

ห้มองการผลิตและพัฒนาครูของประเทศไทยผ่านเลนส์ของนักรู้ศึกษา LOOKING AT TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THAILAND THROUGH THE LENS OF A TEACHER EDUCATOR

ชาตรี ฝ้ายคำตา^{1*}
Chatree Faikhamta^{1*}

¹ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

¹Department of Education, Faculty of Education Kasetsart University, Bangkok 10900, Thailand

*Corresponding Author, E-mail: chatreechem@yahoo.com

บทคัดย่อ

การผลิตและพัฒนาครูเป็นหัวใจสำคัญของการปฏิรูปการศึกษา บทความนี้มีจุดประสงค์เพื่อนำเสนอแนวคิดการผลิตและพัฒนาครูของประเทศไทยโดยผ่านมุมมองของนักรู้ศึกษา จากมุมมองดังกล่าวทำให้เห็นว่าการผลิตและพัฒนาครูควรเริ่มจากการตั้งเป้าหมายคุณลักษณะพลเมืองของประเทศเพื่อขึ้นไปสู่คุณลักษณะและสมรรถนะของครู กระบวนการผลิตและพัฒนาครูควรปรับวิธีการรับและกระบวนการผลิต โดยเน้นการรับคนเก่งและมีจิตวิญญาณความเป็นครูเข้ามาเป็นครู และเน้นให้บัณฑิตได้ลงมือปฏิบัติเพื่อเชื่อมโยงกับทฤษฎี รวมทั้งการเน้นการสะท้อนความคิดจากการปฏิบัติ และพัฒนาครูควรพัฒนาครูใหม่เพื่อให้เกิดความต่อเนื่องระหว่างการผลิตครูและครูประจำการ

คำสำคัญ: การผลิตครู นโยบายการศึกษา สมรรถนะครู

Abstract

Teacher education and professional development plays a crucial role in educational reform in Thailand. This article aims at giving recommendations on teacher education and professional development in Thailand though the lens of teacher education. Teacher education should start with considering anticipated attributes of Thai citizens then think about teacher attributes and competency. Recruitment for teacher candidates and teacher education programs should be reconsidered. The candidates who have high competency and strong teacher spirit should be selected. Teacher education program should be practice-based and reflection-based activities in order to help pre-service teacher link theories and practice. Induction program are also recommended for teacher education in Thailand. This program will link and fill the gap between pre-service and in-service teacher education.

Keywords: Teacher education, Educational policy, Teacher competency

บทนำ

หากเริ่มต้นจากการถามผู้อ่านว่าปัญหาการศึกษาไทยมีอะไรบ้าง เชื่อว่าคงได้คำตอบจำนวนมาก ปัญหาการศึกษาไทยเกิดขึ้นมาอย่างยาวนานและฝังรากลึกลงไปเรื่อยๆ และจะเห็นจากหลักฐานของการถดถอยของสมรรถนะของนักเรียนจากผลการประเมินในระดับนานาชาติ เช่น PISA (Institute of the Promotion of Teaching Science and Technology [IPST] & OECD, 2017) นอกจากนี้ หลักฐานเชิงประจักษ์ที่ชัดเจนมากคือปัญหาที่เกิดขึ้นรายวันที่เห็นได้จากข่าว เช่น การเกิดอาชญากรรม การเกิดอุบัติเหตุ การทะเลาะกัน การฝ่าฝืนกฎ ความยากจน ความแตกต่างระหว่างชนชั้น เป็นต้น สิ่งเหล่านี้ล้วนสะท้อนถึงความล้มเหลวของการศึกษาที่ยังไม่สามารถทำให้พลเมืองอยู่ดีกินดีและสามารถพัฒนาประเทศให้ก้าวหน้าตามสิ่งที่มันควรจะเป็น

เราต้องยอมรับความล้มเหลวนี้และหันกลับมาพิจารณาว่าอะไรคือสาเหตุที่แท้จริง ทั้งนี้สาเหตุมีหลายประการและไม่สามารถอธิบายได้หมดในบทความนี้ เพราะปัญหามีทุกระดับ ทั้งระดับนโยบาย ระบบการศึกษา การบริหาร หลักสูตร การนำหลักสูตรลงสู่การปฏิบัติในระดับชั้นเรียน (Berliner, 2006; Cochran-Smith, 2006; Darling-Hammond, et al., 2017) ดังนั้นในบทความนี้จะนำเสนอเฉพาะส่วนที่เกี่ยวข้องกับการผลิตและพัฒนาครู เพราะถือว่าเป็นส่วนที่สำคัญและจะขับเคลื่อนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการศึกษาไทยในทางที่ดีขึ้น

สถาบันการผลิตครูที่ทำหน้าที่หลักในการผลิตและพัฒนาครูตกเป็นจำเลยของสังคมว่าเหตุใดจึงไม่สามารถขับเคลื่อนการศึกษาให้ดีขึ้นได้ ในฐานะที่ผู้เขียนเป็น “ครูของครู” ขอแลกเปลี่ยนมุมมองเกี่ยวกับปัญหาสาเหตุ และแนวทางแก้ไข โดยใช้มุมมองและประสบการณ์ของตนเอง รวมทั้งการศึกษาเอกสารและผลการวิจัยในระดับชาติและนานาชาติเพื่อให้เกิดมุมมองที่ครอบคลุมมากที่สุด โดยผ่านคำถามดังต่อไปนี้

1. ประเทศไทยต้องการพลเมืองที่มีลักษณะอย่างไร
2. ประเทศไทยต้องการครูที่มีลักษณะอย่างไรที่จะมาเตรียมพลเมืองตามที่คาดหวัง
3. การผลิตและพัฒนาครูเป็นหน้าที่ของใคร
4. ระบบการผลิตและพัฒนาครูของไทยควรมีลักษณะอย่างไร
5. มีกลยุทธ์อะไรบ้างในการผลิตและพัฒนาครู

ก่อนตอบคำถามเหล่านี้ ผู้เขียนขอชวนผู้อ่านพิจารณาว่า 1) จากคำถามด้านบน เรารู้คำตอบหรือยัง 2) ถ้ารู้แล้ว คำตอบนั้นคืออะไร ถ้ายังไม่รู้ เราจะหาคำตอบนั้นได้อย่างไร 3) เราจะมีวิธีอย่างไรในการหาคำตอบดังกล่าว 4) คำตอบที่ได้มานั้น มันใจได้อย่างไรว่ามันถูกต้องหรือเหมาะสมที่สุด ผู้อ่านสามารถวิเคราะห์และวิพากษ์มุมมองที่จะกล่าวต่อไปนี้ได้อย่างอิสระ ทั้งนี้เพื่อให้เกิดความงอกงามของความคิดและร่วมกันหาทางออกของบ้านเมืองเราด้วยกัน

