



รายงานการวิจัย

การพัฒนากระบวนการสอนอ่านโดยวิธีพิท-โทโทลีโดยนางอรุณชาน
เพื่อพัฒนาคุณลักษณะทางภาษาของนักเรียนชั้นประถมศึกษา
และส่งเสริมพัฒนาการทางวิชาชีพครูของนิสิตปริญญาโท
สาขาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โดย

รองศาสตราจารย์ ดร.สำลี ทองอีว

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2541

รายงานการวิจัย

การพัฒนากระบวนการสอนอ่านโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่าน
เพื่อพัฒนาคุณภาพทางการอ่านของนักเรียนประถมศึกษา
และส่งเสริมพัฒนาการทางวิชาชีพครูของนิสิตปริญญาโท
สาขาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

โดย

รองศาสตราจารย์ ดร.สำลี ทองธิว

สนับสนุนโดย ทุนงบประมาณแผ่นดิน

ปี 2541



312.116
ส ๗๑๖๓

บทคัดย่อ

การพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านเพื่อพัฒนาคุณภาพทางการอ่านของนักเรียนระดับประถมศึกษาและเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางวิชาชีพครูของนิสิตปริญญาโทสาขาการประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้วิจัย: รองศาสตราจารย์ ดร. สำลี ทองธวัช
ภาควิชาประถมศึกษา
คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ความเป็นมาของการวิจัย

ในปัจจุบันนี้ปัญหาที่สำคัญที่สุดประการหนึ่งของการพัฒนาคุณภาพของครูคือยังไม่ได้มีการเน้นความสามารถในการปรับปรุงความรู้ด้านศาสตร์การสอน ทักษะการสอน ความรับผิดชอบของครูในการสร้างความรู้รวมถึงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทั้งของนักเรียนและของตัวผู้สอนเอง การฝึกหัดครูที่กำลังเป็นอยู่ก็คือการให้ความรู้พื้นฐานทางวิชาการและการสอนตลอดจนการจัดประสบการณ์ด้านการสอนเพื่อให้นิสิตฝึกหัดครูสามารถปฏิบัติภาระงานครูที่กระทำต่อเรื่องกันมาได้อย่างราบรื่นเท่านั้น

สภาพแวดล้อมในการจัดการเรียนการสอนในสถาบันฝึกหัดครูที่จัดให้นิสิตเรียน ทฤษฎีการสอนและหลักการทางการศึกษาในชั้นเรียน การจัดให้นิสิตฝึกประสบการณ์ในฐานะผู้สังเกตการสอนและฝึกปฏิบัติงานสอนตามแบบการสอนของครูผู้เชี่ยวชาญโดยไม่มีโอกาสได้บันทึกรายละเอียดของประสบการณ์ตรงนั้นลงในฟอร์ทโฟลิโอและนำข้อมูลที่ได้อามาวิเคราะห์ประเมินความรู้ที่ได้และสังเคราะห์ทั้งความรู้และประสบการณ์นั้นด้วยตัวเองหรือแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ตรงที่ได้กับเพื่อนนิสิตในฐานะครูด้วยกันทำให้นิสิตขาดโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพครูของตนเองอย่างเป็นระบบ

นอกจากนี้การสอนอ่านหนังสือในระดับประถมศึกษามุ่งเน้นการอ่านเพื่อศึกษาหาความรู้จากหนังสือเรียนและหนังสือที่ครูคัดเลือกให้อ่านเป็นหลัก ซึ่งทำให้การอ่านเป็นเรื่องภาวะจำยอมของนักเรียนและเบี่ยงเบนจุดมุ่งหมายสำคัญของการอ่านไปนั่นคือการอ่านเพื่อความเพลิดเพลิน การอ่านเพื่อพัฒนาคุณภาพทางความคิดทางความรู้ตามความสนใจและเพื่อสนองตอบอารมณ์สุนทรีย์ของนักเรียนแต่ละคน ดังนั้นการเปิดโอกาสให้นักเรียนใน

ระดับประถมศึกษาได้รู้จักหนังสืออ่านนอกรอกจากหนังสือเรียนอย่างหลากหลายประเภท สามารถเลือกอ่านหนังสือได้ตามความสนใจและสนองตอบอารมณ์ในวาระต่าง ๆ จึงเป็นสิ่งสำคัญ

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

๑. เพื่อพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทัลโพลีโกลการสอนอ่านสำหรับให้นิสิตปริญญาโทสาขาการประถมศึกษาใช้กับนักเรียนระดับประถมศึกษา
๒. เพื่อศึกษาภาวะทางกรอ่านของนักเรียนระดับประถมศึกษาที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้พอร์ทัลโพลีโกลการสอนอ่านหนังสือประเภทต่าง ๆ
๓. เพื่อศึกษาผลของการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทัลโพลีโกลการสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็กประเภทต่าง ๆ ที่มีต่อนิสิตปริญญาโทสาขาการศึกษาคาดต้น ปีการศึกษา ๒๕๕๐ ในด้านพัฒนาการทางวิชาชีพครู
๔. เพื่อตอบคำถามเชิงวิเคราะห์เพื่อหาความกระจ่างเกี่ยวกับพัฒนาการทางวิชาชีพครูในด้านพฤติกรรมการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นกับความเกี่ยวข้องกับคุณภาพของการศึกษาในโรงเรียน และคุณภาพของการจัดการศึกษาในสถาบันฝึกหัดครู

คำถามในการวิจัย

๑. นิสิตปริญญาโทในการวิจัยสามารถระบุวิธีสอนอ่านที่ใช้อยู่ได้หรือไม่ บอกจุดเด่นและด้อยของวิธีสอนนั้นได้หรือไม่ เพียงไร กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทัลโพลีโกลทำให้ความสามารถดังกล่าวเปลี่ยนแปลงไปหรือไม่ อย่างไร
๒. หลังจากทีมนิสิตฯ ใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทัลโพลีโกลแล้วสามารถสร้างวิธีการสอนอ่านใหม่ๆ ได้หรือไม่ สร้างอย่างไร สามารถบอกเหตุผลประกอบการสร้างได้หรือไม่ เพียงไร และการใช้กระบวนการสอนนี้ทำให้นิสิตฯ เรียนรู้เกี่ยวกับนักเรียนได้มากน้อยเพียงไร ทำให้เกิดความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของนักเรียนหรือไม่ อย่างไร
๓. เมื่อมีการดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามแนวกระบวนการสอนแล้วแนวคิดและปรัชญาทางการศึกษาและการเรียนการสอนของนิสิตฯ เปลี่ยนแปลงไปหรือไม่ เพียงไร
๔. ลักษณะและวิธีการตอบคำถามของนักเรียนหลังการอ่านหนังสือมีการเปลี่ยนแปลงหรือไม่ อย่างไร มีการตอบคำถามในเชิงวิเคราะห์ วิจัยหรือแสดงความเข้าใจในเชิงลึกมากขึ้นหรือไม่ ต่างจากการตอบคำถามเพื่อแสดงความระลึกเนื้อหาได้หรือไม่ อย่างไร
๕. พัฒนาการทางวิชาชีพครูในด้านพฤติกรรมการสอนของครุมีความเกี่ยวข้องกับคุณภาพของนักเรียน และสะท้อนให้เห็นถึงลักษณะและสภาพของการจัดการศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูอย่างไร

ตัวอย่างประชากร

ตัวอย่างประชากรกลุ่มแรกเป็นนิสิตปริญญาโทปีที่หนึ่งและสองของภาควิชา
ประถมศึกษาปีที่การศึกษา ๒๕๕๐ จำนวนรวม ๑๑ คนได้มาจากการสุ่มแบบเจาะจง ตัวอย่าง
ประชากรกลุ่มที่สองเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ห้าจำนวน ๒๒ คนจากโรงเรียนสังกัด
กรุงเทพมหานครเขตปทุมวันจำนวน ๓ โรงเรียน ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน และการสุ่ม
แบบบังเอิญ

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลคือฟอร์ทโฟลิโอสำหรับครูที่สร้างขึ้นเพื่อใช้ในการ
บันทึกรายละเอียดในการจัดการเรียนการสอนของครูและนักเรียน ประกอบไปด้วยส่วนสำคัญ
สามส่วนคือส่วนที่หนึ่งเป็นการบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของนิสิตที่เป็น
ตัวอย่างประชากรซึ่งรวมถึงการเตรียมการสอน รายละเอียดการสอน = ผลที่เกิดจากการสอน
(พค.2, พค.2 แนวปบ1, พค.2แนวปบ2 , พค.3น1 , พค3น2 , พค3น3) ส่วนที่สองเป็นการ
บันทึกรายละเอียดเกี่ยวกับพื้นฐานทางสังคมและพื้นฐานการอ่านของนักเรียน (พค1, พค1 /2)
ส่วนที่สามเป็นการบันทึกการสนทนากีปรายระหว่างนิสิตที่เป็นตัวอย่างประชากรกับอาจารย์
ผู้ควบคุมเกี่ยวกับข้อค้นพบเรื่องผลการสอน ปัญหาและการแก้ปัญหาการเรียนการสอน
(พค.4)

แบบสอบถามแนวคิดและปรัชญาการจัดการเรียนการสอน

แบบสังเกตพฤติกรรมแบบไม่เป็นทางการด้านการจัดการเรียนการสอนภายใน
ห้องปฏิบัติการสอน

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งเป็นสองส่วน ส่วนแรกวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ คำร้อยละ
และ มีชนิมเลขคณิต ส่วนที่สองเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงศึกษาระยะที่ภายใต้กรอบทฤษฎี
การศึกษา กรอบแนวการเปลี่ยนแปลงและปฏิรูปทางการศึกษา แนวคิดในการพัฒนาหลักสูตร
ฝึกหัดครูรูปแบบต่างๆ และทฤษฎีความขัดแย้ง

ผลการวิจัย

๑. กระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยขั้นตอน
การสอน ๖ ขั้นตอนคือ ขั้นศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับผู้เรียน ขั้นกำหนดวัตถุประสงค์ในการ
สอนโดยใช้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียน ขั้นเลือกวิธีสอนและสร้างแผนการสอน ขั้นบันทึกข้อมูลลง
ในส่วนที่หนึ่งและสองของฟอร์ทโฟลิโอ ขั้นวิเคราะห์ข้อมูลในฟอร์ทโฟลิโอ และขั้นสนทนา
อภิปรายกับอาจารย์ผู้ควบคุมและบันทึกข้อมูลลงในฟอร์ทโฟลิโอส่วนที่สาม

๒. นักเรียนที่เป็นตัวอย่างประชากรในการวิจัยปรากฏภาวะทางการอ่านมากขึ้น
ขึ้นกล่าวคือเมื่อนักเรียนได้รับการสอนตามกระบวนการสอนที่สร้างขึ้นครบทั้งหกขั้น

แล้วสามารถอ่านหนังสือได้มากขึ้นในแต่ละครั้งการสอนคือเฉลี่ยได้ครั้งละ ๑๕.๖๖ เล่ม ในขณะที่ก่อนการสอนครบตามกระบวนการสอนทั้งหกชั้นอ่านได้เฉลี่ยครั้งละ ๑๓.๓๓ เล่ม และพบว่านักเรียนที่เป็นตัวอย่างประชากรสามารถอ่านหนังสือประเภทสารคดี ประเภทนิทานท้องถิ่น ประเภทเรื่องสั้น ประเภทกวีนิพนธ์และประเภทปรัชญาและศาสนาเพิ่มขึ้นหลังจากที่ได้รับการสอนครบตามกระบวนการสอนทั้งหกชั้น มีเพียงนิทานวรรณคดีเท่านั้นที่อ่านได้น้อยลง

๓. นิสิตที่เป็นตัวอย่างประชากรในการวิจัยปรากฏพัฒนาการทางวิชาชีพครูตามที่กำหนดไว้ในการวิจัย กล่าวคือเมื่อนิสิตใช้กระบวนการสอนที่สร้างขึ้นจนครบทั้งหกชั้นแล้วสามารถระบุวิธีสอนที่ใช้ได้มากขึ้นคือระบุได้ร้อยละ ๘๓.๘๓ ในขณะที่ก่อนการใช้กระบวนการสอนครบทั้งหกชั้นสามารถระบุได้ร้อยละ ๒๒.๗ สามารถสร้างวิธีการสอนใหม่เพิ่มขึ้นได้มากขึ้นคือหลังจากใช้กระบวนการสอนครบทั้งหกชั้นแล้วสามารถสร้างวิธีการสอนใหม่ได้ร้อยละ ๔๔.๙๔ ในขณะที่ก่อนใช้กระบวนการสอนครบทั้งหกชั้นสร้างได้ร้อยละ ๕.๕

๔. นิสิตสามารถระบุชื่อวิธีสอนได้มากขึ้นหลังจากที่ใช้กระบวนการสอนครบทั้งหกชั้นแล้วโดยสามารถบอกจุดเด่นและด้อยของวิธีสอนที่ใช้ได้ด้วย

๕. นิสิตสามารถสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่ขึ้นได้โดยลักษณะการสร้างมีทั้งที่ประยุกต์วิธีสอนแบบเดิมให้เหมาะสมกับผู้เรียนหรือแก้ไขจุดบกพร่องของวิธีสอนแบบเดิมและวิธีการสร้างโดยผสมผสานวิธีสอนแบบเดิมเข้าด้วยกันพร้อมทั้งสามารถระบุเหตุผลของการผสมผสานด้วย

๖. แนวคิดด้านปรัชญาการศึกษาและหลักการจัดการเรียนการสอนของนิสิตไม่ได้มีการเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมมากนัก

๗. การตอบคำถามเนื้อหาในหนังสือของนักเรียนหลังได้รับการสอนครบทั้งหกชั้นแล้วมีการเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมโดยมีการสอดแทรกการวิเคราะห์ วิจารณ์และการคาดเดาเหตุการณ์ที่ไม่ได้มีระบุไว้ในเนื้อเรื่องมากขึ้น นักเรียนสามารถให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับตัวผู้เขียนได้ด้วย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Research Title: The Development of Instructional Process Using Reading Portfolio To Improve Elementary School Students' Reading Maturity And To Enhance Professional Development Of Graduate Students ,The Department Of Elementary Education, Chulalongkorn University

Researcher: Associate Professor Dr. Sumlee Thongthew

Research completed : 30 October 1998

Abstract

The major purpose of this study was to construct an instructional process to be used with teaching portfolios in reading classes , and to study all the consequences of the instructional process to see whether the instructional process could enhance professional development and enhance reading maturity of students involved in the research study.

Data on 11 graduate student teachers of the Department of Elementary Education, Chulalongkorn University , and 22 fifth graders from 3 schools under the Jurisdiction of the Bangkok Metropolitan Administration were collected during reading classes in the second semester of the school fiscal year 1997 by means of teaching portfolios. Portfolios included student teachers' exhibits of teaching methods, teaching process and reflections on their practices ; pupils' reading process and performances ; and dialogue between student teachers and their mentor. Data were analyzed using percentage, mean, and critical analysis technique. Results show that professional development measured via the ability to identify teaching of reading methods and to create new teaching of reading methods is found among the student teachers after the utilization of all six stages in the instructional process. It is also found that the instructional process operating in a teaching laboratory under the conditions designed to facilitate close observation and guidance on pupils help develop professional responsibilities as well as enhance the pupils' reading maturity measured through the ability to read children trade books of various genres.

บทคัดย่อภาษาไทย.....	
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	
กิตติกรรมประกาศ.....	
สารบัญ.....	
สารบัญตาราง.....	
สารบัญแผนภูมิ.....	
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	6
สมมติฐานการวิจัยเชิงปริมาณ.....	6
คำถามในการวิจัย.....	7
ขอบเขตของการวิจัย.....	7
ลักษณะเฉพาะของการวิจัย.....	8
วิธีดำเนินการวิจัย.....	9
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	9
ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย.....	11
2 วรรณคดีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	12
พอร์ทโฟลิโอทางการศึกษา.....	12
ความเป็นมาของพอร์ทโฟลิโอทางการศึกษา.....	12
ความหมายของพอร์ทโฟลิโอทางการศึกษา.....	14
ประเภทของพอร์ทโฟลิโอทางการศึกษา.....	15
วัตถุประสงค์ของการใช้พอร์ทโฟลิโอทางการศึกษา.....	20
ประเภทหนังสืออ่านสำหรับเด็กกับวุฒิภาวะทางการอ่าน.....	27
ความหมายและประเภทของหนังสืออ่านสำหรับเด็ก.....	27
การส่งเสริมวุฒิภาวะทางการอ่าน.....	33
การอ่านแบบวิเคราะห์ห้วงการณ์.....	37
การฝึกหัดครู.....	39
ความเป็นมาและปัญหาของการฝึกหัดครู.....	39

สารบัญ(ต่อ)

บทที่	หน้า
2	รูปแบบการฝึกหัดครู..... 42
	รูปแบบการฝึกหัดครูแบบผู้บริโภคนและถ่ายทอดความรู้..... 42
	รูปแบบการฝึกหัดครูแบบส่งเสริมความคิดแบบตอบโต้..... 43
	กระบวนการส่งเสริมรูปแบบการฝึกหัดครูแบบตอบโต้..... 44
	แนวการปฏิรูประบบการฝึกหัดครูในประเทศไทยแนวการปฏิรูปการฝึกหัดครูของ สถาบันฝึกหัดครูของรัฐ.....47
3	วิธีดำเนินการวิจัย..... 51
	ขั้นตอนก่อนการทดลอง..... 51
	ตัวอย่างประชากร..... 53
	ระยะเวลาในการทดลอง.....54
	สมมติฐานการวิจัย.....55
	คำถามในการวิจัย..... 55
	ตัวแปร.....56
	เครื่องมือในการวิจัย.....56
	การดำเนินการทดลอง..... 56
	การวิเคราะห์ข้อมูล..... 57
4	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล..... 58
	รายงานข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง..... 59
	รายงานจำนวนหนังสือและประเภทของหนังสืออ่านที่นักเรียน ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างอ่านได้และลักษณะของการตอบคำถาม หลังการอ่านของนักเรียน..... 60
	รายงานจำนวนวิธีสอนการอ่านที่นิสิตสามารถระบุได้ในบันทึก ส่วนที่หนึ่งของพอร์ตโฟลิโอการสอนอ่าน..... 67
5	สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลและวิเคราะห์ผลข้อมูลเชิงวิพากษ์..... 70
	สรุปผลการวิจัย..... 71
	อภิปรายเชิงวิเคราะห์วิพากษ์..... 72
	รายการอ้างอิง.....107
	ภาคผนวก.....113
	ภาคผนวก ก.....113
	ภาคผนวก ข..... 128
	ภาคผนวก ค..... 140
	ภาคผนวก ง..... 145

สารบัญตาราง

ตารางที่

หน้า

1. จำนวนนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย แยกตามระดับชั้นปี.....	147
2. จำนวนนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง แยกตามโรงเรียนที่สังกัดอยู่.....	148
3. จำนวนบิดาและมารดาของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง แยกตามลักษณะอาชีพของบิดาและมารดา.....	149
4. การเปรียบเทียบจำนวนและประเภทของหนังสือสำหรับเด็ก ที่นักเรียนอ่านเมื่อได้รับการสอนโดยใช้กระบวนการสอน ชั้นที่ 1-5 กับเมื่อได้รับการสอนโดยผ่านกระบวนการสอน ชั้นที่ 1-6.....	150
5. จำนวนของการตอบคำถามที่นักเรียนตอบหลังจากอ่านหนังสือ ในการสอนแต่ละครั้งคำตอบแยกตามประเภทของการตอบ.....	151
6. การเปรียบเทียบจำนวนชื่อวิธีสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็ก ที่ผลิตฯ ระบุได้เมื่อใช้กระบวนการสอน โดยใช้ฟอร์ทโฟลิโอ ชั้นที่ 1-5 กับเมื่อใช้กระบวนการสอนชั้นที่ 1-6.....	152

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญแผนภูมิ

แผนภูมิที่	หน้า
1	นักเรียนแต่ละคนมีความสามารถแตกต่างกัน..... 140
2	นักเรียนแต่ละคนมีความสนใจอ่านหนังสือต่างประเภทกัน..... 140
3	นักเรียนจะสนใจอ่านหนังสือมากขึ้นถ้าได้มีส่วนร่วม ในการเลือกหนังสืออ่าน..... 141
4	นักเรียนจะสนใจและติดตามเรื่องที่อ่านได้ดีขึ้น ถ้าได้ตั้งคำถามตอบคำถามสาระที่อ่านเป็นระยะ..... 141
5	นักเรียนจะสนใจอ่านหนังสือมากขึ้นถ้าครูสรุปสาระ ที่อ่านไปให้ฟังบ่อย ๆ..... 142
6	จุดประสงค์หลักของการสอนอ่าน คือ ทำให้นักเรียน ได้รับสาระความรู้จากเรื่องที่อ่านมากที่สุด..... 142
7	การแสวงหาวิธีการสอน-กิจกรรมการสอนใหม่ มาใช้เป็นการกระตุ้นการอ่านของนักเรียนไม่ไดผล เท่ากับการที่ครูทำตนให้เป็นแบบอย่างให้กับนักเรียน..... 143
8	การทำงานใกล้ชิดกับนักเรียนทำให้ครูรู้จักอ่าน ในการอ่านของเด็กได้ดี..... 143

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การพัฒนาคุณภาพของครูเป็นหัวใจสำคัญประการหนึ่งของการปรับปรุงการศึกษาในภาพรวมซึ่งจะส่งผลโดยตรงถึงคุณภาพของทรัพยากรบุคคลต่อไป คุณภาพของครูในที่นี้ไม่ได้หมายความว่าแค่คุณภาพในด้านทักษะการสอนเท่านั้น แม้ว่าทักษะการสอนจะเป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญในอันดับแรกก็ตาม คุณภาพในที่นี้หมายความรวมไปถึงความรู้เกี่ยวกับศาสตร์การสอนและวิธีสอนแบบต่างๆตลอดจนวุฒิภาวะส่วนตัวที่พึงปรากฏในตัวของคุณครูแต่ละคน นั่นคือความรับผิดชอบต่อการพัฒนาทางการเรียนรู้ของนักเรียน ความรับผิดชอบต่อ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความสนใจและพัฒนาการของเด็กแต่ละคน นอกจากนี้ยังหมายความรวมไปถึงความสามารถในการสร้างความร่วมมือให้เกิดขึ้นในระหว่างผู้ร่วมงานด้วยกันซึ่งอาจจะเป็นครูในวิชาอื่นๆ หรือเป็นผู้ปกครองของนักเรียน ทั้งนี้ เพื่อเป้าหมายเดียวกันคือพัฒนาการของนักเรียน

การประเมินว่าคุณครูมีคุณภาพเพียงไรนั้นโรเบิร์ต แฮนคอค (Robert Handcock, 1990) ได้กล่าวถึงประเด็นและเกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาโดยละเอียดซึ่งสรุปได้เป็น หกประเด็นหลักๆคือ ครูจะต้องมีความรู้และเข้าใจในตัวนักเรียนเป็นอย่างดี เช่นรู้จักชื่อของเด็ก รู้ถึงความสามารถและข้อบกพร่องต่างๆ รู้จักประสบการณ์ ความสนใจ สุขภาพ อารมณ์ของเด็ก ประเด็นต่อไปคือต้องมีความรู้เกี่ยวกับสภาพสังคมและสิ่งแวดล้อมทางบ้าน ของนักเรียนพอสมควรทั้งนี้เพื่อจะได้รู้ว่าจะสามารถคาดหวังทิศทางและระดับของพัฒนาการ การเรียนรู้ของเด็กได้มากน้อยเพียงไร นอกจากนี้ยังต้องมีความรู้เรื่องสังคมที่อยู่แวดล้อมตัว เด็กโดยตรงเช่นรู้ถึงประเด็นความเชื่อ ศาสนา ค่านิยม ลักษณะการอบรมเลี้ยงดูตลอดจนทัศนคติที่สังคมหรือชุมชนนั้นมีต่อโรงเรียน ทั้งนี้จะทำให้ครูทราบถึงข้อจำกัด หรือสิ่งที่สามารถ นำมาสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ของเด็กได้ดีขึ้น ประเด็นต่อไปคือความรู้เกี่ยวกับสภาพสังคม ภายในโรงเรียน ทั้งนี้เพราะกฎระเบียบ แนวปฏิบัติของโรงเรียนแต่ละโรงเรียนไม่เหมือนกัน โดยเฉพาะเรื่องนโยบายการส่งเสริมหรือไม่ส่งเสริมกิจกรรมหนึ่งๆ สภาพสิ่งแวดล้อมและสิ่ง ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของแต่ละโรงเรียนก็มีความแตกต่างกันแม้ว่าสภาพทางกายภาพอาจจะไม่มี ความแตกต่างกันเท่าไรนัก ซึ่งเรื่องทั้งหมดนี้จำเป็นที่ครูจะต้องทราบถ้าต้องการจะพัฒนา คุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียนที่ตนรับผิดชอบอยู่ ประเด็นที่ห้าคือความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์และสร้างความร่วมมือระหว่างครู และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง ซึ่งครูจะสามารถทำได้ดีขึ้นถ้ามีความรู้เกี่ยวกับลักษณะโครงสร้างของความสัมพันธ์ที่มีอยู่ในโรงเรียนนั้น มีความ

เข้าใจเรื่องการจัดการ ระบบและสายงานบริหารซึ่งอยู่ในรูปของทั้งที่เป็นทางการ และที่แฝงอยู่ สำหรับประเด็นสุดท้ายที่นับว่ามีความสำคัญมากในการตัดสินว่าครูผู้นั้นมีคุณภาพหรือไม่ คือความสามารถในการพิสูจน์ตนเองว่าพัฒนาความสามารถทางวิชาการได้ สามารถออกแบบหรือดัดแปลงวิธีสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียน สามารถสร้างสื่อ- อุปกรณ์การสอนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน สามารถสังเกตพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงของผู้เรียน รู้จักนำข้อมูลจากการบันทึกมาใช้ในการปรับปรุงและพัฒนาวิธีการสอนของตน

ปัญหาสำคัญในการฝึกหัดครูในระดับประถมศึกษาคือยังไม่ได้มีการเน้นการพัฒนาคุณภาพของครูตามประเด็นต่าง ๆ ที่กล่าวข้างต้นอย่างเป็นระบบเท่าที่ควร โดยเฉพาะประเด็นการพัฒนาทางวิชาการของผู้ที่จะเป็นครู การฝึกหัดครูเท่าที่กำลังเป็นอยู่คือการให้ความรู้พื้นฐานและจัดประสบการณ์เพื่อให้มีสติรู้จักการปฏิบัติงานครูโดยทั่วไป รู้จักวิธีสอนหลัก ๆ โดยทั่วไป ฝึกการจัดกิจกรรมและใช้เทคนิคการสอน มีการให้ความรู้เรื่องการสร้างเครื่องมือเพื่อเก็บข้อมูลบ้างและ ฯลฯ แต่สิ่งที่ยังไม่ได้มีการเน้นและน่าจะเป็นสิ่งที่สำคัญที่สุดในการพัฒนาทางวิชาชีพครูคือความสามารถในการบอกได้ว่ากำลังใช้วิธีสอนอะไรอยู่ และความสามารถในการระบุเหตุผลของการเลือกวิธีสอน ตลอดจนความสามารถในการทดลองสร้างและพัฒนาวิธีการสอนที่เหมาะสมกับลักษณะวิชาที่กำลังสอน ที่เหมาะสมกับความสนใจตรงกับลักษณะความสามารถของผู้เรียนเฉพาะกลุ่มที่จะเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนโดยตรง ซึ่งการที่ครูจะสามารถพัฒนาวิธีสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียนได้นั้น จำเป็นจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับวิธีการสอนแบบต่าง ๆ อย่างดีพอและมีความสัมพันธ์ที่ดีและใกล้ชิดกับผู้เรียนเป็นรายบุคคลหรือในกลุ่มที่มีขนาดเล็ก ตลอดทั้งจะต้องรู้จักความรับผิดชอบต่อหน้าที่ครูที่จะต้องดูแลให้นักเรียนนั้นมีพัฒนาการทางการเรียนอย่างแท้จริงอีกด้วย

องค์ประกอบของสภาพแวดล้อมของการจัดการเรียนการสอนในการฝึกหัดครูระดับประถมศึกษาที่จะเอื้อต่อพัฒนาการทางวิชาชีพครูของนิสิตฝึกหัดครูในลักษณะที่กล่าวทั้งหมดข้างต้น องค์ประกอบแรกคือจะต้องจัดให้นิสิตฝึกหัดครูได้มีโอกาสเรียนรู้จักผู้เรียนอย่างใกล้ชิด โดยเฉพาะรู้จักวิธี ลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน รู้ถึงจุดอ่อนและจุดเด่นของผู้เรียนเพื่อนำไปสู่การออกแบบการสอน ค้นคว้าข้อมูลทางวิชาการเพื่อนำมาปรับปรุงเนื้อหาที่จะสอนและดัดแปลงใช้วิธีสอนแบบต่าง ๆ องค์ประกอบต่อไปคือต้องจัดให้นิสิตฝึกหัดครูมีโอกาสพบปะซักถามครูผู้สอนคนอื่น ๆ ตลอดจนผู้ปกครองของผู้เรียนนั้นด้วยบ้างซึ่งจะทำให้ได้เรียนรู้ถึงสภาพแวดล้อมที่เป็นข้อจำกัดหรือปัจจัยส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนนั้น องค์ประกอบที่สำคัญอีกองค์ประกอบหนึ่งคือต้องจัดให้นิสิตฝึกหัดครูเหล่านี้ได้มีโอกาสปรึกษา ซักถามอาจารย์ผู้ควบคุมอย่างใกล้ชิดเพื่อหาแนวทางในการนำข้อมูลทั้งหลายที่ได้มาใช้ในการออกแบบพัฒนาวิธีการสอนที่เหมาะสมที่สุดสำหรับนักเรียนผู้นั้นต่อไป

แบบบันทึกประวัติการอ่านสำหรับนักเรียนประถมศึกษาหรือพอร์ทโฟลิโอการอ่านในส่วนนี้นักเรียนเป็นบันทึกที่ทำให้นักเรียนติดตามพัฒนาการทางการอ่านของตนเองได้ สามารถตรวจสอบได้ว่าอ่านหนังสือไปแล้วกี่ประเภท ประเภทละกี่เล่มมีความรู้ความเข้าใจสาระสำคัญของหนังสือที่อ่านไปเพียงไร สามารถประเมินความสนใจของตนเองที่มีต่อประเภทต่างๆของหนังสือ ตลอดจนตรวจสอบพัฒนาการในการวิเคราะห์วิจารณ์สาระที่อ่านไปพร้อมทั้งพัฒนาทักษะในการตั้งประเด็นอภิปรายสาระหรือแม้แต่ตัวผู้เขียนได้ นอกจากนี้แบบบันทึกประวัติการอ่านนี้จะ เป็นประโยชน์ต่อตัวนักเรียนโดยตรงดังกล่าวข้างต้นแล้วยังเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อครูผู้สอน ทั้งนี้เพราะจะทำหน้าที่เป็นเสมือนแบบบันทึกข้อมูลอย่างเป็นระบบที่แสดงผลอันเกิดจากการสอนของครูซึ่งถ้าได้นำข้อมูลที่ได้จากแบบบันทึกประวัติการอ่านของนักเรียนมาวิเคราะห์และสรุปลงเป็นตารางก็จะทำให้สามารถประเมินพัฒนาการของผู้เรียนในเชิงความสัมพันธ์กับวิธีการสอนแบบต่างๆ ที่ครูใช้ได้ ที่สำคัญที่สุดคือการใช้แบบบันทึกประวัติการอ่านพอร์ทโฟลิโอสำหรับนักเรียนนี้ทำให้ครูมีโอกาสสนทนาซักถามและสังเกตพฤติกรรม การอ่านของนักเรียนอย่างใกล้ชิดได้ทั้งนี้เพราะในการบันทึกพัฒนาการทางการอ่านของนักเรียนแต่ละครั้งจะอยู่ภายใต้การสัมภาษณ์และหรือการใช้ประเด็นคำถามต่างๆของครู ซึ่งจะครอบคลุมตั้งแต่เนื้อหาในหนังสือไปจนถึงความสนใจและทัศนคติที่นักเรียนมีต่อหนังสือและผู้แต่ง การที่ ครูมีโอกาสใกล้ชิดกับนักเรียนเช่นนี้ทำให้เข้าใจไม่เฉพาะแต่เรื่องลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนเท่านั้นแต่ยังทำให้เข้าใจถึงภูมิหลังทางบ้านและการเรียนในวิชาอื่นๆของนักเรียนได้ด้วย

ที่จริงแล้วแบบบันทึกประวัติการเรียนของนักเรียนหรือพอร์ทโฟลิโอส่วนของนักเรียนสามารถทำได้กับการเรียนทุกวิชาไม่จำกัดเฉพาะเรื่องการอ่านเท่านั้น แต่เนื่องจากทักษะการอ่านได้รับการเน้นเป็นอย่างมากในหลักสูตรระดับประถมศึกษาโดยได้รับการบรรจุลงในกลุ่มประสบการณ์ทักษะที่เป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในการเรียนรู้อื่นๆได้ต่อไป ควบคู่ไปกับวิชาคณิตศาสตร์ ดังนั้นในขั้นแรกนี้ผู้วิจัยจึงตกลงใจที่จะสร้างพอร์ทโฟลิโอบันทึกประวัติการอ่านภาษาไทยของนักเรียนประถมศึกษาทั้งนี้เพื่อศึกษาพัฒนาการด้านการอ่านภาษาไทยของนักเรียนไปพร้อมกับศึกษาผลการใช้พอร์ทโฟลิโอเพื่อพัฒนาวิชาชีพของนิสิตฝึกหัดครู

ลักษณะการอ่านที่กำลังเป็นปัญหาอย่างมากสำหรับนักเรียนในระดับประถมศึกษาคือการที่นักเรียนจะเลือกอ่านหนังสือเฉพาะประเภทที่สนใจหรือคุ้นเคย อาทิเช่นสนใจอ่านเฉพาะนิทาน หนังสือภาพ หรืออ่านเฉพาะหนังสือเรียนที่ครูบังคับให้อ่านเท่านั้น ดังนั้นจึงมักปฏิเสธที่จะอ่านหนังสือประเภทอื่นๆที่ไม่รู้จัก ซึ่งอาจจะเป็นเพราะไม่เคยอ่านมาก่อนทำให้ไม่เกิดความสนใจที่จะอ่าน และที่สำคัญคือไม่รู้ว่ประเภทของหนังสือนั้นมีความหลากหลาย หนังสือแต่ละประเภทมีคุณสมบัติประจำที่เป็นเอกลักษณ์ให้ความรู้ สาระและประโยชน์ต่าง ๆ

กัน และไม่ได้ให้เพียงแต่ความบันเทิงหรือให้แต่เนื้อหาทางวิชาการเฉพาะเรื่องเท่านั้น

คาร์ล สมิธ (Carl B. Smith, 1994) ได้กล่าวถึงบทบาทของครูในเรื่องการนำเสนอประเภทของการอ่านให้นักเรียนไว้นักเรียนจะได้รับประโยชน์อย่างมากถ้าครูมีความรู้เป็นอย่างดีเกี่ยวกับหนังสืออ่านประเภทต่างๆที่มีอยู่ในวงการตลาดหนังสือ โดยเฉพาะหนังสือใหม่ๆไม่ว่าจะเป็นหนังสือเกี่ยวกับวิชาการหรือหนังสืออ่านนอกเวลาและหนังสืออ่านเพื่อความเพลิดเพลิน ทั้งนี้เพราะสามารถให้คำแนะนำหรือสามารถเลือกหนังสืออ่านที่เหมาะสมกับความสนใจ เหมาะกับระดับความสามารถในการอ่าน และตรงกับความต้องการของผู้อ่านได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้ยังได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับการนำบทความในวารสารและในหน้าหนังสือพิมพ์มาให้นักเรียนได้อ่าน วิเคราะห์และพยายามทำความเข้าใจกับพื้นฐานความคิดของผู้เขียนจากบทความเหล่านี้อีกด้วย

สมิธ (Carl B. Smith, 1994) ได้กล่าวสรุปด้วยว่าการที่นักเรียนได้มีโอกาสอ่านหนังสือหลายประเภทจะช่วยพัฒนาคุณภาพการอ่านของนักเรียนได้เป็นอย่างดี ทั้งยังได้พัฒนาแบบบับทึกรละเอียดและพัฒนาการทางการอ่านหนังสือประเภทกวีนิพนธ์ ประเภทวารสาร และประเภทหนังสือวิชาการของนักเรียนพร้อมทั้งได้เสนอแนะเกณฑ์การประเมินพัฒนาการไว้ด้วย

ลาลี ทองธวั (2524 , 2541) ได้แบ่งประเภทของหนังสืออ่านในระดับประถมศึกษาตามลักษณะเนื้อห่าออกเป็นหกประเภท คือประเภทหนังสือนิทานปรัมปรา เทพนิยายจินตนาการ นิทานท้องถิ่น นิทานวรรณคดี นิทานอิงประวัติศาสตร์ และนิทานอิงศาสนาและปรัชญา นอกจากนี้ยังมีหนังสือวิชาการ หนังสือกวีนิพนธ์ หนังสือภาพล้วน หนังสือวารสาร หนังสือแปล และหนังสือร่วมสมัยที่สะท้อนปัญหาของสังคมในระดับต่างๆซึ่งหนังสือเหล่านี้มีลักษณะต่างกันออกไป ครูควรให้นักเรียนได้รู้จักหนังสือเหล่านี้พอที่จะสำรวจความสนใจต่อประเภทของหนังสือได้อย่างเป็นระบบพร้อมทั้งสามารถวิเคราะห์วิจารณ์เปรียบเทียบประเภทต่างๆของหนังสือหรือเปรียบเทียบลักษณะของหนังสือในประเภทเดียวกันได้บ้าง

ลาลี ทองธวั (2534) ได้ศึกษาและอธิบายไว้ว่าการที่จะเลือกหนังสือสำหรับนักเรียนประถมศึกษาเล่มใดดีและเล่มใดไม่ดีไม่ควรแนะนำให้นักเรียนอ่านนั้นเป็นเรื่องยากทั้งนี้เพราะหนังสือบางเล่มอาจจะดีสำหรับนักเรียนบางกลุ่ม แต่อาจจะไม่เหมาะกับนักเรียนบางกลุ่มก็ได้ ดังนั้นจึงหาคำตอบที่ชี้ชัดลงไปได้ยาก เราไม่อาจจะตัดสินใจเลือกหรือแนะนำประเภทของหนังสือให้นักเรียนได้ถ้าไม่รู้จักนักเรียนคนนั้นหรือกลุ่มนั้นดีพอ ครูต้องมีความรู้เกี่ยวกับนักเรียนมากพอที่จะรู้ว่านักเรียนสนใจเรื่องใดเป็นพิเศษ มีศักยภาพเพียงไร รสนิยม

เป็นอย่างไร ระดับความสามารถในการอ่านของนักเรียนเป็นอย่างไร ตลอดจนอาจจะต้อง ศึกษาให้ลึกลงไปถึงพื้นเพทางสังคมและอารมณ์ของเด็กผู้อ่านด้วยเพื่อที่จะได้สามารถพัฒนาคุณภาพทางการอ่านของเด็กคนนั้นได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

นอกจากจะต้องพิจารณาหนังสือสำหรับเด็กในประเด็นของเนื้อหาสาระในหนังสือแล้วครูยังจะต้องให้ความสำคัญกับประเด็นภาพประกอบในหนังสืออีกด้วยซึ่งเรื่องภาพประกอบนี้เป็นหัวใจสำคัญของหนังสือสำหรับเด็ก แดเนียล เคอร์แลนด์ (Daniel Kurland, 1995) แบ่งคุณภาพทางการอ่านหนังสือภาพประกอบของเด็กไว้เป็นสองระดับใหญ่ ๆ คือระดับอ่านความจากภาพ ซึ่งเป็นการบรรยายตามสิ่งที่เห็น และการใช้ภาพที่เห็นนั้นเป็นเสมือนหัวเรื่องเพื่อการสนทนาหรือแสดงความคิดเห็นต่อไป ซึ่งในระดับหลังนี้ความแตกต่างของนักเรียน จะปรากฏเห็นได้อย่างชัดเจนถ้าครูได้สัมผัสใกล้ชิดกับเด็กผู้อ่านและสามารถใช้ข้อมูลจากระดับการอ่านนี้เพื่อการแนะนำการอ่าน และสามารถสร้างพัฒนาการทางการอ่านหนังสือประเภทต่างๆให้เกิดขึ้นกับเด็กได้

ด้วยเหตุที่การพัฒนาทางวิชาชีพสำหรับครูประถมศึกษายังไม่บรรลุถึงขั้นที่ควรจะเป็นนั่นคือขั้นที่ครูสามารถออกแบบและพัฒนาการสอนแบบต่างๆเพื่อส่งเสริมและหรือแก้ปัญหาอย่างจริงจังเกี่ยวกับการเรียนของนักเรียนเฉพาะกลุ่มได้ และเนื่องจากปัญหาสำคัญประการหนึ่งที่นักเรียนระดับประถมศึกษากำลังประสบอยู่ในขณะนี้คือการขาดการชี้แนะอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับการอ่านหนังสือหลากหลายประเภททำให้ขาดคุณภาพทางการอ่าน ดังนั้นผู้วิจัยจึงต้องการจะพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอสำหรับครูและศึกษาผลการใช้กระบวนการสอนนี้ในด้านการส่งเสริมพัฒนาการทางวิชาชีพของครูและการพัฒนาคุณภาพทางการอ่านของนักเรียนระดับประถมศึกษา

และเนื่องจากในปัจจุบันกระแสเรียกร้องจากสังคมส่วนรวมทั้งในส่วนของนักวิชาการ นักการศึกษา ประชาชน และแม้แต่นักการเมืองให้มีการปฏิรูปการศึกษาควบคู่ไปกับการปฏิรูปทางการเมือง ซึ่งหมายความว่าถ้ารูปแบบใหม่ทางการเมืองเปิดโอกาสให้ประชาชนเข้ามามีบทบาทในการกำหนดแนวทาง มีส่วนร่วม กำกับ และรับรูนโยบายตลอดจนการบริหารจัดการประเทศในฐานะเจ้าของประเทศมากขึ้น การปฏิรูปทางการศึกษาก็น่าจะต้องเตรียมคนในสังคมให้มีความสามารถและประสิทธิภาพในการกระทำบทบาทนั้น ๆ ได้ด้วยการฝึกหัดครูในปัจจุบันทำให้เกิดข้อคำถามว่า พัฒนาการทางวิชาชีพครูที่เน้นประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอน การแสวงหาวิธีการที่มีประสิทธิภาพที่สุดในการถ่ายทอดเนื้อหาทางวิชาการ ในการใช้สื่อการสอน และฯลฯ แต่ไม่ได้เน้นการสร้างครูที่สามารถคิดวิเคราะห์ถึงผลกระทบของการสอนที่กระทำไปต่อผู้เรียนและต่อสังคมในแง่ประสิทธิภาพของการกระทำบทบาทใหม่ในสังคม ไม่ได้คิดวิพากษ์เกี่ยวกับเป้าหมายการศึกษาที่ถูกกำหนดให้บรรลุถึงกับ

บทบาทใหม่ จะสามารถทำให้ได้ครูที่สามารถเตรียมคนที่มีประสิทธิภาพในการทำบทบาทใหม่ ในสังคมได้ดีเพียงไร และข้อคำถามที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่ต้องการความกระจ่างคือ พัฒนาการทางวิชาชีพครูในด้านประสิทธิภาพทางการเรียนการสอนสะท้อนให้เห็นถึงอุดมการณ์ และกระบวนการในการจัดการฝึกหัดครูในแนวแบบใดในปัจจุบัน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

๑. เพื่อพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านสำหรับครู
๒. เพื่อศึกษาคุณภาพะทางการอ่านของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ห้า ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ที่ได้รับการสอนโดยกระบวนการสอนนี้
๓. เพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่าน สำหรับครูที่มีต่อนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ที่กำลังศึกษาในภาคปลายปี การศึกษา ๒๕๔๐ ที่ใช้กระบวนการสอนนี้ในด้านพัฒนาการทางวิชาชีพครู
๔. เพื่อตอบคำถามเชิงวิเคราะห์เพื่อหาความกระจ่างเกี่ยวกับพัฒนาการทาง วิชาชีพครูในด้านพฤติกรรมการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นอันเป็นผลเนื่องมาจากกระบวนการสอน โดยใช้พอร์ทโฟลิโอกับความเกี่ยวข้องกับความผูกพันของนักเรียน และกับความเกี่ยวข้องกับความ สภาวะของการจัดการศึกษาในสถาบันฝึกหัดครู

สมมติฐานการวิจัยเชิงปริมาณ

๑. หลังจากนักเรียนประถมศึกษาปีที่ห้าจากโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร เขตปทุมวัน ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้รับการสอนผ่านกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทั้ง หกชั้นแล้วจะอ่านหนังสือสำหรับเด็กในประเภทที่นอกเหนือจากหนังสือจินตนาการเป็นจำนวน เล่มมากกว่าหลังได้รับการสอนผ่านกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอเพียงห้าชั้น
๒. หลังจากทีมนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างใช้ กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทั้งหกชั้นตอนแล้วจะระบุวิธีสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็กในแผนการสอนเป็นจำนวนมากครั้งกว่าหลังการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอ เพียงห้าชั้นตอน
๓. หลังจากทีมนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างใช้ กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทั้งหกชั้นตอนแล้วจะสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่เป็น จำนวนครั้งในแผนการสอนมากกว่าหลังการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอเพียงห้าชั้น ตอน

คำถามในการวิจัย

๑. นิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ที่ใช้กระบวนการสอนโดยมีพอร์ทโฟลิโอเป็นเครื่องมือในการบันทึกพฤติกรรมการเรียนการสอนทั้งหมดที่เกิดขึ้นระหว่างและหลังการสอนสามารถระบุข้อวิสัยสอนที่ใช้ได้หรือไม่ บอกได้หรือไม่ว่าวิสัยสอนที่ใช้นั้นมีจุดอ่อนหรือจุดเด่นอย่างไรหลังจากที่ได้นำมาใช้สอนนักเรียน การได้สอนนักเรียนอย่างใกล้ชิดในลักษณะตัวต่อตัวทำให้ครูเรียนรู้จักนักเรียนได้มากน้อยเพียงไรและนำความรู้นั้นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการเรียนของนักเรียน และทำให้ครูเกิดความรับผิดชอบติดตามดูแลพฤติกรรมอื่นๆของนักเรียนด้วยหรือไม่ เพียงไร

๒. หลังจากที่นิสิตฯใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอจนครบทุกชั้นตอนแล้ว นิสิตฯ สามารถสร้างวิสัยสอนแบบใหม่ๆขึ้นมาใช้ได้หรือไม่ วิธีการสอนที่สร้างขึ้นมานั้นมีลักษณะอย่างไร นิสิตฯ สามารถบอกเหตุผลประกอบการสร้างวิสัยสอนนั้นได้หรือไม่ วิสัยสอนใหม่นั้นออกแบบได้เหมาะสมกับนักเรียนหรือไม่ ทำให้นักเรียนบรรลุจุดมุ่งหมายในการอ่านหรือแก้ไขปัญหาการอ่านของนักเรียนหรือไม่เพียงไร

๓. แนวคิดและความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของนิสิตฯเปลี่ยนแปลงไปจากก่อนการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทุกชั้นตอนหรือไม่ เพียงไร

๔. นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยกระบวนการสอนฯ เปลี่ยนแปลงแนวการตอบคำถามอันเนื่องมาจากการอ่านหรือไม่ อย่างไร

๕. พัฒนาการทางวิชาชีพครูในด้านพฤติกรรมการสอนมีความเกี่ยวข้องกับคุณภาพของนักเรียนอย่างไร และสะท้อนให้เห็นแนวทางในการจัดการฝึกหัดครูแบบใดในสังคมไทยปัจจุบัน

ขอบเขตของการวิจัย

๑. ตัวอย่างประชากรที่ใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านเป็นนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จำนวน ๑๑คนที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคปลายปีการศึกษา ๒๕๕๐ ซึ่งได้รับการคัดเลือกผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้ในการวิจัยนี้เท่านั้น

๒. ตัวอย่างประชากรที่เป็นนักเรียนเป็นนักเรียนจากโรงเรียนประถมศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานคร เขตปทุมวัน จำนวน ๒๒ คนซึ่งผ่านการคัดเลือกตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ในการวิจัยเท่านั้น

๓. การตั้งคำถามในการวิจัยและการวิเคราะห์เพื่อตอบคำถามเป็นการใช้ความรู้ทางทฤษฎีสังคมศาสตร์ การศึกษา การจัดการฝึกหัดครู ทฤษฎีการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ และทฤษฎีความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษา กับสถาบันหลักทางสังคมเข้าช่วย ทั้งนี้การวิเคราะห์และการสรุปกระทำภายในขอบเขตของการตีความจากหลักฐานข้อมูลที่ได้จากพอร์ทโฟริโอ และบันทึกการสังเกตและข้อมูลจากการสนทนากับกลุ่มตัวอย่างเท่านั้น

ลักษณะเฉพาะของการวิจัย

๑. การวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอการสอนอ่าน เพื่อพัฒนาพฤติกรรมการอ่านของนักเรียนระดับประถมศึกษาและเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางวิชาชีพครูเป็นงานวิจัยที่มุ่งหารูปแบบกระบวนการจัดการเรียนการสอนแนวใหม่ในสถาบันฝึกหัดครู โดยมุ่งเชื่อมการให้ความรู้เชิงทฤษฎีการศึกษาและทฤษฎีการสอนกับการปฏิบัติใช้ความรู้เหล่านั้นในสถาบันฝึกหัดครูภายใต้เงื่อนไขบรรยากาศของห้องเรียนทดลอง (Teaching Laboratory) โดยให้นิสิตาได้ทดลองใช้และสร้างวิธีสอนเพื่อใช้สอนนักเรียนจริง ในห้องเรียนที่ออกแบบให้เอื้อต่อการสอนตามแนวใหม่ๆที่สร้างขึ้น (semi- school based method)

๒. พอร์ตโฟลิโอการสอนอ่านที่ใช้ในการวิจัยเป็นพอร์ตโฟลิโอสำหรับครูที่ได้รับ การออกแบบให้เป็นพอร์ตโฟลิโอในลักษณะผสมผสานระหว่างพอร์ตโฟลิโอสำหรับครู นักเรียนและศึกษานิเทศ (Don Graves, 1992 ; Maryalice Gutierrez, 1992)

๓. การวิจัยครั้งนี้กระทำในห้องปฏิบัติการสอนซึ่งเป็นห้องต้นแบบของห้องอ่านหนังสือสำหรับเด็กระดับประถมศึกษาโดยเฉพาะ มีหนังสืออ่านที่ไม่ใช่หนังสือเรียนประมาณ ๑๒๐๐ (หนึ่งพันสองร้อย) เล่ม มีการจัดหมวดหมู่หนังสืออ่านไว้ ๑๐ ประเภท ได้แก่หนังสือจินตนาการ หนังสือนิทานท้องถิ่น นิทานวรรณคดี นวนิยาย นิทานศาสนา-ปรัชญา สารคดีสำหรับเด็ก นิทานปรัมปรา กวีนิพนธ์ นิทานภาพล้วน และนิทานร่วมสมัย นอกจากนี้ยังมีอุปกรณ์และสื่อการเรียนอื่นๆให้ครูได้เลือกใช้ให้เหมาะกับวิธีสอน อาทิเช่น เครื่องเล่นเทป กระดาษสี

ห้องปฏิบัติการสอนนี้ได้รับการออกแบบให้ใช้กับการสอนแบบตัวต่อตัว

(individual instruction) ประกอบด้วยโต๊ะเรียน ๔ ตัวและเก้าอี้ ๘ ตัว สามารถเคลื่อนย้ายได้ มีมุมอ่านหนังสือ มีกล่องโทรศัพท์ต้นวงจรปิดสำหรับสังเกตการสอนและพฤติกรรมต่างๆที่เกิดขึ้นภายในห้อง

๔. เนื่องจากการวิจัยนี้มุ่งให้นิสิตา ศึกษาปฏิบัติการในเชิงลึกโดยละเอียดของนักเรียนที่มีต่อวิธีสอน และเพื่อให้นิสิตาสามารถเลือกวิธีสอนที่เหมาะสมกับลักษณะของนักเรียนแต่ละคนได้ ดังนั้นจึงได้จัดให้นิสิตา หนึ่งคนทำการสอนนักเรียนเพียงสองคน และทำการสอนครั้งละหนึ่งคนเท่านั้นโดยสอนคนละหนึ่งชั่วโมง นิสิตาจะต้องสอนนักเรียนคนละ ๒๕ ครั้ง หรือ ๒๔ ชั่วโมงในเวลา ๔-๖ สัปดาห์

๕. การวิจัยนี้มีลักษณะผสมผสานระหว่างงานวิจัยเชิงปริมาณและวิจัยเชิงคุณภาพโดยในขั้นต้นผู้วิจัยมุ่งศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อพิสูจน์สมมติฐานการวิจัยที่ตั้งในเชิงปริมาณเพื่อหาจำนวนวิธีสอนที่นิสิตา รู้จัก และจำนวนวิธีสอนที่นิสิตา สร้างขึ้นใหม่ และจำนวนประเภทหนังสืออ่านที่นักเรียนอ่าน ในขั้นที่สองผู้วิจัยได้ศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลที่บันทึกอยู่ในพอร์ตโฟลิโอในเชิงลึกเพื่อตอบคำถามการวิจัยเพื่อสะท้อนให้เห็นรายละเอียดของกระบวนการเรียนการสอนและปฏิบัติการของผู้สอนและผู้เรียนที่เกิดขึ้นในระหว่างการใช้พอร์ตโฟลิโอซึ่งงานวิจัยในเชิงคุณภาพในส่วนนี้จะช่วยให้เกิดความกระจ่างต่อพฤติกรรม

หลายๆอย่างของครูและนักเรียนตลอดจนสะท้อนให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างคุณภาพของครูกับคุณภาพของนักเรียน และสะท้อนให้เห็นถึงสภาพของการจัดการศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูอีกด้วย

การศึกษาเชิงวิเคราะห์ในชั้นที่สองของการวิจัยกระทำภายในขอบเขตการวิเคราะห์จากหลักฐานข้อมูลที่ปรากฏในพอร์ทโฟลิโอ จากการบันทึกอย่างไม่เป็นทางการสังเกตพฤติกรรมของนิสิตาและนักเรียนผ่านโทรทัศน์วงจรปิด ข้อมูลจากการสนทนาซักถามและเป็นการวิเคราะห์ภายใต้กรอบแนวคิดทฤษฎีการศึกษา ทฤษฎีความคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ ทฤษฎีการสอนอ่าน และการพัฒนาหลักสูตรฝึกหัดครูแนวใหม่ ทฤษฎีทางสังคมศาสตร์ และทฤษฎีความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษา กับสถาบันหลักของสังคม

วิธีดำเนินการวิจัย

๑. ศึกษาเอกสาร ตำราและงานวิจัยทั้งภายในและต่างประเทศ ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสอนอ่าน การทำพอร์ทโฟลิโอรูปแบบต่างๆ ประเภทและการสร้างหนังสืออ่านสำหรับเด็ก ทฤษฎีการศึกษา ทฤษฎีการวิเคราะห์แบบตอบโต้ ทฤษฎีความขัดแย้ง

๒. สร้างพอร์ทโฟลิโอสำหรับการวิจัย

๓. สร้างกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านสำหรับครู

๔. เลือกและกำหนดกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

๕. สร้างเครื่องมือสำหรับเก็บข้อมูลซึ่งได้แก่ แบบสอบถามแนวคิดและปรัชญาการจัดการเรียนการสอน และสร้างแบบสังเกตพฤติกรรมแบบไม่เป็นทางการเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนภายในห้องปฏิบัติการ

๖. ทดลองความสมบูรณ์และความเป็นไปได้ของการใช้พอร์ทโฟลิโอ กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการอ่าน แบบสอบถามแนวคิดและปรัชญาการจัดการเรียนการสอนและแบบสังเกตพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนภายในห้องปฏิบัติการ

๗. ดำเนินการทดลองการวิจัย และเก็บข้อมูล

๘. วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ สรุปและอภิปรายผล

๙. ศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลเชิงวิพากษ์เพื่อหาคำตอบให้กับสิ่งที่เกิดขึ้นระหว่างการใช้พอร์ทโฟลิโอในกระบวนการจัดการเรียนการสอนภายในห้องปฏิบัติการสอน ให้ความสำคัญต่อความสำคัญที่พฤติกรรมของครูมีต่อคุณภาพของนักเรียน และสภาพการจัดการภายในสถาบันฝึกหัดครู

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่าน หมายความว่าเครื่องมือหลักที่ครูใช้ในการบันทึกข้อมูลที่จำเป็นทั้งหมดก่อนการจัดการเรียนการสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็กและประมวลประสบการณ์ทั้งหมดที่เกิดขึ้นระหว่างและหลังการเรียนการสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็ก

พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านนี้ประกอบด้วยส่วนสำคัญ ๓ ส่วน ส่วนที่หนึ่งเป็นส่วนที่ครูใช้บันทึก การวางแผนการจัดการเรียนการสอนอ่าน วิธีสอนที่เลือกใช้ เหตุผลประกอบการเลือก การดำเนินการสอนตามแผนที่วางไว้ ผลการดำเนินการสอน จุดเด่นและด้อยของวิธีสอนที่ใช้ (พค.2, พค.2 แนวป.1, พค.2 แนวป.2) ข้อสังเกตเกี่ยวกับปฏิกริยาที่นักเรียนมีต่อวิธีสอนที่ใช้และผลการอ่านของนักเรียน บันทึกพฤติกรรมกรรมการอ่านของนักเรียน จำนวนและประเภทหนังสือที่นักเรียนอ่าน และการใช้คำถามและการตอบคำถามของนักเรียน (พค.3น1 , พค.3น2 , พค.3น3) ส่วนที่สองเป็นบันทึกรายละเอียดเกี่ยวกับพื้นฐานทางสังคมและพื้นฐานการอ่านของนักเรียน (พค.1) ส่วนที่สามเป็นบันทึกการสนทนากิปรายระหว่างนิสิตากับผู้วิจัยในฐานะอาจารย์ผู้กำกับ การสอน เกี่ยวกับปัญหาและข้อค้นพบที่นิสิตาพบระหว่างการเรียนการสอนอ่านและการให้คำแนะนำเชิงวิชาการเพิ่มเติม (พค. 4) บันทึกทั้งสามส่วนนี้รวบรวมอยู่ในกระเป๋าที่มี ๑๒ ช่องสำหรับ เก็บบันทึก ๑๒ ชุดในการสอนรวม ๑๒ ครั้ง

กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่าน หมายความว่าขั้นตอนของการสอนที่เน้นการใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านเป็นเครื่องมือหลักในการจัดการเรียนการสอน กระบวนการสอนนี้ประกอบด้วย ๖ ขั้นตอนการสอนตามลำดับดังนี้ ขั้นที่ ๑ ผู้สอนรวบรวมข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับตัวผู้เรียน ทั้งภูมิหลังทางสังคม ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทั่วไปและการอ่าน ประสพการณ์ด้านการอ่าน ความสนใจประเภทหนังสือ , ขั้นที่ ๒ ผู้สอนกำหนดวัตถุประสงค์ในการสอนแต่ละครั้งโดยใช้ข้อมูลพื้นฐานที่ได้จากขั้นที่ ๑ โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีความคุ้นเคยกับหนังสืออ่านหลากหลายประเภท และสามารถอ่านและทำความเข้าใจกับหนังสือที่อ่านได้, ขั้นที่ ๓ ผู้สอนเลือกวิธีการสอนอ่านที่สอดคล้องกับประเภทของหนังสือ วัตถุประสงค์ของการจัดการเรียน การสอนและลักษณะเฉพาะของผู้เรียน, ขั้นที่ ๔ ผู้สอนบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการวางแผนการสอน บันทึกการดำเนินการสอนและข้อสังเกตเกี่ยวกับการสอนไว้ ในพอร์ทโฟลิโอส่วนที่หนึ่งตอนต้น, ขั้นที่ ๕ ผู้สอนบันทึกพฤติกรรมกรรมการอ่าน ผลการอ่านของนักเรียนและข้อสังเกตเกี่ยวกับการอ่าน ของนักเรียนไว้ในพอร์ทโฟลิโอส่วนที่หนึ่งตอนท้าย , ขั้นที่ ๖ ผู้สอนนำพอร์ทโฟลิโอส่วนที่ ๑, ๒, ไปสนทนาและอภิปรายกับอาจารย์ผู้ควบคุม แล้วบันทึกผลการสนทนาและการวิเคราะห์ใน พอร์ทโฟลิโอส่วนที่สาม

การพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่าน หมายความว่าถึง การออกแบบและสร้างขั้นตอนการสอนที่มีพอร์ทโฟลิโอเป็นเครื่องมือหลักในการจัดการเรียน การสอน การออกแบบและการสร้างนี้เน้นหลักและขั้นตอนการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ที่ใช้ข้อมูลที่ได้ จากผู้เรียนและสิ่งที่จะต้องเรียนเป็นพื้นฐานในการกำหนดและเลือกวิธีสอนตามหลักการและ ทฤษฎีการสอนอ่าน วิเคราะห์จุดอ่อนและจุดเด่นของการดำเนินการสอน นำผลลัพธ์ที่ได้จากการ วิเคราะห์มาปรับปรุงและหรือพัฒนาวิธีสอนใหม่ที่เหมาะสมกับผู้เรียน และหมายความว่าถึงการสร้าง พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านสำหรับให้ครูใช้ในระหว่าง การดำเนินการสอน

พัฒนาการทางวิชาชีพครู หมายความว่าถึงความสามารถที่เพิ่มขึ้นของผู้สอนในการปฏิบัติงานในฐานะครูผู้สอนซึ่งวัดได้จาก ๑. จำนวนชื่อวิธีสอนอ่านที่ผู้สอนสามารถระบุได้มากขึ้นในพอร์ตโฟลิโอส่วนที่หนึ่ง, ๒. จำนวนวิธีสอนอ่านแบบใหม่ที่ผู้สอนสร้างมากขึ้นที่ปรากฏในพอร์ตโฟลิโอส่วนที่หนึ่ง,

วุฒิภาวะทางการอ่าน หมายความว่าถึงความสามารถในการอ่านที่เพิ่มมากขึ้นของนักเรียนซึ่งวัดได้จาก ๑. จำนวนเล่มของหนังสือที่อ่านเพิ่มมากขึ้น , ๒. ความหลากหลายของประเภทหนังสือที่อ่านมากขึ้น , ๓. ลักษณะการตอบคำถามจากเนื้อเรื่องที่อ่านเป็นไปในเชิงวิเคราะห์วิจารณ์มากขึ้น

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

๑. ได้แนวทางใหม่ในการจัดการเรียนการสอนในสถาบันฝึกหัดครูที่มุ่งเน้นผู้สำเร็จการศึกษาที่เป็นครูที่มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้อย่างแท้จริง

๒. ได้แนวทางใหม่ของการวิจัยทางการศึกษาที่มุ่งเน้นให้ความกระจ่างในเรื่องพฤติกรรมของครูและนักเรียนในระหว่างการวิจัย ให้ความกระจ่างในรายละเอียดเกี่ยวกับอิทธิพลของตัวแปรต้นที่มีต่อตัวแปรตามโดยเฉพาะตัวแปรตามที่เป็นคุณสมบัติของครูและนักเรียน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วรรณคดีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

วรรณคดีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านเพื่อพัฒนาทักษะทางการอ่านของนักเรียนประถมศึกษาและเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางวิชาชีพครูของนิสิตปริญญาโทสาขาการประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยแบ่งออกเป็น ๓ กลุ่ม ดังนี้

๑. วรรณคดีและงานวิจัยที่เกี่ยวกับความเป็นมาและความหมาย รูปแบบและประเภทของพอร์ทโฟลิโอทางการศึกษา

๒. ประเภทหนังสืออ่านสำหรับเด็กกับทักษะทางการอ่าน ความหมาย ประเภทของหนังสือและการแบ่งประเภทหนังสือเด็ก การส่งเสริมทักษะทางการอ่าน การอ่านแบบวิเคราะห์วิจารณ์

๓. รูปแบบการฝึกหัดครู ความเป็นมาและปัญหา รูปแบบของการฝึกหัดครูซึ่งได้แก่รูปแบบผู้บริโภคนและถ่ายทอดความรู้ และแบบส่งเสริมความคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ แนวการปฏิรูปการฝึกหัดครูในประเทศไทย

พอร์ทโฟลิโอทางการศึกษา

ความเป็นมา

การทำพอร์ทโฟลิโอทางการศึกษาเป็นเรื่องที่ใหม่มากเมื่อเปรียบเทียบกับการทำพอร์ทโฟลิโอของคนในวงการอื่นๆ โดยเฉพาะวงการสถาปัตยกรรม จิตรกรรม นักออกแบบเสื้อผ้าหรือแม้แต่ในวงการแพทย์ คนในอาชีพเหล่านี้ได้ใช้พอร์ทโฟลิโอเป็นเครื่องมือในการสื่อให้สังคมเห็นถึงผลงานที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะตัวของผู้เก็บรวบรวมผลงานแต่ละคนทั้งยังสามารถแสดงให้เห็นถึงผลงานชิ้นสำคัญๆ ที่ได้สร้างขึ้นอีกด้วย สำหรับในวงการศึกษาก็ปรากฏว่าเพิ่งมีการนำพอร์ทโฟลิโอมาใช้อย่างจริงจังเมื่อไม่นานมานี้เองและนำมาใช้เพื่อเป็นทางเลือกอีกทางหนึ่งของการประเมินผลงานเขียนของนักเรียน

นอกจากการใช้พอร์ทโฟลิโอในฐานะเครื่องมือประเมินผลงานการเขียนของนักเรียนแทนการใช้ข้อสอบวัดผลปลายปีเพื่อวัดความสามารถในการเขียนแล้วยังได้มีการทดลองนำพอร์ทโฟลิโอมาใช้บันทึกผลงานวิชาอื่นๆ ของนักเรียนอีกด้วย แต่เป็นที่น่าเสียดายว่าการศึกษาค้นคว้าเรื่องพอร์ทโฟลิโอจำกัดอยู่ที่การค้นหารูปแบบของพอร์ทโฟลิโอ ค้นหาวิธีการบันทึกผลงานของนักเรียนและสิ่งที่จะนำมาใส่ลงในพอร์ทโฟลิโอ โดยทั่วไปแล้วจุดมุ่งหมายของการทำพอร์ทโฟลิโออยู่ที่การทำให้นักเรียนสามารถเก็บสะสมผลงานได้มากที่สุดหรือสามารถเลือกเก็บผลงานชิ้นที่ดีที่สุดได้ซึ่งพอร์ทโฟลิโอในลักษณะนี้ทำให้นักการศึกษาหลายคนอาทิเช่น โดนัลด์ เกรฟส์ (Donald

H. Graves, 1992) วิจารณ์ว่าทำให้ครูเสียเวลาไปกับความพยายามให้นักเรียนเก็บสะสมผลงานของตนเองมากเกินไปจนไม่มีเวลาวิเคราะห์ผลงานเพื่อพัฒนาตัวนักเรียนเอง และพร้อมกันนั้นก็ได้อภิปรายว่าทำให้ไม่สามารถใช้พอร์ทโฟลิโอเพื่อใช้ประโยชน์ในการพัฒนาตัวครูเองได้ เกรฟส์ (Graves, 1992) แสดงความห่วงใยต่ออนาคตของการใช้พอร์ทโฟลิโอในลักษณะดังกล่าวไว้ว่าถ้าไม่มีการค้นคว้าหาทางเลือกอื่น ๆ อีกรนอกจากใช้พอร์ทโฟลิโอเพื่อการเก็บสะสมงานของนักเรียนแล้วคาดว่าพอร์ทโฟลิโอคงค่อย ๆ เสื่อมความสำคัญลงและคงสูญหายไปจากวงการการศึกษาในที่สุด เขายืนยันว่าพอร์ทโฟลิโอทางการศึกษาสามารถใช้เพื่อประโยชน์อื่น ๆ ได้อีกมากมาย อาทิเช่น ใช้บันทึกรายละเอียดที่เกิดขึ้นระหว่างการจัดการเรียนการสอน หรือใช้เพื่อเป็นเครื่องมือในการส่งเสริมพัฒนาการการเรียนรู้ของนักเรียนตลอดจนเป็นเครื่องมือเพื่อเสริมสร้างพัฒนาการของครู เป็นต้น

