

การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษา
และการชี้แนะทางปัญญา

นางสาวชนิพรรณ จาติเสถียร



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)
เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR)
are the thesis authors' files submitted through the University Graduate School.

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาการศึกษาศาสตร์ ภาควิชาหลักสูตรและการสอน

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2557

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Development of In-service Teacher Training Processes in Assessing Young Children
Based on Contemplative Education and Cognitive Coaching

Miss Chanipun Chartisathian



A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Early Childhood Education
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education
Chulalongkorn University
Academic Year 2014
Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา
โดย	นางสาวชนิพรรณ จาติเสถียร
สาขาวิชา	การศึกษาปฐมวัย
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศศิลักษณ์ ชัยนกิจ
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม	รองศาสตราจารย์ ดร. สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต

.....คณบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร. บัญชา ชลาภิรมย์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. ทิศนา แคมมณี)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศศิลักษณ์ ชัยนกิจ)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม
(รองศาสตราจารย์ ดร. สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา)

.....กรรมการ
(อาจารย์ ดร. ปัทมาศิริ อีรานูรักษ์ จารุชัยนิวัฒน์)

.....กรรมการ
(อาจารย์ ดร. อุไรवास ปรีดีติลล)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุชบง ตันตวิวงศ์)

ชนิพรรณ จาคีเสถียร : การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (Development of In-service Teacher Training Processes in Assessing Young Children Based on Contemplative Education and Cognitive Coaching) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: ผศ. ดร. ศศิลักษณ์ ชัยนิกิจ, อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม: รศ. ดร. สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา, หน้า.

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สร้างและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา และ 2) ศึกษาผลของกระบวนการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นที่มีต่อความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย ผู้เข้าร่วมการวิจัย ได้แก่ ครูปฐมวัยของโรงเรียนในเครือข่ายกรุงเทพมหานคร ที่สอนในระดับชั้นเตรียมอนุบาลถึงอนุบาลปีที่ 3 จำนวน 8 คน การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา โดยใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ดำเนินการวิจัยและพัฒนาทั้งหมด 3 ระยะ ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) เตรียมการ 2) การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 1 สร้างกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา 3) การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 2 นำร่องกระบวนการฝึกอบรมฯ 4) การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 3 ทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ และ 5) การนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมฯ ฉบับสมบูรณ์

ผลการวิจัย มีดังนี้

1. กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา เป็นกระบวนการที่มีความสำคัญกับมิติด้านในหรือด้านจิตใจของครู โดยสร้างให้เกิดการตระหนักรู้ และสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานผ่านการชี้แนะ กระบวนการฝึกอบรมใช้เวลาทั้งสิ้น 30 สัปดาห์ ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การสร้างชุมชนการเรียนรู้ 2) การไตร่ตรองปัญหา 3) การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง 4) การเพิ่มพูนความเข้าใจ 5) การชี้แนะรายบุคคล และ 6) การทบทวนไตร่ตรอง กิจกรรมการฝึกอบรมฯ แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม และการฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน กลยุทธ์ในการดำเนินการฝึกอบรมประกอบด้วย 6 กลยุทธ์ ได้แก่ 1) การกระชับความสัมพันธ์กลุ่ม 2) การปลุกพลังทางบวก 3) การเสริมพลังใจ 4) การสร้างประสบการณ์ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์ 5) การตั้งคำถามกระตุ้นความคิด และ 6) การให้ข้อมูลย้อนกลับ

2. ผลการใช้กระบวนการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้น พบว่า ครูจำนวน 7 จาก 8 คน มีระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยสูงขึ้น โดยครูจำนวน 6 คน มีระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยเพิ่มขึ้น 1 ระดับ จากระดับที่ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ เป็นระดับที่ 2 ขึ้นก้าวสู่การปรับเปลี่ยน และครูจำนวน 1 คน มีระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยเพิ่มขึ้น 2 ระดับ จากระดับที่ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ เป็นระดับที่ 3 ขึ้นค้นพบตัวตน ส่วนครูอีก 1 คน ไม่มีการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย โดยอยู่ในระดับที่ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ

ภาควิชา หลักสูตรและการสอน

ลายมือชื่อนิสิต

สาขาวิชา การศึกษาปฐมวัย

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก

ปีการศึกษา 2557

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาร่วม

5284279227 : MAJOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

KEYWORDS: TEACHER TRAINING PROCESS / IN-SERVICE TEACHERS / CONTEMPLATIVE EDUCATION / COGNITIVE COACHING / ASSESSMENT

CHANIPUN CHARTISATHIAN: Development of In-service Teacher Training Processes in Assessing Young Children Based on Contemplative Education and Cognitive Coaching. ADVISOR: ASST. PROF. SASILAK KHAYANKIJ, Ph.D., CO-ADVISOR: ASSOC. PROF. SIRIPAARN SUWANMONKMA, Ph.D., pp.

The purposes of this research were 1) to construct and develop the processes of in-service teacher training in assessing young children based on Contemplative Education and Cognitive Coaching, 2) to study the effects of the training processes on teachers' ability in assessing young children. The research participants were eight early childhood teachers who taught in a school of Bangkok Archdiocese. This was a research and development design using qualitative method to collect data. The research procedure was consisted of 3 phrases and was divided into 5 steps which were 1) preparation 2) development and research phrase I: develop the initial draft of the in-service teacher training processes in assessing young children based on Contemplative Education and Cognitive Coaching 3) development and research phrase II: development of the pilot draft 4) development and research phrase III: development of the try-out draft, and 5) presentation of the final processes.

The research results were:

1. The in-service teacher training processes in assessing young children based on Contemplative Education and Cognitive Coaching was a training process that valued inner-self or minds of teacher. It aimed to create self-awareness and support changes in teachers' teaching performance through coaching. The training process was 30 weeks. It was consisted of 6 steps which were 1) creating learning community 2) contemplating and reflecting on problems 3) practicing consciousness 4) increasing understanding of assessing young children 5) personal coaching and 6) thinking reflectively. There were two types of activities: group learning in the training room and individual practices in the classroom. Strategies applied in the training processes were 1) strengthening group relationship 2) giving positive motivation 3) giving encouragement 4) making connections of experiences 5) inspiring teachers through questions and 6) giving feedbacks.

2. Effectively, the in-service teacher training processes in assessing young children based on Contemplative Education and Cognitive Coaching increased abilities of seven from eight teachers in assessing young children. Six teachers had increased the ability in assessing young children up one level, from level 1 Complying to school practice to level 2 Refining. One teacher had increased the ability up two levels, from level 1 Complying to school practice to level 3 Revitalizing. One teacher had not changed level which staying at level 1 Complying to school practice.

Department: Curriculum and Instruction
Field of Study: Early Childhood Education
Academic Year: 2014

Student's Signature

Advisor's Signature

Co-Advisor's Signature

กิตติกรรมประกาศ

เส้นทางการศึกษาเส้นทางนี้เปรียบเสมือนเส้นทางทดสอบความแข็งแกร่งของจิตใจ ความมุ่งมั่น และความพากเพียรของผู้วิจัย งานชิ้นนี้เป็นงานที่ผู้วิจัยทุ่มเททั้งร่างกายและแรงใจอย่างสุดกำลัง และมีความภาคภูมิใจอย่างยิ่ง การเดินทางบนเส้นทางนี้ถึงแม้จะมีอุปสรรค ความยากลำบาก แต่ผู้วิจัยไม่เคยรู้สึกโดดเดี่ยวหรือเดินทางโดยลำพัง ข้างกายมีผู้ที่เดินเคียงข้าง คือ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ศศิลักษณ์ ขยันกิจ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่เป็นผู้ให้ปัญญาความรู้ คำปรึกษา ข้อเสนอแนะ ที่เป็นประโยชน์ต่อการทำวิทยานิพนธ์และการใช้ชีวิต ท่านเป็นดังแสงเทียนที่ให้แสงสว่างในยามที่ผู้วิจัยรู้สึกเหนื่อยล้าและท้อแท้ ทำให้ผู้วิจัยมีพลังใจในการทำวิทยานิพนธ์จนสำเร็จ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณท่านอย่างสูงที่เป็นแบบอย่างในการเป็นครูที่ทุ่มเท อุทิศชีวิตให้แก่ศิษย์ เป็นแรงบันดาลใจให้ผู้วิจัยมุ่งมั่นพัฒนานตนเองให้เป็นครูที่ดีและบุคคลที่สังคมต่อไป

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา ผู้ให้ความรู้ ข้อคิด ชี้แนะแนวทางที่มีคุณค่าอย่างยิ่ง อีกทั้งยังเป็นผู้ที่ให้กำลังใจและเติมพลังให้แก่ผู้วิจัย ทำให้ผู้วิจัยมีความมุ่งมั่นที่พัฒนานตนเองทั้งในด้านวิชาการและด้านการใช้ชีวิต

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ทิตินา แฉมมณี ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุษบง ดันตวิงศ์ อาจารย์ ดร.ปัทมาศิริ ธีรานุรักษ์ จารุชัยนิวัฒน์ และอาจารย์ ดร. อุไรवास ปรีดีดิลก ที่กรุณาสละเวลาในการพิจารณา ให้ข้อเสนอแนะ และคำแนะนำที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงแก้ไขวิทยานิพนธ์ให้สมบูรณ์มากขึ้น

ขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่สละเวลาในการตรวจเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย พร้อมให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์ในการทำวิทยานิพนธ์

ขอขอบพระคุณคณะครูที่เข้าร่วมการวิจัย ที่สละเวลา ทุ่มเทร่างกายและแรงใจ และให้ความร่วมมือเป็นอย่างดีในการทำวิทยานิพนธ์

ขอขอบพระคุณคณาจารย์ คณะศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยสุโขทัยธรรมิกราช ที่ให้คำปรึกษา คอยถามไถ่ และให้พลังใจแก่ผู้วิจัยเสมอมา

และขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยทุกท่านที่ประสิทธิ์ประสาทความรู้ มอบประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีความหมายและมีคุณค่า ทำให้ผู้วิจัยได้เติบโตและพัฒนานตนเองเสมอมา

ขอขอบคุณรุ่นพี่ รุ่นน้อง และเพื่อนๆ ปรียญาเอกสาขาวิชาการศึกษาศาสตร์บัณฑิตที่เดินทางร่วมทุกข์ร่วมสุขกัน และคอยให้ความช่วยเหลือและกำลังใจอยู่เสมอ

ท้ายที่สุด ขอกราบขอบพระคุณบิดา มารดา ญาติพี่น้องทุกคน ที่เชื่อมั่นและให้กำลังใจผู้วิจัย รวมถึงขอขอบคุณเพื่อนๆ ทุกคนจากใจ ที่ให้ความช่วยเหลือ รับฟัง และคอยโอบอุ้มในยามที่ท้อแท้ตลอดมา

งานวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ได้รับการสนับสนุนทุนวิจัยจาก "ทุน 90 ปี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กองทุนรัชดาภิเษกสมโภช (The 90th ANNIVERSARY OF CHULALONGKORN UNIVERSITY FUND (Ratchadaphiseksomphot Endowment Fund))

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
กิตติกรรมประกาศ	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
ตารางแผนภาพ	ฏ
บทที่ 1 บทนำ	1
ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา.....	1
คำถามการวิจัย	8
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	8
ขอบเขตของการวิจัย	8
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	9
วิธีการดำเนินการวิจัย	11
ประโยชน์ที่ได้รับ.....	13
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	14
ตอนที่ 1 การพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย.....	16
1.1 พัฒนาการและการเรียนรู้ของครูปฐมวัย	16
1.2 ความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย	24
ตอนที่ 2 การฝึกอบรมครูประจำการ	46
2.1 ความหมายของการฝึกอบรมครูประจำการ	47
2.2 ความสำคัญและประโยชน์ของการฝึกอบรมครูประจำการ	47
2.3 วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมครูประจำการ	48

2.4 องค์ประกอบของการฝึกอบรมครูประจำการ.....	48
2.5 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการ.....	49
2.6 การประเมินผลการฝึกอบรม	53
ตอนที่ 3 จิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education)	54
3.1 ความหมายของจิตตปัญญาศึกษา.....	54
3.2 จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ตามแนวจิตตปัญญาศึกษา.....	56
3.3 ความสัมพันธ์ระหว่างจิตตปัญญาศึกษาและการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง.....	57
3.4 หลักการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษา.....	60
3.5 ความเชื่อพื้นฐานและหลักการในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ตาม จิตตปัญญาศึกษา.....	62
3.6 หลักการพื้นฐานในการจัดกระบวนการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษา.....	64
3.7 การจัดกิจกรรมตามกระบวนการจิตตปัญญาศึกษา	68
3.8 เงื่อนไขที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงในตนเอง.....	69
3.9 การประเมินการเปลี่ยนแปลง	71
ตอนที่ 4 การชี้แนะทางปัญญา (Cognitive coaching).....	73
4.1 ความหมายของการชี้แนะและการชี้แนะทางปัญญา.....	74
4.2 เป้าหมายของการชี้แนะทางปัญญา	75
4.3 ความเชื่อพื้นฐานของการชี้แนะทางปัญญา.....	76
4.4 องค์ประกอบของการชี้แนะทางปัญญา.....	76
4.5 ขั้นตอนการให้การชี้แนะทางปัญญา	80
ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	82
5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตตปัญญาศึกษา	82
5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการชี้แนะทางปัญญา.....	84

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการประเมินเด็กปฐมวัย	85
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	88
ขั้นตอนที่ 1 การเตรียมการ	90
ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 1: การสร้างกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้าน การประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D ₁ R ₁).....	93
ขั้นตอนที่ 3 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 2: การนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้าน การประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D ₂ R ₂).....	105
ขั้นตอนที่ 4 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 3: การทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการ ด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D ₃ R ₃).....	117
ขั้นตอนที่ 5 การนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดย ใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์	143
บทที่ 4 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษา และการชี้แนะทางปัญญา.....	151
บทที่ 5 ผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้ จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา.....	181
ตอนที่ 1 บริบทของโรงเรียน.....	181
1.1 ประวัติและสถานที่ของโรงเรียน	181
1.2 บุคลากรในโรงเรียน.....	182
1.3 การจัดการเรียนการสอนระดับปฐมวัย	183
1.4 การประเมินเด็กปฐมวัย	183
1.5 ภาระหน้าที่ของครูอนุบาล.....	185
ตอนที่ 2 คุณลักษณะของครูเข้าร่วมการวิจัย.....	185
2.1 ครูปี สอนระดับชั้นเตรียมอนุบาล.....	185
2.2 ครูพ่ล่า สอนระดับชั้นอนุบาล 1/1	186

2.3 ครูหวาน สอนระดับชั้นอนุบาล 1/2.....	186
2.4 ครูสา สอนระดับชั้นอนุบาล 2/1	187
2.5 ครูโน้ต สอนระดับชั้นอนุบาล 2/1.....	188
2.6 ครูก๊วง สอนระดับชั้นอนุบาล 2/2.....	189
2.7 ครูเจี๊ยบ สอนระดับชั้นอนุบาล 3/1.....	190
2.8 ครูเป้า สอนระดับชั้นอนุบาล 3/2	190
ตอนที่ 3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย.....	193
3.1 กลุ่มที่ 1 ครูที่มุ่งมั่น เปิดใจ กระตือรือร้น บริหารจัดการตนเอง นำสู่การปฏิบัติ ได้แก่ ครูปี ครูสา ครูก๊วง	194
3.1.1 ลักษณะของกลุ่ม.....	194
3.1.2 พฤติกรรมและท่าทีของครูในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ	194
3.1.3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย	197
3.2 กลุ่มที่ 2 ครูที่มุ่งมั่น เปิดใจ กระตือรือร้น บริหารจัดการตนเองได้ผ่านความช่วยเหลือ ได้แก่ ครูพลา ครูหวาน ครูโน้ต และครูเจี๊ยบ	212
3.2.1 ลักษณะของกลุ่ม.....	212
3.2.2 พฤติกรรมและท่าทีของครูในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ	212
3.2.3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย	216
3.3 กลุ่มที่ 3 ครูที่ไม่มุ่งมั่น ไม่เปิดใจ ไม่กระตือรือร้น ไม่สามารถบริหารจัดการตนเองได้ มีครูเพียงคนเดียว คือ ครูเป้า.....	230
3.3.1 ลักษณะของกลุ่ม.....	230
3.3.2 พฤติกรรมและท่าทีของครูในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ	230
3.3.3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย	232
ตอนที่ 4 ภาพรวมการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย.....	241

4.1 ผลการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูทุกคนนำเสนอใน ภาพรวม.....	241
4.2. ผลการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูรายบุคคล นำเสนอเป็นรายองค์ประกอบย่อย.....	244
4.3 ปัจจัยที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย.....	249
ตอนที่ 5 การประเมินประสิทธิภาพของกระบวนการฝึกอบรมฯ	251
ตอนที่ 6 ปัญหาและอุปสรรคของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็ก ปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา.....	252
บทที่ 6 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	253
สรุปผลการวิจัย.....	254
อภิปรายผลการวิจัย.....	256
ข้อเสนอแนะในการนำการวิจัยไปใช้	265
ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป	269
รายการอ้างอิง	270
ภาคผนวก ก รายนามผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย	280
ภาคผนวก ข การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของแนวคิดหลัก ในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ	281
ภาคผนวก ค ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	284
ภาคผนวก ง ตัวอย่างแผนการจัดการฝึกอบรม.....	351
ภาคผนวก จ การแสดงคะแนนและระดับความสามารถของครู ในการประเมินพัฒนาการเด็ก ปฐมวัย	363
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์	368

สารบัญตาราง

ตารางที่ 1 สมรรถนะครุภัณฑ์ด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของรัฐเวอร์จิเนีย	32
ตารางที่ 2 การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครุปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย	36
ตารางที่ 3 ระดับขั้นพัฒนาการของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย	45
ตารางที่ 4 สรุปลักษณะของกระบวนการฝึกอบรม	50
ตารางที่ 5 ลำดับจิต 5 ขั้น ตามทฤษฎีของ Kegan	58
ตารางที่ 6 การฝึกปฏิบัติทางจิตปัญญา 7 แนวทางหลัก	66
ตารางที่ 7 ตัวบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบ เนื้อหา	99
ตารางที่ 8 แผนการทดลองนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็ก ปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา	112
ตารางที่ 9 สรุปลการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน เด็ก ปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา	123
ตารางที่ 10 ข้อมูลเกี่ยวกับครูที่เข้าร่วมการวิจัย	132
ตารางที่ 11 สรุปลการใช้เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในแต่ละระยะ	134
ตารางที่ 12 คะแนนความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยตามเกณฑ์ที่ พัฒนาขึ้น	140
ตารางที่ 13 รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรม	159
ตารางที่ 14 ระยะเวลาของกระบวนการฝึกอบรม ฉบับสมบูรณ์	177
ตารางที่ 15 คุณลักษณะพื้นฐานและปัจจัยของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรม	191
ตารางที่ 16 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการวางแผน	244
ตารางที่ 17 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการจัดระบบข้อมูล	245

ตารางที่ 18 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการแปลผล.....	246
ตารางที่ 19 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการนำผลมาใช้.....	247
ตารางที่ 20 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการตระหนักรู้ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการ รู้จักตนเอง.....	248
ตารางที่ 21 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการตระหนักรู้ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบ.....	249



ตารางแผนภาพ

แผนภาพที่ 1 โมเดลการสะท้อนความสามารถในการตระหนักรู้.....	30
แผนภาพที่ 2 ขั้นตอนการดำเนินงานวิจัย เรื่อง การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการ ด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา.....	89
แผนภาพที่ 3 กรอบการวิจัยในการพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา.....	90
แผนภาพที่ 4 กรอบแนวคิดของการวิจัย	92
แผนภาพที่ 5 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญา ศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับตั้งต้น	93
แผนภาพที่ 6 แผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรมฯ.....	95
แผนภาพที่ 7 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้ จิตตปัญญา ศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (กระบวนการ ปรับ 1).....	107
แผนภาพที่ 8 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้ จิตตปัญญา ศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (กระบวนการ ปรับ 2).....	120
แผนภาพที่ 9 กรอบแนวคิดกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดย ใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์	152
แผนภาพที่ 10 ขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ.....	158
แผนภาพที่ 11 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูปี	208
แผนภาพที่ 12 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูสา.....	209
แผนภาพที่ 13 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูกิ่ง.....	210
แผนภาพที่ 14 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูพลา.....	225
แผนภาพที่ 15 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูหวาน.....	226
แผนภาพที่ 16 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูโน้ต.....	227
แผนภาพที่ 17 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูเจี๊ยบ.....	228
แผนภาพที่ 18 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูเป่า.....	239

แผนภาพที่ 19 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครู.....242



บทที่ 1

บทนำ

ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา

การพัฒนาการศึกษาที่ผ่านมา แม้มีการให้ความสำคัญกับการศึกษาปฐมวัยมากขึ้น แต่สภาพการณ์ในปัจจุบันชี้ว่า การพัฒนาเด็กปฐมวัยยังคงเป็นปัญหาที่ต้องการการแก้ไข โดยการสำรวจพัฒนาการของเด็กปฐมวัยพบว่า สถานการณ์พัฒนาการเด็กปฐมวัยไทย (0-5 ปี) ในรอบ 15 ปีที่ผ่านมา พบว่า เด็กปฐมวัยประมาณ 30% หรือ 1 ใน 3 ของเด็กเล็กในประเทศมีพัฒนาการล่าช้า ถือเป็นจำนวนที่สูงมาก โดยพบว่า มีพัฒนาการทางภาษาล่าช้าถึง 20% และมีพัฒนาการทางปฏิภาณไหวพริบและการเข้ากับสังคมอีก 5% ซึ่งพัฒนาการทั้ง 2 ด้านมีผลต่อระดับสติปัญญาของเด็ก (Thaireform, 2557; สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพเยาวชน, 2555) ผลการสำรวจสถานการณ์พัฒนาการเด็กปฐมวัย กรมอนามัย พบว่า เด็ก ป.1 จำนวนร้อยละ 30 มีพัฒนาการไม่สมวัย ซึ่งจัดว่าอยู่ในระดับที่สูง (สำนักงานส่งเสริมสวัสดิภาพและพิทักษ์เด็ก เยาวชน ผู้ด้อยโอกาส และผู้สูงอายุ, 2556) ขณะเดียวกันผลการสำรวจระดับเขาวัวปัญญาและพัฒนาการสมวัยของเด็กไทยในรอบ 12 ปี (พ.ศ. 2540 - 2552) ที่แสดงให้เห็นว่า ค่าเฉลี่ยของระดับเขาวัวปัญญาและพัฒนาการสมวัย ลดลงเรื่อยๆ จาก 91 ถึง 88 ซึ่งต่ำกว่าเกณฑ์ที่องค์การอนามัยโลก (WHO) กำหนดไว้ที่ 90 - 110 (ชินฤทัย กาญจนะจิตรา และคนอื่นๆ, 2554) นอกจากนี้ผลการประเมินคุณภาพระดับภายนอกกรอบสองการศึกษาปฐมวัยตามมาตรฐานการประเมินคุณภาพภายนอก (พ.ศ. 2549 - 2553) ของสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) (สมศ.) ชี้ไปในทางทิศทางเดียวกันว่า พัฒนาการของเด็กปฐมวัยในด้านการคิดเป็นปัญหาที่ต้องการการแก้ไข โดยพบว่า มาตรฐานที่ไม่ได้การรับรองคุณภาพมาตรฐานสูงสุด คือ มาตรฐานที่ 4 ผู้เรียนมีความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ มีวิจารณญาณ มีความคิดสร้างสรรค์ คิดไตร่ตรองและมีวิสัยทัศน์ คิดเป็นร้อยละ 32.96 รองลงมา คือ มาตรฐานที่ 6 ผู้เรียนมีทักษะในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง รักการเรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง คิดเป็นร้อยละ 18.96 (สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน), 2553:16) สถิติและข้อมูลเหล่านี้ต่างเป็นเครื่องยืนยันให้เห็นว่า พัฒนาการของเด็กไทยถดถอยและอยู่ในภาวะน่าเป็นห่วง

ปัจจัยหลักที่ส่งผลต่อสภาพปัญหาพัฒนาการของเด็กปฐมวัยดังที่กล่าวมา คือ คุณภาพของ

การเลี้ยงดูโดยครอบครัวและสถานพัฒนาเด็กปฐมวัย ปัญหาหลักด้านการเลี้ยงดูโดยครอบครัว พบว่า พ่อ แม่ ไม่มีโอกาสเรียนรู้วิธีการเป็นพ่อแม่ที่ดีและวิธีการปฏิบัติตนกับลูกในทางที่เหมาะสม รวมถึง พ่อแม่มีเวลาเลี้ยงดูลูกน้อย ส่วนปัญหาของสถานพัฒนาเด็กปฐมวัย คือ การขาดคุณภาพของครู โดยครูขาดความรู้ความสามารถเรื่องวิธีการเรียนรู้ของเด็กและเรื่องพัฒนาการและจิตวิทยาเด็ก ทำให้ครูไม่สามารถจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับวิธีการเรียนรู้ของเด็กและพัฒนาการเด็กได้ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550; สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพเยาวชน, 2555) สอดคล้องกับผลประชาพิจารณ์ว่าด้วยเรื่องการศึกษามาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาปฐมวัยที่ชี้ว่า ปัจจัยหนึ่งซึ่งส่งผลต่อการจัดการศึกษาปฐมวัย คือ ครูปฐมวัยยังไม่ให้ความสำคัญและไม่เข้าใจธรรมชาติของเด็ก (ผู้จัดการออนไลน์, 2554) นอกจากนี้ผลการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบสองของ สมศ. แสดงให้เห็นว่า มาตรฐานที่ 9 ว่าด้วยความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของครู เป็นมาตรฐานที่มีคุณภาพอยู่ในระดับการปรับปรุงสูงสุด (สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา [องค์กรมหาชน], 2553 : 16)

สถานการณ์ที่เกิดขึ้นทั้งด้านเด็กและครูบ่งบอกถึงความสัมพันธ์ของคุณภาพครูและคุณภาพเด็กที่ส่งผลต่อกันและกัน หากครูมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กอย่างแท้จริง สามารถจัดการเรียนการสอนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของเด็กได้อย่างมีประสิทธิภาพ เด็กจะได้รับการพัฒนาไปในทิศทางที่เหมาะสมและเติบโตได้เต็มตามศักยภาพ ดังที่ Bowman, Donovan, and Burns (2001) ชี้ว่า ทักษะ ความรู้ และความสามารถในการทำงานกับเด็กของครูเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อคุณภาพการเรียนรู้และการพัฒนาของเด็ก วัยอนุบาลเป็นวัยที่พัฒนาการทางด้านต่างๆ กำลังได้รับการพัฒนา และเด็กเริ่มสร้างเจตคติสำคัญ ต่อการเรียนรู้ บทบาทของครูอนุบาลจึงมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง หากครูคนแรกของเด็กไม่ได้รับการฝึกฝน พัฒนา หรือขาดแรงจูงใจย่อมส่งผลถึงคุณภาพของเด็กและพื้นฐานการเรียนรู้ต่อไปในภายหน้า (องค์การการศึกษาวิทยาศาสตร์และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ [ยูเนสโก], 2008) สอดคล้องกับที่ วิจารย์ พานิช (2553:21) กล่าวว่า “ครูคือหัวใจของการศึกษาของชาติ คุณภาพครูเป็นตัวกำหนดคุณภาพการศึกษา”

Copple and Bredekamp (2009) อธิบายไว้ในบทแถลงการณ์ (position statement) ของสมาคมการศึกษาเด็กปฐมวัยแห่งชาติ (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) ว่า การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก คือ กุญแจสำคัญที่นำไปสู่การจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพและนำผู้เรียนไปสู่การเรียนรู้ที่ดีที่สุด การประเมินที่มีประสิทธิภาพทำให้ครูเห็นถึงสถานะของการพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กแต่ละคน ซึ่งนำไปสู่การวางแผนและพัฒนาเด็กให้บรรลุตามเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้และการประเมิน

พัฒนาการเรียนรู้เป็นสิ่งที่มีความสัมพันธ์กัน เพราะการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กเป็นเครื่องมือที่ทำให้ครูรู้ว่า ประสบการณ์เรียนรู้อะไรที่ควรจัดให้แก่เด็กเพื่อนำไปสู่เป้าหมาย ในขณะที่เดียวกันการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ ช่วยให้ครูมีความรู้และเข้าใจการเรียนรู้ของเด็ก

การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการที่มีขั้นตอนที่เป็นระบบและจัดเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมปกติของครู การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยจำเป็นต้องประเมินให้ครอบคลุมพัฒนาการเด็กทุกด้าน เพื่อนำผลมาใช้ในการจัดประสบการณ์ที่จะช่วยพัฒนาเด็กให้เติบโตเต็มตามศักยภาพ ครูที่ทำหน้าที่ประเมินพัฒนาการเด็กจึงต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจในพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย อีกทั้งต้องเข้าใจโครงสร้างและวิธีการของการประเมินอย่างถ่องแท้ โดยมีการวางแผนการประเมินพัฒนาการเด็ก รู้ว่าต้องประเมินเมื่อไรและอย่างไร สามารถเลือกใช้เครื่องมือและมีวิธีการใช้เครื่องมือที่เหมาะสม มีวิธีการสร้างระบบจัดเก็บข้อมูล เพื่อนำข้อมูลต่างๆมาใช้ในการวิเคราะห์ผลที่เที่ยงตรงและเชื่อถือได้ และมีการรายงานผลและนำผลที่ได้ไปปรับปรุงพัฒนาการจัดการเรียนการสอน (McAfee & Leong, 2007)

ความซับซ้อนและความละเอียดของกระบวนการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ทำให้ครูส่วนใหญ่มีปัญหาในการนำเรื่องนี้ลงสู่การปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผลการศึกษาข้อมูลและงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยพบว่า ครูยังขาดความรู้ความเข้าใจในการวัดและประเมินพัฒนาการเด็กตามมาตรฐานการเรียนรู้หลักสูตรการศึกษาปฐมวัยพุทธศักราช 2546 และสถานศึกษายังไม่เห็นความสำคัญในเรื่องการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก (ลักขมี ชุมภูธร, 2550) การขาดความรู้ความเข้าใจในเรื่องนี้อย่างถ่องแท้ส่งผลต่อกระบวนการประเมินพัฒนาการในทุกขั้นตอน กล่าวคือ ครูไม่มีการวางแผนในการจัดระบบการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ เกรียงศักดิ์ เรืองศรี (2544) ที่พบว่า ครูขาดระบบจัดการในการวัดและประเมินพัฒนาการ วิธีการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ที่ครูใช้ยังไม่สามารถให้ข้อมูลที่เพียงพอหรือชัดเจนสำหรับการประเมินพัฒนาการเด็กแต่ละคน รวมถึงกระบวนการประเมินพัฒนาการขาดความสมบูรณ์ กล่าวคือ มีขั้นตอนสำคัญไม่ครบถ้วน การขาดการจดบันทึก การสรุป และการแปลความหมายของข้อมูล ทำให้ผลที่ได้จากการประเมินพัฒนาการไม่สามารถนำไปใช้เพื่อพัฒนาเด็กได้ (สมปอง สีนวน, 2546) นอกจากนี้พบว่า ครูยังใช้เครื่องมือและวิธีการในการประเมินพัฒนาการที่ไม่หลากหลายทำให้ข้อมูลที่ได้มาไม่พอเพียงต่อการนำมาใช้ในการประเมิน (อรพรรณ บุตรกตัญญู, 2542) รวมถึงการจัดระบบข้อมูลเพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กเป็นรายบุคคลไม่ชัดเจน ตลอดจนขาดระบบรายงานผลพัฒนาการและพฤติกรรมเด็กทุกด้านต่อผู้ปกครองและชุมชน และระบบส่งข้อมูลผู้เรียนในระดับชั้นต่อไป (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2552) ประเด็นต่างๆ ที่กล่าวมา

สะท้อนให้เห็นปัญหาครูในด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ว่า ครูส่วนใหญ่ขาดความรู้ความเข้าใจในเรื่องการประเมินเด็กปฐมวัยอย่างแท้จริง ส่งผลกระทบต่อการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการทุกขั้นตอน ทำให้กระบวนการประเมินพัฒนาการในแต่ละขั้นตอนไม่ชัดเจน แต่ละขั้นตอนขาดความต่อเนื่องและไม่สัมพันธ์กัน ทำให้ผลการประเมินการเรียนรู้ขาดความเที่ยงตรง ไม่สะท้อนภาพจริงของเด็ก รวมไปถึงไม่สามารถนำผลมาปรับเปลี่ยนและพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมและตอบสนองต่อผู้เรียน

การพัฒนาครูปฐมวัยให้เป็นผู้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการเด็กและการประเมินพัฒนาการ รวมทั้งมีคุณสมบัติที่เหมาะสมในฐานะเป็นเครื่องมือสำคัญในการประเมินเด็ก เป็นหัวใจสำคัญของการนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพเด็ก ซึ่ง ศศิลักษณ์ ขยันกิจ (2557) กล่าวว่า คุณภาพและประสิทธิภาพในการประเมินเด็กปฐมวัยเกี่ยวข้องกับความเป็นธรรมชาติ ความน่าเชื่อถือได้ และความรับผิดชอบ โดยครูเป็นเครื่องมือหลักในการเข้าถึงข้อมูลต่างๆ ที่เกี่ยวกับเด็กปฐมวัย ดังนั้นครูต้องพัฒนาตัวเองให้มีความสามารถเท่าทันอคติและการไม่รับผิดชอบ ครูที่มีการตระหนักรู้ในตนเอง รู้เท่าทันความคิด อารมณ์ ความรู้สึกของตนเอง และมีสติรู้ตัวขณะอยู่กับเด็ก จะมีความสามารถที่ดีในการตัดสินใจกระทำหรือไม่กระทำการใดที่ส่งผลกระทบต่อเด็ก ดังนั้นความสำเร็จในการพัฒนาครูให้มีความรู้และมีความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้จึงต้องเริ่มจากการฝึกให้ครูสามารถเท่าทันอารมณ์ความคิดของตนเอง รับรู้ และเข้าใจสิ่งที่เข้ามากระทบใจตนเอง ละวางความคิด ไม่ตอบสนองต่อประสบการณ์ที่รับเข้ามาทันทีทันใดอย่างฉาบฉวย แต่สามารถนำข้อมูลที่ได้รับมาคิดไตร่ตรอง ใคร่ครวญพิจารณาอย่างรอบคอบ รวมถึงรับรู้และทันต่ออคติของตนเองสิ่งเหล่านี้ช่วยทำให้ครูสามารถเห็นเด็กและประเมินพัฒนาการเด็กได้ตรงตามความเป็นจริง โดยปราศจากการนำอคติของตนเองลงสู่เด็ก ทำให้ครูสามารถประเมินเด็กได้อย่างเป็นธรรมชาติ ดังที่ กฤษณมูรติ (2548) อธิบายว่า การยึดติดทำให้ครูเน้นความสำคัญไปที่การปฏิบัติตามวิธีการมากกว่าตัวเด็ก แทนที่จะเข้าใจเด็กในสภาพที่แท้จริงกลับแต่งแต้มให้เด็ก เป็นไปตามอคติที่คิดว่าเด็กควรจะเป็นและกลายเป็นอุปสรรคหนึ่งที่ทำให้ครูไม่เข้าใจเด็กอย่างที่เป็นจริงได้ แต่หากครูรู้จักตนเองอย่างแท้จริง มองเห็นและเข้าใจตนเองในสภาพที่เป็นอยู่จริง เข้าใจความคิดและความเชื่อของตน จะช่วยคลายความยึดมั่นและพัฒนาจิตของตนไปสู่ระดับที่สูงขึ้น ทำให้ครูสามารถเข้าใจเด็กตามธรรมชาติ และตรงตามความเป็นจริงได้ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ หฤทัย อนุสรราชกิจ (2549) ที่พบว่า การที่ครูสามารถมองเห็นตนเอง รับรู้ เห็นอารมณ์และการกระทำของตนเองตามความเป็นจริง ส่งผลให้ครูสามารถลดอคติและกรอบความคิดที่เคยยึดติด ทำให้มุมมองและการปฏิบัติที่มีต่อเด็กและผู้อื่นเปลี่ยนไปจากเดิม

การพัฒนาครูอย่างยั่งยืนจำเป็นต้องให้ครูเกิดการตระหนักรู้ในตนเอง สามารถมองเห็นตนเองตามความเป็นจริง รับรู้ในสิ่งที่ตนเองเป็นและเห็นการกระทำของตนเองตามจริง การรับรู้

ดังกล่าวนี้ช่วยให้ครูคลายกรอบความคิดที่ยึดติดและนำพาตนเองไปสู่เส้นทางการพัฒนาตนเอง การพัฒนาให้ครูให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงจำเป็นต้องอาศัยการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับมิติ ด้านในของครู โดยเป็นการเปลี่ยนจากด้านในสู่ด้านนอก กระบวนการพัฒนาในลักษณะนี้ต้องอาศัย เวลา การฝึกฝน ความไว้วางใจ และที่สำคัญต้องเป็นการเรียนรู้ที่ระเบิดจากด้านในที่ต้องมาจากตัวครู ดังนั้นกระบวนการที่ควรนำมาใช้ในการพัฒนาครูควรประกอบด้วยวิธีการหลากหลายที่เปิดโอกาสให้ ครูสังเกต รับรู้ตนเองในแง่มุมที่หลากหลาย พัฒนาให้ครูสามารถนำประสบการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นมา ไตร่ตรองและใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง เพื่อนำไปสู่การเห็นและรับรู้การกระทำตนเองอย่างแท้จริง โดยไม่ บิดเบือนความจริง เกิดความวางใจในตนเองที่เปิดเผยตนเอง เผชิญและรับรู้ความจริงโดยเฉพาะใน ส่วนที่ไม่เคยรับรู้มาก่อน

จิตตปัญญาศึกษาเป็นแนวคิดที่น่าสนใจในการนำมาใช้ในการพัฒนาการครู เนื่องด้วยเป็น กระบวนการเรียนรู้ที่มุ่งให้เกิดการพัฒนาคุณภาพภายในของแต่ละบุคคล โดยให้ความสำคัญกับ การตระหนักรู้ในตนเอง ผ่านกระบวนการสังเกตและใคร่ครวญสิ่งที่เกิดขึ้นภายในตนเองอย่างมีสติ ทำให้รับรู้และเห็นตนเองตามสภาพจริงโดยปราศจากอคติและการบิดเบือน สามารถนำไปสู่การเข้าใจ ตนเองอย่างแท้จริง การพัฒนาตามแนวคิดนี้มีความสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ภาษิต ประมวลศิลป์ชัย (2548) ที่อธิบายถึงปัจจัยเอื้อที่ส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ของครูประจำการที่ประกอบด้วย 1) ประสบการณ์ชีวิตที่มีความสัมพันธ์กับเหตุการณ์สะกิดใจ ที่ใช้เป็นข้อมูลด้านในที่ช่วยให้การสร้างข้อคิดและการขยายข้อคิดไปสู่การปฏิบัติที่มีคุณภาพ 2) ความมีสติ และสมาธิ เป็นเครื่องมือช่วยในการคิดไตร่ตรองและเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการคิด ไตร่ตรองของบุคคล 3) ความเป็นคนที่มีลักษณะช่างคิด ที่จะไม่ปฏิเสธการฝึกคิดไตร่ตรอง

จิตตปัญญาศึกษา หมายถึง การศึกษาที่มุ่งเน้นการสืบค้นสำรวจภายในตนเอง เป็นการเรียนรู้ ผ่านประสบการณ์ตรงและการรับฟังด้วยใจเปิดกว้างที่นำไปสู่การตระหนักรู้จักตนเอง การหยั่งรู้และ ความเปิดกว้างยอมรับความหลากหลายและความอุดมของโลก นำไปสู่การเห็นคุณค่าในประสบการณ์ ของผู้อื่นด้วย การจัดการเรียนรู้ตามแนวจิตตปัญญาศึกษามีได้ละเลยความเป็นวิชาการ ในทางกลับ กันเป็นการหยั่งรากให้ลึกซึ้งขึ้น โดยให้เป็นประสบการณ์ส่วนตัวที่สัมผัสโดยตรงมากขึ้นและให้มีสมดุล กับการฝึกจิตมากขึ้น เพื่อให้การพัฒนาด้านในและการพัฒนาความรู้ภายนอกเติบโตไปด้วยกัน เพราะ การศึกษาที่มีความสมดุลจะบ่มเพาะความสามารถของผู้เรียนไปเกินระดับของถ้อยคำและมโนทัศน์สู่ การรวมไปถึงเรื่องของหัวใจ บุคลิกลักษณะนิสัย ความสร้างสรรค์ การตระหนักเข้าใจตน การมีสมาธิ ความเปิดกว้าง ความยืดหยุ่นทางความคิด (ชลลดา ทองทวี, จิรัฐกาล พงศ์ภคเธียร, สรยุทธ รัตนพจนารถ, ธีระพล เต็มอุดม, และ พงษธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2552)

จิตตปัญญาศึกษาเป็นการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการตระหนักรู้ ผ่านการเรียนรู้

การสังเกต และการใคร่ครวญตนเองอย่างมีสติ ทำให้เท่าทันและเข้าใจมิติด้านในของตนเอง ซึ่งเกี่ยวข้องกับความคิด ความเชื่อ อารมณ์ ความรู้สึก ทศนคติและมุมมองของบุคคลที่มีต่อชีวิตและโลก นำไปสู่การพัฒนาคุณภาพด้านในของบุคคลและก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับที่ลึกซึ้ง แนวคิดนี้ตั้งอยู่บนฐานความเชื่อ 4 ประการ ได้แก่ 1) ความเชื่อมั่นและเคารพความเป็นมนุษย์ว่า ทุกคนมีเกียรติ มีศักดิ์ศรี สามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ 2) การยอมรับและเคารพในความแตกต่างของบุคคลอย่างแท้จริง 3) ความเชื่อในความเป็นองค์รวม 4) การเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดขึ้นภายในในตัวผู้เรียน สอนไม่ได้ (จุมพล พูลภัทรชีวิน, 2553) ผลจากการเรียนรู้ตามแนวคิดปัญญาศึกษานำมาซึ่งความสงบ มีสมาธิ มีสติตื่นรู้ รับรู้ธรรมชาติตามความเป็นจริง เกิดความรักและเมตตา คุณลักษณะนี้ส่งผลให้ครูมีความสามารถที่จะเห็นและเข้าใจเด็กตามธรรมชาติ

ปัญหาหนึ่งที่พบในการพัฒนาครูประจำการ คือ การนำความรู้ลงสู่การปฏิบัติ ด้วยสถานการณ์ที่ฝักระหว่างการอบรมเป็นสถานการณ์จำลองที่แตกต่างจากสถานการณ์จริง ทำให้ยากต่อการนำไปใช้จริง รวมถึงรูปแบบที่ใช้ในการพัฒนาครูประจำการแบบเดิมเป็นการอบรมระยะสั้นที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมของครูน้อยมากและมีจุดอ่อนหลายด้าน ได้แก่ 1) การพัฒนาขึ้นอยู่กับความตั้งใจของผู้บริหารหรือทีมบริหารมากกว่าตัวครู การที่ครูขาดการมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนา ทำให้ครูมองว่าการพัฒนาเป็นภาระปัญหามากกว่าเป็นหนทางแก้ไขปัญหา 2) การพัฒนาส่วนใหญ่เน้นไปที่การสอนวิธีการและเทคนิคที่คาดหวังให้ครูนำลงสู่ห้องเรียน แต่การนำลงสู่การปฏิบัติเป็นเรื่องที่ใช้เวลาและทำทายนมากสำหรับครู 3) การอบรมให้ความรู้ที่เป็นแบบเหมารวม (one-size-fits-all) ที่ไม่ได้คำนึงถึงความแตกต่างหรือความต้องการของครู 4) รูปแบบการอบรมขาดความหลากหลาย โดยส่วนใหญ่จัดในลักษณะของการอบรมเชิงบรรยาย เชิงปฏิบัติการ หรือเป็นสัมมนาวิชาการ 5) หัวข้อในการพัฒนาหรือในการจัดการอบรมไม่สอดคล้องกับความต้องการของครู 6) การขาดความช่วยเหลือและสนับสนุนในการนำความรู้ใหม่ลงสู่ห้องเรียน 7) การขาดการตระหนักถึงพัฒนาการและประสบการณ์ของครู และ 8) การขาดความเข้าใจในวิธีการเรียนรู้ของครู (Diaz-Maggioli, 2004:3)

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการให้เกิดผลสำเร็จควรคำนึงถึงการช่วยให้ครูเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้ลงสู่การปฏิบัติงานได้จริง โดยมีผู้ให้ความช่วยเหลือและการสนับสนุนจนครูเกิดความมั่นใจและสามารถนำความรู้ ทักษะ และวิธีการใหม่ไปใช้ในห้องเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ดังที่ Joyce and Showers (2003) อธิบายว่า ครูที่เรียนรู้เพียงทฤษฎีและดูครูต้นแบบสอนจะนำไปใช้จริงในชั้นเรียนได้น้อย แต่ครูที่มีโอกาสฝึกปฏิบัติในสถานการณ์การทดลองที่ไม่เสี่ยงต่อความล้มเหลวจะพัฒนาทักษะได้มากกว่า ทั้งสองได้เสนอรูปแบบการพัฒนาครูด้วยการชี้แนะ (coaching) ที่เน้นการทำงานร่วมกัน การศึกษาร่วมกันเป็นทีม การแก้ปัญหาด้วยกัน และการนำประสบการณ์ไปใช้จริงในห้องเรียนของตนเองได้ โดยผลการศึกษาพบว่า การฝึกอบรมที่ประกอบด้วย การชี้แนะส่งผลให้ครูสามารถนำ

ประสบการณ์การเรียนรู้ไปใช้ในห้องเรียนคิดเป็นร้อยละ 80-90 ถือว่าเป็นวิธีการพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพสูงผ่านการเรียนรู้ในงาน (job-embedded learning) ที่สามารถช่วยให้ถ่ายโอนการเรียนรู้ หรือทักษะใหม่ไปสู่การปฏิบัติได้ดี ทำให้บุคคลมีความรู้และทักษะใหม่คงทนกว่าการใช้วิธีอื่น การชี้แนะจัดเป็นการพัฒนาครูประจำการบนพื้นฐานของการปฏิบัติงานจริง (work-based professional development) ที่สอดคล้องกับธรรมชาติการทำงานของครูปฐมวัยและแนวทางการพัฒนาครูในยุคของการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2554-2561) ที่มียุทธศาสตร์ในการพัฒนาครูประจำการให้เป็นครูยุคใหม่ด้วยวิธีการพัฒนาที่หลากหลายบนพื้นฐานของการปฏิบัติงานจริง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, ม.ป.ป.) การพัฒนาครูตามแนวคิดนี้เป็นการพัฒนาที่ไม่แยกส่วนและตั้งอยู่ในบริบทการดำเนินงานจริง ทำให้ครูยังผูกพันกับงานและสามารถที่จะนำการพัฒนาไปสัมพันธ์กับงานที่ปฏิบัติได้โดยตรง ส่งผลให้ครูมีความสามารถในการนำความรู้และทักษะมาใช้ได้ในทางปฏิบัติและเกิดความรู้คงทนยั่งยืน

การชี้แนะมีหลายรูปแบบ รูปแบบที่สนใจในการนำมาพัฒนาครู คือ การชี้แนะทางปัญญา การชี้แนะลักษณะนี้มุ่งเน้นพัฒนาความสามารถให้บุคคลเติบโตและพัฒนาจนเป็นผู้ที่สามารถกำกับการเรียนรู้ของตนเองได้ การชี้แนะทางปัญญาสามารถนำเข้ามาใช้เป็นขั้นตอนการฝึกอบรมที่ช่วยครูนำความรู้ความเข้าใจที่ได้รับจากการฝึกอบรมในห้องอบรมลงสู่ในสถานการณ์จริงโดยสอดแทรกเข้ากับชีวิตการทำงานประจำวันของครู การชี้แนะทางปัญญาสามารถช่วยครูวางแผนงาน กระตุ้นให้คิด สามารถวิพากษ์วิจารณ์และแก้ปัญหางาน รวมทั้งส่งเสริมให้เกิดการช่วยเหลือกันและกันระหว่างครู ซึ่งสิ่งเหล่านี้ทำให้การเรียนรู้และการพัฒนาที่ขับเคลื่อนด้วยตัวครู (Costa & Garmston, 2002; Mink, Owen, & Mink, 1993; Sparks, 1990)

คุณภาพของเด็กปฐมวัยเกี่ยวข้องกับคุณภาพของครู การประเมินเด็กปฐมวัยและการจัดการเรียนการสอนต้องปฏิบัติควบคู่กันไป โดยอาศัยการประเมินไปสนับสนุนการเรียนรู้ของเด็ก ปัจจุบันครูปฐมวัยมีปัญหาเรื่องการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก การพัฒนาครูปฐมวัยให้เป็นผู้ที่มีความสามารถในการประเมินจำเป็นต้องฝึกฝนให้ครูมีความสามารถในการรับรู้และการรู้เท่าทันตนเองอย่างมีสติ เพื่อชะลอการตัดสินเด็กทันทีทันใด โดยปราศจากอคติ ในขณะเดียวกันต้องส่งเสริมให้ครูสามารถนำความรู้ความเข้าใจไปใช้ในการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยได้จริง ผู้วิจัยเล็งเห็นว่า จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเป็นสองแนวทางที่สามารถนำมาผสมผสานกัน เพื่อพัฒนาครูให้ทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น โดยจิตตปัญญาศึกษาเป็นการพัฒนามิติด้านในที่เป็นการเรียนรู้ที่ระเบิดจากด้านใน ทำให้ครูปรับเปลี่ยนมุมมอง ความคิด ความเชื่อ ปลดปล่อยกรอบเดิมที่ยึดติดไว้ เข้าใจตนเองและผู้อื่นมากขึ้น ในขณะที่การชี้แนะทางปัญญาเป็นการพัฒนาครูในด้านการปฏิบัติงาน ที่ช่วยให้ครูสามารถนำความรู้ความเข้าใจลงสู่การปฏิบัติจริง ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการ

ประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา อันจะนำไปสู่การปรับเปลี่ยนการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กให้เต็มตามศักยภาพ

คำถามการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีคำถามการวิจัย 2 ข้อ ได้แก่

1. กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญามีลักษณะเป็นอย่างไร ประกอบด้วยคำถามย่อย ดังนี้
 - 1.1 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา มีองค์ประกอบและขั้นตอนการดำเนินการอย่างไร
 - 1.2 ปัจจัยเกื้อหนุนของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่มีประสิทธิภาพคืออะไร
 - 1.3 ปัญหาและอุปสรรคของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาคืออะไร
2. กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการที่พัฒนาขึ้นส่งผลต่อความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อสร้างและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา
2. เพื่อศึกษาผลของกระบวนการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นที่มีต่อความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขอบเขตของการวิจัย

1. การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยและพัฒนา ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพในการสร้างและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการระดับปฐมวัยด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา
2. ผู้เข้าร่วมการวิจัย คือ ครูปฐมวัยของโรงเรียนในเครือข่ายกรุงเทพมหานครฯ ที่สอนในระดับชั้นเตรียมอนุบาล- อนุบาลปีที่ 3 จำนวน 8 คน
3. ตัวแปรที่ศึกษา ประกอบด้วย

3.1 ตัวแปรต้น คือ กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

3.2 ตัวแปรตาม คือ ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

4. ระยะเวลาที่ใช้ในการทดลองกระบวนการ รวมทั้งสิ้น 30 สัปดาห์

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

จิตตปัญญาศึกษา หมายถึง การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงของผู้เรียน โดยอาศัยการใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งต่อประสบการณ์ต่างๆ ที่เข้ามากระทบกับประสาทสัมผัสรับรู้ การเรียนรู้ตามแนวทางนี้ตั้งอยู่บนฐานความเชื่อ 4 ประการ ได้แก่ 1) ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ที่สามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ 2) การยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล 3) ความเชื่อมั่นในความเป็นองค์รวม และ 4) การเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียน ประกอบด้วยกระบวนการหลัก 3 กระบวนการ ได้แก่ 1) การฟังอย่างลึกซึ้ง 2) สนทนาสนทนา และ 3) การสะท้อนการเรียนรู้ การจัดการเรียนรู้จำเป็นต้องมีความสมดุลของ 3 ฐานการเรียนรู้ ได้แก่ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงมุมมอง ความเชื่อ ความคิด ความรู้สึกของตนเอง รวมถึงการลดอคติและการชะลอการตัดสินใจ ส่งผลให้เกิดความเข้าใจตนเองและผู้อื่นในระดับที่ลึกซึ้งขึ้นและตรงตามความเป็นจริง (จุมพล พูลภัทรชีวิน, 2553)

การชี้แนะทางปัญญา หมายถึง กระบวนการทำงานร่วมกันระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะเป็นรายบุคคลที่มุ่งเน้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการคิดภายในเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม นำไปสู่การเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานให้แก่ครูและการพัฒนาให้ครูสามารถพึ่งพาและชี้นำตนเองได้ ในการชี้แนะ ผู้ชี้แนะสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ ใช้วิธีการและกลยุทธ์ต่างๆ ที่เหมาะสมและเอื้อต่อลักษณะการเรียนรู้ของผู้รับการชี้แนะแต่ละคน เพื่อช่วยให้ผู้รับการชี้แนะสร้างเป้าหมายการพัฒนาด้วยตนเอง ดำเนินการทำงานตามแผนงานที่วางไว้ รวมถึงได้คิดทบทวนไตร่ตรองเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเอง นำไปสู่การปรับเปลี่ยนวิธีการคิดและเพิ่มความสามารถในการแก้ปัญหา และการพัฒนาและปรับปรุงงานให้การทำงานมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น (Costa and Garmston, 2002)

การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา หมายถึง การดำเนินการอย่างเป็นระบบในการสร้างและปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ประกอบด้วยการดำเนินงาน 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การเตรียมการ ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 1: การสร้างกระบวนการฝึกอบรมประจำการโดยใช้จิตต

ปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D₁R₁) ขั้นตอนที่ 3 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 2: การนำร่องกระบวนการฝึกอบรมประจำการโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D₂R₂) ขั้นตอนที่ 4 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 3: การทดลองกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D₃R₃) และขั้นตอนที่ 5 การนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์ ประสิทธิภาพของกระบวนการฝึกอบรมประเมินจากการเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย และประสิทธิภาพของกระบวนการฝึกอบรมประเมินจากความพึงพอใจของครูเกี่ยวกับกระบวนการฝึกอบรม

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา หมายถึง ขั้นตอนที่ใช้ในการฝึกอบรมครูประจำการเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย ตั้งอยู่บนหลักการ 6 ข้อ เป็นกระบวนการที่เน้นการพัฒนามิติด้านในหรือจิตใจของครูให้เปิดรับต่อการเปลี่ยนแปลงและรับการชี้แนะในการปฏิบัติงานด้านการประเมินจากผู้ชี้แนะ ประกอบด้วยกิจกรรม 2 ลักษณะ คือ การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรมและการฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน กระบวนการฝึกอบรมฯ แบ่งเป็น 6 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การสร้างชุมชนการเรียนรู้ เป็นการสร้างความสัมพันธ์อันดีต่อกันระหว่างครูด้วยกัน รวมถึงกระบวนการและครู และการสร้างพลังกลุ่ม ขั้นที่ 2 การไตร่ตรองปัญหา เป็นขั้นการนำประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการมาทบทวนและวิเคราะห์ปัญหา เพื่อร่วมกันสร้างเป้าหมายการพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย ขั้นที่ 3 การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง เป็นการกลับมาทำความเข้าใจตนเอง สร้างสติผ่านการภาวนาบนฐานการเรียนรู้ทั้งสามฐาน รวมถึงฝึกฝนความละเอียดในการใช้ประสาทรับรู้ช่องทางต่างๆ เพื่อให้เกิดความเท่าทันต่ออารมณ์และความคิดของตนเอง ขั้นที่ 4 การเพิ่มพูนความเข้าใจ เป็นการทบทวนและให้มนต์สำคัญเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย ขั้นที่ 5 การชี้แนะรายบุคคล เป็นการทำงานรายบุคคล โดยครูเป็นผู้รับการชี้แนะให้สามารถนำองค์ความรู้ที่ได้จากการฝึกภายในห้องอบรมลงสู่การปฏิบัติงานในด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยในห้องเรียน และขั้นที่ 6 การทบทวนไตร่ตรอง เป็นการสรุปกระบวนการเรียนรู้ทั้งหมดที่เกิดขึ้นกับครูในฐานะปัจเจกและฐานะสมาชิกกลุ่ม

ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย หมายถึง การปฏิบัติงานที่สะท้อนให้เห็นถึงความรู้ความเข้าใจ การตระหนักรู้ และทักษะของครูในการเก็บรวบรวมข้อมูล การสรุปและตีความข้อมูล รวมไปถึงการตัดสินใจใดๆ ที่นำไปสู่การส่งเสริมพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กในชั้นเรียน วัดจากแบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 2 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการตระหนักรู้

ด้านการปฏิบัติงาน หมายถึง การดำเนินงานอย่างเป็นระบบในการประเมินพัฒนาการ
เด็กตามสภาพจริง ประกอบด้วย การวางแผน การจัดระบบข้อมูล การแปลผล และการนำผลมาใช้

ด้านการตระหนักรู้ หมายถึง การรับรู้และเท่าทันถึงอารมณ์ ความคิด การชะลอ
การตัดสินใจ รวมถึงการเข้าใจลักษณะนิสัยและการทำงานของตน ตระหนักถึงอคติของตน
ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การรู้จักตนเอง และการรู้จักงาน

ครูประจำการ หมายถึง ครูปฐมวัยที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาที่สอนเด็กอายุระหว่าง
2 – 6 ปี และมีประสบการณ์สอนในห้องเรียนมากกว่า 1 ปี

วิธีการดำเนินการวิจัย

ขั้นตอนในการดำเนินการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การเตรียมการ

1.1 การเตรียมตัวผู้วิจัย

1.2 การสร้างกรอบแนวคิด

ขั้นที่ 2 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 1: การสร้างกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้าน
การประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D_1R_1)

การพัฒนา (D_1): ผู้วิจัยพัฒนารอบแนวคิดและกระบวนการฝึกอบรมครู
ประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาจากเอกสาร
และงานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง

การวิจัย (R_1): คำถามการวิจัย: กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้าน
การประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่พัฒนาขึ้น (ฉบับร่าง)
รวมทั้งเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยมีคุณภาพตามหลักการ
เพียงพอหรือไม่ อย่างไร

1) สร้างแผนการดำเนินงานตามกรอบแนวคิดและกระบวนการที่พัฒนาขึ้น

2) สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม

3) ตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการฝึกอบรมฯ และเครื่องมือที่ใช้ในการวัด
ตัวแปรตาม โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

4) วิเคราะห์และนำเสนอข้อมูล

ขั้นที่ 3 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 2: การนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้าน
การประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D_2R_2)

การพัฒนา (D₂) : ผู้วิจัยนำผลที่ได้จากข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงกระบวนการและเครื่องมือ

1) การปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยตามจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

2) การปรับปรุงเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม

การวิจัย (R₂) : คำถามการวิจัย: ผลการทดลองนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไร และคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นอย่างไร

1) กำหนดกลุ่มเป้าหมาย

2) สร้างเครื่องมือในการวิจัยเพิ่มเติมและใช้เครื่องมือที่ได้สร้างและปรับปรุงในขั้นที่ 2 ในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล

3) ตรวจสอบคุณภาพและปรับปรุงเครื่องมือทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ

4) วิเคราะห์และนำเสนอข้อมูล

ขั้นที่ 4 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 3: การทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D₃R₃)

การพัฒนา (D₃) : ผู้วิจัยนำข้อสรุปที่ได้จากการทดลองนำร่องมาใช้ในการปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา และเครื่องมือที่ใช้ในวิจัย

1) การปรับปรุงขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

2) การปรับปรุงรายละเอียดของกิจกรรม

การวิจัย (R₃) : คำถามการวิจัย: ผลการทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไร และสามารถพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยได้หรือไม่อย่างไร

1) กำหนดกลุ่มเป้าหมายในการวิจัย

2) สร้างเครื่องมือเพิ่มเติม

3) ดำเนินการทดลองโดยใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ

4) วิเคราะห์ สรุปผลการวิจัย และนำเสนอข้อมูล

ขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้
จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์

การพัฒนา (D_u) : ผู้วิจัยนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์

ประโยชน์ที่ได้รับ

1. ได้แนวทางในการพัฒนาวิชาชีพครูปฐมวัย ในสมรรถนะด้านการประเมินพัฒนาการและ
การเรียนรู้
2. ได้กลยุทธ์ในการทำงานและพัฒนาครูปฐมวัยให้มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย
ที่สอดคล้องและตอบสนองกับลักษณะการเรียนรู้ของครูแต่ละคน



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

1.การพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

1.1 พัฒนาการและการเรียนรู้ของครูปฐมวัย

1.1.1 พัฒนาการในวัยผู้ใหญ่

1.1.2 การเรียนรู้ในวัยผู้ใหญ่

1.1.3 องค์ประกอบในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

1.1.4 ชั้นพัฒนาการของครูปฐมวัย

1.2 ความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

1.2.1 การประเมินเด็กปฐมวัย

1.2.2 คุณสมบัติของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

1.2.3 สมรรถนะครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

1.2.4 การพัฒนาตัวบ่งชี้สมรรถนะครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

2. การฝึกอบรมครูประจำการ

2.1 ความหมายของการฝึกอบรมครูประจำการ

2.2 ความสำคัญและประโยชน์ของการฝึกอบรมครูประจำการ

2.3 วัตถุประสงค์การฝึกอบรมครูประจำการ

2.4 องค์ประกอบของการฝึกอบรมครูประจำการ

2.5 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการ

2.6 การประเมินผลการฝึกอบรม

3. จิตตปัญญาศึกษา

3.1 ความหมายของจิตตปัญญาศึกษา

3.2 จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษา

3.3 ความสัมพันธ์ระหว่างจิตตปัญญาศึกษาและการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

3.4 หลักการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษา

3.5 ความเชื่อพื้นฐานและหลักการในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามจิตตปัญญาศึกษา

3.6 หลักการพื้นฐานในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามจิตตปัญญาศึกษา

3.7 การจัดกิจกรรมตามกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามจิตตปัญญาศึกษา

3.8 เงื่อนไขที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงในตนเอง

3.9 การประเมินการเปลี่ยนแปลง

4. การชี้แนะทางปัญญา

4.1 ความหมายของการชี้แนะและการชี้แนะทางปัญญา

4.2 เป้าหมายของการชี้แนะทางปัญญา

4.3. ความเชื่อพื้นฐานของการชี้แนะทางปัญญา

4.4 องค์ประกอบของการชี้แนะทางปัญญา

4.5 ขั้นตอนการให้การชี้แนะทางปัญญา

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตตปัญญาศึกษา

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการชี้แนะทางปัญญา

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการประเมินเด็กปฐมวัย

ตอนที่ 1 การพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

การประเมินเด็กปฐมวัยถือเป็นส่วนหนึ่งของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับเด็ก เนื่องด้วยผลที่ได้จากการประเมินเป็นข้อมูลป้อนกลับไปสู่การพัฒนาเด็กและแนวทางในการจัดประสบการณ์ที่ตรงต่อความต้องการและความสนใจของเด็ก ตลอดจนช่วยให้ครูหรือผู้ที่เกี่ยวข้องรู้จักตัวตนเด็กแต่ละคน รับทราบถึงพัฒนาการ ทักษะ ความสามารถ ความต้องการ และความสนใจ ซึ่งเป็นข้อมูลสำคัญในการส่งเสริมและพัฒนาเด็กให้เติบโตอย่างมีคุณภาพและประสิทธิภาพ การประเมินเด็กปฐมวัยเป็นหน้าที่ความรับผิดชอบของครูอนุบาลที่ต้องปฏิบัติ และถือเป็นกุญแจสำคัญในการนำพาครูไปสู่การจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ ดังนั้นครูจึงจำเป็นต้องพัฒนาตนเองให้เป็นผู้มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย กระบวนการพัฒนาครูปฐมวัยจึงควรที่ต้องพัฒนาสมรรถนะครูในการประเมินเด็กปฐมวัย โดยคำนึงถึงลักษณะและธรรมชาติการเรียนรู้ของครู รวมถึงสอดคล้องกับลักษณะครูตามพัฒนาการทางด้านวิชาชีพของครูปฐมวัย

1.1 พัฒนาการและการเรียนรู้ของครูปฐมวัย

ครูปฐมวัยส่วนใหญ่เริ่มต้นเข้าสู่อาชีพครูในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้นและอาจดำรงอาชีพครูจนถึงตอนต้นของวัยผู้ใหญ่ตอนกลาง ซึ่งเป็นช่วงอายุ 18 – 60 ปี ซึ่งในวัยนี้ร่างกายเจริญเติบโตเต็มที่ บรรลุวุฒิภาวะโดยสมบูรณ์ เริ่มมีพฤติกรรมที่แน่นอนขึ้น มีการเปลี่ยนแปลงน้อยลง การพัฒนาครูปฐมวัยที่มีความแตกต่างในเรื่องอายุและประสบการณ์ ให้เป็นผู้รู้และผู้มีความสามารถ รวมถึงมีทัศนคติที่ดีต่อการเป็นครูและภูมิใจในวิชาชีพ จำเป็นต้องจัดกระบวนการฝึกอบรมที่ตอบสนองต่อพัฒนาการและลักษณะการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

1.1.1 พัฒนาการในวัยผู้ใหญ่

สัว์ฉน์ วัฒนวงศ์ (2545) อธิบายว่า ช่วงพัฒนาการของมนุษย์แบ่งออกเป็น 6 ระยะตามแนวคิดพัฒนาการของ Havighurst โดยมนุษย์ค่อยๆ พัฒนาไปตามช่วงระยะของพัฒนาการ ซึ่งในแต่ละช่วงระยะมีภารกิจที่ต้องผ่านพ้นให้ได้ หากไม่สามารถบรรลุภารกิจได้ อาจทำให้ชีวิตมีปัญหา ไม่เป็นที่ยอมรับของสังคม และเป็นอุปสรรคต่อพัฒนาการของบุคคลนั้น Havighurst แบ่งช่วงชีวิตมนุษย์ออกเป็น 6 ระยะ โดยแบ่งวัยผู้ใหญ่ออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่วัยผู้ใหญ่ตอนต้นหรือวัยฉกรรจ์ วัยผู้ใหญ่ตอนกลางหรือวัยกลางคน และวัยผู้ใหญ่ตอนปลายหรือวัยชรา เนื่องจากครูปฐมวัยส่วนใหญ่อยู่ในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้นและวัยผู้ใหญ่ตอนกลาง จึงนำเสนอรายละเอียดของช่วงวัยทั้งสองนี้ ดังนี้

1) วัยผู้ใหญ่ตอนต้น (early adulthood) อายุ 18 – 35 ปี

ลักษณะของวัยผู้ใหญ่ตอนต้นเป็นระยะที่บุคคลเจริญเติบโตเต็มที่ บรรลุวุฒิภาวะโดยสมบูรณ์ ดังนั้นบุคคลวัยนี้เริ่มมีพฤติกรรมที่แน่นอนขึ้น การเปลี่ยนแปลงมีน้อยลง นอกจากนี้ยังมีลักษณะอื่นๆ คือ

(1) เป็นวัยแห่งปัญญา วัยผู้ใหญ่ตอนต้นนี้พบกับปัญหาชีวิตแบบใหม่ และถูกคาดหวังให้เป็นผู้มีความพร้อมเริ่มการใช้ชีวิต สามารถเผชิญปัญหาต่างๆ และแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยตนเองได้ โดยไม่ต้องอาศัยพึ่งพาผู้อื่นเหมือนเมื่อยังอยู่ในวัยเด็กหรือวัยรุ่น

(2) เป็นวัยแห่งการสำรวจ เนื่องจากเป็นวัยที่การพัฒนาการทางกายและจิตใจเริ่มสมบูรณ์เต็มที่ เริ่มต้นชีวิตอย่างผู้ใหญ่ แบบชีวิตเริ่มแรกยังไม่เข้ารูปเข้ารอย จึงต้องเรียนรู้และปรับตัวไปเรื่อย ๆ จนกว่าใกล้สิ้นสุดวัยผู้ใหญ่ตอนต้นบุคคลรู้จักตัวเองดีขึ้น ทราบแนวทางและจุดมุ่งหมายในการดำเนินชีวิตที่แน่นอนของตน

(3) เป็นวัยแห่งการมีความตึงเครียดทางอารมณ์ เพราะช่วงชีวิตวัยนี้ต้องพบกับการแก้ปัญหาและตัดสินใจเรื่องสำคัญ ๆ หลายอย่างเช่น การเลือกอาชีพ การเลือกคู่ครอง หรือความพยายามทำสิ่งต่าง ๆ ให้เป็นไปตามที่คาดหวังไว้

(4) เป็นวัยแห่งการเริ่มสร้างหลักฐานของชีวิต หรือเป็นวัยแห่งการทำงาน โดยเริ่มลงมือประกอบอาชีพเพื่อสร้างความมั่นคงในชีวิตของตน และเป็นการวางรากฐานในการแต่งงานเพื่อชีวิตครอบครัวต่อไป

(5) เป็นวัยของช่วงเวลาสืบเชื้อสายวงศ์ตระกูล เป็นวัยที่เข้าสู่ชีวิตแต่งงานมีครอบครัวและมีบทบาทเป็นพ่อแม่ อบรมเลี้ยงลูก ทัศนคติของผู้เป็นพ่อแม่ที่ดีต่อการอบรมเลี้ยงดูลูก มีบทบาทต่อสวัสดิภาพและการพัฒนาของชีวิตใหม่

การศึกษาพัฒนาการของวัยผู้ใหญ่ตอนต้นสามารถแบ่งออกเป็น 4 ด้าน คือ พัฒนาการด้านร่างกาย พัฒนาการด้านอารมณ์จิตใจ พัฒนาการด้านสังคม และพัฒนาการด้านสติปัญญา (ทองใหญ่ วัฒนศาสตร์, 2553) มีรายละเอียด ดังนี้

(1) พัฒนาการด้านร่างกายเป็นช่วงวัยที่มีพัฒนาทางร่างกายอย่างเต็มที่ มีการพัฒนาความสูงมาจากช่วงวัยรุ่นและมีความสูงที่สุดในวัยผู้ใหญ่ตอนต้นนี้ รวมทั้งกล้ามเนื้อและเยื่อไขมันมีการพัฒนาอย่างเต็มที่เช่นกัน ในวัยนี้ร่างกายมีพลัง คล่องแคล่วว่องไว การรับรู้ต่างๆ มีความสมบูรณ์เต็มที่ เช่น สายตา การได้ยิน ความสามารถในการดมกลิ่น เป็นต้น

(2) พัฒนาการด้านอารมณ์จิตใจในวัยนี้ผู้ใหญ่มีการควบคุมอารมณ์ได้ดีขึ้น มีความมั่นคงทางจิตใจ คำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่น และรู้สึกยอมรับผู้อื่นได้มากขึ้น มีพัฒนาการด้านอารมณ์รักในหลายรูปแบบ และมีความรู้สึกปรารถนาในการใช้ชีวิตคู่

(3) พัฒนาการด้านสังคมวัยผู้ใหญ่ตอนต้นเป็นวัยที่อยู่ในขั้น

พัฒนาการที่ 6 คือ ความใกล้ชิดสนิทสนมหรือการแยกตัว ตามทฤษฎีพัฒนาบุคลิกภาพของอีริคสัน สังคมของผู้ใหญ่ในวัยนี้ คือ เพื่อนรัก คู่ครอง ในวัยนี้บุคคลพัฒนาความรัก ความผูกพัน และแสวงหา มิตรภาพ หากพบมิตรภาพที่มั่นคงกลายเป็นผู้ใหญ่ที่มีความสัมพันธ์กันอย่างไว้นื้อเชื่อใจและยอมรับ ซึ่งกันและกัน ในทางตรงกันข้ามกับผู้ใหญ่ที่ไม่สามารถสร้างความสนิทสนมอย่างจริงจังกับผู้หนึ่งผู้ใด ได้ มีความรู้สึกอ้างว้างเดียวดาย วัยนี้ให้ความสำคัญกับกลุ่มเพื่อนร่วมวัยลดลง แต่สัมพันธ์ภาพกับ เพื่อนที่ใกล้ชิดหรือเพื่อนรักยังคงอยู่ ในขณะที่การสัมพันธ์กับบุคคลในครอบครัวเพิ่มขึ้น เนื่องจาก เป็นวัยที่เริ่มสร้างครอบครัวใหม่กับคู่ของตนเอง และเกิดการปรับตัวกับบทบาทใหม่ ในด้านการ ทำงาน บุคคลในวัยนี้มีความพร้อมที่รับบทบาทใหม่ มีการวางแผนการเลือกอาชีพที่ตนสนใจ มีความ พร้อมที่ปรับตัวกับเพื่อนร่วมงาน และพร้อมที่เผชิญปัญหาและการแก้ไขปัญหา

(4) พัฒนาการด้านสติปัญญา เป็นวัยที่มีพัฒนาการทางความคิด

และสติปัญญาอยู่ในระดับการใช้คิดอย่างมีเหตุผลเชิงนามธรรม มีคุณภาพความคิดที่เป็นระบบ มีความสัมพันธ์กัน และสามารถคิดอย่างนามธรรม ผู้ใหญ่ในวัยนี้มีความคิดเปิดกว้าง ยืดหยุ่นมากขึ้น รู้จักจดจำประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้ และปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ต่างๆ ได้ดี

2) วัยผู้ใหญ่ตอนกลาง (middle adulthood) อายุ 35 – 60 ปี

ด้วยผู้ใหญ่ในช่วงวัยนี้ได้ใช้ชีวิตผ่านความเป็นผู้ใหญ่มานาน

พอสมควร ส่วนใหญ่เป็นการเปลี่ยนแปลงไปในทางเสื่อม ซึ่งมีผลกระทบต่อลักษณะอารมณ์ ในระยะ บุคคลเริ่มประเมินผลการดำเนินชีวิตในช่วงผ่านมาในด้านต่างๆ เรียกระยะนี้ว่า ระยะทดสอบ

การศึกษาพัฒนาการของวัยผู้ใหญ่ตอนกลางสามารถแบ่งออกเป็น 4 ด้าน คือ พัฒนาการด้านร่างกาย พัฒนาการด้านอารมณ์จิตใจ พัฒนาการด้านสังคม และพัฒนาการ ด้านสติปัญญา (ทองใหญ่ วัฒนศาสตร์, 2553; ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2538) มีรายละเอียด ดังนี้

(1) พัฒนาการด้านร่างกายในวัยกลางคนนี้ ทั้งเพศชายและเพศ

หญิงร่างกายเริ่มมีความเสื่อมถอยในเกือบทุกระบบของร่างกาย ผิวหนังเริ่มเหี่ยวย่น หยาบ ไม่เต่งตึง ผม เริ่มร่วงและมีสีขาว น้ำหนักตัวเพิ่มขึ้นจากการสะสมไขมันใต้ผิวหนังมากขึ้น ระบบสัมผัส ได้แก่ ความสามารถในการมองเห็นเปลี่ยนแปลงส่วนใหญ่สายตาวาวขึ้น บางคนมีอาการหูตึงเนื่องจาก ความเสื่อมของเซลล์ การลึ้มรสและการไต่กลิ่นเปลี่ยนแปลงไป อวัยวะภายในร่างกาย เช่น ผนังเส้น เลือด หัวใจ ปอด ไต และสมอง มีความเสื่อมลงเช่นกัน

(2) พัฒนาการด้านอารมณ์จิตใจผู้ใหญ่ในวัยกลางคนที่เป็น

บุคคลที่ประสบกับความสำเร็จในชีวิตการทำงานมีอารมณ์มั่นคง รู้จักการให้อภัย ไม่เห็นแก่ประโยชน์ ส่วนตน มีความพึงพอใจในชีวิตที่ผ่านมา มีลักษณะบุคลิกภาพค่อนข้างคงที่ แต่บางคนมีอารมณ์เศร้า

จากการที่บุตรเริ่มมีครอบครัวใหม่ การสูญเสียบุคคลอันเป็นที่รัก เช่น บิดา มารดา หรือคู่สมรส หรือ ผิดหวังจากบุตร เป็นต้น

(3) พัฒนาการด้านสังคม ผู้ใหญ่วัยกลางคนอยู่ในขั้นพัฒนาการ ขั้นที่ 7 คือการบำรุงส่งเสริมผู้อื่นหรือการพะวงเฉพาะตน ตามทฤษฎีพัฒนาบุคลิกภาพของอีริคสัน ซึ่ง บุคคลที่มีพัฒนาการอย่างสมบูรณ์ในวัยนี้ แบ่งปัน เผื่อแผ่ เอื้ออาทรต่อบุคคลอื่นๆ โดยเฉพาะกับ บุคคลที่เยาว์วัยกว่า สร้างสรรค์ผลงานใหม่ ก่อให้เกิดความปลาบปลื้มใจ เห็นคุณค่าของตนเอง ในทาง กลับกันผู้ใหญ่วัยกลางคนที่ไม่ได้รับการพัฒนา พะวงแต่ตน เห็นแก่ตัว ไม่แบ่งปัน เผื่อแผ่ต่อบุคคลอื่น ชอบแสดงอำนาจ หรือเป็นคนเฉื่อยชา ขาดความกระตือรือร้นในงาน สังคมของบุคคลในวัยกลางคน คือที่ทำงานและบ้าน มีกลุ่มเพื่อนที่สำคัญ ได้แก่ เพื่อนร่วมงาน หรือเพื่อนบ้านใกล้เคียง ความสัมพันธ์ในครอบครัวเป็นในลักษณะเผ่าดูความสำเร็จในการศึกษา และความก้าวหน้าในหน้าที่ การทำงานของบุตร สำหรับบุคคลที่เป็นโสด กลุ่มเพื่อนที่สำคัญคือเพื่อนสนิทที่ผูกพันตั้งแต่ในวัยรุ่น หรือวัยผู้ใหญ่ตอนต้น

(4) พัฒนาการด้านสติปัญญา ผู้ใหญ่ในระยะวัยกลางคนมี พัฒนาการทางสติปัญญาใกล้เคียงกับในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น คือ คิดเป็นเหตุผล รู้จักคิดแบบประสาน ข้อขัดแย้งและความแตกต่าง และสามารถรับรู้สิ่งที่เป็นข้อขัดแย้งต่างๆ ได้อย่างรวดเร็ว มีความ อดทนและมีความสามารถในการจัดการกับข้อขัดแย้งนั้นๆ ดังนั้นจึงมีความเข้าใจเรื่องการเมือง เล่นการเมือง รู้จักจัดการกับระบบระเบียบของสังคมและรู้จักจัดการกับเรื่องความสัมพันธ์ระหว่าง บุคคลอย่างมีวุฒิภาวะ

1.1.2 การเรียนรู้ในวัยผู้ใหญ่

Lowell (1980: 14-18, อ้างถึงใน สุวัฒน์ วัฒนวงศ์, 2545) อธิบาย ขั้นตอนและการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ในช่วงอายุ 25- 40 ปี ว่า ผู้ใหญ่ในช่วงนี้มีพัฒนาการและ การเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจน คือ ความมั่นคงทางเศรษฐกิจและบทบาททางสังคม ซึ่งส่วนมากสามารถ เสาะแสวงหาความมั่นคงและก้าวหน้าทางอาชีพได้ เป็นวัยที่กำลังมีศักยภาพที่สามารถพัฒนาตนเอง ได้อย่างเต็มที่ บางคนอาจต้องการได้รับความรู้ใหม่ๆ ทางด้านการบริหารงานและการเข้าสังคมที่ สูงขึ้น ทั้งนี้เพื่อให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงฐานะทางสังคมที่ดีขึ้น และบางคนที่มีความเป็น อิสระจากภาระหน้าที่ทางครอบครัวเนื่องจากบุตรสามารถช่วยเหลือตนเองได้แล้ว อาจมีความ ต้องการที่เข้ารับกิจกรรมการศึกษาผู้ใหญ่อีกครั้ง

Taylor, Marienau, and Fiddler (2000) กล่าวว่าผู้ใหญ่เรียนรู้ในทุกๆ ที่ไม่ว่าเป็นที่ทำงาน ที่บ้าน หรือในชุมชน เพื่อให้ทุกอย่างดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ ด้วยโลก มีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา การเปลี่ยนแปลงจึงถือเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องในชีวิตของผู้ใหญ่ แม้ว่าในระยะแรกผู้ใหญ่อาจตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงด้วยการพยายามแสดงพฤติกรรมหรือยึด

อยู่ในความเชื่อเดิมๆ แต่อย่างไรก็ดีหลายคนเริ่มที่เห็นความแตกต่างระหว่างส่วนนี้และส่วนอื่นๆ ของชีวิต การค้นพบนี้สร้างแรงจูงใจแก่ผู้ใหญ่ในการค้นหาการเรียนรู้ใหม่ๆ โดยความจำเป็นในการเรียนรู้ส่วนใหญ่มักเกิดจากเหตุการณ์สำคัญที่เกิดขึ้นในชีวิต เช่น “การทำงานที่นี้แม้มันคง แต่ฉันรู้สึกว่ามันไม่ตอบสนองความต้องการของฉัน ฉันควรที่ทำงานที่นี้ต่อไปไหม หรือควรที่หาอาชีพใหม่ ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อฐานะการเงินในครอบครัว” ผู้ใหญ่ต้องการเรียนรู้สิ่งๆ ที่ดูเหมือนสัมพันธ์และสามารถปรับใช้กับชีวิตปัจจุบันของเขาได้ ซึ่งรวมถึงเรื่องการทำงานและการใช้ชีวิตครอบครัว ไม่ว่าจะเป็นประวัติส่วนบุคคล (สถานภาพ ความสัมพันธ์ ลูก ญาติ การเกิดการตายของบุคคลใกล้ชิด) ประวัติทางสังคม (ความรู้ที่มีอยู่เดิมที่แต่ละคนเผชิญในอดีตในเวลาเดียวกัน) ซึ่งประสบการณ์ต่างๆ เหล่านี้ล้วนเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ และเป็นปัจจัยสำคัญในกระบวนการในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

พัฒนาการเป็นกระบวนการของการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพในด้านทัศนคติ ค่านิยม และความเข้าใจ ที่ผู้ใหญ่มีประสบการณ์อันเป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์อย่างต่อเนื่องกับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ซึ่งเกิดขึ้นตลอดเวลา แต่ไม่จำเป็นว่า ต้องเป็นผลที่เกิดจากเวลาจากโมเดลและทฤษฎีการเรียนรู้ในวัยผู้ใหญ่ต่างๆ สรุปได้ว่า พื้นฐานสำคัญในการเข้าใจการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ประกอบด้วย 4 ลักษณะ ดังนี้

1) การพัฒนาของมนุษย์เกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม (environmental interactions) พัฒนาการเกิดขึ้นภายใต้บริบททางสังคมที่ส่งผลกระทบต่อการกระทำของมนุษย์ต่อโลกรอบตัวและที่โลกกระทำกับมนุษย์ ซึ่งประสบการณ์ที่แต่ละคนได้รับการมีปฏิสัมพันธ์นี้ขึ้นอยู่กับมุมมองและความเข้าใจต่อเหตุการณ์นั้นๆ ของแต่ละบุคคล มุมมองนี้มีพื้นฐานมาจากแนวคิดของจอห์น ดิวอี้ ที่เชื่อว่า ประสบการณ์เกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ของสภาพภายนอก (สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นนอกตัว) และสภาพภายในของปัจเจกในด้านความต้องการ ความปรารถนา จุดมุ่งหมาย และความสามารถ

2) พัฒนาการเป็นวัฏจักรของความแตกต่างและการรวมกัน (differentiation and integration) วัฏจักรเริ่มจากความแตกต่าง (differentiation) ที่เกิดเมื่อผู้ใหญ่พบกับเหตุการณ์ที่ไม่อาจตีความหรือสร้างความเข้าใจโดยใช้กรอบการอ้างอิง (frame of reference) แบบเดิมได้ ซึ่งกระบวนการนี้เปิดโอกาสให้เกิดการรวมกัน (integration) โดยการรับและปรับประสบการณ์ใหม่จำเป็นต้องอาศัยระบบการอ้างอิงที่ซับซ้อนและใหญ่กว่าระบบการอ้างอิงเดิม

3) พัฒนาการของแต่ละปัจเจกมีความผันแปร ไม่เป็นแบบเดียวกัน (variable process) เมื่อบุคคลสองคนที่มีระบบความเชื่อต่างกันได้พบกัน ความเปลี่ยนแปลงทางด้านความคิดอาจเกิดขึ้นกับฝ่ายหนึ่งฝ่ายใดหรือทั้งสองฝ่าย ซึ่งหากสถานการณ์เปิดโอกาสให้เกิดการสะท้อนและการวิเคราะห์ บุคคลเหล่านั้นเริ่มที่รับรู้และเข้าใจในมุมมองที่ต่างออกไปจากที่เคยมอง แต่พัฒนาการที่เกิดขึ้นในแต่ละบุคคลอาจไม่เกิดขึ้นพร้อมกัน ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ โอกาส และ

สถานการณ์ ระหว่างที่อายุเป็นตัวชี้วัดที่ใช้ระดับพัฒนาการในวัยอื่นๆ แต่สำหรับวัยผู้ใหญ่ อายุไม่สามารถใช้เป็นตัวบ่งบอกถึงพัฒนาการได้ ดังที่ Kegan (1986, อ้างถึงใน Taylor, Marienau & Fiddler, 2000) กล่าวว่า ผู้ใหญ่ที่ไม่สามารถสร้างปฏิสัมพันธ์หรือไม่ได้รับการส่งเสริมอาจไม่สามารถที่พัฒนาให้ก้าวเกินระดับพัฒนาการของวัยรุ่นได้

4) การปรับกรอบประสบการณ์ (reframing experience) ความเข้าใจในเรื่องพัฒนาการของผู้ใหญ่สามารถมองได้จากการรับรู้และการสร้างกรอบให้แก่ชีวิต (life theme) ซึ่งคำว่า แก่นชีวิต หมายถึง ความเชื่อที่มีผลต่อการเลือกและการเข้าใจตนเองของปัจเจก เช่น เรื่องความรับผิดชอบ เรื่องความสำเร็จ เรื่องความสามารถ เป็นต้น ความเชื่อในด้านเหล่านี้ช่วยในการตีความหมายและจัดการกับความคิด การกระทำ ความรู้สึก ที่เกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม นอกจากนี้ยังมีแก่นอื่นๆ อีกที่สร้างขึ้นมาจากวัฒนธรรม เชื้อชาติ บทบาททางเพศ ชนชั้นวรรณะ หรือความแตกต่างระหว่างบุคคล วิธีการที่ปัจเจกตีความและแปลแก่นต่างๆ เหล่านี้มีผลต่อการเปิดรับและการรับรู้ของประสบการณ์ใหม่

1.1.3 องค์ประกอบในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

Taylor (1998) และ สุวัฒน์ วัฒนวงศ์ (2545) นำเสนอองค์ประกอบ 10 ประการในการสนับสนุนและส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ดังนี้

1) แรงจูงใจในการเรียนรู้เนื่องจากบุคคลแต่ละคนมีความแตกต่างกัน เป็นเอกลักษณ์เฉพาะตัวอันเป็นผลจากระดับของการมีประสบการณ์และความต้องการที่แตกต่างกัน ดังนั้นวิธีการจูงใจจึงต้องใช้เทคนิคและวิธีการที่เหมาะสมกับบุคคลนั้นๆ

2) สภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่เหมาะสม ซึ่งสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ควรก่อให้เกิดบรรยากาศที่เป็นกันเอง ไม่ควรเป็นพิธีการ ควรสร้างให้ปราศจากความกลัวและการวิตกกังวลทั้งทางด้านร่างกายและอารมณ์

3) ความต้องการในการเรียนรู้และวิธีการเรียนด้วยความต้องการในการเรียนรู้ของแต่ละบุคคลมีความแตกต่างกันและแต่ละบุคคลมีความถนัดในรูปแบบในการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ควรดำเนินกิจกรรมให้หลากหลายและมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับความต้องการในการเรียนรู้ของสมาชิกที่แตกต่างกันไป

4) ความรู้เดิมและประสบการณ์ผู้ใหญ่มีความแตกต่างจากเด็กในด้านความรู้เดิมและประสบการณ์อย่างน้อย 3 ประการคือ 1) ผู้ใหญ่มีประสบการณ์มากกว่าเชื่อมโยงความรู้ได้ดีกว่า 2) ผู้ใหญ่มีพื้นฐานความรู้มากกว่าและเรียนรู้ได้ดีกว่าหากมีการเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมและ 3) ผู้ใหญ่มีความรู้ที่ฝังแน่นจนเป็นนิสัยจึงมีแนวโน้มที่เปิดใจรับน้อยกว่าเด็ก ในการสอนผู้ใหญ่จึงควรให้ความสำคัญและยอมรับกับประสบการณ์เดิมของเขาด้วย

5) เนื้อหาและกิจกรรมการเรียนรู้ผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่เรียนรู้ได้มากขึ้นหากได้มีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับเนื้อหาและกิจกรรมจึงควรพิจารณาถึงการดูแลให้ความสำคัญกับเนื้อหาและกิจกรรมในการเรียนรู้

6) ปัญหาที่สอดคล้องกับความจริงและการประยุกต์ผู้ใหญ่มีได้ต้องการเรียนเพียงเนื้อหาวิชาหรือเน้นเฉพาะด้านข้อมูลแต่ต้องเน้นการเรียนจากสภาพปัญหาเป็นสำคัญ

7) สติปัญญาและร่างกายการมีส่วนร่วมและเกี่ยวข้องกับกิจกรรมเป็นกุญแจที่สำคัญยิ่งในการเรียนรู้ของบุคคลโดยที่การเป็นผู้เล่นผู้แสดงมีโอกาสในการเรียนรู้มากกว่าเป็นคนดู การมีส่วนร่วมนี้ช่วยให้เกิดการกระตุ้นเตือนผู้เรียนให้เรียนรู้ร่วมกัน และมีการเรียนรู้อย่างเป็นขั้นตอนด้วย

8) เวลาที่ใช้ในการเรียนรู้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากขึ้นหากสมองได้รับการหยุดพักในระหว่างการเรียนเพื่อให้ข้อมูลและความรู้ใหม่ได้ส่งผ่านเซลล์สมองไปเก็บไว้ในหน่วยความจำแม้ว่าระยะเวลาทำให้ความจำลดเลือนไปแต่หากมีการหยุดพักในระหว่างการเรียนรู้หรือการหยุดพักระยะสั้นๆภายหลังการฝึกภาคปฏิบัติหรือการฟังบรรยายช่วยให้สมองซึมซับสิ่งที่เรียนแล้วได้ดีขึ้น

9) การฝึกภาคปฏิบัติหรือการประยุกต์การเรียนรู้ของผู้ใหญ่เป็นการเรียนเพื่อนำไปใช้จริงดังนั้นการฝึกปฏิบัติมีความจำเป็นอย่างยิ่ง

10) การวัดสมรรถภาพหรือผลงานจัดให้ผู้เรียนได้แสดงศักยภาพหรือสมรรถภาพในการเรียนรู้จนกระทั่งได้แลเห็นถึงความก้าวหน้าที่สามารถบรรลุเป้าหมายได้

1.1.4 ขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัย

Katz (1995) ได้ทำการศึกษากลุ่มครูปฐมวัย และได้วิเคราะห์ว่า ครูปฐมวัยมีขั้นพัฒนาการทางวิชาชีพที่แตกต่างกัน ทำให้ลักษณะการเรียนรู้ การต้องการเรียนรู้ และลักษณะการช่วยเหลือแตกต่างกันด้วย ซึ่ง Katz แบ่งขั้นพัฒนาการของครูออกเป็น 4 ขั้น ได้แก่ 1) ขั้นดำรงรอด (survival) 2) ขั้นมั่นคง (consolidation) 3) ขั้นรับสิ่งใหม่ (renewal) และ 4) ขั้นมีวุฒิภาวะ (maturity) (Katz, 1995; Stroot et al., 1998) มีรายละเอียด ดังนี้

1) ขั้นดำรงรอด

ครูในระดับนี้เป็นครูใหม่ที่ยังไม่ค่อยเข้าใจเกี่ยวกับเด็ก หรือความต้องการของเด็ก ครูเน้นความสนใจไปที่การศึกษาหาข้อมูล ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก เพราะมีความกังวลเกี่ยวกับการปฏิบัติงานในห้องเรียน เช่น หน้าที่และความรับผิดชอบที่มีต่อเด็ก การส่งเสริมให้เด็กเจริญเติบโต เกิดการเรียนรู้ และมีพัฒนาการเหมาะสมตามวัย ฯลฯ โดยความกังวลแสดงออกมาในรูปแบบของการตั้งคำถามเกี่ยวกับตนเอง เช่น “ฉันสามารถที่ผ่านวันนี้ไปได้ไหม” “ฉันสามารถสอนจนครบสัปดาห์ได้ไหม” “ฉันทำงานแบบนี้ทุกวันได้ไหม” “ฉันเป็นที่

ยอมรับของเพื่อนครูใหม่” นอกจากนี้ครูในกลุ่มนี้รู้สึกวิตกกังวลมากต่อการปฏิบัติหน้าที่รับผิดชอบ เด็กๆ ที่อยู่ในความดูแล มีความรู้สึกว้าวุ่นที่คาดหวังและความเป็นจริงที่เกิดขึ้นในห้องเรียนมีความแตกต่างกันมาก ทำให้รู้สึกว่า ตนเองไร้ความสามารถ และมีการเตรียมตัวไม่เพียงพอ

เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น ครูในระยะนี้มักปิดความรับผิดชอบต่อสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียน โดยไม่มองว่าสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นผลที่เกิดขึ้นจากความบกพร่องของตนเองในการสอน แต่แก้ตัวด้วยการกล่าวโทษ เด็ก โรงเรียน ผู้บริหาร หรือการขาดแคลนเครื่องมืออุปกรณ์ เช่น เมื่อมีปัญหา ครูไม่ยอมรับว่ามีปัญหา แต่บอกว่าทุกอย่างเรียบร้อยดี หรืออาจแก้ตัวว่า “ฉันรู้ว่าควรต้องทำอะไร แต่ฉันไม่สามารถทำแบบนี้กับเด็กกลุ่มนี้ได้” หรือ “ห้องเรียนเธออาจทำได้ แต่เด็กของฉันไม่เหมือนเธอ มาทำในห้องเรียนของฉันไม่ได้หรอก” “ฉันไม่สามารถทำตามหลักสูตรกำหนดได้ เพราะฉันไม่มีเครื่องมือที่เพียงพอ” หรือ “ฉันทำไม่ได้เพราะผู้บริหารไม่ให้การสนับสนุน”

ครูในระยะนี้รู้สึกว่า ตนเองไม่มีอำนาจที่ควบคุมบริบทการสอน (teaching context) นอกจากนี้ครูกลุ่มนี้ยังมีปัญหากับการบริหารจัดการในห้องเรียน เช่น กฎกติกาของห้องเรียนไม่ชัดเจน กิจวัตรประจำวันขาดความสม่ำเสมอ กระบวนการแก้ปัญหาพฤติกรรมเด็กไม่สม่ำเสมอ เนื่องจากครูตอบสนองต่อปัญหาเป็นเรื่องๆ แทนที่มองหาและวางแผนวิธีการบริหารจัดการในห้องเรียนที่ป้องกันปัญหา ครูกลุ่มนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง คือ มุ่งเน้นไปที่การสอน โดยอาจไม่ได้คำนึงว่าเด็กได้เรียนรู้หรือไม่ และเวลาสอน ครูไม่ค่อยเปิดโอกาสให้เด็กมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ซึ่งมาจากความลังเลในการควบคุมอารมณ์ของตนเอง ครูกลุ่มนี้ถึงแม้มีความเข้าใจในเรื่องการสอนที่เน้นเด็กเป็นศูนย์กลาง แต่เวลาสอนใช้ครูเป็นศูนย์กลางเป็นหลักและเด็กมีบทบาทเป็นผู้รับ (passive learner) ในการเรียนรู้โดยครูมองว่า “วิธีการสอนที่เน้นเด็กเป็นศูนย์กลางใช้ไม่ได้กับเด็กกลุ่มนี้” นอกจากนี้พบว่า เวลาที่สอน ครูกลุ่มนี้ไม่มีการตรวจสอบว่า เด็กมีปฏิกริยาอย่างไรกับสิ่งที่สอน หรือเด็กมีความเข้าใจสื่อการสอนหรือไม่ หรือไม่มีการปรับเปลี่ยนสื่อให้สอดคล้องกับความต้องการของเด็ก แต่ละคนครูเหล่านี้อาจมีการนำเทคนิคการสอน หรือวิธีการสอนใหม่ๆ มาทดลองใช้ในห้องเรียน แต่มักรีบด่วนตัดสินใจว่าดีหรือไม่ดี หรือใช้ได้หรือไม่ได้ หากพบว่าวิธีการใหม่ไม่ได้ผลดังที่คาดหวังไว้จะกลับไปใช้การสอนที่เน้นครูเป็นศูนย์กลางทันที แม้ว่าวิธีเดิมที่ใช้อยู่ไม่ได้ผลก็ตาม

2) ชั้นมัธยม

ครูในชั้นนี้พร้อมที่นำสิ่งที่ได้เรียนรู้ในปีแรกมาปรับใช้ในการสอนและปฏิบัติงานให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น เริ่มให้ความสนใจเด็กกับการจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองเด็กเป็นรายบุคคล และให้ความสำคัญกับปัญหาที่พบในการทำงานกับเด็ก โดยเห็นได้จากการที่ครูมุ่งหาคำตอบให้กับปัญหาที่เกิดขึ้น เช่น “ฉันช่วยเด็กที่ซื่ออ่อนได้อย่างไร” “ฉันช่วยเด็กคนที่ดูเหมือนไม่ทันเพื่อนอย่างไร” “มันมีวิธีการอะไรบ้างที่ฉันทำให้รอยต่อระหว่างกิจกรรมสั้นไหลขึ้น” ซึ่งคำถามเหล่านี้แตกต่างจากครูที่อยู่ในระดับแรกที่เน้นไปที่การจัดการให้เกิดความสั้นไหลในห้องเรียน ครูใน

ระดับนี้สามารถที่บริหารจัดการห้องเรียนโดยใช้กฎกติกามาช่วย และจัดกิจกรรมประจำวันที่เหมาะสม นอกจากนี้สามารถจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความต้องการและความสนใจของเด็ก ครูเริ่มเห็นว่า เด็กคนไหนที่มีพฤติกรรมที่แตกต่างไปจากพฤติกรรมและการแสดงออกของเด็กทั่วไปในวัยเดียวกัน ดังนั้นครูในระดับนี้ระบุพฤติกรรมที่ผิดแปลกออกไป เพื่อให้แน่ใจว่า เด็กทุกคนในชั้นเรียนได้รับการพัฒนาที่เหมาะสมและเป็นไปอย่างสม่ำเสมอ และเริ่มให้ความสนใจกับเด็กที่มีปัญหาเฉพาะ และมีความต้องการพิเศษ

3) ชั้นรับสิ่งใหม่

ครูระดับนี้มีการตั้งคำถามเกี่ยวกับนวัตกรรมหรือรูปแบบการจัดการเรียนการสอนใหม่ๆ ที่เกิดขึ้น เช่น “มีแนวทางใหม่ๆ บ้างไหมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ทางภาษาของเด็ก” “มีวัสดุอุปกรณ์ เทคนิค แนวคิด หรือความคิดอะไรใหม่ๆ ที่เกิดขึ้นในแวดวงการศึกษาบ้างที่ฉันสามารถนำมาใช้ในห้องเรียนได้บ้าง” “มีใครคิดหรือทำหรือที่ไหนมีอะไรใหม่ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดศึกษา” ครูในระดับนี้รู้สึกว่าการที่ได้พบและแลกเปลี่ยนกับเพื่อนครูด้วยกันเป็นสิ่งที่คุ้มค่า และเปิดรับต่อประสบการณ์ใหม่ที่เป็นประโยชน์ต่อวิชาชีพ เช่น การเข้าร่วมสัมมนาในระดับชาติ การเข้าร่วมการอบรมเชิงปฏิบัติการ และให้ความสนใจกับการศึกษาเพิ่มเติมจากแหล่งข้อมูลต่างๆ เช่น วารสาร การศึกษาต่างๆ วิทยุ อินเทอร์เน็ต นอกจากนี้ครูในระดับนี้ให้ความสำคัญเป็นอย่างยิ่งเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ของเด็ก และการรายงานและบันทึกเกี่ยวกับการประเมิน

4) ชั้นมีวุฒิภาวะ

ห้องเรียนของครูระดับนี้มีความคล้ายคลึงกับครูในระดับที่สาม ครูในระดับนี้มีความตระหนักถึงหน้าที่ภาระของการเป็นครู และมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง ครูระดับนี้มีความสนใจเกี่ยวกับแนวคิดหรือแหล่งเรียนรู้ใหม่ๆ แต่สิ่งที่เพิ่มมาที่ทำให้แตกต่างจากครูระดับ 3 คือ เริ่มพัฒนามุมมองของตนเองและตั้งคำถามที่มีลักษณะเป็นนามธรรมเกี่ยวกับตนเองและการจัดการเรียนการสอนที่เน้นความสนใจไปที่การสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับการสอนอย่างลึกซึ้งในระดับที่ลึกซึ้ง เช่น “รากฐานประวัติศาสตร์และปรัชญาพื้นฐานของฉันคืออะไร” “ธรรมชาติของการเจริญเติบโตและการเรียนรู้คืออะไร” “โรงเรียนสามารถปรับเปลี่ยนและขับเคลื่อนสังคมได้อย่างไร แล้วฉันมีส่วนร่วมในการเปลี่ยนแปลงได้อย่างไร” ครูอาจมีการตั้งคำถามลักษณะนี้ก่อนที่อยู่ในระดับนี้ แต่ด้วยประสบการณ์ของครูที่อยู่ในระดับนี้ทำให้การค้นหาคำตอบสำหรับคำถามเหล่านี้มีความหมายมาก มีมุมมองใหม่ๆ และตั้งอยู่บนพื้นฐานแห่งความเป็นจริงมากขึ้น

1.2 ความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

ครูที่สามารถประเมินเด็กปฐมวัยได้อย่างมีประสิทธิภาพต้องมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องการประเมินเด็กปฐมวัย และพัฒนาตนเองให้เป็นผู้ที่มีความเที่ยงตรง มีความเป็นธรรมชาติ ความน่าเชื่อถือได้ และมีความรับผิดชอบ (ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2557) การพัฒนาความสามารถของ

ครูในการประเมินเด็กปฐมวัยจึงจำเป็นต้องศึกษาองค์ความรู้ในเรื่อง การประเมินเด็กปฐมวัย คุณสมบัติของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย และสมรรถนะครูในการประเมินเด็กปฐมวัย เพื่อที่จะได้แนวทางในการพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย ดังนี้

1.2.1 การประเมินเด็กปฐมวัย

1) ความหมายของการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2535) อธิบายว่า การประเมินผลพัฒนาการ คือ การนำข้อมูลเกี่ยวกับพัฒนาการมาสรุปเพื่อตัดสินใจจัดประสบการณ์ให้สอดคล้องกับพัฒนาการของเด็กแต่ละด้าน

นภเนตร ธรรมบวร (2549) ให้ความหมายของการประเมินผลพัฒนาการเด็ก คือ ความรู้ความเข้าใจของครูที่มีต่อพัฒนาการ การเรียนรู้ ความสนใจและความต้องการของเด็กแต่ละคน การประเมินผลนั้นถือเป็นกระบวนการที่สำคัญและจำเป็นมากในการจัดการเรียน การสอน การประเมินพัฒนาการที่ดีควรเป็นไปอย่างต่อเนื่องสอดคล้องกับการจัดการเรียนการสอน ความสนใจและพัฒนาการของเด็กแต่ละคน การประเมินผลพัฒนาการที่ดีมิได้มีแต่เฉพาะการทดสอบหรือการตัดเกรดให้คะแนนเด็กหรือผู้เรียนเท่านั้น แต่ควรรวมถึงเครื่องมือชนิดอื่นๆ ทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการด้วย เช่น การสังเกต และแฟ้มผลงานเด็ก

การประเมินพัฒนาการ หมายถึง กระบวนการสังเกตพฤติกรรมของเด็กในขณะทำกิจกรรม แล้วจดบันทึกลงในเครื่องมือที่ผู้สอนสร้างขึ้นหรือกำหนดอย่างต่อเนือง เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกในแต่ละครั้ง เป็นข้อมูลในการพัฒนากิจกรรมให้เด็กได้รับการพัฒนาอย่างเต็มตามศักยภาพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2547: 84)

McAfee and Leong (2007) อธิบายว่า การประเมินมีความหมายกว้างๆ ที่ครอบคลุมเกือบทุกรูปแบบของการวัดและการประเมินสิ่งที่ได้รู้และสามารถทำได้ เช่น การทดสอบ การสังเกต การสัมภาษณ์ การรายงานจากแหล่งต่างๆ ซึ่งบันทึกและบูรณาการอย่างเป็นระบบเพื่อใช้ในการวางแผนการสอน คำว่าการประเมินมักใช้เรียกวิธีการวัดวิธีใดวิธีหนึ่ง หรือใช้เรียกเพื่อหลีกเลี่ยงความหมายทางลบ เช่น การทดสอบ การวัดผล แต่อย่างไรก็ดีการประเมินมีรูปแบบการใช้เฉพาะทางอีกวิธีหนึ่ง โดยมีความหมายว่า เป็นกระบวนการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเด็กจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย จากนั้นนำข้อมูลมาจัดระเบียบและแปลความ (McAfee, Leong, & Bodrova, 2004)

จากที่กล่าวมาข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้เด็กปฐมวัยเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการเรียนการสอน เป็นกระบวนการที่เป็นระบบและมีความต่อเนื่องที่ช่วยนำครูไปสู่ความรู้ความเข้าใจในเรื่องพัฒนาการ การเรียนรู้ ความสนใจ และ

ความต้องการของเด็กแต่ละคน โดยมีการใช้เครื่องมือต่างๆ เพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเด็กจาก แหล่งข้อมูลที่หลากหลาย และนำข้อมูลมาจัดระเบียบและแปลความ

2) วัตถุประสงค์ของการประเมินพัฒนาการเด็ก

Hill (1993) กล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการประเมินผลพัฒนาเด็ก ปฐมวัยว่า เพื่อช่วยครูในการวางแผน พัฒนา และปรับปรุงหลักสูตรในชั้นเรียนของตน ใช้เป็นพื้นฐาน การตัดสินใจเกี่ยวกับการเรียนการสอน รวมทั้งช่วยในการประเมินการสอนของตน ให้ครูทราบและ แยกแยะเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ และช่วยในการสื่อสารกับผู้ปกครองถึงความสนใจ พัฒนาการ และศักยภาพของเด็ก

Salvia and Yesseldyke (1991:3 อ้างถึงใน นภเนตร ธรรมบวร, 2549: 14) กล่าวว่า การประเมินผลพัฒนาการไม่ใช่เป็นเพียงการเก็บรวบรวมข้อมูลแต่ เพียงอย่างเดียว แต่หมายถึงการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยมีวัตถุประสงค์ นภเนตร ธรรมบวร (2549: 14) กล่าวว่า เหตุผลพื้นฐานสำคัญที่สุดประการหนึ่งของการประเมินผล คือ การตัดสินใจว่า เด็กแต่ละคนมีพัฒนาการเป็นไปอย่างไรในช่วงระยะเวลาหนึ่งๆ เด็กเรียนรู้อะไรบ้าง เด็กมี ความสามารถที่ทำอะไรได้บ้าง เด็กมีความรู้สึก ความสนใจ และทัศนคติเป็นอย่างไร รวมตลอดถึง สุขภาพทางด้านร่างกายของเด็กด้วย

McAfee and Leong (2007) ชี้ว่า วัตถุประสงค์ของการประเมิน พัฒนาการเด็กปฐมวัยมี 4 ประเด็น ดังนี้

(1) เพื่อระบุสถานภาพและความก้าวหน้าของเด็ก ข้อมูลเกี่ยวกับ สถานภาพและความก้าวหน้าของเด็กทำให้ครูมีร่องรอยการเรียนรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อครู ผู้ปกครอง และเด็ก อีกทั้งเป็นหลักฐานที่ชี้ชัดว่า เด็กเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง ไม่ใช่เพียงความคาดเดาของครู ที่ว่า สอนไปแล้ว และข้อมูลเหล่านี้ช่วยทำให้ครูสามารถปรับการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้

(2) เพื่อจัดเตรียมข้อมูลสำหรับการวางแผนและตัดสินใจสำหรับ การเรียนการสอนในห้องเรียน โดยข้อมูลที่ได้จากการประเมินพัฒนาการไม่เพียงทำให้เข้าใจความคิด และการเรียนรู้ของเด็ก แต่ช่วยให้ครูสามารถที่ปรับวิธีการพูดหรือการปฏิบัติที่เหมาะสมกับความ เข้าใจของเด็ก และวางแผนกลยุทธ์ที่นำมาปฏิบัติเพื่อเพิ่มพูนความเข้าใจของเด็กให้มากขึ้น

(3) เพื่อระบุเด็กที่อาจได้รับประโยชน์จากความช่วยเหลือพิเศษ โดยครูอาจต้องเข้าไปข้องเกี่ยวกับกระบวนการต่างๆ ที่เป็นการประเมินแบบลุ่มลึกที่ช่วยให้ครูระบุได้ ว่า เด็กบางคนอาจได้รับประโยชน์จากความช่วยเหลือพิเศษ

(4) เพื่อเก็บและจัดระบบข้อมูลสำหรับการรายงานและสื่อสาร ด้วยนโยบายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาโดยส่วนใหญ่ระบุอย่างชัดเจนว่า โรงเรียนต้องมีการเก็บข้อมูล และรายงานข้อมูลเหล่านั้น และบางครั้งอาจระบุเครื่องมือเฉพาะที่ต้องนำมาใช้เพื่อการประเมินผลที่

นำไปสู่การประเมินจุดเด่น จุดด้อยของโปรแกรม หรือช่วยวางแผนกิจกรรม การพัฒนาบุคลากร หรือ ออานำข้อมูลไปศึกษาเปรียบเทียบกับโปรแกรมอื่นๆ เป็นต้น

สรุปได้ว่า การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้มีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ ครูรู้ถึงสถานภาพและความก้าวหน้าของเด็ก ระบุเด็กอาจมีความต้องการพิเศษที่ต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม ใช้เพื่อรายงานและสื่อสารให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กทราบ รวมถึงใช้เป็นข้อมูลที่ช่วยครู ในการวางแผนและตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน

3) หลักการประเมินพัฒนาการเด็ก

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2547: 84) ระบุว่า การประเมินพัฒนาการเด็กเป็นกระบวนการต่อเนื่องและถือเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมปกติตามตาราง กิจกรรมประจำวัน ดังนั้นครูผู้สอนทุกคนต้องมีการประเมินพัฒนาการเด็กให้ครอบคลุมพัฒนาการ ของเด็กทุกด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม และสติปัญญา แล้วนำผลมาใช้ในการจัด กิจกรรมหรือประสบการณ์ เพื่อพัฒนาเด็กให้เต็มตามศักยภาพของแต่ละคน การประเมินพัฒนาการ เด็กควรเข้าใจและคำนึงหลักการการประเมินพัฒนาการเด็ก มีรายละเอียด ดังนี้ คือ

- 1) ประเมินพัฒนาการของเด็กครบทุกด้านและนำผลมาพัฒนาเด็ก
- 2) ประเมินเป็นรายบุคคลอย่างสม่ำเสมอต่อเนื่องตลอดปี
- 3) สภาพการประเมินควรมีลักษณะเช่นเดียวกับการปฏิบัติกิจกรรม

ประจำวัน

4) ประเมินอย่างเป็นระบบ มีการวางแผน เลือกใช้เครื่องมือ และ จดบันทึกไว้เป็นหลักฐาน

5) ประเมินตามสภาพจริงด้วยวิธีการหลากหลายเหมาะกับเด็ก รวมทั้งใช้แหล่งข้อมูลหลายๆ ด้าน ไม่ควรใช้การทดสอบ

สรุปได้ว่า การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กควรประเมิน ให้ครบทุกด้านอย่างสม่ำเสมอและอย่างต่อเนื่อง ครูควรมีการวางแผนและจัดระบบการประเมิน พัฒนาการที่ประเมินตามสภาพจริง โดยมีคำนึงถึงการใช้เครื่องมือที่หลากหลาย มีการจดบันทึกข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และนำผลมาใช้ในการพัฒนาเด็ก

1.2.2 คุณสมบัติของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

การประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) เป็นการประเมินที่ เหมาะสมที่สุดในระดับปฐมวัย ด้วยเด็กในวัยนี้มีการเปลี่ยนแปลงทางพัฒนาการอย่างรวดเร็ว พฤติกรรมเด็กมีความคลุมเครือ สามารถตีความได้หลายอย่าง อีกทั้งอยู่ในช่วงวัยที่พัฒนาการด้าน ต่างๆ กำลังพัฒนา ทำให้มีข้อจำกัดในการแสดงออกถึงความรู้ความเข้าใจ ผลการวัดพัฒนาการและ ความรู้โดยใช้แบบทดสอบจึงมีความคลาดเคลื่อนสูงและไม่สะท้อนถึงความสามารถเด็กได้อย่างแท้จริง

(Elicker & McMullen, 2013; Reifel, 2011; บุชบง ตันตวิงศ์ และ ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2552) วิธีการหลักที่นิยมใช้ในการเก็บข้อมูลเด็กในระดับปฐมวัย คือ การสังเกตพฤติกรรมเด็ก ซึ่งเป็นการเฝ้ามองเด็กอย่างใกล้ชิด เพื่อเก็บข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้ของเด็กในสถานการณ์จริง ที่ทำให้รับทราบข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และพัฒนาการของเด็ก (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2007; Wortham, 2005) การสังเกตพฤติกรรมเด็กเป็นทักษะสำคัญสำหรับครูปฐมวัย การสังเกตไม่เพียงอาศัยทักษะการสังเกตและบันทึกที่มีคุณภาพ แต่ต้องอาศัยการเปิดรับและความช่างฉงนสงสัยของครู ที่คอยเฝ้ามอง คอยฟัง เพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเด็กที่นำไปสู่การรู้จักและเข้าใจเด็ก (Jablon et al., 2007) ในการเปิดใจรับเด็กได้ตามสภาพที่เด็กเป็นจริง ครูต้องมีสติ กำกับการกระทำ ไม่รีบตัดสิน ตีความการรับรู้ในทันที ดังนั้นครูจึงจำเป็นต้องฝึกฝนการเปิดรับที่ปราศจากอคติ และว่องไวในการสังเกตเด็กตามความเป็นจริง เพื่อที่สนอง ตอบรับต่อเด็กได้อย่างแท้จริง (ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2553)

บุชบง ตันตวิงศ์ และศศิลักษณ์ ขยันกิจ (2552) กล่าวว่า ครูที่ประเมินเด็กเพื่อสนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม ครูต้องสามารถประเมินเด็กได้ตามสภาพจริง และประเมินโดยปราศจากอคติ โดยอาศัยการมี “ตานอก” และ “ตาใน”

ในการพัฒนา “ตานอก” เป็นการพัฒนาครูให้มีความรู้ความเข้าใจในการประเมินพัฒนาการเด็ก สามารถทำงานเป็นขั้นตอน เป็นระบบได้ โดยแบ่งการประเมินตามสภาพจริงออกเป็น ขั้นตอน 4 ขั้นตอน ได้แก่ การวางแผน การจัดระบบข้อมูล การแปลข้อมูล และการนำผลการประเมินไปใช้

ในขณะเดียวกัน การพัฒนา “ตาใน” ของครูมีความสำคัญอย่างยิ่งในการประเมินพัฒนาการเด็ก เป็นการบ่มเพาะคุณภาพด้านในของครูให้สามารถเข้าถึงความจริงทั้งตนเองและเด็กได้ ฝึกให้รู้เท่าทันอคติ ทำให้ความสามารถในการมองเห็นเด็กแต่ละคนตามความเป็นจริง ที่ไม่เจือปนอคติภายในใจของครู สามารถตอบสนองต่อเด็กบนความต้องการของเด็กได้อย่างแท้จริง มิใช่เป็นการตอบสนองต่อเด็กบนความคาดหวังหรือความต้องการของครู การพัฒนาตาในต้องใช้อาศัยวิธีการ 3 วิธีการ ได้แก่ 1) การฟังอย่างลึกซึ้ง 2) การสังเกตอย่างใคร่ครวญ และ 3) สุนทรียสนทนา (ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2553, 2557) มีรายละเอียด ดังนี้

1) การฟังอย่างลึกซึ้ง เป็นการรับฟังด้วยหัวใจและความตั้งใจ โดยใช้ใจสัมผัสถึงรายละเอียดของสิ่งที่ฟัง โดยรับรู้ผ่านการใช้ประสาทสัมผัสทั้งหมด การฟังอย่างลึกซึ้งเป็นการรับฟังอย่างไม่รีบตัดสิน เปิดรับด้วยความกรุณา ปล่อยวางการยึดถือความคิด ความคาดหวัง ตลอดจนอคติ เป็นการฟังเพื่อรับฟังอย่างมีสติ

2) การสังเกตอย่างใคร่ครวญ เป็นแนวทางการฝึกสังเกตที่มีพื้นฐานจากการปฏิบัติตามแนวทางพุทธศาสนา เป็นการหลอมรวมการมีสติรู้ตัวต่อประสบการณ์ที่เกิดขึ้นภายในตนเองเข้ากับการสอน วิธีการนี้เชื่อมรวมครูในฐานะผู้สังเกตเข้ากับสิ่งแวดล้อม เป็นการมองเพื่อมอง แต่ต้องอาศัยความจดจ่อ สมาธิในการสังเกต บันทึกทั้งประสบการณ์จากภายนอกและประสบการณ์ที่เกิดขึ้นภายในตนเอง มุ่งความสนใจทั้งผู้สังเกตและผู้ถูกสังเกต การสังเกตอย่างใคร่ครวญนำไปสู่การตื่นรู้และการปลุกประสาทรู้ การมีปัญญาที่แจ่มชัด การมีความฉลาดทางอารมณ์ รวมทั้งเป็นบ่อเกิดของความรักและความเมตตา

3) สุนทรียสนทนา เป็นการรับฟังวิถีคิด วิธีการให้คุณค่า ความหมายของคนอื่นต่อสิ่งที่พูด เพื่อเรียนรู้ซึ่งกันและกัน หลักการของสุนทรียสนทนา คือ การพูดคุยกันโดยอาจมีหรือไม่มีหัวข้อหรือวาระที่ตายตัวล่วงหน้า ไม่มีประธาน คนในวงสนทนาสามารถพูดอะไรก็ได้ ถามอะไรก็ได้ ส่วนคนอื่น ๆ ตอบหรือไม่ตอบก็ได้ กติกาของการสนทนาคือ ในวงสนทนา มีผู้พูดเพียงครั้งละ 1 คน ที่เหลือเป็นผู้ฟัง ผู้พูดมีหน้าที่พูดอย่างตั้งใจ ไม่ยึดครองเวลาในการพูดนานเกินไป เปิดโอกาสให้ทุกคนในวงสนทนาได้แลกเปลี่ยนอย่างทั่วถึง ผู้ฟังตั้งใจฟัง โดยไม่รีบตัดสินสิ่งที่ได้ยิน รับรู้สิ่งที่เข้ามากระทบ ในวงสุนทรียสนทนา ทุกคนต้องเคารพต่อบรรยากาศของความสงบ ปลดปล่อยอารมณ์ให้ผ่อนคลาย หลีกเลียงการแนะนำและการตอบคำถาม รวมถึงการฟังให้ได้ยิน โดยปราศจากการตัดสิน ดีความ วิพากษ์วิจารณ์ พร้อมทั้งเฝ้าสังเกตอารมณ์และความรู้สึกของตนเองในขณะที่ได้ยินเสียงต่างๆ ที่ผ่านเข้ามา (โสฬส ศิริไสย์, 2548 อ้างถึงใน ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2554)

การพัฒนา “ตาใน” ของครู มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ โดยการตระหนักรู้ในตนเองส่งผลให้ครูสามารถรู้เท่าทันตนเอง รับรู้ความคิด อารมณ์ ความรู้สึกของตนเอง และสามารถรับรู้ตนเองตามความเป็นจริงกระตือรือร้น ดังที่ Humphries and Wolfson (2008) อธิบายว่า หากครูขาดการตระหนักรู้จักตนเองแล้ว จะทำให้ขาดการรับรู้ถึงสิ่งท้าทายที่ตนเผชิญและปรับเปลี่ยนตนเพื่อพบความท้าทายนั้น แต่จะกลับมองว่า ความท้าทายที่เกิดขึ้นเป็นเรื่องของคนอื่นหรือของเด็กที่ต้องปรับปรุง ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า การขาดการตระหนักรู้ทำให้ไม่สามารถที่มองเห็นหรือเข้าใจผู้อื่นอย่างที่เป็นจริงได้อย่างแท้จริงไม่เท่าทันความคิด ความรู้สึก หรือเหตุผลของการกระทำ ทำให้ไม่รับรู้ถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นกับผู้รอบข้างและเด็กๆ และขาดความรับผิดชอบในการกระทำของตนเอง สอดคล้องกับ Baum and King (2006) กล่าวไว้ว่า การตระหนักรู้ในตนเองช่วยให้ครูเข้าใจตนเองได้รับรู้ถึงลักษณะนิสัย ความเชื่อ และเจตคติของตน ซึ่งนำไปสู่การตัดสินใจและตอบสนองต่อความต้องการของเด็กได้อย่างเหมาะสม

Jones, Jenkin, and Lord (2006) ได้กล่าวว่า ความสามารถในการสะท้อนและตระหนักรู้เกี่ยวกับความสามารถและทักษะของตนเองทั้งในส่วนที่เป็นแง่บวกและ

แง่ลบ เป็นเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองความสามารถในการสะท้อนและตระหนักรู้ในตนเองสามารถอธิบายได้ผ่านโมเดลสะท้อนการตระหนักรู้ (reflective awareness model) มีลักษณะเป็นเมทริกซ์ 5 ระดับ ที่แสดงความสามารถในการตระหนักรู้ของการเรียนรู้ (conscious competence learning matrix) โมเดลนี้ใช้เพื่ออธิบายขั้นตอนการเรียนรู้ทักษะ วิธีการ หรือ ความรู้ใหม่ โดยแต่ละระยะมีรายละเอียด ดังนี้

- 1) ระยะที่ 1: ไม่รู้ตัวว่าไม่รู้ (unconscious incompetence)
- 2) ระยะที่ 2: รู้ตัวว่าไม่รู้ (conscious incompetence)
- 3) ระยะที่ 3: รู้ตัวว่ารู้ (conscious competence)
- 4) ระยะที่ 4: ไม่รู้ตัวว่ารู้ (unconscious competence)
- 5) ระยะที่ 5: รู้ตัวว่ารู้ในสิ่งที่ไม่รู้ตัวว่ารู้ (conscious competence of unconscious competence)

โมเดลการสะท้อนความสามารถในการตระหนักรู้มีลักษณะดังแสดงใน

แผนภาพที่ 1

แผนภาพที่ 1

แผนภาพที่ 1 โมเดลการสะท้อนความสามารถในการตระหนักรู้

iii	ความสามารถ (Competence)	ไม่มีความสามารถ (Incompetence)	ii
รู้ตัว (Conscious)	ครูในระยะนี้มีความมั่นใจในการนำทักษะเหล่านี้มาใช้มากขึ้น สามารถนำทักษะการเรียนรู้ใหม่มาใช้ได้อย่างคล่องแคล่วมากขึ้น โดยสามารถทำได้ด้วยตนเอง หรืออาจต้องการความช่วยเหลือเล็กน้อย แต่การใช้ทักษะใหม่ยังไม่สามารถปฏิบัติได้อย่างเป็นอัตโนมัติหรือเป็นธรรมชาติ จะทำได้อาศัยการคิด การจดจำ และการมีสมาธิสูง ครูในระยะนี้สามารถสาธิตทักษะที่เรียนรู้มาได้ แต่ยังไม่สามารถสอนให้แกผู้อื่นได้ สิ่งที่ครูในระยะนี้ต้องการ คือ การมีระบบติดตามที่สม่ำเสมอและต่อเนื่อง ที่ช่วยนำไปสู่การพัฒนาทักษะที่คงทน	ครูในระยะนี้ตระหนักว่า พวกเขายังขาดทักษะ ความรู้ และความเข้าใจในบางเรื่อง ที่ทำให้ไม่สามารถปฏิบัติงานได้ จึงมีความพยายามที่จะพัฒนาจุดที่บกพร่องโดยเรียนรู้ด้วยตนเอง หรือการสนับสนุนจากผู้ให้คำแนะ (coach) หรือครูพี่เลี้ยง (mentor) ครูกลุ่มนี้ตระหนักว่า การพัฒนาทักษะ ความรู้ และความเข้าใจ จะส่งผลถึงการทำงานที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น ครูในระยะนี้มีความมุ่งมั่นที่จะเรียนรู้ และนั่นฝึกฝนทักษะใหม่ ครูในกลุ่มนี้อาจแสดงถึงความไม่มั่นใจ เนื่องจากการเรียนรู้ทักษะใหม่ๆ เป็นเรื่องที่ต้องใช้ระยะเวลาและการฝึกฝน สิ่งที่ครูในระยะนี้ต้องการ คือ การสนับสนุนอย่างต่อเนื่องที่ช่วยพัฒนาให้ใช้ทักษะใหม่ได้ คล่องแคล่วมากขึ้น และการสร้างความมั่นใจ	↑
ไม่รู้ตัว (Unconscious)	ครูในระยะนี้ได้ฝึกฝนปฏิบัติทักษะจนเกิดเป็นความคุ้นชิน เป็นนิสัย การปฏิบัติเป็นไปอย่างอัตโนมัติ หรือเรียกว่า ทำจนเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง จนยากที่จะอธิบายได้ว่า ทำได้อย่างไร	ครูในระยะนี้ ไม่รู้ตัว ไม่ตระหนักถึงทักษะหรือความรู้ ที่ตนเองไม่รู้ ทำให้ไม่สนใจ หรือปฏิเสธที่จะเรียนรู้ทักษะ ความรู้ใหม่ๆ สิ่งสำคัญที่จะช่วยครูในระยะนี้ คือ การช่วยเหลือให้พวกเขาารู้ตัวว่า พวกเขายังไม่รู้	↓
iv	ความสามารถ (Competence)	ไม่มีความสามารถ (Incompetence)	i

ลักษณะของครูที่อยู่ในระยะที่ 5 ไม่ได้แสดงในตารางเมทริกซ์ แต่อธิบายได้ว่า ครูในระยะสุดท้ายเป็นครูที่สามารถรับรู้และสะท้อนทักษะ ความสามารถของตนเองได้ รวมถึงรับรู้จุดบกพร่องหรือจุดอ่อนของตนเอง

สรุปได้ว่าครูที่มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยควรมีทั้งความรู้และความเข้าใจในระบบการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย ปฏิบัติงานได้ตรงตามขั้นตอนอย่างเหมาะสม รวมถึงเป็นผู้ที่มีการตระหนักรู้ในตนเอง มีสติ สามารถรู้เท่าทันอคติตนเอง และไม่รีบตัดสินเด็ก

1.2.3 สมรรถนะครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

นักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของคำว่า สมรรถนะครู ไว้หลากหลาย ซึ่งจากการประมวลความหมาย สามารถสรุปได้ว่า สมรรถนะครู หมายถึง คุณสมบัติที่เป็นผลมาจากความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ เจตคติ อุปนิสัย หรือบุคลิกภาพความรู้ หรือความสามารถ ที่ครูพึงต้องใช้ในการปฏิบัติงานในวิชาชีพครู เพื่อให้บรรลุผลสำเร็จในการพัฒนาผู้เรียน (Anderson, 1972; กมลสุดประเสริฐ, 2530; สุรศักดิ์ ปาเฮ, ม.ป.ป.; สุวัฒน์ นิยมคำ, 2531)

การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยมีความสำคัญอย่างยิ่งสำหรับครูในการวางแผนและจัดการเรียนการสอน เนื่องด้วยการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่สัมพันธ์เชื่อมโยงกับการประเมินพัฒนาการ ครูที่รู้จักและเข้าใจว่า เด็กของตนเองเป็นอย่างไร มีพัฒนาการอย่างไร สามารถจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่ช่วยส่งเสริมและสนับสนุนเด็กได้อย่างเหมาะสม สมาคมการศึกษาเด็กแห่งชาติ (NAEYC) ประเทศสหรัฐอเมริกาให้ความสำคัญในเรื่องนี้เป็นอย่างยิ่ง และระบุไว้อย่างชัดเจนว่า การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยเป็นหนึ่งในกุญแจสำคัญที่นำครูไปสู่การจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ รวมถึงได้กำหนดแนวทางการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยตามแนวปฏิบัติที่เหมาะสมในการพัฒนาเด็กปฐมวัย (developmentally appropriate practice) (Copple & Bredekamp, 2009) นอกจากนี้ ศูนย์การศึกษาการจัดหางานด้านการดูแลเด็ก (Center for the study of Child Care Employment) ในรัฐแคลิฟอร์เนีย ได้ทำการศึกษาเรื่องสมรรถนะครูปฐมวัยของหน่วยงานและนโยบายการศึกษาของรัฐต่างๆ และสรุปได้ว่า ความสามารถในการประเมินพัฒนาการเป็นหนึ่งด้านของสมรรถนะที่พึงประสงค์ของครูปฐมวัย แต่อย่างไรก็ตามพบว่าแต่ละรัฐเน้นประเด็นการประเมินพัฒนาการในมุมมองที่แตกต่างกันยกตัวอย่างเช่น ในรัฐนิวยอร์กแบ่งการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเป็น 4 ด้าน ได้แก่ การสังเกตเด็กในสถานการณ์ที่หลากหลายด้วยวิธีการต่างๆ การทบทวนความก้าวหน้าของเด็กเป็นระยะ การตีความข้อมูลมาจากความร่วมมือของบุคคลต่างๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับเด็ก และการรักษาความลับของข้อมูล ส่วนในรัฐเวสเวอร์จิเนียให้ความสำคัญในด้านหลักการสังเกตและประเมินเด็ก การบันทึกข้อมูล การรายงานผล และการนำผลข้อมูลไปใช้ (Center for the Study of Child Care Employment,

2008) ในขณะที่รัฐเวอร์จิเนียเน้นการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยใน 3 ประเด็นหลัก ได้แก่ 1) การวางแผนและการดำเนินการประเมินพัฒนาการ 2) การสื่อสารกับครอบครัว และ 3) การรักษาสีทธิเด็ก ซึ่งแต่ละประเด็นแบ่งเป็นประเด็นย่อย และได้กำหนดเกณฑ์รูปริคส์ของสมรรถนะครู 4 ระดับ โดยขอยกตัวอย่างเพียงการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของรัฐเวอร์จิเนียในด้านกรวางแผนและการดำเนินการประเมินพัฒนาการ (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008) ดังแสดงในตารางดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 สมรรถนะครูด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของรัฐเวอร์จิเนีย

สมรรถนะ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
การวางแผนและการดำเนินการประเมินพัฒนาการ	ครูในระดับนี้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามนโยบายที่กำหนดโดยสถานศึกษา	ครูสามารถปฏิบัติตามที่ระบุในระดับที่ 1 รวมถึงครูในระดับนี้ใช้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามนโยบายที่กำหนดโดยสถานศึกษา รวมทั้งสามารถวางแผนดำเนินการได้ด้วยตนเอง และริเริ่มออกแบบสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อพัฒนาการและการเรียนรู้	ครูสามารถปฏิบัติตามที่ระบุในระดับที่ 2 รวมถึงครูในระดับนี้ใช้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามนโยบายที่กำหนดโดยสถานศึกษา และสามารถวางแผนและดำเนินการได้ด้วยตนเอง รวมถึงออกแบบ ประเมิน และปรับเปลี่ยนสิ่งแวดล้อม เพื่อสนับสนุนต่อความต้องการของเด็ก นอกจากนี้ครูในระดับนี้เป็นตัวอย่างที่ดีในการปฏิบัติงานและส่งเสริม สนับสนุน	ครูสามารถปฏิบัติตามที่ระบุในระดับที่ 3 รวมถึงครูในระดับนี้ใช้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามนโยบายที่กำหนดโดยสถานศึกษา สามารถวางแผนและดำเนินการได้ด้วยตนเอง รวมถึงปรับเปลี่ยนสิ่งแวดล้อม เพื่อสนับสนุนต่อความต้องการของเด็ก นอกจากนี้ ครูในระดับนี้มีทักษะความเป็นผู้นำ และสามารถที่ประเมินและปรับเปลี่ยนนโยบายของ

ตารางที่ 1 (ต่อ) สมรรถนะครูด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของรัฐเวอร์จิเนีย

สมรรถนะ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
			เพื่อนครู ให้พัฒนาทักษะที่ จำเป็นต่อการจัดการ เรียนการสอน	สถานศึกษา เพื่อ นำไปสู่การพัฒนา อย่างต่อเนื่องอีก ทั้งดำเนินการสืบ เสาะหาความรู้ที่ นำไปสู่ความเข้าใจ ในวิธีการ ปฏิบัติงานที่ นำไปสู่ความเป็น เลิศ
1. การวางแผนและการดำเนินการประเมินพัฒนาการ				
1.1 การวางแผน การประเมิน	ปฏิบัติงานตาม นโยบาย โดย - เก็บข้อมูลทั่วไป ของเด็ก เช่น การรับประทาน อาหาร อุบัติเหตุ ความสนใจ ทักษะ เป็นต้น - เก็บผลงานเด็ก - ให้ข้อมูลเด็กที่ ถูกต้องแก่ ครอบครัวและ บุคลากรทางการ ศึกษา ตามที่ กำหนดไว้ใน นโยบาย - มีการระบุความถี่ และระยะเวลาของ พฤติกรรมเด็กตาม คำสั่ง	มีความเข้าใจใน เรื่องวิธีการเก็บ ข้อมูล (เช่น การสังเกต การเก็บ ผลงานเด็ก การสัมภาษณ์ อย่างเป็นระบบ สำหรับเด็กเป็น รายบุคคล โดยใช้ การประเมินแบบ เป็นทางการและไม่ เป็นทางการ ซึ่งรวม ไปถึง การเลือกใช้ เครื่องมือการ ประเมินที่มีความ น่าเชื่อถือ และ เหมาะสมกับ วัฒนธรรมและ ภาษาของเด็ก มี การกำหนดตาราง	มีการวางแผนงาน ด้านการประเมิน พัฒนาการและ กระบวนการ ประเมินพัฒนาการ (ผู้ปกครอง) และมี การวางแผนการใช้ วิธีการต่างๆ ในการ เก็บและบันทึก พฤติกรรมและ ความสนใจของเด็ก อย่างสม่ำเสมอ	มีการวางแผนงาน การนำไปใช้ และ การประเมินระบบ การประเมิน สำหรับเป็น รายบุคคลที่ ครอบคลุมทุก พัฒนาการและ พฤติกรรมเพื่อให้ เข้าใจและสามารถ ระบุความสนใจ ความต้องการ ความก้าวหน้าของ เด็กได้ รวมถึงการ วินิจฉัยเพิ่มเติม ใน กรณีที่น่าจำเป็น

ตารางที่ 1(ต่อ) สมรรถนะครูด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของรัฐเวอร์จิเนีย

