

การสอนดีมีคุณภาพ



กระทรวงศึกษาธิการ

ประเทศไทย
ปี ๒๐๑๕
ผลการประเมิน

หนังสือความรู้สำหรับครู

การสอนดีมีคุณภาพ (Quality in Teaching)



สถาบันการแปลหนังสือ
กรมวิชาการ

กระทรวงศึกษาธิการ

Quality in Teaching

© 1994 by Organisation for Economic Co-operation and Development-(OECD)
2, rue Adré Pascal, 75775 PARIS, France.

*Originally published by the OECD in English and in French under the titles :
Quality in Teaching / La qualité de l'enseignement
Copyright OECD, 1994.*

หนังสือแปลอันดับที่ 162 สาขาการศึกษา
จัดพิมพ์ครั้งที่ 1 พ.ศ. 2544 จำนวน 48,000 เล่ม
ลิขสิทธิ์เป็นของกระทรวงศึกษาธิการ
OECD ไม่รับผิดชอบต่อการแปลเป็นภาษาไทย

แปลและจัดพิมพ์โดย
สถาบันการแปลหนังสือ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ
ถนนราชดำเนินนอก เขตดุสิต กรุงเทพฯ 10300
โทร. 282-9222 ต่อ 509, 628-5341
โทรสาร 628-5336 E-mail : bdciran@emisc.moe.go.th

ข้อมูลทางบรรณานุกรมของหอสมุดแห่งชาติ
การสอนดีมีคุณภาพ. _ กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ, 2544.
164 หน้า.

I. การสอน. I. นัยนา ทองศรีเกตุ, ผู้แปล

II. กรมวิชาการ. III. ชื่อเรื่อง

371.102

ISBN 974-268-8877



ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ
เรื่อง อนุญาตให้ใช้หนังสือในโรงเรียน

ด้วยกรมวิชาการ ได้จัดทำหนังสือแปลเรื่อง การสอนดีมีคุณภาพ ซึ่งแปลจากต้นฉบับภาษาอังกฤษเรื่อง *Quality in Teaching* ของ OECD เพื่อใช้เป็นหนังสือความรู้สำหรับครูระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

กระทรวงศึกษาธิการพิจารณาแล้วอนุญาตให้ใช้หนังสือนี้ในโรงเรียนได้

ประกาศ ณ วันที่ 3 เมษายน พ.ศ. 2543



(นายทองคุณ หงส์พันธุ์)

รองปลัดกระทรวง ปฏิบัติราชการแทน
ปลัดกระทรวงศึกษาธิการ

คำนำ

หนังสือเรื่อง การสอนที่มีคุณภาพ นี้แปลจากต้นฉบับภาษาอังกฤษเรื่อง *Quality in Teaching* ขององค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและพัฒนา (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD) มีเนื้อหารายละเอียดกล่าวถึงรายงานการจัดการศึกษา โดยเฉพาะในด้านการสอนของโรงเรียนประถมและมัธยมศึกษาในประเทศกลุ่มผู้นำทางเศรษฐกิจระดับโลก จำนวน 11 ประเทศ ได้แก่ ออสเตรเลีย ออสเตรีย ฟินแลนด์ ฝรั่งเศส อิตาลี ญี่ปุ่น นิวซีแลนด์ นอร์เวย์ สวีเดน อังกฤษ และสหรัฐอเมริกา รายงานดังกล่าวได้วิจยคุณลักษณะที่ดีของครูและวิธีทำงานที่มีส่วนพัฒนาคุณภาพการศึกษาในประเทศเหล่านี้ อีกทั้งยังยกตัวอย่างโรงเรียนที่มีคุณลักษณะส่งเสริมการสอนที่มีคุณภาพ ตลอดจนขอบเขตนโยบายการปรับปรุงคุณภาพครูในประเทศที่ทำการวิจัย นอกจากนี้ยังได้วิเคราะห์ความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้นจากการริเริ่มปรับปรุงคุณภาพครูอีกด้วย เนื้อหาเช่นนี้สอดคล้องกับการปฏิรูปการศึกษาในด้านการปรับปรุงคุณภาพการสอนของครูเป็นอย่างยิ่ง จึงเป็นประโยชน์โดยตรงแก่ ครู อาจารย์ ผู้ปฏิบัติงานสอนในโรงเรียน และผู้บริหารการศึกษา รวมถึงผู้ที่เกี่ยวข้องกับการปรับปรุงคุณภาพด้านการศึกษามาสามารถใช้เป็นแนวทางพัฒนางานในหน้าที่ของตนได้เป็นอย่างดี กรมวิชาการจึงดำเนินการแปลและจัดพิมพ์เป็นหนังสือเสริมความรู้สำหรับครู อาจารย์ ผู้บริหารการศึกษา และผู้ที่เกี่ยวข้องอื่นๆ โดยขอความร่วมมือ นางนัยนา ทองศรีเกตุ เป็นผู้แปล นายวิจิตร จันทรากุล เป็นผู้ตรวจ

กรมวิชาการหวังเป็นอย่างยิ่งว่า หนังสือเล่มนี้จะอำนวยประโยชน์ดังเจตนารมณ์ในเบื้องต้น และขอขอบคุณทุกท่านที่มีส่วนร่วมในการจัดพิมพ์หนังสือเล่มนี้ไว้ ณ โอกาสนี้ และขอขอบคุณ OECD เป็นพิเศษ ที่เอื้อเพื่อให้ลิขสิทธิ์ในการแปลและจัดพิมพ์โดยไม่คิดค่าลิขสิทธิ์ใด ๆ

0
0151 ✓

(นายอำรุง จันทวานิช)

อธิบดีกรมวิชาการ

28 มีนาคม 2543

องค์การความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Organizaion for Economic Co-operation and Development - OECD)

ตามมาตราที่ 1 ของสนธิสัญญาที่ลงนามกัน ณ กรุงปารีสในวันที่ 14 ธันวาคม 1960 มีผลบังคับใช้ตั้งแต่วันที่ 30 กันยายน 1961 องค์การความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Organisaion for Economic Co-operation and Development - OECD) ส่งเสริมนโยบายที่ได้กำหนดไว้ ดังนี้

- ส่งเสริมความเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจและการจ้างงานที่ยั่งยืน ยกเว้นมาตรฐานการครองชีพของประเทศสมาชิก ในขณะที่เดียวกันก็รักษาความมั่นคงทางการเงิน การพัฒนาเศรษฐกิจโลก

- ส่งเสริมให้มีการขยายตัวทางเศรษฐกิจที่ดีในประเทศสมาชิกและประเทศที่ไม่ใช่สมาชิกตามกระบวนการพัฒนาทางเศรษฐกิจ

- ส่งเสริมให้มีการขยายตัวด้านการค้าของโลกหลายระดับ โดยยึดหลักการที่จะปฏิบัติต่อกันอย่างเป็นธรรม เพื่อให้สอดคล้องกับการปฏิบัติหน้าที่ตามสากลนิยม

ประเทศสมาชิกแรกเริ่มของโออีซีดี ได้แก่ ออสเตรเลีย เบลเยียม แคนาดา เดนมาร์ก ฝรั่งเศส เยอรมันนี กรีซ ไชแลนด์ ไอร์แลนด์ อิตาลี ลักเซมเบิร์ก เนเธอร์แลนด์ นอร์เวย์ โปรตุเกส สเปน สวีเดน สวิสเซอร์แลนด์ ตุรกี สหราชอาณาจักร และสหรัฐอเมริกา ประเทศต่างๆ ที่ได้เข้าร่วมเป็นสมาชิกเพิ่มเติมในเวลาต่อมาได้ดังนี้ ญี่ปุ่น (วันที่ 28 เมษายน 1994) ฟินแลนด์ (วันที่ 28 มกราคม 1969) ออสเตรีย (วันที่ 7 มิถุนายน 1971) นิวซีแลนด์ (วันที่ 29 พฤษภาคม 1973) และเม็กซิโก (วันที่ 18 พฤษภาคม 1994) คณะกรรมการของประชาคมยุโรปได้มีส่วนร่วมในการทำงานของโออีซีดี (มาตราที่ 13 ของสนธิสัญญาโออีซีดี)

ศูนย์วิจัยทางการศึกษาและนวัตกรรม (Center of Educational Research and Innovation - CERI) จัดตั้งขึ้นในเดือนมิถุนายน 1968 โดยคณะกรรมการขององค์การความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Council of the Organisation for Economic Co-operation and Development) และประเทศสมาชิกโออีซีดีทุกประเทศเข้าร่วมประชุม

วัตถุประสงค์หลักของศูนย์วิจัยทางการศึกษาและนวัตกรรม มีดังต่อไปนี้

- เพื่อส่งเสริมและสนับสนุนการพัฒนากิจกรรมวิจัยทางการศึกษาและทำการวิจัยในพื้นที่ที่เหมาะสม
- เพื่อส่งเสริมและสนับสนุนการทดลองนาร่อง โดยมีวัตถุประสงค์ที่จะเผยแพร่และทดลองนวัตกรรมในระบบการศึกษา
- เพื่อส่งเสริมการพัฒนาความร่วมมือระหว่างประเทศสมาชิกในสาขาวิจัยทางการศึกษาและนวัตกรรม

ศูนย์วิจัยทางการศึกษาและนวัตกรรมจะทำงานภายในองค์การโออีซีดี เพื่อให้สอดคล้องกับการตัดสินใจของคณะมนตรีขององค์การและอยู่ภายใต้อำนาจของเลขาธิการ คณะกรรมการปกครองซึ่งประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญระดับชาติ 1 คนที่มีความเชี่ยวชาญในสาขาของคนจากประเทศสมาชิกแต่ละประเทศ เข้าร่วมในการทำงานครั้งนี้และเป็นผู้แทนของศูนย์

☆☆☆☆☆☆☆☆



คำปรารภ

ท่าอย่างใดจึงจะส่งเสริมการสอนที่ดี เป็นคำถามที่เกิดขึ้นในระบบการศึกษาทุกระบบและกลายเป็นเรื่องยากยิ่งขึ้นเมื่อสภาพต่างๆ เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว เพื่อให้เกิดความเข้าใจธรรมชาติของคุณภาพครูที่เป็นพลวัตในโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษา และเพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับนโยบายการปรับปรุงคุณภาพครู ประเทศสมาชิก 11 ประเทศได้ส่งผู้เชี่ยวชาญมาร่วมศึกษาครั้งนี้ โดยมีศูนย์วิจัยทางการศึกษาและนวัตกรรม (Centre for Educational Research and Innovation - CERI) เป็นผู้สนับสนุน

ในปี ค.ศ.1992 ผู้วิจัยได้มีการพบปะกัน 2 ครั้ง เพื่อทำความเข้าใจประเด็นคำถามและวางแผนการศึกษา การประชุมครั้งนั้นได้ข้อตกลงในเรื่องรูปแบบของการค้นคว้าที่เด่นชัด 3 ประการ คือ กรณีศึกษาเกี่ยวกับนโยบายที่จะปรับปรุงคุณภาพการสอน การจัดสัมมนาครูเพื่ออภิปรายหาคำนิยามของคำว่าคุณภาพและสิ่งที่มีผลกระทบต่อคุณภาพและการพัฒนาการฝึกหัดครู ครูและโรงเรียนที่ได้รับการคัดเลือกเพื่อทำการศึกษานี้มีชื่อเสียงโดดเด่น และมีหลักฐานด้านประสิทธิผลอันบ่งบอกถึงความสำเร็จของนักเรียนอย่างเด่นชัด มีการเก็บข้อมูลในปี ค.ศ.1993 และพิมพ์ผลการศึกษาเผยแพร่ในระดับประเทศในเดือนพฤศจิกายน ค.ศ.1993 ผู้เขียนและผู้เชี่ยวชาญได้ประชุมกันเพื่ออภิปรายประเด็นสำคัญแล้วสังเคราะห์เป็นรายงาน

บทที่ 1 รายงานผลการศึกษาในอดีตของโออีซีดีและการปฏิรูประบบการศึกษาในประเทศสมาชิกโออีซีดี บทที่ 2 ทบทวนกรอบมโนทัศน์และลำดับขั้นตอนในการศึกษา บทที่ 3 บรรยายกรณีศึกษาโรงเรียนที่ทำการศึกษาในแต่ละประเทศ การจัดสัมมนาและการทบทวนการฝึกหัดครู การศึกษาทั้ง 3 วิธินี้พบความคล้ายคลึงกันเกี่ยวกับคุณลักษณะและการทำงานของครูที่ดีในหลายประเทศ บทที่ 4 และบทที่ 5 กล่าวถึงขอบเขตนโยบายในการปรับปรุงคุณภาพครูในประเทศที่ทำการศึกษา การนำนโยบายเหล่านี้ไปปฏิบัติขึ้นอยู่กับบริบทของโรงเรียนในท้องถิ่นซึ่งมีผลกระทบโดยตรงต่อคุณภาพการสอน บทที่ 6 กล่าวถึง คุณลักษณะของโรงเรียนที่ส่งเสริมการสอนที่มีคุณภาพซึ่งเห็นได้ชัดเจนในกรณีศึกษา บทที่ 7 วิเคราะห์ความเกี่ยวข้องและความขัดแย้งที่อาจจะเกิดขึ้นจากการริเริ่มเพื่อปรับปรุงคุณภาพครู ซึ่งมีสาเหตุมาจากนโยบายจากส่วนกลาง โรงเรียนในท้องถิ่นและจากตัวครู

สำนักงานเลขานุการของซีอีอาร์ไอจัดทำรายงานฉบับนี้ โดยได้รับคำแนะนำและการช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ คือ ดร.เดวิด ฮอปกินส์ จากสถาบันการศึกษามหาวิทยาลัยแคมบริดจ์ (ประเทศอังกฤษ) ทำหน้าที่หัวหน้าคณะที่ปรึกษาของภาควิชาครั้งนี้ตั้งแต่เริ่มต้นจนจบและเป็นผู้เขียนบทที่ 2, 6 และ 7 ศาสตราจารย์จอห์น วิลเลียมสัน จากมหาวิทยาลัยทัสมาเนีย ประเทศออสเตรเลีย เขียนบทที่ 5 และร่วมกับเอเลน แวกเนอร์ จากสำนักงานเลขานุการของโออีซีดี ศาสตราจารย์เดวิด สเตอร์น จากมหาวิทยาลัยแคลิฟอร์เนียที่เบิร์กลีย์ ประเทศสหรัฐอเมริกาทำหน้าที่เป็นบรรณาธิการและเขียนบทที่ 3 และ 4 ในขณะที่มาช่วยงานที่สำนักงานเลขานุการของซีอีอาร์ไอ ศาสตราจารย์จูลิธ วอร์เรน ลิตเติล จากมหาวิทยาลัยแคลิฟอร์เนียที่เบิร์กลีย์ ได้เขียนบทวิเคราะห์ในการประชุมเมื่อเดือนพฤศจิกายน 1993 และเขียนบทวิเคราะห์รายงานฉบับร่าง

สำนักงานเลขานุการของโออีซีดีเป็นผู้พิมพ์รายงานฉบับนี้



สารบัญ

เรื่อง	หน้า
บทที่ 1	
ครูและการปฏิรูปการศึกษา	1
กำเนิดของการศึกษาที่สืบเนื่องมาจากการงานของโออีซีดี ในอดีต	1
ความสนใจใหม่ ๆ ที่เกี่ยวกับคุณภาพครู	3
นโยบายที่จะปรับปรุงและรักษาคุณภาพครู	4
ความสำคัญที่เพิ่มขึ้นของบริบทท้องถิ่น	7
บทที่ 2	
กรอบมโนทัศน์: คุณภาพ นโยบายและบริบทของท้องถิ่น	8
มโนทัศน์ที่เกี่ยวกับคุณภาพครู	8
นโยบายเพื่อปรับปรุงหรือรักษาคุณภาพครูหรือการสอน	10
บริบทของท้องถิ่นในการเรียนการสอน	12
กรอบมโนทัศน์ที่เป็นเอกภาพของคุณภาพครู	16
วิธีการวิจัย	18
บทที่ 3	
ตัวอย่างและสถานที่ดำเนินการศึกษาในประเทศต่าง ๆ	21
ประเทศออสเตรเลีย	21
ประเทศออสเตรีย	24
ประเทศฟินแลนด์	26
ประเทศฝรั่งเศส	27
ประเทศอิตาลี	28
ประเทศญี่ปุ่น	30
ประเทศนิวซีแลนด์	30
ประเทศนอร์เวย์	32
ประเทศสวีเดน	33
สหราชอาณาจักร	35
ประเทศสหรัฐอเมริกา	36
บทที่ 4	
คุณภาพครูและการสอน	40
พันธสัญญา : แรงกระตุ้น	42
วิธีสอนวิชาเฉพาะ : อาชีพของครู	48
ความรักเด็ก	51
การประพุดคิดเป็นตัวอย่างทางจริยธรรม	55
การจัดการกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพ	57

	การผสมผสานเทคโนโลยีใหม่ ๆ	61
	ความชำนาญในการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่หลากหลาย	63
	การแก้ไขและปรับปรุง	70
	การรู้จักนักเรียน	73
	การแลกเปลี่ยนความคิดกับครูคนอื่น	75
	การคิดใคร่ครวญ	78
	การทำงานร่วมกับครูอื่น ๆ	81
	การสร้างความก้าวหน้าในวิชาชีพการสอน	88
	การอุทิศตนต่อสังคมส่วนรวม	91
	บทสรุป	93
บทที่ 5	นโยบายด้านการศึกษาของประเทศต่าง ๆ	95
	การฝึกหัดครู	97
	การอบรมครูประจำการและการพัฒนาบุคลากร	105
	การประเมินการทำงานของครู	108
	การเพิ่มความรับผิดชอบแก่โรงเรียนแต่ละแห่ง	111
	บทสรุป	116
บทที่ 6	โรงเรียนที่มีคุณภาพ	117
	คุณลักษณะของโรงเรียนที่มีคุณภาพ	119
	วิสัยทัศน์และคุณค่า	121
	ระบบการเรียนการสอน	125
	การบริหารจัดการ	131
	กระบวนการกำหนดนโยบาย	134
	ความเป็นผู้นำ	139
	การพัฒนาบุคลากร	143
	ความสัมพันธ์กับชุมชนและท้องถิ่น	146
	วัฒนธรรมของโรงเรียน	148
	สรุปและอภิปรายผล	152
บทที่ 7	แหล่งของคุณภาพของครู	154
	แหล่งของคุณภาพ 3 แหล่ง	155
	การประสานครู โรงเรียน และนโยบายจากส่วนกลาง	159

1

ครูและการปฏิรูปการศึกษา

ครูเป็นหัวใจของการปฏิรูปการศึกษา ประโยชน์ที่เพิ่มทวีแก่นักเรียนเป็นผลมาจากนโยบาย ด้านการศึกษาซึ่งต้องอาศัยการทำงานที่มีประสิทธิภาพของครู รัฐมนตรีกระทรวงศึกษาธิการของ กลุ่มประเทศโออีซีดีได้ประกาศในที่ประชุมในกรุงปารีสในปี ค.ศ.1990 ว่า “ครูที่มีความเชี่ยวชาญ มีแรงจูงใจและมีความรับผิดชอบเป็นส่วนประกอบที่สำคัญที่สุดในการจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพสูง” (OECD, 1992, หน้า 35) ด้วยเหตุนี้โออีซีดี โดยศูนย์วิจัยทางการศึกษาและนวัตกรรม (Center of Educational Research and Innovation - CERI) ได้ศึกษาเปรียบเทียบนโยบายที่มุ่งหวัง จะปรับปรุงคุณภาพครู โดยมิประเทศที่ให้ความร่วมมือทั้งหมด 11 ประเทศ

รายงานฉบับนี้เสนอข้อมูลสำคัญ ๆ ที่ได้จากการศึกษาในประเทศต่าง ๆ ที่ดำเนินงานใน ปี ค.ศ.1993 ประเทศที่ทำการศึกษามีเกี่ยวกับการนำนโยบายการปรับปรุงคุณภาพการสอนไปปฏิบัติ 10 ประเทศ โดย 5 ประเทศจัดสัมภาษณ์ให้แก่ครูเพื่ออภิปรายหาคำนิยามคำว่าคุณภาพและปัจจัยที่มีผลกระทบต่อคุณภาพการสอน และอีก 5 ประเทศจัดให้มีการทบทวนโปรแกรมการฝึกหัดครูบาง โปรแกรมเป็นพิเศษ

ได้มีการคัดเลือกครู โรงเรียนและสถาบันที่ได้กล่าวมาแล้วในประเทศต่าง ๆ เป็นตัวอย่าง ของการสอนที่ดีหรือการสอนโดยใช้นวัตกรรม ดังนั้นรายงานฉบับนี้จะไม่กล่าวถึงคุณภาพครูทั้งหมด แต่จะเน้นเฉพาะครูที่ดีที่สุดในแต่ละประเทศ บทที่ 4 วิเคราะห์คุณลักษณะและกิจกรรมของครูที่ ประสบความสำเร็จอย่างสูง บทที่ 6 สรรวจลักษณะเฉพาะที่สำคัญของโรงเรียน ซึ่งครูเหล่านั้น ทำงานอยู่ ส่วนที่เหลือของบทนี้จะอธิบายถึงวิธีการศึกษาในครั้งนี้นี้ซึ่งได้ความคิดจากบริบทการ ทำงานของโออีซีดีในอดีต

กำเนิดของการศึกษาที่สืบเนื่องมาจากการงานของโออีซีดีในอดีต

เป็นเวลาหลายปีมาแล้วที่งานการฝึกอบรมและสภาพการทำงานของครูกลายเป็นเรื่อง สำคัญอย่างยิ่งในโปรแกรมการทำงานของโออีซีดี กลางทศวรรษที่ 1970 คณะทำงานของ

คณะกรรมการ การศึกษาที่ทำงานด้านนโยบายครูได้ตั้งประเด็นปัญหาเกี่ยวกับการรับสมัครครูใหม่ และการฝึกอบรมครูที่จะต้องให้การศึกษาภาคบังคับแก่เด็กจำนวนมาก รายงานของคณะกรรมการ ชุดนี้สร้างความสนใจประเด็นใหม่ๆ ที่เกิดขึ้น ประเด็นบางประเด็นยังคงได้รับความสนใจจนถึงปัจจุบัน

เป็นที่ประจักษ์ชัดว่านโยบายเกี่ยวกับครูที่มีอยู่ในปัจจุบันได้กำหนดมาตรการระยะสั้น และระยะกลาง โดยคำนึงถึงความจำเป็นด้านปริมาณยังไม่เหมาะสมกับมาตรการระยะยาวซึ่งเน้นด้านคุณภาพ และเรายังไม่มั่นใจว่ากลไกการวางแผนด้านบุคลากร การจัดโปรแกรม และการจัดการที่มีอยู่จะสามารถบูรณาการการพัฒนาทั้งด้านปริมาณและคุณภาพ อย่างเพียงพอ ซึ่งสิ่งเหล่านี้มีผลกระทบต่อนักครูและนักเรียนหลายๆ กลุ่ม (OECD, 1979, หน้า 12)

งานของโออีซีดีชี้เฉพาะการเปลี่ยนแปลงนโยบายเกี่ยวกับครูครั้งสำคัญในปลายทศวรรษ 1970 สู่ปีทศวรรษ 1980

การเพิ่มจำนวนครูให้มีปริมาณเพียงพอ เป็นความจำเป็นเร่งด่วนในระยะ 2 ทศวรรษที่ผ่านมา แต่ปัจจุบันได้เปลี่ยนไปเน้นด้านคุณภาพ ครูในยุคปัจจุบันเป็นครูรุ่นหนุ่มสาวเพราะมีการรับครูจำนวนมาก ครูรุ่นใหม่เหล่านี้ยังคงต้องสอนอีกนาน แต่จะไม่ก้าวหน้าเท่าที่ควร หากไม่มีโครงการฝึกอบรมเป็นระบบอย่างต่อเนื่อง การศึกษาของครูเป็นสิ่งสำคัญต่อการปฏิรูปการศึกษา โศกคดียังมีที่ขณะนี้เหมาะสมควรในการเปลี่ยนแปลงการฝึกหัดครูและการอบรมครูประจำการ (OECD, 1974, หน้า 9)

งานของซีอีอาร์ไอในระยะต่อมาเกี่ยวกับงานที่ท้าทายนี้ จุดเน้นเปลี่ยนไปที่ประเด็นเกี่ยวกับระบบ เนื้อหา วิธีการและความต้องการฝึกอบรมของครูประจำการ (in-service teacher education - INSET) การทบทวนการพัฒนาของประเทศสมาชิกพบว่าประเทศเหล่านี้สนใจเรื่อง การฝึกอบรมครูที่จัดขึ้นภายในโรงเรียนเป็นพิเศษ โดยรายงานฉบับสุดท้ายก็สรุปการศึกษาครั้งนี้ว่า ช่วยให้เห็นภาพวิธีการทำงานของอินเซ็ทแบบเดิมอย่างชัดเจนคือ หน่วยงานภายนอกเป็นผู้ฝึกอบรมครู สิ่งนี้มีคุณค่าแต่มีข้อจำกัดเกินไปและควรจะได้ขยายงานออกไปอย่างกว้างขวาง เพื่อให้โอกาสแก่ครูและบุคลากรในโรงเรียนได้วางแผนโปรแกรมอินเซ็ทของ

ตนเอง ครูควรเข้าใจปัญหาของตนเองและพยายามแก้ปัญหาด้วยตนเอง (OECD, 1982, หน้า 29)

ตอนปลายทศวรรษที่ 1980 คณะทำงานของคณะกรรมการการศึกษาสภาพการสอนของครู ซึ่งรับผิดชอบประเมินอุปสงค์ของโรงเรียนและครูที่เกิดขึ้นด้านการพัฒนาฐานะและแรงจูงใจของครู วิศวกรรมการของอุปสงค์และอุปทานที่มีต่อครู แนวโน้มใหม่ๆ ในการคัดเลือกครู การอบรมและประเมินการทำงานของครู เป็นต้น รายงานของคณะทำงานชุดนี้ใช้ชื่อว่า *ครูสมัยปัจจุบัน : งานสภาพการทำงานและนโยบาย* (The Teacher Today : Tasks, Condition, Policies, (OECD, 1990)) รายงานฉบับนี้เน้นความต้องการที่จะปรับปรุงสภาพการทำงานและการให้รางวัลแก่ครู การตอบสนองต่อสิ่งท้าทายใหม่ๆ และความต้องการการศึกษาโดยหิบบยกลาสถานการณที่มีปัญหาในหลายประเทศที่มีจำนวนครูไม่เพียงพอ คณะทำงานชี้เฉพาะบริบทใหม่ด้านนโยบายครู บริบทหนึ่งที่ทำให้วิชาชีพครู “อยู่ในความสนใจและได้รับการวิพากษ์วิจารณ์”

ความสนใจใหม่ๆ ที่เกี่ยวกับคุณภาพครู

ความสนใจเรื่องคุณภาพครูของกลุ่มประเทศโออีซีดี ส่วนใหญ่สะท้อนความท้าทายและอุปสงค์ใหม่ๆ ซึ่งเกิดขึ้นในขณะที่ครูและโรงเรียนพยายามเตรียมการเพื่อการกระจายอำนาจที่กำลังเกิดคามมา นอกจากนี้ยังมีปัญหาที่แก้ไม่คล้วจะรักษาครูที่ดีและเพิ่มครูที่ขาดแคลนในบางสาขาวิชาเฉพาะได้อย่างไร

ความท้าทายและความต้องการใหม่ๆ ที่มีต่อโรงเรียนและครู เกิดจากการที่ประชาชนมีความคาดหวังสูงและต้องการสิ่งใหม่ๆ จากโรงเรียน ความก้าวหน้าในงานวิจัยเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ และความต้องการในการจัดการห้องเรียนซึ่งแตกต่างมากขึ้นในแง่ของเชื้อชาติ ภาษา และภูมิหลังด้านวัฒนธรรม สิ่งท้าทายใหม่ๆ และอุปสงค์เหล่านี้ต้องอาศัยความสามารถและความรู้ของครู เพราะสถานการณ์ปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลงและมีความหลากหลาย โรงเรียนในยุคปัจจุบันมีการจัดรูปแบบที่แตกต่างหลายรูปแบบ ทั้งในแง่ของภาระหน้าที่และความรับผิดชอบที่โรงเรียนมอบให้ครู บทบาทที่แตกต่างกันระหว่างครูด้วยกัน และระหว่างครูกับบุคลากรอื่นๆ ในโรงเรียน ในหลายประเทศมีการกำหนดงานของครูไว้อย่างชัดเจน โดยคำนึงถึงวัตถุประสงค์ของ

การเรียนการสอนนโยบายและมาตรการที่จะนำไปปฏิบัติเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์สิ่งท้าทายที่มีมากขึ้น อุปสงค์และความเร็วในการเปลี่ยนแปลงทำให้สถานการณ์ปัจจุบันแตกต่างไปจากอดีต ครูต้องมีความสามารถแก้ปัญหาการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและรวดเร็วในทุกด้านเนื้อหาและวิธีสอน บทที่ 4 กล่าวถึงวิธีที่ครูใน 11 ประเทศเผชิญกับสิ่งท้าทายใหม่ ๆ และคำนิยามของคำว่าการสอนที่มีคุณภาพได้เปลี่ยนแปลงไปอย่างไร

ในขณะเดียวกัน หลายประเทศมีแผนการรับครูเป็นจำนวนมากขึ้น เนื่องจากมีประชากรในวัยเรียนและระยะเวลาเรียนเพิ่มขึ้น และอัตราครูที่ต้องปลดเกษียณเพิ่มขึ้นด้วย แต่ความต้องการครูที่มีคุณภาพ เกิดขึ้นในขณะนี้คำจำกัดความของครูในหลายประเทศไม่ชัดเจน และเกิดการแข่งขันกับภาคธุรกิจ ดังนั้นในสภาพการจ้างงานที่ไม่พอใจ ทำให้การขาดครูยังคงมีอยู่ในบางระดับในโรงเรียนบางประเภทหรือบางสาขาวิชา (เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ หรืออาชีพศึกษา) หรือในบางท้องถิ่น

นโยบายที่จะปรับปรุงและรักษาคุณภาพครู

นโยบายและทรัพยากรที่เกี่ยวข้องทั้งหมดนี้ควรนำมาพิจารณาเป็นอย่างยิ่ง มีผู้สงสัยว่าความสามารถของโปรแกรมการอบรมครูซึ่งจัดโดยรูปแบบดั้งเดิม จะสอดคล้องกับขนาดและอัตรา การเปลี่ยนแปลงของความต้องการได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีค่าใช้จ่ายที่สมเหตุสมผล (Wagner, Forthcoming) มีการนำทรัพยากรเสริมมาใช้เพื่อสร้างความสนใจและรักษาครูเอาไว้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในพื้นที่ที่มีการขาดแคลนครูอยู่เสมอ รวมทั้งนำมาใช้เพื่อปรับปรุงสภาพการทำงานและสร้างเส้นทางอาชีพใหม่ ๆ

การตระหนักถึงในเรื่องดังกล่าวมีผลกระทบต่อการพัฒนานโยบายใหม่ ๆ และการปฏิบัติ เพื่อให้เกิดการปฏิรูปในประเทศสมาชิกหลายประเทศ ลักษณะทั่วไปของการพัฒนานโยบายในปัจจุบันก็คือ หลายประเทศได้บูรณาการนโยบายครูให้กลายเป็นกลยุทธ์ในการปรับปรุงการเรียนการสอนอย่างชัดเจน ดังนั้นนโยบายใหม่ ๆ จึงกล่าวถึง “ครู” ในประเด็นปัญหาเดิม เช่น เรื่อง ค่าจ้าง ขนาดของห้องเรียนและอื่น ๆ อีกมาก

โดยเฉพาะอย่างยิ่งการปฏิรูปการศึกษาชุดใหม่ เรียกร้องให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ

มากขึ้นและครูต้องรับผิดชอบผลลัพธ์ ดังเช่น ให้ครูมีโอกาสจัดการเรียนการสอนอย่างยืดหยุ่นมากขึ้น (เช่น สอนเป็นทีม มีอาสาสมัครและครูช่วยสอน ส่งเสริมกลวิธีการสอนแบบนักเรียนมีส่วนร่วม) สร้างและสนับสนุนให้เกิดการรับสมัครครูในรูปแบบใหม่ ๆ (กล่าวคือ ครูที่มีทักษะเฉพาะการสรรหาครูโดยรับผู้มีอาชีพอื่นเข้าเป็นครู ครูพิเศษ และเสนอทางเลือกอื่นและการปฏิรูปการศึกษาของครู (กล่าวคือ เกณฑ์การคัดเลือกครูใหม่ การฝึกหัดครูแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน การอบรมครูประจำการที่ครูริเริ่มเองหรือกำหนดขึ้นเอง) มีข้อยกเว้นการประเมินครูขณะที่กำลังมีการกำหนดเป้าหมายและวิธีการประเมิน ซึ่งมีบางประเทศได้ใช้ทิศทางใหม่ ๆ และการริเริ่มเฉพาะกิจในการประเมินครูแล้ว

การอบรมครูประจำการเป็นเครื่องมือสำคัญของนโยบายที่จะช่วยเลือกครูให้มีความชำนาญในบทบาทและความรับผิดชอบใหม่ การอบรมครูประจำการถือว่าเป็นการเตรียมครูจำนวนมาก ในขณะที่การฝึกหัดครูจะสอนครูจำนวนน้อยเมื่อเทียบกับครูใหม่ในแต่ละปี ดังนั้นการฝึกอบรมครูประจำการเป็นเครื่องมือเพื่อแก้ปัญหาการเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็ว อย่างไรก็ตาม การฝึกหัดครูมีผลกระทบระยะยาว หลายประเทศกำลังนำมาใช้เพื่อการปฏิรูประบบการศึกษาที่ยั่งยืน

การฝึกหัดครูเป็นกิจกรรมขนาดใหญ่ที่เกี่ยวข้องกับคนจำนวนมาก ยกตัวอย่างเช่น (Buchberger, 1992, หน้า 11) ในทวีปยุโรปมีครูประมาณกว่า 500,000 คน สำเร็จการศึกษาจากสถาบันฝึกหัดครูกว่า 1,000 แห่ง และในสถาบันฝึกหัดครูเหล่านี้มีครูถึง 50,000 คน ในประเทศสหรัฐอเมริกามีการคำนวณว่าจำนวนครูที่โรงเรียนเอกชนและรัฐบาลต้องการจ้างในปี ค.ศ.2002 จะเพิ่มจากปัจจุบัน 2.9 ล้านคนเป็น 3.25 ล้านคน (ศูนย์สถิติทางการศึกษาแห่งชาติ, 1991)

โดยทั่วไปการฝึกหัดครูจะมีเนื้อหาที่คล้ายคลึงกัน 3 ส่วน ได้แก่ 1) วิชา (เนื้อหา) 2) วิชาครูรวมทั้งทฤษฎีทางการศึกษาและวิธีสอน 3) การฝึกสอน (Askling และ Jedesdog, 1993) แต่ในระดับจุลภาคจะมีความแตกต่างกันมาก จากการสำรวจการศึกษาของครูทำให้รู้ว่าบริบทระดับชาติได้รับอิทธิพลจากกรอบการเมืองและนโยบายที่ครอบงำ เช่น ในกลุ่มประเทศโออีซีดี (Askling and Jedesdog, 1993 / Barbier and Galatanu, 1993) มีความเป็นไปได้ที่จะเห็นเรื่องดังต่อไปนี้

- สถาบันฝึกหัดครูที่เป็นอิสระ และสถาบันฝึกหัดครูที่ดำเนินการภายใต้ขอบเขตที่จำกัดของรัฐ
- ระยะเวลาเรียนตามหลักสูตรฝึกหัดครูจะแตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัด บางแห่งต้องมี

เวลาเรียนมากกว่า 5 ปี บางแห่งน้อยกว่า 1 ปีการศึกษา

- หลักสูตรฝึกหัดครู (และโปรแกรมอบรมครูประจำการ) แบ่งออกเป็นหลายระดับในหนึ่งระบบการศึกษา (เช่น ระดับอุดมศึกษา และระดับมหาวิทยาลัยหรือหลังการศึกษามหาบัณฑิต)

- มีระบบและแบบแผนโครงสร้างของการฝึกหัดครูแตกต่างกัน (เช่น การสอนแบบเคียงคู่กันไปทั้งด้านเนื้อหาและวิธีสอน แบบเรียนเนื้อหาจบแล้วจึงเรียนวิธีสอน แบบบูรณาการ และแบบแยกเป็นหน่วยๆ)

- ความแตกต่างอย่างชัดเจนด้านวัฒนธรรมของหลักสูตรการฝึกหัดครู หลักสูตรและเนื้อหาวิชา (เช่น แบบจำลองของท้องถิ่นและแบบจำลอง “สากล”) เวลาสำหรับการฝึกสอนแตกต่างกันระหว่าง 2-3 สัปดาห์ ถึง 5-6 เดือน นักเรียนในบางโปรแกรมต้องสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีสาขามนุษยศาสตร์หรือวิทยาศาสตร์จึงจะเรียนเนื้อหาวิชาการศึกษา บางหลักสูตรมีเนื้อหาวิชาการศึกษาเป็นส่วนประกอบมากกว่าร้อยละ 50

- สถานันที่เกี่ยวกับการศึกษาของครูมีรูปแบบของระบบแตกต่างกัน (เช่น สถานันที่หลายคณะวิชาทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิด และสถานันที่แต่ละคณะวิชาทำงานของตนเอง) จึงแตกต่างกันด้านจำนวนของนักศึกษา (จากจำนวน 50 ถึงจำนวนหลายพันคน)

ท่ามกลางความแตกต่างเหล่านี้ มีหลักสูตรฝึกหัดครูหลายหลักสูตรและสถานันหลายแห่งที่สอนสาขาวิชาการศึกษา นอกจากนั้นแต่ละหลักสูตรมีหลักการของตนเองซึ่งพัฒนาอย่างอิสระจากสถานันอื่นๆ ทั้งที่เป็นแบบปฏิบัตินิยมคือยึดหลักบุคลากรและทรัพยากรที่มีอยู่ หรือยอมให้การตัดสินใจเกิดจากผู้มีอำนาจในสถานัน

สถานันผลิตครูในแต่ละประเทศอาจเผชิญกับความต้องการที่ขัดแย้งกัน สถานันเหล่านี้หลายแห่งมีความสัมพันธ์กับระบบการศึกษาที่สูงกว่า ซึ่งมีความเข้มงวดและลึกซึ้งในด้านความรู้ทางวิชาการและให้ความสำคัญกับสิ่งนี้เหนือกว่าทักษะการสอน ในขณะที่เดียวกันครูผู้ได้รับการฝึกอบรมกำลังเข้าสู่วิชาชีพที่ต้องการการฝึกฝนทั้งความรู้ด้านของเนื้อหาวิชาซึ่งมีความสำคัญควบคู่ไปกับการเชี่ยวชาญด้านวิธีสอนแบบต่างๆ และมีสติปัญญาในการเพิ่มเติมบทบาทและความรับผิดชอบใหม่อย่างกว้างขวางนอกเหนือชั้นเรียน และเช่นเดียวกับหน่วยงานอื่นๆ ของรัฐในปัจจุบันสถานันฝึกหัดครูเผชิญกับปัญหางบประมาณที่มีจำนวนจำกัด แต่ถูกเรียกร้องให้มีภาระรับผิดชอบเพิ่มขึ้น บทที่ 5 กล่าวถึงสถานันฝึกหัดครูเหล่านี้มีการตอบสนองอย่างไรต่อความกดดันที่ได้กล่าวมาแล้ว

ความสำคัญที่เพิ่มขึ้นของบริบทท้องถิ่น

ดังได้กล่าวมาแล้วแนวความคิดที่สำคัญอย่างหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับนโยบายทางการศึกษาในปัจจุบันคือ การจัดสรรบทบาทและความรับผิดชอบการศึกษาให้แก่โรงเรียน ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในสังคมจะประเมินและกำหนดผลลัพธ์อย่างชัดเจน (ทั้งหมดนี้ได้รับการปรึกษากับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในสังคมทั้งหมดมากยิ่งขึ้น) ขณะเดียวกันวิธีการที่ทำให้บรรลุเป้าหมายอยู่ในความรับผิดชอบของแต่ละโรงเรียน ผู้ปกครอง และชุมชนในท้องถิ่น (OECD, 1989)

ได้มีการส่งเสริมต่างๆ หลายวิธีให้เจริญก้าวหน้าโดยเป็นส่วนหนึ่งของนโยบายและการริเริ่มต่างๆ ซึ่งเรียกกันหลายชื่อ เช่น การกระจายอำนาจ การมอบอำนาจให้ทำแทน การกระจายอำนาจการบริหาร การปฏิรูพอ่างมีระบบ ทางเลือกของโรงเรียน การบริหารแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน โรงเรียนที่บริหารโดยท้องถิ่น และการพัฒนาโรงเรียนไม่ว่าจะเป็นคำหรือรูปแบบเฉพาะอันใดที่นำมาใช้ การผสมผสานยุทธวิธีปฏิบัติในหลายประเทศมักจะเกี่ยวกับลักษณะพิเศษอันใดอันหนึ่งหรือมากกว่านั้น เช่น การเสริมสร้างความเข้มแข็งให้แก่โรงเรียนในด้านความรับผิดชอบ ‘ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการศึกษา’ ประกอบด้วยผู้ปกครอง นักเรียน ชุมชนและรัฐวิสาหกิจ บุคคลเหล่านี้มีส่วนรับผิดชอบและมีบทบาทซึ่งแต่เดิมโรงเรียนและผู้มีอำนาจทางการศึกษาเป็นผู้ดูแล ผู้มีอำนาจทางการศึกษาจากส่วนกลางร่วมมือกับผู้ปกครอง นักเรียน ชุมชน และรัฐวิสาหกิจ สร้างหรือเสริมแรงวิธีการต่างๆ เพื่อชี้นำข้อกำหนดทางการศึกษาโดยผ่านการพัฒนาเป้าหมายและโครงสร้างหลักสูตร

การเปลี่ยนแปลงเช่นนี้ความรับผิดชอบใหม่ต่องานซึ่งมีขอบเขตกว้างขวาง ได้แก่การกำหนดหลักสูตรและวิธีสอนแบบต่างๆ การจัดสรรทรัพยากร การวางแผนและประเมินโปรแกรมต่างๆ ของโรงเรียน ในปัจจุบันครูแต่ละโรงเรียนดำเนินการควบคุมกิจกรรมที่พัฒนาวิชาชีพของตนเองได้มากขึ้น ธรรมชาติและการประยุกต์บทบาทใหม่ของครูประกอบด้วยหัวข้อที่เป็นแกนกลางในการศึกษาของประเทศต่างๆ บทที่ 6 ของรายงานฉบับนี้จะเน้นเฉพาะบริบทของท้องถิ่นในฐานะเป็นสภาพแวดล้อมที่กำหนดขอบข่ายและมีอิทธิพลต่อคุณภาพครู และเป็นสิ่งแวดล้อมที่กำหนดให้นโยบายจากส่วนกลางไปปฏิบัติโดยมีจุดมุ่งหมายที่จะปรับปรุงคุณภาพครู

2

กรอบโมทัศน์ : คุณภาพ นโยบาย และบริบทของท้องถิ่น

การศึกษาเรื่องคุณภาพครูขององค์การความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (โออีซีดี) และศูนย์วิจัยทางการศึกษาและนวัตกรรม (ซีอีอาร์ไอ) ประสงค์ที่จะวินิจฉัยผลกระทบด้านนโยบายที่มีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมคุณภาพครู และวินิจฉัยสภาพที่เอื้ออำนวยให้การนำนโยบายนี้ไปปฏิบัติจนบรรลุผลสำเร็จ การศึกษาค้างนี้ประสงค์ที่จะขยายโมทัศน์ด้านคุณภาพครู พร้อมทั้งให้แนวคิดเพื่อปรับปรุงนโยบายและการปฏิบัติโดยอาศัยงานวิจัยและการปฏิบัติในอดีต ในบทนี้จะกล่าวสรุปกรอบโมทัศน์ซึ่งเป็นแนวทางการศึกษาค้างนี้

กรอบโมทัศน์สำหรับการศึกษาเรื่องคุณภาพครู ประกอบด้วยปัจจัยสำคัญ 3 ประการคือ

- โมทัศน์ที่เกี่ยวกับคุณภาพครู
- นโยบายซึ่งมีเป้าหมายที่จะปรับปรุง หรือรักษาคุณภาพของครูหรือการสอบให้ยั่งยืน
- สภาพแวดล้อมด้านการเรียนการสอนที่จะช่วยให้นโยบายบรรลุผลสำเร็จ

โมทัศน์ที่เกี่ยวกับคุณภาพครู

บทบาทของครูที่กำลังเปลี่ยนแปลงทำให้ครูต้องมีความสามารถและมีความรู้ใหม่ๆ การวิจัยทางด้านการเรียนการสอนเน้นหนักให้ครูมีความรู้อย่างลุ่มลึกในเนื้อหาวิชาที่สอน มีความเข้าใจ และมีความสามารถในการใช้วิธีการสอนต่างๆ เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงทางสังคมเป็นไปอย่างกว้างขวาง (ทั้งด้านวัฒนธรรมและภาษาของนักเรียน โครงสร้างครอบครัวและอัตราส่วนของแรงงานสตรี) ตลอดจนการเปลี่ยนแปลงการตัดสินใจในระบบด้านการศึกษา เป็นผลให้บุคคลทั่วไปคาดหวังว่าครูต้องมีความรู้เรื่องพัฒนาการทางสังคมของเด็กและความสามารถในการปฏิบัติงานด้านการบริหารจัดการ (OECD, 1990) การศึกษาค้างนี้จึงเริ่มต้นด้วยการหาทามิวนามคำว่าคุณภาพของครู ซึ่งประกอบด้วยมิติ 5 ประการ ดังนี้

- ความรู้เรื่องขอบเขตและเนื้อหาของหลักสูตรที่มีอยู่
- ทักษะวิธีการสอน รวมทั้งการใ้คนและความสามารถในการใช้คลังความรู้ด้านกลยุทธ์การสอน (เมื่อถามก็สามารถตอบได้)

- การใคร่ครวญ และความสามารถในการวิจารณ์ตนเอง ซึ่งเป็นลักษณะของครูดีเด่น
- มีความเข้าใจคนอื่น และการยอมรับความมีศักดิ์ศรีของผู้อื่น
- มีความสามารถในการจัดการ เพราะบุคคลทั่วไปคาดว่าครูต้องมีความรับผิดชอบด้านการบริหารทั้งภายในและนอกห้องเรียน

ในการพิจารณาคุณภาพครู เราไม่ควรพิจารณามิติด้านคุณภาพครูแค่เพียงความสามารถในเชิงพฤติกรรมเท่านั้น แต่ควรพิจารณาอุปนิสัย และคุณภาพครูควรพิจารณาตามแนวคิดที่เป็นภาพรวมมากกว่าพฤติกรรมย่อยๆ ซึ่งสามารถพัฒนาแยกเป็นอิสระจากกันได้ การบูรณาการมิติทุกมิติของคุณภาพครูถือเป็นลักษณะของครูดีเด่น

ข้อสรุปทั้งหมดที่ได้ประสงคฺจะนิยามคำว่าคุณภาพครูอย่างแน่นอนและครอบคลุมทุกด้านอันที่จริงแล้วเป้าหมายหนึ่งของการศึกษาคครั้งนี้ เพื่อจะขยายมโนทัศน์ของคุณภาพครูตามที่สังเกตได้และที่เกิดขึ้นในโรงเรียนที่สำรวจจะทำการนิยามแต่ละครั้ง

ภาพพจน์ของครูในอุดมคติแต่ละคนต้องเชื่อมโยงไปยังบริบทของโรงเรียน ชุมชนและประเทศ รวมถึงความสามารถที่หลากหลาย ความสนใจ ประสบการณ์และบุคลิกภาพ ซึ่งครูผู้สอนในปัจจุบันมีคุณสมบัติดังกล่าว ดังนั้นมโนทัศน์ของคุณภาพครูมีความซับซ้อนมากเกินกว่าจะใช้คำบรรยายมิติด้านคุณภาพครูอย่างคร่าวๆ ด้วยเหตุนี้เราต้องคำนึงถึงองค์ประกอบของบริบทซึ่งมีอิทธิพลต่อการกำหนดนโยบายและการปฏิบัติ 3 ประการ ดังนี้

ประการที่ 1 บริบทของชาติหรือท้องถิ่นอาจจะสอดคล้องกับจุดประสงค์หรือคุณค่าร่วมบางประการ ซึ่งเป็นสิ่งที่เปลี่ยนความสมดุลด้านมิติผสมของคุณภาพครูที่พึงประสงค์ ในประเทศต่างๆ ครูยังมีบทบาทแตกต่างกันทั้งในโรงเรียนและสังคม ถึงแม้ว่าทุกประเทศมีความสนใจร่วมกันในการสร้างความเชื่อถือทางวิชาการและการพัฒนาทางสังคมของเด็กก็ตาม นอกจากนั้นยังเห็นได้ชัดว่าบริบทระดับชาติและท้องถิ่นเป็นพลวัตสะท้อนความคาดหวังที่วิวัฒนาการอย่างรวดเร็ว เปลี่ยนความสมดุลระหว่างอุปสงค์และอุปทานของครูและคนอื่นๆ การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ได้เปลี่ยนมิติผสมด้านคุณภาพครูที่เป็นที่ต้องการในปัจจุบันและอนาคต (เช่น ถ้าสภาพการทำงานและค่าตอบแทนของครูดี ทุกคนอยากจะเป็นครู โรงเรียนก็มีโอกาสคัดเลือกครู ทำให้คุณภาพครูสูงขึ้น - ผู้แปล)

ประการที่ 2 ปัญหาเรื่องจำนวนครูที่ความรุนแรงยิ่งขึ้นในภาวะที่มีการแข่งขันของภาคธุรกิจอื่นๆ ที่ต้องการคนที่มีความสามารถมาก ผู้มีอำนาจทางการศึกษาพบว่าการศึกษาที่จะรับครูจำนวน

มากและรักษาคูณภาพดีซึ่งเป็นครูหนุ่มสาวที่เพิ่งสำเร็จการศึกษาจากสถาบันอุดมศึกษาไว้นับว่ายาก การขาดแคลนครูและรักษาคูณภาพครูที่มีความสามารถสูงต้องใช้ค่าใช้จ่ายมากทำให้แรงงานครูมีความแตกต่างมากยิ่งขึ้นทุกทีในด้านคุณภาพ เช่น ครูบางคนมีความสามารถในหลายสาขาวิชา บางคนถูกจ้างภายใต้กฎเกณฑ์อื่น (เช่น บางคนเปลี่ยนมาเป็นครูหลังจากที่ทำงานอื่นมาก่อน) และบางคนเข้ามาเป็นครูด้วยคุณภาพบางด้านต่ำกว่าเกณฑ์ นั่นคือคุณภาพครูในตลาดแรงงานอาจสะท้อนเกณฑ์การรับครูที่หลากหลายและคุณภาพที่ต่างกัน ซึ่งอาจเกิดจากผู้ที่มีหน้าที่รับผิดชอบตระหนักในปัญหานี้ และใช้นโยบายเปลี่ยนมาตรฐานคุณภาพครูแบบเดิมโดยยอมรับมาตรฐานครูที่มีคุณภาพต่ำกว่า ซึ่งเราสามารถปรับปรุงคุณภาพครูที่ต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐานให้ดีขึ้นโดยส่งเสริมการสอน เช่น การใช้เทคโนโลยีข้อมูลข่าวสารหรือการอบรมครูประจำการและกิจกรรมพัฒนาโรงเรียนอื่นๆ (OECD, 1984)

ประการสุดท้าย สถานการณ์และสภาพในโรงเรียน (เช่น ภูมิหลังของนักเรียน การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง อุปกรณ์การสอนที่มีอยู่และทรัพยากรทางกายภาพ และ “วัฒนธรรม” ของโรงเรียน) เป็น “ตัวกำหนด” ขอบข่ายมิติด้านคุณภาพครูอย่างมีประสิทธิผลดังที่กล่าวมาแล้ว ในขณะที่ครูในโรงเรียนบางแห่งปฏิบัติงานเหนือความสามารถของตน เพราะสถานการณ์และสภาพต่างๆ ส่งเสริมคุณภาพการสอน ในขณะที่บางโรงเรียนสถานการณ์ไม่เอื้ออำนวยทำให้ครูที่มีคุณภาพปฏิบัติงานได้ต่ำกว่าความสามารถของเขา (Rosenholtz, 1989 ; Hopkins, 1990)

โรงเรียนและคุณภาพ : รายงานสากล (OECD, 1989) ได้เผยแพร่แนวคิดใหม่ๆ และวิสัยทัศน์ว่าคุณภาพครู คำนิยามของคุณภาพครูมีความหมายรวมถึงมาตรฐานของการคัดเลือกครูเพื่อเข้ารับการอบรมและการเข้ามาเป็นครู และเกณฑ์เพื่อจำแนกโครงสร้างของอาชีพครูและการประเมินครูลักษณะพิเศษและความแตกต่างเหล่านี้บ่งบอกถึงมโนทัศน์ของคุณภาพครูว่าเป็นสิ่งที่เข้าใจยาก เป้าหมายที่สำคัญอย่างหนึ่งของโครงการนี้ก็คือสำรวจและหาความชัดเจนเกี่ยวกับมโนทัศน์และการปฏิบัติเป็นแนวกำหนดเพื่อนิยามคำว่า “คุณภาพครู”

นโยบายเพื่อปรับปรุงหรือรักษาคูณภาพครูหรือการสอน

ผู้มีอำนาจทางการศึกษาระดับชาติและท้องถิ่นยอมรับความสำคัญของคุณภาพครูว่ามีส่วนส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังนั้นนโยบายหลายนโยบายจึงได้ริเริ่มมาจากความคิดนี้

วิธีที่ใช้มากที่สุด คือ นโยบายที่เกี่ยวข้องกับการฝึกหัดครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งรูปแบบต่างๆ ของการฝึกหัดครูและคุณสมบัติของครูที่พึงปรารถนา นโยบายเหล่านี้ได้ขยายไปยังการอบรมครูประจำการ ดังได้กล่าวไว้ในงานของซีอีอาร์โอ (OECD, 1982 ; Hopkins, 1986 ; OECD, 1990)

ในขณะนี้จุดเน้นของนโยบายได้ขยายตัวจากด้านการพัฒนาและฝึกอบรมไปยังวิธีอื่น ๆ เพื่อสร้างความเชื่อมั่นเรื่องคุณภาพครู ดังนั้น ในปัจจุบันนโยบายหลายประการมีเป้าหมายที่คุณภาพครู เช่น

- การยกระดับการฝึกหัดครูให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น
- การยกระดับการอบรมครูประจำการให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น
- การประเมินคุณภาพครู
- การเข้าสู่อาชีพครูที่แตกต่างกัน
- ทางเลือกของอาชีพครู (รวมทั้งครูที่สอนระยะสั้น เช่น ห้าปี และระยะเวลาสอนที่นานขึ้น ความก้าวหน้าของอาชีพครูเช่น เคยเป็นครูระยะหนึ่งแล้วเป็นผู้บริหารโรงเรียน เป็นครูแล้วลาออกไปทำงานอย่างอื่นและได้ประโยชน์จากการเข้าออกจากการเป็นครู)
- การสร้างแรงจูงใจทางสังคมและเศรษฐกิจเพื่อให้คนเก่งเข้ามาเป็นครู (รวมทั้งการเป็นครูแล้วลาออกไปทำงานอาชีพอื่นๆ ผลประโยชน์ที่ได้รับในระหว่างการสอน เช่น ให้ครูได้ค่าตอบแทนที่ดีขึ้นพร้อมเงินชดเชย และสภาพแวดล้อมในการทำงานดี)
- สร้างแรงจูงใจทางสังคมและเศรษฐกิจเพื่อให้ครูสอนต่อไป (รวมทั้งเป็นครูแล้วลาออกไปทำงานอาชีพอื่นๆ ผลประโยชน์ที่ได้รับระหว่างการสอน เช่น เพิ่มเงินค่าจ้างและเงินชดเชยให้สูงขึ้น สภาพแวดล้อมในการทำงานดี กลยุทธ์ที่ส่งเสริมให้ลาออกจากงานและการเกษียณอายุราชการ)

การริเริ่มนโยบายที่มีขอบเขตกว้างขวางนี้ทำให้เกิดปัญหาหลายประการ เพราะมโนทัศน์ของคุณภาพครูยังไม่ชัดเจน มีแนวโน้มว่านโยบายจะมีเพียงแนวปฏิบัติอย่างกว้างๆ นอกจากนั้นนโยบายซึ่งมีเป้าหมายที่ครูอาจจะมิปฎิสัมพันธ์ระหว่างกัน และนโยบายที่มีเป้าหมายที่คุณภาพของโรงเรียน ซึ่งส่งผลให้คุณภาพของครูลดลง เช่น ครูที่มีความสามารถสูงอาจจะสนใจการสอนเพราะเห็นว่าเป็นอาชีพที่ก้าวหน้าเงินเดือนดี แต่กลับรู้สึกว่าการต้องการฝึกอบรมแบบดั้งเดิมและ

เทคนิคความรับผิดชอบไม่ยืดหยุ่นทำให้อาชีพครูไม่น่าสนใจ ในที่สุดการริเริ่มนโยบายครูมีผลต่อครูเป็นรายบุคคลทั้งในปัจจุบันและอนาคต ผลดังกล่าวนี้อาจจะไม่ได้เกิดจากนโยบายโดยตรงแต่เกิดจากบริบทรวมทั้งกว้างขวาง และโรงเรียนแต่ละแห่งบริบทของท้องถิ่นในการเรียนการสอน

บริบทของท้องถิ่นในการเรียนการสอน

บริบทของการจัดการการศึกษาในครั้งนี้นี้หมายถึงสภาพหรือปัจจัยต่างๆ ที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อคุณภาพครู นโยบายเกี่ยวกับครูมีปฏิสัมพันธ์ต่อสภาพหรือปัจจัยเหล่านี้ และการตรวจสอบผลกระทบของนโยบายครูจะต้องนำบริบทของการจัดการการศึกษาเข้ามาพิจารณาด้วย บริบทนี้ประกอบด้วยส่วนประกอบต่างๆ เช่น

- **นโยบายการศึกษา** เช่น แนวทางของหลักสูตรและกลยุทธ์ที่มีเป้าหมายในการเปลี่ยนแปลงการตัดสินใจซึ่งมีผลโดยตรงต่อบทบาทและงานของครู
- **นโยบายระดับท้องถิ่นและกลยุทธ์ในการปฏิบัติ** ที่ส่งผลกระทบต่อระดับความรับผิดชอบ ให้การสนับสนุนและกำหนดทิศทางการทำงานของครูในโรงเรียน
- **ระบบและวัฒนธรรมของโรงเรียนซึ่งเป็นอิสระ** เป็นตัวกำหนดทั้งความสำเร็จของนักเรียนและระดับพันธสัญญาของครู รวมทั้งความร่วมมือและความมั่นใจ (เป็นสิ่งที่อยู่นอกเหนือการควบคุมของครูแต่มีผลต่อคุณภาพของครู)
- **ความเชื่อมโยงระหว่างชั้นเรียนและการบริหารโรงเรียน** รวมทั้งความร่วมมือระหว่างครูด้วยกัน และการนำนวัตกรรมไปปฏิบัติทั่วทั้งโรงเรียน และพบว่าความเชื่อมโยงเหล่านี้เป็นสิ่งสำคัญมากที่จะสร้างเสริมความสามารถของครูเช่นเดียวกับการปรับปรุงประสิทธิภาพของโรงเรียนและผลการเรียนของนักเรียน ความสามารถในการระดมทุนนอกชั้นเรียนต่างๆ ถือว่าเป็นแง่มุมใหม่ ๆ ของคุณภาพครูในบางท้องถิ่น

งานของซีอีอาร์ไอในอดีตที่เกี่ยวกับการปรับปรุงโรงเรียนได้ระบุบทบาทของคุณภาพครูในบริบทการเรียนการสอน (Van Velzen et.al, 1985 ; Hopkins, 1989) การปรับปรุงโรงเรียนได้เสริมสร้างความสามารถของครูในระดับท้องถิ่นและโรงเรียนและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน คุณภาพการสอนถือเป็นเป้าหมายสำคัญ จุดประสงค์ของโครงการนี้ที่นับว่ามีประโยชน์มากที่สุดคือ เรื่องยุทธวิธีต่างๆ ในการปรับปรุงโรงเรียน งานพัฒนาโรงเรียนให้ข้อคิดว่ายุทธวิธีที่อาจจะใช้เพียงวิธีเดียวหรือ

หลายวิธีรวมกัน อาจจะแตกต่างกันในแง่ของประสิทธิภาพ หมายความว่าผลของนโยบายที่เกี่ยวกับครูอาจจะแตกต่างกันในแต่ละโรงเรียน หรือพูดในอีกแง่หนึ่ง ยุทธวิธีระดับโรงเรียนอาจจะมีประสิทธิภาพมากกว่าอย่างอื่นในการสนับสนุนนโยบายครู

งานวิจัยระหว่างทศวรรษ 1970 และต้นทศวรรษ 1980 นำไปสู่ข้อสรุปว่า ลักษณะของความเป็นองค์กรต่อไปนี้มีแนวโน้มทำให้เกิดโรงเรียนที่มีคุณภาพ (เช่น Purkey and Smith, 1983)

- โรงเรียนเป็นผู้นำที่เน้นด้านหลักสูตร
- มีบรรยากาศที่ส่งเสริมการเรียนการสอนภายในโรงเรียน
- เน้นด้านหลักสูตรและการสอน
- มีเป้าหมายชัดเจนและคาดหวังในตัวนักเรียนสูง
- มีระบบควบคุมการปฏิบัติงานและความคุมผลสัมฤทธิ์
- มีการพัฒนาบุคลากรและการฝึกอบรมครูอย่างสม่ำเสมอ
- ผู้ปกครองมีส่วนร่วมและสนับสนุนโรงเรียน
- มีการสนับสนุนจากผู้มีอำนาจทางการศึกษาในท้องถิ่น และหน่วยงานภายนอก

อย่างไรก็ตาม ปัจจัยเหล่านี้ไม่เพียงพอที่จะกล่าวถึงพลวัตรของโรงเรียนอย่างเป็นระบบ ยังมีปัจจัยอีก 4 ประการเพิ่มเติมความหมายและชีวิตให้แก่กระบวนการการปรับปรุงภายในโรงเรียน ปัจจัยทางด้านกระบวนการนำไปสู่ปัจจัยการจัดระบบ ช่วยให้ทำงานได้รวดเร็วและราบรื่นขึ้น ซึ่งฟูลแลน (FULLAN, 1985 หน้า 400) กล่าวว่า

มีความรู้สึกร่วมต่อกระบวนการความเป็นผู้นำ สิ่งนี้อธิบายได้ยากเพราะความซับซ้อนของปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง มีแนวโน้มว่าจะไม่ใช่เรื่องของเหตุผล นั่นก็คือระบบควรจะตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อมอย่างเป็นธรรมชาติ

ระบบคุณค่าร่วม หมายถึง ทุกคนมีความเห็นตรงกันในเรื่องคุณค่า ที่เป้าหมายที่ชัดเจน มีกฎระเบียบและความสนใจอย่างจริงจังต่อกัน เป็นต้น

ปฏิสัมพันธ์และการสื่อสารที่ดี หมายถึง การสนับสนุนการบังคับบัญชาที่เกิดพร้อมกัน ทั้งทางสายบังคับบัญชาและระหว่างเพื่อนร่วมงาน

การวางแผนและการปฏิบัติตามแผนร่วมกัน สิ่งนี้ต้องเกิดขึ้นทั้งภายในและนอกโรงเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้มีอำนาจทางการศึกษาของท้องถิ่น

วิธีการปรับปรุงโรงเรียนเพื่อการเปลี่ยนแปลงการศึกษาก่อให้เกิดเป้าหมายระยะยาวที่นำไปสู่ "แบบอย่างที่เป็นอุดมคติ" ของ "โรงเรียนที่ก้าวหน้าด้วยตนเอง" หากเปรียบเทียบคุณลักษณะต่างๆ ของโรงเรียนที่มีประสิทธิผลหลายแห่ง เมื่อโรงเรียนได้รับการยอมรับว่าเป็น "ศูนย์กลาง" ของการเปลี่ยนแปลง กลยุทธ์ในการเปลี่ยนแปลงจำเป็นต้องมีมุมมองใหม่ๆ วิธีนี้เป็นตัวอย่างงานของ โออีซีดี ชื่อโครงการปรับปรุงโรงเรียนนานาชาติ (International School Improvement Project - ISIP) ซึ่งได้รับการสนับสนุนและการเผยแพร่ความรู้จากโออีซีดี (Van Velzen et.al, Hopkins, 1987, 1990) การปรับปรุงโรงเรียนได้มีการให้คำจำกัดความในไอเอสไอพี ดังเช่น (Van Velzen et.al, หน้า 48)

ความพยายามที่ยั่งยืนและเป็นระบบมีเป้าหมายที่จะเปลี่ยนแปลงสภาพการเรียนรู้และเงื่อนไขภายในที่เกี่ยวข้องอื่นๆ ในโรงเรียนหนึ่งหรือหลายโรงเรียน โดยจุดมุ่งหมายสุดท้ายคือการบรรลุเป้าหมายทางการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

การปรับปรุงโรงเรียนเป็นวิธีเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาอย่างหนึ่ง ดังนั้นจึงขึ้นอยู่กับสมมติฐานหลายประการ ดังนี้

- โรงเรียนเป็นศูนย์กลางการเปลี่ยนแปลง หมายความว่า การปฏิรูปภายนอกควรมีความไว้วางใจต่อสถานการณ์ภายในโรงเรียนแต่ละแห่ง มากกว่าการถือว่าโรงเรียนทุกแห่งมีลักษณะเหมือนกัน ความพยายามที่จะปรับปรุงโรงเรียนควรจะนำมุมมองของสิ่งต่างๆ นอกเหนือจากห้องเรียนเข้ามาประกอบโดยไม่ละเลยสิ่งต่างๆ ภายในห้องเรียน
- วิธีที่เป็นระบบเพื่อการเปลี่ยนแปลง การปรับปรุงโรงเรียนเป็นกระบวนการที่ต้องวางแผนและจัดการอย่างดีเป็นระยะเวลาหลายปี
- กฎเกณฑ์หลักของการเปลี่ยนแปลงคือ "สภาพภายใน" ของโรงเรียน ซึ่งไม่เพียงแต่กิจกรรมการเรียนการสอนในโรงเรียน วิธีดำเนินการของโรงเรียนเท่านั้น ยังมีการกำหนดบทบาทและทรัพยากรที่ใช้สนับสนุนกระบวนการเรียนการสอนด้วย
- การบรรลุเป้าหมายทางการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น เป้าหมายทางการศึกษาสะท้อนพันธกิจเฉพาะของโรงเรียน และเป็นตัวแทนสิ่งที่พึงประสงค์ของโรงเรียน เป้าหมายทางการศึกษาทำให้ครูเข้าใจคำนิยามของผลที่เกิดขึ้นอย่างกว้างมากกว่าคะแนนจากข้อสอบของนักเรียน แม้ว่าบางโรงเรียนจะเน้นเหล่านี้หมายถึง

ชื่อเสียงเบื้องต้น แต่โรงเรียนต้องตอบสนองความต้องการในการพัฒนาของนักเรียน
ทุกๆ ไป การพัฒนาวิชาชีพของครู และความต้องการของชุมชนด้วย

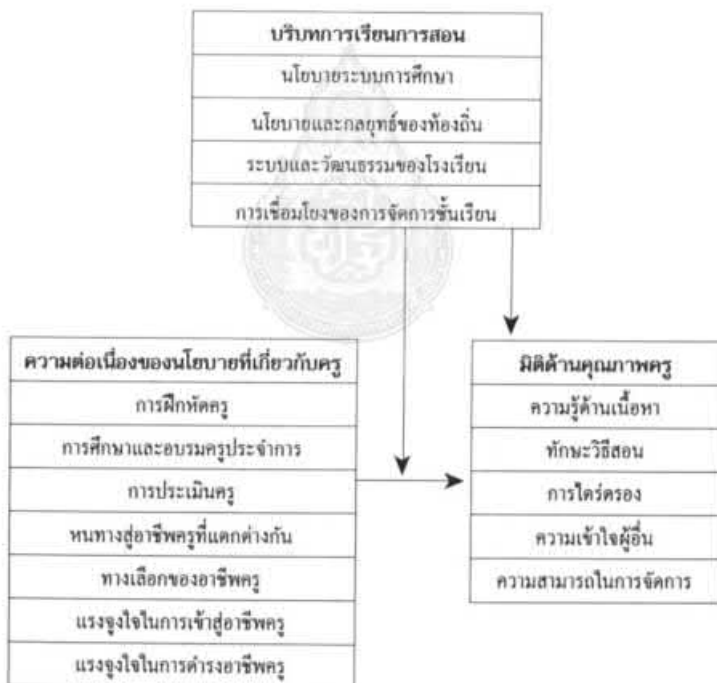
- **มุมมองมีหลายระดับ** แม้โรงเรียนจะเป็นศูนย์กลางการเปลี่ยนแปลง แต่ก็ไม่ได้ทำงานตามลำพัง โรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของระบบการศึกษาซึ่งต้องร่วมกันทำงานหรือเป็นสัญลักษณ์อย่างนั้น ถ้าต้องการให้โรงเรียนมีคุณภาพสูงสุด ควรมีการกำหนดบทบาทของครู ครูใหญ่ คณะกรรมการโรงเรียน ผู้ปกครอง ผู้สนับสนุน (ได้แก่ที่ปรึกษาการศึกษาในระดับอุดมศึกษา ผู้ตรวจสอบ ฯลฯ) และผู้มีอำนาจทางการศึกษาในท้องถิ่นควรทำงานร่วมกันและอุทิศตนให้แก่กระบวนการปรับปรุงโรงเรียน
- **ยุทธวิธีการปฏิบัติแบบบูรณาการ** หมายความว่า มีการเชื่อมโยงระหว่างการบริหารจากบนลงล่าง และจากล่างขึ้นบน ทั้ง 2 วิธีสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในระบบที่มีหลายระดับแตกต่างกัน การบริหารจากบนลงล่างทำให้มีเป้าหมายด้านนโยบาย ยุทธวิธีทั้งหมดและแผนปฏิบัติการ การบริหารจากล่างขึ้นบนเกี่ยวกับการตั้งสมมติฐานวางเป้าหมายก่อนหลังและการปฏิบัติงาน แบบแรกระบุกรอบของงาน ทรัพยากร และทางเลือกต่างๆ โดยแบบหลังให้พลังและการปฏิบัติโดยเน้นที่โรงเรียน
- **แรงขับเคลื่อนสู่ระบบสถาบัน** การเปลี่ยนแปลงจะประสบผลสำเร็จได้เมื่อสิ่งนี้เป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมของครูคุณธรรมชาติ การปฏิบัติอย่างเดียวนั้นยังไม่เพียงพอ ปรัชญาและวิธีการนี้เองที่สร้างรากฐานให้แก่โครงการปรับปรุงโรงเรียนนานาชาติ และวางรากฐานการคิดและการปฏิบัติงานต่อไป รวมทั้งโครงการคุณภาพครู

ความสัมพันธ์เหล่านี้ทำให้เข้าใจการวิวัฒน์นโยบายซึ่งมีเป้าหมายในการปรับปรุงคุณภาพครู โรงเรียนอาจจะถือว่าความจำเป็นอันดับแรกของครู คือ ครูต้องเรียนรู้วิธีสอนแบบใหม่ ยุทธวิธีอาจจะเป็นโครงการพัฒนาบุคลากรโดยใช้การสาธิต ฝึกปฏิบัติหรือผลย้อนกลับ และสภาพที่เอื้ออำนวยต่อกลยุทธ์นี้ซึ่งเพิ่มความร่วมมือของบุคลากร สำหรับครูส่วนใหญ่นั้นกิจกรรมเปรียบเสมือนเสื้อที่มียอคอ ถ้ายกกิจกรรมประสบผลสำเร็จก็จะนำไปสู่การเพิ่มคุณภาพของครูโดยตรง (และทำให้การเรียนของนักเรียนดีขึ้น) และมีผลโดยตรงต่อการเปลี่ยนแปลงของระบบในโรงเรียน (เช่น ตารางการทำงาน และธรรมชาติของกิจกรรมพัฒนาบุคลากร) และวัฒนธรรมของโรงเรียน (เช่น บรรทัดฐานที่กำหนดการประเมินค่า ผลย้อนกลับและความร่วมมือ)

กรอบมโนทัศน์ที่เป็นเอกภาพของคุณภาพครู

ส่วนประกอบ 3 ประการของกรอบมโนทัศน์ที่นำมาเชื่อมโยงเข้าด้วยกันดังเห็นได้จากภาพ 2.1 ภาพนี้มีความประสงค์ที่จะแสดงความเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ มากกว่าจะเสนอแบบจำลองที่ชัดเจนของปฏิสัมพันธ์และผลที่ได้รับ รายละเอียดของมิติ นโยบายและลักษณะเฉพาะของบริบทที่แสดง ณ ที่นี้ เป็นแนวทางที่ไม่ได้กำหนดตายตัว

ภาพที่ 2.1 กรอบมโนทัศน์เพื่อการศึกษาผลของนโยบายที่เกี่ยวกับคุณภาพครู



จากภาพที่ 2.1 ความเชื่อมโยงโดยตรงระหว่างนโยบายและคุณภาพครูแสดงโดยใช้เส้น ลูกศรตามแนวนอน จัดเรียงมิติด้านคุณภาพครูไว้ทางด้านขวา และได้จัดเรียงลำดับนโยบายที่เกี่ยวข้องกับครูไว้ทางด้านซ้าย ระดับของผล “โดยตรง” ของแต่ละนโยบายจะแตกต่างกันไปในแต่ละมิติของคุณภาพ นโยบายคุณภาพครูที่แตกต่างกันจะมีผลแตกต่างกัน (เช่น นโยบายด้านการฝึกหัดครู มีผลโดยตรงต่อทักษะวิธีสอนและความรู้ด้านเนื้อหา แต่ไม่มีผลโดยตรงต่อความเข้าใจผู้อื่น) ด้าน บริบทการเรียนการสอนมีผลกระทบต่อนิยามของคุณภาพครูโดยตรง (เช่น นโยบายการศึกษามีผลต่อความสามารถในการจัดการของครูโดยตรง และบริบทการเรียนการสอนมีผลกระทบระหว่างนโยบายที่เกี่ยวข้องกับครูและมิติด้านคุณภาพครู

