภาพคู่มือการพัฒนาความใส่ใจ ใช้วิธีการตรวจสอบโดยใช้ความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญที่มีต่อคุณภาพของคู่มือ โดยผู้เชี่ยวชาญชุดนี้ประกอบด้วยครู 3 ท่าน ผู้บริหารสถานศึกษา 2 ท่าน คีษานีเทศก์ 2 ท่าน นักฝึกอบรม 1 ท่าน ผู้วิจัยดำเนินการจัดสนทนากลุ่มเมื่อวันที่ 7 ธันวาคม พ.ศ. 2552 โดยใช้สถานที่ห้องประชุมสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาแห่งหนึ่งในการจัดประชุม

เกณฑ์การพิจารณาคุณภาพมี 3 ประเด็น ดังนี้ (1) คุณภาพด้านเนื้อหา (2) คุณภาพด้านรูปแบบ (3) คุณภาพด้านการนำไปใช้ และข้อเสนอแนะในการปรับปรุง

ผลการตรวจสอบคุณภาพคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยกลุ่มผู้เชี่ยวชาญชุดตรวจสอบคุณภาพคู่มือ

ประเด็นที่ 1 คุณภาพด้านเนื้อหา มีองค์ประกอบ 5 ด้าน ดังนี้ (1) ด้านเนื้อหาสาระหรือรายละเอียดในคู่มือตรงประเด็นกับเรื่องที่ศึกษา (2) ด้านการนำเสนอเนื้อหาเหมาะสมกับพื้นฐานความรู้ของผู้ที่จะศึกษา (3) ด้านข้อมูลที่น่ามาใช้ในคู่มือที่ผู้อ่านสามารถประยุกต์ได้ (4) ด้านความเหมาะสมที่จะสามารถนำไปอ้างอิงได้ และ (5) ด้านการนำเสนอตัวอย่างประกอบกิจกรรมในคู่มือ

ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญชุดตรวจสอบคู่มือ พบว่า เนื้อหาในคู่มือมีการนำเสนอได้ตรงประเด็นในเรื่องความใส่ใจของครู มีการใช้สำนวนภาษาทางวิชาการ และมีการอธิบาย ขยายความให้ชัดเจนขึ้น ในกรณีที่ใช้ศัพท์เทคนิคต่าง ๆ ที่ผู้ใช้คู่มืออาจยังไม่คุ้นเคย สำหรับข้อมูลที่นำมาอ้างอิง มีความทันสมัย มาจากแหล่งข้อมูลที่น่าเชื่อถือ หากผู้ใช้คู่มือต้องการค้นคว้าต่อยอดสามารถสืบค้นได้อย่างสะดวก และเป็นเนื้อหาที่มีการเผยแพร่อย่างกว้างขวาง มีผลการวิจัยรองรับ ส่วนด้านการนำเสนอตัวอย่างประกอบ ผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่เห็นตรงกันว่า ในคู่มือมีการนำเสนอ

ตัวอย่างประกอบน้อยไป ควรเพิ่มเติมตัวอย่างสื่อประเภท คลิปวิดีโอ เพลง เนื้อเพลง ที่ใช้ในการจัดกิจกรรม จะทำให้ผู้ใช้คู่มือมีความสะดวกในการนำไปใช้มากขึ้น

ประเด็นที่ 2 คุณภาพด้านรูปแบบ มืองค์ประกอบ 5 ประการดังนี้ (1) ด้านตัวอักษรที่ใช้ตัวโต อ่านง่าย เหมาะกับผู้ใช้คู่มือ (2) ด้านภาพประกอบ (3) ด้านลักษณะการจัดรูปแบบ (4) ด้านการใช้ถ้อยคำสำนวนภาษา และ (5) ด้านระบบการนำเสนอเป็นลำดับขั้นตอน แยกเป็นหัวข้อชัดเจน

ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ ส่วนใหญ่เห็นว่ารูปแบบคู่มือ ใช้ตัวอักษรขนาดพอเหมาะ ส่วนภาพประกอบมีน้อย ควรเพิ่มเติมให้เหมาะสมในแต่ละส่วน การจัดรูปแบบควรปรับปรุงให้มีความกะทัดรัด มีสีสันสดใส ถ้อยคำสำนวนภาษามีความเหมาะสมกับผู้ใช้คู่มือ เนื่องจากกลุ่มเป้าหมายเป็นนักวิชาการด้านการพัฒนาครู เช่น ศึกษานิเทศก์ ย่อมมีพื้นฐานความรู้ที่สามารถเข้าใจเนื้อหาที่นำเสนอด้วยสำนวนภาษาทางวิชาการได้พอสมควร สำหรับระบบการนำเสนอ มีการจัดโครงสร้างของคู่มือ แบ่งเป็นตอน ๆ ได้อย่างเหมาะสม นำไปใช้ได้สะดวก

ประเด็นที่ 3 คุณภาพด้านการนำไปใช้ มืองค์ประกอบ 4 ประการดังนี้ (1) ด้านการระบุวิธีใช้คู่มือ (2) ด้านตัวอย่างประกอบเพื่อให้สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง (3) ด้านข้อมูลที่สามารถใช้ในการประสานงานต่าง ๆ ได้สะดวกรวดเร็ว และ (4) ด้านการนำเสนอข้อควรปฏิบัติให้เข้าใจ

ผลการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ พบว่า คู่มือมีการระบุวิธีใช้ชัดเจน กำหนดกลุ่มเป้าหมายให้ทราบว่า คู่มือนี้เหมาะกับผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู เช่น ศึกษานิเทศก์ มีการสรุปขั้นตอนการใช้ แต่ควรนำเสนอให้มีความเด่นชัด เพื่อให้สังเกตได้ชัดเจนก่อนเริ่มใช้คู่มือ โดยแยกเป็นหัวข้อต่างหากจากประเด็นอื่น การยกตัวอย่างประกอบควรปรับปรุงให้มีตัวอย่างเพิ่มขึ้น เช่น อาจนำเสนอกรณีศึกษาหลาย ๆ กรณี เพื่อให้ผู้นำไปใช้เห็นตัวอย่างการจัดกิจกรรมสำหรับครูหลากหลายลักษณะ ควรเพิ่มกิจกรรมที่สร้างความตระหนักและเห็นความจำเป็นในการพัฒนาให้มากขึ้น

ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาคู่มือ

ผู้เชี่ยวชาญมีข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาคู่มือ ส่วนใหญ่เป็นประเด็นเรื่องการเพิ่มสื่อที่ใช้ประกอบการจัดกิจกรรม และเพิ่มกิจกรรมตัวอย่างให้มากขึ้น เพื่อให้ศึกษานิเทศก์ที่นำคู่มือไปใช้มีกิจกรรมสำหรับเลือกใช้มากขึ้น นอกจากนี้ในคู่มือควรเพิ่มหัวข้อเกี่ยวกับข้อเสนอแนะในการใช้คู่มือ เช่นกรณีที่มีบางกิจกรรมอาจต้องจัดหลาย ๆ ครั้งจึงจะเห็นผลชัดเจน เช่น กิจกรรมการตรวจสอบพลังชีวิต หรือบางกิจกรรมที่กลุ่มเป้าหมายบางกลุ่ม สามารถผ่านไปได้

เช่น ครูที่มีความใส่ใจระดับสูงอยู่แล้ว อาจกำหนดกิจกรรมอื่น ๆ ที่สามารถทำแยกกลุ่มได้ หรือมอบบทบาทอื่น ๆ เช่น เป็นผู้ช่วยวิทยากรในกิจกรรมนั้น

สรุปว่าคู่มือที่พัฒนาขึ้นมีองค์ประกอบครบถ้วน สมบูรณ์ ผู้ใช้คู่มือสามารถนำไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครูได้ตามวัตถุประสงค์



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเพื่อพัฒนาระบบการและจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจ โดยประยุกต์ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมในการศึกษาผลและ ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับครูใน ระหว่างการเข้าร่วมกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ สำหรับคู่มือพัฒนาความใส่ใจของครูที่จัดทำขึ้น เหมาะสมสำหรับ คีษานีเทศก์ ซึ่งเป็นนักวิชาการด้านการพัฒนาครูนำไปใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู

วัตถุประสงค์ของการวิจัยมี ดังนี้ (1) เพื่อพัฒนาเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูตาม ทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ (2) เพื่อพัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจของครูตามลำดับขั้น ความใส่ใจ (3) เพื่อจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูโดยใช้ประสบการณ์ที่ได้จากการ พัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจของครู

วิธีดำเนินการวิจัยใช้วิธีวิจัยและพัฒนา แบ่งออกเป็น 3 ระยะคือ ระยะที่ 1 การพัฒนาแบบ วัดความใส่ใจของครู ระยะที่ 2 การพัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจของครู ระยะที่ 3 การใช้ ผลการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ ระหว่างการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจในโรงเรียน กรณีศึกษาด้วยวิธีวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse analysis) และประสบการณ์ที่นักวิจัยร่วมเรียนรู้ กับครูในกลุ่มทดลองระหว่างการพัฒนากระบวนการนำไปจัดทำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัย นำเสนอตามวัตถุประสงค์ แบ่งเป็น 3 ตอน คือ (1) ผลการพัฒนาเครื่องมือวัด ความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ (2) ผลพัฒนาระบบการพัฒนาความใส่ใจ ของครู (3) ผลการพัฒนาคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู แต่ละตอนมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 เครื่องมือวัดความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ

เครื่องมือวัดความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ มีองค์ประกอบที่ใช้วัด ความใส่ใจ 3 องค์ประกอบ 14 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง (self stage-related grouping) มี 4 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย 1) ด้านการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) 2) ด้านการประเมินผล การปฏิบัติ (performance appraisal) 3) ด้านนโยบายและวัฒนธรรมองค์กร (school policies and culture) 4) ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน (relations with students)

องค์ประกอบที่ 2 ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ (task stage-related grouping) มี 6 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย 1) ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์การสอน (adequacy of instructional materials/curriculum) 2) ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน (instructional deterrents to teaching) 3) ด้านการจัดการชั้นเรียน (classroom conduct) 4) ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ (non-instructional demands on time) 5) ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน (student personal problems) 6) ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ (professional instructional freedom)

องค์ประกอบที่ 3 ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน (impact stage-related grouping) มี 4 ตัวบ่งชี้ ประกอบด้วย 1) ด้านความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน (student academic growth) 2) ด้านแรงจูงใจของนักเรียน (student motivation) 3) ด้านความงอกงามทางอารมณ์-สังคม ของนักเรียน (student social-emotional growth) และ 4) ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน (individual student difference)

เกณฑ์การแปลความหมายคะแนน นำผลการตอบของครูรายบุคคล มาคำนวณหา ค่าเฉลี่ยแต่ละด้าน ตามเกณฑ์ ดังนี้ คะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 1.00 – 2.00 จัดอยู่ระดับต่ำ (L) คะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 2.01 – 4.00 จัดอยู่ระดับปานกลาง (M) คะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 4.01 – 5.00 จัดอยู่ระดับสูง (H)

คุณภาพของเครื่องมือวัดความใส่ใจของครู

(1) **ความตรงเชิงเนื้อหา (content validity)** ตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 7 ท่าน พบว่า ค่าความตรงเชิงเนื้อหา โดยเฉลี่ยค่า IOC เท่ากับ 0.91

(2) **ความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity)** โมเดลการวัดความใส่ใจของครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีค่าไคสแควร์เท่ากับ 67.79 ค่า $df = 54$ ค่า P-value เท่ากับ 0.16 ดัชนีวัดความกลมกลืน (GFI) เท่ากับ 0.97 ดัชนีวัดความกลมกลืนที่ปรับแก้ (AGFI) แล้วมีค่าเท่ากับ 0.95 ดัชนีทดสอบความประหยัด (PGFI) มีค่าเท่ากับ 0.50 และดัชนีรากกำลังที่สองของเศษเฉลี่ย (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.024 ซึ่งเมื่อพิจารณาจากค่าดัชนี GFI, AGF, และค่า RMSEA แล้วพบว่าโมเดลความใส่ใจของครู มีตัวแปรที่มีสัดส่วนความแปรปรวนที่อธิบายได้ด้วยองค์ประกอบของความใส่ใจของครู

(3) **ความตรงตามสภาพ (concurrent validity)** เครื่องมือให้ผลการวัดที่สอดคล้องกับสภาพจริงเมื่อใช้ผลการวิเคราะห์วาทกรรมเป็นเกณฑ์ โดยผลการวัดมีความสอดคล้องกันตามประเภทของความใส่ใจดังนี้ (1) ด้านความใส่ใจต่อตนเอง สอดคล้องกันร้อยละ 70.00 (2) ด้าน

ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้สอดคล้องกันร้อยละ 80.00 (3) ด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียนสอดคล้องกันร้อยละ 90.00

(4) ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (internal consistency) พบว่ามีค่าความเที่ยงทั้งฉบับมีค่าเท่ากับ 0.917

ตอนที่ 2 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ประกอบด้วย ขั้นตอนการพัฒนา 7 ขั้น ดังภาพที่

5.1

พัฒนาความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน(Impact Concerns)	
กิจกรรมปิดท้าย เชื้อเอาที่เราพลัง	
ขั้นที่ 7 ปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีขึ้น	กิจกรรม 8 ชวนคิดสะกิดใจ (reflective coaching)
ขั้นที่ 6 ร่วมมือรวมพลัง	กิจกรรม 7 พลังกลุ่ม สร้างพลังใจ
ขั้นที่ 5 การพัฒนาให้เกิดผล	กิจกรรม 6 บันทึกสะท้อนคิด (reflective journal)
พัฒนาความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้(Task Concerns)	
ขั้นที่ 4 บริหารจัดการ	กิจกรรมที่ 5 การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต
ขั้นที่ 3 วางแผนพัฒนาตนเอง	กิจกรรมที่ 4 กำหนดเข็มทิศชีวิต
ขั้นที่ 2 กำหนดข้อมูลสารสนเทศที่จะพัฒนา	กิจกรรม 3 วิเคราะห์ตนเอง
พัฒนาความใส่ใจต่อตนเอง (Self Concerns)	
ขั้นที่ 1 สร้างความตระหนักและเห็นความจำเป็นที่ จะต้องพัฒนา	กิจกรรมที่ 2 วิธีคิดกระบวนการระบบ
	กิจกรรมที่ 1 เห็นคุณค่าชีวิต

ภาพที่ 5.1 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ผลการพัฒนาความใส่ใจ

(1) ครูในกลุ่มทดลองที่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจจำนวน 20 คน มีพัฒนาการความใส่ใจเพิ่มขึ้นจำนวน 14 คน และมีพัฒนาการคงที่จำนวน 6 คน ในจำนวนนี้ 5 คน มีระดับความใส่ใจเริ่มต้นอยู่ในระดับสูงอยู่แล้ว เมื่อพิจารณาความใส่ใจแต่ละด้านพบว่า ด้านตนเอง (14 คน)และ

ด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ (10 คน) มีความใส่ใจเพิ่มขึ้น ด้านความสำเร็จของนักเรียน (11 คน) มีความใส่ใจเท่าเดิม

(2) ครูในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ จำนวน 24 คนมีพัฒนาการเพิ่มขึ้น 6 คน พัฒนาการคงที่ 15 คน ในจำนวนนี้มีความใส่ใจเริ่มต้นในระดับสูงอยู่แล้ว 8 คน และอีก 3 คน มีพัฒนาการลดลง

ผลการพัฒนาความรู้และคุณภาพงานวิจัยในชั้นเรียน

เมื่อควบคุมอิทธิพลของความใส่ใจของครูและความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนที่มีอยู่เดิม ก่อนการทดลอง พบว่าหลังการทดลอง ครูในกลุ่มทดลองที่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจและความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียน มีแนวโน้มที่จะมีความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนสูงกว่าครูในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ

ตอนที่ 3 คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูที่พัฒนาขึ้นมีโครงสร้างประกอบด้วยส่วนนำ ส่วนเนื้อหาที่ใช้จัดกิจกรรม และผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือโดยผู้เชี่ยวชาญได้ผลดังนี้

(1) เนื้อหาของคู่มือ มีการนำเสนอได้ตรงประเด็น โดยเฉพาะในส่วนเนื้อหาเกี่ยวกับความใส่ใจของครูมีการอธิบายแหล่งที่มาของข้อมูลที่น่าเชื่อถือ และเป็นประโยชน์สำหรับผู้สนใจศึกษาค้นคว้าต่อจะทำได้สะดวก

(2) รูปแบบของคู่มือพบว่า มีความเหมาะสม ทั้งด้านการจัดพิมพ์ขนาดตัวอักษร การจัดรูปเล่ม การแบ่งส่วนในการนำเสนอตามลำดับขั้นตอน สำนวนภาษาอ่านง่าย เหมาะสมกับระดับของศึกษานิเทศก์ที่เป็นผู้ใช้คู่มือ

อภิปรายผลการวิจัย

จากการศึกษากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู การพัฒนาคู่มือโดยใช้การวิเคราะห์วาทกรรม มีประเด็นที่นำมาอภิปรายจำนวน 5 ประเด็น ประเด็นที่หนึ่งคือ คุณภาพของเครื่องมือวัดความใส่ใจของครูของครู ประเด็นที่สอง กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู และประเด็นที่สาม การนำกระบวนการไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครู ประเด็นที่สี่ ความสำเร็จของกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ประเด็นที่ห้า คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

1. คุณภาพของเครื่องมือวัดความใส่ใจ

เครื่องมือวัดความใส่ใจของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น เป็นเครื่องมือที่มีคุณภาพในระดับสูง ในด้านความตรงเชิงเนื้อหา ความตรงเชิงโครงสร้าง ความตรงตามสภาพและ ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน ทั้งนี้เนื่องมาจากผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือมาจากทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ ซึ่งเป็นทฤษฎีที่น่าเชื่อถือ อธิบายเกี่ยวกับความใส่ใจของครูได้ชัดเจน ประกอบกับวิธีที่ใช้พัฒนาเครื่องมือ ผู้วิจัยได้นำผลการวิเคราะห์หาค่าทศวรรษมาเป็นข้อมูลสำหรับตรวจสอบความสอดคล้องของผลการวัดความใส่ใจที่ได้จากเครื่องมือ ผลการวิจัยพบว่า เครื่องมือวัดความใส่ใจมีคุณภาพด้านความตรงตามสภาพในระดับสูง ตามที่ ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) กล่าวว่า จุดสำคัญของการตรวจสอบความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์มีสองประการคือ ประการที่หนึ่งการคัดเลือกตัวแปรเกณฑ์ภายนอกที่ตรงประเด็น (relevant criterion) และประการที่สองตัวแปรเกณฑ์ที่นำมาใช้มีความตรง (valid criterion) ในงานวิจัยนี้ตัวแปรเกณฑ์ภายนอกที่นำมาใช้ได้แก่ผลการวิเคราะห์หาค่าทศวรรษ ซึ่งมีที่มาจากกรอบการวิเคราะห์โดยอิงทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจซึ่งเป็นทฤษฎีเดียวกันกับที่นำมาพัฒนาแบบวัด จึงจัดว่าเป็นตัวแปรเกณฑ์ที่มีความตรงประเด็นกับลักษณะที่มุ่งวัด

นอกจากนี้ข้อมูลที่ผู้วิจัยนำมาวิเคราะห์หาค่าทศวรรษ ได้มาจากการเก็บรวบรวมข้อมูลหลายแหล่ง และมีการตรวจสอบผลการวิเคราะห์แบบสามเหลี่ยม (triangulation) โดยนำผลการวิเคราะห์หาค่าทศวรรษความใส่ใจของครูไปเปรียบเทียบกับผลการตัดสินระดับความใส่ใจของครูจากการประเมินของผู้บริหารในโรงเรียนที่ทำการศึกษา และผลการประเมินจากเพื่อนครูในโรงเรียนใกล้เคียงที่มีความสนิทสนมและมีการทำงานร่วมกันกับครูในกลุ่มดังกล่าว และนำผลการประเมินจากสามแหล่งมาพิจารณาร่วมกัน เมื่อพบว่าผลการตัดสินระดับความใส่ใจด้านใดที่ไม่สอดคล้องกัน ผู้วิจัยจึงทำการเก็บข้อมูลเพิ่มเติมและนำมาวิเคราะห์หาค่าทศวรรษซ้ำอีกครั้งหนึ่ง เพื่อนำข้อมูลมาใช้ประเมินซ้ำ เพื่อให้ผลการประเมินความใส่ใจของครูจากการวิเคราะห์หาค่าทศวรรษ มีความตรงตามข้อเท็จจริง จะเห็นได้ว่าตัวแปรเกณฑ์ที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือด้านความตรงตามสภาพ จัดว่าเป็นตัวแปรเกณฑ์ที่มีความตรง ซึ่งเป็นคุณสมบัติสำคัญของความเป็นตัวแปรเกณฑ์ที่ดี และเหมาะสมในการนำมาใช้

2. กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูประกอบด้วย 9 กิจกรรม จำแนกเป็นกิจกรรมที่ใช้พัฒนาความใส่ใจ 8 กิจกรรม และกิจกรรมการเสริมสร้างพลังก่อนจบกระบวนการ 1 กิจกรรม จากการศึกษาที่ผู้วิจัยได้นำกิจกรรมพัฒนาความใส่ใจของครูไปทดลองใช้ มีข้อค้นพบเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมดังนี้

กิจกรรมที่ 1 กิจกรรมเช็คอนชีวิต

เป็นกิจกรรมที่จัดเพื่อให้ครูได้ทบทวนเป้าหมายในการทำงานครู โดยใช้สื่อภาพยนตร์โฆษณา เรื่อง “คนปั้นดิน” ที่นำเสนอจากวันสุดท้ายของตัวละครที่ถ่ายทอดความรู้สึกของการเป็นครูที่ทำงานมาทั้งชีวิตด้วยความมุ่งมั่นในการสอน เพื่อให้เด็กประสบความสำเร็จในชีวิต จนมาถึงวันสุดท้ายก่อนการเกษียณอายุ การนำภาพยนตร์เรื่องนี้มาใช้เป็นสื่อ เนื่องจากต้องการกระตุ้นให้ครูได้คิดสะท้อนเกี่ยวกับการพัฒนาตนเองให้ไปสู่เป้าหมายที่ตั้งใจไว้

ผู้จัดกิจกรรมนี้ควรจัดหาสถานที่ที่เหมาะสมในการจัดกิจกรรม ควรเป็นสถานที่เอกเทศ เช่น ในห้องประชุมโรงเรียน เพื่อให้บรรยากาศการจัดกิจกรรมมีความสงบ เนื่องจากความสำเร็จของกิจกรรมนี้ขึ้นอยู่กับสิ่งที่ครูได้คิดทบทวนเรื่องราวในชีวิตตนเอง เพื่อให้ครูเห็นคุณค่าและเกิดความตระหนัก ที่จะต้องพัฒนาตนเอง จากการทดลองกิจกรรมนี้ พบว่าครูส่วนใหญ่สะท้อนว่ารู้สึกดีที่ได้ดูภาพยนตร์เรื่องนี้ เพราะทำให้ฉุกคิดได้ว่าช่วงเวลาในการเป็นครู เป็นช่วงที่มีคุณค่า ควรต้องทำหน้าที่ให้เต็มความสามารถ เพื่อวันสุดท้ายของการทำงานในโรงเรียนจะได้ไม่เสียดายเวลาที่ผ่านไป

กิจกรรมที่ 2 กิจกรรมวิถีคิดกระบวนการ

กิจกรรมนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ครูเห็นความจำเป็นที่จะต้องพัฒนา โดยเน้นที่การทำงานร่วมกันในโรงเรียน สื่อที่นำมาใช้ในกิจกรรมหากได้ง่าย อาจใช้ใบไม้ หรือสิ่งของที่หาได้บริเวณที่จัดกิจกรรม นำมากองรวมกัน เมื่อผู้จัดกิจกรรมให้สัญญาณ ครูทุกคนไปนำใบไม้หรือสิ่งของของตนที่กองรวมกันไว้ นำกลับมามีอย่างรวดเร็ว ทำให้เกิดบรรยากาศวุ่นวาย สิ่งของที่กองรวมกันกระจาย กระจาย ผู้จัดกิจกรรมนำอภิปรายสะท้อนให้ครูเห็นภาพการทำงานแบบต่างคนต่างทำ มีแนวโน้มว่าจะประสบความสำเร็จได้ยาก เปรียบเทียบกับต่างคนแย่งกันนำสิ่งของออกจากกองกลาง

จากการทดลองใช้กิจกรรมนี้ พบว่าบรรยากาศในที่จัดกิจกรรมมีความสนุกสนาน ครูทุกคนร่วมกิจกรรมอย่างตั้งใจ และผู้จัดสามารถประยุกต์กิจกรรมให้มีความแปลกใหม่โดยอาจใช้กิจกรรมบทบาทสมมติ หรือสถานการณ์จำลองให้ครูแก้ปัญหาที่เกิดจากการต่างคนต่างคิดต่างทำ และนำมาอภิปรายเพื่อนำเข้าสู่ประเด็นเรื่องการคิดกระบวนการต่อไป

กิจกรรมที่ 3 กิจกรรมวิเคราะห์ตนเอง

กิจกรรมนี้ใช้สื่อหลักคือเทปบันทึกภาพการสัมภาษณ์ ประกอบการสาธิตการสอนของครูสมพร ครูฝึกสอนลงในโรงเรียนฝึกถึง จังหวัดสุราษฎร์ธานี โดยผู้สัมภาษณ์เป็นนักวิชาการด้านการศึกษา (ดร.รุ่ง แก้วแดง) สาเหตุที่เลือกสื่อนี้มาเป็นสื่อหลักในกิจกรรม เนื่องจากประเด็นสำคัญของสื่อต้องการนำเสนอวิธีคิดของคนเป็นครู ที่ต้องวิเคราะห์ตนเอง วิเคราะห์ผู้เรียนตลอดเวลา ว่า จะทำอย่างไรจึงจะสอนนักเรียนให้บรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตร โดยคำนึงถึงธรรมชาติของ

ผู้เรียนเป็นสำคัญ ในขณะที่เดียวกันครูควรจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ในขณะเดียวกัน มุมมองของครูฝึกเลี้ยงยังสะท้อนให้เห็นถึงการวิเคราะห์ศักยภาพ ข้อจำกัด ของตนเองเพื่อนำไปใช้บริหารจัดการนำพาตนเองไปสู่เป้าหมายที่ต้องการได้

จากการทดลองใช้กิจกรรมนี้ ครูทุกคนสะท้อนว่าชอบเนื้อหาเรื่องที่น่าเสนอ และมีความตั้งใจดูแลเรื่อง เมื่อดูจบตอน กำหนดเวลาให้ครูทำไปงานเกี่ยวกับการวิเคราะห์จุดเด่น จุดด้อย ในด้านที่ส่งผลประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และ บันทึกความคิดในไปงานเพื่อนำไปใช้ในกิจกรรมต่อไป

กิจกรรมที่ 4 กิจกรรมกำหนดเข็มทิศชีวิต

กิจกรรมนี้ ใช้กระบวนการกลุ่ม เพื่อให้ครูสามารถกำหนดแผนพัฒนาตนเองได้ โดยใช้ภาพยนตร์สั้นเป็นสื่อในการจัดกิจกรรม มีเนื้อเรื่องเกี่ยวกับชีวิตของบุคคลที่มีวิถีคิดด้านบวก และ มุ่งมั่นเอาชนะข้อจำกัดของตน จนประสบความสำเร็จในชีวิต หลังจากนั้นให้ครูกำหนดภาพความสำเร็จในการจัดการเรียนรู้ และอธิบายหาแนวทางนำไปสู่ความสำเร็จในระดับบุคคล และระดับโรงเรียน โดยนำข้อมูลจากการวิเคราะห์ตนเองจากการได้รับการพัฒนาในกิจกรรมที่สาม มาใช้ในการวิเคราะห์ เพื่อกำหนดแผนพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม

เนื่องจากครูมีความคุ้นเคยกับกิจกรรมที่ต้องมีการบันทึก และนำเสนอแลกเปลี่ยนความคิด เพื่อเป็นการกระตุ้นความสนใจ ให้ครูมีส่วนร่วมในกิจกรรม ผู้จัดควรเลือกสื่อประเภท ภาพยนตร์ หรือคลิปวิดีโอสั้น ๆ ที่น่าสนใจ มีเนื้อหาเกี่ยวกับการสร้างพลังในการพัฒนาตนเอง นอกจากนี้ขั้นตอนในกิจกรรม สามารถยืดหยุ่นได้ตามบริบทและความพร้อมของครู

กิจกรรมที่ 5 กิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต

กิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต เป็นกิจกรรมที่จัดอย่างต่อเนื่อง และเน้นการโค้ชรายบุคคล โดยเนื้อหาที่ใช้ในการโค้ชควรเน้นเรื่องเกี่ยวกับการทำให้ครูสามารถบริหารจัดการตนเอง ให้ดำเนินการไปสู่เป้าหมายในการพัฒนาตามที่ครูกำหนดแผนของตนเองจากการทำกิจกรรม กำหนดเข็มทิศชีวิต และหลังจากเริ่มการโค้ชครั้งที่สอง ผู้จัดควรนำกิจกรรม บันทึกสะท้อนคิดมาใช้ควบคู่กับการโค้ช

ผู้จัดกิจกรรมควรศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับการโค้ชให้เข้าใจ และควรฝึกโค้ชให้คล่องก่อนนำไปใช้กับครู กรณีที่ผู้จัดกิจกรรมเป็นศึกษานิเทศก์ จะคุ้นเคยกับการโค้ชอยู่แล้ว เนื่องจากการโค้ชเป็นเทคนิคหนึ่งของการนิเทศ จุดสำคัญของการโค้ชคือ การเน้นให้ครูสามารถกำหนดเป้าหมายความสำเร็จ และสามารถกำกับตนเองให้ไปสู่เป้าหมายได้

กิจกรรมที่ 6 กิจกรรมบันทึกสะท้อนคิด

กิจกรรมบันทึกสะท้อนคิด เป็นกิจกรรมที่อาจทำไปพร้อม ๆ กับการโค้ช หรือทำต่อจากกิจกรรมการโค้ช ลักษณะกิจกรรมเป็นการเชิญชวนให้ครูเขียนบันทึกประจำวัน โดยกำหนดระยะเวลาช่วงเริ่มต้นหนึ่งสัปดาห์ ประเด็นที่บันทึกมีสามประเด็นหลักคือ ในวันนี้ ครูได้ทำอะไรที่เป็นประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่นบ้าง ประเด็นที่สอง ในวันนี้ครูได้ทำอะไรผิดพลาดไปบ้าง และประเด็นที่สาม พรุ่งนี้ครูตั้งใจว่าจะทำอะไรเพื่อแก้ไขสิ่งที่ผิดพลาดไป

จากการที่ผู้วิจัยทดลองใช้กิจกรรมนี้ พบว่า ครูส่วนใหญ่มีการจดบันทึกทุกวัน เนื่องจากผู้วิจัยขอความร่วมมือให้ครูส่งบันทึกให้ผู้วิจัยนำไปวิเคราะห์ โดยให้เหตุผลว่าข้อมูลในบันทึกจะนำไปใช้ประโยชน์ในการจัดกิจกรรม และพบว่าครูให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี และผู้วิจัยนำข้อมูลมาใช้ประโยชน์ในการโค้ชครู และเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้กิจกรรมการโค้ชดำเนินไปได้อย่างราบรื่น เพราะเป็นการโค้ชบนพื้นฐานของการมีข้อมูลเชิงลึกของครู ช่วยให้ผู้วิจัยรู้จักครูมากขึ้น

กิจกรรมที่ 7 กิจกรรมพลังกลุ่มสร้างพลังใจ

กิจกรรม พลังกลุ่มสร้างพลังใจ เป็นกิจกรรมที่ใช้การสนทนากลุ่ม เป็นหลักในการร่วมกันสะท้อนปัญหาที่ครูพบเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน หรือปัญหาของนักเรียนในโรงเรียน เป็นกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ครูร่วมพูดคุยเพื่อค้นหาเพื่อนร่วมวิชาชีพที่มีปัญหาคคล้ายกัน มาร่วมปรึกษาหารือกันโดยใช้หลักร่วมมือรวมพลัง

กิจกรรมนี้ ผู้จัดกิจกรรมสามารถจัดได้ยืดหยุ่นตามความเหมาะสมของบริบท เช่น ช่วงเวลาที่ใช้จัดอาจเป็นช่วงหลังการประชุมครูในสายชั้น หรือกลุ่มงาน โดยเน้นการพูดคุยแบบกึ่งทางการ ในประเด็นเกี่ยวกับปัญหาของนักเรียนและวิธีแก้ไข โดยผู้จัดกิจกรรมมีบทบาทในการเป็นผู้ดำเนินการสนทนากลุ่มในระยะแรก หลังจากนั้นจึงสนับสนุนให้ครูดำเนินการกันเองเพื่อช่วยให้ครูสามารถนำวิธีการนี้ไปใช้เองได้

กิจกรรมที่ 8 กิจกรรมชวนคิดสะกิดใจ

กิจกรรมชวนคิดสะกิดใจ เป็นกิจกรรมที่ใช้หลักการของสุนทรียสนทนามาใช้ ลักษณะกิจกรรมเป็นการสนทนากลุ่ม โดยมีประเด็นเกี่ยวกับการให้ครูได้ทบทวนตัวเองว่าวิธีการทำงานรวมทั้งการพัฒนาตนเองตามแผนของตนเองมีความสำเร็จระดับใด มีปัจจัยใดเป็นปัจจัยที่เอื้อ หรือปัจจัยที่เป็นอุปสรรค รวมทั้งเน้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยมีพื้นฐานของการฟังอย่างลึกซึ้ง การเคารพ การฟังโดยปราศจากอคติ และฝึกการฟังแบบจับประเด็น และการนำเสนอความคิดอย่างสร้างสรรค์

ความแตกต่างระหว่างกิจกรรมชวนคิดสะกิดใจ และกิจกรรมพลังกลุ่มสร้างพลังใจ อยู่ที่ตรงที่กิจกรรมนี้เน้นการพูดคุยสนทนากันด้วยเจตคติเชิงบวก รูปแบบการสนทนาเน้นแบบไม่เป็น

ทางการ จากการใช้กิจกรรมนี้ พบว่าครูส่วนใหญ่ให้ความร่วมมือในการจัดกิจกรรมและมีครูบางท่านได้นำกิจกรรมสุนทรียสนทนาไปใช้ในห้องเรียนด้วย

กิจกรรมส่งท้าย เช็คเอาท์เร้าพลัง

เป็นกิจกรรมให้ครูได้สะท้อนว่าตั้งแต่เริ่มเข้าร่วมกระบวนการจนถึงปัจจุบัน มีอะไรที่ครูได้ประโยชน์ตามเป้าหมาย และอะไรที่ได้เกิดเป้าหมาย และอะไรที่ต่ำกว่าเป้าหมาย และนำเสนอในที่ประชุมรวมอาจใช้การพูดหรือเขียนบันทึกสะท้อนความรู้สึกตามประเด็นดังกล่าว โดยใช้ชื่อว่า “หนึ่งวลีแทนใจ” และผู้จัดกิจกรรมร่วมกับครูช่วยกันสังเคราะห์ประเด็นที่ได้ และนำเสนอให้ครูรับทราบ อาจใช้เพลงหรือสื่ออื่น ๆ เป็นสิ่งเร้าที่ช่วยกระตุ้นให้ครูมีพลังในการมุ่งไปสู่เป้าหมายของตน

จุดเด่นที่พบจากการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการนำวิถีวิธีวิเคราะห์วาทกรรมมาใช้ในการพัฒนากระบวนการ ทำให้ได้ข้อมูลเชิงลึกที่เป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงกิจกรรมในกระบวนการให้มีความเหมาะสมกับลักษณะความใส่ใจของครูได้ตรงประเด็นและมีความเหมาะสมยิ่งขึ้น เนื่องจากการออกแบบกระบวนการมีที่มาจากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มเป้าหมายอย่างรอบด้าน นอกเหนือจากการพิจารณาความรู้สึกนึกคิด เจตคติ ค่านิยมเกี่ยวกับความใส่ใจต่อตนเอง ต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และต่อความสำเร็จของนักเรียนแล้ว ยังพิจารณาด้านพื้นฐานครอบครัว วัฒนธรรมองค์กร ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนครู และระหว่างครูกับนักเรียน รวมทั้งความรู้สึกที่สะท้อนจากการสื่อสารของครู เช่น คำพูด ท่าทางการจดบันทึก สามารถสะท้อนความคิด ความต้องการ และปัจจัยอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับความใส่ใจของครู ที่ผู้วิจัยนำมาใช้ประโยชน์ในการออกแบบและปรับปรุงกระบวนการ ทำให้ครูที่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจจากการทดลองใช้กระบวนการมีความใส่ใจและความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนเพิ่มขึ้น