สมรรถนะ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
		การเก็บข้อมูลที่ สม่ำเสมอและ ต่อเนื่อง มีวางแผน การนำข้อมูลไปใช้ และการสื่อสาร ข้อมูลกับผู้ปกครอง		
1.2 กระบวนการ ประเมินพัฒนาการ	ทำการสังเกตและมี การเก็บข้อมูลเด็ก ในด้านความ ต้องการ ความ สนใจ สุขภาพ อนามัย ลักษณะ การเรียนรู้ และ พัฒนาการทั้ง 4 ด้าน	เลือกใช้และกำหนด กระบวนการสำหรับ การวินิจฉัยสุขภาพ และความก้าวหน้า ของพัฒนาการ โดย กระบวนการอย่าง เป็นทางการและไม่ เป็นทางการ เพื่อ - ช่วยประเมินว่า ความก้าวหน้า สอดคล้องกับ เป้าหมายของ หลักสูตรหรือไม่ - ตรวจสอบความ ตรงและความเที่ยง - นำข้อมูลไปใช้ใน การวางแผน หลักสูตร	ใช้วิธีการหลากหลาย ในการบันทึก พัฒนาการเด็ก อย่างสม่ำเสมอ เพื่อดูความก้าว หน้า เช่น การสังเกต การใช้ แบบตรวจสอบ รายการ การใช้แบบ มาตรฐานประมาณ ค่า การเก็บผลงาน เด็ก เป็นต้น - สร้างความพึง ระวังในเรื่อง การ ประเมินเด็กที่มี ความต้องการ พิเศษ และเด็กที่ ใช้ภาษาอังกฤษ เป็นภาษาที่สอง	ตรวจสอบและ ปรับปรุงกระบวนการ ประเมินพัฒนาการ เด็กของสถานศึกษา หรือโปรแกรม โดยให้ ความสำคัญในเรื่อง การพัฒนาบุคลากร การประเมิน พัฒนาการอย่าง สม่ำเสมอ การพึง ระวังในเรื่องของ วัฒนธรรมและภาษา การวินิจฉัยเพื่อดูแล เรื่องสุขภาพและ พัฒนาการ การนำผล การประเมินไปใช้ใน การพัฒนาหลักสูตร และมีกระบวนการ เฝ้าระวังและติดตาม
1.3 การพัฒนา แผนการให้บริการ เฉพาะครอบครัว (IFSP) และแผนการ จัดการศึกษาเฉพาะ บุคคล (IEP)	ตระหนักถึงบทบาท ของการใช้ข้อมูล การประเมินในการ เขียนแผนการ ให้บริการเฉพาะ ครอบครัวและ	นำข้อมูลที่ได้จาก การประเมินมาใช้ ประกอบในการ เขียนแผนการ ให้บริการเฉพาะ ครอบครัวและ	บูรณาการข้อมูล การประเมินจาก แหล่งข้อมูลที่ หลากหลาย เพื่อ ใช้ในการตัดสินใจ และการสร้าง	ตรวจสอบการใช้ผล การประเมินของ สถานศึกษาหรือ โปรแกรมในการสร้าง แผนการให้บริการ เฉพาะครอบครัวและ

ตารางที่ 1 (ต่อ) สมรรถนะครูด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของรัฐเวอร์จิเนีย

สมรรถนะ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
	แผนการจัดการ ศึกษาเฉพาะบุคคล	แผนการจัดการ ศึกษาเฉพาะบุคคล	แผนการให้บริการ เฉพาะครอบครัว และแผนการจัด การศึกษาเฉพาะ บุคคล	แผนการจัดการ ศึกษาเฉพาะบุคคล
1.4 การนำข้อมูลที่ได้จากการประเมินมาใช้	คำนึงถึงการนำ แผนการให้บริการ เฉพาะครอบครัว และแผนการจัด การศึกษาเฉพาะ บุคคลไปใช้ รวมถึง การจัดโปรแกรม การศึกษาพิเศษ สำหรับเด็กที่มี ระดับพัฒนาการสูง กว่าวัย	นำผลการประเมิน มาใช้ในการออกแบบ สภาพแวดล้อม และกิจกรรมที่ ตอบสนองต่อความ ต้องการของเด็ก	ระบุปัจจัยความ เสี่ยงที่ส่งผลต่อ พัฒนาการของเด็ก และติดต่อ ผู้เชี่ยวชาญที่ เกี่ยวข้องใน การวินิจฉัยและเฝ้า ระวังติดตาม ใน กรณีเด็กต้องการ ความช่วยเหลือ พิเศษ	จัดโปรแกรม สนับสนุนคณะครูใน การนำผลการ ประเมินไปใช้ในการ จัดทำหลักสูตร และ ติดต่อ ผู้เชี่ยวชาญหรือ องค์กรที่สามารถ ให้การสนับสนุน และความช่วยเหลือ ในกรณีที่มีเด็กที่มี ความต้องการพิเศษ
1.5 การปฏิบัติงานของกลุ่มนักวิชาชีพ	สามารถให้ข้อมูล เด็กแก่กลุ่มนัก วิชาชีพที่ทำหน้าที่ เกี่ยวข้องกับการ ประเมินพัฒนาการ เด็ก	มีส่วนร่วมในฐานะ สมาชิกของกลุ่มนัก วิชาชีพที่ทำหน้าที่ เกี่ยวข้องกับการ ประเมินพัฒนาการ เด็ก	การมีเรียกร้องใช้ การประเมิน พัฒนาการโดยกลุ่ม นักวิชาชีพต่างๆ ใน กรณีที่เป็น และ มีส่วนร่วมในทีม ทำงานนั้น ตาม ความเหมาะสม	จัดให้มีการประเมิน พัฒนาการโดยกลุ่ม นักวิชาชีพต่างๆ ใน กรณีที่เป็น

สรุปได้ว่า การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยเป็นสมรรถนะที่พึงประสงค์ที่สำคัญอย่างหนึ่งของครูปฐมวัย ซึ่งโดยทั่วไปสมรรถนะในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยครอบคลุมถึงการวางแผนการปฏิบัติงานด้านการประเมินที่เป็นระบบ การดำเนินกระบวนการ

ประเมินที่เหมาะสม โดยมีการใช้วิธีการและเครื่องมือที่หลากหลาย มีการเก็บข้อมูลเด็กอย่างสม่ำเสมอ การนำผลการประเมินไปใช้ และการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

1.2.4 การพัฒนาตัวบ่งชี้สมรรถนะครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

การพัฒนาครูให้เป็นผู้มีความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็ก ผู้ที่ทำงานกับครูควรมีความเข้าใจถึงพัฒนาการของครู ความคิด และรูปแบบการปฏิบัติงานของครูในด้าน การประเมินพัฒนาการ ความเข้าใจในพัฒนาการของครูทำให้ผู้ที่ทำงานกับครูทราบวิธีการและ แนวทางในการส่งเสริมครูให้เกิดการพัฒนาในลักษณะที่สอดคล้องและเหมาะสมกับลักษณะของครู นอกจากนี้สามารถชี้เพื่อเป็นแนวทางในการอธิบายกระบวนการเรียนรู้ของครูได้อย่างเหมาะสม และ ใช้เพื่อศึกษาและประเมินผลความก้าวหน้าของครูในการพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการเด็ก ปฐมวัย ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้นำผลจากการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัย (Katz, 1995) ลำดับจิต 5 ขั้นตามทฤษฎีทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการประกอบสร้างของ Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษธร ต้นตฤทธิศักดิ์, 2553) โมเดลการสะท้อนความสามารถใน การตระหนักรู้ (Jones et al., 2006) และรูบริคส์สำหรับใช้เพื่อประเมินสมรรถนะครูปฐมวัยในด้าน การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของรัฐเวอร์จิเนีย (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008) มาสังเคราะห์เป็นระดับขั้นพัฒนาการของครูใน การประเมินเด็กปฐมวัย ดังแสดงในตารางที่ 2 มีรายละเอียด ดังนี้

ตารางที่ 2 การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครู ปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิต ของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษธร ต้นตฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการ ตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47- 49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการ ของครูในการประเมิน เด็กปฐมวัย
	1. ระดับ 1 (first order) impulsive บุคคลที่อยู่ในระดับ นี้ส่วนใหญ่ต้องอาศัย กติกาเป็นหลักในการ กำกับพฤติกรรม และ ต้องมีคนกำกับ กระชับ คอยตักเตือนว่าต้องทำ อะไรตลอดเวลา ยังไม่ สามารถกำกับตนเองได้			

ตารางที่ 2 (ต่อ) การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิตของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47-49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย
<p>1. ระดับการอยู่รอด (survival stage)</p> <p>ครูในระดับนี้เป็นครูใหม่ที่มีความวิตกกังวลมากเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน และการทำหน้าที่รับผิดชอบเด็กๆ ที่อยู่ในความดูแล มักรู้สึกว่า ไร้ความสามารถ และไร้อำนาจในการควบคุมบริหารการจัดการเรียน การสอน เพราะสิ่งที่ไม่คาดหวังแตกต่างกับความเป็นจริง ครูในระดับนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง มุ่งเน้นไปที่ การสอน ยังไม่ค่อยเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการและธรรมชาติของเด็ก ขาดการตรวจสอบหรือการไตร่ตรองการสอนของตนเอง ดังนั้นเมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น ครูในระยะนี้มักปิดความรับผิดชอบต่อสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียน โดยไม่มองว่าสิ่งที่</p>	<p>2. ระดับ 2 (second order)</p> <p>Instrumental mind</p> <p>บุคคลในระดับนี้ยังเน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง และมีมุมมองว่า บุคคลรอบข้างอาจเป็นอุปสรรคหรือตัวช่วยที่ให้ได้มาในสิ่งที่ต้องการ บุคคลในระดับนี้ปฏิบัติ ตามกฎ กติกาเพราะกลัวที่ถูกทำโทษ แต่หากรู้สึกว่าจะสามารถที่ ทำผิดกติกาได้ โดยไม่มี รุนแรง ก็อาจทำ</p>	<p>1. ระดับไม่ตระหนักรู้ (unconscious incompetence)</p> <p>ครูในระดับนี้ไม่ตระหนักและรับรู้ถึงความรู้หรือทักษะที่ตนเองควรถูกต้องพัฒนา และมักปฏิเสธข้อมูล หรือการเรียนรู้ทักษะใหม่ๆ ที่อาจเป็นประโยชน์ต่อตนเอง</p>	<p>1. ความสามารถของครูระดับ 1</p> <p>ครูในระดับนี้ดำเนินการจัดการศึกษาตามนโยบายที่กำหนดโดยสถานศึกษา</p>	<p>ระดับที่ 1 ขั้นยึดติด</p> <p>กรอบการปฏิบัติ ด้านการปฏิบัติงาน</p> <p>ครูระดับนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง มุ่งความสนใจไปที่บทบาทการทำงานของตนเองมากกว่า การเรียนรู้ของเด็ก ขาดการทบทวน พิจารณา และไม่สามารถวิเคราะห์การปฏิบัติ งานของตนเองได้ ดำเนินและปฏิบัติตน โดยยึดนโยบายและแนวทางที่กำหนดโดยโรงเรียนหรือวิธีการเดิมๆ ที่ปฏิบัติภายในโรงเรียนเป็นหลัก</p> <p>ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง</p> <p>ครูทำงานตามความรู้สึกรู้สึกหรือแนวทางเดิมๆ ไม่เท่าทันและขาดการตระหนักรู้ถึงข้อจำกัดและความสามารถของตนเอง ไม่รับรู้ว่าขาด</p>

ตารางที่ 2 (ต่อ) การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิตของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47-49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย
<p>เกิดขึ้นเป็นผลที่เกิดขึ้นจากความบกพร่องของตนเองในการสอนครูในระย่นนี้อาจมีการนำเทคนิคการสอน หรือวิธีการสอนใหม่ๆ มาทดลองใช้ในห้องเรียน แต่มักรีบด่วนตัดสินใจว่าดีหรือไม่ดีใช้ได้หรือไม่ได้ และหวังผลลัพธ์ทันที หากพบว่าวิธีการใหม่ไม่ได้ผลตั้งที่คาดหวังไว้ทันที หันกลับไปใช้วิธีการสอนที่เน้นครูเป็นศูนย์กลางแบบที่เคยปฏิบัติ</p>				<p>ความรู้และทักษะในเรื่องใด และควรต้องพัฒนาความรู้เพิ่มเติมในเรื่องใด เพื่อที่ทำให้ปฏิบัติงานได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ครูในระดับนี้เมื่อเกิดสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใดๆ มักด่วนตีความ รีบตัดสินใจ และปิดความรับผิดชอบไปที่ผู้อื่น</p>
<p>2. ระดับสร้างความมั่นคง (consolidation stage) ครูในระดับนี้สามารถนำประสบการณ์การสอนที่ได้เรียนรู้มาปรับใช้ในการสอนและปฏิบัติงานให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น มีความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการเด็กมากขึ้น สามารถระบุพฤติกรรม</p>		<p>2. ระดับ ตระหนักรู้ถึงสิ่งที่ตนไม่รู้ (conscious incompetence) ครูในระดับนี้รับรู้ว่าตนเองขาดทักษะความรู้ ความเข้าใจในบางเรื่อง มีความต้องการและความมุ่งมั่นที่เติบโตส่วนที่ขาดหายผ่านการแนะนำหรือชี้แนะ เพราะเชื่อว่าการพัฒนาสิ่งที่ตนเอง</p>	<p>2. ความสามารถของครูระดับ 2 ครูในระดับนี้ใช้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามนโยบายที่กำหนดโดยสถานศึกษา รวมทั้งสามารถวางแผนดำเนินงานได้ด้วยตนเอง และริเริ่มออกแบบสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อพัฒนาการและการเรียนรู้</p>	<p>ระดับที่ 2 ขึ้นก้าวสู่การปรับเปลี่ยนด้านการปฏิบัติงาน ครูระดับนี้ยังคงปฏิบัติตามนโยบายและแนวทางหลักๆ ของโรงเรียน แต่เริ่มนำประเด็นที่พบในการปฏิบัติงานมาทบทวน พิจารณาถึงรายละเอียดในแง่มุมต่างๆ รวมถึงนำความรู้และประสบการณ์การสอนมาประยุกต์ใช้ใน</p>

ตารางที่ 2 (ต่อ) การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครู ปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิต ของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการ ตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47- 49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการ ของครูในการประเมิน เด็กปฐมวัย
<p>ตามวัยได้ และจัดการ เรียนการสอนที่ตอบ สนองต่อเด็กเป็น รายบุคคลมากขึ้น ครูระดับนี้เริ่มให้ ความสำคัญกับเด็กที่มี ปัญหาเฉพาะ และมี ความต้องการพิเศษ เมื่อพบปัญหาในการ ทำงานกับเด็กมุ่งหา คำตอบเพื่ออธิบาย ปัญหาที่เกิดขึ้น</p>		<p>ไม่รู้นำไปสู่การสอนที่มี ประสิทธิภาพมากขึ้น</p>		<p>การจัดการเรียนการ สอน โดยคำนึงถึง หลักการและความ เหมาะสมมากขึ้น ด้านการตระหนักรู้ใน ตนเอง ครูระดับนี้รับรู้ถึง ขอบเขตและข้อจำกัด ในการปฏิบัติงาน แบบเดิมๆ มีการริเริ่ม ตั้งคำถามเกี่ยวกับการ ปฏิบัติงานของตนเอง และมีการทบทวน พิจารณาประเด็นต่างๆ บ้าง เมื่อเผชิญ สถานการณ์หรือปัญหา ก่อนที่ตัดสินใจ เริ่ม รู้เท่าทันตนเองในสิ่งที่ ตนรู้และไม่รู้ เข้าใจ และยอมรับจุดที่ตน ต้องพัฒนาเพิ่มเติม เพื่อนำไปสู่การ ปรับปรุงพัฒนา การปฏิบัติงาน</p>

ตารางที่ 2 (ต่อ) การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครู ปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิต ของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการ ตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47- 49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการ ของครูในการประเมิน เด็กปฐมวัย
	<p>3. ระดับ 3 (third order)</p> <p>socialized / traditional Mind</p> <p>บุคคลในระดับนี้ขาดปรัชญา ความเชื่อของตนเองที่ชัดเจน ยึดถือความเชื่อจากแหล่งนอกตัว เช่น สถาบันองค์กร ฯลฯ โดยยึดความเชื่อแบบใดแบบหนึ่งอย่างเคร่งครัด ไม่สามารถไตร่ตรองวิธีการ หรือนำมาปรับใช้ให้เข้ากับบริบทที่เป็นอยู่ได้ หรือทำให้เป็นของตนเองได้ บางครั้งพบว่า บุคคลในระดับนี้ ทำตามปรัชญา ความเชื่อ โดยอาจไม่ได้เชื่อมั่นในตัวปรัชญาหรือความเชื่อนั้นอย่างแท้จริง แต่ทำเพราะเชื่อว่าเป็นสิ่งที่ตนเองต้องทำหรือเป็นสิ่งที่ควรทำ การปฏิบัติของคนในกลุ่มนี้เน้นไปที่ทำตามวิธีการหรือ ขั้นตอนที่ได้เรียนรู้มากกว่าที่</p>	<p>3. ระดับ ตระหนักรู้ถึงสิ่งที่ได้รับรู้ (conscious competence)</p> <p>ครูระดับนี้สามารถนำทักษะใหม่ๆ ลงสู่การปฏิบัติได้ ถ้ามีความจดจ่อและใส่ใจกับทักษะนั้น กล่าวคือ ทักษะเหล่านั้นยังไม่สามารถปฏิบัติได้อย่างเป็นอัตโนมัติ หรือเป็นธรรมชาติ ปฏิบัติได้ต้องอาศัยการคิด การจดจ่อและการมีสมาธิอยู่กับทักษะหรืองานที่อยู่ตรงหน้า ครูกลุ่มนี้สามารถสาธิตการสอนได้ แต่ยังไม่สามารถที่อธิบายหรือถ่ายทอดความรู้ให้แก่ผู้อื่นได้</p>	<p>3. ความสามารถของครูระดับ 3</p> <p>ครูในระดับนี้ใช้ดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามนโยบายที่กำหนดโดยสถานศึกษา และสามารถวางแผนและดำเนินงานได้ด้วยตนเอง รวมถึงออกแบบ ประเมิน และปรับเปลี่ยนสิ่งแวดล้อม เพื่อสนับสนุน ต่อความต้องการของเด็ก</p> <p>นอกจากนี้ครูในระดับนี้เป็นตัวอย่างที่ดีในการปฏิบัติงานและส่งเสริมสนับสนุนเพื่อนครูให้พัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนการสอน</p>	<p>ระดับ 3 ขั้นค้นพบตัวตน</p> <p><u>ด้านการปฏิบัติงาน</u></p> <p>ครูระดับนี้ให้ความสำคัญต่อปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ของครู โดยรับรู้ถึงพฤติกรรมและหน้าที่ที่ควรปฏิบัติ มีมุ่งมั่นที่พัฒนาตนเองและการปฏิบัติงาน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาเด็ก โดยมีวิธีการศึกษา ค้นคว้าหาวิธีการต่างๆ เพื่อนำมาใช้พัฒนางาน โดยสามารถนำประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องมาวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบดูความเป็นไปได้ของแต่ละทางเลือก ไม่ด่วนตัดสินใจ แต่เลือกและนำวิธีการใดวิธีการหนึ่ง ที่เห็นว่าเหมาะสมที่สุดมาใช้เพื่อแก้ไขปัญหาหรือพัฒนางานการปฏิบัติงานของครูในระดับนี้ยึดมั่นในวิธีการและขั้นตอนอย่างเคร่งครัด ยังไม่</p>


ตารางที่ 2 (ต่อ) การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครู ปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิต ของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการ ตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47- 49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการ ของครูในการประเมิน เด็กปฐมวัย
	วิเคราะห์และนำ หลักการมาพัฒนาให้ เป็นของตนเอง บุคคล กลุ่มนี้แม้สะท้อน ตนเองได้แต่ไม่ สามารถประเมินตน หรือวิเคราะห์ตนเองได้ เพราะใช้สายตาคนอื่น เป็นเครื่องตัดสินการ ทำงานของตนเอง การประเมินตนเอง การประเมินว่าสิ่งที่ ตนเองทำดีหรือไม่ดี ขึ้นอยู่กับความคิดของ ผู้อื่นและเมื่อเผชิญกับ สถานการณ์ต่างๆ คน ที่อยู่ในระดับนี้เข้าไป เป็นส่วนหนึ่งของ เหตุการณ์ ไม่สามารถที่ ถอยหลังมองเหตุการณ์ ได้และเมื่อต้อง ตัดสินใจ แต่พบว่า ตัวแทนจารีต หรือ บุคคลที่มีอำนาจและ สำคัญให้เขาคิด แตกต่าง เขาสับสน ไม่สามารถหาทางออก ได้ ต้องแสวงหาบุคคล อื่นหรือสถาบันอื่น หรืออุดมการณ์อื่นมา	4. ระดับ ไม่ตระหนักรู้ ถึงสิ่งที่รู้ (unconscious competence) ครูในระดับนี้ได้ฝึกฝน ปฏิบัติทักษะจนเกิด เป็นความคุ้นชิน เป็น นิสัย การปฏิบัติ เป็นไปอย่างอัตโนมัติ หรือเรียกว่า ทำงานเป็น ส่วนหนึ่งของตนเอง จนยากที่อธิบายได้ว่า ทำได้อย่างไร		สามารถนำมาปรับใช้ ให้สอดคล้องกับ บริบทการทำงานของ ตนเองและยังมีความ ลึกลับในความคิดของ ตนเอง ทำให้ฟังความ คิดเห็นหรือความ เห็นชอบของผู้อื่นเป็น ตัวช่วยในการตัดสินใจ ด้านการตระหนักรู้ใน ตนเอง ครุระดับนี้สามารถ ลอคคิตหรือความคิด แบบเดิมๆ ที่เป็น อุปสรรคต่อการ ปฏิบัติงาน เปิดรับต่อ การนำความรู้ทักษะ ใหม่ๆ ลงสู่การ ปฏิบัติงาน แต่ต้องจด จ่อ ใช้สมาธิ และใส่ใจ กับการปฏิบัติงาน เพราะยังไม่สามารถ ปฏิบัติได้อย่างเป็น ธรรมชาติ

ตารางที่ 2 (ต่อ) การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครู ปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิต ของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการ ตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47- 49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการ ของครูในการประเมิน เด็กปฐมวัย
	ช่วยแก้ไขสถาบันอื่น หรืออุดมการณ์อื่นมา ช่วยแก้ไข			
<p>4. ระดับก้าวสู่ความ สมบูรณ์ (maturity stage)</p> <p>มีความตระหนักถึง หน้าที่และภาระของ ความเป็นครู และมีความ เชื่อมั่นในทักษะ ความสามารถของ ตนเอง - ครูระดับนี้ ยังให้ความสนใจกับ แนวคิดเกี่ยวกับการ เรียนการสอนใหม่ๆ ที่ นำมาใช้ในการจัด ศึกษา แต่เริ่มที่พัฒนา มุมมองที่เป็นของ ตนเองมากขึ้น นอก จากนี้มีการไตร่ตรอง ความคิดและ ความเข้าใจของตนเอง ในระดับที่ลึกซึ้งขึ้น โดยอาจตั้งคำถามที่มี ลักษณะเป็นนามธรรม เกี่ยวกับความเชื่อ ปรัชญาของตนเอง และคำถามที่เกี่ยวข้อง กับสังคม และด้วย ประสบการณ์ที่มากขึ้น</p>	<p>4. ระดับ 4 (fourth order) self- authoring</p> <p>มีความยึดหยุ่นกับกฎ กติกากฎ เพราะตนเองได้ ไตร่ตรองแล้วว่า สิ่งนั้น มีความเหมาะสมแล้ว หรือไม่ และสามารถ เลือกปฏิบัติได้อย่าง เหมาะสม โดยใช้กฎ และกติกากฎของตนเองที่ ช่วยในการตัดสินใจ บุคคลในระดับนี้ไม่มี ความขัดแย้งเมื่อต้อง ตัดสินใจ เพราะมีระบบ การคิดของตนเองที่ นำไปสู่การตัดสินใจ สามารถชี้แนะตนเองได้ และมีแรงจูงใจตนเอง ได้ มีหลักการของ ตนเองที่พัฒนามาจาก ความเข้าใจของตนเอง ที่นำมาใช้ในการ ปฏิบัติงาน และสามารถ ที่จะสะท้อน ไตร่ตรองข้อความรู้ และนำมาพัฒนาเป็น</p>	<p>5. ระดับ ตระหนักรู้ถึง สิ่งที่เคยไม่รู้ (conscious competence of unconscious competence</p> <p>ครูในระดับนี้มีความ สะท้อนถึงทักษะ ความสามารถของ ตนเองที่มี รวมถึงรับรู้ จุดบกพร่องหรือ จุดอ่อนของตนเอง</p>	<p>4. ความสามารถของ ครูระดับ 4 ครูในระดับนี้ใช้ ดำเนินการจัดการเรียน การสอนตามนโยบายที่ กำหนดโดยสถานศึกษา สามารถวางแผนและ ดำเนินงานได้ด้วย ตนเอง รวมถึง ออกแบบ ประเมิน และปรับเปลี่ยน สิ่งแวดล้อม เพื่อ สนับสนุนต่อความ ต้องการของเด็ก นอกจากนี้ ครูในระดับ นี้มีทักษะความเป็น ผู้นำ และสามารถที่ ประเมิน และ ปรับเปลี่ยนนโยบาย ของสถานศึกษา เพื่อ นำไปสู่การพัฒนาอย่าง ต่อเนื่อง อีกทั้ง ดำเนินการสืบเสาะหา ความรู้ที่นำไปสู่ความ เข้าใจในวิธีการ ปฏิบัติงานที่นำไปสู่ ความเป็นเลิศ</p>	<p>ระดับที่ 4 ขั้นพัฒนา สู่ความเป็นวิชาชีพ <u>ด้านการปฏิบัติงาน</u></p> <p>ครูในระดับนี้มีความ ตระหนักถึงหน้าที่และ ภาระความเป็นครูสูง ปฏิบัติงานโดยคำนึงถึง การเรียนรู้และ ความต้องการของเด็ก เป็นหลัก มีการนำ ความรู้ความเข้าใจ ใหม่ๆ มาใช้ในการจัด การศึกษา มีระบบการ คิดที่เป็นเหตุและผล สามารถทบทวน ประเด็นที่พบในการ ปฏิบัติงาน และนำมา พิจารณาและวิเคราะห์ ได้รอบด้านและถี่ถ้วน โดยบ่งบอกได้ถึงความเป็น ไปได้ จุดดีและ จุดอ่อนของแต่ละ ทางเลือก จนนำไปสู่ การเลือกทางออกและ แก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ครูระดับนี้สามารถ ทบทวนและ สะท้อน</p>

ตารางที่ 2 (ต่อ) การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครู ปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิต ของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการ ตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47- 49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการ ของครูในการประเมิน เด็กปฐมวัย
<p>โดยมุ่งมั่นและให้ ความหมายกับการหา คำตอบเหล่านี้ ทำให้ เกิดมุมมองใหม่ๆ ที่ตั้ง อยู่บนพื้นฐานแห่ง ความเป็นจริง</p>	<p>ความคิดของตนเองได้</p>			<p>ความคิดของตนเองใน ระดับที่ลึกซึ้ง โดยตั้ง คำถามเกี่ยวกับ ความเชื่อ ปรัชญา และ ค่านิยมของตนเองที่มี เกี่ยวกับการจัด การศึกษา จนนำไปสู่ มุมมองใหม่ๆ ที่ เกี่ยวข้องกับตนเองและ ผู้อื่น</p> <p>ด้านการตระหนักรู้ใน ตนเอง</p> <p>ครูมีสติและมีใจจดจ่อ อยู่กับการปฏิบัติ งาน สามารถรับรู้และ เท่าทันถึงอารมณ์ อคติของตนเองที่ผุดขึ้น ทำให้ไม่รีบด่วน ตัดสินใจ แต่พิจารณา สิ่งที่เกิดขึ้นด้วยความ รอบคอบ อีกทั้ง ตระหนักถึงทักษะและ ความสามารถของตน รวมถึงข้อจำกัดและ อุปสรรคที่ตนต้อง พัฒนา</p>

ตารางที่ 2 (ต่อ) การสังเคราะห์ระดับขั้นพัฒนาการของครูปฐมวัยในการประเมินเด็กปฐมวัย

ขั้นพัฒนาการของครู ปฐมวัย (Katz, 1995)	พัฒนาระดับจิต ของ Robert Kegan (Berger, 2003; Kegan, 1982; พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2553)	โมเดลสะท้อนการ ตระหนักรู้ของ (Jones, Jenkin, & Lord, 2006: 47- 49)	Competency Rubric (Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services, 2008)	ระดับขั้นพัฒนาการ ของครูในการประเมิน เด็กปฐมวัย
	<p>5. ระดับ 5 (fifth order) self-transformational บุคคลในระดับนี้ สามารถสอดประสาน ระบบตัวตนต่างๆ ได้ (interpenetration of self-system) โดย ตระหนักถึงระบบ ทฤษฎีทั้งในตนเองและ ผู้อื่นได้ในคราวเดียวกัน ทำให้สามารถก้าวพ้น จากข้อจำกัดที่เกิดจาก ระบบตัวตน และ ปรับตัว เพื่อรักษา หลักการของ การสอดประสานกัน เช่น บูรณาการทุกส่วน เข้าด้วยกันมากขึ้น มี ความเป็นองค์รวมมาก ขึ้น ฯลฯ ทำให้บุคคล ในระดับนี้มีการ เปลี่ยนแปลงตัวตน</p>			

สรุปได้ว่า ระดับขั้นพัฒนาการของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยมี 4 ระดับ
ดังแสดงในตารางที่ 3 ดังนี้

ตารางที่ 3 ระดับขั้นพัฒนาการของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

ระดับขั้นพัฒนาการ	ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย	
	ด้านการปฏิบัติงาน	ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง
ระดับขั้นที่ 1 ขั้นยึดติดกรอบ การปฏิบัติ	ครูระดับนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง มุ่งความสนใจไปที่บทบาทการทำงานของตนเอง มากกว่าการเรียนรู้ของเด็ก ขาดการทบทวน พิจารณา และไม่สามารถวิเคราะห์การปฏิบัติงานของตนเองได้ ดำเนินและปฏิบัติยึดนโยบายและแนวทางที่กำหนดโดยโรงเรียนหรือวิธีการเดิมๆ ที่ปฏิบัติภายในโรงเรียนเป็นหลัก	ครูระดับนี้ทำงานตามความรู้สึกหรือแนวทางเดิมๆ ไม่เท่าทันและขาดการตระหนักรู้ถึงข้อจำกัดและความสามารถของตนเอง ไม่รับรู้ว่าคุณค่าความรู้และทักษะในเรื่องใด และควรต้องพัฒนาความรู้เพิ่มเติมในเรื่องใด เพื่อให้ทำให้ปฏิบัติงานได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ครูระดับนี้เมื่อเกิดสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใดๆ มักด่วนตีความ รีบตัดสิน และปิดความรับผิดชอบไปที่ผู้อื่น
ระดับขั้นที่ 2 ขั้นก้าวสู่การ เปลี่ยนแปลง	ครูระดับนี้ยังคงปฏิบัติตามนโยบายและแนวทางหลักๆ ของโรงเรียน แต่เริ่มนำประเด็นที่พบในการปฏิบัติงานมาทบทวน พิจารณาถึงรายละเอียดในแง่มุมต่างๆ รวมถึงนำความรู้และ ประสบการณ์การสอน มาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน โดยคำนึงถึงหลักการและความเหมาะสมมากขึ้น	ครูระดับนี้รับรู้ถึงขอบเขตและข้อจำกัดในการปฏิบัติงานแบบเดิมๆ มีการริเริ่มตั้งคำถามเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเอง และมีการทบทวน พิจารณาประเด็นต่างๆ บ้าง เมื่อเผชิญสถานการณ์หรือปัญหาที่ตนที่ตัดสินใจ เริ่มรู้เท่าทันตนเองในสิ่งที่ตนรู้และไม่รู้ เข้าใจและยอมรับจุดที่ตนต้องพัฒนาเพิ่มเติม เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงาน
ระดับขั้นที่ 3 ขั้นค้นพบตัวตน	ครูระดับนี้ให้ความสำคัญต่อปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ของครู โดยรับรู้ถึงพฤติกรรมและหน้าที่ที่ควรปฏิบัติ มีมุ่งมั่นที่พัฒนาตนเองและการปฏิบัติงาน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาเด็ก โดยมีการศึกษา ค้นคว้าหาวิธีการต่างๆ เพื่อนำมาใช้พัฒนางาน สามารถนำประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องมาวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบดูความเป็นไปได้ของแต่ละทางเลือก ไม่ด่วนตัดสินใจ แต่เลือกและนำวิธีการใดวิธีการหนึ่งให้เห็นว่าเหมาะสมที่สุดมาใช้เพื่อแก้ไขปัญหา หรือพัฒนางาน การปฏิบัติงานของครูในระดับนี้	ครูระดับนี้สามารถถอดคิดหรือความคิดแบบเดิมๆ ที่เป็นอุปสรรคต่อการปฏิบัติงาน เปิดรับต่อการนำความรู้ทักษะใหม่ๆ ลงสู่การปฏิบัติงาน แต่ต้องจดจ่อ ใช้สมาธิ และใส่ใจกับการปฏิบัติงาน เพราะยังไม่สามารถปฏิบัติได้อย่างเป็นธรรมชาติ

ตารางที่ 3 (ต่อ) ระดับขั้นพัฒนาการของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

ระดับขั้นพัฒนาการ	ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย	
	ด้านการปฏิบัติงาน	ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง
	ยึดมั่นในวิธีการและขั้นตอนอย่างเคร่งครัด ยังไม่สามารถนำมาปรับใช้ให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานของตนเองและยังมีความลังเลในความคิดของตนเอง ทำให้ฟังความคิดเห็นหรือความเห็นชอบของผู้อื่นเป็นตัวช่วยในการตัดสินใจ	
ระดับขั้นที่ 4 ขั้นพัฒนาสู่ความเป็นวิชาชีพ	ครูในระดับนี้มีความตระหนักถึงหน้าที่และภาระความเป็นครูสูง ปฏิบัติงานโดยคำนึงถึงการเรียนรู้และความต้องการของเด็กเป็นหลัก มีการนำความรู้ความเข้าใจใหม่ๆ มาใช้ในการจัดการศึกษา มีระบบการคิดที่เป็นเหตุและผล สามารถทบทวนประเด็นที่พบในการปฏิบัติงาน และนำพิจารณาและวิเคราะห์ได้รอบด้านและถี่ถ้วน โดยบ่งบอกได้ถึงความเป็นไปได้ จุดดี และจุดอ่อนของแต่ละทางเลือก จนนำไปสู่การเลือกทางออกและแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ครูระดับนี้สามารถทบทวนและสะท้อนความคิดของตนเองในระดับที่ลึกซึ้ง โดยตั้งคำถามเกี่ยวกับความเชื่อ ปรัชญา และค่านิยมของตนเองที่มีเกี่ยวกับการจัดการศึกษา จนนำไปสู่มุมมองใหม่ๆ ที่เกี่ยวข้องกับตนเองและผู้อื่น	ครูมีสติและมีใจจดจ่ออยู่กับการปฏิบัติงาน สามารถรับรู้และเท่าทันถึงอารมณ์ อคติของตนเองที่ผุดขึ้น ทำให้ไม่รีบด่วนตัดสินใจ แต่พิจารณาสิ่งที่เกิดขึ้นด้วยความรอบคอบ อีกทั้งตระหนักถึงทักษะและความสามารถของตน รวมถึงข้อจำกัดและอุปสรรคที่ตนเองต้องพัฒนา

ตอนที่ 2 การฝึกอบรมครูประจำการ

ครูประจำการเป็นบุคลากรที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนที่เป็นกำลังสำคัญในการขับเคลื่อนโรงเรียนให้มีคุณภาพ มีความก้าวหน้า และมีความสามารถในการจัดการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ Oldroyd and Hall (1991) กล่าวว่า การพัฒนาคุณภาพโรงเรียนต้องพัฒนา 4 ด้าน คือ ด้านการพัฒนาการจัดการ ด้านพัฒนาองค์กร ด้านพัฒนาหลักสูตร และด้านการพัฒนาบุคลากร

ซึ่งแต่ละด้านสัมพันธ์กันและส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน โรงเรียนจึงควรให้ความสำคัญต่อการพัฒนาครูให้เป็นผู้มีความรู้ ความสามารถ ที่ทำงานได้เต็มตามศักยภาพ กิจกรรมหนึ่งของกระบวนการพัฒนาบุคลากรให้มีประสิทธิภาพ คือ การฝึกอบรมครู

2.1 ความหมายของการฝึกอบรมครูประจำการ

ความหมายทั่วไปของการฝึกอบรมระหว่างประจำการ หรือการฝึกอบรมบุคลากรประจำการ หมายถึง การฝึกอบรมภายหลังจากที่บุคคลได้เข้ามาปฏิบัติงานแล้ว การฝึกอบรมลักษณะนี้เป็นการเพิ่มพูนความรู้ ความสามารถ ความชำนาญงานของบุคลากรในระหว่างที่ดำรงตำแหน่งอยู่ โดยไม่ต้องลาออกไปเรียน และไม่ก่อความเสียหายแก่งานในขณะรับการฝึกอบรม สาเหตุที่ต้องมีการฝึกอบรมระหว่างประจำการ เพราะเชื่อว่า บุคคลสามารถที่พัฒนาความสามารถในการทำงานให้ดีขึ้นได้ และมีการเปลี่ยนแปลงด้านเทคนิคและวิธีการทำงานใหม่ โดยให้เป็นการฝึกการปฏิบัติงานจริง (on the job training) ซึ่งเป็นการสอนในหน้าที่ ให้บุคลากรได้ลงมือปฏิบัติงาน หรือทดลองปฏิบัติ ซึ่งหากมีเหตุขัดข้องหรือปัญหา สามารถขอความช่วยเหลือได้จากหัวหน้า (นงลักษณ์ สิ้นสืบผล, 2532; พูนสุข บุญยสวัสดิ์, 2543; วิจิตร อวระกุล, 2537)

ครูเป็นบุคลากรที่มีหน้าที่และมีความรับผิดชอบเกี่ยวกับงานโรงเรียน การฝึกอบรมครูประจำการ จึงมีความหมายว่า เป็นการเพิ่มพูนความรู้ ความสามารถ และความชำนาญการของครูในระหว่างที่ครูปฏิบัติงานในโรงเรียน เป็นการพัฒนาทางวิชาชีพและการทำงานของครู เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานในโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.2 ความสำคัญและประโยชน์ของการฝึกอบรมครูประจำการ

เนื่องด้วยแนวคิดและความรู้ทางการศึกษา และปัจจัยต่างๆ มีการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา มีผลทำให้หลักสูตร วิธีการจัดการเรียนการสอน รูปแบบการสอน สื่อต่างๆ ต้องเปลี่ยนไป ครูต้องมีการพัฒนาปรับปรุงตนเองให้เหมาะสมกับความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น มีความรู้ ความสามารถ และทักษะที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ของผู้เรียน จึงจำเป็นที่ต้องมีการฝึกอบรมครูประจำการ ซึ่งมีนักการศึกษาหลายคนได้ชี้ถึงความสำคัญและประโยชน์ของการฝึกอบรมครูประจำการ ดังนี้

พูนสุข บุญยสวัสดิ์ (2543) อธิบายว่า การฝึกอบรมครูประจำการช่วยให้ครูได้พัฒนาสมรรถภาพการทำงาน คือ การจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ เหมาะสมกับผู้เรียน และทันสมัยต่อความก้าวหน้าทางวิทยาการอยู่เสมอ อีกทั้งช่วยให้ครูได้พัฒนาคุณค่าของตนเอง และปรับปรุงคุณภาพชีวิตให้ดีขึ้นด้วยสอดคล้องกับชาลี มณีศรี (2521) ที่กล่าวว่าประโยชน์ของการฝึกอบรมครูประจำการ คือ ช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานเข้าใจในบทบาทและหน้าที่ของตนเอง ก้าวหน้าทันต่อการเปลี่ยนแปลง และการกระตุ้นให้ครูมีความกระตือรือร้น รวมถึงช่วยให้ครูได้แลกเปลี่ยนและช่วยกันแก้ปัญหา

สรุปได้ว่า การฝึกอบรมครูประจำการมีความสำคัญ คือ ช่วยกระตุ้นให้ครูมีความกระตือรือร้นที่พัฒนาตนเองให้ปฏิบัติงานได้มีประสิทธิภาพ และเป็นการพัฒนาครูให้ความรู้ความสามารถที่ทันสมัยและเท่าทันต่อการเปลี่ยนแปลง

2.3 วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมครูประจำการ

ปัจจุบันโรงเรียนและหน่วยงานการศึกษาต่างๆ ให้ความสำคัญต่อการฝึกอบรมครูประจำการ เนื่องด้วยตระหนักถึงประโยชน์ของการพัฒนาครูที่ส่งผลต่อคุณภาพการศึกษานักการศึกษาหลายท่านกล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมครูประจำการ ดังนี้

กรมการฝึกหัดครู (2519 อ้างถึงใน พูนสุข บุณย์สวัสดิ์, 2543) กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการฝึกอบรมครูและบุคลากรทางศึกษาว่า

- 1) เพื่อเพิ่มพูนวิทยฐานะแก่ครูและบุคลากรทางการศึกษาประจำการให้สูงขึ้น
- 2) เพื่อเพิ่มพูนสมรรถภาพในการปฏิบัติงานของครูและบุคลากรทางการศึกษาประจำการให้สนองความต้องการของหน่วยงานผู้ใช้ครู
- 3) เพื่อเป็นการให้บริการทางการศึกษาแก่ครูและบุคลากรทางการศึกษาในท้องถิ่นอย่างเสมอภาค

- 4) เพื่อยกสถานภาพของวิชาชีพให้สูงขึ้น

พูนสุข บุณย์สวัสดิ์ (2543) กล่าวว่า วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมครู-ประจำการ ดังนี้

- 1) เพื่อเป็นการกระตุ้นให้ครูแสวงหาความรู้ใหม่ๆ
- 2) เพื่อให้เกิดครูเกิดความเข้าใจในสิ่งที่เปลี่ยนแปลง
- 3) เพื่อให้ครูปรับปรุงตนเองและปรับปรุงงาน
- 4) เพื่อขจัดข้อบกพร่องต่างๆ ของครู
- 5) เพื่อเพิ่มพูนวิทยฐานะให้แก่ครู
- 6) เพื่อเพิ่มพูนสมรรถภาพในการปฏิบัติงานหรือการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผล

สรุปได้ว่า วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมครูประจำการ คือ กระตุ้นให้ครูได้แสวงหาความรู้ใหม่ เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงตนเอง การเพิ่มพูนสมรรถภาพในการปฏิบัติงาน และการขจัดข้อบกพร่องต่างๆ

2.4 องค์ประกอบของการฝึกอบรมครูประจำการ

Joyce and Showers (1995 อ้างถึงใน สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550: 80) กล่าวว่า องค์ประกอบที่สำคัญในการฝึกอบรมมี 5 ประการ คือ

1) การนำเสนอทฤษฎี การศึกษาทฤษฎีเป็นการอธิบายเหตุผล กรอบแนวคิด เทคนิค และวิธีการสอน รูปแบบต่างๆ ในการนำเสนอทฤษฎี ได้แก่ การอ่าน การบรรยายสื่อต่างๆ และการอภิปราย เป็นต้น

2) การให้ตัวแบบและการสาธิต การให้ตัวแบบเป็นการกำหนดทักษะและกลยุทธ์ในการสอน ซึ่งอาจทำได้โดยการสาธิต หรือใช้สื่อต่างๆ ในการฝึกอบรมนั้นอาจนำเสนอตัวแบบและสาธิตให้ดูหลายๆ ครั้ง

3) การปฏิบัติในสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลอง การฝึกปฏิบัติเป็นการทดลองใช้ทักษะหรือกลยุทธ์อย่างใหม่ อาจทำในชั้นเรียนโดยตรงสำหรับการปฏิบัติในสถานการณ์จำลองนั้น อาจทำกับกลุ่มเพื่อนหรือนักเรียนกลุ่มเล็กๆ

4) ข้อมูลย้อนกลับแบบมีโครงสร้าง (structured feedback) เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับจากผลการสังเกตพฤติกรรมการสอน มีการวางแผนล่วงหน้าให้ข้อมูลย้อนกลับในเรื่องใดบ้าง การให้ข้อมูลย้อนกลับอาจเป็นการให้ด้วยตนเองหรือให้โดยผู้ให้การฝึกอบรม การให้ข้อมูลย้อนกลับอาจทำอย่างสม่ำเสมอหรือเป็นบางครั้ง

5) การชี้แนะ (coaching) เพื่อการนำไปใช้ในชั้นเรียน ซึ่งเป้าหมายสำคัญของการฝึกอบรม คือ การนำผลของการฝึกอบรมไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียน เพื่อให้มั่นใจว่ากลยุทธ์ใหม่ถูกนำไปใช้อย่างถาวร

2.5 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการ

ทิตนา แคมมณี และคณะ (2544:148) ให้ความหมายของคำว่า กระบวนการ คือ *“ขั้นตอน สิ่งใดที่มีลักษณะเป็นกระบวนการ สิ่งนั้นประกอบไปด้วยขั้นตอนของการดำเนินการ เพื่อนำไปสู่เป้าหมายของกระบวนการนั้นๆ”* ดังนั้นกระบวนการฝึกอบรมจึงเป็นขั้นตอนของการดำเนินการฝึกอบรมที่จัดอย่างเป็นระบบและเป็นลำดับ เพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่วางไว้ นักวิชาการหลายท่านได้นำเสนอขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมไว้หลากหลาย สามารถสรุปได้ ดังนี้

ตารางที่ 4 สรุปขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรม

วิจิตร อวาทกุล (2537)	อรุณี สำเนาทอง (2538)	สมชาติ กิจยรรยง และ อรุณี ณ ตะกั่วทุ่ง (2539)	Oldroyd and Hall (1991)
1. การพิจารณาความ จำเป็นของการฝึกอบรม	1. การวิเคราะห์ความ จำเป็นและความต้องการ ของการฝึกอบรม	1. การหาความต้องการ จำเป็นในการฝึกอบรม	1. กำหนดและจัดลำดับ ความจำเป็นในการ ฝึกอบรม
2. การวางแผนการ ฝึกอบรม	2. การกำหนด วัตถุประสงค์และ เป้าหมายของการฝึก อบรม	2. การออกแบบโครงการ และหลักสูตรการฝึกอบรม	2. ตั้งวัตถุประสงค์ของ การฝึกอบรม
3. การตั้งวัตถุประสงค์ ของการฝึกอบรม	3. การสร้างหลักสูตรการ ฝึกอบรม	3. การดำเนินการจัด ฝึกอบรม	3. คัดเลือกเนื้อหาสาระ การฝึกอบรม
4. การหาและวิเคราะห์ ข้อมูลที่จำเป็นในการ ฝึกอบรม	4. การประเมินหลักสูตร	4. การประเมินผลการ ฝึกอบรม	4. เตรียมการดำเนินการ ฝึกอบรม
5. การสร้างหลักสูตรการ ฝึกอบรม	5. การดำเนินการ ฝึกอบรมในห้องอบรม และในการฝึกอบรมใน สถานการณ์จริง	5. การประเมินผลการ ฝึกอบรม	5. ดำเนินการฝึกอบรม
6. การกำหนด วัตถุประสงค์ของ หลักสูตร	6. การประเมินผลการ ฝึกอบรมในห้องอบรม และในการฝึกอบรมใน สถานการณ์จริง	6. การประเมินผล การฝึกอบรม	6. ติดตามผลโดยการ สอนแนะ
7. การกำหนดหลักสูตร/ หัวข้อ	7. การติดตามผลการ ฝึกอบรม	7. ประเมินผล	
8. การกำหนดเทคนิค วิธีการ และสื่อ			
9. การกำหนด รายละเอียดของการ ฝึกอบรม			
10. การประเมินผลการ อบรม			

จากการศึกษาและวิเคราะห์ขั้นตอนของกระบวนการฝึกอบรมที่กล่าวมา สรุปได้ว่า กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการควรประกอบด้วยขั้นตอน ดังนี้

- 1) การสำรวจและวิเคราะห์ความจำเป็นในการฝึกอบรม
- 2) การตั้งวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการฝึกอบรม
- 3) การคัดเลือกเนื้อหาสาระการฝึกอบรม
- 4) การดำเนินการฝึกอบรมในห้องอบรม
- 5) การประเมินและติดตามผลการฝึกอบรม

การศึกษารายละเอียดของแต่ละขั้นมีความสำคัญ เพราะช่วยให้วางแผนการฝึกอบรมได้อย่างรอบคอบ และนำไปสู่เป้าหมายที่กำหนดไว้ โดยขั้นตอนแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียด ดังนี้

2.5.1 การสำรวจและวิเคราะห์ความจำเป็นในการฝึกอบรม

การหาความต้องการจำเป็น หมายถึง กระบวนการแสวงหาและวิเคราะห์ว่า บุคคลในองค์กรหรือในหน่วยงานมีปัญหาอุปสรรค หรือพฤติกรรมในการปฏิบัติงานเป็นอย่างไร และบุคคลขาดความรู้ ความเข้าใจ ความสามารถ หรือทัศนคติที่เหมาะสมในการปฏิบัติงานในเรื่องใด ที่ทำให้ไม่สามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ (สมชาติ กิจยรรยง, 2545) การสำรวจและวิเคราะห์ความจำเป็นเป็นจุดเริ่มต้นที่จำเป็นของการฝึกอบรม เพราะช่วยให้วางแผนการอบรมที่ตอบสนองต่อความต้องการของผู้เข้าอบรมอย่างแท้จริง ที่นำไปสู่การพัฒนางานให้มีประสิทธิภาพ อีกทั้งช่วยในการดำเนินงานของผู้อบรมให้ดำเนินไปอย่างราบรื่น ช่วยลดค่าใช้จ่าย และช่วยลดความผิดพลาดของการปฏิบัติงาน

ขั้นตอนการสำรวจความจำเป็นในการฝึกอบรมประกอบด้วย 3 ขั้นตอน (Oldroyd & Hall, 1991) ได้แก่

- 1) การรวบรวมข้อมูล เป็นแนวทางในการหาความจำเป็นในการฝึกอบรมที่จัดทำอย่างเป็นระบบ เพื่อให้สอดคล้องและสอดคล้องกับความต้องการของบุคลากรและองค์กร โดยวิธีการที่ใช้เพื่อรวบรวมข้อมูลมีหลายวิธี ได้แก่ การใช้แบบสอบถาม การสัมภาษณ์ การสังเกต และแบบสำรวจ (สมชาติ กิจยรรยง และ อรจรรย์ ญ ตะกั่วทุ่ง, 2539)
- 2) การวิเคราะห์และแปลผล เป็นการนำข้อมูลมาจัดหมวดหมู่เพื่อวิเคราะห์และแปลผล เพื่อให้ทราบปัญหาหรือความต้องการและความจำเป็นที่ต้องจัดการฝึกอบรม โดยวิเคราะห์หาสภาพปัญหา สาเหตุใหญ่ของปัญหา และความต้องการจำเป็นในการฝึกอบรม
- 3) การลำดับความต้องการในการฝึกอบรม เป็นการจัดลำดับว่า เรื่องใดที่จำเป็นและเร่งด่วนที่ควรจัดการฝึกอบรม เพื่อนำไปกำหนดวัตถุประสงค์และเนื้อหาสำหรับการฝึกอบรม

2.5.2 การกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการฝึกอบรม

การกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการฝึกอบรมเป็นการระบุเป้าหมายหรือจุดหมายปลายทางของพฤติกรรมที่ปรารถนา โดยระบุวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม (วิจิตร อวาทะกุล, 2537) อีกนัยหนึ่งคือ เป็นการระบุถึงพฤติกรรม คุณสมบัติ ความสามารถใหม่ที่ต้องการให้เกิดขึ้นภายหลังการอบรม การระบุวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมช่วยวิทยากรเตรียมตัวในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ การใช้เทคนิค การเตรียมอุปกรณ์ การใช้เวลา และการประเมินผล รวมถึงช่วยให้วิทยากรรับทราบถึงพฤติกรรมที่ผู้เข้ารับการอบรมต้องแสดงออก ซึ่งนำไปสู่การปรับปรุงการสอนให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น การกำหนดวัตถุประสงค์ควรระบุให้ชัดเจนในลักษณะของการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ซึ่งเป็นผลของการเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงไปจากก่อนการเข้าอบรม โดยพฤติกรรมต้องสามารถสังเกตและวัดได้ เพื่อให้รับทราบได้ว่า การอบรมได้บรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่

2.5.3 การคัดเลือกเนื้อหาสาระการฝึกอบรม

ขั้นนี้เป็นการคัดเลือกเนื้อหาสาระและวิธีการที่ทำให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดความรู้ ความเข้าใจ เกิดทัศนคติและความสามารถที่ส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ หรือเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เป็นตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม

2.5.4 การดำเนินการฝึกอบรม

การดำเนินการฝึกอบรมสามารถแบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอนหลัก (สมชาติ กิจยรรยง และ อรรถวิทย์ ณ ตะกั่วทุ่ง, 2539) ได้แก่

- 1) การเตรียมตัวก่อนการจัดฝึกอบรม โดยมีภารกิจคือ จัดทำหลักสูตรให้สมบูรณ์ ติดต่อสถานที่ฝึกอบรม ส่งหนังสือเชิญผู้เข้าฝึกอบรม และจัดทำเอกสารประกอบการอบรม
- 2) การเตรียมการวันเปิดการอบรม ควรเตรียมการเรื่องต่างๆ ดังนี้ การจัดเตรียมสถานที่ การจัดเตรียมโสตทัศนูปกรณ์ นัดเจ้าหน้าที่ที่เกี่ยวข้อง และโทรยืนยันวิทยากร
- 3) การจัดการในระหว่างการอบรมและวันปิดอบรม ระหว่างการดำเนินการในวันฝึกอบรมควรจัดเจ้าหน้าที่ประจำการเพื่อประสานงานกับวิทยากร จัดระบบอำนวยความสะดวกในการแจกจ่ายเอกสาร ควรสังเกตความสละสลวยของผู้เข้าอบรม รักษาเวลาการประชุมฝึกอบรม และแจกใบประเมินผลการฝึกอบรม
- 4) การดำเนินการภายหลังการอบรม สิ่งที่ต้องกระทำภายหลังการอบรม คือ สรุปประเมินผลการอบรม ติดตามประเมินผลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เข้าฝึกอบรม และสรุปเรื่องการฝึกอบรมในหลักสูตรที่ดำเนินการนั้นเข้าแฟ้มการอ้างอิง

2.5.5 การประเมินและติดตามผลการฝึกอบรม

ขั้นนี้เป็นกระบวนการติดตามเพื่อประเมินว่าการฝึกอบรมบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้อย่างไร มีประสิทธิภาพมากน้อยเพียงใด ผ่านใช้วิธีการประเมินที่เป็นระบบที่พิจารณาจากพฤติกรรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมในด้านการเรียนรู้ ทักษะ และทัศนคติที่ดีต่อการทำงาน (พูนสุข บุญยสวัสดิ์, 2543)

2.6 การประเมินผลการฝึกอบรม

การประเมินผลการฝึกอบรมมีความสำคัญเนื่องจากทำให้ทราบว่า การฝึกอบรมสัมฤทธิ์ผลหรือได้ผลตามวัตถุประสงค์หรือไม่ และทำให้ผู้ที่เกี่ยวข้องรับทราบข้อดีข้อควรปรับปรุง ปัญหาและอุปสรรคต่างๆ ของการฝึกอบรม เพื่อปรับปรุงและแก้ไขการฝึกอบรมในครั้งต่อไป อีกทั้งช่วยให้ทราบถึงประโยชน์ ความเหมาะสม และความคุ้มค่าของการฝึกอบรม เพื่อนำไปสู่การแก้ไขและการปรับปรุงการฝึกอบรมให้เหมาะสมและเป็นประโยชน์ต่อผู้เข้าร่วมอบรมมากที่สุด

กระบวนการประเมินผลการฝึกอบรมแบ่งออกเป็น 6 ขั้นตอน (สมคิด บางโม, 2538 อ้างถึงในพูนสุข บุญยสวัสดิ์, 2543) ได้แก่

- 1) ศึกษาวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมให้ชัดเจน
- 2) กำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมินผล
- 3) วางแผนการประเมิน ได้แก่ กำหนดระยะเวลาการประเมิน กำหนดผู้ได้รับการประเมิน กำหนดวิธีการประเมิน กำหนดเครื่องมือการประเมิน และกำหนดข้อมูลที่ต้องรวบรวม
- 4) สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน เช่น แบบสอบถาม แบบสัมภาษณ์ แบบบันทึกการสังเกต ฯลฯ
- 5) ดำเนินการเก็บข้อมูลแล้วนำข้อมูลมาวิเคราะห์ แปลผล และสรุปผล
- 6) เขียนรายงานประเมินผล

ระยะเวลาประเมินผลการอบรมสามารถแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ก่อนการฝึกอบรม ระหว่างการฝึกอบรม และหลังการฝึกอบรม วิจิตร อวระกุล (2537) มีรายละเอียด ดังนี้

1) การประเมินผลก่อนการฝึกอบรม ก่อนการฝึกอบรมควรประเมินผลหรือตรวจสอบสิ่งต่างๆ ได้มาตรฐานสูงต่ำ ดีหรือไม่ดี เป็นที่พอใจหรือไม่ อย่างไร สิ่งใดที่ต้องการแก้ไขหรือที่ควรปรับปรุง

2) การประเมินผลระหว่างการฝึกอบรม จุดมุ่งหมายของการประเมินระหว่างการฝึกอบรมทำขึ้นเพื่อให้ทราบว่า การจัดอบรม ผู้เข้ารับการฝึกอบรม เจ้าหน้าที่ได้บรรลุถึงวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่ ผู้เข้ารับการอบรมเกิดการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมจากเดิมหรือไม่ อย่างไร และต้องการความช่วยเหลือในการเรียนรู้หรือไม่ เพื่อหาแนวทางการปรับปรุงแก้ไขการฝึกอบรมให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

3) การประเมินผลหลังการฝึกอบรม การประเมินผลหลังการฝึกอบรมเป็นการประเมินผลในภาพรวม โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาว่า ผู้เข้ารับการอบรมได้รับความรู้เพิ่มเติมเพียงไร และมีความรู้ที่อยู่ในเกณฑ์ใด ควรมีการปรับปรุงการสอน และวิธีการฝึกอบรมอย่างไร

สรุปว่า การฝึกอบรมครูประจำการเป็นการพัฒนาครูให้มีความรู้ ความสามารถที่เท่าทันการเปลี่ยนแปลง มีวัตถุประสงค์เพื่อกระตุ้นให้ครูได้แสวงหาความรู้ใหม่ ที่นำไปสู่การพัฒนาและปรับปรุงตนเอง และการเพิ่มพูนสรรรุธภาพในการปฏิบัติงาน การฝึกอบรมครูประจำการประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญได้แก่ การสำรวจและวิเคราะห์ความจำเป็น การตั้งวัตถุประสงค์และเป้าหมาย การคัดเลือกเนื้อหาสาระ การดำเนินการฝึกอบรม และการประเมินติดตามผล

ตอนที่ 3 จิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education)

แนวคิดเรื่อง Contemplative Education เริ่มต้นขึ้นที่มหาวิทยาลัยนาโรปะ มลรัฐโคโลราโด ประเทศสหรัฐอเมริกาในปี ค.ศ. 1974 ก่อตั้งโดย เซอเกียม ตรุงปะ รินโปเซ ผู้นำทางจิตวิญญาณชาวทิเบต การปฏิบัติเชิงจิตตปัญญาในการศึกษาสำหรับมหาวิทยาลัยนาโรปะเป็นการศึกษาที่เน้นการสืบค้นสำรวจภายในตนเอง การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง และการรับฟังด้วยใจที่เปิดกว้าง ที่นำไปสู่การตระหนักรู้และการเข้าใจในตนเองรวมถึงการเห็นคุณค่าในประสบการณ์ของผู้อื่นด้วย การศึกษาตามแนวคิดนี้ไม่ได้ละทิ้งความเป็นวิชาการไป แต่เป็นการหยั่งรากลงให้ลึกซึ้งขึ้นให้เป็นประสบการณ์ที่สัมผัสได้ตรงและมีความสมดุลกับการฝึกจิตเพื่อให้เกิดการพัฒนาในด้านในและการพัฒนาความรู้ภายนอกเติบโตไปอย่างพร้อมเพรียงกัน

3.1 ความหมายของจิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัย

Contemplative Education เป็นแนวคิดทางการศึกษาใหม่ที่มุ่งให้ความสำคัญกับการพัฒนามิติด้านในหรือมิติด้านจิตใจของมนุษย์ แนวคิดนี้เริ่มต้นขึ้นในประเทศสหรัฐอเมริกาจากมหาวิทยาลัยนาโรปะ และต่อมาได้แพร่หลายในเครือข่ายการศึกษาอุดมศึกษาหลายแห่ง สำหรับประเทศไทย แนวคิดนี้ได้รับความสนใจและถูกนำมาเผยแพร่โดยกลุ่มจิตวิวัฒน์ เป็นกลุ่มของผู้ที่สนใจเรื่องการขับเคลื่อนสังคมสู่จิตสำนึกใหม่ ซึ่งศาสตราจารย์ สุมน อมรวิวัฒน์ ราชบัณฑิต ได้บัญญัติคำว่า “จิตตปัญญาศึกษา” ในภาษาไทยขึ้น เพื่อให้แทนคำว่า “Contemplative Education” และให้ความหมายของคำว่า จิตตปัญญาศึกษา หมายถึง การศึกษาที่น้อมสู่ใจอย่างใคร่ครวญและค้นหาความจริงของสรรพสิ่ง เป็นการเรียนรู้ที่สร้างกระบวนการทัศน์ใหม่ เน้นการปลูกฝังความตระหนักรู้ความเมตตา จิตสำนึกต่อส่วนรวม การนำปรัชญาแนวพุทธมาพัฒนาจิตและฝึกปฏิบัติจนผู้เรียนเกิดปัญญา สามารถเชื่อมโยงศาสตร์ต่างๆ มาใช้ในชีวิตประจำวัน (จิรัฐกาล พงศ์ภคเธียร, 2551; 2553:36)

ต่อมาได้มีนักวิชาการหลายคนได้ให้นิยามของคำนี้เพิ่มเติม ไว้ดังนี้ วิจักขณ์ พานิช (2550) นักศึกษาไทยแห่งมหาวิทยาลัยนาโรปะ ให้นิยามของคำว่า Contemplative Education คือ การศึกษาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ และอธิบายว่า คำนี้ไม่ใช่รูปแบบหรือระบบของการศึกษา แต่เป็น กระบวนการเรียนรู้ที่ความสำคัญกับราก คุณค่า และความหมายของการเรียนรู้ต่อชีวิตของคนคนหนึ่งทั้งชีวิต โดยเชื่อว่าความรู้ทางปัญญาเกิดขึ้นจากการเชื่อมโยงของ 3 ภาค คือ ภาคความรู้ (ความรู้ที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์และกระบวนการ) ภาควิชาชีพ (การเข้าใจถึงความหมายของการเรียนรู้ในภาควิชาชีพ เกิดจากผลที่สุกงอมของการเรียนรู้) และภาคจิตวิญญาณ (ผลการเรียนรู้ที่ทำงานด้วยความสนุกความรักและความดี ทำให้เกิดสุขภาวะทางจิต) กระบวนการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญทำให้เห็นถึงความเชื่อมโยงของการเรียนรู้ สัมผัสได้ถึงคุณค่าและความงามที่ทำให้จิตใจขยายขึ้น เรียนรู้ที่รักและให้ ยอมรับในความหลากหลายทางความคิดมากขึ้น ซึ่งมาจากการลดลงของอัตตาตัวตน และนำไปสู่ความตั้งใจที่เป็นประโยชน์ให้แก่ผู้อื่นอย่างแท้จริง สอดคล้องกับเครือข่ายจิตตปัญญาศึกษา (ชลลดา ทองทวี, จิรัฐกาล พงศ์ภคเธียร, สรยุทธ รัตนพจนารถ, ชีระพล เต็มอุดม และพงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2552) ที่ให้ความหมายไว้ว่า จิตตปัญญาศึกษา คือ กระบวนการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ การศึกษาที่เน้นการพัฒนาด้านในอย่างแท้จริงเพื่อให้เกิดการตระหนักรู้ถึงคุณค่าของสิ่งต่างๆ โดยปราศจากอคติเกิดความรักความเมตตา อ่อนน้อมต่อธรรมชาติ มีจิตสำนึกต่อส่วนรวม และสามารถเชื่อมโยงศาสตร์ต่างๆ มาประยุกต์ใช้ในชีวิตได้อย่างสมดุล

จุมพล พุฒภัทรชีวิน (2553) ให้ความหมายของคำว่า จิตตปัญญาศึกษาว่า เป็น การศึกษาที่เน้นและให้ความสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาความตระหนักรู้ในการเรียนรู้ และการรู้เท่าทัน มิติ/โลกด้านในของตนเอง หมายถึงอารมณ์ ความรู้สึก ความคิด ความเชื่อ ทักษะ มุมมองต่อชีวิต และโลก การศึกษาในลักษณะนี้ให้คุณค่าต่อการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญที่เป็นการสังเกตอย่างมีสติต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นภายในตนเองที่เกิดจากการเผชิญกับผู้อื่นและโลกภายนอก ผ่าน กระบวนการ/ วิธีการและกิจกรรมที่หลากหลาย จิตตปัญญาศึกษาเป็นทั้งแนวคิดและแนวปฏิบัติที่มีเป้าหมาย คือ ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานทางความคิดและจิตสำนึกใหม่เกี่ยวกับตนเองและโลก ส่งผลต่อการประพฤติปฏิบัติและการดำเนินชีวิตอย่างมีสติและปัญญา มีความรักความเมตตาต่อตนเอง และสรรพสิ่งทั้งในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งและหนึ่งเดียวกับธรรมชาติ ในขณะที่ ประเวศ วะสี (2550) ได้กล่าวว่าจิตตปัญญาศึกษา หมายถึง การรู้จิตของตนเองแล้วเกิดปัญญา ปัญญาในที่นี้ หมายถึง การเข้าถึงความจริงสูงสุด หรือกล่าวได้ว่า เป็นการเข้าถึงความจริง ความดี ความงาม สอดคล้องกับ ญัฐพส วังวิญญู ที่กล่าวว่า จิตตปัญญาศึกษาเป็นการศึกษาแบบเอาชีวิตเข้าแลก เป็น หนทางฝึกฝนเพื่อการตื่นรู้และการดำรงอยู่อย่างเต็มเปี่ยม รับรู้ทั้งโลกภายนอกและโลกภายในตัวเรา ในแต่ละปัจจุบันขณะ โดยเอาทั้งหมดของตัวเราเข้าเรียนรู้ เอาชีวิตของเราเข้าแลกกับการรับรู้ปัจจุบัน

ขณะ อันถือเป็นประตูหรือทางเข้าสู่การมองเห็นความงามอันวิจิตร และความดีอันประเสริฐและความจริงอย่างที่ป็นในชีวิตและโลก (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2552: 18)

สรุปว่า จิตตปัญญาศึกษา หมายถึง เป็นการศึกษาด้วยใจอย่างใคร่ครวญและค้นหาความจริงของสรรพสิ่ง โดยสังเกตอย่างมีสติต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นภายในตนเองที่เกิดจากการเผชิญกับผู้อื่นและโลกภายนอก ผ่านกระบวนการ/วิธีการและกิจกรรมที่หลากหลาย เพื่อพัฒนาจิต นำไปสู่เกิดการตื่นรู้ การตระหนักรู้ในการเรียนรู้ เห็นคุณค่าของสิ่งต่างๆ โดยปราศจากอคติ รวมถึงการรู้เท่าทันมิติหรือโลกด้านในของตนเอง ทั้งหมดก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานทางความคิดและจิตสำนึกใหม่เกี่ยวกับตนเองและโลก ส่งผลต่อการประพฤติปฏิบัติและการดำเนินชีวิตอย่างมีสติและปัญญา การสัมผัสได้ถึงคุณค่าและความงามที่ทำให้จิตใจขยายขึ้น มีความรักความเมตตาต่อตนเองและสรรพสิ่งทั้งในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งและหนึ่งเดียวกับธรรมชาติ เรียนรู้ที่จะรักและให้ ยอมรับในความหลากหลายทางความคิดมากขึ้น มีจิตสำนึกต่อส่วนรวม สามารถเชื่อมโยงศาสตร์ต่างๆ มาประยุกต์ใช้ในชีวิตได้อย่างสมดุล และสามารถถึงความจริงสูงสุดได้ กล่าวคือ การเข้าถึงความจริง ความดี ความงาม

3.2 จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ตามแนวจิตตปัญญาศึกษา

ธนา นิลชัยโกวิท (2551) อธิบายว่า จิตตปัญญาศึกษาที่เกิดขึ้นในแนวสังคมไทยมีความเชื่อมโยงทั้งในด้านการพัฒนาด้านในที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพื้นฐานของปัจเจกและสัมพันธ์ไปถึงการเปลี่ยนแปลงของจิตสำนึกที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงลึกในระดับองค์กรและสังคมด้วย ผ่านการพัฒนาตนเองให้รู้และเข้าใจความจริง ความดี ความงาม และทำควบคู่ไปกับการลงมือปฏิบัติ เพื่อเปลี่ยนแปลงสังคมและโลก ความสัมพันธ์ของทั้งสองส่วนนี้ทำให้ปัจเจกเกิดการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงตนเอง เกิดความรักความเมตตาต่อสิ่งต่างๆ อย่างลึกซึ้ง มองเห็นความเชื่อมโยงของสรรพสิ่งและเกิดสำนึกว่า ปัญหาที่เกิดขึ้นกับผู้อื่นหรือต่อสังคม ก็คือ ปัญหาของตน ดังนั้นกล่าวได้ว่า จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาสามารถแบ่งออกเป็น 2 ประการ คือ

1) การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเอง เป็นการช่วยให้ผู้เรียนรู้จิตของตนเอง แล้วเกิดปัญญา โดยเข้าถึงความจริงความดีความงามอย่างแท้จริง การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นเป็นการเปลี่ยนแปลงระดับจิตสำนึก ซึ่งหมายถึงการเปลี่ยนแปลงวิธีคิดใหม่ เกิดความรู้สึกรู้สึกคิดใหม่ และมีมุมมองที่มีต่อเพื่อนมนุษย์และธรรมชาติใหม่ เกิดความรู้ความเข้าใจในตนเอง ผู้อื่น และสรรพสิ่งอย่างลึกซึ้งที่สอดคล้องกับความเป็นจริง รวมทั้งเกิดความรักความเมตตา ความอ่อนน้อมถ่อมตนขึ้นในตน

2) การเกิดจิตสำนึกต่อส่วนรวม ด้วยจิตตปัญญาศึกษามีความสัมพันธ์กับการขับเคลื่อนเพื่อสร้างความสุขในสังคมและสำนึกความรับผิดชอบต่อสังคม ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นมิใช่การเปลี่ยนแปลงในระดับบุคคลเท่านั้น แต่ต้องนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับที่ใหญ่ขึ้น คือ

การเปลี่ยนแปลงในระดับองค์กรและสังคมด้วย ที่นำไปสู่การหลุดพ้นของวิกฤตที่เกิดขึ้นกับมนุษย์ในปัจจุบันด้วย

3.3 ความสัมพันธ์ระหว่างจิตตปัญญาศึกษาและการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) เป็นแนวคิดที่ความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ โดยมองว่าการศึกษาผู้ใหญ่ คือ การช่วยให้บุคคลสามารถคิดได้อย่างเป็นอิสระ โดยพิจารณาสร้างและแปลความหมายสำหรับตนเอง แทนที่จะรับและทำตามความต้องการและความคิดเห็นของผู้อื่นอย่างไม่มีวิจารณญาณ ซึ่งการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นเป็นการเปลี่ยนในระดับลึก โดยมีการปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิง (frames of references) ที่ใช้ในการมองโลก กรอบอ้างอิงนี้คือระบบความคิด ข้อสรุปในใจและความคาดหวังที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้และให้ความหมายกับประสบการณ์ต่างๆ โดยที่เราอาจตระหนักหรือไม่ตระหนักถึงกระบวนการเหล่านั้นก็ได้

แนวคิดของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมีการตีความในระดับและแง่มุมที่แตกต่างกันขึ้นอยู่กับมุมมองนักทฤษฎีแต่ละคน ซึ่งในที่นี้กล่าวถึงทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของ Mezirow ตามแนวคิดของ Kegan และตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ดังนี้

1) การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของ Mezirow เชื่อว่า การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงเป็นกระบวนการทางความคิดและการใช้เหตุผล ที่เป็นการเปลี่ยนแปลงกรอบอ้างอิงได้แก่ มุมมองในการให้ความหมาย แบบแผนความคิด และชุดความคิดความเชื่อ ที่เราใช้อยู่เป็นประจำโดยไม่รู้ตัว เพื่อให้ความคิดนั้นครอบคลุมมากขึ้น จำแนกแยกแยะได้ดีขึ้น เปิดกว้างขึ้น มีความพร้อมทางอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงได้ และสามารถใคร่ครวญได้ดีขึ้น ทำให้มีความเชื่อและทัศนคติที่เป็นจริงและชี้้นำการกระทำที่เหมาะสมขึ้น (ธนา นิลชัยโกวิท และ อติสร จันทรสขุ, 2552: 20-21)

2) การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของ Kegan (1982) กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงที่เกิดในวัยผู้ใหญ่สามารถอธิบายได้โดยใช้ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ-ประกอบสร้างที่เชื่อว่า การเปลี่ยนแปลง (transformation) ที่เกิดขึ้นไม่ใช่ลักษณะของการเพิ่มพูนข้อมูลหรือทักษะใหม่ๆ แต่เป็นการเปลี่ยนแปลงวิธีการรับรู้ ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนั้นจะเกิดขึ้นได้เมื่อเราสามารถถอยหลังออกมาและสะท้อนความคิดที่มีต่อสิ่งนั้น ในการทำเช่นนั้นได้ต้องอาศัยกระบวนการที่ Kegan เรียกว่า ความสัมพันธ์ระหว่างผู้รู้และสิ่งที่ถูกรู้ (subject-object relation) โดยคำว่า ผู้รู้ หมายถึงตัวประสบการณ์ ที่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ เนื่องจากเป็นสิ่งที่อยู่ภายในและเป็นส่วนหนึ่งของตัวตน ดังนั้นจึงไม่สามารถระบุว่าเป็นผู้รู้ และไม่สามารถที่รับรู้และสะท้อนถึงได้ ในทางกลับกัน สิ่งที่ถูกรู้ คือ สิ่งที่เรามองเห็น รับรู้ ระบุได้ สะท้อนได้ อยู่ภายใต้การตระหนักรู้ ทำให้สามารถจัดการเชื่อมโยง และสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างสิ่งที่ถูกรู้ได้ Kegan มองว่า การปรับเปลี่ยนจาก ผู้รู้ เป็นสิ่งที่ถูกรู้ ทำให้มุมมองของคนที่มีต่อโลกมีความสลับซับซ้อนขึ้น ซึ่ง Kegan เรียก โครงสร้างการปรับ

เปลี่ยนความสัมพันธ์จาก ผู้รู้ เป็น สิ่งที่ถูกรู้ ว่า “ลำดับจิต”(order of mind) โดยการปรับเปลี่ยนลำดับจิตขึ้นไปอยู่ในระดับที่สูงขึ้นแสดงถึงความสลับซับซ้อนของจิตที่มีมากขึ้น ทำให้การประกอบสร้าง ความหมายและความจริงของมนุษย์มีลำดับสูงขึ้น ทำให้รองรับความสลับซับซ้อนของโลกได้มากขึ้น (Berger, 2003; พงษธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2551)

ลำดับจิต 5 ลำดับแสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนเชิงโครงสร้างที่เป็นการเปลี่ยนแปลงจากภาวะสมดุลระหว่างผู้รู้กับสิ่งถูกรู้ (subject – object balance) ในระดับหนึ่งเข้าสู่ภาวะไร้สมดุล แล้วกลับเข้าสู่ภาวะสมดุลใหม่ ในโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้รู้และสิ่งถูกรู้ระดับถัดไป ในการเคลื่อนตัวจากลำดับจิตหนึ่งไปสู่อีกลำดับจิตหนึ่ง (พงษธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2551) ลำดับจิต 5 ลำดับสามารถสรุปเป็นตาราง ดังนี้

ตารางที่ 5 ลำดับจิต 5 ชั้น ตามทฤษฎีของ Kegan

ระดับจิต	ช่วงอายุ	คุณลักษณะ
ลำดับจิตที่หนึ่ง จิตตามสิ่งเร้า (impulsive mind)	เกิดขึ้นในเด็กเล็ก ช่วงอายุระหว่าง 2-6 ปี	จิตผู้รู้: สิ่งเร้า (impulse) หรือตามการรับรู้ (perception) ที่เกิดขึ้น ณ ขณะนั้น สิ่งที่ถูกรู้: การสัมผัสและการเคลื่อนไหวทางกายภาพ ซึ่งเห็นได้จากการที่เด็กสามารถจัดการกับการเคลื่อนไหวทางกายภาพหรือการสัมผัสได้ แต่จัดการเป็นไปตามสิ่งเร้าหรือการรับรู้ที่ชักนำไปในขณะนั้นๆ
ลำดับจิตที่สอง: จิตตามใจตน (imperial mind)	เกิดขึ้นในช่วงเด็กโตถึงวัยรุ่นตอนต้น ช่วงอายุระหว่าง 7-12 ปี	จิตผู้รู้: จิตตามใจตน สิ่งที่ถูกรู้: จิตตามสิ่งเร้า จิตตามใจตนสามารถเชื่อมโยงการรับรู้เป็นส่วนๆ เข้าด้วยกัน กลายเป็นมุมมอง และสามารถเชื่อมสิ่งเร้าเป็นครั้งๆ เข้าด้วยกัน จนกลายเป็นความชอบส่วนตัว (preferences) ระดับจิตนี้มีตนเองเป็นศูนย์กลางของทุกสิ่ง เช่น ฉันขโมยของคนอื่นได้ เพราะฉันต้องการ แต่คนอื่นขโมยของฉันไม่ได้ เพราะฉันต้องการมัน

ตารางที่ 5 (ต่อ) ลำดับจิต 5 ชั้น ตามทฤษฎีของ Kegan

ระดับจิต	ช่วงอายุ	คุณลักษณะ
ระดับจิตที่สาม: จิตตามสังคม (socialized mind)	เกิดขึ้นในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย – ผู้ใหญ่ ช่วงอายุระหว่าง 19-55 ปี (ร้อยละ 43-46 ของผู้ใหญ่วัย 19-55 ปีอยู่ในระดับนี้)	จิตผู้รู้: จิตตามสังคม สิ่งที่ถูกรู้: จิตตามใจตน จิตตามสังคมจัดการกับมุมมองและความชอบส่วนตัวทั้งของตนเองและผู้อื่นให้อยู่ในกรอบที่ยอมรับของสังคม ทั้งที่เป็นสังคมระดับเล็กไปถึงสังคมระดับใหญ่ คนในระดับจิตนี้ยึดถือบทบาทอย่างใดอย่างหนึ่งไว้ ในทุกสถานการณ์ โดยเชื่อว่า คนแต่ละคนมีบทบาทและหน้าที่ในสังคม ซึ่งทุกคนต้องพยายามอย่างเต็มความสามารถ เพื่อที่ผดุงความดีของการอยู่ร่วมกันไว้
ระดับจิตที่สี่: จิตประพันธ์ตน (self-authoring mind)	เกิดขึ้นในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย – ผู้ใหญ่ ช่วงอายุระหว่าง 19-55 ปี (ร้อยละ 18-34 ของผู้ใหญ่วัย 19-55 ปีอยู่ในระดับนี้)	จิตผู้รู้: จิตประพันธ์ตน สิ่งที่ถูกรู้: จิตตามสังคม จิตประพันธ์ตนวางระบบการจัดการที่เป็นกลางจากข้อตกลงเฉพาะกลุ่ม สร้างและปรับเปลี่ยนกฎระเบียบและข้อตกลงร่วมกัน เพื่อให้ระบบการทำงานบรรลุผล การดำรงอยู่ในสังคมเกิดจากการเลือกวางความสัมพันธ์ระหว่างเขาและสังคม เขาเลือกการใช้ชีวิตความเป็นอยู่ของตัวเองโดยไม่ถูกชี้นำจากสังคม จิตระดับนี้มุ่งเน้นไปที่ประสิทธิภาพ เป้าหมาย และการสัมฤทธิ์ผล
ระดับจิตที่ห้า: จิตวิวัฒน์ตน (self-transforming mind)	เกิดขึ้นในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย – ผู้ใหญ่ ช่วงอายุระหว่าง 19-55 ปี (ร้อยละ 3-6 ของผู้ใหญ่วัย 19-55 ปีอยู่ในระดับนี้)	จิตผู้รู้: จิตวิวัฒน์ตน สิ่งที่ถูกรู้: จิตประพันธ์ตน จิตในระดับนี้มีความซับซ้อนมากที่สุด โดยมี การเชื่อมโยง ประสาน ข้ามกระบวนทัศน์ ข้ามระบบ ความสัมพันธ์ต่างๆ เพราะมองว่าการวางระบบในบางครั้งอาจเป็นกรอบที่ตายตัว เมื่อเกิดสถานการณ์ใหม่สามารถที่นำระบบต่างๆ มาผสมผสาน และเปิดเป็นพื้นที่ใหม่ได้ โลกของคนระดับนี้ทั้งความขัดแย้งของระบบ แต่ทั้งหมดต่างก็ร่วมกันสร้างสิ่งใหม่ที่น่าไปสู่ทางรอดของสังคม ชุมชน และตนเองได้ สรรพสิ่งมีความสมบูรณ์และเป็นองค์รวมในตัวเอง

3) การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดปัญญาศึกษา เป็นการพัฒนามาจากรากฐานของการปฏิบัติและฝึกฝนจริง ทำให้มีความแตกต่างและมีลักษณะเฉพาะ (ธนา นิลชัยโกวิทย์, 2551:21) ดังนี้

3.1 จิตตปัญญาศึกษาเน้นการปฏิบัติที่เป็นจริงมากกว่าทฤษฎี ไม่มีการสร้างนิยาม และขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนในเชิงกระบวนการ เนื่องจากแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาวางอยู่บนฐานของปัญญาในการเข้าถึงความจริง และกระบวนการทัศน์แบบองค์รวม ที่เน้นความเกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง และมองว่า การเปลี่ยนแปลงสามารถเกิดขึ้นจากเหตุปัจจัยที่หลากหลาย จึงไม่สามารถกำหนดอย่างตายตัวได้ สิ่งที่ทำได้มีเพียงการสร้างเงื่อนไขที่ดีที่สุดเพื่อเอื้อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเท่านั้น

3.2 จิตตปัญญาศึกษาเน้นกระบวนการและวิธีการในการเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นองค์รวม และเน้นวิธีการเฉพาะ ที่ทำให้เกิดการน้อมสวโจอย่างใคร่ครวญ ซึ่งไม่เป็นเพียงการใคร่ครวญด้วยความคิด แต่เป็นการใคร่ครวญและรับรู้แบบองค์รวม ด้วยกาย ใจ ความคิด และจิตวิญญาณ โดยผ่านวิธีการต่างๆ ที่มีสมาธิและการตระหนักรู้อย่างทั่วพร้อมเป็นฐาน เช่น การทำสมาธิและวิปัสสนาในรูปแบบต่างๆ การเรียนรู้ผ่านการฝึกฝนทางกาย เช่น ชีกง โยคะ การเคลื่อนไหวร่างกายแบบต่างๆ เรียนรู้ผ่านศิลปะรูปแบบต่างๆ เช่น ทัศนศิลป์ การแสดง ดนตรี วรรณกรรม และบทกวี การใคร่ครวญทางความคิด การเข้าร่วมในประสบการณ์ต่างๆ ทางสังคม และในชุมชน ตลอดจนการใช้พิธีกรรมต่างๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง เชื่อมโยง และข้ามพ้นขอบเขตของการรู้ผ่านเพียงการคิด ภาษา และตรรกะ ที่เป็นหัวใจของการศึกษาแบบเดิม

สรุปได้ว่า จิตตปัญญาศึกษาเป็นแนวทางที่นำไปสู่การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงผ่านการพัฒนามิติด้านใจและนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในตนเองอย่างลึกซึ้ง นำไปสู่การเกิดปัญญาที่เห็นการเชื่อมโยงของทุกสรรพสิ่ง เกิดความเข้าใจที่แท้จริงที่นำไปสู่ความรักความเมตตา นำไปสู่การเกิดสำนึกที่ตื่นาม และตระหนักถึงภาระหน้าที่มีต่อโลก

3.4 หลักการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษา

การเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาเป็นการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ ที่มุ่งเน้นไปที่กระบวนการและวิธีการในการเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นองค์รวม และเน้นวิธีการเฉพาะ ที่ไม่ใช่การใคร่ครวญด้วยความคิด แต่เป็นการรับรู้และใคร่ครวญด้วยกาย ใจ ความคิด และจิตวิญญาณ โดยผ่านวิธีการต่างๆ ที่ใช้สมาธิ สติ และการตระหนักรู้อย่างทั่วพร้อมเป็นฐาน (ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติสร จันทรสุข, 2552; วิจักขณ์ พานิช, 2550) อธิบายว่า การเรียนรู้โดยผ่านกระบวนการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญนำไปสู่ความรู้ที่แท้จริง ซึ่งเป็นความรู้ทางปัญญาที่เกิดขึ้นจากความเข้าใจในความเชื่อมโยงของการเรียนรู้ 3 ภาค ได้แก่ ภาควิชาชีพ และภาคจิตวิญญาณ โดย

กระบวนการเรียนรู้ในภาคความรู้เป็นความรู้ที่เกิดจากการสะสมของประสบการณ์และกระบวนการ เมื่อความรู้ได้งอกงามภายในใจจนถึงจุดหนึ่ง เราเข้าใจผ่านมโนสำนึกว่า การเรียนรู้ในภาควิชาชีพนั่น คือ ผลที่เกิดจากการเรียนรู้ และจิตสำนึกที่เป็นเสียงแห่งมโนธรรมนำมาซึ่งความตั้งใจที่ทำคุณประโยชน์ให้แก่ผู้อื่น ก่อให้เกิดพลังสร้างสรรค์ นำไปสู่การทำงานด้วยความรัก ความสุข และความดี การเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญเกิดภายใต้สิ่งแวดล้อมที่เห็นคุณค่าของการเรียนรู้ด้านใน การมีเมตตา อาหาร ช่วยเหลือเกื้อกูลกัน และที่สำคัญการให้ความสำคัญและเอาใจใส่จิตใจของผู้เรียน โดยการเอาใจใส่จิตใจในกระบวนการเรียนรู้ ประกอบด้วยประกอบด้วกระบวนการ 3 ลักษณะ คือ

1) การฟังอย่างลึกซึ้ง (deep listening) เป็นการฟังด้วยหัวใจด้วยความตั้งใจ อย่างสัมผัสได้ถึงรายละเอียดของสิ่งที่เราฟังอย่างลึกซึ้งด้วยจิตที่ตั้งมั่น เป็นการฟังที่รวมการเข้าใจอารมณ์ ความรู้สึก นอกจากนี้การรับฟังไม่เพียงเน้นการใช้โสตประสาทเท่านั้น แต่รวมไปถึงการรับฟังผ่านช่องทางอื่นๆ ด้วย เช่น การมอง การอ่าน การสัมผัส ฯลฯ การรับฟังอย่างลึกซึ้งเป็นการให้คุณค่าแก่ผู้รับฟัง เพราะมีการใช้สายตา ท่าทาง ที่ทำให้เกิดความรู้สึกผูกพัน และไม่มีการตัดสินหรือพิพากษา อีกทั้งเป็นการสร้างพื้นที่ที่ช่วยให้ได้ยินมากขึ้นและรับรู้อย่างละเอียดไปถึงอารมณ์ และเจตนาของผู้เล่า การรับฟังอย่างลึกซึ้งต้องอาศัยการละทิ้งตนเอง และยอมศิโรราบตัวเองต่อการรับฟัง โดยรู้จักที่จะลดการแทรกแซงเพื่อแก้ไขปัญหาก็ หรือรับฟังอย่างรวดเร็วจนไม่ได้ยินเรื่องราวที่ผู้พูดตั้งใจสื่อสารอย่างแท้จริง อีกทั้งต้องยอมเปิดรับต่อความเปราะบางในตนเอง ซึ่งเป็นการเปิดพื้นที่ให้รับฟังคนรอบตัวมากขึ้น โดยไม่รีบสรุปหรือตัดสินว่าใช่หรือไม่ใช่ และเปิดรับให้สิ่งที่ได้ยินนั้นสั่นสะเทือนตัวเรา ทำให้เรื่องราวที่ได้ยินมีความหมายต่อทั้งผู้พูดและผู้ฟังและก่อความรู้สึกที่เป็นหนึ่งเดียว นำไปสู่การเปลี่ยนแปลง เติบโต และ ความกล้าที่คิดและพูด (ปาริชาติ สุวรรณบุบผา, ม.ป.ป; เลขาธิการสภาการศึกษา, 2552)

2) การน้อมสู้อย่างใคร่ครวญ (contemplation) เป็นกระบวนการต่อเนื่องจากการฟังอย่างลึกซึ้ง มีการนำประสบการณ์ที่ผ่านเข้ามาในชีวิตน้อมสู้อย่างใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง อาศัยความสงบของจิตใจ แล้วนำมาปฏิบัติเพื่อให้เห็นผลจริง ถือเป็น การเพิ่มพูนความรู้เพิ่มขึ้นอีกระดับหนึ่ง

3) การเฝ้ามองเห็นตามที่เป็นจริง (meditation) เป็นการปฏิบัติธรรมหรือการภาวนา คือ การเฝ้ามองธรรมชาติที่แท้จริงของจิต ที่มีการเปลี่ยนแปลง ไม่คงที่ การปฏิบัติภาวนาสังเกตธรรมชาติของจิตทำให้เห็นความเชื่อมโยงจากภายในสู่ภายนอก และเห็นความจริงที่พ้นไปจากอำนาจตัวตนของตน

ในขณะที่ จุมพล พุทภัทรชีวิน (ศุนย์วิจัยและพัฒนาวัตกรรมการด้านจิตตปัญญาศึกษา, ม.ป.ป.) กล่าวว่า จิตตปัญญาศึกษาประกอบด้วยกระบวนการหลัก 3 ประการ คือ

1) สุนทรียสนทนา (dialogue) เป็นการสนทนาในบรรยากาศที่เป็นกัลยาณมิตรต่อกัน โดยตั้งอยู่บนความไว้นใจเชื่อใจการยอมรับและเคารพความแตกต่างของกันและกัน หลักการของการสนทนาตามแนวคิดนี้ คือ การฝึกพฤติกรรมการสนทนาอย่างจริงจังตั้งแต่เริ่ม โดยคู่สนทนาเปิดใจยอมรับกันและกันอย่างเท่าเทียม ดำรงความอยากรู้อยากเห็นในกันและกัน และตระหนักว่า ต้องการความช่วยเหลือจากกันและกัน ที่ช่วยทำให้เป็นผู้รับฟังที่ดีขึ้น ลดอัตราความเร็วให้ช้าลง เพื่อให้มีเวลาคิดและมองย้อนดูสิ่งต่างๆ (วิศิษฐ์ วังวิญญู, 2552) สุนทรียสนทนาช่วยสร้างปฏิสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างคู่สนทนา ทำให้ทั้งคู่เข้าใจตนเอง และพัฒนาจิตใจและปัญญา เพราะช่วยให้เกิดการตระหนักรู้ถึงคุณค่าของสิ่งต่างๆ ปราศจากอคติ เกิดสำนึกที่ตื่นาม เกิดความรักความเมตตา ความอ่อนน้อมต่อธรรมชาติ มีจิตสำนึกต่อส่วนรวม และสามารถเชื่อมโยงศาสตร์ต่างๆ มาประยุกต์ใช้ในชีวิตได้ (สร้อยสน สกลรักษ์, 2554)

2) การฟังอย่างลึกซึ้ง หมายถึง การฟังที่ผู้ฟังพยายามทำความเข้าใจผู้พูดอย่างครบถ้วนและรอบด้านมากที่สุด โดยปราศจากการตัดสิน การขัดจังหวะ การตั้งคำถาม หรือการโต้เถียง จึงเป็นการฟังแบบไม่ฉาบฉวยหรือฟังแบบจับผิด เพราะในการฟังอย่างลึกซึ้ง ผู้ฟังพยายามสกัดกั้นสิ่งต่างๆ เหล่านี้เนื่องจากการตัดสิน โต้แย้ง หรือขัดจังหวะ ทำให้หมดโอกาสในความพยายามที่เข้าใจ การฟังอย่างลึกซึ้งจำเป็นต้องอาศัยความสงบนิ่งแล้วฟังอย่างตั้งใจ โดยให้โอกาสกับผู้พูดซึ่งการฟังในลักษณะนี้ทำให้ผู้ฟังสามารถรับรู้และตื่นตัวกับมิติภายในที่เกิดขึ้น เห็นอารมณ์และความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้น ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่นำไปสู่ความเข้าใจตนเองและผู้อื่นมากขึ้น

3) การสะท้อนการเรียนรู้ทั้งส่วนบุคคลและกลุ่ม หมายถึง การสะท้อนการเรียนรู้ของกันและกันโดยสามารถใช้วิธีการพูด หรือเขียนบันทึก โดยเป็นการแบ่งปันถึงประสบการณ์ที่เกิดขึ้นว่า ทำสิ่งนั้นทำให้เกิดความคิด ความรู้สึก หรือได้เรียนรู้อะไรผ่านประสบการณ์นั้นๆ การสะท้อนการเรียนรู้แสดงให้เห็นทุกคนมีการเรียนรู้ทั้งที่เหมือนและแตกต่างกัน ซึ่งการได้รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นสามารถช่วยยืนยันความคิด และในขณะเดียวกันขยายความรู้ให้กว้างขึ้น

3.5 ความเชื่อพื้นฐานและหลักการในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามจิตตปัญญาศึกษา

ธนา นิลชัยโกวิท (2551) และ ธนา นิลชัยโกวิท และ อติศร จันทรสสุข (2552) กล่าวว่า การจัดกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาตั้งอยู่บนปรัชญาพื้นฐาน 2 ประการ คือ

1) ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ (humanistic value) หมายถึง ความเชื่อมั่นว่า มนุษย์มีศักยภาพในการเรียนรู้และสามารถพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่อง เป็นเสมือนเมล็ดพันธุ์ที่มีศักยภาพในการเจริญเติบโตงอกงาม มีความดี ความงามอยู่ในตัวเอง สามารถเติบโตขึ้นได้เมื่อได้รับเงื่อนไขที่เหมาะสม เพราะมนุษย์มีศักยภาพภายในตัว เมื่อพร้อมด้วยกระบวนการเข้าทำงานภายใน

จิตของมนุษย์ผู้นั้นก็สามารถผลิบานเป็นจิตใหญ่ หรือจิตสำนึกใหม่ได้ การจัดกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดนี้จึงมิใช่การสอน แต่เป็นการสร้างเงื่อนไขให้ศักยภาพที่มีอยู่แล้วสามารถพัฒนาขึ้นได้ สอดคล้องกับที่ จุมพล พูลภัทรชีวิน (2553) กล่าวว่า จิตตปัญญาศึกษาให้ความเชื่อมั่นและความเคารพในความเป็นมนุษย์อย่างแท้จริง โดยเชื่อว่า ทุกคนมีเกียรติ มีศักดิ์ศรี เรียนรู้ได้ และการเรียนรู้เกิดขึ้นในตัวบุคคล สอนไม่ได้

2) กระบวนทัศน์องค์รวม หมายถึง การมองเห็นความจริงของธรรมชาติที่เชื่อมโยงเป็นหนึ่ง มองเห็นมนุษย์และสรรพสิ่งต่างๆ เป็นองค์รวมของกันและกัน ทำให้ปฏิบัติต่อสรรพสิ่งอย่างไม่แยกส่วนจากชีวิต ดังนั้นการกระทำอย่างหนึ่งของมนุษย์ย่อมส่งผลกระทบต่อสรรพสิ่ง และผลสะท้อนนั้นก็ย้อนกลับมาสู่มนุษย์ ซึ่งทัศนะนี้ส่งผลต่อการสร้างกระบวนการเรียนรู้ในหลายแง่มุม คือ ประการแรก กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามจิตตปัญญาศึกษาเป็นกระบวนการเรียนรู้เน้นการเรียนรู้ภายในและภายนอกอย่างเชื่อมโยงกัน ไม่แยกตนเองออกจากโลก ในขณะที่เดียวกันไม่เน้นการพัฒนาในด้านที่ตัดขาดจากความเป็นจริงทางสังคม ไม่แยกจากเงื่อนไขทางประวัติศาสตร์ เศรษฐกิจ สังคม การเมือง และวัฒนธรรม เพราะตระหนักถึงความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง

ประการที่สอง คือ การไม่แยกการเข้าถึงความจริง ความดี และความงามออกจากกัน กระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาศึกษามองว่า การเข้าถึงความจริง ความดี และความงาม คือ การเข้าถึงธรรมชาติที่แท้ของสรรพสิ่ง หากเข้าใจอย่างถ่องแท้สามารถเข้าถึงได้ทั้งความจริง ความดี และความงามได้พร้อมกัน เช่น การเข้าใจธรรมชาติของชีวิตตามความเป็นจริง ทำให้เห็นคุณค่าและความงดงามของสรรพชีวิต และเกิดความรู้สึกที่ตื่นามขึ้นในจิตใจ

ประการที่สาม คือ เน้นกระบวนทัศน์แบบองค์รวมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ที่มุ่งพัฒนาอย่างเป็นองค์รวมทั้งสามฐาน คือ ฐานกาย ฐานใจ ฐานหัว ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ มีการผสมผสานกิจกรรมและการเรียนรู้ที่มุ่งให้เกิดการเรียนรู้ที่มุ่งให้เกิดการพัฒนาทั้งกาย ใจ และความคิด โดยจัดกิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้ในฐานต่างๆ สลับและผสมผสานไปในจังหวะที่เหมาะสม

ประการสุดท้าย คือ การให้ความสำคัญกับชุมชนการเรียนรู้ กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามจิตตปัญญาศึกษาเห็นถึงความเชื่อมโยงของการเรียนรู้ของปัจเจกและชุมชนที่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และการเรียนรู้ที่คลี่คลายไปในแต่ละขณะ เป็นการเรียนรู้ท่ามกลางความเป็นจริงที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เป็นบริบทและระบบที่เชื่อมโยงการเรียนรู้ซึ่งผู้เข้าร่วมกระบวนการทุกคนรวมทั้งกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา

การใช้กระบวนทัศน์แบบองค์รวมในการจัดกระบวนการเรียนรู้จึงเป็นการพัฒนามนุษย์อย่างไม่แยกส่วน พร้อมกับสร้างระบบที่เหมาะสมต่อการพัฒนา ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับบุคคลสะท้อนถึง

ความเป็นองค์รวมคือ การเรียนรู้ในมิติต่างๆ ทั้งการรู้จักและเข้าใจตนเองอย่างถ่องแท้ การเรียนรู้ในการสร้างสัมพันธ์ที่เหมาะสม เป็นกัลยาณมิตรต่อเพื่อนมนุษย์ และสรรพสิ่งรอบตัว โดยตั้งอยู่บนฐานของการมองโลกและชีวิตด้วยความเข้าใจ ปราศจากอคติที่เกิดจากความแตกต่างหลากหลาย สอดรับกับเป้าหมายสูงสุดของกระบวนการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาที่เชื่อมั่นว่า มนุษย์สามารถเข้าถึงความจริง ความดี ความงาม และสามารถแผ่ขยายคุณภาพเหล่านี้ไปสู่การสร้างสังคมและโลกที่สันติสุขได้

จุมพล พูลภัทรชีวิน ได้นำเสนอหลักการ/ ความเชื่อพื้นฐานของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาในแง่มุมที่คล้ายคลึงกัน โดยแบ่งหลักการ/ ความเชื่อพื้นฐานเป็น 4 ประการ (ศูนย์วิจัยและพัฒนานวัตกรรมด้านจิตตปัญญาศึกษา, ม.ป.ป.) คือ

ประการแรก คือ ความเชื่อมั่นและเคารพในความเป็นมนุษย์อย่างแท้จริง มนุษย์ทุกคนมีเกียรติ ศักดิ์ศรีทุกคนเรียนรู้และพัฒนาได้ ด้วยความเชื่อดังนี้กระบวนการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาจึงให้โอกาสทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน โดยไม่ตัดสิน แต่ยอมรับและเคารพในความเป็นมนุษย์ของทุกคน

ประการที่สอง คือ การยอมรับและเคารพในความไม่เหมือนกัน/ ความแตกต่างของแต่ละบุคคลอย่างแท้จริง

ประการที่สาม คือ ความเชื่อมั่นในองค์รวม ไม่แยกส่วน โดยให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของสิ่งต่างๆ ที่เชื่อมโยงกันด้วยสิ่งต่างๆ มีความหมายในตัว แต่เมื่อนำมาสัมพันธ์กับสิ่งอื่นแล้ว กลายเป็นสิ่งใหม่ มีความหมายใหม่ และหากมีการเชื่อมโยงมากขึ้น ความสัมพันธ์เพิ่มพูนขึ้น ทำให้ได้ความหมายใหม่ที่กว้าง ลุ่มลึก และซับซ้อนขึ้น

ประการที่สี่ คือ ความเชื่อว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดขึ้นภายในผู้เรียนการเรียนรู้ที่แท้จริง เกิดขึ้นภายในตัวตนของบุคคล ไม่สามารถสอนหรือบอกให้บุคคลเรียนรู้ได้ แต่สามารถสร้างเงื่อนไขหรือจัดกระบวนการให้บุคคลนั้นเกิดการเรียนรู้ได้

สรุปได้ว่า หลักการ/ ความเชื่อพื้นฐานสำคัญของจิตตปัญญาศึกษา คือ ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ที่สามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ การยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล ความเชื่อมั่นในความเป็นองค์รวม และความเชื่อที่ว่า การเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดขึ้นภายในผู้เรียน สอนไม่ได้ แต่สามารถสร้างเงื่อนไขให้เกิดการเรียนรู้ได้

3.6 หลักการพื้นฐานในการจัดกระบวนการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษา

การจัดกระบวนการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษามีลักษณะพิเศษ คือ เป็นการเรียนรู้เน้นทั้งภายในและภายนอกอย่างเชื่อมโยงกัน ไม่แยกการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองออกจากการเรียนรู้โลก ไม่แยก “วิชา” ออกจากคนและไม่เน้นการพัฒนาด้านในที่ตัดขาดจากความเป็นจริงทางสังคม ดังที่ ประเวศ วะสี (2547) กล่าวว่า ชีวิตคือการศึกษา การศึกษาคือชีวิต...ตัวตั้งของการเรียนรู้คือชีวิตจริง

ในสถานการณ์จริง การจัดการกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาไม่มีรูปแบบตายตัว สามารถปรับเปลี่ยนเนื้อหาและใช้กระบวนการที่แตกต่างหลากหลายได้ แต่โดยส่วนใหญ่แล้วเนื้อหาเน้นไปที่องค์ความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาตนเอง การพัฒนาปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การมองโลกและชีวิตด้วยความเข้าใจ และการยอมรับในความแตกต่างหลากหลาย นอกจากนี้ยังคำนึงถึงประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับความต้องการของเนื้อหาที่น่าสนใจ เช่น การศึกษา อาชีพ บทบาทความรับผิดชอบ เป็นต้น (ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติศร จันทรสข, 2552)

การจัดการกระบวนการสามารถออกแบบให้มีความหลากหลาย แต่อย่างไรก็ดีไม่ว่ากระบวนการแตกต่างกันอย่างไร สิ่งสำคัญที่ต้องตระหนัก คือ การจัดการกระบวนการควรคำนึงถึงธรรมชาติการเรียนรู้ของผู้เรียน และประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ การเจริญสติ การใช้เวลาใคร่ครวญตามลำพัง และการเรียนรู้ร่วมกับชุมชน เพื่อเป็นเครื่องมือสำหรับการเอื้อให้เกิดการใคร่ครวญและเชื่อมโยงประสบการณ์การเรียนรู้เข้ากับการให้ความหมายชีวิตที่แต่ละคนยึดถือ เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในของบุคคลอย่างแท้จริง (ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติศร จันทรสข, 2552) รวมถึงจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่นำไปสู่การพัฒนามนุษย์ต้องเป็นการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาทั้งกาย ใจ ความคิด ที่นำไปสู่การพัฒนามนุษย์อย่างเป็นองค์รวม ที่ให้ความสำคัญในการสร้างสมดุลแห่งการเรียนรู้ คือ การสร้างสมดุลของฐานกาย ฐานใจ ฐานหัว เพื่อส่งเสริมให้กระบวนการมีความสมบูรณ์รอบด้าน ผสมผสานและเป็นไปตามจังหวะ และเหมาะสมกับธรรมชาติการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคล สมดุลแห่งการเรียนรู้ที่กล่าวถึงนี้มีความสอดคล้องกับแนวคิดของ รูดอล์ฟ สไตเนอร์ ที่ให้ความสำคัญต่อแนวคิดการเรียนรู้ของมนุษย์แบบองค์รวมและรูปแบบการเรียนรู้ของมนุษย์ที่แบ่งเป็น 3 ช่วง คือ 1) ช่วงพลังชีวิตและการกระทำ 2) ช่วงความรู้สึกลึก 3) ช่วงความคิดและการตัดสินใจ หรืออีกนัยหนึ่งเรียกว่า มือ/ กาย (hands) ใจ (heart) หัว (head) Center for Contemplative Mind in Society (2000) ได้วางแนวทางการฝึกปฏิบัติทางจิตตปัญญาศึกษาที่นำไปสู่เป้าหมายและสร้างความสมดุลของทั้ง 3 ฐานการเรียนรู้ สรุปไว้ในตารางที่ 6 ดังนี้

ตารางที่ 6 การฝึกปฏิบัติทางจิตตปัญญา 7 แนวทางหลัก

แนวทาง	เป้าหมาย	รูปแบบ
1. การเรียนรู้/ ฝึก ผ่านการสงบนิ่ง (stillness practices)	มุ่งเน้นความสงบตั้งมั่นของร่างกายและจิตใจ	การทำสมาธิ
2. การเรียนรู้/ ฝึก ผ่านการเคลื่อนไหว (movement practices)	ฝึกสังเกตและมีสติอยู่กับการเคลื่อนไหวของร่างกาย	โยคะ ชี่กง ไท้เก๊ก การเดิน
3. การเรียนรู้/ ฝึกผ่านกระบวนการเชิงสร้างสรรค์ (creation process practices)	สังเกตใคร่ครวญภายใน และพัฒนาญาณทัศนะ และความละเอียดอ่อนประณีต	การวาดภาพ การจัดดอกไม้ การเขียนพู่กันจีน การทำภาพทรายมันดาลา
4. การเรียนรู้/ ฝึก ผ่านการทำกิจกรรมทางสังคม (activist practices)	สัมผัสเรียนรู้และใคร่ครวญ เห็นความเชื่อมโยงแห่งเหตุปัจจัยของความสุขและความทุกข์ในชีวิตจริง	การเจริญสติในการทำงาน ในชีวิตประจำวัน การทำกิจกรรมอาสาสมัคร
5. การเรียนรู้/ ฝึก ผ่านกระบวนการเชิงสัมพันธ์ (relational practices)	ฝึกสติ เผื่อมองสภาวะภายใน สะท้อนตนเอง อาศัยความสัมพันธ์ของกัลยาณมิตร สะท้อนซึ่งกันและกัน	สุนทรียสนทนา การฝึกฟังอย่างลึกซึ้ง การสนทนากับเสียงภายใน การเขียนบันทึกประจำวัน
6. การเรียนรู้/ ฝึก ผ่านพลังพิธีกรรมศักดิ์สิทธิ์ (ritual practices)	สัมผัสพลัง/ จิตวิญญาณของธรรมชาติ เปิดญาณทัศนะและสัมผัสเรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อพัฒนาความสงบเย็น และละเอียดประณีตภายใน	การสวดมนต์ภาวนา นิเวศภาวนา การปลีกวิเวกสัมผัสธรรมชาติ
7. การเรียนรู้/ ฝึก การเรียนรู้/ ฝึกผ่านกิจกรรมรังสรรค์ (generative practices)	ระลึกถึงพระผู้เป็นเจ้าของ พระผู้ศักดิ์สิทธิ์ จิตที่บริสุทธิ์	การสวดมนต์ การอ่านพระคัมภีร์ เมตตาภาวนา ทองเส้น

นอกจากนี้ ธนา นิลชัยโกวิท (2551) ได้ทำการสังเคราะห์ผลการวิจัยโครงการวิจัยเพื่อพัฒนาชุดการเรียนรู้การอบรมและกระบวนการด้านจิตตปัญญาศึกษาและให้แนวทางการจัดกระบวนการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษา เพื่อนำไปสู่เงื่อนไขที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตนเองที่ยั่งยืน โดยเรียกหลักการพื้นฐานนี้ว่า หลักจิตตปัญญา 7 หรือ 7 C's ซึ่งหลักการทั้ง 7 นี้เป็นสิ่งที่เชื่อมโยงและสัมพันธ์ต่อกันและกัน หากขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งทำให้กระบวนการเรียนรู้ที่ขาดพลังที่นำไปสู่เป้าหมายหลักจิตตปัญญา 7 ได้แก่

1) การพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ (contemplation) คือ การเข้าสู่สภาวะจิตที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ เพื่อนำไปใช้ทำงานอย่างใคร่ครวญทั้งในด้านพุทธิปัญญา (cognitive) ด้านระหว่างบุคคล (interpersonal) และด้านภายในบุคคล (intrapersonal) โดยการใคร่ครวญนี้เป็นการใคร่ครวญด้วยกาย ใจ ความคิด และจิตวิญญาณ

2) ความรักความเมตตา (compassion) คือ การสร้างบรรยากาศของความรักความเมตตา ความไว้วางใจ ความเข้าใจและยอมรับ รวมทั้งการเกื้อหนุนซึ่งกันและกัน บนพื้นฐานของความเชื่อมั่นในศักยภาพของความเป็นมนุษย์และความจริงใจอย่างที่สุด ด้วยบรรยากาศของความรักความเมตตาช่วยสร้างพื้นที่ในการเรียนรู้เป็นพื้นที่ปลอดภัยให้เกิดความรู้สึกไว้วางใจ กล้าแสดงความคิดความรู้สึกของตนอย่างตรงไปตรงมา กล้าทดลอง สิ่งใหม่ๆ และกล้าเผชิญความจริง ทำให้กล้าเผชิญหน้ากับแง่มุมของความเป็นจริงในตนเองที่เคยพยายามหลีกเลี่ยง

3) การเชื่อมโยงสัมพันธ์ (connectedness) คือ การบูรณาการเรียนรู้ในแง่มุมต่างๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่เป็นองค์รวมเชื่อมโยงกับชีวิต และสรรพสิ่งต่างๆ ในธรรมชาติอย่างแท้จริง โดยสามารถแบ่งการเชื่อมโยงออกเป็นการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ในด้านต่างๆ 4 ด้าน คือ ด้านที่หนึ่ง การเชื่อมโยงประสบการณ์ในกระบวนการเข้ากับชีวิตจริง ด้านที่สอง การเชื่อมโยงและลดช่องว่างระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วยตนเอง และระหว่างกระบวนการและผู้เข้าร่วมกระบวนการ ด้านที่สาม การเชื่อมโยงกับชุมชนและธรรมชาติ และด้านสุดท้าย การเชื่อมโยงระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ของกิจกรรม ก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่เป็นองค์รวมและมีความสมดุล โดยให้ผ่านการใช้การเรียนรู้ทั้งสามฐาน และจัดให้ครอบคลุมการเรียนรู้ด้านต่างๆ 4 ด้าน คือ การรู้ผ่านประสบการณ์ตรง การรู้ผ่านสัญลักษณ์และจินตนาการ การรู้ผ่านมโนทัศน์ และการรู้ผ่านการปฏิบัติ (Heron, 1992; York และ Kasl, 2002 อ้างถึงใน ธนา นิลชัยโกวิทย์ และอดิศร จันทรสข, 2550)

4) การเผชิญความจริง (confronting reality) คือ การได้เผชิญและรับรู้ความจริง โดยเฉพาะในส่วนที่ไม่เคยรับรู้มาก่อน เนื่องจากข้อจำกัดทางสังคม วัฒนธรรม ประสบการณ์ กรอบที่ยึดติด และแบบแผนความเคยชิน ทั้งทางความคิดและจิตใจ

5) ความต่อเนื่อง (continuity) เป็นเงื่อนไขสำคัญสำหรับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเอง การเปลี่ยนแปลงมักเกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงเล็กๆ หรือเปลี่ยนแปลงทีละน้อยหลายๆ ครั้ง ดังนั้นกระบวนการควรเปิดโอกาสให้เกิดการใคร่ครวญอย่างต่อเนื่องและเป็นระยะเพื่อค่อยๆ หลอมรวมหรือสะสมประสบการณ์จนเกิดคุณภาพในตนเองที่มากพอที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้ง และเกิดความแจ่มชัดในตนเอง ความต่อเนื่องในที่นี้หมายถึงความสืบเนื่องของกิจกรรมการเรียนรู้และเหตุปัจจัยเชิงกระบวนการที่ถูกออกแบบอย่างมีความหมาย มีลำดับขั้นตอน มีความสลับไหล สอดรับกัน เพื่อให้เกิดการทบทวน สืบค้น และใคร่ครวญภายในอย่างสม่ำเสมอและเป็นธรรมชาติ

การทอระยะเวลาให้ได้ใช้เวลาใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งต่อประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการ เพื่อสามารถบูรณาการหรือเชื่อมโยงการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นเข้ากับประสบการณ์ในชีวิตจริงได้ด้วย

6) ความมุ่งมั่น (commitment) หมายถึง ความมุ่งมั่นที่เปลี่ยนแปลง เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุด เพื่อให้เกิดการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ น้อมนำสู่ใจของตนเอง และนำกลับไปใช้ในชีวิตประจำวัน ซึ่งส่งผลให้เกิดการพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงภายในตนอย่างต่อเนื่อง

7) ชุมชนแห่งการเรียนรู้ (community) เป็นชุมชนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นระหว่างกระบวนการเป็นสิ่งสำคัญและเป็นองค์ประกอบหลักของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายในกลุ่ม ด้วยเป็นพื้นที่ที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้อย่างลึกซึ้ง เป็นแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายเนื่องจากสมาชิกแต่ละคนได้นำประสบการณ์และบทเรียนของชีวิตมาสู่กระบวนการเรียนรู้ร่วมกันปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจำลองภาพของสังคมและชีวิตจริง การมีเป้าหมาย ความสนใจ และอุดมการณ์เดียวกันก่อให้เกิดกำลังใจในการดำเนินชีวิตตามอุดมการณ์ร่วม มีความมุ่งมั่นที่เปลี่ยนแปลงและพัฒนาตัวเองมากขึ้น

สรุปได้ว่า การจัดกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาเป็นเครื่องมือสำคัญที่นำไปสู่การเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดจิตตปัญญา การออกแบบการจัดกระบวนการควรจัดให้มีความหลากหลายตามความเหมาะสม โดยคำนึงถึงประเด็นสำคัญ คือ การสร้างสมดุลแห่งการเรียนรู้ของ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว เพื่อให้กระบวนการมีความสมดุลและเหมาะสมกับการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคล และควรคำนึงถึงองค์ประกอบทั้ง 7 ประการที่ช่วยให้กระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นมีพลังที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลง

3.7 การจัดกิจกรรมตามกระบวนการจิตตปัญญาศึกษา

โครงการวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรการอบรมและกระบวนการแนวจิตตปัญญาศึกษา (2551) นำเสนอข้อค้นพบจากงานวิจัยในประเด็นการจัดกิจกรรมตามกระบวนการจิตตปัญญาศึกษาว่า รูปแบบการจัดกิจกรรมที่สร้างความสมดุลของ 3 สามฐานการเรียนรู้ แต่จำเป็นต้องคำนึงประเด็นต่างๆ ดังนี้

1) ความสมดุลระหว่างพื้นที่ปลอดภัย (comfort zone) และพื้นที่เสี่ยง (risk zone) หมายถึง กิจกรรมต้องมีการรักษาความรู้สึกปลอดภัยมั่นคงของผู้เข้าร่วมอบรม แต่ในขณะเดียวกันก็ต้องมีกิจกรรมที่เรียกร้องให้อาศัยความกล้าในการกระทำบางอย่างที่ไม่คุ้นชิน และมีความแตกต่างจากชีวิตประจำวันทั่วไป

2) ความสมดุลระหว่างการเคลื่อนเข้า- ออกจากศูนย์กลางการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง (decentering and centering) หมายถึง การจัดกิจกรรมให้เกิดความเคลื่อนออกจากการคิดเกี่ยวกับตนเอง รวมทั้งสถานการณ์และปัญหาที่กำลังเผชิญ เข้าสู่สนามประสบการณ์ใหม่ที่มีองค์ประกอบของการ “เล่น” หรือการ “หลุด” ออกจากชีวิตประจำวัน เพื่อแก้ไขสถานการณ์หรือปัญหาสมมติที่ท้าทายอยู่เบื้องหน้าในเวลาอันจำกัดอย่างสมดุล เช่น การเล่นเกม การทำงานศิลปะ ในขณะเดียวกัน

มีกิจกรรมที่เคลื่อนที่เข้าสู่การย่นคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับแบบแผนพฤติกรรมของตนเองที่บุคคลมักนำมาใช้ในการแก้สถานการณ์หรือปัญหาที่เกิดขึ้นเฉพาะหน้าและในระยะยาวเช่น วงสุนทรียสนทนา การจับคู่สนทนา เป็นต้น

3) ความสมดุลระหว่างการมีเวลาใคร่ครวญตามลำพัง และการใช้เวลาอยู่ร่วมกับผู้อื่น (solitude และ solidarity) หมายถึง การจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เข้าอบรมมีโอกาสเรียนรู้ร่วมกันกับกลุ่มในลักษณะชุมชน ร่วมกันฟังอย่างลึกซึ้งและจริงใจ พร้อมทั้งมีกิจกรรมให้มีช่วงเวลาของการได้อยู่ตามลำพัง เพื่อใคร่ครวญต่อประสบการณ์ที่ได้รับในช่วงกิจกรรม หรือสำรวจภาวะอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้นในขณะนั้น

4) ความสมดุลระหว่างขนาดและวิธีการแบ่ง (size and selection procedure) หมายถึง การจัดกิจกรรมควรคำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างขนาดของกลุ่มและการเรียนรู้ รวมถึงวิธีการแบ่งกลุ่ม ซึ่งสามารถแบ่งได้หลายลักษณะ เช่น กลุ่มที่สมาชิกเลือกกันเอง กลุ่มที่ใช้การแบ่งแบบสุ่ม กลุ่มที่กำหนดหัวข้อการแบ่ง เป็นต้น

5) ความสมดุลระหว่างความยืดหยุ่นภายใต้กรอบโครงสร้าง (flexibility within structure) หมายถึง การวางแผนและวางโครงสร้างของกระบวนการที่สะท้อนเป้าหมายและเนื้อหาของการอบรม โดยมีการคาดการณ์ล่วงหน้าว่า กระบวนการแต่ละช่วง รวมทั้งกิจกรรมแต่ละอย่าง ส่งผลอย่างไรต่อพลวัตรของกลุ่ม รวมทั้งนำไปสู่การเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในลักษณะใด ในขณะเดียวกันตระหนักถึงความยืดหยุ่นที่จำเป็นต้องมีและการแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าอย่างมีประสิทธิภาพด้วยสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นจริงอาจมีความแตกต่างจากสิ่งที่คาดการณ์ไว้

3.8 เงื่อนไขที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงในตนเอง

จิตปัญญาศึกษาตั้งอยู่บนฐานของการพัฒนาให้เกิดปัญญาในการเข้าถึงความจริง และเชื่อในกระบวนการทัศน์แบบองค์รวม ที่เน้นความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง และมองว่า การเปลี่ยนแปลงสามารถเกิดขึ้นจากเหตุปัจจัยที่หลากหลาย ดังนั้นจึงไม่สามารถที่ระบุได้ชัดเจนและตายตัวว่า ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงเป็นอย่างไร หรือกำหนดให้เกิดขึ้นอย่างไรได้ แต่สิ่งที่สามารถทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้ คือ การสร้างเงื่อนไขที่เอื้อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ซึ่งเงื่อนไขสำคัญที่ให้เกิดการเรียนรู้ที่นำไปสู่การพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงในตนเองของกระบวนการเรียนรู้ตามจิตปัญญาศึกษา ประกอบด้วยประเด็นหลักสำคัญ 7 ประการ (ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติศร จันทรสสุข, 2552) มีดังนี้

1) สติในชีวิตประจำวัน เป็นพื้นฐานที่สำคัญที่สุดในกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา โดยสอดแทรกประเด็นนี้ในกระบวนการอบรม ให้ผู้ร่วมเรียนรู้สังเกตตนเอง และฝึกรู้สึกตัวอย่างต่อเนื่องในการทำกิจกรรมต่างๆ ให้รับรู้ถึงความคิด ความรู้สึก และการกระทำต่างๆ ของตนเอง

2) การเข้าใจและยอมรับตนเอง คือ การเข้าใจและยอมรับความเป็นจริงเกี่ยวกับตนเอง ทั้งด้านบวกและด้านลบ ซึ่งเป็นพื้นฐานที่สำคัญที่สุดในการเริ่มต้นเปลี่ยนแปลงตนเอง โดยการจัดกระบวนการเรียนรู้ควรให้ความสำคัญในการสร้างเงื่อนไขให้ผู้เรียนได้เข้าใจและยอมรับตนเองตามที่เป็นจริง สามารถเผชิญกับความเป็นจริงต่างๆในตนเอง เพราะการเข้าใจและยอมรับตนเองช่วยให้ผู้เรียนรู้เห็นทั้งศักยภาพ และประเด็นปัญหาต่างๆ ในตนเองชัดเจน รวมทั้งเห็นปฏิริยาต่อสิ่งต่างๆ ของตนที่เป็นความเคยชิน และเคยทำไปโดยไม่รู้ตัว ทำให้สามารถเลือกพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้

3) ความเข้าใจ ความรัก และความเมตตาต่อเพื่อนมนุษย์ คือ การเข้าใจและยอมรับผู้อื่น ด้วยใจที่เปิดกว้าง การบ่มเพาะความรักความเมตตาที่อยู่บนฐานของความเข้าใจที่ลึกซึ้งและความเคารพความแตกต่างหลากหลาย เป็นพื้นฐานที่ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวก ดังนั้นการจัดกระบวนการเรียนรู้ควรจัดบรรยากาศที่เปิดกว้าง เคารพในความแตกต่าง และน้อมใจที่จะเรียนรู้จากกัน

4) การเข้าใจและยอมรับความเป็นจริงตามธรรมชาติ คือ การเข้าใจความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง เข้าใจกฎเกณฑ์ของธรรมชาติ ว่าสิ่งต่างๆ เกิดขึ้นตามเหตุปัจจัยของตัวมันเอง โดยที่ไม่สามารถเข้าไปควบคุมให้เป็นไปตามความต้องการได้ ไม่ว่าจะเป็นสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นภายในตัวเราเอง เกิดขึ้นกับผู้อื่น หรือเหตุการณ์ต่างๆ รอบตัวเรา ความเข้าใจว่าความจริงเป็นเช่นนั้นเองว่า ความเปลี่ยนแปลงต่างๆ ที่เกิดขึ้นเป็นไปตามเหตุ ตามเงื่อนไข ไม่ใช่ตามใจเรา ทำให้เป็นทุกข์น้อยลง เนื่องจากสามารถปล่อยวางได้มากขึ้น ไม่ยึดติดกับทัศนคติและกรอบทางความคิดทางความรู้สึกของตนเอง

5) การเกิดสมดุลในตนเอง คือ การสร้างกระบวนการเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่สมดุลและเชื่อมโยงกัน โดยเลือกกระบวนการที่ครอบคลุมการเรียนรู้ทั้งสามฐาน คือ กาย ใจ และความคิด รวมทั้งการเชื่อมโยงกับมิติของสังคมและธรรมชาติ

6) การมีเครื่องมือที่ใช้ในการเปลี่ยนแปลงตนเองอย่างหลากหลาย โดยในกระบวนการเรียนรู้ต้องการให้การเปลี่ยนแปลงนั้นมีความต่อเนื่อง และผู้เรียนรู้สามารถเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้กลับไปใช้ในชีวิตประจำวันของตนอย่างต่อเนื่อง อีกทั้งมีเครื่องมือที่สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาตนเองในแง่มุมต่างๆ ได้อย่างเป็นรูปธรรม เช่น การเจริญสติ การฝึกสังเกตและบันทึกความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจตนเองผ่านศิลปะ ฯลฯ

7) ชุมชนปฏิบัติ (community of practice) คือ กลุ่มกัลยาณมิตรที่คอยช่วยส่งเสริมให้กำลังใจซึ่งกันและกัน ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ให้ความรู้ความคิดแก่กันและกัน และร่วมกันผลักดันแนวทางปฏิบัติที่เป็นจุดหมายร่วมของชุมชนให้พัฒนาก้าวหน้าไปได้

การเรียนรู้โดยทั่วไปเชื่อว่า การเปลี่ยนแปลงสามารถกำหนดและควบคุมการเปลี่ยนแปลงในตัวมนุษย์ได้ ต่างกับกระบวนการเรียนรู้ทางจิตตปัญญาที่มีความเชื่อว่า กระบวนการเปลี่ยนแปลงไม่สามารถที่กำหนดหรือควบคุมได้ทั้งหมด ทำได้แต่เพียงสร้างเงื่อนไขที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลง ดังนั้นการพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงในตนเองเกิดขึ้นหากกระบวนการเรียนรู้สร้างเงื่อนไขทั้ง 7 ข้อนี้ให้เกิดขึ้น ถือเป็นเป้าหมายที่เป็นรูปธรรมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ทางจิตตปัญญาปัญญา

3.9 การประเมินการเปลี่ยนแปลง

การประเมินเป็นส่วนสำคัญของการเรียนรู้ที่ช่วยสะท้อนให้เห็นผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น การเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษาเป็นการเรียนรู้ที่เน้นการพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงด้านในของบุคคล ดังนั้นการประเมินจำเป็นต้องมีความเหมาะสมและสอดคล้องกับแนวทางการเรียนรู้ลักษณะนี้ด้วย ชลลดา ทองทวี และคณะ (2551) กล่าวว่า การประเมินสำหรับจิตตปัญญาศึกษาต้องมีการน้อมเอาคุณค่าของจิตตปัญญาศึกษาเข้ามาใช้ คือ มีความอ่อนน้อมต่อชีวิตและธรรมชาติ เคารพความหลากหลาย การบูรณาการ และการวิวัฒน์พัฒนาที่เป็นพลวัตของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง นอกจากนี้การประเมินควรตั้งอยู่บนฐานของการเป็นกัลยาณมิตร หรือที่เรียกว่า กัลยาณมิตรการเรียนรู้และกัลยาณมิตรประเมินระหว่างผู้เรียนและผู้สอน และระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง เพื่อการเรียนรู้และพัฒนาาร่วมกัน (จุมพล พูลภัทรชีวิน, 2555)

ชลลดา ทองทวี และคณะ (2551) กล่าวว่าในการวัดและประเมินผลการเปลี่ยนแปลงภายในของบุคคลตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาควรตั้งอยู่บนหลักการพื้นฐานของการประเมินสำหรับจิตตปัญญาศึกษา ซึ่งประกอบด้วย 2 ส่วน ได้แก่ คุณลักษณะของผู้ประเมินที่เหมาะสม และคุณลักษณะของการประเมินที่เหมาะสม มีรายละเอียด ดังนี้

1) คุณลักษณะของผู้ประเมินที่เหมาะสม ผู้ประเมินตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาควรมีคุณลักษณะ ดังนี้

- 1.1) มีความตระหนักในกระบวนการทัศน์ของการประเมินที่ตนเองใช้
- 1.2) มีความรู้สึกเชื่อมโยงผูกพันกับผู้ถูกประเมิน และมีความตระหนักในผลกระทบของการประเมินต่อตนเองและต่อผู้ถูกประเมิน
- 1.3) มีความเข้าใจในแนวคิด หลักการ และธรรมชาติของกระบวนการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษา

2) คุณลักษณะของการประเมินที่เหมาะสม การประเมินตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามีคุณลักษณะ ดังนี้

2.1) มีการประเมินเหตุควบคู่ไปกับการประเมินผล การประเมินผลควรตระหนักว่า ทุกคนล้วนมีศักยภาพที่เติบโตพัฒนา แต่ทุกคนต้องการเวลา เงื่อนไข และปัจจัยที่พอเหมาะ

การเปลี่ยนแปลงด้านในไม่ได้มีลักษณะเป็นเส้นตรงที่สามารถกำหนดผลลัพธ์ได้ จึงควรเน้นให้มีการประเมินเหตุควบคู่ไปกับการประเมินผล โดยการประเมินเหตุสามารถดูได้จากกรณีเหตุปัจจัยที่เหมาะสมในการเรียนรู้หรือไม่ ซึ่งหมายถึงทั้งปริมาณและคุณภาพของกระบวนการเรียนรู้ โดยควรเน้นความสำคัญของสัทธิระลึก การดำรงตนอยู่ในปัจจุบันขณะ (presence) ของผู้สอนและผู้เรียนเป็นสำคัญ รวมถึงการอยู่ในบริบทของกระบวนการเรียนรู้และการปฏิบัติอันเกื้อกูล อันใดแก สันขะของ กัลยาณมิตรและบริบทวัฒนธรรม และการปฏิบัติอย่างจริงจังต่อเนื่อง ทั้งในระดับของปัจเจกและระดับกลุ่ม

2.2) ประเมินโดยใช้ทัศนหรือมุมมองแบบบูรณาการ คือ ใช้หลายมุมมองในการประเมิน ในการประเมินทั้งมุมมองบุคคลที่หนึ่ง (คือผู้เรียน หรือผู้สอนหากประเมินผู้สอน) บุคคลที่สอง (คือการที่สันขะของผู้เรียนหรือผู้เรียนกับผู้สอนสร้างและให้ความหมายรวมกัน) และบุคคลที่สาม (ซึ่งเป็นกระบวนการทัศนที่ไซโดยทั่วไป เช่น การใช้ขอสอบมาตรฐาน เป็นต้น) โดยเน้นการใช้มุมมองบุคคลที่หนึ่ง โดยผู้ประเมินไม่ควรกลัวการนำเอาความпенอัติวิสัยเข้ามาในการประเมิน ตรงกันข้ามกลับเป็นสิ่งที่ควรเฝ้าใส่ใจใสอย่างยิ่ง เพราะเป็นหัวใจสำคัญของจิตตปัญญาศึกษา

2.3) ประเมินโดยใช้ระบบวงจรป้อนกลับ ซึ่งมองว่า การเรียนรู้ไม่สามารถเข้าใจหรือวัดประเมินได้ทั้งหมดด้วยการแยกส่วนประกอบออกเป็นชิ้นย่อยๆ แต่ต้องอาศัยระบบวงจรป้อนกลับ ระบบดังกล่าวมีลักษณะคือ ขึ้นต่อบริบท ผู้เรียนกำหนดมาตรฐาน เกณฑ หรือสิ่งที่เฝ้าสังเกตขึ้นมาจาก

2.4) ประเมินโดยใช้หลายกระบวนการทัศนร่วมกัน ด้วยไม่มีการประเมินกระบวนการทัศนใดที่เหมาะสมและครบถ้วนที่สุด จึงใช้หลายกระบวนการทัศนประเมินร่วมกัน โดยมีทั้งกระบวนการทัศนหลัก คือ การประเมินตนเอง การประเมินเชิงธรรมชาติและมีส่วนร่วม และการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ และมีกระบวนการทัศนรอง คือ การประเมินตามวัตถุประสงค์ และการประเมินเพื่อการจัดการ

2.5) ประเมินด้วยหัวใจความเป็นมนุษย์ การประเมินควรเป็นกระบวนการที่ผู้ประเมินเปิดใจ นำคุณค่าของจิตตปัญญาศึกษาเข้ามาเรียนรู้ เกิดความอ่อนน้อมถ่อมตน มีความอ่อนโยนต่อชีวิตและธรรมชาติ ผู้ประเมินที่เข้าถึงความเป็นจิตตปัญญาศึกษาสามารถสร้างกระบวนการประเมินที่มีหัวใจของความเป็นมนุษย์ มองเห็นผู้ถูกประเมินอย่างเป็นองค์รวมและมีความเป็นมนุษย์เช่นเดียวกัน รวมถึงสามารถทำให้กระบวนการประเมินเป็นกระบวนการที่มีเพื่อประโยชน์และการเรียนรู้ของผู้เรียนและผู้ประเมิน

ตอนที่ 4 การชี้แนะทางปัญญา (Cognitive coaching)

การชี้แนะเป็นแนวคิดที่มีพัฒนาการมาอย่างต่อเนื่องเริ่มตั้งแต่ในยุค 1500s จนยุคปัจจุบัน คำว่า “coach” เริ่มใช้ครั้งแรกในประเทศอังกฤษ โดยมีความหมายคือ รถเข็นที่ใช้ขนส่งผู้คนจากจุดหนึ่งไปยังอีกจุดหนึ่ง ต่อมา ในปี 1850s พบการใช้คำว่า coach ที่มหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในประเทศอังกฤษ ซึ่งใช้คำนี้เรียกแทนตำแหน่งของบุคคลที่มีหน้าที่เป็นติวเตอร์เตรียมนิสิตสำหรับการสอบในมหาวิทยาลัย (Zeus & Skiffington, 2002) และเมื่อเข้าสู่ช่วง 1950s - 1960s แนวคิดทางด้านมนุษยนิยมได้เกิดขึ้น โดยมีนักคิดคนสำคัญ คือ Maslow และ Rogers ทำให้เกิดความตระหนักเรื่องการให้ความสำคัญของการเป็นมนุษย์มากขึ้น แนวคิดนี้ได้ส่งผลกระทบต่อแวดวงธุรกิจให้รู้จักการดูแลและให้ความสำคัญกับบุคลากร นอกจากนั้นพบบทความที่เกี่ยวกับการชี้แนะมากขึ้นในวารสารด้านการเทรนนิ่งและการบริหารจัดการที่นำเสนอให้ผู้บริหารใช้การชี้แนะมาช่วยในการพัฒนาประสิทธิภาพการทำงานขององค์กร ซึ่งต่อมาพบว่า มีบริษัททำการว่าจ้างบุคลากรเข้ามาเป็นผู้ให้คำแนะนำแก่ผู้บริหาร โดยเรียกบุคคลที่มีหน้าที่ดังกล่าวว่า “executive counseling” จนกระทั่งในยุค 1970s- 1980s แวดวงธุรกิจต่างๆ ในประเทศสหรัฐอเมริกาได้ให้ความสำคัญเรื่องการชี้แนะเป็นอย่างยิ่ง เพราะถือเป็นกระบวนการที่จำเป็นต่อการพัฒนาที่ส่งเสริมผู้บริหารให้มีความสามารถในการดำเนินงาน และทำให้บริษัทประสบความสำเร็จ ในเวลาต่อมาแนวคิดเรื่องการชี้แนะก็ได้รับการพัฒนาและขยายผลอย่างต่อเนื่อง พบการตีพิมพ์หนังสือจำนวนมากเกี่ยวกับการชี้แนะ อีกทั้งการขยายตัวและพัฒนากระบวนการชี้แนะในแวดวงต่างๆ (RabidBI, 2011)

Zeus and Skiffington (2002) กล่าวว่า สาเหตุที่การชี้แนะได้รับความนิยมสืบเนื่องมาจากหลายประเด็น ประเด็นแรก คือ วงการธุรกิจเป็นวงการที่มีความเคลื่อนไหวเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ มีการแข่งขันสูง จึงต้องการผู้ที่มีความสามารถคอยช่วยสนับสนุนส่งเสริมให้บุคลากรสามารถรับมือกับปัญหาและการเปลี่ยนแปลงได้ อีกประเด็นหนึ่ง คือ การเห็นความสำเร็จในวงการกีฬาที่ผู้ชี้แนะ (coach) ที่มีส่วนสำคัญในความสำเร็จของทีม ทำให้เห็นถึงความสำคัญของการมีผู้ชี้แนะ และที่สำคัญที่สุดคือ องค์กรต่างๆ พบว่า การกำกับติดตามหลังการอบรมและการเทรนนิ่งเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ และต้องอาศัยการชี้แนะเข้าไปช่วยในการนำทักษะใหม่ๆ ที่ได้เรียนรู้ลงไปสู่การใช้งาน ปัจจัยต่างๆ เหล่านี้ล้วนส่งผลให้องค์กรธุรกิจและองค์กรที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาหันมาให้ความสำคัญและนำการชี้แนะมาใช้กับองค์กรมากยิ่งขึ้น