การเชื่อมโยงและความสัมพันธ์มีความซับซ้อนยิ่งขึ้น 2 ลักษณะ ประการแรก นโยบายที่เกี่ยวข้องกับครูแต่ละนโยบายไม่ได้ดำเนินไปอย่างอิสระต่อกัน เช่น ความมีประสิทธิภาพของการฝึกหัดครู และการฝึกอบรมครูประจำการจะแตกต่างกันตามภูมิหลังและลักษณะเฉพาะของคนที่เข้ามาสู่อาชีพครู (กล่าวคือ การเข้าสู่อาชีพครูโดยวิธีแบบเดิมหรือโดยวิธีที่เป็นทางเลือกอื่น หรือเป็นผลจากความเปลี่ยนแปลงต่างๆ ในระดับที่เกี่ยวข้องกัน เช่น องค์ประกอบของเงินเดือนหรือเงินค่าชดเชย) มิติด้านคุณภาพครูที่แตกต่างกันก็จะพึ่งพิงซึ่งกันและกัน มิติหนึ่งที่อยู่ในระดับสูง (เช่น ทักษะเกี่ยวกับวิธีสอน) น่าจะช่วยให้เกิดอีกมิติหนึ่ง (เช่น ความสามารถในการจัดการ) ประการที่สอง ผลของนโยบายครูด้านคุณภาพครูจะได้รับอิทธิพลจาก “บริบทการเรียนการสอน” ดังที่เห็นในภาพว่าเป็นภูมิหลังของมิติต่างๆ ส่วนประกอบของบริบทของการเรียนการสอนมีผลที่เป็นอิสระต่อการปรับปรุงคุณภาพครู

เราควรจะได้ตระหนักว่าภาพนี้มีเจตนาจะแสดงความเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วนของกรอบโมเดล นั่นก็คือเจตนาที่จะเสนอว่านโยบายเกี่ยวกับครูมีผลกระทบต่อคุณภาพครูอย่างไร ความหลากหลายของปัจจัยและสภาพภายใน “บริบทของการเรียนการสอน” จำเป็นต้องนำมาพิจารณาด้วย ยิ่งไปกว่านั้นเราควรตระหนักว่าการอธิบายในที่นี้ไม่ได้จำเพาะเจาะจงว่า ระดับความต้องการและมิติของคุณภาพครูที่หลากหลายอาจจะแตกต่างกันไปตามแรงงานครูในปัจจุบันในแต่ละประเทศ หมายความว่า มิติของคุณภาพครูไม่ได้มีมาตรฐานอันเป็นที่ยอมรับแน่นอนเพียงอย่างเดียว

วิธีการวิจัย

เนื่องจากความเชื่อมโยงและความสัมพันธ์มีความซับซ้อน นโยบายที่มีเป้าหมายเพื่อการปรับปรุงคุณภาพครูเป็นงานวิจัยที่ยาก วิธีการวิจัยนโยบายแบบเดิมไม่ได้ห้ชียชยคว้แปรหรือปฏิสัมพันธ์ที่มีอยู่มาทมาทการวิจัย งานในอดีตของไออีซีดีได้เสนอแนะว่าการวิจัยเชิงคุณภาพ เช่น กรณีศึกษาในแนวลึก การจัดสัมมนาหรือการทำกิจกรรมที่เน้นกลุ่มเป้าหมาย จะเป็นวิธีที่เหมาะสมที่สุดในการตรวจสอบผลกระทบของนโยบายที่เพิ่งริเริ่มเหล่านี้

วิธีวิจัยที่ทำโดยคังคำถามเพื่อหาวิถึประสงค้และข้อมูลเกี่ยวกับผลกระทบของการเริ่มนโยบายที่ตรงกัน บางครั้งเรียกว่า “คำถามย้อนกลับ” (backward mapping) ซึ่งเป็นเทคนิคที่ใช้สำรวจคำถาม เช่น “อะไรคือคุณภาพของครูในโรงเรียนนี้” แทนการถามว่า “อะไรคือผลของนโยบายครู” “คำถามย้อนกลับ” ทำให้เกิดการตรวจสอบผลกระทบทางอ้อมของนโยบาย และทำให้ได้คำอธิบายเกี่ยวกับผลกระทบที่เราสังเกตได้ วิธีนี้ทำให้เราไม่เลือกนโยบายใดนโยบายหนึ่งว่ามีผลกระทบต่อคุณภาพครูทั้งหมด เพราะอาจมีนโยบาย และมีปัจจัยอื่นๆ ที่มีประโยชน์ต่อผลลัพธ์ที่ได้

คุณค่าของเทคนิค “คำถามย้อนกลับ” ที่ได้นำมาจากหนังสือของแรนด์ ชื่อ “ผู้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง” (change Agent - เป็นเอ็กคิวคูล ผู้ซึ่งทำงานเพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในองค์กร มักเป็นผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกและมีส่วนเกี่ยวข้องกับองค์กรที่เขาเปลี่ยนแปลงน้อยมาก) ซึ่งได้ทำการศึกษามาแล้วเมื่อ 2 ทศวรรษก่อนหน้า (McLaughlin, 1990, หน้า 14)

ถึงแม้ว่าการวิจัยเรื่องผู้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงให้ความสำคัญต่อการกระทำและทางเลือกของครู และแม้ว่าข้อสรุปจากการวิจัยนี้ยืนยันว่าบุคลากรผู้ปฏิบัติงานในท้องถิ่นเป็นส่วนประกอบของระบบที่กว้างขวางกว่ามโนทัศน์ด้านโครงสร้างที่เกี่ยวข้องกับครูที่กำลังศึกษาอยู่แล้วนั้นแคบเกินไป การวิจัยและการวิเคราะห์ครั้งนี้ถือว่าระบบนโยบายของแรนด์เป็นเรื่องธรรมดา นั่นก็คือเราขอรับเอาโครงสร้างที่เกี่ยวข้องกับครูมากที่สุด ได้แก่ โครงสร้างนโยบายของรัฐบาลกลาง ของมรรฐฐ ของท้องถิ่น และสุดท้ายคือการสอบในชั้นเรียน การสรุปเช่นนี้มีปัญหามากกว่าการยอมรับว่านโยบายเหล่านั้นมีอยู่แล้ว เราอาจจะได้เห็นว่ามีผู้วิเคราะห์นโยบายให้ความสนใจต่อระบบนโยบายอย่างอิ่งสิ่งเหล่านี้อาจจะไม่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันของครู

ความเข้าใจผิดนี้เป็นสิ่งสำคัญ เพราะมีงานวิจัยหลายฉบับสรุปเกี่ยวกับการที่ท้องถิ่นตอบสนองต่อโปรแกรมผู้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ที่เกิดจากความคิดที่ว่าครูมีการตอบสนอง ต่อวัตถุประสงค์หรือยุทธวิธีทางด้านนโยบายที่เฉพาะเจาะจง ความจริงแล้วครูจำนวนมากเห็นว่าเป้าหมายของนโยบายและกิจกรรมเหล่านี้ เป็นเพียงส่วนหนึ่งของสิ่งแวดล้อมที่กว้างขวางกว่าซึ่งเป็นการะหนักอึ้งของท้องถิ่น ดังนั้น ถ้าถามถึงบทบาทหรือผลที่เกิดขึ้นจากโปรแกรมหรือยุทธวิธีในการปฏิบัติย่อมเสี่ยงต่อความเข้าใจผิด เพราะให้ความสำคัญก่อนนโยบายซึ่งไม่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันในท้องถิ่น เราไม่ได้คำนึงถึงสิ่งที่อยู่เหนือโครงสร้างนโยบาย ส่วนประกอบของโครงสร้างที่มีความสำคัญมากต่อครูซึ่งอาจจะไม่เกี่ยวข้องหรือเกี่ยวข้องเพียงเล็กน้อยกับนโยบาย แต่กลับเกี่ยวข้องกับเครือข่ายวิชาชีพ หน่วยงานของโรงเรียนหรือสมาคมในระดับโรงเรียนหรือหน่วยงานที่จัดตั้งขึ้นโดยเพื่อนร่วมงานโดยวิธีใดวิธีหนึ่ง

แทบไม่น่าเชื่อว่าแม้การวิจัยของแรนด์ซึ่งเป็นการศึกษาค่าตามย้อนยุคแรกๆ โดยมีมุมมองของผู้ปฏิบัติในท้องถิ่น และเพื่อวิเคราะห์ความพยายามที่จะเปลี่ยนแผนการที่สัมพันธ์กับนโยบายระดับมหภาคหรือผู้มีอำนาจหน้าที่ ยังคงเป็นการศึกษาแบบบนลงสู่ล่างอยู่ดี เพราะคำถามเป็นแบบถามว่าสะท้อนความสนใจระดับมหภาค ไม่ใช่ความเป็นจริงในระดับจุลภาคหรือระดับครูผู้ปฏิบัติ แต่เรายังไม่เข้าใจสิ่งเหล่านั้นอย่างแท้จริง

ผู้วิจัยเชื่อว่าการวิเคราะห์ของเขาไม่ได้ใช้รายละเอียดเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นในระดับท้องถิ่น และเป็นเพียงการให้ข้อเสนอแนะต่อผู้กำหนดนโยบายและผู้ปฏิบัติที่พยายามส่งเสริมการปฏิบัติในระดับท้องถิ่น

หลักสำคัญของกิจกรรมการวิเคราะห์โครงการของซีอาร์ไอ ประกอบด้วยการทำกรณีศึกษาที่เน้นโรงเรียนและตัวครู เป้าหมายเฉพาะของกรณีศึกษาเพื่อให้เกิดความมั่นใจว่านโยบายที่เกี่ยวกับครูมีปฏิสัมพันธ์กับผลกระทบของมิติคุณภาพครู การวิเคราะห์ครอบคลุมถึงบุคลากรและโรงเรียนทั้งหมดโดยจุดเน้นอยู่ที่ตัวครู โรงเรียนและครูได้รับการคัดเลือกโดยคำนึงถึงชื่อเสียง บางกรณีก็ต้องมีข้อมูลหลักฐาน เช่น นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ในระดับสูง และมีการบันทึกการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง

หลักการและเหตุผลในการใช้กรณีศึกษาในโครงการนี้ คือ ขอบข่ายที่ได้จากการสำรวจในทางลึกซึ่งเป็นปรากฏการณ์ที่ค่อนข้างซับซ้อน เป็นที่น่าเสียดายที่วิธีการศึกษามักจะต้องเกี่ยวข้องกับปัญหาทางด้านการเรียบเรียงวิธีวิจัย จึงมีปัญหาคือ 4 ประการ ดังนี้

- การขาดกรอบงานทางด้านทฤษฎีซึ่งจะนำมาพิจารณาประเด็นคุณภาพครู
- ความหลากหลายของแหล่งข้อมูลและวิธีรวบรวมข้อมูล
- ขั้นตอนการวิเคราะห์และความเชื่อมโยงประเด็นต่าง ๆ เช่น ความเที่ยงตรง ความเชื่อมั่น
- วิธีวิเคราะห์กรณีศึกษาต่างกลุ่ม (Cross case) ซึ่งสามารถนำไปสู่การสร้างทฤษฎีและ

การกำหนดนโยบาย

เพื่อแก้ปัญหาเหล่านี้ โครงการนี้จึงวางอยู่บนพื้นฐานของกรอบมโนทัศน์ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว ซึ่งมีรายละเอียดเกี่ยวกับมิติด้านคุณภาพครูและผลกระทบด้านการวิเริ่มนโยบายและบริบทของการเรียนการสอนในโรงเรียน กรณีศึกษาแสดงถึงคุณลักษณะที่เป็นเอกลักษณ์ของแต่ละกรณี แม้ว่าจะมีกรอบมโนทัศน์เดียวกัน ในทางปฏิบัติการทำกรณีศึกษาหลายพื้นที่ไม่ได้จำกัดว่าจะต้องมีนโยบายและการปฏิบัติเหมือนกัน กรณีศึกษานี้ศึกษาได้หลายวิธีเพื่อส่งเสริมคุณภาพของครู ดังนั้น การศึกษาเฉพาะกรณีมีความเหมือนกันในแง่ของส่วนประกอบที่สำคัญเพื่อเปรียบเทียบกับกรณีศึกษาแบบหลายกลุ่มและการวิเคราะห์ทั่วไป แต่ความแตกต่างเกิดจากคุณลักษณะ สถานที่ตั้งและวัตถุประสงค์ของวิธีการศึกษาคุณภาพครู

ลักษณะงานด้านกรอบมโนทัศน์และการวิเคราะห์ที่ได้บรรยายไปแล้วนั้น สามารถทำให้สมบูรณ์ได้โดยคำนึงถึงความคิดเห็นและทัศนะของครู นี่ก็คือวัตถุประสงค์ของการจัดสัมมนาครู โดยจุดมุ่งหมายเฉพาะของการสัมมนาเพื่อให้ได้ความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับความมีประสิทธิภาพ ปฏิกริยากับนโยบายซึ่งมีเป้าหมายที่จะปรับปรุงคุณภาพครู และการให้คำนิยามคำว่าคุณภาพครู

การจัดสัมมนาครูทำให้ข้อมูลที่ได้ในกรณีศึกษามีความเที่ยงตรง สำหรับประเทศที่ทำการศึกษศึกษา การเตรียมการได้จัดทำในประเทศต่าง ๆ ที่ร่วมโครงการทั้งในการทำการศึกษศึกษาและกิจกรรมสัมมนาครูเพื่อจัดประชุมสัมมนา จัดทำข้อมูล และบทสรุปของกรณีศึกษาที่ทำในประเทศนั้น ๆ

ปัจจัยที่สามของประเทศที่ทำการศึกษาคือ คำอธิบายเกี่ยวกับโครงการใหม่ๆ ของการฝึกหัดครู ทั้งหมดนี้มีความประสงค์จะหาทิศทางของการเปลี่ยนแปลงของการฝึกหัดครู เพื่อเปรียบเทียบกับมโนทัศน์ของคุณภาพครูที่เกิดขึ้นจากกรณีศึกษาต่าง ๆ

3

ตัวอย่างและสถานที่ดีำเนินการศึกษาในประเทศต่างๆ

นักวิจัยจาก 11 ประเทศในกลุ่มโออีซีดีได้เริ่มทำการวิจัยในปี ค.ศ. 1993 หลังจากการประชุมหลายครั้งจึงได้ข้อตกลงเกี่ยวกับกรอบโมทัศน์และวิธีดำเนินการ ในบทนี้จะกล่าวถึงตัวอย่างและสภาพแวดล้อมของการวิจัยในแต่ละประเทศ บทที่ 4-6 เป็นการเสนอข้อมูลที่ได้จากศึกษาในประเทศต่างๆ ในบทนี้จะกล่าวถึงสภาพที่ตั้งของแหล่งข้อมูล

การศึกษานี้มี 3 ประเภทดังนี้

- กรณีศึกษาของโรงเรียนและครู บทที่ 2 กล่าวถึงคุณลักษณะของครูคุณภาพสูง นโยบายและสภาพของท้องถิ่นที่สนับสนุนการสอนที่มีคุณภาพ
- การสัมภาษณ์ครู ครูที่ได้รับการคัดเลือกพบปะกันเพื่ออภิปรายเกี่ยวกับคำนิยามและมิติของคุณภาพครู สภาพแวดล้อมและนโยบายของท้องถิ่นมีผลกระทบต่อคุณภาพครู
- การทบทวนการฝึกหัดครู ทำให้ทราบรายละเอียดของโปรแกรมใหม่ๆ สำหรับการฝึกหัดครู

ตารางที่ 3.1 แสดงชื่อประเทศต่างๆ ที่ดำเนินการวิจัยแต่ละประเทศ และแสดงจำนวนโรงเรียนที่เกี่ยวข้อง และตรวจสอบนโยบายโดยการทำกรณีศึกษา ประเทศทั้งหมดจำนวน 11 ประเทศ ดำเนินการศึกษา 18 ครั้ง ต่อไปนี้จะเป็นการยกตัวอย่างและกล่าวถึงการดำเนินการในแต่ละประเทศ

ประเทศออสเตรเลีย

ในประเทศออสเตรเลียมีการทำกรณีศึกษาในโรงเรียน 7 แห่ง โรงเรียนทั้งหมดเข้าร่วมโครงการโรงเรียนแห่งชาติ (National School Project-NSP) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของความร่วมมือระหว่างรัฐบาลกลาง สหภาพครูและนายจ้างของโรงเรียนรัฐบาลและเอกชน เอ็นเอสพี (McRae, 1993, หน้า 2) ได้ให้เงินสนับสนุนจำนวนหนึ่งแก่โรงเรียนเพื่อให้ครูมีเวลาว่างในการวิจัยเชิงปฏิบัติการเรื่อง “ความเชื่อมโยงระหว่างระบบการทำงานภายในโรงเรียน และการปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน” (หน้า 3)

ตาราง 3.1 สรุปการศึกษาในประเทศต่างๆ

ประเทศ	กรณีศึกษา		สัมมนา ครู	การทบทวน การฝึกหัดครู
	จำนวน โรงเรียน	ชนิดของนโยบาย		
ออสเตรเลีย	7	การจัดระบบการทำงานใหม่		
ออสเตรีย	4	หลายชาติ	X	X
ฟินแลนด์	5	ความอิสระของครูและนักเรียน		X
ฝรั่งเศส			X	X
อิตาลี	4	บันทึกผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน		
ญี่ปุ่น	1	การอบรมครูใหม่		
นิวซีแลนด์	5	ความอิสระของโรงเรียน	X	
นอร์เวย์	3	หลักสูตรแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน และการพัฒนาบุคลากร		
สวีเดน	6	การอบรมครูประจำการ	X	X
สหราชอาณาจักร อังกฤษ สกอตแลนด์	4	การพัฒนาบุคลากรแบบเน้นโรงเรียน เป็นฐาน		X
สหรัฐอเมริกา	7	หลายท้องถิ่น	X	

โรงเรียนทั้งหมดเป็นโรงเรียนรัฐบาล มีเพียง 1 โรงเรียนเท่านั้นที่ไม่ใช่ :

- โรงเรียนแคนเทอเบอรีมีนักเรียนจำนวน 330 คน เป็นนักเรียนระดับชั้นอนุบาลจนถึงระดับชั้นปีที่ 6 ตั้งอยู่ในนครซิดนีย์ซึ่งเป็นเมืองที่ใหญ่ที่สุดในประเทศออสเตรเลีย แคนเทอเบอรีไม่ใช่ดินคนร่ำรวย ตั้งอยู่ใกล้ศูนย์รับผู้พลัดถิ่นหลายแห่งในมลรัฐนิวเซาท์เวลส์ มีประชากรจากทุกประเทศทั่วโลกซึ่งสะท้อนถึงความหลากหลายของประชากรนักเรียน อัตราการว่างงานในบริเวณนี้สูง (หน้า 10-14)

- โรงเรียนประถมศึกษาอีกสองแห่งมีนักเรียนจำนวน 240 คน โรงเรียนนี้รับนักเรียน (อนุบาล) จนถึงอายุ 7 ปี จากเมืองไวอากาซึ่งเป็นเมืองที่ทำเหมืองแร่อยู่ในมสรัฐเซาท์ออสเตรเลีย (ประชากรประมาณ 30,000 คน) ครูคนหนึ่งพูดว่า ระยะทางจากโรงเรียนถึงป่าใช้เวลา 5 นาที และห่างจากทะเลใช้เวลาประมาณ 5 นาที โรงเรียนห่างไกลจากทุกสิ่งทุกอย่าง เมืองนี้มีอัตราการว่างงานร้อยละ 30 ในช่วงที่ทำการวิจัยนักเรียนมีการย้ายโรงเรียนบ่อยมากและผู้ปกครองมีฐานะยากจน (หน้า 10, 27-28)
- โรงเรียนฟิลลิปคอลลิจมีนักเรียนจำนวน 730 คน อายุ 11-12 ปี ประชากรอยู่แถบชานเมืองซิดนีย์ในนครแคนเบอร์รา ซึ่งเป็นเมืองหลวงของประเทศออสเตรเลีย โรงเรียนรับเด็กอายุ 7-10 ปีจากโรงเรียนใกล้เคียง บริเวณนี้เป็นถิ่นคนรวยที่สุดและคนจนที่สุดของนครแคนเบอร์รา ดังนั้นนักเรียนจึงมีความแตกต่างกันทั้งด้านภูมิหลังด้านเศรษฐกิจและสังคม (หน้า 10, 42)
- โรงเรียนประถมศึกษาเซนต์เบอร์นาดิต เป็นโรงเรียนของศาสนาคริสต์นิกายโรมันคาทอลิก มีนักเรียนจำนวน 330 คน เรียนระดับชั้นอนุบาลจนถึงระดับชั้นปีที่ 6 โรงเรียนตั้งอยู่รอบนอกของนครเมลเบิร์น และมีอัตราการขยายตัวอย่างรวดเร็ว ประชากรมีฐานะดีและมีจำนวนมากที่อาศัยบ้านของรัฐบาล (หน้า 10, 58)
- โรงเรียนมัธยมศึกษาแซนเดอร์สัน มีนักเรียนจำนวน 800 คน มีอายุ 8-10 ปี โรงเรียนตั้งอยู่ในเขตชานเมืองคาร์วินซึ่งเป็นเมืองเซดร้อนขึ้นชายฝั่งทะเลทางเหนือของประเทศออสเตรเลีย มีประชากรทั้งสิ้น 80,000 คน ซึ่งมีความแตกต่างทางด้านเชื้อชาติมากที่สุด เช่น ชาวเวียดนาม คิมอร์ จีน อินเดีย กรีก เมารี ชาวเกาะแปซิฟิกใต้ และชาวอะบอริจินส์ซึ่งเป็นทั้งชาวเมืองและชาวพื้นเมืองดั้งเดิม นักเรียนมีภูมิหลังที่แตกต่างกันทางเชื้อชาติและเผ่าพันธุ์ ครอบครัวของนักเรียนมีทั้งร่ำรวย ชนชั้นกลางที่มีรายได้ทั้งสามและภรรยา และครอบครัวที่อาศัยเงินสวัสดิการจากรัฐบาลเป็นเวลาหลายปี (หน้า 10, 70-71)

- โรงเรียนมัธยมศึกษาวิเทศเซอร์กัลดนส์รับนักเรียนอายุ 8-12 ปี จำนวน 620 คน จากซานเมืองแอติเลด มลรัฐเซาท์ออสเตรเลีย ประมาณร้อยละ 90 ของนักเรียนอยู่ใกล้เขตที่พักอาศัยซึ่งเป็นบ้านพักของรัฐบาลที่มีอายุหลายสิบปี โรงเรียนรับเด็กจำนวนหนึ่งจากสถานรับเลี้ยงเด็กเร่ร่อน จากบ้านหรือสถาบันรับเลี้ยงเด็กกำพร้า นักเรียนประมาณร้อยละ 15 เป็นนักเรียนที่ไม่ได้พูดภาษาอังกฤษ และมาจากครอบครัวที่มีกลุ่มเศรษฐกิจสังคมแตกต่างกัน ส่วนใหญ่มีฐานะค่อนข้างยากจน (หน้า 10, 88)

ประเทศออสเตรเลีย

ประเทศออสเตรียมี 9 จังหวัด มีการทำกรณีศึกษาในโรงเรียน 4 แห่งใน 4 จังหวัด ผู้ตรวจการเขตนอชื่อโรงเรียนเหล่านี้เพราะคิดว่า "ดีกว่าเกณฑ์" หรือ "คุณภาพเยี่ยม" (Altrichter et.al, 1993, หน้า 12) โรงเรียนทั้ง 4 แห่ง คือ

- โรงเรียนประถมศึกษาในเขตซานเมืองคลาเกนท์เฟิท มีนักเรียนจำนวน 157 คน มี 7 ชั้นเรียน โรงเรียนนี้มีการใช้นวัตกรรมสูงและเป็นโรงเรียนกลุ่มแรกที่ใช้หลักสูตรใหม่ของประเทศ ศึกษา โรงเรียนมีความภูมิใจที่ใช้วิธีการสอนอ่านและเขียนที่ละเอียดยุติความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้บริหารที่ดี และใช้วิธีการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง (หน้า 16)
- โรงเรียนมัธยมศึกษาสายสามัญเฮาท์ทูลา นักเรียนส่วนใหญ่เมื่อสำเร็จการศึกษาก็เข้าเป็นพนักงานฝึกหัดในสถานประกอบการ บางคนศึกษาต่อในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายสายอาชีพ มีจำนวนน้อยมากที่ศึกษาต่อในโรงเรียนมัธยมปลายสายวิชาการในเมืองไทโรล โรงเรียนนี้มีจำนวนนักเรียน 156 คน และมี 8 ชั้นเรียน เป้าหมายของโรงเรียน คือ "การเรียนรู้ที่มีความสุข" ของนักเรียน และพอใจกับการเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก
- โรงเรียนมัธยมศึกษาสายสามัญในเขตจังหวัดทางเหนือ มีนักเรียนจำนวน 170 คน มี 8 ชั้นเรียน เป็นโรงเรียนในชนบทที่มีบุคลากรจำนวนคงที่และใช้กีฬาเป็นสิ่งสร้าง

ความสนใจให้แก่นักเรียน

- โรงเรียนมัธยมศึกษาสายวิชาการ (โรงเรียนเรยีล-อิมเนเซียม นักเรียนส่วนใหญ่ศึกษาอยู่ในระดับที่สูงขึ้นไปในโรงเรียนมัธยมศึกษาสายวิชาการ) ตั้งอยู่ที่เมืองกวราซ ซึ่งเป็นเมืองหลวงของจังหวัดสตีเรีย มีนักเรียน 738 คน มี 29 ชั้นเรียน โรงเรียนประสบความสำเร็จสูงมากเป็นเวลานานโดยเฉพาะในสาขาวิทยาศาสตร์ เมื่อเร็วๆ นี้ โรงเรียนได้พัฒนาไปมากและหลักสูตรมีความหลากหลาย มีหลักสูตรพิเศษที่สร้างความสมดุลระหว่างการเน้นทางด้านวิทยาศาสตร์กับกิจกรรมทางมนุษยศาสตร์ การใช้ชีวิตในสังคมและการเมืองและความรับผิดชอบทางด้านจริยธรรม เป็นต้น (หน้า16)

ผู้วิจัยสังเกตและสัมภาษณ์แต่ละโรงเรียนเพื่อหาข้อมูลเกี่ยวกับอิทธิพลของนโยบายแห่งชาติในหัวข้อดังต่อไปนี้

- ครูแต่ละคนและคณะครูเตรียมการสอน การพัฒนา และการประเมินยุทธวิธีของนวัตกรรมในระดับชาติและท้องถิ่น (เช่น การจัดทีมเพื่อเตรียมหลักสูตร)
- ครู (และผู้ปกครอง) ร่วมในกระบวนการของการตัดสินใจในกิจการของโรงเรียน
- การอบรมนักเรียนฝึกหัดครูในสาขาวิชาครู วิธีสอนวิชาเนื้อหา และการฝึกสอนในโรงเรียน
- การฝึกอบรมครูประจำการ
- คุณสมบัติของครูใหญ่ในสาขาการบริหารโรงเรียน
- งานโครงการแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐานและการสอนแบบสหวิทยาการในโรงเรียนแต่ละแห่ง
- แรงจูงใจภายในของบุคลากรในโรงเรียน
- อิทธิพลของขนาดห้องเรียนที่มีต่อคุณภาพการสอน
- ภาพพจน์ของโรงเรียน พันธสัญญาต่อโรงเรียนและคุณภาพ (หน้า 3-4)

ประเทศออสเตรียให้ทุนสนับสนุนการสัมมนาครู ซึ่งจัดครั้งละ 2-3 วัน โดยในเดือนมกราคม 1993 ได้จัดประชุมครู 18 คนและผู้ปกครอง 6 คน ในเดือนพฤษภาคมครูชุดเดิม 14 คน ร่วม

ประชุมกับผู้ปกครองชุดเดิม 5 คน และนักเรียน 4 คน ได้รับเชิญให้เข้าร่วมประชุมด้วย ผู้ตรวจโรงเรียนและผู้ปกครองโดยสมาคมผู้ปกครองแห่งชาติได้เสนอชื่อครูเหล่านี้ในระดับจังหวัด ในช่วงแรกผู้เข้าร่วมประชุมได้พัฒนาโครงร่างของ "ครูดี" หลังจากได้อภิปรายกับเพื่อนร่วมงานและนักเรียน ในระหว่างพัก ในช่วงที่ 2 ได้ปรับปรุงโครงร่างและอภิปรายนโยบายที่พึงประสงค์เพื่อปรับปรุงคุณภาพครู (Ribolits, 1993)

ในที่สุด ประเทศออสเตรเลียได้เขียนรายละเอียดของการฝึกหัดครูที่อยู่ในวิทยาลัยครูและสถาบันวิทยาศาสตร์ทางการสอน ทั้ง 2 สถาบันนี้อยู่ในเมืองซิดนีย์เบิร์ก (Buchberger et.al, 1993)

ประเทศฟินแลนด์

ในประเทศฟินแลนด์ได้มีการทำกรณีศึกษาในโรงเรียน 5 แห่ง ผู้ที่มีอำนาจทางการศึกษาในโรงเรียนแห่งชาติและท้องถิ่นเลือกโรงเรียนที่ได้รับการ "ยอมรับว่าดีที่สุด" (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 9) และแต่ละโรงเรียนมีการคัดเลือกครู 1 คน หรือมากกว่านั้นในแต่ละระดับชั้น

- โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาไทวาสเคลา (มีนักเรียนจำนวน 327 คน ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6) โรงเรียนมีชื่อเสียงเพราะว่านักเรียนมีผลคะแนนสอบเข้ามหาวิทยาลัยค่อนข้างสูงเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยของชาติ และนักเรียนทั้งในอดีตและปัจจุบันชนะการแข่งขันระดับชาติและระดับสากล นักเรียนส่วนใหญ่สอบผ่านระดับชั้นที่ต่ำกว่าและสูงขึ้นไปจนถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เราสามารถย้อนกลับไปดูผลการเรียนที่ดีของนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายว่าเกิดจากการเรียนดีในระดับชั้นที่ต่ำกว่า
- โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นแบบประสมในเมืองไทวานโก (มีนักเรียนจำนวน 169 คน เรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-4) มีนักเรียนระดับชั้นปีที่ 3 ของครูคนหนึ่งสอบได้คะแนนยอดเยี่ยมในการสอบการอ่านของสมาคมนานาชาติในการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา นักเรียนห้องนี้เป็นกลุ่มตัวอย่างแบบสุ่มเลือกในการสอบการอ่าน ครูผู้สอนนักเรียนกลุ่มนี้ได้รับการคัดเลือกในการศึกษาค้นคว้าด้วย

- โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นแบบประสมผสมซีโอ ในเมืองมิลเกส (มีนักเรียนจำนวน 194 คน ระดับชั้นปีที่ 1-6) โรงเรียนมีชื่อเสียงระดับชาติเพราะมีการพัฒนาที่มีประสิทธิภาพ วิธีที่โรงเรียนนี้พัฒนาตนเองมีความโดดเด่นมากจนกระทั่งครูและผู้มีอำนาจทางการศึกษาจากทุกส่วนของประเทศฟินแลนด์มาเยี่ยมชมกิจการ
- โรงเรียนมัธยมศึกษาแบบประสมเฮลซาลา อยู่ในเมืองไทวาสเคลา (มีนักเรียนจำนวน 418 คน ระดับชั้นปีที่ 1-6) โรงเรียน ผู้ปกครองและผู้ที่มีอำนาจทางการศึกษามีความพอใจที่นักเรียนรู้ค่าของตนเอง โรงเรียนนี้ได้ชื่อว่ามีคุณภาพก้าวหน้าและพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง
- โรงเรียนขนาดเล็กในชนบท ร้อยละ 60 เป็นโรงเรียนที่มีครู 1-3 คน โรงเรียนแห่งหนึ่งได้รับการคัดเลือกเป็นตัวแทนโรงเรียนขนาดเล็กเหล่านี้ โดยใช้ชื่อว่าไซอินทูลา (ซึ่งไม่ใช่ชื่อจริง) โรงเรียนนี้เป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นแบบประสม (มีนักเรียนจำนวน 12 คน ระดับชั้นปีที่ 1-6) โรงเรียนนี้ได้รับเลือกเพราะได้รับการสำรวจในระยะแรกซึ่งเน้นการมีส่วนร่วมในสังคมของครูในโรงเรียนขนาดเล็ก ๆ (หน้า 8-10)

เอกสารจากการศึกษาได้กล่าวถึงการเปลี่ยนนโยบายทางการศึกษาในประเทศฟินแลนด์ 2 ครั้ง นโยบายที่ 1 ให้ครูและโรงเรียนมีอิสระมากขึ้น โดยเฉพาะด้านการพัฒนาหลักสูตร นโยบายที่ 2 สนับสนุนแบบจำลองใหม่ของการเรียนการสอน ซึ่งเน้นความสามารถของนักเรียนในการแสวงหาความรู้ การใช้กระบวนการ การปรับใช้ การประเมินผล และการเข้าใจข้อมูล (หน้า 6)

นอกจากนั้นได้มีการบรรยายการริเริ่มโปรแกรมการฝึกหัดครูในมหาวิทยาลัยไทวาสเคลา (Buchberger et.al, 1993)

ประเทศฝรั่งเศส

ประเทศฝรั่งเศสจัดสัมมนาครู 2 วันในเดือนพฤศจิกายน 1992 และจัดอีกครั้งเป็นเวลา 2 วันในเดือนพฤษภาคม 1993 ครู 30 คนเข้าร่วมประชุมครั้งแรก และในจำนวนนั้นมี 26 คนกลับเข้าร่วมการประชุมครั้งที่ 2 ครูส่วนใหญ่เหล่านี้ได้รับการคัดเลือกโดยผู้ตรวจการโรงเรียนของ

ท้องถิ่นในฐานะที่เป็นแบบอย่างของครูดี ครูจำนวน 12 คน เป็นครูระดับประถมศึกษา 9 คนมาจากโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 อีก 9 คนสอนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 และเป็นผู้ที่สอบผ่านข้อสอบระดับชาติ (มีผู้สอบแข่งขันมาก) และได้คะแนนสูงจนได้รับการคัดเลือกให้เป็นครูตัวอย่างในสาขาของตน (Alter, 1993, Appendix)

การประชุมสัมมนาช่วงแรกเป็นการอภิปรายแบบคณะ คูวิตัทสน์ เขียนแผนงาน กระตุ้นครูแต่ละคนให้สะท้อนความคิดและอภิปรายกลุ่มจนได้คำนิยามการทำงานของครูและการสอนที่มีคุณภาพ พร้อมด้วยมิติและตัวบ่งชี้ ผู้ร่วมประชุมได้สร้างเครื่องมือสำรวจเพื่อเก็บข้อมูลจากเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนก่อนการประชุมสัมมนาครั้งที่ 2 การประชุมในช่วงที่ 2 ได้ปรับปรุงคำนิยามคำว่าคุณภาพครูและได้นำไปใช้ในบริบทของโรงเรียนหลายๆชนิด มีการอภิปรายถึงบทบาทของนโยบายและการฝึกอบรมครูเพื่อสนับสนุนครูและปรับปรุงคุณภาพครู (หน้า 3-6)

ประเทศฝรั่งเศสเขียนรายงานการศึกษาเรื่องการฝึกหัดครูในมหาวิทยาลัยเพื่อการฝึกอบรมครู (Institutes for teacher - IUFM) ที่เพิ่งเปิดใหม่ได้เพียง 2 ปี มีการบรรยายและเปรียบเทียบมหาวิทยาลัยใหม่ 3 แห่งนี้ แห่งแรกมีนักศึกษาจำนวน 3,000 คน ได้รับการสนับสนุนจากไอซ์มาร์เชลล์ อคาเดมี แห่งที่ 2 มีนักศึกษาจำนวน 3,500 คน ตั้งอยู่ที่เมืองแนนซี - เมลซ์ และแห่งที่ 3 อยู่ที่เมืองพิคาดี มีนักศึกษาจำนวนกว่า 2,000 คน (Barbier and Balatanu, 1993, Vol.2)

ประเทศอิตาลี

ในประเทศอิตาลีมีการทำการศึกษาโดยมีจุดเน้นที่การใช้ใบบันทึกผลสัมฤทธิ์ของการเรียนแบบใหม่สำหรับนักเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 เอกสารนี้ครูต้องเตรียมให้นักเรียนทุกคนเป็นประจำทุกปี ครูต้องเขียนใบประเมินผลสัมฤทธิ์และวางแผนให้นักเรียนในคอนตันปี ประเมินการเรียนของนักเรียนในทุกวิชาเป็นระยะตลอดปี และบันทึกผลการสอนเป็นภาพรวมคอนปลายปี ครูจัดส่งรายงานนี้ไปให้ผู้ปกครอง จึงทำให้เกิดการสื่อสารระหว่างโรงเรียนและบ้าน จากจุดเริ่มต้นการพัฒนาจนถึงขั้นนำไปปฏิบัติใช้เวลาหลายปี ทำให้ปัจจุบันนี้มีการนำไปปฏิบัติในโรงเรียนประถมศึกษาในระดับชั้นปีที่ 5-8 ทุกโรงเรียน

ผู้ตรวจการคัดเลือก “โรงเรียนดี” 4 แห่งจากบริเวณที่มีความแตกต่างทางภูมิศาสตร์และสังคม ให้เป็นตัวแทนโรงเรียนในการศึกษา (Macconi, 1993 หน้า 14) ดังนี้

- โรงเรียน ฟรานเซสโก เด อาเซสเซ มีนักเรียนจำนวน 257 คน ในระดับชั้นปีที่ 5-8 ตั้งอยู่ในเขตชานเมืองทางทิศตะวันออกของเมืองมิลาน ซึ่งเป็นบริเวณเขตที่อยู่อาศัยของประชาชนที่เป็นชนชั้นกลางและชนชั้นต่ำ บริเวณใกล้เคียงมีค่ายใหญ่ของชาวอิตาลี ผู้ปกครองของเด็กอื่น ๆ ไม่ค่อยให้การต้อนรับชาวอิตาลีเหล่านี้ โรงเรียนใช้ใบบันทึกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตั้งแต่เริ่มพัฒนาในปี ค.ศ.1985 เพราะครูใหญ่ในขณะนั้นเป็นกรรมการระดับชาติในการควบคุมการทดลอง
- โรงเรียนมาเรลลี เป็นโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 มีนักเรียนจำนวน 203 คน โรงเรียนตั้งอยู่ทางทิศเหนือของเมืองมิลาน อยู่ในเขตที่อยู่อาศัยของชนชั้นกลางและชนชั้นต่ำ โรงเรียนเริ่มใช้ใบบันทึกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในปี ค.ศ. 1990 หลังจากที่มีการอภิปรายและศึกษามาเป็นเวลาหลายปี
- โรงเรียนเอ ไนกรี เป็นโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 มีนักเรียน 431 คน โรงเรียนตั้งอยู่ในเมืองเล็ก ๆ ชื่อวิโมโครอนน์ ใกล้กับเมืองมิลาน เป็นเขตของชนชั้นกลางและผู้ใช้แรงงานที่ไม่เห็นว่าเป็นโรงเรียนเป็นสิ่งสำคัญที่สุดในกระบวนการให้การศึกษาแก่ลูกหลาน (หน้า 23) โรงเรียนใช้ใบบันทึกผลสัมฤทธิ์ตั้งแต่ปี ค.ศ.1985
- โรงเรียนเอ ฟรานซี เป็นโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 มีนักเรียนจำนวน 274 คน โรงเรียนตั้งอยู่นอกเหนือเบเรเซีย ซึ่งเป็นเมืองอุตสาหกรรม ผู้ปกครองเป็นผู้ใช้แรงงานและ “ภูมิใจในโรงเรียนซึ่งช่วยให้ลูกหลานของพวกเขาก้าวไปสู่ฐานะทางสังคมที่สูงขึ้น” (หน้า 24) โรงเรียนใช้ใบบันทึกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในปี ค.ศ.1990 หลังจากการประเมินและการวางแผนของครู ครูใหญ่เป็นผู้มีอำนาจหน้าที่คนหนึ่งในการจัดทำใบบันทึกผลสัมฤทธิ์นี้ (หน้า 21-25)

ประเทศญี่ปุ่น

เอกสารกรณีศึกษาได้กล่าวถึงโปรแกรมการอบรมครูใหม่ โปรแกรมนี้เริ่มใช้ในปี ค.ศ.1988 ซึ่งปัจจุบันใช้กันทุกโรงเรียน ครูที่เข้าสอนปีแรกมีหน้าที่รับผิดชอบการสอนและได้รับการฝึกจากครูผู้นำและครูคนอื่นในโรงเรียน 2 วันต่อสัปดาห์ และฝึกที่ศูนย์การศึกษานอกโรงเรียนอีก 1 วันต่อสัปดาห์

โรงเรียนประถมศึกษาชาวภูมิจากุระมีการทดลองใช้โปรแกรมใหม่ โรงเรียนนี้มีนักเรียนจำนวน 1,200 คน ชาวเมืองชาวภูมิจากุระรวมทั้งพ่อแม่และปู่ย่าตายายของนักเรียนจบจากโรงเรียนนี้ และเป็นผู้นำในเมืองนี้ (Maki, 1993 หน้า 1-5)

ประเทศนิวซีแลนด์

กรณีศึกษาที่ประเทศนิวซีแลนด์กล่าวถึงการทำงานของครูในสภาพแวดล้อมของนโยบายใหม่ ในปี ค.ศ.1989 ประเทศนิวซีแลนด์ได้ยกเลิกคณะกรรมการการศึกษาของท้องถิ่น และมอบให้คณะกรรมการจัดการของโรงเรียนเป็นผู้ดูแลแทน คณะกรรมการแต่ละคณะจะรับผิดชอบดูแลโรงเรียนประถมศึกษาหรือมัธยมศึกษาแต่ละโรงเรียน โรงเรียนมีอำนาจในการดูแลการเงินและการบริหารงานของตนเอง โดยเฉพาะการจัดซื้อทรัพยากรที่เหมาะสมเพื่อการรักษาคุณภาพของการเรียนการสอน (Ramsay, หน้า 4)

บุคลากรของสถาบันฝึกหัดครูในท้องถิ่นคัดเลือก "ครูที่มีคุณภาพ" จำนวน 5 คน ในการคัดเลือกครั้งนี้มีการอภิปรายกับบุคลากรในท้องถิ่นที่มีความคุ้นเคยกับโรงเรียน ครูทั้งหมดเป็นสตรี ครูสตรีมีจำนวนมากกว่าร้อยละ 75 ของครูประถมศึกษาในประเทศนิวซีแลนด์ เกณฑ์อีกอย่างหนึ่งที่น่าสนใจในการคัดเลือกครู คือ ต้องทำงานในโรงเรียนที่มีการประเมินครูและการพัฒนาบุคลากร (หน้า 13-14) สิ่งที่น่าสนใจของโรงเรียนและของครูทั้ง 5 แห่ง ได้บรรยายไว้ดังนี้

- โรงเรียนสองวิว เป็นโรงเรียนในเขตเมืองมีนักเรียนจำนวน 450 คน อายุ 10-13 ปี ประมาณ 1 ใน 3 ของนักเรียนเป็นชาวเมารี แม้ว่าร้อยละ 55 ของนักเรียนจะจัดอยู่ในกลุ่มเศรษฐกิจสังคมต่ำ แต่ชุมชนของโรงเรียนสะท้อนให้เห็นว่านักเรียนมาจาก

ทุกกลุ่มเศรษฐกิจและสังคม ตั้งแต่ นักวิชาชีพ ผู้บริหารจนถึงผู้ขอรับเงินสวัสดิการสังคมจากรัฐบาล ครูที่ได้รับการคัดเลือกมีประสบการณ์ในการสอน 8 ปี สอนการเขียนในระดับชั้นปีที่ 1 และ 2 (Baasland, 1993 หน้า 11)

- โรงเรียนเฟิร์นตาน้อยอยู่ในเขตชานเมืองซึ่งประชากรมีฐานะดี โรงเรียนมีนักเรียน 380 คน อายุระหว่าง 5-10 ปี ร้อยละ 20 ไม่ใช่ชาวผิวขาว ร้อยละ 9 เป็นชาวเมารี ครูที่ได้รับการคัดเลือกมีประสบการณ์การสอน 13 ปี ในขณะนี้นักเรียนเขียนขั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และ 4
- โรงเรียนคันทรี่ไซด์มีนักเรียน 109 คน อายุ 5-13 ปี ตั้งอยู่ในชุมชนเกษตรกรรมและธุรกิจขนาดเล็ก มีเด็กจำนวนมากเป็นลูกหลานรุ่นที่ 5 ที่มาเรียนโรงเรียนนี้ ครูที่ได้รับการคัดเลือกมีประสบการณ์การสอน 15 ปี ปัจจุบันนี้นักเรียนสอนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นระดับชั้นปีที่ 2 และ 3
- โรงเรียนฮิลทอป มีนักเรียน 342 คน อายุระหว่าง 5-11 ปี มาจากชานเมืองที่ประชากรมีรายได้ปานกลางถึงต่ำ ประชากรโยกย้ายที่อยู่อาศัยบ่อย ประมาณร้อยละ 20 ของนักเรียนเป็นชาวเมารี ครูที่ได้รับการคัดเลือกปัจจุบันสอนเด็กแรกเข้าเรียน (อายุ 5 ขวบ) ครูมีประสบการณ์ในการสอน 5 ปี
- โรงเรียนควีนวูดตั้งอยู่ติดกับสถาบันฝึกหัดครู มีนักเรียน 504 คน และมีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมแตกต่างกันมากคือ ร้อยละ 18 เป็นชาวเมารี ครูที่ได้รับการคัดเลือกเป็นครูที่มีประสบการณ์ในการสอน 6 ปี และสอนระดับชั้นปีที่ 2-3 อายุ 6-7 ขวบ

ประเทศนิวซีแลนด์จัดสัมมนาครู แผนกฝึกสอนของภาควิชาการศึกษาของมหาวิทยาลัยไวคาโต คัดเลือกครูจำนวน 25 คนเพื่อเข้าร่วมสัมมนา การสัมมนาจัดขึ้น 2 ครั้งๆ ละ 1 วัน และการจัดสัมมนาทั้ง 2 ครั้งนี้ห่างกัน 3 สัปดาห์ หัวข้อของการสัมมนาในวันแรกเกี่ยวกับภาระนิยามคำศัพท์และมิติของคุณภาพของครู การสัมมนาวันที่ 2 เป็นเรื่องเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมอื่นๆ

ประเทศนอร์เวย์

กรณีศึกษาในประเทศนอร์เวย์บันทึกการปฏิบัติตามนโยบายใหม่ในคู่มือหลักสูตรแห่งชาติ ปี ค.ศ.1987 นโยบายเหล่านี้ทำให้เกิดการพัฒนาหลักสูตรของท้องถิ่น โครงการพัฒนาโรงเรียน การฝึกอบรมครูประจำการ และการพัฒนาด้านการจัดการ

ได้ระบุการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นไว้ในคู่มือหลักสูตรปี ค.ศ.1987 บาสนแลนด์กล่าวว่า (Baasland, 1993 หน้า 11)

คณะกรรมการการศึกษาของเทศบาลรวมทั้งโรงเรียนแต่ละแห่ง และครูแต่ละคนมีอิทธิพล ต่อเนื้อหาการสอนมาก คู่มือหลักสูตรเปิดโอกาสให้ท้องถิ่นสามารถกำหนดรายละเอียดของเนื้อหา และการประยุกต์เนื้อหาวิชา โดยมีการเตรียมหลักสูตรท้องถิ่นและการวางแผนการทำงาน(...)

การจัดทำหลักสูตรท้องถิ่นช่วยพัฒนารายละเอียดของประมวลการสอนสำหรับวิชาและ หัวข้อต่าง ๆ(...) ครูแต่ละคนหรือแต่ละกลุ่มจะเตรียมแผนการสอนโดยมีพื้นฐานที่หลักสูตรของท้องถิ่น

นโยบายหลักสูตรช่วยชี้ว่าโรงเรียนและครูให้ทำโครงการปรับปรุงโรงเรียนจนบรรลุผลสำเร็จ "ความต้องการให้โรงเรียนริเริ่มและควบคุมงานพัฒนา เป็นส่วนหนึ่งของแบบจำลองงานทดลองและ พัฒนาภายในโรงเรียน สิ่งนี้แสดงให้เห็นว่าโรงเรียนควรจะทำและอาจจะริเริ่มควบคุมและนำไปปฏิบัติ จนบรรลุผลสำเร็จ การแก้ไขคู่มือหลักสูตร (เอ็ม-87) โดยเริ่มใช้แบบจำลองใหม่นี้ในอัสคร์บูนาเป็น ผู้ริเริ่มและควบคุมงาน แต่ต่อมามีการจัดระบบใหม่และคืบงานนี้ให้แก่บุคลากรในท้องถิ่น (หน้า 14)

เพื่อสนับสนุนงานของครูด้านการพัฒนาหลักสูตรและการปรับปรุงโรงเรียน คู่มือหลักสูตร แห่งชาติเสนอแนะการพัฒนานุเคราะห์แบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน คู่มือนี้กล่าวว่าการศึกษาฝึกอบรมครู ประจำการ(ต้อง)ถือเป็นส่วนหนึ่งของงานพัฒนา การศึกษาหลังปริญญาตรีถือเป็นเงื่อนไขจำเป็น อันดับแรกสำหรับงานพัฒนา และครูได้รับการอบรมเพิ่มเติมด้วยการมีส่วนร่วมในงานพัฒนา และส่งผลลัพธ์ต่อไปยังบุคคลอื่น (หน้า 17) บาสนแลนด์ได้ให้ข้อสังเกตว่า "โรงเรียนในฐานะ องค์การมีหน้าที่รับผิดชอบการศึกษาหลังปริญญาตรี...ซึ่งถือเป็นงานจำเป็นอันดับแรกของงานพัฒนา โรงเรียนควรจะทำสำรวจความต้องการการศึกษาต่อของครู พัฒนาทักษะและตัดสินใจเรื่องความ จำเป็นเร่งด่วนเกี่ยวกับการใช้ทรัพยากร" (หน้า 19)

ตั้งแต่ปี ค.ศ.1987 คู่มือหลักสูตรแห่งชาติกำหนดให้โรงเรียนมีการวางแผนและมีความร่วมมือในทุกระดับภายในโรงเรียน โดยเน้นการอบรมการบริหารและการพัฒนาทั้งแก่ผู้บริหารและครู การฝึกอบรมนี้ช่วยครูให้ทำงานภายในห้องเรียน “ให้นักเรียนมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องกับกระบวนการตัดสินใจและให้นักเรียนรับผิดชอบการเรียนของตนเอง” (หน้า 20)

มีการศึกษาการนำนโยบายไปปฏิบัติในเขตเทศบาลของฮอลแลนด์ (หน้า 43) ทางทิศตะวันออกเฉียงเหนือของเมืองออสโลมีการคัดเลือกโรงเรียน 3 แห่งบนพื้นฐานที่ครูมีคุณภาพสูงและผลการเรียนของนักเรียนดี (หน้า 43) โรงเรียนประถมศึกษา 2 แห่งได้แก่ ออร์สโฌน และบียอน ลานเซน มีนักเรียนจำนวน 225 และ 193 คน ตามลำดับ โรงเรียนที่ 3 คือ โรงเรียนมัธยมศึกษา คอนตัน ออร์สโฌน มีนักเรียนจำนวน 126 คน

ประเทศสวีเดน

กรณีศึกษาในประเทศสวีเดนพัฒนามาจากโครงการวิจัยต่อเนื่องซึ่งเริ่มต้นในปี ค.ศ.1990 เป้าหมายเริ่มแรกของงานวิจัยคือ เพื่อให้เกิดความเข้าใจโปรแกรมพัฒนาบุคลากรแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งต่อมาได้กลายเป็นกรณีศึกษาของโครงการซีอีอาร์ไอ โดยกรณีศึกษาของซีอีอาร์ไอ ต้องการวิเคราะห์คุณภาพของครูในบริบทการทำงานในท้องถิ่น และในบริบทของนโยบายในระดับที่กว้างขวางขึ้น

มีการคัดเลือกครูจากโรงเรียน 6 แห่ง ซึ่งตั้งอยู่ในบริเวณ 2 เขต เขตที่ 1 อยู่ในเขตชนบทใกล้เมืองอุตสาหกรรมการ ประชากรอาศัยอยู่ที่นี่เพื่อทำงาน เกือบทุกคนมีอพาร์ทเมนต์ของตนเอง เขตที่ 2 เป็นเมืองใหญ่ในเขตชนเมืองซึ่งมีบ้านเรือนหนาแน่น บางคนอาศัยอยู่ในอพาร์ทเมนต์ และบางคนรอบครัวเป็นครอบครัวที่มีพ่อหรือแม่คนใดคนหนึ่งเป็นหัวหน้าครอบครัว (Lander, 1993, หน้า 2-3)

มีการคัดเลือกโรงเรียนประถมศึกษา 2 แห่ง และมัธยมศึกษา 1 แห่งซึ่งตั้งอยู่ในเขตทั้ง 2 เขต เพราะคณะครูหรือส่วนหนึ่งของครูทำงานภายใต้การเปลี่ยนแปลงอย่างมากเป็นเวลานาน โรงเรียนในเขตชนเมืองมีสภาพการทำงานค่อนข้างยาก เพราะนักเรียนมีปัญหาทางสังคมและด้านการเรียน (หน้า 1) โรงเรียนในชนบท “มีปัญหาน้อยกว่า” (หน้า 2)

ผู้วิจัยใช้วิธีสัมภาษณ์หรือสังเกตครูในชั้นเรียน หรือใช้ทั้ง 2 วิธีในโรงเรียนประถมศึกษา 19 แห่ง และมัธยมศึกษา 15 แห่ง (หน้า 22) ครูที่ไม่ได้รับการคัดเลือกให้เป็นตัวอย่างก็คือครูใหม่ และครูที่มีความสามารถมาก เช่น เป็นผู้ดำเนินการทำงานรับผิดชอบในหมู่คณะครูด้วยกัน ครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาได้แก่ ครูวิทยาศาสตร์ ครูสังคมศึกษา และครูสอนภาษาสวีเดน (หน้า 22-26) ผู้วิจัยแจกแบบสอบถามไปยังครูในโรงเรียนประถมศึกษา 84 แห่งและมัธยมศึกษาอีก 61 แห่ง (หน้า 2 และภาคผนวก)

การทำกรณีศึกษาของประเทศสวีเดน ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากนักเรียนจำนวนมาก แบบสอบถามแบบหนึ่งแจกให้นักเรียนระดับชั้นปีที่ 5-6 และ 8-9 ทุกคนในห้องเรียนที่มีการสอนปกติ คำตอบที่ได้รับคืนมา ร้อยละ 94 เป็นของนักเรียนชั้นประถมศึกษา และร้อยละ 96 เป็นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา หมายความว่านักเรียน 350 คนในระดับชั้นปีที่ 5-6 และมีนักเรียนจำนวน 400 คนในระดับชั้นปีที่ 8-9 เข้าร่วมโครงการ นอกจากนั้นผู้วิจัยยังจัดกลุ่มสัมภาษณ์ 4 กลุ่ม สัมภาษณ์นักเรียนระดับชั้นปีที่ 9 จากโรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งละ 1 ห้องจำนวน 2 โรงเรียน กลุ่มแรกนักเรียนมีคะแนนต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐาน และอีกกลุ่มมีคะแนนสูงกว่าเกณฑ์มาตรฐาน ในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มๆ ละ 5 คน (หน้า 6)

ประเทศสวีเดนให้ทุนอุดหนุนการสัมมนาครู 2 วันในเดือนพฤศจิกายน 1992 และครั้งที่ 2 ในเดือนมีนาคม 1993 บุคลากรที่ทำงานภาคสนามของหน่วยงานการศึกษาแห่งชาติ (National Agency of Education) ได้คัดเลือกครู 24 คน โดยแบ่งเป็นครูที่อาศัยอยู่ในเมืองใหญ่และครูที่อาศัยเมืองเล็กอย่างละเท่าๆ กัน และครูที่ทำงานในสิ่งแวดล้อมของสังคมที่ง่ายต่อการทำงานและครูที่ทำงานในสิ่งแวดล้อมทางสังคมที่ยากต่อการทำงาน (Almius et.al, หน้า 4) ครูทั้งหมดมีจำนวน 24 คน ประกอบด้วยครูประถมศึกษา 5 คน ในจำนวนนี้ 2 คนเป็นเพศชาย ครูอีก 14 คนเลือกจากครูมัธยมศึกษา ในจำนวนนี้ 6 คนเป็นเพศชาย ครูอีก 4 คนเป็นครูสอนซ่อมเสริมและทั้งหมดเป็นเพศหญิง ครู 21 คนมาประชุมครั้งแรก และอีก 23 คนมาประชุมครั้งที่ 2 (หน้า 5)

ผู้เข้าร่วมประชุมแต่ละคนเสนอเอกสาร 5 ฉบับโดยมีหัวข้อดังนี้ การบรรยายตนเองในฐานะผู้เชี่ยวชาญ การบรรยายผู้ร่วมงานในฐานะผู้เชี่ยวชาญในวิชาชีพด้วยความรู้สึกชื่นชม คำบรรยายประสบการณ์ในสถาบันฝึกหัดครู อภิปรายถึงปัญหาที่กำลังประสบในที่ทำงานและ

ความช่วยเหลือที่ต้องการ และคำบรรยายความพึงพอใจและไม่พอใจเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมในที่ทำงาน ครูเสนอเอกสารเหล่านี้ในขณะที่มีการสัมภาษณ์ การอภิปรายกลุ่มย่อย การฟังการนำเสนอ และการสนทนาร่วมกันทั้งกลุ่ม

ประเทศสวีเดนมีบทบาทในการบรรยายการฝึกหัดครู ในปี ค.ศ.1988 เกิดการเปลี่ยนแปลงครั้งสำคัญในการฝึกหัดครู ซึ่ง“เป็นขั้นตอนสุดท้ายในการพัฒนาระบบโรงเรียนแบบประสมแก่เด็กอายุ 7-16 ปี (...) หลักการพื้นฐานของแผนกการฝึกอบรมใหม่คือ การจัดโรงเรียนแบบประสมโดยไม่มีการแยกนักเรียนออกเป็นห้องต่าง ๆ ไม่มีชื่อแผนกของนักเรียนและครู ไม่มีชั้นหรือเป็นระดับต่างๆ ครูทุกคนมีความรับผิดชอบนักเรียนทั้งหมด (Askling and Jedeskog, 1993, หน้า 6) และเพื่อให้สอดคล้องกันครูจึงได้รับการฝึกอบรมให้สามารถสอนได้หลายวิชาทั้งระดับชั้นปีที่ 1-7 หรือระดับชั้นปีที่ 4-9 แต่ครูจะมีความชำนาญเฉพาะวิชามากขึ้นในระดับชั้นปีที่ 4-9

สหราชอาณาจักร

ในสหราชอาณาจักรมีการทำกรณีศึกษาเรื่องการนำนโยบายใหม่ไปปฏิบัติเพื่อการพัฒนาบุคลากร ในอังกฤษมีการกระจายอำนาจให้แก่โรงเรียนแต่ละแห่งรับผิดชอบงบประมาณและโปรแกรมต่างๆ ส่วนหนึ่งของการเปลี่ยนแปลงครั้งนี้มีการกระจายอำนาจการควบคุมงบประมาณพัฒนาบุคลากรและวิธีดำเนินการ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของนโยบายแห่งชาติ องค์กรที่มีอำนาจทางการศึกษาส่วนท้องถิ่น (Local Education Authority - LEA) ให้โอกาสแก่โรงเรียนรับผิดชอบในการกำหนดความต้องการการพัฒนาบุคลากรของตน ก่อนที่นโยบายแห่งชาติฉบับใหม่จะมีผลบังคับใช้

เขตที่แอลอีเอให้การสนับสนุนเป็นพื้นที่ในชนบทส่วนใหญ่ ประกอบด้วยเมืองที่ค่อนข้างใหญ่หลายเมือง ในเดือนมกราคม 1992 มีจำนวน (...) โรงเรียนประถมศึกษา 269 แห่ง โรงเรียนมัธยมศึกษา 60 แห่ง (Baker et.al, 1993, หน้า 9-10) เจ้าหน้าที่ของแอลอีเอได้ระบุโรงเรียน 4 แห่งว่าเป็นตัวอย่างของการปฏิบัติงานที่มีประสิทธิภาพ ทั้ง 4 โรงเรียนมีนักเรียนจำนวนน้อยที่ได้รับอาหารกลางวันฟรีเมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยของทั้งประเทศ (หน้า 32-39)

- โรงเรียนเอ เป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาที่มีนักเรียนจำนวน 750 คน อายุ 11-16 ปี นักเรียนอีก 75 คนเรียนอยู่ในระดับชั้นปีที่ 6 นักเรียนจำนวนนี้อยู่ในโครงการความร่วมมือกับอีก 3 โรงเรียน บริเวณโดยรอบของโรงเรียนมีเมืองเล็กๆ และหมู่บ้านเล็กๆ เศรษฐกิจของท้องถิ่นส่วนใหญ่คือเกษตรกรรม และมีคนว่างงานจำนวนมาก โรงเรียนเริ่มปกครองตนเองและผู้บริหารลงคะแนนเสียงให้โรงเรียนออกจากการกำกับของแอลอีเอ และในปัจจุบันโรงเรียนดูแลงบประมาณของตนเอง
- โรงเรียนบี มีนักเรียนจำนวน 260 คน อายุ 7-11 ปี โรงเรียนตั้งอยู่ในเขตชานเมืองขนาดกลาง และประชากรเป็นชนชั้นกลางมีบ้านเป็นของตนเอง
- โรงเรียนซี มีนักเรียนจำนวน 191 คน อายุ 4-11 ปี เป็นโรงเรียนของศาสนาคริสต์นิกายเชิร์ชออฟอิงแลนด์ (ซึ่งเป็นนิกายที่เก่าแก่ที่สุดของประเทศอังกฤษ) และอยู่ภายใต้การสนับสนุนของแอลอีเอ
- โรงเรียนดี มีนักเรียนจำนวน 339 คน อายุ 4-11 ปี และมีนักเรียน 86 คน อยู่ในสถานวัยเด็กในเครือของโรงเรียน นักเรียนเหล่านี้มาจากหมู่บ้านใหม่แถบชานเมืองที่เป็นเมืองการค้าเล็กๆ และประชากรส่วนใหญ่เป็นชนชั้นกลาง

สหราชอาณาจักรทำรายงานเกี่ยวกับการฝึกหัดครูในสกอตแลนด์(กระทรวงศึกษาธิการของสกอตแลนด์, 1992) วิชาชีพครูในสกอตแลนด์อยู่ในกำกับของคณะกรรมการการการสอนทั่วไป ซึ่งควบคุมการฝึกหัดครูมากกว่าที่อื่นๆ ในรายงานได้กล่าวถึงวิวัฒนาการของนโยบายการฝึกหัดครู และการริเริ่มปฏิบัติที่สถาบันวิชาการศึกษาไมเรย์ เฮาส์ เมื่อไม่นานมานี้

ประเทศสหรัฐอเมริกา

ประเทศสหรัฐอเมริกาทำกรณีศึกษาที่เมืองแฟร์แฟกส์เคาน์ตี ซึ่งมีเขตติดต่อกับกรุงวอชิงตัน ดี.ซี. เมืองนี้มีประชากร 843,000 คน ส่วนใหญ่มีฐานะดีและมีรายได้ดีที่สุดในประเทศร้อยละ 49 ของผู้ใหญ่มีการศึกษาระดับปริญญาตรี ในปี ค.ศ.1992 ชาวต่างชาติอพยพเพิ่มจำนวนขึ้นอย่างรวดเร็ว ร้อยละ 30 เป็นนักเรียนนักศึกษาซึ่งเป็นชนกลุ่มน้อย ต่างเชื้อชาติหรือเผ่าพันธุ์

ในจำนวนนี้ร้อยละ 12.5 เป็นชาวเอเชีย ร้อยละ 10.2 เป็นชาวแอฟริกันอเมริกัน ร้อยละ 7.3 เป็นชาวสเปน (White and Roesch, 1993 หน้า 11-12)

โรงเรียนของรัฐแห่งหนึ่งชื่อ แฟร์แฟกส์เคาน์ตี มีขนาดใหญ่เป็นอันดับที่ 10 ของประเทศสหรัฐอเมริกา มีนักเรียน 138,500 คน ในปี ค.ศ.1993-94 เขตต่างๆ ได้มีนโยบายเพื่อปรับปรุงคุณภาพของการสอน โปรแกรมประเมินการสอนของครูเริ่มนำมาปฏิบัติในปี ค.ศ.1987 โดยให้รางวัลครูดีเด่นและปลดครูที่ “ไม่มีประสิทธิภาพในการสอน” จำนวน “หลายร้อยคน” ออกจากงาน (หน้า 14) ต้นปี ค.ศ.1986 เขตท้องที่ได้ส่งเสริมการวางแผนการสอนในโรงเรียนโดยใช้คะแนนข้อสอบมาตรฐาน ทำให้เกิดแหล่งทรัพยากร หลักสูตร และโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพอย่างกว้างขวาง

บุคลากรของเขตคัดเลือกโรงเรียน 7 แห่ง เพราะโรงเรียนต้องให้บริการแก่ประชากรที่หลากหลายและสามารถปฏิบัติงานได้ดี โดยเห็นได้จากจำนวนนักเรียนที่มาสมัครเรียนมากขึ้น และมีคะแนนสอบสูงขึ้นในระยะ 3 ปีที่ผ่านมา และมีชื่อเสียงในชุมชน (หน้า 7) ผู้วิจัยได้เฝ้าสังเกตผลของนโยบายท้องถิ่นเหล่านี้ในโรงเรียนทั้ง 7 แห่ง ซึ่งประกอบด้วยโรงเรียนประถมศึกษา 3 แห่ง และโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 จำนวน 4 แห่ง ดังนี้

- โรงเรียนมิโดว์ลาร์ก เป็นโรงเรียนประถมศึกษา มีนักเรียนจำนวน 547 คน มีหลายเชื้อชาติเช่นเดียวกับโรงเรียนอื่นๆ ในเขต ประมาณร้อยละ 95 ของนักเรียนระดับชั้นปีที่ 6 สามารถสอบผ่านข้อสอบมาตรฐานวิชาการอ่าน การเขียน และคณิตศาสตร์ของมลรัฐ มีเพียงร้อยละ 8.5 ของนักเรียนเท่านั้นได้รับอาหารกลางวันฟรี (หน้า 36)
- ตรงกันข้ามกับโรงเรียนแซนด์ไพเพอร์ ซึ่งเป็นโรงเรียนประถมศึกษา มีนักเรียนจำนวน 443 คน นักเรียนจำนวนร้อยละ 40.4 ได้รับอาหารกลางวันฟรี มีเพียงร้อยละ 75 ของนักเรียนระดับชั้นปีที่ 6 ที่สามารถสอบผ่านข้อสอบมาตรฐานวิชาการอ่าน การเขียน และคณิตศาสตร์ของมลรัฐ สัดส่วนของคนที่ไม่ใช่ชนกลุ่มน้อยมีเพียงร้อยละ 52.5 และอีกร้อยละ 34.6 เป็นชาวแอฟริกันอเมริกัน (หน้า 41)

- โรงเรียนประถมศึกษาในดิงเกล มีนักเรียน 623 คน เป็นโรงเรียน “การศึกษาพิเศษ” โรงเรียนให้บริการชุมชนที่มีทั้งชาวผิวขาวและผิวสี มีนักเรียนร้อยละ 44.4 เป็นชาวสเปน และร้อยละ 31.1 เป็นชาวเอเชีย นักเรียนร้อยละ 70.4 ได้รับอาหารกลางวันฟรี โรงเรียนเพิ่งเริ่มจูงใจนักเรียนที่พูดภาษาอังกฤษให้มาเข้าเรียนมากขึ้น
- โรงเรียนอีเกิล เป็นโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 มีนักเรียนจำนวน 1,100 คน ร้อยละ 88.2 ไม่ใช่ชนกลุ่มน้อย มีเพียงร้อยละ 2.2 ที่ได้รับอาหารกลางวันฟรี สักส่วนของนักเรียนระดับชั้นปีที่ 8 ที่สอบผ่านข้อสอบมาตรฐานวิชาการอ่าน การเขียน และคณิตศาสตร์ของมลรัฐมิคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 80 ในวิชาคณิตศาสตร์ และมีร้อยละ 93 ในวิชาการเขียน นักเรียนได้รับรางวัลดีในวิชาศิลปะและสาขาวิชาการ (หน้า 50)
- โรงเรียนเฮรอน มีนักเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 จำนวน 750 คน ร้อยละ 79.2 ไม่ใช่ชนกลุ่มน้อย ส่วนร้อยละ 11 เป็นชาวเอเชียและร้อยละ 9.1 ได้รับอาหารกลางวันฟรี ส่วนใหญ่ของนักเรียนระดับชั้นปีที่ 8 มีร้อยละ 95 ที่สอบผ่านข้อสอบมาตรฐานของมลรัฐในวิชาคณิตศาสตร์ และได้คะแนนมากกว่าวิชาการอ่าน คือร้อยละ 89 โรงเรียนนี้มีชื่อด้านผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (หน้า 58)
- โรงเรียนเวเวน เป็นโรงเรียนการศึกษาพิเศษระดับชั้นปีที่ 5-8 มีนักเรียนจำนวน 762 คน ร้อยละ 48.3 ที่ไม่ใช่ชนกลุ่มน้อย ร้อยละ 26.3 เป็นชาวเอเชีย ส่วนร้อยละ 20 เป็นชาวสเปน และร้อยละ 31 ได้รับอาหารกลางวันฟรี นักเรียนระดับชั้นปีที่ 8 สอบข้อสอบมาตรฐานของมลรัฐได้คะแนนร้อยละ 55 ในวิชาการอ่าน ได้ร้อยละ 71 ในวิชาคณิตศาสตร์ (หน้า 64)
- โรงเรียนการศึกษาพิเศษฮอร์ดเป็นโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 มีนักเรียน 981 คน ร้อยละ 55.4 ไม่ใช่ชนกลุ่มน้อย ร้อยละ 26.7 เป็นชาวแอฟริกันอเมริกัน มีร้อยละ 9 ที่เป็นชาวสเปน และร้อยละ 8.6 เป็นชาวเอเชีย ซึ่งทั้งหมดได้รับอาหารกลางวันฟรี ร้อยละ 24.3 นักเรียนที่สามารถสอบผ่านข้อสอบมาตรฐานของมลรัฐในระดับชั้นปีที่ 8 ได้คะแนนเฉลี่ยร้อยละ 65 ในวิชาการอ่าน และร้อยละ 75 ในวิชาคณิตศาสตร์

ในแต่ละโรงเรียน มีครูจำนวน 2-6 คน ที่ “เป็นครูผู้เชี่ยวชาญ” ได้รับเชิญให้เข้าร่วมการสัมมนา พวกเขาได้รับการคัดเลือก เพราะว่าการมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นและไตร่ตรองในการสอนของตนเองเสมอ เช่น ทำการวิจัยและร่วมกันตัดสินใจ (หน้า 7) ครูกลุ่มนี้ประชุมกันครั้งแรกในเดือนธันวาคม ปี ค.ศ.1992 โดยประชุมกัน 1 วัน เพื่อร่วมระดมความคิดเกี่ยวกับคุณลักษณะของการสอนที่มีคุณภาพ ต่อมาก็มีการอภิปรายอย่างละเอียดเป็นเวลา 2 วันในเดือนมกราคม 1993 ครูกลุ่มนี้อภิปรายเรื่องอิทธิพลของนโยบาย (หน้า 8) ในการประชุมครั้งที่ 2 ใช้เวลาประชุม 2 วันในเดือนมิถุนายน 1993 ครูผู้เชี่ยวชาญได้ปรับปรุงรายงานกรณีศึกษาและเขียนความคิดสำคัญเกี่ยวกับอัตรชีวะประวัติการทำงาน อภิปรายข้อสมมติฐานที่เกิดขึ้นจากกรณีศึกษาเกี่ยวกับผลของนโยบายในโรงเรียนของตนเอง คณะนี้ได้ประชุมอีกครั้งเป็นเวลา 1 วันเมื่อเดือนตุลาคม 1993 เพื่อทบทวนรายงานฉบับร่างของกรณีศึกษาและการประชุมครั้งสุดท้ายถึงกำหนดนัดในเดือนมกราคม 1994 เพื่อรับฟังการอภิปราย และเดือนพฤศจิกายน 1993 มีการประชุมตัวแทนประเทศต่างๆ ที่ทำวิจัยที่สำนักงานไออีซีดี ในนครปารีส (หน้า 10) การสัมมนาครั้งนี้จึงมีความเกี่ยวพันกันมากกับการใช้กรณีศึกษา



4

คุณภาพครูและการสอน

ความพยายามให้นิยามคำว่าคุณภาพครูเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อกำหนดนโยบายปรับปรุงคุณภาพครูอย่างสมเหตุสมผล และต้องยอมรับว่าคำนิยามคำว่าคุณภาพครูจะไม่ตรงกันและไม่แน่นอน การวิจัยเชิงประจักษ์การวัดด้านพฤติกรรมและคุณลักษณะของครู รวมทั้งการเรียนของนักเรียนทำให้เรื่องนี้ปรากฏออกมาอย่างชัดเจนในขอบเขตเฉพาะอย่าง แต่ยังไม่ได้ครอบคลุมเนื้อหาทั้งหมดและคงจะเป็นไปไม่ได้ เพราะคุณลักษณะและพฤติกรรมของครูและนักเรียนขึ้นอยู่กับภูมิหลังและบุคลิกลักษณะและสภาพแวดล้อมที่แตกต่างกัน ทั้งหมดนี้อาจเปลี่ยนแปลงได้เมื่อเวลาผ่านไป อย่างไรก็ตาม บทนี้ไม่ได้นำเสนอหลักฐานใหม่เรื่องความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนของนักเรียนและคุณลักษณะของครู แต่จุดประสงค์ของบทนี้เพื่อถ่ายทอดธรรมชาติของคุณภาพครูที่ซับซ้อนและกำลังเปลี่ยนแปลง ซึ่งได้จัดทำเป็นเอกสารรายงานจากประเทศต่าง ๆ