ประเทศไทยต้องการพลเมืองที่มีลักษณะอย่างไร

เหตุใดต้องเริ่มต้นด้วยคำถามนี้ ถ้าเราตั้งโจทย์ว่าเราต้องการครูแบบไหน ก็คงต้องเริ่มต้นจากคำถามนี้ก่อนว่า เราต้องการพลเมืองแบบใด แล้วจึงพิจารณาว่าแม่พิมพ์จะเป็นอย่างไร (Tan, et al., 2012) อย่างไรก็ตามสำหรับคำถามที่ว่าพลเมืองควรมีลักษณะอย่างไรนั้น มีคำตอบที่ปรากฏอยู่ในเอกสารต่างๆ มากมาย ไม่ว่าจะเป็นรัฐธรรมนูญ แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ พระราชบัญญัติการศึกษา หลักสูตรแกนกลาง และอื่นๆ อีกมากมาย จึงไม่สามารถอธิบายได้หมด

แน่นอนว่า ตอนนี้มีกรกล่าวถึง Thailand 4.0 และ PISA (Institute of the Promotion of Teaching Science and Technology [IPST] & OECD, 2017) ที่สะท้อนให้เห็นว่าประเทศไทยต้องการคนที่มีรู้ความสามารถ (performance) และทักษะ (skills) โดยเฉพาะทักษะในศตวรรษที่ 21 และปฏิเสธไม่ได้ว่า

ความรู้และทักษะเหล่านี้จำเป็นและต้องการเพื่อจะขับเคลื่อนประเทศของเราให้ก้าวต่อไปในสังคมโลกาภิวัตน์อย่างไรก็ตาม ในมุมมองของผู้เขียนสิ่งที่ต้องเร่งฟื้นฟูมากที่สุดคือ คุณลักษณะ (attribute) ของคนไทย เช่นเป็นบุคคลที่มีความซื่อสัตย์ ความรับผิดชอบ มีวินัย ใฝ่หาความรู้ตลอดเวลา การเคารพสิทธิของผู้อื่น การมีส่วนร่วมของสังคม เป็นต้น หากมองย้อนไปที่ประเทศเพื่อนบ้านในแถบเอเชีย เช่น ญี่ปุ่น เกาหลี ไต้หวัน ประเทศเหล่านี้มีคุณภาพการศึกษาอยู่ในระดับต้นๆ ของโลก ทั้งๆ ที่เป็นคนเอเชียเหมือนกับเรา สิ่งทีพลเมืองของประเทศเหล่านี้มีคล้ายๆ กันคือ ความมีระเบียบวินัยและความตั้งใจในการทำงาน ย้อนกลับมาดูที่บ้านเรา ตอนนี้นักเรียนหายไปไหนหมด ยิ่งนับวันยิ่งถอยหลังลงไป หากคนไทยมีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เชื่อว่าจะเป็นตัวนำพาให้เกิดความรู้และทักษะที่จำเป็น นอกจากนี้อาวุธที่สำคัญของพลเมืองที่จะมาขับเคลื่อนประเทศคือ การรู้จักวิธีคิดและเรียนรู้ที่จะคิด (ways of knowing) ซึ่งคิดว่าจำเป็นและสำคัญมาก พลเมืองของเราต้องรู้จักวิธีการหาความรู้ กระจายใคร่รู้ และพยายามพัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา สิ่งเหล่านี้สำคัญกว่าความรู้ เพราะในตอนนี้อย่างไรก็ตามหาจากแหล่งใดก็ได้ พลเมืองต้องรู้จักใช้ความรู้มาใช้แก้ปัญหาและทำให้เกิดประโยชน์

ดังที่กล่าวข้างต้นว่า คงอธิบายได้ไม่หมดว่าเราต้องการพลเมืองแบบใด และในบทความนี้จึงมุ่งหวังเพื่อกระตุ้นให้เราคิดว่า “พวกเราทุกคนเข้าใจตรงกันหรือไม่ เรามีจุดร่วมเดียวกันหรือไม่ ทุกฝ่ายทุกส่วนทราบหรือไม่ว่าเราต้องการพลเมืองแบบไหน” โดยเฉพาะกระทรวงศึกษาธิการ สถาบันผลิตครู โรงเรียน หรืออื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับการผลิตและพัฒนาครู ลักษณะพลเมืองที่ต้องการควรมีความชัดเจน โดดเด่น หากเราต้องการสังคมแบบไหน ก็มุ่งไปตรงนั้น ทั้งนี้ความเข้าใจตรงกันทุกภาคส่วนจะนำไปสู่การปฏิบัติที่ชัดเจน

ประเทศไทยต้องการครูที่มีลักษณะอย่างไรที่จะเตรียมพลเมืองตามที่คาดหวัง

คำตอบของคำถามนี้ก็มีอยู่แล้วเช่นเดียวกัน ซึ่งจะเห็นจากเอกสารต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษา (มคอ.) และมาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษาของคุรุสภา และอื่นๆ อีกมากมาย แต่คำถามต่อมาคือ 1) สิ่งที่กำหนดในมาตรฐานตอบสนองกับคุณลักษณะของพลเมืองที่คาดหวังไว้หรือไม่ 2) มันใจได้ไหมว่ามาตรฐานที่กำหนดเหมาะสมแล้ว 3) มาตรฐานเหล่านี้มาได้อย่างไร ใครเป็นผู้กำหนด ใครมีส่วนร่วมบ้าง

การมีมาตรฐานวิชาชีพมีส่วนช่วยให้เกิดการดำเนินงานไปในทิศทางเดียวกัน (Darling-Hammond, et al., 2017) และในหลายประเทศก็ทำเช่นนั้น เช่น สหรัฐอเมริกา ออสเตรเลีย สิงคโปร์ ก็มีกรอบมาตรฐานวิชาชีพเพื่อเป็นแนวทางให้กับสถาบันผลิตครูนำไปใช้ในการออกแบบหลักสูตรผลิตครูต่อไป แต่อย่างไรก็ตามในบางประเทศ โดยเฉพาะประเทศฟินแลนด์ไม่มีมาตรฐานวิชาชีพ แต่ให้อิสระกับสถาบันผลิตครูในการกำหนดกรอบแนวคิดของตนเอง ดังนั้นแต่ประเทศก็มีบริบทที่แตกต่างกัน เราจึงนำทุกอย่างของประเทศเหล่านั้นมาไม่ได้ แต่สิ่งที่ทำได้คือเรียนรู้เพื่อที่จะนำมาปรับใช้ มาวิเคราะห์ประเทศของเรา เช่น หากจะใช้ระบบเชื่อมั่น (trust) เหมือนกับประเทศฟินแลนด์ โดยให้อิสระ (autonomy) กับสถาบันผลิตครู (Niemi, et al., 2012) ก็คงเป็นเรื่องที่ดีไม่น้อย แต่อาจจะต้องใช้เวลานานหลายสิบปีและยังเป็นเรื่องที่ยาวไกล ตอนนี้เรายังคงต้องการมาตรฐานที่กำหนดที่เป็นแนวทางอยู่ แต่ก็ต้องอิสระระดับหนึ่งเช่นกัน