4.1 ความหมายของการชี้แนะและการชี้แนะทางปัญญา

ความหมายทั่วไปของคำว่า การชี้แนะ หมายถึง กระบวนการที่ช่วยส่งเสริมหรือพัฒนา ศักยภาพของบุคคล โดยที่ผู้ชี้แนะสร้างความสัมพันธ์ที่เสริมสร้างพลังให้แก่ผู้ที่ได้รับการชี้แนะเพื่อให้เขาเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น ผ่านการส่งเสริมให้นำวิธีการ ทักษะหรือความรู้ที่ใช้ในแต่ละสถานการณ์นำไปสะท้อนไตร่ตรอง เพื่อไปสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ช่วยให้จัดการกับปัญหาหรือสถานการณ์ได้ดีขึ้น (Thorpe & Clifford, 2003) สอดคล้องกับ Deussen, Coskie, Robinson, and Autio (2007, อ้างถึงใน Shilder & Fedor, 2010) ที่กล่าวว่า การชี้แนะเกิดขึ้นเมื่อผู้ทำงานสองคนทำงานร่วมกัน อย่างใกล้ชิด เพื่อพัฒนาการทำงานให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นหรือเพื่อนำไปสู่เป้าหมายร่วมกัน และ The International Coach Federation (2011) ให้ความหมายของการชี้แนะ คือ การสร้าง พันธมิตร (partnering) กับผู้รับการชี้แนะเพื่อกระตุ้นระบบความคิดและความคิดสร้างสรรค์ที่ส่งเสริม และเพิ่มพูนศักยภาพในระดับส่วนตัวและในระดับวิชาชีพ

ในขณะที่เดียวกันมีนักวิชาการบางท่านให้ความหมายของการชี้แนะในลักษณะที่สัมพันธ์กับการทำงานว่า เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ที่ผู้จัดการหรือหัวหน้างานที่มุ่งหวังแก้ไขปัญหาที่เกิดจากการปฏิบัติงานหรือพัฒนาความสามารถของบุคลากร โดยใช้เพื่อเสริมสร้างและพัฒนาให้ลูกน้องมีความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะเฉพาะตัวในการทำงานนั้นๆ ให้ประสบผลสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดขึ้น กระบวนการดังกล่าวขึ้นกับความร่วมมือร่วมใจ ภายใต้อำนาจประกอบ 3 ประการ ได้แก่ ความช่วยเหลือด้านเทคนิคการทำงาน แรงสนับสนุนส่วนตัว และความท้าทายส่วนบุคคล โดยส่วนประกอบทั้งหมดนี้ประสานอยู่ด้วยกันได้ด้วยความเข้าใจกันระหว่างผู้จัดการ/ ผู้สอนงาน และผู้ใต้บังคับบัญชา/ ผู้เรียนงาน เนื่องจากการสอนงานเป็นประสบการณ์ส่วนบุคคล ความสำเร็จในการสอนงานจึงต้องอาศัยความเข้าใจกันด้วยดี (อาภรณ์ ภูวิทย์พันธ์, 2550; เฮอรั่มเนีย โอบาร์รา, 2550:16)

การชี้แนะทางปัญญาเป็นการชี้แนะประเภทหนึ่งที่มีแนวทางเฉพาะตัว เป็นกระบวนการชี้แนะที่พัฒนาขึ้นจากการศึกษางานวิจัยด้านทักษะการคิด การนิเทศแบบคลินิก (clinical supervision) และการนิเทศเชิงพัฒนา (developmental supervision) ของนักการศึกษา 2 คน คือ Costa และ Gramston (Carr, Herman, & Harris, 2005; Center for Cognitive Coaching, 2001) การชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการทำงานที่เชื่อเชียวให้ผู้มีส่วนร่วมได้สร้างและปรับวิธีการคิดและความสามารถในการคิดแก้ปัญหา โดยกระบวนการช่วยให้ครุคิดวิเคราะห์ปัญหา สร้างกลยุทธ์ในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง สังเกตตนเองระหว่างที่นำวิธีการแก้ปัญหาไปใช้ คิดไตร่ตรองเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน และวางแผนสถานการณ์ในอนาคตเพื่อให้การทำงานมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ซึ่งกระบวนการเหล่านี้นำไปสู่การพัฒนาทักษะทางสติปัญญาในระดับที่สามารถกำกับ วิเคราะห์ และประเมินตนเองได้ การชี้แนะทางปัญญาถือเป็นการใกล้ชิดแหล่งความคิดและการทำงานของ

สติปัญญาที่เกิดขึ้นภายในบุคคลโดยปราศจากการตัดสินใจ ที่ให้ความสำคัญกับกระบวนการคิด การให้คุณค่าความเชื่อของบุคคล เพราะเชื่อว่า สิ่งเหล่านี้มีอิทธิพลและเป็นตัวขับเคลื่อนให้เกิดการแสดงออกทางพฤติกรรม วิธีการต่างๆ ที่นำมาใช้ในกระบวนการ ได้แก่ การสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับครูผู้สอน การใช้คำถามสำหรับการสังเกตการณ์ในห้องเรียน และการให้ความสนับสนุน เพื่อส่งเสริมให้ครูได้คิดสะท้อนไตร่ตรองเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน (Center for Cognitive Coaching, 2001; Costa & Garmston, 2002; Knight, 2009)

สรุปได้ว่า การชี้แนะปัญญาเป็นการชี้แนะประเภทหนึ่งที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับการชี้แนะโดยทั่วไปที่เน้นการมีปฏิสัมพันธ์แบบรายบุคคล โดยผู้ชี้แนะมีหน้าที่ให้ความช่วยเหลือ ช่วยกระตุ้น ความคิดและใช้ความคิดสร้างสรรค์ที่ช่วยเสริมพลังให้แก่ผู้รับการชี้แนะ เพื่อนำไปสู่แนวทางการพัฒนางานและเพิ่มพูนศักยภาพในระดับส่วนตัวและระดับวิชาชีพ แต่มีลักษณะพิเศษจากการชี้แนะทั่วไป คือ เป็นกระบวนการที่ใช้ในแง่ของการจัดการเรียนการสอน เน้นการทำงานที่นำไปสู่การปรับเปลี่ยนวิธีการคิดและความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของครู และส่งเสริมให้ครูสามารถกำกับ วิเคราะห์ และประเมินตนเองได้

4.2 เป้าหมายของการชี้แนะทางปัญญา

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นการช่วยให้ครูพัฒนาประสิทธิภาพทางการสอน โดยส่งเสริมและพัฒนาให้ครูพึ่งพาและช่วยเหลือตนเอง (teacher autonomy) ผ่านการคิดไตร่ตรองที่ลึกซึ้งซึ่งเกี่ยวกับการสอนและการตัดสินใจของตอนที่เกิดขึ้นในห้องเรียน Costa and Garmston (2002) ชี้จุดมุ่งหมายของการชี้แนะทางปัญญาว่า เป็นการพัฒนาทักษะทางสติปัญญาในระดับที่ทำให้บุคคลสามารถกำกับตนเองได้ โดยความสามารถในการชี้นำตนเองแบ่งเป็น 3 ด้าน คือ ด้านบริหารจัดการ (self-managing) ด้านการกำกับตนเอง (self-monitoring) และด้านการเปลี่ยนแปลงตนเอง (self-modifying)

1) ด้านการบริหารจัดการ คือ ความสามารถในการดำเนินงานได้ตามเป้าหมาย โดยมีแผนการดำเนินที่ชัดเจน มีการเก็บข้อมูลที่จำเป็น และสามารถดึงประสบการณ์เดิม เพื่อนำมาใช้เพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ได้

2) ด้านการกำกับตนเอง คือ ความสามารถในการสร้างกลยุทธ์ทางการคิดที่บ่งบอกให้รู้ว่า สิ่งที่ปฏิบัติได้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้หรือไม่ และในกรณีที่ไม่สามารถปฏิบัติตามเป้าหมายที่วางไว้ สามารถให้ความคิดเห็นและมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงและการปรับเปลี่ยนแผนการ

3) ด้านการเปลี่ยนแปลงตนเอง คือ การเรียนรู้ผ่านการคิดไตร่ตรอง ประเมิน วิเคราะห์ และสร้างความหมายจากประสบการณ์เดิม ซึ่งนำไปสู่การประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติทำงานในอนาคตให้มีประสิทธิภาพ

การชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการที่ช่วยพัฒนาและกระตุ้นครูให้มีบทบาทในการดึงศักยภาพของตนเองออกมาใช้ในบริบทที่สอดคล้องกับความสนใจ ซึ่งในช่วงแรกของกระบวนการผู้ชี้แนะมีบทบาทมากในการดึงความสามารถเหล่านี้้ออกมาจากตัวครู แต่ค่อยๆ ถ่ายโอนให้ครูมีบทบาทมากขึ้นจนพัฒนาความสามารถในการชี้นำตนเองได้ (Garmston, Linder, & Whitaker, 1993)

4.3 ความเชื่อพื้นฐานของการชี้แนะทางปัญญา

การชี้แนะทางปัญญาเชื่อว่า พฤติกรรมที่ปรากฏให้เห็นภายนอกเป็นผลมาจากกระบวนการคิดภายใน ดังนั้นจึงให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงกระบวนการคิดที่อยู่ภายในเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอก โดยหัวใจสำคัญ คือ ความเชื่อว่า ทุกคนมีพลังและความสามารถด้านในที่น่าไปสู่การเติบโตและเปลี่ยนแปลงได้ ซึ่งพลังและความสามารถด้านในเหล่านี้เรียกว่า “states of mind” ซึ่งประกอบด้วย การรับรู้และความมั่นใจที่ทำงานให้ลุล่วง ความคิดที่ยืดหยุ่น ความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติงาน การมีสติ และความพึงพาวาอาศัยกัน เห็นแก่ส่วนร่วม (Costa & Garmston, 2002)

4.4 องค์ประกอบของการชี้แนะทางปัญญา

องค์ประกอบของการชี้แนะทางปัญญาแบ่งเป็น 3 ส่วน คือ ความไว้วางใจ เครื่องมือที่ใช้ในการชี้แนะ และรูปแบบการคิดด้านการจัดการเรียนการสอนที่ใช้เป็นแนวทางในการชี้แนะ มีรายละเอียด (Costa & Garmston, 2002, 2011; Uzat, 1998) ดังนี้

4.4.1 ความไว้วางใจ

การชี้แนะทางปัญญาตั้งอยู่บนพื้นฐานของความไว้วางใจ โดยเชื่อว่า ความไว้วางใจซึ่งกันและกันนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงและการเติบโต ผู้ชี้แนะควรหลีกเลี่ยงการควบคุมและจัดการเพราะเป็นสิ่งที่ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายของการเรียนรู้และความไว้วางใจ การชี้แนะจึงไม่ควรมุ่งไปที่การแก้ไข เพราะบุคคลนั้นสามารถรับรู้ถึงความต้องการของผู้ชี้แนะที่ต้องการเปลี่ยนแปลงแก้ไขและทำให้เกิดการปกป้องตนเอง การชี้แนะที่ปราศจากการควบคุมจำเป็นต้องอาศัยการเปลี่ยนวิธีการมองปัญหา ซึ่งเป็นสิ่งที่ทำได้ยากแต่จำเป็นอย่างยิ่งในการทำงานกับบุคคลที่มีปัญหาในการทำงาน หรือบุคคลที่มีขีดจำกัดในการพัฒนาตนเอง หรือบุคคลที่ขาดความกระตือรือร้นในการพัฒนาตนเอง หรือบุคคลที่ต่อต้านการช่วยเหลือจากผู้อื่น ในกรณีเหล่านี้ความพยายามชี้แนะโดยปราศจากการควบคุมจัดการเป็นสิ่งที่สำคัญ เนื่องจากธรรมชาติของกระบวนการพัฒนาที่เกิดขึ้นอาจทำให้ผู้ชี้แนะเกิดความข้องใจ จนบางครั้งผู้ชี้แนะอาจตำหนิผู้รับการชี้แนะที่ต่อต้านการเปลี่ยนแปลงและมองว่าตนเองขาดความสามารถในการชี้แนะโดยไม่รู้ตัว เมื่อเกิดสถานการณ์เช่นนี้ ผู้ชี้แนะต้องตระหนักว่า บุคคลทุกคนไม่ว่ารู้ตัวหรือไม่รู้ตัวเลือกกระทำพฤติกรรมที่เห็นว่าเหมาะสมกับตนเองและรู้สึกสบายใจจากการกระทำนั้นๆ เพื่อปกป้องความเป็นตนเองไว้ ดังนั้นผู้ชี้แนะควรทำความเข้าใจว่า ทุกพฤติกรรมถูกชี้นำโดยความตั้งใจในมุมมองความคิดของผู้อื่น อีกทั้ง

ควรปรับการตีความเหตุการณ์ต่างๆ และไม่ควรถือคิดในแง่ลบ เพื่อที่สามารถทำงานด้วยความเห็นอกเห็นใจและมีเหตุมีผล

ความไว้วางใจแบ่งออกเป็น 4 ด้าน คือ ความไว้วางใจในตนเอง ความไว้วางใจในความสัมพันธ์ระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ ความไว้วางใจในกระบวนการชี้แนะ และความไว้วางใจในบรรยากาศขององค์กรที่ให้ความสนับสนุน มีรายละเอียด ดังนี้

1) ความไว้วางใจในตนเอง เป็นสิ่งที่จำเป็นในการสร้างความสัมพันธ์แบบไว้วางใจ ผู้ชี้แนะที่ดีต้องรู้ตัว มีสติและความกระจำงในค่านิยมและความเชื่อของตนเอง เช่น เรื่องการสอน เรื่องปรัชญา เรื่องจิตวิญญาณ เป็นต้น นอกจากนี้มีความประพฤติดีที่สอดคล้องกับค่านิยมที่เชื่อมั่น และมีความเป็นเอกลักษณ์ในตนเอง ความเชื่อและการให้คุณค่าในตนเองของผู้ชี้แนะมีผลต่อมุมมองในเรื่องความรับผิดชอบ การให้ความหมายต่อการเรียนรู้ ศักยภาพของชุมชน การเรียนรู้ และการให้แรงจูงใจแก่บุคคลอื่น ความไว้วางใจในตนเองยังหมายถึง การมีสติและการรู้ตัวต่อสิ่งที่ตนเองในกระทำและสร้างความหมายจากประสบการณ์ โดยทั่วไปการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลที่มีวิธีการคิดที่คล้ายคลึงกันเป็นสิ่งที่ง่าย ในทางตรงกันข้ามการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลที่มีวิธีการคิดที่แตกต่างเป็นเรื่องที่ท้าทายมากที่ไม่ตัดสินทัศนคติหรือการรับรู้ของบุคคลนั้นๆ ดังนั้นความสามารถหนึ่งของการเป็นผู้ชี้แนะที่ดี คือ การปรับรูปแบบการคิดของตนเอง ซึ่งในการกระทำเช่นนี้ได้ นั้น ผู้ชี้แนะต้องตระหนักถึงจุดแข็งของตนเอง และตระหนักถึงวิธีการทำเข้าใจประสบการณ์ต่างๆ ของตนเองที่เข้ามาผ่านในช่องทางของการมอง การเคลื่อนไหว การฟัง นอกจากนี้ต้องตื่นตัวและรับรู้ต่อวิธีการเรียนรู้ วิธีคิด และอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้น การตระหนักไว้ในตนเองทำให้เกิดความเข้าใจในผู้อื่น และช่วยในการทำงานได้กับบุคคลอื่นๆ ที่มีวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างจากตนเอง

2) ความไว้วางใจในความสัมพันธ์ระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ การชี้แนะที่ประสบความสำเร็จอาศัยความเชื่อถือระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ โดยทั่วไปการมอบความไว้วางใจขึ้นอยู่กับคุณลักษณะที่ดี ความน่าเชื่อถือ และความไวในการตอบสนองต่อความรู้สึกและความต้องการของบุคคล ความไว้วางใจสามารถพัฒนาได้จากความยืดหยุ่นในการคิดของผู้ชี้แนะที่ทำให้เปิดรับและเข้าใจมุมมองของผู้อื่น ซึ่งความพยายามที่เข้าใจเป็นสิ่งสำคัญหนึ่งซึ่งช่วยทำให้ผู้รับการชี้แนะตระหนักในคุณค่าของตนเอง นอกจากนี้ความไว้วางใจสามารถสร้างได้จาก การให้เวลากับกิจกรรมอื่นๆ ของผู้รับการชี้แนะที่นอกเหนือไปจากหน้าที่ในการชี้แนะ การสนทนาที่เกี่ยวข้องกับความสนใจอื่นๆ ของผู้รับการชี้แนะ และการฝึกฝนตนเองให้เกิดพฤติกรรมต่างๆ ที่สร้างความใกล้ชิดและความสัมพันธ์ที่ดี ได้แก่ การสัมผัส การใช้ภาษาที่อ่อนโยน นุ่มนวล และการให้คำชมส่วนตัว

3) ความไว้วางใจในกระบวนการชี้แนะ ความยุ่งยากในความสัมพันธ์ต่างๆ โดยส่วนใหญ่เกิดขึ้นจากความสับสนหรือความไม่แน่ใจในหน้าที่ความรับผิดชอบและเป้าหมาย ความไม่แน่ใจส่งผลถึงความเข้าใจผิด ความผิดพลาด และการบั่นทอนความไว้วางใจ ผู้ชี้แนะที่ศึกษาคความไว้วางใจด้วยการส่งสัญญาณให้ผู้รับการชี้แนะรับรู้ถึงจุดประสงค์และความคาดหวังของการสื่อสาร โดยเฉพาะในการสังเกตการณ์ในชั้นเรียน

4) ความไว้วางใจในบรรยากาศขององค์กรที่ให้ความสนับสนุน โดยส่วนใหญ่วัฒนธรรมขององค์กรมีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานของบุคลากร บรรยากาศของสิ่งแวดล้อม วัฒนธรรมในองค์กรมีอิทธิพลต่อความคิด พฤติกรรม และมุมมองของบุคลากร บุคลากรในองค์กรมีความรวดเร็วในการรับรู้ความสอดคล้องระหว่างหลักค่านิยมขององค์กรและการปฏิบัติงาน เมื่อหลักค่านิยมและการปฏิบัติงานมีความสอดคล้องกัน ความไว้วางใจในองค์กรสูง ในทางกลับกันหากทั้งสองไม่สอดคล้องกัน จะเกิดความกังขาและความไม่ไว้วางใจ ดังนั้นผู้ชี้แนะมีหน้าที่สำคัญในการสร้างบรรยากาศแห่งความไว้วางใจด้วยการสร้างเสริม ดูแลและรักษาให้องค์กรมีบรรยากาศของการประนีประนอม การร่วมมือ และการตื่นตัว

4.4.2 เครื่องมือที่ใช้ในการชี้แนะ

ผู้ชี้แนะที่มีความชำนาญใช้เครื่องมือทางภาษาทั้งวัจนภาษาและอวัจนภาษาโดยปราศจากการตัดสิน เพื่อส่งเสริมการพัฒนาทางความคิดของผู้อื่น เครื่องมือแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม คือภาษาท่าทาง (paralanguage) พฤติกรรม การตอบสนองต่างๆ การวางโครงสร้าง (structuring) และการตั้งคำถาม

1) ภาษาท่าทางหมายถึง คุณภาพของเสียงที่ใช้พูด ภาษาร่างกาย และพฤติกรรมต่างๆ ที่แสดงขณะพูด โดยทั่วไปผู้ใหญ่สามารถค้นหาความหมายจากอวัจนภาษาได้มากกว่าวัจนภาษา และเมื่อได้ข้อความที่เป็นทั้งการกระทำและคำพูดที่ขัดแย้งกัน มนุษย์มักเลือกความหมายที่สื่อจากการกระทำมากกว่าคำพูด ดังนั้น การวางท่าทาง อากัปกริยา ขการใช้พื้นที่ การออกเสียงสูงต่ำ จังหวะการพูด การเว้นระยะ และการใช้ระดับเสียงล้วนส่งผลต่อคุณภาพของการสื่อสาร

2) พฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ ผู้ชี้แนะใช้พฤติกรรมการตอบสนองที่หลากหลายขึ้นอยู่กับลักษณะของบุคคลและบริบท พฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ มีดังนี้

2.1) การเงียบเป็นเครื่องวัดความสำเร็จของการสนทนา

การที่ผู้ชี้แนะรอหลังจากคำถามหรือหลังจากที่ผู้รับการชี้แนะตอบคำถาม การเงียบสื่อถึงการให้ความเคารพต่อการให้เวลาสำหรับผู้ได้รับการชี้แนะได้คิด และมีผลต่อกระบวนการทางความคิดในระดับสูงอีกด้วย ถ้าผู้ชี้แนะรอเพียง 2-3 วินาที คำตอบที่ได้มีลักษณะสั้น ในทางตรงกันข้ามการรอเวลายาวขึ้น ทำให้ผู้รับการชี้แนะมีแนวโน้มที่ตอบในประโยคเต็มที่ประกอบด้วยความคิดที่สมบูรณ์

และคำตอบที่ได้แสดงออกมามีลักษณะพรรณนา ผ่านการปรับแต่ง คำพูดและผ่านการคิดที่รอบคอบ ด้วย นอกจากนี้ผู้รับการชี้แนะยังรู้สึกถึงการได้รับคุณค่าและความเคารพจากผู้ชี้แนะด้วย

2.2) การยอมรับโดยปราศจากการตัดสินเป็น

การตอบสนองที่แสดงถึงการรับรู้ว่าคุณพูดกำลังพูดโดยไม่ตัดสิน ดีความใดๆ เป็นการสื่อสารว่าผู้ชี้แนะรับฟังความคิดเห็นของผู้รับการชี้แนะ ตัวอย่างของการตอบสนองโดยใช้เสียง เช่น “อืมม...” “เป็นไปได้” หรือ “เข้าใจ” หรืออาจเป็นกิริยาท่าทาง เช่น การพยักหน้า การบันทึกคำพูดของผู้รับการชี้แนะลงบนสมุด

2.3) การย่อนทวนคำพูด เป็นเครื่องมือสำคัญที่ใช้ในการมี

ปฏิสัมพันธ์มากที่สุดอย่างหนึ่ง ผู้ชี้แนะที่สามารถสื่อสารด้วยวิธีการนี้ช่วยแสดงให้เห็นความพยายามที่เข้าใจสิ่งที่ผู้รับการชี้แนะกำลังสื่อสาร นอกจากนี้การย่อนทวนคำพูดเป็นการแสดงให้เห็นคุณค่าในสิ่งที่ผู้พูดพูด และช่วยสร้างบรรยากาศปลอดภัยที่เอื้อต่อการคิด การย่อนทวนอย่างมีประสิทธิภาพเริ่มจากการฟังและการสังเกตจับใจความและความรู้สึกของผู้พูด สิ่งที่แสดงถึงการย่อนทวนคำพูด คือ การปรับท่วงทำนองเสียงและการใช้เสียงที่แสดงความเข้าใจ หลีกเลี่ยงการใช้สรรพนามว่า “ฉัน” เช่น “สิ่งที่ฉันคิดว่าฉันได้ยินคุณกำลังพูด ...” เพราะเป็นการแสดงว่า ความคิดของผู้พูดไม่มีความสำคัญ ควรให้ความสำคัญกับความคิดของผู้พูด ด้วยการใช้คำพูด เช่น “คุณกำลังเสนอว่า...” “คุณกำลังคิดเกี่ยวกับ...” เป็นต้น ระดับการย่อนทวนคำพูดในการตอบสนองแบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ การยอมรับและทำ ความกระจ่างกับเนื้อหาและอารมณ์ของผู้พูด การสรุปและจัดระเบียบหัวข้อ และการเปลี่ยนระดับความคิดเชิงเหตุผลให้สูงหรือต่ำขึ้น โดยระดับสูงขึ้นเมื่อมีการกล่าวถึงมโนทัศน์ เป้าหมาย ค่านิยม และข้อสันนิษฐาน และต่ำลงเมื่อใช้นิยามเข้ามาช่วยทำใหม่มโนทัศน์และความคิดเชิงนามธรรมมีความเป็นรูปธรรมมากขึ้น

3) การวางโครงสร้าง ผู้ชี้แนะควรวางโครงสร้างด้วยความรอบคอบ

การมีสติ และความชัดเจน เพื่อสื่อสารให้ผู้รับการชี้แนะรับทราบเป้าหมาย และใช้เวลา พื้นที่ และอุปกรณ์ และเป็นการสร้างความเข้าใจร่วมกันระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะในด้านต่างๆ เช่น วัตถุประสงค์ของการชี้แนะ บทบาทของผู้ชี้แนะ การใช้เวลาในการชี้แนะ สถานที่สำหรับการชี้แนะ เป็นต้น

4) การตั้งคำถาม การชี้แนะใช้การตั้งคำถามเพื่อชักชวนให้เกิด

การมีส่วนร่วมหรือปรับความคิดของบุคคล คำถามที่ใช้ในการชี้แนะมี 3 ลักษณะ คือ

4.1) การเชื้อเชิญ การตั้งคำถามในลักษณะนี้ใช้น้ำเสียงที่เป็นมิตร

และมุ่งหวังที่ได้มากกว่า 1 คำตอบ ตัวอย่างเช่น เป้าหมายของการทำโครงการ คืออะไร คุณมีความคิดเกี่ยวกับเรื่องนี้อย่างไร คุณคาดหวังอะไรจากสิ่งที่ทำ เป็นต้น

4.2) การดำเนินการเพื่อพัฒนาความคิด เป็นการใช้คำถาม ลักษณะต่างๆ ที่กระตุ้นความซับซ้อนของความคิดในระดับที่หลากหลาย เช่น การเปรียบเทียบ การลงความเห็น การวิเคราะห์ การจัดลำดับ การสังเคราะห์ การหาข้อสรุป เป็นต้น

4.3) การหาข้อมูลภายนอกและภายในของบุคคล คำถามที่เป็น การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายนอก ได้แก่ การถามถึงเรื่องที่เกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อม ส่วนการถามเพื่อให้ ได้ข้อมูลภายในเป็นการถามเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก ได้แก่ ความพึงพอใจ ความประหลาดใจ ความสับสน กระบวนการได้มาซึ่งความคิด การให้คุณค่า ความตั้งใจ หรือการตัดสินใจ โดยคำถามที่มี ประสิทธิภาพในการพัฒนาการคิด คือ คำถามที่นำมาซึ่งคำตอบที่แสดงถึงการเชื่อมโยงระหว่างข้อมูล

4.5 ขั้นตอนการให้การชี้แนะทางปัญญา

การให้การชี้แนะโดยทั่วไปมีจำนวนขั้นตอนและชื่อแต่ละขั้นที่แตกต่างกัน เช่น Thorpe and Clifford (2003) กล่าวว่า กระบวนการชี้แนะประกอบด้วยขั้นตอนย่อยๆ 6 ขั้นตอน ได้แก่ การกำหนดความต้องการและเป้าหมายของการจัดโปรแกรมการชี้แนะ การสร้างข้อตกลงในสิ่งที่ ต้องการพัฒนา การพัฒนาแผนงานสำหรับการจัดโปรแกรมการชี้แนะ การปฏิบัติงานตามแผนงาน การพิจารณาการจัดกิจกรรมและการวางแผนสำหรับการปรับปรุง และการจบความสัมพันธ์ระหว่าง ผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ ซึ่งกระบวนการเริ่มจากขั้นแรกและดำเนินต่อไปจนถึงขั้นตอนสุดท้าย แต่ บางกรณีอาจมีการซ้ำขั้นตอนที่ 3-5 หลายครั้ง เพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายที่กำหนดไว้ ในขณะที่ ทักษิณี จารุสมบัติ (2556) อธิบายว่า ด้วยการเปลี่ยนแปลงเริ่มต้นจากภายในตัวผู้รับการชี้แนะ ซึ่งผู้ ได้รับการชี้แนะต้องทำทนายตนเองให้เคลื่อนที่ออกจากพื้นที่คุ้นเคยหรือพื้นที่ปลอดภัย ออกเดินทาง ก้าวข้ามพื้นที่ซึ่งทำทนายที่จะเรียนรู้ และขยายไปจนถึงพื้นที่ที่ต้องการ ช่องว่างระหว่างจุดที่ผู้ได้รับ การชี้แนะอยู่ในปัจจุบันและจุดที่ต้องการไปถึงในอนาคตคือ พื้นที่ที่ทนาย ดังนั้นแม่แบบการโค้ช การเปลี่ยนแปลงจากภายในจึงประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ การค้นพบและเข้าใจสถานการณ์ ปัจจุบัน การทำงานร่วมกัน และการได้รับผลลัพธ์ Clutterbuck and Megginson (2009) กล่าวว่า กระบวนการชี้แนะประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ ขั้นการสร้างความสัมพันธ์และข้อตกลง (contractual phase) เป็นจุดเริ่มต้นที่เป็นทางการในการสร้างความสัมพันธ์ ซึ่งการสร้างความสัมพันธ์นี้ไม่ได้จำกัด ระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ แต่อาจครอบคลุมไปถึงผู้อื่นที่เกี่ยวข้อง 2) ขั้นการแลกเปลี่ยน (transactional phase) เป็นขั้นที่ผู้ชี้แนะช่วยผู้รับการชี้แนะสำรวจค้นหาประเด็นที่สัมพันธ์กับ เป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ และ 3) ขั้นสะท้อน (review phase) เป็นขั้นที่ผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ ประเมินผลที่ออกมา และอาจให้มีผู้อื่นที่เกี่ยวข้องเข้าร่วมการประเมินผลด้วย

ในขณะที่ Costa and Garmston (1989, 2002, 2011) แบ่งการชี้แนะทางปัญญาเป็น 3 ขั้นตอน คือ ขั้นประชุมวางแผน ขั้นสังเกตการสอน และขั้นประชุมสะท้อนความคิด โดยมี รายละเอียด ดังนี้

1) ชั้นประชุมวางแผน

ในชั้นประชุมวางแผนนี้เป็นโอกาสในการสร้างความไว้วางใจ เน้นความสนใจของโค้ชที่มีต่อเป้าหมายของครู เพื่อให้สามารถสังเกตและเข้าใจตรงกัน ผู้ชี้แนะร่วมกับผู้รับการชี้แนะร่วมกันวางแผนการเก็บข้อมูล โดยระบุข้อมูลที่เก็บและกลยุทธ์ที่ใช้ในการเก็บข้อมูล และวางแผนเกี่ยวกับบริบทที่เกิดขึ้นในชั้นประชุมสะท้อนความคิดนอกจากนี้บทบาทของผู้ชี้แนะรวมถึงการสอบถามเพื่อช่วยให้ครูเกิดความกระจ่างในจุดประสงค์ของบทเรียน ความคาดหวังเชิงพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน ขั้นตอนการสอน และการเก็บรวบรวมข้อมูลต่างๆ ที่สามารถนำมาประเมินการสอนและผู้เรียนได้

2) ชั้นสังเกตการณ์

ผู้ชี้แนะเข้าสังเกตในชั้นเรียน โดยผู้ชี้แนะต้องไม่ทำให้ผู้รับการชี้แนะรู้สึกว่าการถูกรุกล้ำ หรือวิตกกังวล ผู้ชี้แนะจัดเก็บข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนและการเรียนรู้ของเด็ก การสังเกตการสอนเป็นไปตามที่ได้วางแผนไว้ในชั้นประชุมวางแผน

3) ชั้นประชุมสะท้อนความคิด

ชั้นนี้ผู้ชี้แนะนำข้อมูลทั้งหมดที่เก็บได้มาแบ่งปันพูดคุยกัน โดยข้อมูลที่มานำเสนอได้มีการจัดให้อยู่ในรูปแบบที่มานำเสนอต่อครูได้ โดยจัดให้ครูได้สะท้อนความคิดก่อน ซึ่งทำให้ครูวิเคราะห์และสะท้อนตนเองได้ลึกซึ้งขึ้น ในเวลาประชุมผู้ชี้แนะให้ครูแลกเปลี่ยนความประทับใจในการสอนและให้ทบทวนเหตุการณ์ที่ชัดเจนเพื่อพูดคุยถึงความรู้สึกนั้น และตั้งคำถามชี้ชวนให้ผู้รับการชี้แนะพูดคุยถึงความรู้สึกเกี่ยวกับบทเรียนที่ได้สอน นอกจากนี้ให้คิดไตร่ตรองในประเด็น เช่น ปฏิบัติการของผู้เรียน ความสัมพันธ์ระหว่างการสอนและปฏิบัติการของผู้เรียน การเปรียบเทียบสิ่งที่วางแผนไว้และสิ่งที่เกิดขึ้น เป็นต้น กระบวนการขั้นนี้รวมถึงการตั้งคำถามให้ผู้รับการชี้แนะคิดไตร่ตรองถึงการปรับเปลี่ยนวิธีการการสอนที่ปรับใช้ในครั้งต่อไป (Brooks, 2000)

การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการชี้แนะทางปัญญาสรุปได้ว่า การชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการพัฒนาครูให้เกิดประสิทธิภาพทางการสอน โดยพัฒนาให้ครูสามารถคิด ตัดสินใจ แก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ผ่านการคิดไตร่ตรองที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับการสอนและการตัดสินใจที่เกิดขึ้นในห้องเรียน โดยมีเป้าหมายหลักคือ ส่งเสริมและพัฒนาให้ครูพึ่งพาและช่วยเหลือตนเอง การชี้แนะทางปัญญามีองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ ความไว้วางใจ เครื่องมือที่ใช้ในการชี้แนะ และรูปแบบการคิดด้านการจัดการเรียนการสอนที่ใช้เป็นแนวทางในการชี้แนะ กระบวนการชี้แนะทางปัญญาแบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน คือ ชั้นประชุมวางแผน ชั้นสังเกตการณ์ และชั้นประชุมสะท้อนความคิด

ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตตปัญญาศึกษา การชี้แนะทางปัญญา และการพัฒนาการประเมินเด็กปฐมวัย มีรายละเอียด ดังนี้

5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตตปัญญาศึกษา

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตตปัญญาศึกษา มีดังต่อไปนี้

หฤทัย อนุสรราชกิจ (2549) ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ เพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองและการปฏิบัติของครูการศึกษาปฐมวัย งานวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญสำหรับครูการศึกษาปฐมวัย และเพื่อศึกษาผลการปรับเปลี่ยนมุมมองและการปฏิบัติของครูที่เข้าร่วมกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นใน 3 ด้าน คือ ต่อตนเอง ต่อเด็ก และต่อผู้อื่น การดำเนินวิจัยเป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพแบบมีการแทรกแซง มีผู้เข้าร่วมวิจัย คือ ผู้สอนระดับชั้นอนุบาลของโรงเรียนอนุบาลขนาดเล็กในเขตจังหวัดทางภาคตะวันออกเฉียงของประเทศไทย จำนวน 3 คน ผลการวิจัยพบว่า กระบวนการดังกล่าวส่งเสริมให้ครูรู้ตัวและมีสติและสามารถรับรู้เด็กได้อย่างเป็นธรรมชาติตามที่เป็นจริง และก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวครู โดยการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นมีความแตกต่างกันตามลักษณะการเรียนรู้ที่ต่างกันของครู

มานิตา ลีโทชวลิต (2553) ศึกษาเรื่อง การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม งานวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม และศึกษาผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ผู้เข้าร่วมการวิจัยได้แก่ ครูปฐมวัยที่สอนในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1-3 เป็นระยะเวลาไม่เกิน 5 ปี ในโรงเรียนอนุบาลที่มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจำนวน 8 คน การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยและพัฒนาศึกษา ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ผลการวิจัยพบว่า ครูสามารถพัฒนาตนเองในด้านการมีสติรู้ตัว โดยสามารถรับรู้อารมณ์และควบคุมอารมณ์ระหว่างการปฏิบัติงานได้ นอกจากนี้มีความเข้าใจและยอมรับตนเอง คือ มองเห็นตนเองในมุมมองที่แตกต่างไปจากเดิม มีความเท่าทันในอารมณ์ ความคิด และการกระทำของตนเองมากขึ้น รวมถึงการเข้าใจถึงบุคคลอื่นๆ แต่อย่างไรพบว่าการเปลี่ยนแปลงของครูแต่ละคนนั้นมีความแตกต่างกันขึ้นอยู่กับลักษณะพื้นฐานเดิมของครู

แสงโสม กชกรกมฺพ (2554) ศึกษาเรื่อง การพัฒนารูปแบบการอบรมครูอนุบาลโดยใช้กระบวนการสืบสอบแบบร่วมมือและการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญเพื่อเสริมสร้างสมรรถนะทางวิชาชีพ งานนี้เป็นงานวิจัยและพัฒนา ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ผลการวิจัยสรุปได้ว่ารูปแบบการอบรมครูอนุบาลโดยใช้กระบวนการสืบสอบแบบร่วมมือและการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญมีผลต่อการเสริมสร้างสมรรถนะทางวิชาชีพ โดยครูผู้เข้าร่วมการวิจัยทุกคนมีการเปลี่ยน

แปลงระดับพฤติกรรมสมรรถนะทางวิชาชีพด้านความรู้เพิ่มขึ้น นอกจากนี้พบว่า การอบรมครูโดยใช้กระบวนการนี้ทำให้ครูได้ตื่นรู้ มีสติ เปิดใจรับรู้สิ่งเดิมๆ ด้วยความคิด ความรู้สึก ที่ค้นพบประสบการณ์ใหม่ โดยเฉพาะในด้านการทำงานกับเด็ก ทำให้เห็นเด็กอย่างลึกซึ้งขึ้น และมีวิธีการที่ส่งเสริมพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กได้อย่างเป็นธรรมชาติ

Nozawa (2004) ศึกษาเรื่อง หนทางของการตื่นรู้ : ประสบการณ์ของการบูรณาการ การใคร่ครวญในวิถีชีวิต งานนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพที่ศึกษาการปฏิบัติเพื่อพัฒนาตนเองอย่างเป็นองค์รวมของนักการศึกษาจำนวน 5 คน ที่ได้ฝึกสมาธิ โยคะ และไทเก๊ก เป็นเวลา 6-15 ปี โดยใช้วิธีการสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม และการใช้ทัศนศิลป์และบทร้อยกรอง เพื่อสื่อสารประสบการณ์ ผลการวิจัยพบว่า การนำแนวปฏิบัติแบบใคร่ครวญไปใช้ในชีวิตครูส่งผลต่อการพัฒนาครูอย่างเป็นองค์รวม ทั้งในแง่ของคุณภาพชีวิตส่วนตัวและคุณภาพการสอน โดยพบว่า นักการศึกษาที่ปฏิบัติสมาธิ มีการรับรู้ตนเองสูงขึ้น สอนได้สอดคล้องกับธรรมชาติของตนเองได้ดียิ่งขึ้น อีกทั้งสามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่เป็นองค์รวมและเรียนรู้ที่พัฒนาดตนเองได้ดี

Byrnes (2009) ศึกษาเรื่อง ภาพวาดของการสอนแบบจิตตปัญญาศึกษา: วิธีที่สาม เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพแบบการสร้างภาพ (portraiture) จุดประสงค์ของงานวิจัย คือ ศึกษาหลักการและแนวทางปฏิบัติของครูที่จัดการเรียนการสอนโดยยึดแนวจิตตปัญญาศึกษา ผู้เข้าร่วมวิจัยหลักได้แก่ ครูประจำชั้นที่สอนในระดับอนุบาล – ประถมปีที่ 2 (K-2) ของโรงเรียนระดับประถมศึกษาสังกัดเอกชนแห่งหนึ่งในรัฐโคโลราโดที่จัดแนวทางการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษาจำนวน 3 คน นอกจากนี้ยังเป็นผู้เข้าร่วมวิจัยอื่นๆ ได้แก่ นักเรียน และผู้ปกครอง ผลการวิจัยพบว่า ครูทั้งสามคนใช้หลักการสอนและแนวทางปฏิบัติที่สอดคล้องกับหลักการแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา 3 ด้าน ได้แก่ ความรักความเมตตา ความซื่อสัตย์ต่อตัวตน และการมีสติ ในด้านความรักความเมตตา พบว่าการสอนของครูทั้งสามสะท้อนถึงความรักความเมตตา ด้านความซื่อสัตย์ต่อตัวตน (integrity) พบว่าครูทั้งสามไม่ได้มองความเป็นตัวเองและความเป็นครูอย่างแยกส่วน แต่นำความเป็นตัวตนมาเป็นส่วนประกอบของการสอน ด้านการมีสติพบว่า การสอนอย่างมีสติประกอบด้วยทำให้ความสนใจอย่างระมัดระวังในตัวครู ตัวเด็ก และกระบวนการจัดการเรียนการสอน โดยครูทั้งสามมีความนิ่งสงบและจดจ่ออยู่กับปัจจุบัน นอกจากนี้ครูทั้งสามมีการฝึกสติด้วยวิธีการที่หลากหลาย สรุปคือ การศึกษาตามแนวทางจิตตปัญญาศึกษาให้ความสำคัญกับตัวบุคคล ในที่นี้คือ ตัวครู แนวทางการจัดการเรียนการสอนของครูที่เชื่อมั่นและปฏิบัติตามแนวคิดนี้สะท้อนให้เห็นความรักความเมตตา ความซื่อสัตย์ต่อตัวตน และการมีสติ การสอนในลักษณะเป็นการส่งเสริมให้การเรียนรู้และการพัฒนาของผู้เรียนในฐานะของมนุษย์คนหนึ่งที่สามารถเชื่อมโยงความรู้ภูมิปัญญาที่อยู่ภายในตนเองกับความรู้ที่มีอยู่ในโลกภายนอกได้

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตตปัญญาศึกษา สรุปได้ว่า จิตตปัญญาศึกษา เป็นแนวคิดที่สามารถนำมาใช้เพื่อพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูได้ เป็นการพัฒนามิติด้านในของครู ที่นำไปสู่การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ทำให้มีความเท่าทันตนเองมากขึ้น มีสติ มีความเข้าใจตนเอง และผู้อื่น สามารถรับรู้เด็กได้อย่างเป็นธรรมชาติตามที่เป็นอย่างจริง ทำให้เห็นเด็กอย่างลึกซึ้งขึ้น ซึ่ง การเข้าใจธรรมชาติของเด็ก ช่วยให้ครูสามารถส่งเสริมพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กได้ตรงตาม ความต้องการของเด็กมากขึ้น

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการชี้แนะทางปัญญา

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการชี้แนะทางปัญญา มีดังต่อไปนี้

วีณา ก้วยสมบุรณ์ (2547) ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อ ส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา โดยมี วัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูประจำการระดับ ประถมศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาเอกชน จำนวน 12 คน ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ ครูกรณีศึกษาทุกคนมีทักษะในการคิดไตร่ตรองดีมากขึ้น แต่อย่างไรก็ตามการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง ของครูแต่ละคนขึ้นอยู่กับปัจจัยสำคัญ ได้แก่ การมีใจเปิดกว้างในการประเมินตนเอง การมีความมุ่งมั่น ตั้งใจในการจัดการเรียนการสอน ความรู้ทางวิชาชีพ เพศ และเวลา

อรพรรณ บุตรกัตถัญญ (2549) ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการเรียนรู้จาก การปฏิบัติผสานการชี้แนะเพื่อเสริมสร้างการรับรู้ความสามารถของตนของครูปฐมวัย มีวัตถุประสงค์ เพื่อพัฒนากระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติผสานการชี้แนะเพื่อเสริมสร้างการรับรู้ความสามารถของ ตนของครูปฐมวัย และทดลองใช้เพื่อหาประสิทธิภาพของกระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติผสานการ ชี้แนะที่พัฒนาขึ้น การวิจัยนี้เป็นวิจัยเชิงทดลอง กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูในระดับชั้นอนุบาล จำนวน 60 คน จากโรงเรียน 10 แห่งในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 2 โดย แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 30 คน และกลุ่มควบคุม 30 คน ผลการทดลองการใช้กระบวนการฯ พบว่า หลังการใช้กระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติผสานการชี้แนะ ครูกลุ่มทดลองมีการรับรู้ความสามารถ ของตนสูงกว่าการทดลองใช้กระบวนการฯ ด้วยกระบวนการเรียนรู้มีขั้นตอนและกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ ครูเกิดความสำเร็จในการปฏิบัติงาน และใช้ปัญหาเป็นส่วนสำคัญของการเรียนรู้ ทำให้ครูแสวงหา แนวทางใหม่ๆ ที่เป็นไปได้ในการปฏิบัติงานจริง ทำให้ครูได้ลงมือปฏิบัติในการแก้ปัญหาและประสบ ความสำเร็จจากการกระทำของตนเอง นอกจากนี้กระบวนการเรียนรู้ที่ส่งต่อความรู้ ความเข้าใจ และ การปฏิบัติในการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กวัยอนุบาลเพิ่มมากขึ้น

เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ (2549) ศึกษาเรื่อง การพัฒนากระบวนการเสริมสมรรถภาพ การชี้แนะของนักวิชาการพี่เลี้ยง โดยการใช้การเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ในการอบรมโดยใช้

โรงเรียนเป็นฐาน งานนี้เป็นการศึกษาวิจัยและพัฒนาที่ใช้พหุวิธีประกอบด้วย การศึกษาเอกสาร การศึกษาภาคสนาม และการศึกษารายกรณี ผลการนำกระบวนการไปใช้พบว่า 1) นักวิชาการพี่เลี้ยงที่เป็นกรณีศึกษาจำนวน 3 คน สามารถพัฒนาสมรรถภาพการชี้แนะในด้านทักษะการชี้แนะและด้านการประยุกต์ใช้ความรู้ในการชี้แนะ ตามตัวบ่งชี้รวม 13 ประการได้เพิ่มขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับ ใน 11 ตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 85 ของตัวบ่งชี้ทั้งหมด 2) ด้านเจตคติต่อกระบวนการพัฒนาครูด้วยการชี้แนะ นักวิชาการพี่เลี้ยงให้ความเห็นว่า กระบวนการฯ ช่วยให้ตนเรียนรู้อย่างมีความหมายในสถานการณ์จริง สามารถทำงานอย่างเป็นระบบเกิดความเข้าใจในความแตกต่างของบุคคลของครูและเรียนรู้การทำงานที่ตอบสนองความต้องการรายบุคคล รวมทั้งเห็นคุณค่าของการเรียนรู้ร่วมกันกับครู

Brooks (2000) ทำการศึกษาเรื่อง การชี้แนะทางปัญญาสำหรับครูผู้เชี่ยวชาญและผลของการชี้แนะที่มีต่อความสามารถในการคิดไตร่ตรองด้านการปฏิบัติวิชาชีพของนิสิตศึกษาฝึกสอน งานวิจัยชิ้นนี้เกี่ยวกับผลของการนำกระบวนการชี้แนะทางปัญญามาใช้กับครู เพื่อช่วยนิสิตฝึกสอนพัฒนาการคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติวิชาชีพ การวิจัยนี้เป็นวิจัยเชิงคุณภาพโดยใช้การศึกษาเฉพาะกรณี ผลวิจัยสรุปว่า ผลของการนำกระบวนการชี้แนะทางปัญญามาใช้พัฒนาทักษะของครู เพื่อที่ครูนำไปช่วยนิสิตฝึกสอนให้เกิดการคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติวิชาชีพเป็นไปในทางบวก และเมื่อนำประเมินโดยใช้แบบประเมินโปรแกรม 4 ระดับของ Kirkpatrick พบว่า ครูและนิสิตฝึกสอนมีความพึงพอใจกับการอบรม ได้เรียนรู้เทคนิคใหม่ๆ หรือได้พยายามนำเทคนิคที่ได้เรียนรู้ไปใช้ และพบว่าพฤติกรรมของตนเองเปลี่ยนไป

ในการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการชี้แนะทางปัญญา สรุปได้ว่า การชี้แนะทางปัญญาเหมาะสำหรับการนำไปใช้ในการพัฒนาครู การชี้แนะทางปัญญาเป็นการให้ความช่วยเหลือครู ในขณะที่ปฏิบัติงานจริง ทำให้ครูมีทักษะในการปฏิบัติงานและมีทัศนคติต่อตนเองที่ดีขึ้น รวมถึงมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองมากขึ้น

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการประเมินเด็กปฐมวัย

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย มีดังต่อไปนี้

ศศิลักษณ์ ขยันกิจ (2552) ศึกษาเรื่อง กระบวนการนำจิตตปัญญาศึกษามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนและประสบการณ์เรียนรู้ของนิสิตวิชาการวัดผลและประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย งานวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษากระบวนการนำจิตตปัญญาศึกษามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนรายวิชาการวัดผลและประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย สำหรับนิสิตระดับปริญญาโท และศึกษาประสบการณ์การเรียนรู้ของนิสิตในด้านการตระหนักรู้ต่อตนเอง ผู้อื่น และวิชาชีพ ผู้เข้าร่วมวิจัย ได้แก่ นิสิตปริญญาโท ภาคนอกเวลา จำนวน 32 คน การวิจัยครั้งนี้เป็นวิจัยเชิงคุณภาพ ผลการวิจัยพบว่า กระบวนการนำจิตตปัญญาศึกษามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนรายวิชาการวัดผลและประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ การเตรียมการ

(ประกอบด้วยการเตรียมชีวิตและการเตรียมวิชา) การจัดการเรียนการสอน และการประเมินผล การเรียนรู้ โดยกระบวนการนำจิตตปัญญาศึกษามาใช้ในรายวิชามีผลต่อผู้เข้าร่วมการวิจัย 3 ด้าน คือ ด้านการตระหนักรู้ต่อตนเอง ได้แก่ การเข้าใจตนเอง การรู้เท่าทันตนเอง การปล่อยวางไม่ตัดสิน การเปิดใจกว้าง การเห็นคุณค่าในตนเอง การพัฒนาตนเอง การสังเกตที่ละเอียดละออ การมองโลกในแง่ดี และมีความสุข และการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ ส่วนด้านการตระหนักรู้ต่อผู้อื่น พบว่า ผู้เข้าร่วมวิจัย เกิดการเข้าใจและยอมรับผู้อื่น มองเห็นสรรพสิ่งตามความเป็นจริง และเกิดการเห็นอกเห็นใจและเห็นคุณค่าผู้อื่น และด้านการตระหนักรู้ต่อวิชาชีพ ได้แก่ การมองเห็นเด็กตามความเป็นจริง การสอนที่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็ก การเท่าทันตัวเองของครู การพัฒนาตนเองของครู การเป็นครูที่ใส่ใจเด็ก และการเห็นคุณค่าของงานครู

ฝ่ายวารี ประภาสวัต (2555) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การประเมินความต้องการจำเป็น เพื่อพัฒนาความสามารถของผู้ดูแลเด็กด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 2 ประการ คือ (1) เพื่อศึกษาสภาพจริงและความต้องการจำเป็นของความสามารถของผู้ดูแลเด็กด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย 4 ด้าน คือ การวางแผน การจัดระบบข้อมูล การแปลข้อมูล และการนำผลการประเมินไปใช้ (2) เพื่อจัดลำดับความต้องการจำเป็นในการพัฒนาความสามารถของผู้ดูแลเด็กด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้ดูแลเด็กในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จำนวน 450 คน ผลการวิจัยพบว่า ผู้ดูแลเด็กมีความต้องการจำเป็นด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ในด้านการวางแผนสูงสุด รองลงมาคือ ด้านการจัดระบบข้อมูล การแปลข้อมูล และการนำผลการประเมินไปใช้ ตามลำดับ

รังรอง สมมิตร (2556) ศึกษาเรื่อง กระบวนการพัฒนาครูผู้ดูแลเด็กตามแนวคิดชุมชนแห่งการปฏิบัติเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการดูแลเด็กปฐมวัย: การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม การวิจัยนี้เป็นงานวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ผลการวิจัยมีดังนี้ ครูผู้ดูแลเด็กทั้ง 13 คน มีความสามารถด้านการสร้างความสัมพันธ์กับเด็กและด้านการจัดสภาพแวดล้อมสูงขึ้น ส่วนความสามารถด้านการสร้างความสัมพันธ์กับผู้ปกครองและด้านการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมพัฒนาการมีครูที่มีพัฒนาการขึ้น จำนวน 11 คน และความสามารถด้านการประเมินพัฒนาการมีครูผู้ดูแลเด็กที่มีพัฒนาการขึ้นจำนวน 12 คน

ในการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการประเมินเด็กปฐมวัยทำให้เห็นว่าการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยมีความสำคัญ และครูยังมีปัญหาในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยอย่างเป็นระบบ ดังนั้นการพัฒนาครูให้เป็นผู้มีความรู้ ความเข้าใจ และมีทักษะที่จำเป็นต่อการประเมินเด็กเป็นเรื่องที่จำเป็น

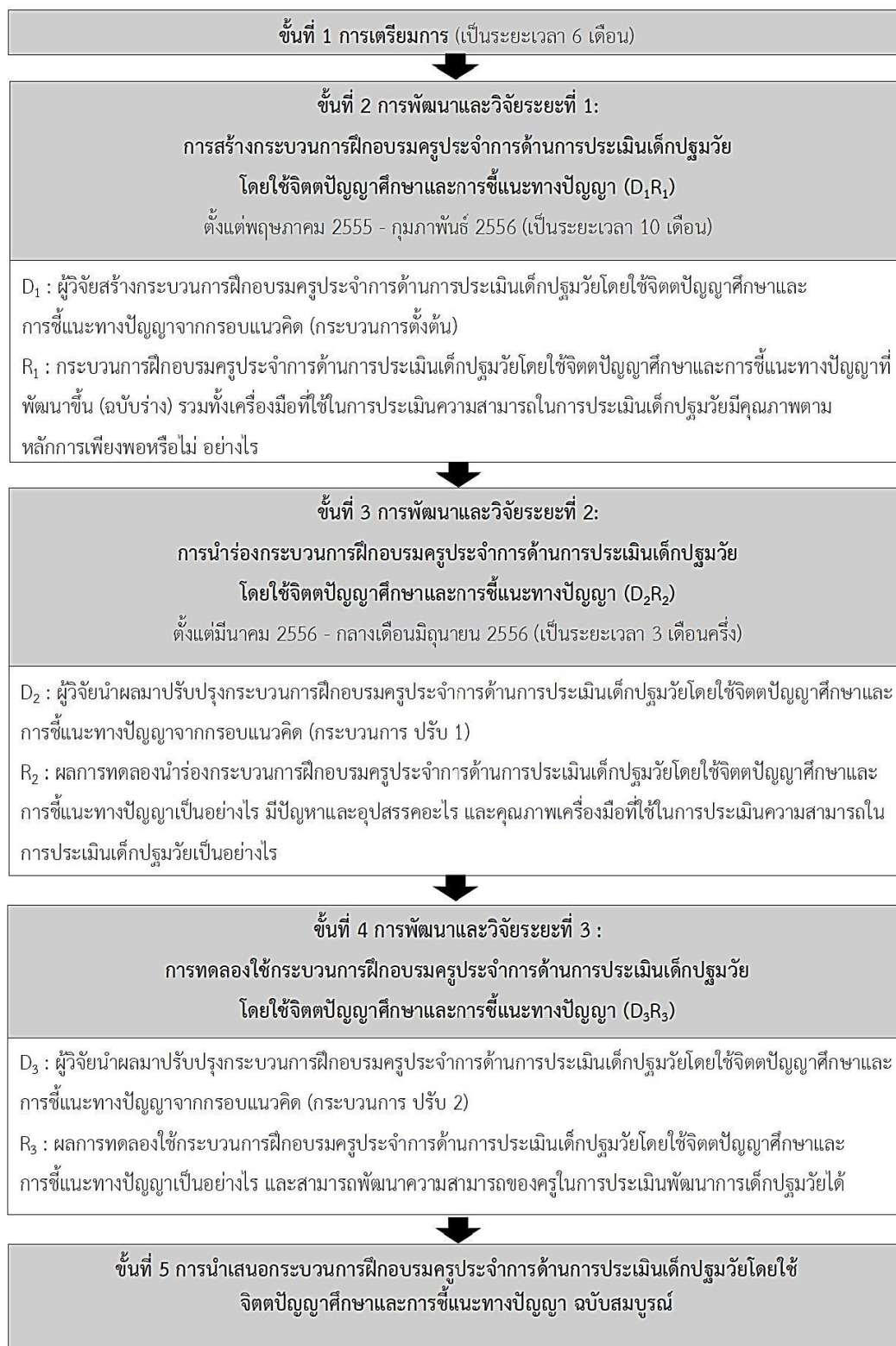
ผู้วิจัยได้ศึกษาและประมวลแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการ จิตตปัญญาศึกษา และการชี้แนะทางปัญญา เพื่อพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยนำ 2 แนวคิดมาใช้ ได้แก่ จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา โดยจิตตปัญญาศึกษาที่เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นการพัฒนาคุณภาพภายในของบุคคลผ่านการใคร่ครวญที่นำไปสู่การเชื่อมโยงของประสบการณ์ต่างๆ รอบตัว เพื่อให้เกิดการตระหนักรู้ถึงคุณค่าและความเชื่อมโยงของทุกสรรพสิ่ง มีจิตใจกว้างขวางและเปิดรับมากขึ้น เกิดความเข้าใจต่อตนเองและผู้อื่น ทำให้เกิดปัญญา นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเอง และการชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการพัฒนาศักยภาพภายนอก เพื่อช่วยให้ผู้รับการชี้แนะสามารถที่แสวงหาแนวทางในการพัฒนาแก้ปัญหาการทำงานที่นำไปสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ครอบคลุมไปถึงการพัฒนาผลการปฏิบัติงาน เพิ่มพูนศักยภาพในระดับส่วนตัวและระดับวิชาชีพ นำไปสู่การเพิ่มทักษะการปฏิบัติงาน ผู้วิจัยเห็นว่า แนวคิดทั้งสองนี้มีกระบวนการที่สัมพันธ์กันและสามารถช่วยส่งเสริมกันและกันได้ เมื่อนำมาใช้ร่วมกัน พร้อมกับผสมผสานกับเนื้อหาในด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย จึงมีความเหมาะสมในการนำมาใช้เพื่อพัฒนาความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

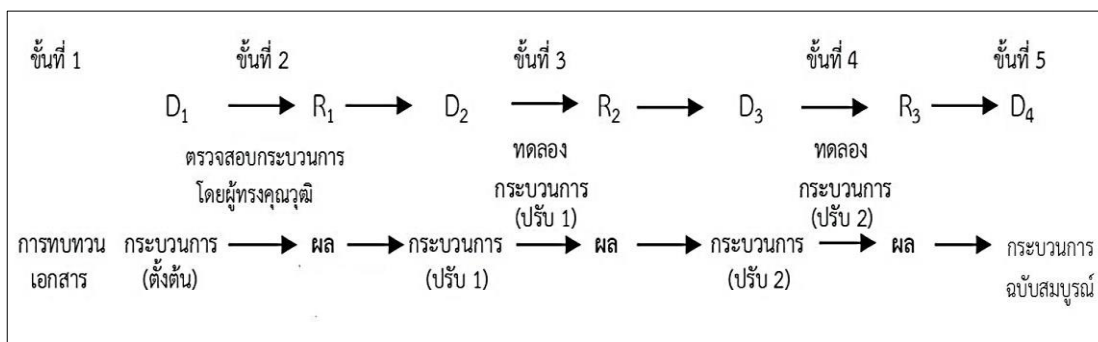
การวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา เป็นการวิจัยและพัฒนาที่ใช้การเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครู งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สร้างและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา 2) ศึกษาผลของกระบวนการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นที่มีต่อความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย การดำเนินการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย 3 ระยะ ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การเตรียมการ ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 1: การสร้างกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D_1R_1) ขั้นตอนที่ 3 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 2: การนำร่องการสร้างกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D_2R_2) ขั้นตอนที่ 4 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 3: การทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D_3R_3) และขั้นตอนที่ 5 การนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์ ดังแสดงรายละเอียดในแผนภาพที่ 2

แผนภาพที่ 2 ขั้นตอนการดำเนินงานวิจัย เรื่อง การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการ
ด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา



กรอบการวิจัยในการพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา นำเสนอในแผนภาพที่ 3 ดังนี้

แผนภาพที่ 3 กรอบการวิจัยในการพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา



รายละเอียดวิธีการดำเนินการวิจัยมีดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การเตรียมการ

ผู้วิจัยแบ่งการดำเนินการในขั้นที่ 1 ออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1. การเตรียมตัวผู้วิจัย

ผู้วิจัยเตรียมตัวและพัฒนาตนเอง ดังนี้

1.1 ด้านประสบการณ์การเรียนรู้และทักษะ ผู้วิจัยเข้าร่วมสัมมนาและการอบรมที่เกี่ยวข้องการจัดการเรียนรู้ตามแนวจิตตปัญญาศึกษา และเข้าร่วมการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการเรื่องการชี้แนะทางปัญญากับองค์กรการชี้แนะทางปัญญา (Center for Cognitive Coaching)

1.2 ด้านการพัฒนาภายในตน ผู้วิจัยฝึกฝนการปฏิบัติภาวนาในสถานปฏิบัติธรรม และการฝึกฝนจิตผ่านการปฏิบัติตนอย่างมีสติกับหน่วยงานและองค์กรต่างๆ ดังนี้

1.2.1 การเข้ารับการอบรมจิตตปัญญาเบื้องต้น 101 หลักสูตร 3 วัน กับคณาจารย์ ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตตปัญญาศึกษาของมหาวิทยาลัยมหิดล

1.2.2 การเข้าร่วมการภาวนา “Uncovering a Human Heart: Mediation and Psychotherapy” จัดโดย วิจักขณ์ พานิช และจูลี่ กรีน

1.2.3 การฝึกฝนการภาวนากับหมู่บ้านพลัม จัดโดยหจก.จดหมายเหตุพุทธทาส อินทปัญญา

1.2.4 การเข้าร่วมการอบรม “Best in Me” จัดโดยกลุ่มนักศึกษาปริญญาโท สาขาจิตตปัญญาศึกษา ณ มหาวิทยาลัยมหิดล

1.2.5 การเข้าร่วมการอบรม “การเป็นมิตรกับตนเอง” จัดโดยเสมสิกขาลัย

1.2.6 การฝึกการเจริญสติ ที่วัดสัมพันธวงศ์ กรุงเทพมหานคร

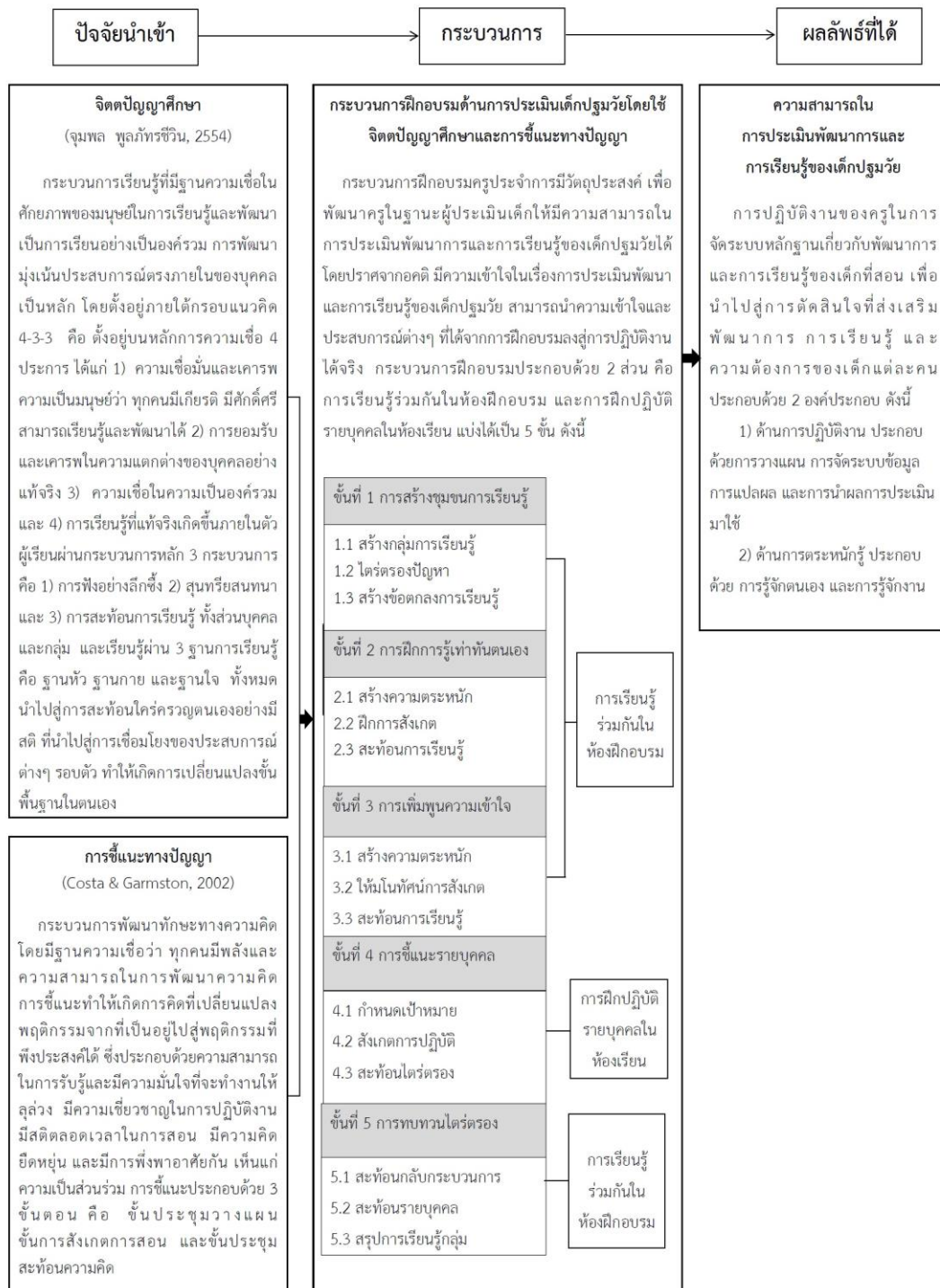
การเข้าร่วมกิจกรรมดังกล่าว ผู้วิจัยได้ฝึกฝนการเจริญสติผ่านการภาวนาและ
กิจกรรมหลากหลายรูปแบบ เพื่อพัฒนาการรับรู้ของตนเอง ความสงบนิ่ง อันนำไปสู่ความเข้าใจตนเอง
และผู้อื่น เช่น กิจกรรมจัดดอกไม้ สุนทรียสนทนา กิจกรรมการเคลื่อนไหวเพื่อฝึกสติฐานกาย เป็นต้น

2. การสร้างกรอบแนวคิด

ผู้วิจัยศึกษาและทำความเข้าใจกับเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ได้แก่
จิตตปัญญาศึกษา การชี้แนะทางปัญญา การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย
การพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย และการฝึกอบรมครูประจำการ สัจเคราะห์
เป็นกรอบแนวคิดของการวิจัย ดังแสดงในแผนภาพที่ 4



แผนภาพที่ 4 กรอบแนวคิดของการวิจัย



ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 1: การสร้างกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D₁R₁)

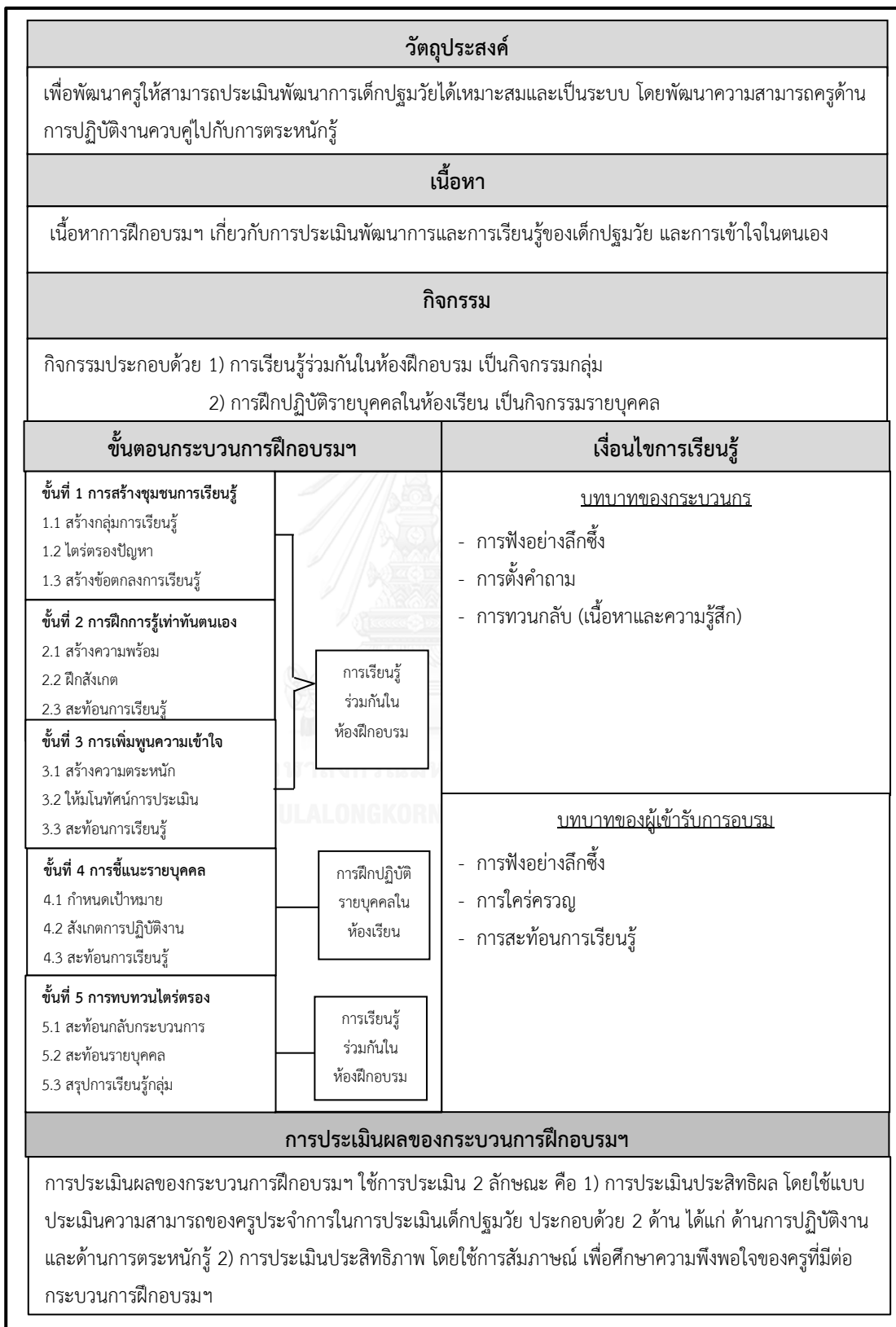
การพัฒนา (D₁) ผู้วิจัยพัฒนารอบแนวคิดและกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาจากเอกสาร งานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยสร้างกระบวนการฝึกอบรมฯ จากกรอบแนวคิดของการวิจัยได้เป็นกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ดังแสดงในแผนภาพที่ 5

แผนภาพที่ 5 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับตั้งต้น

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา	
ความเชื่อพื้นฐาน	
<p>กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่ผสมจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาไว้ด้วยกัน กระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อที่ว่า บุคคลแต่ละคนมีเอกลักษณ์และความเฉพาะตัว มีเกียรติและศักดิ์ศรีเท่าเทียมกัน และมีศักยภาพที่จะเติบโตและพัฒนาผ่านการเรียนรู้ด้วยตนเอง การพัฒนาครูด้วยกระบวนการนี้จึงให้ความเคารพในความแตกต่างระหว่างบุคคล และเชื่อมั่นว่าทุกคนมีศักยภาพในตัวที่สามารถพัฒนาตนเองได้ โดยผ่านการเรียนรู้และการสร้างความหมายด้วยตนเอง ผ่านประสบการณ์จริงและการได้เห็นความจริงตามธรรมชาติ กระบวนการฝึกอบรมฯ มุ่งพัฒนาให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงตนเองจากด้านในทีนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงภายนอก โดยจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์อย่างเป็นองค์รวม พัฒนามิติด้านในให้เชื่อมโยงกับโลกภายนอกอย่างไม่แยกส่วนหรือตัดขาดจากกัน ซึ่งจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงลงมมมมม ทศบคต ความคิด และความเชื่อ</p>	
หลักการ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. การจัดการเรียนรู้ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้าง เป็นกัลยาณมิตร และมีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน 2. การจัดการเรียนรู้ต้องตอบสนองต่อความถนัด ความชอบ และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของครูเป็นรายบุคคล 3. การจัดการเรียนรู้ต้องเปิดพื้นที่ให้ครูได้ทำงานกับมิติด้านในและใคร่ครวญต่อประสบการณ์เรียนรู้นั้นๆ 4. การจัดการเรียนรู้ต้องต่อเนื่องและเชื่อมโยงประสบการณ์ต่างๆกับวิถีชีวิต และบริบทการทำงานจริงของครูผ่านการให้ความสนับสนุนและการชี้แนะของกระบวนการ 5. การจัดการเรียนรู้ต้องจัดให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างสมดุลผ่าน 3 ฐานการเรียนรู้ คือ ฐานกาย ฐานใจ และ ฐานหัว 	

แผนภาพที่ 5 (ต่อ) กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้
จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับตั้งต้น



การวิจัย (R₁) : คำถามการวิจัย: กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่พัฒนาขึ้น (ฉบับร่าง) รวมทั้งเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยมีคุณภาพตามหลักการเพียงพอหรือไม่อย่างไร

ผู้วิจัยดำเนินการเพื่อตอบคำถามวิจัย โดยแบ่งเป็น 4 ขั้นตอน ได้แก่ สร้างแผนการดำเนินกระบวนการจากกรอบแนวคิด สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม ตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม และวิเคราะห์และนำเสนอข้อมูล มีรายละเอียด ดังนี้

1. สร้างแผนการดำเนินงานตามกรอบแนวคิดและกระบวนการที่พัฒนาขึ้น

ผู้วิจัยศึกษาสภาพของครูโรงเรียนเอกชน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน ในเครือข่ายกรุงเทพมหานครฯ เพื่อศึกษาลักษณะครูอนุบาล บริษัท และสภาพการทำงานของครู แล้วนำข้อมูลสร้างแผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรมฯ ดังแสดงในแผนภาพที่ 6

แผนภาพที่ 6 แผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรมฯ

แผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรมฯ
<p>1. การประชาสัมพันธ์ ระยะเวลา ใช้เวลา 1 วัน</p> <p>เป็นการแจ้งให้คณะครูอนุบาลได้รับทราบเกี่ยวกับงานวิจัย และนำเสนอรายละเอียดเบื้องต้นของงานวิจัย เพื่อขอความสมัครใจในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ</p>
<p>2. การฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ใช้เวลาอบรม 16 ครั้ง ประกอบด้วย</p> <p>ขั้นที่ 1 การสร้างชุมชนการเรียนรู้ ใช้เวลา 2 สัปดาห์ สถานที่: ในห้องอบรม</p> <p>เป็นขั้นที่เน้นการสร้างความสัมพันธ์อันดีต่อกันระหว่างครูด้วยกัน รวมถึงผู้วิจัยและครูนำไปสู่การทำงานร่วมกันบนฐานของความเป็นกัลยาณมิตร โดยยอมรับความแตกต่างของกันและกัน มีความพร้อมที่จะเรียนรู้ และสร้างเป้าหมายการพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยร่วมกัน ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ได้แก่ 1) สร้างกลุ่มการเรียนรู้ 2) ไตร่ตรองปัญหา และ 3) สร้างข้อตกลงการเรียนรู้</p> <p>1) สร้างกลุ่มการเรียนรู้ เป็นการสร้างสัมพันธ์และความไว้วางใจระหว่างผู้วิจัยและครูและระหว่างครูด้วยกัน</p>

แผนภาพที่ 6 (ต่อ) แผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรบฯ

แผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรบฯ
<p>2) ไตร่ตรองปัญหา เป็นการทบทวนปัญหาการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และร่วมกันสร้างเป้าหมายการพัฒนางาน</p> <p>3) สร้างข้อตกลงการเรียนรู้ เป็นการชี้แจงลักษณะและรายละเอียดของกระบวนการฝึกอบรบฯ รวมถึงสร้างกติกาการเรียนรู้ร่วมกัน เพื่อนำไปสู่การทำงานและเรียนรู้บนฐานของความ เป็นกัลยาณมิตร</p>
<p>ขั้นที่ 2 การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง ใช้เวลาทั้งหมด 12 สัปดาห์ สถานที่: ในห้องอบรม</p> <p>เป็นการฝึกฝนความละเอียดในการใช้ประสาทรับรู้ช่องทางต่างๆ ฝึกการสังเกตอย่าง ใคร่ครวญ โดยปราศจากอคติ เพื่อครุมีสติ รู้ตัว เท่าทันต่ออารมณ์ ความคิด ความรู้สึกของตนเอง ไม่ด่วนตัดสิน ทำให้เห็นและประเมินเด็กได้ตามสภาพความเป็นจริง ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ได้แก่ 1) สร้างความพร้อม 2) ฝึกสังเกต และ 3) สะท้อนการเรียนรู้</p> <p>1) สร้างความพร้อม เป็นการเตรียมความพร้อมของร่างกายและจิตใจ เพื่อให้เกิด ความสงบ และพร้อมที่จะเปิดรับต่อประสบการณ์เรียนรู้ผ่านกิจกรรมเช็คอิน และการฝึกสติ</p> <p>2) ฝึกสังเกต เป็นการฝึกการสังเกตอย่างใคร่ครวญ เพื่อพัฒนาความละเอียดอ่อนในการ สังเกต ผ่านการสังเกตและบันทึกสิ่งที่เห็นอย่างเป็นจริง ปราศจากอคติ รวมถึงเฝ้ามองสิ่งที่เกิดขึ้น ภายในตนเอง นำไปสู่การเท่าทันความคิดและความรู้สึกตนเอง โดยให้ครูฝึกสังเกตผ่านการ ใช้ ประสาทรับรู้ช่องทางต่างๆ รวมถึงใช้วิธีการต่างๆในการใคร่ครวญตนเอง</p> <p>3) สะท้อนการเรียนรู้ เป็นการนำประสบการณ์ รวมถึงความคิด ความรู้สึกของตนเองที่ เกิดขึ้นในระหว่างการเรียนรู้ มาทบทวน ใคร่ครวญ และสร้างเป็นความรู้ความเข้าใจของตนเอง ผ่านการสุนทรียสนทนา</p> <p>ขั้นที่ 3 การเพิ่มพูนความเข้าใจ ใช้เวลาทั้งหมด 10 สัปดาห์ สถานที่: ในห้องอบรม</p> <p>เป็นการทบทวนและให้มนทัศน์สำคัญเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย เพื่อครู สามารถอธิบายมนทัศน์สำคัญเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้ และสามารถนำสิ่งที่ ได้เรียนรู้ไปใช้ในการสร้างระบบการประเมินพัฒนาการที่สนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ของ เด็กปฐมวัยได้ ขั้นนี้ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ได้แก่ 1) สร้างความตระหนัก 2) ให้มนทัศน์ การประเมิน และ 3) สะท้อนการเรียนรู้</p>

แผนภาพที่ 6 (ต่อ) แผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรมฯ

แผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรมฯ
<p>1) สร้างความตระหนัก เป็นการจัดประสบการณ์ต่างๆ ได้แก่ การแบ่งปันประสบการณ์ในกลุ่มย่อย การสนทนาเกี่ยวกับปัญหาด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย เพื่อให้ครูกิดทบทวนและเชื่อมโยงประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย</p> <p>2) ให้มีโน้ตส์การประเมิน เป็นการทบทวนและให้องค์ความรู้สำคัญเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย โดยผ่านการบรรยายสั้นๆ ประกอบการทำกิจกรรมในลักษณะต่างๆ ที่สอดคล้องกับองค์ความรู้ เช่น การทำใบงาน การอภิปรายในกลุ่มย่อย เป็นต้น</p> <p>3) สะท้อนการเรียนรู้ เป็นการนำประสบการณ์ รวมถึงความคิด ความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้นในระหว่างการเรียนรู้ มาทบทวน ใคร่ครวญ และสร้างเป็นความรู้ความเข้าใจของตนเอง ผ่านการสุนทรียสนทนา</p>
<p>ขั้นที่ 4 การชี้แนะรายบุคคล ใช้เวลาทั้งหมด 10 สัปดาห์ สถานที่: ในห้องเรียน</p> <p>เป็นการทำงานรายบุคคล โดยผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะ ที่ให้ความช่วยเหลือ คำแนะนำและการสนับสนุนครู ให้ครูเชื่อมโยงความรู้ลงสู่การปฏิบัติในด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ได้แก่ 1) กำหนดเป้าหมาย 2) สังเกตการปฏิบัติงาน และ 3) สะท้อนการเรียนรู้</p> <p>1) กำหนดเป้าหมาย เป็นการทำงานร่วมกับครู เพื่อให้ครูแต่ละคนสามารถตั้งเป้าหมายในการพัฒนางานของตนเองด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้ รวมถึงการที่ผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะร่วมกันวางแผนการเก็บข้อมูล โดยระบุบริบทของการสังเกตการปฏิบัติการ รวมทั้งข้อมูลที่เก็บและกลยุทธ์ที่ใช้ในการเก็บข้อมูลในขั้นสังเกตปฏิบัติการ เพื่อนำมาสะท้อนการเรียนรู้</p> <p>2) สังเกตการปฏิบัติงาน เป็นการสังเกตการปฏิบัติงานของครู โดยผู้ชี้แนะดำเนินการสังเกตตามที่ได้วางแผนไว้กับครูในขั้นกำหนดเป้าหมาย</p> <p>3) สะท้อนการเรียนรู้ เป็นการที่ผู้ชี้แนะนำข้อมูลที่รวบรวมได้ในขั้นสังเกตการปฏิบัติงานมาสนทนากับครู โดยกระตุ้นให้ครูได้คิดไตร่ตรองผ่านการแลกเปลี่ยนข้อมูล และการใช้คำถาม เพื่อให้ครูได้วิเคราะห์และสะท้อนตนเอง และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ในการสนทนา ไปพัฒนางานต่อไป</p>

แผนภาพที่ 6 (ต่อ) แผนการดำเนินการตามกระบวนการฝึกอบรมฯ

<p>ขั้นที่ 5 การทบทวนไตร่ตรอง ใช้เวลาทั้งหมด 1 สัปดาห์ สถานที่: ในห้องอบรม</p> <p>เป็นการสรุปกระบวนการเรียนรู้ทั้งหมดที่เกิดขึ้นกับครูในฐานะปัจเจกและฐานะสมาชิกกลุ่ม โดยสะท้อนไตร่ตรองถึงประสบการณ์การเรียนรู้ทั้งหมด ที่ครอบคลุมถึงอารมณ์ความรู้สึก แง่มุม ความคิดต่างๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างการฝึกอบรมฯ ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในตนเองในฐานะครูที่ทำหน้าที่เป็นผู้ประเมินเด็ก ขั้นนี้ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ได้แก่ 1) สะท้อนกลับกระบวนการ 2) สะท้อนรายบุคคล และ 3) สรุปการเรียนรู้กลุ่ม</p> <p>1) สะท้อนกลับกระบวนการ เป็นการทบทวนประสบการณ์การเรียนรู้ทั้งหมดที่ผ่านมา เพื่อให้เกิดการย้อนคิดและไตร่ตรองการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น</p> <p>2) สะท้อนรายบุคคล เป็นการทบทวนประสบการณ์การเรียนรู้ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในตนเองของครู ในฐานะครูและปัจเจก</p> <p>3) สรุปการเรียนรู้กลุ่ม เป็นการร่วมกันสรุปกิจกรรมทั้งหมดที่เกิดขึ้น และสะท้อนสิ่งที่กลุ่มได้เรียนรู้ร่วมกัน รวมถึงผลที่กลุ่มได้รับจากกระบวนการฝึกอบรม</p>
--

2. สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม มีรายละเอียด ดังนี้

2.1 ผู้วิจัยศึกษาสภาพครูและการทำงานของครูด้านการประเมินเด็กปฐมวัยในโรงเรียนเอกชนและรัฐบาล จำนวน 3 โรงเรียน ประกอบด้วย โรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จำนวน 2 โรงเรียน และโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการขั้นพื้นฐานที่ได้รับเลือกเป็นต้นแบบโรงเรียนในฝัน 1 โรงเรียน โดยใช้ในการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง เพื่อศึกษาลักษณะ บริบท และการทำงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยของครูประจำการ

2.2 ผู้วิจัยศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

2.3 ผู้วิจัยนำผลการศึกษาสภาพการทำงานของครูมาวิเคราะห์ร่วมกับเอกสารต่างๆ พัฒนาเป็นตัวบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย แบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการตระหนักรู้ โดยด้านการปฏิบัติงานประกอบด้วย 9 องค์ประกอบย่อย และด้านการตระหนักรู้ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อย ดังตารางที่ 7

ตารางที่ 7 ตัวบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบ
เนื้อหา

ด้าน	องค์ประกอบ
1. ด้านการปฏิบัติงาน	<p>1.1 การวางแผน (ประกอบด้วย 1 องค์ประกอบ)</p> <p>1.2 การจัดระบบข้อมูล (ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย)</p> <p>1.2.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล</p> <p>1.2.2 การบันทึกข้อมูล</p> <p>1.2.3 การสรุปข้อมูล</p> <p>1.3 การแปลผล (ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย)</p> <p>1.3.1 การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล</p> <p>1.3.2 การตีความ</p> <p>1.3.3 การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ</p> <p>1.4 การนำผลมาใช้ (ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบย่อย)</p> <p>1.4.1 การสื่อสารและรายงานผล</p> <p>1.4.2 การเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอน</p>
2. ด้านการตระหนักรู้	<p>2.1 การรู้จักตนเอง (ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย)</p> <p>2.1.1 การเท่าทันตนเอง</p> <p>2.1.2 การชะลอการตัดสินใจ</p> <p>2.1.3 ความเข้าใจธรรมชาติของตนเอง</p> <p>2.2 การรู้จักงาน (ประกอบด้วย 1 องค์ประกอบ)</p>

2.4 ผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวัดความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย 2 ชุด ได้แก่ แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย และแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

1) แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่าแบบบรรยาย 4 ระดับ ประกอบด้วย 2 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการตระหนักรู้ ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลของครูผู้เข้าร่วมวิจัย เพื่อหาระดับความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย

1.1) พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหาเป็นมาตรฐานค่าแบบบรรยาย 4 ระดับ โดยสังเคราะห์จากตัวชี้วัดของตัวแปรตามและขั้นพัฒนาการของครู 4 ระดับ เพื่อใช้ประเมินระดับคุณภาพความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยในด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้

1.2) เกณฑ์การให้คะแนนในการวิเคราะห์ระดับพัฒนาการความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

1.3) แบบบันทึกเพื่อใช้สรุประดับความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

2) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ มีลักษณะเป็นแบบกึ่งโครงสร้าง สำหรับการสัมภาษณ์ครูเกี่ยวกับข้อมูลพื้นฐาน การปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และการตระหนักรู้ของครู ประกอบด้วย

2.1) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ก่อนและหลังเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ เป็นลักษณะเป็นคำถามคู่ขนาน เพื่อเก็บข้อมูลในประเด็นด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยและการตระหนักรู้

2.2) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เพื่อเสร็จสิ้นกระบวนการฝึกอบรม เพื่อศึกษาความพึงพอใจของครูที่มีต่อกระบวนการฝึกอบรมฯ

2.3) แบบบันทึกการสัมภาษณ์ เป็นแบบบันทึกปลายเปิด

3. ตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการฝึกอบรมฯ และเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

3.1 ผู้วิจัยกำหนดคุณสมบัติของผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการฝึกอบรมฯ และเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม จำนวน 5 คน (ภาคผนวก ก) โดยเกณฑ์คุณสมบัติของผู้ทรงคุณวุฒิ เป็นดังนี้

3.1.1 คุณสมบัติของผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบกระบวนการฝึกอบรมฯ

1) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการเรียนรู้ตามแนวจิตตปัญญาศึกษา จำนวน 2 ท่าน

2) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการชี้แนะ จำนวน 1 ท่าน

3) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาระดับปฐมวัย ที่มีประสบการณ์ทางด้านการชี้แนะ หรือมีประสบการณ์ตรงด้านการเรียนรู้ตามแนวจิตตปัญญาศึกษา จำนวน 2 ท่าน

3.1.2 คุณสมบัติของผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม

1) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดกระบวนการเรียนรู้ตามจิตตปัญญาศึกษา จำนวน 2 ท่าน

2) เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาระดับปฐมวัย จำนวน 3 ท่าน

3.2 ผู้วิจัยสร้างแบบประเมินความสอดคล้อง มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการใช้เพื่อวิเคราะห์ความสอดคล้อง (IOC) โดยพิจารณาประเด็นต่างๆ ได้แก่ ความสอดคล้องของกระบวนการฝึกอบรมฯ ความเหมาะสมของแผนการฝึกอบรมครู ความเหมาะสมของแบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย และความเหมาะสมของแนวทางคำถามสัมภาษณ์

3.3 ผู้วิจัยนำกระบวนการฝึกอบรมฯ และเครื่องมือที่ใช้วัดตัวแปรตามให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความสอดคล้องและความตรงเชิงเนื้อหา

3.3.1 ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบกระบวนการฝึกอบรมฯ และแผนการดำเนินการกิจกรรม โดยใช้แบบประเมินความสอดคล้อง 2 ฉบับ ได้แก่ แบบประเมินความสอดคล้องของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย และแบบประเมินความเหมาะสมของแผนการฝึกอบรมครูโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา โดยการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาใช้ดัชนี IOC (Item Objective Congruence) มีลักษณะการให้คะแนน ดังนี้

1 หมายถึง ประเด็นตามรายการประเมินข้อนั้นมี

ความสอดคล้อง

0 หมายถึง ไม่อาจตัดสินใจได้ว่าประเด็นตามรายการ

ประเมินข้อนั้นมีความสอดคล้อง

-1 หมายถึง ประเด็นตามรายการประเมินข้อนั้นไม่มี

ความสอดคล้อง

ผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินความตรงเชิงเนื้อหา คือ ค่าดัชนี IOC ต้องมากกว่า มากกว่า 0.6 ($IOC \geq 0.60$) จึงจะถือว่า ข้อคำถามนั้นมีความสอดคล้อง

เมื่อนำผลการพิจารณาความสอดคล้องของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน มาคำนวณค่า IOC รายข้อพบว่า มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.6 - 1.0 จำนวน 18 ข้อ และได้ค่าต่ำกว่า 0.5 จำนวน 3 ข้อ

เมื่อนำผลการพิจารณาความเหมาะสมของแผนการฝึกอบรมครูโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน มาคำนวณค่า IOC รายข้อ พบว่า มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.6 - 1.0 จำนวน 18 ข้อ และได้ค่าต่ำกว่า 0.5 จำนวน 3 ข้อ

3.3.2 ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบแบบประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยและแนวคำถามสัมภาษณ์ โดยใช้แบบประเมิน 2 ฉบับ ได้แก่ แบบประเมินความเหมาะสมของแบบประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย และแบบประเมินความเหมาะสมของแนวทางคำถามสัมภาษณ์ครูสำหรับการเก็บข้อมูล โดยการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาใช้ดัชนี IOC (Item Objective Congruence) ในการวิเคราะห์ความสอดคล้อง ซึ่งมีลักษณะการให้คะแนน ตามรายละเอียด ดังนี้

ฉบับที่ 1 แบบประเมินความเหมาะสมของแบบประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย แบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

1) แบบประเมินความเหมาะสมของพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา มีลักษณะการให้คะแนน ดังนี้

1 หมายถึง ตัวบ่งชี้พฤติกรรมความสามารถในการประเมินพัฒนาการนั้นอยู่ในระดับขั้นที่กำหนด

0 หมายถึง ไม่อาจตัดสินใจได้ว่าตัวบ่งชี้พฤติกรรมความสามารถในการประเมินพัฒนาการนั้นอยู่ในระดับขั้นที่กำหนด

-1 หมายถึง ตัวบ่งชี้พฤติกรรมความสามารถในการประเมินพัฒนาการนั้นไม่อยู่ในระดับขั้นที่กำหนด

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินความตรงเชิงเนื้อหา คือ ค่าดัชนี IOC ต้องมากกว่า มากกว่า 0.6 ($IOC \geq 0.60$) จึงจะถือว่า ตัวบ่งชี้พฤติกรรมความสามารถในการประเมินพัฒนาการมีความเหมาะสม

2) แบบประเมินการให้คะแนนและลักษณะของเครื่องมือที่ใช้ในการวิเคราะห์ความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย มีลักษณะการให้คะแนน ดังนี้

1 หมายถึง การให้คะแนน ลักษณะเครื่องมือมีความสอดคล้อง ครอบคลุม และเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย และนิยามศัพท์

0 หมายถึง ไม่อาจตัดสินใจได้ว่า การให้คะแนน ลักษณะเครื่องมือ มีความสอดคล้อง ครอบคลุม และเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย และนิยามศัพท์

-1 หมายถึง การให้คะแนน ลักษณะเครื่องมือไม่มี

ความสอดคล้อง ครอบคลุม และเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินความตรงเชิงเนื้อหา คือ ค่าดัชนี IOC ต้องมากกว่า มากกว่า 0.6 ($IOC \geq 0.60$) จึงจะถือว่า การให้คะแนน ลักษณะเครื่องมือ มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย

เมื่อนำผลการพิจารณาความเหมาะสมของพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน มาคำนวณค่า IOC รายข้อ พบว่า มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.6 - 1.0 จำนวน 47 ข้อ แสดงว่า พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา สอดคล้องกับระดับขั้นพัฒนาการ และได้ค่าต่ำกว่า 0.5 จำนวน 5 ข้อ

เมื่อนำผลการพิจารณาความเหมาะสมและสอดคล้องของการให้คะแนนและลักษณะของเครื่องมือที่ใช้ในการวิเคราะห์ความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย กับวัตถุประสงค์ของการวิจัย และนิยามศัพท์ความเหมาะสมของพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน มาคำนวณค่า IOC รายข้อ พบว่า มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.8 - 1.0 จำนวน 4 ข้อ แสดงว่า การให้คะแนน และลักษณะของเครื่องมือที่ใช้ในการวิเคราะห์ความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย กับวัตถุประสงค์ของการวิจัย และนิยามศัพท์ และได้ค่าต่ำกว่า 0.5 จำนวน 2 ข้อ

ฉบับที่ 2 แบบประเมินความเหมาะสมของแนวทางการสัมภาษณ์ครูสำหรับการเก็บข้อมูล แบ่งเป็น 2 ชุด ได้แก่ 1) แบบประเมินความเหมาะสมของแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กและการตระหนักรู้ และ 2) แบบประเมินความเหมาะสมของแนวคำถามเกี่ยวกับความคิดเห็นในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมเมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ มีลักษณะการให้คะแนน ดังนี้

1 หมายถึง ลักษณะเครื่องมือ รายละเอียดของประเด็น แนวคำถามมีความสอดคล้อง ครอบคลุม และเหมาะสมกับวัตถุประสงค์

0 หมายถึง ไม่อาจตัดสินใจได้ว่าลักษณะเครื่องมือ รายละเอียดของประเด็น แนวคำถามมีความสอดคล้อง ครอบคลุม และเหมาะสมกับวัตถุประสงค์

-1 หมายถึง ลักษณะเครื่องมือ รายละเอียดของประเด็น แนวคำถามไม่มีความสอดคล้อง ครอบคลุม และเหมาะสมกับวัตถุประสงค์

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินความตรงเชิงเนื้อหา คือ ค่าดัชนี IOC ต้องมากกว่า มากกว่า 0.6 ($IOC \geq 0.60$) จึงจะถือว่า ลักษณะเครื่องมือ และประเด็น แนวคำถามมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์

เมื่อนำผลการพิจารณาความเหมาะสมและสอดคล้องของ ของวัตถุประสงค์และแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลด้านการปฏิบัติงานด้านการ ประเมินพัฒนาการเด็กและการตระหนักรู้ก่อนใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ และหลังกระบวนการ ฝึกอบรมฯ จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน มาคำนวณค่า IOC รายข้อ พบว่า มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.8 – 1.0 จำนวน 63 ข้อ แสดงว่า วัตถุประสงค์และแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์มีความเหมาะสมใน การใช้เพื่อเก็บข้อมูลด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กและการตระหนักรู้ก่อนใช้ กระบวนการฝึกอบรมฯ และหลังกระบวนการฝึกอบรมฯ และได้ค่าต่ำกว่า 0.5 จำนวน 1 ข้อ

เมื่อนำผลการพิจารณาความเหมาะสมและสอดคล้องของ ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์และแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลด้านความคิดเห็น ในการเข้าร่วมกระบวนการ จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน มาคำนวณค่า IOC รายข้อ พบว่า มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.8 – 1.0 ทุกข้อ แสดงว่า วัตถุประสงค์และแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์มีความ เหมาะสมและสอดคล้องใน การใช้เพื่อเก็บข้อมูลด้านความคิดเห็นในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรม เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ

4. วิเคราะห์และนำเสนอข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลจากข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ ได้ข้อสรุป ดังนี้

4.1 ข้อเสนอแนะผู้ทรงคุณวุฒิด้านกระบวนการฝึกอบรมฯ และแผนการ

ดำเนินการกิจกรรม สรุปข้อเสนอแนะและการปรับแก้ไขใน 3 ประเด็น ดังนี้

1) ด้านองค์ประกอบของกระบวนการฝึกอบรมฯ

1.1) ไม่ควรนำเงื่อนไขมาเป็นองค์ประกอบของกระบวนการ ฝึกอบรมฯ

1.2) ในองค์ประกอบเนื้อหา ควรมีเนื้อหาที่เชื่อมโยงระหว่าง จิตตปัญญาศึกษาและความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

2) ด้านระยะเวลา

2.1) ปรับให้ระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม ชั้นที่ 1 ให้นานขึ้น

2.2) ควรเว้นช่วงเวลาระหว่างการฝึกอบรมฯ ชั้นที่ 3 และ 4 ให้ ครุมีเวลาบ่มเพาะความคิด

3) ด้านการนำเสนอ

ควรปรับปรุงแบบการแสดงระยะเวลาในตารางแสดงเวลา
การอบรมให้มีความชัดเจนมากขึ้น

4.2 ผลการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิด้านเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย สรุปล
ข้อเสนอแนะและการปรับแก้ไขใน 3 ประเด็น ดังนี้

1) พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็ก
ปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

1.1) รายละเอียดระดับพฤติกรรมในแต่ละองค์ประกอบควรปรับให้
สอดคล้องกับความหมายความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยในแต่ละระดับ ซึ่ง
พฤติกรรมตัวอย่างต้องมีความแตกต่างของรายละเอียดและคุณภาพที่ชัดเจน

1.2) การใช้ภาษาที่มีความสม่ำเสมอของถ้อยคำ

1.3) การยกตัวอย่างพฤติกรรมในแต่ละระดับควรนำเสนอใน
ลักษณะคู่ขนาน เพื่อให้เห็นความแตกต่างที่ชัดเจน

2) เกณฑ์การให้คะแนนในการวิเคราะห์ระดับพัฒนาการความสามารถ
ของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

ในเอกสารแต่ละชุดควรกำหนดจำนวนครั้งที่เก็บข้อมูลให้ชัดเจน
และให้มีความสม่ำเสมอ

3) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

3.1) การใช้ภาษาควรปรับให้เข้าใจง่ายขึ้น

3.2) การเพิ่มคำถามการสัมภาษณ์ในชุดแนวคำถามที่ใช้ใน
การสัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่สะท้อนการตระหนักรู้ในการประเมินเด็กปฐมวัย

3.3) การหลีกเลี่ยงใช้คำถามซ้อนคำถาม

**ขั้นตอนที่ 3 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 2: การนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้าน
การประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D₂R₂)**

การพัฒนา (D₂) ผู้วิจัยนำผลที่ได้จากข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงกระบวนการ
และเครื่องมือ

ผู้วิจัยปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้
จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (ฉบับตั้งต้น) และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตามการ
พิจารณาและการเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ โดยมีการเปลี่ยนแปลง ดังนี้

1. การปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการตามจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาด้านการประเมินเด็กปฐมวัย

1) ด้านองค์ประกอบของกระบวนการฝึกอบรมฯ

- 1.1) ตัดเงื่อนไขออกจากองค์ประกอบของกระบวนการฝึกอบรมฯ
- 1.2) ปรับแก้ไขหลักการของกระบวนการฝึกอบรมฯ จากเดิม 5 ข้อ เพิ่มเป็น 6 ข้อ และจัดเรียงลำดับการนำเสนอใหม่
- 1.3) ปรับรายละเอียดของเนื้อหาที่ใช้ในกระบวนการฝึกอบรมฯ โดยเพิ่มเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับจิตตปัญญาศึกษา และปรับกิจกรรมในกระบวนการฝึกอบรมฯ เพื่อให้ครูเห็นความเชื่อมโยงระหว่างจิตตปัญญาศึกษาและการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

2) ด้านระยะเวลา

- 2.1) ปรับระยะเวลาของกระบวนการฝึกอบรมฯ ในขั้นตอนที่ 1 ให้มีระยะที่นานขึ้น โดยกำหนดให้ชั้นที่ 1.1 ใช้ระยะเวลา 1 วัน (5 ชั่วโมง 30 นาที) ชั้นที่ 1.2 ใช้ระยะเวลา 1 วัน (5 ชั่วโมง 30 นาที) และชั้นที่ 1.3 ใช้ระยะเวลา 2 ชั่วโมง รวมทั้งหมด 13 ชั่วโมง
- 2.2) ปรับให้มีการทิ้งช่วงเว้นระยะการฝึกอบรมฯ ระหว่างชั้นที่ 3 และ 4 ประมาณ 1 สัปดาห์ เพื่อให้ครูได้มีเวลาบ่มเพาะความคิด

3) ด้านการนำเสนอ

ปรับเปลี่ยนรูปแบบการจัดแสดงตารางเวลาการฝึกอบรมฯ ให้ชัดเจนและเข้าใจง่ายขึ้น

2. การปรับปรุงเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม

1) พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

1.1) ปรับรายละเอียดระดับพฤติกรรมบ่งชี้รายองค์ประกอบให้สอดคล้องกับความหมายความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ในองค์ประกอบที่ผู้ทรงคุณวุฒิเสนอแนะ

1.2) ปรับเรื่องความสม่ำเสมอของถ้อยคำ

1.3) ยกตัวอย่างพฤติกรรมในแต่ละระดับให้ขนานกัน

2) เกณฑ์การให้คะแนนในการวิเคราะห์ระดับพัฒนาการความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

ระบุจำนวนครั้งการเก็บข้อมูลในเอกสารให้ชัดเจนและสอดคล้องกัน

3) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

- 3.1) ปรับแก้ไขภาษาที่ใช้ในแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ให้เข้าใจง่ายขึ้น
- 3.2) เพิ่มคำถามการสัมภาษณ์ในชุดแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่สะท้อนการตระหนักรู้ในการประเมินเด็กปฐมวัย รวมถึงสร้างคำถามคู่ขนานในแนวคำถามสัมภาษณ์หลังกระบวนการฝึกอบรมฯ
- 3.3) แก้ไขข้อคำถามมีสองคำถามซ้อนกัน ให้มีคำถามเดียวต่อหนึ่งข้อคำถาม

ผู้วิจัยปรับและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมฯ ตามข้อค้นพบจากการวิจัยระยะที่ 1 ได้เป็นกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ดังแสดงในแผนภาพที่ 7

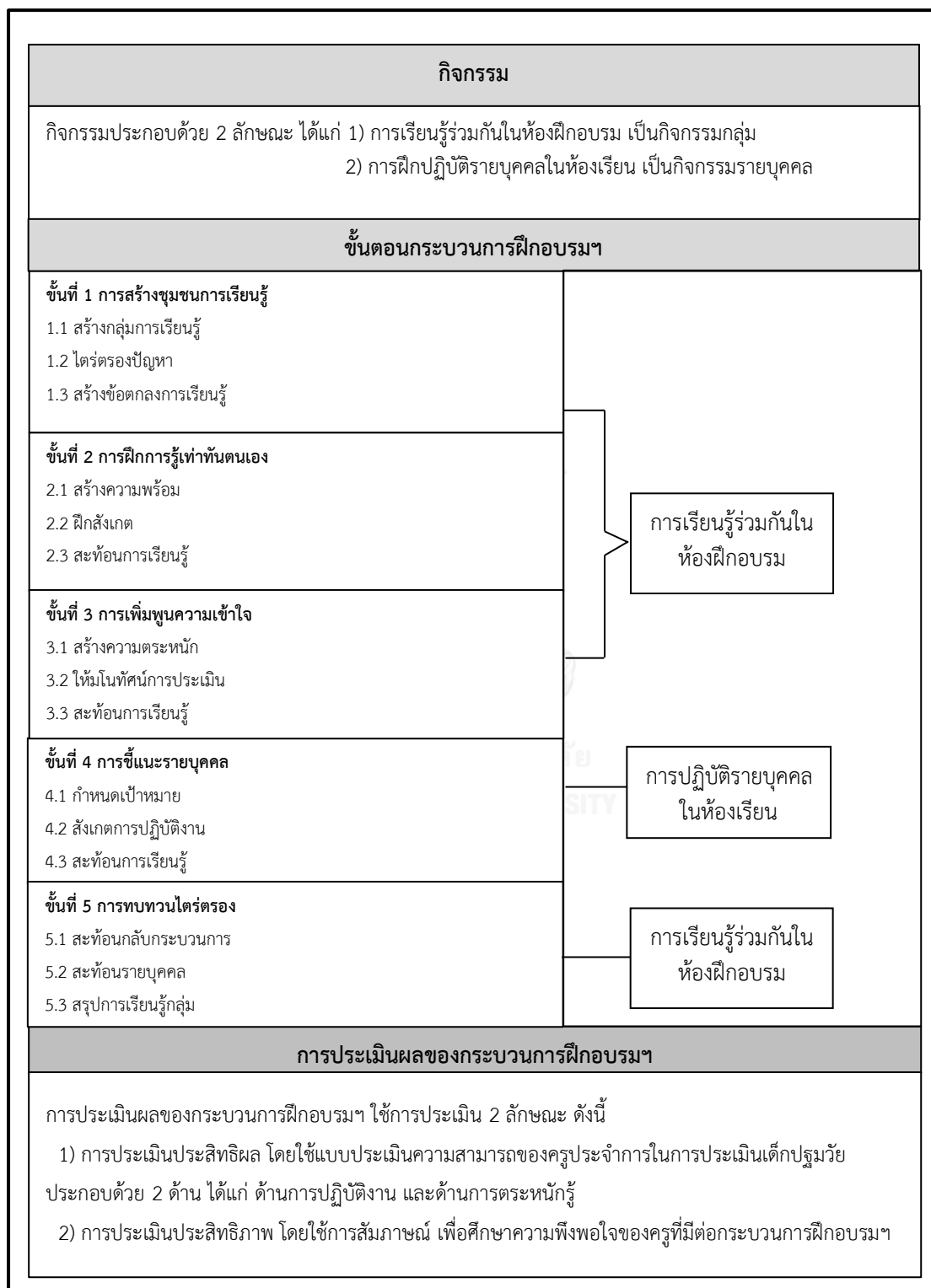
แผนภาพที่ 7 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (กระบวนการ ปรับ 1)

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา	
ความเชื่อพื้นฐาน	
<p>กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่เน้นจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาไว้ด้วยกัน กระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อว่า ทุกคนล้วนมีศักดิ์ศรี มีความเป็นมนุษย์ แต่ละคนมีเอกลักษณ์และความเฉพาะตัวที่ทำให้แตกต่างอย่างผู้อื่น แต่ทุกคนมีศักยภาพที่จะเติบโต และพัฒนาผ่านการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผ่านการทำงานกับมิติด้านในของตนเอง ที่อาศัยการห้อยแขวนการฝึกสติ และการตระหนักรู้อย่างจริงจังต่อเนื่อง ประกอบกับการเรียนรู้ที่ผ่านประสบการณ์ตรง โดยการเรียนรู้ตั้งอยู่บน กระบวนทัศน์องค์รวม ที่เชื่อในความเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ของทุกสิ่ง มีความเชื่อมโยงระหว่างมิติด้านในและโลกภายนอก ไม่แยกส่วนจากกัน ซึ่งการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวบุคคลเป็นผลจากการบำเพาะประสบการณ์ผ่านการใคร่ครวญด้วยสติอย่างต่อเนื่อง</p>	

**แผนภาพที่ 7 (ต่อ) กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้
จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (กระบวนการ ปรับ 1)**

หลักการ
<p>1) การจัดการเรียนรู้ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้าง เป็นกัลยาณมิตร ยอมรับความแตกต่าง และมีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน เพราะการเรียนรู้ต้องอาศัยการมีชุมชนสังฆะและกัลยาณมิตรที่จะคอยสร้างการเรียนรู้ไปด้วยกัน</p> <p>2) การจัดการเรียนรู้ต้องตอบสนองต่อความถนัด ความชอบ และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของผู้เรียนแต่ละคน</p> <p>3) การจัดการเรียนรู้ต้องจัดให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างสมดุลผ่าน 3 ฐานการเรียนรู้ คือ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว</p> <p>4) การจัดการเรียนรู้ต้องต่อเนื่องและเชื่อมโยงประสบการณ์ต่างๆ กับวิถีชีวิต และบริบทการทำงานจริงของผู้เรียน ผ่านการให้ความสนับสนุนของกระบวนการที่มีหน้าที่สร้างสถานการณ์และบรรยากาศการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น รวมถึงการเป็นเพื่อนร่วมเส้นทางการเรียนรู้</p> <p>5) การจัดการเรียนรู้ต้องเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ทำงานกับมิติด้านในและใคร่ครวญต่อประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ โดยคำว่ามีมิติด้านในครอบคลุมถึงทั้งการเจริญสติ การสะท้อนเท่าทันความรู้สึกนึกคิด กรอบความเชื่อ และการคิดเชิงวิพากษ์ ที่คิดบนฐานของการมีหลากหลายมุมมอง</p>
วัตถุประสงค์
<p>เพื่อพัฒนาความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของครูประจำการในด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ ทำให้ครูสามารถใช้การประเมินพัฒนาการเป็นเครื่องมือในการพัฒนาเด็กปฐมวัยได้อย่างเหมาะสม</p>
เนื้อหา
<p>1) เนื้อหาเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วยรายละเอียด ดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1) แนวคิด ความหมาย ความสำคัญ หลักการของการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย 1.2) ความหมายและลักษณะการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยตามสภาพจริง 1.3) การประเมินเด็กปฐมวัยอย่างรู้เท่าทันอคติ 1.4) มาตรฐานการเรียนรู้และกรอบการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ 1.5) พัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กของปฐมวัย 1.6) ระบบการประเมินพัฒนาการตามสภาพจริงเพื่อสนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย <p>ประกอบด้วย การวางแผน การจัดระบบข้อมูล การแปลผล และการนำผลไปใช้</p> <p>2) เนื้อหาเกี่ยวกับการเข้าใจในตนเอง ประกอบด้วยรายละเอียด ดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1) บทบาทครูในการประเมินเด็กปฐมวัยอย่างรู้เท่าทันอคติ 2.2) การสังเกตอย่างใคร่ครวญ

แผนภาพที่ 7 (ต่อ) กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้
จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (กระบวนการ ปรับ1)



การวิจัย (R₂) : คำถามการวิจัย: ผลการทดลองนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไร และ คุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นอย่างไร

ผู้วิจัยดำเนินการเพื่อตอบคำถามวิจัย โดยแบ่งเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ กำหนดกลุ่มเป้าหมาย สร้างเครื่องมือในการวิจัยเพิ่มเติมและใช้เครื่องมือเดิมในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล ตรวจสอบคุณภาพและปรับปรุงเครื่องมือ ทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ และวิเคราะห์และนำเสนอข้อมูล มีรายละเอียด ดังนี้

1. กำหนดกลุ่มเป้าหมาย

ผู้วิจัยนำกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่พัฒนาขึ้น (ปรับ 1) ไปทดลองใช้กับครูที่มีลักษณะใกล้เคียงกับครูเข้าร่วมการวิจัย มีรายละเอียดเป็น ดังนี้

1.1 ผู้วิจัยเลือกโรงเรียนทดลองนำร่อง โดยเลือกโรงเรียนไตรมิตรพัฒนา (นามสมมุติ) เป็นโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน ในเครือข่ายองค์กรสังคมพลกรุงเทพฯ ซึ่งมีลักษณะคล้ายกับโรงเรียนที่ใช้เป็นสนามวิจัย คือ เป็นโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาในระดับปฐมวัย โดยใช้กิจกรรมหลัก 6 กิจกรรม และเป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารโรงเรียนให้ความสนับสนุนในการเข้าร่วมการวิจัยและการพัฒนาครูปฐมวัย

1.2 ผู้วิจัยติดต่อขออนุญาตผู้บริหารของโรงเรียน เพื่อทำการทดลองนำร่องการใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ และแผนการฝึกอบรมฯ กับครูอนุบาล

1.3 ผู้วิจัยคัดเลือกครูอนุบาลในโรงเรียน โดยขออาสาสมัครที่สนใจเข้าร่วมการวิจัยและมีคุณสมบัติใกล้เคียงกับครูเข้าร่วมการวิจัย คือ เป็นครูปฐมวัยที่มีวุฒิปริญญาตรี หรือสูงกว่าด้านการศึกษาปฐมวัย หรือเป็นครูที่ปฏิบัติงานและมีประสบการณ์สอนในโรงเรียนอนุบาลมากกว่า 1 ปี ได้ครูเข้าร่วมการวิจัย จำนวน 9 คน

1.4 ผู้วิจัยประชุมครูอนุบาลที่เข้าร่วมการวิจัย เพื่อชี้แจงเกี่ยวกับรายละเอียดของวิทยานิพนธ์และแนวทางในการฝึกอบรมฯ

2. สร้างเครื่องมือในการวิจัยเพิ่มเติมและใช้เครื่องมือที่ได้สร้างและปรับปรุงในขั้นที่ 2 ในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเพิ่มเติม เพื่อใช้ในการเก็บข้อมูลระหว่างการใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ จำนวน 3 ชุด ได้แก่

- 1) แบบบันทึกประจำวัน มีลักษณะเป็นแบบบันทึกปลายเปิดที่ผู้วิจัยใช้บันทึกเหตุการณ์ ข้อมูล ข้อสังเกต ความคิด ความรู้สึกของผู้วิจัย ตลอดจนการดำเนินการวิจัย
 - 2) แบบบันทึกย่อ มีลักษณะเป็นการบันทึกปลายเปิดที่ผู้วิจัยใช้เพื่อจดบันทึกเหตุการณ์และข้อมูลต่างๆ ขณะทำการสังเกต สนทนา สัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ โดยบันทึกเฉพาะข้อความสำคัญเพื่อเตือนความจำ
 - 3) แบบบันทึกการชี้แนะ เป็นแบบบันทึกปลายเปิด ใช้เก็บข้อมูลที่ได้จากการสังเกตและบันทึกบทสนทนาที่เกิดขึ้นในขณะที่ทำการชี้แนะ
- ผู้วิจัยนำเครื่องมือที่ได้สร้างและปรับปรุงในขั้นที่ 2 ไปใช้ในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย และแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

3. ตรวจสอบคุณภาพและปรับปรุงเครื่องมือ

ผู้วิจัยนำเครื่องมือที่ได้ปรับปรุงในขั้นที่ 2 และเครื่องมือที่ได้สร้างเพิ่มเติมขึ้นไป ตรวจสอบคุณภาพและปรับปรุง มีรายละเอียด ดังนี้

3.1 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือเดิม

3.1.1 ผู้วิจัยหาความเที่ยงของความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (Inter-rater reliability) โดยให้ผู้ประเมิน 1 คน ตรวจให้คะแนนร่วมกับผู้วิจัย จากนั้นนำผลคะแนนของผู้ประเมินทั้ง 2 คนมาคำนวณหาความเที่ยงของความสัมพันธ์ระหว่างผู้ประเมิน โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ผลที่ได้เท่ากับ 0.99 แสดงว่า การให้คะแนนระดับความสามารถของครูตามพฤติกรรมบ่งชี้ของผู้ประเมิน 2 คน มีความสัมพันธ์กันสูง และพบประเด็นที่ควรปรับปรุงแก้ไข คือ ปรับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา โดยแก้ไขตัวอย่างพฤติกรรมและตัวอย่างคำพูดในแต่ละองค์ประกอบย่อยให้สอดคล้องกับคำอธิบายพฤติกรรมในแต่ละระดับมากขึ้น

3.1.2 ผู้วิจัยตรวจสอบความสอดคล้องของแนวคำถามการสัมภาษณ์ที่สร้างขึ้น พบประเด็นที่ควรปรับปรุงแก้ไข คือ ข้อคำถามหลักบางข้อกว้างเกินไป ทำให้ได้คำตอบที่ไม่ชัดเจน ยากต่อการนำมาวิเคราะห์ผล จึงเพิ่มให้มีคำถามย่อย ที่เป็นลักษณะคำถามเพื่อขอรายละเอียดและความชัดเจน (probes) (ประวิต เอราวรรณ์, ม.ป.ป)

3.2 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือในการวิจัยที่สร้างขึ้นเพิ่มเติม

ผู้วิจัยนำเครื่องมือที่สร้างขึ้นไปทดลองใช้ในการบันทึกและเก็บรวบรวมข้อมูลกับครูเข้าร่วมการวิจัย

4. ทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ

ผู้วิจัยแบ่งการทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ ออกเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ การเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง การดำเนินการทดลอง และการเก็บข้อมูลหลังการทดลอง มีรายละเอียด ดังนี้

4.1 การเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลก่อนการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มเป็นระยะเวลา 2 สัปดาห์ ดังนี้

4.1.1 สัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง ในลักษณะการสนทนาอย่างเป็นกันเอง ในบรรยากาศที่ผ่อนคลาย โดยใช้แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ

4.1.2 ศึกษาเอกสารโรงเรียนและเอกสารส่วนตัวของครูที่เกี่ยวข้องกับการประเมินเด็กปฐมวัย เช่น แฟ้มสะสมผลงาน สมุดบันทึกพฤติกรรมเด็ก สมุดพก สมุดบัญชีเรียกชื่อ

4.1.3 นำข้อมูลที่รวบรวมได้มาวิเคราะห์ความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย โดยใช้แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

4.2 การดำเนินการทดลอง

4.2.1 ผู้วิจัยนำกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาไปทดลองนำร่องใช้กับครูจำนวน 9 คน เป็นเวลา 8 สัปดาห์ ระหว่างวันที่ 7 มีนาคม – 27 เมษายน 2556 เพื่อศึกษาความเหมาะสมของขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ กิจกรรม ระยะเวลา และวิธีการเก็บข้อมูล โดยมีแผนกระบวนการฝึกอบรมฯ ดังแสดงในตารางที่ 8 ดังนี้

ตารางที่ 8 แผนการทดลองนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

การอบรม (ครั้ง)	วันที่	การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม		การฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน	
		ขั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา (ชั่วโมง)	ขั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา
ครั้งที่ 1	7 มี.ค. 2556	ขั้นที่ 1 การสร้างชุมชนการเรียนรู้ 1.1 สร้างกลุ่มการเรียนรู้	5 ชม. 30 นาที		
ครั้งที่ 2	13 มี.ค. 2556	1.2 ไตร่ตรองปัญหา	5 ชม. 30 นาที		
ครั้งที่ 3	30 มี.ค. 2556	1.3 สร้างข้อตกลงการเรียนรู้	2 ชม.		