จากหลักฐานที่ปรากฏ คำนิยามคำว่าคุณภาพครูในบทที่ 2 เป็นจุดเริ่มของการศึกษาในหลาย ๆ ประเทศ เพื่อก้าวสู่สรุปอีกครั้งจึงจำเป็นต้องกล่าวถึงมิติของคุณภาพครูทั้ง 5 มิติดังต่อไปนี้

- ความรู้เรื่องขอบเขตของหลักสูตรและเนื้อหาที่มีอยู่จริง
- ทักษะการเป็นครูรวมทั้งการแสวงหาความรู้และความสามารถในการใช้กลยุทธ์ในการสอนทั้งหมด
- การไตร่ตรองและความสามารถในการวิจารณ์ตนเอง เป็นสัญลักษณ์ของครูผู้ชำนาญการ
- เข้าใจบุคคลอื่นและมีพันธสัญญา ยอมรับศักดิ์ศรีของผู้อื่น (นักเรียน ผู้ปกครอง และเพื่อนร่วมงาน) ในการแสวงหาผลทางจิตพิสัยและพฤติกรรม
- มีความสามารถในการจัดการ เพราะบุคคลทั่วไปคาดหวังว่าครูต้องมีความรับผิดชอบในการจัดการทั้งภายในและนอกห้องเรียน

มิติของคุณภาพครูเหล่านี้เหมือนกับความพยายามอื่นๆ เพื่อบอกว่าคุณภาพครู เช่น มิตินี้มีความสอดคล้องกับมิติที่จัดทำขึ้นโดยคณะกรรมการมาตรฐานวิชาชีพการสอนแห่งชาติ (National Board for Professional Teaching Standards - NBPTS) ในประเทศสหรัฐอเมริกา องค์กรนี้เป็นหน่วยงานเอกชนที่จัดตั้งขึ้นเพื่อกำหนดมาตรฐานในการรับรองครูผู้ชำนาญการ มิติที่สำคัญ

อันเดียวที่อยู่ในรายการของคณะกรรมการแห่งชาติว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพการสอน (เอ็นบีพีทีเอส) ซึ่งไม่ได้รวมอยู่ในมิติเริ่มแรกของซีอาร์ไอ คือ “ครูเป็นสมาชิกของชุมชนการเรียนรู้ (...) และทำงานร่วมกันกับคณาจารย์อื่นๆ ในเรื่องนโยบายการสอนและการพัฒนา หลักสูตรและบุคลากร” (NBPTS, 1999, หน้า 14-15) มิติด้านความร่วมมือครูจะมีความสำคัญมากยิ่งขึ้นดังได้ระบุในลักษณะจำเพาะของการศึกษาของประเทศต่างๆ

ในระหว่างการสัมมนาครูชาวฝรั่งเศสได้ข้อมติของซีอาร์ไอและปรับปรุงมิติของคุณภาพครูด้วยคำจำกัดความ 3 คำ ซึ่งแปลจากภาษาฝรั่งเศสได้ความว่า “ความรู้ การรู้ว่าจะทำอย่างไร และการรู้ว่าจะเป็นอย่างไ” มิติดังกล่าวจะลดลงเหลือเพียงแค่การรู้และการเอาใจใส่

มีผู้วิจารณ์คำนิยามครั้งแรกของซีอาร์ไอว่าไม่ใช่เพราะมีมิติน้อยหรือมากเกินไป แต่มีความแน่นอนเกินไป ไม่อาจถ่ายทอดความต่อเนื่องของปฏิสัมพันธ์ที่เกิดจากการทำงานของครู และไม่ได้ให้ข้อเสนอว่าบทบาทของครูอาจจะเปลี่ยนไปอย่างไรตามเส้นทางความก้าวหน้าของอาชีพ และไม่ได้กล่าวถึงวิชาชีพครูในภาพรวมว่าจะวิวัฒนาการไปอย่างไร

บทนี้กล่าวถึงคุณลักษณะของคุณภาพครูที่เป็นพลวัตซึ่งปรากฏในการศึกษาของประเทศต่างๆ ครูนำเสนอรายงานสั้นๆ และคำอธิบายหัวข้อของคำนิยามที่พัฒนามาจากต้นกำเนิดของซีอาร์ไอ ความสำคัญโดยแบ่งเป็น 5 หัวข้อ และรวมเอามิติของความร่วมมือในการทำงาน และการอุทิศตนของครูเพื่อวิชาชีพและเพื่อสังคมโดยส่วนรวม ลำดับของหัวข้อเหล่านี้คือการจะเสนอแนะวิธีพัฒนาความสามารถและความรับผิดชอบของครูแต่ละคนตลอดชีวิตการทำงาน และทิศทางการพัฒนาอาชีพครูในภาพรวม การพัฒนาเป็นกลุ่มหรือรายบุคคลจะค่อยๆ เพิ่มขึ้นและเกิดการบูรณาการ เพราะครูเรียนรู้ความสามารถใหม่ๆ ซึ่งเขาใช้สิ่งที่รู้มาแล้วอย่างต่อเนื่อง และเมื่อวิชาชีพต้องมีหน้าที่ใหม่ๆ จึงต้องฝึกฝนสิ่งที่เคยเรียนรู้มาแล้วอย่างอย่างต่อเนื่องด้วย

ถึงแม้ว่าการจัดกลุ่มความสามารถและพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของครูเป็นประเภทต่างๆ จะสะดวก คุณลักษณะทั้งหมดมีปฏิสัมพันธ์ในทางปฏิบัติ ครูที่มีความสำเร็จสูงในประเทศนิวซีแลนด์อธิบายว่า “คนอื่นๆ มีหลักการในการจัดสิ่งเหล่านี้เป็นขั้นตอนและบรรจุใส่กล่อง แต่ในความเป็นจริงคุณต้องทำงานเป็นภาพรวม สำหรับฉันทุกอย่างดูเหมือนอยู่นอกกล่อง” (Ramsay, 1993, หน้า 55)

พันธสัญญา : แรงกระตุ้น

วินสตัน เชอชิต กล่าวไว้ว่าความกล้าหาญเป็นคุณธรรมที่ก่อให้เกิดคุณธรรมอื่นๆ ตามมา แต่ในกรณีของครู พันธสัญญาคือคุณภาพที่ก่อให้เกิดคุณภาพอื่นๆ ตามมา

ครูที่ดีจะผูกพันกับงาน มีความต้องการอย่างแรงกล้าที่จะช่วยนักเรียนได้เรียนรู้ สิ่งนี้เป็นแรงขับให้ครูแสวงหาวิธีที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น แม้ในยามที่เผชิญหน้ากับทัศนคติหรือพฤติกรรมที่ไม่ดีของนักเรียน สิ่งนี้กลับกลายเป็นความท้าทายสำหรับครูจากรายงานในหลายๆ ประเทศ พันธสัญญาของครูมีมากเกินกว่าในชั้นเรียน ทำให้ครูมีความพยายามร่วมกับครูอื่นๆ ภายในโรงเรียนและในชุมชนวิชาชีพที่กว้างขวางขึ้น จากข้อมูลการศึกษาหลายฉบับได้ยกตัวอย่างไว้

การศึกษาในประเทศอิตาลี ซึ่งกล่าวถึงลักษณะของครูคนหนึ่งในช่วงตอนระดับชั้นปีที่ 5-8 (Macconi, 1993, หน้า 41)

ครูคอยถามและเดินไปตามโต๊ะต่างๆ ครูต้องการรับรู้ความคิดของนักเรียนแต่ละคน ครูต้องการให้นักเรียนพูดออกมาเพื่อให้ครูเชื่อ ครูพูดชมเชย ผลักดันและพยายามให้ทุกคนมีส่วนร่วมครูเริ่มต้นจากการสอนหน้าชั้นไปจนถึงขั้นที่นักเรียนทำงานเป็นรายบุคคล ด้วยจังหวะสม่ำเสมอ ตรวจสอบเวลา ให้คำแนะนำ ยอมรับฟังความคิดเห็น สรุปและตั้งคำถาม เพื่อให้ได้คำตอบที่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วย ยอมรับความคิดเห็นของนักเรียน ให้คำสิ่งที่ชัดเจน ถ้าเป็นการแสดงครูก็มักแสดงคนสำคัญ สิ่งสำคัญคือเธอมีวิธีส่งเสริมความเป็นอิสระของนักเรียน เมื่อจบบทเรียนแล้วครูจะสรุปและเตือนนักเรียนเรื่องการบ้าน

การศึกษาของประเทศฟินแลนด์ได้บันทึกการสอนที่มีคุณภาพของครูคนหนึ่งที่มีความกระตือรือร้น ครูคนนี้มีลูกศิษย์ได้คะแนนดีเด่นจากข้อสอบการอ่านระดับสากล ครูมีความสนใจในการสอนของตนอย่างแท้จริง “บางครั้งฉันรู้สึกตื่นเต้นจนลืมการมาเยือนของผู้วิจัย” ครูกล่าวว่าเธอรู้สึกว้าวเมื่อเธอมีความกระตือรือร้นนักเรียนก็รู้สึกตื่นเต้นมากขึ้น เธอกล่าวเพิ่มเติมอีกว่าความกระตือรือร้นนี้ส่วนใหญ่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ แม้ว่าบางครั้งเธอตั้งใจทำเพื่อกระตุ้นนักเรียน (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 67)

แรมเซย์ตั้งข้อสังเกตว่า “ลักษณะที่เหมือนกัน” ระหว่างกลุ่มของครูที่ดีที่สุดทั้งหลายที่

เขาพบเห็นในประเทศนิวซีแลนด์นั้น “คือความปรารถนาอย่างยิ่งที่จะเห็นนักเรียนประสบความสำเร็จ...” (Ramsay, หน้า 62) ครูคนหนึ่งพูดว่า “ปรัชญาของฉันก็คือเด็กทุกคนมีสิทธิจะได้รับสิ่งที่ดีที่สุดเท่าที่ชีวิตจะให้ได้ การศึกษาคือสิ่งสำคัญที่สุด ฉันเชื่อมั่นว่าถ้าคุณไม่เชื่อเรื่องสิทธิของเด็กที่จะได้รับการศึกษาและความรู้ นั่นก็คือคุณกำลังทำให้พวกเขาเสียหาย” (หน้า 55)

ครูผู้เชี่ยวชาญคนหนึ่งในประเทศสหรัฐอเมริกาซึ่งอุทิศตนเพื่อการวิจัย ได้เขียนเกี่ยวกับประสบการณ์ที่แสดงให้เห็นถึงความынหยักของครูคนหนึ่งที่มีต่อพันธสัญญาอย่างไม่หวั่นไหว (White and Roesch, 1993, หน้า 45-47) ดังนี้

ฉันย้ายจากระดับชั้นปีที่ 6 หลังจากสอนอยู่ 15 ปี และกลับไปสอนระดับชั้นปีที่ 2 ฉันพยายาม “แก้ไข” เด็กๆ ก่อนที่พวกเขาจะไปถึงระดับชั้นปีที่ 6 ในชั้นตอนนั้นพวกเขาบางคนใน(...) ปีหน้าฉันมีโอกาสดังกล่าวจะเป็นส่วนหนึ่งของการฟื้นฟูการอ่าน (Reading Recovery) เป็นโครงการนำร่องของระดับชั้นปีที่ 1 (การฟื้นฟูการอ่านเป็นแบบจำลองที่ปรับปรุงมาจากประเทศนิวซีแลนด์ ซึ่งครูในห้องเรียนทำงานตามลำพังอย่างเต็มเวลากับนักเรียนที่มีปัญหา) ฉันฉวยโอกาสนั้นทันที!

สิ่งแรกที่ฉันได้เรียนรู้ก็คือ บางคนกล่าวว่า ฉันไม่ควรเลือกเคท ซึ่งเป็นนักเรียนชั้นประถมปีที่ 1 เพราะเขาทำคะแนนได้เพียงเปอร์เซ็นต์ที่ต่ำและอาจจะไม่ประสบ “ผลสำเร็จ” ในโครงการนี้ ฉันรู้สึกโกรธ! หลังจากเคทเรียนได้ 16 สัปดาห์ เขาก้าวหน้าในการอ่านและเขียนไปมาก และเลิกพฤติกรรม “การหลบเลี่ยง” เช่น คลานไต่โต๊ะ ขอดอกไปห้องน้ำหลาย ๆ ครั้ง หรือการอ้างมือนาน ๆ นั้นไม่ใช่ความสำเร็จของเราหรอกหรือ!

อย่างไรก็ตาม คะแนนของเคทไม่เคยเข้าใกล้ “ระดับ 12” ซึ่งเป็นคะแนนมาตรฐานของการสำเร็จการศึกษาในปีนี้เลย ฉันได้รับคำสั่งให้ “ทิ้งเขา” และเลือกคนอื่นแทน แต่ฉันและครูที่อยู่ในโครงการฟื้นฟูการอ่านอีก 4 คน เห็นพ้องต้องกันว่า เด็กทุกคนควรจะได้รับบริการ เราจึงตัดสินใจให้เคทเรียนต่อไปโดยไม่สนใจต่องานเอกสารที่เพิ่มขึ้นและต่อคำวิจารณ์จากหน่วยงานการฟื้นฟูการอ่าน แต่ดำเนินการไปทีละก้าวแค่นั้นคงไปสู่ความสำเร็จ

เคทก้าวหน้าต่อไปช้า ๆ อย่างมั่นคง เขาไม่สามารถไปถึง “ระดับที่ 16” ในสิ้นปี ดังนั้น

เขาไม่ได้ “สำเร็จการศึกษา” อย่างเป็นทางการ แต่คงจะไม่แปลกในเมื่อเขาอ่านได้และดีกว่าพี่ชายที่ซื้อโคสเคททำได้

ฉันได้สอนเคทอีกครั้งในชั้นปีที่ 2 ในฐานะครูประจำชั้น แม้ว่าฉันจะไม่ได้สอนเคทเป็นการส่วนตัวทุกวัน แต่ฉันก็ยังคงใช้ทุกยุทธวิธีของการฟื้นฟูการอ่านกับเคทในห้องเรียน

เคทก้าวหน้าต่อไป เมื่อถึงกลางปี เคทแสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้าที่มีมากกว่า 1 ปี โดยการวัดด้วยข้อสอบ “มาครูาน” เคทเคยได้คะแนนน้อยกว่าพี่ชายฝาแฝดอย่างเห็นได้ชัด เจนในข้อสอบทุกชุด ขณะนี้คะแนนเขาสูงกว่าพี่ชายอย่างเห็นได้ชัด และมีคะแนนความความคาดหวังของระดับชั้นปีที่ 2 (พี่ชายฝาแฝดได้รับการฟื้นฟูการอ่านเพียงไม่กี่สัปดาห์) นี่มีใช้ตัวบ่งชี้ที่สำคัญหรือไม่? ที่สำคัญพอหรือไม่มากกว่านั้นคือเคทรักการเรียน โรงเรียน ครู และเพื่อนๆ เมื่อสัปดาห์ที่ผ่านมาหลังจากแอกเดินมาในห้องเรียน เคทถูกไปหาแอกทันที และเสนอให้แอกได้มีส่วนร่วมในเรื่องที่เขากำลังเขียน เคทมักจะขอมินหนังสือหรือบันทึกของเขากลับบ้านหรือนำไปอ่านช่วงพักกลางวัน และ “ความประพุดติ” ของเขาภายในชั้นเรียนก็ “ไม่มีข้อคำหนิ”

หน่วยงานการฟื้นฟูการอ่านไม่ได้คิดว่ากรณีของเคทเป็นกรณีที่ประสบความสำเร็จ เพราะเขาไม่ “สำเร็จการศึกษา” อย่างไรก็ดี เคทประสบผลสำเร็จในแง่ผลการวิจัยการเรียนรู้เพื่อการพัฒนา เรารู้ว่าเด็ก ๆ ไม่ได้เรียนรู้ในจังหวะก้าวที่บังคับให้เป็นไป “ตามเวลา” เด็ก ๆ อาจก้าวกระโดด เดินปลายเท้า วิ่งเป็นวงกลม ขึ้นที่สูง บางครั้งก็ “หยุดพักสมอง” ระดับตัวบ่งชี้ของการฟื้นฟูการอ่านอาจจะเหมาะสมถ้าเราจะพิจารณาในแง่ความเป็นจริงและความเหมาะสมของเวลา เพราะว่าเด็กทุกคนไม่ได้เข้าสู่โครงการในขณะที่มีความพร้อมที่เท่าเทียมกัน เรารูเรื่องนี้ดี แล้วทำไมเราจะต้องระบุว่าเด็กต้องก้าวหน้าไปยังระดับ x ในเวลา x สัปดาห์ บางครั้งเราอาจต้องใช้เวลา 4 สัปดาห์ เพื่อหาเงื่อนไขที่เหมาะสมกับการเรียนของเด็กคนนี้ วัดความสำเร็จของเขาและเร่งรัดความเร็วเป็นกรณี ๆ ไป ข้อสำคัญคือ เคทเป็นเด็กที่มีความสุข ประสบผลสำเร็จและสามารถปรับตัวได้ดี เป็นเด็กสมบูรณ์เต็มตัว

พันธสัญญาเช่นนี้ครูได้พูดหรือเขียนในระหว่างการสัมมนาในประเทศต่าง ๆ ซึ่งจัดขึ้น

เพื่ออภิปรายถึงคำนิยามและมิติของคุณภาพครูและได้ข้อสรุปมากมายดังนี้ ในที่สัมมนาของประเทศสวีเดน ผู้วิจัยมอบหมายให้ครูผู้เข้าร่วมงาน(Almuis et.al, 1993, หน้า 6-7) “เขียนเรื่องราวเกี่ยวกับเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่พวกเขารู้สึกพอใจมากในการทำงาน ผลการวิจัยพบว่างานที่ครูส่วนใหญ่กล่าวถึงคือเหตุการณ์ที่นักเรียนได้พัฒนาการเรียนและความมั่นใจในตนเอง นอกจากนั้นในการสัมมนาของประเทศนิวซีแลนด์ได้ข้อสรุปว่า “ผลสัมฤทธิ์ที่สอดคล้องของเด็กแต่ละคนเป็นสิ่งที่ต้องแสวงหาอย่างค่อนเนื่อง” (กระทรวงศึกษาธิการของนิวซีแลนด์ 1993, หน้า 13) ครูที่มีคุณภาพเป็นคนที่ “มีแรงจูงใจในตัวเอง” และ “แสวงหาสิ่งท้าทาย” (หน้า 19) อุตทิศนช่วยเหลือนักเรียนให้กลายเป็นคนที่มี “อิสระและเป็นผู้เรียนรู้ได้ด้วยตนเอง” (หน้า 23) ในทำนองเดียวกันครูในประเทศนอร์เวย์ที่เข้าร่วมสัมมนาได้พูดถึงการเข้ามามีส่วนร่วมและริเริ่มในการทำงานเพื่อพัฒนาความสามารถต่อไป (Baasland, 1993, หน้า 41) ในการสัมมนาที่ประเทศฝรั่งเศสได้ชี้เฉพาะว่า “ความรัก ความกระตือรือร้น และพลังพลวัติ” เป็นส่วนประกอบของ “การเรียนรู้ที่จะดำรงชีวิต” ซึ่งเป็นหนึ่งในมิติที่สำคัญที่สุด 3 ประการของคุณภาพครู (Altet, 1993, หน้า 8) ในการสัมมนาครูที่ประเทศฝรั่งเศสครูได้สำรวจเพื่อนร่วมงานโดยใช้คำถามดังนี้ “คุณภาพชนิดใดที่เป็นที่ประทับใจครูมากที่สุด” คำตอบที่ได้รับจากครู (99 คนจาก 144 คน) คือ “ความชอบความรักงานที่ทำเพื่อเด็ก ๆ ความกระตือรือร้นในการกระตุ้นนักเรียนให้เกิดความต้องการที่จะเรียนรู้” (หน้า 11)

ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว พันธสัญญาของครูที่มีคุณภาพมีเหนือกว่ากิจกรรมในห้องเรียนขายยชอบขายไปถึงโรงเรียน วิชาชีพและนอกเหนือกว่านั้น ในประเทศฝรั่งเศสมีการสำรวจครูเพื่อศึกษาว่าอะไรคือสิ่งเอื้ออำนวยให้เกิดคุณภาพครูทั้งโรงเรียน ผลการสำรวจพบว่านอกจากการมีที่ทำงานและเป้าหมายทั่วไปแล้ว คำตอบที่ได้รับมากที่สุด (77 คนจากจำนวน 144 คน) คือ การมีบรรยากาศทางวิชาชีพ พันธสัญญา การมีส่วนร่วม และการอุทิศตน (Altet, 1993, หน้า 14)

ครูในประเทศสหรัฐอเมริกาได้เขียนเกี่ยวกับพลังของพันธสัญญาร่วมกัน เช่น วิสิสอนแบบใหม่เพื่อบูรณาการนักเรียนพิเศษให้เรียนกับนักเรียนปกติ (White and Roesch, หน้า 72-73) ครูตัดสินใจสร้างทีมทำงานที่ประกอบด้วยครูการศึกษาพิเศษ 1 คน และครูสอนวิชาทั่วไป 2 คน ทีมทำงานนี้รับผิดชอบร่วมกัน สอนนักเรียน 75 คน ในจำนวนนี้มี 10 คนเคยเรียนในชั้นเรียนพิเศษมาก่อน นักเรียนคนหนึ่งโน้มน้าชื่อเฟรด

เฟรดเป็นนักเรียนชั้นปีที่ 6 เคยเรียนในชั้นเรียน (พิเศษ) มาแล้ว 4 ปี เขามีรูปร่าง

สูงผอม สวมแว่นตาหนาเคอะและหน้าตาอ่อนเยาว์ เสียงพูดแหลมสูงคล้ายเสียงเล็บมือที่ครูดไปกับกระดานดำ เฟรเดอริคบรรยายงานครูทุกคนว่า แม่บอกว่าเขาอ่านหนังสือไม่ออก และต้องการให้ครูสอนเขาแบบตัวต่อตัวเพื่อทำแบบฝึกหัดทุกชนิด เขาปฏิเสธการอ่านทุกชนิดและเห็นได้ชัดจนกว่าเขาอ่านหนังสือไม่ได้และไม่ยอมอ่าน เขาประพฤติตนเรียบร้อยมากและใช้เวลาส่วนใหญ่ดึงเสื้อผ้าให้ตึง จัดเสื้อผ้าและอุปกรณ์การเรียน เขาไม่มีเพื่อน ชอบนั่งอยู่คนเดียวในห้องอาหารในเวลากลางวัน และไม่คุยยิ้มกับใคร เขาพูดบ่อยๆ ว่าเขาโง่และเรียนไม่ได้

หลังจากที่ครูสร้างความมั่นใจให้แก่เฟรเดอริคบ่อยๆ และอย่างต่อเนื่อง เขาเริ่มประสบผลสำเร็จในการทำงานบางอย่าง เช่น มาโรงเรียนโดยเตรียมตัวและทำการบ้านมาล่วงหน้า เริ่มมีส่วนร่วมในชั้นเรียน มีอิสระในการริเริ่มงาน ปรับปรุงทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ ทำให้เขาไม่โดดเดี่ยวอีกต่อไป เราประเมินตนเอง ยุทธวิธีและสติปัญญาตลอดเวลาในขณะที่สร้างความมั่นใจให้แก่เฟรเดอริค ในช่วงนี้เราได้พบกับมารดาของเขา 2 ครั้งต่อสัปดาห์ ในที่สุดเฟรเดอริคก็จะอ่าน ทำให้คะแนนสอบและระดับคะแนนเขาดีขึ้น

นอกเหนือจากการทำงานร่วมกับครูอื่นๆ ในโรงเรียน ชุมชนยังเรียกร้องให้ครูอุทิศตนแก่งานของชุมชน เช่น ในประเทศฟินแลนด์ ครูโรงเรียนประถมศึกษาร้อยละ 60 ทำงานในหมู่บ้านเล็กๆ หลายโรงเรียนมีครูน้อยกว่า 4 คน (Harmalainen and Jokela, หน้า 76) ครูทุกคนต้องอุทิศตนพัฒนาชุมชนในหมู่บ้าน ครูคนหนึ่งกล่าวว่า (Kimonen and Nevalainen, 1993, หน้า 92) ดูเหมือนว่าฉันทำงานของเทศบาลหรือจังหวัดมากขึ้นทุกที ในระดับหมู่บ้านแล้วฉันอยู่ในสมาคมชาวนาและสมาคมของหมู่บ้าน และเขียนบทความให้หนังสือพิมพ์หมู่บ้าน (...) ฉันต้องการให้หมู่บ้านนี้ดีขึ้นกว่าเดิม ฉันมีแรงกระตุ้นว่านี่คือหมู่บ้านของฉัน ปัจจุบันฉันอยู่ในหมู่บ้านแห่งนี้ จึงได้ทำงานบริการชุมชนมากขึ้น

เพื่อที่จะทำให้พันธสัญญาที่มีต่อนักเรียน เพื่อนร่วมงาน วิชาชีพและชุมชนสมบูรณ์ขึ้น ครูที่ดื่มแนวโน้มที่จะทำงานในแต่ละวันนานขึ้น ครูในประเทศนิวซีแลนด์เล่าว่า (Ramsay, 1993, หน้า 59)

ฉันรู้สึกภูมิใจเรื่องการจัดวางแผน และใช้เวลาหมกมุ่นกับการคิดและอ่านเรื่องราวต่างๆ

ในการกำหนดวัตถุประสงค์นั้น ฉันพยายามลดเวลาทำงานให้เหลือ 50 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เดิมเคยทำงาน 60 ชั่วโมงและงานเกือบจะฆ่าฉัน ปัจจุบันนี้จึงเลิกมาโรงเรียนทุกวันอาทิตย์ และใช้เวลาอยู่กับครอบครัวในวันหยุด ฉันมาที่นี้เวลา 8:15 นาฬิกา แม่ในช่วงพัก รับประทานอาหารกลางวันฉันก็ทำงาน เพราะไม่อยากเสียเวลาโดยเปล่าประโยชน์ ฉันอยู่ที่นั่นจนถึงเวลา 16:30 นาฬิกาในวันที่มีประชุมกับเพื่อนครู ลูกๆ อยู่ที่บ้านเข้านอนเวลา 20:00 นาฬิกา โดยปกติฉันทำงานตั้งแต่เวลา 8:30 นาฬิกา ถึง 23:30 นาฬิกา เป็นเวลา 5 คืนต่อสัปดาห์ ฉันทำงานหนักขึ้นกว่าเมื่อ 13 ปีที่ผ่านมาในสมัยเมื่อเริ่มเข้ามาเป็นครูใหม่ๆ เพราะขณะนั้นฉันยังไม่เป็นผู้ใหญ่พอ ปัจจุบันฉันต้องทำงานมากขึ้นเพราะมีงานที่จะต้องทำมากขึ้น เพื่อนชาวอเมริกันมาเยี่ยมฉันที่นี้เมื่อเร็วๆ นี้และพูดกับฉันว่า เธอวิพากษ์ตนเองมากเกินไป เธอเป็นคนที่ไม่เคยพอใจอะไรเลย “ฉันรู้ว่าฉันทำงานหนักขึ้นกว่าเมื่อเริ่มทำงานใหม่ๆ และฉันกำลังได้รับผลตอบแทนที่นับว่าคุ้มค่า”

อันควรวที่ชัดเจนสำหรับครูที่มีคุณภาพได้ปรากฏออกมา กรณีศึกษาของประเทศออสเตรเลีย ได้รวบรวมประเด็นไว้(Altrichter et.al, 1993 หน้า 35-37) ว่า “มีความต้องการใหม่ๆ ในโรงเรียน” เช่น:

สังคมมีการเปลี่ยนแปลงและมีความซับซ้อนมากขึ้น เป็นผลให้คุณภาพของนักเรียนเป็นพลวัต ซึ่งมีความหมายแฝงถึงการปรับเปลี่ยนทิศทางใหม่ในปัจจุบัน “วัฒนธรรมของการเรียนแบบหยุดนิ่งในโรงเรียน” ความเป็นปัจเจกบุคคลที่เพิ่มขึ้นในสังคม ส่งผลให้โรงเรียนต้องทำงานด้านการศึกษาและงานที่มีการบูรณาการมากขึ้นกว่าเดิม” ขณะเดียวกัน “ครูจำนวนมากไม่ได้รู้สึกว่าตนเองได้รับโอกาสที่ดีขึ้นที่จะทำงานเหล่านี้ให้สำเร็จ ครูรู้สึกว่าการตอบแทนที่โรงเรียนให้ไม่เหมาะสมกับงานที่มีคุณภาพที่ได้รับมอบหมายให้ทำ อาชีพการสอนเป็นวิชาชีพที่กำลังสูญเสียฐานะทางสังคม เพราะค่าจ้างอยู่ในระดับต่ำเมื่อเปรียบเทียบกับวิชาชีพอื่นแต่เป็นวิชาชีพที่มีคุณภาพ และเป็นงานที่ไม่มีโอกาสประสบความสำเร็จและโอกาสในการเปลี่ยนอาชีพมีน้อย” ครูบางคนหมดกำลังใจ แต่บางคนสามารถจัดการแก้ปัญหาภายในเพื่อเผชิญหน้ากับสิ่งที่ท้าทายใหม่ๆ ทั้งๆ ที่ขาดแรงจูงใจจากภายนอก เมื่อเปรียบเทียบกับความพยายามในการทำงาน ทักษะและพันธสัญญาตามที่สังคมเรียกร้อง

รายงานจากประเทศสหรัฐอเมริกาให้ภาพที่ชัดเจนของครูที่มึนเมาเมื่อบ่ายในสภาพที่มีปัญหา ครูจากโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 ได้ประชุมกันทั้งวันเพื่อวางแผนการทำงานในโรงเรียน ครูคนหนึ่งกำหนดระเบียบวาระการประชุม การประชุมเริ่มต้นเวลา 7:30 นาฬิกา พวกเขาได้อภิปรายเรื่องที่ควรจะทำและปัญหาที่พวกเขากำลังเผชิญอยู่ ปัญหาที่นักเรียนขาดเรียนครั้งละหลายสัปดาห์ โดยมีพ่อแม่มาพูดแก้ตัว มีนักเรียนจำนวนหนึ่งที่ชอบก่อความวุ่นวายทำให้ทุกคนเสียเวลา ในขณะที่ครูมีงานของคณะกรรมการมากมาย ครูบางคนต้องทำงาน 12-14 ชั่วโมงต่อวันเป็นเวลาหลายปี คณะครูไม่มีเวลาปรึกษากันหรือกินในแต่ละวัน ส่งผลให้มีนักเรียนที่ “ก้าวร้าว” “มีอิสระ” “ไม่ได้รับการชื่นชม” “ฉลาดตามถนัด” มีมากขึ้น กลุ่มครูวิ่งแข่งและถกเถียงกันเกี่ยวกับตัวเลขทางสถิติที่น่าเสียดายโดยนักวิจัยจากสำนักงานท้องถิ่น บางครั้งครูแบ่งกลุ่มเป็นกลุ่มย่อยเพื่อทำงานในแต่ละส่วนที่มีลักษณะต่างกัน ในตอนกลางวันก็เกิดการใช้อารมณ์และร้องไห้ ขณะที่มีการให้คำแนะนำอยู่นั้นมีครูคนหนึ่งพูดด้วยความโกรธว่า “อย่าตั้งคณะกรรมการในเรื่องนี้ อย่าให้ฉันทำอะไรอีกแม้แต่อย่างเดียว” ความสัมพันธ์ระหว่างกันพังทลายลงชั่วขณะแล้วค่อยๆ ดีขึ้น และเกิดความไว้วางใจในที่สุด ในนาทิจที่มีความเครียดเกิดขึ้น ครูกลุ่มหนึ่งประกาศขึ้นว่า “เราต้องร้องเพลงกัน” และครูที่เริ่ม “สวิงโลว์ สวิท แซเรียท” ทุกคนร่วมร้องเพลงกัน เกิดเสียงเพลงประสานขึ้น 4 กลุ่ม มีทั้งความสุขและความเสียใจในความรู้สึกของความสามัคคีที่เกิดขึ้นหลังจากเพลงจบลง ก่อนที่การอภิปรายจะเริ่มขึ้นอีกครั้ง (White and Roesch, 1993, หน้า 83-84) เมื่อการอภิปรายเริ่มขึ้นอีกครั้ง การทำงานก็ดำเนินต่อไป ครูทุกคนมีพันธสัญญา

วิธีสอนวิชาเฉพาะ : ยารึพของครู

ภายในห้องเรียน ครูที่ดีต้องรู้จักงานของตนเองและรู้ว่าจะสอนอย่างไร การสัมมนาครูชาวฝรั่งเศสได้ระบุภาพ 3 มิติของการสอนที่มีคุณภาพ ดังนี้ มิติแรกได้แก่ “ความรู้” และอีกสองมิติ ได้แก่ “การรู้ และรู้ว่าจะทำอย่างไร” คือวิธีถ่ายทอดแนวคิด ทักษะและข้อมูลแก่นักเรียนได้อย่างไร เป็นการจำแนกครูที่ออกจากครูอื่นๆ การทำกรณีศึกษาในประเทศต่างๆ ได้ให้ข้อมูลที่ครูใช้เป็นเคล็ดลับในการสอน

ตัวอย่างครูชาวฟินแลนด์ซึ่งมีลูกศิษย์ที่มีผลสอบการอ่านดีเด่นในระดับนานาชาติ ครูมีความรอบคอบในการเลือกหนังสือเรียนให้แก่เด็กชั้นปีที่ 1 ที่มีลักษณะการเริ่มอ่านและเขียนพร้อมกัน ครูให้นักเรียนเขียนเพื่อเสริมความเข้าใจในสิ่งที่นักเรียนอ่าน ครูให้นักเรียนแต่งหนังสือนิทาน

คนละเล่นและทำวารสารของชั้นเรียน กลยุทธ์เหล่านี้ใช้เพื่อเน้นความเข้าใจ และกระตุ้นความสนใจซึ่งเป็นกลยุทธ์ที่รู้จักกันแพร่หลาย แต่ครูคนนี้ใช้ได้ดีเป็นพิเศษ(Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 68-73)

การทำกรณีศึกษาในประเทศสวีเดนทำให้เกิดตัวอย่างซึ่งทำให้ได้โน้ตที่เยี่ยม เรียกว่า “เนื้อหาความรู้ตามหลักวิธีสอน”(Lander, 1993, หน้า 64) สรุปได้ดังนี้

- ครูคนหนึ่งสอนวิชาสังคมศึกษาในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นอธิบายว่า “เธอสามารถเข้าไปในประวัติศาสตร์ได้จากหัวข้อเรื่องในวันนี้” การเข้าถึงประวัติศาสตร์มีจุดเริ่มต้นจากเหตุการณ์ปัจจุบัน
- ครูวิทยาศาสตร์ผสมผสาน “งานโครงการอิสระ” ชิ้นงานที่มีสัญญา (กำหนดให้นักเรียนทำงานสำเร็จบางส่วน และให้นักเรียนสามารถเลือกงานจากงานหลายชิ้น) และครูเป็นผู้แนะนำเนื้อหาในบทเรียนด้วยตนเอง (หน้า 65)
- ครูสอนภาษาสวีเดนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นได้จัดทำคำแนะนำ 14 ข้อ เพื่อให้ นักเรียนเขียนงานวิจัย เป็นต้น (5) ให้คิดถึงลำดับของงานที่จะเขียน (6) อย่าอ่านอย่างเดียว ให้เริ่มเขียนทันทีที่ได้ (7) เมื่อเขียนได้ 1 ย่อหน้า จงอ่านให้เพื่อน พ่อแม่ หรือครูฟัง (....) อย่าลอกบทความจากหนังสือแบบเรียน ให้เขียนสรุปด้วยคำของตนเอง (8) ให้รอบคอบเรื่องการเขียนที่มาของแหล่งข้อมูล (หน้า 69-70)
- ครูประถมศึกษาสาธิตให้นักเรียนคู่มือที่ “ผังความคิด” (mind map) เป็นรายบุคคล หรือเป็นกลุ่ม เพื่อจัดความคิดและข้อมูลเป็นภาพเป็นกลุ่มในสมอง (หน้า 75-77)
- ครูสังคมศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นให้การบ้านนักเรียน โดยให้หาคำอธิบายเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ เช่น จัดกลุ่มอภิปรายเรื่องเศรษฐกิจ สังคม และอุดมการณ์ (หน้า 78-79)
- ครูสอนภาษาสวีเดนให้การบ้านแก่นักเรียน โดยให้เขียนบรรยายเหตุการณ์หนึ่งจากมุมมองของผู้ร่วมงาน (หน้า 81)
- ครูคณิตศาสตร์คนหนึ่งสร้างสภาพแวดล้อมเพื่อให้ นักเรียนเข้าใจสูตร โดยเล่าเรื่อง นักคณิตศาสตร์ผู้ค้นพบสูตรนั้น (หน้า 82)

- ครูประถมศึกษาสอนวิชาวิทยาศาสตร์โดยใช้อุปกรณ์การสอนจากธรรมชาติและการทดลองอย่างง่าย ๆ เช่น “เมื่อเราทำงานในเรื่องสิ่งแวดล้อม เราทิ้งขยะลงในหลุมดินและเผาสังเกตดูว่าจะสลายตัวหรือไม่” (หน้า 84)
- ครูประถมศึกษาส่งเสริม “การเขียนอย่างเสรี” โดยไม่ตรวจแก้คำสะกดผิดหรือเครื่องหมายวรรคตอนในครั้งแรก (หน้า 87-88)
- ครูประถมศึกษาสอนปัญหาคณิตศาสตร์โดยใช้กิจกรรมประจำวันหลายอย่าง เช่น เล่นเกมคณิตศาสตร์ หรือนำคณิตศาสตร์ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง (หน้า 91-92)
- ในช่วงปีแรกของการเรียน นักเรียนในโรงเรียนต้องฝึกความรู้สึกไวต่อคนรอบข้าง

แบบฝึกหัดเพื่อกิจกรรมนี้ก็คือ ให้เด็กนั่งเป็นกลุ่มและนับว่ามีคนอยู่ที่คน (หน้า 98)

ตัวอย่างอื่นจากการศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกา เช่น ครูคณิตศาสตร์คนหนึ่งใช้อักษรตัวแรกของทุกคำในประโยคหนึ่งประโยค คือ Please excuse my dear Aunt Sally เพื่อช่วยความจำเรื่องลำดับของการทำเลขคณิตได้แก่ PEMDAS อักษร P ใช้แทนคำ parentheses หมายถึงการใส่วงเล็บ e ใช้แทนคำว่า exponentys หมายถึงเลขกำลังที่อยู่เหนือสัญลักษณ์ m มาจากคำว่า multiplication หมายถึงการคูณ d แทนคำว่า division หมายถึงการหาร a แทนคำว่า addition หมายถึงการบวก s แทนคำว่า subtraction หมายถึงการลบ (White and Roesch, 1993, หน้า 75) ครูภาษาอังกฤษคนหนึ่งจัดให้นักเรียนอภิปรายเรื่อง ในวรรณคดีมีโครงเรื่อง 3 ชนิด จริงหรือไม่ (หน้า 77)

กลยุทธ์เหล่านี้บางวิธีเป็นที่รู้จักกันดีและใช้กันแพร่หลาย บางวิธีเป็นเพียงเครื่องมือ ในขณะที่บางวิธีมีความซับซ้อนต้องอาศัยความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงวิธีเรียนของนักเรียน แท้จริงแล้วครูที่ดีจะสามารถใช้วิธีเฉพาะสร้างโอกาสให้นักเรียนเรียนรู้ทักษะทั่วไปได้ เช่น ความคิดเชิงวิเคราะห์ การเขียนแบบพรรณนา ยุทธวิธีการสอนวิชาเฉพาะสาขา จึงไปเข้าซ้อนกับแบบจำลองทั่วไปของการสอนและการเรียนที่จะได้กล่าวในคอนต่อไป ในบทนี้ใจความสำคัญก็คือยุทธวิธีในการสอนที่เป็นความสามารถพิเศษของครู และครูที่มีคุณภาพสูงจะมีกลยุทธ์มากมายที่มีประสิทธิภาพ

อย่างไรก็ดี การสร้างคลังความรู้ให้กว้างขวางไม่ใช่เรื่องง่าย โดยเฉพาะเมื่อครูถูกบังคับให้ปฏิบัติตามหลักสูตรที่ส่วนกลางเป็นผู้กำหนด ทำให้ครูต้องสอนแบบเดี๋ยวกั้น เช่น ในการ

สัมมนาครูในประเทศฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ครูหลายคนแสดงความวิตกกังวลเกี่ยวกับการไม่มีความรู้ในเรื่องวิธีสอน พวกเขาต้องการรู้ว่าทำอะไรพวกเขาจึงสามารถทำอุปกรณ์การสอนที่น่าสนใจสำหรับนักเรียน และในขณะเดียวกันก็เตรียมนักเรียนให้สามารถทำข้อสอบระดับชาติได้

ความรักเด็ก

ความรักระหว่างครูและนักเรียนช่วยสร้างเจตคติที่ดีในการเรียน ครูที่ศรัทธายามสื่อถึงความอบอุ่น แม้ว่านักเรียนจะไม่สนองตอบ การศึกษาในประเทศต่าง ๆ บันทึกเหตุการณ์หลายครั้ง เช่น การศึกษาในประเทศอิตาลีได้บรรยายถึงครู 3 คนในโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5 - 8 (Macconi, หน้า 40,42) ดังนี้

ครูอิมม่าย เมื่อเข้ามาในห้องก็ทักทายทุกคนด้วยน้ำเสียงที่เป็นกันเองและรู้สึกอบอุ่น ครูมีปฏิสัมพันธ์อย่างกระตือรือร้น ครูใกล้ชิดกับเด็กและเดินไปมาในห้องตลอดเวลา บอกให้นักเรียนนั่งตัวตรง พูดยิ้มแย้มให้กำลังใจ...คิดตามนักเรียนแม้จะออกจากโรงเรียนไปแล้ว ครูใกล้ชิดกับนักเรียนที่มีปัญหา คอยช่วยเหลือโดยใช้คำพูดและท่าทาง พูดยิ้มแย้มบ่อยๆ และคิดว่าความผิดพลาดคือแหล่งของการเรียนรู้

ครูพูตเสียงเบาและนุ่มนวล มีอารมณ์ขันและชวนให้จดจ่อ ครูไม่เคยละเลยเด็กคนไหนเลยแต่นำนักเรียนไปด้วยกันทั้งหมด เมื่ออยู่บนเวทีครูจะไม่มีบทบาทสำคัญ ภายในห้องเรียนมีบรรยากาศที่น่าอภิรมย์และความรู้สึกดี นักเรียนรู้สึกว่าคุณครูคือเพื่อนผู้ใหญ่คนหนึ่ง นักเรียนจะมาหาครูเป็นการส่วนตัว

ความสัมพันธ์ที่ดีเช่นนี้พบเห็นได้ในโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5 - 8 ในประเทศสหรัฐอเมริกา (White and Roesch, 1993, หน้า 80)

ขณะที่ฉันเดินผ่านห้องโถง ฉันเห็นครูอยู่หน้าห้องเรียน นักเรียนหยุดทักทายครูเมื่อเดินผ่าน มีการจับมือ 5 ครั้ง สบตาและยิ้มกว้าง...

ในอดีตฉันเคยระมัดระวังเรื่องปัญหาด้านระเบียบวินัย และแก้ไขปัญหาคความตึงเครียดอันเกิดจากปัญหาด้านเชื้อชาติระหว่างนักเรียนเป็นเวลานานนับสัปดาห์ ฉันรู้สึกประทับใจ

ว่าสิ่งเลวร้ายเหล่านี้ไม่เกิดขึ้นที่นี่ ฉันเห็นแต่ความเป็นมิตรอย่างเปิดเผยระหว่างครูกับนักเรียนในโรงเรียนนี้ ครูไม่บ่นไม่ว่ากล่าวเด็ก ทำให้ฉันแปลกใจมากหลังจากที่ฉันทำงานมาหลายปีในโรงเรียนอื่น ซึ่งมีการแบ่งพรรคแบ่งพวกกันในความคิดภายในห้องพักครู และมีเรื่องทะเลาะเบาะแว้งรุนแรงของนักเรียนจำนวนมาก แต่ในโรงเรียนนี้ครูพลศึกษาที่ฉันเฝ้าสังเกตอยู่ประกาศว่า “เด็กเหล่านี้เป็นเด็กที่ดีที่สุด ไม่หุคหวัด พวกเขารู้ดีว่าควรจะทำอะไร” ครูจัดให้นักเรียนออกกำลังกายเพื่อสร้างความแข็งแรงแก่ร่างกาย ฉันเห็นการกระทำที่แสดงถึงความรักอื่นๆ เช่น ครูคนหนึ่งสร้างความมั่นใจแก่นักเรียน ต้องนำใบรายงานผลการเรียนกลับบ้านในวันนั้น ครูอีกคนหยอกล้อเด็กผู้หญิงเกี่ยวกับเรื่องราวของละครโทรทัศน์ นักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษใช้ความรู้ว่าอาการป่วยเป็นหวัดคือไข้หรือยัง... และพูดให้กำลังใจแก่ครูว่าพวกเขาจะเป็นเด็กดี แม้ว่าวันนี้จะเป็นวันศุกร์และครูไม่ค่อยสบาย ในขณะที่ครูสร้างวินัยในชั้นเรียนนั้น ครูใช้ภาษาที่ดูเคร่งขรึม พูดความจริง แต่ไม่ถึงกับทำให้นักเรียนเสียหน้า เช่น ครูพูดอย่างรวดเร็วว่า “มีสุภาพบุรุษ 2 คนทำสิ่งที่ไม่ถูกต้อง ครูจะให้เขาแก้ไขก่อนที่ครูจะจัดการ”(หน้า 81)

ตรงกันข้ามกับโรงเรียนและโอกาสอื่นๆ ซึ่งครูมีความเครียด มีความสัมพันธ์เป็นปฏิปักษ์กับนักเรียนที่ควบคุมยาก ไม่เป็นมิตร เรียนไม่ได้ ครูในโรงเรียนนี้พูดถึงและปฏิบัติต่อนักเรียนที่ก่อความวุ่นวายและน่าเบื่อหน่ายที่สุดด้วยความเข้าใจ ยอมรับและให้เกียรติ (หน้า 84)

ครูประถมศึกษาคนหนึ่งในประเทศสวีเดนเล่าว่า เธอต่อสู้และเอาชนะตนเองด้วยการไม่โกรธเด็กบางคน เธอกล่าวว่า “ความคิดของฉันคือ คุณจะต้องประสบความสำเร็จถ้าคุณชอบเด็กทุกคน และสิ่งนี้เป็นเรื่องยาก คุณต้องทำงานหนักโดยลำพัง แม้มีเพียงเด็กผู้ชายคนเดียวที่มีปัญหา ถ้าหากเราปฏิเสธเขา สถานการณ์ก็จะเลวร้ายลงไป ฉันต้องเอาชนะตัวเอง เราต้องไม่คิดว่าเด็กเล็กๆ คนหนึ่งเป็นเสมือนศัตรูหรือภัยคุกคาม เขาเป็นเพียงเด็กเล็กๆ และฉันเป็นผู้ใหญ่” (Lander, 1993, หน้า 36) ในทำนองเดียวกัน ครูโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นในประเทศสวีเดนเผชิญกับสถานการณ์ที่นักเรียนทดสอบอำนาจของครู เราต้องปฏิบัติต่อเขาเป็นรายบุคคล ให้คำชมเชยมากๆ และปฏิบัติต่อเขาเช่นผู้ใหญ่คนหนึ่งในอนาคต (หน้า 43)

เราเฝ้าสังเกตครูที่มีคุณภาพในประเทศนิวซีแลนด์ ทุกคนมีความอดทนและเพียรพยายาม

อย่างยิ่ง ครูสนับสนุนนักเรียนให้เห็นคุณค่าในตนเองและมีอารมณ์ขัน(Ramsay, 1993, หน้า 56-60) มีครูคนหนึ่งพูดว่า “คุณต้องมีอารมณ์ขัน (.....) คุณต้องเข้าใจอารมณ์ขันของเด็กๆ ด้วย และต้องทำงานกับเด็กโดยมีอารมณ์ขัน การได้หัวเราะจริงๆ จะเป็นยาเสริมกำลังของทุกคน (หน้า 58) ครูปรับปรุงสิ่งแวดล้อมทางกายภาพของห้องเรียน ทำให้ชั้นเรียนสนุกสนานและสะดวกสบาย และครูให้ความสำคัญแก่ความรู้สึกมั่นคงและปลอดภัยของนักเรียน “ถ้านักเรียนต้องมีความเสี่ยงจากการเรียน เขาต้องมีความรู้สึกมั่นคงและนักเรียนต้องรู้สึกปลอดภัยก่อนที่จะจะยอมเสี่ยง ถ้านักเรียนคิดว่าฉันจะลงโทษเขาถ้าเขาทำผิด เขาจะกลายเป็นผู้เรียนที่ระมัดระวังตัว” ครูคนหนึ่งอธิบายครูอีกคนหนึ่งก็เสริมว่า “สำหรับเด็กบางคนแล้ว เราคือผู้ใหญ่คนเดียวที่จะยอมให้เขา ถ้าเขารู้ว่าคุณสนใจเขา เขาก็พร้อมจะยอมเสี่ยงด้วย(หน้า 62)

การสัมมนาครูในหลายประเทศได้อิทธิพลอันสำคัญของความรู้สึกในทางที่ดี ผู้เข้าร่วมสัมมนาในประเทศฝรั่งเศสได้จัด “ความเห็นอกเห็นใจ อธิปไตยไมตรีและการรู้จักฟังคนอื่น” เข้าไว้เป็นส่วนประกอบหนึ่งของ “ศิลปะในการดำรงชีวิต”(Altet, หน้า 8) โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับครูที่สอนเด็กปฐมวัยและประถมศึกษาโดยชี้ชัดว่า “ความสัมพันธ์ขั้นพื้นฐานของมนุษย์คือความสัมพันธ์ด้านความรู้สึกทางจิตใจ(หน้า 15) การสัมมนาในประเทศฮอลแลนด์ได้รายงานว่า “ครูเคารพต่อความเป็นปัจเจกบุคคลของนักเรียนและผู้ปกครอง ถือเอาความปรารถนาและความต้องการของเขาเหล่านั้นเป็นเรื่องสำคัญครูจะชี้นำนักเรียนในการพัฒนาความเชื่อมั่นตนเอง(Robolies, 1993, หน้า 11)

การยอมเสี่ยงของนักเรียนกลายเป็นหัวข้อที่ชัดเจนอีกครั้งในการสัมมนาในประเทศนิวซีแลนด์ (กระทรวงศึกษาธิการของนิวซีแลนด์, 1993, หน้า 19-20)

มโนทัศน์หนึ่งซึ่งเกิดขึ้นซ้ำๆ คือ การยอมเสี่ยง นักเรียนควรได้ประสบการณ์ครั้งแรกในสภาพแวดล้อมที่มีโอกาสเสี่ยง แต่ต้องเป็นสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยเพียงพอจนกระทั่งการเสี่ยงนั้นไม่มีความกลัวตามมา

ครูที่ดีจะสร้างความเชื่อมั่น การเห็นคุณค่าในคน และความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า โดยสร้างโอกาสให้นักเรียนได้ประสบความสำเร็จ มีสถานที่เพียงไม่กี่แห่งที่มีการประเมินคุณค่าทางจิตใจเหมือนห้องเรียน ณ ที่นี้นักเรียนจะถูกตรวจสอบและประเมินอย่างละเอียดและต่อเนื่อง ครูนำความก้าวหน้าของนักเรียนมาเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยในด้าน

ความสามารถและสติปัญญาซึ่งเป็นคุณภาพที่เปลี่ยนแปลงได้ ครูรู้สึกเป็นห่วงถ้านักเรียนมีความสามารถไม่ถึง ความห่วงใยนี้นักเรียนแปลเป็นความรู้สึกทางลบต่อตนเองและความสามารถของตนเอง ครูที่คาดหวังการเรียนรู้และสิ่งท้าทายโดยคำนึงถึงความสามารถระหว่างบุคคล เพื่อให้ทุกคนสามารถเรียนและประสบผลสำเร็จได้ ความรู้ที่ได้มาความรู้ที่ต้องการสามารถเชื่อมโยงกันได้ และเป็นความรู้ที่จะทำให้ นักเรียนประเมินผลสำเร็จและเกิดความเชื่อมั่นที่จะพยายามเรียนสิ่งที่ท้าทายในครั้งต่อไป

สิ่งที่สร้างความกดดันให้แก่ครูในเรื่องความเห็นอกเห็นใจก็คือ ความจริงที่ว่าเด็กบางคนไม่ใช้เด็กเฉื่อยชาหรือช่วยตัวเองไม่ได้ พวกเขาอาจจะจะเป็นพวกก่อกวนที่มีพลัง จากรายงานการสัมมนาของประเทศสวีเดนให้ตัวอย่างเด็กมีปัญหา 10 ตัวอย่าง (Almius et.al, 1993, หน้า 16) ดังต่อไปนี้เป็นตัวอย่งของเด็ก 4 คน

นักเรียนระดับชั้นปีที่ 7 คนหนึ่งมีสมาธิได้ไม่เกิน 2 นาที พุดตลอดเวลา เขารบกวนทุกคนรวมทั้งฉันด้วย และพยายามชักจูงให้เด็กอื่นๆ ประพฤติตัวเหมือนเขา ทั้งๆ ที่เด็กทั้งห้องพยายามทำให้เขาสงบเสียงลง

เด็กผู้หญิงคนหนึ่งมีความสัมพันธ์กับเพื่อนแบบแปลกๆ เธอเริ่มสร้างข่าวลือเกี่ยวกับคนอื่น เธอวางแผนร้ายและสร้างผลกระทบแก่จิตใจในทางลบหลายๆ วิธี เธอกลัวตัวเองแต่ก็มีอำนาจเหนือคนอื่น ๆ

มีเด็กผู้ชายที่มีจิตใจเข้มแข็งคนหนึ่งอยู่ระดับชั้นปีที่ 7 ตั้งตัวเป็นหัวหน้ากลุ่มของเด็กผู้ชายที่อ่อนแอ 4 คน เขาทำให้พวกเด็กเหล่านี้ไม่ทำการบ้านแค่ตัวเขาเองทำมา

เด็กผู้ชายคนหนึ่งมีความขัดแย้งกับเพื่อนๆ เสมอขณะที่อยู่ในโรงเรียน เขาไม่มีเพื่อนสนิท แต่มีลูกน้องเป็นเด็กที่มีอายุน้อยกว่า เขาชอบพูดโกหกและขี้โกงในทุกสถานการณ์ เขามีพ่อแม่บุญธรรมในบางครั้งบางคราวหลังจากที่แม่ตาย และพ่อเป็นโรคพิษสุราเรื้อรัง พ่อยังคงอยู่ในระหว่างฟ้องร้องเพื่อรักษาสิทธิการเลี้ยงดูเด็กคนนี้ และเขาไม่ต้องการให้ความร่วมมือกับโรงเรียน ผู้บริหารโรงเรียนก็ไม่ต้องการเข้ามาเกี่ยวข้องกับโดยตรง ยกเว้นเมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่รุนแรง

การรักษาสมรรถนะของครูเพื่อประโยชน์ในการเรียนการสอน บางโรงเรียนจึงได้ดำเนินการฝึกอย่างมีระบบเพื่อช่วยเหลือนักเรียนให้รู้สึกว่ามีคนชอบและยอมรับคน การฝึกศึกษาของประเทศสวีเดน ได้บรรยายถึงโครงสร้างและโครงการร่วมทางสังคมที่นักเรียนไม่รู้สึกลัวสิ่งเหล่านี้เป็นงานของโรงเรียน เป็นตัวชี้มาให้รู้ว่าผู้ใหญ่ต้องการอยู่ร่วมกับเขา เช่น ครูคนหนึ่งพูดว่า “เรามักจะเดินทางในป่าผจญภัยด้วยกัน (Lander, 1993, หน้า 39) เราทำแกงจิตผลไม้อย่างได้กรอกในแบบที่คิดแปลงกันในขณะที่นั้น เพียงเพื่อมีบรรยากาศของความพยายามร่วมกัน (หน้า 50-51) การเชิญนักเรียนให้มีส่วนร่วมในการประชุมระหว่างผู้ปกครองและครูก็มีเจตนาทำนองเดียวกัน ในโรงเรียนมัธยมศึกษาของประเทศออสเตรเลีย มีหลักสูตรซึ่งแบ่งออกเป็นหลายหน่วยเพื่อให้นักเรียนมีทางเลือกเฉพาะบุคคลมากขึ้น เช่น หลักสูตรแบบรวมศูนย์ ได้ก่อตั้ง “กลุ่มเอาใจใส่ดูแลแบบลูกทุ่ง” ขึ้นเพื่อให้นักเรียนที่มีพักทางอารมณ์ ไม่อาจจะจัดทำโครงการเช่นนี้ได้ (McRae, 1993, หน้า 80, 82) ความรักของครูอาจจะมีส่วนมาก แต่อาจจะสูญเสียไปได้ มาตรการต่อไปนี้อาจให้ความคุ้มครองได้บ้าง

การประพุดิตตนเป็นตัวอย่างทางจริยธรรม

ครูที่ดีไม่ได้ส่งผลกระทบเฉพาะด้านความเติบโตทางสติปัญญาของนักเรียนเท่านั้น แต่ยังมีส่วนต่อการพัฒนาการด้านอุปนิสัยและจริยธรรมด้วย ในบางประเทศนั้นสิ่งเหล่านี้เป็นวัตถุประสงค์ทางการศึกษาของประชาชนอย่างชัดเจน ดังเช่น กฎหมายการศึกษาภาคบังคับในรัฐต่างๆ ของประเทศนอร์เวย์ (Baasland, 1993, หน้า 6-7)

วัตถุประสงค์ของการศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น จะสอดคล้องกับความต้องการและได้รับความร่วมมือจากครอบครัว สิ่งนี้จะช่วยให้นักเรียนเติบโตเป็นชาวคริสต์ที่ดีมีศีลธรรม พัฒนาความสามารถทางกายและจิตใจ และทำให้นักเรียนมีความรู้ทั่วไป และกลายเป็นคนที่มีอิสระมีประโยชน์คือครอบครัวและสังคม โรงเรียนช่วยส่งเสริมความมีอิสระทางปัญญา ความอดทน และสร้างรูปแบบที่ดีของการร่วมมือกันระหว่างครูกับนักเรียนและระหว่างโรงเรียนกับบ้าน

ในประเทศฝรั่งเศสมีผู้เข้าร่วมการสัมมนาครูทำการสำรวจเพื่อนครู และพบว่าครูมีความ

รับผิดชอบเกี่ยวกับการพัฒนาทางด้านสังคมและส่วนตัวของนักเรียนมากขึ้น เนื่องจากความเข้มแข็งของครอบครัวลดลง (Allet, 1993, หน้า 20)

ครูช่วยสร้างความเข้มแข็งด้านจริยธรรมและลักษณะนิสัยส่วนตัวของนักเรียน ไม่ใช่สอนโดยบรรยายเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ แต่การเป็นตัวอย่างที่ดีเป็นคุณลักษณะอย่างหนึ่งของครูที่มีคุณภาพสูง ซึ่งกำหนดขึ้นจากการสัมมนาครูในสวีเดน คือ "การคำนึงถึงเด็กและประพฤตินั้นเป็นตัวอย่างที่ดีแก่เด็ก" (Almius et.al, หน้า 19) ตัวอย่าง เช่น กรณีศึกษาในประเทศสวีเดนกล่าวถึงวิธีใกล้ชิดสร้างความขัดแย้งระหว่างเด็ก โดยสร้างกฎเกณฑ์ เสนอทางเลือกอื่น ดังเช่นครูคนหนึ่งประพฤตินั้นเป็น "ผู้มากลุ่ม" (Lander, 1993, หน้า 36-37) ขณะเดียวกันมีครูประถมศึกษาในประเทศฟินแลนด์คนหนึ่ง มีลูกศิษย์ที่ประสบความสำเร็จทางการเรียนดีเด่นจากผลการสอบการอ่านในระดับนานาชาติ (Hamalainen and Jukela, 1993, หน้า 68) เล่าให้ผู้วิจัยฟังว่า

นักเรียนควรจะเรียนรู้การยอมรับซึ่งกันและกัน ถึงแม้ว่าจะมีความแตกต่างระหว่างบุคคล ครูจะจี้ให้นักเรียนให้สนใจหลักการและร่วมมือกันแสวงหาวิธีที่จะทำให้ทุกคนเข้าใจ วิธีหนึ่งคือต้องไม่หัวเราะเมื่อมีใครทำผิด ครูอธิบายให้นักเรียนฟังว่าทุกคนสามารถทำผิดได้ ดังนั้นไม่มีเหตุผลที่จะหัวเราะ ครูยังพยายามปฏิบัติตนเป็นตัวอย่าง ถ้าครูยอมรับว่านักเรียนทุกคนเท่าเทียมกัน นักเรียนก็ปฏิบัติเช่นเดียวกันกับครูได้ง่ายขึ้น

บางครั้งโรงเรียนสามารถส่งเสริมพัฒนาการของเด็ก ถ้าครูมีความมั่นคงในหลักการและมีความประพฤติดี เช่น กรณีศึกษาโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5 - 8 ในประเทศสหรัฐอเมริกาแห่งหนึ่ง (White and Roesch, 1993, หน้า 65-66) ได้บรรยายไว้ว่า

โรงเรียนนี้สนใจดูแลนักเรียน ให้ความอบอุ่นและความสนุกสนาน ในการประชุมทุกครั้ง ครูและผู้บริหารไม่มีความทุกข์กังวล มีความสงบและมีความคิดไตร่ตรองในสิ่งหน้าแม้มีปัญหาร้ายแรงหรือทุกข์โศกส่วนตัว (เมื่อฉันอยู่ที่นั่น เขาจัดงานรำลึกถึงชีวิตของนักเรียนคนหนึ่งซึ่งเสียชีวิตไปแล้วเมื่อต้นปีนี้เพราะอุบัติเหตุรถยนต์) มีการเน้นให้นักเรียนมีความรับผิดชอบและมีอิสระในการเลือก ครูในฐานะผู้ใหญ่ที่เอาใจใส่ดูแลและมีความเห็นอกเห็นใจนักเรียน ครูเป็นคนมั่นคงและฉลาด สามารถหัวเราะตัวเองและความโง่เขลาของคนและความผิดของเด็กๆ ให้คำแนะนำที่เหมาะสม ครูเป็นคนที่สามารถสร้าง

ประชาชนที่มั่นคงและเข้มแข็งได้โดยใช้เวลาพัฒนาระยะหนึ่ง

การสัมมนาครูในประเทศออสเตรีย (Ribolitts, 1993, หน้า 9) ได้เพิ่มมิติอีก 1 มิติ เรียกว่า “ความสำนึกทางสังคม” เป็นหนึ่งใน 5 มิติสำคัญของการสอนที่มีคุณภาพของซีอีอาร์ไอ ลักษณะเฉพาะของมิติมีดังนี้

ครูตระหนักถึงหน้าที่ทางสังคมของโรงเรียน เช่น การสร้างโอกาสแก่ชีวิต (การศึกษา ระดับมหาวิทยาลัยและที่สูงกว่านั้น)

ครูตระหนักถึงการประพฤติตนให้เหมาะสมในสังคมตามสถานะทางเพศของตน และรู้ว่า ความประพฤติของตนเป็นผลมาจากกรรถกรรมเกลาทางสังคม ครูวิเคราะห์พฤติกรรม ของคนในบทบาทต่าง ๆ เพื่อการศึกษาในอนาคต

ครูสร้างความเป็นประชาธิปไตย เช่น ยอมรับการพูดอย่างจริงจังกับนักเรียน โดยยึดเนื้อหา การจัดชั้นเรียนและวิธีสอนต่าง ๆ เป็นต้น ซึ่งส่งผลให้เกิดสังคมประชาธิปไตยในห้องเรียน ครูควรตระหนักว่าการค้นพบทางวิทยาศาสตร์น่าสนใจ แต่นักวิทยาศาสตร์เหล่านั้นต้องมีความเชื่อทางการเมืองและมีอุดมคติ

กรณีศึกษาในประเทศนิวซีแลนด์ได้เสนอประเด็นความเสมอภาคทางสังคม “ประเด็น เชื้อชาติ ชนชั้น เพศ ซึ่งสะท้อนชีวิตประจำวันในห้องเรียน ขณะที่(ครู 2 คน)ได้นำเรื่องการเหยียด เพศและเชื้อชาติมาอธิบายให้นักเรียนยอมรับและทำนายผลที่จะเกิดตามมา ทำให้นักเรียนเข้าใจ และปรับตัวได้ ครูคนหนึ่งจัดห้องเรียนซึ่งมีนักเรียนหญิงล้วนโดยไม่มีเจตนา เด็กผู้หญิงคนหนึ่ง ถามว่า “การจัดเช่นนี้ไม่ได้คำนึงถึงเรื่องเพศใช่ไหม? จึงได้มีการแก้ไขสภาพนี้โดยเร็ว (Ramsay, 1993, หน้า 61)

ตัวอย่างสุดท้ายนี้ครูไม่เพียงแต่ตระหนักถึงเรื่องเพศ เธอยังแสดงความเห็นเต็มใจที่จะ คอบรับหลักการที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกว่าเสนอ

การจัดการกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพ

ครูสอนนักเรียน จำนวน 20 - 40 คนในห้องเรียนมาตรฐาน การแสดงบทบาทระหว่าง

กันทำให้เกิดลำดับเหตุการณ์ที่คาดคิดไม่ถึง ความมีชีวิตชีวาและการโน้มน้าวปฏิสัมพันธ์ให้ดำเนินไปอย่างไม่ติดขัดเป็นศิลปะของครู

การสัมมนาในประเทศออสเตรเลียได้ระบุว่าครูที่มีคุณภาพสูงจะรู้วิธีควบคุมกระบวนการกลุ่ม (Ramsay, 1993, หน้า 12)....เช่น ในการสอนกลุ่มใหญ่ซึ่งมีรูปแบบการสอนหน้าชั้นเรียน ครูต้องคอยสนองแม้ว่านักเรียนขัดจังหวะด้วยการซักถามเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้องกับบทเรียน รายงานจากประเทศสวีเดนได้บรรยายครูในสถานการณ์เช่นนี้ว่า "เป็นทักษะในการหยอกล้อนักเรียนแล้ววกกลับเข้าสู่บทเรียน" (Lander, 1993, หน้า 41)

นักเรียนแต่ละกลุ่มจะพัฒนากุศโลบายของตนเอง เช่น ครูชาวสวีเดนได้สังเกตว่า แต่ละห้องเรียนจะมีจิตวิญญาณของตนเอง เช่น บางห้องมีความเป็นหมู่คณะ บางกลุ่มให้ความร่วมมือและมีนิสัยการทำงานดี บางห้องมีความเครียดและความกระวนกระวายใจ เรารู้สึกได้ภายใน 2 - 3 นาที ครูอีกคนเสริมว่า เป็นเรื่องมหัศจรรย์ ในบางห้องเราจะรู้สึกถึงความเบา สบายใจ ผ่อนคลาย แต่บางครั้งก็ไม่เป็นดังที่กล่าวมานี้ (หน้า 44)

ห้องเรียนที่มีนักเรียนมีบุคลิกภาพเชิงลบทำให้การทำงานของครูยากลำบาก ดังเช่นครูโรงเรียนมัธยมศึกษาในประเทศสวีเดนได้บรรยายไว้ว่า

ฉันสอนห้องที่สอนยากในชั้นประถมศึกษาตอนปลาย ชีวิตในชั้นเรียนดูน่าวาย มีความเครียดจนนักเรียนไม่สามารถพัฒนาความรู้สึกละเอียดอ่อนที่มีต่อกันและกันได้ หรือเพื่อการเรียนการสอนที่ต้องอาศัยความอดทน นักเรียนที่มีอคติมากจะฟังครูก็ต่อเมื่อมีการเอ่ยชื่อของตน และเมื่อไม่เข้าใจก็จะขัดจังหวะทันทีและเรียกร้องความสนใจ ถึงฉันจะบอกให้เขาคอย แต่พวกเขาก็ไม่อาจทนทำตามเหตุผลได้แม้เพียงนาทีเดียว บางคนมีความเครียดมากและรบกวนทุกคน

ในเทอมแรกที่สอนเด็ก ๆ ฉันต้องแก้ปัญหาเหล่านี้เกือบทุกชั่วโมง ใช้เวลาพูดคุยกับเขาเกี่ยวกับการเรียนในชั้นประถมศึกษาตอนปลาย เราจัดประชุมแก๊งกฤตการณ์ มีบุคลากรฝ่ายปกครองนักเรียนเข้ามาใกล้ชิดนักเรียนเป็นรายบุคคล และกลุ่มทำงานอภิปรายกันเรื่องปัญหาของนักเรียน ฉันเสนอความคิดเห็นและได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงาน ฉันเป็นเสมือนทนายสำหรับพวกเขา ปัจจุบันนี้ฉันได้เรียนรู้ในฐานะเป็นปัจเจกชน

เพื่อนร่วมงานมีความเชื่อถือในตัวฉัน และเข้าใจนักเรียนดีขึ้น (หน้า 44)

นอกจากการสอนกลุ่มใหญ่แล้ว ครูยังให้นักเรียนทำงานตามลำพังหรือทำงานกลุ่มย่อยด้วย ครูสอนโดยใช้รูปแบบอื่นๆ ซึ่งทำให้นักเรียนมีโอกาสดูแลตามความสามารถของตน (Lander, 1993, หน้า 90) ตัวอย่างง่ายๆ เช่น การอ่านในใจตามลำพังดังที่บรรยายในห้องระดับชั้นปีที่ 6 ของประเทศสหรัฐอเมริกา ที่มีการจัดการที่เป็นพิเศษ (White and Roesch, 1993, หน้า 66)

การเริ่มต้นการเรียนรู้ดูเหมือนจะง่ายดายและไม่ต้องใช้ความพยายาม ครูและนักเรียนใช้กิจกรรมที่รู้จักกันดี จึงไม่จำเป็นต้องเตือนหรือพูดซ้ำซาก...(ครู) จะพูดว่า “หยุดงานที่กำลังทำอยู่ แล้วเริ่มอ่าน” นักเรียนทุกคนมีบทความหรือหนังสืออยู่บนโต๊ะและเริ่มตั้งอกตั้งใจอ่าน ฉันรู้สึกแปลกใจที่ไม่มีภาระทะเลาะหรือบ่นพึมพำว่า “ฉันไม่มีหนังสือ” ห้องทั้งห้องเงียบเป็นเวลา 20 นาที มีเพียงเสียงของเด็ก 20 คนซึ่งกำลังผ่อนคลายอย่างเงียบๆ เสียงลมหายใจของครูและเสียงเปิดหนังสือ

การสอนเป็นรายบุคคลมีรูปแบบที่ซับซ้อนมากขึ้น ในประเทศสวีเดนครูประถมศึกษาและมีมัธยมศึกษาใช้ “การสัญญาด้วยชิ้นงาน” มากขึ้นโดยใช้เอกสารชื่อ “การวางแผนโครงร่าง” (planing schema) นักเรียนมีอิสระที่จะเลือกชิ้นงานตามข้อตกลงในระยะเวลาที่กำหนด การเรียนของนักเรียน “ขึ้นอยู่กับชิ้นงานมากกว่าเวลา” (Lander, 1993, หน้า 103) เมื่อสิ้นสุดหนึ่งหรือหลายสัปดาห์นักเรียนจะเสนอโครงร่างกับรายงานที่เขาทำเสร็จแล้ว ครูบางคนให้นักเรียนรายงานปากเปล่าภายในกลุ่มย่อย หลังจากนั้นครูจะเขียนข้อความแสดงความคิดเห็นบนโครงร่างที่สมบูรณ์ ซึ่งนักเรียนอาจนำไปที่บ้านเพื่อให้ผู้ปกครองอ่าน (หน้า 57-61) วิธีการเรียนโดยข้อตกลงเป็นรายบุคคลในขั้นต้นๆ เป็นการเตรียมนักเรียนเพื่อโครงการอิสระที่กว้างขวางต่อไป

นอกจากจะมีรูปแบบการสอนอื่นๆ ที่นอกเหนือจากการสอนหน้าชั้นเรียนแล้ว ยังมีเพิ่มอีก 1 มิติเพื่อแก้ปัญหาการบริหารกลุ่ม เช่น โรงเรียนประถมศึกษาของศาสนาคริสต์นิกายโรมันคาทอลิกแห่งหนึ่งของประเทศออสเตรเลีย ที่กำหนดการประชุมเพื่อให้นักเรียนแต่ละคนตั้งเป้าหมายของตนเอง ปัญหาในขณะนั้นคือการกำหนดเวลาประชุมเพื่อตั้งเป้าหมายให้นักเรียนแต่ละคน และเพื่อให้อิสระเรื่องเวลาแก่ครูและนักเรียน ครูจึงเพิ่มกิจกรรมการอ่านในใจ งานโครงการกลุ่มภาษา การใช้ห้องสมุด และเวลาสวดมนต์ (McRac, 1993, หน้า 67-68)

การสอนกลุ่มย่อยและรายบุคคลมีจุดมุ่งหมายทั้งที่ระบุอย่างชัดเจนและไม่ชัดเจน คือให้นักเรียนรับผิดชอบในการเรียนของตนเองมากขึ้น ซึ่งเดิมเป็นความรับผิดชอบของครู แต่เปลี่ยนมาเป็นของนักเรียนดังเห็นได้ในรายงานจากหลายประเทศ การสัมมนาของประเทศออสเตรเลียได้ให้ข้อคิดว่า ครูไม่ต้องการเป็นผู้ว่าและ “ส่งเสริมนักเรียนให้พัฒนาความสามารถในการบริหารตนเอง” (Ribolits, 1993, หน้า 12) เช่นเดียวกับการสัมมนาในนิวซีแลนด์ “ความร่วมมือกันระหว่างครูและนักเรียนอย่างมีวัตถุประสงค์ ก่อให้เกิดความเป็นเจ้าของร่วมกัน และลดการควบคุมของครูลง” (กระทรวงศึกษาธิการของนิวซีแลนด์, 1993, หน้า 33) การจัดโต๊ะเก้าอี้ในห้องเรียนจะส่งเสริมและเป็นสัญลักษณ์ของการร่วมมือกันรับผิดชอบ (Lander, 1993, หน้า 35-36) เช่น