ที่จริงวัตถุประสงค์ของการใช้พอร์ทโฟลิโอเพื่อเป็นเครื่องมือในการประเมินผลงาน เขียนของนักเรียนเกิดขึ้นจากการพบจุดอ่อนในข้อสอบมาตรฐานที่ใช้วัดผลปลายปีเพื่อทดสอบความสามารถทางการเขียนของนักเรียน นักวัดผลมองว่าข้อสอบมาตรฐานไม่สามารถวัดความสามารถที่แท้จริงของนักเรียนได้ทุกด้านทั้งนี้เพราะในการใช้ข้อสอบวัดผลแต่ละครั้งมีตัวแปรอื่น ๆ เข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องทำให้นักเรียนไม่สามารถใช้ความสามารถของตนได้อย่างเต็มที่ ดังนั้นสิ่งที่วัดได้จึงไม่ใช่ความสามารถที่แท้จริงของนักเรียน ตัวแปรเหล่านี้มี อาทิเช่น บรรยากาศ ช่วงเวลาที่สอบ ความพร้อมของนักเรียนด้านกายภาพและสภาพจิตใจในระหว่างสอบและแม้แต่หัวข้อที่จัดให้นักเรียนเขียน เป็นต้น ตัวแปรเหล่านี้อาจเป็นอุปสรรคต่อการเขียนของนักเรียนซึ่งถ้าให้นักเรียนเขียนท่ามกลางตัวแปรอีกลักษณะหนึ่งผลสอบที่ได้อาจจะออกมาอีกแบบหนึ่งก็เป็นได้ เกรฟส์ (Graves, 1992) อธิบายไว้ว่าแม้แต่นักเขียนอาชีพบางครั้งก็ไม่สามารถผลิตผลงานที่มีคุณภาพได้ถ้าอยู่ภายใต้บรรยากาศและสิ่งแวดล้อมที่ไม่เอื้อต่อการสร้างผลงาน ดังนั้นจึงมีความพยายามที่จะใช้พอร์ทโฟลิโอเพื่อเก็บผลงานในระยะยาวนานพอที่จะประเมินความสามารถในการเขียนที่แท้จริงของนักเรียนโดยปล่อยให้มีความหลากหลายของสภาพบรรยากาศและสิ่งแวดล้อมในการสร้างผลงานแต่ละครั้ง แต่เป็นที่น่าเสียดายว่าครูมักจะเป็นผู้กำหนดทำให้เกิดสภาพบรรยากาศที่คงที่สม่ำเสมอเช่น กำหนดช่วงเวลาเก็บผลงาน กำหนดเวลาในการทำผลงาน กำหนดหัวข้อให้นักเรียนเขียน เป็นต้น ทั้งนี้เพื่อสะดวกต่อการนำผลงานของนักเรียนมาเปรียบเทียบกันและทำให้เกิดคะแนน มาตรฐานเหมือนกับการใช้ข้อสอบมาตรฐานวัดผลการเขียนของนักเรียนเหมือนเดิมซึ่งเท่ากับเป็นการเบี่ยงเบนวัตถุประสงค์ของการใช้พอร์ทโฟลิโอเพื่อการทดแทนจุดอ่อนของข้อสอบมาตรฐานที่พยายามจะแก้ไขกันอยู่

พอร์ทโฟลิโอที่ใช้รวบรวมผลงานของนักเรียนสามารถสะท้อนความสามารถของครูผู้สอนได้ในระดับหนึ่งทั้งนี้เนื่องจากครูเป็นผู้จัดกระบวนการเรียนการสอนดังนั้นผลที่เกิดจากการเรียนการสอนอย่างน้อยส่วนหนึ่งก็คือสิ่งที่ปรากฏในพอร์ทโฟลิโอของนักเรียน ครูบางคน

กำหนดให้นักเรียนเลือกชิ้นงานที่ดีที่สุดของตนเก็บไว้ในพอร์ตโฟลิโอเพื่อสะท้อนถึงความสำเร็จของการจัดการเรียนการสอนของครูต่อชุมชน แต่ก็มีครูหลายคนช่วยให้นักเรียนปรับปรุงผลการเรียนได้โดยศึกษางาน ที่นักเรียนเก็บรวบรวมไว้ในพอร์ตโฟลิโอและให้คำแนะนำ กระตุ้นให้นักเรียนเห็นข้อบกพร่องในขณะที่หาแนวทางที่เป็นรูปธรรมเพื่อให้นักเรียนใช้ปรับปรุงงานของตนเอง เพื่อให้ดีขึ้นเป็นลำดับ

นอกจากการใช้พอร์ตโฟลิโอเป็นที่เก็บรวบรวมผลงานของนักเรียนเพื่อให้ครูใช้วัดและประเมินผลความสามารถที่แท้จริงด้านการเขียนของนักเรียนแล้ว จากตัวอย่างข้างต้นครูยังใช้พอร์ตโฟลิโอเพื่อเป็นเครื่องมือในการกระตุ้นให้นักเรียนศึกษาผลงานของตนเอง เพื่อใช้ในการปรับปรุงผลงานของตนเองอีกด้วยซึ่งแนวการใช้พอร์ตโฟลิโอแบบที่สองกำลังได้รับความสนใจจากแวดวงการศึกษาเป็นอย่างมากแม้จะยังกำลังทำการศึกษาค้นคว้ากันอยู่ในรายละเอียดไม่ว่าจะเป็นรายละเอียดเกี่ยวกับบทบาทของผู้เรียน เวลาที่เหมาะสม หรือบทบาทของครูเป็นต้นเกรฟส์ (1992) เสนอหัวข้องานวิจัยเกี่ยวกับแนวการทำพอร์ตโฟลิโอไว้หลายหัวข้อด้วยกันเพื่อหาความกระจ่างให้กับการทำพอร์ตโฟลิโอที่เป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอนและการปรับปรุงผลงานของนักเรียน หัวข้อเหล่านี้มีดังนี้ นักเรียนใช้เทคนิคที่ครูสอนให้มาปรับปรุงงานเขียนของตนอย่างไร การประเมินผลงานนักเรียนของครูช่วยให้นักเรียนปรับปรุงผลงานได้มากน้อยเพียงไร พัฒนาการทางเทคนิคการสอนของครูมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียนของนักเรียนหรือไม่ นักเรียนที่มีพื้นฐานทางสังคมและวัฒนธรรมต่างกันสนใจทำพอร์ตโฟลิโอต่างกันหรือไม่ (หน้า ๕)

จากความเป็นมาของการทำพอร์ตโฟลิโอที่กล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของการทำพอร์ตโฟลิโอตั้งแต่การทำพอร์ตโฟลิโอเพื่อใช้วัดและประเมินผลการเขียนของนักเรียนแทนการใช้ข้อสอบมาตรฐานไปจนถึงการใช้พอร์ตโฟลิโอเพื่อปรับปรุงผลงานของนักเรียนและใช้เพื่อพัฒนาความสามารถในการสอนของครู แสดงให้เห็นถึงความพยายามที่จะสร้างพอร์ตโฟลิโอทางการศึกษาแนวใหม่ ๆ ขึ้นมาใช้แทนพอร์ตโฟลิโอตามความหมายเดิมที่หมายเฉพาะถึงการเก็บสะสมผลงานของนักเรียน

ความหมาย คำว่าพอร์ตโฟลิโอตามความหมายกว้าง ๆ ในวงการศึกษามุ่งถึงการเก็บสะสมผลงานหรือบันทึกแสดงผลงาน แสดงถึงศักยภาพด้านใดด้านหนึ่งของเจ้าของพอร์ตโฟลิโอ เป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นว่าผู้ทำพอร์ตโฟลิโอนั้นเป็นใคร มีภาระหน้าที่และบทบาทอะไรบ้าง และได้ทำการพัฒนาตนเองไปในทิศทางใด อย่างไร

อย่างไรก็ตามคำว่าพอร์ทโฟลิโอมีความหมายในเชิงแคบหรือความหมายเฉพาะ
อีกมากมายขึ้นอยู่กับว่าเป็นพอร์ทโฟลิโอของใคร เก็บสะสมงานประเภทใด และที่สำคัญคือเพื่อ
เป้าหมายอะไร ดังนั้นความหมายของพอร์ทโฟลิโอในเชิงแคบนี้จึงมีคำแปลและความหมายหลาย
อย่างด้วยกันขึ้นอยู่กับประเภทและการนำพอร์ทโฟลิโอมาใช้นั่นเอง

ประเภทของพอร์ทโฟลิโอ: ความหมายและลักษณะ

พอร์ทโฟลิโอให้นักเรียน นักการศึกษาบางคนให้ความหมายไว้ว่าหมายความถึงแฟ้มสะสม
ผลงานนักเรียน กล่องหรือกระเป๋ารวบรวมผลงานชิ้นเด่น ๆ ที่นักเรียนเลือกเก็บสะสมไว้ ผลงานที่
นักเรียนสะสมไว้ต่อเนื่องกันในเวลาหนึ่งเพื่อเป็นหลักฐานแสดงถึงความสามารถหรือ
พัฒนาการเรื่องใดเรื่องหนึ่งของนักเรียน ตัวอย่างเช่นคณะทำงานในโครงการพัฒนาทรัพยากร
มนุษย์ จังหวัดกระบี่ (การประเมินผลการเรียนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอ, เอกสารหมายเลข
๒/ ๒๕๓๙, หน้า ๒) ให้ความหมายพอร์ทโฟลิโอให้นักเรียนไว้ว่าเป็นสื่อสิ่งซึ่งแสดงถึงศักยภาพของ
ผู้สร้างและสามารถสะท้อนถึงความคิดของผู้เรียน เป็นเครื่องมือที่ช่วยให้นักเรียนสามารถควบคุม
วิธีการเรียนรู้ของตนเอง เป็นทั้งการสอนและการประเมินผล ซึ่งลักษณะของพอร์ทโฟลิโอตาม
ความหมายนี้ประกอบด้วยชิ้นงานที่นักเรียนเลือกมาจากงานทั้งหมดที่ทำขึ้น หรืออาจจะเป็นชิ้น
งานที่ครูช่วยนักเรียนเลือกเพื่อนำมาเก็บสะสมไว้ ส่วนจุดมุ่งหมายของการให้นักเรียนเลือกผลงาน
มาเก็บสะสมไว้นี้ก็เพื่อแสดงศักยภาพของกระบวนการคิดเกณฑ์ในการตัดสินคุณภาพของงานของ
นักเรียน ซึ่งนักเรียนจะต้องมีวิจาร์ณญาณและเหตุผลมากพอที่จะรู้ว่างานที่ตนเลือกเก็บไว้นั้นดี
อย่างไร และดีขึ้นหรือไม่ด้วย นั่นคือมุ่งเน้นการพัฒนากระบวนการคิดของนักเรียนมาก
กว่าพัฒนาการของชิ้นงานทั้งนี้ เพราะเป็นไปได้มากกว่านักเรียนอาจจะสามารถคิดเกณฑ์
ตัดสินผลงานได้อย่างมีประสิทธิภาพแต่อาจไม่สามารถเลือกชิ้นงานที่พัฒนาได้ตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้
เลยก็ได้

นอกจากพอร์ทโฟลิโอให้นักเรียนจะหมายถึงการสะสมผลงานชิ้นเด่น ๆ ที่คัดเลือกโดยนัก
เรียนแล้วยังหมายความถึงการสะสมงานทั้งหมดของนักเรียนเริ่มจากงานชิ้นแรก ๆ ไปจนถึงงานที่
ได้ทำการปรับปรุงต่อ ๆ มาทั้งนี้เพื่อแสดงให้เห็นถึงพัฒนาการของนักเรียนผู้นั้นก็ได้ดังเช่นที่ โฮ
เวิร์ด การ์ดเนอร์ (Howard Gardner, 1986, หน้า 20) ได้ให้ความหมายไว้ในหนังสือของเขา
แม้ว่าโฮเวิร์ด การ์ดเนอร์ (Gardner, 1986) ไม่ได้เน้นให้นักเรียนเลือกเฉพาะงานชิ้นเด่น ๆ แต่กั
เน้นการคิดวิเคราะห์ผลงานของนักเรียนไว้ด้วยเช่นกัน การ์ดเนอร์ (Gardner, 1986) อธิบายใน
เรื่องนี้ว่าในขณะที่เก็บชิ้นงานนักเรียนจะต้องวิจาร์ณและอธิบายงานนั้น ๆ ประกอบไปด้วยและเวลา
ครูประเมินพอร์ทโฟลิโอของนักเรียนก็จะดูทั้งลักษณะของงานและการวิจาร์ณประกอบกันไปเช่น
เดียวกับลักษณะการประเมินผลงานของนักวิจาร์ณศิลปะภาพวาดที่จะต้องดูภาพวาดของศิลปินแต่
ละคนก่อนแล้วจึงพิจารณาแนวคิดและความหมายที่อยู่เบื้องหลังการสร้างผลงานนั้น ๆ ประกอบ
ดังนั้นการให้นักเรียนเก็บผลงานทุกชิ้นจึงสามารถเน้นการคิดวิเคราะห์ได้เช่นเดียวกัน

อย่างไรก็ตามในเรื่องวิจารณ์ญาณและเหตุผลในการตัดสินคุณภาพของงานและ พัฒนาการของชิ้นงานนั้น จากการศึกษาวิจัยของ เกรฟส์ (Graves, 1992) พบว่านักเรียนจะสามารถทำได้อย่างมีประสิทธิภาพถ้าได้รับความช่วยเหลือคำแนะนำทางวิชาการจากครูไม่ใช่ปล่อยให้ นักเรียนพัฒนาศักยภาพด้วยการพิจารณาผลงานตนเองตามลำพัง โดยเฉพาะเกี่ยวกับศักยภาพ ด้านการเขียนด้วยแล้วครูยังต้องเข้ามามีบทบาทสำคัญในการช่วยนำทางให้ เขากล่าวไว้ว่า

ถ้าเรายังช่วยให้เด็กเรียนรู้ว่าจะอ่านและเขียนให้ดีขึ้นได้อย่างไร พวกเขาจะยังสามารถประเมินผลงานที่เขาอ่านและเขียนได้ดีขึ้นเท่านั้น (ดอน เกรฟส์, 1992, หน้า XIV)

เจย์ ซิมมอน (Jays Simmons, 1992) มีงานวิจัยที่สนับสนุนบทบาทของครูในการให้ความช่วยเหลือแนะนำทางวิชาการในการประเมินผลงานของนักเรียนด้วยเช่นกัน ซิมมอนต์ มองว่าครูสามารถช่วยให้นักเรียนใช้พอร์ตโฟลิโอในการพัฒนาตนเองได้อย่างแท้จริง และเขามองว่าการปล่อยให้ นักเรียนหาทางประเมินงานและหาทางพัฒนางานของตนเองนั้นอาจมีข้อเสียตรงที่ นักเรียนบางคนโดยเฉพาะนักเรียนที่เรียนอ่อนอาจเกิดความท้อถอย เสียกำลังใจได้

ดังนั้นความหมายของคำว่าพอร์ตโฟลิโอของนักเรียนของเกรฟส์ (Graves,1992) และ ซิมมอนต์ (Simmons,1992) จะกว้างกว่าการเก็บสะสมผลงานของนักเรียนไม่ว่าจะเป็นผลงาน ทั้งหมดหรือการเลือกเก็บผลงานก็ตาม และที่สำคัญคือทั้งเกรฟส์(Graves,1992) และซิมมอนต์ (Simmons,1992) ไม่พบว่านักเรียนจะสามารถพัฒนาตนเองได้โดยลำพังโดยปราศจากการชี้แนะ ทักษะการอย่างเป็นระบบจากครู หรือปราศจากการกระตุ้นให้กำลังใจนักเรียน กระตุ้นให้นักเรียนใส่ใจข้อมูลที่ได้จาก การประเมินผลงานของตนมาปรับปรุงแก้ไขจุดบกพร่องในงานชิ้นต่อ ๆ มา

พอร์ตโฟลิโอสำหรับครู

คำว่าพอร์ตโฟลิโอนอกจากจะหมายความถึงการสะสมผลงานของนักเรียนแล้วยัง หมายความว่า การสะสมหรือการบันทึกภาระงานของครู เป็นที่รวมผลงานต่างๆที่ครูทำขึ้น เพื่อแสดงภาระงานหรือประเภทของงานที่ครูทำ เป็นที่เก็บสะสมเอกสารต่างๆที่ครูใช้ในการ จัดการเรียนการสอน และครอบคลุมไปถึงบันทึกที่ครูทำขึ้นเพื่อเป็นเครื่องมือในการพัฒนา ประสิทธิภาพการทำงานของตนเองด้วย

เดวิด เซตเตดูคาตี (David Setteducati, 1995) อธิบายว่าพอร์ตโฟลิโอสำหรับ ครูบ่อยครั้งเป็นที่ที่ครูใช้สะสมเอกสารและวัสดุทั้งหลายทั้งหมดที่ใช้ในชั้นเรียนและที่เกี่ยวกับตัวนักเรียน ไม่ว่าจะเป็นภาพถ่ายของนักเรียน ภาพกิจกรรมในวาระต่างๆ จดหมายที่ผู้ปกครองเขียน มาเสนอแนะหรือติชม ผลงานชิ้นเด่นๆของนักเรียน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับครูแต่ละคนว่าต้องการเก็บ

อะไร แต่ไม่ว่าจะเก็บอะไร เซตตูกาติ (Setteducati, 1995) เน้นว่าจะต้องมีส่วนที่สะท้อนให้เห็นถึงแนวคิดและปรัชญาของการจัดการศึกษาของครูคนนั้นด้วย

สำหรับจุดมุ่งหมายในการทำพอร์ทโฟลิโอของครูนั้นก็หลากหลาย ครูบางคนมีจุดมุ่งหมายที่จะใช้พอร์ทโฟลิโอเป็นที่แสดงความเป็นเอกลักษณ์ของตัวเอง แสดงถึงภาระงานที่กำลังกระทำอยู่ ดังนั้นพอร์ทโฟลิโอจึงมีลักษณะเป็นบันทึกแสดงปรัชญาแนวคิดด้านการเรียนการสอนที่ยึดถืออยู่ มีการระบุเป้าหมายของการจัดการเรียนการสอนตลอดภาคการศึกษาของวิชาที่สอน มีหัวข้อเนื้อหาที่วางแผนจะสอนทั้งระยะยาวและระยะสั้น และระบุความคาดหวังที่ต้องการจะเห็นหลังจากที่เสร็จสิ้นการสอนแล้ว ครูบางคนเน้นการเก็บผลงานชิ้นเด่นๆ ของนักเรียน เก็บภาพถ่ายกิจกรรมที่จัดขึ้น และเก็บจดหมายติชมจากผู้ปกครอง ในขณะที่ครูบางคนเก็บบันทึกและสรุปการอภิปรายในการประชุมครูที่มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับแนวการจัดการเรียนการสอนซึ่งพอร์ทโฟลิโอแบบหลังนี้ทำให้ครูสามารถรับรู้รายละเอียดเกี่ยวกับการสอนของกันและกัน ระบุปัญหาและแนวทางในการแก้ปัญหาเพื่อนำมาปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนและการแก้ปัญหาของตน และการทำพอร์ทโฟลิโอในแบบหลังนี้ เซตตูกาติ (Setteducati, 1995) ให้ความเห็นว่าเป็นประโยชน์สำหรับครูใหม่ๆ ที่ยังไม่มีประสบการณ์ในการสอนมากนักเนื่องจากมีโอกาสได้เรียนรู้ถึงประสบการณ์การจัดการเรียนการสอนและเคล็ดลับการแก้ปัญหาของครูอาวุโส

ส่วนปีเตอร์ ดูลิตเติล (Peter Doolittle, 1977) ให้ความหมายของพอร์ทโฟลิโอไว้ว่าครอบคลุมถึงที่เก็บสะสมผลงานที่ครูสร้างขึ้น เป็นผลงานที่ครูพิจารณาแล้วว่าสามารถชี้ให้เห็นถึงความรอบรู้ด้านเนื้อหาวิชา ทักษะความชำนาญด้านเทคนิคการสอน ความเชี่ยวชาญพิเศษของครู ตลอดจนชี้ให้เห็นถึงแนวคิด ปรัชญาและความเชื่อเกี่ยวกับบทบาทของครู และที่สำคัญคือเป็นที่ที่ครูแสดงความสามารถในการวิจารณ์ประเมินการทำงานและผลงานของตนเองเพื่อปรับปรุงงานของตนอย่างต่อเนื่อง ดูลิตเติล (Doolittle, 1977) สรุปไว้ว่ารายละเอียดที่ควรมีอยู่ในพอร์ทโฟลิโอสำหรับครูมีดังนี้

๑. ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับตัวครู
๒. รายละเอียดของชั้นเรียน เช่นระดับชั้น จำนวนนักเรียน วิชาที่เรียน
๓. ข้อสอบวัดผลครู เอกสารประกาศนียบัตร วุฒิบัตรที่ได้รับ
๔. บันทึกแสดงปรัชญา เป้าหมาย และแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของครู
๕. เอกสารที่แสดงถึงความพยายามปรับปรุงตนเอง ด้วยการเข้ารับการอบรมเพิ่มเติม ร่วมสัมมนาทางวิชาการในหัวข้อที่เกี่ยวข้อง
๖. บันทึกการสอน เอกสารประกอบการสอน
๗. ข้อสอบย่อย และข้อสอบปลายปีที่ใช้ โครงการงานต่างๆ ที่มอบหมายให้นักเรียนทำ

๘. ภาพถ่าย เทปบันทึกเสียงหรือภาพวิดิทัศน์เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมหรือนิเทศการของนักเรียน

๙. บันทึกผลการเข้าสังเกตการสอนของเพื่อนครูด้วยกัน

๑๐. บันทึกการวิจารณ์งานสอนของตนเอง

๑๑. ภาพถ่ายการจัดสภาพบรรยากาศภายในห้องเรียน การจัดป้ายนิเทศ

พอร์ทโฟลิโอสำหรับศึกษานิเทศ

พอร์ทโฟลิโอสำหรับศึกษานิเทศหมายความถึงที่เก็บบันทึกหรือรายงานและเอกสารของศึกษานิเทศที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่พบเห็นระหว่างการไปเยี่ยมชมการปฏิบัติงานของครูในห้องเรียน ตลอดจนข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูกับศึกษานิเทศ ซึ่งปกติกระทำครั้งละประมาณ ๒ ชั่วโมงและกระทำติดต่อกันระยะเวลาหนึ่งเช่นอาจจะเป็นหนึ่งเดือน หนึ่งสัปดาห์ เป็นต้น ในส่วนที่เป็นการสัมภาษณ์นี้จะเป็นการบันทึกข้อมูลทั้งที่เป็นคำถามของศึกษานิเทศและส่วนที่เป็นคำตอบและประเด็นข้อคำถามที่ครูสนใจด้วย

พอร์ทโฟลิโอแบบผสมผสานพอร์ทโฟลิโอสำหรับครูกับพอร์ทโฟลิโอสำหรับศึกษานิเทศ

พอร์ทโฟลิโอแบบผสมผสานแบบแรกหมายความถึงการนำเอาพอร์ทโฟลิโอสำหรับครูผสมผสานเข้ากับพอร์ทโฟลิโอของศึกษานิเทศซึ่งพอร์ทโฟลิโอในลักษณะนี้เริ่มมีใช้ในปี ค.ศ. 1988 เป็นต้นมาจุดประสงค์ของการทำพอร์ทโฟลิโอแบบนี้คือการนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์มาใช้ในการพัฒนาประสบการณ์ทางวิชาชีพของครูโดยเฉพาะ กล่าวคือโดยทั่วไปแล้วการประเมินความสามารถของครูที่เพิ่งจบการศึกษาใหม่ๆ เพิ่งเริ่มเข้าทำงานในฐานะครูมักจะใช้วิธีให้ครูอาวุโส หรือแม้แต่ให้ผู้บริหารเข้าไปสังเกตการสอนแล้วสรุปการประเมินนั้นเพื่อประกอบการตัดสินใจรับครูเข้าทำงานหรือเลื่อนขั้นให้ซึ่งนักวิชาการ อาทิเช่น วูฟว์ (Wolf, K. 1991) กล่าวว่า การประเมินในลักษณะนี้ไม่ให้ข้อมูลที่สามารนำมาใช้พัฒนาครูได้เนื่องจากการสังเกตการทำงานเพียงครั้งหรือสองครั้งต่อปีไม่สามารถเห็นความต่อเนื่องของผลงานและความต่อเนื่องของการปรับปรุงตัวผลที่ได้จากการสังเกตส่วนใหญ่จะบอกได้แต่เพียงว่าครูคนนั้น ๆ สอนในช่วงนั้นดีหรือไม่ดีเท่านั้น ซึ่งในเรื่องนี้ลินน์และกราว์ลุนด์ (Linn, R.L. and Groundlund, N.E., 1993) ได้กล่าวสนับสนุนคำอธิบายของวูฟว์ (Wolf, 1991) ไว้ว่าข้อมูลจากการสังเกตที่จะสามารถนำมาใช้เพื่อการพัฒนาครูได้นั้นจะต้องเป็นข้อมูลที่มีการบันทึกอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบพอไม่ใช่สังเกตเป็นครั้งคราวและการสังเกตก็ไม่มีมีความต่อเนื่องกันแต่อย่างไร

พอร์ทโฟลิโอผสมผสานระหว่างพอร์ทโฟลิโอสำหรับครูกับพอร์ทโฟลิโอสำหรับนักเรียน

พอร์ทโฟลิโอผสมผสานแบบที่สองหมายความถึงการบันทึกกระบวนการเรียนการสอนตลอดจนการบันทึกผลที่เกิดจากการทำปฏิสัมพันธ์ทางวิชาการระหว่างครูกับนักเรียนซึ่ง

ทำให้พอร์ทโฟลิโอในลักษณะนี้ประกอบไปด้วยส่วนที่เป็นบันทึกของครู และบันทึกส่วนที่เป็นของนักเรียน บันทึกในส่วนของครูประกอบด้วยแนวการจัดกิจกรรมของครูในขณะที่ส่วนของนักเรียนเป็นบันทึกการเรียนรู้ของนักเรียน พอร์ทโฟลิโอผสมผสานนี้ทำขึ้นเพื่อแก้จุดอ่อนของการแยกพอร์ทโฟลิโอของครูและนักเรียนออกจากกันเป็นคนละฉบับทั้งนี้เพราะในแง่ของการเรียนการสอนแล้วพอร์ทโฟลิโอทั้งสองฉบับจะต้องใช้ประกอบกันต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันเพื่อให้เป้าหมายที่แท้จริงของการศึกษาเป็นไปอย่างสมบูรณ์ที่สุดนั่นคือทำให้เกิดพัฒนาการทั้งตัวครูและนักเรียน (เกรฟส์ และ ซิมมอนส์ ,1992; เซทตุคาทิ ,1995)



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วัตถุประสงค์ของการใช้พอร์ทโฟลิโอทางการศึกษา

พอร์ทโฟลิโอทางการศึกษาถูกนำมาใช้ด้วยวัตถุประสงค์หลายอย่างด้วยกันแต่สามารถมองในภาพรวม ๆ ได้สองวัตถุประสงค์หลักดังนี้

๑. เพื่อเป็นเครื่องมือในการประเมินผล
๒. เพื่อใช้พัฒนาทั้งตัวครูและนักเรียน

เครื่องมือในการประเมินผล : แม้ว่าความหมายของคำว่าพอร์ทโฟลิโอจะมีมากมายและพอร์ทโฟลิโอจะมีหลายประเภทหลายลักษณะก็ตามแต่ถ้าพูดถึงเป้าหมายของการทำพอร์ทโฟลิโอแล้วจะมีความคล้ายคลึงกันอยู่ประการหนึ่งนั่นคือการใช้พอร์ทโฟลิโอเพื่อการประเมินผล

พอร์ทโฟลิโอสำหรับนักเรียนส่วนใหญ่เน้นที่การเก็บสะสมผลงานของนักเรียนโดยเฉพาะผลงานที่แสดงถึงความสามารถ ทักษะและพัฒนาการด้านใดด้านหนึ่งของนักเรียน ผลงานเหล่านี้จะถูกนำมาเป็นข้อมูลในการตัดสินระดับความสามารถของนักเรียน ตัดสินว่านักเรียนคนนั้นควรจะได้คะแนนเท่าไร ควรได้รับรางวัลหรือไม่ ผ่านเกณฑ์ที่ตั้งไว้หรือไม่เป็นต้นและเนื่องจากเกณฑ์ในการประเมินมีความแตกต่างกันออกไปซึ่งขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์และธรรมชาติของสิ่งที่กำลังประเมินดังนั้นการออกแบบรายละเอียดของประเภทของข้อมูลที่จะจัดเก็บไว้ในพอร์ทโฟลิโอจึงมีความแตกต่างกันออกไป

อย่างไรก็ตามหลักสำคัญข้อหนึ่งของการเก็บข้อมูลผลงานของนักเรียนเพื่อใช้ในการประเมินผลงานคือการเก็บข้อมูลนั้นจะต้องกระทำอย่างต่อเนื่องกันเป็นเวลานานพอสมควรทั้งนี้เพื่อให้การประเมินผลงานมีความกว้างและลึกพอที่จะตัดสินได้ว่านักเรียนมีความรู้ความสามารถในเรื่องนั้น ๆ เพียงไร นอกจากนี้ยังทำให้การประเมินนั้นตั้งอยู่บนฐานงานที่แท้จริงที่นักเรียนทำและผลงานที่เก็บไว้อย่างต่อเนื่องนี้ทำให้ครูมีหลักฐานที่เป็นรูปธรรมให้ผู้ปกครองได้เห็นถึงพัฒนาการการเรียนรู้และลักษณะงานที่นักเรียนทำนอกเหนือไปจากการรายงานคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเพียงประการเดียว

สำหรับการประเมินครูนั้นผู้ประเมินจะพิจารณาผลงานที่ครูเก็บสะสมไว้ในพอร์ทโฟลิโอสำหรับครูเพื่อดูความสามารถและประสิทธิภาพในการสร้างผลงานตลอดจนประเภทและลักษณะของภาระงานที่ครูทำประกอบการตัดสินว่าครูคนนั้นมีคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้หรือไม่ สมควรได้รับการต่อสัญญาว่าจ้าง สมควรได้รับการเลื่อนขั้นหรือได้รับใบรับรองการประกอบอาชีพครูต่อไปหรือไม่เป็นต้น ปรากฏว่ามีมหาวิทยาลัยหลายแห่งในสหรัฐอเมริกาเช่นมหาวิทยาลัยโคลราโดที่โบว์เดอร์ มหาวิทยาลัยมาร์เค็ตต์และมหาวิทยาลัยเมอร์เรย์ได้ใช้พอร์ทโฟลิโอสำหรับ

ครูประกอบการตัดสินใจคัดเลือกบุคคลากรเข้าทำงานในมหาวิทยาลัย และมีมหาวิทยาลัยอีกมากมายหลายแห่งใช้การพิจารณาพอร์ทโฟลิโอประกอบผลการสอบมาตรฐาน ผลการสังเกตการทำงานของครูและผลการสอบสัมภาษณ์เพื่อประเมินครูก่อนรับเข้าทำงานในมหาวิทยาลัย

ประเด็นการใช้พอร์ทโฟลิโอในฐานะเครื่องมือสำหรับประเมินครูนั้นนอกจากจะดูจากผลการทำงานที่ครูสร้างขึ้นแล้ว ยังพิจารณาจากข้อมูลของบุคคลที่เกี่ยวข้องอีกหลายฝ่ายด้วยกัน ยังและวาลามูบิส (Young, Raymond J., Gwalamubisi, Yoswa. 1986) ทำการศึกษาและเสนอแนะว่าบุคคลและแหล่งข้อมูลที่สามารถใช้ประกอบการประเมินครูมี ๔ อย่างด้วยกันคือนักเรียน เพื่อนครูด้วยกัน ตัวครูเอง ผลการเรียนของนักเรียน ผู้บริหาร สมาคมศิษย์เก่าของสถาบันครูนั้น และผลข้อสอบพฤติกรรมครู (instructor performance tests)

ผลการวิจัยของเซลดิน (Seldin, P., 1984) พบว่าการให้นักเรียนทำหน้าที่ประเมินครูนั้นนิยมทำกันมากที่สุดคือมีสถานศึกษาถึงร้อยละ ๗๕ ที่ใช้วิธีนี้ แต่วิธีนี้มีจุดอ่อนอยู่มากโดยที่นักวิชาการมองว่าวุฒิภาวะและความสามารถด้านการใช้เหตุผลของนักเรียนยังมีไม่พอที่จะประเมินความสามารถในการสอนของครูได้ครอบคลุมพอ เซลดิน (Seldin, 1984) เองไม่เห็นด้วยกับการใช้ผลการประเมินโดยวิธีนี้ แต่เพียงอย่างเดียวยังเป็นเครื่องมือในการประเมินประสิทธิภาพของครู

ส่วนการประเมินโดยการใช้เพื่อนครูด้วยกันและการให้ผู้บริหารเป็นผู้ประเมินนั้นไม่ได้รับความนิยมมากนัก สำหรับข้อมูลการประเมินจากเพื่อนครูด้วยกันจะเน้นหนักไปในด้านความรู้ความสามารถเกี่ยวกับเนื้อหาและวิธีสอน รวมถึงความรับผิดชอบหน้าที่ของครูคนนั้นในเรื่องนี้ เซนทรา (Centra, John, 1979) รายงานว่าสถาบันการศึกษาที่ใช้วิธีนี้มีอยู่ประมาณร้อยละ ๒๗ ของจำนวนสถาบันทั้งหมดที่ทำการสำรวจ สำหรับผู้บริหารนั้นแม้จะมีบทบาทในการประเมินครูมากกว่าเพื่อนครูด้วยกันแต่ก็มีจุดอ่อนอยู่ไม่น้อย งานวิจัยของเซอร์รี แกรนท์ และแคลลิน (Cherry, Rober; Grant, Peter; Kalinos, Katherene. , 1988) พบว่าครูมักจะมองว่าผู้บริหารใช้อำนาจและประเด็นส่วนตัวในการประเมินการปฏิบัติงานของครูมากเกินไป แต่แม้กระนั้นการประเมินโดยผู้บริหารก็ยังคงเป็นหัวใจหลักของการประเมินประสิทธิภาพของครูมาโดยตลอด ดังนั้นจึงได้มีการศึกษาเพื่อหาทางแก้ไขจุดอ่อนของการประเมินโดยผู้บริหารโดยนักการศึกษาและนักวัดผลและนักวัดและประเมินผลหลายคนอาทิเช่นเซนทรา (Centra, , 1993) ได้เสนอให้มีการร่วมมือกันระหว่างครูผู้ถูกประเมินฝ่ายหนึ่ง เพื่อนครูด้วยกันฝ่ายหนึ่งและผู้บริหารอีกฝ่ายหนึ่งรวมเป็นสามฝ่ายด้วยกันช่วยกันระบุเป้าหมายและขอบเขตที่จะทำการประเมิน ตลอดจนกำหนดพฤติกรรมการสอนและบทบาทที่ครูจะต้องกระทำ และในการพิจารณาข้อมูลผลงานที่ครูบันทึกไว้ในพอร์ทโฟลิโอนั้นผู้บริหารจะพิจารณาโดยยึดเกณฑ์ที่ตั้งไว้เป็นหลักโดยมีเพื่อนครูด้วยกันเป็นพยานรับรู้

อย่างไรก็ตามแม้จะมีการแก้ไขจุดอ่อนของการประเมินครูโดยผู้บริหารเพื่อให้มีความเป็นกลางและเป็นธรรมมากขึ้นแล้วก็ตามแต่ยังปรากฏว่ามีครูเป็นจำนวนมากแสดงการต่อต้านการทำพอร์ทโฟลิโอ เรื่องนี้แอโรล่า (Arreola, Raoul, 1983) ชี้ว่าเป็นเพราะครูเหล่านี้เข้าใจว่าการที่ถูกสั่งให้ทำพอร์ทโฟลิโอเพราะผู้บริหารหาว่าตนสอนไม่ดี ทำงานไม่มีประสิทธิภาพจึงต้องการจะทำการตรวจสอบการทำงานของตนอย่างใกล้ชิด และยังมีครูบางกลุ่มเกรงว่าจะต้องถูกประเมินโดยผู้บริหารที่ไม่มีความสามารถพอที่จะแยกความมีประสิทธิภาพออกจากความไม่มีประสิทธิภาพได้ ทั้งยังมีครูจำนวนมากไม่ยอมเกรงว่าจะถูกประเมินในประเด็นที่ตนไม่มีความสันทัดหรือไม่ได้รับการฝึกฝนอย่างเป็นทางการมา ซึ่งความคิดเหล่านี้เมื่อมาประมวลรวมกันเข้าแล้วจึงปรากฏว่ามีครูเป็นจำนวนมากที่ต่อต้านการทำพอร์ทโฟลิโอ อย่างไรก็ตามการประเมินครูโดยผู้บริหารเป็นเรื่องที่หลีกเลี่ยงได้ยาก เพียงแต่การประเมินนั้นจะต้องมีหลักเกณฑ์ที่มีความเชื่อมั่นและมีความเที่ยงพอ ที่สำคัญที่สุดคือการประเมินครูจะต้องเป็นการประเมินแบบอิงเกณฑ์ มาตรฐานการปฏิบัติงานตามสายวิชาชีพครู มีการพิจารณาความรู้ความสามารถ ทักษะการสอน ทักษะการทำวิจัยและการศึกษาค้นคว้าและการปฏิบัติงานหลักของครูและไม่ใช้การประเมินแบบอิงกลุ่ม

เครื่องมือเพื่อการพัฒนา:

การนำข้อมูลจากพอร์ทโฟลิโอสำหรับครูมาใช้เพื่อการพัฒนาครูเริ่มมีการนำมาใช้อย่างจริงจังเป็นครั้งแรกในโครงการของอำเภอลองไอแลนด์ เมืองฟาร์มมิงเดิลในมลรัฐนิวเจอร์ซีย์ระหว่างปี 1992-1993 โดยที่ในปีนั้นอำเภอลองไอแลนด์ต้องการบรรจุครูใหม่จำนวน ๖๒ คน เข้าทำงานในโรงเรียนต่าง ๆ แต่เนื่องจากงบประมาณที่เคยใช้ในการอบรมครูใหม่เหล่านี้ถูกตัดจึงจำเป็นต้องมีการทำโครงการพิเศษขึ้นมาใช้แทนโครงการอบรมแต่ก็ต้องสามารถช่วยเสริมประสบการณ์ให้กับครูใหม่ได้ในทำนองเดียวกับโครงการฝึกอบรมด้วย มารียา ลีส กูตีแยเรซ (Maryalice Gutierrez, 1995) ซึ่งขณะนั้นดำรงตำแหน่งเป็นผู้ช่วยศึกษานิเทศก์ประจำเขตได้สร้างโครงการวิเคราะห์พอร์ทโฟลิโอ (Portfolio Review) ขึ้นมาใช้แทนการอบรมและใช้ร่วมกับการเข้าสังเกตการสอนเพื่อช่วยปรับปรุงการสอนและการปฏิบัติงานครูของบรรดาครูใหม่เหล่านี้ ครูใหม่ทั้ง ๖๒ คนได้รับการฝึกทำพอร์ทโฟลิโอจากครูอาวุโสสองคน คนแรกเชี่ยวชาญเรื่องการสอนในระดับประถมศึกษาและอีกคนหนึ่งเชี่ยวชาญการสอนในระดับมัธยมศึกษา การฝึกทำพอร์ทโฟลิโอนี้ช่วยให้ครูใหม่เกิดความมั่นใจต่อการสอนและงานในหน้าที่ใหม่ของตนเป็นอย่างมากเนื่องจากได้รับคำแนะนำจากครูอาวุโสสองท่านในฐานะพี่เลี้ยงตลอดระยะเวลาของการปฏิบัติงาน สามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในระหว่างการปฏิบัติงานทั้งยังช่วยชี้แนวทางในการบันทึกรายละเอียดของการปฏิบัติงานอีกด้วย

การฝึกทำพอร์ทโฟลิโอนั้นจัดติดต่อกันเป็นเวลาห้าเดือน ๆ ละหนึ่งครั้ง ซึ่งการฝึกแต่ละครั้งมุ่งให้ครูใหม่ได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเรื่องการสอนและการแก้ปัญหาในการ

เรียนการสอนกับผู้เชี่ยวชาญและเพื่อให้ได้มีโอกาสรับคำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญทั้งสองคนอย่างใกล้ชิด และเพื่อเป็นการให้ครูใหม่ได้ใช้ความริเริ่มสร้างสรรค์อย่างเต็มที่ผู้เชี่ยวชาญทั้งสองคนจึงไม่ได้จำกัดรูปแบบของพอร์ตโฟลิโอที่ครูใหม่สร้างขึ้น ดังนั้นพอร์ตโฟลิโอของครูใหม่แต่ละคนจึงมีรูปแบบแตกต่างกันออกไป

อย่างไรก็ตามสิ่งที่ผู้เชี่ยวชาญเน้นในการทำพอร์ตโฟลิโอของครูใหม่แต่ละคนคือ ครูจะต้องสร้างพอร์ตโฟลิโอในลักษณะที่ผู้เชี่ยวชาญสามารถมองเห็นปรัชญาแนวคิดทางการเรียนการสอน เห็นความเป็นตัวของตัวเองของผู้ทำได้อย่างชัดเจนและจะต้องสะท้อนให้เห็นถึงพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปของนักเรียน ทั้งต้องสามารถชี้ให้เห็นถึงความพยายามของครูในการปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอนและมีหลักฐานแสดงถึงการแสวงหาความรู้และประสบการณ์ใหม่ๆมาเพิ่มเติม ซึ่งผู้เชี่ยวชาญจะอ่านและวิเคราะห์พอร์ตโฟลิโอที่ครูใหม่แต่ละคนบันทึกไว้ พร้อมทั้งเขียนข้อเสนอแนะในประเด็นต่างๆลงไปด้วย และนอกจากการให้ผู้เชี่ยวชาญอ่านวิเคราะห์พอร์ตโฟลิโอของครูแล้วยังได้จัดให้ครูใหม่มีโอกาสได้พบปะพูดคุยกันในระหว่างครูใหม่ด้วยกันอีกด้วยซึ่งทำให้ครูที่สอนต่างสาขาวิชาและต่างระดับกันมีโอกาสได้รับรู้รายละเอียดของการจัดกิจกรรม พูดคุยกันถึงปัญหาที่แต่ละคนพบตลอดจนวิธีการที่ใช้ในการแก้ปัญหาทั้งนี้พบว่าได้ช่วยเพิ่มประสบการณ์ของครูใหม่ให้กว้างขวางออกไปอีกเป็นอย่างมากทั้งยังทำให้ครูมีความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันมากขึ้น

ผลที่ได้คือครูใหม่ทั้ง ๖๒ คนที่ผ่านโครงการวิเคราะห์พอร์ตโฟลิโอของอำเภอ ลองไอแลนด์ยอมรับว่ามีความเชื่อมั่นในตนเองในฐานะครูมากขึ้นกว่าเดิม สามารถเรียนรู้การปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างมีประสิทธิภาพขึ้น มีความมั่นใจในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นทั้งนี้เนื่องจากการได้รับการชี้แนะดูแลอย่างใกล้ชิดจากครูอาวุโสผู้เชี่ยวชาญนั่นเอง ซึ่งก็หมายความว่าครูใหม่เหล่านี้ยอมรับว่ามีพัฒนาการเกิดขึ้นในตัวเอง

การใช้พอร์ตโฟลิโอในสองลักษณะดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้นคือใช้เป็นเครื่องมือในการประเมินประการหนึ่ง และใช้เพื่อพัฒนาตนเองอีกประการหนึ่งนั้นโคเฮน (Cohen, 1974) และบุคานัน (R. Buchanan et.al ,1974) พบว่าในระยะแรกมีการแยกการใช้พอร์ตโฟลิโอออกเป็นสองลักษณะอย่างเด็ดขาด ชัดเจนกล่าวคือถ้าไม่ใช่เพื่อนำมาส่งเสริมพัฒนาการของครูก็เพื่อการตัดสินประเมินผลการทำงานของครู แต่การแบ่งแยกลักษณะการใช้งานแบบนี้พบว่ามีจุดอ่อนค่อนข้างมากดังนั้นจึงได้มีการนำวัตถุประสงค์ทั้งสองมาผนวกเข้าด้วยกัน และยิ่งเมื่อมีงานวิจัยของลิคาตาและแอนดรูว์ (Licata,Christine; Andrew,1991; Licata, Andrews ,1992 ; Licata, Andrews ,1990) สนับสนุนก็ยิ่งทำให้แนวคิดนี้ได้รับการยอมรับกันแพร่หลายมากขึ้นในเวลาต่อมา ทั้งนี้ส่วนใหญ่จะเน้นให้วัตถุประสงค์ของการพัฒนาครูเป็นหลักและให้วัตถุประสงค์การตัดสินหรือการประเมินครูเป็นวัตถุประสงค์เสริม

การใช้พอร์ทโฟลิโอเพื่อการพัฒนาตนเองนี้เป็นที่นิยมของครูเป็นอย่างมากโดยเฉพาะในกลุ่มครูประจำการที่สนใจจะประเมินการทำงานของตนเองเพื่อหาทางปรับปรุง จากการศึกษางานของแองเจโลและครอส (Angelo and Cross, 1993) , แอร่าเซียนและกัลลิกสัน ,(Ariasian and Gullickson, 1994) แมคโคลสกีและอีเกลสัน (McColskey and Egelson, 1993) พบว่าเครื่องมือที่ครูสามารถนำมาใช้ประเมินตนเองมีหลายอย่างด้วยกัน เช่น แบบสอบถามและแบบวิเคราะห์แบบตอบโต้แสดงความเข้าใจการปฏิบัติงานของตนเอง การวิเคราะห์การปฏิบัติงานสอน โดยศึกษาจากวิดีโอทัศน์และเทปบันทึกเสียง การใช้วิธีการสอนแบบจุลภาค แบบสอบถามนักเรียน การบันทึกการสังเกตการปฏิบัติงานสอนของเพื่อนครูด้วยกัน แบบบันทึกข้อมูลการทำงานของนักเรียน เป็นต้น อย่างไรก็ตามพบว่าครูไม่นิยมใช้เครื่องมือเหล่านี้มากนักเนื่องจากต้องใช้เวลาในการบันทึกรวบรวมข้อมูลค่อนข้างมากและครูเองก็มีงานประจำที่ต้องทำอยู่แล้วและเป็นงานที่ใช้เวลามากเช่นกันจึงไม่มีเวลาปลีกตัวมาใช้เครื่องมือสำหรับการประเมินตนเองที่กล่าวมาข้างต้น ดังนั้นการใช้พอร์ทโฟลิโอสำหรับครูซึ่งเป็นเครื่องมือที่ผสมผสานการเตรียมการสอนและบันทึกการปฏิบัติงานประจำวันของครูเข้ากับการประเมินตนเอง เป็นการทำให้ครูสามารถประหยัดเวลาได้ดีกว่าทำงานสองอย่างนี้แยกจากกัน

ในเรื่องการเก็บข้อมูลเพื่อการพัฒนาตนเองของครูนั้น แอร่าเซียนและกัลลิกสัน (Peter Ariasian and Arlen Gullickson, 1996) เสนอแนะว่าข้อมูลที่จัดเก็บควรเป็นรายละเอียดที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานสอนของครูและควรเป็นการจัดเก็บอย่างมีระบบ ส่วนตัวข้อมูลนั้นจะเป็นข้อมูลแบบเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการก็ได้แต่ถ้าเป็นทางการได้ก็ดี การเก็บข้อมูลจะช่วยให้ครูตระหนักถึงงานในหน้าที่ของตนได้ครอบคลุมและมีฐานที่แน่นอนสำหรับการตรวจสอบ ใช้เป็นฐานในการตั้งข้อสังเกตและให้ข้อมูลย้อนกลับได้ดีขึ้นซึ่งผลจากการวิเคราะห์และตีความข้อมูลที่ได้ทำให้ครูเข้าใจความหมายและคุณภาพของงานที่ตนกำลังกระทำอยู่ ทำให้รู้ว่าสิ่งที่ตนทำนั้นเป็นที่พอใจหรือยัง และควรจะต้องทำอะไรต่อไปเพื่อทำให้งานนั้นมีคุณภาพและมีประโยชน์มากขึ้น

ออสเทอร์แมนและคิตแคมป์ (Osterman and Kittkamp, 1993) สรุปถึงหลักการที่เป็นที่มาของการทำพอร์ทโฟลิโอเพื่อการพัฒนาตนเองของครูไว้ดังนี้

๑. ครูต้องการโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง
๒. ครูต้องการทดสอบความรู้ ทักษะและประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของตนเอง
๓. ครูมีความสามารถที่จะรับผิดชอบต่อการพัฒนาทางวิชาชีพของตนเองได้ถ้าได้รับการสนับสนุนและมีการจัดเวลาให้
๔. ความร่วมมือและร่วมแรงในระหว่างครูด้วยกันเองมีส่วนสำคัญในการพัฒนาตนเองของครู

นอกจากพอร์ทโฟลิโอจะสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาทางวิชาชีพครูแล้ว พอร์ทโฟลิโอยังสามารถใช้เป็นเครื่องมือช่วยให้เกิดการเรียนรู้ของนักเรียนได้อีกด้วย พอร์ทโฟลิโอลักษณะนี้คือพอร์ทโฟลิโอกระบวนการเรียนการสอน (Instructional portfolio system) จูดีธ อาร์เทอร์ (Judith Arter, 1997) ทำการศึกษาค้นคว้าและสรุปข้อค้นพบไว้ว่าพอร์ทโฟลิโอที่นักเรียนทำช่วยพัฒนาความสามารถในการวิเคราะห์ตนเอง พัฒนาความคิดวิเคราะห์วิจารณ์ ทำให้มีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้และมีความรู้และทักษะความรู้มากขึ้น อย่างไรก็ตามเป็นที่น่าสังเกตว่าการศึกษาค้นคว้าทั้งหมดของอาร์เทอร์ (Arter, 1997) อยู่ในรูปของการศึกษาจากเอกสารซึ่งเป็นเรื่องของการถกเถียงกันในเชิงตรรกะเชิงเหตุผลมากกว่าการศึกษาแบบงานวิจัยที่มีการค้นคว้าทดลองพิสูจน์ผล ดังนั้นเรื่องที่พอร์ทโฟลิโอที่นักเรียนทำช่วยให้นักเรียนเกิดพัฒนาการในหลายๆ ด้านจึงยังต้องมีการทดลองกันต่อไป

อย่างไรก็ตามอาร์เทอร์ (Arter, 1997) ยอมรับว่าคุณสมบัติเรื่องความสามารถในการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนนั้นไม่ได้เกิดจากการให้นักเรียนทำพอร์ทโฟลิโอโดยเพียงการสะสมผลงานของตนหากแต่ต้องมีการเสริมตัวแปรอื่น ๆแทรกเข้าไปในการทำพอร์ทโฟลิโอของนักเรียนด้วย อาร์เทอร์ยกตัวอย่างให้ฟังว่าเช่นถ้าครูต้องการให้นักเรียนมีพัฒนาการทางด้านการเขียนและสามารถประเมินการเขียนเพื่อปรับปรุงการเขียนของนักเรียนด้วยตัวของนักเรียนเองแล้วการทำพอร์ทโฟลิโอของนักเรียนคนนั้นจะต้องประกอบไปด้วยองค์ประกอบต่อไปนี้ แรกทีเดียวนักเรียนจะต้องเรียนรู้เรื่องการเขียนจากครู ต่อจากนั้นทั้งครูและนักเรียนจะต้องมีเกณฑ์และมีเป้าหมายที่ชัดเจนว่าการเขียนแบบใดและงานเขียนแบบใดจึงจะเรียกว่าเป็นการเขียนที่ดีที่จะเป็นต้นแบบที่นักเรียนจะต้องยึดถือไว้ เป็นเสมือนจุดหมายปลายทางที่จะต้องเดินไปถึง ซึ่งองค์ประกอบที่สองนี้เองที่ครูและนักเรียนจะต้องมีมิฉะนั้นนักเรียนจะไม่สามารถประเมินตนเองได้ว่ามีพัฒนาการหรือไม่ และได้พัฒนาไปถึงเป้าหมายที่ต้องการหรือยัง ตัวอย่างของเกณฑ์และเป้าหมายของงานเขียนที่ดีเช่นงานเขียนที่ดีต้องมีความหลากหลายทางความคิด มีเนื้อหารายละเอียดที่ชัดเจนมีชีวิตชีวา มีจุดเริ่มต้นที่เร้าใจชวนให้ผู้อ่านติดตาม มีลีลาการเขียนที่ทำให้ผู้อ่านมีอารมณ์ร่วมหรือคล้อยตามได้ เกณฑ์ต่างๆเหล่านี้ไม่เพียงแต่ทำให้นักเรียนรู้จักว่างานเขียนที่ดีควรมีลักษณะอย่างไรบ้างเท่านั้นหากแต่ยังเป็นการบอกแนวให้รู้ว่านักเรียนจะต้องแสวงหาคำศัพท์อะไรมาเพิ่มเติมอีกบ้างเพื่อทำให้งานเขียนของตนบรรลุเป้าหมายงานเขียนที่ดีดังเป้าหมายที่ตั้งไว้ นักเรียนที่ทำพอร์ทโฟลิโอโดยยึดหลักขององค์ประกอบทั้งสองที่กล่าวมาแล้วเท่านั้นจึงจะสามารถปรับปรุงงานเขียนของตนได้ สามารถวิจารณ์งานเขียนของตนได้ว่ายังมีจุดอ่อนที่ใด ควรปรับปรุงอะไรหรืออะไรบ้างที่ตนทำได้แล้วซึ่งเป็นการสะท้อนให้เห็นถึงความสามารถในการรู้จักและประเมินงานเขียนของตน

ถ้าจะพิจารณาจากการทำพอร์ทโฟลิโอในแนวของอาร์เทอร์ (Arter, 1997) แล้วจะเห็นได้ว่าอาร์เทอร์ (Arter, 1997) ไม่ได้ให้ความสำคัญกับตัวพอร์ทโฟลิโอมากเท่ากับ

กระบวนการเรียนรู้และกระบวนการพัฒนาการเขียนของนักเรียน อาร์เทอร์ยืนยันว่าหลังจากที่นักเรียนเรียนรู้เรื่องการเขียนอย่างแจ่มแจ้งและสามารถผลิตงานเขียนที่ดีขึ้นได้เรื่อยๆแล้วเท่านั้นจึงจะสามารถเลือกเก็บสะสมชิ้นงานที่เขาคิดว่าควรเก็บไว้ในพอร์ตโฟลิโอซึ่งน่าจะเป็นในภาคผนวกของพอร์ตโฟลิโอ ส่วนตัวพอร์ตโฟลิโอนั้นน่าจะเป็นการบันทึกกระบวนการพัฒนาความสามารถในการเขียนของนักเรียนมากกว่า เขากล่าวว่า

“What is really important is not the portfolio itself so much as what students learn by creating. Students can review and reflect on their work regularly whether or not they make a portfolio. The portfolio is a means to the end, not the end itself. (p.2)

ตัวอย่างของการใช้ระบบพอร์ตโฟลิโอในกระบวนการเรียนรู้ (Instructional portfolio system) ที่ครบถ้วนทั้งระบบก็เช่นโครงการสอนศิลปะ (PROPEL) ในโรงเรียนมัธยมหลายแห่งของเมืองฟิลาเดเฟีย เป้าหมายของการเรียนการสอนคือการทำให้นักเรียนมีระดับผลสัมฤทธิ์สูงขึ้นและทำให้ผู้เรียนสามารถควบคุมกระบวนการเรียนรู้ของตนเองโดยใช้ระบบการวิจารณ์งานของตนเองและตั้งเป้าหมายที่ตนเองต้องการจะไปให้ถึงเอง (ดูรายละเอียดในงานของยานซี,แคมป์) (Yancey, 1992), แคมป์ (Camp, 1992), และ ASCD (1992)

อาร์เทอร์ (Arter, 1997) ได้กล่าวถึงพอร์ตโฟลิโอสำหรับนักเรียนอีกลักษณะหนึ่งคือพอร์ตโฟลิโอที่สะสมผลงานเพื่อการประเมินพัฒนาการของนักเรียน (Tracking Growth Over Time Portfolio) ในการเก็บผลงานของนักเรียนในพอร์ตโฟลิโอแบบนี้ต้องเก็บในช่วงเวลานานพอสมควรและจะต้องเก็บติดต่อกันลงบันทึกวันที่ที่เก็บงานแต่ละชิ้นไว้อย่างเป็นระบบ (chronological system) ซึ่งชิ้นงานที่นักเรียนเก็บหรือเลือกเก็บจะแสดงให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงของทักษะความรู้ ตลอดจนทัศนคติของผู้เก็บได้กล่าวคือผู้อ่านพอร์ตโฟลิโอของนักเรียนจะสามารถบอกได้ว่างานชิ้นแรกๆที่นักเรียนทำมีความแตกต่างจากงานชิ้นต่อมาเพียงไรและอย่างไร ตัวอย่างของการใช้ข้อมูลจากพอร์ตโฟลิโอเพื่อประเมินพัฒนาการของนักเรียนในลักษณะนี้คืองานในโครงการจูนโนในรัฐอิลลินอย สหรัฐอเมริกา โครงการนี้เป็นโครงการที่เก็บข้อมูลกว้างโดยเก็บข้อมูลจากพอร์ตโฟลิโอของนักเรียนระดับประถมศึกษาในวิชาศิลปะการใช้ภาษา โครงการนี้เกิดขึ้นเนื่องมาจากโรงเรียนในรัฐอิลลินอยต้องการจะสื่อสารพัฒนาการและสัมฤทธิ์ผลการใช้ภาษาของนักเรียนระดับประถมศึกษาให้กับผู้ปกครองโดยวิธีอื่นๆแทนการรายงานด้วยสมุดพกและประเมินโดยใช้แบบวัดผลมาตรฐาน ผลงานแต่ละชิ้นของนักเรียนจะได้รับการวิเคราะห์และนำมาเปรียบเทียบกับ “ขั้นตอนที่ต่อเนื่องของพัฒนาการ” (Developmental Continuums) ซึ่งขั้นตอนเหล่านี้จะบรรยายถึงขั้นตอนต่างๆของพัฒนาการทางการอ่าน การเขียน การพูดและการฟังและให้รายละเอียดของพฤติกรรมของผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นเหล่านั้นประกอบ อาทิเช่นถ้านักเรียนมีพฤติกรรมและความสามารถแบบนั้นๆจะจัดอยู่ในพัฒนาการขั้นนั้นๆเป็นต้น ผลงานของนักเรียนจะถูกนำมาวิเคราะห์และประเมินกับขั้นพัฒนาการเป็นระยะๆตามเวลาที่ทางโรงเรียนกำหนด

ไว้ตลอดปีการศึกษานั้นซึ่งผลที่ได้เมื่อสรุปแล้วจะทำให้เห็นพัฒนาการของนักเรียนได้พอสมควร
ข้อสรุปและการประเมินของครูจะได้รับการยืนยันจากตัวอย่างผลงานของนักเรียนที่สะสมไว้ใน
พอร์ตโฟลิโอของนักเรียนนั่นเองซึ่งเป็นที่มาที่ทำให้พอร์ตโฟลิโอลักษณะนี้ได้รับการเรียกว่า
พอร์ตโฟลิโอที่สะสมผลงาน เพื่อการประเมินพัฒนาการของนักเรียน

ประเภทหนังสืออ่านสำหรับเด็กกับวุฒิภาวะทางการอ่าน

ความหมาย ความหมายที่กว้างที่สุดของคำว่าประเภทของหนังสือคือหนังสือหรือกลุ่ม
ของหนังสือที่ได้รับการจัดเข้าหมวดหมู่ตามเกณฑ์หรือตามลักษณะของหนังสือที่คล้ายคลึงกัน
(ฮาลลiday, 1978 /Halliday,M.A.K.)ในขณะที่สวาลส์ (Swales,J.1990)ให้ความหมายของ
คำว่าประเภทของหนังสือในลักษณะที่สัมพันธ์กับวัฒนธรรมการเขียนที่สังคมนักเขียนใช้สื่อสารถึง
กัน (socioculturally recognizable) กล่าวคือประเภทของหนังสือหมายความว่าหนังสือหรือ
กลุ่มของหนังสือที่ได้รับการจัดเข้าหมวดหมู่ตามกลุ่มของหนังสือโดยพิจารณาจากลักษณะการ
เขียนที่ไปในแนวเดียวกัน ส่วนกลุ่มของหนังสือนั้นจะเรียกว่าอะไรให้พิจารณาจากการกำหนดของ
สังคมนักเขียน ดังนั้นประเภทของหนังสือจึงเป็นเรื่องของการจัดหนังสือเข้าหมวดหมู่ตามเกณฑ์ที่
กำหนดไว้โดยสังคมนักเขียน

สิ่งที่น่าสังเกตคือเมื่อหนังสือเล่มหนึ่ง ๆ ถูกจัดเข้าประเภทใดประเภทหนึ่งแล้ว
ยกตัวอย่างเช่นประเภทนิทานท้องถิ่นทั้งผู้อ่านและผู้เขียนจะคาดเดาโดยอัตโนมัติว่าหนังสือเล่ม
นั้น ๆ จะต้องมีลักษณะตามเกณฑ์ของหนังสือประเภทนิทานท้องถิ่นตามที่กำหนดไว้แล้วนี้ด้วยและ
ในทำนองเดียวกันเมื่อพบเนื้อหาหรือแนวการเขียนแบบเดียวกันกับนิทานท้องถิ่นจะพากันจัด
หนังสือเล่มนั้นเข้าประเภทหนังสือนิทานท้องถิ่นโดยอัตโนมัติไปด้วย

ประเภทของหนังสือและการแบ่งประเภท

เกณฑ์ในการจัดแบ่งประเภทของหนังสืออ่านสำหรับเด็กมีมากมายหลายเกณฑ์ อาทิเช่น
เกณฑ์การแบ่งประเภทหนังสือตามอายุของผู้อ่าน เกณฑ์แบ่งตามลำดับชั้นเรียน และเกณฑ์การ
แบ่งตามลักษณะเนื้อเรื่องเป็นต้น สำหรับในการวิจัยนี้เกณฑ์การแบ่งประเภทของหนังสือเน้นที่การ
แบ่งตามลักษณะของเนื้อเรื่องและการเรียบเรียงภาษาในการนำเสนอเนื้อเรื่องเป็นหลัก ซึ่งการ
จัดหนังสืออ่านสำหรับเด็กเข้าหมวดหมู่เป็นประเภทต่าง ๆ ตามเกณฑ์ดังกล่าวมีหลักเกณฑ์ยึดถือที่
คล้ายคลึงกันหากแต่มีชื่อกำกับประเภทของหนังสือที่แตกต่างกันออกไปตามการให้ชื่อของผู้จัดทำ
และที่แตกต่างกันอีกประการหนึ่งคือเรื่องของการแยกรายละเอียดของลักษณะเนื้อหาในแต่ละ
ประเภท

วิริยะ สิริสิงห์ (2524) แบ่งหนังสือเด็กออกเป็นประเภทต่าง ๆ ดังนี้

นวนิยาย (Fiction) เป็นหนังสือที่เน้นความเพลิดเพลินให้กับผู้อ่านเป็นสำคัญ
ลักษณะของการเรียบเรียงเนื้อหาจะอยู่ในรูปของความเรียงประเภทร้อยแก้ว

สารคดี (Non Fiction) เป็นหนังสือที่ให้ความรู้และข้อมูลเกี่ยวกับข้อเท็จจริง

ร้อยกรอง (Verse) เป็นหนังสือที่มีลักษณะการเรียบเรียงเนื้อหาเพื่อนำเสนอ
ในรูปของคำประพันธ์ ส่วนเนื้อหาจะเป็นนวนิยายหรือสารคดีก็ได้

ในขณะที่วิริยะ สิริสิงห แบ่งประเภทของหนังสือโดยยึดเกณฑ์เนื้อหาปนกับการเรียบเรียง
ภาษา ณรงค์ ปานทอง (2526) แบ่งประเภทของหนังสือโดยใช้เกณฑ์หลัก ๆ 4 เกณฑ์แยกออก
จากกันโดยเด็ดขาด เกณฑ์เหล่านี้คือเกณฑ์วิธีเขียน เกณฑ์รูปแบบของเนื้อหา เกณฑ์วัยหรือ
ระดับชั้นเรียน และเกณฑ์หน้าที่

เกณฑ์วิธีเขียนนั้น ณรงค์ ปานทองใช้ในการแบ่งหนังสือสำหรับเด็กออกเป็นสองประเภท
คือหนังสือร้อยแก้ว กับหนังสือร้อยกรอง

เกณฑ์รูปแบบของเนื้อหาใช้สำหรับการแบ่งหนังสือเด็กออกเป็น 7 ประเภทได้แก่
ประเภทหนังสือภาพ ประเภทวรรณกรรมพื้นบ้าน ประเภทนิทานสมัยใหม่ ประเภทร้อยกรอง
ประเภทบันเทิงคดีร่วมสมัย ประเภทบันเทิงคดีอิงประวัติศาสตร์ และประเภทความรู้และประวัติ
บุคคล

เกณฑ์วัยหรือระดับชั้นเรียนใช้สำหรับการแบ่งหนังสือออกเป็น 3 ประเภทได้แก่
ประเภทหนังสือสำหรับเด็กเล็กหรืออนุบาลอายุ 3-5 ปี ประเภทระดับประถมศึกษาอายุ 6-11
ปี และประเภทระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอายุ 12-14 ปี

เกณฑ์ยึดหน้าที่เป็นหลักสำหรับแบ่งหนังสือออกเป็น 3 ประเภทคือ หนังสือ
บันเทิงคดี ประเภทสารคดี และประเภทร้อยกรอง

แม้ว่า ณรงค์ ปานทอง (2526) จะพยายามใช้เกณฑ์ที่แตกต่างกันในมิติของการแบ่ง เช่น
ใช้มิติเรื่องอายุ และมิติเรื่องเนื้อหาเป็นหลักในการแบ่งหนังสือออกเป็นประเภทต่างๆ แต่ก็ยังปรา
กฏการซ้ำซ้อนเหลื่อมล้ำกันในระหว่างมิติเหล่านี้อยู่ดี ที่เห็นชัดเจนได้แก่การใช้มิติหน้าที่ในการ
แบ่งหนังสือซึ่งเมื่อแบ่งเป็นหนังสือประเภทสารคดี และประเภทบันเทิงคดีแล้ว ยังมีการแบ่งเป็น
ประเภทร้อยกรองเพิ่มเติมเข้ามาด้วย ในขณะที่เมื่อแบ่งหนังสือโดยใช้มิติของวิธีเขียนก็ได้แบ่ง
หนังสือออกเป็นประเภทร้อยแก้ว และประเภทร้อยกรองแล้วก็ตาม

ลาลี ทองธิว (2541) แบ่งหนังสือสำหรับเด็กตามลักษณะของเนื้อหาออกเป็น 5 ประเภทดังนี้

ประเภทนิทาน ได้แก่หนังสือที่มีเนื้อหาดังต่อไปนี้

1. นิทานปรัมปรา เป็นนิทานที่มีเนื้อเรื่องสร้างขึ้นจากจินตนาการของผู้แต่งซึ่งส่วนใหญ่ไม่ปรากฏชื่อผู้แต่ง นิทานปรัมปรานี้จะขึ้นต้นเรื่องด้วย “นานมาแล้ว....” หรือ “กาลครั้งหนึ่ง.....” หรือ “มีเรื่องเล่าสืบต่อกันมาว่า.....”