เกิดอะไรขึ้นกับมาตรฐานในปัจจุบัน มีปัญหาอะไรกับมาตรฐาน ผู้เขียนขอแสดงความคิดเห็นดังต่อไปนี้

1. มาตรฐานวิชาชีพกำหนดกรอบตายตัวมากเกินไป การพัฒนาและกำหนดมาตรฐานควรเป็นกรอบแนวคิด (framework) ที่จะนำไปสู่การปฏิบัติ แต่จะเห็นได้ว่า มาตรฐานวิชาชีพกำหนดแม้กระทั่งโครงสร้างหลักสูตรคร่าวๆ ว่าควรจะเรียนอะไรเท่าไร ต้องมีอย่างน้อยเพียงใด สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นว่าแนวคิดทางการศึกษายังไม่ก้าวข้ามกรอบแนวคิด (paradigm) เพราะยังต้องการความเป็นมาตรฐาน (standardized) ต้องการตรวจสอบ (inspection) ยังไม่เชื่อใจกัน (untrusted) ระบบการศึกษาไทยต้องการ one-size-fits-all

ซึ่งโดยธรรมชาติแล้วเป็นไปได้ยาก เพราะบริบทการศึกษาเป็นเรื่องที่ซับซ้อน เป็นเรื่องทางมนุษย์และสังคม แม้ว่าเราต้องการพลเมืองในลักษณะเดียวกัน แต่ก็ไม่ได้หมายความว่าหลักสูตรของแต่ละสถาบันการศึกษาต้องเหมือนกันพิมพ์เดียวกัน แต่ในทางตรงกันข้าม ควรให้แต่ละสถาบันผลิตครูสร้างความโดดเด่น มีแนวคิดใหม่ สร้างสรรค์และหลากหลายในการผลิตครู แต่ตอนนี้ทุกสถาบันมีหลักสูตรการผลิตครูแทบไม่ต่างกัน โดยเฉพาะหมวดวิชาชีพที่ต้องทำให้อาจารย์รายวิชาตรงกับมาตรฐานวิชาชีพที่คุรุสภากำหนดให้มากที่สุด เพราะหากไม่ตรงแล้ว หลักสูตรก็จะไม่ผ่าน คำถามสุดท้ายในประเด็นนี้คือ มาตรฐานวิชาชีพครูควรอยู่ในระดับใดถึงจะเหมาะสม

2. มาตรฐานวิชาชีพมุ่งเน้นความรู้และเนื้อหา แม้ว่าในมาตรฐานวิชาชีพจะกำหนดความรู้ประสบการณ์ มาตรฐานการปฏิบัติงานและมาตรฐานการปฏิบัติตนออกมา สิ่งเหล่านี้ยังไม่สะท้อนคุณลักษณะครู (attribute) ที่ชัดเจน ยกตัวอย่างเช่น มาตรฐานข้อแรก ความเป็นครู สิ่งเหล่านี้ได้กำหนดให้สถาบันผลิตครูเขียนรายละเอียดลักษณะความเป็นครูในคำอธิบายรายวิชา จนทำให้มองว่าต้องมาสอนนิสิตนักศึกษาครูว่าความเป็นครูมีอะไรบ้าง จรรยาบรรณครูมีกี่ข้อ เป็นต้น ในทางกลับกัน ลักษณะความเป็นครูเป็นเรื่องที่บอกหรืออธิบายอย่างเดียวไม่ได้ แต่ควรแทรกลักษณะความเป็นครูลงไปในกิจกรรมการเรียนการสอน ทำให้เกิดจิตวิญญาณความเป็นครู ไม่ใช่มากำหนดเป็นวิชา อีกตัวอย่างคือมาตรฐานที่สอง ปรัชญาการศึกษา เป็นการมุ่งเน้นว่าปรัชญาการศึกษาของแต่ละกลุ่มมีอะไรบ้าง และนิสิตก็ต้องท่องจำ แต่มาตรฐานนี้ควรมุ่งเน้นให้นิสิตนักศึกษาค้นหาตัวตน (identity) และจุดยืนของตนเอง ดังนั้น ควรต้องมองมาตรฐานวิชาชีพในหลายมิติ (dimensions) มากขึ้น ตัวอย่างเช่น ประเทศสิงคโปร์ (Tan, et al., 2012) มีมาตรฐานวิชาชีพที่ประกอบด้วย ค่านิยมร่วม (common value) ความรู้ความสามารถทางวิชาชีพ (professional knowledge) และทักษะในการปฏิบัติ (practical skills)

3. มาตรฐานวิชาชีพได้มาอย่างไร หลายประเทศพัฒนามาตรฐานวิชาชีพจากพื้นฐานของหลักฐานงานวิจัย รวมทั้งการระดมความคิดของผู้ทรงคุณวุฒิ และการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน และควรศึกษาและทำความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งที่กำหนดอย่างถ่องแท้ ยกตัวอย่างเช่น มาตรฐานความรู้ (professional knowledge) ต้องทำความเข้าใจว่าความรู้คืออะไร ครูควรรู้อะไรบ้าง ทั่วโลกกำหนดอะไร และจากผลการวิจัยความรู้อะไรที่ครูต้องรู้อะไรบ้าง เราเข้าใจตรงกันหรือไม่เกี่ยวกับความรู้ต่างๆ เหล่านั้นเป็นอย่างไร ยกตัวอย่างเช่น ความรู้ในเนื้อหาผนวกวิธีสอน (pedagogical content knowledge, PCK) (Bradbury, et al., 2017; Chan & Yung, 2015) ที่กำลังกล่าวถึงกันมากและหลายประเทศก็ให้ความสำคัญ แต่ปัญหาคือการตีความและความเข้าใจของนักการศึกษาเกี่ยวกับความรู้ดังกล่าวยังไม่ชัดเจนและสอดคล้องกัน

ในมุมมองของผู้เขียน คิดว่ามาตรฐานวิชาชีพควรเป็นกรอบแนวคิดที่จะนำไปสู่แนวทางการผลิตครูที่ทำให้ให้นิสิตนักศึกษามีพลังของความคิดในตัว มีอาวุธติดตัว ไม่ว่าจะอยู่ในสถานการณ์ใดๆ เขาก็สามารถหยิบอาวุธนั้นขึ้นมาใช้ได้ มาตรฐานวิชาชีพควรควรมีหลากหลายมิติ ทั้งความรู้ ความสามารถในการปฏิบัติการสอน และคุณลักษณะต่างๆ ในที่นี้ผู้เขียนขอเสนออาวุธหลักๆ เพิ่มเติมจากที่มีอยู่ ดังต่อไปนี้