ไม่มีห้องเรียนใดในโรงเรียนประถมศึกษาที่สังเกตได้ว่ามีโต๊ะครูวางอยู่กลางหน้าห้องตรงหน้าที่นั่งของนักเรียน โต๊ะครูจะถูกจัดวางไว้มุมห้องไม่ห่างจากกระดานดำ และมักจะเป็นที่วางอุปกรณ์การทำงาน การวางโต๊ะครูเป็นสัญลักษณ์ว่าการบริหารจัดการไม่ต้องการสถานะ “ทรงเกียรติ” ซึ่งเป็นศูนย์กลางของความสนใจของทุกคนขณะที่ครูสอดส่ายสายตายังนักเรียนทุกคนในเวลาเดียวกันแท้จริงแล้วครูทุกคนที่ได้รับการเฝ้าสังเกตมักเดินไปรอบ ๆ หรือนั่งใกล้กับนักเรียน ยกเว้นบางเวลาที่ต้องเขียนบนกระดานดำ

การทำการศึกษานานในประเทศอิตาลีได้ข้อสังเกตว่า ห้องเรียนที่มีครูคุณภาพสูง “จะมีการจัดห้องไม่เหมือนแบบเดิมเพื่อสร้างความเห็นอกเห็นใจมากขึ้น และไม่แสดงความสัมพันธ์ของผู้มีอำนาจ แม้แค่ระดับของภาษาท่าทาง” (Macconi, 1993, หน้า 39)

ครูบางคนให้คำแนะนำนักเรียนเพื่อตัดสินใจในเรื่องวิชาและวิธีเรียน ครูประถมศึกษาคนหนึ่งกล่าวว่า (Lander, 1993, หน้า 63)

เรามักจะวางแผนการศึกษาด้านธรรมชาติและสังคมเป็นเวลาหนึ่งหรือสองสัปดาห์ เราตัดสินใจเลือกหัวข้อที่นักเรียนมีส่วนร่วมในการเลือกด้วย เราควรที่จะเลือกอเมริกาเหนือในครั้งนี้หรือจะเรียนเรื่องร่างกายมนุษย์ต่อไป? ฉันวางแผนล่วงหน้าและอภิปรายร่วมกับนักเรียนในเรื่องที่เขาสนใจ ดังนั้นฉันจึงสามารถปรับคำแนะนำให้ บางครั้งเขาต้องการให้ฉันบรรยายให้ฟัง บางครั้งก็ต้องการทำงานกลุ่ม พวกเขาชอบการทำหนังสือเป็นรายบุคคล เช่นหนังสือเกี่ยวกับทวีปแอฟริกา บางครั้งเขียนถึง 50 หน้า เราทำการศึกษาคูรูโรงเรียน

มัธยมศึกษาในประเทศสวีเดน โดยแจกแบบสอบถามให้นักเรียนเพื่อทราบความคิดเห็นเกี่ยวกับความมีประสิทธิภาพของแบบฝึกหัดและรูปแบบการสอนต่างๆ (หน้า 66) นอกจากนี้ก็รุมอบหมายให้นักเรียนรับผิดชอบงานที่ไม่เกี่ยวกับการเรียนการสอน เช่น การทำความสะอาดกลางวันและทำความสะอาดหลังรับประทานอาหาร (หน้า 40)

โรงเรียนหลายแห่งในประเทศสวีเดน ได้มอบหมายให้นักเรียนที่มีอายุต่างกันมากกว่า 1 ปี ทำงานด้วยกัน (หน้า 38) เด็กจะกวาดวิชาให้แกกัน วิธีนี้เป็น “พื้นฐานของการจัดระบบ” (หน้า 99)

แต่ในโรงเรียนเล็กๆ ในชนบทของประเทศฟินแลนด์ที่ไม่ได้กล่าวถึงเด็กนักเรียนที่มีอายุต่างกันกวาดวิชาให้กัน โรงเรียนนี้มีนักเรียน 9 คน อยู่ในระดับชั้นปีที่ 3-6 เรียนรวมเป็นกลุ่มเดียวกัน และอีกกลุ่มจะมีนักเรียน 3 คน เรียนระดับชั้นปีที่ 1-2 ครู 2 คนนี้สามารถรับฟังความต้องการของนักเรียนแต่ละคนเป็นการส่วนตัวได้ โดยการประสานการสอนทีละคนหรือสอนเป็นกลุ่มเข้าด้วยกันซึ่งยังมีความซับซ้อนเข้าใจยากอยู่ (หน้า 99)

การผสมผสานเทคโนโลยีใหม่ๆ

คอมพิวเตอร์ในชั้นเรียนไม่ใช่นวัตกรรมอีกต่อไป ทุกคนคาดหวังว่าครูที่ดีในปัจจุบันจะผสมผสานการใช้คอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีข้อมูลข่าวสารที่เป็นตัวเลขเข้าไว้ในสาขาวิชาทั้งหมด เมื่อฮาร์ดแวร์มีประสิทธิภาพสูง สนับสนุนให้เกิดซอฟต์แวร์ทางการศึกษาที่มีความสามารถสร้างสรรค์งานได้ ทำให้โอกาสในการใช้คอมพิวเตอร์ขยายตัว จากการทำกรณีศึกษามีตัวอย่างของครูที่ยกระดับการใช้เทคโนโลยีของคน ดังนี้

โรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 แห่งหนึ่งในประเทศสหรัฐอเมริกา ส่งครูคนหนึ่งซึ่งเป็นตัวแทนของกลุ่มทำงาน เข้ารับการอบรมเชิงปฏิบัติการเป็นเวลา 1 สัปดาห์ที่มหาวิทยาลัยเวิร์ด ในเรื่องการใช้นโยบายเพื่อสนับสนุนการค้นคว้าของนักเรียน เมื่อกลับมาที่โรงเรียน ครูภาษาอังกฤษได้สอนโปรแกรมประมวลผลคำซึ่งมีประสิทธิภาพสูงขึ้น ครูคณิตศาสตร์สาธิตการสร้างฐานข้อมูลขนาดใหญ่ที่สามารถมองเห็นภาพได้ และนักเรียนสามารถใช้งานข้อมูลตามความเป็นมาได้ (White and Roesch, 1993, หน้า 53-54)

โรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่งในประเทศสหรัฐอเมริกา ครูสอนบทเรียนบทหนึ่งซึ่ง “ใช้โปรแกรมเลเซอร์ดิสก์เพื่อแสดงผลงานศิลปะของนาทิส (นาทิสเป็นศิลปินที่มีชื่อเสียงชาวฝรั่งเศส) นักเรียนอภิปรายกันเรื่อง “รูปทรง” และรูปแบบที่เขาเห็น มีการบูรณาการวิชาคณิตศาสตร์โดยการ

นำความคิดรวบยอดทางคณิตศาสตร์ เช่น ความเป็นสมมาตรต่อกัน, รูปทรง, เส้นขนาน, เส้นตั้งฉากมาสัมพันธ์กับผลงานศิลปะเหล่านี้ นักเรียนทำงานศิลปะร่วมกันและสร้างงานศิลปะแบบมาทิส ด้วยสีน้ำ ดินสอสี รูปตัดปะและโปรแกรมคอมพิวเตอร์กราฟฟิกส์ บทเรียนต่อมาคือการเขียนกลอนโดยมีรูปแบบดังกล่าวข้างต้น(White and Roesch, 1993, หน้า 42) ทั้งหมดนี้เป็นการใช้เทคโนโลยีผสมผสานกับวิธีสอนอื่นๆ อย่างมีศิลปะ

ครูมัธยมศึกษาตอนปลายของประเทศออสเตรเลียจะใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเป็นพื้นฐานในหลักสูตรบูรณาการ เพื่อช่วยนักเรียนระดับชั้นปีที่ 8 ซึ่งมีปัญหาในการเลื่อนชั้นจากประถมศึกษาเป็นมัธยมศึกษา นักเรียนประสบผลสำเร็จด้านทักษะการใช้แป้นพิมพ์และโปรแกรมคอมพิวเตอร์อื่นๆ โดยทั่วไปจะใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์มากขึ้นในกลุ่มนักเรียนและบุคลากรมีการใช้ "คอมพิวเตอร์ (ที่ไม่มีโปรแกรมเกม)" มากในเวลาเรียน ช่วงพักเที่ยง และหลังเลิกเรียน (McRae, 1993, หน้า 100)

ในโรงเรียนแห่งหนึ่งของประเทศฟินแลนด์ที่มีนักเรียนจำนวน 194 คนเรียนในระดับชั้นปีที่ 1-6 (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 57-58) โรงเรียนมีคอมพิวเตอร์ทั้งหมด 21 เครื่อง (....) และใช้คอมพิวเตอร์ในเกือบทุกวิชา ทุกโครงการและทุกวัน

ความสนใจใช้คอมพิวเตอร์ในระบบจดหมายอิเล็กทรอนิกส์เพิ่มขึ้นอย่างกว้างขวาง การใช้จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ทำให้มีการคิดค้นทั้งภายในประเทศ (เช่นกับโรงเรียนอื่น) และต่างประเทศ (เช่น โอลิมปิกส์ทางไกล) ในขณะนั้นนักเรียนกำลังทำโครงการชื่อว่า "ฤดูใบไม้ผลิกำลังมา" โดยใช้จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ โรงเรียนที่ตั้งอยู่ในส่วนต่างๆ ของประเทศฟินแลนด์เข้าร่วมโครงการนี้ และนักเรียนส่งข่าวสารให้แก่กันและกันเกี่ยวกับลักษณะของฤดูใบไม้ผลิที่กำลังจะมาถึงในพื้นที่ของตน ความยาวของประเทศฟินแลนด์จากเหนือจรดใต้ทำให้โอกาสดีที่จะเฝ้าสังเกต เพราะฤดูใบไม้ผลิในประเทศฟินแลนด์จะมีระยะเวลาแตกต่างกันในแต่ละพื้นที่ นักเรียนจะสังเกตต้นไม้ ทะเลสาบ สนามหญ้า พืช สัตว์ และมนุษย์ แล้วเก็บข้อมูลและส่งข้อมูลโดยใช้จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ไปยังโรงเรียนต่างๆ ในโรงเรียนนี้มีแผนที่ฝ่าหมงขนาดใหญ่แสดงบริเวณการเฝ้าสังเกต โดยมีเครื่องหมายแสดงข้อมูลล่าสุดเกี่ยวกับฤดูใบไม้ผลิในบริเวณต่างๆ นักเรียนบันทึกข้อมูลที่ได้รับจากที่ต่างๆ ลงบนแผนที่นั้น นักเรียนทุกคนในโรงเรียนคอยเฝ้าสังเกตข้อมูลดังกล่าว

ครูที่สอนในระดับชั้นปีที่ 6 ของโรงเรียนที่ทำวิจัยเรื่องการใช้คอมพิวเตอร์ในการสอน (หน้า 48)

ครูที่เข้าสัมมนาในประเทศฝรั่งเศสให้ข้อสังเกตว่า การใช้เทคโนโลยีจะช่วยกระตุ้นนักเรียน (Altet, 1993, หน้า 24) ในบางประเทศ ครูต้องผสมผสานเทคโนโลยีใหม่ๆ เพื่อให้มีความรู้เท่าทันนักเรียน

ความชำนาญในการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่หลากหลาย

ครูผู้เชี่ยวชาญไม่เพียงแต่มีกลยุทธ์ในการสอนเช่น มีมโนทัศน์ ทักษะและข้อมูลเท่านั้น ครูยังต้องพัฒนาความเข้าใจทางด้านทฤษฎีและการปฏิบัติเกี่ยวกับวิธีสอนหรือปรัชญาต่างๆ ด้วยประเทศต่างๆ ที่ทำการศึกษามีแบบจำลอง 2 แบบ เพิ่มเติมจากแบบจำลองมาตรฐานของการสอนทั้งชั้น โดยมีครูเป็นจุดศูนย์กลางแบบจำลองที่ 1 ปฏิบัติคือนักเรียนแต่ละคนในฐานะที่เป็นผู้เรียนที่มีอิสระบางอย่าง และเรียนไปตามความสามารถของตน บางครั้งนักเรียนตั้งคำถามด้วยตนเองเลือกงานที่จะทำเองโดยอยู่ในความดูแลและการให้คำปรึกษาและการแนะแนวของครู แบบจำลองที่ 2 เป็นการเรียนแบบกิจกรรมสังคมโดยแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มเล็กๆ ร่วมกันทำงาน

จากการศึกษาของประเทศต่างๆ มีตัวอย่างมากมาย ซึ่งครูปฏิบัติคือนักเรียนในฐานะผู้เรียนที่มีอิสระบางอย่าง มีการนำปรัชญานี้ไปใช้ในประเทศนิวซีแลนด์ (Ramsay, 1993, หน้า 26)

ซึ่งใช้ในรูปแบบการสอนที่มีลักษณะพิเศษ ในโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่งที่ตั้งมาหลายชั่วอายุของครู วิธีสอนนี้มีชื่อเสียงหลายชื่อในแต่ละสมัย หลักสำคัญคือนักเรียนเป็นศูนย์กลาง โดยจัดกลุ่มเด็กตามกิจกรรมที่หลากหลายรวมกับวิธีสอนตามเอกลักษณ์และตระหนักถึงการสอนแบบไม่ซ้ำๆ ซึ่งจะทำให้นักเรียนเป็นผู้เรียนที่มีอิสระและเป็นผู้เรียนรู้ได้ด้วยตนเอง ไม่ได้หมายความว่าครูชาวนิวซีแลนด์หลีกเลี่ยงการสอนกลุ่มใหญ่แบบซ้ำๆ แต่การสอนแบบบรรยายร่วมกับวิธีการสอนอื่นขึ้นอยู่กับความคิดสนใจของครูซึ่งคำนึงถึงนักเรียนแต่ละคน

แมกซ์ เวเบอร์ นักคิดชาวเยอรมันซึ่งมีชีวิตตั้งแต่ทศวรรษ 1920 จนถึงปัจจุบัน ในปี ค.ศ. 1961 ความคิดนี้แพร่หลายออกไป ค่อมามีการปรับให้กระชับขึ้นและบรรจุในนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการซึ่งส่งเสริมกิจกรรมในชั้นเรียน “เป็นการเรียนที่นักเรียนจะได้

ค้นพบด้วยตนเอง” โดยความช่วยเหลือของครูและเพื่อนร่วมชั้น เป็นวิธีการที่นักเรียนแก้ไขปัญหาก็เผชิญหน้าในขณะแสวงหาสิ่งที่เขายอมรับเป็นของตนเอง

ในปัจจุบันมีผู้เห็นด้วยกับปรัชญานี้ ดังปรากฏในรายงานการสัมมนาครูของประเทศนิวซีแลนด์ (กระทรวงศึกษาธิการของประเทศนิวซีแลนด์, 1993, หน้า 12-13)

ครูที่มีคุณภาพคือผู้อำนวยความสะดวก ครูจะสร้างสถานการณ์การเรียนรู้ที่รอบคอบ ครูจะควบคุมสิ่งแวดล้อมในห้องเรียนและสิ่งแวดล้อมนอกเหนือห้องเรียน เพื่อให้เกิดผล การเปลี่ยนแปลงที่พึงปรารถนา ซึ่งคือการเรียนของนักเรียน ครูที่มีคุณภาพ (....) เป็นผู้อำนวยความสะดวกเพื่อให้เด็กเรียนประสบผลสำเร็จ

ครูคนหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับการสัมมนาของประเทศสวีเดนเสนอความเห็น ว่า นักเรียนต้องรู้จักคิดด้วยตนเอง เพราะความรู้ทั้งหมดมีลักษณะชั่วคราวและใกล้เคียงความจริง จะต้องบอกนักเรียนให้ชัดเจนว่า ความรู้คือการสร้างแบบแผนและการอธิบายความจริง การรวบรวมความรู้เป็นกระบวนการสั้นๆ ดังเช่น บ้านจำลองซึ่งทำด้วยกระดาษ ทำขึ้นก็เพื่อทำลายและสร้างขึ้นมาใหม่ เราควรรี้ออกมาใช้ในการสอนให้เด็กตั้งคำถามเรื่องความจริง แทนที่จะให้คำตอบตามที่คาดไว้ (Almius et.al, 1993, หน้า 21)

โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งหนึ่งในออสเตรเลียได้จัดทำหลักสูตรทั้งหมดโดยมีหลักการสำคัญเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยตนเอง แทนที่จะจัดรายวิชาเป็นลำดับแบบมาตรฐานแบ่งเป็นระดับชั้นปี หลักสูตรใหม่จะเป็น “หน่วย” หลายสิบหน่วย และให้โอกาสแก่เด็กทุกคนเลือกเรียน 6 หน่วย ในระยะเวลา 1 ภาคเรียนซึ่งมีเวลาเรียน 10 สัปดาห์ จากคู่มือครูของโรงเรียนคารารงเรียนแนวดังนี้เรียกว่า “ปฏิบัติค่อนักเรียนเป็นปัจเจกชน” ทำให้นักเรียนก้าวหน้าไปอย่างหลากหลาย ให้โอกาสนักเรียนก้าวหน้าอย่างรวดเร็ว และเรียนวิชาที่พลาดโอกาสเรียนหรือเรียนไม่สำเร็จในเวลาก่อนหน้านี้ รวมทั้งขยายรายวิชาออกไปให้มีจำนวนมากขึ้นโดยไม่ลดคุณภาพหรือคุณค่าทางวิชาการในวิชาใดๆ (นำมาจาก McRae, 1993, หน้า 77)

ในประเทศฝรั่งเศสมีการใช้วิธีสอนที่สำคัญแบบเดิม คือ เน้นวิชาเป็นศูนย์กลางมากกว่าเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ความนิยมในวิธีสอนดังกล่าวนี้มีมากกว่าประเทศอื่นๆ อย่างไรก็ตาม ครูชาวฝรั่งเศสเริ่มเห็นความเปลี่ยนแปลงนี้ (การสอนแบบเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง) มีการสำรวจในการสัมมนาครั้งหนึ่งพบว่าจำนวนคณาจารย์ใหม่มีมากขึ้น (ครูใช้วิธีสอนแบบเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง

ครูเหล่านี้เป็นผู้กระตุ้น อบรมบ่มสอนในการเรียน การปรับตัว ครูวางตัวเป็นผู้คอยให้บริการแก่นักเรียน ใช้วิธีสอนที่หลากหลาย เป็นผู้ชี้แนะ เป็นสื่อกลางในการแสวงหาความรู้ ใช้ความรู้ด้านวิธีสอนคอยช่วยเหลือนักเรียน ครูคือผู้ที่สอนให้นักเรียนรู้จักวิธีเรียน และสร้างความคิด) (Alliet, 1993, หน้า 20) มีรายงานว่ามีการเปลี่ยนแปลงปรัชญาการสอนในฟินแลนด์ในช่วงทศวรรษที่ 1980 ในระดับต้นของทศวรรษที่ 1980 ความคิดที่มีอิทธิพลคือ เป้าหมายของหลักสูตรจะเป็นตัวกำหนดการสอน ในปลายทศวรรษที่ 1980 นักเรียนกลายเป็นศูนย์กลางและเป็น "ปัจจัยในการตัดสินใจ" แต่ความคิดแนวใหม่นั้นคือ "ผู้สร้างสภาพแวดล้อมให้เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้" ชื่อนักเรียน หรือตั้งคำถามเพื่อให้เกิดความคิดใหม่เสมอ" มีกิจกรรมที่เสนอแนะ เช่น การสอนโดยการอภิปราย การทำงานโดยอิสระ โครงการที่นักเรียนคิดขึ้น วิธีการทางสังคม ไม่ใช้การลงโทษและการให้รางวัล ไม่นิยมการเรียนโดยท่องจำ ทักษะเชิงอภิปรัชญาของผู้เรียนได้รับการฝึกฝน (Buchduguet et.al, 1990, หน้า 10)

กรณีศึกษาในประเทศฟินแลนด์ให้ตัวอย่างมากมายเกี่ยวกับปรัชญาการปฏิบัติ ในโรงเรียนแห่งหนึ่งซึ่งมีนักเรียนระดับชั้นปีที่ 1-6 "นักเรียนมีอิสระที่จะวางแผนการทำงานของตนเองอย่างเสรี ทำงานตามลำพังและประเมินผลการเรียนด้วยตนเอง" (...) ครึ่งหนึ่งของบทเรียนจะเป็นงานที่นักเรียนเลือกเองในช่วงที่นักเรียนทำงานตามลำพัง ทุกคนจะวางแผนเป็นรายสัปดาห์อย่างสม่ำเสมอด้วยตนเองเพื่อให้ประสบผลสำเร็จ ครูคิดว่าวิธีนี้จะทำให้เด็กทำอะไรและยังมีงานส่วนใดที่นักเรียนทุกคนต้องทำ แต่ทุกคนมีโอกาเลือกวิธีทำงานให้สำเร็จ พวกเขาตัดสินใจว่าจะเรียนเมื่อไหร่และเรียนที่ไหน แ่งงานต้องเสร็จก่อนที่จะมี "บทเรียนที่เรียนร่วมกัน" ซึ่งนักเรียนในวันศุกร์ (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 50-51) การปฏิบัติของโรงเรียนนี้ได้รับแรงบันดาลใจจากนักการศึกษาชาวฝรั่งเศสชื่อ เซเคง ฟิเน่ แต่ไม่ใช่โรงเรียนตามแบบฟิเน่อย่างแท้จริง ผู้ปกครองคนหนึ่งกล่าวว่าในโรงเรียนนี้ การศึกษาคือชีวิต (หน้า 58)

ในทางตรงกันข้าม ครูในโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่งในฟินแลนด์ที่นักเรียนมีคะแนนสอบวิชาการอ่านระดับสากลดีเยี่ยม ครูใช้หลักสูตรค่อนข้างจะเป็นแบบดั้งเดิม โดยใช้แบบเรียนและหนังสือแบบฝึกหัดสำเร็จรูป แต่ครูเน้นการพัฒนาความสามารถของนักเรียนในการทำงานอย่างอิสระแม้ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยตั้งใจให้นักเรียนรับผิดชอบการเรียนของตนเอง และสามารถทำงานโดยไม่ต้องนิเทศตลอดเวลา เป้าหมายนี้ประสบความสำเร็จทั้งที่นักเรียนมาเรียนไม่ถึง 1 ปี นักเรียนทำงานที่รับผิดชอบให้อย่างอิสระและทำการบ้านที่มอบหมายให้พิเศษโดยครูไม่ต้องกระตุ้น

เมื่อนักเรียนเข้ามาในห้องเรียนหลังจากพัก เขาจะทำงานทันทีตามความต้องการของตนเอง(หน้า66)

กรณีศึกษาได้กล่าวถึงโรงเรียนอีก 3 แห่งของฟินแลนด์ว่า มีการใช้วิธีสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางหลายวิธี โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล เช่น โรงเรียนแห่งหนึ่งมีการเน้นการทดลองโดยนักเรียนมีส่วนร่วมและบูรณาการให้เข้ากับระเบียบวิธีของวิชาอื่นๆ (หน้า 24-28) อีกโรงเรียนหนึ่งครูในระดับชั้นปีที่ 2 ทำการทดลองการเรียนแบบยึดข้อคิดลงเป็นฐาน (หน้า 43-44) และโรงเรียนเล็กๆ อีกแห่งหนึ่งในชนบท มีนักเรียน 12 คนต่อครูประจำ 2 คน ณ ที่นี้ความเป็นปัจเจกชนเกือบจะหลีกเลี่ยงไม่ได้ ครูคนหนึ่งเล่าว่าผู้ปกครองในชนบทสงสัยวิธีเรียนแบบนี้เน้นโครงการ และยังต้องการ “โรงเรียนแบบเดิมอยู่ แบบที่เขาเคยเรียนในอดีต” (Kimonen and Nevalainen, 1993, หน้า 87) ดังนั้นโรงเรียนทั้ง 5 แห่งของฟินแลนด์ซึ่งได้คัดเลือกให้เป็นโรงเรียนตัวอย่าง กำลังทดลองวิธีสอนแบบเน้นนักเรียนเป็นรายบุคคล และคำนึงถึงความแตกต่างอื่นๆ

ในที่สัมมนาของออสตรีย ครูให้คำจำกัดความของ “ทักษะการสอน” แบบเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางว่า “ครูให้ออกาสนักเรียนรับผิดชอบกระบวนการเรียนของตนเอง (...) ส่งเสริมนักเรียนประเมินผลตนเองทั้งด้านความสามารถและชุดอ่อน (...) คอบสนองความต้องการของนักเรียนเป็นรายบุคคล (กระตุ้นและคงความสงสัยใ้รู้ ส่งเสริมความเป็นอิสระและเรียนโดยการกระทำ (...) ส่งเสริมการเรียนและการค้นคว้า การวิจัยโดยผ่านกระบวนการ และสัมผัสต่างๆ (...) คำนึงถึงเวลาที่เหมาะสมและสร้างขอบข่ายและเสรีภาพที่ยืดหยุ่น (...) ส่งเสริมการพึ่งตนเองของนักเรียน (...) สร้างโอกาสในการเชื่อมโยงทฤษฎีการเรียนรู้กับสถานการณ์ในชีวิต (Ribolits, 1993, หน้า 10-11)

ผู้มีอำนาจทางการศึกษาระดับประเทศของออสเตรีย ได้ออกกฎหมายซึ่งเอื้ออำนวยต่องานโครงการในโรงเรียนมัธยมศึกษาและการเรียนการสอนแบบเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางในโรงเรียนประถมศึกษา (Altrichter et.al, 1993, หน้า 20-21) โรงเรียนแห่งหนึ่งซึ่งมีการทำกรณีศึกษาเป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาสายวิชาการที่มีชื่อเสียงทางด้านวิทยาศาสตร์ ได้ริเริ่มการเรียนแบบเน้นโครงการเป็นหลัก ซึ่งครูที่มีความคิดแบบเก่าพูดว่า “สร้างความแตกแยกมากมาย” เพราะครูบางคนเห็นว่าสิ่งเหล่านี้ทำลายวิธีสอนแบบดั้งเดิม (หน้า29) แต่ครูที่มีความคิดแบบใหม่ได้จัดการประสานปรัชญาทั้งสองปรัชญาเข้าด้วยกัน

นักเรียนที่มีแรงจูงใจมีแนวโน้มว่าจะมีปัญหามากขึ้นเมื่อเรียนในระดับมัธยมศึกษา เพราะหลักสูตรส่วนใหญ่ในหลายประเทศแบ่งเวลาของนักเรียนเป็นส่วนย่อย แต่ละคาบก็เรียน 1 วิชา และแต่ละวิชาไม่สัมพันธ์กัน การศึกษาในสวีเดนได้ประเมินพันธสัญญาของนักเรียนโดยสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนและตอบแบบสอบถามที่ถามว่า “นักเรียนส่วนใหญ่สนใจงานเกือบตลอดเวลา” หรือ “นักเรียนเกือบทั้งหมดปฏิบัติตามพันธสัญญาตลอดเวลา” นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา ตอบว่า นักเรียนส่วนใหญ่มีแรงจูงใจในการเรียนประมาณร้อยละ 86 (18 คน จาก 21 คน) แต่นักเรียนมัธยมศึกษาามีเพียงร้อยละ 39 (11 คนจาก 28 คน) เท่านั้น และการเรียนในชั้นมัธยมศึกษาพบว่า “นักเรียนส่วนใหญ่ปฏิบัติตามพันธสัญญาที่มีคํางานบางเวลา แต่ไม่สม่ำเสมอและกระตือรือร้นน้อย” หรือ ทำงานเฉื่อยเป็นบางครั้ง (Lander, 1993, หน้า 53)”

แม้ว่านักเรียนมัธยมศึกษาในสวีเดน จะมีประสบการณ์การสอนแบบเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง แต่ข้อมูลที่ได้จากกรณีศึกษาในสวีเดน (Lander, หน้า 5) พบว่านักเรียนต้องการมากกว่านั้น จากการสัมภาษณ์นักเรียนระดับชั้นปีที่ 9 กลุ่มในโรงเรียนมัธยมศึกษาของประเทศสวีเดน ทั้ง 2 แห่ง โดยตามความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนที่ดี ทั้งนักเรียนที่เก่งและอ่อนซึ่ง

ได้ให้คำจำกัดความการสอนที่ดี (ที่พวกเขาได้เรียนรู้สิ่งสำคัญ)ว่า เป็นการรวมเอาแบบอย่างการทำงานของนักเรียน ทั้งนี้เกี่ยวข้องกับกรณีอิสระ (บางครั้งรวมทั้งความร่วมมือ) ในการแสวงหาความรู้และกำหนดเป็นสูตรของความรู้ มีเป้าหมายที่ได้ผลอย่างแท้จริงที่มักเรียกกันว่า “ทำงานของตนเอง” หรือ “ทำวิจัย” นักเรียนยังได้รับการบรรยายที่ดีพร้อมทั้งคำอธิบายที่สร้างสรรค์ (...) และพวกเขาพูดถึงความต้องการที่หลากหลายและตรงตามความสนใจ และผลงานจากการทำวิจัยอย่างชัดเจนหรือการเรียนรู้ทักษะในขั้นพื้นฐาน

การวิเคราะห์ความถนัดของคำตอบจากแบบสอบถามของนักเรียนระดับชั้นปีที่ 5-6 และ 8-9 พบว่า “การสอนที่น่าสนใจ” เป็นตัวทำนายที่แม่นยำที่สุดในการวัดเจตคติที่ดีของนักเรียนที่มีต่อโรงเรียน “การสอนที่น่าสนใจ” วัดได้จากหัวข้อย่อย 5 ข้อ ได้แก่ นักเรียนรู้สึกตื่นเต้นและสนใจ การเรียนบ่อยแค่ไหน เขาทำอะไรในห้องเรียนบ้าง รู้สึกว่าการเรียนมีความสุขแค่ไหน ชอบสิ่งที่น่าสนใจที่กำลังเรียนอยู่แค่ไหน การวัดเจตคติที่ดีที่มีต่อโรงเรียน วัดจากคำถาม 4 ข้อ ได้แก่ นักเรียนต้องการไปโรงเรียนทุกวันจริงหรือไม่ อยากจะอยู่ที่โรงเรียน มีความสุขที่อยู่ที่นั่น และปรับตัวได้ดีกับโรงเรียนหรือไม่ การสอนที่น่าสนใจเป็นตัวทำนายได้ดีกว่าตัวแปรอื่นๆ วิธีการวัด

ประกอบด้วยความสามารถในการบูรณาการทางสังคมในโรงเรียนของเด็ก การเห็นคุณค่าในตนเอง ทางด้านวิชาการ และพฤติกรรมของครูในด้านต่างๆ นักเรียนที่ชอบไปโรงเรียนส่วนใหญ่เป็นเด็กที่รู้สึกตื่นเต้นกับสิ่งที่ได้เรียนจากที่นั่น (Lander, 1993, หน้า 12-16)

นี่คงจะอธิบายได้ว่า ทำไมครูที่ได้รับการเฝ้าสังเกตจากการทำกรณีศึกษาในสวีเดนจึงพัฒนาข้อตกลงการเรียนเป็นรายบุคคล วางแผนโครงร่าง และการเรียนแบบเน้นโครงการ (Lander, 1993, หน้า 55,61) เป็นฐาน วิธีนี้จะกระตุ้นให้นักเรียนสนใจ เพราะสามารถเลือกหัวข้อและวิธีเรียนของตนเองได้ ทำงานไปตามอัตราความเร็วและเรียนในสิ่งที่มีความหมายสำหรับตนเอง

เนื่องจากแบบจำลองชนิดที่ 2 มีความแตกต่างจากแบบจำลองการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นรายบุคคล การเรียนแบบนี้เป็นกิจกรรมทางสังคมอย่างหนึ่ง การเรียนเป็นกลุ่มส่งเสริมแรงจูงใจของเด็ก โดยให้การเรียนเป็นส่วนหนึ่งของบริบทของสังคม ดังเช่นที่แลนเดอร์ได้ให้ความเห็นว่า "บริบทที่มีความหมายคือสังคมนั่นเอง" (หน้า 41) รูปแบบการเรียนเป็นกลุ่มบางชนิดมีประสิทธิผลในการเพิ่มความสำเร็จของนักเรียนในกลุ่มประเทศโออีซีดี (slavin, 1993)

วิธีสอนแบบนี้ได้ปรากฏในการศึกษาหลายๆ ประเทศ ในประเทศนอร์เวย์ได้มีการเสนอแผนนโยบายหลักสูตรแห่งชาติปี ค.ศ.1974 ซึ่งเน้นว่า "ครูควรจะใช้วิธีสอนที่หลากหลาย" รวมทั้ง "การสอนเป็นทีม (...) กิจกรรมที่ร่วมมือกัน ความร่วมมือและการเรียนรู้ที่จะร่วมมือกัน โดยมีวัตถุประสงค์ร่วมกัน" (Baasland, 1993, หน้า 5)

จากรายงานการศึกษาของอิตาลี ครูแต่ละคนนำเอาการเรียนแบบสหกรรมมาใช้ด้วยตนเอง ครูโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 แห่งหนึ่ง (นักเรียนอายุ 10-14 ปี) ได้แสดงให้เห็นความยืดหยุ่นในการสะสมกลยุทธ์เพื่อจัดกลุ่มนักเรียน และยังรวมถึง "พัฒนาระบบการสอนกันเองในกลุ่มเพื่อนนักเรียน" (Macconi, 1993, หน้า 40)

ครูผู้เชี่ยวชาญที่ได้รับการสังเกตในนิวซีแลนด์ใช้การเรียนแบบสหกรรมอยู่บ่อยๆ (Ramsay, 1993, หน้า 46-47) ดังในห้องเรียนหนึ่งที่

นักเรียนได้รับคำสั่งให้หาผลลัพธ์ด้วยเครื่องคิดเลขและทำงานเป็นคู่ (ครู) ให้คำสั่งดังนี้ "ถ้าปุ่ม 4 และ 6 ของเครื่องคิดเลขเสีย ครูอยากทราบว่าพวกเธอจะหาคำตอบให้ได้ 24 อย่างไร อย่าลืมว่าห้ามใช้ปุ่ม 4 และ 6 ขอให้ทดลองทำดู" นักเรียนเริ่มใช้เครื่องคิดเลข

แก้ปัญหาอย่างใช้อารมณ์ และอภิปรายกับคู่ของคนที่จะได้คำตอบอย่างไร เมื่อหาทางแก้
ปัญหาได้แล้วก็ยกมือขึ้น “เฮอะเราเริ่มต้นที่เธอก่อน” ครูพูด (มีการพูดโต้ตอบระหว่าง
ครูและนักเรียนทั้งห้อง และได้มีวิธีแก้ปัญหาหลายวิธี)

(ในเวลาต่อมาเล็กน้อย) ครูจึงเปลี่ยนคำถามใหม่ โดยใช้บัตรซึ่งเธอเตรียมไว้มาแสดงที่
กระดานและเขียนว่า “หลังจากซึ่งน้ำหนักของเด็กทั้งหมดในห้องระดับชั้นปีที่ 9 ครูพูด
ว่า ความคิดของเธอดีกว่าเด็กผู้หญิงส่วนใหญ่หนักกว่าเด็กผู้ชาย ความคิดนี้ถูกหรือผิดและ
เราจะรู้แน่ชัดได้อย่างไร” ดังนั้น ครูจึงได้ให้รายชื่อเด็กนักเรียนและน้ำหนัก และถามอีกครั้งว่า
“นักเรียนจะพิสูจน์ได้อย่างไร? เด็กผู้ชายคนหนึ่งตอบว่า “แบ่งเด็กผู้ชายและเด็กผู้หญิง
ออกจากกัน ให้เด็กผู้ชายอยู่ด้านหนึ่งของกระดาน และเด็กผู้หญิงอยู่อีกด้านหนึ่ง แล้วเริ่ม
รวมตัวเลขของน้ำหนัก” “ใช่แล้ว นั่นอาจจะเป็นวิธีหนึ่ง” ครูพูด “จับออกมาเป็นคู่และ
อธิบายวิธีที่แสดงให้เห็นว่าสิ่งที่ครูพูด ‘ไม่ถูกต้อง’ หรือ ‘ถูกต้อง’ จากนั้นจึงพูดคุยเป็น
คู่และพยายามแก้ปัญหา มีการเน้นการสอนกันเองระหว่างเพื่อนและการทำงานเป็นคู่

การเรียนแบบสหกรณ์กลายเป็นเรื่องปกติขึ้นในสหรัฐอเมริกา โดยเฉพาะกับครูหนุ่มสาว
ครูที่ทำงานปีแรกในโรงเรียนแห่งหนึ่งได้รับการยกย่องจากครูใหญ่ เพราะได้ให้ “บทเรียนที่เป็นการ
สอนแบบสหกรณ์นี้ดีที่สุดเท่าที่เคยมีมา” (White and Roesch, 1993, หน้า 61) ครูคณิตศาสตร์
ตระหนักถึงความสำคัญของการพูดคุยอธิบายเหตุผลของนักเรียน เช่น ในช่วงไมงคณิตศาสตร์ของ
ห้องเรียนหนึ่งนักเรียนเดินไปที่กระดานดำเพื่อแสดงวิธีแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ที่บ้านที่เด็กอื่นขอให้อธิบาย
ครูได้บอกกับผู้วิจัยในภายหลังว่า “ฉันชอบฟังนักเรียนอธิบายปัญหาโจทย์ให้แกกันและกัน นั่นคือ
สิ่งที่สำคัญมาก” (หน้า 76)

ครูอีกคนหนึ่ง (White and Roesch, 1993, หน้า 52-53) เขียนเกี่ยวกับโครงสร้าง
การเรียนแบบกลุ่ม ถึงวิธีที่ช่วยนักเรียนที่พิการทางสมองคนหนึ่ง ให้กลายเป็นนักเรียนที่มีความ
เชื่อมั่นในตนเองได้

กลยุทธ์หนึ่งของเราก็คือการเรียนแบบสหกรณ์ ในระหว่างทำโครงการเครือข่ายอาหาร
สัตว์ของซีซาพิคเบย์ กลุ่มทำงานเลือกบ๊อบบี้ให้เป็นผู้เขียนรายงาน เขาทำหน้าที่นี้อย่าง
ตั้งใจมาก เขาขอความช่วยเหลือจากคนอื่นเพราะต้องการงานที่ดี เมื่อเขาเขียน
เสร็จจึงขอให้ครูตรวจแก้ตัวสะกด ซึ่งในอดีตเคยขอร้องให้ครูพิมพ์รายงานของเขาลงใน

คอมพิวเตอร์ ทั่วๆ ที่เขาสามารถพิมพ์เองก็ได้ ขณะนี้เราเห็นว่าเขายอมรับบทบาทของผู้เขียนและมีความภาคภูมิใจในผลสำเร็จนั้น ตั้งแต่บัดนั้นเป็นต้นมา ความตั้งใจที่จะเขียนของบ็อบก็ลดลง

จากตัวอย่างนี้ บทบาทของครูผู้สร้างแรงจูงใจให้แก่นักเรียนเพื่อปรับปรุงทักษะด้านวิชาการขั้นพื้นฐาน (Lander, 1993, หน้า 107) แลนเดอร์ได้ให้ข้อสังเกตว่าบทบาทของครูผู้พัฒนาทักษะเชิงอภิปญญาได้

การแก้ไขและปรับปรุง

ในสิ่งแวดล้อมที่กำลังเปลี่ยนแปลง ครูควรนำแบบอย่างและปรัชญาปฏิบัติให้บรรลุผลสำเร็จ ครูที่ดีควรจะมีความไวในการแก้ไขสถานการณ์เฉพาะหน้า และครูควรยอมรับและควบคุมการเปลี่ยนแปลงในระยะยาวด้วย

ผู้เข้าร่วมสัมมนาครูในฝรั่งเศสชื่นชมครูที่มีคุณสมบัติต่อไปนี้เป็นอันดับแรกคือความใจกว้าง ความคิดสร้างสรรค์ มีอารมณ์ขันและเป็นคนมีความสมดุล (Alici, 1993, หน้า 8) บุคลิกของครูที่มีคุณภาพที่กล่าวถึงเป็นอันดับที่สอง คือ ความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับนักเรียน ระบบ ภายนอก และให้เข้ากับผู้ใหญ่หรือผู้บังคับบัญชา ซึ่งเป็นปัญหาลดลงตามลำดับที่สาม คือความใจกว้าง (หน้า 11) ในทำนองเดียวกัน ครูผู้เชี่ยวชาญของประเทศอิตาลีได้ให้ข้อสังเกตว่า “ปัจจุบันประชาชนต่างคาดหวังว่า ครูจะสามารถประนีประนอมและเปลี่ยนแปลงให้เข้ากับบริบทที่แตกต่างกัน ซึ่งการกระทำเช่นนี้ไม่ใช่สิ่งง่ายเสมอไป (Macconi, 1993, หน้า 34) และการสัมมนาครูในนิวซีแลนด์ได้ประกาศว่า (กระทรวงศึกษาธิการของประเทศนิวซีแลนด์ ปี 1993, หน้า 27)

ครูที่ดีต้องมีความเชื่อมั่นในตัวเองในการทำสิ่งต่างๆ ที่ตนเองเชื่อ และพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงหมายความว่า ไม่ได้เปลี่ยนแปลงเพื่อการเปลี่ยนแปลง แต่ครูจะแสวงหาการเปลี่ยนแปลงอย่างกระตือรือร้นบนพื้นฐานของความเชื่อตามปรัชญา ครูมีความสามารถใคร่ครวญในสิ่งที่ตนทำ และยอมรับความเปลี่ยนแปลงที่จำเป็นถ้าเขาเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงนั้นเป็นประโยชน์ ครูเหล่านี้จะไม่เฉื่อยชาต่อการเปลี่ยนแปลง พวกเขาจะแสวงหาและเผชิญหน้า และบางครั้งก็ทำการเปลี่ยนแปลงเสียเอง

ครูในสหรัฐอเมริกา (White and Roesch, 1993, หน้า 31) ได้เขียนเกร็ดประวัติชีวิต โดยยกตัวอย่างความสามารถของครูอีกคนหนึ่งที่น่าสนใจเหตุการณ์เฉพาะหน้าได้ทันทั่วทั้ง

ในห้องเรียนที่มีนักเรียน 6 คน ซึ่งมีช่วงอายุ ระหว่าง 8 ถึง 16 ปี เป็นห้องของนักเรียน มีการระบุว่ามีความแปรปรวนทางอารมณ์ ซึ่งนักเรียนมักจะแสดงอารมณ์รุนแรงออกมา และนักเรียนไม่ค่อยจะมีโอกาสประสบความสำเร็จทั้งทางวิชาการ หรืออย่างอื่นในโรงเรียน

ครูให้นักเรียนทุกคนนั่งที่โต๊ะที่จัดเป็นรูปครึ่งวงกลมล้อมรอบกระดานดำ บทเรียนเริ่มขึ้น โดยครูแจกบัตรคำซึ่งเขียนประโยคที่ไม่มีเครื่องหมายวรรคตอนให้นักเรียนแต่ละคน คนละ 1 ใบ แล้วครูก็ถามว่า “มีอะไรขาดหายไปจากประโยคนี้นั่ง” ทันใดนั้นเองก็มีชายหนุ่มคนหนึ่งมาเกาะที่ประตู (จากการบอกเล่าทำให้รู้ว่าผู้ชายคนนั้นมาเจาะรูที่ประตูเพื่อทำเป็นหน้าต่าง) จากนั้นผู้ชายคนนี้ก็เริ่มเจาะประตู (โดยใช้เลื่อยไฟฟ้า) ครูก็หัวเราะ นักเรียนก็หัวเราะด้วย ครูเริ่มต้นบทเรียนด้วยการใช้ภาษาท่าทาง แสดงท่าทางประกอบประโยคเขียนประโยคคำสั่งบนกระดานดำ และให้นักเรียนไปเขียนคำตอบบนกระดานดำด้วย

เด็กนักเรียนมีจิตใจจดจ่อกับการสอนของครู ขณะที่เลื่อยไฟฟ้ายังส่งเสียงดัง และใช้เลื่อยปลิวไปทั่วทั้งห้อง เมื่อทุกสิ่งทุกอย่างสงบลง บทเรียนก็จบพอดี ครูจบบทเรียนโดยวิธีเดียวกันกับเมื่อเริ่มบทเรียน ครูถามนักเรียนอยู่ยังเป็นกันเองว่าได้เรียนอะไรไปบ้าง เกี่ยวกับการใช้เครื่องหมายคำพูดและเครื่องหมายวรรคตอนภายในเครื่องหมายประโยคคำพูด ครูพบว่าเด็กได้เรียนรู้บางสิ่งบางอย่างจริงๆ

ตัวอย่างจากการศึกษาที่คล้ายคลึงกันนี้เกิดขึ้นในสหรัฐอเมริกาในช่วงโมเดิร์นนิส เมื่อไฟฟ้าดับทำให้ทั้งห้องมืดลง “ไม่ทราบว่าจะจะดับนานเท่าใดครูพูดอย่างใจเย็นแล้วตั้งใจหาคณิตศาสตร์ให้นักเรียนคิดในใจ เพื่อเป็นการทบทวนข้อสอบที่กำลังจะมีการทดสอบเร็วๆ นี้” (หน้า 60)

คุณภาพของการแก้ไขสถานการณ์เฉพาะหน้าด้วยอารมณ์ขัน ดังตัวอย่างจากบทเรียนในประเทศนิวซีแลนด์ในช่วงโมเดิร์นนิส (Ramsay, 1993, หน้า 51-52) ดังนี้

ครู : “ครูกำลังจะใช้สิ่งที่ครูชอบอย่างหนึ่ง....”

อเล็กซ์ : “กรุณาช่วยอ่านให้เราฟังก่อนได้ไหม?”

เขายื่นหนังสือให้ครู

ครู : “ไม่เอา ครูไม่ชอบเล่มนี้ ครูไม่อ่าน ครูรู้ว่าทำไมเธอจึงอยากอ่านเล่มนี้”

อเล็กซ์ : “ถ้าครูไม่อ่าน ผมจะอ่านได้ไหม”

นักเรียนทุกคนหัวเราะ เด็กๆ ต้องรู้แน่ๆ ว่าในหนังสือนั้นมีอะไร

ครู : “ตกลงเธออ่านก็ได้ นี่ใจหนังสือ”

อเล็กซ์ก็อ่าน “กลอวี กลอวี แอลติตูเยอะ

ครูตีจันด้วยไม้บรรทัด

จันขวางล้มแมนคารินเน่ไปที่คางของครู

และพื้นของครูร่วงออกมาเป็นแถว”

ทุกคนมีส่วนร่วมกันเรื่องตลกครั้งนี้ รวมทั้งครูด้วย ทุกคนยอมรับว่ามีอารมณ์ขัน บทเรียนสนุกสนานโดยที่ครูอ่านกลอนเกี่ยวกับเรื่องฟัน และท้าทายนักเรียนให้เขียนเกี่ยวกับส่วนอื่นๆ ของร่างกาย ซึ่งครูให้คำแนะนำ

จอห์น : “ท้องของจันร้องจิกๆ”

ดอนนา : “หัวเข่าที่น้เร็กของจัน”

ความคิดก็ไหลล้น และหัวเราะมากขึ้นเมื่อบทเรียนดำเนินไป

ครูจากฟินแลนด์คนหนึ่ง ซึ่งมีเด็กในห้องได้คะแนนสูงจากการสอบการอ่านระดับนานาชาติ ครูคนนี้เป็นปฏิปัติตามแผนการสอนที่มีการเตรียมการอย่างดีโดยใช้บทเรียนแบบดั้งเดิม แต่เน้นถึงความสำคัญของความยืดหยุ่นเมื่อจำเป็น เธออธิบายว่าชีวิตประจำวันในโรงเรียนมีเหตุการณ์ต่างๆ มากมาย (...) ซึ่งเปลี่ยนแปลงแผนเดิม (.....) ครูย้่าว่านักเรียนสำคัญยิ่งกว่าแผนการใดๆ ของครู ตัวอย่างเช่น ถ้าครูสังเกตเห็นการถกเถียงกันระหว่างนักเรียน เหตุการณ์นี้ก็จะได้รับการแก้ไข แม้ว่าจะต้องเสียเวลาเรียน (Hamalainen and Jokela, หน้า 64) ครูในนิวซีแลนด์มีแผนการสอนอันยอดเยี่ยมในการตอบสนองต่อเหตุการณ์ต่างๆ ขณะเดียวกันก็รักษาจุดเน้นในการสอน ซึ่งรวมถึงชื่นชมกลยุทธ์การสอนของครูคนนั้นว่า ครูสามารถเฝ้าสังเกตนักเรียนด้วยความเฉลียวฉลาดในขณะที่นักเรียนทำงาน และครูก็วางแผนก้าวต่อไปของนักเรียน เหมือนกับการวางแผนหมากรุกในการแข่งขัน (หน้า 54)

นอกจากนี้ในการเดินเรืออย่างคล่องแคล่วไปในสายธารแห่งเหตุการณ์ ครูจำเป็นต้องมีความเชี่ยวชาญที่จะมองแนวโน้มในอนาคตอันยาวไกล โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียนที่เปลี่ยนแปลง

ไปในหลายท้องที่ท่ามกลางแนวโน้มอื่นๆ บางส่วนมาจากครอบครัวที่มั่นคงซึ่งเป็นครอบครัวที่มีทั้งพ่อและแม่ ในกรณีศึกษาในสหรัฐอเมริกาได้บรรยายว่า ครูรู้สึกประหลาดใจไปชั่วขณะหนึ่งเมื่อนักเรียนได้รับมอบหมายให้ทำการวิจัยเกี่ยวกับเชื้อชาติของตนเอง และมีนักเรียนคนหนึ่งพูดว่าเขาไม่ทราบว่าเป็นชนกลุ่มไหนเพราะว่าเขาถูกนำมาอุปการะ ครูแนะนำว่าให้พูดถึงภูมิหลังทางเชื้อชาติของครอบครัวที่อุปการะเขา (White and Roesch, 1993, หน้า 62) โรงเรียนอีกแห่งหนึ่งครูพยายามแก้ปัญหาให้นักเรียนที่ผู้ปกครอง ควบคุมไม่ได้ซึ่งมีจำนวนมากขึ้น (หน้า 82-83) ความล้มเหลวในทำนองเดียวกันนี้เกิดขึ้นในออสเตรเลีย ครูบ่นว่าสถาบันฝึกหัดครูไม่ได้เตรียมครูใหม่ที่จะต้องขึ้นหัดต่อสู้กับปัญหาความประพฤติของนักเรียน (Altrichter et al., 1993, หน้า 18) ครูเหล่านี้และครูอื่นที่คล้ายกัน ต่างเป็นทุกข์กับอิทธิพลในสังคมต่างๆ ซึ่งเกิดจากขอบเขตภายนอกที่อยู่เหนือการควบคุมของครู

การรู้จักนักเรียน

ครูต้องรู้จักนักเรียนของตนเองเป็นรายบุคคลมากยิ่งขึ้น เหตุการณ์ประการแรกคือประชากรนักเรียนมีความหลากหลายและเพิ่มขึ้นในหลายท้องที่ การศึกษาของโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 แห่งหนึ่งในสหรัฐอเมริกา มีนักเรียนมาจาก 37 ประเทศที่พูดภาษาแตกต่างกันมากกว่า 20 ภาษา (White and Roesch, 1993, หน้า 64) ประการที่ 2 ครูใช้แบบจำลองของการสอนหลายแบบ ที่เน้นนักเรียนเป็นรายบุคคลดังที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ประการที่ 3 แลนด์เคอร์ (หน้า 101) กล่าวว่า “ช่องว่างทางสังคม” ระหว่างครูและนักเรียนได้ลดน้อยลง เพื่อเชื่อมกับแนวโน้มทางสังคมที่เป็กร้าง

ในประเทศอิตาลีมีนโยบายที่มีระบบดีที่สุดเพื่อสร้างความมั่นใจว่าครูรู้จักเด็กเป็นรายบุคคล จากใบรายงานผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนแต่ละคนในระดับชั้นปีที่ 5-8 เป็นเอกสารที่วางแผนไว้เป็นรายบุคคล ครูจะต้องเขียนการประเมินรวมทั้งหมดของเด็กแต่ละคนคอนต้นปี พร้อมข้อเสนอแนะเรื่องโปรแกรมการสอนนักเรียนคนนั้น จะมีการบันทึกผลการเรียนแต่ละวิชาตลอดทั้งปี และครูจะเขียนการประเมินผลรวมอีกชุดหนึ่งตอนปลายปี (Macconci, 1993, หน้า 15-16)

การปฏิรูปโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 เมื่อเร็ว ๆ นี้ ในประเทศฝรั่งเศส ทำให้ครูสนใจความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน วิธีการสอนของครูมีความหลากหลายเพื่อให้ให้นักเรียนส่วนใหญ่

มีความเชื่อมั่นและประสบความสำเร็จ (Altet, 1993, หน้า 17)....ได้มีการเสนอหัวข้อความรู้ด้านจิตวิทยาและสังคมวิทยาเกี่ยวกับเด็ก.....ให้เป็นปัจจัยหนึ่งร่วมกับปัจจัยอื่นของครูที่มีคุณภาพทุกระดับชั้น (หน้า 9)

การศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่งในประเทศฟินแลนด์ (Hamalainen and Jakela, 1993, หน้า 29) ครูจะ

แลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนตลอดเวลาที่อยู่ในโรงเรียน (...) หมายความว่าเมื่อมีการเปลี่ยนครู (...) ครูคนใหม่และนักเรียนจะเคยพบกันมาก่อนแล้วเมื่อปีที่ผ่านมา ดังนั้นกระบวนการรู้จักคุ้นเคยกันได้เกิดขึ้นมาแล้ว นั่นคือครูมัธยมศึกษาเคยสอนนักเรียนในอนาคตของเขาแล้วระหว่างที่นักเรียนอยู่ชั้นประถมศึกษา ซึ่งอาจเป็นการสอนเป็นครั้งคราวหรืออาจจะสอนประจำวิชา ครูยังคงพยายามเรียนรู้เกี่ยวกับนักเรียนโดยพูดคุยกับครูคนอื่นด้วย

ความสัมพันธ์ส่วนตัวยังระหว่างครูกับนักเรียน มีแนวโน้มจะใกล้ชิดกันในชั้นประถมศึกษามากกว่าในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งความสัมพันธ์ชอบและความสัมพันธ์ถูกแยกเป็นส่วน ๆ มากขึ้น มีการพูดถึงเรื่องนี้อย่างชัดเจนในการสัมมนาครูของประเทศสวีเดนและฝรั่งเศส ในสวีเดนนั้นมีครูระดับมัธยมศึกษาคนหนึ่งได้รับการแต่งตั้งให้เป็น "ผู้ดูแลนักเรียน" ประจำชั้น เพื่อสร้างความสัมพันธ์ส่วนตัวให้มากขึ้น แต่ผู้เข้าร่วมสัมมนาในสวีเดนรู้สึกเสียใจว่า ประโยชน์แห่งของการจัดการเช่นนี้มักจะไม่ได้รับความสนใจมากนัก (Almimus et.al, 1993, หน้า 31) เป้าหมายหนึ่งของการปฏิรูปการศึกษาปี ค.ศ.1988 ของการฝึกหัดครูในสวีเดนก็คือ การเตรียมครูใหม่เพื่อรับการเข้าร่วมกันสำหรับนักเรียนทั้งหมด (Askling and Jedeskag, 1993, หน้า 9)

การรู้จักนักเรียนจะช่วยให้เรารู้จักผู้ปกครองด้วย ในประเทศนอร์เวย์ ซึ่งมีนโยบายหลักสูตรแห่งชาติปี ค.ศ.1974 ต้องการให้มีวิธีสอนที่นำ "ความสามารถของนักเรียนเป็นรายบุคคลมาเป็นจุดเริ่มต้น" นโยบายฉบับปรับปรุงปี ค.ศ.1987 ได้เน้นเรื่องความร่วมมือกันระหว่างโรงเรียนและบ้านว่าเป็นสิ่งจำเป็น (Baasland, 1993, หน้า 5-6) มากกว่าสิ่งอื่นใด การปรับปรุงการสื่อสารกับผู้ปกครองเป็นวัตถุประสงค์หนึ่ง ที่ระบุไว้ในการเริ่มใช้ใบบันทึกผลสัมฤทธิ์ในประเทศอิตาลีในโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 และมีหลักฐานยืนยันว่าวัตถุประสงค์นี้บรรลุผลสำเร็จ (Macconi, 1993, หน้า 29) โรงเรียนแห่งหนึ่งในประเทศฟินแลนด์ ได้เปิดกว้างให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วน

ร่วมในการจัดการศึกษา ถึงกับใช้คำตอบจากแบบสอบถามผู้ปกครองมาวางแผนโปรแกรมการสอน (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 37,40-41) ครูตัวอย่างในประเทศนิวซีแลนด์กล่าวว่า คนได้รับประโยชน์จากความสัมพันธ์อันใกล้ชิดกับผู้ปกครอง เช่น ยินดีรับโทรศัพท์ที่บ้าน ยินดีที่ผู้ปกครองมาที่ชั้นเรียน และการไปศึกษานอกสถานที่ (Ramsay, 1993, หน้า 39) จากรายงานการสัมมนาของประเทศนิวซีแลนด์ได้กล่าวถึงประเด็นเกี่ยวกับบ้าน (กระทรวงศึกษาธิการของประเทศนิวซีแลนด์ 1993, หน้า 13) ดังนี้

ครูที่ดีจะไม่แยกโรงเรียนออกจากรอบบ้านและผู้ปกครอง พวกเขาองความสัมพันธ์ของทั้งสองสิ่งนี้ว่าเป็นหุ้นส่วนกัน และพยายามทำงานร่วมกับผู้ปกครองเพื่อให้เกิดประโยชน์ที่ดีที่สุดแก่เด็ก จากจำนวนชั่วโมงทั้งหมด 8,760 ชั่วโมง นักเรียนใช้เวลา 1,000 ชั่วโมงต่อ 1 ปีที่โรงเรียน ส่วนอีก 7,760 ชั่วโมง นักเรียนจะใช้เวลาในสิ่งแวดล้อมอื่นๆ ครูที่มีคุณภาพต้องตระหนักถึงสิ่งเหล่านี้ด้วย

การแลกเปลี่ยนความคิดกับครูคนอื่น

ครูที่ดีต้องพูดคุยกับเพื่อนร่วมงาน การแลกเปลี่ยนข้อมูลบางอย่างเกิดจากการนำเสนอข้อมูลอย่างเป็นทางการ แต่ส่วนใหญ่เกิดจากการสนทนาอย่างเป็นกันเอง ทั้ง 2 วิธีนี้เป็นวิธีพัฒนาวิชาชีพของครู

กรณีศึกษาในสหรัฐอเมริกาพบว่า การแลกเปลี่ยนข้อมูลอย่างเป็นทางการในรูปแบบของการเตรียมความพร้อมให้แก่ครู โดยใช้โรงเรียนและบริเวณของโรงเรียนเป็นที่ประชุมปฏิบัติการในระดับรัฐและระดับประเทศและในการฝึกอบรมครูประจำการ พร้อมทั้งการให้สอนรายวิชาต่างๆ ที่เปิดสอนหลักสูตรพิเศษในมหาวิทยาลัยใกล้ๆ และให้เขียนบทความเพื่อพิมพ์เผยแพร่ (White and Roesch, 1993, หน้า 85) โรงเรียนมัธยมศึกษาสาขาวิชาการในออสเตเรียที่เราทำการศึกษา เป็นศูนย์การฝึกอบรมครูประจำการแห่งชาติสาขาเทคโนโลยีสารสนเทศ โรงเรียนนี้มีครูจำนวน 85 คน ประมาณ 20-30 คนเป็นครูไม่ประจำการของวิทยาลัยฝึกหัดครูท้องถิ่น ส่วน 10-12 คนเป็นครูผู้สอนในมหาวิทยาลัยของท้องถิ่น และส่วนหนึ่งของกลุ่มจะทำงานในระดับท้องถิ่นและระดับชาติ เช่น การเตรียมการเพื่อร่างหลักสูตรเทคโนโลยีสารสนเทศใหม่ (Altrichter et.al, 1993, หน้า 16-17)

จากการทำกรณีศึกษา พบขั้นตอนการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารอย่างเป็นทางการระหว่าง

ครูด้วยกันเองภายในโรงเรียน โรงเรียน 3 แห่งในประเทศนิวซีแลนด์มีครูทำงานกันเป็นคู่ เพื่อสัมภาษณ์ และเข้าสังเกตการณ์การสอนในชั้นซึ่งกันและกัน และพูดคุยกันเกี่ยวกับสิ่งที่สังเกตเห็น (Ramsay, 1993, หน้า 21) ครูในโรงเรียนสองแห่งของประเทศสวีเดนได้รับรายงานว่า มีการฝึกปฏิบัติ "การแนะแนวเพื่อนร่วมงาน" (Baasland, 1993, หน้า 42) จากการศึกษาที่โรงเรียนประถมศึกษา ในออสเตรีย ครูที่สอนเป็นปีแรก 1 คน ทำงานร่วมกับครูผู้มีประสบการณ์ 1 คน ซึ่งให้อุปกรณ์ การสอนและช่วยเตรียมการสอน (Altrichter et.al, 1993, หน้า 25) ครูผู้มีประสบการณ์มากกว่า หรือผู้บริหารในโรงเรียนของประเทศญี่ปุ่น (Maki, 1993, หน้า 6-7) จะจัดอบรมครูใหม่อย่างเป็นทางการโดยใช้เวลา 60 ชั่วโมง ซึ่งมีเนื้อหาดังต่อไปนี้

เรื่องใหม่ๆ ด้านการศึกษา ได้แก่ เป้าหมายการศึกษา วัตถุประสงค์ของโรงเรียน บรรยาการของโรงเรียน (7 ชม.)

วิธีสอน ได้แก่ การมีส่วนร่วมฝึกปฏิบัติในกระบวนการเรียนการสอน การเฝ้าสังเกต การสอนต้นแบบ การฝึกหัดทำแผนการสอน การเตรียมเนื้อหาวิชาก่อนการสอนและการสร้างหลักสูตร (24 ชม.)

การแนะแนวนักเรียน ได้แก่ ความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียนในแง่ของการแนะแนวการศึกษา การศึกษา ความเข้าใจจุดแข็งและจุดอ่อนของนักเรียนแต่ละคน แกไขความประพฤติที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน (6 ชม.)

การบริหารจัดการชั้นเรียน ได้แก่ แก้ไขปัญหาต่างๆ ที่พบในฐานที่เป็นครูประจำชั้น วางแผนจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ความสำคัญที่ครูไปเยี่ยมบ้านนักเรียน (5 ชั่วโมง)

ทักษะที่สามารถนำไปปฏิบัติได้ ได้แก่ การบริหารจัดการธุรกิจของโรงเรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ รักษากฎระเบียบของการบริการชุมชน จัดการเกี่ยวกับการบันทึกการทำงานและสมุดลงเวลา วางแผนการสอนประจำสัปดาห์ การเงินของห้องเรียน การปฏิบัติการในภาวะฉุกเฉิน การบริหารจัดการสหรณ์น้ำของโรงเรียน (10 ชม.)

การฝึกอบรมอื่นๆ ได้แก่ การศึกษาด้านจริยธรรม กิจกรรมพิเศษ การจัดองค์กรภายนอกอย่างเหมาะสม เช่น พีทีเอเอส (PTAs) (8 ชม.)