ตารางที่ 8 (ต่อ) แผนการทดลองนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็ก
ปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

การ อบรม (ครั้ง)	วันที่	การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม		การฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน	
		ชั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา (ชั่วโมง)	ชั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา
ครั้งที่ 4	4 เม.ย. 2556	ชั้นที่ 2 การฝึกการรู้เท่า ทันตนเอง 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้	3 ชม.		
ครั้งที่ 5	11 เม.ย. 2556	ชั้นที่ 2 การฝึกการรู้เท่า ทันตนเอง 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้	3 ชม.		
ครั้งที่ 6	18 เม.ย. 2556	ชั้นที่ 2 การฝึกการรู้เท่า ทันตนเอง 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้ ชั้นที่ 3 การเพิ่มพูนความ เข้าใจ 3.1 สร้างความตระหนัก 3.2 ให้มีโน้ตค้นการ ประเมิน 3.3 สะท้อนการเรียนรู้	3 ชม.	การทำกรชี้แนะเป็น รายบุคคล	2 สัปดาห์
ครั้งที่ 7	20 เม.ย. 2556	ชั้นที่ 2 การฝึกการรู้เท่า ทันตนเอง 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้	3 ชม.	การทำกรชี้แนะเป็น รายบุคคล (ต่อ)	

ตารางที่ 8 (ต่อ) แผนการทดลองนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็ก
ปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

การ อบรม (ครั้ง)	วันที่	การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม		การฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน	
		ชั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา (ชั่วโมง)	ชั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา
ครั้งที่ 7 (ต่อ)		ชั้นที่ 3 การเพิ่มพูนความ เข้าใจ 3.1 สร้างความตระหนัก 3.2 ให้มีโน้ตค้นการ ประเมิน 3.3 สะท้อนการเรียนรู้		การทำกรชี้แนะเป็น รายบุคคล (ต่อ)	
ครั้งที่ 8	26 เม.ย. 2556	ชั้นที่ 2 การฝึกการรู้เท่า ทันตนเอง 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้	3 ชม.	การทำกรชี้แนะเป็น รายบุคคล (ต่อ)	
		ชั้นที่ 3 การเพิ่มพูนความ เข้าใจ 3.1 สร้างความตระหนัก 3.2 ให้มีโน้ตค้นการ ประเมิน 3.3 สะท้อนการเรียนรู้			
ครั้งที่ 9	27 เม.ย. 2556	ชั้นที่ 5 การทบทวน ไต่ตรง 5.1 สะท้อนกลับ กระบวนการ 5.2 สะท้อนรายบุคคล 5.3 สรุปรการเรียนรู้กลุ่ม	5 ชม. 30 นาที		
รวมระยะเวลาทั้งสิ้น			33 ชม. 30 นาที		

4.2.2 ผู้วิจัยทำการสังเกตอย่างมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วม โดยสังเกตและบันทึกคำพูดและพฤติกรรมครูในขณะที่เข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ ในห้องฝึกอบรม และระหว่างการดำเนินการชี้แนะ

4.3 การเก็บข้อมูลหลังการทดลอง

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลหลังการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่ม เป็นระยะเวลา 3 สัปดาห์ ดังนี้

4.3.1 ผู้วิจัยสัมภาษณ์ครูโดยใช้การสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง เป็นการสัมภาษณ์รายบุคคล ในลักษณะการสนทนาอย่างเป็นกันเอง ในบรรยากาศที่ผ่อนคลาย มีการนัดหมายล่วงหน้า ใช้ระยะเวลาในการสัมภาษณ์ประมาณคนละ 1 ชั่วโมง ในระหว่างวันที่ 7- 27 พฤษภาคม 2556 โดยใช้แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์หลังจบกระบวนการฝึกอบรมฯ และแนวคำถามที่ใช้ในการประเมินความพึงพอใจของกระบวนการฝึกอบรมฯ

4.3.2 ผู้วิจัยตรวจเอกสารโรงเรียนและเอกสารส่วนตัวของครูที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

4.3.3 ผู้วิจัยตรวจผลงานและบันทึกข้อมูล จากบันทึกการเรียนรู้ที่มอบหมาย ให้ครูบันทึกการเรียนรู้ของตนเองระหว่างกระบวนการฝึกอบรมฯ รวมถึงใบงานและผลงานศิลปะ

4.3.4 ผู้วิจัยศึกษาแบบบันทึกบันทึกประจำวัน แบบบันทึกย่อ และแบบบันทึกการชี้แนะ

5. ตรวจสอบคุณภาพข้อมูล วิเคราะห์ สรุปและนำเสนอข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการ ดังนี้

5.1 การตรวจสอบคุณภาพข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพข้อมูลก่อนนำข้อมูลไปวิเคราะห์ โดยใช้วิธีการดังต่อไปนี้

1) การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (triangulation) โดยใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลแตกต่างกัน ได้แก่ การสังเกต การศึกษาจากเอกสารต่างๆ และการสัมภาษณ์ รวมถึงใช้แหล่งบุคคลที่แตกต่างกัน ได้แก่ ครูผู้เข้าร่วมการวิจัย หัวหน้างานอนุบาล และผู้วิจัย

2) การตรวจสอบจากเพื่อนผู้วิจัยที่มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาครูปฐมวัยและการใช้กระบวนการจิตตปัญญาศึกษา โดยมีขั้นตอน ดังนี้

(1) ให้เพื่อนผู้วิจัยร่วมสังเกตอย่างไม่มีส่วนร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ

(2) แลกเปลี่ยนประเด็นที่สังเกตพบจากการใช้กระบวนการฝึก

อบรมฯ ร่วมกับผู้วิจัย

ผู้วิจัยวิเคราะห์ผลการใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา และปัญหาและอุปสรรค โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ตามแนวคิดการวิเคราะห์แบบอุปนัย

5.2 การสรุปและนำเสนอข้อมูล

ผู้วิจัยสรุปผลการวิจัยและนำเสนอข้อมูลที่รวบรวมได้รูปแบบของความเรียง โดยแบ่งเป็น 2 ประเด็น ได้แก่ การใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ และ ปัญหาและอุปสรรคในการดำเนินการ มีรายละเอียด ดังนี้

5.2.1 การสรุปการใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ ผู้วิจัยแบ่งประเด็นการสรุปออกเป็น 2 ประเด็น ได้แก่ ขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ และรายละเอียดของกิจกรรม ดังนี้

1) ขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

1.1) ชั้น 1.2 ไตร่ตรองปัญหาไม่เหมาะสมที่จะอยู่ในขั้นตอนย่อยของชั้นที่ 1 เนื่องจากครูยังไม่สามารถวิเคราะห์ปัญหาของตนเองได้ชัดเจนและยังไม่ตระหนักถึงปัญหาของตนเองในเรื่องการประเมินพัฒนาการ รวมถึงมีอุปสรรคในการวิเคราะห์และสะท้อนตนเอง เนื่องจากการเรียนรู้ในลักษณะนี้ครูต้องวิเคราะห์และสะท้อนประสบการณ์ของตนเอง และครูส่วนใหญ่ยังไม่คุ้นเคยกับวิธีการเรียนรู้ลักษณะนี้

1.2) ชั้นที่ 1.3 ขั้นการสร้างข้อตกลงการเรียนรู้ ไม่ควรนำมากำหนดเป็นขั้นตอนย่อย เนื่องจากซ้ำซ้อนกับชั้นที่ 1.1 และ 1.2 และไม่ควรจัดกิจกรรมปฐมนิเทศให้อยู่ในขั้นตอนนี้ ควรนำเสนอก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรม เพื่อให้ครูเข้าใจในภาพรวมและเป้าหมายของกระบวนการฝึกอบรมฯ

1.3) ชั้นที่ 4 การชี้แนะรายบุคคลควรเริ่มหลังจากที่ครูได้รับการฝึกการรู้เท่าทันตนเองและมีทัศนคติที่เกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการ เนื่องจากในระยะแรกของการชี้แนะ ครูยังไม่ตระหนักถึงปัญหาของตนเองในด้านการประเมินพัฒนาการ ทำให้ไม่สามารถวิเคราะห์ปัญหาและตั้งเป้าหมายในการพัฒนาตนเองได้ นอกจากนี้ครูคุ้นเคยกับการฟังและชี้แนะของผู้อื่นในการหาทางออกให้ มากกว่าที่จะสะท้อนและใคร่ครวญปัญหาและแนวทางปรับปรุงด้วยตนเอง ทำให้ครูฟังพาผู้วิจัยในการเป็นผู้ชี้ปัญหาและเสนอแนวทางในการแก้ปัญหาให้

2) รายละเอียดของกิจกรรม

2.1) กิจกรรมในชั้นที่ 1 ช่วยสร้างความคุ้นเคยระหว่างผู้วิจัยและครู แต่ยังไม่เข้มข้นพอที่ทำให้เกิดพลังกลุ่มที่เข้มแข็ง นอกจากนี้ การแบ่งการอบรมในขั้นตอนออกเป็น 3 ครั้ง ทำให้ขาดความต่อเนื่องในการเรียนรู้

2.2) กิจกรรมส่วนใหญ่เน้นการใช้ฐานคิดมากกว่าฐานการเรียนรู้อื่น

2.3) บางขั้นตอนมีกิจกรรมมากเกินไป ไม่สอดคล้องกับระยะเวลา ทำให้ต้องดำเนินแต่ละกิจกรรมด้วยความเร่งรีบ ส่งผลให้กระบวนการฝึกอบรมฯ ขาดจังหวะที่สม่ำเสมอ และความสิ้นไหล รวมถึงขาดบรรยากาศการเรียนรู้ที่ผ่อนคลาย

2.4) กิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการดำเนินสติ ที่จัดในกระบวนการฝึกอบรมฯ ไม่เพียงพอในการพัฒนาสติการรู้ตัวในชีวิตประจำวัน

3) ด้านระยะเวลา

3.1) ระยะเวลาที่ใช้ในขั้นที่ 1-3 ไม่เพียงพอในการสร้างให้เกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ ควรปรับระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนินการให้นานขึ้น

3.2) ขั้นตอนที่ 4 การชี้แนะรายบุคคล ควรปรับระยะเวลาการชี้แนะและวิธีการให้สอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของครูแต่ละคน

5.2.2 ปัญหาและอุปสรรค ในการดำเนินกระบวนการฝึกอบรมฯ ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยพบปัญหาและอุปสรรคสรุปได้ ดังนี้

1) กระบวนการฝึกอบรมฯ ที่ใช้ระยะเวลาทั้งวัน ทำให้ครูขาดความตื่นตัวในช่วงบ่าย

2) กระบวนการฝึกอบรมฯ ที่จัดหลังเลิกงาน ครูเหนื่อยล้าจากการที่สอนและอยู่กับเด็กมาทั้งวัน

3) ครูยังไม่สามารถสะท้อนความคิดผ่านการเขียนบันทึกส่วนตัวได้ ส่วนใหญ่เขียนบรรยายสั้นๆ ถึงกิจกรรมที่ทำในแต่ละวัน ยังไม่สะท้อนความคิด ความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ต่างๆ หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้กระบวนการฝึกอบรมฯ

ขั้นตอนที่ 4 การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 3: การทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (D₃R₃)

การพัฒนา (D3) : ผู้วิจัยนำข้อสรุปที่ได้จากการทดลองนำร่องมาใช้ในการปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาและเครื่องมือที่ใช้ในวิจัย

จากผลการวิจัยในขั้นที่ 3 ผู้วิจัยปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (ปรับ 2) ตามข้อค้นพบผลการวิจัยและ

การพิจารณาร่วมกับอาจารย์ที่ปรึกษา โดยมีการเปลี่ยนแปลงใน 2 ประเด็น ได้แก่ ขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ และรายละเอียดของกิจกรรม มีรายละเอียด ดังนี้

1. การปรับปรุงขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

1.1 ผู้วิจัยปรับขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ จากที่กำหนดไว้ 5 ขั้นตอนใหญ่ เป็น 6 ขั้นตอนใหญ่ และปรับขั้นตอนย่อยในขั้นที่ 1 ดังนี้

ขั้นที่ 1 การสร้างชุมชนการเรียนรู้ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ดังนี้

- 1) เตรียมพร้อมสู่การเรียนรู้
- 2) สร้างความคุ้นเคย
- 3) สร้างพลังกลุ่ม

ขั้นที่ 2 การไตร่ตรองปัญหา ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ดังนี้

- 1) ทบทวนประสบการณ์
- 2) วิเคราะห์ปัญหา
- 3) สร้างเป้าหมายร่วมกัน

ขั้นที่ 3 การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ดังนี้

- 1) สร้างความพร้อม
- 2) ฝึกสังเกต
- 3) สะท้อนการเรียนรู้

ขั้นที่ 4 การเพิ่มพูนความเข้าใจ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ดังนี้

- 1) สร้างความตระหนัก
- 2) ให้มีโน้ตค้นการประเมิน
- 3) สะท้อนการเรียนรู้

ขั้นที่ 5 การชี้แนะ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ดังนี้

- 1) กำหนดเป้าหมาย
- 2) สังเกตการปฏิบัติ
- 3) สะท้อนการเรียนรู้

ขั้นที่ 6 การทบทวนไตร่ตรอง ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนย่อย ดังนี้

- 1) สะท้อนกลับกระบวนการ
- 2) สะท้อนรายบุคคล
- 3) สรุปการเรียนรู้กลุ่ม

1.2 ผู้วิจัยเลื่อนระยะเวลาของขั้นที่ 5 การชี้แนะรายบุคคล โดยกำหนดให้ การชี้แนะเริ่มต้นในสัปดาห์ที่ 8 เพื่อให้ครูได้รับโน้ตศน์ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการ และมี เวลาสะท้อนไตร่ตรองตนเองในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการก่อนที่จะได้รับการชี้แนะ เพื่อให้ครูตระหนักถึงปัญหาการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการได้ชัดเจนขึ้นและสามารถ ตั้งเป้าหมายในการพัฒนางานตนเองได้ นอกจากนี้ ผู้วิจัยปรับระยะเวลาการชี้แนะให้สอดคล้องต่อ ความต้องการของครูแต่ละคน และปรับวิธีการให้คำชี้แนะให้มีความเหมาะสมต่อลักษณะและ ธรรมชาติการเรียนรู้ของครูแต่ละคนมากขึ้น

2. การปรับปรุงรายละเอียดของกิจกรรม

2.1 ผู้วิจัยปรับกิจกรรมในกระบวนการฝึกอบรมฯ ขั้นที่ 1 การสร้างชุมชน การเรียนรู้ เป็นการฝึกอบรมนอกสถานที่ เพื่อให้ครูได้เรียนรู้ในบรรยากาศที่เป็นธรรมชาติและผ่อนคลาย ใช้เวลาอยู่ร่วมกันและทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม เรียนรู้จักกันมากขึ้นและสร้างความสัมพันธ์ที่ดี ต่อกัน ที่จะนำไปสู่การไว้วางใจ และปรับให้ขั้นตอนย่อย 3 ขั้นตอนอยู่ในการฝึกอบรมครั้งเดียวกัน

2.2 ในกระบวนการฝึกอบรมฯ ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยเพิ่มกิจกรรมที่เน้นการทำงาน ร่วมกันเป็นกลุ่มให้มากขึ้น เพื่อสร้างพลังกลุ่มและความตระหนักถึงความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน รวมถึงการเรียงลำดับกิจกรรมใหม่ เพื่อให้กิจกรรมสลับไหลและเชื่อมโยงกันมากขึ้น

2.3 ผู้วิจัยได้เพิ่มกิจกรรมที่เน้นฐานกาย เพื่อให้ทุกขั้นตอนของกระบวนการฝึกอบรมฯ มีความสมดุลของการใช้ 3 ฐานการเรียนรู้มากขึ้น

2.4 ผู้วิจัยทบทวนและปรับแผนการจัดกิจกรรมในแต่ละขั้น เพื่อให้กิจกรรมใน แต่ละครั้งมีความเหมาะสมกับระยะเวลาของการอบรมฯ และปรับระยะเวลาที่ใช้ในแต่ละขั้นให้นาน ขึ้น

2.5 ผู้วิจัยปรับวิธีการสะท้อนการเรียนรู้ของครู โดยกำหนดประเด็นให้ครู เป็น การตั้งคำถามให้ครูได้ใคร่ครวญความคิด ความรู้สึก และการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นกับตนเอง

2.6 ผู้วิจัยเพิ่มกิจกรรมที่ช่วยให้ครูมีการดำเนินสติอย่างต่อเนื่องในชีวิตประจำวัน ได้แก่ การวาดลายเส้น

2.7 สอดแทรกกิจกรรมสนทนาและการจัดกิจกรรมที่ใช้ฐานกายในช่วงบ่าย สำหรับการฝึกอบรมแบบเต็มวัน เพื่อให้ครูตื่นตัวขึ้น

2.8 สำหรับการฝึกอบรมที่จัดหลังเลิกเรียน ให้เวลาครูได้พักรับประทานอาหาร วาง ได้ผ่อนคลายและเตรียมความพร้อมก่อนที่จะเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ

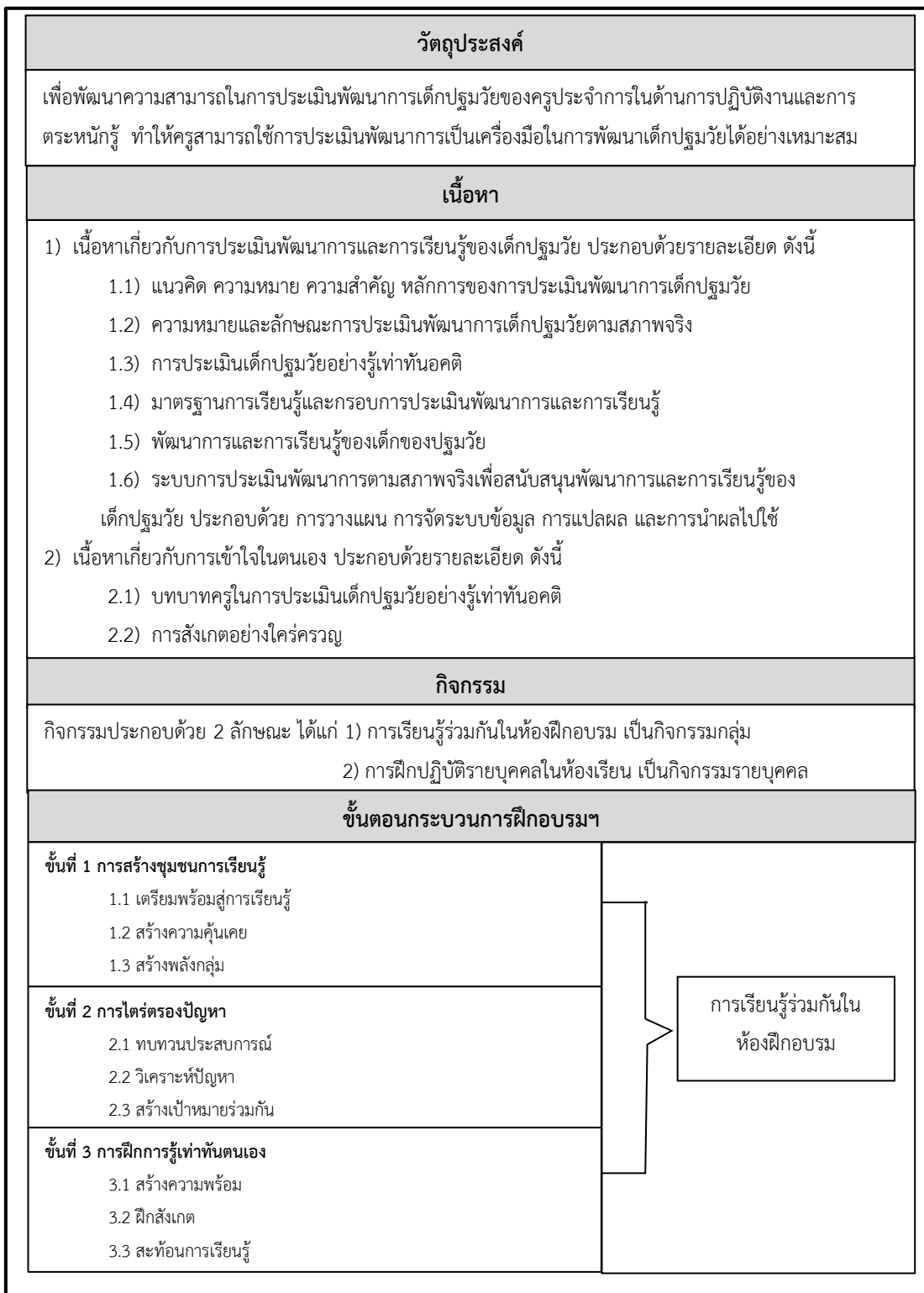
2.9 ปรับวิธีการบันทึกการเรียนรู้ของครู โดยกำหนดคำถามในแต่ละครั้งของ การฝึกอบรมฯ เพื่อให้ครูมีประเด็นที่จะนำไปไตร่ตรองและสะท้อนการเรียนรู้

ผู้วิจัยปรับและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมฯ ตามข้อค้นพบจากการวิจัยระยะที่ 2 ได้เป็นกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ดังแสดงในแผนภาพที่ 8

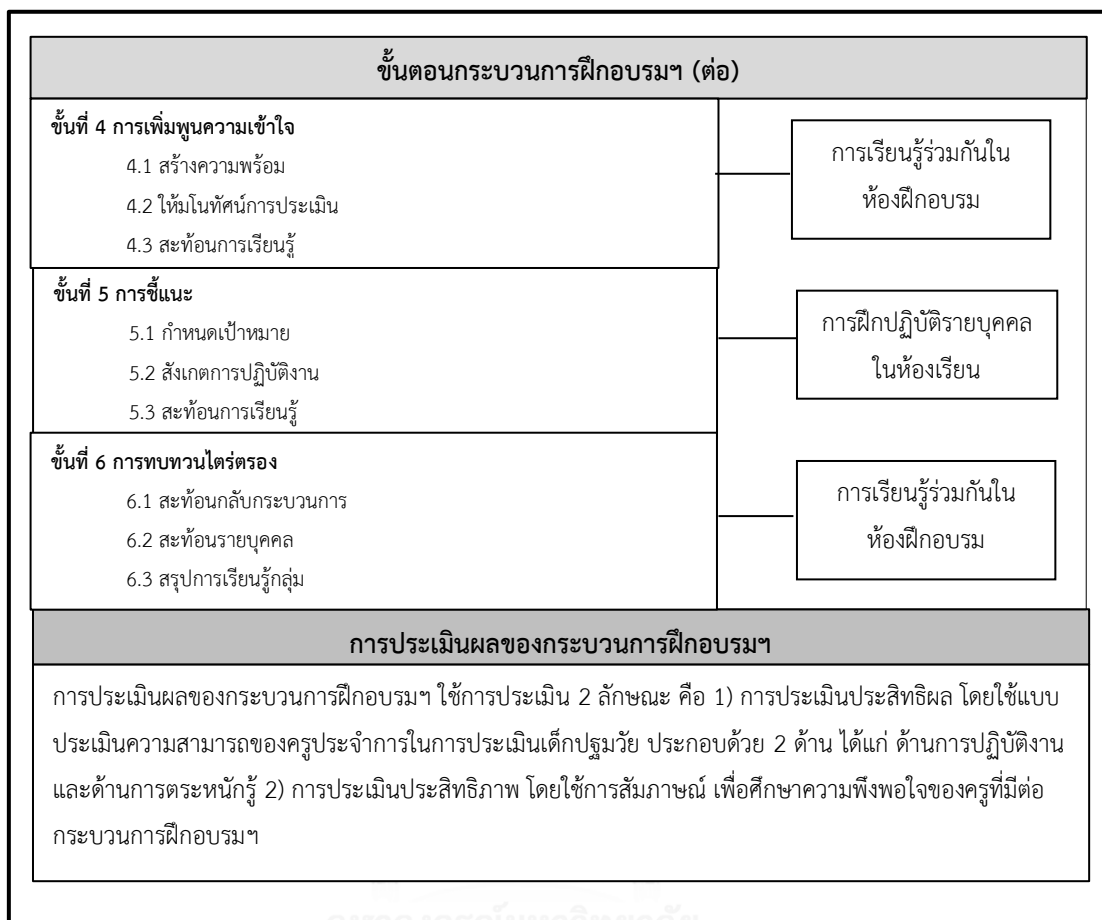
แผนภาพที่ 8 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (กระบวนการ ปรับ 2)

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา	
ความเชื่อพื้นฐาน	
<p>กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่เน้นจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาไว้ด้วยกัน กระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อที่ว่า ทุกคนล้วนมีศักดิ์ศรี ความเป็นมนุษย์ แต่ละคนมีเอกลักษณ์และความเฉพาะตัวที่ทำให้แตกต่างอย่างผู้อื่น แต่ทุกคนมีศักยภาพที่จะเติบโต และพัฒนาผ่านการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผ่านการทำงานกับมิติด้านในของตนเอง ที่อาศัยการห้อยแขวนการฝึกสติ และการตระหนักรู้อย่างจริงจังต่อเนื่อง ประกอบกับการเรียนรู้ที่ผ่านประสบการณ์ตรง โดยการเรียนรู้ตั้งอยู่บนกระบวนการที่ศรัทธาซึ่งกันและกัน เชื่อในความเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ของทุกสิ่ง มีความเชื่อมโยงระหว่างมิติด้านในและโลกภายนอก ไม่แยกส่วนจากกัน ซึ่งการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวบุคคลเป็นผลจากการบ่มเพาะประสบการณ์ผ่านการใคร่ครวญด้วยสติอย่างต่อเนื่อง</p>	
หลักการ	
<ol style="list-style-type: none"> 1) การจัดการเรียนรู้ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้าง เป็นกัลยาณมิตร ยอมรับความแตกต่าง และมีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน เพราะการเรียนรู้ต้องอาศัยการมีชุมชนสังฆะและกัลยาณมิตรที่จะคอยสร้างการเรียนรู้ไปด้วยกัน 2) การจัดการเรียนรู้ต้องตอบสนองต่อความถนัด ความชอบ และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของผู้เรียนแต่ละคน 3) การจัดการเรียนรู้ต้องจัดให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างสมดุลผ่าน 3 ฐานการเรียนรู้ คือ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว 4) การจัดการเรียนรู้ต้องต่อเนื่องและเชื่อมโยงประสบการณ์ต่างๆ กับวิถีชีวิต และบริบทการทำงานจริงของผู้เรียน ผ่านการให้ความสนับสนุนของกระบวนการที่มีหน้าที่สร้างสถานการณ์และบรรยากาศการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น รวมถึงการเป็นเพื่อนร่วมเส้นทางการเรียนรู้ 5) การจัดการเรียนรู้ต้องเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ทำงานกับมิติด้านในและใคร่ครวญต่อประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ โดยคำว่ามิติด้านในครอบคลุมถึงทั้งการเจริญสติ การสะท้อนเท่าทันความรู้สึกนึกคิด กรอบความเชื่อ และการคิดเชิงวิพากษ์ ที่คิดบนฐานของการมีหลากหลายมุมมอง 6) การจัดการเรียนรู้ตั้งอยู่บนฐานของการมีประสบการณ์ตรง โดยเฉพาะประสบการณ์เกี่ยวกับปรากฏการณ์ของมิติด้านในของตนเอง 	

แผนภาพที่ 8 (ต่อ) กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้
จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (กระบวนการ ปรับ 2)



แผนภาพที่ 8 (ต่อ) กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้
จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา (ปรับ 2)



การปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาสามารถสรุปเป็นตาราง ดังแสดงในตารางที่ 9

ตารางที่ 9 สรุปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
ความเชื่อพื้นฐาน		
<p>กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่ผนึกจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาไว้ด้วยกัน กระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อว่า บุคคลแต่ละคนมีเอกลักษณ์และความเฉพาะตัว มีเกียรติ และศักดิ์ศรีเท่าเทียมกัน และมีศักยภาพที่จะ เติบโต และพัฒนาผ่านการเรียนรู้ ด้วยตนเอง การพัฒนาครูด้วยกระบวนการนี้จึงให้ความเคารพในความแตกต่างระหว่างบุคคล และเชื่อมั่นว่าทุกคนมีศักยภาพในตัวเองที่สามารถพัฒนาตนเองได้ โดยผ่านการเรียนรู้และการสร้างความหมายด้วยตนเองผ่านประสบการณ์จริง และการได้เห็นความจริงตามธรรมชาติ กระบวนการฝึกอบรมฯ มุ่งพัฒนาให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงตนเองจากด้านในที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงภายนอก โดยจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์อย่างเป็นองค์รวม พัฒนามิติด้านในให้เชื่อมโยงกับโลกภายนอกอย่างไม่แยกส่วนหรือตัดขาดจากกัน ซึ่งจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง</p>	<p>กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่ผนึกจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาไว้ด้วยกัน กระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อว่า ทุกคนล้วนมีศักดิ์ศรี มีความเป็นมนุษย์ แต่แต่ละคนมีเอกลักษณ์และความเฉพาะตัวที่ทำให้แตกต่างอย่างผู้อื่น แต่ทุกคนมีศักยภาพที่จะเติบโต และพัฒนาผ่านการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผ่านการทำงานกับมิติด้านในของตนเอง ที่อาศัยการห้อยแขวน การฝึกสติ และการตระหนักรู้อย่างจริงจัง ต่อเนื่อง ประกอบกับการเรียนรู้ที่ผ่านประสบการณ์ตรง โดยการเรียนรู้ตั้งอยู่บน กระบวนการที่เชื่อมโยงระหว่างมิติด้านในและโลกภายนอก ไม่แยกส่วนจากกัน ซึ่งการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวบุคคลเป็นผลจากการบ่มเพาะประสบการณ์ผ่านการใคร่ครวญด้วยสติอย่างต่อเนื่อง</p>	

ตารางที่ 9 (ต่อ) สรุปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
 เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
มุมมอง ทักษะคิด ความคิด และ ความเชื่อ		
หลักการ		
<p>1. การจัดการเรียนรู้ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้าง เป็นกัลยาณมิตร และมีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน</p> <p>2.การจัดการเรียนรู้ต้องตอบสนองต่อความถนัด ความชอบ และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของครูเป็นรายบุคคล</p> <p>3. การจัดการเรียนรู้ต้องเปิดพื้นที่ให้ครูได้ทำงานกับมิติด้านในและใคร่ครวญต่อประสบการณ์เรียนรู้นั้นๆ</p> <p>4. การจัดการเรียนรู้ต้องต่อเนื่องและเชื่อมโยงประสบการณ์ต่างๆ กับวิถีชีวิต และบริบทการทำงานจริงของครูผ่านการให้ความสนับสนุนและการชี้แนะของกระบวนการ</p> <p>5. การจัดการเรียนรู้ต้องจัดให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างสมดุลผ่าน 3 ฐานการเรียนรู้ คือ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว</p>	<p>1. การจัดการเรียนรู้ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้าง เป็นกัลยาณมิตรยอมรับความแตกต่าง และมีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน เพราะการเรียนรู้ต้องอาศัยการมีชุมชนสังฆะและกัลยาณมิตรที่จะคอยสร้างการเรียนรู้ไปด้วยกัน</p> <p>2. การจัดการเรียนรู้ต้องตอบสนองต่อความถนัด ความชอบ และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของผู้เรียนแต่ละคน</p> <p>3. การจัดการเรียนรู้ต้องจัดให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างสมดุลผ่าน 3 ฐานการเรียนรู้ คือ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว</p> <p>4. การจัดการเรียนรู้ต้องต่อเนื่องและเชื่อมโยงประสบการณ์ต่างๆ กับวิถีชีวิต และบริบทการทำงานจริงของผู้เรียน ผ่านการให้ความสนับสนุนของกระบวนการที่มีหน้าที่สร้างสถานการณ์และบรรยากาศการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น รวมถึงการเป็นเพื่อนร่วมเส้นทางการเรียนรู้</p> <p>5. การจัดการเรียนรู้ต้องเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ทำงานกับมิติด้านในและใคร่ครวญต่อประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ โดยคำว่ามิติด้านในครอบคลุมถึงทั้งการเจริญสติ การสะท้อนเท่าทันความรู้สึกนึกคิด กรอบความเชื่อ และการคิดเชิงวิพากษ์ ที่คิดบนฐานของการมีหลากหลายมุมมอง</p> <p>6. การจัดการเรียนรู้ตั้งอยู่บนฐานของการมีประสบการณ์ตรง โดยเฉพาะประสบการณ์เกี่ยวกับปรากฏการณ์ของมิติด้านในของตนเอง</p>	



ตารางที่ 9 (ต่อ) สรุปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
วัตถุประสงค์		
<p>เพื่อพัฒนาครูให้สามารถประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้เหมาะสมและเป็นระบบ โดยพัฒนาความสามารถครูด้านกาปฏิบัติงานควบคู่ไปกับการตระหนักรู้</p>	<p>เพื่อพัฒนาความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของครูประจำการในด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ ทำให้ครูสามารถใช้การประเมินพัฒนาการเป็นเครื่องมือในการพัฒนาเด็กปฐมวัยได้อย่างเหมาะสม</p>	
เนื้อหา		
<p>เนื้อหาการฝึกอบรมฯ เกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย และการเข้าใจในตนเอง</p>	<p>1) เนื้อหาเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วยรายละเอียด ดังนี้</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 แนวคิด ความหมาย ความสำคัญ หลักการของการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย 1.2 ความหมายและลักษณะการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยตามสภาพจริง 1.3 การประเมินเด็กปฐมวัยอย่างรู้เท่าทันอคติ 1.4 มาตรฐานการเรียนรู้และกรอบการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ 1.5 พัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กของปฐมวัย 1.6 ระบบการประเมินพัฒนาการตามสภาพจริงเพื่อสนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย การวางแผนการจัดระบบข้อมูล การแปลผล และการนำผลไปใช้ <p>2) เนื้อหาเกี่ยวกับการเข้าใจในตนเอง ประกอบด้วยรายละเอียด ดังนี้</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 บทบาทครูในการประเมินเด็กปฐมวัยอย่างรู้เท่าทันอคติ 2.2 การสังเกตอย่างใคร่ครวญ 	

ตารางที่ 9 (ต่อ) สรุปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
 เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
กิจกรรม		
<p>กิจกรรมประกอบด้วย การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม ซึ่งเป็นกิจกรรมกลุ่ม และการฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียนเป็นกิจกรรมรายบุคคล</p>		<p>กิจกรรมประกอบด้วย</p> <p>1) การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม และ 2) การฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน</p> <p>ลักษณะกิจกรรม 2 กิจกรรม มีดังนี้</p> <p>1) การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม เป็นกิจกรรมที่ครูทำกิจกรรมร่วมกัน เพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้บนพื้นฐานของความเชื่อใจ ความไว้วางใจกัน และเกิดการเรียนร่วมกันผ่านการแบ่งปันและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ กิจกรรมกลุ่มแบ่งเป็นกิจกรรมย่อยหลายประเภท ได้แก่ กิจกรรมศิลปะ กิจกรรมเต็นรำเต้าเต๋อ กิจกรรมสุนทรียสนทนา กิจกรรมการสะท้อนฟังเรื่องราว</p> <p>2) การฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน เป็นกิจกรรมที่เปิดพื้นที่ให้ครูได้ทบทวนเหตุการณ์ประสบการณ์ และได้ใคร่ครวญกับตนเอง นอกจากนี้เป็นการชี้แนะที่ผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะทำงานกับครูเป็นรายบุคคล เพื่อส่งเสริมการนำความเข้าใจลงสู่ห้องเรียนของตนเองและวางแผนพัฒนาตนเองเป็นรายบุคคล โดยผู้ชี้แนะช่วยครูวางแผนกาปฏิบัติงานใน</p>

ตารางที่ 9 (ต่อ) สรุปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
		
ขั้นตอน		
ขั้นที่ 1 การสร้างชุมชนการเรียนรู้ 1.1 สร้างกลุ่มการเรียนรู้ 1.2 ไตร่ตรองปัญหา 1.3 สร้างข้อตกลงการเรียนรู้		ขั้นที่ 1 การสร้างชุมชนการเรียนรู้ 1.1 เตรียมพร้อมสู่ การเรียนรู้ 1.2 สร้างความคุ้นเคย 1.3 สร้างพลังกลุ่ม
ขั้นที่ 2 การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้		ขั้นที่ 2 การไตร่ตรองปัญหา 2.1 ทบทวนประสบการณ์ 2.2 วิเคราะห์ปัญหา 2.3 สร้างเป้าหมายร่วมกัน
ขั้นที่ 3 การเพิ่มพูนความเข้าใจ 3.1 สร้างความตระหนัก 3.2 ให้นิทัศน์การประเมิน 3.3 สะท้อนการเรียนรู้		ขั้นที่ 3 การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง 3.1 สร้างความพร้อม 3.2 ฝึกสังเกต 3.3 สะท้อนการเรียนรู้

ตารางที่ 9 (ต่อ) สรุปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
<p>ขั้นที่ 4 การชี้แนะรายบุคคล</p> <p>4.1 กำหนดเป้าหมาย</p> <p>4.2 สังเกตการปฏิบัติงาน</p> <p>4.3 สะท้อนการเรียนรู้</p>		<p>ขั้นที่ 4 การเพิ่มพูนความเข้าใจ</p> <p>4.1 สร้างความตระหนัก</p> <p>4.2 ให้มีโน้ตค้น</p> <p>การประเมิน</p> <p>4.3 สะท้อนการเรียนรู้</p>
<p>ขั้นที่ 5 การทบทวนไตร่ตรอง</p> <p>5.1 สะท้อนกลับกระบวนการ</p> <p>5.2 สะท้อนรายบุคคล</p> <p>5.3 สรุปการเรียนรู้กลุ่ม</p>		<p>ขั้นที่ 5 การชี้แนะ</p> <p>5.1 กำหนดเป้าหมาย</p> <p>5.2 สังเกตการปฏิบัติ</p> <p>5.3 สะท้อนการเรียนรู้</p>
		<p>ขั้นที่ 6 การทบทวนไตร่ตรอง</p> <p>6.1 สะท้อนกลับ</p> <p>กระบวนการ</p> <p>6.2 สะท้อนรายบุคคล</p> <p>6.3 สรุปการเรียนรู้กลุ่ม</p>
ระยะเวลา		
- กระบวนการฝึกอบรมใช้เวลาฝึกอบรมทั้งหมด 16 ครั้ง ใช้ระยะเวลา 15 สัปดาห์ มีรายละเอียด ดังนี้	- กระบวนการฝึกอบรมใช้เวลาทั้งหมด 16 ครั้ง ใช้ระยะเวลา 15 สัปดาห์ แต่มีการปรับระยะเวลาที่ใช้ในบางชั้น มีรายละเอียด ดังนี้	- กระบวนการฝึกอบรมใช้เวลาฝึกอบรมทั้งหมด 16 ครั้ง ใช้ระยะเวลา 30 สัปดาห์ อบรมสัปดาห์เว้นสัปดาห์ โดยในสัปดาห์ที่ไม่มีการอบรม ผู้วิจัยมีการมอบหมายงานให้ครู มีรายละเอียด ดังนี้
<p><u>ครั้งที่ 1</u></p> <p>1.1 สร้างกลุ่มการเรียนรู้ (ใช้เวลา 5 ชม. 30 นาที)</p>	<p><u>ครั้งที่ 1</u></p> <p>1.1 สร้างกลุ่มการเรียนรู้ (ใช้เวลา 5 ชม. 30 นาที)</p>	<p><u>ครั้งที่ 1</u></p> <p>1.1 สร้างกลุ่มการเรียนรู้</p> <p>1.2 สร้างความคุ้นเคย</p> <p>1.3 สร้างพลังกลุ่ม (ฝึกอบรมนอกสถานที่ เป็นเวลา 2 วัน 1 คืน เป็น 20 ชม.)</p>

ตารางที่ 9 (ต่อ) สรุปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
<u>ครั้งที่ 2</u> 1.2 ไตร่ตรองปัญหา (ใช้เวลา 3 ชม.)	<u>ครั้งที่ 2</u> 1.2 ไตร่ตรองปัญหา (ใช้เวลา 5 ชม. 30 นาที)	<u>ครั้งที่ 2</u> 2.1 ทบทวนประสบการณ์ (ใช้เวลา 2 ชม.)
<u>ครั้งที่ 3</u> 1.3 สร้างข้อตกลงการเรียนรู้ (ใช้เวลา 2 ชม.)	<u>ครั้งที่ 3</u> 1.3 สร้างข้อตกลงการเรียนรู้ (ใช้เวลา 2 ชม.)	<u>ครั้งที่ 3</u> 2.2 วิเคราะห์ปัญหา และ 2.3 สร้างเป้าหมายร่วมกัน (ใช้เวลา 6 ชม.)
<u>ครั้งที่ 4-5</u> 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้ (ใช้เวลา 3 ชม.)	<u>ครั้งที่ 4-5</u> 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้ (ใช้เวลา 3 ชม.)	<u>ครั้งที่ 4-5</u> 3.1 สร้างความพร้อม 3.2 ฝึกสังเกต 3.3 สะท้อนการเรียนรู้ (ใช้เวลา 2 ชม. 30 นาที)
<u>ครั้งที่ 6-15</u> 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้ 3.1 สร้างความตระหนัก 3.2 ให้มนทัศน์การประเมิน 3.3 สะท้อนการเรียนรู้ (ใช้เวลา 3 ชม.) รวม ชั้นที่ 4 การชี้แนะ (ใช้เวลา 10 สัปดาห์)	<u>ครั้งที่ 6-15</u> 2.1 สร้างความพร้อม 2.2 ฝึกสังเกต 2.3 สะท้อนการเรียนรู้ 3.1 สร้างความตระหนัก 3.2 ให้มนทัศน์การประเมิน 3.3 สะท้อนการเรียนรู้ (ใช้เวลา 3 ชม.) รวม ชั้นที่ 4 การชี้แนะ (ใช้เวลา 9 สัปดาห์) หมายเหตุ: เว้นช่วงระยะการฝึก อบรมฯ ระหว่างชั้นที่ 3 และชั้นที่ 4 ห่างกัน 1 สัปดาห์	<u>ครั้งที่ 6-8</u> 3.1 สร้างความพร้อม 3.2 ฝึกสังเกต 3.3 สะท้อนการเรียนรู้รายบุคคล 4.1 สร้างความตระหนัก 4.2 ให้มนทัศน์การประเมิน 4.3 สะท้อนการเรียนรู้ (ใช้เวลาครั้งละ 3 ชม.)

ตารางที่ 9 (ต่อ) สรุปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมิน
เด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
		<u>ครั้งที่ 9 – 15</u> 3.1 สร้างความพร้อม 3.2 ฝึกสังเกต 3.3 สะท้อนการเรียนรู้ 4.1 สร้างความตระหนัก 4.2 ให้มีโน้ตค้นการประเมิน 4.3 สะท้อนการเรียนรู้ (ใช้เวลาครั้งละ 3 ชม. 30 นาที) รวม ชั้นที่ 5 การชี้แนะ (ใช้เวลา 7 สัปดาห์)
<u>ครั้งที่ 16</u> 5.1 สะท้อนกลับกระบวนการ 5.2 สะท้อนรายบุคคล 5.3 สรุปการเรียนรู้กลุ่ม (ใช้เวลา 5 ชม. 30 นาที)	<u>ครั้งที่ 16</u> 5.1 สะท้อนกลับกระบวนการ 5.2 สะท้อนรายบุคคล 5.3 สรุปการเรียนรู้กลุ่ม (ใช้เวลา 5 ชม. 30 นาที)	<u>ครั้งที่ 16</u> อบรม 1 ครั้ง 6.1 สะท้อนกลับกระบวนการ 6.2 สะท้อนรายบุคคล 6.3 สรุปการเรียนรู้กลุ่ม (ใช้เวลา 5 ชม. 30 นาที)
รวมระยะเวลาที่ใช้ในห้องฝึกอบรม ทั้งหมด 52 ชม.	รวมระยะเวลาที่ใช้ในห้องฝึกอบรม ทั้งหมด 54 ชม. 30 นาที	รวมระยะเวลาที่ใช้ในห้องฝึกอบรม ทั้งหมด 72 ชม.
เงื่อนไขการเรียนรู้		
<i>บทบาทของกระบวนการ</i> - การฟังอย่างลึกซึ้ง - การตั้งคำถาม - การทวนกลับ (เนื้อหาและ ความรู้สึก) <i>บทบาทของผู้เข้ารับการอบรม</i> - การฟังอย่างลึกซึ้ง - การใคร่ครวญ - การสะท้อนการเรียนรู้	ตัดเงื่อนไขการเรียนรู้ออก	

ตารางที่ 9 (ต่อ) สรุปรูปการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

D1 กระบวนการ (ตั้งต้น)	D2 กระบวนการ (ปรับ 1)	D3 กระบวนการ (ปรับ 2)
การประเมินผลของกระบวนการฝึกอบรมฯ		
<p>การประเมินผล ประเมินใน 2 ลักษณะ ดังนี้</p> <p>1) การประเมินประสิทธิผล โดยใช้แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 2 ด้าน ได้แก่ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการตระหนักรู้</p> <p>2) การประเมินประสิทธิภาพโดยใช้การสัมภาษณ์ เพื่อศึกษาความพึงพอใจของครูที่มีต่อกระบวนการฝึกอบรมฯ</p>		

การวิจัย (R₃) : คำถามการวิจัย: ผลการทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไร และสามารถพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยได้หรือไม่อย่างไร

ผู้วิจัยดำเนินการเพื่อตอบคำถามวิจัย โดยแบ่งเป็น 4 ขั้นตอน ได้แก่ กำหนดกลุ่มเป้าหมายในการวิจัย สร้างเครื่องมือในการวิจัยเพิ่มเติม ดำเนินการทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ และวิเคราะห์และนำเสนอข้อมูล มีรายละเอียด ดังนี้

1. กำหนดกลุ่มเป้าหมายในการวิจัย

1.1 ผู้วิจัยเลือกโรงเรียนที่ใช้เป็นสนามวิจัย ได้โรงเรียนจิตพัฒนา (นามสมมุติ) ซึ่งมีลักษณะตามเกณฑ์คัดเลือก ดังนี้

1) เป็นโรงเรียนขนาดกลางที่มีการจัดการศึกษาในระดับปฐมวัย และมีการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2546

2) เป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารโรงเรียนและผู้บริหารงานอนุบาลให้การสนับสนุนในการเข้าร่วมการวิจัยและความร่วมมือในการพัฒนาครูปฐมวัย เนื่องจากกระบวนการฝึกอบรมด้านการประเมินเด็กปฐมวัยตามจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่อาศัยระยะเวลาและความต่อเนื่องเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง รวมถึงเป็นกระบวนการที่อาศัยการทำงานและเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูและผู้วิจัย จึงจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้บริหารในการอำนวยความสะดวกแก่ผู้วิจัยในการจัดกิจกรรมภายในโรงเรียน

1.2 ผู้วิจัยติดต่อกับโรงเรียนที่จะใช้เป็นสนามวิจัย ผู้วิจัยติดต่อขออนุญาตผู้บริหารโรงเรียนและผู้ช่วยผู้บริหารแผนกปฐมวัย เพื่อทำการวิจัยกับครูประจำการในโรงเรียน โดยชี้แจงเกี่ยวกับรายละเอียดของวิทยานิพนธ์ และแนวทางในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ

1.3 ผู้วิจัยคัดเลือกครูเข้าร่วมการวิจัยได้จำนวน 8 คน ซึ่งมีคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ ดังนี้

- 1) เป็นครูปฐมวัยที่มีวุฒิปริญญาตรีหรือสูงกว่าด้านการศึกษาปฐมวัย หรือหากไม่มีวุฒิปริญญาตรีทางด้านการศึกษาปฐมวัย ต้องมีวุฒิการศึกษาที่เกี่ยวข้องหรือมีประสบการณ์การสอนในโรงเรียนอนุบาลไม่น้อยกว่า 3 ปี และเคยได้เข้ารับการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาปฐมวัย
- 2) เป็นครูที่ปฏิบัติงานและมีประสบการณ์สอนในโรงเรียนอนุบาลอย่างน้อย 1 ปี การศึกษา
- 3) เป็นครูปฐมวัยที่มีความตั้งใจและมุ่งมั่นที่จะพัฒนาตนเอง และสามารถเข้าร่วมกิจกรรมได้อย่างน้อยร้อยละ 80 ของกิจกรรมทั้งกระบวนการ

ตารางที่ 10 ข้อมูลเกี่ยวกับครูที่เข้าร่วมการวิจัย

ลำดับที่	ชื่อ (นามสมมติ)	เพศ	อายุ	ประสบการณ์ทำงาน	ระดับชั้นที่สอน	วุฒิการศึกษา
1.	ครูบี	หญิง	37 ปี	8 ปี	เตรียมอนุบาล	ปริญญาตรี ประถมศึกษา
2.	ครูพลา	หญิง	26 ปี	3 ปี	อ.1/1	ปริญญาตรี ปฐมวัย
3.	ครูหวาน	หญิง	49 ปี	12 ปี	อ.1/2	ปริญญาตรี ปฐมวัย
4.	ครูสา	หญิง	38 ปี	12 ปี	อ.2/1	ปริญญาตรี ปฐมวัย
5.	ครูไนต์	ชาย	27 ปี	1 ปี	อ.2/1	ปริญญาตรี ปฐมวัย
6.	ครูกุ้ง	หญิง	29 ปี	6 ปี	อ.2/2	ปริญญาตรี ปฐมวัย
7.	ครูเจียบ	หญิง	46 ปี	16 ปี	อ.3/1	ปริญญาตรี อุตสาหกรรมศิลป์
8.	ครูเป่า	หญิง	45 ปี	15 ปี	อ.3/2	ปริญญาตรี ปฐมวัย

2. สร้างเครื่องมือเพิ่มเติม

2.1 ผู้วิจัยสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเพิ่มเติม เพื่อใช้ในการเก็บข้อมูลระหว่างการใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ จำนวน 1 ชุด ได้แก่ แบบบันทึกสำหรับการชี้แนะ: การตั้งเป้าหมาย

มีลักษณะเป็นแบบบันทึกปลายเปิด เพื่อใช้บันทึกเป้าหมายที่ต้องการพัฒนาและขั้นตอนในการพัฒนา
งาน (ภาคผนวก ข)

2.2 ผู้วิจัยใช้เครื่องมือที่ได้สร้างและปรับปรุงในขั้นที่ 3 ในการเก็บรวบรวมข้อมูล
ทั้งหมดจำนวน 5 ชุด ได้แก่

- 1) แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมิน
เด็กปฐมวัย
- 2) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์จำนวน 3 ชุด
- 3) แบบบันทึกประจำวันของผู้วิจัย
- 4) แบบบันทึกย่อ
- 5) แบบบันทึกการชี้แนะ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในแต่ละระยะของการดำเนินการวิจัย สรุปลไว้ในตารางที่ 11

ดังนี้



ตารางที่ 11 สรุปการใช้เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในแต่ละระยะ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	ระยะที่ใช้ในการเก็บข้อมูล		
	R1	R2	R3
1. แบบประเมินความสอดคล้อง มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการใช้เพื่อวิเคราะห์ความสอดคล้อง (IOC) โดยพิจารณาประเด็นต่างๆ ได้แก่ ความสอดคล้องของกระบวนการฝึกอบรมฯ ความเหมาะสมของแผนการฝึกอบรมครู ความเหมาะสมของเครื่องมือที่ใช้ประเมินหาระดับความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย และความเหมาะสมของแนวทางคำถามสัมภาษณ์	✓		
2. แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 2.1 พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา 2.2 เกณฑ์การให้คะแนนในการวิเคราะห์ระดับพัฒนาการความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย 2.3 แบบวิเคราะห์ข้อมูลระดับขั้นพัฒนาการความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย 2.4 แบบบันทึกสรุประดับความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย		✓	✓
3. แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ ประกอบด้วย 3.1 แนวคำถามเพื่อเก็บข้อมูลครูในประเด็นการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยและการตระหนักรู้ 3.2 แนวคำถามเพื่อประเมินความพึงพอใจของกระบวนการฝึกอบรมฯ 3.3 แบบบันทึกการสัมภาษณ์		✓	✓
4. แบบบันทึกประจำวัน		✓	✓
5. แบบบันทึกย่อ		✓	✓
6. แบบบันทึกการชี้แนะ		✓	✓
7. แบบบันทึกสำหรับการชี้แนะ: การตั้งเป้าหมาย		✓	✓

เครื่องมือที่ใช้ในการตอบคำถามการวิจัย มีดังนี้

1) คำถามวิจัยข้อที่ 1 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่พัฒนาขึ้น (ฉบับร่าง) รวมทั้งเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยมีลักษณะเป็นอย่างไร

ผู้วิจัยใช้เครื่องมือในการรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แนวคำถามเพื่อประเมินความพึงพอใจของกระบวนการฝึกอบรมฯ แบบบันทึกการสัมภาษณ์ แบบประเมินความสอดคล้อง แบบบันทึกประจำวัน และแบบบันทึกย่อ

2) คำถามวิจัยข้อที่ 2 กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการที่พัฒนาขึ้นส่งผลต่อความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร

ผู้วิจัยใช้เครื่องมือในการรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย แนวคำถามเพื่อใช้วัดพฤติกรรมความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย แบบบันทึกการสัมภาษณ์ แบบบันทึกประจำวัน แบบบันทึกย่อ แบบบันทึกการชี้แนะ และแบบบันทึกสำหรับการชี้แนะ: การตั้งเป้าหมาย

3. ดำเนินการทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ

ผู้วิจัยแบ่งการดำเนินการทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ ออกเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง 2) การดำเนินการทดลอง และ 3) การเก็บข้อมูลหลังการทดลอง มีรายละเอียด ดังนี้

3.1 การเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลก่อนการทดลองกับกลุ่มเป้าหมายทั้งกลุ่มด้วยตนเอง เป็นระยะเวลา 3 สัปดาห์ ตั้งแต่วันที่ 17 มิถุนายน - 8 กรกฎาคม 2556 มีรายละเอียดดังนี้

3.1.1 สร้างความสัมพันธ์กับผู้เข้าร่วมการวิจัย ดังนี้

1) ผู้วิจัยสร้างความคุ้นเคยด้วยการเยี่ยมเยียนครูอย่างไม่เป็นทางการก่อนที่จะเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ เพื่อพูดคุยและทำความรู้จักกับครูเข้าร่วมการวิจัย

2) ผู้วิจัยเปิดเผยตนเองในฐานะนิสิตระดับดุขุภักดิ์บัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาศึกษาปฐมวัย ซึ่งอยู่ระหว่างการทำวิจัยเพื่อประกอบการศึกษา และชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับงานวิจัยแก่ผู้เข้าร่วมการวิจัย โดยอธิบายถึงวัตถุประสงค์ของการวิจัย ลักษณะของกระบวนการฝึกอบรมฯ ขั้นตอนของกระบวนการฝึกอบรมฯ ขั้นตอนการเก็บข้อมูล วิธีการเก็บข้อมูล ระยะเวลาที่ใช้ในการเข้าร่วมการวิจัย และประโยชน์ที่จะได้รับจากการเข้าร่วมวิจัย

3) ผู้วิจัยขออนุญาตในการศึกษาเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของโรงเรียนและของผู้เข้าร่วมการวิจัย การบันทึกเสียง การสัมภาษณ์ การบันทึกภาพการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ และการสังเกตการเข้าร่วมกระบวนการแบบมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วม

4) ผู้วิจัยสร้างความมั่นใจในการพิทักษ์สิทธิ์และการรักษาความลับของผู้เข้าร่วมการวิจัย โดยชี้แจงถึงการใช้นามสมมติแทนชื่อจริงและสิ่งที่เกี่ยวข้องกับผู้เข้าร่วมการวิจัยในการนำเสนอผลการศึกษา รวมถึงชื่อบุคคลต่างๆ ที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยกล่าวถึง และโรงเรียน

ที่เข้าดำเนินการกระบวนการ นอกจากนี้ผู้วิจัยมีการให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยตรวจสอบข้อมูลที่เกี่ยวข้องก่อนทำการเผยแพร่

5) ผู้วิจัยแจ้งให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยทราบว่า ในระหว่างการเข้าร่วมกระบวนการ การตอบคำถามการสัมภาษณ์ และการขอดูเอกสารต่างๆ ผู้ร่วมการวิจัยมีอิสระที่จะไม่เปิดเผยข้อมูล

6) ผู้วิจัยขออนุญาตให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยในการนำข้อมูลดิบที่ได้จากการเก็บข้อมูลไปให้ผู้เกี่ยวข้องพิจารณา ได้แก่ อาจารย์ที่ปรึกษา อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ผู้เชี่ยวชาญเพื่อนในวงวิชาการ และผู้ช่วยงานวิจัย ที่เป็นกลุ่มที่ทำหน้าที่ร่วมตรวจสอบร่องรอยและคุณภาพการวิเคราะห์ข้อมูล จากนั้นผู้วิจัยจะรักษาความลับของผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วยการทำลายข้อมูลต่างๆ เมื่อสิ้นสุดการวิจัยและจะไม่นำไปใช้เพื่อประโยชน์อื่น

7) ผู้วิจัยยืนยันกับผู้เข้าร่วมการวิจัยว่า จะมีการรายงานผลการวิจัยในภาพรวมต่อผู้บริหารโรงเรียน แต่ในการรายงานนั้นจะไม่เจาะจงไปที่บุคคลใดบุคคลหนึ่ง และหากมีการอ้างอิงถึงผู้เข้าร่วมการวิจัย จะใช้นามสมมติแทนชื่อจริง รวมทั้งสร้างความเชื่อมั่นว่า การรายงานผลจะไม่ส่งผลกระทบต่อความมั่นคงและความก้าวหน้าในการทำงานในโรงเรียนและวิชาชีพ

8) ผู้วิจัยปรึกษากับผู้เข้าร่วมการวิจัยถึงวันและเวลาที่ใช้ในกระบวนการฝึกอบรมฯ โดยได้ชี้แจงปฏิทินการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่วางแผนไว้ โดยกระบวนการฝึกอบรมฯ จัดขึ้นในวันเสาร์ บางสัปดาห์จะเป็นการอบรมแบบเต็มวัน และบางสัปดาห์จะอบรมในช่วงเช้า ซึ่งผู้เข้าร่วมการวิจัยไม่สะดวกในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ ในวันเสาร์ จึงขอให้ปรับเปลี่ยนช่วงเวลาการฝึกอบรมจากช่วงเช้าวันเสาร์มาเป็นวันศุกร์หลังเลิกเรียนแทน ส่วนการฝึกอบรมฯ แบบเต็มวัน ซึ่งจะจัดในบางสัปดาห์ ผู้เข้าร่วมการวิจัยยินดีเข้าร่วมตามเวลาที่กำหนด

3.1.2 เก็บข้อมูลก่อนเริ่มกระบวนการ มีรายละเอียดเป็น ดังนี้

1) ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้างกับครูเข้าร่วมวิจัยเป็นรายบุคคล เพื่อเก็บข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัย เกี่ยวกับประวัติชีวิต การเรียน ประสบการณ์ทำงาน ความสนใจ ความถนัด ครอบครัว การปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย มุมมองและทัศนคติของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย และการตระหนักรู้ ในลักษณะการสนทนาอย่างเป็นกันเอง ในบรรยากาศที่ผ่อนคลาย โดยใช้แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ

2) ผู้วิจัยศึกษาเอกสารเพื่อได้ข้อมูลพื้นฐานของสถานศึกษา และการจัดการศึกษาระดับปฐมวัย รวมถึงจากการศึกษาเอกสารโรงเรียนและเอกสารส่วนตัวของครูที่

เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย เช่น แฟ้มสะสมผลงาน สมุดบันทึกพฤติกรรมเด็ก สมุดพก สมุดบัญชีเรียกชื่อ

3) ผู้วิจัยนำข้อมูลที่รวบรวมได้มาวิเคราะห์ความสามารถของครู ในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ โดยใช้แบบประเมิน ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

3.2 การดำเนินการทดลอง

3.2.1 ผู้วิจัยทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการ ประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาตามแผนการจัดกระบวนการ ฝึกอบรมฯ ที่ได้ปรับแก้ตามข้อสรุปในขั้นที่ 3 กับครูเข้าร่วมการวิจัยจำนวน 8 คน เป็นระยะเวลา 8 เดือน ระหว่างวันที่ 13 กรกฎาคม 2556 – 1 กุมภาพันธ์ 2557 โดยดำเนินการในลักษณะของทำไป ปรับปรุงไป คือ ใช้แผนการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่วางไว้เป็นแนวทางในการปฏิบัติ แต่ใน ขณะเดียวกันเก็บข้อมูลส่วนลักษณะการดำเนินกระบวนการฝึกอบรมฯ และการเปลี่ยนแปลงของครู ไปพร้อมกัน รวมถึงศึกษาแบบบันทึกประจำวัน ซึ่งเป็นการรวบรวมข้อมูลจากแบบบันทึกประจำวัน ที่ ผู้วิจัยใช้เพื่อบันทึกเหตุการณ์ ข้อสังเกต ความคิดความรู้สึกของผู้วิจัย ตลอดจนการดำเนินการวิจัย เพื่อ ปรับลักษณะการดำเนินกระบวนการฝึกอบรมฯ ให้สอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของครูเข้าร่วม การวิจัย

3.2.2 ผู้วิจัยทำการสังเกตอย่างมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วม โดยสังเกตและ บันทึกคำพูดและพฤติกรรมครูในขณะที่เข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ ในห้องฝึกอบรม และระหว่าง การดำเนินการชี้แนะ

3.3 การเก็บข้อมูลหลังการทดลอง

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลหลังการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มด้วยตนเอง เป็น ระยะเวลา 3 สัปดาห์ ดังนี้

3.3.1 ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้างกับครูผู้เข้าร่วมวิจัยเป็น รายบุคคล ในลักษณะการสนทนอย่างเป็นกันเอง ในบรรยากาศที่ผ่อนคลาย มีการนัดหมายล่วงหน้า ใช้ระยะเวลาในการสัมภาษณ์ประมาณคนละ 1 ชั่วโมง ในระหว่างวันที่ 5 กุมภาพันธ์ – 25 กุมภาพันธ์ 2557 โดยใช้แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์หลังจบกระบวนการฝึกอบรมฯ และแนวคำถามที่ใช้ใน การประเมินความพึงพอใจของกระบวนการฝึกอบรมฯ

3.3.2 ผู้วิจัยตรวจเอกสารโรงเรียนและเอกสารส่วนตัวของครูที่เกี่ยวข้อง กับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

3.3.3 ผู้วิจัยตรวจผลงานและบันทึกข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ที่มอบหมาย ให้ครูบันทึกการเรียนรู้ของตนเองระหว่างกระบวนการฝึกอบรมฯ รวมถึงใบงานและผลงานศิลปะ

3.3.4 ผู้วิจัยศึกษาแบบบันทึกบันทึกประจำวัน แบบบันทึกย่อ และแบบบันทึกการชี้แนะ

4. ตรวจสอบคุณภาพข้อมูล วิเคราะห์ สรุปและนำเสนอข้อมูล

การตรวจสอบ วิเคราะห์ สรุปและนำเสนอข้อมูลประกอบการตรวจสอบและวิเคราะห์ข้อมูล สรุปและนำเสนอข้อมูล

4.1 การตรวจสอบคุณภาพข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล

4.1.1 ผู้วิจัยตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล โดยใช้วิธีการ ดังต่อไปนี้

1) ใช้ระยะเวลาในการเก็บข้อมูลเป็นระยะเวลาานาน (prolonged involvement) เพื่อให้ได้ข้อมูลที่น่าเชื่อถือ ถูกต้อง และมีคุณภาพ

2) ใช้การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า เป็นการตรวจสอบความน่าเชื่อถือได้ของข้อมูลจากแหล่งของข้อมูลที่แตกต่างกัน คือ แหล่งบุคคลแตกต่างกัน โดยใช้ข้อมูลจากครูเข้าร่วมการวิจัย ผู้ช่วยผู้บริหารแผนกปฐมวัย และผู้วิจัย รวมถึงใช้วิธีการเก็บข้อมูลแตกต่างกัน โดยใช้การสังเกต การสัมภาษณ์ และการศึกษาเอกสารต่างๆ

3) การตรวจสอบโดยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเป็นผู้ตรวจสอบ (member check) ผู้วิจัยให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยตรวจสอบข้อมูลขณะเก็บข้อมูล ด้วยการถามซ้ำ การทวนคำถาม และมีการตรวจสอบภายหลัง ซึ่งเป็นการตรวจสอบโดยผู้วิจัยนำประเด็นมาถามกลับในการสัมภาษณ์ว่า ข้อสรุปที่ได้ถูกต้องตามมุมมองของผู้เข้าร่วมการวิจัยหรือไม่ รวมถึงให้ทบทวนตรวจสอบข้อมูลการสัมภาษณ์ที่ได้จากการถอดเทปแบบคำต่อคำ

4.1.2 ผู้วิจัยจัดระเบียบข้อมูลทางกายภาพ และจัดระเบียบเนื้อหาข้อมูล ดังนี้

1) จัดระเบียบข้อมูลทางกายภาพ โดยนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ในแต่ละขั้นตอนมาถอดเทปแบบคำต่อคำ รวมถึงบันทึกแทรกถึงเสียงหัวเราะ สีหน้า การหยุดคิด และความเงียบด้วย เพื่อรักษาอารมณ์ ความรู้สึก และบรรยากาศไว้ นอกจากนี้ได้นำข้อมูลจากการบันทึกภาพ ใบงาน ผลงานศิลปะ สมุดบันทึกประจำวันของครู จัดเก็บในแฟ้มข้อมูลของครูแต่ละคน

2) จัดระเบียบเนื้อหาข้อมูล โดยนำข้อมูลที่ได้จากการจัดระเบียบข้อมูลทางกายภาพมาเรียบเรียง ตามเกณฑ์การวิเคราะห์ 2 ประเด็นหลัก คือ การปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ และการตระหนักรู้ เพื่อลดทอนความซ้ำซ้อนของข้อมูล

4.1.2 ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลแบบผสมผสาน ดังนี้

1) การวิเคราะห์เชิงปริมาณ ใช้เกณฑ์การวิเคราะห์ข้อมูล ที่มีลักษณะเป็นมาตรฐานค่า 4 ระดับ ประกอบด้วย 2 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการตระหนักรู้ มีรายละเอียด ดังนี้

1.1) รวบรวมข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ การสนทนา การตรวจเอกสาร การบันทึกภาพ ใบงาน ผลงานศิลปะ สมุดบันทึกประจำวันของครู แบบบันทึกการชี้แนะ แบบบันทึกประจำวัน และแบบบันทึกย่อ มาวิเคราะห์เปรียบเทียบกับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบ เพื่อหาระดับความสามารถของครูในแต่ละองค์ประกอบ ให้ครบทุกองค์ประกอบย่อยของด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้ และนำมาให้คะแนน

1.2) ให้คะแนนตามระดับพฤติกรรมให้คะแนนตามระดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ดังนี้

คะแนนพฤติกรรมบ่งชี้ที่ระดับ 4 = 4 คะแนน

คะแนนพฤติกรรมบ่งชี้ที่ระดับ 3 = 3 คะแนน

คะแนนพฤติกรรมบ่งชี้ที่ระดับ 2 = 2 คะแนน

คะแนนพฤติกรรมบ่งชี้ที่ระดับ 1 = 1 คะแนน

1.3) นำคะแนนด้านการปฏิบัติงานคูณกับค่าน้ำหนักคะแนนขององค์ประกอบย่อยของด้านการปฏิบัติงาน ซึ่งเท่ากับ 1 คะแนน เป็นคะแนนรวมด้านการปฏิบัติงาน (คะแนนด้านการปฏิบัติงาน \times 1) และนำคะแนนด้านการตระหนักรู้คูณกับค่าน้ำหนักคะแนนขององค์ประกอบย่อยด้านการตระหนักรู้ ซึ่งเท่ากับ 2.25 คะแนน เป็นคะแนนด้านการตระหนักรู้ (คะแนนด้านการตระหนักรู้ \times 2.25)

1.4) นำคะแนนของด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้มารวมกัน เป็นคะแนนความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย และแปลความหมายของคะแนนเป็นระดับพัฒนาการความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยตามเกณฑ์ที่พัฒนาขึ้น ดังแสดงในตารางที่ 12

ตารางที่ 12 คะแนนความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยตามเกณฑ์ที่พัฒนาขึ้น

ระดับคะแนน	ระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย
58-72 คะแนน	ระดับ 4 ขั้นพัฒนาสู่ความเป็นวิชาชีพ
44-57 คะแนน	ระดับ 3 ขั้นค้นพบตัวตน
30-43 คะแนน	ระดับ 2 ขั้นก้าวสู่การปรับเปลี่ยน
18-29 คะแนน	ระดับ 1 ขั้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ

2) การวิเคราะห์เชิงคุณภาพ โดยใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา ด้วยการตีความสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย โดยวิเคราะห์ตามเกณฑ์การวิเคราะห์ 2 ประเด็นหลัก คือ การปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ และการตระหนักรู้ ซึ่งผู้วิจัยได้ตั้งเป็นกรอบอ้างอิงในการวิเคราะห์

4.2 การสรุปและนำเสนอข้อมูล

ผู้วิจัยสรุปผลการวิจัยและนำเสนอข้อมูลที่รวบรวมได้รูปแบบของความสำเร็จ และทำเป็นกราฟแสดงระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูประจำการ เพื่อตอบคำถามการวิจัย ได้แก่ 1) ผลการใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไร และ 2) การใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาสามารถพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยได้หรือไม่ โดยนำเสนอในบทที่ 5

การสรุปผลการใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา โดยพิจารณาข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้ในขั้นที่ 4 สรุปได้เป็น 3 ประเด็น ได้แก่ ขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ รายละเอียดของกิจกรรม และระยะเวลา มีรายละเอียด ดังนี้

1) ขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

ในขั้นที่ 5 การชี้แนะ ผู้วิจัยพบว่า ครูส่วนใหญ่สามารถตั้งเป้าหมายการพัฒนางานได้ด้วยตนเอง แต่ต้องการความช่วยเหลือในการช่วยวางแผนการทำงานที่เป็นระบบ เป็นขั้นตอนที่นำไปสู่เป้าหมายที่วางไว้ ผู้วิจัยจึงปรับปรุง ขั้นที่ 5 การชี้แนะ โดยจัดให้มีการชี้แนะ 1 รอบ แต่ใช้ระยะเวลามากขึ้นในขั้นกำหนดเป้าหมาย โดยใช้กระบวนการชี้แนะ ช่วยครู

วางแผนการพัฒนางานที่ละขั้นตอนและใช้การติดตามงานที่ละขั้น ซึ่งพบว่า การตั้งเป้าหมายย่อย และทำงานร่วมกันผ่านการชี้แนะไปทีละขั้นตอน ช่วยให้ครูเกิดความเชื่อมั่นว่า สามารถทำตาม เป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ และสามารถทำงานได้เป็นระบบมากขึ้น นอกจากนี้พบว่า ครูมีเป้าหมาย การทำงานที่คล้ายคลึงกัน แต่ด้วยแต่ละคนมีรูปแบบ ลักษณะการทำงานและการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ทำให้ระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนินงานตามแผนและผลการปฏิบัติงานมีความแตกต่างกัน จึงจัดทำ แผนการชี้แนะเป็นรายบุคคล เริ่มจากการวิเคราะห์ลักษณะ ปัญหา และเป้าหมายของครูเป็น รายบุคคล จากนั้นวางแผนวิธีการให้การชี้แนะที่ตอบสนองต่อความต้องการและลักษณะ การเรียนรู้ของครู พร้อมทั้งปรับระยะเวลาในการชี้แนะให้สอดคล้องกับตัวครู ผู้วิจัยยังค้นพบว่า สิ่งสำคัญที่ช่วยให้การชี้แนะดำเนินไปอย่างราบรื่น คือ การใช้วิธีการโค้ชที่ตอบสนองต่อธรรมชาติและ ลักษณะของครูแต่ละคน การให้เวลาครูในการทำงานตามเป้าหมาย การติดตามงานอย่างต่อเนื่อง การให้กำลังใจ การตอบคำถามหรือประเด็นที่ครูสงสัย ผ่านการย่อนทวนคำพูด การตั้งคำถามชวนคิด และการให้ข้อมูลย้อนกลับ

2) รายละเอียดของกิจกรรม

2.1) ชั้น 3.1 การสร้างความพร้อม ผู้วิจัยเตรียมความพร้อม ของผู้เรียนโดยใช้การฝึกสติผ่านฐานกายผ่านกิจกรรมเดินรำ เมื่อดำเนินการไปซักร 2-3 สัปดาห์ ครู หลายคนไม่สามารถเดินรำตามจังหวะและรูปแบบได้ ทำให้รู้สึกท้อแท้และไม่อยากร่วมทำกิจกรรม จึงปรับกิจกรรมเป็นกิจกรรมโยน-รับลูกแก้วในรูปแบบต่างๆ เช่น ให้ครูโยนลูกแก้วรอบวงและเพิ่มจำนวน ลูกแก้ว ให้ครูโยนลูกแก้วแล้วเคลื่อนที่จากตำแหน่งเดิมไปสู่ตำแหน่งใหม่ในวง เป็นต้น

2.2) ชั้น 3.2 การฝึกสังเกต ผู้วิจัยฝึกทักษะการสังเกตของครู ผ่านการฝึกสังเกตวัตถุที่ไม่มีชีวิตและมีชีวิต ในช่วงแรกของการฝึกสังเกตวัตถุที่ไม่มีชีวิต ผู้วิจัยให้ครู ทำกิจกรรมสังเกตและบันทึกก้อนหินในลักษณะเดิมหลายครั้ง ทำให้ครูเกิดความเบื่อหน่าย ขาด ความใส่ใจในการสังเกตและบันทึก จึงปรับลักษณะของกิจกรรมให้แปลกใหม่ขึ้น เช่น ให้ครูบรรยาย ลักษณะก้อนหินของตนเองโดยไม่ดู และให้เพื่อนทายว่า ก้อนหินก้อนใดเป็นของตนนอกจากนี้ผู้วิจัยได้ เพิ่มกิจกรรมการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญในสัปดาห์ที่ 11-14 เพื่อฝึกความละเอียดละออใน การสังเกต และให้ครูเข้าใจถึงความแตกต่างของเด็กแต่ละคน นอกจากนี้ในขั้นนี้ ผู้วิจัยจัดกิจกรรม ศิลปะรูปแบบต่างๆ เพื่อให้ครูได้เฝ้ามอง สังเกต มองอารมณ์ ความคิดของตนเอง เมื่อดำเนินการไประยะ หนึ่ง พบว่า กิจกรรมนี้ใช้เวลาพอสมควร ทำให้มีเวลาให้กับกิจกรรมอื่นๆ น้อย และต้องเร่งรัดครู ส่งผลให้บรรยายการศึกษาเรียนรู้มีลักษณะที่เร่งรีบ ไม่ผ่อนคลาย และครูไม่มีเวลาใคร่ครวญและจดจ่อใน การทำกิจกรรมต่างๆ ภายหลังผู้วิจัยจึงตัดกิจกรรมศิลปะออกในสัปดาห์ที่ 10 - 15

2.3) ชั้น 4.2 ให้นิเทศน์การประเมิน ผู้วิจัยพบว่า ในช่วง แรกผู้วิจัยให้นิเทศน์ด้านการประเมินพัฒนาการผ่านการสนทนาและการบรรยายสั้นๆ แต่พบว่า

กิจกรรมเน้นให้ผู้เข้าอบรมเป็นผู้รับข้อมูล ทำให้ขาดการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ จึงได้ปรับรูปแบบการให้หมโนทัศน์การประเมิน โดยออกแบบให้เป็นกิจกรรมให้ครุมีส่วนร่วมมากขึ้น โดยครุได้เป็นผู้คิดได้ลงมือทำ ผ่านการทำงานเป็นคู่หรือทำงานร่วมกันในกลุ่มย่อย แล้วจึงนำประสบการณ์ที่ได้รับมาสนทนาและสรุปองค์ความรู้ร่วมกันซึ่งพบว่า วิธีการนี้ทำให้ครุมีความตื่นตัวมากขึ้น ตอบสนองต่อการเรียนรู้และสามารถเข้าใจหมโนทัศน์ที่ได้ดีขึ้น นอกจากการให้หมโนทัศน์แก่ครุในห้องฝีกอบรมแล้วผู้วิจัยได้แจกเอกสารที่เป็นประเด็นสำคัญให้ครุอ่านและทบทวนนอกเวลา แต่พบว่า ครุไม่ศึกษาเอกสาร ทำให้หลงลืมสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผู้วิจัยจึงเพิ่มกิจกรรมการทบทวนหมโนทัศน์เดิมในลักษณะต่างๆ ก่อนที่ให้หมโนทัศน์ใหม่ เช่น การสนทนาเป็นกลุ่ม การผลัดกันเล่าสิ่งที่ได้เรียนรู้ โดยให้เล่าไม่ซ้ำกัน การพูดคนละประโยคถึงสิ่งที่ตนเองรู้ เป็นต้น เพื่อเป็นการทบทวนองค์ความรู้เดิม และช่วยครุเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่

2.4) ผู้วิจัยมีการมอบหมายให้ครุเขียนบันทึกส่วนตัวเพื่อสะท้อนความคิด ความรู้สึก และการเรียนรู้ พบว่า ครุบางคนไม่เขียนบันทึกสะท้อนการเรียนรู้เนื่องจากไม่มีเวลา หรือในกรณีที่เขียน ครุจะเขียนในลักษณะของการบรรยายถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในวันนั้น มากกว่าเป็นการใคร่ครวญ สะท้อนความคิด ความรู้สึก หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผู้วิจัยจึงจัดให้มีการเขียนสะท้อนในช่วงเวลาการฝีกอบรมฯ แทนกิจกรรมการเล่าเรื่องย้อนกลับในบางสัปดาห์ นอกจากนี้ผู้วิจัยปรับจากการให้เขียนอิสระ เป็นการให้โจทย์ในการเขียนบันทึกประจำสัปดาห์ เพื่อให้ครุได้คิดใคร่ครวญกับประสบการณ์ต่างๆ ที่ได้รับในห้องฝีกอบรมฯ และเชื่อมโยงความคิดที่เกิดขึ้นไปสู่การปฏิบัติงาน

2.5) กิจกรรมที่ส่งเสริมการดำเนินสติควรจัดให้ต่อเนื่องในระหว่างสัปดาห์ที่ไม่มีการฝีกอบรม ผู้วิจัยจึงเพิ่มกิจกรรมการทำแมนดาลา ควบคู่ไปกับกิจกรรมการวาดลายเส้น โดยมอบหมายเป็นการบ้านให้ทำในสัปดาห์ที่ไม่มีการฝีกอบรม

2.6) การจัดกระบวนการฝีกอบรมฯ สัปดาห์เว้นสัปดาห์ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ไม่ต่อเนื่อง จึงต้องมีการมอบหมายงานให้ทำในสัปดาห์ที่ไม่มีการอบรม เช่น การทบทวนหมโนทัศน์ การทำใบงาน การฝีกการสังเกต การทำกิจกรรมเจริญสติ เป็นต้น นอกจากนี้ผู้วิจัยเข้าไปพูดคุยกับครุในสัปดาห์ที่ไม่มีการอบรมฯ เพื่อสร้างความต่อเนื่อง

3) ด้านระยะเวลาที่ใช้ในกระบวนการฝีกอบรมฯ

3.1) กระบวนการฝีกอบรมฯ จัดหลังเลิกเรียนในวันศุกร์ ซึ่งเป็นวันที่ครุเพลียและอ่อนล้าจากการทำงานทั้งสัปดาห์ ประกอบกับการอบรมใช้ระยะเวลาานาน ทำให้ครุเหนื่อยล้าเกินไป นอกจากนี้ครุส่วนใหญ่อาศัยห่างไกลจากโรงเรียนและเดินทางโดยรถประจำทาง ครุรู้สึกกังวลที่จะต้องกลับบ้านค่ำ ทำให้ครุรีบเร่งทำกิจกรรม ไม่ได้ใคร่ครวญและเอาใจใส่ในกิจกรรม ทำให้ผู้วิจัยปรับระยะเวลาที่ใช้ในการอบรมของสัปดาห์ที่ 8-14 จากครั้งละ 3 ชั่วโมง 30 นาที ในแผน

เดิม เป็นครั้งละ 3 ชั่วโมง และจัดกิจกรรมให้กระชับขึ้น เพื่อลดเวลาของแต่ละกิจกรรมให้สั้นลง และจบกระบวนการฝึกอบรมฯ ทันตามเวลาที่กำหนด นอกจากนี้ผู้วิจัยได้มีการปรับกิจกรรมการนั่งสมาธิ เป็นกิจกรรมผ่อนคลายตระหนักรู้ ที่ให้ครูได้พักและปรับฐานกายให้พร้อม ในวันที่ครูมีความเหนื่อยล้ามาก

3.2) ระยะเวลาทั้งหมดที่ใช้ในการจัดกระบวนการฝึกอบรม ต้องขยายออกไป เนื่องจากครุมีภารกิจของทางโรงเรียน ประกอบกับความเหนื่อยล้าจากการทำงาน จึงไม่สะดวกที่จะเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ ทุกสัปดาห์ ผู้วิจัยจึงปรับกระบวนการฝึกอบรมฯ จากทุกสัปดาห์เป็น 2 สัปดาห์ครั้ง

ขั้นตอนที่ 5 การนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์

การพัฒนา (D4) : ผู้วิจัยนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

ผู้วิจัยนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์ ดังแสดงรายละเอียดในบทที่ 4

บทที่ 4

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

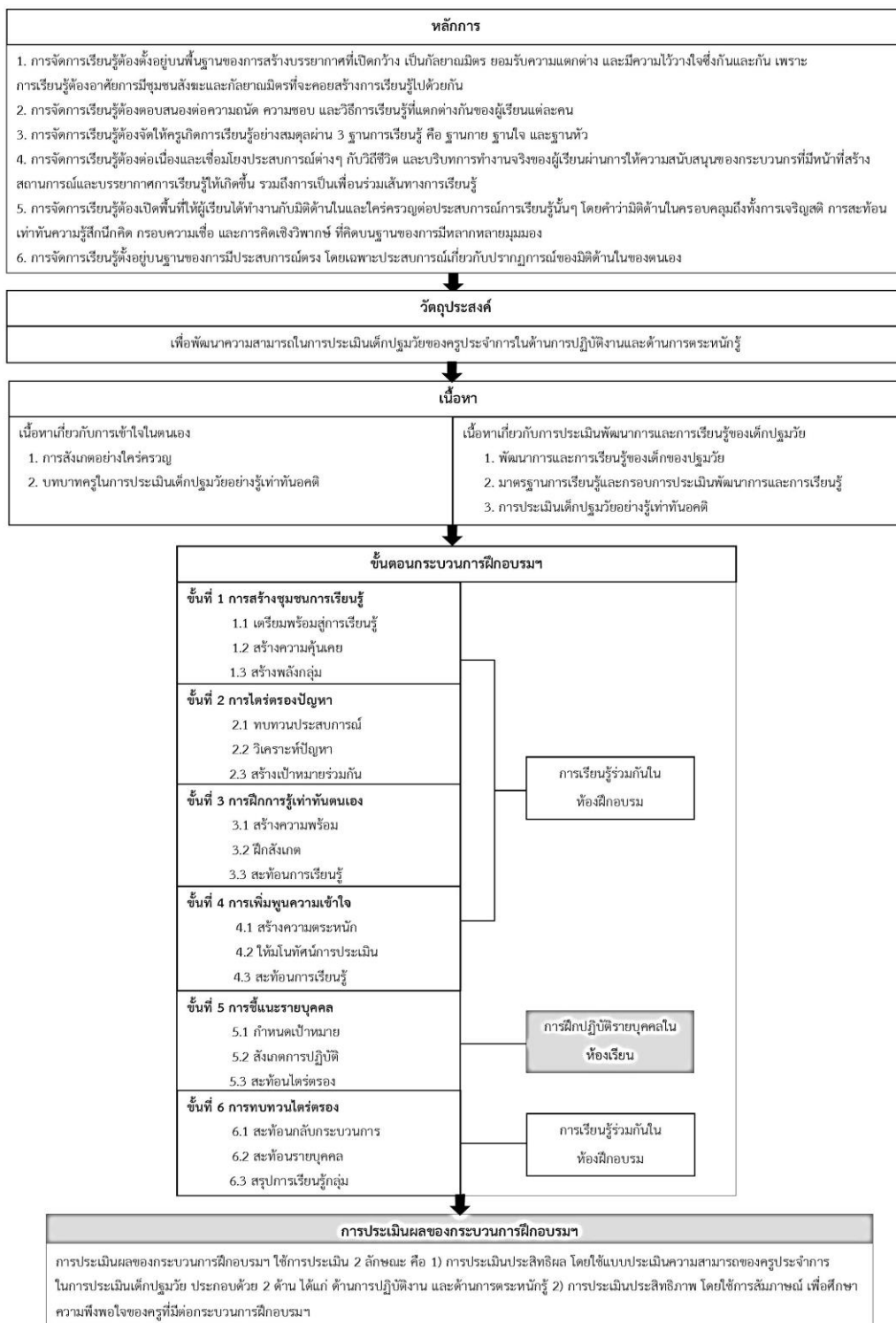
กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาฉบับสมบูรณ์นี้ ประกอบด้วย 10 องค์ประกอบ ดังนี้

1. ความสำคัญของกระบวนการฝึกอบรมฯ
2. ความเชื่อพื้นฐานของกระบวนการฝึกอบรมฯ
3. วัตถุประสงค์ของกระบวนการฝึกอบรมฯ
4. หลักการของกระบวนการฝึกอบรมฯ
5. กลยุทธ์ที่ใช้ในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ
6. เนื้อหาการเรียนรู้ในกระบวนการฝึกอบรมฯ
7. ขั้นตอนของกระบวนการฝึกอบรมฯ
8. กิจกรรมของกระบวนการฝึกอบรมฯ
9. ระยะเวลาของกระบวนการฝึกอบรมฯ
10. การประเมินผลของกระบวนการฝึกอบรมฯ

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาฉบับสมบูรณ์ สามารถนำเสนอ ดังแผนภาพที่ 9

แผนภาพที่ 9 กรอบแนวคิดกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา



รายละเอียดของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา มีดังนี้

1. ความสำคัญของกระบวนการฝึกอบรมฯ

การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยถือเป็นกุญแจสำคัญดอกหนึ่งในการส่งเสริมและพัฒนาเด็กปฐมวัย การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้อย่างเหมาะสมทำให้ครูรู้จักเด็กเป็นรายบุคคล เข้าใจพัฒนาการ การเรียนรู้ ความสนใจ ลักษณะนิสัย จุดแข็ง และจุดอ่อนของเด็ก ช่วยให้ทราบถึงเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ นอกจากนี้ยังสามารถนำไปใช้เพื่อทำการตัดสินใจและปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนให้มีความเหมาะสมต่อความต้องการที่แท้จริงของเด็กแต่ละคนและของกลุ่มใหญ่

เด็กปฐมวัยมีลักษณะการเรียนรู้ที่แตกต่างจากเด็กในวัยอื่นๆ การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยจึงไม่อาจจะใช้เครื่องมือวัดและทดสอบเหมือนเด็กในระดับชั้นอื่นได้ ครูปฐมวัยจึงจำเป็นต้องพัฒนาตนเองให้มีความรู้และทักษะในการประเมินเด็กปฐมวัย ให้สามารถประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้โดยประเมินเด็กตามสภาพจริง นอกจากนี้ต้องพัฒนาตนเองให้เป็นครูที่มีใจเป็นกลาง ไม่มีอคติต่อเด็ก สามารถมองเห็นและประเมินเด็กได้ตรงตามความเป็นจริง

กระบวนการพัฒนาครูให้เป็นผู้มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยจำเป็นต้องพัฒนาครูไปพร้อมกับการปฏิบัติงานของครูที่เรียกว่า การเรียนรู้ในงาน (on the job training) ที่เป็นการพัฒนาแบบไม่แยกส่วนและตั้งอยู่ในบริบทการทำงานจริง เป็นการเชื่อมโยงระหว่างการนำประสบการณ์ตรงของครูในห้องเรียนเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งในการเรียนรู้ในห้องฝึกอบรม และการนำประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้ลงไปใช้ในห้องเรียนจริง เป็นการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์กันไม่ตัดขาด ทำให้ครูเห็นความสัมพันธ์ของการพัฒนาตนเองกับงานที่ปฏิบัติได้โดยตรง

กระบวนการฝึกอบรมนี้ตั้งอยู่บนฐานของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา มีพัฒนาครูในสองส่วนคือ การปฏิบัติตนและการปฏิบัติงาน โดยกระบวนการฝึกอบรมฯ เป็นการพัฒนาด้านในหรือด้านจิตใจของครูให้เท่าทันอารมณ์ความคิดของตนเอง เห็นเด็กตรงตามความเป็นจริง เมื่อใจของครูพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงและพัฒนา จึงนำพาครูไปสู่การวางแผนการพัฒนางานผ่านการชี้แนะในขณะที่ครูปฏิบัติงานจริง

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาเป็นแนวทางที่เหมาะสมสำหรับการพัฒนาครู เป็นพัฒนาที่ผสมผสานระหว่างการพัฒนาจิตใจ สติปัญญา และการลงมือปฏิบัติ ที่นำไปสู่ความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย และการตระหนักรู้ในตนเอง ซึ่งความสามารถทั้งสองด้านนี้เป็นหัวใจสำคัญของครูที่มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

2. ความเชื่อพื้นฐานของกระบวนการฝึกอบรมฯ

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่ผนึกจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาไว้ด้วยกัน กระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อว่า ทุกคนล้วนมีศักดิ์ศรี มีความเป็นมนุษย์ แต่ละคนมีเอกลักษณ์และความเฉพาะตัวที่ทำให้แตกต่างอย่างผู้อื่น แต่ทุกคนมีศักยภาพที่จะเติบโต และพัฒนาผ่านการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผ่านการทำงานกับมิติด้านในของตนเอง ที่อาศัยการท้าทาย การฝึกสติ และการตระหนักรู้อย่างจริงจัง ต่อเนื่อง ประกอบกับการเรียนรู้ที่ผ่านประสบการณ์ตรง โดยการเรียนรู้ตั้งอยู่บนกระบวนการที่ศรัทธาเชื่อมั่นที่เชื่อในความเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ของทุกสิ่ง มีความเชื่อมโยงระหว่างมิติด้านในและมิติด้านนอก ไม่แยกส่วนจากกัน ซึ่งการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวบุคคลเป็นผลจากการบ่มเพาะประสบการณ์ ผ่านการใคร่ครวญด้วยสติอย่างต่อเนื่อง

3. วัตถุประสงค์ของกระบวนการฝึกอบรมฯ

เพื่อพัฒนาความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของครูประจำการ 2 ด้าน ได้แก่ การปฏิบัติงานและการตระหนักรู้

4. หลักการของกระบวนการฝึกอบรมฯ

กระบวนการฝึกอบรมฯ ตั้งอยู่บนหลักการ 6 ข้อ ดังนี้

- 1) การจัดการเรียนรู้ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้าง เป็นกัลยาณมิตร ยอมรับความแตกต่าง และมีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน เพราะการเรียนรู้ต้องอาศัยการมีชุมชนสังฆะและกัลยาณมิตรที่จะคอยสร้างการเรียนรู้ไปด้วยกัน
- 2) การจัดการเรียนรู้ต้องตอบสนองต่อความถนัด ความชอบ และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของผู้เรียนแต่ละคน
- 3) การจัดการเรียนรู้ต้องจัดให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างสมดุลผ่าน 3 ฐานการเรียนรู้ ได้แก่ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว
- 4) การจัดการเรียนรู้ต้องต่อเนื่องและเชื่อมโยงประสบการณ์ต่างๆ กับวิถีชีวิต และบริบทการทำงานจริงของผู้เรียน ผ่านการให้ความสนับสนุนของกระบวนการที่มีหน้าที่สร้างสถานการณ์และบรรยากาศการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น รวมถึงการเป็นเพื่อนร่วมเส้นทางการเรียนรู้
- 5) การจัดการเรียนรู้ต้องเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ทำงานกับมิติด้านในและใคร่ครวญต่อประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ โดยคำว่ามิติด้านในครอบคลุมถึงทั้งการเจริญสติ การสะท้อนเท่าทันความรู้สึกนึกคิด กรอบความเชื่อ และการคิดเชิงวิพากษ์ ที่คิดบนฐานของการมีหลากหลายมุมมอง

6) การจัดการเรียนรู้ตั้งอยู่บนฐานของการมีประสบการณ์ตรง โดยเฉพาะประสบการณ์เกี่ยวกับปรากฏการณ์ของมิติด้านในของตนเอง

5. กลยุทธ์ที่ใช้ในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาประกอบด้วยกลยุทธ์สำคัญในการดำเนินกระบวนการฝึกอบรมทั้งสิ้น 6 กลยุทธ์ดังนี้

5.1 การกระชับความสัมพันธ์กลุ่ม หมายถึง การดำเนินงานโดยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้และการทำงานบนฐานของความเป็นกัลยาณมิตร ที่เอื้อต่อการเปิดใจยอมรับฟังซึ่งกันและกัน การเข้าใจในความแตกต่างและความสามารถของแต่ละบุคคล ชื่นชมเคารพในมุมมองของกันและกัน การร่วมกันดูแลความรู้สึกของสมาชิกในกลุ่ม รวมถึงมีความกระตือรือร้นในการช่วยเหลือเกื้อกูลกัน และกัน มีความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันที่จะร่วมเรียนรู้และทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข

5.2 การปลุกพลังบวก หมายถึง การดำเนินงานโดยจัดการประสบการณ์เรียนรู้ ภายใต้บรรยากาศที่สงบ ผ่อนคลายทั้งกายและใจ ไม่ตึงเครียด เพื่อสร้างสภาวะการเรียนรู้ทางบวก พร้อมทั้งกระตุ้นและเชื้อชวนให้บุคคลเปิดรับประสบการณ์ต่างๆ ที่เข้ามา ฝึามองตนเอง ความสัมพันธ์กับผู้อื่น และสิ่งแวดล้อม

5.3 การเสริมพลังใจ หมายถึง การดำเนินงานโดยอาศัยการทำความเข้าใจธรรมชาติ ลักษณะการเรียนรู้ บุคลิกภาพ นิสัย และปัจจัยต่างๆ ที่มีผลต่อการดำเนินชีวิตและงานของครูแต่ละคน เพื่อได้แนวทางการสร้างความเชื่อมั่น ให้กำลังใจ และให้แรงเสริม รวมถึงวิธีการต่างๆ ที่จะช่วยสนับสนุนการเรียนรู้และการปฏิบัติงานของครูแต่ละคน

5.4 การสร้างประสบการณ์ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์ หมายถึง การดำเนินงานโดยวางกิจกรรมการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงประสบการณ์การเรียนรู้ในกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่สอดคล้องกับการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการของครู เพื่อนำประสบการณ์การทำงานจริงมาเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ สามารถตรวจสอบสิ่งที่เรียนรู้ใหม่กับสิ่งที่เคยรู้ได้ เพื่อนำไปสู่การปรับเปลี่ยนมุมมองและการทำงานของตนเอง

5.5 การตั้งคำถามกระตุ้นความคิด หมายถึง การตั้งคำถามปลายเปิด เพื่อกระตุ้นให้ครูเป็นผู้คิดหาคำตอบ รวมถึงช่วยให้ครูลองย้อนกลับการกระทำของตนเอง วิเคราะห์และให้เหตุผลต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น เป็นการกระตุ้นให้ครูกิดสะท้อนและสร้างความรู้ด้วยตนเอง

5.6 การให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) หมายถึง การช่วยสะท้อนการปฏิบัติงานครูให้เห็นเป็นรูปธรรม โดยการสะท้อนในลักษณะคำบรรยายหรือคำอธิบายเกี่ยวกับการกระทำหรือพฤติกรรม

ของครู เน้นที่การให้ข้อมูลย้อนกลับทางบวก เพื่อให้ครูรับรู้ถึงพฤติกรรมหรือแนวทางการปฏิบัติงานที่เหมาะสม และเกิดแรงจูงใจในการพัฒนางาน

6. เนื้อหาการเรียนรู้ในกระบวนการฝึกอบรมฯ

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านประเมินเด็กปฐมวัยแบ่งเนื้อหาเป็น 2 ส่วน ได้แก่ 1) การเข้าใจในตนเอง และ 2) การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย โดยเน้นให้ครูเข้าใจตนเองในฐานะเครื่องมือสำคัญที่มีบทบาทในการประเมินพัฒนาการเด็ก และมีความเข้าใจเกี่ยวกับหลักการ วิธีการ และกระบวนการทำงานที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) เนื้อหาเกี่ยวกับการเข้าใจในตนเอง ประกอบด้วยรายละเอียด ดังนี้

1.1) การสังเกตอย่างไรคร่าวๆ

การสังเกตเพื่อเข้าถึงความจริงที่มีพื้นฐานมาจากการปฏิบัติสมาธิตามแนวทางพุทธศาสนา เป็นการสังเกตที่อาศัยสมาธิและสติ มุ่งเน้นการสังเกตและบันทึกประสบการณ์ที่เกิดขึ้นภายนอกและภายในตัวไปพร้อมๆ กัน โดยเป็นการมองเพื่อมอง รับรู้ตามความเป็นจริงผ่านประสาทสัมผัสการรับรู้ทั้งหก ได้แก่ ตา หู จมูก ลิ้น กาย และใจ

1.2) บทบาทครูในการประเมินเด็กปฐมวัยอย่างรู้เท่าทันอคติ

ครูเป็นบุคคลที่ใกล้ชิดกับเด็กมากที่สุด ครูที่สามารถจัดการศึกษาที่ตอบสนองต่อเด็กได้ต้องมีความละเอียดอ่อน เห็นและเข้าใจเด็กตามสภาพจริงที่เด็กเป็น ครูจำเป็นต้องฝึกฝนตนเองให้เป็นผู้ที่ไม่ด่วนตัดสินใจบนความไม่เท่าทันตนเอง แต่ต้อง รับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้เร็ว เห็นตนเองได้ตามความเป็นจริง เท่าทันอคติ จึงสามารถเห็นเด็กได้ตามความเป็นจริง และตอบสนองต่อความต้องการที่แท้จริงของเด็กได้

2) เนื้อหาเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วยรายละเอียด ดังนี้

2.1) พัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กของปฐมวัย

2.2) มาตรฐานการเรียนรู้และกรอบการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้

2.3) การประเมินเด็กปฐมวัยอย่างรู้เท่าทันอคติ

2.3.1) แนวคิด ความหมาย ความสำคัญ หลักการของการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

2.3.2) ความหมายและลักษณะการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยตามสภาพจริง

2.3.3) ขั้นตอนการประเมินพัฒนาการตามสภาพจริงเพื่อสนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ได้แก่ การวางแผน การจัดระบบข้อมูล การแปลผล และการนำไปใช้

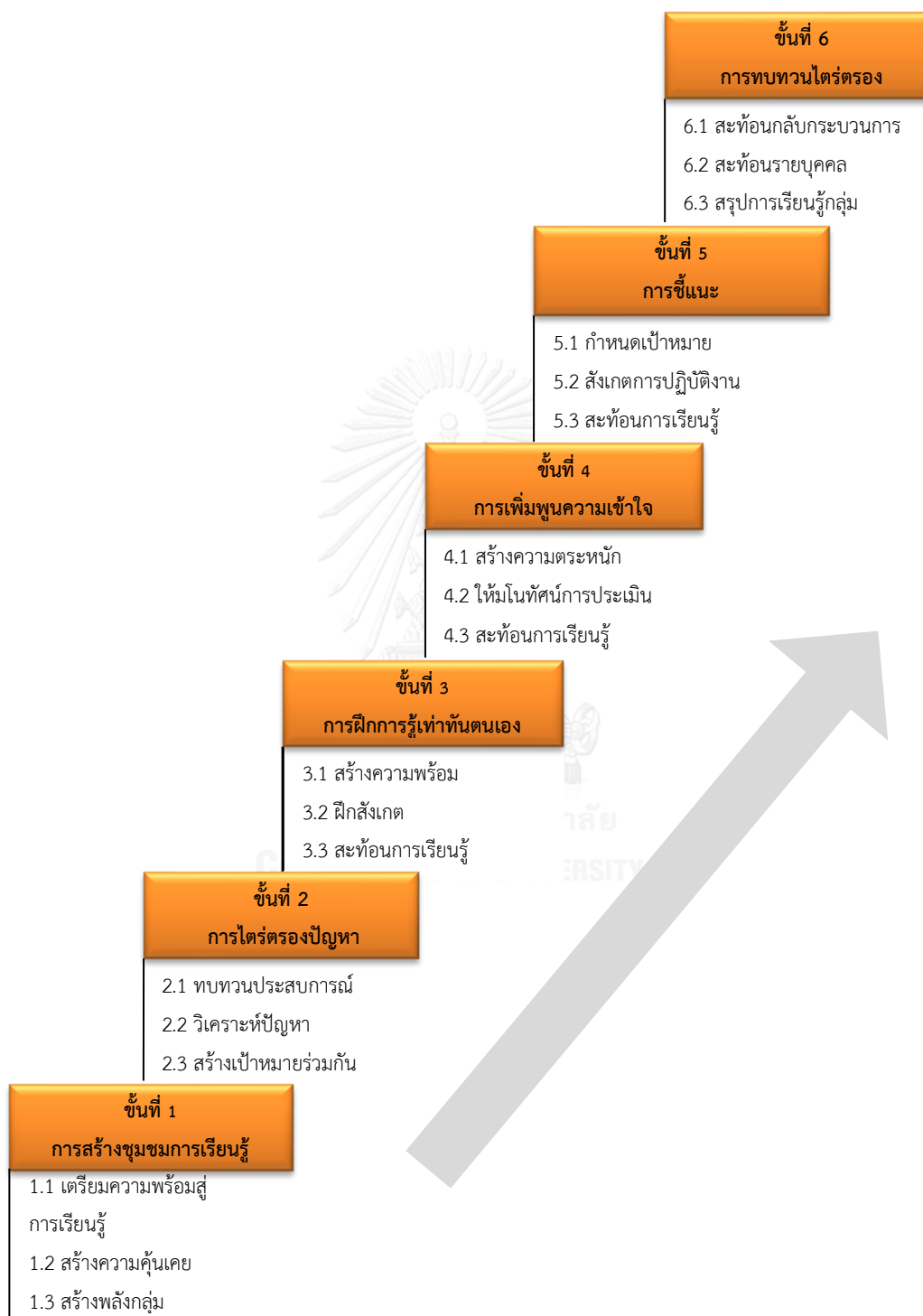
2.3.4) วิธีการและเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

7. ขั้นตอนของกระบวนการฝึกอบรมฯ

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ ส่วนที่ 1 การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม จำนวน 16 ครั้ง รวมเวลา 30 สัปดาห์ และส่วนที่ 2 การฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน ซึ่งเป็นการให้การชี้แนะ รวมเวลา 14 สัปดาห์ แบ่งออกเป็น 6 ขั้นตอนใหญ่ ใช้เวลาในการฝึกอบรมทั้งสิ้น 30 สัปดาห์ โดยจัดการฝึกอบรมสัปดาห์เว้นสัปดาห์ มีรายละเอียด ดังนี้



แผนภาพที่ 10 ขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ



ทั้งนี้รายละเอียดของขั้นตอนแต่ละขั้น วัตถุประสงค์ ประสพการณ์/ สาระสำคัญ เวลา กิจกรรมการฝึกอบรม การประเมินผลกิจกรรม และการใช้กลยุทธ์ มีรายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 13 ดังนี้

ตารางที่ 13 รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>ขั้นตอนที่ 1 การสร้างชุมชนการเรียนรู้ ระยะเวลาที่ใช้: 20 ชั่วโมง (2 วัน 1 คืน)</p> <p>ขั้นนี้เป็นการสร้างความสัมพันธ์อันดีต่อกันและกัน ระหว่างครูด้วยกัน รวมถึงกระบวนการและครู และการสร้างพลังกลุ่มที่นำไปสู่การทำงานร่วมกันบนฐานของความเป็นกัลยาณมิตร โดยเปิดใจเรียนรู้จากกันและกัน และยอมรับความแตกต่างของบุคคล</p> <p>ขั้นตอนนี้เป็นการจัดการฝึกอบรมนอกสถานที่ เป็นลักษณะของค่ายธรรมชาติ เพื่อให้ครูและกระบวนการได้ใช้ชีวิตอยู่ด้วยกันเป็นเวลา 2 วัน</p>	<p>การกระชับความสัมพันธ์กลุ่ม</p> <p>การปลูกพลังบวก</p> <p>การตั้งคำถามกระตุ้นความคิด</p>
<p>วัตถุประสงค์</p> <p>1) เพื่อสร้างความสัมพันธ์เชิงกัลยาณมิตรในกลุ่ม ระหว่างครูกับครู และระหว่างครูและกระบวนการก่อให้เกิดความรู้สึกของความเป็นหนึ่งเดียวกัน</p> <p>2) เพื่อสร้างสภาวะพื้นที่การเรียนรู้ที่เปิดกว้างที่ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันและการยอมรับในกันและกัน</p>	
<p>ประสพการณ์/ สาระสำคัญ</p> <p>1) การสร้างสัมพันธ์ภาพในกลุ่ม</p> <p>2) การทำงานร่วมกัน</p> <p>3) การรับฟังและเรียนรู้จากกันและกัน</p>	
<p>กิจกรรมการฝึกอบรม</p> <p>ขั้นย่อย 1.1 เตรียมพร้อมสู่การเรียนรู้ เป็นการเตรียมกายและใจของครูให้พร้อม เปิดรับต่อการเรียนรู้ภายใต้บรรยากาศที่ผ่อนคลายสงบ และสบาย โดยผ่านกิจกรรมการเช็คอิน (check in) โดยให้ครูได้แบ่งปันความคิด ความรู้สึกของตนเองก่อนเริ่มกระบวนการ</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>ชั้นย่อย 1.2 สร้างความคุ้นเคย เป็นการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้วิจัย เพื่อให้เกิดความไว้วางใจ มิตรภาพ และความ เป็นกลุ่มเดียวกัน ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <p>1) แรลลีวิถีชานา เป็นการทำกิจกรรมแบบร่วมมือร่วมใจ ที่เป็นการเรียนรู้ตามฐานกิจกรรม เพื่อให้ได้รู้จักธรรมชาติ และการเป็นหนึ่งในเดียวกับธรรมชาติ รวมถึงวิถีวัฒนธรรมไทยโบราณ เช่น การเดินชมธรรมชาติ การประกอบอาหารจากผักริมรั้ว การผจญภัยในสวน เป็นต้น</p> <p>2) สุนทรียสนทนา เป็นการสนทนากันอย่างไม่โต้แย้งทั้งท่าทีและความคิดในการแลกเปลี่ยนและแบ่งปันประสบการณ์ระหว่างกันและกัน</p> <p>ชั้นย่อย 1.3 สร้างพลังกลุ่ม เป็นการสร้างความตระหนักและเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกันในกลุ่ม รวมถึงการยอมรับและเห็นคุณค่าของความแตกต่างระหว่างกัน เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจในตนเองและผู้อื่น เปิดใจเข้าหากัน และพร้อมใจที่จะทำงานไปร่วมกันผ่านกิจกรรม ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <p>1) กิจกรรมตัวฉัน เป็นกิจกรรมที่ให้ครูใคร่ครวญเกี่ยวกับตนเอง แล้วให้สื่อความเป็นตนเองด้วยการวาดภาพ ซึ่งอาจเป็นภาพสัญลักษณ์อย่างเดียว หรืออาจเป็นภาพสัญลักษณ์และมีคำประกอบ เมื่อวาดภาพเสร็จ ทุกคนนำภาพมาจัดแสดงกลางวง และผลัดกันเล่าเรื่องราวของตนเอง</p> <p>2) กิจกรรมสร้างภาพด้วยเส้น เป็นกิจกรรมที่สร้างความตระหนักของการสื่อสาร การร่วมมือ และการทำงานร่วมกัน โดยให้ครูแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม แต่ละกลุ่มได้รับมอบหมายให้วาดรูปสถานที่ แต่ละกลุ่มส่งสมาชิกออกไปวาดรูปได้ครั้งละหนึ่งคน ซึ่งครูแต่ละคนจะได้รับมอบหมายลักษณะเส้นของตนเอง (เช่น เส้นตรง เส้นซิกแซก เส้นโค้ง ฯลฯ) และวาดได้เฉพาะลายเส้นของตนเท่านั้น ในระหว่างการวาดภาพ ต้องไม่มีการสื่อสารใดๆ ทั้งสิ้น เมื่อเสร็จ</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>กิจกรรมแล้ว ครูร่วมกันแลกเปลี่ยนประสบการณ์ผ่านกระบวนการสุนทรียสนทนา</p> <p>3) กิจกรรมงล้อสี่ทิศ เป็นแนวคิดที่ใช้อธิบายบุคลิกภาพลักษณะของบุคคลแบ่งตามลักษณะของสัตว์ 4 ชนิด คือ กระต๊อง (ทิศเหนือ) เหยี่ยว (ทิศตะวันออก) หมู (ทิศตะวันตก) และหนู (ทิศใต้) กิจกรรมใช้เพื่อให้ครูได้สำรวจตนเอง และเรียนรู้ตนเอง และผู้อื่น โดยผู้วิจัยอธิบายถึงลักษณะ 4 ประเภท รวมถึงจุดอ่อน จุดแข็ง แล้วกันครูตัดสินใจว่า ตนเองมีลักษณะแบบบุคคลกลุ่มใด แล้วพูดคุย แบ่งปันแลกเปลี่ยนกันในวงสนทนา</p>	
<p>การประเมินผล: ใช้การสังเกตการมีส่วนร่วมในกิจกรรม และการบันทึกการสนทนา</p>	
<p>ขั้นที่ 2 การไตร่ตรองปัญหา ระยะเวลาที่ใช้: 8 ชั่วโมง</p>	
<p>เป็นขั้นที่ให้ครูทบทวนไตร่ตรองประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการในฐานะของผู้ที่ถูกประเมินและผู้ทำหน้าที่ประเมินพัฒนาการเด็ก รวมถึงสำรวจการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของตนเอง และวิเคราะห์ปัญหาที่พบจากการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการที่ควรได้รับการพัฒนา เพื่อนำไปสู่การตั้งเป้าหมายกลุ่มและเกิดความมุ่งมั่นที่จะพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยร่วมกัน</p> <p>ขั้นนี้เป็นการฝึกอบรมในห้องอบรม ที่แบ่งการอบรมออกเป็น 2 วัน ในวันแรกเป็นการดำเนินการขั้นที่ 2.1 เป็นการอบรมหลังเลิกเรียน ใช้เวลา 2 ชั่วโมง และในวันที่สองเป็นการดำเนินการขั้นที่ 2.2 และ 2.3 เป็นการอบรมแบบเต็มวันในช่วงวันหยุด ใช้เวลา 6 ชั่วโมง</p>	<p>การปลูกฝังบวก การกระชับความสัมพันธ์ กลุ่ม การสร้างประสบการณ์ที่ เชื่อมโยงสัมพันธ์ การตั้งคำถามกระตุ้น ความคิด</p>
<p>วัตถุประสงค์</p> <p>1) เพื่อให้เกิดการสะท้อนไตร่ตรองการปฏิบัติงานของตนเองด้านการประเมินพัฒนาการเด็ก ที่นำไปสู่การตระหนักถึงประเด็นปัญหาที่ต้องการพัฒนา</p> <p>2) เพื่อระบุปัญหาในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการ</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>3) เพื่อสร้างเป้าหมายการพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัยร่วมกันเป็นกลุ่ม</p>	
<p>ประสบการณ์ / สาระสำคัญ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) การทำงานร่วมกัน 2) การไตร่ตรองประสบการณ์การเรียนรู้และเชื่อมโยงสู่การปฏิบัติงานของตนเอง 3) การวิเคราะห์ปัญหา 4) การรับฟังและเรียนรู้จากกันและกัน 	
<p>กิจกรรมการฝึกอบรม</p> <p>ชั้นย่อย 2.1 ทบทวนประสบการณ์ เป็นการให้ทบทวนประสบการณ์เดิมที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการในฐานของผู้ที่ถูกประเมิน ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <p>กิจกรรมการผลิตกันเล่าเรื่อง โดยให้ครูอยู่ในความสงบเพื่อ ความนึกคิดที่มีต่อประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจากนั้นจับกลุ่ม 3 คน ทบทวนไตร่ตรองถึงประสบการณ์ของตนเองที่เคยถูกผู้อื่นตัดสินหรือเมื่อเคยได้รับการประเมิน โดยให้นึกถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นความรู้สึก เพื่อผลิตกันเล่าประสบการณ์ของตนเองโดยใช้การฟังอย่างลึกซึ้ง โดยให้ครูจับกลุ่ม 3 คน ให้ตกลงกันว่า ใครจะเป็นผู้เล่าคนแรก ใครจะเป็นคนที่สอง และใครจะเป็นคนสุดท้าย โดยผู้เล่าแต่ละคนมีเวลา 5 นาที และมีกติกาว่า ผู้เล่าจะเล่าเรื่องของตนเองจนครบ 5 นาที ระหว่างที่ผู้ฟังอีก 2 คน จะฟังอย่างตั้งใจ ฟังเพื่อรับฟังโดยไม่มีการสอดแทรก การถามคำถาม ครูจะผลิตกันเล่าและผลิตกันฟังจนครบทั้ง 3 คน จากนั้นจึงมารวมตัวกัน เพื่อแบ่งปันประสบการณ์ สะท้อน ความรู้สึก ความคิด หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้</p> <p>ชั้นย่อย 2.2 วิเคราะห์ปัญหา เป็นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ ที่ปลูกให้ครูได้คิดทบทวนเกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการประเมินและบทบาทผู้ที่ทำหน้าที่ประเมินพัฒนาการเด็ก ตระหนักถึงความสำคัญของครูในฐานะผู้ประเมินเด็ก เห็นมุมมอง</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>ใหม่ที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับการประเมินพัฒนาการที่เชื่อมโยงไปสู่การรับรู้ถึงปัญหาหรืออุปสรรคในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการ ผ่านกิจกรรม ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <p>1) กิจกรรมวาดภาพตามโจทย์ มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูเกิดความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์ของตนเองเมื่อการถูกผู้อื่นประเมินกับการทำงานของตนเองในฐานะครูที่ต้องประเมินเด็ก โดยให้ครูแต่ละคนวาดภาพโดยกำหนดโจทย์ที่กำหนดให้ เมื่อเสร็จแล้วนำภาพทั้งหมดมาติดบนกระดาน แล้วให้ครูแต่ละคนเป็นกรรมการตัดสินภาพ มีกติกาว่า ต้องตัดสินภาพทั้งหมดยกเว้นภาพของตนเอง และให้หมายเลข 1 กับภาพที่ตนเองคิดว่าดีที่สุด เรียงลงมาเรื่อยๆ จนให้หมายเลขสุดท้ายกับภาพที่ตนเองคิดว่าควรต้องปรับปรุงมากที่สุด เมื่อตัดสินเรียบร้อยแล้ว ให้ครูกลับมาอยู่กับตนเองเพื่อสังเกตและใคร่ครวญกับอารมณ์ ความรู้สึก และความคิดที่เกิดขึ้นหลังจากได้ทำกิจกรรม จากนั้นร่วมกันสะท้อนประสบการณ์ในกลุ่มใหญ่ โดยกระบวนการคอยชี้ประเด็นเชื่อมโยงไปสู่การประเมินพัฒนาการเด็กและการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กของครู</p> <p>2) กิจกรรมดูเรื่องราว เป็นการให้ชมเรื่องสั้นที่เกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการ โดยเริ่มจากการเตรียมความพร้อมของครู ให้ครูกลับมาอยู่กับลมหายใจตนเอง และนั่งอยู่ในลักษณะที่ผ่อนคลาย จากนั้นให้รับชมวีดิทัศน์ โดยมีกติกาว่า ระหว่างที่รับชมวีดิทัศน์ ขอให้ไม่มีการสื่อสารและการสนทนากับเพื่อน และขอให้ครูฟังเรื่องราวอย่างตั้งใจ ระหว่างที่ชมวีดิทัศน์ ให้สังเกตความคิด ความรู้สึกที่เกิดขึ้นระหว่างการรับชมด้วย เมื่อเสร็จแล้ว กลับเข้ามาในวงสนทนา เพื่อพูดคุยสะท้อนประสบการณ์ แบ่งปันความคิด ความรู้สึกที่เกิดขึ้น โดยกระบวนการคอยชี้ประเด็นเชื่อมโยงไปสู่การประเมินพัฒนาการเด็ก และการปฏิบัติงานด้านการประเมินของครู</p> <p>ขั้นย่อย 2.3 สร้างเป้าหมายร่วมกัน เป็นการระบุและวิเคราะห์ปัญหาที่พบในการปฏิบัติงานด้านการประเมิน และร่วมกันวาง</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>แผนการพัฒนางานในด้านการประเมินเด็กปฐมวัย ตัวอย่างกิจกรรมมีดังนี้</p> <p>กิจกรรมตะกร้า 3 ใบ เป็นกิจกรรมให้ครูใคร่ครวญปัญหาที่พบในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย วิเคราะห์ต้นเหตุของปัญหา และหาแนวทางในการแก้ไขปัญหา เพื่อนำปัญหาหรือประเด็นที่พบมาสนทนาร่วมกัน และเชื่อมโยงไปสู่การสร้างเป้าหมายเพื่อพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย</p>	
<p>ขั้นที่ 3 การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง ระยะเวลาที่ใช้: 38 ชั่วโมง 30 นาที</p>	
<p>เป็นขั้นการฝึกครูให้รู้เท่าทันตนเอง โดยทำความเข้าใจตนเอง ผ่านการทวนทบทวนฐานการเรียนรู้ทั้งสามฐาน โดยสร้างความหลากหลายให้แต่ละคนได้พบหนทางที่จะเห็นและเข้าใจตนเองได้อย่างแท้จริง โดยฝึกฝนความละเอียดในการใช้ประสาทรับรู้ช่องทางต่างๆ ฝึกการสังเกตอย่างใคร่ครวญ โดยปราศจากอคติ เพื่อครูมีสติรู้ตัว เท่าทันต่ออารมณ์ ความคิด ความรู้สึกของตนเอง ไม่ด่วนตัดสิน ทำให้เห็นและประเมินเด็กได้ตามสภาพความเป็นจริง รวมถึงการใช้เครื่องมือ และวิธีการต่างๆ ในการใคร่ครวญตนเอง เช่น การเขียนบันทึกส่วนตัว การฝึกทวนทบทวน การสุนทรียสนทนา เป็นต้น ขั้นนี้เป็นการฝึกอบรมในห้องอบรม โดยการดำเนินการฝึกอบรมหลังเลิกเรียน และมีการฝึกฝนนอกห้องเรียน โดยผู้วิจัยจะมอบหมายงานที่สอดคล้องกับประเด็นที่ฝึกอบรม ได้แก่ การสังเกต ก้อนหิน การสังเกตเด็ก รวมถึงการให้ครูเฝ้ามองตนเองผ่านการทำงานศิลปะ ได้แก่ การวาดลายเส้น การทำมันดาลา (กิจกรรมที่ถูกนำมาในทางการบำบัดรวมทั้งในการศึกษา ซึ่งภาพที่วาดขึ้นมาสะท้อนสภาวะจิตในขณะที่วาด การสร้างมันดาลาเป็นการสร้างสัญลักษณ์ที่สะท้อนถึงความเป็นตนเองในขณะนั้นและสิ่งที่อยู่ภายในใจของผู้วาด ซึ่งถือได้ว่า การสร้างมันดาลาเป็นการนำไปสู่การค้นพบตนเอง นอกจากนี้ยังนำไปสู่ความผ่อนคลาย ความสงบ</p>	<p>การกระชับความสัมพันธ์ กลุ่ม การปลูกพลังบวก การเสริมพลังใจ การตั้งคำถามกระตุ้น ความคิด การให้ข้อมูลย้อนกลับ</p>

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>สมาธิ และการตระหนักรู้ในตนเอง) และทำการบันทึกการเรียนรู้ เพื่อให้ย้อนคิดทบทวน ประสพการณ์ผ่านการบันทึกในสมุดบันทึกของครู</p>	
<p>วัตถุประสงค์</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) เพื่อฝึกฝนการใช้ประสาทสัมผัสต่างๆ ในการสังเกต 2) เพื่อฝึกฝนการบันทึกข้อมูลที่ปราศจากอคติ 3) เพื่อพัฒนาการรู้เท่าทันความคิด ความรับรู้ความรู้สึก 	
<p>ประสพการณ์/สาระสำคัญ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) การใช้ประสาทสัมผัสต่างๆ ในการสังเกต ได้แก่ การใช้ตา การใช้หู การได้จุมูก การใช้กายสัมผัส และการใช้ใจ 2) การสังเกตสิ่งต่างๆ รวมถึงอารมณ์ ความคิด ความรู้สึกของตนเอง 	
<p>กิจกรรมการฝึกอบรม</p> <p>ชั้นย่อย 3.1 สร้างความพร้อม เป็นการเตรียมความพร้อมของครูก่อนที่จะเริ่มทำกิจกรรม โดยใช้วิธีการต่างๆ จัดในช่วงเริ่มต้นของการฝึกอบรม ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) กิจกรรมเช้คอิน เป็นกิจกรรมเริ่มต้นที่เปิดพื้นที่ให้ครูได้แบ่งปันเรื่องราวและอารมณ์ความรู้สึก หรือเรื่องราวที่เกิดขึ้นในชีวิต ที่ต้องการจะแบ่งปันกับกลุ่ม รวมถึงสร้างการกระตุ้นกลุ่มให้ตื่นตัวและพร้อมสำหรับการดำเนินกิจกรรมต่อไป ในกิจกรรมนี้ แต่ละสัปดาห์กระบวนการจะสลับระหว่างการตั้งโจทย์หรือประเด็นคำถามกับการให้อิสระครูในการเล่าเรื่อง ตัวอย่างของประเด็นคำถาม เช่น “วันนี้หัวใจของครูเป็นสีอะไร” “ให้ครูบ่งบอกอารมณ์ความรู้สึกผ่านการแสดงท่าทาง” เป็นต้น 2) กิจกรรมการฝึกสติผ่านฐานกาย เป็นกิจกรรมที่ใช้เพื่อให้ครูเฝ้าสังเกตตนเองในระหว่างที่เคลื่อนไหว ฝึกสติในการทำงาน และเป็นสร้างสมาธิ โดยใช้กิจกรรมการโยน-รับถุงถั่วในลักษณะต่างๆ เช่น โยน-รับรอบวง โยน-รับถุงถั่วแล้วเคลื่อนที่ 	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>จากตำแหน่งเดิมไปสู่ตำแหน่งใหม่ในวง เป็นต้น</p> <p>3) กิจกรรมการฝึกสติผ่านการทำสมาธิ เป็นกิจกรรมที่ใช้เพื่อให้ครูผู้สังเกตอารมณ์ ความคิดที่เกิดขึ้น รวมถึงสร้างสภาวะที่ผ่อนคลาย เปิดรับต่อการเรียนรู้</p> <p>ชั้นย่อย 3.2 ฝึกสังเกต เป็นฝึกฝนความละเอียดในการใช้ประสาทรับรู้ช่องทางต่างๆ รวมถึงการฝึกการสังเกตอย่างใคร่ครวญ เพื่อให้ครูเท่าทันอารมณ์ความรู้สึก ความคิด เพื่อนำไปสู่การประเมินโดยปราศจากอคติ และพัฒนาทักษะการสังเกต ด้วยกิจกรรมต่างๆ ได้แก่ กิจกรรมการสังเกต กิจกรรมศิลปะ และกิจกรรมสุนทรียสนทนา ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <p>1) กิจกรรมการเปิดประสาทสัมผัส เป็นกิจกรรมที่สร้างความตระหนักถึงพลังของการสังเกตและการรับรู้เมื่อใจสงบนิ่ง และช่วยให้เปิดรับการรับรู้ผ่านช่องทางประสาทสัมผัสต่างๆ กิจกรรมนี้เป็นการฝึกการสังเกตสิ่งต่างๆ รอบตัว โดยฝึกให้ประสาทสัมผัสส่วนต่างๆ กระทบกรพาครูไปเดินบริเวณโรงเรียน และให้ใช้ประสาทสัมผัสทั้งหมดในการสังเกต จากนั้นให้บันทึกสิ่งที่สังเกตลงในกระดาษ โดยแยกเป็นสิ่งที่เห็น สิ่งที่ได้ยิน สิ่งที่ได้กลิ่น พืชผิวนที่สัมผัส และความรู้สึกนึกคิดที่เกิดขึ้น เมื่อทำการบันทึกเสร็จสิ้น กลับมารวมตัวในวงสนทนา เพื่อสะท้อนความคิด ความรู้สึกและสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรม โดยกระบวนการเชื่อมโยงประเด็นให้เห็นถึงการบันทึกที่เป็นการบรรยายข้อมูลจริง และการบันทึกที่สอดแทรกความรู้สึกนึกคิด</p> <p>2) กิจกรรมการสังเกตสิ่งมีชีวิต เป็นกิจกรรมที่ฝึกการสังเกตผ่านการสังเกตอย่างใคร่ครวญ โดยให้ครูเลือกก้อนหินที่กระทบกรเตรียมไว้มาคนละก้อน จากนั้นทำการสังเกตก้อนหิน แล้ววาดรูปและเขียนบรรยายลักษณะของก้อนหิน รวมถึงบันทึกการรับรู้ที่เข้ามากระทบสัมผัสรับรู้ เช่น การได้ยิน การได้กลิ่น การสัมผัส ความคิดและความรู้สึกที่เกิดขึ้น ลงในกระดาษบันทึกที่เตรียมไว้ให้</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>โดยไม่ดูก้อนหิน เมื่อบันทึกเสร็จสิ้น กลับมารวมตัวในวงสนทนา เพื่อแบ่งปันสิ่งที่ตนเองบันทึกลงในแบบบันทึก การฝึกสังเกตก้อนหิน จะทำในสองลักษณะ คือ ระหว่างช่วงการฝึกอบรม และการสังเกต และบันทึกระหว่างสัปดาห์ที่บ้าน</p> <p>3) กิจกรรมการสังเกตต้นไม้ เป็นการฝึกสังเกตสิ่งที่มีชีวิตที่มีการเปลี่ยนแปลง โดยให้ครูเลือกต้นไม้ภายในโรงเรียน เพื่อทำการสังเกตอย่างใคร่ครวญและบันทึก โดยในแต่ละสัปดาห์ของการฝึกอบรม ภาระงานจะตั้งโจทย์การสังเกต เช่น สัปดาห์แรก เป็นการสังเกต วาดภาพ และบรรยายลักษณะโดยรวมของต้นไม้ ในสัปดาห์ต่อมาเป็นการสังเกตส่วนโคนต้นไม้และสภาพแวดล้อม บริเวณโคนต้น ทุกครั้งเมื่อทำการสังเกตและบันทึกเสร็จ ให้ครูนำผลงานมาวางกลางวง และรวมตัวในวงสนทนา เพื่อแบ่งปันสิ่งที่สังเกตและบันทึก</p> <p>4) กิจกรรมศิลปะ เป็นการเปิดประสาทสัมผัสการรับรู้ การเฝ้าสังเกตตนเองผ่านการทำงานศิลปะในลักษณะต่างๆ เช่น การทำศิลปะวาดรูปลายเส้นคนเดียว การทำศิลปะคู่กัน การทำศิลปะเป็นกลุ่มย่อย เป็นต้น โดยกิจกรรมศิลปะแบบกลุ่มจะมีการผลัดเปลี่ยนสื่อและอุปกรณ์ในแต่ละสัปดาห์ และเปลี่ยนคู่ทำงาน ซึ่งคู่ทำงานมาจากการกำหนดกติกาของกระบวนการ หรือการเลือกอิสระของครู</p> <p>ขั้นย่อย 3.3 สะท้อนการเรียนรู้ เป็นจัดประสบการณ์ให้ครูได้คิดใคร่ครวญ สะท้อนความคิด ความรู้สึกที่เกิดขึ้นที่ได้จากประสบการณ์การเรียนรู้ และเชื่อมโยงประสบการณ์เหล่านี้กับประสบการณ์เดิมของตนเองทั้งในด้านทำงานและการใช้ชีวิต เพื่อนำไปสู่มุมมองความคิดและการเรียนรู้ใหม่ๆ ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>1) กิจกรรมสุนทรียสนทนา เป็นการสนทนากันอย่างไม่ได้แย่งทั้งท่าทีและความคิดในการแลกเปลี่ยนและแบ่งปันประสบการณ์ระหว่างกันและกัน</p> <p>2) กิจกรรมสะท้อนย้อนกลับเหตุการณ์ เป็นกิจกรรมที่กระบวนการนำครูไปสู่การทบทวนและไตร่ตรองการเรียนรู้ โดยให้ครูอยู่ในสภาวะสงบนิ่ง รับฟัง และคิดเป็นภาพตามคำพูดของกระบวนการ ซึ่งจะกล่าวถึงกิจกรรมที่ได้ปฏิบัติเริ่มจากกิจกรรมสุดท้ายย้อนไปสู่กิจกรรมแรก จากนั้นเชิญชวนให้ครูกล่าวถึงความคิด ความรู้สึก หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ที่ผุดขึ้นมา</p>	
<p>การประเมินผล: ใช้การสังเกตการมีส่วนร่วมในกิจกรรม การบันทึกการสนทนา และการตรวจสอบบันทึกการเรียนรู้</p>	
<p>ขั้นที่ 4 การเพิ่มพูนความเข้าใจ ระยะเวลาที่ใช้: 33 ชั่วโมง 30 นาที</p>	
<p>เป็นการทบทวนและให้มโนทัศน์สำคัญเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย เพื่อครูสามารถอธิบายมโนทัศน์สำคัญเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการสร้างระบบการประเมินพัฒนาการที่สนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยได้</p> <p>ขั้นนี้เป็นการฝึกอบรมในห้องอบรม การอบรมในขั้นตอนนี้เป็นการดำเนินการฝึกอบรมหลังเลิกเรียน รวมถึงมีการมอบหมายงานให้นำไปทบทวนนอกห้องฝึกอบรม เช่น ศึกษาเอกสารเพิ่มเติม ทำใบงาน เป็นต้น</p>	<p>การสร้างประสบการณ์ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์ การตั้งคำถามกระตุ้นความคิด</p>
<p>วัตถุประสงค์</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) เพื่อให้มโนทัศน์สำคัญเกี่ยวกับในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้ 2) เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมอธิบายมโนทัศน์สำคัญเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย 3) เพื่อสร้างความตระหนักในฐานะผู้ประเมินเด็กที่ปราศจากอคติ 	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>ประสบการณ์/ สาระสำคัญ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) การเรียนรู้โมโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย 2) การตระหนักถึงประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย 3) การวิเคราะห์เชื่อมโยงมโนทัศน์และการปฏิบัติในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย 	
<p>กิจกรรมการฝึกอบรม</p> <p>ชั้นย่อย 4.1 สร้างความตระหนัก เป็นการทบทวนองค์ความรู้เดิมก่อนให้มโนทัศน์ใหม่โดยใช้วิธีการต่างๆ และการสนทนาแลกเปลี่ยนในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับมโนทัศน์ ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) กิจกรรมการทบทวนองค์ความรู้เดิม เป็นการนำประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้จากการทำงานที่มอบหมายนอกห้องฝึกอบรมมาสนทนาพูดคุย รวมถึงเป็นการทบทวนองค์ความรู้เดิมที่ได้เรียนรู้ในสัปดาห์ก่อนๆ โดยใช้วิธีการทบทวนต่างๆ เช่น การจับคู่คุยกัน การแบ่งปันความรู้ใหม่ การทบทวนด้วยประโยคบอกเล่า <p>1 ประโยคที่ไม่ซ้ำใคร เป็นต้น ก่อนที่จะให้มโนทัศน์ใหม่ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ต่อเนื่องและเห็นความเชื่อมโยงของเนื้อหา</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) กิจกรรมทบทวนประสบการณ์ เป็นการจัดประสบการณ์ชวนคิด และทบทวนประสบการณ์การทำงานของคุณที่เกี่ยวข้องกับมโนทัศน์ใหม่ในลักษณะต่างๆ เช่น แบ่งปันประสบการณ์ในกลุ่มย่อย สนทนากลุ่มย่อยเกี่ยวกับปัญหาที่พบเพื่อให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของเนื้อหาที่จะศึกษา <p>ชั้นย่อย 4.2 ให้มโนทัศน์การประเมิน เป็นการให้มโนทัศน์สำคัญที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย โดยจัดกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับประสบการณ์การทำงานด้านการประเมินของคุณ เน้นการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ ให้ครูได้ลงมือทำ ได้คิด ไม่นั่งการบรรยาย มีการทำงานเป็นกลุ่ม และสรุปองค์ความรู้ร่วมกัน โดย</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>จัดกิจกรรม ดังนี้</p> <p>1) กิจกรรมการดูเรื่องราว เป็นการให้ครูรับชมวิดีโอทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการ จากนั้นบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้ และกลับสู่วงสนทนา เพื่อแบ่งปันความคิดความรู้สึกที่เกิดขึ้น โดยกระบวนการจะชวนให้ครูสะท้อนสิ่งที่เรียนรู้ ได้ทบทวนประสบการณ์ของตนเอง และเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้เข้ากับชีวิตการทำงานในฐานะครูที่ต้องประเมินเด็ก</p> <p>2) กิจกรรมการวิเคราะห์แฟ้มสะสมผลงานเด็ก เป็นการทำงานในลักษณะกลุ่มย่อย โดยแต่ละกลุ่มวิเคราะห์พอร์ตโฟลิโอที่กระบวนการเตรียมไว้ และสรุปข้อสังเกตที่พบ จากนั้นนำข้อสังเกตมาแบ่งปันในวงสนทนา เพื่อสรุปการจัดทำแฟ้มสะสมผลงานเด็กและหาแนวทางในการพัฒนาการจัดทำแฟ้มสะสมผลงานเด็ก</p>	
<p>ขั้นย่อย 4.3 สะท้อนการเรียนรู้ เป็นการให้ครูใคร่ครวญ สะท้อนความคิด ความรู้สึกที่เกิดขึ้นที่ได้จากประสบการณ์การเรียนรู้ และเชื่อมโยงประสบการณ์เหล่านี้กับประสบการณ์เดิมของตนเองทั้งในด้านทำงานและการใช้ชีวิต เพื่อนำไปสู่มุมมอง ความคิดและการเรียนรู้ใหม่ๆ ผ่านกิจกรรม ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <p>กิจกรรมสะท้อนย้อนกลับเหตุการณ์ เป็นกิจกรรมที่กระบวนการนำครูไปสู่การทบทวนและไตร่ตรองการเรียนรู้ โดยให้ครูอยู่ในสถานะสงบนิ่ง รับฟัง และคิดเป็นภาพตามคำพูดของกระบวนการ ซึ่งจะกล่าวถึงกิจกรรมที่ได้ปฏิบัติเริ่มจากกิจกรรมสุดท้ายย้อนไปสู่กิจกรรมแรก จากนั้นเชิญชวนให้ครูกล่าวถึงความคิด ความรู้สึกหรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ที่ผุดขึ้นมา</p>	
<p>การประเมินผล: ใช้การสังเกตการมีส่วนร่วมในกิจกรรม การ บันทึกการสนทนา และการตรวจสอบสมุดบันทึกการเรียนรู้</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>ขั้นที่ 5 การชี้แนะรายบุคคล ระยะเวลาที่ใช้: 14 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 ครั้ง/ คน (ระยะเวลาการชี้แนะแต่ละครั้งขึ้นอยู่กับแต่ละบุคคล แต่อย่างไรก็ตามการชี้แนะในแต่ละครั้งจะไม่ใช่เวลาเกิน 1 ชั่วโมง)</p>	
<p>เป็นการทำงานกับครูเป็นรายบุคคล โดยกระบวนการทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะ ให้การสนับสนุนครูในการเชื่อมโยงความรู้สู่การปฏิบัติในด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย โดยให้ครูกำหนดเป้าหมายหรือประเด็นเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยที่ต้องการพัฒนา วางแผน และพัฒนาตนเองเป็นรายบุคคล</p> <p>การดำเนินการชี้แนะเป็นการทำงานในห้องเรียนเป็นครูเป็นรายบุคคล ผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะที่วางแผนและทำงานร่วมกับครู</p>	<p>การเสริมพลังใจ</p> <p>การปฏิบัติในสถานการณ์จริง</p> <p>การตั้งคำถามกระตุ้นความคิด</p> <p>การให้ข้อมูลย้อนกลับ</p>
<p>วัตถุประสงค์</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมตั้งเป้าหมาย ปฏิบัติงานตามเป้าหมาย และสะท้อนไตร่ตรองการทำงานในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย 2) เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมสามารถเชื่อมโยงและนำประสบการณ์การเรียนรู้สู่การปฏิบัติงานได้ 3) เพื่อให้ประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัยได้อย่างสอดคล้องกับประสบการณ์ในห้องฝึกอบรม 	
<p>ประสบการณ์/ สาระสำคัญ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) การวางแผนการปฏิบัติงาน 2) การดำเนินงานตามวางแผนที่วางไว้ 3) การสะท้อนไตร่ตรองการปฏิบัติงาน 	
<p>กิจกรรมการชี้แนะ</p> <p>ขั้นย่อย 5.1 กำหนดเป้าหมาย เป็นการที่ผู้ชี้แนะและครูวางแผนร่วมกัน เพื่อค้นหาเป้าหมายงานที่ครูต้องการที่จะพัฒนา และวางแผนการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบเพื่อนำไปสู่เป้าหมาย โดยผู้ชี้แนะใช้เทคนิคและวิธีการต่างๆ ที่เหมาะสมและตอบสนองต่อ</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>ลักษณะและวิธีการเรียนรู้ของครูแต่ละคน ในขั้นนี้แบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอนย่อย ได้แก่</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) อธิบายการชี้แนะ เป็นการที่ผู้ชี้แนะอธิบายแนวทางการทำงานโดยใช้การชี้แนะ และสร้างข้อตกลงในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้ชี้แนะและครู 2) ค้นพบเป้าหมาย เป็นการที่ผู้ชี้แนะกระตุ้นให้ครูสะท้อนการทำงานของตนเอง ตระหนักถึงงานที่ต้องปรับปรุงพัฒนา และตั้งเป้าหมายที่จะพัฒนา 3) กำหนดแผนการ เป็นการแบ่งเป้าหมายใหญ่ออกเป็นเป้าหมายย่อยๆ และวางแผนการดำเนินงานเพื่อนำไปสู่เป้าหมายย่อยที่วางไว้ 4) ร่วมกันวางแผนการกับผู้ได้รับการชี้แนะในการวางแผนเกี่ยวกับบริบทที่จะเกิดขึ้นในชั้นสังเกตการปฏิบัติงาน เช่น กำหนดเวลา กำหนดสถานที่ การกำหนดประเด็นที่ต้องการให้ผู้ชี้แนะช่วยสังเกต เป็นต้น <p>ขั้นตอนย่อย 5.2 สังเกตการปฏิบัติงาน เป็นการที่ผู้ชี้แนะทำการสังเกตงานและการดำเนินงานของครู บทบาทของผู้ชี้แนะ คือ ติดตามการดำเนินงานของครูตามขั้นตอนการทำงานที่วางแผนไว้ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายย่อยที่วางไว้ที่ละเป้าหมาย พร้อมทั้งให้กำลังใจ และช่วยค้นหาแนวทางการทำงานที่พาคูให้ก้าวข้ามอุปสรรค สามารถทำงานตามเป้าหมายที่วางไว้</p> <p>ขั้นตอนย่อย 5.3 สะท้อนการเรียนรู้ เป็นการที่ผู้ชี้แนะนำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตการณ์มาแบ่งปัน สนทนาพูดคุยกับครู ในขั้นตอนนี้ผู้ชี้แนะใช้คำถามเพื่อให้ครูวิเคราะห์และสะท้อนความคิด และชักชวนให้คิดไตร่ตรองในประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงาน เช่น เปรียบเทียบสิ่งที่วางแผนไว้และสิ่งที่เกิดขึ้น ปัญหาอุปสรรคในการดำเนินงาน การปรับเปลี่ยนวิธีการทำงาน เป็นต้น การสะท้อนการเรียนรู้จะทำหลังจากชั้นสังเกตการณ์ โดยอาจทำต่อเนื่องทันที หรือมี</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>การนัดหมายวันใหม่</p> <p>เทคนิคที่ใช้ในการชี้แนะ</p> <p>1) การเช้คอิน ใช้ในการนำเข้าสู่การชี้แนะ โดยให้ครูได้ระบายความรู้สึกความในใจทั้งที่เป็นเรื่องส่วนตัวและเรื่องงานก่อนที่จะทำการชี้แนะ เพื่อสร้างบรรยากาศการทำงานที่อบอุ่น ปลอดภัย ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความเอื้ออาทร รวมถึงสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดี เป็นกัลยาณมิตรระหว่างผู้ชี้แนะและครู ที่นำไปสู่ความไว้วางใจ ความรู้สึกปลอดภัย ไม่รู้สึกว่าจะถูกจับผิดหรือถูกตัดสิน</p> <p>2) การตั้งคำถามชวนไตร่ตรอง ใช้ในการสนทนาที่ชวนครูให้สำรวจและคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการผ่านการใช้คำถาม เพื่อให้ครูรับรู้และเข้าใจถึงการกระทำ พฤติกรรม การทำงานของตนเองที่เป็นอุปสรรคต่อการปฏิบัติงาน เกิดแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยน และสามารถประเด็นที่รับรู้มาสร้างเป็นเป้าหมายการพัฒนาปรับปรุงงานได้</p> <p>3) การตั้งคำถามชวนคิด ใช้กระตุ้นให้ครูเป็นผู้คิดริเริ่ม แสดงความคิดเห็น ไม่พึ่งพาให้ผู้ชี้แนะเป็นผู้ให้คำตอบ</p> <p>4) การให้ข้อมูลย้อนกลับ เป็นการสะท้อนการปฏิบัติงานของครูให้เห็นเป็นรูปธรรม</p> <p>5) ความเงียบ เป็นวิธีการที่ใช้เพื่อกระตุ้นให้ครูคิด เป็นการให้เวลาครูได้ไตร่ตรองก่อนที่จะตอบ และช่วยลักษณะของคำตอบมีความลึกซึ้งขึ้น</p> <p>6) การฟังอย่างลึกซึ้ง เป็นกระบวนการที่ใช้ในระหว่างการทำกรชี้แนะ โดยผู้ชี้แนะจะรับฟังเรื่องราวที่ครูแบ่งปันอย่างไม่ตัดสิน ห้อยแขวนความคิดที่เกิดขึ้น เป็นการฟังด้วยหัวใจที่เปิดรับรายละเอียดของสิ่งที่ฟังอย่างลึกซึ้งด้วยสติและสมาธิ</p>	
<p>การประเมินผล: ใช้การบันทึกในสมุดบันทึกของผู้วิจัยและแบบบันทึกการโค้ช รวมถึงผลการสังเกตการปฏิบัติงาน</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>ขั้นที่ 6 การทบทวนไต่ตรอง ระยะเวลาที่ใช้ : 6 ชั่วโมง 30 นาที</p>	
<p>ขั้นนี้เป็นการสรุปกระบวนการเรียนรู้ทั้งหมดที่เกิดขึ้นกับครูใน ฐานะปัจเจกและฐานะสมาชิกกลุ่ม โดยสะท้อนไต่ตรองถึง ประสบการณ์การเรียนรู้ทั้งหมดที่ครอบคลุมถึงอารมณ์ ความรู้สึก แง่บวก ความคิดต่างๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างการฝึกอบรมฯ ที่นำไปสู่ การเปลี่ยนแปลงในตนเองในฐานะครูที่ทำหน้าที่เป็นผู้ประเมินเด็ก ปฐมวัย</p>	<p>การปลูกพลังบวก การกระชับความสัมพันธ์ กลุ่ม การตั้งคำถามกระตุ้น ความคิด</p>
<p>ประสบการณ์/ สาระสำคัญ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) การสร้างภาพในใจ 2) การทบทวนการเรียนรู้ 3) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ผ่านการสนทนา 	
<p>กิจกรรมการฝึกอบรม</p> <p>ขั้นย่อย 6.1 สะท้อนกลับกระบวนการ เป็นการสรุปกระบวนการ เรียนรู้ทั้งหมดที่เกิดขึ้น โดยให้ครูกคิดใคร่ครวญถึงความคิด ความรู้สึก และการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการฝึก อบรมฯ ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) เตรียมความพร้อมผ่านการเช็คอินและกิจกรรมการฝึกสติ ผ่านฐานกาย และการฝึกสติผ่านการทำสมาธิ 2) กิจกรรมเล่ากระบวนการย้อนกลับ ในกิจกรรมนี้กระบวนการ นำครูเข้าสู่สภาวะสงบนิ่ง จากนั้นให้ครูนึกภาพในใจตามคำบรรยาย ของกระบวนการ โดยกระบวนการจะเล่าย้อนกลับถึงกิจกรรมทั้งหมด โดยเริ่มจากกิจกรรมในขั้นที่ 5 ย้อนกลับไปถึงกิจกรรมที่ทำร่วมกัน ในวันแรกของการฝึกอบรมฯ จากนั้นให้ครูวาดรูปและเขียนบรรยาย กิจกรรมที่ปรากฏเด่นชัดที่สุดในใจ แล้วกลับมาที่วงสนทนา เพื่อ แลกเปลี่ยนแบ่งปันถึงสิ่งที่ตนเองวาด <p>ขั้นย่อย 6.2 สะท้อนรายบุคคล เป็นการให้ครูมองย้อนเส้นทาง การพัฒนางานของตนเอง และคิดไต่ตรองถึงการเรียนรู้และ</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับตนเอง ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <p>1) กิจกรรมการเขียนเล่าเรื่องประทับใจ เป็นกิจกรรมที่ให้ครูได้สำรวจ ใคร่ครวญความรู้สึกที่มีต่อกระบวนการฝึกอบรมฯ และแบ่งปันเรื่องราวที่ตนเองประทับใจผ่านการเขียนเรื่องราวบรรยายความในใจ และนำเรื่องราวความประทับใจมาแบ่งปันกับกลุ่มในวงสนทนา</p> <p>2) กิจกรรมวาดภาพสะท้อนใจ เป็นกิจกรรมที่ให้ครูได้ใคร่ครวญการเติบโตและพัฒนาของตนเอง คิดสะท้อนถึงวิถีและมุมมองการทำงานของตนเองที่เปลี่ยนไป รวมถึงความคิด ความเชื่อ ทักษะคติ ที่มีต่อเด็กและการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการ จากนั้นสะท้อนสิ่งเหล่านี้ผ่านการวาดภาพสัญลักษณ์ และนำเรื่องราวของตนเองมาแบ่งปันในวงสนทนา</p>	
<p>ขั้นย่อย 6.3 สรุปการเรียนรู้กลุ่ม เป็นการสรุปภาพรวมของกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่สะท้อนให้เห็นการเดินทางเพื่อเรียนรู้ร่วมกันของกลุ่ม การเติบโตเปลี่ยนแปลงของกลุ่ม การตระหนักถึงพลังของกลุ่มที่มีเป้าหมายร่วมกันที่จะช่วยให้เกื้อกูลและสนับสนุนให้สมาชิกมีกำลังใจ มีความมุ่งมั่นที่จะเปลี่ยนแปลงพัฒนาตนเองต่อไป ตัวอย่างกิจกรรม มีดังนี้</p> <p>1) กิจกรรมสายธารกิจกรรมเป็นการทบทวนและสรุปกิจกรรมการเรียนรู้ และสร้างความตระหนักถึงแนวทางในการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการทำงานร่วมกันต่อไป โดยกระบวนการนำภาพวาดของสายธารกิจกรรมที่สรุปกระบวนการทั้งหมดตั้งแต่วันแรกที่เตรียมไว้มาวางกับพื้น ให้ครูในความสงบ รับฟังกิจกรรมที่ได้ทำมาอีกครั้ง โดยเริ่มจากกิจกรรมตั้งแต่เริ่มแรกจนถึงกิจกรรมสุดท้าย เพื่อให้ครูได้ทบทวน ใคร่ครวญกับอารมณ์ ความคิด ความรู้สึก และการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาที่ผ่านมา โดยไม่เพียงระลึกถึงสิ่งที่ตนเองได้เรียนรู้ในฐานะปัจเจก แต่ทบทวนถึงสิ่งที่กลุ่มได้เรียนรู้ร่วมกัน จากนั้นให้ครูร่วมกันแสดงความรู้สึกต่อ</p>	

ตารางที่ 13 (ต่อ) รายละเอียดขั้นตอนกระบวนการฝึกอบรมฯ

รายละเอียดของขั้นตอน	กลยุทธ์
<p>กระบวนการและการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในกลุ่มที่เกิดขึ้น ทั้งด้านลบและด้านบวก โดยแสดงเป็นภาพวาด สัญลักษณ์ บทกลอน คำบรรยายหรืออื่นๆ ตามอิสระ เมื่อต่อเติมภาพเสร็จ ให้เวลาผู้เข้าร่วมการอบรมดูภาพทั้งหมด และทบทวนประสบการณ์การเรียนรู้จากภาพอีกครั้ง</p> <p>2) กิจกรรมแบ่งปันความรู้สึก เป็นกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ครูได้แบ่งปันความรู้สึกและความในใจที่มีต่อเพื่อนร่วมทางและให้กำลังใจต่อกันในการพัฒนางานต่อไป โดยให้ครูอยู่ในสภาวะที่สงบนิ่ง จากนั้นให้ครูได้เดินเข้าไปหาเพื่อนและบอกความในใจที่ต้องการจะสื่อให้เพื่อนรับรู้</p>	
<p>การประเมินผล: ใช้การสังเกตการมีส่วนร่วมในกิจกรรม การบันทึกการสนทนา และการตรวจสอบสมุดบันทึกการเรียนรู้</p>	

8. กิจกรรมของกระบวนการฝึกอบรมฯ

การดำเนินกระบวนการฝึกอบรมด้านการประเมินเด็กปฐมวัยแบ่งกิจกรรมออกเป็น 2 ลักษณะ คือ การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม และการฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน มีรายละเอียด ดังนี้

8.1 การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม เป็นกิจกรรมกลุ่มที่ครูทำกิจกรรมร่วมกัน เพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้บนพื้นฐานของความเชื่อใจ ความไว้วางใจกัน และเกิดการเรียนร่วมกันผ่านการแบ่งปันและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ กิจกรรมกลุ่มแบ่งเป็นกิจกรรมย่อยหลายประเภทตามขั้นตอนการฝึกอบรม ได้แก่ กิจกรรมศิลปะ กิจกรรมเต้นรำเต้าเต๋อ กิจกรรมสุนทรียสนทนา กิจกรรมการสะท้อนฟังเรื่องราว

8.2 การฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน เป็นกิจกรรมเดี่ยวที่เปิดพื้นที่ให้ครูได้ทบทวนเหตุการณ์ ประสบการณ์ และได้ใคร่ครวญกับตนเอง ผ่านกิจกรรมที่ช่วยเจริญสติและสร้างสมาธิ ได้แก่ การวาดรูปลายเส้น การทำมันดาลา รวมถึงการเขียนบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ รวมถึงกิจกรรมการชี้แนะที่เป็นการทำงานร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและครูเป็นรายบุคคล เพื่อส่งเสริมให้ครูสามารถนำความรู้และเข้าใจในเรื่องการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยลงสู่ห้องเรียนของตนเองได้จริง และสามารถวางแผนพัฒนาตนเองได้ โดยผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะที่ช่วยครูวางแผนการปฏิบัติงานใน

ประเด็นที่ครูต้องการพัฒนา ทำการสังเกตการปฏิบัติงานของครู เพื่อเก็บข้อมูลและให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครู และนำประเด็นที่พบเห็นมาสนทนา ทบทวน และกระตุ้นให้ครูคิดสะท้อนไตร่ตรอง ที่นำไปสู่การพัฒนาต่อไป

9. ระยะเวลาการฝึกอบรมฯ

กระบวนการฝึกการอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษา และการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์ เป็นการฝึกอบรมที่ใช้เวลาในการเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรมทั้งหมด 16 ครั้ง รวมใช้เวลาทั้งสิ้น 30 สัปดาห์ รวมระยะเวลาที่ใช้ในห้องฝึกอบรม 68 ชั่วโมง 30 นาที โดยการฝึกอบรมจะจัดขึ้นสัปดาห์เว้นสัปดาห์ ในสัปดาห์ที่ไม่มีการฝึกอบรม มีการมอบหมายงานให้ครูฝึกปฏิบัติและนำผลมาแลกเปลี่ยนแบ่งปันในสัปดาห์ที่มีการฝึกอบรม รายละเอียดแสดงในตารางที่ 14 ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 14 ระยะเวลาของกระบวนการฝึกการอบรมฯ ฉบับสมบูรณ์

ครั้ง	การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม			การให้การชี้แนะรายบุคคล		
	ขั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา		ขั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา	
		วัน	ชม.		วัน	ชม.
ครั้งที่ 1	ขั้นที่ 1 การสร้างชุมชนการเรียนรู้ 1.1 เตรียมพร้อมสู่การเรียนรู้ 1.2 สร้างความคุ้นเคย 1.3 สร้างพลังกลุ่ม	2 วัน 1 คืน (เสาร์-อาทิตย์)				
ครั้งที่ 2	ขั้นที่ 2 การไตร่ตรองปัญหา 2.1 ทบทวนประสบการณ์	1 วัน	2 ชม.			
ครั้งที่ 3	2.2 วิเคราะห์ปัญหา 2.3 สร้างเป้าหมายร่วมกัน	1 วัน (เสาร์)	6 ชม.			