1. จิตวิทยาศาสตร์ (Scientific mind/Research mind/Inquiring mind) ครูที่มีจิตวิทยาศาสตร์ คือครูที่ช่างสังเกต ตั้งคำถาม สืบเสาะหาคำตอบ สรุปข้อมูลที่อยู่บนพื้นฐานของหลักฐาน และอภิปรายข้อสรุปของตนด้วยเหตุผลและหลักฐาน ครูต้องสังเกตการเรียนรู้ของผู้เรียน พฤติกรรมของผู้เรียนอย่างละเอียด ตั้งคำถามเกี่ยวกับการเรียนรู้ว่าผู้เรียนเรียนรู้หรือไม่ เรียนรู้ได้อย่างไร หากนักเรียนไม่เกิดการเรียนรู้ จะมีวิธีอย่างไรที่จะทำให้เขาเกิดการเรียนรู้ แล้วจะรู้ได้อย่างไรว่าเขาเกิดการเรียนรู้ อะไรคือหลักฐานของการเรียนรู้ของนักเรียน หากสามารถสร้างคุณลักษณะเช่นนี้ให้กับครูก็จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับห้องเรียน เกิดการเปลี่ยนการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างแท้จริง ทำให้เกิดบรรยากาศห้องเรียนและโรงเรียนคือชุมชนการเรียนรู้ (school as learning community) และครูต้องเป็นผู้วิจัย (teacher as a researcher) (McNiff, et al., 2003) อยู่ตลอดเวลา

ค้นหาวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนและการสอนของตน และพร้อมที่จะออกแบบและปรับปรุงการสอนของตนเอง (design and redesign)

2. การสะท้อนคิด (Reflective thinking) คุณลักษณะอีกอย่างหนึ่งของการเป็นครูคือการเป็นบุคคลที่พร้อมจะเรียนรู้ตลอดเวลา เป็นน้ำไม่เต็มแก้ว สิ่งที่จะทำให้การเรียนรู้ตลอดเวลา คือ การสะท้อนคิดของตนเอง การมองย้อนกลับมาที่ความเชื่อและการปฏิบัติของตนเองว่าเป็นอย่างไร มีอะไรบ้างที่เป็นจุดเด่นและจุดที่ควรปรับปรุง การเป็นครูที่ดีต้องเป็นนักปฏิบัติที่มีการสะท้อนคิด (teacher as reflective practitioner) (Schön, 1983; Zeichner, 2003) การสะท้อนคิดของตนเองเป็นวิธีที่มุ่งให้นิสิตนักศึกษาครูได้ทราบแนวคิดของตนเอง และเมื่อทราบแนวคิดของตนเองแล้วจะสามารถเปรียบเทียบกับแนวคิดของตนเองเหมือนหรือแตกต่างจากแนวคิดของคนอื่นอย่างไร และควรปรับปรุงแนวคิดของตนเองให้สอดคล้องกับแนวคิดที่ยอมรับในปัจจุบันอย่างไร

3. การเรียนรู้วิธีการเรียนรู้ (Ways of knowing) นิสิตนักศึกษาครูจำเป็นต้องคิดและเรียนรู้เกี่ยวกับความรู้ (Cochran-Smith & Lytle, 1993) นั่นคือต้องรู้ว่าความรู้คืออะไร ความรู้ได้มาอย่างไร และวิธีการเรียนรู้ของตนเองเป็นอย่างไร ต้องเข้าใจความเชื่อเกี่ยวกับความรู้ของตนเอง (epistemological beliefs) ต้องเข้าใจตนเองรวมทั้งเข้าใจนักเรียน สิ่งนี้จะทำให้นิสิตนักศึกษาครูรู้ว่าตัวเองรู้อะไร และจะหาคำตอบอย่างไร ลักษณะและความคิดเหล่านี้จะได้ถ่ายทอดลงไปสู่นักเรียนในชั้นเรียนด้วย

4. ความสามารถในการสอนวิชาเฉพาะ (Pedagogical content knowledge, PCK) (Berry, et al., 2008; Shulman, 1986) ความสามารถดังกล่าว คือ การที่ครูมีความสามารถในการผนวกความรู้ในเนื้อหา (content knowledge) เข้ากับวิธีสอน (pedagogical knowledge) ความรู้นี้เป็นความรู้ที่มีความเฉพาะกับบริบทและธรรมชาติของผู้เรียน และเป็นการรวมเอาทั้งความรู้ทั้งจิตวิทยา หลักสูตร การสอน การวัดประเมินผลการเรียนรู้เข้าด้วยกัน เพื่อนำไปสู่การถ่ายทอดความรู้หรือการจัดประสบการณ์ในเนื้อหาที่เฉพาะให้กับผู้เรียนในบริบทที่เฉพาะ

5. การทำงานร่วมกับผู้อื่นเพื่อพัฒนาวิชาชีพ (Collaborative skills) ทักษะนี้เป็นทักษะที่จำเป็นในการพัฒนาความรู้ความสามารถในการสอน หากนิสิตนักศึกษาครูรู้จักในการทำงานกับผู้อื่น มีทักษะทางสังคม ทักษะการสื่อสาร การยอมรับความคิดของผู้อื่น การเปิดใจยอมรับ การกล้าที่จะให้ข้อเสนอแนะย้อนกลับอย่างมีเหตุผล การกล้าที่จะนำเสนอความคิดของตนเองต่อสาธารณะ สิ่งเหล่านี้จะส่งเสริมทำให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ (learning community) (Bausmith & Barry, 2011) และเมื่อนิสิตนักศึกษาจบจากหลักสูตรการผลิตครูไปเป็นครูประจำการ ทักษะนี้จะติดตัวทำให้เขาเรียนรู้ในสังคมใหม่และพัฒนาตนเองตลอดเวลา เกิดการเรียนรู้ในวิชาชีพตลอดเวลา (continuing professional development, CPD)

การผลิตและพัฒนาครูเป็นหน้าที่ของใคร

เดิมเรามักมีความคิดว่าการผลิตครูเป็นหน้าที่ของสถาบันผลิตครูที่ต้องเป็นฝ่ายผลิต ส่วนการพัฒนาครูก็เป็นหน้าที่ของกระทรวงศึกษาธิการ สพฐ. หรือเขตพื้นที่การศึกษาที่ต้องประสานกัน แต่แท้ที่จริงแล้ว การผลิตและพัฒนาครูเป็นหน้าที่ของทุกคน ทุกภาคส่วนที่จะทำอะไรก็ได้ที่จะส่งเสริมการผลิตและพัฒนาครู เริ่มตั้งแต่ผู้วางนโยบาย สถาบันผลิตครู อาจารย์ในมหาวิทยาลัยที่มีส่วนเกี่ยวกับการพัฒนาความรู้ในเนื้อหา ครูผู้สอนในโรงเรียนที่ทำหน้าที่เป็นอาจารย์ที่เลี้ยง รวมทั้งเอกชนที่ส่วนจะส่งเสริมให้นิสิตนักศึกษาเกิดการเรียนรู้

หากมองตัวอย่างของประเทศสิงคโปร์จะเห็นว่ามีความหน่วยงานสำคัญ คือ กระทรวงศึกษาธิการ (MOE) National Institute of Education (NIE) และโรงเรียน ที่ร่วมกันผลิตและพัฒนาครู โดยกระทรวงให้การสนับสนุนทุนการศึกษาและการวางระบบต่างๆ นิสิตนักศึกษาครูจะได้รับทุนการศึกษาตลอดการเรียน และฝ่ายผลิต คือ NIE