ครูพูดและเขียนถึงความสำคัญของการแลกเปลี่ยนความรู้อย่างไม่เป็นทางการระหว่างครูด้วยกัน แต่เรื่องนี่ยังไม่มีการสังเกตโดยตรงจากกรณีศึกษา ครูในประเทศสวีเดนเขียนบทความสั้นๆ ในระหว่างการสัมมนา โดยบรรยายถึงประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จของพวกเขาอย่างชัดเจน และยอมรับว่าเป็นความช่วยเหลือจากเพื่อนหนึ่งคนหรือมากกว่านั้น (Almius et.al, 1993, หน้า 10) ครูสอนสังคมศึกษาคนหนึ่งในห้องเรียนมัธยมศึกษาที่กรณีศึกษากล่าวถึง ได้ให้ข้อสังเกตว่า “ในที่ทำงาน เราจะพูดกันเรื่องความคิดและการกำหนดเนื้อหาวิชาว่าควรเป็นอย่างไร” นี่คือแรงบันดาลใจที่ดีที่สุดที่เราใช้ในการทำงาน เราไม่ได้ทำงานด้วยกันอย่างใกล้ชิดตลอดเวลา แต่เราคุยกันเสมอ (Lander, 1999, หน้า 139) ครูในสหรัฐอเมริกายังยืนยันถึงความสำคัญของเพื่อนร่วมงานในการพัฒนาวิชาชีพอีกด้วย (White and Roesch, 1999, หน้า 22)

ความเจริญก้าวหน้าของงานส่วนใหญ่เกิดจากการที่คนอื่นสังเกตการทำงานของงาน สร้างกำลังใจให้ทำงานมากยิ่งขึ้น และคอยบอกว่าเมื่อไรสิ่งที่ฉันทำเป็นสิ่งที่มีความก

ทีมของฉัน (...) ช่วยฉันขยายความรู้เกี่ยวกับความคิดและเหตุการณ์ต่าง ๆ ของหลักสูตรสหวิทยาการ

ตลอดระยะเวลาที่ผ่านมา มีบุคคลที่สนับสนุน แนะนำ ผลักดัน และเชิญฉันให้ร่วมงาน

การที่ครูได้สังสรรค์กับเพื่อนร่วมงาน ย่อมเกิดการแลกเปลี่ยนความชำนาญระหว่างกัน อย่างแน่นอนว่า เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติในที่ทำงาน ทำให้ฉันเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างสม่ำเสมอ

สิ่งที่มีอิทธิพลสำหรับการสุดท้ายในการพัฒนาวิชาชีพ คือพลังของทีมที่ฉันทำงานด้วย บุคคลเหล่านี้จะช่วยกระตุ้น เคี่ยวเข็ญให้ทำในสิ่งที่ดีที่สุดเท่าที่จะทำได้

การสัมมนาในประเทศฝรั่งเศสได้รวมเอาความรู้ในวิธีสื่อสารกับเพื่อนร่วมงานให้เป็นคุณสมบัติของครูที่มีคุณภาพประการหนึ่ง (Alici, 1993, หน้า 105) ครูโรงเรียนประถมศึกษาบางคนพูดถึงความสำคัญของการเรียนรู้จากประสบการณ์ของกันและกัน (หน้า 15) การสัมมนาในนิวซีแลนด์ก็เช่นเดียวกันได้ให้ข้อสังเกตว่า “การอภิปรายและการแลกเปลี่ยนความคิดกับเพื่อนร่วมงานช่วย

ให้เกิดการคิดใคร่ครวญ และเป็นวิธีการแสวงหาความหมายและความเข้าใจ” (กระทรวงศึกษาธิการ ของประเทศนิวซีแลนด์ 1993, หน้า 16) และการเฝ้าสังเกตเพื่อน ๆ เป็นสิ่งที่มีประโยชน์ (หน้า 28)

ในการศึกษาของประเทศฟินแลนด์ อธิการบดีของสถาบันฝึกหัดครูคนหนึ่ง ส่งเสริมครู ให้อภิปรายประเด็นต่างๆ ด้านการศึกษา โดยจัดหาหนังสือและวารสารให้ตามวัตถุประสงค์ (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 23) นับเป็นความพยายามที่จะยกฐานะและจัดระบบ การแลกเปลี่ยนข่าวสารอย่างไม่เป็นทางการ ซึ่งมีคุณค่าสำหรับครู โดยสร้าง “ชุมชนที่มีการวิพากษ์ วิจัย” เพื่อตรวจสอบและเฝ้าสังเกตความคิดของกันและกัน (Altrichter et.al, 1993, หน้า 9)

การคิดใคร่ครวญ

ตั้งแต่โดนัลด์ โจน ได้จัดพิมพ์หนังสือชื่อ *นักปฏิบัติผู้คิดใคร่ครวญ* ในปี 1983 ต่างมีความเห็นตรงกันอย่างกว้างขวางว่า ครูทุกคนควรมีความคิดใคร่ครวญ (The Reflective Practitioner) ครูที่ดีมักจะใคร่ครวญเกี่ยวกับสิ่งที่เขาทำ ทุนฐิ์ของโจนช่วยให้เกิดความชอบธรรม ว่าครูสามารถและควรจะพัฒนาปรัชญาของตนเอง แทนที่จะทำตามขั้นตอนสำเร็จรูปที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากคนอื่น กรณีศึกษาของประเทศออสเตรเลียได้สรุปข้ออภิปรายของโจนเกี่ยวกับ “การใคร่ครวญขณะดำเนินงาน” ซึ่งเกี่ยวข้องกับการสร้างและทดสอบสมมติฐานกิจกรรมในขณะที่กำลังเกิดขึ้น และ “การใคร่ครวญภายหลัง” ซึ่งเกิดขึ้นภายหลังจากเหตุการณ์และหันกลับไปพิจารณาทางเลือกอื่น (Altrichter et.al, 1993, หน้า 7-9)

การใคร่ครวญขณะดำเนินงานนั้นสังเกตได้ยาก เพราะประกอบด้วยสิ่งที่ครูกำลังคิดในขณะที่สอน แต่รายงานระดับประเทศได้ให้ตัวอย่างของการใคร่ครวญภายหลังมากมาย

มีความคิดเห็นตรงกันว่า ครูที่มีคุณภาพคือนักปฏิบัติผู้คิดใคร่ครวญ ตัวอย่างเช่น การสัมภาษณ์ ในประเทศฝรั่งเศส ได้ระบุคุณสมบัติพิเศษของครูที่ดีว่า ต้องมีความสามารถคิดใคร่ครวญการกระทำของตนเอง การตั้งคำถาม ถามตนเอง ถั่วถอยหลัง (Altet, 1993, หน้า 8) ครูที่ดีอาจจะ เป็นคนที่มีความคิดฝังแน่นด้วยซ้ำไป ดังจะให้เห็นจากข้อความของครูของประเทศนิวซีแลนด์ (Lander, 1993, หน้า 62)

ฉันคิดใคร่ครวญตลอดเวลาแม้ขณะขับรถกลับบ้าน เช่น เกิดอะไรขึ้นที่นั่น? ฉันทำผิด

ตรงไหน? ฉันจะทำอย่าง? ฉันใช้เวลาครุ่นคิดใคร่ครวญอย่างน้อยวันละ 1 ชั่วโมงในเวลาต่าง ๆ กัน แม้แต่เมื่อฉันหมดภาระจากโรงเรียน ฉันมักจะคิดอะไรล่วงหน้าเสมอ คิดแม้กระทั่งเวลากลางวัน การคิดในเวลากลางวันเป็นสิ่งสำคัญมาก ความคิดต่างๆ จะต้องลอยอยู่ในสมอง และก็จะได้ความคิดดีๆ ในขณะนั้น

มีตัวบ่งชี้ว่าอะไรคือตัวกระตุ้นให้ครูใคร่ครวญ ความไม่พอใจกับงานของตนเองเป็นตัวกระตุ้นที่ดีที่สุด เช่น ครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาในสวีเดนบอกว่าไม่พอใจหลักสูตรวิชาสังคมศึกษาและธรรมชาติศึกษา ครูคนหนึ่งพูดว่า “เราไม่พอใจโครงสร้างของเรา...” เพื่อนร่วมงานคนหนึ่งเห็นพ้องว่า “วิชาสังคมศึกษาและธรรมชาติศึกษาเป็นวิชาที่ยาก ฉันเชื่อเรื่องหนึ่งแค่อันทำอีกอย่างหนึ่ง” (Lander, 1993, หน้า 62) ดูเหมือนว่าความแตกต่างระหว่างความเชื่อและการปฏิบัติจะทำให้เกิดการใคร่ครวญและเปลี่ยนแปลง ต่อมาแลนเดอร์ได้รับรายงานความเห็นเดียวกันนี้จากครูคณิตศาสตร์หลายคน (หน้า 90) เหตุของการใคร่ครวญโดยเฉพาะจากครูมัธยมศึกษาคือ ภาวะยุ่งยากใจทั้ง 2 ด้าน เช่น นักเรียนต้องการให้ครูรู้จักเขาในฐานะที่เป็นปัจเจกบุคคล แต่ขณะเดียวกันนักเรียนก็สูญเสียความนับถือครูที่พยายามทำตัวเป็นเพื่อน ภาวะยุ่งยากใจท่านองเดียวกันนี้คือ ครูบางคนรู้สึกว่าการแสดงออกถึงความเปี่ยมมนุษยธรรมที่มีความรู้สึก ซึ่งน่าประทับใจมากกว่า แต่ครูจะต้องไม่แสดงว่าไม่ชอบเด็กคนใดคนหนึ่งโดยเฉพาะ (หน้า 100-102) ทั้งหมดนี้เป็นประเด็น ที่ครูในสวีเดนกำลังพิจารณา ในครูมัธยมศึกษาประเทศฝรั่งเศสวิพากษ์เรื่องการทำงานเป็นทีม ซึ่งสำเร็จได้ยากเพราะปัจเจกนิยมมีอิทธิพลเหนือครู แต่การทำงานเป็นทีมเป็นสิ่งจำเป็นในการสอนเด็กที่มีจำนวนมากขึ้น (Altet, 1993, หน้า 18)

ครูที่ดีจะไม่พอใจต่อบางสิ่งบางอย่างเสมอ ครูเหล่านั้นจึงแสวงหาความคิดใหม่ๆ ตลอดเวลา ดังเช่นความเห็นของครูชาวนิวซีแลนด์คนหนึ่ง “ถ้าคุณมีความคิดดีๆ ในโรงเรียน สิ่งนี้จะแพร่ออกไป” (Ramsay, 1993, หน้า 50) ครูที่มีคุณภาพสูงเป็นคนที่มิใช่เปิดกว้างต่อการเปลี่ยนแปลงปรัชญาทั้งหมดของตน ครูที่มีประสบการณ์คนหนึ่งในโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 ในสหรัฐอเมริกาได้รับการกระตุ้นจากครูใหญ่คนใหม่ ซึ่งทำให้พวกเขาได้เข้าร่วมประชุมปฏิบัติการระดับชาติในเรื่องการเรียนการสอนแบบให้นักเรียนมีส่วนร่วม และการเรียนการสอนแบบเน้นนักเรียนเป็นจุดศูนย์กลาง ครูใหญ่พูดว่า “ฉันเปลี่ยนแปลงวิธีคิดและวิธีสอนแบบเก่าโดยสิ้นเชิง ไปเป็นแบบให้นักเรียนเข้ามามีส่วนร่วม เพื่อฉันไม่ต้องยืนหน้าชั้นเรียนอีกต่อไป การสอนใช้เวลาเพิ่มขึ้น แต่ก็มีผลมากมาย

มากขึ้นสำหรับนักเรียน" (White and Roesch, 1993, หน้า 63)

บางครั้งนโยบายระดับชาติเป็นตัวกระตุ้นการคิดใคร่ครวญ กรณีศึกษาในประเทศอิตาลีให้ตัวอย่างดังนี้ "ในหลายกรณี (...) การริเริ่มบันทึกผลสัมฤทธิ์ในการเรียนต้องการการคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับความเชื่อมโยงระหว่างการเรียนและการสอน ประกอบกับการเรียนต้องเกี่ยวข้องกับมิติด้านการวัดและมิติที่ไม่ใช่การวัด" (Macconi, 1993, หน้า 32)

เป้าหมายหนึ่งของการปฏิรูปการศึกษาในปัจจุบัน คือ เพื่อให้การคิดใคร่ครวญของครูพัฒนาไปอย่างต่อเนื่อง กรณีศึกษาให้ตัวอย่างดังกล่าว ครูคนหนึ่งในประเทศฟินแลนด์ที่ "คิดอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับงานของเขา (...) เขาอุทิศเวลาเพื่อตรวจสอบพื้นฐานของงานและหาวิธีนำความคิดไปสู่การปฏิบัติ (...) ครูคนนี้ใช้หลักสูตรเพื่อเป็นจุดเริ่มต้นของการวางแผน" (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 23) อีกโรงเรียนหนึ่งที่ครูได้ประเมินตนเอง ครูคนหนึ่งกล่าวว่า "เราพูดถึงความเป็นไปได้ในการทำงานหลายอย่างด้วยวิธีที่แตกต่างออกไป เพื่อให้บรรลุผลที่ดีกว่า เราจึงต้องเข้าไปมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงคือเราต้องคิด" (หน้า 35) และโรงเรียนอีกแห่งหนึ่งในประเทศฟินแลนด์ (หน้า 39) นั้นรายงานว่า

ครูและครูใหญ่ต้องการศึกษาหาความรู้ในหลายกรณี เมื่อมีการอภิปรายปัญหาต่าง ๆ ของโรงเรียน เรามักจะอ้างถึงนักคิดและนักค้นทางการศึกษา ครูสนใจคำแนะนำของนักวิจัย โรงเรียนไม่ได้ดีเยี่ยมทุกเล่มเหล่านี้เป็นเพียงนักสังเกตการณ์ แต่ถือว่าเป็นที่ปรึกษาผู้สามารถพัฒนาโรงเรียน ครูพยายามนำทฤษฎีจากคำกล่าวทางการศึกษาที่ได้รับการประเมินว่ามีคุณค่า ไปปฏิบัติจนบรรลุผลสำเร็จ เช่น วิธีทำกิจกรรมและอบรมเชิงปฏิบัติการของโรงเรียน ซึ่งมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีที่ว่าด้วยปัญญา 7 ชนิดของเฮวาร์ด การ์ดเนอร์

การคิดแบบวิเคราะห์ของโรงเรียนแสดงให้เห็นถึงมุมมองของครูที่มีต่อหลักสูตร โรงเรียนใช้หลักสูตรที่องค์กรท้องถิ่นกำหนดไว้อย่างเป็นทางการ (...) แต่บุคลากรแสดงความรู้สึกรอยสับสนว่าทำไมเพราะความไม่ลึกซึ้งด้านหลักสูตร ดังนั้นครูยังคงเขียนหลักสูตรในระดับโรงเรียน มีการพัฒนาหัวข้อว่าด้วยจุดประสงค์ เนื้อหา เครื่องมือ และวิธีในการประเมินผลอย่างต่อเนื่อง

เจตนารมณ์ของการแสวงหาความรู้และการปรับปรุงอย่างต่อเนื่องของท่านเองเดียวกันนี้ มีปรากฏอยู่ในประเทศอื่นๆ ด้วย เช่น คุมมิธนศึกษาในประเทศสวีเดนกล่าวถึงการให้ข้อมูลของวิชาหนึ่ง นำมาสอนในหลายห้องเรียนเพื่อจะได้มีโอกาสทดลองวิธีการสอนแบบต่างๆ และเพื่อรู้ว่ามีวิธีใดได้ผลดีที่สุด (Almius et al., 1993, หน้า 3) ครูในโรงเรียนประถมศึกษาตอนปลายในสหรัฐอเมริกา ได้ทดลองรวมนักเรียนห้องธรรมดา กับนักเรียนพิเศษเข้าด้วยกันและติดตามผลการเรียนอย่างใกล้ชิด (White and Roesch, 1993, หน้า 52-53)

นอกจากปรับปรุงการปฏิบัติแล้ว การคิดใคร่ครวญยังช่วยพัฒนาการสื่อสารด้วย ดังเช่น การสัมมนาในประเทศออสเตรเลีย “ครูจะใคร่ครวญการกระทำของตน และพร้อมจะทำให้ไปรุ่งใสต่อผู้ปกครองและนักเรียน” (Ribolits, 1993, หน้า 11) แรมเซย์กล่าวว่าครูที่เขาสังเกตในประเทศนิวซีแลนด์นั้น “ทุกคนสามารถอธิบายทฤษฎีที่ถูกต้องได้อย่างละเอียด (หน้า 55) เมื่อการสื่อสารแพร่กระจายความคิดดีๆ และความเข้าใจร่วมกัน ส่งผลให้วงจรการใคร่ครวญและการอภิปรายของแต่ละบุคคล ดำเนินไปและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

การทำงานร่วมกับครูอื่น ๆ

นอกเหนือจากการแลกเปลี่ยนความคิดและร่วมกันใคร่ครวญเพื่อพัฒนาการปฏิบัติของแต่ละคนแล้ว ครูที่มีคุณภาพสูงหลายคนยังทำงานเป็นทีมโดยวางแผนและสอนด้วยกัน จากการศึกษาในหลายประเทศได้ข้อสรุปร่วมกันว่า อีกขณะเช่นนี้เป็นสิ่งสำคัญมากขึ้นทุกทีในฐานะที่เป็นบทบาทหนึ่งของครู ความต้องการให้ครูในยุคปัจจุบันทำงานเป็นทีม เป็นประเด็นสำคัญที่ปรากฏออกมาจากผลสำรวจความคิดเห็นของครู ซึ่งผู้เข้าร่วมสัมมนาในฝรั่งเศสเป็นผู้จัดทำการสำรวจครั้งนี้ ครูผู้เข้าร่วมสัมมนาตอบคำถามเกี่ยวกับการใหม่ๆ ของครู (Altet, หน้า 20) คำถามคือ อะไรที่ทำให้คุณภาพของครูในระดับโรงเรียนเกิดขึ้น (หน้า 14) คำตอบที่ได้รับมากที่สุดคือความสามารถในการทำงานเป็นทีม เพื่อเตรียมครูใหม่ให้ทำงานเป็นทีม สถาบันการฝึกหัดครูแห่งใหม่ของฝรั่งเศส จึงได้แบ่งครูฝึกสอนเป็นกลุ่มเล็กๆ เพื่อทำงานและศึกษาไปพร้อมกัน (Barbier and Gulatann, 1993, หน้า 56) ในท่านองเดียวกัน การเตรียมครูให้มีส่วนร่วมในโครงการความร่วมมือได้จัดตั้ง “หน่วยทำงาน” ซึ่งเป็นเหตุผลหนึ่งในหลายๆ เหตุผลสำหรับการปรับระบบการฝึกหัดครูของประเทศสวีเดนในปี ค.ศ.1988 (Askling and Jedeskoeg, 1993, หน้า 6) ผู้ร่วมสัมมนาในสวีเดนได้ชี้ชัดว่า ความร่วมมือกันเป็นประสบการณ์ที่มีคุณค่าอย่างยิ่งสำหรับครูใหม่และครูที่สอนอย่างไม่

ประสิทธิ์ผล (Alminus et.al. 1993, หน้า 63) การบันทึกผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในอิตาลีบ่งชี้ว่า ในโรงเรียนระดับชั้นที่ 5-8 ต้องมีครูประจำชั้นเพื่อร่วมกันวางแผนการสอนนักเรียนเป็นรายบุคคล ด้วยกัน และชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นที่ครูที่สอนวิชาเดียวกันจากโรงเรียนต่างๆ มาคลอกลงร่วมกัน เกี่ยวกับเกณฑ์การประเมินการเรียนของนักเรียน (Macconci, 1993, หน้า 18, 28)

แม้ว่าผู้มีอำนาจทางการศึกษาจากส่วนกลางอาจจะส่งเสริมหรือกำหนดให้ครูทำงานร่วมกัน แต่สิ่งเหล่านี้อาจจะไม่เกิดขึ้นในระดับกว้างหรือในลักษณะที่พึงประสงค์เสมอไป เช่น นโยบายหลักสูตรของนอร์เวย์ในปี ค.ศ.1987 ให้โอกาสแก่โรงเรียนต่างๆ พัฒนาหลักสูตรมากขึ้น ความรับผิดชอบควรจะเป็นความรับผิดชอบร่วมกันระหว่างครูและผู้มีอำนาจทางการศึกษาระดับท้องถิ่น (Baasland, 1993, หน้า 12-13) อย่างไรก็ตาม ในท้องที่หนึ่งซึ่งมีโรงเรียน 10 แห่ง มีเพียงแห่งเดียวเท่านั้นที่สามารถเตรียมหลักสูตรต้นเวลาดตามที่คณะกรรมการการศึกษาระดับท้องถิ่นกำหนด (หน้า 34) ในปี ค.ศ.1990-1991 และในการทำกรณีศึกษา 2 ครั้งในโรงเรียนประถมศึกษา ครูเพิ่งทำโครงสร้างหลักสูตรปี ค.ศ.1993 เสร็จ (หน้า 44-45) ทำนองเดียวกัน โรงเรียนในอังกฤษได้มอบอำนาจให้ควบคุมกองทุนพัฒนาวิชาชีพครู แต่ความเชื่อมต่องานวางแผนพัฒนาครูเป็นรายบุคคลและโรงเรียนในภาพรวมยังไม่ชัดเจน (Baker et.al. 1993, หน้า 13) ข้อมูลที่ได้ในครั้งนี้นอกจากจะสะท้อนให้เห็นถึงความเป็นไปได้ที่โรงเรียนอาจจะเข้าใจผิด หรือให้ความสำคัญแก่คำแนะนำจากส่วนกลางน้อยเท่านั้น แต่ยังสะท้อนถึงความยากลำบากที่จะทำให้ความร่วมมือระหว่างครูด้วยกันประสบผลสำเร็จอีกด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งเรื่องต่างๆ ที่เกี่ยวกับโรงเรียน ความยากลำบากนี้จะได้นำมากล่าวต่อไป

การศึกษาระดับประเทศของกลุ่มโรงเรียนและของครู แสดงถึงความพยายามอย่างมากที่จะทำงานร่วมกัน ครูหลายคนประสบความสำเร็จอย่างเห็นได้ชัดในแง่ที่ทำงานร่วมกันจริง และรู้สึกว่าการบวนการนี้มีคุณค่า เช่น โรงเรียนเกือบทุกแห่ง ในนิวซีแลนด์ที่ก่อตั้ง "คณะกรรมการพิเศษ" หรือ "กลุ่มพัฒนา" ซึ่งเป็นแหล่งที่ครูร่วมมือกันพัฒนาวิชาชีพ (Ramsay, 1993, หน้า 23)

จากรายงานการศึกษาของหลายประเทศพบว่า ความร่วมมือส่วนใหญ่เน้นการวางแผนและการสอนนักเรียน ในการศึกษาในประเทศออสเตรเลีย กล่าวถึงโครงการโรงเรียนแห่งชาติที่สนับสนุนให้โรงเรียนสำรวจความเปลี่ยนแปลงของหน่วยงาน (The National Schools Project) โรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่ง ครูหลายคนได้ก่อตั้งกลุ่มสนับสนุนการเรียนเป็น 3 กลุ่ม ให้แก่

นักเรียนอนุบาลจนถึง 2 ขวบ 3-4 ขวบ และ 5-6 ขวบ แต่ละกลุ่มคิดหาวิธีขยายเวลาเรียนของนักเรียน (MacRae, 1993, หน้า 20-26) ทำนองเดียวกัน โรงเรียนประถมศึกษาอีกแห่งหนึ่งแบ่งครูเป็น 3 ทีมในระดับชั้นเดียวกัน เพื่อวางแผนด้วยกัน และบางครั้งก็สอนร่วมกัน (หน้า 37) การร่วมมือกันพัฒนาในโรงเรียนประถมศึกษาของศาสนาคริสต์นิกายโรมันคาทอลิกได้ผลเป็นอย่างดี โดยที่บุคลากรทั้งหมดมีส่วนร่วมในการสอน ครูก็ให้ข้อคิดต่างๆ ว่า “คุณจะได้รับประสบการณ์ในระดับที่น่ามหัศจรรย์” “ความคิดใหม่ๆ เกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลา” “ฉันมีประสบการณ์ที่ดี” “คนอื่นจะนำคุณไปสู่แหล่งทรัพยากรใหม่ๆ” “จะมีผู้รู้อยู่เสมอ” “ชีวิตคือการฝึกฝนตลอดเวลา” ครูใหญ่ยังให้ข้อสังเกตอีกว่า กิจกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนมีเพิ่มขึ้นดังที่ “ครูอยู่กับนักเรียนมากกว่าที่จะอยู่ที่หน้ากระดาน” (หน้า 66)

ความร่วมมือของครูเป็นหัวข้อสำคัญในกรณีศึกษาในสหรัฐอเมริกาและออสเตรเลีย ความพยายามร่วมมือกันหลายอย่างเน้นที่นวัตกรรมของหลักสูตร ครูคนหนึ่งเขียนประสบการณ์ของเธอในการจัดโปรแกรม “การเขียนข้ามหลักสูตร” (Writing across of curriculum) ในโรงเรียนประถมศึกษาตอนปลาย ครูภาษาอังกฤษกลายเป็นอาจารย์ที่ปรึกษาของภาควิชาอื่น ครูมีโอกาสเขียนเรื่องเกี่ยวกับตนเอง และพวกเขาเกิดคอนสเซนซัสอย่างกระตือรือร้น โรงเรียนจัดพิมพ์หนังสือผลงานการเขียนของครูเหล่านี้ ซึ่งได้รับความสนใจจากภายนอกและสร้างความกระตือรือร้นให้แก่ครู ที่สำคัญที่สุดคือมีครู 4 คนเข้าร่วมสัมมนา-อบรมเชิงปฏิบัติการตามโครงการการเขียนระดับชาติ และมีครูเพียงคนเดียวเท่านั้นที่เป็นครูสอนภาษาอังกฤษ “การเขียนยังคงดำเนินต่อไปในชั้นเรียน ซึ่งมีหลายวิชาที่ใช้หนังสือ วารสารและงานเขียนเพื่อที่จะเรียนรู้ นักเขียนเหล่านี้ในอดีตเคยลังเลแต่กลับผลิตงานได้มากกว่าเมื่อก่อน และมีการผลิตงาน การบรรยายและเล่าเรื่องเพิ่มขึ้น” (White and Roesch, 1993, หน้า 56)

ตัวอย่างกิจกรรมการสอนร่วมกันอย่างอื่นของประเทศสหรัฐอเมริกา

คณะครูระดับชั้นปีที่ 5 ได้วางแผนและทำงานโครงการหนึ่งอย่างกระตือรือร้น โดยให้นักเรียนจัดการแสดงละครซึ่งแต่งโดยริสโตเฟนส์ ครูให้นักเรียนไปเยี่ยมชมพิพิธภัณฑ์และกลับมาออกแบบเครื่องแต่งกายของชาวกรีก หน้ากากละคร และโรงละครแบบกรีก ทั้งหมดนี้เป็นส่วนหนึ่งของการสร้างละครของนักเรียน ครูหลายคนอุทิศเวลา พลังกำลัง และทุนทรัพย์ในโครงการนี้ด้วย

ครูจากหลายมหาวิทยาลัยในโรงเรียนประถมศึกษาตอนปลาย มาร่วมกันทำงานโครงการทำละครเรื่องปีกมังกร(Dragonwing) ซึ่งเป็นเรื่องราวของคนจีนคนหนึ่งที่อยู่พหุมาอยู่ในสหรัฐอเมริกาในช่วงเปลี่ยนศตวรรษ ซึ่งเป็นผู้ที่หลงใหลในการบิน ครูสอนวิชาอังกฤษมอบหมายให้นักเรียนเขียนเกี่ยวกับผู้อพยพที่เข้ามาอยู่ในสหรัฐอเมริกา ครูวิทยาศาสตร์พูดเรื่องฟิสิกส์ว่าด้วยเรื่องการบิน และครูคณิตศาสตร์จะเป็นผู้สร้างว่าว (หน้า 59)

ในโรงเรียนประถมศึกษาตอนปลายแห่งหนึ่ง คณะครูชั้นปีที่ 8 มีส่วนร่วมในโครงการ "ขจัดข้อจำกัด"(pushing the limits) และ "การเสี่ยง"(taking risks) เป็นโครงการนำร่องของหน่วยการเรียนรู้แบบสหวิทยาการ นักเรียนได้รับอนุญาตให้มาลงชื่อ เพื่อทำงานในโครงการอิสระสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ภาษาอังกฤษ และคณิตศาสตร์ จนกว่าเขาจะได้คะแนน 1,000 คะแนน โครงการนี้เกี่ยวข้องกับหลายหัวข้อ ตั้งแต่ประวัติศาสตร์ของภาษา การออกแบบรูปทรงเลขาคณิตของว่าว การออกแบบชุมชนเขตเมือง รวมทั้งการใช้เกมคอมพิวเตอร์เลือกเล่นแบบที่ชื่อซิมซิตี (Sim City, หน้า 69)

ครูระดับประถมศึกษาใช้เวลาว่างช่วงพักกลางวัน 1 ชั่วโมง อภิปรายเรื่องธรรมชาติและลักษณะของสื่อการสอนที่เหมาะสมต่อผู้อ่านที่เพิ่งเริ่มต้น โดยนำตัวอย่างหนังสือวรรณคดีเด็กจากชั้นเรียนของตน และอภิปรายเกี่ยวกับหนังสือเหล่านั้น ครูจะตกลงร่วมกันเรื่องลำดับก่อนหลังของหนังสือ และหาวิธีจัดหนังสือเหล่านี้ให้มีอยู่ในชั้นเรียนทุกชั้น แม้ว่าความแตกต่างด้านความคิดบางประการยังคงมีอยู่ก็ตาม (หน้า 42,43)

เช่นเดียวกับประเทศสวีเดน ที่ให้ตัวอย่างของครูทำงานร่วมกันเรื่องหลักสูตรไว้หลายตัวอย่าง มีความร่วมมือกันมากขึ้นในช่วง 10 ปีที่ผ่านมา ไม่เฉพาะแต่ในโรงเรียนที่มีการทำการศึกษาเท่านั้น แต่มีอยู่ทั่วประเทศ จากบทความของแลนเดอร์ (1993, หน้า 62) ให้ข้อสังเกตว่า การสร้าง "โครงการที่มีหัวข้อใหญ่" ครูจะ "ทำให้โรงเรียนมีภาพพจน์ดี" เช่นกัน สิ่งเหล่านี้ไม่ใช่แรงจูงใจแรก ที่ครูจะร่วมมือกันมากขึ้น แต่ขณะนี้ความร่วมมือได้ครอบคลุมจุดประสงค์อื่น ซึ่งมีผลต่อการตอบสนองนโยบายแห่งชาติด้านปัจจุบัน ที่ยอมให้ผู้ปกครองเลือกโรงเรียนของลูก (นี่เป็นตัวอย่างของปรากฏการณ์ซึ่งจะได้อธิบายในบทต่อไป และเป็นตัวอย่างการริเริ่มนโยบายที่เป็นประโยชน์ต่อโรงเรียนตามจุดประสงค์) โดยมีตัวอย่างจากกรณีศึกษาของโรงเรียนต่างๆ ดังนี้

ครูวิทยาศาสตร์ในโรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งหนึ่ง ร่วมกันเขียนแผนการสอนชุดหนึ่ง ซึ่งให้ครูในระดับชั้นปีที่ 9 ทุกคนใช้ร่วมกัน (หน้า 65)

ในโรงเรียนเดียวกันนี้ ครูวิทยาศาสตร์ได้ใช้เวลาช่วงพักอบรมทำงานร่วมกัน ด้วยการแก้ไขบทนำของวิชาฟิสิกส์ในระดับชั้นปีที่ 7 ครูมีความคิดที่จะวางพื้นฐานวิชาฟิสิกส์ให้ดีกว่านี้ โดยสร้างโน้ตของ “อนุภาค” ให้เป็นกลางมากขึ้น (...) การอธิบายคำว่า อนุภาคในตอนต้น ทำให้โน้ตที่ใช้ในการอธิบายสสารง่ายต่อความเข้าใจของนักเรียน (หน้า 94) เช่นคำว่า “อะตอม” “โมเลกุล” “ไอออน” “ธาตุ” เป็นต้น

ครูโรงเรียนประถมศึกษาพอใจความร่วมมือในการพัฒนาหลักสูตรซึ่งกล่าวว่า “ถ้ากลุ่มครูในโรงเรียนสามารถทดลองสิ่งที่แตกต่างกัน เขียนข้อสัณฐานระหว่างกัน ประเมินผลสัญญา และจากนั้นจึงรายงานให้แก่นักเรียน ทั้งหมดนี้จะเป็นเรื่องที่น่าสนใจและเป็นการศึกษาที่แท้จริงสำหรับครูในโรงเรียนทั้งหมด ฉันเคยใช้การทำงานเช่นนี้ในโรงเรียนเดิมของฉันโดยรับผิดชอบโครงการ 3-4 โครงการ การทำงานกลุ่ม จัดทำเอกสาร ประเมินผลและการรายงาน ทั้งหมดนี้เป็นจุดสูงสุดในชีวิตการทำงานของฉัน ฉันอยากจะทำเช่นนั้นอีกครั้ง แต่ก็เชื่อว่าไม่มีงบประมาณ ในช่วงทศวรรษที่ 1980 ครูสามารถขอทุนจากรัฐบาลได้” (หน้า 141)

ในโรงเรียนประถมศึกษาหลายแห่ง ครูได้ร่วมกันจัดห้องเรียนแบบ “ไม่มีระดับชั้นเรียน” เช่นรวมเด็กระดับชั้นปีที่ 1-3 เข้าด้วยกัน นี่คือการตอบสนองต่อข้อเท็จจริงที่ว่าสำหรับเด็กนักเรียนที่เข้าใหม่ในแต่ละปี “การขัดเกลาทางสังคมและฝึกรูปแบบให้แก่เด็กนักเรียนเหล่านี้เป็นสิ่งที่ทำได้ยาก” และ “ครูไม่ต้องการเผชิญกับเด็กที่เพิ่งเข้าเรียนใหม่ตามลำพังอีกครั้ง” (หน้า 15) นอกจากนี้ ครูยังมองว่าการเรียนแบบไม่มีระดับชั้นเรียน “เป็นเครื่องมือที่ดีสำหรับครูที่จะร่วมมือกันมากขึ้นและส่งผลให้การสอนดีขึ้น” (หน้า 159)

ครูในประเทศฟินแลนด์ร่วมมือกันทำงานในเรื่องหลักสูตรและการสอน จากแบบสอบถาม 1,992 ฉบับ พบว่าครูร้อยละ 74 ในโรงเรียนแห่งหนึ่งร่วมกันทำงานอย่างน้อย 1 ครั้ง ต่อสัปดาห์ ครูระดับชั้นปีที่ 2 ร่วมมือกันอย่างใกล้ชิดเป็นพิเศษและจัดระบบได้ดี ความร่วมมือกันไม่เพียงแต่จะครอบคลุม การวางแผนทั่วไปเท่านั้น แต่ยังทำให้กลุ่มครูมีความเข้มแข็ง มีส่วนร่วมในโครงการทั่วไป และมีความยืดหยุ่นเรื่องจัดครูทดแทน กลุ่มครูจะพบกันทุกบ่ายวันศุกร์ เพื่อวางแผนงาน

ในสัปดาห์ต่อไป ในแต่ละสัปดาห์ครูจะคุยกันเรื่องหลักสูตรในแต่ละหัวข้อประจำสัปดาห์ ระหว่างสัปดาห์ “นักเรียนอาจย้ายจากกลุ่มหนึ่งไปยังอีกกลุ่มหนึ่ง หรือบางครั้งอาจจะรวมกลุ่มกัน อาจจะแลกเปลี่ยนเรื่องการเรียนกันและครูอาจแนะนำให้ใช้สื่อนั้นๆ” (Hamalainen and Jakela, 1993, หน้า 42-43)

แม้ว่ามีตัวอย่างของครูทำงานร่วมกันหลายตัวอย่าง แต่การร่วมกันทำงานอาจมีความยากลำบากและอาจจะเป็นไปไม่ได้ เพราะความแตกต่างในด้านบุคลิกภาพหรือปรัชญาการสัมมนาในประเทศสวีเดนได้ให้ตัวอย่างไว้ดังนี้ (Lander and Odhagen, หน้า 15)

คณะครูสอนภาษาอังกฤษไม่เห็นด้วยกับวิธีปรับปรุงงาน ในจำนวนครู 5 คนมี 3 คนที่สนใจการปรับปรุงงาน และมี 1 คนที่ถึงเฉ แต่ต้องทำตามความต้องการของคนทั้ง 5 ซึ่งต่อต้านการเปลี่ยนแปลงทุกกรณี แม้ว่าพยายามหาวิธีประนีประนอมกันหลายครั้ง เธอก็คงปฏิเสธที่จะให้ความร่วมมือ

ครูวิทยาศาสตร์และสังคมศึกษาวางแผนทำงานโครงการเกี่ยวกับปัญหาสิ่งแวดล้อม แต่กระสือหรือร่น้อยลง เพราะครูวิทยาศาสตร์ส่วนใหญ่ไม่สนใจ โดยมองว่าโครงการที่มีองค์ประกอบแบบเน้นหัวข้อเป็นความคิดที่ “น่ารำคาญ” ครูใหญ่ก็รู้ว่าเกิดอะไรขึ้น แต่ก็ไม่ได้จัดการอะไร

ปัญหาที่สำคัญที่สุดของโรงเรียนคือในหมวดวิชาต่างๆ ไม่มีความร่วมมือกัน ครูแต่ละคนจะไม่บอกวิธีการทำงานให้แก่กัน และไม่ยอมรับร่วมกันเพื่อปรับปรุงการสอน

ครูคณิตศาสตร์ 4 คนทำงานกับกลุ่มครูในชั้นเรียนอื่นที่มีความสามารถต่างกัน ครูคนหนึ่งปฏิเสธร่วมแก้ปัญหาแทนที่คนอื่นทำไว้ องค์การและนักเรียนมีอิสระที่จะเลือกกระบวนการทำงานร่วมกัน ควรให้ครูที่สอนอย่างไม่มีประสิทธิภาพผลาญออกไปหรือไม่

การจัดความขัดแย้งเหล่านี้ต้องใช้เวลา พลังงาน และบางครั้งต้องใช้ทรัพยากรจากภายนอก โรงเรียนในประเทศฟินแลนด์มีความร่วมมืออันราบรื่นของครูดังกล่าวข้างต้น แต่ “ก็ยังมีพยายามที่จะปรับปรุงบรรยากาศของโรงเรียนด้วยจิตสำนึก รวมถึงโอกาสต่างๆ ที่มีเป้าหมายเพื่อลดความตึงเครียดระหว่างครูด้วยกัน นักจิตวิทยาภายนอกให้ความช่วยเหลือในระหว่างการประชุมต่างๆ เรื่องที่ทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างครูดีขึ้น การอภิปรายเช่นนี้ทำให้ทุกคนสนใจต่อความจริงว่า

ไม่มีสิ่งใดที่ได้มาเพียงแค่กล่าวโทษกันเท่านั้น และการพูดประนีประนอมจะต้องเกิดจากคู่กรณี” (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 39)

ความร่วมมือกันจะยากยิ่งขึ้น เมื่อการประชุมเป็นเรื่องที่ไม่ตรงกับหลักสูตรและการสอนในห้องเรียนของผู้ร่วมงาน แต่เป็นเรื่องเกี่ยวกับขอบเขตของยุทธวิธีในการวางแผนและนโยบายระดับโรงเรียน ไวท์ และไรส์ (1993, หน้า 86) ได้แจกแจงความเสี่ยงของครูที่ทำงานระดับกว้างกว่า ดังนี้

ในแต่ละโรงเรียน มีครูจำนวนมากที่เคยทำงานตามลำพัง แต่พยายามร่วมกันพัฒนาวิธีทำงานที่ใช้กันทั่วทั้งโรงเรียนเพื่อแยกแยะและแก้ไขปัญหาคูเหล่านี้เสี่ยงต่อการเสียเวลาและพลังงานมาก เพื่อให้ได้ผลตอบแทนเพียงเล็กน้อย ในการพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วมกัน พวกเขาเสี่ยงที่เพื่อนร่วมงานอาจจะท้าทายต่อการประนีประนอม หรือปฏิเสธความเชื่อ ความปรัชญาของตน พวกเขาเสี่ยงต่อความไม่สะดวกที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงานบางคน ซึ่งพวกเขาไม่แน่ใจว่าจะทำงานร่วมกันได้ พวกเขาเสี่ยงต่อการสูญเสียความอิสระและความสะดวกที่จะเปลี่ยนแปลงภายในชั้นเรียนของตน หลากกรณีที่ครูเสี่ยงต่อการสูญเสียสถานะภาพและอำนาจการตัดสินใจในระบบแบ่งระดับความสับสนกับบัญชาในโรงเรียน และยังเสี่ยงต่อการต่อต้านของผู้ปกครองและ/หรือผู้บริหารจากส่วนกลาง ซึ่งอาจจะไม่เห็นด้วยกับการยกเลิกการปฏิบัติซึ่งเป็นที่ยอมรับ

ครู 2 คนเขียนบทความเพิ่มในรายงานของสหรัฐอเมริกา เป็นครูที่ขอมเสี่ยงและเข้าร่วมอย่างกระตือรือร้นกับความพยายามพัฒนาโรงเรียน บทความทั้ง 2 เรื่อง “การเดินทางของนักวิมตินิยม” (*Journey of a Sceptic*) และ “การเรียนรู้การเต้นรำแบบใหม่” (*Learning a New Dance*) บรรยายได้อย่างลึกซึ้งถึงความสงสัย ความผิดหวังต่อการประชุมที่ไม่สิ้นสุดในหลายปีมานี้ และในที่สุด รางวัลจากความสำเร็จที่อุทิศตนก็นำไปสู่เป้าหมายร่วมกัน

แลนเดอร์ได้วิเคราะห์การรับรู้ด้านการสั่งสม “ความสามารถทางด้านวิธีการสอน” ของครูในสวีเดน โดยประเมินครูด้วยคำถามดังนี้ คือ “ครูสามารถผลักดันการปรับปรุงงานของโรงเรียนได้” และ “ครูสามารถวางแผนการพัฒนางานประจำวันได้อย่างมีระบบ” อันดับที่ 2 เป็นคำถามระดับความเห็นของครูเกี่ยวกับ “การส่งเสริมความพยายามร่วมกันในภาคีวิชาครูเพื่อขึ้นำงานของโรงเรียน” “ภายในหน่วยงาน ครูสามารถส่งเสริมความพยายามร่วมกันเพื่อขึ้นำงานของโรงเรียน”

และ “ในที่ประชุม ครูทุกคนได้ประโยชน์จากการอภิปรายงานของโรงเรียนในประเด็นทั่วไป” (Lander, 1993, Appendix 502)

จากการวิเคราะห์ความถดถอยของค่าตอบแทนตามครูประถมศึกษาและมัธยมศึกษา โดยแยกกันวิเคราะห์ พบว่าภูมิหลังของนักเรียนเป็นปัจจัยเดียวที่สัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญกับความสามารถในการรับรู้ ทั้งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา (Appendix 5.4) นี่คือการวัดความแปรปรวนของความถดถอย “การอภิปรายด้านยุทธวิธี” เกี่ยวกับเกณฑ์การประเมินนักเรียนและเป้าหมายของโรงเรียน การแปลผลทำให้มีการประชุมมากขึ้น เพื่ออภิปรายประเด็นยุทธวิธีต่างๆ ที่ทำให้ครูรู้สึกถึงความสามารถด้านยุทธวิธีของตน การแปลผลอีกอย่างหนึ่งคือ ถ้าครูมีความเชื่อมั่นในความสามารถทางด้านยุทธวิธีของตน จะทำให้การประชุมเรื่องนี้น่ายิ่งขึ้น การแปลผลทั้ง 2 อย่างนี้อาจจะถูกดักต้องทั้งคู่

โดยทั่วไป มีแนวโน้มว่าครูจะอุทิศตนให้กับงานมากขึ้น โดยเฉพาะในโรงเรียนที่มีความร่วมมือกัน ในประเทศออสเตรเลีย ครูคนหนึ่งโน้มน้าวโรงเรียนมัธยมศึกษาสายวิชาการพูดว่า “เมื่อฉันถามเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนของฉันว่า ‘เธออยากจะทำงานโครงการกับฉันไหม’ เขาก็จะตอบว่าตกลงหรือไม่ตกลง แต่ปกติเขาจะตอบตกลง แต่ในโรงเรียนที่ฉันเคยสอนมักเกิดเหตุการณ์เช่นนี้ ฉันต้องการให้งานโครงการดำเนินไป แต่คนส่วนใหญ่ไม่สนใจเพราะเป็นงานหนักเกินไป แต่ครูในโรงเรียนนี้มีความกระตือรือร้นมาก ครูต้องการทำงานและพิสูจน์ว่าพวกเขาสามารถทำได้จริงๆ (Altrichter et al., 1993, หน้า 39-40) ความร่วมมือกันและการอุทิศตนจะส่งเสริมซึ่งกันและกัน

การสร้างความรู้ความก้าวหน้าวิชาชีพการสอน

ครูที่มีคุณภาพสูงจะมีความรับผิดชอบและอุทิศตน เพื่อเผยแพร่ความรู้ในอาชีพการสอนที่นอกเหนือจากในห้องเรียนและในโรงเรียน ขณะที่ครูเหล่านี้เริ่มกระตือรือร้นและเริ่มมีชื่อเสียงมากขึ้น ก็จะมีปัญหาว่าทำอย่างไรจึงจะให้ครูเหล่านี้อยู่ในห้องเรียน จากรายงานหลายฉบับของประเทศต่างๆ ต่างก็กล่าวถึงการพัฒนามาตรวิชาชีพการสอน

หลายประเทศได้ให้ตัวอย่างครูที่มีส่วนร่วมในการสร้างฐานความรู้ในสหรัฐอเมริกา ดังนี้ (White and Roesch, 1993, หน้า 91)

ครูและผู้บริหารของแต่ละโรงเรียนค้นคว้าหาความรู้โดยการอ่าน อ้างอิง แลกเปลี่ยน

ข้อมูลและใช้การวิจัยล่าสุดจากวารสารทางวิชาการ หนังสือ และการประชุมปฏิบัติการในหัวข้อที่ศึกษา มีตั้งแต่การจัดการที่เน้นสถานที่จนถึงการสอนภาษาแบบองค์รวม และการประเมินผลจากแฟ้มงานของนักเรียน นอกจากนี้ ครูยังเขียนและเสนอผลงานระดับชาติเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ได้จากท้องถิ่น หนังสือที่จัดพิมพ์ในปี ค.ศ.1993 มีตั้งแต่บทความในวารสาร “ความเป็นผู้นำทางการศึกษา” (*Educational Leadership*) การเสนอผลงานในที่ประชุมระดับชาติ มลรัฐ และเขต บทความในหนังสือพิมพ์ของท้องถิ่น และของมลรัฐ จนถึงสำนักพิมพ์ของเขตและวารสารที่เกี่ยวกับโรงเรียน

การศึกษาคำแนะนำงานของโรงเรียนในฟินแลนด์ครั้งหนึ่ง พบว่าโรงเรียนนี้ดำเนินงานร่วมกับมหาวิทยาลัยและทำวิจัยร่วมกัน “โครงการวิจัยก่อให้เกิดการบูรณาการงานประจำของครู นอกจากนั้นยังอนุญาตให้ครูแต่ละคน ‘ลาเพื่อเพิ่มพูนความรู้ทางวิชาการ’ ทุกๆ 7 ปี ได้เพื่อเน้นการทำวิจัย จากการทำวิจัยครูจะพัฒนาทั้งตนเองและงาน นอกจากนั้นยังนำผลการวิจัยไปใช้ได้อย่างกว้างขวาง ครูหลายคนมีบทบาทสำคัญในการผลิตวัสดุการสอนใหม่ๆ เพื่อใช้ในหลักสูตรการฝึกอบรมครูประจำการแห่งชาติ (Hamalainen and Jakela, 1993, หน้า 22) แม้ว่าจะมีการมีส่วนร่วมในการวิจัยไม่ได้เป็นแบบฉบับของโรงเรียนอื่นๆ ในฟินแลนด์ (หรือที่อื่น) เป้าหมายระดับชาติเพื่อการศึกษาของครูในประเทศนี้หมายถึงการเตรียมครูใหม่ “เพื่อชี้เฉพาะ วิเคราะห์ และแก้ปัญหาทางด้านวิชาชีพและวิชาการในสาขาของตน เพื่อสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพของตนเพื่อแสวงหาข้อมูลทางวิชาการใหม่ๆ ที่จำเป็นในสาขานั้น (อ้างอิงใน Buchberger และคณะ, 1990, หน้า 3)

มีตัวอย่างครูจำนวนมากที่พยายามทดลองสิ่งใหม่ๆ และสังเกตติดตามผลลัพธ์สิ่งเหล่านี้ ถ้ามีการปฏิบัติซ้ำมากเท่าใด ก็จะใกล้เคียงกับงานวิจัยที่มีความเป็นระเบียบแบบแผนทางวิชาการมากขึ้นเท่านั้น เช่น ครูระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในออสเตรเลียเริ่มการวิจัยภาคสนามโดยมีแนวคิดใหม่ เช่น การเข้าเรียนเร็วว่าของเด็กปัญญาเลิศที่มาจากโรงเรียนปฐมวัย การพัฒนา “ห้องข้อมูลข่าวสารหลายรูปแบบที่บูรณาการอย่างสมบูรณ์” ในสาขาการจัดการธุรกิจขนาดย่อม การจัดโปรแกรมคอมพิวเตอร์ส่งเสริมการเรียนรู้โดยใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ประเมินผล และการจัดโปรแกรมพิเศษให้เด็กเก่งสำเร็จการศึกษาเร็วขึ้น (McRae, 1993, หน้า 52-56) การวิจัยเหล่านี้จะสำเร็จหรือไม่ก็ตาม แต่ผลที่ได้รับจะเป็นที่สนใจของโรงเรียนอื่นหากครูได้พิมพ์เผยแพร่ผลงาน

เหล่านี้ อัลทริชเคอร์ และคณะต้องการให้ครูในออสเตรเลียและโรงเรียนต่างๆ เรียนรู้จากประสบการณ์ของผู้อื่นและตนเอง (หน้า 38) เขาได้เสนอให้ครูพิมพ์เผยแพร่ผลงานการพัฒนาโรงเรียนของตนเพื่อผู้อื่นจะได้เรียนรู้สิ่งเหล่านี้ด้วย (หน้า 44)

การสร้างฐานความรู้จะช่วยปรับปรุงสถานภาพทางวิชาชีพการสอนได้ ครูในบางประเทศรู้สึกว่าเขาไม่ได้รับการยอมรับในสิ่งที่เขาทำมากเท่าที่ควร เช่น ในการสัมมนาของฝรั่งเศส มีการกล่าวและเน้นถึงเรื่องนี้อย่างชัดเจน โดยครูรู้สึกว่าการปรับปรุงคุณภาพครูเชื่อมสัมพันธ์กับการเป็นที่ยอมรับของสังคมมากขึ้น ซึ่งเป็นการเพิ่มคุณค่าวิชาชีพครูอีกครั้ง (Altet, 1993, หน้า 16, 38)

มีปัญหาที่เกี่ยวข้องอีกปัญหาหนึ่งซึ่งมีอยู่ในรายงานบางฉบับคือ บางครั้งครูที่ดีที่สุดลาออกจากวิชาชีพครูไปเป็นผู้บริหาร การสัมมนาที่ประเทศนิวซีแลนด์ได้แสดงถึง "ความสนใจเรื่องการส่งเสริมให้ครูที่มีคุณภาพออกจากห้องเรียนไปเป็นผู้บริหาร" ดังนั้นจึงต้องกำหนดเส้นทางอาชีพที่เป็นทางเลือกใหม่ เพื่อให้ครูที่มีคุณภาพและยังต้องการสอน สามารถทำได้โดยไม่มีผลกระทบด้านค่าตอบแทนที่ไม่คุ้มค่า (กระทรวงศึกษาธิการของนิวซีแลนด์, 1993, หน้า 39) ข้อเสนอแนะยังรวมถึงการสร้างงานให้ครูผู้เชี่ยวชาญหรือครูผู้นำ โดยให้มีการย้ายไปยังโรงเรียนหรือวิทยาลัยการศึกษานอื่น และให้ลาเพิ่มพูนความรู้ทางวิชาการได้ (หน้า 51, 62)

ประเทศญี่ปุ่นเสนอให้จัดสรรความร่วมมือและบทบาทแนะแนวให้แก่วิชาชีพครูเป็นการภายใน โดยให้ครูอาวุโสบางคนได้รับตำแหน่ง "ซุนิน" ซึ่งต้องรับผิดชอบด้านวิชาการ สุขภาพของนักเรียน หรือการแนะแนว งานเสมือนของโรงเรียนและกิจการของระดับชั้นเรียนหนึ่งชั้น (Maki, 1992, หน้า 2) แมคโคนิ (1993, หน้า 35) ตั้งข้อสังเกตว่า ครูในอิสราเอลก็มีงานทางด้านบริหารของโรงเรียนด้วย เช่น การเป็นครูประจำชั้น เป็นกรรมการ หรือรองหัวหน้าหมวดวิชา เป็นต้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าการทำหน้าที่เหล่านี้ได้เงินพิเศษตอบแทน ก็จะตรงกับความต้องการด้านความก้าวหน้าของครูบางคน บทบาทด้านบริหารดังกล่าวอาจจะช่วยสร้างความก้าวหน้าแก่วิชาชีพโดยรวมเพื่อรักษาครูที่มีคุณภาพเอาไว้

แม้ว่าการนิยามและการสัมมนากล่าวถึงการเพิ่มความรู้ทางวิชาชีพและยกฐานะของครูให้ดีขึ้น แต่ก็ยังไม่มีรายละเอียดว่า ครูเป็นสมาชิกขององค์กรอื่นหรือองค์กรทางด้านวิชาชีพบ้างหรือไม่ นี่ไม่ใช่ส่วนหนึ่งของการศึกษาและการสัมมนา แต่ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าครูบางคนจากที่ได้ศึกษาค้นคว้านี้เป็นสมาชิกองค์กรหรือกลุ่มวิชาชีพ ซึ่งไม่ได้กล่าวไว้ในที่นี้

การอุทิศตนต่อสังคมส่วนรวม

บางครั้งครูที่ประสบผลสำเร็จด้านการสอนสูง จะมองความรับผิดชอบในวิชาชีพของตน ใ้กว้างกว่าระบบการศึกษา โดยครอบคลุมไปถึงสังคมที่เกี่ยวข้องในวงกว้าง ซึ่งครูมีวิสัยทัศน์เพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจปัญหาและความขัดแย้งในสังคม

มีตัวอย่างกลุ่มครูระดับชั้นปีที่ 5-8 ของโรงเรียนแห่งหนึ่งในสหรัฐอเมริกา (White and Roesch, 1993, หน้า 61-63) จัดทำหลักสูตรหนึ่งหน่วยที่เกี่ยวข้องกับผู้อพยพต่างวัฒนธรรม นักเรียนที่เรียนวิชาประวัติศาสตร์ได้ทำการวิจัยเรื่องมรดกทางวัฒนธรรมของคน โดยสัมภาษณ์สมาชิกในครอบครัว สร้างแผนผังครอบครัว และสัมภาษณ์ผู้อพยพที่ไม่ใช่สมาชิกในครอบครัวของตน ในชั้นเรียนของเด็กปัญญาเลิศและเด็กอัจฉริยะที่เขียนเรื่องสั้นจากการสัมภาษณ์ผู้อพยพ มีอยู่สำนวนหนึ่งชนะรางวัลที่ 3 ในการแข่งขันระดับชาติ โดยนักเรียนอ่านหนังสือเกี่ยวกับภูมิหลังทางเชื้อชาติของตนเอง และพูดเสนอบทความพร้อมทั้งร่วมกันใช้รูปภาพ สิ่งประดิษฐ์ ดนตรี ภาษา และเรื่องสั้นทั่วไปที่มีอยู่ เด็กหญิงมุสลิมคนหนึ่งจากปากีสถานตอบคำถามเกี่ยวกับพิธีถือศีลอดและพิธีแต่งงาน เด็กชายชาวเวียดนามพูดเกี่ยวกับครอบครัว และนำข้าวสอได้จากภัตตาคารเวียดนามของแม่มาเลี้ยงเพื่อน ๆ อย่างภูมิใจ (หน้า 62) หลานของผู้อพยพชาวแคนาดาบรรยายถึงปู่ซึ่งเคยเป็นนักกีฬาฮอกกี้ที่ได้รับรางวัลชนะเลิศ ลูกสาวของผู้อพยพชาวสกอตนำปัสกอดและรูปของครอบครัวของพ่อมาแสดง เด็กชายจากประเทศโบลิเวียเล่าเกี่ยวกับชีวิตของเขาและนำสิ่งประดิษฐ์มาแสดงให้เพื่อน ๆ ดู ครูบางคนได้ร่วมเล่าเรื่องบรรพบุรุษของตนซึ่งเป็นผู้พยพ ครูคนหนึ่งปฏิบัติตนให้เป็นตัวอย่างแก่นักเรียนโดยนำเสนอผลงานเป็นคนแรก เพื่อทำให้เกิดบรรยากาศที่ดี ครูจึงช่วยให้นักเรียนเห็นความแตกต่างของชนชาติว่ามีเกียรติและน่าชื่นชม ซึ่งบทเรียนนี้กระตุ้นความสนใจประวัติของตนเองและของเพื่อนร่วมห้องอย่างแท้จริง และยังเป็นการเพิ่มความรู้เกี่ยวกับประวัติของแต่ละคน ด้วยความมีจิตสำนึก อย่างยิ่ง ครูเหล่านี้กำลังพยายามพัฒนาให้สังคมที่มีหลายวัฒนธรรม มีความสมานฉันท์กันมากขึ้น

การสัมภาษณ์ของฝรั่งเศสได้เสนอเรื่องท่านเองเดิวก่อนนี้ ครูมีความรับผิดชอบที่จะทำให้พันธสัญญาระดับชาติสมบูรณ์เพื่อให้นักเรียนร้อยละ 80 ประสบความสำเร็จ (Altet, 1993, หน้า 2) ครูทุกระดับจะมีนักเรียนต่างชาติน่าชื่นชมและมีโอกาสคัดเลือกนักเรียนน้อยลง แต่ผู้เข้าร่วมสัมมนาคิดว่ามีครูน้อยคนที่กระตือรือร้นกับงานในความรับผิดชอบใหม่ (หน้า 377-38) อัลทริซเตอร์

และคณะได้ชี้ชัดว่า ครูในโรงเรียนที่ทำการศึกษามิเห็นด้วยกับผู้มีอำนาจทางการศึกษาระดับชาติ และเป็นห่วงว่า “ความคิดเห็นที่ตรงกับผู้บังคับบัญชา” อาจจะทำให้ขัดขวางประสิทธิภาพของการศึกษา เป็นเครื่องมือของสังคม (หน้า 35-36)

ดูเหมือนว่าครูที่รับผิดชอบเกี่ยวกับประเด็นทางสังคมไม่ตอบสนองต่อคำสั่งของผู้บังคับบัญชาโดยตรง แต่ครูกลับได้รับการกระตุ้นจากความคิดของตนเอง จากเพื่อนร่วมงานและชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่ นโยบายจากส่วนกลางจะช่วยให้ครูปรับตัวได้ตรงตามความสนใจของชุมชน เช่น โรงเรียนปกครองแบบกระจายอำนาจในประเทศนอร์เวย์ ครูมีส่วนร่วมเป็นกรรมการวางแผนและการฝึกอบรมครูประจำการทางด้านการบริหารจัดการ เพื่อให้เกิดผลดีต่อโรงเรียน จากรายงานกรณีศึกษามีข้อสังเกตว่า “การบริหารจัดการของโรงเรียน 3 แห่งได้ก่อให้เกิดความเข้าใจว่า โรงเรียนเป็นสถาบันที่สำคัญในสังคม” ผู้นำต้องมีทักษะทางการศึกษาและความสามารถในการรวบรวมปัญหาทางด้านการศึกษากับอุปสงค์ ความต้องการและความหวังของชุมชน และผู้นำสนใจในการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นสถาบันที่ทำหน้าที่ในชุมชน (Baasland, 1993, หน้า 44)

สิ่งสำคัญที่สุดที่ครูได้อุทิศเพื่อแก้ปัญหาสังคมคือ ช่วยให้นักเรียนเป็นนักคิดที่มีความชัดเจน ครูในประเทศนิวซีแลนด์อธิบายว่า(Ramsay, 1993, หน้า 47)

ภายในห้องเรียนของฉัน ฉันสอนโดยเน้นการวิจัยและการแก้ปัญหา ฉันได้พยายามพัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคล ซึ่งเป็นผู้ที่เริ่มต้นและทำงานให้สำเร็จด้วยตนเอง ฉันทำให้เด็กอยากหาคำตอบที่น่าจะเป็นไปได้เสมอ และจะไม่บอกว่าคุณต้องการอะไร แต่ก็มีบางครั้งที่ต้องการให้เกิดความก้าวหน้าฉันจะใช้วิธีสอนโดยตรงฉันทำตามความคิดริเริ่มของเด็กและเน้นเวลาของการทำกิจกรรมหากเห็นว่าการทำกิจกรรมมีประโยชน์ และเด็กยังสนใจทำอยู่ การทำให้นักเรียนอยากหรืออยากเห็นเป็นสิ่งสำคัญ ฉันสนับสนุนให้เด็กคิดและหาวิธีมองปัญหา นักเรียนจะมีความรู้มาก นำสิ่งที่นักเรียนรู้มาบ้างแล้วมาเป็นการเริ่มต้นความรู้ใหม่ และมองหาทางที่ดีที่สุดเพื่อแก้ปัญหา ฉันแสวงหาตลอดเวลาเพื่อให้ได้ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ถูกต้อง และฉันเรียนรู้เพราะเด็กและผู้ปกครองบอกว่า ในการสอนฉันใช้คำว่า “ทำไม” บ่อยเกินไป

การเรียนรู้ที่จะตั้งคำถามว่า “ทำไม” เป็นสิ่งสำคัญสำหรับประชาชนที่มีความรับผิดชอบ

บทสรุป

กล่าวสรุปอีกครั้งว่า จากการศึกษาในหลายประเทศทำให้เห็นโลกของครูที่ซับซ้อนและกำลังเปลี่ยนแปลงมากขึ้น พันธสัญญาที่เหนียวแน่นที่ช่วยให้ให้นักเรียนได้เรียนรู้ ทำให้ครูที่ดิ้นรนพยายามปรับปรุงตัวเองต่อไป แม้กระทั่งเมื่อได้ทำงานที่ยากและรู้สึกหมดกำลังใจ ครูต้องยืนหยัดต่อไปในขณะที่ทีมในทัศน์ทางด้านเนื้อหาวิชากำลังเปลี่ยนแปลง และครูพยายามเพิ่มคลังของวิธีสอนตลอดเวลา การสร้างความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับนักเรียนเป็นสิ่งท้าทายใหม่ในห้องเรียนใหม่แต่ละห้อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อนักเรียนมาจากนานาชาติมากขึ้น หรือนักเรียนที่ไม่มีครอบครัวอุปการะ เพราะครูมีอายุมากกว่า ทำให้ครูต้องเรียนรู้วิธีใหม่ๆ เพื่อสร้างความสัมพันธ์กับนักเรียน และครูยังต้องใช้ยุทธวิธีการสอนที่หลากหลาย เพื่อให้สอดคล้องกับเทคนิคการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง และเทคนิคการสอนกลุ่มย่อย ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีการสอนใหม่ๆ เกี่ยวกับการเรียนรู้ของมนุษย์ และเป็นที่น่าสนใจของนักเรียนที่ชอบเรียนแบบมีปฏิสัมพันธ์ คอมพิวเตอร์และข้อมูลสารสนเทศที่ใช้ตัวเลขกลายเป็นอุปกรณ์การสอนที่สำคัญมากขึ้นต่อการเรียนการสอน ในที่สุดครูจึงเปลี่ยนแปลงโดยไม่ใช่วิธีสอนแบบเดิมที่ใช้ชอล์กเขียนและพูดบรรยาย ปฏิสัมพันธ์ของบุคลิกภาพและวิธีสอนที่ซับซ้อนทำให้ห้องเรียนมีความเป็นพลวัตมากขึ้นอย่างคาดไม่ถึง และครูต้องเชี่ยวชาญที่จะปรับเปลี่ยนได้เมื่อมีสิ่งที่ไม่คาดฝันเกิดขึ้น เมื่อครูมีเรื่องที่ต้องคิดมากขึ้น การใคร่ครวญจึงเป็นส่วนหนึ่งของงานของครู ครูที่อาจจะกลายเป็นคนที่มีความทุกข์กังวลอยู่บ้างทำงานแม้ในวันหยุด เดินไปมาในคอนกลางคืนพร้อมกับคิดเกี่ยวกับห้องเรียน การแลกเปลี่ยนความคิดและการสนับสนุนของเพื่อนร่วมงานเป็นสิ่งสำคัญมากขึ้น นอกจากจะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างเปิดเผยกันเองแล้ว ครูยังเข้าร่วมในการประชุมหรือการประชุมปฏิบัติการ เป็นการสุทิสคนเพื่อความรู้ทางด้านวิชาชีพด้วย ครูต้องการความร่วมมือระหว่างกันมากขึ้น เพราะในหลายโรงเรียนได้มอบหมายให้ครูรับผิดชอบการวางแผนหลักสูตรและการสอน การบริหารจัดการทรัพยากร รวมทั้งการบริหารจัดการโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพของตนเอง

การศึกษาในประเทศต่างๆ ได้สะท้อนภาพของครูซึ่งประสบความสำเร็จอย่างสูงในฐานะที่มีสติปัญญาเป็นเลิศ ทำงานหนัก แต่เมื่อครูคิดถึงความเสี่ยงแล้ว ก็ทำให้รู้สึกว่าคุณเองไม่ได้ได้รับความสนใจหรือการชดเชยจากสิ่งที่ตนได้เพียรพยายามและประสบความสำเร็จ สิ่งนี้ไม่ใช่ภาพใหม่แต่เป็นแบบฉบับของปัญหา เมื่อต้นทศวรรษที่ 1990 ครูไม่ได้รู้สึกทำงานหนักและได้

เงินเดือนน้อยแค่เพียงผู้เดียว อย่างไรก็ตาม บทนี้ยืนยันสมมติฐานของ 2 บทแรกว่า การเปลี่ยนแปลงทางด้านการศึกษาและสังคมทำให้ครูเกิดความต้องการใหม่ๆ แต่ก็มีกรอบภัยร้ายกันอย่างกว้างขวางเกี่ยวกับความจำเป็นในการปรับปรุงเงินเดือนและสภาพการทำงาน เพื่อจูงใจและรักษาครูที่ดีไว้ในขณะที่เงินเดือนและสภาพการทำงานยังไม่มีมีการปรับปรุงอย่างเป็นรูปธรรม และปัญหานี้ได้รับความสนใจอย่างกว้างขวาง จนทำให้ครูล้มได้ยาก

ถ้าเช่นนั้น จะมีสิ่งใดที่สามารถป้องกันการลาออกของครูจำนวนมากที่มีพรสวรรค์ เพียงเพื่อหางานใหม่ที่มีค่าตอบแทนและเป็นที่ยอมรับมากกว่าเดิม ดูเหมือนว่าความรักเด็กและพันธสัญญาที่จะช่วยให้เด็กเรียนรู้ จะเป็นแรงจูงใจที่สำคัญในการสอนต่อไป การสนับสนุนของเพื่อนร่วมงานในสิ่งแวดล้อมของการทำงานมีความสำคัญต่อแรงจูงใจของครู ดังที่กล่าวมาแล้วในบทนี้ ส่วนบทที่ 6 จะวิเคราะห์ถึงธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมในท้องถิ่นที่สนับสนุนสิ่งเหล่านี้ บทบาทของโรงเรียนในท้องถิ่นจะเป็นสิ่งที่สะท้อนผลของนโยบายจากส่วนกลาง ซึ่งจะได้อธิบายในบทต่อไป

★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★



5

นโยบายด้านการศึกษาของประเทศต่างๆ

บทนี้จะกล่าวถึงนโยบายที่มีอยู่มากมาย ซึ่งส่งผลกระทบต่อคุณภาพครูที่หลายประเทศให้ความสนใจ ซึ่งไม่ต้องการระบุนโยบายที่ถูกต้องหรือประเมินนโยบายที่ได้ประกาศใช้ไปแล้ว กรณีศึกษานี้ไม่ได้ทำเพื่อประเมินนโยบาย หรืออธิบายอย่างละเอียดที่อาจจะมีผลกระทบต่อคุณภาพครูอย่างไรก็ตาม การศึกษาในหลายประเทศได้ให้ข้อเท็จจริงบางประการ เกี่ยวกับการนำนโยบายไปปฏิบัติให้บรรลุผล ในโรงเรียนและในห้องเรียน

เป็นที่เข้าใจกันทั่วไปว่าการนำนโยบายทางการศึกษาไปปฏิบัติจนบรรลุผล เป็นเรื่องที่ทำได้อาก ดังจะเห็นได้จากผลการวิจัยจำนวนมาก มิลเบร์ย์ แมคลาฟลิน ได้เขียนข้อสรุปที่มีประโยชน์เมื่อไม่นานมานี้ เธอได้วิเคราะห์การศึกษาของแวนด์เรอิ่ง “ผู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง” อีกครั้ง โดยแวนด์ได้ทำการศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกาในทศวรรษที่ 1970 แมคลาฟลินพบว่า มีข้อสรุปหลายข้อยังคงเป็นจริงในปัจจุบัน และเธอเขียนวิจารณ์ว่า

มีข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเรื่องผู้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ซึ่งเกือบจะเป็นทฤษฎีความจริงที่ว่า การนำนโยบายมาเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติเป็นสิ่งที่ทำได้ยาก โดยเฉพาะนโยบายที่มาจากรัฐบาลกลางซึ่งมีการสั่งการตามลำดับชั้น ตรงกันข้ามกับความสัมพันธ์ระหว่างนโยบายและการปฏิบัติที่เป็นความสัมพันธ์โดยตรงและใกล้ชิด (แบบ 1 ต่อ 1) จากการศึกษาเรื่องผู้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแสดงถึงธรรมชาติ ขนาดและอัตราการเปลี่ยนแปลงในระดับท้องถิ่นว่า เกิดจากปัจจัยในท้องถิ่นมากกว่าการควบคุมจากผู้กำหนดนโยบายระดับสูงขึ้นไป

ข้อสรุปของแมคลาฟลิน เกี่ยวกับข้อสังเกตทั่วๆ ไปมี 3 ประการ ดังนี้

- นโยบายไม่อาจบอกว่าจะอะไรคือสิ่งสำคัญสำหรับคนในโรงเรียน
- การปฏิบัติมีอิทธิพลต่อผลที่ได้รับ
- ความหลากหลายของท้องถิ่นเป็นตัวกำหนดนโยบายการศึกษา ดังนั้นนโยบายจากส่วนกลางไม่สามารถทำให้ทุกโรงเรียนปฏิบัติเหมือนกันได้

แนกสภาพที่ยังอธิบายยุทธวิธีที่มีประสิทธิผลในการสนับสนุนการปรับปรุงด้านการศึกษาคด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อนำมาใช้ร่วมกันในเรื่องดังต่อไปนี้

- การอบรมครูที่มีลักษณะเฉพาะและที่ใช้เวลานาน ควรมีการจัดทำอย่างเป็นรูปธรรม
- บุคลากรในท้องถิ่นสนับสนุนกิจกรรมในห้องเรียน
- ครูสังเกตการสอนของครูในโครงการที่มีลักษณะคล้ายคลึงกัน ในห้องเรียนและโรงเรียน

อื่นหรือในระดับเขต

- ครูประชุมโครงการอย่างสม่ำเสมอ โดยเน้นประเด็นที่สามารถนำไปปฏิบัติได้
- ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโครงการต่างๆ
- โรงเรียนพัฒนาท้องถิ่นทางด้านวัสดุโครงการ
- ครูใหญ่หรือหัวหน้ามีส่วนร่วมในการฝึกอบรม

สรุปได้ว่า แม้นโยบายจะเป็นตัวกำหนดทิศทางและกรอบของงาน แต่นโยบายไม่ได้เป็นผลงาน และไม่อาจกำหนดผลงานออกมาได้ การปฏิบัติจะกำหนดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน มากกว่าการตัดสินใจยอมรับนโยบายใหม่ซึ่งไม่ใช่เป็นข้อกำหนด หัวข้อนี้จะนำมาพูดอีกครั้งในบทต่อไป

ส่วนอื่นของบทนี้จะกล่าวถึงนโยบายที่สำคัญ 4 ประการ ซึ่งได้จากการศึกษาในหลาย ๆ ประเทศ อาทิ การฝึกหัดครู การฝึกอบรมครูประจำการและการพัฒนาบุคลากร การประเมินการทำงานของครู และการกระจายความรับผิดชอบที่มีมากขึ้นให้แก่โรงเรียน เป็นต้น เราตั้งข้อสังเกตว่านโยบายบางอย่างที่ได้กล่าวไปแล้วในกรณีศึกษา ไม่ได้จัดอยู่ในนโยบายนี้ 4 ประการนี้ อย่างเหมาะสม เช่น หัวข้อสำคัญของกรณีศึกษาในประเทศอิตาลี คือการใช้ใบบันทึกผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนแบบใหม่ในโรงเรียนระดับชั้นปีที่ 5-8 แม้ว่าจะมีการจัดอบรมครูประจำการเพื่อสนับสนุนนโยบายนี้หลายครั้ง แต่ผลกระทบที่จะมีต่อคุณภาพครูทำให้ครูรับผิดชอบร่วมกันในการประเมินนักเรียน และกระตุ้นให้เกิดการอภิปรายระหว่างครูด้วยกันเกี่ยวกับทฤษฎีและการปฏิบัติดังกล่าว

การฝึกหัดครู

จากรายงานของประเทศต่างๆ ระบุว่านโยบายที่นำไปปฏิบัติและพัฒนาเพื่อปรับปรุงการฝึกหัดครู มีขอบเขตที่ครอบคลุมเนื้อหาทุกด้าน รวมถึงนโยบายการสรรหาผู้สมัครที่มีคุณภาพสูงขึ้น การยกระดับเนื้อหาหรือฐานะของการฝึกหัดครู คิดค้นดูแลโครงการใกล้ชิดยิ่งขึ้น ทำให้ครูในสถาบันฝึกหัดครูทันสมัย และปรับปรุงการฝึกสอน ดังอธิบายเป็นหัวข้อได้ ดังนี้

ส่งเสริมการสรรหาผู้สมัครเรียนในสถาบันฝึกหัดครูให้มีคุณภาพสูง มีรายงานจากหลายประเทศเห็นว่าผู้สมัครเข้าเรียนโปรแกรมฝึกหัดครูไม่ค่อยมีคุณภาพ เนื่องจากลักษณะเกณฑ์ที่ใช้เลือกนักเรียนเข้าเรียนในสถาบันฝึกหัดครูจะเน้นแต่ความสามารถทางวิชาการ นอกจากนี้มีหลายวิชาชีพที่เป็นอาชีพคู่แข่งเนื่องจากมีเงินเดือนดีและมีเกียรติในสังคม ทำให้มีนักเรียนที่เรียนเก่งเลือกวิชาชีพอื่น แต่ประเด็นนี้มีความคิดเห็นที่แตกต่างในบางประเทศซึ่งวัฒนธรรมและ/หรือปัจจัยสิ่งแวดล้อมของท้องถิ่นสนับสนุนการสอนให้เป็นวิชาชีพที่ดีวิชาชีพหนึ่ง

มีการริเริ่มนำนโยบายบางอย่างมาใช้เพื่อแก้ไขปัญหาดังกล่าว โดยการรับบุคคลให้มาเป็นครู ซึ่งรับจากกลุ่มผู้มีอายุมากขึ้นที่มีทักษะเฉพาะด้าน และจัดหาทุนการศึกษาให้แก่นักเรียน ซึ่งอาจจะไม่มีโอกาสได้เรียนหากไม่ได้มีทุนสนับสนุนขณะที่เรียน และให้มีโอกาสทำงานเมื่อสำเร็จการศึกษานอกจากนี้มีหลักสูตรให้ “ทดลองเรียน” เพื่อดึงดูดผู้ใหญ่ที่สำเร็จการศึกษาระดับสูงๆ ให้เปลี่ยนอาชีพมาสู่การสอน พร้อมกับมีโครงการอื่นๆ เช่น ผู้จบการศึกษาระดับสูงเข้ามาเรียนเพิ่มเพื่อให้ได้วุฒิครู และครูผู้มีใบอนุญาตประกอบอาชีพครู

เปลี่ยนที่ตั้งของโปรแกรมการฝึกหัดครู การฝึกหัดครูโดยทั่วไปในปัจจุบันเป็นส่วนหนึ่งของมหาวิทยาลัย อย่างไรก็ตาม ประโยชน์ที่บังเกิดแก่ครูในสถาบันฝึกหัดครูและการฝึกหัดครูมักจะเทียบเท่ากับวิชาชีพอื่นไม่ได้ เช่น แพทย์ ขณะที่มีความพยายามเคลื่อนไหวเพื่อยกระดับฐานะของการฝึกหัดครูและครูในสถาบันฝึกหัดครู การเพิ่มความสำคัญให้กับการเผยแพร่ความรู้ เช่น การทำวิจัยมากกว่าการถ่ายทอดความรู้ ทำให้มาตรฐานทางวิชาชีพในหลายมหาวิทยาลัยอ่อนลง

เช่นเดียวกับภาพที่เราเห็นในอีกหลายประเทศ ทีมงานของประเทศสวีเดน(Askling and Jedeskog, 1993) รายงานว่า

มีครูสายวิชาการกลุ่มใหญ่กลุ่มหนึ่งที่สอนอยู่ในสถาบันฝึกหัดครู แต่ครูเหล่านี้ไม่ได้คิดว่าตนเองเป็นผู้ให้การศึกษแก่ครู การเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งในภาควิชาก็เพื่อทำการสอนและการวิจัยที่มุ่งไปด้านวิชาการ พวกเขาคิดว่าตนเองเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย และบางครั้งรู้สึกถึงเล่ห์เหลี่ยมที่จะรับข้อเสนอที่ขอให้ใช้หลักวิชาครูมากขึ้นในรายวิชานั้น ๆ

ประเด็นนี้เห็นได้ชัดในส่วนต่างๆ ทางการศึกษา ครูที่นี้จะเป็นห่วงการดูแลการสอน เช่น ครูสายวิชาชีพมักจะมีสถานะและอำนาจน้อยกว่าครูสายวิชาการ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าสาขาวิชาของคณาจารย์นั้นมาจากการศึกษาแบบวิทยาศาสตร์ หรือมีโครงสร้างทางทฤษฎีรองรับ

ในประเทศฝรั่งเศสเพิ่งจะได้ริเริ่มก่อตั้งสถาบันฝึกหัดครูแห่งใหม่ (ไอยูเอฟเอ็ม) สถาบันเหล่านี้มีชื่อเสียง 3 ด้าน คือ พวกเขาจัดการฝึกหัดครูเข้าเป็นหน่วยหนึ่งของมหาวิทยาลัย เริ่มทำการวิจัย และมีอิสระในระดับหนึ่งพอที่จะนำเอาสภาพแวดล้อมของท้องถิ่นเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา แนวโน้มของไอยูเอฟเอ็มมีลักษณะ ดังนี้

แนวโน้มแรก บุคลากรการฝึกหัดครูให้เป็นส่วนหนึ่งของมหาวิทยาลัย (คือทำให้มีลักษณะแพร่หลาย) แนวโน้มที่สอง เชื่อมโยงการฝึกหัดครูกับความเป็นวิชาชีพ (คือทำให้เป็นอาชีพที่ต้องใช้ความรู้) วิธีเชื่อมโยงแนวโน้มทั้งสองซึ่งแตกต่างกันนี้ ต้องมีการจัดฝึกอบรมโดยเฉพาะ เช่น นักศึกษาทุกคนต้องเขียนบทความทางวิชาชีพ การจัดระบบการฝึกสอนและสร้างความเชื่อมโยงระหว่างวิชาการและวิชาชีพครู ทั้งหมดนี้ส่งผลให้เกิดความแตกต่างทางด้านพลวัตความก้าวหน้าของสถาบันทั้ง 3 แห่ง

แม้ว่าสถาบันไอยูเอฟเอ็ม 3 แห่งจะแตกต่างกัน แต่ทั้งหมดก็มีโปรแกรมการเรียน 2 ปีเหมือนกัน และมีส่วนประกอบคล้ายคลึงกันด้านเนื้อหาวิชาการ ทฤษฎีการศึกษา และยุทธวิธีในการสอนและการฝึกสอน ครูเป็นผู้ควบคุมงานปฏิบัติ โดยดูแลกลุ่มนักศึกษาแตกต่างกันตามประสบการณ์ เช่น “อาจารย์ผู้สอน” รับฝึกสอนนักเรียนฝึกหัดครูปีที่ 1 ที่ต้องการสอนมัธยมศึกษา “ครูที่ปรึกษาทางด้านวิธีสอน” รับฝึกสอนนักเรียนฝึกหัดครูปีที่ 2 ที่ต้องการสอนระดับมัธยมศึกษา และ “ครูผู้มีความชำนาญการประถมศึกษา” ทำงานร่วมกับนักเรียนฝึกหัดครูที่ต้องการจะสอนระดับประถมศึกษา หากต้องการเป็น “ครูผู้ฝึกภาคสนาม” จำเป็นต้องผ่านกระบวนการที่

ต้องแข่งขันและคนที่ได้รับเลือกจะต้องสำเร็จโปรแกรมการฝึกอบรมโดยเฉพาะ

การกำหนดเนื้อหาของโปรแกรมฝึกหัดครู ได้มีการทบทวนหลักสูตรของการฝึกหัดครูหลายครั้ง จากรายงานนี้พอจะวินิจฉัยได้ว่ามีวิธีทำให้หลักสูตรนี้ก้าวหน้า 2 วิธี วิธีแรก หลักสูตรเน้นเนื้อหาวิชาการ แต่ต้องมีวิธีสอนที่เหมาะสมและมีความเป็นวิชาชีพมากขึ้น วิธีที่สอง สะท้อนผลงานของโฮล์มส์กรุ๊ป (1986) ซึ่งยืนยันความสำคัญของ “เนื้อหาความรู้เฉพาะในด้านการสอนเรียบเรียงและถ่ายทอดถึงความเป็นวิชาชีพของการฝึกหัดครูและการสอน”

ในบางประเทศมีความเป็นไปได้ที่จะเห็นการควบคุมเนื้อหาหลักสูตรของการฝึกหัดครูโดยตรงมากขึ้น เช่น ในสกอตแลนด์ รัฐบาลเป็นผู้กำหนดคู่มือหลักสูตรเพื่อการฝึกหัดครูซึ่งควบคุมหลักสูตรการฝึกอบรมทุกหลักสูตร (ฉบับปรับปรุงใหม่พิมพ์เผยแพร่ในเดือนมกราคม 1993) คู่มือหลักสูตรจะระบุหลักการทั่วไปเพื่อเป็นแนวทางแก่หลักสูตรอื่นๆ นอกจากนั้นปลัดกระทรวงต้องเป็นผู้อนุมัติหลักสูตรของการฝึกหัดครูทุกหลักสูตร และสำนักงานการศึกษาของสกอตแลนด์ได้นำคู่มือหลักสูตรไปใช้เพื่อให้กระบวนการนี้สำเร็จลุล่วง เมื่อไม่นานนี้ได้มีการเน้นความสามารถพิเศษซึ่งครูที่เพิ่งเริ่มสอนควรจะมี (กระทรวงศึกษาธิการของสกอตแลนด์)

ในออสเตรเลีย รัฐบาลกลางให้ความสนใจมากขึ้นเรื่องคุณภาพทุกด้านของการฝึกหัดครู ดังที่กระทรวงแรงงาน การศึกษาและการฝึกอบรม (Department of Employment, Education and Training-DEET) ได้กล่าวไว้ในปี 1992 ว่า (DEET, Australia, 1992)

เมื่อไม่กี่ปีที่ผ่านมา ประชาชนได้ตระหนักมากขึ้นถึงความสำคัญของการสอนที่ดี เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของสังคมโดยรวม เมื่อพูดถึงและจำแนกประเด็นที่ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับการฝึกหัดครูว่า เป็นศูนย์กลางของการตอบสนองความต้องการของชุมชน เนื่องจากการลงทุนของการฝึกหัดครูต้องใช้เงินมาก และสถาบันนี้มีบทบาทนำทางเศรษฐกิจ สังคมและการศึกษา รัฐบาลกลางของประเทศออสเตรเลียเชื่อว่าจำเป็นต้องปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่ง

คีโอที ได้วาง “ข้อเสนอแนะสำหรับกรปฏิบัติ” การริเริ่มอย่างหนึ่งคือการก่อตั้งโครงการเรื่องคุณภาพการเรียนการสอนระดับชาติ (National Project on Quality Teaching and Learning

