

โตติ และ แครอล (Tosi and Carroll. 1982 : 163) ให้ความหมายที่แตกต่างออกไปโดยกล่าวว่า รูปแบบเป็นนามธรรมของจริงหรือภาพจำลองของสถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งซึ่งอาจจะมีรูปแบบง่าย ๆ ไปจนถึงรูปแบบที่มีความสลับซับซ้อนมาก ๆ และมีทั้งรูปแบบเชิงกายภาพ (Physical Model) ที่เป็นแบบจำลองของวัตถุ เช่น แบบจำลองหอดูดาว แบบจำลองรถยนต์ เป็นต้น และรูปแบบเชิงคุณลักษณะ (Qualiation model) ที่ใช้อธิบายปรากฏการณ์ด้วยภาษาหรือสัญลักษณ์ เช่น รูปแบบเชิงระบบและตามสภาพการณ์ (A system / contingency model)

สโตนเนอร์ และแวนเกิล (Stoner and Wankle. 1986 : 12; Nadler 1980 : 72-90; Mescon and Khedouri (1985 : 199) ให้คำนิยามรูปแบบว่า เป็นการจำลองความจริงของปรากฏการณ์ เพื่ออธิบายปรากฏการณ์ที่มีความสัมพันธ์องค์ประกอบที่เป็นกระบวนการของปรากฏการณ์นั้น ๆ ให้ง่ายขึ้นสำหรับ Hausser (1980 : 132-161) ได้ให้ความหมายที่แตกต่างออกไปโดยที่รูปแบบเป็นสิ่งที่ออกมาเพื่อแสดงถึงองค์ประกอบและกระบวนการตรวจสอบความแตกต่างระหว่างความสัมพันธ์ในเชิงทฤษฎีกับปรากฏการณ์จริง

อาจกล่าวได้ว่า รูปแบบหมายถึงแบบจำลองอย่างง่ายหรือย่อส่วนของปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่ผู้เสนอรูปแบบดังกล่าวได้ศึกษาและพัฒนาขึ้นมาเพื่อแสดงหรืออธิบายปรากฏการณ์ให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น หรือในบางกรณีอาจจะใช้ประโยชน์ในการทำนายปรากฏการณ์ที่จะเกิดขึ้นตลอดจนอาจใช้เป็นแนวทางในการดำเนินการอย่างใดอย่างหนึ่งต่อไป

จากแนวคิดเกี่ยวกับคำนิยามและความหมายของรูปแบบที่นักวิชาการให้ไว้ดังกล่าว ผู้วิจัยได้สังเคราะห์และสรุปว่า รูปแบบหมายถึง แนวทางในการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของครูหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ โรงเรียนมาตรฐานสากล สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 25 โดยใช้การอบรม (Training) การนิเทศ (Supervision) การเป็นที่ปรึกษา (Mentoring) การชี้แนะ (Coaching) โครงการ และการประเมินการพัฒนา เพื่อให้ครูหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้สามารถสร้างแรงบันดาลใจ สามารถกระตุ้นการใช้ปัญญา สามารถสร้างอิทธิพลเชิงคุณธรรม ให้เกิดกับครูในกลุ่มสาระการเรียนรู้ของตนเองและสามารถเข้าใจเข้าถึงความเป็นปัจเจกบุคคลของครูหรือเพื่อนร่วมงานเพิ่มประสิทธิภาพการปฏิบัติงานให้บรรลุตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายขององค์กร

1.2 ประเภทของรูปแบบ

ประเภทของรูปแบบอาจจะมีรูปแบบอย่างง่ายไปจนถึงรูปแบบที่มีความสลับซับซ้อนมาก ๆ และมีทั้งรูปแบบเชิงกายภาพ (Physical Model) ที่เป็นแบบจำลองของวัตถุ

และรูปแบบ เชิงคุณลักษณะ (Qualitative Model) ที่ใช้อธิบายปรากฏการณ์ด้วยภาษาหรือสัญลักษณ์รูปแบบในทางสังคมศาสตร์ หมายถึง ชุดของข้อความเชิงนามธรรมเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่เราสนใจ เพื่อใช้เป็นการนิยามคุณลักษณะหรือบรรยายคุณสมบัติอื่นๆ ให้เกิดความเข้าใจได้ง่าย ดังนั้นรูปแบบจึงไม่ได้บรรยายหรืออธิบายปรากฏการณ์อย่างละเอียดทุกแง่มุม เพราะทำให้ได้โมเดลมีความซับซ้อนและยุ่งยากเกินไปในการที่จะทำความเข้าใจ

โตสิ และแครอล (Tosi & Carroll, 1982 : 67) และ Keeves (1988 : 561-565) ได้จำแนกรูปแบบทางการศึกษาและสังคมศาสตร์ ไว้คล้ายคลึงกัน โดยแบ่งออกเป็น 4 ประเภทดังนี้ 1) รูปแบบเชิงเทียบเคียง (Analogue Model) เป็นรูปแบบที่ใช้การอุปมาอุปมัยเทียบเคียงในการอธิบายปรากฏการณ์ที่เป็นนามธรรม เพื่อสร้างความเข้าใจเชิงนามธรรม สร้างขึ้น โดยใช้หลักการเทียบเคียง โครงสร้างของรูปแบบให้สอดคล้องกับลักษณะที่คล้ายคลึงกัน และสอดคล้องกับลักษณะข้อมูลหรือความรู้ที่มีอยู่ โดยต้องมียอดประกอบของรูปแบบชัดเจนสามารถนำไปทดสอบข้อมูล เชิงประจักษ์ได้ และสามารถนำไปใช้ในการหาข้อสรุปของปรากฏการณ์ได้อย่างกว้างขวาง 2) รูปแบบเชิงข้อความ (Semantic Model) เป็นรูปแบบที่ใช้ภาษาเป็นสื่อในการบรรยายหรืออธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาด้วยภาษา แผนภูมิ หรือรูปภาพ เพื่อให้เห็น โครงสร้างทางความคิด กระบวนการ องค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของปรากฏการณ์นั้น ๆ 3) รูปแบบเชิงคณิตศาสตร์ (Mathematical Model) ซึ่งใช้สมการทางคณิตศาสตร์แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบหรือ ตัวแปร มักนิยมใช้ในการศึกษาสาขาจิตวิทยา โดยเฉพาะด้านพฤติกรรมศาสตร์ ตลอดจนสาขาศึกษาศาสตร์ และบริหารการศึกษา 4) รูปแบบเชิงสาเหตุ (Causal Model) เป็นรูปแบบที่พัฒนา มาจากเทคนิคการวิเคราะห์เส้นทาง (Path Analysis) ร่วมกับหลักการสร้างรูปแบบเชิงข้อความ ที่มีตัวแปรซับซ้อนได้ โดยต้องอาศัยทฤษฎีหรืองานวิจัยที่เกี่ยวข้อง นำมาแสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ และผลระหว่างตัวแปร เพื่อให้ได้รูปแบบในลักษณะสมการเส้นตรงที่สามารถทดสอบได้

กรรณิกา เจิมเทียนชัย (2539 : 82) ได้แบ่งประเภทของรูปแบบ หรือแบบจำลองเป็น 2 ชนิด คือ แบบจำลองสิ่งของที่เป็นรูปธรรม และแบบจำลองสิ่งของที่เป็นนามธรรม

เสรี ชัดเข้ม (2538 : 7) สรุปว่ารูปแบบสามารถแบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ 1) แบบจำลอง และรูปแบบเชิงกายภาพ (Physical model) แบ่งออกเป็น แบบจำลองของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น แบบจำลองเครื่องบินที่สร้างเหมือนจริงแต่มีขนาดย่อมา และแบบจำลองสำหรับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น แบบจำลองที่ออกไว้เพื่อเป็นต้นแบบผลิตสินค้า ต้องสร้างแบบจำลองเท่า

ของจริงขึ้นก่อน แล้วผลิตสินค้าตามแบบจำลองนั้น 2) แบบจำลอง หรือรูปแบบเชิงแนวคิด (Conceptual model) แบ่งออกเป็น แบบจำลองเชิงแนวคิดของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (Conceptual model for) คือแบบจำลอง ที่สร้างขึ้นมาจากแนวคิดทฤษฎี เพื่ออธิบายปรากฏการณ์บางอย่าง เช่น แบบจำลองการคงอยู่ของนักเรียนในโรงเรียน เป็นต้น และแบบจำลองเชิงแนวคิดเพื่อสร้างสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (Conceptual model) คือแบบจำลองที่สร้างมาจากแนวคิด ทฤษฎี การคัดสรรตามธรรมชาติ เพื่อนำไปอธิบายทฤษฎี การคงอยู่ของนักเรียนในโรงเรียน เป็นต้น

บุรุษ (Bush, 198 : 274) ได้แบ่งรูปแบบของการจัดการศึกษาออกเป็น 5 รูปแบบ คือ 1) ปกติ (Formal Model) 2) แบบประชาธิปไตย (Democratic Model) 3) รูปแบบทางการเมือง (Political Model) 4) รูปแบบจิตวิสัย (Subjective Model) 5) รูปแบบคลุมเครือ (Ambiguity Model)

สมิท (Smith, 1980 : 69) ยังได้แบ่งประเภทของรูปแบบออกเป็น 2 ประเภท คือ 1) รูปแบบเชิงกายภาพ จำแนกเป็น 15 รูปแบบ รูปปั้นที่มีลักษณะคล้ายของจริง เช่น เครื่องบินจำลอง และรูปแบบเชิงอุปมาที่มีลักษณะคล้ายปรากฏการณ์จริง เช่น การทดลองทางเคมีในห้องปฏิบัติการก่อนทำการทดลองจริง 2) รูปแบบเชิงสัญลักษณ์ จำแนกเป็นรูปแบบข้อความซึ่งเป็นการใช้ข้อความในการอธิบายย่อ เช่น คำพรรณนาลักษณะงาน เป็นต้น และรูปแบบทางคณิตศาสตร์ นอกจากนี้แล้ว

เฮอร์เชย์ และจอห์นสัน (Hersey & Johnson, 1996 : 489) ยังได้กล่าวอีกว่า รูปแบบกับทฤษฎีไม่ใช่สิ่งเดียวกัน แต่มีความสัมพันธ์กันใน 2 ลักษณะ คือ 1) รูปแบบเชิงทฤษฎี (Theoretical Model) คือ รูปแบบที่สร้างขึ้นจากประสบการณ์งานวิจัย หรือทฤษฎีที่มีอยู่แล้วเพื่อหาข้อสรุปที่ใช้อธิบาย ทำนายหรือควบคุมปรากฏการณ์ของเรื่องที่ศึกษา เมื่อทดสอบรูปแบบกับข้อมูลที่เก็บรวบรวมแล้ว ถ้ามีความสอดคล้องกับรูปแบบนั้นก็มีความน่าเชื่อถือ อันอาจนำไปสู่การสร้างทฤษฎีในเรื่องนั้น ๆ ต่อไป ดังนั้นการสร้างรูปแบบเชิงทฤษฎีจึงอาจเป็นเพียงขั้นตอนหนึ่ง ของการสร้างทฤษฎีใหม่ ๆ เท่านั้น 2) รูปแบบเชิงปฏิบัติ (Practical Model) คือรูปแบบที่สร้างขึ้นจากทฤษฎีที่มีอยู่แล้วเพื่อทำให้เข้าใจทฤษฎีนั้น ได้ง่ายยิ่งขึ้น หรือเพื่อนำไปใช้อธิบาย ทำนายหรือควบคุมปรากฏการณ์ที่ศึกษา ดังนั้นรูปแบบจึงเป็นเพียงแบบจำลองอย่างหนึ่งที่ได้จากการถ่ายทอดจากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ

กล่าวโดยสรุปประเภทของรูปแบบ มี 2 ลักษณะ คือ แบบจำลอง และรูปแบบเชิงกายภาพ หรือรูปแบบเชิงทฤษฎี (Theoretical Model) และรูปแบบเชิงปฏิบัติ (Practical Model) ซึ่งในการดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ลักษณะของรูปแบบประเภทแบบจำลอง (Model)

1.3 องค์ประกอบของรูปแบบ

นักวิชาการ ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของรูปแบบ และได้กำหนดรูปแบบไว้ต่างกัน ดังนี้

ไอแวนชีวิช (Ivancevich, 1989 : 413) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของรูปแบบเชิงระบบว่า ประกอบด้วย 1) ปัจจัยนำเข้า 2) กระบวนการ 3) ผลผลิต 4) ข้อมูลป้อนกลับจากสภาพแวดล้อม การพิจารณารูปแบบในลักษณะนี้ถือว่า ผลผลิตของระบบเกิดจากการที่มีปัจจัยนำเข้าส่งเข้าไปผ่านกระบวนการ ซึ่งจะจัดกระทำให้เกิดผลผลิตขึ้น และให้ความสนใจกับข้อมูลป้อนกลับจากสภาพแวดล้อมภายนอก

จินตนา ศักดิ์ภู่อารัม (2545 : 35) กล่าวว่าไว้ว่า รูปแบบการบริหารโรงเรียนในกำกับของรัฐในประเทศไทย ประกอบด้วย 4 ส่วน ได้แก่ 1) การเน้นบริบทและความเป็นมาของแนวคิด 2) รูปแบบการบริหารโรงเรียนในกำกับของรัฐสำหรับประเทศไทย 3) แนวทางการนำรูปแบบไปใช้ และ 4) เงื่อนไขและข้อจำกัดของรูปแบบ

ศิริชัย กาญจนวาสี และคณะ (2548 : 78) กล่าวว่าไว้ว่า รูปแบบของกระบวนการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบคือ 1) ภาพความสำเร็จ 2) การกำหนดโครงสร้าง 3) การบริหารจัดการ 4) การติดตามกำกับ

ทศนา แชนมณี และคณะ (2548 : 25) ได้สังเคราะห์รูปแบบงานวิจัยการปฏิรูป ทั้งโรงเรียนพบว่า รูปแบบมีองค์ประกอบ ดังนี้ 1) ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ 2) ความหมายและวัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) แนวคิดพื้นฐานของรูปแบบ 4) ยุทธศาสตร์ (Strategies) ของรูปแบบ 5) บริบทและตัวป้อน (Input) ของรูปแบบ 6) กระบวนการ (Process) ของรูปแบบ 7) ผลที่ควรจะได้รับ (Output) จากการใช้รูปแบบ 8) ประสิทธิภาพ ประสิทธิภาพ และคุณภาพของรูปแบบ และ 9) การนำรูปแบบไปใช้

ศักดา สถาพรวงษา (2549 : 17) ได้ศึกษาการพัฒนาารูปแบบการบริหารแบบมีส่วนร่วมของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า องค์ประกอบของรูปแบบมี 4 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 หลักการแนวคิด ส่วนที่ 2 คือ ระบบของรูปแบบ ส่วนที่ 3 คือ แนวทางการนำรูปแบบไปใช้ และส่วนที่ 4 คือ เงื่อนไขของรูปแบบ

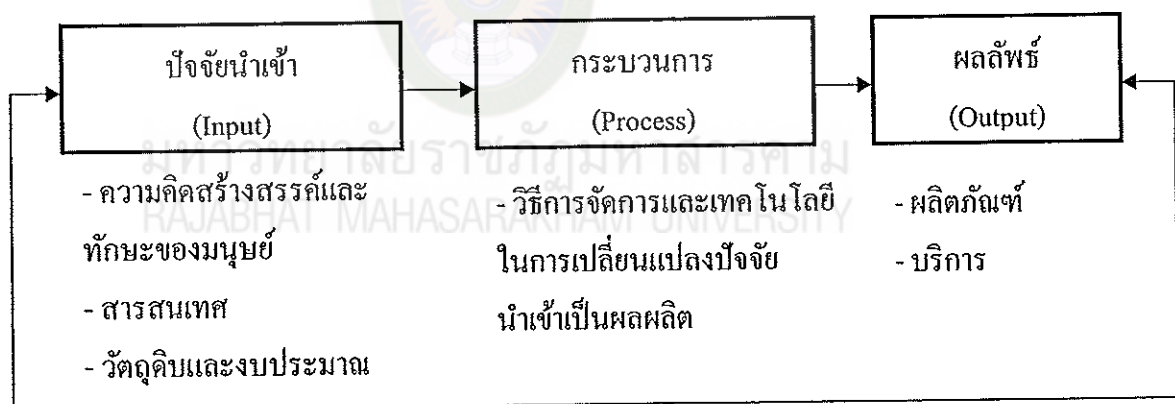
เลขาธิการสภาการศึกษา (2549 : 14) ได้สรุปไว้ว่าองค์ประกอบสำคัญของรูปแบบมีอยู่ 2 ส่วน คือ 1) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 2) กลไกของรูปแบบซึ่งเป็นตัวจักรในการทำหน้าที่ของรูปแบบเพื่อการบรรลุวัตถุประสงค์ โดยมีบริบทเป็นเงื่อนไขของการเกิดขึ้น คงอยู่

และล่มสลายของรูปแบบที่สร้างขึ้น โดยได้ให้รายละเอียดในแต่ละประเด็นดังนี้ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ อาจจะมีวัตถุประสงค์เดียวหรือหลายวัตถุประสงค์ก็ได้ โดยจะมีขอบเขตกว้างหรือจำกัดก็ได้ซึ่งหมายความว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้นนั้นเป็นรูปแบบที่ครอบคลุมงานทั้งหมดที่องค์การกำลังดำเนินการอยู่หรือเป็นเพียงส่วนหนึ่งของงานทั้งหมดก็ได้ ในการตั้งวัตถุประสงค์ของรูปแบบนั้น อาจจะทำให้ออกมาในรูปของเจตนารมณ์ที่จะดำเนินการหรือผลผลิตที่ต้องการให้เกิดขึ้นก็ได้ และวัตถุประสงค์ที่กำหนดขึ้นนี้ จะเป็นเป้าหมายในการออกแบบกลไกการทำงานเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าว กลไกของรูปแบบเป็นองค์ประกอบของระบบงานที่มีความเป็นอิสระจากกันและกัน แต่ทำงานสัมพันธ์กันและพึ่งพาอาศัยกันในการทำงานตามวัตถุประสงค์ของรูปแบบซึ่งเปรียบเสมือนการทำงานของเครื่องยนต์ที่ออกแบบไว้เพื่อให้ส่วนประกอบต่าง ๆ ทำงานตามหน้าที่เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการสร้างเครื่องยนต์อย่างไรก็ตามการออกแบบรูปแบบไม่ว่าจะเป็นรูปแบบที่ครอบคลุมงานทั้งระบบขององค์การหรืองานบางส่วนขององค์การก็ตาม ผู้ออกแบบไม่สามารถที่จะออกแบบองค์ประกอบย่อยของระบบนั้น ๆ ได้ทั้งหมด เพราะจะมีรายละเอียดและความสลับซับซ้อนมากเกินไป ดังนั้นการออกแบบรูปแบบจึงกำหนดเฉพาะองค์ประกอบสำคัญของระบบนั้น ๆ เท่านั้น โดยมีสมมุติฐานว่า หากองค์ประกอบเหล่านั้นทำหน้าที่ตามที่ออกแบบไว้แล้ว การดำเนินงานขององค์การจะเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ก่อนข้างจะแน่นอน

บราโดและฮาร์แมน (Bardo & Hartman, 1982 : 65) ได้กำหนดองค์ประกอบของรูปแบบ ได้แก่ 1) สถาบัน (Institution) เป็นระบบของสังคมที่มีการกำหนดแนวปฏิบัติไว้เป็นแนวทาง และมีการนำเอาแนวปฏิบัติมาใช้อย่างสม่ำเสมอ หน่วยย่อยของสถาบันแบ่งออกเป็น บทบาท (Role) และความคาดหวัง (Expectation) ซึ่งบทบาทจะเกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพของบุคคล ซึ่งในบทบาทนั้นจะหมายถึงลักษณะของตำแหน่งหน้าที่และสภาพซึ่งอยู่ภายใต้สถาบัน และเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของผู้สวมบทบาทในส่วนของความคาดหวัง เป็นเรื่องของเกณฑ์มาตรฐานของสังคมหรือสถาบันที่มุ่งหวังจะได้รับจากผู้สวมบทบาท บทบาทที่สมบูรณ์ควรกำหนดความสัมพันธ์กับบทบาทอื่นๆ ภายในสถาบัน แนวคิดนี้เองทำให้การกำหนดงานในแต่ละหน้าที่ เป็นไปในรูปของการจัดลำดับขั้น โดยกำหนดให้บทบาทหนึ่งมีบทบาทต่อเนื่องไปกับอีกบทบาทหนึ่งต่อไปเรื่อย ๆ จนทำให้การดำเนินงานของสถาบันบรรลุวัตถุประสงค์ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ 2) บุคคล (Individual) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญของระบบสังคม สถาบันจะดำเนินการไม่ได้หากไม่มีองค์ประกอบด้านบุคคล ซึ่งมีส่วนประกอบย่อยที่มีอิทธิพลต่อการดำเนินงานของสถาบันอยู่ 2 ประการ คือ บุคลิกภาพ (Personality) และ

ความต้องการ (Need Disposition) โดยที่บุคลิกภาพของบุคคล มีความสำคัญต่อการวางตัว การสวมบทบาท และความต้องการในการทำงาน ในส่วนของความต้องการเป็นแนวโน้มในการพยายามทำตัวให้เหมาะสมและปฏิบัติต่อ สิ่งใดสิ่งหนึ่งในลักษณะที่แน่นอนของแต่ละคน โดยมีความคาดหวัง บนพื้นฐานในการแสดงออก

บราโดและฮาร์แมน Bardo & Hartman (1982 :78) ยังให้ความเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบของรูปแบบไว้ว่า การที่จะระบุว่ารูปแบบจะต้องประกอบด้วยรายละเอียดมากน้อยเพียงใดจึงจะเหมาะสม และรูปแบบนั้นควรมีองค์ประกอบอะไรบ้าง ไม่ได้มีข้อกำหนดที่แน่นอน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปรากฏการณ์นั้น เช่น รูปแบบระบบจะมีลักษณะบางประการของระบบเปิด เป็นรูปแบบที่แสดงถึงองค์ประกอบย่อยของระบบ ซึ่งประกอบด้วย 4 ส่วน คือ 1) ปัจจัยนำเข้า 2) กระบวนการ 3) ผลผลิต และ 4) ข้อมูลป้อนกลับจากสภาพแวดล้อม การพิจารณารูปแบบในลักษณะนี้ ถือว่าผลผลิตของระบบเกิดจากการ ที่มีปัจจัยนำเข้าส่งเข้าไปผ่านกระบวนการ ซึ่งจะจัดกระทำให้เกิดผลผลิตขึ้น และให้ความสนใจกับข้อมูลป้อนกลับจากสภาพภายนอก ซึ่งแสดงถึงการเริ่มมีลักษณะของความเป็นระบบเปิด



ข้อมูลป้อนกลับจากสภาพแวดล้อม (Environment Feedback)

แผนภาพที่ 7 องค์ประกอบย่อยของระบบ

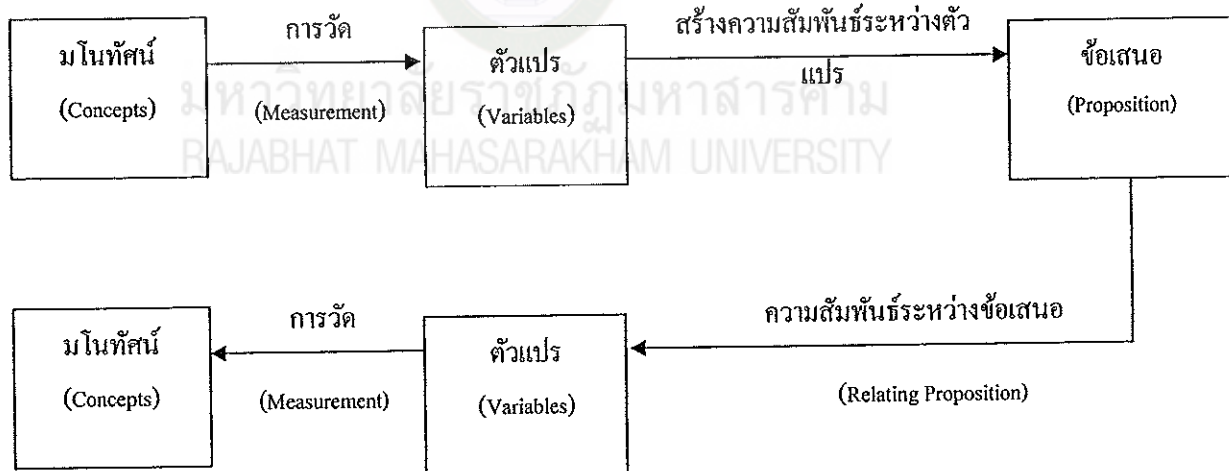
ที่มา : Bardo & Hartman (1982 : 79)

จากแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของรูปแบบที่นักวิชาการให้ไว้ดังกล่าว ผู้วิจัยได้สังเคราะห์และสรุปว่าในการกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายของการศึกษา แล้วจึงเลือกใช้ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดรูปแบบการพัฒนารูปแบบเป็นชุดโครงการพัฒนากายใต้รูปแบบ SWAT Model

2. การสร้างและตรวจสอบรูปแบบ

2.1 การสร้างรูปแบบ

คีร์เวส Keeves (1988 : 560) ได้กล่าวถึงหลักการอย่างกว้าง ๆ เพื่อกำกับการสร้างรูปแบบไว้ 4 ประการ คือ 1) รูปแบบควรประกอบขึ้นด้วยความสัมพันธ์อย่างมีโครงสร้างมากกว่าความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงแบบธรรมดา อย่างไรก็ตามความเชื่อมโยงเชิงเส้นตรงแบบธรรมดาทั่วไปก็มีประโยชน์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการศึกษาวิจัยในช่วงต้นของการพัฒนารูปแบบ 2) รูปแบบควรใช้เป็นแนวทาง ในการพยากรณ์ผลที่จะเกิดขึ้นจากการใช้รูปแบบได้ สามารถตรวจสอบได้ด้วยการสังเกตและหาข้อสนับสนุนด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ได้ 3) รูปแบบควรต้องระบุหรือชี้ให้เห็นถึงกลไกเชิงเหตุผลของเรื่องที่ศึกษา ดังนั้น นอกจากรูปแบบจะเป็นเครื่องมือในการพยากรณ์ได้แล้ว รูปแบบควรใช้ในการอธิบายปรากฏการณ์ได้ด้วย 4) นอกจากคุณสมบัติต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาแล้ว รูปแบบควรเป็นเครื่องมือในการสร้างมโนทัศน์ใหม่ และการสร้างความสัมพันธ์ของตัวแปรในลักษณะใหม่ การพัฒนารูปแบบนี้้นอาจจะมีขั้นตอนในการดำเนินงานแตกต่างกันไปแต่โดยทั่วไปจะมีขั้นตอนในการพัฒนา คือ 1) การสร้างรูปแบบ (Construct) 2) การหาความตรง (Validity)



แผนภาพที่ 8 กระบวนการสร้างรูปแบบ

ที่มา : Keeves (1988 : 561)

ส่วน มีสัน อัลเบิร์ต และ เคดูรี (Meason, Albert and Khedourri. 1985 ; อ้างถึงใน กนิษฐา นาวารัตน์. 2549) ได้เสนอขั้นตอนการสร้างรูปแบบไว้ ดังนี้ 1) ขั้นรวบรวมปัญหา (Problem formulation) เพื่อให้รู้ว่าอะไรคือปัญหาที่แท้จริง 2) ขั้นพัฒนารูปแบบ (Model

Construction) ดำเนินการหลังจากการรวบรวมปัญหา การสร้างรูปแบบต้องพิจารณา วัตถุประสงค์เบื้องต้นของการสร้าง และรู้ถึงลักษณะเฉพาะที่ต้องการของผลผลิต ข้อมูล สารสนเทศที่จำเป็น และควรถามถึงค่าใช้จ่ายในการสร้างและความสนใจของผู้ใช้ด้วย เพราะ ถ้ารูปแบบมีค่าใช้จ่ายสูงและไม่เป็นที่ยอมรับของผู้ใช้ ข้อมูลที่รวบรวมมาอาจมีข้อบกพร่องได้ ในระหว่างดำเนินการ ดังนั้นจึงควรมีการให้คำจำกัดความสภาพการณ์การสัมพัทธ์อย่างและทำ ตามหลักวิชาการอย่างเคร่งครัด ควรมีการประเมินค่าและพิจารณาความแปรปรวนอย่าง ระมัดระวัง สมควรนำตัวแปรใดบ้างมาวางไว้ในรูปแบบที่จะสร้าง และเมื่อสร้างเสร็จแล้วก็ ต้องพิจารณาว่าครอบคลุมตัวแปรหรือไม่ มีความบกพร่องในตัวแปรใดบ้าง 3) ขั้นตอนทดสอบ รูปแบบ (Testing the Model) เมื่อสร้างรูปแบบเสร็จแล้วควรทดสอบโดยพิจารณาถึง (3.1) มี ความตรงตามสถานการณ์จริง (valid) รูปแบบ ที่สร้างหากมีความใกล้เคียงกับความจริงจะดี มากเพราะจะช่วยให้การตัดสินใจดีขึ้นไม่ยุ่งยาก ต่อการนำไปใช้ และควรพิจารณาถึง ความสำเร็จของการแก้ปัญหาด้วย (3.2) มีการนำไปทดลองใช้เพื่อเปรียบเทียบว่า ผลการ นำไปใช้ทำให้มีการปรับปรุงคุณภาพในการปฏิบัติงานอย่างไร การทดลองใช้มี 2 ลักษณะ คือ ทดลองย้อนหลัง (Retrospective Evaluation) โดยใช้กับข้อมูลในอดีต และการทดลองใช้ปฏิบัติ จริงในปัจจุบัน (Pretest) 4) ขั้นตอนนำไปใช้ (Implementation) เมื่อผ่านการทดสอบแล้วควร สามารถที่จะนำไปใช้ให้เกิดความสำเร็จ เพราะไม่มีรูปแบบใดที่สำเร็จสมบูรณ์จนกว่าจะได้รับ ความสนใจและมีการนำไปใช้ และ 5) ขั้นตอนพัฒนาปรับปรุงให้ทันสมัย (Model Updating) แม้ว่าจะมีการนำรูปแบบไปใช้อย่างประสบผลสำเร็จแต่ก็ควรมีการพัฒนาปรับปรุงประยุกต์ให้ เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ขององค์กรและสถานการณ์ที่มากกระทบจากภายนอกและภายใน องค์กร

วิลเลอร์ (Willer. 198 : 83) กล่าวว่า การพัฒนารูปแบบนั้นอาจมีขั้นตอนใน การดำเนินงานแตกต่างกันไป แต่โดยทั่วไปแล้วอาจแบ่งออกเป็นตอนๆ คือการสร้างรูปแบบ (Construct) และการหาความตรง (Validity) ของรูปแบบ

ศิริชัย กาญจนวาสี (2547 ; อ้างอิงมาจาก อมรัตน์ ทิพจันทร์. 2547 : 15) เมื่อรูปแบบมีหลายลักษณะการสร้างหรือพัฒนารูปแบบจึงขึ้นอยู่กับความคิดเห็นความเหมาะสม ของรูปแบบหรือโมเดลที่เลือกใช้ อาจพิจารณาได้จากการวิเคราะห์ความสอดคล้องระหว่าง ปรัชญา หรือแนวคิดของรูปแบบกับประเด็นปัญหาของสิ่งที่ต้องการ

บุญชม ศรีสะอาด (2547 : 104-105) กล่าวถึงการวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนา รูปแบบว่าอาจทำได้ 2 ขั้นตอน คือ 1) การสร้างหรือพัฒนารูปแบบ โดยผู้วิจัยจะสร้าง

รูปแบบตามสมมติฐานขึ้นมา ก่อนจากการศึกษาค้นคว้าทฤษฎี แนวคิดของรูปแบบที่มีผู้พัฒนาไว้แล้วในเรื่องเดียวกันหรือเรื่องอื่น ๆ และผลการศึกษาหรือผลของการวิจัยที่เกี่ยวข้องวิเคราะห์สภาพ สถานการณ์ต่าง ๆ ภายในรูปแบบรวมทั้งลักษณะความสัมพันธ์ต่าง ๆ ระหว่างองค์ประกอบหรือตัวแปรนั้น หรือลำดับก่อนหลังของแต่ละองค์ประกอบในรูปแบบ ในการพัฒนารูปแบบ จะต้องใช้หลักเหตุผลเป็นพื้นฐานและการศึกษาค้นคว้าซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนารูปแบบ ผู้วิจัยอาจคิดโครงสร้างของรูปแบบขึ้นก่อนแล้วปรับปรุง โดยอาศัยข้อเสนอแนะจากการศึกษาค้นคว้าทฤษฎี แนวความคิดรูปแบบหรือผลการวิจัยที่เกี่ยวข้อง หรือทำการศึกษาองค์ประกอบย่อยหรือตัวแปรแต่ละตัวแล้วคัดเลือกองค์ประกอบย่อย หรือตัวแปรที่สำคัญประกอบขึ้นเป็น โครงสร้างของรูปแบบก็ได้ หัวใจสำคัญของขั้นตอนนี้อยู่ที่การเลือกเฟ้นองค์ประกอบในรูปแบบ (ตัวแปรหรือกิจกรรม) เพื่อให้ได้รูปแบบที่เหมาะสม ควรมีการกำหนดหลักการ ในการพัฒนารูปแบบอย่างชัดเจน และ 2) การทดสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบ หลังจากได้พัฒนารูปแบบในขั้นต้นแล้วต้องทดสอบความเที่ยงตรงของรูปแบบ เพราะรูปแบบที่พัฒนามันมักจะตั้งอยู่บนพื้นฐานของทฤษฎี แนวคิดหรือรูปแบบของผู้อื่นและผลวิจัยที่ผ่านมา หรือแม้แต่ได้รับการถ่วงรองจากผู้เชี่ยวชาญแล้วก็ตาม แต่ก็เป็นเพียงรูปแบบตามสมมติฐาน จำเป็นต้องเก็บข้อมูลในสถานการณ์จริง หรือทดลองนำไปใช้ในสถานการณ์จริง เพื่อทดสอบความเหมาะสม ซึ่งบางครั้งเรียกว่าการทดสอบประสิทธิภาพของรูปแบบ