ที่วางแผนการในการผลิตจัดประสบการณ์ต่างๆ ให้กับนิสิต (Tan, et al., 2012) แต่การผลิตนั้นไม่ได้แยกออกจาก การปฏิบัติ ไม่ได้เรียนเฉพาะทฤษฎี แต่นิสิตนักศึกษาจะได้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ได้ทำงานจริงกับครูในโรงเรียน (Zeichner, 2003) เป็นไปในรูปแบบของ on-the job-training

จากตัวอย่างดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าการทำงานร่วมกันเป็นสิ่งสำคัญ ดังนั้น การเปลี่ยนแปลงมุมมอง (mind set) ของนักการศึกษาจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงปฏิบัติ จากประเด็นดังกล่าวจึงทำให้เกิดคำถาม เกิดขึ้นดังนี้

1. รัฐบาลไทยหรือกระทรวงศึกษาธิการ ได้ให้ความสำคัญกับการผลิตครูมากน้อยเพียงใด หากทำแล้ว อะไรคือหลักฐาน หากทำแล้วมากพอหรือยัง หากทำแล้วทำในลักษณะใดบ้าง

2. สถาบันผลิตครู ได้ประสานความร่วมมือกับโรงเรียนหรือบุคคลอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องมากน้อยเพียงใด ครู ของครู หรือ Teacher Educator จะไม่ใช่แค่อาจารย์ในระดับมหาวิทยาลัย แต่รวมทั้งครูในโรงเรียน และ ต้อง พยายามประสานให้เกิดการเรียนรู้และการทำงานร่วมกันอย่างมีส่วนร่วม

3. สถาบันผลิตครูและโรงเรียนฝึกประสบการณ์วิชาชีพประสานความร่วมมือกันมากน้อยเพียงใด สถาบันผลิตครู โรงเรียนและครูที่เลี้ยงควรปรับมุมมอง ควรคิดว่าโรงเรียนคือส่วนหนึ่งของการผลิตครู ไม่ใช่แค่ แหล่งการฝึกสอน แต่ตนเองมีความรับผิดชอบต่อหลักสูตรที่จะผลิตครูให้มีคุณภาพ จะทำอย่างไรให้ได้ครูที่มี คุณภาพออกมา โรงเรียนและครูที่เลี้ยงไม่เพียงแต่ผู้ประเมินการปฏิบัติการสอนของนิสิตนักศึกษาครู แต่ต้อง ร่วมกันคิดหาวิธีและกลยุทธ์หรือประสบการณ์ต่างๆ เพื่อให้นิสิตนักศึกษาครูได้พัฒนาดตนเองอย่างเต็มศักยภาพ

ระบบการผลิตและพัฒนาครูของไทยควรมีลักษณะอย่างไร

เมื่อกล่าวถึงระบบการผลิตและพัฒนาครูก็จะมักคิดถึงองค์กรต่างๆ ที่มีบทบาทหน้าที่ในการผลิตและ พัฒนาครู ทั้งนี้ คงทราบกันว่านโยบายของรัฐบาลในการผลิตและพัฒนาครูมีการเปลี่ยนแปลงบ่อย ดังนั้น หาก สถาบันผลิตครูยังยืนหยัดและร่วมมือกันในการวางระบบและมีหน้าที่หลักในการส่งเสริม แนวความคิดให้กับ สาธารณชนและรัฐบาลก็น่าจะช่วยให้เกิดแนวทางที่มั่นคง ในที่นี้ขอแสดงความคิดเห็นว่าระบบการผลิตครูยังมี จุดที่ต้องปรับปรุงอยู่บางประการ ดังนี้

1. ระบบการรับนิสิตนักศึกษาครู (recruitment) การรับนิสิตนักศึกษาครูมักมีปัญหาเพราะไม่สามารถ คัดคนเก่งมาเป็นครู ทั้งนี้คนที่มาเป็นครูควรเป็นคนที่ 1) มีเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครู อยากเป็นครูด้วยหัวใจ และ 2) เป็นคนเก่งทั้งความรู้และความคิด คุณลักษณะเหล่านี้เป็นพื้นฐานที่สำคัญ การรับนิสิตนักศึกษาครูในปัจจุบัน ส่วนใหญ่จะมีสองระบบ คือ การรับตรงและระบบ admission สำหรับการรับตรง สถาบันผลิตครูยังมีโอกาสคัด กรองนักเรียนได้ แต่ในระบบ admission สถาบันผลิตครูแทบจะไม่มีโอกาสปฏิเสธการรับนักเรียนได้เลย หากนักเรียนสอบผ่านข้อเขียนและเข้าสัมภาษณ์ การสัมภาษณ์แทบจะไม่มีคำถามเพราะมักจะใช้คะแนนสอบ เป็นหลัก ดังนั้นควรทบทวนว่าเราจะมีวิธีอื่นๆ อีกหรือไม่ที่คัดกรองนิสิตนักศึกษาครูให้เข้มข้นมากกว่านี้ เพื่อจะได้ คนเก่งและคนที่อยากเป็นครูจริงๆ กรณีศึกษาจากประเทศฟินแลนด์หรือสิงคโปร์ จะเห็นว่าการคัดเลือกนิสิต นักศึกษาครูจะผ่านการประเมินตามสภาพจริง คือ การพิจารณาแฟ้มสะสมงาน การสัมภาษณ์ การสังเกตใน การทำงานร่วมกัน เป็นต้น

นอกจากนี้ การรับนิสิตนักศึกษาครูไม่ควรจำกัดอยู่เฉพาะหลักสูตร 5 ปี ในคณะศึกษาศาสตร์เท่านั้น เราควรเปิดโอกาสให้ผู้จบด้านอื่นๆ เข้ามาเรียนรู้วิชาชีพครูต่อยอดได้ ซึ่งจริงๆ แล้วเรามีหลักสูตร ประกาศนียบัตรบัณฑิต ซึ่งคล้ายกับหลักสูตร PGDE ของอังกฤษและสิงคโปร์ และมีหลักสูตรปริญญาโท (สำหรับ นิสิตทุน สวค.)