-NPQTL) เพื่อหาแนวทางที่จะปรับปรุงทั้งการฝึกหัดครูและการฝึกอบรมครูประจำการอย่างต่อเนื่อง และพิจารณาหาเกณฑ์มาตรฐานความสามารถทางวิชาชีพการสอน เอ็นพีคิวที่แอลได้ข้อสรุปในปลายปี ค.ศ.1993 แม้ว่า การเริ่มหาเกณฑ์มาตรฐานความสามารถของครูจะดำเนินในผู้ถือใบประกอบวิชาชีพ เช่น ประเทศออสเตรเลียก่อตั้งสภาการฝึกหัดครูขึ้นใหม่ เพื่อช่วยส่งเสริมให้ครูมีความสนใจทางด้าน วิชาชีพ ทั้งการฝึกหัดครูและการอบรมครูประจำการ

รัฐบาลกลางของประเทศออสเตรเลียเห็นด้วยว่า การพัฒนาความสามารถทาง วิชาชีพในระดับชาติ เป็นวิธีที่ทำให้ทราบว่า อะไรคือสิ่งที่นักวิชาชีพที่มีความสามารถ จำเป็นต้องรู้ และปฏิบัติได้ และมาตรฐานนี้เป็นที่ยอมรับทั้งภายในและภายนอกวิชาชีพ มีการกำหนดเนื้อหา ความสามารถอย่างกว้าง ๆ 5 ประการ เช่น การฝึกสอน ความต้องการของเด็กมนุษย์สัมพันธ์ การ ประเมินผลและการวางแผน และความรับผิดชอบทางด้านวิชาชีพ มีการนำส่วนประกอบย่อยๆ ของความสามารถเหล่านี้มาทำเป็นกรณีศึกษา เพื่อให้เข้าใจว่าครูที่คิดจะทำอย่างไรในสถานการณ์ต่างๆ เพื่อแยกแยะและช่วยให้เกิดความเข้าใจการพัฒนาเกณฑ์ของความสามารถ

ในประเทศญี่ปุ่น รายงานหลายฉบับของคณะกรรมการการปฏิรูปการศึกษาแห่งชาติที่ พิมพ์เผยแพร่ในปี ค.ศ.1987 มีข้อเสนอแนะว่า ควรจะมีการทบทวนเนื้อหาของหลักสูตรการฝึกหัดครู รวมทั้งระบบและโครงสร้างของการฝึกสอนทั้งหมด คณะกรรมการได้ให้ข้อเสนอแนะบางประการ เกี่ยวกับเนื้อหาของหลักสูตรของการฝึกหัดครู และมีการขยายความโดยคณะกรรมการฝึกหัดครู ผู้ให้คำแนะนำรัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการ วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรม (Maki, 1992a)

มีรายงานจากประเทศฟินแลนด์ (Buchberger, et.al, 1993) ว่า ประชาชนให้ความสนใจ "การฝึกหัดครูแบบมนุษยนิยม" ซึ่งนักเรียนจะต้องแสดงความรู้ ทักษะ และเจตคติทางด้านวิชาชีพ ฟินแลนด์มีกรอบงานของการฝึกหัดครูระดับชาติรวมทั้งมีเป้าหมาย วัตถุประสงค์และโครงสร้างซึ่งเป็นพื้นฐานของโปรแกรม ถึงแม้จะเป็นเช่นนั้นก็ตาม แต่ยังมีโอกาสที่จะเกิดความไม่ลงรอยกันขึ้น เช่น นักศึกษามักจะต้องการเรียนรายวิชาต่างๆ มากกว่ารายวิชาที่มีอยู่ในมหาวิทยาลัย ตัวอย่างเช่น มี ครูที่เพิ่งสำเร็จการศึกษาถามว่า พวกเขาต้องการข้อมูลและการฝึกปฏิบัติโดยใช้เทคโนโลยี ต้องการศึกษาวรรณกรรมที่หลากหลาย และวิธีสอนที่เป็นทางเลือกอื่นมากขึ้น เพราะความรู้ที่ได้รับ จากมหาวิทยาลัยมีไม่เพียงพอ

ในสถานการณ์ที่ไม่มีการควบคุมเนื้อหาการฝึกหัดครูโดยตรง นโยบายอื่นๆ อาจมีผลกระทบต่อการศึกษาฝึกหัดครู เช่น รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการเป็นผู้กำหนดให้มีแฟ้มประวัติของนักเรียน และในบันทึกผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาหรือหลักสูตร การตัดสินใจเช่นนี้มีอิทธิพลต่อเนื้อหาและการบังคับใช้หลักสูตรของการฝึกหัดครู

การเพิ่มเวลาเรียนของหลักสูตรของการฝึกหัดครู โดยทั่วไปแล้ว ครูที่สอนในประเทศต่างๆ ในปัจจุบันมีคุณสมบัติสูงกว่าครูเมื่อ 10 ปีที่ผ่านมา โดยเฉพาะอย่างยิ่งโปรแกรมการฝึกหัดครู นักเรียนในสถาบันการฝึกหัดครูต้องเรียนอย่างน้อยที่สุด 1 ปีหลังปริญญาตรี หรือเรียนอย่างน้อยที่สุด 3 ปี เพื่อให้ได้ประกาศนียบัตรหรือปริญญาสาขาการสอนปฐมวัยและประถมศึกษา

โฮล์มกรู๊ปได้เสนอว่า การขยายเวลาเรียนของโปรแกรมเป็นสิ่งสำคัญต่อวิชาชีพการสอน ในออสเตรเลีย (Commonwealth Tertiary Education Commission - CTEC) คณะกรรมการการศึกษาในระดับอุดมศึกษาของรัฐบาลกลาง (CTEC) รายงานในปี ค.ศ.1986 ว่า มีการสนับสนุนทางด้านวิชาชีพทั่วไปให้หลักสูตรการฝึกหัดครูสำหรับระดับประถมศึกษาและปฐมวัยขยายเวลาเป็น 4 ปี คณะกรรมการปฏิเสธข้อเสนอดังกล่าว เพียงเพราะเหตุผลเรื่องผลการสำรวจต้นทุน-กำไร พวกเขาเขียนว่า "ไม่มีหลักฐานการวิจัยสนับสนุนว่าครูโรงเรียนประถมศึกษาและปฐมวัยที่เรียน 4 ปี จะต้องเก่งกว่าครูที่ใช้เวลาเรียน 3 ปีในการเผชิญกับปัญหาการสอนในช่วงปีแรกๆ" (CTEC, 1986, หน้า 51)

ฝึกฝนการปกครองให้มากขึ้นและการควบคุมคุณภาพการฝึกหัดครู ส่วนหนึ่งของประเด็นนี้มีความสัมพันธ์กับเนื้อหาของการฝึกหัดครู (ดังได้กล่าวมาแล้ว) ในหลายประเทศ รัฐบาลมีการเคลื่อนไหวอย่างชัดเจน เพื่อควบคุมทั้งเนื้อหาและคุณภาพของโปรแกรมการฝึกหัดครูโดยตรง ในบางประเทศ เนื้อหาของโปรแกรมการฝึกหัดครูเกิดจากการประนีประนอมระหว่างครู โรงเรียน และผู้มีอำนาจทางการศึกษาระดับชาติหรือรัฐ

โดยทั่วไปแล้วองค์กรเอกชนพยายามควบคุมการฝึกหัดครูมากขึ้น ตัวอย่างเช่นในสหรัฐ ส่วนใหญ่ของประเทศสหรัฐอเมริกา นักเรียนฝึกหัดครูต้องสอบผ่านข้อสอบชุดพิเศษก่อนสำเร็จการศึกษาโดยถือเป็นส่วนหนึ่งของการเรียน สถานการณ์เช่นนี้คล้ายกับในประเทศเยอรมัน ซึ่งผู้จบการศึกษาต้องสอบผ่านข้อสอบเพื่อจะได้รับใบอนุญาตในการประกอบวิชาชีพครู ในประเทศอื่นๆ

มีการตั้งคณะกรรมการเพื่อควบคุมมาตรฐานความสามารถและการปฏิบัติทางด้านวิชาชีพ และ
ประยุกต์ใช้กับผู้จบปริญญาที่ต้องการเป็นครู

ในประเทศที่มีการบริหารแบบรวมศูนย์ มีรายงานว่ามีการรวมศูนย์น้อยลง รายงานของ
ประเทศออสเตรเลีย (Buchberger et.al, 1993, หน้า 1) ได้บรรยายว่า

มีการตัดสินใจเกี่ยวกับระบบและโครงสร้างของการฝึกหัดครูทุกด้าน (สถาบัน ระยะเวลา
ของการเรียน โครงสร้างของหลักสูตร ระเบียบการสอบและใบรับรองวุฒิ) สิ่งเหล่านี้
รัฐบาลกลางเป็นผู้ควบคุม (รัฐบาลกลางหมายถึงกระทรวงการศึกษาธิการและศิลปะ และ
กระทรวงวิทยาศาสตร์และการวิจัย) สถาบันฝึกหัดครูและโปรแกรมการฝึกหัดครูของ
สถาบันอื่น ๆ ของออสเตรเลียมีโครงสร้างคล้ายคลึงกัน

กระทรวงศึกษาธิการของออสเตรเลียไม่เพียงแต่ควบคุมเนื้อหาและหลักสูตรของสถาบัน
ฝึกหัดครูเท่านั้น แต่ยังควบคุมการก่อตั้งสถาบันโดยรัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการเป็นผู้ให้
คำแนะนำในกิจกรรมนี้ และสถาบันฝึกหัดครูมีบทบาทในการเป็นที่ปรึกษา (หน้า 15) ในรายงาน
ฉบับนี้ยังกล่าวถึงสิ่งที่น่าสนใจ ดังนี้ (หน้า 19)

ในประเทศออสเตรเลียดูเหมือนว่าบุคลากรในสถาบันฝึกหัดครูกำลังสำรวจหาวิธีเปลี่ยน
วัฒนธรรมเดิม ซึ่งในอดีตรัฐบาลเคยควบคุมทางด้านหลักสูตรและหลักการสอนของการ
ฝึกหัดครู

วัฒนธรรมใหม่ซึ่งเพิ่งเริ่มใช้เน้นในเรื่องความรับผิดชอบและความร่วมมือในการทำงาน
ของแต่ละบุคคลมากขึ้น เพื่อให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ นี่คือการเปลี่ยนครั้งสำคัญจาก
อดีตที่ครูเคยทำงานตามลำพังมาสู่วัฒนธรรมการร่วมมือกันในสถาบันฝึกหัดครู

การเปลี่ยนแปลงผู้สอนในสถาบันฝึกหัดครู รายงานหลายฉบับเผยให้เห็นช่องว่าง
ระหว่างความรู้ที่ครูใหม่ต้องการและความรู้ที่สอนในสถาบันฝึกหัดครู มีผู้กล่าวว่าช่องว่างยังมีอยู่
เพราะครูในสถาบันฝึกหัดครูไม่อาจจะปรับตัวทันการเปลี่ยนแปลงของหลักสูตรและยุทธวิธีการ
สอนได้

ในบางประเทศ ปัญหานี้ส่งผลให้รัฐบาลต้องใช้นโยบายแบบเน้นให้โรงเรียนรับผิดชอบงานด้านการฝึกหัดครูในโรงเรียน หรือบังคับให้ครูในสถาบันฝึกหัดครูมีประสบการณ์ที่ “ทันสมัย และตรงตามความเป็นจริง” ในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตัวอย่างเช่น ครูในสถาบันฝึกหัดครูที่สกอคแตนค์จำนวนมาก ซึ่งอดีตเคยเป็นครูระดับมัธยมศึกษามาก่อน กฎหมายบังคับให้ครูต้องมีใบรับรองความรู้เรื่องมัธยมศึกษากับคณะกรรมการการสอนทั่วไปของสกอคแตนค์ ผลที่ตามมาประการหนึ่งคือ มีการจ้างครูระดับมัธยมศึกษาสอนในสถาบันฝึกหัดครูเป็นช่วงสั้น ๆ

สมาชิกใหม่ของไอยูเอฟเอ็มในประเทศฝรั่งเศสทำหน้าที่ใหม่คือ แนะนำนักเรียนในการเขียนรายงานทางด้านวิชาชีพ เป็นผู้มักลุ่มนักเรียนฝึกหัดครูในการจัดสัมมนา นิเทศการสอน สมาชิกเหล่านี้มีความก้าวหน้าทางด้านคุณสมบัติทางวิชาชีพใหม่ด้วยความสามารถของคนที่ 3 ประการ คือ เป็นครูสอนเนื้อหาวิชาการ เป็นครูที่เลี้ยงของนักเรียนฝึกหัดครู และเป็นนักวิจัย (Barbier and Galatanu, 1993) โดยการทำกิจกรรมใหม่ๆ

ปรับปรุงประสบการณ์ที่สามารถนำไปปฏิบัติได้ มีรายงานหลายฉบับกล่าวถึงความจำเป็นในการจัดประสบการณ์ภาคสนาม ที่มีการวางแผนและปฏิบัติตามแผนการอย่างดีให้แก่ครูใหม่ในโรงเรียน มีการชี้ชวนนักเรียนฝึกหัดครูปัจจุบันไม่มีโอกาสเรียนรู้คลังของยุทธวิธีการสอนและทักษะต่างๆ ทำให้ไม่มีโอกาสเป็นนักปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพ

นักเรียนฝึกหัดครูในประเทศอื่นได้เข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของสิ่งแวดล้อมทั้งหมดของโรงเรียน ซึ่งนักเรียนเหล่านี้จะฝึกสอนที่โรงเรียนมากกว่าเรียนแค่เฉพาะในมหาวิทยาลัย ทั้งนี้เพื่อการฝึกสอนประสบความสำเร็จ ตัวอย่างเช่น ในสกอคแตนค์ รัฐบาลได้ประกาศมาตรการเพื่อปฏิรูปการฝึกครู (กระทรวงศึกษาธิการของสกอคแตนค์, 1992) นโยบายใหม่ประกาศใช้ในเดือนมกราคม 1993 เพื่อให้สถาบันฝึกหัดครูเน้นความสามารถซึ่งครูใหม่ควรจะต้องแสดงให้เห็นเมื่อเข้าสู่วิชาชีพ นักเรียนใช้เวลาในการอบรมมากขึ้นเพื่อให้มั่นใจว่าสิ่งที่เรียนรู้จากการอบรมมีความสัมพันธ์กับงานมาก ซึ่งนักเรียนต้องทำงานเหล่านี้ทันทีที่เรียนจบ นโยบายใหม่ได้ประกาศขยายประสบการณ์ในโรงเรียนทุกรายวิชา ยกเว้นโรงเรียนประถมศึกษาของฟิจิซี เนื่องจากระยะเวลาสั้นๆ ไม่อาจสร้างความมั่นใจได้ว่า นักเรียนสามารถเรียนหลักสูตรของโรงเรียนประถมศึกษาได้ทั้งหมด สิ่งนี้เป็นเรื่องยากมาก รัฐบาลจึงต้องตัดสินใจขยายเวลาเรียนของหลักสูตร

ในอังกฤษและเวลส์ (Baker et.al, 1993) ก็มีลักษณะคล้ายคลึงกัน “เนื้อหาของการฝึกสอนของนักเรียนฝึกหัดครู (ไอทีที)” (initial teacher training - ITT) มีการกำหนดขอบข่ายโดยคำนึงถึงความสามารถที่นักเรียนฝึกหัดครูควรจะมี (หน้า 5) โดยเพิ่มการฝึกสอนในโรงเรียนให้มากขึ้นเพื่อให้เกิดความสามารถดังกล่าว

ในประเทศอื่น ๆ เริ่มกล่าวถึงความต้องการที่จะก่อตั้งสถาบันพัฒนาวิชาชีพการสอน อันจะเป็นการสนับสนุนความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยและโรงเรียน โดยเริ่มจากการเตรียมครูใหม่พัฒนาทางด้านวิชาชีพตลอดเวลาจนเป็นครูผู้มีประสบการณ์ เพื่อทำงานวิจัยและงานพัฒนาซึ่งเป็นข้อกำหนดในวิชาชีพ โฮล์มกรูฟ (1990) กล่าวว่า “ผู้บริหารโรงเรียน ผู้นำคณะครู รวมทั้งครูผู้สอนภาควิชาการศึกษาในมหาวิทยาลัย(ต้อง)ทำงานร่วมกัน เพื่อสร้างโครงสร้างขององค์กรใหม่ให้ตรงตามจุดมุ่งหมายใหม่ และหลักการสำคัญเกี่ยวกับการเรียนการสอนในโรงเรียน (หน้า67) ผู้เข้าร่วมทำงานทั้งหมด เช่น ครู ผู้บริหาร อาจารย์ในมหาวิทยาลัย และผู้กำหนดนโยบาย ต่างสนับสนุนในทัศนะนี้ แต่ยังไม่ได้กล่าวถึงปัญหาในการปฏิบัติทั้งหมด”

ปัจจัยอื่นที่ได้รับความสนใจคือการเลือกครูที่เลื่อง หมายถึงครูที่ช่วยแนะนำนักเรียนฝึกหัดครูที่กำลังทดลองสอน ในบางประเทศยังไม่ค่อยมีการวางแผนกระบวนการนี้ ซึ่งสถาบันพยายามหาครูที่เต็มใจรับบทบาทนี้ ส่วนบางประเทศ กระทรวงศึกษาธิการเป็นผู้กำหนดกระบวนการเข้ามาเป็นครูที่เลื่อง เกณฑ์การคัดเลือกมีทั้งการสัมภาษณ์ผู้สมัคร และสังเกตการสาธิตการสอนหลายครั้ง

สรุปได้ว่า ในระยะ 10 ปีที่ผ่านมา ได้มีโปรแกรมซึ่งทำงานอย่างต่อเนื่องเพื่อปฏิรูปการศึกษาอย่างสิ้นเชิง สิ่งที่สำคัญคือผู้กำหนดนโยบายสนใจรับรู้ความไร้ประสิทธิภาพและการลดผลการฝึกหัดครู เป็นที่น่าสังเกตว่าความสัมพันธ์ระหว่างการสอนและครู มีแนวโน้มว่าการบังคับบัญชาจะไม่ใช้จากบนลงล่างหรือแบบรวมศูนย์ แต่เป็นการเพิ่มความเป็นอิสระและอำนาจการทำงานของครู ในทางตรงกันข้าม มีหลายประเด็นที่สัมพันธ์กับการฝึกหัดครู และเป็นไปได้ที่จะเห็นรัฐบาลควบคุมการฝึกหัดครูและการบริหารสถาบันแบบรวมศูนย์ การกระทำนี้จะเกิดผลตามมาในอนาคค จากรายงานของหลายประเทศนำไปสู่การมองในแง่ดี มีหลายตัวอย่างที่แสดงว่าครูในสถาบันฝึกหัดครูและผู้บริหารได้ตระหนัก และพยายามมีส่วนร่วมในกระบวนการเปลี่ยนแปลงปรัชญา

เนื้อหาและหลักสูตรต่าง ๆ ของการฝึกหัดครูที่ดำเนินอยู่ตลอดเวลา ความต้องการรักษาสমูลค่าเป็น ต้องคงความริเริ่มจากภายนอกซึ่งจะจำกัดความเป็นอิสระและความคิดหย่อน กับความต้องการให้ ตนเองและวิชาชีพที่เป็นที่ยอมรับของสังคม

การอบรมครูประจำการและการพัฒนามุคลากร

รายงานจากประเทศต่าง ๆ ชี้ให้เห็นว่า ในโรงเรียนปัจจุบันมีโครงการจัดการอบรมครู ประจำการ (อินเซ็ท) ซึ่งเป็นกิจกรรมใหม่ และสามารถย้อนไปยังจุดเริ่มของหลักสูตรใหม่ในศตวรรษที่ 1960 และ 1970 ได้ (Lieberman and Miller, 1978) ก่อนหน้านั้นความเข้าใจเกี่ยวกับการนำ สิ่งใหม่ ๆ ไปใช้นั้น จำเป็นต้องฝึกผู้ใช้สิ่งใหม่เหล่านั้นด้วย เนื่องจากความเข้าใจเช่นนี้มีน้อยมาก

รัฐบาลในบางประเทศจะควบคุมการฝึกหัดครู ขณะที่แนวโน้มทั่วไปของอินเซ็ทดูเหมือนว่า จะเป็นการกระจายอำนาจมากขึ้น เพราะมีการนำอินเซ็ทมาใช้เพื่อสนับสนุนการตัดสินใจโดยเน้น โรงเรียนและการปรับปรุงโปรแกรม บางประเทศนั้น รัฐบาลเป็นผู้ควบคุมอินเซ็ท แต่ก็มีความ ต้องการของท้องถิ่นเข้ามารวมอยู่ด้วย ดังตัวอย่างของประเทศอิตาลี (Macconi, 1993, หน้า 5)

เพื่อหลีกเลี่ยงการแบ่งแยกหน่วยงานใหม่ให้เป็นหน่วยย่อยเกินไป และเพื่อให้เกิดการใช้ ทรัพยากรให้ดียิ่งขึ้น จึงมีการกำหนดแผนการอบรมครูประจำการแต่ละปีและนำไป ปฏิบัติในระดับประเทศ ระดับจังหวัดและระดับท้องถิ่น โดยนำความต้องการของครู แต่ละโรงเรียนมาเป็นจุดเริ่มต้น

ประเทศญี่ปุ่นก็มีสภาพคล้ายกัน (Maki, 1992a.) ชาวญี่ปุ่นสนใจที่จะระบุมความรับผิดชอบ ของรัฐบาล คณะกรรมการท้องถิ่น และเทศบาลให้ชัดเจนในเรื่องการอบรมครูประจำการและการรวม หลักสูตรต่าง ๆ เข้าด้วยกัน ชาวญี่ปุ่นอื่นๆ จะเป็นผู้ดูแลการฝึกอบรมครูประจำการ (หน้า 3) เช่นเดียวกับคนชาติอื่น

โปรแกรมการอบรมที่กำหนดเป็นช่วงเวลา จะช่วยให้ครูได้ระดมประสบการณ์การสอน ของตนเอง แสวงหาความรู้ด้านวิชาชีพใหม่ๆ พัฒนาตนเองและปรับปรุงความสามารถ ด้านการสอนและกิจกรรมอื่นต่อไป

จากรายงานของประเทศสวีเดน (Baasland, 1993) พบว่า รัฐบาลให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนหลักสูตร ยุทธวิธีในการสอน และความเสมอภาคของสังคมเป็นอันดับแรก โรงเรียนและเขตท้องที่มีความรับผิดชอบเพื่อคิดค้นว่า ได้มีการนำประเด็นเหล่านี้ไปปฏิบัติในโรงเรียน

ประเทศอื่นๆ กระจายอำนาจการควบคุมอินเซ็ป เพราะต้องการให้โรงเรียนในท้องถิ่นมีความรับผิดชอบในการตัดสินใจมากขึ้น กรณีศึกษาของประเทศฟินแลนด์มีตัวอย่างที่ชัดเจน (Hamalainen and Jakela, 1993) ในปีค.ศ.1994 ประเทศฟินแลนด์ได้กำหนดหลักสูตรใหม่ให้โรงเรียนมีอิสระมากขึ้น (หน้า 5)

การเปลี่ยนโครงสร้างการบริหารนี้ (บทบาทกระเบื้องของโรงเรียนและเทศบาล ซึ่งควบคุมความอิสระในการทำงานของครูโรงเรียนและเทศบาล) ช่วยกระตุ้นให้ครูแต่ละคนและโรงเรียนแต่ละแห่งวางแผน นำแผนไปปฏิบัติ และประเมินการทำงานของตนเองอย่างเป็นอิสระ และยืดหยุ่นมากขึ้นกว่าเดิม

โปรแกรมการอบรมครูประจำการแบบเข้มเป็นสิ่งสำคัญ เพราะช่วยเปลี่ยนวิธีคิดและพฤติกรรมของครูให้เป็นแบบใหม่

ในประเทศสวีเดนเคยมีรูปแบบคล้ายคลึงกัน แต่ปัจจุบันแตกต่างกันเล็กน้อย ในทศวรรษที่ 1980 ครูต้องใช้เวลาเรียนประมาณ 5 วันต่อ 1 ปี องค์การท้องถิ่นสนับสนุนด้านการเงินและการบริหารจัดการ รัฐบาลเป็นผู้ตัดสินใจเรื่องเนื้อหาในการอบรมโดยใช้เวลา 1 วัน หรือมากกว่านั้น รัฐบาลและองค์การท้องถิ่นตกลงกันในเรื่องสัดส่วนของทุนสนับสนุนเพื่อริเริ่มโครงการของโรงเรียนในท้องถิ่น รัฐบาลเป็นผู้สนับสนุนด้านเงินทุนแก่การอบรมครูประจำการในมหาวิทยาลัย

กรอบของงานที่มีการปรับปรุงในปี ค.ศ.1990 (Lander, personal correspondence, 26th January, 1994)

มีการเพิ่มเวลาเรียนเป็น 24 ชั่วโมง ภายในระยะเวลา 3 ปี แต่ในปัจจุบันรัฐบาลไม่ให้เงินสนับสนุนการพัฒนาโรงเรียนและการฝึกอบรมครูประจำการ แท้จริงแล้วเทศบาลต้องเป็นผู้สนับสนุนการอบรมครูประจำการ และการจัดหาผู้เชี่ยวชาญไปช่วยพัฒนาโรงเรียน โดยสรุป อาจจะพูดได้ว่าระบบการให้เงินอุดหนุนของรัฐบาลแบบเดิมเพื่อพัฒนา

โรงเรียน และการอบรมครูประจำการจะค่อย ๆ หมดไป อย่างน้อยที่สุดเมื่อเราพูดถึงโครงสร้างการบริหาร

เทศบาลมีอำนาจในการจัดสรรเงิน แต่เนื่องจากรัฐบาลตัดสินใจให้เพิ่มเวลาอบรมมากกว่าร้อยละ 50 ทำให้การจัดสรรเวลาเปลี่ยนแปลงไป สิ่งสำคัญที่สุดของการกระจายอำนาจคือ การอบรมครูประจำการและการพัฒนาโรงเรียน เพราะถือเป็นเครื่องมือของการบริหารท้องถิ่น อิทธิพลจากส่วนกลางที่ยังเหลืออยู่ คือรัฐบาลเป็นผู้ให้ทุนสนับสนุนแก่วิทยาลัยครูหรือการฝึกหัดครูที่อยู่ในมหาวิทยาลัย ทั้งนี้ไม่ใช่เพื่อการฝึกอบรมครูประจำการซึ่งเป็นที่ต้องการของโรงเรียนและเทศบาล แต่เพื่อการฝึกหัดครู นี่คือพื้นฐานเบื้องต้นของนวัตกรรมสำหรับการอบรมครูประจำการด้วยเช่นกัน

รายงานของประเทศอังกฤษและเวลส์ได้กล่าวถึงประเด็นการอบรมครูประจำการ และพัฒนาทางด้านวิชาชีพซึ่งทำเพื่อการค้า (Baker et.al, 1993, หน้า 7)

แอลอีเอหลายแห่งทำหน้าที่พัฒนาทางด้านวิชาชีพแบบทำการค้ามากขึ้น แต่คณะกรรมการท้องถิ่นบางแห่งได้ริเริ่มสนับสนุนให้แอลอีเอดำรงความเป็นโรงเรียนเพื่อจะให้บริการต่อไป อย่างไรก็ตาม โรงเรียนจะมีแหล่งรายได้เพิ่มขึ้น ดังนั้นจึงเป็นหน้าที่ของโรงเรียนที่จะพิจารณาว่า บริการใดตรงกับความต้องการของคนและเหมาะสมกับสถานการณ์

ผลที่ตามมาเนื่องจากความเคลื่อนไหวนี้ก็คือ มีการควบคุมหลักสูตรการฝึกอบรมครูประจำการอย่างใกล้ชิดยิ่งขึ้น เช่น การประเมินการฝึกอบรมกลายเป็นเงื่อนไขของการให้เงินสนับสนุน แต่เป็นที่น่าสนใจที่การประเมินผลและการควบคุมต้องอาศัยเวลาและทรัพยากร “โรงเรียนรู้สึกว่าการประเมินผลอย่างเป็นทางการใช้เวลานานกว่าเวลาที่โรงเรียนมีอยู่ ในโรงเรียนแห่งหนึ่งมีการประชุมบุคลากรทั่วไป วาระการประชุมมีหลายหัวข้อ เมื่อถึงวาระเรื่องการพัฒนาทางวิชาชีพบุคลากรให้ความสนใจเพียงเล็กน้อยเท่านั้น” (หน้า 22)

จากรายงานของประเทศต่าง ๆ ครูเหล่านั้นชอบอินเซต (INSET) กรณีศึกษาในประเทศออสเตรเลียพบว่า การจัดการอบรมครูประจำการคือสิ่งที่มีค่ามากที่สุด เป็นการบอกเล่าของผู้ที่ให้อัมภาษณ์ทั้ง ๆ ที่ไม่ได้รับการสนับสนุนจากระบบ (นั่นคือ ผู้บริหารในระดับชาติ และผู้ตรวจการในระดับท้องถิ่น) (Altrichter et.al, 1993, หน้า 21) ในทำนองเดียวกันผู้เข้าร่วมการสัมมนาครู

จากประเทศนิวซีแลนด์ (กระทรวงศึกษาธิการของประเทศนิวซีแลนด์, 1993, หน้า 21) เห็นว่า อินเซ็ทมีความสำคัญดังนี้

ครูรู้สึกไม่มั่นใจว่าการฝึกหัดครูและการศึกษาจะมีประสิทธิภาพเพียงพอตลอดระยะเวลาการทำงานของครู เพราะความรู้ทางวิชาการเพิ่มขึ้นเป็นทวีคูณ หลักสูตรมีวิวัฒนาการตลอดเวลา การทำวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเรียนการสอนดำเนินไปตลอดเวลาเพื่อแสดงองค์ความรู้ใหม่ๆ และเพราะทฤษฎีการเรียนการสอนเปลี่ยนแปลงไป ครูจึงต้องปรับตัวให้ทันกับการพัฒนา และปรับเปลี่ยนสิ่งเหล่านี้ให้เป็นแนวปฏิบัติที่มีคุณภาพ

อย่างไรก็ดี มีอันตรายที่เกิดจากการนำโปรแกรมพัฒนาทางวิชาชีพไปทำการค้า เพราะอาจจะนำไปสู่การฝึกอบรมปฏิบัติกรแบบไม่ต่อเนื่องเป็นจำนวนมาก แทนการสนับสนุนให้ครูลงทุนศึกษางานของตนเองอย่างจริงจัง แลงเคอร์ (1993) ซึ่งชี้ให้เห็นว่า ในการจัดอบรมครูประจำการ ครูควรจะเข้าใจกระบวนการปรับปรุงโรงเรียนและทักษะ ที่สอดคล้องกันอยู่ในกระบวนการนั้นอย่างลึกซึ้ง นอกจากนี้ยังต้องมีความสามารถในการทำงานร่วมกันและช่วยให้โรงเรียนได้จัดการเรียนการสอน โรงเรียนคือห้องปฏิบัติการของอินเซ็ท ผู้ให้การอบรมจากวิทยาลัยครูและมหาวิทยาลัยในสวีเดนเริ่มเรียนรู้ในการเตรียมตัวในเรื่องที่กล่าวมาแล้วอย่างซ้ำๆ ทั้งหมดนี้ยังต้องมีการเปลี่ยนแปลงอีกมาก ถ้าการประเมินอินเซ็ทไม่คำนึงถึงผลกระทบที่มีต่อครูและโรงเรียนในระยะยาว ก็ไม่อาจป้องกันการจัดการโปรแกรมแบบปฏิบัตินิยมที่แยกเป็นส่วนๆ ได้

การประเมินการทำงานของครู

มีตัวบ่งชี้จากการศึกษาของหลายประเทศว่า การประเมินหรือวัดผลครูเริ่มมีความสำคัญมากขึ้น ส่วนใหญ่เชื่อมโยงไปยังการพัฒนาบุคลากรในวงกว้างขึ้น แต่การประเมินจะแตกต่างกันในแต่ละประเทศในแง่ของจุดเน้น ความกว้างและกรอบของงานทั้งหมด

ในประเทศสหรัฐอเมริกา กรณศึกษาของโรงเรียนต่างๆ ในเซนต์แฟรงค์แคนที ได้ให้รายละเอียดของระบบการประเมินครูทั่วทั้งประเทศโดยให้มาตรฐาน 8 ข้อ เช่น ครูจะต้องแสดงความรู้ในเนื้อหาและหลักสูตร จัดประสบการณ์การเรียนที่เหมาะสม แสดงการวางแผนที่อย่างเหมาะสม บริหารการสอนและความประพฤติของนักเรียน แสดงความมีมนุษยสัมพันธ์และทักษะในการสื่อสาร

ควบคุมและประเมินนักเรียนและผลงานของโปรแกรม และใช้ทรัพยากรที่มีอยู่เต็มเต็มความ
รับผิดชอบทางด้านวิชาชีพ (White and Roesch, หน้า 13-14)

รายการดังกล่าวโดยส่วนใหญ่สอดคล้องกับรายละเอียดของการสอนที่มีคุณภาพในบทที่ 5
และบทนี้ไม่ได้ระบุชัดเจนเรื่องความคิดใคร่ครวญหรือความร่วมมือของครู มิติทั้ง 8 ดังกล่าวข้างต้น
จะมีการประเมินเป็น 3 ขั้นคือ ระดับเริ่มต้น ระดับงาน 1 และระดับงาน 2 และการประเมินครู
จะมีความวัด 4 ขั้นคือ เป็นตัวอย่าง มีความชำนาญ พอใช้ และไม่มีประสิทธิภาพ ครูที่ได้รับการ
ประเมินว่าอยู่ในระดับพอใช้ ได้รับการเสนอให้เข้าโปรแกรมฝึกอบรม และผู้ซึ่งได้รับการจัดลำดับ
“ไม่มีประสิทธิภาพ” ได้รับการเสนอแนะให้ยุติการปฏิบัติงาน

รัฐบาลของสกอตแลนด์ (กระทรวงศึกษาธิการของสกอตแลนด์, 1992) ได้เสนอโครงสร้าง
วิธีการประเมินซึ่งมีเนื้อหากว้างมากและสรุปย่อๆว่า “การพัฒนาบุคลากรควรทำอย่างมีระบบเพื่อ
ความสำเร็จ” (หน้า 6) ในปี ค.ศ. 1989 ปลัดกระทรวงได้จัดทำเอกสารของคำปรึกษาชื่อว่า “การ
พัฒนาทางด้านวิชาชีพของครูในโรงเรียนในศตวรรษที่ 1990” เอกสารฉบับนี้เสนอแนะว่าควรมี
นโยบายแห่งชาติเพื่อการพัฒนาบุคลากรและการประเมินผลซึ่งหมายถึงการวัดผลการทำงานของ
ครูแต่ละคน รัฐบาลกำหนดนโยบายเพื่อรับรองความสำคัญของวิธีประเมินที่จัดทำอย่างมีระบบและ
มีการวางแผนเพื่อพัฒนาและประเมินผลบุคลากรอย่างสม่ำเสมอทั่วทั้งประเทศ วิธีนี้ทำให้เกิดการ
ยอมรับว่าระบบการประเมินผลการพัฒนาบุคลากรเป็นรายบุคคลในบริบทที่กว้างขึ้นนั้นมี
วัตถุประสงค์หลายประการ เช่น

- แรงจูงใจและการสื่อสาร รวมทั้งโอกาสในการอภิปรายเป้าหมายและจุดประสงค์ของ
นโยบายและการปฏิบัติงานภายในโรงเรียน ซึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาในอนาคต
- การทบทวน ประเมินผลและพัฒนาการปฏิบัติงานด้านวิชาชีพ รวมทั้งการประเมิน
ผลทุกด้านของการปฏิบัติงานของแต่ละคนที่มีต่อหมู่คณะทุกด้านอย่างเป็นทางการ จัดการตรวจสอบ
วิธีทำงานของแต่ละคน หาวิธีและขั้นตอนในการส่งเสริมเพื่อให้ครูประสบความสำเร็จในการทำงาน
- การแยกแยะและสร้างโอกาสให้เกิดการแยกแยะความต้องการการพัฒนาบุคลากร
และอภิปรายหาวิธีให้ทั้งสองอย่างนี้มาบรรจบกัน
- การทบทวนอาชีพ การให้คำแนะนำและสนับสนุนเกี่ยวกับการพัฒนาอาชีพ ได้

ซึ่งเฉพาะใน 2 ประเด็นคือ ความเหมาะสมของการเลื่อนชั้นในอนาคต และการแยกแยะการทำงาน ซึ่งต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐาน

มีความจำเป็นที่จะต้องชี้ชัดว่าการประเมินคุณค่าไม่ใช่การดำเนินการเลื่อนชั้นหรือจัดการกับการปฏิบัติงานที่ไม่เป็นที่น่าพอใจ สิ่งที่สำคัญของนโยบายนี้คือ มีเป้าหมายแต่ยึดหยุ่นเพียงพอที่จะสอดคล้องกับสภาพแวดล้อมของท้องถิ่น เช่น “ครูควรจะต้องเกี่ยวข้องกับการกำหนดการจัดการทั้งในระดับโรงเรียนและระดับผู้มีอำนาจหน้าที่”

ในประเทศอังกฤษรัฐบาลมีโครงการคล้ายคลึงกันกับสกอตแลนด์ แต่กรณีศึกษา (Baker et.al, 1993) พบว่าความเชื่อมโยงของระบบหลายระบบในโรงเรียนที่ทำการศึกษา เช่น การประเมินค่า และแผนการพัฒนาโรงเรียน ยังดำเนินการไม่เสร็จสมบูรณ์

ในประเทศนิวซีแลนด์มีข้อกำหนดให้ทุกโรงเรียนมีอรรถนุญของตนเอง (คล้ายกับแผนพัฒนาโรงเรียนในสหราชอาณาจักร) จากรายงานของแรมเซย์ (1993) พบว่า หลายโรงเรียนมีระบบการประเมินครูอย่างละเอียดและมีการพัฒนาที่เหมาะสม ดูเหมือนว่าการประเมินจะเป็นส่วนทั้งหมดของแผนการพัฒนาศุภกรในโรงเรียน โดยมีเป้าหมายที่จะส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็กโดยพัฒนาทักษะของครูทั้งหมด และการพัฒนาทีมสนับสนุนที่มีประสิทธิภาพด้วยการพัฒนาทักษะของสมาชิกทั้งหมด (หน้า 99) วิธีที่ใช้จะเกี่ยวข้องกับการประเมินตนเองของครู ครูจะทำงานเป็นคู่ โดยมี “ที่ปรึกษา” หรือ “เพื่อน” เพื่อศึกษางานของกันและกัน และครูอาวุโสประเมินครูในโรงเรียน ครูใหญ่คนหนึ่งกล่าวว่า (หน้า 22)

ฉันไปตรวจเยี่ยมห้องเรียนตามปกติ แต่ฉันจะมีการตรวจเยี่ยมห้องเรียนอย่างเป็นทางการ 3 ครั้ง มีการเยี่ยมเยียนอย่างไม่เป็นทางการหลายครั้ง และบางครั้งครูประเมินตนเอง ฉันขอร้องให้ครูประเมินสิ่งที่ตนคิดว่าสำคัญที่สุดเพื่อการพัฒนาเพื่อนครูในอนาคต และนี่ก็เป็นส่วนหนึ่งที่ต้องนำมาพิจารณาในช่วงทำงานประมาณ

การประเมินครูอาจใช้ข้อมูลที่ได้จากชุมชน ในหลายโรงเรียนมีการสอบถามผู้ปกครองอย่างเป็นทางการ และในบางโรงเรียนประธานคณะกรรมการโรงเรียนสัมภาษณ์บุคคลในท้องถิ่น โดยสุ่มเลือกเฉพาะบุคคลที่ต้องการให้สัมภาษณ์ การสัมภาษณ์เช่นนี้ทำหลายครั้ง

รายงานการสัมมนาครูของประเทศนิวซีแลนด์ (กระทรวงศึกษาธิการของประเทศนิวซีแลนด์, 1993) ให้มุมมองของครูเกี่ยวกับระบบการประเมิน ครูตอบแบบสอบถามซึ่งตั้งคำถามว่า “คุณต้องการได้รับการประเมินในฐานะครูอย่างไร” และ “คุณได้รับการประเมินอย่างไร” ผู้เข้าร่วมสัมมนาได้ชี้เฉพาะข้อตกลงทั่วๆ ไป โดยมีกระบวนการซึ่งมีการวางโครงสร้างไว้แล้ว (หน้า 42) ดังนี้

กลุ่มครูมีหน้าที่รับผิดชอบภาระหน้าที่โดยคงแต่ไม่ใช่สิ่งที่ยู่เหนือขอบเขตหน้าที่ เช่น ประเด็นทางด้านสังคม สิ่งแวดล้อม และเรื่องเศรษฐกิจ การประเมินผลควรอยู่ในวิถุอุปสรรคที่ได้ตกลงกันไว้ล่วงหน้า แต่ก็ยังเปิดกว้างสำหรับการเจรจาตกลงกันใหม่ถ้าสถานการณ์เปลี่ยนแปลงไป

ครูเสนอแนะเรื่องการพัฒนาบุคคลอย่างมีเหตุผลดังนี้ (IBID)

ครูจะยอมรับความต้องการก็ต่อเมื่อมีทรัพยากรและมีโอกาสจะได้ในสิ่งที่ต้องการและมีความพอใจ การประเมินใดๆ ควรจะดำเนินการประจำและตลอดไป พร้อมทั้งการอภิปรายและโต้แย้งซึ่งเหมาะกับการดำเนินการที่เป็นส่วนย่อยเป็นครั้งคราว

สิ่งที่น่าสนใจคือการประเมินครูยังคงทำอย่างไรไม่สนใจเสนอในรายงานจากหลายๆ ประเทศประเทศเหล่านี้พัฒนาโยบายได้ดีและนำไปปฏิบัติได้ผล บางประเทศเลือกที่จะไม่ใช้ทรัพยากรในเรื่องนี้ในขณะนี้ อาจเป็นเพราะคิดว่าระบบการศึกษาเป็นแบบรวมศูนย์ และรู้สึกว่าการบริหารจัดการเป็นพิเศษยังไม่มีความสำเร็จ ในประเทศที่มีการประเมินเอกสารด้านนโยบายเน้นว่าการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของประเด็นใหญ่เรื่องการพัฒนาบุคลากร

การเพิ่มความรับผิดชอบแก่โรงเรียนแต่ละแห่ง

บทที่ 1 ได้กล่าวถึงขอบข่ายของนโยบายซึ่งมีการพัฒนาคล้ายคลึงกันในหลายๆ ประเทศคือการมอบอำนาจให้แก่โรงเรียนรับผิดชอบมากขึ้น

รายงานจากหลายประเทศกล่าวถึงนโยบายที่ต้องการให้โรงเรียนมีความรับผิดชอบมากขึ้นเพื่อพัฒนาคน สิ่งนี้เกิดจากการปฏิรูปการศึกษา เช่น ในประเทศสหรัฐอเมริกา (White and Roesch, 1993)

ในระยะ 50 ปีที่ผ่านมา ประเทศสหรัฐอเมริกาต้องเผชิญกับประเด็นต่างๆ ที่ห้อมล้อมโรงเรียนและสังคม การปฏิรูปทางการศึกษาและการเปลี่ยนแปลงทำให้รัฐบาลต้องพิจารณาหลักสูตร นักเรียนกลุ่มพิเศษ การเตรียมครู และการจัดระบบโรงเรียน

ในทศวรรษที่ 1950 เกิดการตื่นตระหนกทั่วทั้งประเทศเรื่องยานอวกาศสปุตนิก ก่อให้เกิดการสนับสนุนการเคลื่อนไหวการปฏิรูปหลักสูตรคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และสังคมศึกษาอย่างกว้างขวาง ในยุคของสิทธิมนุษยชน สภาองค์กรสมิเป้าหมายแก่นักเรียนกลุ่มพิเศษโดยให้ทุนแก่งานที่ก้าวหน้าใหม่ ๆ (1964) และมีกฎหมายประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในปี ค.ศ.1965 เพื่อเพิ่มทรัพยากรแก่โรงเรียน เช่น ในกฎที่ 1 และกฎที่ 7 ซึ่งยกกว้างขึ้นสำหรับนักเรียนที่ยากจน ชนกลุ่มน้อย และนักเรียนที่ไม่ได้พูดภาษาอังกฤษ เพื่อให้เรียนได้ดีขึ้น

มีการปรับปรุงอาชีพการสอนให้มีความเป็นวิชาชีพ เช่น สร้างขึ้นคอนในอาชีพ(Cornegie Forum 1986 และ Holmes Group, 1986) เรียกร้องให้ครูมีรายได้สูงขึ้น เป็นที่ยอมรับนับถือ และมีอิสระและภาวะอิสระในการตัดสินใจทางการศึกษา ขณะเดียวกันก็ต้องมีการความรับผิดชอบเพิ่มขึ้น โดยการสร้างชุดทดสอบเพื่อวัดความสามารถขั้นต่ำสุดที่ครูควรจะมี

การปฏิรูปอื่นๆ มุ่งไปที่นโยบายหรือการบริหารที่กำลังเปลี่ยนแปลงโรงเรียนในระดับท้องถิ่น การเคลื่อนไหวของโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ เริ่มต้นโดยการศึกษาโรงเรียนในเขตเมืองที่มีคะแนนทดสอบ สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยที่คาดหวังจากเด็กยากจนและชนกลุ่มน้อย ผู้สนับสนุนได้แย้งว่าโรงเรียนสามารถปรับปรุงได้ ถ้าเขามีครูใหญ่ที่ทำตนเป็นผู้นำทางด้านสอน ในขณะที่เดียวกันก็สร้างจิตสำนึกด้านพันอภิจอย่างชัดเจน เน้นความปลอดภัยและความเป็นระเบียบ และตั้งเป้าหมายที่คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยเฉพาะ

ไวท์และโรสได้กล่าวถึงนโยบายที่ไม่ใช่การเปลี่ยนแปลงทีละน้อย หรือการเพิ่มขึ้นคอนการแก้ไขและปรับปรุงนโยบายอย่างต่อเนื่อง แต่เป็นการเปลี่ยนแปลงปรัชญาและการเมืองครั้ง

สำคัญ พิธีของการวิเริ่มนโยบายและจุดเน้นรวมทุกสิ่งทุกอย่างที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน ครู หลักสูตร และการจัดระบบและการบริหาร มีการคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับขอบเขตที่กว้างขวางของการดำเนินงานหลายครั้ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งสมาชิกสภาผู้แทนราษฎรได้แสดงความสนใจเกี่ยวกับท้องถิ่นของคน คณะกรรมการผู้อาวุโสได้แสดงความคิด และความต้องการอย่างรอบคอบ และบางครั้งตอบสนองต่อความต้องการของนักวิจัยทางการศึกษาและผู้บริหาร

กรณีศึกษาในประเทศนิวซีแลนด์ (Ramsay, 1993) กล่าวถึงรายละเอียดเกี่ยวกับนโยบายที่กระจายความรับผิดชอบไปยังโรงเรียนแต่ละโรงเรียนว่าเกิดขึ้นได้อย่างไร สิ่งนี้เริ่มจากการการผู้เชี่ยวชาญทบทวนและให้ข้อเสนอแนะการเปลี่ยนแปลงการศึกษาในระดับปฐมวัย ประถมศึกษา และมหาวิทยาลัยแรมเซย์ (หน้า 2) พบว่าเริ่มมีการกระตุ้นการตรวจสอบนโยบายของรัฐ โดยกระทรวงการคลัง ผู้ซึ่งมีหน้าที่รับผิดชอบในการให้คำแนะนำทางด้านเศรษฐกิจแก่รัฐบาล ได้เขียนสรุปลงนโยบายการเลือกตั้งรัฐบาลพรรคแรงงานในปี 1987 ซึ่งในบทความได้เขียนอภิปรายไว้ว่าการศึกษาไม่ใช่การส่งเสริมความเท่าเทียมทางสังคม การมีส่วนร่วม หรือผลสัมฤทธิ์ซึ่ง (ชนชั้นกลาง) เคยกำหนด “ตัวบ่อน” ไม่ได้ผลิต “ผลผลิต” (กล่าวคือ รัฐบาลทำงานได้ไม่คุ้มค่าของเงินที่ลงทุน) ยังมีข้อสรุปอีกว่า บทบาทของรัฐทางด้านการศึกษาคือหลีกเลี่ยงจาก “การจัดทำให้” และเน้นการให้ข้อมูลแก่ผู้ปกครองมากขึ้น เพื่อพวกเขาจะได้เลือกส่งลูกไปเรียนยังโรงเรียนต่างๆ อย่างมีเหตุผล

รัฐบาลนิวซีแลนด์ก่อตั้งคณะทำงานในปี ค.ศ. 1987 เพื่อพิจารณาประเด็นของตัวแทนที่ได้รับมอบหมาย ความยืดหยุ่น และการตอบสนองในโรงเรียนระดับประถมศึกษา คณะทำงานรายงานในเวลาต่อมาว่า ระบบการบริหารที่มีอยู่ไม่สะดวกและไม่ยืดหยุ่น มีการรวมศูนย์มากเกินไป และซ้ำซ้อนโดยไม่จำเป็นระหว่างหน่วยงานกลาง หน่วยงานเขต และคณะกรรมการการศึกษา ในปี ค.ศ. 1989 รัฐบาลได้ออกกฎหมายที่จะกระจายความรับผิดชอบทางด้านการบริหารแก่โรงเรียนทุกโรงเรียน (Ramsay, 1993, หน้า 4)

สรุปการเคลื่อนไหวไปสู่การกระจายอำนาจและการบริหารโรงเรียนในท้องถิ่นทั้งในแง่การเงิน การตัดสินใจและการพัฒนาหลักสูตร แสดงให้เห็นความสมดุลระหว่างการควบคุมโดยท้องถิ่นและรัฐบาลกลางอย่างน่าสนใจ ยกตัวอย่างเช่นโรงเรียนในท้องถิ่นมีอิสระในการกำหนดจุดมุ่งหมายของตนเอง แต่อยู่ภายใต้การควบคุมและการวางแผนที่เฉพาะ

เจาะจงจากรัฐบาลกลาง

จากข้อสังเกตนี้ให้ข้อคิดว่า นโยบายสามารถเป็นทั้งสิ่งที่เอื้ออำนวยและข้อจำกัดเหมือนกับที่รัฐบาลกลางพยายามที่จะสร้างสมดุลย์เพื่อให้บรรลุถึงความจำเป็นเร่งด่วนในการเผชิญหน้ากับปัจจัยที่แตกต่างและสลับซับซ้อนนี้ ก็หมายความว่าเราไม่สามารถคาดการณ์ล่วงหน้าถึงผลที่จะตามมาทั้งหมด เมื่อคำนึงถึงประเด็นที่มีการโต้แย้งกันในสังคม แรมเซย์ได้แสดง (หน้า 12) ความคิดเห็นว่า

การติดตามนโยบายระดับชาติไปสู่การปฏิบัติในห้องเรียน (...) เป็นเรื่องยากมาก ปัญหา
นี้ได้มีการตรวจสอบอย่างละเอียดเป็นเวลาหลายปี

ความสนใจต่อปัจจัยที่ได้กล่าวมาแล้วนี้มีผลกระทบที่สำคัญประการหนึ่งคือ เกิดจากการปฏิรูปการบริหารการศึกษาของประเทศนิวซีแลนด์ การปฏิรูปมีความเกี่ยวข้องกับกรอบของนโยบาย การปฏิรูปมีจุดเน้นในการเปลี่ยนอำนาจและการตัดสินใจจากส่วนกลางไปสู่โรงเรียนในห้องถิ่น ซึ่งผู้ทำการปฏิรูปเชื่อว่าจะสามารถปรับปรุงการสอนให้มีประสิทธิภาพได้ แต่ข้อมูลเชิงเอกสารแสดงให้เห็นว่าการยกเลิกข้อบังคับการควบคุมระหว่างส่วนกลางและท้องถิ่นไม่ได้รับรองว่าการสอนจะมีประสิทธิภาพมากขึ้น

กระทรวงศึกษาธิการของประเทศนิวซีแลนด์ได้ระบุว่าการพัฒนาโปรแกรมของตนเองนั้น โรงเรียนแต่ละแห่งอาจได้ประโยชน์จาก “การตรวจสอบ” จากภายนอก (1993, หน้า 28) “การทบทวนการปฏิบัติงานของโรงเรียนทั้งหมดในด้านจุดมุ่งหมาย สามารถทำให้เที่ยงตรงโดยการพิสูจน์และสื่อสารกับชุมชนว่าความรู้ที่ถ่ายทอดจากโรงเรียนนั้นดีหรือเลวโดยเฉพาะอย่างยิ่งระหว่างที่มีการทบทวน

ในทางตรงกันข้าม ในการสัมมนาครูของประเทศนิวซีแลนด์ซึ่งจัดที่ขึ้นเพื่อเป็นส่วนหนึ่งของโครงการนี้ ครูมีความเห็นตรงกันว่า การเคลื่อนไหวเพื่อบริหารตนเองของโรงเรียน มีผลกระทบทางบวกอย่างสำคัญต่อโรงเรียนดังรายงานต่อไปนี้ (หน้า 49)

การเป็นอิสระจากการตรวจสอบของรัฐบาลกลาง ทำให้ครูมีขอบข่ายด้านนวัตกรรมและความคิดสร้างสรรค์มากขึ้น แทนที่จะต้องทำตามความรู้ที่เป็นสากลหรือที่กำหนดโดยผู้มีอำนาจ ด้วยเหตุนี้การบริหารด้วยตนเองของท้องถิ่นจะส่งเสริมการสอนที่มีคุณภาพ

โรงเรียนต่างๆ ในทวีปยุโรปวางแผนและพัฒนาหลักสูตรแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน ยกตัวอย่างเช่นในประเทศสวีเดน แลนเดอร์ (1993, หน้า 114) ได้รายงานว่า

ตั้งแต่ปี ค.ศ.1980 โรงเรียนแบบประสมได้ปฏิบัติตามแผนการทำงานที่ได้วางไว้ การปฏิบัติดำเนินไปได้ดีมากในช่วง 10 ปี (Ekholm et.al,1987) แต่ในปัจจุบันอาจเป็นไปได้ว่าโรงเรียนมีแผนงานทางด้านการเมืองกระตุ้นการใช้แผนการทำงาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อมีทรัพยากรมากก็จะมีผลดีต่อแผนงานและผลของการประเมิน เมื่อเร็วๆ นี้ มีสิ่งกระตุ้นอีกอย่างหนึ่งในการวางแผนการทำงานก็คือ รัฐสภามีหนังสือรับรองซึ่งมีลักษณะเหมือนระบบการแบ่งปันทุนอุดหนุนสำหรับโรงเรียนและโรงเรียนปฐมวัย การแสวงหาที่ทำก่อนหน้าเพื่อสร้างภาพรวมของหลักสูตรท้องถิ่นในปัจจุบัน ซึ่งมีความหมายมากขึ้น เพราะแต่ละโรงเรียนมีการแข่งขันกันเอง เพื่อให้นักเรียนมาเข้าเรียนในโรงเรียนของตน มากขึ้น ความต้องการที่จะปรับตัวให้ตรงกับตลาดของพ่อแม่ จะเป็นกรณีที่มีอิทธิพลต่อการวางแผนในการพัฒนาภายในโรงเรียน

ดังที่ได้อธิบายไปแล้วในบทที่ 3 ในปี ค.ศ. 1987 ประเทศนอร์เวย์ได้ประกาศใช้นโยบายหลักสูตรแห่งชาติ ซึ่งต้องการให้โรงเรียนแต่ละแห่งเข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดหลักสูตรของตนเอง และโรงเรียนเหล่านี้ทำโครงการพัฒนาตนเอง (ต่อมาในภายหลังคลื่นลูกใหม่ของการพัฒนาหลักสูตรในประเทศนอร์เวย์จึงเกิดขึ้น) นโยบายการศึกษาในประเทศฟินแลนด์เปลี่ยนไปสู่การให้โรงเรียนมีอิสระในด้านหลักสูตรและวิธีสอนมากขึ้น

มีรายงานจากกรณีศึกษาในประเทศออสเตรียว่า (Altrichter et.al, 1993) มีแนวโน้มว่าการปฏิรูปจะมีเพิ่มมากขึ้นโดยครูเป็นผู้สนับสนุนมีสติญาณบ่งบอกว่าจะเริ่มให้โรงเรียนมีอิสระมากขึ้น การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวจะลดอิทธิพลแบบเดิมซึ่งเรียกกันว่า “การปฏิบัติตามข้อบังคับและระบบราชการ” ซึ่งช่วยรักษาสิทธิของนักเรียน แต่ก็มีแนวโน้มว่าความคิดริเริ่มจะจืดไป ผลที่ตามมาของวิธีแบบดั้งเดิมก็คือครูและโรงเรียนที่เคียดแค้นความคิดสร้างสรรค์ ความคิดริเริ่มและความมีสติปัญญาในการแก้ปัญหาที่หยุดชะงักไป ซึ่งความคิดริเริ่มและความมีสติปัญญาเป็นสิ่งที่โรงเรียนจะต้องมีเพื่อให้เกิดการศึกษาที่มีคุณภาพ (หน้า 41)

บทสรุป

กรณีศึกษาในหลายประเทศไม่ได้ทำให้เกิดรูปแบบของนโยบายซึ่งมีผลกระทบต่อครูอย่างสมบูรณ์ แต่ส่วนใหญ่กลับเลือกที่จะเน้นนโยบายเดี่ยวหรือชุดเล็ก แม้ว่ารายงานนี้มีรายการที่ไม่สมบูรณ์ แต่ก็ได้เสนอแนะนโยบายอันหลากหลายที่มีผลกระทบต่อโรงเรียนและครู สิ่งที่น่าสนใจซึ่งเพิ่มขึ้นจากการใช้นโยบายดังกล่าวทำให้ครูและโรงเรียนหยุดชะงัก ผู้กำหนดนโยบายพยายามหาวิธีรักษานวัตกรรมใหม่โดยไม่ทำให้ผู้ปฏิบัติงานนโยบายต้องถดถอยลงไป รายงานจากครูในประเทศสหรัฐอเมริกา กล่าวไว้ดังนี้ (White and Roesch, 1993, หน้า 94)

มีหลายคนเสนอแนะว่าทุกครั้งที่มีความต้องการใหม่เกิดขึ้น ผู้กำหนดนโยบายควรแยกแยะนโยบายหรือกฎข้อบังคับซึ่งสมควรจะต้องคัดทิ้งไป ครูคนหนึ่งอธิบายว่ามีการเพิ่มข้อบังคับมากมายในโรงเรียน ซึ่งเขาอยากจะทำให้การดำเนินนโยบายช้าลงกว่านี้หลายปี และควรจะได้มีความคิดริเริ่มใหม่ ๆ ในการทำงานก่อนที่จะได้รับการให้งานมากกว่านี้

บทต่อไป จะกล่าวถึงความมีประสิทธิภาพของโรงเรียนจากการใช้นโยบายจากส่วนกลางโดยไม่รู้สึกว่าคุณครูรอบร



6 โรงเรียนที่มีคุณภาพ

บทนี้กล่าวถึงสภาพ (ปัจจัย) ระดับโรงเรียน ที่มีอิทธิพลต่อคุณภาพการสอนและการนำนโยบายไปปฏิบัติเพื่อปรับปรุงคุณภาพการสอน ในการดำเนินการวิเคราะห์ครั้งนี้จำเป็นต้องย้ำว่ากรณีศึกษาเหล่านี้ไม่ได้แสดงถึงการปฏิบัติที่ดำเนินอย่างแพร่หลายในประเทศนั้นๆ แต่แสดงถึงลักษณะสอดคล้องของสิ่งที่ค้นพบในการศึกษาจากหลายประเทศ และความสอดคล้องของกรณีศึกษากับการสัมมนาครู ซึ่งมีเอกสารรายงานประสิทธิผลของโรงเรียนและการปรับปรุงโรงเรียนทำให้ได้ข้อสรุปกว้างๆ ดังนี้

ดังได้กล่าวมาแล้วในบทก่อนว่า ความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ของคุณภาพครู การกำหนดนโยบายเพื่อส่งเสริมคุณภาพครู และบริบทของการเรียนการสอนมีความซับซ้อนมาก จึงเห็นสมควรที่จะนำข้อสรุปกว้างๆ 2 ข้อจากกรณีศึกษาระดับชาติมาพิจารณาในระยะเริ่มต้น ดังนี้

ประการที่ 1 คุณภาพครูซึ่งมีค่านิยมในแง่ของปัจเจกชน สติปัญญา พรสวรรค์ทางด้านศิลปะ ความสง่างามและความหล่อแคล้วของครูแต่ละคนมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อการเรียนของนักเรียน ข้อสรุปเช่นนี้ปรากฏอยู่ในทุกวัฒนธรรมของประเทศที่มีกรณีศึกษา อย่างไรก็ตามทัศนะที่เข้มแข็งทั่วทั้งโรงเรียน ได้สนับสนุนความมีศิลปะของแต่ละบุคคล โดยเน้นการทำงานเป็นทีม การร่วมมือกันและการเสี่ยง สภาพที่สนับสนุนการสอนเหล่านี้ คือคุณลักษณะของบริบทของโรงเรียนที่มีลักษณะพิเศษ แต่อย่างไรก็ตาม มีโรงเรียนบางแห่งเท่านั้นที่ส่งเสริมการทำงานของครูในแนวทางนี้ เนื่องจากเหตุผลที่แตกต่างกันหลายประการ

ประการที่ 2 ข้อสรุปทั่วไปที่ได้จากกรณีศึกษาก็คือ การวิเฒ่านโยบายที่ชักจูงการปฏิบัติ โดยให้แทรกซึมเข้าไปในบริบทของการเรียนการสอน การนำนโยบายไปปฏิบัติและความเชื่อมโยงของการสอนในห้องเรียนเปลี่ยนแปลงได้ง่ายดังมีรายงานจากการศึกษาอื่นๆ แต่บริบทระดับโรงเรียนสามารถเอื้ออำนวยให้นำนโยบายไปปฏิบัติจนบรรลุผลสำเร็จโดยอาศัยความพยายาม กรณีตัวอย่างของประเทศออสเตรเลียมีหลักฐานว่า ยิ่งโรงเรียนมีความสอดคล้องและความร่วมมือภายในมากขึ้นเท่าใด ครูที่เข้าใจการวิเฒ่านโยบายระดับชาติก็ยิ่งมากขึ้นเท่านั้น ในสถานการณ์นี้หรือสถานการณ์อื่นที่การอุทิศตนของบุคลากรอยู่ในระดับสูงมาก ผลที่ได้รับจะเป็นที่ประทับใจมากเช่นกัน

การพิจารณาข้อสรุปทั้ง 2 ต้องทำในบริบทมหภาค ดูเหมือนว่าในหลายประเทศของโออีซีดีจะมีความขัดแย้งระหว่างระบบรวมศูนย์ (รัฐบาลควบคุมนโยบายและทิศทางของนโยบายมากขึ้น) และระบบกระจายอำนาจ (ท้องถิ่นมีความรับผิดชอบการปฏิบัติมากขึ้น ทั้งการบริหารจัดการทรัพยากรและการประเมิน) ความเครียดเหล่านี้ทำให้โรงเรียนและผู้มีอำนาจในระดับท้องถิ่นนำนวัตกรรมไปปฏิบัติให้เกิดผลสำเร็จได้ยากมาก นวัตกรรมเป็นตัวกำหนดความแตกต่างอย่างแท้จริงระหว่างคุณภาพการเรียนการสอนและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน รายงานของโออีซีดีกล่าวอย่างชัดเจนว่างานท้าทายที่แท้จริงคือการหาความสมดุลระหว่างความต้องการการริเริ่ม นโยบายจากส่วนกลางที่เพิ่มขึ้นและการควบคุมคุณภาพ (ประการหนึ่ง) กับการสนับสนุนให้ท้องถิ่น พัฒนาความพยายามในการปรับปรุงโรงเรียน (อีกประการหนึ่ง - OECD, 1985, หน้า 2)

การตอบสนองทั่วไปต่อสภาพที่มีปัญหาของการกระจายอำนาจคือ ให้โรงเรียนมีความรับผิดชอบในการบริหารตนเองมากขึ้น การบริหารนี้แม้ว่าจะมีชื่อเรียกแตกต่างกันในแต่ละประเทศ เช่น ในประเทศอังกฤษเรียกว่า "การบริหารโรงเรียนโดยท้องถิ่น" ในประเทศออสเตรเลียเรียกว่า "การบริหารโรงเรียนด้วยตนเอง" ในประเทศสหรัฐอเมริกาเรียกว่า "การบริหารแบบเน้นที่ตั้ง" หรือ "การจัดโครงสร้างใหม่" แต่ทั้งหมดมีโมทัศน์คล้ายคลึงกัน อย่างไรก็ตาม ความเหมือนไม่ได้มีความหมายชัดเจนหรือเฉพาะเจาะจง ดูเหมือนว่ามีนโยบายหลายประการได้รับแรงบันดาลใจทางการเมืองหรืออุดมการณ์ หรือตอบสนองต่อสถานการณ์ที่ "วิกฤต" เฉพาะหน้า เพียงแค่เปลี่ยนแปลงจากวิธีดำเนินการแบบราชการเป็นอย่างอื่นหรือการทำให้ครูมีภาระรับผิดชอบมากขึ้น ไม่ได้เป็นการปรับปรุงคุณภาพการศึกษาเพื่ออนุชนของเรา

จากกรณีศึกษาบอกว่าโรงเรียนที่ดำรงอยู่ได้ท่ามกลางกระแสแห่งความเปลี่ยนแปลง แสดงว่า โรงเรียนเหล่านี้ปรับปรุงตนเองล่วงหน้า เป็นการเตรียมตัวเพื่อความได้เปรียบต่อสถานการณ์ภายนอก แต่ทว่ายังมีแรงกดดันเพื่อการปฏิรูปมากขึ้นเท่าใด พันธสัญญาของครูที่จะพัฒนาภายในโรงเรียนก็จะเป็นวิธีที่ดีที่สุดในการปรับตัวและแก้ปัญหาแรงกดดันเช่นนี้ ดูเหมือนว่ามีความสอดคล้องระหว่างความจำเป็นเร่งด่วนจากภายในและโอกาสจากภายนอก ถ้าหากว่าโรงเรียนไม่สามารถแสดงท่าทีที่เข้มแข็งต่อการริเริ่มนโยบายจากภายนอกและเปลี่ยนเป็นความต้องการในระดับโรงเรียน โรงเรียนจะเป็นทุกข์เนื่องจากนวัตกรรมที่เพิ่มขึ้น และค่อยๆ ทำให้โรงเรียนสูญเสียการควบคุมพันธกิจทางการศึกษาของตนเอง หรือพูดอีกนัยหนึ่งว่า

“วัฒนธรรมของโรงเรียน” คือสิ่งที่จะรักษากระบวนการการปรับปรุงโรงเรียนและสร้างความมั่นใจในการสนับสนุนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ดังนั้นบริบทของท้องถิ่น จึงมีความสำคัญมากเมื่อเกี่ยวข้องกับคุณภาพครู

คุณลักษณะของโรงเรียนที่มีคุณภาพ

จากการวิจัยเรื่องโรงเรียนที่มีประสิทธิผลได้ข้อสรุปว่า โรงเรียนมีความแตกต่างกันจริงในแง่ของผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนและผลลัพธ์อื่น ๆ และงานวิจัยนี้ยังพบว่าความแตกต่างของผลลัพธ์มีความเชื่อมโยงอย่างเป็นระบบกับบรรยากาศในโรงเรียน วัฒนธรรมหรือจริยธรรมที่หลากหลาย นอกจากนั้น วัฒนธรรมของโรงเรียนจะคล้อยตามการเปลี่ยนแปลงซึ่งเกิดจากการกระทำร่วมกันของบุคลากรในโรงเรียน แม้ว่าสิ่งนี้ไม่ใช่งานที่ง่าย แต่มีหลักฐานยืนยันว่าครูและโรงเรียนมีความสามารถในการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ปัจจุบันได้ดีกว่าที่พวกเขาคิด งานวิจัยเมื่อเร็วๆ นี้เป็นสิ่งที่ยืนยันถึงอิทธิพลของโรงเรียนและหน่วยงานภายในโรงเรียนที่มีต่อวิชาชีพของครู (Talbert and McLaughlin, 1994)

อะไรคือสาเหตุที่ทำให้เกิดความร่วมมือร่วมใจ ผลการวิเคราะห์กรณีศึกษาพบว่าเกิดจากโรงเรียนที่มีครูคุณภาพสูงที่มีคุณลักษณะ 8 ประการต่อไปนี้

วิสัยทัศน์และคุณค่า

พื้นฐานทางคุณค่าที่มั่นคงเป็นข้อกำหนดที่จำเป็นอย่างยิ่งสำหรับโรงเรียนที่ครูมีคุณภาพสูง

ระบบการเรียนการสอน

โรงเรียนที่ส่งเสริมคุณภาพครูได้พัฒนาวิธีจัดระบบการเรียนการสอนเพื่อสนับสนุนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน การทดลองและการปรับระบบการเรียนการสอนอย่างใคร่ครวญและมีจิตสำนึกเป็นคุณลักษณะของโรงเรียนที่มีลักษณะเด่นด้วยครูที่มีคุณภาพ”

การบริหารการจัดการ

โรงเรียนที่ครูมีคุณภาพสูงได้ปรับเปลี่ยนระบบภายในเพื่อสนับสนุนแรงบันดาลใจนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการมีทีมทำงานและการจัดระบบการทำงานร่วมกันในโรงเรียน การบริหารการจัดการในโรงเรียนเช่นนี้ ได้รวมถึงโครงสร้างการจัดเรื่องเวลาและทรัพยากรบุคลากรและการสรรหาครู

กระบวนการกำหนดนโยบาย

หมายถึงกระบวนการของโรงเรียนในการแยกแยะความจำเป็นเร่งด่วน การวางแผน การปฏิบัติ และการประเมินผล ซึ่งเป็นวิวัฒนาการอันเกิดจากประสบการณ์มากกว่าเกิดจากกระบวนการตามระบบราชการ

ความเป็นผู้นำ

หมายถึงบทบาทของ “คณะผู้บริหารอาวุโส” ในโรงเรียน รวมทั้งบุคลากรทุกระดับในโรงเรียนที่ได้รับการส่งเสริมความเป็นผู้นำในการพัฒนางานเฉพาะกิจต่างๆ การส่งเสริมและกระจายความเป็นผู้นำทั่วทั้งโรงเรียนเป็นสิ่งจำเป็นต่อการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์แบบเดิมของครูใหญ่อย่างสิ้นเชิง สิ่งนี้ต้องอาศัยการอบรมโดยเฉพาะ

การพัฒนาบุคลากร

โรงเรียนหลายแห่งพัฒนา “โครงสร้างพื้นฐาน” เพื่อสนับสนุนการพัฒนาความเป็นวิชาชีพของบุคลากร มีความเชื่อมโยงนโยบายเฉพาะหลายนโยบายเพื่อคุณภาพครู เช่น การประเมินครู รวมทั้งการเชื่อมโยงการบริหารจัดการด้านอื่นๆ เช่น การวางแผนและการจัดการทรัพยากร

ความสัมพันธ์กับชุมชนและท้องถิ่น

โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จได้สร้างความเชื่อมโยงที่มีพลังและมีการตอบสนองต่อชุมชน ซึ่งเป็นผู้ให้คุณค่าหลัก ความสัมพันธ์กับองค์กรภายนอกเป็นสิ่งสำคัญที่จะรักษาคุณภาพครูไว้

วัฒนธรรมของโรงเรียน

วัฒนธรรม จิตวิญญาณ และจริยธรรมของโรงเรียนเป็นเรื่องที่อธิบายได้ยาก ส่วนประกอบที่สำคัญของวัฒนธรรมของโรงเรียนที่แสดงให้เห็นคุณภาพสูงของครูคือการกระตุ้นให้เสี่ยงและทดลอง

ส่วนต่อไปของบทนี้จะกล่าวถึงรายละเอียดของคุณลักษณะเหล่านี้มากขึ้น การบรรยายโดยการยกตัวอย่างกรณีศึกษา ไม่อาจหลีกเลี่ยงความซ้ำซ้อนของคุณลักษณะต่างๆ เหล่านี้ได้ เพราะเกิดจากการพึ่งพาและสนับสนุนซึ่งกันและกัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิเคราะห์คือการจำแนกและบรรยายคุณลักษณะเฉพาะแต่ละอย่าง แม้ว่าการเขียนเชิงพรรณนาจะมีประโยชน์ แต่ก็บิดเบือนความจริง ดังนั้น ในบทนี้จึงได้เชื่อมโยงบทความหลายบทความ ทั้งที่เห็นได้ชัดเจนและ

ไม่ชัดเจน การใช้กรณีศึกษาเพื่อถกเถียงอย่างคุณลักษณะเป็นการสร้างภาพเพื่อการอธิบาย การมีตัวอย่างหนึ่งในกรณีศึกษาไม่ได้หมายความว่าตัวอย่างนี้ใช้กันแพร่หลายทั่วทั้งประเทศ แต่ตัวอย่างเหล่านี้ได้รับการอ้างอิงเพราะว่าเหมาะสมกับสถานการณ์ สิ่งที่สำคัญอื่นๆ ที่ยกขึ้นมาเป็น ตัวอย่างเพื่อให้มั่นใจว่าได้รับฟังมาจากทุกฝ่ายและยุติธรรม

วิสัยทัศน์และคุณค่า

จากกรณีศึกษาทำให้เห็นชัดเจนว่า โรงเรียนที่มีครูคุณภาพสูงและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน มีระดับสูงเกิดจากครูมีวิสัยทัศน์และมีพื้นฐานคุณค่าเดียวกันอย่างมั่นคง วิสัยทัศน์และคุณค่าเป็น โทนทัศน์ที่ไม่ชัดเจนและมักจะมีการนำไปใช้อย่างผิดๆ ความหมายของวิสัยทัศน์หรือคุณค่าไม่ สำคัญเท่ากับการที่โรงเรียนรับรู้ความสำคัญของสิ่งเหล่านี้ จากกรณีศึกษาโรงเรียนหลายแห่งที่มี “วิสัยทัศน์” ที่มุ่งมั่นจะพัฒนานักเรียนจะต้องเกี่ยวข้องกับการสอนและความร่วมมือของครูอย่างชัดเจน ความคิดทั่วไปนี้เห็นได้จากบทสรุปของกรณีศึกษาในออสเตรเลีย (McRae, 1993, หน้า 112-113)