2. นิทานท้องถิ่น ส่วนใหญ่เป็นเรื่องเล่าสืบต่อกันมาเช่นเดียวกับนิทานปรัมปราแต่จะแทรกสำนวน ความเชื่อซึ่งเป็นเรื่องพาดพิงหรืออ้างถึงความเป็นมาของท้องถิ่นนั้น เป็นพวกตำนานของบุคคลหรือสถานที่

3. เทพนิยาย เป็นหนังสือที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับกำเนิดหรือเรื่องราวของเทพ นางฟ้าหรือเป็นการบรรยายถึงปรากฏการณ์ทางธรรมชาติเชิงพิสดาร เทพนิยายนี้เชื่อกันว่าเกิดจากการที่คนในสมัยก่อนพยายามหาคำอธิบายให้กับปรากฏการณ์ทางธรรมชาติที่ตนไม่สามารถจะเข้าใจได้ แหล่งเทพนิยายสำคัญ ๆ เช่นเทพปกรณัมของกรีก และกำเนิดเทพนารายณ์สิบปางของอินเดีย เป็นต้น

4. นิทานอิงประวัติศาสตร์ เป็นหนังสือที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับตอนใดตอนหนึ่งของประวัติศาสตร์ ผู้แตงนำมาผูกเป็นเรื่องราวใส่ตัวละครทั้งจริงและจินตนาการขึ้นโดยทั่วไปทำในสองแนวแรกเป็นการเล่ารายละเอียดของเหตุการณ์ และแนวที่สองคือเน้นมโนทัศน์ของเหตุการณ์ที่นำมาเล่าซึ่งการเขียนแบบแนวที่สองนิยมทำกันมากในสหรัฐอเมริกาและในยุโรป

5. นิทานวรรณคดีเป็นหนังสือที่มีเนื้อหาตัดตอนมาจากหนังสือวรรณคดีโดยการหยิบยกเอาตอนใดตอนหนึ่งออกมาแล้วนำมาผูกเป็นโครงเรื่อง ซึ่งตอนที่ตัดมานั้นส่วนใหญ่จะมีตัวละครเป็นเด็ก

6. นิทานปรัชญา เป็นหนังสือที่สร้างโครงเรื่องโดยใช้หลักปรัชญาหรือแนวการมองโลกตามหลักปรัชญาใดปรัชญาหนึ่งเป็นฐาน นิทานที่มีเนื้อหากล่าวถึงหลักการในศาสนาจัดอยู่ในนิทานปรัชญานี้ด้วย

7. นิทานจินตนาการ เป็นนิทานที่ผู้เขียนสร้างจากจินตนาการตามแนวคิดส่วนตัวของผู้เขียนเอง การผูกเรื่องและโครงเรื่องมักจะเกี่ยวกับความมหัศจรรย์ หรือเรื่องที่เกิดขึ้นในมิติที่เป็นไปไม่ได้ในความเป็นจริง

ประเภทนวนิยาย เป็นหนังสือที่มีเนื้อหาและการผูกเรื่องที่ซับซ้อนกว่าประเภณีทาน มีความเป็นสากลและอิงประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับชีวิตมนุษย์โดยทั่วไปมากกว่านิทาน มีตัวละคร บทสนทนาโต้ตอบระหว่างตัวละคร ฉาก แนวคิด นวนิยายสำหรับเด็กจะมีขนาดสั้นกว่านวนิยายโดยทั่วไปสำหรับผู้ใหญ่ ส่วนมากจะอยู่ในรูปแบบฉบับกระเป๋า

ประเภทเรื่องแปล เป็นหนังสือประเภทนวนิยายหรือหนังสือนิทานที่ต้นฉบับเป็นภาษาต่างประเทศ ผู้นำมาแปลอาจจะแปลโดยตรงจากต้นฉบับหรือแปลในลักษณะเรียบเรียงใหม่ก็ได้

ประเภทสารคดี เป็นหนังสือที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับข้อมูล ความรู้และข้อเท็จจริงด้านต่าง ๆ ซึ่งผู้แต่งมีจุดมุ่งหมายให้ผู้อ่านได้รับความรู้เกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ ลักษณะเนื้อหาอาจจะเป็นความรู้ในศาสตร์ใดศาสตร์หนึ่งหรือเป็นในเชิงสารคดีท่องเที่ยวก็ได้ และอาจจะนำเสนอในรูปแบบของรายละเอียดเนื้อหาหรือเป็นเกร็ดความรู้

ประเภทร้อยกรอง เป็นหนังสือที่ไม่เน้นด้านเนื้อหาหากแต่ต้องการให้ผู้อ่านได้รสรสของภาษาเป็นสำคัญ เนื้อหาที่ผู้เขียนนิยมนำมาใช้ส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องสุภาพดี คำสั่งสอน เป็นเรื่องเกี่ยวกับความรัก การบรรยายถึงสถานที่หรือธรรมชาติ และเป็นเรื่องที่เน้นอารมณ์และความรู้สึกของผู้แต่ง

ลินช์-บราวน์ และทอมลินสัน (Lynch-Brown, Carol and Carl M. Tomlinson, 1993) แบ่งประเภทของหนังสือสำหรับเด็กออกเป็น 8 ประเภทดังนี้

ประเภทร้อยกรอง หนังสือที่จัดอยู่ในประเภทนี้เน้นการใช้ภาษาที่สละสลวย มีการเรียบเรียงตามกฎเกณฑ์ของร้อยกรองแต่ละแบบ เนื้อหาที่ใช้เป็นพวกจินตนาการหรือเป็นการแสดงออกของอารมณ์และความรู้สึก

ประเภทหนังสือภาพ หนังสือในประเภทนี้จะเน้นความสำคัญของภาพที่ใช้ประกอบเนื้อเรื่อง เป็นภาพที่แสดงถึงเรื่องราวที่เกิดขึ้นโดยเฉพาะแสดงถึงเหตุการณ์เด่น ๆ ที่ต่อเนื่องกันตามโครงเรื่องหรือการผูกเรื่อง ทำให้ผู้อ่านสามารถติดตามเรื่องราว รับรู้บรรยากาศสถานการณ์ตามท้องเรื่องและบทบาทของตัวละครได้โดยการดูจากภาพ

หนังสือภาพยังแบ่งออกเป็นหลายแบบ ได้แก่หนังสือภาพสำหรับเด็กเล็ก หนังสือภาพส่งเสริมประสาทสัมผัส หนังสือภาพส่งเสริมการอ่านคำกลอน หนังสือภาพประกอบอักษร หนังสือภาพส่งเสริมการนับ หนังสือภาพส่งเสริมการคิด หนังสือภาพล้วน หนังสือภาพประกอบนิทาน หนังสือภาพส่งเสริมการอ่าน และหนังสือภาพประกอบความเรียงซึ่งเป็นหนังสือ

ที่มีตัวหนังสือมากกว่าหนังสือภาพโดยทั่วไปเหมาะสำหรับนักเรียนที่อ่านหนังสือได้บ้างแล้วแต่ยังไม่คล่อง

ประเภทหนังสือจินตนาการแบบดั้งเดิม เป็นหนังสือเกี่ยวกับเรื่องเล่าสืบทอดกันมาตั้งแต่โบราณจึงไม่สามารถระบุตัวผู้ประพันธ์ได้ เรื่องเหล่านี้อาจจะอยู่ในรูปของนิทานร้อยแก้วหรือกรองด้วยคำประพันธ์ก็ได้ เรื่องส่วนใหญ่จะเกี่ยวข้องกับคนหรือกลุ่มคน วัฒนธรรมและปรากฏการณ์เหนือธรรมชาติต่างๆที่คนในสมัยนั้นเชื่อถือ และที่สำคัญคือแม้ว่าเรื่องเหล่านี้จะตั้งอยู่บนพื้นฐานความจริงทางประวัติศาสตร์บ้างแต่ก็ได้มีการแต่งเติมในลักษณะพิสดารพันลึกโดยผู้แต่งใช้จินตนาการส่วนตัวเป็นหลักจนเข้าลักษณะของนิทานจินตนาการ

รายละเอียดเนื้อเรื่องของหนังสือประเภทนี้แยกย่อยเป็น เรื่องเทพนิยาย เรื่องเล่าเกี่ยวกับวีรบุรุษ-สตรี ตำนานท้องถิ่น นิทานชาวบ้าน เรื่องชาชั้น^๓ การใช้เวทมนต์-ไสยศาสตร์ สัตว์ในวรรณคดี มหัศจรรย์ธรรมชาติ นิทานสัตว์พูดได้ นิทานศาสนา และเทพนิยายที่นำมาแต่งใหม่

ประเภทนิทานจินตนาการร่วมสมัย เป็นการเขียนเรื่องราวเกี่ยวกับเหตุการณ์ สถานที่และบุคคลที่มีความเป็นไปได้ยากในความเป็นจริง เช่นการเขียนเรื่องให้มนุษย์ตัวเล็กเท่าหัวแม่มือหรือตัวใหญ่เท่ายักษ์ เขียนให้สัตว์พูดได้ สิ่งของมีชีวิตขึ้นมาเป็นต้น หนังสือนิทานหรือนิยายจินตนาการร่วมสมัยนี้ปรากฏชื่อผู้แต่งซึ่งทำให้เป็นการเขียนที่แตกต่างไปจากนิทานประเภทจินตนาการแบบดั้งเดิม และถึงแม้ว่าเรื่องราวในนิทานจินตนาการร่วมสมัยนี้จะไม่มีความเป็นจริงก็ตามแต่ก็สามารถสะท้อนให้เห็นถึงแนวคิดและสภาพของสังคมที่เป็นอยู่ได้ในระดับหนึ่ง

รายละเอียดของเนื้อหาในหนังสือประเภทนี้แยกย่อยเป็นเรื่องราวของสัตว์พูดได้ เทพนิยายสมัยใหม่ ของเล่นและสิ่งของมีชีวิต ตัวละครสมมติและสถานการณ์ที่แปลกใหม่ที่ศรัทธาโลกของมนุษย์ตัวเล็ก-ใหญ่ เรื่องเหนือธรรมชาติและวิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์เขียนใหม่ การผจญภัยในดินแดนประหลาด นิยายวิทยาศาสตร์

ประเภทเรื่องจริง เป็นหนังสือที่มีเรื่องราวและการเดินเรื่องซับซ้อนมีแนวคิดหลายแง่มุมมอง องค์ประกอบที่ทำให้เรื่องราวที่เขียนขึ้นจัดอยู่ในประเภทเรื่องจริงมีอาทิเช่นข้อเท็จจริงที่ปรากฏในท้องเรื่อง เหตุการณ์ อารมณ์ความรู้สึกของมนุษย์ และปัญหาในสภาพสังคมปัจจุบันซึ่งผู้เขียนจะสอดแทรกองค์ประกอบเหล่านี้ในการเขียนเรื่อง มีการกล่าวถึงชื่อบุคคลที่มีอยู่จริงบ้างสถานที่ และเหตุการณ์ที่มีเกิดขึ้นจริงที่เป็นที่รู้จักกันในสังคม เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นอาจจะไม่เป็นจริงทั้งหมดแต่มีส่วนที่เป็นไปได้ หนังสือในประเภทเรื่องจริงนี้สะท้อนให้เห็นสภาพของสังคมและสิ่งที่เกิดขึ้นในสังคมโดยมองจากมุมมองหนึ่งของผู้เขียน

รายละเอียดของเนื้อหาที่พบในหนังสือประเภทเรื่องจริงส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องเกี่ยวกับสภาพความเป็นไปและปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างสมาชิกในครอบครัว ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน พัฒนาการทางความคิดและวุฒิภาวะทางอารมณ์ของตัวละครตามท้องเรื่อง การค้นพบความจริงแท้ในชีวิต การยอมรับความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม-เชื้อชาติ และเรื่องราวที่กำลังเป็นที่สนใจของคนในสังคมขณะนั้น

ประเภทนิยายอิงประวัติศาสตร์ เนื้อหาในหนังสือประเภทนี้เป็นเรื่องเกี่ยวกับเหตุการณ์ในประวัติศาสตร์และถึงแม้ว่าจะเป็นเรื่องที่เกิดจากการสร้างภาพขึ้นของผู้แต่งแต่ก็ตั้งอยู่บนเรื่องราวที่เกิดขึ้นจริงในประวัติศาสตร์ และเรื่องราวนั้นก็มีความเป็นไปได้เพียงแต่มีการผสมผสานเรื่อง ที่สร้างขึ้นกับเหตุการณ์จริงอย่างกลมกลืนกันโดยยึดสถานที่ เหตุการณ์ เวลาและบุคคลสำคัญทางประวัติศาสตร์ในยุคสมัยนั้น ๆ เป็นหลัก

ประเภทสารคดี หนังสือที่จัดอยู่ในประเภทนี้มีเนื้อหาเกี่ยวกับข่าวสารข้อมูลที่เป็นความรู้เป็นส่วนใหญ่มิใช่เรื่อง ที่สร้างขึ้นเองอย่างเช่นหนังสือในประเภทอื่น ๆ หนังสือประเภทสารคดีนี้บางทีเรียกกันว่าหนังสือประเภทข่าวสารข้อมูล (informational literature)

อย่างไรก็ตามมีหนังสืออีกประเภทหนึ่งที่เรียกว่า *สารบันเทิงคดี* (fiction) คือ เป็นเรื่องที่ทำให้ข่าวสารข้อมูลหากแต่แต่งขึ้นแบบนิทานหรือนิยาย ทั้งนี้เพื่อให้ผู้อ่านรู้สึกสนุกสนานเพลิดเพลินในขณะที่นำเสนอข้อมูลความรู้ (แจนเซน, (Jansen, 1987))

สำหรับเนื้อหาที่นิยมเขียนกันในหนังสือประเภทสารคดีได้แก่เรื่องสาขาวิทยาศาสตร์ ชีววิทยา วิทยาศาสตร์กายภาพ พฤกษศาสตร์ เคมี สังคมวิทยา วิทยาศาสตร์ประยุกต์ อวกาศ มนุษยวิทยา ประวัติศาสตร์ เป็นต้น

ประเภทความหลากหลายทางวัฒนธรรม หนังสือที่จัดอยู่ในกลุ่มนี้จะเป็นหนังสือในประเภทใดประเภทหนึ่งข้างต้นนี้ก็ได้อาณาเนื้อหาเรื่องเน้นตัวละครที่มีเชื้อชาติ ศาสนา หรือวัฒนธรรม ความเป็นอยู่ของชนกลุ่มน้อยเป็นหลัก หนังสือในประเภทความหลากหลายทางวัฒนธรรมในสหรัฐอเมริกา นิยมพูดถึงตัวละครที่เป็นชาวผิวดำ หรือชาวอเมริกันเชื้อสายเอเชีย (จีน ญี่ปุ่น เกาหลี เวียดนาม) หรือชาวอเมริกาเชื้อสายอเมริกาใต้ (คิวบา แม็กซิกัน) นอกจากนี้ยังนิยมเขียนเรื่องชีวิตความเป็นอยู่และการต่อสู้ของชาวพื้นเมืองอินเดียนแดง และพวกอเมริกันเชื้อสายฮิปปี้ จุดมุ่งหมายของหนังสือประเภทนี้คือการสื่อให้นักเรียนด้วยกันเข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างเชื้อชาติและวัฒนธรรมของกันและกัน ยอมรับความแตกต่างนี้ สามารถอยู่ร่วมกันและทำงานร่วมกันได้

การส่งเสริมภาวะทางการอ่าน แดเชอร์รีน วอลเลซ (Wallace, 1992) อธิบายไว้ว่าการจัดแบ่งหนังสือเป็นประเภทต่าง ๆ นั้นไม่ได้ทำโดยการพิจารณาจากลักษณะการใช้ภาษาหรือเนื้อหาที่ปรากฏในหนังสือเท่านั้น สิ่งที่สำคัญกว่านั้นคือการใช้วัตถุประสงค์ของการสื่อความหมายหรือการเจาะจงให้ข้อมูลเฉพาะเรื่องแก่ผู้อ่านเป็นเกณฑ์ในการจัดประเภทของหนังสือ เป็นต้นว่าถ้าต้องการสื่อข้อมูลเกี่ยวกับความเชื่อของคนในสังคมที่ยึดถือกันมาจนเป็นวัฒนธรรมแล้วให้กับนักเรียนหรือผู้อ่านผู้เขียนหนังสือมักจะใช้การเขียนหนังสือประเภทนิทานท้องถิ่น หรือนิทานพื้นบ้านเป็นสื่อ แต่ถ้าต้องการจะสื่อข้อมูลเกี่ยวกับความคิดเห็นในแง่มุมมองต่าง ๆ กันของคนในสังคมขณะนั้นก็มักจะใช้การเขียนหนังสือนิยายเรื่องจริงเป็นสื่อ ในขณะที่อาจจะต้องใช้การเขียนหนังสือประเภทสารคดีถ้าต้องการสื่อข้อมูลข้อความรู้ตามที่ เป็นจริงให้กับผู้อ่าน ในเรื่องนี้เครส, (Kress, 1985) ให้คำอธิบายสนับสนุนข้อคิดเห็นของวอลเลซไว้ว่าโดยทั่วไปแล้วกระบวนการทางภาษาของสังคมหนึ่ง ๆ จะแฝงความหมายที่ต้องการจะสื่อสารให้สมาชิกในสังคมเข้าใจเสมอและสมาชิกในสังคมจะตีความหมายในการใช้ภาษานั้นโดยอัตโนมัติจากความเคยชินนี้ด้วย เช่นเมื่อทางราชการฝ่ายตุลาการต้องการจะประกาศยึดกิจการและทรัพย์สินของชาวบ้านก็จะออกประกาศแล้วนำไปปิดไว้ที่หน้าบ้านหรือบริษัทนั้น ๆ ซึ่งข้อความในหมายประกาศจะระบุให้ทราบถึงเลขหมายของคดี ชื่อโจทก์ จำเลยและทรัพย์สินที่ยึด ดังนั้นเมื่อเราเห็นใบประกาศนี้ที่หน้าบ้านหรือบริษัทใดเราก็สามารถจะเดาเรื่องราวได้ในทันทีที่บ้านและบริษัทนั้นกำลังมีปัญหาและคงเป็นหมายศาลที่ประกาศให้ทราบว่าถูกยึดไปแล้วโดยที่ไม่จำเป็นต้องอ่านใบประกาศนั้นก็ได้อีก และในทำนองเดียวกันเมื่อเราเห็นหนังสือประเภทสารคดีเราก็ทราบได้ทันทีโดยยังไม่ต้องอ่านเนื้อหาว่าต้องเป็นหนังสือประเภทที่ผู้เขียนต้องการสื่อสารความรู้จะไว้อย่างไรบ้างอย่างไรให้กับเรา หรือเมื่อเห็นหนังสือประเภทนิทานพื้นบ้านก็จะนำไปสัมพันธ์กับเรื่องวัฒนธรรมความเป็นอยู่ที่ควรอนุรักษ์ไว้หรือควรทำความเข้าใจเพื่อให้เกิดความภาคภูมิใจต่อรากเหง้าของตน เป็นต้น

นอกจากการให้เนื้อหาและการสื่อสารเรื่องราวที่ต้องการให้กับผู้อ่านแล้ว การใช้สำนวนภาษา การใช้คำในหนังสือแต่ละประเภทมีส่วนทำให้ผู้อ่านได้อารมณ์และความรู้สึกไปตามที่ผู้แต่งต้องการได้ด้วยดังที่คูก์ (Cook, 1989) ค้นพบว่าความคิดของผู้อ่านจะถูกครอบงำโดยคำและประโยคที่ผู้แต่งเน้นย้ำ ดังเช่นการที่ผู้เขียนพยายามเน้นว่าการทำพฤติกรรมอย่างหนึ่งเป็นสิ่งไม่ดีไม่ควรประพฤติปฏิบัติในสังคม และเป็นพฤติกรรมที่สังคมนั้นปกติไม่ยอมรับซึ่งการที่ผู้เขียนใช้คำว่าไม่ดีกับพฤติกรรมนั้นทุกหน้าหนังสือก็จะทำให้ผู้อ่านโดยเฉพาะผู้อ่านที่เป็นเด็กและคุ้นเคยกับข้อห้ามในสังคมนั้นอยู่แล้วด้วยเห็นคล้อยตามไปด้วยได้ง่าย อย่างไรก็ตามถ้าผู้อ่านเผชิญเป็นเด็กที่มาจากต่างวัฒนธรรมไม่คุ้นเคยกับข้อห้ามนั้นก็อาจจะไม่เข้าใจว่าทำไมพฤติกรรมนั้นจึงไม่ดีและไม่ควรทำก็ได้

โคลส์ (Scholes,1985) และ เครส (Kress,G.1985) ให้ข้อคิดในประเด็นที่คล้ายคลึงกันว่าผู้อ่านควรจะต้องมีจุดยืนของตนเองในการอ่านและตีความเนื้อหาสาระที่ได้จากการอ่านโดยไม่คล้อยตามผู้เขียนไปทุกเรื่อง แต่การที่จะทำเช่นนี้ได้ต้องได้รับการแนะนำ ชี้แนวทางจากครูผู้สอน กับทั้งยังต้องรู้จักการอ่านหนังสือหลากหลายประเภทมากพอที่จะเข้าใจถึงความแตกต่างของสาระที่สื่อผ่านมาในหนังสือแต่ละประเภทและต้องเข้าใจวิธีการใช้ภาษาเพื่อการนำเสนอสาระในหนังสือแต่ละประเภทจึงจะสามารถเป็นผู้อ่านที่มีวุฒิภาวะทางการคิดและการอ่านอย่างแท้จริงในขณะทีวิตโดว์สัน (Widdowson,H.G.1984) กลับมองว่าครูไม่ควรชี้แนะแต่ควรให้นักเรียนเป็นผู้อ่านและเลือกตัดสินใจเองว่าจะยอมให้หนังสือมีอิทธิพลกับความคิดของตนเองหรือเลือกที่จะปฏิเสธความคิดนั้น ซึ่งการที่นักเรียนจะสามารถทำเช่นนี้ได้ก็ควรจะต้องรู้จักหนังสืออ่านหลากหลายประเภทเสียก่อนนั่นเอง

นอกจากการอ่านหนังสือหลากหลายประเภทแล้ว การส่งเสริมวุฒิภาวะทางการอ่านอีกวิธีหนึ่งที่นักวิจัยด้านหนังสืออ่านสำหรับเด็กค้นพบคือวิธีการใช้คำถามแบบปลายเปิด

คำถามปลายเปิดเป็นเครื่องมือที่กระตุ้นให้นักเรียนต้องใช้ความเข้าใจในระดับที่ลึกกว่าความรู้ที่ได้จากการอ่าน สามารถใช้เหตุผล ใช้การคิดวิเคราะห์เรื่องราวที่อ่านไปก่อนที่จะตอบคำถาม และคำตอบที่ได้ไม่จำเป็นจะต้องเป็นคำตอบที่เหมือนกับคนอื่นหรือเป็นไปตามคำตอบที่ผู้แต่งต้องการเสมอไป ดังนั้นจึงเป็นคำถามที่ไม่มีคำตอบเพียงคำตอบเดียวแต่ก็ไม่ใช่ว่าคำตอบทุกคำตอบจะถูกต้องทั้งหมด

แลงเจอร์ (Langer,Judith. 1989.) อธิบายถึงกระบวนการเรียนรู้ 4 ประการที่เกิดขึ้นในระหว่างที่นักเรียนอ่านหนังสือและพยายามทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่านดังนี้

ในขั้นแรกผู้อ่านใช้ข้อมูลที่ปรากฏในหนังสือประกอบกับพื้นความรู้ของตนเองที่มีอยู่เดิมเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านในการทำความเข้าใจกับสาระที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อ พยายามที่จะทำความเข้าใจกับตัวละคร โครงเรื่อง การผูกเรื่อง สภาพเหตุการณ์ต่างๆในเรื่องเพื่อคาดเดาถึงข้อมูลที่ผู้แต่งต้องการ (step in)

ขั้นต่อมาเมื่อผู้อ่านเริ่มรู้จักและคุ้นเคยกับตัวละครและรายละเอียดต่างๆตามท้องเรื่องแล้วจะพยายามค้นหาความหมาย สาเหตุของการกระทำของตัวละคร หรือต่อเหตุการณ์ต่างๆที่ผู้เขียนแต่งขึ้น เป็นความพยายามที่จะเข้าใจลึกไปกว่าสิ่งที่ปรากฏตามท้องเรื่อง (step through)

ขั้นที่สามเป็นการเชื่อมโยงสาระที่อ่านกับความรู้และประสบการณ์ที่ผู้อ่านมี เป็นการแสดงความคิดเห็นตอบโต้สิ่งที่เกิดขึ้นกับตัวละครโดยใช้ตนเองเป็นหลัก เช่นถ้าเป็นการอ่านนิยาย

ผู้อ่านจะนำตัวเองเข้าไปเผชิญกับเหตุการณ์ในเรื่องในฐานะตัวละครตัวใดตัวหนึ่งแล้วพิจารณาว่าถ้าเรื่องนั้นเกิดกับตนเองจะมีความรู้สึกอย่างไร หรือจะจัดการกับสถานการณ์นั้นอย่างไรเป็นต้น ถ้าเป็นการอ่านหนังสือประเภทสารคดีจะนำข้อมูลที่ได้จากการอ่านมาเชื่อมโยงหรือเปรียบเทียบกับข้อความรู้ที่ได้จากการอ่านหนังสือเล่มอื่นๆ หรือจากข้อมูลที่เคยรู้มาก่อน (step out and step in)

เมื่ออ่านจบผู้อ่านจะถอยออกมามองเรื่องราวทั้งหมดที่เกิดขึ้นในหนังสือ เริ่มวิเคราะห์ในลักษณะคนนอกเหตุการณ์และตัดสินเรื่องราวต่างๆ โดยเปรียบเทียบกับเรื่องราวในหนังสือเล่มอื่นๆ (step out and going beyond)

นอร์ริส และฟิลลิปส์ (Norris, Stephen and Linda Phillips. 1987) อธิบายไว้ว่า ถ้าผู้อ่านเพียงแต่ทำความเข้าใจกับข้อความที่ปรากฏอยู่ในหนังสือ สามารถเข้าใจข้อมูลหรือสาระที่ผู้เขียนเขียนไว้ก็ยังไม่น่าจะประเมินว่าผู้อ่านมีวุฒิภาวะทางการอ่านทั้งนี้เพราะยังไม่สามารถอ่านถึงขั้นการตีความในระดับลึกนั้นคือการตีความจากข้อมูลที่ปรากฏซึ่งเป็นการอ่านที่ผู้อ่านได้ข้อมูลมากกว่าสาระที่ผู้เขียนเขียนและไม่จำเป็นว่าจะต้องเห็นด้วยกับสาระที่ผู้เขียนพยายามจะสื่อเสมอไป หรือได้แนวคิดเพียงแนวคิดเดียว ดังนั้นการกระตุ้นให้ผู้อ่านสามารถตีความในระดับลึกและสามารถหาแนวคิดหรือเกิดความคิดสร้างสรรค์ที่แตกต่างไปจากวิถีคิดของผู้แต่งหนังสือซึ่งหมายความว่าผู้อ่านจะต้องใช้ทักษะในการวิเคราะห์ สังเคราะห์ การสร้างภาพใหม่ๆ การเชื่อมโยงและการจับประเด็นเพื่อนำไปใช้ในสถานการณ์อื่นๆ จึงเป็นสิ่งจำเป็น และการใช้คำถามแบบปลายเปิดเป็นวิธีหนึ่งที่นอร์ริส และฟิลลิปส์ แนะนำพร้อมกับได้เสนอแนวทางง่าย ๆ ในการสร้างคำถามแบบปลายเปิดไว้ด้วยดังนี้

1. เป็นคำถามที่ครุทำให้เด็กต้องใช้ภาษาในการสื่อสารอย่างแท้จริง ครูจะต้องใช้คำถามที่ทำให้เด็กต้องอธิบายความคิดเห็น ความรู้สึกและเหตุผลและจะต้องอธิบายอย่างชัดเจนเป็นที่เข้าใจได้ด้วย นั่นคือการใช้ภาษาในการทำความเข้าใจกับเรื่องราวที่มีปรากฏในเรื่องโดยใช้คำพูดของเด็กเอง ไม่ใช่การเลือกหาคำตอบจากในหนังสือและให้ภาษาที่มีอยู่แล้วในหนังสือนั้น

2. ครูจะต้องสร้างสถานการณ์ขึ้นมาใหม่ให้คล้ายกับสิ่งที่เกิดขึ้นในเรื่อง แต่จะต้องเป็นสถานการณ์ที่เกิดขึ้นกับเด็กผู้อ่านและเป็นสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ปัจจุบันเพื่อให้เด็กใช้ประสบการณ์ของตนมาประกอบการตัดสินใจเลือกคำตอบ ซึ่งคำตอบที่ได้อาจจะแตกต่างไปจากเรื่องราวที่เกิดขึ้นในหนังสือก็ได้

3. ครูต้องจัดให้มีการวัดและประเมินผลการอ่านโดยใช้คำถามปลายเปิดบ่อย ๆ เพื่อให้เด็กคุ้นเคยกับการวัดผลโดยวิธีนี้ ทั้งยังทำให้ครูได้ข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถและวุฒิภาวะทางการ

อ่านของนักเรียนเพื่อนำมาสรุปให้เห็นถึงพัฒนาการการอ่าน และทำให้ครูมองเห็นความสัมพันธ์
เชื่อมโยงระหว่างวิธีสอนที่ครูใช้กับพฤติกรรมภาวะทางการอ่านอีกด้วย

นอกจากการใช้คำถามแบบปลายเปิดในการกระตุ้นและส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมทางการ
อ่านแล้ว ยังมีการเสนอให้ใช้กระบวนการฟื้นฟูพฤติกรรมทางการอ่านซึ่งวิธีการนี้เป็นผลการศึกษา
ค้นคว้าของ เคลย์ (Marie M. Clay, 1990) นักการศึกษาและนักจิตวิทยาชาวนิวซีแลนด์อธิบายว่า
กระบวนการฟื้นฟูพฤติกรรมทางการอ่านนี้มีสามองค์ประกอบสำคัญคือ การสำรวจและวิเคราะห์
ปัญหา การสอนเสริมตัวต่อตัว และการฝึกครู

การสำรวจและวิเคราะห์ปัญหาคือการศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับตัวเด็กเพื่อให้ได้ข้อมูล
สำหรับการจัดเตรียมการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับเด็กผู้เรียนนั้น

การสอนเสริมตัวต่อตัวคือการที่ครูจัดให้เด็กอ่านหนังสือที่เด็กคุ้นเคยและสนใจ อ่าน
หนังสือที่เคยอ่านมาแล้ว ให้เขียนเรื่องราวเกี่ยวกับหนังสือที่อ่านไป สร้างรูปประโยคจากข้อความ
และการอ่านหนังสือเล่มใหม่ ในระหว่างที่ครูใช้การสอนเสริมนี้จะบันทึกพฤติกรรมกรรมการอ่านของ
นักเรียนไปด้วยและข้อมูลที่ได้นี้จะนำไปใช้ในการเตรียมการสอนต่อไป

ส่วนการฝึกครูนั้นหมายถึงการเตรียมครูให้มีความชำนาญในการใช้กระบวนการสอนเสริม
นี้ เป็นต้นว่าฝึกอย่างเข้มข้นให้ครูรู้จักวิธีสอนแบบต่างๆ ฝึกการสังเกตพฤติกรรมกรรมการอ่านของ
นักเรียน ฝึกการใช้จิตวิทยาในการกระตุ้นให้เด็กอ่าน และฝึกการใช้คำถาม

อย่างไรก็ตามสิ่งที่น่าสนใจเกี่ยวกับการใช้กระบวนการสอนเสริมแบบตัวต่อตัวเพื่อพัฒนา
พฤติกรรมทางการอ่านของนักเรียนตามแบบของ เคลย์ (Clay, 1990) คือเขาใช้กระบวนการนี้กับ
นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านต่ำ ใช้การสอนวันละ 30 นาทีและเป็นการสอนครูหนึ่งคนต่อ
นักเรียนหนึ่งคน สอนเป็นเวลาทั้งหมด 20 สัปดาห์ ขั้นตอนการสอนเป็นดังนี้

ขั้นแรก ครูมุ่งค้นหาจุดเด่นของนักเรียนแต่ละคน

ขั้นที่สอง นักเรียนเรียนรู้กลวิธีในการอ่านที่เหมาะสมกับตนเอง

ขั้นที่สาม ครูเลือกกระบวนการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนโดยศึกษาจากข้อมูล
เกี่ยวกับตัวเด็กที่มีอยู่

ขั้นที่สี่ นักเรียนได้รับการสอนให้รู้จักการคาดเดาเรื่อง ยืนยันความเข้าใจเรื่องและทำความเข้าใจกับเรื่องที่อ่านไป

ขั้นสุดท้าย เป็นขั้นที่ครูจะต้องพยายามหาหนังสือประเภทอื่นๆ และหนังสือใหม่ๆ มาให้เด็กอ่านและหนังสือเหล่านี้จะเพิ่มระดับความยากไปเรื่อยๆ เท่าที่เด็กจะสามารถอ่านทำความเข้าใจได้

จากการศึกษาค้นคว้านี้เคลย์ (Clay,1990)พบว่าระดับวุฒิภาวะทางการอ่านของนักเรียนดีขึ้น และนักเรียนเหล่านี้ไม่ต้องการการสอนแบบซ่อมเสริมอีกเลย ทั้งยังแสดงพัฒนาการในการเรียนวิชาอื่นๆ เพิ่มขึ้น และที่สำคัญคือนักเรียนที่ผ่านกระบวนการสอนเสริมนี้สามารถเลือกอ่านหนังสือได้เองอย่างอิสระอีกด้วย

โอพิทซ์ (Michael Opitz, 1991) วิเคราะห์กระบวนการสอนเสริมของเคลย์และให้คำอธิบายว่าการที่กระบวนการสอนเสริมแบบตัวต่อตัวทำให้อุบัติภาวะทางการอ่านของนักเรียนดีขึ้นนั้นเนื่องมาจากกระบวนการนี้สร้างขึ้นจากทฤษฎีการอ่านที่เน้นความเข้าใจความหมายในชั้นลึกคือโยงความหมายที่ผู้เขียนเขียนกับสิ่งที่ผู้อ่านคุ้นเคย เป็นการให้ความหมายในระดับที่ผู้อ่านเข้าใจ

กระบวนการนี้มีการศึกษากระบวนการเรียนของนักเรียน และใช้กระบวนการสอนที่เหมาะสมกับกระบวนการเรียนของนักเรียน

นักเรียนได้รับการสอนให้ค้นหาวิธีการอ่านที่เหมาะสมกับตัวเองและใช้วิธีการนี้ในการอ่าน

ครูผู้สอนเรียนรู้จักวิธีสอนการอ่านแบบใหม่ๆ และได้ทดลองใช้กับนักเรียนทำให้มีความรู้สึกว่าคุณเองมีความก้าวหน้าและเป็นครูที่มีประสิทธิภาพ

การอ่านแบบวิเคราะห์วิจารณ์

เครส (Kress,G. 1985) อธิบายไว้ว่าในการอ่านแบบวิเคราะห์วิจารณ์นั้นหมายความว่าในการอ่านหนังสือแต่ละเล่มนั้นผู้อ่านจะต้องตั้งคำถามสำคัญ 3 ประการเกี่ยวกับหนังสือที่อ่านและพยายามหาคำตอบให้กับคำถามเหล่านี้ได้ด้วย คำถามเหล่านี้คือ

1. ทำไมผู้เขียนจึงเขียนเรื่องนี้
2. ผู้เขียนใช้วิธีอะไรในการนำเสนอเรื่องราวที่เลือกมาเขียน
3. ถ้านำเสนอเรื่องราวนั้นในรูปแบบอื่นๆ ได้หรือไม่ และควรจะเป็นรูปแบบอะไร

ถ้าจะพิจารณาคำถามสามประการที่เครสอธิบายไว้ แล้วลองแบ่งเป็นช่วงเวลาในกระบวนการอ่านจะพบว่าเราสามารถแบ่งได้เป็น 3 ช่วงเวลาด้วยกัน คือช่วงก่อนการอ่าน ช่วงระหว่างการอ่าน และช่วงหลังการอ่าน นั่นคือแทนที่จะใช้คำถามที่นิยมถามเกี่ยวกับหนังสือที่อ่านว่าเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร ผู้อ่านสามารถคาดเดาได้หรือไม่ว่าผู้เขียนจะเขียนอะไร เหตุการณ์จะเป็นอย่างไร คำถามที่หนึ่งจะเน้นให้ผู้อ่านพยายามมองลึกไปถึงความประสงค์ที่อยู่เบื้องหลังของผู้เขียนที่ทำให้ผู้เขียนเลือกเขียนเรื่องนั้นขึ้นมา ส่วนคำถามที่สองเป็นเรื่องเกี่ยวกับความเข้าใจการใช้ภาษาและการเลือกประเภทของหนังสือในการนำเสนอเรื่องที่เลือกเขียนของผู้เขียนทั้งนี้เพราะการใช้ภาษาก็ดีและประเภทของหนังสือก็ดีมีอิทธิพลต่อการโน้มน้าวให้ผู้อ่านเกิดความคิดและอารมณ์ได้หลายแบบ ดังนั้นการใช้คำถามถึงรูปแบบการใช้ภาษาและการนำเสนอจะทำให้ผู้อ่านสามารถวิเคราะห์แนวคิด ความเชื่อและอารมณ์ความรู้สึกที่ผู้แต่งต้องการจะสื่อให้กับเราได้เป็นอย่างดี ส่วนคำถามสุดท้ายเป็นคำถามที่ใช้หลังจากที่ผู้อ่านอ่านหนังสือเล่มนั้นจบลงแล้วเป็นคำถามที่ทำให้ผู้อ่านต้องคิดวิเคราะห์และหาทางออกในรูปแบบใหม่เพื่อนำเสนอเรื่องราวในหนังสือซึ่งอาจจะนำไปเพื่อจุดประสงค์ใหม่ หรือเป็นการเขียนเพื่อคนอ่านกลุ่มอื่นๆก็ได้

วอลเลซ (Wallace, 1992) เสนอแนะกิจกรรมการเรียนการสอนสำหรับใช้ในกระบวนการสอนเสริมแบบตัวต่อตัวในชั้นที่ 1 ไว้ว่าควรเป็นกิจกรรมที่นักเรียนมีอิสระในการตั้งคำถามขึ้นมาเองเพื่อถามคำถามที่อยากรู้ ไม่ใช่การใช้คำถามเพื่อเป็นแนวในการอ่านหรือสามารถหาคำตอบได้จากเนื้อเรื่องตอนใดตอนหนึ่งทั้งยังได้เสนอให้ใช้วิธีการสอนอ่านแบบ SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) ซึ่งเป็นวิธีการสอนแบบที่สร้างขึ้นโดย โรบินสัน (F.P. Robinson) ในปี 1941 เพื่อการนี้ด้วย ตามการสอนแบบ SQ3R นี้ผู้อ่านจะต้องสำรวจเนื้อหาในหนังสืออย่างคร่าวๆ เพื่อตั้งคำถามที่คาดว่าจะหาคำตอบได้จากสาระในเล่ม แต่สิ่งที่ต่างจากการถามคำถามโดยทั่วไปคือการถามนั้นไม่ใช่เพื่อวัตถุประสงค์ในการหาคำตอบแต่เพียงอย่างเดียวแต่เป็นคำถามที่เกิดขึ้นหลังจากที่ได้คำตอบจากการอ่านแล้วซึ่งคำตอบของคำถามใหม่นี้อาจจะอยู่ในหนังสือเล่มอื่น หรือจะต้องทำการศึกษาค้นคว้าต่อไปจึงจะพบคำตอบได้ หรือผู้อ่านอาจจะต้องใช้ประสบการณ์และความรู้เดิมที่มีอยู่เชื่อมโยงเข้ามาเพื่อตอบคำถามนั้น

สำหรับกิจกรรมและวิธีการสอนอ่านในชั้นที่สองของกระบวนการสอนเสริมแบบตัวต่อตัวนั้น วอลเลซเสนอให้ครูจัดหาหนังสือที่มีเนื้อหาสาระเหมือนหรือใกล้เคียงกับเรื่องที่อ่านแต่เขียนโดยผู้เขียนคนอื่นๆ และที่เขียนในรูปแบบหรือประเภทอื่นๆ เช่นถ้านักเรียนกำลังอ่านหนังสือเรื่องประวัติศาสตร์แดง-นางไอ่ ซึ่งเป็นหนังสือนิทานประเภทตำนานท้องถิ่น ครูอาจจะหาหนังสือนิทานเรื่องเดียวกันนี้แต่เขียนโดยผู้เขียนคนอื่น หรืออาจจะหาหนังสือประเภทสารคดีที่เขียนถึงประวัติความเป็นมาของผาแดง-นางไอ่มาให้เด็กเรียนอ่านเพื่อให้นักเรียนได้เปรียบเทียบการใช้ภาษา แนวคิดและอารมณ์ที่ได้จากการอ่านที่แตกต่างกันนี้ด้วย วอลเลซ (Wallace, 1992) ย้ำถึงการให้นักเรียนได้อ่านเรื่องที่ผู้เขียนในอดีตและที่เขียนขึ้นใหม่ในปัจจุบันเป็นกรณีพิเศษทั้งนี้

เพื่อให้ผู้อ่านได้เปรียบเทียบค่านิยมที่แฝงอยู่ในหนังสือที่เขียนโดยผู้แต่งที่อยู่ต่างยุคต่างสมัยกัน

สำหรับกิจกรรมและการสอนอ่านหลังการอ่านนั้นวอลเลซ (Wallace, 1992) เสนอให้ครูเน้นการให้นักเรียนได้ใช้ความคิดสร้างสรรค์เพื่อหาวิธีการในแนวใหม่นำเสนอเรื่องราวที่อ่านจบไป คำถามที่ใช้คือถ้านักเรียนจะต้องเขียนเรื่องนี้ใหม่นักเรียนจะเขียนอย่างไร จะใช้รูปแบบใดเป็นต้น ตัวอย่างเช่นหลังจากการอ่านนิทานเรื่องหนูน้อยหมวกแดงซึ่งเป็นเรื่องที่เขียนให้ความสำคัญกับคน ถ้านักเรียนจะเขียนใหม่ในมุมมองของสุนัขป่าบ้างจะเป็นอย่างไร เป็นต้น ซึ่งทำให้นักเรียนต้องใช้ความคิดและวิเคราะห์ลึกลงไปและใช้มุมมองในแง่อื่น ๆ บ้าง

รูปแบบการฝึกหัดครู

ความเป็นมาและปัญหา จากการศึกษาประวัติความเป็นมาของการก่อตั้งสถาบันฝึกหัดครูทั้งในยุโรป สหรัฐอเมริกา ญี่ปุ่นและแม้แต่ในประเทศไทยพบว่าปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดการก่อตั้งสถาบันขึ้นมาผลิตครูอย่างเป็นระบบมีอยู่สามประการด้วยกัน ประการแรกคือความต้องการผลิตครูที่มีคุณภาพและประสิทธิภาพออกไปสอนนักเรียนทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา เนื่องจากครูที่มีอยู่ยังมีคุณภาพและประสิทธิภาพไม่ได้มาตรฐานตามความต้องการของสังคม ประการที่สองคือเนื่องจากจำนวนนักเรียนมีมากขึ้นจนครูที่มีอยู่ไม่เพียงพอจึงจำเป็นต้องมีสถาบันฝึกหัดครูรองรับเพื่อผลิตครูให้มีปริมาณทันต่อความต้องการของโรงเรียนและของสังคม และประการที่สามคือการที่นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีพฤติกรรมที่ไม่เป็นที่พึงประสงค์ของสังคมมากขึ้นและมีคุณภาพไม่สอดคล้องกับทิศทางการพัฒนาประเทศ

ปัจจัยประการที่หนึ่งเป็นปัจจัยที่เกี่ยวกับการปรับปรุงคุณภาพของครูและเป็นปัจจัยที่ทำให้เกิดการก่อตั้งสถาบันฝึกหัดครูขึ้นในประเทศไทยในสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวเมื่อพ.ศ. ๒๔๓๕ โดยใช้ชื่อว่าโรงเรียนฝึกหัดครู ต่อมาได้รวมเข้ากับโรงเรียนข้าราชการพลเรือนในพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวเป็นแผนกคุรุศึกษาและเมื่อมีการสถาปนาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยขึ้นแผนกนี้ก็ก็ได้อยู่ในสังกัดของคณะอักษรศาสตร์และวิทยาศาสตร์เรียกว่าแผนกฝึกหัดครูซึ่งต่อมาในพ.ศ. ๒๕๐๐ ได้พัฒนาเป็นคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, ๗๐ปีจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, ๒๕๒๙)

ปัจจัยที่สองเป็นปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเพิ่มปริมาณครูและเป็นปัจจัยได้รับการเน้นมากในสมัยจอมพลแปลก พิบูลสงครามทั้งนี้เพื่อผลิตครูที่มีความรู้และประสิทธิภาพไปสอนนักเรียนจำนวนมากให้มีความสามารถอ่านออก เขียนได้ และมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการเป็นพลเมืองดี รู้หน้าที่และสิทธิของการเป็นพลเมืองภายใต้การปกครองระบอบประชาธิปไตยทั้งนี้คือเพื่อเตรียมประชาชนคนไทยส่วนใหญ่ให้มีคุณสมบัติสามารถไปออกเสียงเลือกตั้งตามเกณฑ์การเลือกตั้งให้ได้ทันสมัยการเลือกตั้งผู้แทนราษฎรในขณะนั้น

ปัจจัยที่สามเป็นปัจจัยที่เชื่อมโยงคุณภาพของครูเข้ากับการพัฒนาประเทศและเป็นเป้าหมายที่เกิดขึ้นในสมัยจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ตามแผนการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมฉบับที่ ๑ และ ๒ ครูจะต้องมีความรู้ความสามารถในการเตรียมสมาชิกใหม่ในสังคมให้เป็นผู้มีคุณภาพและประสิทธิภาพตามที่ระบุไว้ในแผนพัฒนาฯ ทั้งยังจะต้องมีทัศนคติที่ดีต่อการทำงานทั้งในภาคการเกษตรและอุตสาหกรรมโดยเฉพาะภาคเกษตรอุตสาหกรรมซึ่งกำลังได้รับการส่งเสริมมากในขณะนั้น

ไม่ว่าจะเป็นการก่อตั้งสถาบันฝึกหัดครูด้วยเป้าหมายหรือด้วยปัจจัยใด ๆ สิ่งที่เป็นแนวคิดหลักของการก่อตั้งก็คือการผลิตครูที่มีคุณภาพและประสิทธิภาพเพื่อสร้างสมาชิกใหม่ในสังคมให้มีคุณภาพและประสิทธิภาพในแนวทางที่สังคมต้องการ ดังนั้นเมื่อใดก็ตามที่ปรากฏว่าสมาชิกใหม่ในสังคมหรือนักเรียนเริ่มมีคุณภาพไม่ได้ตามมาตรฐานที่ควรจะเป็นสถาบันที่ควรจะต้องได้รับการวิเคราะห์และปรับปรุงเป็นลำดับแรกจึงน่าจะเป็นสถาบันฝึกหัดครู ดังเช่นในกรณีที่เกิดขึ้นในสหรัฐอเมริกาในปี 1983 ที่ผลการศึกษาวิจัยของคณะกรรมการดูแลการศึกษาเพื่อความเป็นเลิศ (National Commission on Excellence in Education, 1983) ระบุอย่างชัดเจนว่าพบปัญหาการศึกษาหลายประการเริ่มจากการที่คะแนนผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนตกต่ำในทุกวิชาโดยเฉพาะวิชาภาษาอังกฤษ และการคณิตศาสตร์ นอกจากนี้ยังพบว่าพฤติกรรมของนักเรียนยังไม่เป็นที่ยอมรับของสังคมก่อปัญหาทางสังคมนานับประการอีกด้วย ทั้งนี้คณะกรรมการลงความเห็นว่าเป็นเพราะ โรงเรียนไม่สามารถผลิตนักเรียนที่มีประสิทธิภาพและคุณภาพได้ตามที่สังคมต้องการ ทั้งยังไม่สามารถทำให้นักเรียนมีศักยภาพในการทำงานมากพอที่จะช่วยตนเองได้โดยเฉพาะในขณะที่สังคมกำลังพัฒนาไปอย่างรวดเร็ว ที่สำคัญคือมีความเห็นว่าเป็นปัญหาสืบเนื่องมาจากการที่ครูผู้สอนไม่มีประสิทธิภาพทั้งในแง่ของความรู้ด้านเนื้อหาวิชา หรือทักษะการสอนดังนั้นจึงได้เสนอให้มีการศึกษาวิจัยเพื่อทำการปรับปรุงคุณภาพของการฝึกหัดครู

จากรายงานการสำรวจผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระดับประถมศึกษาในประเทศไทย (กระทรวงศึกษาธิการ, ๒๕๑๙ ; กระทรวงศึกษาธิการ, ๒๕๒๑) พบว่านักเรียนในระดับประถมศึกษาทั่วประเทศมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำโดยเฉพาะผลการเรียนในวิชาภาษาไทย คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ แม้จะได้มีการพยายามปรับปรุงหลักสูตรในระดับประถมศึกษาให้มีเนื้อหาที่ทันสมัยขึ้น มีวิธีการสอนที่เชื่อว่ามีประสิทธิภาพทำให้นักเรียนเรียนรู้อย่างดี (ดูการรวบรวมผลการวิจัยตั้งแต่พ.ศ. ๒๕๐๖ - ปัจจุบันในทิศนา แคมมณี, แนวทางการปฏิรูปการศึกษาไทย จากผลงานวิจัยของคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, พ.ศ. ๒๕๔๐) ตลอดจนพยายามแก้ไขปรับปรุงการเรียนการสอนในสถาบันฝึกหัดครูและแก้ไขปรับเกณฑ์การรับผู้เข้า ศึกษาในวิชาครูให้สูงขึ้นก็ตามแต่ก็ไม่สามารถทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนทั่วประเทศสูงขึ้นตามที่น่าจะเป็นได้ ทั้งยังมีปัญหาเกี่ยวกับพฤติกรรมของนักเรียนให้พบอยู่บ่อยครั้ง และที่สำคัญที่สุด

คือนักเรียนที่เรียนจบหลักสูตรไปแล้วทั้งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาไม่มีประสิทธิภาพในการทำงานพอที่จะเป็นที่ยอมรับของผู้ประกอบวิชาชีพในสังคมได้

นักวิจัยและนักการศึกษาในต่างประเทศโดยเฉพาะที่สหรัฐอเมริกาได้พยายามวิเคราะห์ที่มาของปัญหาที่พบในวงการครูและการฝึกหัดครูซึ่งพอจะสรุปได้ดังนี้

๑. ผู้ที่เข้าศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูส่วนใหญ่เป็นผู้ที่มีคุณภาพด้อยกว่าผู้เข้าศึกษาในสถาบันอาชีพอื่นๆ ดังนั้นจึงได้มีการแก้ปัญหานี้โดยการเพิ่มเกณฑ์การรับนักศึกษาให้รับผู้ที่มีเกรดเฉลี่ยสูงขึ้น โดยการขยายเวลาการเรียนในสถาบันฝึกหัดครูให้มากขึ้น และโดยการแยกประเภทนักศึกษาครูเป็นครูที่สอนวิชาธรรมดา กับที่สอนวิชาที่มีความสำคัญมาก ๆ เช่น วิชาคณิตศาสตร์และวิชาวิทยาศาสตร์โดยกำหนดให้รับเฉพาะนักศึกษาที่มีเกรดเฉลี่ยสูงมาก ในขณะที่นักศึกษาครูในวิชาอื่น ๆ มีเกณฑ์การรับที่ไม่สูงเท่า ทั้งนี้ นักศึกษาครูในกลุ่มแรกเมื่อสำเร็จการศึกษาไปแล้วจะได้รับเงินค่าตอบแทนสูงกว่าครูวิชาอื่น ๆ อีกด้วย (Holmes Group, 1986)

๒. ความพยายามที่จะทำให้สถาบันการฝึกหัดครูที่มีอยู่เป็นจำนวนมากมีความเป็นระบบระเบียบ (formalization) ในแนวเดียวกันเพื่อให้การผลิตครูที่ได้มาตรฐานคล้ายคลึงกันเป็นจำนวนมาก ๆ ทำให้ต้องเน้นวิธีการผลิตครูแบบการถ่ายทอดความรู้ที่มีอยู่ในตำรา และกระตือรือร้นที่จะสอนแบบให้ทำตามต้นแบบซึ่งส่งผลให้ได้ครูที่รู้จักแต่การเป็นผู้บริโภครูมากกว่าครูที่รู้จักการใช้สติปัญญาในฐานะผู้ผลิตความรู้ การเรียนการสอนในสถาบันฝึกหัดครูที่มีอยู่ไม่สนับสนุนให้นักศึกษาครูตั้งคำถามในเชิงวิเคราะห์วิจารณ์อย่างจริงจัง ไม่ส่งเสริมการวิเคราะห์ปัญหาทางสังคมและปัญหาทางการศึกษาที่สำคัญ ๆ หรือเน้นการแสวงหาความรู้ด้วยการวิจัยในเชิงลึก ดังนั้นครูที่จบผ่านสถาบันฝึกหัดครูเหล่านี้จึงรู้จักแต่การถ่ายทอดความรู้เดิม ๆ ให้แก่นักเรียน และไม่ได้มีความสนใจต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่เป็นปัญหาในสังคม (Appie, 1986; Bullough and Gitlin, 1985; Bullough, Goldstein and Holt, 1984)

๓. ครูส่วนใหญ่ทุ่มเทเวลาและความพยายามทั้งหมดในการสอนเพื่อให้นักเรียนผ่านการสอบและได้คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ๆ และการทำให้นักเรียนของตนมีความประพฤติไปตามครรลองที่สังคมต้องการซึ่งเป็นทางออกทางเดียวของการทำให้สังคมยอมรับความสามารถของครูและผ่อนคลายการโจมตีความไม่มีประสิทธิภาพของสถาบันโรงเรียน ดังนั้นครูจึงไม่มีเวลาพอที่จะแสวงหาความรู้เชิงวิชาการใหม่ๆ ให้กับตนเอง หรือที่ครูเม็ท (Grumet, M. 1989) เรียกว่าการไม่มีเวลาพัฒนาสติปัญญาให้กับตัวเอง

รูปแบบของการฝึกหัดครู

รูปแบบการฝึกหัดครูแบบผู้บริโภครู้และถ่ายทอดความรู้ สมิธ (Smyth, 1987) อธิบายรูปแบบการฝึกหัดครูแบบนี้ว่าเน้นให้นักศึกษาคูรมีสมรรถภาพในเชิงทักษะการสอน มีความรู้เกี่ยวกับวิธีการสอนแบบต่างๆไม่ว่า นักศึกษาคูรมันจะมีวิชาเอกในเนื้อหาของศาสตร์ใดหรือมีสติปัญญาในระดับใดก็ตาม กระบวนการเรียนการสอนตลอดระยะเวลาในสถาบันสอนให้นักศึกษารู้จักแต่การพยายามเรียนรู้วิธีการสอนและซึมซับข้อมูลทั้งหลายทั้งมวลที่ถ่ายทอดจากอาจารย์ให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ พยายามแข่งขันกันทำเกรด แข่งขันกันเป็นผู้ที่ได้รับการชมเชยจากอาจารย์ผู้สอนและจากสถาบันซึ่งกระบวนการที่กล่าวมาทั้งหมดทำให้นักศึกษาคูรถูกออกมาเป็นครูที่ถนัดการเป็นผู้บริโภครู้ มีความสามารถในการซึมซับข้อมูลที่จัดหาไว้เรียบร้อยแล้ว แล้วซึ่งเป็นที่น่าเสียดายนักศึกษาคูรหลายคนมีสติปัญญาพอที่จะเป็นผู้สร้างความรู้ได้เป็นอย่างดีหากแต่ถูกระบวนการเรียนการสอนตามรูปแบบการฝึกหัดครูแบบผู้บริโภครู้และถ่ายทอดความรู้ทำให้ไม่สามารถมองเห็นความสนใจและความสามารถพิเศษของตนได้

สมิธ (Smyth, 1987) ยังได้อธิบายต่อไปด้วยว่าการฝึกหัดครูตามรูปแบบผู้บริโภครู้และถ่ายทอดความรู้นี้เกิดขึ้นจากแนวคิดที่ว่านักศึกษาคูรเป็นผู้ที่มีสติปัญญาน้อยกว่านักศึกษาในชั้นเรียนอื่น ๆ ดังนั้นจึงไม่น่าจะมีความสามารถพอที่จะสร้างความรู้เองได้ คือเป็นได้แต่ผู้บริโภค (consumers) ไม่ใช่ผู้ผลิต (producers) ดังนั้นเมื่ออยู่ในฐานะผู้บริโภครู้สติปัญญาและประสบการณ์ที่นักศึกษาแต่ละคนมีอยู่ก็ไม่น่าจะสลักสำคัญ เมื่อเข้ามาศึกษาในสถาบันที่มีรูปแบบการจัดการเช่นนี้ทุกคนจะเปรียบเสมือนวัตถุดิบหรือภาชนะที่ว่างเปล่าเหมือนกันหมด รอให้อาจารย์เติมประสบการณ์และใส่ข้อมูลที่คิดว่าน่าจะเป็นประโยชน์ให้หรืออยู่ในลักษณะของผู้ถูกระทำตลอดเวลาซึ่งในเรื่องนี้ เบลนคีย์ (Belenky et al., 1986) กล่าวว่าทำให้ครูมีลักษณะเป็นผู้ที่ถนัดและชอบการฟังจากผู้เชี่ยวชาญเนื่องจากเคยชินกับการฟังหาความรู้ความสามารถของอาจารย์มาตลอดระยะเวลาของการอยู่ในสถาบันการศึกษานั้นเอง

แฟร์รี่ (Freire, P) ก็ได้เคยกล่าวถึงลักษณะของครูที่ผ่านกระบวนการฝึกหัดครูตามรูปแบบผู้บริโภครู้และถ่ายทอดความรู้ไว้ว่าเป็นผู้ที่เคยชินกับการนำเอาข้อมูลเล็กข้อมูลน้อยที่ได้จากอาจารย์แต่ละคนมารวบรวมแล้วก็ทึกทักว่าเป็นข้อความรู้ และนำเอาวิธีการสร้างความรู้ในทำนองเดียวกันนี้ไปถ่ายทอดให้นักเรียนต่อไป ดังนั้นจึงทำให้นักเรียนกลายเป็นผู้ที่เคยชินกับการเป็นผู้บริโภครู้ตามครูไปด้วย

ถ้าจะสรุปรวมแนวคิดของรูปแบบการฝึกหัดครูแบบผู้บริโภครู้และถ่ายทอดความรู้จะได้ดังนี้ เป็นรูปแบบการฝึกหัดครูที่ตั้งอยู่บนแนวคิดของการควบคุมการใช้สติปัญญาของผู้ที่จะบอกรู้เป็นครู แนวคิดที่ส่งเสริมการฟังสติปัญญาของผู้เชี่ยวชาญ แนวคิดของการยอมรับสถานภาพของการเป็นผู้มีสติปัญญาต่ำกว่าคนในสาขาอื่น ยอมรับว่าข้อความรู้คือการนำเอา

ข้อมูลเล็กข้อมูลน้อยมาปะติดปะต่อกัน และครูคือผู้มีข้อมูลความรู้เหล่านี้ซึ่งจะต้องถ่ายทอดต่อไป
ยังนักเรียนในฐานะผู้บริโภคร (“teacher is banker, and learning is consuming”, Bullough,
1989,pp. 38)

รูปแบบการฝึกหัดครูแบบส่งเสริมความคิดแบบตอบโต้ (Teacher Reflectivity)

รูปแบบการฝึกหัดครูแบบส่งเสริมความคิดแบบตอบโต้เป็นรูปแบบการฝึกหัดครูที่เน้นให้
ผู้เรียนวิเคราะห์ข้อความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับจากการฝึกหัดครูซึ่งการคิดวิเคราะห์นี้สามารถ
แบ่งออกเป็นสามแบบย่อย ๆ ด้วยกันดังนี้

การวิเคราะห์แบบตอบโต้ในแนวเทคนิควิธีสอน เรื่องนี้ครุคแซงค์(Cruickshank
,D.R. ,1985) อธิบายไว้ว่าเป็นการที่ผู้เรียนจะต้องประเมินความรู้และทักษะการสอนที่ตนเองมี
อยู่เปรียบเทียบกับผู้เรียนคนอื่น ๆ ที่สอนในวิชาและในระดับเดียวกันแทนการมุ่งหน้าเรียนรู้วิธีสอน
ตามแบบที่อาจารย์ถ่ายทอดให้แต่เพียงอย่างเดียว การวิเคราะห์แบบตอบโต้ในแนวเทคนิควิธีสอน
นี้ยังคงอยู่ในขอบข่ายของการเป็นผู้บริโภครอยู่ค่อนข้างมากแต่ก็ยังเปิดช่องให้ผู้เรียนใช้ความคิดได้
บ้าง

การวิเคราะห์แบบตอบโต้ในแนวตีความ รูปแบบนี้คอนเนลลีและแคลนดินิน,
(Connelly,F.M. and Clandinin, D.J. 1988) อธิบายว่าเป็นรูปแบบที่เน้นให้ผู้เรียนพิจารณา
ข้อความรู้และประสบการณ์ที่ได้ในเชิงเปรียบเทียบกับเป้าหมายและความต้องการของตนเอง
หมายความว่า เป็นการเชื่อมโยงสิ่งที่ได้รับในสถาบันฝึกหัดครูกับสิ่งที่ผู้เรียนจะต้องนำไปใช้ในการ
สร้างข้อความรู้ใหม่ที่เหมาะสมกับสถานการณ์เฉพาะ ในลักษณะเช่นนี้ทำให้ผู้เรียนไม่สามารถ
บริโภครข้อความรู้และประสบการณ์ที่จัดไว้ให้โดยไม่ไตร่ตรองหรือพิจารณาถึงประโยชน์และการ
ปรับเปลี่ยนของตัวข้อความรู้ที่นั้น ๆ ที่สำคัญคือในการเรียนแบบนี้ผู้เรียนต้องรู้ระลึกว่าตนเป็น
ใคร ต้องการอะไร ไม่ใช่ปล่อยให้ตัวเองตกอยู่ในฐานะผู้ถูกกระทำ

การวิเคราะห์แบบตอบโต้ในความหมายสุดท้าย คือการวิเคราะห์แบบวิพากษ์ซึ่ง
เป็นแบบที่นักการศึกษาเช่นไซน์เนอร์และลิสตัน (Zeichner,K.M. and Liston, D.P., 1987)
เป็นอาทิมองว่าเป็นแบบที่ทำให้นักศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูเกิดสติปัญญาได้อย่างแท้จริงและเป็น
ผู้สร้างความรู้เชิงการศึกษาให้กับสังคมได้ รูปแบบการฝึกหัดครูนี้เน้นให้ผู้เรียนไม่เพียงแต่
วิเคราะห์เทคนิควิธีสอน หรือพิจารณาข้อความรู้เปรียบเทียบกับความเข้าใจตนเองเท่านั้น แต่
ทำให้ผู้เรียนมองเห็นถึงสมรรถภาพสูงสุดที่ตนมีอยู่ได้ และใช้ความสามารถนั้นตอบโต้ข้อความรู้
และประสบการณ์ที่เชื่อกันว่ามีประโยชน์และจำเป็นต่อการเป็นครูที่ดีที่จัดไว้ให้ในสถาบันฝึกหัดครู
ตลอดจนตอบโต้การยึดเย็บบทบาทของครูที่กระทำโดยสังคมได้อย่างมีเหตุผลและมีข้อมูลเชิง
ประจักษ์มาสนับสนุนการตอบโต้

กระบวนการส่งเสริมรูปแบบการฝึกหัดครูแบบตอบโต้

จากการรวบรวมแนวความคิดและผลการศึกษาค้นคว้าตลอดจนการผลการทดลองในสถาบันฝึกหัดครูที่มีชื่อเสียงหลายแห่งในสหรัฐอเมริกา กระบวนการส่งเสริมรูปแบบการฝึกหัดครูแบบตอบโต้สามารถสร้างขึ้นจากปัจจัยสำคัญ ๓ ประการและปัจจัยทั้ง ๓ ประการนี้ต้องเกิดขึ้นพร้อมๆกัน มีความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกันตลอดเวลาทั้งนี้ไม่สามารถใช้ปัจจัยเพียงตัวใดตัวหนึ่งในกระบวนการฝึกหัดครูตามลำพังหรือใช้ปัจจัยทั้งสามในลักษณะแยกจากกัน ปัจจัยทั้ง ๓ มีดังนี้

๑. สภาพบรรยากาศ และการจัดสิ่งแวดล้อม
๒. กระบวนการจัดการเรียนการสอน
๓. เนื้อหาที่จัดให้นักศึกษาในหลักสูตร

สภาพบรรยากาศและการจัดสิ่งแวดล้อม สภาพบรรยากาศและสิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนให้นักศึกษาสามารถคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในแบบวิพากษ์ได้ประกอบด้วยลักษณะมาตรฐาน ๓ ประการคือ

- ๑) เป็นบรรยากาศที่ทุกคนในสถาบันไม่ได้มองว่าปัญหาเกี่ยวกับวิธีสอนและปัญหาทางการศึกษาเป็นคนละประเด็นกับปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมโดยเฉพาะปัญหาค่านิยมของคนในสังคม
- ๒) เป็นบรรยากาศที่นักศึกษาครูมีเวลามากพอที่จะคิดวิเคราะห์แบบวิพากษ์ถึงปัญหาทางการศึกษาและปัญหาทางสังคม ไม่ใช่บรรยากาศแบบที่นักศึกษาทุกคนนั่งอ่านหนังสืออย่างจรวดจ่อหรือทำรายงานหรือทำวัสดุสื่อการสอนกันอย่างเคร่งเครียด
- ๓) เป็นบรรยากาศที่นักศึกษาครูมีเวลามากพอที่จะจับกลุ่มกันสนทนาอภิปรายถึงปัญหาทางการศึกษาที่ทำหาย และพยายามหาวิธีที่จะแก้ปัญหานั้นทั้งนี้เพื่อสร้างกลุ่มแนวร่วมที่สามารถสนับสนุนซึ่งกันและกันต่อไปอย่างแท้จริง

กระบวนการจัดการเรียนการสอน กรูเมท (Grumet, 1989) อธิบายไว้ว่าเนื้อหาที่จัดให้นักศึกษาครูได้เรียนกันในสถาบันฝึกหัดครูส่วนใหญ่จะถูกแยกสอนเป็นสามส่วนใหญ่ ๆ คือ วิชาความรู้ทั่วไปหรือความรู้ที่เป็นพื้นฐาน วิชาที่เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาเอก และวิชาที่เกี่ยวกับวิธีสอนและทั้งสามส่วนนี้จะแยกจากกันไม่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ดังนั้นเมื่อนักศึกษาเรียนจบไปแล้วจึงมองไม่ออกว่าเนื้อหาเหล่านี้มีความหมายต่อการเป็นครูจริงหรือไม่และบ่อยครั้งมองว่าวิชาความรู้พื้นฐานเป็นสิ่งที่เปล่าประโยชน์ สิ่งที่จะนำมาใช้ได้บ้างแต่ก็ไม่มากนักคือวิชาที่เกี่ยวกับการสอน

ที่จริงแล้ว กรูเมท (Grumet, 1989) มองว่าวิชาทั้งสามส่วนที่ส่งผ่านให้กับนักศึกษาจะต้องมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน วิชาที่ว่าด้วยวิธีสอนควรจะต้องมีวิชาความรู้พื้นฐานทางการศึกษาอยู่เบื้องหลังคอยสนับสนุนและอธิบายที่มาที่ไปของการสร้างวิธีสอนนั้น ๆ อย่างมีเหตุและผล

ในขณะที่เนื้อหาสาระของแต่ละศาสตร์ความรู้ก็มีส่วนกำหนดให้วิธีสอนแม้จะเป็นวิธีเดียวกันมีความแตกต่างกันได้

อย่างไรก็ตามกิทลินและสมิธ (Gitlin and Smyth, 1989) มองว่าแม้จะมีกระบวนการสอนที่ทำให้วิชาทั้งสามส่วนมีความสัมพันธ์เกี่ยวโยงถึงกันแต่ถ้ายังเน้นให้การฝึกสอนอย่างที่เป็นอยู่ในช่วงเวลา ๓ - ๔ เดือนเป็นหัวใจสำคัญของการฝึกหัดครูก็จะทำให้ความพยายามผสมผสานวิชาทั้งสามส่วนเข้าด้วยกันเสียเปล่า ทั้งนี้เพราะกิทลินและสมิธมองว่าในช่วงของการฝึกสอนนั้นนักศึกษาครูใช้เวลาส่วนใหญ่ในการปรับตัวเข้ากับบรรยากาศในห้องเรียนตลอดจนฝึกทักษะการเอาชีวิตรอดมากกว่าที่จะนำเอาความรู้ที่ได้จากการผสมผสานวิชาการทั้งสามส่วนมาใช้ นอกจากนี้พบด้วยว่าการประเมินผลการฝึกสอนมักมุ่งเน้นความสามารถในการใช้วิธีสอน และการรู้จักการทำงานประจำในฐานะครูเป็นหลักซึ่งยิ่งทำให้นักศึกษาพากันละทิ้งลักษณะของการเป็นครูที่มีความคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ไปเน้นทักษะการสอนเพื่อให้ทำคะแนนมากยิ่งขึ้น การฝึกสอนในลักษณะนี้บูลัฟฟ์ (Bullough, R.V.) และกิทลิน (Gitlin, A., 1987) อธิบายว่าเป็นการทำให้ได้ครูที่ไม่ชอบใช้สติปัญญา เป็นผู้ถูกกระทำ (passive) และเป็นครูในแนวอนุรักษ์นิยม

การวัดและประเมินผลการฝึกสอนแนวใหม่ที่น่าจะนำมาใช้แทนแนวเดิมคือการประเมินว่านักศึกษาครูรู้อะไรบ้าง และรู้หรือไม่ว่ากำลังทำอะไรอยู่ซึ่งหมายถึงว่าอาจารย์นิเทศจะต้องสนทนากับศิษย์กับนักศึกษาอย่างจริงจังแทนการเข้าสังเกตการสอนแล้วประเมินนักศึกษาโดยไม่ได้หยุดทำความเข้าใจกับสิ่งที่นักศึกษาทำ หรือเป็นเพียงแต่ตีความพฤติกรรมการสอนของนักศึกษานบนพื้นฐานความเข้าใจของอาจารย์นิเทศเอง