นอกจากนี้จุดเด่นที่พบในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ การเป็นกระบวนการพัฒนาที่เหมาะสมสำหรับครูที่มีความใส่ใจทุกระดับ ทำให้สามารถนำไปใช้ได้กว้างขวาง ไม่เฉพาะเจาะจงว่าเหมาะสมสำหรับครูกลุ่มพิเศษ เช่น เฉพาะครูใส่ใจต่ำ หรือใส่ใจสูง เนื่องจากผลการวิจัยพบว่านอกเหนือจากการเป็นกระบวนการที่สามารถเพิ่มระดับความใส่ใจให้ครูเพิ่มขึ้นแล้ว ยังมีกิจกรรมที่สามารถรักษาระดับความใส่ใจของครูที่มีสูงอยู่แล้วให้มีความยั่งยืน ตัวอย่างเช่นกิจกรรมเช็คเอาท์เร้าพลังสามารถทำให้ครูมีพลังในการพัฒนาตนเอง พัฒนางาน และพัฒนานักเรียน

ข้อจำกัดที่พบจากการพัฒนากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูในการวิจัยครั้งนี้ได้แก่ การจัดให้ครูเข้ารับการพัฒนาอย่างพร้อมเพรียงกันทุกคนทุกครั้ง ดังนั้นบางกิจกรรมครูเข้าร่วมไม่

ครบทุกคน เมื่อครูบางท่านไม่ได้เข้าร่วมบางกิจกรรมทำให้ครูรับการพัฒนาไม่ครบกระบวนการ อาจส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงของระดับความใส่ใจด้วย

3. การนำกระบวนการไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครู

การนำกระบวนการไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครู ส่วนที่สามารถพัฒนาความใส่ใจ ได้ผลดีคือกิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต (life coaching) ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ของครู พบว่า ครูให้ความสนใจมากกว่ากิจกรรมอื่น และมีข้อมูลสะท้อนว่าครูมีความใส่ใจเพิ่มขึ้น จากการรับการพัฒนาดังวิธีนี้ เนื่องจากเป็นเทคนิคที่ใช้การสะท้อนคิด (reflective thinking) และการเสริมพลังอำนาจ (empowerment) เน้นให้ครูสามารถพัฒนาตนเองได้ โดยตนเองทำให้ครูพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืน สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Passmore (2007) ที่ทำการศึกษาเรื่องโมเดล การบูรณาการและการบริหารการโค้ช ผลการศึกษา พบว่า ปัจจัยที่เอื้อต่อการใช้การโค้ชให้ประสบผลสำเร็จอยู่ที่ผู้พัฒนาต้องให้ข้อมูลเป็นฐาน โดยใช้ผลจากการสะท้อนคิดของผู้รับการพัฒนาเป็นตัวกำหนดทิศทางของการโค้ช และควรให้เวลากับการเปลี่ยนผ่านในแต่ละช่วงของการปรับพฤติกรรม นอกจากนี้ผลการศึกษาของ Kushnir (2008) ที่ศึกษาการใช้กิจกรรมการโค้ชกับ นักศึกษาพยาบาล เพื่อพัฒนาความรับผิดชอบต่อน้ำที่ พบว่าการโค้ชสามารถทำให้นักศึกษาพยาบาลกลุ่มทดลองมีความรับผิดชอบมากขึ้น โดยผู้วิจัยเสนอแนะว่า การโค้ชควรให้น้ำหนักกับการฝึกให้เกิดความตระหนักรู้ ความรับผิดชอบที่ต้องแก้ปัญหา และที่สำคัญคือ หลักการและเทคนิคที่ใช้ต้องสอดคล้องกับพฤติกรรมภายในของผู้รับการพัฒนาดังนี้ เช่น ประวัติส่วนตัว ข้อมูลด้านครอบครัว บุคลิกภาพ เจตคติ วิธีคิด วัฒนธรรมในองค์กร และค่านิยมของผู้รับการพัฒนา

นอกจากนี้ กิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิตที่นำมาใช้ในการวิจัยมีความสอดคล้องกับ กิจกรรมอื่น ๆ เช่นกิจกรรม “สุนทรียสนทนา” กิจกรรม “กำหนดเข็มทิศชีวิต” กิจกรรม “เช็คอินชีวิต” ในมิติที่เน้นการเคารพในความแตกต่างระหว่างบุคคล ฝึกการฟังแบบจับประเด็น การสะท้อนคิดอย่างไร้อคติ สิ่งเหล่านี้ทำให้กิจกรรมการโค้ชในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูดำเนินไปได้ อย่างลื่นไหล ครูมีความคุ้นชินกับลักษณะกิจกรรม และ เมื่อจบกระบวนการผู้วิจัยได้ข้อมูลจาก ผู้บริหารสถานศึกษาในกลุ่มทดลองว่า ได้นำเทคนิคสุนทรียสนทนาไปใช้พัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง และพบว่า เป็นเทคนิคที่ทำให้การบริหารงานมีประสิทธิภาพมากขึ้น เนื่องจากครูมีการทำงานแบบ ร่วมมือรวมพลัง มีการรับฟังความคิดเห็นและแสดงออกอย่างสร้างสรรค์มากขึ้น และครูบางคนนำ เทคนิคสุนทรียสนทนาไปใช้ในห้องเรียน ทำให้นักเรียนมีความสัมพันธ์กับครู และกับเพื่อนดีขึ้น

การนำกระบวนการไปใช้พัฒนาความใส่ใจของครู ผู้ใช้กระบวนการคือศึกษานิเทศก์ควรใช้เวลาสำหรับการสร้างความคุ้นเคยและความไว้วางใจกับผู้บริหารและคณะครูก่อนการใช้

กระบวนการ รวมทั้งบทบาทของศึกษานิเทศก์ที่ใช้กระบวนการตรวจสอบสร้างบรรยากาศการเรียนรู้แบบ กัลยาณมิตร หลีกเลียงบรรยากาศการบังคับ กดดัน แข่งขัน เพื่อให้ครูที่เข้ารับการพัฒนาผ่อนคลาย เปิดใจ และยอมรับการเปลี่ยนแปลงด้วยความสมัครใจ ซึ่งเป็นหลักการพื้นฐานของทฤษฎี การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานที่นำมาใช้ในกระบวนการ

4. ความสำเร็จของกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ความสำเร็จของกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูในการวิจัย ผลการวิจัยพบว่า กระบวนการสามารถพัฒนาความใส่ใจของครูให้เพิ่มขึ้นทั้งครูที่มีความใส่ใจต่ำ ปานกลาง และครูที่มีความใส่ใจสูงอยู่แล้ว หลังจากรับการพัฒนา ระดับความใส่ใจยังสูงคงที่เช่นเดิม และนอกเหนือจากนี้ผลการวิจัยยังพบอีกว่า ครูที่มีความใส่ใจต่อตนเอง ต่อประสิทธิภาพการจัดการ เรียนรู้ และต่อความสำเร็จของนักเรียนในระดับเท่ากัน เมื่อได้รับการพัฒนาความใส่ใจ ครูเหล่านี้ จะมีความรู้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนสูงกว่าครูที่ไม่ได้รับการพัฒนาความใส่ใจ โดยพบว่าในชวงการ ทดลองใช้กระบวนการ ความใส่ใจต่อตนเองมีผลการพัฒนาที่เพิ่มขึ้นอย่างชัดเจนมากกว่าด้านอื่น อย่างไรก็ตามหากมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง มีแนวโน้มว่าจะสามารถพัฒนาความใส่ใจด้าน ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียนให้สูงขึ้นได้ โดยเฉพาะ ครูที่มีความใส่ใจต่ำ ผลการวิจัยพบว่าต้องเน้นให้ครูได้รับการพัฒนาในชั้นการสร้างความตระหนัก และเห็นความจำเป็นในการพัฒนาให้มากกว่าขั้นอื่น ๆ

อย่างไรก็ตามผลการวิจัยในด้านความสำเร็จในการพัฒนาความใส่ใจของครู กรณีที่มีครูใน กลุ่มทดลองที่รับการพัฒนาความใส่ใจแต่มีอัตราการเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นน้อย มีสาเหตุมาจากปัจจัย 2 ประการ ประการแรกได้แก่ ในขณะที่ผู้วิจัยนำกระบวนการเข้าไปทดลองใช้ อยู่ในชวงเดือน พฤษภาคม ถึงเดือนกันยายน 2551 ซึ่งเป็นชวงที่ครู 8 คน จาก 9 คนที่มีอัตราพัฒนาการเพิ่มขึ้นน้อย เนื่องจากต้องเร่งทำผลงานทางวิชาการเพื่อประเมินวิทยฐานะส่งให้ทันกำหนดในวันที่ 30 กันยายน จากการสัมภาษณ์ในภายหลัง พบว่า ในช่วงทำแบบวัดความใส่ใจ ครูมีความวิตกกังวลว่าจะทำ ผลงานเสร็จไม่ทันกำหนดส่ง ประกอบกับครูไม่ชำนาญในการทำรายงานเอกสารทางวิชาการเชิงวิจัย ทำให้ครูส่วนใหญ่มีความเครียด ลักษณะดังกล่าวอาจส่งผลต่อคำตอบในแบบวัดความใส่ใจ ทำให้ คำตอบที่ได้ อาจไม่สะท้อนถึงความรู้สึกที่แท้จริงของครูมากนัก

ประการที่สอง ครูวิตกกังวลกับภาระงานที่โรงเรียนเตรียมรับการประเมินโรงเรียนในฝัน และ โรงเรียนพระราชทาน ซึ่งต้องผ่านการประเมินจากคณะกรรมการตัดสินจากกระทรวงศึกษาธิการว่า เป็นโรงเรียนที่มีผลการจัดการศึกษามีคุณภาพทุกด้าน สำหรับกระบวนการพัฒนาเพื่อเข้ารับการ

ประเมิน ส่วนใหญ่เป็นการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประมวลข้อมูลสารสนเทศ เพื่อจัดทำเอกสาร และรับการประเมิน ทำให้ครูมีภาระงานเพิ่มขึ้น ซึ่งจากการสังเกต และสัมภาษณ์ของผู้วิจัย พบว่า ส่วนใหญ่ครูมีความเครียด และให้ความสนใจกับการเตรียมข้อมูลรับการประเมิน มากกว่างานด้านอื่น ๆ แม้ว่าข้อมูลในการประเมินหลายประเด็น เป็นเรื่องผลการพัฒนาผู้เรียน ซึ่งน่าจะเป็นผลดีต่อเด็ก เพราะครูต้องใส่ใจกับเด็กมากขึ้น แต่ในกรณีนี้ ครูใส่ใจกับผลผลิตที่เป็นข้อมูล ในรูปแบบเอกสารว่าจะมีความครบถ้วน สมบูรณ์ หรือไม่ และผลการประเมินจะผ่านเกณฑ์หรือไม่ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ครูให้ความสำคัญกับการประเมินที่มีนัยยะของการสะท้อนประสิทธิภาพการสอนของครู มากกว่าผลการประเมินที่จะเป็นประโยชน์ต่อการแก้ไขจุดบกพร่องในการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ทำให้ในช่วงที่ให้ข้อมูล ความใส่ใจของครูในด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และด้านความสำเร็จของนักเรียน อาจน้อยกว่าระดับความใส่ใจที่เป็นจริง เมื่อครูทำแบบวัดโดยไม่มีความวิตกกังวลเข้ามาเกี่ยวข้อง จากกรณีดังกล่าว สะท้อนว่าปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อความตรงของผลการวัด คือช่วงเวลาที่ใช้วัดด้วย ดังนั้นการนำแบบวัดความใส่ใจไปใช้ จึงควรพิจารณาเรื่องช่วงเวลาการให้

ในประเด็นความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน ในการวิจัยครั้งนี้มีสมมติฐานว่าถ้าครูมีความใส่ใจสูง มีแนวโน้มว่าความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียนจะสูงขึ้นด้วย ผลการวิจัยในประเด็นนี้ยังไม่พบผลที่ชัดเจน ว่าครูกลุ่มทดลองมีความใส่ใจสูงขึ้นเนื่องจากกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ ในขณะที่ครูกลุ่มควบคุมบางคนก็มีความใส่ใจสูงขึ้นด้วย ทั้งนี้เนื่องจากผู้วิจัยไม่ได้ใช้กระบวนการทดลอง ที่มีการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนอย่างเคร่งครัดเนื่องจากประเด็นนี้ไม่ใช่วัตถุประสงค์วิจัยหลัก จึงยังไม่อาจสรุปได้อย่างชัดเจนว่าความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียนที่เพิ่มขึ้น เกิดจากการที่ครูได้รับการพัฒนาจากกระบวนการพัฒนาความใส่ใจในการวิจัยครั้งนี้

ความสำเร็จของการนำกระบวนการไปใช้พบว่ามีผลนอกเหนือจากผลด้านการพัฒนาความใส่ใจของครูที่เกิดขึ้นคือ กระบวนการพัฒนาความใส่ใจที่ผู้บริหารนำไปทดลองใช้ ผู้บริหารสถานศึกษาในกลุ่มทดลองสะท้อนว่าหลังจากที่ครูรับการพัฒนาความใส่ใจ การทำงานร่วมกันของครูมีความร่วมมือกันมากกว่าเดิม ทำให้ผู้บริหารสามารถทำงานได้มากขึ้น เนื่องจากครูส่วนใหญ่มีความกระตือรือร้นและร่วมแสดงความคิดเห็นอย่างสร้างสรรค์ในการประชุมแต่ละครั้ง โดยผู้บริหารสะท้อนว่าได้นำกิจกรรมสุนทรียสนทนาไปใช้ในการประชุมครูทั้งการประชุมกลุ่มย่อยและการประชุมรวม นอกจากกรณีดังกล่าวยังพบอีกว่า ครูที่รับการพัฒนาความใส่ใจ ส่งผลงานทางวิชาการเข้ารับการประเมินเพื่อเพิ่มวิทยฐานะในระดับที่สูงขึ้นทุกคน จัดว่าเป็นความใส่ใจในการพัฒนาตนเองที่เห็นผลอย่างชัดเจน

5. คู่มือการพัฒนาความใส่ใจ

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจที่จัดทำขึ้นจากการนำประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้จากการทดลองใช้กระบวนการมาจัดทำคู่มือ และใช้ผลการวิเคราะห์หาทฤษฎีที่เป็นข้อมูลเชิงคุณภาพที่สะท้อนความพึงพอใจของครูที่มีต่อกิจกรรมในกระบวนการ ลักษณะกิจกรรมในคู่มือจึงค่อนข้างอิงกับลักษณะครูกลุ่มทดลอง นอกจากนั้นการที่ผู้บริหารเข้าร่วมกิจกรรมด้วยทุกครั้ง อาจมีผลให้ครูส่วนใหญ่มีความเกรงใจผู้บริหาร การร่วมกิจกรรมครูส่วนใหญ่จึงมีความตั้งใจสูง และให้ความร่วมมือกับผู้วิจัยเป็นอย่างดี ผู้นำคู่มือไปใช้อาจต้องศึกษาบริบทของครูและมีการปรับปรุงกระบวนการให้เหมาะสมกับครูที่จะทำการพัฒนาด้วย

ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ากระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูเป็นกระบวนการที่มีขั้นตอนการดำเนินการชัดเจน มีคู่มือการพัฒนาความใส่ใจที่ช่วยให้ผู้ใช้นำไปใช้ได้สะดวก ดังนั้นผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูเช่นศึกษานิเทศก์ หากนำกระบวนการพัฒนาความใส่ใจจากการวิจัยครั้งนี้ไปใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยมีข้อเสนอแนะในการนำไปใช้ดังนี้

การนำเครื่องมือไปใช้วัดความใส่ใจของครู ควรใช้หลังจากที่ศึกษานิเทศก์มีการประสานงานสร้างความเข้าใจร่วมกันกับผู้บริหารและคณะครู โดยใช้เวลาในการสร้างความคุ้นเคยสักระยะหนึ่งจึงเริ่มใช้เครื่องมือ และควรดำเนินการตามจรรยาบรรณของนักวิจัย กล่าวคือมีการขออนุญาตครูก่อนเก็บข้อมูล โดยสร้างความเข้าใจและนำเสนอประโยชน์ที่ครูจะได้รับด้วยการสื่อสารแบบกัลยาณมิตร จะช่วยให้ได้รับข้อมูลที่มีคุณภาพและมีคุณค่ามากขึ้น

การนำกระบวนการไปใช้พัฒนาความใส่ใจ ข้อเสนอแนะด้านการนำกระบวนการไปใช้ควรใช้ตามลำดับขั้น โดยเริ่มต้นจากกิจกรรมเช็คอินชีวิต และปิดท้ายด้วยกิจกรรมเช็คเอาท์เราพลัง โดยไม่จำกัดว่าครูมีความใส่ใจในระดับปานกลางหรือระดับสูง ทุกคนควรเริ่มต้นกิจกรรมเดียวกัน เนื่องจากเป็นการปรับแนวคิด ความเชื่อของครูให้อยู่ในทิศทางเดียวกัน ทำให้การดำเนินกิจกรรมเป็นไปได้อย่างราบรื่น โดยกิจกรรมที่สามารถยืดหยุ่นได้ตามลักษณะรายบุคคล ได้แก่กิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต เนื่องจากการโค้ชต้องอยู่บนพื้นฐานของความสมัครใจทั้งศึกษานิเทศก์และครูผู้รับการพัฒนา

การนำคู่มือไปใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ

สำหรับศึกษานิเทศก์ผู้ใช้คู่มือควรให้ความสำคัญกับการศึกษาเทคนิค ทฤษฎี และองค์ความรู้ที่นำมาใช้ในคู่มือให้เกิดความชัดเจน และ ยอมรับในองค์ความรู้ที่นั่น เช่น เชื้อในเรื่องความรักความเมตตา หลักความเชื่อมโยงสัมพันธ์ หลักความต่อเนื่องเพื่อจะได้สามารถปรับกระบวนการให้

เหมาะสมกับบุคลิกภาพของศึกษานิเทศก์ผู้ใช้คู่มือ และสามารถจัดกระบวนการได้อย่างต่อเนื่อง ด้วยความสุข และ ประสพผลสำเร็จในการพัฒนาให้ครูเกิดความใส่ใจตามที่ต้องการ

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยต่อไป

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยต่อไป ควรมีการศึกษาผลของการพัฒนาความใส่ใจของครูในระยะยาว โดยใช้แบบวัดความใส่ใจไปวัดซ้ำหลังจากจบกระบวนการไปช่วงระยะหนึ่ง นอกจากนี้ ควรมีการศึกษาความใส่ใจโดยมีการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนอย่างเคร่งครัดตามหลักวิชา เพื่อผลการศึกษาที่ชัดเจนยิ่งขึ้นและควรศึกษาผลของการใช้กระบวนการพัฒนาความใส่ใจในโรงเรียนที่มีบริบทที่หลากหลาย เช่นโรงเรียนที่ผู้บริหารมีภาวะผู้นำแบบต่างกัน เนื่องจากภาวะผู้นำของผู้บริหารเป็นตัวแปรหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อความใส่ใจของครูในโรงเรียนด้วย

นอกจากนี้ ควรศึกษาประสิทธิภาพของการนำวิธีวิเคราะห์วาทกรรมไปใช้ในการพัฒนากระบวนการอื่น ๆ โดยเน้นการพัฒนาวิธีการที่มีคุณภาพด้านความตรง ความเที่ยงตามหลักการสร้างเครื่องมือวิจัย การนำวิธีวิเคราะห์วาทกรรมมาใช้ในการพัฒนาคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูในการวิจัยครั้งนี้ เน้นที่การนำผลการวิเคราะห์มาใช้ ซึ่งกำหนดกรอบการวิเคราะห์ที่อิงทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ และทฤษฎีการสื่อสาร ทั้งนี้องค์ความรู้ด้านการวิเคราะห์วาทกรรมยังมีทฤษฎีที่เป็นหัวใจหลักคือทฤษฎีสัญญาวิทยาเชิงวิพากษ์ ดังนั้นการนำการวิเคราะห์วาทกรรมไปใช้ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการใช้ทฤษฎีสัญญาวิทยาเชิงวิพากษ์มาร่วมเป็นกรอบการวิเคราะห์จะทำให้ผลการวิเคราะห์มีประสิทธิภาพมากขึ้น

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน. (2551). *สายธารแห่งนักคิดทฤษฎี เศรษฐศาสตร์การเมือง และสื่อสารการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- คณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา, สำนักงาน. (2548). *มาตรฐานตำแหน่งและมาตรฐานวิทยฐานะของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ. (อัดสำเนา).
- คณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา, สำนักงาน. (2553). *เกณฑ์ประเมินวิทยฐานะครู 2553*. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://www.moe.go.th/webtcs/table6\law\lae.htm>. [2554, มกราคม 22].
- ชาย โพธิ์ลีตา. (2547). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2545). *สัจยวิทยาโครงสร้างนิยมหลังโครงสร้างนิยมกับการศึกษารัฐศาสตร์*. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: วิภาษา.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2549). *วาทกรรมการพัฒนา*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: วิภาษา.
- ญานิศภาค กาญจนวิศิษฐ์. (2547). *กระบวนการสร้างความหมายและบทบาทวาทกรรมรายการนายกทักษิณคุยกับประชาชน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, สาขาวิชาการสื่อสารมวลชน ภาควิชาสื่อสารมวลชน คณะนิเทศศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- บุญยาพร จิมพลอย. (2544). *ผลของการทำวิจัยในชั้นเรียนที่มีต่อพฤติกรรมการเปลี่ยนแปลงของครูประถมศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ผ่องพรรณ ตรัยมงคลกุล และสุภาพ ฉัตรภรณ์. (2553). *การออกแบบการวิจัย*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). *พรมแดนความรู้ด้านการวิจัยและสถิติ*. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: เอ็มเอนคอมพิวท์ออฟเซต.

- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). *โมเดลลิสเรล: สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ลัดดา คำพลงาม. (2540). *ผลของการทำวิจัยในชั้นเรียนที่มีต่อพฤติกรรมการสอนของครู*. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วารุณี โพธิ์บุตรดี. (2547). *การศึกษาผลการใช้การวิจัยและผลกระทบจากการทำวิจัยในชั้นเรียนของครุภัณฑ์วิจัย*. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รับรองมาตรฐานและการประเมินคุณภาพทางการศึกษา, สำนักงาน. (2547). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545*. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิก.
- รับรองมาตรฐานและการประเมินคุณภาพทางการศึกษา, สำนักงาน. (2548). *มาตรฐานการประเมินคุณภาพสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา. *รายงานการวิจัยการพัฒนาระบบการอบรมและกระบวนการแนวจิตตปัญญาศึกษา*. [ออนไลน์]. แหล่งที่มา: <http://www.ce.mahidol.ac.th>. [2551, ธันวาคม 20].
- สุธาสิณี แสงมุกดา. (2549). *ตัวบ่งชี้คุณภาพการวัดและประเมินผลของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุรางค์ จันทวานิช. (2548). *วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ*. พิมพ์ครั้งที่ 13. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุรศักดิ์ เก้าเอี้ยน. (2552). *การวิจัยและพัฒนาเทคนิคการออกแบบแบบสอบถามอิเล็กทรอนิกส์เพื่อเพิ่มความเต็มใจในการตอบและอัตราการตอบกลับ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- สุวิมล ว่องวานิช. (2548). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น*. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช และนางลักษณ วิรัชชัย. (2546). *แนวทางการให้คำปรึกษาวิทยานิพนธ์*. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรวรรณ ปิลันธน์ไธวาท. (2549). *กรอบวาทกรรมกับกรณีศึกษาไทย มุมมองจากนิเทศศาสตร์*. กรุงเทพฯ: งานวิจัยกองทุนงบประมาณแผ่นดิน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อวยชัย สังสนา. (2544). *วาทกรรมสื่อความหมายของ นิวัตติ กองเพียร ผู้ดกดลันหนึ่งสื่อพิมพ์รายวัน และนิตยสารรายสัปดาห์ "มติชน"*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการสื่อสารมวลชน ภาควิชาสารสนเทศ คณะนิเทศศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อาภรณ์ ภูวิทย์พันธุ์. (2548). *Competency Dictionary*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: เอช อาร์ เซ็นเตอร์.
- เอมอร อังกาพย์. (2549). *การพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุการพัฒนาคู สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

- Angela, A. and Stoof, R. L. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist Aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review* , 1: 345-365.
- Antonio, P., Creemers, B., and Kyriakides. (2009). Teacher behavior and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25: 12-23.
- Anthony, W. L. (2008). Teacher concerns about curriculum reform: The case of project learning. *The Asia Pacific Education Researcher*, 17,1: 75-97.
- Bannik, A., and Dam, J.D. (2007). A dynamic discourse approach to classroom research. *Linguistic and Education*, 22: 1-19.
- Boyd, R. D., and Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7,4: 261-284.

- Charambous, C. (2004). Towards a unified model on teachers' concerns and efficacy beliefs related to a mathematics reform. *Psychology of Mathematics Education*, 2: 1122-1133.
- Cheek, J. (2004). At the margins discourse analysis and qualitative research. *Qualitative Health Research*, 14: 140-150.
- Cheung, D. (2000). Teachers' stages of concerns about target-oriented curriculum. *Education Journal*, 28: 237-248.
- Conway, F. C. M. (2003). The journey inward and outward: A reexamination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19: 465-482.
- Crippen, D. C. (2007). Superintendent leadership style: A gendered discourse analysis. *Journal of Woman in Educational Leadership*, 5,1: 112-123.
- Fub, S., and Zikuda, G. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47: 136-147.
- Findlay, H. E. (2005). Analysis of teachers' concerns in selected Alabama public schools. *Journal of Instructional Psychology*, 17: 30-42.
- Ganser, T. (1999). Reconsidering the relevance of Veeman's (1984): Meta-analysis of the perceived problems of beginning teachers. *American Educational Research Association*, 4: 76-91.
- Ghun, H. T. (2002). *A concerns-based approach to teacher development in integration of IT in curriculum*. [Online]. Available from: http://www3.moe.edu.sg/edumall/mpite/edtech/papers/b6_2.pdf. [2009, February 1].
- Harper, D. J. (2007). Delusions and discourse: Moving beyond the constraints of modernist Paradigm. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 11,1: 55-64.
- Holloway, k. (2003). A measure of concern. *National Staff Development Council*, 22: 9-23.

- Johnson, S. M. (2006). The workplace matters teacher quality, retention, and effectiveness. *National Educational Association*, 7: 105-117.
- King, P. K. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computer & Education*, 39: 283-297.
- Krull, E., Oras, K. and Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23: 1038-1050.
- Kushnir, L. (2008). The effect of a coaching project in nursing on the coaches' training motivation, training outcome and job performance : An experimental study. *International of Nursing Study*, 45: 837-845.
- Lavie, J. M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Education Journal Administration Quarterly*, 42: 773-805.
- Ledema, R. (2007). On the multi-modality, materially and contingency of organization discourse. *Organization Studies*, 28: 934-946.
- Luke, A. (2007). *Critical Discourse Analysis*. [Online]. Available from: <http://www.gseis.ucla.edu/course/ed253a/Luke/SAHA6.html>. [2007, August 3].
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*. San Francisco, LA: Jossey Bass.
- Mosley, M. and Rogers, R. (2008). *Designing Action in a Critical Literacy Classroom: The Pedagogical Tools of Mediated Discourse Analysis*. NY: Delaware International Reading Association.
- Passmore, J. (2007). An integrative model for executive coaching. *Counselling Psychology Journal: Practice and Research*, 59,1: 68-78.
- Peter, S., and Harper, D. J. (2007). Professional accounts of electroconvulsive therapy. *Social Science & Medicine*, 64: 1475-1486.
- Phillips, L. M. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: SAGE Publication.

- Shawyun, T. (2006). *Teaching competency and effectiveness index: A pilot study of graduate instructors*. Bangkok: Institutional Research Assumption University of Thailand.
- Simpson, S. (2004). *Competency-based management that work*. [Online]. Available from: <http://www.customercenteredhr.com/solutions/html>. [2007, January 2].
- Spooner, M. (2002). Contributing to the profession in meaningful ways. *Action Teach Education*, 24,3: 10-119.
- Starkey, L., et. al. (2009). Profession development design: Embedding education reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25: 181-189.
- Stevens, P. (2007). Professional accounts of electroconvulsive therapy: A discourse analysis. *Social Science & Medicine*, 64: 1475-1486.
- Sweeny, B. (2008). *The CBAM A Model of the People Development Process*. [Online]. Available from: <http://www.teachermentors.com/CBAM.php>. [2008, December 17].
- Sweeney, R. (2004). *A model of the People Development Process*. [Online]. Available from: <http://www.teachermentors.com/CBAM.php>. [2007, April 4].
- Toh, K. A. (2000). Case studies of beginning teacher. [Online]. Available from: <http://www.aare.edu.au/00pap/ho00213.htm>. [2009, January 23].
- Turns, J. (2007). Investigating the teaching concerns of Engineering Educators. *Journal of Engineering Educators*, 9: 1011-1020.
- Vaughan, W. (2002). Professional development and the adoption and implementation of new innovation: Do teacher concerns matter?. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6: 1-17.
- Wallin, C., D and Crippen, C. (2007). Superintendent leadership style: Agendered discourse analysis. *Journal of Women in Educational Leadership*, 5: 21-40.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as challenge to concerns based stage theory. *Teaching and teacher education*, 23,1: 106-122.

Zeeman, L. (2007). *An introduction to a postmodern approach to educational research: Discourse analysis Publication*. [Online]. Available from:
<http://www.researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/185/thesis.pdf>.
[2007, August 4].



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจ

ศูนย์วิทยพัธพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คู่มือการพัฒนาความเข้าใจ

โดย

นางจิรวรรณ นาคพัฒน์

อาจารย์ที่ปรึกษา :

ศ.ดร.สุวิมล ว่องวานิช

รศ.ดร.อวยพร เรืองตระกูล

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สาขาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คำนำ

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู จัดทำขึ้นเพื่อให้ศึกษานิเทศก์หรือผู้ที่มีหน้าที่เกี่ยวข้องกับ การพัฒนาครู ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยมุ่งหวังว่าเมื่อครูผ่านกระบวนการพัฒนาความ ใส่ใจตามคู่มือนี้แล้ว ครูจะมีความใส่ใจในขั้นสูงสุดคือใส่ใจในผลกระทบที่นักเรียนจะได้รับ อัน เนื่องมาจาก การปฏิบัติงานของตัวเอง ซึ่งจะส่งผลให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนา ตัวเอง กำหนดวิธีการพัฒนาและวางแผนการพัฒนาตนเองได้ด้วยความสมัครใจ

การพัฒนาความใส่ใจของครูให้เกิดผลสำเร็จตามเป้าหมายนั้น มีวิธีการสำคัญคือก่อนที่จะ นำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูไปใช้ ควรทำการวัดระดับความใส่ใจของครู โดยใช้เครื่องมือวัด ที่อยู่ ในคู่มือนี้ เพื่อกำหนดระดับความใส่ใจที่เหมาะสมสำหรับการพัฒนา หลังจากนั้น จึงใช้ กระบวนการพัฒนาในขั้นที่เหมาะสมกับครูแต่ละบุคคล

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู สำเร็จลงได้ด้วยดี ผู้จัดทำขอขอบพระคุณผู้บริหาร คณะ ครู นักเรียนและผู้ปกครอง โรงเรียนวัดเบญญพาด และ โรงเรียนอนุบาลพนมทวน (วัดรางหวาย) อำเภอพนมทวน จังหวัดกาญจนบุรี ตลอดจนคณะวิทยากร อันประกอบด้วย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ยง ยุทธ จรรยาภิรักษ์ อาจารย์อริวัฒน์ เจียวิวรรณกุล อาจารย์มนัสนันท์ รอดเชื้อจีน และคณะ ศึกษานิเทศก์จากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากาญจนบุรี ทุกเขต ผู้บริหารและคณะครู ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคู่มือ และ ศ.ดร.สุวิมล ว่องวานิช รศ.ดร. อวยพร เรืองตระกูล รศ.ดร.ศิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา รวมทั้งรศ.ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ และ อ.ดร.จำรัส นองมาก ผู้ให้คำแนะนำในการ ปรับปรุงคู่มือ

หวังเป็นอย่างยิ่งว่าคู่มือนี้จะเป็นเครื่องมือที่ทรงพลังที่ช่วยให้ครูไทยสามารถทำงานได้ อย่างมีความสุขต่อไป

จิรวรรณ นาคพัฒน์

3 พฤษภาคม 2554

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
ตอนที่ 1 บทนำ	
1.1 กรอบแนวคิดของคู่มือ	157
1.2 วัตถุประสงค์และคำแนะนำการใช้คู่มือ	157
1.3 คำแนะนำการใช้คู่มือ	
1.4 โครงสร้างเนื้อหาของคู่มือ	158
ตอนที่ 2 ความรู้พื้นฐานที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู	
2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงชั้นพื้นฐาน	165
2.2 เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต	167
2.3 เทคนิคสุนทรียสนทนา	175
ตอนที่ 3 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู	
3.1 แบบวัดระดับความใส่ใจของครู	182
3.2 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู	190
3.3 แผนพัฒนาความใส่ใจของครู	196

ตอนที่ 1

บทนำ

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู มีแนวคิด วัตถุประสงค์และคำชี้แจงการใช้คู่มือ ดังนี้

1.1 กรอบแนวคิดของคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู

การพัฒนาความใส่ใจของครู (teacher concerns) เป็นการพัฒนาความพร้อมด้านจิตใจ และเป็นการปรับความรู้สึกและเจตคติของครูให้พร้อมรับการพัฒนา ก่อนที่จะพัฒนาด้านเนื้อหาที่เป็นความรู้ที่ใช้ในการปฏิบัติงาน (Charalambous, 2004; Hung-Pin, 2006) โดยแนวคิดพื้นฐานที่นำมาใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ได้แก่ (1) แนวคิดการพัฒนาคู่มือที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน (2) ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน และ (3) แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายใน(แนวคิดจิตปัญญาศึกษา)

แนวคิดการพัฒนาคู่มือที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน เป็นแนวคิดตามโมเดลการยอมรับการพัฒนา หรือ CBAM (Concerns Based Adoption Model) ซึ่งมีมุมมองในการพัฒนาความใส่ใจ 2 มุมมอง คือ (1) มุมมองเกี่ยวกับลำดับขั้นความใส่ใจ(stages of concern) แบ่งเป็น 3 ลำดับขั้นใหญ่ คือ ขั้นที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง ขั้นที่ 2 ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และขั้นที่ 3 ความใส่ใจ ต่อความสำเร็จของนักเรียน (2) มุมมองเกี่ยวกับระดับการใช้นวัตกรรมของครู ตามลำดับขั้นความใส่ใจ มี 8 ระดับ โดยเริ่มจากระดับที่ไม่มีการพัฒนา(ระดับ 0) ไปจนถึงขั้นการเปลี่ยนแปลงวิธีการใช้นวัตกรรมเพื่อให้เกิดผลดีกว่าเดิม (ระดับ 8) แต่ละระดับมีตัวบ่งชี้พฤติกรรมครูที่สะท้อนความใส่ใจ ในด้านการยอมรับและใช้นวัตกรรมของครู

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน(transformative learning) เป็นทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาด้านจิตใจ เพื่อให้บุคคลเปลี่ยนแปลงความเชื่อ เจตคติของตนเอง ให้ยอมรับความรู้และประสบการณ์ใหม่ โดยใช้หลักการคิดสะท้อนเชิงวิพากษ์(critical reflection) จากประสบการณ์ ที่เกิดขึ้นกับตัวเอง

แนวคิดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษา(Contemplative Education) เป็นแนวคิดการจัดการศึกษาตามแนวพุทธศาสนา มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเข้าใจความคิด ความต้องการ และการกระทำของตนที่ส่งผลกระทบต่อผู้อื่น เป็นการเรียนรู้ที่มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลง

ความคิด ความเชื่อของตนในเชิงลบ ให้เป็นความคิดที่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวมด้วยความสมัครใจ
 ของตัวผู้เรียนเอง กิจกรรมที่ใช้ ได้แก่ กิจกรรมการทำสุนทรียสนทนา การทำงานศิลปะ เป็นต้น

จากแนวคิดและทฤษฎีทั้ง 3 เรื่องข้างต้น ผู้จัดทำจึงนำมาประยุกต์ใช้ใน
 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู เพราะมีลักษณะสอดคล้องร่วมกัน 3 ประการ คือ (1) ให้
 ความสำคัญด้านจิตใจ (2) มีเป้าหมายในการเปลี่ยนวิธีคิด ความเชื่อและมุมมองแบบเดิม และ (3)
 เชื้อในเรื่องผลกระทบ ความเชื่อมโยงสัมพันธ์ระหว่างตนเอง ผู้อื่นและสังคม

ดังนั้นคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูชุดนี้ จึงเป็นคู่มือที่ผู้จัดทำได้นำประสบการณ์ที่
 ได้เรียนรู้และร่วมศึกษากับครูที่เป็นกรณีศึกษาในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจมาใช้ในการจัดทำ
 คู่มือ โดยให้ความสำคัญกับกระบวนการพัฒนาครูเป็นรายบุคคล ซึ่งเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพ และได้
 นำการวิเคราะห์วาทกรรม (Discourse Analysis) มาใช้ในการวิเคราะห์วิธีคิด เจตคติในระดับลึก
 และนำข้อมูลที่ได้มาจัดกระทำ (manipulate) โดยใช้หลักการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างชุด
 ข้อมูลตามกรอบทฤษฎีที่ใช้ในการพัฒนาคู่มือ

1.2 วัตถุประสงค์

คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู ในชุดนี้จัดทำขึ้น โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อใช้พัฒนาความ
 ใส่ใจ ของครู ซึ่งเป็นการพัฒนาความพร้อมด้านความรู้สึกและเจตคติของครูให้พร้อมรับการพัฒนา
 ก่อนที่จะพัฒนาด้านเนื้อหาที่เป็นความรู้ที่ใช้ในการปฏิบัติงาน

1.3 คำแนะนำการใช้คู่มือ

การนำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูไปใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุด จำเป็นต้องศึกษา
 คำแนะนำในการใช้ ซึ่งประกอบด้วยคำแนะนำในด้านต่าง ๆ ดังนี้

ผู้ใช้ คู่มือนี้จัดทำขึ้นสำหรับกลุ่มบุคคลที่มีหน้าที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูในระดับ
 การศึกษาขั้นพื้นฐาน เช่น ผู้บริหารสถานศึกษาศึกษานิเทศก์ และนักวิชาการศึกษาที่ทำหน้าที่ด้าน
 การพัฒนาครู

ระยะเวลาที่ใช้ ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครูตามกระบวนการในคู่มือ
 ผู้ใช้สามารถจัดตารางเวลาให้ยืดหยุ่นได้ตามบริบทการทำงานของครู โดยบูรณาการเข้าไปอยู่ในวิถี
 งานประจำของสถานศึกษา สามารถจัดตารางการพัฒนาเป็นช่วงยาวติดต่อกัน เสร็จสิ้นในครั้งเดียว
 หรือจัดแบ่งตารางการพัฒนาเป็นช่วงสั้น ๆ ตามระดับขั้นความใส่ใจของครู

ขั้นตอนการใช้ การใช้คู่มือให้เกิดประโยชน์สูงสุดตามวัตถุประสงค์ ผู้ใช้ต้องศึกษา
 ขั้นตอนการใช้คู่มือเพื่อวางแผนการพัฒนา โดยขั้นตอนการใช้มี 5 ขั้นตอน ดังนี้ (1) ผู้ใช้ศึกษาคู่มือด้วย
 ตนเอง (2) ประสานงานกับครูผู้รับการพัฒนาเพื่อจัดทำตารางเวลาการพัฒนาและเตรียมเอกสาร

วัสดุอุปกรณ์ (3) ใช้เครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูก่อนการพัฒนา และวิเคราะห์ข้อมูลครูรายบุคคลเพื่อกำหนดจุดที่จะเริ่มพัฒนา (4) จัดกิจกรรมตามแผนการพัฒนา (5) วัดระดับการพัฒนาหลังเสร็จสิ้นกระบวนการ ขั้นตอนการพัฒนา ดังแผนภาพที่ 1.1

แผนภาพที่ 1.1 ขั้นตอนการใช้คู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูเพื่อวางแผนการพัฒนา



1.4 โครงสร้างเนื้อหาของคู่มือ

โครงสร้างเนื้อหาของคู่มือจัดแบ่งตามสาระสำคัญเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 บทนำ ประกอบด้วย (1) กรอบแนวคิดของคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู (2) วัตถุประสงค์ (3) คำแนะนำการใช้คู่มือ (4) โครงสร้างเนื้อหาของคู่มือ และ (5) แบบวัดระดับความใส่ใจของครูก่อนการใช้คู่มือ

ตอนที่ 2 ความรู้พื้นฐานที่ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ตอนที่ 3 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูตามลำดับขั้น แต่ละขั้นประกอบด้วย (1) กรอบแนวคิดที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู (2) แผนการพัฒนาความใส่ใจ และ (3) เครื่องมือวัด ความใส่ใจของครูที่พัฒนาขึ้นจากกรอบทฤษฎีที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจ โดยลักษณะของเครื่องมือเป็นแบบวัดที่ช่วยกำหนดระดับความใส่ใจของครู เพื่อนำไปใช้เป็นฐานในการพัฒนาความใส่ใจของครูรายบุคคล

โครงสร้างของคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูมีรายละเอียดดังตารางที่ 1.1

ตารางที่ 1.1 โครงสร้างคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครู ตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ

ตอน	วัตถุประสงค์	เนื้อหา
1	เพื่อให้ผู้ใช้คู่มือเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับที่มา วัตถุประสงค์ วิธีการใช้คู่มือ และเครื่องมือวัดระดับความใส่ใจของครูก่อนการใช้คู่มือ	- กรอบแนวคิด - วัตถุประสงค์ - คำแนะนำการใช้คู่มือ - โครงสร้างเนื้อหาของคู่มือ - เครื่องมือวัดความใส่ใจ
2	เพื่อให้ผู้ใช้คู่มือมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจ	- กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู - ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

ตอน	วัตถุประสงค์	เนื้อหา
	ของครู	<p>ขั้นพื้นฐาน</p> <ul style="list-style-type: none"> - เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต - เทคนิคสุนทรียสนทนา - มโนทัศน์เกี่ยวกับวิถีคิดกระบวนการระบบ - เทคนิคการทำพิจารณา - เทคนิคการทำ AIC
3	เพื่อให้ผู้ใช้คู่มือมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู	<ul style="list-style-type: none"> - การตรวจสอบระดับความใส่ใจก่อนรับการพัฒนา - แผนพัฒนาความใส่ใจของครู - ข้อควรพิจารณาในการพัฒนาความใส่ใจของครู

1.5 แบบวัดระดับความใส่ใจของครู

การนำคู่มือการพัฒนาความใส่ใจของครูไปใช้ ผู้ใช้ต้องวัดความใส่ใจของครูที่จะศึกษาก่อน เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานในการพัฒนาต่อไป แบบวัดความใส่ใจของครูเป็นเครื่องมือที่มีลักษณะเป็นแบบวัดเจตคติของผู้ตอบในด้านความรู้สึกที่มีต่อกลุ่มบุคคลแวดล้อมในบริบทการทำงานครู โดยให้ผู้ตอบประเมินสถานการณ์ในแต่ละข้อคำถามในลักษณะมาตรเรียงอันดับ (rating scale) ซึ่งเป็นคำถามเกี่ยวกับความใส่ใจของครู 3 ด้านจำนวน 41 ข้อ ประกอบด้วยด้านความใส่ใจต่อตนเอง ด้านความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน โดยองค์ประกอบความใส่ใจของครูทั้ง 3 ด้าน มีดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง (Self Concern) ประกอบด้วยความใส่ใจ 4 ด้าน คือ (1) ด้านการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) (2) ด้านการประเมินการปฏิบัติ (performance appraisal) (3) ด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน (school policies and culture) (4) ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน (relations with students)

องค์ประกอบที่ 2 ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ (Task Concern) ประกอบด้วยความใส่ใจ 6 ด้านคือ (1) ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์การสอนและหลักสูตร (adequacy of instructional materials/curriculum) (2) ด้านด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน (instructional deterrents to teaching) (3) ด้านการจัดการชั้นเรียน (classroom conduct) (4) ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องมีการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ (non-

instructional demands on time) (5) ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน (student personal problems) (6) ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ (professional instructional freedom)

องค์ประกอบที่ 3 ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน (impact stage-related grouping) ประกอบด้วยความใส่ใจ 4 ด้านคือ (1) ด้านความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน (student academic growth) (2) ด้านแรงจูงใจของนักเรียน (student motivation) (3) ด้านความงอกงามทางอารมณ์-สังคม ของนักเรียน (student social-emotional growth) และ (4) ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน (individual student difference)

โครงสร้างแบบวัดความใส่ใจของครูมีรายละเอียดดังตารางที่ 1.2

ตารางที่ 1.2 โครงสร้างแบบวัดความใส่ใจของครู

องค์ประกอบ	นิยามปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนัก ร้อยละ	จำนวน ข้อ	ข้อที่
1.ความใส่ใจต่อตนเอง (self concern)	คือความใส่ใจของครูเกี่ยวกับการได้รับการยอมรับในศักยภาพความเป็นครูจากผู้บริหารโรงเรียน เพื่อนครูและนักเรียน วัดได้จากการสื่อสารด้วยคำพูด หรือพฤติกรรมที่สะท้อนความรู้สึกเกี่ยวกับความเพียงพอในสิ่งที่ตนได้รับ เช่น การได้รับผลการประเมินที่เหมาะสมจากผู้บริหาร ทำที่ หรือพฤติกรรมที่เพื่อนครูและนักเรียน แสดงออกว่า ยอมรับนับถือในแนวคิด บุคลิกภาพ ความรู้ ความสามารถ รวมถึงด้านอุปนิสัย การมีมนุษยสัมพันธ์ และด้าน คุณธรรม	1.1 ด้านการพัฒนาวิชาชีพ	7.3	3	ข้อ 1 – 3
		1.2 ด้านการประเมินการปฏิบัติ	4.8	2	ข้อ 4 - 5
		1.3 ด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน	9.7	3	ข้อ 6 – 8
		1.4 ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน	7.3	3	ข้อ 9 – 11
2.ความใส่ใจต่อการจัดการเรียนรู้ (task concern)	คือความใส่ใจที่ครูมีต่อการทำงานเกี่ยวกับความสามารถและความชำนาญในการออกแบบ การจัดการเรียนรู้ ความใส่ใจของครูด้านนี้ วัดได้จากการสื่อสารด้วยคำพูด หรือพฤติกรรมที่สะท้อนความรู้สึกเกี่ยวกับการหาวิธีที่จะพัฒนา ความสามารถของตน เพื่อให้สามารถจัดการชั้นเรียน การช่วยแก้ปัญหาส่วนตัวของนักเรียน ความมีอิสระในการ	2.1 ด้านความเพียงพอของสื่ออุปกรณ์การสอนและหลักสูตร	7.3	3	ข้อ 12 – 14
		2.2 ด้านด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน	7.3	3	ข้อ 15 – 17
		2.3 ด้านการจัดการชั้นเรียน	7.3	3	ข้อ 18 – 20
		2.4 ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่	2.4	1	ข้อ 21

องค์ประกอบ	นิยามปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนัก ร้อยละ	จำนวน ข้อ	ข้อที่
	ออกแบบการจัดการเรียนรู้ การ จัดหาสื่อและอุปกรณ์การสอน มา ใช้ได้อย่างเหมาะสมและทันเวลา	ต้องมีการเรียนการสอน ในห้องเรียน ตามเวลาที่ต้องการ			
		2.5.ด้านปัญหา ส่วนตัวของนักเรียน	7.3	3	ข้อ 22 - 24
		2.6.ด้านเสรีภาพใน วิชาชีพ	4.8	2	ข้อ 25 – 26
3.ความใส่ใจต่อ ความสำเร็จของ นักเรียน (impact concern)	คือความใส่ใจของครูที่มีต่อ ความสำเร็จของนักเรียน วัดได้ จาก การสื่อสารด้วยคำพูด หรือ พฤติกรรมที่สะท้อนความรู้สึก เกี่ยวกับผลกระทบที่เกิดจาก ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ของครูในด้านต่าง ๆ เช่น ด้าน ความ จงกงามทางสติปัญญา อารมณ์ ของนักเรียน ด้านการมี แรงจูงใจในการเรียนรู้ของ นักเรียน ด้านความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของนักเรียน เป็น ต้น	3.1.ด้านความจงก งามทางวิชาการของ นักเรียน	7.3	3	ข้อ 27 – 29
		3.2. ด้านแรงจูงใจ ของนักเรียน	9.7	4	ข้อ 30 – 33
		3.3. ด้านความ จงกงามทาง อารมณ์-สังคม ของ นักเรียน	7.3	3	ข้อ 34 – 36
		3.4. ด้านความ แตกต่างระหว่าง บุคคลบุคคลของ นักเรียน	12.1	5	ข้อ 37 - 41

การวิเคราะห์ข้อมูลผลการวัดระดับความใส่ใจของครู

ข้อมูลที่ได้จากแบบวัดความใส่ใจ นำมาวิเคราะห์ระดับความใส่ใจโดยการคำนวณหาค่าเฉลี่ย
ของระดับความใส่ใจ นำไปเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับกำหนดกระบวนการพัฒนาของครูแต่ละบุคคล

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 2

ความรู้พื้นฐานที่ใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ความรู้พื้นฐานที่ใช้สำหรับการพัฒนาความใส่ใจของครู มีองค์ความรู้สำคัญ 2 ส่วน คือ (1) ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการพัฒนาระดับความใส่ใจของครู และ(2) แนวคิดทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู ประกอบด้วยทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน (transformative learning) เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต (life coaching) เทคนิคสุนทรียสนทนา (dialogues) มโนทัศน์เกี่ยวกับวิธีคิดกระบวนการ (systematic thinking approach) เทคนิคการประชุมแบบมีส่วนร่วมอย่างสร้างสรรค์ (AIC) ซึ่งมีสาระสำคัญ ดังนี้

1. ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการพัฒนาระดับความใส่ใจของครู

วิธีการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน กำหนดมุมมองในการพัฒนาความใส่ใจแยกเป็น 2 มุมมอง คือ 1) มุมมองเกี่ยวกับขั้นความใส่ใจ (stages of concern) 2) มุมมองเกี่ยวกับระดับการใช้ในวัตกรรม (levels of use) โดยมุมมองแต่ละมิติมีการนำเสนอโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างหลักการพัฒนาและวิธีการพัฒนาความใส่ใจดังนี้

1. มุมมองเกี่ยวกับขั้นความใส่ใจ

มุมมองเกี่ยวกับขั้นความใส่ใจ มีความสัมพันธ์กับระดับของความใส่ใจตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจโดยที่ความใส่ใจมี 3 ขั้นใหญ่คือ ขั้นที่ 1 ความใส่ใจในตนเอง ขั้นที่ 2 ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และขั้นที่ 3 ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน พฤติกรรมของครูที่สะท้อนความใส่ใจในแต่ละขั้น ที่สามารถสังเกตได้โดยง่าย มีรายละเอียดดังตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1 ขั้นความใส่ใจตามแนวทางการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน

ระดับความใส่ใจตามทฤษฎี	ขั้นความใส่ใจ	พฤติกรรมที่สะท้อนความใส่ใจ
3. ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน	7.การปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีกว่าเดิม	ครูมีความคิดเห็นเกี่ยวกับวิธีการพัฒนาการปฏิบัติงานที่ดีกว่าวิธีเดิม
	6.การร่วมมือรวมพลัง	ครูแสดงความใส่ใจผ่านหัวข้อการสนทนาที่เชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่ตนกำลังปฏิบัติและสิ่งที่เพื่อนร่วมงานอื่นกำลังปฏิบัติ
	5.การพัฒนาให้เกิดผล	สะท้อนจากคำถามของครูในลักษณะ “ฉันจะอย่างไรให้นักเรียนได้รับ

ระดับความใส่ใจตามทฤษฎี	ขั้นความใส่ใจ	พฤติกรรมที่สะท้อนความใส่ใจ
		ประโยชน์จากเรื่องที่ผมกำลังทำ”
2. ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้	4.การบริหารจัดการ	ครูสะท้อนให้เห็นว่ามีการใช้เวลาในการเตรียมอุปกรณ์ให้พร้อมสำหรับการทำงานในเรื่องที่จะพัฒนา
1. ความใส่ใจในตนเอง	3.การวางแผนพัฒนาตนเอง	ครูมีคำถามในเชิงวิธีการ เช่น “ฉันจะใช้มันให้เกิดผลต่อตัวเองอย่างไร” เป็นต้น
	2.การกำหนดข้อมูลสารสนเทศเพื่อการพัฒนา	ครูแสดงความสนใจและต้องการรับรู้ข้อมูลเพิ่มเติมจากที่มีอยู่เดิม
	1.ความตระหนักและเห็นความจำเป็นที่จะพัฒนา	ครูไม่แสดงความใส่ใจเกี่ยวกับเรื่องที่จะพัฒนา

2. มุมมองเกี่ยวกับระดับการใช้วัตรกรรม

มุมมองด้านระดับการใช้วัตรกรรมมี 8 ระดับ โดยเริ่มจากระดับที่ไม่มีการพัฒนาคือในระดับ 0 ไปจนถึงขั้นการเปลี่ยนแปลงวิธีการใช้วัตรกรรมเพื่อให้เกิดผลงานที่ดีกว่าเดิมคือระดับ 8 แต่ละระดับ มีตัวบ่งชี้พฤติกรรมครูที่สะท้อนระดับการใช้วัตรกรรม มีรายละเอียดดังตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2.2 ระดับการใช้การพัฒนาตามแนวคิดการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน

ระดับ	ระดับการใช้วัตรกรรม	ตัวบ่งชี้พฤติกรรม
7	ขั้นการเปลี่ยนแปลงวิธีการใช้วัตรกรรม	ครูหาทางเลือกวิธีการพัฒนาการใช้วัตรกรรม
6	ขั้นบูรณาการกับการใช้วัตรกรรมอื่น ๆ	ครูมีความพยายามที่จะแลกเปลี่ยนวิธีการใช้วัตรกรรมกับผู้อื่นเพื่อพัฒนางาน
5	ขั้นถ่วงดุลวิธีการใช้วัตรกรรม	ครูปรับเปลี่ยนวิธีการใช้เพื่อให้เกิดผลดีต่อผู้เรียน
4	ขั้นใช้วัตรกรรมเป็นกิจวัตร	ครูใช้วัตรกรรมตามรูปแบบเดิมหรือมีการปรับปรุงเล็กน้อย
3	ขั้นเริ่มต้นใช้วัตรกรรม	ครูต้องการให้การใช้วัตรกรรมส่งผลดีต่อองค์กร
2	ขั้นเตรียมการพัฒนาวิธีใช้วัตรกรรม	ครูกำหนดแผนการพัฒนาการใช้วัตรกรรม
1	ขั้นกำหนดทิศทางพัฒนาไปสู่การใช้วัตรกรรม	ครูต้องการข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับวัตรกรรมที่จะใช้
0	ขั้นไม่มีการใช้วัตรกรรม	ครูไม่มีความสนใจหรือไม่ใช้วัตรกรรม

การประยุกต์ใช้วิธีการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน

วิธีการพัฒนาที่ใช้ความใส่ใจเป็นฐาน มีการนำไปประยุกต์ใช้สำหรับพัฒนาความใส่ใจของครู โดยกำหนดกิจกรรมการพัฒนาที่เหมาะสมกับระดับความใส่ใจของครู ที่ต้องดำเนินการไปตามขั้น การพัฒนาตามโมเดล CBAM 7 ขั้น

กิจกรรมที่นำมาใช้ เป็นการเน้นการพัฒนาโดยมีครูเป็นศูนย์กลาง เช่น ครูวางแผนพัฒนาตามศักยภาพของตน หรือกิจกรรมที่เน้นการร่วมมือรวมพลังกันในเรื่องที่จะพัฒนาระหว่างเพื่อนครูในโรงเรียน สำหรับผู้พัฒนามีบทบาทเป็นในการอำนวยความสะดวก (facilitator) และสะท้อนผล (reflective) กิจกรรมที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจมีรายละเอียดดังตารางที่ 2.3

ตารางที่ 2.3 กิจกรรมการพัฒนาโดยใช้ความใส่ใจเป็นฐาน

ระดับขั้นความใส่ใจ ในโมเดลการยอมรับการพัฒนา	กิจกรรมการพัฒนาโดยใช้ความใส่ใจเป็นฐาน
ขั้นที่ 7 การปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงาน ที่ดีขึ้น	1. จัดกิจกรรมที่สร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของครู
	2. จัดกิจกรรมเปิดเวทีให้ครูได้แสดงความคิดเห็นและนำเสนอความสามารถ โดยเน้นการแสดงบทบาทของความใส่ใจในขั้นที่ 3 คือขั้นใส่ใจในผลกระทบที่เกิดจากการปฏิบัติงานของตน
ขั้นที่ 6 การร่วมมือรวมพลัง	1. จัดกิจกรรมให้ครูได้ร่วมกันพัฒนาทักษะด้านการทำงานร่วมกัน
	2. เปลี่ยนตารางการปฏิบัติงานแบบเดิมให้ครูมีโอกาสได้ทำงานร่วมกัน
ขั้นที่ 5 การพัฒนาให้เกิดผล	1. จัดกิจกรรมการสะท้อนผลในเชิงบวกและเน้นการส่งเสริมสนับสนุน
	2. จัดกิจกรรมให้ครูได้แลกเปลี่ยนความรู้และทักษะการปฏิบัติงานในเรื่องที่พัฒนา
ขั้นที่ 4 การบริหารจัดการ	1. จัดกิจกรรมให้ครูตอบคำถามในเชิงอธิบายวิธีการปฏิบัติโดยใช้คำถามที่ลงท้ายด้วยคำว่า “อย่างไร”
	2. จัดกิจกรรมให้ครูนำเสนอแผนการพัฒนาดตนเอง โดยหลีกเลี่ยงการตัดสินเกี่ยวกับผลกระทบที่จะเกิดขึ้นในอนาคต
ขั้นที่ 3 การวางแผนพัฒนาตนเอง	1. ให้ครูกำหนดระดับการพัฒนาตามศักยภาพของตนเอง
	2. จัดกิจกรรมนอกเวลาเพื่อสะท้อนความก้าวหน้าให้ครูได้เห็นความเปลี่ยนแปลงของตน
ขั้นที่ 2 การกำหนดข้อมูลสารสนเทศที่จะ พัฒนา	1. จัดให้มีข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับเรื่องที่จะพัฒนาอย่างถูกต้องและชัดเจนให้ครูได้รับรู้
	2. นำเสนอข้อมูลสารสนเทศที่แสดงความแตกต่างระหว่างผลที่เกิดขึ้นกับครู ก่อน ระหว่าง และหลังจากการพัฒนา

ระดับขั้นความใส่ใจ ในโมเดลการยอมรับการพัฒนา	กิจกรรมการพัฒนาโดยใช้ความใส่ใจเป็นฐาน
ขั้นที่ 1 การสร้างความตระหนักและเห็น ความจำเป็นที่จะต้องพัฒนา	ประยุกต์ใช้เทคนิคต่าง ๆ ที่อิงทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ขั้นพื้นฐาน (transformative learning) เช่น เทคนิคการโค้ชเพื่อ เสริมสร้างพลังชีวิต เทคนิคสุนทรียสนทนา วิธีคิดกระบวนการ เทคนิค การทำพิจารณาญาณ เทคนิคการทำ AIC

2. แนวคิดทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้ในการพัฒนาความใส่ใจของครู

2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน (transformative learning)

เป็นทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาด้านจิตใจเพื่อให้บุคคลเปลี่ยนแปลงความเชื่อ เจตคติของตนเอง ให้ยอมรับความรู้และประสบการณ์ใหม่ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้เกิดความตระหนักในการพัฒนา โดยใช้หลักการคิดสะท้อนเชิงวิพากษ์ (critical reflection) จากประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับตัวเอง

พัฒนาการของทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงได้รับการพัฒนาครั้งแรกโดย Boyd และ Myers (1988) โดยมีฐานมาจากทฤษฎีจิตวิทยาการเรียนรู้ของ Carl Jung กระบวนการที่เป็นหัวใจของการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของ Boyd และ Myers คือการตระหนักรู้ (discernment) ซึ่งมีองค์ประกอบ 3 ประการคือ 1) การเปิดรับประสบการณ์ใหม่ (receptivity) 2) การยอมรับสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ และ 3) การตระหนักว่าแบบแผนการรับรู้แบบเดิมของตนไม่เหมาะสมกับสภาพปัจจุบัน จำเป็นต้องแก้ไข ปรับปรุงและบูรณาการสิ่งใหม่เข้ามาในวิถีชีวิตของตน

ในระยะต่อมา Mezirow (1991) อธิบายว่าเป็นกระบวนการเรียนรู้ของบุคคลเพื่อให้เกิดการวิพากษ์และตระหนักในการพัฒนาตนเอง ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงที่เกี่ยวข้องกับสภาวะภายในจิตใจหรือความเชื่อในส่วนลึกที่สะท้อนให้เห็นว่าเกิดการเปลี่ยนแปลงโดยมีการปฏิบัติที่ต่างไปจากเดิม

ในปี ค.ศ.1991 Clark กล่าวว่า มีลักษณะเป็น 3 มิติของการเปลี่ยนแปลงคือ 1) มิติด้านจิตวิทยา (psychological) การเปลี่ยนแปลงเพื่อให้เกิดความเข้าใจในตนเอง 2) มิติด้านความเชื่อที่ผิด (convictional) การทบทวนระบบความเชื่อ และ 3) มิติด้านพฤติกรรม (behavioral) การเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตที่ต่างไปจากแบบเดิมให้สอดคล้องกับความเป็นจริงมากขึ้น

Merriam and Caffarella (1999) กล่าวถึงช่วงระยะเวลาของการเปลี่ยนแปลงทางความคิดและเจตคติของบุคคลตามทฤษฎีว่ามีการแบ่งเป็น 3 ช่วงคือ ช่วงที่ 1 การใช้ความคิด

สะท้อนเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับความจำเป็นที่ต้องเปลี่ยนแปลง (critical reflection) ช่วงที่ 2 การใช้การสนทนาหรืออภิปรายเชิงไตร่ตรองเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (reflective discourse) และช่วงที่ 3 การปฏิบัติเพื่อให้เกิด การเปลี่ยนแปลง (action)

การประยุกต์ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงถูกนำไปประยุกต์ใช้ในการวิจัยด้านการพัฒนาครูให้ยอมรับนวัตกรรมใหม่ที่ใช้เทคโนโลยีทางการศึกษา โดย King (2002) ให้ครูที่เข้าร่วมโครงการทำกิจกรรมที่เน้นการกระตุ้นการสะท้อนเชิงวิพากษ์ภายในตนเอง (critical reflective) โดยใช้กิจกรรมการอภิปรายกลุ่มย่อย การทำสุนทรียสนทนา การทำโครงการเรื่องที่สนใจ การทำบันทึกประจำวัน และการจัดทำวารสาร (journal entries)

ผลผลิตที่ได้จากการทำกิจกรรมต่าง ๆ ของครู ถูกนำมาวิเคราะห์ด้วยวิธีการเชิงคุณภาพ เช่น การวิเคราะห์วาทกรรม (discourse analysis) และได้ข้อสรุปว่าครูที่ได้รับการพัฒนาโดยใช้ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง สามารถเปลี่ยนแปลงเจตคติที่มีต่อการพัฒนาในด้านต่าง ๆ เช่น ก่อนเข้าร่วมโครงการ ครูมีความเชื่อว่าการใช้วิธีการสอนแบบดั้งเดิมสามารถใช้ได้ในทุกสถานการณ์ ไม่จำเป็นต้องใช้เทคโนโลยีใหม่ ๆ แต่เมื่อได้ร่วมกิจกรรมในโครงการเสร็จสิ้นแล้วพบว่า ครูมีความประสงค์ที่จะหานวัตกรรมและรูปแบบการสอนใหม่ ๆ มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนของตนเพื่อให้นักเรียนได้รับความรู้และประสบการณ์ที่แปลกใหม่มากขึ้น

ผลการวิจัยดังกล่าวสะท้อนให้เห็นความสำเร็จของการนำทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาครูในด้านความตระหนักในการยอมรับการพัฒนา ซึ่งเป็นคุณลักษณะของครูที่ต้องใช้การคิดสะท้อนตนเอง โดยเงื่อนไขที่จะบ่งชี้ระดับความสำเร็จของการพัฒนา คือการทำให้ครูสามารถเปลี่ยนแปลงในเชิงปฏิบัติได้

2.2 เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต (life coaching)

เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต มีประเด็นศึกษาดังนี้

1.กระบวนการโค้ช (Process Coaching)

กระบวนการโค้ช (Process Coaching) ช่วยให้ครูสามารถสรรค์สร้างงานและชีวิตตามที่ต้องการ โดยมุ่งไปสู่อนาคตที่คาดหวังไว้ ซึ่งมักจะไม่ได้เป็นเส้นตรงเสมอไป บางครั้งมันก็เป็นเส้นโค้ง อย่างเช่นการเคลื่อนตัวของกระบวนการโค้ชรูปตัว U ที่แสดงไว้ข้างล่างนี้ บางคราวเส้นทางก็พุ่งลงสู่ประสบการณ์ก่อน หรือบางทีก็มันก็จะอาจจะพุ่งพรวดขึ้นมาเป็นประสบการณ์ แล้วก็ค่อยหมุนเป็นรูปตัว U คราวก็มี

การเลื่อนไหลในกระบวนการโค้ชมีขั้นตอนหลักๆ 5 ขั้นตอนดังต่อไปนี้ (1) ผู้พัฒนา รับทราบภาวะสับสนและระบุปัญหาได้ (2) ศึกษาניתกศ์ สืบค้นและตีแผ่ปัญหา (3) ครูประจักษ์ ปัญหา (4) การเปลี่ยนผ่านเกิดขึ้น (5) นำไปสู่การเปลี่ยนแปลง

การเคลื่อนตัวของระบบการโค้ช

1. ครูรับทราบภาวะสับสนและระบุปัญหา



4. การเปลี่ยนผ่านเกิดขึ้น

ขั้นตอนแรก ครูรับทราบภาวะสับสนและระบุปัญหาได้

ก่อนเริ่มการโค้ช ศึกษานิตกศ์ต้องรู้จักรับฟังคำพูดของครู ตั้งใจฟังและมองให้ลึกลงไป ภายใต้บริบทคำพูดนั้น ว่าสิ่งที่ครูกล่าวเป็นปัญหาจริงๆ หรือเป็นเพียงความรู้สึก ความคิดเห็น เพื่อให้ครูสามารถระบุปัญหาได้

ขั้นตอนที่ 2 โค้ชสืบค้นและตีแผ่ปัญหา

เมื่อได้รับทราบปัญหาแล้ว ขั้นตอนต่อไปคือสืบหาขอบเขตของปัญหา โดยต้องได้รับความยินยอมจากครูผู้สอนด้วย เพราะการพูดคุยถึงปัญหา การแสดงกิริยาอาการของครูในขณะที่สืบค้น สามารถเป็นเบาะแสให้ศึกษานิตกศ์ และครูเข้าใจถึงปัญหานั้นๆ ได้อย่างแท้จริง

ขั้นตอนที่ 3 ครูประจักษ์กับปัญหา

กุญแจดอกสำคัญตรงนี้คือ ครูรับรู้ถึงการผ่านประสบการณ์ความรู้สึกหรืออารมณ์นั้นจริงๆ และสามารถระบุปัญหานั้น ได้อย่างปราศจากอคติ

ขั้นตอนที่ 4 การเปลี่ยนผ่านเกิดขึ้น และครูบูรณาการได้

จริงๆ แล้ว ไม่มีแม่แบบที่สมบูรณ์แบบในกระบวนการโค้ช ดังนั้นกระบวนการโค้ชจึงมีลักษณะคล้ายตัวยู ที่อาจมีการขึ้นลงของการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครู อย่างไรก็ตามในฐานะศึกษานิเทศก์ การเป็นผู้ฟังที่ดี จะช่วยให้ศึกษานิเทศก์ทราบว่า ขณะนี้ครูมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ในระดับใด

ขั้นตอนที่ 5 นำไปสู่การขับเคลื่อนเปลี่ยนแปลง

ในขั้นตอนนี้ ครูอาจจะอธิบายถึงความรู้สึกทางกายว่าผ่อนคลายมากขึ้น สงบหรือกระปรี้กระเปร่ามากขึ้น มีแรงต้านหรือยึดติดน้อยลง เป็นต้น หลายกรณี ความรู้สึกใหม่ ๆ นี้อาจเชื่อมโยงกับความเข้าใจใหม่ ๆ หรือความรู้เท่าทันในตัวของครู ผลของกระบวนการโค้ชเป็นการเปลี่ยนแปลงด้านประสบการณ์ภายในผสมกับการเรียนรู้ใหม่ ๆ หรือการเรียนรู้ที่ถูกสร้างขึ้นใหม่

ทักษะพื้นฐานในการโค้ช

ทักษะพื้นฐานในการโค้ช 10 ทักษะเพื่อใช้ในการฝึกอบรม มีดังนี้

1. ความรับผิดชอบ (Accountability)

ความรับผิดชอบหมายถึงการให้ครูรับผิดชอบต่อสิ่งที่ได้พูดหรือสิ่งที่คิดว่าจะทำ ซึ่งเกี่ยวกับคำถามสามข้อคือ (1) คุณกำลังจะทำอะไร (2) คุณจะทำสิ่งนั้นเมื่อใด (3) คุณจะรู้ได้อย่างไร

ความรับผิดชอบไม่ได้หมายถึงการตำหนิหรือการตัดสินผู้อื่น แต่เป็นการที่ผู้โค้ช กำกับดูแล ให้ครูรับผิดชอบต่อวิสัยทัศน์หรือพันธกิจของตนเอง คอยตั้งคำถามเพื่อให้ครูตระหนักถึงผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นจากการกระทำของเขาและหากจำเป็น ผู้โค้ชอาจมีส่วนกำหนดแนวทางการปฏิบัติงานใหม่เพื่อให้ครูมีความรับผิดชอบ

2. ความตระหนักรู้ (Acknowledgment)

เป็นการแสดงความตระหนักถึงตัวตนของครูที่ควรจะเป็น ทั้งนี้เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานได้คล่องตามความพยายามที่ได้ตั้งใจหรือตามความประสงค์ เป็นการแสดงออกถึงความรู้สึกถึงซึ่งที่มีต่อผู้อื่น

3. การสะท้อนความเห็น (Articulate What's Going On)

ทักษะนี้เกี่ยวกับการบอกให้ครูทราบว่า ผู้โค้ชเห็นพวกเขา กำลังทำอะไร อาจจะเป็นสิ่งที่ได้ยินจากการรับฟัง หรืออาจพูดถึงสิ่งที่ครูยังไม่ได้พูด อันเป็นผลมาจากความมีสติของผู้โค้ชเอง ในบางกรณี อาจจะเป็นประโยชน์หากเราทวนคำถามกลับไปเพื่อให้ครูได้ยินเสียงของตนเองอย่างแท้จริง

4. การพินิจ (Bottom-Lining)

เป็นทักษะที่ต้องใช้ความกล้าหาญและความชัดเจนทั้งฝ่ายโค้ชและบริหาร การฟังตรง หมายถึงการช่วยให้ครูสื่อสารให้ตรงประเด็นกับสิ่งที่ต้องการจะพูด แทนที่จะพูดอธิบายความจน ยืดเยื้อ

5. การท้าทาย (Challenging)

การท้าทายหมายถึงการขอให้ครูก้าวให้พ้นจากขอบเขตจำกัดของตนเอง และเป็นการฟื้นฟูภาพการมองตนเองของครู บ่อยครั้งเมื่อต้องเจอกับคำท้าทาย ครูอาจเกิดความกล้าที่จะยอมรับบางสิ่งมากกว่าระดับทั่วไปที่เขาควรทำ

การท้าทายเป็นเหมือนการขอให้ทำบางสิ่งบางอย่าง ซึ่งต้องมีการระบุสิ่งที่ต้องการให้ทำอย่างชัดเจน ผลลัพธ์ที่น่าพึงพอใจ วันหรือเวลาที่ต้องการให้ภารกิจนี้สำเร็จ ในการท้าทายเราอาจได้รับคำตอบที่เป็นไปได้สี่ข้อคือ (1) ได้ (2) ไม่ได้ (3) การต่อรอง หรือ (4) กำหนดเวลาว่าจะให้คำตอบได้เมื่อใด

6. การให้กำลังใจ (Championing)

การให้กำลังใจครู หมายถึง การที่คุณแสดงความพร้อมที่จะให้ความช่วยเหลือเมื่อครูเกิดความสงสัยหรือตั้งคำถามต่อความสามารถของตนเอง แม้ว่าครูจะสงสัยในตัวเอง แต่ศึกษานิเทศก์เป็นผู้รู้ดีว่า ตัวครูเป็นอย่างไร และรู้ว่าเขามีความสามารถมากกว่าที่ตัวเองคิดถึง การให้กำลังใจให้ครูพยายาม ไปให้ถึงความสำเร็จที่ต้องการจึงเป็นภาระสำคัญของศึกษานิเทศก์

7. การแทรกแซง (Intrude)

ในบางครั้ง ผู้โค้ชอาจจะต้องแทรกแซง ชัดแจ้งหวัะ หรือปลุกครูให้ตื่นจากการทำงานที่เป็นอยู่ หรือจากการทำงานแบบเล่นๆ การแทรกแซงควรเป็นไปเพื่อให้ครูได้มีโอกาสทบทวนเป้าหมายในการปฏิบัติงานของตนเองว่า ทำไปเพื่ออะไร ในบางวัฒนธรรมถือว่าการแทรกแซงเป็นเรื่องที่ไม่สุภาพ แต่สำหรับการโค้ชมองว่า การแทรกแซงเป็นการแสดงความจริงใจต่อครู ช่วยให้ผู้ถูกฝึกคิดถึงสถานการณ์ที่เป็นอยู่อย่างตรงไปตรงมาโดยทันที

8. อุปมาอุปไมย (Metaphor)

เราสามารถใช้อุปมาอุปไมยเพื่อแสดงแนวคิด หรือวาดภาพในเชิงคำพูดให้กับครูได้ เช่น

- “จิตใจของคุณเปรียบเหมือนลูกปิงปองที่กระดอนจากทางเลี้ยวหนึ่งไปยังอีกทางเลี้ยวหนึ่ง”
- “คุณเกือบจะถึงเส้นชัยแล้ว ไปอีกหน่อยสิ! คุณต้องชนะการแข่งขันแน่ๆ !”