นอกจากนี้ หากต้องการครูที่ดีมีคุณภาพควรสนับสนุนด้านทุนการศึกษา เพราะในปัจจุบันมีโครงการครูคืนถิ่น ซึ่งเป็นการการันตีการมีงานทำเท่านั้น แต่ไม่ได้มีระบบที่จะทำให้คนเก่งและดีเข้ามาเป็นครูตั้งแต่ต้น หากเปรียบเทียบกับระบบการรับนิสิตนักศึกษาครูวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ในโครงการ สกว. ซึ่งเป็นหลักสูตรปริญญาโท 2 ปี สำหรับผู้จบปริญญาตรีทางวิทยาศาสตร์ กลุ่มคนเหล่านี้จะได้รับทุนตลอดการศึกษา และมีระบบการรับที่ค่อนข้างเข้มข้น คัดคนเก่งเข้ามาเรียน และมีการสัมภาษณ์ที่มีชัดเจน หากพบว่าผู้สมัครไม่มีคุณสมบัติที่เหมาะสม แม้ว่าคะแนนสอบจะสูง ก็ไม่สามารถผ่านการคัดเลือกได้

2. ระบบการผลิตครู (pre-service education) ปัญหาการผลิตครูไม่ได้อยู่ที่ผลิตครูกี่ปี 4 ปี หรือ 5 ปี แต่ปัญหาอยู่ที่กระบวนการ แต่ละประเทศมีรูปแบบการผลิตครูที่แตกต่างกัน ระยะเวลาที่ต่างกัน ไม่สามารถบอกได้ว่าแบบไหนดีกว่ากัน แต่ควรมองที่กระบวนการผลิตมากกว่า กิจกรรมหรือประสบการณ์จัดให้กับนิสิตเป็นสิ่งที่สำคัญ สถาบันผลิตครูเคยเปลี่ยนจาก 4 ปี มาเป็น 5 ปี แต่ก็ยังไม่มีการยืนยันว่าอะไรดีกว่ากัน ทั้งนี้ สถาบันการผลิตครูมักจะนำแนวคิดของต่างประเทศมาโดยขาดการเข้าใจอย่างลึกซึ้ง ตัวอย่างเช่น การผลิตครู 5 ปี ได้นำแนวคิด Research-based teacher education ที่เน้นให้นิสิตทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (Niemi, et al., 2012) ซึ่งเป็นแนวคิดที่ดีมาก และเป็นที่ยอมรับกันในระดับนานาชาติว่าทำให้นิสิตนักศึกษาครูพัฒนาการสอน แต่เมื่อนำเข้ามาใช้ การวิจัยปฏิบัติการที่เข้าใจ ณ ตอนนั้น ไม่สอดคล้องกับสิ่งที่นานาชาติเข้าใจ กรอบแนวคิดของการวิจัยปฏิบัติการของไทยยังใช้กรอบเดิมคือ positivism การทำวิจัยที่ทำการทดลองกับนักเรียน นอกจากนี้ การทำวิจัยเป็นเพียงสิ่งที่นิสิตต้องทำเพื่อให้ผ่านตามเกณฑ์ นิสิตนักศึกษาครูทำวิจัยเพื่อให้มีวิทยานิพนธ์ ดังนั้นควรเปลี่ยนให้นิสิตนักศึกษาได้ศึกษาความเชื่อและการสอนของตนเอง รวมทั้งการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างแท้จริง เป็นการศึกษาเชิงลึก และเชิงคุณภาพ เน้นการสะท้อนคิด เน้นการสอนที่พัฒนา PCK ของเขา ไม่ใช่เพียงวิธีสอนแบบทั่วไป (general pedagogy) และควรได้แนวปฏิบัติที่ดี (good practice) ของตนเอง

ปัญหาระบบการผลิตครูอีกประการ คือ หลักสูตรและการเรียนการสอนในสถาบันผลิตครู ในการออกแบบหลักสูตรมีปัญหาที่เกิดขึ้นจากปัจจัยนอก เช่น การมีกรอบมาตรฐานที่จำกัดความเป็นอิสระในการออกแบบหลักสูตร และการจัดการเรียนการสอนในสถาบันผลิตครูที่ยังไม่ปรับเปลี่ยนเท่าที่ควร การสอนในบางครั้งยังเป็นแบบเดิม ยังบรรยาย ทั้งๆ ที่เราบอกนิสิตนักศึกษาครูให้เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง แต่ครูของครูยังนั่งบรรยายอยู่ ดังนั้นครูของครูควรทบทวนบทบาทในเรื่องการเรียนการสอนอีกครั้ง

นอกจากนี้ การฝึกประสบการณ์วิชาชีพหรือการฝึกสอนยังมีความเข้มข้นน้อย ขาดการนิเทศและการให้คำปรึกษา และการประสานกับโรงเรียนฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูยังไม่เข้มแข็งเพียงพอ หากเปรียบเทียบกับประเทศอื่นๆ ประเทศไทยถือว่ามีการฝึกประสบการณ์วิชาชีพยาวนานมากจริงๆ แล้วน่าจะเป็นจุดเด่นและจุดดี แต่สิ่งที่ขาดหายไปคือไม่ใช่เพราะระยะเวลา แต่อยู่ที่กระบวนการในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ในหลายประเทศมีครูพี่เลี้ยงและอาจารย์นิเทศทำให้การนิเทศแบบคลินิก (clinical supervision) เพื่อให้นิสิตนักศึกษาพัฒนากระบวนการคิดและพัฒนาการสอนของตนเองอย่างต่อเนื่อง ทำให้เขาเข้าใจตัวตนของตัวเอง (Zeichner, 2010)

3. ระบบการส่งเสริมครูใหม่ (induction) ระบบนี้เป็นส่วนที่สำคัญไม่แพ้กับการผลิตครู เพราะเป็นช่วงที่บ่มเพาะต่อเนื่อง เมื่อนิสิตนักศึกษาครูเข้าสู่วิชาชีพควรมีระบบนี้เข้ามาช่วยให้เขาเกิดความเข้มแข็งเชิงวิชาการมากขึ้น สามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากหลักสูตรการผลิตครูเข้ามาต่อยอด โดยระบบนี้ควรมีระบบพี่เลี้ยง (mentoring) ที่เหมาะสม เป็นพี่เลี้ยงเชิงวิชาการ (Kagan, 1992) แต่ปัญหาสำคัญตอนนี้เป็นคือ ประเทศไทยไม่มีระบบนี้ ครูใหม่ที่เข้าไปสู่วิชาชีพมีฐานะเป็น “ครูผู้ช่วย” และในสภาพเป็นจริงคือ ช่วยทุกอย่างจริงๆ มีภาระงานที่ค่อนข้างมาก จำนวนชั่วโมงสอนมีมาก สภาพเช่นนี้ทำให้เกิดผลเชิงลบ เพราะนิสิตครูหลายคนที่เป็นครูผู้ช่วยแทบจะไม่มีเวลาพัฒนาการสอนและต่อยอดสิ่งที่ตนเองได้เรียนรู้มา

จากข้อมูลการวิจัยของหลายประเทศพบว่า จำนวนชั่วโมงของครูใหม่หรือครูผู้ช่วยจะน้อยกว่าครูที่มีประสบการณ์มาก ทั้งนี้ประเทศเหล่านั้นถือว่าต้องใช้เวลากับครูใหม่ในการเตรียมตัวการสอน มีเวลาในการพูดคุยกับพี่เลี้ยง มีเวลาในการพัฒนาตนเองในด้านต่างๆ