รัตนะ บัวสนธ์ (2543 : 63) ได้นำเสนอแนวคิดในการพัฒนาผลิตภัณฑ์ต่าง ๆ ประกอบด้วยขั้นตอนการพัฒนา ดังนี้ 1) การสำรวจสังเคราะห์สภาพปัญหา และความต้องการหรือสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัย เพื่อหาคำตอบเกี่ยวกับสภาพความต้องการผลิตภัณฑ์ รวมทั้งลักษณะของผลิตภัณฑ์ที่ต้องการพัฒนา 2) การออกแบบพัฒนาผลิตภัณฑ์ เป็นการนำความรู้หรือผลการวิจัย ที่ได้จากขั้นตอนที่ 1 มาพัฒนาผลิตภัณฑ์ โดยให้มีลักษณะหรือรูปแบบความต้องการของกลุ่มเป้าหมายในการสร้างหรือพัฒนาผลิตภัณฑ์นี้ อาจต้องใช้บุคคลที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะในการสร้างผลิตภัณฑ์แต่ละชนิด เมื่อสร้างเสร็จแล้วต้องนำไปตรวจสอบความเหมาะสมและประสิทธิภาพต่อไป 3) การทดลองใช้ผลิตภัณฑ์เป็นการนำผลิตภัณฑ์ที่สร้างขึ้น ไปทดลองใช้กับกลุ่มเป้าหมาย อาจใช้การวิจัยเชิงทดลอง (Experimental research) มีการออกแบบแผนการทดลอง (Experimental design) เพื่อควบคุมตัวแปรแทรกซ้อน และทำให้เกิดความเที่ยงตรงภายใน และ 4) การประเมินผลสรุปเป็นการประเมินผลิตภัณฑ์ในภาพรวมซึ่งจะประเมินทั้งตัวผลิตภัณฑ์ กระบวนการใช้ผลิตภัณฑ์ ปัญหาและอุปสรรคต่างๆ ผลที่ได้จากการประเมินจะนำไปสู่การตัดสินใจปรับปรุงพัฒนาผลิตภัณฑ์ต่อไป

เพชริน สงค์ประเสริฐ (2550 : 114) ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบ การบริหารงานวิชาการ โดยยึดหลักการทำงานเป็นทีมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน มีขั้นตอนในการพัฒนารูปแบบ 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นที่ 1 การวิเคราะห์องค์ประกอบ ขั้นที่ 2 การสร้างรูปแบบ ขั้นที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบ และขั้นที่ 4 การประเมินรูปแบบ

สมยงค์ แก้วสุพรรณ (2552 : 45) ทำการวิจัยเรื่อง รูปแบบการบริหาร สถานศึกษาที่มีประสิทธิผลเพื่อการประกันคุณภาพการศึกษา มีขั้นตอนในการพัฒนารูปแบบ 4 ระยะ ประกอบด้วยระยะที่ 1 วิเคราะห์รูปแบบเพื่อกำหนดกรอบองค์ประกอบสำคัญ ระยะที่ 2 สร้างรูปแบบ ระยะที่ 3 ทดลองใช้รูปแบบ และระยะที่ 4 ประเมินผลการใช้รูปแบบ

คัมภีร์ สุกแต่ (2553 : 119) ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการบริหารงานวิชาการสำหรับโรงเรียนขนาดเล็ก มีขั้นตอนในการพัฒนารูปแบบ 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบของรูปแบบ ขั้นตอนที่ 2 การสร้างรูปแบบ ขั้นตอนที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบ และขั้นตอนที่ 4 การประเมินผลการใช้รูปแบบ

ศิริวรรณ วณิชวัฒนวรชัย (2552 : 135) ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบผู้ปกครองมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาทักษะทางสังคม สำหรับนักเรียนปฐมวัยมีขั้นตอนในการพัฒนารูปแบบ 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นที่ 1 การศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ขั้นที่ 2 การพัฒนารูปแบบ ขั้นที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบ และขั้นที่ 4 การประเมินผลและปรับปรุงรูปแบบ

สุวิมล โพธิ์กลิ่น (2549 : 88) ทำการวิจัยเรื่องการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานขนาดเล็กมีความร่วมมือทางวิชาการเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานขนาดเล็กมีขั้นตอนในการสร้างและพัฒนารูปแบบดังนี้

1. ศึกษาองค์ประกอบของรูปแบบ
2. สร้างรูปแบบ โดยการจัดทำร่างรูปแบบ ตรวจสอบความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของรูปแบบ ปรับปรุงแบบ จัดทำคู่มือการดำเนินการตามรูปแบบ ประเมินความเหมาะสมของคู่มือ

3. ทดลองใช้รูปแบบ

4. ประเมินผลการใช้รูปแบบ

เคนดอลล์ (Kendall. 1988 ; อ้างอิงมาจาก อมรรัตน์ ทิพย์จันทร์. 2547: 16) ในปัจจุบันนี้การพัฒนารูปแบบใดก็ตามได้ดำเนินไปอย่างไม่หยุดยั้งเมื่อรูปแบบที่ใช้อยู่ค่อนข้างล้าสมัย หรือไม่สามารถตอบสนองต่อวัตถุประสงค์ที่วางไว้ จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีการ

พัฒนาขึ้น เพื่อให้รูปแบบนั้นมีความสมบูรณ์และมีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยทำการพัฒนารูปแบบ อย่างเป็นระบบ โดย เคนคอลล ได้เสนอขั้นตอนในการพัฒนาระบบไว้ดังนี้

1. การวิเคราะห์ระบบ (System Analysis) หมายถึง การวิเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยนำเข้า กระบวนการรวมทั้งผลผลิตของระบบนั้น ๆ ให้ชัดเจน
2. การออกแบบระบบ (System Design) หมายถึง การออกแบบองค์ประกอบของระบบในปัจจัยนำเข้า กระบวนการและผลผลิตให้มีคุณภาพมากที่สุด เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพขององค์กรและสภาพแวดล้อมที่ใช้ระบบนั้น ๆ
3. การทดสอบระบบ (System Testing) หมายถึง การนำระบบที่ออกแบบไปทดสอบ โดยการทดลองใช้ระบบในสถานการณ์จำลอง หรือในสถานการณ์จริง เพื่อทดลองดูว่าระบบมีคุณภาพหรือไม่ มีข้อบกพร่องในองค์ประกอบใดจะได้ปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้น

ดูบลิน (Dubrin. 1998 : 87) ได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนการพัฒนาระบบไว้ดังนี้ คือ

1. การวิเคราะห์ระบบ (System Analysis) หมายถึง การศึกษาวิเคราะห์องค์ประกอบต่าง ๆ ภายในระบบว่ามีอะไรบ้าง มีองค์ประกอบใดควรปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสมสอดคล้องกับสภาพแวดล้อมของระบบ
2. การออกแบบระบบ (System Design) หมายถึง การนำเอาองค์ประกอบต่าง ๆ มาเชื่อมโยงสัมพันธ์กัน ก่อให้เกิดความสอดคล้องและสามารถมุ่งไปสู่จุดหมายตามที่ต้องการ ซึ่งเป็นผลมาจากการวิเคราะห์ระบบ
3. การนำระบบไปใช้ (System Implementation) หมายถึง การนำระบบที่ออกแบบไปไว้ตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้

2.2 การตรวจสอบรูปแบบ

การสร้างรูปแบบมีจุดมุ่งหมายสำคัญเพื่อทดสอบหรือตรวจสอบรูปแบบนั้นด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ การตรวจสอบรูปแบบมีหลายวิธีซึ่งอาจจะใช้การวิเคราะห์จากหลักฐานเชิงคุณลักษณะ (Qualitative) และเชิงปริมาณ (Quantitative) โดยผู้เชี่ยวชาญ

อุทุมพร จามรมาน (2541 : 45) กล่าวว่า การตรวจสอบรูปแบบควรตรวจสอบคุณลักษณะ 2 อย่าง คือ 1) การตรวจสอบความมากน้อยของความสัมพันธ์ ความเกี่ยวข้อง เหตุผลระหว่างตัวแปร 2) การประมาณค่าพารามิเตอร์ของความสัมพันธ์ดังกล่าว โดยสามารถประมาณค่าข้ามกาลเวลา กลุ่มตัวอย่าง หรือสถานที่ได้ (Across Time, Samples Sites)

หรืออ้างอิงจากกลุ่มตัวอย่างไปหาประชากรได้ โดยผลการตรวจสอบนำไปสู่คำตอบได้ 2 ข้อ คือ การสร้างรูปแบบ และการปรับปรุง หรือพัฒนารูปแบบเดิม

อีเนอร์ (Eisner, 1976 : 192-193) ได้เสนอแนวคิดการตรวจสอบรูปแบบในบางเรื่องที่ต้องการความละเอียดอ่อนมากกว่าการวิจัยเชิงปริมาณคือ การประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิ โดยมีความเชื่อว่าการรับรู้ที่เท่ากันนั้นเป็นคุณสมบัติพื้นฐานของผู้รู้ และได้เสนอแนวคิดการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิไว้ดังนี้ 1) การประเมินโดยแนวทางนี้มีได้เน้นผลสัมฤทธิ์ของเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ตามรูปแบบ การประเมินแบบอิงเป้าหมาย (Goal-based Model) การตอบสนองความต้องการของผู้เกี่ยวข้องตามรูปแบบการประเมินแบบสนองตอบ (Responsive Model) หรือกระบวนการตัดสินใจ (Decision Making Model) อย่างใดอย่างหนึ่ง แต่การประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิจะเป็นการวิเคราะห์วิจารณ์อย่างลึกซึ้งเฉพาะในประเด็นที่นำมาพิจารณา ซึ่งไม่จำเป็นต้องเกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์หรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจเสมอไป แต่อาจจะผสมผสานปัจจัยในการพิจารณาต่าง ๆ เข้าด้วยกันตามวิจญาณของผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับคุณภาพ ประสิทธิภาพ หรือความเหมาะสมของสิ่งที่ทำการประเมิน 2) เป็นรูปแบบการประเมินที่เน้นความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง (specialization) ในเรื่องที่จะประเมิน โดยที่พัฒนามาจากรูปแบบการวิจารณ์งานศิลป์ (Art Criticism) ที่มีความละเอียดอ่อนลึกซึ้ง และต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญระดับสูงมาเป็นผู้วินิจฉัย เนื่องจากเป็นการวัดคุณค่าที่ไม่อาจประเมินด้วยเครื่องวัดใด ๆ ได้ และต้องใช้ความรู้ความสามารถของผู้ประเมินอย่างแท้จริง ต่อมาได้มีการนำแนวคิดนี้มาประยุกต์ใช้ในทางการศึกษาระดับสูงในวงการอุดมศึกษามากขึ้นในสาขาเฉพาะที่ต้องอาศัยผู้รู้ ผู้เล่นในเรื่องนั้นจริง ๆ มาเป็นผู้ประเมินผล จึงจะทราบและเข้าใจลึกซึ้งจริง ๆ 3) เป็นรูปแบบที่ใช้ตัวบุคคล คือ ผู้ทรงคุณวุฒิเป็นเครื่องมือในการประเมิน โดยให้ความเชื่อถือว่าผู้ทรงคุณวุฒินั้นเที่ยงธรรมและมีดุลยพินิจที่ดีทั้งนี้ มาตรฐานและเกณฑ์พิจารณาต่าง ๆ นั้น จะเกิดขึ้นจากประสบการณ์ และความชำนาญของผู้ทรงคุณวุฒิเอง และ 4) เป็นรูปแบบที่ให้ความยืดหยุ่นในกระบวนการทำงานของผู้ทรงคุณวุฒิตามอรรถาธิบายและความถนัดของแต่ละคน นับตั้งแต่การกำหนดประเด็นสำคัญที่จะพิจารณา การบ่งชี้ข้อมูลที่ต้องการ การเก็บรวบรวม การประมวลผล การวินิจฉัยข้อมูล ตลอดจนวิธีการนำเสนอ

สรุป รูปแบบที่จะนำไปใช้ได้ประโยชน์สูงสุดนั้นจะต้องเป็นรูปแบบที่ประกอบด้วยลักษณะที่สำคัญ คือ มีความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง สามารถทำนายผลได้ สามารถขยายผลของการทำนายได้กว้างขวางขึ้น และสามารถนำไปสู่แนวคิดใหม่ ๆ สำหรับการสร้างและพัฒนารูปแบบนั้นผู้วิจัย ได้ศึกษาแนวคิดทฤษฎีในการสร้างรูปแบบ โดยการนำเอาข้อมูลที่จัดเก็บมา

วิเคราะห์ สังเคราะห์เพื่อกำหนดความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างของกระบวนการ องค์ประกอบของรูปแบบ โดยกำหนดโครงสร้างและข้อเสนอของรูปแบบเพื่อนำไปสู่ผลสรุปสำหรับอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น การวิจัยในครั้งนี้มีการปรับปรุงรูปแบบและตรวจสอบก่อนนำรูปแบบไปทดลองใช้จริง มีการประเมินผลพัฒนา ปรับปรุงหลังจากการนำรูปแบบไปใช้งานจริงแล้ว นำเสนอรูปแบบ และขยายผล ในขั้นตอนสุดท้าย

3. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครู

3.1 ความหมายของการพัฒนาครู

ความหมายของรูปแบบการพัฒนาครู มีนักวิชาการหลายท่านให้ความหมายโดยภาพรวมไว้ว่าวิธีการ แนวทาง ในการทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ ทักษะ และทัศนคติในทางที่ดีขึ้น อันจะนำไปสู่การเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ความหมายของรูปแบบการพัฒนาครูตามแนวทางการดำเนินงาน โรงเรียนมาตรฐานสากล หมายถึง แนวทางหรือวิธีการในการพัฒนาคุณภาพของครูในโรงเรียนมาตรฐานสากล ตามแนวทางการดำเนินงาน โรงเรียนมาตรฐานสากล ของสำนักงานการมัธยมศึกษาตอนปลาย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2553 : 13) เพื่อให้ครูมีคุณภาพ ดังนี้

1. ครูมีความรู้ความสามารถและความเชี่ยวชาญเฉพาะทางด้านวิชาการผ่านการประเมินระดับชาติ
 2. ครูมีความรู้ความสามารถและความเชี่ยวชาญด้านอาชีพผ่านการประเมินระดับชาติ
 3. ครูสามารถใช้ภาษาต่างประเทศในการสื่อสาร
 4. ครูใช้หนังสือตำราเรียนและสื่อที่เป็นภาษาต่างประเทศในการจัดการเรียนการสอน
 5. ครูใช้สื่ออิเล็กทรอนิกส์ (ICT) ในการจัดการเรียนการสอน การวัดประเมินผล การเผยแพร่ผลงาน ทั้งในระบบออนไลน์และออฟไลน์
 6. ครูสามารถแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ในการจัดการเรียนการสอน กับนานาชาติ
 7. ครูใช้การวิจัย สื่อ นวัตกรรมเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง
- ฟูลแลน และ สเตรทบลูเออร์ (Fullan, M. & Stiegelbauer. 1995) กล่าวว่ารูปแบบการพัฒนาครูมีอยู่ด้วยกัน 4 ลักษณะ ได้แก่ 1) รูปแบบการพัฒนาครูที่ยังขาดคุณสมบัติ

ด้านใดด้านหนึ่ง 2) รูปแบบการพัฒนาเพื่อยกระดับครู 3) รูปแบบการพัฒนาเพื่อเตรียมครูเข้าสู่บทบาทตำแหน่งหน้าที่ใหม่ และ 4) รูปแบบการพัฒนาครูให้มีความรู้ความเข้าใจในหลักสูตรใหม่หรือหลักสูตรที่เปลี่ยนไปจากเดิม

ฟูลแลน (Fullan, 2001 : 20) ได้เสนอแนะว่ารูปแบบการพัฒนาครูต้องเข้าใจในสิ่งต่อไปนี้ 1) ครู คือ บุคคล (Teacher As Person) คนที่มีอาชีพครูจะมีประสบการณ์ชีวิตที่แตกต่างกัน ประสบการณ์ชีวิตนี้เอง ที่มีอิทธิพลต่อความคิด ความเชื่อ และคุณลักษณะอื่น ๆ ครูที่มีอายุใกล้เคียงกันจะมีประสบการณ์การรับรู้ เจตคติ ความพึงพอใจ ความคับข้องใจ ความตระหนัก แรงจูงใจ คล้ายคลึงกันแม้ว่าจะมีความแตกต่างกันบ้างตามลักษณะของโรงเรียน วิชาที่สอน และระบบบริหาร 2) จุดหมายและเป้าหมายของครู (Teacher' Aims and Purposes) จุดหมายและเป้าหมายจะมีอิทธิพลต่อการรับรู้ และพฤติกรรมการปฏิบัติงานของคน ครูจะทำงานตามแบบที่ตนเองคิดเป็นอย่างที่ตนต้องการเป็น โดยไม่สนใจว่าค่านิยมของตนจะถูกหรือผิด 3) บริบทของงานและเงื่อนไข (Work Context and Condition) ความพึงพอใจของครูที่มีต่อบริบทของงานและเงื่อนไขต่าง ๆ ที่ครูเผชิญมีผลทั้งทางบวกและทางลบ กล่าวคือ อาจช่วยให้ครูทำงานได้มากขึ้น คุณภาพดีขึ้น 4) วัฒนธรรมการทำงาน (Work Culture) สถานศึกษาแต่ละแห่งมีวัฒนธรรมการทำงานที่แตกต่างกันเป็นผลมาจากความเชื่อ ค่านิยม คุณลักษณะของบุคลากร นักเรียน และชุมชน ซึ่งผสมผสานกับกฎ ระเบียบและบรรทัดฐาน บุคคลสำคัญที่มีบทบาทสูงในวัฒนธรรมของโรงเรียนคือผู้บริหารจะสะท้อนความคิดความต้องการออกมา ผ่านยุทธศาสตร์การบริหารที่ใช้ในวิธีการที่ผู้บริหารปฏิบัติต่อบุคคลหรือสิ่งต่าง ๆ

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า รูปแบบเป็นแนวทางหรือวิธีการในการพัฒนาคุณภาพครูผ่านกิจกรรมหรือโครงการ ซึ่งสามารถเปลี่ยนสภาพการทำงาน วิธีการทำงาน ความรู้ ทักษะ ความเชี่ยวชาญ ความเชื่อ ความเข้าใจ และคุณภาพของการทำงานของครู ครูที่มีคุณภาพเป็นสิ่งที่บ่งบอกดีที่สุดในผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน การศึกษา ความสามารถ และประสบการณ์ของครูได้รับการยอมรับว่าเป็นตัวแปรต้นที่สำคัญที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนยิ่งกว่าตัวแปรอื่น ๆ ซึ่งจะกระทบไปถึงชีวิตส่วนตัว ชีวิตครอบครัว สังคมของครูด้วยเช่นกัน การพัฒนาครูที่มีประสิทธิผล คือ การทำงานตามปกติ โรงเรียนจึงเป็นสถานที่ที่ครูจะพัฒนาได้ดีที่สุด บนพื้นฐานความตระหนักในการพัฒนาหรือแก้ปัญหาของครูด้วยตนเองภายในโรงเรียน

3.2 การพัฒนาวิชาชีพครู

ความหมายของการพัฒนาวิชาชีพครู มีนักวิชาการศึกษาได้ให้ความหมายไว้ดังต่อไปนี้

แมกเวล (Maxwell. 1999 : 213) ได้กล่าวถึงความหมายเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ 2 ความหมายคือ Staff Development หมายถึง กิจกรรมใด ๆ ที่มีความตั้งใจเตรียมบุคลากรให้ปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนในปัจจุบันและอนาคต และ Professional Development หมายถึง กิจกรรมทำนองเดียวกันแต่จะมีความหมายกว้างกว่า เพราะจะรวมถึงกิจกรรมการพัฒนาที่ครูเป็นผู้ริเริ่มเอง

ลิเบอร์แมนและมิลเลอร์ (Lieberman and Miller. 1992 : 145) ได้ให้ความหมายของการพัฒนาวิชาชีพครู (Professional Development of Teacher) ว่าหมายถึง การปรับปรุงความรู้ ทักษะ ความสามารถ และสภาวะการณ์ที่สำคัญเพื่อให้ครูได้เรียนรู้การทำงาน ซึ่งมีความหมายเช่นเดียวกับคำว่า การพัฒนาระหว่างการปฏิบัติงาน (In-Service) และการพัฒนาบุคลากร (Staff Development)

ยาล็อก (Yaxley. 1991 : 171) ได้ให้ความหมายของการพัฒนาวิชาชีพครู (Teacher Development) ว่าหมายถึงการทำให้ครูสามารถแก้ปัญหาในการปฏิบัติงาน เพื่อให้เกิดการสอนที่มีประสิทธิภาพ (Effective Teaching) ซึ่ง Castetter (1982 : 334) ยังให้ความหมายที่มีความสอดคล้องกันว่า จุดหมายปลายทางของการพัฒนาบุคลากร (Staff Development) ก็เพื่อให้เกิดความตระหนัก มีความรับผิดชอบสูงขึ้น และสามารถไปถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้ ทั้งในแง่ความก้าวหน้าทางวิชาชีพ และความเติบโตของตนเอง

เกษร ทองแสน (2553 : 26) ได้ให้ความหมายของการพัฒนาวิชาชีพครูว่า การพัฒนาวิชาชีพครูมีความหมายเป็น 2 นัย คือ ความหมายที่ 1 หมายถึง Professional Development หรือ Teacher Development หรือ Professional Development of Teacher ซึ่งมีความหมายว่า เป็นกิจกรรมใด ๆ ที่มีความตั้งใจพัฒนาครูให้เกิดการปรับปรุงความรู้ ทักษะ ความสามารถที่สำคัญเพื่อให้ครูได้เรียนรู้การทำงานของตนเองในปัจจุบันและอนาคต รวมถึงกิจกรรมการพัฒนาคูที่เป็นผู้ริเริ่มเองด้วย ส่วนความหมายที่ 2 หมายถึง Staff Development ซึ่งมีความหมายว่า เป็นกิจกรรมใด ๆ ที่มีความตั้งใจเตรียมบุคลากรให้ปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนในปัจจุบันและอนาคต เพื่อให้เกิดความตระหนัก มีความรับผิดชอบสูงขึ้น และสามารถไปถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้ทั้งในแง่ของความก้าวหน้าวิชาชีพ และความเติบโตของตนเอง

สุรศักดิ์ หลาบลมาลา (2545 : 165-166) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานของต่างประเทศ พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูยุคใหม่หันมาใช้การพัฒนาครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ให้มีการดำเนินการระยะยาวและต่อเนื่อง เพื่อให้ครูคิดทบทวนการปฏิบัติงานสอนของตนแล้วคิดหาทางพัฒนางานของตนเองให้ดีขึ้น ส่วนมากจะทำเป็นกลุ่มหรือทีมงาน ผู้บริหาร โรงเรียน เป็นผู้รับผิดชอบการพัฒนา โดยมุ่งหวังให้ครูเกิดความรู้ 3 ด้าน คือ 1) ความรู้ในด้านการวิเคราะห์การสอนของตน คือการที่ครูมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างการสอนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ถ้าหากนักเรียนไม่รู้เรื่องก็ต้อง โยงกลับไปสอนอย่างไร เด็กจึงไม่รู้เรื่อง 2) ความรู้ในด้านการสอนภาคปฏิบัติอย่างหลากหลาย อาทิ ครูมีโอกาสไปสังเกตการสอนใน ชั้นเรียนของครูอื่น ๆ และ 3) ความรู้ในการพิจารณาว่าเนื้อเรื่องใดควรสอน ใช้วิธีใด ใช้สื่อการสอนอย่างไร ความรู้ในข้อนี้ เกิดจากความรู้ในข้อ 1 และ 2 รวมกัน แล้วนำมาปรับใช้กับสถานการณ์ของตน

สุวิมล ว่องวานิช (2546 : 243-245) ได้ศึกษาเรื่องการพัฒนาครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานของต่างประเทศ สรุปได้ว่า การฝึกอบรมครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเป็นนวัตกรรมที่ใช้ได้หลากหลายสถานการณ์ อาทิ เป็นการพัฒนาคู่มือใหม่ โดยจัดให้มีการฝึกอบรมกันในโรงเรียน ทำให้ครูได้ใช้เวลาส่วนใหญ่อยู่ในสภาพแวดล้อมหรือบรรยากาศของห้องเรียน มีโอกาสได้เรียนรู้และมีความมั่นใจในการประกอบวิชาชีพครูมากขึ้น ครูมีโอกาสสร้างความสัมพันธ์กับนักเรียนและออกแบบการสอนการฝึกอบรมในลักษณะนี้ต้อง ไม่มีการลางานหรือเดินทางออกจากโรงเรียน ไปฝึกอบรม มีการจัดสื่อวัสดุการเรียนการสอนสำหรับการสอนจริง และใช้ประโยชน์ได้ทันทีในห้องเรียนจริง ครูที่ได้รับการฝึกกับครูพี่เลี้ยงจะมีการทำงานแบบมีส่วนร่วมและ ครูพี่เลี้ยง ได้มีโอกาสสังเกตการสอนของครูผู้รับการอบรมด้วย

พิมพันธ์ เคะชะคุปต์ และพรทิพย์ แจ่มจัน (2550 : 187-190) ได้ดำเนินการศึกษาวิจัยเรื่อง สมรรถนะครูและแนวทางการพัฒนาครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลง ซึ่งวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเอกสารมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสมรรถนะครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลงทั้งในประเทศและต่างประเทศ และแนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูในประเทศไทย ให้สอดคล้องกับสังคมที่เปลี่ยนแปลง โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากหนังสือ เอกสารและอินเทอร์เน็ต จากนั้นจึงสังเคราะห์ข้อมูลสมรรถนะครูในประเทศไทยและต่างประเทศ และสังเคราะห์แนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลงของประเทศไทยวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. สมรรถนะครูในสังคมที่เปลี่ยนแปลงประเทศไทย และต่างประเทศ ได้กำหนดสมรรถนะครูสอดคล้องกัน 14 ด้าน ประกอบด้วย 1) การสื่อสารและการใช้ภาษา 2) การพัฒนาหลักสูตร 3) ความรู้ในวิชาที่สอนและวิชาที่เกี่ยวข้อง 4) การจัดกระบวนการเรียนรู้ 5) การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง 6) การบริหารและการจัดการชั้นเรียน 7) การใช้นวัตกรรมสื่อ และเทคโนโลยีสารสนเทศ 8) การวัดและประเมินผล 9) การวิจัยในชั้นเรียน 10) จิตวิทยาสำหรับครู 11) การสร้างความสัมพันธ์กับชุมชน 12) คุณธรรมจริยธรรม และจรรยาบรรณในวิชาชีพ 13) ภาวะผู้นำและการทำงานเป็นทีม และ 14) การพัฒนาตนเองและวิชาชีพ

2. แนวทางการพัฒนาสมรรถนะครู ในสังคมที่เปลี่ยนแปลง ควรมีการกำหนดสมรรถนะครู โดยจัดทำสมรรถนะต้นแบบ มีลักษณะความแตกต่างของบริบทในแต่ละท้องถิ่นหรือเขตพื้นที่การศึกษา และควรกำหนดสมรรถนะเฉพาะเรื่อง หรือเฉพาะสาขาวิชา เพื่อให้ประเมินสมรรถนะได้สอดคล้องกับความสามารถของครู ในส่วนของแนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูประจำการ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรสนับสนุนและส่งเสริมให้ครูพัฒนาสมรรถนะตามมาตรฐานที่กำหนด โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย ควรพัฒนาสมรรถนะครูภายในสถานศึกษา จัดหลักสูตรพัฒนาสมรรถนะ ครูควรวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของครูแต่ละคน เพื่อจำแนกประเภทของครูตามสมรรถนะที่เป็นจริง และเข้าสู่กระบวนการพัฒนาสมรรถนะให้สูง ให้สามารถอยู่ในวิชาชีพต่อไป ในส่วนสถานศึกษาหรือโรงเรียน ควรจัดปัจจัยเกื้อหนุนการพัฒนาให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนและชุมชน รวมทั้งมีกระบวนการนิเทศภายในที่มีประสิทธิภาพ ครูจะต้องเรียนรู้และพัฒนาตนเองทั้งในมิติด้านเนื้อหา (Content of knowledge) และมิติด้านศาสตร์การสอน (pedagogy of teaching) ด้วยวิธีการที่หลากหลาย

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานดังกล่าวข้างต้น เห็นได้ว่า การพัฒนาครูสามารถพัฒนาได้ทั้งความรู้ ความสามารถ ทักษะ และสมรรถภาพของครูได้อย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพ การจัดกิจกรรมทั้งมวลที่ครูหรือผู้ที่เกี่ยวข้องจัดให้ครูได้กระทำ เพื่อให้ครูได้พัฒนาตนเองทั้งในด้านความรู้ ความเข้าใจ และทักษะทั้งหมดที่เกี่ยวข้อง ในภาระหน้าที่ความรับผิดชอบและวิชาชีพครู อันจะส่งผลก่อให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติงานตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครูไปในทางที่ดีขึ้นและเกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

3.3 การพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครู

มาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญของผู้ประกอบวิชาชีพ ซึ่งจะต้องประพฤติปฏิบัติเพื่อให้เกิดผลดีต่อผู้รับบริการอันถือเป็นเป้าหมายหลักของการ

ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพจะต้องศึกษาเพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องให้สามารถนำไปใช้ในการประกอบวิชาชีพให้สมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูงและได้รับการยอมรับยกย่องจากสังคม (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. 2548 : 16)

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภาได้ดำเนินการศึกษาวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สํารวจความคิดเห็นจัดประชุมสัมมนาประชุมเชิงปฏิบัติการ ประชุมรับฟังความคิดเห็นของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ทั้งด้านการผลิตการพัฒนาและการประกอบวิชาชีพรวมทั้งผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อนำมากำหนดเป็นสาระสำคัญของมาตรฐานวิชาชีพซึ่งได้รับความเห็นชอบจากคณะกรรมการคุรุสภาในคราวประชุมครั้งที่ 5/2548 วันที่ 21 มีนาคม 2548 และที่ประชุมคณะกรรมการคุรุสภาครั้งที่ 6/2548 วันที่ 18 เมษายน 2548 ได้อนุมัติให้ออกข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพเป็นที่เรียบร้อยแล้วโดยกำหนดวิชาชีพควบคุมทางการศึกษาวิชาชีพ (Profession) เป็นอาชีพให้บริการแก่สาธารณชนที่ต้องอาศัยความรู้ความชำนาญเป็นการเฉพาะไม่ซ้ำซ้อนกับวิชาชีพอื่นและมีมาตรฐานในการประกอบวิชาชีพโดยผู้ประกอบวิชาชีพต้องฝึกอบรมทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติอย่างเพียงพอก่อนที่จะประกอบวิชาชีพต่างกับอาชีพ (Career) ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ต้องทำให้สำเร็จโดยมุ่งหวังค่าตอบแทนเพื่อการดำรงชีพเท่านั้น วิชาชีพซึ่งได้รับยกย่องให้เป็นวิชาชีพชั้นสูงผู้ประกอบวิชาชีพย่อมต้องมีความรับผิดชอบอย่างสูงตามมาเพราะมีผลกระทบต่อผู้รับบริการและสาธารณชนจึงต้องมีการควบคุมการประกอบวิชาชีพเป็นพิเศษเพื่อให้เกิดความมั่นใจต่อผู้รับบริการและสาธารณชนโดยผู้ประกอบวิชาชีพต้องประกอบวิชาชีพด้วยวิธีการแห่งปัญญา (Intellectual Method) ได้รับการศึกษาอบรมอย่างเพียงพอ (Long Period of Training) มีอิสระในการใช้วิชาชีพตามมาตรฐานวิชาชีพ (Professional Autonomy) และมีจรรยาบรรณของวิชาชีพ (Professional Ethics) รวมทั้งต้องมีสถาบันวิชาชีพ (Professional Institution) หรือองค์กรวิชาชีพ (Professional Organization) เป็นแหล่งกลางในการสร้างสรรค์จรรยาบรรณวิชาชีพ มาตรฐานวิชาชีพควรเป็นข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะและคุณภาพที่พึงประสงค์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นในการประกอบวิชาชีพครู

เนื่องจากเป็นวิชาชีพที่มีลักษณะเฉพาะต้องใช้ความรู้ทักษะและความเชี่ยวชาญในการประกอบวิชาชีพตามพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 มาตรา 49 กำหนดให้ มีมาตรฐานวิชาชีพ 3 ด้านประกอบด้วย

1. มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ หมายถึงข้อกำหนดสำหรับผู้ที่เข้ามาประกอบวิชาชีพจะต้องมีความรู้และมีประสบการณ์วิชาชีพเพียงพอที่จะ

ประกอบวิชาชีพจึงจะสามารถขอรับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพเพื่อใช้เป็นหลักฐานแสดงว่าเป็นบุคคลที่มีความรู้ ความสามารถและมีประสบการณ์พร้อมที่จะประกอบวิชาชีพทางการศึกษาได้

2. มาตรฐานการปฏิบัติงาน หมายถึง ข้อกำหนดเกี่ยวกับการปฏิบัติงานในวิชาชีพให้เกิดผลเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดพร้อมกับมีการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดความชำนาญในการประกอบวิชาชีพทั้งความชำนาญเฉพาะด้านและความชำนาญตามระดับคุณภาพของมาตรฐานการปฏิบัติงานหรืออย่างน้อยจะต้องมีการพัฒนาตามเกณฑ์ที่กำหนดว่ามีความรู้ความสามารถ และความชำนาญเพียงพอที่จะดำรงสถานภาพของการเป็นผู้ประกอบวิชาชีพต่อไปได้หรือไม่ นั่นก็คือการกำหนดให้ผู้ประกอบวิชาชีพจะต้องต่อใบอนุญาตทุก ๆ 5 ปี (ราชกิจจานุเบกษา เล่ม 122 ตอนพิเศษ 76 ง ลงวันที่ 5 กันยายน 2548)

3. มาตรฐานการปฏิบัติตน หมายถึง ข้อกำหนดเกี่ยวกับการประพฤติตนของผู้ประกอบวิชาชีพ โดยมีจรรยาบรรณของวิชาชีพเป็นแนวทางและข้อพึงระวังในการประพฤติปฏิบัติเพื่อดำรงไว้ซึ่งชื่อเสียง ฐานะ เกียรติและศักดิ์ศรีแห่งวิชาชีพตามแบบแผนพฤติกรรมตามจรรยาบรรณของวิชาชีพที่คุรุสภาจะกำหนดเป็นข้อบังคับต่อไป หากผู้ประกอบวิชาชีพผู้ใดประพฤติผิดจรรยาบรรณของวิชาชีพทำให้เกิดความเสียหายแก่บุคคลอื่นจนได้รับการร้องเรียนถึงคุรุสภาแล้วผู้นั้นอาจถูกคณะกรรมการมาตรฐานวิชาชีพวินิจฉัยชี้ขาดอย่างใดอย่างหนึ่งดังต่อไปนี้ (1) ยกข้อกล่าวหา (2) ตักเตือน (3) ภาคทัณฑ์ (4) พักใช้ใบอนุญาตมีกำหนดเวลาตามที่เห็นสมควรแต่ไม่เกิน 5 ปี (5) เพิกถอน ใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ (มาตรา 54)

3.4 ระบบและรูปแบบของการพัฒนาวิชาชีพครู

อินวาลัน (Ingvarson. 1998 : 125) กล่าวว่าระบบและรูปแบบของการพัฒนาวิชาชีพครูมีความแตกต่างกัน โดยที่รูปแบบนั้นเป็นกระบวนการและโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพที่มีการวางแผนไว้เป็นการเฉพาะ ในขณะที่ระบบการพัฒนาวิชาชีพครูครอบคลุมประเด็นต่างๆ มากกว่า ดังต่อไปนี้

1. เป้าหมาย และวัตถุประสงค์ของการพัฒนาวิชาชีพครู
2. บริบทของการพัฒนาวิชาชีพครู
3. ลักษณะส่วนตัวและทางอาชีพของผู้เข้ารับการพัฒนา
4. ค่าใช้จ่ายและประโยชน์ที่ได้รับจากการพัฒนาวิชาชีพ
5. การกำหนดผู้ตัดสินใจ

6. กระบวนการประเมินประสิทธิผลของการพัฒนาวิชาชีพ

7. การกำหนดโครงสร้างพื้นฐานสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพ

ทั้งนี้ หากเปรียบเทียบการพัฒนาวิชาชีพครูแบบเก่ากับแบบใหม่ที่เรียกว่าระบบมาตรฐานแล้วพบว่าระบบเก่าผู้บริหารมีอำนาจควบคุม โดยรัฐบาลเป็นผู้กำหนดเป้าหมาย และมีสถาบันอุดมศึกษาหรือบริษัทที่ปรึกษาเป็นผู้ดำเนินการ ส่วนรูปแบบจะเป็นลักษณะของวิชาการอบรมหรือการประชุมเชิงปฏิบัติการระยะสั้น ในขณะที่ระบบใหม่นั้นกลุ่มครูมีอำนาจในการกำหนดเป้าหมาย มีส่วนร่วมในการดำเนินการ และตัวแบบก็จะสัมพันธ์กับความต้องการที่แท้จริงในการปฏิบัติการสอนในแต่ละวัน

ทัศนะของ Ingvarson คังกล่าวเป็นไปในทิศทางเดียวกับ Cochran-Smith and Lytle (2001 : 144) ที่จำแนกองค์ความรู้ที่นำไปสู่การปฏิบัติหรือการพัฒนาวิชาชีพไว้เป็น 3 ลักษณะ คือ 1) องค์ความรู้เพื่อการปฏิบัติที่นักการศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาสร้างขึ้นอันรวมไปถึงทฤษฎีต่าง ๆ ให้ครูนำไปพัฒนาวิชาชีพหรือการปฏิบัติการสอน 2) องค์ความรู้ในการปฏิบัติอันหมายถึงความรู้ที่แทรกอยู่หรือได้รับจากการปฏิบัติโดยตรง และ 3) องค์ความรู้ของการปฏิบัติซึ่งได้แก่ความรู้ในการพัฒนาวิชาชีพที่เกิดขึ้นจากการที่ครูได้มีโอกาสครุ่นคิด ไตร่ตรองการปฏิบัติของตน หรือใช้กระบวนการสืบสอบที่นำไปสู่การสอนที่มีประสิทธิผล

กัสกี (Guskey, 1995: 124) เสนอแนวทางสู่ความสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพครูไว้โดยสังเขปดังนี้

1. พึงระลึกรู้ถึงการเปลี่ยนแปลงว่าต้องเกิดขึ้นทั้งระดับองค์กรและปัจเจกบุคคล
2. เริ่มต้นจากจุดเล็กๆแต่มีเป้าหมายที่กว้างไกล
3. ร่วมมือทำงานเป็นทีมเพื่อรับการสนับสนุนจากทุกฝ่าย
4. ผนวกขั้นตอนการได้มาซึ่งผลย้อนกลับ
5. ให้การติดตาม สนับสนุน และแรงกดดันอย่างต่อเนื่อง
6. บูรณาการ โครงการต่าง ๆ เข้าด้วยกัน

โคโรรัน (Corcoran, 1995 : 121) ได้เพิ่มเติมว่าโครงการการพัฒนาวิชาชีพครูจะต้อง

1. กระตุ้นและสนับสนุนความคิดริเริ่มของสถานศึกษาเขตพื้นที่การศึกษาและครู
2. ตั้งอยู่บนองค์ความรู้เกี่ยวกับการสอน

3. เป็นไปตามแนวความคิดแบบคอนสตรัคติวิสต์ (constructivist)
4. เชื้อต่อความผูกพันทางสติปัญญา สังคมและอารมณ์
5. สะท้อนการให้ความเคารพยกย่องครูในฐานะเป็นวิชาชีพและเป็น

ผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่

6. ให้เวลาที่เพียงพอและมีการติดตามผล
7. ให้โอกาสครูเข้าถึงและอย่างทั่วถึง

ฟูลัน (Fullan, 1987 : 132) นั้นเชื่อว่าปัจจัยสำคัญ 4 ปัจจัยที่จะนำมา

ซึ่งความสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพครู ได้แก่

1. นิยามใหม่ของการการพัฒนามุคลากรในฐานะกระบวนการเรียนรู้
2. บทบาทความเป็นผู้นำในระดับสถานศึกษา
3. วัฒนธรรมองค์กรในระดับสถานศึกษา
4. บทบาทขององค์กรภายนอกโดยเฉพาะในระดับท้องถิ่นและภูมิภาค

แนวทางและปัจจัยที่กล่าวมานี้ควร ได้รับการพิจารณาซึ่งในปัจจุบัน ทั้งนี้

ด้วยความเชื่อ โดยทั่วไปที่ว่านอกเหนือจากความพึงพอใจและผลประโยชน์ทางการเงินที่ครูจะได้รับการพัฒนาวิชาชีพยังมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงความคิดและการสอนของครู และที่สำคัญยิ่งคือ มีผลต่อการดำเนินการปฏิรูปการศึกษาด้วย ถึงกับมีคำกล่าวที่ว่า การปฏิรูปการศึกษาใดที่ไม่ผนวกครูและการพัฒนาวิชาชีพย่อมไม่ประสบผลสำเร็จ

นอกจากนี้ยังปรากฏพบว่าการพัฒนาวิชาชีพครูที่แปลกแยกหรือไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งของการปฏิรูปโครงสร้าง การปฏิรูปนโยบาย หรือ ปฏิรูปองค์กรก็มีแนวโน้มที่จะไม่ประสบผลสำเร็จเช่นกัน ทั้งนี้เพราะการเปลี่ยนแปลงครูอย่างเดียวโดยไม่มีการเปลี่ยนแปลงบริบท ความเชื่อหรือโครงสร้างโดยรวม และขาดการประสานงาน ร่วมมือจากทุกฝ่าย โดยเฉพาะในสถานศึกษาที่ครูปฏิบัติงานอยู่ ย่อมไม่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่มีความหมายต่อการพัฒนาคุณภาพของการศึกษา ในวงกว้าง (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995 : 214) โดยนัย ก็คือการปฏิรูปการศึกษาและการพัฒนาวิชาชีพครูมีความสัมพันธ์กันแบบพึ่งพา ทั้งสองส่วนจะต้องดำเนินไปด้วยกันเพื่อบรรลุเป้าหมายที่สอดคล้องกัน (McLaughlin and Oberman in Scribner, 1999 : 235)

ฟิตทอน และคณะ (Futrell et al. 1995 : 126) ได้ทำการศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อความสัมพันธ์ของการพัฒนาวิชาชีพครูกับการปฏิรูปการศึกษาที่กล่าวมาข้างต้น ซึ่งผลการวิจัยก็เน้นย้ำปัจจัยของการผนวกรวมการพัฒนาวิชาชีพครูเข้าไว้กับการปฏิรูป เพราะ

การเปลี่ยนแปลงครูเป็นตัวแปรสำคัญที่กำหนดความสำเร็จของการปฏิรูป นอกจากนี้ การให้ความใส่ใจกับความต้องการและข้อเสนอแนะของครู ของผู้บริหาร ของสถานศึกษา การให้การสนับสนุนด้านการเงิน ความสามานสามัคคีเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันของผู้มีส่วนร่วม และเวลาที่เอื้อให้ครูได้พัฒนาเปลี่ยนแปลงตนตามศักยภาพ ล้วนแต่ส่งผลดีทั้งสิ้น

สิ่งที่จะต้องให้ความสนใจนอกเหนือจากการผนวกรวมให้การพัฒนาวิชาชีพครูเป็นส่วนสำคัญของการปฏิรูปการศึกษาแล้ว ได้แก่ เงื่อนไขอื่น ๆ ที่สำคัญรองลงไป ดังที่ Ancess (2001 : 241) ได้ทำการศึกษาไว้ อาทิ ภาวะผู้นำของครูในนวัตกรรมต่าง ๆ การให้การยกย่องยอมรับในอำนาจสิทธิ์ขาดของครู โครงสร้างของสถานศึกษาที่ยืดหยุ่น ตลอดจนเวลาการบริหารจัดการที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงที่พึงประสงค์ โดยเฉพาะครูที่ทำหน้าที่หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ ซึ่งเปรียบเสมือนผู้นำในองค์กรย่อยขององค์กรใหญ่ ที่ทำหน้าที่ในการกำกับ ติดตาม ดูแลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ของกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนรับผิดชอบ ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงเพื่อให้สามารถรองรับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้

3.5 รูปแบบและประเภทของการพัฒนาวิชาชีพครู

ในปัจจุบัน พบว่ามีรูปแบบและประเภทการพัฒนาวิชาชีพครูที่หลากหลายที่จัดไว้ให้ครูได้พัฒนาตนตั้งแต่เริ่มทำงานจนถึงเมื่อเกษียณอายุการทำงานรูปแบบที่หลากหลายนี้ส่วนใหญ่แล้วมักใช้ผสมผสานกันตามความเหมาะสมและตามบริบทโดยทั่วไปแบ่งได้เป็น 2 กลุ่มหลัก คือ รูปแบบการพัฒนาผ่านความร่วมมือระหว่างองค์กร และรูปแบบการพัฒนาแบบกลุ่มย่อยหรือปัจเจกบุคคลในส่วนตัวซึ่งเป็นที่ยอมรับและปฏิบัติกันอย่างแพร่หลาย

ไวท์ (Wise. 2000 ; Koehnecke. 2001 : 143) ได้กล่าวถึง การพัฒนาผ่านความร่วมมือระหว่างครู ผู้บริหาร และอาจารย์ในมหาวิทยาลัย ทั้งนี้เพื่อเป็นการเชื่อมโยงทฤษฎีกับการปฏิบัติเข้าด้วยกัน และเพื่อเป็นการปรับปรุงการเรียนการสอนในหลักสูตรครู ศึกษาศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ไปพร้อม ๆ กันด้วย

มิลเลอร์ (Miller. 2001 : 122) ได้กล่าวถึง รูปแบบการเชื่อมโยงทฤษฎีที่มาจากสถาบันฝึกหัดครูจัดตั้งโรงเรียนสาธิตในลักษณะห้องทดลองปฏิบัติการสอนให้นักศึกษา เป็นรูปแบบการพัฒนาผ่านความร่วมมือระหว่างสถาบัน หรือเครือข่ายโรงเรียนเครือข่ายครู ซึ่งสอดคล้องกับ ลิเบอร์แมน (Lieberman. 1999 : 233 ; Huberman. 2001 : 219) และการศึกษาทางไกล มิลเลอร์ และสมิท (Miller, Smith and Tilstone. 1998: 213) ด้วย

ในส่วนที่สองนั้นมีความหลากหลายมากกว่ากลุ่มแรก ไม่ว่าจะป็นรูปแบบการพัฒนาผ่านการนิเทศ การประชุมเชิงปฏิบัติการ การสัมมนา การอบรม การสังเกตการณ์ ปฏิบัติงานสอนค้นแบบ เพิ่มสะสมงาน การวิจัยในชั้นเรียน เป็นต้น ที่น่าสนใจและถือเป็นรูปแบบใหม่ได้แก่การพัฒนาครูผ่านการประเมินผลผู้เรียน โดยให้ผลการเรียนของผู้เรียนเป็นเสมือนผลป้อนกลับให้ครูได้สำรวจและพัฒนาตนเองในระยะยาว

ฟลอค (Falk. 2001 : 214) ได้ศึกษาโดยการใช้กรณีศึกษาที่เปิดโอกาสให้ครูได้เรียนรู้พัฒนาตนเองผ่านการอภิปรายหรือสนทนากลุ่ม การครุ่นคิดไตร่ตรอง ทั้งนี้มีเป้าหมายให้ครูพิจารณาหาทางเลือกทางแก้ปัญหาที่เป็นไปได้มากกว่าการเน้นหาคำตอบที่ถูกต้อง และการเพิ่มบทบาทการมีส่วนร่วมของครูในการบริหารจัดการ สนับสนุน ใ้คำดู การพัฒนาครูในรูปแบบต่าง ๆ ทั้งนี้ด้วยความเชื่อที่ว่ายิ่งครูได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบในการจัดฝึกอบรมผู้อื่นและตนเองมากขึ้น การพัฒนาครูนั้นจะยังมีประสิทธิผลเพิ่มมากขึ้น

การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษามุ่งเน้นให้มีสมรรถนะตามมาตรฐานตำแหน่งและมาตรฐานวิชาชีพทั้งสมรรถนะหลัก (Core Competency) สมรรถนะการปฏิบัติงานในหน้าที่ (Functional Competency) และสมรรถนะเฉพาะกลุ่มสาระ (Specificational Competency) ตามที่ ก.ค.ศ. กำหนดรูปแบบของการพัฒนามุ่งเน้นการสร้างเครือข่ายที่มีคุณภาพตามที่ สคปศ. กำหนดให้กระจายอยู่ทั่วประเทศเพื่อความสะดวกในการเข้ารับการพัฒนาของครูและบุคลากรทางการศึกษาทั้งที่เป็นองค์กรเครือข่าย บุคคลเครือข่าย และเครือข่ายทางไกลวิธีการพัฒนาต้องมีความหลากหลายสอดคล้องกับความต้องการพัฒนาของครูและบุคลากรทางการศึกษามุ่งเน้นวิธีการพัฒนาที่โรงเรียน/หน่วยงานเป็นฐาน (School Based development/Insite based Development) เป็นสำคัญวิธีการพัฒนาที่สำคัญได้แก่แบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer group) การวิจัยในชั้นเรียนอย่างง่ายการเข้ารับการอบรมหรือการเข้าร่วมการสัมมนาทางวิชาการที่หน่วยงานต่าง ๆ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์กับผู้ทรงคุณวุฒิหรือผู้เชี่ยวชาญเฉพาะสาขาการเรียนรู้ผ่านเครือข่ายทางไกล

นอกจากนี้สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา (2550 : 46) ยังได้เสนอยุทธศาสตร์การพัฒนาศักยภาพครูประจำการดังนี้ 1) ทบทวนการจัดทำแผนพัฒนาครูให้เป็นแผนบูรณาการอย่างแท้จริงเป็นแผนระยะสั้นระยะปานกลาง ระยะยาว 2) ส่งเสริมสนับสนุนรูปแบบการพัฒนาครูที่เป็นการบูรณาการการวิจัยปฏิบัติการและการฝึกอบรมเข้าด้วยกัน 3) เร่งสนับสนุนให้มีการพัฒนาครูประจำการด้วยระบบเครือข่ายโดยใช้เครือข่ายครูผู้นำองค์กรครู ชุมรมครู และสมาคมครูในเขตพื้นที่การศึกษาดำเนินงานด้วย

รูปแบบและวิธีการที่หลากหลาย 4) เร่งพัฒนาครูประจำการ โดยมีระบบสนับสนุนเพิ่มเติมเช่น ระบบป้องกันการฝึกอบรมระบบ e-Learning และ Distance Learning รวมถึงการพัฒนาครูในสาขาที่ขาดแคลน 5) เร่งพัฒนาครูโดยใช้ PDCA คือ Plan Do Check Act กำกับเพื่อให้ครูปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมการทำงานมีการสื่อสารที่ชัดเจนระหว่างผู้บริหารและปฏิบัติระดับต่าง ๆ และมีระบบการประเมินอย่างต่อเนื่องรวมทั้งมาตรการที่ได้ผลที่ทำให้บุคคลที่อยู่ในข่ายต้องปรับปรุงต้องพัฒนาตนเองให้ได้

วิธีการและกิจกรรมที่ปฏิบัติมีหลากหลาย มีทั้งการสื่อสารทางเดียว สองทาง การฝึกหัด ทดลอง ปฏิบัติจริง สังเกต วิเคราะห์ สังเคราะห์ ประเมินค่า สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ส่วนใหญ่ครูเป็นผู้ปฏิบัติ วิทยากรเป็นผู้กำกับ

จุดหมายมุ่งเน้นการพัฒนาหรือความงอกงามของครูแต่ละคน ในแต่ละด้าน ตามสภาพปัญหาและความต้องการของเขา มักพัฒนาทีละเรื่องหรือทีละด้าน อาจทำเป็นรายบุคคลหรือรายกลุ่ม พัฒนาต่อเนื่อง ไม่เน้นความสำคัญของเวลาและสถานที่ ประเมินผลตามจุดประสงค์ด้วยวิธีการต่าง ๆ และนำผลนั้นมาพิจารณาหาประเด็นเพื่อพัฒนาต่อเนื่อง ไปอีก

การพัฒนาครูในลักษณะนี้มี 3 รูปแบบใหญ่ ๆ คือ

1. การพัฒนาตนเองโดยไม่มีวิทยากรหรือมีเป็นครั้งคราว
2. การพัฒนาตนเองโดยมีวิทยากรช่วยชี้แนะ แนวและช่วยเหลือ
3. การพัฒนาตนเองโดยผสมแบบที่ 1 และ 2 ตามสภาพปัญหา และ

ความเหมาะสมอื่น ๆ ของผู้เข้าร่วมพัฒนารวมทั้งบริบทต่าง ๆ

การพัฒนาครูลักษณะนี้ตรงกับแนวทางจัดการเรียนรู้ตาม พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่ถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด การพัฒนาผู้เรียนถือว่าผู้เรียนสำคัญกันใด การพัฒนาครูก็ถือว่าครูสำคัญกันนั้น กระบวนการพัฒนาครูมีขั้นตอนสำคัญดังนี้

1. ศึกษาและวิเคราะห์มาตรฐานและคุณภาพของครู ตามที่องค์กรวิชาชีพครูกำหนดขึ้น รวมทั้งมาตรฐานและคุณภาพของครูที่หน่วยงานและสถานศึกษากำหนดขึ้น

2. ประเมินครูว่ามีมาตรฐานและคุณภาพตามที่กำหนดในข้อ 1 หรือไม่

3. วิเคราะห์ผลการประเมินครูตามข้อ 2 เพื่อทราบว่าครูคนใด กลุ่มใด

โรงเรียนใด เขตพื้นที่การศึกษาใด ประพฤติปฏิบัติตนและปฏิบัติงานได้ครบถ้วนตามมาตรฐานหรือบกพร่องด้านใด แต่ละด้านมีคุณภาพอยู่ในระดับใด ผู้ใด กลุ่มใด โรงเรียนใด เขตพื้นที่ใด ต้องพัฒนาด้านใดก่อนและหลัง หรือพัฒนาไปพร้อมกัน

4. จัดกลุ่มครูที่จะพัฒนา (หมายถึงพัฒนาตนเองหรือรับการพัฒนา) อาจจัดเป็นรายบุคคลหรือเป็นกลุ่ม โดยพิจารณาจากสภาพและปัญหาที่ค้นพบในข้อ 3 เป็นหลัก และองค์ประกอบอื่น ๆ เช่น งบประมาณ ระยะเวลา วิทยากร เป็นรอง

5. กำหนดรูปแบบและกิจกรรมการพัฒนายว่าจะใช้รูปแบบและกิจกรรมใด ในช่วงเวลาใด ปฏิบัติที่ไหน ผู้ใดปฏิบัติ ผู้ใดกำกับดูแล ใช้สื่อและเทคโนโลยีอะไร ประเมินผลและรายงานผลอย่างไร

6. ปฏิบัติการพัฒนาตามแผนงานที่กำหนด กำกับดูแล สนับสนุนช่วยเหลือ ติดตามประเมินผลเป็นระยะ นำผลมาวิเคราะห์และพัฒนาต่อไป รวมทั้งนำผลการพัฒนาให้รางวัลยกย่องเชิดชูเกียรติ หรือนำผลการพัฒนาไปในเรื่องอื่นๆ เช่น การเลื่อนตำแหน่ง เลื่อนเงินเดือน

สถาบันพัฒนาครูคณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา (2550 : 76) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาดังนี้ 1) การพัฒนาต้องก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ตัวผู้เรียน 2) การพัฒนาต้องเกิดจากความต้องการของครูและบุคลากรทางการศึกษา 3) การพัฒนาต้องมุ่งเน้นลักษณะ Site Based Development หรือ School Based Development 4) การพัฒนาต้องมีหลากหลายรูปแบบให้เลือกตามความเหมาะสมของแต่ละบุคคล 5) การพัฒนาต้องสอดคล้องกับภารกิจและหน้าที่ที่ปฏิบัติของครูและบุคลากรทางการศึกษา 6) การพัฒนาต้องดำเนินการในรูปแบบ

สรุปได้ว่า ในการพัฒนาครูต้องมีการกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ครูก่อนเพื่อให้เกิดความต้องการในการเปลี่ยนแปลงพัฒนาโดยรูปแบบของการพัฒนา มี 2 รูปแบบ ใหญ่ ๆ คือ 1) รูปแบบการพัฒนาผ่านความร่วมมือระหว่างองค์กร และ 2) รูปแบบการพัฒนาแบบกลุ่มย่อย หรือปัจเจกบุคคล

4. รูปแบบของการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของครูหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้

รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของครูหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ อาจกระทำได้หลากหลายรูปแบบ (Model) บางรูปแบบใช้กันมานานแล้ว ในบางครั้งบางสถานการณ์ยังสามารถนำมาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งจากเอกสารงานวิจัยของ Spark and Loucks-Horsley (1998 ; อ้างถึงใน จินตนา ศรีสารคาม. 2554 : 10) ได้กล่าวถึง รูปแบบ 7 รูปแบบ ดังนี้

1. รูปแบบการฝึกอบรม (Training model) เป็นรูปแบบที่ใช้กันมานาน จนถึงเป็นรูปแบบปกติที่ทุกคนต่างมีประสบการณ์ ซึ่งการฝึกอบรมนี้ อาจเป็นการนำเสนอ และการอภิปรายผลงาน การประชุมเชิงปฏิบัติการ การสัมมนา การสาธิต บทบาทสมมติ การจำลอง สถานการณ์ หรือการสอนระดับจุลภาค เป็นต้น

2. รูปแบบการสังเกตหรือการประเมิน (Observation /assessment model) อาจเป็นการสังเกตคนอื่น หรือสังเกตตัวเอง อาจเป็นรายเดี่ยวหรือรายกลุ่ม เพื่อให้ได้ผลสะท้อน (Feed back) เกี่ยวกับการปฏิบัติงาน การวางแผน พฤติกรรม ภาวะผู้นำ ตัวอย่างเทคนิคที่ใช้ อาจเป็น Peer coaching หรือ clinical supervision) เป็นต้น

3. รูปแบบการให้มีส่วนเกี่ยวข้องในกระบวนการพัฒนาหรือการปรับปรุง (Involvement in a development / improvement process model) เพราะการพัฒนาหรือการปรับปรุงเรื่องใดเรื่องหนึ่ง จำเป็นต้องอาศัยความรู้ใหม่ ๆ ทักษะใหม่ ๆ จะทำให้ผู้ที่เข้ามา มีส่วนร่วมนั้น ต้องการศึกษาค้นคว้าและพัฒนาทักษะเพิ่มเติม มีโอกาสในการทำงานร่วมกัน เป็นกลุ่ม การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ตลอดจนมีการตัดสินใจร่วม และผลจากการมีส่วนร่วม นั้นจะทำให้เกิดความรู้สึกการมีส่วนร่วมเป็นเจ้าของ และการมีพันธะผูกพันต่อการนำไปปฏิบัติ ให้บรรลุผล ซึ่งจะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาหรือปรับปรุงในเรื่องนั้น ๆ ด้วย

4. รูปแบบการศึกษาเป็นกลุ่ม (Study groups model) ในกรณีที่โรงเรียน ต้องการหาแนวทางแก้ปัญหาหลักร่วมกันจากทุกคนทุกฝ่าย โดยหากปัญหาหลักนั้น สามารถ แยกย่อยเป็นหลายประเด็น ก็จะแบ่งออกเป็นกลุ่ม ๆ อาจจะมีกลุ่มละ 4 - 6 ราย เพื่อศึกษา วิเคราะห์ประเด็นปัญหาในส่วนของกลุ่มนั้น ในตอนท้ายเมื่อมีการนำเสนอและแลกเปลี่ยนผล การศึกษาวิเคราะห์ของแต่ละกลุ่มร่วมกัน จะก่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และก่อให้เกิด ชุมชนแห่งการเรียนรู้ ซึ่งถือว่าการพัฒนาอีกรูปแบบหนึ่ง

5. รูปแบบการสืบค้นหรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Inquiry /Action research model) เป็นความพยายามที่จะแก้ปัญหา หรือหาคำตอบ ในข้อคำถามที่เกิดขึ้นในการปฏิบัติงาน ซึ่งอาจจะกระทำได้ในระดับบุคคล หรือระดับกลุ่ม หรือระดับ โรงเรียน และสามารถกระทำ ได้หลายวิธีการ แต่โดยทั่วไปจะมีขั้นตอน ดังนี้ 1) กำหนดหรือเลือกปัญหา หรือคำถามที่สนใจ 2) รวบรวม จัดกระทำ และแปลความในข้อมูลสารสนเทศที่เกี่ยวข้องกับปัญหานั้น 3) ศึกษา วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 4) กำหนดทางเลือกเพื่อปฏิบัติ 5) ลงมือปฏิบัติและสรุปเป็น เอกสาร

6. รูปแบบการพัฒนาตนเอง (Individually guided activities model) โดยแต่ละบุคคลจะกำหนดจุดมุ่งหมายในการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงในตัวเองด้วยตนเอง แล้วเลือกกิจกรรมเพื่อการปฏิบัติที่เชื่อว่าช่วยให้บรรลุเป้าหมายและผลสำเร็จ เป็นรูปแบบที่มีข้อดกลงเบื้องต้นว่า บุคคลสามารถและตัดสินใจถึงความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้ของตนเองได้เป็นอย่างดี สามารถที่จะกำหนดทิศทางและริเริ่มการเรียนรู้ด้วยตนเอง และมีแรงจูงใจในตนเองได้มากขึ้นจากการที่ได้มีโอกาสริเริ่มและวางแผนในกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง อย่างไรก็ตามรูปแบบนี้อาจมีจุดอ่อน ที่อาจขาดการมีส่วนร่วมหรือการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันกับบุคคลอื่น ดังนั้น ควรออกแบบให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับบุคคลอื่น

7. รูปแบบการเป็นพี่เลี้ยง (Monitoring model) นิยมจับคู่กันระหว่างผู้ที่มีประสบการณ์และประสบผลสำเร็จแล้ว กับบุคคลที่เริ่มงานใหม่ หรือที่มีประสบการณ์น้อยกว่า โดยให้มีการอภิปรายกันถึงจุดหมายในการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและกลยุทธ์ที่จะให้การปฏิบัติมีประสิทธิภาพ สะท้อนถึงวิธีการที่ใช้กันอยู่ การสังเกตการทำงาน และการใช้เทคนิคเพื่อการปรับปรุงแก้ไข

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2553 : 5) ได้กล่าวถึงการพัฒนาครูเพื่อให้ครูเกิดการพัฒนาด้านภาวะผู้นำ ด้วยการพัฒนาแบบเสริมพลัง (Empowered Development Approach) ซึ่งแบ่งการพัฒนาออกเป็น 4 มิติ ดังนี้

1. การอบรม (Training) เป็นกิจกรรมแรกๆที่ดำเนินการกับผู้เข้ารับการพัฒนาทุกคน เพื่อสร้างจิตใจให้มีความพร้อม ทั้งในการรับความรู้และสิ่งที่จะต้องนำไปปฏิบัติ สร้างความตระหนักให้เห็นความสำคัญของการพัฒนาเป้าหมายของการพัฒนา บทบาทของผู้รับการพัฒนาและผู้พัฒนา และองค์ความรู้ที่จะนำไปสู่การปฏิบัติ

2. การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) เป็นการให้คำปรึกษาแก่ผู้รับการพัฒนาเป็นรายบุคคล และกลุ่มย่อย ติดตาม กำกับ กระตุ้น เพื่อให้ทำงานสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้ เรียนรู้ร่วมกัน ร่วมวิเคราะห์และสะท้อนความคิดและความจริงของการกระทำที่เป็นระบบ ด้วยบรรยากาศสร้างสรรค์ ทั้งทางโทรศัพท์ หรือไปพบผู้รับพัฒนาที่สถานศึกษา โดยดำเนินการตลอดช่วงเวลาของการพัฒนา

3. การชี้แนะ (Coaching) เป็นการดำเนินการควบคู่กับการเป็นพี่เลี้ยง โดยการแนะนำผู้เข้ารับการพัฒนาให้สามารถนำความรู้ ความเข้าใจที่มีอยู่และ/หรือได้รับจากการอบรม ผู้ปฏิบัติ ที่ละประเด็น การสอนแนะ ดำเนินการเป็นรายบุคคล และกลุ่มย่อย ตลอดช่วงเวลาของการพัฒนา

4. การนิเทศ (Supervision) เป็นกิจกรรมที่ดำเนินการกับผู้เข้ารับการพัฒนาทุกคนพร้อมกันเพื่อช่วยเหลืออำนวยความสะดวก ดูแลให้สามารถปฏิบัติงานได้ตามเป้าหมายที่กำหนด โดยการประชุม สัมมนา แลกเปลี่ยนเรียนรู้ เพื่อให้เกิดความรู้ และมีแนวคิดในการปรับปรุงแก้ไข สร้างสรรค์ผลงาน การนิเทศดำเนินการระหว่างการพัฒนาและก่อนสิ้นสุดการพัฒนา