9. คำถามที่ทรงพลัง (Powerful Questions)

คำถามที่ทรงพลังกระตุ้นให้เกิดความชัดเจนในการปฏิบัติ การค้นพบความรู้หรือพันธกิจ ทำให้เกิดการเรียนรู้ใหม่ๆ หรือเกิดวิสัยทัศน์ที่ชัดเจนขึ้น คำถามที่ทรงพลังเป็นคำถามแบบปลายเปิด ซึ่งไม่ได้ต้องการคำตอบว่าถูกหรือผิด คำถามทรงพลังเกิดจากการที่ศึกษานิเทศก์ช่วยให้ครูก้าวหน้าต่อไปหรือมีการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น เช่น

- “คุณต้องการอะไร?”
- “ขั้นต่อไปคืออะไร?”
- “คุณจะเริ่มมันอย่างไร?”
- “การทำเช่นนั้นจะทำให้คุณเสียอะไรบ้าง?”
- “สิ่งที่คุณควรจดจำคืออะไร?”

10. การขอร้อง (Requestion)

ทักษะการโค้ชที่สำคัญอย่างมากอีกประการหนึ่งคือการร้องขอต่อครู มีเป้าหมายเพื่อกระตุ้น ให้ครูทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง การร้องขอต้องระบุถึงการกระทำที่ชัดเจน เงื่อนไขที่พึงพอใจ และวันหรือเวลา ที่ต้องการให้ทำสิ่งนั้น ปฏิบัติการต่อการร้องขอที่เกิดขึ้นอาจเป็นไปได้สี่แบบดังนี้ (1) ได้ (2) ไม่ได้ (3) การต่อรอง หรือ(4) กำหนดเวลาว่าจะให้คำตอบได้เมื่อใด

ตัวอย่างคำถามทรงพลังหลากหลายแบบ

ลักษณะคำถาม	ตัวอย่างคำถาม
คำถามเชิงคาดคะเน	- อะไรที่ทำให้คุณตื่นเต้นเกี่ยวกับเรื่องนี้? - ลางสังหรณ์บอกอะไรคุณบ้าง?
คำถามเชิงประเมิน	- คุณคิดว่าที่ดีที่สุดเป็นอย่างไร? - คุณจะทำอะไรได้บ้าง?
คำถามที่ต้องการความชัดเจน	- มันหมายความว่าอย่างไร? - ส่วนไหนบ้างที่คุณคิดว่ายังไม่ชัดเจน?
คำถามที่ต้องการรายละเอียด	- เล่าให้ผมฟังอีกหน่อย? - ความรู้สึก ความคิดอื่นๆ ที่คุณมีต่อเรื่องนี้อย่างไร?
คำถามแบบประเมินผล	- อะไรคือโอกาสตรงนี้? อะไรเป็นสิ่งที่ท้าทาย/อุปสรรค? - สิ่งนี้มันเข้ากันได้กับแผน/วิถีชีวิต/คุณค่าของคุณอย่างไร?
คำถามที่ต้องการตัวอย่าง	- อะไรคือตัวอย่างที่ว่า? - อย่างเช่น?

คำถามเชิงสืบค้น	- มีแง่มุมอื่นๆ อะไรอีกที่คุณคิดถึงต่อเรื่องนี้? - อะไรคือทางเลือกอื่นๆ ของคุณต่อเรื่องนี้?
คำถามเพื่อการเรียนรู้	- หากคุณอยากเลือกได้อย่างเสรีในเรื่องนี้ คุณอยากทำอะไร? - ถ้าหากเรื่องเดียวกันนี้เกิดขึ้นอีกครั้ง คุณจะอย่างไร?
คำถามทางเลือก	- อะไรคือความเป็นไปได้? - หนทางแก้ไขที่เป็นไปได้มีอะไรบ้าง?
คำถามเพื่อแปลงไปสู่การปฏิบัติ	- คุณต้องทำอะไรบ้างเพื่อให้งานนี้ลุล่วงไป? - คุณต้องการความช่วยเหลืออะไรบ้างเพื่อทำงานนี้ให้สำเร็จ?

2. การใช้การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิตประกอบด้วยกิจกรรมที่ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง 8 ขั้น ดังนี้

กระบวนการชี้แนะ 8 ขั้น ดังกล่าวข้างต้น เมื่อนำมาประยุกต์ใช้ สามารถกำหนดขั้นตอนการปฏิบัติดังนี้

1. ขั้นก่อนการโค้ช (pre-coaching)

ก่อนดำเนินการชี้แนะ ควรมีการตกลงร่วมกันเกี่ยวกับประเด็นหรือจุดเน้นที่ต้องการชี้แนะร่วมกัน เน้นไปที่การเชื่อมโยงความรู้ไปสู่การปฏิบัติจริง เป็นการทำงานเชิงลึก (deep approach) ดังนั้นประเด็นที่ชี้แนะจุดเล็ก ๆ แต่เข้มข้นจะช่วยให้เข้าใจอย่างลึกซึ้ง แจ่มแจ้ง ช่วยให้เกิดผลในการปฏิบัติได้จริง ในกรณีการสอนกระบวนการคิด มีประเด็นมากมายที่ต้องช่วยกันขับเคลื่อนไปที่ละประเด็น เช่น การใช้คำถามกระตุ้นคิด การใช้กิจกรรมที่ช่วยให้คิดได้อย่างหลากหลาย การใช้ผังกราฟิก(graphic organizer)มาใช้ในการนำเสนอความคิด การช่วยให้นักเรียนอธิบายกระบวนการคิดกระบวนการทำงานของตนเอง ทั้งศึกษานิเทศก์และคุณครูแต่ละคนต้องวางแผนร่วมกันว่าในแต่ละครั้งที่ดำเนินการชี้แนะนั้น จะชี้แนะลงลึกเฉพาะในเรื่องใดเรื่องหนึ่งเป็นพิเศษ

2. ขั้นการโค้ช (coaching)

ในขั้นของการชี้แนะประกอบด้วยขั้นตอนย่อย 3 ขั้น คือ

2.1 การศึกษาด้านทุนเดิม เป็นขั้นที่ศึกษานิเทศก์พยายามทำความเข้าใจวิธีคิด วิธีการทำงาน และผลที่เกิดขึ้นจากการทำงานของคุณครูว่าอยู่ในระดับใด เพื่อเป็นข้อมูลในการต่อยอดประสบการณ์ในระดับที่เหมาะสมกับครูแต่ละคน ซึ่งในขั้นนี้อาจใช้วิธีการต่าง ๆ กันไปตาม

สถานการณ์ ได้แก่ การให้ครูบอกเล่า อธิบายวิธีการทำงานและผลที่เกิดขึ้น การพิจารณาร่องรอยการทำงานร่วมกัน เช่น แผนการสอน ชิ้นงานของนักเรียน การสังเกตการสอนในชั้นเรียน

2.2 การให้คุณครูประเมินการทำงานของตนเอง เป็นขั้นที่ช่วยให้ครูได้ทบทวนการทำงานที่ผ่านมาของตนเอง โดยใช้ตัวอย่างที่เป็นรูปธรรมที่ผ่านมา ได้แก่ การสอนที่เพิ่งสอนจบไปแล้ว ชิ้นงานที่นักเรียนเพิ่งทำเสร็จเมื่อสักครู่นี้มาใช้ประกอบการประเมิน การที่จัดให้ครูได้มีโอกาส “นឹกร้องและสะท้อนผลการทำงาน” ช่วยให้ครูได้ทบทวนและไตร่ตรองว่าตนเองได้ใช้ความรู้ ความเข้าใจไปสู่การปฏิบัติอย่างไร มีอุปสรรคปัญหาใดเกิดขึ้นบ้าง คำถามที่มักใช้กันในขั้นนี้มี 2 คำถามหลัก คือ “อะไรที่ทำได้ดี...” “จะให้อีกดีกว่านี้ถ้า.....”

2.3 ขั้นต่อยอดประสบการณ์ เป็นขั้นที่ศึกษานิเทศก์มีข้อมูลจากการสังเกตการทำงานและฟังครูอธิบายความคิดของตนเอง แล้วจึงลงมือต่อยอดประสบการณ์ในเรื่องเฉพาะนั้นเพิ่มเติม ซึ่งศึกษานิเทศก์ต้องอาศัยปฏิภาณในการวินิจฉัยให้ได้ว่าคุณครูต้องการความช่วยเหลือในเรื่องใด หากไม่แน่ใจก็อาจใช้วิธีการสอบถามขอข้อมูลเพิ่มเติม ในขั้นต่อยอดประสบการณ์มักมีการดำเนินการใน 2 ลักษณะ คือ 1) เมื่อพบว่าคุณครูมีความเข้าใจที่ผิดพลาดบางประการ หรือมีปัญหาที่จำเป็นต้องแก้ไข ปรับปรุงความรู้ความเข้าใจให้ถูกต้องและช่วยเหลือในการแก้ไขปัญหา และ 2) เมื่อพบว่าคุณครูเข้าใจหลักการสอนดี แต่ยังขาดประสบการณ์ในการออกแบบการเรียนการสอน ก็จำเป็นต้องเพิ่มเติมความรู้ แบ่งปันประสบการณ์

3. ขั้นสรุปผลการโค้ช (post-coaching)

เป็นขั้นตอนที่ศึกษานิเทศก์เปิดโอกาสให้คุณครูได้สรุปผลการชี้แนะเพื่อให้ได้หลักการสำคัญไปปรับการเรียนการสอนของตนเองต่อไป มีการวางแผนที่จะกลับมาชี้แนะร่วมกันอีกครั้งว่า ความรู้ ความเข้าใจอันใหม่ที่ได้รับการชี้แนะครั้งนี้จะเกิดผลในทางปฏิบัติเพียงใด รวมไปถึงการตกลงร่วมกันเรื่องให้ความช่วยเหลืออื่นๆ เช่น หาเอกสารมาให้ศึกษา ประสานงานกับบุคคลอื่น ๆ แนะนำแหล่งเรียนรู้เพิ่มเติม เป็นต้น

คุณลักษณะของศึกษานิเทศก์ที่ทำการโค้ช

ศึกษานิเทศก์ควรมีพื้นฐานลักษณะนิสัยที่ดี ดังต่อไปนี้ (1) การยอมรับความจริง (2) เห็นอกเห็นใจ (3) มองโลกในแง่ดี (4) กระตือรือร้น (5) ให้โอกาส (6) ยืดหยุ่น (7) มั่นใจในตนเอง (8) กล้ารับผิดและรับชอบ (9) มีวิสัยทัศน์

แนวปฏิบัติการโค้ช

การโค้ชที่ประสบผลสำเร็จ มีดังต่อไปนี้

1. กำหนดเวลาให้เหมาะสมกับเนื้อหาที่ต้องการชี้แนะ

2. สภาพอารมณ์ปกติ พร้อมทั้งจะสอนแนะ
3. สุขภาพร่างกายดี
4. วิธีการชี้แนะมีความเหมาะสมกับเนื้อหาสาระ และผู้รับการนิเทศ
5. ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับ เนื้อหา/ขอบเขตของของงานที่นิเทศ บริบทของสถานศึกษาและผู้รับ

การนิเทศ

6. เตรียมความพร้อม สื่อ อุปกรณ์ เครื่องมือที่ใช้ในการนิเทศชี้แนะ
7. เข้าใจจิตวิทยาการเรียนรู้ของครูที่เป็นผู้ใหญ่

เครื่องมือการโค้ช

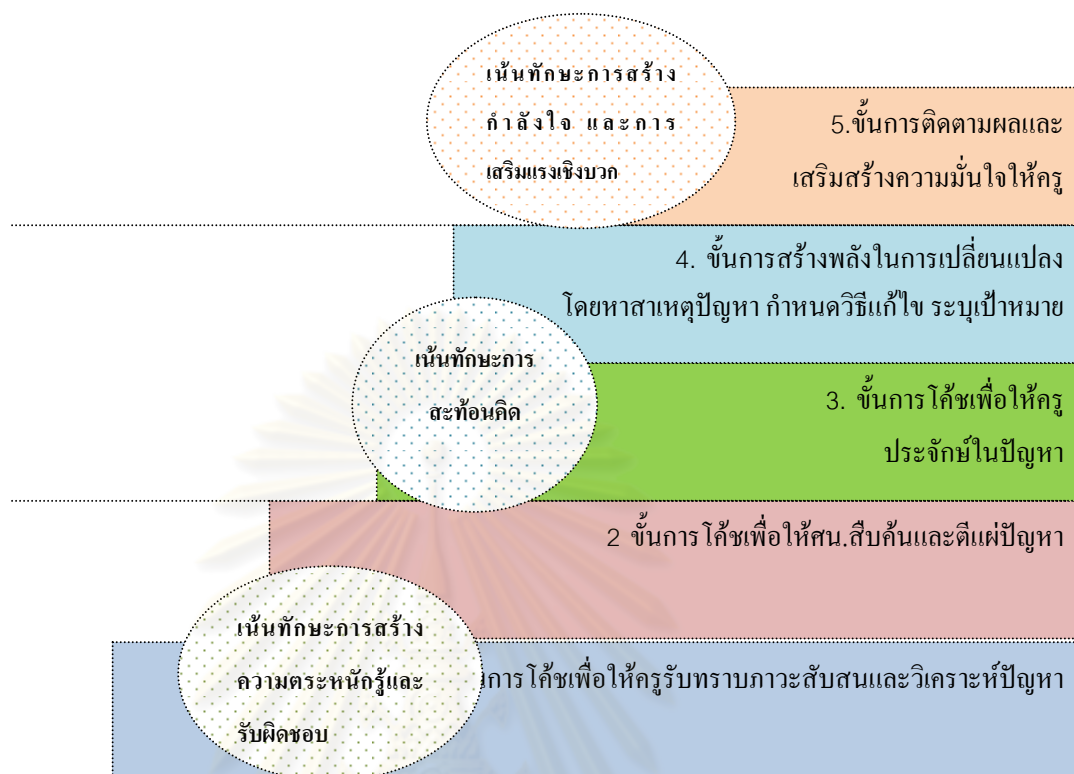
เครื่องมือสำคัญของการโค้ชคือ รูปแบบการใช้คำถามแบบต่าง ๆ ที่ช่วยให้คุณครูเกิดการเรียนรู้ รูปแบบการใช้คำถามของศึกษานิเทศก์เหล่านี้ จะเป็นแบบอย่างให้คุณครูนำไปใช้ในการชี้แนะตนเองได้ในภายหลัง ศึกษานิเทศก์ควรตั้งคำถาม 3 คำถาม คือ

- 1) เราควรบอกวิธีการแก้ปัญหาไปเลยหรือไม่
- 2) เราควรร่วมมือกับคุณครูในการแก้ปัญหา ด้วยการให้ข้อมูลบางอย่าง และหาทางแก้ไขร่วมกันหรือไม่
- 3) เราควรให้คุณครูได้เรียนรู้และแก้ปัญหาด้วยตัวเองหรือไม่

การบอกวิธีการแก้ปัญหาให้ไปเลย กับการปล่อยให้ครูพยายามหาวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง มีข้อดีข้อเสียต่างกันไป (Costa and Garmston, 2002) ศึกษานิเทศก์จึงควรเลือกใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ต่าง ๆ และคุณครูแต่ละคน มีข้อเตือนใจว่าหากเป็นการบอก การสอน การแนะนำเพียงด้านเดียว ไม่ถือว่าเป็นการโค้ช

3. การประยุกต์ใช้เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิตในกระบวนการพัฒนา ความสำเร็จของครู

การประยุกต์ใช้เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต นำแนวคิดของจอร์จันท์ หลายพูนสวัสดิ์ และณัฐ ด่านนทธรรม (2552) มาใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจ นำเสนอผังแผนภาพที่ 4.1



2.3 เทคนิคสุนทรียสนทนา (dialogues)

หลักการทำสุนทรียสนทนา

หลักการทำสุนทรียสนทนา มีความเชื่อว่า ในวงสนทนาจริงๆ แล้วไม่ค่อยมีใครฟังใคร จะเกิดอาการต่างคนต่างพูด และในกรณีที่ยังฟังกันบ้าง ก็เพื่อจะเก็บวลีหรือถ้อยคำที่เข้าทางหรือสอดคล้องกับความคิดและมุมมองของตน และก็จะสอดแทรกเข้าเรื่องที่ตนเองอยากจะพูด

หลักการทำสุนทรียสนทนา มีดังนี้

การฟังอย่างมีคุณภาพ

ในการฟังจะมีช่วงหลับ-ตื่นนี้สลับกันไปอย่างมีศิลปะ แต่ในการฟังบ่อยครั้งเราจะหลุดลอยไปในโลกของเราเอง ไม่ว่าจะเป็โลกแห่งอารมณ์หรือความคิดก็ตาม บางทีเครื่องแต่งกายของคู่สนทนาสักชิ้นอาจจะทำให้เราระลึกถึงความทรงจำบางอย่าง และเราก็ลอยละล่องไปกับความทรงจำนั้น บางทีถ้อยคำบางคำ ทำให้เราจมไปกับความคิดของเราเองอย่างเป็คั้งเป็นแคว

ด้วยเหตุนี้ การฟังจึงเป็ทั้งศิลปะพื้นฐานและเป็ศิลปะชั้นสูง ที่เราอาจจะต้องฝึกฝนไปตลอดชีวิต และในการสนทนาเราต้องฝึกความคิดของเราให้ว่าง เพื่อสามารถรับความคิดของผู้อื่นเข้ามา ความคิด ความรู้ ความเข้าใจของเราทั้งหมด ตั้งอยู่บนสมมุติฐานต่างๆที่เรียกว่า **ชุดของสมมุติฐาน**

แต่โดยอัตโนมัติ เรามักจะไปยึดถือเอาว่าสมมุติฐานของเราเป็นสัจจะความจริง ถือว่าชุดของสมมุติฐานของเราเป็นสิ่งที่คิดว่าทุกคนจะต้องรู้ และคิดว่ามันเป็นความจริงและนี่คืออุปสรรคสำคัญของการฟัง ที่ทำให้เรามีเดบอดต่อทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่นอกเหนือ ชุดแห่งสมมุติฐานของเรา

ฟังเพื่อเท่าทันตัวเอง?

มิติของการฟังอีกอย่างหนึ่ง คือการฟังตัวเอง เป็นการฟังซ้อนฟัง ฟังดูว่าตนเองนั้นฟังอย่างไร? มีคุณภาพไหม เรื่องนี้จะไปเชื่อมโยงกับหลักการอีกสองข้อของการสนทนาคือ การเคารพในผู้อื่นและการไม่ตัดสิน เราสามารถตรวจสอบตัวเองในการฟังว่า เราเคารพผู้อื่นคือผู้พูดหรือไม่? เราสามารถฟังโดยไม่ตัดสินคนหรือไม่ตัดสินความได้หรือไม่ เพราะทุกความคิดจะมีอารมณ์ความรู้สึกกำกับมาด้วยเสมอ อาจจะมีชัดเจนหรือซ่อนเร้นแล้วแต่คน แล้วแต่กรณี เมื่อมันมากระทบเรา การฟังที่ดีคือการปล่อย และเฝ้าดู เป็นการฟังอย่างที่ทำให้คนๆ นั้นเข้ามาอยู่ในตัวเรา นั่นคือสุดยอดแห่งการฟัง

2.4 มโนทัศน์เกี่ยวกับวิธีคิดกระบวนการระบบ (systematic thinking approach) ทฤษฎีกระบวนการระบบ (System Theory)

วิธีคิดกระบวนการระบบมีต้นกำเนิดมาจากทฤษฎีกระบวนการระบบ (System Theory) เริ่มปรากฏขึ้นเมื่อประมาณ ค.ศ.1920 โดยผู้ที่เริ่มพูดถึงแนวคิดนี้เป็นคนแรก คือ Batalanfy นักชีววิทยา ชาวออสเตรีย ต่อมาแนวคิดนี้เริ่มเป็นที่รู้จักกันแพร่หลายเมื่อทศวรรษ 1940 และพัฒนาไปสู่สาขา อื่น ๆ ด้วยเหตุนี้ System Theory จึงมีลักษณะเป็นสหวิทยาการ (Interdisciplinary) เนื่องจากสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ ในหลาย ๆ สาขาวิชา โดยจุดสำคัญของ System Theory จะเป็นการคิดบนพื้นฐานของระบบที่มีความซับซ้อน (Complex System) คือถ้าเป็นอย่างนี้ ก็สามารถเป็นอย่างนั้น หรือเป็นอย่างโน้นได้ไม่ตายตัว (not only...but also...) ฉะนั้นหัวใจของ System Theory จึงไม่ได้อยู่ที่การวิเคราะห์วิจัยเฉพาะส่วนนั้น ๆ เท่านั้น แต่จะเป็นการพิจารณา “ความสัมพันธ์” ของปัจจัยสิ่งต่าง ๆ ทั้งหมดว่าสัมพันธ์กันแบบองค์รวม โดยเชื่อว่า ทุกสิ่งทุกอย่างเป็นส่วนหนึ่งของระบบที่ใหญ่ขึ้นไป ขณะเดียวกันตัวมันเองก็เป็นระบบที่สามารถแยกย่อย ลงไปเป็นระบบเล็ก ๆ มากมายหลายระดับได้ และระบบย่อยนี้ต่างก็มีความสัมพันธ์กัน ได้ส่งผลต่อการดำรงอยู่ของกันและกัน

เมื่อนำ System Theory มาประยุกต์ใช้กับปัญหาใดปัญหาหนึ่ง เราต้องนิยามปัญหานั้นก่อนว่าประกอบด้วยปัจจัยอะไรบ้าง คุณสมบัติของวิธีคิดกระบวนการระบบ (System thinking) มีดังนี้

1. เป็นระบบเปิด โดยเฉพาะระบบที่มีชีวิตเป็นองค์รวมของส่วนประกอบต่างๆ คุณสมบัติของระบบนั้น แสดงคุณภาพหรือคุณลักษณะรวม ไม่สามารถจะย่อหรือลดส่วน (reduction) ไปสู่ชิ้นส่วนหรือองค์ประกอบแต่ละชิ้นได้

2. ระบบต่างๆ จะซ้อนกันเป็นลำดับ จากระบบใหญ่มาเป็นระบบย่อย จากระบบย่อยมาสู่ระบบจิ๋วเรื่อยๆ ไปเป็นชั้นๆ

3. วิธีคิดกระบวนการระบบ เป็นวิธีคิดที่เชื่อมโยงกับ บริบท (context) หรือสภาพแวดล้อมที่อยู่รอบสิ่งนั้น เราจะไม่สามารถเข้าใจ หรือวิเคราะห์คุณสมบัติของสิ่งนั้น หรือระบบนั้นได้อย่างถูกต้อง ถ้าไม่เชื่อมโยงสัมพันธ์กับบริบทรอบๆตัวของระบบนั้น แต่ขณะเดียวกันก็มีการขีดเส้นแบ่งระหว่างระบบบริบทด้วย

4. เป็นวิธีคิด แบบเป็นเครือข่ายของความสัมพันธ์ซึ่งเชื่อมโยงกัน ไม่ได้้อย่างโดดๆ หรือแยกส่วน หัวใจอยู่ที่การเชื่อมสัมพันธ์ย้อนกลับ (Feedback) ระหว่างองค์ประกอบหรือส่วนต่างๆ

5. และประการสุดท้ายวิธีคิดกระบวนการระบบ คือ การคิดอย่างเป็นกระบวนการ (System thinking is a process of thinking)

2.5 กระบวนการประชุมแบบมีส่วนร่วมอย่างสร้างสรรค์ (Appreciation Influence Control หรือ AIC)

กระบวนการ A-I-C เป็นเทคนิคการประชุมแบบมีส่วนร่วมอย่างสร้างสรรค์ เป็นการระดมสมองทำให้เกิดความเข้าใจสภาพปัญหา/ขีดจำกัดความต้องการ/และศักยภาพของผู้ที่เกี่ยวข้องในเรื่องต่างๆ

ความหมายของกระบวนการ AIC กองสุขศึกษา (2544) ให้ความหมายว่า เป็นการประชุมระดมสมองที่ทำให้เกิดความเข้าใจสภาพปัญหา ขีดจำกัด ความต้องการและศักยภาพของผู้เกี่ยวข้องในเรื่องต่าง ๆ งานที่ได้จากการประชุมมาจากความคิดของคนทุกคน

A - Appreciation คือ การยอมรับความคิดเห็น ความรู้สึกของเพื่อนสมาชิก เข้าใจข้อจำกัดของแต่ละคน ไม่รู้สึกต่อต้านหรือวิจารณ์เชิงลบความคิดเห็นของเพื่อน สมาชิกในกลุ่มทุกคนมีโอกาสดแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ เป็นประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม

I - Influence คือ การใช้ประสบการณ์/ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของแต่ละคนที่มีอยู่มาช่วยกันกำหนดยุทธศาสตร์ เพื่อให้บรรลุวิสัยทัศน์หรืออุดมการณ์ร่วมกัน

C -Control คือ การนำวิทยาศาสตร์ วิธีการมากำหนดแผนปฏิบัติการ โดยละเอียด สมาชิก จะประเมินว่าตนเองสามารถรับผิดชอบในเรื่องใดและรับไปปฏิบัติด้วยความเต็มใจ เกิดเป็นพันธ สัญญา ข้อผูกพันแก่ตนเอง เพื่อควบคุมตนเองให้ปฏิบัติงานจนบรรลุเป้าหมายร่วมของกลุ่ม

กระบวนการ AIC แบ่งเป็น 6 ขั้นตอน

A-1 เป็นการระดมความคิด ความรู้สึก และข้อมูลส่วนบุคคลของแต่ละคนในกลุ่ม เพื่อสะท้อนสถานการณ์ที่เป็นอยู่ปัจจุบันของโรงเรียนออกมา โดยใช้การวาดภาพ วาดสัญลักษณ์ หรือสื่อความหมายวิธีอื่นๆ แล้วรวมความคิดเป็นของกลุ่ม

A-2 เป็นการระดมความคิด ความฝัน ของทุกคนที่เป็นสมาชิกเป็นความคิดฝันที่อยาก ให้เกิดขึ้นในโรงเรียนของตน และใช้วิธีการเดียวกันกับขั้น A-1 คือ การวาดภาพ วาดสัญลักษณ์ หรือสื่อด้วยวิธีอื่น แล้วหล่อหลอมความฝันของทุกคนเป็นความฝันของกลุ่ม

I-1 เป็นการระดมความคิด เพื่อกำหนดแผนงาน / โครงการ หรือกิจกรรมที่ปฏิบัติ แล้ว จะนำไปสู่การบรรลุความพึงพอใจ หรือทำความนึกฝันในขั้น A-2 ให้กลายเป็นความจริงได้ แล้วนำความคิดที่จะทำในกิจกรรมนั้นๆ มาแลกเปลี่ยนกัน ขั้นตอนนี้อาจมีการระดมความคิดถึง ปัจจัยสาเหตุว่า มีสาเหตุใดบ้าง ที่มีอิทธิพลขัดขวางที่ทำให้ไม่สามารถบรรลุสู่ความฝันในขั้น A-2 ได้ และหากแก้ไขปัญหาลดอุปสรรคและปัจจัยเหล่านั้น จะต้องใช้วิธีการกิจกรรม หรือมาตรการใดๆ

I-2 เป็นการนำกิจกรรม มาตรการหรือวิธีควบคุมปัจจัยที่ระดมกันคิดในขั้น I-1 มา แจกแจงเป็นประเภท หรือกลุ่มต่างๆ เพื่อจัดลำดับความสำคัญ ว่าควรจะคัดเลือกกิจกรรม หรือ มาตรการ วิธีการใดมาก่อนหลังอย่างไร อะไรเร่งด่วน อะไรประหยัดทำได้เลย อะไรทำได้ง่าย อะไรสำคัญ เป็นต้น จากการคิดร่วมกัน วิพากษ์ถึงเหตุผลร่วมกัน ก็จะนำไปสู่การกำหนด กิจกรรมที่กลุ่มคัดเลือกไว้เป็นประเภทๆ ตามลำดับความสำคัญ หรือเป้าประสงค์ร่วมของกลุ่มนั้น นั้นเอง

C-1 ขั้นตอนนี้ จะเป็นการนำกิจกรรม มาตรการทุกประเภทที่กำหนดได้ในขั้น I-2 มาพิจารณาร่วมกันอีกครั้งหนึ่งว่า ในแต่ละกิจกรรม แต่ละมาตรการ หรือโครงการเป้าหมาย ที่ กลุ่มต้องการจะทำนั้น ผู้ใดในกลุ่ม มีความรู้ ความสามารถ ความถนัด หรือความพร้อมที่จะเข้า มาร่วมรับผิดชอบในการดำเนินการจริง หน่วยงานองค์กรใดบ้างทั้งที่มีในท้องถิ่น หรือนอกเขต ท้องถิ่นนั้นๆ มีอุปกรณ์เครื่องมือ ทักษะ เทคโนโลยี และทุนทรัพย์ คือ งบประมาณ และ ทรัพยากรอื่นๆ เช่น กำลังคนที่สามารถเข้ามาร่วมรับผิดชอบได้ ทั้งนี้รวมหน่วยงานภาครัฐ และ องค์กรเอกชนอยู่ด้วย สำหรับสมาชิกในกลุ่ม เมื่อถึงขั้นนี้ ก็จะต้องแสดงความสมัครใจว่าผู้ใด สนใจ พร้อมและยินดีที่จะเข้าร่วมรับผิดชอบในกิจกรรมมาตรการ และโครงการใด

C-2 ขั้นตอนที่สุดท้าย เป็นขั้นตอนสำคัญมากอีกขั้นตอนหนึ่ง กล่าวคือ เป็นขั้นตอนฝึกทักษะในการเขียนแผนงาน หรือโครงการจริงๆ โดยสมาชิกกลุ่มที่แสดงความจำนงไว้ว่าจะร่วมรับผิดชอบในโครงการ หรือกิจกรรมใดในขั้น C-1 จะมาประชุมร่วมกันอีกครั้ง เพื่อร่วมกันเขียนแผนงาน หรือโครงการ โดย FACILITATOR หรือผู้อำนวยกลุ่มจะช่วยชี้แนะเพิ่มเติมหากกลุ่มไม่คุ้นเคยกับการเขียนแผนตามแบบสากลต่างๆไป โดยมากแผนก็จะครอบคลุมถึงชื่อแผนหรือโครงการเป้าหมายและวัตถุประสงค์ วิธีการดำเนินการ พื้นที่ และกลุ่มคนเป้าหมาย วันเวลาที่จะดำเนินการ ทรัพยากรที่ต้องใช้ และผู้รับผิดชอบหรือหน่วยงาน องค์กรที่รับผิดชอบ

อนึ่ง ในแต่ละขั้นตอน หากมีกลุ่มผู้เข้าร่วมกระบวนการมากกว่า 1 กลุ่ม นอกจากในแต่ละกลุ่มจะต้องมีการสรุปหรืออธิบายผลงานกิจกรรมของแต่ละคน จนเป็นผลงานแต่ละขั้นของกลุ่มแล้ว ยังต้องมีตัวแทนของกลุ่ม นำผลงานทั้งหมดในขั้นตอนนี้มาเสนอและอธิบายแก่กลุ่มอื่นๆ ด้วย ซึ่งทุกขั้นตอนของกิจกรรมจะพยายามไม่ให้เกิดการโต้แย้ง หรือความขัดแย้งระหว่างสมาชิกกลุ่ม และระหว่างกลุ่มกับกลุ่มด้วยกันเอง ผู้อำนวยกลุ่มหรือ FACILITATOR ต้องคอยย้ำกติกา “กระบวนการขั้นตอนต่อไปของกระบวนการ AIC จะค่อยแก้ไข ขจัดข้อขัดแย้งไปได้ในที่สุด โดยไม่มีผู้ใดรู้สึก เสียหน้า คือ เป็นผู้ได้หรือผู้ชนะทุกๆฝ่าย(WIN-WIN APPROACH)” และคอยระวังรักษามรรยาทของการทำงานร่วมกันให้เป็นไปในเชิงสร้างสรรค์ ดังนั้น ในระหว่างกลุ่มหรือภายในกลุ่มจะเปิดโอกาสให้ซักถามและอธิบายข้อข้องใจได้เต็มที่ในความคิด ความเห็นข้อมูล และผลงานของแต่ละคน แต่ละขั้นตอน แต่จะพยายามไม่ให้เกิดการโต้แย้งโต้เถียงกันได้ โดยให้ถือเอาประเด็นที่ยังขัดแย้งกันอยู่ของทั้ง 2 ฝ่าย และทุกๆฝ่าย เป็นประเด็นหรือความเห็นรวมของกลุ่มไปก่อน ดังนั้น การกำหนดเวลาไว้ หนึ่งวันครึ่งถึงสองวันเต็มในการดำเนินการให้ครบทั้ง 6 ขั้นตอนนั้น จึงเป็นการกำหนดเวลาขั้นต่ำเท่านั้น เพื่อให้สอดคล้องกับเวลา และทรัพยากรที่มีจำกัด

หลักการที่สำคัญของการทำ AIC

1. ผู้ทำงานต้องยอมรับว่าผู้อื่นก็มีขีดความสามารถ ถ้าเปิดโอกาสให้แสดงความคิดเห็น
2. เคารพความคิดเห็นของกันและกัน
3. ต้องทำงานเป็นระบบ โดยอาศัยสถิติ ข้อมูลจากนักวิชาการ และประสบการณ์ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในเรื่องนั้น ๆ ร่วมกันคิด

ประโยชน์ที่ได้รับจากการทำ AIC

1. เป็นการพัฒนาคนให้มีทักษะชีวิตไปพร้อมกัน อันเป็นคุณลักษณะของการพัฒนาคนพร้อมกับได้แผนงานโครงการ

2. เป็นการระดมความคิดสร้างสรรค์ ทำได้ผล แม้ว่าพื้นฐานความรู้และวิถีชีวิตต่างกัน
มาก

3. ผลการประชุมคือ ภารกิจของทุกคนที่ตนได้นำเสนอ และเลือกกิจกรรมไว้ร่วมกัน
เป็น การสร้างความรับผิดชอบที่จะนำไปทำตามบทบาทหน้าที่ของตน ถ้าสร้างจิตสำนึกนี้ได้
งานจะ ไม่ซ้ำซ้อน ไม่ขาดไม่เกิน ได้งานจากความเชี่ยวชาญของแต่ละคนมาร่วมกันทำในเรื่อง
เดียวกัน สู้วิสัยทัศน์เดียวกัน ผลงานเป็นของทุกคน ทำตามบทบาทหรือศักยภาพของตนเอง



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 3

กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

การใช้คู่มือฉบับนี้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดตามวัตถุประสงค์ ก่อนเริ่มกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู ผู้ใช้ต้องศึกษาความรู้พื้นฐานการพัฒนาความใส่ใจในตอนที 2 ให้เข้าใจ เพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาความใส่ใจของครู และเพื่อให้สามารถจัดกิจกรรมได้เหมาะสม สอดคล้องกับรูปแบบ และลำดับชั้นความใส่ใจของครู ผู้ใช้คู่มือควรมีกระบวนการดำเนินงาน ดังนี้

- 3.1 การตรวจสอบระดับความใส่ใจของครูก่อนการพัฒนา
- 3.2 การทำแผนพัฒนาตามระดับความใส่ใจของครู
- 3.3 ข้อควรพิจารณาในการพัฒนาความใส่ใจของครู

3.1 การตรวจสอบระดับความใส่ใจของครูก่อนการพัฒนา

ผู้ใช้คู่มือต้องทราบเป็นเบื้องต้นก่อนว่า ครูกลุ่มเป้าหมายนั้นมีความใส่ใจอยู่ในลำดับชั้นใด ตามทฤษฎีลำดับชั้นของความใส่ใจของครู (Teacher Concerns Based Stage Theory) ซึ่งแบ่งความใส่ใจของครูออกเป็น 3 ลำดับชั้น ได้แก่ ลำดับชั้นที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง (self concerns) ลำดับชั้นที่ 2 ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ (task concerns) และลำดับชั้นที่ 3 ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน (impact concerns) (Fuller, 1969; Bray and Jane, 1995 cited in Turns, 2007; Watzke, 2007) โดยใช้แบบวัดระดับความใส่ใจ ดังนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบวัดความใส่ใจของครู

ชื่อครู.....โรงเรียน.....