4. ระบบการพัฒนาคูประจำการ (in-service education) วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่ต้องเรียนรู้อยู่ตลอดเวลา (Ellis & McNicholl, 2015) ปัจจุบันมีโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูจำนวนมาก แต่ส่วนใหญ่เกิดขึ้นจากความต้องการของหน่วยงานราชการหรือสถาบันการศึกษา หรือที่เรียกว่า Top-down โดยส่วนใหญ่เนื้อหาหรือเป้าหมายมาจากนโยบายมากกว่าการพิจารณาว่าครูต้องการอะไร ต้องการเรียนรู้อะไร และมีปัญหาอะไรบ้าง แล้วใช้สิ่งนั้นการวางแผนดำเนินการพัฒนาครู เมื่อครูเข้าร่วมโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูส่วนใหญ่ยังไม่นำความรู้ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในห้องเรียนจริง ทั้งนี้ปัญหาดังกล่าวมาจากหลายสาเหตุ เช่น โปรแกรมดังกล่าวไม่สามารถทำให้ครูมองเห็นความเชื่อมโยงว่าสิ่งที่ได้เรียนรู้สามารถใช้ได้ในสถานการณ์จริง ครูยังไม่เปลี่ยนแปลงความเชื่อหรือความรู้เดิมเกี่ยวกับการสอน ซึ่งเรามักจะได้ยินบ่อยครั้งว่ากิจกรรมที่ได้เรียนรู้จากโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูนั้นเป็นกิจกรรมที่ดี แต่หากนำไปใช้ในสถานการณ์จริงแล้ว ไม่สามารถใช้ได้กับนักเรียนของตน เพราะนักเรียนของตนมีความแตกต่างจากตัวอย่างมาก หรือครูมักจะบอกว่าไม่มีเวลาในการสอน ครูมักจะกล่าวเสมอว่า หากให้จัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญนั้น ไม่สามารถทำได้เพราะต้องใช้เวลามาก นอกจากนี้โปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูจัดเพียงระยะสั้นๆ จึงยากต่อการที่จะทำให้ครูปรับเปลี่ยนแนวคิดและความเชื่อเกี่ยวกับการสอน การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้จะต้องใช้เวลา อย่างไรก็ตาม ตอนนี้มีสัญญาณที่ดีขึ้นที่ทุกคนหันมาให้ความสำคัญกับการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง ที่เริ่มต้นจากครู เริ่มต้นจากโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ หรือ PLC คำถามต่อคือ จะทำอย่างไรให้ PLC เป็น PLC ที่ลงไปให้นักเรียนอย่างแท้จริง ไม่เป็นเพียงพิธีกรรมที่หน่วยงานทางราชการเป็นผู้บอกให้ทำ

5. ระบบการพัฒนาคูของครู (teacher educator professional development) ณ ตอนนี้งานที่ที่เกิดขึ้นไม่เพียงแต่การผลิตครูและการพัฒนาครู แต่รวมถึง “ครูของครู” ด้วย (Faikhamta, 2013; Loughran, 2007) ยังไม่มีผลการวิจัยที่ศึกษาอย่างชัดเจนในประเทศไทยว่าเกิดปัญหาอะไรขึ้นกับ ครูของครู ผู้เขียนมองจากประสบการณ์ของตนเองว่า ครูของครู ควรพัฒนาความรู้ในเชิงวิชาการให้ทันสมัยตลอดเวลา ทำวิจัยเพื่อนำมาใช้พัฒนานิสิตนักศึกษาครู หากถามว่าตอนนี้ประเทศอื่นๆ มีวิธีการพัฒนาครูใช้วิธีใดกันบ้าง คนเป็นครูของครูควรตอบได้ นอกจากนี้ครูของครูควรมีประสบการณ์การสอนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพราะหากสำรวจกันแบบจริงจัง ผมเชื่อว่าครูของครูที่เคยมีประสบการณ์การสอนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานอาจมีส่วนน้อย เพราะส่วนใหญ่จบปริญญาเอกแล้วก็เข้ามาสอนในระดับอุดมศึกษาเลย ซึ่งจะแตกต่างจากหลายประเทศที่ ครูของครู ส่วนใหญ่เป็นครูประจำการมาก่อน แต่อย่างไรก็ตามปัญหานี้ก็มีทางออกคือ สำหรับ ครูของครู ที่เข้ามาใหม่ ต้องมีระบบให้เรียนรู้ประสบการณ์การสอน มีระบบพี่เลี้ยง มีระบบที่ทำให้เขาเข้าสู่วิชาชีพที่มีความเข้มแข็งทางวิชาการ

จะลงมือปฏิบัติผลิตและพัฒนาครูอย่างไรให้นำไปสู่รูปธรรม

หากศึกษาจากการผลิตครูของประเทศอื่นๆ และงานวิจัย จะพบว่ามียุทธศาสตร์มากมายในการผลิตและพัฒนาครู แต่ผู้เขียนมองว่าวิธีเหล่านั้นที่ใช้ในปัจจุบันมีบางส่วนที่ร่วมกัน จึงขอเสนอแนวคิดในการผลิตและพัฒนาครูในระดับจุลภาคหรือระดับการปฏิบัติ (Bell & Gilbert, 1994; Sperandeo-Mineo, et al., 2005) ดังต่อไปนี้

1. ครูคือผู้เรียน (teacher as learner) การเรียนรู้ถือเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาผลิตและวิชาชีพครู การเรียนรู้ของครูมีลักษณะคล้ายกับการเรียนรู้ของนักเรียน กล่าวคือ ปัจจุบันนักการศึกษาได้ให้ความสนใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของครู และใช้ทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้มาเป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนาครูเพื่อทำ

ความเข้าใจและการพัฒนาการเรียนรู้ของครู ซึ่งทฤษฎีดังกล่าวเป็นเหมือนแรงขับเคลื่อนให้นักการศึกษาหันความสนใจจากเดิมที่สนใจเพียงพฤติกรรมของครู (teacher's behavior) มาเป็นการให้ความสนใจความรู้ของครู (teacher's knowledge) (Kagan, 1992) โดยเฉพาะการพยายามทำความเข้าใจว่า ครูเรียนรู้อย่างไร ครูคิดอย่างไร และครูสร้างองค์ความรู้ของตนเองอย่างไร การเรียนรู้ที่จะสอนของครู หรือที่เรียกว่า “Learning to Teach” เป็นหัวใจสำคัญ ดังนั้นจากแนวคิดนี้ การจัดการเรียนรู้ใดๆ ต้องคำนึงถึงความรู้เดิมและความเชื่อของครู ความเชื่อและความรู้เดิมของครูแต่ละคนอาจเหมือนหรือแตกต่างกันทั้งนี้ขึ้นกับประสบการณ์ที่ได้รับก่อน ดังนั้นควรจัดกิจกรรมเพื่อให้เขาสามารถสร้างความรู้ด้วยตนเอง สนับสนุนให้ครูได้เรียนรู้และพัฒนาตนเองให้มากที่สุดและต้องตอบสนองให้กับครูที่มีความถนัดและความสนใจแตกต่างกัน การจัดการกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวทำได้โดยจัดสถานการณ์หรือแหล่งการเรียนรู้ให้ครูลงมือปฏิบัติ คิดแก้ปัญหาด้วยตนเองและสะท้อนแนวคิดของตนเอง