การฝึกหัดครูตามแนวใหม่จะต้องเอื้อต่อการสร้างแนวร่วมทางวิชาการระหว่างนักศึกษาฝึกหัดครูที่ออกฝึกสอนด้วยกันซึ่งตามปกติแล้วนักศึกษาที่ออกฝึกสอนจะได้รับการประเมินในลักษณะเอกกตบุคคลดังนั้นจึงมุ่งทำการฝึกสอนในลักษณะที่แยกตัวออกจากกลุ่ม และลักษณะนี้ ไม่ใช่ลักษณะที่เป็นธรรมชาติตามความเป็นจริงในชีวิตการทำงานในอาชีพครูทั้งนี้เพราะในการปฏิบัติงานของคนในอาชีพครูนั้นมักจะต้องทำงานในลักษณะที่เน้นความร่วมมือกัน และมีสังคมทางวิชาการและอุดมการณ์ร่วมกัน ดังนั้นการจัดประสบการณ์ในระหว่างการฝึกสอนจึงต้องจัดให้นักศึกษามีโอกาสได้พบปะแลกเปลี่ยนประสบการณ์ทางวิชาการ ทางการสอน และอภิปรายกันถึงปัญหาที่พบในระหว่างการฝึกสอนร่วมกันซึ่งทั้งนี้ไม่ได้หมายความว่าให้การจัดให้นักศึกษาได้พบปะอภิปรายกันในวิชาสัมมนาหลังการฝึกสอน การพบปะกันในวิชาสัมมนาหลังการฝึกสอนไม่ได้ให้ประสบการณ์ของการร่วมทุกข์ร่วมสุขร่วมกันระดมสติปัญญาในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในสถานการณ์ขณะนั้นและลักษณะของการร่วมมือกันในลักษณะเช่นนี้เท่านั้นที่จะทำให้นักศึกษาเรียนรู้จักการสร้างแนวร่วมทางวิชาการต่อไป

เนื้อหาที่จัดให้นักศึกษาในหลักสูตร เมื่อได้มีการเปลี่ยนแปลงในเรื่องการจัดสภาพแวดล้อม เปลี่ยนแปลงรูปแบบของการจัดสภาพการเรียนการสอนแล้วเนื้อหาสาระที่จัดให้นักศึกษาก็ควรได้รับการเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมด้วย ปัญหาคือเนื้อหาแบบใดจึงจะเหมาะสมกับการส่งเสริมให้นักศึกษาครูรู้จักการคิดวิเคราะห์แบบวิพากษ์และสนับสนุนการสร้างสังคมแนวร่วมทางวิชาการ บุลล์ฟและกิทลิน (Bullough, R.V. Jr. and Andrew D. Gitlin, 1992) เสนอองค์ประกอบสามประการของการเลือกเนื้อหา ดังนี้

๑) เนื้อหาที่จะนำมาให้นักศึกษาครูเรียนควรจะเป็นเนื้อหาที่ได้หลังจากการศึกษาประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับความรู้เรื่องการสอน และงานในอาชีพครูของนักศึกษาแล้ว ทั้งนี้เพราะนักศึกษาครูแต่ละคนต่างก็มีความเชื่อ ค่านิยมและประสบการณ์เกี่ยวกับการเรียนการสอนติดตัวมาก่อนเข้ารับการศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูซึ่งสิ่งต่างๆ เหล่านี้อาจจะเหมือนหรือแตกต่างไปจากสิ่งที่สถาบันกำลังจะจัดให้ ดังนั้นสถาบันฝึกหัดครูจึงควรเริ่มจากการศึกษาว่านักศึกษาเหล่านี้รู้อะไรบ้างเกี่ยวกับการสอน เกี่ยวกับโรงเรียน ต้องการจะรู้อะไร ต้องการจะเป็นครูแบบใด และทำไมจึงเลือกวิชาชีพครู ข้อคำถามเหล่านี้จะช่วยให้นักศึกษาครูเข้าใจตนเองและวิชาชีพที่กำลังจะศึกษาได้ชัดเจน มีเป้าหมายมากขึ้นและจะเป็นจุดเริ่มต้นของการสนทนาอภิปรายแบบวัฏจักรวิพากษ์ต่อไป ในขณะที่เดียวกันข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์และความรู้พื้นฐานของนักศึกษาจะช่วยให้ทางสถาบันสามารถเลือกหรือสร้างเนื้อหาที่มีความหมายต่อนักศึกษามากขึ้น เป็นเนื้อหาที่ช่วยเสริมจุดเด่นของการเป็นครูของนักศึกษาผู้นั้นและพร้อมกันนั้นก็สามารปรับทำให้ความเข้าใจในศาสตร์นั้นๆ มีมากขึ้น

๒) เนื้อหาที่จะจัดให้นักศึกษาครูควรจะสามารถเชื่อมโยงประสบการณ์การสอนกับปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคม อาทิเช่น ปัญหาการต่อสู้ทางอำนาจ ปัญหาความแตกต่างทางวัฒนธรรม และความแตกต่างทางวัฒนธรรมค่านิยมของคนในสังคม เป็นต้น จากการศึกษาการจัดเนื้อหาในลักษณะนี้ที่มหาวิทยาลัยยูทาห์ พบว่าทางการฝึกหัดครูใช้วิธีให้นักศึกษาครูเขียนบันทึกอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างทฤษฎีทางการศึกษาที่ตนมีความเชื่อกับลักษณะโครงสร้างของการบริหารหลักสูตรภายในโรงเรียน อธิบายถึงความเชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีการเรียนการสอน กับอิทธิพลของพื้นฐานทางสังคมและวัฒนธรรมของนักเรียนและภายในโรงเรียนที่พบ จากการศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างทฤษฎีกับปัญหาที่พบทำให้นักศึกษาครูเข้าใจถึงอิทธิพลของทฤษฎีที่ตนยึดถืออยู่มีต่อการมองปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคม และต่อพฤติกรรมในฐานะครูของตนได้ดีขึ้น

๓) เนื้อหาที่จะจัดให้นักศึกษาครูเรียนรู้ควรเป็นเนื้อหาที่ส่งเสริมให้นักศึกษาครูเป็นผู้สร้างมากกว่าการเป็นผู้บริโภคความรู้ สืบเนื่องจากการมองเห็นความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีการศึกษาตลอดจนทฤษฎีการเรียนการสอนกับสิ่งที่เกิดขึ้นจริงในโรงเรียนซึ่งทำให้นักศึกษาเข้าใจถึงความแตกต่างและความสอดคล้องระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติได้ดีขึ้น และความเข้าใจนี้นำไปสู่การเลือกเนื้อหาที่จะทำความเข้าใจนั้นมีความลุ่มลึกมากขึ้น และเป็นเนื้อหาที่ทำให้ นัก ศึกษาเหล่านี้สามารถนำมาใช้สร้างวิธีการแก้ไขปรับปรุงทั้งแนวการมองปัญหาในสังคมของตนเองไปจนถึงการสร้างวิธีแก้ปัญหานั้นด้วย

๔) เนื้อหาที่จะจัดให้นักศึกษาครูเรียนรู้ควรส่งเสริมการสร้างสังคมนักการศึกษา สืบเนื่องจากการมองเห็นความแตกต่างระหว่างทฤษฎีกับสิ่งที่เป็นจริงในโรงเรียนและเข้าใจถึง อิทธิพลของความเชื่อที่มีต่อการมองปัญหาต่างๆในโรงเรียนและในสังคม นักศึกษาจะสร้างกลุ่ม แนวร่วมที่สนใจศึกษาหาคำตอบเพื่อเลือกเนื้อหาที่จะนำไปสู่การแก้ไข หรือเพื่อทำให้เข้าใจถึง ปัญหาต่างๆให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

สรุป ถ้าจะกล่าวโดยสรุปถึงกระบวนการส่งเสริมรูปแบบการฝึกหัดครูแบบใหม่จะเห็นได้ว่า เน้นให้มีการปรับปรุงการจัดการฝึกหัดครูไปพร้อม ๆ กันทั้ง 3 องค์ประกอบหลักซึ่งได้แก่

๑) สภาพบรรยากาศในสถาบันฝึกหัดครูที่ควรจะต้องเอื้อต่อ ๒) การจัดการเรียนการสอนแบบใหม่ อาทิเช่น การฝึกให้นักศึกษาครูเป็นผู้สร้างภูมิปัญญามากกว่าการเป็นผู้บริโภคข้อมูล แต่เพียงอย่างเดียวหรือต้องคอยพึ่งพาการชี้แนะจากผู้เชี่ยวชาญเหมือนเช่นการฝึกหัดครูที่กำลัง เป็นอยู่ ตลอดจนการลดเวลาการทำรายงานและการทำสื่อการสอนอย่างเคร่งเครียดจนนักศึกษา ไม่มีเวลาอภิปรายและค้นคว้าหาความรู้ในเชิงวิเคราะห์วิจัยหรือสร้างกลุ่มนักคิดระหว่างกันและกัน และ ๓) เนื้อหาที่จัดให้นักศึกษาเรียนตามหลักสูตรจะต้องเชื่อมโยงภาคทฤษฎีเข้ากับภาคปฏิบัติ ให้สามารถนำความรู้ที่ได้จากการเรียนภาคทฤษฎีไปใช้ประโยชน์กับการทำงานในภาคปฏิบัติได้ อย่างแท้จริงและในทำนองเดียวกันสิ่งที่ได้รับหลังจากการทำงานก็ต้องทำให้เกิดความเข้าใจหรือ สร้างข้อความรู้ใหม่ได้ นอกจากนี้การประเมินผลการเรียนรู้ของนักศึกษาควรอยู่ที่การประเมิน ว่านักศึกษารู้อะไรบ้าง และรู้หรือไม่ที่กำลังทำอะไรอยู่และเพื่ออะไรมากกว่าที่จะประเมินว่านัก ศึกษาสามารถสอนได้ตามรูปแบบที่อาจารย์สอนไปได้มากน้อยเพียงไรซึ่งเป็นเกณฑ์การประเมิน โดยทั่วไปที่ใช้กันอยู่ในสถาบันฝึกหัดครู

แนวการปฏิรูประบบการฝึกหัดครูในประเทศไทย

แนวการปฏิรูปการฝึกหัดครูของสถาบันฝึกหัดครูรัฐ จากเอกสารการปฏิรูประบบการ ฝึกหัดครูที่จัดทำโดยสำนักงานโครงการพิเศษเพื่อการปฏิรูปการฝึกหัดครูฯ (สปรค.) (สำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2540) พบว่าเป้าหมายของโครงการมุ่งที่การผลิตครูรุ่นใหม่ที่มี คุณภาพ สามารถพัฒนาตนเองได้ และสามารถพัฒนาความรู้ทางวิชาการของตนอย่างต่อเนื่อง ทุกปี ทั้งนี้เนื่องจากทางผู้จัดทำโครงการมองว่าการผลิตครูที่เก่งและดีจะทำให้ได้เด็กที่เก่งและดี ตามไปด้วยซึ่งในเรื่องนี้น่าจะตีความได้คล้ายคลึงกับที่แฟร์รี (Freire,P,) ระบุไว้ว่าถ้าสถาบัน ฝึกหัดครูผลิตครูที่มีลักษณะอย่างไรออกมาครูนั้นก็มาถ่ายทอดลักษณะนั้นให้กับนักเรียนของ ตนด้วยเช่นกันเช่นถ้าสถาบันฝึกหัดครูผลิตครูที่เป็นผู้บริโภครู้ ครูนั้นก็มาถ่ายทอดทำให้นักเรียนเป็นผู้บริโภคเนื้อหาเช่นเดียวกันกับครู ดังนั้นถ้าสถาบันฝึกหัดครูสามารถผลิตครูที่เก่ง และดีครูก็น่าจะทำให้เด็กนักเรียนของตนเก่งและดีตามไปด้วย อย่างไรก็ตามเอกสารการปฏิรูประบบการฝึกหัดครูฯไม่ได้ให้คำจำกัดความของคำว่าเก่งและดีไว้

สิ่งที่ระบุไว้ในเอกสารการปฏิรูประบบการฝึกหัดครูฯคือคุณสมบัติของ “ครุรุ่นใหม่” ซึ่งมีลักษณะดังนี้

1. เป็นผู้มีความรู้ในศาสตร์สูง มีทักษะทางการคิด สามารถออกแบบการเรียนการสอนแบบใหม่ เป็นนักจัดการระบบแบบใหม่ที่สามารถหาวิธีการจัดการศึกษาในรูปแบบใหม่ ๆ ที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นได้
2. เป็นผู้ที่ทำให้ผู้เรียนมีพัฒนาการทางการเรียนรู้ได้อย่างเต็มศักยภาพของตนเอง มีความคิดสร้างสรรค์ และสามารถสอนโดยเน้นตัวผู้เรียนเป็นหลัก
3. เป็นผู้ที่มีความรู้ในหลาย ๆ สาขาวิชาในลักษณะของสหวิทยาการ และสามารถทำงานได้กับคนหลากหลายอาชีพ
4. เป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจชุมชน สามารถประสานชุมชนเข้ากับวัฒนธรรมระดับสากลได้
5. เป็นผู้ที่มีความพร้อมและมีความสามารถด้านเทคโนโลยีโดยเฉพาะด้านการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อสารสนเทศ
6. เป็นผู้มีความสามารถในการใช้ภาษาอย่างน้อย สองภาษาคือภาษาไทยและอังกฤษ
7. เป็นผู้ที่มีใจรักในอาชีพครู
8. เป็นผู้ที่มีความรู้และความเข้าใจวัฒนธรรมที่หลากหลายและสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพความแตกต่างระหว่างสังคมได้

ถ้าจะวิเคราะห์และสรุปคุณสมบัติของครุรุ่นใหม่ตามวิสัยทัศน์ของโครงการนี้ จะเห็นได้ว่ามีความคล้ายคลึงกับลักษณะของครูแนวใหม่ที่นานาประเทศกำลังคิดหาทางผลิตอยู่ไม่น้อย ไม่ว่าจะเป็นคุณสมบัติของการเป็นผู้ผลิตความรู้ มีความเข้าใจถึงความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงระหว่างปัญหาในสังคมกับเรื่องโครงสร้างทางการศึกษาและมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวัฒนธรรมที่หลากหลายของคนในสังคมเป็นอาทิ แต่สิ่งที่แตกต่างกันก็มีไม่น้อยโดยเฉพาะเรื่องของการศึกษาวิจัยเพื่อหาข้อความรู้เชิงประจักษ์ของตัวนักศึกษาเองและการสร้างสังคมของนักการศึกษาในระหว่างนักศึกษาเพื่อสร้างแนวร่วมในการทำงานครุต่อไปซึ่งมีปรากฏในการฝึกหัดครูในต่างประเทศแต่ไม่ได้รับการเน้นในโครงการสพค. แม้ว่าจะมีการกล่าวถึงความสามารถในการทำงาน ประสานกันกับคนในหลาย ๆ อาชีพได้แต่สิ่งที่ควรเน้นเป็นพื้นฐานแรกคือความสามารถสร้างแนวร่วมระหว่างนักศึกษาที่มีอุดมการณ์ทางการศึกษาร่วมกันให้ได้เสียก่อนเพื่อเป็นกำลังสนับสนุนกันและกันก่อนออกไปหาแนวร่วมจากคนในสังคมซึ่งมีความแตกต่างทั้งด้านความคิดพื้นฐานทางวัฒนธรรมและระดับการศึกษา

สำหรับกระบวนการจัดการในสถาบันฝึกหัดครูหรือที่เอกสารสปก. เรียกว่ายุทธศาสตร์การผลิต เพื่อให้สามารถผลิตครูรุ่นใหม่ที่มีคุณสมบัติตามที่ตั้งไว้มี 2 ลักษณะคือ มาตรการระยะสั้นซึ่งได้แก่การเลือกครูใหม่ที่เพิ่งเริ่มบรรจุที่มีคุณสมบัติพิเศษผ่านเกณฑ์การพิจารณาจากกรรมการของสปก.เพื่อรับเงินเดือนอุดหนุนเป็นกรณีพิเศษเป็นแรงจูงใจให้พัฒนาตนเอง และมาตรการระยะยาวในการดำเนินงานเพื่อให้ได้เป้าหมายข้างต้นไว้หลายประการด้วยกันโดยเน้นไปที่ความเข้มข้นของความรู้เชิงวิชาการของหลักสูตรฝึกหัดครู ไม่ว่าจะเป็นการนำหลักสูตรปริญญาตรีควบ (วิทยาศาสตร์- การศึกษา, อักษรศาสตร์- การศึกษา) , การเน้นภาษาอังกฤษ ตลอดจนการทำหลักสูตรนานาชาติ สร้างความเข้มข้นทางนวัตกรรมการศึกษา และการสร้างหลักสูตรปริญญาโทควบและฯลฯ

๖.๒ มาตรการระยะยาว

เป้าหมาย ได้ครูรุ่นใหม่ในปี ๒๕๔๕ เป็นต้นไป

ดำเนินการตามวิธีการในภาพรวม คือ

๑. พัฒนาแนวคิดนวัตกรรมใหม่ๆในการผลิตครูทั้งในระดับปริญญาตรี (๔ปี)

และปริญญาโท (๒ปี) ได้แก่

การทำหลักสูตรปริญญาตรีควบคือ วิทยาศาสตร์- การศึกษา (Science-Education) อักษรศาสตร์-การศึกษา (Arts-Education) โดยกำหนดเงื่อนไขว่าบัณฑิตครูที่จบต้องมีความรู้เข้มทั้งสายวิชาการและวิชาชีพ

การทำหลักสูตรปริญญาตรีนานาชาติคือ การศึกษา (ภาษาอังกฤษ) เพื่อให้เกิดความท้าทายและดึงดูดใจเยาวชนที่มีความรู้ความสามารถสูงมาเรียนครู จึงควรพัฒนาหลักสูตรการผลิตครูนานาชาติในระดับปริญญาตรีเพื่อนำพาครูไทยไปสู่ความเป็นนานาชาติ

การทำหลักสูตรปริญญาโทนานาชาติคือ Master of Teaching เพื่อสร้างความเข้มข้นในเชิงของนวัตกรรมการเรียนการสอนที่กว้างไกลเพื่อเป็นผู้บริหารการศึกษารุ่นใหม่

การทำหลักสูตรปริญญาโทควบได้แก่การเรียนการสอน-คอมพิวเตอร์ การเรียนการสอน-ภาษาอังกฤษ การเรียนการสอน-วิทยาศาสตร์ และการเรียนการสอน-คณิตศาสตร์โดยการปรับปรุงจากหลักสูตร Master of Teaching ให้เหมาะสมกับบริบทไทยและเพิ่มเนื้อหาสาระความรู้ด้านคอมพิวเตอร์ ภาษาอังกฤษ วิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์

.....(เอกสารสปก., หน้า ๑๑-๑๒)

ถ้าจะเปรียบเทียบแนวคิดของสปก. และแนวคิดของนักการศึกษานานาชาติเกี่ยวกับคุณสมบัติของครูรุ่นใหม่จะเห็นความคล้ายคลึงกันในหลายๆประการ แต่แนวการดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของสปก. ดูยังมีความแตกต่างจากการดำเนินงาน หลักการทำงานและผลการศึกษาค้นคว้าของนักการศึกษาจากต่างประเทศและจากการค้นคว้าของนักวิชาการไทยบางคนอยู่ไม่น้อย ประการแรกคือการผลิตครูใหม่นั้นนั้นไม่อาจจะทำได้โดยการเน้นการปรับปรุงเฉพาะ

เนื้อหาในหลักสูตรเท่านั้น ประการที่สองการจัดการดำเนินงานภายในสถาบันการฝึกหัดครูต้อง
เอื้อต่อการจัดการเรียนการสอนที่ให้โอกาสนักศึกษาได้แสวงหาความรู้ มีการอภิปราย มีการลง
ศึกษาชุมชนเพื่อเรียนรู้ความเป็นอยู่ ปัญหาและกระบวนการเรียนรู้ของชาวบ้าน และประการที่สาม
ต้องจัดเนื้อหาให้นักศึกษาสามารถมองเห็นความเชื่อมโยงความรู้จากภาคทฤษฎีมาสู่การปฏิบัติ
จริงได้ สิ่งที่สพค.เสนอแนะจะเน้นหนักไปที่การทำให้เนื้อหาในหลักสูตรเข้มข้นโดยไม่ได้กล่าว
พาดพิงถึงองค์ประกอบที่มีความสำคัญอีกสองประการแต่อย่างไร



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิธีการวิจัย

การวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านเพื่อพัฒนาคุณภาพทางการอ่านของนักเรียนประถมศึกษาและเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางวิชาชีพครูมีจุดประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็ก, เพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านที่มีต้นนิตปริญญโทภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ที่ศึกษาในภาคต้น ปีการศึกษา ๒๕๔๐ ในด้านพัฒนาการทางวิชาชีพครู, เพื่อศึกษาคุณภาพทางการอ่านของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ห้าในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร เขตปทุมวัน, และ เพื่อตอบคำถามเชิงวิเคราะห์เพื่อหาความกระจ่างเกี่ยวกับพฤติกรรมกรเรียนการสอนที่เกิดขึ้นระหว่างการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอตลอดจนความเกี่ยวข้องระหว่างพัฒนาการทางวิชาชีพครูกับคุณภาพของนักเรียนและภาพสะท้อนของการจัดการภายในสถาบันฝึกหัดครู

ขั้นตอนก่อนการทดลอง

๑. ศึกษาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับรายละเอียดของพอร์ทโฟลิโอและการสร้างพอร์ทโฟลิโอแบบต่างๆจากตำรา เอกสาร รายงานจากระบบเครือข่ายข้อมูลคอมพิวเตอร์ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ ศึกษาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็ก ประเภทของหนังสือสำหรับเด็ก ทฤษฎีการศึกษา ทฤษฎีการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ และทฤษฎีการสร้างหลักสูตรฝึกหัดครูแนวใหม่

๒. สร้างพอร์ทโฟลิโอสำหรับการสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็กตามแนวผสมผสานระหว่างพอร์ทโฟลิโอสำหรับครู พอร์ทโฟลิโอสำหรับนักเรียน และพอร์ทโฟลิโอสำหรับศึกษานิเทศ และเป็นารสร้างพอร์ทโฟลิโอเน้นแนวการพัฒนาครู

กรอบแนวคิดในการสร้างพอร์ทโฟลิโอ	
รูปแบบของพอร์ทโฟลิโอ	แนวคิด
พอร์ทโฟลิโอครู	หลักฐานความรู้ ทักษะและ ประสิทธิภาพการทำงานครู (Arasian & Gullickson, 1966)
พอร์ทโฟลิโอนักเรียน	สื่อแสดงศักยภาพของนักเรียน เครื่องมือควบคุมวิธีการเรียนรู้ การประเมินผลตนเอง พฤติกรรมครู-นักเรียนกับผู้เชี่ยวชาญ
พอร์ทโฟลิโอครู-นักเรียน	ความก้าวหน้าทางการเรียนของ นักเรียนขึ้นอยู่กับบทบาทของครู (Graves, 1992; Simmon, 1992)
พอร์ทโฟลิโอศึกษานิเทศ	ครูจะพัฒนาได้อย่างเต็มที่ถ้าได้ รับการชี้แนะจากผู้เชี่ยวชาญ

พอร์ทโฟลิโอสำหรับกรวิจัย

พอร์ทโฟลิโอการสื่อนอ่าน: ส่วนที่หนึ่งเป็นการ
บันทึกพฤติกรรมครู และพฤติกรรม
นักเรียน ส่วนที่สองเป็นพื้นฐานเกี่ยวกับนักเรียน
ส่วนที่สามเป็นกรสนทนา อภิปรายเกี่ยวกับ
พฤติกรรมครู-นักเรียนกับผู้เชี่ยวชาญ

๓. สร้างกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอตามแนวความคิดวิเคราะห์แบบ
ตอบโต้ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนการสอนทั้งหมด ๖ ขั้นตอน ขั้นที่หนึ่งเป็นขั้นการหาข้อมูลพื้นฐาน
ของผู้เรียน , ขั้นที่สองเป็นขั้นกำหนดวัตถุประสงค์ในการสอนให้สอดคล้องกับเนื้อหาที่จะ
สอนและเหมาะสมกับพื้นฐานของผู้เรียน; ขั้นที่สามเป็นการเลือกหรือสร้างวิธีการสอนอ่าน, ขั้น
ที่สี่เป็นการบันทึกข้อมูลการวางแผนการสอน การดำเนินการสอนลงในพอร์ทโฟลิโอ , ขั้นที่ห้า
เป็นการบันทึกพฤติกรรมกรอ่านและผลการอ่านของนักเรียนลงในพอร์ทโฟลิโอ, ขั้นที่หกเป็น
การวิเคราะห์ข้อมูลทั้งหมดที่บันทึกไว้และนำไปสนทนาและอภิปรายกับอาจารย์ผู้ควบคุม

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

กรอบแนวคิดในการสร้างกระบวนการสอน
แนวคิดวิเคราะห์แบบตอนโต้(Dewey, 1972;
Zeichner, 1995)

ผู้สอนต้องสามารถวิเคราะห์และเลือกวิธีสอน
ที่เหมาะสมกับภูมิหลัง ความสามารถและปัญหา
ของผู้เรียนได้ รู้จักวิธีสอนที่เหมาะสมกับ
ผู้เรียนและเนื้อหา สามารถสร้างวิธีสอนที่จะทำให้
ผู้เรียนเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และมี
ความรับผิดชอบต่อสังคม

แนวคิดใหม่ของการฝึกหัดครู(Feiman-Nemser
& Parker, 1996)

การจับคู่ระหว่างครูใหม่กับครูอาวุโส
หรือผู้เชี่ยวชาญเพื่อให้ครูอาวุโสถ่ายทอด
ความรู้และประสบการณ์ให้ทำให้ครูใหม่
พัฒนาตนเองได้ดีขึ้น แก้ปัญหาได้และ
คิดวิเคราะห์สถานการณ์ได้ดีขึ้น

กระบวนการสอนในการวิจัย

๑. วิเคราะห์ภูมิหลังของผู้เรียน
๒. กำหนดวัตถุประสงค์การ
เรียนการสอน(การอ่านหนังสือเด็ก
หลากหลายประเภท)
๓. ระบุและเลือกวิธีสอนที่เหมาะสมกับ
ผู้เรียนและวัตถุประสงค์
๔. บันทึกพฤติกรรมการสอนของครู
๕. บันทึกพฤติกรรมການอ่านของนักเรียน
๖. สันทนาและอภิปรายผลการสอนกับ
อาจารย์ผู้ควบคุม

๔. นำกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอที่สร้างขึ้นไปทดลองใช้กับนักเรียน

1 คน ในห้องปฏิบัติการสอนที่จะเป็นห้องที่ใช้ในการวิจัยเพื่อศึกษาความเป็นไปได้ในการใช้
กระบวนการสอนตามขั้นตอนที่สร้างขึ้น และนำพอร์ทโฟลิโอไปทดลองใช้กับนิสิตปริญญาโทของ
ภาควิชาประถมศึกษา 2 คน ที่สมัครใจเข้ารับการทดลองเพื่อตรวจสอบความเข้าใจภาษาที่ใช้ใน
พอร์ทโฟลิโอและศึกษาความเป็นไปได้ในการบันทึกข้อมูลลงในส่วนต่างๆของพอร์ทโฟลิโอ แล้ว
ทำการปรับปรุงกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอตามข้อมูลที่ได้เพื่อสร้างกระบวนการสอนโดย
ใช้พอร์ทโฟลิโอที่สมบูรณ์พร้อมที่จะใช้ในการวิจัยต่อไป

ตัวอย่างประชากร

ตัวอย่างประชากรในการวิจัยครั้งนี้แบ่งออกเป็นสองกลุ่ม กลุ่มแรกเป็นนิสิต
ปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษาสาขาการประถมศึกษาชั้นปีที่หนึ่งจำนวน ๖ คนและสาขาการ
ศึกษาศาสตร์ ๑ คน และนิสิตปริญญาโทสาขาการประถมศึกษาชั้นปีที่สองอีก ๔ คนรวมเป็น
ตัวอย่างประชากรในส่วนที่เป็นนิสิตฝึกหัดครู ๑๑ คน เกณฑ์ที่ใช้ในการเลือกกลุ่มตัวอย่างมีดังนี้

ก. เป็นนิสิตปริญญาโทสาขาการประถมศึกษาปีที่หนึ่งทุกคนที่กำลังศึกษาอยู่
ในภาคปลาย ปีการศึกษา ๒๕๕๐

และ

ข. เป็นนิสิตปริญญาโทชั้นปีอื่นๆและหรือ ในสาขาอื่นของภาควิชา
ประถมศึกษาที่สมัครใจเข้าร่วมในการวิจัยตั้งแต่ต้นจนจบการวิจัย เป็นเวลารวมทั้งสิ้น ๑๓ ครั้ง ๗
ละ ๒ ชั่วโมง

กลุ่มตัวอย่างในกลุ่มที่สองเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ห้า จากโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร เขตปทุมวันจำนวนทั้งหมด ๒๒ คน ได้จากการดำเนินการหลายขั้นตอนดังนี้

ก. สุ่มโรงเรียนประถมศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานครเขตปทุมวันมาจำนวน ๑ ใน ๓ ของโรงเรียนทั้งหมด ๙ โรงเรียนที่ใช้ในการวิจัย ๓ โรงเรียน การสุ่มนี้เป็นการสุ่มแบบธรรมดาโดยการจับฉลาก

ข. เลือกนักเรียนจาก ๓ โรงเรียนโดยวิธีการกำหนดเกณฑ์การเลือกนักเรียนแล้วส่งให้ผู้บริหารแต่ละโรงเรียนจัดส่งนักเรียนตามเกณฑ์นั้นมาเข้าร่วมการวิจัย ซึ่งทำให้ได้นักเรียนที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่กำหนดในการวิจัยผ่านการสุ่มแบบบังเอิญ เกณฑ์ในการคัดเลือกมีดังนี้

๑) เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ห้าที่มีความสามารถในการอ่านออกเขียนได้ในระดับตั้งแต่พอใช้ถึงดี

๒) นักเรียนแต่ละคนเต็มใจเข้ารับการทดลองตามตารางวันและเวลาที่กำหนดไว้ในการวิจัยจนครบ ๑๒ ครั้ง ๆ ละ ๑ ชั่วโมง

๓) นักเรียนสามารถมาเข้ารับการทดลองได้ทุกครั้ง

๔) เป็นนักเรียนที่คัดเลือกมาเข้ารับการทดลองโดยผู้บริหารโรงเรียนหรือโดยครูประจำชั้น

ระยะเวลาในการทดลอง

การทดลองกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านเริ่มหลังจากที่ผู้วิจัยออกแบบและสร้างพอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านแบบผสมผสานระหว่างพอร์ทโฟลิโอสำหรับครูสำหรับนักเรียนและสำหรับศึกษานิเทศ และได้สร้างกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอเรียบร้อยแล้ว การทดลองเริ่มตั้งแต่วันที่ ๑๐ พฤศจิกายน ๒๕๔๐ - ๒ ธันวาคม ๒๕๔๐ ตามตารางการสอนดังนี้

นิสิตฯในกลุ่มที่ ๑ : สอนวันจันทร์ พุธ ศุกร์ เวลา ๘.๐๐น.-๑๐.๐๐น.
เป็นเวลา ๔ สัปดาห์

นิสิตฯในกลุ่มที่ ๒ : สอนวันอังคาร พฤหัสบดี เวลา ๘.๐๐น.-๑๐.๐๐ น.
เป็นเวลา ๖ สัปดาห์

นิสิตฯในกลุ่มที่ ๓ : สอนวันจันทร์ พุธ ศุกร์ เวลา ๑๓.๐๐น. - ๑๕.๐๐น.
เป็นเวลา ๔ สัปดาห์

สมมติฐานการวิจัยเชิงปริมาณ

๑. หลังจากนักเรียนประถมศึกษาปีที่ห้าจากโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร เขตปทุมวัน ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้รับการสอนผ่านกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทั้งหกชั้นแล้วจะอ่านหนังสือสำหรับเด็กในประเภทที่นอกเหนือจากหนังสือจินตนาการเป็นจำนวนเล่มมากกว่าหลังได้รับการสอนผ่านกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอเพียงห้าชั้น

๒. หลังจากทีมนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทั้งหกชั้นตอนแล้วจะระบุวิธีสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็กในแผนการสอนเป็นจำนวนมากครั้งกว่าหลังการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอเพียงห้าชั้นตอน

๓. หลังจากทีมนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทั้งหกชั้นตอนแล้วจะสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่เป็นจำนวนครั้งในแผนการสอนมากกว่าหลังการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอเพียงห้าชั้นตอน

คำถามในการวิจัย

๑. นิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ที่ใช้กระบวนการสอนโดยมีพอร์ทโฟลิโอเป็นเครื่องมือในการบันทึกพฤติกรรมการเรียนการสอนทั้งหมดที่เกิดขึ้นระหว่างและหลังการสอนสามารถระบุชื่อวิธีสอนที่ใช้ได้หรือไม่ บอกได้หรือไม่ว่าวิธีสอนที่ใช้นั้นมีจุดอ่อนหรือจุดเด่นอย่างไรหลังจากที่ได้นำมาใช้สอนนักเรียน การได้สอนนักเรียนอย่างไรก็ดีในลักษณะตัวต่อตัวทำให้ครูเรียนรู้จักนักเรียนได้มากน้อยเพียงไรและนำความรู้ที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการเรียนของนักเรียน และทำให้ครูเกิดความรับผิดชอบติดตามดูแลพฤติกรรมอื่นๆของนักเรียนด้วยหรือไม่ เพียงไร

๒. หลังจากทีมนิสิตฯใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอจนครบทุกชั้นตอนแล้ว นิสิตฯ สามารถสร้างวิธีสอนแบบใหม่ฯขึ้นมาใช้ได้หรือไม่ วิธีการสอนที่สร้างขึ้นมานั้นมีลักษณะอย่างไร นิสิตฯ สามารถบอกเหตุผลประกอบการสร้างวิธีสอนนั้นได้หรือไม่ วิธีสอนใหม่นั้นออกแบบได้เหมาะสมกับนักเรียนหรือไม่ ทำให้นักเรียนบรรลุจุดมุ่งหมายในการอ่านหรือแก้ไขปัญหาการอ่านของนักเรียนหรือไม่เพียงไร

๓. แนวคิดและความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของนิสิตฯเปลี่ยนแปลงไปจากก่อนการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทุกชั้นตอนหรือไม่ เพียงไร

๔. นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยกระบวนการสอนฯ เปลี่ยนแปลงแนวการตอบคำถามอันเนื่องมาจากการอ่านหรือไม่ อย่างไร

๕. พัฒนาการทางวิชาชีพครูในด้านพฤติกรรมการสอนมีความเกี่ยวข้องกับคุณภาพของนักเรียนอย่างไร และสะท้อนให้เห็นแนวทางในการจัดการฝึกหัดครูแบบใดในสังคมไทยปัจจุบัน

ตัวแปร

ตัวแปรต้น	ได้แก่	กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอหกชั้น, กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอห้าชั้น
ตัวแปรตาม	ได้แก่	จำนวนหนังสือสำหรับเด็กประเภทที่นอกเหนือจาก ประเภทจินตนาการที่นักเรียนฯ อ่านได้ จำนวนวิธีสอนอ่านในบันทึกส่วนของนิสิตฯ, จำนวนวิธีสอนอ่านแบบใหม่ที่สร้างขึ้นในส่วน บันทึกของนิสิตฯ,

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

๑. พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านที่สร้างขึ้นให้ครูใช้ พอร์ทโฟลิโอที่สร้างขึ้นประกอบด้วยส่วนสำคัญ ๓ ส่วน ส่วนแรกคือส่วนที่ครูใช้บันทึกรายละเอียดการเตรียมการสอน การดำเนินการสอน ผลที่ได้จากการสอนและข้อสังเกตต่างๆ (พค. 2 .พค2 แนวป.1, พค.2 แนวป.2) บันทึกรายละเอียดพฤติกรรมการอ่านของนักเรียน การตอบคำถามและใช้คำถามของนักเรียนรวมถึงผลการอ่านของนักเรียน (พค.3น1, พค.3น2 . พค.3 น3) ส่วนที่สองเป็นรายละเอียดเกี่ยวกับข้อมูลพื้นฐานทางสังคมและการเรียนของนักเรียน (พค. 1) , ส่วนสุดท้ายเป็นบันทึกการสนทนาและอภิปรายเกี่ยวกับการดำเนินการสอนระหว่างนิสิตฯกับอาจารย์ผู้ควบคุม (พค. 4)

๒. แบบสอบถามแนวคิดและความเชื่อเกี่ยวกับหลักการจัดการเรียนการสอนสำหรับสอบถามนิสิตที่ทำการสอน ประกอบด้วยประเด็นคำถาม ๑๐ รายการ ให้เลือกตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง แบบสอบถามนี้ใช้ทั้งหมด ๔ ครั้ง คือก่อนลงมือสอนในครั้งแรก, หลังลงมือสอนไปแล้ว ๔ ครั้ง, หลังลงมือสอนไปแล้ว ๘ ครั้ง, และหลังจากลงมือสอนไปแล้ว ๑๒ ครั้ง

๓. แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนโดยภาพรวมของนิสิตฯ และนักเรียนฯโดยผู้วิจัย เป็นการเขียนแบบบรรยาย (Anecdotal log) โดยใช้การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม การสังเกตนี้กระทำผ่านกล้องโทรทัศน์วงจรปิด เป็นการสังเกตทุกครั้ง ทุกชั่วโมงที่มีการสอนในห้องปฏิบัติการ รวมสังเกตทั้งสิ้นเป็นเวลา ๒๖๔ ชั่วโมง

การดำเนินการทดลอง

๑. แบ่งนิสิตฯออกเป็น ๓ กลุ่มตามความสมัครใจ

กลุ่มที่ ๑ ประกอบด้วยนิสิตฯ รวม ๔ คน ทำการสอนในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา ๘.๐๐ น - ๑๐.๐๐ น

กลุ่มที่ ๒ ประกอบด้วยนิสิตฯ รวม ๓ คนทำการสอนในวันอังคาร และ
พฤษภาคม ๘.๐๐ น - ๑๐.๐๐ น

กลุ่มที่ ๓ ประกอบด้วยนิสิตฯ รวม ๔ คนทำการสอนในวันจันทร์ พุธและ
ศุกร์เวลา ๑๓.๐๐ น - ๑๕.๐๐ น

๒. แบ่งนักเรียนออกเป็น ๓ กลุ่มตามการจับฉลาก

กลุ่มที่ ๑ ประกอบด้วยนักเรียนจำนวน ๘ คนจากโรงเรียนวัดดวงแข

กลุ่มที่ ๒ ประกอบด้วยนักเรียนจำนวน ๖ คนจากโรงเรียนปทุมวัน

กลุ่มที่ ๓ ประกอบด้วยนักเรียนจำนวน ๘ คนจากโรงเรียนสวนหลวง

๓. แนะนำการกรอกฟอร์มโฟลิโอการสอนอ่านให้นิสิตฯ และให้ลองฝึกบันทึก
ข้อมูลลงในฟอร์มโฟลิโอเป็นเวลารวม ๒ ชั่วโมง

๔. ให้นิสิตฯ ทำแบบสอบถามแนวคิดและความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียนการ
สอนครั้งที่ ๑

๕. ให้นิสิตใช้กระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์มโฟลิโอการสอนอ่านดังนี้

ใช้กระบวนการสอนขั้นที่ ๑ - ๕ ในการสอนครั้งที่ ๑ - ๓

ใช้กระบวนการสอนขั้นที่ ๑ - ๖ ในการสอนครั้งที่ ๔ - ๑๒

๖. ระหว่างที่นิสิตฯ ใช้กระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์มโฟลิโอ ผู้วิจัยสังเกตการสอน
และบันทึกข้อมูลลงในแบบสังเกต

๗. ระหว่างการใช้กระบวนการสอนให้นิสิตฯ ทำแบบสอบถามแนวคิดและความ
เชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนครั้งที่ ๒ - ๔

๘. เก็บข้อมูลทั้งหมดมาวิเคราะห์

การวิเคราะห์ข้อมูล

๑. นำข้อมูลที่ได้จากฟอร์มโฟลิโอการสอนอ่านมาวิเคราะห์หาชื่อวิธีสอนอ่านที่ผู้
สอนระบุว่าใช้ในการสอนอ่านแต่ละครั้ง หาชื่อวิธีการสอนใหม่ที่ผู้สอนสร้างขึ้น หาจำนวนหนังสือ
ที่นักเรียนอ่านจำแนกตามประเภทของหนังสือ แล้วรวบรวมข้อมูลที่วิเคราะห์ได้มาหาคำร้อยละ
และค่ามัชฌิมเลขคณิต

๒. นำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามแนวคิดและความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียน
การสอนของนิสิตทั้ง ๑๑ คน ๔ ฉบับ มาหาค่าความถี่ของการตอบแต่ละประเด็นแนวคิดใน
แต่ละฉบับแล้วสรุปรายงานความเปลี่ยนแปลงของแนวคิดและความเชื่อในแต่ละครั้งโดยใช้แผน
ภูมิแท่ง (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ค)

๓. นำข้อมูลทั้งหมดที่นิสิตฯ บันทึกไว้ในฟอร์มโฟลิโอการสอนอ่านเกี่ยวกับ
เหตุผลของการเลือกวิธีสอน ข้อสังเกตเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน พฤติกรรมการอ่าน
และผลการอ่านของนักเรียน ตลอดจนข้อมูลที่ได้จากแบบบันทึกการสังเกตของผู้วิจัยมาศึกษา
วิเคราะห์แล้วสรุปเป็นการบรรยายเชิงวิพากษ์

บทที่ ๔

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล เชิงปริมาณ

การวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทัลโพลีโการสอนอ่านสำหรับให้นิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษาใช้กับนักเรียนระดับประถมศึกษา , เพื่อศึกษาผลของการใช้กระบวนการสอนนี้ที่มีต่อภาวะทางการอ่านหนังสือของนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย, เพื่อศึกษาผลของการใช้กระบวนการสอนนี้ที่มีต่อพัฒนาการทางวิชาชีพครูในด้านความสามารถในการระบุชื่อวิธีสอนอ่านที่ใช้ได้ เลือกใช้วิธีสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนสามารถแก้ไขปัญหาการอ่านของนักเรียนได้ และสามารถสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่ขึ้นใช้ได้ , และประการสุดท้ายคือเพื่อตอบคำถามเชิงวิเคราะห์เพื่อหาความกระจ่างเกี่ยวกับพัฒนาการทางวิชาชีพครูในด้านพฤติกรรมการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นอันเป็นผลเนื่องมาจากกระบวนการสอนที่สร้างขึ้นกับความเกี่ยวข้องกับความคุณภาพของการศึกษาและสภาพของการจัดการศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูไทย

รายละเอียดของเนื้อหาในบทที่ ๔ เป็นการรายงานผลการวิเคราะห์เฉพาะข้อมูลที่ได้จากการวิจัยเพื่อให้คำตอบเกี่ยวกับผลของการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทัลโพลีโที่มีต่อนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษาและนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย โดยนำเสนอเป็นรายงานเชิงปริมาณ

การรายงานผลการวิเคราะห์ในบทนี้แบ่งเป็น ๓ ส่วน ส่วนที่หนึ่งเป็นรายงานข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง ส่วนที่สองเป็นการรายงานจำนวนหนังสือและประเภทของหนังสืออ่านที่นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างอ่านได้และลักษณะของการตอบคำถามหลังการอ่านของนักเรียน ส่วนที่สามเป็นการรายงานจำนวนวิธีสอนการอ่านที่นิสิตฯ สามารถระบุได้ในบันทึกส่วนที่หนึ่งของพอร์ทัลโพลีโการสอนอ่านซึ่งเป็นส่วนของการเตรียมการสอน และการดำเนินการสอนตามด้วยการรายงานจำนวนวิธีสอนแบบใหม่ที่นิสิตฯ สร้างขึ้นใช้ในการสอนอ่าน

รายงานข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง

ตารางที่ ๑ จำนวนนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย แยกตามระดับชั้นปี N = ๑๑

ชั้นปี/จำนวน	ปริญญาโทชั้นปีที่ ๑	ปริญญาโทชั้นปีที่ ๒	รวม
นิสิตภาควิชาประถมศึกษา	๗	๔	๑๑

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยในส่วนที่เป็นนิสิตฝึกหัดครูที่ทำการสอนตามกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอนั้นมีทั้งหมด ๑๑ คน แบ่งเป็นนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษาในสาขาประถมศึกษาชั้นปีที่หนึ่งจำนวน ๖ คนซึ่งเป็นนิสิตฯทั้งหมดทุกคนที่เข้าศึกษาในปีการศึกษา ๒๕๕๐ ของภาควิชาประถมศึกษา และมีนิสิตภาควิชาประถมศึกษาสาขาการศึกษาปฐมวัยที่เคยทำการสอนในระดับประถมศึกษาสมัครเข้าร่วมโครงการวิจัยอีก ๑ คนจึงรวมเป็นนิสิตปริญญาโทชั้นปีที่หนึ่ง ๗ คน

นอกจากนี้ยังมีนิสิตปริญญาโทสาขาการประถมศึกษาของภาควิชาประถมศึกษาที่สมัครเข้าร่วมโครงการและได้รับการคัดเลือกให้เข้าโครงการตามเกณฑ์การคัดเลือกอีกจำนวน ๔ คน เกณฑ์ในการคัดเลือกที่กำหนดไว้คือต้องเคยมีประสบการณ์ในการสอนนักเรียนในระดับประถมศึกษามาแล้ว สามารถเข้าร่วมการวิจัยได้ตั้งแต่ต้นจนจบการวิจัย และสามารถเข้าร่วมการวิจัยได้ทุกครั้งเป็นเวลาติดต่อกัน ๑๒ ครั้ง ทุละ ๒ ชั่วโมง รวมนิสิตฯที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยทั้งหมดรวม ๑๑ คน

เป้าหมายสำคัญของการใช้นิสิตปริญญาโทชั้นปีที่หนึ่งของภาควิชาประถมศึกษาที่เคยทำการสอนนักเรียนในระดับประถมศึกษามาแล้วก็เพื่อให้แน่ใจว่านิสิตเหล่านี้มีความรู้และประสบการณ์เกี่ยวกับวิธีสอนอ่านตามหลักวิชาการมาแล้วตั้งแต่การศึกษาในระดับปริญญาตรี ดังนั้นเมื่อต้องมาทำการสอนตามกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอจึงควรจะสามารถใช้วิธีสอนและระบุวิธีสอนอ่านได้ โดยเฉพาะนิสิตปริญญาโทในชั้นปีที่สองที่นอกจะผ่านการเรียนรู้หลักการสอนอ่านในระดับปริญญาตรีมาแล้ว ผ่านการสอนนักเรียนประถมศึกษามาแล้วยังได้รับความรู้เกี่ยวกับการสอนอ่านในระดับปริญญาโทชั้นปีที่หนึ่งจากคณาจารย์ในภาควิชาประถมศึกษาคณะครุศาสตร์มาแล้วด้วยจึงยิ่งควรจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับชื่อวิธีสอนอ่านแน่นขึ้น

ตารางที่ ๒ จำนวนนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ห้าที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง แยกตามโรงเรียนที่
สังกัดอยู่ N= ๒๒

โรงเรียน/จำนวนนักเรียน กลุ่มตัวอย่าง	ร.ร.สวนหลวง จำนวน	ร.ร.ปทุมวัน จำนวน	ร.ร.วัดดวงแข จำนวน	รวม
นักเรียนประถมปีที่ห้า	๘	๘	๖	๒๒

การคัดเลือกนักเรียนแบ่งออกเป็นสองขั้นตอน ขั้นตอนที่ ๑ เป็นการสุ่มโรงเรียนประถมศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานครเขตปทุมวันทั้งหมดมาเป็นจำนวนหนึ่งในสาม ได้โรงเรียนจำนวนสามโรงจากโรงเรียนทั้งหมดเก้าโรงในเขตนี้ โรงเรียนทั้งสามโรงได้แก่โรงเรียนสวนหลวง โรงเรียนปทุมวัน และโรงเรียนวัดดวงแข

นักเรียนในกลุ่มตัวอย่างนี้เป็นนักเรียนในระดับประถมศึกษาปีที่ ๕ ทุกคน ทุกคนมีคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ในการวิจัยคือมีความสามารถอ่านออกเขียนได้ในระดับพอใช้ถึงดี มีความสนใจที่จะเข้าร่วมในโครงการวิจัยนี้ สามารถเข้ารับการทดลองได้ทุกครั้งและจนจบการทดลอง และเป็นนักเรียนที่ได้รับการคัดเลือกโดยผู้บริหารหรือครูประจำชั้น ดังนั้นนักเรียนทั้ง ๒๒ คนจึงเป็นนักเรียนที่มีความสามารถในการอ่านที่ค่อนข้างใกล้เคียงกันพอที่จะอ่านหนังสือได้โดยไม่มีปัญหาขั้นพื้นฐานในการอ่านมากนักและสามารถใช้เวลาไปกับการเลือกอ่านหนังสือประเภทที่ตนสนใจได้อย่างเต็มที่

นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่มาจากโรงเรียนสวนหลวงมีทั้งหมด ๘ คน จากโรงเรียนปทุมวันมี ๘ คน และจากโรงเรียนวัดดวงแขมี ๖ คน รวมเป็นนักเรียนทั้งหมด ๒๒ คน

ตารางที่ 3 จำนวนบิดาและมารดาของนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างแยกตามลักษณะอาชีพของบิดาและมารดา N=๔๓

อาชีพ/จำนวน ร.ร.ที่กลุ่มตัวอย่างสังกัด	รับราชการ จำนวน	ค้าขาย จำนวน	รับจ้าง จำนวน	แม่บ้าน จำนวน
โรงเรียนสวนหลวง	----	๑๑	๓	๑
โรงเรียนปทุมวัน	๒	๗	๔	๓
โรงเรียนวัดดวงแข	๑	๕	๕	๒
รวม	๓	๒๒	๑๒	๖

นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้ง ๒๒ คนเป็นนักเรียนที่บิดามารดาทำงานและมีที่อยู่อาศัยในบริเวณเขตปทุมวัน ผู้วิจัยพบว่านักเรียนทั้งหมดอาศัยอยู่กับบิดามารดา มีนักเรียนเพียงคนเดียวที่อยู่กับมารดาตามลำพังเนื่องจากบิดาเสียชีวิตไปแล้ว

จำนวนบิดาและมารดาของนักเรียนจำนวน ๒๒ คนซึ่งนับว่ามากที่สุดในกลุ่มประกอบอาชีพค้าขายอาหารประเภทแกงลอยและขายดอกไม้ มีอยู่ ๒ รายในกลุ่มนี้ที่เป็นเจ้าของร้านขายอาหารตามสั่ง และประกอบกิจการธุรกิจเอง รองลงมาคือจำนวน ๑๒ คนประกอบอาชีพรับจ้างซึ่งในที่นี้มีตั้งแต่รับจ้างในส่วนราชการเป็นนักการ การโรง และรับจ้างในงานธุรกิจ เช่นงานขายของหน้าร้าน ทำงานร้านเสริมสวย บิดาและมารดาของนักเรียนที่รับราชการมีเพียง ๓ คนซึ่งปรากฏว่าเป็นข้าราชการตำรวจ และครู ส่วนนักเรียนอีก ๖ คนให้ข้อมูลว่ามารดาไม่ได้ประกอบอาชีพอะไร

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๔ แสดงการเปรียบเทียบจำนวนและประเภทของหนังสือสำหรับเด็กที่นักเรียนอ่าน
เมื่อได้รับการสอนโดยใช้กระบวนการสอนชั้นที่ ๑ - ๕ กับเมื่อได้รับการสอนโดย
ผ่านกระบวนการสอนชั้นที่ ๑ - ๖ (N= ๒๒)

ประเภท	กระบวนการสอน ชั้น ๑-๕					กระบวนการสอน ชั้น ๑-๕										
	สอนครั้งที่			รวม	ค่าเฉลี่ย	สอบครั้งที่										รวม
	๑	๒	๓			๔	๕	๖	๗	๘	๙	๑๐	๑๑	๑๒		
สารคดี	๖	๑๒	๘	๒๖	๘.๖	๑๑	๑๐	๑๓	๑๓	๑๐	๘	๗	๔	๑๒	๘๘	๙.๗
ท้องถิ่น	๓	๒	๔	๙	๓	๑	๒	-	๑	๒	๑	-	๒	๒	๑๑	๑.๒
วรรณคดี	-	๑	-	๑	๐.๓๓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-																
เรื่องสั้น	๒	๑	-	๓	๑	-	๑	๒	๑	-	๔	๒	๑	-	๑๑	๑.๒
กวีนิพนธ์	-	๑	-	๑	๐.๓๓	๒	๑	๒	๑	-	-	-	-	๑	๗	๐.๗๗
ปรัชญา-ศาสนา	-	-	-	-	-	-	๑	-	-	๗	๕	๘	๒	๑	๒๔	๒.๖
รวม				๔๐	๑๓						"		-	-	๑๕๑	๑๕
จินตนาการ	๒๐	๒๐	๑๗	๕๗	๑๙	๑๕	๑๓	๑๖	๑๒	๙	๑๓	๗	๑๔	๑๓	๑๑๑	๑๒.๓
รวม				๙๒	๓๒.๓										๒๕๒	๒๘

รายงานส่วนที่สอง : จำนวนและประเภทของหนังสือที่นักเรียนอ่าน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในพอร์ทโฟลิโอส่วนที่สองซึ่งเป็นส่วนบันทึกพฤติกรรมกรรมการอ่านของนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างพบว่าในช่วงการสอนครั้งที่ ๑ , ๒ , และ ๓ นักเรียนอ่านหนังสือสำหรับเด็กประเภทต่างๆยกเว้นประเภทจินตนาการรวมทั้งหมด ๔๐ เล่มหรือเฉลี่ยอ่านครั้งละ ๑๓ เล่ม ในขณะที่อ่านหนังสือในช่วงการสอนครั้งที่ ๔ , ๕ , ๖ , ๗ , ๘ , ๙ , ๑๐ , ๑๑ , และ ๑๒ รวม ๑๕๑ เล่มหรือเฉลี่ยอ่านครั้งละ ๑๕ เล่ม เมื่อเปรียบเทียบจำนวนหนังสือที่อ่านระหว่างช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ และ ช่วงครั้งที่ ๔ - ๑๒ แล้ว จำนวนในช่วงหลังจะมีมากกว่าเฉลี่ยครั้งละ ๓ เล่ม



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๕ แสดงจำนวนของการตอบคำถามที่นักเรียนตอบหลังจากอ่านหนังสือในการสอน
แต่ละครั้งคำตอบแยกตามประเภทของคำตอบ (N = ๒๒)

การสอนครั้งที่	ตอบตามเนื้อหาปรากฏ	วิเคราะห์จากเนื้อหาในเรื่อง
๑	๑๙	๗
๒	๑๖	๘
๓	๑๕	๘
รวม	๕๐	๒๓
ร้อยละ	๗๖.๙	๓๕.๓
๔	๑๑	๒๖
๕	๑๒	๒๐
๖	๑๓	๑๗
๗	๑๐	๑๖
๘	๕	๑๘
๙	๙	๒๓
๑๐	๗	๒๒
๑๑	๗	๑๗
๑๒	๗	๒๑
รวม	๘๑	๑๘๐
ร้อยละ	๓๑.๐๓	๖๘.๙

ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลในพอร์ตโฟลิโอส่วนที่สองซึ่งเป็นการบันทึกพฤติกรรม
การอ่านของนักเรียนปรากฏว่าในช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ นั้นนักเรียนตอบคำถามโดยใช้ข้อมูลที่
มีอยู่ในเนื้อเรื่องเป็นส่วนใหญ่คือตอบคำถามในลักษณะนี้ ร้อยละ ๗๖.๙ ในขณะที่ในช่วงการ
สอนที่ ๔ - ๑๒ การตอบในลักษณะดังกล่าวมีน้อยลงเหลือร้อยละ ๓๑.๐๓

ส่วนการตอบคำถามโดยการคิดวิเคราะห์ซึ่งเป็นการตอบที่อิงเนื้อหาที่ปรากฏตาม
ท้องเรื่องแต่ผู้ตอบใส่ความคิดเห็นหรือคาดเดาเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีตหรือที่อาจจะเกิดขึ้นใน
อนาคต ตลอดจนการวิจารณ์การกระทำของตัวละครหรือแม้แต่ผู้แต่งเองนั้นปรากฏว่าจากการ
วิเคราะห์ลักษณะของคำตอบที่ครูบันทึกไว้ในพอร์ตโฟลิโอในช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ นั้น
ลักษณะที่กล่าวมามีปรากฏคิดเป็นร้อยละ ๓๕.๓ และเมื่อวิเคราะห์ลักษณะคำตอบตามเกณฑ์เดียว
กันนี้ในช่วงการสอนที่ ๔ - ๑๒ ปรากฏเป็นร้อยละ ๖๘.๙

จากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้ทั้งหมดดังกล่าวข้างต้นทำให้เห็นว่ากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอในชั้นที่ ๑ - ๖ ทำให้นักเรียนลดการตอบคำถามในลักษณะอิงคำตอบจากเนื้อหาที่ปรากฏตามท้องเรื่องแต่เพียงอย่างเดียวลง แต่ได้ใช้ความคิดวิเคราะห์และตอบคำถามในเชิงวิเคราะห์มากขึ้น อย่างไรก็ตามการตอบคำถามที่อิงเนื้อหาตามท้องเรื่องก็ยังคงมีอยู่ไม่น้อยตลอดช่วงการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอชั้นที่ ๑ - ๖ และเป็นที่น่าสนใจเช่นกันว่านักเรียนได้ใช้การคิดวิเคราะห์ในการตอบคำถามในช่วงแรก ๆ ก่อนการใช้พอร์ตโฟลิโอครบทุกชั้นตอนด้วย



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๖ แสดงการเปรียบเทียบจำนวนชื่อวิธีสอนอ่านหนังสือสำหรับเด็กที่นิสิตฯ ระบุได้เมื่อใช้
 กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอชั้นที่ ๑ - ๕ , กับเมื่อใช้กระบวนการสอนชั้นที่ ๑ - ๖
 (N = ๑๑)

รายการ	กระบวนการสอน ชั้น ๑-๕					กระบวนการสอน ชั้น ๑-๖										
	สอนครั้งที่ ๑			รวม	ค่าร้อยละ	สอนครั้งที่									รวม	ค่าร้อยละ
	๑	๒	๓			๔	๕	๖	๗	๘	๙	๑๐	๑๑	๑๒		
วิธีสอนอ่าน	-	๔	๑๑	๑๕	๒๒.๗	๑๕	๒๐	๑๗	๑๗	๑๘	๒๐	๑๘	๑๕	๑๘	๑๖๖	๘๓.๘๓

รายงานการวิเคราะห์ข้อมูลส่วนที่ ๓: รายงานจำนวนวิธีสอนอ่าน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในพอร์ตโฟลิโอการสอนอ่านพบว่าในการสอนครั้งที่ ๑ , ๒ , และ ๓ ซึ่งเป็นการสอนที่นิสิตาทั้ง ๑๑ คนใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอชั้นที่ ๑ - ๕ นั้น นิสิตา สามารถระบุชื่อวิธีสอนอ่านได้อย่างถูกต้องมีความชัดเจนของขั้นตอนการสอนในพอร์ตโฟลิโอรวม ๑๕ ฉบับจากจำนวนพอร์ตโฟลิโอที่สร้างขึ้นทั้งหมด ๖๖ ฉบับ (มีพอร์ตโฟลิโอ ๒๒ ฉบับในการสอนแต่ละครั้งหรือนิสิตาแต่ละคนต้องทำพอร์ตโฟลิโอ ๒ ฉบับสำหรับสอนนักเรียน ๒ คนในการสอนแต่ละครั้ง) หรือคิดเป็นร้อยละ ๒๒.๗

สำหรับในการสอนครั้งที่ ๔ , ๕ , ๖ , ๗ , ๘ , ๙ , ๑๐ , ๑๑ , และ ๑๒ ซึ่งเป็นการสอนที่นิสิตาใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอครบทั้ง ๖ ชั้นนั้น ปรากฏว่านิสิตา สามารถระบุชื่อวิธีสอนอ่านได้อย่างถูกต้องและให้ความชัดเจนของขั้นตอนการสอนอย่างถูกต้องในพอร์ตโฟลิโอรวม ๑๖๖ ฉบับจากจำนวนพอร์ตโฟลิโอที่สร้างขึ้นในช่วงนี้ทั้งหมดจำนวน ๑๙๘ ฉบับ (มีพอร์ตโฟลิโอ ๒๒ ฉบับในการสอนแต่ละครั้ง รวม ๙ ครั้ง) หรือคิดเป็นร้อยละ ๘๓.๘๓ ซึ่งหมายความว่ากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโออย่างครบทุกขั้นตอนทำให้นิสิตา สามารถระบุชื่อวิธีสอนและให้ความชัดเจนของขั้นตอนการสอนได้มากกว่ากระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอเพียง ๕ ชั้น

สถาบันวิทยบริการ
วาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ๗ แสดงการเปรียบเทียบจำนวนชื่อวิธีสอนอ่านแบบใหม่ที่นิสิตฯ สร้างขึ้นเมื่อใช้กระบวนการ การสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอชั้นที่ ๑ - ๕ กับเมื่อใช้กระบวนการ สอนครบทั้ง ๖ ชั้นตอน

(N=๑๑)

รายการ/สอนครั้งที่	กระบวนการสอน ชั้นที่ ๑-๕					กระบวนการสอน ชั้นที่ ๑-๖										
	๑	๒	๓	รวม	ร้อยละ	๔	๕	๖	๗	๘	๙	๑๐	๑๑	๑๒	รวม	ร้อยละ
วิธีสอนแบบใหม่	-	๑	๒	๓	๔.๕	๒	๕	๑๐	๕	๑๑	๑๓	๑๑	๑๔	๑๔	๘๕	๔๔.๕๔

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากพอร์ตโฟลิโอการสอนครั้งที่ ๑ , ๒ , และ ๓ ซึ่งเป็นการสอนที่นิสิตฯใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอชั้นที่ ๑ - ๕ นั้น ปรากฏว่ามีการสร้างการสอนอ่านแบบใหม่ในพอร์ตโฟลิโอจำนวน ๓ ฉบับจากพอร์ตโฟลิโอทั้งหมด ๖๖ ฉบับ หรือคิดเป็นร้อยละได้ ๔.๕ ในขณะที่เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลจากพอร์ตโฟลิโอที่ใช้สอนในครั้งที่ ๔ , ๕ , ๖ , ๗ , ๘ , ๙ , ๑๐ , ๑๐ , และ ๑๒ พบว่ามีวิธีการสอนอ่านแบบใหม่ในพอร์ตโฟลิโอจำนวน ๘๙ ฉบับจากจำนวนพอร์ตโฟลิโอทั้งหมด ๑๙๘ ฉบับ หรือคิดเป็นร้อยละ ๔๔.๙๔ ซึ่งหมายความว่า การใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอครบทุกขั้นตอนทำให้นิสิตฯ สามารถสร้างวิธีการสอนอ่านแบบใหม่ได้มากขึ้นกว่าการใช้กระบวนการสอนเพียง ๕ ขั้นตอน



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ ๕

สรุป - อภิปรายผล

และ

วิเคราะห์ผลข้อมูลเชิงวิพากษ์

บทที่ ๕ เป็นการนำเสนอการสรุปอภิปรายผลการวิจัยและตอบคำถามการวิจัย เรื่องการพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านเพื่อพัฒนาคุณภาพของนักเรียน ประถมศึกษาและเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางวิชาชีพครูของนิสิตปริญญาโทภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยใช้วิธีการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ (Critical Analysis Method)

วัตถุประสงค์ วัตถุประสงค์ของการวิจัยในครั้งนี้เป็นไปเพื่อพัฒนากระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์ทโฟลิโอการสอนอ่าน , เพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์ทโฟลิโอ การสอนอ่านที่มีต่อพัฒนาการทางวิชาชีพครูของนิสิตฯที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยพิจารณาจากความสามารถในการระบุชื่อวิธีสอนอ่านที่ใช้ในการสอน จากความสามารถในการสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่ขึ้นใช้กับนักเรียน และจากความสามารถในการให้เหตุผลของการเลือกหรือสร้างวิธีสอนอ่าน , เพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์ทโฟลิโอที่มีต่อการพัฒนาคุณภาพทางการอ่านของนักเรียน โดยพิจารณาจากความสามารถในการอ่านหนังสือได้หลากหลายประเภท สามารถอ่านได้มากเล่มขึ้น และสามารถตอบคำถามเชิงวิเคราะห์ได้มากขึ้น , เพื่อตอบคำถามการวิจัยที่เน้นให้ความกระจ่างต่อรายละเอียดของพฤติกรรมการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นระหว่างกระบวนการสอนโดยใช้ฟอร์ทโฟลิโอ และที่เน้นให้ความกระจ่างต่อความเกี่ยวข้องระหว่างพัฒนาการทางวิชาชีพครูตามความหมายของการวิจัยนี้กับคุณภาพของนักเรียน และเกี่ยวข้องให้เห็นถึงสภาพการจัดการเรียนการสอนในสถาบันฝึกหัดครูในปัจจุบัน

ตัวอย่างประชากร ตัวอย่างประชากรในการวิจัยนี้มี ๒ กลุ่ม กลุ่มแรกเป็นนิสิตปริญญาโทปีที่หนึ่งและสองของภาควิชาประถมศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนในภาคปลาย ปีการศึกษา ๒๕๕๐ จำนวน ๑๑ คนได้มาจากการสุ่มแบบเจาะจง ตัวอย่างประชากรในกลุ่มที่สองเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ ห้าจำนวน ๒๒ คนจากโรงเรียนประถมศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานครเขตปทุมวัน ได้จากการสุ่มแบบหลายชั้นตอน และการสุ่มแบบบังเอิญ

สมมติฐานในการวิจัย

๑. หลังจากนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้รับการสอนโดยกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านทั้ง ๖ ขั้นตอนแล้วจะสามารถอ่านหนังสือได้มากประเภทขึ้น และสามารถตอบคำถามเชิงวิเคราะห์ได้มากขึ้นกว่าหลังได้รับการสอนโดยใช้กระบวนการสอนอ่าน ๕ ขั้นตอน

๒. หลังจากทีนีสิตาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบทั้ง ๖ ขั้นตอนแล้วจะสามารถระบุวิธีสอนที่ใช้ สามารถสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่ขึ้นใช้ และบอกเหตุผลประกอบการเลือกและการสร้างวิธีสอนอ่านได้มากกว่าหลังจากการใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอ ๕ ขั้นตอน

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลประกอบ ด้วย

๑. พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านสำหรับครูสำหรับใช้บันทึกพฤติกรรมการสอนของครู พฤติกรรมของนักเรียนและบันทึกการสนทนาอภิปรายประเด็นการเรียนการสอนระหว่างนีสิตากับอาจารย์ผู้ควบคุม

๒. แบบสอบถามแนวคิดและปรัชญาการจัดการเรียนการสอน ,และ

๓. แบบสังเกตพฤติกรรมอย่างไม่เป็นทางการในรูป anecdotal log เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนภายในห้องปฏิบัติการสอน

การวิเคราะห์ข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งเป็น ๒ ส่วน ส่วนแรกเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากพอร์ทโฟลิโอโดยใช้คำร้อยละ และมีชนิมเลขคณิต ส่วนที่สองเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากพอร์ทโฟลิโอและจากการสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนโดยใช้การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ (Critical Analysis Method) ภายใต้กรอบทฤษฎีการศึกษา ทฤษฎีทางสังคมศาสตร์ แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการฝึกหัดครู ทฤษฎีการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ และทฤษฎีความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษา กับสังคม

ผลการวิจัย

๑. กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอการสอนอ่านที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย การสอน ๖ ขั้นตอนคือ ขั้นการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับผู้เรียน ขั้นกำหนดวัตถุประสงค์ในการสอนโดยใช้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียน ขั้นเลือกวิธีสอนและสร้างแผนการสอน ขั้นบันทึกข้อมูลลงในส่วนที่หนึ่งและสองของพอร์ทโฟลิโอ ขั้นวิเคราะห์ข้อมูลในพอร์ทโฟลิโอ และขั้นสนทนาอภิปรายผลการจัดการเรียนการสอนกับอาจารย์ผู้ควบคุมและบันทึกลงในพอร์ทโฟลิโอส่วนที่สาม

๒. หลังจากนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้รับการสอนโดยกระบวนการสอนครบทั้ง ๖ ขั้นตอนแล้วสามารถอ่านหนังสือได้มากประเภทขึ้น โดยเฉพาะสามารถอ่านหนังสือประเภทปรัชญาและประเภทกวีนิพนธ์ที่ไม่เคยอ่านมาก่อนได้ และอ่านหนังสือประเภทต่างๆนอกจาก

ประเภทจินตนาการโดยเฉลี่ยต่อการสอนแต่ละครั้งได้มากขึ้น นอกจากนี้ยังสามารถตอบคำถามในเชิงวิเคราะห์วิจารณ์และคาดเดาเหตุการณ์ตามท้องเรื่องได้มากขึ้นกว่าหลังจากได้รับการสอนโดยกระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอ ๕ ขั้นตอน

๓. หลังจากที่นิสิตฯที่เป็นกลุ่มตัวอย่างใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอครบ ๖ ขั้นตอนแล้วสามารถระบุวิธีสอนที่ใช้ สามารถสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่ และสามารถบอกเหตุผลประกอบการเลือกและสร้างวิธีสอนได้มากกว่าหลังจากใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอ ๕ ขั้นตอน สามารถระบุจุดเด่นและด้อยของวิธีสอนที่เลือกใช้ได้

๔. วิธีสอนอ่านที่นิสิตฯ สร้างขึ้นมีสองลักษณะคือ ลักษณะแรกเป็นการสร้างแบบประยุกต์วิธีสอนเดิมให้เหมาะสมกับผู้เรียนและเป้าหมายของการสอน และลักษณะที่สองเป็นการผสมผสานวิธีสอนสองวิธีเข้าด้วยกันเพื่อแก้จุดอ่อนของแต่ละวิธีและเป็นการเสริมให้เป็นวิธีที่มีความสมบูรณ์มากขึ้น นอกจากนี้ยังพบว่านิสิตฯ สามารถให้เหตุผลของการสร้างวิธีสอนใหม่ประกอบได้ด้วย

อภิปรายเชิงวิเคราะห์วิพากษ์

ลักษณะการระบุชื่อวิธีสอน จากการวิเคราะห์ข้อมูลในช่วงการสอน ๓ ครั้งแรก ซึ่งเป็นการสอนที่ใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอ ๕ ขั้นตอน พบว่าการระบุชื่อวิธีสอนอ่านของนิสิตฯที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีประเด็นที่น่าสนใจหลายประการด้วยกัน ประการแรกคือพบว่านิสิตฯ ส่วนใหญ่ไม่ระบุชื่อวิธีสอน แต่เป็นการระบุชัดเจนลงไปว่าให้นักเรียนทำอะไรบ้างซึ่งเป็นการเรียนตามการตั้งวัตถุประสงค์ของการสอน และเป็นเรื่องของกิจกรรมการเรียนการสอนมากกว่าวิธีสอน ซึ่งตามคำจำกัดความของวอลล์เชส (Wallace, 1992) แล้ววิธีสอนอ่านหมายถึงการประมวลกิจกรรมหลายๆ อย่างเข้าด้วยกันอย่างต่อเนื่องเป็นระบบเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการอ่าน ไม่ใช่เป็นเพียงการทำกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งเท่านั้น ดังนั้นการใช้กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งขึ้นจึงไม่เป็นการใช้วิธีสอน

เพื่อทำให้การอธิบายชัดเจนขึ้นผู้วิจัยได้ประมวลข้อมูลที่ได้จากการสอนในครั้งแรกของนิสิตฯมาสรุปไว้ดังนี้ นิสิตฯทุกคนตั้งวัตถุประสงค์ข้อแรกของการสอนในการสอนครั้งแรกเพื่อนำเสนอหนังสืออ่านประเภทต่างๆให้นักเรียนได้รู้จัก วิธีการที่นิสิตฯใช้เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้คือการนำหนังสือหลายๆประเภทมาให้นักเรียนดู ซึ่งวิธีการเช่นนี้ตามความหมาย แล้วไม่ได้เข้าลักษณะของวิธีสอนที่เป็นระบบ ส่วนวัตถุประสงค์ข้อต่อมาานิสิตฯส่วนใหญ่ระบุว่าต้องการสอนให้นักเรียนอ่านหนังสือเด็กประเภทใดประเภทหนึ่งได้ เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้นิสิตฯใช้การจัดหนังสือที่ให้นักเรียนอ่านออกเสียง หรืออ่านในใจแล้วตั้งคำถามซึ่งเป็นวิธีการที่เรียนตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้โดยตรงไปตรงมาอีกเช่นกัน ดังนั้นจึงไม่ปรากฏว่ามีการใช้วิธีสอนอ่านอย่างเป็นระบบในการสอนครั้งแรกของนิสิตฯ

ในการสอนครั้งที่ ๒ และ ๓ ปรากฏว่านิสิตฯ เริ่มเข้าใจถึงความสัมพันธ์ระหว่างอิทธิพลของกิจกรรมที่ใช้ที่มีต่อผลการอ่านของนักเรียนมากขึ้นทั้งนี้เพราะในการบันทึกพอร์ทโฟลิโอ นั้นนิสิตฯ จะต้องบันทึกพฤติกรรมการอ่านของนักเรียนซึ่งรวมทั้งจุดเด่นแลด้อยของนักเรียนหลังจากที่ได้รับการสอนด้วยกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งไปแล้วการที่นิสิตฯ มีข้อมูลที่เป็นระบบสามารถนำมาศึกษาวิเคราะห์ได้เช่นนี้ทำให้ภาพการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นชัดเจนขึ้น เมื่อนิสิตต้องการจะพัฒนาวิธีการสอนหรือกิจกรรมการสอนของตนเพื่อให้อ่านสามารถพัฒนาพฤติกรรมการอ่านของนักเรียน ต้องการพัฒนาวุฒิภาวะทางการอ่านของเด็กในครั้งต่อไปจึงสามารถทำได้ตรงประเด็นมากขึ้น ซึ่งน่าจะส่งผลให้ปรากฏชื่อวิธีสอนอ่านหรือกระบวนการสอนอ่านในพอร์ทโฟลิโอ สำหรับการสอนในครั้งที่ ๒ และ ๓ มากขึ้น แต่มีจำนวนไม่มากคือปรากฏวิธีสอนอ่านเพียง ๑๕ ชื่อในพอร์ทโฟลิโอทั้งหมด ๖๖ ฉบับหรือคิดเป็นร้อยละได้ ๒๒.๘

ประเด็นที่น่าสนใจอีกประเด็นหนึ่งคือแม้ว่านิสิตฯ เป็นส่วนใหญ่ยังไม่ได้รับวิธีสอนอ่านที่เป็นระบบแต่ได้ใช้กิจกรรมการสอนอ่านเพื่อให้ได้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ในขณะเดียวกันก็คำนึงถึงความสนใจและลักษณะความพร้อมของนักเรียนมากขึ้น มีการระบุถึงข้อสังเกตเกี่ยวกับความสนใจของนักเรียนที่มีต่อกิจกรรมที่จัดให้ และในการสอนครั้งต่อ ๆ มาพบความต่อเนื่องของการใช้ข้อมูลในครั้งแรกเพื่อปรับกิจกรรมให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นซึ่งหมายความว่าการที่นิสิตฯ บันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน บันทึกพฤติกรรมของนักเรียนอย่างเป็นระบบช่วยให้การจัดการเรียนการสอนของนิสิตฯ เป็นไปอย่างมีเป้าหมายและช่วยพัฒนาคุณภาพของการสอนมากขึ้นอย่างน้อยที่ระดับกิจกรรมการสอน ซึ่งเรื่องนี้ตรงกับวัตถุประสงค์หลักของการบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนการสอนลงในพอร์ทโฟลิโอ การสอนของปีเตอร์ ดูลิตเติล (Peter Doolittle, 1977) ที่อธิบายว่าการเก็บข้อมูลที่เกิดขึ้นในระหว่างการเรียนการสอนช่วยให้ครูสามารถนำข้อมูลนั้นมาพิจารณาหรือวิจารณ์ประเมินการทำงานของตนเองเพื่อปรับปรุงผลงานซึ่งในที่นี้คือการใช้กิจกรรมหรือวิธีสอนของตนอย่างต่อเนื่องและที่สำคัญคือชี้ให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพในการสอนของครูกับผลที่เกิดขึ้นกับตัวนักเรียนซึ่งหมายความว่าถึงสามารถแก้จุดด้อยของนักเรียนได้

นิสิตฯ คนหนึ่งได้บันทึกสรุปการใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียนที่ได้บันทึกไว้ในพอร์ทโฟลิโอ มากำหนดวิธีสอนหรือกิจกรรมการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนแต่ละคนดังนี้

...ข้าพเจ้าเคยมีประสบการณ์การสอนมาประมาณ ๕ ปี (แบบไม่เป็นทางการ) แต่ประสบการณ์ที่ผ่านมาข้าพเจ้าจะเรียนรู้จากนักเรียนในโรงเรียนสาธิตฯ เป็นส่วนใหญ่ซึ่งเด็กจะมีความพร้อม กล้าซักถามโต้ตอบกับครูแต่นักเรียนที่ข้าพเจ้ารับผิดชอบมีความแตกต่างด้านภูมิหลังของครอบครัว ความพร้อม การแสดงออกทำให้การสอนของข้าพเจ้าต้องมีการปรับ เปลี่ยนแปลงแก้ไขสถานการณ์เฉพาะหน้าเพื่อให้สอดคล้องกับผู้เรียนและสถานการณ์...

ในระหว่างที่ข้าพเจ้าสอนอ่านนั้นข้าพเจ้าจะต้องมีการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนเพื่อดูว่านักเรียนกำลังอยู่ในสภาวะใดเช่นตึงเครียด กตสัน ร่าเริง การเข้าใจถึงพฤติกรรมทำให้ข้าพเจ้ารู้จักการให้การเสริมแรงด้วยคำชม กำลังใจ การตักเตือน การให้รางวัล สิ่งที่สำคัญของการใช้จิตวิทยาคือการรู้จักสังเกตอย่างเป็นกลางและควรมีการปรับเปลี่ยนตามความเหมาะสมเช่นนักเรียนทำไม่ได้ ถ้าเราเสริมแรงให้กำลังใจตลอดเวลาที่ไม่ได้ผลเพราะนักเรียนจะไม่กระตือรือร้นแก่ใจตนเอง ครูต้องมีการกล่าวติเตียนบ้าง การรู้จักใช้จิตวิทยาทำให้การสอนของครูเป็นไปได้อย่างขึ้น....(สุคนธ์ทิพย์).

นิสิตฯ อีกคนหนึ่งสรุปไว้คล้ายคลึงกันแต่ให้รายละเอียดลงลึกดังนี้

.....ในการสอนให้เด็กมีพัฒนาการที่ดีขึ้นครูจะต้องคอยบันทึกความก้าวหน้าของเด็ก คอยสังเกต คอยดูแลเอาใจใส่ให้ความช่วยเหลืออย่างใกล้ชิดหาวิธีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงให้สอดคล้องกับความสนใจความต้องการของเด็กแต่ละคน เด็กแต่ละคนแม้ว่าจะมีความแตกต่างกันทั้งทางด้านสติปัญญา ความคิด ความรู้สึกและด้านอารมณ์แต่ทุกคนสามารถที่จะเรียนรู้ได้พัฒนาตัวเองได้โดยที่ครูต้องรู้จักตัวเด็ก เข้าใจเด็ก เข้าใจความต้องการของเด็กและให้เขาได้ทำกิจกรรมได้อย่างอิสระตามที่เขาต้องการโดยที่ครูคอยให้ความช่วยเหลือแนะนำอยู่ห่างๆ ไม่ควรบังคับให้เด็กทำในสิ่งที่เด็กไม่ชอบ เด็กจะไม่มีความสุขในการเรียนเนื่องจากการบังคับให้เรียน

ได้เรียนรู้ว่าเมื่อครูได้ทำงานใกล้ชิดกับเด็กสามารถที่จะมองเห็นจุดบกพร่องของเด็ก รู้จุดอ่อน รู้ปัญหาในการเรียนของเด็กและครูสามารถหาวิธีการปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาการสอนได้เหมาะสมกับเด็ก เด็กสามารถที่จะเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้(พันวิทย์)

อย่างไรก็ตามในการวิเคราะห์ข้อมูลในพอร์ตโฟลิโอสำหรับการสอนอ่านในครั้งที่ ๔ - ๑๒ ซึ่งเป็นช่วงที่นิสิตฯใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอทั้ง ๖ ชั้นโดยกระบวนการสอนในชั้นที่ ๖ เป็นชั้นที่เพิ่มเติมขึ้นจากกระบวนการสอนที่นิสิตฯใช้ในช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ กระบวนการสอนในชั้นที่ ๖ นี้เน้นการให้นิสิตฯบันทึกข้อมูลการสนทนา อภิปรายระหว่างนิสิตฯกับอาจารย์ผู้ควบคุม เรื่องที่เป็นหัวข้อในการอภิปรายประกอบด้วยการวิเคราะห์สรุปข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของนิสิตฯ การซักถามปัญหา การขอคำแนะนำ และการสนทนาแลกเปลี่ยนประสบการณ์และข้อความรู้ต่างๆที่จำเป็น ในกระบวนการสอนชั้นที่ ๖ นี้อาจารย์ผู้ควบคุมจะต้องอ่านพอร์ตโฟลิโอส่วนที่ ๑ และ ๒ ที่นิสิตฯนำมาด้วยเพื่อศึกษาข้อมูลในพอร์ตโฟลิโอประกอบการแสดงความคิดเห็นและการเสนอแนะข้อแนะนำทั้งนี้เพื่อให้ตรงกับลักษณะปัญหาของนิสิตฯและนักเรียนในความดูแลของนิสิตฯ ผลการวิจัยพบว่าหลังจากที่นิสิตฯใช้กระบวนการสอนทั้งหกชั้นแล้วนิสิตฯสามารถระบุชื่อวิธีสอนอ่านได้มากขึ้น และสามารถให้รายละเอียดของกระบวนการสอนที่เลือกใช้ได้ภาพชัดเจนขึ้นตลอดจนเลือกวิธีสอนได้ตรงกับลักษณะของผู้เรียนได้ดีขึ้นทั้งนี้เพราะในการวิเคราะห์พอร์ตโฟลิโอการสอนในส่วนที่ ๓ ซึ่งเป็นส่วนที่เน้นกระบวนการสอนชั้นที่ ๖ นั้นปรากฏข้อมูลการให้รายละเอียดเกี่ยวกับวิธีสอนอ่านแบบต่างๆตลอดจนปรากฏคำอธิบายถึง

การเลือกใช้วิธีสอนนั้นให้สนองตอบการแก้ปัญหาการอ่านต่าง ๆ ด้วย ซึ่งหมายความว่ากรณีที่นิสิตฯ มีโอกาสได้สนทนาและซักถามอาจารย์ผู้ควบคุมและการได้รับการแนะนำ และให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการสอนเพิ่มเติมทำให้นิสิตฯ สามารถปรับปรุงการสอนของตนเองได้ การที่นิสิตฯ สามารถปรับปรุงพัฒนาการสอนของตนได้ดีขึ้นนั้น เดวิด เซตดูคาติ (David Settduicati, 1995) ได้อธิบายไว้ในรายงานการวิจัยเรื่องวิธีการอบรมเตรียมครูใหม่ในรัฐนิวยอร์กว่าเป็นเพราะครูใหม่มีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์การจัดการเรียนการสอน ได้สนทนาปรึกษาข้อความรู้จากครูอาวุโสย่อมมีโอกาสได้รับคำแนะนำการแก้ปัญหาการเรียนการสอนที่พบตลอดจนได้เคล็ดลับของการทำให้การสอนประสบความสำเร็จได้มากกว่าครูที่ต้องลองผิดลองถูกด้วยตนเอง และตรงกับทฤษฎีการฝึกหัดครูระบบใหม่ที่ ฟายแมน-เนมเซอร์ (Feiman-Nemser, 1990) นำเสนอไว้

ลักษณะการสร้างวิธีสอนใหม่

ข้อค้นพบในระยะแรก

จากการวิเคราะห์ข้อมูลในพอร์ตโฟลิโอของนิสิตฯ ระหว่างช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ ซึ่งเป็นช่วงที่นิสิตฯ ใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอ ๕ ชั้นพบว่ามีการสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่ ๆ ขึ้นเป็นจำนวนน้อยมากคือพบวิธีสอนใหม่ในพอร์ตโฟลิโอ ๓ ฉบับในบรรดาพอร์ตโฟลิโอรวม ๖๖ ฉบับ ในขณะที่เมื่อนิสิตฯ ใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอ ๖ ชั้นแล้วพบวิธีการสอนใหม่ ๆ เพิ่มขึ้นคือพบวิธีสอนอ่านใหม่ในพอร์ตโฟลิโอจำนวน ๘๙ ฉบับในบรรดาพอร์ตโฟลิโอทั้งหมด ๑๙๘ ฉบับซึ่งหมายความว่า การใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอ ๖ ชั้นโดยเฉพาะชั้นที่ ๖ มีผลต่อความสามารถในการสร้างวิธีสอนใหม่ของนิสิตฯ

คำอธิบายสำหรับความสามารถในการสร้างวิธีสอนใหม่ ๆ ของนิสิตฯ ได้น้อยมากในช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ นั้นน่าจะอยู่ที่การที่นิสิตฯ ไม่ได้มีพื้นฐานความรู้เกี่ยวกับเรื่องวิธีสอนอ่านมากพอที่จะนำมาเป็นฐานในการปรับเปลี่ยนหรือสร้างวิธีสอนอ่านใหม่ ๆ ขึ้นมาซึ่งข้อมูลเกี่ยวกับความรู้เรื่องวิธีสอนที่ได้อภิปรายไว้ในข้อแรกยืนยันคำอธิบายในเรื่องนี้ได้เป็นอย่างดี กล่าวคือผู้วิจัยพบว่าในช่วงการสอนที่ ๑ - ๓ นั้นนิสิตฯ สามารถระบุชื่อวิธีสอนที่ใช้ในการสอนได้เพียงร้อยละ ๒๒.๗ ของวิธีสอนทั้งหมดที่ใช้ในช่วงนี้ และแม้ว่านิสิตฯ จะรู้จักวิธีสอนอ่านแต่ก็ไม่สามารถวิเคราะห์จุดเด่นและด้อยของวิธีสอนนั้นได้ดีพอ ทั้งยังไม่สามารถชี้ความสัมพันธ์ระหว่างวิธีสอนกับลักษณะการเรียนของนักเรียนได้ซึ่งสิ่งเหล่านี้มีความสำคัญอย่างยิ่งสำหรับความสามารถในการสร้างวิธีสอนใหม่ ๆ ขึ้นใช้

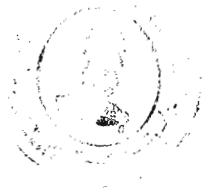
พันธวิทย์บันทึกถึงความไม่รู้เกี่ยวกับเรื่องวิธีสอนก่อนที่จะใช้กระบวนการสอนครบทั้ง ๖ ชั้นไว้ดังนี้

ได้เรียนรู้วิธีสอนอ่านวิธีต่าง ๆ หลากหลายวิธีและเทคนิคต่าง ๆ ที่นำมาใช้ในการสอนอ่านเช่น กลวิธีคาดการณ์ - ตรวจสอบ - สรุป (Predict-test-conclude) กลวิธีสอนอ่านโดยการเปลี่ยนบทบาทการตั้งคำถาม (ReQuest) ฯลฯ ซึ่งปกติวิธีการสอนอ่านและเทคนิคการสอนอ่านที่อาจารย์ให้ได้เคยทดลองใช้มาก่อนแล้วในการทำงานแต่ไม่รู้ว่าเป็นวิธีนี้มีชื่อเรียกอย่างนี้ได้เคยคิดทดลองใช้เมื่อเจอปัญหาในการสอนอ่านนักเรียน เด็กสามารถอ่านออกเขียนได้และมีพัฒนาการทางด้านการอ่านดีขึ้น พอได้มาทดลองสอนการปฏิบัติการสอนอ่าน ก็ได้้นำวิธีการสอนอ่านที่เรียนรู้จากอาจารย์แต่ละวิธีและเทคนิคการสอนแบบต่างๆ บวกกับความรู้อันพื้นฐานเดิมของตนเองในด้านการสอนประสบการณ์ในการสอนนำมาใช้ในการสอนอ่านครั้งนี้ ทำให้ได้รู้ว่า วิธีสอนแบบต่างๆ เทคนิคหลากหลายรูปแบบไม่สามารถใช้สอนได้กับเด็กทุกคน วิธีการสอนแต่ละวิธีที่เหมาะสมกับเด็กแต่ละคน เด็กคนหนึ่งอาจจะใช้วิธีการสอนอ่านวิธีหนึ่งได้ผลและจะใช้วิธีเดียวกันนั้นกับเด็กอีกคนหนึ่งอาจจะไม่ได้ผลเช่นเดียวกัน.....(พันธวิทย์)

การที่นิสิตฯ ไม่สามารถวิเคราะห์วิธีสอนเพื่อหาจุดเด่นหรือด้อยของวิธีสอน ตลอดจนไม่สามารถประเมินตัดสินได้ว่าวิธีสอนนั้นเหมาะสมกับนักเรียนได้นั้นส่วนหนึ่งเนื่องมาจากหลักสูตรการฝึกหัดครูที่นิสิตฯ ได้รับตั้งแต่ระดับปริญญาตรี ถ้าจะแบ่งประสบการณ์ที่นิสิตฯ ได้รับจากการฝึกหัดครูออกเป็น ๒ ส่วนใหญ่ๆ เพื่อศึกษาวิเคราะห์จะพบว่าประสบการณ์ส่วนแรกที่นิสิตฯ ได้รับจะเป็นประสบการณ์กลุ่มเนื้อหาทฤษฎี ทั้งทฤษฎีความรู้พื้นฐานและทฤษฎีวิชาครู ประสบการณ์ส่วนที่สองเป็นประสบการณ์กลุ่มภาคปฏิบัติซึ่งเป็นการปฏิบัติภายในสถาบันฝึกหัดครูและในโรงเรียน สิ่งที่ปฏิเสธไม่ได้คือประสบการณ์ทั้งสองกลุ่มมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันน้อยมากบ่อยครั้งที่นิสิตฯ พบว่าสิ่งที่เรียนมาในภาคทฤษฎีไม่สามารถนำมาปฏิบัติใช้ได้จริงในภาคปฏิบัติ และพบว่าสิ่งที่ กระทำในภาคปฏิบัติไม่ได้ทำให้ความรู้เกี่ยวกับวิชาครูที่มีอยู่กระจ่างขึ้น หรือได้ข้อคิดใหม่ๆ แต่อย่างไร

หลักฐานที่แสดงว่านิสิตฯ ไม่สามารถนำความรู้ที่เรียนไปไปสัมพันธ์กับการปฏิบัติงานสอนที่ผ่านมา คือมีบันทึกของนิสิตฯ จำนวนมากที่ระบุว่าสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทดลองสอนในงานวิจัยนี้คือการได้เรียนรู้จากนักเรียนมากขึ้น รู้ว่านักเรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกันและวิธีการสอนวิธีหนึ่งอาจได้ผลกับนักเรียนคนหนึ่งแต่อาจใช้ไม่ได้กับนักเรียนอีกหลายคน ซึ่งข้อความรู้เหล่านี้เป็นสิ่งที่พื้นฐานที่สุดสำหรับผู้ศึกษาวิชาครูและผู้วิจัยมั่นใจว่านิสิตฯ ที่ผ่านการศึกษาในสถาบันฝึกหัดครูมาแล้วต้องเรียนรู้มาตั้งแต่เมื่อยังเป็นนักศึกษาวิชาครูอยู่ทุกคน สิ่งที่เป็นปัญหาคือเพราะเหตุใดนิสิตฯ จึงเพิ่งมาค้นพบข้อ ความจริงเกี่ยวกับเรื่องนี้หลังจากทดลองในงานวิจัยนี้ ซึ่งเป็นไปได้มากกว่านิสิตฯ ไม่ได้นำความรู้เกี่ยวกับเรื่องนี้ซึ่งเรียนไปแล้วไปสัมพันธ์เชื่อมโยงกับภาคปฏิบัติในระหว่างการฝึกสอนหรือแม้แต่เมื่อทำงานครู จึงทำให้เพิ่งมาค้นพบอย่างจริงจังเกี่ยวกับเรื่องดังกล่าวในการทดลองนี้

สัปดาห์ละวันในบันทึกของเธอภายใต้หัวข้อ การเรียนรู้เกี่ยวกับนักเรียนไว้ดังนี้



การทดลองสอนในครั้งนี้ทำให้ข้าพเจ้าเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับนักเรียนมากขึ้นและได้รู้จักเด็กในแ่งมุมต่าง ๆ ดังนี้

๑. นักเรียนแต่ละคนมีนิสัยการอ่านแตกต่างกัน เช่นนักเรียนคนแรกชอบอ่านหนังสือโดยอ่านในใจเงียบ ๆ กวาดสายตาเวลาอ่านและชอบอ่านหนังสือประเภทนิทานพื้นบ้านส่วนนักเรียนอีกคนชอบอ่านออกเสียง ใช้นิ้วชี้ตามตัวอักษรเวลาอ่าน และชอบอ่านนิทานจินตนาการ

๒. ความรู้พื้นฐานและความสามารถในการอ่านของนักเรียนแต่ละคนแตกต่างกันเด็กที่ได้รับการสนับสนุนการอ่านจากครอบครัวจะมีส่วนช่วยให้เด็กมีความรู้ พื้นฐานและความสามารถในการอ่านมากกว่าเด็กที่ไม่ได้รับการสนับสนุนในการอ่านจากครอบครัว

๓. นักเรียนพึงพอใจและชอบที่จะเป็นผู้เลือกหนังสืออ่านเองมากกว่าการที่ครูจะเป็นผู้เลือกหนังสือให้อ่าน

๔. ถ้านักเรียนได้รับการกระตุ้นจากครูจะช่วยให้นักเรียนสามารถเลือกอ่านหนังสือได้หลากหลายประเภท

๕. นักเรียนจะพัฒนาความคิดได้ถ้าครูใช้คำถามกระตุ้นให้นักเรียนได้คิดบ่อย ๆ

๖. การใช้กลวิธีการสอนอ่านแบบต่างๆทำให้รู้จุดอ่อน จุดเด่นของนักเรียนแต่ละคนเช่น นักเรียนคนแรกมีจุดอ่อนตรงที่ขาดความมั่นใจในตนเอง แต่มีจุดเด่นตรงที่มีความจำดี ส่วนนักเรียนอีกคนมีจุดอ่อนตรงที่จำเรื่องที่อ่านไม่ค่อยได้ แต่มีจุดเด่นตรงที่มีความมั่นใจในตนเอง

๗. ได้พบปัญหาของนักเรียนแต่ละคนและวิธีการแก้ไขปัญหาเช่น นักเรียนทั้งสองคนมีปัญหาในเรื่องของการตั้งคำถาม ซึ่งทำให้นักเรียนมีพัฒนาการในการตั้งคำถามขึ้น

๘. กลวิธีการสอนอ่านแต่ละวิธีมีความเหมาะสมกับนักเรียนแตกต่างกันวิธีการสอนบางวิธีใช้ได้ผลดีกับนักเรียนคนหนึ่ง แต่ไม่เหมาะที่จะนำไปใช้กับนักเรียนอีกคนหนึ่งเช่นวิธีการสอนแบบ Team-Teaching เป็นต้น

๙. พัฒนาการทางภาษาของนักเรียนทั้ง ๔ ด้านคือการพูด การฟัง การอ่านและการเขียนของนักเรียนแต่ละคนแตกต่างกัน เช่นนักเรียนคนหนึ่งแสดงพัฒนาการการอ่านค่อยๆดีขึ้นตามลำดับไม่ว่าจะนำวิธีการสอนแบบใดมาใช้ ส่วนนักเรียนอีกคนหนึ่งจะมีพัฒนาการต่ำลงเมื่อครูนำกลวิธีการสอนอ่านที่ไม่เหมาะกับนักเรียนมาใช้

นอกจากความไม่สัมพันธ์กันระหว่างประสบการณ์เนื้อหาภาคทฤษฎีกับภาคปฏิบัติที่เกิดขึ้นแล้วในระหว่างการฝึกหัดครูแล้ว ยังสามารถวิเคราะห์ได้ในอีกประเด็นหนึ่งคือประเด็นการเน้นให้ประสบการณ์ภาคปฏิบัติมากกว่าประสบการณ์ด้านเนื้อหาและประสบการณ์ด้านเนื้อหายังเป็นเนื้อหาเกี่ยวกับทักษะการสอนเสียอีก คำอธิบายที่น่าจะเป็นเหตุผลสำคัญสำหรับการเน้นเนื้อหาในลักษณะนี้คือผู้สร้างหลักสูตรในสถาบันฝึกหัดครูมีแนวคิดที่ว่าข้อความรู้ที่ผู้จะต้องออกไป ปฏิบัติงานครูในสถานการณ์จริงจะต้องใช้อย่างแน่นอนคือข้อความรู้เกี่ยวกับวิธีสอนและกิจกรรมที่ระบุไว้ในหลักสูตรระดับประถมศึกษา ดังนั้นเนื้อหาที่นิสิตาเรียนรู้ส่วนใหญ่จึงเป็นเรื่องวิธีสอน กิจกรรมการเรียนการสอนและเทคนิคการสอนที่มีระบุไว้ในหลักสูตรประถมศึกษา และสำหรับการฝึกภาคปฏิบัติก็เน้นการใช้ข้อความรู้ที่เรียนไปเหล่านี้ไปฝึกใช้ให้ชำนาญภายใต้การดูแลของอาจารย์นิเทศนั่นเอง คำถามคือข้อความรู้อะไรบ้างเกี่ยวกับกิจกรรม วิธีการสอนและเทคนิคการสอนที่มีปรากฏอยู่ในหลักสูตรประถมศึกษาที่เป็นองค์ประกอบหนึ่งในพื้นฐานการสร้างหลักสูตรฝึกหัดครูนิสิตาได้เรียนรู้มา จากการวิเคราะห์คู่มือหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช ๒521 (ฉบับปรับปรุง 2533) ผู้วิจัยไม่พบคู่มือเกี่ยวกับวิธีสอนหรือเทคนิคการสอนดังนั้นจึงไม่สามารถบอกได้ว่ามีวิธีสอนหรือเทคนิคอะไรบ้างที่นิสิตาต้องเรียน แต่เท่าที่พบในคู่มือดังกล่าวเป็นเรื่องเกี่ยว แนวการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและการสอนโดยทั่วไป ซึ่งเป็นเรื่องของการปฏิบัติ ข้อค้นพบนี้ยืนยันข้อมูลที่ปรากฏในพอร์ตโฟลิโอของนิสิตา ในช่วงการสอนที่ ๑ -๓ ได้เป็นอย่างดีว่าทำไมนิสิตาจึงบันทึกกิจกรรมการเรียนการสอนแทนการระบุชื่อวิธีสอนหรือระบุกระบวนการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบตามแนวการจัดวิธีสอน กล่าวโดยสรุปคือผู้วิจัยพบว่าการที่นิสิตาไม่สามารถระบุชื่อวิธีสอนได้เลยในการสอนครั้งที่ ๑ และระบุได้จำนวนน้อยมากในการสอนครั้งที่ ๒ และ ๓ เป็นเพราะนิสิตา ไม่ได้เรียนรู้เนื้อหาเกี่ยวกับวิธีการสอนโดยเฉพาะวิธีการสอนอ่านอย่างตีพอนั่นเอง

รายละเอียดของข้อมูลตามที่มีปรากฏอยู่ในคู่มือหลักสูตรประถมศึกษา 2521 (ฉบับปรับปรุง 2533) ตอนที่ ๑ หลักสูตร มีดังนี้

ตอนที่ ๑ หลักสูตร

บทที่ ๑ บทนำ

ความคาดหวังของหลักสูตร

จุดเน้นของหลักสูตร

บทที่ ๒ สาระสำคัญของหลักสูตร

โครงสร้าง

การจัดมวลประสบการณ์

คำอธิบายหลักสูตรกลุ่มประสบการณ์ต่างๆ

บทที่ ๓ กลุ่มประสบการณ์ต่างๆ

กลุ่มทักษะที่เป็นเครื่องมือการเรียนรู้

ฯลฯ

ตอนที่ ๒ แนวการใช้หลักสูตร

บทที่ ๑ การส่งเสริมและสนับสนุนการนำหลักสูตรไปใช้

บทที่ ๒ แนวปฏิบัติในโรงเรียน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2534)

ตอนที่ ๑ , บทที่ ๓ ซึ่งเป็นบทที่พูดถึงเกี่ยวกับกลุ่มประสบการณ์ต่างๆนั้นรายละเอียดที่มีอยู่ครอบคลุมหัวข้อความมุ่งหวังที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน ,โครงสร้างของกลุ่มประสบการณ์ , การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนซึ่งเฉพาะในตอนที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมการสอนภาษาไทยนั้นจะเน้นกิจกรรมการรายงาน การอภิปราย การโต้วาที การจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนสนใจและสนุกสนานโดยใช้เกม เพลงเป็นสื่อช่วย เน้นการใช้รูปแบบการฝึกทักษะ กระบวนการคิด การฝึกให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม การใช้กระบวนการกลุ่ม กระบวนการพัฒนา ฯลฯ ซึ่งทั้งหลายทั้งหมดไม่ใช่วิธีการสอนอ่านที่เป็นระบบแต่อย่างไร และสิ่งเหล่านี้เองที่มีปรากฏอยู่ในหลักสูตรฝึกหัดครูที่นิสิตฯได้เรียนรู้อันนั้นจึงไม่เป็นการแปลกที่จะพบกิจกรรมย่อยๆหรือวิธีสอนโดยทั่วไปในพอร์ทัลโพลีไอของนิสิตฯในช่วงแรกๆแทนที่จะพบวิธีสอนอ่านที่เป็นระบบอย่างแท้จริง

นอกจากความไม่สมดุลกันระหว่างเนื้อหาในภาคทฤษฎีกับประสบการณ์ภาคปฏิบัติในการฝึกหัดครูแล้ว กระบวนการถ่ายทอดเนื้อหาภาคทฤษฎีและการฝึกภาคปฏิบัติยังมีส่วนทำให้นิสิตฯไม่คุ้นเคยกับการวิเคราะห์หาจุดอ่อนหรือจุดเด่นของวิธีสอนเท่าที่ควร ลักษณะการถ่ายทอดความรู้และทักษะการสอนมักจะเป็นไปในลักษณะการส่งผ่านความรู้เพื่อให้นิสิตฯได้รู้จักและจำไว้เพื่อการนำไปปรับใช้และฝึกปฏิบัติใช้ให้เชี่ยวชาญมากกว่าการให้นิสิตฯได้วิเคราะห์ถึงจุดอ่อนและจุดเด่นของความรู้และทักษะที่ได้ถ่ายทอดให้ และถ้าจะมีการฝึกคิดวิเคราะห์บ้างก็มักจะเน้นที่การพยายามหาวิธีสอนหรือกิจกรรมที่จะทำให้ให้นักเรียนได้รับความรู้ (โดยพิจารณาตัดสินจากคะแนนผลสัมฤทธิ์) มากกว่าการคิดวิเคราะห์เพื่อการศึกษาค้นคว้าและพัฒนาการด้านการสอนในส่วนของนิสิตฯ

สัปดาห์ก่อนหน้าเกี่ยวกับเรื่องนี้ว่า

.....จากประสบการณ์การทำงานครูมาจะได้้นำแต่เพียงบันทึกการสอนซึ่งไม่สามารถนำมาใช้ในการประเมินพัฒนาการของนักเรียนและพัฒนาการการสอนได้เลย ในแต่ละวันจะคำนึงว่าวันนี้จะสอนอะไรดี จะจัดกิจกรรมอย่างไรให้นักเรียนบรรลุวัตถุประสงค์จบเป็นเรื่องราวไป ขึ้นเรื่องใหม่ก็หาวิธีมาใช้ต่อ สอนไปโดยไม่มีหลักการสอนเป็นเช่นนี้ตลอดระยะ

เวลาของการทำงาน ซึ่งบางครั้งทำให้เกิดความรู้สึกเบื่อหน่ายต่อการสอน ไม่มีความสุขและความซ้ำซากจำเจในการทำงาน.....

แต่เมื่อได้มาเข้าร่วมทำ portfolio การอ่านทำให้เกิดความรู้สึกสนุกในการสอน และได้รับความรู้ขึ้นมากมายไม่ว่าจะเป็นความรู้เกี่ยวกับตัวนักเรียนหรือความรู้เกี่ยวกับกลวิธีการสอนอ่านแบบต่าง ๆ ทำให้ข้าพเจ้ารู้จักเด็กมากขึ้น ได้ใกล้ชิดกับนักเรียนได้พบจุดอ่อน จุดเด่นของนักเรียน ระบุปัญหาของนักเรียนซึ่งเป็นสิ่งที่ท้าทายต่อการสอนที่ครูจะต้องชวนหาวิธีการสอนแบบต่าง ๆ มาช่วยแก้ปัญหาของนักเรียนและหาวิธีการสอนที่จะช่วยส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนให้ดียิ่ง ๆ ขึ้นไป ทำให้ไม่รู้สึกเบื่อหน่ายในการสอนเหมือนดังแต่ก่อน รู้สึกการสอนมีความหมายมากกว่าแต่ก่อน.....(สกุัญญา)

สิ่งที่สำคัญอีกประการหนึ่งซึ่งส่งผลให้นิสิตฯ ไม่สามารถคิดวิธีสอนใหม่ ๆ ได้คือ ประสบการณ์ที่นิสิตฯ ได้รับขณะฝึกสอนภาคปฏิบัติ กล่าวคือในระหว่างการฝึกสอนนิสิตฯ จะเน้นการฝึกทักษะการสอนมากกว่าสิ่งที่ บรราน , คอลลินส์ , และดุกวิด (Brown, Collins & Duguid, 1989 in *Situated cognition and the culture of learning, Educational Researcher, 18 (1), pp.32-42*) เรียกว่าการฝึกความรู้ (cognitive apprenticeship) แทนที่นิสิตฯ จะมีโอกาสได้ฝึกความรู้กลับเป็นเพียงนำเอาประสบการณ์เกี่ยวกับทักษะการสอนที่เรียนรู้ไปจากสถาบันฝึกหัดครูไปฝึกปฏิบัติให้เชี่ยวชาญในโรงเรียน ฝึกการทำและใช้สื่อการสอน และฝึกการปฏิบัติงานครูตามที่อาจารย์นิเทศในโรงเรียนกระทำเป็นแบบอย่างให้ ดังนั้นสิ่งที่ถูกละเลยคือการฝึกความรู้ภาคทฤษฎีที่เรียนไปจากสถาบันฝึกหัดครูซึ่งเป็นสิ่งที่บรราน , คอลลินส์ , และดุกวิด (Brown; Collins; Duguid, 1989) อธิบายว่าสามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงและพัฒนาการทางความรู้เกี่ยวกับศาสตร์การสอนอย่างแท้จริง ซึ่งที่จริงเรื่องนี้ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey, 1904) บิดาแห่งการศึกษาเชิงวิเคราะห์แบบตอบโต้ก็ได้เคยกล่าวถึงความสำคัญของพัฒนาการทางความรู้ในทำนองใกล้เคียงกับบรราน และคณะ (Brown, et al., 1989) ไว้ในบทความที่นำเสนอในการสัมมนาทางวิชาการเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างทฤษฎีกับการฝึกปฏิบัติในการศึกษา (The Relation Between Theory and Practice in Education) โดยกล่าวว่า การนำความรู้ภาคทฤษฎีที่เรียนไปไปฝึกใช้ในสถานการณ์จริงภายใต้ความร่วมมืออย่างจริงจังระหว่างนิสิตฯ และอาจารย์นิเทศจะทำให้นิสิตฯ ได้รับการพัฒนาทางวิชาชีพครูสามารถปรับใช้ทฤษฎีความรู้เกี่ยวกับการสอนให้เหมาะสมกับสถานการณ์ที่ประสบ (cognitive disposition) อยู่ได้ดีกว่าการฝึกทักษะการสอนแต่เพียงอย่างเดียว

อย่างไรก็ตามในเรื่องการฝึกใช้ความรู้นี้ ชารอน ฟายแมน - เนมเซอร์ (Sharon Feiman-Nemser, 1990) ให้ข้อคิดว่าถ้าเป็นการใช้ความรู้ที่เกิดจากงานวิจัยใดวิจัยหนึ่ง และโดยนักวิชาการคนใดคนหนึ่งโดยไม่ได้นำมาทดลองและปรับใช้ให้เหมาะสมกับสภาพเงื่อนไขการ

ปฏิบัติงานของผู้ที่กำลังฝึกใช้ความรู้ก็ไม่สามารถทำให้เกิดข้อความรู้ในลักษณะการวิจัยค้นคว้าหาความรู้ของผู้ที่ฝึกนั้นได้แต่อย่างไร และไม่น่าจะแตกต่างจากการฝึกทักษะการสอนเท่าไรนักด้วย

ในเรื่องความสามารถในการปรับใช้ความรู้เกี่ยวกับการสอนที่นิลิตา มีอยู่ ชอน (Schon, 1987) อธิบายไว้ว่าเป็นความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติงานครู (reflection in action) เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจากวิธีการคิดของครูขณะที่ครูพยายามหาวิธีการใหม่ ๆ มาแก้ปัญหาที่ประสบอยู่ในขณะนั้นโดยใช้พื้นความรู้วิชาครูที่มีอยู่เดิมเป็นฐานและใช้ข้อมูลข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้นมาประกอบ ที่จุดนี้เองที่ครูเริ่มค้นคว้า ทดลองใช้วิธีการใหม่ที่คิดขึ้นกับการแก้ปัญหาในสถานการณ์นั้นแล้วจึงประเมินสรุปผลที่ได้ ดังนั้นสิ่งที่ได้จึงเป็นสิ่งใหม่เป็นวิธีการใหม่ที่ทำให้ครูปฏิบัติงานสอนที่ต่างไปจากสิ่งที่เรียนรู้มา และเป็นไปได้ว่าแตกต่างไปจากครูคนอื่น ๆ ด้วยในเรื่องเดียวกันนี้ชอน (Schon, 1987) ยังกล่าวเพิ่มเติมด้วยว่าเป็นการใช้ความรู้ในลักษณะการทำวิจัยค้นหาวิธีการที่จะทำให้ได้สิ่งที่ดีขึ้นและพัฒนาขึ้น เป็นการใช้ความรู้ที่ได้รับมาทดลองค้นหาความจริงและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติด้วยตนเองด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ทำการพิสูจน์ได้

จากการศึกษาวิจัยของไซน์เนอร์ (Zeichner, 1990 in Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s in Journal of Education for Teaching 16(2) pp. 105-133) ระบุว่า มีสถาบันฝึกหัดครูหลายแห่งที่เน้นการฝึกสอนในทำนองข้างต้น เช่นที่ Oxford Polytechnic และ University of Sheffield ในอังกฤษ ที่ University of Wisconsin ในสหรัฐอเมริกา และที่ Deakin University ในออสเตรเลีย เป็นต้น

ข้อค้นพบในระยะที่สอง

ดังนั้นจึงไม่เป็นการแปลกแต่อย่างไรที่เมื่อนิลิตาได้ใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ตโฟลิโอทั้ง ๖ ชั้นแล้ว ได้ทดลองใช้วิธีสอนอ่านแบบต่างๆ บันทึกพฤติกรรมการสอนและการเรียนเพื่อนำมาวิเคราะห์และอภิปรายผลกับอาจารย์ผู้ควบคุมแล้วสามารถสร้างวิธีการสอนใหม่ๆ ขึ้นมาได้ ทั้งนี้เพราะนิลิตาได้มีโอกาสทดลองใช้วิธีสอนด้วยตนเอง ได้วิเคราะห์ ค้นคว้า และสรุปผลการสอนตามแนวเดียวกันกับชอน (Schon, 1987) แล้วได้ความรู้ใหม่ๆ เกิดขึ้นซึ่งในที่สุดก็นำมาซึ่งการสร้างวิธีการสอนอ่านแบบใหม่ที่เหมาะสมกับสถานการณ์ที่นิลิตากำลังประสบอยู่ได้

ผู้วิจัยพบว่าลักษณะการสร้างวิธีการสอนอ่านแบบใหม่ๆ ของนิลิตา มีสองแบบด้วยกันคือสร้างโดยปรับวิธีการสอนแบบเดิมเป็นบางส่วนเพื่อให้สอดคล้องกับลักษณะปัญหาและความต้องการของนักเรียนซึ่งการสร้างวิธีการสอนอ่านในลักษณะแรกนี้ได้วิธีการสอนที่ไม่แตกต่าง

ไปจากวิธีเดิมเท่าไรนัก แบบที่สองเป็นการสร้างโดยนำเอาวิธีการสอนอ่านสองแบบมาผสมผสานกันโดยนิสิตฯ พยายามดึงเอาจุดเด่นของแต่ละวิธีมาใช้และในขณะเดียวกันก็พยายามปรับข้อบกพร่องของแต่ละวิธีไปด้วยซึ่งการสร้างในแบบที่สองนี้ มีความซับซ้อนมากกว่าลักษณะแรก

ลักษณะแรกของการสร้างวิธีการสอนอ่านแบบใหม่เป็นการนำเอาวิธีสอนอ่านแบบเดิมมาปรับใช้นั้นพบว่านิสิตฯส่วนใหญ่ให้เหตุผลว่าเป็นเพราะวิธีสอนอ่านต้นแบบไม่เหมาะกับลักษณะแบบการเรียนของนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างกล่าวคือส่วนใหญ่เป็นเด็กที่ไม่สู้คุ้นเคยกับการอ่านหนังสือประเภทอื่นนอกจากหนังสือเรียนและเป็นเด็กที่ไม่นิยมใช้เวลาว่างในการอ่านหนังสือ ไม่เหมาะกับลักษณะพื้นฐานการอบรมเลี้ยงดูที่นักเรียนได้รับซึ่งในที่นี้หมายความว่าไม่คุ้นเคยกับบทบาทผู้ตั้งคำถามผู้ใหญ่ของนักเรียนกลุ่มนี้ดังนั้นนิสิตฯจึงได้ปรับวิธีสอนอ่านจากต้นแบบเพื่อให้เหมาะกับการสอนนักเรียนกลุ่มนี้มากขึ้น ตัวอย่างหนึ่งของวิธีการสอนอ่านต้นแบบที่นิสิตฯนำมาปรับใช้คือวิธีการสอนอ่านแบบ ReQuest: Reciprocal Questioning ซึ่งปกติเป็นวิธีที่ครูและนักเรียนอ่านหนังสือเล่มเดียวกัน เมื่ออ่านจบแล้วปิดหนังสือแล้วเปลี่ยนกันเป็นผู้ตั้งคำถามในหนังสือ ต่อจากนั้นให้บันทึกทั้งคำถามและคำตอบที่ได้ ตรวจสอบดูเต็มหรือคะแนนที่แต่ละฝ่ายตอบได้ ปรากฏว่าวิธีนี้นอกจากจะช่วยให้นักเรียนมีสมาธิในการอ่านเป็นอย่างดีแล้ว ยังช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจเนื้อหาในระดับที่ลึกลงไปเพื่อพยายามหาคำถามที่จะถามครูอีกด้วย อย่างไรก็ตามวิธีนี้ใช้ได้ไม่ติดนักกับนักเรียนในกลุ่มตัวอย่างเนื่องจากนักเรียนไม่คุ้นกับการตั้งคำถามผู้ใหญ่โดยเฉพาะเป็นคำถามซึ่งต้องอ่านหนังสือก่อน ดังนั้นจึงพบว่าคำถามที่นักเรียนใช้เกือบทั้งหมดเป็นคำถามที่ต้องการคำตอบเพียงคำเดียวซึ่งทำให้การถามและตอบระหว่างนิสิตฯกับนักเรียนดำเนินไปได้ไม่นานนักเรียนและครูต่างก็เกิดอาการเบื่อหน่าย ดังนั้นเพื่อเป็นการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นนิสิตฯจึงสร้างวิธีสอนอ่านขึ้นมาใหม่โดยแทนที่นิสิตฯจะให้นักเรียนเป็นผู้เลือกหนังสือเพียงฝ่ายเดียว นิสิตฯเองก็จะเลือกหนังสือประเภทที่ตนสนใจจะอ่านมาด้วย ในวิธีสอนอ่านแบบใหม่นี้ทั้งนิสิตฯและนักเรียนต่างก็เลือกหนังสือที่ตนสนใจมาอ่านเมื่ออ่านจบแล้วจึงเปลี่ยนหนังสือกันอ่าน ต่อจากนั้นเริ่มตั้งคำถามและตอบคำถามซึ่งกันและกัน ปรากฏว่าวิธีสอนอ่านแบบนี้แม้จะใช้เวลามากกว่าแบบเดิมเนื่องจากจะต้องอ่านหนังสือถึงสองเล่มแต่ก็ช่วยแก้ปัญหาการเบื่อหน่ายของนิสิตฯได้ และนักเรียนเองก็ได้เรียนรู้วิธีการตั้งคำถามจากนิสิตฯด้วยและที่สำคัญที่สุดคือทำให้ให้นักเรียนได้รู้จักหนังสืออ่านประเภทอื่น ๆ ที่นิสิตฯนำมาให้แลกเปลี่ยนให้อ่านอีกด้วย

วิธีสอนอ่านที่สร้างขึ้นใหม่โดยใช้การปรับปรุงต้นแบบเดิมอีกวิธีหนึ่งคือวิธีที่นิสิตฯเรียกว่า การสอนอ่านโดยการตั้งคำถามล่วงหน้า (Predict Test Conclude) ซึ่งใช้ชื่อเดียวกันกับต้นแบบหากแต่ปรับขั้นตอนท้าย ๆ ให้เหมาะกับความสามารถของนักเรียนมากขึ้น ขั้นตอนตามต้นแบบนั้น มี ๕ ขั้นตอนหลัก ๆ คือให้นักเรียนสำรวจหนังสือที่กำลังอ่านโดยให้ดูชื่อเรื่อง ผลิตภาพประกอบเป็นต้นเพื่อคาดเดาเรื่องราวที่เกิดขึ้นในเรื่อง ขั้นที่สองให้นักเรียนอ่านแล้วคาดการณ์

เอาว่าครูน่าจะถามอะไรบ้าง ชั้นที่สามให้นักเรียนจดบันทึกย่อ ๆ เกี่ยวกับเรื่องและตอนสำคัญๆที่ครูน่าจะถามไว้ช่วยความจำ ชั้นที่สี่ให้นักเรียนพยายามหัดตอบคำถามที่ตั้งเอาไว้เองโดยไม่ดูบันทึกที่จดไว้ ชั้นที่ห้าให้นักเรียนอ่านบันทึกหรือหนังสือเองอีกรอบหนึ่งเพื่อให้มั่นใจว่าเก็บใจความในหนังสือได้หมดและเข้าใจเรื่องได้ดี อย่างไรก็ตามพบว่านิสิตฯได้เติมชั้นที่หกคือการให้ครูถามนักเรียนและให้นักเรียนตอบ หรือบางครั้งก็ให้นักเรียนเล่าเรื่องให้ครูฟัง หรือเล่าเรื่องให้เพื่อนนักเรียนในห้องฟัง และตามด้วยการให้นักเรียนวาดรูปหรือประดิษฐ์สิ่งของเครื่องใช้ที่มีอยู่ในเรื่องซึ่งชั้นที่หกนี้ผู้วิจัยพบว่าเป็นรูปแบบการสอนที่ทันสมัย และนักเรียนใช้อยู่เป็นปกติในการสอนโดยทั่วไปนั่นคือการให้ครูเป็นผู้ตั้งคำถามนักเรียนหลังจากที่เรียนจบชั่วโมงไปแล้ว หรือการให้นักเรียนออกมาเล่าและแสดงท่าทางหน้าห้องเป็นต้น และที่ชอบมากคือการให้ทำงานประดิษฐ์และวาดภาพระบายสีซึ่งบางครั้งก็เกี่ยวกับเรื่องที่เรียนไป แต่ส่วนใหญ่พบว่าให้นักเรียนทำเพื่อความเพลิดเพลินและเพื่อความสวยงามและที่น่าสนใจคืองานประดิษฐ์ และงานฝีมือเหล่านี้นักเรียนสามารถทำได้สวยงามมาก มีความตั้งใจทำมากกว่าการอ่านเสียด้วยซ้ำไป = ผู้วิจัยพบว่าชั้นที่หกนี้เองที่นิสิตฯนำเข้ามาประกอบวิธีการสอนอ่านต้นแบบเพื่อทำให้นักเรียนสนใจมากขึ้น ดูเป็นวิธีการสอนที่เป็นระบบในขณะที่เป็นการเรียนการสอนที่ครูและนักเรียนที่เน้นคนไทยชอบ

ลักษณะที่สองของการสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่คือการนำเอาวิธีสอนต้นแบบสองวิธีมาผสมผสานเข้าด้วยกันให้กลายเป็นวิธีสอนเดียวกัน การสร้างวิธีสอนลักษณะที่สองนี้ นิสิตฯพบค่อนข้างบ่อยโดยเฉพาะในการสอนครั้งที่ ๙ - ๑๒ เหตุผลของการสร้างวิธีสอนอ่านในลักษณะนี้คือจะได้ช่วยเสริมจุดเด่นของวิธีการสอนต้นแบบซึ่งกันและกัน สำหรับวิธีสอนอ่านสองแบบที่นำมาผสมผสานเข้าด้วยกันมากที่สุดคือวิธีสอนอ่านแบบ SLR: Simultaneous Listening and Reading และวิธีสอนแบบ Team Teaching วิธีสอนอ่านแบบแรกเป็นวิธีสอนอ่านที่ออกแบบให้นักเรียนฟังการอ่านออกเสียงที่ถูกต้องทั้งสำเนียงและวรรคตอนจากเทปหรือจากนิสิตฯ แล้วให้อ่านตามจนมั่นใจ ต่อจากนั้นให้อ่านเองแล้วบันทึกเสียงที่อ่านเองแล้วจึงนำมาเทียบเสียงกับต้นแบบ นิสิตฯและนักเรียนจะช่วยกันประเมินการอ่านนั้นตลอดจนปรับปรุงการอ่านจนพอใจในผลการอ่านของนักเรียน ในขณะที่วิธีสอนแบบที่สองเป็นวิธีสอนโดยทั่วไปไม่ได้เน้นเรื่องการอ่านเป็นกรณีพิเศษหากแต่นิสิตฯนำมาใช้เพื่อให้นิสิตฯและนักเรียนจำนวนมากสามารถใช้สื่อการสอนร่วมกันได้พร้อม ๆ กัน ในที่นี้คือการใช้เครื่องเทปบันทึกเสียงซึ่งมีอยู่เพียงเครื่องเดียวได้พร้อม ๆ กัน นิสิตฯใช้วิธีการร่วมกันเลือกนิทานเทปเพื่อเปิดให้นักเรียนฟัง ร่วมกันเขียนบทละครซึ่งถอดมาจากเทปให้นักเรียนอ่าน กำหนดให้นักเรียนอ่านบทของตัวละครแต่ละตัวแล้วจึงเปิดเทปให้นักเรียนฟัง ต่อจากนั้นให้นักเรียนอ่านตามเทป ปรับปรุงการอ่านของตนเอง และในที่สุดก็ให้นักเรียนอ่านบทละครโดยไม่ต้องฟังเทป ปรากฏว่าวิธีสอนอ่านที่สร้างขึ้นมานี้เป็นที่ถูกใจทั้งนิสิตฯและนักเรียน ทำให้การเรียนการสอนดำเนินไปอย่างสนุกสนานและมีประสิทธิภาพ นักเรียนส่วนใหญ่ตั้งใจและเต็ม

ใจปรับปรุงการอ่านออกเสียงของตนเอง สนใจเรียนรู้ความหมายของคำศัพท์ที่ต้องการอ่านตาม
บทของตน การตอบคำถามหลังการอ่านก็เป็นไปอย่างรวดเร็วและได้ใจความในระดับลึก

จากการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนผู้วิจัยพบว่าแม้นักเรียนส่วนใหญ่
จะรู้สึกสนุกสนานกับการเรียนภายใต้วิธีสอนแบบใหม่ข้างต้นแต่ก็มีนักเรียนบางคนไม่ได้มีส่วน
ร่วมเท่าที่ควร เรื่องนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์ว่าเป็นเพราะนักเรียนในกลุ่มหลังนี้ไม่คุ้นเคยกับการแสดงออก
โดยเฉพาะต่อหน้าคนกลุ่มใหญ่ บางคนอ่านไม่ทันบทตามเทปทำให้กิจกรรมการอ่านของเพื่อน ๆ
ต้องพลอยชะงักไปด้วย แต่ก็ต้องยอมรับว่านักเรียนที่อ่านไม่ทันนั้นสามารถอ่านได้ชัดเจนและมี
คุณภาพไม่น้อย เมื่อรู้สึกว่าการอ่านของตนทำให้กิจกรรมไม่ราบรื่นนักเรียนเหล่านี้จะลังเลที่จะ
ร่วมกิจกรรมการอ่านต่อไปและบางคนจะปฏิเสธการอ่านไปเลยทีเดียว

นอกจากจุดอ่อนของวิธีสอนแบบผสมผสานระหว่างวิธีสอนอ่านแบบ
SLR กับวิธีสอนแบบเป็นทีมดังกล่าวข้างต้นแล้ว ยังมีจุดอ่อนอีกประการหนึ่งนั่นคือวิธีสอนอ่าน
แบบใหม่นี้ใช้ได้ไม่ดีกับนักเรียนที่ขาดความมั่นใจในตนเองดังนั้นจึงไม่ชอบที่จะอ่านออกเสียงดัง ๆ
ให้คนอื่นฟังด้วยเกรงว่าจะอ่านผิดหรืออ่านได้ไม่ดีเท่าคนอื่น ๆ ทั้งที่จริงแล้วสามารถอ่านได้ดี
พฤติกรรมกรรมการอ่านของสายน้ำผึ้งนักเรียนในความดูแลของสภุญญาเป็นตัวอย่างหนึ่งของเรื่องนี้
สภุญญาอธิบายถึงความไม่เหมาะสมระหว่างวิธีสอนอ่านแบบใหม่นี้กับพฤติกรรมกรรมการอ่านของสาย
น้ำผึ้งไว้อย่างน่าสนใจดังนี้

พัฒนาการการอ่านของสายน้ำผึ้งเริ่มจากสายน้ำผึ้งซึ่งปกติเป็นเด็กที่ชอบ
อ่านหนังสืออยู่แล้ว เธอสามารถอ่านหนังสือได้หลายประเภทแต่ที่ชอบมากที่สุดคือหนังสือนิทาน
พื้นบ้าน สายน้ำผึ้งสามารถอ่านหนังสือได้คล่องแต่มักจะอ่านเต็มคำเอาเอง ซึ่งไม่มีในเนื้อเรื่อง
และอ่านหนังสือกระตุกกระตักเป็นบางระยะ เธอไม่ค่อยจะมีความระมัดระวังในการอ่านจึงทำให้
อ่านผิด ๆ ถูก ๆ ในระยะแรก ๆ สายน้ำผึ้งมีความจำดี เรียนรู้ได้เร็วและสามารถสรุปเรื่องได้ดีแต่จุด
อ่อนของเธออยู่ที่เธอไม่ค่อยมีความมั่นใจในตัวเองเท่าใดนักและมีปัญหาเรื่องการตั้งคำถาม เมื่อ
ได้รับการสอนด้วยวิธีสอนอ่านแบบต่าง ๆ ปรากฏว่า สายน้ำผึ้งสามารถพัฒนาการอ่านของตัวเอง
ได้ดีขึ้น เธอสามารถตรวจสอบข้อบกพร่องของตัวเองได้และพยายามแก้ไขให้ถูกต้อง น้ำผึ้งมี
ความสุขกับการเรียนโดยสังเกตจากอาการที่สนุกสนาน ร่าเริงและหัวเราะแต่เมื่อวันใดที่ครูใช้วิธี
การสอนแบบ Team-teaching จะเห็นได้ชัดเจนว่าพัฒนาการตกลงไปโดยสังเกตจากการที่สายน้ำ
ผึ้งไม่มีความสุขในการเรียน อ่านหนังสือกระตุกกระตักขาดความมั่นใจในตัวเอง.....(สภุญญา)

เรื่องจุดอ่อนของวิธีสอนแบบผสมผสานนี้ได้รับการยืนยันจากบันทึกของ
ณัฐวดีดังนี้

นอกจากการสร้างความรู้ใหม่โดยการผสมผสานวิธีการสอนต่าง ๆ เข้าด้วยกันแล้ว ข้าพเจ้าลองนำเอาวิธีการสอนทั่วไปเช่นวิธีการสอนแบบทีมเข้ามาใช้กับการสอนอ่านโดยการให้นักเรียนเรียนร่วมกันกับครูหลายคนซึ่งครูแต่ละคนก็จะแบ่งกันสอนเป็นช่วง ๆ ตามความสามารถ ซึ่งหลังจากใช้วิธีนี้พบว่านักเรียนบางคนชอบแต่หลายคนก็ไม่ชอบซึ่งอาจเป็นผลสืบเนื่องมาจากลักษณะทางธรรมชาติและอิทธิพลของวัฒนธรรมตลอดจนสิ่งแวดล้อมของนักเรียนแต่ละคน.....(ณัฐวุฒิ)

เรื่องการสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่นี้ผู้วิจัยพบว่าไม่ใช่ว่านิสิตฯคนหนึ่งจะต้องสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่ขึ้นหนึ่งวิธีเป็นของตนเองต่างหากแตกต่างจากนิสิตฯคนอื่น ๆ เสมอไป ผู้วิจัยพบว่าบ่อยครั้งที่นิสิตฯเหล่านี้จะพบปะ แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและร่วมมือกันสร้างวิธีสอนอ่านแบบใหม่ด้วยกัน ทดลองใช้วิธีสอนแบบใหม่นั้นด้วยกันซึ่งเรื่องนี้ โรเบิร์ต บูลล์ จูเนียร์ และ แอนดรู กิทลิน (Robert V. Bullough Jr. And Andrew D. Gitlin, 1989) อธิบายว่าเป็นวิถีทางที่ทำให้นักศึกษาวิชาครูได้เรียนรู้จักการพัฒนาศาสตร์ของการสอนในฐานะนักการศึกษาที่แท้จริงต่อไป รู้จักการแสวงหาความรู้และแสวงหากลุ่มที่สนับสนุนที่จะช่วยกันพัฒนาความรู้เกี่ยวกับการสอนพัฒนาตนเอง ไม่ใช่เน้นแต่การทำงานเป็นอิสระจากกันเพียงเพื่อหาทางเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนแต่เพียงอย่างเดียว บูลล์และกิทลิน (1989) มองว่าปกติแล้วการฝึกหัดครูมักจะเน้นให้นักศึกษามองอาชีพครูว่าเป็นเสมือนบิดาผู้เสียสละ หรือเป็นเสมือนผู้ถ่ายทอดวิชาความรู้ให้กับศิษย์ ทำให้ศิษย์ได้รับความรู้อย่างเต็มที่และอย่างมีประสิทธิภาพเป็นการทุ่มเททำงานเพื่อพัฒนานักเรียน ซึ่งบูลล์และกิทลิน (1989) มองว่านักศึกษาครูเหล่านั้นน่าจะได้มีโอกาสใช้สติปัญญาของตนเองพัฒนาตนเองด้วย และในขณะเดียวกันก็น่าจะมีโอกาสสร้างสังคมนักวิชาการสังคมนักวิจัยการศึกษาที่มีความสนใจในเรื่องใกล้เคียงกันด้วย

การเปลี่ยนแปลงแนวคิดและความเชื่อของนิสิตฯ - พัฒนาการทางวิชาชีพครูกับคุณภาพของนักเรียน

ข้อค้นพบเกี่ยวกับแนวความคิดในการจัดการเรียนการสอนของนิสิตก่อนการบันทึก พ.ศ. 4 และหลังการบันทึก ซึ่งเป็นการตรวจสอบโดยใช้แบบสอบถามความคิดเห็นใน 10 ประเด็นของแนวคิด (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ก. แบบ พค 1/2) พบว่านิสิตฯ มีการเปลี่ยนแปลงแนวคิดน้อยมาก กล่าวคือแนวคิดที่นิสิตฯ ระบุว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งและเห็นด้วยในช่วงแรก ๆ ของการสอน จะยังคงอยู่ในระดับเช่นนั้นไปจนตลอดช่วยการวิจัย เป็นส่วน แต่มีบางรายการ เช่น แนวคิดในข้อที่ 5 นิสิตฯ จะให้นำหนักในช่วงไม่แน่ใจค่อนข้างมาก และมีไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งด้วย (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ค) สรุปคือมีการเปลี่ยนแปลงแนวคิด และความเชื่อในเรื่องการจัดการเรียนการสอนน้อยมากทั้งนี้อาจจะเนื่องมาจากระยะเวลาในการวิจัยมีน้อยเกินกว่าจะมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว และอาจจะเป็นเพราะแนวคิดและความเชื่อทั้งหลายนี้เกิด

จากการรับรู้และถูกปลูกฝังในตัวนิสิตๆ ตั้งแต่ครั้งเมื่อนิสิตๆ ยังเป็นนักเรียน เป็นนักศึกษาและ
เป็นครู ก่อนหน้าที่จะเข้ารับการศึกษาเป็นเวลานานแล้วดังนั้นจึงเป็นการยากที่จะเห็นการเปลี่ยนแปลงในช่วงสั้น ๆ ได้

ข้อค้นพบที่ปรากฏจากการวิเคราะห์รายละเอียดในพอร์ทโฟลิโอเกี่ยวกับลักษณะ
ของพัฒนาการทางวิชาชีพครูไม่ว่าจะเป็นด้านความสามารถของนิสิตๆ ในการระบุชื่อวิธีสอนอ่าน
พร้อมทั้งการชี้จุดอ่อนและจุดเด่นของวิธีสอนแต่ละวิธี ความสามารถในการสร้างวิธีการสอนแบบ
ใหม่ขึ้นมาใช้ตลอดช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๑๒ ตลอดจนถึงความรับผิดชอบในการพัฒนาวุฒิ
ภาวะทางการอ่านของนักเรียน สะท้อนให้เห็นถึงคุณภาพของหลักสูตรฝึกหัดครู และการจัดการ
ภายในสถาบันฝึกหัดครูที่นิสิตๆ ได้รับการฝึกฝนมาได้ชัดเจนในระดับหนึ่ง ดังนี้

๑. นิสิตๆ มาจากหลักสูตรฝึกหัดครูที่ไม่ได้เอื้อต่อการสร้างความรู้ใหม่ๆ ไม่
เปิดโอกาสให้นิสิตๆ สร้างภูมิปัญญาที่แท้จริง และไม่สนับสนุนการเรียนการสอนในลักษณะของการ
ทำวิจัย หลักสูตรฝึกหัดครูในที่นี้ผู้วิจัยหมายความว่าภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติซึ่งสำหรับหลักสูตร
ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์คือพวกรายวิชาในหมวดวิชาครูประเภทพฤติกรรมกรรมการสอน
และวิชาประสบการณ์วิชาชีพประกอบกันซึ่งผู้วิจัยจะขออธิบายถึงจุดอ่อนเน้นเฉพาะในภาคปฏิบัติ
ดังนี้

การจัดหลักสูตรในส่วนที่เป็นภาคปฏิบัติจะได้รับน้ำหนักมากกว่าส่วนอื่นๆ ทั้งนี้
เข้าใจว่าผู้สร้างหลักสูตรมีความเชื่อว่ายิ่งให้นิสิตๆ ฝึกหัดครูฝึกฝนทักษะการสอนมากเท่าไร ได้รับ
การชี้แนะจากครูที่กำลังปฏิบัติหน้าที่อยู่จริงมากเท่าไรจะยิ่งทำให้นิสิตๆ นั้นเป็นครูที่มีประสบการณ์
และมีคุณภาพมากเท่านั้น ดังนั้นจึงไม่น่าแปลกอะไรที่นิสิตๆ จะต้องใช้เวลาส่วนใหญ่ในการเรียน
วิชาที่ว่าพฤติกรรมกรรมการสอน และกิจกรรมการสอนเป็นจำนวนหน่วยกิตที่มากกว่าภาคทฤษฎี และ
แม้แต่ในวิชาภาคทฤษฎีก็ยังมี การปฏิบัติสอดแทรกอยู่ไม่น้อย รวมทั้งมีแบบฝึกหัดและงานให้นิ
สิตๆ ฝึกทำรายวิชาหลาย ๆ อย่างเพื่อให้แน่ใจว่านิสิตๆ ทำงานครูได้อย่างคล่องแคล่วเชี่ยวชาญพอ
การฝึกในลักษณะนี้ สโตนส์ (Stones, E. 1974; 1984) อธิบายว่าเป็นการฝึกหัดครูตามแนวคิด
ที่ว่า การเป็นครูที่ตีนั้นฝึกฝนได้ซึ่งจะตรงกันข้ามกับแนวคิดที่ว่า การเป็นครูที่ดีจะเกิดได้จากการไขว่
คว้าหรือชวนขยายแสวงหาด้วยตัวของตัวเองเท่านั้น (“Good teaching is supposed to be caught
and not trained ”)

ไซเนอร์ (Zeichner, 1986) อธิบายถึงการจัดหลักสูตรที่เน้นการฝึกปฏิบัติ
ในแบบดังกล่าวข้างต้นว่าเกิดจากการที่ผู้สร้างหลักสูตรมองข้ามคุณค่าความสำคัญของข้อความรู้
(educative value) ที่เกิดจากการฝึกแต่ไปเน้นสิ่งที่เป็นทักษะ (teaching skills) มากไป และยัง

อธิบายต่อไปด้วยว่าเป็นเพราะผู้สร้างหลักสูตรพยายามที่จะจับนิสิตฯเข้าคู่กับครูที่กำลังปฏิบัติงาน เพื่อเรียนรู้ทักษะการทำงานจากครูนั้นโดยที่ไม่ได้วิเคราะห์อย่างถ่องแท้ว่าครูที่นิสิตฯจับคู่ด้วยนั้น เป็นครูที่มีความรู้ มีความเชี่ยวชาญและเป็นครูที่มีคุณภาพในแนวเดียวกันกับอุดมการณ์ที่สถาบัน ฝึกหัดครูเน้นหรือไม่ เพียงไร นอกจากนี้ยังไปเน้นให้เวลากับการฝึกทักษะการทำงานดังกล่าว มากไปโดยเชื่อว่ายิ่งฝึกนานเท่าไรนิสิตฯก็จะยิ่งเชี่ยวชาญมากขึ้นเท่านั้น ไชน์เนอร์ (1986) กล่าว อย่างชัดเจนว่าระยะเวลาที่ใช้ในการฝึกไม่ใช่ตัวบ่งชี้คุณภาพของการฝึกหัดครูเท่ากับคุณค่าของข้อ ความรู้ที่นิสิตฯได้รับจากการฝึกนั้นคือแม้ว่าจะให้เวลากับการฝึกทักษะน้อยแต่ถ้านิสิตฯสามารถ สร้างข้อความรู้เกี่ยวกับการสอนได้ก็หมายความว่ามีความถึงการมีคุณภาพของการฝึกหัดครูนั้น

การขาดการวิเคราะห์และคัดเลือกครูที่จัดให้คอยชี้แนะข้อความรู้เกี่ยวกับการ สอนให้นิสิตฯ ตลอดจนการความเข้าใจอย่างถ่องแท้เกี่ยวกับแนวปรัชญาการจัดการฝึกหัดครูของ ภาคทฤษฎีทำให้บ่อยครั้งที่พบว่าสิ่งที่นิสิตฯได้รับจากการฝึกในโรงเรียนหรือจากโรงเรียนมีความ ชัดแย้งกันกับสิ่งที่นิสิตฯเรียนรู้จากภาคทฤษฎี สิ่งที่เป็นปัญหากับนิสิตฯตลอดมาทุกรุ่นคือข้อมูล จากสองแหล่งใหญ่ดังกล่าวมักขัดแย้งกันดังจะเห็นได้จากข้อมูลการสัมภาษณ์นิสิตฯระหว่างและ หลังการฝึกสอนว่าข้อมูลที่นิสิตฯเรียนไปจากภาคทฤษฎีสามารถนำไปใช้ได้ในการปฏิบัติงานได้ น้อยมากดังนั้นนิสิตฯจึงมักละทิ้งข้อมูลที่เป็นภาคทฤษฎีที่เรียนมาและหันมาให้ความสำคัญกับการ เรียนแบบทักษะการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การผลิตสื่อการสอนและการคุมชั้นซึ่งเป็นสิ่งที่ นิสิตฯเห็นจากครู และได้ใช้มากที่สุดในการปฏิบัติงานในโรงเรียน สภาพการณ์เช่นนี้เองที่ส่งผล ให้ทั้งนิสิตฯและแม้แต่อาจารย์เองไม่ค่อยให้ความสำคัญกับคุณค่าของข้อความรู้ในการฝึกหัดครู ซึ่งนำไปใช้ในการฝึกปฏิบัติงานในโรงเรียนได้น้อยมาก และถึงแม้ว่านิสิตฯจะได้รับการฝึกทักษะ การสอนและฝึกทำงานครูกับครูในโรงเรียนที่มีแนวปฏิบัติและอุดมการณ์คล้ายคลึงกับอาจารย์ใน สถาบันฝึกหัดครูบ่อยครั้งที่พบว่าโรงเรียนเหล่านี้ไม่ได้ให้ความสำคัญกับการฝึกประสบการณ์ วิชาชีพครูอย่างจริงจังให้กับนิสิตฯ ไม่ได้มุ่งเน้นฝึกให้นิสิตฯเหล่านี้มีความรู้เกี่ยวกับการสอน สามารถพัฒนาตนเองในด้านวิชาการทั้งนี้เพราะโรงเรียนเหล่านี้มุ่งให้ความสำคัญกับการพัฒนาผล สัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมากกว่าการมุ่งพัฒนาข้อความรู้ของนิสิตฯ

ลักษณะของหลักสูตรฝึกหัดครูในแนวข้างต้นซึ่งเป็นแนวที่ใช้กันทุกแห่งใน สถาบันฝึกหัดครูในประเทศไทยขณะนี้จึงไม่ใช่หลักสูตรที่ส่งเสริมหรือสนับสนุนให้ผู้ผ่านหลักสูตรเป็นครูที่สามารถสร้างความรู้ใหม่ๆ ที่มีภูมิปัญญาของนักการศึกษาที่เป็นตัวของตัวเองได้ ไม่ เอื้อต่อการแสวงหาข้อความรู้ในเชิงวิจัย แต่เป็นหลักสูตรที่มุ่งผลิตครูที่มีทักษะการสอน สามารถ ทำการสอนเพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนตามหลักสูตรของกระทรวงฯและสามารถ ปฏิบัติงานครูดตามที่เคยกระทำกันมาได้อย่างถูกต้องเท่านั้น

ดังนั้นหลักสูตรฝึกหัดครูจึงต้องมีการปรับปรุงถ้าต้องการจะให้สามารถผลิตครูที่สามารถสร้างวิธีสอนใหม่ ๆ สามารถตัดสินใจเลือกวิธีสอนที่เหมาะสมกับนักเรียน สามารถให้เหตุผลประกอบการตัดสินใจนั้น รู้จักวิธีการวิเคราะห์จุดอ่อนและเด่นของวิธีสอนโดยใช้การสังเกตและการวิจัย ในขณะที่เดียวกันก็สามารถใช้ทักษะการสอนได้อย่างเชี่ยวชาญ นั่นคืออย่างน้อยที่สุดการฝึกภาคปฏิบัติในการฝึกหัดครูจะต้องครอบคลุมให้นักศึกษาได้รับการฝึกทั้งข้อความรู้ที่เรียนไปฝึกทักษะการสอนให้เชี่ยวชาญ และฝึกการตัดสินใจด้วยตนเองบนเหตุผลและบริบทของสภาพแวดล้อมเชิงประจักษ์ ไม่ใช่เรียนรู้จากการเลียนแบบหรือทำตามแบบอย่างของคนอื่น การปรับ

ปรุงหลักสูตรฝึกหัดครูที่กล่าวมาข้างต้น (Dunkin, 1988) ได้ทำการศึกษาค้นคว้างานวิจัยและผลงานทางวิชาการของนักการศึกษาจำนวนมาก ทำการสังเคราะห์และสรุปแล้วนำเสนอโครงสร้างใหม่ของการฝึกหัดครูไว้ว่าควรจะต้องประกอบด้วยส่วนสำคัญ ๓ ส่วน

ส่วนที่หนึ่งเป็นเรื่องของทักษะการสอนโดยทั่วไปที่จะส่งผลให้การเรียนของนักเรียนดีขึ้น เป็นทักษะการสอนที่ครอบคลุมการสอนทุก ๆ วิชา และเป็นทักษะการสอนนักเรียนทุกประเภทไม่ว่าจะเป็นนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง หรือต่ำ ไม่ว่าจะมีความผิดปกติหรือพวกพฤติกรรมที่เบี่ยงเบน และ ฯลฯ (สรุปงานค้นคว้าของ เจนไทค์, Gentile, 1988 in Gentile, J.R. Instructional improvement: summary & analysis of Madeline Hunter's essential elements of instruction & supervision, Oxford, OH, National Staff Development Council)

ส่วนที่สองเป็นเรื่องของข้อความรู้เกี่ยวกับการสอนซึ่งครอบคลุมข้อความรู้ที่เกิดจากการศึกษา การวิจัย และการทดลองทั้งเรื่องวิธีการสอน กระบวนการตัดสินใจของครู กระบวนการคิดของครู และรวมถึงข้อความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาที่จะต้องนำไปสอน (Wilson, S & Schulman, 1987 in 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching, in :J.Calderhead (ed.) Exploring Teachers' Thinking (London, Cassell).; Clark, 1988 in Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking, Educational Researcher, 17 (2), pp. 5-12)

ส่วนที่ ๓ เป็นความรู้เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้รายวิชาต่างๆของนักเรียน ซึ่งหมายความว่า การเรียนรู้วิชาแต่ละวิชานั้นมีกระบวนการที่แตกต่างกันและนักเรียนแต่ละคนยังมีวิธีการเรียนรู้วิชาต่างๆไม่เหมือนกันอีกด้วย ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการคิดของนักเรียน ตลอดจนความรู้เกี่ยวกับลักษณะความสนใจและแนวความคิดเกี่ยวกับวิชาต่างๆของนักเรียน (Reilly D., 1989 in A Knowledge base for education: cognitive science , Journal of Teaching Education, 40(3) ,pp.9-13)

นอกจากสามประการข้างต้นแล้ว หลักสูตรของสถาบันฝึกหัดครูควรจะต้องเน้นให้มีการทำวิจัยและฝึกการคิดวิเคราะห์ให้กับนักศึกษามากขึ้น และแม้ว่าสิ่งที่กล่าวมานี้จะมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่งก็ตามแต่ก็มีข้อที่ต้องคำนึงถึงอยู่บ้างดังที่ ชารอน ฟายแมน-เนมเซอร์ (Sharon Feiman-Nemser, 1990) ซึ่งประเด็นที่น่าสนใจไว้ว่าการเน้นให้มีการทำวิจัยและฝึกการคิดวิเคราะห์นั้นสามารถทำได้สองแบบใหญ่ๆ คือแบบแคบ และแบบกว้าง แบบแคบนั้นหมายความถึงการทำวิจัยในแนวตาม ๆ กันไปได้ข้อมูลหรือข้อความรู้ที่รู้ๆ กันอยู่แล้วไม่ได้ผลิตข้อความรู้ใหม่ๆ ใดๆ ส่วนฝึกคิดวิเคราะห์ก็เป็นเพียงการฝึกคิดตามแนวหรือรูปแบบที่เป็นขั้นตอนที่กำหนดไว้ให้

และผลที่เกิดจากความคิดวิเคราะห์นั้นก็เป็นที่กำหนดไว้แล้ว ส่วนการวิจัยในแบบกว้างนั้นนักศึกษาจะต้องใช้กระบวนการวิจัยในการแสวงหาข้อความรู้ใหม่ๆ ใช้กระบวนการวิจัยในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นและช่วยในการตัดสินใจ

๒. สถาบันฝึกหัดครูส่วนใหญ่เน้นการฝึกปฏิบัติการสอนของนิสิตนักศึกษาในห้องเรียนเท่านั้นและจุดมุ่งหมายหลักของการฝึกคือการทำให้บัณฑิตามีทักษะการสอน สามารถควบคุมชั้นเรียน และปฏิบัติงานครูที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ การฝึกงานครูในลักษณะนี้ทำให้สิ่งที่สำคัญที่สุดของงานครูอีกเรื่องหนึ่งคือความสัมพันธ์ระหว่างครูกับชุมชนถูกละเลยไปโดยสิ้นเชิง

จากการวิเคราะห์พอร์ทัลโพลีโอของนิสิตฯ ผู้วิจัยไม่พบการอ้างอิงถึงชุมชนแต่อย่างใด และจากการสนทนากับนิสิตฯ ก็ไม่พบว่านิสิตฯ ให้ความสนใจต่อการเข้าไปศึกษาชุมชนเพิ่มเติม สิ่งทีพอจะพาดพิงถึงได้บ้างก็คือการสัมภาษณ์นักเรียนถึงภูมิหลังทางสังคมและครอบครัวของนักเรียนเพื่อนำข้อมูลมาใช้ในการเลือกหรือสร้างวิธีสอนอ่านให้เหมาะสมกับนักเรียนเท่านั้น ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับชุมชนที่ผู้วิจัยกล่าวถึงหมายความว่าความถึงการรู้จักวัฒนธรรมการดำเนินชีวิตของคนในชุมชนที่โรงเรียนที่กำลังทำการฝึกสอนตั้งอยู่ หมายความว่าถึงการรู้จักสิ่งทีคนในชุมชนนั้นให้คุณค่า สิ่งที่เป็นปัญหาในชุมชน ตลอดจนความแตกต่างระหว่างความรู้, ข้อมูล และสิ่งที่โรงเรียนให้กับสิ่งที่ชุมชนนั้นมีอยู่เดิมเป็นต้น ดังนั้นการที่สถาบันฝึกหัดครูมุ่งเน้นแต่ให้นิสิตฯ ทำงานอยู่แต่ในห้องเรียนห้องใดห้องหนึ่งและฝึกงานอยู่กับครูคนใดคนหนึ่งเพียงคนเดียวโดยนิสิตฯ ไม่ได้มีโอกาสออกมาสัมผัสกับสภาพความเป็นไปในชุมชน ไม่มีโอกาสได้ศึกษาวิเคราะห์ชุมชนจึงทำให้ครูของเราส่วนใหญ่ไม่สามารถทำให้การศึกษาเป็นประโยชน์ต่อชุมชนได้อย่างแท้จริงและนับวันการศึกษาซึ่งในที่นี้หมายความว่าการศึกษาและการศึกษาภาคบังคับจะทำให้คนในชุมชนไม่เข้าใจชุมชนของตน มีลักษณะเป็นคนนอกชุมชนของตนเองมากขึ้น ในเรื่องการเป็นคนนอกชุมชนนั้นไซน์เนอร์ (Zeichner, K, 1990) ให้ความเห็นว่าวงการการศึกษาของเราเน้นให้ความสำคัญกับการทำงานร่วมกันของคนในศาสตร์เดียวกัน ของคนที่มีความเชื่อและอุดมการณ์เดียวกันเป็นหลักซึ่งเท่ากับเป็นการแยกตนเองออกจากคนกลุ่มอื่นๆ ในชุมชน การฝึก

ประสบการณ์วิชาชีพก็เช่นเดียวกันนิสิตฯถูกส่งให้ไปฝึกการทำงานครูกับผู้ที่ประกอบอาชีพครูภายใต้การดูแลของอาจารย์นิเทศจากมหาวิทยาลัยซึ่งก็ล้วนแต่เป็นคนในวงการครูด้วยกันทุกฝ่าย ดังนั้นจึงทำให้ทัศนคติการมองของนิสิตฯแทบเห็นเฉพาะเรื่องของการเรียนการสอนในห้องเรียนแคบๆ และเรื่องการสอนเฉพาะวิชาเอกของตนเท่านั้นไม่สามารถมองเห็นความสัมพันธ์ของงานที่ตนทำอยู่กับชุมชนหรือสังคมส่วนใหญ่ได้

ทางออกหนึ่งที่ผู้วิจัยพบในงานของสมิธ (Smith, 1980) คือการให้นิสิตฯฝึกสอนทุกคนต้องใช้เวลาน้อยร้อยละ ๒๐ ของเวลาฝึกสอนทั้งหมดร่วมทำงานในโครงการที่ชุมชนนั้นๆเป็นเจ้าของ ซึ่งโครงการเหล่านี้อาจจะมีความแตกต่างกันออกไปในแต่ละชุมชนทั้งเป้าหมาย วิธีการทำงาน และแหล่งทุน และการร่วมทำงานนี้ไม่ได้หมายความว่าแค่การไปช่วยโดยใช้แรงงานของตนแต่หมายถึงความถึงการเข้าร่วมในฐานะการช่วยวางแผนงานและที่สำคัญคือการประสานงานระหว่างโรงเรียนกับโครงการนั้นด้วย นั่นคือจุดมุ่งหมายหลักคือการเรียนรู้ทำความเข้าใจกับชุมชนในขณะเดียวกันก็ให้โอกาสชุมชนเรียนรู้จักนักศึกษาและให้ความไว้วางใจแก่นักศึกษานอกจากนี้ยังพบในโครงสร้างของหลักสูตรที่เสนอโดยแบรดดี (Brady, L. 1987) ที่นำเสนอการปรับโครงสร้างภาคปฏิบัติของหลักสูตรฝึกหัดครูที่มหาวิทยาลัยเคอร์ริง-กาย (Kuring-gai College) รัฐนิวเซาท์เวลประเทศออสเตรเลีย แบรดดี (1987) เสนอให้นักศึกษาทำการฝึกงานอย่างเต็มตัวในชุมชนเป็นเวลาสามสัปดาห์ ในลักษณะที่เรียกว่า three week block ซึ่งการทำงานกับชุมชน ให้กับชุมชนและเพื่อชุมชนนี้เป็นงานที่นักศึกษาต้องทำเพิ่มเติมจากเวลาปกติที่ต้องฝึกปฏิบัติงานในโรงเรียน ทั้งนี้เพื่อให้นักศึกษามีส่วนร่วมในการทำงานและเรียนรู้จักชุมชนในฐานะสมาชิกคนหนึ่งของสังคมและทำให้คนในชุมชนรู้จักและยอมรับนักศึกษามากขึ้นก่อนที่จะเริ่มงานฝึกสอนในโรงเรียน อย่างไรก็ตามในการฝึกทำงานร่วมกับคนในชุมชนนี้อาจารย์ที่ปรึกษาจะต้องให้การดูแลนักศึกษาอย่างใกล้ชิดด้วยเพื่อป้องกันความคลาดเคลื่อนในการสื่อสารระหว่างนักศึกษากับคนในชุมชน ส่วนลอว์และฮอร์สลีย์ (Laws, K. & Horsley, M. 1988,) ได้อธิบายถึงลักษณะการทำงานร่วมกับชุมชนของนักศึกษา ฝึกหัดครูของมหาวิทยาลัยที่เกาะคุกค์ว่าเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องกระทำอยู่แล้วเนื่องจากชุมชนของเกาะนี้มีลักษณะวัฒนธรรมและค่านิยมที่แตกต่างไปจากสิ่งที่นักศึกษาเรียนรู้และคุ้นเคย ดังนั้นนักศึกษาจำเป็นที่จะต้องรู้จักชุมชนที่โรงเรียนของตนตั้งอยู่ดีพอก่อนที่จะเข้าทำการฝึกงานครูเพื่อให้งานครูกับงานพัฒนาชุมชนและงานการถ่ายทอดความรู้ให้กับนักเรียนเป็นไปได้อย่างเต็มที่และเป็นประโยชน์แก่ชุมชนอย่างแท้จริง

ประเด็นเรื่องการประสานงานระหว่างชุมชนกับโรงเรียนนั้นทำให้อาจจะต้องมีการปรับโครงสร้างของหลักสูตรฝึกหัดครูโดยเฉพาะในส่วนประสบการณ์วิชาชีพหรือการฝึกสอนอย่างน้อยสองระดับ ระดับแรกคือการให้นิสิตฯร่วมทำงานกับชุมชนดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้น และระดับที่สองคือการให้นิสิตฯทำงานนอกเหนือจากการฝึกงานครูกับครูเพียงคนเดียวเป็นการฝึกงานสอนในแนวกว้างกว่าการฝึกงานสอนที่เป็นอยู่ในปัจจุบันและผู้วิจัยมองว่าน่าจะเป็นจุดเริ่ม

ต้นที่ดีและเป็นไปได้ง่ายในสภาพการณ์ของการจัดประสบการณ์วิชาชีพที่เป็นอยู่เดิมในปัจจุบัน

ปกติการจัดประสบการณ์วิชาชีพนั้นจะจัดให้นิสิตฯ ฝึกงานครูกับครูพี่เลี้ยงที่เป็นครูประจำชั้นหรือประจำวิชาที่นิสิตฯต้องสอน และส่วนใหญ่จะเป็นครูหนึ่งคนต่อนิสิตฯหนึ่งคน การฝึกงานครูในลักษณะนี้ทำให้นิสิตฯได้รับประสบการณ์ในเชิงแคบคือเรียนรู้งานจากตัวอย่างของครูเพียงคนเดียวและเห็นความเป็นไปของนักเรียนในห้องเดียว ถ้าครูพี่เลี้ยงที่นิสิตฯฝึกงานอยู่มีความเชี่ยวชาญในงานครู ดูแลเอาใจใส่นิสิตฯอย่างใกล้ชิดและมีวิธีการทำให้นิสิตฯได้พัฒนาความรู้ในขณะที่ฝึกทักษะการสอนก็จะสามารถทำให้นิสิตฯได้รับประโยชน์ แต่ในทางตรงกันข้ามถ้าบังเอิญครูพี่เลี้ยงคนนั้นไม่ได้ให้ความสนใจต่อภาระการพัฒนาความรู้และการฝึกทักษะงานครูให้นิสิตฯ นิสิตฯคนนั้นก็ไม่ได้ได้รับประโยชน์ต่อการฝึกประสบการณ์วิชาชีพนั้นแต่อย่างใด และกลับเป็นการทำให้นิสิตฯนั้นเสียเวลาไปถึง ๓-๔ เดือนของการฝึกงาน หลักฐานที่เป็นรูปธรรมของเหตุการณ์ที่กล่าวถึงนี้มีให้เห็นเป็นประจำทุกปีหลังการฝึกประสบการณ์วิชาชีพโดยการให้ข้อมูลที่เป็นปัญหาของนิสิตฯเอง

งานของบุชมานและชวิลล์ (Buchmann, Ml & Schwille, J. 1983) กับงานของสโตนส์ (Stones, E. ,1984) ให้ข้อค้นพบที่น่าสนใจว่านักศึกษาที่ผ่านการฝึกงานครูกับครูพี่เลี้ยงเพียงคนเดียวจะได้รับประสบการณ์ที่จำกัดทั้งนี้เพราะเป็นประสบการณ์และความรู้ที่ครูพี่เลี้ยงคนนั้นมีเท่านั้นและสิ่งที่นักศึกษาได้รับนี้มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ในขั้นต่อไปของนักศึกษาคนนั้นในฐานะเป็นข้อมูลพื้นฐานดังนั้นถ้าประสบการณ์และความรู้ที่ได้รับในขณะที่ฝึกงานเป็นสิ่งที่ไม่น่าจะถูกต้อนักก็หมายความว่าสิ่งเหล่านี้จะฝังติดกับตัวนักศึกษาที่ไปฝึกงานจากครุคนนั้นด้วย ซึ่งเรื่องนี้ทำให้การคัดเลือกครูพี่เลี้ยงจะต้องได้รับการพิจารณาเป็นพิเศษและครูพี่เลี้ยงควรจะได้รับการกลั่นกรองก่อนที่จะมอบหมายให้ดูแลนักศึกษา อย่างไรก็ตามแม้ว่าครูพี่เลี้ยงจะมีคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้แล้วก็ตามแต่สิ่งที่นักศึกษาได้รับก็ยังคงเป็นประสบการณ์และความรู้เกี่ยวกับงานครูในเชิงแคบอยู่ดีเนื่องจากเป็นสิ่งที่ได้รับจากประสบการณ์ของคนเพียงคนเดียวทำให้การสร้างข้อความรู้จากการสังเคราะห์ข้อมูลจากหลายแหล่งไม่สามารถเกิดขึ้นได้ซึ่งตามหลักการที่แท้จริงของการจัดประสบการณ์วิชาชีพนั้นน่าจะอยู่ที่การทำให้นักศึกษาครูได้รับประสบการณ์ที่กว้างพอจากการทดลองและวิเคราะห์การทำงานในสถานการณ์ต่างๆและทำงานกับครูจำนวนมากพอที่จะเข้าใจข้อความรู้เกี่ยวกับศาสตร์การสอนที่ได้เรียนมา กล่าวโดยสรุปคือการจัดประสบการณ์วิชาชีพจะต้องขยายขอบเขตให้กว้างกว่าการให้นิสิตฯฝึกงานอยู่แต่ในห้องเรียนเดียวกับครูพี่เลี้ยงเพียงคนเดียวเป็นการฝึกงานในโรงเรียนและกับครูที่มีประสบการณ์ที่หลากหลาย ทั้งนี้เพื่อเปิดโอกาสให้นิสิตฯสังเคราะห์ข้อมูลที่นำมาใช้ในการทำงานครูในขณะที่ปิดโอกาสไม่ให้ครูเพียงคนเดียวคนหนึ่งมีอิทธิพลต่อนิสิตฯมากเกินไป และจะต้องจัดให้นิสิตฯมีโอกาสได้ฝึกงานไม่แต่เฉพาะในโรงเรียนเท่านั้นหากแต่จะต้องขยายขอบเขตไปถึงชุมชนเพื่อจะได้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างการทำงานครูกับความรับผิดชอบต่อสังคมในฐานะครูอีกด้วย

๓. การจัดประสบการณ์วิชาชีพหรือการฝึกสอนของนิสิตากระทำในโรงเรียนที่ปกติแล้ว ไม่เอื้อให้นิสิตาสร้างข้อความรู้ใหม่ ๆ เกี่ยวกับวิธีสอนทั้งนี้เนื่องจากบทบาทของโรงเรียนส่วนใหญ่ต่อการจัดประสบการณ์วิชาชีพครูให้กับนิสิตาจะเป็นเรื่องของการฝึกทักษะการสอนให้กับนิสิตาเพื่อให้สามารถสอนนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีความเชี่ยวชาญและทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนบรรลุเป้าหมาย ดังนั้นโรงเรียนจึงไม่ได้ทำบทบาทของการพัฒนาความรู้ทางการศึกษาให้กับนิสิตาซึ่งบทบาทนี้เท่านั้นที่สามารถส่งผลให้นิสิตาสร้างข้อความรู้ใหม่ ๆ ได้

บทบาทอีกอย่างหนึ่งของโรงเรียนที่ไม่เอื้อให้นิสิตาสร้างความรู้ทางการสอนได้คือการที่โรงเรียนประเมินผลการทำงานของนิสิตาโดยดูจากความสามารถในการสอนนักเรียนได้ตรงกับที่ครูพี่เลี้ยงชี้แนะให้และสอนนักเรียนให้ได้คะแนนมากขึ้น ประเมินผลโดยดูจากการทำงานตามที่ครูพี่เลี้ยงสั่งโดยเคร่งครัดและอย่างตั้งใจดังนั้นนิสิตาจึงแข่งขันกันทุ่มเทกำลังกายและสติปัญญาเพื่อทำในสิ่งที่จะได้รับผลการประเมินจากครูพี่เลี้ยงตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ บทบาทนี้คล้ายกับสิ่งที่ สมิธ (Smyth, J 1987) เรียกว่าบทบาทการเป็นครูที่รู้จักแต่การบริโภครูทความรู้และปฏิเสธการเป็นผู้สร้างความรู้ ซึ่งหมายความว่าถึงการบริโภครูทหรือรับแต่สิ่งที่หยิบยื่นให้โดยครูพี่เลี้ยงและแข่งขันกันบริโภครูทให้ได้มากที่สุด บทบาทเช่นนี้เองทำให้นิสิตาไม่เป็นตัวของตัวเองและไม่สามารถทำงานอย่างอื่นนอกเหนือไปจากการทำงานตามที่ได้รับคำสั่งหรือการชี้แนะจากครูพี่เลี้ยงได้ และเรื่องเดียวกันนี้บูลล์ Bullough, Jr., 1989) มองว่าเป็นการขัดขวางพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้ที่จะสำเร็จการศึกษาออกไปเป็นครูเป็นอย่างยิ่ง ทั้งยังเป็นการฝึกที่ทำให้ครูเคยชินกับการพึ่งพาสติปัญญาของผู้เชี่ยวชาญแทนการใช้สติปัญญาของตนเองในการทำงานต่อมา

การที่โรงเรียนส่วนใหญ่ต้องฝึกทักษะการสอนให้นิสิตา และเน้นให้นิสิตาทำการสอนเพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเป็นหลักนั้นเป็นเพราะโรงเรียนกำลังพยายามทำหน้าที่ของโรงเรียนในส่วนของกาให้การศึกษแก่นักเรียนในขณะที่พยายามทำหน้าที่ของสถาบันฝึกหัดครูซึ่งต้องรับผิดชอบในการให้การศึกษแก่นิสิตา หากแต่ดูเหมือนว่าหน้าที่ของโรงเรียนในส่วนให้การศึกษแก่นักเรียนจะได้รับการเน้นมากกว่าแม้ว่าจะได้มีความพยายามในการประสานงานระหว่างสถาบันฝึกหัดครูกับโรงเรียนเหล่านี้เพื่อให้โรงเรียนเอื้อต่อหน้าที่ให้การศึกษแก่นิสิตาบ้างก็ตาม และดูเหมือนจะเป็นไปได้ยากที่จะทำให้โรงเรียนหันมาเน้นบทบาทของการให้การศึกษแก่นิสิตามากขึ้นกว่าเดิม ปรากฏการณ์ที่กล่าวมานี้ไม่ใช่ว่าจะเกิดกับโรงเรียนในประเทศของเราเท่านั้นหากแต่เกิดขึ้นในประเทศอื่น ๆ ที่มีการใช้โรงเรียนทั่วไปเป็นสถานที่ฝึกสอนของนักศึกษาวิชาครู อย่างไรก็ตามสิ่งที่แตกต่างไปจากประเทศของเราคือประเทศเหล่านี้พยายามหาทางออกให้การฝึกหัดครูอย่างเต็มรูปแบบแทนการพยายามแก้ไขไปที่ลจุดอย่างเช่นในประเทศของเรา

ตัวอย่างหนึ่งของการแก้ปัญหาคือการสร้างโรงเรียนขึ้นเฉพาะสำหรับการฝึกสอนที่ประเทศสหรัฐอเมริกาและที่ประเทศญี่ปุ่น ที่ประเทศสหรัฐอเมริกานั้นจะให้ความสนใจในการสร้างโรงเรียนในลักษณะนี้กันอย่างกว้างขวางตั้งแต่ค.ศ. 1984 เป็นต้นมา โรงเรียนที่สร้างขึ้นเพื่อการนี้กำหนดให้ครูที่เลี้ยงทำหน้าที่อาจารย์ในสถาบันฝึกหัดครูด้วยนั่นคือการสร้างพัฒนาการให้เกิดขึ้นกับนักศึกษาเหล่านี้ด้วยไม่ใช่มุ่งสนใจเฉพาะพัฒนาการที่จะเกิดกับตัวนักเรียนแต่เพียงอย่างเดียวเท่านั้น แนวคิดเกี่ยวกับโรงเรียนที่กล่าวถึงนี้ โอลสัน (Olson, L. 1989) อธิบายว่าเป็นโรงเรียนที่แตกต่างจากโรงเรียนทั่วไปกล่าวคือในขณะที่โรงเรียนทั่วไปไม่สนใจต่อการผลิตครูที่มีความสามารถในการสร้างสิ่งใหม่ๆให้เกิดขึ้นในวงการศึกษาหรือให้ความสนใจแต่เพียงเล็กน้อยโรงเรียนที่เสนอขึ้นใหม่จะเน้นให้ความสำคัญในเรื่องการฝึกหัดครูในแบบที่กล่าวนี้เป็นลำดับแรก อย่างไรก็ตามโรงเรียนที่กล่าวถึงนี้เป็นเพียงแนวคิดยังไม่มีการสร้างอย่างเป็นทางการที่จะนำมาศึกษาวิเคราะห์โดยละเอียดได้

โรงเรียนที่สร้างขึ้นเป็นกรณีพิเศษสำหรับการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูโดยเน้นผลิตครูที่มีความสามารถในการสร้างสิ่งใหม่ๆและมีความคิดวิเคราะห์ที่เป็นรูปธรรมที่ผู้วิจัยพบนั้นเป็นโรงเรียนในเมืองฟูกูโอกะประเทศญี่ปุ่น (สาลี ทองธวิ, 1997) โรงเรียนนี้รับนักศึกษาคณะครุศาสตร์จากมหาวิทยาลัยคิวชูมาฝึกทำงานสอนเป็นเวลาห้าสัปดาห์เต็มซึ่งระหว่างการฝึก สอนนี้ นักศึกษาจะมีฐานะเป็นครูคนหนึ่งของโรงเรียนนี้อย่างแท้จริง ครูที่เลี้ยงจะปล่อยให้ให้นักศึกษาเหล่านี้ทำงานครูโดยอิสระแต่มีครูที่เลี้ยงเป็นผู้ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการสอนเช่นเดียวกันกับอาจารย์นิเทศจากมหาวิทยาลัย หลักการที่ให้นักศึกษาทำหน้าที่ครูอย่างเต็มที่ก็เพื่อให้โอกาสนักศึกษาได้ใช้ทฤษฎีทางการศึกษาที่เรียนมาใช้ในภาคปฏิบัติอย่างเต็มรูปแบบเพื่อให้เรียนรู้ด้วยตัวเองถึงความแตกต่างหรือความเป็นไปได้ระหว่างภาคทฤษฎีกับภาคปฏิบัติ และทำอย่างไรจึงจะทำให้ความรู้ทั้งสองภาคนี้ผสมผสานกันในสัดส่วนที่เหมาะสมเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อนักเรียนของตน แม้ว่าการจัดการในโรงเรียนในลักษณะนี้ทำให้นักศึกษามีโอกาสพัฒนาข้อความรู้เกี่ยวกับวิชาการได้แต่ก็ทำให้ความสำคัญของการเรียนรู้ในส่วนของนักเรียนมีน้อยลงกว่าในโรงเรียนทั่วไป ครูที่มีประสบการณ์ทำหน้าที่สอนนักเรียนไม่ใช่ให้นักศึกษาที่ยังเรียนไม่จบมาทำงานครูแทนเช่นในโรงเรียนที่สร้างขึ้นสำหรับงานฝึกสอนนี้ โรงเรียนนี้แก้ปัญหาโดยการคัดเลือกนักเรียนที่มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูงกว่าปกติ และจะต้องมีคุณสมบัติพิเศษคือสามารถปรับตัวกับครูได้อย่างรวดเร็ว ทั้งนี้เพราะจะต้องพบกับนักศึกษาฝึกงานครูที่เปลี่ยนหน้ากันมาสอนเป็นประจำทุกปี ซึ่งถ้าโรงเรียนรับนักเรียนโดยทั่วไปอาจจะส่งผลต่อการเรียนของนักเรียนเหล่านี้ได้

แม้ว่าสหรัฐอเมริกาจะยังไม่มีโรงเรียนสำหรับฝึกงานครูในลักษณะที่เน้นพัฒนาการของครูอย่างในประเทศญี่ปุ่นแต่ก็มีนักการศึกษาจำนวนหนึ่งในสหรัฐอเมริกาได้สร้างศูนย์การสอน (teaching centers) ขึ้นมาใช้สำหรับการนี้ เช่นศูนย์การสอนที่มหาวิทยาลัยชิคาโกส์ ที่สร้างขึ้นโดยศาสตราจารย์คอลลินส์ (Jim Collins ,1970) เพื่อให้นักศึกษาครูใช้ฝึกสอนเพื่อพัฒนาข้อ

ความรู้เกี่ยวกับศาสตร์การสอน และยังมีศูนย์การสอนเกิดขึ้นที่โรงเรียนหลายแห่งในสหรัฐอเมริกา ซึ่งเข้าใจว่าทางโรงเรียนอาจจะยังไม่พร้อมที่จะให้ใช้โรงเรียนทั้งโรงเรียนที่นั่นเป็นแหล่งฝึกงานครู เพื่อพัฒนาข้อความรู้แต่ก็ยินยอมให้มีศูนย์การเรียนย่อย ๆ ขึ้นในโรงเรียนเพื่อการนี้ การจัดการใน ศูนย์ต่าง ๆ ที่กล่าวถึงนี้จะเน้นให้นักศึกษาครูได้เรียนรู้งานกับครูที่เลี้ยงมากกว่าหนึ่งคนเพื่อ สังเคราะห์ข้อความรู้ที่ได้ และจัดให้อาจารย์นิเทศฝ่ายมหาวิทยาลัยอยู่ประจำที่โรงเรียนและศูนย์ การสอนเพื่อสอนนักศึกษาครูและครูที่เลี้ยงไปด้วยพร้อม ๆ กันและเพื่อให้การประสานงาน ระหว่างครูที่เลี้ยงกับอาจารย์นิเทศเป็นไปอย่างใกล้ชิดและสอดคล้องกันมากขึ้น

สำหรับการฝึกหัดครูในประเทศไทยนั้นยังอยู่ในรูปของการฝึกทักษะการสอนและ งานครูให้กับนักศึกษาเพื่อพัฒนาระดับผลของนักเรียนเป็นสำคัญ แต่ทางภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยโดยผู้วิจัยได้ทำการริเริ่มสร้างศูนย์ปฏิบัติการสอนขึ้นเพื่อ ให้นิสิตฯ ได้ทดลองใช้ความรู้ที่เรียนมาปฏิบัติใช้กับนักเรียนเพื่อศึกษาความเป็นไปได้ของการสอน และค้นคว้าหาข้อความรู้เกี่ยวกับการสอนด้วยตัวของนิสิตฯเองในแนวเดียวกันกับที่นักการศึกษา ในสหรัฐอเมริกาและประเทศญี่ปุ่นได้ใช้ เป้าหมายของการสร้างศูนย์ปฏิบัติการสอนคือการพัฒนา นิสิตฯให้เป็นครูที่สามารถสร้างสิ่งใหม่ๆให้กับวงการศึกษได้ไม่ใช่เพียงแค่มีความสามารถในการ สอนอย่างมีประสิทธิภาพในฐานะผู้บริโภคนแต่เพียงอย่างเดียว ศูนย์ปฏิบัติการสอนที่เกิดขึ้นนี้มี ลักษณะเป็นห้องเรียนทดลองที่นิสิตฯสามารถใช้วิธีสอนที่ค้นคิดขึ้นกับนักเรียนจำนวนหนึ่งที่อาสา สมัครเข้ารับการทดลองและเป็นห้องที่นิสิตฯใช้สังเกตพฤติกรรมอันเนื่องมาจากการสอนที่เกิดขึ้น กับนักเรียนเพื่อสังเคราะห์เป็นข้อความรู้ได้อย่างเต็มที่โดยไม่ต้องกังวลถึงอิทธิพลเรื่องการคุมชั้น เรียนหรือการทำงานตามคำสั่งของครูที่เลี้ยงอย่างเคร่งครัดจนไม่ใช้เวลาและโอกาสแสวงหาข้อ ความรู้อะไรด้วยตัวเอง

วุฒิภาวะทางการอ่านของนักเรียน ปกติการวัดและประเมินผลความสามารถใน การอ่านของนักเรียนในระดับประถมศึกษาจะอยู่ในรูปของคะแนนการอ่านที่ได้จากการสอบกลางภาค และหรือปลายภาคการศึกษา ซึ่งการวัดและการประเมินผลเช่นนี้ครูและนักการศึกษาจำนวน หนึ่งในปัจจุบันมองว่าไม่น่าจะเป็นวิธีการตัดสินความสามารถการอ่านของนักเรียนที่ถูกต้องและ ครบถ้วนทุกด้านเพราะอย่างน้อยที่สุดก็ไม่ได้วัดและประเมินความสามารถด้านการพัฒนาการอ่าน ของนักเรียน และที่สำคัญคือความสามารถในการอ่านไม่น่าจะเป็นแค่ความสามารถในการอ่านข้อ ความหรือเรื่องราวในข้อสอบที่ครูนำมาให้อ่านเท่านั้น ดังนั้นจึงเริ่มมีการใช้พอร์ทโฟลิโอการอ่าน ขึ้นมาเป็นเครื่องมือในการบันทึกพัฒนาการทางการอ่านของนักเรียนสำหรับใช้ในการพิจารณา ความสามารถในการอ่านของนักเรียนแทนการสอบหรือใช้ประกอบการสอบ

พอร์ทโฟลิโอการอ่านของนักเรียนที่สร้างขึ้นเพื่อบันทึกพัฒนาการการอ่านของนักเรียนส่วนใหญ่มีลักษณะเป็นกล่องหรือกระเป๋ารวบรวมผลงานการอ่านของนักเรียน เป็นผลงานที่แสดงให้เห็นถึงพัฒนาการในการอ่านของนักเรียนตลอดปีการศึกษาหนึ่ง ๆ อาจจะเป็นผลงานพวกรายชื่อหนังสือที่นักเรียนอ่านเพิ่มขึ้นเป็นระยะ ๆ เป็นบันทึกคำยากที่นักเรียนอ่านได้ หรือเป็นความสามารถในการแก้คำอ่านผิด เป็นภาพวาดและผลงานสิ่งประดิษฐ์ต่างๆที่เกิดขึ้นหลังจากการอ่านเป็นรายงานสรุปเนื้อหาในหนังสือที่นักเรียนอ่านเป็นต้น แต่ไม่ว่าจะเป็นพอร์ทโฟลิโอในลักษณะใดและไม่ว่าจะเก็บงานประเภทใดแล้วแต่สร้างขึ้นเพื่อวัตถุประสงค์ให้เป็นหลักฐานแสดงถึงพัฒนาการในการอ่าน แสดงถึงกระบวนการในการพัฒนาการอ่านของนักเรียน และเพื่อทดแทนจุดอ่อนของการใช้การสอบกลางหรือปลายปีการศึกษาเป็นเครื่องมือในการตัดสินความสามารถในการอ่านของนักเรียน

ข้อสอบที่ใช้วัดและประเมินความสามารถในการอ่านของนักเรียนในระดับประถมศึกษาที่เป็นอยู่ในปัจจุบันตั้งอยู่บนทฤษฎีการอ่านที่ให้ความหมายของความสามารถในการอ่านว่า หมายความว่าความสามารถในการอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง อ่านข้อความและประโยคที่มีอยู่ในหนังสือที่ครูให้อ่านได้คล่องแคล่ว และสามารถอ่านเก็บใจความที่มีอยู่ในหนังสือได้อย่างถูกต้องซึ่งความสามารถนี้แคทเธอริน วอลเลซ (Catherine Wallace, 1992, in Reading ,Oxford University Press, pp.4) อธิบายว่าหมายถึงความสามารถในการถอดรหัสตัวหนังสือเขียนออกมาเป็นคำพูดหรือการอ่านออกเสียง (decoding) และสามารถอ่านเข้าใจเนื้อความพื้นฐานเท่าที่ปรากฏในหนังสือ (comprehension) เท่านั้น สำหรับวอลเลซ (1992) แล้วความสามารถในการอ่านจะต้องหมายความว่าความเข้าใจต่อสิ่งที่อ่านไปโดยใช้การเชื่อมโยงกับประสบการณ์และความรู้พื้นฐานของเด็กผู้อ่านด้วย ซึ่งหมายความว่าต้องเข้าใจได้มากกว่าสิ่งที่ผู้เขียนเขียนไว้ให้อ่านเป็นความเข้าใจที่สัมพันธ์กับวัฒนธรรม ค่านิยมและบริบททางสังคมที่ผู้อ่านมีอยู่เดิม หรือจะกล่าวโดยสรุปแล้วความสามารถในการอ่านหมายความว่าความสามารถในการแสดงการตอบโต้ทางความคิดระหว่างสิ่งที่ผู้อ่านเข้าใจจากการตีความกับสิ่งที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อให้ผู้อื่นรับรู้และเชื่อตาม ซึ่งความสามารถในการอ่านในระดับนี้และตามความหมายของวอลเลซ (1992) ไม่สามารถใช้ข้อสอบมาตรฐานที่ใช้กันอยู่ในปัจจุบันวัดได้เนื่องจากอย่างน้อยที่สุดคำตอบที่เป็นมาตรฐานนั้นได้ถูกกำหนดไว้แล้วโดยวัฒนธรรมและค่านิยมของผู้เขียน และโดยผู้ออกข้อสอบ ดังนั้นเมื่อนักเรียนใช้การตีความและความเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่านตามประสบการณ์ วัฒนธรรมและ ค่านิยมของนักเรียนจึงอาจจะไม่ได้คะแนนเสมอไปและอาจถูกปรับให้เป็นการอ่านไม่ออกหรืออ่านไม่ได้ สิ่งที่วอลเลซอธิบายถึงนี้มีส่วนคล้ายคลึงกับที่ อัลเดอร์สันและ เออร์คูฮาร์ท (Alderson,C and Urquhart,A. (eds) 1984 in Reading in a Foreign Language. London:Longman) ศึกษาวิจัยไว้แต่ทั้งสองเรียกสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อให้ผู้อ่านรับรู้ว่าเป็นผลผลิต (product) ของผู้เขียนในขณะที่มองว่าการอ่านที่ถูกต้องนั้นต้องอยู่ในลักษณะกระบวนการ (process) ที่ผู้อ่านพยายามทำ

ความเข้าใจกับสิ่งที่ผู้เขียนสื่อให้ (product) บนพื้นฐานวัฒนธรรมและค่านิยมของผู้อ่านเองคือ เป็นการ discourse ไม่ใช่การ decode

บันทึกการอ่านในพอร์ทโฟลิโอส่วนของนักเรียนที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นแสดงถึงความพยายามในการแก้ปัญหาข้างต้นเป็นประการแรกโดยการไม่เน้นเรื่องการอ่านออกเสียงชัดเจนหรือดูความคล่องแคล่วของการอ่าน ตลอดจนไม่มีการให้คะแนนความถูกต้องของคำตอบที่ได้ไม่ว่าจะเป็นการตอบถูกต้องตามท้องเรื่องหรือถูกต้องตามที่ครูตั้งเกณฑ์ไว้ แต่เน้นที่ลักษณะความหลากหลายของการตอบคำถามและเลยไปถึงการตั้งคำถามของนักเรียนซึ่งผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์คำตอบและคำถามที่ได้เพื่ออธิบายลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนและโยงไปถึงบริบททางสังคมที่นักเรียนอยู่ ผู้วิจัยพบว่าคำตอบในช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ ของนักเรียนส่วนใหญ่เป็นการตอบในแนวค่านิยมที่สังคมยอมรับและคาดหวังให้ปลูกฝังในตัวเด็ก และจากการสังเกตพฤติกรรมใน การตอบคำถามผู้วิจัยสังเกตว่านักเรียนตอบคำถามในลักษณะที่เกือบจะเป็น

อัตโนมิติไม่ได้มีการหยุดใช้ความคิดและไม่ได้ใช้ประสบการณ์ของตนเองมาสัมพันธ์กับสิ่งที่อ่านไป

สุกัญญา (นิสิตฯในกลุ่มตัวอย่าง) ถามเด็กหญิงสายน้ำผึ้งถึงแนวคิดที่ได้จากการอ่านเรื่อง “เกาะลี้กลับ”

ถาม ได้อะไรจากเรื่องที่อ่าน ได้แนวคิดอะไร

ตอบ รู้ว่าเราต้องอนุรักษ์ธรรมชาติ การไม่ทำลายต้นไม้และช่วยกันรักษาธรรมชาติให้คงอยู่ตลอดไปเป็นการดี

ถาม ผู้เขียนต้องการให้อะไรกับผู้อ่าน

ตอบ ต้องการให้ช่วยกันอนุรักษ์ธรรมชาติและรักษาต้นไม้

เมื่อสุกัญญาถามถึงเรื่อง “เมืองคุณยาย” ที่เด็กหญิงณัฐกานต์อ่าน

ถาม อ่านแล้วได้อะไรจากเรื่องนี้

ตอบ สุขสงบและการช่วยกันรักษาธรรมชาติ ผู้คนไม่ตัดต้นไม้ ปลูกต้นไม้ทดแทน

สิ่งที่นักเรียนทั้งสองตอบเป็นสิ่งเดียวกับที่ผู้เขียนสอดแทรกไว้ในหนังสือแม้จะไม่ مبอกรไว้อย่างชัดเจนเป็นลายลักษณ์อักษร และเป็นสิ่งเดียวกันกับที่สังคมพร่ำบอกนักเรียน ดังนั้นจึงไม่เป็นการแปลกอะไรที่นักเรียนทั้งสองจะตอบไปในทำนองที่สังคมและผู้เขียนต้องการ แต่ผู้วิจัยยังไม่แน่ใจว่าเป็นสิ่งเดียวกันกับที่นักเรียนคิดและเห็นภาพนั้นจริง ๆ จากประสบการณ์ของนักเรียน และถ้าความหมายของการอ่านออกเป็นความหมายเดียวกับคำว่า discourse ตามความ

หมายที่ อัลเดอร์สันและเออร์คูฮาร์ท (1984) ให้ไว้แล้วนักเรียนทั้งสองยังก็ไม่ได้แสดงความสามารถที่อ่านออกมา สิ่งที่แสดงออกมาเป็นเพียงการ decode หรือถอดรหัสจากตัวหนังสือเป็นคำพูดเท่านั้นแต่เป็นคำพูดที่แสดงถึงความเข้าใจว่าผู้เขียนต้องการให้นักเรียนได้รับแนวคิดอะไร

นอกจากการตอบคำถามในลักษณะที่เป็นไปตามสิ่งที่สังคมคาดหวังและยอมรับแล้ว การตอบคำถามในระยะแรกๆนี้เป็นคำตอบที่บอกว่าตัวละครในเรื่องคือใคร ทำอะไร ที่ไหนและอย่างไรเป็นส่วนใหญ่

สุคนธ์พยับนิตตาในงานวิจัยถามเด็กหญิงอนงค์นาฏเกี่ยวกับเรื่อง “สินวล” ดังนี้
ถาม ตัวละครเรื่องนี้มีใครบ้าง หนูชอบตัวละครตัวไหนมากที่สุด

ตอบ พ่อ แม่ ปู่ม สินวลสุนัขพันธุ์ไทย

ถาม เรื่องที่อ่านเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร

ตอบ เกี่ยวกับคนและสัตว์ สัตว์ตัวหนึ่งมีน้ำใจและความเมตตาต่อสัตว์ด้วยกัน

ถาม ตัวละครที่เป็นตัวเอกดำเนินเรื่องนี่คือตัวละครตัวใด

ตอบ สินวล มีเมตตา เป็นสัตว์ที่นิสัยดี

เมื่อเด็กหญิงสุกัญญาอ่านหนังสือเรื่อง “ลูกหมักกลับใจ “ จบแล้วนิตตาที่สอนเธอถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านไปดังนี้

ถาม ตัวละครเรื่องนี้มีใครบ้าง หนูชอบตัวไหนมากที่สุด ทำไม

ตอบ หมี่ กระรอก กระต่าย ลิง ชอบกระต่ายเพราะเกิดปีกระต่าย

ถาม ตัวละครที่เป็นตัวดำเนินเรื่องคือตัวไหน

ตอบ ลูกหมี่ซึ่งมีนิสัยเกเร ดื้อและขง

ถาม ถ้าพี่จะให้หนูเล่าเรื่องย่อๆให้ฟังจะได้ไหมคะ

ตอบ ลูกหมี่ขออนุญาตแม่ไปหาน้ำผึ้ง แต่ลูกหมี่ไปเดินเล่นแทน ลูกหมี่เดินเล่นจนหลงป่า กลับบ้านไม่ได้ กระต่ายจึงพากลับบ้าน ลูกหมี่จึงสัญญาว่าจะไม่หนีเที่ยวอีก

จากตัวอย่างการตั้งคำถามของนิตตา ผู้สอนการอ่านและลักษณะการตอบของนักเรียนในการวิจัย จะเห็นได้ว่าส่วนใหญ่เป็นการให้รายละเอียดตามท้องเรื่องตามที่คุณเขียนเอาไว้ เป็นการตอบคำถามประเภทใคร ทำอะไร ที่ไหน นอกจากข้อที่สุกัญญาอธิบายว่าชอบกระต่ายเพราะเกิดปีกระต่ายเพียงข้อเดียวที่แสดงถึงการเชื่อมโยงเรื่องกับประสบการณ์หรือเรื่องราวส่วนตัวของนักเรียนซึ่งนิตตาเองก็ไม่ได้ใช้จุดนี้เป็นการเริ่มต้นให้นักเรียนทำการเชื่อมโยงให้ลึกลงไปและมากขึ้นแต่กลับหันไปใช้คำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่องอีก เรื่องนี้แสดงให้เห็นได้ในระดับหนึ่งว่าทั้งนิตตาซึ่งเคยเป็นครูสอนการอ่านมาแล้วและนักเรียนใช้แนวทฤษฎีการอ่านที่วอลเลซ (1992) เรียกว่าการถอดรหัส (decoding) อยู่ มีการใช้การอ่านที่นักเรียนต้องคิดวิเคราะห์และเชื่อมโยงกับประสบการณ์และภูมิหลังของตนเอง (discourse) น้อยมาก

หลังจากการสอนครั้งที่ ๓ ไปแล้วคือระหว่างการสอนครั้งที่ ๔ - ๑๒ ซึ่งเป็นช่วงที่ผู้วิจัยใช้กระบวนการสอนโดยใช้พอร์ทโฟลิโอชั้นที่ ๖ คือใช้การอภิปรายและสนทนากับนิสิตๆ เกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้นในระหว่างการเรียนการสอน สนทนากันถึงพฤติกรรมการสอนและพฤติกรรมการอ่านของนักเรียนซึ่งรวมถึงลักษณะการตั้งคำถามและการตอบคำถามของนักเรียนพร้อมกับการแนะนำให้รู้จักกับการอ่านในระดับที่ต้องใช้การคิดวิเคราะห์แล้ว ปรากฏว่าแนวการตั้งคำถามและตอบคำถามของนิสิตๆ และนักเรียนเปลี่ยนไปคือมีการใช้คำถามประเภททำไม อย่างไรและมีทางออกอย่างอื่นอีกหรือไม่มากขึ้น แต่ก็ยังมีคำถามประเภทใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไรปนอยู่ไม่น้อยแม้ว่าจะน้อยลงก็ตาม (ดูรายละเอียดในตารางที่ ๕ ของบทที่ ๔) การตอบคำถามประเภททำไม อย่างไรและทางเลือกอื่นๆ นอกจากที่ผู้เขียนเขียนไว้นี้ทำให้นักเรียนต้องใช้ความคิดและต้องใช้กระบวนการคิดตลอดจนความรู้พื้นฐานในบริบทที่ตนเองคุ้นเคยมาเชื่อมโยงสัมพันธ์กับเหตุการณ์ในเรื่องเพื่อตอบคำถามครู จุดนี้เองที่เป็นการฝึกให้นักเรียนคิด และเป็นการอ่านในลักษณะที่ลึกกว่าการถอดรหัสตัวอักษร และการอ่านในลักษณะที่ผู้อ่านต้องคิดนี่เป็นสิ่งจำเป็นเป็นอย่างยิ่งโดยเฉพาะในการอ่านหนังสือในโลกยุคโลกาภิวัตน์ที่ข้อมูลข่าวสารมีมากมายหลายแนว คิดดังนั้นผู้อ่านจึงต้องมีทักษะการคิดวิเคราะห์เป็นพื้นฐานในการกรองหาข้อเท็จจริง ในเรื่องการ

ใช้ทักษะการคิดวิเคราะห์ไตร่ตรองหาข้อเท็จจริงนี้ไม่ได้จำกัดเฉพาะการอ่านหนังสือโดยทั่วไป แต่ในการอ่านหนังสือเรียนก็น่าจะได้มีการส่งเสริมในระดับหนึ่งทั้งนี้เพราะอย่างน้อยที่สุดจะได้ทำให้ผู้เขียนหนังสือเรียนให้นักเรียนอ่านตระหนักถึงการแสวงหาข้อมูลที่จะนำมาให้นักเรียนเรียนอย่างจริงจังมากขึ้นไม่ใช่มุ่งเน้นให้เฉพาะข้อมูลตามกระแสความต้องการของกระทรวงศึกษาธิการหรือที่นักการศึกษากลุ่มใดกลุ่มหนึ่งต้องการจะปลูกฝังในตัวนักเรียนเท่านั้น

การเขียนหนังสือเรียนในระดับประถมศึกษาที่เขียนขึ้นโดยที่ผู้เขียนมุ่งแต่จะสอนศีลธรรมให้นักเรียนโดยบิดเบือนข้อเท็จจริงของระบบเศรษฐกิจและการเมืองได้รับการวิจารณ์จาก นิธิ เอียวศรีวงศ์ (ลำสี ทองจิ๋ว ใน ,๒๕๔๐ ‘พัฒนาการของแนวคิด นโยบายและปรัชญาของการจัดการประถมศึกษาในระบบโรงเรียนของรัฐระหว่างพ.ศ. ๒๔๘๙ - ๒๕๓๘ ‘ ใน อูมา สุคนธ์มานและคณะ ในงานวิจัยโครงการวิจัยกาญจนาภิเษกสมโภช เรื่องพัฒนาการทางการศึกษาไทยระหว่างปี พ.ศ. ๒๔๘๙ - ๒๕๓๘: การประถมศึกษา) ไว้ดังนี้

กลอนบทหนึ่งในแบบเรียนภาษาไทยกล่าวว่า
ลุงเล่าว่าเรือหาปลาเวลาลับ
มากมายเหมือนกองทัพใช้แสรงเส
ปลาติดเบ็ดแหวนเอามาเท
เป็นสินค้าส่งเร่ขายทั่วไทย

คำกลอนนี้ทำให้มองเห็นท้องทะเลไทยเป็นความอุดมสมบูรณ์ของสัตว์น้ำซึ่งป่วยการที่จะกล่าวว่าไม่เป็นความจริง และกรณีเรือประมงไทยล่องลำนำน้ำของเพื่อนบ้านและการทำสัญญาจับสัตว์น้ำกับเพื่อนบ้านฟองอยู่ อีกทั้งยังยืนยันจินตภาพหมู่บ้านของชาติอีกด้วยตรงที่พูดถึงการกระจายปลาทะเลไปทั่วประเทศ เหมือนการออกล่าสัตว์กลับเข้าหมู่บ้านและต้องแบ่งของป่าที่หามาได้ให้แก่สมาชิกของชุมชนทุกครัวเรือนอันเป็นประเพณีโบราณในหมู่บ้านไทย.....หรือมิฉะนั้นปัญหาเรื่องสิ่งแวดล้อมก็อาจถูกนำเสนออย่างค่อนข้างจะบิดเบือน เช่นกล่าวถึงการตัดไม้ทำลายป่า การล่าสัตว์ป่า และการยึดครองที่ป่าว่าทำโดยชาวบ้านทั้งนั้น (กรมวิชาการ, ภาษาไทย, ป ๓ เล่ม ๑ หน้า ๑๗) ซึ่งส่วนหนึ่งก็เป็นความจริงแต่ดูเป็นการจงใจตัดสายโซ่แห่งปัญญาให้เหลือเพียงวงสุดท้ายเพียงบังเดียวจนเกินไป

การอธิบายที่มาของปัญหาซึ่งมีปัจจัยทางเศรษฐกิจ, วัฒนธรรม, สังคม, และการเมืองให้เหลือเพียงเรื่องของศีลธรรม ก็ทำให้ปัญหาเรื่องสิ่งแวดล้อมกลายเป็นปัญหาที่ไม่นำไปสู่ความขัดแย้งใดๆในสังคม... (นิธิ เอียวศรีวงศ์, ๒๕๓๘)

ดังนั้นการอ่านจับใจความตามที่ผู้เขียนเขียนไว้แต่เพียงอย่างเดียวอาจจะไม่ใช่ความสามารถในการอ่านตามที่วอลเลซ (1992) ระบุถึงเนื่องจากการอ่านที่ไม่ได้โยงเข้าสู่สภาพความเป็นจริง ไม่ใช่สิ่งที่จะทำให้ผู้อ่านฝึกคิดและเกิดปัญญาที่แท้จริง อย่างไรก็ตามเราไม่อาจปฏิเสธได้ว่าการอ่านเพื่อทำความเข้าใจกับสิ่งที่ผู้เขียนเขียนเป็นสิ่งจำเป็นเป็นอันดับแรก และโควส์ (Scholes, in Scholes, R. 1985 in Textual Power. New Haven, Conn.: Yale University Press.) ชี้ว่าเราอาจจะต้องยอมรับข้อความรู้ที่นำเสนอขึ้นก่อนทั้งนี้เพื่อหลีกเลี่ยงการให้อคติส่วนตัวหรือประสบการณ์ส่วนตัวเข้ามาบดบังในการแสวงหาข้อความรู้ที่แท้จริง และโควส์ยังกล่าวต่อไปด้วยว่าการอ่านแบบคิดวิเคราะห์นั้นจำเป็นต้องได้รับการชี้แนะจากผู้เชี่ยวชาญเพื่อทำให้การตีความที่ได้จากการอ่านและการเชื่อมโยงเนื้อความที่อ่านกับประสบการณ์ของผู้อ่านเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ แต่สำหรับ วิดโดว์สัน (Widdowson, in Widdowson, H.G. 1984 in Reading and Communication in C. Alderson and A. Uequhart 1984) กลับมองว่าผู้อ่านสามารถตัดสินใจได้เองว่าจะรับหรือปฏิเสธข้อมูลจากการอ่านนั้นโดยไม่ต้องได้รับการชี้แนะจากใคร ทั้งนี้การรับรู้ความหมายที่ได้จากการอ่านขึ้นอยู่กับความมุ่งหมายในการอ่านของแต่ละคน ถ้าผู้อ่านมีจุดมุ่งหมายที่จะยอมรับคล้อยตามข้อมูลในหนังสือตั้งแต่แรกผู้อ่านก็จะมักจะตีความข้อมูลนั้นไปในทางเดียวกันกับผู้เขียนอยู่ดี และในทำนองกลับกันถ้าผู้อ่านตั้งจุดมุ่งหมายที่จะปฏิเสธผู้เขียนสิ่งที่อ่านไปก็มักจะเป็นเรื่องของสิ่งที่เป็นไปได้ นอกจากนี้สำหรับวิดโดว์สันแล้วจุดมุ่งหมายของผู้อ่านไม่คงที่เสมอไปเปลี่ยนแปลงไปได้เรื่อยๆและผู้อ่านมีอิสระที่จะเลือกรับหรือปฏิเสธผู้เขียน

สิ่งที่วิดิโวล้วนอธิบายสามารถนำมาใช้กับการตอบคำถามของนักเรียนและคำถามของนิสิตฯ ในช่วงการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ ได้เป็นอย่างดีนั่นคือนักเรียนและนิสิตฯหลายคนเคยชินกับการตั้งจุดมุ่งหมายให้คล้ายตามผู้เขียนหนังสือเรียนตลอดมาดังนั้นจึงมองข้ามการวิเคราะห์วิจารณ์หรือตั้งข้อสงสัยสิ่งที่ผู้เขียนเขียน การตอบคำถามและคำถามส่วนใหญ่จึงจำกัดอยู่เฉพาะใครทำอะไร ที่ไหนและเมื่อไร แต่ผู้วิจัยพบว่าเราสามารถชี้แนะให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ข้อความที่ผู้เขียนเขียนได้ไม่จำเป็นต้องคล้ายตามเสมอไปโดยใช้การเชื่อมโยงเข้ากับประสบการณ์และข้อเท็จจริงที่เห็นประจักษ์อยู่ และจากการสนทนาอภิปรายกับบุคคลอื่นๆ หลากๆ ความคิดดูและผู้วิจัยมองว่าเป็นการใช้ความสามารถในการอ่านอย่างมีวุฒิภาวะ ในเรื่องมีงานการค้นคว้าของเครส (Kress ,C. 1985 in Linguistic Processes in Sociocultural Practice. Oxford: Oxford University Press) ที่จะยืนยันข้อค้นพบของผู้วิจัยโดยเครสอธิบายว่าการเป็นผู้อ่านที่ดีได้นั้นจะต้องสามารถมีภูมิคุ้มกันจากการชี้นำทางความคิดของผู้เขียนและต้องสามารถสร้างจุดยืนของตนเองได้

สุกัญญาถามเด็กหญิงสายน้ำผึ้งถึงหนังสือเรื่อง “เล่นกลางแจ้ง” “หลังจากที่สายน้ำผึ้งอ่านจบแล้วดังนี้

ถาม น้ำผึ้งอธิบายคำว่า “เล่นกลางแจ้ง” ให้ครูฟังซิคะ

ตอบ คือการเล่นที่เล่นที่สนาม

ถาม ถ้าครูพูดถึงการเล่นกลางแจ้ง น้ำผึ้งนึกถึงการเล่นอะไรบ้างนอกจากที่อ่านพบในหนังสือ

ตอบ วิ่ง กระโดดไกล กระโดดสูง เทนนิส ลิงชิงบอล วายน้ำ วอลเลย์บอล เข่ง ก้าวกระโดด ฟุตบอล แบดมินตัน ตีกอล์ฟ ตั้งแต่ วิ่งกระป๋อง ไม้สูง

ถาม ทำไมน้ำผึ้งนึกถึงคำเหล่านี้คะ

ตอบ เพราะหนูเคยเล่น เคยดูเขาเล่น อ่านจากหนังสือเรื่องการละเล่นของไทย ดูจากทีวี ชาวภูเขาได้ยื่นจากคนอื่นเขาเล่าให้ฟังคะ

ถาม การอ่านหนังสือที่เราไม่ได้เป็นคนเลือกเองแต่มีคนเลือกให้อ่านนั้นน้ำผึ้งรู้สึกอย่างไร

ตอบ รู้สึกแปลกๆ เพราะทุกทีหนูจะเป็นคนเลือกเอง แต่ก็ถูกใจเพราะเรื่องนี้ น่าสนใจดีคะ

จากตัวอย่างของคำถามและคำตอบข้างบนนี้แสดงให้เห็นว่าถ้าครูใช้คำถามที่เปิดโอกาสให้นักเรียนใช้ความคิด สนับสนุนให้นักเรียนหาคำตอบที่เชื่อมโยงกับบริบทที่เคยชินแล้ว คำตอบที่ได้จะมีความลึกและกว้างกว่าที่อ่านตามท้องเรื่องมากมายทั้งยังบอกถึงเรื่องราวเกี่ยวกับตัวของนักเรียนได้ด้วย คำถามสุดท้ายบ่งบอกถึงลักษณะการให้อิสระแก่นักเรียนในการเลือกหนังสืออ่านเองตามความสนใจซึ่งเน้นมากในการวิจัยครั้งนี้ทั้งนี้เนื่องจากต้องการจะดูพฤติกรรมการเลือกประเภทของหนังสืออ่านและพัฒนาการของการอ่านหนังสือหลากหลายประเภทของนักเรียน

เด็กหญิงณัฐกานต์แสดงพัฒนาการวุฒิภาวะทางการอ่านหลังจากที่ครูได้ใช้คำถามที่เอื้อต่อการอ่านแบบ discourse ของเธอและแสดงความเป็นตัวของตัวเองค่อนข้างชัดเจนซึ่งพฤติกรรมเช่นนี้ปรากฏในนักเรียนส่วนใหญ่ที่เข้ารับการทดลองในงานวิจัยนี้

ถาม ทำไมอ้อเลือกหนังสือเล่มนี้มาอ่านคะ

ตอบ หนูอยากทำงานประดิษฐ์ด้วยคะ อยากรัดกระดาศ หนูชอบงานประดิษฐ์ มันมีประโยชน์ด้วยคะ

ถาม ทำไมเลือกอ่านที่แขวนอเนกประสงค์ละคะ

ตอบ หนูอยากทำคะ เพราะมันเป็นของใช้ เอาไว้ใส่ดินสอ ใส่ของได้หลายอย่างยังเป็นของที่ระลึกให้คนอื่นแล้วก็เป็นของขวัญ

ถาม อุปกรณ์ที่ใช้มีอะไรบ้างคะ

ตอบ กระดาศลอน (ไม่มี) ใช้กระดาศโปสเตอร์แทนก็ได้

ดินสอ ยางลบ กาว กรรไกร คัตเตอร์ กระดุม(ไม่มีอีก) เอากระดาศแทนอีกแล้วก็เชือก

ถาม อ้ออธิบายวิธีการทำที่แขวนอเนกประสงค์ให้ครูฟังซิคะ

ตอบ ตัดกระดาศสี่เป็นรูปตามที่ต้องการ เป็นรูปอะไรก็ได้ที่เราชอบ

ตกแต่งกระดาศให้สวยงาม ทากาว แปะกระดาศทำช่องใส่ของ

ติดเชือกแขวนข้างหลังก็เสร็จคะ

ถาม สิ่งนี้อ้อจะทำจำเป็นต้องเหมือนกับแบบในหนังสือหรือไม่

ตอบ ไม่จำเป็นคะ หนูจะดัดแปลงทำจากความคิดของหนู

การตอบคำถามของณัฐกานต์มีทั้งที่ให้รายละเอียดตามหนังสือปนกับสิ่งที่คิดทำขึ้นเอง แต่ก็แสดงความเป็นตัวของตัวเองค่อนข้างชัดเจน

จากการวิเคราะห์ข้อมูลในพอร์ตโฟลิโอเกี่ยวกับการตั้งคำถามของนิสิตฯ และการตอบคำถามของนักเรียนที่เกิดขึ้นในระหว่างการเรียนรู้การสอนและเป็นพอร์ตโฟลิโอที่ผสมผสานระ

หว่างพอร์ตโฟลิโอของนักเรียนกับพอร์ตโฟลิโอของครูทำให้ผู้วิจัยเห็นได้ชัดว่าครูมีส่วนสำคัญต่อการเอื้อให้นักเรียนพัฒนาความสามารถในการอ่านไม่ว่าจะเป็นในระดับถอทรหัสหรือระดับใช้ความคิดวิเคราะห์และพัฒนาจากระดับถอทรหัสเป็นระดับใช้ความคิดวิเคราะห์ และที่สำคัญคือผู้วิจัยพบว่าพัฒนาการในการตั้งคำถามของครูมีส่วนทำให้เกิดพัฒนาการในการตอบของนักเรียน

ดังนั้นแนวความคิดของการแยกพอร์ตโฟลิโอนักเรียนออกจากพอร์ตโฟลิโอของครูจึงไม่น่าจะช่วยให้เกิดพัฒนาการในตัวนักเรียนได้ ในเรื่องนี้ผลการวิจัยของเกรฟส์ (1992) (Graves, Donald H. in Portfolio Portraits, edited by Donald H. Graves and Bonnie S. Senstein, 1992) มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ผู้วิจัยพบในเรื่องการปฏิเสธรการแยกพอร์ตโฟลิโอของนักเรียนออกจากของครูไว้ด้วยเช่นกัน เกรฟส์ทำการศึกษาวิจัยและให้ข้อสรุปไว้ว่าการที่ครูประเมินผลงานของนักเรียนที่บันทึกไว้ในพอร์ตโฟลิโอของนักเรียน พร้อมกับช่วยชี้แนะการปรับปรุงช่วยทำให้นักเรียนมีพัฒนาการในการเรียนวิชานั้น ๆ ได้ดีขึ้นกว่าการให้นักเรียนบันทึกพอร์ตโฟลิโอเองและพยายามหาทางปรับปรุงแก้ไขตนเองโดยพิจารณาจากผลงานของตน ซึ่งการให้นักเรียนทำพอร์ตโฟลิโอขึ้นเพื่อพัฒนาตัวเองโดยไม่มีครูคอยชี้แนะนี้อาศัยฐานความคิดที่ว่าพอร์ตโฟลิโอจะเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้นักเรียนรู้จักตรวจสอบและประเมินความรู้ความสามารถตลอดจนทักษะและวุฒิภาวะของตนเองได้ ดังนั้นจึงมีการใช้พอร์ตโฟลิโอสำหรับนักเรียนแยกต่างหากจากพอร์ตโฟลิโอสำหรับครูและในที่สุดก็พบว่าพอร์ตโฟลิโอของนักเรียนเป็นเพียงเครื่องมือในการสะสมผลงานของนักเรียนโดยช่วยให้นักเรียนมีพัฒนาการได้น้อยมาก นอกจากนี้ซิมมอน (1992 in Portfolio Portraits, edited by Donald H.Graves and Bonnie S. Senstein, 1992) พบด้วยว่าการให้เด็กประเมินผลงานของตนเองนอกจากไม่ช่วยให้เกิดพัฒนาการแล้วยังทำให้เด็กบางคนเสียกำลังใจมากขึ้นถ้าไม่สามารถหาวิธีปรับปรุงงานของตนเองได้ทันเพื่อน ๆ

เนื่องจากพอร์ตโฟลิโอที่ใช้ในการวิจัยนี้เป็นพอร์ตโฟลิโอที่สร้างขึ้นโดยการผสมผสานพอร์ตโฟลิโอของนักเรียนกับพอร์ตโฟลิโอของครูและกับพอร์ตโฟลิโอของศึกษานิเทศเข้าด้วยกัน ดังนั้นนอกจากพัฒนาการทางการอ่านของนักเรียนที่ผู้วิจัยพบแล้วยังพบพัฒนาการทางวิชาชีพของครูอีกด้วย กล่าวคือการทำพอร์ตโฟลิโอที่นิสิตฯและศึกษานิเทศซึ่งในที่นี่คืออาจารย์ผู้ควบคุมการวิจัยมีโอกาสได้พบปะ อภิปรายถึงการจัดการเรียนการสอนและปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนการสอน มีส่วนร่วมในการสร้างพอร์ตโฟลิโอด้วยกันทำให้นิสิตฯ สามารถประเมินการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้ตามความเป็นจริงโดยสามารถตรวจสอบกับผลการเรียนและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนได้อย่างเป็นรูปธรรมและได้รับการชี้แนะและการอธิบายโดยทันควันจากอาจารย์ผู้ควบคุมทำให้พัฒนาการทางวิชาชีพนี้ปรากฏขึ้นอย่างชัดเจน โดยสามารถดูได้จากทำที่นิสิตฯ สามารถระบุชื่อวิธีสอน สามารถสร้างวิธีสอนใหม่ๆขึ้นใช้กับนักเรียน และมีความรับผิดชอบต่อนักเรียนของครูได้มากขึ้น (ดูรายละเอียดในตารางที่ ๖ , และที่ ๗ ใน

บทที่ ๔) ซึ่งเรื่องพัฒนาการทางวิชาชีพครูที่เกิดจากการนำพอร์ทโฟลิโอของครูกับของศึกษานิเทศ
มาผสมผสานกันนี้ตรงกับที่ มารียาลีส กูตีแยเรซ (Maryalice Gutierrez, in David Setteducati,
Journal for Staff Development, Summer 1995, Vol 16. No. 3) พบในการจัดทำโครงการ
อบรมครูใหม่ในเขตลองไอแลนด์ เมืองฟาร์มมิงเดล ในรัฐนิวยอร์ก (1992-1993) โดยพบว่า
ครูใหม่ที่ยังไม่มีประสบการณ์ในการสอนแต่ถ้ามีอาจารย์นิเทศอาวุโสคอยให้การชี้แนะและช่วยให้
คำแนะนำในการแก้ปัญหาจะมีความเชื่อมั่นในตนเองในฐานะครูมากขึ้น และสามารถเรียนรู้การ
ปฏิบัติหน้าที่ครูได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น มีความชำนาญในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นซึ่งทั้งนี้
เนื่องมาจากการได้รับคำชี้แนะดูแลอย่างใกล้ชิดจากครูอาวุโสนั่นเอง

นอกจากผู้วิจัยจะพบพัฒนาการด้านการตอบคำถามของนักเรียนโดยมีการเปลี่ยนแปลง
คำตอบในระดับ ใคร ทำอะไร ที่ไหนมาเป็นการตอบคำถามในระดับ ทำไม อย่างไร และมี
ทางเลือกอื่น ๆ อีกหรือไม่และพบว่าพัฒนาการด้านคำตอบของนักเรียนนั้นมีความเกี่ยวเนื่องในทาง
บวกกับพัฒนาการในทางวิชาชีพครู ซึ่งข้อค้นพบนี้ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูลในพอร์ทโฟลิโอทั้ง
ในส่วนของครูและส่วนของนักเรียนเปรียบเทียบระหว่างการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ กับการสอนครั้งที่
๔ - ๑๒ ดังตัวอย่างเชิงประจักษ์ที่นำมาประกอบการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ข้างต้น ผู้วิจัยยังพบการ
เปลี่ยนแปลงด้านจำนวนหนังสืออ่านและประเภทหนังสืออ่านที่นักเรียนอ่านเปรียบเทียบระหว่าง
การสอนครั้งที่ ๑ - ๓ กับการสอนครั้งที่ ๔ - ๑๒ อีกด้วย แต่เป็นที่น่าสังเกตว่าการเปลี่ยนแปลง
ในด้านนี้จะไปในระดับที่น้อยมากซึ่งอาจทำให้ต้องพิจารณาถึงความเกี่ยวข้องระหว่าง
พัฒนาการทางการอ่านของนักเรียนในด้านนี้กับพัฒนาการทางวิชาชีพของครู และอาจจะเป็นไปได้ว่า
พัฒนาการทางวิชาชีพครูไม่มีความเกี่ยวข้องกับจำนวนหนังสือที่นักเรียนอ่านและความหลากหลาย
ของประเภทหนังสือที่อ่าน

จากการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในวันแรกของการเข้ารับการทดลองในห้อง
ปฏิบัติการสอนผู้วิจัยพบว่าทั้งนิสิตฯและนักเรียนต่างสับสนท่าทีต่อกัน นักเรียนจะนั่งเป็นระเบียบ
เรียบร้อย ไม่เป็นธรรมชาติเท่าที่ควรและที่สำคัญคือถามผู้วิจัยถึงหนังสือที่จะ “ต้อง” อ่านว่ายาก
หรือไม่ ต้องมีการสอบหรือมีการบ้านหรือไม่แสดงให้เห็นถึงการรับรู้ความหมายของคำว่าหนังสือ
อ่านของนักเรียนโดยทั่วไป ทั้งนี้ น่าจะเป็นเพราะจากประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมทางสังคมของ
นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างหนังสืออ่านคือสิ่งที่พบเห็นในห้องเรียน ในห้องสมุด เป็นสิ่งที่ครูสั่ง
ให้อ่านและนักเรียนจะต้องจดจำเนื้อหาในหนังสือให้ได้ อ่านให้ถูกต้อง ชัดเจนและมีการสอบ
ความรู้ในที่สุด นอกจากนี้คำว่าหนังสือหมายความว่าสิ่งที่มีตัวอักษรมากมาย มีภาพประกอบ
น้อยและเป็นภาพที่ไม่สวยงามดึงดูดใจเด็กในวัยนี้ นอกจากนี้ผู้เขียนบางคนยังมีวิธีการเขียนที่ซับซ้อน
น่าเบื่ออีกด้วย แต่เมื่อนิสิตฯอนุญาตให้นักเรียนเลือกหนังสืออ่านที่มีในห้องปฏิบัติการมา
อ่านเองได้อย่างอิสระปรากฏว่านักเรียนพากันเลือกหนังสือมาอ่านกันคนละหลาย ๆ เล่ม ตั้งแต่
๓ - ๗ เล่มโดยประมาณแม้ว่าจะเป็นการนำมาอ่านผ่าน ๆ เพื่อดูภาพประกอบในเล่มเป็นส่วน
ใหญ่แต่ก็แสดงให้เห็นถึงความสนใจต่อการอ่านหนังสือเป็นอย่างมาก และเมื่อแน่ใจว่านิสิตฯไม่ได้

เน้นการจำเนื้อเรื่องที่อ่านไปหรือมีการทดสอบปรากฏว่านักเรียนเหล่านี้ก็พากันเลือกหยิบหนังสือ จากตู้มากองไว้ที่โต๊ะอีกคนละหลาย ๆ เล่ม พฤติกรรมการหยิบหนังสือที่ตนสนใจมาอ่านกันอย่าง อิสระครั้งละหลาย ๆ เล่มนี้ดำเนินติดต่อกันมาตั้งแต่การสอนครั้งแรกจนครั้งสุดท้าย ท้ายด้วยความ สัมผัสใจของนักเรียนไม่ได้เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนของนิสิตฯแต่อย่างใด เป็นที่น่าสังเกต ว่าในการสอนครั้งที่ ๑ - ๓ นั้นจำนวนหนังสือที่นักเรียนอ่านมีค่าเฉลี่ยต่อครั้งมากกว่าในการสอน ครั้งที่ ๔ - ๑๒ ซึ่งเป็นช่วงที่พัฒนาการทางวิชาชีพครูของนิสิตฯปรากฏสูงขึ้นเสียด้วยซ้ำไป (ดูรายละเอียดในตารางที่ ๔ บทที่ ๔)

พฤติกรรมที่บ่งชี้ถึงความสนใจของนักเรียนต่อการอ่านหนังสือที่มีอยู่ในศูนย์ ปฏิบัติการสอนด้านคำให้ข้อมูลเบื้องต้นของนักเรียนหลายคนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างว่าไม่ชอบการ อ่าน และขัดแย้งกับความชอบของนักวิจัยหลายคนที่จะบอกว่านักเรียนไทยไม่สนใจการอ่าน หนังสือ ผู้วิจัยตั้งข้อสังเกตว่าหนังสือที่นักเรียนไม่ชอบอ่านนั้นน่าจะหมายถึงความถึงหนังสือบาง ประเภทที่มีคุณสมบัติและลักษณะคล้ายกันกับที่ผู้ใหญ่หรือแม่แต่นักอ่านหนังสือบางคนไม่ชอบ อ่านนั่นเอง ในเรื่องนี้แคทเธอริน วอลเลซ (1992 ,pp.5) ยกตัวอย่างว่าหนังสือที่คนไม่ชอบ อ่านได้แก่พวกแบบฟอร์มกรอกภาษี คำอธิบายการเสียภาษี แบบฟอร์มสัญญาทางกฎหมายเป็น ต้นซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นหนังสือที่มีภาษาชวนให้หงุดหงิด สับสน มีรูปแบบการนำเสนอที่ไม่น่าอ่านเช่น เขียนข้อความติดกันเป็นแถว ๆ จนจบไม่มีช่วงพักสายตา และมีขนาดตัวหนังสือเล็กมาก ซึ่งวอลเลซ (1992) มองว่าไม่น่าจะเป็นความผิดของผู้อ่านที่ไม่ชอบอ่านแต่ผู้เขียนน่าจะพิจารณาตัวเอง ด้วยว่าทำไมจึงไม่เขียนให้นำอ่าน และในยุคปัจจุบันผู้เขียนอาจจะต้องยอมรับว่าเป็นยุคของผู้อ่านที่ เขามีสิทธิจะเลือกอ่านหนังสือประเภทและหนังสือเล่มที่เขาสนใจ เขาสามารถเลือกได้ว่าหนังสือ เล่มใดจะทำให้เขาเข้าใจในเรื่องที่เขาอยากรู้ได้ดีที่สุดและคุ้มค่าที่สุด

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังตั้งข้อสังเกตด้วยว่าบรรยากาศภายในห้องอ่านหนังสือมีส่วน ทำให้นักเรียนสนใจอ่านหนังสือได้ดีขึ้น ห้องอ่านหนังสือที่ออกแบบไว้อย่างสวยงาม สะดวกสบาย มีหนังสืออ่านสำหรับเด็กมากมายให้เลือกอ่านตามใจชอบ และจัดหมวดหมู่ตามประเภทอย่างเป็น ระบบ บรรยากาศที่นิสิตฯผู้สอนการอ่านไม่เน้นการสอบให้คะแนนเพื่อวัดความจำเกี่ยวกับเรื่อง ที่อ่านไป และเป็นห้องอ่านหนังสือที่ปลอดภัย “ห้าม” ทุกประเภท น่าจะมีส่วนทำให้นักเรียน หยิบหนังสือมาอ่านได้อย่างสะดวกใจและอย่างเต็มใจทั้งนี้สังเกตได้จากจำนวนหนังสือที่นักเรียน หยิบ มาอ่านในแต่ละครั้งค่อนข้างมากสม่ำเสมอโดยเฉพาะหนังสือประเภทจินตนาการที่นักเรียน ในวัยนี้ชอบอ่านเป็นปกติอยู่แล้ว อย่างไรก็ตามผู้วิจัยพบว่าเมื่อทำการทดลองนานขึ้นจำนวน หนังสือที่นักเรียนอ่านเริ่มมีจำนวนน้อยลงซึ่งอาจจะเป็นเพราะนักเรียนอ่านหนังสืออย่าง ละเอียดมากขึ้น กว่าเดิมที่เป็นเพียงการนำหนังสือมาผลิกอ่านผ่าน ๆ และดูภาพสวย ๆ ในเล่มเป็น ส่วนใหญ่ และผู้วิจัยเริ่มมั่นใจต่อข้อสันนิษฐานนี้มากขึ้นเมื่อวิเคราะห์พบว่าหนังสือที่นักเรียนอ่าน

ในช่วงหลัง ๆ เป็นหนังสือที่ต้องการเวลาในการอ่าน และเป็นหนังสือที่เด็กไม่เคยอ่านมาก่อนเช่น หนังสืออ่านประเภทกวีนิพนธ์ และพวกปรัชญา-ศาสนาเป็นต้นซึ่งเป็นหนังสือประเภทที่นักเรียนต้องการการชี้แนะในการอ่านจากนิสิตฯ

ป้าย “ห้าม” ต่าง ๆ จัดอยู่ในกลุ่มของสภาพบรรยากาศที่ไม่ส่งเสริมการอ่านอย่างอิสระของนักเรียนและส่งผลให้การเชื่อมโยงสิ่งที่อ่านได้กับประสบการณ์หรือความสนใจของนักเรียน เรื่องนี้แฟร์คลอธ (Fairclough, N. 1989 in Language and Power, London: Longman) พบว่าความรู้สึกและการตีความของผู้อ่านถูกกำกับโดยข้อความที่ปรากฏบนป้ายเหล่านี้ทั้งนี้เพราะการใช้ภาษาบนป้ายนี้ในตัวของมันเองมีอิทธิพลซึ่งนำบรรยากาศและแนวการใช้ความคิดของนักเรียนอยู่แล้ว ดังเช่นการใช้ป้าย “ห้ามหยิบหนังสือก่อนได้รับอนุญาต ” “ส่งรายงานภายในวัน....” “ชั่วโมงอ่านอิสระ ๙.๐๐ น. - ๙.๓๐ น.” “ทบทวนแนวคิดที่ได้จากการอ่าน” ฯลฯ มีส่วนทำให้นักเรียนเกิดการเกร็ง ไม่ชอบการอ่านและมองว่าการอ่านเป็นเรื่องของระบบระเบียบเพราะฉะนั้นจึงไม่ให้ความสนใจและไม่สะดวกใจต่อการเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนตัวของตนกับสิ่งที่อ่านไปเพราะถึงอย่างไรก็ต้อง “ทบทวนแนวคิดที่ได้จากการอ่าน” อยู่ดี ซึ่งบรรยากาศเหล่านี้ไม่มีปรากฏอยู่ในศูนย์ปฏิบัติการสอนจึงน่าจะส่งผลให้นักเรียนทุ่มเหตความสนใจให้กับการอ่านหนังสือตามความสนใจและความชอบได้อย่างเต็มที่ทั้งยังส่งผลต่อการตอบคำถามในแนวคิดวิเคราะห์ได้มากขึ้นอีกด้วย

สำหรับบุคลิกภาพการอ่านของนักเรียนในส่วนที่เกี่ยวกับการอ่านหนังสือได้หลากหลายประเภทนั้นผู้วิจัยพบว่านักเรียนสนใจและสามารถอ่านหนังสือประเภทที่ไม่เคยอ่านมาก่อนในช่วงการสอนที่ ๔ - ๑๒ โดยเฉพาะหนังสือประเภทปรัชญาและศาสนา อ่านหนังสือประเภท

สารคดีมากขึ้นแต่ยังคงอ่านหนังสือจินตนาการมากอยู่เมื่อเปรียบเทียบกับหนังสือประเภทอื่น ๆ (ดูรายละเอียดในตารางที่ ๖ บทที่ ๔) การที่ผู้วิจัยเน้นให้นักเรียนอ่านหนังสือได้หลากหลายประเภทนั้นเพื่อที่จะให้นักเรียนได้คุ้นเคยกับแนวการมองสังคมและโลกหลาย ๆ ด้าน

หนังสืออ่านนั้นปกติแล้วได้รับการแบ่งหรือจัดกลุ่มเป็นประเภทต่าง ๆ อาจจะเป็นประเภทหนังสือแบบเรียน ประเภทหนังสือจินตนาการ ประเภทสารคดี นวนิยายซึ่งก็สามารถแบ่งออกได้อีกหลายหลายแนวเช่นแนวลึกลับ แนวผจญภัย อิงประวัติศาสตร์หรือเรื่องร่วมสมัย ประเภทของหนังสือนั้นแบ่งโดยใช้แนวการเขียน การผูกเรื่องในทำนองเดียวกัน ลักษณะการใช้ภาษาและรูปแบบการเขียนอาจจะขึ้นอยู่กับความถนัดและเอกลักษณ์ของผู้เขียนแต่จะต้องอยู่ภายในกรอบที่เรียกว่าวัฒนธรรมการเขียนที่ยอมรับกันในสังคมนักเขียน (socioculturally recognizable) ที่เป็นตัวกำหนดประเภทของหนังสือไว้ ในเรื่องนี้มีนักภาษาศาสตร์ให้ความเห็น

สอดคล้องกับเกณฑ์ในการแบ่งประเภทของหนังสือตามวัฒนธรรมการเขียนไว้หลายคน อาทิเช่น ฮาลลiday (Halliday, M.A.K. 1978) , มาร์ตินและคณะ (Martin, J.R., F. Christie, and J. Rothery. 1987) และสเวลล์ (Swales, J. 1990) เป็นต้น โดยเฉพาะสำหรับสเวลล์แล้วประเภทของหนังสือก็คือวิธีการสื่อสารในรูปแบบหนึ่งที่คุณเขียนพยายามสื่อสารที่มีอยู่ผ่านทางวิธีการเขียนหนังสือประเภทนั้น ๆ อย่างผู้อ่านนั่นเอง ดังนั้นถ้าเราวิเคราะห์เนื้อหาสาระที่มีอยู่ในหนังสือแต่ละประเภทในสังคมหนึ่ง ๆ จะสามารถเข้าใจถึงแนวคิดและรูปแบบของสังคมนั้นได้เป็นอย่างดี สเวลล์ (Swales, 1990) ยกตัวอย่างให้ฟังว่าบ่อยครั้งที่ผู้อ่านยังไม่ต้องอ่านสาระที่มีอยู่ในหนังสือหรือข้อความในหนังสือบางประเภทก็สามารถรู้สึกได้ว่าสาระหรือข้อความนั้นเป็นอะไร ตลอดจนเดาได้ว่าผู้เขียนต้องการสื่อสารอะไรมายังผู้อ่าน ยกตัวอย่างเช่นการอ่านหนังสือที่จัดอยู่ในประเภทศาสนา ประเภทศิลปะ ประเภทหนังสือเรียน เป็นต้น แม้แต่หนังสือประเภทเทพนิยายและนิทานท้องถิ่นก็มีแนวการเขียนและสาระที่ต้องการสื่อสารนั้นคือการอธิบายระบบระเบียบวิถีชีวิตความเป็นอยู่ของสังคมในอดีตและที่สำคัญคือโน้มน้าวให้ผู้อ่านเห็นถึงความแปลกประหลาดของความเป็นคนในสังคมนั้น ๆ

ดังนั้นการให้นักเรียนรู้จักอ่านหนังสือประเภทใดประเภทหนึ่งแต่เพียงประเภทเดียว น่าจะทำให้ความคิดและประสบการณ์ของนักเรียนแคบลง รู้จักภาพพจน์ของสังคมในวงจำกัด ไม่มีโอกาสรับรู้ภาพพจน์ของสังคมตามแนวการมองอื่น ๆ ซึ่งส่งผลให้การอ่านแบบวิเคราะห์เชื่อมโยงกับข้อความไม่เกิด การอ่านที่เกิดขึ้นจะเป็นในลักษณะการถอดรหัสข้อความที่ปรากฏในหนังสือและตามความคิดของผู้เขียนหนังสือเท่านั้น การให้นักเรียนรู้จักหนังสือประเภทที่นอกเหนือไปจากที่นักเรียนคุ้นเคย รู้จักการอ่านหนังสือประเภทเหล่านี้จึงเป็นช่องทางให้นักเรียนเกิดวุฒิภาวะทางการอ่านได้อย่างแท้จริง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- โครงการพิเศษเพื่อการปฏิรูปการฝึกหัดครูฯ สำนักงาน. การปฏิรูประบบการฝึกหัดครูของสถาบันฝึกหัดครูรัฐ เอกสารหมายเลข 5 ประกอบการบรรยายให้กับคณาจารย์ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อเดือน ธันวาคม 2540.
- ณรงค์ ปานทอง. การสร้างหนังสือสำหรับเด็ก. เอกสารนิเทศการศึกษา ฉบับที่ 2550 ภาคพัฒนาตำราและเอกสารทางวิชาการ หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมการฝึกหัดครู, 2526.
- นิธิ เขียวศรีวงศ์. แบบเรียนและอนุสาวรีย์: ว่าด้วยวัฒนธรรม, รัฐ และรูปการจิตสำนึก. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มติชน, 2538.
- ปราณี เชียงทอง. วรรณกรรมสำหรับเด็ก. กรุงเทพมหานคร : โอเดียนสโตร์, 2534.
- รัญจวน อินทรกำแหง. วรรณกรรมสำหรับเด็กและวัยรุ่น. ภาควิชาบรรณารักษ์ คณะมนุษยวิทยา มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2524.
- วิริยะ สิริสิงห. การเขียนเรื่องสำหรับเด็ก กรุงเทพมหานคร : สุวีริสาส์น, 2524.
- สำลี ทองธิว. “การสอบการอ่านหนังสือสำหรับเด็ก” ใน หนูน้อยน่ารัก. โครงการตำรา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2535.
- สำลี ทองธิว. เจ็ดวันในฟูกุโอะกะ: สารคดีทางการศึกษา. โครงการตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2540.
- สำลี ทองธิว. พัฒนาการทางแนวคิด นโยบายและปรัชญาของการจัดการประถมศึกษาในระบบโรงเรียนของรัฐระหว่างพ.ศ. 2489-2538 ใน อูมา สุคนธมานและคณะ ในงานวิจัยโครงการวิจัยกาญจนาภิเษกสมโภช เรื่องพัฒนาการทางการศึกษาไทยระหว่างปีพ.ศ. 2489-2538, 2541.
- สำลี ทองธิว. “หนังสืออ่านสนุกสำหรับเด็ก” ใน เรื่องน่ารู้สำหรับครูภาษาไทย ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 2534.
- สำลี ทองธิว. หนังสืออ่านสำหรับเด็ก: การอ่านและการคิดวิเคราะห์ เอกสารคำสอน ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 2541.
- สีทธา พิณจิวอดล. ความรู้ทั่วไปทางวรรณกรรมไทย. กรุงเทพมหานคร : ดวงกมล, 2524.

- Alderson,C and Urquhart,A (eds). Reading in a Foreign Language. London:
Longman, 1984.
- Angelo and Cross. Classroom Assessment Technique:A Handbook
for College Teachers. San Francisco:Jossey-Bass, 1993.
- Arreola, Raoul. "Establishing successful faculty evaluation and development programs"
New Directions for Community Colleges. 11(1), 83-93, 1983.
- Arter,Judith. Portfolios for Assessment and Instruction. ERIC Digest No. ED 388 890 ,1997.
- Brady,L. "Community practicum: the integration of experience". Journal of Teaching Practices.
1(2), 1987.
- Brown, Collins and Duguid. "Situated cognition and the culture of learning". educational
Researcher. 18(1), 1989.
- Buchmann,M and Schwille,J "Education: the overcoming of experience"
American Journal of Education 92, 1983
- Bullough,V.R. Jr. First Year Teacher: A Case Study. New York: Teachers College Press, 1989.
- Bullough BR.V. Jr. And Gitlin, Andrew D. "Educative communities and the development of the
reflective practitioner". Qualitative Studies in Education. Vol. 2, No.4, 1989.
- Butt,R.L. and Raymond, D. "Teacher development using collaborative autobiography"
A paper presented at an international/ invitation conference on Teacher
Development ,Toronto: Ontario Institute For Studies in Education, 1989
- Centra, John. Determining faculty effectiveness , San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Centra, John. "Use of teaching portfolios and student evaluations for summative evaluation"
Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research
Association, Atlanta, GA, April 12-16 , 1993 ,ED 358 133.
- Cherry, R; Grant,P; Kalinos,K. "Evaluating full-time faculty members" in Richard I. Miller (ed.)
Evaluating Major Components of Two-Year Colleges. ED 301 300, 1988.
- Clandinin, D.J. Classroom Practice: Teacher Images in Action. Philedelphia: The Palmer Press,
1986.

Clay, Marie M. "Reading Recovery in the United States: Its Successes and Challenges"

Paper presented at the American Educational Research Association, Boston,
MA. April 1990 ERIC Number ED 320125

Cohen, Arthur/ "Evaluation of faculty". Community College Review, 2,1974 committee,
St.Louis: St.Louis Junior College District 1974, ED 116 738.

Cook, Discourse in Language Teaching: A Scheme for Teacher Education. Oxford: Oxford
University Press, 1989.

Dewey, J. How We Think Chicago: Henry Regnery Co., 1933

Doolittle, Peter "Teacher Portfolio Assessment". ERIC Document Reproduction Service
No. ED 385608.

Dunkin, M. "Recent trends in research on teaching and teacher education". Paper presented at
the First Asia-Pacific Conference on Teacher Education, Bangkok, Thailand, 1988.

Fairclough, N. Language and Power. London: Longman, 1989.

Feiman-Nemser, Sharon. "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives" in: W.R.
Houston (ed.) Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan,
1990.

Gardner, Howard. "The assessment of artistic thinking: Comments on the national assessment
of educational progress in the arts". ERIC Clearing House on Reading and
communication Skills (ED 279677).

Gentile, J.R. Instructional improvement: Summary and Analysis of Madeline Hunter's Essential
Elements of Instruction and Supervision, Oxford, OH National Staff Development
Council, 1988.

Goodman, J. "Reflection and Teacher Education: A case study and theoretical analysis" in
Interchange ,15 (3).

Graves, Donald H. Portfolio Portraits .

Halliday, M.A.K. Language as Social Semiotic. London: Edward Arnold, 1978.

Hancock, R., and Settle, D. Teacher appraisal and self - evaluation: A practical guide. Oxford:
Basil Blackwell, 1990.

Jensen, Morgens. A little about language, words, and concepts. Translated by Kress, G.
Linguistic Processes in Sociocultural Practice. Oxford: Oxford University Press, 1985.

- Jensen, Morgens. A little about language, words, and concepts. Translated by Lotte Rosbak Juhl. Dragor Denmark: Landsforeningen of Laesepaedagoger, 1987.
- Langer, Judith. The Process of Understanding Literature. Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature, State University of New York at Albany, 1989.
- Linn, R.L. and Grounlund, N.E. Measurement and Assessment in Teaching. 7th ed. Columbus. OH: Mrll).
- Lynch-Brown, Carol; Tomlinson, Carl M. Essentials of Children's Literature. Allyn and Bacon, 1993.
- Martin, J.R.; Christie, F; and Rothery, J. "Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson" in: I. Reid (ed) The Place of Genre in Learning: Current Debates. Victoria, Australia: Deakin University Centre of Studies in Literary Education, 1987.
- McCloskey and Egelson. Designing Teacher Evaluation Systems That Support Professional Growth. Greensboro: University of North Carolina at Greensboro, South Eastern Regional Vision for Education, 1993.
- Ministry of University Affairs. "Thailand 's Laong-Range Plan for Higher Education" (1990-2004): Summary, 1994.
- Norris, Stephen ; Phillips, Linda. Explanations of Reading Comprehension: Schema Theory and Critical Thinking Theory. Teachers College Record, 1987.
- Olson, L. "Clinical Schools: Theory meets practice on the training ground". Education Week. April 12, 1989.
- Opitz, Michael. " Hypothesizing about reading recovery" in Reading Horizons. 31(5) ,1991.
- Osterman, K and Kittkamp, R. Reflective Practice for Educators: Improving Schooling Through Professional Development. Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc., 1993.
- Posner, G. Field Experience: A Guide to Relective Teaching. New York: Longman, 1985.
- Reilly, D. "A knowledge base for education: cognitive science". Journal of Teaching Education, 40(3), 1989.
- Ross, D. "Teacher self empowerment : Developing a knowledge base for teachers and teacher educators". A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA., 1990.

- Ross, D. and Others. "Developing a PROfessional TEACH at the University of Florida". in Case Studies and Critiques of Reflective Teacher Education Program. University of Florida, 1995.
- Ross,D. and Others. "Developing reflective teachers: the connections between university coursework and elementary classroom" A paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco, 1989.
- Scholes,R. Textual Power. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985.
- Seldin, P. "Faculty evaluation: Surveying policy and practices". Change. 16(3) 28-33, 1984.
- Setteducati,David. Journal of Staff Development. Summer 1995 Vol 16, No 3.
- Smith, Carl B. " Helping children understand literary genres" , 1994. ERIC NO. ED 366985.
- Smith, D and Others. " PROTEACH: Professional teacher preparation at the University of Florida". Phi Delta Kappan. 66(2).
- Smith,W. "The American Teacher Corps programme". in E.Hoyle and Megarry (eds). Professional Development of Teachers. London:Nichols, 1990.
- Stones, E. and Morris, S. Teaching Practice: Problems and Perspectives. London:Methuen, 1974.
- Stones, E. Supervision in Teacher Education. London:Methuen., 1984.
- Smyth,J. "Introduction:Eucating teachers:Changing the nature of pedagogical knowledge". in Smyth,J (ed) Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge. Basingstoke: Falmer Press, 1987.
- Swales,J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Tabachnick, B. and Zeichner,K. "The impact of student teaching experience on the development of teacher perspectives" Journal of Teacher Education. Nov. - Dec. ,1984.
- Wallace, Catherine. Reading. Oxford University Press, 1992.
- Widdowson,H.G. "Reading and Communication" in C. Alderson and A. Urquhart Reading in a Foreign Language. London: Longman, 1984.
- Wilson,S; and Schulman. " 150 Dufferent ways of knowing: representations of knowledge in teaching" in: J. Calderhead (ed.) Exploring Teachers' Thinking. London: Cassell, 1987.
- Wolf, K. "The schoolteacher 's portfolio: Issues in design, implementationand evaluation" Phi Delta Kappan. 72.129-136, 1991.

Young, Raymond J., Gwalamubisi, Yoswa “Perceptions about current and ideal methods and purposes of faculty evaluation” Community College Review. 13(4),27-33 ,1986.

Zeichner, K. “Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s” Journal of Education for Teaching. 16(2,) ,1990.

Zeichner, K. “Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies in preservice teacher education, International Journal of Education Research. 11, 1987.

Zeichner, K. “The practicum as an occasion for learning to teach” South Pacific Journal of Teacher Education. 14(2), 1986.

Zeichner, K. and Gore, J. “Teacher socialization” in W.R. Houston (ed.) Handbook of Tesearch on Teacher Education. New York: Macmillan, 1990.



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก
พอร์ทโฟลิโอครู

1. พค 1
2. พค $\frac{1}{2}$
3. พค 2
4. พค 2 แนว ป.ป. 1
5. พค 2 แนว ป.ป. 2
6. พค 3 น. 1
7. พค 3 น. 2
8. พค 3 น. 3
9. พค 4
10. แบบสังเกตพฤติกรรมในห้องปฏิบัติการ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

พค 1

ศูนย์ปฏิบัติการสอน

ผู้บันทึก..... วันที่.....

ชื่อนักเรียน.....เพศ อายุปี
ระดับชั้น.....โรงเรียน.....

ลักษณะของโรงเรียน

.....
.....

พื้นฐานทางสังคมและเศรษฐกิจของนักเรียน

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับผลการเรียนและนิสัยการอ่านของนักเรียน

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ศูนย์ปฏิบัติการสอน

ผู้บันทึก..... วันที่.....

แนวคิดในการจัดการเรียนการสอนอ่าน	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
1. นักเรียนแต่ละคนมีความสามารถในการอ่านแตกต่างกัน
2. นักเรียนแต่ละคนมีความสนใจอ่านหนังสือต่างประเภทกัน
3. นักเรียนจะสนใจอ่านหนังสือมากขึ้นถ้าได้มีส่วนร่วมในการเลือกหนังสืออ่าน
4. นักเรียนจะสนใจและติดตามเรื่องที่อ่านได้ดีถ้าได้ตั้งคำถามตอบคำถามสาระที่อ่านเป็นระยะ ๆ
5. นักเรียนจะสนใจอ่านหนังสือมากขึ้นถ้าครูสรุปสาระที่อ่านไปให้ฟังบ่อย ๆ
6. จุดประสงค์หลักของการสอนอ่านคือให้นักเรียนได้รับสาระความรู้จากเรื่องที่อ่านมากที่สุด
7. การแสวงหาวิธีการสอน-กิจกรรมการสอนใหม่ ๆ มาใช้ เป็นการกระตุ้นการอ่านของนักเรียนไม่ได้ผลเท่ากับการที่ครูทำตนให้เป็นแบบอย่างให้นักเรียน
8. การทำงานใกล้ชิดกับนักเรียนทำให้ครูรู้จักอ่อนในการอ่านของเด็กได้ดี
9. สิ่งที่เป็นประโยชน์มากที่สุดในการรู้จักอ่อนของนักเรียนคือการทำให้ครูสามารถประเมินผลนักเรียนได้อย่างถูกต้อง
10. เป้าหมายหลักของการสอนอ่านอย่างใกล้ชิดกับเด็กคือการฝึกความรับผิดชอบของครู

พค 2

ศูนย์ปฏิบัติการสอน

ผู้บันทึก..... วันที่.....

ชื่อนักเรียน..... เพศ อายุปี

จำนวนหนังสือที่อ่าน..... ประเภทหนังสือที่อ่าน.....

วัตถุประสงค์/ความคาดหวัง

.....
.....
.....
.....
.....
.....

กระบวนการเรียนการสอนที่เตรียมไว้

.....
.....
.....
.....
.....

*ผลของการใช้กระบวนการสอนที่เตรียมไว้/ข้อสังเกตเกี่ยวกับการจัดกระบวนการเรียนการสอน

.....
.....
.....
.....
.....
.....

พค 2

ข้อสังเกตเกี่ยวกับตัวนักเรียน จุดอ่อน/จุดเด่น

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*รายละเอียดของกระบวนการเรียนการสอนที่ต้องปรับปรุง

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศูนย์ปฏิบัติการสอน
บันทึกหลังการอ่าน

ชื่อนักเรียน.....เพศ อายุปี
ครั้งที่..... เวลา.....
เรื่อง.....
ผู้แต่ง.....
ประเภท.....

ถาม 1
ตอบ
.....
.....

ถาม 2
ตอบ
.....
.....

ถาม 3
ตอบ
.....
.....

ถาม 4
ตอบ
.....
.....

พค 3 น. 1

ถาม 5
ตอบ

.....
.....
.....

ถาม 6
ตอบ

.....
.....
.....

ข้อสังเกตอื่นๆของนักเรียน.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



พค 3/ น. 2

ศูนย์ปฏิบัติการสอน ประเภทหนังสืออ่าน

ประเภท	สารคดี :
	นิทาน : เทพนิยาย , จินตนาการ , ท้องถิ่น-ตำนาน , อิงประวัติศาสตร์, อิงศาสนา , อิงวรรณคดี , อิงวิทยาศาสตร์
	เรื่องจริง:
	ร้อยกรอง : กาพย์ , โคลง , กลอน , ฉันท์
	นิยาม : ผจญภัย , ความรัก , ลึกลับ , อิงประวัติศาสตร์ , เศร้า , ชนกลุ่มน้อย จิตนาการ

พค 3/ น. 3

ศูนย์ปฏิบัติการสอน ประเภทหนังสืออ่าน

- * ในบรรดาหนังสือทั้งหมดที่เพิ่งอ่านจบไป ชอบเล่มใดมากที่สุด
- * อะไรทำให้ชอบมากที่สุด
- * อะไรทำให้เลือกหนังสือเล่มนี้มาอ่าน
- * อ่านแล้วได้อะไรจากเรื่องบ้าง
- * ถ้าจะเขียนเรื่องใหม่เอง จะเปลี่ยนแปลงอะไรภายในเรื่องบ้าง
- * อ่านจบแล้วเกิดความรู้สึกอย่างไรบ้าง
- * ทำไมผู้เขียนจึงทำให้ตอบจบของเรื่องเป็นเช่นนั้น/จบเรื่องลงแบบนั้น
- * คิดว่าผู้เขียนมีอะไรอยู่ในใจ/คิดอะไรอยู่
- * อยากจะเขียนภาพแสดงความรู้สึกเกี่ยวกับเรื่องทีอ่านไปบ้างหรือไม่
- * ตัวละครเป็นอย่างไร มีตัวละครบ้าง แต่ละตัวมีนิสัยอย่างไร
- * ได้ยินเสียง/เห็นภาพตัวละครเหล่านี้บ้างหรือไม่
- * ตัวละครเหล่านี้มีปัญหาอะไร
- * ฉากเหตุการณ์เป็นอย่างไร เกิดขึ้นที่ใด สมัยใด อากาศตอนนั้นเป็นอย่างไร
- * มีเรื่องอื่น ๆ อีกไหมที่มีท้องเรื่องในแนวเดียวกัน
- * อยากอ่านเรื่องประเภทอื่น ๆ บ้างหรือไม่

พค

ศูนย์ปฏิบัติการสอน
บัณฑิตกษัตริย์นิเทศก์

ชื่ออาจารย์นิเทศก์.....ครั้ง.....

ชื่อครู.....เรื่องการสอน.....

วันที่.....เวลา.....

นิเทศก์ครั้งสุดท้ายวันที่.....

บันทึกการสนทนา.....

.....

.....

.....

.....

.....

บันทึกข้อมูลเสริมที่ครูให้.....

.....

.....

.....

.....

.....

หมายเหตุ พค 1

พค 1/2

พค 2/แนว ป.ป.

พค 2/แนว ป.ป.

พค 2 จำนวนข้อสังเกตจุดอ่อน-เด่นของนักเรียน

บันทึกข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน

-เทคนิควิธีสอน

-ความรู้เรื่องการสอน

-ความรับผิดชอบต่อนักเรียน

-การบรรลุเป้าหมาย

-ทัศนคติต่อวิชาชีพครู

แบบสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนในห้องปฏิบัติการสอน

ครั้งที่..... วันที่..... เวลา

กลุ่มที่..... น.ร.โรงเรียน.....จำนวน.....

เวลา	พฤติกรรม
9:00	
9:05	
9:10	
9:15	
9:20	
9:25	

เวลา	พฤติกรรม
9:30	
9:35	
9:40	
9:45	
9:50	
10:00	

เวลา	พฤติกรรม
10:05	
10:10	
10:15	
10:20	
10:25	
10:30	
10:35	

เวลา	พฤติกรรม
10:40	
10:50	
10:55	
11:00	

หมายเหตุ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



ภาคผนวก ข
การสอนอ่านแบบต่าง ๆ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

กลวิธีการสอนอ่าน

กลวิธีการสอนอ่านหมายความถึงการวางแผนกระบวนการสอนอ่านในภาพรวมทั้งหมดของการสอนของครูแต่ละครั้ง ในที่นี้เคลน, ปีเตอร์สัน, และซิมมิงตัน (1991) (Marvin L. Klein, Susan Peterson, Linda Simington, Teaching Reading in the Elementary Grades, Allyn and Bacon, 1991) ให้คำอธิบายไว้ว่าในการสอนแต่ละครั้งครูที่มีระบบการสอนที่ดีจะเลือกที่จะใช้กลวิธีการสอนอ่านแบบใด ซึ่งอาจจะเลือกเอาจากกลวิธีการสอนที่มีผู้ทำวิจัยและได้รับการพิสูจน์ยอมรับในผลลัพธ์ของกลวิธีนั้น ๆ ไว้แล้วหรืออาจจะสร้างขึ้นเองโดยผสมผสานขั้นตอนต่าง ๆ หรือเลือกเทคนิควิธีต่าง ๆ ที่ผู้ทำวิจัยเหล่านั้นได้สร้างขึ้นมาก่อนเพื่อให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและบริบทที่เอื้อต่อการเรียนการสอนในขณะนั้นของครู

ในแต่ละกลวิธีจะประกอบไปด้วยเทคนิควิธีมากมายซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นองค์ประกอบที่ทำให้กลวิธีการสอนนั้น ๆ สมบูรณ์และบรรลุเป้าหมายที่ตั้งขึ้น เคลนและคณะ (1991) (pp. 175) ให้ความหมายของคำว่าเทคนิคการสอนในที่นี้ว่าความหมายถึงกลวิธีการสอนย่อย ๆ นั้นเอง (microstrategy) ถ้าเป็นเช่นนี้ก็หมายความว่าเทคนิคก็คือการกำหนดแผนการสอนของครูซึ่งจะบ่งชี้ว่าในการสอนตอนนั้น ๆ จะเน้นใช้หลักการหรือองค์ประกอบอะไรบ้าง ตัวอย่างของเทคนิคการสอนที่นิยมใช้ในการสอนอ่านมีอาทิเทคนิคการสอนโดยใช้โครงแผนภูมิตามความหมาย (Semantic Mapping) เทคนิคการสอนอ่านแบบครูสอนคำศัพท์และไวยากรณ์โดยตรง (Direct instruction in vocabulary expansion or story grammar) เทคนิคการสอนอ่านแบบผสมผสานการเขียนและการอ่าน (Sentence combining as a tool for developing writing-reading connection) เทคนิคการสอนอ่านแบบใช้คำถามและการเรียบเรียงโครงเรื่องหลัก (Question insertion and advance organizers)

ในแต่ละเทคนิคการสอนจะประกอบไปด้วยกิจกรรมการสอนหลากหลายซึ่งกิจกรรมการสอนแต่ละกิจกรรมต้องมีความสอดคล้องรับกันกับเทคนิคการสอนนั้น ๆ และที่สำคัญคือต้องทำให้ผู้อ่านบรรลุเป้าหมายเฉพาะหรือทักษะเฉพาะที่กำหนดไว้เป็นขั้น ๆ จนบรรลุเป้าหมายหลักของเทคนิคการสอนนั้นในที่สุด กิจกรรมการสอนอ่านจะหมายความถึงรายละเอียดของสิ่งที่ผู้เรียนจะต้องกระทำ จะต้องฝึกปฏิบัติหรือหมายความถึงสิ่งที่ครูจะต้องกระทำในการสอนตามการวางแผนที่กำหนดไว้โดยเทคนิคการสอนที่เลือกไว้

กลวิธีการสอนอ่าน

กลวิธีการสอนอ่านที่เป็นที่รู้จักและได้ผ่านการวิจัยพิสูจน์ผลมาแล้วมีอยู่ 14 วิธีหลัก ๆ ซึ่งผลได้นั้นมีทั้งที่เป็นข้อดีและที่เป็นจุดอ่อนของกลวิธีแต่ละอย่าง ผู้ที่จะนำกลวิธีไปใช้จะต้องทำการศึกษาในรายละเอียดเกี่ยวกับบริบทสิ่งแวดล้อม ลักษณะตัวแปรเรื่องเวลา อายุของตัวอย่างประชากร ระดับวุฒิภาวะทางสมองของตัวอย่างประชากร ตลอดจนความพร้อมและการเตรียมตัวของครูในการใช้กลวิธีการสอนแต่ละวิธีและ ฯลฯ ประกอบด้วยการตัดสินใจเลือกใช้ด้วย

กลวิธีคาดการณ์-ตรวจสอบ-สรุป (Predict-Test-Conclude)

เคลน (1988) ได้ทำการศึกษาและนำเสนอกลวิธีการสอนอ่านแบบคาดการณ์-ทดสอบ-สรุป ซึ่งรายละเอียดของกลวิธีนี้มีดังนี้

ในขั้นแรกก่อนที่นักเรียนจะเริ่มอ่านหนังสือ ครูจะใช้คำถามหรืออาจจะใช้กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนเดาถึงเหตุการณ์ที่กำลังจะเกิดขึ้นกับตัวละครตามที่นักเรียนเห็นจากภาพปกหรือจากการอ่านชื่อเรื่อง และให้เดาเลยไปถึงตอนจบของเรื่องด้วย

ในขั้นที่สองคือระหว่างที่นักเรียนกำลังอ่านอยู่ให้นักเรียนตรวจสอบการคาดการณ์ของนักเรียนให้สังเกตว่าการคาดการณ์ของนักเรียนถูกต้องหรือผิดพลาดไป ครูจะใช้คำถามกระตุ้นให้นักเรียนคิดถึงสิ่งที่ทำให้นักเรียนคาดการณ์ผิดพลาดหรือถูกต้อง

ในขั้นสุดท้ายให้นักเรียนอภิปรายเปรียบเทียบระหว่างสิ่งที่นักเรียนคาดการณ์เอาไว้กับสิ่งที่นักเรียนอ่าน พยายามกระตุ้นให้เด็กอธิบายว่าทำไมจึงคาดการณ์เช่นนั้น

กลวิธีนี้เหมาะที่จะใช้เมื่อต้องการฝึกให้นักเรียนเป็นนักอ่านที่ติดตามเรื่องตลอดเวลา กล่าวคือต้องคิดถึงการวางโครงเรื่อง การวางอารมณ์ กำหนดความคิดและพฤติกรรมของตัวละครไปพร้อม ๆ กับการอ่านซึ่งทั้งนี้สิ่งที่นักเรียนคิดคาดการณ์ไว้อาจจะต่างไปจากที่ผู้เขียนเขียนก็ได้

กลวิธีการยกตัวอย่างเรื่อง-เปรียบเทียบ-โยงความ (Analogy-Fit-Infer)

ในขั้นแรกเคลน (1988) จัดให้ครูอ่านหนังสือที่มีเนื้อเรื่อง แนวคิด และสภาพเหตุการณ์ที่ใกล้เคียงกับเรื่องที่กำลังจะอ่านมาอ่านให้นักเรียนฟัง ยกตัวอย่างเช่นครูอ่านเรื่อง “ลมกับเมฆฝน” (ลำลี ทองธิว, 2539) ที่ตามโครงเรื่องนั้นลมมักจะพัดพาเมฆฝนไปตกที่ทะเลสาบด้วยคิดว่าการกระทำเช่นนั้นเป็นสิ่งที่ดีช่วยให้ทะเลสาบมีน้ำเพิ่มมากขึ้น ซึ่งที่จริงแล้วถ้าลมพัดพาเมฆฝนไปตกที่ที่แห้งแล้งจะเป็นประโยชน์แก่พืชพันธุ์และมนุษย์มากกว่า

ในขั้นที่สองครูให้นักเรียนยัดแนวคิดที่ได้จากเรื่อง “ลมกับเมฆฝน” ไว้เป็นแนวเพื่อใช้เปรียบเทียบกับเรื่อง “เมื่อเศรษฐีพบขุมทรัพย์” (ลำลี ทองธิว, 2539) ที่ให้อ่าน นักเรียนจะได้ใช้แนวคิดเดิมเป็นแนวในการอ่านและในการคาดการณ์สิ่งที่จะเกิดขึ้นต่อไปกับเรื่องที่กำลังอ่าน

หลังจากอ่านเรื่อง “เมื่อเศรษฐีพบขุมทรัพย์” แล้วครูให้นักเรียนอภิปรายเปรียบเทียบเรื่องและการคาดการณ์ของนักเรียนโดยดูการโยงความระหว่างแนวคิดของเรื่องทั้งสอง

กลวิธียกตัวอย่างเรื่อง-เปรียบเทียบ-โยงความนี้เหมาะกับการอ่านเรื่องที่ยากแก่การทำความเข้าใจหรือเรื่องที่นักเรียนไม่มีพื้นความรู้หรือประสบการณ์มาก่อน

กลวิธีเล่าเรื่องย่อ-อ่าน-สรุป (Summarize-Monitor-Summarize)

ในชั้นแรกครูจะเล่าเรื่องย่อพร้อมทั้งให้แนวคิดหลัก ๆ ของเรื่องที่นักเรียนกำลังจะอ่านการเล่าเรื่องย่อนี้อาจจะใช้การเขียนแผนภูมิเรื่องราว รวมรวมกลุ่มคำสำคัญ ๆ หรือข้อความเด่น ๆ ของเรื่องนั้นก็ได้อีก และอาจจะใช้การเขียนหรือการเล่าเรื่องในการนำเสนอสิ่งต่าง ๆ ที่กล่าวมาก็ได้

ในชั้นการอ่านนักเรียนจะใช้สิ่งที่ครูจัดให้ในชั้นแรกเป็นแนวในการอ่าน

ในชั้นสุดท้ายครูจะให้นักเรียนสรุปหรือย่อเรื่องที่ได้อ่านไปโดยให้เรียบเรียงใหม่แล้วนำเสนอในสำนวนของนักเรียนเอง และเมื่อนักเรียนนำเสนอแล้วให้มีการอภิปรายถึงความเหมือนหรือความแตกต่างระหว่างเรื่องย่อที่ครูเล่าให้ฟังกับเรื่องย่อที่นักเรียนนำเสนอ

กลวิธีเล่าเรื่องย่อ-อ่าน-สรุปเรื่องนี้เหมาะสำหรับใช้สอนอ่านเรื่องที่มีความยากมาก ๆ หรือเมื่อครูมีเวลาจำกัดเท่านั้น ไม่ควรใช้เป็นกลวิธีการสอนทั่วไปเนื่องจากเน้นบทบาทของครูมากเกินไปเปิดโอกาสให้เด็กใช้ความคิดด้วยตัวเองน้อยมาก

กลวิธีการสอนอ่านโดยใช้ชื่อเรื่องชั้นำความคิด (DRTA : Directed Reading-Thinking Activity)

กลวิธีนี้พัฒนาขึ้นจากการศึกษาค้นคว้าของ ริชเชล สตอฟเฟอร์ (Russell Stauffer 1969 Directing Reading Maturity as a Cognitive Process, New York:Harper&Row) เป็นกลวิธีการสอนอ่านที่ออกแบบสำหรับนักเรียนในระดับประถมศึกษาโดยเฉพาะแต่ในตอนหลังเป็นกลวิธีที่มีผู้นำมาดัดแปลงให้ใช้กับนักเรียนในระดับอื่น ๆ ด้วย กลวิธีการสอนนี้ประกอบไปด้วยขั้นตอนดังนี้

ในชั้นแรกคือการตั้งเป้าหมายในการอ่าน ครูจะให้นักเรียนอ่านชื่อเรื่อง รูปภาพ หรือแม้แต่อ่านบทเกริ่นนำเรื่องเพื่อใช้เป็นแนวทางในการเดาเรื่องราวว่าเรื่องที่กำลังจะอ่านนั้นเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร

ในชั้นที่สองสอนให้นักเรียนอ่านแบบข้าม เป็นการแนะนำให้นักเรียนทำความเข้าใจกับเรื่องที่จะอ่านดีขึ้นและช่วยให้นักเรียนเดาเรื่องได้ถูกต้องแม่นยำยิ่งขึ้น ทั้งนี้หลังจากการอาจข้ามในชั้นนี้แล้วนักเรียนอาจจะอยากลองเดาเรื่องใหม่ก็ได้

ขั้นที่สามให้ครูสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในระหว่างการอ่าน ซึ่งรัสเชลแนะนำว่าถ้าสังเกตเป็นรายบุคคลได้จะเป็นการดีมาก ในการสังเกตพฤติกรรมนี้ครูอ่านใช้เทคนิคการแยกประโยค แยกข้อความหรือย่อหน้าให้เด็กอ่านพร้อมกับตั้งคำถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจในการอ่านของเด็กเป็นระยะ ๆ

ในขั้นที่สี่ครูจะสนทนากับเด็กถึงสิ่งที่เด็กเดาไว้ตั้งแต่ก่อนการอ่านและสิ่งที่เด็กอ่านพบซึ่งครูจะให้ นักเรียนคิดถึงตัวแปรที่ทำให้คาดเดาไปเช่นนั้น และคิดถึงข้อมูลที่ทำให้เปลี่ยนแปลงการเดาในแนวตั้ง กล่าว

การสอนอ่านโดยเน้นการจำเรื่อง (GRP: Guided Reading Procedure)

กลวิธีการสอนอ่านนี้พัฒนาขึ้นโดย แมนโซ (A. Manzo, 1980 /Three universal strategies in content area reading and languaging. *Journal of Reading*, 24, 147) กลวิธีนี้ออกแบบเพื่อให้นักเรียน เข้าใจและจดจำเรื่องที่อ่านได้ดีขึ้น

ในขั้นแรกครูจะทำความเข้าใจกับนักเรียนถึงวัตถุประสงค์ในการอ่าน อาทิเช่นจะอ่านเรื่องต่อไปนี้ เพื่อหาสาเหตุของพฤติกรรมตัวละคร หรือเพื่อจุดจุดจบของแม่มดใจร้ายเป็นต้นตอจากนั้นให้นักเรียนอ่าน เรื่องนั้นอย่างเงียบ ๆ ไปสักหน้าหรือสองหน้า แล้วให้ปิดหนังสือไว้

ครูให้นักเรียนเล่าเรื่องที่เพิ่งอ่านไปแล้วบันทึกไว้บนกระดาน

ครูให้นักเรียนอ่านเรื่องที่เล่านั้นอีกครั้งหนึ่ง แล้วให้โอกาสนักเรียนปรับปรุงแก้ไขข้อความบน

กระดาน

ขั้นต่อมาให้นักเรียนร่างแผนภูมิแสดงกรอบและความต่อเนื่องของเนื้อหาที่อ่านไป

ครูใช้คำถามช่วยกระตุ้นให้นักเรียนระลึกถึงสาระที่นักเรียนเคยเรียนไปแล้วหรือเคยอ่านจาก หนังสือเล่มอื่นที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาที่กำลังอ่านอยู่

ตรวจสอบความจำเกี่ยวกับเรื่องที่กำลังอ่านเป็นระยะ ๆ

ในขั้นสุดท้ายครูจะทำการตรวจสอบความจำของนักเรียนเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านไปตั้งแต่ต้นจนจบ เรื่อง

กลวิธีการสอนอ่านโดยการเตรียมความรู้ก่อนการอ่าน (PReP: Prereading Plan)

กลวิธีการสอนอ่านนี้พัฒนาขึ้นโดย แลนเจอร์ (J.Langer, 1980 From theory to Practive: A prereading Plan. *Journal of Reading*, 25, 152-156) จุดมุ่งหมายสำคัญของการใช้กลวิธีนี้คือเพื่อให้ ครูมั่นใจว่าได้ให้ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องที่กำลังจะอ่านต่อไปแก่นักเรียนแล้วซึ่งหมายความว่าเรื่องที่ กำลังจะอ่านนั้นเป็นเรื่องยากหรือใหม่มากสำหรับนักเรียนและในการทำความเข้าใจกับการอ่านนั้นจะต้อง อาศัยความรู้พื้นฐานนี้เสียก่อน

ในขั้นแรกครูจะนำนักเรียนเข้าสู่บทเรียนโดยการใช้คำถามกระตุ้นให้นักถึงความรู้เดิมเกี่ยวกับ เรื่องที่กำลังจะอ่าน เช่นถามว่า “เมื่อครูพูดถึงคำว่า ‘การทำสวนครัว’ นักเรียนนึกถึงอะไรบ้าง?” (นัก เรียนกำลังจะอ่านหนังสือสารคดีสำหรับเด็กเรื่องการทำสวนครัว) ครูจะเขียนรายการคำที่เด็กบอกบน กระดานซึ่งส่วนใหญ่อาจจะเป็นพวกชื่อของพืชสวนครัวและอุปกรณ์ในการทำสวนครัว

ในขั้นต่อมาให้นักเรียนอธิบายว่าทำไมจึงนึกถึงคำเหล่านี้ ครูจะค่อยๆแนะนำคำอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการทำสวนครัวเป็นต้นว่าการเตรียมดิน ประเภทของดินและปุ๋ยตลอดจนชื่อของโรคพืชในขั้นนี้จะเป็นขั้นที่ครูและนักเรียนจะทำการสร้างบัญชีคำและจัดประเภทของบัญชีคำด้วยกัน

ในขั้นสุดท้ายนักเรียนจะทบทวนปรับปรุงเปลี่ยนแปลงรายการคำที่เสนอไว้ในขั้นแรกโดยเพิ่มเติมคำและแยกแยะประเภทบัญชีคำตามที่ได้ร่วมกันทำกับครูในขั้นที่สอง ในขั้นนี้ครูจะแนะนำการสร้างรายการคำใหม่โดยพยายามให้สอดคล้องรับกันกับเนื้อหาที่กำลังจะให้อ่านต่อไป

กลวิธีการสอนอ่านโดยการเตรียมความรู้ก่อนการอ่านนี้ได้รับการยืนยันผลจากแลนเจอร์อีกในหนังสือที่เขาเขียนร่วมกับนิโคลิช (Nicholich, 1969) ว่าเป็นกระบวนการสอนที่ได้ผลเป็นที่น่าพอใจ และพบว่าการเตรียมความรู้พื้นฐานก่อนการอ่านที่มีความสำคัญมากกว่าองค์ประกอบอีกด้วย (J.Langer & M. Nicholich, Prior Knowledge and its relation to comprehension *Journal of Reading Behavior*, 13, 373-126)

กลวิธีการสอนอ่านโดยการเปลี่ยนบทบาทการตั้งคำถาม (ReQuest: Reciprocal Questioning)

กลวิธีการสอนนี้พัฒนาขึ้นโดย แมนโซ (A. Manzo, 1969 ReQuest procedure, *Journal of Reading*, 13,123-126) จุดมุ่งหมายเพื่อให้เป็นกลวิธีการสอนอ่านสำหรับซ่อมเสริมเด็กที่มีปัญหาการอ่าน กลวิธีการสอนโดยการเปลี่ยนบทบาทการตั้งคำถามนี้ในปัจจุบันได้รับการปรับปรุงรวมเข้าเป็นขั้นตอนหนึ่งของกลวิธีการสอนตามแนว metacognitive oriented model

ในขั้นแรกนั้นครูและนักเรียนจะอ่านบางตอนของหนังสืออย่างเงียบ ๆ ด้วยกัน

ในขั้นต่อมาครูจะปิดหนังสือแล้วให้นักเรียนถามคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่ครูอ่านไป

ในขั้นที่สามครูจะเปลี่ยนบทบาทกลับมาเป็นคนตั้งคำถามบ้าง โดยถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านไปตอนเดียวกันนั้น

ในขั้นที่สี่จะเป็นการทวนขั้นที่หนึ่ง สอง และสามอีก แต่เป็นการอ่านตอนถัดไปของหนังสือเล่มนั้น

ในขั้นที่ห้าครูและให้นักเรียนลองเดาถึงเรื่องราวที่จะเกิดขึ้นในตอนต่อไป

ในขั้นที่หกครูให้นักเรียนอ่านหนังสือตอนต่อไปอย่างเงียบ ๆ

ในขั้นสุดท้ายครูจะนำอภิปรายถึงเรื่องราวทั้งหมดในหนังสือเล่มนั้น

กลวิธีการสอนอ่านแบบใช้ คำถามคำตอบที่สัมพันธ์กัน (QARs: Question-Answer Relationships)

กลวิธีการสอนอ่านแบบนี้เป็นที่นิยมใช้กันแพร่หลายในบรรดาครูที่สอนอ่าน สิ่งที่น่าสังเกตเกี่ยวกับกลวิธีการสอนอ่านใช้คำถามคำตอบที่สัมพันธ์กันก็คือเนื่องจากกลวิธีการสอนอ่านแบบนี้เป็นที่นิยมมากจึงทำให้มีการนำไปดัดแปลง และสร้างรูปแบบคำถามคำตอบแตกต่างกันออกไป เช่น เพียร์สันและ

จอห์นสัน (Pearson and Johnson, 1978 P.D.Pearson. D. Johnson in *Teaching Reading Comprehension*. New York:Holt, Rinehart and Winston) สร้างรูปแบบคำถามสองประเภทไว้ในกลวิธีการสอนอ่านของเขา คือ แบบอ่านเรื่องที่มีเนื้อหาชัดเจน (script-explicit) กับแบบอ่านเรื่องที่มีเนื้อหาพาดถึงเนื้อหาอื่น (script-implicit) นอกจากนี้ยังมี ราฟเฟล (T.E.Raphael, 1982.Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36, 186-191) ราฟเฟลอธิบายถึงหลักการที่มีมาของกลวิธีการสอนอ่านแบบนี้ว่าตามหลักการแล้วมีองค์ประกอบที่สำคัญสองประการในกลวิธีนี้คือองค์ประกอบที่เป็นเนื้อหาและองค์ประกอบที่เป็นผู้อ่าน และได้แบ่งประเภทของคำถามออกเป็นสามประเภทคือคำถามที่หาคำตอบได้โดยการอ่านจากเนื้อเรื่องโดยตรง คำถามที่ผู้อ่านจะต้องหาคำตอบจากที่อื่นและคำถามที่ผู้อ่านจะต้องคิดหาคำตอบเอาเองโดยใช้บริบทตามท้องเรื่องเป็นกุญแจ

ขั้นที่สามคือให้นักเรียนอ่านโดยใช้รายการข้อความของครูเป็นแนวในการทำความเข้าใจเรื่อง
ขั้นที่สี่ให้นักเรียนอภิปรายข้อความทั้งที่เป็นแบบชัดเจนความท้องเรื่องและแบบที่ต้องพาดพิงถึง

กลวิธีการสอนอ่านแบบกระบวนการอ่านสี่ขั้นตอน (PREP:Preview, Read, Examine, and Prompt)

กลวิธีการสอนอ่านแบบนี้พัฒนาขึ้นโดย ชเมลเซอร์ และคณะ (Schmelzer, Christen, and Browning, 1980 *Reading and Secondary School Reading*. New York:Longman) กลวิธีนี้ได้รับการพิจารณาจากเคลน (Klien, 1992) ว่าดูว่าเป็นกลวิธีเพื่อการพัฒนาทักษะการเรียนรู้มากกว่าพัฒนาการอ่าน

ขั้นที่หนึ่งคือขั้นก่อนการอ่าน ครูจะให้นักเรียนอ่านหน้าแรกของเรื่องอย่างช้า ๆ พยายามหาหัวเรื่องรองในแต่ละตอน ต่อจากนั้นก็สนทนากับนักเรียนช่วยกันกับนักเรียนระบุเป้าหมายของการอ่านและกระตุ้นให้นักเรียนเดาเรื่องก่อนการอ่าน

ขั้นที่สองให้นักเรียนลงมืออ่านพร้อมกันนั้นก็ให้จดข้อความสั้น ๆ สรุปหัวใจของแต่ละตอนไว้

ขั้นที่สามคือการตรวจสอบ คือให้นักเรียนตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านไปซึ่งบางครั้งนักเรียนอาจจะทำไปพร้อม ๆ กับขั้นที่สองก็ได้คืออ่านไป จดไปและตั้งคำถามไปด้วย ถ้านักเรียนยังไม่คุ้นเคยกับการตั้งคำถามครูอาจจะแนะนำให้ใช้คำถามหลัก ๆ เช่น อะไร ที่ไหน ใคร เมื่อไร อย่างไร และทำไม

ขั้นที่สี่คือขั้นให้บทพวนสิ่งที่เรียนรู้ไปทันที ในขั้นนี้ครูจะต้องใช้เทคนิคหลากหลายที่จะช่วยให้นักเรียนจำสิ่งที่เพิ่งอ่านจบไปได้ อาจจะให้นักเรียนอ่านข้อความสั้น ๆ ทั้งหมดที่นักเรียนทำขึ้นขณะที่อ่านหรือให้เขียนสรุปเรื่องที่อ่านไปทันทีที่อ่านจบ หรือให้เล่าเรื่องที่อ่านไปบันทึกลงสมุดไว้เป็นต้น

กลวิธีการสอนอ่านแบบให้ฟังและอ่านไปพร้อมๆกัน (SLR: Simultaneous Listening and Reading)

กลวิธีการสอนอ่านแบบนี้อาศัยหลักการฝึกอ่านตามทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาของชอมสกีที่ทิวชี ฟี ก ทำอะไรบ่อย ๆ ก็จะทำให้เกิดความชำนาญและสามารถลดเวลาการทำลงได้ด้วย (C. Chomsky, 1976 After decoding: What? Language Arts, 53, 288-296, 314) กลวิธีนี้เน้นที่การให้เด็กได้อ่านไปพร้อมๆ กับการฟังเทปบันทึกเสียงการอ่าน ซึ่งทำให้ผู้อ่านได้ฝึกทั้งการอ่านออกเสียง จังหวะการอ่าน ความถูกต้อง ของการอ่านพยางค์ของแต่ละตัวตามต้นแบบในเทปนั้น นอกจากนี้ถ้าได้ฝึกอ่านเช่นนี้บ่อยๆ จะทำให้ผู้อ่าน ได้คล่องแคล่วขึ้นด้วย

ในขั้นแรกให้นักเรียนฟังเทปบันทึกเสียงการอ่านนิทานต่างๆ จนกระทั่งรู้สึกคุ้นเคยและมั่นใจว่า น่าจะอ่านได้เช่นนั้นบ้าง

ในขั้นที่สองนั้นให้นักเรียนได้เลือกอ่านเรื่องและเทปที่เขาต้องการจะใช้เป็นต้นแบบ ครูต้องดูแล ให้เป็นเรื่องและเทปที่เหมาะสมกับความสามารถของเด็กด้วย

ในขั้นที่สามเด็กจะต้องฝึกอ่านอย่างสม่ำเสมอ และฝึกอ่านได้ทุกเวลาที่ต้องการจะฝึกและควรให้มีการบันทึกเสียงการอ่านของเด็กไว้ให้ฟังเทียบกันด้วย

ในขั้นสุดท้ายครูจะให้นักเรียนอ่านให้ฟังหลังจากที่เด็กได้ฝึกอ่านไประยะหนึ่งแล้วพร้อมกับให้คำ ชมเชยหรือแนะนำเพิ่มเติมเพื่อให้เด็กเกิดกำลังใจที่จะอ่านและปรับปรุงการอ่านมากขึ้น

กลวิธีการอ่านโดยการตั้งคำถามล่วงหน้า (SQ3R : Survey, Question, Read, Recite, and Review)

กลวิธีการสอนอ่านแบบนี้พัฒนาขึ้นโดย โรบินสัน (F. Robinson, 1961 .Effective Study. New York: Harper & Row.) แม้ว่าจะเป็นกลวิธีที่พัฒนาขึ้นมานานแล้วแต่ปัจจุบันยังมีผู้นิยมใช้ในการสอนอ่าน เพื่อความเข้าใจอยู่ไม่น้อย

ในขั้นแรกครูจะให้นักเรียนสำรวจหนังสือที่กำลังจะอ่าน ให้ดูชื่อเรื่อง รูปภาพประกอบ ดูเทคนิค การเชื่อมต่อเรื่องของผู้เขียน และผู้วาดภาพประกอบ ดูการให้สีและ ฯลฯ

ขั้นที่สองให้นักเรียนตั้งคำถามที่คิดว่าครูอาจจะถามหลังจากที่อาจเรื่องจบแล้ว และให้ลองหาคำ ตอบหรือหาสิ่งที่จะนำไปสู่คำตอบเตรียมไว้ด้วย

ขั้นที่สามให้นักเรียนลงมืออ่านพร้อมกับจดบันทึกสั้นๆ ช่วยความจำเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านไป

ขั้นที่สี่ให้นักเรียนตอบคำถามที่ตั้งไว้เองโดยพยายามไม่ดูบันทึกช่วยความจำที่จดไว้

ขั้นสุดท้ายให้นักเรียนอ่านอีกรอบหนึ่งเพื่อตรวจสอบคำตอบ ให้แก้ไขปรับปรุงคำตอบได้และ พยายามให้คำถามและคำตอบครอบคลุมประเด็นสำคัญทุกประเด็นในเรื่อง

กลวิธีการสอนอ่านโดยการตั้งคำถามล่วงหน้าที่พัฒนาโดยโรบินสันนี้ต่อมาได้รับการปรับปรุงและ พัฒนาขึ้นใหม่โดยเฟย์ (L. Fay, 1965. Reading study skills: Math and Science. In J. Figuerel ed. Reading and Inquiry. Newark, DE: International Reading Association.) โดยเพิ่มขั้นตอนเป็นหกขั้น และใช้กับการอ่านโจทย์เลขคณิตศาสตร์โดยเฉพาะ

กลวิธีการอ่านที่ปรับปรุงขึ้นใหม่นี้เรียกว่า SQRCQ (Survey, question, read, question, compute, question)

ขั้นที่หนึ่ง,สองและสามนั้นมีลักษณะเหมือนกับของโรบินสัน ส่วนในขั้นที่สี่คือขั้นตั้งคำถามอีกนั้นที่จริงเป็นการตัดสินใจเลือกว่าจะใช้วิธีการคำนวณแบบใดมากกว่า ขั้นที่ห้าคือการลงมือคำนวณโดยใช้วิธีการคำนวณที่เลือกไว้ ส่วนขั้นที่หกคือการตั้งคำถามสุดท้ายนั้นคือการที่นักเรียนทำการตรวจสอบผลจากการคำนวณเพื่อให้เกิดความมั่นใจว่าทำได้ถูกต้องแล้วหรือยัง

กลวิธีการสอนอ่านแบบให้เลือกอ่านเอง (SSR: Sustained Silent Reading)

กลวิธีนี้ได้รับการพัฒนาโดยฮันท์ มีกระบวนการง่าย ๆ ดังนี้

ในขั้นแรกครูให้นักเรียนเลือกหนังสืออ่านตามที่ต้องการ

ขั้นที่สองให้นักเรียนอ่านเองอย่างเงียบ ๆ ชั่วระยะเวลาหนึ่ง

ขั้นที่สามเกิดขึ้นพร้อมกันกับขั้นที่สองคือในระหว่างที่นักเรียนอ่านครูก็จะอ่านด้วยอย่างเงียบ ๆ เช่นกัน

ขั้นที่สี่นักเรียนจะต้องตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่ย่านไป หรือต้องสรุปเรื่องที่ได้อ่านจบไปให้ครูฟัง

กลวิธีการสอนอ่านแบบให้เลือกอ่านเองนี้นิยมกระทำในโรงเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกาทุกแห่งทุกโรงเรียนจะพยายามจัดช่วงเวลาหนึ่งไว้โดยเฉพาะให้นักเรียนสำหรับการอ่านด้วยกลวิธีนี้

กลวิธีการสอนอ่านแบบให้เลือกอ่านเองนี้พัฒนาขึ้นจากหลักการสำคัญดังนี้

1. การอ่านหนังสือมีความสำคัญยิ่ง
2. การอ่านหนังสือเป็นสิ่งที่ทุกคนทำได้
3. การอ่านหนังสือเป็นเรื่องของการพยายามจะสื่อสารถึงผู้เขียน
4. เด็กปกติทั่วไปมีสมรรถนะในการอ่านหนังสือได้นาน
5. การอ่านหนังสือคือการอ่านในช่วงเวลาอันเหมาะสม
6. ครูโดยทั่วไปเชื่อว่าเด็กสามารถทำความเข้าใจกับเรื่องที่ย่านได้
7. ครูส่วนใหญ่เชื่อว่าเด็กสามารถเลือกหนังสือดี ๆ อ่านเองได้

(R.McCracken and M.McCracken, 1978 Modeling is the key to sustained reading The Reading Teacher, 31,406-408)

กลวิธีสอนอ่านออกเสียง (Developing Decoding Knowledge) DDK

กลวิธีการสอนนี้สร้างขึ้นโดยโดนัล ลู และชาลส์ คินเซอร์ (Donald Leu and Charles Kinzer, 1995, in Effective Reading Instruction K-8 , Merrill) ช่วยให้นักเรียนฝึกการอ่านออกเสียงคำที่ยังบกพร่องอยู่ ยกตัวอย่างเช่นนักเรียนออกเสียง “อย” ในคำต่าง ๆ ที่ขึ้นต้นด้วย “อย” ไม่ได้ เช่นอ่านคำว่า “อยาก” ไม่ได้โดยจะอ่านเป็น “ยาก” เป็นต้นในกรณีเช่นนี้ให้ครูใช้วิธี DDK

ขั้นแรกให้ครูหาคำที่มี “อย” ขึ้นต้นมาให้ให้นักเรียนอ่านโดยใช้การให้ทายปัญหาคำ เช่น ให้นักเรียนหาคำที่คล้องจองกับคำว่า “หาก” โดยกำหนดว่าคำที่คล้องจองสัมผัสกับคำว่าหากนั้นต้องเป็นคำที่มีความหมายว่ามีความต้องการด้วย ซึ่งคำตอบคือคำว่า “อยาก”

ให้นักเรียนหาคำที่สัมผัสคล้องจองกับคำว่า “รู้” และมีความหมายตรงกับคำว่าอาศัยและบางที่เราก็ใช้คำๆ นี้หน้าคำว่าอาศัยด้วย คำตอบคือคำว่า “อยู่”

เมื่อนักเรียนสามารถตอบคำถามได้แล้ว ครูจะเขียนคำตอบบนกระดานไปเรื่อย ๆ จนกระทั่งนักเรียนคุ้นเคยกับคำและการอ่าน

ขั้นตอนที่สองครูจะช่วยกันกับนักเรียนสรุปถึงกฎทางไวยากรณ์ว่ามีคำอะไรบ้างที่ขึ้นต้นด้วย “อย” และคำเหล่านี้อ่านออกเสียงว่าอะไร

ขั้นที่สามครูหาคำและประโยคที่มีคำ “อย” มาให้นักเรียนฝึกอ่าน

ขั้นที่สี่ให้นักเรียนหาคำ “อย” ในหนังสืออ่านเองและเมื่อหาได้ให้ออกเสียงคำๆ นั้นดัง ๆ

กลวิธีการสอนอ่านแบบอ่านเรื่องจากประสบการณ์ (Language Experience Stories) LES

กลวิธีการสอนอ่านแบบนี้นิยมใช้กับนักเรียนในวันเริ่มหัดอ่านเป็นการชักนำให้นักเรียนคุ้นเคยกับแนวคิดเรื่องการอ่าน แต่ เฮลเลอร์ (Heller, 1988 in Heller, M.F. Comprehending and composing through language experience. The Reading Teacher, 42(2), 130-135) ทำการทดลองกับนักเรียนที่มีปัญหากับการอ่านและพบว่าสามารถใช้ได้แม้แต่กับเด็กในวัยประถมศึกษาตอนปลาย และ คาร์โนสกี (Karnowski, 1989 in Using LEA with process writing. The Reading Teacher, 42(7), 463-465) พบว่าวิธีการนี้ใช้ได้ดีกับการผนวกการอ่านเข้ากับการเขียน

ขั้นแรกครูจะสนทนากับนักเรียนถึงประสบการณ์อันหลากหลายที่นักเรียนมี

ขั้นที่สองครูจะให้นักเรียนช่วยกันเล่าถึงประสบการณ์เหล่านั้นโดยอาจจะแต่งเติมให้เข้มข้นขึ้นตามจินตนาการของนักเรียน หรืออาจจะวาดเป็นภาพหรือแผนภูมิก็ได้

ขั้นที่สามให้นักเรียนช่วยกันเขียนประสบการณ์ใดประสบการณ์ที่น่าสนใจและน่าตื่นเต้น บนกระดาน หรือพิมพ์ลงในคอมพิวเตอร์ ฯลฯ

ขั้นที่สี่ให้นักเรียนช่วยกันอ่านเรื่องราวหรือประสบการณ์ที่ช่วยกันเขียนหรือแต่งเติมขึ้น

กลวิธีการสอนอ่านแบบตรง (Directed Reading Activity) DRA

กลวิธีนี้เหมาะสำหรับครูที่ต้องการสอนทักษะการอ่านหนังสือให้กับนักเรียน ครูที่เน้นให้นักเรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการอ่านหรือสนุกกับการอ่านจะไม่นิยมใช้วิธีนี้เท่าไรนัก

ขั้นแรกคือขั้นเตรียมการอ่าน ครูจะแนะนำคำศัพท์ใหม่ที่นักเรียนยังไม่รู้จักมาให้ให้นักเรียนอ่าน โดยอาจจะให้นักเรียนอ่านเป็นคำ หรือสร้างรูปประโยคมีคำดังกล่าวอยู่ด้วยให้อ่านแล้วอาจจะให้นักเรียนดาความหมายของคำนั้น หรืออาจจะเป็นผู้อธิบายความหมายให้เองก็ได้

ขั้นที่สองคือขั้นอ่านให้นักเรียนอ่านหนังสืออย่างเงียบ ๆ ไประยะหนึ่ง แล้วช่วยกันเลือกตอนใดตอนหนึ่งของเรื่องทีอ่านไปมาสนทนากัน ตอนนี้อาจจะใช้คำถาม ๆ นำเพื่อให้การสนทนาอภิปรายกว้างและลึกขึ้น

ขั้นที่สามเป็นขั้นฝึกทักษะการอ่านให้คล่องขึ้น ครูวันนี้จะให้ให้นักเรียนอ่านออกเสียงเป็นการฝึกการอ่านและจังหวะการอ่าน

ขั้นสุดท้ายคือขั้นเสริมทักษะ (enrichment) ขั้นนี้เป็นขั้นของการทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่อ่าน เป็นต้นว่าถ้าให้นักเรียนกำลังอ่านเรื่องเศรษฐีใจดี (ลำลี, 2536) ครูอาจจะให้นักเรียนลองเขียนบทสัมภาษณ์ชาวบ้านว่าทำไมจึงไม่เข้าไปในบ้านของเศรษฐีเพื่อรับเลี้ยงอาหารของเศรษฐี หรือสัมภาษณ์เศรษฐีถึงรายการอาหารที่จะมีในวันเลี้ยง เป็นต้น

กลวิธีการสอนอ่านแบบใช้วรรณกรรมเป็นฐาน (Literature-based Approach)

กลวิธีการสอนอ่านแบบนี้แบบที่เรียกว่า การสอนอ่านแบบรายบุคคล (Personalized Approach, Individualized Reading) เป็นกลวิธีที่เน้นให้นักเรียนเป็นผู้เลือกหนังสือที่จะอ่านเองตามความปรารถนาและความชอบส่วนตัว นักเรียนจะอ่านหนังสือที่เลือกเองเหล่านี้อย่างอิสระและครูจะเข้ามามีบทบาทต่อเมื่อนักเรียนต้องการจะขอคำแนะนำหรือความช่วยเหลือเท่านั้นระหว่างที่ครูเข้ามามีบทบาทนั้นครูจะสนทนากับนักเรียนเกี่ยวกับเรื่องที่นักเรียนอ่าน และในตอนนี้อเองที่ครูจะทำการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียนไม่ว่าจะเป็นเรื่องการอ่าน ความเข้าใจในเรื่องที่อ่านไป วุฒิภาวะทางการอ่านของนักเรียน และ ฯลฯ และเนื่องจากธรรมชาติของการอ่านโดยวิธีนี้เน้นที่ความรับผิดชอบในการเลือกอ่านและการควบคุมการอ่านด้วยตนเองของนักเรียนจึงแนะนำให้วิธีนี้กับนักเรียนที่อยู่ในวัยประถมปลายขึ้นไป (Dutty, and Roehler, 1993, Improving Classroom Reading Instruction, third Edition, MCGraw Hill pp.89X และที่น่าสังเกตคือวิธีนี้มักไม่นิยมใช้โดด ๆ แต่จะใช้คู่กับกลวิธีการสอนอ่านแบบอื่น ๆ ด้วย

ขั้นแรกครูจะเริ่มรวบรวมหนังสือเด็กประเภทต่าง ๆ ให้ได้ประมาณ 100 เล่มเป็นอย่างน้อยและให้ได้อย่างน้อยสามประเภท

ขั้นที่สองจัดมุมอ่านสบายขึ้น จัดวางหนังสือให้ดูน่าอ่าน

ขั้นที่สามแนะนำมุมอ่านและหนังสือให้นักเรียนรู้จัก ให้นักเรียนเลือกอ่านหนังสือตามความสนใจและความชอบ

ขั้นที่สี่จัดเวลาให้นักเรียนนำเรื่องที่อ่านไปมาสนทนาหรืออภิปรายกับครูเป็นรายบุคคลเพื่อประเมินความก้าวหน้าของนักเรียน หรือเพื่อให้คำแนะนำ ช่วยแก้ปัญหาการอ่านให้ตลอดจนให้สามารถตั้งเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ในการอ่านเรื่องเหล่านี้ได้ชัดเจนขึ้น

ขั้นที่ห้าให้นักเรียนทำกิจกรรมที่สืบเนื่องจากหนังสือที่อ่านไป เช่นอาจจะให้ทำรายการหนังสือทั้งหมดที่อ่านไปแล้ว ตั้งคำถามให้เห็นถึงความเกี่ยวข้องสัมพันธ์ระหว่างเรื่องและประเภทของเรื่องอ่านไป ให้แต่งเรื่องจากจินตนาการและให้สร้างบทละคร เป็นต้น

กลวิธีการสอนอ่านแบบภาษาเป็นหนึ่งเดียว (Whole Language)

ความจริงแนวคิด “ภาษาเป็นหนึ่งเดียว” (Whole Language) ไม่ใช่วิธีสอน (Duffy and Roehler, 1993, pp.91X แต่เป็นปรัชญา ตามหลักปรัชญานี้เน้นที่ความเป็นหนึ่งเดียวของภาษาซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. นักเรียนควรเป็นผู้ใช้ภาษา
2. ควรใช้ภาษาเพื่อบรรลุเป้าหมายที่แท้จริงในชีวิต
3. ไม่ควรใช้ภาษาในบริบทที่แปลกปลอมไปจากสิ่งเป็นจริง


เมื่อนำหลักสำคัญของปรัชญา “ภาษาเป็นหนึ่งเดียว” ตามที่กล่าวไว้ข้างต้นมาวิเคราะห์น่าจะมี ความหมายว่าภาษาเป็นหนึ่งเดียวกับชีวิต นั่นคือนักเรียนควรเรียนรู้ภาษาที่สะท้อนถึงความเป็นภาษา แท้จริงในชีวิตไม่ใช่ภาษาที่แตกต่างไปจากสิ่งที่นักเรียนรู้จัก ให้ประสบการณ์ที่ไม่เป็นความจริง

การที่เน้นการใช้ภาษาเพื่อบรรลุเป้าหมายในชีวิตที่แท้จริงของนักเรียนนั้นหมายความว่าสิ่งนำมา ให้นักเรียนอ่านหรือเรียนรู้นั้นจะต้องเป็นประสบการณ์ที่นักเรียนจะต้องเกี่ยวข้องด้วยจะต้องเป็นสิ่งที่นัก เรียนจะต้องนำไปใช้จริง ไม่ใช่เรียนรู้คำหรืออ่านประสบการณ์ที่คิดว่าน่าจะเป็นสิ่งที่นักเรียนควรเรียนรู้ หรือควรทำ

ตามความหมายของ Duffy and Roehler แล้ว คำว่าภาษาเป็นหนึ่งเดียวกับชีวิตนั้นเขาหมายความว่า *Proactive and enthusiastic use of language in the pursuit of controlling and enriching one's own destiny.*”



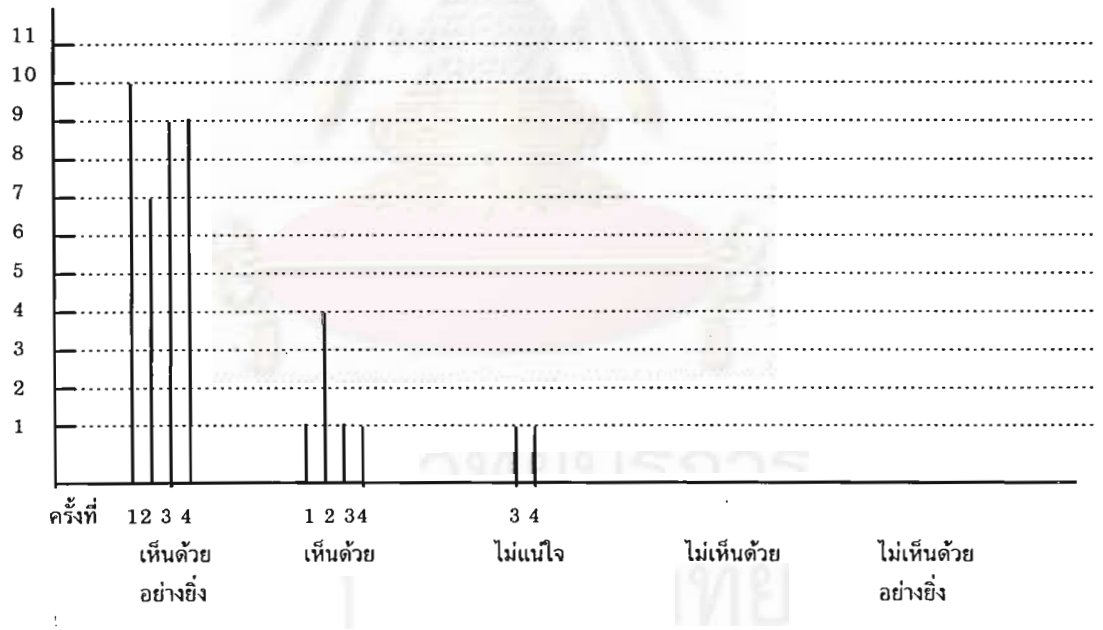
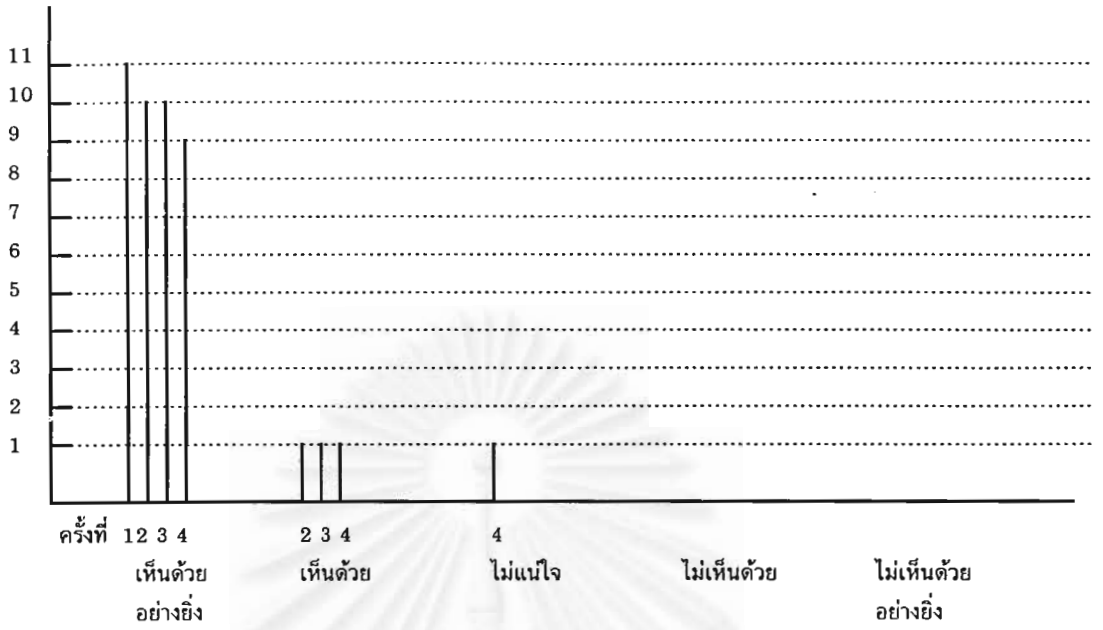
สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ค
การเปลี่ยนแปลงความเชื่อ ปรัชญาทางการศึกษาของครู

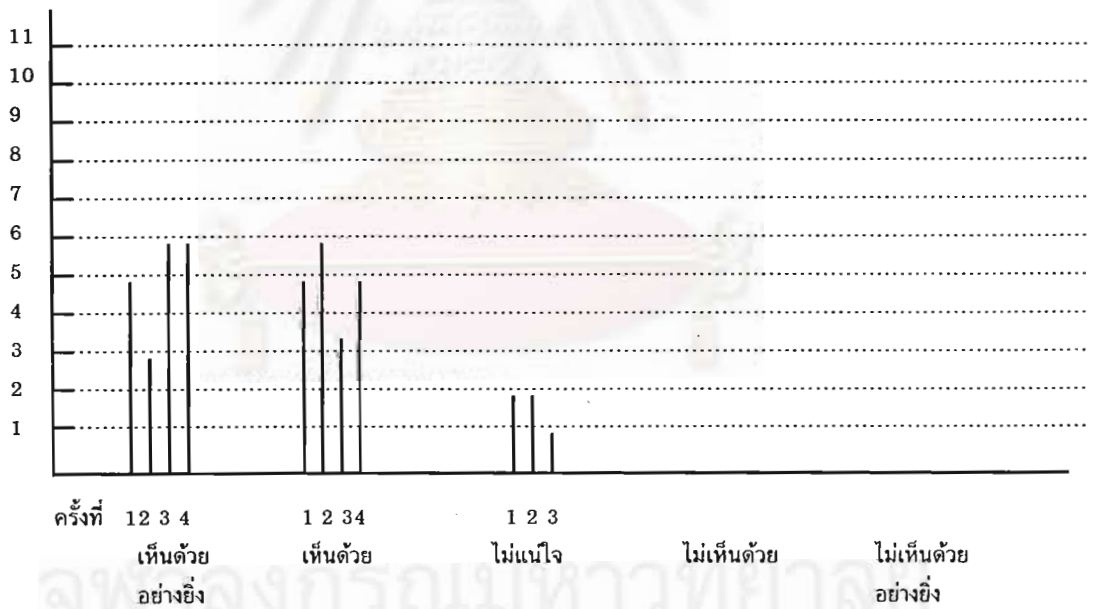
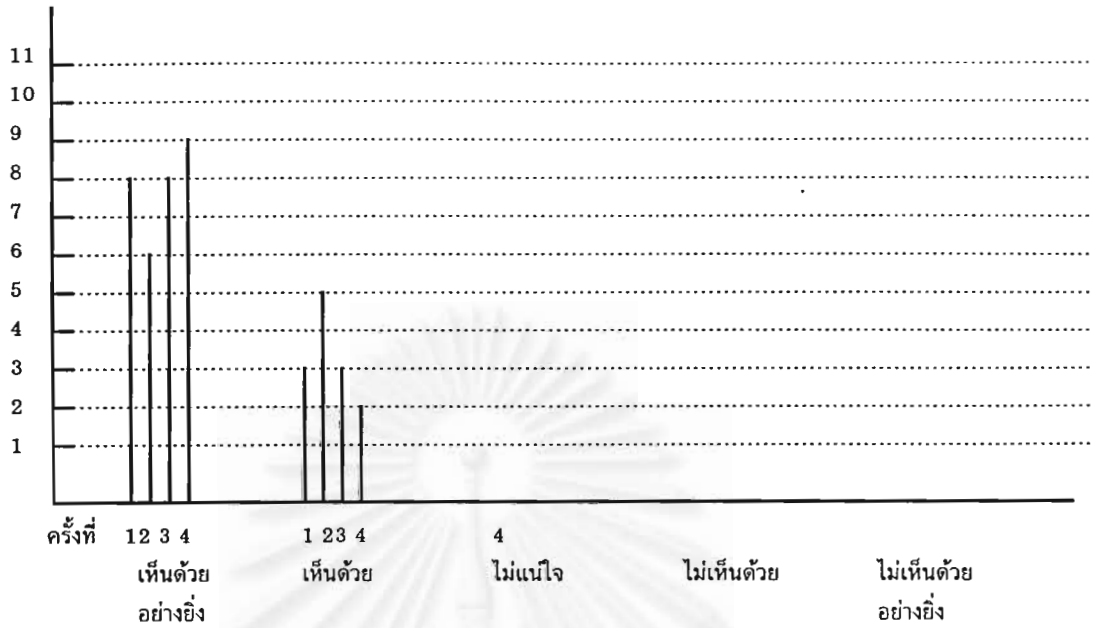
สถาบันวิทยบริการ
ลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(1) นักเรียนแต่ละคนมีความสามารถในการอ่านแตกต่างกัน N = 11 คน



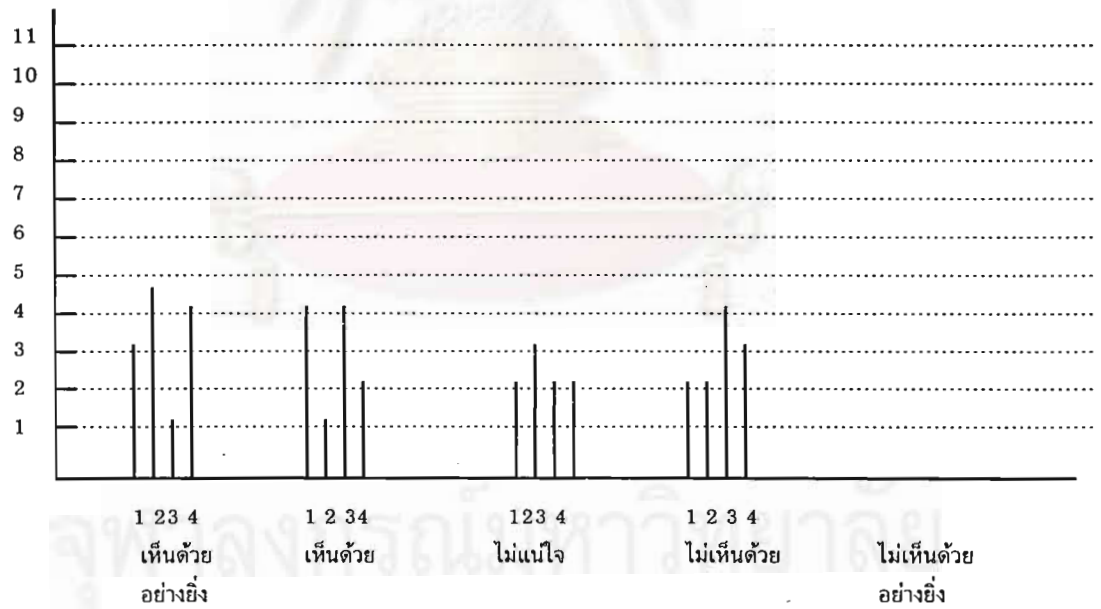
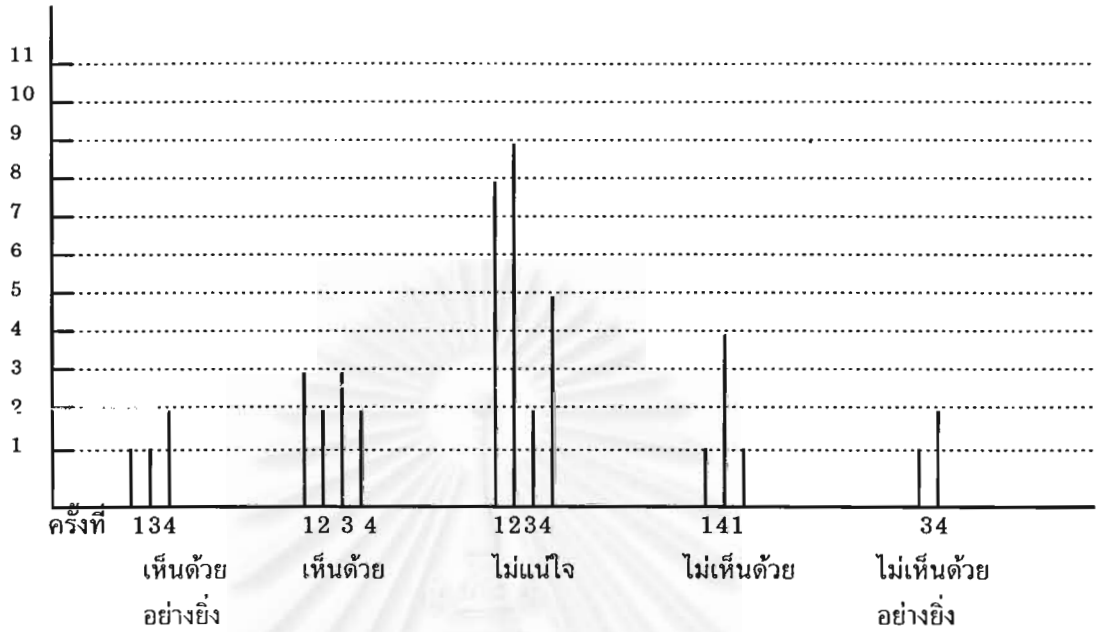
(2) นักเรียนแต่ละคนมีความสนใจอ่านหนังสือต่างประเภทกัน N=11 คน

(3) นักเรียนจะสนใจอ่านหนังสือมากขึ้นถ้าได้มีส่วนร่วมในการเลือกหนังสืออ่าน N=11คน



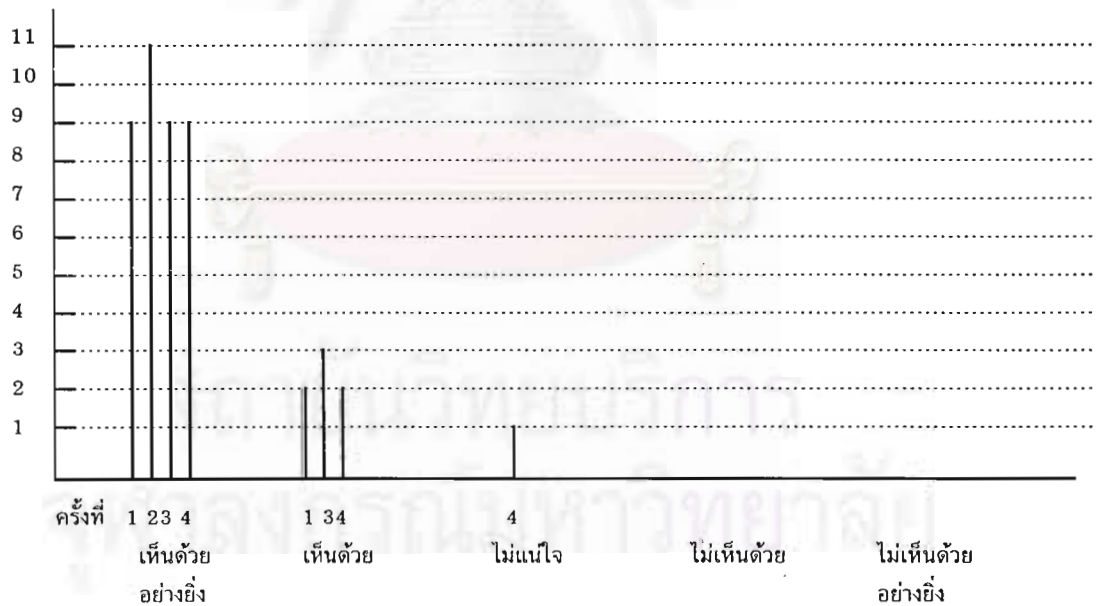
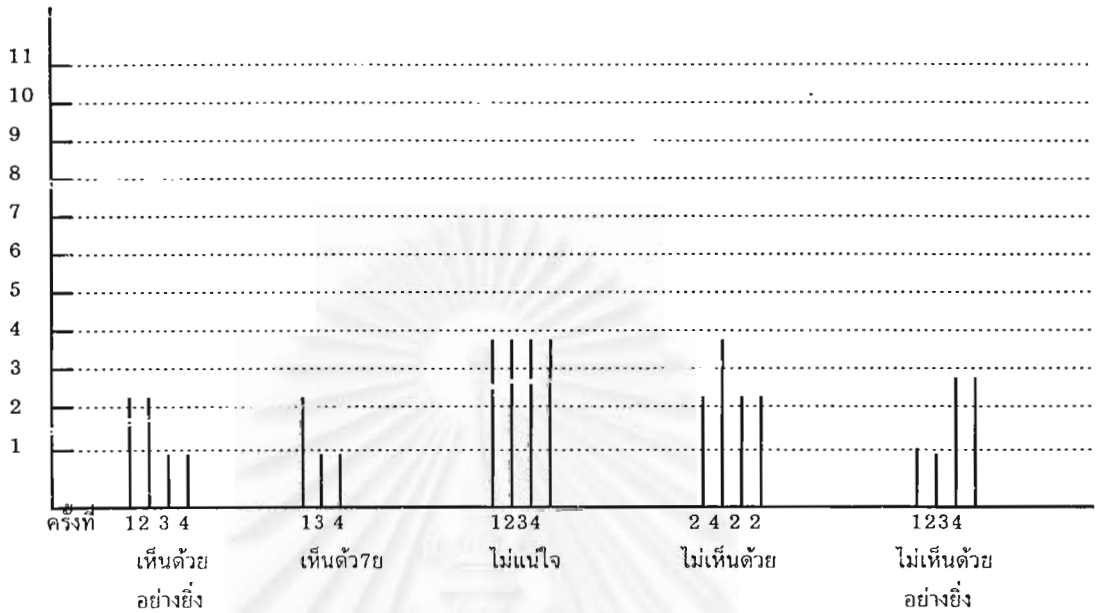
(4) นักเรียนจะสนใจและติดตามเรื่องที่อ่านได้ดีขึ้นถ้าได้ตั้งคำถามตอบคำถามสาระที่อ่านเป็นระยะ ๆ N=11คน

(5) นักเรียนจะสนใจอ่านหนังสือมากขึ้นถ้าครูสรุปสาระที่อ่านไปให้ฟังบ่อยๆ N=11 คน



(6) จุดประสงค์หลักของการสอนอ่านคือทำให้นักเรียนได้รับสาระความรู้จากเรื่องที่อ่านมากที่สุด N=11 คน

(7) การแสวงหาวิธีการสอน-กิจกรรมการสอนใหม่ๆมาใช้เป็นการกระตุ้นการอ่านของนักเรียนไม่ได้ผล เท่ากับการที่ครูทำตนให้เป็นแบบอย่างให้นักเรียน N=11 คน



(8) การทำงานใกล้ชิดกับนักเรียนทำให้ครูรู้จักอ่อนในการอ่านของเด็กได้ดี N=11 คน



ภาคผนวก ง
การปฏิรูปการฝึกหัดครู



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การปฏิรูประบบการฝึกหัดครู
ของ
สถาบันฝึกหัดครูรัฐ



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สำนักงานโครงการพิเศษเพื่อการปฏิรูปการฝึกหัดครูฯ (สปค.)

สำนักงานคณะกรรมการศึกษาแห่งชาติ

ธันวาคม 2540

การปฏิรูประบบการฝึกหัดครู ของสถาบันฝึกหัดครูรัฐ

1. ความเป็นมา

ประเทศไทยจะรุ่งโรจน์อีกครั้งอย่างยั่งยืนหากมีการเตรียมคนที่มีคุณภาพจำนวนมาก คุณภาพของคนเป็นผลจากการศึกษาที่มีคุณภาพ ดังนั้น การลงทุนเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษา จึงเป็นความจำเป็นของชาติ คุณภาพการศึกษาจะดีได้ต้องอาศัยครูที่มีคุณภาพ เพราะครูคือหัวใจของการศึกษา การพัฒนาคุณภาพครูและบุคลากรทางการศึกษา การฝึกหัดครูและวิชาชีพครูต้องใช้วิธีการใหม่ ๆ ดังนั้น สำนักงานโครงการพิเศษเพื่อการปฏิรูปการฝึกหัดครู พัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา (สปก.) จึงได้ถูกจัดตั้งขึ้นในสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติตามแผนหลักการปฏิรูปการฝึกหัดครู พัฒนาครู และบุคลากรทางการศึกษา ที่คณะรัฐมนตรีมีมติให้ความเห็นชอบ เมื่อวันที่ 5 มีนาคม 2539

สภาพปัจจุบันของการฝึกหัดครูไทย

1.1 การฝึกหัดครูในภาพรวม

ปัจจุบัน (ปี 2540) มีสถาบันฝึกหัดครูรวมทั้งสิ้น 114 แห่ง กระจายอยู่ทั่วประเทศ เป็นสถาบันอุดมศึกษา สังกัดทบวงมหาวิทยาลัย 16 แห่ง และสังกัดกระทรวงศึกษาธิการ 98 แห่ง โดยจำแนกเป็น สถาบันอุดมศึกษา ในสังกัดสภาสถาบันราชภัฏ 36 แห่ง สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล 15 แห่ง วิทยาลัยนาฏศิลป์ 14 แห่ง วิทยาลัยอาชีวศึกษา 16 แห่ง และวิทยาลัยพลศึกษา 17 แห่ง (ดังตารางที่ 1) ทั้งนี้ การผลิตครูมีทั้งการผลิตครูสาขาวิชาสามัญ สำหรับระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา และการผลิตครูในสาขาวิชาชีพเฉพาะ เช่น ครูช่าง ครูพละ ครูนาฏศิลป์ ครูคหกรรม ครูศิลปะ เป็นต้น

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 1 จำนวนสถาบันฝึกหัดครูภาครัฐ จำแนกตามสังกัดและภาคภูมิศาสตร์
ปีการศึกษา 2540

ภาคภูมิศาสตร์	รวม	สถาบันในสังกัดกระทรวงศึกษาธิการ					รวม	สถาบัน สังกัดกรมส่งเสริมการเกษตร
		สถาบัน อาชีวศึกษา	วิทยาลัย เกษตรศาสตร์	วิทยาลัย เทคโนโลยี	วิทยาลัย อาชีวศึกษา	วิทยาลัย		
รวมทั้งสิ้น	114	36*	15	14	16	17	98	16
กรุงเทพมหานคร	24	6	6	2	3	-	17	7
ภาคกลาง	11	3	2	2	1	2	10	1
ภาคใต้	20	5	2	2	5	4	18	2
ภาคตะวันตก	10	4	-	2	-	2	8	1
ภาคเหนือ	20	8	2	2	2	4	18	2
ภาคตะวันออก- เฉียงเหนือ	23	8*	2	3	4	4	21	2
ภาคตะวันออก	7	2	1	1	1	1	6	1

หมายเหตุ : ยังไม่รวมสถาบันราชภัฏที่ ครม. มีมติให้ตั้งขึ้นใหม่อีกจำนวน 5 แห่ง คือ ชัยภูมิ กาฬสินธุ์ นครพนม ศรีสะเกษ และร้อยเอ็ด (เปิดรับนักศึกษาปี 2541)

**ศูนย์กลางสถาบันเทคโนโลยีราชมงคล ต.คลองหก อ.ธัญบุรี จ.ปทุมธานี
มีคณะผลิตครู 4 คณะ จากคณะผลิตครูทั้งหมด 8 คณะ และวิทยาเขตอีก 10 แห่ง

1.2 จำนวนครู-อาจารย์ในสถาบันฝึกหัดครู

ในส่วนขอครูอาจารย์นั้น มีอาจารย์คณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในมหาวิทยาลัย สังกัดทบวงมหาวิทยาลัยทั้งจำกัดรับและไม่จำกัดรับ รวมทั้ง 2,070 คน (ปี 2537) เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยจำกัดรับ 1,777 คน ไม่จำกัดรับ 293 คน และเมื่อจำแนกตามระดับคุณวุฒิ จะเห็นว่า อาจารย์ทั้งในมหาวิทยาลัยจำกัดรับและไม่จำกัดรับส่วนใหญ่มีคุณวุฒิระดับปริญญาโท โดยมี สัดส่วนคุณวุฒิระหว่าง ป. เอก : โท: ตริ ของมหาวิทยาลัยจำกัดรับเป็น 17 : 60 : 23 และ มหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับเป็น 18 : 60 : 22 (ดังตารางที่ 2)

ตารางที่ 2 จำนวนอาจารย์คณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ สังกัดทบวงมหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2537

	ป.ตรี	ป.โท	ป.เอก	รวม
มหาวิทยาลัยจำกัดรับ	310	1,061	406	1,777
มหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับ	70	171	52	293
รวม	380	1,232	458	2,070

หมายเหตุ * ไม่รวมมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ และมหาวิทยาลัยนเรศวร

สำหรับครูอาจารย์ในสถาบันฝึกหัดครูสังกัดกระทรวงศึกษาธิการในปี 2539 มีครูอาจารย์ในคณะครุศาสตร์ สังกัดสถาบันราชภัฏ จำนวนทั้งสิ้น 1,510 คน จำแนกเป็นคุณวุฒิปริญญาเอก 148 คน ปริญญาโท 1,165 คน ประกาศนียบัตรบัณฑิตสูงกว่าปริญญาตรี 11 คน และปริญญาตรี 186 คน โดยมีสัดส่วนอาจารย์ที่มีคุณวุฒิต่างๆ ป.เอก : ป.โท : ป.บัณฑิต : ป.ตรี เป็น 10 : 77 : 1 : 12 ในส่วนของสถาบันเทคโนโลยีราชมงคล วิทยาลัยอาชีวศึกษา และวิทยาลัยนาฏศิลป์ นั้น เป็นอาจารย์รวมที่สอนอยู่ในคณะ/วิทยาเขตและวิทยาลัยที่เปิดสอนวิชาครู โดยอาจารย์สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล มีจำนวนทั้งสิ้น 2,123 คน (เป็นอาจารย์รวมของคณะและวิทยาเขตที่เปิดสอนวิชาครู) ตามประเภทวิชาที่สอน ได้แก่ ครุศาสตร์อุตสาหกรรม เกษตรกรรม บริหารธุรกิจ คหกรรม ศิลปกรรม เป็นต้น ส่วนนาฏศิลป์และดุริยางคศิลป์นั้นใช้อาจารย์ร่วมกับกรมศิลปากร จำแนกเป็นคุณวุฒิปริญญาเอก 31 คน ปริญญาโท 670 คน ปริญญาตรี 1,363 คน และต่ำกว่าปริญญาตรี 59 คน วิทยาลัยอาชีวศึกษามีอาจารย์จำนวน 1,566 คน (ข้อมูลปี 2538 เป็นอาจารย์รวมของทุกวิทยาลัยที่เปิดสอนหลักสูตร ปทส.) ที่สอนในระดับประกาศนียบัตรครูเทคนิคชั้นสูง (ปทส.) ซึ่งเทียบเท่า ปริญญาตรี ตามประเภทวิชาที่สอน ได้แก่ ช่างอุตสาหกรรม พาณิชยกรรม และเกษตรกรรม จำแนกเป็นคุณวุฒิปริญญาเอก 3 คน ปริญญาโท 141 คน ปริญญาตรี 1,259 คน และต่ำกว่าปริญญาตรี 163 คน ในวิทยาลัยนาฏศิลป์มีอาจารย์จำนวนทั้งสิ้น 1,059 คน เป็นอาจารย์รวมจำแนกเป็นคุณวุฒิปริญญาโท 54 คน ปริญญาตรี 865 คน ต่ำกว่าปริญญาตรี 110 คน และวิทยาลัยพลศึกษา มีอาจารย์จำนวนทั้งสิ้น 637 คน จำแนกเป็นคุณวุฒิปริญญาเอก 5 คน ปริญญาโท 325 คน ปริญญาตรี 307 คน (ดังตารางที่ 3)

ตารางที่ 3 จำนวนครู-อาจารย์ในสถาบันที่เปิดสอนหลักสูตรวิชาครู
สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ ปีการศึกษา 2539

	ป.เอก	ป.โท	ป.บัณฑิต	ป.ตรี	ต่ำกว่า ป.ตรี	รวม
สถาบันราชภัฏ	148	1,156	11	186	-	1,510
สถาบันเทคโนโลยี- ราชมนคล*	31	670	-	1,363	59	2,123
วิทยาลัยอาชีวศึกษา*	3	141	-	1,259	163	1,566
วิทยาลัยนาฏศิลป์**	-	54	-	895	110	1,059
วิทยาลัยพลศึกษา	5	325	-	307	-	637
รวม	187	2,355	11	4,010	332	6,895

หมายเหตุ : * รวมอาจารย์ที่สอนอยู่ในคณะ/วิทยาเขตและวิทยาลัยที่เปิดสอนวิชาครู

** รวมอาจารย์ที่สอนอยู่ในวิทยาลัยนาฏศิลป์และช่างศิลป์

เมื่อพิจารณาถึงจำนวนอาจารย์ที่เกษียณอายุราชการในปี 2539 แล้ว พบว่า มีอาจารย์ในคณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ของมหาวิทยาลัย สังกัดทบวงมหาวิทยาลัยเกษียณอายุรวมทั้งสิ้น 37 คน มหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับ คือ มหาวิทยาลัยรามคำแหง 2 คน ส่วนอาจารย์ในสังกัดกระทรวงศึกษาธิการ ที่เกษียณอายุราชการในปี 2540 พบว่า สถาบันราชภัฏมี ข้าราชการครูที่เกษียณอายุราชการ จำนวน 150 คน สถาบันเทคโนโลยีราชมนคล 80 คนกรมอาชีวศึกษา 210 คน กรมศิลปากร 6 คน และกรมพลศึกษา 10 คน

1.3 จำนวนนักศึกษาครู

ในปีการศึกษา 2539 มีนักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ในคณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ ทั้งสาขาวิชาสามัญและสาขาวิชาชีพเฉพาะ รวมทั้งสิ้น 126,536 คน (รายละเอียดดังตารางที่ 4) โดยจำแนกตามสังกัดได้ดังนี้คือ

ตารางที่ 4 จำนวนนักศึกษาในสถาบันฝึกหัดครู ปีการศึกษา 2539

	ต่ำกว่า ป.ตรี	ป.ตรี	ปโท	ปเอก	รวม
ทบวงมหาวิทยาลัย	1,902	37,857	9,640	309	49,708
•มหาวิทยาลัยจำกัดรับ	-	15,824	9,315	309	25,448
•มหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับ	1,902	22,033	325	-	24,260
กระทรวงศึกษาธิการ	9,588	67,240	-	-	76,828
•สถาบันราชภัฏ	-	57,687	-	-	57,687
•สถาบันเทคโนโลยี ราชมงคล	-	5,519	-	-	5,519
•วิทยาลัยอาชีวศึกษา	-	1,378	-	-	1,378
•วิทยาลัยนาฏศิลป์	4,641	359	-	-	5,000
•วิทยาลัยพลศึกษา	4,947	2,297	-	-	7,244
รวม	11,490	105,097	9,640	309	126,536

เมื่อพิจารณาจำนวนนักศึกษาครูในระดับปริญญาตรีแล้ว นับได้ว่า สถาบันราชภัฏเป็นหน่วยงานหลักในการผลิตครู โดยมีนักศึกษามากที่สุด จำนวน 57,687 คน (ร้อยละ 59) รองมาคือมหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับ จำนวน 22,033 คน (ร้อยละ 21) มหาวิทยาลัยจำกัดรับ จำนวน 15,824 คน (ร้อยละ 15) สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล จำนวน 5,519 คน (ร้อยละ 5) วิทยาลัยพลศึกษา จำนวน 2,297 คน (ร้อยละ 2) วิทยาลัยอาชีวศึกษา จำนวน 1,378 คน (ร้อยละ 1) และวิทยาลัยนาฏศิลป์ จำนวน 359 คน (ร้อยละ 0.34) ตามลำดับ

ส่วนในระดับปริญญาโทและเอกนั้น ขณะนี้ผลิตเฉพาะในสถาบันสังกัดทบวงมหาวิทยาลัย โดยมหาวิทยาลัยจำกัดรับผลิตครูในระดับปริญญาโทจำนวน 9,315 คน และปริญญาเอก จำนวน 309 คน มหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับผลิตเฉพาะในระดับปริญญาโท จำนวน 325 คน โดยเปรียบเทียบสัดส่วนจำนวนนักศึกษาระดับปริญญาโทระหว่างมหาวิทยาลัยจำกัดรับและมหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับ เท่ากับ 97:3

1.4 จำนวนผู้สำเร็จการศึกษา

ปีการศึกษา 2538 มีผู้สำเร็จการศึกษาในสาขาวิชาครูทุกระดับการศึกษา รวมทั้งสิ้น 26,427 คน จำแนกเป็นผู้สำเร็จระดับปริญญาเอก 38 คน ปริญญาโท 2,402 คน ปริญญาตรี 20,565 คน และต่ำกว่าปริญญาตรี 3,331 คน (ดังตารางที่ 5)

ตารางที่ 5 จำนวนผู้สำเร็จการศึกษาในสาขาวิชาครูของสถาบันฝึกหัดครู
ปีการศึกษา 2538

	ต่ำกว่า ป.ตรี	ป.ตรี	ป.โท	ป.เอก	รวม
ทบวงมหาวิทยาลัย	427	6,478	2,402	38	9,345
•มหาวิทยาลัยจำกัดรับ	-	3,436	2,335	38	5,809
•มหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับ	427	3,042	67	-	3,536
กระทรวงศึกษาธิการ	2,904	14,178	-	-	17,082
•สถาบันราชภัฏ	-	10,768	-	-	10,768
•สถาบันเทคโนโลยี ราชมงคล	-	2,143	-	-	2,143
•วิทยาลัยอาชีวศึกษา	-	509*	-	-	509
•วิทยาลัยนาฏศิลป์	1,212	153	-	-	1,364
•วิทยาลัยพลศึกษา	1,692	605	-	-	2,297
รวม	3,331	20,656	2,402	38	26,427

หมายเหตุ : *หมายถึง ระดับประกาศนียบัตรครูเทคนิคชั้นสูง (ปทส.) เทียบเท่าระดับปริญญาตรี

เมื่อพิจารณาผู้สำเร็จสาขาวิชาครูเฉพาะระดับปริญญาตรีจะเห็นว่า สถาบันราชภัฏสามารถผลิตครูจำนวนมากที่สุด 10,768 คน (ร้อยละ 52) รองลงมาคือ มหาวิทยาลัยจำกัดรับ 3,436 คน (ร้อยละ 17) มหาวิทยาลัยไม่จำกัดรับ 3,042 คน (ร้อยละ 15) สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล 2,143 คน (ร้อยละ 10) วิทยาลัยพลศึกษา 153 คน (ร้อยละ 3) วิทยาลัยอาชีวศึกษา 509 คน (ร้อยละ 2) และวิทยาลัยนาฏศิลป์ 153 คน ร้อยละ 1) ตามลำดับ และหาพิจารณาเฉพาะประเภทจำกัดรับพบว่า ผู้สำเร็จระหว่างสถาบันราชภัฏและมหาวิทยาลัยสังกัดทบวงมหาวิทยาลัย มีสัดส่วนเท่ากับ 76:24

2. วิสัยทัศน์ของ สปค.

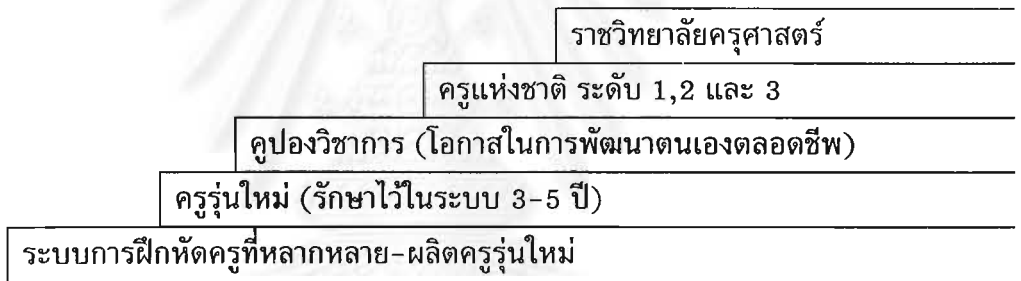
คุณภาพครูจะดีขึ้นเมื่ออาชีพครูเป็นที่สุดปรารถนา

3. เป้าหมาย

สปค. มุ่งพัฒนาคุณภาพและการยกระดับมาตรฐานการศึกษาไทยให้เทียบเคียงระดับสากล โดยมุ่งส่งเสริมการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา การดำเนินการจะมุ่งเป้าหมายต่อไปนี้

- ก. สร้างอาชีพครู/อาจารย์ ดึงดูดครูดี-ครูเก่งให้เป็นครูอาชีพตลอดชีพ ด้วย
โครงการครูแห่งชาติ
- ข. พัฒนาครู/อาจารย์ปัจจุบันที่มีศักยภาพให้มีคุณภาพดีขึ้น และต้องการจะเป็นครู/อาจารย์ต่อไป ด้วย โครงการพัฒนาครูและผู้บริหารสถานศึกษา
- ค. ผลิตครู/อาจารย์รุ่นใหม่ที่มีคุณภาพสูง ด้วย โครงการปฏิรูประบบการฝึกหัดครูในรูปแบบที่หลากหลาย

จากเป้าหมายดังกล่าว สปค. มุ่งหวังที่จะให้เห็นถึงเส้นทางใหม่ของวิชาชีพครูไทย
เส้นทางสายใหม่ของวิชาชีพครูไทย



ขั้นที่ 1 โครงการปฏิรูประบบการฝึกหัดครูในรูปแบบที่หลากหลาย เพื่อส่งเสริมพัฒนาระบบการฝึกหัดครูให้มีคุณภาพและมีความหลากหลาย เพื่อผลิตครู/อาจารย์รุ่นใหม่ (New Generation of Teachers)

๕. เป้าหมาย ได้ครูรุ่นใหม่ที่มีคุณภาพตรงกับความต้องการทางการศึกษาของประเทศในอนาคต

ขั้นที่ 2 ครูรุ่นใหม่ ที่เกิดขึ้นในระบบ จะได้รับการสนับสนุนให้ทำงานพัฒนาวิชาชีพครูตนเอง ด้วยการมอบเงินพิเศษทำงานพัฒนานวัตกรรม 5,000 บาท/เดือน เป็นระยะเวลา 3-5 ปี

ขั้นที่ 3 โครงการคู่มือวิชาการ* เพื่อส่งเสริมสนับสนุนให้ครูได้รับการพัฒนาความรู้ทางวิชาการอย่างต่อเนื่องทุกปี ตามหลักสูตรการฝึกอบรมที่มีคุณภาพสอดคล้องกับความรู้ ความสามารถ และภาระงานของครู ที่สำคัญที่สุดคือ ครูมีโอกาสเลือกที่จะเรียนรู้ด้วยตัวครูเอง ตลอดชีวิตของการเป็นครู

ขั้นที่ 4 โครงการครูแห่งชาติ เพื่อส่งเสริมวิชาชีพครูให้มีเกียรติและเป็นที่ยอมรับสูงสุดในสังคม ด้วยการยกย่องเชิดชูครูผู้มีผลงานดีเด่น และสนับสนุนครูดีครูเก่งได้สร้างผลงานคุณภาพและมีความก้าวหน้าในวิชาชีพ ไปตามลำดับขั้นตั้งแต่ระดับที่ 1, 2 และ 3

ขั้นที่ 5 ราชวิทยาลัยครูศาสตร์ เป็นชุมชนทางวิชาการ ที่สร้างคุณค่า วางมาตรฐาน ส่งเสริมองค์ความรู้ทางการศึกษา ตลอดจนศักดิ์ศรีและศรัทธาของวิชาชีพครูดั่งนั้น ชุมชนแห่งนี้จึงเป็นที่รวมของบุคคลที่มีความรู้ความสามารถในทางการศึกษาและวัฒนธรรม ที่ตนในสังคมเห็นพ้องต้องกันว่า เป็นผู้ที่มีปัญญา คุณงามความดีและบารมีเป็นที่เคารพศรัทธาของคน โดยผู้มีคุณสมบัติแบบนี้ส่วนหนึ่งก็คือ ผู้ที่ทำงานพัฒนาการศึกษาจนเป็นที่ประจักษ์ต่อสังคมโดยรวม หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ ผู้ที่ได้รับยกย่องเป็นครูแห่งชาติ ระดับที่ 3 จะเป็นผู้ร่วมสาน สร้างงาน เพื่อการพัฒนาอาชีพครูให้เป็นที่สุดปรารถนาของสังคมไทย

เส้นทางสายใหม่ของวิชาชีพครูไทยนี้ จะทำให้ผู้เป็นครูได้ใช้ชีวิตเพื่อการพัฒนาอาชีพครูได้อย่างลึกซึ้งจริงจัง เพื่อเป้าหมายเดียวกัน คือ คุณภาพของผู้เรียน ในแต่ละชั้นของเส้นทาง ถ้าผู้เป็นครูมีความสามารถที่โดดเด่นก็สามารถที่จะข้ามขั้นตอนใดขั้นตอนหนึ่งได้ แต่ที่สำคัญคือ ผู้เป็นครูมองเห็นความก้าวหน้าในวิชาชีพที่ได้รับการสนับสนุนจากสังคม ดังนั้น การที่ครูจะก้าวไปได้ตามเส้นทางใหม่นั้น ครูไม่สามารถไปได้โดยลำพังแค่การสนับสนุน สปก. เท่านั้น ผู้บริหารและชุมชนจะมีส่วนที่สำคัญยิ่งกว่า โดยขั้นต้นนี้ สปก. ได้กำหนดโครงการที่จะจุดประกายโดยเกื้อหนุนบริษัทให้เอื้อและเห็นความสำคัญต่ออาชีพครูไว้ 2 โครงการคือ โครงการจัดระดับคุณภาพการเรียนการสอนของโรงเรียน* และโครงการบุคคลตัวอย่างเยี่ยมโรงเรียน* ตามลำดับ

4. วัตถุประสงค์

เพื่อส่งเสริมการผลิตครูเก่งและดีให้แก่สังคมไทย เพื่อให้ครูเป็นผู้ชี้นำทางแห่งการเรียนรู้แก่เด็กและปรับตนเองสู่บทบาทของครูที่สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงของสังคมในอนาคต ตลอดจนมุ่งมั่นเพื่อคุณภาพการเรียนการสอนและคุณภาพของผู้เขียน

ในระยะ 5 ปีแรก (พ.ศ. 2541-2545) สปก. เน้นครู/อาจารย์ และผู้บริหารสถานศึกษาต่าง ๆ ของภาครัฐและของภาคเอกชนในระดับมัธยมศึกษาเป็นหลัก โดยจะมุ่งพัฒนาคุณภาพและยกระดับมาตรฐานการศึกษาในสาขาวิชาหลักที่จำเป็นต่อการสร้างสมรรถนะทางเศรษฐกิจของคนไทย ได้แก่ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ (ฟิสิกส์ เคมี ชีววิทยา และคอมพิวเตอร์) ภาษาอังกฤษ และภาษาไทย รวม 7 สาขาวิชา ขณะนี้มีครูระดับมัธยมศึกษา รวม 120,000 คน สอนอยู่ในโรงเรียน 2,500 แห่ง

*เป็นโครงการหนึ่งภายใต้โครงการใหญ่ คือ โครงการพัฒนาคุณภาพครูและผู้บริหารสถานศึกษา

5. คุณสมบัติ “ครูรุ่นใหม่”

ครูรุ่นใหม่คือครูที่มีความรู้ความสามารถอย่างแท้จริงในฐานะ “ครูผู้เบิกทางแห่งปัญญา” โดยมีคุณสมบัติที่สำคัญ รวม 8 ประการต่อไปนี้

1. เป็นผู้ที่มีนวัตกรรมสูง กล่าวคือ มีทักษะทางการคิด (thinking skill) ออกแบบวิธีการเรียนการสอนแบบใหม่ เป็นนักจัดการระบบหรือเป็นนักบริหารการศึกษาแบบใหม่ ที่ทำให้วิธีการจัดการศึกษาได้ปรับเปลี่ยนรูปแบบไป และมีประสิทธิภาพมากขึ้น
2. เป็นผู้ที่ทำให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาการเรียนรู้ได้อย่างเต็มศักยภาพและสร้างสรรค์ โดยเน้นความหลากหลายเพื่อตอบสนองต่อผู้เรียนเป็นหลัก (student based learning and teaching)
3. เป็นผู้ที่มีความเป็นสหวิทยาการมากขึ้น มีความสามารถในการทำงานประสานกันเป็นทีมกับคนหลากหลายอาชีพ (interdisciplinary approach and teamwork)
4. เป็นผู้ที่มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับสภาพสังคม เศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรม ตลอดจนเชื่อมโยงโครงสร้างระบบเหล่านี้กับมาตรฐาน ความเป็นสากลในระดับนานาชาติได้เป็นอย่างดี
5. เป็นผู้ที่มีความพร้อมและความสามารถ (competencies) ด้านวิทยาการคอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีสารสนเทศ
6. เป็นผู้ที่มีความสามารถในการสื่อสารได้เป็นอย่างดี อย่างน้อย 2 ภาษา (bilingual) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ภาษาไทยกับภาษาอังกฤษ
7. เป็นผู้ที่มีความรักที่จะเป็นครู (teacher at heart)
8. เป็นผู้ที่มีความรู้ ความเข้าใจในสังคม และวัฒนธรรมที่หลากหลายและสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพสังคมวัฒนธรรมนั้น ๆ ได้เป็นอย่างดี (culturally adaptive)

6. ยุทธศาสตร์การผลิต “ครูรุ่นใหม่”

ในการดำเนินงานผลิตครูรุ่นใหม่ สปค. ได้กำหนดเป็นยุทธศาสตร์หลัก ๆ ใน 2 มาตรการคือ

6.1 มาตรการระยะสั้น

เลือกครูใหม่ที่เพิ่งบรรจุใน 1-2 ปี หรือศึกษาครูที่จบการศึกษา ในปีการศึกษา 2540 ตามหลักสูตรการผลิตที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน และจากโครงการพิเศษต่าง ๆ ที่มีอยู่ตามนโยบายและมาตรการพิเศษ เพื่อการผลิตครูที่มีคุณภาพ และครูในสาขาขาดแคลนโดยเฉพาะด้านวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ เช่น โครงการครูทายาทของสถาบันราชภัฏ โครงการเพชรในตมของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตรโครงการเร่งรัดการผลิตและพัฒนาบัณฑิตระดับปริญญาตรีสาขาคณิตศาสตร์ของประเทศ (ร.พ.ค.) ของทบวงมหาวิทยาลัย และโครงการส่งเสริมการผลิตครูที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ (สควค.) ของสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.) เป็นต้น ที่มีคุณสมบัติพิเศษที่บ่งชี้ถึงความเป็นครูรุ่นใหม่ได้ โดยผ่านการ

*เป็นโครงการย่อย 2 โครงการภายใต้โครงการใหญ่ คือ โครงการพัฒนาคุณภาพครูและผู้บริหารสถานศึกษา

พิจารณาคัดเลือกอย่างดีจากกรรมการที่ สปค. จัดตั้งขึ้น จำนวน 10 คน

สปค. ให้เงินพิเศษเพิ่มจากเงินเดือนที่ได้รับ โดยประมาณเดือนละ 5,000 บาท เพื่อเป็นแรงจูงใจให้ได้พัฒนาตนเอง และเพิ่มพูนความรู้ความก้าวหน้าให้สมบูรณ์ตามคุณลักษณะของครูรุ่นใหม่ ตลอดจนให้มีความรับผิดชอบที่จะพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา ทั้งนี้ต้องจัดทำรายงานส่ง สปค. เพื่อเป็นกลไกในการกำกับติดตามและประเมินผล

6.2 มาตรการระยะยาว

เป้าหมาย ได้ครูรุ่นใหม่ในปี 2545 เป็นต้นไป

ดำเนินงานตามวิธีการในภาพรวม คือ

1. พัฒนาแนวคิดนวัตกรรมใหม่ ๆ ในการผลิตครู ทั้งในระดับปริญญาตรี (4ปี) และปริญญาโท (2ปี)

๕ การทำหลักสูตรปริญญาตรีควบ คือ วิทยาศาสตร์ - การศึกษา (Science-Education) อักษรศาสตร์ - การศึกษา (Art - Education) โดยกำหนดเงื่อนไขว่าบัณฑิตครูที่จบต้องมีความรู้เข้มทั้งสายวิชาการและวิชาชีพ

๕ การทำหลักสูตรปริญญาตรีนานาชาติ คือ การศึกษา (ภาษาอังกฤษ) เพื่อให้เกิดความท้าทายและดึงดูดใจเยาวชนที่มีความรู้ความสามารถสูงมาเรียนครู จึงควรพัฒนาหลักสูตรการผลิตครูนานาชาติในระดับปริญญาตรี เพื่อนำพาครูไทยไปสู่ความเป็นนานาชาติ

๕ การทำหลักสูตรปริญญาโทนานาชาติ คือ Master of Teaching เพื่อสร้างความเข้มข้นในเชิงของนวัตกรรม การเรียนการสอนที่กว้างไกล เพื่อเป็นผู้บริหารการศึกษารุ่นใหม่

๕ การทำหลักสูตรปริญญาโทควบ ได้แก่ การเรียนการสอน-คอมพิวเตอร์ การเรียนการสอน-ภาษาอังกฤษ การเรียนการสอน-วิทยาศาสตร์ และการเรียนการสอน-คณิตศาสตร์ โดยการปรับปรุงจากหลักสูตร Master of Teaching ให้เหมาะสมกับบริบทไทย และเพิ่มเนื้อหาสาระความรู้ด้านคอมพิวเตอร์ ภาษาอังกฤษ วิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์

2. พัฒนาหลักสูตรระยะสั้น 6 เดือน สำหรับการผลิตครูและบุคลากรทางการศึกษา สำหรับเด็กในภาวะยากลำบาก

โดยแบ่งช่วงของระยะเวลาตามหลักสูตรการผลิตครู สำหรับปีงบประมาณ 2541 จะทำการวิจัยและพัฒนาใน 3 รูปแบบของระบบการฝึกหัดครูโดยสถาบันฝึกหัดครูของรัฐ สถาบันอุดมศึกษาเอกชน และองค์กรประชาชน เป็นโครงการนำร่องรวม 9 โครงการ แต่ละโครงการจะศึกษาทดลองในพื้นที่ที่มีความพร้อม ความเข้าใจ และเต็มใจที่จะดำเนินงานภายใต้เงื่อนไขของ สปค. โดยรูปแบบละอย่างน้อย 3 แห่ง

3. สปค. ประสงค์ที่จะให้มีความร่วมมือทั้งภายในสถาบันและระหว่างสถาบัน เช่น สถาบันการฝึกหัดครูของรัฐกับสถาบันอุดมศึกษาเอกชน เพื่อนำจุดเด่นและจุดแข็งของแต่ละสถาบัน มาผสมผสานเพื่อให้เกิดความเข้มข้นในเชิงของวิชาการและวิชาครูนอกจากนั้น สปค. ยังยินดีที่จะ สนับสนุนให้มีการประสานและร่วมมือกับสถาบันการศึกษาในต่างประเทศ หรือวิธีการใด ๆ เพื่อให้ได้ มาซึ่งคุณภาพในเชิงวิชาการ

7. ข้อเสนอของ สปค.

7.1 สปค. ยินดีที่จะสนับสนุนให้มีการพัฒนาหลักสูตรการผลิต “ครูรุ่นใหม่” ในปี 2541 โดย ขอให้สถาบันฝึกหัดครูของรัฐ จัดทำแบบเสนอโครงการ (pre-proposal) ในลักษณะที่แสดงให้เห็นถึง

- 1) หลักการและเหตุผล พร้อมทั้งความเป็นไปได้ จุดเด่นของสถาบัน ฯลฯ
- 2) วัตถุประสงค์
- 3) เป้าหมาย
- 4) แนวคิดและแนวทางการพัฒนาหลักสูตร ประเด็น/สาระสำคัญของหลักสูตรที่จะ ทำให้ได้ครูรุ่นใหม่ที่มีคุณภาพและคุณสมบัติตามที่กำหนด
- 5) แผนการดำเนินงาน
 - 5.1) การพัฒนาหลักสูตร (ปี 2541)
 - 5.2) การเปิดสอนตามหลักสูตร
- 6) งบประมาณ ที่คาดว่าจะต้องใช้เพื่อการพัฒนาหลักสูตร (ปี 2541)
- 7) ระยะเวลา ภายในปีงบประมาณ 2541
- 8) ผลที่คาดว่าจะได้รับ
- 9) ตัวอย่างที่ได้รับ

7.2 ในส่วนของงบประมาณ ปี 2541

งบประมาณเพื่อการพัฒนาหลักสูตร 3 โครงการ ๆ ละ 200,000 บาท สำหรับการ ดำเนินงานตั้งแต่ปี 2541 เป็นต้นไป เป็นเงินอุดหนุนรายหัว 30,000 บาท/คน/ปี

8. ผลที่คาดว่าจะได้รับ

1. คนเก่งรุ่นใหม่สนใจที่จะเข้ามาเรียนครูด้วยหลักสูตรและวิธีการเรียนการสอนที่ทำทนาย ทัน สมัย หลากหลาย แสดงถึงความก้าวหน้าทางวิชาการและเป็นนวัตกรรม

2. ได้ครูรุ่นใหม่ที่มีคุณสมบัติสอดคล้อง และเหมาะสมกับบริบทของสังคมไทย ท่ามกลาง กระแสโลกและความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในอนาคต

3. คุณภาพการศึกษาดีขึ้น ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถ เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ คือมองกว้าง คิดไกล ใฝ่ดี มีวินัยในตนเอง และทักษะสำหรับยุคโลกาภิวัตน์