ตารางที่ 14 (ต่อ) ระยะเวลาของกระบวนการฝึกการอบรมฯ ฉบับสมบูรณ์

ครั้งที่	การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม			การให้การชี้แนะรายบุคคล		
	ชั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา		ชั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา	
		วัน	วัน		วัน	วัน
ครั้งที่ 4 - 5	ชั้นที่ 3 การฝึกการรู้ เท่าทันตนเอง 3.1 สร้างความพร้อม 3.2 ฝึกสังเกต 3.3 สะท้อนการเรียนรู้	2 วัน	วันละ 2 ชม. 30 นาที <i>รวม</i> 5 ชม.			
ครั้งที่ 6-8	ชั้นที่ 3 การฝึกการรู้ เท่าทันตนเอง 3.1 สร้างความพร้อม 3.2 ฝึกสังเกต 3.3 สะท้อนการเรียนรู้ ชั้นที่ 4 การเพิ่มพูนความ เข้าใจ 4.1 สร้างความตระหนัก 4.2 ให้มีโน้ตส์ การประเมิน 4.3 สะท้อนการเรียนรู้	3 วัน	วันละ 3 ชม. <i>รวม</i> 9 ชม.			

ตารางที่ 14 (ต่อ) ระยะเวลาของกระบวนการฝึกการอบรมฯ ฉบับสมบูรณ์

ครั้ง	การเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม			การให้การชี้แนะรายบุคคล		
	ขั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา		ขั้นการฝึกอบรม	ระยะเวลา	
		วัน	ชม.		วัน	ชม.
ครั้งที่ 9-15	ขั้นที่ 3 การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง 3.1 สร้างความพร้อม 3.2 ฝึกสังเกต 3.3 สะท้อนการเรียนรู้ ขั้นที่ 4 การเพิ่มพูนความเข้าใจ 4.1 สร้างความตระหนัก 4.2 ให้มนทัศน์ การประเมิน 4.3 สะท้อนการเรียนรู้	7 วัน	วันละ 3 ชม. <i>รวม</i> 21 ชม.	ขั้นที่ 5 การชี้แนะรายบุคคล 5.1 กำหนดเป้าหมาย 5.2 สังเกต การปฏิบัติงาน 5.3 สะท้อนไตร่ตรอง	1 วัน/ สัปดาห์	ไม่เกิน 1 ชม/ คน
ครั้งที่ 16	ขั้นที่ 6 การทบทวนไตร่ตรอง 6.1 สะท้อนกลับ 6.2 สะท้อนรายบุคคล 6.3 สรุปการเรียนรู้กลุ่ม	1 วัน (เสาร์)	5 ชม. 30 นาที			
รวมเวลาที่ใช้ในห้องฝึกอบรม		68 ชั่วโมง 30 นาที				

10. การประเมินผลของกระบวนการฝึกอบรมฯ

การประเมินผลของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาจัดทำโดยใช้การประเมินความเปลี่ยนแปลงของครู โดยประเมินเปรียบเทียบข้อมูลใน 2 ด้าน คือ ด้านการปฏิบัติงาน ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ด้านย่อย ได้แก่ 1) ด้านการวางแผน 2) ด้านการจัดระบบข้อมูล 3) การแปลผล และ 4) การนำผลไปใช้ และด้านการตระหนักรู้ แบ่งออกเป็น 2 ด้านย่อย ได้แก่ 1) ด้านการรู้จักตนเอง และ 2) การรู้จักงาน

การประเมินผลจะใช้การประเมิน 2 ลักษณะ คือ การประเมินประสิทธิผลกระบวนการฝึกอบรมฯ และการประเมินประสิทธิภาพกระบวนการฝึกอบรมฯ มีรายละเอียด ดังนี้

10.1 การประเมินประสิทธิผลกระบวนการฝึกอบรมฯ เป็นการประเมินผลจากข้อมูล การสัมภาษณ์ การสนทนา และการตรวจสอบเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง และนำข้อมูลที่บันทึกได้มา วิเคราะห์กับพฤติกรรมตัวบ่งชี้ความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย เพื่อให้คะแนนตาม เกณฑ์การให้คะแนนและนำมาแปลผลเป็นระดับความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการ เด็กปฐมวัย

10.2 การประเมินประสิทธิภาพกระบวนการฝึกอบรมฯ เป็นการให้ครูประเมินความพึงพอใจ ของกระบวนการฝึกอบรมฯ โดยใช้การสัมภาษณ์ครู เพื่อศึกษาและประเมินความพึงพอใจเกี่ยวกับ กระบวนการฝึกอบรมฯ



บทที่ 5

ผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

การนำเสนอผลการวิจัยในบทนี้กล่าวถึงผลของการใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่มีต่อความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยทั้ง 8 คน การนำเสนอประกอบด้วย 6 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 บริบทของโรงเรียน ตอนที่ 2 คุณลักษณะของครูผู้เข้าร่วมการวิจัย ตอนที่ 3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย ตอนที่ 4 ภาพรวมการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย ตอนที่ 5 การประเมินประสิทธิผลของกระบวนการฝึกอบรมฯ และตอนที่ 6 ปัญหาและอุปสรรคของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา รายละเอียด ดังนี้

ตอนที่ 1 บริบทของโรงเรียน

ข้อมูลตอนที่ 1 เป็นการนำเสนอเกี่ยวกับบริบทของโรงเรียน ประกอบด้วย ประวัติและสถานที่ของโรงเรียน บุคลากรในโรงเรียน การจัดการเรียนการสอน การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย และภาระหน้าที่ของครูอนุบาล มีรายละเอียด ดังนี้

1.1 ประวัติและสถานที่ของโรงเรียน

โรงเรียนจิตพัฒนา (นามสมมติ) เป็นโรงเรียนคาทอลิกของเครืออัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน ก่อตั้งเมื่อวันที่ 15 เมษายน พ.ศ. 2501 โดยมีจุดประสงค์เพื่อบุตรหลานของผู้คนที่อาศัยในบริเวณวัดคริสต์ได้มีที่ศึกษาเล่าเรียน กระทรวงศึกษาธิการได้อนุมัติให้โรงเรียนทำการสอนเมื่อวันที่ 16 พฤษภาคม 2501 โดยเปิดทำการเป็นโรงเรียนหญิงล้วนสอนตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 – 4 แล้วจึงขยายชั้นเรียนขึ้นทุกปี ต่อมาในปี 2528 มีการเปิดทำการสอนในระดับปฐมวัย และขยายการศึกษาจนถึงระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จากนั้นในปี 2551 เริ่มเปิดสอนในระดับเตรียมอนุบาล และในปี 2556 ได้เปลี่ยนเป็นโรงเรียนสหศึกษา

โรงเรียนจิตพัฒนาตั้งอยู่ในใจกลางเมืองของจังหวัดกรุงเทพมหานคร ตั้งอยู่ใกล้กับสถานีรถไฟบีทีเอส บริเวณโรงเรียนเป็นที่ตั้งของโรงพยาบาล โบสถ์คริสต์ และสถานที่ประกอบการต่างๆ บริเวณทางเข้าโรงเรียนเชื่อมต่อกับพื้นที่ของโบสถ์ ประตูทางเข้าเป็นประตูเหล็กแบบเลื่อนเปิด บริเวณทางเข้ามีเจ้าหน้าที่รักษาความปลอดภัยดูแลอยู่บริเวณทางเข้าโรงเรียน ทุกเช้ามีครูไทยและ

ครูต่างชาติยื่นทักทายต้อนรับนักเรียนและผู้ปกครอง ด้านซ้ายบริเวณทางเข้าเชื่อมต่อกับโรงอาหาร ซึ่งในช่วงเย็นใช้เป็นพื้นที่รองรับส่งเด็กอนุบาล เมื่อเดินเข้ามาในตัวโรงเรียน ด้านขวามือจัดเป็นที่นั่งพักสำหรับผู้ปกครองในการรอรับส่งนักเรียน ด้านซ้ายมือเป็นตู้จัดแสดงผลงานโรงเรียนและจัดเป็นมุมหนังสือ

โรงเรียนจิตพัฒนามีอาคารเรียนทั้งสิ้น 3 อาคารเรียน จัดแบ่งตามระดับชั้น ด้านล่างของอาคารเป็นทางเดินเชื่อมต่อกัน อาคารเรียนของระดับอนุบาลและประถมศึกษาตอนต้นตั้งอยู่ด้านในสุด ผ่านลานสนามก่อนเข้าสู่อาคารเรียน ซึ่งมีลักษณะเป็นอาคาร 4 ชั้น ชั้นที่หนึ่งและสองเป็นห้องเรียนอนุบาล ส่วนอีกสองชั้นเป็นห้องเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้น ตัวอาคารมีทางขึ้นทั้งสองข้าง

ชั้นที่หนึ่งแบ่งพื้นที่เป็นสองส่วน คือ ด้านขวาของอาคารเป็นส่วนอนุบาล ประกอบด้วยห้องน้ำและที่ล้างมือสำหรับเด็กอนุบาล และห้องเรียนอนุบาล 4 ห้อง ได้แก่ เนอร์สเซอรี่จำนวน 1 ห้อง ชั้นอนุบาลปีที่ 1 จำนวน 2 ห้อง และชั้นอนุบาลปีที่ 2 จำนวน 1 ห้อง ส่วนทางด้านซ้ายมือเป็นห้องสมุดและห้องพยาบาล ชั้นที่สองประกอบด้วยห้องเรียนอนุบาลจำนวน 3 ห้อง ได้แก่ ชั้นอนุบาลปีที่ 2 จำนวน 1 ห้อง ชั้นอนุบาลปีที่ 3 จำนวน 2 ห้อง ห้องทำงานของผู้ช่วยผู้บริหารแผนกปฐมวัย 1 ห้อง ห้องน้ำสำหรับครู และห้องคอมพิวเตอร์

1.2 บุคลากรในโรงเรียน

โรงเรียนจิตพัฒนาเป็นโรงเรียนเอกชนขนาดกลางที่แบ่งการศึกษาออกเป็น 3 ระดับ คือ ระดับปฐมวัย ระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา มีบุคลากรในโรงเรียนรวมทั้งสิ้นจำนวน 76 คน ดังนี้

- 1) ผู้บริหาร จำนวน 1 คน ในตำแหน่ง ผู้อำนวยการสถานศึกษา
- 2) ครูประจำ (ครูที่ได้รับการบรรจุ) จำนวน 54 คน
- 3) ผู้ช่วยครู (ครูที่ไม่ได้รับการบรรจุ) จำนวน 14 คน
- 4) บุคลากรทางการศึกษา จำนวน 7 คน

ในขณะที่เริ่มดำเนินการวิจัยในขั้นตอนของการสำรวจข้อมูลพื้นฐาน บุคลากรในระดับอนุบาลประกอบด้วย ผู้ช่วยผู้บริหารแผนกปฐมวัย จำนวน 1 คน ครูประจำชั้น จำนวน 7 คน และครูคู่ชั้น จำนวน 6 คน แบ่งตามระดับชั้น ได้แก่ ครูระดับเนอร์สเซอรี่ จำนวน 2 คน ครูระดับอนุบาลปีที่ 1 จำนวน 4 คน ครูระดับอนุบาลปีที่ 2 จำนวน 4 คน และครูระดับอนุบาลปีที่ 3 จำนวน 3 คน แต่ในระหว่างดำเนินการวิจัย ครูคู่ชั้นในระดับอนุบาล 2 ลาออกจำนวน 1 คน รวมบุคลากรในระดับอนุบาลทั้งหมด จำนวน 13 คน

1.3 การจัดการเรียนการสอนระดับปฐมวัย

การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนจิตพัฒนาระดับปฐมวัยจัดตามหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พ.ศ. 2546 เน้นที่การเตรียมความพร้อมควบคู่กับการสอนวิชาการ เปิดสอนระดับเนอร์สเซอรีจำนวน 1 ห้อง (มีนักเรียนจำนวน 16 คน) ในระดับอนุบาลปีที่ 1 จำนวน 2 ห้อง (มีนักเรียนห้องละ 21 คน) ระดับอนุบาลปีที่ 2 จำนวน 2 ห้อง (มีนักเรียนห้องละ 32 คน) และระดับอนุบาลปีที่ 3 จำนวน 2 ห้อง (มีนักเรียนห้องละ 32 คน) รวมจำนวนเด็กอนุบาลทั้งสิ้นประมาณ 186 คน ห้องเรียนแต่ละห้องประกอบด้วยครูประจำชั้น 1 คน และครูคู่ชั้น 1 คน ยกเว้นห้องเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 3/2 ซึ่งมีครูประจำชั้น 1 คน และมีผู้ช่วยผู้บริหารแผนกปฐมวัยเป็นครูคู่ชั้น

1.4 การประเมินเด็กปฐมวัย

สภาพการดำเนินการประเมินเด็กปฐมวัยของโรงเรียนจิตพัฒนามีลักษณะ ดังนี้

1.4.1 ด้านการวางแผนการปฏิบัติงาน

การวางแผนการปฏิบัติงานการประเมินพัฒนาการมีลักษณะเป็นการถ่ายทอดนโยบายและการสื่อสารทางเดียว ผู้ช่วยผู้อำนวยการแผนกอนุบาลเป็นผู้รับผิดชอบหลักในการกำหนดแนวทางการประเมินเด็กปฐมวัย โดยกำหนดวิธีการประเมินพัฒนาการเด็ก เอกสารการบันทึกข้อมูลเด็ก และปฏิทินการรายงานผลการประเมินเด็กปฐมวัยให้แก่ครู ครูเป็นผู้รับคำสั่งและดำเนินงานตามที่ได้รับมอบหมาย

ทางแผนกอนุบาลไม่มีการกำหนดปฏิทินสำหรับการวางแผนการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย การประชุมวางแผนเกิดขึ้นต่อเมื่อมีการปรับเปลี่ยนการดำเนินการ โดยส่วนใหญ่เป็นการปรับเปลี่ยนในรายละเอียดของเอกสาร เช่น การปรับเอกสารการบันทึกข้อมูล การปรับวิธีการเก็บผลงานเด็ก โดยผู้ช่วยผู้บริหารแผนกอนุบาลชี้แจงการปรับเปลี่ยนและแจกเอกสารที่เกี่ยวข้องแก่คณะครูในการประชุมครู

1.4.2 ด้านการจัดระบบข้อมูล

แผนงานและดำเนินการประเมินเด็กปฐมวัยครอบคลุมพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านร่างกาย ด้านอารมณ์จิตใจ ด้านสังคม และด้านสติปัญญา ในระดับเนอร์สเซอรีและอนุบาล ใช้วิธีการหลักคือ การสังเกตและจดบันทึก โดยระดับอนุบาลมีการใช้แบบทดสอบเด็กด้วย ซึ่งวัดความรู้และทักษะใน 5 ด้าน ได้แก่ คณิตศาสตร์ ภาษาไทย ภาษาอังกฤษ การสร้างเสริมประสบการณ์ และเชาว์ปัญญา จัดสอบภาคการศึกษาละครั้งและนำเสนอผลการสอบเป็นคะแนนลงในสมุดพก

การเก็บข้อมูลรวบรวมข้อมูลของเด็กในห้องเรียน ครูใช้วิธีการสังเกตเด็กในภาพรวมและใช้ความจำเป็นหลักในการเก็บข้อมูลเด็ก มีการจดบันทึกพฤติกรรมบ้างในลักษณะการจดข้อมูลอย่างสั้น โดยครูเลือกบันทึกเด็กเป็นบางคน ลักษณะของบันทึกเป็นการบันทึกพฤติกรรมเด็กผิด

แปลกไปอย่างเดิมหรือพฤติกรรมทางด้านลบ รวมถึงจดข้อมูลพิเศษเกี่ยวกับเด็กที่ต้องจดจำ เช่น การรับประทานยา สิ่งที่ได้แก่ แพ้ ครูบางคนบันทึกลงในสมุดส่วนตัว บางคนบันทึกลงในเอกสารที่โรงเรียนกำหนด

นอกจากนี้มีการเก็บรวบรวมผลงานเด็กด้วยแฟ้มสะสมผลงาน โดยให้เด็กเป็นผู้เลือกเก็บชิ้นงานที่ชอบจำนวน 5 ชิ้น ครูไม่มีการวิเคราะห์ผลงานเป็นรายชิ้นเพื่อประเมินพัฒนาการเด็ก แต่ประเมินในภาพรวมตามพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน ใช้เกณฑ์แบบมาตรฐานประมาณค่าหัวข้อการประเมิน มีดังนี้

- 1) ด้านร่างกาย ประเมินเรื่องการใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก
 - 2) ด้านอารมณ์จิตใจ ประเมินเรื่องความกระตือรือร้น และความสุขในการทำงาน
 - 3) ด้านสังคม ประเมินเรื่องความรับผิดชอบและวินัย และความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่
 - 4) ด้านสติปัญญา ประเมินเรื่องจินตนาการ การวางแผนและการตัดสินใจ
- การประเมิน

หลังจากครูประเมินแฟ้มสะสมงานแล้ว จะส่งให้พ่อแม่ ผู้ปกครองร่วมประเมินผลและส่งคืนให้ครูประจำชั้นคนเดิม

ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กส่วนใหญ่ได้มาจากตัวครูเป็นหลักและจากพ่อแม่ผู้ปกครองในบางส่วน ครูไม่มีการนำข้อมูลที่รวบรวมได้มาพิจารณา คัดเลือก และสรุป เนื่องจากโดยส่วนใหญ่ครูใช้การจดจำข้อมูลเด็ก

1.4.3 ด้านการแปลผล

ในการนำข้อมูลไปใช้แปลผลเพื่อสรุปการประเมิน พบว่า ครูใช้ความจำเป็นหลักในการประเมินเด็ก ส่วนใหญ่สังเกตและประเมินทันที โดยบันทึกผลลงในแบบบันทึกและรายงานพัฒนาการ ซึ่งรายการในแบบบันทึกนี้นำมาจากบางส่วนของรายการประเมินพัฒนาการในสมุดบัญชีเรียกชื่อ

ครูมีการสรุปผลการประเมินเป็นระยะ โดยสรุปลงในแบบบันทึกและรายงานพัฒนาการ และส่งผลให้แก่ผู้ปกครองทุกเดือน เมื่อใกล้สิ้นภาคการศึกษาครูทำการประเมินอีกครั้งโดยประเมินตามประเด็นที่ระบุในสมุดบัญชีเรียกชื่อ ใช้เกณฑ์การประเมินที่กำหนดไว้ในสมุดบัญชีเรียกชื่อ จากนั้นนำผลที่ได้มาสรุปลงในสมุดพกอีกครั้ง

1.4.4 ด้านการนำผลมาใช้

การนำเสนอและรายงานผลการประเมินพัฒนาการมีทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ การรายงานผลแบบเป็นทางการดำเนินการ 2 ครั้งต่อปีการศึกษา โดยเชิญผู้ปกครอง

แต่ละห้องเข้าร่วมประชุมและรับสมุดพก ซึ่งผู้ปกครองสามารถพูดคุยกับครูเพิ่มเติมได้ในเวลา
ดังกล่าว การรายงานผลแบบไม่เป็นทางการเป็นการสนทนากับผู้ปกครองในช่วงรับ-ส่งเด็ก เพื่อ
รายงานพฤติกรรมที่ต้องการความช่วยเหลือจากที่บ้านเพิ่มเติม หรือเพื่อสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก
เพิ่มเติม

ในภาพรวมโรงเรียนไม่มีการวางระบบเพื่อการประเมินเด็กปฐมวัย ลักษณะการทำงานของ
ของครู คือ ทำงานตามคำสั่งที่ได้รับมอบหมายให้เสร็จทันตามเวลาที่กำหนด และเน้นการทำงานด้าน
เอกสาร การประเมินพัฒนาการของครูขาดความเป็นระบบและไม่ดำเนินไปตามขั้นตอนการประเมิน

1.5 ภาระหน้าที่ของครูอนุบาล

ครูอนุบาลมาทำงานทุกวันจันทร์ – ศุกร์ ตั้งแต่เวลา 07.30 – 17.30 น. โดยครูทุกคน
มาถึงโรงเรียนก่อน 07.15 น. เพื่อจัดเตรียมห้องเรียนและรอรับเด็กจากผู้ปกครองที่หน้าโรงเรียน หลัง
เลิกเรียนทุกวันจันทร์ - พุธสัปดาห์ มีการสอนพิเศษ ซึ่งเสร็จสิ้นเวลา 17.10 น. ในวันศุกร์มีการประชุม
ครูระดับโรงเรียน ครูอนุบาลส่วนใหญ่เริ่มกลับบ้านระหว่าง 17.45 – 18.00 น. ในวันเสาร์ ครูทุกคน
ต้องรับหน้าที่สอนพิเศษเดือนละ 2 ครั้ง ตั้งแต่เวลา 09.00 – 12.00 น.

ตอนที่ 2 คุณลักษณะของครูเข้าร่วมการวิจัย

ในการนำเสนอข้อมูลครูในส่วนนี้ใช้นามสมมุติ ครูเข้าร่วมการวิจัยที่มีคุณลักษณะสอดคล้อง
กับที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ มีจำนวนทั้งหมด 8 คน คุณลักษณะของครูแต่ละคน มีรายละเอียด ดังนี้

2.1 ครูบี สอนระดับชั้นเตรียมอนุบาล

ครูบี อายุ 37 ปี รูปร่างผอม สูงปานกลาง ผิวคล้ำเล็กน้อย ผมหยาวกลางหลัง มีลักษณะ
คล่องแคล่วทะมัดทะแมง แข็งขัน พูดจาฉะฉาน เป็นคนพูดตรงๆ ไม่อ้อมค้อม แต่ไม่แข็งกระด้าง
ลักษณะนิสัยของครูบีเป็นคนสบายๆ ชอบเฮฮา ชอบแซวเพื่อนครูด้วยกัน ซึ่งคำแซวของครูบีเรียกเสียง
หัวเราะจากเพื่อนครูได้เสมอ

ครูบีจบการศึกษาระดับปริญญาตรีทางด้านประถมศึกษาจากมหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี
หลังจากที่เรียนจบครูบีทำงานเป็นครูอนุบาลในโรงเรียนเอกชน มีประสบการณ์การสอนเด็กอนุบาล
1-3 ครูบีทำงานในโรงเรียนได้ 5 ปี แล้วจึงย้ายมาทำงานที่โรงเรียนจิตพัฒนาเป็นครูสอนระดับเตรียม
อนุบาล ปัจจุบันครูบีทำงานที่นี้มา 3 ปี

ครูบีเป็นคนจังหวัดเพชรบูรณ์ ต่อมาได้ย้ายมาที่กรุงเทพฯ เพื่อศึกษาต่อ หลังจากจบ
การศึกษา ครูบีทำงานและใช้ชีวิตอยู่ในกรุงเทพฯ ปัจจุบันครูบีเป็นคุณแม่เลี้ยงเดี่ยว อาศัยอยู่ย่าน
รามคำแหงกับลูกชายอายุ 11 ปี เดินทางมาทำงานด้วยรถยนต์ส่วนตัว ใช้เวลาในการเดินทางจาก

บ้านถึงโรงเรียนประมาณ 50 นาที มาถึงโรงเรียนประมาณ 07.00 น. ในการเดินทางกลับ ถึงบ้านประมาณ 20.00 น.

ครูบีเข้ากับเพื่อนครูอนุบาลได้ทุกคน ซึ่งอาจเป็นเพราะครูบีมีนิสัยสบายๆ ไม่ชอบบออะไรที่ตึงเครียด มักชวนเพื่อนครูพูดคุยหัวเราะ เวลาที่ครูบีรู้สึกว่าการบรรยายเริ่มตึงเครียด ปล่อยคำแซวเพื่อเรียกเสียงหัวเราะและสร้างความผ่อนคลาย คนที่ครูบีดูเหมือนสนิทด้วยคือ ครูพลา ครูกึ่ง และครูสา ซึ่งเห็นได้จากการชอบแซวและแหย่กัน ถึงแม้ว่าครูบีดูเป็นคนขี้เล่น แต่เมื่อถึงเวลาทำงาน ครูบีเป็นคนที่ค่อนข้างจริงจังกับการทำงาน

2.2 ครูพลา สอนระดับชั้นอนุบาล 1/1

ครูพลา อายุ 26 ปี รูปร่างสมส่วน ผิวขาว หน้ากลม เวลายิ้ม ยิ้มจนแก้มโป่งเห็นลักยิ้ม ทั้ง 2 ข้าง มีผมยาว ซึ่งมักผูกรวบข้างหลัง ลักษณะภายนอกเป็นคนร่าเริง สดใส ยิ้มแย้มแจ่มใส ช่างพูด

ครูพลาจบการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาการศึกษาปฐมวัย จากมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต หลังจากจบการศึกษาได้มาสมัครทำงานเป็นครูผู้ช่วยในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 ที่โรงเรียนจิตพัฒนา ต่อมาได้เลื่อนมาเป็นครูประจำชั้นอนุบาลปีที่ 1 ปัจจุบันครูพลาทำงานที่โรงเรียนได้ 3 ปี

ครูพลาเป็นคนกรุงเทพฯ อาศัยอยู่ในละแวกใกล้กับโรงเรียน อยู่กับพ่อ แม่ และตา สามารถเดินทางมาทำงานได้ ใช้เวลาในการเดินทางจากบ้านถึงโรงเรียนประมาณ 15 นาที มาถึงโรงเรียนประมาณ 07.10 น. ในการเดินทางกลับ ถึงบ้านประมาณ 18.30 น.

ครูพลาเป็นครูรุ่นเด็กที่มีความคล่องแคล่ว กระฉับกระเฉง ว่องไว ทำงานค่อนข้างรวดเร็ว ประกอบกับเป็นคนหัวไว บ่อยครั้งจึงได้รับมอบหมายจากหัวหน้างานอนุบาล ให้เป็นครูแกนนำเข้ารับการฝึกอบรมต่างๆ เพื่อได้มาถ่ายทอดให้เพื่อนครูคนอื่นๆ ช่วยหัวหน้างานอนุบาลในงานด้านวิชาการ และรับผิดชอบในโครงการต่างๆ

ครูพลาเป็นคนรักสวยรักงาม ชอบแต่งตัว เมื่อมีเวลาว่างจากการทำงาน มักไปเดินเที่ยวตามห้างสรรพสินค้า หรือใช้เวลาอ่านนิตยสารทั่วไป ครูพลา มีสัมพันธภาพที่ดีกับครูอนุบาลทุกคน แต่สนิทกับครูที่มีอายุรุ่นราวเดียวกัน เช่น ครูกึ่ง ครูไนต์

2.3 ครูหวาน สอนระดับชั้นอนุบาล 1/2

ครูหวาน อายุ 49 ปี รูปร่างท้วม สูงปานกลาง ผิวคล้ำเล็กน้อย เป็นคนอารมณ์ดี ยิ้มง่าย คุยเก่ง เวลาพูด พูดค่อนข้างเร็ว รวด และพูดเหมือนเร่งรีบตลอดเวลา ครูหวานเป็นคนที่เห็นอกเห็นใจผู้อื่น ชี้แจงสาร เป็นคนสุภาพ ประณีประนอม และค่อนข้างขี้เกรงใจ มักไม่ค่อยพูดบอกความรู้สึกหรือความต้องการของตนเองตรงๆ พูดอ้อมๆ วนไปวนมา เป็นคนที่ไม่ค่อยกล้าปฏิเสธใคร แต่ถ้าจำเป็นต้องปฏิเสธ จะขอโทษและต้องอธิบายเหตุผล

ครูหวานจบการศึกษาระดับปริญญาตรีด้านการศึกษาระดับมัธยมศึกษาจากมหาวิทยาลัยราชภัฏ นครปฐม ในระหว่างที่เรียน ครูหวานทำงานเป็นครูอนุบาลควบคู่ไปด้วยที่โรงเรียนเอกชนในย่าน นนทบุรี หลังจากทำงานที่โรงเรียนแห่งนั้นได้ 6 ปี แล้วจึงย้ายมาเป็นครูอนุบาลที่โรงเรียนจิตพัฒนา ทำหน้าที่สอนระดับอนุบาลปีที่ 1 ครูหวานทำงานที่นี้มาเป็นเวลา 7 ปี

ครูหวานเป็นคนกรุงเทพฯ สมรสแล้วและมีบุตรชาย 1 คน ซึ่งบุตรชายเพิ่งแต่งงานและ ย้ายออกบ้านได้ประมาณ 1 ปี ปัจจุบันครูหวานอาศัยอยู่แถวเจริญสุขนิทวงศ์กับสามีและคุณพ่อ เดินทางมาทำงานด้วยรถโดยสารประจำทาง ใช้เวลาในการเดินทางจากบ้านถึงโรงเรียนประมาณ 1 ชั่วโมง มาถึงโรงเรียนประมาณ 06.45 น. ในการเดินทางกลับ ถึงบ้านประมาณ 19.00 น. เมื่อกลับ ถึงบ้านต้องทำหน้าที่แม่บ้าน ดูแลสามีและพ่อที่สุขภาพไม่ใคร่แข็งแรง

ครูหวานเข้าได้กับครูทุกคน แต่ไม่ได้สนิทสนมกับใครเป็นพิเศษ ส่วนใหญ่คุยกับหัวหน้า งานอนุบาล (ผู้ช่วยผู้อำนวยการแผนกปฐมวัย) ซึ่งมีอายุใกล้เคียงกับครูหวาน และคุยกับครูสา ซึ่งเป็น ครูสอนในระดับชั้นเดียวกัน โดยส่วนใหญ่เป็นการปรึกษางานกัน

ในการทำงาน ครูหวานเป็นคนจริงจังกับหน้าที่และความรับผิดชอบ ซึ่งเห็นได้จากการ กระทำและคำพูดหลายๆ ครั้ง เช่น เมื่อครั้งที่เป็นการอบรมนอกสถานที่ครั้งแรก ครูหวานโทรมาแจ้ง ว่า ไม่สบาย ไม่สามารถมาเข้าร่วมกิจกรรม แต่ภายหลังให้ลูกชายขับรถมาส่งให้ที่สถานที่ฝึกอบรม และพยายามเข้าร่วมทุกกิจกรรม ถึงแม้ว่าไม่สบาย หรือแม้กระทั่งในการฝึกอบรมบางครั้ง ครูหวานมา ขออนุญาตกลับบ้านก่อนเนื่องจากมีธุระ แต่สุดท้ายเปลี่ยนใจไม่กลับ อยู่ฝึกอบรมจนจบ ในการ ปฏิบัติงานครูหวานเหมือนเป็นคนที่มีสองบุคลิก บางครั้งมีความมั่นใจในสิ่งที่ตนเองทำมาก แต่ บางครั้งไม่มั่นใจเลย ซึ่งเวลาไม่มั่นใจ ครูหวานมักพูดต่อท้ายประโยคว่า “คิดว่าใช้ไหมคะ” “เห็นว่า อย่างไรคะ”

ครูหวานเป็นคนที่ชอบเที่ยวและปฏิบัติธรรม ใช้เวลาวางในการเดินทางไปพักผ่อน ต่างจังหวัดกับครอบครัว และเข้าวัดเพื่อปฏิบัติธรรม

2.4 ครูสา สอนระดับชั้นอนุบาล 2/1

ครูสา อายุ 38 ปี รูปร่างสมส่วน สูงปานกลาง ผิวขาว มีผมยาวกลางหลัง แต่มีกรวยผม เสมอ ครูสาเป็นคนร่าเริง มีอัธยาศัยดี คุยเก่ง และที่มีอารมณ์ขัน ตรงกันข้ามกับลักษณะท่าทางที่ดู เป็นคนนิ่งๆ ครูสาเป็นคนคล่องแคล่วว่องไว พูดจาเสียงดัง แต่น้ำเสียงไม่แข็ง เป็นคนตรงไปตรงมา ค่อนข้างเปิดเผย กล้าที่เปิดเผยความคิดหรือความรู้สึก

ครูสาจบการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาการศึกษาปฐมวัย จากมหาวิทยาลัยราชภัฏ สอนดุสิต เมื่อเรียนจบได้ทำงานเป็นครูอัตราจ้าง สอนในระดับอนุบาลปีที่ 2 ที่โรงเรียนรัฐบาลได้ 4 ปี ต่อมาได้มีเพื่อนชักชวนมาทำงานที่โรงเรียนจิตพัฒนา ประกอบกับทางโรงเรียนเดิมไม่มีนโยบายที่รับ บรรจุ ครูส้าย้ายมาทำงานโรงเรียนจิตพัฒนา โดยสลับสับเปลี่ยนระหว่างการเป็นครูประจำชั้นอนุบาล

ปีที่ 2 และ 3 ปัจจุบันครูสาทำงานที่โรงเรียนนี้เป็นเวลา 8 ปี และเป็นครูประจำชั้นอนุบาลปีที่ 2 คู่กับครูไนต์

ครูสาพื้นเพเป็นคนศรีสะเกษ เดิมโตและอาศัยอยู่ที่นั่นจนกระทั่งจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 จากนั้นย้ายมาเรียนต่อในระดับปริญญาตรีที่กรุงเทพฯ ตั้งแต่นั้นมาจึงย้ายอาศัยอยู่ในกรุงเทพฯ ครูสาแต่งงานมาได้ 8 ปี ยังไม่มีบุตร ปัจจุบันอาศัยอยู่ย่านรังสิตกับสามี เดินทางมาทำงานด้วยรถตู้โดยสารประจำทาง ใช้เวลาในการเดินทางจากบ้านถึงโรงเรียนประมาณ 1 ชั่วโมง – 1 ชั่วโมง 30 นาที มาถึงโรงเรียนประมาณ 07.10 น. ในการเดินทางกลับ ถึงบ้านประมาณ 19.30 น.

ครูสาเป็นคนที่มืออภัยดี ชอบความสนุกสนาน สบายๆ ไม่ชอบอะไรที่ตึงเครียด จึงมักชอบหยอกล้อ แชวเพื่อนๆ เพื่อเรียกเสียงหัวเราะ ครูสามีเพื่อนสนิท 2 คนคือ ครูกุ่มและครูปี ซึ่งใช้เวลาในและนอกโรงเรียนด้วยกันเสมอ

2.5 ครูไนต์ สอนระดับชั้นอนุบาล 2/1

ครูไนต์ เพศชาย อายุ 27 ปี รูปร่างขาวสูง หน้าตาคมคาย มีบุคลิกภาพร่าเริง แจ่มใส ยิ้มง่าย เป็นคนที่อารมณ์ดีอยู่เสมอ เวลาพูดมักมีเสียงหัวเราะแทรก ครูไนต์ชอบกระซำเข้าแหย่และทำให้เพื่อนร่วมงานหัวเราะเป็นประจำ ครูไนต์มีลักษณะเป็นคนไม่อยู่นิ่ง ชี้เล่น ชอบเฮฮา ไม่ชอบทำอะไรซ้ำๆ และบางครั้งไม่ค่อยจดจ่อกับกิจกรรมที่ทำ ซึ่งครูไนต์รับรู้จุดนี้ของตนเอง และมองว่าตนเองเป็นคนที่สามารถสู้

ครูไนต์จบการศึกษาระดับปริญญาตรีทางด้านปฐมวัย จากมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา ก่อนที่เข้ามาทำงานที่โรงเรียนจิตพัฒนา ได้มีประสบการณ์ทำงานในห้องเรียนโดยเป็นครูฝึกสอนในโรงเรียนรัฐบาล และโรงเรียนสาธิตของมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในกรุงเทพฯ โดยสอนในระดับอนุบาล 2 และ 3 หลังจากฝึกสอนได้ 1 ปี จึงเข้ามาสมัครงานที่โรงเรียนจิตพัฒนาในตำแหน่งครูคู่ชั้นในระดับอนุบาลปีที่ 2 โดยทำงานคู่กับครูสา

ครูไนต์เกิดที่กรุงเทพฯ แต่เติบโตในต่างจังหวัด ด้วยคุณพ่อรับราชการเป็นนายอำเภอทำให้ชีวิตในวัยเด็กจำเป็นต้องย้ายตามครอบครัว เปลี่ยนที่อยู่ เปลี่ยนโรงเรียนไปตามสถานที่ต่างๆ อยู่เสมอ รวมถึงชีวิตในช่วงวัยต้องอาศัยอยู่กับญาติพี่น้อง ครูไนต์กลับมาใช้ชีวิตในกรุงเทพฯ เมื่อเข้าสู่รั้วมหาวิทยาลัย แต่ในช่วงเวลานั้นพักอยู่อาศัยกับแฟนที่คบหากันอยู่ พอเรียนไปได้ 4 ปี ครูไนต์ตัดสินใจหยุดเรียน เพื่อออกมาดูแลลูกและไปประกอบอาชีพขายของ แต่ออกมาได้ไม่นาน ครูไนต์มีเรื่องทำให้ต้องเลิกร้างกับแฟน ประกอบกับช่วงนั้นเริ่มคิดเสียตายวิชาความรู้ที่เรียนมา จึงกลับเข้าไปเรียนต่อจนจบได้วุฒิมัธยมศึกษา

ปัจจุบันครูไนต์อาศัยอยู่แถวเพชรเกษม กับแฟนสาว ส่วนลูกอาศัยอยู่กับแฟนคนเดิมที่ต่างจังหวัด ครูไนต์เดินทางมาทำงานจากบ้านมาโรงเรียนด้วยรถสองแถวและรถไฟฟ้ามหานครใช้เวลา

ในการเดินทางจากบ้านถึงโรงเรียนประมาณ 50 นาที มาถึงโรงเรียนประมาณ 06.40 น. ในการเดินทางกลับ ถึงบ้านประมาณ 18.30 น.

ด้วยความที่ครูโน้ตเป็นครูน้องใหม่ มีนิสัยสบายๆ ไม่จุกจิก และเป็นคนที่มีความใจ สังกะต จากทุกครั้งที่ได้เห็นผู้วิจัย ครูโน้ตมักอาสาช่วยหิ้วของ หรือเมื่อถึงเวลาจบการอบรม ครูโน้ตถามเสมอว่า ให้ช่วยเก็บอะไร และกับครูคนอื่นๆ หากขอความช่วยเหลือ ครูโน้ตช่วยในเรื่องที่ตนทำได้ด้วยความเต็มใจ ครูโน้ตจึงเป็นที่เอ็นดูของพี่ๆ ครูโน้ตเข้ากับครูอนุบาลทุกคนได้ดี ไม่มีใครที่สนิทเป็นพิเศษ แต่มักคุยกับครูกึ่งบ่อยที่สุด เนื่องจากมีอายุใกล้เคียงกันและสามารถแหย่เล่นได้เต็มที่

ครูโน้ตเป็นคนที่เรียนรู้ได้ดีหากได้ลงมือกระทำ หากให้งานที่ต้องใช้ฝีมือ ต้องลงแรง และใช้ความคิดสร้างสรรค์ ครูโน้ตตั้งใจและจอบอกงานได้ดี แต่ไม่ถนัดกับงานเชิงวิชาการที่เป็นเอกสาร

2.6 ครูกึ่ง สอนระดับชั้นอนุบาล 2/2

ครูกึ่ง อายุ 29 ปี รูปร่างผอมสูง ผิวขาว มีผมยาว มักรวบผมไว้ด้านหลัง ลักษณะของครูกึ่งเป็นคนเรียบร้อย คร่งครึม มีบุคลิกนิ่งๆ ไม่ค่อยแสดงออกอารมณ์ความรู้สึกผ่านสีหน้า ไม่ยินดียินร้าย ครูกึ่งเป็นคนพูดน้อย ใช้เสียงค่อนข้างเบา ส่วนใหญ่ชอบเป็นผู้ฟังมากกว่าผู้พูด เป็นคนที่ค่อนข้างเก็บอารมณ์และความรู้สึก เมื่อสัมภาษณ์หรือพูดคุยกับครูกึ่ง มักได้คำตอบสั้นๆ ไม่มีการบรรยายรายละเอียด

ครูกึ่งพื้นเพเป็นลพบุรี อาศัยอยู่กับพ่อแม่ และพี่ชาย ครูกึ่งจบการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาการศึกษาปฐมวัย จากมหาวิทยาลัยราชภัฏลพบุรี เมื่อเรียนจบทำงานเป็นครูสอนระดับอนุบาลปีที่ 3 ที่โรงเรียนเอกชนในตัวจังหวัด ทำงานได้ 1 ปี มีเพื่อนที่กรุงเทพฯ ชวนให้ย้ายมาทำงานด้วยกัน ครูกึ่งจึงตัดสินใจลองเข้ามาทำงานในกรุงเทพฯ เป็นครูสอนระดับอนุบาลปีที่ 1 ที่โรงเรียนเอกชนย่านธนบุรี ทำงานอยู่ที่นั่นได้ 2 ปี จึงย้ายมาเป็นครูอนุบาลที่โรงเรียนจิตพัฒนา ปัจจุบันทำงานอยู่ที่โรงเรียนเป็นปีที่ 4 และสอนระดับอนุบาลปีที่ 2

ครูกึ่งเช่าห้องพักอาศัยอยู่แถวธนบุรี เดินทางมาทำงานด้วยรถไฟฟ้าบีทีเอสและรถสองแถว ใช้เวลาในการเดินทางจากบ้านถึงโรงเรียนประมาณ 25 นาที มาถึงโรงเรียนประมาณ 07.00 น. ในการเดินทางกลับ ถึงบ้านประมาณ 19.00 น.

ครูกึ่งเป็นคนที่ค่อนข้างเรียบง่าย เข้ากับทุกคนได้ดี ดังที่กล่าวว่า “ก็คุยได้กับทุกคน” ครูกึ่งมีเพื่อนสนิทในโรงเรียนหลายคน แต่มี 2 คนที่สนิทมากเป็นพิเศษ ที่ “สามารถคุยได้ทุกเรื่อง” คือ ครูบี และครูสา ถึงแม้ว่าครูกึ่งเป็นคนค่อนข้างเงียบ แต่สังเกตว่าเมื่ออยู่กับเพื่อนสนิท เช่น ครูสา ครูบี หรือเพื่อนวัยเดียวกัน เช่น ครูโน้ต ครูกึ่งดูผ่อนคลายขึ้น มีการพูดคุย หยอกล้อกับเพื่อนๆ ครูกึ่งชอบที่ได้อยู่ท่ามกลางเพื่อนฝูงและชอบที่ทำงานในลักษณะของกลุ่ม แต่เมื่ออยู่ในกลุ่มใหญ่ ครูกึ่งยังคงบุคลิกภาพเดิม คือ ยิ้ม นิ่ง ไม่ค่อยแสดงความคิดเห็น และเป็นผู้ฟังที่ดี

2.7 ครูเจี๊ยะ สอนระดับชั้นอนุบาล 3/1

ครูเจี๊ยะ อายุ 46 ปี รูปร่างสมส่วน ผิวค่อนข้างเข้ม ผมซอยสั้น เป็นคนคล่องแคล่ว ทะมัดทะแมง หน้าตาจริงจัง ไม่ค่อยยิ้ม ครูเจี๊ยะพูดบ่อยๆ ว่า มีบุคลิกภาพเหมือนผู้ชาย ครูเจี๊ยะใช้น้ำเสียงค่อนข้างดังและแข็งเวลาพูด พูดจาห้วนๆ สั้นๆ ไม่อ้อมค้อม แต่เวลาอยู่กับเด็ก ครูเจี๊ยะพูดจา นุ่มนวลขึ้นและใช้น้ำเสียงที่เบาลง ครูเจี๊ยะเป็นคนที่ไม่เก็บอารมณ์ คิดหรือรู้สึกอย่างไรแสดงออกทาง ใบหน้าและน้ำเสียงให้เห็นอย่างชัดเจน

ครูเจี๊ยะจบการศึกษาระดับอนุปริญญาทางด้านปฐมวัยจากมหาวิทยาลัยราชภัฏ และ เรียนต่อจนจบปริญญาตรีทางด้านอุตสาหกรรมศิลป์ หลังจากเรียนจบครูเจี๊ยะทำงานเป็นครูสอน ระดับอนุบาลปีที่ 3 ในโรงเรียนอนุบาลเอกชนในกรุงเทพมหานครเป็นเวลา 8 ปี จากนั้นจึงมาสมัคร เข้าทำงานที่โรงเรียนจิตพัฒนาเป็นครูสอนระดับอนุบาลปีที่ 3 ปัจจุบันครูเจี๊ยะทำงานที่นี้มาเป็นเวลา 15 ปี และสอนในระดับอนุบาลปีที่ 3

ครูเจี๊ยะพัวพันเป็นคนกรุงเทพฯ มีครอบครัวอาศัยอยู่ในตัวเมือง แต่ครูเจี๊ยะย้ายออกไป อาศัยในจังหวัดนนทบุรี โดยเช่าบ้านอยู่กับเพื่อน เดินทางมาทำงานด้วยรถตู้โดยสารประจำทาง เดินทางจากบ้านถึงโรงเรียนประมาณ 30 นาที มาถึงโรงเรียนประมาณ 06.45 ในการเดินทางกลับ ถึง บ้านประมาณ 21.00 น.

ในโรงเรียนครูเจี๊ยะเข้ากับครูอนุบาลคนอื่นได้ทุกคน แต่ดูเหมือนไม่สนิทกับใครเป็นพิเศษ สังเกตว่า ในช่วงเวลากลางวัน ครูเจี๊ยะคลุกในห้องเรียนตนเอง โดยนั่งทำงาน หรือพูดคุยกับ คุณครูต่างชาติที่เข้ามานั่งรอสอนมากกว่าเดินไปคุยกับครูห้องอื่นๆ นิสัยส่วนตัวของครูเจี๊ยะเป็นคนเฮฮา คุยเก่ง และมีน้ำใจ แต่ด้วยครูเจี๊ยะเป็นคนพูดจาห้วนๆ โผงผาง ไม่เก็บอารมณ์ความรู้สึก ไม่กลัว ในการแสดงความไม่พอใจผ่านสีหน้าและท่าทาง หรือหากมีการถกเถียงกัน มักโต้แย้งและสวนกลับ ทันที ทำให้บางครั้งคนส่วนใหญ่มองว่าเป็นคนแข็ง

ครูเจี๊ยะสนใจในเรื่องการเล่นกีฬาและชอบทำงานศิลปะ หากให้ทำงานที่เกี่ยวข้องกับ ศิลปะ ครูเจี๊ยะเพลิดเพลินกับงานและใช้เวลาทุ่มเทกับการวาดรายละเอียด ถึงแม้ว่าในบางครั้งบ่นว่า ทำงานออกมาไม่ดีเพราะไม่มีอารมณ์ ครูเจี๊ยะเป็นคนที่ชอบสังสรรค์ มีสังคมส่วนตัวนอกโรงเรียน ในวันว่างมักใช้เวลาอยู่กับเพื่อน

2.8 ครูเป่า สอนระดับชั้นอนุบาล 3/2

ครูเป่า อายุ 45 ปี รูปร่างขาว สูงปานกลาง ผมหยิกลอนปะปะ มีลักษณะเป็นคนนิ่ง ใบหน้าเรียบเฉย ยิ้มเฉพาะเวลามีบทสนทนา กับผู้อื่น เป็นคนพูดน้อย นิ่ง เก็บตัว เก็บอารมณ์ ความรู้สึก

ก่อนที่ครูเป่ามาทำงานด้านการศึกษา ครูเป่าจบการศึกษาในระดับปวช ทางด้านอาหาร เมื่อจบได้ไปฝึกงานที่บ้านเด็กอ่อนพญาไท จากประสบการณ์นี้ทำให้สนใจและอยากที่ทำงานกับเด็ก

เล็ก เมื่อเรียนจบจึงสมัครทำงานที่โรงเรียนนอัสเซอร์รี่แถวบ้าน ต่อมาเมื่อมีเพื่อนที่รู้จักชวนให้มาทำงานที่โรงเรียนจิตพัฒนา จึงได้เข้ามาเป็นครูสอนระดับอนุบาล 1 ที่โรงเรียนนี้ ระหว่างที่ทำงานอยู่ที่นี่ได้ไปศึกษาต่อในระดับปริญญาตรี สาขาการศึกษาปฐมวัย จากมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา ปัจจุบันทำงานอยู่ที่โรงเรียนจิตพัฒนาได้เป็นเวลา 15 ปี สอนในระดับอนุบาล 3

ครูเป่าพื้นเพเป็นคนกรุงเทพฯ ปัจจุบันยังไม่ได้สมรส อาศัยอยู่ย่านพระราม 2 กับบิดา มารดา พี่ชาย และหลาน ครูเป่าเดินทางมาทำงานด้วยรถไฟฟ้ามหานครโดยสายประจําทาง ใช้เวลาในการเดินทางจากบ้านถึงโรงเรียนประมาณ 50 นาที มาถึงโรงเรียนประมาณ 07.00 น. ในการเดินทางกลับ กลับถึงบ้านประมาณ 18.30 น.

ในโรงเรียน ครูเป่าส่วนใหญ่ไม่ค่อยสูงส่งกับเพื่อนครูคนอื่น มักใช้เวลาในห้องเรียนตรวจงานและเตรียมงานเด็ก พอตกเย็นหลังเลิกงาน ครูคนอื่นบางครั้งนัดกันไปทานข้าว แต่ครูเป่าจะรีบดิ่งกลับบ้าน ถึงแม้ว่าครูเป่าสนิทกับครูเจี๊ยบมากที่สุด เนื่องจากรู้จักและเป็นเพื่อนกันมาก่อนที่เข้ามาทำงานที่โรงเรียนนี้ อีกทั้งสอนในระดับชั้นเดียวกัน แต่อย่างไรก็ตามสังเกตว่าทั้งสองคนไม่ค่อยคุยกัน ครูที่ครูเป่ามักคุยด้วยเป็นครูใหม่ที่เพิ่งเข้ามาทำงานในระดับอนุบาลและครูโน้ต

คุณลักษณะพื้นฐานของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ สามารถสรุปเป็นตารางได้ ดังนี้

ตารางที่ 15 คุณลักษณะพื้นฐานและปัจจัยของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ

ครู	ครูกลุ่มที่ 1			ครูกลุ่มที่ 2				ครูกลุ่มที่ 3
	ครูบี	ครูสา	ครูกุ้ง	ครูปล่า	ครูหวาน	ครูโน้ต	ครูเจี๊ยบ	ครูเป่า
คุณลักษณะและปัจจัย	(เตรียมอนุบาล)	(อนุบาล 2)	(อนุบาล 2)	(อนุบาล 1)	(อนุบาล 1)	(อนุบาล 2)	(อนุบาล 3)	(อนุบาล 3)
คุณลักษณะ								
อายุ	37	38	29	26	49	27	46	45
เพศ	หญิง	หญิง	หญิง	หญิง	หญิง	ชาย	หญิง	หญิง
การศึกษา	ปริญญาตรี ประถมศึกษา	ปริญญาตรี ปฐมวัย	ปริญญาตรี ปฐมวัย	ปริญญาตรี ปฐมวัย	ปริญญาตรี ปฐมวัย	ปริญญาตรี ปฐมวัย	ปริญญาตรี อุตสาหกรรมศิลป์	ปริญญาตรี ปฐมวัย
ประสบการณ์การสอน	8 ปี	12 ปี	6 ปี	3 ปี	12 ปี	1 ปี	16 ปี	16 ปี
ประสบการณ์ทำงานที่โรงเรียน	5 ปี	8 ปี	4 ปี	3 ปี	7 ปี	ปีแรก	15 ปี	15 ปี

ตารางที่ 15 (ต่อ) คุณลักษณะพื้นฐานและปัจจัยของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรม

ครู คุณลักษณะ และปัจจัย	ครูกลุ่มที่ 1			ครูกลุ่มที่ 2				ครูกลุ่มที่ 3
	ครูปี	ครูสา	ครูกึ่ง	ครูเปล่า	ครูหวาน	ครูไนต์	ครูเจ็บบ	ครูเป่า
	(เตรียม อนุบาล)	(อนุบาล 2)	(อนุบาล 2)	(อนุบาล 1)	(อนุบาล 1)	(อนุบาล 2)	(อนุบาล 3)	(อนุบาล 3)
นิสัย พื้นฐาน	ขี้เล่น ช่างคุย แต่จริงจัง กับงาน	ตรงไปตรงมา คล่องแคล่ว คุยเก่ง	ยิ้มแย้ม นิ่ง แต่เป็น กันเอง เป็นผู้ฟัง มากกว่า ผู้พูด	ร่าเริง คล่องแคล่ว ช่างคุย	สุภาพ อ่อนโยน ขี้เกรงใจ	ร่าเริง ขี้เล่น อึดยาศัยดี	ตรงไปตรงมา โผงผาง ทะมัด ทะแมง	พูดน้อย ยิ้มแย้ม เก็บตัว
ปัจจัย								
วิธี การเดินทาง	รถยนต์ ส่วนตัว	รถตู้โดยสาร	รถไฟฟ้า บีทีเอส และ รถสองแถว	การเดิน	รถโดยสาร ประจำทาง	รถไฟฟ้า บีทีเอส และ รถสอง แถว	รถตู้โดยสาร	รถไฟฟ้า บีทีเอส และ รถสองแถว
เวลาเข้า งาน	07.00 น.	07.10 น.	07.00 น.	07.10 น.	06.45 น.	06.40 น.	06.45 น.	07.00 น.
เวลาถึง บ้าน	20.00 น.	19.30 น.	19.00 น.	18.30 น.	19.00 น.	18.30 น.	21.00 น.	18.30 น.
ระยะเวลาที่ ใช้เดินทาง จากบ้าน- โรงเรียน	50 นาที	1 ชั่วโมง - 1 ชั่วโมง 30 นาที	25 นาที	15 นาที	1 ชั่วโมง	50 นาที	30 นาที	50 นาที
ระยะเวลาที่ ใช้เดินทาง จาก โรงเรียน- บ้าน	2 ชั่วโมง 15 นาที	1 ชั่วโมง 45 นาที	1 ชั่วโมง 15 นาที	30 นาที	1 ชั่วโมง 15 นาที	45 นาที	3 ชั่วโมง 15 นาที	45 นาที
ครอบครัว	อาศัยอยู่ กับลูก ชาย	อาศัยอยู่กับ สามี	อยู่ คนเดียว	อาศัยอยู่ กับพ่อ แม่ และตา	อาศัยอยู่ กับสามี และพ่อ	อาศัยอยู่ กับแฟน	อาศัยอยู่กับ เพื่อน	อาศัยอยู่ กับพ่อ แม่ พี่ชาย และ หลาน

ตอนที่ 3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ เป็นเวลา 30 สัปดาห์ เริ่มตั้งแต่เดือนสิงหาคม 2556 จนถึงเดือนกุมภาพันธ์ 2557 พบว่า ครูเข้าร่วมการวิจัยมีการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย ซึ่งพิจารณาจากพฤติกรรมตัวบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา จากนั้นนำมาให้คะแนนตามเกณฑ์ที่ได้พัฒนาขึ้น ได้เป็นระดับพัฒนาการความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

การประเมินความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยพิจารณาตัวบ่งชี้ 2 ด้าน ได้แก่ ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และด้านการตระหนักรู้ แต่ละด้านมีองค์ประกอบดังนี้

1. ด้านการปฏิบัติงาน ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบใหญ่ 9 องค์ประกอบย่อย ดังนี้
 - 1.1 การวางแผน (ประกอบด้วย 1 องค์ประกอบ)
 - 1.2 การจัดระบบข้อมูล (ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย)
 - 1.2.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล
 - 1.2.2 การบันทึกข้อมูล
 - 1.2.3 การสรุปข้อมูล
 - 1.3 การแปลผล (ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย)
 - 1.3.1 การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล
 - 1.3.2 การตีความ
 - 1.3.3 การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ
 - 1.4 การนำผลมาใช้ (ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบย่อย)
 - 1.4.1 การสื่อสารและรายงานผล
 - 1.4.2 การเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอน
2. ด้านการตระหนักรู้
 - 2.1 การรู้จักตนเอง (ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย)
 - 2.1.1 การเท่าทันตนเอง
 - 2.1.2 การชะลอการตัดสินใจ
 - 2.1.3 ความเข้าใจธรรมชาติของตนเอง
 - 2.2 การรู้จักงาน (ประกอบด้วย 1 องค์ประกอบ)

การวิเคราะห์ผลการเปลี่ยนแปลงของครูเข้าร่วมการวิจัยนำเสนอเป็นการเปรียบเทียบความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบก่อนได้เริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ และ

หลังสิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรมฯ โดยนำเสนอตามการแบ่งกลุ่มของครูเข้าร่วมการวิจัย 3 กลุ่ม มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.1 กลุ่มที่ 1 ครูที่มุ่งมั่น เปิดใจ กระตือรือร้น บริหารจัดการตนเอง นำสู่การปฏิบัติ ได้แก่ ครู ปี่ ครูสา ครูกึ่ง

3.1.1 ลักษณะของกลุ่ม

ครูกลุ่มนี้เป็นกลุ่มครูที่อายุระหว่าง 29 – 38 ปี มีครู 2 คนที่จบการศึกษา ทางด้านการศึกษาระดับปริญญาตรีและมีครู 1 คนที่จบการศึกษาทางด้านประถมศึกษา ทุกคนมีประสบการณ์การทำงานเป็นครูปฐมวัยมากกว่า 6 ปีขึ้นไป และทำงานในโรงเรียนแห่งนี้มากกว่า 4 ปี มีความเข้าใจระบบการทำงานของโรงเรียนเป็นอย่างดี

3.1.2 พฤติกรรมและท่าทีของครูในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ

เริ่มต้นกระบวนการฝึกอบรมฯ

ครูกลุ่มนี้ลักษณะทำงานตามคำสั่งที่ได้รับมอบหมาย ในการทำงานกับเด็ก ครูกลุ่มนี้มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กผ่านการสอน การสังเกตเด็กเป็นการดูเด็กในภาพรวม มุ่งเน้นที่การดูแลความปลอดภัยของเด็กมากกว่าการสังเกตพฤติกรรมรายบุคคล ครูกลุ่มนี้ประเมินเด็กโดยพิจารณาจากพฤติกรรมที่พบเห็นเพียงผิวเผินและตีความตามความคิดและความรู้สึกของตนเอง เช่น “เด็กคนนี้ ดี เก่ง” “เด็กคนนี้ดี๊อ ชน” “คนนี้ชอบแกล้งเพื่อน” ในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ครูทุกคนในกลุ่มนี้สามารถทำงานและเข้ากับครูได้ ทุกคน แต่หากให้เลือก จะเลือกทำกิจกรรมกับครูที่สนิทด้วย ครูกลุ่มนี้ค่อนข้างเปิดเผยตนเอง สะท้อนตนเองในประเด็นการขาดความเข้าใจในบางประเด็นของการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย และมีบางประเด็นที่ควรปรับปรุง ซึ่งการแก้ไขควรปรับแก้ที่ระบบเอกสารมากกว่าการเปลี่ยนแปลงตนเอง ครูกลุ่มนี้รู้สึกเฉยกับการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ ไม่แสดงออกหรือปฏิเสธการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ

ช่วงการเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรมฯ

ในช่วงระยะแรกของการเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรม ครูกลุ่มนี้เข้าร่วมกิจกรรม แต่ไม่ใคร่ตื่นตัว บางครั้งในขณะที่มีการสนทนาในกลุ่มใหญ่ มีการคุยเล่น หรือหยอกเหย้ากับครูคนอื่น ไม่ค่อยฟังเพื่อนคนอื่น แต่เมื่อกระบวนการฝึกอบรมฯ ผ่านไปได้ครึ่งทาง สังเกตได้ว่า ครูทุกคนในกลุ่มตั้งใจร่วมทำกิจกรรม มีสมาธิ มีใจจดจ่อมากขึ้น ตั้งใจฟังเพื่อนมากขึ้น ไม่คุยเล่นกันหรือแหงนหน้าระหว่างการสนทนาในกลุ่ม เปิดเผยและแบ่งปันอารมณ์ความคิดที่เกิดขึ้น มีความสุขในการทำกิจกรรมร่วมกัน

เมื่ออบรมได้ระยะหนึ่ง ครูกลุ่มนี้เริ่มมีการเปลี่ยนแปลงมิติด้านในของตนเองอย่างช้าๆ ซึ่งครูสะท้อนว่า มีจิตใจที่สงบ มีความนิ่งมากขึ้น เท่าทันอารมณ์ตนเองมากขึ้น มีสมาธิใน

การทำงาน นอกจากนี้เริ่มสังเกตเด็กละเอียดมากขึ้น ให้ความสนใจเด็ก ไม่ใส่อารมณ์กับเด็ก เห็นเด็กตามจริงและมองเด็กในแง่บวกมากขึ้น ครูกลุ่มนี้เปิดใจรับต่อการเรียนรู้ใหม่ มีการนำความรู้และประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ ที่ได้รับไปไตร่ตรองทบทวน และเชื่อมโยงกับการปฏิบัติงาน เริ่มตระหนักถึงการทำงานของตนเองตามความเป็นจริงมากขึ้น รวมทั้งมีแรงจูงใจและแสดงความมุ่งมั่นที่จะพัฒนางานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยให้ดีขึ้น

ยกตัวอย่างเช่น

“มีการเปลี่ยนแปลง เมื่อก่อนนี้เวลาประเมินเด็ก ก็จะมีมานั่งคิดว่าเด็กคนนี้จะทำอะไรได้ แต่ตอนนี้รู้ว่าต้องดูเด็กตามสภาพจริง เราจะมุ่งไปที่เด็กมากขึ้น ทำงานมีหลักการและมีการวางแผนมากขึ้นกว่าเดิม จากการอบรมทำให้ได้คิดหลายอย่าง เรารู้ว่าถ้าเรานั่งเทียนเขียน ก็เหมือนกับเราโกหกตัวเอง เด็กเขาทำได้ แต่เราบอกว่าไม่ได้ ซึ่งมันก็ไม่ดีต่อเด็กและตัวเราด้วย”

(การสนทนากับครูกุ่ม, 6 พฤศจิกายน 2556)

“เรามองเด็กในด้านบวกขึ้น แต่ก่อนเราจะมองเด็กในด้านลบหมด อย่างน้องสตางค์เห็นพัฒนาการทางด้านบวก ทางด้านดี แต่ก่อนเรามองเขาลบหมดเลย เวลาเราได้นั่งมองเด็ก เราเห็นว่า เขามีจินตนาการ”

(การสนทนากับครูบี, 6 พฤศจิกายน 2556)

ครูกลุ่มนี้ทุกคนเข้าร่วมกระบวนการฝึกรับรู้คิดเป็นร้อยละ 93

การทำงานที่ได้รับมอบหมายของครูกลุ่มนี้คิดเป็นร้อยละ 85 ขึ้นไป มีการเขียนสะท้อนความคิดเห็นในสมุดบันทึกสม่ำเสมอ ในบางกรณีที่ไม่สามารถทำงานตามกำหนดได้ จะบอกกล่าวและพยายามทำงานส่งตามที่หลัง

ช่วงการฝึกรับรู้ปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน

ครูทุกคนในกลุ่มนี้รับรู้ลักษณะการทำงานของตนเองตามความเป็นจริง วิเคราะห์จุดบกพร่องของตนเองได้ รับรู้และยอมรับข้อจำกัดของตนเองในการปฏิบัติงานด้านการประเมิน อธิบายได้ว่าควรต้องพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเองในด้านใด รวมถึงสามารถตั้งเป้าหมายการพัฒนางานได้ด้วยตนเองและวางแผนขั้นตอนการดำเนินงานเพื่อไปสู่เป้าหมายและทำงานตามแผนงานที่วางไว้ได้ ครูกลุ่มนี้มีความรับผิดชอบต่องาน ทำงานตามแผนงานที่วางไว้ได้ แสดงความก้าวหน้าของงานในรอบการชี้แนะ ครูกลุ่มนี้ต้องการได้รับการชี้แนะเพียงเล็กน้อย ซึ่งครูสามารถคิดงานต่อได้ด้วยตนเองและชี้แนะตนเองได้

นอกจากนี้สังเกตว่า ครูทั้งสามคนเป็นคนช่างคิด มักมีคำถามเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเองทั้งในเรื่องการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยและเรื่องการจัดการเรียนการสอน มักใช้โอกาสในช่วงการชี้แนะพูดคุยกับผู้วิจัยถึงปัญหาหรือข้อสังเกตที่พบในห้องเรียน

หลังกระบวนการฝึกรวมๆ

ครูกลุ่มนี้มีการสังเกตเด็กที่ละเอียดขึ้น เห็นและยอมรับอคติตนเองที่มีต่อเด็ก ทำให้ครูมีความเข้าใจเด็กมากขึ้น ความเข้าใจในตัวเด็กส่งผลครูเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กโดยใจเย็นกับเด็กมากขึ้น คาดคั้นเด็กลดลง เข้าใจพัฒนาการเด็กและเริ่มปรับการจัดการเรียนการสอนให้เหมาะกับเด็กมากขึ้น ครูกลุ่มนี้สามารถเชื่อมโยงและนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตการทำงาน เช่น สร้างระบบการทำงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยในห้องเรียน พัฒนาเครื่องมือที่ใช้เก็บข้อมูลเด็ก และนำเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้ ทำให้สามารถปฏิบัติงานได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น นอกจากนี้การทำงานที่เป็นระบบทำให้ครูกลุ่มนี้ตระหนักว่า การประเมินเด็กปฐมวัยเป็นเรื่องไม่ยากสามารถทำได้ ทำให้ครูมีทัศนคติที่ดีขึ้นต่อการประเมินพัฒนาการ มีความตั้งใจและมีความสุขในการทำงานมากขึ้น

ยกตัวอย่างเช่น

“(ครูสา) ว่า ตัวเองเปลี่ยนไปนะ เปลี่ยนไปในทางที่ดี คือ ทำให้เรามีความสุขกับการทำงานมากขึ้น ใจเย็นมากขึ้น เราได้คิดก่อนที่จะลงมือทำ ก่อนที่เราจะลงมือทำอะไร เรา รู้จักคิดก่อน การวางแผนอะไรก่อน”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกรวมของครูสา, 20 กุมภาพันธ์ 2557)

นอกจากนี้พบว่า ครูทั้งสามมีความตั้งใจและความมุ่งมั่นในการพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น รวมทั้งมีจิตใจที่สงบ นิ่งขึ้น มีสติมากขึ้น รู้จักคิดก่อนทำ รับผิดชอบต่อตนเองมากขึ้น มีความอดทนและใจเย็นกับผู้อื่นมากขึ้น ส่งผลให้มีสัมพันธภาพที่ดีต่อบุคคลรอบข้างที่ดีขึ้น

ยกตัวอย่างเช่น

“เมื่อก่อนเราต้องบอกเขาว่า พี่ช่วยหนูหน่อยนะ เราก็จะโมโหแหละ คิดในใจเดียวทำเองก็ได้ แต่ตอนนี้เราจะทำ แล้วให้เขาช่วยทำนิดๆ มันก็กลายเป็นผ่อนคลาย เดียวพี่เขียนเว็บบนกระดานให้หน่อยนะ แต่พี่ทำไม่เป็นก็สอนว่า พี่เขียนอย่างนี้นะ เหมือนเราได้บอก ได้อธิบาย ค่อยๆ เบาลง สมัยก่อนนะ ถ้าไม่ทำ เราทำเอง ก็หงุดหงิด”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกรวมของครูบี, 27 กุมภาพันธ์ 2557)

“ต้องทุ่มเทให้กับการทำงานให้มากกว่านี้ มีการวางแผนใน
การทำงาน ว่าควรจะทำอะไรก่อนหลัง สลัด ลดความซีเรียจ”

(แบบบันทึกประจำวันของครูกุ้ง, 1 กุมภาพันธ์ 2557)

สรุปว่า ครูกลุ่มนี้มีใจที่ต้องการพัฒนาการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็ก
ปฐมวัยของตนเองให้ดีขึ้น เปิดรับต่อข้อเสนอแนะและสามารถนำข้อเสนอแนะไปปรับปรุงงาน ครูกลุ่ม
นี้ให้คำชี้แนะเพียงเล็กน้อย สามารถคิดงานต่อได้ด้วยตนเอง เป็นกลุ่มครูที่มีความตั้งใจและมุ่งมั่นที่
พัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการประเมินเด็กได้ตามสภาพจริง

3.1.3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

ผู้วิจัยนำเสนอการเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย
แบ่งเป็น 2 หัวข้อ คือ การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยก่อนเริ่ม
กระบวนการฝึกอบรมฯ และการเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยหลัง
สิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรมฯ มีรายละเอียด ดังนี้

3.1.3.1 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยก่อนเริ่ม
กระบวนการฝึกอบรมฯ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็ก
ปฐมวัย และ 2) ด้านการตระหนักรู้

ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย

1) การวางแผน

ครูกลุ่มนี้มีส่วนร่วมในการวางแผนในฐานะผู้รับนโยบาย เข้าร่วม
ประชุมเพื่อรับฟังนโยบายและแผนงานและนำลงสู่การปฏิบัติ ครูกลุ่มนี้มีลักษณะการทำงานของผู้ตาม
ทำงานตามคำสั่งผู้บังคับบัญชาและตามแนวทางที่โรงเรียนกำหนดไว้ โดยไม่มีการวางแผน
การดำเนินงานด้านการประเมินพัฒนาการในห้องเรียน แนวทางการทำงานยึดความสะดวกของตนเอง
เป็นหลัก

2) การจัดระบบข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเด็ก ใช้ 2 วิธีการหลัก คือ การสังเกต
พฤติกรรมเด็กและการเก็บผลงานเด็ก การสังเกตเด็กของครูทั้งสามคนมีลักษณะเป็นการมองทั่วไป
สังเกตในภาพรวม ไม่มีการกำหนดเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของการสังเกตว่า สังเกตใคร ในประเด็น
อะไร เพื่อดูพัฒนาการเรื่องใด หรือในช่วงเวลาใด ครูใช้ความจำเป็นหลักในการเก็บรวบรวมข้อมูลเด็ก
แม้มีการบันทึกพฤติกรรมบ้างแต่แยกส่วนจากการสังเกต และจดเฉพาะเด็กบางคน การบันทึกเป็น
การจดเหตุการณ์หรือพฤติกรรมเด็กที่ผิดแปลกไปจากพฤติกรรมปกติ ทั้งที่เป็นพฤติกรรมทางด้านลบ
และด้านบวก ซึ่งโดยส่วนใหญ่เป็นพฤติกรรมทางด้านลบ รวมถึงจดเพื่อเตือนความจำครูเกี่ยวกับข้อมูล

สำคัญของเด็กคนนั้นๆ และจัดบันทึกเกี่ยวกับการปฏิบัติกิจวัตรประจำวันต่างๆ ที่โรงเรียน เช่น การรับประทานอาหาร การนอน

การเก็บผลงานเด็ก ครูปฏิบัติตามเกณฑ์การจัดเก็บผลงานตามแนวทางที่โรงเรียนกำหนด คือ ให้เด็กเลือกผลงานศิลปะที่ใช้สื่อประเภทต่างๆ ที่แตกต่างกัน จำนวน 5 ชิ้น เพื่อจัดเก็บในแฟ้มสะสมผลงาน ไม่มีการวิเคราะห์ชิ้นงานเด็ก แต่ใช้การประเมินผลงานเด็กในภาพรวมให้ครอบคลุมพัฒนาการทั้งสี่ด้านตามรายการที่โรงเรียนกำหนด

ในการรวบรวมข้อมูลเด็ก ครูมีการศึกษาข้อมูลเด็กจากพ่อแม่ ผู้ปกครองบ้าง แลกเปลี่ยนข้อมูลกับครูคู่ชั้นบ้าง มีการพูดคุยกับเพื่อนครูเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับเด็กบางคน แต่โดยส่วนใหญ่ครูเป็นแหล่งข้อมูลหลัก

ครูไม่มีการนำข้อมูลเด็กมาคัดแยกประเภทและจัดกลุ่ม เนื่องจากใช้ความจำเป็นในการเก็บข้อมูล

3) การแปลผล

ครูไม่มีนำข้อมูลมาใช้ประกอบการแปลผล เนื่องจากทำการสังเกตและประเมินทันที โดยใช้การประเมินว่า เด็กทำได้หรือไม่ ได้ หรือมีคุณภาพในการปฏิบัติกิจกรรมในระดับใด

ครูมีการประเมินผลพัฒนาการเด็กภาคการศึกษาละ 1 ครั้ง ตามที่โรงเรียนกำหนด โดยบันทึกผลลงในแบบบันทึกและรายงานพัฒนาการเด็ก เมื่อสิ้นภาคศึกษานำผลประเมินรายเดือนมาพิจารณา เพื่อบันทึกลงในรายการในสมุดบัญชีเรียกชื่อที่มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า จากนั้นคัดลอกผลในสมุดบัญชีเรียกชื่อลงในสมุดพกอีกครั้ง รวมถึงเขียนสรุปพัฒนาการแต่ละด้าน ผู้วิจัยสังเกตว่า ครูยังไม่ได้นำข้อมูลของเอกสารแต่ละฉบับมาพิจารณาเพื่อประมวลและสรุปความก้าวหน้าและพัฒนาการของเด็ก แต่มุ่งเน้นที่การตรวจสอบให้สิ่งที่บันทึกในเอกสารแต่ละฉบับมีความสอดคล้องกัน

4) การนำผลมาใช้

ครูรายงานผลการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กต่อผู้ปกครองมีทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ การรายงานผลอย่างเป็นทางการจัดทำภาคการศึกษาละ 1 ครั้ง ตามที่โรงเรียนกำหนด ส่วนที่ไม่เป็นทางการ คือ การสนทนากับพ่อแม่ ผู้ปกครอง ในช่วงที่ผู้ปกครองมารับส่งเด็ก เพื่อพูดคุยเกี่ยวกับความเป็นไปของเด็กในแต่ละวัน สอบถามข้อมูลเกี่ยวกับเด็กเพิ่มเติมเพื่อขอความร่วมมือในการแก้ปัญหา

ในการเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอนพบว่า ครูทั้งสามยังไม่มีผลการประเมินพัฒนาการมาใช้ปรับการจัดการเรียนการสอน แต่ครูสาและครูกุ่มมีการนำผลไปใช้เพื่อทำวิจัยในชั้นเรียน ส่วนในการส่งเสริมและสนับสนุนเด็กยังไม่ได้นำผล

การประเมินไปใช้ แต่ใช้วิธีการปรับพฤติกรรมทันทีเมื่อเห็นว่า พฤติกรรมที่เด็กทำไม่เหมาะสม ควรได้รับการแก้ไข

ด้านการตระหนักรู้

1) การรู้จักตนเอง

ในด้านการเท่าทันอารมณ์ความรู้สึก ครูทั้งสามคนมีความแตกต่างกัน ครูบีรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนได้บ้างแต่ไม่ทุกครั้ง บางครั้งควบคุมอารมณ์ได้ ส่วนใหญ่ยังทำตามอารมณ์ของตนเองเป็นส่วนใหญ่ ถึงแม้รู้ว่าการแสดงออกบางอย่างไม่เหมาะสม ครูสาเป็นคนที่ไม่ค่อยรับรู้ถึงอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้น ยกเว้นอารมณ์โกรธ ที่รับรู้ได้เร็ว ในขณะที่ครูกุงเป็นคนที่ยังรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้ โดยอารมณ์ที่รับรู้ได้เร็ว คือ อารมณ์โกรธ ซึ่งเมื่อเกิดอารมณ์ทางลบ ครูกุงใช้การกดเก็บอารมณ์ที่รู้สึกไว้ ไม่แสดงออกมาให้คนอื่นรับรู้

ในด้านการชะลอการตัดสินใจ ครูทั้งสามตอบสนองและตีความเหตุการณ์ทันที โดยใช้ความคิด อารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้น ณ ขณะนั้น เป็นตัวตัดสินใจและนำพาการกระทำ

ยกตัวอย่าง เช่น

“ส่วนมากเราทำไปก่อนแล้วกลับมาคิด แต่บางเรื่องก็มีคิดก่อนบ้าง แต่บางทีบางเรื่องก็ไม่ได้คิดก่อน อย่างเช่น บางทีเด็กทะเลาะกัน บางทีเราก็ดูเด็กคนนี้ไปแล้ว แต่บางทีเราก็นึกอีกทีหนึ่ง พอถามเด็ก เขาก็บอกว่า เขาไม่ได้ทำ เราก็กลับมาคิดว่า เราทำไม่ถูก เราไม่ได้ถามเหตุผลเด็กก่อน”

(การสัมภาษณ์ก่อนเริ่มการฝึกอบรมของครูสา, 20 มิถุนายน 2556)

ในด้านเข้าใจธรรมชาติของตนเอง ครูทั้งสามคนสามารถอธิบายลักษณะนิสัยพื้นฐานของตนเองได้ แต่มีการรับรู้จุดเด่นและจุดด้อยที่แตกต่างกัน ครูบีและครูกุงอธิบายทั้งจุดเด่นและจุดด้อยของตนเองได้ถึงแม้ว่าจะยังไม่ชัดเจน ขณะที่ครูสาสามารถบอกได้เฉพาะจุดด้อย

2) การรู้จักงาน

ครูกลุ่มนี้มีลักษณะการทำงานคล้ายคลึงกัน คือ ปฏิบัติงานตามระบบที่โรงเรียนวางไว้และตามหน้าที่ภาระที่ได้รับมอบหมาย ไม่มีการจัดระบบขั้นตอนการทำงาน ลักษณะการทำงานเป็นการทำตามความเคยชินและวิธีการเดิมๆ ที่เคยปฏิบัติ อย่างไรก็ตามการรับรู้การปฏิบัติงานของครูทั้งสามคนมีความแตกต่างกัน ครูบีมีความมั่นใจในการปฏิบัติงานด้านการ

ประเมินเด็ก แต่ไม่สามารถบอกได้ว่า ตนเองไม่รู้ในสิ่งใดและควรที่ต้องพัฒนาในเรื่องใด ครูสามีการคิดทบทวนเกี่ยวกับการปฏิบัติงานบ้าง ทำให้มีข้อสงสัยและคำถามเกี่ยวกับการทำงานของตนเอง รวมถึงตระหนักว่า มีบางเรื่องที่ยังไม่เข้าใจและมีบางเรื่องที่ตนยังปฏิบัติไม่เหมาะสม มีความต้องการที่พัฒนาตนเองให้มีความเข้าใจในเรื่องการประเมินพัฒนาการมากขึ้น ในขณะที่ครูกึ่งแม่มีการแสดงความคิดเห็นที่ต้องการปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการของทางโรงเรียนในบางเรื่อง แต่ยังมีมุมมองว่าการปฏิบัติงานของตนเองมีความเหมาะสมและถูกต้องอยู่แล้ว ซึ่งอาจเป็นเพราะตนปฏิบัติตามแนวทางที่โรงเรียนกำหนดและสิ่งที่ตนทำเหมือนกับครูคนอื่น ๆ จึงมองไม่เห็นปัญหาในการปฏิบัติงานของตนเอง

เมื่อนำข้อมูลไปวิเคราะห์เพื่อหาระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการ พบว่า ก่อนเริ่มกระบวนการฝึกรวมๆ ครูในกลุ่มนี้มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ที่ระดับ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ หมายถึง ในด้านการปฏิบัติงาน ครูระดับนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง มุ่งความสนใจไปที่บทบาทการทำงานของตนเองมากกว่าการเรียนรู้ของเด็ก ขาดการทบทวน พิจารณา และไม่สามารถวิเคราะห์การปฏิบัติงานของตนเองได้ ดำเนินและปฏิบัติยึดนโยบายและแนวทางที่กำหนดโดยโรงเรียนหรือวิธีการเดิมๆ ที่ปฏิบัติภายในโรงเรียนเป็นหลัก และในด้านการตระหนักรู้ ครูระดับนี้ทำงานตามความรู้สึกหรือแนวทางเดิมๆ ไม่เท่าทันและขาดการตระหนักรู้ถึงข้อจำกัดและความสามารถของตนเอง ไม่รับรู้ว่าจะขาด ความรู้และทักษะในเรื่องใด และควรต้องพัฒนาความรู้เพิ่มเติมในเรื่องใด เพื่อที่ทำให้ปฏิบัติงานได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ครูระดับนี้เมื่อเกิดสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใดๆ มักด่วนตีความ รีบตัดสินใจ และปิดความรับผิดชอบไปที่ผู้อื่น

3.1.3.2 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยหลังสิ้นสุดกระบวนการฝึกรวมๆ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และ 2) ด้านการตระหนักรู้

ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย

1) การวางแผน

หลังการฝึกรวม การวางแผนของครูอนุบาลเปลี่ยนเป็นลักษณะการสื่อสารสองทาง ครูมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นมากขึ้น มีการนำประเด็นหรือปัญหาที่พบเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการมาพูดคุยปรึกษากัน เพื่อหาทางปรับแก้ไขให้ได้แนวทางการทำงานที่เหมาะสมมากขึ้น จากการสังเกตในที่ประชุมพบว่า ครูทุกคนในกลุ่มนี้มีความกระตือรือร้นในการแสดงความคิดเห็น มีส่วนร่วมมากในการคิด ร่วมวางแผนและตัดสินใจ ที่สำคัญ คือ ตระหนักถึงความสำคัญของการวางแผนร่วมกัน

ยกตัวอย่าง เช่น

“การที่เราได้ปรึกษาหารือกัน เหมือนกับแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เหมือนใครมีอะไรดีๆ ที่อยากเสนอ มันเหมือนได้มีการวางแผน เสนอแนะกันว่า เราทำอะไรกันบ้าง ปรึกษากันภายในกลุ่ม หรือในระดับชั้นก็ว่าไป มีความเป็นระบบและเป็นไปในทางเดียวกัน”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูสา, 18 กุมภาพันธ์ 2557)

“การที่ได้มานั่งคุยประชุมกันก็ดี เหมือนเป็นการแบ่งปันความรู้ด้วย เพราะความคิดแต่ละคนมันไม่เหมือนกัน เมื่อเอาความคิดมารวมกันและก็ช่วยกัน งานก็ดีขึ้น มีประสิทธิภาพขึ้น”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูกุง, 17 กุมภาพันธ์ 2557)

นอกจากนี้พบว่า ครูทั้งสามคนมีการวางแผนการทำงานในห้องเรียนที่เป็นระบบมากขึ้น มีการวางระบบการเก็บข้อมูล โดยก่อนทำการสังเกต มีการกำหนดวัตถุประสงค์ การสังเกต กำหนดจำนวนเด็ก และวางแผนกิจกรรมให้สอดคล้องกับประเด็นที่ต้องการเก็บข้อมูล

ยกตัวอย่าง เช่น

“เราประเมินเรื่องอะไร เราต้องรู้จักการวางแผน ก็เอาเรื่องที่เราประเมินเอามาวางแผนก่อนว่า เราทำอะไร อะไรก่อนอะไรหลัง จัดระบบว่าอันไหน (รายการประเมิน) มันอยู่ด้วยกันได้”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูสา, 18 กุมภาพันธ์ 2557)

2) การจัดระบบข้อมูล

สิ่งที่พบเห็นชัดเจนหลังกระบวนการฝึกอบรมในครูกลุ่มนี้ คือ คุณภาพการสังเกต และการบันทึกข้อมูล โดยครูทุกคนทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมควบคู่กัน และสังเกตเด็กเป็นรายบุคคล มีการจัดระบบเพื่อให้เก็บรวบรวมข้อมูลเด็กได้สะดวกและครบถ้วนมากขึ้น เช่น กำหนดจำนวนเด็กที่ทำการสังเกตและจดบันทึกในแต่ละครั้ง วางแผนเวลาที่ทำการสังเกตเด็ก เป็นลักษณะของการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมเปลี่ยนจากการสังเกตพฤติกรรมด้านลบหรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหาหรือการบันทึกพฤติกรรมทั่วไป เป็นการสังเกตที่มีเป้าหมายชัดเจน ละเอียดยิ่ง และสอดคล้องกับพัฒนาการเด็กมากขึ้น

ยกตัวอย่าง เช่น

“เมื่อสังเกตพัฒนาการด้านร่างกาย เราก็ดูจากการทำงานกิจกรรมทุกอย่างของเขาเลย ถ้าพาไปวิ่งสนามแล้วดูเขาว่าเป็นอย่างไร วิ่งแข็งแรงไหม ปีนป่ายเครื่องเล่นได้ไหม กล้ามเนื้อมือเวลาจับบาร์โหนเป็นอย่างไร สามารถจับได้ไหม ยืนเดิน ทรงตัวบนกระดานได้ไหม...แต่ก่อนเราดูเด็กเป็นภาพรวม ไม่ได้เจาะจงเป็นรายคน”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูกุ้ง, 17 กุมภาพันธ์ 2557)

“เมื่อก่อนเราไม่ค่อยสังเกตเด็ก คือ มองโดยใช้ตัวเองเป็นคนตัดสินเด็กเลย พอหลังการอบรม เราได้มองเขา เราเห็นความละเอียดอ่อนของเขา เขาก็แสดงให้เห็นเรื่อยๆ เหมือนเขาก้าวขึ้น เหมือนเราไม่ไปกดเขาไว้ เขาพัฒนาขึ้น เมื่อก่อนเขาอาจพูดได้ไม่กี่คำ ตอนนีพูดได้เยอะขึ้น เราได้มานั่งสังเกต นั่งดู จากเมื่อก่อนเราไม่เคยสนใจ เวลาเด็กพูดอะไร เราก็ไม่ฟัง เราฝึกอย่างเดียว ฝึกๆ ไม่ได้ให้เขามีความคิดของเขา แต่ตอนนี้เราปล่อยให้เขาแสดงความคิดของเขามากขึ้น เราฟังเขามากขึ้น พอเราฟังเขามากขึ้น เราก็ได้รู้อะไรมากขึ้น เวลาที่เราเก็บข้อมูล เราก็ได้ข้อมูลที่เยอะขึ้น”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูบี, 27 กุมภาพันธ์ 2557)

ครูทุกคนมีการจดบันทึกพฤติกรรมควบคู่ไปกับการสังเกต โดยมีการออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการบันทึกพฤติกรรมเพิ่มเติมที่สอดคล้องกับบริบทการทำงานของตนเอง เช่น แบบตรวจสอบรายการ การจดบันทึกแบบสั้น การจดบันทึกพฤติกรรมประจำวัน อย่างไรก็ตาม ยังพบว่า ลักษณะการบันทึกพฤติกรรมยังผสมระหว่างการบรรยายพฤติกรรมและความคิดเห็นของครูอยู่บ้าง และการเก็บข้อมูลยังขาดความสม่ำเสมอ ครูกลุ่มนี้มีการพูดคุยกับครูคู่ชั้น ครูคนอื่น พ่อแม่ผู้ปกครอง เพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กเพิ่มเติม และนำมาใช้ประกอบการประเมิน

ในส่วนของการเก็บรวบรวมผลงานเพื่อใช้ในการประเมินพัฒนาการ ถึงแม้ว่าทางคณะครูได้มีการตกลงกันว่าใช้รูปแบบการเก็บในลักษณะเดิมไปก่อน แต่ครูกลุ่มนี้แสดงให้เห็นถึงความพยายามในการเก็บผลงานเด็กให้สอดคล้องขึ้นกับหลักการโดยปรับวิธีการเก็บผลงานจากที่ให้เด็กเลือกเป็นครูเลือกผลงานที่แสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าของพัฒนาการ หรือเก็บผลงานลักษณะเดียวกันสองชิ้น เพื่อนำมาเปรียบเทียบพัฒนาการ

ยกตัวอย่างเช่น

“อย่างเทอมนี้ เอาจานตัดกระดาษครั้งแรกกับครั้งที่สอง เก็บไว้รวมกัน วาดภาพครั้งแรกเรื่องบ้าน กับครั้งที่ 2 เหมือนกันเก็บก่อนหลัง เก็บใน กระดาษเดียวกัน”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครู กุ้ง, 17 กุมภาพันธ์ 2557)

ในการสรุปข้อมูล ครูทุกคนมีนำข้อมูลมาคัดแยกเป็นพัฒนาการแต่ ละด้านก่อนที่นำข้อมูลไปใช้ แต่อาจยังอาจทำได้ไม่สมบูรณ์ เนื่องจากข้อมูลที่รวบรวมไว้ยังมีน้อย และ มีการคัดแยกผลงานศิลปะเด็กโดยแบ่งตามประเภทของชิ้นงานตามลักษณะสื่อที่ใช้

3) การแปลผล

ในด้านการพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล ครูทุกคนมีการนำ ข้อมูลเด็กมาใช้ประกอบการประเมินพัฒนาการ โดยก่อนที่นำไปประเมินผล ได้มีการสำรวจตรวจสอบ ข้อมูลบ้างเพื่อดูว่าข้อมูลที่เก็บมีเพียงพอที่นำไปใช้ประเมินพัฒนาการทั้งสี่ด้าน แต่การตรวจสอบอาจ ยังไม่สมบูรณ์

ยกตัวอย่าง เช่น

“คิดว่า ข้อมูลยังไม่พอ เพราะว่าเพิ่งมาเริ่มเก็บเอาช่วงปลายๆ ไม่ได้เริ่ม ตั้งแต่ต้น ก็อาจมีไม่เพียงพอ มองว่า เราเพิ่งเริ่มกระบวนการเก็บ เหมือนเพิ่ง มาเข้าใจจริงๆ ช่วงหลัง เวลาที่เก็บยังไม่สมบูรณ์ อยากทำให้มันดีกว่านี้”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครู กุ้ง, 17 กุมภาพันธ์ 2557)

“เราต้องเช็คข้อมูลก่อนที่ไปลงในสมุดบัญชีเรียกชื่อ เพราะมันยังลงไม่ได้ ครบปลายปีเราถึงไปลงในสมุดบัญชีเรียกชื่อ เราต้องคิดก่อนว่า เราเก็บข้อมูล ครบตามหัวข้อไหม”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครู บี, 27 กุมภาพันธ์ 2557)

ในด้านการตีความข้อมูล สังเกตว่า หลังการฝึกอบรมครูกลุ่มนี้เริ่มนำ ข้อมูลเด็กที่รวบรวมไว้มาพิจารณาและวิเคราะห์ก่อนทำการประเมินเด็ก ต่างจากก่อนการฝึกอบรมที่ สังเกตและประเมินพฤติกรรมเด็กทันที

ยกตัวอย่าง เช่น

“เราดูพัฒนาการด้านร่างกายเขา แต่ถามว่ามันพอไหม เราก็ดูได้หลาย
อย่าง อย่างที่เราบันทึกบ้าง เราก็ดูรวมกัน จากการสอบประเมินพัฒนาการ
ของเขาด้วย สมุดบันทึก สมุดบัญชีเรียกชื่อ เราก็ดูรวมหลายๆ อย่าง”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูสา, 20 กุมภาพันธ์ 2557)

ในด้านการเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ ครูทั้งสาม
นำข้อมูลเด็กที่รวบรวมไว้มาวิเคราะห์และประเมิน โดยเทียบกับเกณฑ์พัฒนาการที่กำหนดไว้ใน
รายการประเมินและในสมุดบัญชีเรียกชื่อ ซึ่งสามารถนำข้อมูลมาวิเคราะห์เปรียบเทียบตามพัฒนาการ
ได้ จากนั้นนำผลสรุปในสมุดบัญชีเรียกชื่อมาสรุปลงในสมุดพก และเขียนสรุปพัฒนาการแต่ละด้าน
อย่างไรตามพบว่าครูสายยังมีการวิเคราะห์ประเมินพฤติกรรมเด็กโดยสอดแทรกความคิดเห็นของตนเอง
อยู่บ้าง ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้แฟ้มสะสมผลงานเด็ก พบว่า ครูทั้งสามคนแม้มีความตระหนัก
มากขึ้นในการวิเคราะห์ผลงานเด็ก แต่ยังไม่มีการวิเคราะห์งานเด็กเป็นรายชิ้นโดยใช้การประเมินผลใน
ภาพรวมตามรายการประเมินที่โรงเรียนกำหนด

4) การนำผลมาใช้

ในด้านการนำผลการประเมินมาใช้ ครูกลุ่มนี้มีการปฏิบัติงาน
เหมือนเดิม โดยมีการนำผลการประเมินพัฒนาการมาใช้เพื่อสื่อสารและรายงานความก้าวหน้าของเด็ก
แก่พ่อแม่ ผู้ปกครอง ภาคการศึกษาละ 1 ครั้ง และมีการติดต่อสื่อสารด้วยวิธีอื่น ได้แก่ การพูดคุย
ก่อนและหลังเลิกเรียน การติดต่อผ่านโทรศัพท์ ถึงแม้ว่าการปฏิบัติของครูยังไม่แสดงให้เห็นการ
เปลี่ยนแปลง แต่สังเกตได้ว่า ทักษะคิดของทั้งครูทั้งสามคนในเรื่องการสื่อสารกับพ่อแม่เปลี่ยนไปใน
ทิศทางที่ดีขึ้น มีการแสดงตระหนักถึงความสำคัญของการสื่อสารกับผู้ปกครองมากขึ้น ตลอดจนมี
ความคิดเห็นว่า การสื่อสารกับผู้ปกครองทำให้ได้ข้อมูลเด็กที่สมบูรณ์ขึ้นและช่วยให้เกิดความเข้าใจใน
เด็กมากขึ้น ซึ่งส่งผลไปถึงการสนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก โดยเฉพาะครูบี มีการ
ปรับเปลี่ยนวิธีการสื่อสารจากเดิม ซึ่งเป็นการรายงานปัญหาเด็ก เปลี่ยนเป็น การแบ่งปันเล่าเรื่องราว
เด็กที่มีรายละเอียดและสะท้อนการเรียนรู้มากขึ้น เพื่อให้พ่อแม่รับทราบความเป็นไปของเด็กที่
โรงเรียน

ครูกลุ่มนี้แสดงถึงความเข้าใจในความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างการ
จัดประสบการณ์การเรียนรู้และการประเมินพัฒนาการที่เพิ่มมากขึ้น เกิดการตระหนักว่า การประเมิน
พัฒนาการไม่ใช่เรื่องที่ไกลตัวและไม่ได้แยกส่วนออกจากการจัดการเรียนการสอน แต่เป็นส่วนหนึ่ง
ของชีวิตในห้องเรียนและสามารถทำควบคู่กับกิจกรรมการเรียนรู้ได้ การตระหนักนี้ทำให้ครูบีและ
ครูกั้งเริ่มนำผลการประเมินของเด็กในห้องเรียนมาพิจารณา ปรับวิธีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้

ให้สอดคล้องกับความต้องการของเด็กมากขึ้น ต่างจากครูสาที่ถึงแม้ว่าตระหนักถึงความสัมพันธ์ของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้และการประเมินเด็ก แต่ยังไม่พบการนำผลการประเมินมาปรับใช้ในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ มีเพียงนำไปใช้ในการทำวิจัยในชั้นเรียน และใช้เพื่อสนับสนุนเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม โดยเมื่อพบเห็นว่า เด็กทำเรื่องนี้ไม่ได้ จะให้ความช่วยเหลือทันทีที่พบเห็นพฤติกรรม

ด้านการตระหนักรู้

1) การรู้จักตนเอง

ในด้านการเท่าทันอารมณ์ความรู้สึก ครูทั้งสามสามารถรับรู้อารมณ์ความรู้สึกที่เข้ามากระทบได้เร็วขึ้น ทำให้สามารถจัดการกับอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้ โดยเฉพาะอารมณ์เชิงลบ ซึ่งลักษณะการจัดการควบคุมและจัดการอารมณ์ที่ครูทั้งสามใช้ คือ รับรู้อารมณ์ที่เกิดขึ้นและหยุดคิดใคร่ครวญกับเหตุการณ์ก่อนที่ตอบสนองกลับไป ซึ่งการเท่าทันอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้น ทำให้ชะลอปฏิกิริยาตอบโต้ตามความคุ้นชินเดิม มีเวลาที่หยุดคิดไตร่ตรอง ไม่ปรุงแต่งความคิด และสามารถเลือกวิธีการตอบสนองและจัดการกับเหตุการณ์ตรงหน้าได้

ยกตัวอย่าง เช่น

“เหมือนเราได้รู้ว่า ไม่ได้นะ บังคับใจเราได้ว่า ทำแบบนี้ไม่ได้ เหมือนเราหยุดตัวเองได้ จากเมื่อก่อนมันไม่ใช่ มันระงับตัวเองได้ง่ายมากขึ้น...เราเห็นมัน (อารมณ์) แล้วก็หยุดคิดก่อน เหมือนเกิดเรื่องอะไรขึ้น ก็หยุดคิดก่อนว่า มันจริงอย่างที่เขาพูดไหม คำพูดของมันก็มีส่วนถูกนะ แต่ถ้าเป็นไปได้เราก็ยอมรับ ผิดชะ ทุกอย่างได้จบ คือ ยอมรับความจริง ถ้าสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นจริงก็ขอโทษ จบ แต่ถ้ามันไม่ใช่ความจริง ก็หยุดก่อน คิดก่อน อย่างเดียวกันอยู่ ก็หยุดก่อน ให้เขาพูดให้พอก่อน แล้วเราค่อยพูด”

“เราเริ่มรู้ว่าเราเริ่มคิด เริ่มฟังซ่าน ก็หยุดตนเอง...เรารู้จักยับยั้งชั่งใจ รู้ว่าอะไรต้องพูด อะไรสมควรพูด อะไรไม่สมควรพูด อะไรที่มันสมควรถนอม น้ำใจ อะไรที่เราสามารถพูดให้เขาไม่คิดมากได้ เราก็อพยายาม”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูบี, 27 กุมภาพันธ์ 2557)

นอกจากนี้ครูทุกคนเริ่มเห็นอคติที่มีต่อผู้อื่นและเด็ก เป็นการรับรู้ผ่านการคิดสะท้อนกลับถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น อย่างไรก็ตาม พบว่า ครูสายังมีความลังเลใจบ้างที่ยอมรับว่าตนเองมีอคติต่อเด็ก

ยกตัวอย่าง เช่น

“เหมือนมันไม่ชอบ เราไม่ชอบทำไมเธอเป็นอย่างนี้ เหมือนเรามีอคตินิดๆ ณ ตอนนี้ถ้าถามว่า เรารู้ว่าเหมือนมันจะไปมีอคติกับเด็ก มันก็ไม่ใช่...เรารู้ว่า สิ่งนี้มันเป็นอคตินะ กับเด็กอะไรอย่างนี้ อาจจะเป็นที่แม่เขา เราไม่ชอบแม่เขา”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูสา, 20 กุมภาพันธ์ 2557)

“ก็มีอคตินะ... ตอนที่เริ่ม ผิดคาดมาก อย่างคุณ้องบัว (นามสมมุติ) ไม่น่าจะตอบได้ แต่ทำได้ดีกว่าคนที่เราคิดว่าตอบได้ คือ มันกลับกัน...เราก็ได้เรียนรู้หลายอย่างว่า อย่างมองเด็กอย่างเดียว ต้องสังเกตเขาให้ลึกลงไป”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูกุง, 17 กุมภาพันธ์ 2557)

ในด้านการชะลอการตัดสินใจ ครูกลุ่มนี้มีการชะลอการตัดสินใจตีความ ข้อมูลเด็ก โดยเปลี่ยนแปลงจากการตัดสินใจโทษเด็กทันทีเมื่อพบเห็นพฤติกรรม เป็นเมื่อเห็นเด็กมีพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไป ครูศึกษาหาข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อทำความเข้าใจกับเด็ก โดยสอบถามและพูดคุยกับผู้ปกครองเพื่อให้ได้ข้อมูลเพิ่มเติมและสังเกตพฤติกรรมเด็กอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ ทั้งสามยังมีการชะลอการตัดสินใจในเมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นด้วย โดยเฉพาะครูบีและครูสา ที่มีสติกำกับตนเองและมีความนิ่งมากขึ้น ใช้เหตุและผลประกอบการตัดสินใจมากกว่าใช้อารมณ์ความรู้สึก

ยกตัวอย่าง เช่น

“สมมุติว่าถ้าเด็กคนนี้แต่ก่อนดี แต่ตอนนี้ไม่ดี เราก็ต้องหาเหตุผลก่อนว่า เพราะอะไร...แต่ก่อนเราโมโห ถ้าหากปกติเขาไม่เคยดื้อแล้วมาดื้อ เราก็จะว่าทำไมเป็นอย่างนี้ เราเยอะ เรารบ่น เราโมโหของเราไป แต่เราไม่ได้ลงกับเด็กหรอก แต่ตอนนี้เรารู้ก่อน เราจะยังคิดว่า เด็กเป็นอะไร เราถามเหตุผลก่อน แต่ก่อนเราก็บออารมณ์ตรงนั้นไม่ได้”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูสา, 20 กุมภาพันธ์ 2557)

“เดี๋ยวนี้เรามีการนั่งคิดมากขึ้น แต่ก่อนไม่เคย เราคิดไปเองว่า เด็กเป็นแบบนี้ เราไม่ได้มานั่งคิดหาเหตุผล แต่โทษเด็กไปเลย ไม่ดูเหตุผล ตอนนี้เหมือนเรามองบวกขึ้นว่า ที่เด็กทำแบบนี้เพราะอย่างนี้ เขาถึงเป็นแบบนี้ ไม่ได้อยู่ๆ เป็น มีเหตุมีผล เหมือนน้องที่วันนี้ถือช้อนลลับข้าง แต่ก่อนเราเห็นเด็กใช้มือซ้าย เราตีมือเด็กเลย แต่ตอนนี้เราก็นึกว่า ทำไมน้องถึงใช้มือซ้ายนะ

ทั้งๆ ที่ก่อนหน้านี้ก็ใช้มือขวานะ ซึ่งเราก็คิดว่า อาจเป็นเพราะช่วงปิดเทอม
เด็กอยู่กับบ้าน อาจทำให้พฤติกรรมเปลี่ยนไป”

(แบบบันทึกการชี้แนะของครูบี, 20 มกราคม 2557)

ในด้านการเข้าใจธรรมชาติของตนเอง หลังจากการฝึกอบรมครู
สามารถอธิบายลักษณะนิสัยของตนเองได้ละเอียดชัดเจนขึ้น เห็นมุมมองใหม่เกี่ยวกับตนเอง รับรู้
จุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง รวมถึงเห็นถึงผลกระทบของลักษณะเหล่านี้ที่มีต่อการปฏิบัติงานด้าน
การประเมินเด็กปฐมวัยและวิธีการทำงาน ยกเว้นครูบีที่ยังเห็นผลกระทบจุดเด่นและจุดด้อยที่มีต่อ
การประเมินเด็กปฏิบัติได้ไม่ชัดเจน

2) การรู้จักงาน

ครูในกลุ่มนี้มีลักษณะการเปลี่ยนแปลงในการทำงานที่ชัดเจนมาก
โดยการเปลี่ยนแปลงเริ่มจากการเปิดใจยอมรับประสบการณ์ใหม่ นำประสบการณ์ต่างๆ ไปทบทวน
ไตร่ตรองและสะท้อนการเรียนรู้ ทำให้เห็นและกลายอมรับลักษณะการทำงานของตนเองดังที่เป็น
ตระหนักถึงข้อบกพร่องของการทำงานในลักษณะเดิม มีความกระตือรือร้นในการทำงานมากขึ้น
ต้องการงานให้ดีขึ้นกว่าเดิม ครูกลุ่มนี้มีทัศนคติต่อการประเมินพัฒนาการในทิศทางที่ดีขึ้น และมี
ความตระหนักว่า ประสบการณ์ที่ได้รับจากการฝึกอบรมฯ ทำให้ตนมีความเข้าใจในการประเมิน
พัฒนาการมากขึ้นกว่าเดิม ทำงานอย่างเป็นระบบตามขั้นตอนมากขึ้น แต่การทำงานยังไม่สมบูรณ์
จำเป็นต้องพัฒนาต่อไป ครูกลุ่มนี้มีแรงจูงใจและความตั้งใจสูงที่มุ่งมั่นที่พัฒนาตนเองต่อไป

ยกตัวอย่าง เช่น

“ฉันได้นำสิ่งที่ได้จากการอบรมไปพัฒนาตนเองในหลายๆ ด้าน ทั้งในด้าน
การทำงาน คือ ได้ข้อคิดว่า เราต้องทุ่มเทให้กับการทำงานมากกว่านี้ มีการ
วางแผนในการทำงานว่าควรทำอะไรก่อน ซึ่งจะทำให้งานออกมามี
ประสิทธิภาพ เด็กของเราก็เป็นเด็กที่มีคุณภาพด้วย ในด้านการใช้
ชีวิตประจำวันก็ได้ข้อคิดเหมือนกัน คือ ควรมีการวางแผนในตัวเองก่อนว่า
เราควรทำอะไรเป็นลำดับก่อนหลัง ถ้าเราจัดสรรเวลาให้กับตัวเอง แล้วทุก
อย่างก็ออกมาดี”

(แบบบันทึกประจำวันของครูกุ่ม, 24 มกราคม 2557)

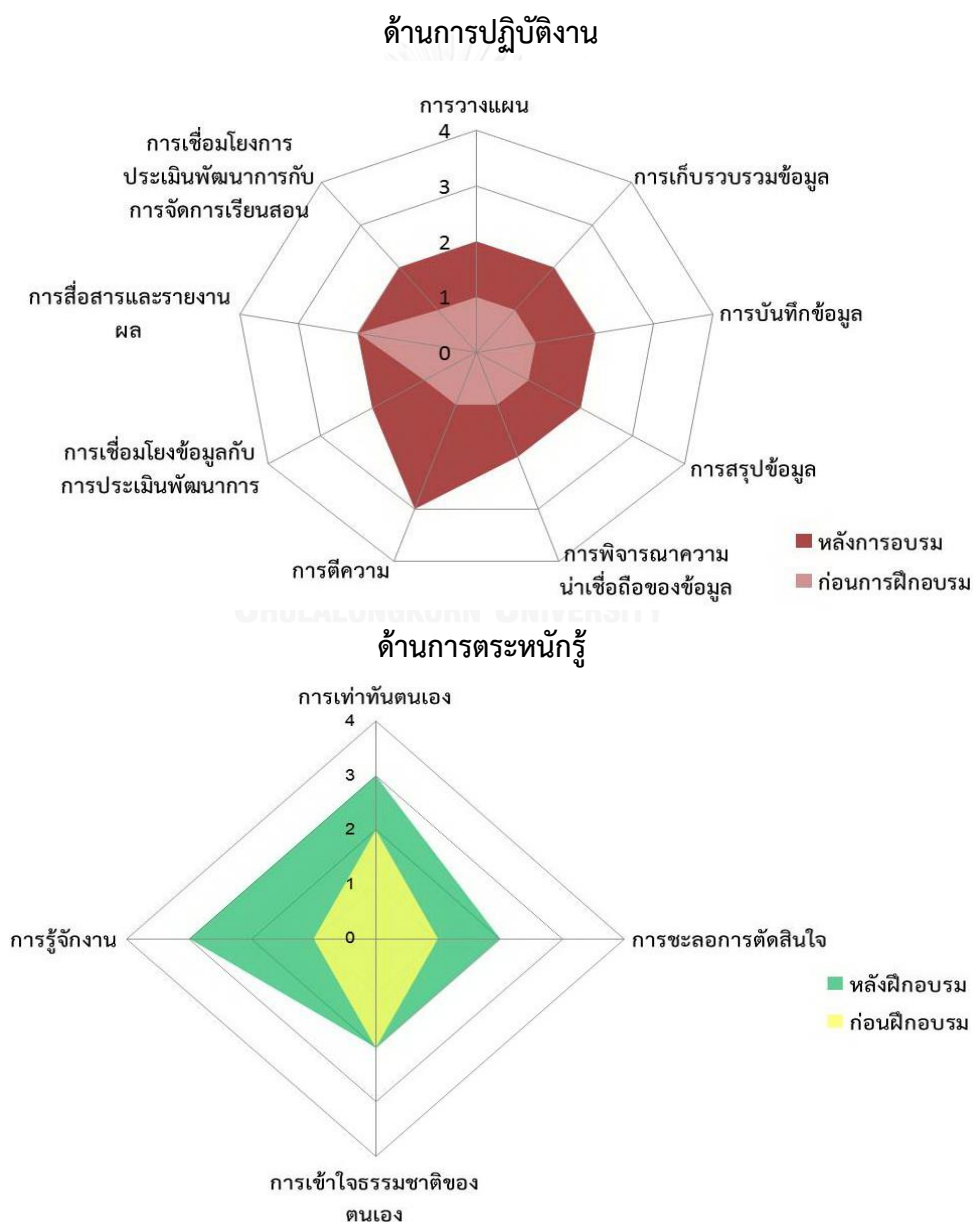
“งานตรงนี้ช่วยทำให้การทำงานของตัวเองเป็นระบบมากขึ้น จากที่เคย
ทำงานสะเปะสะปะ ตอนนี้นำเข้าใจมากขึ้น ระบบช่วยให้เราเข้าใจง่าย ไม่่ง
เพราะเราเป็นคนจัดระบบ เองงานที่เคยทำมาปรับให้เป็นระบบมากขึ้น ก็ทำ

“ให้เข้าใจง่าย ทำให้สามารถประเมินเด็กได้ครบทั้ง 4 ด้าน และเรารู้สึกว่า
ไม่ได้เป็นภาระงานที่เพิ่มขึ้น เป็นสิ่งที่เราทำอยู่แล้ว เพียงแต่ทำให้เป็นระบบ
มากขึ้น”

(แบบบันทึกการชี้แนะของครูบี, 18 ธันวาคม 2556)

การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยหลังการฝึกอบรมฯ ของครู
กลุ่มนี้สามารถสรุปเป็นแผนภาพได้ ดังนี้

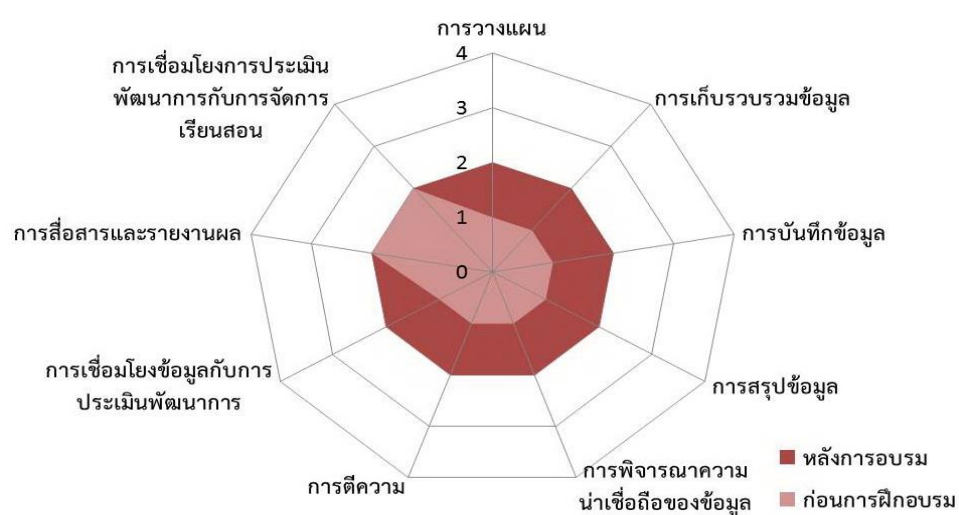
แผนภาพที่ 11 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูบี



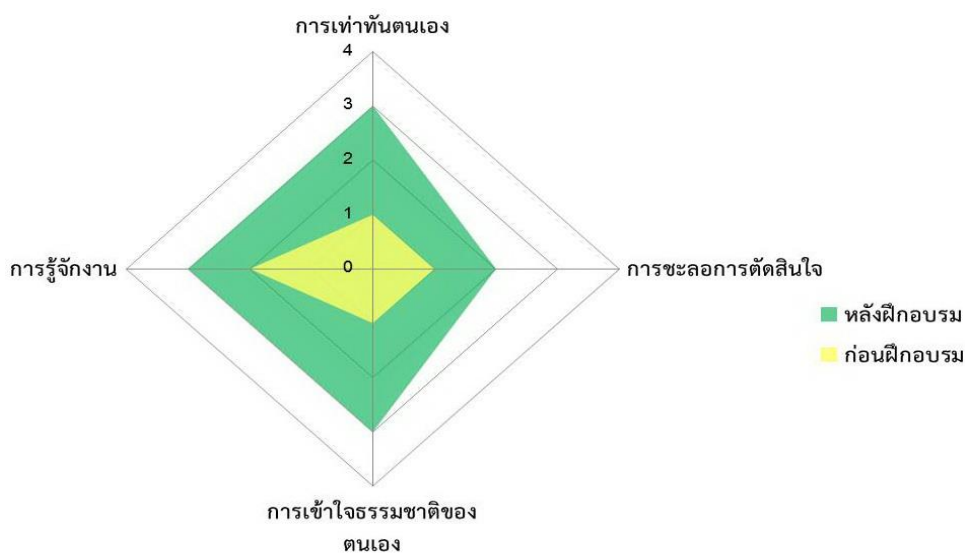
ครูปีมีการเปลี่ยนแปลงในทุกองค์ประกอบในด้านการปฏิบัติงาน ยกเว้นในด้านการสื่อสารและรายงานผล โดยการเปลี่ยนแปลงที่เด่นชัดที่สุดของครูปีในด้านการปฏิบัติงาน คือ การตีความ ส่วนด้านการตระหนักรู้ ครูปีมีการเปลี่ยนแปลง 3 องค์ประกอบ โดยองค์ประกอบการรู้จักงาน เป็นองค์ประกอบที่มีการเปลี่ยนแปลงมากที่สุด ซึ่งก่อนการฝึกอบรมอยู่ที่ระดับ 1 หลังการฝึกอบรมมีการเพิ่มระดับขึ้น 2 ระดับ

แผนภาพที่ 12 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูสา

ด้านการปฏิบัติงาน

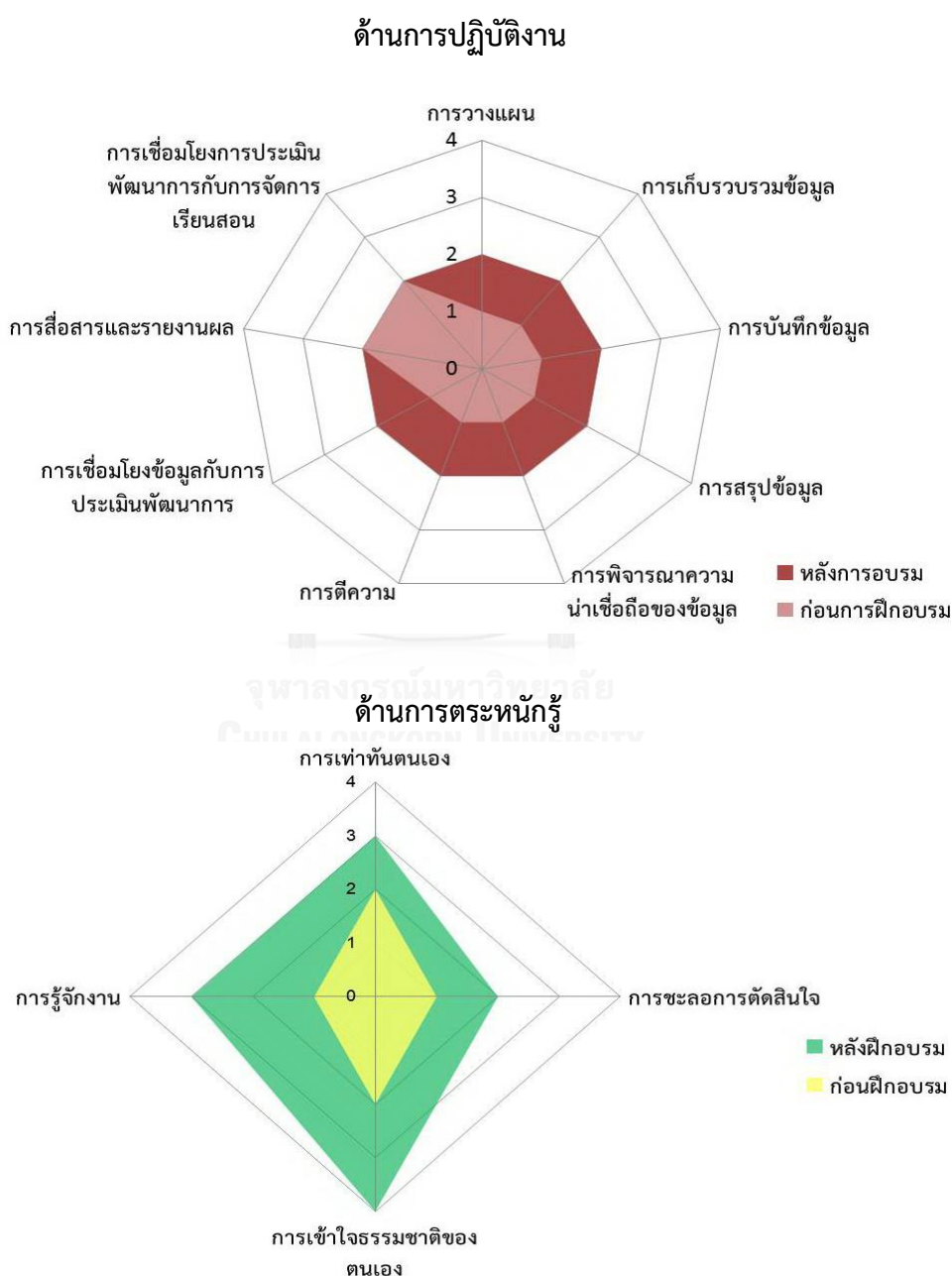


ด้านการตระหนักรู้



ครูสามีการเปลี่ยนแปลงในทุกองค์ประกอบในด้านการปฏิบัติงาน ยกเว้นในด้านการสื่อสารและรายงานผล และด้านการเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอน ส่วนด้านการตระหนักรู้ ครูสามีการเปลี่ยนแปลงทั้ง 4 องค์ประกอบ โดยที่มีการเปลี่ยนแปลงมากที่สุดในด้านการเท่าทันตนเอง และการเข้าใจธรรมชาติของตนเอง

แผนภาพที่ 13 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูกึ่ง



ในด้านการปฏิบัติงาน ครูกึ่งมีการเปลี่ยนแปลง 9 องค์ประกอบ มีเพียง 2 องค์ประกอบที่การเปลี่ยนแปลง แต่ไม่มากพอที่จะเคลื่อนระดับ ได้แก่ การสื่อสารและรายงานข้อมูล และการเชื่อมโยงการประเมินฯ กับการจัดการเรียนการสอน ในด้านการตระหนักรู้ มีการเปลี่ยนแปลงในทุกองค์ประกอบ โดยองค์ประกอบที่มีการเปลี่ยนแปลงมากที่สุด คือ การเข้าใจธรรมชาติของตนเอง และการรู้จักงาน ที่มีการเพิ่มระดับขึ้น 2 ระดับ และในองค์ประกอบการเข้าใจธรรมชาติของตนเองอยู่ในระดับ 4 ซึ่งเป็นระดับสูงสุด

เมื่อนำข้อมูลไปวิเคราะห์เพื่อหาระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการ พบว่า เมื่อสิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรมฯ ครูในกลุ่มนี้จำนวน 2 คน ได้แก่ ครูบี และครูสา มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ที่ ระดับ 2 ก้าวสู่การปรับเปลี่ยน หมายถึง ในด้านการปฏิบัติงาน ครูระดับนี้ยังคงปฏิบัติตามนโยบายและแนวทางหลักๆ ของโรงเรียน แต่เริ่มนำประเด็นที่พบในการปฏิบัติงาน มาทบทวน พิจารณาถึงรายละเอียดในแง่มุมต่างๆ รวมถึงนำความรู้และประสบการณ์การสอนมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน โดยคำนึงถึงหลักการและความเหมาะสมมากขึ้น ในด้านการตระหนักรู้ ครูระดับนี้รับรู้ถึงขอบเขตและข้อจำกัดในการปฏิบัติงานแบบเดิมๆ มีการริเริ่มตั้งคำถามเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเอง และมีการทบทวน พิจารณาประเด็นต่างๆ บ้างเมื่อเผชิญสถานการณ์หรือปัญหา ก่อนที่ตัดสินใจ เริ่มรู้เท่าทันตนเองในสิ่งที่ตนรู้และไม่รู้ เข้าใจและยอมรับจุดที่ตนต้องพัฒนาเพิ่มเติม เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงาน และมีครูจำนวน 1 คน คือ ครูกึ่ง มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ที่ ระดับ 3 ขึ้นค้นพบตัวตน หมายถึง ด้านการปฏิบัติงาน ครูระดับนี้ให้ความสำคัญต่อปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ของครู โดยรับรู้ถึงพฤติกรรมและหน้าที่ที่ควรปฏิบัติ มีมุ่งมั่นที่พัฒนาดตนเองและการปฏิบัติงาน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาเด็ก โดยมีการศึกษา ค้นคว้าหาวิธีการต่างๆ เพื่อที่นำมาใช้พัฒนางาน สามารถนำประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องมาวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบดูความเป็นไปได้ ของแต่ละทางเลือก ไม่ด่วนตัดสินใจ แต่เลือก และนำวิธีการใดวิธีการหนึ่ง ที่เห็นว่าเหมาะสมที่สุดมาใช้ เพื่อแก้ไขปัญหาหรือพัฒนางาน การปฏิบัติงานของครูในระดับนี้ยึดมั่นในวิธีการและขั้นตอนอย่างเคร่งครัด ยังไม่สามารถนำมาปรับใช้ให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานของตนเอง และยังมีพลังเลในความคิดของตนเอง ทำให้ฟังความคิดเห็นหรือความเห็นชอบของผู้อื่นเป็นตัวช่วยในการตัดสินใจ ด้านการตระหนักรู้ ครูระดับนี้สามารถลดอคติหรือความคิดแบบเดิมๆ ที่เป็นอุปสรรคต่อการปฏิบัติงาน เปิดรับต่อการนำความรู้ทักษะใหม่ๆ ลงสู่การปฏิบัติงาน แต่ต้องจดจ่อ ใช้สมาธิ และใส่ใจกับการปฏิบัติงาน เพราะยังไม่สามารถปฏิบัติได้อย่างเป็นธรรมชาติ

3.2 กลุ่มที่ 2 ครูที่มุ่งมั่น เปิดใจ กระตือรือร้น บริหารจัดการตนเองได้ผ่านความช่วยเหลือ ได้แก่ ครูพลา ครูหวาน ครูโน้ต และครูเจี๊ยบ

3.2.1 ลักษณะของกลุ่ม

ครูกลุ่มนี้เป็นกลุ่มที่มีอายุระหว่าง 26- 50 ปี ครูส่วนใหญ่ในกลุ่มนี้จบการศึกษา ระดับปริญญาตรีทางการศึกษาปฐมวัย มีเพียงครูเจี๊ยบคนเดียวที่ไม่ได้จบทางด้านนี้ ครูในกลุ่มนี้มีประสบการณ์ทำงานเป็นครูปฐมวัยที่แตกต่างกัน โดยมีครู 2 คนที่มีประสบการณ์การสอน 1-3 ปี ส่วนครูอีก 2 คนมีประสบการณ์การสอนมากกว่า 10 ปีขึ้นไป ครูโน้ตและครูพลาเป็นครูที่มีประสบการณ์ทำงานในโรงเรียนแห่งนี้น้อยที่สุด โดยครูโน้ตเข้าทำงานเป็นปีแรก ส่วนครูพลาทำงานมาได้ 3 ปี ส่วนครูอีกสองคนมีประสบการณ์ทำงานในโรงเรียนมากกว่า 7 ปี

3.2.2 พฤติกรรมและท่าทีของครูในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ

เริ่มต้นกระบวนการฝึกอบรมฯ

ครูทุกคนในกลุ่มนี้มีลักษณะทำงานตามคำสั่งได้รับมอบหมาย ในการทำงานกับเด็ก ครูกลุ่มนี้มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กผ่านการสอน การสังเกตเด็กเป็นการดูเด็กในภาพรวมอย่างผิวเผิน มองเด็กเพียงด้านเดียว ครูกลุ่มนี้ตีความและประเมินเด็กโดยพิจารณาจากพฤติกรรมที่พบเห็น ใช้ความคิดเห็นและความรู้สึกของตนเองเป็นตัวตัดสิน ในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ครูกลุ่มนี้มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนครูที่แตกต่างกันเนื่องจากมีลักษณะนิสัยและบุคลิกภาพที่ค่อนข้างแตกต่างกันมาก เช่น ครูพลาและครูโน้ตเป็นครูเด็กที่อายุน้อย มีนิสัยว่าเรื่อง พูดคุยเก่ง ทำงานและเข้ากันได้กับครูทุกคน ถึงแม้ไม่มีความสนิทกับครูคนนั้นก็ตาม เมื่อมีใครทำให้ไม่พอใจ อาจมีอาการออกทางสีหน้าหรือน้ำเสียงแต่ไม่รุนแรง ครูหวานเป็นคนขี้เกรงใจ ไม่กล้าขอความช่วยเหลือจากครูคนอื่น และมักจะเป็นผู้ตามเมื่อต้องทำงานร่วมกับผู้อื่น ครูเจี๊ยบเป็นคนอารมณ์ร้อน ไม่เก็บอารมณ์ เมื่อไม่พอใจหรือโกรธ จะแสดงอาการให้เห็นชัดเจนผ่านกิริยาและคำพูด หากไม่ชอบในสิ่งใดหรือไม่พอใจใคร จะแสดงการต่อต้านออกมาอย่างชัดเจน ครูกลุ่มนี้ส่วนใหญ่เริ่มสะท้อนตนเองในประเด็นการขาดความเข้าใจและความรู้ทางการประเมิน แต่ยังไม่เชื่อมโยงไปสู่การปรับปรุงตนเองพฤติกรรมเด็กปฐมวัย ใช้การอ้างถึงเหตุผลอื่นๆ ที่เป็นอุปสรรคต่อการปฏิบัติในด้านนี้

ช่วงการเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรมฯ

ในช่วงระยะแรกของการเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรมฯ ท่าทีของครูกลุ่มนี้แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ ลักษณะที่หนึ่ง ให้ความร่วมมือในการเข้าร่วมการฝึกอบรมฯ แต่อาจไม่ใคร่ตื่นตัว หรือไม่ฟังเพื่อนระหว่างการทำกิจกรรม ลักษณะที่สอง คือ เข้าร่วมการฝึกอบรมฯ แต่แสดงท่าทีชัดเจนว่าไม่อยากเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ เมื่อทำกิจกรรมร่วมกัน สังเกตว่า ครูกลุ่มนี้มีลักษณะพฤติกรรมที่แตกต่างกัน เช่น ครูหวานให้ความร่วมมือดีในการเข้าร่วมทำกิจกรรม แต่มีความ

กระวนกระวายใจค่อนข้างมาก ไม่มีสมาธิในการทำกิจกรรม ครูโน้ตและครูพุ่มล่ามมักคุย หยอกล้อเล่นกับเพื่อนครู ครูเจี๊ยบเข้าร่วมกิจกรรม แต่ไม่ยิ้มแย้ม แสดงความคิดเห็นบ้าง โดยใช้น้ำเสียงทวนและแข็ง แต่เมื่อกระบวนการฝึกอบรมฯ ผ่านไปได้ครึ่งทาง สังเกตได้ว่า ครูกลุ่มนี้เปิดใจรับต่อกระบวนการฝึกอบรมฯ มากขึ้น โดยแสดงความกระตือรือร้นในการเข้าร่วมการฝึกอบรมฯ มากขึ้น มาร่วมกิจกรรมตรงตามเวลา มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นและรับฟังผู้อื่นมากขึ้น ใส่ใจและมีสมาธิจดจ่อกับกิจกรรมตั้งแต่เริ่มต้นจนเสร็จสิ้นกระบวนการ

เมื่ออบรมได้ระยะหนึ่ง ครูกลุ่มนี้มีการเปลี่ยนแปลงมิติด้านในอย่างค่อยเป็นค่อยไป ซึ่งครูสะท้อนว่า จิตใจสงบนิ่งมากขึ้น มีสมาธิมากขึ้น เริ่มเท่าทันอารมณ์ตนเอง นอกจากนี้ครูกลุ่มนี้มีการเฝ้ามองเด็กมากขึ้นและละเอียดขึ้น เห็นอคติที่มีต่อเด็ก ซึ่งสิ่งเหล่านี้ทำให้ครูมองเด็กในแง่บวกมากขึ้น เข้าใจและยอมรับในสิ่งที่เด็กเป็นมากขึ้น ให้ความเอาใจใส่ ลดการใส่อารมณ์กับเด็ก มีความอดทนกับเด็กมากขึ้น ในการทำงานกับผู้อื่น ครูสามารถควบคุมอารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้ดีขึ้น โดยเฉพาะครูพุ่มล่าม ครูเจี๊ยบ และครูโน้ต ครูกลุ่มนี้เป็นครูที่ใช้เวลาในการเปิดใจต่อการเรียนรู้ มีการนำความรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปคิดไตร่ตรองทบทวน ซึ่งทำให้เห็นและยอมรับลักษณะการทำงานของตนเอง รับรู้ถึงจุดบกพร่องที่ควรพัฒนา ลดการชี้โทษผู้อื่น รับผิดชอบต่อการกระทำของตนเองมากขึ้น มีความตั้งใจในการพัฒนาตนเองมากขึ้น

ยกตัวอย่าง เช่น

“ถ้าเทียบกับก่อนอบรม ตอนนี้อย่างนี้ เราทำงานมีขั้นตอน มีหลักการในการทำงานมากขึ้น บางครั้งทำแล้วเห็นภาพ หรือนึกถึงคำพูดบางคำที่ (ผู้วิจัย) เคยพูดไว้ ซึ่งแตกต่างจากก่อนที่เราจะทำถูกบ้างผิดบ้าง ทำตามในสิ่งที่เราคิดว่าถูก ถูกหรือเปล่าไม่รู้ ขั้นตอนการทำงานก็ไม่เป็นขั้น สลับกันบ้าง เหมือนเราทำตามความพอใจของเรา อยากทำอะไรก็ทำ เอาตัวเองเป็นเกณฑ์มากกว่า ตอนนี้อย่างนี้แล้ว เราสามารถดูเด็กว่าเขาทำอะไรได้บ้างจากการสังเกต แต่ก่อนเราอยากรู้ว่าเขาทำอะไรได้ ก็จะจับเขามาทดสอบ ตอนนี้อย่างนี้แล้ว เราสังเกตเขาได้นะ เพราะบางครั้งเด็กก็เหมือนเรา เวลาที่มีคนมามองเราก็กังๆ ทำไม่ได้ อย่างมีวันหนึ่งที่ครูพุ่มล่ามเอาเด็กมาทดสอบ เขาก็ทำไม่ได้นะ แต่พอดีมีอยู่วันหนึ่งเราเหลือบไปเห็นเขาเล่น ก็เห็นว่า เขาทำได้นะ”

(การสนทนากับครูพุ่มล่าม, 15 ตุลาคม 2556)

“มองเด็กอย่างไม่มือคตมากขึ้น แล้วแต่ก่อนเวลาอบรม จะรู้สึกอึดอัดมาก แต่ตอนนี้ชอบอบรม เหมือนได้มาอยู่กับตนเองมากขึ้น เวลาอ่านงานอะไร แต่ก่อนจะไม่มีสมาธิ อ่านแป๊บก็ลืมนี่ว่าอ่านอะไรไป เดี่ยวนี้รู้สึกตัวเองมีสติในการอ่านมากขึ้น และเห็นว่า ตัวเองนิ่งขึ้น ใจเย็นขึ้น มีการใช้เหตุผลมากขึ้น ซึ่งก็เห็นได้จากการที่ทะเลาะกับแฟนน้อยลง เหมือนเราเย็นลง ใช้เหตุผลกับเขามากขึ้น ส่วนกับเด็กเราเอาใจใส่เด็กมากขึ้น ทั้งเด็กที่เราถูกใจ และเด็กที่ชอบน้อย แล้วก็ใช้เสียงดังกับเด็กน้อยลง เวลาเขาทำอะไรไม่ได้ เราจะไม่ช่วยแนะนำเขามากขึ้น จะมองเด็กเหมือนลูก แม้กระทั่งเด็กที่เราไม่ชอบ แต่ก่อนจะไม่ชอบไปเลย แต่ตอนนี้เวลาเรามองเขา เราจะมองเหมือนว่าเขาเป็นลูกมากขึ้น แล้วเดี๋ยวนี้ก็มีมุมมองย้อนกลับ มองเด็กมากขึ้น ซึ่งทำให้เห็นมุมต่างๆ ของเด็กที่เราไม่เคยเห็น”

(การสนทนากับครูโน้ต, 5 พฤศจิกายน 2556)

“เห็นข้อไม่ดีของตัวเอง คือ ขาดความรับผิดชอบ ข้อดีคือ ใช้เวลาในการมองมากขึ้นกว่าเดิม ไม่ตีความไปเลย ให้เวลาในการมอง คือ จะนั่งและอยู่กับมันมากขึ้น นอกจากนี้ก็รู้อารมณ์ตัวเองชัดเจน เช่น เวลาเขาไม่ทานข้าว เราก็จะค่อยๆ ดูเขาก่อนว่าเขาเป็นอะไร แต่ก่อนจะรีบเข้าไปเร่งเด็กเลย นอกจากนี้เราใส่ใจในรายละเอียดของสิ่งต่างมากขึ้น และก็จะมีการหยุดคิดก่อนทำ ในชีวิตประจำวัน ก็รู้สึกว่า ตัวเองทำงานเป็นระบบมากขึ้น เช่น วางแผนที่บ้านว่าถ้าพรุ่งนี้หยุด วันนี้จะต้องทำอะไร แต่ก่อนไม่เป็นระบบ บางเวลาจะเป็นคนไม่เรียบร้อย ทำอะไรๆ เป็นคนยุกยิก ลนลาน”

(การสนทนากับครูหวาน, 6 พฤศจิกายน)

ครูกลุ่มนี้ทุกคนเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมคิดเป็นร้อยละ 100 การทำงานที่ได้รับมอบหมายของครูพลาและครูหวาน คิดเป็นร้อยละ 80 ขึ้นไป ของครูเจี๊ยบและครูโน้ต คิดเป็นร้อยละ 100 ครูกลุ่มนี้มีการเขียนสะท้อนความคิดเห็นตนเองในสมุดบันทึกตามที่ได้รับมอบหมาย

ช่วงการฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน

ครูทุกคนในกลุ่มนี้รับรู้จุดบกพร่องในการปฏิบัติงานของตนเอง แต่การรับรู้ถึงจุดที่ควรพัฒนาและการตั้งเป้าหมายในการพัฒนาการปฏิบัติงานมีความแตกต่างกัน ครูพลา ครูหวาน และครูโน้ตสามารถบอกถึงสิ่งที่ตนเองต้องการพัฒนาและตั้งเป้าหมายการพัฒนาของตนเองได้ด้วยตนเอง ในขณะที่ครูเจี๊ยบไม่สามารถตั้งเป้าหมายการพัฒนาตนเองได้ เนื่องจากมองว่าตนเองไม่มีสิ่ง

ใดที่ต้องพัฒนาแล้ว แต่เมื่อครูเจ็บบได้คิดไตร่ตรองถึงการปฏิบัติงานของตนเองผ่านการชี้แนะ ครูเจ็บบสามารถรับรู้ถึงจุดบกพร่องในการปฏิบัติงานและตั้งเป้าหมายการพัฒนางานได้

ครูกลุ่มนี้ต้องการชี้แนะและการกระตุ้นมากในการดำเนินงานตามแผนงานที่วางไว้ รวมถึงใช้วิธีการชี้แนะที่แตกต่างกันด้วยครูแต่ละคนมีปัจจัยส่วนบุคคลที่แตกต่างกัน เพื่อช่วยให้ครูก้าวข้ามปัจจัยที่เป็นอุปสรรคและทำงานได้ตามเป้าหมายที่วางไว้ ตัวอย่างเช่น ครูหวานไม่สามารถจัดการบริหารเวลาตนเองได้ ทำให้ไม่สามารถทำงานตามแผนงานที่วางไว้ได้ วิธีการสำคัญที่ช่วยครูหวาน คือ การชี้ชวนให้เห็นอุปสรรคการทำงาน การสนับสนุนช่วยเหลือให้ครูบริหารจัดการเวลา การติดตามงานที่สม่ำเสมอ การให้กำลังใจ และการทำงานไปพร้อมกัน ครูกลุ่มนี้ใช้เวลานานในการดำเนินงานตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ต้องอาศัยการติดตาม การให้แรงใจและแรงกระตุ้นอย่างสม่ำเสมอจากผู้วิจัย

หลังกระบวนการฝึกรวมๆ

ครูกลุ่มนี้มีการสังเกตเด็กที่ละเอียดอ่อนขึ้น รับรู้และยอมรับอคติตนเองที่มีต่อเด็ก ทำให้มีความเข้าใจเด็กและเห็นเด็กในแง่บวกมากขึ้น มีความอดทนและมีความใส่ใจต่อเด็กมากขึ้น ครูกลุ่มนี้สามารถเชื่อมโยงและนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในวิถีการทำงาน เช่น เริ่มจัดระบบการเก็บข้อมูลเด็ก พัฒนาเครื่องมือที่ใช้เก็บข้อมูล และนำเครื่องมือไปใช้ในการเก็บข้อมูล เป็นต้น ครูสามารถรับรู้และยอมรับลักษณะการทำงานของตนเองตั้งที่เป็นจริงได้ มีความพยายามและความตั้งใจในการปรับปรุงตนเอง มีความมุ่งมั่นในการนำความรู้ความเข้าใจที่ได้รับจากการฝึกรวมมาพัฒนางานให้ดีขึ้น ครูทั้งสี่คนมีสติ สมาธิมากขึ้น ใจเย็นกับเด็กและผู้อื่นมากขึ้น มีสติรู้ตัว ควบคุมอารมณ์ตนเองได้ ส่งผลให้มีสัมพันธภาพต่อบุคคลรอบข้างที่ดีขึ้น