2. เน้นการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (practice-based learning) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับครูควรมุ่งให้ครูได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงและเรียนรู้แนวคิดของตนเองและของผู้อื่นที่อยู่ในสภาพแวดล้อมจริง หากครูได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงจะทำให้ครูสามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ด้านทฤษฎีและด้านปฏิบัติ การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ดังกล่าวจะทำให้ครูเข้าใจความรู้ที่ตนได้เรียนรู้จากด้านทฤษฎีมากขึ้นและนำความรู้นั้นมาประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริงได้ เนื่องจากทฤษฎีที่ครูศึกษามานั้นอาจจะเหมาะสมหรือใช้ได้กับบางบริบทหรือบางสถานการณ์ ดังนั้นหากครูได้เรียนรู้ในสภาพแวดล้อมจริงจะทำให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้ทฤษฎีนั้นให้เหมาะสมกับบริบทหรือสถานการณ์ที่เป็นอยู่จริง

การจัดประสบการณ์ให้กับนิสิตนักศึกษาครูจะไม่ใช้ Theory into Practice ต่อไป แต่ต้องมี Practice into Theory ให้เขาลงมือปฏิบัติ เขาไปสังเกตชั้นเรียน เข้าไปสอน แล้วกลับมาสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้ นำประเด็นมาเป็นข้อสรุปด้วยกระบวนการเรียนรู้แบบร่วมมือกับเพื่อนและผู้สอน (Hollin, 2015; Zeichner, 2010)

3. เน้นการเรียนรู้บนฐานวิจัย (research-based learning) เป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนหรือนิสิตนักศึกษาครูต้องสังเกต ตั้งคำถาม หาคำตอบบนหลักฐาน สรุปและอภิปรายข้อสรุปดังกล่าว ทั้งนี้การวิจัยเป็นการสืบเสาะหาความรู้ที่เป็นระบบและมีการวางแผนล่วงหน้า นิสิตนักศึกษาครูจะเป็นผู้ดำเนินการเพื่อศึกษาเกี่ยวกับการสอนและโรงเรียนหรือสถานที่ปฏิบัติงาน การวิจัยเป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นเพื่อเน้นให้เกิดองค์ความรู้ผ่านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม กิจกรรมดังกล่าวจะเกิดขึ้นในเชิงแลกเปลี่ยนเรียนรู้ความคิดและการปฏิบัติการสอนของตนร่วมกับผู้อื่น เมื่อเขาได้รับประสบการณ์ผ่านกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวจะทำให้เขาได้ลงมือปฏิบัติ คิดแก้ปัญหาด้วยตนเองและสะท้อนแนวคิดของการปฏิบัติ นอกจากนี้การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นทำให้เขาเกิดการเรียนรู้

4. เน้นการเรียนรู้แบบร่วมมือ (collaborative learning) ควรจัดประสบการณ์ให้กับนิสิตนักศึกษาครูเพื่อที่จะให้มีประสบการณ์และเกิดการเรียนรู้ในบริบทต่างๆ ที่หลากหลาย โดยเชื่อมโยงความรู้เดิมและความเชื่อของครูเพื่อให้ครูได้สร้างองค์ความรู้ นิสิตนักศึกษาครูสามารถทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกให้กันและกัน คอยส่งเสริมให้เพื่อนได้เรียนรู้ ควรจัดบรรยากาศให้สามารถเรียนรู้จากผู้อื่น เช่น เพื่อนร่วมงาน หัวหน้างาน ศึกษาในเทศก์ หรือบุคคลอื่นๆ ทั้งนี้บุคคลดังกล่าวจะสามารถส่งเสริมให้ครูได้เกิดการเรียนรู้ในบรรยากาศของการทำงานร่วมกับ (collaborative)

สรุป

หากถามว่าการผลิตและพัฒนาครูจะเป็นทางรอดหรือทางรุ่ง ผู้เขียนคิดว่าอย่างไรเสียก็ต้องเป็นทางรอดและทางออกให้กับการศึกษาไทย เราต้องเริ่มต้นจากความเชื่อมั่นที่ต้องทำได้ แม้ว่าจะมีปัจจัยอะไรต่างๆ ที่เราอาจจะไม่สามารถควบคุมได้ แต่หากเรายอมรับกับปัญหา แล้วความเข้าใจกับข้อมูลต่างๆ ในการผลิตและพัฒนาครูอย่างลึกซึ้ง จะเห็นทางออกและเป็นทางออกที่เหมาะสมกับบริบทของไทย เราต้องการคนจากหลายภาคส่วนมาร่วมมือกัน ตั้งแต่รัฐบาล กระทรวงศึกษาธิการ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐานการผลิตครู สถาบันผลิตครู โรงเรียน เอกชน รวมถึงประชาชนทั่วไป (Cochran-Smith, 2006; Darling-Hammond, et al., 2017)

References

- Bausmith, J. M., & Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40(4), 175-178.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497.
- Berliner, D. (2006). 'Our impoverished view of educational reform'. *The Teachers College Record*, 108(6), 949-95.
- Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J.H. (2008). Revisiting the roots of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1280.
- Bradbury, L. U., Wilson, R. E., & Brookshire, L. E. (2017). Developing elementary science PCK for teacher education: Lesson learned from a secondary grade partnership. *Research in Science Education*. DOI 10.1007/s11165-016-9607-x
- Chan, K. K., & Yung, B. H. (2015). On-site pedagogical content knowledge development. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1246-1278.
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, practice, and politics in teacher education: Editorials from the Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside-Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Cambell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. CA, United States: Jossey-Bass.
- Ellis, V., & McNicholl, J. (2015). *Transforming teacher education: reconfiguring the academic work*. London: Bloomsbury Publishing.
- Faikhamta, C. (2013). Self-study research: An alternative professional development strategy for teacher educators. *Journal of Education Naresuan University*, 15(1), 100-110. (in Thai)
- Hollin, E. R. (2015). *Rethinking Field Experiences in Preservice Teacher Preparation: Meeting New Challenges for Accountability*. New York: Routledge.

- Institutes for the Promotion of Teaching Science and Technology (IPST) & OECD. (2017). *PISA 2015 results in focus: Executive summary*. Bangkok: IPST.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and Your Action Research Project*. London, Routledge.
- Niemi, H, Toom, A, Kallioniemi, A (eds.). (2012). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sperandeo-Mineo, R. M., Fazio, C. & Tarantino, G. (2005). Pedagogical content knowledge development and pre-service physics teacher education: A case study. *Research in Science Education*, 36(3), 235-268.
- Tan, O. S., Liu, W. C., & Low, E. L. (2012). Educational reforms and teacher education innovations in Singapore. In O. S. Tan (Ed.), *Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies* (pp. 71 - 91). Singapore: Cengage Learning Asia Pte.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for p-12 educators in the U.S. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89-99.