วิสัยทัศน์ที่แน่วแน่ มุ่งเน้นความต้องการและความสำเร็จของนักเรียนเป็นสิ่งที่เห็นชัดเจน ในโรงเรียน 3 แห่ง วิสัยทัศน์ที่แน่วแน่เป็นคำพูดที่ครูใหญ่คนหนึ่งในโรงเรียนใช้และ หมายความว่าไม่มีอะไรสำคัญไปกว่าสิ่งนี้ ทุกคนต้องการทำตามวิสัยทัศน์ เกิดสามมัญฐานที่ว่า “นักเรียนมาก่อน” ไม่ใช่เพื่อบางคน แต่เพื่อนักเรียนทุกคน (...) และครูทุกคนให้การ สนับสนุนวิสัยทัศน์นี้มากเป็นพิเศษครูใหญ่จะสนใจเจตคติและความต้องการของครูอยู่เสมอ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนาทางวิชาชีพและขวัญกำลังใจของครู (...) ความคิดริเริ่มของ โรงเรียน 5 แห่ง หรืออาจจะ 6 แห่ง เกิดจากความร่วมมือของครู ตัวอย่างจากกรณีศึกษา พบว่าการร่วมมือทุกรูปแบบ เช่น การร่วมมือในการวางแผนการสอนมีผลกระทบต่อ ความพอใจของครูและคุณภาพของการสอนมากที่สุด

พลังในการรักษาวิสัยทัศน์ให้ยั่งยืนเป็นหัวข้อที่ได้กล่าวถึงอย่างต่อเนื่องในหลายโรงเรียน ดังจะเห็นได้จากคำพูดของครูในกรณีศึกษาจากประเทศสหรัฐอเมริกาที่กล่าวว่า (White and Roesch, 1993, หน้า 59)

ฉันเห็นข้อความที่เขียนด้วยลายมือบนกระดานหนังสือพิมพ์เก่าๆ ซึ่งปิดอยู่บนประตูห้อง

ประชุม เมื่อฉันถามถึงกระดาษแผ่นนั้น ครูโอเคนพูดว่า เขาเคยใช้ข้อความในหนังสือพิมพ์นี้ในการอบรมครูประจำการในคณะของเขาเมื่อ 5 ปีที่แล้วสมัยที่เขาเพิ่งมาอยู่ที่โรงเรียนเฮเวน “บทความนี้คือสิ่งที่ฉันเชื่อ ฉันจึงเก็บไว้ตั้งแต่บัดนั้นเป็นต้นมา”

บทความนั้นเขียนว่า

“กิจวัตรการสอนที่ดี” คือ

- ประสบการณ์การเรียนที่หลากหลาย
- เหตุผลในการทำกิจกรรม
- ตรวจสอบความเข้าใจบ่อย ๆ
- การเสี่ยง

พลั้ววิสัยทัศน์ที่ยั่งยืนไม่จำกัดอยู่เฉพาะในโรงเรียนเท่านั้น แต่อาจกระจายไปทั่วเขตโรงเรียนหรือหน่วยงานทางการศึกษา ข้อสรุปจากกรณีศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกา (หน้า 84)

คุณภาพการสอนมีความสัมพันธ์กันอย่างมากไปถึงขั้นที่ครูเชื่อว่า นักเรียนทุกคนจะประสบความสำเร็จ ความเชื่อประกอบด้วยพันธสัญญาที่จะสอนเด็กให้เป็นคนสมบูรณ์ สนองความต้องการของนักเรียนทั้งทางด้านอารมณ์ ร่างกาย วิชาการและสังคม ครูเหล่านั้นเชื่อว่า ความรู้และวิธีสอนในสาขาวิชาของตนต้องมีความทันสมัย และพยายามเชื่อมโยงความรู้ทางวิชาการ ให้เข้ากับความรู้ของนักเรียนและสิ่งที่นักเรียนอยากจะเรียน โดยมีวิสัยทัศน์ว่า ทำอย่างไรจึงจะทำให้นักเรียนนำความรู้ที่สอนในโรงเรียนไปใช้ประโยชน์ในชีวิตภายนอกโรงเรียนได้

ครูเหล่านี้จะพูดถึงและแก้ไขเด็กที่มีปัญหาด้านการเรียน รวมทั้งเด็กที่มีพฤติกรรมน่ารำคาญที่สุดด้วยความเห็นใจ ยอมรับและให้เกียรติครูที่ได้รับการสังเกตในโรงเรียนทั้ง 7 แห่ง

การแสวงหา (และมักจะพัฒนา) นวัตกรรมและกิจกรรมที่มีความหมาย และโปรแกรมที่จะทำให้ให้นักเรียนประสบความสำเร็จ

วิสัยทัศน์ในที่นี้ไม่ได้หมายถึงคำพูดที่เป็นนามธรรมหรือสิ่งประดิษฐ์ แต่เป็นแรงจูงใจและแนวทางของครูในการทำงานประจำวัน ด้วยคำนิยามนี้วิสัยทัศน์ของโรงเรียนมีอิทธิพลและเชื่อมโยง

กับบริบทของโรงเรียนอย่างแน่นแฟ้น “วิสัยทัศน์” อาจจะมีผลกระทบโดยตรงต่อแรงจูงใจและพฤติกรรมของครูต่งเช่นกรณศึกษาของประเทศออสเตรเลีย (Altricher et.al, 1993, หน้า 40)

ฉันเคยทำงานในสถานที่ทำงานที่เครียดและไม่เครียด ในโรงเรียนเก่ามีบรรยากาศการทำงานไม่ดี ทำให้ฉันอยากจะทำออกจากโรงเรียนให้เร็วที่สุด งานในโรงเรียนปัจจุบันเป็นสิ่งสำคัญต่อทุกคน ฉันเคยอยู่ในโรงเรียนที่ทุกคนทำงานแค่ให้เวลาผ่านไปและรีบกลับบ้านทันทีที่มีโอกาส และหัวหน้าก็กลับบ้านเป็นคนแรก คุณจะเห็นผู้คนตอบคำถามเขาไปโรงเรียนในปัจจุบันนี้เป็นอย่างกว่าที่ทำงานที่มีการสอน บางครั้งคุณอยู่ในที่ทำงานนานขึ้นอีกเล็กน้อย เพื่อทำงานที่อาจจะนำไปที่บ้านได้ เราทำงานที่โรงเรียนเพราะมีบรรยากาศดี เราจึงมีความพร้อมที่จะทำงานมากขึ้น

เห็นได้ชัดว่าวิสัยทัศน์ไม่ใช่สิ่งที่เกิดขึ้นเองได้ แต่เกิดจากการพัฒนาพลวัต เป็นผลมาจากความขัดแย้งและการเจรจาตกลง กระบวนการสร้างวิสัยทัศน์เป็นสิ่งที่ซับซ้อน แต่เป็นสิ่งที่จำเป็นเพื่อให้โรงเรียนมีครูดีและรักษาครูที่มีคุณภาพสูงเอาไว้ พิจารณาตัวอย่าง 2 ตัวอย่างที่ได้จากกรณศึกษาของประเทศออสเตรเลียและออสเตรเลีย (McRae, 1993, หน้า 31-32)

ในประเด็นนี้โรงเรียน เอ (โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายสายสามัญในออสเตรเลีย) เป็นโรงเรียนที่น่าสนใจ เพราะความสอดคล้องทางวัฒนธรรมไม่ได้เกิดขึ้นง่าย ๆ (ยังคงมีความขัดแย้งและการเจรจาตกลงกันต่อไป) นักอนุรักษนิยมเห็นว่า การจัดการเรียนการสอนคือการแข่งขันกันกับโรงเรียนที่ทันสมัยกว่า เป็นการกำหนดทิศทางไปสู่ “ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับสูง” และ “บรรยากาศที่เป็นกันเองกับนักเรียน” การเรียนสาขาวิทยาศาสตร์สร้างความเข้มแข็งแบบเดิม และการเรียนสาขามนุษยศาสตร์เสริมสร้างให้เป็นคนสมบูรณ์และมีความรับผิดชอบทางสังคม โรงเรียนเห็นว่าการสร้างความสมดุลและบูรณาการปรัชญาทางการศึกษาที่แตกต่างกัน คุณสมบัติและลักษณะของหมวดวิชาที่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นปรัชญาของโรงเรียนที่เข้าใจได้ง่ายขึ้น กลไกที่ทำให้เกิดสิ่งเหล่านี้ขึ้นคือ

- มี “คำแถลงพันธกิจ” กำหนดภาพของโรงเรียนโดยการบูรณาการความเข้มแข็งทุกด้านเข้าด้วยกัน
- คำแถลงนี้ได้รับการอภิปรายและเห็นชอบจากที่ประชุมของบุคลากร

- ครูใหญ่กล่าวถึงคำแถลงพันธกิจอย่างมั่นใจในที่สาธารณะบ่อยๆ และพยายามให้ความคิดเห็นที่แตกต่างกันโดยมีจุดมุ่งหมายเดียวกับคำแถลงพันธกิจ
- ความพยายามเชิงบูรณาการของครูใหญ่ได้รับการสนับสนุนจากตัวแทนสมาคมผู้ปกครองและคณะจารย์
- บรรยาการของการสื่อสารทั้งหมดของโรงเรียนเป็นไปอย่างเปิดเผย และเป็นประโยชน์ต่อครู รวมทั้งเป็นกิจกรรมที่ทุกคนได้รับผลประโยชน์ มีส่วนร่วมและประสบผลสำเร็จ

เมื่อต้นปี ค.ศ.1991 ทีมผู้นำของโรงเรียนประถมศึกษาฮิกส์อะเวนิว (Hicks Avenue Primary School in Australia) ในประเทศออสเตรเลียประชุมกัน 1 สัปดาห์ก่อนที่โรงเรียนจะเปิดภาคเรียน เพื่อหาความเชื่อและคุณค่าของพวกเขา และสร้างความมั่นใจว่าพวกเขากำลังดำเนินไปในทิศทางเดียวกัน “เรารู้สึกว่ามีความจำเป็นที่จะต้องทำงานเป็นทีมด้วยคุณค่าที่มั่นคง” ครูใหญ่คนปัจจุบันพูดว่า “มีฉะนั้นจะไม่ได้ผล ในยามที่มีปัญหาเราเชื่อในคุณค่าเดียวกัน” บุคลากรทั้งหมดร่วมมือกันพัฒนาข้อกำหนดด้วยคุณค่า อันจะสะท้อนการปฏิบัติงานของพวกเขา สิ่งเหล่านี้อยู่บนพื้นฐานของความไว้วางใจ การสื่อสารที่เปิดเผย ทีมทำงาน การให้เกียรติซึ่งกันและกัน และคุณค่าของทุกคน

“เรารู้สึกว่าการแสดงพันธกิจให้สาธารณะชนทราบเป็นสิ่งที่สำคัญ และควรทำให้เป็นลักษณะเด่นของโรงเรียน” นี่คือนสิ่งที่เราเชื่อและมีความจำเป็นเร่งด่วนของเรา “คุณสมารถทำให้สิ่งต่างๆ มีความหมายสำหรับประชาชน” ความมุ่งมั่นนี้เป็นลักษณะเด่นที่ควรไปตรงมาและมีความเป็นรูปธรรมระบุถึงสิ่งที่จะกระทำ ผลที่ได้จะเป็นอย่างไรและแบบไหนสำหรับคนทุกคนที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียน

ต้องใช้เวลาหลายเดือนในการทำการทดสอบและการทบทวน เพื่อให้ได้คุณค่าและวิธีดำเนินการตัดสินใจ และทำให้สิ่งเหล่านี้ดำเนินไปอย่างได้ผล

หลักการสำคัญที่อยู่เหนือสิ่งอื่นใดก็คือความก้าวหน้าทางอาชีพของครูและการพัฒนาพันธสัญญาเพื่อให้บริการผู้เป่าหมายทั้งหมดของโรงเรียน จุดเน้นทั้ง 2 จุดนี้ คือ การพัฒนาคำพูดที่แสดงบทบาทของครูซึ่งได้มาจาก 2 แหล่ง คือ ความคิดจากเอกสารของภาควิชาและการพัฒนาาร่วมกันของบุคลากร คำพูดที่บ่งบอกถึงบทบาทนี้ค่อนข้างชัดเจนและ

ทรงพลังและทุกคนทำตามคำพูดนั้นอย่างจริงจัง มากกว่าที่จะเห็นเป็นกระดาษแผ่นหนึ่ง
ในตู้เก็บเอกสารของสำนักงาน

ที่สำคัญ การมีบุคลากรที่เป็นผู้ใฝ่รู้ อุทิศตนและทำงานโดยร่วมมือกันทั้งโรงเรียน
สามารถคาดได้ว่าความเปลี่ยนแปลงนี้อาจไม่ใช่ความพอใจของสมาชิกทั้งหมด แต่ในช่วงเวลา
อันสั้น สมาชิกเริ่มเห็นผลประโยชน์ที่แน่นอนและเริ่มสนับสนุนอย่างกระตือรือร้น

ตัวอย่างดังกล่าวให้ข้อคิดว่า วิสัยทัศน์และข้อตกลงว่าด้วยคุณค่าร่วมกัน จะเป็น
คุณลักษณะของโรงเรียนที่มีครูคุณภาพสูง วิสัยทัศน์มักจะเชื่อมโยงกับจริยธรรม มีผลกระทบใน
ทางที่ดีของนักเรียน สิ่งนี้จะมีความหมายโดยตรงต่อการสอนและการพัฒนาครูอย่างชัดเจน วิสัย
ทัศน์ที่ตอบสนองจุดประสงค์นี้ไม่ได้มาจากครูใหญ่หรือรัฐบาล แต่วิวัฒนาการมาเป็นระยะเวลานาน
และผ่านความขัดแย้งและการเจรจาประนีประนอม วิสัยทัศน์อย่างเดียวกันนี้ไม่ใช่ทุกสิ่งทุกอย่าง
ในโรงเรียนใหญ่ๆ อาจจะมีคุณค่าหลายอย่าง ซึ่งเมื่อประสบผลสำเร็จแล้วคุณค่าเหล่านี้จะเสริมซึ่ง
กันและกันมากกว่าก่อให้เกิดความขัดแย้ง วิสัยทัศน์ในอุดมคติไม่ได้ปฏิเสธคุณค่าส่วนตัวของครู
แต่ละคน แต่จะกำหนดกรอบแนวทางของโรงเรียนทั้งหมด อย่างไรก็ดีเมื่อเวลาผ่านไปวิสัยทัศน์
และคุณค่าร่วมที่เหมาะสมจะมีพลังมหาศาล และกำหนดบริบททั้งหมดของโรงเรียนในเวลาต่อมา

ระบบการเรียนการสอน

วิสัยทัศน์และคุณค่าที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อโรงเรียนมากที่สุดคือระบบการเรียนการสอน มี
ตัวอย่างโรงเรียนซึ่งได้รับการคัดเลือกให้ทำกรณีศึกษามีครูคุณภาพสูงอันเป็นที่ยอมรับกัน โรงเรียน
เหล่านี้แสดงให้เห็นความเชื่อมโยงอย่างชัดเจน ระหว่างวิสัยทัศน์และคุณค่า กับระบบการเรียนการ
สอน วิสัยทัศน์ของโรงเรียนเหล่านี้สะท้อนพันธสัญญาที่มั่นคงที่จะพัฒนา และสร้างความก้าวหน้า
ให้แก่เยาวชน อีกทั้งยังสามารถนำมาปฏิบัติได้ไม่เฉพาะในการเรียนการสอนและการวัดผลภายใน
โรงเรียน เท่านั้น แต่ยังเป็นแนวทางให้ครูทำงานร่วมกันอีกด้วย

ลักษณะทั่วไปของระบบการเรียนการสอนจากกรณีศึกษามี 4 ประการดังนี้คือ 1) ระบบ
การเรียนการสอนเกิดจากคุณค่ามากกว่าระบบราชการ 2) ระบบการเรียนการสอนอยู่ในระดับ
ห้องเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเป็นระบบทางกายภาพของนักเรียน 3) ระบบการทำงานของครูทำให้

เกิดความร่วมมือกัน 4) รูปแบบของการพัฒนาหลักสูตรและการประเมิน

เราจะเห็นความเชื่อมโยงระหว่างวิสัยทัศน์และระบบการเรียนการสอนได้ชัดเจนจากกรณีศึกษาของโรงเรียนมอสซิโอ ประเทศฟินแลนด์ (Hamalainen and Jokela, 1993, หน้า 47-48)

โรงเรียนมอสซิโอเริ่มก่อตั้งในกลางทศวรรษที่ 1950 ซึ่งมีชื่อเสียงยอดเยี่ยมตลอดมา แต่ก่อนมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นทั่วโลก โรงเรียนจึงมีความคิดที่จะตรวจสอบวิธีดำเนินงานภายใน การเปลี่ยนแปลงเริ่มเห็นชัดเจนขึ้นในกลางทศวรรษที่ 1980 เป้าหมายหลักคือการนำวิธีสอนแบบองค์รวม (holistic approach) มาใช้ ซึ่งวิธีนี้เป็นที่ยอมรับอย่างเปิดเผยกัน แต่ยังไม่มีความชัดเจนว่าจะทำให้บรรลุเป้าหมายได้อย่างไร โรงเรียนเริ่มต้นด้วยการหาข้อมูลอย่างเป็นระบบ ครูเริ่มต้นคุยกับมุมมองและวิธีสอนที่แตกต่างกันในสาขาการศึกษา นอกจากหลักวิชาครูคามทฤษฎีของเฟรเน็ทแล้ว โรงเรียนยังได้รับอิทธิพลจากจิตวิทยาการศึกษากลุ่มมนุษยนิยม จุดเริ่มของสองวิธีนี้ทำให้เกิดคุณค่าและการยอมรับความเป็นมนุษย์ (ของเด็ก)

กิจกรรมประจำวันแบบเดิมของโรงเรียนเริ่มเปลี่ยนแปลงไปอย่างสิ้นเชิง โรงเรียนปรับสภาพแวดล้อมของโรงเรียนให้เป็นการเรียนรู้แบบเปิด สภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบเปิดนี้มีจุดเน้นหลักอยู่ที่การเปลี่ยนแปลงงานของโรงเรียนจากครูมาสู่นักเรียน และจากการสอนมาเป็นการเรียน แทนที่จะมีการเรียนโดยแยกมาเป็นส่วนย่อยๆ ก็เปลี่ยนไปเป็นเน้นทักษะการแสวงหาความรู้และการประมวลข้อมูล จุดมุ่งหมายที่สำคัญอีกอย่างหนึ่งก็คือเพื่อสนับสนุนความเป็นปัจเจกภาพของนักเรียน แม้ว่าพื้นฐานการดำเนินงานของโรงเรียนเป็นไปตามหลักสูตรของเทศบาล แต่จุดมุ่งหมายได้ปรับให้ยึดหยุ่นสอดคล้องกับความสนใจของแต่ละบุคคล

จุดประสงค์ของการเปลี่ยนแปลงก็เพื่อกำหนดให้นักเรียนเป็นศูนย์กลางของกิจกรรมของโรงเรียน ครูเชื่อในเรื่องการเจริญเติบโตในทางบวกของเด็ก นักเรียนวางแผนและประเมินงานของตนเอง นักเรียนมีบทบาทมากขึ้นในการเลือกวัตถุประสงค์ของการเรียน เนื้อหาและวิธีการ ด้วยหวังว่าความคิดค้นและความเข้าใจจะได้มาจากนักเรียน แม้ว่าครูจะเป็นผู้ป้อนความรู้แรกเริ่มให้

ครูคือบุคคลที่ริเริ่มการเรียนรู้และเริ่มกิจกรรมใหม่ๆ ครูจะเป็นคนคอยแนะนำและช่วยเหลือในการแก้ปัญหา มีบทบาทในการวางแผนและจัดระบบแทนที่จะมีการถ่ายทอดความรู้แค่เพียงอย่างเดียว การทำงานในห้องเรียนจะมีครูเป็นผู้นำเป็นครั้งคราว เพราะมีงานและโครงการหลายประเภทที่ใช้วิธีสอนแบบเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ขณะเดียวกันนักเรียนก็เรียนรู้โดยการรับผิดชอบงานของตนเอง

มีการปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนการสอนเพื่อให้สอดคล้องกับคุณค่าสำคัญของโรงเรียนในกรณีศึกษาเกือบทุกแห่ง ดังเช่นกรณีศึกษาของประเทศออสเตรเลีย (McRae, หน้า 7)

การเปลี่ยนแปลงที่สำคัญที่สุดก็คือกระบวนการเรียนการสอน เพื่อส่งเสริมการมีส่วนร่วมและการรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเอง เราเห็นความเชื่อมโยงระหว่างการเปลี่ยนแปลงการจัดระบบ กับการเปลี่ยนแปลงทางด้านวิธีสอนและวิธีเรียนของนักเรียนได้อย่างชัดเจนทั้งแบบที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจในโรงเรียนหลายแห่ง สิ่งที่เกิดได้ก็อย่างหนึ่งคือการหลอมรวมหลักสูตรชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นเพื่อลดหลักสูตรที่เคยแยกเป็นส่วนๆ และเอื้ออำนวยให้การจัดตารางสอนมีความยืดหยุ่นมากขึ้น คือทำให้เวลาการเรียนการสอนนานขึ้น โรงเรียนระดับเด็กเล็กบางแห่งได้รับประโยชน์จากการมีครูผู้เชี่ยวชาญมากขึ้น โครงการโรงเรียนระดับชาติในระดับต่างๆ แสดงให้เห็นศักยภาพของการเป็นห้องทดลองเพื่อตรวจสอบพิธีของการลงทุนและผลประโยชน์ที่ได้รับจากระบบต่างๆ

ระบบการเรียนการสอนในระดับห้องเรียนยังหมายถึงการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมในห้องเรียนไปพร้อมๆ กับวิธีทัศน์ คุณค่าของครูและโรงเรียน และหลักการที่อยู่เบื้องหลังการเรียนการสอน กรณีศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษาในประเทศสวีเดน ได้เขียนไว้ดังตัวอย่างต่อไปนี้ (Lander, 1993, หน้า 13-14)

โดยปกติทั่วไปการจัดนักเรียนในชั้นเรียนประถมศึกษาจะขึ้นอยู่กับภาคตัดสินใจของครูแต่ละคน แต่ในจำนวนห้องเรียน 11 ห้อง มี 10 ห้องที่จัดชั้นเรียนแบบไม่แบ่งชั้น การตัดสินใจร่วมกันทำให้เกิดการจัดห้องเรียนแบบมีโต๊ะใหญ่ๆ มีนักเรียนนั่งโต๊ะละ 5-10 คน เพื่อทำงานด้วยกันหรือทำงานเป็นรายบุคคลซึ่งทำได้ง่ายกว่า คือ นักเรียนยังคงมีที่ว่างของตนเองบนโต๊ะใหญ่

ในบรรดาห้องเรียนซึ่งจัดเป็นระดับชั้นปีจำนวน 11 ห้อง มีอยู่ 1 ห้องจัดเก้าอี้เป็นแถวให้นักเรียนนั่งหันหน้าไปในทิศทางเดียวกัน อีก 4 ห้องจัดเก้าอี้เป็นคู่หันไปทิศทางเดียวกัน และอีก 6 ห้อง จัดให้นักเรียนนั่งเป็นกลุ่ม 4-6 คน การจัดเก้าอี้จะไม่มีทิศทางที่แน่นอน แต่ทุกคนสามารถเห็นกระดานดำได้

จะเห็นได้ว่าครูประถมศึกษาที่ได้รับเลือกเป็นตัวอย่าง ขอบวางโต๊ะทำงานที่เอื้ออำนวยให้เกิดการร่วมมือกัน ในขณะเดียวกันโต๊ะใหญ่ก็ทำให้เกิดช่องว่างในห้องมากขึ้น ทำให้นักเรียนเดินไปมาได้สะดวกเหมาะสมกับงานที่ทำ และยังทำให้สามารถวางอุปกรณ์ชิ้นใหญ่ มีครูคนหนึ่งใช้ประโยชน์จากโต๊ะใหญ่ในการช่วยเหลือเด็กเป็นรายบุคคลในการเรียนการสอนคือ ทำให้ครูสามารถควบคุมนักเรียนคนอื่นที่กำลังทำงานอยู่บนโต๊ะนั้นด้วย นั่นก็คือได้ประโยชน์ทั้งการทำงานและการเรียน

จากการสังเกต ไม่มีห้องเรียนประถมศึกษาใดที่จัดวางโต๊ะครูเอาไว้หน้าห้องตรงกันข้ามกับที่นั่งของนักเรียน แต่ทุกห้องจะจัดวางโต๊ะครูไว้ตรงมุมไม่ว่าจะจากกระดานดำ และครูใช้โต๊ะเป็นที่วางวัสดุการสอน การจัดวางโต๊ะเช่นนี้เป็นสัญลักษณ์ในเชิงบริหารว่า ครูไม่ต้องการฐานะที่ “ยิ่งใหญ่” เป็นจุดรวมความสนใจของทุกคน หรือครูสามารถกวาดสายตาดูตรวจสอบนักเรียนได้ในเวลาเดียวกัน ที่จริงแล้ว ครูทุกคนที่เราสังเกตจะเดินไปรอบๆ ตลอดเวลา หรือนั่งใกล้นักเรียน ยกเว้นบางโอกาสที่ครูใช้กระดานดำ

มีหลักฐานว่าการเปลี่ยนแปลงการสอนได้สะท้อนวิถีทำงานร่วมกันของครู การร่วมมือกันมีตัวอย่างจากกรณีศึกษาในประเทศออสเตรเลีย (McRae, หน้า 7) ฟินแลนด์ (Hamalainen and Jokela, หน้า 43) และสหรัฐอเมริกา (White and Roesch, หน้า 22)

ในประเทศออสเตรเลียมีโครงการโรงเรียนแห่งชาติ (National Schools Projects-NSP) เพื่อสร้างจิตสำนึกแก่ครูในเรื่องของความเป็นเจ้าของและควบคุมงานของตนเอง ครูมีเวลาได้ครองงานของตนเองและของเพื่อนร่วมงาน ครูมีโอกาสทำงานร่วมกันมากขึ้น มีตัวอย่างความสำเร็จและประโยชน์ทางด้านวิชาชีพจากความร่วมมือกัน เช่น การลดการทำงานคาบคาน่าพึง เพิ่มความยืดหยุ่น ร่วมกันรับผิดชอบอันจะนำไปสู่การลดความเครียด วิธีสอนที่สอดคล้องกันมากขึ้น และได้เรียนรู้คุณค่าของความท้าทายและแรงกระตุ้นที่ได้

รับจากผู้เชี่ยวชาญจำนวนมาก แต่มีข้อเท็จจริงอย่างหนึ่งว่าการทำงานเป็นทีมนั้นต้องใช้เวลา ใช้ความอดทนและมีความเครียด

จากการศึกษาในประเทศฟินแลนด์พบว่า ครูได้ประโยชน์มากจากการทำงานเป็นทีม ครูแต่ละคนมีโอกาสนเสนอความคิดของตนเอง การสอนคนเดียวจะยากต่อการกระจายความคิดและขาดแหล่งความรู้ที่หลากหลาย ในการวางแผนร่วมกันทำให้ครูทุกคนได้ประโยชน์จากข้อเด่นของกันและกัน ครูคนหนึ่งมีความคิดใหม่ อีกคนหนึ่งมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งจากประสบการณ์ที่ได้รับ ครูอีกคนสามารถทำงานได้เร็วขึ้น และอีกคนหนึ่งมีความสามารถทางศิลปะ ครูคนหนึ่งสรุปว่าความน่าอภิรมย์ที่ได้รับจากการทำงาน กว่าครึ่งหนึ่งมาจากความร่วมมือของครู ครูต่างบอกว่าความร่วมมือกันทำงานไม่เพียงแต่ช่วยให้มีการวางแผนที่เป็นรูปธรรมเท่านั้น แต่มีประโยชน์ทางด้านจิตวิทยาด้วย เพราะระหว่างที่ประชุมกันนั้น ครูมีโอกาสดูอภิปรายปัญหาความกระวนกระวายใจและความสำเร็จ ครูอธิบายว่าเขาได้นำประสบการณ์มาเล่าสู่กันอย่างเปิดเผยแทนที่จะพูดกันเป็นนัยๆ เกี่ยวกับเรื่องต่างๆ นี่เป็นสิ่งหวานสำคัญอย่างยิ่งต่อการรักษาสภาพจิตใจและควบคุมความเครียด เพราะครูที่มีสุขภาพจิตดีย่อมมีผลดีต่อนักเรียน ครูคนหนึ่งให้สัมภาษณ์ว่า เมื่อครูมีความสุข นักเรียนก็มีความสุขด้วย

ในประเทศสหรัฐอเมริกาทีมที่ทำงานร่วมกันมีความพึงพอใจ ให้การสนับสนุนและแรงบันดาลใจ (จากรายงานในบทที่ 5 และครูคนนั้นกล่าวว่า “เมื่อนักเรียนมีความสบายใจมากขึ้น การเสียสละก็มากขึ้น ฉันได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนครูและผู้บริหาร”)

ระบบการเรียนการสอนและความร่วมมือของครู มีผลกระทบต่อการประเมินและการพัฒนาหลักสูตรในโรงเรียน ดังตัวอย่างการประเมินผลที่ได้จากกรณีศึกษาในประเทศอิตาลี (Macconi, 1993, หน้า 43-44)

มีประเด็นทั่วไปเกี่ยวกับ “โรงเรียนที่แสวงหา” คือโรงเรียนที่แสวงหาการปรับปรุงความรู้ทักษะทางวิชาชีพ ความร่วมมือของชุมชน เพื่อให้เกิดนวัตกรรมและการปรับปรุงคุณภาพ

โรงเรียนแต่ละโรงเรียนมีวิธีประเมินตนเอง เช่น โรงเรียนฟรานซิส มีหนังสือแสดงการณ

ของโรงเรียนที่มีชื่อเสียงมากฉบับหนึ่ง ที่กล่าวถึงการตัดสินใจและกิจกรรมทางด้านการพัฒนาของโรงเรียนโดยมีเหตุผลทางทฤษฎีรองรับ... ซึ่งเสริมว่าวัตถุประสงค์ทั่วไปอธิบายถึงรูปแบบของโรงเรียน ในขณะที่วิธีสอนแบบสหวิทยาการถือเป็นแบบฉบับของการพัฒนาของโรงเรียน และสนับสนุนการเรียนเสริมและงานพัฒนา

โรงเรียนบางแห่งมีข้อมูลเกี่ยวกับการทำงานที่จำเป็นอย่างละเอียด บางโรงเรียนนิยามการประเมินว่าเป็นวิธีที่สร้างความก้าวหน้าต่อผลสัมฤทธิ์ บางโรงเรียนมีข้อเสนอให้จัดการสัมมนา ดูเหมือนว่าทุกคนสนใจการประเมินและการควบคุมกระบวนการประเมินในประเด็นกว้างๆ และประเด็นเฉพาะ เช่น ในการประชุมปฏิบัติการและห้องปฏิบัติการ ทุกคนมีความเห็นตรงกันว่า ควรมีการศึกษาข้อมูลของผลการเรียนก่อนที่จะวางแผนโครงการเรื่องที่เกี่ยวข้องอื่นๆ ต่อไป

มีหลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับระบบการเรียนการสอนดังกรณีศึกษาจากประเทศอิตาลี (หน้า 45) วัฒนธรรมการสอนเกิดขึ้นอย่างชัดเจนโดยผ่านการวางแผนหลายชนิด ตัวอย่างของทางเลือกเหล่านี้ คือ

- จุดประสงค์ข้ามหลักสูตร
- เนื้อหาและความสามารถที่จำเป็นในการแสวงหาความรู้เหล่านี้
- วิชาต่างๆ กระตุ้นการใช้ความคิด
- ความสอดคล้องระหว่างจุดประสงค์ทั่วๆ ไปและจุดประสงค์เฉพาะ
- วิธีการปฏิบัติเพื่อให้เกิดการเรียนรู้

ประเด็นที่จะพูดถึงต่อไป คือ “เครือข่ายอินเทอร์เน็ต” หมายถึงความแตกต่างระหว่างความรู้ของแต่ละบุคคลและความรู้สากล การใช้วิธีการสอนและกลยุทธ์แตกต่างกันในการสร้างคุณภาพ สิ่งเหล่านี้สะท้อนถึงทฤษฎีการเรียนรู้ทางด้านวิชาการเพื่อให้นักเรียนสามารถแสวงหาความรู้ในระดับที่แตกต่างกัน

สิ่งที่ได้กล่าวมาแล้วในบทนี้ คือ โรงเรียนที่มีวิสัยทัศน์ในระดับสูง มีแนวโน้มที่จะมีการตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดระบบการเรียนการสอนอย่างชัดเจน ในหลายโรงเรียนการจัดระบบถือเป็นเรื่องธรรมดา ทุกคนรู้ว่าจะต้องทำอะไร ทุกคนรู้หน้าที่ของตน ตัวอย่างการเลือกรูปแบบการสอนที่

ได้กล่าวไว้ในบทที่ 4 ก็จะไม่นำมากล่าวซ้ำในที่นี้ อีก สิ่งสำคัญที่จะพูดถึงก็คือการบริหารเรียนการสอนในโรงเรียนสามารถรักษาพลังความร่วมมือระหว่างครูซึ่งเป็นปัจจัยที่สอดคล้องกับกรณีศึกษาดังต่อไปนี้

ดูเหมือนว่าความร่วมมือซึ่งได้มาจากวิสัยทัศน์ จะดำรงอยู่ได้ท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงของการเรียนการสอน การปรับเปลี่ยนการจัดการตามระบบราชการยังไม่มีประสิทธิภาพเพียงพอ บทบาทของการประเมินผลรวมทั้งการพัฒนาหลักสูตรและการประสานงานเป็นสิ่งที่จำเป็นมาก แต่ไม่ค่อยมีความสมบูรณ์ด้านเอกสาร แม้ว่าสิ่งเหล่านี้จะเป็นส่วนหนึ่งของการบริหารจัดการโรงเรียน แต่เราจะแยกประเด็นการจัดระบบการเรียนการสอนไปพูดในตอนต่อไป เพราะมีความสำคัญใกล้ชิดกับคุณภาพครูและวิสัยทัศน์ของโรงเรียน

การบริหารจัดการ

คำว่า “การบริหารจัดการ” หมายถึงลักษณะระบบของโรงเรียน ซึ่งสมาชิกขององค์กรนั้นๆ เลือกกัน เพื่อช่วยให้บุคลากรตระหนักถึงเป้าหมายและปฏิบัติการกิจได้สำเร็จ การบริหารจัดการมีรูปแบบหลากหลายตามขนาด ชนิดและระดับของโรงเรียน รวมทั้งความพึงพอใจของผู้ว่าราชการ หัวหน้าและบุคลากร ถึงแม้ว่าการบริหารจัดการไม่มีรูปแบบที่เป็นอุดมการณ์ที่แน่นอน แต่ก็มีมิติหลักทั่วไป 3 มิติคือ (Hargreaves and Hopkins, 1991, หน้า 16)

มิติแรก แก่โครงการงานซึ่งขึ้นจากการกระทำของทุกคนที่เกี่ยวข้อง เช่น เป้าหมายนโยบายของโรงเรียน ระบบการตัดสินใจและการให้คำปรึกษา ถ้าไม่มีเค้าโครงการที่ชัดเจน ในไม่ช้าจะทำให้เกิดความสับสนและความขัดแย้งภายในโรงเรียนในไม่ช้า

มิติที่สอง การบริหารจัดการจะช่วยกำหนดบทบาทและความรับผิดชอบของทุกคนให้ชัดเจนขึ้น ทุกคนที่เกี่ยวข้องต้องเข้าใจบทบาทของตนเอง เช่น ใครรับผิดชอบอะไร ถ้าไม่มีบทบาทและความรับผิดชอบที่ชัดเจน แก่โครงการงานที่กำหนดไว้อย่างดีก็ไร้ประโยชน์

มิติที่สาม การบริหารจัดการส่งเสริมให้ผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถทำงานร่วมกัน ทำให้แต่ละคนเห็นบทบาทเฉพาะของตนเองว่าน่าสนใจและได้ผลตอบแทน ในขณะที่เดียวกัน เป้าหมายของโรงเรียนทั้งหมดก็บรรลุผลสำเร็จได้

การสร้างรูปแบบการบริหารจัดการที่สามารถช่วยแก้ปัญหาที่สะสมอยู่ในมิติทั้งสาม เป็นงานที่ท้าทายอย่างหนึ่ง แต่ความท้าทายนี้ได้มีการพูดถึงในกรณีศึกษาของโรงเรียนต่างๆ พันธสัญญาที่วาดด้วย "คุณภาพครู" ซึ่งกระตุ้นให้ทุกโรงเรียนต้องทบทวนเกี่ยวกับธรรมาภิบาลการบริหาร เช่น การจัดการคืออะไรและจะเป็นอย่างไรในอนาคต ตัวอย่างหนึ่งได้มาจากกรณีศึกษาของประเทศสวีเดน (Lander, 1993, หน้า 7-8) โดยเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างโรงเรียนมัธยมศึกษาเบิร์ช และโรงเรียนมัธยมศึกษาเอล์ม ถึงแม้ว่าจะเน้นการจัดการบริหารของโรงเรียนเพียงลักษณะเดียว แต่ก็เป็นที่น่าสนใจว่าโรงเรียนได้ปรับการจัดการระบบภายใน เพื่อสะท้อนความเปลี่ยนแปลงทั้งภายในและภายนอกว่ามีมากนักน้อยเพียงใด

โรงเรียนทั้งสองมีความแตกต่างอย่างชัดเจนในด้านวิธีการใช้หัวหน้าวิชาและหน่วยงาน หลักสูตรแห่งชาติ ปีค.ศ.1980 ซึ่งกำหนดให้หน่วยงาน (คือ การจัดครูให้เป็นกลุ่ม แล้วทำงานด้วยกัน) ระบบที่มีรูปแบบเช่นนี้ ในระยะแรกจะไม่เป็นที่นิยมของครู แต่ครึ่งหลังของทศวรรษที่ 1980 โรงเรียนประถมศึกษาเริ่มมีการนำหน่วยงานเข้ามาปฏิบัติมากขึ้น การเปลี่ยนแปลงภายในโรงเรียนมัธยมศึกษาค่อนข้างช้ามาก โดยปกติที่โรงเรียนจะอ้างว่าโรงเรียนมีหน่วยงานหน่วยเดียว นั่นคือ การมีระบบแบบเดิมซึ่งมีการประชุมทั่วไปของบุคลากรและบุคลากรในหมวดวิชา จนกระทั่งปี ค.ศ. 1992 โรงเรียนเบิร์ชเริ่มใช้แบบจำลองอย่างเดียวกันนี้ แต่ต่อมาก็ตัดสินใจแบ่งหน่วยงานออกเป็น 2 หน่วย แต่โรงเรียนเอล์ม เป็นโรงเรียนที่ใช้วิธีทำงานแบบหน่วยงานตั้งแต่ต้นและแบ่งบุคลากรเป็น 3 หน่วย ซึ่งการดูแลนักเรียนเป็นการที่สำคัญที่สุดของหน่วยงาน

โรงเรียนเอล์มมีขนาดใหญ่มากกว่าโรงเรียนเบิร์ช แต่มีหัวหน้าวิชาแค่ 5 คน พวกเขาใช้เวลาทำภารกิจนี้พอสมควร ทุกคนมีเวลาทำงานระหว่าง 6-12 ชม.ต่อสัปดาห์ ในโรงเรียนเบิร์ชมีหัวหน้าหมวดวิชา 13 คน โดยที่ 12 คนมีเวลาทำงานนี้ 2 ชม.ต่อสัปดาห์ หรือน้อยกว่าอีกคนหนึ่งมีเวลามากกว่า รูปแบบจำลองของโรงเรียนเบิร์ชสะท้อนระบบที่เน้นหมวดวิชา ซึ่งทุกหมวดวิชาต้องมีหัวหน้าหมวดในการดูแลหนังสือและอุปกรณ์ รูปแบบของโรงเรียนเอล์มจะแตกต่างกับระบบแบบเก่าโดยสิ้นเชิง ทั้งสองโรงเรียนมีหัวหน้าวิชาที่รับผิดชอบเฉพาะการดูแลนักเรียนที่โรงเรียน โรงเรียนเอล์มรับผิดชอบขอบเขตของวิชาที่กว้างกว่า ขณะที่หัวหน้าหมวดวิชาของโรงเรียนเบิร์ชจะต้องมีความชำนาญเฉพาะหมวด

จากกรณีศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกา (White and Roesch, 1993, หน้า 86-93) แสดงให้เห็นถึงความสำคัญทางด้านความคิด เพื่อปรับเปลี่ยนการบริหารจัดการของโรงเรียนหลายด้าน

- การเปลี่ยนการวางแผนและกระบวนการประเมินผลแบบเน้นโรงเรียน ต้องใช้เวลาหลายปีจึงบรรลุผล และต้องการการสนับสนุนจากผู้เชี่ยวชาญทั้งจากผู้บริหารของโรงเรียนในท้องถิ่นและผู้เชี่ยวชาญการบริหารจากส่วนกลาง เช่น จากสำนักงานคณะกรรมการบริหารการวางแผนทางด้านการศึกษา
- โรงเรียนที่มีการตัดสินใจร่วมกันดำเนินการมาเป็นเวลานาน ตัวอย่างที่เกิดขึ้นแสดงให้เห็นธรรมชาติของปัญหาที่ได้รับการแก้ไขเปลี่ยนแปลง กลายเป็นความร่วมมือกันในเชิงลึกและมีความหลากหลาย
- มีกลุ่มการเปลี่ยนแปลงที่ซับซ้อนกันในโรงเรียน มีเครือข่ายอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ และเน้นการสื่อสารหลายรูปแบบ
- โรงเรียนที่มีคุณลักษณะที่เกิดขึ้นจากการตัดสินใจร่วมกัน จะมีความยืดหยุ่น เอื้ออำนวยให้เกิดนวัตกรรม แต่การสร้างพันธมิตรสัญญาของการเปลี่ยนแปลงระยะยาวจะเกิดขึ้นอย่างช้าๆ
- มีการนำนโยบายหลายประการไปปฏิบัติจนประสบความสำเร็จ เพราะการสื่อสารในแนวดิ่งยังคงมีการปฏิบัติในระบบโรงเรียน
- กลุ่มครูและผู้บริหารใช้โปรแกรมเขต โรงเรียนเป็นสื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงระบบและการปรับปรุงการสอน อย่างไรก็ดี แต่ละโรงเรียนใช้โปรแกรมและนโยบายที่แตกต่างกันเป็นสื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง
- การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้พัฒนามาจากการตัดสินใจร่วมกันของครูในระดับโรงเรียน เกิดจากนโยบายที่มีระบบกว้าง และเกิดจากโปรแกรมซึ่งพัฒนาและรักษาหลักสูตรที่ดี ซึ่งมีครูที่ได้รับการศึกษาดีและมีความสามารถสูง

ใจความสำคัญเหล่านี้ก็นำมาจากกรณีศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกา ซึ่งระบุเฉพาะประเด็นสำคัญเนื่องจากมีเนื้อที่จำกัด แต่ประเด็นพื้นฐานที่ควรจะมีคือ โรงเรียนที่มีครูที่มีคุณภาพระดับสูงใช้เวลามากในการปรับเปลี่ยนสภาพภายใน เพื่อสนับสนุนคุณภาพการสอนอย่าง

ชัดเจนมากกว่าการมีเพียงวิสัยทัศน์ หรือเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียน 2-3 ห้อง โรงเรียนเหล่านี้แสวงหาวิธีอย่างเป็นระบบ โดยทำให้องค์กรมีความสอดคล้องกับพันธสัญญาที่มี ปรารถนาเพื่อความก้าวหน้าของนักเรียนและการสอนที่มีคุณภาพ ในการปรับปรุงโรงเรียนนั้น ไม่มีวิธีใดที่จะทำได้รวดเร็ว แต่จะต้องมีการปรับเปลี่ยนทิศทางโดยสิ้นเชิงคือสอนใหม่ด้วยวิธีใหม่ ถ้าปราศจากสิ่งเหล่านี้แล้ว การสอนที่มีคุณภาพและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนก็จะไม่ยั่งยืน พันธสัญญาเพื่อการฟื้นฟูเป็นลักษณะของโรงเรียนที่ประสบผลสำเร็จในการแก้ปัญหาจากการรวมศูนย์เป็นการกระจายอำนาจ ถึงแม้ว่าสิ่งเหล่านี้จะยังเป็นปัจจัยภูมิหลังในกรณีศึกษาหลายแห่ง แต่เป็นคุณลักษณะเบื้องต้นของทุกโรงเรียนที่แสดงถึงความมุ่งมั่นและความคล่องแคล่วทั้งตัวครูและนักเรียน ลักษณะเฉพาะที่เป็นของแต่ละ “บริบทการเรียนการสอน” ที่จะกล่าวถึงต่อไปก็เกิดจากความคิดอันสำคัญสำคัญนี้

สิ่งที่กล่าวเพิ่มเติมในที่นี้เป็นยุทธวิธีสำคัญที่จะรักษาคุณภาพของครูในระดับสูงไว้ได้ ในกรณีศึกษาหลายๆ โรงเรียนก็คือการเลือกสรรบุคลากร การเลือกครูที่มีปณิธานคล้ายคลึงกันจึงเป็นวิธีที่สำคัญและชัดเจนในการรักษาคุณภาพครูให้อยู่ในระดับสูง

กระบวนการกำหนดนโยบาย

กระบวนการกำหนดนโยบายเป็นลักษณะเฉพาะของการบริหารจัดการของโรงเรียน เช่นเดียวกับการจัดระบบการเรียนการสอน ระบบการเรียนการสอนต้องมีการอภิปรายเฉพาะ เพราะเกี่ยวข้องกับคุณภาพครู ในขณะที่เดียวกันระบบการเรียนการสอนยังสะท้อนการปฏิบัติของโรงเรียน ซึ่งมีพันธสัญญาเพื่อการสอนและการพัฒนาครู เช่นเดียวกับกระบวนการกำหนดนโยบายซึ่งแสดงถึงความสำคัญในการปรับตัวของโรงเรียนให้เข้ากับสภาพแวดล้อมที่กำลังเปลี่ยนแปลงภายในบริบทของคุณค่าพื้นฐานของตนเอง สิ่งนี้หมายถึงกระบวนการของโรงเรียนที่จะแยกแยะความจำเป็นเร่งด่วน การวางแผน การปฏิบัติ และการวัดผล ทั้งหมดนี้เป็นวิวัฒนาการมากกว่ากระบวนการแบบราชการ

สิ่งที่น่าสนใจอย่างหนึ่งของกรณีศึกษาในหลายโรงเรียนก็คือ ครูมีปฏิริยาทางบวกหรือปฏิริยาโดยตรงต่อนโยบายท้องถิ่นหรือระดับชาติน้อยมาก (Altrichter, et.al, หน้า 33) ความคิดเห็นเหล่านี้ได้มาจากกรณีศึกษาในประเทศออสเตรเลีย ซึ่งเป็นตัวอย่างของโรงเรียนหลายแห่งในประเทศต่างๆ

ครูหลายคนรู้สึกว่าจะไม่ได้รับข้อมูลความคิดริเริ่มในระดับท้องถิ่นและระดับชาติอย่างเพียงพอ ครูรู้สึกว่าแม้เรื่องที่จะพูดหรือมีอิทธิพลเกี่ยวกับนโยบายระดับชาติที่เป็นรูปธรรมน้อยมาก และเห็นนโยบายแห่งชาติเป็น (...) ปัญหาการทำงานของโรงเรียน

โดยภาพรวมแล้ว เป็นเรื่องที่นำแปลกใจที่ครูรับรู้อิทธิพลทางบวกในระดับท้องถิ่นและระดับชาติน้อยมาก

ก) ผู้ได้รับการสัมภาษณ์ส่วนใหญ่ไม่ทราบนโยบายระดับชาติซึ่งระบุคุณภาพครู และไม่ตระหนักถึงโครงสร้างที่ดี ครูไม่ได้รับรู้ความคิดริเริ่มระดับชาติที่สำคัญๆ และเมื่อไม่ได้รับรู้ ก็ไม่มีอิทธิพลต่อคุณภาพการสอนและโรงเรียน

ข) พิสัยในทางบวกของ “ปัจจัยโครงสร้าง” เพิ่มขึ้น เพื่อรักษาคุณภาพของระบบโรงเรียนไว้ (เช่น มาตรฐานที่ดีของการฝึกหัดครู สภาพการทำงานและค่าตอบแทนที่ดีขึ้น) ผู้ที่เราสัมภาษณ์ต่างไม่ทราบเรื่องเหล่านี้เท่าไรนัก

อาจจะเป็นไปได้ว่าความคิดริเริ่มกระจายเกินไป (ไม่มีจุดเน้น) และไม่ก่อให้เกิดพิมพ์เผยแพร่ ให้เป็นที่รับรู้ของประชาชนซึ่งเป็นพื้นฐานของระบบ

ผู้เขียนกรณีศึกษาในประเทศออสเตรเลีย (หน้า 34) กล่าวถึงโรงเรียนต่างๆ ว่ามีปฏิวิธยาคือความท้าทายแตกต่างกัน “วิธีที่โรงเรียนรับรู้ แสวงหา พัฒนาและใช้ประโยชน์จากโอกาสเพื่อการพัฒนาทั้งภายในและภายนอก แสดงถึงคุณลักษณะของชีวิตองค์กรและเงื่อนไขสำคัญอันดับแรกของการพัฒนาโรงเรียน เพื่อให้โรงเรียนเป็นสิ่งแวดล้อมที่มีคุณภาพ “เมื่อเผชิญหน้ากับสิ่งท้าทาย โรงเรียนบางแห่งเริ่มมองหาวิธีซึ่งทางโรงเรียนมั่นใจว่าจะแก้ปัญหาได้ โรงเรียนรู้สึกว่ามีอำนาจและสามารถกำหนดรูปแบบสิ่งที่เขาได้รับและชีวิตองค์กรของโรงเรียนเอง แต่ยังมีโรงเรียนบางแห่งมองสิ่งท้าทาย (ที่เหมือนกัน) ว่าเป็นภาระของโรงเรียนและสิ่งนี้เกิดจากแรงกดดันจากภายนอก ซึ่งโรงเรียนต้องทำคามโดยไม่มีทางเลือกเลย ปรับเปลี่ยน หรือเปลี่ยนรูปแบบ “โรงเรียนที่มีกิจกรรมการเคลื่อนไหวทางการศึกษา” ได้ริเริ่มการวิเคราะห์สถานการณ์และเริ่มพัฒนา “ปรัชญา” ซึ่งแสดงคุณค่าทางการศึกษาร่วมกัน โดยที่พยายามทำให้มีการนำคุณค่าเหล่านั้นไปปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรมในการสอนและชีวิตทางสังคมของโรงเรียน พวกเขาดูแลการสื่อสารภายในให้ไหลไปอย่างไปรุ่งโรจน์และน่าพอใจ (รวมทั้งนักเรียน) ประกอบกับพัฒนาการแลกเปลี่ยนกับสิ่งแวดล้อมในสังคม

อย่างสม่ำเสมอ ถ้าเขาแสวงหาการสนับสนุนจากภายนอกอย่างกระตือรือร้น

นี่คือโรงเรียนในอุดมคติจากกรณีศึกษาที่รักษาคุณภาพครูในระดับสูงเอาไว้และสามารถตอบสนองต่อความต้องการจากภายนอกได้อย่างมีประสิทธิภาพ ขณะเดียวกันก็สามารถดำรงวิถีทัศน์ของอนาคตทางการศึกษาของตน

“โรงเรียนในอุดมคติ” มีความขัดแย้งกับภาพพจน์ที่เกิดขึ้นจากบริบทที่เป็นแบบฉบับของนโยบายจากภายนอก นโยบายระดับชาติแบบเดิมได้รับการบรรยายจากประสบการณ์ของประเทศฟินแลนด์ ตามแนวของนักเหตุผลนิยมในทศวรรษที่ 1970 (Hamalainen and Jokela, หน้า 4-5)

วิธีของนักเหตุผลนิยมได้พิสูจน์ให้เห็นถึงความไม่มีประสิทธิภาพในโรงเรียนแบบประสมในประเทศฟินแลนด์ เพราะบริบทระดับท้องถิ่นของครู เจตคติ และความเห็นในการสอน การแปลความหมายที่เปลี่ยนแปลงไปของระบบราชการ ไม่มีความเที่ยงตรงในเรื่องของผลที่เกิดจากหลักสูตรแบบกว้างและโครงการวัสดุศึกษา แบบจำลองการพัฒนาที่กำหนดเป็นขั้นเป็นตอนอย่างละเอียด โดยใช้ศัพท์ทางเทคนิคว่า “สร้าง” “การสร้าง” “การออกแบบ” ทำให้ครูรู้สึกว่าการวางแผนหลักสูตรเป็นเรื่องซับซ้อน และคิดว่าควรจะให้เป็นที่มาของ “ผู้เชี่ยวชาญ” ดังนั้นครูจึงหันมาใช้วัสดุทางการศึกษาที่มีการศึกษาอย่างเป็นรูปธรรมในการวางแผนการสอน

หลายประเทศมีประสบการณ์เกี่ยวกับบริบทด้านนโยบายที่คล้ายกัน แต่รัฐเป็นผู้เสนอแนะและมอบหมายให้นักเรียนได้ใช้ยุทธวิธีการปฏิบัติมากขึ้น เช่น การวางแผนพัฒนาโรงเรียน ดังสถานการณ์ในประเทศนอร์เวย์ (Baasland, 1993, หน้า 34-35)

โรงเรียนควรมีแผนของตนเองและรายงานประจำปีทุกสี่ปี ซึ่งถือเป็นส่วนหนึ่งของงานพัฒนาโรงเรียน เนื้อหาและโครงสร้างของโรงเรียนทั้ง 3 แห่งแตกต่างกัน โดยหลักการแล้ว แผนการ 2 ชนิดนี้มีอยู่ในแผนเดียวกัน

“การวางแผนกิจกรรม” หมายถึงแผนรวมทั้งหมด ส่วนหนึ่งจะกล่าวถึงการบริหารโรงเรียนทั้งหมด โดยพิจารณาโครงสร้างของทรัพยากรที่มีอยู่ วัตถุประสงค์หลักและมาตรการเพื่อให้ได้องค์ประกอบเหล่านั้นมา และอีกส่วนเป็นการบ่งชี้ถึงขอบเขตที่โรงเรียนสามารถพัฒนาและควรที่จะพัฒนาต่อไป

ส่วนสุดท้ายอาจจะเรียกว่า :

“แผนการพัฒนาโรงเรียน” ได้แก่ การระบุวิสัยทัศน์ของโรงเรียนและวัตถุประสงค์ของการพัฒนา นโยบายการศึกษา แผนงานที่เป็นรูปธรรมซึ่งระบุขอบเขตหรืองานที่มีความจำเป็นเร่งด่วน (การกระจายความรับผิดชอบ และแผนเพื่อการก้าวหน้า) และแผนการสำรวจการพัฒนาที่จำเป็นต่อความเชี่ยวชาญและการศึกษาต่อไป เป็นต้น

โรงเรียนควรประเมินงานของตนเองเชิงคุณภาพในเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างน้อย 1 เรื่อง (หน้า 101) นั่นคือ ไม่เพียงแต่โรงเรียนจะรายงานถึงมาตรการที่ได้ดำเนินการไปแล้ว แต่ควรประเมินตนเองตามแผนงานที่เขียนวัตถุประสงค์ล่วงหน้าไว้ โดยสรุปเราอาจพูดได้ว่างานทำให้ “เครียด” มากกว่าที่คาดคิด เหตุผลหนึ่งคือ ยังไม่มีการอภิปรายเกณฑ์การประเมินอย่างเต็มที่ การกำหนดวัตถุประสงค์ยังคลุมเครือ ผู้ร่วมงานจำเป็นต้องได้รับการฝึกฝน และโรงเรียนยังมีการเปิดห้องเรียนเพื่อการประเมินในระดับที่แตกต่างกัน

ตัวอย่างที่พบในประเทศอังกฤษ (Baker et.al, 1993, หน้า 12-13)

ในโรงเรียนแต่ละแห่งยังไม่มี ความจำเป็นในการแยกแยะระบบการทำงาน อย่างไรก็ดี โรงเรียนแต่ละแห่งสามารถชี้เฉพาะพิเศษของความต้องการการฝึกอบรมระดับสถาบันและเฉพาะบุคคล โดยการผสมผสานกลไกอย่างเป็นทางการ และส่วนใหญ่ไม่เป็นทางการ กลไกเช่นนี้เป็นที่คุ้นเคยสำหรับบุคลากร แต่อาจจะไม่ได้ระบุไว้ในคู่มือพัฒนาบุคลากร

แต่ละโรงเรียนมีแผนการพัฒนาโรงเรียน (School development plan - SDP) ซึ่งระบุกรอบของงาน เพื่อแยกแยะความต้องการการฝึกอบรมทั้งของรายบุคคลและของกลุ่มบุคลากร ในขณะที่บุคลากรส่วนใหญ่รู้เรื่องเอกสารเหล่านี้ แต่บางคนยังไม่ได้ตระหนักถึงความสำคัญและไม่คุ้นเคยกับเนื้อหา และระดับความคุ้นเคยในแต่ละโรงเรียนก็มีความแตกต่างกัน

การวิเคราะห์สถานภาพปัจจุบันของโรงเรียนในแง่ของจุดแข็ง จุดด้อย โอกาส และภัยคุกคาม (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats - SWOT หรือ สวอท) มีประโยชน์ในการสร้างสูตรและทบทวนเรื่องเอสดีพี

ระบบการประเมินมีประโยชน์คือการแยกแยะความต้องการ เมื่อนำมาใช้จะให้ประโยชน์ด้านวิสัยทัศน์แผนการปฏิบัติงานของแต่ละคน เชื่อมโยงกับแผนพัฒนาสถาบัน การปฏิบัติที่ดีที่สุด คือการวางแผนปฏิบัติการของแต่ละบุคคลพร้อมทั้งรายละเอียดของงาน ซึ่งทำให้การฝึกชัดเจน เพราะจุดประสงค์ของการฝึกคือ เพื่อตอบสนองวัตถุประสงค์ทางด้านคุณภาพของการเรียนการสอนที่ได้ประกาศไว้โดยทางตรงและทางอ้อม ทั้งในหน่วยงานและ/หรือโรงเรียนตามที่แต่ละบุคคลได้ประกาศไว้โดยทางตรงและทางอ้อม ครูและครูใหญ่จะทบทวนประสิทธิภาพของแผนปฏิบัติงานของแต่ละคนเป็นประจำทุกปี แต่ยังไม่มีการประเมินครูพิเศษและครูช่วยสอน

ยังไม่มีเมื่อนำเอาระบบการประเมินกับเอสดีทีเอส (SDPs) มาบูรณาการอย่างเต็มที่ แนวโน้มการประเมินในอดีตที่เน้นความต้องการทางวิชาชีพของบุคลากรแต่ละคน ไม่จำเป็นต้องตรงกับความต้องการพัฒนาของโรงเรียนในภาพรวม

ยุทธวิธีที่นำนโยบายระดับชาติไปปฏิบัติ เช่น แผนการพัฒนาโรงเรียน ระบบการประเมินครู และการประเมินตนเองของโรงเรียน เป็นเรื่องปฏิบัติได้ยากดังที่ได้ยกตัวอย่างไปแล้ว แต่ถ้าจะทำก็คุ้มค่าเพราะทำให้บรรลุเป้าหมาย 2 อย่าง ดังได้กล่าวไปแล้วคือ กลไกของการนำนโยบายไปปฏิบัติ ในขณะที่เดียวกันก็สร้างความเข้มแข็งทางด้านสมรรถนะของโรงเรียนในการบริหารภายในและการเปลี่ยนแปลงจากภายนอก

เป็นที่น่าสนใจว่าครูบริหารกระบวนการนี้ได้อย่างไร กรณีศึกษาจากประเทศสหรัฐอเมริกาได้ให้ตัวอย่างไว้ดังนี้ (White and Roesch, หน้า 51-52)

ครูในโรงเรียนอัสเคลาพิจารณานโยบายใหม่ที่เริ่มด้วยการเปลี่ยนแปลงอย่างรอบคอบ แม้ว่าจะมีการเปลี่ยนแปลงใหม่ๆ เกิดขึ้นในเขตท้องที่ แต่ครูยังปฏิเสธนโยบายการบริหารแบบบนลงล่าง ซึ่งครูคิดว่ายังไม่มีควมรอบคอบ

ตัวอย่างที่จะกล่าวถึงนี้จะแสดงให้เห็นว่าครู 2 คนทำการวิจัยและนำนโยบายไปปฏิบัติ โดยรวมนักเรียนพิเศษ (Learning disabled students - LD หรือแอลดี) ไว้ในห้องเรียนธรรมดา

เราสังเกตเห็นความต้องการการรวมนักเรียนพิเศษกับนักเรียนปกติทั่วไปในห้องเรียน

แบบผสม เราคิดว่าจะช่วยนักเรียนแอลดีให้พัฒนาทักษะทางสังคมและพัฒนาการยอมรับนักเรียนแอลดีของสังคมในโรงเรียนได้ เราต้องการรวมห้องเนื่องจากโรงเรียนขยายวันเรียนจาก 6 คาบเรียนเป็น 7 คาบเรียน การเปลี่ยนแปลงนี้เกิดจากการที่นักเรียนต้องเรียนวิทยาศาสตร์ทั้งปีแทนที่จะเรียนเป็นภาคการศึกษา มีการจ้างครูใหม่ที่สอนวิชาสามัญศึกษา และห้องแอลดีซึ่งเดิมมีขนาดเล็กก็หมดไป เราเสนอเรื่องนี้แก่ครูใหญ่ เราพัฒนาแผนการทำงานเป็นทีม และจัดทำเอกสารเรื่องประสบการณ์เกี่ยวกับการสอนเป็นทีมโดยการทวิจีย

นโยบายหลายอย่างมีผลกระทบต่อความพยายามทำงานเป็นทีม เราขอกำหนดจำกัดให้จำนวนนักเรียนในห้อง โดยร้อยละ 25 เป็นเด็กนักเรียนแอลดี และขอกำหนดกลุ่มเรียนให้มีความหลากหลายในแง่ของความสามารถและเพศ เราต้องการเวลาเพื่อวางแผน (ในเวลา 3 ปี) เราจึงได้รับในสิ่งที่เราต้องการ นอกจากนี้ผู้บริหารและผู้นำของเขต ยังสนับสนุนการทำวิจัยของครู พร้อมทั้งจัดเซเว่นที่เราร่วมกิจกรรมการวิจัยเหล่านี้

โรงเรียนพอใจกับความต้องการที่มีการแข่งขันและความขัดแย้งที่เกิดจากการเปลี่ยนแปลงภายในและภายนอก ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการจัดการที่ดี การจัดการบริหารเช่นนี้สามารถทำให้โรงเรียนรักษาคุณภาพสูงของครูไว้ได้นาน

ความเป็นผู้นำ

ความสำคัญในการจำแนกความแตกต่าง ระหว่างการบริหารที่มีประสิทธิภาพแบบเดิมและโครงสร้างที่กว้างขวางของการเป็นผู้นำ (มีนโยบายของตน) ในบทบาทของ “คณะผู้บริหารอาวุโส” ในโรงเรียน รวมทั้งการสนับสนุนความเป็นผู้นำเพื่อการพัฒนาเฉพาะกิจของทุกระดับในโรงเรียน มีการสรุปเรื่องนี้ไว้ในรายงานกรณีศึกษาจากประเทศออสเตรเลียอย่างละเอียด (McRae, 1993, หน้า 7)

ไม่น่าแปลกใจที่โรงเรียนที่ก้าวหน้ามากที่สุดในการทบทวนเรื่องความเชื่อมโยงระหว่างระบบการเรียนการสอนและผลการเรียนรู้ของนักเรียน เป็นโรงเรียนที่มีทีมผู้นำที่เข้มแข็ง และทีมผู้นำมีบทบาทโดดเด่นคือโรงเรียนและชุมชน

การให้กำลังใจและกระจายความเป็นผู้นำให้ทั่วทั้งโรงเรียน ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง

มโนทัศน์แบบเดิมของหัวหน้าหรือครูใหญ่อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ทำให้หัวหน้าหรือครูใหญ่ต้องการการฝึกอบรมเป็นพิเศษ อีกปัญหาหนึ่งคือ โรงเรียนที่สามารถรักษาคุณภาพครูเอาไว้ในระดับสูงนั้น สามารถแก้ปัญหานี้ได้ ซึ่งกรณีของประเทศนิวซีแลนด์ (Ramsay, 1993, หน้า 64) มีตัวอย่างบทบาทที่มีคุณภาพของครูใหญ่ ดังนี้

โรงเรียนที่เราทำการศึกษาก่อนทั้งหมด มีครูใหญ่ที่แสดงความสามารถในการเป็นผู้นำทางการศึกษา โดยได้รับความร่วมมือจากบุคลากรและคณะกรรมการจัดการของโรงเรียน พวกเขาพัฒนาพื้นฐานทางปรัชญาที่ชัดเจนในโรงเรียนของตน มีการนำข้อตกลงของโรงเรียนได้รับการปฏิบัติและมีมาตรการใหม่ ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในโรงเรียน (...) ซึ่งมีครูใหญ่และผู้อำนวยการมีความเป็นผู้นำ ได้พัฒนามาตรการใหม่ ๆ ในการประเมินและการพัฒนาบุคลากรทางวิชาชีพ ครูใหญ่สร้างความมั่นใจแก่กรรมการและชุมชนทั้งหมด โดยสรุป ครูใหญ่ของแต่ละโรงเรียนมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับบุคลากรและคณะกรรมการจัดการของโรงเรียน และพัฒนาปรัชญาที่ประกาศอย่างชัดเจนโดยร่วมปรึกษาหารือกับชุมชน ปรัชญานี้จะแทรกซึมไปทั่วทั้งโรงเรียนและได้รับการทบทวนอย่างสม่ำเสมอ

สิ่งที่น่าสนใจที่จะต้องกล่าวถึงคือการตอบสนองต่อคำถามเกี่ยวกับคุณภาพของครูใหญ่ และคณะกรรมการจัดการของโรงเรียน 5 คน ที่โรงเรียนเพิ่มการเลือกตั้งและเลือกอย่างเป็นเอกฉันท์ สิ่งแรกและสิ่งที่สำคัญที่สุดที่โรงเรียนต้องการคือ บุคคลที่คณะครูให้ความนับถือ โรงเรียนได้นำสิ่งนี้ไปสัมพันธ์กับความสามารถของครูใหญ่ ซึ่งจะเป็นผู้นำทางด้านหลักสูตรและการสอน

รายงานจากการสัมมนาครูในประเทศนิวซีแลนด์ระบุถึงบทบาทของครูใหญ่ในการกระตุ้นการสอนที่มีคุณภาพ (กระทรวงศึกษาธิการนิวซีแลนด์, 1993, หน้า 25, 47 และ 69) อย่างชัดเจน

มีผู้คิดว่าครูใหญ่เป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาและกำหนดการสอนที่มีคุณภาพในโรงเรียน ถ้าหากครูใหญ่ทำหน้าที่เป็นครูต้นแบบ จะมีอิทธิพลอย่างสูงในการเป็นตัวอย่างของการสอน รวมทั้งเป็นการสร้างบรรยากาศและความคาดหวังว่า การสอนทั้งหมดควรได้รับการชดเชย คณะครูให้ความสำคัญแก่ความเป็นผู้นำทางวิสัยทัศน์ ความเป็นประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม ความมีชีวิตชีวา พันธสัญญาและมีพลังของความเป็นครูใหญ่ เป็นต้น แต่โรงเรียนจะต้องให้ความสำคัญต่อวิธีการดูแลเอาใจใส่ และแสดงให้เห็นความเป็นมนุษย์ ครูใหญ่

จะต้องมีความอดทน เห็นอกเห็นใจ ให้กำลังใจ จริงใจ แต่ให้ผลย้อนกลับทางบวก มีนโยบายเปิดกว้าง มีการสื่อสารที่ชัดเจนและเปิดเผย

ครูใหญ่เป็นบุคคลสำคัญที่จะสร้างบรรยากาศและสร้างสิ่งแวดล้อมให้เกิดการสอนที่มีคุณภาพ โรงเรียนที่มีครูใหญ่เป็นผู้นำด้านคุณภาพจะสร้างวิสัยทัศน์และจุดมุ่งหมายเพื่อให้ถึงเป้าหมายที่วางไว้ การทำหน้าที่นี้ไม่ใช่แค่พูดว่าครูใหญ่รู้ทุกสิ่งทุกอย่างและทุกคนต้องทำตามอย่างงมงายตามที่กำหนดไว้ การมีวิสัยทัศน์ต้องเกิดจากการคิดร่วมกันของสมาคมผู้ปกครองและบุคลากรเพื่อให้เกิดการยอมรับ สนับสนุน และมีความเป็นเจ้าของร่วมกัน ซึ่งเป็นวิธีที่จะรวมพลังทุกอย่างที่ให้ประโยชน์แก่ทุกคน และควรจะทำให้ความสนใจกับความสามารถของครูใหญ่ ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็น เพราะสามารถสร้างวิสัยทัศน์และนำบุคลากรในชุมชนให้ไปถึงเป้าหมายที่ได้มาจากการมองอนาคตทางการศึกษา

กรณีของนิวซีแลนด์ทำให้เห็นว่า พันธสัญญาเพื่อความก้าวหน้าของนักเรียนและนวัตกรรมได้แทรกซึมไปยังผู้บริหารและความเป็นผู้นำของโรงเรียน (Hamalainen and Jokela, หน้า 18) ดังนี้

คุณลักษณะของการฝึกหัดครูของมหาวิทยาลัยโจวสคิลา ที่อยู่เบื้องหลังความสำเร็จของนักเรียนเพราะมีปัจจัยร่วมหลายอย่างของโรงเรียน การจัดลำดับของปัจจัยที่จะอธิบายผลสัมฤทธิ์ของโรงเรียนมัธยมศึกษา ปัจจัยหนึ่งก็คือ โรงเรียนให้การสนับสนุนแก่ครูแต่ละคน ซึ่งได้มาจากครูใหญ่และบุคลากรอื่นๆ ที่สนใจจะพัฒนานักเรียนในทุกๆ ด้าน อันเห็นได้ชัดในระดับครูแต่ละคน เป็นการยากที่จะอธิบายความรู้ลึกถึงความเอาใจใส่ของครูที่มีต่อการพัฒนาการของนักเรียนทั้งหมด โดยการยกตัวอย่างครูเพียงคนเดียว

การสร้างโอกาสความเป็นผู้นำเป็นสิ่งสำคัญของโรงเรียนในการเตรียมการเพื่อให้มีครูที่มีคุณภาพ ดังตัวอย่างซึ่งได้มาจากโรงเรียนในชนบทเล็กๆ แห่งหนึ่งในประเทศอังกฤษ (Baker et. al., 1993, หน้า 84) ที่ซึ่งคุณค้ำของครูเมื่อได้รับให้เป็นผู้นำและทำงานบริหารในด้านต่างๆ ดังนี้

งานของครูในโรงเรียนเล็กๆ โดยธรรมชาติมีลักษณะพื้นฐานที่กว้างมาก ครูต้องตอบคำถามเกี่ยวกับการบริหารงบประมาณ การวางแผนกิจกรรมและติดต่อกับผู้บริหาร คณะกรรมการโรงเรียนและครูอื่นๆ ครูคุ้นเคยกับเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการก่อสร้าง สวัสดิการของนักเรียนและมีความสามารถในการเป็นครูใหญ่ นอกจากนี้ในตารางการทำงานแต่ละ

วัน ครูจะต้องทำงานหลายอย่าง เช่น ประชุมในช่วงเช้า นิเทศในช่วงเวลาว่างและพักเที่ยง ทำงานร่วมกับโรงเรียนอื่นๆ และทำงานร่วมกับทางบ้านด้วย

มีตัวอย่างกรณีศึกษาอีกหลายตัวอย่างที่กล่าวถึงความเป็นผู้นำของครู และแสดงบทบาทคามพันธสัญญาด้านวิสัยทัศน์ในการพัฒนาเด็กเป็นรายบุคคล กรณีของประเทศสหรัฐอเมริกาให้ตัวอย่างของครูซึ่งไม่ใช่ “ผู้บริหารระดับสูง” หลายตัวอย่าง ซึ่งได้ปรับเปลี่ยนระบบนโยบายเพื่อส่งเสริมความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน การที่ครูสามารถทำเช่นนี้ได้เพราะครูรู้จักยืดหยุ่นและอุทิศตนโดยการเสี่ยงซึ่งได้กลายเป็นบรรทัดฐานของโรงเรียน ดูเหมือนว่าโรงเรียนที่มีครูคุณภาพสูงจะมีสถานการณ์ที่หลากหลาย ทำให้ครูมีโอกาสเป็นผู้นำแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ และสามารถสร้างความเจริญก้าวหน้า ตัวอย่างสุดท้ายจากกรณีของประเทศออสเตรเลีย (Altrichter et al., 1993, หน้า 31-33) ได้ให้ข้อสรุปเรื่องทั้งหมดเกี่ยวกับการปรับปรุงโรงเรียนเพื่อให้เกิดภาวะผู้นำดังนี้

เวทียาถามหาคุณลักษณะของยุทธวิธีด้านปฏิสัมพันธ์ของบุคลากรทั้งหมด ต่อไปนี้เป็นยุทธวิธีการทำงานของหัวหน้า

- สร้างองค์ประกอบความต้องการและกระตุ้นความคิดริเริ่ม
- คาดหวังในทางบวก และเชื่อมั่นในความสามารถของบุคลากร
- เข้าใจและคอยเป็นผู้สนับสนุนทางด้านจิตใจ
- วิเริ่มความร่วมมือและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและวัสดุการสอน
- ให้การสนับสนุนอย่างเป็นรูปธรรม
- ควบคุมทางการบริหารแค่เพียงเล็กน้อย
- อดทนต่อความผิดพลาด น้อยๆ

แต่หัวหน้าไม่อาจสร้างโรงเรียนที่ดีได้โดยลำพัง (แม้กล่าวกันว่าครูใหญ่สามารถทำให้โรงเรียนแอ่งได้ด้วยตัวเอง) เราจะสำรวจได้ว่าสถานการณ์ใดที่ส่งเสริมกิจกรรมของหัวหน้า เช่น