ยกตัวอย่างเช่น

“แต่ก่อนไม่เคยใส่ใจอะไรเลย เล่นๆ ไปดิ ดูอย่างเดียว ไม่ให้ได้รับบาดเจ็บแค่นั้น บางครั้งเราเคยนั่งดูเด็กแล้วคิดว่า มันจะได้อะไร ตอนนี้มีมันไม่ใช่แล้ว ก็เลยปรับตัวเองขึ้นมา มาเดินดูรอบๆ มีอะไรก็ถามคุยกับเขา (เด็ก) เขาเล่นอะไร เล่นรุนแรงก็บอกหยุดก่อนนะลูก เห็นเหนื่อยก็ให้นั่งพัก เราใส่ใจเขามากขึ้น”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกรวมของครูเจ็บบ, 20 กุมภาพันธ์ 2557)

สรุปว่า ครูกลุ่มนี้เป็นครูที่เปิดใจที่เรียนรู้ โดยบางคนเปิดใจทันที แต่บางคนต้องใช้เวลาในการสร้างความสัมพันธ์และความไว้วางใจ แต่เมื่อเปิดใจแล้ว ครูกลุ่มนี้ให้ความร่วมมือดีและมีความกระตือรือร้นในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกรวมๆ เมื่อตระหนักรู้ถึงข้อบกพร่องของตนเอง

สามารถยอมรับตนเองได้และเปิดรับต่อข้อเสนอแนะ เริ่มนำประสบการณ์และมุมมองต่างๆ มาคิดใคร่ครวญและเชื่อมโยงกับการปฏิบัติงาน ครูกลุ่มนี้มีความตั้งใจที่พัฒนาตนเองให้เป็นครูที่มีใจและมีความพยายามที่นำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในห้องเรียนและพัฒนาการทำงาน แต่ยังไม่สามารถทำสิ่งต่างๆ ที่ต้องการพัฒนาได้ด้วยตนเองอย่างสม่ำเสมอเนื่องจากขาดการบริหารจัดการตนเอง ต้องอาศัยการชี้แนะและแรงกระตุ้นอย่างต่อเนื่อง

3.2.3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

ผู้วิจัยนำเสนอการเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย แบ่งเป็น 2 เรื่อง คือ การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ และการเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยหลังสิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรมฯ มีรายละเอียด ดังนี้

3.2.3.1 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และ 2) ด้านการตระหนักรู้

ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย

1) การวางแผน

ครูกลุ่มนี้มีลักษณะการทำงานตามคำสั่งของผู้บังคับบัญชาและตามแนวทางที่โรงเรียนกำหนดไว้ เข้าร่วมการประชุมในฐานะของผู้รับนโยบาย ไม่มีการวางแผนการดำเนินการประเมินพัฒนาการในห้องเรียน การทำงานยึดความสะดวกของตนเองเป็นหลัก เน้นการทำงานด้านเอกสารให้เสร็จทันกำหนดเวลา

2) การจัดระบบข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเด็กของครูทุกคนใช้ 2 วิธีการหลัก คือ การสังเกตพฤติกรรมเด็กและการเก็บผลงานเด็ก การสังเกตเด็กของครูกลุ่มนี้เป็นการมองทั่วไป ไม่ได้เป็นการสังเกตเพื่อเก็บข้อมูลพฤติกรรมเด็ก ครูใช้ความจำเป็นหลักในการเก็บรวบรวมข้อมูลเด็ก แม้มีการบันทึกพฤติกรรมแต่เป็นการจดพฤติกรรมประจำวัน ที่จดเหตุการณ์หรือพฤติกรรมที่ผิดแปลกจากปกติ หรือพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ที่ควรได้รับการปรับปรุง

การเก็บผลงานเด็กใช้เกณฑ์การจัดเก็บผลงานตามที่โรงเรียนกำหนด คือ ให้เด็กเลือกผลงานศิลปะที่ใช้สื่อประเภทต่างๆ ที่แตกต่างกัน จำนวน 5 ชิ้น เพื่อจัดเก็บในแฟ้มสะสมผลงาน ไม่มีการวิเคราะห์ชิ้นงานเด็ก แต่ใช้การประเมินผลงานเด็กในภาพรวมให้ครอบคลุมพัฒนาการทั้งสี่ด้านตามรายการที่โรงเรียนกำหนด

ในการรวบรวมข้อมูลเด็ก แหล่งข้อมูลหลักในการได้ข้อมูลเด็ก คือ มาจากตัวครู ครูคู่ชั้น ครูประจำชั้นคนก่อน และพ่อแม่ผู้ปกครอง ซึ่งการแลกเปลี่ยนข้อมูลทำในช่วง การรับส่งเด็กในช่วงเช้าและเย็น ครูส่วนใหญ่สื่อสารกับพ่อแม่เพื่อนำข้อมูลที่ได้จากการสนทนา มาตรวจสอบและเปรียบเทียบพฤติกรรมเด็กระหว่างที่อยู่ที่บ้านและโรงเรียน และรายงานพฤติกรรม เด็กเพื่อขอความร่วมมือให้ทางบ้านช่วยเหลือ มีเพียงครูโน้ตใช้โอกาสนี้ในการรายงานพฤติกรรมที่ ต้องการความช่วยเหลือจากทางบ้าน ยังไม่มีการนำข้อมูลจากพ่อแม่ ผู้ปกครองมาใช้ประกอบการ ประเมินพัฒนาการ

ครูไม่มีการข้อมูลเด็กมาคัดแยกประเภทและจัดกลุ่ม เนื่องจากใช้ ความจำในการเก็บข้อมูล

3) การแปลผล

ครูกลุ่มนี้ไม่มีการนำข้อมูลที่รวบรวมได้มาตรวจสอบความพอเพียง ความเหมาะสม หรือความสม่ำเสมอก่อนแปลผล เนื่องจากมีข้อมูลน้อย และส่วนใหญ่ใช้ความจำเป็น หลักในการเก็บข้อมูลเด็ก ครูมีการประเมินผลพัฒนาการเด็กเป็นระยะตามที่โรงเรียนกำหนด โดย บันทึกผลลงในแบบบันทึกและรายงานพัฒนาการเด็ก เมื่อสิ้นภาคการศึกษานำผลประเมินรายเดือน มาพิจารณา เพื่อบันทึกลงในรายการในสมุดบัญชีเรียกชื่อที่มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า จากนั้นคัดลอกผลในสมุดบัญชีเรียกชื่อลงในสมุดพกอีกครั้ง รวมถึงเขียนสรุปพัฒนาการแต่ละด้าน ซึ่ง ในการประเมินผลเด็ก ครูส่วนใหญ่ไม่มีการนำข้อมูลที่บันทึกไว้มาใช้ประกอบการประเมินเด็ก ใช้ความ จำเป็นหลัก ยกเว้นครูพลาที่มีการนำข้อมูลมาใช้ประกอบการประเมินพัฒนาการบ้าง

ในการตีความพฤติกรรม ครูในกลุ่มนี้มุ่งการประเมินไปที่การตัดสินใจ ว่า เด็กทำอะไรได้ หรือทำอะไรไม่ได้มากกว่าการประเมินเพื่อดูความก้าวหน้า ถึงแม้ว่าครูส่วนใหญ่ใน กลุ่มนี้มีความรู้ในเรื่องพัฒนาการเด็ก แต่สังเกตว่าเวลาประเมินเด็ก ใช้การเปรียบเทียบเด็กกับเด็ก ใช้ความรู้สึกและเหตุผลของตนเองเป็นตัวตัดสิน มากกว่าเทียบพฤติกรรมตามพัฒนาการ

4) การนำผลมาใช้

การรายงานผลการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กต่อ ผู้ปกครองมีทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ การรายงานผลอย่างเป็นทางการจัดทำภาค การศึกษาละ 1 ครั้ง ตามที่โรงเรียนกำหนด ส่วนที่ไม่เป็นทางการ คือ การสนทนากับพ่อแม่ ผู้ปกครอง ในช่วงที่ผู้ปกครองมารับส่งเด็ก เพื่อพูดคุยเกี่ยวกับความเป็นไปของเด็กในแต่ละวัน สอบถามข้อมูล เกี่ยวกับเด็กเพิ่มเติมเพื่อขอความร่วมมือในการแก้ปัญหา

ครูกลุ่มนี้ยังไม่ตระหนักถึงความสัมพันธ์ของการประเมินพัฒนาการ และการจัดการเรียนการสอน ผลการประเมินพัฒนาการมาใช้ปรับการจัดการเรียนการสอนนำมาใช้ เพื่อการรายงานผลแก่พ่อแม่ ผู้ปกครอง และนำมาใช้เพื่อปรับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของเด็ก แต่

ยังไม่มีนำมาใช้เพื่อปรับการจัดการเรียนการสอน หรือมาใช้เพื่อส่งเสริมพัฒนาการและเรียนรู้ของเด็ก

ด้านการตระหนักรู้

1) การรู้จักตนเอง

ในด้านการเท่าทันอารมณ์ความรู้สึก ครูทุกคนในกลุ่มนี้ยังไม่เท่าทันอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้น แต่ลักษณะการรับรู้ของครูกลุ่มนี้มีความแตกต่างกันคือ ครูพลา และครูเจี๊ยบ ยอมรับว่า การแสดงออกเป็นไปตามอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้น โดยบางครั้งทำอะไรโดยไม่รู้ตัว การรับรู้ถึงอารมณ์มักเกิดขึ้นหลังจากที่ได้แสดงอารมณ์ไปแล้ว การควบคุมอารมณ์ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ ในขณะที่ ครูหวาน และครูโน้ตที่มีการรับรู้ในด้านการเท่าทันอารมณ์ความรู้สึกที่คลาดเคลื่อน โดยมองว่า สามารถรับรู้อารมณ์ ความคิด ความรู้สึกที่เกิดขึ้นเสมอ และเป็นคนที่มีสติในการกระทำทุกอย่าง

ในด้านการชะลอการตัดสินใจ ครูกลุ่มนี้เป็นคนตัดสินใจเร็ว ตอบสนองและตีความเหตุการณ์ทันที โดยใช้ความคิดหรือความรู้สึกตนเองเป็นหลักมากกว่าเหตุผล ดังเช่นเมื่อพบว่า พฤติกรรมของเด็กที่รู้สึกว่าจะไม่เหมาะสมหรือเด็กทำไม่ได้ตรงตามที่ตนเองต้องการ ตีความว่า เด็กมีปัญหา และเข้าไปแก้ไขทันที ไม่มีการนำเหตุการณ์หรือข้อมูลเด็กมาทบทวนและพิจารณาก่อนตัดสินใจ

ในด้านเข้าใจธรรมชาติของตนเอง ครูทั้งสามคนสามารถอธิบายลักษณะนิสัยพื้นฐานของตนเองได้ มีเพียงครูหวานที่ไม่สามารถบอกลักษณะนิสัยได้ การรับรู้จุดเด่นและจุดด้อยของครูกลุ่มนี้ค่อนข้างแตกต่างกันมาก ระหว่างที่ครูโน้ตและครูพลารับรู้ได้ทั้งจุดเด่นและจุดด้อย แต่ยังไม่สามารถอธิบายได้อย่างชัดเจนว่า ลักษณะดังกล่าวส่งผลกระทบต่อการทำงานด้านการประเมินของตนเองอย่างไร ครูหวานและครูเจี๊ยบรับรู้เพียงจุดเด่นหรือจุดด้อย

2) การรู้จักงาน

ก่อนเข้ารับการฝึกอบรม ครูทุกคนในกลุ่มนี้มีความเหมือนกันในเรื่องลักษณะการทำงานที่ทำตามรูปแบบที่ปฏิบัติกันในโรงเรียนและทำตามความเคยชิน ปฏิบัติงานตามหน้าที่และความรับผิดชอบ ทำงานตามที่ได้รับมอบหมาย แต่การรับรู้งานของครูแต่ละคนมีความแตกต่างกัน ครูหวานมีความไม่แน่นอนในการรับรู้ บางครั้งเชื่อมั่นว่า การปฏิบัติงานของตนนั้นเหมาะสมแล้ว แต่บางที่รับรู้ว่าย่างทำงานได้ดีไม่สมบูรณ์ ขณะที่ครูเจี๊ยบและครูพลายอมรับว่าการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กของตนเองยังไม่ถูกต้องและไม่สมบูรณ์ แต่ยังไม่ยอมรับว่าสาเหตุมาจากตนเอง ใช้การอ้างหาเหตุผลอื่นๆ มาเป็นข้ออ้าง มีเพียงครูโน้ตที่สามารถยอมรับได้ว่า การปฏิบัติที่ไม่สมบูรณ์เป็นเพราะตนเองขาดความเข้าใจและประสบการณ์ ครูกลุ่มนี้มองว่า ตนเองควรที่ได้รับการพัฒนาเพิ่มเติม แต่ไม่สามารถให้เหตุผลหรืออธิบายได้ว่าควรที่พัฒนาในประเด็นใด

เมื่อนำข้อมูลไปวิเคราะห์เพื่อหาระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการ พบว่าก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ ครูทุกคนในกลุ่มนี้มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ที่ระดับ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ หมายถึง ในด้านการปฏิบัติงาน ครูระดับนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง มุ่งความสนใจไปที่บทบาทการทำงานของตนเองมากกว่าการเรียนรู้ของเด็ก ขาดการทบทวน พิจารณา และไม่สามารถวิเคราะห์การปฏิบัติงานของตนเองได้ ดำเนินและปฏิบัติยึดนโยบายและแนวทางที่กำหนดโดยโรงเรียนหรือวิธีการเดิมๆ ที่ปฏิบัติภายในโรงเรียนเป็นหลัก และในด้านการตระหนักรู้ ครูระดับนี้ทำงานตามความรู้สึกรู้สึกหรือแนวทางเดิมๆ ไม่เท่าทันและขาดการตระหนักรู้ถึงข้อจำกัดและความสามารถของตนเอง ไม่รับรู้ว่าขาด ความรู้และทักษะในเรื่องใด และควรต้องพัฒนาความรู้เพิ่มเติมในเรื่องใด เพื่อที่ทำให้ปฏิบัติงานได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ครูระดับนี้เมื่อเกิดสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใดๆ มักด่วนตีความ รีบตัดสิน และปิดความรับผิดชอบไปที่ผู้อื่น

3.2.3.2 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยหลังสิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรมฯ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และ 2) ด้านการตระหนักรู้

ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย

1) การวางแผน

หลังการฝึกอบรม การสื่อสารมีลักษณะเป็นการสื่อสารสองทางที่เปิดโอกาสให้ครูได้แสดงความคิดเห็นมากขึ้น สังเกตว่า ครูทุกคนในกลุ่มนี้มีความกระตือรือร้นขึ้นในการร่วมวางแผน มีการพูดคุยปรึกษากัน แสดงความคิดเห็น มีส่วนร่วมในการพูดคุยถึงประเด็นหรือปัญหาที่พบเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการ เพื่อหาทางปรับแก้ไขให้ได้แนวทางการทำงานด้านการประเมินเด็กที่เหมาะสมมากขึ้น ไม่ใช่เป็นเพียงผู้รอรับคำสั่ง

ยกตัวอย่าง เช่น

“มีการพูดคุยกับเพื่อนครูเยอะขึ้นมาก ถ้าเกิดเราไม่เข้าใจอะไร ก็ถามกัน เราได้วางแผน ได้การคุย ได้เยอะ มีการสรุป ไม่เหมือนว่าเกะกะ ตอนแรก เกะกะ ต่างคนต่างทำ คุณอยู่ห้องคุณก็ทำไป ขึ้นเดี๋ยวกันก็ยังไม่คุยกัน แต่เมื่อได้มีการวางแผนขึ้นมา เราก็คุยกัน คุยกันว่าปีหน้าเราวางแผน เราทำแบบนี้ หัวหน้าก็ว่าอย่างนี้ดี เราคุยกัน ร่วมกันว่า ต้องทำนะ ถ้าไม่ทำ งานก็ไม่เกิด”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดกระบวนการของครูเจี๊ยะ, 20 กุมภาพันธ์ 2557)

นอกจากนี้พบว่า ครูทุกคนเริ่มมีการวางแผนการทำงานด้านการประเมินในห้องเรียนที่เป็นระบบมากขึ้น เช่น มีการพูดคุยกับครูผู้ชั้นเพื่อวางแผนการเก็บข้อมูล มีการวางแผนการประเมินควบคู่ไปกับการจัดกิจกรรม

2) การจัดระบบข้อมูล

ครูทุกคนมีการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนในเรื่องคุณภาพการสังเกต โดยเปลี่ยนจากการสังเกตในภาพรวม เป็นการสังเกตเด็กรายบุคคล ให้ความสนใจใส่ใจในการเก็บรายละเอียดของเด็ก และเก็บข้อมูลเด็กทุกคนอย่างทั่วถึง ครูทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมควบคู่กัน มีการจัดระบบเพื่อให้เก็บรวบรวมข้อมูลเด็กได้สะดวกและครบถ้วนมากขึ้น เช่น กำหนดจำนวนเด็กที่ทำการสังเกตและจดบันทึกในแต่ละครั้ง กำหนดกิจกรรมที่ทำการสังเกตเด็ก

ยกตัวอย่าง เช่น

“การประเมินตอนที่ยังไม่ได้อบรมนั้น ประเมินแบบมองเด็กบางครั้งมองในด้านเดียว และมองเด็กที่ตนชอบเป็นเด็กดี แต่หลังจากได้เรียนรู้การอบรม ผมได้มองเด็กกว้าง มองหลายมุม เด็กที่ผมเคยมองว่า อาจดีอซน ได้แสดงมุมที่น่ารักออกมาให้เห็น แสดงความมีน้ำใจ แสดงสิ่งต่างๆ ที่ผมไม่เคยมองมาก่อน จึงทำให้ผมรู้ว่าการประเมินเด็กนั้นควรมองหลายๆ ด้าน และควรมองแบบใจเป็นกลาง ทำให้ได้ข้อมูลที่แท้จริงมากขึ้น”

(แบบบันทึกประจำวันของครูไนต์, 19 ธันวาคม 2556)

“เวลาสังเกตเด็กคนหนึ่งๆ แต่ก่อนมองรวมๆ แต่พอเราเข้าไปสังเกตเขาไปสัมผัสเขาใกล้ชิดขึ้น ทำให้เรารู้จักเขามากขึ้น ทำให้เรารู้ว่าแต่ก่อนสิ่งที่เรามองเห็นมันไม่ใช่ การรู้จักเด็กต้องใช้เวลาสังเกต การทำงานของเราที่เปลี่ยนไป เราให้เวลากับเด็กมากขึ้น ให้เวลากับการสังเกตเด็กมากขึ้น”

(การสนทนากับครูหวาน, 6 พฤศจิกายน 2556)

นอกจากนี้ครูทุกคนเริ่มมีการจดบันทึกพฤติกรรมควบคู่ไปกับการสังเกต โดยมีการออกแบบลักษณะเครื่องมือเพื่อใช้บันทึกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับบริบทการทำงานของตนเอง เช่น แบบตรวจสอบรายการ แบบบันทึกแบบสั้น แบบบันทึกพฤติกรรมประจำวัน นอกจากนี้พบว่า ครูเริ่มมีการนำเครื่องมือต่างๆ มาใช้ประกอบการเก็บข้อมูล เช่น การบันทึกภาพและบันทึกวิดีโอผ่านโทรศัพท์มือถือ ลักษณะการบันทึกพฤติกรรมของครูทุกคนในกลุ่มนี้ยังทำได้ไม่ครบถ้วนทุกพัฒนาการ และยังใช้ความจำผสมผสานกับการบันทึกข้อมูล และในการบันทึกยังมีการ

ผสมระหว่างการบรรยายพฤติกรรมและความคิดเห็นของครู ครูกลุ่มนี้มีการพูดคุยกับครูคู่ชั้น ครูคนอื่น พ่อแม่ ผู้ปกครอง เพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กเพิ่มเติม และนำมาใช้ประกอบการประเมิน

ในการเก็บรวบรวมผลงานเพื่อใช้ในการประเมินพัฒนาการ ครูทุกคนในกลุ่มตระหนักว่า รูปแบบเดิมที่ใช้ในการเก็บชิ้นงานไม่เหมาะสำหรับการประเมินพัฒนาการ แต่ด้วยคณะครูมีมติให้ยึดรูปแบบเดิมไปก่อนเนื่องจากใกล้จบปีการศึกษา จึงดำเนินงานในรูปแบบเดิม โดยให้เด็กเป็นผู้เลือกชิ้นงาน ไม่มีการวิเคราะห์งานเป็นรายชิ้น และประเมินผลในภาพรวม

ในด้านการสรุปข้อมูล ครูพล่า ครูโน้ต และครูเจี๊ยบมีการนำข้อมูลเด็กที่รวบรวมได้มาแบ่งแยกตามพัฒนาการก่อนนำไปใช้ในการประเมินพัฒนาการ แต่อาจยังทำได้ไม่สมบูรณ์ เนื่องจากการเก็บข้อมูลเด็กอย่างเป็นระบบเพิ่งเริ่มในกลางภาคการศึกษาของภาคการศึกษาที่สอง จึงมีข้อมูลน้อย มีครูหวานที่ไม่มีนำข้อมูลมาคัดแยกและสรุปก่อนนำไปแปลผล

3) การแปลผล

ในด้านการพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล ครูพล่า ครูหวาน และครูโน้ตมีการนำข้อมูลเด็กมาพิจารณาและตรวจสอบความเพียงพอก่อนที่นำข้อมูลไปใช้แปลผลและสรุปการประเมิน มีเพียงครูเจี๊ยบที่ไม่มีการตรวจสอบข้อมูล ยังยึดความรู้สึกของตนเองเป็นหลักในการให้เหตุผลในเรื่องตรวจสอบความครบถ้วนของข้อมูล

ในด้านการตีความข้อมูล สังเกตว่า ครูกลุ่มนี้มีลักษณะการตีความข้อมูลที่เปลี่ยนไป โดยมีการนำข้อมูลมาประกอบการวิเคราะห์พัฒนาการ มีความละเอียดอ่อนในการตีความพฤติกรรมมากขึ้น ไม่รีบร้อน ตัดสรุปตามความรู้สึกของตนเอง มีการตั้งคำถามหรือข้อสงสัยเกี่ยวกับพฤติกรรมเด็กที่พบเห็น รวมถึงทำการสังเกตและสอบถามข้อมูลกับพ่อแม่ ผู้ปกครองเพิ่มเติมก่อนที่สรุป

ยกตัวอย่าง เช่น

“บางทีก็มีกรณีที่น้องมีพฤติกรรมที่ไม่เขาไม่เคยเป็น แต่กลับมาเป็น เช่น น้องฟิงก็ น้องเขาทำอะไรช้าลง เราก็ถามว่าเป็นอะไร เขาก็ไม่พูด ไม่บอก เราก็ต้องกลับไปวิเคราะห์ หาสาเหตุ สุดท้ายรู้ว่า เพราะแม่เขามีน้อง พฤติกรรมเขาก็เลยเปลี่ยนเป็นแบบนี้...แต่ถ้าเป็นแต่ก่อนเราอาจว่าทำไมดื้อ ทำไมทำอย่างนี้”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูพล่า, 27 กุมภาพันธ์ 2557)

ในด้านการเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ ครูจำนวน 3 คน ได้แก่ ครูพล่า ครูโน้ต และครูเจี๊ยบ มีนำข้อมูลเด็กที่รวบรวมไว้มาวิเคราะห์และประเมิน ซึ่งในการ

วิเคราะห์พัฒนาการเด็ก ครูยึดเกณฑ์ที่ระบุไว้ในสมุดบัญชีเรียกชื่อเป็นหลัก โดยเทียบกับเกณฑ์พัฒนาการที่กำหนดไว้ในรายการประเมินและในสมุดบัญชีเรียกชื่อ จากนั้นนำผลสรุปในสมุดบัญชีเรียกชื่อมาสรุปลงในสมุดพก และเขียนสรุปพัฒนาการแต่ละด้าน ในขณะที่ครูหวานยังติดอยู่กับการประเมินว่า เด็กทำได้หรือไม่ได้ โดยเปรียบเทียบพฤติกรรมที่พบกับพฤติกรรมของเด็กในห้องเรียนหรือสิ่งที่คิดว่าเด็กควรทำได้ มากกว่าที่จะอิงกับพัฒนาการและคุณลักษณะตามวัย ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้แฟ้มสะสมผลงานเด็ก พบว่า ครูทั้งสี่คนแม้มีความตระหนักมากขึ้นในการวิเคราะห์ผลงานเด็ก แต่ยังไม่มีการวิเคราะห์งานเด็กเป็นรายชิ้น ใช้การประเมินผลในภาพรวมตามรายการประเมินที่โรงเรียนกำหนด

4) การนำผลมาใช้

ในด้านการนำผลการประเมินมาใช้ ครูทุกคนกลุ่มนี้มีการปฏิบัติงานเหมือนเดิม โดยมีการนำผลการประเมินพัฒนาการมาใช้เพื่อสื่อสารและรายงานความก้าวหน้าของเด็กแก่พ่อแม่ ผู้ปกครอง ภาคการศึกษาละ 1 ครั้ง และมีการติดต่อสื่อสารอย่างไม่เป็นทางการ ด้วยการสนทนากับพ่อแม่ ผู้ปกครองในช่วงรับส่งเด็ก และใช้การโทรศัพท์ ยกเว้นครูเจี๊ยบที่มีการนำแอปพลิเคชันสำหรับการสื่อสารอื่นๆ มาใช้ในการสื่อสาร รวมถึงเริ่มนำร่องรอยหลักฐานมาใช้ประกอบเมื่อพูดคุยกับผู้ปกครอง ส่งผลให้การสื่อสารมีประสิทธิภาพมากขึ้นและความสัมพันธ์ระหว่างครูและพ่อแม่แน่นแฟ้นมากขึ้น แม้ว่าหลังกระบวนการฝึกอบรมการปฏิบัติงานในด้านนี้ของครูกลุ่มนี้ไม่ค่อยเปลี่ยนแปลง แต่พบว่า ครูพลาและครูเจี๊ยบมีทัศนคติในการรายงานผลการประเมินแก่ผู้ปกครองเปลี่ยนไปในทิศทางที่ดีขึ้น

ยกตัวอย่าง เช่น

“จากการที่เราอบรมแล้ว มันมีบางสิ่งสะกิดขึ้นมาว่า ถ้าเราเป็นผู้ปกครอง เราก็อยากรู้เรื่องราวของลูกเรา เราไม่อยากรู้หรือกว่า ร่างกายแข็งแรง เรา รู้อยู่แล้ว แต่แข็งแรงอย่างไร หรือร่าเริงแจ่มใส ซึ่งเรารู้อยู่แล้ว แต่อยากรู้ว่าแจ่มใสอย่างไร เราต้องการรู้ว่า ระหว่างที่เขาอยู่ที่นั่น มีเหตุการณ์อะไรเล็กๆ น้อยๆ ...บางทีในสมุดพกเราอาจไม่ได้เขียนละเอียดขนาดนั้น แต่คิดว่า งานของตัวเองคงต้องเพิ่มให้มีการสื่อสารประจำเดือน แต่คุยกับหัวหน้าก่อนจริงๆ ด้านนี้เราเคยทำ แต่มันทำทุกสัปดาห์ เราทำไม่ทัน แล้วตอนนั้นคิดว่ามันไม่จำเป็น เหนื่อยเกิน ไม่ต้องหรอก แต่ตอนนี้เราอยากกลับมาทำ”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูพลา, 27 กุมภาพันธ์ 2557)

ในด้านการเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอน ครูพลา ครูหวาน และครูโน้ตในกลุ่มนี้เริ่มเห็นความสัมพันธ์ของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และการประเมินพัฒนาการ ระบุว่าผลการประเมินพัฒนาการช่วยให้ครูมีแนวทางในการช่วยเหลือและส่งเสริมเด็ก และมีการนำผลการประเมินมาใช้เพื่อส่งเสริมพัฒนาการเด็ก แต่อย่างไรก็ตามพบว่า ครูทุกคนในกลุ่มนี้ยังไม่มีผลการประเมินพัฒนาการเด็กมาใช้เพื่อปรับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ แต่เพียงครูเจี๊ยบที่นำผลไปใช้ในการทบทวนในชั้นเรียน

การตระหนักรู้

1) การรู้จักตนเอง

ในด้านการเท่าทันอารมณ์ความรู้สึก ครูทุกคนสามารถรับรู้ความคิด อารมณ์ ความรู้สึกที่ผุดขึ้นได้เร็วขึ้น มีสติและสมาธิมากขึ้น ซึ่งการมีสติ ทำให้ครูได้คิดใคร่ครวญก่อนที่ตอบโต้ตามความคุ้นชินเดิม สามารถควบคุมและจัดการกับอารมณ์ได้ ใจเย็นขึ้น ใช้เหตุผลมากกว่า อารมณ์ในการจัดการกับเหตุการณ์ ส่งผลให้การมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กและคนรอบข้างเปลี่ยนไป

ยกตัวอย่าง เช่น

“ผมชอบเวลานั่งสมาธินะ เวลานั้นก็มีบ้างที่คิดย้อนกลับ ไปคิดถึงลูกผม ตอนนั่งอยู่ ผมก็รู้ว่าคิด เหมือนใจมันชอบแว็บออกไป...แต่ก่อนแว็บยาว แต่ตอนนี้ใจแว็บ แต่แว็บปั๊บ ผมก็รู้แล้ว ผมก็ทำอย่างที่ได้รับคำแนะนำคือเรียกใจให้กลับมาอยู่ตัวเอง”

(การสนทนากับครูโน้ต, 5 พฤศจิกายน 2556)

นอกจากนี้ทั้งครูทุกคนในกลุ่มเริ่มเห็นและยอมรับอคติของตนเองที่มีต่อเด็กและผู้อื่น ซึ่งการรับรู้อคตินี้ทำให้เปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างตนและเด็กในทิศทางที่ดีขึ้น

ยกตัวอย่าง เช่น

“แล้วก็พยายามปรับตัวเองให้ไม่มีอคติ แต่ก่อนเวลาผมมองเด็กบางคน ผมก็นึกว่า เขาคงทำได้ แต่พอมาดูอย่างใกล้ชิดจริงๆ เขาทำไม่ได้ ตอนนี้พยายามประเมินตามความเป็นจริงมากขึ้น คิดว่า มองเด็กด้วยอคติที่น้อยลง แต่ก่อนบางที่เราไม่ชอบเด็กบางคน เหมือนเรามีอคติกับเขาข้างใน เวลาเขาทำอะไรไม่ถูกใจ ผมก็แอบคิดว่า ‘ชน’ ‘ทำอีกแล้ว’ แต่ตอนนี้เราเห็นอะไร

ที่เราอาจไม่ชอบ แต่ก็คิดว่า เด็กก็คือเด็ก แล้วก็มองเขาหลายด้านมากขึ้น ซึ่งทำให้เห็นว่า จริงๆ เขาก็ดี มีมม่น่ารัก”

(การสนทนากับครูโน้ต, 5 พฤศจิกายน 2556)

“รู้สึกที่เรานิ่งขึ้น เข้าใจคนอื่นมากขึ้น เหมือนเรารู้แล้วว่า อกดีคืออะไร เราก็ไม่เอาความรู้สึกเราไม่ใส่เขา เห็นว่า แต่ละคนมีความคิดต่างกัน มันทำให้ควบคุมตัวเองได้ มีสติมากขึ้น คุมอารมณ์อยู่ ซึ่งแต่ก่อนถ้าเกิดอะไรกับใคร จะว้ายวอยใส่เขา ตอนนี่รู้ว่า ถ้าไม่ควบคุมสติ ก็ขาดสติ รู้สึกว่า เราปล่อยวางเร็วขึ้น ไม่เอาเรื่องคนอื่นมาคิดต่อ ใจมันก็ไม่กระวนกระวายเหมือนก่อน”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูเจี๊ยบ, 20 กุมภาพันธ์ 2557)

“เรารู้ว่าเรามองเด็กเปลี่ยนไป บางทีเรามองว่าเด็กคนนี้น่าทำได้ ปรากฏให้ทำแล้วทำไม่ได้ แต่เด็กที่เรามองว่าทำไม่ได้ กลับทำได้ มันทำให้เราเห็นว่าเรามีอคตินะ ตอนนี่เอาพฤติกรรมเขามาเทียบกับเกณฑ์ว่า เขาทำได้ตามเกณฑ์ใหม่ เอาความเป็นจริงของเขามาดู”

(แบบบันทึกการชี้แนะครูพลา, 15 ตุลาคม 2557)

ในด้านการชะลอการตัดสินใจ ครูทุกคนในกลุ่มนี้มีตัดสินใจและการตีความพฤติกรรมเด็กที่ช้าลง ไม่ด่วนตัดสินเด็ก ดังเช่นเมื่อพบพฤติกรรมเด็กที่ผิดแปลกไปจากเดิม ไม่รีบด่วนหาข้อสรุป แต่คอยเฝ้าสังเกตเด็ก สอบถามข้อมูลจากพ่อแม่ผู้ปกครองและคนรอบข้างเพิ่มเติม แล้วนำข้อมูลมาพิจารณาก่อนหาข้อสรุป นอกจากนี้ยังพบว่า การที่ครูมีสติและการรู้ตัวมากขึ้น ทำให้ครูสามารถคิดก่อนทำ ลดความเผลอพลาดและการด่วนตัดสินคนรอบข้างด้วย โดยคำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่นมากขึ้น

ในด้านการเข้าใจธรรมชาติของตนเอง หลังจากการฝึกอบรมทั้งครูส่วนใหญ่เข้าใจลักษณะนิสัยของตนเอง รับรู้จุดเด่นและจุดด้อยของตนเองชัดเจนขึ้น รวมถึงเห็นผลกระทบของลักษณะเหล่านี้ที่มีต่อการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยและวิธีการทำงาน และมีครูในกลุ่มหนึ่งคนตระหนักถึงจุดที่ตนเองจำเป็นต้องพัฒนาและเริ่มแสดงให้เห็นการปรับเปลี่ยน

2) การรู้จักงาน

ครูในกลุ่มนี้มีความสามารถในการรับรู้การปฏิบัติงานของตนเองตามความเป็นจริงมากขึ้นมีการเปิดใจรับต่อประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ และได้มีเวลาคิดทบทวนไตร่ตรอง ทำให้ครูทุกคนมีความเข้าใจในตนเองมากขึ้น กล้าที่ยอมรับในสิ่งที่ตนเองเป็น ที่เป็นทั้งข้อดีและข้อบกพร่อง ไม่กล่าวโทษคนอื่น รวมถึงตระหนักถึงสิ่งที่ตนเองรู้และไม่รู้ที่ยังควรต้องได้รับการพัฒนา

สังเกตว่า ครูกลุ่มนี้ถึงแม้ว่ามีความตระหนักรู้ในตนเองและในงานมากขึ้น แต่การชี้นำตนเองไปสู่ การปรับเปลี่ยนและพัฒนางานยังไม่เข้มแข็งด้วยปัจจัยที่ต่างกัน ต้องการได้รับการสนับสนุนใน การสร้างแรงจูงใจและแรงกระตุ้นจากผู้วิจัยอย่างสม่ำเสมอในการพัฒนางาน

ยกตัวอย่าง เช่น

“อาจเป็นเพราะเราบริหารจัดการไม่ดี เพราะตอนนี้เหมือนอยู่คนเดียว ทุก อย่างก็สูมๆ กัน แล้วเราก็ได้แต่คิด คิดว่าอยากทำให้ดีกว่านี้ เลยยังรู้สึกเป็น ปมของเราว่า ทำไมยังไม่เสร็จ เพราะจริงๆ ตอนนี้นั้นต้องเสร็จหลายอย่าง แล้ว แต่ตอนนี้ คือ ยังไม่เสร็จซักอย่าง เครียดก็เครียดนะ แต่ก็ช่างมัน ค่อยๆ ทำ...แต่ก่อนเราอาจมองไปว่า ทำไมไม่หาคนมาช่วยหนู แต่จากการที่อบรม หนูเห็นว่า การบริหารจัดการมันอยู่ที่ตัวเรา เพราะเวลาคนเรามันก็มีเท่ากัน แต่ขึ้นอยู่กับว่า เราเอาเวลาไปทำอะไร เราอาจเอาความสุขส่วนตัวบางเรื่อง ทำให้เรื่องที่เราควรทำไม่ทำ ถ้าเราทิ้งตรงนั้นสักพัก งานของเราก็คงเสร็จ อันนี้รู้ หลังจากอบรม”

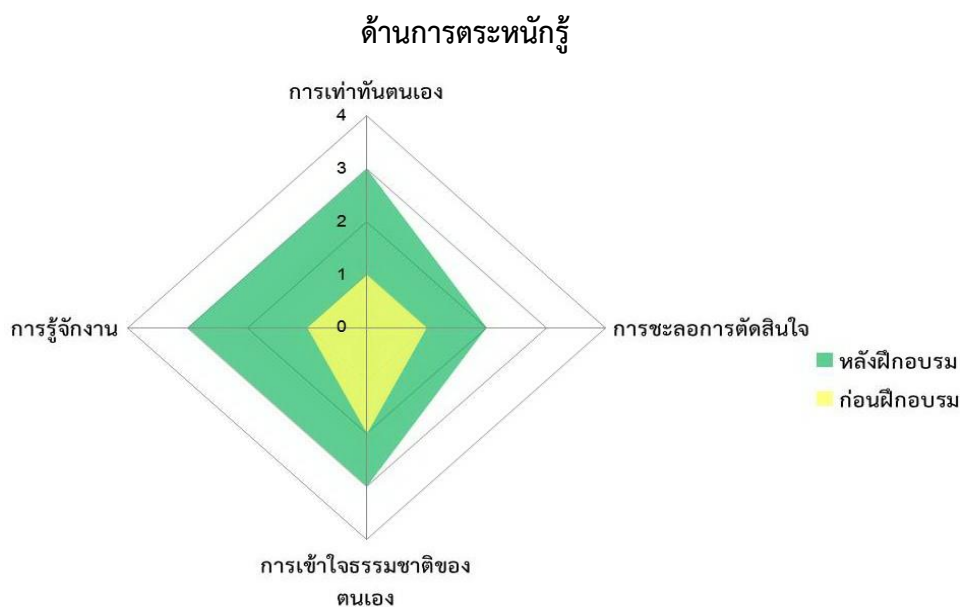
(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูพล่า, 27 กุมภาพันธ์ 2557)

การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยหลังการฝึกอบรมฯ ของครู กลุ่มนี้สามารถสรุปผลเป็นแผนภาพได้ ดังนี้

แผนภาพที่ 14 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูพล่า



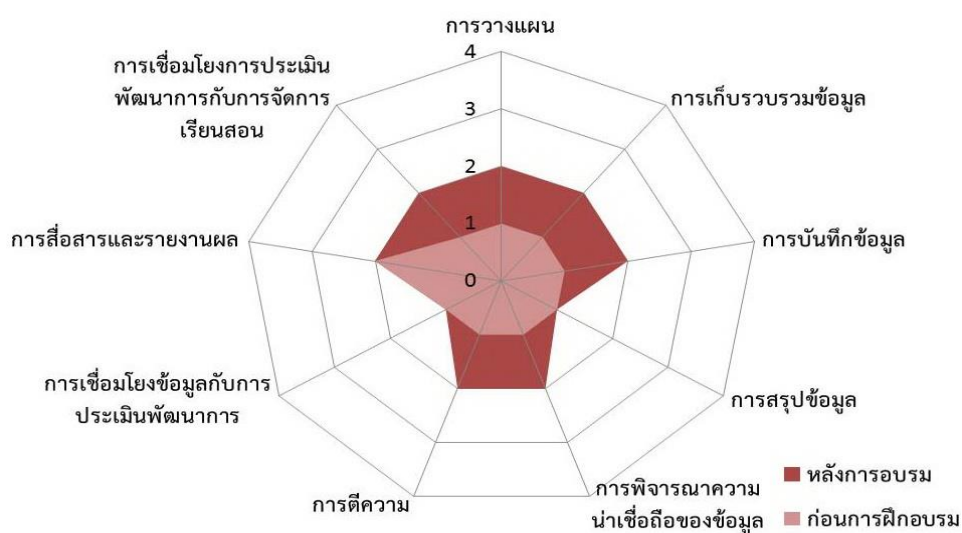
แผนภาพที่ 14 (ต่อ) การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูพลา



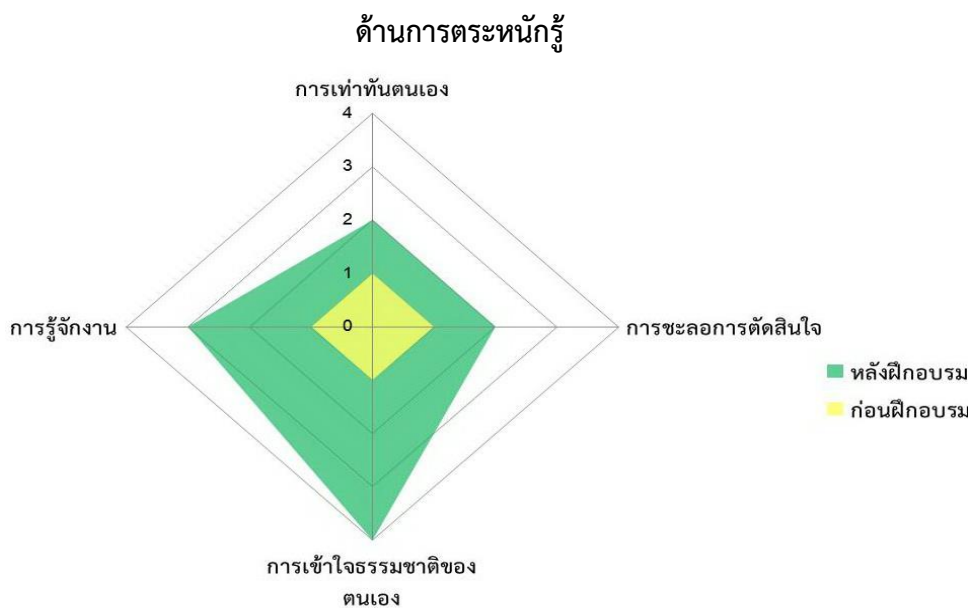
ในด้านการปฏิบัติงาน ครูพลามีการเปลี่ยนแปลงทุกองค์ประกอบ ยกเว้นด้านการบันทึกข้อมูล ด้านการสื่อสารและรายงานผล และด้านการเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอน ในด้านการตระหนักรู้ ครูพลามีการเปลี่ยนแปลงทุกองค์ประกอบ โดยการเปลี่ยนแปลงที่เด่นชัดที่สุดของครูพลา คือ การเท่าทันตนเอง และการรู้จักงาน ซึ่งก่อนการฝึกอบรมอยู่ที่ระดับ 1 หลังการฝึกอบรมมีการเพิ่มระดับขึ้น 2 ระดับ

แผนภาพที่ 15 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูหวาน

ด้านการปฏิบัติงาน



แผนภาพที่ 15 (ต่อ)การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูหวาน

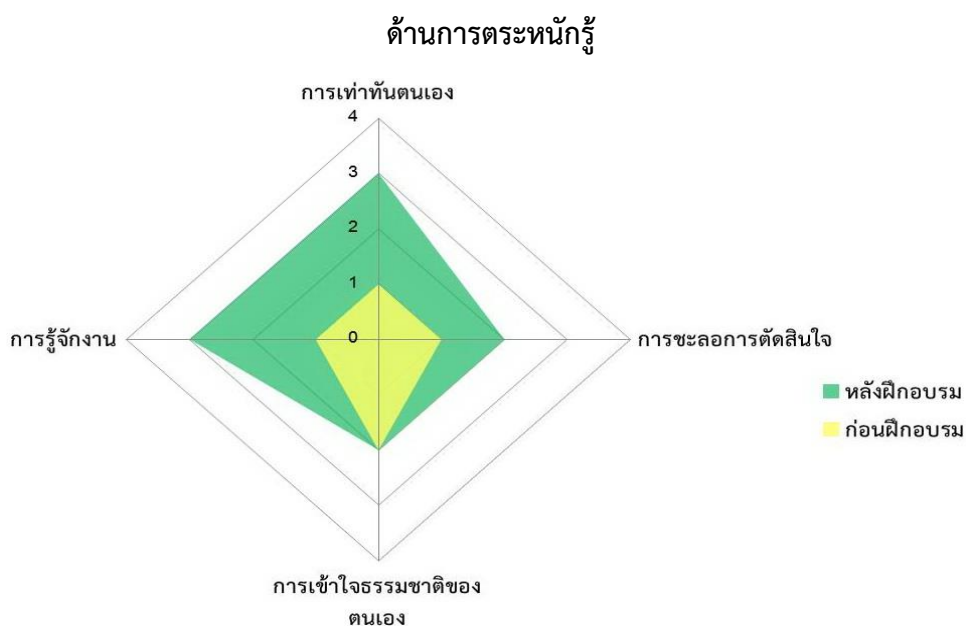


ครูหวานมีการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้ โดยมีการเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงาน 6 องค์ประกอบย่อย มี 3 องค์ประกอบย่อยที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลง ได้แก่ การสรุปข้อมูล การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ และการสื่อสารและรายงานข้อมูล ในด้านการตระหนักรู้ การเปลี่ยนแปลงที่เด่นชัดที่สุด คือ การเข้าใจธรรมชาติของตนเอง ที่มีการเปลี่ยนแปลงขึ้น 3 ระดับ

แผนภาพที่ 16 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูไนต์



แผนภาพที่ 16 (ต่อ) การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูเน็ต

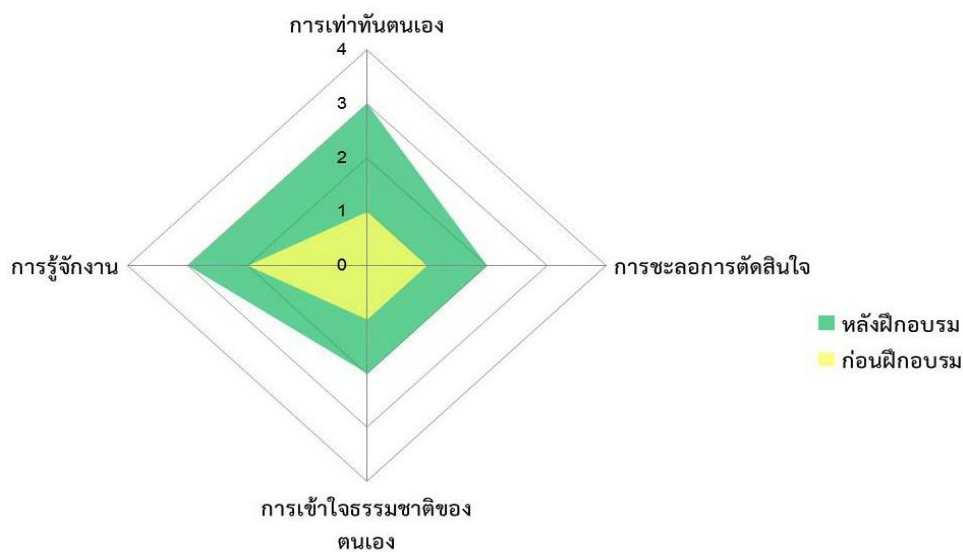


ในด้านการปฏิบัติงาน ครูเน็ตมีการเปลี่ยนแปลง 9 องค์ประกอบ มีเพียง 2 องค์ประกอบที่การเปลี่ยนแปลงไม่มากพอที่จะเคลื่อนระดับ ได้แก่ การสื่อสารและรายงานข้อมูล และการเชื่อมโยงการประเมินฯ กับการจัดการเรียนการสอน ในด้านการตระหนักรู้ มีองค์ประกอบเดียวที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับ คือ การเข้าใจธรรมชาติของตนเอง ส่วนการเปลี่ยนแปลงที่เห็นเด่นชัด คือ การรู้เท่าทันตนเอง และการรู้จำงาน ซึ่งก่อนการฝึกอบรมอยู่ที่ระดับ 1 หลังการฝึกอบรมมีการเพิ่มระดับขึ้น 2 ระดับ

แผนภาพที่ 17 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูเจี๊ยบ



แผนภาพที่ 17 (ต่อ) การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูเจี๊ยบ
ด้านการตระหนักรู้



ครูเจี๊ยบมีการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้ ซึ่งครูเจี๊ยบสามารถสังเกตถึงการเปลี่ยนแปลงของตนเองเช่นกัน การเปลี่ยนแปลงที่เด่นชัดที่สุด คือ การเปลี่ยนแปลงด้านการตระหนักรู้ โดยเฉพาะการรู้เท่าทันตนเองและการรู้จกงาน

เมื่อนำข้อมูลไปวิเคราะห์เพื่อหาระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการ พบว่าเมื่อสิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรมฯ ครูทุกคนในกลุ่มนี้มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ที่ระดับ 2 ก้าวสู่การปรับเปลี่ยน หมายถึง ในด้านการปฏิบัติงาน ครูระดับนี้ยังคงปฏิบัติตามนโยบายและแนวทางหลักๆ ของโรงเรียน แต่เริ่มนำประเด็นที่พบในการปฏิบัติงานมาทบทวน พิจารณาถึงรายละเอียดในแง่มุมต่างๆ รวมถึงนำความรู้และประสบการณ์การสอนมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน โดยคำนึงถึงหลักการและความเหมาะสมมากขึ้น ในด้านการตระหนักรู้ ครูระดับนี้รับรู้ถึงขอบเขตและข้อจำกัดในการปฏิบัติงานแบบเดิมๆ มีการริเริ่มตั้งคำถามเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเอง และมีการทบทวน พิจารณาประเด็นต่างๆ บ้างเมื่อเผชิญสถานการณ์หรือปัญหา ก่อนที่ตัดสินใจ เริ่มรู้เท่าทันตนเองในสิ่งที่ตนรู้และไม่รู้ เข้าใจและยอมรับจุดที่ตนต้องพัฒนาเพิ่มเติม เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงาน

3.3 กลุ่มที่ 3 ครูที่ไม่มุ่งมั่น ไม่เปิดใจ ไม่กระตือรือร้น ไม่สามารถบริหารจัดการตนเองได้ มีครูเพียงคนเดียว คือ ครูเป่า

3.3.1 ลักษณะของกลุ่ม

ครูเป่าเป็นครูที่อยู่ในวัยกลางคน มีอายุ 45 ปี จบปริญญาตรีทางด้าน การศึกษาปฐมวัย มีประสบการณ์การทำงานเป็นครูปฐมวัย 16 ปี ทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้เป็น ระยะเวลา 15 ปี มีความเข้าใจระบบการทำงานของโรงเรียนเป็นอย่างดี

3.3.2 พฤติกรรมและท่าทีของครูในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ

เริ่มต้นกระบวนการฝึกอบรมฯ

ครูเป่ามีลักษณะการทำงานแบบทำงานตามคำสั่งที่ได้รับมอบหมาย ด้านการ ทำงานกับเด็ก ครูเป่ามีปฏิสัมพันธ์กับเด็กผ่านการสอน การสังเกตเด็กเป็นการดูเด็กในภาพรวม ใช้การ ตีความและประเมินเด็กโดยพิจารณาจากพฤติกรรมที่เห็นผิวเผิน ตีความเด็กตามความคิดและ ความรู้สึกของตนเอง ในการทำงานกับผู้อื่น ครูเป่าทำงานได้กับทุกคน ไม่แสดงออกว่าชื่นชอบใคร เป็นพิเศษ แต่อย่างไรก็ตามสังเกตว่า ครูเป่ามักพูดคุยกับครูใหม่ที่เพิ่งเข้ามาทำงานในระดับอนุบาล หรือกับครูโน้ต ครูเป่ามักนั่งฟังมากกว่าแสดงความคิดเห็นเมื่อต้องทำงานกับผู้อื่น

ในระยะเริ่มต้นกระบวนการฝึกอบรมฯ ครูเป่าให้ความร่วมมือในการทำ กิจกรรมดี ไม่แสดงความยินดีในร้าย หนึ่งเป็นส่วนใหญ่ ครูเป่าไม่รับรู้ว่า ตนเองขาดความเข้าใจ ทางด้านการประเมินพฤติกรรมเด็กปฐมวัย ไม่สามารถวิเคราะห์หรืออธิบายการทำงานของตนเองได้ แต่เมื่อให้สะท้อนตนเอง ครูเป่ามีความเข้าใจว่า ตนเองมีความรู้ในการประเมินเด็กปฐมวัย และสามารถปฏิบัติงานได้เหมาะสม

ช่วงการเรียนรู้ร่วมกันในห้องฝึกอบรมฯ

ครูเป่าให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมทุกกิจกรรมตั้งแต่เริ่มต้นจนกระทั่งจบ กระบวนการฝึกอบรมฯ การตอบสนองของครูเป่าที่มีต่อกระบวนการฝึกอบรมฯ ตั้งแต่เริ่มต้นจนจบมี ความคงเส้นคงวา ไม่มีการเปลี่ยนแปลง โดยสังเกตว่า ครูเป่ามีสมาธิในการทำกิจกรรมดี ให้ความ ร่วมมือในกิจกรรมทุกอย่าง ถึงแม้ว่าจะเป็นกิจกรรมที่ไม่คุ้นเคยและไม่ถนัด แต่เมื่อให้สะท้อนความคิด แสดงความรู้สึกหรือความคิดเห็น ครูเป่านิ่ง เงียบ ไม่ค่อยแสดงความคิดเห็นหรือความรู้สึก

เมื่ออบรมได้ระยะหนึ่ง ครูเป่าสะท้อนว่า ตนเองสังเกตเด็กมากขึ้นกว่าเดิม และ พยายามพูดคุยกับเด็กมากขึ้น แต่ยังไม่มีการเปลี่ยนแปลงมิติด้านในที่สังเกตเห็นได้ชัดเจน

ยกตัวอย่าง เช่น

“แต่ก่อนครูเป๋าก็สังเกตเด็ก แต่ตอนนี้มองเขามากขึ้น พยายามทำอะไรกับเด็กมากขึ้น มองเด็กให้ละเอียดขึ้น”

“ไม่คิดว่า ตัวเองมีการเปลี่ยนแปลงอะไร ก็มีแต่ว่า บางที่เป็นมุมมองใหม่ เช่น เจอข้อความอะไร ก็อยากจะเขียน อย่างเจอข้อความว่า ให้เขาเกลียดเรา ในสิ่งที่เราเป็นดีกว่าให้เขาชอบเราในสิ่งที่เราไม่เป็น คือ เราไม่ต้องปั้นแต่งอะไร”

(การสนทนากับครูเป๋่า, 7 พฤศจิกายน 2557)

ครูเป๋่าเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมคิดเป็นร้อยละ 93 การทำงานที่ได้รับมอบหมายคิดเป็นร้อยละ 93 มีการเขียนในสมุดบันทึกตามที่ได้รับมอบหมายน้อย โดยลักษณะการเขียนเป็นการเขียนประโยคสั้นๆ เล่าเรื่องเหตุการณ์ หรือคำคมที่ชอบ ไม่ปรากฏการสะท้อนความคิดหรือความรู้สึก

ช่วงการฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน

ครูเป๋่ารับรู้ลักษณะการปฏิบัติงานของตนเองไม่ชัดเจน มีมุมมองว่า สิ่งที่ตนเองทำสอดคล้องเหมาะสมอยู่แล้ว ไม่มีความจำเป็นในการพัฒนางาน แต่เมื่อครูเป๋่าได้คิดไตร่ตรองถึงการปฏิบัติงานของตนเองผ่านการชี้แนะ สามารถตั้งเป้าหมายการพัฒนางานได้ แต่อย่างไรก็ตามการทำงานตามแผนงานที่วางไว้เป็นไปได้ใช้เวลาไม่นาน และไม่ปฏิบัติตามแผนการทำงานที่ตั้งไว้ ถึงแม้ว่าจะได้รับการชี้แนะและการกระตุ้นมาก สิ่งที่เป็นอุปสรรคในการชี้แนะ คือ การรับปากแต่ไม่ทำ และการผัดวันประกันพรุ่ง ซึ่งครูเป๋่ามักให้เหตุผลว่า ไม่มีเวลาหรือมีภาระงานอื่นที่ต้องทำ นอกจากนี้สังเกตว่า ครูเป๋่าไม่ได้นำสิ่งที่ได้เรียนรู้หรือทำในระหว่างการชี้แนะไปใช้ในการปฏิบัติงาน โดยยังคงใช้วิธีการเดิมๆ

หลังกระบวนการฝึกอบรม

ครูเป๋่ามีการสังเกตเด็กที่ละเอียดขึ้น แต่ยังคงตัดสินเด็กโดยยึดตามความคิดและความรู้สึกของตนเอง และยังคงมองเด็กเพียงด้านเดียว ครูเป๋่าเริ่มเห็นข้อจำกัดของตนเองในการปฏิบัติงานบ้างแต่ยังไม่ชัดเจน และยังไม่ยอมรับจุดบกพร่องของตนเอง รวมถึงยังไม่มีการณ์นำสิ่งที่ได้เรียนรู้มาใช้ในการปฏิบัติงานจริง การปฏิบัติยังคงเป็นไปในลักษณะเดิม

ครูเป๋่ารับรู้อารมณ์ตนเองได้ชัดเจนขึ้น เริ่มเห็นและยอมรับอารมณ์ที่เป็นแง่ลบของตนเองได้มากขึ้น แต่ยังคงใช้การกดขี่ในการจัดการกับอารมณ์ของตนเอง ในการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น ครูเป๋่ายังมีลักษณะเก็บตัว นิ่ง ไม่เปิดเผยตนเอง แต่มีความเข้าใจเพื่อนมากขึ้น

สรุปว่า กลุ่มนี้เป็นครูที่จบการศึกษาทางด้านการศึกษาระดับปริญญาตรี มีประสบการณ์การทำงานมาก เป็นครูที่ไม่ค่อยเปิดเผยตนเอง ใช้เวลามากในการเปิดรับต่อประสบการณ์การเรียนรู้ใหม่ๆ หรือข้อเสนอแนะ และใช้เวลาในการสร้างความไว้วางใจ ครูกลุ่มนี้ถึงแม้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ค่อนข้างนิ่งเงียบ สื่อสารความคิดเห็นหรือความรู้สึกน้อย มีความปกป้องตนเองสูง ยังหลีกเลี่ยงการยอมรับสิ่งที่เป็นข้อด้อยหรือข้อบกพร่องของตนเอง นอกจากนี้ครูกลุ่มนี้ให้เวลากับการคิดใคร่ครวญน้อย ถึงแม้ได้รับการชี้แนะหรือแรงกระตุ้นอย่างต่อเนื่อง แต่ขาดแรงจูงใจในการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง

3.3.3 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

ผู้วิจัยนำเสนอการเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย แบ่งเป็น 2 เรื่อง คือ การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ และการเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยหลังสิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรมฯ มีรายละเอียด ดังนี้

3.3.3.1 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และ 2) ด้านการตระหนักรู้

ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย

1) การวางแผน

ครูมีส่วนร่วมในการด้านการวางแผน โดยเข้าร่วมการประชุม เพื่อรับฟังแนวทางและแผนงานที่หัวหน้างานกำหนด และทำงานตามคำสั่งและระบบที่วางไว้ให้ ลักษณะการทำงานเป็นผู้รับคำสั่งและปฏิบัติเพียงอย่างเดียว

2) การจัดระบบข้อมูล

ครูมีการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก โดยใช้การสังเกตพฤติกรรม แต่การสังเกตเป็นการดูเด็กแบบทั่วไป การเก็บข้อมูลใช้การจดจำเป็นหลัก มีการจดบันทึกบ้าง แต่เป็นการจดสรุปสิ่งที่ตนรู้เกี่ยวกับเด็ก ไม่มีการบันทึกวันที่ เป็นการเขียนข้อมูลเด็กเป็นรวมๆ ไม่ใช้การสังเกตและจดบันทึกพฤติกรรม และจดบันทึกเฉพาะเด็กบางคนที่มีพฤติกรรมเด่นๆ

การเก็บผลงานเด็กใช้เกณฑ์การจัดเก็บผลงานตามที่โรงเรียนกำหนด คือ ให้เด็กเลือกผลงานศิลปะที่ใช้สื่อประเภทต่างๆ ที่แตกต่างกันจำนวน 5 ชิ้น เพื่อจัดเก็บในแฟ้มสะสมผลงาน ไม่มีการวิเคราะห์ชิ้นงาน การประเมินผลงานเด็กทำในภาพรวมให้ครอบคลุมพัฒนาการทั้งสี่ด้านตามรายการที่โรงเรียนกำหนด การประเมินทำภาคการศึกษาละ 1 ครั้ง จากนั้นแฟ้มสะสมผลงานเด็กส่งกลับบ้านเพื่อให้ผู้ปกครองร่วมประเมิน

ครูมีการแลกเปลี่ยนข้อมูลกับทางบ้านอย่างสม่ำเสมอ แต่ส่วนใหญ่เป็นไปเพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมเด็กระหว่างอยู่ที่บ้านและโรงเรียนและขอความร่วมมือในการปรับพฤติกรรมเด็ก มากกว่าที่นำมาใช้เพื่อประกอบการประเมินพัฒนาการ

3) การแปลผล

ในด้านการแปลผล ครูเข้ายังไม่มีการนำข้อมูลมาใช้ประกอบการแปลผล ส่วนใหญ่ใช้ความจำเป็นหลักและความคิดเห็นของตนเองในการประเมินพัฒนาการเด็ก จึงไม่มีการตรวจสอบข้อมูล ครูมีการประเมินผลเด็กเป็นรายเดือน โดยใช้ความทรงจำที่มีเกี่ยวกับเด็กประเมินตามรายการในแบบบันทึกและรายงานพัฒนาการเด็ก เมื่อใกล้ถึงสิ้นภาคการศึกษา ครูทำประเมินผลอีกครั้งตามรายการในสมุดบัญชีเรียกชื่อที่มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า จากนั้นคัดลอกผลในสมุดบัญชีเรียกชื่อลงในสมุดพกอีกครั้ง

ลักษณะการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการเป็นการทำงานตามผู้นำ ทำตามกระบวนการที่กำหนดไว้ ในการส่งเสริมและสนับสนุนเด็ก ครูเข้าใช้เหตุผลของตนเองเป็นตัวตัดสินว่า พฤติกรรมไหนที่เหมาะสมและพฤติกรรมไหนที่ไม่เหมาะสมที่ควรได้รับการแก้ไข มากกว่าที่คำนึงถึงหลักพัฒนาการ และใช้วิธีการแก้ไขทันทีเมื่อพบเห็นเหตุการณ์หรือขอให้ผู้ปกครองช่วยเหลือเพิ่มเติม

4) การนำผลมาใช้

ผลการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ใช้เพื่อรายงานผลให้พ่อแม่ ผู้ปกครองรับทราบเป็นหลัก ยังไม่ได้นำมาใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน การรายงานผลการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กต่อผู้ปกครองมีทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ การรายงานผลอย่างเป็นทางการตามที่โรงเรียน โดยรายงานผลพัฒนาการที่จัดทำภาคการศึกษาละ 1 ครั้ง ส่วนที่ไม่เป็นทางการ คือ การสนทนากับพ่อแม่ ผู้ปกครองแต่ในละวัน เพื่อพูดคุยเกี่ยวกับความเป็นไปของเด็กในแต่ละวันและพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาหรือพฤติกรรมของเด็กที่ต้องการให้พ่อแม่ให้ความร่วมมือในการปรับพฤติกรรม

ด้านการตระหนักรู้

1) การรู้จักตนเอง

ในด้านการเท่าทันอารมณ์ความรู้สึก การรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของครูเข้าคลาดเคลื่อนไปบ้าง โดยครูมีมุมมองว่า ตนเองเป็นคนรู้ตัวเสมอ เวลาทำอะไร รู้ว่าทำ คิดอะไร รู้ว่าคิด สามารถรับรู้ทุกอารมณ์ความรู้สึกที่เข้ามา แต่เมื่อสอบถามถึงอารมณ์ความรู้สึก ครูเข้าตอบว่า “นี่ๆ ค่ะ ไม่มีอะไร” สังเกตว่า ครูเข้าไม่ค่อยแสดงอารมณ์ความรู้สึกของตนเองมากนัก เมื่อได้รับคำถามเกี่ยวกับการเท่าทันอารมณ์ความรู้สึกหรือความคิด เช่น เวลาที่ใจเราแว๊บไปคิดเรื่องอื่น เรารู้ตัว

หรือไม่ ซึ่งคำตอบในแต่ละครั้งที่ได้ไม่ค่อยตรงกัน เป็นไปตามความคิดและอารมณ์ที่เกิดขึ้นในขณะที่ตอบคำถาม

ในด้านการชะลอการตัดสินใจ ครูมักตัดสินใจเด็กทันที โดยตีความตามความคิดหรือความรู้สึกที่ตนเอง และเมื่อเจอสถานการณ์ที่เป็นปัญหา ครูคิดวิธีการแก้ปัญหา โดยหาวิธีการเดียวที่คิดว่าเหมาะสมที่สุด และนำวิธีการนั้นไปใช้ หากใช้ไม่ได้ผล ค่อยหาทางอื่นแก้ไข

ในด้านการเข้าใจธรรมชาติของตนเอง ครูสามารถอธิบายลักษณะนิสัยของตนเองได้บ้าง และเริ่มรับรู้ว่าคุณลักษณะเด่นและจุดด้อย แต่ยังไม่ชัดเจน

2) การรู้จักงาน

ลักษณะการทำงานเป็นการทำตามความคุ้นชิน ไม่มีการคิดทบทวนเกี่ยวกับการปฏิบัติของตนเอง ไม่สามารถที่อธิบายหรือวิเคราะห์ตนเองได้ว่า การปฏิบัติงานที่ทำอยู่มีความเหมาะสมกับหลักการพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่ หรือควรปรับปรุงในด้านใด สังเกตว่า เมื่อถามในเรื่องการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการ หากไม่ได้ทำในเรื่องนั้น ครูมักหลีกเลี่ยงการตอบตรงๆ ตอบไม่ตรงกับคำถาม หรือให้เหตุผลว่า ที่ไม่ได้ทำเป็นเพราะมีภาระงานอื่นที่ต้องทำและมีข้อจำกัดในเรื่องเวลา ครูยังไม่รับรู้และตระหนักข้อจำกัดในการทำงานของตนเอง ไม่สามารถที่วิเคราะห์การทำงานได้ตามความเป็นจริง ใช้ความรู้สึกประเมินว่า ควรได้รับการพัฒนาในเรื่องเพิ่มเติมแต่ไม่สามารถบอกได้ว่า ต้องการพัฒนาอะไร

เมื่อนำข้อมูลไปวิเคราะห์เพื่อหาระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการ พบว่าก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ ครูในกลุ่มนี้มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ที่ระดับ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ หมายถึง ในด้านการปฏิบัติงาน ครูระดับนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง มุ่งความสนใจไปที่บทบาทการทำงานของตนเองมากกว่าการเรียนรู้ของเด็ก ขาดการทบทวน พิจารณา และไม่สามารถวิเคราะห์การปฏิบัติงานของตนเองได้ ดำเนินและปฏิบัติยึดนโยบายและแนวทางที่กำหนดโดยโรงเรียนหรือวิธีการเดิมๆ ที่ปฏิบัติภายในโรงเรียนเป็นหลัก และในด้านการตระหนักรู้ ครูระดับนี้ทำงานตามความรู้สึกหรือแนวทางเดิมๆ ไม่เท่าทันและขาดการตระหนักรู้ถึงข้อจำกัดและความสามารถของตนเอง ไม่รับรู้ว่าคุณลักษณะและความรู้และทักษะในเรื่องใด และควรต้องพัฒนาความรู้เพิ่มเติมในเรื่องใด เพื่อที่ ทำให้ปฏิบัติงานได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ครูระดับนี้ เมื่อเกิดสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใดๆ มักด่วนตีความ รีบตัดสินใจ และปิดความรับผิดชอบไปที่ผู้อื่น

3.3.3.2 การเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย หลังสิ้นสุดกระบวนการฝึกอบรมฯ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และ 2) ด้านการตระหนักรู้

ด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย

1) การวางแผน

หลังการฝึกอบรม ถึงแม้ว่าครูอนุบาลมีการวางแผนงานร่วมกันมากขึ้น โดยเปลี่ยนจากการสื่อสารทางเดียวที่หัวหน้าถ่ายทอดคำสั่ง เป็นการร่วมกันแก้ปัญหาและวางแผนการพัฒนางานแต่อย่างไรก็ตามสังเกตว่า ในการประชุมครูเพื่อร่วมกันวางแผน ครูเข้าอยู่ร่วมประชุม แต่ไม่แสดงความคิดเห็นใด เป็นเพียงผู้รับฟัง นอกจากนี้ไม่มีการวางแผนการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กในห้องเรียน

2) การจัดระบบข้อมูล

การปฏิบัติงานด้านการเก็บรวบรวมข้อมูล ครูเข้ามีการเปลี่ยนแปลงในด้านการสังเกตเล็กน้อย โดยสังเกตเด็กอย่างใกล้ชิดมากขึ้น เก็บรายละเอียดมากขึ้น แต่ยังคงเป็นการสังเกตทั่วไป ดังที่กล่าวไว้ว่า

ยกตัวอย่าง เช่น

“แต่ก่อนก็สังเกตเด็กนะ แต่ตอนนี้มองเขามากขึ้น พยายามทำอะไรกับเด็กมากขึ้น มองเด็กให้ละเอียดขึ้น แต่ไม่คิดว่า ตัวเองมีการเปลี่ยนแปลงอะไร”

(การสนทนากับครูเป้า, 7 พฤศจิกายน 2556)

“การสังเกตของเราละเอียดขึ้น ดูว่ามีอะไรผิดปกติบ้าง ก็คือว่า (เงิบ) อย่างในช่วงเช้าเราดูว่า ปกติเราดูว่ามีอะไรใหม่ มีรอยอะไรใหม่มาจากบ้าน มีอะไรผิดปกติใหม่ ทำไมวันนี้ตาแดง แล้วก็ดูว่าเด็กไม่ทะเลาะกัน จากนั้นหลังจากที่เขาเข้าไปมุมหนังสือ เราก็ดูว่าเขาหยิบหนังสือเรื่องอะไร เรื่องไหนบ่อยที่สุด และมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนแบบไหน ซึ่งแต่ก่อนเราดูแค่ไม่ตีกันก็พอ”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูเป้า, 19 กุมภาพันธ์ 2557)

ถึงแม้ว่าครูเป้าอาจแสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงทางความคิดบ้าง แต่ยังไม่พบการเปลี่ยนแปลงในด้านเก็บรวบรวมข้อมูลที่เป็นรูปธรรม ครูเป้ายังคงใช้วิธีการเดิม คือ ใช้การจดจำ ไม่มีการบันทึกการสังเกต ครูเป้ายังคงใช้เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลในช่วงการชี้แนะแต่อย่างไรก็ตาม ครูเป้าไม่ได้นำเครื่องมือเหล่านี้มาใช้ เมื่อถามถึงระบบการประเมินและกระบวนการ

เก็บข้อมูล ครูเป๋ายังไม่สามารถอธิบายกระบวนการได้ ถึงแม้ผู้วิจัยกระตุ้นถามเป็นระยะ แต่ยังคงคำตอบที่ไม่ชัดเจน

ยกตัวอย่าง เช่น

“ไม่รู้ถูกไหม เหมือนกับว่าให้เขาไว้ใจเรา เขาได้แสดงออกมาให้เราเห็นชัดว่าเขาเป็นแบบนี้ เหมือนกับการละลายพฤติกรรม ให้เขาแสดงออกมาให้เห็นว่าตัวตนเขาเป็นแบบไหน...”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูเป๋่า, 19 กุมภาพันธ์ 2557)

ในการเก็บรวบรวมผลงานเพื่อใช้ในการประเมินพัฒนาการ ครูเป๋่ายังเก็บชิ้นงานตามรูปแบบเดิมอยู่ ตามข้อตกลงของคณะครูที่เปลี่ยนวิธีการให้ถูกต้องในปีหน้า แต่เมื่อถามถึงการปรับเปลี่ยนการเก็บผลงานเด็กในปีหน้า ครูเป๋่ายังคงอธิบายลักษณะการเก็บผลงานแบบเดิม

ยกตัวอย่าง เช่น

“ก็เก็บเป็นงานๆ สีไม้ สีเทียน สีน้ำ ฉีกปะ ตัดปะ งานประดิษฐ์...แล้วให้เขาเลือกงานที่เขาชอบ เช่น สีไม้ อาจเอามาให้เขาเลือก 10 ชิ้น แล้วให้เขาเลือกมา ให้เขาแสดงความรู้สึกออกมา ถ้าเป็นเด็กอนุบาล 3 หนูชอบเพราะอะไร ก็เขียนบันทึกงาน วันที่ หนูชอบเพราะอะไร”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูเป๋่า, 19 กุมภาพันธ์ 2557)

ในการได้มาซึ่งข้อมูลเด็ก ครูเป๋่าและพ่อแม่ ผู้ปกครอง เป็นแหล่งข้อมูลหลัก โดยมีการแลกเปลี่ยนข้อมูลกับทางบ้านอย่างสม่ำเสมอ เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมเด็กระหว่างอยู่ที่บ้านและโรงเรียนและขอความร่วมมือในการปรับพฤติกรรมเด็ก

ในด้านการสรุปข้อมูล ครูเป๋่ามีการคัดแยกผลงานศิลปะเด็ก โดยแบ่งตามประเภทของชิ้นงาน เช่น สีไม้ สีน้ำ แต่ด้วยครูเป๋่ายังใช้ความจำในการเก็บข้อมูลเด็ก จึงยังไม่มี การสรุปข้อมูล

3) การแปลผล

ในการพิจารณาการความน่าเชื่อถือของข้อมูล เนื่องจากครูเป๋่าใช้การจดจำเป็นหลัก จึงไม่ได้มีการตรวจสอบและพิจารณาข้อมูล แต่เมื่อผู้วิจัยถามถึงการพิจารณาความครอบคลุมของข้อมูลว่าเก็บได้ครบตามพัฒนาการทั้ง 4 ด้านหรือไม่ ครูเป๋่ากล่าวว่า “มันก็ต้อง

ครอบคลุมทั้ง 4 ด้าน” ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า ครูเป่ายังทำงานตามวิธีเดิม ใช้ความรู้สึกที่คุ้นชินเป็นเครื่องตัดสิน

ในด้านการตีความข้อมูล หลังการฝึกอบรมครูเป่ายังคงใช้วิธีการเดิมตามความคุ้นชิน คือ ประเมินเด็กโดยใช้ความจำเป็นหลัก และยังคงมีมุมมองเดิมที่มองว่า การใช้ความจำเพียงอย่างเดียวสามารถนำมาประเมินเด็กได้ตามสภาพจริง ดังเมื่อที่ผู้วิจัยถามถึงความมั่นใจในการวิเคราะห์และประเมินเด็กตามสภาพจริง ซึ่งครูเป่ากล่าวว่า

ยกตัวอย่าง เช่น

“มีข้อมูล แต่ไม่ได้ลงตัวหนังสือ ใช้ในสิ่งที่เราทำ เป็นสิ่งที่เราจำ เป็นสิ่งที่เราเห็นภาพมากกว่า”

“ก็มั่นใจว่าประเมินเด็กได้ตามจริง (หัวเราะ) เพียงแต่ไม่ได้อยู่ในตัวหนังสือ...ก็มั่นใจว่า วิเคราะห์เด็กได้ถูกต้อง ก็สิ่งที่เราเห็นว่าเขาเป็นแบบนี้ (เงิบ) ไม่รู้สิ เราสามารถเขียนบอกผู้ปกครองได้ว่า น้องคนนี้อยู่โรงเรียนเป็นแบบนี้”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูเป่า, 19 กุมภาพันธ์ 2557)

นอกจากนี้ครูเป่ายังคงประเมินเด็กตามความคิดเห็นของตนเอง ไม่มีการข้อมูลมาวิเคราะห์เชื่อมโยงกับการประเมินพัฒนาการ เวลาที่วิเคราะห์พัฒนาการเด็ก ครูเป่ายังคงติดอยู่กับการมองว่า เด็กทำได้หรือไม่ได้ โดยเปรียบเทียบกับพฤติกรรมของเด็กในห้องเรียนหรือสิ่งที่คิดว่าเด็กควรทำได้ มากกว่าที่อิงกับพัฒนาการและคุณลักษณะของเด็กตามวัย ดังที่กล่าวว่า

ยกตัวอย่าง เช่น

“น้องเขามีพัฒนาการล่าช้าเรื่องเขียนหนังสือ ก็น่าช้ากว่าวัยของเขานะ แต่เขาตัวเล็ก อาจช้ากว่าเพื่อนด้วย มันทั้งสองอย่าง เพื่อนทำเสร็จแล้ว แต่เขายังไม่เสร็จ ก็ต้องคอยกระตุ้นว่า เร็วๆ”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูเป่า, 19 กุมภาพันธ์ 2557)

4) การนำผลมาใช้

จุดมุ่งหมายหลักในการนำผลการประเมินพัฒนาการมาใช้ของครูเป่า คือ เพื่อสื่อสารและรายงานความก้าวหน้าของเด็กแก่พ่อแม่ ผู้ปกครอง โดยมีการรายงานผล

พัฒนาการเด็กกับพ่อแม่ ผู้ปกครอง ภาคการศึกษาละ 1 ครั้งตามที่โรงเรียนกำหนด รวมถึงมีการสร้างช่องทางสื่อสารอย่างไม่เป็นทางการผ่านการพูดคุยสนทนา

ด้านการตระหนักรู้

1) การรู้จักตนเอง

ในด้านการเท่าทันตนเอง ครูเป้าเริ่มรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้เร็วขึ้นกว่าเดิม เริ่มสังเกตเห็นอารมณ์ในแง่ลบได้ชัดเจน แต่ยังคงค่อนข้างเก็บความรู้สึกของตนเอง โดยเฉพาะเมื่อต้องพูดถึงเหตุการณ์หรือความรู้สึกทางลบ ครูมักหลีกเลี่ยงการพูดคุยในเรื่องนั้น มักกลบกลืนด้วยเสียงหัวเราะ หรือพูดสั้น

ในด้านการชะลอการตัดสินใจ พบว่า การรับรู้ของครูเป้ายังไม่สอดคล้องกับพฤติกรรม ครูเป้ายังคงตัดสินใจตามความคิดความรู้สึกเดิม แต่มองตนเองว่า สามารถที่ประเมินเด็กได้ตามจริง อย่างไม่มีอคติ ดังที่กล่าวว่า

ยกตัวอย่าง เช่น

“ทุกวันนี้ดูเด็กตามสภาพจริง ไม่ลำเอียง ไม่คิดเอง ใช้ตาดู ไม่ใช่ความรู้สึกตัดสินใจเขา”

“ถ้าเจอพฤติกรรมที่ไม่แน่ใจ ก็คุยกับคุณพ่อคุณแม่น้องของเขา ถ้าน้องเสียงดังหรือโวยวายบอกตรงๆ เช่น น้องบอยเมื่อก่อนมาเรียน ให้ทำงาน บางครั้งก็ไม่เอา ไม่อยากทำ อย่างเช่น วาดเสร็จไม่ระบายสี มัวแต่หว่างเล่น ทั้งที่เพื่อนระบายสีกัน พอช่วงหลัง เสียงดัง ชี้โวยวาย โทกหก มีพฤติกรรมแบบนี้เกิดขึ้น จนวันหนึ่งพ่อมาถาม คิดในใจว่า ถ้าไม่ถาม ก็เล่า เข้าทางเราเลย ก็บอกว่า เดี่ยวนี้น้องโวยวายขึ้น จากเมื่อก่อนไม่ค่อยเป็น ทั้งโวยวายทั้งเกรเพื่อน เล่นกับเพื่อนแรง”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูเป้า, 19 กุมภาพันธ์ 2557)

ในด้านการเข้าใจธรรมชาติของตนเอง ครูเป้าสามารถอธิบายลักษณะนิสัยของตนเองได้มากขึ้น รับรู้สิ่งที่เป็นจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง แต่อย่างไรก็ตามสังเกตว่า การรับรู้จุดเด่นของครูเป้ายังคลาดเคลื่อนกับการแสดงออก ครูเป้าสามารถอธิบายได้ว่าลักษณะดังกล่าวส่งผลกระทบต่อการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการอย่างไร

2) การรู้จักงาน

หลังการฝึกอบรม ครูเป๋ายังคงทำงานตามความคิด ความรู้สึกของตนเองเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งอาจเป็นเพราะครูเป๋ายังขาดความรู้ความเข้าใจเรื่องการประเมินพัฒนาการ รวมถึงขาดการสะท้อนไตร่ตรองการทำงานของตนเอง ทำให้การรับรู้การทำงานของตนเองยังไม่ชัดเจน ถึงแม้ยอมรับว่ายังทำบางเรื่องไม่สมบูรณ์ แต่ยังไม่สามารถที่ระบุได้ว่า ประเด็นใดที่ตนเองยังขาดความเข้าใจและต้องการที่พัฒนาเพิ่มเติม นอกจากนี้ครูเป๋ายังไม่กล้าที่ยอมรับตนเองในแง่ลบที่เป็นข้อบกพร่องหรือข้อจำกัดของตนเอง สังเกตได้จากเมื่อต้องพูดถึงประเด็นการทำงานที่ครูเป๋ายังรู้สึกว่าจะทำไม่ได้ดี ครูเป๋ามักกล่าวโทษเรื่องของข้อจำกัดในระยะเวลา

ยกตัวอย่าง เช่น

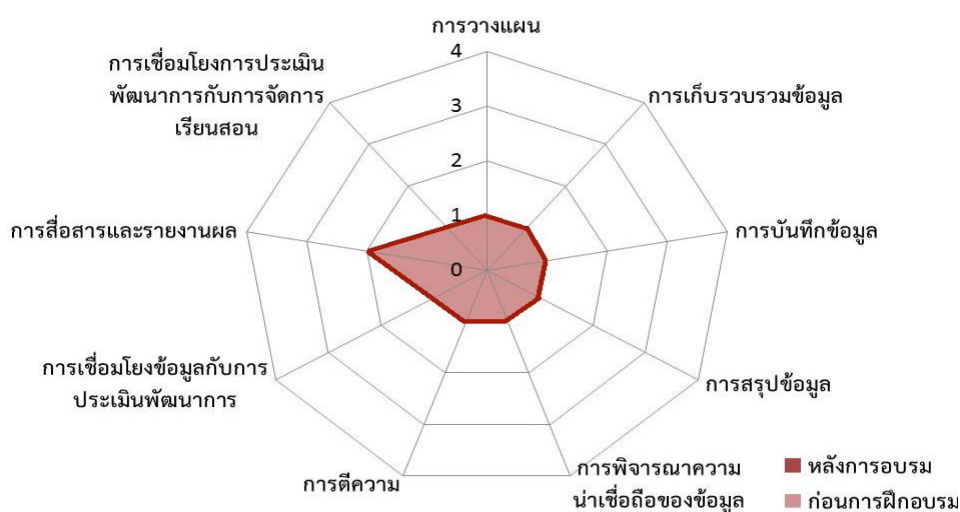
“การทำงานเป็นระบบขึ้น เพียงแต่ว่าบางครั้งเวลาเป็นตัวแปร”

“ก็ต้องบันทึกด้วย แต่ว่ามันก็ได้ไม่เต็มที่ เพราะบางครั้งเราก็ต้องทำอย่างอื่นต่อ”

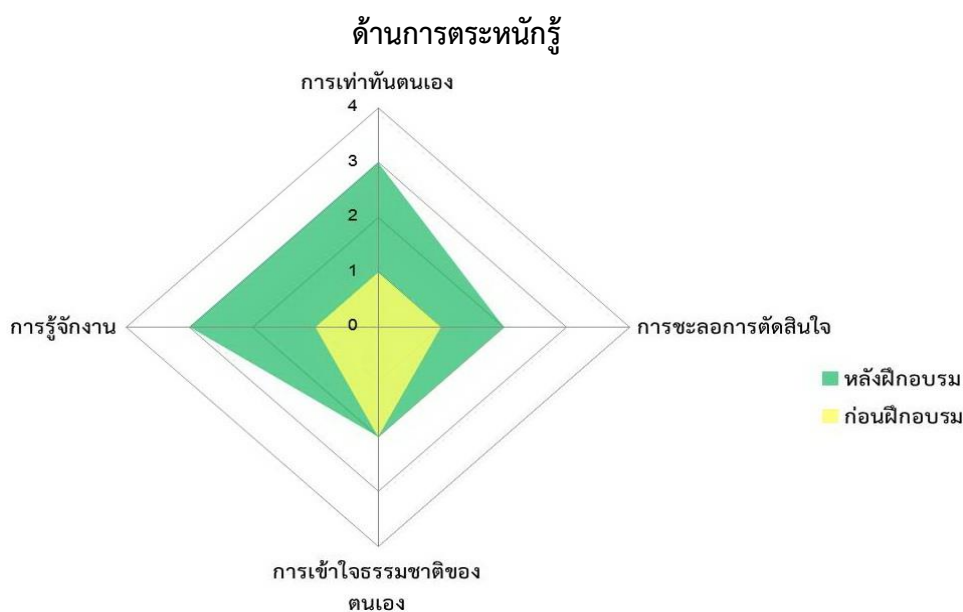
(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูเป๋, 19 กุมภาพันธ์ 2557)

การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยหลังการฝึกอบรมฯ ของครูกลุ่มนี้สามารถสรุปผลเป็นแผนภาพได้ ดังนี้

แผนภาพที่ 18 การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูเป๋
ด้านการปฏิบัติงาน



แผนภาพที่ 18 (ต่อ) การเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงานและการตระหนักรู้ของครูเป้า



ในด้านการปฏิบัติงาน ครูเป้าไม่มีการเปลี่ยนแปลงในทุกองค์ประกอบ ในด้านการตระหนักรู้ มีองค์ประกอบเดียวที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับ คือ การชะลอการตัดสินใจ การเข้าใจในธรรมชาติของตนเอง ส่วนการเปลี่ยนแปลงที่เห็นเด่นชัด คือ การรู้เท่าทันตนเอง และการรู้จักงาน ซึ่งก่อนการฝึกอบรมอยู่ที่ระดับ 1 หลังการฝึกอบรมมีการเพิ่มระดับขึ้น 2 ระดับ

เมื่อนำข้อมูลไปวิเคราะห์เพื่อหาระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการ พบว่า หลังกระบวนการฝึกอบรมฯ ครูเป้าไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับความสามารถ คือ อยู่ที่ระดับ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ หมายถึง ในด้านการปฏิบัติงาน ครูระดับนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง มุ่งความสนใจไปที่บทบาทการทำงานของตนเองมากกว่าการเรียนรู้ของเด็ก ขาดการทบทวน พิจารณา และไม่สามารถวิเคราะห์การปฏิบัติงานของตนเองได้ ดำเนินและปฏิบัติยึดนโยบายและแนวทางที่กำหนดโดยโรงเรียนหรือวิธีการเดิมๆ ที่ปฏิบัติภายในโรงเรียนเป็นหลัก และในด้านการตระหนักรู้ ครูระดับนี้ทำงานตามความรู้สึกหรือแนวทางเดิมๆ ไม่เท่าทันและขาดการตระหนักรู้ถึงข้อจำกัดและความสามารถของตนเอง ไม่รับรู้ว่าขาดความรู้และทักษะในเรื่องใด และควรต้องพัฒนาความรู้เพิ่มเติมในเรื่องใด เพื่อทำให้ปฏิบัติงานได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ครูระดับนี้เมื่อเกิดสถานการณ์หรือเหตุการณ์ใดๆ มักด่วนตีความ รีบตัดสินใจ และปิดความรับผิดชอบไปที่ผู้อื่น

ตอนที่ 4 ภาพรวมการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

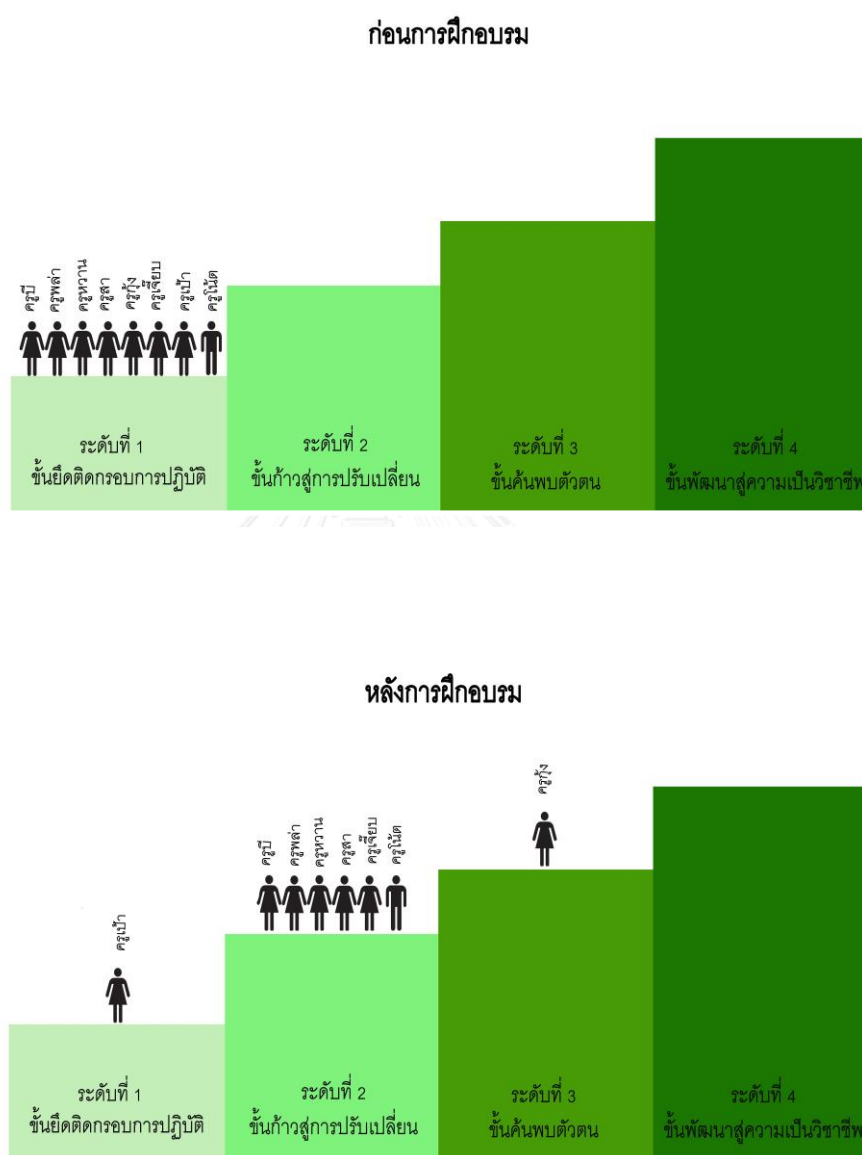
การนำเสนอในตอนนี้แบ่งออกเป็น 3 ส่วน ได้แก่ 1) ผลการเปลี่ยนแปลงของครูทุกคน
นำเสนอในภาพรวม 2) ผลการเปลี่ยนแปลงของครูทุกคนนำเสนอเป็นรายองค์ประกอบ และ 3) ปัจจัย
ที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

4.1 ผลการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูทุกคนนำเสนอใน
ภาพรวม

การวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย ตามเกณฑ์ที่
พัฒนาขึ้น ผลการศึกษาภาพรวมการเปลี่ยนแปลงของครูเข้าร่วมการวิจัยพบว่า ครูทุกการประเมินเด็ก
ปฐมวัยคนมีการเปลี่ยนแปลงในความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย แต่มีความแตกต่างในระดับ
และลักษณะของการเปลี่ยนแปลง ดังได้เป็นแผนภาพที่ 19 ดังนี้



แผนภาพที่ 19 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครู



แผนภาพที่ 19 แสดงให้เห็นว่า ครูผู้เข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรม 6 คน มีการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยขึ้น 1 ระดับ มีครู 1 คน ที่มีการเปลี่ยนแปลงขึ้น 2 ระดับ และมีครู 1 คน ที่ไม่มีการเปลี่ยนระดับ

จากการสังเกตพบว่า ครูเข้าร่วมการวิจัยเริ่มต้นการเปลี่ยนแปลงในด้านการตระหนักรู้ก่อนการปฏิบัติงาน โดยเริ่มเห็นการเปลี่ยนแปลงเริ่มเห็นชัดขึ้นที่สัปดาห์ ในช่วงระยะแรกๆ ครู 5 คน เล่นกันเยอะ ไม่ค่อยมีสมาธิและความจดจ่อระหว่างที่ทำกิจกรรม การสะท้อนการเรียนรู้เป็นลักษณะ

ของการบอกถึงกิจกรรมที่ตนเองทำ ยังไม่ได้ไตร่ตรองและสะท้อนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริง แต่เมื่อเวลาผ่านไป ครูมีความตั้งใจ มีสมาธิในการร่วมทำกิจกรรมมากขึ้น กล้าที่พูดคุยแลกเปลี่ยนความรู้สึก หลังจากที่ได้รับการฝึกอบรมในสัปดาห์ที่ 6 พบว่า ครู 7 คน เริ่มเท่าทันอารมณ์ของตนเองเร็วขึ้น สังเกตและรับรู้อารมณ์ตนเองรวดเร็ว มีการควบคุมอารมณ์ตนเองได้มากขึ้นกว่าเดิม รวมถึงเห็นอคติ และการกระทำของตนเองที่บ่งบอกถึงอคติที่มีต่อเด็ก แต่อย่างไรก็ตามการเท่าทันอารมณ์และความคิดของตนเองนี้ยังเห็นไม่ชัดเจนในการปฏิบัติงานด้านการประเมิน สังเกตได้จากแบบบันทึก พฤติกรรมเด็กที่ยังผสมผสานระหว่างความคิดเห็นของครูและพฤติกรรมเด็กที่เห็นตามจริง นอกจากนี้ เริ่มเห็นลักษณะการทำงานของตนเองตามที่เป็นจริง มีการไตร่ตรองการทำงานของตนเอง รับรู้และยอมรับสิ่งที่ตนเองยังทำไม่ถูกต้อง

การเปลี่ยนแปลงทางด้านความคิดและมุมมองเหล่านี้ค่อยๆ ช่วยให้ครูเริ่มไตร่ตรองและสะท้อนการทำงานของตนเอง ปรับเปลี่ยนทัศนคติและมุมมองที่มีต่อการประเมินเด็กปฐมวัย ส่งผลให้ครูตระหนักถึงสิ่งที่ครูต้องเปลี่ยนแปลงและปรับปรุงเพื่อการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยมีความเหมาะสมและถูกต้องขึ้น การตระหนักนี้นำไปสู่การปรับปรุงงาน แต่ยังไม่ชัดเจนและเห็นเป็นรูปธรรม จนกระทั่งเมื่อได้รับการชี้แนะเป็นรายบุคคลครูมีการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมด้านการปฏิบัติงานที่เห็นเป็นรูปธรรมชัดเจนขึ้น การชี้แนะจึงถือได้ว่า เป็นกระบวนการที่ช่วยผลักดันให้ครูนำความคิดและความเข้าใจลงสู่การปฏิบัติงาน และเป็นการชวนให้ครูทำ ทำให้เห็นการเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติงาน

เมื่อสิ้นสุดการฝึกอบรม พบว่า ครูมีการเปลี่ยนแปลงทั้งด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้ที่ชัดเจน ในด้านการปฏิบัติงานพบว่า การสังเกตเด็กของครูเปลี่ยนไป โดยจากเดิมที่ครูสังเกตเด็กเพื่อดูภาพรวม หรือสังเกตเด็กเฉพาะเด็กที่มีจุดเด่นหรือจุดด้อยที่ชัดเจน เป็นการสังเกตเด็กทุกคนและใส่ใจในรายละเอียดของเด็กเป็นรายบุคคลมากขึ้น ครูมีการวางแผนและการดำเนินการเก็บข้อมูลเด็ก มีการสร้างเครื่องมือเก็บข้อมูล และทำงานอย่างมีระบบมากขึ้น ในด้านการตระหนักรู้ ครูส่วนใหญ่เข้าใจลักษณะนิสัยตนเองมากขึ้น รับรู้อารมณ์ของตนเองได้เร็วขึ้น ทำให้ไม่รีบด่วนตีความ และตัดสินคน มีการชะลอการตัดสินใจทั้งในเรื่องงานและเรื่องการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ผู้วิจัยสังเกตว่า ครูทุกคนรับรู้ถึงการเปลี่ยนแปลงด้านในตนเอง ทั้งในเรื่องความคิดและอารมณ์ รวมถึงเห็นการเปลี่ยนแปลงของการทำงานของตนเอง ที่ทำงานเป็นระบบมากขึ้น เข้าใจการประเมินเด็กปฐมวัยเพิ่มขึ้น มีการทำงานร่วมกันและช่วยเหลือกันระหว่างเพื่อนครูมากขึ้น ที่สำคัญ ครูหลายคนรับรู้ถึงข้อจำกัดของตนเองในการปฏิบัติงาน และมีความตั้งใจ ความมุ่งมั่น และมีแรงจูงใจภายในตนเองที่พัฒนางานและตนเองให้ดีขึ้น

4.2. ผลการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูรายบุคคลนำเสนอ เป็นรายองค์ประกอบย่อย

เมื่อพิจารณาการเปลี่ยนแปลงของครูเป็นรายองค์ประกอบ พบว่า ครูทุกคนมีการเปลี่ยนแปลงในระดับที่เหมือนและแตกต่างกันในแต่ละองค์ประกอบ มีรายละเอียด ดังนี้

ตารางที่ 16 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการวางแผน

1.1 ด้านการวางแผน

ชื่อครู	ระดับพัฒนาการ ก่อนการฝึกอบรมฯ	ระดับพัฒนาการ หลังการฝึกอบรมฯ	การเปลี่ยนแปลง
ครูกลุ่มที่ 1			
ครูปี	1	2	+1
ครูสา	1	2	+1
ครูกุ้ง	1	2	+1
ครูกลุ่มที่ 2			
ครูปลา	1	2	+1
ครูหวาน	1	2	+1
ครูไน้ต	1	2	+1
ครูเจียบ	1	2	+1
ครูกลุ่มที่ 3			
ครูเป่า	1	1	0

จากตาราง แสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของครูเข้าร่วมการวิจัย 7 คนที่มีการเปลี่ยนแปลงด้านการวางแผน โดยเพิ่มระดับขึ้น 1 ระดับ มีเพียงครูเป่าที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลง ด้วยครูยังคงมีลักษณะการทำงานแบบเดิม คือ การทำงานตามคำสั่ง ยังไม่มีส่วนร่วมในการคิดวางแผน รวมถึงยังไม่แสดงให้เห็นถึงการวางแผนการปฏิบัติงานในด้านการประเมินพัฒนาการในห้องเรียน

ตารางที่ 17 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย
ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการจัดระบบข้อมูล

1.2 การจัดระบบข้อมูล

ชื่อครู	ระดับพัฒนาการ ก่อนการฝึกอบรมฯ			ระดับพัฒนาการ หลังการฝึกอบรมฯ			การเปลี่ยนแปลง		
	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.2.1	1.2.2	1.2.3
ครูกลุ่มที่ 1									
ครูปี	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูสา	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูกึ่ง	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูกลุ่มที่ 2									
ครูพลา	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูหวาน	1	1	1	2	2	1	+1	+1	0
ครูโน้ต	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูเจียบ	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูกลุ่มที่ 3									
ครูเป่า	1	1	1	1	1	1	0	0	0

จากตาราง แสดงให้เห็นว่า ในองค์ประกอบที่ 1.2.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล และ องค์ประกอบที่ 1.2.2 การบันทึกข้อมูล ครูเข้าร่วมการวิจัย 7 คน มีการเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้น 1 ระดับ ยกเว้นครูเป่าที่มีการเปลี่ยนแปลงเล็กน้อย แต่ไม่มากพอที่เปลี่ยนระดับ ซึ่งครูที่มีการเปลี่ยนแปลงมีวิธีการเก็บรวบรวมและบันทึกข้อมูลที่แตกต่างจากเดิม คือ เปลี่ยนจากการบันทึกเหตุการณ์หรือ พฤติกรรมที่ผิดแปลกจากปกติ เป็นการบันทึกพฤติกรรมเพื่อนำไปประกอบการประเมิน มีการใช้ วิธีการบันทึกพฤติกรรมเด็กที่หลากหลายขึ้น แต่ยังคงพบว่า ครูยังมีการบันทึกพฤติกรรมเด็กของครูยังมีการผสมระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นและความคิดเห็นครู ทำให้ไม่สามารถเคลื่อนเป็นระดับ 3 ได้ ใน องค์ประกอบที่ 1.2.3 การสรุปข้อมูล ครูเข้าร่วมการวิจัย 6 คนมีการเปลี่ยนแปลงขึ้น 1 ระดับ มีครู 2 คนที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับ เมื่อนำทุกองค์ประกอบมาพิจารณา พบว่า ครูเข้าร่วมการวิจัยเกือบทุกคนมีการเปลี่ยนแปลงอย่างน้อย 2 องค์ประกอบ มีเพียงครูเป่าที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงในทุก องค์ประกอบ

ตารางที่ 18 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย
ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการแปลผล

1.3 การแปลผล

ชื่อครู	ระดับพัฒนาการ ก่อนการฝึกอบรมฯ			ระดับพัฒนาการ หลังการฝึกอบรมฯ			การเปลี่ยนแปลง		
	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.3.1	1.3.2	1.3.3
ครูกลุ่มที่ 1									
ครูปี	1	1	1	2	2	3	+1	+1	+2
ครูสา	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูกุ้ง	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูกลุ่มที่ 2									
ครูพล่า	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูหวาน	1	1	1	2	2	1	+1	+1	0
ครูไนต์	1	1	1	2	2	2	+1	+1	+1
ครูเจี๊ยบ	1	1	1	1	2	2	0	+1	+1
ครูกลุ่มที่ 3									
ครูเป่า	1	1	1	1	1	1	0	0	0

จากตารางนี้ แสดงให้เห็นว่า ในองค์ประกอบที่ 1.3.1 การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล ครูเข้าร่วมการวิจัย 6 คนมีการเปลี่ยนแปลงขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับ มีครู 2 คนที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลง ในองค์ประกอบที่ 1.3.2 การตีความ ครูเข้าร่วมการวิจัย 7 คนมีการเปลี่ยนแปลงขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับ มีครู 1 คนที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลง ในองค์ประกอบที่ 1.3.3 การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ พบว่า มีครู 1 คน ที่มีการเปลี่ยนแปลงขึ้น 2 ระดับ มีครู 5 คน ที่มีการเปลี่ยนแปลงขึ้น 1 ระดับ และมีครู 2 คนที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับ เมื่อนำทุกองค์ประกอบมาพิจารณาพบว่า ครูผู้เข้าร่วมวิจัย 7 คน มีการเปลี่ยนแปลงอย่างน้อย 2 องค์ประกอบ มีเพียงครูเป่าที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงในทุกองค์ประกอบ

ตารางที่ 19 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย
ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการนำผลมาใช้

1.4 การนำผลมาใช้

ชื่อครู	ระดับพัฒนาการ ก่อนการฝึกอบรมฯ		ระดับพัฒนาการ หลังการฝึกอบรมฯ		การเปลี่ยนแปลง	
	1.4.1	1.4.2	1.4.1	1.4.2	1.4.1	1.4.2
ครูกลุ่มที่ 1						
ครูปี	2	1	2	2	0	+1
ครูสา	2	2	2	2	0	0
ครูกุง	2	2	2	2	0	0
ครูกลุ่มที่ 2						
ครูพล่า	2	2	2	2	0	0
ครูหวาน	2	1	2	2	0	+1
ครูโน้ต	1	1	1	1	0	0
ครูเจียบ	2	1	2	2	0	+1
ครูกลุ่มที่ 3						
ครูเป่า	2	1	2	1	0	0

จากตาราง แสดงให้เห็นว่า ในองค์ประกอบ 1.4.1 การสื่อสารและรายงานผล ครูเข้าร่วมการวิจัย 8 คนไม่มีการเปลี่ยนแปลงในองค์ประกอบย่อยนี้ เนื่องจากก่อนการฝึกอบรมฯ ทางโรงเรียนมีระบบการรายงานผลการประเมินที่ชัดเจน และครูอนุบาลส่วนใหญ่ใช้วิธีการสื่อสารอย่างไม่เป็นทางการในการสื่อสารข้อมูลเด็กกับพ่อแม่และผู้ปกครองเป็นประจำอยู่แล้ว แต่อย่างไรก็ตาม สังเกตได้ว่า หลังการฝึกอบรมฯ ในทางปฏิบัติครูยังคงใช้รูปแบบเดิม แต่มีทัศนคติและความรู้สึกเกี่ยวกับสิ่งที่ทำดีขึ้น ซึ่งก่อนหน้านี้ครูมองว่าเป็นหน้าที่ แต่หลังการฝึกอบรมฯ ครูได้ตระหนักถึงความสำคัญของสื่อสารกับผู้ปกครองมากขึ้น และในองค์ประกอบ 1.4.2 การเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอน มีครูเข้าร่วมการวิจัยจำนวน 3 คนมีการเปลี่ยนแปลงระดับขั้น 1 ระดับ โดยครูเริ่มมีการนำผลการสังเกตและการประเมินเด็กปฐมวัยมาใช้เพื่อส่งเสริมผู้เรียนที่ชัดเจนขึ้น หรือนำมาปรับวิธีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ มีครูจำนวน 4 คนที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับ คือ ครูพล่า ครูสา ครูกุง ครูโน้ต และครูเป่า ซึ่งพบว่า ครูสามคนแรกมีการเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ ครูทั้งสามได้ตระหนักถึงการนำผลการประเมินไปใช้มากขึ้น แต่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงมากพอที่เปลี่ยน

ระดับ ส่วนครูโน้ตและครูเป่ามีระดับในด้านนี้ที่ค่อนข้างต่ำตั้งแต่ก่อนเริ่มการฝึกอบรบมา เมื่อหลังการฝึกอบรบมา ยังไม่แสดงให้เห็นถึงการนำผลการประเมินไปใช้ในการสนับสนุนผู้เรียนหรือปรับเปลี่ยนวิธีการจัดประสบการณ์ที่ชัดเจน ทำให้ไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับ เมื่อพิจารณาทุกองค์ประกอบพบว่า มีครูจำนวน 5 คนที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงทั้งสององค์ประกอบ

ตารางที่ 20 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการตระหนักรู้ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบการรู้จักตนเอง

2.1 การรู้จักตนเอง

ชื่อครู	ระดับพัฒนาการก่อนการฝึกอบรบมา			ระดับพัฒนาการหลังการฝึกอบรบมา			การเปลี่ยนแปลง		
	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.1	2.1.2	2.1.3
ครูกลุ่มที่ 1									
ครูปี	2	1	2	3	2	2	+2	+1	0
ครูสา	1	1	1	3	2	3	+2	+1	+2
ครูกึ่ง	2	1	2	3	2	4	+1	+1	+2
ครูกลุ่มที่ 2									
ครูพลา	1	1	2	3	2	3	+2	+1	+1
ครูหวาน	1	1	1	2	2	4	+1	+1	+3
ครูโน้ต	1	1	2	3	2	2	+2	+1	0
ครูเจียบ	1	1	1	3	2	2	+2	+1	+1
ครูกลุ่มที่ 3									

จากตาราง พบว่า องค์ประกอบ 2.1.1 การเท่าทันตนเอง เป็นองค์ประกอบที่ครูผู้เข้าร่วมวิจัยทุกคนมีการเปลี่ยนแปลง องค์ประกอบ 2.1.2 การชะลอการตัดสินใจ เป็นองค์ประกอบที่ครูจำนวน 7 คน มีการเปลี่ยนแปลงระดับขึ้น 1 ระดับ มีเพียงครูเป่าที่ไม่แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลง องค์ประกอบ 2.1.3 การเข้าใจธรรมชาติของตนเอง มีครูผู้เข้าร่วมวิจัยจำนวน 6 คนที่มีการเปลี่ยนแปลงขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับ โดยครูหวานมีระดับการเปลี่ยนแปลงสูงสุด ขึ้น 2 ระดับ มีครูปีและครูโน้ตที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลง เมื่อพิจารณาทุกองค์ประกอบในภาพรวม ครูผู้เข้าร่วมวิจัยทั้ง 8 คนทุกคนมีการเปลี่ยนแปลงอย่างน้อย 1 องค์ประกอบ

ตารางที่ 21 การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการตระหนักรู้ของครูแต่ละคนในองค์ประกอบ การรู้จักงาน

2.2 การรู้จักงาน

ชื่อครู	ระดับพัฒนาการ ก่อนการฝึกอบรมฯ	ระดับพัฒนาการหลังการ ฝึกอบรมฯ	การเปลี่ยนแปลง
ครูกลุ่มที่ 1			
ครูปี	1	3	+2
ครูสา	2	3	+1
ครูกุ้ง	1	3	+2
ครูกลุ่มที่ 2			
ครูพลา	1	3	+2
ครูหวาน	1	3	+2
ครูโน้ต	1	3	+2
ครูเจียบ	2	3	+1
ครูกลุ่มที่ 3			
ครูเป่า	1	1	0

จากตารางนี้ เห็นได้ว่า ครูเข้าร่วมการวิจัยจำนวน 7 คน มีการเปลี่ยนแปลงใน องค์ประกอบการรู้จักงาน โดยมีครูจำนวน 5 คนที่มีระดับเพิ่มขึ้น 2 ระดับ ครูจำนวน 1 คนที่มีระดับ เพิ่มขึ้น 1 ระดับ มีครูเป่าคนเดียวที่ไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับในองค์ประกอบนี้ เนื่องจากการ เปลี่ยนแปลงของครูเป่าอยู่ในช่วงระยะของการเริ่มที่รับรู้ ซึ่งครูเป่าแสดงให้เห็นว่า มีบางประเด็นที่ ตนเองยังขาดความเข้าใจและยังทำได้ไม่ดี แต่ไม่สามารถที่อธิบายได้ว่า สิ่งที่ไม่รู้คืออะไรและยังไม่ ตระหนักถึงสิ่งที่ตนเองควรได้รับการพัฒนา ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนี้ไม่ชัดเจนพอในเลื่อนระดับ ความสามารถ

4.3 ปัจจัยที่เกื้อหนุนต่อการพัฒนาความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็ก ปฐมวัยที่ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลได้ มีดังนี้

1) การเปิดใจ

การเปิดใจเป็นบันไดขั้นแรกที่น่าครูไปสู่การเปลี่ยนแปลง โดยการเปิดใจ ประกอบด้วย 2 ส่วน ได้แก่ การเปิดใจรับประสบการณ์ใหม่ และการเปิดใจยอมรับตนเอง การเปิดใจ รับประสบการณ์ใหม่เป็นการที่บุคคลยอมก้าวออกจากพื้นที่ที่ตนเองคุ้นชิน คลายความยึดติดกับ

รูปแบบวิธีการเดิม และลดอคติที่มีต่อการเปลี่ยนแปลง ในส่วนที่สองเป็นการเปิดใจยอมรับ เป็นการที่บุคคลรับรู้และเผชิญกับตนเองตามที่เป็นจริง ทำให้ตระหนักถึงแง่มุมของตนเองทั้งในแง่บวกและแง่ลบ และเห็นแบบแผนพฤติกรรมของตนเอง มีการลดอคติและทิฐิลง ทำให้กล้าที่จะเผชิญและยอมรับความไม่สมบูรณ์ของตนเอง และเห็นช่องทางที่สามารถพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นได้

2) การมีสติและสมาธิ

การมีสติอยู่กับปัจจุบันช่วยให้ครูเปิดการรับรู้ที่เข้ามากระทบประสาทสัมผัส รวมถึงทำให้รับรู้และเท่าทันอารมณ์ ความคิด ความรู้สึก ที่เกิดขึ้นจริง รวมถึงเห็นอคติตนเอง การมีสติช่วยให้บุคคลไม่รีบด่วนโต้ตอบหรือมีปฏิกิริยาโต้กลับตามความคุ้นชินเดิม ทำให้มีการควบคุมพฤติกรรมและคำพูดของตนเองได้ ส่งผลถึงการแสดงออกและการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็ก ซึ่งในการประเมินเด็กปฐมวัย ครูจำเป็นต้องเห็นเด็กตามสภาพจริงที่เด็กเป็น มีใจกลาง ไม่นำเอาอคติหรืออารมณ์ของตนเองมาใส่เด็ก เพราะอาจทำให้บิดเบือนความเป็นจริงได้

การมีสมาธิช่วยทำให้ครูใจที่จดจ่ออยู่กับการปฏิบัติงานได้ การประเมินพัฒนาการประกอบด้วยขั้นตอนการทำงานที่สอดคล้องลึกลงไปอย่างเป็นระบบ ในการทำงานแต่ละขั้นตอนต้องอาศัยมีการสมาธิและการจดจ่ออยู่กับสิ่งนั้น

3) การคิดใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง

การคิดใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งเป็นการที่ครูนำประสบการณ์การเรียนรู้ต่างๆ มาครุ่นคิด ใคร่ครวญ พิจารณา เป็นการนำสิ่งที่ตนได้รับรู้ไม่ว่าผ่านทางความคิดหรือผ่านใจ มาไตร่ตรองเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้เข้ากับประสบการณ์จริง ผ่านสถานะที่สงบนิ่ง มีสมาธิ ทำให้เกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมายสำหรับตนเอง ไม่ใช่เป็นการเรียนรู้แบบปล่อยผ่าน

4) การเชื่อมโยงสัมพันธ์ประสบการณ์การเรียนรู้กับการปฏิบัติงาน

การพัฒนาความสามารถในการประเมินพัฒนาการจำเป็นต้องสร้างให้ครูสามารถนำองค์ความรู้ ข้อคิด หรือแนวทางที่ได้ลงสู่การปฏิบัติงาน เป็นการนำพาครูจาก “การรับรู้” ไปสู่ “การลงมือกระทำ” ซึ่งการที่ครูได้ลงมือกระทำ ช่วยให้ครูเรียนรู้อย่างเข้าใจผ่านการลงมือปฏิบัติ

5) การสร้างสภาพแวดล้อมที่อบอุ่นปลอดภัย

สภาพแวดล้อมที่ผ่อนคลาย สงบ ทำให้จิตใจผ่อนคลายความกังวล ความเครียด พร้อมทั้งเปิดรับและพร้อมที่เรียนรู้ เป็นบรรยากาศที่มีความเป็นมิตร มีความอบอุ่น ทำให้เกิดความไว้วางใจ กล้าที่เปิดเผยตนเอง แสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของตนออกมาได้อย่างจริงใจ กล้าเผชิญหน้ากับแง่มุมของตนเองที่รู้สึกไม่ดีและไม่ชอบได้ ไม่ต้องกลัวที่ถูกตัดสิน และมีความไว้วางใจ

6) ความมุ่งมั่นใส่ใจ

ความมุ่งมั่นใส่ใจในการพัฒนาตนเองเป็นหัวใจสำคัญหนึ่งที่จะช่วยให้ครูมีพลังใจที่ร่วมทำกิจกรรมด้วยหัวใจที่เปิดกว้าง ฝึกฝนตนเอง นำประสบการณ์การเรียนรู้ไปใช้ในชีวิตการทำงานและชีวิตประจำวัน รวมถึงคิดทบทวนใคร่ครวญตนเอง

ตอนที่ 5 การประเมินประสิทธิภาพของกระบวนการฝึกอบรมฯ

การประเมินประสิทธิภาพของกระบวนการฝึกอบรมฯ เป็นการประเมินความพึงพอใจของครูที่มีต่อกระบวนการฝึกอบรมฯ สรุปได้ว่า ครูจำนวนทั้ง 8 คน มีความพึงพอใจในกระบวนการฝึกอบรมฯ ในภาพรวม มีรายละเอียด ดังนี้

5.1 ด้านกระบวนการฝึกอบรม

ครูทุกคนมีความพึงพอใจต่อกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่มีทั้งการฝึกอบรมในห้องฝึกอบรมและการชี้แนะ ซึ่งครูทุกคนมีความคิดเห็นว่า ทั้งสองส่วนมีความจำเป็นต่อการพัฒนาการปฏิบัติงาน และทั้งสองส่วนนี้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

ยกตัวอย่าง เช่น

“ขอบนะ เพราะเหมือนให้เราได้ลงมือปฏิบัติจริง ได้รู้กระบวนการขั้นตอนจริงๆ ได้ทราบจากกระบวนการอบรมว่า เราต้องทำอะไร เป็นขั้นเป็นตอน”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูสา, 18 กุมภาพันธ์ 2557)

“มันก็ช่วยทั้งสองส่วน (การฝึกอบรมในห้องเรียนและการชี้แนะ) เพราะทำให้เราเห็นมุมมองทั้งเทคนิค อะไรหลายอย่าง ส่วนการโค้ช (การชี้แนะ) ทำให้เราได้ลงมือปฏิบัติจริงกับเด็ก”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูพลา, 27 กุมภาพันธ์ 2557)

“พอใจ (กับกระบวนการฝึกอบรมฯ) ครับ ... มันทำให้เราเปลี่ยนแปลงการทำงาน เพราะมีการวางแผน มีระบบ รู้จักขั้นตอน รู้จักการเก็บข้อมูล...ตัวเราก็เปลี่ยนด้วย มีเหตุผล มีสติครับ คือ มันอาจจะไม่ได้มากมาย แต่มันเปลี่ยนนั่นแหละ ผมมั่นใจแน่ๆ ”

(การสัมภาษณ์หลังสิ้นสุดการฝึกอบรมของครูโน้ต, 18 กุมภาพันธ์ 2556)

5.2 ข้อเสนอแนะ

ครูทุกคนมีความพึงพอใจกับลักษณะกิจกรรมของกระบวนการฝึกอบรมฯ มีครูเพียง 2 คน ที่มีความคิดเห็นว่า ควรปรับเปลี่ยนระยะเวลาที่ใช้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ โดยอาจจัดในช่วงเวลากลางวัน หรือจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ในช่วงปิดเทอม

ตอนที่ 6 ปัญหาและอุปสรรคของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

ปัญหาและอุปสรรคของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา สรุปได้ว่า ปัญหาและอุปสรรคของกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่พบ ได้แก่

1) ปัญหาด้านระยะเวลาในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ด้วยครูมีภารกิจโรงเรียนมาก ประกอบกับความเหนื่อยล้าจากการทำงาน จึงไม่สะดวกในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ ทุกสัปดาห์ ทำให้ต้องปรับกระบวนการฝึกอบรมเป็นการจัดสัปดาห์เว้นสัปดาห์

2) ปัญหาด้านภาระงานประจำของครู พบว่า ครูมีภาระงานที่ได้รับมอบหมายมาก ประกอบกับในช่วงเวลาของการฝึกอบรมฯ ทางโรงเรียนมีการจัดกิจกรรมต่างๆ มาก ครูจึงมีภาระงานเพิ่มขึ้น ส่งผลให้ครูบางคนไม่สามารถทำงานที่วางแผนไว้ในช่วงการชี้แนะได้เต็มที่

บทที่ 6

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา มีวัตถุประสงค์ 2 ข้อ ได้แก่ 1) เพื่อสร้างและพัฒนากระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาและ 2) เพื่อศึกษาผลของกระบวนการฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นที่มีต่อความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

วิธีดำเนินการวิจัยใช้การวิจัยและพัฒนา โดยใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ขั้นตอนในการวิจัยแบ่งเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การเตรียมการ เป็นการเตรียมตัวและพัฒนาผู้วิจัยให้พร้อมสำหรับการทำวิจัยในครั้งนี้ โดยเข้ารับการฝึกอบรมในเรื่องจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา รวมถึงศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อพัฒนารอบแนวคิดของการวิจัย

ขั้นที่ 2 (D₁R₁) การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 1: การสร้างกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา เป็นการสร้างกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาจากรอบแนวคิด และสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย โดยการศึกษาสภาพครูและการทำงานของครูด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัยในโรงเรียนเอกชนและรัฐบาล จำนวน 3 โรงเรียน การศึกษาเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย และการตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการฝึกอบรมฯ และเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปรตาม โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

ขั้นที่ 3 (D₂R₂) การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 2: การนำร่องกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา เป็นการปรับปรุงกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา โดยนำผลที่ได้จากข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุง และดำเนินการทดลองนำร่องใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ ผู้เข้าร่วมการวิจัย คือ ครูอนุบาลโรงเรียนไตรมิตรพัฒนา จำนวน 9 คน รวมถึงเป็นการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้วัดตัวแปรตามใช้การทดลองนำร่องและตรวจสอบความเที่ยงของความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน และการสร้างเครื่องมือใหม่จำนวน 3 ชุด การตรวจสอบข้อมูลใช้การตรวจสอบแบบสามเส้าและการตรวจสอบจากเพื่อนผู้วิจัย และวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ตามแนวคิดการวิเคราะห์แบบอุปนัย

ขั้นที่ 4 (D₃R₃) การพัฒนาและวิจัยระยะที่ 3: การทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา เป็นการดำเนินการทดลองใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาและเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตัวแปร เพื่อนำผลไปปรับปรุงผู้เข้าร่วมการวิจัย คือ ครูอนุบาลจำนวน 8 คน ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัย 9 เดือนครึ่ง เครื่องมือที่ใช้การวิจัย คือ แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ แบบบันทึกประจำวัน แบบบันทึกย่อย แบบบันทึกการชี้แนะ และแบบบันทึกการชี้แนะ: การตั้งเป้าหมาย การตรวจสอบข้อมูลใช้ระยะเวลาในการเก็บข้อมูลนาน การตรวจสอบแบบสามเส้า และการตรวจสอบโดยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเป็นผู้ตรวจสอบ การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์เชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ การวิเคราะห์เชิงปริมาณใช้เกณฑ์การวิเคราะห์ข้อมูลที่มีลักษณะเป็นมาตรฐานค่าแบบบรรยาย 4 ระดับ ประกอบด้วย 2 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการตระหนักรู้ และวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการตีความสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย

ขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์ เป็นการนำเสนอกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ฉบับสมบูรณ์

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยโดยสรุปมีดังนี้

1. สรุปผลลักษณะกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา สรุปได้ว่า

กระบวนการฝึกอบรมฯ ให้ความสำคัญกับมิติด้านในหรือด้านจิตใจของครู โดยสร้างให้เกิดการตระหนักรู้ และสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานผ่านการชี้แนะ กระบวนการฝึกอบรมตั้งอยู่บนหลักการสำคัญ 6 หลักการ มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของครูประจำการ 2 ด้าน คือ ด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้ ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การสร้างชุมชนการเรียนรู้ 2) การไตร่ตรองปัญหา 3) การฝึกการรู้เท่าทันตนเอง 4) การเพิ่มพูนความเข้าใจ 5) การชี้แนะรายบุคคล และ 6) การทบทวนไตร่ตรอง กิจกรรมการฝึกอบรมฯ แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ การเรียนรู้ภายในห้องฝึกอบรม เป็นกิจกรรมกลุ่มที่ครูทำกิจกรรมร่วมกันเรียนรู้ร่วมกัน เพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้บนพื้นฐานของความเชื่อใจ ความไว้วางใจกัน

เกิด การแบ่งปันและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์จากกันและกัน และการฝึกปฏิบัติรายบุคคลในห้องเรียน เป็นกิจกรรมเดียวที่เปิดพื้นที่ให้ครูได้ทบทวนเหตุการณ์ ประสบการณ์ และได้ใคร่ครวญกับตนเอง ผ่านกิจกรรมที่ช่วยเจริญสติและสร้างสมาธิ รวมถึงกิจกรรมการชี้แนะในการประเมินเด็กปฐมวัยที่เป็นการทำงานร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและครูเป็นรายบุคคล เพื่อส่งเสริมให้ครูสามารถนำความรู้และเข้าใจในเรื่องการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยลงสู่ห้องเรียนของตนเองได้จริง การฝึกอบรมใช้เวลาอบรมทั้งหมด 30 สัปดาห์

2. สรุปผลปัจจัยเกื้อหนุนของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่มีประสิทธิภาพ สรุปได้ว่า

ปัจจัยเกื้อหนุนของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่มีประสิทธิภาพ มี 6 ปัจจัย ได้แก่ 1) การเปิดใจ 2) การมีสติและสมาธิ 3) การคิดใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง 4) การเชื่อมโยงสัมพันธ์ประสบการณ์การเรียนรู้กับการปฏิบัติงาน 5) การสร้างสภาพแวดล้อมที่อบอุ่นปลอดภัย และ 6) ความมุ่งมั่นใส่ใจ

3. สรุปผลกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่มีต่อความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูประจำการ สรุปได้ว่า

3.1 การใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา มีผลต่อความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูประจำการ จำนวน 7 คน จาก 8 คน โดยครู 6 คน มีการเปลี่ยนแปลงระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยจากระดับ 1 ขั้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ เป็นระดับ 2 ขั้นก้าวสู่การปรับเปลี่ยนครู 1 คน มีการเปลี่ยนแปลงระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยจากระดับ 1 ขั้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ เป็นระดับ 3 ขั้นค้นพบตัวตน ส่วนครูอีก 1 คน ไม่มีการเปลี่ยนแปลง คือ อยู่ในระดับ 1 ขั้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ

3.2 ผลการใช้กระบวนการฝึกอบรมฯ สามารถแบ่งกลุ่มครูได้ 3 กลุ่ม ตามเกณฑ์การแบ่ง คือ ความมุ่งมั่น ความเปิดใจ ความกระตือรือร้น และการบริหารจัดการตนเอง มีรายละเอียดดังนี้

1) กลุ่มที่ 1 ครูที่มุ่งมั่น เปิดใจ กระตือรือร้น บริหารจัดการตนเอง นำสู่การปฏิบัติ มีครูจำนวน 3 คน

2) กลุ่มที่ 2 ครูที่มุ่งมั่น เปิดใจ กระตือรือร้น บริหารจัดการตนเองได้ผ่านความช่วยเหลือ มีครูจำนวน 4 คน

3) กลุ่มที่ 3 ครูที่ไม่มุ่งมั่น ไม่เปิดใจ ไม่กระตือรือร้น ไม่สามารถบริหารจัดการตนเองได้ มีครูจำนวน 1 คน

หลังจากการใช้กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา พบว่า

กลุ่มที่ 1 ครูทุกคนในกลุ่มมีการเปลี่ยนแปลงระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย โดยครู 2 คน มีระดับเพิ่มขึ้น 1 ระดับ และมีครู 1 คน ที่มีการเปลี่ยนแปลงขึ้น 2 ระดับ

กลุ่มที่ 2 ครูทุกคนในกลุ่มมีการเปลี่ยนแปลงระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยมีระดับเพิ่มขึ้น 1 ระดับ

กลุ่มที่ 3 ครูในกลุ่มนี้ มีการเปลี่ยนแปลงบ้างในด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย และมีการเปลี่ยนแปลงในด้านการตระหนักรู้ แต่ไม่มากพอที่จะเคลื่อนระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย จึงยังคงอยู่ในระดับเดิมทั้งก่อนและหลังกระบวนการฝึกอบรมฯ

อภิปรายผลการวิจัย

การอภิปรายผลการวิจัยนี้แบ่งเป็น 4 ประเด็น ได้แก่ ลักษณะเฉพาะของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา เจาะลึกที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูปฐมวัย การเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมการวิจัย และการเปลี่ยนแปลงของผู้วิจัย รายละเอียดของการอภิปรายแต่ละประเด็น มีดังนี้

1. ลักษณะเฉพาะของกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

1.1 กระบวนการฝึกอบรมฯ เป็นการเปลี่ยนแปลงจากมิติด้านในหรือด้านจิตใจไปสู่มิติด้านนอก

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการเพื่อส่งเสริมความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการฝึกอบรมที่พัฒนาครูจากมิติด้านในหรือด้านจิตใจไปสู่มิติด้านนอก เป็นการเปลี่ยนแปลงแบบ inside-out กล่าวคือ ปรับเปลี่ยนหัวใจครูเพื่อนำไปสู่การพัฒนางาน กระบวนการฝึกอบรมนี้พัฒนาขึ้นมาจากแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา โดยแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นการศึกษาที่เน้นการพัฒนาด้านใน ที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาความตระหนักรู้ในการเรียนรู้ การรู้เท่าทันโลกด้านใน ซึ่งหมายถึงอารมณ์ ความคิด ความเชื่อ และมุมมองต่อชีวิตและโลก ผ่านการเรียนรู้อย่างใคร่ครวญที่เป็นการสังเกตอย่างมีสติต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นภายในตนเองเมื่อเผชิญกับผู้อื่นและโลกรอบตัว การเรียนรู้ในลักษณะนี้ก่อให้เกิดการรู้ถึงคุณค่าของสิ่งต่างๆ โดยปราศจากอคติ เกิดความรักความเมตตา มีจิตสำนึกต่อส่วนร่วม และสามารถ

เชื่อมโยงศาสตร์ต่างๆ มาประยุกต์ใช้ในชีวิตได้อย่างสมดุล การเรียนรู้ตามแนวคิดนี้เป็นการพัฒนาตนเองให้รู้และเข้าใจถึงความจริง ความดี ความงาม และทำควบคู่ไปกับการลงมือปฏิบัติ เพื่อเปลี่ยนแปลงสังคมและโลก ซึ่งความสัมพันธ์นี้ทำให้ปัจเจกเกิดการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงตนเอง (วิจักขณ์ พานิช, 2550; ธนา นิลชัยโกวิท, 2551; ชลลดา ทองทวี, จิรัฐกาล พงศ์ภคเชียร, สรยุทธ รัตพรพนารณ, ธีระพล เต็มอุทม, และ พงษธร ดันติฤทธิ์ศักดิ์, 2552; จุมพล พูลภัทรชีวิน, 2553) การพัฒนาจิตใจด้านในของครูให้เป็นผู้ตื่นรู้ ที่สามารถเห็นและเข้าใจตนเอง เท่าทันอารมณ์และอคติของตนเอง ทำให้ครูคลายความคิด ความรู้สึก รวมถึงอคติของตนเองที่อาจบดบังครูให้เห็นเด็กตามความเป็นจริง เปิดใจครูให้เข้าใจและรับรู้ถึงตัวเด็กได้ตรงกับความเป็นจริง นำไปสู่การประเมินเด็กได้อย่างเที่ยงตรงและเป็นไปตามสภาพจริง

แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาทำให้ครูมีสติ รับรู้ เท่าทันสภาวะอารมณ์ ยอมรับถึงอคติของตนเอง ทั้งในแง่บวกและลบ ที่ส่งผลต่อการเข้าใจเด็ก คลายกรอบความคิดเดิมที่เคยยึดติด เพื่อที่จะประเมินเด็กได้อย่างยุติธรรมตามความเป็นจริง อย่างไรก็ตามสิ่งเหล่านี้ยังไม่เพียงพอที่จะทำ ให้ครูสามารถประเมินพัฒนาการเด็กได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพราะการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย ต้องอาศัยทั้งความรู้ ความเข้าใจ ทักษะต่างๆ รวมถึงระบบการทำงานที่เป็นขั้นตอน ซึ่งองค์ความรู้ หรือทักษะในบางเรื่องนั้นยังเป็นเรื่องใหม่และท้าทายสำหรับครู ดังนั้นกระบวนการฝึกอบรมฯ จึงจำเป็นต้องมีการชี้แนะ เพื่อช่วยนำพาครูจาก “การคิดจะทำ” ไปสู่ “การลงมือทำ”

เมื่อนำแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามาใช้ผสมผสานกับการชี้แนะจึงได้เป็นแนวทางในการพัฒนาครูให้เป็นผู้ที่มีความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย โดยพัฒนาจากคุณภาพด้านในของครูไปสู่คุณภาพด้านนอก ทำให้เกิดการพัฒนาทั้ง 3 มิติ คือ ใจ ความคิด และกาย กล่าวคือ ครูมีใจที่เป็นกลางมากขึ้น ลดอคติของตนเอง มีใจมุ่งมั่นในการทำงานและพัฒนาตนเอง มีความตระหนักถึงการประเมินเด็กปฐมวัยอย่างเป็นธรรมมากขึ้น มีองค์ความรู้และความเข้าใจในการประเมินพัฒนาการเด็กตามสภาพจริง มีทักษะในการสังเกตเด็กที่ละเอียดขึ้น สามารถทำงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยได้อย่างเป็นระบบและเป็นขั้นตอนมากขึ้น ซึ่งลักษณะดังกล่าวนี้เป็นคุณภาพสำคัญของครูที่เป็นเครื่องมือสำคัญที่สุดของการประเมินเด็กปฐมวัย มีต้องความสามารถและมีประสิทธิภาพในการประเมินเด็กได้อย่างเที่ยงตรง การพัฒนาครูให้มีคุณสมบัติดังกล่าวนี้สอดคล้องกับที่ บุษบง ดันติวงศ์ และศศิลักษณ์ ขยันกิจ (2552) กล่าวว่า ครูที่จะประเมินเด็กเพื่อสนับสนุนพัฒนาการและการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม ครูต้องสามารถประเมินเด็กได้ตามสภาพจริงและประเมินโดยปราศจากอคติ โดยอาศัยการมี “ตานอก” ซึ่งคือ ความรู้ความเข้าใจในการประเมินพัฒนาการเด็กสามารถทำงานเป็นขั้นตอน เป็นระบบได้ และในขณะเดียวกันต้องมีการฝึกฝน “ตาใน” ที่เป็นการฝึกให้รู้เท่าทันอคติ สามารถมองเห็นเด็กแต่ละคนตามความเป็นจริง ที่ไม่เจือปนอคติภายในใจของครู รวมถึงสอดคล้องกับงานวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเด็ก

อย่างไร้ครุภพ เพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองและการปฏิบัติของครุการศึกษาปฐมวัยของ
 หนุพัย อนุสรราชกิจ (2549) ที่ได้สรุปรว่า การจะเปลี่ยนการปฏิบัติของครุต้องเริ่มจากการมองเห็น
 ตนเอง รับรู้เห็นอารมณ์ การกระทำของตน ผ่านการมองเด็ก สิ่งที่เห็นกระทบใจ ทำให้ครุตระหนักถึง
 สิ่งที่เห็นเหล่านี้ กรอบที่เคยยึดอยู่ก็คลายลง ลดการยึดมั่นถือมั่น ลดความเป็นตัวตน มุมมองและ
 การปฏิบัติที่มีต่อเด็กก็เปลี่ยนไปจากเดิม