การพัฒนาภาวะผู้นำ ด้วยวิธีเสริมพลัง ต้องเริ่มจากมิติที่ 1 คือการอบรมก่อนเพื่อสร้างพลังใจ (Heart) และพลังสมอง (Head) และหลังจากนั้นจึงเข้าสู่การปฏิบัติ หรือพลังการปฏิบัติ (Hand) ในระหว่างการปฏิบัติบางคนอาจจะไม่สามารถปฏิบัติได้ เพราะอาจจะเข้าใจไม่ชัดเจน หรือมีการะงวนมาก จำเป็นต้องสร้างเสริมพลังสมอง และพลังใจ ควบคู่ไปด้วย จึงต้องใช้ทั้งการเป็นที่เลี้ยงและการชี้แนะไปพร้อม ๆ กัน โดยดำเนินการทั้งเป็นรายบุคคลและรายกลุ่มย่อย เมื่อการปฏิบัติดำเนินการไปได้ระยะหนึ่งควรจัดให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เข้ารับการพัฒนาจะได้ประเมินตนเองว่ามีความเข้าใจระดับใด ในขณะเดียวกันผู้พัฒนาก็จะได้ทราบเรื่องที่จะต้องให้ความรู้เพิ่มเติม ซึ่งเทคนิคในขั้นตอนนี้คือ การนิเทศ ซึ่งเป็นการพัฒนาพลังสมองและพลังใจ หลังจากการนิเทศแล้วผู้พัฒนาจะทำหน้าที่ที่เลี้ยงและสอนทำ โดยดำเนินการสลับกันไปเช่นนี้เรื่อย ๆ ก่อนการพัฒนาสิ้นสุด ผู้เข้ารับการพัฒนาจะได้รับ การสร้างเสริมพลังใจ และพลังสมองตามศักยภาพของแต่ละคนอีกครั้งหนึ่ง วิธีการพัฒนาจะสิ้นสุดลงด้วยการนิเทศในรูปแบบการประชุมสัมมนาและแลกเปลี่ยนเรียนรู้และการนำเสนอผลงาน การดำเนินการเช่นนี้ จะนำไปสู่ความภาคภูมิใจและความภาคภูมิใจที่ยั่งยืน

วิโรจน์ สารรัตนะ (2555 : 185-186) ได้เสนอรูปแบบการพัฒนาครู ไว้ 5 รูปแบบ ดังนี้คือ

1. รูปแบบการพัฒนาตนเอง (Iguided) รูปแบบนี้เชื่อว่าครู คือผู้กำหนดความต้องการจำเป็นในการพัฒนาตัวเองได้ดีที่สุด และสิ่งที่จะพัฒนานั้นมีความเกี่ยวข้องกับประสบการณ์เรียนรู้โดยตรง ดังนั้นขั้นตอนการพัฒนาตามรูปแบบนี้ จะเริ่มด้วยการระบุความต้องการจำเป็น (Needs) จากนั้นจึงเป็นการทำแผน (Plan) เพื่อการบรรลุความต้องการจำเป็นนั้นแล้วมีการปฏิบัติงานเพื่อบรรลุผลตามแผน (Accomplish the plan) การประเมินผลงานตามแผน (Evaluation)

2. รูปแบบการสังเกตและการประเมิน (Observation and assessment) โดยให้โอกาสครูได้สังเกตและมีข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) กับเพื่อนครูคนอื่น ๆ ซึ่งจะให้ผลดี ทั้งต่อผู้สังเกตและผู้ถูกสังเกตด้วย โดยใช้วิธี Peer coaching, team building, collaboration, clinical supervision) เป็นต้น

3. รูปแบบมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องในกระบวนการพัฒนา (Involvement in a development process) รูปแบบนี้เชื่อว่า เนื่องจากครูในฐานะเป็น “ผู้เรียนรู้ที่เป็นผู้ใหญ่” จึงต้องการที่จะมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องกับการแก้ไขปัญหาที่สอดคล้องกับความสนใจในงานของเขา และเชื่อว่าครูเป็นผู้ที่อยู่ในฐานะที่จะเป็นผู้กำหนดแนวทางแก้ปัญหาที่ดีที่สุด โดยความเชื่อเช่นนี้ จะทำให้ครูมีลักษณะกลายเป็นผู้วิจัย เป็นผู้เรียนรู้ด้วยตนเอง และเป็นผู้สรรหาแนวทางแก้ปัญหาหลักสูตร หรือการสอนของเขาเอง มีภาวะผู้นำเพิ่มมากขึ้น โดยจะเริ่มจากการกำหนดปัญหา การหาทางเลือกที่เป็นไปได้เพื่อการแก้ปัญหา การรวบรวมข้อมูลหรือศึกษาปัญหาที่กำหนด การพัฒนาแผนดำเนินงานจากข้อมูลที่ได้ การดำเนินการแก้ปัญหา และการประเมินผลการดำเนินงานตามแผน เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงแผนการดำเนินงานนั้นอีก

4. รูปแบบการฝึกอบรม (Training) เป็นรูปแบบที่ใช้กันมายาวนานและใช้กันค่อนข้างมาก แต่ก็มีลักษณะเป็นการถ่ายทอดความรู้ (Transforming) เป็นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากการกระทำภายนอก ซึ่งมักพบปัญหาในการนำเอาทักษะการเรียนรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปสู่การปฏิบัติจริง

5. รูปแบบการสืบเสาะค้นหา (Inquiry) ซึ่งอาจใช้ได้กับทั้งรายบุคคลกับรายกลุ่ม เป็นรูปแบบที่มุ่งเน้นให้ครูได้ศึกษาค้นหาเพื่อการปรับปรุงแก้ไขปัญหาการเรียนการสอนในห้องเรียน หรือปัญหาของโรงเรียน โดยอาจใช้วิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action – based research) หรืออาจใช้วิธีการวงจรคุณภาพ (Quality circles) หรืออาจใช้วิธีบริหารคุณภาพโดยรวม (Total quality management)

วาสนา คุณาอภิสิทธิ์ (2547 : 7-8) สรุปทฤษฎีของรูปแบบการพัฒนาครูไว้ 3 กลุ่ม ดังนี้

1. การฝึกอบรมแบบช่วงเดียว (One – short Training) เป็นการฝึกอบรมครูครั้งเดียวและช่วงสั้น ๆ โดยฝึกอบรมนอกสถานที่ (นอกโรงเรียน) มุ่งเน้นให้ครูเกิดผลสัมฤทธิ์ด้านความรู้ (Knowledge) เป็นสำคัญ มักกระทำเป็นกลุ่มใหญ่ ซึ่งมีครูจำนวน ประมาณ 40 - 60 คน และไม่มีการติดตามผลการฝึกอบรม

2. การฝึกอบรมแบบมีโปรแกรมต่อเนื่อง (Long-term Training Program) เป็นการฝึกอบรมครูเป็นช่วง ๆ (In service Training) คือ ช่วงที่ 1 เป็นการประชุมเชิงปฏิบัติการในช่วงฤดูร้อนและช่วงปีการศึกษา ช่วงที่ 2 การสังเกตการณ์สอนและการให้ผลย้อนกลับในชั้นเรียนหรือในกลุ่มสาระการเรียนรู้ และช่วงที่ 3 การสรุปผลการฝึกอบรม

3. การฝึกอบรมแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-based Training) เป็น การฝึกอบรมที่มืองค์ประกอบ 8 ประการ ดังนี้คือ

- 3.1 ผู้ให้การอบรมต้องเป็นผู้เชี่ยวชาญ มีประสบการณ์และผลงาน
- 3.2 ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นครูที่มีความจำเป็นต้องเข้ารับการพัฒนา มีความ เต็มใจ สม่ครใจ และผู้บริหารสนับสนุน
- 3.3 จำนวนผู้เข้ารับการอบรมมีพอประมาณ เพื่อประสิทธิภาพของ การให้คำปรึกษาหารือ ให้คำแนะนำ และนิเทศติดตามผล
- 3.4 รูปแบบและกระบวนการขึ้นอยู่กับสภาพปัญหาและความต้อง การของผู้เข้ารับการอบรม มุ่งเน้นการฝึกปฏิบัติจริง ใช้การบูรณาการ ใช้วงจรการทำงานแบบ PDCA
- 3.5 เนื้อหาสาระ หลักสูตร หรือชุดฝึกอบรม เป็น ไปเพื่อการพัฒนาตาม วัตถุประสงค์ของการอบรม พัฒนา
- 3.6 การประเมินผลกระทำก่อนการอบรม ระหว่างอบรม และหลังการ อบรม ผู้ให้การอบรมให้คำปรึกษาหารือ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ นิเทศติดตาม ประเมินผลการอบรม อย่างสม่ำเสมอ และที่สำคัญคือมีผลการประเมินการเปลี่ยนแปลงเจตคติ และพฤติกรรมของครู
- 3.7 สถานที่ฝึกอบรมคือ โรงเรียนหรือสถานศึกษา เพราะเป็นสถานที่ ปฏิบัติงานจริง และช่วยประหยัดค่าใช้จ่ายในการเดินทาง ค่าอาหาร เครื่องดื่มและอื่น ๆ เพราะ โรงเรียนช่วยอำนวยความสะดวกได้
- 3.8 ผู้บริหาร โรงเรียนและเพื่อนครูให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี อำนวย ความสะดวก หรือให้โรงเรียนเป็นเจ้าของ โครงการฝึกอบรม

เอ็ดวิน (Edwin B, Flippo. 1996 ; อ้างอิงใน วิศิษฐ์ บุญสุชาติ. 2547 : 35) กล่าวว่า การฝึกอบรมหมายถึง กระบวนการของการเสริมสร้างเพิ่มพูนความรู้และทักษะหรือความ ซำนาญให้แก่ผู้ปฏิบัติงานหรือคนงานแต่ละคนในขอบเขตการปฏิบัติงานเฉพาะอย่าง

สมชาติ กิจยรรยงและอรจรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง (2539 : 13) กล่าวว่า การฝึกอบรมคือ กระบวนการในการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ เสริมสร้างทักษะและแลกเปลี่ยน ทศนคติตามความมุ่งหวังที่กำหนดไว้ อันนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมซึ่งอาจจะเป็นการ เรียนการสอนในชั้นเรียนหรือสถานที่ทำงานก็ได้

เสนาะ ตีเขาวี (2539 : 127) กล่าวว่า การฝึกอบรมเป็นกระบวนการที่จัดขึ้น เพื่อให้บุคคล ได้เรียนรู้และมีความชำนาญเพื่อวัตถุประสงค์อย่างหนึ่ง โดยมุ่งให้คนได้เรียนรู้ เรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะและเพื่อเปลี่ยนพฤติกรรมของคนไปในทางที่ต้องการ

จากความเห็นของนักวิชาการข้างต้นผู้วิจัยสรุปได้ว่า การฝึกอบรม เป็นกรรมวิธี หรือกระบวนการที่จัดขึ้นเพื่อให้บุคคลมีความรู้ความชำนาญ ทักษะ และเปลี่ยนแปลงทัศนคติที่ จำเป็นต่อการปฏิบัติงานในหน้าที่เพื่อวัตถุประสงค์ในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของบุคคลไป ในทิศทางที่ต้องการ

ดูบริน (DuBrin. 1995 : 330 - 356) จำแนกวิธีการพัฒนาภาวะผู้นำเป็น 5 วิธี คือ 1) การทำความรู้จักตนเอง 2) การสร้างวินัยในตนเอง 3) การศึกษา 4) ประสบการณ์ 5) การให้ คำปรึกษาโดยมีรายละเอียด ดังนี้

อาร์กริส (Argyris. 2004 ; cited in DuBrin. 1995 : 330) ได้อธิบายระดับของ การทำความรู้จักตนเอง โดยใช้หลักการเรียนรู้แบบคิดครั้งวงจร (Single-Loop Learning) กับ การเรียนแบบคิดครบวงจร (Double-Loop Learning)

สรุปการพัฒนา รูปแบบภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของครูหัวหน้ากลุ่มสาระการ เรียนรู้ ผู้วิจัยได้ใช้รูปแบบการพัฒนาดังกล่าวผ่านชุดโครงการในรูปแบบ SWAT Model

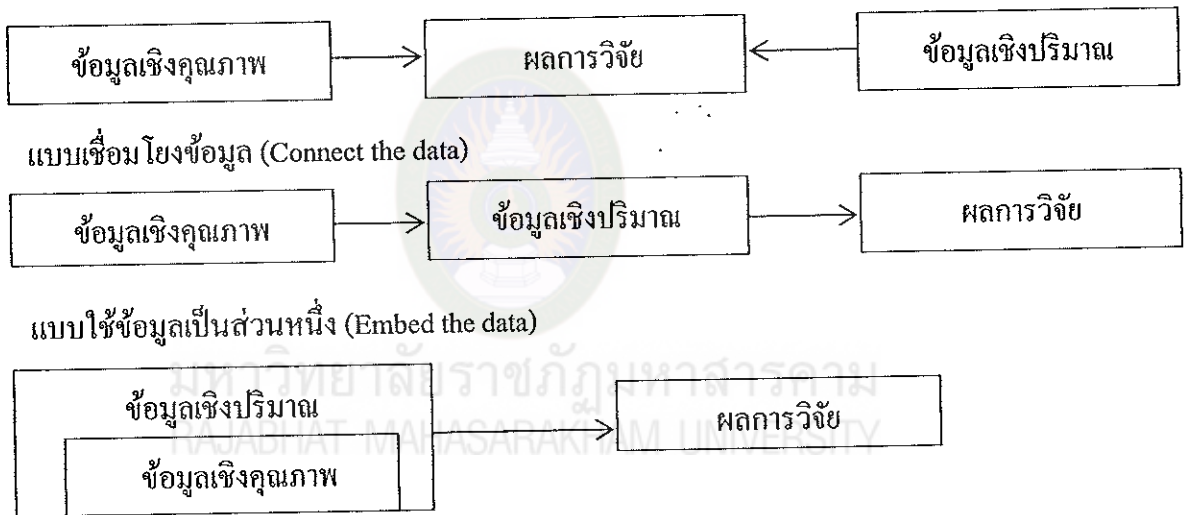
ระเบียบวิธีวิจัยและเทคนิคการวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสม

Cresswell and Plano Clark (2007 : 2009 ; อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตน์. 2553 : 280) กล่าวถึงการวิจัยแบบผสม (Mixed methods research) ว่า การวิจัยแบบผสม คือ Methodology, design และ Methods โดย methodology หมายถึง แนวคิดเชิงปรัชญาหรือฐานคติ พื้นฐานที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการวิจัยทั้งหมด design หมายถึง แผนของการกระทำที่เชื่อมโยง แนวคิดเชิงปรัชญากับวิธีการวิจัยเฉพาะวิธีใดวิธีหนึ่ง เช่น การวิจัยเชิงทดลอง การวิจัยเชิงสำรวจ การวิจัยชาติพันธุ์ วรรณกรรม และการวิจัยแบบผสม ถือเป็นแบบแผนการวิจัย (Research design) ส่วน Methods มีความเฉพาะเจาะจงลงไปอีก หมายถึง วิธีการรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ ข้อมูล

การวิจัยแบบผสม (Mixed methods research) ตามทัศนะของ Cresswell and Plano Clark เป็นแบบแผนการวิจัยที่สะท้อนให้เห็นถึงทั้ง Methodology ที่แนวคิดเชิงปรัชญาได้

ซึ่งนำไปเห็นถึงแนวการรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และการผสมกันของวิธีการเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพในขั้นตอนต่างๆของการวิจัย และ Methods ที่เน้นถึงการรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล การผสมกันของข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพในการวิจัยเรื่องใดเรื่องหนึ่ง หรือในชุดการวิจัยหนึ่งๆ เพื่อให้เข้าใจในปัญหาการวิจัยได้ดีกว่าจะใช้แบบแผนการวิจัยแบบใดแบบหนึ่ง ซึ่งการผสมกันของข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพอาจเป็นการใช้ข้อมูลร่วม (Merge the data) ในการสรุปผลการวิจัย หรือเป็นแบบเชื่อมโยงข้อมูล (Connect the data) ใช้ข้อมูลประเภทหนึ่งสร้างข้อมูลอีกประเภทหนึ่งเพื่อนำไปสู่ผลการวิจัย หรือเป็นแบบใช้ข้อมูลเป็นส่วนหนึ่ง (Embed the data) ใช้ข้อมูลประเภทหนึ่งสนับสนุนข้อมูลอีกประเภทหนึ่งเพื่อนำไปสู่สรุปผลการวิจัย ดังแผนภาพที่ 9 แบบใช้ข้อมูลร่วม (Merge the data)



แผนภาพที่ 9 การผสมข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ

ที่มา : Cresswell and Plano Clark (อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตน์. 2553 : 280-286)

1.1 การออกแบบการวิจัยแบบผสม

การออกแบบการวิจัยแบบผสม สามารถกระทำได้หลายแบบ (วิโรจน์ สารรัตน์. 2553 : 280-286) ดังนี้

1.1.1 แบบแผนสามเส้า (Triangulation design) เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูล ทั้ง เชิงปริมาณและเชิงคุณภาพในเวลาเดียวกันวิเคราะห์ข้อมูลแยกกัน นำเสนอข้อมูลทั้งสองแบบเปรียบเทียบกัน แล้วแปลความว่า มีอะไรที่สนับสนุนกัน หรือมีอะไรที่ขัดแย้งกัน

- 1) รูปแบบผสานข้อแตกต่าง (Convergence model) ใช้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพมาเปรียบเทียบและแสดงข้อแตกต่าง (Contrast) เพื่อนำไปสู่การแปรผลการวิจัย ใช้เมื่อผู้วิจัยต้องการเปรียบเทียบผลของข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ หรือเมื่อต้องการตรวจสอบหรือยืนยันข้อมูลเชิงปริมาณด้วยข้อมูลเชิงคุณภาพ
- 2) รูปแบบแปลงข้อมูล (Data transformation model) เก็บข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ แล้วแปลงข้อมูลประเภทหนึ่งเป็นอีกประเภทหนึ่ง มักแปลงจากข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นข้อมูลเชิงปริมาณ แล้วนำมาเปรียบเทียบและแสดงความสัมพันธ์ (Interrelate) กันเพื่อนำไปสู่การแปลผล
- 3) รูปแบบการตรวจสอบข้อมูลเชิงปริมาณ (Validating quantitative data model) เก็บข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพในชุดเดียวกัน แล้วใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพตรวจสอบผลของข้อมูลเชิงปริมาณ เพื่อนำไปสู่การแปลผลการวิจัย
- 4) แบบแผนเป็นส่วนหนึ่ง (Embedded design) เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพในเวลาเดียวกันเช่นเดียวกับแบบแผนสามเต้า เพียงแต่ว่าข้อมูลจะใช้ข้อมูลประเภทหนึ่งมาขยายความเข้าใจหรือสนับสนุนข้อมูลอีกประเภทหนึ่ง โดยปกติจะใช้ข้อมูลเชิงปริมาณเป็นหลัก ข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นข้อมูลฝังตัวสนับสนุน วิเคราะห์ข้อมูลแยกกัน แล้วนำมาตอบคำถามการวิจัยคนละประเด็นกัน เช่น ใช้ข้อมูลเชิงปริมาณอธิบายการใช้ตัวแปรสอดแทรกในการวิจัยการทดลอง ซึ่งเป็นคำถามการวิจัยหลัก และข้อมูลเชิงคุณภาพอธิบายการเกิดประสบการณ์ของกลุ่มทดลองในกระบวนการทดลอง ซึ่งเป็นคำถามการวิจัยรอง
- 5) รูปแบบเชิงทดลอง (Experimental model) คือ การใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพสนับสนุนการใช้ข้อมูลเชิงทดลอง อาจเป็นการวิจัยขั้นตอนเดียว หรือสองขั้นตอน เช่น ในการวิจัยเชิงทดลองขั้นตอนเดียว ใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพตรวจสอบกระบวนการการใช้ตัวสอดแทรก (Intervention) นอกเหนือจากที่ใช้ข้อมูลเชิงปริมาณศึกษาผลลัพธ์ และอาจใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพก่อนและหลังการใช้ตัวสอดแทรกเป็นรูปแบบสองขั้นตอน ในกรณีข้อมูลเชิงคุณภาพก่อนการใช้ตัวสอดแทรกนั้นอาจนำผลมาใช้เพื่อปรับการใช้ตัวสอดแทรก หรือเพื่อใช้พัฒนาเครื่องมือ หรือใช้เพื่อคัดเลือกผู้ร่วมการวิจัย กรณีข้อมูลเชิงคุณภาพหลังการใช้ตัวสอดแทรกอาจใช้เพื่ออธิบายผลของการใช้ตัวสอดแทรก หรือใช้เพื่อติดตามประสบการณ์ของผู้ร่วมวิจัย เป็นต้น

6) รูปแบบสหสัมพันธ์ (Correlational model) ใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพสนับสนุนการใช้ข้อมูลเชิงปริมาณ โดยเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพมาช่วยอธิบายผลการศึกษาสหสัมพันธ์ด้วยข้อมูลเชิงปริมาณ

1.1.2 แบบแผนขยายความ (Explanatory design) เก็บข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพคนละเวลากัน บางครั้งเรียกว่ารูปแบบสองตอน (Two-phase model) เป็นแบบแผนที่จะใช้กันมากในการวิจัยทางการศึกษา โดยระยะแรกเก็บข้อมูลเชิงปริมาณก่อน แล้วจึงเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ ในระยะต่อมา เพื่อขยายความให้ผลจากการศึกษาข้อมูลเชิงปริมาณมีความชัดเจนขึ้น เช่น การใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์เชิงลึกในระยะที่สองไปอธิบายขยายความข้อมูลเชิงปริมาณจากการวิจัยเชิงวิจัยเชิงสำรวจในระยะแรก เป็นต้น

1) รูปแบบขยายความผลที่เกิดขึ้น (Follow-up explanation model) เน้นผลของการใช้ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพขยายข้อค้นพบจากข้อมูลปริมาณ เช่น ข้อค้นพบกรณี มีนัยสำคัญหรือไม่มีนัยสำคัญ ข้อค้นพบที่แตกต่างออกไป ข้อค้นพบที่น่าสงสัย เป็นต้น

2) รูปแบบคัดเลือกผู้ร่วมวิจัย (Participant selection model) เน้นผลของข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้ข้อมูลเชิงปริมาณในขั้นตอนแรก เพื่อระบุหรือคัดเลือกผู้ร่วมวิจัยในขั้นตอนที่สอง ที่เป็นข้อมูลเชิงคุณภาพ

1.1.3 แบบแผนสำรวจ (Exploratory design) เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพก่อน แล้วจึงเก็บข้อมูลเชิงปริมาณ โดยข้อมูลเชิงคุณภาพจะเป็นการศึกษาปรากฏการณ์ (Phenomenon) ส่วนข้อมูลเชิงปริมาณที่เก็บภายหลังจะนำมาวิเคราะห์เพื่ออธิบายถึงความสัมพันธ์จากข้อค้นพบของข้อมูลเชิงคุณภาพ แบบแผนนี้นิยมใช้เมื่อขาดตัวแปร หรือไม่สามารถกำหนดตัวแปรที่จะศึกษาไว้ก่อน

1) รูปแบบพัฒนาเครื่องมือ (Instrument development model) ใช้เมื่อต้องการพัฒนาเครื่องมือเชิงปริมาณจากผลของข้อมูลเชิงคุณภาพ ก่อนที่จะนำเครื่องมือเชิงปริมาณนั้นไปใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณต่อไป

2) รูปแบบพัฒนาประเภทจำแนก (Taxonomy development model) ใช้เมื่อต้องการกำหนดตัวแปรที่สำคัญ หรือพัฒนาประเภทหรือจำแนกชั้นของระบบ หรือพัฒนาทฤษฎีเพื่อการทดสอบ หรือศึกษาในรายละเอียดเพิ่มขึ้น

1.2 จุดมุ่งหมายของระเบียบวิธีวิจัยแบบผสม

1.2.1 เพื่อเป็นการตรวจสอบข้อมูลสามเส้า (Triangulation) ให้เพิ่มความเชื่อมั่น ในผลของการวิจัย

1.2.2 เพื่อเป็นการเสริมให้สมบูรณ์หรือเติมให้เต็ม (Complementarity) เช่น ตรวจสอบประเด็นที่ซ้ำซ้อนหรือประเด็นที่แตกต่างของปรากฏการณ์ที่ศึกษา เป็นต้น

1.2.3 เพื่อเป็นการริเริ่ม (Initiation) เช่น ค้นหาประเด็นที่ผิดปกติ ประเด็นที่ผิดปกติ ประเด็นที่ขัดแย้งกัน หรือทศนะใหม่ ๆ เป็นต้น

1.2.4 เพื่อเป็นการพัฒนา (Development) เช่น นำเอาผลการศึกษาในขั้นตอนหนึ่งไปใช้ให้เป็นประโยชน์กับอีกขั้นตอนหนึ่ง เป็นต้น

1.2.5 เพื่อเป็นการขยาย (Expansion) ให้งานวิจัยมีขอบข่ายที่กว้างมากขึ้น

สรุปได้ว่า การวิจัยแบบผสม เป็นการออกแบบแผนการวิจัย ที่จะต้องกำหนดประเภทของการวิจัยที่จะนำมาผสมกันก่อนว่าจะเป็นการวิจัยประเภทไหน เช่น กรณีเป็นกระบวนการที่สัมพันธ์เชิงปริมาณจะเป็นการวิจัยเชิงทดลอง หรือไม่ใช่เชิงทดลอง หรือหากเป็นกระบวนการที่สัมพันธ์เชิงคุณภาพจะเป็นการวิจัยเฉพาะกรณี การวิจัยเชิงมนุษยวิทยา การวิจัยเชิงประวัติศาสตร์ หรือการวิจัยเชิงปรากฏการณ์ เป็นต้น เมื่อกำหนดประเภทของการวิจัยที่จะนำมาผสมกันได้แล้ว ผู้วิจัยจะต้องออกแบบการเลือกกลุ่มตัวอย่าง ออกแบบเครื่องมือ ออกแบบการรวบรวมข้อมูล และออกแบบการวิเคราะห์ข้อมูลในแต่ละประเภทการวิจัยนั้น

2. ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research)

2.1 ความหมายของการวิจัยเชิงคุณภาพ

เกียรติสุดา ศรีสุข (2552 : 10) ได้กล่าวว่า การวิจัยเชิงคุณภาพ เป็นการวิจัยที่มีการรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นหลัก ซึ่งอาจได้แก่ คุณลักษณะ พฤติกรรม สภาพการณ์ หรือปรากฏการณ์ต่าง ๆ เป็นต้น การวิเคราะห์ข้อมูลเหล่านี้ต้องอาศัยประสบการณ์หรือความเชี่ยวชาญของผู้วิจัยเรื่องนั้น ๆ เป็นอย่างมากในการที่จะวิเคราะห์ให้ความหมายวิพากษ์วิจารณ์ข้อมูลที่รวบรวม ได้อย่างถูกต้องละเอียดลึกซึ้ง

สุมิตร สุวรรณ (2552 : 76-91) ได้กล่าวว่า เป็นการแสวงหาความรู้โดยการพิจารณาปรากฏการณ์สังคมจากสภาพแวดล้อมตามความจริงในทุกมิติ สนใจข้อมูลด้านความรู้สึกนึกคิด การให้ความหมายหรือคุณค่ากับสิ่งต่าง ๆ ตลอดจนค่านิยมหรืออุดมการณ์ของบุคคล เน้นการเข้าไปสัมผัสกับข้อมูลหรือปรากฏการณ์โดยตรง มักใช้เวลานานในการศึกษา ติดตามระยะยาว ไม่เน้นการใช้สถิติตัวเลขในการวิเคราะห์ข้อมูล ใช้การสังเกตและการสัมภาษณ์

เป็นวิธีหลักในการเก็บรวบรวมข้อมูล และวิเคราะห์ข้อมูล โดยตรงตีความสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย (Inductive)

อารีย์วรรณ อ่วมธานี (2556 : 9-11) ได้กล่าวว่า เป็นการวิจัยที่แสวงหาความจริง ในสภาพที่เป็นอยู่โดยธรรมชาติ (Naturalistic Inquiry) ซึ่งเป็นการสอบสวน มองภาพรวมทุกมิติ (Holistic Perspective) ด้วยตัวผู้วิจัยเอง เพื่อหาความสัมพันธ์ของปรากฏการณ์ที่สนใจกับสภาพแวดล้อมนั้น โดยให้ความสำคัญกับข้อมูลที่เป็นความรู้สึกนึกคิด คุณค่าของมนุษย์ และความหมายที่มนุษย์ให้ต่อสิ่งแวดลอมต่าง ๆ รอบตัว เน้นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการตีความสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย (Inductive Analysis)

สุภาภค์ จันทวนิช (2550 : 13-14) ได้ให้ความหมายของการวิจัยเชิงคุณภาพไว้ว่า การวิจัยเชิงคุณภาพหมายถึง การแสวงหาความรู้ โดยการพิจารณาปรากฏการณ์ทางสังคมจากสภาพแวดล้อมตามความเป็นจริงในทุกมิติ เพื่อหาความสัมพันธ์ของปรากฏการณ์กับสภาพแวดล้อมนั้น วิธีนี้จะสนใจข้อมูลด้านความรู้สึกนึกคิด ความหมาย ค่านิยม หรืออุดมการณ์ของบุคคลนอกเหนือไปจากข้อมูลเชิงปริมาณ มักใช้เวลานานในการศึกษาติดตาม ใช้การสังเกตแบบมีส่วนร่วม และการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการเป็นวิธีหลักในการเก็บข้อมูล และเน้นการการวิเคราะห์ข้อมูล โดยการตีความสรุปแบบอุปนัย

ศุภกิจ วงศ์วิวัฒน์นุกิจ (2550 : 74) ได้กล่าวว่าการวิจัยเชิงคุณภาพหมายถึง การวิจัยที่มุ่งทำความเข้าใจตีความและให้ความหมายแก่ปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกนึกคิดความเชื่อ เจตคติ พฤติกรรมและวัฒนธรรมของมนุษย์ โดยมีวิธีการเก็บข้อมูลหลาย ๆ วิธี ในทุกเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น เช่น การสัมภาษณ์การสังเกต นักวิจัย อาจแฝงตัวเองเข้าไปคลุกคลีอยู่กับประชากรในชุมชนหรือ ห้องเรียนที่ต้องการศึกษาเพื่อให้ได้ข้อมูล ไม่เน้นการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นตัวเลขแต่ให้ความสำคัญกับการตีความและสังเคราะห์ข้อค้นพบบนพื้นฐานของข้อเท็จจริงที่เก็บได้แล้วนำเสนอข้อค้นพบในรูปแบบการบรรยายหรืออาจสร้างออกมาเป็นทฤษฎีที่ใช้อธิบายพฤติกรรมทางวัฒนธรรมของมนุษย์หรือปรากฏการณ์ทางสังคมได้หรือช่วยสร้างสมมติฐานเพื่อใช้ประโยชน์ในการวิจัยต่อไป ตัวอย่างการวิจัยเชิงคุณภาพได้แก่ การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา การวิจัยเชิงประวัติศาสตร์

คราว (Crow. 1993 : 5-7) ได้กล่าวถึงธรรมชาติของวิจัยเชิงคุณภาพว่า เป็นการวิจัยที่แสดงผลการวิจัยที่พบและบรรยายผลเป็นเชิงพรรณนา เหตุการณ์หรือรูปแบบพฤติกรรมรายบุคคลหรือกลุ่มคน โดยเน้นไปที่เอกสารเฉพาะ หรือเน้นไปเฉพาะคนที่ทำการศึกษาลำร่วเท่านั้น ไม่มีการอ้างอิงไปยังประชากรกลุ่มที่ใหญ่กว่า เช่น การศึกษาทาง

ประวัติศาสตร์ การศึกษารายกรณี การศึกษาวิจัยชนิดอื่น ๆ ที่อาศัยการสังเกตโดยผู้วิจัย ซึ่งนักวิจัยด้านการศึกษาได้มีการนำเทคนิคทางมานุษยวิทยาที่สำรวจกลุ่มต่าง ๆ ทางวัฒนธรรมมาใช้ในการวิจัยทางการศึกษา

สรุปได้ว่า การวิจัยเชิงคุณภาพเป็นการศึกษาสถานการณ์ที่เป็นไปตามธรรมชาติ โลกแห่งความจริงในทุกมิติ มุ่งการค้นหาประเด็นปัญหาทางสังคม หรือปัญหาของมนุษย์ เพื่อหาความสัมพันธ์ของปรากฏการณ์กับสภาพแวดล้อม มีการออกแบบการวิจัยที่ยืดหยุ่นได้ และมีตัวนักวิจัยเป็นเครื่องมือสำคัญในกระบวนการวิจัย ใช้การสังเกตแบบมีส่วนร่วมและการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการเป็นวิธีการหลักในการเก็บข้อมูล และเน้นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการตีความสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย

2.2 ลักษณะของการวิจัยเชิงคุณภาพ

บุญชม ศรีสะอาด และ สุริทอง ศรีสะอาด (2552 : 44-46) ได้สรุป ลักษณะสำคัญ ของการวิจัยเชิงคุณภาพไว้ดังนี้

1. ศึกษาในสถานการณ์ธรรมชาติ (Natural Setting) ผู้วิจัยทำการศึกษาพฤติกรรมหรือ ปรากฏการณ์ต่าง ๆ ตามสภาพธรรมชาติ ไม่ได้เข้าไปจัดกระทำหรือไปรบกวนให้ผิดแผกไปจากวิถีปกติ

2. ติดต่อกับตรงกับกลุ่มเป้าหมายในการวิจัย ผู้วิจัยเข้าไปอยู่ในท้องถิ่น ชุมชน ที่ศึกษาเป็นเวลานาน สร้างความคุ้นเคย สร้างความสัมพันธ์ที่ดี เป็นกันเอง ได้รับความไว้วางใจหรือเชื่อใจ เป็นเสมือนสมาชิก คนหนึ่งในชุมชน

3. ใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพ (Qualitative Data) เป็นสำคัญ ข้อมูลเชิงคุณภาพ คือข้อมูลที่ไม่อยู่ในรูปของตัวเลข อาจเป็นคำพูด คำบรรยาย ข้อความ (Text) อาจมาจากการสังเกต ซึ่งเป็นรายละเอียดการพิจารณากิจกรรม พฤติกรรม ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล กลุ่มบุคคล อาจเป็นประสบการณ์ ความคิดเห็น เป็นต้น

4. ใช้วิธีทางอุปนัย (Inductive) วิธีการทางอุปนัย เป็นวิธีที่ศึกษาจากรายละเอียดข้อมูลเฉพาะทั้งทางลึกและทางกว้าง เพื่อค้นหาความจริง ความสัมพันธ์ระหว่างส่วนต่าง ๆ มุ่งไปสู่การหาข้อสรุปทั่วไป

5. ใช้มุมมองพลวัต (Dynamic Perspective) ผู้วิจัยใช้เวลาศึกษานาน โดยเข้าไปเก็บข้อมูลจากการสังเกตแบบมีส่วนร่วม สามารถเห็นกระบวนการดำเนินการ เห็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และกลุ่มบุคคล ได้ข้อความจริงที่มีลักษณะพลวัตในช่วงเวลาที่ศึกษา

6. ใช้มุมมองแบบองค์รวม (Holistic Perspective) การมองแบบองค์รวม เป็นการมองภาพรวมทั้งหมด ผู้วิจัยจะทำการศึกษามีส่วนประกอบอะไรบ้างในระบบนั้น และส่วนต่าง ๆ เหล่านี้มีความสัมพันธ์กันอย่างไร ทำการรวบรวมข้อมูลหลายมิติของปรากฏการณ์ที่ศึกษาเพื่อให้ได้ภาพรวมที่สมบูรณ์

7. เน้นศึกษาเฉพาะกรณี (Unique Case Orientation) ผู้วิจัยเชิงคุณภาพจะไม่มุ่งนำผลที่ศึกษาไปอ้างอิงครอบคลุมนอกเหนือจากการศึกษา แต่จะศึกษากรณีที่เฉพาะเจาะจงซึ่งอาจเป็นบุคคล องค์กร ชุมชน เรื่องราวต่าง ๆ ก็ได้ เพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจในทางลึกและอย่างเป็นองค์รวมเฉพาะสิ่งที่ศึกษานั้น

8. ให้ความสำคัญแก่บริบท (Context Sensitivity) ในการแปลภาษาหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่ง แม้ว่าจะรู้ความหมายของคำศัพท์ทุกตัว แต่ถ้าไม่มองบริบทของเรื่องนั้น ๆ ก็ยากที่จะเข้าใจถึงแก่นแท้ได้ บริบทอาจเป็นเรื่องของสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติ สิ่งแวดล้อมทางสังคม และชุมชน เป็นต้น

9. มีความยืดหยุ่นในการออกแบบการวิจัย (Design Flexibility) ผู้วิจัยต้องเตรียมการ กำหนดแผนและวิธีการในการเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลไว้ล่วงหน้า แต่มีความยืดหยุ่นได้

10. ผู้วิจัยเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่สุด (Researcher as an Important Research Instrument) เพื่อให้ได้ข้อมูลในเชิงลึก ผู้วิจัยจะต้องใช้เครื่องรวบรวมข้อมูลหลายชนิด เช่น การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์โดยใช้แบบสอบถาม การสัมภาษณ์เชิงลึก การพิจารณาเอกสาร การสนทนากลุ่ม เป็นต้น และในสถานการณ์ต่าง ๆ ควรใช้เครื่องมือใดจึงจะเหมาะสมที่สุด ขึ้นอยู่กับผู้วิจัยและเครื่องมือที่กล่าวมา

2.3 เทคนิคการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ

สุวิมล ว่องวาณิช และนางลักษณ์ วิรัชชัย (2550 : 145-150) ได้ให้แนวทางและเทคนิคการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ ไว้ว่า นักวิจัยต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวปฏิบัติของการใช้เทคนิคในการเก็บข้อมูล ประกอบด้วย การกำหนดกลุ่มเป้าหมายผู้ให้ข้อมูล เกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง ลักษณะของข้อมูล วิธีการเก็บข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล

1. การกำหนดเกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างสามารถทำได้ 2 แบบ คือ การคัดเลือกอย่างสุ่มเพื่อให้กลุ่มตัวอย่างมีโอกาสในการถูกเลือกเท่าเทียมกัน และเลือกแบบเจาะจง ตามเกณฑ์ที่นักวิจัยกำหนดล่วงหน้า สำหรับการเก็บรวบรวม

ข้อมูลเชิงคุณภาพ ส่วนใหญ่ใช้การคัดเลือกแบบเจาะจงโดยการกำหนดคุณสมบัติของบุคคลที่ต้องการเลือกมาเป็นผู้ให้ข้อมูลล่วงหน้า เกณฑ์สำคัญที่ต้องกำหนด คือ บุคคลดังกล่าวต้องมีความรู้ความเข้าใจในประเด็นที่ต้องการจัดเก็บ และสามารถให้ข้อมูลได้อย่างถูกต้องตรงตามสภาพจริง

2. การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง (Sample Size) การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างต้องให้เพียงพอสำหรับการวิเคราะห์ทั้งกลุ่ม และต้องเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์รายกลุ่มย่อยด้วย (Analysis of Subgroup) องค์ประกอบสำคัญของการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง คือ ความเป็นตัวแทนประชากร ความสามารถในการปฏิบัติได้จริง และค่าใช้จ่ายในการดำเนินงาน ขนาดของกลุ่มผู้ให้ข้อมูลในการสัมภาษณ์ หรือการสังเกตต้องเพียงพอต่อการสรุปข้อค้นพบที่สะท้อนภาพจริงของพื้นที่ที่ทำการวิจัย

3. การกำหนดลักษณะของข้อมูลเชิงคุณภาพในที่นี้ หมายถึง ข้อมูลที่ใช้คำถามปลายเปิดเป็นสิ่งเร้า กระตุ้นให้กลุ่มตัวอย่างให้ข้อมูลตามความรู้สึกหรือความคิดเห็นของตนเอง ข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นข้อมูลที่ให้อิสระแก่ผู้ตอบในการแสดงความคิดเห็น มีจุดเด่นตรงที่อาจให้คำตอบในมุมมองที่ผู้เก็บข้อมูล ไม่คาดคิด หรือคิดไม่ถึง นอกจากนี้ยังช่วยลดการตอบที่มีแนวโน้มจะตอบตามที่สังคมคาดหวัง หากใช้วิธีการเก็บด้วยแบบสอบถาม คนทั่วไปมีแนวโน้มที่จะตอบตามเสียงส่วนใหญ่เพื่อให้ผู้ตอบรู้สึกดีกับการตอบเช่นนั้น

4. วิธีรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ วิธีการที่ใช้ในการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ ส่วนใหญ่มี 2 วิธี ได้แก่ การสัมภาษณ์ และการสังเกต หรือใช้ทั้งสองวิธีผสมกัน ซึ่งมีแนวปฏิบัติในการเก็บข้อมูล ดังนี้ (สุวิมล ว่องวาณิช, 2543 : 76) ได้สรุปขั้นตอนการสัมภาษณ์ไว้ดังนี้

4.1 การเตรียมการสัมภาษณ์ โดยเฉพาะแบบเป็นทางการ มีขั้นตอนต่อไปนี้

4.1.1 ควรเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ไปสัมภาษณ์ คือใคร มีจำนวนเท่าไร โดยเฉพาะในการสัมภาษณ์แบบเป็นทางการ

4.1.2 เตรียมงานขั้นต้นเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่รายชื่อ ที่อยู่ ลักษณะของกลุ่มตัวอย่างทุกคน

4.1.3 วางแผนการสัมภาษณ์ โดยเตรียมคำถามไว้ล่วงหน้า กำหนดเวลา ในการสัมภาษณ์ให้เหมาะสม

4.1.4 ซ้อมสัมภาษณ์บุคคลอื่น ที่มีใช้ตอบก่อนเพื่อจะได้แก้ไขคำถามให้สมบูรณ์ถูกต้อง ควรมีตัวอย่างคำถามหลาย ๆ อัน ไว้ใช้สลับเปลี่ยนกันตามความเหมาะสม

4.1.5 เตรียมอุปกรณ์จดบันทึกให้เหมาะสมกับสถานการณ์

4.1.6 ติดต่อกับผู้ถูกสัมภาษณ์ โดยนัดหมายเวลาไว้ล่วงหน้า

4.2 ขั้นเริ่มการสัมภาษณ์ มีขั้นตอนคือ

4.2.1 แนะนำตนเองต่อผู้ถูกสัมภาษณ์ ควรให้ความสำคัญและยกย่องผู้ถูกสัมภาษณ์

ทักทายด้วยอัธยาศัยยินดี

4.2.2 สร้างบรรยากาศให้ผู้รู้สึกเป็นกันเองด้วยการสนทนา

ว่าจะเก็บเป็นความลับ

4.2.3 บอกวัตถุประสงค์ในการมาสัมภาษณ์พร้อมทั้งให้คำสัญญา

ผู้ถูกสัมภาษณ์ทราบ

4.2.4 ถ้าจำเป็นต้องจดบันทึกหรือใช้เครื่องบันทึกเสียงต้องแจ้งให้

4.2.5 พุฒคุยเป็นการอุ่นเครื่องก่อนที่จะเริ่มสัมภาษณ์จริง ๆ

4.3 ขั้นสัมภาษณ์ นักวิจัยควรปฏิบัติดังนี้

สัมภาษณ์

4.3.1 ใช้คำถามที่เตรียมไว้ล่วงหน้า เป็นแนวทางในการ

4.3.2 ควรเป็นนักฟังที่ตั้งใจฟัง รู้จักป้อนคำถามให้เหมาะสมกับ

จังหวะของผู้ตอบ

4.3.3 ใช้ภาษาที่สุภาพเข้าใจง่าย

4.3.4 ทำให้ผู้สัมภาษณ์รู้สึกว่าจะเปิดเผยระหว่างการสัมภาษณ์เป็นเรื่องพิเศษเฉพาะตัว เพื่อที่จะทำให้ผู้ให้สัมภาษณ์เกิดความเต็มใจที่จะให้ข้อเท็จจริงต่าง ๆ

4.3.5 โดยทั่ว ๆ ไปแล้วก่อนจะสัมภาษณ์ ควรหาทางติดต่อกับผู้ให้สัมภาษณ์ โดยผ่านผู้ที่รู้จัก เพื่อให้ผู้ให้สัมภาษณ์เป็นกันเองกับผู้สัมภาษณ์

4.4 ขั้นบันทึกข้อมูลและสิ้นสุดการสัมภาษณ์ ควรปฏิบัติดังนี้

4.4.1 จดบันทึกข้อมูลตามความเป็นจริงและจดเฉพาะใจความสำคัญ

4.4.2 รับประทานอาหารบันทึกการสัมภาษณ์ให้สมบูรณ์หลังจากการสัมภาษณ์สิ้นสุด

4.4.3 รวบรวมข้อมูลและเอกสารต่างๆที่ได้จากการสัมภาษณ์

4.4.4 ถ้าพิจารณาเห็นว่าควรบันทึกทำให้ผู้ตอบมีปฏิกริยาซึ่งจะเป็นผลเสียต่อการสัมภาษณ์ต้องงดการจดบันทึก

การสังเกตการณ์ (Observation) เป็นเทคนิคการรวบรวมข้อมูลจากการวิจัยอย่างหนึ่ง ที่ผู้สังเกตการณ์ใช้สายตาเฝ้าดูหรือศึกษาบุคคล พฤติกรรม การปฏิบัติ เหตุการณ์ ปรากฏการณ์ต่าง ๆ เพื่อให้ได้รู้ความจริง เข้าใจสภาพลักษณะธรรมชาติ และความเกี่ยวข้องกันระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของเหตุการณ์หรือปรากฏการณ์นั้น ๆ (บุญชม ศรีสะอาด. 2547 : 85)

1. การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participant Observation) คือ การสังเกตที่ผู้สังเกตเข้าไปใช้ชีวิตร่วมกับกลุ่มคนที่ถูกศึกษา มีการทำกิจกรรมร่วมกัน จนผู้ถูกศึกษายอมรับว่าผู้สังเกตมีสถานภาพพบปะเช่นเดียวกับตน ผู้สังเกตจะต้องปรับตัวให้เข้ากับกลุ่มคนที่ศึกษา โดยอาจเข้าไปฝังตัวอยู่ในเหตุการณ์ เข้าไปอาศัยอยู่ในชุมชนเป็นเวลานาน จนคนในชุมชนรู้สึกว่าเป็นเรื่องธรรมดาที่มีนักวิจัยมาอาศัยอยู่ โดยยึดหลักในการพิจารณาความตรงและความเที่ยงในการสังเกต ดังนี้ 1.1) ความตรงและการตรวจสอบ ต้องให้ตรงตามเนื้อหาเป็นสำคัญคือข้อมูลที่รวบรวมได้ถูกต้องครบถ้วนตามวัตถุประสงค์การวิจัย ผู้สังเกตต้องพยายามสร้างสมรรถวิสัยของการเป็นผู้สังเกตที่ดี เพราะการทำวิจัยเชิงคุณภาพนั้น ผู้วิจัยที่ดีเป็นเครื่องมือที่ดีที่สุด สมรรถวิสัยของผู้สังเกตที่ดีทำให้เกิดความตรงในการสังเกต ได้แก่ (1) มีประสาทสัมผัสไวและใช้การได้ดี (2) ต้องมีความไวในการประเมินพฤติกรรมที่เกิดขึ้น (3) ต้องมีความพร้อมทั้งร่างกายและจิตใจ ในการสังเกต (4) สามารถควบคุมความลำเอียงส่วนตัว (Halo Effect) ที่จะส่งผลต่อการสังเกต (5) สามารถแยกประเด็นที่สังเกตและไม่สังเกตออกจากกันได้ รวมทั้งแยกแยะพฤติกรรมที่สำคัญมากกับสำคัญน้อยออกจากกันได้ด้วย 1.2) ความเที่ยงและการตรวจสอบ ความเที่ยงของการสังเกตเกิดจากความสอดคล้องของการสังเกต โดยส่วนใหญ่ผู้วิจัยเป็นผู้สังเกตเอง การตรวจสอบความเที่ยงที่ใช้คือการนำผลการสังเกตสองครั้งหรือมากกว่าในเรื่องเดียวกันเปรียบเทียบกัน ถ้ามีความสอดคล้องกันสูงแสดงว่ามีความเที่ยงตรงสูง ในกรณีที่สังเกตพร้อมกันหลาย ๆ คนในเวลาเดียวกัน ผู้วิจัยต้องใช้วิธีเปรียบเทียบข้อมูลที่ได้จากการสังเกตของผู้วิจัยเอง ข้อดีของวิธีการสังเกตแบบมีส่วนร่วม คือ ทำให้ผู้วิจัยได้รับการยอมรับและสนิทสนมกับกลุ่มที่จะศึกษา โดยที่ ผู้ถูกสังเกตไม่รู้ตัวว่าถูกสังเกตหรือเฝ้าดู จึงมี

พฤติกรรมที่เป็นไปตามธรรมชาติ ทำให้ได้ข้อมูลที่เป็นจริง เห็นภาพรวมของเหตุการณ์ต่าง ๆ อย่างเป็นธรรมชาติมากที่สุด ทำให้เข้าถึงข้อมูลได้ง่าย และสามารถตรวจสอบข้อมูล ได้ซ้ำ ๆ แต่มีข้อจำกัด คือ มักใช้ได้กับการศึกษากลุ่มเล็ก ๆ นักวิจัยต้องระวังมิให้ตนเองเข้าไปมีความรู้สึกร่วมและผูกพันทางอารมณ์จนขาดความเที่ยงตรง อาจเป็นเหตุให้มีอคติ หรือเข้าข้างกลุ่มที่กำลังศึกษาได้ ข้อมูลก็จะขาดความเที่ยงตรง การจับบันทึกเหตุการณ์ต่าง ๆ ทำให้ลำบากขณะอยู่ร่วมกิจกรรมกับกลุ่ม

2. การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Non-Participant Observation) คือ การสังเกต ที่ผู้วิจัยเฝ้าสังเกตอยู่วงนอก ไม่เข้าไปร่วมในกิจกรรมที่ทำอยู่ ข้อดีของวิธีการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม คือ นิยมใช้ในการเริ่มต้นเก็บข้อมูล ทำได้ง่าย ไม่ต้องเสียเวลาให้รับการยอมรับจากกลุ่มศึกษา เพราะมีบทบาทเป็นคนนอก ทำให้มีโอกาสเกิดอารมณ์ร่วมน้อย เก็บข้อมูลในระยะเวลาสั้นและสิ้นเปลืองค่าใช้จ่ายน้อยกว่าวิธีการสังเกตแบบมีส่วนร่วม แต่ก็ยังมีข้อจำกัด คือ ถ้ามีผู้ถูกสังเกตรู้ว่าถูกสังเกต อาจทำให้ไม่แสดงพฤติกรรมที่เป็นธรรมชาติออกมา ข้อมูลที่ได้ไม่ละเอียดหรือสมบูรณ์เท่าวิธีการสังเกตแบบมีส่วนร่วม

สรุป การสังเกต ทั้งการสังเกตแบบมีส่วนร่วม และการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม นั้น ต่างมีวัตถุประสงค์ เพื่อสังเกตพฤติกรรมและเหตุการณ์ เพื่อนำมาหาความสัมพันธ์และความหมายของปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น ในภาพรวมการสังเกตมีข้อดีและข้อจำกัด

การตรวจสอบข้อมูล

การตรวจสอบข้อมูล ในขั้นแรกจะต้องตรวจสอบว่าข้อมูลที่ได้นั้นเพียงพอ หรือยัง ข้อมูลนั้นตอบปัญหาการวิจัยได้หรือไม่ ข้อมูลที่แท้จริงเป็นอย่างไร การตรวจสอบข้อมูลที่ใช้กันส่วนมากในการวิจัยเชิงคุณภาพนั้น คือ การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (Triangulation) Denzin (อ้างถึงใน สุธงศ์ จันทวานิช. 2550 : 68) มีวิธีการดังนี้

1. การตรวจสอบสามเส้าด้านข้อมูล เป็นการพิสูจน์ว่าข้อมูลที่ผู้วิจัยได้มานั้น ถูกต้องหรือไม่ วิธีตรวจสอบคือ การตรวจสอบแหล่งของข้อมูลแหล่งที่มาที่จะพิจารณาในการตรวจสอบ ได้แก่ แหล่งเวลา แหล่งสถานที่ แหล่งบุคคล แหล่งเวลาหมายถึง ถ้าข้อมูลต่างเวลากันจะเหมือนกันหรือไม่ แหล่งสถานที่หมายถึง ถ้าข้อมูลต่างสถานที่กัน จะเหมือนกันหรือไม่ แหล่งบุคคล หมายถึง ถ้าบุคคลผู้ให้ข้อมูลเปลี่ยนไปข้อมูลจะเหมือนเดิมหรือไม่

2. การตรวจสอบสามเส้าด้านผู้วิจัย เป็นการตรวจสอบว่าผู้วิจัยแต่ละคนจะได้ข้อมูลต่างกันอย่างไร โดยเปลี่ยนตัวผู้สังเกตแทนที่จะใช้ผู้วิจัยเพียงคนเดียวสังเกต โดยตลอด ในกรณีที่ไม่แน่ใจในคุณภาพของผู้รวบรวมข้อมูลสมควรต้องมีผู้วิจัยหลายคน

3. การตรวจสอบสามเส้าด้านทฤษฎี เป็นการตรวจสอบว่า ถ้าผู้วิจัยใช้แนวคิดทฤษฎีที่ต่างไปจากเดิมจะทำให้การตีความข้อมูลแตกต่างกันมากน้อยเพียงใด

4. การตรวจสอบสามเส้าด้านวิธีรวบรวมข้อมูล คือ ใช้วิธีเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ กันเพื่อรวบรวมข้อมูลเรื่องเดียวกัน เช่น ใช้วิธีการสังเกตควบคู่กับการซักถามพร้อมกันนั้นก็ศึกษาข้อมูลจากแหล่งเอกสารประกอบด้วย

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลเป็นขั้นตอนที่สำคัญและยากในกระบวนการวิจัย โดยเฉพาะในการวิจัยเชิงคุณภาพ วิธีการหลักที่ใช้ในการวิเคราะห์เป็นวิธีการสร้างข้อสรุปจากการศึกษารูปแบบหรือข้อมูลจำนวนหนึ่ง มักไม่ใช่สถิติช่วยในการวิเคราะห์หรือถ้าใช้สถิติก็ไม่ได้ถือว่าวิธีการทางสถิติเป็นวิธีวิเคราะห์หลัก แต่จะถือเป็นข้อมูลเสริม ด้วยเหตุนี้ผู้วิเคราะห์ข้อมูลจึงมีบทบาทสำคัญยิ่งในการวิจัย ผู้วิเคราะห์ข้อมูลควรมีความรู้ในเรื่องแนวคิดทฤษฎีอย่างกว้างขวางมีความเป็นสหวิทยาการอยู่ในตัวเอง สามารถสร้างข้อสรุปเป็นกรอบแนวคิดและเปลี่ยนแปลงแนวทางที่จะตีความหมายข้อมูลได้หลาย ๆ แบบ วิธีการหลักที่ใช้ในการวิเคราะห์แบบนี้มี 3 ชนิด คือ การวิเคราะห์ แบบอุปนัย การจำแนกชนิดของข้อมูล และการเปรียบเทียบข้อมูล รายละเอียดของแต่ละวิธี มีดังนี้

1. การวิเคราะห์แบบอุปนัย (Analytic Induction) คือ วิธีตีความสร้างข้อสรุปข้อมูลจากรูปธรรมหรือปรากฏการณ์ที่มองเห็น เมื่อนักวิจัยได้เห็นรูปธรรมหรือเหตุการณ์หลาย ๆ เหตุการณ์ แล้วลงมือสร้างข้อสรุป ถ้าข้อสรุปนั้นยังไม่ได้รับการตรวจสอบยืนยันก็ถือว่าเป็นสมมติฐานชั่วคราว ถ้าหากได้รับการยืนยันแล้วก็ถือเป็นข้อสรุปซึ่งมีความเป็นนามธรรมในระดับต้น ๆ นักวิจัยจะต้องมีการวิเคราะห์ข้อมูลหรือสร้างข้อสรุปเป็นระยะ ๆ

2. การวิเคราะห์โดยการจำแนกชนิดข้อมูล (Typological Analysis) คือ การจำแนกข้อมูลเป็นชนิดๆ (Typologies) หมายถึง ขั้นตอนของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกันไป การจำแนกแบ่งวิธีการ ได้เป็น 2 แบบ คือ แบบที่ใช้แนวคิดทฤษฎี และไม่ใช้ทฤษฎี

3. การวิเคราะห์โดยการเปรียบเทียบข้อมูล (Constant Comparison) คือ การใช้วิธีการเปรียบเทียบ โดยการนำข้อมูลมาเทียบเป็นปรากฏการณ์ มีความเป็นนามธรรมมากขึ้นจากนั้นนำมาเปรียบเทียบกัน โดยแยกแยะแต่ละปรากฏการณ์ออกเป็นส่วน ๆ

การแปลผลความหมายของผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การแปลความหมายของผลการวิเคราะห์ข้อมูล หมายถึง การนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลมาสรุปให้ได้ความหมายที่ตอบคำถามวิจัยได้ กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูลใน

การตีความ จะรวมส่วนของการอภิปรายผลของการวิจัย วิธีการอภิปรายผลการวิเคราะห์ข้อมูล ใช้หลักการเดียวกันกับการอภิปรายผลของการวิจัย ซึ่งเสนอในส่วนท้ายของรายงานวิจัย เมื่อนักวิจัยอ่าน ตีความ และอภิปรายผลการวิเคราะห์ข้อมูลแต่ละตอน ไว้อย่างครบถ้วนสมบูรณ์ ย่อมนำมาสรุปเขียนอภิปรายผลของการวิจัย รวมทั้งข้อเสนอแนะในเชิงปฏิบัติและข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไปได้เป็นอย่างดี โดยทั่วไป การอภิปรายผลการวิเคราะห์ข้อมูลประกอบด้วยกิจกรรมต่อไปนี้ 1) สรุปความขัดแย้ง/ความสอดคล้องระหว่างผลการวิเคราะห์กับสมมุติฐานทางสถิติ 2) การให้เหตุผลตามหลักวิชาว่าเหตุใดในการวิจัยจึงได้ผลการวิเคราะห์ที่ขัดแย้งกับสมมุติฐานและยกประเด็นที่ควรแก้ไขปรับปรุง หรือศึกษาค้นคว้าต่อไป 3) การอภิปรายเชื่อมโยงความสอดคล้อง/ความขัดแย้ง ระหว่างผลการวิเคราะห์ในการวิจัยตอนนี้กับผลการวิเคราะห์ตอนอื่น และจากผลการวิเคราะห์จากการวิจัยในอดีต ได้รายงานไว้ในส่วนของเอกสารที่เกี่ยวข้อง และ 4) การระบุความเกี่ยวข้องกับผลการวิเคราะห์กับทฤษฎีและชีวิตจริง พร้อมทั้งยกประเด็นที่นำไปขยายองค์ความรู้ทางทฤษฎี และการนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิต

สรุป การวิจัยเชิงคุณภาพเป็นการศึกษาปรากฏการณ์หรือพฤติกรรมของมนุษย์ในสังคมจากสภาพแวดล้อมตามความเป็นจริง วิธีเก็บข้อมูลใช้วิธีการสังเกต การสัมภาษณ์ การศึกษาเอกสาร การตรวจสอบข้อมูลใช้วิธีการตรวจภายในความตรงภายนอก การตรวจสอบความเที่ยง การวิเคราะห์ข้อมูลตามแนวทางการวิจัยเชิงคุณภาพ และใช้การศึกษาค้นคว้าเป็นหลักในการศึกษาวิจัย

สรุปการวิจัยเชิงคุณภาพ เป็นการศึกษาปรากฏการณ์หรือพฤติกรรมของมนุษย์ในสังคมจากสภาพแวดล้อมตามความเป็นจริง วิธีเก็บข้อมูลใช้วิธีการสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้เอกสาร การตรวจสอบข้อมูล วิธีการตรวจความตรงภายใน ความตรงภายนอก การตรวจสอบความเที่ยง การวิเคราะห์ข้อมูลตามแนวทางของการวิจัยเชิงคุณภาพ และใช้การศึกษาค้นคว้า การศึกษาแบบพหุกรณีศึกษา เป็นหลักในการศึกษาวิจัย

ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณ

การวิจัยเชิงปริมาณเป็นการวิจัยที่มุ่งเน้นการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เป็นตัวเลข และวิเคราะห์หาข้อสรุปผลการวิจัยด้วยวิธีการทางสถิติ

ผ่องพรรณ ตรียมงคลกุล (2543 : 63) ได้นำเสนอลักษณะโดยรวมของการวิจัย เชิงปริมาณ ดังนี้

1. เป้าหมายของการวิจัยเชิงปริมาณ โดยหลักใหญ่ คือ มุ่งศึกษาพฤติกรรมของคน (ความรู้ ความคิด การกระทำ) เพื่อให้ได้ข้อสรุปเชิงนัยทั่วไปที่เป็นเหตุผล

พิสูจน์และอ้างอิงได้ซึ่งจะนำไปใช้อธิบายหรือทำนายพฤติกรรมของคนได้ต่อไป (homothetic approach)

2. แนวทางการวิจัยที่ใช้ในการวิจัยเชิงปริมาณจะมีแบบแผน

เฉพาะเจาะจงที่แน่นอน โดยจุดสำคัญคือ เพื่อให้แน่ใจว่าจะได้ข้อสรุปที่เที่ยงตรง (valid) ความเที่ยงตรงนี้ขึ้นอยู่กับวิธีการได้มาซึ่งข้อมูลที่เป็นปรนัย เชื่อถือได้ โดยอาศัยเครื่องมือวัดในเชิงปริมาณ ดังนั้นเมื่อจะวัดพฤติกรรมของคนออกมาเป็นตัวเลข นักวิจัยจึงต้องมีวิธีการในการควบคุมความผันแปรและความคลาดเคลื่อนต่าง ๆ ซึ่งอาจใช้วิธีการอธิบายความผันแปรเป็นเชิงปริมาณ หรือการควบคุมตัวแปรที่เกี่ยวข้องด้วยวิธีการต่าง ๆ ขึ้นอยู่กับกรณี

3. ในการวิจัยเชิงปริมาณ โดยมากจะมีการตั้งคำถามวิจัยหรือสมมติฐานวิจัยที่เจาะจงไว้ก่อน ซึ่งโดยมากจะรองรับด้วยองค์ความรู้/ทฤษฎี แล้วทำการทดสอบยืนยันด้วยข้อมูลที่รวบรวมได้ ซึ่งกระบวนการทั้งหมดนี้จำเป็นต้องใช้สถิติมาสนับสนุน กระบวนการวิจัยแม้ว่าจะเป็นแนวทางที่ผสมผสานระหว่างวิธีการอนุมานและวิธีการอุปมาน (deductive - inductive approach) แต่จะมีจุดเริ่มต้นด้วยการอนุมาน

4. เทคนิควิธีเชิงปริมาณจึงเป็นหัวใจของการวิจัยทุกขั้นตอน

นับตั้งแต่ 1) ความพยายามในการวัดพฤติกรรมของคนออกมาเป็นตัวเลข ด้วยกระบวนการที่เรียกว่า การนิยาม เชิงปฏิบัติ และการวัดเป็นค่าเชิงปริมาณ (operationalization and quantification) 2) การใช้ข้อมูลตัวเลขเพื่อตอบคำถามวิจัยหรือเพื่อการทดสอบสมมติฐาน ซึ่งในขั้นตอนนี้มีการพัฒนาระบบวิธีทางสถิติอย่างมากมาย จากวิธีการง่าย ๆ ถึงขั้นที่ยุ่งยากและซับซ้อนเป็นอันมาก และ 3) การลงข้อสรุปซึ่งมีน้ำหนักเชื่อถือเพียงใด ต้องขึ้นอยู่กับข้อมูลเชิงปริมาณที่เป็นหลักฐานรองรับ

5. เทคนิคการเก็บข้อมูล เป็นลักษณะเฉพาะอีกประการหนึ่งที่ทำให้การวิจัยเชิงปริมาณแตกต่างจากการวิจัยเชิงคุณภาพ การวิจัยเชิงปริมาณจะอิงอยู่กับเครื่องมือวัดต่าง ๆ ที่ตีค่าการวัดเป็นตัวเลขได้ เครื่องมือหลักได้แก่: แบบทดสอบ แบบสอบถาม แบบวัดทางเจตคติต่าง ๆ แบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง และแบบสังเกตแบบมีโครงสร้าง

6. โดยสรุป คุณภาพของการวิจัยเชิงปริมาณขึ้นอยู่กับ การสรุปเชิงทั่วไป (Generalization) และคุณภาพในการวัดทั้งด้านความเที่ยงตรง (Validity) ความเป็นปรนัย (Objectivity) และความเชื่อถือได้ (Reliability)

แต่อย่างไรก็ตาม ในงานวิจัยประเภทนี้มีข้อดีและข้อจำกัด กล่าวคือ ข้อดีคือความใช้ได้กว้างขวางทั่วไปของข้อค้นพบ การวิจัยประเภทนี้สามารถเป็นงานวิจัยที่มี

คุณภาพดีถ้าพิสูจน์ได้ว่าให้คำตอบได้ถูกต้องจากการใช้ระเบียบวิธีวิจัยที่เหมาะสม (สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. 2547 : 49)

สำหรับข้อจำกัดของการวิจัยเชิงปริมาณก็คือ เมื่อกล่าวถึงการวิจัยเชิงปริมาณ มักจะนึกถึงรูปแบบการวิจัย 2 รูปแบบ ได้แก่ การสำรวจกับการทดลอง ซึ่งที่จริงเป็นแบบการวิจัยที่มีความแตกต่างกันมาก นักวิจัยเชิงคุณภาพที่แย้งว่าการวิจัยเชิงปริมาณไม่เหมาะสมกับการศึกษาพฤติกรรมมนุษย์ มักจะหมายถึงการวิจัยสองแบบนี้ นั่นคือ มองเห็นว่าการสำรวจเป็นการวิจัยที่ผิวเผินไม่อาจได้ความรู้ความจริงที่ลึกซึ้งและเป็นภาพรวมได้ ส่วนการทดลองเป็นการวิจัยที่ห่างไกลจากความเป็นธรรมชาติของคน เพราะการควบคุมโดยการจัดการทำให้เกิดขึ้นนั้น ผลที่ได้จากการวิจัยจะเชื่อได้อย่างไรว่าจะเป็นจริงในสภาพปกติ ซึ่งในประเด็นนี้นักวิจัยเชิงปริมาณมีทัศนะว่าการวิจัยมีหลายรูปแบบซึ่งใช้ประโยชน์ได้ต่างกัน

3. การวิจัยเชิงปฏิบัติการ

3.1 ความหมายของการวิจัยปฏิบัติการ

คริสติน มิลเลอร์ (Christine Miller. 2000 ; อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2548 : 8) กล่าวว่า การวิจัยปฏิบัติการเป็นงานของครูที่เป็นส่วนหนึ่งของการสอน ครูทุกคนจะต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอในการสังเกตผู้เรียน การรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนและผลการเปลี่ยนแปลงวิธีการสอน การเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน พัฒนาชั้นเรียนและพัฒนาสภาพแวดล้อมของโรงเรียนการวิจัยปฏิบัติการเป็นกรอบความคิดที่เป็นแนวทางให้ครูได้ใช้พลังของตนเอง เพื่อทำความเข้าใจว่า ทำไม เมื่อไร และอย่างไร ที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ดีกว่าเดิม

สตีเฟน โควเวอร์ (Stephen Corvey. 1953 ; อ้างถึงใน สุวิมล ว่องวานิช. 2552 : 16) นิยามว่าการวิจัยปฏิบัติการเป็นกระบวนการที่ผู้มีส่วนร่วมพยายามค้นหาปัญหาของตนด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์เพื่อเสนอแนะ แก้ไข และประเมินการตัดสินใจ การทำงานของตนเอง

เคมิท (Kemmis. 1988 ; อ้างถึงใน สุวิมล ว่องวานิช. 2552 : 16-17) กล่าวว่า การวิจัยปฏิบัติการเป็นการวิจัยที่ผู้วิจัย คือ ผู้ปฏิบัติงานในหน่วยงานนั้น และสิ่งที่ต้องทำวิจัย (Object) คือแนวทางการปฏิบัติทางการศึกษา (Education practice) การวิจัยปฏิบัติการเป็นรูปแบบหนึ่งของการวิจัยที่ไม่ได้แตกต่างไปจากการวิจัยอื่นในเชิงเทคนิค แต่แตกต่างในด้านวิธีการ วิธีการของการวิจัยปฏิบัติการ คือการทำงานที่เป็นการสะท้อนผลการปฏิบัติงานของตนเองที่เป็นวงจรแบบขดลวด (Spiral of self-reflection) โดยเริ่มต้นที่ขั้นตอนการวางแผน

(Planning) การปฏิบัติ (Acting) การสังเกต (Observing) และการสะท้อนกลับ (Reflecting) เป็นการวิจัยที่จำเป็นต้องอาศัยผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการสะท้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติ เพื่อให้เกิดการพัฒนาปรับปรุงการทำงานให้ดีขึ้น เทคนิคที่ใช้ในการวิจัยไม่ว่าจะเป็นการเก็บรวบรวมข้อมูล หรือการวิเคราะห์ข้อมูลจึง ไม่ได้แตกต่างกันไปจากการวิจัยอื่น แต่วิธีการที่ต่างออกไปคือความพยายามเข้าใจความหมายและการตีความสิ่งที่เกิดขึ้น สิ่งที่ค้นพบ

นางลักษณ์ วิรัชชัย (2548 : 2) การวิจัยปฏิบัติการ (Action research) หมายถึง กระบวนการที่ผู้ประกอบวิชาชีพดำเนินการศึกษาวิเคราะห์เกี่ยวกับวิธีการปฏิบัติงานของตน เพื่อพัฒนาผลการปฏิบัติงานของตนให้มีคุณภาพและประสิทธิภาพดีมากขึ้นกว่าเดิม คำว่า การวิจัยนี้ หมายถึงวิธีการศึกษาที่มีระเบียบวิธีการเฉพาะ ประกอบด้วย การกำหนดปัญหาในการปฏิบัติงาน การแสวงหาลู่ทางการแก้ปัญหา การใช้วิธีการต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา การบันทึก รายละเอียดผลการปฏิบัติการ การสรุปและการเสนอผลการแก้ปัญหา ในขั้นตอนของการดำเนินการวิจัยนี้นักวิจัยต้องมีการปฏิบัติการใช้วิธีการต่าง ๆ ที่คาดว่าจะแก้ปัญหาได้ และเมื่อพบว่าวิธีการนั้น ๆ แก้ปัญหาได้จริง ก็ต้องมีการปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานเดิมตามวิธีการใหม่ อันจะส่งผลให้การดำเนินงานมีคุณภาพ และประสิทธิภาพดีมากยิ่งขึ้น การวิจัยปฏิบัติการจึงเกี่ยวข้องโดยตรงกับการพัฒนาคุณภาพงาน และผู้ปฏิบัติต้องทำการวิจัยปฏิบัติการอย่างสม่ำเสมอต่อเนื่องเพื่อพัฒนางานของตน

ผ่องพรรณ ทรัพย์มงคล และสุภาพ ฉัตรภรณ์ (2543 : 282) การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นความพยายามแก้ช่องว่างระหว่างความรู้ทฤษฎีกับการปฏิบัติจริง และเมื่อผนวกกับแนวคิดแบบก้าวหน้าของฐานคิดสังคมศาสตร์เชิงวิพากษ์ ทำให้การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นการมีส่วนร่วมของกลุ่มเป้าหมาย เป็นกลยุทธ์หลักของการพัฒนาในกระบวนการที่สนใจซึ่งให้ความสำคัญกับความรู้ที่นักคิดและพลังของปัจเจกชนและกลุ่มมวลชนระดับรากหญ้า โดยที่นักวิจัยภายนอกมาร่วมเรียนรู้ไปกับคนเหล่านั้น เพื่อสู่จุดหมายคือการเปลี่ยนแปลงที่พึงประสงค์

บุญชม ศรีสะอาด (2552 : 180) การวิจัยเชิงปฏิบัติการ หรือการวิจัยปฏิบัติการ เป็นกระบวนการในการแก้ปัญหาหรือพัฒนาการปฏิบัติงานในหน้าที่ ไม่ว่าจะเป็นในวงการวิชาชีพใด ๆ เป็นการวิจัยที่ได้รับความนิยมมากขึ้นเองจากการมีจุดเด่น คือให้ผู้ปฏิบัติหน้าที่และผู้ร่วมงานทำการวิจัยได้ แก้ปัญหาต่างๆ เห็นประโยชน์ได้อย่างชัดเจน

ศิริ ถิอาสนา (2549 : 29) กล่าวว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) หรือ AR เป็นกระบวนการร่วมมือกันของทุกฝ่ายอย่างเท่าเทียมกัน ให้เกียรติ และไว้วางใจซึ่งกันและกัน เพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนางานที่ปฏิบัติในปัจจุบันให้สามารถพบกับความสำเร็จอย่าง

มีคุณภาพ โดยใช้กระบวนการของการวางแผน ปฏิบัติตามแผน สังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูล สะท้อนผลการปฏิบัติเพื่อปรับปรุงแผนในการแก้ปัญหาหรือพัฒนางานอีกครั้ง จนกว่าจะได้ผลเป็นที่น่าพอใจของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง

จากแนวคิดเกี่ยวกับคำนิยามและความหมายของการวิจัยปฏิบัติการ ที่นักวิชาการให้ไว้ดังกล่าว ผู้วิจัยได้สังเคราะห์และสรุปว่าการวิจัยปฏิบัติการ คือ การวิจัยแบบเข้าไปมีส่วนร่วมและร่วมมือกันเป็นหมู่คณะ โดยการกำหนดเป้าหมายที่สนใจร่วมกันของกลุ่ม และกำหนดตามหลักเกณฑ์พื้นฐาน 4 ประการของการวิจัยปฏิบัติการคือ 1) พัฒนาแผนปฏิบัติเพื่อปรับปรุงสิ่งที่เกิดขึ้นแล้วให้ดีขึ้น 2) ปฏิบัติการตามแผน (นำแผนไปใช้ปฏิบัติ) 3) สังเกตผลการปฏิบัติ และ 4) สะท้อนผลของการปฏิบัตินี้ ให้เป็นพื้นฐานของการวางแผนงานต่อไปอย่างต่อเนื่องตลอดวงจร โดยหลักเกณฑ์พื้นฐาน ทั้ง 4 เกี่ยวข้องกัน และพัฒนาต่อเนื่องกันเป็นวงจร

3.2 ประเภทของการวิจัยปฏิบัติการ

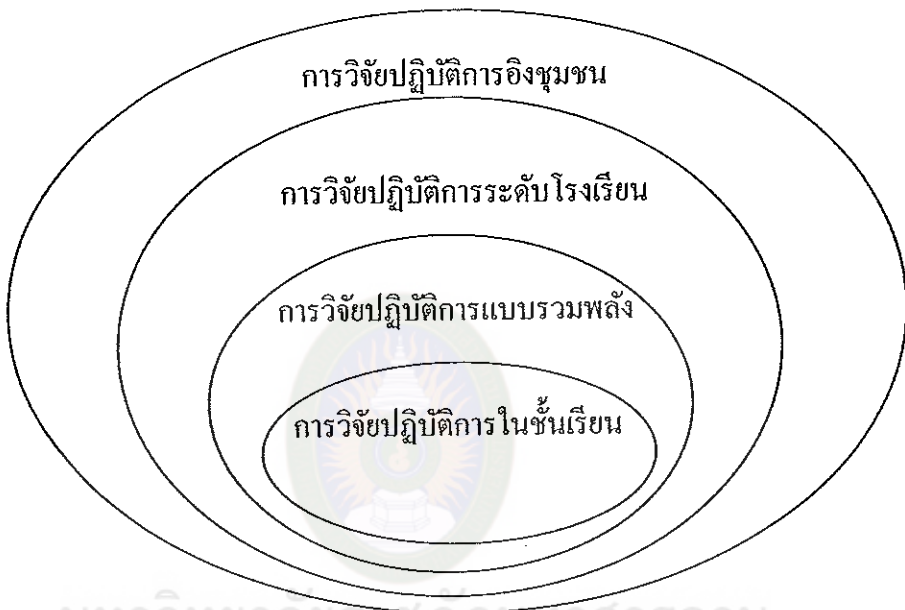
นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548 : 13) สรุปแยกประเภทการวิจัยปฏิบัติการได้เป็น 4 ประเภท ตามเกณฑ์ภาระหน้าที่ความรับผิดชอบของครู ตามแนวคิดของ Miller (2000) ; Freeman (1998) ; Bennett, Foreman – Peck and Higgins (1996) ; Stringer (1996) และ Robinson (1994) ดังนี้

1. การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (Classroom Action Research: CAR)
การวิจัยนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการทำโดยครูผู้สอนเพื่อแสวงหาวิธีแก้ปัญหาและพัฒนาการปฏิบัติงานให้ดีขึ้น เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้แก้ปัญหา และพัฒนาการเรียนการสอนในชั้นเรียนโดยตรง

2. การวิจัยปฏิบัติการแบบรวมพลัง (Collaborative Action Research)
การวิจัยนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการที่ดำเนินงานโดยครูหลายคนร่วมกันทำวิจัยเพื่อปรับปรุงเปลี่ยนแปลงชั้นเรียนหลาย ๆ ชั้น หรือแผนกวิชา หรือภาควิชา ทีมงานนักวิจัยมักเป็นการรวมตัวกันของครูผู้มีความสามารถ ความชำนาญเฉพาะด้านแตกต่างกัน มาร่วมมือกันทำงานวิจัยโดยมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน การร่วมมือรวมพลังทำงานจะทำให้ครูเกิดการเรียนรู้แบบลุ่มลึก (Deep learning) จากกันและกันได้มากกว่าการทำวิจัยคนเดียว

3. การวิจัยปฏิบัติการระดับโรงเรียน (Schoolwide Action Research)
การวิจัยนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการที่ดำเนินงานโดยผู้บริหาร โรงเรียนและบุคลากรทางการศึกษาของโรงเรียนอาจรวมหน่วยงานนอกโรงเรียนด้วย โดยมีเป้าหมายที่จะพัฒนาโรงเรียน และสภาพแวดล้อมของโรงเรียน

4. การวิจัยปฏิบัติการอิงชุมชน (Community-Based Action Research) ซึ่งมีความเชื่อว่า โรงเรียนและชุมชนมีความสัมพันธ์กันแยกกันไม่ออก และครูมีหน้าที่ที่จะต้องสร้างความสัมพันธ์แบบสองทางระหว่างโรงเรียนและชุมชน ดังนั้นการทำการวิจัยปฏิบัติการโดยอาศัยความร่วมมือและรวมพลังจากชุมชน จึงเป็นวิถีทางที่สามารถระดมทรัพยากรจากทุกแหล่งในการพัฒนาการศึกษาและการพัฒนาชุมชนไปพร้อมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ



มหาวิทยาลัยราชภัฏวชิรเวศน์
RAJABHAT VICHITVEJN UNIVERSITY
แผนภาพที่ 10 ประเภทของการวิจัยปฏิบัติการ
ที่มา : นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548 : 14)

Carr and Kemmis (1992 ; อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ. 2553 : 47)

ได้จำแนกการวิจัยปฏิบัติการออกเป็น 3 ระดับ คือ

1. การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเทคนิค (Technical action research) มีแนวคิดที่สำคัญคือ ผู้วิจัยทำตัวเป็นผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก (Outside expert) ที่นำแนวคิด แผนงาน หรือ โครงการที่คิดหรือจัดทำขึ้นไปให้ผู้ร่วมวิจัยเป็นผู้ปฏิบัติ
2. การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบปฏิบัติ (Practical action research) มีแนวคิดที่สำคัญ คือ ผู้วิจัยมีส่วนร่วมกับผู้ร่วมวิจัยมากขึ้น ไม่นำเอาแนวคิด แผนงาน หรือ โครงการของตนไปให้ปฏิบัติตามแบบแรก แต่จะทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา เป็นผู้กระตุ้น ตั้งประเด็น และกำกับ ให้มีการร่วมคิด ปฏิบัติ สังเกตผล และสะท้อนผล

3. การวิจัยปฏิบัติการแบบร่วมมือหรือแบบอิสระ (Emancipatory action research) มีแนวคิดที่สำคัญคือ ผู้วิจัยมีส่วนร่วมในการวิจัยกับผู้ร่วมวิจัยในลักษณะความร่วมมือ (Collaboration) ที่ทั้งผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยต่างมีสถานะที่เท่าเทียมกัน (Equally) ในการร่วมกัน คิด ปฏิบัติ สังเกตผล และสะท้อนผล

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ยึดประเภทของการวิจัยเชิงปฏิบัติการตามแนวคิดของ Carr Kemmis ประเภทที่ 2 คือ การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบปฏิบัติการ (Practical action research) กล่าวคือ ผู้วิจัยได้พัฒนาความเป็นมหาวิทยาลัยสีเขียวขึ้นมา จากนั้นนำรูปแบบนี้มาทดลองใช้ตามขั้นตอนของการวิจัยเชิงปฏิบัติการคือ มีการร่วมคิดปฏิบัติ สังเกตผลและสะท้อนผล

3.3 ขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการ

มาร์คสันต์ (MacIsaac, 1996 ; อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548 : 8) สรุปแนวคิดของ Elliott ไว้ว่า การวิจัยปฏิบัติการมีสาระสำคัญอยู่ที่การแสวงหาความรู้ความจริงจากการปฏิบัติ เพื่อเป้าหมายในการปรับปรุงการปฏิบัติงาน การดำเนินงานวิจัยปฏิบัติการเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการซ้ำกันเป็นวงจรการวิจัย (Research cycle) ต่อเนื่องกันไป วงจรการวิจัยในแต่ละวงจรมีการดำเนินการรวม 4 ขั้นตอน ดังนี้

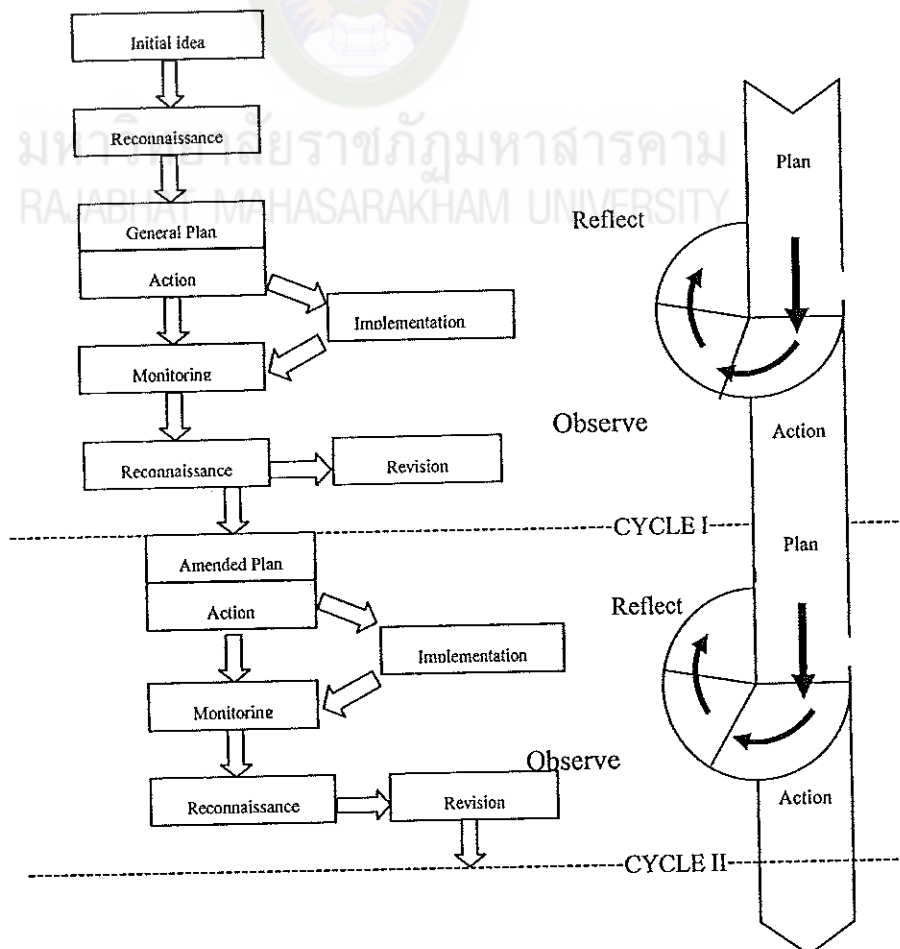
ขั้นตอนที่ 1 การตรวจตราและวางแผนงานทั่วไป (Reconnaissance and General Plan) ขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนที่นักวิจัยรับรู้ปัญหา และสำรวจตรวจตราเพื่อทำความเข้าใจปัญหาที่เกิดขึ้นในการปฏิบัติงาน และวางแผนที่จะใช้ยุทธวิธีต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา

ขั้นตอนที่ 2 การปฏิบัติการ (Action) ในขั้นตอนนี้ นักวิจัยลงมือดำเนินการตามแผนงานที่กำหนดไว้ โดยการใช้ยุทธวิธีต่าง ๆ ที่นักวิจัยเชื่อว่าจะแก้ปัญหาได้ในการดำเนินงาน ขั้นตอนนี้การปฏิบัติการจัดว่าเป็นหัวใจสำคัญของการวิจัยปฏิบัติการ และชื่อของการวิจัยปฏิบัติการได้มาจากกิจกรรมหลักในขั้นตอนนี้ นั่นเอง

ขั้นตอนที่ 3 การติดตาม กำกับผลการดำเนินงาน โดยการสังเกต (Monitoring the Implementation by Observation) ในขั้นตอนนี้ นักวิจัยสังเกตและบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับสภาพและผลการปฏิบัติงานระหว่างการดำเนินงานและหลังการดำเนินงานตามแผนงานที่กำหนดไว้ การดำเนินงานในขั้นตอนนี้ต้องใช้วิธีการรวบรวมข้อมูลโดยการสังเกตอย่างมีระบบ เพื่อให้ได้สารสนเทศครบถ้วน และเป็นประโยชน์ต่อการวิจัย

ขั้นตอนที่ 4 การคิดไตร่ตรอง และการทบทวนแก้ไข (Reflection and Revision) ในขั้นตอนนี้ นักวิจัยนำผลการดำเนินงานที่ได้จากขั้นตอนที่สามมาพิจารณาไตร่ตรอง

หากผลการปฏิบัติงานยังไม่บรรลุเป้าหมาย นักวิจัยแสวงหาวิธีการหรือยุทธวิธีใหม่มาปรับปรุงการปฏิบัติงาน และเริ่มดำเนินงานตามวงจรการวิจัยในรอบใหม่ การดำเนินการจะมีกิจกรรมซ้ำตามกิจกรรมในวงจรการวิจัยเดิมแต่สาระและผลของการดำเนินงานจะแตกต่างกัน ขึ้นตอนทั้งสี่ขั้นตอนของวงจรการวิจัยปฏิบัติการนี้ ในปัจจุบันเป็นที่รู้จักกันดีในชื่อ วงจรการวิจัย P-A-O-R หมายถึง Plan – Action – Observation – Reflection and Revision นักวิจัยชื่อ Kemis (1988) ได้นำเสนอวงจร P-A-O-R สำหรับการวิจัยปฏิบัติการเป็นวงจรการวิจัยต่อเนื่องกันไป ลักษณะการดำเนินงานของวงจรการวิจัยปฏิบัติการจะเริ่มต้นจากวงจรการวิจัยที่ 1 ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนหลัก 4 ขั้นตอน คือ ขั้นการวางแผน (P) ขั้นปฏิบัติการ (A) ขั้นการสังเกต (O) และขั้นการคิดไตร่ตรอง หรือการคิดสะท้อน (R) จากนั้นจะเริ่มเข้าวงจรการวิจัยที่ 2 สืบเนื่องต่อกันไปจนกว่าปัญหาได้รับการแก้ไขปรับปรุงให้ดีขึ้นได้ตามเป้าหมายที่นักวิจัยต้องการตามภาพที่ 11 จะเห็นได้ว่าการวิจัยปฏิบัติการประกอบด้วยวงจรการวิจัย ภาพซ้ายมือเป็นวงจรการวิจัยตามแนวคิดของ Elliott แสดงให้เห็นกิจกรรมการดำเนินงานในแต่ละวงจรซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนหลัก 4 ขั้นตอน ส่วนภาพขวามือเป็นวงจรการวิจัย P-A-O-R ตามแนวคิดที่เสนอโดย Kemis



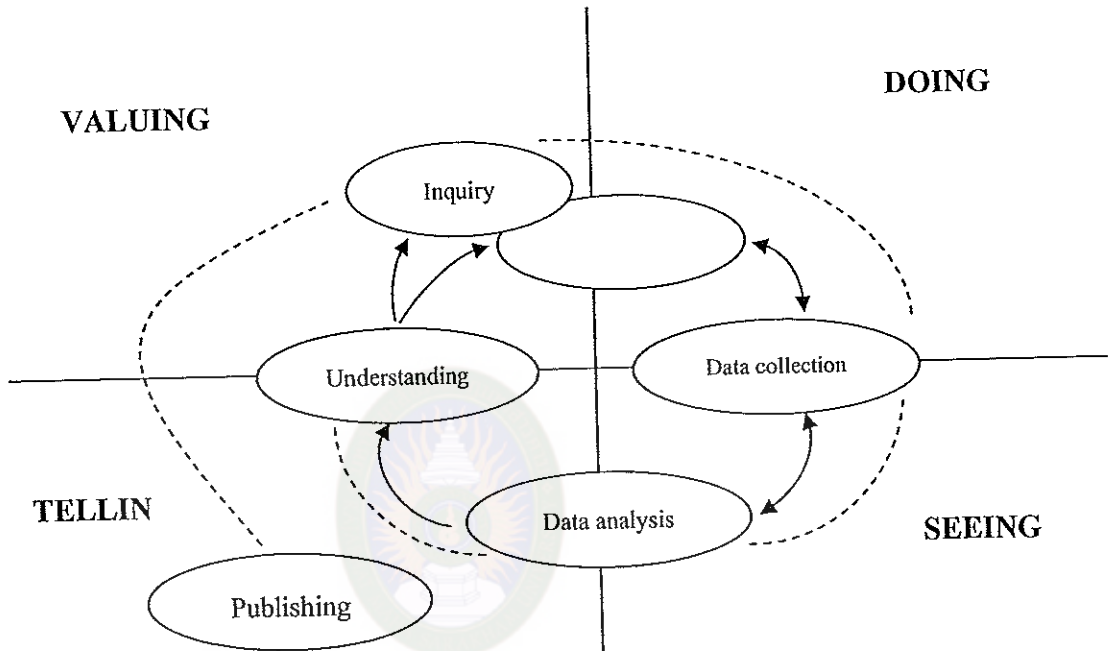
แผนภาพที่ 11 วงจรแสดงขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการของ Elliott และ Kemis

ที่มา : นางถัณฑ์ วิรัชชัย (2548 : 8)

Freeman (1996 : 179) อธิบายว่า การวิจัยปฏิบัติการมีขั้นตอนการดำเนินงาน รวม 6 ขั้นตอน เป็นวงจรการวิจัย ได้แก่ ขั้นตอนแรก การตั้งข้อสงสัย (inquiry) เป็นขั้นตอนการเริ่มสนใจและตั้งต้นกระบวนการวิจัย ขั้นตอนที่สอง การกำหนดคำถาม (question) เป็นขั้นตอนของการทำความเข้าใจสิ่งที่ปัญหา และจำกัดขอบเขตของปัญหาในรูปคำถามที่สามารถทำวิจัยได้ ขั้นตอนที่สาม การรวบรวมข้อมูล (data collection) เป็นขั้นตอนการรวบรวมสารสนเทศด้วยวิธีการที่มีระบบเกี่ยวกับคำถามวิจัย ขั้นตอนที่สี่ การวิเคราะห์ข้อมูล (Data analysis) เป็นขั้นตอนการแยกแยะจัดหมวดหมู่ข้อมูล และสรุปสังเคราะห์ข้อมูล (Disassembling and reassembling data) เพื่อตอบคำถามวิจัย ขั้นตอนที่ห้า การทำความเข้าใจ (Understanding) ให้ได้แง่คิดมุมมองสารสนเทศใหม่ที่จะช่วยแก้ปัญหา และนำไปใช้ประโยชน์ได้ และขั้นตอนสุดท้าย การพิมพ์เผยแพร่ (Publishing) ผลการวิจัยให้ผู้เกี่ยวข้องได้ทราบและใช้ประโยชน์

วงจรการวิจัยของ Freeman มีลักษณะพิเศษตรงที่มีจุดตั้งต้นของวงจรหลายจุด หมายความว่าครูอาจเริ่มทำการวิจัยได้เกือบทุกขั้นตอน เช่น ครูอาจตั้งต้นที่ขั้นการรวบรวมข้อมูล โดยกำหนดให้นักเรียนทำบันทึกประจำวัน ครูอาจตั้งต้นที่ขั้นการวิเคราะห์ข้อมูล โดยการนำการบ้านของนักเรียนมาวิเคราะห์ว่านักเรียนทำผิดอย่างไร และอะไรเป็นสาเหตุทำให้นักเรียน ทำผิด หรือครูอาจเริ่มต้นจากการระบุปัญหาก็ได้ วงจรการวิจัยของ Freeman ยังมีลักษณะพิเศษตรงที่กิจกรรม ในวงจรแสดงถึงลักษณะบทบาทของครูนักวิจัย หรือนักวิจัยปฏิบัติการในด้าน การ สอนและการวิจัย ได้ชัดเจน ตามภาพที่ 12 ต่อไปนี้แสดงให้เห็นถึงบทบาทของครูนักวิจัย 4 บทบาท คือ บทบาท ในฐานะ นักปฏิบัติ (Activist) ที่มีบทบาทในการทำ (Doing) ตามบทบาทนี้ครูนักวิจัยต้องปฏิบัติเพื่อให้รู้ในสิ่งที่ยังไม่รู้ และต้องปฏิบัติในสิ่งที่ควรต้องปฏิบัติ นั่นคือ ครูนักวิจัยต้องทำการสอนและ ในขณะที่เดียวกันต้องปฏิบัติการวิจัย เพื่อให้รู้จักนักเรียนเป็นอย่างดีเพื่อที่จะสอนให้ได้ผลดีด้วย บทบาทที่สอง ก็บทบาทในฐานะ นักมานุษยวิทยา (Anthropologist) ที่มีบทบาทในการเฝ้าดู (Seeing) บทบาทนี้ครูนักวิจัยต้องสังเกตและทำ ความเข้าใจปรากฏการณ์ที่สังเกตได้โดยตรง และลักษณะพฤติกรรมความคิดเห็นที่ไม่อาจสังเกตได้โดยตรงด้วย นอกจากนี้ยังต้องตระหนักถึงสิ่งที่ตนสังเกตได้ และสิ่งที่ผู้อื่นสังเกตได้ ซึ่งมีลักษณะที่แตกต่างกันเพื่อเรียนรู้จากกันและกัน บทบาทที่สาม คือบทบาทในฐานะนักเล่าเรื่อง (Storyteller) ที่มีบทบาทในการบอกเล่า (Telling) เพื่อให้องค์ความรู้ที่ครูนักวิจัยได้เรียนรู้เผยแพร่ไปสู่บุคคลที่เกี่ยวข้อง Freeman กล่าวว่าหน้าที่ของครูคือการปฏิบัติ แต่หน้าที่ของนักวิจัยคือ การบอกเล่า ตามหลักการวิจัยปฏิบัติการของครู ครูนักวิจัยต้องมี

บทบาท ในฐานะนักเล่าเรื่องด้วย และสิ่งที่บอกเล่ามีใจองค์ความรู้เชิงวิชาการอย่างเดียว แต่รวมถึงองค์ความรู้ที่เกิดจากความรู้อย่างเข้าใจในการสอนและการวิจัยที่ได้ปฏิบัติจริงด้วย บทบาทที่สี่ คือ บทบาทในฐานะ นักทฤษฎี (Theoretician) ที่มีบทบาทในการกำหนดคุณค่า (Valuing) ของผลการสอนและการวิจัยที่จะเป็นประโยชน์ต่อชุมชนและสังคมโดยส่วนรวม



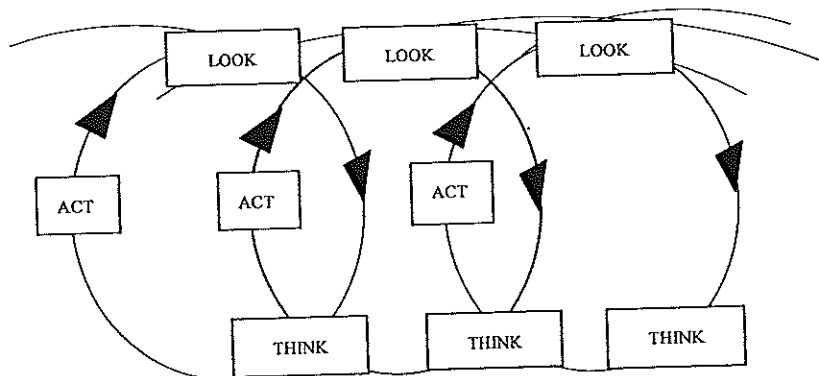
มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
RAJABHAT MAHASARAKHAM UNIVERSITY

แผนภาพที่ 12 วงจรการวิจัยและบทบาทของครุณักวิจัย ของ Freeman

ที่มา : นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548 : 14)

Stringer (1996) เสนอแนวคิดของวงจรขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการออกเป็น 3 ขั้นตอน ขั้นตอนแรกเป็นขั้นการดู (Look) ประกอบด้วยกิจกรรมการสำรวจ รวบรวมข้อมูล เพื่อสร้างภาพที่แสดงถึงลักษณะของปัญหาในการปฏิบัติงาน ขั้นตอนที่สอง เป็นขั้นการคิด (Think) ประกอบด้วย กิจกรรมการสำรวจและวิเคราะห์ เพื่อแสวงหาแนวทางในการแก้ปัญหา ซึ่งเทียบได้กับสมมุติฐานวิจัย (Research hypotheses) และการอธิบายความถูกต้องความมีประสิทธิภาพของแนวทางแก้ปัญหา ซึ่งเทียบได้กับการสร้างทฤษฎี (Theorizing) ส่วนขั้นตอนที่สามเป็นขั้นปฏิบัติการ (Action) ประกอบด้วยกิจกรรมการรายงานผลการวิจัย การใช้ผลการวิจัย และการประเมินผลการวิจัย วงจรขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการนี้จะดำเนินการ

ต่อเนื่องกันไป โดยตลอด



แผนภาพที่ 13 วงจรต่อเนื่องการวิจัยปฏิบัติการ ของ Stringer

ที่มา : นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548 : 11)

มิเลอร์ (Miller, 2000 : 201) เสนอขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการเป็นวงจรวิจัยรวมขั้นตอนทั้งหมด 6 ขั้นตอน ขั้นตอนแรกเป็นการเลือกประเด็นปัญหาที่น่าสนใจ ขั้นตอนที่สอง เป็นการรวบรวมข้อมูลในขั้นตอนนี้ นักวิจัยต้องรวบรวมข้อมูลจากฐานข้อมูลที่มีอยู่แล้ว และข้อมูลเชิงประจักษ์ ขั้นตอนที่สามเป็นการจัดระเบียบข้อมูล ขั้นตอนที่สี่ เป็นการวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อจะตัดสินใจว่าควรเลือกใช้วิธีปฏิบัติการแบบใด ขั้นตอนที่ห้า เป็นการศึกษาคณะผู้และรายงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ได้หลักฐานสนับสนุนว่าควรเลือกการปฏิบัติแบบใดที่จะให้ได้ผลดีที่สุด และขั้นตอนสุดท้าย คือ ขั้นการปฏิบัติการ วงจรวิจัยทั้ง 6 ขั้นตอนนี้ต้องมีการดำเนินการซ้ำ ๆ กันหลายครั้งจนกว่าจะได้ผลการวิจัยตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ วงจรวิจัยทุกแบบที่กล่าวมานี้ มีหลักการและขั้นตอนคล้ายคลึงกับ ตารางที่ 3 ต่อไปนี้ แสดงถึงคล้ายคลึงระหว่างวิธีการดำเนินงานตามขั้นตอนการวิจัยทุกแบบ โดยที่เน้นความสำคัญของขั้นการปฏิบัติในตอนสุดท้าย