นิยามความใส่ใจของครูตามทฤษฎีลำดับขั้นความใส่ใจ

ความใส่ใจของครู หมายถึง ความรู้สึก และ เจตคติของครูที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ในบริบทของ การทำงาน ความใส่ใจแบ่งเป็น 3 ขั้น ดังนี้ ขั้นที่ 1 ความใส่ใจต่อตนเอง เป็นความรู้สึกของครูที่ ใฝ่ใจเกี่ยวกับเรื่องการพัฒนาวิชาชีพ การได้รับการประเมินผลงาน เรื่องนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน และเรื่อง ความสัมพันธ์กับนักเรียน ขั้นที่ 2 ใฝ่ใจในด้านความเพียงพอของสื่อ และอุปกรณ์ที่ใช้ในการสอน ด้านการใช้วิธีสอนที่ไม่สามารถทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ด้านการจัดการชั้นเรียน ด้านการไม่มีวิธีสอนตามที่ต้องการได้ทันเวลา ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน และด้านความ มีเสรีภาพในวิชาชีพ และขั้นที่ 3 ใฝ่ใจในด้านความมอกงามทางวิชาการ และทางอารมณ์-สังคม ของนักเรียน ด้านแรงจูงในการเรียนรู้ และ ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน

คำชี้แจงในการตอบ

กาเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่าน โดยรูปแบบของมาตรประมาณค่า แบ่งเป็น 5 ช่วงเท่ากัน ซึ่งมีเกณฑ์การตอบดังนี้

- | | | |
|---|-----------|--|
| 5 | มากที่สุด | ท่านใฝ่ใจในสถานการณ์ที่ปรากฏจากในคำถาม มากที่สุด |
| 4 | มาก | ท่านใฝ่ใจในสถานการณ์ที่ปรากฏ ในคำถาม มาก |
| 3 | ปานกลาง | ท่านใฝ่ใจในสถานการณ์ที่ปรากฏ ในคำถาม ปานกลาง |
| 2 | เล็กน้อย | ท่านใฝ่ใจในสถานการณ์ที่ปรากฏ ในคำถาม เล็กน้อย |
| 1 | ไม่มี | ท่าน ไม่ ใฝ่ใจในสถานการณ์ที่ปรากฏ ในคำถามเลย |

คำชี้แจง โปรดกาเครื่องหมาย ✓ ในช่องระดับความใส่ใจที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

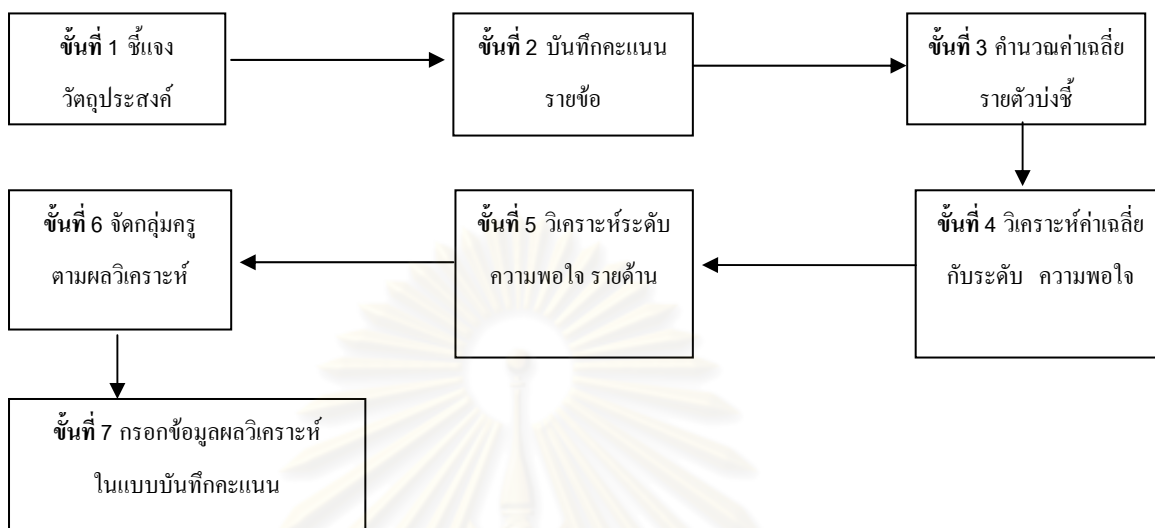
ข้อ	สถานการณ์	ระดับความใส่ใจ					ช่องนี้สำหรับศึกษานิตยเทศก์			
		1	2	3	4	5	ผลรวม รายตัว บ่งชี้	ค่าเฉลี่ย รายตัว บ่งชี้	ค่าเฉลี่ย รายด้าน	ระดับ พอใจ H,M,L
		ไม่ใส่ใจเลย	ใส่ใจเล็กน้อย	ใส่ใจปานกลาง	ใส่ใจมาก	ใส่ใจมากที่สุด				
1	เมื่อท่านไม่ได้รับการพัฒนาวิชาชีพครู	❶	❷	❸	❹	❺				
2	เมื่อท่านไม่ได้รับการยอมรับนับถือจากเพื่อนครู	❶	❷	❸	❹	❺				
3	เมื่อท่านต้องนำเสนอแนวคิดสำคัญในชั้นเรียน	❶	❷	❸	❹	❺				
4	เมื่อท่านมีผู้บริหารที่ไม่มีศักยภาพพอในการเป็นที่ปรึกษา	❶	❷	❸	❹	❺				
5	เมื่อท่านไม่ได้รับการสนับสนุนในการประเมินการสอน	❶	❷	❸	❹	❺				
6	เมื่อต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียนอย่างเคร่งครัด	❶	❷	❸	❹	❺				
7	เมื่อท่านไม่เข้าใจนโยบายของผู้บริหารแต่ต้องปฏิบัติตามนั้น	❶	❷	❸	❹	❺				
8	เมื่อท่านไม่เข้าใจพันธกิจของโรงเรียน	❶	❷	❸	❹	❺				
9	เมื่อนักเรียนมีเจตคติที่ไม่ดีต่อท่าน	❶	❷	❸	❹	❺				
10	เมื่อท่านขาดการยอมรับหรือขาดการไว้วางใจจากนักเรียน	❶	❷	❸	❹	❺				
11	เมื่อท่านนึกถึงความรู้สึกของ	❶	❷	❸	❹	❺				

ข้อ	สถานการณ์	ระดับความใส่ใจ					ช่องนี้สำหรับศึกษานิตยภัค			
		1	2	3	4	5	กรอกคะแนน			ระดับ พอใจ H,M,L
		ไม่ใส่ใจเลย	ใส่ใจเล็กน้อย	ใส่ใจปานกลาง	ใส่ใจมาก	ใส่ใจมากที่สุด	ผลรวม รายตัว บ่งชี้	ค่าเฉลี่ย รายตัว บ่งชี้	ค่าเฉลี่ย รายด้าน	
	นักเรียนที่มีต่อตัวท่าน									
12	เมื่อตำราและหลักสูตรไม่มีความเหมาะสมกับนักเรียน	1	2	3	4	5				
13	เมื่อสื่อและอุปกรณ์การสอนไม่มีคุณภาพ	1	2	3	4	5				
14	เมื่อขาดแคลนสื่อและอุปกรณ์	1	2	3	4	5				
15	เมื่อหลักสูตรมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว	1	2	3	4	5				
16	เมื่อท่านต้องทำงานแข่งกับเวลา	1	2	3	4	5				
17	เมื่อท่านมีสื่อและอุปกรณ์การสอนไม่พอดำเนินการ	1	2	3	4	5				
18	เมื่อนักเรียนไม่ยอมรับในตัวท่าน	1	2	3	4	5				
19	เมื่อท่านขาดการดูแลนักเรียนของท่านอย่างเหมาะสม	1	2	3	4	5				
20	เมื่อมีนักเรียนในห้องที่ท่านสอนสร้างความวุ่นวายในชั้นเรียน	1	2	3	4	5				
21	เมื่อท่านต้องทำงานหลายอย่างที่ขาดการชี้แนะ	1	2	3	4	5				
22	เมื่อนักเรียนของท่านมีปัญหาด้านโภชนาการและสุขภาพที่ส่งผลกระทบต่อ การเรียน	1	2	3	4	5				
23	เมื่อนักเรียนของท่านขาดเรียน	1	2	3	4	5				

ข้อ	สถานการณ์	ระดับความใส่ใจ					ช่องนี้สำหรับศึกษานิเทศก์			
		1	2	3	4	5	กรอกคะแนน			ระดับ พอใจ H,M,L
		ไม่ใส่ใจเลย	ใส่ใจเล็กน้อย	ใส่ใจปานกลาง	ใส่ใจมาก	ใส่ใจมากที่สุด	ผลรวม รายตัว บ่งชี้	ค่าเฉลี่ย รายตัว บ่งชี้	ค่าเฉลี่ย รายด้าน	
	บ่อยและออกกลางคัน									
24	เมื่อนักเรียนมีความเสี่ยงต่อการติดยาเสพติดและมีเพศสัมพันธ์ในวัยเรียน	1	2	3	4	5				
25	เมื่อท่านต้องปฏิบัติหน้าที่อย่างเคร่งครัดและขาดความยืดหยุ่น	1	2	3	4	5				
26	เมื่อท่านไม่มีอิสระในเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน	1	2	3	4	5				
27	เมื่อนักเรียนได้เรียนไม่ตรงตามหลักสูตร	1	2	3	4	5				
28	เมื่อนักเรียนที่ท่านสอนมีผลประเมินไม่ผ่านเกณฑ์ขั้นพื้นฐาน	1	2	3	4	5				
29	เมื่อนักเรียนไม่สามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้	1	2	3	4	5				
30	เมื่อนักเรียนไม่มีพัฒนาการเพิ่มขึ้น	1	2	3	4	5				
31	เมื่อนักเรียนขาดแรงจูงใจในการเรียน	1	2	3	4	5				
32	เมื่อนักเรียนของท่านขาดแรงจูงใจในการเรียน	1	2	3	4	5				
33	เมื่อท่านต้องทำให้นักเรียนเห็นคุณค่าของการเรียนให้ได้	1	2	3	4	5				

ข้อ	สถานการณ์	ระดับความใส่ใจ					ช่องนี้สำหรับศึกษานิเทศก์			
		1	2	3	4	5	กรอกคะแนน			
		ไม่ใส่ใจเลย	ใส่ใจเล็กน้อย	ใส่ใจปานกลาง	ใส่ใจมาก	ใส่ใจมากที่สุด	ผลรวม รายตัว บ่งชี้	ค่าเฉลี่ย รายตัว บ่งชี้	ค่าเฉลี่ย รายด้าน	ระดับ พอใจ H,M,L
34	เมื่อท่านไม่สามารถทำให้นักเรียนมีมโนทัศน์และเห็นคุณค่าในเรื่องที่เรียน	1	2	3	4	5				
35	เมื่อภารกิจของท่านต้องช่วยเหลือนักเรียนให้มีความ งอกงามทางปัญญาและอารมณ์	1	2	3	4	5				
36	เมื่อท่านต้องเกี่ยวข้องกับ จัดหาและใช้ข้อมูลเกี่ยวกับ นักเรียน	1	2	3	4	5				
37	เมื่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนที่ท่าน สอนอยู่ในระดับแตกต่างกันมาก	1	2	3	4	5				
38	เมื่อนักเรียนของท่านมีความ ต้องการที่แตกต่างกันมาก จนยากที่จะสนองตอบ	1	2	3	4	5				
39	เมื่อท่านไม่สามารถวิเคราะห์ ปัญหาด้านการเรียนของนักเรียน	1	2	3	4	5				
40	เมื่อท่านต้องสอนนักเรียนที่มี พื้นความรู้แตกต่างกัน	1	2	3	4	5				
41	เมื่อนักเรียนมีพัฒนาการช้า	1	2	3	4	5				
42	เมื่อท่านต้องทำให้นักเรียนรู้ถึง ความต้องการที่แท้จริง	1	2	3	4	5				

ในการดำเนินการพัฒนาความใส่ใจของครู ผู้ใช้เครื่องมือควรดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้



- ขั้นที่ 1** ชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวัดความใส่ใจของครู และขอความร่วมมือครูเกี่ยวกับการให้ข้อมูลในแบบวัด และเก็บข้อมูลมาวิเคราะห์
- ขั้นที่ 2** บันทึกคะแนนความใส่ใจรายข้อ โดยแต่ละข้อ มีคะแนนเต็ม 5 คะแนน โดย 1= ใ้ใจน้อยที่สุด และ 5= ใ้ใจมากที่สุด
- ขั้นที่ 3** หาค่าเฉลี่ยคะแนนความใส่ใจรายตัวบ่งชี้ ตามเกณฑ์การตรวจให้คะแนน
- ขั้นที่ 4** นำคะแนนเฉลี่ยรายตัวบ่งชี้มาจัดระดับความใส่ใจตามเกณฑ์ที่กำหนดเป็น 2 ระดับ
- ขั้นที่ 5** นำผลการตัดสินค่าเฉลี่ยความพอใจรายตัวบ่งชี้ มาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ตัดสินระดับความใส่ใจที่พอใจรายด้าน
- ขั้นที่ 7** กรอกผลการวิเคราะห์คะแนน ลงแบบบันทึกคะแนน

เกณฑ์การตรวจให้คะแนนตามองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ความใส่ใจ

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้ภายใต้องค์ประกอบ	ผลรวมของคะแนน ใน ข้อที่
ด้านที่ 1	ความใส่ใจต่อตนเอง	
ตัวบ่งชี้ที่ 1.1	ใส่ใจด้าน การพัฒนาวิชาชีพ	ข้อ 1 – 3
ตัวบ่งชี้ที่ 1.2	ใส่ใจด้าน การประเมินผลการปฏิบัติงาน	ข้อ 4 - 5
ตัวบ่งชี้ที่ 1.3	ใส่ใจด้าน นโยบายและวัฒนธรรมองค์กร	ข้อ 6 – 8
ตัวบ่งชี้ที่ 1.4	ใส่ใจด้าน ความสัมพันธ์กับนักเรียน	ข้อ 9 – 11
ด้านที่ 2	ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้	
ตัวบ่งชี้ที่ 2.1	ใส่ใจด้าน ความเพียงพอของสื่ออุปกรณ์การสอน	ข้อ 12 – 14
ตัวบ่งชี้ที่ 2.2	ใส่ใจด้าน ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน	ข้อ 15 – 17
ตัวบ่งชี้ที่ 2.3	ใส่ใจด้าน การจัดการชั้นเรียน	ข้อ 18 – 20
ตัวบ่งชี้ที่ 2.4	ใส่ใจด้าน ไม่มีวิธีสอนตามต้องการได้ทันเวลา	ข้อ 21
ตัวบ่งชี้ที่ 2.5	ใส่ใจด้าน ปัญหาส่วนตัวของนักเรียน	ข้อ 22 - 24
ตัวบ่งชี้ที่ 2.6	ใส่ใจด้าน เสรีภาพในวิชาชีพ	ข้อ 25 – 26
ด้านที่ 3	ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน	
ตัวบ่งชี้ที่ 3.1	ใส่ใจด้าน ความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน	ข้อ 27 – 29
ตัวบ่งชี้ที่ 3.2	ใส่ใจด้าน แรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน	ข้อ 30 – 33
ตัวบ่งชี้ที่ 3.3	ใส่ใจด้าน ความงอกงามทางอารมณ์ สังคมของนักเรียน	ข้อ 34 – 36
ตัวบ่งชี้ที่ 3.4	ใส่ใจด้าน ความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน	ข้อ 37 - 41

เกณฑ์การแปลความหมายระดับความใส่ใจ

4.01 – 5.00 = ใส่ใจมาก
2.01 – 4.00 = ใส่ใจ ปานกลาง
1.00-2.00 = ใส่ใจ น้อย

แบบบันทึกคะแนนความใส่ใจ

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้ภายใต้องค์ประกอบ	ข้อ	คะแนนเฉลี่ย รายตัวบ่งชี้	คะแนนเฉลี่ย รายด้าน
ด้านที่ 1	ความใส่ใจต่อตนเอง			
ตัวบ่งชี้ที่ 1.1	ใส่ใจด้าน การพัฒนาวิชาชีพ	ข้อ 1 – 3		
ตัวบ่งชี้ที่ 1.2	ใส่ใจด้าน การประเมินผลการปฏิบัติงาน	ข้อ 4 - 5		
ตัวบ่งชี้ที่ 1.3	ใส่ใจด้าน นโยบายและวัฒนธรรมองค์กร	ข้อ 6 – 8		
ตัวบ่งชี้ที่ 1.4	ใส่ใจด้าน ความสัมพันธ์กับนักเรียน	ข้อ 9 – 11		
ด้านที่ 2	ความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้			
ตัวบ่งชี้ที่ 2.1	ใส่ใจด้าน ความเพียงพอของสื่ออุปกรณ์การสอน	ข้อ 12 – 14		
ตัวบ่งชี้ที่ 2.2	ใส่ใจด้าน ด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน	ข้อ 15 – 17		
ตัวบ่งชี้ที่ 2.3	ใส่ใจด้าน การจัดการชั้นเรียน	ข้อ 18 – 20		
ตัวบ่งชี้ที่ 2.4	ใส่ใจด้าน ไม่มีวิธีสอนตามต้องการได้ทันเวลา	ข้อ 21		
ตัวบ่งชี้ที่ 2.5	ใส่ใจด้าน ปัญหาส่วนตัวของนักเรียน	ข้อ 22 - 24		
ตัวบ่งชี้ที่ 2.6	ใส่ใจด้าน เสรีภาพในวิชาชีพ	ข้อ 25 – 26		
ด้านที่ 3	ความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน			
ตัวบ่งชี้ที่ 3.1	ใส่ใจด้าน ความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน	ข้อ 27 – 29		
ตัวบ่งชี้ที่ 3.2	ใส่ใจด้าน แรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน	ข้อ 30 – 33		
ตัวบ่งชี้ที่ 3.3	ใส่ใจด้าน ความงอกงามทางอารมณ์ สังคมของนักเรียน	ข้อ 34 – 36		
ตัวบ่งชี้ที่ 3.4	ใส่ใจด้าน ความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน	ข้อ 37 - 42		

กิจกรรม 8 กิจกรรมที่นำมาใช้ในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครูมีลักษณะกิจกรรมขั้นตอนการดำเนินการ และเป้าหมายการพัฒนาที่แตกต่างกันความใส่ใจของครู ซึ่งมีรายละเอียด ดังตารางที่ 4.9

ตารางที่ 4.9 กิจกรรมในกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ขั้นตอนกิจกรรม (ประยุกต์แนวคิด CBAM)	จุดมุ่งหมายและแนวคิดการจัดกิจกรรม	ลักษณะของกิจกรรม	ความใส่ใจ ที่ต้องการพัฒนา
<p>ขั้นที่ 1</p> <p>การสร้างความตระหนักและเห็นความจำเป็นที่จะต้องพัฒนา</p>	<p>จุดมุ่งหมาย</p> <p>เพื่อให้ครูเกิดความตระหนักและเห็นความจำเป็นในการพัฒนาด้านวิชาชีพ ด้านการประเมินผลการปฏิบัติงาน</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม</p> <p>เรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม โดยใช้สื่อประกอบการจัดกิจกรรม เช่น สื่อประเภทคลิปวิดีโอ เกี่ยวกับเรื่อง คุณค่าของวิชาชีพครู เป็นต้น</p>	<p>กิจกรรมที่ 1</p> <p>“เช็คอนชีวิต”</p> <p>เป็นกิจกรรมที่จัดเพื่อให้ครูลึกคิด ทบทวนเป้าหมายของตนเองในการเป็นครู ใช้สื่อเป็นสิ่งเร้าช่วยกระตุ้นให้ครูตระหนักในคุณค่าของช่วงเวลาปัจจุบัน และเห็นความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาไปสู่ความเป็นครูที่ประสบความสำเร็จในวิชาชีพ หลังจากนั้นผู้จัดกิจกรรมใช้คำถามนำอภิปรายเกี่ยวกับความคาดหวังของครูในวันสุดท้ายก่อนเกษียณอายุราชการว่าในวันนั้นครูจะรู้สึกอย่างไร และ ในวันนี้ อยากทำอะไรเพื่อให้มีความรู้สึกที่ดีในวันที่หมดบทบาทหน้าที่ความเป็นครู</p>	<p>1. ความใส่ใจต่อตนเอง</p> <p>1.1. ด้านการพัฒนาวิชาชีพ</p> <p>1.2. ด้านการประเมินผลการปฏิบัติงาน</p>
	<p>จุดมุ่งหมาย</p> <p>เพื่อให้ครูเกิดความตระหนักและเห็นความจำเป็นในการพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน และ ด้านการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน</p>	<p>กิจกรรมที่ 2</p> <p>“วิธีคิดกระบวนการระบบ”</p> <p>เป็นกิจกรรมแบบบทบาทสมมติ โดยใช้กองใบไม้ หรือสิ่งของที่ครูหามากองรวมกันไว้ แล้วให้ครูต่างคนต่างดึงออกไปเพื่อให้เห็นภาพของการกระจัดกระจาย เป็นสื่อในการเรียนรู้เรื่องความสัมพันธ์เชิงระบบในบริบทการทำงานในโรงเรียน และ ในชั้นเรียน ที่ครูต้องให้ความสำคัญเรื่องการเมืองคคคที่ดี</p>	<p>1.3. ด้านนโยบายและวัฒนธรรมโรงเรียน</p> <p>1.4. ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน</p>

ขั้นตอนกิจกรรม (ประยุกต์แนวคิด CBAM)	จุดมุ่งหมายและแนวคิดการจัด กิจกรรม	ลักษณะของกิจกรรม	ความใส่ใจ ที่ต้องการพัฒนา
	<p>แนวคิดการจัดกิจกรรม</p> <p>เรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม โดยใช้สื่อประกอบการจัดกิจกรรม เช่น ใบไม้ สิ่งของใกล้ตัว ใบงานกิจกรรม</p>	<p>ต่อ ผู้บริหาร เพื่อนร่วมงาน และนักเรียน</p>	
<p>ขั้นที่ 2</p> <p>การกำหนดข้อมูลสารสนเทศที่จะพัฒนา</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม</p> <p>เพื่อให้ครูสามารถกำหนดข้อมูลสารสนเทศในการพัฒนาประสิทธิภาพด้านการจัดการเรียนรู้</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม</p> <p>เรียนรู้ผ่านกระบวนการวิเคราะห์ตนเอง โดยใช้หลักการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการพัฒนาประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค SWOT</p>	<p>กิจกรรมที่ 3</p> <p>“วิเคราะห์ตนเอง”</p> <p>เป็นกิจกรรมรายบุคคล โดยผู้จัดกิจกรรมมีบทบาทเป็นผู้นำในการใช้กระบวนการวิเคราะห์ตนเอง (SWOT) โดยใช้สื่อประเภทคลิปวิดีโอเกี่ยวกับปรัชญาการจัดการเรียนรู้สำหรับครู (ครูสมพร..คนสอนลิง) เป็นสื่อกระตุ้นให้ครูกิดสะท้อเกี่ยวกับประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ของตน เพื่อนำไปสู่การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเพื่อพัฒนาตนเอง</p>	<p>2. ด้านความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ ดังนี้</p> <p>2.1 ด้านความเพียงพอของสื่อการสอนและหลักสูตร</p> <p>2.2. ด้านด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน</p> <p>2.3. ด้านการจัดการชั้นเรียน</p>
<p>ขั้นที่ 3</p> <p>การวางแผนพัฒนาตนเอง</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม</p> <p>เพื่อให้ครูสามารถวางแผนพัฒนาตนเองด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม</p> <p>เรียนรู้ และ ปฏิบัติงานผ่านกระบวนการกลุ่มใช้หลักการร่วมคิด ร่วมทำ ระหว่างเพื่อนครูด้วยกัน เพื่ออาศัยระบบทีมงานในการเสริมสร้างให้ครูได้เรียนรู้</p>	<p>กิจกรรมที่ 4</p> <p>“กำหนดเข็มทิศชีวิต”</p> <p>เป็นกิจกรรมที่จัดโดยใช้กระบวนการกลุ่ม กระตุ้นให้ครูกำหนดภาพความสำเร็จในการจัดการเรียนรู้ของตน โดยนำข้อมูลที่ได้ออกการวิเคราะห์ตนเองในกิจกรรมที่ 3 มาเป็นข้อมูลพื้นฐาน และ ใช้กระบวนการกลุ่ม ร่วมกันคัดเลือกวิธีการที่เหมาะสมกับบริบทและวัฒนธรรมของโรงเรียนในการพัฒนาครูไปสู่ภาพความสำเร็จ</p>	<p>2.4. ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องมีการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ</p> <p>2.5. ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน</p> <p>2.6. ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ</p>
<p>ขั้นที่ 4</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม</p> <p>เพื่อพัฒนาเจตคติและ</p>	<p>กิจกรรมที่ 5</p>	

ขั้นตอนกิจกรรม (ประยุกต์แนวคิด CBAM)	จุดมุ่งหมายและแนวคิดการจัด กิจกรรม	ลักษณะของกิจกรรม	ความใส่ใจ ที่ต้องการพัฒนา
การบริหารจัดการ	<p>ความสามารถในการบริหารจัดการ และ กำกับตนเอง ให้สามารถทำตามแผนพัฒนา</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม</p> <p>เรียนรู้ผ่านกระบวนการ ใ้ช้ระหว่างผู้จัดกิจกรรม ในที่นี้หมายถึง สี่กษานิเทศก์ โดยหน้าที่ต้องใช้หลักการ ใ้ช้ในการพัฒนาครู ซึ่งกิจกรรมนี้ เน้นการพัฒนาครูรายบุคคล</p>	<p>“การใช้เพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต”</p> <p>เป็นกิจกรรมที่ใช้หลักการสนทนาได้ต่อกันในประเด็นเกี่ยวกับการบริหารจัดการตนเองของครูให้ไปสู่เป้าหมายที่กำหนดด้วยตนเอง ผู้พัฒนาใช้หลักการตั้งคำถาม เพื่อให้ครูเกิดการคิดสะท้อน (reflective thinking) โดยเน้นประเด็นเกี่ยวกับการกำกับตนเอง ให้สามารถดำเนินการตามแผนพัฒนาที่ได้จากกิจกรรมที่ 3 (การกำหนดเข็มทิศชีวิต)</p>	
<p>ขั้นที่ 5</p> <p>การพัฒนาให้เกิดผล</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม</p> <p>เพื่อให้ครูสามารถกำกับตัวเอง ให้สามารถทำตามแผนพัฒนา และเกิดผลสำเร็จตามเป้าหมาย</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม</p> <p>ครูเรียนรู้ผ่านกระบวนการ สะท้อนคิด จากข้อมูลที่เกิด จากความคิดของตนเองใน สมุดบันทึกประจำวัน</p>	<p>กิจกรรมที่ 6</p> <p>“บันทึกสะท้อนคิด”</p> <p>เป็นกิจกรรมต่อเนื่องจาก กิจกรรมที่ 5 “การใช้เพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต” โดยเชิญชวนให้ครูเขียน บันทึกประจำวัน โดยกำหนด ประเด็นในการเขียนบันทึกเกี่ยวกับการ ทบทวน และ สะท้อนคิดใน การปฏิบัติงานด้านการพัฒนา นักเรียน แต่ละวัน ผู้จัดกิจกรรมใช้ ข้อความที่ครูบันทึกเป็นข้อมูล ประกอบการใช้ด้วย</p>	<p>3. ด้านความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียนในด้านต่าง ๆ ต่อไปนี้</p> <p>3.1. ด้านความจงกมทางวิชาการของนักเรียน</p> <p>3.2. ด้านแรงจูงใจของนักเรียน</p> <p>3.3. ด้านความจงกมทางอารมณ์-สังคมของนักเรียน</p> <p>3.4. ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน</p>
<p>ขั้นที่ 6</p> <p>การร่วมมือรวมพลัง</p>	<p>จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม</p> <p>เพื่อให้ครูจัดการเรียนรู้ โดยใช้หลักการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังกับเพื่อนครูในโรงเรียน</p> <p>แนวคิดการจัดกิจกรรม</p> <p>เรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม เพื่อเปิดโอกาสให้ครูมีเสนอความคิดของตนเอง และรับรู้</p>	<p>กิจกรรมที่ 7</p> <p>“พลังกลุ่ม สร้างพลังใจ”</p> <p>เป็นกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ ที่ใช้ชื่อว่า “กิจกรรมตะกร้าสามใบ” เป็นกิจกรรมที่ใ้ครูได้ค้นพบเพื่อนที่มีปัญหาเกี่ยวกับนักเรียนที่คล้ายกับของตนเองนำไปสู่การสร้าง ความสัมพันธ์ในการร่วมมือกันทำงาน</p>	

ขั้นตอนกิจกรรม (ประยุกต์แนวคิด CBAM)	จุดมุ่งหมายและแนวคิดการจัด กิจกรรม	ลักษณะของกิจกรรม	ความใส่ใจ ที่ต้องการพัฒนา
	ความคิดของเพื่อนครู เพื่อจะ ได้มีเพื่อนร่วมคิดร่วมทำใน การช่วยเหลือนักเรียนใน ปัญหาที่คล้ายกัน		
ขั้นที่ 7 การปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงาน ที่ดีขึ้น	จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อให้ครูทบทวน วิธีการ ปฏิบัติงานด้านการพัฒนา นักเรียน และ ร่วมกัน แลกเปลี่ยนวิธีปรับปรุงการ ปฏิบัติงาน แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการ สนทนากลุ่ม	กิจกรรมที่ 8 “ชวนคิดสะกิดใจ” เป็นกิจกรรมที่นำเทคนิค “สุนทรีย สนทนา” มาใช้ในการกิจกรรม โดยให้ครูใช้การสนทนากลุ่มใหญ่ ในประเด็น เกี่ยวกับการทบทวน วิธีการปัญหา และ แนวทางแก้ไข การพัฒนานักเรียน โดยผู้จัด กิจกรรมใช้คำถามนำเพื่อเน้น ประเด็นการปรับปรุงวิธีพัฒนา นักเรียนที่ดีกว่าเดิม	
ขั้นปิดท้ายกระบวนการ	จุดมุ่งหมายการจัดกิจกรรม เพื่อให้ครูทบทวนผลการ พัฒนาหลังเสร็จสิ้น กระบวนการ เพื่อเป็นข้อคิดที่ จะใช้ในการทำงานต่อไป แนวคิดการจัดกิจกรรม เรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม สัมพันธ์ และ ใช้สื่อประเภท คลิปรีดิโอ และ เพลง ที่ กระตุ้นให้ครูสะท้อน ความรู้สึกจากการเข้าร่วม กระบวนการ และ สร้าง กำลังใจในการทำงาน	กิจกรรมส่งท้าย “เช็คอทที่เร้าพลัง” เป็นกิจกรรมให้ครูทบทวนผลการ พัฒนา ตั้งแต่เริ่มเข้าร่วม กระบวนการ จนถึงวันนี้ มีอะไรที่ ได้ตามเป้าหมาย เกินเป้าหมาย และ ต่ำกว่าเป้าหมาย โดยนำเสนอต่อที่ ประชุมกลุ่มใหญ่ ในลักษณะ “หนึ่งวลีแทนใจ” เพื่อนำเสนอ ความรู้สึก หรือ เสนอคำมั่นสัญญา ในการพัฒนาการทำงานของตน และ ปิดกระบวนการด้วยการร่วม ร้องเพลงที่มีความหมายเกี่ยวกับ การสร้างกำลังใจในการทำงาน	-

สรุปกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

สรุปกระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ครูมีความใส่ใจต่อตนเอง ต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ และ ต่อความสำเร็จของนักเรียน ภายในกระบวนการประกอบด้วย ขั้นตอนการพัฒนา 7 ขั้น แต่ละขั้นมีเป้าหมายพัฒนาความใส่ใจแตกต่างกัน ขั้นที่ 1 ขั้นสร้างความตระหนักให้ครูเห็นความจำเป็นในการพัฒนา ใช้เพื่อพัฒนาความใส่ใจต่อตนเอง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการพัฒนาวิชาชีพ ด้านการประเมินผลการปฏิบัติงาน ด้านนโยบายและวัฒนธรรมองค์กร และ ด้านความสัมพันธ์กับนักเรียน ในขั้นนี้มีกิจกรรม 2 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรม เช็กอินชีวิต และ กิจกรรมวิธีคิดกระบวนการระบบ

การพัฒนาความใส่ใจขั้นที่ 2 กำหนดข้อมูลสารสนเทศที่จะพัฒนา ขั้นที่ 3 การวางแผนพัฒนาตนเอง และ ขั้นที่ 4 การบริหารจัดการ ใช้เพื่อพัฒนาความใส่ใจด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ 6 ด้าน ได้แก่ ด้านความเพียงพอของสื่อ อุปกรณ์ ด้านด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน ด้านการจัดการชั้นเรียน ด้านไม่มีวิธีสอนตามต้องการได้ทันเวลา ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน และ ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ ขั้นที่ 2 ใช้กิจกรรมวิเคราะห์ตนเอง ขั้นที่ 3 ใช้กิจกรรม กำหนดเข็มทิศชีวิต และ ขั้นที่ 4 ใช้กิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต

การพัฒนาความใส่ใจขั้นที่ 5 ขั้นการพัฒนาให้เกิดผล ขั้นที่ 6 ขั้นร่วมมือรวมพลัง และ ขั้นที่ 7 ขั้นปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีกว่าเดิม ใช้เพื่อพัฒนาความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน 4 ด้าน ได้แก่ ด้านความงอกงามทางวิชาการของนักเรียน ด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียน ด้านความงอกงามทางอารมณ์ และ สังคมของนักเรียน และ ด้านความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน ขั้นที่ 5 ใช้กิจกรรมบันทึกสะท้อนคิด ขั้นที่ 6 ใช้กิจกรรมพลังกลุ่ม สร้างพลังใจ และ ขั้นที่ 7 ใช้กิจกรรม ชวนคิดสะกิดใจ โดยตอนท้าย ก่อนเสร็จสิ้นกระบวนการ ใช้กิจกรรม เช็กเอาท์เร้าพลัง ให้ครูได้ทบทวนตัวเอง และ สร้างกำลังใจในการทำงาน สรุปกระบวนการมีรายละเอียดดังแผนภาพที่ 4.2

พัฒนาความใส่ใจต่อความสำเร็จของนักเรียน(Impact Concerns)	
กิจกรรมปิดท้าย เช็คเอาท์เร็วพลัง	
ชั้นที่ 7 ปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานที่ดีขึ้น	กิจกรรม 8 ชวนคิดสะกิดใจ (reflective coaching)
ชั้นที่ 6 ร่วมมือรวมพลัง	กิจกรรม 7 พลังกลุ่ม สร้างพลังใจ
ชั้นที่ 5 การพัฒนาให้เกิดผล	กิจกรรม 6 บันทึกสะท้อนคิด (reflective journal)
พัฒนาความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้(Task Concerns)	
ชั้นที่ 4 บริหารจัดการ	กิจกรรมที่ 5 การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต
ชั้นที่ 3 วางแผนพัฒนาตนเอง	กิจกรรมที่ 4 กำหนดเข็มทิศชีวิต
ชั้นที่ 2 กำหนดข้อมูลสารสนเทศที่จะพัฒนา	กิจกรรม 3 วิเคราะห์ตนเอง
พัฒนาความใส่ใจต่อตนเอง (Self Concerns)	
ชั้นที่ 1 สร้างความตระหนักและเห็นความจำเป็น ที่ต้องพัฒนา	กิจกรรมที่ 2 วิธีคิดกระบวนการ
	กิจกรรมที่ 1 เช็คอินชีวิต

แผนภาพที่ 4.2 กระบวนการพัฒนาความใส่ใจของครู

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

3.3 แผนพัฒนาความใส่ใจของครู

กิจกรรมที่ 1 เชื้ออินชีวิต เวลาประมาณ 2 ชั่วโมง

ความใส่ใจที่ต้องการพัฒนา	วัตถุประสงค์	เนื้อหา	กิจกรรม	สื่ออุปกรณ์	การวัดประเมินผล	
					วิธีวัด	เครื่องมือชิ้นงาน
1.ความใส่ใจต่อตนเอง 1.1 ด้านการพัฒนาวิชาชีพ 1.2 ด้านการประเมินผลการปฏิบัติงาน	เพื่อให้ครูเกิดความตระหนักและเห็นความจำเป็นในการพัฒนาวิชาชีพและการประเมินผลการปฏิบัติงาน	การสร้างความตระหนักและเห็นความจำเป็นที่ต้องพัฒนา	ทำ BAR (before action review) ให้ครูเขียนบันทึกสิ่งที่คาดหวังจากกิจกรรมนี้ ๑. นำอภิปรายเรื่องเกี่ยวกับเป้าหมายของการเป็นครู ๒. เปิดคลิปวิดีโอเรื่อง “คนปั้นดิน” ให้ครูดูและเตรียมตอบคำถามเกี่ยวกับความรู้สึกของครูในวันสุดท้ายก่อนเกษียณอายุ และ ถ้าครูเป็นตัวละครในเรื่อง ครูจะเตรียมตัวอย่างไร ๓. นำอภิปรายเพื่อเชื่อมโยงคำตอบของครูแต่ละคนกับการพัฒนาวิชาชีพครู และการประเมินผลการปฏิบัติงานครู ๔. ให้ครูเขียนบันทึกความรู้สึกที่ได้จากการทำกิจกรรมนี้ AAR (After Action Review) เป็นการบันทึกสิ่งที่ได้ตามที่คาดหวัง มากกว่าที่คาดหวัง และ น้อยกว่าที่คาดหวัง	คลิปวิดีโอเรื่องคนปั้นดิน	สังเกต สัมภาษณ์	แบบสังเกต แบบ สัมภาษณ์ -

กิจกรรมที่ 2 วิธีคิดกระบวนการระบบ

เวลาประมาณ 2 ชั่วโมง

ความใฝ่ใจที่ ต้องการพัฒนา	วัตถุประสงค์	เนื้อหา	กิจกรรม	สื่อ อุปกรณ์	การวัดประเมินผล	
					วิธีวัด	เครื่องมือ ชิ้นงาน
<p>1. ความใฝ่ใจ ต่อตนเอง</p> <p>1.3 ด้าน นโยบายและ วัฒนธรรม โรงเรียน</p> <p>1.4 ด้าน ความสัมพันธ์ กับนักเรียน</p>	<p>เพื่อให้ครูเกิด ความ ตระหนักและ เห็นความ จำเป็นในการ พัฒนาวิชาชีพ และ การ ประเมินผล การ ปฏิบัติงาน</p>	<p>ความสัมพันธ์ แบบกระบวนการ ระบบกับการ พัฒนางานใน โรงเรียน และ การพัฒนา นักเรียน</p>	<p>ขั้นนำ</p> <p>ให้ครูหาใบไม้มาคนละหนึ่งกำ มือ มากองรวมกันไว้กลางห้อง หลังจากนั้นให้ครูหยิบใบไม้ของ ตนเองยื่นออกจากกอง แล้วตั้ง คำถามเชิงเปรียบเทียบระหว่าง ใบไม้กับการร่วมแรงรวมใจใน การทำงานของครู</p> <p>ขั้นปฏิบัติ</p> <p>๑. นำอภิปรายเกี่ยวกับเรื่อง ความสัมพันธ์ในโรงเรียนแบบ กระบวนการระบบ จากกิจกรรมขั้น นำ</p> <p>๒. ให้ครูหาสิ่งของที่มีความหมาย กับตนเอง ๑ ชิ้น จากนั้นให้บอก คุณสมบัติภายนอกที่ตาเห็นได้ มือ จับต้องได้ เช่น ขนาด น้ำหนัก วัสดุ สี กลิ่น รส (ถ้ามี) ที่ละคนไม่ ซ้ำกัน เวียนเป็นรอบ จนหมด คำตอบ จนไม่สามารถระบุได้ ต่อไป ทำอาสาสมัครเขียนคำตอบ บนกระดาษ</p> <p>๒. ให้ครูระบุความสัมพันธ์ และ กระบวนการที่เกี่ยวข้อง โดยระบุ ถึงสิ่งที่เชื่อมโยงกับสิ่งของที่เลือก ในกิจกรรมข้อที่ ๑ โดยใช้คำถาม ว่า “กว่าจะมาเป็นสิ่งนี้ต้องผ่าน กระบวนการอะไรมาบ้าง และใน</p>	<p>๑) แบบกรอก BAR และ AAR</p> <p>๒) เอกสาร หรือไฟล์ power point นำเสนอ สาระสำคัญ เกี่ยวกับวิธีคิด กระบวนการ ระบบ</p> <p>๓. สิ่งของ ประกอบการ ยกตัวอย่าง เรื่อง ความสัมพันธ์ ระหว่างสิ่ง ต่าง ๆ</p> <p>๓. ใบงาน</p> <p>๔. สมุด บันทึกเพื่อ สะท้อน ความรู้สึกลับ</p>	<p>- สังเกต</p> <p>- วิเคราะห์ จากเอกสาร การสะท้อน ผล การ เรียนรู้</p>	<p>แบบ BAR และ AAR</p> <p>-</p>

ความใส่ใจที่ ต้องการพัฒนา	วัตถุประสงค์	เนื้อหา	กิจกรรม	สื่อ อุปกรณ์	การวัดประเมินผล	
					วิธีวัด	เครื่องมือ ชิ้นงาน
			<p>กระบวนการนั้น ๆ มีใครหรือสิ่งใดที่เกี่ยวข้องด้วย” โดยตอบทีละคนไม่ซ้ำกัน เวียนรอบจนไม่สามารถระบุได้อีก หากอาสาสมัครเขียนคำตอบบนกระดาน</p> <p>๓. ให้ครูระบุคุณ๕และประโยชน์ โดยให้อภิปรายถึงสิ่งของที่เลือกว่ามีคุณ๕ต่อเราหรือบุคคลอื่นอย่างไร ทีละคน ไม่ซ้ำกัน เวียนรอบจนไม่สามารถระบุได้อีก หากอาสาสมัครเขียนคำตอบบนกระดาน</p> <p>๔. ให้ครูแบ่งกลุ่มกันตามงานที่รับผิดชอบตามภารกิจงาน ๔ งานของสถานศึกษา และวิเคราะห์ความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันของระบบ ตามใบงาน</p> <p>๕.ศึกษานิเทศก์นำประเด็นสรุปจากใบงานในกิจกรรมข้อ ๔ มาเชื่อมโยงกับเรื่องวิธีคิดกระบวนการ ประกอบการนำเสนอ เอกสาร หรือไฟล์ power point</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>๖. ครูสะท้อนความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ โดยกรอกข้อมูลใน AAR (after action review)</p>			

กิจกรรมที่ 3 วิเคราะห์ตนเอง (SWOT)

ความใส่ใจที่ ต้องการพัฒนา	วัตถุประสงค์	เนื้อหา	กิจกรรม	สื่อ อุปกรณ์	การวัดประเมินผล	
					วิธีวัด	เครื่องมือ ชิ้นงาน
<p>2. ด้านความใส่ใจต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ ดังนี้</p> <p>2.1 ด้านความเพียงพอของสื่อการสอนและหลักสูตร</p> <p>2.2 ด้านด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน</p> <p>2.3 ด้านการจัดการชั้นเรียน</p> <p>2.4 ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ</p> <p>2.5 ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน</p> <p>2.6 ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ</p>	เพื่อให้ครูสามารถกำหนดสารสนเทศในการพัฒนาประสิทธิภาพด้านการจัดการเรียนรู้ของตนได้	<p>การวิเคราะห์จุดเด่นข้อจำกัดโอกาสการพัฒนาอุปสรรคในการพัฒนา</p>	<p>๑) นำเสนอคลิปวิดีโอเรื่อง “ครูสมพรคนสอนลิง” เป็นสื่อ</p> <p>๒) ตั้งคำถามให้ครูเปรียบเทียบการจัดการเรียนรู้ของตนเองกับของครูสมพร (จากเรื่องในคลิปวิดีโอ)</p> <p>๓) ครูวิเคราะห์ตนเองว่ามีคุณลักษณะของการจัดการเรียนรู้ที่ดีแบบใดที่ครูมี และ ยังไม่มี ถ้ายังไม่มี ด้านใดอยากพัฒนาหรือไม่ โดยวิธีการใด</p> <p>๔) ร่วมกันสรุปผลการวิเคราะห์ตนเอง</p>	<p>แบบกรอก BAR</p> <p>แบบบันทึกการวิเคราะห์ตนเอง</p>	-สังเกต - สัมภาษณ์	<p>แบบสังเกต</p> <p>แบบสัมภาษณ์</p> <p>-</p>

กิจกรรมที่ 4 กำหนดเข็มทิศชีวิต (AIC)

ความใส่ใจ ที่ต้องการ พัฒนา	วัตถุประสงค์	เนื้อหา	กิจกรรม	สื่อ อุปกรณ์	การวัดประเมินผล	
					วิธีวัด	เครื่องมือ ชิ้นงาน
<p>2. ด้านความ ใส่ใจต่อ ประสิทธิภาพ ของการจัดการ เรียนรู้ใน ด้านต่าง ๆ ดังนี้</p> <p>2.1 ด้าน ความ เพียงพอของ สื่อการสอน และ หลักสูตร</p> <p>2.2 ด้าน ด้านสิ่งที่เป็น อุปสรรคต่อ การสอน</p> <p>2.3 ด้านการ จัดการ ชั้นเรียน</p> <p>2.4 ด้านการ จัดกิจกรรม แบบไม่ต้อง มีการเรียน การสอนใน ห้องเรียน ตามเวลาที่ ต้องการ</p> <p>2.5 ด้าน ปัญหา</p>	<p>๑) เพื่อให้ครู สามารถ กำหนด สารสนเทศ ในเรื่องที่จะ พัฒนาได้</p> <p>๒) เพื่อให้ ครูสามารถ กำหนด ขั้นตอนการ การพัฒนา ตนเองได้</p> <p>๓) เพื่อให้ครู สามารถ เขียน โครงการ พัฒนา ตนเองได้</p>	<p>หลักการ แนวคิด เทคนิคการ ประชุม แบบมี ส่วนร่วม อย่าง สร้างสรรค์ (AIC)</p>	<p>ขั้นนำ</p> <p>กิจกรรม กำหนดเป้าหมายและ ความคาดหวังในการร่วมกิจกรรม โดยใช้กิจกรรม Check in ให้ครู ตอบคำถาม เกี่ยวกับความคาดหวัง ในการเข้าร่วมกิจกรรม โดยบันทึก ลงในแบบกรอกข้อมูล BAR (before action review) ใช้เวลา ประมาณ ๑๕ นาที</p> <p>ขั้นปฏิบัติ</p> <p>๑. ให้ครูวาดภาพที่สะท้อนถึง ตนเองในอดีต ปัจจุบันและอนาคต ลงในกระดาษเปล่า</p> <p>๒. ศึกษานิทรรศก์ แบ่งกลุ่มครูตาม อายุการทำงาน</p> <p>๓. ให้แต่ละคนเล่าเรื่องจากภาพที่ ตนวาด คนละประมาณ ๕ นาที (ฝึก การทำสนทรียสนทนา)</p> <p>๔. ให้ทุกคนในกลุ่มระดม ความคิดช่วยกันวาดภาพที่สะท้อน ความเป็นตัวตนของทุกคนในกลุ่ม ออกมา ให้เหลือเพียง ๑ ภาพ</p> <p>๕. ตัวแทนกลุ่มออกมาเล่าเรื่อง จากภาพของกลุ่ม โดยใช้เวลา ประมาณกลุ่มละ ๕-๑๐ นาที</p>	<p>๑. แบบ กรอก BAR</p> <p>๒.แบบ กรอก AAR</p> <p>๓. บัตร คำ</p> <p>๔. flip chart</p>	<p>สังเกต</p> <p>ตรวจ ประเด็น วิเคราะห์</p> <p>พิจารณา บันทึก การ สะท้อน ผลการ เรียนรู้</p>	<p>แบบ ติดตาม สนับสนุน การ ปฏิบัติงาน</p> <p>ตาราง วิเคราะห์ ประเด็น</p>

					การวัดประเมินผล
<p>ส่วนตัวของนักเรียน</p> <p>2.6. ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ</p>			<p>๖. ให้แต่ละคนเขียนบัตรคำ ที่มีประเด็นคำถามว่า “จะอย่างไรให้ฝันของแต่ละคนเป็นจริง” โดยแจกบัตรคำคนละ ๒ ใบ” ใช้เวลาในการคิดและเขียนประมาณ ๕ นาที</p> <p>๗. แต่ละคนนำเสนอความคิดของตนในกลุ่มที่จัดไว้ตั้งแต่ช่วงแรกสรุปคนละประมาณ ๑-๓ นาที</p> <p>๘. ให้แต่ละกลุ่มสรุปเป็นความคิดของกลุ่มให้เหลือเพียง ๓ ประเด็นที่ครอบคลุมวิธีการไปสู่ฝันของทุกคน โดยอาจเลือกใช้คำศัพท์ที่สะท้อนภาพให้สมบูรณ์ กว้างและครอบคลุม</p> <p>๙. ส่งตัวแทนมานำเสนอความคิดของกลุ่มต่อกลุ่มใหญ่ กลุ่มละประมาณ ๓-๕ นาที โดยให้ผู้ช่วยศึกษานิเทศก์ บันทึกประเด็นที่แต่ละกลุ่มนำเสนอลงใน flip chart</p> <p>๑๐. ศึกษาวิเคราะห์นำอภิปรายวิเคราะห์ประเด็นลงในตาราง flip chart (กิจกรรมข้อ ๘) เพื่อวิเคราะห์ความเป็นไปได้ของการทำให้สำเร็จและผู้รับผิดชอบในประเด็นที่ต้องทำ (เช่นเป็นเรื่องที่ครูทำเอง ครูทำร่วมกัน หรือขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น)</p> <p>๑๑. ศึกษาวิเคราะห์หาอาสาสมัครครูออกมาดำเนินการวิเคราะห์ตารางการจัดลำดับความสำคัญของประเด็นที่จะพัฒนาไปสู่ฝัน ตามระดับความรุนแรงของผลกระทบ ความเร่งด่วนของปัญหา ความยากง่ายของการปฏิบัติ ปัจจัยสนับสนุน</p>		

					การวัดประเมินผล
			<p>เช่นงบประมาณ ทรัพยากร บุคลากร หรือระยะเวลา โดยตารางเสนอใน flip chart เพื่อให้ครูทุกคนได้ร่วมพิจารณา คัดเลือกประเด็นปฏิบัติไปสู่ฝันที่ได้คะแนนความเป็นไปได้สูงที่สุด ๓ ประเด็น</p> <p>๑๒. ศิษยานุศิษย์เขียนชื่อประเด็นที่ได้จากกิจกรรมข้อ ๑๑ ลงไปบัตรคำขนาดใหญ่ประเด็นละ ๑ บัตรวางไว้ห่าง ๆ กันที่กลางห้อง ให้ครูเข้ามาลงชื่อในประเด็นที่ตนสนใจจะทำอย่างจริงจัง เลือกเพียงคนละ ๑ ประเด็นเท่านั้น และลงชื่อในบัตรคำที่เลือกไว้</p> <p>๑๓. ให้ครูแบ่งกลุ่มตามประเด็นที่ตนเลือกไว้ ร่วมกันเขียนโครงการเพื่อทำให้ประเด็นที่เลือกนั้นสามารถขับเคลื่อนไปสู่การปฏิบัติได้จริง โดยบันทึกลงไปในแบบฟอร์มการเขียนโครงการ ใน flip chart และคัดเลือกผู้ที่จะเป็นแกนประสานหลักของแต่ละโครงการ</p> <p>๑๔. แต่ละกลุ่มนำเสนอโครงการต่อกลุ่มใหญ่ โดยศิษยานุศิษย์นำอภิปรายเพื่อสะท้อนให้เห็นความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันของแต่ละโครงการ หรืออาจแยกเป็นโครงการย่อย ๆ คนละ ๑ โครงการที่ใช้ทรัพยากรและงบประมาณร่วมกัน ช่วยกันพิจารณาความเป็นไปได้ และเงื่อนไขของความสำเร็จ</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>๑๕. ครูสะท้อนความคิดเห็น</p>		

					การวัดประเมินผล	
			เกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ โดยกรอก ข้อมูลใน AAR (after action review)			

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

กิจกรรมที่ 5 การโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต

เวลาที่ใช้ยึดหยุ่นตามความเหมาะสมกับสถานการณ์และบริบทของโค้ชและครู

ความใส่ใจที่ ต้องการ พัฒนา	วัตถุประสงค์	เนื้อหา	กิจกรรม	สื่อ อุปกรณ์	การวัดประเมินผล	
					วิธีวัด	เครื่องมือ ชิ้นงาน
<p>2. ด้านความใส่ใจต่อการบริหารจัดการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ ดังนี้</p> <p>2.1 ด้านความเพียงพอของสื่อการสอนและหลักสูตร</p> <p>2.2 ด้านด้านสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการสอน</p> <p>2.3 ด้านการจัดการชั้นเรียน</p> <p>2.4 ด้านการจัดกิจกรรมแบบไม่ต้องการเรียนการสอนในห้องเรียนตามเวลาที่ต้องการ</p> <p>2.5 ด้านปัญหาส่วนตัวของนักเรียน</p> <p>2.6 ด้านเสรีภาพในวิชาชีพ</p>	<p>เพื่อพัฒนาเจตคติและความสามารถในการบริหารจัดการ และ กำกับตนเอง ให้สามารถทำตามแผนพัฒนา</p>	<p>เทคนิคการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต</p>	<p>ขั้นนำ</p> <p>ศึกษานิทรรศการสร้างความสัมพันธ์กับครูครู รายบุคคล โดยสร้างบรรยากาศที่เป็นกันเอง ให้ครูรับรู้ได้ถึงความปลอดภัย และความ จริงใจของศึกษานิเทศก์</p> <p>ขั้นปฏิบัติ</p> <p>๑. ศึกษานิทรรศการนัดหมายกับครูเพื่อเริ่มการโค้ช โดยอาศัยความต่อเนื่องของการสร้างความสัมพันธ์</p> <p>๒. ให้ครูทำกิจกรรมวงล้อแห่งชีวิต หรือ ตารางสะกดรอยพลังแห่งชีวิต เพื่อเป็นการค้นหาประเด็นปัญหาของครู</p> <p>๓. ใช้กระบวนการโค้ชเพื่อให้โค้ชสามารถรับทราบภาวะสับสนของครู และใช้ทักษะพื้นฐานในการโค้ชเช่น ใช้คำถามทรงพลัง การอุปมา อุปมัย การสะท้อน เพื่อให้ครูสามารถระบุปัญหาของตนเอง</p> <p>๔. โค้ชใช้ทักษะพื้นฐาน เช่น ใช้คำถามทรงพลัง การแทรกแซง การสะท้อน การฟังเชิงเพื่อสืบค้นและตีแผ่ปัญหาให้ครูประจักษ์กับปัญหา</p> <p>๕. โค้ชใช้ทักษะพื้นฐาน เช่น</p>	<p>๑. ตารางเวลานัดหมาย</p> <p>๒. สมุดบันทึกประเด็นการโค้ช</p> <p>๓. ใบกิจกรรมวงล้อแห่งชีวิต</p> <p>๔. ตารางสะกดรอยพลังแห่งชีวิต</p>	<p>- สังเกตสิ่งที่ครูสื่อสารในระหว่างการโค้ช</p> <p>- ติดตามการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม</p>	<p>เอกสารคู่มือการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต</p> <p>-</p>

					การวัดประเมินผล
			<p>คำถามทรงพลังการสะท้อน ความเห็น การตระหนักรู้ การฟัง การท้าทาย เพื่อให้ครูเกิดการเปลี่ยน ผ่าน และสามารถบูรณาการวิธี จัดการกับปัญหาได้</p> <p>๖. โค้ชใช้ทักษะพื้นฐาน เช่นการ ให้กำลังใจ การสะท้อน การท้าทาย และการร้องขอ การสร้างความ รับผิดชอบ เพื่อให้ครูมีค้ำมั่นสัญญา ว่าจะทำอะไร เมื่อไร และ กำหนดเวลาที่จะบอกเล่าให้โค้ชได้ รับรู้เพื่อเสริมสร้างกำลังใจ</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>๗. โค้ชติดตามผลโดยติดต่อกับ ครูให้ตรงตามวันเวลาที่นัดหมาย กัน ไว้ตามคำที่ครูสร้างค้ำมั่นสัญญา</p>		

ศูนย์วิทยทรัพยากร
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

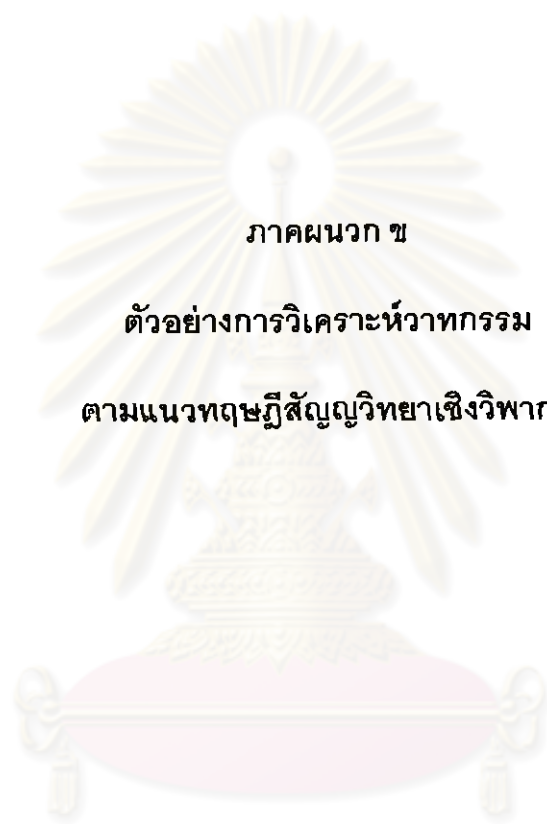
	วัตถุประสงค์	เนื้อหา	กิจกรรม	สื่อ อุปกรณ์	การวัดประเมินผล	
					วิธีวัด	เครื่องมือ ชิ้นงาน
			<p>ขั้นนำ</p> <p>กิจกรรม กำหนดเป้าหมายและความคาดหวังในการร่วมกิจกรรม โดยใช้กิจกรรม Check in</p> <p>ให้ครูตอบคำถาม เกี่ยวกับความคาดหวังในการเข้าร่วมกิจกรรม โดยบันทึกลงในแบบกรอกข้อมูล BAR (before action review) ใช้เวลาประมาณ ๑๕ นาที</p> <p>ขั้นปฏิบัติ</p> <p>๑. นำรอกิปรายเกี่ยวกับเรื่องการสนทนาในชีวิตประจำวันกับผู้คนรอบข้าง โดยเน้นการสะท้อนรูปแบบการสนทนาตามรูปแบบที่ครูเคยชินคือ ฟังเสียงตัวเองมากกว่าผู้อื่น หมายถึงการตัดสินผู้อื่นด้วยอคติ มากกว่าที่จะฟังด้วยเหตุผลและความเคารพในความเท่าเทียม</p> <p>๒. นำเสนอวิธีการใช้เทคนิค สนทนา สนทนา เพื่อการเปลี่ยนแปลงวิถีคิดของตนเอง โดยนำเสนอกติกาสำคัญในการทำ สนทนา สนทนา เช่น ในขณะที่เป็นผู้พูด ให้พูดในสิ่งที่ไม่พาดพิงหรือก้าวล่วงสิทธิผู้อื่น เมื่อเป็นผู้ฟังขณะฟังให้มองเห็นผู้พูด ฯลฯ</p> <p>๓. ศึกษาเนเทศก์เริ่มกิจกรรม โดยนั่งล้อมเป็นวงกลมให้ทุกคนมองเห็นหน้ากัน และผลัดเปลี่ยนการเป็นผู้พูด โดยกำหนดกติกา โดยใช้หลักการเคารพ ความเท่าเทียม การฟังอย่างลึกซึ้ง และการไม่ตัดสินผู้อื่นโดยอคติ และกำหนดประเด็นพูดคุยประเด็นเรื่อง "ทบทวนการพัฒนาประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ที่ส่งผลต่อนักเรียนตั้งแต่เริ่ม</p>	<p>๑) แบบกรอกBAR และ AAR</p> <p>๒) เอกสารหรือไฟล์ powerpointนำเสนอสาระสำคัญเกี่ยวกับเทคนิค สนทนา สนทนา</p> <p>๓) สมุดบันทึกเพื่อสะท้อนความรู้สึ</p>	<p>- สังเกต</p> <p>- วิเคราะห์จากเอกสาร การสะท้อนผลการเรียนรู้</p>	<p>แบบ BAR และ AAR</p> <p>-</p>

					การวัดประเมินผล
			<p>กระบวนการจนถึงวันนี้ โดยเน้นวิธีการที่ใช้ ปัญหา อุปสรรค และผลที่เกิดขึ้น แนวทางปรับปรุงแก้ไข“</p> <p>๔. ตั้งคำถามให้ครูสะท้อนความรู้สึกในขณะที่เป็นผู้ฟังและเป็นผู้พูด</p> <p>๕. ร่วมกันอภิปรายสะท้อน วิธีการพัฒนา นักเรียน และแนวทางปรับปรุงให้ดีขึ้นกว่าเดิม ขั้นสรุป</p> <p>๖. ครูสะท้อนความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ โดยกรอกข้อมูลใน AAR (after action review)</p>		

3.3 ข้อควรพิจารณาในการพัฒนาความใส่ใจของครู

เนื่องจาก ในการใช้แบบวัดความใส่ใจของครู ซึ่งเป็นเครื่องมือวัดเชิงจิตวิทยา ดังนั้นผลที่ได้จากการทำแบบวัด ผู้ใช้คู่มือจึงควรต้องคำนึงถึงสภาพการณ์ของครูขณะที่ทำแบบวัดประกอบ การพิจารณาด้วย ศิษยานิเทศก์ผู้ใช้คู่มือควรให้ความใส่ใจต่อกระบวนการพัฒนา ดังนี้

- 1) ผู้ใช้คู่มือ ควรมีความรู้และทักษะพื้นฐานที่สอดคล้องกับการจัดกระบวนการเรียนรู้ ที่เน้นการพัฒนาศักยภาพมนุษย์อย่างเป็นองค์รวมโดยแท้จริง
- 2) ใช้แผนพัฒนาความใส่ใจที่นำเสนอ เป็นฐานในการจัดกิจกรรม และเลือกปรับใช้ให้เหมาะสมกับสภาพครูผู้สอนแต่ละโรงเรียน โดยให้ความใส่ใจต่อความเป็นมนุษย์ของครูผู้สอน
- 3) ในระหว่างการจัดกิจกรรม ควรมีการสัมภาษณ์ พูดคุยกับครูผู้สอนเป็นระยะๆ เพื่อทำความเข้าใจต่อพฤติกรรม และความใส่ใจของครู และเพื่อใช้ในการปรับกิจกรรมให้เหมาะสมยิ่งขึ้น



ภาคผนวก ข

ตัวอย่างการวิเคราะห์วาทกรรม

ตามแนวทฤษฎีสัญญาวิทยาเชิงวิพากษ์

ศูนย์วิทยพัชร์พยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่าง การวิเคราะห์ห้วงกรรมความใส่ใจของครู

ตามแนวทฤษฎีสัญญาวิทยาเชิงวิพากษ์

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ห้วงกรรมความใส่ใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของวาทกรรม (discursive practice)
	<p>สัญชัญ (sign)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> เชิงโครงสร้าง</p> <p><input type="checkbox"/> ความสัมพันธ์</p> <p>คู่ตรงข้าม</p> <p><input type="checkbox"/> จัดหมวดหมู่ / เชื่อมประสาน</p> <p><input type="checkbox"/> ความเชื่อมโยงระหว่างตัวบท และบริบท</p>	<p>รูปแบบอำนาจที่มีอิทธิพลต่อระบบสัญชัญสำหรับครูรูปแบบนี้ได้แก่อำนาจที่มาในรูปการแลกเปลี่ยน</p> <p>“ผมยอมลงทุนนะ คิดว่าคุ้ม พู้งนี้ว่าจะไปกันถึงสิ่งนูรี เขาไม่รับรองผลแต่ก็ต้องเอาแหละ ถ้าไม่ผ่าน เขาก็ช่วยแก้ แต่ก็จ่ายเพิ่มนะ”</p> <p>“ความจริงผมก็ไม่อยากทำผลงานหรอกนะ (การประเมินวิทยฐานะ) แต่คิดถึงลูกมากกว่า มันเป็นช่องทางหนึ่งที่จะแก้ปัญหาเศรษฐกิจของผมได้”</p>	<p>ของฟรีไม่มีในโลก อยากได้คุณภาพชีวิตที่ดีต้องสร้างเอง</p>	<p>นโยบายต่าง ๆ เกี่ยวกับการพัฒนาสวัสดิการครู ส่วนใหญ่นำเสนอเรื่องสวัสดิการเงินกู้ กองทุนกู้ยืม การเสนอแหล่งเงินกู้จากสถาบันทางการเงินต่าง ๆ ปรากฏในสังคมระบบเศรษฐกิจแบบทุนนิยม การบริหารจัดการความสมดุลระหว่างรายรับ กับรายจ่าย เป็นเรื่องที่ต้องมาก่อนเรื่องอื่น</p>
	รหัส (code)	<p>การต่อต้านอำนาจโดยตั้งคำถามกับระบบ และเลือกที่จะไม่เห็นด้วยกับงานที่ไม่ส่งผลถึงเด็ก</p> <p>“ผมว่านะ เวลาครูเตรียมงานเนี่ยก็เอาเด็กไปช่วยเยอะเยอะ บ่อย ๆ เข้า มันจะคุ้มเหรอ ผมไม่ได้ต่อต้านนะ เขาให้ทำอะไร</p>	<p>“คุณค่า” เป็นสิ่งที่รับรู้และสร้างได้ด้วยตนเองไม่จำเป็นต้องให้ใครหรือสถาบันใดมากำหนดคุณภาพให้เรา</p>	<p>รูปแบบการจัดการศึกษาแบบใช้การประเมินเป็นตัวขับเคลื่อนคุณภาพ โดยสร้างพื้นที่การแข่งขัน เป็นภาคปฏิบัติการของวาทกรรมที่เด่นชัดสำหรับโรงเรียนใน</p>

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมความเฝ้า		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของวาทกรรม (discursive practice)
		ผมก็ทำ แต่มันไม่เต็มร้อย หรือ สงสารเด็กมัน เรา ก็มีลูกนะ ถ้าลูกเราไป โรงเรียนแล้วไม่ได้เรียน ผมว่ามันยังไถ้อยู่ละ”		โลกการแข่งขันเชิง ธุรกิจ ในแง่การดึงเด็ก เข้ามาเรียนจำนวน มาก ๆ เพื่อให้ได้ งบประมาณ
	ความสัมพันธ์ (relation)	ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ที่มีอิทธิพลต่อกรอบคิด ของครูรูปแบบนี้ ได้แก่ คู่ ความสัมพันธ์ระหว่าง กรรมการตรวจผลงาน กับครูผู้ส่งผลงาน โดย กรรมการมี และ ใช้ อำนาจนั้น ผ่านระเบียบ กฎเกณฑ์ ที่รัฐมอบให้ โดยเครื่องหมายแห่ง อำนาจ ได้แก่ ตำแหน่ง หน้าที่ และ คำว่า ผู้เชี่ยวชาญ “ผมว่าทุกอย่างอยู่ที่ กรรมการ เราจะไปรู้อะไร เขาได้”	การทำผลงานทาง วิชาการเป็นเรื่องที่ดี ถ้างานนั้นส่งผลและ เป็นประโยชน์ต่อเด็ก “ผมสะท้อนใจนะ เวลาที่เห็นครูบางคน มุ่งจะทำผลงานส่ง แล้วก็ไม่ค่อยเอาใจ ใส่เด็กนะ”	กฎเกณฑ์ ระเบียบ และเงื่อนไขต่าง ๆ ที่ นำมาใช้ประเมินวิทย ฐานะครูและบุคลากร ทางการศึกษา เป็น ภาคปฏิบัติการของ วาทกรรมอันทรงพลัง และสามารถพลิกโฉม หน้าปรัชญา การ พัฒนาครู แบบที่ให้ ความสำคัญกับ ศีลธรรมจรรยาของ ความเป็นครูที่ดี ความ มีจิตวิญญาณครู ทำ เพื่อเด็ก เริ่มสูญสลาย ไป เป็นการทำงาน เพื่อแลกเปลี่ยนกับสิ่ง ตอบแทนในรูปแบบของ เงินวิทยฐานะ
	วัฒนธรรม (culture)	รูปแบบอำนาจที่ปรากฏ ตัวอยู่ใน วัฒนธรรม องค์กรแบบพี่น้องและ ครอบครัว ในมิตินี้เป็น อำนาจที่สร้างประโยชน์ ได้ “อะไรต่ออะไรก็ให้ครูเขาช่วยผมแทบ	ความเข้มแข็งของ สถาบันครอบครัว เป็นจุดเริ่มต้นของ ความสำเร็จในการ งาน “เรื่องลูก สำหรับผม ต้องมาก่อน ทุกวันนี้ ก็มีจุดนี้แหละที่ทำให้	ภาคปฏิบัติการของ วาทกรรมใน วัฒนธรรมองค์กร โรงเรียนขนาดกลาง ที่มีครูทำงานร่วมกัน นานหลายปี เป็น ความสัมพันธ์ฉันท์ที่ น้องราวกับคนใน