- หัวหน้ามีบุคลิกที่เข้มแข็งเหนือกว่าบุคลากร
- มีกลุ่มแกนนำสนับสนุนการทำงานของหัวหน้า
- เป็นสถาบันเพื่อการแลกเปลี่ยนและทำงานร่วมกันของบุคลากร
- หัวหน้ามีความเข้าใจ ส่งเสริมซึ่งกันและกัน สนับสนุนผู้ร่วมงานทางด้านจิตใจ

การพัฒนาศูนย์กลาง

แม้ว่าการพัฒนาศูนย์กลางเป็นนโยบายหลักสำหรับการพัฒนาและรักษาคุณภาพของครู เอาไว้ดังที่ได้กล่าวไปแล้วในบทที่ 5 และยังเป็นปัจจัยเบื้องต้นของ “บริบทของคุณภาพการเรียนการสอน” โรงเรียนที่มีโครงสร้างพื้นฐานสำหรับการพัฒนาศูนย์กลาง สามารถส่งเสริมคุณภาพครูได้จากกรณีศึกษามีโรงเรียนหลายแห่งพัฒนา “โครงสร้างพื้นฐาน” เพื่อสนับสนุนการพัฒนาทางวิชาชีพของบุคลากร สร้างความเชื่อมโยงระหว่างนโยบายเฉพาะของคุณภาพครู เช่น การประเมินครูและความเชื่อมต่อกับด้านอื่นๆ ของการบริหารจัดการ เช่น การวางแผนและการจัดสรรทรัพยากร

กรณีศึกษาในประเทศนิวซีแลนด์พบว่า (Ramsay, 1993, หน้า 71)

- 1) โรงเรียน 4 ใน 5 แห่ง มีระบบการประเมินครูและการพัฒนาศูนย์กลางที่ดี โรงเรียนแห่งที่ 5 มีการจัดทำข้อตกลงระหว่างครูใหญ่และบุคลากรเพื่อเพิ่มเงื่อนไขที่จำเป็นของระบบเข้ามาให้เต็ม ในขณะที่ยังไม่มีการประเมินกันอย่างทั่วถึงทั้งโรงเรียน แต่ดำเนินการเฉพาะกลุ่มเป้าหมายและงานด้านนี้ได้ดำเนินการไปพอสมควร
- 2) จากกรณีศึกษาครูมีความเห็นตรงกันว่าระบบการประเมินสะท้อนให้เห็นถึงรายละเอียดของวิธีทำงาน และความรู้ทางเทคนิคหลักสูตรทำให้ทราบถึงวิธีสอนที่ปรับปรุงแล้ว
- 3) มีหลักฐานว่าหัวข้อนี้ดำเนินไปได้ด้วยดีและครูได้รับการสนับสนุนเป็นการส่วนตัวและเป็นการสร้างโอกาสทางวิชาชีพ และโปรแกรมนี้เปิดกว้างให้แก่ครูทุกคนเพื่อที่จะสามารถปรับปรุงหลักสูตรและวิธีสอนได้

โครงสร้างพื้นฐานที่มีประสิทธิภาพประกอบด้วยกิจกรรมต่างๆ ซึ่งตอบสนองความต้องการด้านการพัฒนาของครูได้มากที่สุด ดังตัวอย่างกรณีศึกษาของประเทศญี่ปุ่น (Maki, 1993, หน้า 7-8)

รูปแบบของการฝึกครูใหม่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาต่อไปนี้ คือ การสอนแบบบรรยาย การอบรมเชิงปฏิบัติการ การสัมมนา การทำแบบฝึกหัด การศึกษาเรื่องการสอน กลุ่มศึกษาของครู อาสาสมัครใหม่ (...) มีการฝึก 20 คาบในบางเนื้อหา ได้แก่ การฝึกตรวจสอบแผนการสอนและสถิติการสอนในชั้นเรียน ในกระบวนการที่ครูใหม่เข้าร่วมในโปรแกรมมีเนื้อหาวิธีการยกระดับทักษะการสอนและการลดความกระวนกระวายของครูใหญ่ ซึ่งมีประสบการณ์การสอนน้อยกว่า 6 ปี สิ่งนี้เป็นหัวข้อสำคัญของการอภิปรายกลุ่ม ความ

พยายามเช่นนั้นมิใช่ประโยชน์ในการสร้างความเข้าใจตนเองซึ่งสามารถทำให้การสอนในปีที่ 2 และปีต่อๆ ไปพัฒนาขึ้น

กรณีศึกษาจากประเทศอังกฤษให้ข้อมูลที่ดี เกี่ยวกับทางเลือกในการพัฒนาบุคลากร ซึ่งจัดขึ้นในโรงเรียนเมื่อเร็ว ๆ นี้ (Baker et.al., หน้า 16-18)

โรงเรียนได้นิยามกิจกรรมพัฒนาทางวิชาชีพไว้หลายรูปแบบ เช่น หลักสูตรการสอนเป็นทีมและหลักสูตรที่ให้ผลดี โรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่งได้จัดทำหัวข้อนโยบายพัฒนาบุคลากรที่เป็นไปได้ ซึ่งมีทั้งแบบดั้งเดิมและแบบพิเศษ เช่น การประชุมชาวบ้านในวันสุกสัปดาห์ให้ครูทั้งหมดเข้าไปเกี่ยวข้องด้วย

เนื่องจากได้วิงวอนประมาณน้อยลง โรงเรียนจึงต้องคิดอย่างรอบคอบมากกว่าในอดีต ไม่เฉพาะความต้องการการฝึกอบรมของพวกเขาเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการกำหนดสิ่งที่ต้องการและค่าใช้จ่าย ทั้งหมดนี้ต้องคำนึงถึงสถานที่ผู้ให้การสนับสนุน ถึงแม้ว่าการสำรวจทางเลือกไม่ค่อยมีระบบ แต่อย่างไรก็ตาม ผู้มีอำนาจทางการศึกษาในท้องถิ่น (Local Education Authority - LEA หรือ แอลอีเอ) ยังคงเป็นบุคคลสำคัญในการกำหนดสิ่งต่างๆ

ในขณะที่โรงเรียนผิดหวังกับคุณภาพของการกำหนดของแอลอีเอ เพราะมีความไม่สอดคล้องกันระหว่างความคาดหวังของโรงเรียนกับผู้กำหนด ทางแก้ที่พอจะเป็นไปได้ก็คือการใช้หลักสูตรที่เป็นที่ยอมรับ และอีกวิธีหนึ่งคือ มีเวลาจัดหาผู้ที่สามารถจัดหลักสูตรตามความต้องการของโรงเรียนมากขึ้น แต่ประชาชนทั่วไปยังรู้สึกว่าการใช้บุคลากรที่มีความชำนาญในโรงเรียนเป็นผู้จัดหลักสูตร บางครั้งจึงไม่จำเป็นต้องสนใจเรื่องการเสี่ยงว่าหลักสูตรจะเป็นของท้องถิ่นมากเกินไป

ภายในแอลอีเอ ครูและผู้บริหารอาวุโสบางคนเป็นที่รู้จักกันว่าเป็นผู้เชี่ยวชาญในสาขาใดสาขาหนึ่ง แต่ประโยชน์ที่ได้รับจากความเชี่ยวชาญของท้องถิ่น จะต้องพิจารณาโดยดูความสมดุลของผลกระทบต่อโรงเรียน เพราะครูเหล่านี้ไม่มีเวลาสอนหรือไม่ได้ทำงานบริหาร

ปัญหาต่อเนื่องของแผนชั่วคราวที่พัฒนาบุคลากรคือ ความเครียดที่เกิดขึ้นในระบบของโรงเรียน กรณีของประเทศไทย(หน้า 20) เป็นตัวอย่างกรณีนี้ได้เป็นอย่างดี แม้สิ่งที่น่าสนใจ

ที่จะกล่าวเพิ่มเติมว่า บางโรงเรียนเชื่อว่าการพัฒนาบุคลากรเป็นสิ่งสำคัญสำหรับคุณภาพครู จึงได้มีการบริหารจัดการเวลาอย่างสร้างสรรค์เพื่อพัฒนาบุคลากร

การยินยอมให้บุคลากรได้พัฒนาทางวิชาชีพในระหว่างการทำงานสอนได้ ไม่ว่าจะเป็นภายในหรือภายนอกโรงเรียน ขึ้นอยู่กับจำนวนจำกัดของครูที่มีและ/หรือการจัดการทดแทนบุคลากรอย่างยืดหยุ่น เช่น ในโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่ง ผู้ช่วยครูใหญ่มีเวลาและมีโอกาสทำงานร่วมกันกับครูอื่นๆ เพื่อให้ครูเหล่านั้นสามารถได้เข้ารับการฝึกอบรมและช่วยให้ผู้ประสานงานมีเวลาร่างจากการสนับสนุนครูคนอื่นๆ และโรงเรียนอีกแห่งหนึ่งครูใหญ่จ้างครูพิเศษมาทดแทนครู 2 กลุ่ม เพื่อให้ครูเหล่านั้นมีเวลาร่างจากงานสอน บางครั้งครูใหญ่สอนแทนครูที่ไปฝึกอบรม การจัดการเช่นนี้เพื่อให้มั่นใจว่านักเรียนได้เรียนกับครูที่มีความคุ้นเคยกับนักเรียนแต่ละคนเหมือนเดิมและในบริบทเดิม แต่ประสิทธิภาพทางด้านค่าใช้จ่ายของการจัดการบุคลากรยังไม่มีข้อมูลชัดเจน

บริบทของการปฏิรูปแบบรวมศูนย์มีแนวโน้มที่ไม่สอดคล้องสำหรับผู้กำหนดนโยบายในแง่ของ “การพัฒนาบุคลากร” หรือ “การอบรมระหว่างการทำงาน” เพราะเป็น “การจัดการ” เพื่อให้ครูรับผิดชอบปฏิบัติตามความคิดใหม่ ความคิดนี้เห็นได้จากกรณีศึกษาหลายๆ ครั้งว่า หากวิธีการฝึกอบรมครูประจำการเป็นระบบหรือเป็นแบบราชการมากเกินไป ผลที่ได้ก็จะตรงกันข้ามกับความตั้งใจ จากกรณีศึกษาของประเทศสวีเดนกล่าวถึงการใช้เวลาเรียนดังนี้ (Lander, หน้า 146)

ก่อนที่จะพูดถึงประเด็นของเวลาเรียน เราอาจจะสรุปได้ว่า ผู้นำของโรงเรียนและผู้วางแผนของเทศบาลที่มั่นใจในวิธีสอนแบบบรรยายและไม่มีการติดตามผลลัพธ์ ทำให้โปรแกรมเสียชื่อเสียง และโชคไม่ดีนักที่ผู้บรรยายมักจะยอมรับบทบาทที่ได้รับมอบหมายนั้นๆ สถานการณ์ของตลาดในเวลานั้น เป็นการแก้ปัญหาแบบง่าย ๆ ของอินเทอร์เน็ตที่ขายได้ง่ายจนกระทั่งถึงเวลาที่เทศบาลเป็นผู้ควบคุมทรัพยากรจำนวนมากที่รัฐจัดหาให้แก่อินเทอร์เน็ต ผู้ซื้อในตลาดมีเงินมากแต่ไม่มีมโนทัศน์เกี่ยวกับวิธีการใช้เงิน ในขณะที่เดียวกันกลุ่มของครูก็ปิดกั้นความคิดที่เป็นทางเลือกอื่น เพราะครูคิดแค่เฉพาะเป้าหมายของตนเอง

ประเด็นนี้มีการกล่าวถึงในกรณีของประเทศสวีเดน (หน้า 142) ซึ่งมีความซับซ้อนในเรื่องของนวัตกรรมโรงเรียน

- ต้องการงานพัฒนาในระยะยาวขึ้น และระบุลำดับความจำเป็นเร่งด่วนในการใช้ทรัพยากรให้เหมาะสมกับงาน
- ต้องไว้วางใจว่าครูสนใจความคิดทางการศึกษาด้านธรรมชาติ พยายามทดลองและร่วมกันคิดกับผู้ร่วมงานในวิถีทางที่ทำให้ครูทั้งหมดหรือบางส่วนเรียนรู้การใช้นวัตกรรม

อันที่จริงแล้วทั้งหมดนี้เป็นวิธีแก้ปัญหาที่ใช้กันในโรงเรียนตัวอย่าง แต่เราจะเห็นความแตกต่างที่สำคัญบางประการระหว่างโรงเรียนและหน่วยงานต่างๆ การนำรูปแบบ การสอนใหม่ๆ มาใช้ เช่น ระบบการสอนที่ไม่มีชั้นเรียน การสอนเป็นกลุ่มวิชาโดยมีหัวข้อใหญ่ร่วมกัน การเพิ่มทางเลือกภายใน การเพิ่มความต้องการให้แก่ครูในการเรียน และการค้นคว้า ความรับผิดชอบร่วมกันเหล่านี้มีแนวโน้มที่จะเพิ่มพันธสัญญาและการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการเรียน ความต้องการปรับให้เป็นองค์กรใหม่และความคิดเช่นนี้เปิดกว้างขึ้นเพื่อรับฟังความคิดใหม่ๆ จากครูส่วนใหญ่ การลงทุนเช่นนี้ในองค์กรน่าจะเพิ่มความเป็นไปได้ที่ว่า “เงินที่ใช้จ่ายเพื่อสิ่งที่เป็นวัสดุ” (hard money) จะต้องถูกใช้เพื่อให้เกิด “เงินที่ใช้เพื่อสิ่งที่เป็นนามธรรม” (soft money) ในการฝึกอบรม

การพัฒนาบุคลากรคือกิจกรรมที่จำเป็นและซับซ้อนอย่างหนึ่ง ที่จะสร้างความมั่นใจต่อคุณภาพระดับสูงของครูในโรงเรียน ถ้าการพัฒนาบุคลากรประสบผลสำเร็จก็จะส่งเสริมความก้าวหน้าของนักเรียน และจะสนับสนุนความร่วมมือของครูในรูปแบบต่างๆ ที่เป็นคุณลักษณะของครูที่มีคุณภาพ ดังที่ได้บรรยายรายละเอียดไปก่อนหน้านี้แล้ว

ความสัมพันธ์กับชุมชนและท้องถิ่น

โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จหลายแห่งในกรณีศึกษาได้สร้างความเชื่อมโยงที่มีพลัง และตอบสนองต่อชุมชนซึ่งให้คุณค่าหลักแก่โรงเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยงานและความสัมพันธ์ภายในหน่วยงานมีความสำคัญต่อการรักษาคุณภาพครู

มีสิ่งที่ยึดแย้งกันแต่เป็นความจริงคือ กระแสการปฏิรูปของชาติต่างๆ ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อเร็ว ๆ นี้ ได้ไหลผ่านประเทศในกลุ่มโออีซีดีส่วนใหญ่ โดยเน้นในเรื่องการกระจายอำนาจและความมีอิสระของโรงเรียน ที่มีคนในท้องถิ่นเป็นผู้ดูแลควบคุมการศึกษามากขึ้น ในขณะที่เดียวกันนโยบายเหล่านี้ได้ก่อการร่อนการสนับสนุนระดับท้องถิ่น บทบาทที่ลดลงของผู้มีอำนาจจากการศึกษาในท้องถิ่นใน

ประเทศอังกฤษและเวลส์ เป็นตัวอย่างของกระบวนการที่สนับสนุนปรากฏการณ์นี้ ในขณะที่โรงเรียนได้รับการขอร้องให้ตอบสนองต่อชุมชนมากขึ้น แต่รัฐบาลลดการสนับสนุนโรงเรียนในการทำสิ่งเหล่านี้ทั้งหมดนี้ไม่ได้เกิดขึ้นในทุกประเทศหรือทุกกรณีศึกษา และไม่ได้เป็นสิ่งที่สำคัญในการศึกษาครั้งนี้ หลักฐานความสัมพันธ์เชิงบวก “แบบอิสระ” ระหว่างโรงเรียนและเขตท้องที่เป็นคุณสมบัติของโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ กรณีศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกาได้ให้ความสำคัญกับบทบาทของเขต โรงเรียนแฟร์เฟล็กซ์เคาน์ตี ได้เป็นตัวอย่างที่ดีของความสัมพันธ์ที่เข้มแข็งและส่งเสริมโรงเรียนระดับท้องถิ่น

ลักษณะอื่นๆ ของประเด็นนี้ได้แก่ ความสัมพันธ์ของโรงเรียนกับชุมชน จากกรณีศึกษาปรากฏให้เห็นว่าความเชื่อมโยงระหว่างชุมชนที่เข้มแข็งทำให้เกิดลักษณะของโรงเรียนที่มีคุณภาพสูงดังมี 2 ตัวอย่างจากประเทศฟินแลนด์ (Kimonen and Nevalainen, 1993, หน้า 91) และนิวซีแลนด์ (Ramsay, หน้า 66-67) ในกรณีศึกษาให้ตัวอย่างไว้ดังนี้

ในประเทศฟินแลนด์ โรงเรียนที่ทำกรณีศึกษาได้กลายเป็นสถานที่ประชุมที่สำคัญสำหรับชุมชนในหมู่บ้าน สิ่งอำนวยความสะดวกและเครื่องมือในโรงเรียนถูกนำเอามาใช้อย่างมีประสิทธิภาพในช่วงเย็นและวันหยุดสุดสัปดาห์ ครูเล่าว่า มีการใช้อาคารของโรงเรียนในหลายกรณีเพื่อทำกิจกรรมในยามว่างของคนในหมู่บ้านได้โดยไม่มีปัญหา เพราะได้แรงงานอาสาสมัครผู้รับผิดชอบในการดูแลรักษาคูแลซ่อมแซมอาคาร กิจกรรมหลายอย่างของผู้ปกครองและผู้คนที่อาศัยอยู่ในหมู่บ้านทำให้ครูสามารถร่วมมือกัน ซึ่งเป็นการปรับตัวและเปิดกว้างสำหรับชุมชน

แม่ของเด็กกล่าวไว้ว่า “โรงเรียนทำให้คนหมู่บ้านรวมตัวกัน ถ้าปราศจากโรงเรียนจะเกิดการเปลี่ยนแปลงอีกมากมาย เช่น เราจะต้องมีสถานที่อื่นเพื่อใช้ประชุมหรือเพื่อทำกิจกรรมอื่น ถ้าไม่มีโรงเรียนกิจกรรมหลายอย่างต้องหายไป เช่น กิจกรรมในยามว่าง ซึ่งมีจำกัดกันในโรงเรียน”

ครูผู้หญิงกล่าวว่า “ฉันไม่ได้ยืนใคร่บ่น แม้แต่คนทำความสะอาดก็สามารถปฏิบัติงานได้ในเวลาอันเหมาะสมเมื่อเธอรู้แผนการล่วงหน้า ยังมีห้องว่างพอเพื่อให้ผู้สูงอายุเข้ามาทำกิจกรรมบางอย่าง หลังเลิกเรียนและเด็กนั่งรถกลับบ้าน ทำให้ผู้สูงอายุสามารถมาประชุมกันที่นี่ได้ ชาวบ้านก็มาช่วยกันซ่อมแซมอาคารเรียนเพื่อที่จะได้ใช้งานต่อไป”

โรงเรียนที่ทำการศึกษานในประเทศนิวซีแลนด์มีส่วนร่วมับชุมชนอย่างเข้มแข็งมาก ยกตัวอย่างเช่น โรงเรียนเคาน์ตี้ไซด์ ที่กล่าวได้ว่าเป็นศูนย์กลางของชุมชน นักเรียนที่เรียนอยู่ที่นั่นเป็นลูกหลานรุ่นที่ 4 ของครอบครัว ในการสัมภาษณ์ครั้งนี้ ครูใหญ่เล่าว่าจะมีปัญหาไม่น้อยมาจากการขอความช่วยเหลือจากผู้ปกครองหรือการเรียไรทุน ในการทำงานร่วมกันหรือกิจกรรมอื่น ๆ ที่สนับสนุนโรงเรียน ก็มีปัญหาน้อยเช่นกัน โรงเรียนอื่น ๆ ก็มีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้ปกครองหลายรูปแบบ ส่วนใหญ่เป็นการเรียไรทุนและการตัดสินใจของผู้ปกครองในเรื่องหลักสูตร แม้ไม่มีการบันทึกการสนับสนุนของชุมชนในระดับเดียวกัน แต่โรงเรียนอื่น ๆ ก็ได้รับการสนับสนุนจากผู้ปกครอง ส่วนใหญ่แล้วรูปแบบเช่นนี้จะช่วยให้โรงเรียนมีทุนสนับสนุนมากขึ้น และก็จะทำให้ผู้ปกครองได้มีส่วนร่วมกับการตัดสินใจในหลักสูตรของโรงเรียนด้วย ฉันเห็นชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมเป็นอย่างมากทั้งเรื่องของโรงเรียนและชั้นเรียน โรงเรียนไม่เคยขาดคนช่วยเหลือทั้งในด้านของวิชาการและด้านอื่น ๆ

คณะกรรมการการจัดการโรงเรียน (The boards of trustees - BOTS หรือ บีโอทีเอส) ในแต่ละโรงเรียนต้องมั่นใจว่าจะมีผู้มาเชื่อมโรงเรียนเสมอ ประธานกรรมการโรงเรียนเคาน์ตี้ไซด์มาเชื่อมโรงเรียนสัปดาห์ละครั้ง ซึ่งถือว่าเป็นเกณฑ์ปกติของโรงเรียนส่วนใหญ่ ส่วนประธานกรรมการโรงเรียนควีนส์วู้ดจะมารับประทานอาหารเข้ากับบุคลากรเสมอ นั่นคือความตั้งใจในการพบปะอย่างไม่เป็นทางการได้รับผลสะท้อนจากประธานกรรมการโรงเรียนอื่น ๆ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์แสดงให้เห็นชัดเจนว่า ครูใหญ่และบุคลากรพอใจมากกับการสนับสนุนในระดับสูงจากบีโอทีเอสที่เขานับถือ

วัฒนธรรมของโรงเรียน

วัฒนธรรมของโรงเรียนไม่แตกต่างจากลักษณะอื่น ๆ ของ “บริบทการเรียนการสอน” เพียงแต่ไม่เป็นรูปธรรม วัฒนธรรมของโรงเรียนมีอิทธิพลมากที่สุดต่อคุณภาพครูและเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ยากที่สุด วัฒนธรรมของโรงเรียนในทางบวกเป็นสิ่งที่วิวัฒนาการซึ่งจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อมีการปฏิบัติตามลักษณะสำคัญของบริบทการเรียนการสอนที่ได้กล่าวมาแล้วในบทนี้จนบรรลุผลสำเร็จ สิ่งที่สำคัญอย่างหนึ่งที่ควรระบุไว้ในกรณีศึกษา คือ การสนับสนุนให้เสียงและร่วมมือกัน วัฒนธรรมที่สนับสนุนให้เกิดคุณภาพของครูในแง่ของวิสัยทัศน์ที่มีต่อความก้าวหน้าของนักเรียน มีต่อการสอนที่สร้างแรงบันดาลใจและมีต่อความร่วมมือของครูอย่างกว้างขวาง โดยมี

โครงสร้างพื้นฐานที่ีดีหยุ่นและมีจินตนาการในระดับโรงเรียน

กรณีศึกษาในประเทศอังกฤษ (Baker et.al., หน้า 25) กล่าวถึงความสำคัญของคุณภาพของวัฒนธรรมของโรงเรียนอย่างไม่ชัดเจนดังนี้

สภาพระบบราชการไม่สามารถพัฒนาวิชาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพ สิ่งสำคัญที่สุดคือครูต้องตระหนักถึงความต้องการและการรับรู้เกี่ยวกับคุณภาพและการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้อง

บุคลากรกล่าวว่าเราไม่อาจประเมินสิ่งที่เกิดขึ้นมามากมาย แต่สิ่งเหล่านี้มีความสำคัญต่อการพัฒนาทางวิชาชีพของครู เช่น ความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น มีความรู้สึกและทำตนให้เป็นส่วนหนึ่งของทีมเพื่อวิเคราะห์หาความแน่ชัดของลักษณะการสอนในห้องเรียนให้มากขึ้น และเพื่อวางแผนได้ชัดเจนยิ่งขึ้น หลายคนรู้สึกกระตือรือร้นที่จะทำงาน

ความสำเร็จของนโยบายรัฐบาลเกิดขึ้นจากการคำนึงถึงความสามารถของโรงเรียนในการบริหารการเปลี่ยนแปลง โรงเรียนแห่งหนึ่งลงทุนงบประมาณส่วนใหญ่ในการฝึกอบรมบุคลากรทั้งหมดบุคลากรที่มีความยึดหยุ่นจะเป็นผู้กำหนดกรอบรอบครั้งนั้นเพื่อเปลี่ยนแปลงทิศทางของปรัชญาและการปฏิบัติจริยธรรมใหม่ การวิพากษ์วิจารณ์อย่างสร้างสรรค์ และตอบสนองต่อการวิเริ่มของชาติในอนาคต

กรณีศึกษาในประเทศออสเตรีย(Altrichter et.al., หน้า 31) ให้ความสนใจเกี่ยวกับมโนทัศน์ของวัฒนธรรมที่ “เชื่อมติดกัน” กับบริบทอื่น ๆ ของโรงเรียน ปรากฏการณ์นี้พบเห็นได้เสมอในโรงเรียนที่ทำการศึกษา ซึ่งมีพันธสัญญาต่อคุณภาพครูที่สูงดังนี้

ในโรงเรียนวี (โรงเรียนประถมศึกษา) มีครูบางคนที่มีบุคลิกภาพเข้มแข็ง มีความสามารถเป็นผู้ที่อุทิศตนเพื่อการพัฒนาคุณภาพของโรงเรียนเป็นพิเศษ แต่การตัดสินใจของแม่คนหนึ่งที่พูดอย่างมีเหตุผลว่าคุณลักษณะของโรงเรียนไม่ใช่เกิดจาก “ผลสัมฤทธิ์ของครูฝ่ายเดียว” แต่เป็น “จิตวิญญาณของโรงเรียน” ซึ่งบุคลากรส่วนใหญ่ได้แสดงให้ผู้ปกครองรับรู้ ครูทุกคนที่เราพูดคุยด้วยในโรงเรียนนี้ไม่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นจิตวิญญาณของโรงเรียนนี้ (...) ในฐานะที่เด็กเป็นมนุษย์คนหนึ่ง เด็กเป็นศูนย์กลางของความคิดของครู ทุกคนรับรู้เช่น

เดียวกันแม้ในเรื่องเล็กน้อย เช่น "เมื่อคุณได้อินบรราคาครูพูดคุยเกี่ยวกับเด็ก ก็จะมีท่วงท่าของความรู้สึกในทางที่ดี

อะไรเป็นลักษณะเฉพาะของ "จิตวิญญาณของโรงเรียน"? ผู้ให้สัมภาษณ์ ผู้ปกครอง ครู ครูใหญ่ และผู้ตรวจการต่างชี้เฉพาะความเข้มแข็งของโรงเรียนไว้ดังนี้ ประการแรก *มีวิธีการสอนอ่านและเขียนก่อนกำหนดเป็นพิเศษ* ซึ่งเริ่มสอนเป็นคำโดยครูเป็นผู้สอนและเด็กเรียนรู้ด้วยตนเอง ประการที่สอง กลยุทธ์ในการสอนมีความเหมาะสมและเชื่อมโยงกันแน่นกับเป้าหมายทั่วไปของโรงเรียน ที่ต้องการจัดการศึกษาแบบนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งเหมาะกับการพัฒนาปัจเจกบุคคลและให้ความสนใจทางด้านจิตวิทยา ประการที่สาม เป็นแบบฉบับของโรงเรียนที่ครูแสดงถึงการอุทิศตนอย่างเต็มที่ทั้งด้านกิจกรรมและการมีส่วนร่วม บุคลากรทั้งหมดมีแบบอย่างการสอนไม่เหมือนกัน บางคนทำงานโครงการมาก และสอนแบบชั้นเรียนเปิด บางคนทำงานแบบเดิมแต่ครูจะมีสิ่งที่เหมือนกันคือ ความคิดริเริ่มและอุทิศตนเพื่อสนับสนุนพัฒนาการของเด็ก ประการที่สี่ โรงเรียนสามารถพัฒนาความสัมพันธ์อย่างลึกซึ้งระหว่างครูและผู้ปกครองซึ่งทำให้มีผู้ปกครองที่ประสบความสำเร็จและเลือกหัวข้อทางการศึกษา รวมทั้งมีการอภิปรายในเรื่อง "กลวิธีการสอน" โดยครูเป็นผู้วางแผนและจัดการ ประการที่ห้า โรงเรียนมีชื่อเสียงเพราะกิจกรรมที่ทำกันทั้งโรงเรียนและมีภาพพจน์ที่ดีในชุมชน ประการที่หก มีกิจกรรมพิเศษทางด้านดนตรี และ ประการที่เจ็ด มีบรรยากาศพิเศษของบุคลากร ซึ่งมีคุณสมบัติของความเป็นหมู่คณะและมีการจัดการแบบมีเป้าหมาย

บริบทของโรงเรียนที่มีลักษณะพิเศษเหล่านี้ได้รับการสนับสนุนจากการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกา(White and Roesch, 1993, หน้า 137-138) ซึ่งพูดถึงวัฒนธรรมของโรงเรียนที่ทำให้คุณภาพของครูเจริญและองกรมดังนี้

ที่โรงเรียนมีไคลอาร์ซึ่งเป็นโรงเรียนประถมศึกษา คณะครู นักเรียนและผู้ปกครอง แต่งกายตามตัวละครที่พวกเขาชอบ ฉันได้รับการต้อนรับจากควีนโพแดง (The Queen of harts ตัวละครในเรื่อง Alice in Wonder Land) ที่ประตู และขณะนั้นฉันเห็นรถบัสคันแรกเริ่มปล่อยเด็ก ๆ ลงมา บางคนแต่งตัวเป็นโจรสลัด เจ้าหญิง หมูจากตัวละครของนิทานเรื่อง สคอรี่แคลเรกเคอร์เคย์

ฉันเดินตามควีนไฟแดงเข้าไปในศูนย์ข่าว ซึ่งกำลังมีการกระจายเสียงถ่ายทอดสดในคอนเสิร์ตโดยผ่านโทรทัศน์วงจรปิด นักเรียนระดับชั้นปีที่ 4, 3 และ 2 แต่งตัวตามจินตนาการและเข้ามาในห้องถ่ายทอดโทรทัศน์ และควีนไฟแดงดำเนินรายการโทรทัศน์ยามเช้าตามปกติอย่างไม่มีใครสังเกตเห็นหรือรบกวน เธอพูดว่า “เรามาซ้อมกัน และให้ทุกคนพูดพร้อมกันว่า ‘สุขสันต์วันสตอรี่แคแรกเตอร์เดย์’ เมื่อเด็กประสานเสียงพร้อมกันเธอจึงบอกให้เด็ก ๆ เอ่ยชื่อตนเองและพูดว่า ‘ทายได้มีัยคะว่าฉันคือใคร?’” 2-3 นาทีหลังจากนั้นรายการโทรทัศน์ก็เริ่มถ่ายทอดรายการ และนักแสดงที่ได้รับเชิญก็แสดงละครด้วยความมั่นใจอย่างน่าชื่นชม เด็กชั้นปีที่หกอ่านประกาศตอนเช้าอย่างราบรื่นและพยากรณ์อากาศพร้อมทั้งชี้แผนที่รัฐเวอร์จิเนีย เมื่อฉันถามถึงการแสดงต่อไป ครูก็บอกว่าปรัชญาของโรงเรียนนี้คือการให้นักเรียนได้มีประสบการณ์ในการสื่อสารทางเทคโนโลยีที่แตกต่างกัน (เพื่อส่งเสริมความสามารถและการเห็นคุณค่าในตนเอง) มากกว่าที่จะให้ผู้ใหญ่เป็นคนพูด

เมื่อฉันอยู่ในโรงเรียน ฉันจะเข้าร่วมประชุมประจำวันและประชุมปฏิบัติการกับครูเกือบทุกครั้งที่มีการพูดถึงกลยุทธ์ในการสอนและวัสดุที่ใช้ร่วมกัน โรงเรียนมีบรรยากาศที่อบอุ่น น่าอภิรมย์และเชิญชวนให้ทุกคนเข้ามา ครู ผู้ปกครองและผู้ที่มาเยือนก็จะได้รับรอยยิ้ม การให้กำลังใจและรับฟังอย่างอบอุ่น ฉันยังพบว่าครูระดับชั้นปีที่ 1 กำลังจัดอบรมบุคลากรในระหว่างการปฏิบัติงานเรื่องหลักสูตรการเรียนแบบมีส่วนร่วมที่โรงเรียน ฉันสังเกตการปรับเปลี่ยนบทบาทของครูในโรงเรียนนี้ วันหนึ่งครูอาจจะทำหน้าที่เป็นผู้เขียน โดยเป็นผู้รายงานเรื่องกล่องอุปกรณ์วิทยาศาสตร์ และต่อมาก็อาจจะเป็นผู้ให้ การอบรมครูด้วยกัน

ครูอาจารย์ทั้งหมดนี้ต้องเสีย เพราะกำลังเปลี่ยนโครงสร้างอย่างกล้าคิดกล้าทำหลังจากที่ทำการวิจัยและวางแผน คณะครูอ่านคำรณาด้านวิชาชีพและเชื่อมโยงทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติอยู่เสมอ ฉันเคยแสดงท่าทีเฉยเมยต่อการเปลี่ยนโครงสร้างของโรงเรียน ฉันก็ได้รับบทความวิจัยใหม่ๆ 5 ฉบับ บทความเหล่านี้ได้มาจากวารสารระดับประเทศ ครูอาจารย์เคยนำเสนอบทความดังกล่าวในระดับท้องถิ่น มลรัฐ และประเทศ

วันอังคารฉันเข้าประชุมกรรมการดำเนินการในเวลาเช้าครู ขณะที่ครูกำลังอ่านกำหนดการประชุมและตัดสินใจเกี่ยวกับรางวัลของเด็ก ก็เกิด “ความขัดแย้งเรื่องปรัชญา” ขึ้น

ครูทุกคนต่างสุขภาพ ย่อน้อม มีชีวิตชีวา แต่กล้าพูดตามความคิดของตนเอง เพราะคิดถึงการแข่งขันในเรื่อง “เตรียมนักเรียนให้อยู่ในโลกแห่งความเป็นจริง” สิ่งเหล่านี้มีส่วนร่วม กับเป้าหมายการพัฒนาชุมชนที่ร่วมมือกับโรงเรียน ฉะนั้นรู้สึกประทับใจในการสะท้อนความ เชื่อที่สำคัญของตน และการทำกิจกรรมประจำวันอย่างที่ว่าจะเป็นทั้งหมดนี้เสร็จสิ้นก่อน เวลา 7.30 น.

สรุปและอภิปรายผล

จากการทบทวนกรณีศึกษาจากประเทศต่าง ๆ ในบริบทเกี่ยวกับการเรียนการสอน มีข้อสรุปที่มีพลังโดยทั่วไป 4 ประการ ดังนี้

ประการแรก กรณีศึกษามีความถูกต้องเพียงไร ในการตีแผ่เรื่องราวสถานการณ์ภายในที่สำคัญและบริบทโดยทั่วไปที่จำเป็นสำหรับโรงเรียนที่มีครูคุณภาพสูง ประการที่สอง บทสรุปมีความถูกต้องเพียงไรที่จะสรุปเรื่องราวของกรณีศึกษา โดยมีพื้นฐานทางการวิจัยจากการทบทวนย่อยๆ ในบทก่อนเรื่องประสิทธิภาพของโรงเรียน การปรับปรุงและการนำนโยบายไปปฏิบัติ ประการที่สาม บังคับส่วนบุคคลที่ชี้เฉพาะบริบทของสถาบันเกี่ยวกับการเรียนการสอนไม่ได้ดำรงอยู่อย่างโดดเดี่ยว แต่มีการดำเนินการแบบเกสตอดด์หรือมีรูปแบบที่เฉพาะพิเศษของตนเองในแต่ละโรงเรียน วิธีสอนแบบองค์รวมจะส่งเสริมคุณภาพครูเพื่อปรับปรุงโรงเรียน

ประการที่สี่ ตามคำนิยามของคุณภาพครูในโครงการนี้ และคำบรรยายของกรณีศึกษาเป็นผลให้ครูแต่ละคนมีการกระทำที่รอบคอบและอุทิศตนทั้งในระดับโรงเรียนและชั้นเรียน มากกว่าเป็นผลจากนโยบายแบบบนลงล่างหรือจากภายนอก เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจากกรณีศึกษาที่เกี่ยวกับการนำนโยบายไปปฏิบัติอย่างประสบความสำเร็จ อันเป็นหน้าที่หนึ่งของ “ความเหมาะสมของความคิด” ระหว่างความเชื่อมั่นพื้นฐานของครูและคุณค่าของโรงเรียน รวมทั้งนโยบายที่ได้นำไปปฏิบัติ

คุณสมบัติที่สำคัญ 5 ประการของบริบทในโรงเรียนเหล่านี้ที่กล่าวถึงในกรณีศึกษา แสดงให้เห็นถึงคุณภาพครูในระดับสูงกว่าปกติ ได้แก่

- มีวิสัยทัศน์ที่ชัดเจนหรือมีจุดประสงค์ทางจริยธรรม ซึ่งจะสร้างความก้าวหน้าให้แก่ นักเรียนทุกคนโดยไม่คำนึงถึงประวัติการเรียน ใจความสำคัญคือ ครูเชื่อว่าพวกเขาจะสามารถและจะทำให้เด็กนักเรียนทุกคนสร้างโอกาสในชีวิตได้

- พันธสัญญาที่จะพัฒนาความร่วมมือของครู ไม่ใช่เป็นเพียงจุดหมายปลายทางเท่านั้น แต่ยังเป็นวิธีที่ตรงที่สุดในการสร้างความมั่นใจในความสำเร็จของนักเรียนทั้งหมด
- ในส่วนของโรงเรียน การลงทุนเกี่ยวกับครูคุณภาพสูงหมายถึงรวมถึงการสรรหาครูและนโยบายพัฒนาบุคลากร รวมทั้งการจัดสรรทรัพยากรให้แก่กิจกรรมความร่วมมือ สนับสนุนการเสี่ยงและความเป็นผู้นำในทุกระดับของโรงเรียน
- การปรับการบริหารจัดการของโรงเรียนหรือสภาพของระบบภายใน เพื่อสร้างโครงสร้างพื้นฐานภายในโรงเรียนที่สนับสนุนการเรียนการสอนที่มีคุณภาพสูง การบริหารจัดการ มีหลายรูปแบบในแต่ละประเทศ แต่มักจะเกี่ยวข้องกับพันธสัญญาในการวางแผน พัฒนาที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน และใช้ทีมงานและเครือข่ายอย่างไม่เป็นทางการ ซึ่งเพิ่มการสื่อสารและความเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจในระดับที่กว้างขึ้น
- ความสัมพันธ์ทางสัญลักษณ์ระหว่างโรงเรียน เจ้าหน้าที่เขต และชุมชน จะเกี่ยวข้อง กับแรงกดดันและการสนับสนุนทุกระดับภายในบริบทของคุณค่าทางการศึกษาร่วมกัน

แม้ว่าคุณสมบัติสำคัญทั้ง 5 ประการนี้ จะครอบคลุมบริบทของโรงเรียนในอุดมคติ แต่ก็สะท้อนความเป็นจริงในชีวิตประจำวันของหลายโรงเรียน ดังที่กล่าวไว้ในกรณีศึกษาของหลายประเทศ แต่โรงเรียนเหล่านี้เป็นตัวแทนของโรงเรียนที่ได้รับเลือกมาเป็นตัวอย่างว่า มีการสอนที่มีคุณภาพ และคุณภาพของครูมีระดับสูงกว่าเกณฑ์ปกติ คำถามที่สำคัญก็คือทำอย่างไรให้สถานการณ์เหล่านี้เป็นอมตะ และเป็นกรอบของนโยบายที่จะได้รับการสนับสนุนอย่างกว้างขวาง ซึ่งล้วนได้มาจากสรุปรายงานการศึกษามาจากประเทศออสเตรเลีย และเราจะนำคำถามนี้ไปพูดถึงในบทต่อไป



7

แหล่งของคุณภาพครู

ในบทนี้กล่าวถึงทางเลือกอื่นในการปรับปรุงคุณภาพครู บทที่ 4 ได้กล่าวถึงมโนทัศน์ของคุณภาพครูตามที่เห็นพ้องกันตั้งแต่เริ่มต้นโครงการว่า สิ่งเหล่านี้ยังไม่สอดคล้องกับผลที่ได้รับจากการศึกษาในประเทศต่างๆ เพราะมโนทัศน์ดังกล่าวแข็งไป ไม่ยืดหยุ่น มโนทัศน์ใหม่ที่เกิดขึ้นจากกรณีศึกษาและการสัมมนาครูมีความเป็นพลวัตมากกว่า นั่นคือ ธรรมชาติของการสอนที่ดีจะเปลี่ยนแปลงเพื่อตอบสนองค่านิยมเขียนแบบใหม่ ทฤษฎีและข้อเท็จจริงเกี่ยวกับการเรียนรู้ของมนุษย์แบบใหม่ เทคโนโลยีแบบใหม่ และบทบาทใหม่ของโรงเรียนและครู ลักษณะเช่นนี้ทำให้กำหนดนโยบายยากยิ่งขึ้น เพราะคุณภาพครูเป็นเป้าหมายที่เคลื่อนไหวตลอดเวลา

บทที่ 5 กล่าวถึงนโยบายที่ประกาศใช้เพื่อปรับปรุงคุณภาพครูและการสอน โดยระบุว่าผู้กำหนดนโยบายยอมรับบทสรุปบางประการในการนำนโยบายไปปฏิบัติ เช่น นโยบายใหม่ๆ การสนับสนุน การอบรมครูประจำการ แต่กรณีศึกษาระบุว่ายังปฏิบัติได้เล็กน้อย การนำนโยบายไปปฏิบัติควรเป็นกลางอย่างยิ่ง และบางครั้งก็อยู่ในสภาพที่มีอุปสรรคจากบริบทของโรงเรียนในท้องถิ่น

บทที่ 6 กล่าวถึงสภาพที่มีปัญหา คือ โรงเรียนที่เข้มแข็งหมายถึงโรงเรียนที่สนับสนุนการสอนที่มีคุณภาพสูง โรงเรียนเหล่านี้มีความจำเป็นเร่งด่วนของตนเอง ความเข้มแข็งและความมีประสิทธิภาพเกิดจากความจริงที่ว่าพวกเขามีวิสัยทัศน์ร่วมกันชัดเจนเพื่อมีวิธีการและจุดประสงค์ของตนเอง คุณค่าร่วมนี้ได้รับการฝึกฝนและทดสอบทุกวันจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน บุคลากรในโรงเรียนและชุมชนภายนอก พวกเขาร่วมกันสร้างระบบการเรียนการสอนและการบริหารจัดการที่กำหนดวิธีทำงานของครูกับเพื่อนร่วมงาน ทุกคนเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมในโรงเรียน นโยบายหรือโปรแกรมใหม่ในส่วนกลางเป็นผู้กำหนดไม้อาจเปลี่ยนแปลงคุณค่าร่วม พันธสัญญาและวิธีทำงานได้โดยง่าย แต่ด้านนโยบายหรือโปรแกรมใดที่สอดคล้องกับความจำเป็นเร่งด่วนของโรงเรียน โรงเรียนก็อาจนำไปปฏิบัติให้เกิดผลดีและมีประสิทธิภาพ

แหล่งของคุณภาพ 3 แหล่ง

การริเริ่มปรับปรุงคุณภาพครูเกิดจากครูแต่ละคน โรงเรียนแต่ละแห่ง และนโยบายจากภายนอกซึ่งกำหนดโดยเจ้าหน้าที่ทางการศึกษาระดับชาติ ระดับเขต หรือระดับท้องถิ่น (เราจะไม่กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างเจ้าหน้าที่ทางการศึกษาทั้ง 3 ระดับ ซึ่งเป็นบุคคลภายนอกโรงเรียน) ปัญหา คือ จะมีวิธีใดที่ทำให้การริเริ่มเหล่านี้สนับสนุนและเสริมแรงซึ่งกันและกันโดยไม่ขัดแย้งหรือแข่งขันกัน เริ่มแรกเราควรพิจารณาแหล่งของคุณภาพครูเหล่านี้ที่ละประเด็น และชนิดของนโยบายที่เหมาะสมและเป็นที่ยอมรับมากที่สุด เราจึงเขียนตัวอย่างสั้น ๆ 3 ตัวอย่าง

แหล่งที่ 1 : ครูแต่ละคน คุณภาพของครูเกิดจากความสามารถและแรงจูงใจของครูแต่ละคน ครูที่มีปัญญาละเอียดสามารถสร้างสิ่งที่ตีเชื่อมไม่ว่าจะเกิดอะไรขึ้นรอบ ๆ เขาก็ตาม ตัวอย่างเหล่านี้ปรากฏในการศึกษาของประเทศนิวซีแลนด์ (Ramsay, 1993) อิตาลี (Macconi, 1993) สหรัฐอเมริกา และสวีเดน (White and Roesch, 1993 and Sweden Lander, 1993)

จากตัวอย่างนี้ คุณภาพครูเกิดจากครูแต่ละคน ขณะที่สอนในห้องครูจะสอนอย่างสง่างามและไหลลื่นไปตามธรรมชาติ พวกครูมีใจว่าสอนทันเนื้อหา โดยใช้กลยุทธ์การสอนแบบต่าง ๆ และควบคุมจังหวะการเรียนให้คงตามความต้องการของแต่ละบุคคลและของกลุ่ม ห้องเรียนเป็นสถานที่ที่มีความสุข นักเรียนได้รับการท้าทายแต่มั่นคง การมีโอกาสในการเรียนรอบ ๆ ตัวทำให้นักเรียนตื่นเต้นและมีแรงจูงใจที่จะเรียน ห้องเรียนมีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา เช่น มีการจัดโต๊ะเก้าอี้ใหม่ให้เหมาะสมกับสถานการณ์การเรียนการสอนที่แตกต่างกัน และใช้เป็นที่จัดแสดงและเผยแพร่ผลงานของเด็กที่หมุนเวียนเปลี่ยนไปเรื่อย ๆ ตามหัวข้อของบทเรียน

แม้ว่าการสอนในชั้นเรียนจะมีความเป็นธรรมชาติ แต่ครูเหล่านี้ทำงานหนักทั้งเตรียมการสอนและงานนอกเหนือจากการสอน ความมั่นใจเกิดจากการเตรียมงานอย่างดีทำให้มีความมั่นใจและความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง แม้ว่าครูเหล่านี้จะร่วมงานกับครูอื่นๆ แต่บางครั้งก็ทำงานตามลำพังความร่วมมือของพวกครูเป็นไปตามวัตถุประสงค์เฉพาะกิจ ขณะเดียวกันครูก็เลือกทำงานกับคนที่สามารถทำงานสอนของคนได้ พวกครูได้รับการอบรมครูประจำการเพื่อพัฒนาทางวิชาชีพที่คล้ายคลึงกัน การอบรมนี้มีไว้ใช้เพื่อตนเองแต่เพียงอย่างเดียว แต่เพราะหลักสูตรหรือโอกาสมีผลโดยตรงต่อการเรียนรู้ของคนเอง ถ้าโอกาสเหล่านี้ไม่มีหรือสิ่งที่มีอยู่ไม่เพียงพอ พวกครูก็จะแสวง

หาทางเลือกอื่น

เมื่อถึงระดับที่คุณภาพครูเกิดจากทักษะและการวิเริ่มของแต่ละคนแล้ว การนำนโยบายไปปฏิบัติควรเป็นดังนี้

- วิธิตำเนินการคัดเลือกครู เพื่อให้คนมีคุณภาพสูงเข้าสู่วิชาชีพ
- การฝึกหัดครูควรจะทำทนายและมีพื้นฐานการฝึกปฏิบัติให้มาก
- ค่าตอบแทนทางเศรษฐกิจอยู่ในระดับสูง
- ความก้าวหน้าทางวิชาชีพสำหรับครูที่สอนเก่งและรักมาครูดีไว้ในห้องเรียน
- เปิดโอกาสให้แก่ทุกคน
- มีทางเลือกในการพัฒนาทางวิชาชีพที่ท้าทาย
- โรงเรียนมีระบบสนับสนุนความอิสระเป็นรายบุคคล
- สิ่งแวดล้อมทางด้านนโยบายที่มีการส่งเสริมมากกว่าการสกัดกั้น

แหล่งที่ 2 : โรงเรียนแต่ละแห่ง คุณภาพครูเกิดจากโรงเรียนจัดระบบให้มีโครงสร้างพื้นฐานที่สนับสนุนการสอนที่ดีและความร่วมมือระหว่างครู โรงเรียนได้จัดสภาพให้สนับสนุนกระบวนการเรียนการสอนในโรงเรียนเป็นพิเศษ รวมทั้งสร้างกรอบของงาน บทบาท การแบ่งภาระรับผิดชอบและสร้างวิธีทำงาน ที่สะท้อนคุณค่าทางการศึกษาว่าร่วมกันของโรงเรียนในระดับองค์กร พลวัตระดับโรงเรียนจะปรากฏอยู่ในรายงานจากประเทศออสเตรเลีย (McRae, 1993) ออสเตรเลีย (Altricher et.al., 1993) อังกฤษ (Baker et.al., 1993) ฟินแลนด์ (Hamalainen, 1993) และสหรัฐอเมริกา (White and Roesch, 1993)

จากตัวอย่างนี้ แหล่งที่มาของคุณภาพครูคือโรงเรียน ขณะที่เดินเข้ามาในอาคารเรียน เราจะรู้สึกวับรรยากาศเต็มไปด้วยวัตถุประสงค์ โรงเรียนนี้ (ไม่คำนึงถึงอายุ) น่าสนใจ แม้ว่าการเคลื่อนไหวมีแบบแผน แต่เรารู้สึกถึงพลังของโรงเรียนได้ มีหลักฐานของความสำเร็ยอยู่มากมาย และความรู้สึกถึงคุณค่าของโรงเรียนสามารถเห็นได้จากงานที่จัดแสดงตามทางเดินตลอดจนบริเวณที่ว่างต่างๆ และนักเรียนที่เราพูดคุยด้วย ส่วนใหญ่จะพูดว่าโรงเรียนเป็นสถานที่ที่เป็นมิตรที่พวกเขาชอบมา และพวกเขารู้สึกว่ามีความก้าวหน้าในบทเรียน เมื่อได้พูดคุยกับครู ครูจะพูดถึงนักเรียนเพื่อนร่วมงาน และครูคนอื่นๆ ในทางที่ดี พวกเขามีวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่ชัดเจน และในไม่

ถ้าเรารู้ว่าความร่วมมือในการปฏิบัติงานเป็นเรื่องปกติ

เมื่อได้พูดคุยกับผู้บริหาร บทสนทนาก็จะเกี่ยวกับนักเรียนเป็นส่วนใหญ่ เรารู้คุณค่าของโรงเรียน คุณค่านี้เกิดจากโครงสร้างของระบบ โรงเรียนพยายามลดความเป็นระบบราชการลง ดังเช่นโรงเรียนหลายแห่ง มีทีมงานและวิธีการพัฒนาการประเมินการประชุมเรื่องราชการใช้เวลาน้อยลง ครูใช้เวลาส่วนใหญ่มากกับการอภิปรายหลักสูตรและการสอน โรงเรียนให้โอกาสแก่ครูได้พัฒนาตนเองทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน โรงเรียนใช้วิธีการวางแผนและโครงสร้างเพื่องานพัฒนา และรู้จักปรับการวิริมจากภายนอกเพื่อวัตถุประสงค์ของโรงเรียน

เมื่อได้พูดคุยกับผู้ตรวจการ ครูจะกล่าวถึงการสอนที่มีคุณภาพสูงและความสม่ำเสมอของการสอน สิ่งแวดล้อมที่เป็นระเบียบ ระบบการบริหารที่ดี เมื่อได้พูดคุยกับผู้ปกครอง ทุกคนรู้สึกยินดีที่ถูกเป็นนักเรียนของที่นี่ ทุกคนพูดถึงความคาดหวังที่สูงและบุคลากรที่เอาใจใส่นักเรียน

เมื่อกล่าวถึงระดับที่คุณภาพครูขึ้นอยู่กับปัจจัยระดับโรงเรียนแล้ว การนำนโยบายไปปฏิบัติควรเป็นดังนี้

- การฝึกหัดครูเป็นแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน
- มีการกระจายอำนาจการบริหารและงบประมาณลงสู่ระดับโรงเรียน
- ลดอำนาจการปกครองโรงเรียนจากรัฐบาลลงสู่ระดับเขต
- กำหนดทิศทางของนโยบาย ให้การสนับสนุนและให้โอกาสในการปรับเปลี่ยนและทดลองอย่างเต็มที่

- มีระบบการตอบสนองการสนับสนุนจากภายนอกรอบๆ โรงเรียน เช่น การแนะนำและการตรวจสอบ

- สร้างเครือข่ายกับโรงเรียนอื่นๆ ที่มีความคิดอย่างเดียวกันเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลและการสนับสนุน

- โรงเรียนมีโอกาสดำเนินการตัดสินใจเรื่องหลักสูตรและการปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมท้องถิ่น

- สนับสนุนการประเมินตนเองและการวางแผนในระดับโรงเรียน
- การอบรมครูประจำการและพัฒนาบุคลากรมีความยืดหยุ่น

แหล่งที่ 3 : สิ่งแวดล้อมด้านนโยบายจากภายนอก คุณภาพครูเกิดจากนโยบายที่มีการทดลองและสอดคล้องกับการฝึกหัดครูและการอบรมครูประจำการ หลักสูตร การวัดผลการเรียน ของนักเรียนและการประเมินครู ความเป็นเลิศทางการศึกษาเกิดจากความซื่อสัตย์ในการนำนโยบายเหล่านี้ไปปฏิบัติ ไม่ใช่เกิดจากการวิเริ่มที่อิสระของครูเป็นรายบุคคลหรือโรงเรียนแต่ละแห่ง ตัวอย่างการวิเริ่มนโยบายจากส่วนกลางที่เข้มแข็งเห็นได้จากกรณีศึกษาในประเทศอิตาลี (Macconi, 1993) ประเทศญี่ปุ่น (Maki, 1993) ประเทศอังกฤษ (Baker et.al.,1993) และประเทศสหรัฐอเมริกา (White and Roesch, 1993)

ผู้มีอำนาจจากส่วนกลางตระหนักถึงความรับผิดชอบของตนเกี่ยวกับคุณภาพครู จึงได้ปฏิรูปหลักสูตรอย่างกว้างขวางหลาย ๆ ครั้ง เพื่อสะท้อนคุณค่าทางสังคมและทักษะที่สำคัญ ขณะเดียวกันได้มีระบบการตรวจสอบโรงเรียนมากขึ้น มีจุดเน้นทางด้านการประเมินและใช้เกณฑ์การวัดความสามารถของนักเรียนตามระดับชั้นอย่างกว้างขวาง

ในระดับโรงเรียน ผู้บริหารมีภาระหน้าที่มากขึ้นเพื่อให้โรงเรียนมีมาตรฐานตามที่ส่วนกลางกำหนด ระบบการประเมินครูจะสะท้อนคุณค่าจากส่วนกลางมากกว่าความเป็นปัจเจกบุคคล มีการตรวจสอบโปรแกรมฝึกหัดครูทั่วประเทศอย่างกว้างขวาง และมีแผนสร้างมาตรฐานเพื่อให้เป็นที่ยอมรับ ชุมชนเริ่มรับผิดชอบการฝึกหัดครูมากขึ้น และชุมชนพอใจกับการปฏิบัติที่มั่นคงเหล่านี้

เมื่อถึงระดับที่คุณภาพครูขึ้นอยู่กับผู้มีอำนาจจากส่วนกลางแล้วการนำนโยบายไปปฏิบัติควรเป็น ดังนี้

- ชุมชนมอบอำนาจให้ผู้บริหารของโรงเรียนบริหารงานอย่างชัดเจน
- มีขั้นตอนการให้คำปรึกษาเพื่อกำหนดนโยบาย
- ทางเลือกด้านนโยบายมีความหลากหลายและสอดคล้องกัน
- มีผู้ตรวจสอบจากส่วนกลางควบคุมความก้าวหน้าของโรงเรียนแต่ละแห่ง
- การประเมินครูเป็นระบบรวมศูนย์
- การฝึกหัดครูส่งเสริมทิศทางการปฏิรูป
- การสนับสนุนจากส่วนกลางส่งเสริมการปฏิบัติ
- มีระบบข้อมูลและศัพท์วิชาการเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพทางการศึกษา

การประสานครู โรงเรียน และนโยบายจากส่วนกลาง

เป็นที่ประจักษ์ว่าไม่มีกรณีศึกษาใดที่เป็นจริงทั้งหมด กรณีศึกษาเป็นเพียงภาพแสดงทิศทางเลือกดำเนินนโยบายและเพื่อให้เห็นความขัดแย้งที่มีอยู่ เช่น ครูแต่ละคนจะมีอิสระน้อยลงหากทำตามนโยบายจากส่วนกลางทั้งในแง่ของหลักสูตรและวิธีการสอน หรือถ้าครูต้องการหาฉันทามติเกี่ยวกับคุณค่าและการปฏิบัติเพื่อความเป็นเอกภาพ ครูต้องทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงานในโรงเรียน ตัวอย่างแหล่งของคุณภาพครูทั้งสามแหล่งอื่นยันถึงธรรมชาติที่ซับซ้อนและปัญหาทางเลือกดำเนินนโยบายเมื่อถึงระดับที่ตัวอย่างไม่เป็นที่ยอมรับหรือไม่เป็นจริง ทางเลือกดำเนินนโยบายมีความซับซ้อนมากขึ้น ตัวอย่างทั้ง 3 นี้ก็มีทั้งข้อดีและข้อเสีย

ตัวอย่างที่ 1 เน้นครูเป็นรายบุคคลซึ่งเป็นสิ่งน่าสนใจที่สุดในแง่มุมหนึ่งเพราะพลังจินตนาการของครูและการสอนที่ถ่ายทอดออกมา แต่ก็ยังมีปัญหา เพราะครูรักษาพลังกำลังและความกระตือรือร้นไว้ได้ยากถ้าไม่มีโครงสร้างอื่น ๆ สนับสนุน ครูที่ทำงานโดยลำพังอาจจะหมดโอกาสที่จะเรียนรู้จากเพื่อน ในที่สุดก็ไม่อาจเต็มเต็มสมรรถนะของความเป็นครูได้ เมื่อไม่มีแรงจูงใจครูก็ไม่อาจอยู่ได้ตามลำพัง เมื่омองจากความหวังในระดับสูงของสังคมและผู้มีอำนาจของสถาบันแล้ว การพึ่งพาครูเป็นรายบุคคลจะมีความแปรปรวนมากที่สุด

ตัวอย่างที่ 2 สะท้อนถึงการเน้นระดับโรงเรียนซึ่งเป็นที่สนใจของหลายประเทศ เพราะสะท้อนแนวโน้มด้านนโยบายปัจจุบันที่มีแนวโน้มให้กระจายอำนาจและมีการบริหารแบบเน้นโรงเรียนเป็นฐาน” รูปแบบจำลองระดับโรงเรียนมีประโยชน์ในการสนับสนุนความเข้มแข็งของครูภายในแต่ละโรงเรียนทั้งในแง่ของวิธีสอนและพฤติกรรมที่นักเรียนคาดหวัง แต่การบริหารความร่วมมือกันมีความเสี่ยงเมื่อบุคลากรในโรงเรียนเปลี่ยนไป เมื่อบุคคลที่เป็นแกนนำลาออกทีมงานอาจจะล้มไป การร่วมงานกันอย่างใกล้ชิดและการสื่อสารกันอย่างสม่ำเสมอต้องใช้เวลา จึงทำให้ต้องดึงเวลาจากการสอน ยิ่งไปกว่านั้นการสร้างโครงสร้างและวัฒนธรรมในโรงเรียนที่เป็นอุดมคตินั้นเป็นสิ่งที่ทำได้ยาก ดังตัวอย่างที่กล่าวมาแล้ว

ตัวอย่างที่ 3 เป็นแนวทางที่กลุ่มประเทศโออีซีดีสนใจในขณะที่ประเทศอื่นไม่สนใจแล้ว บางประเทศที่เคยบริหารแบบรวมศูนย์ ให้นิอบความรับผิดชอบการบริหารให้โรงเรียนในท้องถิ่น

เพื่อกระตุ้นนวัตกรรมที่ปรับปรุงจากสภาพแวดล้อมท้องถิ่น ในขณะที่เดียวกันบางประเทศที่กระจายอำนาจการบริหารต่างพยายามหามาตรฐานการเรียนรู้ของนักเรียน โดยใช้นโยบายที่เปลี่ยนแปลงอย่างมีระบบเพื่อให้สอดคล้องกับส่วนกลาง ประโยชน์ของความสอดคล้องและการควบคุมนโยบายจากส่วนกลางก็คือ สร้างความเข้มแข็งจากโรงเรียนหนึ่งไปยังอีกโรงเรียนหนึ่ง ข้อเสียก็คือ เมื่อนโยบายได้ดำเนินการไปแล้วยากที่จะเปลี่ยนแปลง เมื่อหลักสูตร การประเมิน การฝึกหัดครูและการฝึกอบรมครูประจำการมีความเชื่อมโยงกันทั้งหมด จะทำให้มีความเฉื่อยมาก การพึ่งพานโยบายจากส่วนกลางทำให้การรักษาคุณภาพครูซึ่งมีธรรมชาติที่เป็นพลวัตยากขึ้น ข้อนี้เป็นส่วนหนึ่งในบรรดาลักษณะสำคัญๆ ที่ได้จากการศึกษาในประเทศต่างๆ เช่น การสร้างองค์ความรู้ซึ่งเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ (Constructivist theories) ที่มีอิทธิพลต่อจิตวิทยาการศึกษา การตอบสนองต่อความต้องการระบบรวมศูนย์บางชนิดเป็นไปอย่างเชื่องช้า เว้นไว้แต่ว่าครูใช้วิธีการสอนแบบเน้นเด็กเป็นศูนย์กลางมากขึ้น

เราสรุปว่าการพึ่งพานโยบายส่วนกลางเพื่อรักษาและปรับปรุงคุณภาพครู ทำให้เกิดการปฏิบัติอย่างคงเส้นคงวา แต่การเปลี่ยนแปลงเป็นไปอย่างเชื่องช้า ในทางตรงกันข้ามการพึ่งพาครูเป็นรายบุคคลและโรงเรียนแต่ละแห่ง ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและทดลองตลอดเวลา แต่ก็ทำให้บางโรงเรียนและครูบางคนปรับตัวไม่ทัน ความท้าทายที่ยิ่งใหญ่ก็คือการปรับปรุงทั้งสองวิธีให้มาอยู่ด้วยกันเพื่อคุณภาพของครู



Bibliography

- ALMIUS, T., LANDER, R. and ODHAGEN, T. (1993), "Instruction and relations - reflections over two seminars with teachers from comprehensive schools in Sweden", Department of Education and Educational Research, University of Linköping.
- ALTRICHTER, H., AMMANN, U., RADNIZY, E. and SPECHT, W. (1993), "Case studies on teacher quality", Department of Business Education and Personnel Management, University of Innsbruck, Austria.
- ALTET, M. (1993), "La qualité des enseignants, séminaires d'enseignants. Rapport final de l'étude française demandée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective", Centre de recherches en éducation, Université de Nantes (DEP9,CREN).
- ASKLING, B. and JEDESKOG, G. (1993), "The teacher education review: some notes on the Teacher Education Programme in Sweden", Department of Education and Psychology, University of Linköping.
- BAASLAND, B. (1993), "Teacher quality. The national case study", Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, Oslo, Norway.
- BAKER, C.A., MUSCHAMP, P. and DRACUP, T. (1993), "Teacher quality: English case study", Office for Standards in Education and Department for Education, London.
- BARBIER, J-M. and GALATANU, O. (1993), "La qualité des enseignants. L'examen des programmes de formation des enseignants", Conservatoire National des Arts et Métiers, Centre de Recherche sur la Formation, Paris.
- BIGWOOD, W.F.L. (1993), "Teacher education programme review, Scotland", Moray House Institute of Education, Edinburgh.
- BRADLEY, A. (1993), "Teacher education and standards", *Education Week*, November 24.
- BUCHBERGER, F. (ed.) (1992), *ATEE-Guide to Institutions of Teacher Education in Europe (AGITE)*, Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Brussels.
- BUCHBERGER, F., NIEMI, H., KOHONEN, V., ROTHBUCHER, H., THONHAUSER, J. and VÄHÄPASSI, A. (1993), "Teacher education programme review. Austria", State College of Teacher Education in Salzburg, Institute of Educational Sciences/University of Salzburg.
- BUCHBERGER, F., NIEMI, H., KOHONEN, V., ROTHBUCHER, H., THONHAUSER, J. and VÄHÄPASSI, A. (1993a), "Report of the teacher education programme review", University of Jyväskylä, Finland.
- CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY (1986), *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, New York.
- COMMONWEALTH TERTIARY EDUCATION COMMISSION (CTEC) (1986), *Improving Teacher Education*, Joint Review of Teacher Education and Commonwealth Schools Commission, Canberra.
- CROSS, P.K. (1984), "The rising tide of reform reports", *Phi Delta Kappan*, 65.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1992), "Induction of newly qualified teachers", Administrative Memorandum 2/92, 11 August, London.
- DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING (DEET) (1992), "Teacher education. A discussion paper", Canberra.

- EKHOLM, M., FRANSSON, A. and LANDER, R. (1997), *Skolreform och lokalt gensvar, Utvärdering av 35 grundskolor genom upprepade lägesbedömningar 1980-1985* (School Reform and Local Response, Evaluation of 35 Comprehensive Schools by Successive Assessment), Institutionen for Pedagogik, Göteborgs Universitet.
- FULLAN, M. (1985), "Change processes and strategies at the local level", *The Elementary School Journal*, 3.
- HÄMÄLÄINEN, S. and JOKELA, J. (eds.) (1993), "Teacher quality in Finland: policy and practice in five primary schools. Summary of case studies", *Research*, 54, Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Finland.
- HARGRE VES, D.H. and HOPKINS, D. (1991), *The Empowered School*, Cassell, London.
- HOLMES GROUP (1986), *Tomorrows' Teachers*, East Lansing, MI.
- HOPKINS, D. (ed.) (1986), *Inservice Training and Educational Development*, Croom helm, London.
- HOPKINS, D. (1987), *Improving the Quality of Schooling*, Falmer Press, Lewes.
- HOPKINS, D. (1990), "The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis", *School Organisation*, 10 (2 and 3).
- ITALIAN MINISTRY OF EDUCATION (1992), "Teacher quality. Country statement: Italy", First Japan/ OECD Seminar on Teacher Education and the Quality of Schooling, Saitama Prefecture, Tokyo, February.
- KIMONEN, F. and NEVALAINEN, R. (1993), "The teacher of a small rural school implementing the local curriculum. A case study of the Soimula Lower Level Comprehensive School, Central Finland", in S. Härmäläinen and J. Jokela (eds.), *op. cit.*, pp. 75-100 (pre-publication draft).
- LANDER, R. (1993), "Reportoires of teaching quality. A contribution to the OECD/CERI project Teacher Quality from case studies of six Swedish comprehensive schools", Department of Education and Educational Science, University of Göteborg.
- LIEBERMAN, A. and MILLER, L. (eds.) (1978), *Staff Development: New Demands, New Realities, New Perspectives*, New York.
- MACCONI, C. (1993), "Teacher quality project: Italian case study", Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Scambi Culturali, Rome.
- MAKI, M. (1992), "Changing pattern of work organization and the quality of teaching. Japan", National Institute for Educational Research, Tokyo.
- MAKI, M. (1992a), "Improving teacher quality in Japan", National Institute for Educational Research, Tokyo.
- MAKI, M. (1993), "A case study on introdion training for beginning teachers in Japan", National Institute for Educational Research, Tokyo.
- McLAUGHLIN, M. (1990), "The Rand Change Agent Study revisited: macro perspectives, micro realities", *Educational Researcher*, 19 (9).
- McRAE, D. (1993), "Reforming school work organisation: Australia", Department of Empolymnt, Education and Training, Commonwealth Government of Australia, Canberra.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS (1991), *Digest of Education Statistics 1991*, Government Printing Office, Washington.

- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (NBPTS) (1991), *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*, 3rd edition, Detroit and Washington.
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION, (1993), "The New Zealand report on teacher quality seminars", Wellington.
- NORWAY MINISTRY OF EDUCATION (1993), "Teacher quality: Case studies", Oslo.
- OECD (1974), *The Teacher and Educational Change: A New Role*, OECD, Paris.
- OECD (1979), *Teacher Policies in a New Context*, OECD, Paris.
- OECD (1982), *In-Service Education and Training of Teachers: A Condition for Educational Change*, OECD, Paris.
- OECD (1989), "Decentralisation and school improvement: new perspectives and conditions for change", CER/CD(89)4, OECD, Paris.
- OECD (1989a), *Schools and Quality: An International Report*, OECD, Paris.
- OECD (1990), *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*, OECD, Paris.
- OECD (1992), *High-Quality Education and Training for All*, OECD, Paris.
- PURKY, S.C. and SMITH, M. (1993), "Effective schools - a review", *The Elementary School Journal*, 4, pp. 427-452.
- RAMSAY, P. (1993), "Teacher quality. A case study prepared for the Ministry of Education as part of the OECD study on teacher quality", University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- RIBOLTS, E. (1993), "Final report on the teacher seminars conducted as part of the OECD study on teacher quality", Vocational Teacher Training Academy for Agriculture and Forestry, Vienna, Austria (in co-operation with Mrs. Edith Gaderer-Witerna).
- ROSENHOLTZ, S. (1989), *Teachers Workplace. The Social Organisation of Schools*, Longman, New York.
- SCHÖN, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Temple Smith, London.
- SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (1992), "Teacher quality, country contribution: United Kingdom (Scotland)", Edinburgh.
- SLAVIN, R.E. (1993), "Cooperative learning in OECD countries: research, practice, and prevalence", Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University, Baltimore, MD.
- TALBERT, J.E. and McLAUGHLIN, M.V. (1994), "Teacher professionalism in broad schools contexts", *American Journal of Education*, 102.
- VAN VELZEN, W., MILES, M., EKHOLM, M., HAMEYER, U. and ROBIN, D. (1985), *Making School Improvement work*, ACCO, Leuven, Belgium.
- WAGNER, A. (forthcoming), "The Economics of Teacher Education", *International Encyclopaedia of Education*, 2nd edition.
- WHITE, J.J. and ROESCH, H. (1993), "Listening to the voices of teachers: examining connections between student performance, quality of teaching and educational policies in seven Fairfax County (VA) elementary and middle public schools", University of Maryland, Baltimore County, Fairfax County Public Schools, United States.

คณะผู้จัดทำ

ที่ปรึกษาโครงการแปลหนังสือเพื่อสนับสนุนการปฏิรูปการศึกษา

นายกมล สุคประเสริฐ ประธานคณะกรรมการจัดทำหนังสือแปล

นายวิจิตร จันทรากุล ประธานคณะกรรมการจัดทำหนังสือแปลสาขาการศึกษา

ผู้แปล	นางนัยนา	ทองศรีเกตุ
ผู้ตรวจ	นายวิจิตร	จันทรากุล
บรรณาธิการที่ปรึกษา	นางสาวจินตนา	ใบกาซุย์
บรรณาธิการที่ปรึกษา	นางสาวอุษณีย์	วัฒนพันธ์
บรรณาธิการ	นางสาวชุดิภาวุจน์	บุญญะธิติสุข
ออกแบบปก	นายอนุวัจน์	วงศ์ใหญ่

พิมพ์ที่ โรงพิมพ์การศาสนา

314-316 ปากซอยบ้านนาคร ถนนกรุงเกษม กรุงเทพมหานคร 10100 โทร. 2233351, 2235548

นายปกรณ์ คันสกุล ผู้พิมพ์ผู้โฆษณา



ชื่อ นัยนา ทองศรีเกตุ
ตำแหน่ง รองหัวหน้าศูนย์ภาษา
สถาบันราชภัฏนครศรีธรรมราช
จังหวัดนครศรีธรรมราช
วุฒิการศึกษา 2514 สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี/การสอน
ภาษาอังกฤษ วิทยาลัยวิชาการศึกษาสงขลา
2526 สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโท
การสอนภาษาอังกฤษ
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
2531 Dip in TEFL จาก Sydney University
ประสบการณ์ - เข้าร่วมอบรมการแปลจากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- เข้าร่วมประชุมปฏิบัติการนักแปลเครือข่ายของ
กรมวิชาการ ในการแปลหนังสือสิ่งแวดล้อม เรื่อง
“มลพิษอากาศในเมือง”

การสอนดีมีคุณภาพ

การสอนที่ดีคืออะไร และรัฐบาลจะส่งเสริมการสอนที่ดีได้อย่างไร รายงานฉบับนี้ได้กล่าวถึงความพยายามร่วมกันของกลุ่มประเทศ โออีซีดี 11 ประเทศเพื่อชี้ให้เห็นมิติที่สำคัญด้านคุณภาพการสอนในโรงเรียนประถมศึกษา และมัธยมศึกษา

ครูและโรงเรียนดีแต่มีคุณภาพร่วมกันบางประการ ครูเหล่านี้จะอุทิศตน กับการสอนและควบคุมปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนในห้องเรียนและประสบความสำเร็จในการตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในหลายประเทศ การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ ได้แก่ ความแตกต่างของนักเรียนที่มีมากขึ้น วิธีสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง การขยายตัวในการใช้คอมพิวเตอร์และโทรคมนาคม การเพิ่มความรับผิดชอบในการทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงานในการวางแผนหลักสูตร และการบริหารโรงเรียน โรงเรียนต่างๆมีวิสัยทัศน์ร่วมกันและมีการจัดระบบที่ส่งเสริมการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง นโยบายการศึกษาที่บัญญัติโดยทางราชการซึ่งเป็นหน่วยงานภายนอก ควรจะมีความยืดหยุ่นเพื่อให้สอดคล้องกับธรรมชาติงานของครูที่มีการเปลี่ยนแปลง เพื่อให้เกิดคุณภาพสูงสุดในการสอน รัฐบาลต้องรักษาความสมดุลระหว่างการบังคับบัญชาจากส่วนกลาง กับความคิดริเริ่มที่เป็นอิสระของโรงเรียนแต่ละแห่งและของครูแต่ละคน