ตารางที่ 3 เปรียบเทียบขั้นตอนการวิจัยในวงจรการวิจัย

หลักการวิจัยทั่วไป	Elliot & Kemis	Stringer	Freeman	Miller
-การกำหนดปัญหา	-การวางแผน (Plan)	-การดู (Look)	-การตั้งข้อสงสัย -การกำหนดคำถาม (Inquiry&Question)	-การเลือกปัญหา (Problem)
-การตั้งสมมติฐาน	-การปฏิบัติ (Action)	-การคิด (Think)	-การรวบรวมข้อมูล (Collection)	-การรวบรวมข้อมูล (Collection)
-การรวบรวมข้อมูล	-การสังเกต (Observation)	-การปฏิบัติ (Action)	-การวิเคราะห์ข้อมูล (Analysis)	-การจัดระเบียบข้อมูล (Organization)
-การวิเคราะห์ข้อมูล	-การไตร่ตรอง (Reflection)		-การทำความเข้าใจ (Understanding)	-การวิเคราะห์ข้อมูล (Analysis)
-การสรุปและ อภิปรายผลการวิจัย	-การทบทวน แก้ไข (Revision)		-การเผยแพร่ (Publishing)	-การศึกษาเอกสาร (Literature) -การปฏิบัติการ (Action)

ที่มา : นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548 : 14)

จากสาระเกี่ยวกับขั้นตอนวิธีการดำเนินการวิจัยปฏิบัติการที่กล่าวมาข้างต้นนี้ จะเห็นได้ว่า การวิจัยปฏิบัติการมีขั้นตอนการดำเนินการวิจัยเหมือนกับการวิจัยการศึกษาที่มีมาตรฐานอันเป็นที่ยอมรับในวงการวิจัย ดังที่นงลักษณ์ วิรัชชัย สรุปเสนอไว้ในตารางที่ 2 ว่าลักษณะ ของการวิจัยปฏิบัติการค่อนข้างต่างจากการวิจัยเชิงปริมาณ และค่อนข้างเหมือนกับการวิจัย เชิงคุณภาพ ทั้งนี้เพราะการวิจัยเชิงคุณภาพและการวิจัยปฏิบัติการ มีจุดเน้นที่การวิจัยใน สถานที่จริง การใช้หลักปรากฏการณ์นิยม (Phenomenologism) การใช้วิธีการหลายแบบ การให้ความสำคัญต่อการปฏิสัมพันธ์กับผู้ให้ข้อมูล การเน้นการตีความ และการสรุปทฤษฎีจากสภาพปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นจริง (สุวิมล ว่องวาณิช. 2543 : 94)

ตารางที่ 4 ความแตกต่างระหว่างการวิจัยปฏิบัติการกับการวิจัยการศึกษา

หัวข้อ	การวิจัยการศึกษา		การวิจัยปฏิบัติการ
	การวิจัยเชิงปริมาณ	การวิจัยเชิงคุณภาพ	
การฝึกอบรม	ฝึกอบรมนาน มีที่ปรึกษา	ฝึกอบรมนาน มีที่ปรึกษา	ฝึกอบรมน้อย/ศึกษา เองและมีที่ปรึกษา
เป้าหมาย	ความรู้ที่สรุปอ้างอิงไปสู่ กลุ่มประชากรได้	ความรู้ที่สร้างทฤษฎีใหม่	ความรู้ที่จะประยุกต์ แก้ปัญหาในสภาพจริง
ที่มาของ ปัญหา	จากการศึกษางานวิจัยที่ ผ่านมา และปัญหาสังคม	จากงานวิจัยในอดีต, ความ สนใจของนักวิจัย, ปัญหา สังคม	สภาพปัญหาที่เกิดจาก การปฏิบัติงาน
การศึกษา งานวิจัยที่ เกี่ยวข้อง	ต้องศึกษาเอกสารที่ เกี่ยวข้องมาก เน้นเอกสาร ปฐมภูมิ	ให้ความสำคัญกับการศึกษา เอกสารที่เกี่ยวข้องน้อย	ศึกษาเอกสารที่ เกี่ยวข้องบ้าง ใช้ เอกสารทุติยภูมิได้
การเลือกกลุ่ม ตัวอย่าง	การสุ่มหรือการเลือกกลุ่ม ตัวอย่างที่เป็นตัวแทน ประชากร	การเลือกแบบเจาะจงให้ได้ ผู้ให้ข้อมูลที่เหมาะสม	นักเรียน บุคลากรทุก คนที่เกี่ยวข้อง
เครื่องมือวิจัย	เครื่องมือที่มีมาตรฐาน มี ความตรง ความเที่ยงสูง	นักวิจัยเป็นเครื่องมือสำคัญ	นักวิจัยเป็นเครื่องมือ สำคัญ
แบบแผนการ วิจัย	การควบคุมอย่างเข้มงวด รัดกุม ใช้เวลาในการศึกษา นาน	ยืดหยุ่น ไม่เน้นการควบคุม ใช้เวลาในการศึกษาวิจัย นานจนกว่าจะได้ข้อค้นพบ ตามเป้าหมาย	ไม่เข้มงวดกับการ ควบคุมแบบแผนการ วิจัยเปลี่ยนแปลงได้ใช้ เวลาในการวิจัยสั้น
ความตรงของ ข้อมูล	เน้นการตรวจสอบความ ถูกต้องของเครื่องมือและ ข้อมูล	ใช้หลักการสามเส้า (triangulation)	ใช้หลักการสามเส้า (triangulation)
การรวบรวม ข้อมูล	วิธีการมีระบบ มี กำหนดเวลาชัดเจน	วิธีการมีระบบ มี กำหนดเวลาชัดเจน	วิธีการมีระบบและ ดำเนินการในช่วงที่ นักวิจัยสะดวก

หัวข้อ	การวิจัยการศึกษา		การวิจัยปฏิบัติการ
	การวิจัยเชิงปริมาณ	การวิจัยเชิงคุณภาพ	
การวิเคราะห์ข้อมูล	ใช้สถิติขั้นสูง ให้ ความสำคัญกับนัยสำคัญ ทางสถิติ	การวิเคราะห์เชิงคุณภาพ เช่น การวิเคราะห์เนื้อหา เน้นการทำความเข้าใจ ความหมาย และนัยสำคัญ การอ้างอิงถึงทฤษฎี	ใช้สถิติเบื้องต้นและ การวิเคราะห์เนื้อหา เน้นการทำความเข้าใจ ความหมาย และ นัยสำคัญในทางปฏิบัติ
การใช้ ผลการวิจัย	- ใช้แก้ปัญหาสังคม - ใช้ในการพัฒนาทฤษฎี ใหม่ - ใช้ในการพัฒนางานของ หน่วยงาน	- ใช้แก้ปัญหาสังคม - ใช้ในการพัฒนาทฤษฎี ใหม่ - ใช้ในการพัฒนางานของ หน่วยงาน	ใช้แก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ในการปฏิบัติงานและ พัฒนางานในหน้าที่ ของนักวิจัย

ที่มา : นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548 : 17)

การวิจัยปฏิบัติการ คือ การวิจัยแบบเข้าไปมีส่วนร่วมและร่วมมือกันเป็นหมู่
คณะ ซึ่งตามปกติจะเกิดจากกลุ่มที่มีความคิดเห็นร่วมกัน บุคคลจะอธิบายส่วนที่ตนสนใจ
เกี่ยวข้อง สืบหา สิ่งที่คนอื่นคิด และหาหนทางแก้ไขที่เป็นไปได้ ในการอภิปรายจะช่วยกัน
ตัดสินใจว่า ความเป็นไปได้ที่กลุ่มจะดำเนินการในรูปโครงการของกลุ่มต่อไปนั้นมีอะไรบ้าง
กลุ่มจะต้องกำหนดแนวคิดที่สนใจร่วมกันของการดำเนินการที่เกี่ยวข้องกันโดยกำหนด
ขอบเขตการดำเนินการที่กลุ่มต้องการจะปฏิบัติ เพื่อปรับปรุงวิธีการ สมาชิกของกลุ่มจะ
วางแผนทำงานร่วมกัน ลงมือปฏิบัติ และสังเกตเก็บข้อมูลเป็นรายบุคคล หรือเป็นกลุ่มรวม และ
ต้องสะท้อนผลการดำเนินงานร่วมกัน แล้วจัดวางแนวทางใหม่อย่างมีวิจารณ์ญาณ โดยอาศัย
ความเข้าใจและเหตุการณ์ในอดีตเป็นแนวทาง

แนวคิดที่สนใจร่วมกันควรจะเกี่ยวกับความพยายามที่จะหิยบยกรรรมชาติของ
ปัญหาทางการศึกษาที่เกิดขึ้นซึ่งไม่เป็นที่ยอมรับอย่างไม่มีการวิพากษ์วิจารณ์ หรือเสนอวิธีการ
ทางการศึกษา โดยหวังว่าวิธีการดังกล่าวจะทำให้สภาพการณ์นั้น ๆ ดีขึ้น

ตัวอย่างวิธีการและสาระทางการศึกษาของแนวคิดที่สนใจร่วมกัน

1. แนวคิดที่สนใจร่วมกัน: พัฒนาหลักสูตรและวิธีสอนให้คล้องตัว
เหมาะสมกับสภาพการเรียนรู้ และสิ่งแวดล้อมทางบ้าน

วิธีการ : ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนด้วยซึ่งเป็นการเพิ่มประสิทธิภาพทางการศึกษา

2. แนวคิดที่สนใจร่วมกัน: พัฒนานักศึกษาให้เข้าใจความหมายของการคิดแบบวิทยาศาสตร์อย่างลึกซึ้ง และนำไปปฏิบัติได้

วิธีการ : เพิ่มการเรียนแบบกิจกรรมในวิชาวิทยาศาสตร์ให้มากขึ้น

3. แนวคิดที่สนใจร่วมกัน: พัฒนาและคงไว้ซึ่งมรดกทางสังคมแบบสองวัฒนธรรมของ ในชุมชนเผ่า โดยการให้การศึกษาศึกษา

วิธีการ : หลักสูตรวัฒนธรรมร่วม 2 วัฒนธรรม และภาษา 2 ภาษา พร้อมกับการเข้าร่วมกิจกรรมของสมาชิกจากชุมชนที่ประกอบด้วยชน 2 เผ่าพันธุ์ หรือ 2 เชื้อชาติ ในชั่วโมงภาษา และวัฒนธรรม

การกำหนดแนวคิดที่สนใจร่วมกันของกลุ่มจะต้องกำหนดตามหลักเกณฑ์พื้นฐาน 4 ประการของการวิจัยปฏิบัติการ ซึ่งหลักเกณฑ์ทั้ง 4 นี้จะเกี่ยวข้องกัน และพัฒนาต่อเนื่องกันเป็นวงจร และหมุนเป็นวงกลมจะลึกเข้าไปแบบสว่าน ในการทำวิจัยปฏิบัติการกลุ่มและสมาชิกจะต้องปฏิบัติดังนี้

1. พัฒนาแผนการปฏิบัติเพื่อปรับปรุงสิ่งที่เกิดขึ้นแล้วให้ดีขึ้น

2. ปฏิบัติการตามแผน (นำแผนไปใช้ปฏิบัติ)

3. สังเกตผลการปฏิบัติ

4. สะท้อนผลของการปฏิบัตินี้ ให้เป็นพื้นฐานของการวางแผนต่อไปอย่างต่อเนื่องตลอดวงจร

ในการปฏิบัติงานทั่ว ๆ ไปอาจจะไม่ปฏิบัติเช่นนี้เสมอไป แต่จะมีส่วนต่าง ๆ เหล่านี้เกิดขึ้น ในระดับหนึ่ง ซึ่งในการวิจัยปฏิบัติการจะต้องประกอบด้วย การวางแผน การปฏิบัติ การสังเกต และการสะท้อนผลอย่างรอบคอบเป็นระบบ และเข้มงวดกวดขันในการดำเนินงานมากกว่าปฏิบัติงานประจำวัน โดยนำความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมที่หมุนไปในกระบวนการเหล่านี้มาใช้ เป็นเสมือนแหล่งให้เกิดการปรับปรุงและแหล่งความรู้ นักวิจัยปฏิบัติการจะต้องดำเนินกิจกรรม ทั้งสี่นี้ด้วยความร่วมมือกันในระหว่างกลุ่มตลอดกิจกรรมของการวิจัย ขอให้เรามาพิจารณา จุด “สำคัญ” ที่ละจุด

แผน คือการปฏิบัติงานที่มีโครงสร้าง และตามคำจำกัดความแล้ว แผนคือแนวทางปฏิบัติซึ่งตั้งความหวังไว้ เป็นการมองไปในอนาคตข้างหน้า โดยจะต้องระลึกอยู่เสมอว่า เหตุการณ์ทางสังคมนั้นไม่สามารถจะทำนายหรือกำหนดล่วงหน้าได้ และจะต้องมีการเสี่ยง

ต่อความไม่แน่นอนอยู่บ้าง การกำหนดแผนทั่วไปจึงต้องมีความยืดหยุ่นพอสมควร เพื่อที่จะสามารถปรับให้เข้ากับความเสี่ยงเปลี่ยนแปลงและความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้นได้ กิจกรรมหรือการปฏิบัติที่กำหนดไว้ในแผนจะต้องมี 2 ลักษณะคือ ลักษณะแรก จะต้องพิจารณาเกี่ยวกับความเสี่ยงอันเนื่องมาจากความเสี่ยงเปลี่ยนแปลงทางสังคม และความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้นใน สภาพจริง เช่น เกี่ยวกับสภาพการณ์ของสิ่งต่าง ๆ และการเมือง ลักษณะที่สอง กิจกรรมที่ถูกเลือกมา กำหนดในแผน จะต้องได้รับเลือกมาเนื่องจากกิจกรรมนั้นสามารถปฏิบัติได้ดีกว่ากิจกรรมอื่น ๆ สามารถลดความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้นได้ (อย่างน้อยในระดับหนึ่ง) และช่วยให้เกิดพลังในการปฏิบัติที่เหมาะสมกว่า และมีประสิทธิภาพสูงกว่า ในฐานะนักการศึกษาที่จะช่วยแก้ปัญหา นั้น กิจกรรมหรือการปฏิบัตินั้นควรช่วยผู้ปฏิบัติงานสำนึกในศักยภาพใหม่ ๆ ในการปฏิบัติงานทางการศึกษาในส่วนของกระบวนการวางแผนนั้น ผู้ร่วมงานจะต้องให้ความร่วมมือร่วมใจในการอภิปราย (ทั้งในแง่ทฤษฎีและปฏิบัติ) เพื่อให้เกิดการวิเคราะห์และปรับปรุงการกำหนดแผนงาน ที่จะสามารถปฏิบัติได้จริงในสภาพการณ์ที่เป็นอยู่

การปฏิบัติ การปฏิบัติตามความหมายที่ตั้งใจไว้ ณ ที่นี้เป็นสิ่งที่ละเอียด จงใจ และภายใต้การควบคุมเป็นการปฏิบัติงานจากแนวคิดหลากหลายอย่างไตร่ตรองและรอบคอบ และมีหลักฐานที่ได้รับการวิจารณ์ และใช้การปฏิบัตินี้เป็นฐานของการพัฒนาการปฏิบัติในขั้นต่อไป ซึ่งเป็นการปฏิบัติที่มีจุดปรารถนาเชิงการศึกษาอย่างละเอียดถี่ถ้วน การปฏิบัติงานจะดำเนินตามแนวที่ได้วางแผนไว้อย่างมีเหตุผลและมีการควบคุมอย่างสมบูรณ์ แต่การปฏิบัติจากแนวทางที่วางไว้ไม่มีโอกาสของการเสี่ยงอยู่ด้วย เนื่องจากเป็นสิ่งที่จะต้องทำให้เกิดขึ้นจริงตามเหตุการณ์ทางการเมืองและสภาพการณ์จริง (ซึ่งบางอย่างจะเกิดขึ้นอย่างทันทีทันใด ไม่สามารถจะทำนายได้อันเป็นผลมาจากการเปลี่ยนแปลงทางสังคมและการเมือง) ดังนั้น แผนที่วางไว้สำหรับการปฏิบัติจะต้องสามารถแก้ไขได้ โดยการกำหนดให้มีความยืดหยุ่นและพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลง การให้ข้อมูลจากกิจกรรมก่อนหน้านั้นจะต้องต่อเนื่อง และนำมาใช้ในกิจกรรมต่อไป (สิ่งที่เคยทำมาก่อน หรือวิธีการทำงานก่อน ๆ) แต่การทำงานที่ผ่านมาไม่จำเป็นต้องนำมาเป็นแนวทางสำหรับปัจจุบันเสมอไป การปฏิบัติงานจะต้องเปลี่ยนรูปไป หรือปรับปรุงไปได้เรื่อย ๆ ตามผลการตัดสินใจเกี่ยวกับการกระทำนั้น ๆ การดำเนินงานของแผนปฏิบัติการนั้นจะต้องเป็นไปตามคุณลักษณะของสิ่งที่มีอยู่ ตามสภาพการต่อสู้ทางสังคมและการเมืองไปสู่การพัฒนา การปรับปรุง การเจรจาต่อรอง และการประนีประนอมกันเป็นสิ่งที่จำเป็นแต่เป็นการประนีประนอมที่มีในบริบทยุทธศาสตร์ของพวกตน ในขั้นแรกอาจหวังผลเพียงปานกลาง การปฏิบัติที่มีการรายงานอย่างวิพากษ์วิจารณ์กันในภายหลัง ก็จะอยู่บนพื้นฐานของผลที่ได้ใน

การปฏิบัติขั้นที่แล้วมาลักษณะอาการอย่างหนึ่งคือการวิจัยปฏิบัติการแตกต่างไปจากการปฏิบัติในสถานการณ์ทั่ว ๆ ไปก็คือวิจัยเชิงปฏิบัติการนั้นมีการสังเกตได้ผู้ปฏิบัติงานมุ่งที่จะรวบรวมหลักฐานข้ออ้างอิงเกี่ยวกับการกระทำของตน เพื่อที่จะสามารถประเมินได้อย่างตลอด ในการเตรียมพร้อมเพื่อการประเมินนั้น ผู้ปฏิบัติจะเสนอความคิดเห็นก่อนลงมือกระทำต่อประเภทของหลักฐานที่จะต้องมีการประเมินการกระทำของตน โดยใช้วิจารณญาณ

การสังเกต ทำหน้าที่เก็บบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับผลที่ได้จากการปฏิบัติงานอย่างมีรายงานหลักฐานเชิงวิจารณ์ การสังเกตจะช่วยมองไปข้างหน้า โดยเป็นข้อมูลพื้นฐานที่จะสะท้อนเหตุการณ์ในปัจจุบันแต่จะมากขึ้นในลักษณะของเหตุการณ์ในอนาคตอันใกล้ ที่ดำเนินการต่อเนื่องกับเหตุการณ์ปัจจุบัน การสังเกตอย่างรอบคอบและระมัดระวังเป็นสิ่งจำเป็น เนื่องจากการปฏิบัตินั้นจะมีข้อจำกัดจากการบีบบังคับของสภาพความเป็นจริง และข้อขัดข้องทั้งหมดเหล่านี้จะไม่เคยชัดเจนและบอกให้รู้ล่วงหน้าได้เลย การสังเกตจึงต้องมีการวางแผนจนกระทั่งได้ข้อมูลเป็นเรื่องราวสะท้อนต่อเนื่องและสอดคล้องต่อกัน แต่จะต้องไม่เป็นแผนการ ที่แคบจนเกินไป ข้อมูลจากการสังเกตจะต้องตอบสนองและเปิดกว้างก็จะต้องสังเกตในทุก ๆ ด้าน ส่วนประเภทของการสังเกต (รวมถึงการวัด) ที่วางแผนไว้ล่วงหน้านั้นจะไม่เป็นการเพียงพอ ผู้สังเกตจะต้องมีความไวในการจับภาพหรือเหตุการณ์ที่ไม่คาดคิดว่าจะเกิดขึ้น ซึ่งนอกจากจะสังเกตข้อมูลตามที่วางแผนเอาไว้แล้ว ยังต้องมีความยืดหยุ่นที่จะจัดเก็บข้อมูลลักษณะที่ไม่ได้คาดคิดมาก่อนด้วย นักวิจัยปฏิบัติการจะต้องรายงานผลการสังเกตอย่างครบถ้วนนักวิจัยปฏิบัติการจำเป็นจะต้องสังเกตกระบวนการของการปฏิบัติและผลของการปฏิบัติ (ทั้งที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจ) สังเกตการณ์และข้อขัดข้องของการปฏิบัติ สังเกตวิธีการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งที่มีอิทธิพล หรือมีผลเกี่ยวเนื่อง และปัญหาอื่น ๆ ที่เกิดขึ้น ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแผนการดำเนินงาน การสังเกตจะเป็นไปตามเจตนาที่ผู้มีพื้นฐานที่สมบูรณ์สำหรับการสะท้อนภาพการกระทำที่สำคัญของตนเอง การสังเกตจะฉายภาพสลัวในการสะท้อนภาพการดำเนินงาน ในกรณีเช่นนี้ ข้อมูลจากการสังเกตจะช่วยให้เกิดการปรับปรุงการปฏิบัติงาน โดยเกิดความเข้าใจยิ่งขึ้น และมีการปฏิบัติที่มียุทธศาสตร์ที่มีหลักฐานรายงานอย่างถูกต้อง อย่างไรก็ตามเนื้อหาของสาระของการสังเกตจะเป็นเรื่องการปฏิบัติงาน ผลของการปฏิบัติ และสภาพแวดล้อมของสถานการณ์ที่การปฏิบัติกำลังดำเนินอยู่

การสะท้อน การสะท้อนทำให้หวนคิดถึงการกระทำตามที่ได้บันทึกไว้จากการสังเกตเก็บข้อมูล แต่เป็นการกระทำที่ยังกระฉับกระเฉงซึ่งสะท้อนออกมาในรูปแฉงกระบวนการ ปัญหา ข้อขัดแย้งและแรงบีบบังคับที่ปรากฏในการปฏิบัติที่มียุทธศาสตร์ การสะท้อนจะ

เป็นลักษณะของความเป็นไปได้ของสถานการณ์ทางสังคมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการกระทำที่ปฏิบัติลงไป การสะท้อนภาพจะพิจารณาโดยใช้การอภิปรายร่วมกันระหว่างผู้ร่วมงาน โดยวิธีนี้จะช่วยให้ได้ภาพสะท้อนของกลุ่มที่จะนำไปสู่การปรับสถานการณ์ทางสังคม และปรับปรุงโครงการ การสะท้อนภาพจะมีลักษณะเป็นการประเมินอย่างหนึ่ง ซึ่งผู้วิจัยปฏิบัติการจะต้องตัดสินใจจากประสบการณ์ของตนว่า ผลของการปฏิบัติ (หรือผลที่เกิดขึ้น) นั้นเป็นสิ่งที่ต้องประสงค์หรือไม่ และให้ข้อเสนอแนะในการปฏิบัติต่อไป นอกจากนี้การสะท้อนภาพยังหมายถึงการสำรวจข้อมูลเบื้องต้นก่อนที่จะดำเนินการจริงอีกด้วย การสะท้อนข้อมูลนี้จะช่วยในการวางแผนการดำเนินการขั้นต่อไป ที่จะเป็นไปได้สำหรับกลุ่มและสำหรับแต่ละบุคคลในโครงการ ในการที่จะยอมรับจุดมุ่งหมายของการดำเนินการของกลุ่มด้วย

การวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของครูหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ โรงเรียนมาตรฐานสากล สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 25 ในการวิจัยระยะที่ 4 การทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของครูหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ ภาคสนามที่โรงเรียนหนองสองห้องวิทยา ในครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้ขั้นตอนการวิจัยปฏิบัติการ 4 ขั้นตอน คือ 1) แฝม 2) การปฏิบัติ 3) การสังเกต และ 4) การสะท้อน

3.4 ลักษณะของการวิจัยปฏิบัติการ

ส.วาสนา ประवालพฤกษ์ แผลด Stephen Kemmis and Robin McTaggart (2538 : 41-46) ระบุถึงจุดเน้นของการวิจัยปฏิบัติการ ดังนี้

1. เป็นวิธีการที่จะปรับปรุงการศึกษาโดยทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและอาศัยการเรียนรู้จากผลสืบเนื่องของการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น

2. เป็นการวิจัยที่ต้องนำตัวเองเข้าไปร่วมในกิจกรรม เป็นการวิจัยที่บุคคลจะต้องดำเนินการเพื่อที่จะปรับปรุงงานที่ตนปฏิบัติอยู่ (และใช้แนวทางปฏิบัติของบุคคลอื่นเป็นข้อมูลทุติยภูมิ)

3. ดำเนินการผ่านขั้นตอนของการสะท้อนภาพตนเองในลักษณะเกี่ยวสว่าน ซึ่งมีวัฏจักรของการวางแผน การดำเนินการ (การใช้แผนดำเนินงาน) การสังเกต (อย่างมีระบบ) การสะท้อนข้อมูล และหลังจากนั้นก็ย้อนกลับไปวางแผน การดำเนินการ การสังเกต และการสะท้อนข้อมูลเพื่อการวางแผนต่อไปใหม่ การเริ่มต้นวิจัยปฏิบัติการที่วิธีหนึ่ง อาจทำโดยการรวบรวมข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับเรื่องราวที่สนใจต่างๆไป (ในลักษณะของการสำรวจทั่วไปเพื่อหาข้อมูลหลังจากนั้นก็พิจารณาว่าข้อมูลเหล่านั้นสามารถสะท้อนให้เห็นอะไรได้บ้าง แล้วนำมาวางแผนเพื่อให้เกิดการปฏิบัติการเพื่อการเปลี่ยนแปลงหรืออาจจะเริ่มต้นด้วย

การค้นคว้าหาสิ่งที่ควรเปลี่ยนแปลง รวบรวมข้อมูลจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น สะท้อนให้เห็นภาพลักษณ์และสร้างแผนงานที่ดีเพื่อการปฏิบัติการ ซึ่งการเริ่มต้นทั้งสองกรณีนี้ก็คือ การทำความเข้าใจในประเด็นปัญหาในด้านหนึ่ง และการปฏิบัติงานอีกด้านหนึ่งทั้งนี้เพื่อพัฒนาและปฏิรูปโดยผ่านกระบวนการของการวิจัยปฏิบัติการ แต่ในการสะท้อนภาพจากข้อมูลในเกสียของการปฏิบัติงานนั้น จะต้องดำเนินการตามขั้นตอนและมีระบบ โดยผ่านการกลั่นกรองวิพากษ์วิจารณ์จากกลุ่มผู้ดำเนินงานร่วมกัน

4. เป็นการร่วมมือทำงาน การวิจัยประเภทนี้ต้องมีความรับผิดชอบในการกระทำเพื่อปรับปรุงให้ดีขึ้น ขยายขอบเขตของความร่วมมือระหว่างกลุ่มที่ทำงานด้วยกัน โดยตรงไปให้กว้างที่สุดเท่าที่จะทำได้ เพื่อผลของการปฏิบัติที่จะตามมา

5. ก่อให้เกิดชุมชนแบบพัฒนาตัวเอง โดยสมาชิกจะเข้าร่วมกิจกรรมและให้ความร่วมมือทุกขั้นตอนของกระบวนการวิจัย (การวางแผน การปฏิบัติงานตามแผน การสังเกต และการสะท้อนข้อมูล) โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะสร้างชุมชนให้พึ่งตนเอง มีความรับผิดชอบในการพัฒนาตนเองในด้านความสัมพันธ์ของเหตุการณ์ การปฏิบัติ และผลสืบเนื่องที่ตามมา มีความเป็นอิสระในการที่จะคิดเกี่ยวกับสถาบันและตนเอง เพื่อที่จะสร้างกฎ ระเบียบ และคุณค่าทางสังคมของตนเองขึ้น

6. เป็นกระบวนการเรียนรู้อย่างมีระบบที่บุคคลปฏิบัติการตามเจตนาที่ไตร่ตรองดีแล้ว ซึ่งไม่ใช่เป็นการกระทำโดยบังเอิญ หรือ ไม่มีแผนงาน แต่เป็นกระบวนการของการใช้สติปัญญาอย่างรอบคอบ เพื่อที่จะดำเนินการใด ๆ ในการพัฒนาการศึกษาให้เป็นที่ยอมรับ (มีข้อมูลพร้อมเพรียงที่จะยอมรับในการปฏิบัติ) โดยผ่านแนวทางของชีวิตที่แน่นอน มีคุณค่าทางการศึกษา

7. เกี่ยวข้องกับบุคคล ในการสร้างทฤษฎีเกี่ยวกับการปฏิบัติ สอบถามถึงความสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องระหว่างเหตุการณ์ การกระทำ และผลสืบเนื่องที่เกิดขึ้น ทำให้เข้าใจสภาพความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำและผลของการกระทำที่กระทบต่อชีวิตของเขาซึ่งทฤษฎีของการวิจัยปฏิบัติการได้พัฒนาตามแนวหลักการนี้ กล่าวคือ ใช้ผลของการกระทำเป็นแนวทางในการวินิจฉัยวิเคราะห์ เพื่อพัฒนาการกระทำที่ผ่านกระบวนการของการวิจัยปฏิบัติการ

8. เป็นการเปิดให้บุคคลทำการปฏิบัติตามแนวคิดของข้อสมมุติเกี่ยวกับสถาบันที่ไปทดสอบ โดยเก็บรวบรวมกิจกรรมจากแนวปฏิบัติที่ผ่านมา ซึ่งมีความผิดพลาดมาตรวจสอบเพื่อปรับปรุงการปฏิบัติในครั้งต่อไป

9. เป็นการเปิดใจกว้างในการรวบรวมเหตุการณ์ (หรือข้อมูล) โดยไม่เพียงแต่เก็บรายละเอียดที่จะอธิบายสิ่งที่จะเกิดขึ้นอย่างชัดเจนถูกต้องที่สุดเท่านั้น (โดยกำหนดคำถามที่จะหาคำตอบและการเก็บข้อมูลจากชีวิตจริง) แต่จะรวบรวมและวิเคราะห์ด้วยตนเอง พร้อมทั้งการตัดสินใจขาดปฏิบัติได้ตอบ และความประทับใจกับสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นในขณะนั้นด้วย

10. เป็นการเก็บเรื่องราวส่วนตัว ซึ่งเราสามารถจะบันทึกความก้าวหน้า และสะท้อนความคิดเห็นของเราเกี่ยวกับการเรียนรู้ 2 ชุดคู่ขนานกัน คือ การเรียนรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติที่เรากำลังศึกษาอยู่ (การปฏิบัติของเรากำลังพัฒนาไปอย่างไร) และการเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการ (การปฏิบัติการ) ของการศึกษา (โครงการปฏิบัติการของเราดำเนินไปอย่างไร)

11. เป็นกระบวนการทางการเมือง เพราะการวิจัยนี้เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่จะมีผลต่อผู้อื่น ด้วยเหตุผลนี้ การวิจัยปฏิบัติการจะทำให้เกิดการต่อต้าน ต่อการเปลี่ยนแปลงทั้งในตัวของผู้วิจัยและผู้อื่นอีกด้วย

12. เกี่ยวข้องกับคนในการวิเคราะห์ขั้นวิกฤติเกี่ยวกับสถานการณ์ (ชั้นเรียน โรงเรียน ระบบ) ที่เขาคำเนิการอยู่สภาพการณ์เหล่านี้เป็นระบบของสถาบัน หรือแบบของการต่อต้านที่นักวิจัยปฏิบัติการพบก็คือ การเปลี่ยนแปลงแนวทางปฏิบัติที่จะเกิดความขัดแย้งระหว่างแนวทางใหม่กับแนวเดิมที่ได้รับการยอมรับในสถาบันอยู่แล้ว (การยอมรับในแง่ของการสื่อสารการปฏิบัติ การตัดสินใจ และงานด้านการศึกษา) ด้วยการวิเคราะห์อย่างวิกฤติในสถาบันหนึ่งนั้นนักวิจัยปฏิบัติการสามารถจะเข้าใจถึงรากฐานของการต่อต้าน และความขัดแย้ง โดยมีการแข่งขันระหว่างการปฏิบัติ แนวคิดด้านการศึกษา และคุณค่า ด้านองค์กรและการตัดสินใจ ซึ่งความเข้าใจนี้จะช่วยให้นักวิจัยปฏิบัติการสามารถผ่านพ้นอุปสรรคและการต่อต้านนี้ไปได้ (ดังตัวอย่างเช่น การขอความร่วมมือกับผู้อื่นในกระบวนการวิจัย ชักชวนให้ผู้อื่นตรวจค้นการกระทำหรือการปฏิบัติงาน หรือโดยการทำงานร่วมกันในบริบทของโรงเรียน ที่กว้างออกไป เพื่อที่จะเข้าใจระบบการศึกษาดีขึ้น เข้าใจระบบการตัดสินใจ และงานการศึกษา ด้านอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง)