1.2 การชี้แนะรายบุคคลที่มีประสิทธิภาพควรตอบสนองต่อลักษณะธรรมชาติของครุ
 การชี้แนะรายบุคคลเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยกระตุ้นให้ครุนำสิ่งที่เรียนรู้ลงสู่
 การปฏิบัติงาน เนื่องจากความรู้และทักษะบางอย่างด้านการประเมินเด็กปฐมวัยที่ครุได้เรียนรู้ใน
 ห้องฝึกอบรมเป็นเรื่องที่ใหม่สำหรับครุ ครุจึงขาดความมั่นใจและความเชื่อมั่นในการนำความรู้นั้นๆ
 ลงสู่ห้องเรียน รวมถึงครुकู้ชินกับบริบทการทำงานที่เป็นการทำงานตามคำสั่ง การริเริ่มงานด้วย
 ตนเองและการนำความรู้ใหม่ไปใช้เป็นเรื่องที่ใหม่สำหรับครุ เป็นพื้นที่เสี่ยง ที่ครุไม่คุ้นชิน ไม่มั่นใจ
 ต้องอาศัยความกล้าหาญในการกระทำและการเปลี่ยนแปลง แต่ด้วยการชี้แนะที่เป็นการทำงาน
 ระหว่างสองคนภายใต้บรรยากาศของความเป็มิตร ที่เพิ่มพูนความเชื่อมั่นและความมั่นใจว่า ครุมีได้
 เดินอยู่บนพื้นที่เสี่ยงเพียงลำพัง แต่มีเพื่อนร่วมคิดที่ครุไว้วางใจ ที่คอยโอบอุ้ม ให้กำลังใจ ให้
 ความช่วยเหลือและคำปรึกษา ที่คอยเกื้อกูลและนำพาครุไปขับเคลื่อนไปข้างหน้า จึงทำให้ครุรู้สึก
 ปลอดภัย กล้าที่จะทำ มีความพยายามมากขึ้นที่จะเปลี่ยน ดังที่ ทศนีย์ จารุสมบัติ (2556) อธิบายว่า
 ผู้ชี้แนะเป็นเสมือนเพื่อนที่ช่วยให้ผู้รับการชี้แนะต้องท้าทายตนเองให้เคลื่อนที่ออกจากพื้นที่คุ้นเคย
 หรือพื้นที่ปลอดภัย (comfort zone) เพื่อเดินทางไปยังพื้นที่ที่ต้องการ (desired zone) ระหว่าง
 สองพื้นที่นี้ คือ พื้นที่ท้าทาย (challenge zone) ซึ่งเป็นพื้นที่ในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้ชี้แนะ
 และผู้รับการชี้แนะ เพื่อก้าวข้ามและขับเคลื่อนไปข้างหน้า อีกทั้งยังสอดคล้องกับหลักการการชี้แนะ
 ทางปัญญาของ Costa and Garmston (2002) และ Uzat (1998) ที่ให้ความสำคัญกับบทบาท
 ผู้ชี้แนะในฐานะผู้ให้การสนับสนุน ที่ไม่ใช่เพียงกระตุ้นให้ครุคิด แต่เปรียบเสมือนเพื่อนที่คอยช่วยเหลือ
 ดูแล ที่เข้าใจและยอมรับตนเองของผู้ที่ได้รับการชี้แนะ รับรู้และเข้าใจถึงสภาพการทำงาน ปัญหา
 ต่างๆ ที่ผู้ได้รับการชี้แนะเผชิญ คอยให้ทั้งแรงกระตุ้นและกำลังใจ และส่งเสริมให้ครุเป็นผู้คิดและ
 พัฒนางานด้วยตนเอง รวมถึงชี้ว่า ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ชี้แนะและผู้ได้รับการชี้แนะที่ดีนำไปสู่
 ความสำเร็จในการชี้แนะ เนื่องจากการชี้แนะทางปัญญาเป็นการทำงานที่ผู้ชี้แนะต้องชวนให้ครุสังเกต
 ตรวจสอบการทำงานของตนเอง ผ่านการพูดคุยในประเด็นต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นการพูดคุยถึงพฤติกรรม การ
 สอนที่ส่งผลกระทบต่อประเมิน พฤติกรรมของครุในการประเมินที่ไม่สอดคล้องกับหลักการ เป็น
 ต้น ซึ่งบางประเด็นเป็นประเด็นที่อ่อนไหว ที่ต้องอาศัยการเปิดใจและกล้ายอมรับในพฤติกรรมของครุ
 ทั้งในแง่บวกและลบ ซึ่งหากครุไม่รู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะ ครุจะรู้สึกเหมือนถูกสอบสวนหรือถูก
 ประเมิน ทำให้ครุไม่กล้าพูด หรือหลีกเลี่ยงการได้รับการชี้แนะ

นอกจากนี้ด้วยลักษณะการชี้แนะออกแบบให้สอดคล้องกับลักษณะและธรรมชาติของครูแต่ละคนทำให้ตอบสนองต่อความต้องการของครูได้อย่างแท้จริง ยกตัวอย่างเช่น ครูหวานที่อยู่ในกลุ่มที่ 2 เป็นครูที่มีความมุ่งมั่นตั้งใจ แต่ต้องการความช่วยเหลือในการบริหารจัดการตนเอง ประกอบกับเป็นครูที่มีลักษณะนิสัยขี้เกรงใจ อ้อมค้อม มีความตั้งใจและความรับผิดชอบงาน แต่มีอุปสรรคในการปฏิบัติงานเนื่องจากไม่สามารถจัดการบริหารเวลาได้ จึงมักจะทำงานด่วนก่อน ไม่มีการวางแผนการทำงาน ดังนั้นกระบวนการชี้แนะที่กำกับครูหวานจึงเน้นมากที่การช่วยเหลือให้ครูสามารถวางแผนการทำงานเป็นขั้นตอน และดำเนินงานตามขั้นตอนที่วางไว้ภายใต้ระยะเวลาที่กำหนด ในทางกลับกันครูกึ่ง เป็นครูที่อยู่ในกลุ่มที่ 1 ที่เป็นกลุ่มที่มุ่งมั่น บริหารจัดการตนเองได้ เป็นครูที่สามารถตั้งเป้าหมายและแผนการทำงานของตนเองได้ และมีความรับผิดชอบต่องานที่ทำ ลักษณะการชี้แนะที่ใช้กับครูกึ่งจึงเป็นการสนทนาชวนคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับงาน ผ่านการใช้คำถาม ปลายเปิด การให้ข้อมูลย้อนกลับ การชี้แนะเพียงเล็กน้อย ทำให้ครูกึ่งสามารถคิดงานได้ด้วยตนเอง การชี้แนะที่ออกแบบให้เหมาะสมต่อครูเป็นรายบุคคลเอื้อต่อการพัฒนางานของครู ทำให้ครูรู้สึกปลอดภัย กล้าคิดและกล้าทำ และที่สำคัญสร้างโอกาสให้ครูประสบความสำเร็จในสิ่งที่ทำ

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นการดำเนินงานอย่างเป็นระบบ ที่เป็น “การพาครูทำ” และ “การช่วยครูทำงาน” เพื่อช่วยให้ครูเชื่อมโยงและนำความรู้ความเข้าใจที่ได้รับในห้องฝึกอบรมมาใช้จริง ผ่านการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง ได้ลงมือทำและคิดแก้ปัญหาในบริบทจริง เช่น วางแผนขั้นตอนการประเมินพัฒนาการเด็ก ออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล วางแผนการเก็บข้อมูล เป็นต้น ซึ่งผู้ชี้แนะไม่มีการสั่ง หรือการสอน แต่มีบทบาทสำคัญ คือ การตั้งศักยภาพครูออกมา ผ่านการร่วมวางแผน การรับฟัง การกระตุ้น การสนับสนุน การตั้งคำถามชวนคิด การยืยทวนคำถาม และการเชิญชวนให้คิดสะท้อน เพื่อให้ครูมีแนวทางในการทำงานตามเป้าหมายที่วางไว้สามารถคิดไตร่ตรองใคร่ครวญและสะท้อนความคิดในสิ่งที่ตนเองปฏิบัติ ตัดสินใจการทำงานด้วยตนเอง และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้มาปรับปรุงพัฒนางานให้ดีขึ้น ซึ่งการเรียนรู้ในลักษณะนี้เป็นการลงมือปฏิบัติที่เป็นผลทันที ทำให้ครูมีประสบการณ์ความสำเร็จ สร้างความเชื่อมั่น รวมถึง ช่วยให้ครูสามารถที่จะชี้นำตนเอง สอดคล้อง Costa and Garmston (2002) กล่าวว่า การชี้แนะทางปัญญาเป็นการพัฒนาให้บุคคลมีความสามารถในการชี้นำตนเอง 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านบริหารจัดการ คือ สามารถดำเนินงานได้ตามเป้าหมาย 2) ด้านการกำกับตนเอง คือ สามารถสร้างกลยุทธ์ทางการคิดที่บ่งบอกให้รับรู้ถึง สิ่งที่ปฏิบัติได้บรรลุตามเป้าหมายหรือไม่ หรือสามารถให้ความคิดเห็นในการตัดสินใจ เพื่อนำไปสู่การปรับเปลี่ยนแผนการ และ 3) ด้านการเปลี่ยนแปลงตนเอง คือ การเรียนรู้ผ่านการคิดไตร่ตรอง ที่นำไปสู่การประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานในอนาคตให้มีประสิทธิภาพ

1.3 กระบวนการฝึกอบรมฯ ปรับเปลี่ยนเวลาตามข้อจำกัดของครู

กระบวนการฝึกอบรมฯ มีการกำหนดระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนให้เหมาะสมกับสภาพและบริบทการทำงานของครูที่เข้าร่วมการวิจัย รวมถึงกำหนดระยะเวลาในการเข้าร่วมกิจกรรมที่ชัดเจนและแน่นอน ในขณะที่เดียวกันมีความยืดหยุ่นในเรื่องเวลา ทำให้ครูรู้สึกดีต่อการฝึกอบรมฯ ไม่รู้สึกว่าเป็นภาระงานที่เพิ่มขึ้น ด้วยงานของครูปฐมวัยเป็นงานที่ครูที่ต้องทุ่มเทเวลาและดูแลเด็กทั้งวัน ประกอบกับครูภาระงานและงานเอกสารที่ต้องรับผิดชอบด้วย กระบวนการฝึกอบรมจึงที่มีการกำหนดระยะเวลาชัดเจน เพื่อไม่ไปเบียดเบียนเวลาทำงานหรือเวลาส่วนตัวมากเกินไป ที่จะทำให้ครูรู้สึกอึดอัดและไม่อยากเข้าร่วมกิจกรรม ดังนั้นการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ จำเป็นต้องคำนึงถึงความยืดหยุ่นในเรื่องของระยะเวลา เพื่อที่จะจัดเวลาให้เหมาะสมและเอื้อต่อการทำงานของครูด้วย รวมถึงจัดสรรเวลาให้ครูได้มีโอกาสได้พบทวนและใคร่ครวญประสบการณ์ที่เกิดขึ้นด้วย สอดคล้องกับงานวิจัยของ ภาชิต ประมวลศิลป์ชัย (2548) ที่เสนอว่า กระบวนการฝึกอบรมฯ ควรมีความยืดหยุ่นและการปรับประคอง ควบคุมไปการเร่งรัดอย่างมีจังหวะและเป้าหมาย เพราะธรรมชาติการปฏิบัติงานของครู มักมีงานหรือกิจกรรมอื่นแทรกเข้ามาอย่างกะทันหัน ส่งผลให้บางครั้งกระบวนการล่าช้าออกไป หรือกิจกรรมเกิดความติดขัด การใช้ความยืดหยุ่นและการประคองควบคุมไปกับการเร่งรัดที่เหมาะสมช่วยสร้างความสมดุลในตัวครู ระหว่างความต้องการที่จะพัฒนาในตนเองกับความรู้สึกเหนื่อยล้ากับงาน

2. เจื่อนไขที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูปฐมวัย

2.1 ลักษณะกิจกรรมการเรียนรู้ตอบสนองต่อความแตกต่างของบุคลิกลักษณะและพื้นฐานเดิมของครู

กระบวนการฝึกอบรมฯ ออกแบบให้มีกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย เน้นประสบการณ์ตรง และมีความสมดุลทั้ง 3 ฐานการเรียนรู้ คือ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว การจัดการกิจกรรมที่หลากหลายเป็นการตอบสนองต่อลักษณะนิสัยพื้นฐานของผู้เรียนที่แตกต่าง เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงของครูแต่ละคน สังเกตได้จากจุดเปลี่ยนแปลงของครูแต่ละคนที่เกิดขึ้นจากกิจกรรมที่แตกต่างกัน ตัวอย่างเช่น ครูกึ่งมีลักษณะเป็นคนบุคลิกนิ่งๆ เฉยๆ มีความเป็นส่วนตัวสูง แต่โลกภายในของครูกึ่งจะให้ความสำคัญกับการสัมพันธ์กับผู้อื่นมาก ดังนั้นกิจกรรมสำคัญที่นำครูกึ่งไปสู่การเปลี่ยนแปลง คือ กิจกรรมสุนทรียสนทนา เป็นกิจกรรมที่ทำให้ครูกึ่งได้รับฟังผู้อื่น แลกเปลี่ยนความคิด ได้พบทวนไตร่ตรองความคิดของตนเอง ได้รู้จักตนเอง นอกจากนี้ยังทำให้รู้จักเข้าใจเพื่อนร่วมงานคนอื่นๆ มากขึ้น เกิดความรู้สึกผูกพันและสัมพันธ์กับกลุ่มมากขึ้น ในขณะที่ครูสาเป็นคนที่จริงจัง คุยก่ง ช่างคิด ช่างฝัน กิจกรรมสำคัญที่ช่วยให้ครูสาเกิดการเปลี่ยนแปลง คือ กิจกรรมการฝึกสติผ่านฐานต่างๆ ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ดึงให้ครูสากลับมาใช้เวลาอยู่กับตนเอง การฝึกสติช่วยทำให้ครูสาปล่อยวางความวุ่นวาย ความกังวลต่างๆ ช่วยให้ครูสาผ่อนคลายความเครียดจากการทำงาน มีโอกาสได้พักใจ การมีพื้นที่และเวลาให้กับตนเองเป็นสิ่งที่สำคัญมากสำหรับครูสา เนื่องจากครูสา มักจะรู้สึกกังวล

และ “ล้น” กับภาระงาน การได้มีเวลาอยู่ในสภาวะสงบ ทำให้จิตใจของครูสาได้ผ่อนคลาย สงบ และเบิกบานขึ้น ผลที่เกิดขึ้นนี้สอดคล้องกับ Taylor (1998) และ สุวัฒน์ วัฒนวงศ์ (2545) ที่กล่าวว่า การจัดการกระบวนการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่จำเป็นต้องตระหนักถึงความต้องการในการเรียนรู้ของแต่ละบุคคลมีความแตกต่างกัน รวมถึงความถนัดในรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่าง กิจกรรมจึงจำเป็นต้องหลากหลายและมีความสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่บุคคลต้องการเรียนรู้

2.2 บรรยากาศชุมชนแห่งการเรียนรู้นำไปสู่ความไว้วางใจ การเปิดใจรับ และการเปลี่ยนแปลง

กระบวนการฝึกอบรมฯ จัดภายใต้บรรยากาศการเรียนรู้ของความรักความเมตตา มีความไว้วางใจในกันและกัน มีความผ่อนคลาย ไม่ตึงเครียด ไม่ก่อให้เกิดความรู้สึก กัดค้น หรือรู้สึกว่าการฝึกอบรมฯ เป็นภาระงานที่ต้องแบกรับ แต่รู้สึกที่อยากจะเข้าร่วม นอกจากนี้มีการสร้างบรรยากาศของความเป็นมิตรทั้งระหว่างผู้วิจัยและครู และระหว่างครูและครู ที่มีความเข้าใจและยอมรับกัน โดยเชื่อมั่นว่าทุกคนมีความเป็นมนุษย์และศักดิ์ศรีเท่ากัน บรรยากาศที่อบอุ่นและเกื้อกูลกัน ความเป็นหนึ่งเดียว สร้างพื้นที่ปลอดภัยที่จะเรียนรู้ ทำให้ครูไม่รู้สึกว่าถูกตัดสิน ถูกบีบคั้น กล้าเปิดใจรับ กล้าที่แสดงความคิดเห็นและความรู้สึก ให้โอกาสตนเองในการลองทำอะไรใหม่ๆ ที่ไม่คุ้นชิน และกล้าที่ก้าวออกมาพื้นที่ปลอดภัยของตนเอง ซึ่งการดำเนินกิจกรรมในลักษณะนี้สอดคล้องกับกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาที่กล่าวไว้ว่า การสร้างบรรยากาศของความรักและความเมตตาช่วยสร้างพื้นที่ปลอดภัยในการเรียนรู้ ทำให้เกิดความรู้สึกไว้วางใจ ความเข้าใจและยอมรับต่อกัน ทั้งระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วยกันเอง และระหว่างกระบวนการและผู้เข้าร่วมกระบวนการ ทำให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการกล้าเปิดเผยตนเอง กล้าแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกอย่างเต็มที่ กล้าให้โอกาสตนเองในการทดลองสิ่งใหม่ๆ และกล้าเผชิญความจริงของตนทั้งในแง่มุมที่ดีและในแง่มุมที่ตนเองเคยพยายามหลีกเลี่ยง รวมถึงมีบรรยากาศการเรียนรู้ที่ตั้งอยู่บนฐานของการเกื้อหนุนซึ่งกันและกัน เป็นมิตรต่อกัน ไม่มีการตัดสินถูกผิด ทำให้เกิดความผ่อนคลาย มีความพร้อมที่จะเรียนรู้ เปิดรับ ไม่กัดค้นและไม่เครียด (ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติสร จันทรสุข, 2552) รวมถึงสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ (2549) ที่กล่าวว่า การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันระหว่างครูและผู้วิจัยเป็นยุทธศาสตร์สำคัญในการจัดการกระบวนการเรียนรู้สำหรับครู และ ผลงานวิจัยของ มานิตา ลีโทชวลิต (2553) ที่กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงของครูเริ่มแสดงออกอย่างชัดเจนเมื่อผู้วิจัยสามารถเข้าถึงใจครู เปิดใจกับครู และมีความเป็นหนึ่งเดียวและส่วนหนึ่งของครู

2.3 การเท่าทันตนเองเป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย

หลังการฝึกอบรมฯ ครูผู้เข้าร่วมการวิจัยทุกคนมีการเปลี่ยนแปลงในด้านการตระหนักรู้ โดยครูมีการเปลี่ยนแปลง ดังนี้ 1) การรู้เท่าทันตัวเอง คือ มีสติมากขึ้นในการทำงานและใช้ชีวิต สามารถรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนได้เร็วขึ้น รับรู้ถึงอคติ ซึ่งสิ่งเหล่านี้ทำให้ครูรู้เนื้อรู้ตัวมากขึ้น สามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองให้แสดงออกได้อย่างเหมาะสมมากขึ้น 2) การชะลอการตัดสินใจ การเท่าทันอารมณ์ ความรู้สึก และความคิดของตนเอง ทำให้ไม่ด่วนตัดสินใจเด็กและผู้อื่น ไม่รีบร้อนที่จะตีความ มีการหยุดทบทวนเพื่อพิจารณาหาเหตุผลมากขึ้น 3) ความเข้าใจธรรมชาติของตนเอง คือ การที่ครูเข้าใจลักษณะนิสัยของตนเองชัดเจนขึ้น เห็นถึงรูปแบบพฤติกรรมของตนเองที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานและการใช้ชีวิต รับรู้ถึงจุดเด่นและจุดด้อยของตนเองที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงาน 4) การรู้จักงาน คือ การรับรู้และยอมรับลักษณะการทำงานของตนเองตามที่เป็นจริง เห็นถึงแง่มุมที่ดีและที่บกพร่องของตนเอง

การเปลี่ยนแปลงในด้านการรู้เท่าทันตนเองเป็นการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญมาก เพราะมีส่วนสำคัญที่ช่วยทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในด้านอื่นๆ การที่ครูมีสติ รู้ทันตนเองทำให้ครูสามารถเห็น รับรู้ความคิดและความรู้สึกที่ผุดขึ้นมาได้เร็วขึ้น ไม่ตกอยู่ในร่องความคิด ความรู้สึกเดิมๆ ที่คุ้นชิน กล่าวได้ว่าสติเปรียบเสมือน “เบรค” ที่ทำให้ครูเห็นความคิด อารมณ์ ความรู้สึกที่ก่อตัวขึ้นภายในใจ ได้หยุดตัวเองและคิดก่อนที่จะแสดงปฏิกิริยาโต้ตอบต่อสิ่งที่เข้ามากระทบ ส่งผลให้ครูเกิดการชะลอการตัดสินใจ การมีสติช่วยทำให้ครูสามารถถอยออกมาจากเหตุการณ์ และถอยออกมาเป็นผู้สังเกตตนเองได้ ทำให้ครูเปิดใจมองเห็นแง่มุม กรอบความคิด และความเป็นตนเองที่ตรงต่อธรรมชาติและความเป็นจริงมากขึ้น ได้คิดใคร่ครวญพิจารณาตน สิ่งเหล่านี้ส่งผลให้ครูสามารถเห็นตัวเองและการปฏิบัติงานของตนเองได้ชัดเจนขึ้น นอกจากนี้การที่ครูมีสติมากขึ้น รับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนได้เร็วขึ้น รับรู้ถึงอคติ ซึ่งการเห็นอคติหรืออารมณ์ของตนที่มีผลต่อคุณภาพในการสังเกตเด็กตามความเป็นจริง การรับรู้และตระหนักรู้ทำให้ครูสามารถคลายกรอบที่เคยยึดอยู่ ลดความเป็นตนเอง ส่งผลให้มุมมองที่มีต่อเด็กเปลี่ยนไป รวมถึงการปฏิบัติและการมีปฏิสัมพันธ์ต่อเด็กเปลี่ยนไปจากเดิม ซึ่งการเปลี่ยนแปลงของครูที่เกิดขึ้นนี้สอดคล้องกับสิ่งที่ ธนา นิลชัยโกวิทย์ และอดิสร จันทรสุษ (2552) ได้กล่าวว่า การมีสติรู้ตัวเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการจัดกระบวนการโดยใช้จิตตปัญญาศึกษา เพราะทำให้เกิดปัจจัยและเงื่อนไขต่างๆ คือ ทำให้สามารถเห็นความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเองตามที่เป็นจริง รู้เท่าทันความรู้สึกนึกคิด และการกระทำของตนมากขึ้น สามารถสังเกตและรับรู้สิ่งต่างๆ ตามที่เป็นจริงมากขึ้น เปิดรับได้กว้างขึ้น โดยไม่ด่วนตัดสินใจและมีปฏิกิริยาโต้กลับตามความคุ้นชินของตนที่ซาลง การรับรู้ที่เกิดขึ้นเชื่อมโยงสู่การใคร่ครวญพิจารณาที่ลึกซึ้งขึ้น เห็นแบบแผนความรู้สึกนึกคิด และความเคยชินเดิมๆ ของตนเองได้ชัดเจนขึ้น

3. เหตุปัจจัยที่ไม่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครู

3.1 ปัจจัยภายในของครู

ลักษณะท่าทีของครู ได้แก่ ความไม่กล้าเปิดเผยตนเอง การสะท้อนใคร่ครวญตนเองน้อย และการขาดความตระหนักรู้ในตนเอง เป็นปัจจัยภายในที่ไม่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลง ครูทุกคนมีปัจจัยภายนอกที่คล้ายคลึงกัน คือ ภาระงานและภาระครอบครัว แต่ด้วยบุคลิกลักษณะของครูที่ต่างกันไปส่งผลต่อการตอบสนองและท่าทีของครูที่มีต่อการเรียนรู้ในกระบวนการฝึกอบรมฯ ซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูที่ต่างกันไป จากการวิจัยพบว่า ครูกลุ่มที่ 3 คือ ครูเป่า แม้ให้ความร่วมมือดีในการเข้าร่วมกระบวนการ ไม่มีท่าทีต่อต้าน เข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมฯ อย่างสม่ำเสมอ ทำงานที่ได้รับมอบหมาย มีสมานิติในการทำกิจกรรม แต่ยังไม่เปิดใจต่อกระบวนการฝึกอบรมฯ อย่างเต็มที่ ยังปิดตัวเอง ไม่ค่อยแสดงอารมณ์ความรู้สึก นิ่งเงียบในวงสนทนา จะพูดเฉพาะในเวลาที่ต้องพูด รวมทั้งมีการสะท้อนใคร่ครวญตนเองค่อนข้างน้อย สังเกตได้จากลักษณะการสะท้อนความคิดความรู้สึกในห้องฝึกอบรมฯ เป็นการเล่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นหรือเป็นองค์ความรู้ที่ได้รับ มากกว่าแบ่งปันความคิดความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ รวมถึงเขียนบันทึกสะท้อนความคิดน้อย และมีลักษณะการเขียนสั้นๆ อธิบายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ไม่สะท้อนความคิด เช่น “อาการที่ขาบวมลดลงเนื่องจากเลือดจะไปลมจะมา วิธีการแก้เวลานอน เอาหมอนสูงๆ รองที่เท้า” “ดีใจจังพุงนี้ได้หยุด 1 วัน ทั้งๆ ที่ทำงานได้แค่ 1 วัน ก็ไม่รู้เพราะอะไร เพราะไม่ได้หยุดเลย” ความไม่กล้าเปิดเผยตนเองและการใคร่ครวญตนเองน้อยเป็นอุปสรรคสำคัญที่ทำให้การเรียนรู้ของครูกลุ่มนี้ขาดความสัมพันธ์และไม่เชื่อมโยงกับชีวิตการทำงานจริง ประกอบกับครูกลุ่มนี้มีการตระหนักรู้ในตนเองน้อย ยังไม่กล้าเผชิญกับแง่มุมที่เป็นข้อบกพร่องหรือข้อจำกัดของตนเอง ส่งผลให้ไม่สามารถประเมินการปฏิบัติงานของตนเองตามความเป็นจริงได้ ขาดความตระหนักรู้ในการทำงานที่ชัดเจน ทำให้เชื่อมั่นว่า สิ่งที่ตนเองทำนั้นมีความถูกต้องและเหมาะสมอยู่แล้ว ซึ่งเป็นการมองลักษณะการทำงานของตนเองในแง่มุมเดิมๆ ซึ่งส่งผลให้ครูไม่รู้สึกรู้ว่า ต้องเปลี่ยนแปลง และขาดแรงจูงใจในการปฏิบัติงานที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลง ดังเห็นได้จากการสนทนาระหว่างการชี้แนะที่ครูแสดงความคิดเห็นว่า “ไม่ต้องพัฒนาอะไร” หรือจากการทำงานในระหว่างการชี้แนะ ที่ลักษณะเป็นการทำงานเพื่อทำส่ง มากกว่าทำงานเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงหรือพัฒนางาน ดังนั้นครูจึงใช้เวลาอยู่กับงานที่ต้องทำ และไม่นำความรู้หรืองานที่พัฒนาขึ้นไปในช่วงการชี้แนะไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง สอดคล้องกับ Jones, Jenkin, and Lord (2006) ที่กล่าวว่า ความสามารถในการตระหนักรู้ความสามารถและทักษะของตนเองทั้งในแง่บวกและลบเป็นเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้และการพัฒนาตนเอง

3.2 การไม่เปลี่ยนแปลงในองค์ประกอบย่อย

ความสามารถด้านการปฏิบัติงานในด้านการประเมินเด็กปฐมวัยแบ่งออกเป็น 9 องค์ประกอบย่อย เมื่อพิจารณาในแต่ละองค์ประกอบ พบว่า องค์ประกอบ 1.4.1 การสื่อสารและรายงานเป็นองค์ประกอบที่ครูทุกคนมีการเปลี่ยนแปลงน้อยที่สุด เมื่อพิจารณาตามข้อมูล พบว่า ครูทุกคนไม่มีการเปลี่ยนแปลง ซึ่งสาเหตุที่ครูไม่มีการเปลี่ยนแปลงในเรื่องการสื่อสารและรายงานข้อมูล เนื่องจากด้วยบริบทการทำงานของครูในสถานศึกษาเอกชนตั้งอยู่บนฐานความสัมพันธ์ที่ดีและใกล้ชิดระหว่าง ครู และพ่อแม่ ผู้ปกครอง มีการสื่อสารสองทางระหว่างบ้านและโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอผ่านวิธีการต่างๆ ดังนั้นการแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับเด็กจึงเป็นสิ่งที่ครูทำเป็นประจำทุกวัน ถึงแม้ว่าเมื่อพิจารณาตามคำบรรยายของตัวชี้วัดในองค์ประกอบ ครูไม่มีการเปลี่ยนแปลงระดับในเรื่องการสื่อสารและรายงานข้อมูล แต่สิ่งที่น่าสนใจที่พบ คือ ความเปลี่ยนแปลงในเรื่องทัศนคติที่มีต่อการสื่อสารและคุณภาพการสื่อสาร โดยครูหลายคนมีความตระหนักถึงความสำคัญของการสื่อสารกับผู้ปกครองมากขึ้น ให้ความใส่ใจมากขึ้น ครูบางคนมีการเปลี่ยนแปลงในด้านคุณภาพการสื่อสารกับผู้ปกครอง ทิศทางที่ดี โดยนำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตและบันทึกมาใช้ประกอบในการสื่อสาร ทำให้สามารถให้ข้อมูลเด็กที่ตรงตามความเป็นจริง มีรายละเอียดมากขึ้น มีการตีความเชิงลบน้อยลง เป็นในแง่บวกมากขึ้น ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนี้เป็นผลพลอยของการเพิ่มพูนคุณภาพการสังเกตเด็กของครูและการเก็บร่องรอยหลักฐานข้อมูลที่เป็นระบบมากขึ้น

องค์ประกอบที่ 1.4.2 การเชื่อมโยงการประเมินกับการจัดการเรียนการสอน เป็นอีกองค์ประกอบหนึ่งที่ครูมีการเปลี่ยนแปลงน้อย โดยมีครูเพียง 3 คนที่มีการเปลี่ยนแปลงขึ้น 1 ระดับสาเหตุหนึ่งที่อาจส่งผลให้องค์ประกอบนี้ไม่เกิดการเปลี่ยนแปลง คือ ระยะเวลาของกระบวนการฝึกอบรมฯ สิ้นสุดลงก่อนที่ครูจะได้รับการชี้แนะในการปฏิบัติงานในส่วนนี้ จึงอาจเป็นไปได้ว่าการขาดผู้ชี้แนะช่วยแนะนำและชวนครูกิจิตใจไตร่ตรองในขณะที่ครูปฏิบัติงาน ทำให้ครูขาดความเชื่อมโยงและยังปฏิบัติงานตามความคุ้นชินเดิม จึงยังไม่สามารถเชื่อมความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินกับการจัดการเรียนการสอนลงสู่การปฏิบัติงานได้เท่าที่ควร

4. การเปลี่ยนแปลงของผู้วิจัย

ตลอดระยะเวลาของการวิจัยนี้ ผู้วิจัยได้ร่วมเดินทาง เรียนรู้ พร้อมพัฒนาตนเองไปพร้อมๆ กับครู ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตนเอง ผ่านการปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ เช่น การเจริญสติผ่านฐานกาย การนั่งสมาธิ การสุนทรียสนทนา การเช็คอิน และการได้คิดใคร่ครวญกับประสบการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น สิ่งเหล่านี้ช่วยให้ผู้วิจัยสามารถรับรู้และเท่าทันอารมณ์ความรู้สึกของตนเองมากขึ้น มีสติ เห็นและเข้าใจตนเองมากขึ้น รวมทั้งเห็นอคติ ความคาดหวัง การด่วนตัดสินที่มีต่อครู ซึ่งการเห็นนี้ทำให้ผู้วิจัยชะลอตนเองในการตอบสนองต่อครู ไม่ใช่อารมณ์และความคิดของตนเองเป็นหลัก แต่มีใจที่เป็นกลาง ไม่บีบคั้น เร่งรัด เพื่อที่จะเปิดรับสิ่งต่างๆ ที่ได้ยิน ได้ฟัง ได้สัมผัส ได้ตรงตามความเป็นจริง

รวมถึงเกิดความตระหนักว่า กระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ไม่เพียงพัฒนาครู แต่เป็นการพัฒนาตัวผู้วิจัยด้วย ซึ่งมีความสำคัญต่อการขับเคลื่อนกระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ให้เกิดผล เพราะผู้วิจัยต้องสามารถเป็นผู้ประเมินครูได้อย่างยุติธรรมและเที่ยงตรง เพื่อจะได้ส่งเสริมและสนับสนุนครูเติบโตและพัฒนาได้เต็มตามศักยภาพ

ข้อเสนอแนะในการนำการวิจัยไปใช้

กระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยโดยใช้จิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญาที่พัฒนาขึ้นนี้มุ่งเน้นให้ครูเกิดการพัฒนาตนเองให้เป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจ และมีคุณสมบัติที่เหมาะสมในการประเมินเด็กปฐมวัย โดยกระบวนการฝึกอบรมฯ เป็นการพัฒนาครูให้เป็นผู้ชี้แนะตนเองไปสู่การเปลี่ยนแปลง รวมถึงจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เชื่อมโยงและเป็นส่วนหนึ่งของการทำงาน ทำให้ครูได้พัฒนาตนเองในระหว่างที่พัฒนางาน ซึ่งเป็นพัฒนาการที่มีประสิทธิภาพและมีความคงทนยั่งยืน หัวหน้างานอนุบาลและผู้บริหารสถานศึกษาสามารถนำกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่พัฒนาขึ้นนี้ไปประยุกต์ใช้ได้ โดยผู้ใช้ควรตระหนักถึงประเด็นต่างๆ ดังนี้

1. คุณสมบัติของผู้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ

ผู้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ มีความสำคัญในการสร้างสภาพที่พร้อมต่อการเรียนรู้ มีหน้าที่ในการออกแบบกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่สอดคล้องกับความต้องการและบริบทของครู สามารถที่ดำเนินกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานที่ปลอดภัย สงบเอื้อต่อการเรียนรู้ สร้างพื้นที่ให้ครูได้ใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง สร้างประสบการณ์และตั้งคำถามที่นำไปสู่การเชื่อมโยงลงสู่การปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัย ผู้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ จึงจำเป็นต้องมีความรู้ความเข้าใจในด้านการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา รวมถึงมีคุณสมบัติทางด้านการชี้แนะ และการจัดการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1 มีประสบการณ์ด้านจิตตปัญญาศึกษา

การจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาต้องอาศัยผู้จัดที่มีความรู้และความเข้าใจในจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญา มีความเชื่อมั่นอย่างแท้จริงตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา และมีความเข้าใจในการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาดังนั้นผู้จัดควรเป็นผู้มีประสบการณ์ด้านจิตตปัญญาที่ได้ผ่านการฝึกฝนตนเองเพื่อพัฒนาและเรียนรู้ตนเอง รวมถึงมีการพัฒนาด้านในตนเองอย่างต่อเนื่อง ให้เป็นผู้ที่มีสติ มีความสงบและมั่นคงในใจ ซึ่งเป็นพลังสำคัญที่เกื้อหนุนหนุนนำกลุ่ม ที่ช่วยขับเคลื่อนและเกื้อกูลให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมมีการพัฒนามิติด้านในอย่างต่อเนื่อง รวมถึงเป็นผู้ที่เข้าใจลักษณะการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ที่เห็น

คุณค่าในมนุษย์ มีความลึกซึ้งและละเอียดอ่อนต่อความรู้สึกของผู้อื่น ชะลอการตัดสินใจ รับฟังผู้อื่นอย่างลึกซึ้ง

1.2 มีทักษะในการนำกระบวนการให้เป็นไปตามหลักการ

ผู้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ควรมีการพัฒนาทักษะต่างๆ ให้สามารถนำกระบวนการฯ ให้ดำเนินไปตามหลักการได้ โดยเป็นผู้ที่สามารถฟังเรื่องราวของผู้เข้าร่วมได้จับประเด็นได้ดี มีการสื่อสารที่เหมาะสม ใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย มีการตั้งคำถามที่ลึกซึ้ง หลากรูปแบบ เพื่อนำไปสู่การเชื่อมโยง รวมถึงกระตุ้น ชี้ชวนให้เกิดการคิดใคร่ครวญ และสะท้อนการเรียนรู้

1.3 มีความสามารถในการชี้แนะ

ผู้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ควรได้รับการฝึกฝนในเรื่องการชี้แนะ ให้เข้าใจในบทบาทของผู้ที่ทำหน้าที่ชี้แนะ สามารถสร้างความไว้วางใจได้ มีความเข้าใจและสามารถใช้เทคนิควิธีการต่างๆ เช่น การตั้งคำถาม การสังเกต ความเงียบ การให้ข้อมูลย้อนกลับ เป็นต้น ที่ช่วยนำผู้ได้รับการชี้แนะไปสู่การเปลี่ยนแปลงและการเติบโต

1.4 มีความเข้าใจในเรื่องการจัดการศึกษาในระดับปฐมวัย

ผู้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ควรต้องมีความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาระดับปฐมวัย โดยเฉพาะมีความเข้าใจในเรื่องการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย เพื่อที่สามารถให้ความรู้และสามารถเชื่อมโยงประสบการณ์การเรียนรู้ของครูสู่การปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยได้ สามารถช่วยครูให้สร้างระบบการทำงาน และให้ข้อเสนอแนะที่สอดคล้องกับการปฏิบัติงานจริงแก่ครูได้

2. การดำเนินกิจกรรม หลักสูตรมหาวิทยาลัย

ในการเตรียมตัวสำหรับการนำกระบวนการฝึกอบรมฯ ผู้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ควรคำนึงถึงประเด็นต่างๆ ดังต่อไปนี้

2.1 บทบาทของผู้จัดกระบวนการฝึกอบรมฯ

กระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ ผู้จัดกระบวนการมีหน้าที่หลัก 2 บทบาท คือ การเป็นกระบวนการ (วิทยาการกระบวนการ) และการเป็นผู้ชี้แนะ โดยเป็นกระบวนการที่มีหน้าที่ในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ ที่กระตุ้นและเอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมกระบวนการฯ สร้างพื้นที่การเรียนรู้ที่เกื้อกูลให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการฯ มีเส้นทางที่สามารถเติบโตและพัฒนาได้ ไม่ใช่ทำหน้าที่เป็นผู้สอนสั่ง ให้ความรู้ แต่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ รวมถึงสามารถเป็นแบบอย่างที่ดีได้ ดังนั้นจึงต้องเป็นผู้ที่มีความเข้าใจและมีประสบการณ์ตามแนวทางจิตปัญญาศึกษา เพื่อที่จะสามารถเตรียมการแผนการดำเนินการ จัดกิจกรรม ให้การสนับสนุนช่วยเหลือ รวมถึงสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ ที่ทำให้กระบวนการฝึกอบรมฯ สิ้นไหล และเอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงด้านในของผู้เข้ารับการฝึกอบรมฯ นอกจากนี้เป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องการจัดการศึกษาปฐมวัยและ

การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย เพื่อที่สามารถจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เชื่อมโยงระหว่างการเรียนรู้ในห้องฝึกรวมๆ กับการปฏิบัติในห้องเรียนได้

อีกบทบาทหนึ่งที่ผู้ที่นำกระบวนการฝึกรวมๆ ไปประยุกต์ใช้ คือ การเป็นผู้ชี้แนะ ซึ่งมีหน้าที่ให้ความช่วยเหลือ การสนับสนุนผู้เข้าร่วมการฝึกรวมๆ โดยไม่ใช้วิธีการสั่งหรือสอน แต่ใช้วิธีการต่างๆ และเครื่องมือการชี้แนะต่างๆ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมการฝึกรวมๆ ได้คิด สะท้อน ไตร่ตรอง และแก้ปัญหาด้วยตนเอง จนบรรลุเป้าหมายการพัฒนาที่วางไว้ได้ ดังนั้นผู้ที่นำกระบวนการฝึกรวมๆ ไปใช้ จึงจำเป็นศึกษาและทำความเข้าใจกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญารวมถึงควรได้รับการฝึกฝนทางด้านการชี้แนะทางปัญญาจนมีความเข้าใจเป็นอย่างดี

2.2 การกำหนดระยะเวลาการฝึกรวมๆ

ด้วยกระบวนการฝึกรวมๆ ในลักษณะนี้ต้องใช้ระยะเวลา และจัดให้มีการสัมพันธ์กับการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการ เพื่อให้กระบวนการฝึกรวมๆ นี้มีประสิทธิภาพ จึงควรมีการวางแผนช่วงเวลาที่ใช้จัดการฝึกรวมๆ โดยควรจัดให้มีการดำเนินกระบวนการทั้งในช่วงปิดภาคเรียนและเปิดภาคเรียนด้วย เพื่อให้ครูได้นำประสบการณ์การเรียนรู้ลงสู่การปฏิบัติงานทางด้านการประเมินเด็กปฐมวัยที่เป็นไปตามบริบทการทำงานจริง รวมถึงมีช่วงเวลาที่ได้หยุดพักจากการทำงาน เพื่อมีโอกาสสำรวจ ใคร่ครวญต่อประสบการณ์การเรียนรู้ ความคิด และความรู้สึกของตนเอง นอกจากนี้ควรปรับเปลี่ยนระยะเวลาการฝึกรวมๆ ให้มีความเหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษามากขึ้น เนื่องจากผลการใช้กระบวนการฝึกรวมๆ ในงานวิจัยนี้พบว่า การจัดการฝึกรวมๆ ในช่วงระยะเวลาเดือนกรกฎาคมและไปสิ้นสุดต้นเดือนกุมภาพันธ์ ทำให้ครูขาดโอกาสที่จะนำความรู้ความเข้าใจที่เกี่ยวกับการประเมินเด็กปฐมวัยมาใช้ได้อย่างเต็มที่ ดังนั้นจึงอาจปรับช่วงเวลาการฝึกรวมๆ ให้เริ่มต้นในช่วงปิดเทอมและอบรมต่อเนื่องมาจนถึงภาคเรียนที่ 1 และ 2 ซึ่งจะเป็นการช่วยให้ครูพัฒนางานตามขั้นตอนการประเมินที่ชัดเจนขึ้น

การจัดกระบวนการฝึกรวมๆ ควรต้องมีความแน่นอนและชัดเจนในเรื่องระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกรวมแต่ละครั้ง เนื่องจากบางขั้นตอนของการฝึกรวมๆ นี้เป็นการดำเนินการในวันทำงานของครู ซึ่งธรรมชาติของงานครูปฐมวัยเป็นต้องทุ่มเทเวลาและดูแลเด็กทั้งวัน ทำให้ครูเหนื่อยล้าจากการทำงาน ซึ่งหากกระบวนการฝึกรวมๆ ขาดความแน่นอนและชัดเจนในเรื่องเวลา และผู้จัดไม่คำนึงถึงการรักษาเวลา อาจส่งผลให้ครูเกิดความวิตกกังวลหรือเกิดแรงต่อต้าน

2.3 การให้ความร่วมมือ

การเปิดใจ เป็นปัจจัยสำคัญอย่างหนึ่งที่ทำให้กระบวนการฝึกรวมๆ ประสบความสำเร็จ ดังนั้นผู้ที่เข้าร่วมกระบวนการฝึกรวมๆ ในลักษณะนี้ควรมีความยินยอมพร้อมใจที่จะเข้าร่วม มีใจที่ต้องการจะพัฒนาตนเอง พร้อมทั้งจะให้ความร่วมมือ ไม่ควรใช้การบีบบังคับ

3. การออกแบบกิจกรรม

3.1 การศึกษาบริบทการทำงานและลักษณะของผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมฯ

บริบทการทำงานของสถานศึกษาแต่ละแห่งย่อมมีความแตกต่างกัน เช่น สภาพแวดล้อม จำนวนครู ขนาดของโรงเรียน ภาระงานของครู จุดแข็ง จุดอ่อน รวมถึงผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมฯ แต่ละคนล้วนมีลักษณะการเรียนรู้ ความชอบ ความถนัดที่แตกต่างกัน ดังนั้นการออกแบบกิจกรรมที่สอดคล้องต่อความต้องการและลักษณะการเรียนรู้จึงจำเป็นต้องมีการสำรวจข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียน และข้อมูลพื้นฐานของครู เพื่อนำมาใช้ในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องความสนใจของครูและบริบทการทำงาน

3.2 การพิจารณาความถนัดและความสามารถของผู้จัดกระบวนการ

กิจกรรมการเรียนรู้ที่นำมาใช้ในกระบวนการฝึกอบรมฯ นี้มีความยืดหยุ่นสูง ไม่ตายตัว สามารถปรับเปลี่ยนได้ตามความเหมาะสม อย่างไรก็ตามในการเลือกกิจกรรมควรคำนึงถึงการจัดกิจกรรมให้มีความสมดุลของการเรียนรู้ทั้งสามฐาน (ฐานหัว ฐานใจ และฐานกาย) รวมถึงคำนึงถึงความถนัด ความสามารถ และประสบการณ์ของผู้จัดกระบวนการด้วย หากผู้จัดกระบวนการมีความเข้าใจและความถนัดในการใช้กิจกรรม ย่อมสามารถนำครูไปสู่การคิดใคร่ครวญหรือการมีประสบการณ์กับกิจกรรมนั้นๆ ได้ลึกซึ้งกว่า สำหรับผู้ที่สนใจในการนำกระบวนการฝึกอบรมฯ นี้ไปประยุกต์สามารถศึกษากิจกรรมที่เสนอแนะไว้ และอาจดัดแปลง เพิ่มเติมตามความเหมาะสม หรือใช้ตามที่ได้เสนอแนะไว้

4. การประเมินระดับความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย เป็น

การเก็บข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่างๆ เช่น การสัมภาษณ์ การตรวจเอกสาร การสังเกตพฤติกรรม การสนทนา เป็นต้น เพื่อนำข้อมูลมาวิเคราะห์ โดยใช้เกณฑ์การวิเคราะห์ข้อมูลที่มีลักษณะเป็นมาตรฐานค่าแบบบรรยาย 4 ระดับ ประกอบด้วย 2 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการตระหนักรู้ ควบคู่ไปกับการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ เพื่ออธิบายการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยของครูที่เกิดขึ้น ในการประเมินการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมจำเป็นต้องระยะเวลาและควรพิจารณาอย่างรอบด้าน และควรตระหนักว่า ในบางกรณี ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมอาจมีการเปลี่ยนแปลงระดับเหมือนกัน แต่ลักษณะการเปลี่ยนแปลงอาจมีความแตกต่างกันในแต่ละองค์ประกอบย่อย หรือในบางกรณี ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมมีการเปลี่ยนแปลง แต่ประเด็นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอาจไม่ครอบคลุมอยู่ในแบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ดังนั้นในการนำแบบประเมินระดับความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยไปใช้ควรใช้ควบคู่กับการประเมินด้วยวิธีการอื่นๆ ด้วย

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. เนื่องจากการวิจัยในครั้งนี้มุ่งพัฒนากระบวนการฝึกอบรมฯ ที่พัฒนาขึ้นสำหรับครูที่เป็นครูประจำการที่มีประสบการณ์สอนในโรงเรียน ในการทำวิจัยครั้งต่อไป สามารถปรับขอบเขตในการวิจัย โดยทดลองกับกลุ่มครูที่มีลักษณะแตกต่างกัน เช่น ครูใหม่ที่เพิ่งเริ่มทำงานในสถานศึกษา กลุ่มครูที่มีประสบการณ์ทำงานในโรงเรียน แต่ไม่ได้จบการศึกษาปฐมวัย เป็นต้น

2. การวิจัยนี้เป็นการผสมผสานระหว่างแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา ในการวิจัยครั้งต่อไปสามารถนำรูปแบบการชี้แนะอื่นๆ มาใช้ประกอบแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

3. การวิจัยนี้มุ่งเน้นไปที่การสร้างการตระหนักรู้ก่อน แล้วใช้การชี้แนะเพื่อช่วยให้ครูนำสิ่งที่เรียนรู้ลงสู่การปฏิบัติงาน ดังนั้น การฝึกอบรมจึงให้เวลากับการสร้างการตระหนักรู้ผ่านกระบวนการจิตตปัญญาศึกษามากกว่าการชี้แนะ ในการทำวิจัยครั้งต่อไป อาจปรับให้ทั้งสองส่วนมีความสมดุลกันมากขึ้น



รายการอ้างอิง

- กมล สดประเสริฐ. (2530). วิสัยทัศน์ทางการศึกษา. กรุงเทพมหานคร: ไทยวัฒนาพานิช.
- กฤษณมูรติ. (2548). การศึกษาและสาระสำคัญของชีวิต แปลโดย นวลคำ จันภา. กรุงเทพมหานคร: มูลนิธิ
อันวิภังษา.
- การฝึกหัดครู, กรม. (2519). โครงการฝึกอบรมครูและบุคลากรทางการศึกษาประจำการเพื่อส่งเสริมวิทยฐานะตาม
หลักสูตรสภาการฝึกหัดครู. ม.ป.ท.
- เกรียงศักดิ์ เรืองศรี. (2544). การศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนการสอนระดับก่อนประถมศึกษาใน
โรงเรียนอนุบาลอำเภอ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ปริญญา
มหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- คณะกรรมการการศึกษาเอกชน, สำนักงาน. (2535). เอกสารประกอบคำบรรยายหลักสูตรการอบรมผู้บริหารและครู
โรงเรียนอนุบาลเอกชน. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภา ลาดพร้าว.
- จิรัฐกาล พงศ์ภคเชียร. (2551). จิตตปัญญาศึกษาในประเทศไทย ในหนังสือรวมบทความประชุมวิชาการประจำปี
2251 เรื่อง จิตตปัญญาศึกษา: การศึกษาเพื่อพัฒนามนุษย์. นครปฐม: โครงการจิตตปัญญาศึกษา
มหาวิทยาลัยมหิดล.
- จิรัฐกาล พงศ์ภคเชียร. (2553). จิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้สู่จิตสำนึกใหม่. กรุงเทพมหานคร: สอนเงินมีมา.
- จุมพล พูลภัทรชีวิน. (2553). จิตตปัญญาศึกษา: ทางออกที่พอเพียงและพึงประสงค์ของสังคมไทย. วารสารครุศาสตร์,
38(มีนาคม 2553 - มิถุนายน 2554), 62-76.
- จุมพล พูลภัทรชีวิน. (2555). การตกผลึกและการระเบิดประสบการณ์ทางจิตตปัญญาทัศน์และจิตตปัญญาปฏิบัติ.
สืบค้นจาก jitwivat.blogspot.com/2012/06/blog-post_22.html
- เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ. (2549). การพัฒนากระบวนการเสริมสมรรถภาพการชี้แนะของนักวิชาการพี่เลี้ยง โดยใช้การ
เรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ในการอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชา
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชลลดา ทองทวี, จิรัฐกาล พงศ์ภคเชียร, ธีระพล เต็มอุดม, พงษธร ตันติฤทธิศักดิ์, สรยุทธ รัตนพจนารถ, และ
พจนีย์ สุทธิรัตน์. (2551). รายงานผลการดำเนินงานฉบับสมบูรณ์ โครงการวิจัยและจัดการความรู้
จิตตปัญญาศึกษา: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ และศูนย์จิตตปัญญาศึกษา
มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ชลลดา ทองทวี, จิรัฐกาล พงศ์ภคเชียร, สรยุทธ รัตนพจนารถ, ธีระพล เต็มอุดม, และ พงษธร ตันติฤทธิศักดิ์.
(2552). จิตตปัญญาคืออะไร. นครปฐม: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ชารี มณีศรี. (2521). การนิเทศการศึกษา. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์รุ่งวัฒนา.

- ทองใหญ่ วัฒนศาสตร์. (2553). การส่งเสริมสุขภาพวัยผู้ใหญ่. วารสารวิทยาลัยพยาบาลพระปกเกล้า จันทบุรี, ปีที่ 21 ฉบับที่ 2 (มีนาคม - สิงหาคม 2553), 68-75.
- ทัศนีย์ จารุสมบัติ. (2556). บนเส้นทางสู่การเป็นโค้ชเพื่อการเปลี่ยนแปลง. นครปฐม: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ทิตนา แชมมณี, ศิริชัย กาญจนวาสี, ศรินธร วิทยะสิรินันท์, นวลจิตต์ เขาวีรดิพงษ์, พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์, และ ปัทมาศิริ ธีรานุรักษ์. (2544). วิทยาการด้านการคิด. กรุงเทพมหานคร: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ (พว).
- ธนา นิลชัยโกวิท. (2551). การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษา ใน จิตตปัญญาศึกษา: การศึกษา เพื่อการพัฒนามนุษย์. นครปฐม: โครงการศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ธนา นิลชัยโกวิท, และ อติสร จันทรสข. (2552). ศิลปะการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง: คู่มือ กระบวนการจิตตปัญญา. นครปฐม: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- นงลักษณ์ สิ้นสืบผล. (2532). การพัฒนาบุคคลและการฝึกอบรม โครงการตำราและเอกสารทางวิชาการ. วิทยาลัย ครูธนบุรี สหวิทยาลัยรัตนโกสินทร์.
- นภเนตร ธรรมบวร. (2549). การประเมินผลพัฒนาการเด็กปฐมวัย (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- บุษบง ต้นดวงศ์, และ ศศิลักษณ์ ขยันกิจ. (2552). เอกสารประกอบการสอนรายวิชา 2717708 การประเมิน พัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย. (อัดสำเนา).
- ประวีต เอรารวรรณ์. (ม.ป.ป.). สืบค้นจาก <http://www.udru.ac.th/kmudru/document/research2.pdf>
- ประเวศ วะสี. (2547). ธรรมชาติของสรรพสิ่ง: การเข้าถึงความจริงทั้งหมด. กรุงเทพมหานคร: มูลนิธิสดศรี- สฤษดิ์วงศ์.
- ประเวศ วะสี. (2550). ปาฐกถาสวัสดิ์ สกกุลไทย: มหาวิทยาลัยกับจิตตปัญญาศึกษาและไตรยางค์แห่งการศึกษา. กรุงเทพมหานคร: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ปาริชาติ สุวรรณบุบผา. (ม.ป.ป.). คู่มือการจัดกระบวนการเสวนา. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ผู้จัดการออนไลน์. (2554). ครูปฐมวัยมีปัญหาอื้อ แนะนำปรับตามสิ่งแวดล้อม. สืบค้นจาก <http://www.manager.co.th/qol/viewnews>
- ผายวารี ประภาสะวัต. (2555). การประเมินความต้องการจำเป็นเพื่อพัฒนาความสามารถของผู้ดูแลเด็กด้านการ ประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, สาขาวิชาการศึกษา ปฐมวัย บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พงษ์ธร ดันติฤทธิศักดิ์. (2551). ระเบียบวิธีวิจัยแบบการสัมภาษณ์ผู้รู้-สิ่งถูกรู้ ตามแนวทฤษฎีของโรเบิร์ต คีแกน. [อัดสำเนา].

พงษ์ธร ดันติฤทธิศักดิ์. (2553). พัฒนาการทางจิตตามแนวคิดของศาสตราจารย์โรเบิร์ต คีแกน. สืบค้นจาก

<http://www.plukrukinstitute.com>

พูนสุข บุญยสวัสดิ์. (2543). เอกสารประกอบคำสอนประกอบวิชา 2703801 โปรแกรมการศึกษาอบรมสำหรับครู
ประจำการและวิทยากรระดับประถมศึกษา. ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาชิต ประมวลศิลป์ชัย. (2548). การศึกษากระบวนการและผลของการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของ
ครูประจำการโดยใช้วิธีการสะท้อนความคิดแบบผสมผสาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชา
ประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

มานิตา ลีโทสวัสดิ์. (2553). การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัย
ในโรงเรียนเรียนรวม. วิทยานิพนธ์ระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย ภาควิชาหลักสูตรการ
สอนและเทคโนโลยีการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รังรอง สมมิตร. (2556). กระบวนการพัฒนาครูผู้ดูแลเด็กตามแนวคิดชุมชนแห่งการปฏิบัติเพื่อเสริมสร้าง
ความสามารถในการดูแลเด็กปฐมวัย: การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชา
หลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ลักขมี ชุมภูธร. (2550). การศึกษาสภาพการวัดและประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขต
พื้นที่การศึกษาสุราษฎร์ธานี เขต 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาการบริหารการศึกษา บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี.

เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2552). สรุปความรู้จากการอบรมโครงการขับเคลื่อนเครือข่ายคุณธรรมใน
ระบบการศึกษาระดับอุดมศึกษา: การอบรมภาวะผู้นำทางจิตตปัญญาศึกษาสู่มหาวิทยาลัย หลักสูตรที่ 1
การเรียนรู้ด้วยหัวใจที่ใคร่ครวญ. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา
กระทรวงศึกษาธิการ.

เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2550). นโยบายและยุทธศาสตร์การพัฒนาระดับปฐมวัย (0-5 ปี) ระยะยาว
พ.ศ. 2550-2559. กรุงเทพมหานคร: วีทีซี คอมมิวนิเคชั่น.

เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2550). นโยบายหลักเพื่อขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง
(พ.ศ. 2550-2559) กรุงเทพมหานคร: วี.ที.ซี.คอมมิวนิเคชั่น

เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (ม.ป.ป.). นโยบายหลักเพื่อขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง
(พ.ศ. 2554-2561). สืบค้นจาก <http://www.onec.go.th>

วิจักขณ์ พานิช. (2550). เรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ การศึกษาดังเส้นทางแสวงหาจิตวิญญาณ. กรุงเทพมหานคร:
สวนเงินมีมา.

วิจารณ์ พานิช. (2553). ครูเพื่อศิษย์ เต็มหัวใจให้การศึกษา. นครปฐม: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.

วิจิตร อวาทกุล. (2537). การฝึกอบรม. กรุงเทพมหานคร: ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิศิษฐ์ วัชโรดม. (2552). สนทรียสนทนา. กรุงเทพมหานคร: สวนเงินมีมา.

- วีณา ก่วยสมบุรณ์. (2547). การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2538). จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัน. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศศิลักษณ์ ขยันกิจ. (2552). รายงานการวิจัยเรื่อง กระบวนการนำแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนและประสบการณ์การเรียนรู้ของนิสิตวิชาการวัดผลและประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัย. กรุงเทพมหานคร: กองทุนคณะครุศาสตร์ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (อัดสำเนา).
- ศศิลักษณ์ ขยันกิจ. (2553). โมดูล 5 การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ คู่มือฝึกอบรมครู โครงการยกระดับคุณภาพครูทั้งระบบตามแผนปฏิบัติการไทยเข้มแข็ง คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และศูนย์เครือข่ายทั่วประเทศ. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศศิลักษณ์ ขยันกิจ. (2554). โมดูล 5 การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ ในคู่มือฝึกอบรมครู โครงการยกระดับคุณภาพครูทั้งระบบตามแผนปฏิบัติการไทยเข้มแข็ง คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และศูนย์เครือข่ายทั่วประเทศ. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศศิลักษณ์ ขยันกิจ. (2557). จิตตปัญญาศึกษากับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย. เอกสารนำเสนอในที่ประชุม EDUCA, กรุงเทพมหานคร.
- ศูนย์วิจัยและพัฒนานวัตกรรมด้านจิตตปัญญาศึกษา. (ม.ป.ป.). 4-3-3 เพื่อการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง จิตตปัญญาเสวนา. สืบค้นจาก www.csr.chula.ac.th/knowledge_society/contemplative_education.html
- ศูนย์ส่งเสริมและพัฒนาพลังแผ่นดินเชิงคุณธรรม. (2551). ชุดความรู้การอบรมกระบวนการแนวจิตตปัญญาศึกษา เล่ม 3 จิตตศิลป์. กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค จำกัด.
- ส่งเสริมสวัสดิภาพและพิทักษ์เด็ก เยาวชน ผู้ด้อยโอกาส และผู้สูงอายุ, สำนักงาน. (2556). รายงานการพัฒนาเด็กและเยาวชนประจำปี 2554 กรุงเทพมหานคร: กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์.
- ส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพเยาวชน, สำนักงาน. (2555). เปิดสถานการณ์เด็กปฐมวัยพบ 1 ใน 3 พัฒนาการล่าช้า. สืบค้นจาก <http://www.qlf.or.th/Mobile/Details?contentId=812>
- สมชาติ กิจยรรยง. (2545). เทคนิคการเป็นวิทยากรฝึกอบรม. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ซีเอ็ดยูเคชั่น.
- สมชาติ กิจยรรยง, และอรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง. (2539). เทคนิคการจัดฝึกอบรมอย่างมีประสิทธิภาพ (ฉบับปรับปรุงใหม่) (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: เอ็กเซอร์เน็ท.
- สมปอง สีนวน. (2546). การศึกษาการประเมินพัฒนาการเด็กอนุบาล ในโรงเรียนปฏิบัติการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต สาขาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สร้อยสน สกลรักษ์. (2554). สนทริยสนทนากับการสื่อสารเชิงสร้างสรรค์ในห้องเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพรู. วารสารครุศาสตร์, 38(มีนาคม 2553-มิถุนายน 2554), 133-141.

สุรศักดิ์ ปาเฮ. (ม.ป.ป.). การพัฒนาสมรรถนะครูในศตวรรษที่ 21. สืบค้นจาก

<http://www.addkute3.com/wp-content/uploads/2013/05/%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B8%9E%E0%B8%B1%E0%B8%92%E0%B8%99%E0%B8%B2%E0%B8%AA%E0%B8%A1%E0%B8%A3%E0%B8%A3%E0%B8%96%E0%B8%99%E0%B8%B0%E0%B8%84%E0%B8%A3%E0%B8%B9%E0%B9%83%E0%B8%99%E0%B8%A8%E0%B8%95%E0%B8%A7%E0%B8%A3%E0%B8%A3%E0%B8%A9%E0%B8%97%E0%B8%B5%E0%B9%88-211.pdf>

สุวัฒน์ นิยมคำ. (2531). ทฤษฎีและทางปฏิบัติในการสอนวิทยาศาสตร์แบบสืบเสาะหาความรู้ เล่ม 2.

กรุงเทพมหานคร: เจเนอรัลบุ๊คส์เซนเตอร์.

สุวัฒน์ วัฒนวงศ์. (2545). จิตวิทยาเพื่อการฝึกอบรมผู้ใหญ่ (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: เอ็กซ์เปอร์เน็ท.

แสงโสม กชกรกมท. (2554). การพัฒนารูปแบบการอบรมครูอนุบาลโดยใช้กระบวนการสืบสอบแบบร่วมมือและการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญเพื่อเสริมสร้างสมรรถนะทางวิชาชีพ. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาระดับปริญญาตรี บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

โสฬส ศิริไสย์. (2548). วิธีการสนทนาแบบมนุษย์สัมพันธ์ และการเปลี่ยนวิธีคิดด้วยการฟังอย่างลึกซึ้ง:

สำนักงานทรานส์ทีม เครือข่ายการวิจัยบูรณาการกลุ่มน้ำท่าจีน-แม่กลอง คณะสิ่งแวดล้อมและทรัพยากรศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.

สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน). (2553). รายงานสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกรอบสอง (พ.ศ. ๒๕๔๙-๒๕๕๓). กรุงเทพมหานคร: แม็ทซ์พอยท์.

ฤทธิ์ อนุสรราชกิจ. (2549). การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญเพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองและการปฏิบัติของครูการศึกษาปฐมวัย. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎีบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

องค์การการศึกษาวิทยาศาสตร์และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (ยูเนสโก). (2008). การเรียนรู้: ชุมทรัพย์ในตน รายงานต่อยูเนสโก โดยคณะกรรมการนิทานชาดว่าด้วยการศึกษาในศตวรรษที่ 21 (พิมพ์ครั้งที่ 2).

กรุงเทพมหานคร: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

อรพรรณ บุตรกัญญา. (2549). การพัฒนากระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติสถานการณ์ขึ้นเพื่อเสริมสร้างการรับรู้ความสามารถของตนของครูอนุบาล. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎีบัณฑิต สาขาการศึกษาปฐมวัย ภาควิชาหลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อรุณี สำเภาทอง. (2538). การเสริมสร้างสมรรถภาพการสอนของครูประถมศึกษา โดยการใช้กระบวนการฝึกอบรมแบบเน้นการสอนแนะ. ปริญญาคุชฎีบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อาภรณ์ ภูวิทย์พันธุ์. (2550). สอนงานอย่างไร-ให้ได้งาน (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพมหานคร: เอช อาร์ เซ็นเตอร์.

เซอร์มีเนีย โอบาร์รา. (2550). การสอนงาน ปรีกษาและดูแล แปลโดย กมลวรรณ รามเดชะ. กรุงเทพมหานคร: เอ็กซ์เปอร์เน็ท.

ภาษาอังกฤษ

- Anderson, R. C. (1972). How to construct achievement tests to assess comprehension. *Review of Educational Research*, 42, 145-170.
- Baum, A., & King, M. (2006). Creating a climate of self-awareness in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 217-222.
- Berger, J. (2003). *A summary of the constructive-developmental theory of Robert Keagan*. (Unpublished manuscript).
- Bowman, B., Donovan, M., & Burns, M. (2001). *Eager to learn: Education our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brooks, G. (2000). Cognitive coaching for master teachers and its effect on student teachers's ability to reflect on practice. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 67(1), 46-50.
- Byrnes, K. (2009). *Portraits of contemplative teaching: A Third Way*. Doctoral dissertation. University of Colorado.
- Carr, J., Herman, N., & Harris, D. (2005). *Creating dynamic schools through mentoring, coaching, collaboration: Association for supervision and curriculum development*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- Center for Cognitive Coaching. (2001). Overview of cognitive coaching. Retrieved 1 July, 2011, from <http://www.cognitivecoaching.com>
- Center for Contemplative Mind in Society. (2000). The tree of contemplative practice Retrieved 10 November, 2009, from <http://www.contemplativemind.org/practices/tree/html>
- Center for the Study of Child Care Employment. (2008). Early childhood educator competencies Retrieved 30 พฤศจิกายน 2555, from Center for the Study of Child Care Employment http://www.irle.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2008/01/competencies_report08.pdf
- Clutterbuck, D., & Megginson, D. (2009). *Further techniques for coaching and mentoring*. UK: Elsevier Ltd.

- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: the National Association of the Education of Young Children.
- Costa, A., & Garmston, R. (1989). *The art of cognitive coaching: Supervision for intelligent teaching*. Sacramento, CA: Training Syllabus, Institute for Intelligent Behavior.
- Costa, A., & Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. The United States of America: Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, A., & Garmston, R. (2011). *Cognitive coaching foundation seminar learning guide* (8 ed.). United States of America: Center of Cognitive Coaching.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. The United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elicker, J., & McMullen, M. B. (2013). Appropriate and meaningful assessment in family-centered programs. *Young Children*, 68(July 2013), 22-27.
- Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*(October 1993), 57-60.
- Hill, T. W. (1993). Assessment in context: Teachers and children at work. *Young Children*, 48, 20-28.
- Humphries, J., & Wolfson, S. (2008). Building self-awareness: Valuing ourselves and our roles as models in children's lives. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine*, 182, 46-50.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2007). *The power of observation from birth through eight* (2nd ed.). Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Jones, J., Jenkin, M., & Lord, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. London: Paul Chapman Publishing.
- Joyce, B., & Showers, B. (Producer). (2003, 7 ธันวาคม 2557). Student achievement through staff development Retrieved from http://test.updc.org/assets/files/professional_development/umta/lf/randd-engaged-joyce.pdf
- Katz, L. (Producer). (1995). The developmental stages of teachers. [online] Retrieved from <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katz-dev-stages.html>

- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. The United States of America: Harvard University Press.
- Knight, J. (2009). 5 Key points to building a coaching program. *Journal of Staff Development*, 28(1), 26-31.
- McAfee, O., & Leong, D. J. (2007). *Assessing and guiding young children's development and learning*. the United States of America: Pearson Education, Inc.
- McAfee, O., Leong, D. J., & Bodrova, E. (2004). *Basics of assessment: A primer for early childhood educators*. Washington, DC: the National Association for the Education of Young Children.
- Mink, O. G., Owen, K. Q., & Mink, B. P. (1993). *Developing high-performance people: The art of coaching*. The United States of America: Addison-Wesley Publishing.
- Nozawa, A. (2004). *A way to awakening: Five educators' experiences of integrating contemplative practices into their live (Ontario)*. Doctoral Dissertation, University fo Toronto.
- Office of Early Childhood Development Virginia Department of Social Services (Producer). (2008, 22 มิถุนายน 2555). Competencies for early childhood professionals Virginia's early childhood development alignment project. Retrieved from จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย <http://www.earlychildhood.virginia.gov/documents/Competencies.pdf>
- Oldroyd, D., & Hall, V. (1991). *Managing staff development a handbook for secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- RabidBl. (2011). History of coaching. Retrieved 18 สิงหาคม, 2554, from <http://rapidbi.com/management/history-of-coaching-a-true-insight-into-coaching/>
- Reifel, S. (2011). Observation and early childhood teaching evolving fundamentals. *Young Children*, 66(March 2011), 62-65.
- Shilder, L., & Fedor, K. (2010). Teacher-to-teacher: the heart of the coaching model. *Young Children*, 65, 70-74.
- Sparks, D. (1990). Cognitive coaching: An interview with Robert Garmston. *National Staff Development Council Journal*, 11(2), 12-15.

- Stroot, S., Keil, V., Stedman, P., Lohr, L., Faust, R., Schincariol-Randall, L., . . . Richter, M. (Producer). (1998). Developmental stages of teachers. [Online] Retrieved from http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/pa/3_PDPartnershipsandStandards/TeacherDevelopmentalStages.pdf
- Taylor, E. (1998). The theory and practice of transformative learning: A critical review. Retrieved 4 September 2555, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423422.pdf>
- Taylor, K., Marienau, C., & Fiddler, M. (2000). *Developing adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thaireform (Producer). (2557, 6 ธันวาคม 2557). นักวิชาการเปิดผลวิจัยพบลงทุนเด็กปฐมวัยได้ผลกลับคืนถึง 7 เท่า. [online] Retrieved from http://isranews.org/thaireform-other-news/items/26460-013892_26460.html
- The International Coach Federation. (2011). Overview. Retrieved 1 July, 2011, from <http://www.coachfederation.org/about-icf/overview/>
- Thorpe, S., & Clifford, C. (2003). *The coaching handbook: An action kit for trainer and managers*. London: Kogan page.
- Uzat, S. (1998). Cognitive coaching and self-reflection : Looking in the mirror while looking through the window. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA (Online). from ERIC Document Reproduction Service No. ED427 064
- Wortham, S. C. (2005). *Assessment in early childhood education* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Zeus, P., & Skiffington, S. (2002). *The coaching at work toolkit*. Australia: McGraw-Hill Companies, Inc.



ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก ก รายนามผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมีอวัยวะ

ส่วนที่ 1 รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบแบบประเมินความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

1. รศ. ดร.พัชรี ผลโยธิน อาจารย์ประจำเอกการศึกษาปฐมวัย สาขาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
2. ผศ. ดร.ศิริประภา พฤทธิกุล อาจารย์ประจำภาควิชาการจัดการเรียนรู้ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
3. อาจารย์ ดร.จิรัฐกาล พงศ์ภคเธียร รองผู้อำนวยการ ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล
4. อาจารย์ ดร.หิมาพรรณ รักแตงาม อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล
5. ดร.นฤมล เนียมหอม ครูประจำชั้นอนุบาล โรงเรียนทุ่งมหาเมฆ

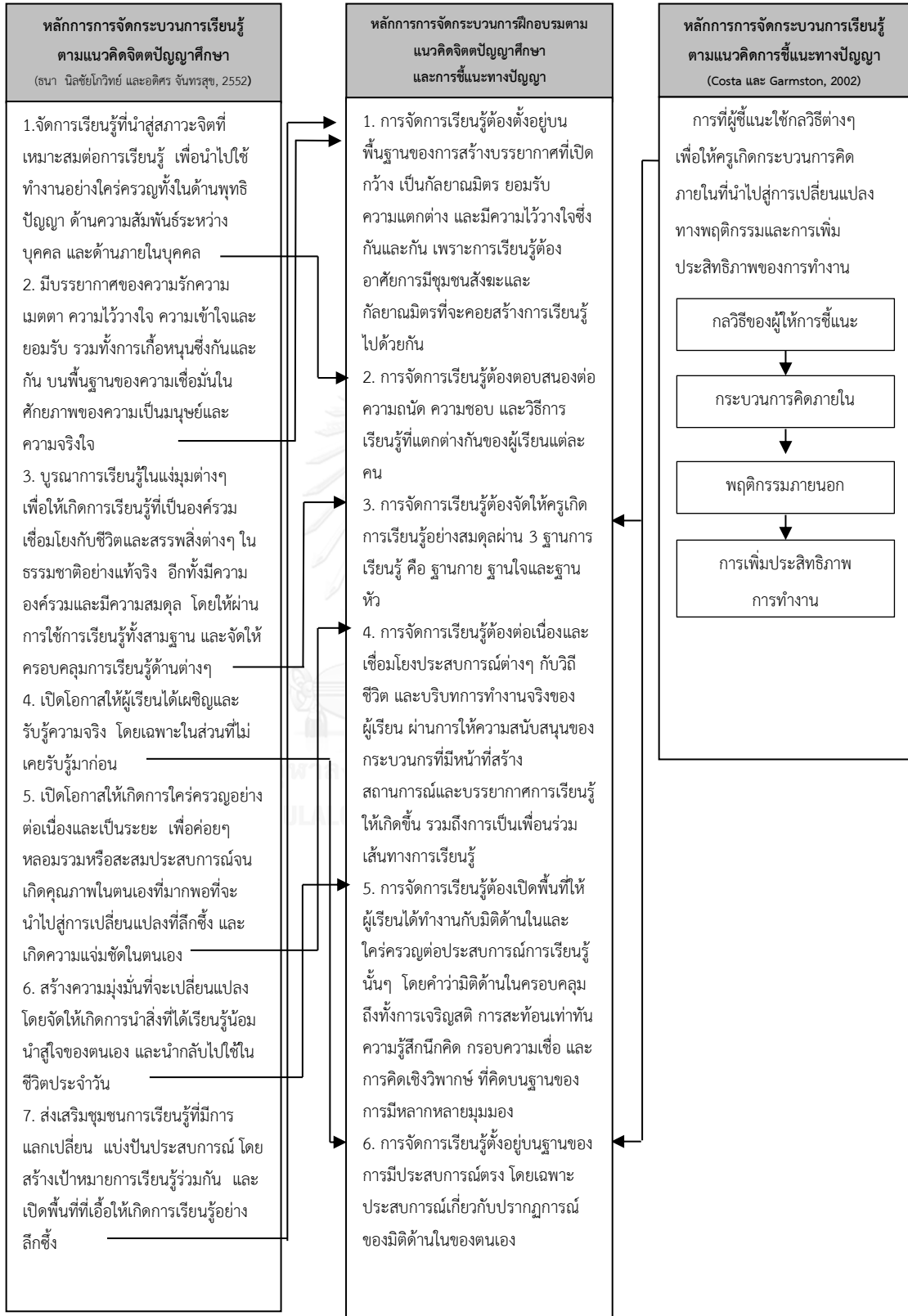
ส่วนที่ 2 รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบกระบวนการฝึกอบรมฯ และแผนการฝึกอบรมครู

1. ผศ. ดร.ศิริประภา พฤทธิกุล อาจารย์ประจำภาควิชาการจัดการเรียนรู้ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
2. ผศ. ดร.อรพรรณ บุตรกตัญญู อาจารย์ประจำสาขาวิชาปฐมวัยศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
3. อาจารย์ ดร.จิรัฐกาล พงศ์ภคเธียร รองผู้อำนวยการ ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล
4. อาจารย์ ดร.สมสิทธิ์ อัสตรนีย์ อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล
5. คุณทัศนีย์ จารุสมบัติ โค้ช (certified coach) และกระบวนการ บริษัทจิมิ เดอะโค้ช

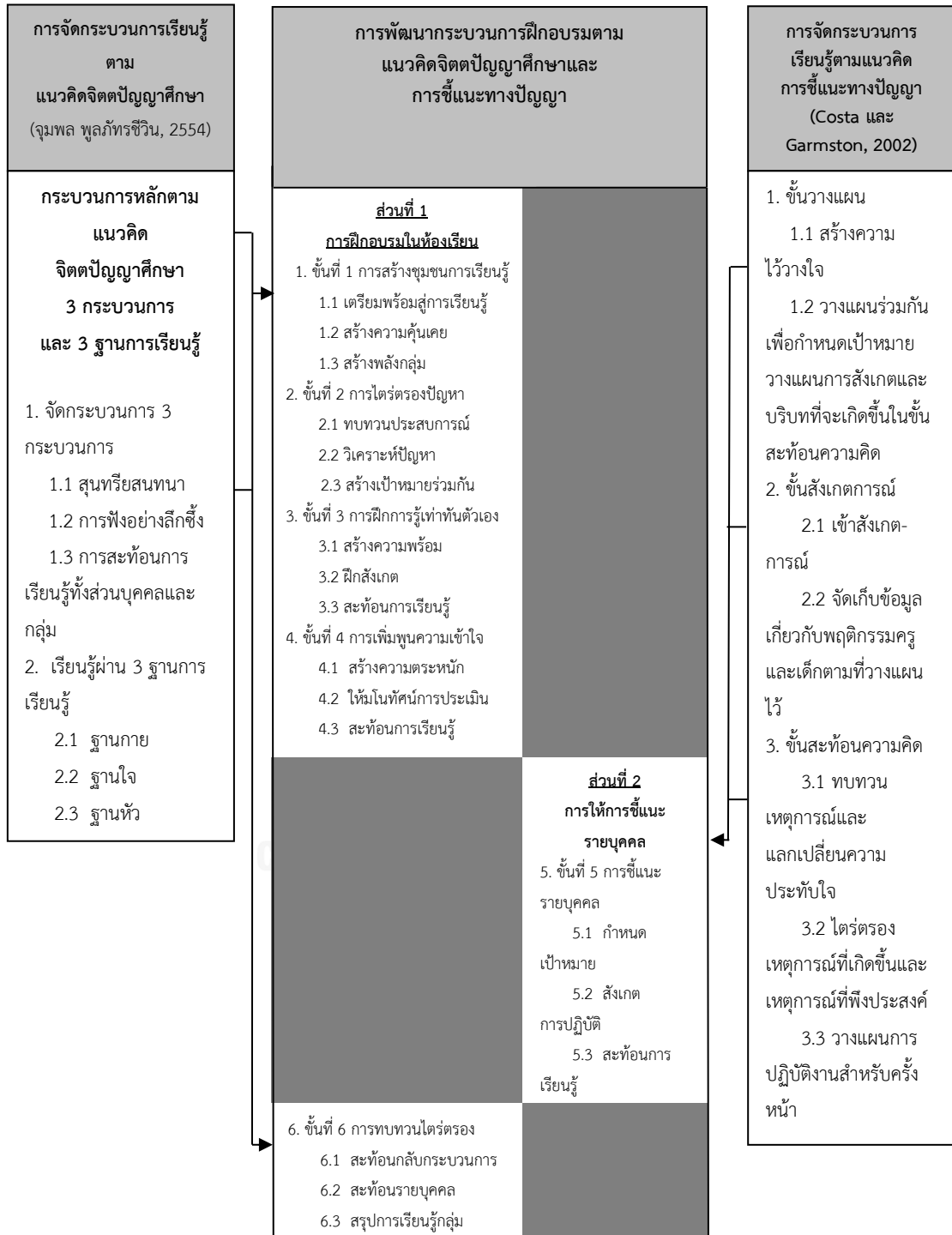
ภาคผนวก ข การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของแนวคิดหลัก
ในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ



การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของแนวคิดหลักในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ (ต่อ)



การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของแนวคิดหลักในการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ (ต่อ)



ภาคผนวก ค ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย
2. แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์
3. แบบบันทึกการสัมภาษณ์
3. แบบบันทึกการชี้แนะ
4. แบบบันทึกการชี้แนะ: การตั้งเป้าหมาย



แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

คู่มือการใช้แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยฉบับนี้จัดทำขึ้น เพื่อใช้ประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย เครื่องมือทั้งหมด 2 ชุด ได้แก่

1) ชุดที่ 1 แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย

1.1) พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ตามองค์ประกอบเนื้อหา

1.2) เกณฑ์การให้คะแนนในการวิเคราะห์ระดับพัฒนาการความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

1.3) แบบบันทึกสรุประดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

1.4) แบบบันทึกสรุประดับความสามารถของครูประจำการในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

1.5) แบบสรุปพฤติกรรมความสามารถในการประเมินพัฒนาการของเด็กปฐมวัย

2) ชุดที่ 2 แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ ประกอบด้วย

2.1) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กและการตระหนักรู้

2.1.1) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการฝึกอบรมฯ

2.1.2) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ

2.2) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการฝึกอบรมฯ

2.3) แบบบันทึกการสัมภาษณ์

คำชี้แจงในการใช้แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยมีลักษณะเป็นเกณฑ์การให้คะแนน 4 ระดับ ตามพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา ประกอบด้วย 2 ด้าน คือ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการตระหนักรู้ ใช้การเก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์และการตรวจสอบเอกสาร โดยบันทึกลงในแบบบันทึกข้อมูล และนำข้อมูลที่บันทึกได้มาวิเคราะห์กับพฤติกรรมตัวบ่งชี้ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย แล้วให้คะแนนตามเกณฑ์การให้คะแนนและนำมาแปลผลเป็นระดับความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

วัตถุประสงค์

แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยจัดทำขึ้นเพื่อวิเคราะห์ความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยที่เข้าร่วมอบรมในกระบวนการฝึกอบรมครูประจำการด้านการประเมินเด็กปฐมวัยโดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและการชี้แนะทางปัญญา

ข้อปฏิบัติในการใช้แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

1. ศึกษาเนื้อหาและวิธีการใช้แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยให้เข้าใจชัดเจน
2. เก็บ บันทึก รวบรวมหลักฐานที่สะท้อนความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย ตามช่วงเวลาที่กำหนดในการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลจำนวน 2 ครั้ง คือ ก่อนการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ 1 ครั้ง และหลังการจัดกระบวนการฝึกอบรมฯ 1 ครั้ง
3. สรุปลงและบันทึกข้อมูลลงในแบบบันทึกข้อมูลการวิเคราะห์ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย
4. วิเคราะห์เปรียบเทียบข้อมูลตามองค์ประกอบย่อยกับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา เพื่อหาระดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย และบันทึกผลลงในแบบบันทึกสรุประดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา
5. คำนวณคะแนนระดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหาตามเกณฑ์การให้คะแนน และบันทึกผลลงในแบบบันทึกสรุประดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

6. แปลความหมายคะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนด ได้เป็นระดับความสามารถของครูประจำการ ในการประเมินเด็กปฐมวัย และบันทึกระดับพัฒนาการลงในแบบบันทึกสรุประดับความสามารถของ ครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

ลักษณะของแบบประเมิน

แบบประเมินความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยออกแบบเพื่อ วิเคราะห์พฤติกรรมที่สะท้อนให้เห็นระดับความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย 4 ระดับ ดังนี้

- ระดับที่ 1 ชั้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ
- ระดับที่ 2 ชั้นก้าวสู่การเปลี่ยนแปลง
- ระดับที่ 3 ชั้นค้นพบตัวตน
- ระดับที่ 4 ชั้นพัฒนาสู่ความเป็นวิชาชีพ

แต่ละระดับมีความหมายระดับ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ระดับชั้น พัฒนาการ	ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย	
	ด้านการปฏิบัติงาน	ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง
ระดับชั้นที่ 1 ชั้นยึดติด กรอบการ ปฏิบัติ	ครูระดับนี้เน้นตนเองเป็นศูนย์กลาง จะมุ่งความสนใจไปที่บทบาท การทำงานของตนเองมากกว่าการ เรียนรู้ของเด็ก ขาดการทบทวน พิจารณา และไม่สามารถวิเคราะห์การ ปฏิบัติงานของตนเองได้ ดำเนินและ ปฏิบัติยึดนโยบายและแนวทางที่ กำหนดโดยโรงเรียนหรือวิธีการอื่นๆ ที่ปฏิบัติภายในโรงเรียนเป็นหลัก	ครูระดับนี้ทำงานตามความรู้สึกรู้หรือ แนวทางเดิมๆ ไม่เท่าทันและขาด การตระหนักรู้ถึงข้อจำกัดและ ความสามารถของตนเอง ไม่รับรู้ว่ ขาดความรู้และทักษะในเรื่องใด และ ควรต้องพัฒนาความรู้เพิ่มเติมใน เรื่องใด เพื่อที่จะทำให้ปฏิบัติงานได้มี ประสิทธิภาพมากขึ้น ครูระดับนี้ เมื่อเกิดสถานการณ์หรือเหตุการณ์ ใดๆ มักจะด่วนตีความ รีบตัดสิน และปิดความรับผิดชอบไปที่ผู้อื่น

ระดับชั้น พัฒนาการ	ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย	
	ด้านการปฏิบัติงาน	ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง
ระดับชั้นที่ 2 ขั้น ก้าวสู่การ เปลี่ยนแปลง	ครูระดับนี้ยังคงปฏิบัติตามนโยบาย และแนวทางหลักๆ ของโรงเรียน แต่เริ่มนำประเด็นที่พบในการ ปฏิบัติงานมาทบทวน พิจารณาถึง รายละเอียดในแง่มุมต่างๆ รวมถึงนำ ความรู้และประสบการณ์การสอนมา ประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการ สอน โดยคำนึงถึงหลักการและความ เหมาะสมมากขึ้น	ครูระดับนี้รับรู้ถึงขอบเขตและ ข้อจำกัดในการปฏิบัติงานแบบเดิมๆ มีการริเริ่มตั้งคำถามเกี่ยวกับ การปฏิบัติงานของตนเอง และมี การทบทวน พิจารณาประเด็นต่างๆ บ้าง เมื่อเผชิญสถานการณ์หรือ ปัญหาก่อนที่จะตัดสินใจ เริ่มรู้ เท่าทันตนเองในสิ่งที่ตนรู้และไม่รู้ เข้าใจและยอมรับจุดที่ตนต้องพัฒนา เพิ่มเติม เพื่อนำไปสู่การปรับปรุง พัฒนาการปฏิบัติงาน
ระดับชั้นที่ 3 ขั้น ค้นพบตัวตน	ครูระดับนี้ให้ความสำคัญต่อ ปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ของครู โดยรับรู้ถึงพฤติกรรมและหน้าที่ที่ ควรปฏิบัติ มีมุ่งมั่นที่จะพัฒนา ตนเองและการปฏิบัติงาน เพื่อ นำไปสู่การพัฒนาเด็ก โดยมี การศึกษา ค้นคว้าหาวิธีการต่างๆ เพื่อที่จะนำมาใช้พัฒนางาน สามารถ นำประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องมา วิเคราะห์เพื่อตรวจสอบดูความ เป็นไปได้ ของแต่ละทางเลือก จะไม่ ด่วนตัดสินใจ แต่จะเลือกและนำ วิธีการใดวิธีการหนึ่งที่เห็นว่า เหมาะสมที่สุดมาใช้เพื่อแก้ไขปัญหา หรือพัฒนางาน การปฏิบัติงานของ ครูในระดับนี้ยึดมั่นในวิธีการและ ขั้นตอนอย่างเคร่งครัด ยังไม่สามารถ นำมาปรับใช้ให้สอดคล้องกับบริบท	ครูระดับนี้สามารถถกคอคติหรือ ความคิดแบบเดิมๆ ที่เป็นอุปสรรค ต่อการปฏิบัติงาน เปิดรับต่อการนำ ความรู้ทักษะใหม่ๆ ลงสู่การปฏิบัติ งาน แต่ต้องจดจ่อ ใช้สมาธิ และใส่ใจ กับการปฏิบัติงาน เพราะยังไม่ สามารถปฏิบัติได้อย่างเป็นธรรมชาติ

ระดับชั้น พัฒนาการ	ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย	
	ด้านการปฏิบัติงาน	ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง
	<p>การทำงานของตนเอง และยังมี ความกล้าในความคิดของตนเอง ทำให้ฟังความคิดเห็นหรือความ เห็นชอบของผู้อื่นเป็นตัวช่วยในการ ตัดสินใจ</p>	
<p>ระดับชั้นที่ 4 ขั้น พัฒนาสู่ความ เป็นวิชาชีพ</p>	<p>ครูในระดับนี้มีความตระหนักถึง หน้าที่และภาระความเป็นครูสูง ปฏิบัติงานโดยคำนึงถึงการเรียนรู้ และความต้องการของเด็กเป็นหลัก มีการนำความรู้ความเข้าใจใหม่ๆ มา ใช้ในการจัดการศึกษา มีระบบการ คิดที่เป็นเหตุและผล สามารถ ทบทวนประเด็นที่พบในการปฏิบัติ งาน และนำมาพิจารณา วิเคราะห์ได้ รอบด้านและถี่ถ้วน โดยบ่งบอกได้ถึง ความเป็นไปได้ จุดดี และจุดอ่อนของ แต่ละทางเลือก จนนำไปสู่ การเลือกทางออกและแก้ปัญหาได้ ด้วยตนเอง ครูระดับนี้สามารถ ทบทวนและสะท้อนความคิดของ ตนเองในระดับที่ลึกซึ้ง โดยตั้ง คำถามเกี่ยวกับความเชื่อ ปรัชญา และค่านิยมของตนเองที่มีเกี่ยวกับ การจัดการศึกษา จนนำไปสู่มุมมอง ใหม่ๆ ที่เกี่ยวข้องกับตนเองและผู้อื่น</p>	<p>ครูมีสติและมีใจจดจ่ออยู่กับ การปฏิบัติงาน สามารถรับรู้และเท่า ทันถึงอารมณ์ อคติของตนเองที่ผุด ขึ้น ทำให้ไม่รีบด่วนตัดสินใจ แต่จะ พิจารณาสิ่งที่เกิดขึ้นด้วยความ รอบคอบ อีกทั้งตระหนักถึงทักษะ และความสามารถของตนรวมถึง ข้อจำกัดและอุปสรรคที่ตนต้อง พัฒนา</p>

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบพัฒนาขึ้น โดยใช้ขั้นตอนการประเมินเด็กปฐมวัย แบ่งเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการปฏิบัติงาน และ 2) ด้านการตระหนักรู้ มีรายละเอียด ดังนี้

1) ด้านการปฏิบัติงาน เป็นพฤติกรรมตัวบ่งชี้ระบุการปฏิบัติงานด้านการประเมินเด็กตามขั้นตอนการประเมินตามสภาพจริง ประกอบด้วย

1.1) การวางแผน

1.2) การจัดระบบข้อมูล

1.2.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล

1.2.2 การบันทึกข้อมูล

1.2.3 การสรุปข้อมูล

1.3) การแปลผล

1.3.1 การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล

1.3.2 การตีความ

1.3.3 การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ

1.4) การนำผลมาใช้

1.4.1 การสื่อสารและรายงานผล

1.4.2 การเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียนการสอน

2) ด้านการตระหนักรู้ เป็นพฤติกรรมตัวบ่งชี้ระบุการตระหนักในตนเอง ประกอบด้วย

2.1) การรู้จักตนเอง

2.1.1 การเท่าทันตนเอง

2.1.2 การชะลอการตัดสินใจ

2.1.3 ความเข้าใจธรรมชาติของตนเอง

2.2) การรู้จักงาน

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
1. ด้านการปฏิบัติงาน					
1.1 การวางแผน	<input type="checkbox"/> ไม่มี การวางแผน การประเมิน พัฒนาการ ยึดถือรูปแบบหรือวิธีการในการประเมิน พัฒนาการ แบบเดิมที่ได้เคยปฏิบัติต่อเนื่องกันมาเป็นแนวทางที่ใช้ในการปฏิบัติงาน ไม่มีการ ทบทวน พิจารณา ถึงประเด็นปัญหา หรืออุปสรรคที่เคยพบในการปฏิบัติงาน	<input type="checkbox"/> ใช้รูปแบบหรือวิธีการการ ประเมินพัฒนาการ ตามแบบที่ปฏิบัติ ต่อเนื่องกันมาเป็นแนวทางในการ ปฏิบัติงาน เริ่มมีการนำ ประเด็น ปัญหา อุปสรรคที่พบในการปฏิบัติ งานมาทบทวน พิจารณา เริ่มวางแผนงาน ในด้านการประเมิน ในบางเรื่อง เช่น กำหนดกรอบการ ประเมิน วางแผน ปฏิทินงานการ ปฏิบัติงานด้านการ ประเมินพัฒนาการ	<input type="checkbox"/> มีการวางแผน งานด้านการ ประเมินพัฒนาการ อย่างเป็นระบบ โดย นำประเด็นปัญหา หรืออุปสรรคที่พบ ในการปฏิบัติงานมา ทบทวน พิจารณา ศึกษาข้อมูล พื้นฐานที่เกี่ยวข้อง กับบริบทโรงเรียน แล้วนำมาวิเคราะห์ ความเป็นไปได้ของ แนวทางการพัฒนา และปรับปรุงงาน จนได้แนวทางที่ เหมาะสมนำไปสู่ การจัดหรือปรับ ระบบการประเมิน เช่น กำหนดตาราง การปฏิบัติงานด้าน การประเมิน พัฒนาการ โดย แนวทางที่เลือกใช้ ได้รับการยอมรับ จากหัวหน้างาน หรือผู้อำนวยการ	<input type="checkbox"/> มีการวางแผน ด้านการประเมิน พัฒนาการอย่างเป็น ระบบ เหมาะสมกับ บริบทห้องเรียนและ ความถนัดของตน โดยนำประเด็น ปัญหาหรืออุปสรรค ที่พบในการปฏิบัติ งาน มาทบทวน พิจารณา ศึกษาข้อมูล พื้นฐานที่เกี่ยวข้อง กับบริบทโรงเรียน เพื่อนำมาวิเคราะห์ ความเป็นไปได้ของ แนวทางการพัฒนา และปรับปรุงงาน จนได้แนวทางที่ เหมาะสมนำไปสู่ การจัดหรือปรับ ระบบการประเมิน ที่มีคุณภาพ เช่น กำหนดตารางการ ปฏิบัติงานด้านการ ประเมินพัฒนาการ รวมถึงมีการวาง แผนการเก็บข้อมูล เด็กที่อาจต้องการ ความช่วยเหลือเป็นพิเศษ	<ul style="list-style-type: none"> ● เอกสารการ ประเมิน พัฒนาการเด็ก เช่น รายงาน สรุปการประชุม ปฏิทินการ ปฏิบัติงานด้าน การประเมิน พัฒนาการ ● แผนการเก็บ งานในแฟ้ม สะสมผลงาน เด็ก ● แผนแสดง กรอบการ ประเมิน ● รายงานการ ประชุม ● แบบบันทึก สะท้อน การเรียนรู้ของ ครู ● แบบบันทึก ประจำวัน ● แบบบันทึก การสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อ ● แบบบันทึกการ ชี้แนะ

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม	<p>- ไม่มีการวางแผนการดำเนินงานด้านการประเมินพัฒนาการหรือกำหนดแผนการทำงาน</p> <p>- บรรยายปัญหาที่เกิดขึ้นได้จากการปฏิบัติงานที่ผ่านมาได้ แต่ไม่ได้นำปัญหามาพิจารณา มักกล่าวโทษหรือปัดความรับผิดชอบไปที่ผู้อื่น</p>	<p>- วางแผนและกำหนดกรอบการประเมินในบางประเด็น เช่น จะเก็บผลงานเด็กอย่างไร ประชุมผู้ปกครองเมื่อไร ฯลฯ</p> <p>- สนทนา หรือตั้งคำถามที่เกี่ยวข้องกับวิธีการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการ ประเมินพัฒนาการเด็กแบบเดิมที่เคยปฏิบัติ</p>	<p>- วางแผนการประเมินพัฒนาการโดยทบทวนข้อมูลและบริบทโรงเรียนและศึกษาเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก เช่น ผลการเรียนรู้ของเด็กในภาพรวม ผลการประเมินการประกันคุณภาพภายในและภายนอก เพื่อนำมาวางแผนและกำหนดกรอบการประเมินพัฒนาการ และแนวทางการประเมินพัฒนาการ</p> <p>- นำประเด็นปัญหาในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการมาทบทวนพิจารณาจนได้แนวทางการแก้ปัญหาที่หลากหลาย เมื่อเลือกแนวทางที่เหมาะสม มักปรึกษาผู้อื่นก่อนตัดสินใจ</p>	<p>- วางแผนการประเมินพัฒนาการโดยทบทวนข้อมูลและบริบทโรงเรียนและศึกษาเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก เช่น ผลการเรียนรู้ของเด็กในภาพรวม ผลการประเมินการประกันคุณภาพภายในและภายนอก เพื่อนำมาวางแผนและกำหนดกรอบการประเมินพัฒนาการ และแนวทางการประเมินพัฒนาการ</p> <p>- นำประเด็นปัญหาในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการ มาทบทวนพิจารณาจนได้แนวทางการแก้ปัญหาที่หลากหลาย แล้วสรุปเลือกแนวทางที่เหมาะสมด้วยตนเอง</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)	- ประเมินพัฒนาการตามความเข้าใจของตนเอง โดยไม่สอดคล้องกับหลักการประเมินพัฒนาการ โดยปฏิบัติงานแบบเดิม โดยไม่มีการทบทวนถึงปัญหาหรืออุปสรรคที่เกิดขึ้น	- ประเมินพัฒนาการตามความเข้าใจของตนเอง แต่เริ่มนำปัญหาและอุปสรรคที่พบจากการปฏิบัติงานแบบเดิมมาทบทวน		- นำแผนงานการประเมินพัฒนาการของโรงเรียนมาปรับให้เข้ากับการทำงานของตนเอง - วางแผนการเก็บข้อมูลเด็กที่ต้องช่วยเหลือเป็นพิเศษการทำงานในห้องเรียน	
ตัวอย่างคำพูด	- “โรงเรียนกำหนดมาให้ว่าเราต้องอะไรบ้าง เช่น ต้องมีพอร์ตโฟลิโอ ต้องรายงานผลการประเมินเมื่อไร เราก็ทำตามที่โรงเรียนกำหนด”	- “โรงเรียนกำหนดให้ว่า ต้องประเมินอะไรบ้าง ต้องมีประชุมผู้ปกครอง แต่เรามีการประชุมกันว่าจะทำอะไร เมื่อไร หรือจะปรับอะไรอย่างไร”	- “ก่อนเปิดเทอมมีการประชุมเรื่องการประเมินเด็กปฐมวัย คุณเห็นว่าพบปัญหาอะไรไหมในปีที่ผ่านมา แล้วมีการศึกษาเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็ก เช่น หลักสูตรโรงเรียน SAR เพื่อนำไปวางแผนการปฏิบัติงาน”	- “ก่อนเปิดเทอมมีการประชุมร่วมกันเรื่อง การประเมินเด็กปฐมวัย คุณเห็นว่า พบปัญหาอะไรไหมในปีที่ผ่านมา แล้วมีการศึกษาเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็ก เช่น หลักสูตรโรงเรียน SAR ฯลฯ เพื่อนำไปวางแผนการปฏิบัติงานในภาพรวมจากนั้นครูแต่ละคน	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
<p>ตัวอย่างคำพูด (ต่อ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “ไม่ได้นั่งคุยกันว่า ต้องทำอะไร ทุกคนรู้อยู่แล้วว่า ต้องทำอะไร” - “ทำเหมือนกับปีที่แล้ว” - “ต่างคนต่างทำ” - “มีปัญหาบ้าง ส่วนใหญ่มาจาก ผู้ปกครอง” 	<ul style="list-style-type: none"> - “ทุกห้องทำ เหมือนๆ กัน เป็นแบบเดียวกัน” - “บางที่เอาปัญหาที่เกิดขึ้นมาไปคิดต่อ มันเกิดคำถามที่ทำให้เราต้องคิด” 	<ul style="list-style-type: none"> - “ช่วยกันวางแผนระบบการประเมิน พัฒนาการ เช่น ทำปฏิทินการประเมิน คุยกันเรื่องวิธีการ และเครื่องมือการประเมิน รายการ และเกณฑ์การประเมิน การจัดทำพอร์ตโฟลิโอ” - “การทำงานที่ผ่านมามีปัญหาบ้าง จะนำมาทบทวน เพื่อหาทางแก้หรือดูว่าปรับปรุงอย่างไรได้บ้าง มีการคิดไว้หลายๆ ทาง เมื่อได้คำตอบที่คิดว่า ใช่แล้วค่อยปรึกษาหัวหน้าเพื่อขอความคิดเห็น ก่อนตัดสินใจ” 	<ul style="list-style-type: none"> - “ช่วยกันวางแผนระบบการประเมิน พัฒนาการ เช่น ทำปฏิทินการประเมิน คุยกันเรื่องวิธีการ และเครื่องมือการประเมิน รายการ และเกณฑ์การประเมิน การจัดทำพอร์ตโฟลิโอ” - “การทำงานที่ผ่านมามีปัญหาบ้าง จะเอามาทบทวน เพื่อดูว่ามีทางแก้หรือจะปรับปรุงอย่างไรได้บ้าง คิดไว้หลายๆ ทาง เมื่อได้คำตอบที่คิดว่า ใช่แล้ว จึงค่อยตัดสินใจ - “นอกจากวางแผนงานเพื่อทำการประเมินเด็กในห้องแล้ว ถ้ามีเด็กที่ดูเหมือนว่าอาจ 	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่าง คำพูด (ต่อ)				ต้องการความช่วยเหลือพิเศษ จะวางแผนเก็บข้อมูลเพิ่ม”	
1.2 การจัดระบบข้อมูล					
1.2.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล	<input type="checkbox"/> ไม่มีการจัดระบบการเก็บรวบรวมข้อมูล การเก็บข้อมูลยึดความสะดวกของตนเองเป็นหลัก ไม่กำหนดเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้วิธีการเก็บข้อมูลวิธีการเดียว ประจำชั้นเป็นแหล่งข้อมูลหลัก	<input type="checkbox"/> ปรับปรุงการทำงานแบบเดิมที่ปฏิบัติตามนโยบายของโรงเรียนหรือยึดความสะดวกของตนเองให้เป็นระบบมากขึ้น โดยจัดระบบการเก็บรวบรวมข้อมูล แสดงให้เห็นร่องรอยการเก็บรวบรวมข้อมูลที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ไว้ในบางเรื่อง ใช้วิธีการเก็บข้อมูล 1-2 วิธีการ แต่ยังไม่ถูกต้อง ใช้ข้อมูลจากครูประจำชั้นและผู้ปกครองเป็นแหล่งข้อมูลหลัก	<input type="checkbox"/> คำนึงถึงหลักการประเมินพัฒนาการ โดยมีการจัดระบบการเก็บรวบรวมข้อมูลที่ชัดเจนแสดงให้เห็นร่องรอยการเก็บรวบรวมข้อมูล ตรงตามเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ มีวิธีการเก็บข้อมูล 2 วิธีการขึ้นไป เก็บข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่างๆ เช่น ครูประจำชั้น ผู้ปกครอง ครูท่านอื่นๆ มีการเก็บข้อมูลในสถานการณ์ที่แตกต่างมากกว่า 1 สถานการณ์ มีการขอคำปรึกษา หรือคำคิดเห็นจากหัวหน้า เพื่อนครูเกี่ยวกับการเก็บรวบรวมข้อมูล	<input type="checkbox"/> คำนึงถึงหลักการประเมินพัฒนาการ บริบทของโรงเรียนและความถนัดของตนเอง โดยสร้างระบบที่แสดงให้เห็นร่องรอยการเก็บรวบรวมข้อมูล ตรงตามเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ มีวิธีการเก็บข้อมูลที่หลากหลาย เก็บข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่างๆ เช่น ครูประจำชั้น ผู้ปกครอง ครูท่านอื่นๆ เอกสาร มีการเก็บข้อมูลเด็กในหลากหลายสถานการณ์ เพื่อได้ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กอย่างละเอียดและสะท้อนความเป็นตัวตนของเด็กมากที่สุด	<ul style="list-style-type: none"> ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึกการสนทนากลุ่มและการสนทนาเดี่ยว ● เอกสาร เช่น แนวปฏิบัติในการประเมินพัฒนาการสมุดบันทึกประจำตัว สมุดสื่อสารระหว่างบ้านและโรงเรียน ● แบบบันทึกประจำวัน ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อ ● แบบบันทึกการชี้แนะ

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม	<p>- ไม่กำหนดว่า จะสังเกตเด็กคนใดเมื่อไร หรือในเรื่องอะไร ใช้การสังเกตเด็กในภาพรวม ผ่านการใช้ชีวิตประจำวันในห้องเรียน</p> <p>- เก็บผลงานเด็ก แต่ไม่มีระบบ เช่น เก็บผลงานเด็กทุกชิ้น หรือเก็บผลงานตามความสะดวก ความพอใจของตนเอง</p> <p>- ใช้วิธีการเก็บข้อมูลจากเด็กหนึ่งวิธีการ</p>	<p>- สังเกตเด็กในภาพรวม ผ่านการใช้ชีวิตประจำวัน ชีวิตวันในห้องเรียน แต่บางที่กำหนดไว้ก่อนที่สังเกตว่า จะสังเกตใคร ในช่วงเวลา เพื่ออะไร</p> <p>- เก็บผลงานเด็ก สอดคล้องกับเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้บ้าง แต่ไม่ครบทุกเรื่อง</p> <p>- ใช้วิธีการเก็บข้อมูลจากเด็ก 1-2 วิธีการ แต่ทำได้ไม่</p>	<p>- ก่อนสังเกตเด็ก มีการวางแผนและกำหนดล่วงหน้าว่าเก็บข้อมูลอะไร เมื่อไร กับใคร เก็บข้อมูลเด็กผ่านการสังเกตเด็กทำกิจกรรมและกิจวัตรประจำวันในห้องเรียน</p> <p>- สังเกตพฤติกรรมเด็กในประเด็นเดียวกันในช่วงเวลาหรือสถานการณ์ที่ต่างกัน เช่น สังเกตการเล่นของเด็กในช่วงกิจกรรมที่ต่างกัน</p> <p>- เก็บผลงานเด็ก สอดคล้องกับเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้และครอบคลุม พัฒนาการทั้ง 4 ด้าน</p> <p>- ใช้วิธีการเก็บข้อมูลจากเด็กมากกว่า 2 วิธีการ</p>	<p>- ก่อนสังเกตเด็ก มีการวางแผนและกำหนดล่วงหน้าว่าเก็บข้อมูลอะไร เมื่อไร กับใคร เก็บข้อมูลเด็กผ่านการสังเกตเด็กทำกิจกรรมและกิจวัตรประจำวันในห้องเรียน รวมถึงกิจกรรมต่างๆ ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน</p> <p>- สังเกตพฤติกรรมเด็กในประเด็นเดียวกันในช่วงเวลาและสถานการณ์ที่ต่างกัน เช่น สังเกตการณ์เล่นของเด็กในห้องเรียนและนอกห้องเรียนในวันเวลาที่แตกต่างกัน</p> <p>- เก็บผลงานเด็ก สอดคล้องกับเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ และครอบคลุม พัฒนาการทั้ง 4 ด้าน</p> <p>- ใช้วิธีการเก็บข้อมูลจากเด็กที่หลากหลาย เช่น</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)	<p>- ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กส่วนใหญ่ได้จากครูประจำชั้น อาจไม่มีหรือมีการสำรวจหรือสอบถามข้อมูลเด็กจากพ่อแม่หรือครูพี่เลี้ยงบ้างแต่น้อย</p>	<p>ถูกต้อง</p> <p>- ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กได้มาจากครูประจำชั้น และผู้ปกครอง มีการสำรวจ สอบถามข้อมูลเด็กจากพ่อแม่ ในรูปแบบต่างๆ เช่น การให้กรอกแบบสอบถาม มีการสัมภาษณ์ หรือการสนทนาซักถาม</p>	<p>- ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กได้มาจากครูประจำชั้น ครูท่านอื่นๆ และผู้ปกครอง มีการสำรวจสอบถามข้อมูลเด็กจากพ่อแม่ ในรูปแบบต่างๆ เช่น การให้กรอกแบบสอบถาม มีการสัมภาษณ์ หรือการสนทนาซักถาม รวมถึงมีการประชุมผู้ปกครองเพื่อแบ่งปันและแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก</p> <p>- ขอความคิดเห็นหรือความเห็นชอบจากเพื่อนครูหรือหัวหน้าว่า วิธีการเก็บข้อมูลของตนถูกต้องหรือไม่</p>	<p>การสังเกต การสัมภาษณ์ การเก็บผลงานเด็ก ฯลฯ</p> <p>- ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กได้มาจากครูประจำชั้น ครูท่านอื่นๆ ผู้ปกครอง และการศึกษาเอกสาร มีการสำรวจสอบถามข้อมูลเด็กจากพ่อแม่ในรูปแบบต่างๆ เช่น การให้กรอกแบบสอบถาม มีการสัมภาษณ์ หรือการสนทนาซักถาม รวมถึงมีการประชุมครูเพื่อแบ่งปันและแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก รวมถึงศึกษาหลักฐานและเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก</p> <p>- วางแผนและจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับรายการที่ต้องประเมิน และเหมาะสมกับเด็กในห้องเรียน</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่าง คำพูด	<p>- “เราประเมินเด็กทุกวันอยู่แล้ว เพราะเราอยู่กับเขาทุกวัน เห็นว่า เขาทำอะไร รู้ว่าใครทำอะไรได้ ทำอะไรไม่ได้”</p> <p>- “ใช้การสังเกตเด็ก”</p>	<p>- “ใช้การดูเด็กในห้องเรียน เราอยู่กับเขาทุกวัน รู้ว่าใครทำอะไรได้ ทำอะไรไม่ได้ แต่มีบางที่ที่กำหนดไว้ก่อนว่าจะดูใคร จะดูเรื่องอะไร แล้วค่อยสังเกต”</p> <p>- “ใช้การสังเกตเด็ก และพอร์ตโฟลิโอ”</p> <p>- “ที่โรงเรียนใช้การเก็บพอร์ตโฟลิโอ เด็กทำอะไรก็เก็บไว้เสร็จแล้วก็ใส่ไว้ในพอร์ตโฟลิโอ”</p>	<p>- “เรามีการวางแผนไว้แล้วว่าวันนี้เราดูใคร ในประเด็นอะไร ในช่วงเวลาไหน แล้วสังเกตตามแผนที่วางไว้”</p> <p>- “ข้อมูลเด็กได้จากวิธีการต่างๆ เช่น การสังเกตเด็ก การเก็บชิ้นงานเด็ก การสัมภาษณ์”</p> <p>- “ผลงานเด็กไม่ได้เก็บทุกชิ้น แต่เลือกเก็บ ต้องดูว่าแผนที่วางไว้ว่าต้องเก็บอะไร ก็จะเก็บตามนั้น”</p> <p>- “ใช้การประเมินตามสภาพจริง สังเกตพฤติกรรมในห้องเรียน เวลาเด็กทำกิจกรรมหรือกิจวัตรประจำวัน เช่น จะดูเรื่อง</p>	<p>- “เรามีการวางแผนไว้แล้วว่าวันนี้เราดูใคร ในประเด็นอะไร ในช่วงเวลาไหน แล้วสังเกตตามแผนที่วางไว้”</p> <p>- “ข้อมูลเด็กได้จากวิธีการต่างๆ เช่น การสังเกตเด็ก การเก็บชิ้นงานเด็ก การสัมภาษณ์”</p> <p>- “ผลงานเด็กไม่ได้เก็บทุกชิ้น แต่จะเลือกเก็บ โดยดูว่ารายการชิ้นงานที่วางแผนไว้ว่า ต้องเก็บมีอะไรบ้าง แล้วเก็บตามนั้น จะเก็บงานประเภทเดียวกันไว้หลายชิ้นนำมาคัดเลือกเปรียบเทียบให้เห็นพัฒนาการ”</p> <p>- “ใช้การประเมินตามสภาพจริง สังเกตพฤติกรรมในห้องเรียนเวลาเด็กทำกิจกรรมหรือทำกิจวัตรประจำวัน บางเรื่องจะสังเกต</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่าง คำพูด (ต่อ)	<p>- “ส่วนใหญ่จะไม่ค่อยได้สอบถามอะไรเกี่ยวกับเด็กเพิ่มเติมจากพ่อแม่ มีแต่พ่อแม่ที่จะบอกเราหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กเองบ้าง”</p>	<p>- “ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กได้มาจากการสังเกตเด็กด้วยตัวเอง และมีการสอบถามพ่อแม่ เกี่ยวกับข้อมูลเด็กด้วยอย่างสม่ำเสมอ”</p> <p>- “มีแบบสอบถามเกี่ยวกับเด็กให้พ่อแม่กรอก เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐาน และทำให้เรารู้จักเด็กดีขึ้น”</p>	<p>กลัมน้ำนมมีดเล็ก จะดูเวลาเด็กเล่นตามมุม หรือดูตอนเด็กเปลี่ยนเสื้อนอน”</p> <p>- “ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กได้มาจากการสังเกตเด็กด้วยตัวเอง มีการสนทนาพูดคุยกับพ่อแม่ พูดคุยกับครูพี่เลี้ยง ครูพิเศษเกี่ยวกับเด็กด้วย และที่โรงเรียนมีการจัดเวลาให้ครู “ได้นั่งคุยกัน แลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก”</p> <p>- “มีระบบส่งต่อเด็ก ในช่วงปิดเทอม ครูประจำชั้นเดิมและครูประจำชั้นใหม่ของเด็กพบกัน เพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก”</p>	<p>เขาเวลาทำกิจกรรมต่างๆ ในโรงเรียน”</p> <p>- “ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กได้มาจากการสังเกตเด็กด้วยตัวเอง มีการสอบถามพ่อแม่ ครูพี่เลี้ยง ครูที่สอนวิชาพิเศษ แล้วก็ศึกษาเอกสารอื่นๆ ประกอบด้วย เช่น ดูพอร์ตโฟลิโอเด็ก ประวัติเด็ก ประเด็นต่างๆ ที่ครูคนเก่าได้เขียนไว้ เพื่อให้เข้าใจเด็กดีขึ้น”</p> <p>- “มีระบบส่งต่อเด็ก ในช่วงปิดเทอม ครูประจำชั้นเดิมและครูประจำชั้นใหม่ของเด็กพบกัน เพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก”</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย	
1.2.2 การบันทึกข้อมูล	<input type="checkbox"/> ไม่มีการบันทึกข้อมูลเด็กที่เป็นร่องรอยหลักฐานชัดเจนทำตามความคุ้นชิน เน้นความสะดวกของตนเอง ใช้การจำเป็นหลัก	<input type="checkbox"/> ปรับรูปแบบการบันทึกข้อมูลจากแบบเดิมที่ใช้ความจำ โดยเริ่มมีการบันทึกพฤติกรรมและข้อมูลเด็ก แต่ทำได้เป็นบางคนในบางเรื่อง การบันทึกข้อมูลผสมผสานระหว่างการบรรยายพฤติกรรมเด็กตามที่เห็นจริง และการตีความ มีสอดแทรกความคิดเห็นครู	<input type="checkbox"/> คำนึงถึงหลักการบันทึกข้อมูลที่เหมาะสมและถูกต้องตามหลักพัฒนาการ มีการบันทึกพฤติกรรมเด็กทุกคนแต่อาจยังไม่สม่ำเสมอ การบันทึกข้อมูลเป็นการบันทึกพฤติกรรมตามที่เห็นจริง มีการแยกระหว่างข้อมูลที่พบจริง การตีความ และความคิดเห็นของครู การบันทึกข้อมูลมีหลากหลายลักษณะ ได้แก่ การใช้แบบบันทึกพฤติกรรม แบบบันทึกความถี่ แบบบันทึกแบบมาตรฐานค่า	<input type="checkbox"/> คำนึงถึงหลักการบันทึกข้อมูลที่เหมาะสมและถูกต้องตามหลักพัฒนาการ มีการบันทึกพฤติกรรมและข้อมูลเด็กทุกคนอย่างสม่ำเสมอ มีการใช้อุปกรณ์ เช่น เทปบันทึก กล้องถ่ายรูป ช่วยในการเก็บข้อมูล การบันทึกข้อมูลเป็นการบันทึกพฤติกรรมตามที่เห็นจริง มีการแยกระหว่างข้อมูลที่พบจริง การตีความ และความคิดเห็นของครู มีการสร้างและใช้แบบบันทึก ข้อมูลหลากหลายลักษณะ โดยคำนึงถึงความเหมาะสมและบริบทในห้องเรียน ได้แก่ การใช้แบบบันทึกพฤติกรรม ประเภทต่างๆ เช่นแบบการบันทึกความถี่ แบบการบันทึกแบบมาตรฐานค่า	<input type="checkbox"/> คำนึงถึงหลักการบันทึกข้อมูลที่เหมาะสมและถูกต้องตามหลักพัฒนาการ มีการบันทึกพฤติกรรมและข้อมูลเด็กทุกคนอย่างสม่ำเสมอ มีการใช้อุปกรณ์ เช่น เทปบันทึก กล้องถ่ายรูป ช่วยในการเก็บข้อมูล การบันทึกข้อมูลเป็นการบันทึกพฤติกรรมตามที่เห็นจริง มีการแยกระหว่างข้อมูลที่พบจริง การตีความ และความคิดเห็นของครู มีการสร้างและใช้แบบบันทึก ข้อมูลหลากหลายลักษณะ โดยคำนึงถึงความเหมาะสมและบริบทในห้องเรียน ได้แก่ การใช้แบบบันทึกพฤติกรรม ประเภทต่างๆ เช่นแบบการบันทึกความถี่ แบบการบันทึกแบบมาตรฐานค่า	<ul style="list-style-type: none"> ● แบบฟอร์มที่ใช้ในการเก็บข้อมูลเด็ก ● สมุดบันทึกข้อมูลเด็ก (สมุดดิบ) ● เอกสารหลักฐาน เช่น สมุดตอบ แบบบันทึกประจำตัวเด็ก สมุดสื่อสารระหว่างบ้าน และโรงเรียน ● พอร์ตโฟลิโอ ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึกประจำวัน ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อ ● แบบบันทึกการชี้แนะ

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม	<p>- สังเกตเด็ก แต่ไม่มี การบันทึก พฤติกรรม</p> <p>- ไม่มีสมุดบันทึก ข้อมูล หรือ เครื่องมืออื่นๆ ช่วยในการบันทึก พฤติกรรม</p>	<p>- บันทึกข้อมูลเด็ก เป็นบางคน เช่น จดในเศษกระดาษ</p> <p>- ใช้แบบบันทึก พฤติกรรมเพื่อ บันทึกพฤติกรรม เด็ก มีสมุดบันทึก ข้อมูล แต่บันทึก ข้อมูลเด็กไม่ครบ ทุกคน</p> <p>- การบันทึกของ ครูสอดแทรกความ คิดเห็นส่วนตัว ผสมกับการ บรรยายพฤติกรรม ที่เห็น</p>	<p>- บันทึกข้อมูลของ เด็กทุกคนลงใน สมุดส่วนตัวหรือ แบบบันทึกเป็น ครั้งคราว</p> <p>- ใช้แบบบันทึก พฤติกรรมต่างๆ เช่น แบบบันทึก พฤติกรรมแบบสั้น แบบบันทึกคำพูด แบบบันทึกความถี่ เพื่อบันทึก พฤติกรรมเด็ก</p> <p>- เมื่อบันทึก พฤติกรรม บันทึก ตามสภาพจริง แยกส่วนระหว่าง ข้อมูลเด็กและการ ตีความของครู</p>	<p>- บันทึกข้อมูลของ เด็กทุกคนเป็น ระบบ อย่าง สม่าเสมอ ลงใน สมุดส่วนตัวหรือ แบบบันทึก</p> <p>- สร้างและใช้แบบ บันทึกข้อมูล ลักษณะต่างๆ ที่ เหมาะสมสำหรับ สถานการณ์ และ ใช้อุปกรณ์ต่างๆ เช่น เทปบันทึก กล้องถ่ายรูป เพื่อ ช่วยในการบันทึก และจดจำข้อมูล</p> <p>- สร้างแบบบันทึก พฤติกรรมที่มีการ กำหนดเกณฑ์การ ประเมินชัดเจน</p> <p>- เมื่อบันทึก พฤติกรรม บันทึก ตามสภาพจริง แยกส่วนระหว่าง ข้อมูลเด็กและการ ตีความของครู</p>	
ตัวอย่างคำพูด	<p>- “สังเกตเด็กอยู่ ทุกวัน แต่ไม่ได้ บันทึกไว้ เพราะจำ ได้ เราอยู่กับเด็ก ทุกวัน”</p>	<p>- “เวลาสังเกตเด็ก พยายามจะบันทึก เด็กทุกคน แต่บาง ทีไม่ทัน”</p> <p>- “บันทึกแค่คน เด่น”</p>	<p>- “มีข้อมูลของเด็ก ทุกคน โดยบันทึก ไว้ในสมุดดิบ และ ข้อมูลบางด้านใช้ แบบบันทึก พฤติกรรมอื่นๆ ขึ้นอยู่กับว่าจะ บันทึกข้อมูลใน ด้านใด”</p>	<p>- “มีข้อมูลของเด็ก ทุกคน โดยบันทึก ไว้ในสมุดดิบ และ มีการใช้แบบ บันทึกพฤติกรรมที่ หลากหลาย ที่ เหมาะสมกับ ประเด็นที่ต้องการ เก็บข้อมูล”</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่าง คำพูด (ต่อ)		- “มีจดบันทึกบ้าง แต่บันทึกแค่ประเด็นสำคัญๆ ที่คิดว่าอาจจะลืมบางอย่างไม่ได้ บันทึก เพราะจำได้”	- “เวลาบันทึก จะจัดเวลาและจัดกลุ่มไว้ เพื่อจะได้เจาะไปที่เด็กกลุ่มนี้เลย อาจให้ครูที่เลี้ยงเดินรอบห้องคอยดูแลเด็ก ระหว่างที่กำลังบันทึกข้อมูล” - “เวลาบันทึก ข้อมูล ต้องจดจ่ออยู่กับเด็กตลอด”	- “เวลาบันทึก จะจัดเวลาและจัดกลุ่มไว้ เพื่อจะได้เจาะไปที่เด็กกลุ่มนี้เลย เราอาจให้ครูที่เลี้ยงเดินรอบห้องคอยดูแลเด็ก ระหว่างที่กำลังบันทึกข้อมูล” - “เวลาบันทึก ข้อมูล ต้องจดจ่ออยู่กับเด็กตลอด” - “ใช้เทคโนโลยีต่างๆ เช่น การถ่ายรูป ถ่ายวิดีโอ เข้ามาช่วยในการเก็บและบันทึกข้อมูล เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ละเอียดและตรงกับความ เป็นจริง”	
1.2.3 การสรุปข้อมูล	<input type="checkbox"/> ไม่มีการจัดแยกประเภทข้อมูล หรือคัดเลือกข้อมูลก่อนนำไปใช้ในการแปลผล หรือมีการสรุปข้อมูลจัดแยกประเภทตามหลักฐานข้อมูลตามที่โรงเรียนกำหนด แต่ยังไม่ถูกต้อง	<input type="checkbox"/> มีการจัดแยกคัดเลือกหลักฐานข้อมูลเป็นประเภทก่อนนำไปใช้ในการแปลผล แต่อาจทำได้ไม่ครบถ้วน	<input type="checkbox"/> มีการนำหลักฐานข้อมูลเด็กมาจัดแยกประเภทคัดเลือก และสรุปผลเป็นรายบุคคล ก่อนที่จะนำข้อมูลที่สรุปได้มาใช้ในการประเมินพัฒนาการยังขอความช่วยเหลือหรือความคิดเห็นจาก	<input type="checkbox"/> มีระบบสรุปข้อมูลที่สอดคล้องกับบริบทการปฏิบัติงานของตนเอง โดยนำหลักฐานข้อมูลเด็กมาจัดแยกประเภทคัดเลือก และสรุปผลเป็นรายบุคคลและเป็นรายกลุ่ม ก่อนที่จะนำข้อมูลที่สรุป	<ul style="list-style-type: none"> ● พอร์ตโฟลิโอ ● แบบสรุปการเรียนรู้แบบรายบุคคล และแบบกลุ่ม ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึกประจำวัน

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
			หัวหน้างานหรือเพื่อนครู	ได้มาใช้ในการประเมินเด็กปฐมวัย สามารถให้คำแนะนำแก่ผู้อื่นได้	<ul style="list-style-type: none"> • แบบบันทึกการสัมภาษณ์ • แบบบันทึกย่อ • แบบบันทึกการชี้แนะ
ตัวอย่างพฤติกรรม	<p>- ไม่มีนำข้อมูลมารวบรวม และจัดแยกประเภท</p> <p>- นำผลงานเด็กทุกชิ้นมาใส่ในพอร์ตโฟลิโอ</p>	<p>- รวบรวมข้อมูลเด็ก แล้วนำมาแยกประเภทตามหลักฐานบ้าง เช่น นำผลงานศิลปะมาแยกประเภทใส่พอร์ตโฟลิโอ แต่ทำไม่ได้ทุกเรื่อง</p> <p>- นำผลงานเด็กมาใส่ในพอร์ตโฟลิโอตามแผนการเก็บชิ้นงานที่วางไว้ แต่วิธีการคัดเลือกชิ้นงานยังไม่ถูกต้อง เช่น คัดเลือกเก็บผลงานเด็กศิลปะโดยไม่คำนึงว่าชิ้นงานควรที่เป็น</p>	<p>- รวบรวมข้อมูลเด็กทั้งหมด แล้วนำมาแยกประเภทตามหลักฐาน เช่น ผลงานวาด ภาพถ่าย บันทึกการสังเกต เป็นต้น แล้วนำมาคัดเลือกข้อมูลที่เหมาะสมที่จะนำมาใช้เพื่อประเมินเด็ก มีการความคิดเห็นเพื่อนหรือขอให้หัวหน้างาน ตรวจสอบว่าข้อมูลที่คัดเลือกสามารถนำมาใช้ประเมินได้ไหมเหมาะสมไหม</p> <p>- คัดเลือกผลงานเด็กมาใส่ในพอร์ตโฟลิโอตามแผนการเก็บชิ้นงานที่กำหนดไว้ และใช้วิธีการคัดเลือกชิ้นงานที่แสดงให้เห็นพัฒนาการเด็ก อาจมีการปรึกษา</p>	<p>- สร้างวิธีการรวบรวมข้อมูลเด็ก และแยกประเภทข้อมูล ที่มีเป็นระบบ เพื่อนำมาคัดเลือกและสรุปว่า ข้อมูลใดเหมาะสมที่จะนำมาใช้เพื่อประเมินเด็ก ตามเกณฑ์ที่ตนเองกำหนดขึ้น โดยเกณฑ์ที่กำหนดมีความเหมาะสมกับหลักการประเมินพัฒนาการ</p> <p>- มีคัดเลือกและจัดเก็บหลักฐานข้อมูลเป็นประเภทตามแผนการเก็บชิ้นงานที่กำหนดไว้ และใช้วิธีการคัดเลือกชิ้นงานที่แสดงให้เห็นพัฒนาการเด็ก</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)		งานประเภทเดียวกัน เพื่อแสดงให้เห็นพัฒนาการ	เพื่อนหรือหัวหน้างาน เพื่อตรวจสอบความถูกต้อง		
ตัวอย่างคำพูด	<p>- “เวลาประเมิน เช่น เวลาประเมินเด็กในสมุดพก จะทำไป คิดไปว่าเด็กแต่ละคนเป็นอย่างไร จำได้ว่าเด็กแต่ละคนเป็นอย่างไร”</p> <p>- “ไม่เคยเอามาข้อมูลมาจัดแยกประเภท ส่วนใหญ่เอามาใช้ประเมินเลย</p>	<p>- “เวลาประเมิน ก็มีการนำพอร์ตโฟลิโอมาดูประกอบบ้าง ซึ่งการดูผลงานเด็กก็สามารถบ่งบอกถึงพัฒนาการเด็กได้”</p> <p>- “มีการนำข้อมูลมาจัดบ้าง อย่างเช่น ในพอร์ตโฟลิโอ ก็จะคัดแยกผลงานศิลปะเด็กอยู่แล้ว แบ่งเป็นประเภท</p>	<p>- “ก่อนที่จะประเมิน ต้องเอาข้อมูลที่เรารวบรวมได้ทั้งหมด มาจัดเป็นประเภทก่อน แล้วต้องมาเอามาคัดด้วยว่า ข้อมูลนี้จะเอาไหม เพราะบางทีก็ไม่จำเป็นต้องใช้ แล้วตอนประเมินก็ต้องเอาข้อมูลที่แยกและคัดแล้วทั้งหมดมาใช้ ประกอบการประเมิน”</p> <p>- “จะเลือกชิ้นงานตามแผนการเก็บชิ้นงาน โดยเลือกประเภทงานตามที่ระบุไว้ งานชิ้นแรกเลือกในช่วงเปิดเทอม ต่อมา</p>	<p>- นำข้อมูลเด็กมาพิจารณาเป็นรายกลุ่ม โดยสร้างแบบฟอร์มที่เป็นการสรุปพัฒนาการของเด็กทุกคนห้องเรียน ให้เห็นภาพรวม</p> <p>- “ก่อนที่จะประเมิน ต้องเอาข้อมูลที่เรารวบรวมได้ทั้งหมด มาจัดเป็นประเภทก่อน ซึ่งเรามีระบบ เช่น นำข้อมูลทั้งหมดมาแยกเป็นประเภท แล้วจัดใส่ตะกร้า หรือบางทีแยกดูตามพัฒนาการ เพื่อคัดแยกว่า ข้อมูลไหนจะใช้ประกอบการประเมิน”</p> <p>- “จะเลือกชิ้นงานตามแผนการเก็บชิ้นงาน โดยเลือกประเภทงานตามที่ระบุไว้ งานชิ้นแรกเลือกในช่วงเปิดเทอม ต่อมา</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างคำพูด (ต่อ)	<p>- “เก็บผลงานเด็กทุกชิ้น ไม่ได้คัดแยก เขาทำอะไรใส่เก็บไว้ในพอร์ตโฟลิโอก่อน ”</p> <p>- “ที่โรงเรียนจะใช้วิธีการนี้ ใช้ตามนี้ มาตลอด”</p>	<p>ว่า งานนี้เป็นสีน้ำ งานนี้เป็นสีไม้”</p> <p>- “มีการแยกข้อมูลบาง แต่ไม่ทุกอย่าง เช่น เอาแบบบันทึกคำพูดเด็กมารวมกัน”</p> <p>- “ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กมีหลายแบบ มีทั้งผลงานเด็ก แบบสังเกต เอามาแยกไว้ก่อนเป็นพวก แต่ก็ไม่ค่อยละเอียด”</p>	<p>ทุกเดือนก็เก็บชิ้นงาน แต่ไม่ได้เอามาใส่แฟ้มทุกชิ้น จะเลือกเอาผลงานอีกชิ้นที่สะท้อนถึง ความก้าวหน้าของเด็กมากที่สุด ซึ่งตรงนี้ได้ถามความเห็นของเพื่อนครูด้วยว่า เห็นด้วยไหมที่เลือกชิ้นนี้”</p> <p>- “ทำตามที่หลักการการประเมินที่ว่า ข้อมูลเด็กที่เก็บรวบรวมได้มีหลายประเภท ต้องนำมาจัดแยกประเภทให้ถูกต้องก่อนที่นำมาสรุป”</p> <p>- “จะลองทำดูก่อนแล้วให้มีการปรึกษา หรือให้หัวหน้างาน เพื่อนครูช่วยดูอีกรอบ”</p>	<p>ทุกเดือนก็เก็บชิ้นงาน แต่ไม่ได้เอามาใส่แฟ้มทุกชิ้น จะเลือกเอาผลงานอีกชิ้นที่สะท้อนถึง ความก้าวหน้าของเด็กมากที่สุด ซึ่งต้องพิจารณาดูว่างานชิ้นไหนเหมาะที่จะนำมาใช้”</p> <p>- “ที่ห้องเรียนก็จะมีการสร้างระบบของตนเอง มีการตั้งเกณฑ์ วิธีการของเราเองว่า เราจะนำข้อมูลอะไรมาใช้ จะคัดแยกหลักฐานอะไรอย่างไรแล้วจัดเก็บอย่างไร”</p> <p>- “นอกจากดูข้อมูลเด็กเป็นรายบุคคล ได้สร้างแบบฟอร์มสรุปให้เห็นพัฒนาการของเด็กในห้องเรียน เป็นภาพรวมด้วย”</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
1.3 การแปลผล					
1.3.1 การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล	<input type="checkbox"/> ปฏิบัติงานตามความสะอาดไม่มีการตรวจสอบและพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่จะนำมาใช้เพื่อแปลผล ได้แก่ ขาดการตรวจสอบในเรื่องความเพียงพอของข้อมูล ความสมดุลของข้อมูล และความสม่ำเสมอของข้อมูล	<input type="checkbox"/> เริ่มมีการตรวจสอบและพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่จะนำมาใช้เพื่อแปลผลบ้าง แต่ยังไม่สมบูรณ์ โดยมีการทบทวนและพิจารณาตัวอย่างข้อมูลที่ได้มาในประเด็นเรื่องความเพียงพอของข้อมูล แต่ยังคงขาดการพิจารณาในเรื่องความสมดุลและความสม่ำเสมอของข้อมูล	<input type="checkbox"/> ให้ความสำคัญสำหรับใคร่ครวญเพื่อตรวจสอบ ยืนยันความน่าเชื่อถือของข้อมูลหลักฐานว่า ถูกต้องตามหลักการประเมินพัฒนาการ ก่อนที่จะนำมาใช้แปลผล รวมถึงมีการพิจารณา ความเพียงพอ ความสมดุลและความสม่ำเสมอของข้อมูล	<input type="checkbox"/> ให้ความสำคัญกับใคร่ครวญ เพื่อตรวจสอบข้อมูลหลักฐาน ให้แน่ใจว่า ข้อมูลเด็กที่ได้มานั้นว่า ถูกต้องตามหลักการประเมินพัฒนาการ มีความน่าเชื่อถือ ตรงต่อความจริง และปราศจากอคติก่อนนำมาใช้แปลผล รวมถึงพิจารณาข้อมูลว่ามีความเพียงพอ ความสมดุล และความสม่ำเสมอ	<ul style="list-style-type: none"> ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึกประจำวัน ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อ ● แบบบันทึกการชี้แนะ
ตัวอย่างพฤติกรรม	- ไม่เคยตรวจสอบข้อมูลว่า ข้อมูลของเด็กที่รวบรวมได้มีเพียงพอที่จะนำมาใช้ประกอบการประเมินหรือไม่ หรือข้อมูลที่ได้มานั้นมาจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลายหรือใหม่ หรือข้อมูลที่ได้มานั้นได้มาจากการ	- มีการตรวจสอบข้อมูลมีเพียงพอที่จะนำมาใช้ในการประเมินพัฒนาการทั้งสี่ด้าน แต่ยังไม่มีการตรวจสอบข้อมูลว่า ได้จากแหล่งข้อมูล บริบท หรือวิธีการที่	- ก่อนประเมิน นำตัวอย่างข้อมูลมาตรวจสอบว่า มีเพียงพอต่อการประเมินหรือไม่ และข้อมูลที่ได้มานั้น เก็บด้วยวิธีการหลากหลายหรือไม่ มาจากแหล่งข้อมูล หรือบริบทที่หลากหลายหรือไม่	- ก่อนที่จะทำการประเมินนำตัวอย่างข้อมูลมาตรวจสอบในประเด็นดังนี้ คือ ตัวอย่างข้อมูลมีเพียงพอต่อการประเมินหรือไม่ ตัวอย่างข้อมูลได้มาจากแหล่งข้อมูล บริบท หรือวิธีการที่หลากหลายหรือไม่ และมีการเก็บ	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
<p>ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)</p>	<p>เก็บข้อมูลที่สม่ำเสมอหรือไม่</p> <p>- นำข้อมูลที่รวบรวมได้มาวิเคราะห์และประเมินทันที</p>	<p>หลากหลายหรือไม่ รวมถึงไม่มีการตรวจสอบว่าได้เก็บข้อมูลอย่างสม่ำเสมอหรือไม่</p> <p>- ก่อนที่จะทำการประเมิน นำตัวอย่างข้อมูลมาตรวจสอบว่ามีเพียงพอที่จะนำไปใช้ในการประเมินพัฒนาการหรือไม่</p>	<p>รวมถึงตรวจสอบว่าได้เก็บข้อมูลอย่างสม่ำเสมอหรือไม่</p> <p>- ทบทวนว่าได้ข้อมูลที่เหมาะสมเพียงพอสำหรับการประเมินพัฒนาการทั้งสี่ด้าน และแสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าของเด็กหรือไม่</p> <p>- จัดสรรเวลานอกห้องเรียน เพื่อทบทวนและใคร่ครวญตัวอย่างข้อมูลหลักฐานของเด็ก</p>	<p>ข้อมูลอย่างสม่ำเสมอหรือไม่</p> <p>- ทบทวนว่าได้ข้อมูลที่เหมาะสมเพียงพอสำหรับการประเมินพัฒนาการทั้งสี่ด้าน และแสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าของเด็กหรือไม่</p> <p>- นำข้อมูลที่ได้ทั้งหมดมาใคร่ครวญ พิจารณาว่า ปราศจากความลำเอียง ตรงต่อความเป็นจริง ก่อนที่จะนำไปประเมินผล</p> <p>- ใช้เวลานอกห้องเรียน ทบทวนและใคร่ครวญตัวอย่างข้อมูลหลักฐานของเด็ก</p>	
<p>ตัวอย่างคำพูด</p>	<p>- “ไม่เคยเอาข้อมูลมาเช็คดู เพราะรู้แล้วว่าเก็บอะไรมาแล้วบ้าง”</p>	<p>- “ก่อนที่จะประเมิน จะเอาข้อมูลเด็กที่เก็บไว้มาดูก่อนว่า ข้อมูลที่เก็บได้สามารถนำมาใช้เพื่อประเมินเด็กตามรายการได้หรือไม่”</p>	<p>- “ก่อนประเมินเด็ก ต้องเอาข้อมูลมาศึกษาดูก่อน จะทำตอนหลังเลิกเรียน หรือเวลาที่ไม่ได้อยู่เด็ก หรือเวลาว่างที่บ้าน ไม่ควรทำตอนที่อยู่กับเด็ก”</p>	<p>- “การพิจารณาข้อมูล ต้องใช้เวลาอยู่กับข้อมูล เราต้องให้เวลาอยู่กับตัวเอง เพราะเราต้องนั่งและมีสมาธิด้วย ถ้าไม่นั่ง หรือมาทำตอนที่อยู่กับเด็ก เราจะไม่ออกแวกการตรวจสอบข้อมูลไม่</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
<p>ตัวอย่างคำพูด (ต่อ)</p>	<p>- “ไม่เคย ส่วนใหญ่ประเมินเลย เพราะรู้อยู่แล้วว่า เด็กแต่ละคนเป็นอย่างไร”</p> <p>- “คิดว่าไม่จำเป็นต้องดู เพราะตอนที่เราก่อนเก็บมีรายการบอกแล้วว่า ต้องเก็บอะไร”</p>	<p>- “ไม่ได้เอาข้อมูลมาตรวจสอบ อีกที่ว่า ข้อมูลที่ได้มาได้เก็บอย่างสม่ำเสมอหรือไม่ และไม่เคยตรวจสอบข้อมูลว่า มาจากแหล่งข้อมูล บริบท หรือวิธีการ ที่หลากหลายหรือเปล่า”</p>	<p>- “ก่อนนำข้อมูลมาใช้ประเมิน ครูจำเป็นต้องตรวจสอบข้อมูลก่อนว่า ตัวอย่างข้อมูลที่เก็บมา มีเพียงพอที่จะเอามาใช้ประกอบรายการที่ต้องประเมินหรือเปล่า แล้วต้องดูว่า ตัวอย่างของข้อมูล เป็นตัวแทนที่ดีที่จะนำมาใช้ในการประเมิน ซึ่งต้องดูที่ ความหลากหลาย และความสม่ำเสมอของข้อมูลด้วย”</p> <p>- “ถ้าจะประเมินเด็กให้ถูกต้องตามหลักการ ต้องเก็บตัวอย่างข้อมูลได้ อย่างที่หลักการได้ว่าไว้ เพื่อที่จะประเมินเด็กได้</p>	<p>เที่ยงตรง จะไปมี ผลต่อการประเมินเด็ก”</p> <p>- “การที่เราให้เวลา ตรวจสอบข้อมูลว่ามีเพียงพอไหม มีความหลากหลาย และสม่ำเสมอไหม เพราะเราต้องการให้แน่ใจว่า ได้ตัวอย่างที่ได้เป็นตัวแทนที่ดี ที่เหมาะสมจริงๆ เพราะตรงนี้จะส่งผลถึงความเที่ยงตรงในการแปลผลเด็ก เราต้องให้แน่ใจ เพราะไม่เช่นนั้น กลายเป็นว่า เราบอกว่าเด็กเป็น อย่างนี้ แต่จริงๆ แล้วเขาไม่ได้เป็น มันจะกระทบเด็ก รวมถึงผู้ปกครองเด็กด้วย”</p> <p>- “การตรวจสอบข้อมูลสำคัญมาก จะประเมินเด็กได้ตามสภาพจริง ตามที่เขาเป็นจริงๆ เราจะต้องตรวจสอบดูว่า</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
			อย่างเที่ยงตรง”	ตัวอย่างข้อมูลที่ ได้มาสะท้อนภาพ เด็กตามจริง หรือไม่”	
1.3.2 การตีความข้อมูล	<input type="checkbox"/> ไม่มีการนำข้อมูลมาใช้ประกอบการแปลผล ตีความสรุปผลตามความคิดเห็นของตนเอง ไม่มีการวางแผนต่อว่า จะให้การสนับสนุน ส่งเสริมเด็กต่อไปอย่างไร	<input type="checkbox"/> เริ่มมีการนำข้อมูลด้านต่างๆ มาพิจารณา ซึ่งอาจนำไปสู่คำถามหรือข้อสงสัยที่ทำให้ยังต้องสืบค้นต่อ จะไม่ได้ประเมินและสรุปผลทันที แต่ศึกษาหาคำตอบในประเด็นที่สงสัยจนได้ข้อสรุป แต่ยังไม่มีการวางแผนต่อว่า จะให้การสนับสนุน ส่งเสริมเด็กต่อไปอย่างไร	<input type="checkbox"/> มีการนำข้อมูลต่างๆ มาพิจารณาให้ได้ สมมุติฐานที่เป็นไปได้เกี่ยวกับเด็ก โดยไม่รีบด่วนตัดสินใจสรุปผล การประเมิน แต่ใช้เวลาศึกษา รายละเอียด ทำเข้าใจกับข้อมูล จนพบเอกลักษณ์แบบแผนของเด็ก และความก้าวหน้าที่เกิดขึ้นอย่างชัดเจน มีการขอความคิดเห็นจากหัวหน้างานในการช่วยตรวจสอบก่อนที่จะนำข้อมูลนั้นมาสรุปพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก เริ่มมีการวางแผนให้การสนับสนุน ส่งเสริมเด็กเป็นรายบุคคล	<input type="checkbox"/> มีการนำข้อมูลต่างๆ มาพิจารณาให้ได้ สมมุติฐานที่เป็นไปได้เกี่ยวกับเด็ก โดยไม่รีบด่วนตัดสินใจสรุปผล การประเมิน แต่ใช้เวลาศึกษา รายละเอียด ทำเข้าใจกับข้อมูล จนพบเอกลักษณ์แบบแผนของพฤติกรรมเด็ก หรือความก้าวหน้าที่เกิดขึ้นอย่างชัดเจนแล้วจึงสรุปผล การประเมินวางแผนหาวิธีการใหม่ๆ เพื่อให้การสนับสนุน ส่งเสริมเด็กเป็นรายบุคคลและรายกลุ่มที่สอดคล้องกับบริบท	<ul style="list-style-type: none"> ● เอกสารหลักฐาน เช่น สมุดคอบ. แบบบันทึกประจำตัวเด็ก สมุดรายงานประจำตัวเด็ก ● พอร์ตโฟลิโอ ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึกประจำวัน ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อ ● แบบบันทึกการชี้แนะ