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ห้วงทฤษฎีความใส่ใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของวาทกรรม (discursive practice)
		<p>ทั้งนั้น ทั้งเรื่องเงินเรื่องทอง เรื่องงานคบกันมานาน จะว่าอะไรก็ปล่อยเขาเราฟังเขาดี”</p> <p>“เดี๋ยว.....ต้องช่วยดูให้ผมหน่อยนะ เมื่อไหร่ที่ว่างนะ ผมรอได้”</p>	<p>รู้สึกต้องทำงานอยู่ ทำยังไงให้เขาเลี้ยงตัวให้รอด มีที่กู้ก็กู้กันไป”</p> <p>“นี่ถ้าไม่ต้องคิดมากกับเรื่องพวกนี้ละ ผมก็ลอยตัวได้เลย ไม่เกี่ยวหรอกจะให้ทำอะไรนะ”</p>	<p>ครอบครัวเดียวกัน มีอิทธิพลต่อพลังและความใส่ใจในงาน</p>

ผลการวิเคราะห์วาทกรรม พบว่า ครูกลุ่มนี้มีผลงานเป็นที่ยอมรับจากผู้บริหาร เน้นการทำงานตามคำสั่งที่ผู้บริหารมอบหมาย เชื่อมั่นการทำงานตามขั้นตอนมากกว่าคิดสร้างสรรค์วิธีการใหม่ ๆ มีความเชื่อในเรื่องการทำงานแบบประเพณีนิยม สะท้อนจากสมมุติฐานที่จะทำงานเมื่อมีการได้รับมอบหมายเป็นลายลักษณ์อักษร

กิจกรรมที่ควรใช้เพื่อพัฒนาความใส่ใจครูกลุ่มนี้ ควรมุ่งเน้นให้ครูตั้งคำถามมากกว่ารับฟัง และขอมทำตาม โดยไม่มีความหมาย ควรมีกิจกรรมที่ท้าทายให้ครูได้คิด และต่อ ยอดด้วยกิจกรรมที่สร้างความมั่นใจให้ครู เนื่องจากเป็นครูที่ติดอยู่ในกรอบ กิจกรรมที่ใช้ควรมีระยะเวลาสั้น ๆ เนื่องจากครูกลุ่มนี้ ส่วนใหญ่ให้คุณค่ากับการทำงานที่มุ่งผลเชิงปริมาณ และควรเป็นกิจกรรมที่สามารถเป็นรูปธรรม จับต้องได้ วัดผลสำเร็จเป็นเชิงปริมาณ เห็นผลชัดเจน และใช้บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษา เป็นตัวขับเคลื่อนกระบวนการ

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีความเข้าใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ของวาทกรรม (discursive practice)
<p>มายาคติของการนิยามความสำเร็จของงานคือการทำงานให้เสร็จทันเวลาเพื่อจะได้สิ่งตอบแทนเป็นความปลอดโปร่งโล่งใจที่ตนมีการประกอบสร้างอัตลักษณ์ของความเป็นผู้มีศักยภาพสูง</p> <p>มายาคติเกี่ยวกับประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้และความมีศักดิ์ศรีของครู ขึ้นอยู่กับการกำหนดคุณค่าโดยผู้อื่น</p> <p>มายาคติเกี่ยวกับความเข้าใจของครูด้านประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ ได้แก่ การให้ความสำคัญกับการสอบ การผ่านเกณฑ์มาตรฐาน ตามตัวชี้วัดในหลักสูตร</p>	<p>สัญณะ (sign)</p> <p><input type="checkbox"/> เชิงโครงสร้าง</p> <p><input type="checkbox"/> ความสัมพันธ์</p> <p>คู่ตรงข้าม</p> <p><input type="checkbox"/> จัดหมวดหมู่ / เชื่อมประสาน</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> ความเชื่อมโยงระหว่างตัวบทและบริบท</p>	<p>ครูใฝ่ใจและมีความกระตือรือร้น ในการทำงานตามที่ได้รับมอบหมาย จากผู้บริหาร และหน่วยงานอื่นมากกว่างานหลักของตน เช่นงานด้านกิจกรรมนักเรียน งานการเงิน งานบุคลากร งานโครงการต่าง ๆ</p> <p>“ข้อมูลผลสัมฤทธิ์นักเรียนใน ความรับผิดชอบของครูกลุ่มนี้ค่อนข้างต่ำ”</p> <p>“ผู้บริหารให้ความไว้วางใจ มักเรียกใช้ และมอบหมายงานด่วนให้ทำ”</p>	<p>คนที่มีความใฝ่ใจในงาน เป็นครูที่สามารถจัดสรรเวลาสามารถทำงานตามที่ได้รับมอบหมายส่งได้ทันเวลา ถูกตีความหมายว่าเป็นคนมีความรับผิดชอบและมีสมรรถนะสูงในองค์กร ถ้าได้รับมอบหมายให้ทำงานใหญ่ มีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จสูง</p> <p>“พี่เอาเด็กที่ห้องลงมาช่วยงานข้างล่างตั้งเกือบอาทิตย์แล้วเดี๋ยวถ้าวันจัดประชุมจริง มีอะไรไม่พร้อมจะขายขี้หน้าเขา”</p> <p>การทำงานเชิงวิชาการ เช่นการทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องใหญ่และยากโอกาสทำงานสำเร็จยาก เพราะใช้เวลานาน “ทำวิจัยอะไร ที่ไม่ถนัดหรืออาจจะตาย”</p> <p>“คะแนนวัดความรู้ด้านการทำวิจัยในชั้น</p>	<p>รูปแบบการกระจายอำนาจทางการศึกษา โดยกำหนดให้โรงเรียนนิติบุคคล ทำให้ครูถูกปฏิบัติราวกับเป็นพนักงานบริษัทที่ต้องแข่งขันกันส่งเสริมการผลิตภายใต้การทำงานของปรัชญาการบริหารสถานศึกษาแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBM) และใช้ประเมินความคิดการทำงานแบบมุ่งผลสัมฤทธิ์ (RBM) ที่เน้นประสิทธิภาพของงานในเชิงประโยชน์สูง ประหยัดสุด</p> <p>“เอกสารธุรการของโรงเรียนมีที่มาจากแผนกลยุทธ์ พัฒนาการ ศึกษา และแผนปฏิบัติการโรงเรียน ข้อมูลในรายงานการประเมินตนเองของครู (SSR) ส่วนใหญ่เป็นการรายงานผลการทำงานตามโครงการต่าง ๆ ที่มีการระบุเป้าหมายตัวชี้วัดผลลัพธ์เชิงปริมาณ”</p>

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมความเฝ้า		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของวาทกรรม (discursive practice)
			เรียนก่อนและหลัง การ พัฒนา ไม่ แตกต่างกัน ครู ทำไป งาน เกี่ยวกับการ พัฒนาความรู้ด้าน วิจัยเสร็จทุกใบงาน แต่ ไม่สามารถทำ วิจัยเสร็จเป็นเล่มได้”	
	รหัส (code)	การลงโทษเป็นเครื่องมือ ที่ใช้มีประสิทธิภาพ สำหรับ การ ปรับ พฤติกรรมนักเรียน “วันนี้ฉันไม่พอใจที่ นักเรียนทำความสะอาด ห้องเรียนไม่สะอาด จึงคุ ด่า ว่ากล่าว ตักเตือน นักเรียนไม่สนใจเรียนจึง ว่าด้วยถ้อยคำหยาบคาย ไปบ้าง”	การส่งผลงานเพื่อ เลื่อนวิทยฐานะ เป็น เครื่องหมายของการ เป็น คน มี ประสิทธิภาพ มี ศักดิ์ศรี ในวงการครู และเป็นที่รับผิดชอบ ต่อหน้าที่และรักษา สิทธิที่พึงมี พึ่งได้ “วันนี้สิ่งที่ฉัน ทำ ประโยชน์แก่ตนเอง คือการทำผลงานเพื่อ เลื่อนวิทยฐานะ ซึ่ง เป็นศักดิ์ศรีในความ เป็นครู”	จำนวนครูที่ได้รับการ ยกย่องเชิดชูเกียรติ จากหน่วยงานอื่น เป็นตัวบ่งชี้หนึ่ง ที่ใช้ ประเมินผลการพัฒนา งานของผู้บริหารใน การเลื่อน วิทยฐานะ
	ความสัมพันธ์ (relation)	ครูที่มีประสิทธิภาพ ต้อง สามารถบริหารเวลาให้ สมดุลระหว่างเวลาที่ใช้ ในงานสอนซึ่งเป็นงาน หลัก และ งานพิเศษที่อยู่ ในความรับผิดชอบตามที่ ปรากฏในเอกสารคำสั่ง ของโรงเรียน การใช้ อำนาจที่ถูกฟอกขาวจน แบบเนียน ในลักษณะ	การที่ครูเร่งทำงานที่ รับมอบหมายให้ เสร็จ โดยมีแรงจูงใจ คือ จะได้มีเวลาว่าง ทำงานอื่นที่ต้องการ เป็น ปร ิ ช ฎ า การ ทำงานเพื่อรักษา ภาพลักษณ์ของความ เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ มี ส ม ร ร ณะ สูง	นโยบายของรัฐบาล เกี่ยวกับการสร้าง ความเสมอภาคทาง การศึกษา การเข้าถึง โอกาสทางการศึกษา อย่างเท่าเทียมกัน ทำ ให้สพฐ.ที่ใช้ปรัชญา การจัดการศึกษาต้อง มีการลงทุน ดังนั้นจึง จัดสรรงบประมาณ

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมความเฝ้า		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของวาทกรรม (discursive practice)
		<p>เช่นนี้สามารถทำงานได้ดีภายใต้ข้อจำกัดต่าง ๆ</p> <p>“ช่วงนี้งานสอนไม่เต็มที่ เด็กใกล้จะสอบ ครูงานมาก คู่นววยไปหมด หลังวันที่ 24 คงจะดีขึ้น”</p>	<p>ได้รับการยอมรับจากสังคม</p> <p>“พุงนี้ตั้งใจว่าจะทำงานเกี่ยวกับโรงเรียนรางวัลพระราชทานให้เสร็จจะได้นอนหลับฝันดีเสียที แต่ก็ยังไม่แน่เพราะโรงเรียนก็เข้าผู้โครงการโรงเรียนในฝันอีก (ฝันร้ายของครู)”</p> <p>ภาพวาดหน้าคนแสดงอารมณ์เศร้า มีคำบรรยายประกอบภาพว่า “ฉันฝันร้ายฝันเห็นโรงเรียนอีกแล้ว”</p>	<p>ก่อนโต ให้โรงเรียนที่สมัครเข้าร่วมโครงการ ภายใต้ชื่อต่าง ๆ เช่น “โรงเรียนในฝัน โรงเรียนดีประจำตำบล โรงเรียนดีใกล้บ้าน” ทำให้ผู้บริหารโรงเรียนและชุมชน มองเห็นแหล่งงบประมาณที่สามารถนำมาใช้พัฒนาโรงเรียนได้อย่างเต็มที่ จึงเสนอชื่อเข้าร่วมโครงการ โดยมีเกณฑ์ประเมินโรงเรียนที่ผ่านการประเมินจากคณะกรรมการ จึงจะได้รับอนุญาตให้ขึ้นป้ายว่าเป็นโรงเรียน ในฝัน หรือโรงเรียนดีประจำตำบล ทำให้ผู้ปกครอง ต้องการนำลูกหลานมาเข้าโรงเรียนประเภทนี้ เมื่อมีนักเรียนมาก ก็ได้รับงบประมาณการบริหารมากขึ้น”</p>
	วัฒนธรรม (culture)	<p>รูปแบบของอำนาจที่ประกอบสร้างอัตลักษณ์ในด้านความมีสมรรถนะในการทำงาน และศักดิ์ศรี เป็นที่เคารพนับถือในวงการครู โดยพื้นที่</p>	<p>ครูมีความเชื่อว่าการทุ่มเททำงานอย่างเต็มที่ตามที่ผู้บริหารมอบหมายให้ทุกคน ทุกรูปแบบงานที่งานที่มุ่ง</p>	<p>การปฏิบัติงานตามคำสั่งที่ออกโดยสำนักงานเขตพื้นที่ ซึ่งเป็นหน่วยงานต้นสังกัด เป็นเรื่องสำคัญที่ผู้บริหารและครูให้</p>

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมความใส่ใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของวาทกรรม (discursive practice)
		<p>การทำงานของอำนาจในรูปแบบนี้เรียกว่า “การประเมินวิทยฐานะ ของครู” โดยมีเงื่อนไข กฎเกณฑ์ และเอกสิทธิ์ในการตัดสินใจได้หรือตกของกรรมการ เป็นเครื่องหมายแห่งอำนาจ</p> <p>“วันนี้สิ่งที่ฉันทำประโยชน์แก่ตนเองคือการทำผลงานเพื่อเลื่อนวิทยฐานะ ซึ่งเป็นศักดิ์ศรีในความเป็นครู”</p>	<p>ประโยชน์ต่อคุณภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียน</p> <p>“ข้าพเจ้าใช้หลักการวิเคราะห์ระบบงานในโรงเรียนกับงานในหน้าที่ของข้าพเจ้าคือ ข้าพเจ้าจะต้องมีความรับผิดชอบในหน้าที่ที่ผู้บังคับบัญชา สั่งด้วยวาจา หรือเป็นลายลักษณ์อักษร”</p>	<p>ความเอาใจใส่เป็นลำดับต้น ๆ เนื่องจากการที่โรงเรียนได้รับการคัดเลือกเป็นการสะท้อนระดับความน่าเชื่อถือและความไว้วางใจของหน่วยเหนือ ในขณะที่ถ้าโรงเรียนให้ความร่วมมือกับสำนักงานเขตพื้นที่ฯ ส่งครูหรือนักเรียนมาร่วมกิจกรรม ก็เป็นการแสดงศักยภาพการบริหารจัดการขององค์กรระดับเขตพื้นที่ลักษณะเช่นนี้จัดเป็นวัฒนธรรมการประสานประโยชน์ซึ่งกันและกัน ภายใต้ภาคปฏิบัติการของวาทกรรม ที่เรียกชื่อว่า “การมีส่วนร่วม</p> <p>“วันนี้ตั้งใจขอมาแสดงเต็มที่ เพื่อไปแสดงที่เขต เด็กมาโรงเรียนตั้งแต่ตี 5 แต่สงสารเด็ก บางคนมาก่อนครู มาตั้งแต่ตี 3”</p>

ผลการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีพบว่า ลักษณะครูกลุ่มนี้เน้นภาพลักษณ์ที่ดี เนื่องจากให้คุณค่ากับการรับรู้ของสังคม และมีมุมมองเกี่ยวกับประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้เป็นสิ่งที่ครูควรพัฒนา เนื่องจากเป็นเส้นทางที่จะสร้างประโยชน์ให้ครู มากกว่านักเรียน

ลักษณะกิจกรรมของ การพัฒนาความใส่ใจของครูกลุ่มนี้ ควรเน้นเรื่องการคิดเชิงระบบ ให้ครูเห็นความเชื่อมโยงระหว่างคุณค่าของการมีความใส่ใจในความสำเร็จของนักเรียน กับผลที่เกิดขึ้นในลักษณะองค์รวมของสังคม ควรใช้เครื่องมือประเภทสื่อต่าง ๆ ในการประกอบสร้างคุณค่าของการเข้าถึงความรู้ ความจริง การพ้นจากการถูกรวบงำด้วยระบบความเชื่อแบบสังคมทุนนิยม กิจกรรมที่ใช้ต้องสามารถปรับกระบวนการทัศน์ให้ครูเปลี่ยนแปลงวิถีคิดด้วยความสมัครใจ เป็นการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน เพื่อให้ครูเกิดการสะท้อนคิด และมีพลัง กล้าที่จะคิดนอกกรอบเดิม ๆ เพื่อนำพาไปสู่การประกอบสร้างอัตลักษณ์ใหม่ที่มีความสอดคล้องกับบริบทของตน และเกิดความสมดุลในจิตใจต่อไป

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ทฤษฎีความใส่ใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติ การ ของวาทกรรม (discursive practice)
มายาคติ ของการนิยามคุณค่า ของความเป็นครู คือ ผู้ที่มี สามารถสร้างความสมดุล ระหว่างชีวิตส่วนตัวและชีวิต การทำงาน อย่างลงตัว	สัญญาณ (sign) <input type="checkbox"/> เชิงโครงสร้าง <input type="checkbox"/> ความสัมพันธ์ คู่ตรงข้าม <input checked="" type="checkbox"/> จัดหมวดหมู่ / เชื่อมประสาน <input type="checkbox"/> ความเชื่อมโยง ระหว่างตัวบท และ บริบท	รูปแบบอำนาจที่มี อิทธิพลต่อระบบสัญญาณ ความใส่ใจของครูใน รูปแบบนี้ ได้แก่ การ ประกอบสร้างอุดมการณ์ ของครูในรูปแบบนี้ว่า การทำหน้าที่ของตนให้ สมบูรณ์แบบตามบทบาท ทางเพศคือการสร้างพื้นที่ ปลอดภัย สำหรับตัวเอง โดยพื้นที่การทำงานของ อำนาจในรูปแบบนี้ ใช้ชื่อ ว่า “ครอบครัวยุคใหม่ เข้มแข็ง” และการมี ความสัมพันธ์เชิงบวก ของสมาชิกในครอบครัว เป็นเครื่องหมายแห่ง อำนาจ	กรอบความรู้เกี่ยวกับ การประเมิน สมรรถนะครู ควร เน้นผลงานที่จับต้อง ได้ ที่ อยู่ใน รูป เอกสาร หลักฐาน ที่ ไม่จำเป็นต้องแสดง ความเข้มข้น และ คุณค่าตามมาตรฐาน ตำแหน่ง “จะดูอะไรกัน มากมาย แต่มีให้เห็น ก็น่าจะใช้ได้แล้ว” “เพิ่มงานพี่ก็มีนะ เวลาเข้ามาประเมิน	การรับราชการยุคนั้น ประสิทธิภาพ ประสิทธิภาพ ต้องมีผลงาน เชิง ประจักษ์ มาก ๆ มี หลักฐานประกอบชัดเจน “เพิ่มสะสมงานของครู เป็นที่เก็บสะสมคำสั่งต่าง ๆ มากกว่าเป็นที่แสดงผล ที่เกิดจากความสำเร็จใน การทำงาน”

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ว่าทกรรมความใส่ใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของว่าทกรรม (discursive practice)
		<p>“คน. พี่บอกอย่างไม่อายเลย ว่า บางวันพี่ไม่อยากมาทำงานเลย ถ้าเราคุยกันยังไม่เข้าใจ ยังไงก็ต้องเคลียร์กันให้ได้ก่อน”</p> <p>อำนาจที่ถูกฟอกขาว และแนบเนียน เป็นอำนาจที่มาในรูปผลประโยชน์ที่ครูหวังพึ่งไว้หรือค้ำจุนจากภาวะปัญหาครอบครัว</p> <p>“พี่ไม่คิดอะไรมากหรืออกถ้าได้วิทยฐานะคราวนี้ก็จะสบาย”</p>	<p>นะ”</p> <p>“ครูไม่ส่งบันทึกความรู้จากการเข้ารับการพัฒนาความรู้ด้านวิจัยในชั้นเรียน และไม่มี บันทึก สะท้อนคิด”</p>	
	รหัส (code)	<p>รูปแบบของอำนาจในการสร้างความหมายให้สังคมรับรู้คุณค่าของบุคคล คือสิ่งที่มองเห็นจากภายนอก เช่น การแต่งกายทันสมัย เป็นต้น</p> <p>“ครูมักใช้การชมเชยเรื่องเครื่องแต่งกายเป็นประโยคทักทายเพื่อแสดงความเป็นหมู่พวก”</p>	<p>การมีคุณภาพชีวิตที่ดีเป็นพื้นฐานของการได้รับการยอมรับนับถือจากสังคม</p> <p>“หมอคุณะ ช่วยดูให้หน่อยว่างานที่จะส่งคราวนี้จะผ่านไหม ถ้าผ่านก็ดี จะได้มาใช้หนี้ใช้สิน คนจะได้เลิกดูถูกชะที่”</p>	<p>การปลูกฝังค่านิยมของสังคมครู เช่น การแต่งกายสุภาพ แต่งตามข้อกำหนดของสังคมโดยปราศจากการตั้งคำถามใด เป็นการประกอบสร้างอัตลักษณ์ความเหมือน เป็นพื้นที่สำหรับการสร้างความมั่นใจ การมีที่ยืน (space) ในสังคม</p>
	ความสัมพันธ์ (relation)	<p>การมีภาพลักษณ์ที่ดีส่งผลต่อคุณค่าของบุคคลตามการรับรู้ของสังคม</p> <p>“ผอ.ให้พี่มาพบมีเรื่องอะไรไม่รู้ แผนพี่ที่ส่งครบ</p>	<p>การลงทุน เพื่อให้ได้สิ่งตอบแทนที่คุ้มค่า เป็นเรื่องปรกติของคนในสังคมปัจจุบัน</p> <p>“คนที่เขาทำผลงาน</p>	<p>ระบบการประเมินวิทยฐานะครูที่ให้ผลตอบแทนเป็นเงิน ถูกสร้างความหมายเป็นที่พึงสุดท้ายของครูในยุค</p>

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีความใส่ใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของทฤษฎี (discursive practice)
		แล้วนะ ทุกครั้งเลย ไม่น่าจะมีอะไรอีกนะ”	ให้พี่นะ กับคนอื่น เขาคิดโกลี ๆ หกหลักนั่นะ ยิ่งโกลีวันส่งนะ แต่สำหรับพี่ เขาคิดแบบกันเองนะ ค่อยยังชั่ว แต่พี่ก็ใจร้อน ปานนี้ ยังไม่เอามาให้ดูเลย”	เศรษฐกิจแบบบริโภคนิยม
	วัฒนธรรม (culture)	การใช้อำนาจเชิงอุปถัมภ์ เป็นในบางกรณีเป็นเรื่องที่กระทำได้ ไม่ถือเป็นการเสื่อม “นี่คือนะที่พอ.เขาอนุญาตให้พี่ลาได้จนกว่าจะส่งผลงานเสร็จ อาทิตย์นี้เต็ม ๆ เลย พี่จะได้มีเวลาไปตามงานเขา นี่แฟนพี่กับคร...ก็ ตามไปเองจนถึง..... นั่นะ ปานนี้ยังไม่กลับกันมาเลย”	คำแนะนำจากสื่อ ที่บอกให้ครูนำคำนิยามเรื่องการดำเนินชีวิต อย่างพอเพียง เป็นหลักในการดำเนินชีวิตเป็นเรื่องที่ทำได้ยากในยุคปัจจุบัน “ค่าผลงานของพี่กับแฟนสองคน ก็เกือบแสนแล้ว แต่พี่ว่าคูนนะ ถ้าหักค่าลงทุนที่ผู้สหกรณ์มา ก็ยังเหลือแล้วถ้าได้ก็สบายไปเลย”	นโยบายการพัฒนาครูที่นำมาใช้ในปัจจุบัน เน้นการเสริมสมรรถนะครู โดยสร้างความเข้มแข็งทางเศรษฐกิจ มากกว่าคุณภาพด้านจิตใจ โดยผ่านทฤษฎี “การแก้ไขปัญหานี้สินครู” เป็นการสร้างกระบวนการที่เน้นการพึ่งจากสถาบันทางการเงิน เป็นเครื่องมือในการช่วงชิงวาทกรรม การดำเนินชีวิตตามหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง

ผลการวิเคราะห์ว่าทฤษฎี พบว่า เป็นครูกลุ่มที่ขาดพลังในการทำงาน และที่มาของความรูสึกขาดมีหลายรูปแบบ ทั้งที่ขาดเพราะไม่รับรู้ความสามารถของตน ขาดเพราะไม่เห็นคุณค่าของตน และขาดเพราะเคยชินกับการมีตัวช่วยในชีวิต ทั้งพื้นที่ส่วนตัว และในสังคม โรงเรียน การให้คำปรึกษารายบุคคลจะช่วยให้ครูสามารถเข้าใจปัญหาของตนเอง กำหนดเส้นทางและวิธีการพัฒนาในรูปแบบที่ตนเองเลือก ลักษณะกิจกรรมของการพัฒนาความใส่ใจของครูกลุ่มนี้ ควรเน้นเรื่องการให้คำปรึกษารายบุคคล เช่นกิจกรรมการโค้ชเพื่อเสริมสร้างพลังชีวิต (life coaching) เพราะเป็นครูกลุ่มที่ควรได้รับการเยียวยาด้านจิตใจอย่างใกล้ชิด

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีความเข้าใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติกร ของวาทกรรม (discursive practice)
การมีคุณสมบัติที่เท่าเทียมหรือเหมือนคนส่วนใหญ่เป็นที่มาของการยอมรับเข้าสู่กลุ่มและทำให้มีพื้นที่สำหรับตนเองในสังคม	<p>สัญณะ (sign)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> เชิงโครงสร้าง</p> <p>ความสัมพันธ์</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> คู่ตรงข้าม</p> <p><input type="checkbox"/> จัดหมวดหมู่ / เชื่อมประสาน</p> <p><input type="checkbox"/> ความเชื่อมโยงระหว่างตัวบทและบริบท</p>	<p>รูปแบบของอำนาจที่มีความสัมพันธ์กับระบบสัญณะของครูกลุ่มนี้มี 3 ชุด ชุดที่ 1</p> <p>เป็นครูที่ใช้อำนาจในการสร้าง “ตัวช่วย” สำหรับตนเองในการดำเนินชีวิต ทั้งสังคมที่บ้านและในโรงเรียน</p> <p>“ครู...กับครู...เขาเคยชินกับการมีผู้ช่วยตลอด ก็คนที่บ้านนั่นแหละ ตั้งเนิ่นนานมาแล้ว ไม่เคยทำอะไรเอง จนทำกันไม่เป็น เรื่องอะไรต่ออะไร สัพเพเหระ ทำให้หมดพวกพี่ก็เลย ๆ นะ ก็เขาเป็นแบบนี้ ชิน บางครั้งพอมีงานชุกเข้า เอกสารอะไรต่ออะไร พวกพี่นี่แหละก็ต้องทำให้เขา”</p> <p>ชุดที่ 2 เป็นครูกลุ่มที่ถูกการทำงานของอำนาจที่แฝงฝังอยู่ในระบบสังคมโรงเรียน ที่มีบรรยากาศของสังคมอุตสาหกรรม แสดงตัวในลักษณะการ “จ้องมอง” (gazing) ซึ่งเป็นลักษณะของอำนาจรูปแบบหนึ่ง</p> <p>“อยากทำให้ใจให้เข้มแข็ง ไม่เป็นทาสของความวิตก</p>	<p>การได้มาซึ่งความยอมรับนับถือ มีองค์ประกอบ หลายประการ เช่น ความเหมือน ความเป็นหมู่พวก และความพิเศษรวมทั้งความสามารถทำงานของคนบนข้อจำกัดด้านต่าง ๆ ได้</p>	<p>โครงการโรงเรียนในพื้นที่ และการประเมินเพื่อรับรางวัลโรงเรียนพระราชทาน เป็นภาคปฏิบัติกรของวาทกรรม ในชื่อเรียกว่า</p> <p>”การบริหารแบบมุ่งผลสัมฤทธิ์ “ บนข้อจำกัดเรื่องเวลา และความพร้อมของบุคลากร</p>

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีความเข้าใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติกร ของวาทกรรม (discursive practice)
		<p>กังวลเกินจริง”</p> <p>“ทำงานล่าช้า ไม่ทันเพื่อน “รู้สึกไม่ดีเลย อาจจะแก้ไขมากๆ ถ้าทำได้ ชีวิตคงจะมีค่ามากกว่านี้”</p> <p>ลักษณะการขาดความมั่นใจในการตัดสินใจ การทำงาน รู้สึกคนคือย่ำค่าในสังคม ขาดพลัง ขาดเป้าหมาย</p>		
	รหัส (code)	<p>บุคลิกแบบเก็บตัว ไม่มั่นใจ วิดกกังวล มีความหวังว่า พุ่มนี้จะดีกว่าวันนี้ สะท้อนให้เห็นว่าครูกลุ่มนี้ขาดพลังในการคิดสร้างสรรค์งาน</p> <p>“ปีหน้าถ้าเรื่องเออร์รี่มา ผมเอาแน่นอนไปก็แค่นั้น ”</p> <p>“พี่รอลูกเรียนจบนี้ละ ”</p>	<p>การมีตัวตน และพื้นที่อื่นในสังคม ขึ้นอยู่กับ คุณสมบัติส่วนตัวของบุคคล ว่ามีสิ่งที่สามารถอำนวยความสะดวกให้สังคมได้เพียงใด</p> <p>“พี่แกแล้ว ช่วยอะไรเค้าไม่ได้มากหรอก”</p> <p>“ถ้าเป็นเรื่องงานบริการนะ พี่เค้ามีน้ำใจช่วยเต็มที่แหละ แต่บางเรื่องเขาไม่ถนัด เขาก็ห่างๆ ไป อันที่จริง เขามีติดอยู่กับตัวนะ แต่ไม่เอามาใช้”</p>	<p>ระบบบริหารบุคลากร ในโรงเรียนช่วงเตรียมรับ การ ประเมิน ก่อให้เกิดการทำงาน แข่งกับเวลา เน้นความสำคัญเรื่องข้อมูล เอกสาร หลักฐาน ทำให้เกิด การแบ่งเป็น</p> <p>“พวกเขา” “พวกเรา”</p>
	ความสัมพันธ์ (relation)	<p>การรับรู้อัตลักษณ์ของคนแบบบิดเบือน ทำให้ขาดเชื่อมั่นในอำนาจของตน ในมุมมองกลับกันความ</p>	<p>ความล้มเหลวเป็นเรื่องน่ากลัว ในขณะเดียวกัน ความ</p>	<p>โครงสร้างของสังคม โรงเรียนในยุคปฏิรูป การศึกษา มุ่งเป้าไปที่ การพัฒนาเด็ก ราวกับ</p>

มายาคติ (myth)	ประเด็นวิเคราะห์	กรอบการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีความเข้าใจ		
		อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติกร ของวาทกรรม (discursive practice)
		เชื่อมั่นในตน มีที่มาจากพลังภายใน ส่งผลให้บุคคลรับรู้ว่าคุณค่าที่พึง หรือตัวช่วย อาจไม่มีความจำเป็นอีกต่อไป “อยากแก้ไขตัวเองมาก ๆ ถ้าทำได้ ชีวิตตัวเองจะมีค่ามากกว่านี้อีก”	กลัวก็ทำให้ล้มเหลว “ความกลัวว่าจะทำไม่สำเร็จ ทำให้เราไม่กล้าทำอะไรแปลกใหม่ แม้แต่เรื่องที่ทำอยู่ ก็ทำไม่สำเร็จ รู้สึกเครียดจั่ง ปวดหัวกับเรื่องนั้น”	เป็นวัตถุหรือสินค้าที่โรงเรียนต้องผลิตให้ได้ตามมาตรฐาน วาทกรรม การพัฒนาโรงเรียน เป็นแบบจำลองย่อส่วนมาจากระบบสังคมภาคอุตสาหกรรม ที่มุ่งวัด ตรวจสอบ และสร้างผลการแข่งขัน
	วัฒนธรรม (culture)	วัฒนธรรมเชิงอำนาจที่ก่อตัวอยู่ในกลุ่มครูรูปแบบนี้เป็น วัฒนธรรม การเปรียบเทียบ โดยใช้บรรทัดฐานของสังคมเป็นตัวตั้ง แล้วนำมาตัดสินคุณค่าของตัวเอง “สิ่งที่รู้สึกคิดพลาดบ่อย ๆ คือ ทำงานล่าช้า ไม่ทันเวลา คนอื่นเขาไปถึงไหนกันแล้ว ผอ.ก็รออยู่”	การมีสังคมโรงเรียนที่อยู่ร่วมกันแบบเอื้ออาทร สังคมแบบครอบครัว ญาติพี่น้อง เป็นพื้นที่ที่ปลอดภัย “ที่นี้เค้าก็ไม่มีปัญหาอะไรนะ ที่อยู่มาเป็นยี่สิบสามสิบปีแล้ว ก็เป็นอย่างนี้แหละ ความขัดแย้งอะไร ก็ไม่มีนะ ทำอะไรก็ช่วยกันดี ขอให้บอกเถอะ พี่รับเดี๋ยว”	ลักษณะสังคมของครูโรงเรียนที่อยู่ร่วมกันมาเกินกว่า 10 ปี มีความผสมผสานระหว่างความสัมพันธ์แบบครอบครัว และแบบเพื่อนร่วมงาน ประกอบกับการเป็นญาติ พี่น้อง และคู่สมรส อยู่ในสังคมเดียวกัน ทำให้บรรยากาศการทำงานมีความยืดหยุ่น ประณีประนอม

ผลการวิเคราะห์ว่าทฤษฎีพบว่า ครูมีความท้อใจในการทำงานเนื่องมาจากขาดความเชื่อมั่นในระบบการประเมินวิทยฐานะครู ส่งผลต่อสุขภาพจิตในการห้องเรียน อย่างไรก็ตาม ถึงแม้ว่าครูมีความใส่ใจลดลง แต่มีข้อมูลที่สะท้อนว่า เป็นครูที่มีจิตวิญญาณที่ทำเพื่อเด็ก เห็นได้จากการการมีความอดทนต่อพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของนักเรียน

รูปแบบกิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับการพัฒนาความเข้าใจ ควรเป็นกิจกรรมที่เน้นการสร้างความรู้ใหม่ และเทคนิควิธีการใหม่ ๆ ที่ใช้จัดการชั้นเรียน เปิดโอกาสให้ครูได้นำความสามารถพิเศษ หรือความสนใจส่วนตัว ไปใช้พัฒนานักเรียน จัดกิจกรรมพัฒนาครูเรื่องทักษะการทำวิจัย ใน

ชั้นเรียน เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพด้านการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ จัดพื้นที่สำหรับการแลกเปลี่ยน ประสบการณ์ระหว่างครูที่มีเป้าหมายการพัฒนาเด็กนักเรียนในเรื่องที่ใกล้เคียงกัน ควรเพิ่มสัดส่วน กิจกรรมที่เน้นพัฒนาตัวเด็กมากกว่าด้านอื่น ๆ ผลการวิเคราะห์วาทกรรมความใส่ใจของครู