13. การเริ่มต้นด้วยงานเล็ก ๆ โดยการทำงานผ่านกระบวนการของการเปลี่ยนแปลง ซึ่งอาจจะเป็นเพียงบุคคลเดียว (ตัวนั่นเอง) ก็สามารถจะลองทำได้ และขยายงานต่อไปเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ซึ่งอาจจะเป็นการวิพากษ์วิจารณ์แนวคิดหรือสถาบัน ซึ่งจะนำไปสู่การปฏิรูปนโยบายหรือแนวปฏิบัติในชั้นเรียน โรงเรียน หรือระบบในวงกว้างออกไป

14. การเริ่มจากวัฏจักรเล็ก ๆ ของการวางแผน การปฏิบัติ การสังเกต และการสะท้อนภาพ ซึ่งจะช่วยให้นิยามประเด็นปัญหา แนวคิด และข้อตกลงเบื้องต้นได้ชัดเจนขึ้น อันจะนำไปสู่การนิยามปัญหาที่มีพลังสูงขึ้น เมื่อการดำเนินงานก้าวหน้าต่อไป

15. การเริ่มจากผู้ทำงานร่วมมือกันในกลุ่มเล็ก ๆ แต่จะกว้างขวางในการปฏิบัติการในชุมชน จนขยายผลของการปฏิบัติออกไป

16. ช่วยให้เราสามารถรวบรวมบันทึกความก้าวหน้าต่าง ๆ (ก) ความเปลี่ยนแปลงด้านกิจกรรมและการปฏิบัติ (ข) ความเปลี่ยนแปลงของสื่อภาษา คำอธิบาย และวิจารณ์ญาณเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน (ค) ความเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ทางสังคม และรูปแบบขององค์กรที่อธิบายคุณลักษณะของการปฏิบัติของเรา และ (ง) บันทึกพัฒนาการในการรอบรู้เกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการของเรา

17. ทำให้เราให้เหตุผลเกี่ยวกับงานด้านการศึกษาแก่บุคคลอื่นได้ โดยสามารถแสดงให้เห็นถึงเหตุการณ์ที่เรานำมาใช้ การวิเคราะห์และการตรวจสอบเหตุผลว่าเรากำลังทำอะไร ในการพัฒนาเหตุผลเหล่านี้ เราอาจจะขอให้ผู้อื่นพิจารณาการปฏิบัติงานของเขาในแง่ของทฤษฎีและหลักฐาน เพื่อการสะท้อนผลการปฏิบัติด้วยตนเองอีกด้วย

ลักษณะที่ไม่ใช่การวิจัยปฏิบัติการ 4 ประการ ส.วาสนา ประมวลพจนานุกรม แปล Stephen Kemmis and Robin McTaggart (2538 : 41-46) ระบุถึงจุดเน้นของการวิจัยปฏิบัติการ

1. การวิจัยปฏิบัติการ ไม่ใช่สิ่งที่ครูทำอยู่ตามปกติเมื่อเขาคิดเกี่ยวกับการสอนของเขา การวิจัยปฏิบัติการจะมีการกระทำที่เป็นระบบมากกว่า และต้องได้รับความร่วมมือในการรวบรวมเรื่องราว ข้อมูลต่าง ๆ โดยสะท้อนความเห็นจากกลุ่มอย่างชัดเจน

2. การวิจัยปฏิบัติการ ไม่ใช่เพียงการแก้ปัญหา การวิจัยปฏิบัติการ เกี่ยวข้องกับการตั้งปัญหา ไม่ใช่เพียงแก้ปัญหา การวิจัยปฏิบัติการ ไม่ได้เริ่มจากการมีทัศนะว่า “ปัญหา” เสมือนอะไรที่วิปริต แต่เริ่มจากแรงกระตุ้นที่จะปรับปรุงและทำความเข้าใจในเรื่องที่สนใจ โดยมีความคิดที่จะเปลี่ยนแปลง หรือหาทางพัฒนา โดยศึกษาผลที่จะเกิดจากการเปลี่ยนแปลงนั้น

3. การวิจัยปฏิบัติการ ไม่ใช่เป็นการวิจัยที่ทำในเรื่องของคนอื่นแต่ทำ โดยกลุ่มบุคคลเฉพาะที่อยู่ในงานของตนเอง เพื่อที่จะช่วยให้เขาพัฒนางานที่เขาทำ รวมทั้งการทำงานร่วมกับผู้อื่น และทำเพื่อผู้อื่น การวิจัยปฏิบัติการเป็นการวิจัยที่พัฒนามุคคละตามลักษณะของเอกัตบุคคลของเขา มีประวัติและสภาพของชีวิต และสามารถที่จะสร้างประวัติและความเป็นอยู่ของชีวิตด้วยตนเอง ทราบว่าตนเองกำลังทำอะไร การวิจัยปฏิบัติการ ไม่ได้พิจารณา

มนุษย์เหมือนวัตถุสิ่งของที่ใช้ในการวิจัยแต่ละกระแสนี้ให้บุคคลทำงานร่วมกันอย่างมีจุดหมายที่จะปรับปรุงและพัฒนาชีวิตให้ดีขึ้น

4. การวิจัยปฏิบัติการไม่ใช่ “วิธีการทางวิทยาศาสตร์” ที่จะนำไปประยุกต์ใช้กับการสอน วิธีการทางวิทยาศาสตร์ไม่ใช่มีเพียงแง่เดียวในแง่ของการทดสอบสมมติฐานเท่านั้น แต่มีความหมายในหลายลักษณะและการวิจัยปฏิบัติการไม่ใช่เพียงการทดสอบสมมติฐาน หรือเพียงนำข้อมูลมาลงสรุปเท่านั้น แต่จะใช้แนวคิดทางสังคมศาสตร์ ซึ่งแตกต่างจากวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ (ในแง่ของสิ่งที่นำมาศึกษาจะนับว่าเป็นเพียงวัตถุสิ่งของเท่านั้น) การวิจัยปฏิบัติการจะเกี่ยวข้องกับตัวบุคคลว่าเขาเป็นอย่างไร หรือแปลความหมายของข้อมูลของบุคคลในสภาพที่เป็นอยู่การวิจัยปฏิบัติการจะมีระบบหมุนไปเรื่อย ๆ เพื่อจะให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งตัวผู้วิจัยและสถานการณ์แวดล้อม ตลอดจนการกระทำของเขา ซึ่งทั้งวิทยาศาสตร์ธรรมชาติและวิทยาศาสตร์เชิงประวัติศาสตร์ต่างก็ไม่มีจุดมุ่งหมายทั้งสองนี้

นางลักษณะ วิรัชชัย (2548 : 4-5) ได้สรุปเกี่ยวกับลักษณะ “อย่างไร คือการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ” ไว้ดังนี้

การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เป็นกระบวนการวิจัยที่นักวิจัยซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้อง ทุกคน ได้ศึกษาวิเคราะห์ปัญหาที่เกิดจากการปฏิบัติงานในหน้าที่รับผิดชอบของตน โดยใช้หลักการและวิธีการวิจัย เพื่อให้ได้ผลการวิจัย ไปใช้ปรับปรุงและพัฒนางานในหน้าที่รับผิดชอบของตนให้ดียิ่งขึ้น ลักษณะที่สำคัญมีดังต่อไปนี้

1. ปัญหาวิจัยต้องเป็นปัญหาเกี่ยวข้องโดยตรงกับงานในหน้าที่รับผิดชอบ เพื่อที่ว่านักวิจัยจะแก้ปัญหาได้ทันเหตุการณ์ สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ได้ทันทีและเกิดการเรียนรู้

2. ครูและผู้บริหาร โรงเรียนผู้ประสบปัญหาและตั้งปัญหาวิจัยเอง เป็นนักวิจัยที่ตั้งปัญหาวิจัยได้เหมาะสมกว่าผู้ที่ไม่ได้เกี่ยวข้อง และหาวิธีแสวงหาความรู้แก้ปัญหาได้ดีกว่านักวิจัยที่ไม่ได้สัมผัสปัญหาโดยตรง

3. เมื่อครูและผู้บริหาร ได้ทำการวิจัยปฏิบัติการด้วยตนเอง ต้องสามารถมองเห็นลู่ทาง/แนวทางในการพัฒนาตนเอง และพัฒนาคุณภาพงานในหน้าที่รับผิดชอบได้อย่างมีประสิทธิภาพ

4. การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นการวิจัยที่ต้องมีการร่วมมือรวมพลัง จากบุคลากรที่เกี่ยวข้องทุกกลุ่ม

5. การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนมิใช่ภาระงานใหม่ แต่เป็นงานเดียวกับงานในหน้าที่ความรับผิดชอบของครูที่ทำเป็นประจำ เป็นงานเดียวกับงานประกันคุณภาพในระดับบุคคล และใช้วงจร P-D-C-A ในการปฏิบัติงานได้

6. การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนมีหลักการและขั้นตอนดำเนินงานเป็นแบบเดียวกัน ใช้วงจร P-A-O-R หรือ P-D-C-A ซึ่งต้องทำเป็นวงจรต่อเนื่องจนกว่าจะสามารถตอบปัญหาวิจัยได้ แต่ระยะเวลาและความหนักแน่นทางวิชาการมีลักษณะแตกต่างกันได้หลากหลาย นักวิจัยอาจทำการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน โดยไม่มีการควบคุม เก็บข้อมูลจากการเฝ้าสังเกตง่าย ๆ ใช้เวลาสั้นได้รายงานวิจัย 1-5 หน้า ก็ได้ หรืออาจออกแบบการวิจัยให้มีการควบคุมปัจจัยที่ไม่เกี่ยวข้องกับปัญหาวิจัย จัดกลุ่มทดลองเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม ดำเนินการวิจัยเป็นเดือน เขียนรายงานวิจัยเป็นร้อยหน้าก็ได้ และอาจเขียนรายงานแยกเป็น 5 บท ตามแบบวิทยานิพนธ์ก็ได้

7. การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนมีประวัติความเป็นมาเริ่มต้นจากปัญหาวิจัย ที่เกิดในชั้นเรียน แต่นักวิจัยอาจขยายขอบเขตการทำงานออกไปนอกห้องเรียน ไปถึงชุมชนได้ตามปรัชญาการศึกษาในยุคปฏิรูปการศึกษาที่ไม่มีกำแพงกั้นอาณาเขตห้องเรียน เพราะกระบวนการเรียนรู้ที่ดีเกิดขึ้นตามสภาพธรรมชาติ อันเป็นห้องเรียนธรรมชาติ

สุวิมล ว่องวานิช (2552 : 21) ได้สรุปลักษณะของการวิจัยปฏิบัติการ ไว้ดังนี้

1. ผู้วิจัย คือ ผู้ที่ปฏิบัติงานในหน่วยงาน (ในทางการศึกษา ผู้วิจัย คือ ครู)
2. สิ่งที่ถูกวิจัยคือ ปฏิบัติการทางการศึกษา
3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ การพัฒนาการเรียนการสอน การค้นหาแนวทาง การแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น การพัฒนาวิชาชีพ
4. วิธีการวิจัย คือ กระบวนการค้นหาข้อความรู้ที่มีขั้นตอนหลักสำคัญ คือ การวิจัยและการปฏิบัติ
5. ลักษณะสำคัญ
 - 5.1 การสะท้อนกลับผลเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเองและผลที่เกิดขึ้น
 - 5.2 การเปิด โอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน/เพื่อร่วมงาน มีส่วนในการวิพากษ์วิจารณ์การปฏิบัติงานและผลที่ได้รับ
 - 5.3 กระบวนการที่มีการดำเนินงานเป็นวงจรต่อเนื่องและทำเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติงาน

5.4 ผลที่ได้จากการวิจัยนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงาน

การวิจัยเชิงปฏิบัติการในโรงเรียน อาจจำแนกได้เป็นสองระดับ ในระดับหนึ่ง ได้แก่ การวิจัยในชั้นเรียนของครู (Classroom action research) ซึ่งเป็นการวิจัยในขอบเขตเฉพาะเพื่อพัฒนาการสอนของครูในส่วนตัวที่ตนเองรับผิดชอบโดยตรง ซึ่งมีลักษณะดังได้กล่าวมาข้างต้น ส่วนในอีกระดับหนึ่ง เป็นการวิจัยในระดับโรงเรียนหรือกลุ่มโรงเรียน โดยมีความร่วมมือระหว่างนักวิจัยภายนอก เช่น อาจารย์จากมหาวิทยาลัยกับกลุ่มครูซึ่งเป็นนักวิจัยภายใน (Collaborative action research) ตัวอย่าง เช่น การวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อปฏิรูปทั้งโรงเรียน การวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อปฏิรูปหลักสูตรในกลุ่มโรงเรียน เป็นต้น

4. การสัมภาษณ์กลุ่ม (Focus Group Interview)

การสนทนากลุ่มและการสัมภาษณ์กลุ่ม ต่างก็เป็นวิธีการที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย แต่ความแตกต่างอยู่ตรงไหน เป็นสิ่งที่ผู้วิจัยควรรู้เพื่อจะได้เลือกวิธีเก็บข้อมูล ได้อย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยของตน มีสาระที่รวบรวมมาดังนี้การสัมภาษณ์ หรือการสัมภาษณ์เป็นกลุ่ม (Group Interview) และการสนทนากลุ่ม (Focus Group) บางตำราใช้คำว่า การสนทนาอภิปรายกลุ่มย่อย(Focus Group Discussion)

การสัมภาษณ์กลุ่ม (Group Interview) เป็นการสัมภาษณ์พร้อมกันในเวลาเดียวกัน ครั้งละ 2 คนขึ้นไป อาจเป็นกลุ่มใหญ่หรือกลุ่มเล็กก็ได้ ทุกคนตอบคำถามเดียวกัน หมดการสัมภาษณ์กลุ่ม ใช้เมื่อนักวิจัยต้องการข้อเท็จจริงหรือความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่งจากผู้ให้สัมภาษณ์ ทั้งกลุ่ม

การสนทนากลุ่ม (Focus Group) เป็นการสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (Depth Interview) แบบหนึ่ง เป็นการสัมภาษณ์และสนทนาแบบเจาะประเด็นด้วยการเชิญผู้ร่วมสนทนามารวมเป็นกลุ่มอย่างเจาะจง ตามคุณสมบัติที่นักวิจัยกำหนด แล้วเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมสนทนา ได้ตอบ ถกปัญหา อภิปรายร่วมกัน แลกเปลี่ยนทัศนะกันอย่างกว้างขวางในประเด็นต่าง ๆ โดยมีจุดมุ่งหมายเฉพาะเจาะจง เพื่อที่จะหาข้อมูลที่ถูกต้องตรงประเด็นสำหรับตอบคำถามวิจัยเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะ(วรณี แกมเกตุ. 2551 : 254-255)

อรุณี อ่อนสวัสดิ์ (2551 : 146) ได้อธิบายความหมายไว้ว่า การสนทนากลุ่ม หมายถึง การร่วมพูดคุยกันอย่างสนิทสนมระหว่างผู้นำการสนทนาและผู้ร่วมสนทนา หรือระหว่างผู้วิจัยกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญหรือผู้รู้ (Key Informants) การสนทนากลุ่มควรมีสมาชิกในวงสนทนา 7-8 คน เพื่อให้มีการโต้แย้งได้พอเหมาะ ผู้นำการสนทนาต้องกำหนดประเด็นคำถามล่วงหน้า โดยมีคำถามหลักหรือคำถามประเด็นหลักของการศึกษา การเตรียมประเด็นคำถาม

คำถามทุกข้อต้องประกอบด้วยตัวแปร นำตัวแปรมาสร้างคำถามที่สามารถตอบวัตถุประสงค์ได้ชัดเจน คำถามแต่ละข้อต้องตั้งสมมุติฐานย่อย ๆ ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ เพื่อให้ได้คำตอบในเชิงเหตุผล

รัตนะ บัวสนธิ์ (2543 : 112-113) ให้ความหมายว่า การสนทนากลุ่ม หมายถึง การให้บุคคลกลุ่มหนึ่งที่นักวิจัยคัดเลือกมา สนทนาได้ตอบ แสดงความรู้สึกร่วมกันและกันในประเด็นต่าง ๆ ที่นักวิจัยกำหนดขึ้นตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย การสนทนากลุ่มจัดเป็นการรวบรวมข้อมูล ที่เป็นการผสมเทคนิควิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลแบบการสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participant observation) และการสัมภาษณ์รายบุคคล (individual interview) กล่าวคือนักวิจัยสามารถที่จะทำการสังเกตพฤติกรรมออกไปกิริยาของบุคคลในกลุ่มสนทนาได้ และในขณะที่เดียวกันนักวิจัยก็อาจจะทำการซักถามบุคคลใดบุคคลหนึ่งในประเด็นใด ๆ ที่สงสัยก็ได้

รัตนะ บัวสนธิ์ (2552 : 123) กล่าวว่า การสนทนากลุ่มมิใช่การสัมภาษณ์กลุ่ม แม้ว่าลักษณะการดำเนินงานจะอาศัยการสัมภาษณ์พูดคุยกันระหว่างนักวิจัยกับกลุ่มบุคคลก็ตาม ทั้งนี้ เพราะมีลักษณะที่แตกต่างกันอย่างน้อยสามประการใหญ่ ๆ คือประการแรก คือ การสัมภาษณ์กลุ่มจะเป็นการซักถามบุคคลต่าง ๆ ในกลุ่ม ตามประเด็นที่นักวิจัยกำหนดไว้ และมุ่งให้บุคคลได้ตอบมีปฏิสัมพันธ์กับนักวิจัยเป็นหลัก รัตนะ บัวสนธิ์ (2552 : 123) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า การสัมภาษณ์กลุ่ม เป็นการอาศัยความคิดเห็นของสมาชิกกลุ่มให้ร่วมกันตอบและตรวจสอบซึ่งกันและกันตามประเด็นคำถามของผู้สัมภาษณ์ ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์กลุ่มค่อนข้างเป็นข้อมูลที่มีความตรงน่าเชื่อถือได้มาก เพราะผ่านการตรวจสอบจากสมาชิกในกลุ่มมาแล้วนั่นเอง ประการที่สอง คือ กลุ่มบุคคลที่เข้าร่วมในการสนทนากลุ่มนั้น มิได้เป็นการจัดกลุ่มที่เกิดขึ้นเองตามปกติ กลุ่มบุคคลที่ร่วมสนทนานั้นเป็นกลุ่มบุคคลที่นักวิจัยคัดเลือกกำหนดให้เข้าร่วมกลุ่มโดยพิจารณาตามคุณสมบัติต่าง ๆ แล้วให้บุคคลเหล่านี้มีปฏิสัมพันธ์กันให้มากที่สุดหรือมุ่งให้บุคคลในกลุ่มได้มีการอภิปรายโต้แย้งกัน ประการที่สาม ระยะเวลาในการเก็บข้อมูลจะไม่ใช้เวลายาวนาน ดังเช่นการสัมภาษณ์กลุ่ม ซึ่งผู้วิจัยจะต้องเข้าไปอยู่ร่วมในสนามวิจัยเพื่อสร้างความคุ้นเคยกับสมาชิก แต่การสนทนากลุ่มจะใช้ช่วงเวลาสั้น ซึ่งใช้เฉพาะการเก็บข้อมูลตามประเด็นที่ต้องการและเมื่อได้แล้วก็ยุติการสนทนา

นอกจากนั้น การสนทนากลุ่มยังแตกต่างจากการประชุมสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญ (Connoisseurship) หรือการประชุมระดมสมอง (Brain storming) เพราะมิได้มุ่งหาคำตอบที่เป็นข้อสรุปหรือความคิดเห็นร่วมกันที่มีต่อประเด็นต่าง ๆ ของบุคคลในกลุ่มดังเช่นวิธีการ

ทั้งสองนี้ แต่การสนทนากลุ่มนั้น ความคิดเห็นที่ได้จากการสนทนาอาจจะหลากหลายขึ้นอยู่กับมุมมองและประสบการณ์ของแต่ละบุคคล

ชาย โปธิลิตา (2550 : 209) กล่าวว่า การสนทนากลุ่มต่างจากวิธีการที่เกี่ยวกับกลุ่มแบบอื่น ๆ กล่าวคือ การสนทนากลุ่มไม่ใช่การสัมภาษณ์คนเป็นกลุ่ม (Group Interview) ที่มุ่งหาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับเรื่องที่นักวิจัยต้องการ ซึ่งอาจจะเป็นข้อมูลเชิงปริมาณหรือเชิงคุณภาพก็ได้ เช่นการสัมภาษณ์กลุ่มผู้นำชุมชนหลายคนพร้อมกันเพื่อรวบรวมข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับชุมชนนั้น ๆ ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับประชากร เศรษฐกิจ การศึกษา และสุขภาพอนามัยของคนในชุมชนโดยรวม เป็นต้น ในการสัมภาษณ์กลุ่มเช่นนั้นผู้สัมภาษณ์มักใช้แบบสอบถามที่มีคำถามทั้งปลายเปิดและปลายปิด แต่การสนทนากลุ่ม เป็นการอภิปรายมากกว่าจะเป็นการสัมภาษณ์ ขณะเดียวกันการสนทนากลุ่ม ก็ไม่ใช่การระดมสมองกลุ่มผู้รู้ จุดต่างอยู่ที่การระดมสมองนั้นมุ่งหาข้อสรุปที่ลงตัว (Consensus) เกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง แต่การสนทนากลุ่มมุ่งหาความคิดเห็นและประสบการณ์ของผู้ร่วมสนทนา ซึ่งอาจแตกต่างกันหลากหลาย ไม่จำเป็นต้องสอดคล้องลงรอยกันเสมอไป

ศุภางค์ จันทวานิช (2553 : 91) กล่าวว่า มนุษย์สัมพันธ์ในการสัมภาษณ์เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการสัมภาษณ์ทุกรูปแบบ เราต้องทำให้ผู้ที่ให้สัมภาษณ์นั้นพอใจที่จะพูด กับเรา และยินดีให้ความร่วมมืออย่างเต็มที่ จึงจะมีทางให้ข้อมูลอย่างลึกซึ้งได้ การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้ให้สัมภาษณ์มีขั้นตอน คือ มีท่าที่เป็นมิตร เช่น การพูดจาเป็นกันเอง การยิ้ม และการแสดงความเอาใจใส่ในคำพูดของเขาตลอดเวลา ไม่แสดงที่ทำดูถูกหรือทำท่าว่าเขาไม่รู้อะไร แล้วจึงอธิบายถึงวัตถุประสงค์ของการสัมภาษณ์ให้เป็นที่เข้าใจในกรณีที่เขาพูดนอกเรื่องบางครั้งควรปล่อยบ้าง มิใช่ ตัดบทอย่างกะทันหันจนเกินไป

จากความหมาย และคำอธิบายข้างต้น สรุปได้ว่า การสัมภาษณ์กลุ่มนั้น มุ่งให้ผู้ให้สัมภาษณ์พูดตอบคำถามเดียวกันที่ผู้วิจัยถาม กล่าวคือ มุ่งให้ตอบคำถามผู้วิจัย หรือโต้ตอบกับนักวิจัยเป็นหลัก โดยคำตอบก็จะถูกตรวจสอบโดยสมาชิกในกลุ่มที่ให้สัมภาษณ์ไปในตัว ส่วนการสนทนากลุ่ม เป็นการให้ผู้ร่วมสนทนา ได้พูดแสดงความคิดเห็นตามประเด็นที่ผู้วิจัยตั้งไว้ ความแตกต่าง ก็คือ การสนทนากลุ่มผู้ร่วมสนทนาจะมีการอภิปรายในประเด็นต่างๆตามความคิดเห็นและประสบการณ์ของ ผู้ร่วมสนทนา ส่วนการสัมภาษณ์กลุ่มนั้น ไม่ได้เน้นให้มีการอภิปรายแต่เป็นการตอบคำถามเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยผู้ให้สัมภาษณ์ได้ตอบกับผู้วิจัย ไม่ได้ให้แสดงความคิดเห็นอภิปรายคำตอบของผู้ให้สัมภาษณ์คนอื่นในกลุ่ม ดังนั้น การสัมภาษณ์กลุ่มจึงเหมาะที่จะนำไปใช้ในการเก็บข้อมูลเกี่ยวกับสภาพความเป็นจริงที่เกิดขึ้น ข้อเท็จจริงหรือ

ความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่ต้องการข้อมูลจากคนหลายคนเพื่อให้สัมภาษณ์พร้อมกัน ส่วนการอภิปรายกลุ่มนั้นเหมาะที่จะใช้ในการเก็บข้อมูลที่เป็นเรื่องที่ต้องมีการอภิปราย แสดงความคิดเห็นในแง่มุมต่าง ๆ เพื่อให้ได้คำตอบในประเด็นที่ผู้วิจัยต้องการศึกษาจึงเหมาะกับการวิจัยที่ต้องการหารูปแบบโครงสร้าง หรือ แนวคิดใหม่ ๆ

5. การสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญ

การสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญ (Connoisseurship) เป็นรูปแบบหนึ่งของการประเมินที่มีแนวคิดซึ่งยึดพื้นฐานการตัดสินคุณค่า โดยวิธีธรรมชาติ (Naturalistic value – Oriented Evaluation: NV Model) เพื่อให้ผู้ประเมินทำการตัดสินคุณค่าของสิ่งที่ประเมินด้วยการใช้ศักยภาพของตนเองเป็นหลักสำหรับการให้คุณค่า นอกจากนั้นแล้ว ยังมุ่งเน้นการให้คุณค่าเพิ่มเติมโดยการนำเสนอด้วยการวิพากษ์วิจารณ์สิ่งที่ประเมินจากทัศนะของตนเองอีกด้วย มีนักวิชาการให้ความหมายที่สอดคล้องกัน ไว้ดังนี้

ไอส์เนอร์ (Eisner, 1985 ; อ้างถึงใน เกรียงศักดิ์ สุวรรณวัจน์, 2549 : 101-102) ได้กล่าวถึง การประเมินโดยการสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญว่า ความสำคัญของการสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญจะเกี่ยวข้องกับควมมีประสบการณ์ทางด้านศิลปะที่มีอยู่ในตัวของผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งเป็นศักยภาพ ที่ฝังอยู่ภายในตัวผู้เชี่ยวชาญ ไม่ได้ระบุความเฉพาะเจาะจงในรูปแบบของการประเมินเพราะเน้นจิตสำนึก และการหยั่งรู้เป็นหลักในการประเมิน ประกอบด้วยเหตุผลเชิงวิทยาศาสตร์ที่เน้นส่วนประกอบความรู้ ความสามารถเฉพาะบุคคลเกี่ยวกับ ความรู้และทักษะในการทำงานศิลป์ การประเมินค่าและความเข้าใจในความหมายของผลงานศิลป์ การสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญจึงพิจารณาคุณภาพของผลงาน โดยพิจารณาผ่านจากทักษะและแบบฝึกการทำงานศิลป์ให้สอดคล้องกับการตัดสินคุณค่า โดยสติปัญญาของผู้เชี่ยวชาญ

ศิริชัย กาญจนวาสี (2536 ; อ้างถึงใน เกรียงศักดิ์ สุวรรณวัจน์, 2549 : 102) ได้ประยุกต์มโนทัศน์ของศิลปะวิจารณ์ (Art Criticism) มาใช้เป็นรูปแบบของการประเมิน โดยให้แนวคิดว่าการวิพากษ์วิจารณ์เป็นการใช้วิจารณ์ญาณในการบรรยายคุณภาพของสิ่งที่ศึกษา (Descriptive aspect) ตีความหมายของคุณภาพของสิ่งที่ศึกษา (Interpretive aspect) ประกอบด้วยศิลปะของการรับรู้ อันประณีต ซึ่งเกิดจากการฝึกฝนและประสบการณ์ กับศิลปะของการเปิดเผยคุณภาพของการถ่ายทอดความรู้สึกที่กลั่นกรองเกณฑ์มาตรฐานเพื่อสะท้อนคุณค่าของสิ่งนั้นออกมาได้

เบลแลนดี (Belland. 1991 ; อ้างถึงใน เกรียงศักดิ์ สุวรรณวิจน์. 2549 : 102) ระบุความเกี่ยวข้องระหว่าง Education connoisseurship กับ Education criticism เขาจึงระบุรายละเอียด 6 ข้อ ที่สนับสนุน Education criticism ไว้ดังนี้

1. การวิพากษ์วิจารณ์จะช่วยอธิบายวัตถุประสงค์และกระบวนการที่เป็นเชิงคุณภาพซึ่งสัมพันธ์กันระหว่างสาระและรูปแบบของเรื่องใดเรื่องหนึ่ง
2. การวิพากษ์วิจารณ์จะช่วยอธิบายวัตถุประสงค์และกระบวนการที่เป็นเชิงคุณภาพซึ่งสัมพันธ์กันระหว่างส่วนประกอบย่อยและองค์รวมของเรื่องใดเรื่องหนึ่ง
3. การวิพากษ์วิจารณ์เป็นเรื่องการสะท้อนจากการหยั่งรู้สู่การกำหนดวัตถุประสงค์หรือรูปแบบที่เป็นการออกแบบอย่างมีความสมบูรณ์และมีความซับซ้อน
4. การวิพากษ์วิจารณ์จะเปิดเผยธรรมชาติของประสบการณ์ที่ลึกซึ้ง โดยไม่มีรูปแบบ รับความรู้สึกได้ง่าย และการสะท้อนกลับของการวิพากษ์ทั้งส่วนที่เป็นกระบวนการและผลผลิตของการปฏิบัติงาน
5. การวิพากษ์วิจารณ์จะเปิดเผยโดยยึดหลักพื้นฐาน ด้วยการแปลความและการตัดสินใจกระบวนการและวัตถุประสงค์ ซึ่งจะอาศัยผลลัพธ์จากการสรุปความเกี่ยวข้องจากประสบการณ์โดยรวมของความมีมนุษยธรรม
6. การวิพากษ์วิจารณ์ใช้การสังเคราะห์ความรู้ที่ได้จากกระบวนการทางการวิจัยที่แตกต่างกันของทฤษฎีการหยั่งรู้

ดอร์เมอร์ (Dormer. 1994 : 103) ได้กล่าวถึงการสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญว่า พัฒนามาจากการประเมินผลงานทางด้านศิลปะ ที่ผู้เชี่ยวชาญทางศิลปะจะยึดความรู้ ความสามารถที่สั่งสมอยู่ในตน เป็นพื้นฐานของการประเมิน ตัดสิน และให้คุณค่าแก่งานศิลปะ ที่เน้นความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันอย่างลงตัวระหว่างความเป็นจริง และความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ เน้นการให้อิสระในการนำเสนอข้อสรุปจากการประเมิน โดยผู้เชี่ยวชาญที่หยั่งรู้ก่อนการวิพากษ์วิจารณ์ ผลงานศิลปะตาม แง่คิดมุมมองตามศักยภาพของตนเอง ยึดการให้ข้อคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญแต่ละคน ซึ่งผู้เชี่ยวชาญ แต่ละคนจะได้อิทธิพลทางความคิดต่อคนอื่น จึงทำให้ผลของการประเมินเกิดจากการสรุปตามทรรศนะที่หลากหลายของผู้เชี่ยวชาญ ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนต่างเต็มเต็มในการประเมินผลงานทางศิลปะร่วมกัน

บอนเนล โรบินสัน (Bonnel Robinson. 1998 ; อ้างถึงใน เกรียงศักดิ์ สุวรรณวิจน์. 2549 : 103) ได้กล่าวถึงการสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญว่าเป็นการประเมิน โดย คณะบุคคลที่ประเมินงานด้านศิลปะ โดยเน้นพื้นฐานจากการสรุปร่วมกันของคณะบุคคลที่เป็น ผู้ประเมิน เกี่ยวกับ

ความรู้สึกรู้สึกต่อความงามของผลงานศิลปะ การตกลงร่วมกันเพื่อตัดสินคุณค่า ที่เน้นความสำคัญ ด้วยความรู้สึกรู้สึกที่ยังรู้ที่เกิดขึ้นภายในจิตใจ เป็นการรับรู้โดยสัญชาตญาณที่ไม่ได้คำนึงถึงความมีรูปแบบที่เฉพาะเจาะจง ผู้ประเมินจะต้องเข้าใจในงานที่ตนเองประเมินอย่างถี่ถ้วนบนพื้นฐานของหลักฐานเชิงประจักษ์ การเห็นคุณค่าในความประณีตทั้งในเทคนิคและรูปแบบการวิเคราะห์ วิธีการ และแนวทางปฏิบัติการสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญเน้นภารกิจจากแหล่งที่มาของผลงานอย่างสมเหตุสมผล เป็นการประเมินซึ่งมีหลักฐานประกอบชัดเจนตามสภาพจริง และประเมินเชิงเน้นคุณลักษณะสำคัญ

การสัมมนาของผู้เชี่ยวชาญ ที่ต้องการให้ตรวจสอบและประเมินรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของครูหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ โรงเรียนมาตรฐานสากล สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 25 จึงเป็นการพิจารณาความเหมาะสมของรูปแบบ เชิงทฤษฎีที่จะต้องตรวจสอบ โดยผู้เชี่ยวชาญและผู้ปฏิบัติการผู้มีความชำนาญการในเรื่องดังกล่าว ว่ามีความเหมาะสมมากน้อยเพียงใด และสมควรที่จะเพิ่มเติมประเด็นสำคัญอะไรบ้างเพื่อให้ได้รูปแบบที่มีความถูกต้อง ยืดหยุ่น เป็นไปได้ และเป็นประโยชน์