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม	<p>- มีความซื่อสัตย์ โดยใช้เวลา</p> <p>- ตัดสินการประเมินพัฒนาการ โดยไม่มีข้อมูลประกอบ</p> <p>- ไม่ได้สามารถอธิบายได้ว่า จะให้ความช่วยเหลือหรือ การสนับสนุนเด็กต่อไปได้อย่างไร</p>	<p>- นำข้อมูลเด็กที่สรุป รวบรวมได้มาศึกษา พิจารณาหลายๆ ครั้ง ก่อนที่จะตีความข้อมูล</p> <p>- ตัดสินการประเมินพัฒนาการ โดยนำข้อมูลมาประกอบ เมื่อเกิดประเด็น หรือข้อสงสัย จะพิจารณาหรือศึกษาข้อมูลเพิ่มเติม</p> <p>- ไม่ได้สามารถอธิบายได้ว่า จะให้ความช่วยเหลือหรือการสนับสนุนเด็กต่อไปได้อย่างไร</p>	<p>- ไม่สรุปผลทันที แต่จะนำข้อมูลต่างๆ มาพิจารณา ศึกษา ทบทวนหลายๆ ครั้ง และตั้งสมมุติฐานเกี่ยวกับเด็กที่อธิบายความเป็นไปได้หลายทาง</p> <p>- ก่อนตัดสินตีความจะศึกษาข้อมูลหลายๆ ครั้ง จนเห็นรูปแบบและความก้าวหน้าทางพัฒนาการที่ชัดเจน จึงค่อยตีความและสรุปผล และจะขอความคิดเห็นจากหัวหน้างานอนุบาล หรือเพื่อนครู เพื่อยืนยันความคิดเห็นของตนเอง</p> <p>- อธิบายได้ว่า จะให้ความช่วยเหลือหรือการสนับสนุนเด็กแต่ละคนต่อไปอย่างไร โดยนำข้อมูลต่างๆ ที่รวบรวมได้มาใช้ประกอบ</p>	<p>- ไม่สรุปผลทันที แต่จะนำข้อมูลต่างๆ มาพิจารณา ศึกษา ทบทวนหลายๆ ครั้ง และตั้งสมมุติฐานเกี่ยวกับเด็กที่อธิบายความเป็นไปได้หลายทาง</p> <p>- ก่อนตัดสินตีความจะศึกษาข้อมูลหลายๆ ครั้ง จนเห็นรูปแบบและความก้าวหน้าทางพัฒนาการที่ชัดเจน จึงค่อยตีความและสรุปผล</p> <p>- หลังจากสรุปผลการประเมินเด็ก อธิบายได้ว่า จะให้ความช่วยเหลือหรือการสนับสนุนเด็กเป็นรายบุคคล และรายกลุ่มต่อไปได้อย่างไร</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
<p>ตัวอย่างคำพูด (ต่อ)</p>	<p>- “ติกในสมุด อบ.เลย เมื่อเสร็จแล้ว นำข้อมูลมาเขียนสรุปใส่สมุดรายงานประจำตัวเด็ก”</p> <p>- “จำได้ว่า เด็กแต่ละคนเป็นอย่างไร”</p> <p>- “ยังไม่ได้คิดว่า จะต้องช่วยเด็กได้อย่างไร”</p>	<p>- “ก่อนที่จะประเมิน จะเอาข้อมูลมาทบทวนหลายๆครั้งให้แน่ใจก่อน ถ้ามีคำถามหรือไม่แน่ใจ จะดูข้อมูลประกอบจนรู้คำตอบแล้ว ค่อยประเมิน สรุปผล”</p> <p>- “คงต้องหาทางช่วยให้เด็กได้ แต่ยังไม่ได้คิดว่า ควรจะต้องช่วยอย่างไร”</p>	<p>- “จะไม่รีบสรุปผล เพราะการประเมินค่อนข้างละเอียดอ่อน ตามหลักการประเมินแล้ว ต้องค่อยๆ ศึกษา ทบทวนข้อมูลหลายๆครั้ง ซึ่งอาจทำให้เห็นความเป็นไปได้หลายอย่างๆต้องมาดูว่า สิ่งที่เราคิดไว้ ตั้งสมมติฐานไว้ มันจริงหรือเปล่า ต้องศึกษาจนแน่ใจว่า เด็กเป็นเช่นนั้นจริงๆ จะมีการปรึกษาหัวหน้างานด้วยว่า เห็นด้วยไหม ก่อนที่จะสรุปผล”</p> <p>- “เมื่อสรุปผลแล้ว ต้องคิดไปถึงว่า แล้วเราจะช่วยเหลือเด็กนั้นต่อไปอย่างไรด้วย เช่น จัดกิจกรรมให้เขาได้ฝึกฝนเรื่องนี้เพิ่มเติมนะ”</p>	<p>- “ไม่รีบสรุปผล เพราะการประเมินมันค่อนข้างละเอียดอ่อน ต้องค่อยๆ ศึกษา ทบทวนข้อมูลหลายๆครั้ง ซึ่งอาจทำให้เห็นความเป็นไปได้หลายอย่างๆ ซึ่งต้องมาดูว่า สิ่งที่เราคิดไว้ ตั้งสมมติฐานไว้ มันจริงหรือเปล่า ต้องศึกษาจนแน่ใจว่า เด็กเป็นเช่นนั้นจริงๆ แล้วค่อยสรุปผล”</p> <p>- “เมื่อสรุปผลแล้ว ต้องคิดไปถึงว่า เด็กที่เราเห็นปัญหา จะมีแนวทางช่วยเหลือเขาอย่างไรที่เหมาะสมกับตัวเขา และดูภาพรวมด้วยว่าในชั้นเรียนของเรา เป็นอย่างไร แล้ว</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างคำพูด (ต่อ)				เราจะส่งเสริมพัฒนาการของเด็กของเราต่อไปอย่างไร”	
1.3.3 การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ	<input type="checkbox"/> วิเคราะห์ผลตามความคิดเห็นของตนเอง ไม่สามารถนำข้อมูลมาวิเคราะห์ผลให้สอดคล้องและเชื่อมโยงกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย รวมถึงมาตรฐานการเรียนรู้ของโรงเรียนได้	<input type="checkbox"/> เริ่มวิเคราะห์ข้อมูล ได้สอดคล้องและเชื่อมโยงกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย รวมถึงมาตรฐานการเรียนรู้ของโรงเรียนได้ แต่ยังไม่ถูกต้องหรือไม่สมบูรณ์	<input type="checkbox"/> วิเคราะห์ข้อมูลได้สอดคล้องและเชื่อมโยงกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย รวมถึงมาตรฐานการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ โดยทางโรงเรียนได้ แต่ยังไม่มีมั่นใจต้องอาศัยคำปรึกษาหรือคำแนะนำจากหัวหน้างาน หรือเพื่อนครูคนอื่นๆ	<input type="checkbox"/> วิเคราะห์ข้อมูลได้สอดคล้องและเชื่อมโยงกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย รวมถึงมาตรฐานการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ โดยทางโรงเรียนได้ และสามารถให้คำแนะนำและคำปรึกษาแก่ผู้อื่นได้	<ul style="list-style-type: none"> ● พอร์ตโฟลิโอ ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● เอกสารหลักฐาน เช่น สมุดواب. แบบบันทึกประจำตัวเด็ก สมุดรายงานประจำตัวเด็ก
ตัวอย่างพฤติกรรม	<p>- สรุปรการประเมินตามความคิดเห็นของตนเอง โดยไม่มีกรนำข้อมูลที่รวบรวมได้มาเปรียบเทียบและสรุปกับเกณฑ์พัฒนาการของเด็กและคุณลักษณะตามวัย</p> <p>- ไม่สามารถอธิบาย และสรุปผล พัฒนาการและการเรียนรู้ของ</p>	<p>- นำข้อมูลที่รวบรวมได้มาเปรียบเทียบและสรุปกับเกณฑ์พัฒนาการของเด็กและคุณลักษณะตามวัยได้ แต่ยังไม่ถูกต้อง</p> <p>- อธิบายและสรุปผลพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กจากข้อมูลที่</p>	<p>- นำข้อมูลเด็กมาเปรียบเทียบและสรุปกับเกณฑ์พัฒนาการของเด็กและคุณลักษณะตามวัยได้ด้วยตนเอง แต่ไม่มั่นใจว่า ทำถูกไหม จะขอความคิดเห็นหรือคำปรึกษาจากหัวหน้างาน หรือเพื่อนครู เพื่อยืนยันความคิดเห็นของตนเอง</p> <p>- สามารถอธิบาย และสรุปผล พัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กจาก</p>	<p>- นำข้อมูลเด็กมาเปรียบเทียบและสรุปกับเกณฑ์พัฒนาการของเด็กและคุณลักษณะตามวัยได้ด้วยตนเอง และสามารถให้คำปรึกษาและคำแนะนำแก่เพื่อนครูได้</p> <p>- สามารถอธิบาย และสรุปผล พัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กจาก</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)	เด็กจากข้อมูลที่รวบรวมมาได้ - วิเคราะห์ชิ้นงานและผลงานเด็กไม่สอดคล้องกับพัฒนาการและการเรียนรู้	รวบรวมมาได้ แต่ยังไม่ถูกต้องทั้งหมด - วิเคราะห์ชิ้นงานและผลงานเด็กได้สอดคล้องกับพัฒนาการและการเรียนรู้บ้าง แต่ยังมีข้อผิดพลาด หรือวิเคราะห์ได้ไม่สมบูรณ์	ข้อมูลที่รวบรวมมาได้ แต่จะถามหัวหน้างาน หรือเพื่อนครูให้ช่วยยืนยันว่าสิ่งที่ตนเองคิดนั้นถูกต้อง - วิเคราะห์ชิ้นงานและผลงานเด็กได้สอดคล้องกับพัฒนาการและการเรียนรู้ แต่จะขอให้หัวหน้างาน หรือเพื่อนครูช่วยตรวจสอบว่า “สิ่งที่ตนได้วิเคราะห์นั้นถูกต้องหรือไม่”	ข้อมูลที่รวบรวมมาได้ด้วยตนเอง อีกทั้งให้ความช่วยเหลือเพื่อนครูในการนำข้อมูลมาอธิบายและสรุปผล - วิเคราะห์ชิ้นงานและผลงานเด็กได้สอดคล้องกับพัฒนาการและการเรียนรู้ - ให้คำปรึกษาและความช่วยเหลือเพื่อนครูในการวิเคราะห์ชิ้นงานและผลงานเด็ก	
ตัวอย่างคำพูด	- “ยังไม่เข้าใจระบบการประเมินพัฒนาการของเด็กปฐมวัย ต้องค่อยๆ เรียนรู้”	- “ศึกษาและทำความเข้าใจกับระบบการประเมินพัฒนาการ ซึ่งเวลาประเมิน ต้องนำข้อมูลเด็กแต่ละคนมาวิเคราะห์และเทียบกับเกณฑ์พัฒนาการและการเรียนรู้ตามวัยของเขา หรือดูว่าสิ่งที่	- “ทำได้ แต่รู้สึกไม่ค่อยมั่นใจ ส่วนใหญ่จะให้เพื่อนครูช่วยดู หรือให้หัวหน้าช่วยตรวจสอบอีกรอบ”	- “ให้คำแนะนำคำปรึกษากับเพื่อนๆ ในเรื่องการประเมินบ้าง เช่น อาจช่วยเขาวิเคราะห์ว่า จากการวาดของเด็กคนนี้ เขามีพัฒนาการด้านศิลปะอยู่ที่ขั้นไหน”	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่าง คำพูด (ต่อ)	<p>- “บางที่ไม่รู้ว่า จะวิเคราะห์ชิ้นงานนี้ อย่างไร”</p> <p>- “ประเมินผลตาม รายการประเมินใน สมุด อบ ถ้าเห็นว่า เด็กทำได้ จะติงให้ จะดูว่า เด็กทำได้ หรือทำไม่ได้”</p>	<p>เขาทำได้นั้นเทียบกับเกณฑ์แล้ว เขาอยู่ในระดับไหน เหมาะกับ พัฒนาการของเขาไหม”</p> <p>- “ต้องรู้ว่า ข้อมูลนี้ เราสามารถนำมาใช้ เพื่อประเมิน พัฒนาการ หรือการ เรียนรู้ ด้านใดได้”</p> <p>- “จะนำผลงานของเด็กมาศึกษา รายละเอียด แล้ว วิเคราะห์ให้ สอดคล้องกับ วัตถุประสงค์ของการเก็บผลงานนั้น และประเมินเทียบกับเกณฑ์ว่า เขาอยู่ในระดับไหน ”</p> <p>- “วิเคราะห์ พัฒนาการทางด้าน ร่างกายได้ แต่ด้าน สติปัญญา ไม่แน่ใจว่า วิเคราะห์ถูกไหม”</p>	<p>- “เวลาที่เรา สรุปลผลการประเมิน แล้ว อาจขอให้ เพื่อนครูหรือ หัวหน้างานช่วย อ่านอีกรอบ”</p>	<p>บางที่เพื่อนๆ มา ถาม ขอคำแนะนำ เกี่ยวกับการ ประเมินพัฒนาการ เราจะอธิบายให้ฟัง บางที่เอางานของเราให้เขา ดู ประกอบด้วย”</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
1.4 การนำผลมาใช้					
1.4.1 การสื่อสารและรายงานผล	<input type="checkbox"/> สื่อสารและรายงานผลการประเมินพัฒนาการต่อผู้ปกครอง ตามระเบียบหรือการสั่งการของโรงเรียน	<input type="checkbox"/> สร้างช่องทางการสื่อสารอื่นๆ ในการรายงานผลการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ต่อผู้ปกครอง นอกเหนือจากที่กำหนดโดยระเบียบโรงเรียน เช่น ใช้การพูดคุยกับผู้ปกครองเป็นรายวัน ใช้การสื่อสารระหว่างบ้านและโรงเรียน เป็นต้น	<input type="checkbox"/> สร้างช่องทางการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพในการรายงานผลการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ต่อพ่อแม่ ผู้ปกครอง พร้อมจัดระบบหลักฐานในการสื่อสารข้อมูลการประเมินพัฒนาการ โดยพิจารณาอย่างรอบคอบว่าจะรายงานข้อมูลไปที่ผู้ใดเพื่อจุดประสงค์อะไร และจะทำในรูปแบบใด ให้ถูกต้องต่อหลักการประเมินพัฒนาการ	<input type="checkbox"/> จัดระบบหลักฐานในการสื่อสารข้อมูลการประเมินพัฒนาการ โดยพิจารณาอย่างรอบคอบว่าจะรายงานข้อมูลไปที่ผู้ใดเพื่อจุดประสงค์อะไร ผลการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้กับผู้ปกครอง คณะครู โรงเรียน นักวิชาชีพอื่นๆ เพื่อสร้างการประสานร่วมมือ ที่นำไปสู่การช่วยเหลือและพัฒนาเด็กอย่างเป็นระบบ	<ul style="list-style-type: none"> ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● เอกสารการรายงานประเมินพัฒนาการ เช่น สมุดบัญชีเรียกชื่อ แบบบันทึกประจำตัวเด็ก สมุดรายงานประจำตัวเด็ก ● พอร์ตโฟลิโอ ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบสรุปรายงานผลการประชุมผู้ปกครอง ● รายงานการประชุมครู ● แบบบันทึกประจำวัน ● แบบบันทึกย่อ
ตัวอย่างพฤติกรรม	- มีรายงานผลการประเมินพัฒนาการตามช่วงเวลาที่ได้กำหนดไว้ใน	- จิเริ่มหาช่องทางการสื่อสารต่างๆ เช่น มีสมุดสื่อสารระหว่างบ้านและ	- พิจารณาและวิเคราะห์วิธีการสื่อสารแต่ละทางอย่างรอบคอบ	- พิจารณา และเลือกใช้นโยบายทางการสื่อสารที่เหมาะสมใน	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
<p>ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)</p>	<p>ระเบียบของโรงเรียน</p> <p>- มีการรายงานผลการประเมินพัฒนาการให้ผู้ปกครองรับทราบ แต่มองว่า สิ่งที่ทำคือหน้าที่ ความรับผิดชอบ</p>	<p>โรงเรียน สมุดรายงานพัฒนาการเด็ก จดหมายข่าว เป็นต้น</p> <p>- เปิดโอกาสให้มีการสื่อสารสองทางระหว่างบ้านและโรงเรียน</p>	<p>ก่อนที่จะเลือกใช้วิธีการใช้วิธีการหนึ่ง</p> <p>- มีช่องทางการสื่อสารที่หลากหลาย โดยได้พิจารณาถึงกลุ่มเป้าหมาย และวัตถุประสงค์ของแต่ละแนวทาง เช่น จัดให้มีการนัดพบระหว่างครูและผู้ปกครองเป็นรายบุคคล เพื่อพูดคุย แลกเปลี่ยนเกี่ยวกับการพัฒนาและการเรียนรู้ของเด็ก</p>	<p>การสื่อสารข้อมูลเด็กกับกลุ่มคนต่างๆ เช่น ผู้ปกครอง ครูที่รับเด็กต่อ นักวิชาชีพอื่นๆ</p> <p>- สร้างระบบหลักฐานที่ใช้ในสื่อสารข้อมูลการประเมิน</p>	
<p>ตัวอย่างคำพูด</p>	<p>- “ที่โรงเรียนจะนัดให้ผู้ปกครองมารับสมุดพกเด็ก ถ้าเขาอยากคุยกับเรา หรือมีคำถาม เข้ามาคุยได้”</p>	<p>- “พยายามวิธีการต่างๆ เพิ่มขึ้น นอกเหนือจากการรายงานผลการประเมิน เพื่อที่จะพูดคุยถึงความ เป็นไปของเด็ก”</p>	<p>- “ก่อนที่จะนำแนวทางใดแนวทางหนึ่งมาใช้ต้องคิด และวิเคราะห์ก่อนว่า แนวทางที่นำมาใช้เพื่อการสื่อสารข้อมูลนั้นมุ่งเน้นไปที่ใคร และทำเพื่อจุดประสงค์ใด เหมาะที่จะนำมาใช้หรือไม่ ถ้าไม่ใช่</p>	<p>- “การสื่อสารข้อมูลทำได้หลายแนวทาง ซึ่งเราควรนำแนวทางเหล่านั้นมาจัดให้เป็นระบบ ให้เห็นว่า จะใช้แนวทางอะไรบ้าง แนวทางที่ใช้มีวัตถุประสงค์อะไร จะใช้เมื่อไรเพื่อสื่อสารกับใคร”</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย	
ตัวอย่าง คำพูด (ต่อ)	- “ทุกสิ้นเทอม ข้อมูลเกี่ยวกับ พัฒนาการเด็กในด้านต่างๆ จะนำมาบันทึก สรุปผล ในสมุดบันทึก ประจำตัวเด็ก และรายงานผลต่อ ผู้ปกครองในวัน Open House เทอมละครั้ง”	- “พยายามหา โอกาสที่จะคุยและ สื่อสารกับ ผู้ปกครอง มีทั้ง แบบที่เป็นทางการ เช่น มีสมุดสื่อสาร ระหว่างบ้านและ โรงเรียน มีการรายงานผล การประเมิน และมีแบบที่ไม่เป็นทางการ เช่น ตอนเช้า หรือตอนที่ ผู้ปกครองมารับ เด็ก จะพยายามหา โอกาสพูดคุยกับ ผู้ปกครอง”	ทางนี้ แล้วจะใช้ อะไร”	- “ต้องการให้ ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการพัฒนา เด็ก ดังนั้น จึงจำเป็นต้องมี ช่องทาง การสื่อสารที่ หลากหลาย”	- “ข้อมูลการ ประเมินไม่ใช่เพียง ใช้เพื่อรายงานผล การประเมินให้กับ พ่อแม่ แต่ยังใช้ในการ สื่อสารกับ ผู้เกี่ยวข้อง เช่น นัก วิชาซีอื่นๆ ที่มี ส่วนข้องกับเด็ก หรือใช้ในการ แลกเปลี่ยนข้อมูล กับครูประถม ครู ต้องพิจารณาและ เลือกใช้ได้ว่า จะใช้ การสื่อสารด้วย แนวทางใดที่เหมาะสม กับกลุ่มเป้าหมายที่ เราสื่อสารด้วย”	
1.4.2 การ เชื่อมโยงการ ประเมิน พัฒนาการ และการ จัดการ เรียนการสอน	<input type="checkbox"/> ไม่มีการนำผลการประเมิน พัฒนาการมา พัฒนาการจัด ประสพการณ์ หรือนำมาใช้ประโยชน์ ในการส่งเสริม พัฒนาการและการ เรียนรู้ของเด็ก	<input type="checkbox"/> เริ่มนำผลการ ประเมินพัฒนาการ มาพัฒนาการจัด ประสพการณ์ หรือนำมาใช้ประโยชน์ ในการส่งเสริม พัฒนาการและการ เรียนรู้ของเด็ก	<input type="checkbox"/> มีการนำผลการประเมิน พัฒนาการมา พิจารณา และ นำไปใช้เพื่อจัด ประสพการณ์ ที่ตอบสนองต่อ ความต้องการของ เด็กในห้องเรียน และเด็กเป็น รายบุคคล แต่ยังไม่ มั่นใจต้องอาศัย	<input type="checkbox"/> มีการนำผลการประเมิน พัฒนาการมา พิจารณาอย่าง ถี่ถ้วน ทำให้เกิด มุมมองหรือ ความคิดใหม่ๆ ที่ นำไปสู่การจัด ประสพการณ์ที่ ตอบสนองต่อความ ต้องการของเด็กใน ห้องเรียนและเด็ก	<ul style="list-style-type: none"> เอกสาร หลักฐาน เช่น แผนการสอน เอกสาร เกี่ยวกับการ ประกัน คุณภาพภายใน ของทาง โรงเรียน แบบบันทึก สะท้อนการ เรียนรู้ของครู 	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
			คำปรึกษาหรือคำแนะนำจากหัวหน้างาน หรือเพื่อนครูคนอื่นๆ	เป็นรายบุคคล รวมถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หรือสามารถนำผลการประเมินไปใช้เพื่อปรับเปลี่ยนหลักสูตรหรือแผนการจัดการศึกษาให้ตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก	● แบบบันทึกการสัมภาษณ์
ตัวอย่างพฤติกรรม	<p>- มีการรายงานผลการประเมินพัฒนาการ แต่ไม่ได้นำผลการประเมินมาใช้เพื่อปรับปรุงหรือพัฒนาการจัดประสบการณ์ในห้องเรียน</p> <p>- ไม่มีการนำผลการประเมินมาใช้เพื่อปรับปรุงพฤติกรรม</p>	<p>- เริ่มนำข้อมูลที่ได้จากการประเมินพัฒนาการเด็กมาใช้เพื่อปรับปรุงการจัดประสบการณ์ในห้องเรียน หรือใช้ในการทำวิจัยในชั้นเรียน</p> <p>- ใช้ข้อมูลการประเมินมาใช้เพื่อปรับปรุงพฤติกรรมเด็กบ้าง</p>	<p>- นำข้อมูลที่ได้มาใช้ในการวางแผนการทำงาน เพื่อให้ความช่วยเหลือและส่งเสริมพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กเป็นรายบุคคล</p> <p>- นำข้อมูลการประเมินพัฒนาการมาใช้ในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความสามารถ ความต้องการ และความสนใจของเด็กในห้องเรียน</p>	<p>- มีการสรุปและพิจารณาถึงผลการประเมินพัฒนาการของเด็กเป็นรายบุคคลและรายกลุ่ม แล้วนำมาวางแผนการทำงาน เพื่อให้ความช่วยเหลือและส่งเสริมพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กเป็นรายบุคคล และเป็นรายกลุ่ม</p> <p>- นำข้อมูลมาพัฒนาแนวทางการจัดประสบการณ์ที่ส่งเสริมเด็กที่มีความต้องการพิเศษ</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)			- มีการขอคำปรึกษาหรือตรวจสอบความคิดของตนเองกับหัวหน้างาน หรือเพื่อนครูในการนำข้อมูลไปใช้เพื่อการจัดการเรียนการสอน		
ตัวอย่างคำพูด	- “เวลาประเมินผลเจอว่า เด็กบางคนทำไม่ได้ เราให้เด็กทำเรื่อยๆ จนทำได้” - “โดยทั่วไป นำผลการประเมินไปรายงานอย่างเดียว ไม่ได้นำมาใช้ทำอะไรต่อ”	- “การประเมินพัฒนาการเป็นสิ่งที่สำคัญเพราะทำให้เรารู้ว่า เด็กทำอะไรได้ มีพัฒนาการเป็นอย่างไร ทำไมเด็กถึงมีพฤติกรรมอย่างนั้น ซึ่งทำให้ครูเห็นว่า ต้องให้การสนับสนุนและช่วยเด็กทางด้านไหนบ้าง” - “มีบางครั้งก็นำผลการประเมินมาปรับการสอน หรือเอามาทำวิจัย”	- “การประเมินพัฒนาการเป็นการประเมินเพื่อส่งเสริมพัฒนาการเด็ก ไม่ใช่การตัดสินเด็ก ดังนั้นในการประเมินจึงเชื่อมโยงกับการสอน เป็นการช่วยสร้างเงื่อนไขว่า เราจะช่วยเด็กได้อย่างไร และสร้างความตระหนักว่า เราต้องจัดกิจกรรมอะไรที่จะช่วยส่งเสริมเด็กให้พัฒนาขึ้น” - “มีการนำผลการประเมินพัฒนาการมาปรับกิจกรรมหรือนำมาใช้เพื่อการวางแผนการจัดประสบการณ์ แต่ยังไม่ค่อยมั่นใจว่า	- “ข้อมูลที่ได้รับการประเมินพัฒนาการบอกให้เรารู้ว่า เด็กแต่ละคนเป็นอย่างไร และเราต้องให้การสนับสนุนช่วยเหลือเขาได้อย่างไร ซึ่งทำให้เราสามารถวางแผนการพัฒนาเด็กเป็นรายบุคคลได้ รวมถึงรู้ว่า จะต้องปรับการจัดการเรียนการสอนอย่างไร เพื่อตอบสนองต่อความต้องการของเด็กในชั้นเรียน” - “เป็นเรื่องปกติของครูที่ต้องนำผลการประเมินพัฒนาการมาใช้เพื่อปรับการจัดกิจกรรมหรือประสบการณ์ ทำอยู่ประจำอยู่แล้ว	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างคำพูด (ต่อ)		- “บางครั้งถ้าเห็นว่า เด็กทำไม่ได้ เราอาจมาปรับกิจกรรมให้ง่ายขึ้น หรือเปลี่ยนวิธีการ”	เมื่อปรับแล้ว จะเหมาะสม”	บางทีจะบอกเพื่อนครูคนอื่นด้วยว่า ควรทำ หรือบางทีมีเพื่อนมาถามว่า เด็กเป็นแบบนี้ ควรปรับอะไร เรา จึงให้ข้อเสนอแนะ” - “ข้อมูลการประเมินบอกเราว่า เด็กคนไหนที่อาจต้องได้รับการช่วยเหลือพิเศษ ซึ่งตรงนี้นำไปวางแผนการจัด ประสบการณ์เพื่อที่ช่วยสนับสนุนเด็กได้อย่างเหมาะสม”	
2. การตระหนักรู้					
2.1 การรู้จักตนเอง					
2.1.1 การทำ ทันตนเอง	<input type="checkbox"/> ปฏิบัติตนตามความเคยชิน ทำอะไรตามอารมณ์ ความรู้สึกของตัวเอง โดยไม่รู้ตัว ไม่ค่อยรู้อารมณ์ ความรู้สึก ความคิดของตนเองที่เกิดขึ้น	<input type="checkbox"/> เริ่มสังเกตเห็นข้อจำกัดของตัวเอง และรับรู้ถึงอารมณ์ ความรู้สึก ความคิดที่เกิดขึ้น	<input type="checkbox"/> เห็นอารมณ์ ความรู้สึก ความคิด รวมถึงอคติของตนเองได้ แต่ทำไม่ได้ ไม่เป็นธรรมชาติ ต้องใช้ความตั้งใจ และความใส่ใจ	<input type="checkbox"/> รับรู้และสามารถบอกได้ว่า รู้ถึงอารมณ์ ความรู้สึก ความคิดที่เกิดขึ้นระหว่างที่ปฏิบัติงาน เห็น อคติของตนเอง และผลกระทบของการมีอคติ	<ul style="list-style-type: none"> ● แบบบันทึก สะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึก ประจำวัน ● แบบบันทึก การสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อ ● แบบบันทึก การชี้แนะ

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
<p>ตัวอย่างพฤติกรรม</p>	<p>- ทำตามกิจวัตรประจำวันที่ทำอยู่เป็นประจำตามความคุ้นชิน ไม่รู้ว่าทำทำอะไรอยู่</p> <p>- ไม่สามารถบ่งบอกอารมณ์ความรู้สึก หรือความคิดที่เกิดขึ้นได้</p>	<p>- บอกได้ว่า สิ่งที่ตนเองทำไม่เหมาะสม หรือบอกได้ว่า ตนเองทำเรื่องนี้ได้ไม่ดี หรือไม่ถูกต้อง แต่ไม่สามารถอธิบายรายละเอียดได้</p> <p>- บอกอารมณ์ความรู้สึก หรือความคิดที่เกิดขึ้นได้บ้าง แต่ไม่สามารถอธิบายรายละเอียด</p>	<p>- รับรู้อารมณ์ความรู้สึก ความคิดของตนเองที่เกิดขึ้นในขณะใดขณะนั้นได้ แต่ต้องกำหนดให้ตัวเองตั้งใจ</p> <p>- อธิบายได้คร่าวๆ ว่า ตนเองคิดและรู้สึกอย่างไรกับเหตุการณ์นั้น และความคิดหรือความรู้สึกนั้นเชื่อมโยงกับความเชื่อ ที่ตนคิดของตนเองอย่างไร</p>	<p>- ไวต่ออารมณ์ความรู้สึก ความคิดของตนเองที่เกิดขึ้น</p> <p>- อธิบายได้ชัดเจนว่า ตนเองคิดและรู้สึกอย่างไรกับเหตุการณ์นั้น และความคิดหรือความรู้สึกนั้นเชื่อมโยงกับความเชื่อ ที่ตนคิดของตนเองอย่างไร</p> <p>- อธิบายได้ว่า ตนเองมีอคติอะไร และอคตินั้นส่งผลต่อความรู้สึก ความคิดของตนเองได้อย่างไร</p>	
<p>ตัวอย่างคำพูด</p>	<p>- “ทำไปเสร็จแล้วค่อยมารู้ตัวทีหลัง”</p>	<p>- “รู้ตัวว่า ใจลอย เผลอไปคิดเรื่องอื่นบ้าง รู้ว่าคิด แต่บอกไม่ได้ว่า คิดเรื่องอะไร”</p>	<p>“รู้ตัวว่า รู้สึกอะไร คิดอะไร ณ ขณะนั้น แต่ต้องตั้งใจ ถ้าเผลอไม่ตั้งใจจะกลับไปทำแบบไม่รู้ตัว”</p>	<p>“รู้ตัวเสมอว่าทำอะไรอยู่ คิดอะไรอยู่”</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่าง คำพูด (ต่อ)	<p>- “ไม่แน่ใจ เหมือนกันว่า คิดอะไร หรือรู้สึกอย่างไร</p> <p>- “ตอนนี้ไม่รู้สึกอะไร เลยๆ นะ”</p> <p>- “ไม่รู้เหมือนกันว่า ทำไม่ทำแบบนี้”</p> <p>- “ต้องรู้ เพราะรู้ตัวว่าเป็นคนแบบนี้”</p>	<p>- “เริ่มเห็นว่า ที่เราทำมันไม่ถูก”</p> <p>- “รู้ว่า อารมณ์ของเราตอนนี้ไม่ค่อยดี แต่ไม่แน่ใจว่ามันเป็นอะไร ไม่รู้จะอธิบายอย่างไรดี”</p>	<p>- “รู้ว่า อารมณ์ตอนนี้รู้สึกหงุดหงิดกับตัวเอง รู้ว่าความรู้สึกนี้อาจกระทบกับการทำงานของเราอยู่ขณะนี้”</p> <p>- “เมื่อมาคิดดูแล้ว บางทีเรามองว่า เด็กคนนี่คือ ซึ่งตรงนี้มาจากความคิดของเราที่มองว่า เวลาเราบอกอะไรเขาไม่ฟัง เลยว่าเขาไม่ดื้อ แต่จริงเขาไม่ดื้อ เราเองที่คิดไปอย่างนั้น”</p>	<p>- “เวลาอารมณ์เปลี่ยน จะรู้ตัวแล้วว่า อารมณ์เราเปลี่ยนแล้ว”</p> <p>- “รู้ทันทีเลยว่า ตอนนี้รู้สึกว่าการอารมณ์หงุดหงิดกับตัวเอง ทำให้เรารู้สึกอยากจะทำก่อน เพราะรู้ว่าถ้ารู้สึกอย่างนี้จะส่งผลกระทบต่อการทำงาน</p> <p>- “รู้เลยว่า ที่เรารู้สึกกับเด็กคนนี้อย่างนี้ มันมาจากความเชื่อและประสบการณ์ของเรา มันเป็นคนดีของเรา ซึ่งทำให้</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
				เราไม่เข้าใจเด็กคนนี้อ่างแท้จริง”	
2.1.2 การ ชะลอการ ตัดสินใจ	<input type="checkbox"/> ตีความ และตัดสินใจทันที เมื่อเห็นเหตุการณ์หรือได้รับข้อมูล ตามความคุ้นชินหรือตามความรู้สึกแบบเดิม	<input type="checkbox"/> เมื่อเห็นเหตุการณ์หรือได้รับข้อมูล มีการนำเหตุการณ์และข้อมูลมาทบทวนและพิจารณา อาจมีการตั้งคำถามหรือมีข้อสงสัยเกิดขึ้น ทำให้ต้องหาคำตอบก่อนที่จะตีความหรือตัดสินใจ	<input type="checkbox"/> ไม่ตัดสินใจทันทีที่เห็นเหตุการณ์ หรือได้รับข้อมูล มีการนำเหตุการณ์และข้อมูลมาทบทวน และใคร่ครวญอย่างรอบคอบ เพื่อทำความเข้าใจกับสิ่งที่เกิดขึ้น และใคร่ครวญถึงอารมณ์ ความรู้สึกตนเอง ก่อนตัดสินใจจะขอความคิดเห็นจากบุคคลรอบข้างเพื่อยืนยันความคิด	<input type="checkbox"/> ไม่ตัดสินใจทันทีที่เห็นเหตุการณ์ หรือได้รับข้อมูล มีการนำเหตุการณ์และข้อมูลมาทบทวน และใคร่ครวญอย่างถี่ถ้วน โดยพิจารณาเหตุการณ์จากแง่มุมต่างๆ หลายๆ ครั้ง เพื่อให้เห็นความเป็นไปได้ต่างๆ ไม่รีบสรุป รวมถึงตรวจสอบอารมณ์ ความรู้สึก ความเชื่อ ทักษะคิดที่มีต่อเหตุการณ์นั้น และใช้เวลาพิจารณาใคร่ครวญสิ่งที่เกิดขึ้น จนเกิดเป็นความเข้าใจ และเป็นความคิดที่ตกผลึก แล้วจึงตัดสินใจ	<ul style="list-style-type: none"> ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึกประจำวัน ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อ ● แบบบันทึกการชี้แนะ
ตัวอย่าง พฤติกรรม	- เมื่อเห็นพฤติกรรมเด็กเป็นแบบนี้ ตัดสินใจเลยว่า เด็กคนนี้มีลักษณะนิสัย มีพัฒนาการอย่างไร	- เมื่อเห็นพฤติกรรมเด็กบันทึกข้อมูลไว้ แต่ยังไม่ประเมินเด็ก จะทำการเก็บข้อมูลเพิ่มเติม และนำข้อมูลทั้งหมดมา	- เมื่อเห็นพฤติกรรมเด็กบันทึกข้อมูลและเก็บข้อมูลเพิ่มเติมจนมั่นใจว่า ข้อมูลครบถ้วน เพียงตรงจากนั้นจัดเวลาเพื่อ	- เมื่อเห็นพฤติกรรมเด็กบันทึกข้อมูลและเก็บข้อมูลเพิ่มเติมจนมั่นใจว่า ข้อมูลครบถ้วน เพียงตรงจากนั้นจัดเวลา	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)		อ่านทบทวน อาจมีการตั้งคำถาม หรือมีประเด็นสงสัยที่ศึกษาเพิ่มเติม เมื่อได้ คำตอบแล้ว จึงประเมินผลเด็ก	ทบทวนอารมณ์ความรู้สึกตนเอง และนำข้อมูลทั้งหมดมาใคร่ครวญจนได้เป็นข้อสรุป นำข้อสรุปที่ได้ไปปรึกษาหัวหน้างาน หรือเพื่อน ก่อนที่จะตัดสินใจ	เพื่อนำข้อมูลทั้งหมดมาพิจารณาและใคร่ครวญอารมณ์ ความรู้สึก และความเชื่อของตนที่อาจส่งผลต่อการตัดสินใจ เมื่อเข้าใจกับข้อมูลกับรู้สึกนึกกับความคิด จึงตัดสินใจ	
ตัวอย่างคำพูด	- “เห็นรู้แล้วว่าเด็กคนนี้เป็นอย่างไร”	- “ดูเด็กครั้งเดียวไม่ได้ เพราะเขาอาจไม่เป็นอย่างที่เห็น ต้องเก็บข้อมูลเพิ่มเติม แล้วต้องเอาข้อมูลมาอ่าน ตรวจสอบ ก่อนที่จะไปประเมินเด็ก”	- “ก่อนที่จะประเมินเด็ก เราต้องเก็บข้อมูลให้หลากหลาย เพื่อสะท้อนภาพเด็กได้ตรงต่อความจริง และต้องหาเวลาทบทวน พิจารณาข้อมูล แล้วต้องดูอารมณ์เราด้วยว่า นิ่งไหม เพราะถ้าอารมณ์ไม่ดี อาจส่งผลต่อการประเมินได้”	- “ก่อนที่จะประเมินเด็ก เราเริ่มจากการเก็บข้อมูลให้หลากหลาย เพื่อสะท้อนภาพเด็กได้ตรงต่อความจริง แล้วหาเวลานำข้อมูลทั้งหมดมาทบทวน แต่ยังไม่สรุป ต้องมองจากหลายๆ แง่มุม แล้วต้องดูตัวเราด้วยนะ ว่า รู้สึกอย่างไร เรามีความเชื่ออะไร มีอคติไหม เพราะสิ่งเหล่านี้ อาจส่งผลให้เราประเมินเด็กได้ไม่ไม่ตามความเป็นจริง”	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
2.1.3 ความเข้าใจธรรมชาติของตนเอง	<input type="checkbox"/> ไม่สามารถอธิบายลักษณะนิสัย หรือบอกจุดเด่นหรือจุดด้อยของตนเองได้	<input type="checkbox"/> สามารถอธิบายลักษณะนิสัยของตนเองได้บ้าง ระบุจุดเด่นและจุดด้อยของตนเองได้แต่ยังไม่ชัดเจน	<input type="checkbox"/> สามารถอธิบายลักษณะนิสัยของตนเองวิเคราะห์ประโยชน์และโทษของลักษณะนิสัยได้ บอกจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง และเห็นความเชื่อมโยงของจุดเด่น จุดด้อยที่ส่งผลกระทบต่อการทำงานที่ปฏิบัติได้	<input type="checkbox"/> สามารถอธิบายลักษณะนิสัยของตนเองและวิเคราะห์ประโยชน์และโทษของลักษณะนิสัยได้ รวมถึงบอกจุดดีและจุดด้อยของตนเอง สามารถเชื่อมโยงจุดเด่นของตนเองไปใช้กับงานที่ปฏิบัติได้ เห็นจุดที่ตนเองสามารถพัฒนาและเติบโตได้ และมีความพยายามที่จะปรับเปลี่ยนตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึกประจำวัน ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อแบบบันทึกการชี้แนะ
ตัวอย่างพฤติกรรม	<p>- บอกได้ว่า ชอบหรือไม่ชอบอะไร แต่ไม่สามารถบอกลักษณะนิสัยพื้นฐานของตนเองได้</p> <p>- ไม่แน่ใจว่าพฤติกรรมที่ทำอยู่เป็นจุดดีหรือจุดด้อย</p>	<p>- บอกลักษณะนิสัยพื้นฐานของตนเองได้ แต่ไม่ละเอียด</p> <p>- บอกจุดด้อยและจุดเด่นของตนเองโดยยึดจากลักษณะนิสัยพื้นฐาน</p>	<p>- บอกลักษณะนิสัยพื้นฐานของตนเองได้ชัดเจน และอธิบายถึงประโยชน์และโทษของลักษณะนิสัยได้</p> <p>- อธิบายพฤติกรรมดีและไม่ดีของตนเองได้</p>	<p>- บอกลักษณะนิสัยพื้นฐานของตนเองและอธิบายถึงประโยชน์และโทษของลักษณะนิสัยได้</p> <p>- อธิบายพฤติกรรมดีและไม่ดีของตนเองได้อย่างละเอียด</p>	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)	- บอกจุดดีของตนเอง แต่ไม่สามารถบอกจุดด้อยได้ หรือบอกจุดด้อยของตนเอง แต่ไม่สามารถบอกจุดเด่นได้	- บอกจุดด้อยและจุดเด่นของตนเองได้ แต่ไม่สามารถอธิบายหรือให้เหตุผลได้	- บอกจุดด้อยและจุดเด่นของตนเองได้ชัดเจน และอธิบายหรือให้เหตุผลได้ - ตระหนักว่าจุดเด่นหรือจุดด้อยของตนเองสามารถส่งผลถึงการปฏิบัติงานได้ - บอกได้ว่า ได้นำจุดเด่นของตนเองไปใช้ในการทำงานได้อย่างไร	- บอกจุดด้อยและจุดเด่นของตนเองได้ชัดเจน และอธิบายหรือให้เหตุผลได้ - อธิบายถึงจุดเด่นของตนเองที่ส่งผลกระทบต่อการทำงาน - บอกได้ว่า ได้นำจุดเด่นของตนเองไปใช้ในการทำงานได้อย่างไร - อธิบายถึงจุดด้อยหรือพฤติกรรมของตนเองที่ส่งผลกระทบต่อการทำงาน - บอกได้ว่า จุดด้อยของตนเองส่งผลกระทบต่อการทำงานอย่างไร และมีความตั้งใจหรือมีแนวทางที่จะพัฒนาหรือปรับเปลี่ยน - มีความคิดและริเริ่มหาแนวทางที่จะพัฒนาและปรับปรุงตนเอง	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่าง คำพูด	<p>- “ไม่รู้ว่า ตัวเอง เป็นอย่างไร เหมือนกัน”</p> <p>- “สงสัยเหมือนกัน ที่ทำอยู่เป็นจุดดี หรือจุดด้อย</p>	<p>- “เป็นคนนิสัย แบบนี้”</p> <p>- “รู้ตัวว่า สิ่งที่เป็นอยู่เป็นสิ่งที่ไม่ค่อยดี”</p> <p>- “ไม่แน่ใจว่า นิสัย อย่างนี้เป็นจุดเด่น หรือเปล่า”</p>	<p>- “เป็นคนนิสัย แบบนี้ มันมี ประโยชน์ใน ด้าน...”</p> <p>- “รู้ว่า ลักษณะ ตรงนี้เป็นจุดเด่น ของเราที่สามารถ เอาไปใช้เวลา ทำงานกับเด็กได้”</p> <p>- “การที่เราเป็น แบบนี้ถือว่า เป็น จุดด้อยของเรา ซึ่ง มันไม่ติดตัวเรา เอง และมันมีผลต่อ การทำงานด้วย”</p>	<p>- “การที่เป็นคน นิสัยแบบนี้ มันมี ประโยชน์ใน ด้าน...”</p> <p>- “นิสัยแบบนี้มี ผลกระทบต่อ การทำงาน เหมือนกัน”</p> <p>- ”ตรงนี้เป็น จุดเด่นของเรา ช่วย เราเวลาทำงานกับ เด็ก”</p>	<p>- “จุดที่เป็นจุด ด้อยของเรา คือ ... ซึ่งการที่เรา เป็นแบบนี้ส่งผล กระทบต่อการ ทำงานและการ ใช้ชีวิต คิดว่าถ้า เป็นอย่างนี้ต่อไป คงไม่ดี คิดว่า จะต้องปรับปรุง ในเรื่องนี้ น่า จะต้องทำ...”</p>

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
2.2 การรู้จักงาน	<input type="checkbox"/> ทำงานตามความคิด ความรู้สึกแบบเดิมที่เคยปฏิบัติมา <input type="checkbox"/> ไม่รู้ความสามารถหรือข้อจำกัดของตนในการประเมินเด็กปฐมวัย รวมถึงไม่รู้สิ่งที่ตนเองควรพัฒนา	<input type="checkbox"/> เริ่มสังเกตเห็นปัญหา ข้อจำกัดในความสามารถของตนเองในการประเมินพัฒนาการที่มีความต้องการที่จะพัฒนาตนเองในด้านการประเมินพัฒนาการให้ดีขึ้น	<input type="checkbox"/> สามารถวิเคราะห์การปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการของตนเองได้ว่า มีจุดแข็ง จุดอ่อนอย่างไร <input type="checkbox"/> เริ่มลดอคติและเปิดใจรับประสบการณ์และวิธีการใหม่ๆ เพื่อนำไปสู่การพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการที่ถูกต้องตามหลักการ <input type="checkbox"/> มีการนำความรู้ลงสู่การปฏิบัติงาน ยังทำได้ไม่เป็นธรรมชาติ ต้องใช้ความตั้งใจและสมาธิกำกับในการปฏิบัติงาน ยังต้องการคำแนะนำจากผู้รู้	<input type="checkbox"/> สามารถวิเคราะห์การปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการของตนเองได้ว่า มีจุดแข็ง จุดอ่อนอย่างไร <input type="checkbox"/> รวมถึงรับรู้และเข้าใจถึงความเชื่อ ความคิด ความรู้สึก รวมถึงอคติที่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงาน <input type="checkbox"/> มีการนำประสบการณ์หรือมุมมองใหม่ๆ ที่ได้มาจากการทบทวนความเชื่อ ปรัชญาของตนเอง และข้อมูลความรู้สู่การพัฒนางานที่เหมาะสมกับบริบทของตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> ● แบบบันทึกสะท้อนการเรียนรู้ของครู ● แบบบันทึกประจำวัน ● แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ● แบบบันทึกย่อ ● แบบบันทึกการชี้แนะ
ตัวอย่างพฤติกรรม	- ปฏิบัติงานด้านประเมินพัฒนาการไม่สอดคล้องกับหลักการและแนวคิดการประเมินพัฒนาการ แต่ไม่คิดว่า สิ่งที่ทำอยู่ขัดแย้งกับแนวทางที่ควร	- บอกได้ว่าการปฏิบัติงานด้านประเมินพัฒนาการของตนเองยังไม่สอดคล้องกับหลักการและแนวคิดการประเมินพัฒนาการ แต่ยังไม่ระบุได้	- บอกถึงปัญหาข้อจำกัด ของตนเองในการประเมินพัฒนาการ และผลกระทบที่มีต่อเด็ก ผู้ปกครอง และบุคคลที่เกี่ยวข้อง	- บอกได้ถึงสิ่งที่ตนเองรู้และเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการ รวมถึงสิ่งที่ยังทำไม่ได้ หรือยังทำไม่ได้ดี ที่ต้องปรับปรุง	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่างพฤติกรรม (ต่อ)	ปฏิบัติ - บอกไม่ได้ว่าตนเองมีปัญหอะไรที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการ หรือ ควรที่จะพัฒนาทักษะด้านใด	ชัดเจนว่า ในประเด็นใด - แสดงถึงความต้องการที่จะพัฒนาตนเองในเรื่องการประเมินพัฒนาการ	- ต้องการที่จะปรับเปลี่ยนวิธีการทำงานแบบเดิม และพยายามสิ่งที่รับจากการประสบการณ์ใหม่ๆ ที่ได้จากการอบรมลงสู่ การปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการ - มีการพัฒนางาน แต่ยังคงต้องการคำแนะนำหรือความช่วยเหลือจากผู้รู้	- นำประสบการณ์ใหม่ๆที่ได้จากการอบรมมาทบทวนใคร่ครวญเพื่อวางแผนและทดลองใช้สิ่งที่ได้เรียนรู้เพื่อพัฒนา งาน	
ตัวอย่างคำพูด	- “ประเมินได้นะ ไม่คิดว่า ตนเองมีปัญหอะไร” - “ทำแบบนี้ทุกปี ไม่เห็นต้องปรับเปลี่ยนอะไร”	- “การประเมินพัฒนาการเป็นเรื่องยาก เราเพิ่งเรียนรู้ตัวเองรู้ว่า ยังไม่รู้ อีกเยอะ และตอนนี้อาจทำอะไรผิดๆ ไปบ้าง” - “อยากได้รับการพัฒนาในเรื่องนี้เพิ่มเติม เพราะเรายังไม่แม่น”	- “ยังไม่เข้าใจในเรื่อง ...” - “ตัวเองมีปัญหาในเรื่องนี้ ทำให้ประเมินเด็กได้ไม่ตรงตามสภาพจริง”	- “คิดว่า สิ่งที่เราทำได้คือ ... แต่สิ่งที่ควรจะพัฒนา คือ...” - “พอคิดถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ มานั่งคิดดูตัวเรา เห็นเรื่องนี้เราน่าจะปรับปรุง คิดว่า น่าจะทำแบบนี้แทน”	

พฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

องค์ประกอบ	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4	แหล่งข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรม การประเมินเด็กปฐมวัย
ตัวอย่าง คำพูด (ต่อ)	- “ไม่รู้เหมือนกัน ว่าสิ่งที่ทำมันถูก หรือเปล่า”		- “แต่ก่อนไม่คิดว่า ตัวเองเป็นคนอย่าง นี้ แต่ตอนนี้เริ่มเห็น ตัวเองจริงๆ” - “จากการอบรม ได้เรียนรู้ว่า...ทำให้ เห็นที่ผ่านมา เรา ทำไม่ถูก จะ พยายามนำสิ่งที่ ได้รับมาปรับการ ทำงานของเรา โดย เริ่มจาก...” - “ต้องขอความ ช่วยเหลือจากผู้รู้ เพื่อที่จะได้ช่วย เหลือ บอกได้ว่า ควรทำอะไร อะไร ถูก อะไรไม่ถูก”	- “เห็นตัวเองจริงๆ เห็นว่า สิ่งที่เกิด ขึ้นมาจากความคิด จากอคติของเรา เอง”	

เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

การให้คะแนนความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยพิจารณาจากความสามารถทั้ง 2 ด้าน คือ 1) ด้านการปฏิบัติงาน และ 2) ด้านการตระหนักรู้ ด้านการปฏิบัติงานประกอบด้วยองค์ประกอบย่อยรวมทั้งหมด 9 องค์ประกอบย่อย และด้านการตระหนักรู้ประกอบด้วยองค์ประกอบย่อยรวมทั้งหมด 4 องค์ประกอบย่อย รวมทั้งสิ้นมี 13 องค์ประกอบย่อย

การให้คะแนนกำหนดให้ค่าน้ำหนักทั้งสองด้านให้เท่ากัน กล่าวคือ ด้านการปฏิบัติงานให้ค่าน้ำหนักเป็น 50% ของคะแนนทั้งหมด และด้านการตระหนักรู้ให้ค่าน้ำหนักเป็น 50% ของคะแนนทั้งหมด จึงกำหนดให้แต่ละองค์ประกอบย่อยของด้านการปฏิบัติงานมีค่าน้ำหนักคะแนนเท่ากับ 1 คะแนน และแต่ละองค์ประกอบย่อยของด้านการตระหนักรู้มีค่าน้ำหนักคะแนนเท่ากับ 2.25 คะแนน

ขั้นตอนรายละเอียดการให้คะแนน

การให้คะแนนความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยมีขั้นตอนดังนี้

1) การให้คะแนนระดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

1.1 วิเคราะห์ข้อมูล แล้วนำมาวิเคราะห์เปรียบเทียบกับพฤติกรรมบ่งชี้

ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยให้ครบทุกองค์ประกอบย่อยของด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้ บันทึกระดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย ลงในแบบบันทึกสรุประดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา ในตอนที่ 1 โดยทำเครื่องหมาย ลงใน ของช่องแสดงระดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

1.2 ให้คะแนนตามระดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

ดังนี้

คะแนนพฤติกรรมบ่งชี้ที่ระดับที่ 4 = 4 คะแนน

คะแนนพฤติกรรมบ่งชี้ที่ระดับที่ 3 = 3 คะแนน

คะแนนพฤติกรรมบ่งชี้ที่ระดับที่ 2 = 2 คะแนน

คะแนนพฤติกรรมบ่งชี้ที่ระดับที่ 1 = 1 คะแนน

ตัวอย่างการให้คะแนน

แบบบันทึกสรุประดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการ
ในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา

ชื่อ..... ครูเหมียว.....

วันที่12 มีนาคม 2556..... สัปดาห์ที่8.....

ครั้งที่ 1

ครั้งที่ 2

ตอนที่ 1

องค์ประกอบ	ระดับ				รวม คะแนน	
	4	3	2	1		
1. ด้านการปฏิบัติงาน						
1.1 การวางแผน			✓		2	
1.2 การจัดระบบข้อมูล						
1.2.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล			✓		2	
1.2.2 การบันทึกข้อมูล				✓	1	
1.2.3 การสรุปข้อมูล				✓	1	
1.3 การแปลผล						
1.3.1 การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล				✓		
1.3.2 การตีความ			✓		2	
1.3.3 การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ				✓	1	
1.4 การนำผลมาใช้						
1.4.1 การสื่อสารและรายงานผล			✓		2	
1.4.2 การเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและการจัดการเรียน การสอน			✓		2	
รวมคะแนนด้านการปฏิบัติงาน					13	
2. ด้านการตระหนักรู้						
2.1 การรู้จักตนเอง						
2.1.1 การเท่าทันตนเอง				✓	1	
2.1.2 การชะลอการตัดสินใจ				✓	1	
2.1.3 ความเข้าใจธรรมชาติของตนเอง				✓	1	
2.2 การรู้จักงาน						
					✓	1
รวมคะแนนด้านการตระหนักรู้					4	

2) การให้คะแนนระดับความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

2.1 นำคะแนนด้านการปฏิบัติงานคูณกับค่าน้ำหนักคะแนนขององค์ประกอบย่อยของด้านการปฏิบัติงาน ซึ่งเท่ากับ 1 คะแนน เป็นคะแนนรวมด้านการปฏิบัติงาน ดังนี้

$$\text{คะแนนรวมด้านการปฏิบัติงาน} = \text{คะแนนด้านการปฏิบัติงาน} \times 1$$

2.2 นำคะแนนด้านการตระหนักรู้คูณกับค่าน้ำหนักคะแนนขององค์ประกอบย่อยด้านการตระหนักรู้ ซึ่งเท่ากับ 2.25 คะแนน เป็นคะแนนด้านการตระหนักรู้ ดังนี้

$$\text{คะแนนรวมด้านการตระหนักรู้} = \text{คะแนนด้านการตระหนักรู้} \times 2.25$$

2.3 นำคะแนนรวมของด้านการปฏิบัติงานและด้านการตระหนักรู้มารวมกัน เป็นคะแนนความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย บันทึกลงในแบบบันทึกข้อมูลการวิเคราะห์ความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยเป็นรายบุคคล ตอนที่ 2

ตัวอย่างการให้คะแนน

ในตัวอย่างนี้ ได้คะแนนรวมในด้านการปฏิบัติงาน 13 คะแนน และคะแนนรวมในด้านการตระหนักรู้ 4 คะแนน

ตอนที่ 2

$$\text{คะแนนรวมด้านการปฏิบัติงาน} = \underline{13} \times 1 = \boxed{13} \text{ คะแนน}$$

$$\text{คะแนนรวมด้านการตระหนักรู้} = \underline{4} \times 2.25 = \boxed{9} \text{ คะแนน}$$

$$\text{รวมคะแนนทั้งหมด} = \boxed{13} + \boxed{9} = \underline{22} \text{ คะแนน}$$

2.4 นำคะแนนรวมที่ได้มาแปลความหมายกับเกณฑ์การให้ระดับพัฒนาการความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย ดังนี้

ระดับคะแนนระหว่าง 58-72 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 4 ขึ้นพัฒนาสู่ความเป็นวิชาชีพ

ระดับคะแนนระหว่าง 44-57 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 3 ขึ้นค้นพบตัวตน

ระดับคะแนนระหว่าง 30-43 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 2 ขึ้นก้าวสู่การปรับเปลี่ยน

ระดับคะแนนระหว่าง 18-29 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ

บันทึกผลระดับพัฒนาการความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัยลง
ในแบบบันทึกสรุประดับความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย โดยเขียนระดับพัฒนาการ
ของครูลงในช่องครั้งที่ทำการวิเคราะห์

ตัวอย่างการบันทึกระดับความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

ในตัวอย่างนี้คะแนนรวมของทั้งสองด้าน คือ 22 คะแนน เมื่อเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนด
พบว่า มีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัยอยู่ที่ระดับ 1 ขึ้นยึดติดกรอบ
การปฏิบัติ

แบบบันทึกสรุประดับความสามารถของครูในการประเมินเด็กปฐมวัย

รายชื่อครู	ระดับชั้นพัฒนาการ		หมายเหตุ
	ครั้งที่ 1 15/01/56	ครั้งที่ 2	
1. ครูเหมียว	ระดับชั้น 1 ยึดติดกรอบการปฏิบัติ	ระดับชั้น 2 ขึ้นก้าวสู่การเปลี่ยนแปลง	
2. ครู...			
3. ครู...			

**แบบบันทึกสรุประดับพฤติกรรมบ่งชี้ความสามารถของครูประจำการ
ในการประเมินเด็กปฐมวัยตามองค์ประกอบเนื้อหา**

ชื่อ.....

วันที่ สัปดาห์ที่

ครั้งที่ 1

ครั้งที่ 2

ตอนที่ 1

องค์ประกอบ	ระดับ				รวมคะแนน
	4	3	2	1	
1. ด้านการปฏิบัติงาน					
1.1 การวางแผน					
1.2 การจัดระบบข้อมูล					
1.2.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล					
1.2.2 การบันทึกข้อมูล					
1.2.3 การสรุปข้อมูล					
1.3 การแปลผล					
1.3.1 การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล					
1.3.2 การตีความ					
1.3.3 การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ					
1.4 การนำผลมาใช้					
1.4.1 การสื่อสารและรายงานผล					
1.4.2 การเชื่อมโยงการประเมินพัฒนาการและ การจัดการเรียนการสอน					
รวมคะแนนด้านการปฏิบัติงาน					
2. ด้านการตระหนักรู้					
2.1 การรู้จักตนเอง					
2.1.1 การเท่าทันตนเอง					
2.1.2 การชะลอการตัดสินใจ					
2.1.3 ความเข้าใจธรรมชาติของตนเอง					
2.2 การรู้จักงาน					
รวมคะแนนด้านการตระหนักรู้					

ตอนที่ 2

คะแนนรวมด้านการปฏิบัติงาน	_____	×	1	=	<input type="text"/>	คะแนน
คะแนนรวมด้านการตระหนักรู้	_____	×	2.25	=	<input type="text"/>	คะแนน
รวมคะแนนทั้งหมด	<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	_____	คะแนน



แบบบันทึกสรุประดับความสามารถของครูประจำการในการประเมินเด็กปฐมวัย

รายชื่อครู	ระดับชั้นพัฒนาการ		หมายเหตุ
	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			


แบบสรุปพฤติกรรมความสามารถในการประเมินพัฒนาการของเด็กปฐมวัย

ประเด็นการสังเกต.....

ครั้งที่ สถานที่.....

วันที่.....เดือน.....พ.ศ..... เวลา.....

ผู้ถูกสังเกต..... ผู้สังเกต.....

ข้อมูล	องค์ประกอบ/ ระดับพฤติกรรมบ่งชี้
 <p>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย CHULALONGKORN UNIVERSITY</p>	

แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

คำชี้แจงในการใช้แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ มีวัตถุประสงค์เพื่อเก็บข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถของครู ในการประเมินพัฒนาการ และประเมินความพึงพอใจเกี่ยวกับกระบวนการฝึกอบรมฯ มี 2 ฉบับ ได้แก่ 1) แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมิน พัฒนาการเด็กและการตระหนักรู้ของครู 2) แนวคำถามเกี่ยวกับความคิดเห็นในการเข้าร่วม กระบวนการฝึกอบรมเมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ มีรายละเอียด ดังนี้

ฉบับที่ 1 แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลด้านการปฏิบัติงานด้านการประเมิน พัฒนาการเด็กและการตระหนักรู้ มีลักษณะเป็นคำถามคู่ขนานกัน 2 ชุด ที่ใช้ก่อนและหลัง กระบวนการฝึกอบรมฯ มีรายละเอียด ดังนี้

ชุดที่ 1 แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ก่อนกระบวนการฝึกอบรมฯ

ชุดที่ 2 แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการฝึกอบรมฯ

ฉบับที่ 2 แนวคำถามเกี่ยวกับความคิดเห็นในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมเมื่อเสร็จสิ้น กระบวนการ

ลักษณะของการสัมภาษณ์เป็นการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง ใช้สัมภาษณ์รายบุคคล โดย กำหนดแนวสัมภาษณ์ไว้และสัมภาษณ์ตามแนวทางการสัมภาษณ์ แต่อาจปรับคำถาม หรือเรียงลำดับ คำถามให้เหมาะสมตามสถานการณ์ หรือใช้คำถามย่อยเพื่อให้ได้รายละเอียดเพิ่มขึ้น ก่อนการ สัมภาษณ์ มีการชี้แจงให้รับทราบในเรื่องของการรักษาความลับของข้อมูล การขอเอกสารประกอบการ สัมภาษณ์ และให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็นได้อย่างอิสระ ใช้เวลา ประมาณ 1 ชั่วโมง

ชุดที่ 1 แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ก่อนกระบวนการฝึกอบรมฯ

ข้อมูลเกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

- 1) ในการปฏิบัติงานที่เกี่ยวข้องกับการทำหน้าที่เป็นครูปฐมวัย ท่านได้นำความรู้เรื่อง การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยมาใช้บ้างหรือไม่ อย่างไร
 - 1.1 ในช่วงที่เรียนอยู่ ท่านเคยได้เรียนเรื่องการประเมินฯ หรือไม่
 - 1.2 ในช่วงที่ทำงานอยู่ ท่านเคยได้รับการอบรมเกี่ยวกับการประเมินไหม
 - 1.3 ท่านได้นำความรู้ที่ได้จากการเรียน หรือการอบรมมาใช้อย่างไร
- 2) โรงเรียนมีระบบการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยอย่างไร ท่านคิดอย่างไรกับระบบ
 - 2.1 ท่านคิดอยากปรับเปลี่ยนอะไรบ้างหรือไม่ เพราะเหตุใด
 - 2.2 ท่านเคยเสนอให้มีการปรับเปลี่ยนอะไรบ้างหรือไม่ อย่างไร
- 3) ท่านมีกระบวนการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย อย่างไร
 - 3.1 ท่านมีขั้นตอนการทำงานอย่างไร ก่อนที่จะทำการบันทึกผลพัฒนาการเด็กในสมุดพก
 - 3.2 ท่านมีการเก็บผลงานเด็กในพอร์ตโฟลิโออย่างไร
- 4) ก่อนที่โรงเรียนเปิดเทอม ท่านได้มีการวางแผนการทำงานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร
- 5) ท่านมีกระบวนการในการเก็บข้อมูลเด็กอย่างไร
 - 5.1 ก่อนที่จะทำการสังเกตเด็ก ท่านมีการตั้งเป้าหมายก่อนหรือไม่ว่า จะสังเกตเด็กใน ประเด็นอะไร มีวัตถุประสงค์อะไร ดูพัฒนาการด้านอะไร
 - 5.2 ท่านมีการวางแผนการสังเกตหรือไม่ อย่างไร
 - 5.3 เวลาสังเกตเด็ก ท่านมีการบันทึกข้อมูลเด็กไหม หากมี ทำอย่างไร
 - 5.4 ท่านมีการขอคำปรึกษาจากเพื่อนหรือหัวหน้าในเรื่องการสังเกตและบันทึกข้อมูลหรือไม่ อย่างไร
 - 5.2 ถ้าท่านไม่จดบันทึก ท่านมีวิธีการจำอย่างไรว่าเด็กมีพฤติกรรมอย่างไร
- 6) ท่านเก็บข้อมูลด้านใดของเด็ก และวิธีการเก็บข้อมูลในด้านนั้นๆ อย่างไร
- 7) ท่านเก็บข้อมูลเด็กบ่อยเพียงใด
- 8) ท่านมีเครื่องมืออะไรที่ช่วยให้ท่านจดจำข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก เครื่องมือที่ท่านใช้ ท่านได้มาอย่างไร
 - 8.1 ท่านมีการสร้างเครื่องมือบันทึกพฤติกรรมเด็กหรือไม่
- 9) ท่านมีวิธีการหรือเทคนิคอะไรที่นำมาใช้ที่เอื้อต่อการเก็บข้อมูล

9.1 ในห้องเรียนมีเด็กจำนวนมาก ท่านมีวิธีการใดที่ทำให้แน่ใจว่า เก็บข้อมูลเด็กได้ครบ

10) ท่านมีหลักการในการเก็บข้อมูลเด็กหรือไม่ อย่างไร

11) ท่านเก็บข้อมูลเด็กจากแหล่งใดบ้าง

12) ก่อนที่ท่านจะเก็บข้อมูลเด็ก ท่านมีการวางแผนการเก็บข้อมูลหรือไม่ อย่างไร

13) หลังจากที่เก็บข้อมูลเด็กทุกคนได้แล้ว ท่านทำอะไรต่อกับข้อมูลที่ได้

13.1 เมื่อได้ข้อมูลเด็กมาแล้ว ท่านเคยนำมาจัดแยกประเภทใหม่ เช่น เอาชิ้นงานมาแยกประเภท หรือเอาข้อมูลต่างๆ มาแยกจัดประเภท

13.2 ท่านมีวิธีการเก็บชิ้นงานเด็กในพอร์ตโฟลิโออย่างไร คัดเลือกชิ้นงานอย่างไร

14) ท่านทราบได้อย่างไรข้อมูลเด็กที่ท่านได้มาครอบคลุม เพียงพอ และเหมาะสมที่จะนำมาใช้ในการประเมินพัฒนาการเด็ก

14.1 ก่อนที่ท่านจะประเมินเด็ก ท่านเคยนำข้อมูลเด็กทั้งหมดมาดูว่า มีเพียงพอที่จะนำไปใช้ประเมินหรือไม่ ครอบคลุมพัฒนาการทั้ง 4 ด้านหรือไม่ และข้อมูลที่ได้มาแสดงถึงความก้าวหน้าของเด็กหรือไม่

15) ท่านนำข้อมูลมาใช้ในการประเมินพัฒนาการอย่างไร

15.1 ท่านเคยนำผลประเมินของเด็กทุกคนมาดูในภาพรวมไหม

16) เมื่อท่านประเมินและได้ข้อสรุปเกี่ยวกับเด็กแต่ละคนแล้ว ท่านมีการรายงานผลหรือไม่ กับใคร อย่างไร

16.1 ท่านมีการรายงานผลการประเมินกับผู้ปกครองหรือไม่ และมีวิธีการรายงานอย่างไร

16.2 ท่านคิดว่าการรายงานผลมีความจำเป็นไหม เพราะอะไร

16.3 ท่านคิดว่าการรายงานผลอย่างที่โรงเรียนทำอยู่ ณ ปัจจุบัน เพียงพอแล้วหรือไม่ ต้องการที่ปรับอะไรหรือไม่ อย่างไร

17) นอกจากนำข้อมูลไปใช้เพื่อรายงานผลแล้ว ท่านนำไปใช้ในด้านอื่นๆอีกหรือไม่ อย่างไร

18) ท่านแน่ใจได้อย่างไรว่า การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของท่านต่อเด็กคนหนึ่งถูกต้องตามที่เขาเป็นจริง

19) ท่านมีการตรวจสอบการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของตัวเองหรือไม่ อย่างไร ข้อมูลเกี่ยวกับการตระหนักรู้

19.1 ท่านเคยประเมินการทำงานของตัวท่านเองในด้านการประเมินฯ หรือไม่

ข้อมูลเกี่ยวกับการตระหนักรู้

20) ท่านคิดว่า คำว่าสติ คืออะไร และท่านคิดว่า ท่านปฏิบัติงานหรือดำเนินชีวิตประจำวันอย่างมีสติหรือไม่

- 20.1 ท่านคิดว่า เวลาท่านมีสติ เป็นอย่างไร
- 20.2 เวลาไม่มีสติ ท่านรู้ตัวไหม เป็นอย่างไร
- 21) ท่านคิดว่า ท่านรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้รวดเร็วหรือไม่ อย่างไร ขอให้ท่านช่วยยกตัวอย่างสถานการณ์หรือเหตุการณ์
- 21.1 ตอนนีรับรู้ถึงอารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้หรือไม่ เป็นอย่างไร
- 21.2 ท่านเคยมีประสบการณ์ที่ทำอะไรไปโดยไม่รู้ตัวหรือไม่ ขอให้ยกตัวอย่าง
- 22) ท่านคิดว่าท่านมีลักษณะนิสัยอย่างไร
- 23) ท่านทราบได้อย่างไรว่าท่านมีลักษณะนิสัยเช่นนั้น
- 24) หากท่านเผชิญกับปัญหาหรือประเด็นที่สงสัย ท่านมีขั้นตอนการแก้ปัญหาอย่างไร
- 24.1 ขอให้ยกตัวอย่างเหตุการณ์ และอธิบายขั้นตอนการแก้ปัญหา
- 25) ท่านคิดว่า จุดเด่นของท่านคืออะไร
- 26) ท่านคิดว่า จุดด้อยของท่านคืออะไร
- 27) ท่านทราบได้อย่างไรว่า จุดเด่นหรือจุดด้อยของท่านคืออะไร
- 28) ท่านคิดว่า ข้อดีและข้อเสียของท่านมีผลต่อการปฏิบัติงานด้านประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร
- 29) เมื่อได้ยินคำว่า การประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ท่านนึกถึงอะไร
- 30) ท่านรู้สึกอย่างไรกับการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย
- 31) หากให้คะแนน 1-5 โดยที่ 5 คือ ดีมาก 4 คือ ดี 3 คือ ปานกลาง 2 คือ น้อย 1 คือ น้อยมาก ท่านคิดว่า ความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของท่านอยู่ที่ระดับใด
- 32) ท่านรู้สึกอย่างไรกับการปฏิบัติงานของท่านในการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย
- 33) ท่านคิดว่า ท่านจำเป็นที่จะต้องรับการพัฒนาในเรื่องการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร
- 34) ท่านมีเหตุการณ์หรือสถานการณ์อะไรที่เกี่ยวข้องการประเมินพัฒนาการเด็กที่ทำให้ท่านรู้สึกภาคภูมิใจ
- 35) ท่านเคยพบเหตุการณ์หรือสถานการณ์อะไรที่ทำให้ท่านรู้สึกว่า ท่านควรพัฒนาเรื่องการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยเพิ่มเติม
- 36) ท่านคิดว่า คุณสมบัติใดที่ครูควรมีหรือควรพัฒนา เพื่อสามารถจะประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้
- 37) ท่านต้องการความช่วยเหลือ ความสนับสนุนในการปฏิบัติงานด้านนี้หรือไม่ หากต้องการความช่วยเหลือ ประเด็นใดที่ท่านต้องการความช่วยเหลือ

38) ท่านคิดว่า ระหว่างที่ท่านปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย ท่านรับรู้อารมณ์ความรู้สึก หรือความคิดของตนเองหรือไม่ อย่างไร

38.1 ในระหว่างที่ทำการสังเกตพฤติกรรมเด็ก ใจของท่านจดจ่ออยู่กับเด็กตลอดเวลาหรือไม่ มีใจลอยหรือไม่

38.2 ท่านเคยมีอารมณ์หงุดหงิดหรือรู้สึกเครียดหรือไม่ในระหว่างที่ทำการประเมินเด็ก และท่านรู้ตัวหรือไม่เมื่อรู้สึกเช่นนั้น

39) ท่านคิดว่า การเท่าทันอารมณ์ความรู้สึกของตนเองมีผลต่อการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร



หมายเหตุ: การเริ่มต้นการสัมภาษณ์อาจเริ่มจากเรื่องทั่วไป และจึงเข้าสู่การสัมภาษณ์ โดยคำถามการสัมภาษณ์อาจจะมีสลับเปลี่ยนลำดับคำถาม

ชุดที่ 2 แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์หลังกระบวนการฝึกอบรมฯ

ข้อมูลเกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

1) ท่านคิดว่าความรู้และความเข้าใจที่ท่านได้รับจากการอบรมหรือจากที่ศึกษา ท่านสามารถนำมาใช้ในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร

2) ท่านคิดว่าระบบที่ใช้ในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของโรงเรียนเป็นอย่างไร และท่านคิดว่าระบบที่โรงเรียนควรใช้ในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยควรเป็นอย่างไร

2.1 หากท่านสามารถปรับเปลี่ยนระบบได้ ท่านต้องการจะปรับเปลี่ยนอะไร เพราะเหตุใด

3) ท่านมีขั้นตอนการทำงานด้านด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยอย่างไร

4) ก่อนที่ท่านจะเริ่มกระบวนการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยกับเด็กในภาคเรียนนี้ ท่านได้มีการวางแผนการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยก่อนหน้านี้หรือไม่ อย่างไร

5) ท่านมีขั้นตอนการเก็บข้อมูลเด็กอย่างไร

5.1 ก่อนที่จะทำการสังเกตเด็ก ท่านมีการตั้งวัตถุประสงค์การสังเกตหรือไม่ มีการตั้งประเด็นการสังเกตหรือไม่

5.2 ก่อนท่านทำการสังเกต ท่านได้มีการวางแผนการสังเกตหรือไม่

5.3 ท่านมีการบันทึกข้อมูลเด็กระหว่างทำการสังเกตหรือไม่ อย่างไร

5.4 ท่านมีการขอคำปรึกษาจากเพื่อนหรือหัวหน้าในเรื่องการสังเกตพฤติกรรมหรือไม่ อย่างไร

5.5 หากท่านไม่มีการจดบันทึก ท่านจดจำพฤติกรรมเด็กได้อย่างไร

6) ท่านเก็บข้อมูลอะไรเกี่ยวกับเด็ก และได้ข้อมูลเหล่านั้นมาด้วยวิธีการใด

7) ท่านใช้ระยะเวลาอย่างน้อยเท่าไรในการเก็บข้อมูลเด็กแต่ละคน

8) ท่านมีการบันทึกข้อมูลเด็กหรือไม่ ใช้เครื่องมืออะไร และเครื่องมือที่ท่านใช้ท่านสร้างขึ้นเองหรือไม่ อย่างไร

9) ห้องเรียนท่านมีเด็กจำนวนมาก ท่านมีวิธีการหรือเทคนิคอะไรที่ช่วยให้ท่านเก็บข้อมูลเด็กได้ครบทุกคน

10) ในการเก็บข้อมูลเด็ก ท่านคิดว่าควรตระหนักถึงประเด็นอะไรบ้าง

11) แหล่งข้อมูลที่ท่านใช้เพื่อเก็บข้อมูลเด็กมาจากที่ไหนบ้าง

12) ท่านได้วางแผนการเก็บข้อมูลก่อนที่ท่านจะเก็บข้อมูลเด็กหรือไม่ อย่างไร

13) เมื่อได้ข้อมูลของเด็กทุกคนได้แล้ว ท่านนำข้อมูลเหล่านั้นมาทำอะไรต่อ

- 13.1 ท่านเคยนำข้อมูลเด็กมาจัดแยกประเภทใหม่ก่อนที่จะนำไปใช้ประเมินหรือไม่
- 13.2 ท่านมีวิธีการคัดเลือกและจัดเก็บผลงานเด็กในพอร์ตโฟลิโออย่างไร
- 14) ท่านคิดว่าข้อมูลที่น่ามาใช้ในการประเมินพัฒนาการเด็กจำเป็นไหมที่ต้องครอบคลุม เพียงพอ และเหมาะสม และท่านมีวิธีการอะไรที่ช่วยให้ท่านแน่ใจว่า ข้อมูลที่ได้มานั้นครอบคลุม เพียงพอและเหมาะสมที่จะนำมาใช้ในการประเมินพัฒนาการเด็ก
- 15) ท่านมีวิธีการนำข้อมูลมาใช้ในการประเมินพัฒนาการอย่างไร
- 15.1 ท่านเคยนำผลประเมินของเด็กทุกคนมาดูในภาพรวมไหม
- 16) ท่านมีการรายงานผลการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่ ท่านรายงานกับใคร อย่างไร
- 16.1 ท่านมีการรายงานผลการประเมินกับผู้ปกครองหรือไม่ และมีวิธีการรายงานอย่างไร
- 16.2 ท่านคิดว่าการรายงานผลมีความสำคัญหรือไม่ เพราะอะไร
- 16.3 ท่านคิดว่าวิธีการรายงานผลที่ทำอยู่ ณ ปัจจุบัน มีความเหมาะสมหรือยัง อย่างไร
- 17) ท่านได้นำข้อมูลการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยไปใช้ในเรื่องอื่นๆ ที่นอกเหนือจากการ รายงานผลหรือไม่ อย่างไร
- 18) ท่านมีการตรวจสอบอย่างไรว่า การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของท่านต่อเด็กคนหนึ่ง ถูกต้องตามที่เขาเป็นจริง
- 19) ท่านมีการไต่ตรองการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของตัวเองหรือไม่ อย่างไร

ข้อมูลเกี่ยวกับการตระหนักรู้

- 20) ท่านคิดว่า ท่านเข้าใจคำว่า สติ มากน้อยอย่างไร และท่านคิดว่าท่านมีสติในการปฏิบัติงาน หรือการใช้ชีวิตประจำวันหรือไม่
- 20.1 ท่านคิดว่า การมีสติเป็นอย่างไร
- 20.2 เวลาท่านมีสติ ท่านรู้ตัวหรือไม่ และเวลาไม่มีสติ รู้ตัวหรือไม่
- 21) ท่านคิดว่า การรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนเองเป็นอย่างไร
- 21.1 ท่านบอกอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง ณ ขณะนี้ได้หรือไม่
- 21.2 ท่านเคยหรือไม่ ที่ทำอะไรไปโดยไม่รู้ตัวหรือไม่ ขอให้ยกตัวอย่าง
- 22) ท่านคิดว่าท่านเป็นคนอย่างไร มีอุปนิสัยอย่างไร
- 23) ท่านทราบได้อย่างไรว่าท่านมีลักษณะนิสัยเช่นนั้น
- 24) เมื่อเผชิญกับสถานการณ์หรือปัญหา ท่านมีกระบวนการจัดการกับปัญหาอย่างไร
- 25) ท่านคิดว่า จุดเด่นของท่านคืออะไร
- 26) ท่านคิดว่า จุดด้อยของท่านคืออะไร
- 27) ท่านรู้ได้อย่างไรว่า จุดเด่นหรือจุดด้อยของท่านคืออะไร

28) ท่านคิดว่า จุดเด่นและจุดด้อยของท่านกระทบต่อการปฏิบัติงานด้านประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของท่านหรือไม่ อย่างไร

29) เมื่อพูดถึงเรื่องการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ท่านมีความคิดอะไรเกิดขึ้น

30) เมื่อพูดถึงเรื่องการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ท่านรู้สึกอย่างไรกับเรื่องนี้

31) หากให้คะแนน 1-5 โดยที่ 5 คือ ดีมาก 4 คือ ดี 3 คือ ปานกลาง 2 คือ น้อย 1 คือ น้อยมาก ในด้านความเข้าใจการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ ท่านจะให้ตนเองอยู่ที่ระดับใด

32) ท่านมีความรู้สึกอย่างไรกับการปฏิบัติงานของท่านในการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย

33) ท่านคิดว่า ท่านยังมีความจำเป็นที่จะต้องรับการพัฒนาในเรื่องการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยต่อไปหรือไม่ อย่างไร

34) เมื่อนึกถึงการทำงานของท่านด้านการประเมินพัฒนาการเด็ก ท่านเคยมีสถานการณ์อะไรที่ทำให้ท่านภาคภูมิใจ

35) ท่านเคยพบเหตุการณ์หรือสถานการณ์อะไรที่ทำให้ท่านรู้สึกว่า ท่านยังขาดความเข้าใจเรื่องการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยและจำเป็นที่จะต้องได้รับพัฒนาในเรื่องนี้เพิ่มขึ้น

36) ท่านคิดว่า ครูที่สามารถประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยได้อย่างมีคุณภาพควรมีคุณสมบัติใด และท่านคิดว่า ท่านมีคุณสมบัติดังกล่าวไว้หรือไม่ อย่างไร

37) ท่านคิดว่ามีประเด็นใดที่ยังต้องการความช่วยเหลือและความสนับสนุนในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

38) ท่านคิดว่า ระหว่างที่ท่านปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย ท่านเท่าทันอารมณ์ ความรู้สึก หรือความคิดของตนเองหรือไม่ อย่างไร

38.1 ในระหว่างที่ทำการสังเกตพฤติกรรมเด็ก ท่านคิดว่า ท่านจดจ่ออยู่กับเด็กมากน้อยแค่ไหน

38.2 ในระหว่างที่ทำการประเมินเด็ก ท่านรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของท่านหรือไม่

39) ท่านคิดว่า การเท่าทันอารมณ์ความรู้สึกของตนเองมีผลต่อการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร

หมายเหตุ: การเริ่มต้นการสัมภาษณ์อาจเริ่มจากเรื่องทั่วไป และจึงเข้าสู่การสัมภาษณ์ โดยคำถามการสัมภาษณ์อาจจะมีสลับเปลี่ยนลำดับคำถาม

แนวคำถามเกี่ยวกับความคิดเห็น
ในการเข้าร่วมกระบวนการฝึกอบรมเมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ

- 1) ท่านรู้สึกอย่างไรกับกระบวนการฝึกอบรม
- 2) ท่านมีความพึงพอใจในกระบวนการฝึกอบรมที่ท่านเข้าร่วมมากน้อยเพียงไร เพราะอะไร
- 3) ท่านมีความประทับใจในขั้นตอนใดของกระบวนการฝึกอบรม อย่างไร เพราะอะไร
- 4) ท่านคิดว่า กระบวนการฝึกอบรมที่ท่านเข้าร่วมทำให้ท่านเกิดการเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร
- 5) ท่านคิดว่า การฝึกอบรมในห้องอบรมช่วยให้ท่านเกิดมีความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร
- 6) ท่านคิดว่า การฝึกอบรมในห้องอบรมช่วยให้ท่านเกิดมีความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่การเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติงานหรือไม่ อย่างไร
- 7) ท่านคิดว่า การฝึกในสถานการณ์จริง (การชี้แนะ) ช่วยให้คุณเกิดมีความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยหรือไม่ อย่างไร
- 8) ท่านคิดว่า การฝึกในสถานการณ์จริง (การชี้แนะ) ช่วยให้คุณเกิดการเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติงานหรือไม่ อย่างไร
- 9) ขั้นตอนใดของกระบวนการฝึกอบรมที่ท่านคิดว่า ช่วยให้คุณเกิดและเห็นการเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติงานชัดเจนที่สุด
- 10) ท่านคิดว่า กระบวนการฝึกอบรมควรมีการปรับเปลี่ยนหรือไม่ หากมีควรเปลี่ยนในส่วนใด อย่างไร
- 11) ท่านคิดว่า กระบวนการฝึกอบรมทำให้ท่านเท่าทันอารมณ์ ความคิด ความรู้สึกของท่านมากขึ้นหรือไม่ อย่างไร
- 12) ท่านคิดว่า การเท่าทันตัวเอง การเข้าใจตนเอง ทำให้คุณภาพของการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยเปลี่ยนไปหรือไม่ อย่างไร

หมายเหตุ: การเริ่มต้นการสัมภาษณ์อาจเริ่มจากเรื่องทั่วไป และจึงเข้าสู่การสัมภาษณ์ โดยคำถามการสัมภาษณ์อาจจะมีสลับเปลี่ยนลำดับคำถาม

แบบบันทึกการสัมภาษณ์

ประเด็นการสัมภาษณ์..... ครั้งที่

สถานที่.....

วันที่.....เดือน.....พ.ศ..... เวลา.....

ผู้ให้สัมภาษณ์.....ผู้สัมภาษณ์.....

ข้อมูล	การวิเคราะห์ข้อมูล (ตัวบ่งชี้)
 <p>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย CHULALONGKORN UNIVERSITY</p>	

แบบบันทึกสำหรับการชี้แนะ: การตั้งเป้าหมาย

วันที่ เวลา

ผู้รับการโค้ช ครั้งที่

สิ่งที่ยากจะพัฒนาด้านการประเมินพัฒนาการ

เป้าหมาย

ร่องรอยหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึงการบรรลุเป้าหมาย:

CHULALONGKORN UNIVERSITY

การวางแผนในการทำงานที่จะนำไปสู่เป้าหมาย:

การสนับสนุนที่ต้องการ:


แบบบันทึกการชี้แนะ

ครั้งที่

วันที่เดือน.....

พ.ศ.....

ชื่อครู

ข้อมูล	ความคิดเห็น
 <p>จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย CHULALONGKORN UNIVERSITY</p>	

ภาคผนวก ง ตัวอย่างแผนการจัดการฝึกอบรม

กระบวนการฝึกอบรมขั้นที่ 2 การไตร่ตรองปัญหา

กระบวนการฝึกอบรมในขั้นที่ 2 การไตร่ตรองปัญหาเป็นขั้นที่ให้ครูทบทวนไตร่ตรองประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินพัฒนาการในฐานของผู้ที่ถูกประเมินและผู้ที่ทำหน้าที่ประเมินพัฒนาการเด็ก รวมถึงสำรวจการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของตนเอง และวิเคราะห์ปัญหาที่พบจากการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการที่ควรได้รับการพัฒนา เพื่อนำไปสู่การตั้งเป้าหมายกลุ่มและเกิดความมุ่งมั่นที่จะพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัยร่วมกัน

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้เกิดการสะท้อนไตร่ตรองการปฏิบัติงานของตนเองด้านการประเมินพัฒนาการเด็ก ที่นำไปสู่การตระหนักถึงประเด็นปัญหาที่ต้องการพัฒนา
2. เพื่อระบุปัญหาในการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการ
3. เพื่อสร้างเป้าหมายการพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาเด็กปฐมวัยร่วมกันเป็นกลุ่ม

ประสบการณ์/สาระสำคัญ

1. การทำงานร่วมกัน
2. การไตร่ตรองประสบการณ์การเรียนรู้และเชื่อมโยงสู่การปฏิบัติงานของตนเอง
3. การวิเคราะห์ปัญหา
4. การรับฟังและเรียนรู้จากกันและกัน

เวลาที่ใช้: 8 ชั่วโมง

การประเมินผล

การประเมินผลใช้การสังเกตการมีส่วนร่วมในกิจกรรม และการบันทึกการสนทนา

ขั้นตอนของกิจกรรมฝึกอบรมในขั้นที่ 1 สร้างชุมชนการเรียนรู้

ขั้นที่ 1 สร้างชุมชนการเรียนรู้ เป็นการจัดกิจกรรมนอกสถานที่ ประกอบด้วย ขั้นย่อย 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ทบทวนประสบการณ์ 2) วิเคราะห์ปัญหา และ 3) สร้างเป้าหมายร่วมกัน

รายละเอียดของกิจกรรมฝึกอบรม

แผนการฝึกอบรมฯ แสดงรายละเอียดการจัดกิจกรรมตามขั้นตอนการฝึกอบรมฯ เป็นรายสัปดาห์ มีรายละเอียด ดังนี้

แผนการฝึกอบรมขั้นที่ 2.1

สถานที่: โรงเรียน

วันที่: วันศุกร์ที่ 26 กรกฎาคม 2557

เวลาการฝึกอบรม: 16:00- 18:00 น.

ขั้นตอนของกิจกรรมฝึกอบรม

กิจกรรมฝึกอบรมในสัปดาห์ที่ 2 มีรายละเอียด ดังนี้

กิจกรรม	เวลาที่ใช้ (ชั่วโมง)	ลักษณะกิจกรรม
ขั้นที่ 2 การไตร่ตรองปัญหา		
2.1 ทบทวนประสบการณ์		
2.1.1 กิจกรรมเช้คอิน	10 นาที	กลุ่ม
2.1.2 กิจกรรมโยนลูกแก้ว	15 นาที	กลุ่ม
2.1.3 กิจกรรมนั่งสมาธิ	15 นาที	เดี่ยว
2.1.4 กิจกรรมผลัดกันเล่าเรื่อง	1 ชั่วโมง	คู่/ กลุ่ม
2.1.5 กิจกรรมสะท้อนกลับเหตุการณ์	20 นาที	เดี่ยว

รายละเอียดของแต่ละขั้นตอนของกิจกรรม

2.1.1 กิจกรรมเช้คอิน

ระยะเวลา: 10 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อสร้างบรรยากาศที่เป็นอบอุ่น เป็นมิตร

บทบาทกระบวนการ: สร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย อบอุ่น เป็นกันเอง

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

ให้ครูนั่งเป็นวงกลมหันหน้าเข้าหากัน กระบวนการไถ่ถามถึงความทุกข์สุขของครูทีละคน ให้ครูเล่าสั้นๆ เกี่ยวกับความเป็นไปของตนเองที่ต้องการแบ่งปันให้กลุ่มรับรู้

2.1.2 กิจกรรมโยนถุงถั่ว

ระยะเวลา: 15 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อฝึกสติ และอยู่ในสภาวะที่พร้อมเปิดรับต่อการเรียนรู้

บทบาทกระบวนการ: นำการโยนถุงถั่ว สร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย อบอุ่น เป็นกันเอง และกระตุ้นให้ครูจดจ่อ มีสมาธิกับกิจกรรม

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

ให้ครูยืนเป็นวงกลมหันหน้าเข้าหากัน กระบวนการอธิบายกฎและกติกาของการโยนถุงถั่ว กระบวนการและครูโยนถุงถั่วตามกติกาที่กำหนด

สื่อและอุปกรณ์: ถุงถั่ว

2.1.3 กิจกรรมทำสมาธิ

ระยะเวลา: 15 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้มีใจสงบนิ่ง อยู่ในสภาวะที่พร้อมเปิดรับต่อการเรียนรู้

บทบาทกระบวนการ: นำการฝึกสมาธิ เพื่อให้เกิดความสงบ

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

1. กระบวนการเริ่มต้นด้วยการเชิญชวนทุกคนให้นั่งลงเพื่อเตรียมตัวทำสมาธิ
2. กระบวนการเปิดเพลงสำหรับการทำสมาธิ
3. ระหว่างการทำสมาธิ กระบวนการกล่าวเตือนผู้เข้ารับการอบรมเป็นช่วงๆ ให้กลับมาอยู่กับลมหายใจ ให้หายใจเข้า หายใจออกช้าๆ ลึกๆ

4. ให้สัญญาณเมื่อถึงเวลา

สื่อและอุปกรณ์: เครื่องเล่นแผ่นเสียง แผ่นซีดี

2.1.4 กิจกรรมผลิตภัณฑ์เล่าเรื่อง

ระยะเวลา: 1 ชั่วโมง

วัตถุประสงค์:

1. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมได้ทบทวนและใคร่ครวญกับประสบการณ์ของตนเองที่เกี่ยวข้องกับการถูกตัดสิน และการได้รับการประเมินจากผู้อื่น

2. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมเห็นมุมมองใหม่ๆ ที่สัมพันธ์ เกี่ยวข้องกับการประเมิน

บทบาทกระบวนการ: เปิดพื้นที่และสร้างบรรยากาศที่โน้มนำผู้เข้ารับการอบรมให้เกิดการใคร่ครวญ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับผู้เข้ารับการอบรมคนอื่นๆ อีกทั้งช่วยให้ผู้เข้ารับการอบรมทบทวนประสบการณ์ของตนเองในฐานะผู้ถูกประเมิน

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

1. กระบวนการอธิบายกติกาและลักษณะการฟังอย่างลึกซึ้ง
2. ให้ผู้เข้ารับการอบรมใคร่ครวญถึงประสบการณ์ที่เคยถูกตัดสินหรือได้รับการประเมิน โดยให้นึกถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ความรู้สึก ความนึกคิดที่มีต่อประสบการณ์ที่เกิดขึ้น

3. ให้ผู้เข้ารับการอบรมจับกลุ่ม 3 คน และผลัดกันเล่าเรื่อง โดยให้ตกลงว่า ใครจะเป็นผู้เล่า คนแรก ใครจะเป็นคนที่สอง และใครจะเป็นคนสุดท้าย ให้สัญญาณเริ่มการสนทนา ผู้เล่ามีเวลา 5 นาที เมื่อถึงเวลา ให้สัญญาณหยุด แล้วให้ผู้เล่าคนที่สองเป็นคนเล่า เมื่อถึงเวลา ให้สัญญาณหยุด แล้วให้สลับเปลี่ยนบทบาทกัน แล้วให้ผู้เล่าคนที่สามเป็นคนเล่า

4. ให้ผู้เข้ารับการอบรมกลับมารวมตัวกันในวงใหญ่ ภาระบวกรเชิญชวนให้ผู้เข้ารับการอบรม แบ่งปันความรู้สึก ความคิด หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้

แผนการฝึกอบรมขั้นที่ 2.2 และ 2.3

สัปดาห์ที่ 2

สถานที่: โรงเรียน

วันที่: วันเสาร์ที่ 3 สิงหาคม 2557

เวลาการฝึกอบรม: 9:00- 16:00 น.

ขั้นตอนของกิจกรรมฝึกอบรม

กิจกรรมฝึกอบรมในสัปดาห์ที่ 2 มีรายละเอียด ดังนี้

กิจกรรม	เวลาที่ใช้ (นาที)	ลักษณะกิจกรรม
2.2 วิเคราะห์ปัญหา		
2.2.1 กิจกรรมเช็ควิน	10 นาที	กลุ่ม
2.2.2 กิจกรรมโยนถุงถั่ว	15 นาที	กลุ่ม
2.2.3 กิจกรรมนั่งสมาธิ	15 นาที	เดี่ยว
2.2.4 กิจกรรมชีวิตในวัยเรียน	75 นาที	กลุ่ม
2.2.5 กิจกรรมวาดภาพตามโจทย์	75 นาที	กลุ่ม
2.2.6 กิจกรรมผ่อกันพักตระหนักรู้	20 นาที	เดี่ยว
2.2.7 กิจกรรมดูเรื่องราว	40 นาที	กลุ่ม
2.3 สร้างเป้าหมายร่วมกัน		
2.3.1 กิจกรรมวาดลายเส้น	20 นาที	เดี่ยว
2.3.2 กิจกรรมฟังเรื่องเล่า	15 นาที	กลุ่ม
2.3.3 กิจกรรมตะกร้า 3 ใบ	1 ชั่วโมง	กลุ่ม
2.3.4 กิจกรรมสะท้อนกลับเหตุการณ์	15 นาที	เดี่ยว

รายละเอียดของแต่ละขั้นตอนของกิจกรรม

2.2.1 กิจกรรมเช้คอิน

ระยะเวลา: 10 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อสร้างบรรยากาศที่เป็นอบอุ่น เป็นมิตร

บทบาทกระบวนการ: สร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย อบอุ่น เป็นกันเอง

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

ให้ครูนั่งเป็นวงกลมหันหน้าเข้าหากัน กระบวนการไถ่ถามถึงความทุกข์สุขของครูทีละคน ให้ครูเล่าสั้นๆ เกี่ยวกับความเป็นไปของตนเองที่ต้องการแบ่งปันให้กลุ่มรับรู้

2.2.2 กิจกรรมโยนถุงถั่ว

ระยะเวลา: 15 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อฝึกสติ และอยู่ในสภาวะที่พร้อมเปิดรับต่อการเรียนรู้

บทบาทกระบวนการ: นำการโยนถุงถั่ว สร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย อบอุ่น เป็นกันเอง และกระตุ้นให้ครูจดจ่อ มีสมาธิกับกิจกรรม

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

ให้ครูยืนเป็นวงกลมหันหน้าเข้าหากัน กระบวนการอธิบายกฎและกติกาของการโยนถุงถั่ว กระบวนการและครูโยนถุงถั่วตามกติกาที่กำหนด

สื่อและอุปกรณ์: ถุงถั่ว

2.2.3 กิจกรรมทำสมาธิ

ระยะเวลา: 15 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้มีใจสงบนิ่ง อยู่ในสภาวะที่พร้อมเปิดรับต่อการเรียนรู้

บทบาทกระบวนการ: นำการฝึกสมาธิ เพื่อให้เกิดความสงบ

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

1. กระบวนการเริ่มต้นด้วยการเชิญชวนทุกคนให้นั่งลงเพื่อเตรียมตัวทำสมาธิ
2. กระบวนการเปิดเพลงสำหรับการทำสมาธิ
3. ระหว่างการทำสมาธิ กระบวนการกล่าวเตือนผู้เข้ารับการอบรมเป็นช่วงๆ ให้กลับมาอยู่กับลมหายใจ ให้หายใจเข้า หายใจออกช้าๆ ลึกๆ

4. ให้สัญญาณเมื่อถึงเวลา

สื่อและอุปกรณ์: เครื่องเล่นแผ่นเสียง แผ่นซีดี

2.2.4 กิจกรรมชีวิตในวัยเรียน

ระยะเวลา: 75 นาที

วัตถุประสงค์:

1) เพื่อให้ครูได้ทบทวนและใคร่ครวญกับประสบการณ์ในวัยเรียนของตนเองในฐานะของนักเรียนที่ได้รับการประเมิน

2) เพื่อให้ครูเริ่มเห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์ของตนเองที่เกี่ยวข้องกับการถูกประเมินกับการทำงานของตนเองในฐานะครูที่ต้องประเมินเด็ก

บทบาทกระบวนการ: เปิดพื้นที่และสร้างบรรยากาศที่โน้มนำครูให้เกิดการใคร่ครวญ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับครูคนอื่นๆ อีกทั้งช่วยให้ครูทบทวนประสบการณ์ของตนเอง เชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้เข้ากับชีวิตการทำงานในฐานะครูที่ต้องประเมินเด็ก

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

1) ให้ครูใคร่ครวญถึงประสบการณ์ในวัยเรียน แล้วประเมินตนเองว่า ประสบการณ์การเรียนของตนเป็นอย่างไร

2) ให้ครูจับกลุ่ม 3 คน และผลัดกันเล่าเรื่องราว โดยให้ตกลงกันว่า ใครจะเป็นผู้เล่าคนแรก ใครจะเป็นคนที่สอง และใครจะเป็นคนสุดท้าย โดยผู้เล่าแต่ละคนมีเวลา 8 นาที

3) ให้สัญญาณเริ่มการสนทนา เมื่อครบ 8 นาที ให้สัญญาณหยุด แล้วให้ผู้เล่าคนที่สองเริ่มเล่าเรื่องของตนเอง เมื่อครบ 8 นาที ให้สัญญาณหยุดอีกครั้ง แล้วให้ผู้เล่าคนที่สามเป็นคนเล่า เมื่อครบ 8 นาทีให้สัญญาณหยุด

4) ให้ครูกลับมาอยู่ลมหายใจของตนเองซัก 2 นาที แล้วให้เขียนคำหนึ่งคำเพื่ออธิบายประสบการณ์การเรียนของตน

5) ให้ครูกลับมารวมตัวกันในวงใหญ่ กระบวนการเชิญชวนให้ครูแบ่งปันและสะท้อน ความรู้สึก ความคิด หรือสิ่งที่ได้เรียนรู้ และคอยชี้ประเด็นเพื่อเชื่อมโยงไปสู่การประเมินพัฒนาการเด็ก

สื่อและอุปกรณ์: กระดาษ A4 สีเมจิก เครื่องเล่นแผ่นเสียง ดนตรีประกอบ กระดาษบรูฟ

2.2.5 กิจกรรมวาดภาพตามโจทย์

ระยะเวลา: 75 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูเห็นความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์ของตนเองที่เกี่ยวข้องกับการถูกประเมินกับการทำงานของตนเองในฐานะครูที่ต้องประเมินเด็ก

บทบาทกระบวนการ: ให้ครูใคร่ครวญ ทบทวนประสบการณ์ของตนเอง เชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้เข้ากับชีวิตการทำงานในฐานะครูที่ต้องประเมินเด็ก และกระตุ้นให้เกิดข้อคิดในการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

- 1) ให้ครูวาดภาพโดยกำหนดโจทย์ให้ แล้วให้วาดภาพตามจินตนาการ
- 2) เมื่อวาดภาพเสร็จ ให้ครูติดภาพบนกำแพง
- 3) ให้ครูแต่ละคนเป็นกรรมการตัดสินภาพที่ติดไว้บนกำแพง โดยกำหนดค่าคะแนนที่ 5-10

คะแนน

4) แจกกระดาษแผ่นเล็กให้แก่ครู จำนวนเท่ากับจำนวนภาพที่ติดไว้บนกำแพง ให้ครูตัดสินให้คะแนนภาพทีละภาพ เมื่อให้คะแนนเสร็จ ให้พับแผ่นกระดาษนั้น แล้วใส่ในกระป๋องที่ตั้งไว้หน้ารูป ทำอย่างนี้จนกระทั่งให้คะแนนครบทุกรูป

5) กระบวนกรนำใบคะแนนมาติดใ้รูป จนเสร็จครบทุกรูป

6) ให้ครูสังเกตและใคร่ครวญกับสิ่งที่เกิดขึ้น

7) กระบวนกรเชิญชวนให้ครูสะท้อนประสบการณ์ในกลุ่มใหญ่และคอยชี้ประเด็นเชื่อมโยงไปสู่การประเมินพัฒนาการเด็ก

สื่อและอุปกรณ์: กระดาษ A 4 สีชอล์ค เครื่องเล่นแผ่นเสียง ดนตรีประกอบ กระดาษแผ่นเล็ก กระป๋องเล็กๆ (จำนวนเท่ากับครู) และกระดาษรูป

2.2.4 กิจกรรมผ่อนคลายตระหนักรู้

ระยะเวลา: 20 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูผ่อนคลาย มีความพร้อมในการเรียนรู้

บทบาทกระบวนกร: สร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลายให้แก่ครู

ขั้นตอนการดำเนินการ

1) ให้ครูนอนราบกับพื้น

2) กระบวนกรปิดไฟ เปิดเพลง แล้วกล่าวบทพูดเพื่อความผ่อนคลาย: ขอให้ทุกคนค่อยๆ เอนกายนอนราบลงกับพื้น วางแขนทั้งสองสบายๆ ไขว้ข้างลำตัวในลักษณะหงายฝ่ามือ ให้ขาผ่อนคลาย ปลายเท้าแยกออกจากกันเล็กน้อย รับรู้ถึงแผ่นหลังที่สัมผัสกับพื้น ค่อยๆ หลับตาลง รับรู้ถึงความมืดที่เกิดขึ้น หายใจเข้า หายใจออกช้าๆ รับรู้ถึงร่างกายทั้งหมดที่นอนราบลง รู้สึกถึงร่างกายทุกส่วนที่สัมผัสพื้น ไม่ว่าจะป็นสันเท้า ขา สะโพก แผ่นหลัง แขน หลังมือ ตลอดจนถึงศีรษะด้านหลัง หายใจเข้า ยาวๆ หายใจออกช้าๆ ให้รู้สึกว่าร่างกายสบาย ผ่อนคลาย ปล่อยวางความเครียด ความกังวลทั้งหลายทั้งปวง ไม่ยึดเหนี่ยวสิ่งใดไว้ ขอให้เอาความรู้สึกไปที่สันเท้าทั้งสอง สัมผัสถึงความเย็นของพื้น แล้วค่อยๆ ขยับความรู้สึกขึ้นมาที่นิ้วเท้า ถ้านิ้วเท้ารู้สึกตึง ให้ผ่อนคลาย หายใจเข้า หายใจออก ค่อยๆ เคลื่อนความรู้สึกมาที่น่องขาทั้งสองข้าง หัวเข่า ต้นขา ให้รู้สึกเบา สบาย นำความรู้สึกขึ้นมาที่ สะโพก เคลื่อนความรู้สึกมาเรื่อยๆ ที่ท้อง หน้าอก ที่คอ ผ่อนคลาย หายใจเข้าลึกๆ ช้าๆ หายใจ ออกยาวๆ นำความรู้สึกไปที่หัวไหล่ทั้งสองข้าง รู้สึกเบา ค่อยๆ ไล่ความรู้สึกลงไปที่แขน นิ้วมือ

เคลื่อนความรู้สึกไปที่กระดูกก้นกบ คลายความเกร็ง ผ่อนคลาย เคลื่อนความรู้สึกเบาสบายไปที่กระดูกสันหลังของเรา เคลื่อนความรู้สึกขึ้นมาเรื่อยๆ จนถึงต้นคอ ตอนนี้ร่างกายของเราเบา ตุ่มดำกับความรู้สึกที่สบาย ผ่อนคลาย ยิ้มบ่อยๆ ให้ความสงบของร่างกาย หายใจเข้า หายใจออก นำความรู้สึกมาที่คาง แก้มทั้งสองข้าง จมูก ดวงตา คิ้ว ไบหูทั้งสองข้าง ขมับ หน้าผาก ศีรษะ ให้รู้สึกถึงความสบายทั่วไปทั้งตัว หากมีความคิดกังวลเข้ามาในหัวใจ แคร่รับรู้ถึงมัน แล้วก็ปล่อยมันไป ปล่อยวาง ความเครียด ความกังวลในใจที่มี ให้หัวใจ สมอง และกายของเราได้พัก หายใจเข้าช้าๆ หายใจออกช้าๆ รับรู้ถึงร่างกายทั้งหมดที่ผ่อนคลาย ตุ่มดำไปกับความรู้สึกทั่วร่างกาย ซึ่งผ่อนคลายและสงบอย่างยิ่ง กลับมาที่ลมหายใจ หายใจเข้าลึกๆ ซ้ำ ผ่อนลมหายใจออก เบาๆ ซ้ำ...

3) กระบวนการหรีเสียงเพลงแล้วพูดทบทวน: ขณะนี้ขอให้นำความรู้สึกกลับมาที่ร่างกายของเราอีกครั้งหนึ่ง ค่อยๆ ขยับนิ้วเท้า นิ้วเท้าทั้งสองข้าง ขยับขาและแขนทั้งสองข้างๆ ตะแคงตัวไปด้านข้าง แล้วใช้มือทั้งสองค่อยๆ ผยุงตัวขึ้นช้าๆ มาอยู่ในท่านั่ง รับรู้ถึงความรู้สึกสบาย ผ่อนคลายที่เกิดขึ้นทั่วตัว ยิ้มบ่อยๆ ให้กับตนเอง ยังคงหายใจเข้าออกช้าๆ สม่่าเสมอ ใช้ฝ่ามือทั้งสองถูกันเร็วๆ ให้เกิดความรู้สึกอบอุ่นที่ฝ่ามือ แล้วนวดที่ขา ใช้ฝ่ามือทั้งสองถูกันเร็วๆ ให้เกิดความรู้สึกอบอุ่นที่ฝ่ามือ แล้วนวดที่แขน ทำอีกครั้งหนึ่ง ทั้งนี้ให้นำมือประคบที่หูทั้งสองข้าง แล้วค่อยขยับมือออก ถูฝ่ามืออีกครั้ง ให้นำมือทั้งสองประคบที่ดวงตา รับรู้ถึงความอุ่น ค่อยๆ ลืมตาในความอุ่นนั้น แล้วให้เวลาดวงตาของเราปรับให้เข้ากับแสง ตอนนี้ร่างกายของเรารู้สึกผ่อนคลาย และพร้อมที่จะทำกิจกรรมต่อไป

สื่อและอุปกรณ์: เครื่องเล่นแผ่นเสียง ดนตรีประกอบ

2.2.5 กิจกรรมดูเรื่องราว

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ระยะเวลา: 40 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูทบทวนมโนทัศน์และขั้นตอนสำคัญเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย และสะท้อนการทำงานด้านการประเมินเด็กปฐมวัยของตนเอง

บทบาทกระบวนการ: ชวนครูให้ใคร่ครวญและทบทวนประสบการณ์ของตนเอง เชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้เข้ากับชีวิตการทำงานในฐานะครูที่ต้องประเมินเด็ก และกระตุ้นให้เกิดข้อคิดในการทำงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

ขั้นตอนการดำเนินการ

1) เริ่มจากการเตรียมความพร้อมของครู ให้ครูกลับมาอยู่กับลมหายใจตนเอง และนั่งอยู่ในลักษณะที่ผ่อนคลาย

2) อธิบายกติกาว่า ระหว่างที่รับชมวิดีโอ ขอให้ไม่มีการสื่อสารและการสนทนากับเพื่อน และขอให้ครูฟังเรื่องราวอย่างตั้งใจ ระหว่างที่ชมวิดีโอ ให้สังเกตความคิด ความรู้สึกที่เกิดขึ้นระหว่างการรับชมด้วย

3) ให้ชมเรื่องสั้นที่เกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการ

4) กลับเข้ามาในวงสนทนา เพื่อพูดคุยสะท้อนประสบการณ์ แบ่งปันความคิด ความรู้สึกที่เกิดขึ้น โดยกระบวนการคอยชี้ประเด็นเชื่อมโยงไปสู่การประเมินพัฒนาการเด็ก และการปฏิบัติงานด้านการประเมินของครู

สื่อและอุปกรณ์: วิดีทัศน์เรื่อง การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

2.3 สร้างเป้าหมายร่วมกัน

2.3.1 กิจกรรมทำงานศิลปะ “วาดลายเส้น” ระยะเวลา: 15 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูฝึกการสังเกตและการรับรู้ภายในตนเอง

บทบาทกระบวนการ: ให้ครูได้ฝึกสังเกตความคิด อารมณ์ ความรู้สึกที่เกิดขึ้นระหว่างทำ

กิจกรรม

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

- 1) สาธิตการวาดภาพลายเส้นให้แก่ครู
- 2) ให้ครูฝึกวาดลายเส้นที่กำหนดให้ด้วยดินสอสีในสมุดวาดเขียน

สื่อและอุปกรณ์: ชอล์ค กระดาษดำ สมุดวาดเขียน สีไม้

2.3.2 กิจกรรมฟังเรื่องเล่า ระยะเวลา: 20 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูเริ่มเห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์ของตนเองที่เกี่ยวข้องกับการถูกประเมินกับการทำงานของตนเองในฐานะครูที่ต้องประเมินเด็ก

บทบาทกระบวนการ: ให้ครูใคร่ครวญ สะท้อนประสบการณ์ของตนเอง เชื่อมโยงเรื่องราวที่ได้รับฟังกับการทำงานในด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

- 1) กระบวนการให้ครูหลับตา และพูดให้ครูกลับมาอยู่กลับลมหายใจ ประมาณ 3 นาที
- 2) อ่านเรื่องเล่า “เรื่องของครูทอมป์สัน” ให้ฟัง โดยเนื้อเรื่องมี ดังนี้

คุณครูทอมป์สันโกหกนักเรียนชั้น ป.5 ของครูทั้งชั้นซะแล้ว ตั้งแต่วันแรกด้วย คุณครูบอกว่า ครูรักเด็กๆ เท่ากันหมดเลย แต่นั่นก็เป็นไปไม่ได้ เพราะว่าเรามีเด็กเล็กๆ ทำทางขี้เกียจ คนนึงชื่อ เท็ดดี สติ๊ดดาร์ด ครูทอมป์สันได้จับตาดูเท็ดดีมาป็นิ่งและสังเกตเห็นว่า เขาไม่ค่อยเล่นดีๆ กับเด็กคนอื่นเท่าไร เสื้อผ้าของเขาสกปรกและตัวเหม็นหึ่งอยู่ตลอดเวลาด้วยแหละ และบางทีเท็ดดีก็เกเรด้วย ถึงขั้นที่ว่า ครูทอมป์สันสนุกกับการตรวจของเท็ดดีด้วยหมึกสีแดง กากบาทไปหน้าๆ และใส่ตัว F ตัวใหญ่ๆ ลงไปบนหัวกระดาษ

ที่โรงเรียนที่คุณครูทอมป์สันสอน คุณครูต้องทบทวนประวัติของเด็กแต่ละคนด้วย และครูก็ไม่ยอมตรวจประวัติของเท็ดดีจนกระทั่งเหลือแฟ้มสุดท้าย แต่ทันใดนั้นเมื่อคุณครูตรวจแฟ้มเข้า ครูทอมป์สันก็แปลกใจใหญ่ เมื่อพบว่า ครูชั้นป.1 ของเท็ดดีวิจารณ์มาว่า “น้องเท็ดดีเป็นเด็กที่ฉลาดและร่าเริง ทำงานเรียบร้อย มารยาทดี เป็นเด็กที่น่ารักมากที่สุดทีเดียว” คุณครูที่สอนเท็ดดีตอน ป.2 เขียนว่า “เท็ดดีเป็นเด็กที่เรียนเก่งมาก เพื่อนๆ ชอบกันทุกคน แต่กำลังมีปัญหาเพราะแม่ของเท็ดดีกำลังป่วยหนัก และชีวิตทางบ้านต้องลำบากมากแน่ๆ” คุณครูที่สอนเท็ดดีตอน ป.3 เขียนว่า “เขาเสียใจมากที่เสียแม่ไป เขาพยายามเต็มที่แล้วแต่คุณพ่อก็ไม่ค่อยให้ความรัก ความสนใจเขาเท่าไร และชีวิตที่บ้านของเขาต้องส่งผลกระทบต่อเขาแน่ๆ ถ้าไม่มีคนยื่นมือเข้ามาช่วยเหลือ” คุณครูที่สอนเท็ดดีตอน ป.4 เขียนว่า “เท็ดดีไม่ยอมเข้าสังคมและไม่ค่อยสนใจการเรียนเท่าที่ควร ไม่ค่อยมีเพื่อนและหลับในห้องเรียน”

ตอนนี้คุณครูทอมป์สันรู้ถึงปัญหา และอับอายในการกระทำของตนเองมาก ครูรู้สึกแย่งกว่าเดิมอีก เมื่อนักเรียนในห้องชื่อของขวัญวันคริสต์มาสมาให้ ห่อในกระดาษสีสดๆ พร้อมผูกโบว์อย่างดี ยกเว้นแต่ของเท็ดดี ของขวัญของเท็ดดีถูกห่ออย่างหยาบๆ ในกระดาษฟูกหนาๆ ที่ได้มาจากถุงใส่กับข้าว ครูทอมป์สันกัดฟันเปิดกล่องของเท็ดดีดูกลางกองของขวัญอื่นๆ เด็กบางคนเริ่มหัวเราะเมื่อเห็นว่า เท็ดดีให้กำไลผูกปัดที่ไม่ครบเส้นและขวดน้ำหอมที่เหลือน้ำอยู่ก้นขวดแก่ครู แต่ครูก็หยุดเสียงหัวเราะของเด็กๆ เมื่อครูเอ่ยขึ้นว่า กำไลเส้นนั้นสวยเพียงใด สวมมันไว้ที่ข้อมือ และฉีกน้ำหอมไปบนข้อมือด้วย เท็ดดี สติอดดาร์ด อยู่เย็นให้นานพอที่จะพูดว่า “ครูทอมป์สันครับ วันนี้ครูตัวหอมเหมือนที่แม่ผมเคยหอมเลยครับ” หลังจากทีนักเรียนทุกคนกลับบ้าน ครูทอมป์สันก็ร้องไห้อย่างนั้นเป็นชั่วโมง

วันนั้นเอง คุณครูเลิกสอนหนังสือ เลิกสอนการเขียนและเลิกสอนเลขคณิต คุณครูเริ่มสอนเด็กๆ แทน คุณครูทอมป์สันเอาใจใส่เท็ดดีเป็นพิเศษ เมื่อครูพยายามช่วยเขา จิตใจของเขาก็กลับมามีชีวิตชีวาอีกครั้ง ยิ่งครูให้กำลังใจเท็ดดีเท่าไร เขาก็ยิ่งตอบรับเร็วขึ้นเท่านั้น ภายในสิ้นปีนั้น เท็ดดีได้กลายเป็นเด็กที่ฉลาดที่สุดในห้อง และแม้ว่าคุณครูจะบอกว่าครูรักเด็กทุกคนเท่ากัน เท็ดดีก็ได้กลายเป็น “ศิษย์โปรด” ของครูไปเสียแล้ว

หนึ่งปีต่อมา คุณครูพบจดหมายอยู่ใต้ประตู จดหมายนั้นมาจากเท็ดดี บอกครูว่า คุณครูยังเป็นครูที่ดีที่สุดที่เขาเคยมี หกปีต่อมาครูก็ได้จดหมายจากเท็ดดีอีก บอกว่าเขาเรียนจบม. ปลายนแล้ว ได้ที่สามในทั้งระดับ และคุณครูยังเป็นครูที่ดีที่สุดที่เขาเคยเจอมาในชีวิต

สี่ปีหลังจากนั้น คุณครูก็ได้จดหมายอีก บอกว่าแม้ว่าชีวิตเขาจะลำบากบ้าง เขาก็ไม่ได้เลิกเรียนหนังสือ และจะจบปริญญาตรีในเร็วๆ นี้ด้วยเกียรตินิยมอันดับหนึ่ง (เหรียญทอง) และยังย้ำกับครูทอมป์สันว่า คุณครูเป็นครูที่ดีที่สุดและเป็นครูคนโปรดของเขาในชีวิตเขา

จากนั้นสี่ปีผ่านไปแต่จดหมายอีกฉบับหนึ่งก็มา คราวนี้เขาอธิบายว่า หลังจากที่เขาได้รับปริญญาตรีแล้ว เขาตัดสินใจที่จะเรียนต่ออีกนิด จดหมายนั้นอธิบายว่า คุณครูยังเป็นครูคนที่ดีที่สุดที่เขาเคยมี แต่ตอนนี้ชื่อของเขายาวขึ้นอีกหน่อย จดหมายนั้นลงชื่อว่า นพ. ทีโอดอร์ เอฟ สตัดดาร์ด

เรื่องยังไม่จบแค่นั้นนะ คือว่า ฤดูใบไม้ผลินั้นก็ยังมีจดหมายมาอีก เท็ดดีบอกว่า เขาได้เจอสาวคนหนึ่งและก็จะแต่งงานกัน เขาอธิบายว่าพ่อของเขาได้เสียชีวิตเมื่อสองสามปีก่อน และเขาสงสัยว่าคุณครูทอมป์สันจะตกลงมานั่งในที่นี้สำหรับพ่อเจ้าบ่าวในงานแต่งงานหรือไม่ แน่نونที่สุด ครูทอมป์สันก็มา และทายสิว่าเกิดอะไรขึ้น คุณครูใส่กำไลข้อมือเส้นนั้น เส้นที่มีลูกปัดหายไปหลายลูก และฉีคน้ำหอมที่เท็ดดีจำได้ว่าแม่เขาฉีดตอนที่ฉลองเทศกาลคริสต์มาสครั้งสุดท้ายด้วยกัน ครูกับศิษย์กอดกันกลมเลย และคุณหมอเท็ดก็กระซิบในหูคุณครูทอมป์สันว่า “ขอบคุณมากนะครับคุณครูที่เชื่อในตัวผมขอบคุณมากที่ทำให้ผมรู้สึกสำคัญและแสดงให้เห็นว่า ผมสามารถที่จะเปลี่ยนแปลงสิ่งต่างๆได้”

คุณครูทอมป์สันกระซิบตอบพร้อมน้ำตานองหน้าว่า “หมอเท็ดจ๊ะ เธอเข้าใจผิดแล้วแหละ เธอต่างหากที่สอนครูว่า ครูสามารถเปลี่ยนแปลงสิ่งต่างๆ ได้ ครูไม่รู้จักการสอนจนกระทั่งครูได้พบได้รู้จักเธอนั้นแหละ”

3) ให้ครูบันทึกสะท้อนลงในสมุดบันทึก

4) นำครูกลับสู่กลุ่มสนทนาใหญ่ให้อ่านสิ่งที่บันทึกและสะท้อนประสบการณ์ในกลุ่มใหญ่ คอยชี้ประเด็นเพื่อเชื่อมโยงไปสู่การประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

สื่อและอุปกรณ์: สมุดบันทึก

2.3.2 กิจกรรมตะกร้า 3 ใบ

ระยะเวลา: 60 นาที

วัตถุประสงค์:

1) เพื่อให้ครูสะท้อนปัญหาและอุปสรรคเกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

2) เพื่อสร้างเป้าหมายการพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการ

บทบาทกระบวนการ: นำครูให้สำรวจใจและตอบคำถามด้วยใจที่ใคร่ครวญ และช่วยครูจับประเด็นและวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเชื่อมโยงให้ตระหนักถึงปัญหาเกี่ยวกับการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย และสร้างเป้าหมายการทำงานร่วมกัน

ขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรม

1) ให้ครูวาดตะกร้าเปล่าลงในสมุดหน้าละ 1 ใบ ทั้งหมด 3 หน้า โดยให้เปิดพื้นที่ว่างของตะกร้าไว้ จากนั้นให้เขียนข้อความลงในตะกร้า ดังนี้

ตะกร้าที่ 1 ให้ระบุว่าปัญหาอะไรที่ที่ค้นพบในการปฏิบัติงานด้านการประเมิน
พัฒนาการเด็กปฐมวัย

ตะกร้าที่ 2 ให้ระบุว่า ปัญหาที่พบน่าจะเกิดขึ้นจากอะไร

ตะกร้าที่ 3 ให้ระบุว่า ฉันมีแนวทางในการแก้ไขปัญหายังไง

2) ให้ครูใคร่ครวญและตอบคำถามในตะกร้าทั้ง 3 ใบ

3) เชิญให้ครูยืนขึ้น ถูกระดาษไปหาครูคนอื่นๆ แล้วถามเขาว่าในตะกร้าใบที่ 1 ของเขามี
ข้อความอะไร ให้จดข้อความพร้อมชื่อลงในตะกร้าของเรา พร้อมบอกข้อความในตะกร้าของเราให้
เขาทราบด้วย เสร็จแล้วเวียนไปหาคนใหม่ ทำเช่นนี้อีกจนกว่าจะได้ยินสัญญาณ แล้วให้แลกเปลี่ยน
ข้อความในตะกร้าที่ 2 วนไปเรื่อยๆ พอได้ยินสัญญาณ แล้วให้แลกเปลี่ยนข้อความในตะกร้าที่ 3 จน
หมดเวลา

4) เชิญให้ครูนั่งเป็นวงกลม แล้วถามแต่ละคนว่า ในตะกร้ามีข้อความอะไรบ้าง และเขียนขึ้น
บอร์ดที่ละตะกร้าจนครบทั้ง 3 ตะกร้า จากนั้นนำข้อความหรือประเด็นที่พบบ่อยๆ หรือน่าสนใจมา
อภิปราย ให้ครูได้คิดทบทวน ใคร่ครวญ และเรียนรู้ประเด็นของครูคนอื่น

5) กระบวนการสรุปประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการเด็ก
ปฐมวัย และเชื่อมโยงไปสู่การสร้างเป้าหมายเพื่อพัฒนางานด้านการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย
และเขียนสรุปลงบนชาร์ต

สื่อและอุปกรณ์: กระดาษวาดเขียน สีเมจิก ฟลิปชาร์ต

2.3.3 กิจกรรมสะท้อนกลับเหตุการณ์ ระยะเวลา: 15 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูได้ทบทวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น

บทบาทกระบวนการ: นำการสนทนาที่นำพาครูไปสู่การทบทวนและไตร่ตรองการเรียนรู้
ขั้นตอนการดำเนินการ

1) ให้ครูนั่งเป็นวงกลม หลับตา

2) กระบวนการกล่าวถึงกิจกรรมที่ได้ทำในวันนี้ เริ่มจากกิจกรรมสุดท้ายย้อนไปสู่กิจกรรมแรก
ให้ครูคิดเป็นภาพตามระหว่างที่กระบวนการพูด

3) ให้ครูลืมนตา และเชิญชวนให้ทุกคนกล่าวถึงความรู้สึก ความคิด ประสบการณ์ หรือสิ่งที่ได้
เรียนรู้

4) ขอให้ครูนำประสบการณ์ต่างๆที่ได้นำในวันนี้ไปใคร่ครวญ แจกสมุดบันทึกให้ครูนำไป
ตกแต่งหน้าปก และบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้ลงในสมุด

ภาคผนวก จ การแสดงคะแนนและระดับความสามารถของครู
ในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย

1. ตารางแสดงคะแนนและการแปรระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย
ของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยก่อนการฝึกอบรมฯ
2. ตารางแสดงคะแนนและการแปรระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย
ของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยหลังการฝึกอบรมฯ
3. ตารางแสดงระดับความสามารถของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยก่อนและหลังการฝึกอบรมฯ
4. การเปลี่ยนแปลงระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย



**ตารางแสดงคะแนนและการแปลระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย
ของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยก่อนการฝึกอบรมฯ**

	ชื่อครู	คะแนน		คะแนนรวม	ระดับ ความสามารถ ในการประเมิน พัฒนาการเด็ก ปฐมวัย
		ด้านการ ปฏิบัติงาน	ด้านการ ตระหนักรู้		
1	ครูปี	10	13.50	23.50	1
2	ครูพล่า	11	11.25	22.25	1
3	ครูหวาน	10	9	19	1
4	ครูสา	11	11.25	22.25	1
5	ครูไน้ต	9	11.25	20.25	1
6	ครูกึ่ง	11	13.50	24.50	1
7	ครูเจียบ	10	11.25	21.25	1
8	ครูเป่า	10	11.25	21.25	1

การแปลความหมายของคะแนนเป็นระดับพัฒนาการความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย มีรายละเอียดดังนี้

ระดับคะแนนระหว่าง 58-72 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 4 ขึ้นพัฒนาสู่ความเป็นวิชาชีพ

ระดับคะแนนระหว่าง 44-57 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 3 ขึ้นค้นพบตัวตน

ระดับคะแนนระหว่าง 30-43 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 2 ขึ้นก้าวสู่การปรับเปลี่ยน

ระดับคะแนนระหว่าง 18-29 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ

**ตารางแสดงคะแนนและการแปลระดับความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย
ของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยหลังการฝึกอบรมฯ**

	ชื่อครู	คะแนน		คะแนนรวม	ระดับ ความสามารถ ในการประเมิน พัฒนาการเด็ก ปฐมวัย
		คะแนน ด้านการ ปฏิบัติงาน	คะแนน ด้านการ ตระหนักรู้		
1	ครูปี	19	22.50	41.50	2
2	ครูพลา	18	24.75	40.25	2
3	ครูหวาน	16	24.75	40.75	2
4	ครูสา	18	24.75	42.75	2
5	ครูไน้ต	16	22.50	38.50	2
6	ครูกึ่ง	18	27	45	3
7	ครูเจียบ	17	22.50	39.50	2
8	ครูเป่า	10	15.75	25.75	1

การแปลความหมายของคะแนนเป็นระดับพัฒนาการความสามารถของครูในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัย มีรายละเอียดดังนี้

ระดับคะแนนระหว่าง 58-72 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 4 ขึ้นพัฒนาสู่ความเป็นวิชาชีพ

ระดับคะแนนระหว่าง 44-57 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 3 ขึ้นค้นพบตัวตน

ระดับคะแนนระหว่าง 30-43 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 2 ขึ้นก้าวสู่การปรับเปลี่ยน

ระดับคะแนนระหว่าง 18-29 คะแนน หมายความว่า ครูมีระดับพัฒนาการความสามารถในการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับที่ 1 ขึ้นยึดติดกรอบการปฏิบัติ

ตารางแสดงระดับความสามารถของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยก่อนและหลังการฝึกอบรมฯ

ชื่อครู องค์ประกอบ	ปี		พลา		หวาน		สา		โน้ต		กึ่ง		เจียบ		เป่า	
	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง
ด้านการปฏิบัติงาน																
1.1 การวางแผน	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
1.2.1 การเก็บ รวบรวมข้อมูล	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
1.2.2 การบันทึกข้อมูล	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
1.2.3 การสรุปข้อมูล	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
1.3.1 การ พิจารณา ความน่าเชื่อถือ ของข้อมูล	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1
1.3.2 การตีความ	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
1.3.3 การ เชื่อมโยง ข้อมูลกับการ ประเมิน พัฒนาการ	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
1.4.1 การสื่อสาร และ รายงานข้อมูล	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
1.4.2 การ เชื่อมโยง การประเมินฯ กับ การจัดการเรียน การสอน	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1
ด้านการตระหนักรู้																
2.1.1 การเท่าทัน ตนเอง	2	3	1	3	1	2	1	3	1	3	2	3	1	3	1	2
2.1.2 การชะลอ การตัดสินใจ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
2.1.3 การเข้าใจ ธรรมชาติของ ตนเอง	2	2	2	3	1	4	1	3	2	2	2	4	1	2	2	3
2.2 การรู้จักงาน	1	3	1	3	1	3	2	3	1	3	1	3	2	3	1	1

การเปลี่ยนแปลงระดับความสามารถในการประเมินเด็กปฐมวัย

ครู	ด้านการปฏิบัติงาน									ด้านการตระหนักรู้			การเปลี่ยนแปลงระดับ	
	1.1	1.2 การจัดระบบข้อมูล			1.3 การแปลผล			1.4 การนำผลมาใช้		2.1 การรู้จักตนเอง				2.2
	การวางแผน	เก็บรวบรวมข้อมูล	บันทึกข้อมูล	สรุปข้อมูล	พิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูล	การตีความ	การเชื่อมโยงข้อมูลกับการประเมินพัฒนาการ	การสื่อสารและรายงานข้อมูล	การเชื่อมโยงการประเมินกับการจัดการเรียนการสอน	การเท่าทันตนเอง	การระดมความคิดเห็น	การเข้าใจธรรมชาติของตนเอง		การรู้จักงาน
ปี	+1	+1	+1	+1	+1	+2	+1	0	+1	+1	+1	0	+2	1 → 2
พลา	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	0	0	+2	+1	+1	+2	1 → 2
หวาน	+1	+1	+1	0	+1	+1	0	0	+1	+1	+1	+3	+2	1 → 2
สา	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	0	0	+2	+1	+2	+1	1 → 2
โน้ต	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	0	0	+2	+1	0	+2	1 → 2
กึ่ง	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	0	0	+1	+1	+2	+2	1 → 3
เจียบ	+1	+1	0	+1	0	+1	+1	0	+1	+2	+1	+1	+1	1 → 2
เป่า	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+1	0	+1	0	1 → 1
รวม	+7	+7	+6	+6	+6	+7	+6	0	+3	+8	+7	+6	+7	+7

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวชนิพรรณ จาติเสถียร เกิดเมื่อวันที่ 13 กันยายน 2519 ที่กรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาศิลปะและการบริหารจัดการที่ Campbellsville University ในปีการศึกษา 2542 และระดับปริญญาโท สาขาการศึกษาปฐมวัยและประถมศึกษา ที่ Bank Street College of Education ในปีการศึกษา 2545 ปัจจุบันทำงานในตำแหน่ง อาจารย์ประจำสาขา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