มายาคติ (myth)	กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมความใส่ใจ			
	ประเด็นวิเคราะห์	อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของวาทกรรม (discursive practice)
<p>มายาคติเกี่ยวกับนิยามของครูที่มีสมรรถนะสูง ได้แก่ ครูที่มีความสามารถด้านวิชาการ โดยเครื่องมือในการทำงานของมายาคติลักษณะนี้เรียกว่า ความเป็นผู้เชี่ยวชาญ (expert)</p> <p>มายาคติเกี่ยวกับการพัฒนาเด็กเรียนในยุคปฏิรูปการศึกษา รอบสอง คือการสร้างให้เป็นคนเก่งเรียน เก่งคิด เก่งงาน มากกว่าการสร้างให้เด็กมีทักษะการใช้ชีวิตอย่างสมดุล</p>	<p>สัญลักษณ์ (sign)</p> <p><input type="checkbox"/> เชิงโครงสร้าง</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> ความสัมพันธ์</p> <p>คู่ตรงข้าม</p> <p><input type="checkbox"/> จัดหมวดหมู่/เชื่อมประสาน</p> <p><input type="checkbox"/> ความเชื่อมโยง</p> <p>ระหว่างตัวบทและบริบท</p>	<p>กระบวนการใช้อำนาจในรูปแบบเดิม ๆ เช่น ครูที่ได้รับคำสั่งแต่งตั้งจากผู้บริหารและหน่วยงานต้นสังกัดให้ไปปฏิบัติหน้าที่ด้านต่าง ๆ เช่น ออกข้อสอบ ตรวจสอบข้อสอบ อบรม เป็น ครู ที่มีประสิทธิภาพ</p> <p>“ พ รู่ ง นี้ ที่ ตี อ ง ไป ตรวจสอบข้อสอบที่เขตอีกแล้ว ไม่ค่อยว่างเลย”</p> <p>รูปแบบการใช้อำนาจในยุคเดิม ๆ ยังมีพื้นที่การทำงานอยู่ในห้องเรียน</p> <p>“ วันนี้หุงคหังคามาก ๆ เพราะเด็กส่งเสียงดัง เราต้องเตือนตลอดเวลาเหนื่อยมาก ๆ</p> <p>“วันนี้คุณนักเรียนม.... ปลุกต้นไม้หลังโบสถ์”</p>	<p>การทุ่มเทพลังกำลังให้กับการพัฒนาเด็กเรียนเป็นเรื่องที่มีคุณค่า เป็นเรื่องที่ครูต้องยึดเป็นหลักปฏิบัติอย่างเคร่งครัด</p> <p>“วันนี้เด็กมีแต่กวนประสาทสอนไม่รู้จักจำ พูดจนไม่รู้ว่าจะเอามาพูดแล้ว”</p>	<p>ภาคปฏิบัติการของวาทกรรมครูกลุ่มนี้เป็นลักษณะของระบบการประเมินครูที่ ผู้ ประเมิน มีมาตรฐานไม่เท่ากัน ทำให้ครูท้อใจ ไม่เชื่อมั่นในระบบและขาดแรงจูงใจการทำงาน</p> <p>“เฮ้อ พี่ไม่เอาแล้วละ มันเบื่อ ๆ ส่งไป ส่งมาก็แค่นี้ ไม่รู้จะประเมินไปเพื่ออะไร”</p>
	รหัส (code)	ใช้ข้อความในบันทึก	ครูที่ใส่ใจกับความ	การกำหนดเกณฑ์

มายาคติ (myth)	กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมความใส่ใจ			
	ประเด็นวิเคราะห์	อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	ภาคปฏิบัติการ ของวาทกรรม (discursive practice)
		<p>สะท้อนคิด เป็นตัวช่วยปรับกรอบความคิด และกำหนดวิถีปฏิบัติ หมายถึงพื้นที่การทำงานของอำนาจ ขึ้นอยู่กับตนเอง ความใส่ใจของครูเป็นความใส่ใจที่มีต่อเด็กอย่างแท้จริง ใฝ่ใจด้วยความสมจริง</p> <p>“วันนี้ทำงาน ไม่ได้ตามเป้าหมายพุงนี้เอาใหม่”</p> <p>“ฉันคิดพัฒนางานของฉันว่า ทำอย่างไร จึงจะทำให้เด็กมีความรู้มาก ๆ และขยันตั้งใจทำการบ้าน ฉันไม่ทราบว่าครูคนอื่นเขาเป็นกังวลแบบฉันหรือไม่ แต่ฉันก็คิดว่า เป็นหน้าที่ที่ครูต้องเอาใจใส่ต่อเด็กให้มาก”</p>	<p>แตกต่างของนักเรียนรายบุคคล เป็นครูดี</p> <p>“ตอนที่พี่เดินในตลาดนัด ใคร ๆ ก็เรียก (ชื่อเล่น) เขา รู้จักกันทั้งหมู่บ้าน ก็เพราะที่รู้จักเด็กทุกคน สอนมาด้วยมือ”</p> <p>“วันนี้ลืมทำแบบฝึกหัดให้นักเรียน พุงนี้ต้องไม่ลืม”</p>	<p>ประเมินครูเพื่อให้ได้รับวิทยฐานะที่สูงขึ้น พิจารณาจากการสร้างนวัตกรรมในการพัฒนานักเรียน และจัดทำรายงานผลด้วยรูปแบบเชิงวิชาการ</p> <p>“ครูในกลุ่มนี้ทุกคนส่งผลงานเพื่อรับการประเมิน”</p>
	ความสัมพันธ์ (relation)	<p>เมื่อพบเห็นนักเรียนประพฤติกรรมไม่เหมาะสม ครูลงโทษทันที เช่น ตักเตือน สั่งสอน</p> <p>“ไอ...มานี่เดี๋ยวนี้เลย ตะกี้พูดคำว่าอะไร ไหนว่าใหม่ให้ตั้ง ๆ ซะ” (ใช้เสียงดัง แสดงอารมณ์ไม่พอใจ)</p>	<p>ที่ดีคือ ครูที่เอาใจใส่นักเรียนทุกด้าน</p> <p>“ครูพานักเรียนปลูกผักสวนครัว และรับสมัครนักเรียนที่สนใจเรียนรู้เกี่ยวกับการเกษตร จัดเป็นกลุ่ม สนใจมีกิจกรรมฝึกประสบการณ์อย่างต่อเนื่อง สม่่าเสมอ”</p>	<p>ผู้ปกครองนักเรียนมีความคาดหวังให้ครูดูแลนักเรียนอย่างใกล้ชิด</p> <p>“มีผู้ปกครองบางคนมาสังเกตการสอนของครู โดยเฉพาะนักเรียนชั้นอนุบาล”</p> <p>“ครู ๆ ฝากด้วยนะ วันนี้น้องก็อัย เพิ่ง</p>

มายาคติ (myth)	กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมความใส่ใจ			ภาคปฏิบัติกร ของวาทกรรม (discursive practice)
	ประเด็นวิเคราะห์	อำนาจ (power)	กรอบความรู้ (episteme)	
				พี่นั้ใช้ อยากรจะมา โรงเรียนแล้ว”
	วัฒนธรรม (culture)	การ สอน ซ่อม เสริม นักเรียนนอกเวลาเรียน เป็นการแสดงความใส่ใจ ของครู “ไปทำมาใหม่ เดี่ยวเย็นนี้ เลิกเรียนแล้วไม่ต้องกลับ บ้านนะ อยู่รอครูก่อน”	ครูอยากทำวิจัยในชั้น เรียนให้สำเร็จ เพราะ เป็นเรื่องที่น่าสนใจ และเป็นประโยชน์ “สน.พี่อยากทำวิจัยนะ แต่ทำไมไม่เสร็จซักเรื่อง คราวนี้เอาจริงแล้ว” “วันนี้มีการอบรมการ ทำวิจัยในชั้นเรียน ตอนแรกรู้ว่าจะเข้า อบรมรู้สึกเบื่อ แต่เมื่อ เข้าแล้ว ทั้ง ๆ ที่ง่วง นอนและอดนอนมาก แต่ ก ลั บ รู้ ตี ก กระดึบกระเจง สดชื่น เพราะเนื้อหาที่ได้รับ โดนใจมาก ๆ ต้อง ขอบคุณสน.เพราะจะ ได้นำไปใช้แก้ปัญหา เด็กต่อไป”	



ภาคผนวก ค

ตัวอย่างผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้าง

ของแบบวัดความใส่ใจด้วยโปรแกรม LISREL

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DATE: 4/30/2011
TIME: 10:38

L I S R E L 8.72

BY

Karl G. J"reskog & Dag S"rbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-

2005

Use of this program is subject to the terms specified in
the

Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Documents and
Settings\CFD\Desktop\LISREL_p'tik_cu\LISREL\concerns command.LS8:

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis
DA NI=14 NO=348 MA=CM
LA
SC1 SC2 SC3 SC4 TC1 TC2 TC3 TC4 TC5 TC6 IC1 IC2 IC3 IC4
CM SY
100.0000
51.3089 100.0000
56.3592 62.5952 100.0000
66.8298 46.4637 54.6448 100.0000
53.5703 57.5320 47.6731 51.0543 100.0000
51.3657 49.6793 58.9426 47.0695 54.4667 100.0000
52.6517 46.6731 51.0774 66.1274 52.5720 47.7130 100.0000
43.9207 51.4368 48.0705 43.2487 39.3691 49.4478 40.4417 100.0000
41.6491 49.4944 50.5373 44.0056 57.3767 45.8825 49.1308 33.9858
100.0000
47.5698 49.5780 67.0357 43.1433 41.2382 61.9148 40.7966 41.4965
41.9799 100.0000
50.4454 56.1230 51.7452 48.1569 69.6921 54.5271 54.9938 46.6488
64.8238 45.8964 100.0000
56.8580 59.5269 57.1745 55.4622 73.6077 54.8384 52.6181 46.7113
63.0137 46.0741 76.4201 100.0000
62.7182 36.4682 44.7116 53.5230 41.5121 47.3114 45.2088 35.9264
43.3361 37.8012 44.2968 52.8724 100.0000
61.9518 62.5041 61.4892 58.6827 63.2518 61.7251 58.5585 51.3313
60.7471 51.0571 72.1926 75.8739 67.9314 100.0000
MO NY=14 NK=1 NE=3 BE=FU GA=FI PS=SY TE=SY
LE
Self_Con Task_Con Impa_Con
LK

```

TC
FR LY(1,1) LY(2,1) LY(3,1) LY(4,1) LY(5,2) LY(6,2) LY(7,2) LY(8,2)
LY(9,2) LY(10,2) LY(11,3) LY(12,3)
FR LY(13,3) LY(14,3) GA(1,1) GA(2,1) GA(3,1)
FI LY(3,1) LY(5,2) LY(14,3)
VA 1 LY(3,1) LY(5,2) LY(14,3)
FR TE(4,1)
FI PS(2,2)
VA .01 PS(2,2)
FR TE(5,3) TE(10,6) TE(10,3) TE(13,4) TE(14,13) TE(7,4) TE(11,3)
FR TE(13,1) TE(12,5) TE(12,11) TE(11,5) TE(11,9) TE(14,12) TE(14,11)
FR TE(13,12) TE(9,8) TE(9,1) TE(12,9) TE(13,2) TE(8,5)
PD
OU SE SS SC TV RS MR FS MI

```

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

```

Number of Input Variables 14
Number of Y - Variables 14
Number of X - Variables 0
Number of ETA - Variables 3
Number of KSI - Variables 1
Number of Observations 348

```

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Covariance Matrix

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2					
SC1	100.00				
SC2	51.31	100.00			
SC3	56.36	62.60	100.00		
SC4	66.83	46.46	54.64	100.00	
TC1	53.57	57.53	47.67	51.05	100.00
TC2	51.37	49.68	58.94	47.07	54.47
TC3	52.65	46.67	51.08	66.13	52.57
TC4	43.92	51.44	48.07	43.25	39.37
TC5	41.65	49.49	50.54	44.01	57.38
TC6	47.57	49.58	67.04	43.14	41.24
IC1	50.45	56.12	51.75	48.16	69.69
IC2	56.86	59.53	57.17	55.46	73.61
IC3	62.72	36.47	44.71	53.52	41.51
IC4	61.95	62.50	61.49	58.68	63.25

Covariance Matrix

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
IC2	-----	-----	-----	-----	-----

TC3	100.00				
TC4	40.44	100.00			
TC5	49.13	33.99	100.00		
TC6	40.80	41.50	41.98	100.00	
IC1	54.99	46.65	64.82	45.90	100.00
IC2	52.62	46.71	63.01	46.07	76.42
100.00					
IC3	45.21	35.93	43.34	37.80	44.30
52.87					
IC4	58.56	51.33	60.75	51.06	72.19
75.87					

Covariance Matrix

	IC3	IC4
IC3	-----	-----
IC4	100.00	67.93
	67.93	100.00

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Parameter Specifications

LAMBDA-Y

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
SC1	-----	-----	-----
SC2	1	0	0
SC3	2	0	0
SC4	0	0	0
TC1	3	0	0
TC2	0	0	0
TC3	0	4	0
TC4	0	5	0
TC5	0	6	0
TC6	0	7	0
IC1	0	8	9
IC2	0	0	10
IC3	0	0	11
IC4	0	0	0

GAMMA

	TC
Self_Con	-----
Task_Con	12
Impa_Con	13
	14

PSI

Self_Con	Task_Con	Impa_Con
15	0	16

THETA-EPS

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2	17	18	19	21	23
SC1	0	0	0	0	0
SC2	0	0	0	0	0
SC3	0	0	0	0	0
SC4	20	0	0	0	0
TC1	0	0	22	0	0
TC2	0	0	0	0	0
TC3	0	0	0	25	0
TC4	0	0	0	0	27
TC5	29	0	0	0	0
TC6	0	0	32	0	0
IC1	0	0	35	0	36
IC2	0	0	0	0	39
IC3	43	44	0	45	0
IC4	0	0	0	0	0

THETA-EPS

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
IC2	26	28	31	34	38
TC3	0	0	0	0	0
TC4	0	0	0	0	0
TC5	0	0	0	0	0
TC6	0	0	0	0	0
IC1	0	0	37	0	0
IC2	0	0	40	0	41
IC3	0	0	0	0	0
IC4	0	0	0	0	48

THETA-EPS

	IC3	IC4
	-----	-----
IC3	47	
IC4	50	51

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Number of Iterations = 82

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y			
	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
SC1	0.93 (0.07) 13.88	- -	- -
SC2	0.97 (0.07) 14.69	- -	- -
SC3	1.00	- -	- -
SC4	0.88 (0.07) 13.10	- -	- -
TC1	- -	1.00	- -
TC2	- -	0.95 (0.07) 13.78	- -
TC3	- -	0.90 (0.07) 12.93	- -
TC4	- -	0.83 (0.07) 11.08	- -
TC5	- -	0.91 (0.07) 13.14	- -
TC6	- -	0.82 (0.07) 11.69	- -

IC1	- -	- -	0.90 (0.05) 18.28
IC2	- -	- -	0.92 (0.05) 20.20
IC3	- -	- -	0.71 (0.05) 14.47
IC4	- -	- -	1.00

GAMMA

	TC
Self_Con	7.62 (0.47) 16.32
Task_Con	7.62 (0.47) 16.25
Impa_Con	8.41 (0.44) 18.97

Covariance Matrix of ETA and KSI

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con	TC
Self_Con	59.76			
Task_Con	58.10	58.11		
Impa_Con	64.08	64.08	72.16	
TC	7.62	7.62	8.41	1.00

PHI

TC
1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

Self_Con	Task_Con	Impa_Con
-----	-----	-----

1.65	0.01	1.49
(1.78)		(4.00)
0.93		0.37

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

Self_Con	Task_Con	Impa_Con
-----	-----	-----
0.97	1.00	0.98

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

Self_Con	Task_Con	Impa_Con
-----	-----	-----
0.97	1.00	0.98

THETA-EPS

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2	-----	-----	-----	-----	-----

SC1	47.98 (4.12) 11.65				
SC2	- -	43.32 (3.79) 11.44			
SC3	- -	- -	39.33 (3.62) 10.88		
SC4	16.11 (3.03) 5.32	- -	- -	52.66 (4.31) 12.21	
TC1	- -	- -	-8.48 (2.23) -3.80	- -	41.68 (3.72) 11.21
TC2	- -	- -	- -	- -	- -
47.75					
(3.97)					
12.01					
TC3	- -	- -	- -	18.74	- -
- -				(3.05) 6.14	

- -	TC4	- -	- -	- -	- -	-7.72
					(2.72)	-2.83
- -	TC5	-6.57	- -	- -	- -	- -
		(2.51)				
		-2.62				
15.09	TC6	- -	- -	16.99	- -	- -
(3.01)				(2.98)		
5.02				5.70		
- -	IC1	- -	- -	-3.88	- -	11.10
				(2.02)	(2.58)	
				-1.92	4.31	
- -	IC2	- -	- -	- -	- -	13.91
					(2.54)	
					5.47	
- -	IC3	17.78	-6.91	- -	9.52	- -
		(3.07)	(2.66)		(2.77)	
		5.78	-2.60		3.44	
- -	IC4	- -	- -	- -	- -	- -

THETA-EPS

IC2	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
-----	-----	-----	-----	-----	-----
TC3	53.37				
	(4.36)				
	12.25				
TC4	- -	59.87			
		(4.89)			
		12.24			
TC5	- -	-9.37	51.32		
		(3.13)	(4.30)		
		-2.99	11.94		

TC6	--	--	--	60.17 (4.78) 12.58	
IC1	--	--	10.07 (2.71) 3.72	--	40.93 (4.57) 8.95
IC2	--	--	6.61 (2.38) 2.77	--	15.94 (3.84) 4.15
IC3	--	--	--	--	--
IC4	--	--	--	--	7.10 (3.22) 2.20

THETA-EPS

	IC3	IC4
IC3	61.08 (5.10) 11.98	
IC4	15.32 (3.25) 4.71	27.84 (4.41) 6.31

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2	0.52	0.57	0.60	0.47	0.58

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

IC2	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
-----	-----	-----	-----	-----	-----
0.62	0.47	0.40	0.49	0.39	0.59

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

IC3	IC4
-----	-----
0.38	0.72

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 54
 Minimum Fit Function Chi-Square = 69.79 (P = 0.073)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 64.40 (P = 0.16)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 10.40
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 34.70)

Minimum Fit Function Value = 0.20
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.030
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.10)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.024
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.043)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.99

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.48
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.45 ; 0.55)
 ECVI for Saturated Model = 0.61
 ECVI for Independence Model = 26.04

Chi-Square for Independence Model with 91 Degrees of Freedom = 9007.87

Independence AIC = 9035.87
 Model AIC = 166.40
 Saturated AIC = 210.00
 Independence CAIC = 9103.80
 Model CAIC = 413.86
 Saturated CAIC = 719.48

Normed Fit Index (NFI) = 0.99
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.00
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.59
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
 Relative Fit Index (RFI) = 0.99

Critical N (CN) = 404.10

Root Mean Square Residual (RMR) = 2.24
 Standardized RMR = 0.023
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.97
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.95
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.50

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Fitted Covariance Matrix

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2					
SC1	99.75				
SC2	54.18	100.00			
SC3	55.63	58.20	99.09		
SC4	65.06	51.21	52.58	98.92	
TC1	54.08	56.59	49.62	51.12	99.79
TC2	51.28	53.66	55.10	48.48	55.10
TC3	48.44	50.69	52.04	64.53	52.05
TC4	44.80	46.87	48.13	42.35	40.41
TC5	42.88	51.74	53.13	46.75	53.13
TC6	44.15	46.20	64.43	41.74	47.44
IC1	53.58	56.06	53.68	50.65	68.65
IC2	55.12	57.67	59.22	52.10	73.12
IC3	60.42	37.71	45.81	49.82	45.80
IC4	59.65	62.41	64.08	56.38	64.08

Fitted Covariance Matrix

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
TC3	99.99				
TC4	43.11	99.74			
TC5	47.59	34.64	99.91		
TC6	42.49	39.30	43.38	98.90	
IC1	51.55	47.68	62.70	46.99	99.15
IC2	53.04	49.05	60.75	48.34	75.84
IC3	41.03	37.94	41.88	37.39	46.33

76.14 IC4 57.39 53.08 58.59 52.31 71.92

Fitted Covariance Matrix

	IC3	IC4
IC3	97.96	
IC4	66.90	100.00

Fitted Residuals

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2	0.25				
SC1	0.25				
SC2	-2.87	0.00			
SC3	0.73	4.39	0.91		
SC4	1.77	-4.75	2.06	1.08	
TC1	-0.51	0.94	-1.94	-0.07	0.21
TC2	0.08	-3.98	3.85	-1.41	-0.64
TC3	4.21	-4.01	-0.96	1.60	0.53
TC4	-0.88	4.56	-0.06	0.90	-1.04
TC5	-1.23	-2.25	-2.59	-2.74	4.24
TC6	3.42	3.38	2.61	1.41	-6.20
IC1	-3.13	0.06	-1.94	-2.49	1.04
IC2	1.74	1.85	-2.04	3.36	0.49
IC3	2.30	-1.24	-1.09	3.70	-4.29
IC4	2.30	0.09	-2.59	2.30	-0.82

Fitted Residuals

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
IC2	0.01				
TC3	0.01				
TC4	-2.67	0.26			
TC5	1.54	-0.65	0.09		
TC6	-1.70	2.20	-1.40	1.10	
IC1	3.44	-1.03	2.13	-1.09	0.85
IC2	-0.42	-2.34	2.26	-2.27	0.58
IC3	4.18	-2.01	1.45	0.41	-2.04

IC4 1.17 -1.74 2.16 -1.25 0.27
 -0.26

Fitted Residuals

	IC3	IC4
	-----	-----
IC3	2.04	
IC4	1.03	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -6.20
 Median Fitted Residual = 0.09
 Largest Fitted Residual = 4.56

Stemleaf Plot

```

- 6 | 2
- 5 |
- 4 | 75300
- 3 | 1
- 2 | 977665332000
- 1 | 9977644332211000
- 0 | 987765431110000
  0 | 111112233455679999
  1 | 00011245567889
  2 | 0112233336
  3 | 44447889
  4 | 22246
    
```

Standardized Residuals

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1	
TC2	-----	-----	-----	-----	-----	
	SC1	0.78				
	SC2	-1.43	-0.07			
	SC3	0.39	2.57	2.58		
	SC4	1.87	-2.19	1.02	1.74	
	TC1	-0.24	0.48	-1.89	-0.03	0.51
	TC2	0.03	-1.80	1.87	-0.57	-0.31
	TC3	1.68	-1.69	-0.44	1.80	0.24
-0.67	TC4	-0.33	1.83	-0.02	0.32	-0.90
1.46	TC5	-0.93	-0.99	-1.22	-1.07	1.99
-1.90	TC6	1.28	1.34	2.95	0.50	-2.60
2.17	IC1	-1.52	0.03	-1.92	-1.13	1.56
-0.03	IC2	0.86	0.98	-1.18	1.56	0.67
-0.67						

1.47	IC3	2.00	-1.13	-0.46	2.55	-1.79
0.59	IC4	1.38	0.06	-1.81	1.28	-0.57

Standardized Residuals

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
IC2	0.16	1.90	0.31	2.03	2.53
TC3	-0.96	-0.76	-0.51	-1.00	1.66
TC4	0.60	0.74	-0.46	2.54	-1.80
TC5	-0.60	0.74	2.52	0.13	0.58
TC6	1.57	-0.44	2.52	-0.67	0.58
IC1	-0.20	-1.04	2.54	-1.00	1.66
IC2	1.47	-0.67	0.53	0.13	-1.80
IC3	0.66	-0.95	1.29	-0.67	0.58
IC4					

Standardized Residuals

	IC3	IC4
IC3	2.30	-
IC4	1.46	-

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -2.60
 Median Standardized Residual = 0.13
 Largest Standardized Residual = 2.95

Stemleaf Plot

```

- 2|6
- 2|2
- 1|999888875
- 1|4221110000
- 0|9998777766666555
- 0|44332210000000
0|11223334
0|555566677789
1|0033334
1|555566677788999
2|00023
2|555566
3|0
    
```

Largest Negative Standardized Residuals
 Residual for TC6 and TC1 -2.60
 Largest Positive Standardized Residuals
 Residual for SC3 and SC3 2.58
 Residual for TC6 and SC3 2.95

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Qplot of Standardized Residuals





TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-Y

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
SC1	- -	2.40	1.70
SC2	- -	0.01	0.04
SC3	- -	4.32	5.94

SC4	- -	0.03	0.21
TC1	0.56	- -	2.20
TC2	0.52	- -	0.20
TC3	0.03	- -	0.37
TC4	0.81	- -	1.38
TC5	3.63	- -	1.87
TC6	3.56	- -	0.02
IC1	5.58	- -	- -
IC2	3.93	- -	- -
IC3	0.01	- -	- -
IC4	0.07	- -	- -

Expected Change for LAMBDA-Y

	Self_Con -----	Task_Con -----	Impa_Con -----
SC1	- -	1.94	0.96
SC2	- -	-0.16	0.16
SC3	- -	-3.61	-2.28
SC4	- -	0.21	0.33
TC1	0.89	- -	-2.55
TC2	-0.80	- -	0.56
TC3	-0.22	- -	0.76
TC4	1.18	- -	-2.09
TC5	-2.31	- -	2.44
TC6	2.44	- -	0.19
IC1	-2.70	- -	- -
IC2	1.90	- -	- -
IC3	0.11	- -	- -
IC4	-0.23	- -	- -

Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	Self_Con -----	Task_Con -----	Impa_Con -----
SC1	- -	14.78	8.14
SC2	- -	-1.20	1.37
SC3	- -	-27.54	-19.35
SC4	- -	1.59	2.79
TC1	6.91	- -	-21.64
TC2	-6.21	- -	4.72
TC3	-1.68	- -	6.43
TC4	9.11	- -	-17.72
TC5	-17.88	- -	20.71
TC6	18.87	- -	1.62
IC1	-20.85	- -	- -
IC2	14.68	- -	- -
IC3	0.82	- -	- -
IC4	-1.80	- -	- -

Completely Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	Self_Con -----	Task_Con -----	Impa_Con -----
SC1	- -	1.48	0.81
SC2	- -	-0.12	0.14

SC3	- -	-2.77	-1.94
SC4	- -	0.16	0.28
TC1	0.69	- -	-2.17
TC2	-0.62	- -	0.47
TC3	-0.17	- -	0.64
TC4	0.91	- -	-1.77
TC5	-1.79	- -	2.07
TC6	1.90	- -	0.16
IC1	-2.09	- -	- -
IC2	1.47	- -	- -
IC3	0.08	- -	- -
IC4	-0.18	- -	- -

Modification Indices for BETA

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
Self_Con	- -	- -	0.04
Task_Con	0.04	- -	0.04
Impa_Con	0.04	- -	- -

Expected Change for BETA

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
Self_Con	- -	- -	-0.20
Task_Con	0.16	- -	0.20
Impa_Con	-0.18	- -	- -

Standardized Expected Change for BETA

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
Self_Con	- -	- -	0.00
Task_Con	0.00	- -	0.00
Impa_Con	0.00	- -	- -

No Non-Zero Modification Indices for GAMMA

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for PSI

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
Self_Con	- -	- -	- -
Task_Con	0.04	0.04	- -
Impa_Con	0.04	0.04	- -

Expected Change for PSI

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
Self_Con	- -	- -	- -
Task_Con	0.27	-0.27	- -
Impa_Con	-0.30	0.30	- -

Standardized Expected Change for PSI

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
Self_Con	- -		
Task_Con	0.00	0.00	
Impa_Con	0.00	0.00	- -

Modification Indices for THETA-EPS

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
	-----	-----	-----	-----	-----
TC2					

SC1	- -				
SC2	0.97	- -			
SC3	0.82	4.42	- -		
SC4	- -	1.31	0.71	- -	
TC1	0.15	0.31	- -	- -	- -
TC2	0.83	3.29	5.05	0.18	1.36
- -					
TC3	1.83	1.13	0.13	- -	- -
0.10					
TC4	0.40	3.17	0.16	0.43	- -
1.34					
TC5	- -	0.59	0.81	1.06	3.59
3.01					
TC6	1.43	1.07	- -	0.01	6.16
- -					
IC1	1.42	0.00	- -	2.68	- -
0.37					
IC2	0.18	0.42	0.07	3.22	- -
0.95					
IC3	- -	- -	0.01	- -	3.61
1.80					
IC4	1.36	0.03	1.98	0.10	0.03
0.01					

Modification Indices for THETA-EPS

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
	-----	-----	-----	-----	-----
IC2					

TC3	- -				
TC4	1.16	- -			
TC5	0.56	- -	- -		
TC6	0.14	0.01	0.11	- -	
IC1	4.20	0.01	- -	0.09	- -
IC2	2.53	0.35	- -	0.08	- -
- -					
IC3	0.47	0.06	0.04	0.03	- -
- -					
IC4	0.01	0.20	1.19	0.06	- -
- -					

Modification Indices for THETA-EPS

	IC3	IC4
	-----	-----
IC3	- -	
IC4	- -	- -

Expected Change for THETA-EPS

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
	-----	-----	-----	-----	-----
TC2					

SC1	- -				
SC2	-2.62	- -			
SC3	-2.14	5.65	- -		
SC4	- -	-2.90	1.97	- -	
TC1	0.89	1.38	- -	- -	- -
TC2	-2.19	-4.68	6.23	-1.02	2.77
- -					
TC3	3.82	-2.81	-0.88	- -	- -
-0.82					
TC4	-1.78	5.48	-1.13	1.84	- -
3.52					
TC5	- -	-2.14	-2.37	-2.75	5.68
-4.73					
TC6	2.90	2.75	- -	0.25	-6.37
- -					
IC1	-2.60	-0.06	- -	-3.22	- -
1.31					
IC2	0.82	1.35	-0.55	3.25	- -
-1.96					
IC3	- -	- -	0.18	- -	-5.21
3.38					
IC4	2.39	-0.38	-2.57	0.62	-0.42
0.23					

Expected Change for THETA-EPS

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
	-----	-----	-----	-----	-----
IC2					

TC3	- -				
TC4	-3.29	- -			
TC5	2.04	- -	- -		
TC6	-0.98	0.29	0.91	- -	
IC1	4.46	0.32	- -	0.68	- -
IC2	-3.20	-1.45	- -	0.58	- -
- -					
IC3	1.89	-0.75	0.61	-0.43	- -
- -					
IC4	0.14	-1.00	2.55	-0.45	- -
- -					

Expected Change for THETA-EPS

	IC3	IC4
IC3	- -	
IC4	- -	- -

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2					
SC1	- -				
SC2	-0.03	- -			
SC3	-0.02	0.06	- -		
SC4	- -	-0.03	0.02	- -	
TC1	0.01	0.01	- -	- -	- -
TC2	-0.02	-0.05	0.06	-0.01	0.03
TC3	0.04	-0.03	-0.01	- -	- -
TC4	-0.02	0.05	-0.01	0.02	- -
TC5	- -	-0.02	-0.02	-0.03	0.06
TC6	0.03	0.03	- -	0.00	-0.06
IC1	-0.03	0.00	- -	-0.03	- -
IC2	0.01	0.01	-0.01	0.03	- -
IC3	- -	- -	0.00	- -	-0.05
IC4	0.02	0.00	-0.03	0.01	0.00

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
IC2					
TC3	- -				
TC4	-0.03	- -			
TC5	0.02	- -	- -		
TC6	-0.01	0.00	0.01	- -	
IC1	0.04	0.00	- -	0.01	- -
IC2	-0.03	-0.01	- -	0.01	- -
IC3	0.02	-0.01	0.01	0.00	- -
IC4	0.00	-0.01	0.03	0.00	- -

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

	IC3	IC4
IC3	- -	
IC4	- -	- -

Maximum Modification Index is 6.16 for Element (10, 5) of THETA-EPS

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Covariances

Y - ETA					
TC2	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
Self_Con 55.10	55.63	58.20	59.76	52.58	58.10
Task_Con 55.10	54.08	56.59	58.10	51.12	58.11
Impa_Con 60.76	59.65	62.41	64.08	56.38	64.08

Y - ETA					
IC2	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
Self_Con 59.22	52.04	48.13	53.13	47.43	57.56
Task_Con 59.21	52.05	48.13	53.13	47.44	57.56
Impa_Con 66.68	57.39	53.08	58.59	52.31	64.82

Y - ETA		
	IC3	IC4
Self_Con	45.81	64.08
Task_Con	45.80	64.08
Impa_Con	51.58	72.16

Y - KSI					
TC2	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC 7.23	7.10	7.42	7.62	6.71	7.62

Y - KSI

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
IC2	-----	-----	-----	-----	-----

TC	6.83	6.31	6.97	6.22	7.55
7.77					

Y - KSI

	IC3	IC4
TC	6.01	8.41

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Factor Scores Regressions

ETA

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2	-----	-----	-----	-----	-----

Self_Con	0.10	0.10	0.16	0.03	0.14
0.08					
Task_Con	0.08	0.08	0.13	0.01	0.14
0.08					
Impa_Con	0.08	0.09	0.13	0.01	0.13
0.09					

ETA

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
IC2	-----	-----	-----	-----	-----

Self_Con	0.05	0.08	0.09	-0.01	0.02
-0.01					
Task_Con	0.07	0.09	0.10	0.00	0.02
-0.01					
Impa_Con	0.07	0.09	0.10	0.00	0.05
0.01					

ETA

	IC3	IC4
Self_Con	-0.01	0.15
Task_Con	0.00	0.16
Impa_Con	0.00	0.20

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Standardized Solution

LAMBDA-Y

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
SC1	7.20	- -	- -
SC2	7.53	- -	- -
SC3	7.73	- -	- -
SC4	6.80	- -	- -
TC1	- -	7.62	- -
TC2	- -	7.23	- -
TC3	- -	6.83	- -
TC4	- -	6.31	- -
TC5	- -	6.97	- -
TC6	- -	6.22	- -
IC1	- -	- -	7.63
IC2	- -	- -	7.85
IC3	- -	- -	6.07
IC4	- -	- -	8.49

GAMMA

	TC

Self_Con	0.99
Task_Con	1.00
Impa_Con	0.99

Correlation Matrix of ETA and KSI

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con	TC
	-----	-----	-----	-----
Self_Con	1.00			
Task_Con	0.99	1.00		
Impa_Con	0.98	0.99	1.00	
TC	0.99	1.00	0.99	1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
	0.03	0.00	0.02

TI Teacher Concern: 2nd Order Factor Analysis

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con
	-----	-----	-----
SC1	0.72	- -	- -
SC2	0.75	- -	- -
SC3	0.78	- -	- -
SC4	0.68	- -	- -

TC1	- -	0.76	- -
TC2	- -	0.72	- -
TC3	- -	0.68	- -
TC4	- -	0.63	- -
TC5	- -	0.70	- -
TC6	- -	0.63	- -
IC1	- -	- -	0.77
IC2	- -	- -	0.79
IC3	- -	- -	0.61
IC4	- -	- -	0.85

GAMMA

	TC
Self_Con	0.99
Task_Con	1.00
Impa_Con	0.99

Correlation Matrix of ETA and KSI

	Self_Con	Task_Con	Impa_Con	TC
Self_Con	1.00			
Task_Con	0.99	1.00		
Impa_Con	0.98	0.99	1.00	
TC	0.99	1.00	0.99	1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

Self_Con	Task_Con	Impa_Con
0.03	0.00	0.02

THETA-EPS

	SC1	SC2	SC3	SC4	TC1
TC2	0.48				
SC1	0.48				
SC2	- -	0.43			
SC3	- -	- -	0.40		
SC4	0.16	- -	- -	0.53	
TC1	- -	- -	-0.09	- -	0.42
TC2	- -	- -	- -	- -	- -
0.48					
TC3	- -	- -	- -	0.19	- -
- -					
TC4	- -	- -	- -	- -	-0.08
- -					
TC5	-0.07	- -	- -	- -	- -
- -					
TC6	- -	- -	0.17	- -	- -
0.15					

IC1	- -	- -	-0.04	- -	0.11
IC2	- -	- -	- -	- -	0.14
IC3	0.18	-0.07	- -	0.10	- -
IC4	- -	- -	- -	- -	- -

THETA-EPS

	TC3	TC4	TC5	TC6	IC1
IC2					
TC3	0.53				
TC4	- -	0.60			
TC5	- -	-0.09	0.51		
TC6	- -	- -	- -	0.61	
IC1	- -	- -	0.10	- -	0.41
IC2	- -	- -	0.07	- -	0.16
IC3	- -	- -	- -	- -	- -
IC4	- -	- -	- -	- -	0.07

THETA-EPS

	IC3	IC4
IC3	0.62	
IC4	0.15	0.28

Time used: 0.156 Seconds

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางจิรวรรณ นาคพัฒน์ เกิดเมื่อวันที่ 4 กรกฎาคม 2509 ที่จังหวัดราชบุรี จบการศึกษา
ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จากโรงเรียนศึกษานารีวิทยา เมื่อปี พ.ศ. 2528 การศึกษาใน
ระดับอุดมศึกษาจบจากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ระดับปริญญาตรี จบสาขา
การศึกษานอกระบบโรงเรียน วิชาเอกจิตวิทยาการปรึกษาและแนะแนว เมื่อปีพ.ศ. 2532 ระดับ
ปริญญาโท สาขาวิจัยการศึกษา เมื่อปีพ.ศ. 2547 และ เข้าศึกษาต่อระดับปริญญาเอก สาขาวิธี
วิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา ในปีการศึกษา 2549

ปัจจุบันรับราชการตำแหน่งศึกษานิเทศก์ กลุ่มงานวัดและประเมินผลการศึกษา สำนักงาน
เขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษา กาญจนบุรี เขต 2 ที่อยู่ปัจจุบัน 30 / 47 หมู่ 9 ตำบลปากแพรก
อำเภอเมือง จังหวัดกาญจนบุรี 71000



ศูนย์วิทยพัชการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย