



วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม
แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้

**SOCIAL PRACTICES OF A TEACHER IN CONSTRUCTING KNOWLEDGE
FOR LEARNERS IN LEARNING SOCIETY BASED ON
CONSTRUCTIVISM THEORY**

อลันด์ คงไทย

ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาสังคมศาสตร์

สำนักวิชาศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

2556

©ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม
แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้

SOCIAL PRACTICES OF A TEACHER IN CONSTRUCTING KNOWLEDGE
FOR LEARNERS IN LEARNING SOCIETY BASED ON
CONSTRUCTIVISM THEORY

อลันด์ คงไทย

คุณฐิณีพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาสังคมศาสตร์

สำนักวิชาศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

2556

©ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม
แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้
SOCIAL PRACTICES OF A TEACHER IN CONSTRUCTING KNOWLEDGE
FOR LEARNERS IN LEARNING SOCIETY BASED ON
CONSTRUCTIVISM THEORY

อลันด์ คงไทย

คุณูปนิพนธ์นี้ได้รับการพิจารณาอนุมัติให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาสังคมศาสตร์

2556

คณะกรรมการสอบคุณูปนิพนธ์

.....ประธานกรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัครา อัครนิธิ)

.....อาจารย์ที่ปรึกษา
(ดร. พฐา สุวรรณรัตน์)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม
(ดร. จันทิมา อังคพณิชกิจ)

.....กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สรบุศย์ รุ่งโรจน์สุวรรณ)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย
(รองศาสตราจารย์ อรุณี วิริยะจิตรา)

©ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

กิตติกรรมประกาศ

งานคุษฎีนิพนธ์เรื่องวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้ สำเร็จล่วงได้ต้องขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. วันชัย ศิริชนะ อธิการบดีมหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง ที่ได้ให้โอกาสในการเข้าศึกษาต่อในระดับปริญญาเอก ทางด้านสังคมศาสตร์ และสนับสนุนทุนการศึกษาในบางส่วนเพื่อการศึกษาและขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. จักรพันธุ์ วงศ์บุญญาพิทย์ ที่ได้สนับสนุนและส่งเสริมโอกาสในการศึกษาต่อ ในครั้งนี้

ขอขอบพระคุณ ดร. พงศา สุวรรณรัตน์ อาจารย์ที่ปรึกษา ที่ได้ให้คำปรึกษาแนะนำ ขอขอบพระคุณ ดร. จันทิมา อังคพนิชกิจ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สรบุศย์ รุ่งโรจน์สุวรรณ ที่ได้เสียสละเวลา คอยเอาใจใส่ช่วยเหลือ ตลอดจนให้คำปรึกษาแนะนำ รวมถึงการปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่อง และให้กำลังใจที่มีค่ายิ่งด้วยดีตลอดมา

ขอขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อัครา อัครนิธิ ประธานกรรมการคุษฎีนิพนธ์ และ รองศาสตราจารย์อรุณี วิริยะจิตรา ที่ให้ความอนุเคราะห์และกรุณาร่วมเป็นคณะกรรมการสอบคุษฎีนิพนธ์

ท้ายนี้ขอขอบพระคุณผู้บริหาร คณะครู อาจารย์และนักเรียนโรงเรียนวัดเมธังกราวาส (เทพรัฐราษฎร์นุกูล) จังหวัดแพร่ และโรงเรียนจุฬาภรณราชวิทยาลัย จังหวัดเชียงราย ที่อนุเคราะห์ แหล่งการเรียนรู้และได้ให้ความเอื้อเฟื้อช่วยเหลือข้อมูลที่เป็นประโยชน์ ข้อเสนอแนะต่าง ๆ และ คุณประโยชน์ใด ๆ จากคุษฎีนิพนธ์ฉบับนี้ ขอมอบให้แก่บิดา มารดา และครอบครัว อันเป็นที่รักยิ่ง ครู อาจารย์ เพื่อนร่วมงานและผู้เกี่ยวข้องทุก ๆ ท่าน ขอขอบพระคุณมาอย่างสูง

อลันต์ คงไทย

ชื่อเรื่องคุณิพนธ์	วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้
ชื่อผู้เขียน	อลันด์ คงไทย
หลักสูตร	ปรัชญาคุณิพนธ์ (สังคมศาสตร์)
อาจารย์ที่ปรึกษา	ดร. พฐา สุวรรณรัตน์
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม	ดร. จันทิมา อังคพนิชกิจ

บทคัดย่อ

การจะเตรียมผู้เรียนให้เป็นผู้มีศักยภาพพร้อมในการดำเนินชีวิตในสังคมแห่งการเรียนรู้ ผู้สอนในฐานะผู้กระทำการสำคัญในอาณาบริเวณโรงเรียนควรมีวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสมแก่ยุคสมัย และอีกทั้งยังต้องให้ความสำคัญต่อบัจจัยที่เป็นบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ในฐานะที่การจัดการสร้างความรู้เป็นเสมือนหนึ่งในวิถีปฏิบัติทางสังคม

การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 3 ประการคือ (1) เพื่อวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ (2) เพื่อวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง และ (3) เพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติกับที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง งานวิจัยชิ้นนี้เป็นงานเชิงคุณภาพในลักษณะของชาติพันธุ์วรรณา ซึ่งประกอบด้วยระยะเตรียมการเพื่อเตรียมและศึกษาข้อมูลบริบท ดำเนินการศึกษาโดยลงพื้นที่และเก็บรวบรวมข้อมูลตามวัตถุประสงค์ และดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล สรุปและอภิปรายผล

ผลการวิจัยพบว่า (1) วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนมีปรากฏในระดับนโยบายทางการศึกษาจากเอกสาร พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ (2) วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนมีปรากฏในระดับ

ปฏิบัติการจากการจัดการสร้างความรู้ในโรงเรียน และ (3) วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติกับที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริงทางสังคมมีความสัมพันธ์กันตามมโนทัศน์ทั้งสามของทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม คือ อาณาบริเวณ ทุน และฮาบีตัส

คำสำคัญ: วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้/ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม/ทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม



Dissertation Title	Social Practices of a Teacher in Constructing Knowledge for Learners in Learning Society Based on Constructivism Theory
Author	Allan Kongthai
Degree	Doctor of Philosophy (Social Science)
Advisor	Dr. Patha Suwannarat
Co-Advisor	Dr. Jantima Angkapanichkit

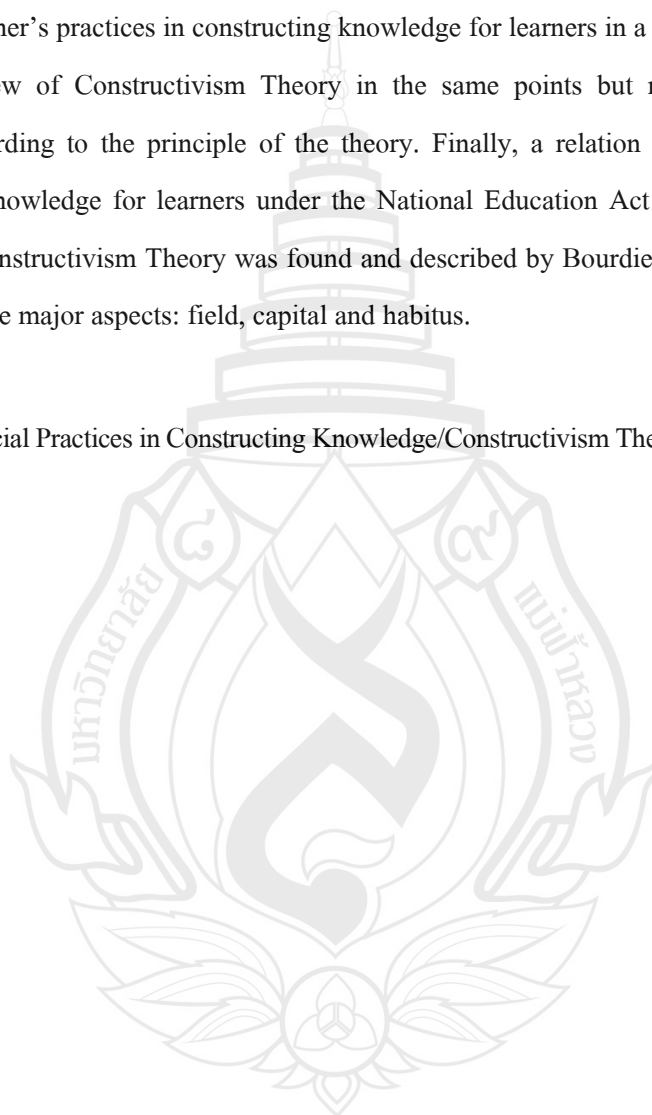
ABSTRACT

To prepare learners for a potential living in a Learning Society, a teacher, as an important agent who is located at field of educational engagement or school, must know appropriate teaching procedures in a constructing knowledge at the present age and also place importance on social and cultural context since it is concerned as another type of social practices.

This study had three objectives. Firstly, it analyzed teacher's practices in constructing knowledge for learners under the National Education Act specifically referring to Constructivism Theory. Secondly, it analyzed teacher's practices in constructing knowledge for learners in a school context specifically referring to Constructivism Theory. Finally, it analyzed a relation of teacher's practices in constructing knowledge for learners between under the National Education Act and in a school context referring to Constructivism Theory. In principle, this study was conducted qualitatively using ethnographic studies in 3 stages: (1) preparation stage for contextualized data, (2) field and study stage for collecting data; and (3) data analysis stage for summary and discussion.

This research revealed 3 findings. Firstly, teacher's practices in constructing knowledge for learners under the National Education Act came partly into view of Constructivism Theory in two main points: a) meaning and principle; and b) constructing knowledge procedure design. Secondly, teacher's practices in constructing knowledge for learners in a school context also came partly into view of Constructivism Theory in the same points but most practices were not complete according to the principle of the theory. Finally, a relation of teacher's practices in constructing knowledge for learners under the National Education Act and in a school context referring to Constructivism Theory was found and described by Bourdieu's concept of Theory of Practice in three major aspects: field, capital and habitus.

Keywords: Social Practices in Constructing Knowledge/Constructivism Theory/Theory of Practice



สารบัญ

	หน้า
กิตติกรรมประกาศ	(3)
บทคัดย่อภาษาไทย	(4)
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	(6)
สารบัญตาราง	(11)
สารบัญภาพ	(13)
บทที่	
1 บทนำ	1
1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	1
1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย	12
1.3 สมมติฐานในการวิจัย	13
1.4 ขอบเขตของการวิจัย	13
1.5 ข้อตกลงเบื้องต้นและข้อจำกัด	14
1.6 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	14
1.7 นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย	15
2 การทบทวนวรรณกรรม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	16
2.1 สาระสำคัญของแนวการจัดการศึกษาตาม พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ	17
2.2 ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	23
2.3 ทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม	57

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
3	วิธีดำเนินการวิจัย
3.1	ระยะเตรียมการ (ข้อมูลเอกสาร)
3.2	ระยะดำเนินการ (ข้อมูลสนาม)
3.3	ระยะจัดการ (สรุปผลข้อมูลและอภิปราย)
4	วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในระดับนโยบายจากพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ
4.1	ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในประเด็นการให้ความหมายและหลักการ
4.2	ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้
4.3	สรุปวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ
5	วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน ที่ปรากฏอยู่ในระดับปฏิบัติการจากบริบทจริง
5.1	ข้อมูลพื้นฐานและนโยบายบริหารจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน
5.2	ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง

สารบัญ (ต่อ)

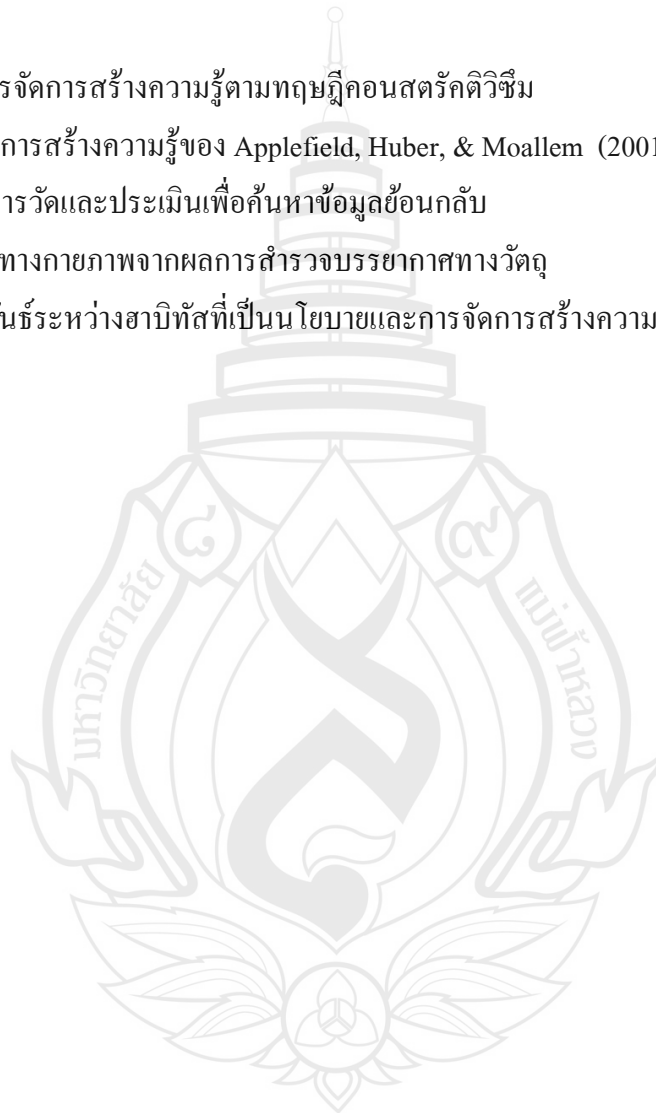
	หน้า
บทที่	
6 ความสัมพันธ์ของวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตาม ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในระดับนโยบายจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ กับในระดับปฏิบัติการจากบริบทจริง	150
6.1 อาณาบริเวณ	151
6.2 ทู่น	159
6.3 ฮาบีทัส	166
7 สรุปและอภิปรายผล	175
7.1 สรุปผลการวิจัย	175
7.2 อภิปรายผล	178
7.3 ข้อเสนอแนะ	182
รายการอ้างอิง	184
ภาคผนวก	198
ภาคผนวก ก พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ หมวด 4 การจัดการศึกษา	199
ภาคผนวก ข ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้	205
ภาคผนวก ค ตัวอย่างหัวข้อการสัมภาษณ์ทั่วไป	215
ภาคผนวก ง ตัวอย่างแบบสัมภาษณ์เพื่อข้อมูลการจัดการสร้างความรู้	217
ประวัติผู้เขียน	218

สารบัญตาราง

ตาราง	หน้า
2.1 โครงสร้าง พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ	18
2.2 ความแตกต่างของวิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอน แบบตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมกับแบบการสอนปกติ	41
3.1 การกำหนดวิธีการเก็บข้อมูล รหัสพื้นที่ข้อมูลและกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ	76
3.2 สรุปรายละเอียดการวิเคราะห์และการนำเสนอผลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย	82
4.1 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการให้ความหมายและหลักการ	87
4.2 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้: การกำหนดขั้นตอน	92
4.3 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบการจัดการสร้างความรู้: การกำหนดหลักสูตร	97
4.4 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบการจัดการสร้างความรู้: การวัดและประเมินผล	101
4.5 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้: การจัดบรรยากาศ	104
5.1 ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหาร โรงเรียนวัดเมธังฯ	118
5.2 ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหาร โรงเรียนจุฬารามณ์ฯ เชียงราย	122
5.3 ผลการวิเคราะห์วิธีปฏิบัติที่กำหนดขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ ของผู้สอนในบริบทจริงทางสังคมที่สอดคล้องกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	133

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
5.4 ขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม กับแนวคิดการสร้างความรู้ของ Applefield, Huber, & Moallem (2001)	134
5.5 วิธีปฏิบัติการวัดและประเมินเพื่อค้นหาข้อมูลย้อนกลับ	142
5.6 โครงสร้างทางกายภาพจากผลการสำรวจบรรยากาศทางวัตถุ	144
6.1 ความสัมพันธ์ระหว่างฮาบิตที่เป็นนโยบายและการจัดการสร้างความรู้	170

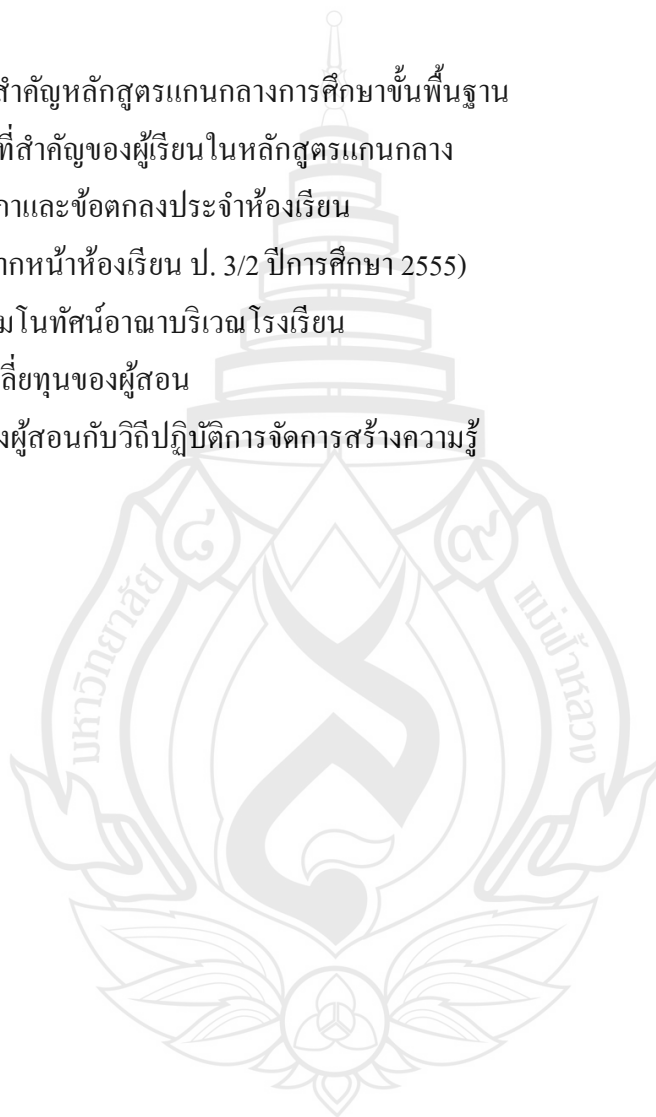


สารบัญภาพ

ภาพ	หน้า
1.1 รูปแบบการเรียนรู้ในสังคมเดิมและสังคมแห่งการเรียนรู้	3
1.2 มโนทัศน์เชิงทฤษฎีวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้	10
1.3 ขอบเขตการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียน	13
2.1 ความสัมพันธ์ของโครงสร้าง พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ	19
2.2 แนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญา	25
2.3 แนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคม	27
2.4 คุณลักษณะร่วมของแนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญา และแนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคม	30
2.5 การเรียนการสอนแบบเดิมที่เน้นผู้สอน	40
2.6 การเรียนการสอนแบบใหม่ที่เน้นกระบวนการ	40
2.7 ภาพจำลองมโนทัศน์การปฏิบัติการของปีแอร์ บูร์ดิเยอ	58
3.1 ลำดับการวิจัยเรื่องวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้	71
3.2 ข้อมูลบริบทเพื่อกำหนดมโนทัศน์และขอบเขตของงานวิจัย	72
3.3 การทบทวนวรรณกรรมเพื่อสังเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	74
3.4 ข้อมูลทฤษฎีและข้อมูลปฐมภูมิเพื่อการวิเคราะห์	77
3.5 ลำดับการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	80
3.6 วิธีตรวจสอบข้อมูลเทคนิคสามเส้า	83
4.1 ประเด็นการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้	85
4.2 วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ	110
5.1 แผนผังโรงเรียนวัดเมธังกราวาส (เทศรัฐราษฎร์นุกูล)	115
5.2 แผนผังโรงเรียนจุฬารัตนราชวิทยาลัยราชวิทยาลัย เชียงราย	120

สารบัญภาพ (ต่อ)

ภาพ	หน้า
5.3 สรุปสาระสำคัญหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน	137
5.4 สมรรถนะที่สำคัญของผู้เรียนในหลักสูตรแกนกลาง	139
5.5 ป้ายกฎกติกาและข้อตกลงประจำห้องเรียน (ภาพถ่ายจากหน้าห้องเรียน ป. 3/2 ปีการศึกษา 2555)	147
6.1 โครงสร้างมโนทัศน์อาณานิคมโรงเรียน	151
6.2 การปรับเปลี่ยนของผู้สอน	159
6.3 ฮาบทสของผู้สอนกับวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	167



บทที่ 1

บทนำ

1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

1.1.1 สังคมแห่งการเรียนรู้

ในทศวรรษที่ผ่านมา อิทธิพลของกระแสโลกาภิวัตน์และความเปลี่ยนแปลงของสภาพสังคมโลกที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วและต่อเนื่อง ส่งผลให้เกิดความก้าวหน้าในทุกด้านทั้ง เศรษฐกิจ สังคม การเมือง วิทยาศาสตร์ รวมทั้งเทคโนโลยีสารสนเทศ เป็นเหตุให้แต่ละประเทศไม่สามารถปิดตัวอยู่โดยลำพัง จะต้องร่วมมือและพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน ประชาชนในแต่ละประเทศมีการติดต่อสื่อสารระหว่างกันมากขึ้น อีกทั้งมีความร่วมมือในการปฏิบัติการกิจและการแก้ปัญหามากขึ้น ในท่ามกลางสภาพการณ์ของสังคมโลกเช่นนี้ ข้อมูลข่าวสารและองค์ความรู้ของโลกได้ขยายขอบเขตเพิ่มขึ้นแบบเท่าทวีคูณ กอปรกับประสิทธิภาพของเทคโนโลยีที่ทำให้ผู้คนสามารถเข้าถึงความรู้เหล่านั้นได้อย่างสะดวก ผลที่ตามมาคือการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกที่เป็นระบบใหม่ ที่เรียกว่า สังคมแห่งการเรียนรู้ (Learning Society)¹ (พริดา วิเชียรปัญญา, 2547, หน้า 11; รุ่งเรือง ลิ้มชูปกรณ์, 2545, หน้า 45) ซึ่งหมายถึง สังคมที่ต้องอาศัยการแพร่กระจายของข้อมูลหรือองค์ความรู้ และการใช้ความรู้เป็นตัวขับเคลื่อนหลักที่ทำให้เกิดการเติบโต สร้างงานในทุกภาคของสังคม ชัยรัตน์ จุสปาโล (2556) ได้แสดงตัวอย่างถึงแนวคิดในการใช้ความรู้เพื่อพัฒนาประเทศที่ปรากฏต่อกิจกรรมทางเศรษฐกิจ จากรูปแบบเดิมที่ใช้แรงงานและเงินทุนเป็นปัจจัยหลัก เพื่อใช้ในการผลิตสินค้า แต่แนวโน้มในอนาคตจะเปลี่ยนเป็นผลผลิตที่เกิดขึ้นจากปัจจัยของสารสนเทศและความรู้ในระดับที่มากขึ้น เช่นเทคโนโลยี นวัตกรรมของรูปแบบของการสื่อสารที่ใช้เกิดขึ้นอยู่อย่างมากมายในปัจจุบัน เป็นต้น

การปรากฏขึ้นของแนวคิดสังคมแห่งการเรียนรู้ เป็นกระบวนการทางสังคมที่เปรียบเสมือนคลื่นแห่งพัฒนาการที่นำไปสู่ระบบสังคมใหม่ และส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในภาคส่วนต่าง ๆ ที่ล้วนส่งผลกระทบต่อวิถีชีวิตและวิถีปฏิบัติของทุกคนในสังคม ด้วยการเกิดและการเคลื่อนที่ของข้อมูลข่าวสารทั้งเก่าและใหม่ ประกอบกับวิธีการเข้าถึงได้ง่ายและสะดวก ผู้คนจึงต้องคิด วิเคราะห์

¹ อาจพบในคำอื่นๆ เช่นสังคมสารสนเทศ (Information Society), สังคมแห่งความรู้ (Knowledge Society), สังคมเศรษฐกิจฐานความรู้ (Knowledge Based Society Economy)

แยกแยะ และมีการตัดสินใจที่รวดเร็ว เพื่อให้สามารถปรับตัวและก้าวทันกับเปลี่ยนแปลงซึ่งมีความซับซ้อนมากขึ้น

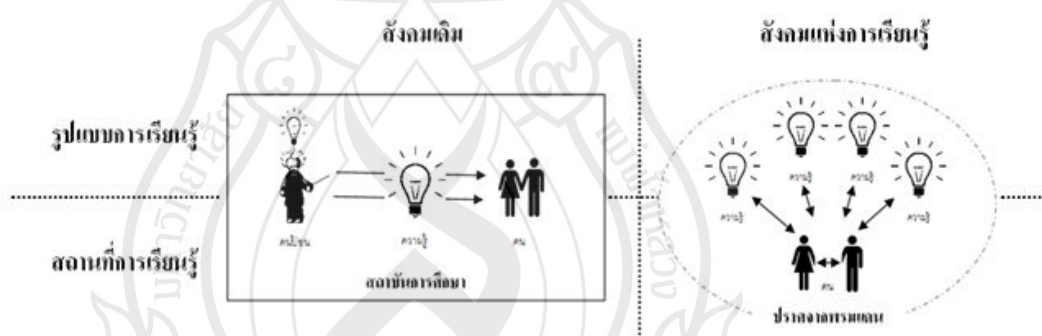
แนวคิดสังคมแห่งการเรียนรู้ยังเป็นเสมือนแม่แบบแห่งการพัฒนาของสังคมโลกในปัจจุบัน การพัฒนาประเทศเพื่อไปสู่การเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ได้กลายเป็นการแสดงถึงการปรับตัวเพื่อรับกับเงื่อนไขใหม่ของสังคมเพื่อความยั่งยืน สำหรับประเทศไทยก็เป็นส่วนหนึ่งของกระแสแห่งพลวัตนี้ หน่วยงานทั้งภาครัฐและเอกชนต่างตื่นตัวในการทำมาเข้าใจและนำเอาแนวคิดมาเพื่อใช้ประโยชน์ ดังปรากฏในแผน นโยบาย หรือยุทธศาสตร์ของหลายภาคส่วนที่แสดงถึงอิทธิพลจากแนวคิด ตัวอย่างเช่น แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) นโยบายระดับประเทศ ปรากฏในส่วนที่ 3 ที่เป็นสาระสำคัญเกี่ยวกับยุทธศาสตร์การพัฒนาในระยะแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ โดยในบทที่ 4 กล่าวถึงเรื่องยุทธศาสตร์การพัฒนาคนสู่สังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างยั่งยืน การสร้างกระแสสังคมให้การเรียนรู้เป็นหน้าที่ของพลเมืองไทยทุกคน และเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ (แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 พ.ศ. 2555-2559) นอกจากนี้ สถาบันการจัดการความรู้เพื่อสังคม (สคส.) ยังมุ่งส่งเสริมและสนับสนุนให้หน่วยงานภาครัฐและเอกชนให้มีการส่งเสริมการเรียนรู้สำหรับผู้คนในสังคมแห่งการเรียนรู้ด้วยเช่นกัน ส่วนภาคการศึกษาก็มีปรากฏเช่นกัน ดังที่รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2540 และ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และฉบับแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และฉบับแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553 กำหนดหลักการในการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาสังคมไทยให้เป็นสังคมแห่งความรู้ หรือสังคมแห่งการเรียนรู้โดยพัฒนาพลเมืองไทยให้มีศักยภาพในการคิด วิเคราะห์ สังเคราะห์ มีความคิดสร้างสรรค์ใฝ่เรียนรู้มีคุณธรรมจริยธรรมค่านิยมที่ดีงาม รู้จักสิทธิหน้าที่ของตนเองและผู้อื่นควบคู่กับการเสริมสร้างและพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานทางปัญญาและแหล่งเรียนรู้ในระดับชุมชนที่เชื่อมโยงจากการเรียนในห้องเรียน โดยการพัฒนาคุณภาพนี้จะเป็นการปรับตัวให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงและสามารถตอบสนองความต้องการของประเทศในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้ได้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2546; ดวงมล สิ้นเพ็ง, 2553, หน้า 2; สวีนิและแมคฟาลิน (Sweeney & Mcfarlin, 2002)

1.1.2 การจัดการศึกษาในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้

จากทิศทางการปรับตัวของประเทศไทยที่กล่าวมา ผู้วิจัยพบการมุ่งเตรียมและพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีศักยภาพพร้อมในสังคมเป็นสำคัญ กล่าวคือมีการเน้นทั้งการมีความรู้และความสามารถในการเรียนรู้ตลอดเวลาเพื่อการทำงานเชิงรุกและแข่งขันในสังคมได้ ประกอบกับสำนักงานคณะกรรมการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ (2544, หน้า 2-4) กำหนดให้การจัดการศึกษาของชาติเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาอย่างจริงจังและมีความเป็นรูปธรรม อีกทั้ง เพตริดีส์และกัลนีย์ (Petridies & Gulney,

2004) กรมสามัญศึกษา (2545, หน้า 11) และ วิลสัน (Wilson, 2002, p.1) ได้กล่าวถึงเป้าหมายของการจัดการศึกษาไว้อย่างสอดคล้องกันว่า ควรเป็นการเตรียมและพัฒนาพลเมืองไปสู่ยุคสังคมแห่งการเรียนรู้ ให้มีความรู้ ความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ การคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ และทักษะที่เพียงพอเหมาะสมกับความก้าวหน้าของเทคโนโลยี วิทยาการต่าง ๆ และสามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเองอย่างชาญฉลาด เพื่อการแข่งขันในเวทีโลก

เนื่องจากเหตุผลที่กล่าวมาข้างต้น การจัดการศึกษาในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้จึงควรเป็นการเตรียมคนเพื่อทำงานที่ใช้ความรู้ (Knowledge Worker) และเป็นบุคคลพร้อมเรียนรู้ (Learning Person) ให้พร้อมเผชิญการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ คนในยุคนี้จึงต้องมีทักษะสูงในการเรียนรู้และปรับตัว ทั้งนี้ ปีเตอร์ (Peter, 2004, pp.76-81) ได้แสดงมโนทัศน์ของการจัดการเรียนรู้ในสังคมเดิมและสังคมแห่งการเรียนรู้ในเอกสาร Globalization, the learning society and comparative education แสดงตามภาพที่ 1.1



ที่มา Peter (2004)

ภาพที่ 1.1 รูปแบบการเรียนรู้ในสังคมเดิมและสังคมแห่งการเรียนรู้

จากภาพสามารถอธิบายรูปแบบการเรียนรู้ในสังคมเดิมและสังคมแห่งการเรียนรู้ในประเด็นของรูปแบบและสถานที่การเรียนรู้ได้ กล่าวคือการเรียนรู้ในสังคมเดิมเกิดจากการถ่ายทอดองค์ความรู้จากผู้ป้อนที่เป็นผู้สอนเป็นหลัก การเรียนรู้ในลักษณะนี้เป็นการรับการถ่ายทอดตรงจากผู้ป้อนโดยที่ผู้รับอาจไม่ได้รับการส่งเสริมให้ทำการวิเคราะห์หรือสังเคราะห์ซ้ำก่อนนำไปใช้งาน และการเรียนรู้ที่ว่านี้มักเกิดอยู่ในสถาบันการศึกษาเป็นหลักมากกว่าที่อื่น เนื่องจากการเรียนรู้ในยุคนี้ให้ความสำคัญกับการศึกษาในระบบเท่านั้น แต่สำหรับการเรียนรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้ไม่ได้จำกัดอยู่เพียง

ความรู้ที่มาจากผู้ป้อนหรือผู้รู้เท่านั้น คนที่เป็นผู้รับสามารถเรียนรู้ได้เองโดยไม่จำเป็นต้องมีคนมาสอนหรือบอก การเรียนรู้จึงเป็นการสัมผัสกับความรู้ในบริบทที่เกิดขึ้นได้หลากหลายและมีโอกาสวิเคราะห์ข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ต่าง ๆ การเรียนรู้ในส่วนนี้จึงเกิดขึ้นได้ในทุกคน ทุกสถานที่ ในทุกเวลา ทุกสภาพแวดล้อม

จากสถานการณ์ที่เกิดขึ้นข้างต้น พบว่าการจัดการศึกษาในยุคปัจจุบันต้องการมุ่งเตรียมและพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีศักยภาพพร้อมด้วยการพัฒนาผู้เรียนให้มีทั้งความรู้และความสามารถในการเรียนรู้ภายใต้สังคมปัจจุบัน ประกอบกับแนวคิดในการจัดการศึกษาที่เหมาะสมในสังคมแห่งการเรียนรู้ที่ วิจารณ์ พานิช (2555) ได้เสนอว่าการจัดการศึกษาไม่ควรเหมือนกับอดีตที่ผ่านมา การศึกษาที่มีคุณภาพจะต้องเปลี่ยนเป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียนจากการเน้นวิชาเพื่อให้ได้ความรู้ ให้เลยไปสู่การพัฒนาทักษะการสร้างความรู้ด้วย การเรียนรู้ยุคใหม่หรือการสร้างความรู้ต้องสร้างทั้งความรู้และทักษะการเรียนรู้เพื่อการดำรงชีวิตอย่างเหมาะสมแก่ยุคสมัย และผู้วิจัยพบว่าการศึกษาที่ผู้เรียนจะมีคุณภาพและศักยภาพได้ตามนั้นย่อมหมายถึงแนวทางและวิธีการจัดการสร้างความรู้ที่ใช้ต้องสอดคล้องเช่นกัน จากการศึกษาวิธีการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายของกลุ่มส่งเสริมนวัตกรรมการเรียนรู้ของครูและบุคลากรทางการศึกษา (สำนักมาตรฐานการศึกษาและพัฒนการเรียนรู้, 2550) แนวทางการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนจะได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง ด้วยสภาพสังคมแห่งการเรียนรู้ที่มีความรู้อยู่มากมาย หากผู้เรียนรู้วิธีการใช้ความรู้เดิมของตนเองที่มีอยู่และอาศัยสื่อกลางทางสังคมและวัฒนธรรมในขณะที่มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ผู้เรียนจะสามารถสร้างความรู้หรือรับรู้ขึ้นมาด้วยตนเอง ดังที่ เมอร์ฟี (Murphy, 1997) ได้เสนอความคิดเห็นถึงเรื่องนี้ไว้ว่า การจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมให้ความสำคัญทั้งตัวความรู้และวิธีการสร้างความรู้ ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ด้วยตนเองและยังได้เรียนรู้เกี่ยวกับการควบคุมและกำหนดการเรียนรู้ของตนเองอีกด้วย ในสภาพสังคมแห่งการเรียนรู้ หากผู้เรียนมีความสามารถดังกล่าวก็จะเป็นเสมือนการสร้างวัฒนธรรมในการสร้างความรู้ผนวกกับการมีความสามารถในการใช้ความรู้ให้เกิดประโยชน์กับสังคมที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องเป็นวงจรแห่งการเรียนรู้ไปตามความพลวัตรของสังคม

หากกล่าวถึงการจัดการศึกษาในฐานะที่เป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาประเทศชาตินอกจากแนวทางการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสมแล้ว ยังมีองค์ประกอบหลายประการ เช่นนโยบายการบริหารจัดการ งบประมาณหรือบุคลากร เป็นต้น แต่อย่างไรก็ตามผู้ขับเคลื่อนหลักในบริบทเฉพาะนี้คือผู้สอน วิจารณ์ พานิช (2547, หน้า 62) และชมพู พงษ์ร่วมชาติ (2548) ได้เสนอว่าผู้สอนเป็นผู้มีบทบาทสำคัญต่อคุณภาพการจัดการสร้างความรู้เพื่อผู้เรียน จากรายงานที่เกี่ยวข้องกับปัญหาคุณภาพการศึกษาและผู้เรียน ส่วนใหญ่จะมุ่งศึกษาในปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับผู้สอนเป็นสำคัญ เพราะผู้สอนเป็นผู้ปฏิบัติการ

จัดการสร้างความรู้โดยตรง กล่าวคือศึกษาและนำนโยบายทางการศึกษามาสู่การปฏิบัติในห้องเรียน ประกอบกับการมีโอกาสอยู่ใกล้ชิดกับผู้เรียนมากที่สุดจึงเป็นเสมือนสิ่งแวดล้อมหรือแม่แบบที่สำคัญ แก่ผู้เรียนอีกด้วย จากสถานการณ์นี้เอง ผู้สอนเองจึงจำเป็นต้องพร้อมต่อการปรับเปลี่ยนกระบวนการทศน์ที่เป็นอยู่โดยหมายถึงการทำความเข้าใจให้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ของสังคมที่เกิดขึ้นและการเรียนรู้ทักษะในการทำหน้าทีนี้ให้เหมาะสม เช่น การปรับบทบาทจากครูสอน (Teacher) ไปเป็นผู้ฝึก (Coach) หรือผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ (Learning Facilitator) เป็นต้น

1.1.3 ข้อมูลสภาพการณ์ และโครงการนำร่อง

จากสภาพทางสังคมและแนวคิดที่เสนอข้างต้นนี้ ผู้วิจัยมีความสนใจในการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนในปัจจุบันว่าแท้จริงแล้วมีสภาพ วิธีการและแนวคิดเป็นอย่างไร ผู้วิจัยจึงได้รวบรวมข้อมูลสภาพการณ์ (Contextual Situation) ที่เกี่ยวข้องกับคุณภาพการศึกษา และทำการศึกษาโครงการนำร่อง (Pilot Project) เพื่อศึกษาบริบทเบื้องต้นที่เกี่ยวข้องและสำรวจวิถีปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ของผู้สอนที่เป็นอยู่ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.1.3.1 ข้อมูลสภาพการณ์

ในระหว่างที่ผ่านมา แผน นโยบายหรือยุทธศาสตร์ของหลายภาคส่วนดังตัวอย่างข้างต้น แสดงถึงอิทธิพลจากแนวคิดสังคมแห่งการเรียนรู้ที่ประเทศไทยมีความพยายามที่จะเพิ่มขีดความสามารถพลเมืองด้วยการจัดการศึกษา แต่ปัจจุบันก็ยังเผชิญปัญหาและวิกฤติการณ์ทางด้านคุณภาพการศึกษา ผู้วิจัยจึงได้รวบรวมข้อมูลสภาพการณ์ที่แสดงถึงคุณภาพการศึกษาของประเทศไทยจากตัวอย่างรายงานในระดับมหภาคจากแหล่งต่างประเทศและระดับจุลภาคจากแหล่งภายในประเทศ

ในระดับมหภาคมีรายงานที่เกี่ยวข้องกับภาพรวมของคุณภาพการศึกษาโดยการจัดลำดับผลการประเมินความสามารถในการแข่งขันนานาชาติของ IMD (International Institute for Management Development) โดยได้จัดลำดับคุณภาพการศึกษาไทยอยู่ในลำดับที่ 46 จาก 60 ประเทศ (โครงการพัฒนาแห่งสหประชาชาติประจำประเทศไทย, 2550) และผลการจัดอันดับของ "World Economic Forum-WEF" ในรายงาน "The Global Competitiveness Report 2013-2014" ต่อระบบการศึกษาไทย ที่ระบุว่าการศึกษาของประเทศไทยนับตั้งแต่ระดับประถม มัธยม ถึงมหาวิทยาลัย มีคุณภาพต่ำกว่าประเทศเพื่อนบ้านโดยอยู่ในลำดับที่ 8 จาก 9 ประเทศ มีเพียงประเทศเวียดนาม ที่มีคุณภาพต่ำกว่า (ณัฐพงศ์ บุญเหลือ, 2556, หน้า 6) หรือแม้แต่ตัวอย่างในส่วนของความสามารถการเรียนรู้เฉพาะด้าน เช่น การใช้ภาษาอังกฤษจากรายงานดัชนีความสามารถด้านภาษาอังกฤษปี 2011 ของสถาบันสอนภาษา Education First (EF) (EF English Proficiency Index, 2011) สถาบันสอนภาษาชั้นนำของโลก ซึ่งดัชนีดังกล่าวมาจากการรวบรวมข้อมูลจากประชากรในวัยทำงานกว่า 2 ล้านคนใน 44 ประเทศที่ภาษาอังกฤษไม่ได้เป็นภาษาแม่ทั่วโลก ผลของการวัดความสามารถด้านภาษาอังกฤษดังกล่าว

ปรากฏว่าภาษาอังกฤษของพลเมืองไทยอยู่ในอันดับที่ 42 จาก 44 ประเทศ โดยจัดอยู่ในกลุ่มความสามารถด้านภาษาอังกฤษระดับต่ำมาก ซึ่งแสดงให้เห็นถึงระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษของพลเมืองไทยที่จำกัด

ส่วนระดับจุลภาคนั้นเป็นการพิจารณาความสามารถในการเรียนรู้โดยอ้างอิงผลสัมฤทธิ์ในการเรียนระดับชาติ (National Test) ของสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) และผลการทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติขั้นพื้นฐาน O-NET (Ordinary National Education Test) ของผู้เรียนในปี 2551-2553 โดยภาพรวมพบว่า ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์การเรียนลดลงจากปีการศึกษาที่ผ่านมา และวิชาหลักต่าง ๆ เช่น ภาษาไทย สังคมศึกษา ภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ คะแนนยังไม่ถึงร้อยละ 50 โดยช่วง 3 ปีมีวิชาวิทยาศาสตร์ที่คะแนนดีขึ้น ส่วนวิชาภาษาอังกฤษและคณิตศาสตร์มีคะแนนต่ำที่สุด (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2552) และจากการประเมินคุณภาพนักเรียนตามคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ด้านความเก่ง ด้านความดี และด้านความสุขภาพ รวมทั้งประเทศพบว่า คุณภาพตามคุณลักษณะที่พึงประสงค์มีความแตกต่างระหว่างผู้เรียนสูงมาก (พงศวัชร ฟองกันทาและอวยพร เรืองตระกูล, 2553)

จากข้อมูลสภาพการณ์ข้างต้น พบว่าถึงแม้การปรับตัวในระดับนโยบายให้รับกับยุคสมัยจะปรากฏในแผน นโยบาย หรือยุทธศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับภาคการจัดการศึกษา แต่ผลลัพธ์อาจไม่เป็นไปตามเป้าประสงค์ที่กำหนดไว้ ซึ่งอาจหมายถึงความพยายามที่ผ่านมายังไม่ส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้เท่าที่ควร เช่น การเลือกใช้แนวคิดและวิธีการจัดการเรียนรู้ การบริหารจัดการ เป็นต้น คุณภาพการศึกษาจึงเป็นปัญหาสำคัญที่มีความจำเป็นเร่งด่วนและสมควรได้รับการแก้ไขเพราะคุณภาพการจัดการศึกษาส่งผลต่อคุณภาพของผู้เรียนที่หมายถึงคุณภาพของพลเมืองเช่นกัน

1.1.3.2 ข้อมูลโครงการนำร่อง

ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาภาคสนามในโครงการนำร่อง (Pilot Project) เพื่อการขยายข้อมูลสภาพการณ์ดังเสนอข้างต้นมาสู่บริบทจริงในโรงเรียน โดยสำรวจวิถีปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ของผู้สอน² ที่ปรากฏในบริบทจริงใน 3 โรงเรียน โดยดัดแปลงใช้วิธีการสังเกตภาคสนามของลอฟแลนด์ (นิสา ชูโต, 2548) และกระบวนการจัดทำชุมชนปฏิบัติการด้านการเรียนรู้ (พัชรินทร์ ลีรสุนทร, 2552, หน้า 95-96) ผู้วิจัยได้ข้อค้นพบเบื้องต้นเกี่ยวกับวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้โดยสามารถจัดกลุ่มและสรุปได้ 3 ประเด็นตามรายละเอียดดังนี้

² กลุ่มสาระวิชาภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ) ของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาที่เข้าร่วมโครงการพัฒนาครูเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาโดยตลาดหลักทรัพย์แห่งประเทศไทยร่วมกับมหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

ประเด็นแรกเกี่ยวกับการใช้โครงสร้างทางกายภาพเพื่อการจัดการเรียนรู้ โครงสร้างทางกายภาพหมายถึงโรงเรียนและบริเวณที่ประกอบไปด้วยสิ่งก่อสร้างที่จัดเตรียมไว้สำหรับการใช้สอยเพื่อประโยชน์ทางการบริหารจัดการและเพื่อรองรับการจัดการศึกษา เช่น ป้ายโรงเรียนและป้ายประชาสัมพันธ์ หอพระ พื้นที่แสดงผลงานของโรงเรียน ห้องเรียน ห้องปฏิบัติการทางภาษา ห้องปฏิบัติการทางวิทยาศาสตร์ ศูนย์การเรียนรู้ต่าง ๆ ศูนย์อาชีวศึกษา ห้องสมุด ห้องพยาบาล โรงอาหาร สหกรณ์ โรงเรียน แปลงเกษตร สระว่ายน้ำ สนามกีฬาประเภทต่าง ๆ ลานโล่งและสนามเด็กเล่น เป็นต้น โรงเรียนอาจมีโครงสร้างทางกายภาพที่ปริมาณและขนาดแตกต่างกันเพราะขึ้นอยู่กับขนาดพื้นที่ที่อำนวยการและงบประมาณที่ได้รับ แต่หากพิจารณาโครงสร้างทางกายภาพในมิติของสภาพแวดล้อมเพื่อการจัดการเรียนรู้แล้ว ผู้วิจัยพบว่าเมืองักความรู้ปรากฏอยู่และพร้อมต่อการใช้เป็นสื่อในการสร้างความรู้ได้ แต่โครงสร้างนั้นอาจยังมิได้ถูกนำมาใช้เป็นสื่ออย่างคุ้มค่าหรือเหมาะสม โครงสร้างจึงเป็นเพียงสัญลักษณ์ทางวัตถุหรือสิ่งก่อสร้างขึ้นมาเท่านั้น เช่น ศูนย์การเรียนรู้ต่าง ๆ ที่มีสื่อและอุปกรณ์ปรากฏอยู่แต่อาจขาดการใช้งานจริง โครงสร้างทางกายภาพสามารถถูกใช้ให้ก่อประโยชน์ในฐานะที่เป็นสื่อเพื่อการจัดการเรียนรู้การปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่าง ๆ และนำมาสู่โอกาสในการเรียนรู้และสั่งสมความรู้เพิ่มมากขึ้น

ประเด็นต่อมาเกี่ยวกับแนวคิดของผู้สอนในการจัดการเรียนรู้แก่ผู้เรียน เมื่อพิจารณาการจัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในบริบท ผู้สอนและผู้เรียนเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในลำดับต้น ตลอดระยะเวลาที่ผู้วิจัยได้ศึกษาทั้งในและนอกห้องเรียน พบว่าถึงแม้ผู้สอนจะอยู่ต่างโรงเรียนกันแต่มีวิถีปฏิบัติที่คล้ายคลึงกันคือ ผู้สอนจะเป็นผู้ที่มีบทบาทสูงสุดในระหว่างกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น เช่น การที่ผู้สอนยืนสอนตามหนังสือแต่เพียงผู้เดียวอยู่หน้าชั้นเรียนเป็นส่วนใหญ่ ผู้เรียนจึงเป็นเพียงผู้ฟัง โดยอาจมีบ้างในบางกิจกรรมที่ผู้เรียนกลับขึ้นมามีบทบาท เช่น หากผู้สอนจัดกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ ผู้เรียนจะมีโอกาสเรียนรู้จากสื่ออื่น ๆ เช่น ใบงาน หรือ ฟังบทสนทนาจากซีดี แต่อย่างไรก็ตามผู้เรียนยังคงเป็นผู้ปฏิบัติตามคำสั่งผู้สอน กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจึงมีเพียงผู้สอนและผู้เรียนที่มีปฏิสัมพันธ์กันด้วยรูปแบบที่เป็นการถ่ายทอดเนื้อหาเป็นส่วนใหญ่ แต่โอกาสในการเข้าถึงความรู้จากแหล่งอื่น ๆ หรือขั้นตอนการจัดกิจกรรมจึงเป็นไปอย่างจำกัด แต่ในความเป็นจริงแล้วผู้สอนสามารถเลือกใช้ ขั้นตอนหรือวิธีการ สื่อหรือแหล่งการเรียนรู้ในการจัดการเรียนรู้เพิ่มเติมได้ เช่น สื่อการเรียนรู้สำเร็จรูป บุคคล หรือแหล่งการเรียนรู้ที่อยู่นอกห้องเรียน อาจกล่าวได้ว่าการที่ผู้สอนนิยมการสอนแบบถ่ายทอดความรู้และมีบทบาทสูงสุดดังตัวอย่างนี้ มาจากแนวคิดหนึ่งคือผู้สอนส่วนใหญ่ยังมีความเชื่อว่า ผู้เรียนเข้ามาสู่ระบบการเรียนรู้โดยไม่มีความรู้เกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ มาก่อน ผู้เรียนจะได้รับความรู้จากการสอนโดยการควบคุมของผู้สอน

ประเด็นสุดท้ายเกี่ยวข้องกับวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ ผู้วิจัยพบว่าวิธีการและขั้นตอนการจัดการเรียนรู้มีข้อจำกัด สืบเนื่องจากประเด็นที่ผ่านมา แนวคิดของผู้สอนเป็นปัจจัยสำคัญอย่างยิ่งต่อการจัดการเรียนรู้ของผู้สอน จากการสังเกตในบริบทห้องเรียนที่มีจำนวนผู้เรียนจำนวนมากเป็นกลุ่มใหญ่ประกอบกับการสอนโดยยึดแบบเรียนเป็นหลัก ผู้วิจัยพบว่าการสอนเนื้อหาและการถ่ายทอดความรู้ถูกใช้มากกว่าการจัดการเรียนรู้รูปแบบอื่น เช่น การจัดกิจกรรมกลุ่ม การนำเสนอหน้าชั้นเรียน เป็นต้น การสอนเนื้อหาที่เป็นข้อมูลที่แยกเป็นส่วนมากกว่าการจัดการเรียนรู้แบบอื่น ๆ เช่น การคัดลอกหรือแต่งบทสนทนาในแบบฝึกหัดมากกว่าการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้จริงจะเป็นผลต่อเนื้อหามุ่งให้ผู้เรียนต้องท่องจำความรู้จากการถ่ายทอดให้มากที่สุด และกระบวนการวัดความจำด้วยการใช้ข้อสอบเป็นเครื่องมือ การจัดการสร้างความรู้เช่นนี้จึงเป็นการแยกย่อยความรู้แยกความรู้จากประสบการณ์จริงหรือบริบทจริง ผู้เรียนจึงได้เพียงตัวความรู้แต่ขาดโอกาสในการลงมือปฏิบัติ อีกทั้งผู้วิจัยพบว่าผู้สอนมีการให้ข้อมูลเพื่อสะท้อนการประเมินผลงานของผู้เรียนอย่างจำกัด เช่น คำอธิบายในข้อผิดพลาด การให้ข้อเสนอแนะเพื่อการแก้ไข เป็นต้น ผู้เรียนอาจไม่ได้รับข้อมูลเกี่ยวกับเนื้อหาและกระบวนการคิดที่ถูกต้องว่าควรเป็นอย่างไร ผู้เรียนอาจไม่เข้าใจแนวทางดำเนินงานหรือการเรียนรู้อย่างเป็นกระบวนการ การเรียนรู้ที่จะปรับปรุงพัฒนาจากข้อผิดพลาดด้วยตนเองที่เพียงพอ จากการสังเกตผู้วิจัยพบถึงวิธีการและขั้นตอนที่แตกต่างไปบ้าง เช่น การศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองเพื่อหาเนื้อหามาใช้ในการทำการบ้านหรือรายงาน การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มที่มีสมาชิกมากกว่าสองคนแต่พบอย่างจำกัด หากผู้สอนมีวิธีการและขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ใช้อย่างจำกัด อาจเป็นเหตุให้ผู้เรียนขาดโอกาสพัฒนาวิธีการที่จำเป็นสำหรับการแสวงหาความรู้ อีกทั้งความรับผิดชอบในการเรียนรู้ การแสวงหาความรู้ด้วยตนเองและไม่คุ้นเคยกับการที่จะต้องทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มซึ่งเป็นทักษะสำคัญในการดำรงอยู่ในสังคมแห่งการเรียนรู้

จากข้อมูลโครงการนำร่องข้างต้นสามารถสะท้อนให้เห็นว่าแม้การปรับตัวด้านการจัดการศึกษาจะได้รับการยกระดับความสำคัญในระดับนโยบายต่าง ๆ ที่กำหนดขึ้น แต่การจัดการเรียนรู้ของผู้สอนอาจยังไม่สอดคล้องตามที่กำหนดไว้ในนโยบาย มูลเหตุนี้จึงอาจเป็นส่วนหนึ่งของปัญหาคุณภาพการจัดการสร้างความรู้ด้วยการศึกษาดังตัวอย่างปรากฏในข้อมูลสภาพการณ์ข้างต้น อีกทั้งยังอาจนำมาสู่การจัดการศึกษาที่ไม่สอดคล้องแก่ยุคสมัยของสังคมอีกด้วย

เมื่อพิจารณาสภาพของสังคมและสถานการณ์ที่เกิดขึ้นข้างต้น ในขณะที่ผู้สอนทุกคนอยู่ในยุคสมัยสังคมและภายใต้แนวทางการจัดการศึกษาที่เป็นไปตามนโยบายหรือวาระแห่งชาติต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องเดียวกัน แต่พบว่าวิถีปฏิบัติที่เกิดขึ้นนั้นแตกต่างกันหรือไม่เป็นไปตามทิศทางกำหนด หากพิจารณาการจัดการเรียนรู้ของผู้สอนเป็นรูปแบบหนึ่งของวิถีปฏิบัติทางสังคม จะพบว่าวิถีปฏิบัตินี้ไม่เพียงแต่อาศัยวิธีการหรือแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสม แต่ยังมีการเชื่อมโยงกับปัจจัย

อื่น ๆ ในบริบททางสังคมวัฒนธรรมอีกด้วย การกระทำต่าง ๆ ของผู้สอนที่เกิดขึ้นจึงเกี่ยวพันกับ แนวคิดทางสังคม เนื่องจากผู้สอนถือเป็นบุคคลที่มีความคิด มีเหตุผล และมีอิสระในการตัดสินใจ กระทำการใด ๆ โดยอาศัยประสบการณ์ของตนเองและแสดงออกมาในรูปแบบต่าง ๆ ผู้สอนจึงมี การกระทำที่ไม่ได้เป็นสิ่งที่ถูกกำหนดตายตัวจากระบบสังคม แต่ก็ไม่ได้เป็นอิสระโดยสิ้นเชิงตาม ความต้องการของตนเอง หากแต่มีกฎเกณฑ์ของสังคมบางประการกำกับอยู่ด้วย ดังที่วินัย บุญถือ (2545, หน้า 7-8) ได้เสนอว่าปฏิบัติการเป็นการกระทำที่คนเลือกที่จะทำ หรือสิ่งที่สามารถทำได้ ภายใต้ทรัพยากรที่แต่ละคนมีอยู่ เช่นความรู้ความสามารถ หรือแม้แต่ฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม ของตัวผู้สอนเอง ประกอบกับบูร์ดิเยอ (Bourdieu) ได้เสนอโมทัศน์เกี่ยวกับปฏิบัติการทางสังคมไว้ ว่าเป็นยุทธวิธีที่มนุษย์ใช้ในการแสวงหาเพื่อให้ได้มาซึ่งตำแหน่งแห่งที่ของตนในสังคม ผู้สอนจึง ต้องใช้ทรัพยากรที่กล่าวถึงนี้เพื่อการดำรงอยู่ของตนเอง การขยายแนวคิดมาสู่มิติทางสังคมสามารถ ช่วยอธิบายปฏิบัติการของผู้สอนที่เกิดขึ้นได้ ทั้งนี้สวาท (Swart, 1997, p.141) ได้เสนอว่าในการทำ ความเข้าใจกับปฏิบัติการใด ๆ ของมนุษย์ที่เกิดขึ้นภายใต้สังคมนั้น ตามแนวคิดทฤษฎีของบูร์ดิเยอ (Bourdieu) เราจำเป็นต้องมีความเข้าใจในความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่างๆที่สร้างขึ้นเป็น พื้นฐานของทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม (Theory of Practices) ซึ่งได้แก่ อาณาบริเวณ (Field) ทุน (Capital) และฮาบิตัส (Habitus) ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญโดยไม่สามารถลดทอนได้

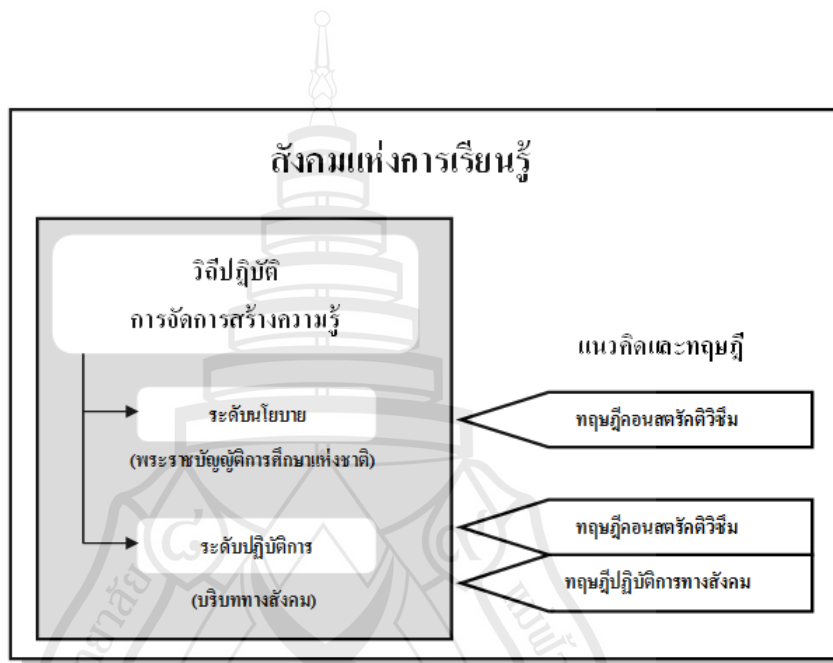
1.1.4 มโนทัศน์เชิงทฤษฎีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้

จากข้อมูลสภาพการณ์คุณภาพการจัดการศึกษาและข้อมูลโครงการนำร่อง ถึงแม้ประเทศไทยมีการดำเนินการจัดการศึกษาโดยมีนโยบายอย่างเป็นรูปธรรมดังเช่น พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ แต่ผลที่ปรากฏกลับไม่เป็นรูปธรรมเท่าใดนัก ผู้ที่เกี่ยวข้องจึงควรเร่งหาวิธีการหรือแนวทางในการ รับมือกับสิ่งที่เกิดขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อกำหนดให้การจัดการศึกษาเป็นการเตรียมผู้คนใน ประเทศให้พร้อมต่อกระแสและยุคสังคมแห่งการเรียนรู้ ข้อมูลเบื้องต้นนี้เองถือเป็นสัญญาณเตือน ภัยสำหรับทั้งภาครัฐและผู้ที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะในภาคการศึกษาที่จะต้องปรับตัวเพื่อรองรับผลที่จะ เกิดขึ้นตามมาซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อทางด้านบวกและด้านลบอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้

ดังนั้นจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งในการศึกษาถึงวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ แก่ผู้เรียนในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้ ทั้งนี้ก็เพื่อจะได้ผลของการศึกษาที่เป็นข้อมูลในอีกด้านหนึ่งที่เป็น แนวทางการปฏิบัติของผู้สอนโดยตรงและมุ่งเน้นที่ตัวผู้ปฏิบัติสำคัญคือผู้สอน ด้วยการศึกษาที่ ให้ความสำคัญตั้งแต่ระดับนโยบายสู่การปฏิบัติจริงด้วยวิธีการเชิงคุณภาพจะเป็นการขยายข้อมูลมา สู่บริบททางสังคมและมีความเป็นรูปธรรมยิ่งขึ้น

ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้แนวทางในการกำหนดประเด็นการศึกษาด้วยวิธีการตั้งปัญหาจากสิ่งแวดล้อม (Foreshadowed Problems) (ไพฑูรย์ สินลารัตน์และสำลี ทองธิว, 2535, หน้า119) ที่ได้จากข้อมูล

สภาพการณ์และข้อมูลโครงการนำร่องประกอบกับการเป็นผู้สอนที่อยู่ในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้เช่นกัน ผู้วิจัยจึงสนใจในวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้ที่เปรียบเสมือนวิถีปฏิบัติหนึ่งทางสังคมที่มีความซับซ้อนจากปัจจัยต่าง ๆ ในบริบททางสังคมวัฒนธรรมโดยกำหนดมโนทัศน์เชิงทฤษฎีในการศึกษาซึ่งแสดงองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องตามภาพที่ 1.2



ภาพที่ 1.2 มโนทัศน์เชิงทฤษฎีวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้

หากกล่าวถึงการเตรียมบุคคลให้มีความพร้อมในสังคมแห่งการเรียนรู้ด้วยการจัดการศึกษาที่มีความเหมาะสมแก่ยุคสมัย วิถีปฏิบัติในการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนเป็นตัวชี้วัดสำคัญที่ส่งผลต่อคุณภาพของผู้เรียน ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติใน 2 ระดับคือระดับนโยบายและระดับปฏิบัติการ

ในระดับนโยบายหมายถึงพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และแก้ไข (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553³ ฉบับกฎหมาย ซึ่งถือเป็นกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษาแห่งชาติของภาครัฐหรืออำนาจตั้งต้น เนื้อหาที่ปรากฏจึงเป็นการกำหนดทิศทางของการศึกษาของประเทศไทย โดยมีรายละเอียดถึงการจัดการศึกษาในหมวดที่ 1 บททั่วไป ความมุ่งหมายและหลักการโดยสรุปให้

³ ในครั้งต่อไปผู้วิจัยใช้คำว่า พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

ยึดหลักดังนี้ (1) เป็นการศึกษาตลอดชีวิตสำหรับประชาชน (2) ให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา และ (3) การพัฒนาสาระและกระบวนการเรียนรู้ให้เป็นไปอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะเนื้อหาในหมวดที่ 4 ที่เกี่ยวข้องกับแนวการจัดการศึกษาโดยตรง เมื่อพิจารณาเนื้อหาและสาระ โดยรวมจะพบถึงหลักคิดที่สำคัญของการจัดการเรียนรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้ นั่นคือการเรียนรู้ตลอดชีวิต การพัฒนากระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และการให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา

ส่วนระดับปฏิบัติการคือวิถีปฏิบัติของผู้สอนที่จัดการสร้างความรู้ซึ่งมุ่งเน้นไปที่กระบวนการกิจกรรมที่เกิดขึ้นอยู่ในบริบททางสังคมในระดับชุมชนซึ่งหมายถึงโรงเรียน เช่น การจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรมเสริมการเรียนรู้ และการปฏิบัติภาระงานต่าง ๆ ในโรงเรียน เป็นต้น ผู้เรียนควรได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้เพื่อให้เป็นบุคคลที่มีคุณภาพและศักยภาพอันเป็นคุณลักษณะที่สำคัญของบุคคลในสังคมแห่งการเรียนรู้ การจะสร้างผู้เรียนให้เป็นได้ตามนั้น ย่อมหมายถึงแนวคิดและวิธีการที่ใช้ต้องสอดคล้องด้วยเช่นกัน

ผู้วิจัยจึงนำแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมาเป็นองค์ประกอบของมโนทัศน์ในการวิเคราะห์การจัดการสร้างความรู้ทั้งในระดับนโยบายทางการศึกษาและระดับปฏิบัติการเพื่อสะท้อนว่าวิถีปฏิบัติที่ปรากฏนั้นเป็นไปตามการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมอย่างไร หากพ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ฉบับกฎหมายและวิถีปฏิบัติของผู้สอนที่ปรากฏมีแนวคิดและแนวทางการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมากเท่าไรแล้ว ดังที่วิจารณ์ พานิช (2555) และเมอร์ฟี (Murphy, 1997) ได้สรุปไว้ในทิศทางเดียวกัน การจัดการศึกษานั้นยังจะเป็นการเรียนรู้ยุคใหม่ที่สร้างทั้งความรู้และวิธีการเรียนรู้ซึ่งเป็นทักษะสำคัญแก่ผู้เรียนเพื่อการดำรงชีวิตอย่างเหมาะสมในยุคสมัยของสังคมแห่งการเรียนรู้ นอกจากนั้นแล้ว การใช้ทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมร่วมในการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในระดับปฏิบัติการจะเป็นการสร้างความเข้าใจต่อผู้สอนว่าเหตุใดที่เลือกกระทำออกมาเช่นนั้น ดังที่วินัย บุญลือ (2545) สรุปไว้ว่ามนุษย์ทุกคนเลือกที่จะกระทำสิ่งต่างๆ ได้นั้นย่อมมาจากการเลือกใช้ทรัพยากรของตนเอง และมีกฎเกณฑ์ของสังคมบางประการกำกับอยู่ด้วย ดังนั้นการที่ผู้สอนแสดงออกถึงวิธีการจัดการสร้างความรู้จึงเกี่ยวข้องกับทรัพยากรต่าง ๆ เช่น นโยบายหรือกฎเกณฑ์ ความรู้ ความคิด เหตุผลต่าง ๆ ของตนเอง เป็นต้น ด้วยการอาศัยแนวคิดและทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมตามที่สวาท (Swart, 1997) ได้เสนอความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ที่สร้างขึ้นเป็นวิถีปฏิบัติตามทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม (Theory of Practice) ซึ่งประกอบไปด้วย อาณาบริเวณ ทุน และฮาบิทัส จะเป็นการขยายแนวคิดเพื่ออธิบายวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในมิติทางสังคมที่ชัดเจนขึ้น มโนทัศน์เชิงทฤษฎีวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้ที่กำหนดขึ้นนี้ จึงครอบคลุมตั้งแต่วิถีปฏิบัติของผู้สอนที่มาจากนโยบายและเชื่อมโยงสู่วิถีปฏิบัติที่เป็นปฏิบัติการในบริบทจริงทางสังคม

ด้วยเหตุผลและแนวคิดดังได้กล่าวมา ผู้วิจัยเชื่อว่างานวิจัยนี้จะเป็นประโยชน์ทางวิชาการ ในแง่การเพิ่มพูนข้อมูลในมุมที่หลากหลายและแตกต่าง การศึกษารั้งนี้มิได้ถือเพียงวิธีปฏิบัติจาก นโยบายเป็นที่ตั้ง หากแต่ได้ใช้ปฏิบัติการจริงในมิติทางสังคมวิเคราะห์ควบคู่ไปเพื่อความเข้าใจ ด้วยการมองการจัดการสร้างความรู้เป็นวิธีปฏิบัติหนึ่งทางสังคมที่เชื่อมโยงกับปัจจัยต่าง ๆ ของ โครงสร้างทางสังคม วัฒนธรรม เช่นนโยบาย สถาบัน บุคคล กิจกรรม และรวมถึงสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ หรืออาจมีสิ่งอื่นใดอีกที่เกี่ยวข้อง เป็นต้น จะทำให้บริบทนั้นมีนัยเป็นรูปธรรมมากขึ้น นอกจากนั้น แล้ว ผลการศึกษาอาจเป็นอีกแง่มุมหนึ่งที่ช่วยให้เข้าใจในสภาพการณ์เฉพาะ อันจะนำไปสู่วิธี ปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนแก่ผู้เรียนอย่างเหมาะสม เสมือนเป็นการสร้างวัฒนธรรม ในการสร้างความรู้ผนวกกับการมีความสามารถในการใช้ความรู้ให้เกิดประโยชน์กับสังคมที่เกิด อย่างต่อเนื่องเป็นวงจรแห่งการเรียนรู้ตามความพลวัตรของความรู้และเป็นไปตามเจตนารมณ์ใน การจัดการศึกษา หากเป็นเช่นนั้นก็จะทำให้งานวิจัยนี้มีคุณประโยชน์แก่สังคมสืบต่อไป

1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1.2.1 เพื่อวิเคราะห์วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

1.2.2 เพื่อวิเคราะห์วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง

1.2.3 เพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของวิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎี คอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติกับที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง

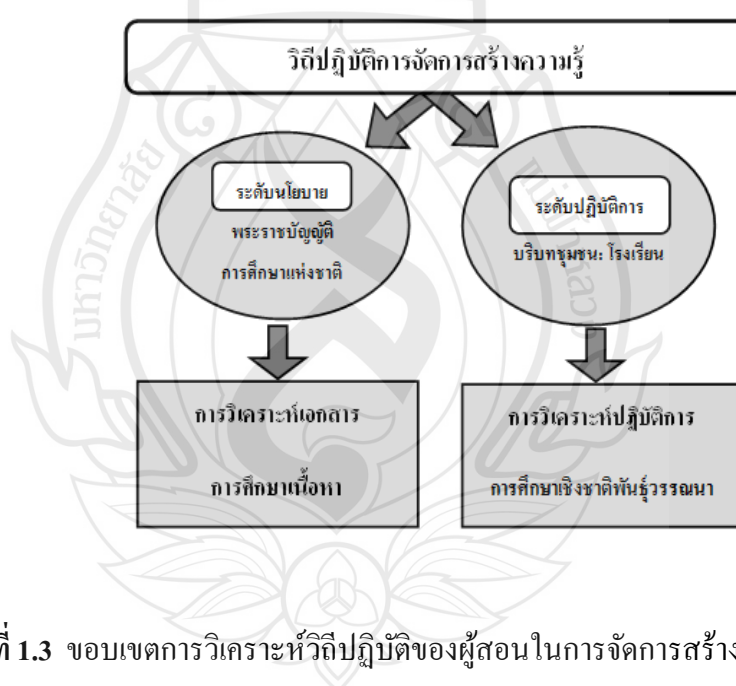
1.3 สมมติฐานในการวิจัย

1.3.1 วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน ปรากฏอยู่ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ

1.3.2 วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน ปรากฏอยู่ในปฏิบัติการจริง

1.3.3 วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน ที่ปรากฏอยู่ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติไม่สัมพันธ์กันกับที่ปรากฏอยู่ในปฏิบัติการจริง

1.4 ขอบเขตของการวิจัย



ภาพที่ 1.3 ขอบเขตการวิเคราะห์วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียน

ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตของการวิจัยครั้งนี้โดยแสดงไว้ในภาพที่ 1.3 อธิบายได้ดังนี้

การวิเคราะห์ระดับนโยบายในการวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาเนื้อหาจากเอกสาร พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติที่ปรากฏเป็นวิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน (ดูรายละเอียดของความหมายในนิยามศัพท์ คำว่า พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ)

การวิเคราะห์ระดับปฏิบัติการในการวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาเชิงชาติพันธุ์วรรณาในบริบททางสังคมในระดับชุมชนคือโรงเรียนถึงวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน และวิเคราะห์ความสัมพันธ์ทั้งสองระดับด้วยทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม (ดูรายละเอียดของความหมายในนิยามศัพท์ คำว่าวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้)

1.5 ข้อตกลงเบื้องต้นและข้อจำกัด

1.5.1 สิ่งที่มีผลต่อการสร้างความรู้มีหลายประการ เช่น การอบรมเลี้ยงดู สภาพแวดล้อมที่บ้าน ภูมิหลังของครอบครัว วิถีชีวิตและความเชื่อส่วนบุคคล เป็นต้น แต่สำหรับการวิจัยครั้งนี้จะศึกษาเฉพาะวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติและบริบททางสังคมซึ่งหมายถึงโรงเรียนที่ปรากฏอยู่ในช่วงของการวิจัยเท่านั้น

1.5.2 การกำหนดวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนในการวิจัยครั้งนี้ เป็นวิถีปฏิบัติเฉพาะจากผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (อังกฤษ) ในฐานะผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการศึกษาครั้งนี้ซึ่งแสดงออกมาด้วยการสื่อสารผ่านช่องทางต่าง ๆ ระหว่างการดำเนินกิจกรรมการจัดการสร้างความรู้ในโรงเรียนเป็นหลัก

1.6 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1.6.1 เสนอสภาพการณ์เชิงคุณภาพอันจะนำไปสู่การหาแนวทางและรูปแบบวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้ที่เหมาะสมแก่ผู้เกี่ยวข้องต่อไป

1.6.2 เสนอรูปแบบวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนแก่ผู้เรียนในฐานะที่เป็นปฏิบัติการทางสังคมที่เหมาะสมโดยผู้สอนสามารถปฏิบัติได้อย่างเป็นรูปธรรมในบริบทจริง

1.7 นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย

1.7.1 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ หมายถึงแนวทางการปฏิบัติของผู้สอนที่เป็นกระบวนการสร้างความรู้ด้วยการศึกษาเพื่อให้ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้และกระบวนการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง โดยกำหนดเป็น 2 มิติคือ

1.7.1.1 มิติที่เป็นวิธีการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนให้แก่ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายตามแนวทางที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ

1.7.1.2 มิติที่เป็นวิธีการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนให้แก่ผู้เรียนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

1.7.2 ผู้สอน หมายถึงครูหรืออาจารย์ที่จัดการสร้างความรู้ให้แก่ผู้เรียน

1.7.3 ผู้เรียน หมายถึงนักเรียนที่ได้รับการจัดการสร้างความรู้จากผู้สอน

1.7.4 สังคมแห่งการเรียนรู้ หมายถึงสังคมที่มีสภาพแวดล้อมที่เกื้อหนุนให้บุคคลสามารถสร้างความรู้ผ่านองค์ความรู้หรือแหล่งการเรียนรู้ต่าง ๆ และเกิดการเรียนรู้ได้ทุกที่และตลอดเวลาตลอดชีวิตโดยมีระบบการจัดการความรู้และระบบการสร้างความรู้ที่ดี เพื่อให้บุคคลได้รับความรู้และวิธีการสร้างความรู้และใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาสังคมต่อไป

1.7.5 พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ หมายถึงหมวด 4 แนวการจัดการศึกษา มาตรา 22-30 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติมทั้ง 2 ฉบับ (ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2545 และฉบับที่ 3 พ.ศ. 2553)

บทที่ 2

การทบทวนวรรณกรรม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้ มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อ (1) วิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ (2) วิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง และ (3) วิเคราะห์ความสัมพันธ์ของวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติกับที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง

ในบทนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องโดยสรุปและนำเสนอเป็นลำดับ ดังนี้

2.1 สารสำคัญของแนวการจัดการศึกษาตาม พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.2. ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

2.2.1 รากฐานและแนวคิดสำคัญที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

2.2.2 ปรัชญาการสร้างความรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้กับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

2.2.3 แนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในการเรียนการสอน

2.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

2.3 ทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม

2.3.1 อาณาบริเวณ

2.3.2 ทุน

2.3.3 ฮาบิทัส

2.3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม

2.1 สาระสำคัญของแนวการจัดการศึกษาตาม พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ⁴

เมื่อก้าวถึงความสำคัญของการศึกษาในระดับนโยบาย สามารถพิจารณาเริ่มต้นที่บทบัญญัติเกี่ยวกับแนวทางในการจัดการศึกษาอยู่ในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 มาตรา 81 โดยกำหนดให้มีกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษาแห่งชาติที่มีการยกร่าง พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ และมีผลบังคับใช้ตั้งแต่วันที่ 20 สิงหาคม 2542 เป็นต้นมา พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ จึงถือเป็นกฎหมายและเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่กำหนดขึ้นเพื่อประโยชน์ในทางการศึกษาโดยตรงที่ได้รับการดำเนินการจัดทำขึ้นด้วยความร่วมมือจากหลายฝ่าย เช่นฝ่ายการเมือง ฝ่ายข้าราชการ ครู อาจารย์ ตลอดจนประชาชนองค์กรและสถาบันต่าง ๆ มีการประมวลองค์ความรู้ต่าง ๆ และข้อมูลจากการศึกษาสภาพปัญหาในบริบท เพื่อเป็นนโยบายทางการศึกษาของประเทศไทย โดยมีเหตุผลในการประกาศใช้ดังแสดงไว้ในหมายเหตุตอนท้ายของพระราชบัญญัติฉบับนี้ ได้ระบุไว้ว่า

เหตุผลในการประกาศใช้พระราชบัญญัติฉบับนี้ คือ โดยที่รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยกำหนดให้รัฐต้องจัดการศึกษาอบรม และสนับสนุนให้เอกชนจัดการศึกษาอบรมให้เกิดความรู้คู่คุณธรรม จัดให้มีกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษาแห่งชาติ ปรับปรุงการศึกษาให้สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจและสังคม สร้างเสริมความรู้และปลูกฝังจิตสำนึกที่ถูกต้องเกี่ยวกับการเมืองการปกครองในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข สนับสนุนการค้นคว้าวิจัยในศิลปวิทยาการต่างๆ เร่งรัดการศึกษาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเพื่อการพัฒนาประเทศ พัฒนาวิชาชีพครู และส่งเสริมภูมิปัญญาท้องถิ่น ศิลปะและวัฒนธรรมของชาติ รวมทั้งในการจัดการศึกษาของรัฐ ให้คำนึงถึงการมีส่วนร่วมขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นและเอกชน ตามที่กฎหมายบัญญัติและให้ความคุ้มครองการจัดการศึกษาอบรมขององค์กรวิชาชีพและเอกชนภายใต้การกำกับดูแลของรัฐ ดังนั้น จึงสมควรมีกฎหมายว่าด้วยการศึกษาแห่งชาติ เพื่อเป็นกฎหมายแม่บทในการบริหารและจัดการศึกษาอบรมให้สอดคล้องกับบทบัญญัติของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยดังกล่าว จึงจำเป็นต้องตราพระราชบัญญัตินี้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2542)

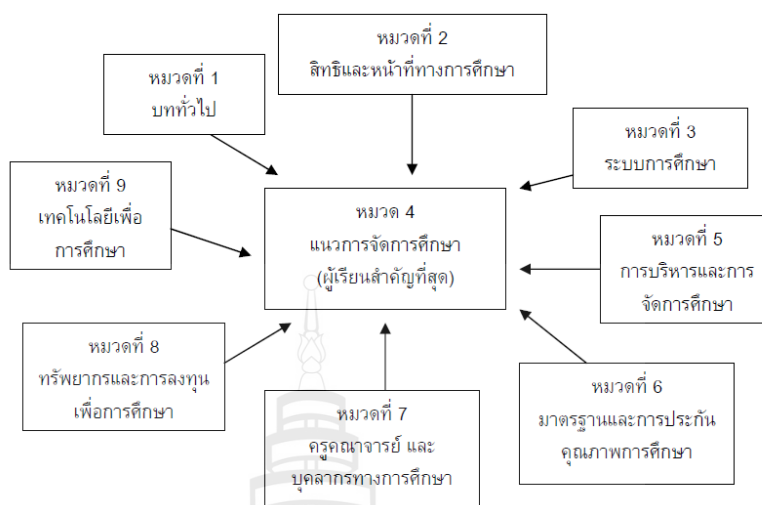
พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ประกอบไปด้วย 9 หมวด 78 มาตรา โดยมีโครงสร้างของแต่ละหมวดและมาตรา ดังนี้

⁴ รายละเอียดจากฉบับเต็มค้นหาได้จาก <http://www.tamanoon.com/eduact/>

ตารางที่ 2.1 โครงสร้าง พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

หมวด	หัวข้อ	มาตรา
	ส่วนนำ	มาตรา 1- 5
หมวด 1	บททั่วไป ความมุ่งหมาย และ หลักการ	มาตรา 6-9
หมวด 2	สิทธิ และ หน้าที่ทางการศึกษา	มาตรา 10-14
หมวด 3	ระบบการศึกษา	มาตรา 15-21
หมวด 4	แนวทางการจัดการศึกษา	มาตรา 22-30
หมวด 5	การบริหาร และ การจัดการศึกษา	มาตรา 31-46
	ส่วนที่ ๑ การบริหาร และ การจัดการศึกษา ของ รัฐ	มาตรา 31-40
	ส่วนที่ ๒ การบริหาร และ การจัดการศึกษาขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น	มาตรา 41-42
	ส่วนที่ ๓ การบริหาร และ การจัดการศึกษา ของ เอกชน	มาตรา 43-46
หมวด 6	มาตรฐาน และ การประกันคุณภาพ การศึกษา	มาตรา 47-51
หมวด 7	ครู คณาจารย์ และ บุคลากรทางการศึกษา	มาตรา 52-57
หมวด 8	ทรัพยากร และ การลงทุนเพื่อการศึกษา	มาตรา 58-62
หมวด 9	เทคโนโลยี เพื่อการศึกษา	มาตรา 63-69
	บทเฉพาะกาล	มาตรา 70-78

เฉลิมโลก เดชสกุลธร (2547) ได้สรุปสาระสำคัญในแต่ละหมวดดังนี้ หมวดที่ 1 ความมุ่งหมาย และหลักการ ให้ยึดหลักการจัดการศึกษาตลอดชีวิต หมวดที่ 2 สิทธิและหน้าที่ทางการศึกษาต้องจัดการศึกษาให้ทุกคนมีสิทธิและ โอกาสเสมอภาคกันในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน 12 ปี หมวดที่ 3 ระบบการศึกษา การจัดการศึกษามี 3 รูปแบบคือการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย หมวดที่เป็นหัวใจสำคัญคือ หมวดที่ 4 แนวทางการจัดการศึกษา ซึ่งว่าด้วยหลักการ สาระและกระบวนการเรียนรู้ ส่วนหมวดที่ทำให้ทุกหมวดสามารถขับเคลื่อนไปอย่างมีประสิทธิภาพ คือ หมวดที่ 5 การบริหารและจัดการศึกษา หมวดที่ 6 มาตรฐานและการประกันคุณภาพการศึกษา เป็นหมวดที่เกี่ยวข้องกับผลสำเร็จของการจัดการศึกษาชาติที่จะบรรลุเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ ประสิทธิผลได้มาตรฐานและมีคุณภาพ หมวดที่ 7 ครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา แสดงถึงองค์ประกอบบุคคลในฐานะผู้ปฏิบัติในนโยบายให้เกิดผลสัมฤทธิ์โดยตรง หมวดที่ 8 ทรัพยากร และการลงทุนเพื่อการศึกษา และหมวดที่ 9 เทคโนโลยีเพื่อการศึกษา แต่ละหมวดเป็นองค์ประกอบ และปัจจัยเกื้อหนุนให้กระบวนการจัดการศึกษาเป็นไปอย่างครบถ้วนสมบูรณ์และมีประสิทธิภาพ



ที่มา เฉลิม โลก เศรษฐกุลธร (2547, หน้า 24)

ภาพที่ 2.1 ความสัมพันธ์ของโครงสร้าง พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

จากภาพที่ 2.1 โครงสร้างดังกล่าว ประวัติ เอรารวรรณ์, มนตรี วงษ์สะพาน และวิเชียร ไชยบัง (2546), เฉลิม โลก เศรษฐกุลธร (2547), วิวาลัย มาคุ้ม (2549), และนวลจิตต์ ชาวศิริพิงค์, เบญจลักษณ์ น้ำฟ้า และชัชเจน ไทยแท้ (2554) ได้ประมวล แนวคิดจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ออกเป็นประเด็นต่าง ๆ ไว้ในทิศทางเดียวกัน โดยสรุปออกเป็น 7 ด้านโดยแสดงมาตราที่เกี่ยวข้องประกอบด้วยรายละเอียดดังนี้ (1) ด้านความเสมอภาคของโอกาสทางการศึกษาขั้นพื้นฐาน ปรากฏตามมาตรา 10 (1) มาตรา 8 (1) (2) ด้านมาตรฐานคุณภาพการศึกษา ปรากฏตามมาตรา 9 (3) และ มาตรา 47 (3) ด้านระบบบริหารและการสนับสนุนทางการศึกษา ปรากฏตามมาตรา 9 (2) มาตรา 43 (4) ด้านครูคณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา ปรากฏตามมาตรา 9 มาตรา 52 (5) ด้านหลักสูตร ปรากฏตามมาตรา 8 (3) มาตรา 27 มาตรา 28 มาตรา 24 (1) (6) ด้านกระบวนการเรียนรู้ ปรากฏตามมาตรา 22 มาตรา 24 มาตรา 25 มาตรา 26 มาตรา 8 (1) และ (3) (7) ด้านทรัพยากรและการลงทุนเพื่อการศึกษา ปรากฏตามมาตรา 9 (5) มาตรา 58 มาตรา 60

นอกจากนั้นแล้ว สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน (สสค.)⁵ ได้เสนอหลักคิดที่สำคัญ 3 ประการที่แสดงถึงความเกี่ยวข้องระหว่างแนวทางในการจัดการศึกษาตาม

⁵ จัดตั้งขึ้นตามระเบียบสำนักนายกรัฐมนตรีว่าด้วยการส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน พ.ศ. 2553 โดยมีภารกิจในการส่งเสริมสนับสนุน และพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้โดยมีเป้าหมายที่สำคัญคือสังคมแห่งการเรียนรู้

พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ และแนวทางการสร้างเยาวชนเพื่อสังคมแห่งการเรียนรู้ คือ (1) การเรียนรู้ตลอดชีวิต (2) สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา และ (3) การพัฒนากระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

หากกล่าวถึงประเด็นการจัดการสร้างความรู้โดยเฉพาะ ผู้วิจัยพบสาระสำคัญในหมวด 4 แนวการจัดการศึกษา ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้เพื่อเป็นหลักการจัดการสร้างความรู้ตามนโยบายที่เป็นกฎหมายแม่บทในการบริหารและจัดการศึกษาในประเทศไทย ประกอบกับผู้วิจัยพบว่าหมวดดังกล่าวมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง เพราะนอกจากสาระสำคัญที่แสดงถึงแนวทางการจัดการศึกษาแล้ว ก็ได้แสดงถึงความเกี่ยวพันในหมวดอื่นที่สำคัญ เช่น แนวคิดการจัดการศึกษา การจัดการสร้างความรู้ การประเมินผู้เรียน การจัดทำหลักสูตร การสร้างความร่วมมือ การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนและส่งเสริมการวิจัย เป็นต้น

สำหรับสาระสำคัญของหมวด 4 แนวการจัดการศึกษา⁶ นั้น โดยสรุปว่ามีแนวคิดการจัดการศึกษามีเนื้อหาว่าต้องยึดหลักว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ ดังนั้นกระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ การจัดการศึกษาทั้งสามรูปแบบ⁷ ต้องเน้นทั้งความรู้ คุณธรรม และกระบวนการเรียนรู้ในเรื่องสาระความรู้ ให้บูรณาการความรู้และทักษะด้านต่าง ๆ ให้เหมาะสมกับแต่ละระดับการศึกษา ได้แก่ ด้านความรู้เกี่ยวกับตนเองและความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับสังคม ด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ด้านศาสนา ศิลป วัฒนธรรม การกีฬา ภูมิปัญญาไทย และการประยุกต์ใช้ภูมิปัญญา ด้านภาษา โดยเฉพาะการใช้ภาษาไทย ด้านคณิตศาสตร์ ด้านการประกอบอาชีพ และการดำรงชีวิตอย่างมีความสุข ในเรื่อง การจัดการสร้างความรู้ให้จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมที่สอดคล้องกับ ความสนใจ ความถนัดของผู้เรียน และความแตกต่างระหว่างบุคคล รวมทั้งให้ฝึกทักษะกระบวนการคิด การจัดการการเผชิญสถานการณ์และการประยุกต์ความรู้มาใช้ป้องกันและแก้ปัญหา จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติจริง ผสมผสานสาระความรู้ด้านต่าง ๆ อย่างสมดุล และปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยมที่ดี คุณลักษณะอันพึงประสงค์ในทุกวิชา นอกจากนั้น ในการจัดการสร้างความรู้ยังต้องส่งเสริมให้ผู้สอนได้จัดบรรยากาศ และสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อและแหล่งวิทยาการประเภทต่าง ๆ จัดการสร้างความรู้ให้เกิดขึ้นได้ตลอดเวลา ทุกสถานที่ มีการประสานความร่วมมือกับผู้ปกครองและชุมชน รวมทั้งส่งเสริมการดำเนินงาน และการจัดตั้งแหล่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตทุกรูปแบบ ในส่วนของการประเมินผล ผู้เรียนให้สถานศึกษาพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียน ความประพฤติ การสังเกตพฤติกรรมการเรียน

⁶ รายละเอียด พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หมวด 4 แนวการจัดการศึกษา มาตรา 22-30 ดูภาคผนวก ก

⁷ การศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย

การร่วมกิจกรรม และการทดสอบ ส่วนการจัดสรรโอกาสการเข้าศึกษาต่อให้ใช้วิธีการที่หลากหลาย และนำผลการประเมินผู้เรียนมาใช้ประกอบด้วย สำหรับหลักสูตรการศึกษาทุกระดับและทุกประเภท ต้องมีความหลากหลาย โดยส่วนกลางจัดทำหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน เน้นความเป็นไทยและความเป็นพลเมืองดี การดำรงชีวิตและการประกอบอาชีพตลอดจนเพื่อการศึกษาต่อและให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานจัดทำหลักสูตรในส่วนที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชนและสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่น และคุณลักษณะของสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชนสังคมและประเทศชาติ สำหรับหลักสูตรการศึกษาระดับอุดมศึกษาเพิ่มเรื่องการพัฒนาวิชาการ วิชาชีพขั้นสูงและการค้นคว้าวิจัย เพื่อพัฒนาองค์ความรู้และสังคมศึกษา

กล่าวโดยสรุป ผู้วิจัยได้ศึกษา พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ หมวด 4 แนวทางการจัดการศึกษา มาตรา 22-30 ที่เกี่ยวข้องกับแนวทางการจัดการสร้างความรู้โดยตรงและถือเป็นเป็นจุดตั้งต้นและเป็นตัวกุ่มอำนาจในการออกแบบการศึกษาของประเทศในระดับปฏิบัติการ ด้วยความสำคัญนี้เอง วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้จึงถูกกำหนดขึ้นและยึดถือเพื่อให้เป็นไปตามเป้าประสงค์ที่บทบัญญัติกำหนดไว้ ทั้งนี้เพื่อให้การวิจัยครั้งนี้ที่เกี่ยวกับการจัดการสร้างความรู้มีการเชื่อมโยงในมิติระดับนโยบาย ผู้วิจัยจึงยึดถือ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติเป็นองค์ประกอบหลักเชื่อมโยงกับแนวคิดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม เพื่อการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ ว่าผู้สอนได้ตีความออกมาเป็นอย่างไร สอดคล้องหรือไม่อย่างไร โดยจะได้แสดงรายละเอียดไว้ในบทของการวิเคราะห์ ตัวอย่างงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมีดังนี้

เฉลิมโลก เดชสกุลธร (2547) ได้ศึกษาถึงปัจจัยที่ส่งผลต่อความต้องการในการพัฒนาของครูผู้สอนตามแนว พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติพุทธศักราช 2542: กรณีศึกษาโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โดยมีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความต้องการในการพัฒนาครูผู้สอนตามแนว พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติพุทธศักราช 2542 กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยเป็นครูผู้สอนโดยพิจารณาถึงปัจจัยส่วนบุคคล ได้แก่ เพศ อายุ รายได้ สถานภาพสมรส ระดับการศึกษา ประสบการณ์ในการทำงาน ระดับตำแหน่งทางวิชาการ และ ปัจจัยทางด้านสภาพแวดล้อม ได้แก่ นโยบายโรงเรียน ความคาดหวังผลงานทางด้านวิชาการ การคล้อยตาม และความต้องการในการพัฒนาของครูผู้สอนด้านวิชาการ และวิทยาการการสอน การวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีเชิงปริมาณ ด้วยเครื่องมือคือแบบสอบถามเป็นแบบมาตราส่วน โดยผลการวิจัยในส่วนของการทดสอบสมมติฐานพบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อความต้องการในการพัฒนาครูผู้สอนด้านวิชาการพบว่า ปัจจัยด้านเพศ อายุ รายได้ต่อเดือน สถานภาพสมรส ประสบการณ์ในการทำงาน ระดับการศึกษาและระดับตำแหน่งทางวิชาการส่งผลต่อความต้องการในการพัฒนาครูผู้สอนโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย ส่วนปัจจัยที่ส่งผลต่อความต้องการในการพัฒนาครูผู้สอนด้านวิทยาการการสอนคือ เพศ อายุ รายได้ต่อเดือน สถานภาพสมรส ประสบการณ์

ในการทำงานและระดับการศึกษาส่งผลต่อความต้องการในการพัฒนาครูผู้สอนโรงเรียน สันติราษฎร์วิทยาลัย และปัจจัยด้านระดับตำแหน่งทางวิชาการส่งผลต่อความต้องการในการพัฒนาครูผู้สอนโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัยด้วยเช่นกัน

นอกจากนี้ สมภพ สุขกลัด (2543) ยังได้ศึกษาถึงการรับรู้ของข้าราชการครูจังหวัดกาญจนบุรีที่มีต่อพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยมีวัตถุประสงค์ดังนี้ (1) เพื่อศึกษาเหตุผลใจในการรับรู้และการรับรู้พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (2) เพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างเหตุผลใจในการรับรู้กับการรับรู้พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (3) เพื่อเปรียบเทียบการรับรู้ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และ (4) เพื่อหาตัวแปรที่สามารถทำนายการรับรู้พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยมีกลุ่มตัวอย่างที่สำคัญคือข้าราชการครูในจังหวัดกาญจนบุรี ผู้วิจัยใช้เครื่องมือในการจัดเก็บข้อมูลเป็นแบบสอบถามชนิดสำรวจรายการและแบบประเมินค่า 5 ระดับ ผลการศึกษาที่พบคือ (1) เหตุผลใจในการรับรู้ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 อยู่ในระดับมาก โดยเหตุผลใจในการรับรู้ที่จำแนกเป็น 3 ด้าน คือด้านความมุ่งหวังในการประกอบอาชีพ ด้านการสนับสนุนจากบุคคลอื่น และด้านพฤติกรรมส่วนตัว ซึ่งทุกด้านเป็นเหตุผลใจในการรับรู้ในระดับมาก (2) การรับรู้ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 อยู่ในระดับปานกลาง เมื่อจำแนกเป็นการรับรู้ในด้านบทบาทของครูและการรับรู้ในด้านความก้าวหน้าของครู อยู่ในระดับปานกลางเช่นเดียวกัน (3) การรับรู้ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของข้าราชการครูในต้นสังกัดที่ต่างกันมีผลไม่แตกต่างกัน แสดงว่าตัวแปรสังกัดไม่ทำให้การรับรู้แตกต่างกัน อาจเป็นเพราะอาชีพครูได้รับการได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องจากต้นสังกัด (4) การรับรู้พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของข้าราชการครูที่มีระดับการศึกษาแตกต่างกัน ไม่แตกต่างกันแสดงว่าตัวแปรระดับการศึกษาไม่ทำให้การรับรู้แตกต่างกัน (5) การรับรู้พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของข้าราชการครู ที่มีประสบการณ์ในการทำงานแตกต่างกัน ไม่แตกต่างกัน แสดงว่าตัวแปรประสบการณ์ในการทำงานไม่ทำให้การรับรู้แตกต่างกัน (6) การรับรู้พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของข้าราชการครูที่เป็นเพศชายและเพศหญิง มีการรับรู้พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ไม่แตกต่างกัน แสดงว่าตัวแปรเพศไม่ทำให้การรับรู้แตกต่างกัน (7) เหตุผลใจการรับรู้พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของข้าราชการครูมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการรับรู้ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งแสดงว่าหากมีการเพิ่มเหตุผลใจในการรับรู้จะส่งผลให้เกิดการรับรู้มากยิ่งขึ้น (8) การศึกษาปัจจัยที่พยากรณ์การรับรู้พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของข้าราชการครูพบว่า มี 3 ปัจจัยที่สามารถพยากรณ์การรับรู้ได้คือ เหตุผลใจในการรับรู้ด้านความมุ่งหวังในการประกอบอาชีพ ด้านการสนับสนุนจากบุคคลอื่น และด้านพฤติกรรมส่วนตัว

หากกล่าวถึงงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติแล้ว งานส่วนใหญ่ที่พบจะเป็นการนำมาใช้เพื่อเป็นองค์ประกอบของการวิเคราะห์ในปัจจัยอื่น ๆ ทางการศึกษาเป็นสำคัญ งาน

ที่ผู้วิจัยได้คัดเลือกงานที่เกี่ยวข้องกับผู้สอนโดยตรงเพื่อเป็นแนวทางสำหรับการศึกษา โดยสรุปพบว่า ถึงแม้ว่าเจลิม โลก เดชสกุลธร (2547) และสมภพ สุขกลัด (2543) ได้แสดงผลการศึกษาถึงความต้องการในการพัฒนาของผู้สอนตามแนว พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ และการรับรู้ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติของผู้สอน โดยมีแรงจูงใจด้านความมุ่งมั่นในการประกอบอาชีพในระดับมาก แต่ผู้วิจัยพบว่าผู้สอนควรให้ความสำคัญไม่เพียงแต่ความเข้าใจในเนื้อหาแต่หากสามารถนำมาสู่การปฏิบัติได้ด้วย ในการศึกษาครั้งนี้จึงยึด พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติเป็นองค์ประกอบหลักในการวิเคราะห์ร่วมกับแนวคิดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ว่าผู้สอนมีวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่สอดคล้องหรือไม่ อย่างไร

2.2 ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

2.2.1 รากฐานและแนวคิดสำคัญที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

คำว่า “คอนสตรัคติวิซึม” มาจากคำในภาษาอังกฤษว่า “Constructivism” พบว่ามีผู้ใช้คำภาษาไทยแตกต่างกันดังนี้ การสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (ศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ, 2543) การสร้างสรรค์ความรู้ (สุวิทย์ มูลคำ, 2545, หน้า126) แนวคิดการสร้างสรรค์ความรู้ (ทิศนา เขมมณี, 2545, หน้า 4) รั้งสรรค์นิยม (ไพจิตร สดวกการ, 2542, หน้า 69) การสร้างองค์ความรู้ (จิราภรณ์ ศิริทวี, 2541; ไพฑูรย์ สุขศรีงาม, 2537) ทฤษฎีการสร้างความรู้ (วรรณทิพา รอดแรงคำ, 2541) นิรมิตนิยม (สุนทร สุนันท์ชัย, 2541) เป็นต้น ทางด้านต่างประเทศ ใช้คำที่แตกต่างกันเช่น Generative Learning, Embodied Cognition, Cognitive Flexibility Theory, Situated learning and Generative Learning, Postmodern and Post structural curricular และ Educational semiotic (จรรยา ภูอุดม, 2554) ซึ่งแต่ละชื่อมีรากฐานและความหมายที่คล้ายคลึงกันแต่อาจแตกต่างกันในส่วนของการคิดเห็นหรือมุมมอง รูปแบบหรือลำดับขั้นตอนการนำไปใช้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของผู้ใช้เป็นหลักสำคัญ ด้วยเหตุนี้แนวคิดที่เกี่ยวกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจึงมีได้หลากหลาย

ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นทฤษฎีที่ไม่ได้เกิดขึ้นในทางการศึกษาโดยตรงแต่มีพื้นฐานจากแนวคิดทางจิตวิทยา ฟอสโนท (Fosnot, 1996) ได้กล่าวถึงทฤษฎีนี้ว่าเป็นแนวคิดเกี่ยวกับความรู้และการเรียนรู้ ซึ่งพยายามที่จะอธิบายว่าความรู้คืออะไร และได้มาอย่างไร โดยอาศัยพื้นฐานทางจิตวิทยา ปรัชญา และมนุษยวิทยาโดยเฉพาะอย่างยิ่งจากจิตวิทยาด้านปัญญา ส่วน ริชาร์ดสัน (Richardson, 1994) แสดงแนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีนี้ว่ามนุษย์สามารถสร้างความรู้เกี่ยวกับสิ่งต่างๆที่อยู่รอบตัวได้ด้วยตัวเองเพราะมนุษย์มีศักยภาพในการสร้างความรู้จากประสบการณ์ที่เป็นจริง โดยที่ ชาวเคอ

(Saunders, 1992) ได้ขยายความถึงการสร้างความรู้ที่เน้นถึงความพยายามของมนุษย์ที่จะตอบสนอง และทำความเข้าใจกับเหตุการณ์หรือปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่พบ ความรู้จะถูกสะสมไว้ในใจจน กลายเป็นความเชื่อหรือความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ

สำหรับวรรณจริย์ มั่งสิงห์ (2541) และ ลอ (Law, 1995) ได้กล่าวถึงทฤษฎีนี้ในแนวคิดของ การเป็นปรัชญาแขนงญาณวิทยา (Epistemology)⁸ ที่อธิบายว่าความรู้ไม่ใช่ความจริง ความรู้เป็นเพียง คำอธิบายที่ดีที่สุดโดยอาศัยการตีความจากประสบการณ์ของคน ๆ นั้นในขณะหรือห้วงเวลานั้น

กล่าวโดยสรุปได้ว่าแนวคิดในทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมสามารถแสดงออกได้เป็นสองมิติคือ มิติแรกที่เป็นแนวความคิดหรือปรัชญาเกี่ยวกับตัวความรู้โดยตรงว่าความรู้คืออะไร ส่วนอีกมิติคือ การขยายแนวความคิดตัวความรู้มาสู่การเรียนรู้ของบุคคลอีกด้วย

การกำเนิดขึ้นของทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในมิติทั้งสอง มีรากฐานและเกี่ยวข้องกับแนวคิด สำคัญ เช่น ทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญา ทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคม ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ และวัฒนธรรม และปรัชญาการศึกษาของนักคิดต่าง ๆ เป็นต้น (Driscoll, 1994, p. 359; Woolfolk, 1995, p. 275) แต่ทฤษฎีที่ถือเป็นต้นกำเนิดของคอนสตรัคติวิซึมและเป็นที่ยอมรับกันอย่างแพร่หลาย คือ ทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญา⁹ (Cognitive Constructivism) ของฌอง เพียเจต์ (Jean Piaget) และทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคม¹⁰ (Social Constructivism) ของเลฟ วิกอตสกี (Lev Vygotsky) (Gredler, 1997; สุมาลี ชัยเจริญ, 2545) โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.2.1.1 ทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญา

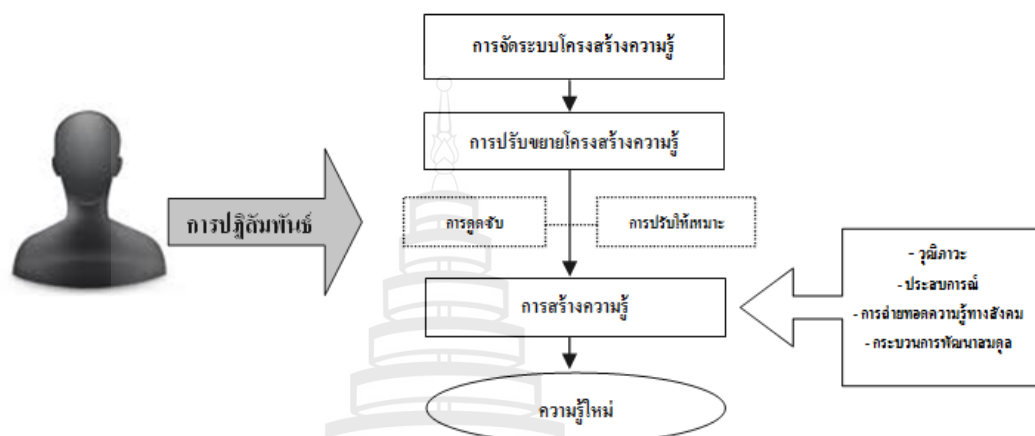
ทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญามีจากรากฐานมาจากแนวคิดของเพียเจต์ นักจิตวิทยา ชาวสวิส ที่ให้ความสำคัญกับอายุและขั้นของพัฒนาการ (Ages and Stages) จากการทดลองของเพีย เจต์เกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์เพื่อหาระดับพัฒนาการของเด็กแต่ละวัย โดยพบว่าคำตอบของเด็ก มีความน่าสนใจมาก โดยเด็กเล็กมักจะให้คำตอบผิด แต่เมื่อเพียเจต์ได้วิเคราะห์คำตอบที่ผิดเหล่านั้น ก็พบว่า คำตอบของเด็กเล็กต่างไปจากคำตอบเด็กโตเพราะเขามีความคิดต่างกัน โดยเพียเจต์ได้อธิบาย ว่าการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมอย่างต่อเนื่องมาตั้งแต่แรกเกิดจะเป็นเสมือนการสร้าง ความรู้จากการพบองค์ความรู้ใหม่หรืออาจเป็นปัญหาใหม่ที่บุคคลนั้นได้พบและไม่เข้าใจ สภาวะนี้ จึงเป็นการเสียมดุลทางปัญญา โดยจะนำมาสู่กระบวนการที่จะเป็นการปรับระดับสติปัญญาของ

⁸ มาจากภาษากรีกว่า Episteme (ความรู้) + Logos (วิชา) มีความหมายว่า ทฤษฎีแห่งความรู้ (Theory of Knowledge) ซึ่งญาณวิทยา จะอธิบายถึงปัญหาเกี่ยวกับที่มาของความรู้แหล่งเกิดของความรู้ ธรรมชาติของความรู้และแหล่งความรู้ที่แท้จริง

⁹ กลุ่มแนวคิดคอนสตรัคติวิซึมเชิงปัญญาโดยมีคำอื่นที่ใช้เช่น ทฤษฎีการเรียนรู้พุทธิปัญญานิยม ทฤษฎีการสร้าง ความรู้พุทธิปัญญา และทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญา เป็นต้น

¹⁰ กลุ่มแนวคิดคอนสตรัคติวิซึมเชิงสังคมโดยมีคำอื่นที่ใช้เช่น ทฤษฎีวัฒนธรรมเชิงสังคม ทฤษฎีประวัติศาสตร์ สังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เป็นต้น

บุคคลนั้น ๆ เช่นกัน และเพื่อให้เห็นรายละเอียดของกระบวนการว่าความรู้เกิดขึ้นได้อย่างไร ผู้วิจัยจึงนำมาแสดง ดังภาพที่ 2.2



ภาพที่ 2.2 แนวคิดการสร้างความรู้ในเชิงปัญญา

จากภาพที่ 2.2 เมื่อบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ รอบตัว การสร้างความรู้จะเกิดขึ้นโดยอาศัยกระบวนการพื้นฐานที่ประกอบด้วย 2 ประการ (Driscoll, 1994, p.179; Hamachek, 1995, p.150; สุรางค์ โคว์ตระกูล, 2537, หน้า 34) รายละเอียด ดังนี้

1. การจัดระบบโครงสร้างความรู้ (Organization) เป็นกระบวนการที่บุคคลใช้รวบรวม จัดระบบ เรียบเรียงประสบการณ์และความคิดของตนเองอย่างอัตโนมัติและต่อเนื่องเป็นขั้นตอน

2. การปรับขยายโครงสร้างความรู้ (Adaptation) เป็นกระบวนการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ด้วย เพื่อบรรลุเป้าหมายการปรับตัวของบุคคลประกอบด้วยกระบวนการย่อยที่สำคัญ 2 กระบวนการคือ

1) การดูดซับ (Assimilation) เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและตีความข้อมูลที่รับรู้ใหม่สอดคล้องกับโครงสร้างความรู้เดิมของตนเอง

2) การปรับให้เหมาะสม (Accommodation) เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและปรับโครงสร้างความรู้เดิมของตนเองให้สอดคล้องกับข้อมูลที่รับรู้ใหม่ซึ่งขัดแย้งกับความรู้เดิมนั้น

หลังจากที่บุคคลได้ผ่านกระบวนการทั้งสองข้างต้น การสร้างความรู้จึงเกิดขึ้นและมีผลลัพธ์คือความรู้ใหม่ แต่อย่างไรก็ตามในการสร้างความรู้ของบุคคล เพียเจต์เชื่อว่าคนแต่ละคนนั้นมีพัฒนาการทางสติปัญญาช้าเร็วแตกต่างกัน (McCown and Roop, 1992, pp.49-50; Woolfolk, 1995, pp.28-29) โดยขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 4 อย่างคือ

1. วุฒิภาวะ (Maturation) เพียเจต์เชื่อว่าการมีพัฒนาการทางร่างกาย อวัยวะรับสัมผัส และระบบประสาทที่มีความพร้อม มีความสำคัญต่อพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคล

2. ประสบการณ์ (Experience) เพียเจต์เชื่อว่าการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา ทำให้เกิดการสั่งสมของประสบการณ์ในบุคคลนั้น ๆ เพียเจต์ได้แบ่งประสบการณ์ของบุคคลออกเป็น 2 ประเภท คือ ประสบการณ์ที่เนื่องมาจากการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติ (Physical Environment) และประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการคิดหาเหตุผลทางคณิตศาสตร์ (Logical - Mathematical)

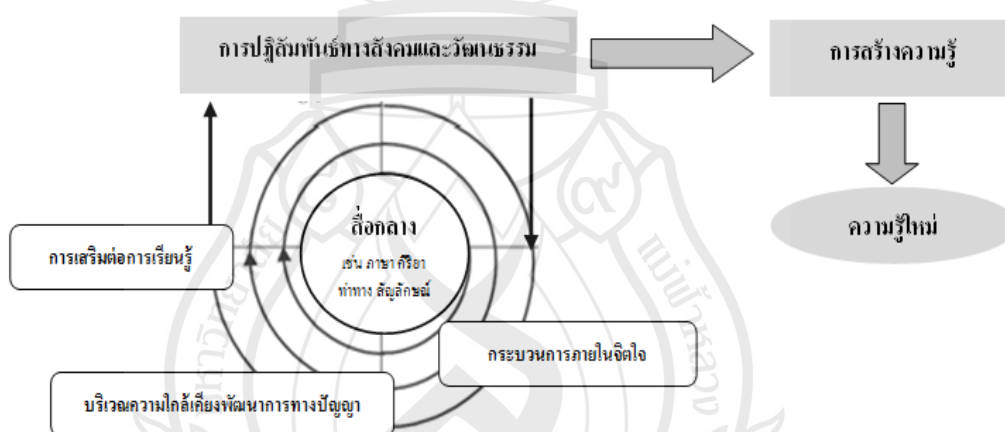
3. การถ่ายทอดความรู้ทางสังคม (Social Transmission) เป็นประสบการณ์ที่บุคคลได้รับและเรียนรู้เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ทั้งที่เป็นสิ่งแวดล้อมด้านบุคคล ประเพณีและวัฒนธรรม เป็นต้น โดยเพียเจต์เชื่อว่า ประสบการณ์ทางสังคมที่บุคคลแต่ละคนได้รับจะส่งผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคลนั้น

4. กระบวนการพัฒนาสมดุล (Equilibration) เป็นกลไกในการปรับโครงสร้างความรู้ของบุคคลให้อยู่ในภาวะสมดุล เมื่อบุคคลเกิดความขัดแย้งทางความคิดบุคคลจะพยายามลดความขัดแย้งดังกล่าวโดยหาเหตุผลให้กับความคิดที่ขัดแย้งหรือหาข้อมูลเพิ่มเติม กระบวนการพัฒนาสมดุลจึงเป็นกระบวนการกำกับตนเอง (Self-Regulation) ที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและทำให้เกิดภาวะสมดุลระหว่างโครงสร้างความรู้

จากทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมนิยามเชิงปัญญาสะท้อนให้เห็นว่า การสร้างความรู้เกิดขึ้นจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม แต่สำหรับเพียเจต์แล้วเขามุ่งเน้นและสนใจที่จะอธิบายในส่วนของการพัฒนาการสติปัญญาของบุคคลที่เป็นไปตามลำดับขั้นตอน โดยหมายถึงแต่ละคนจะสร้างความรู้ให้แก่ตนเองให้เหมาะสมกับระดับพัฒนาการ และบุคคลแต่ละคนมีความสามารถในการเรียนรู้แตกต่างกันจากปัจจัยของ วุฒิภาวะ ประสบการณ์ การถ่ายทอดความรู้ทางสังคม และกระบวนการพัฒนาสมดุลโดยเกิดการจัดระบบโครงสร้างความรู้และการปรับขยายโครงสร้างความรู้กับประสบการณ์ใหม่ให้รวมเข้ากับโครงสร้างสติปัญญาเดิมด้วยการดูดซับหรือการปรับให้เหมาะสมและเกิดการปรับตัวด้วยกระบวนการพัฒนาสมดุลซึ่งเป็นการสร้างความรู้ที่พัฒนาสติปัญญาของบุคคลในขั้นต่อไป

2.2.1.2. ทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมนิยมเชิงสังคม

แนวคิดของวิกอทสกีเป็นพื้นฐานสำคัญของทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมนิยมเชิงสังคม โดยเชื่อว่าองค์ประกอบสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการจดจำของบุคคลคือ การสร้างสื่อกลาง (Mediation) และการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม (Social Interaction) โดยบุคคลสามารถสร้างกระบวนการเรียนรู้สิ่งที่ตนเองรับรู้ได้โดยใช้สัญลักษณ์หรือเครื่องหมายที่เป็นสื่อกลางทางสังคมและถูกถ่ายทอดมาทางวัฒนธรรม เช่น ภาษา กิริยาท่าทาง สัญลักษณ์ เป็นต้น เป็นสื่อกลาง (Mediator) ให้ระลึกถึงสิ่งนั้น ๆ ได้ ซึ่งความจำของบุคคลนี้จะมีผลโดยตรงต่อความรู้สึกและกระบวนการคิดเมื่อรับรู้สิ่งเร้าใหม่ นอกจากนี้วิกอทสกียังได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อมรอบตัวโดยเฉพาะสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมว่าช่วยพัฒนาความสามารถในการสร้างความรู้ของบุคคลได้ ดังภาพที่ 2.3



ภาพที่ 2.3 แนวคิดการสร้างความรู้นิยมนิยมเชิงสังคม

วิธีการและแนวคิดที่เป็นที่ยอมรับมากเกี่ยวกับการพัฒนาทางด้านปัญญาของวิกอทสกีมีดังนี้

1. แนวคิดกระบวนการภายในจิตใจ (Internalization)

กระบวนการภายในจิตใจคือการซึมซับ หรือการนำเอาองค์ความรู้ที่มีอยู่ในบริบทของสังคมนั้น ๆ จากการสังเกตด้วยตัวเอง วิกอทสกีเชื่อว่าความคิดและภาษามีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด การพัฒนาการทางภาษาของเด็กเริ่มจากทักษะทางภาษาที่ไปช่วยพัฒนาความคิดของเด็ก โดยหมายถึงหากการที่เด็กมีทักษะทางภาษาที่เข้มแข็งก็จะสามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้ใหญ่พูดคุยกันได้ดี

และสามารถเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ จากการสนทนาได้นั้นย่อมหมายถึงการพบกับองค์ความรู้ใหม่ระหว่าง
การมีปฏิสัมพันธ์นั่นเอง

2. แนวคิดบริเวณความใกล้เคียงพัฒนาการทางปัญญา (The Zone of Proximal Development: ZPD)¹¹

แนวคิดที่สองของวิกอทสกี ก็คือแนวคิดบริเวณความใกล้เคียงพัฒนาการทางปัญญา โดยพิจารณาถึงขอบเขตความสามารถของเด็กระหว่าง 2 สิ่งคือ สิ่งหนึ่งเป็นขอบเขตที่เด็กสามารถทำอะไรบางอย่างได้ด้วยตนเองโดยอิสระ กับอีกขอบเขตที่เด็กสามารถทำได้เช่นกัน แต่ต้องได้รับการนำจากผู้อื่นมาช่วย โดยธรรมดาแล้วเด็กจะเริ่มค้นด้วยการสังเกตและกระทำสิ่งต่าง ๆ โดยอาศัยการตีความจากพื้นฐานของประสบการณ์เดิมที่มี แนวคิดนี้เกิดขึ้นจากงานวิจัยของวิกอทสกีที่พบว่าเด็กบางคนสามารถเรียนรู้สิ่งใหม่ได้ด้วยตนเองโดยไม่ต้องให้ผู้ใหญ่ช่วย เด็กบางคนไม่สามารถจะเรียนรู้สิ่งใหม่ได้ด้วยตนเอง แต่ถ้าผู้ใหญ่ให้ความช่วยเหลือตามความเหมาะสมก็สามารถทำได้ แต่เด็กบางคนจะไม่สามารถเรียนรู้ได้แม้ว่าจะได้รับความช่วยเหลือ ซึ่งวิกอทสกีอธิบายว่า เด็กแต่ละคนที่อยู่ในวัยเดียวกันจะมีบริเวณความใกล้เคียงพัฒนาการทางปัญญาแตกต่างกัน บางคนอยู่เหนือ บางคนอยู่ระหว่าง และบางคนอยู่ต่ำกว่า ความแตกต่างที่เกิดขึ้นนี้เองจึงนำมาสู่แนวทางในการลดช่องว่างระหว่างระดับพัฒนาการทางสติปัญญาที่เด็กมีอยู่เพื่อช่วยให้เด็กสามารถสร้างความรู้และแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง (Vygotsky, 1978, pp. 86-87; Driscoll, 1994, pp. 224-239)

3. แนวคิดการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)¹²

จากแนวคิดบริเวณความใกล้เคียงพัฒนาการทางปัญญาของวิกอทสกี ได้ขยายมาสู่แนวคิดการเสริมต่อการเรียนรู้ที่เป็นแนวคิดสำคัญที่ช่วยลดช่องว่างระหว่างระดับพัฒนาการทางสติปัญญาและกระตุ้นให้เกิดพัฒนาการในตัวผู้เรียนให้ประสบผลสำเร็จ เอื้ออำนวยให้สามารถสร้างความรู้ได้ง่ายขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กที่ไม่สามารถเรียนรู้ได้ตามลำพังได้ แนวคิดการเสริมต่อการเรียนรู้จึงเป็นเสมือนโครงสร้างชั่วคราวที่สร้างขึ้นมาเพื่อคอยสนับสนุนการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมโดยอาศัยผู้ชำนาญการเป็นสื่อกลางประเภทหนึ่งที่น่ามาสู่การเรียนรู้และพัฒนาด้วยกิจกรรมการร่วมมือ (Collaborative Activity) ซึ่งวิกอทสกีเชื่อว่า การเรียนรู้ของเด็กจะต้องได้รับการแนะนำจากผู้ใหญ่และการหล่อหลอมทางสังคมด้วยกิจกรรมดังกล่าวประกอบ (Hope, 2002)

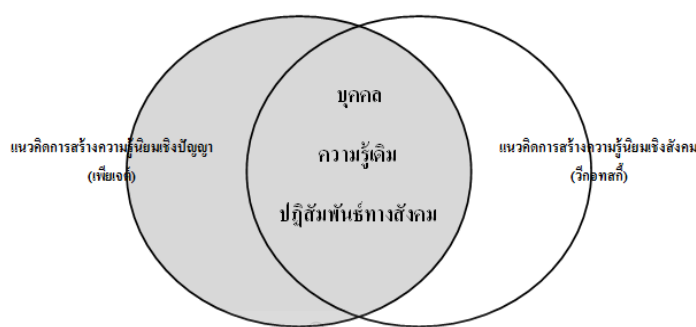
¹¹ อาจพบในคำอื่น ๆ เช่น พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ, เขตการเชื่อมต่อการพัฒนา, เขตพัฒนาขอบเขตของการเรียนรู้, โชนการพัฒนา เป็นต้น

¹² อาจพบในคำอื่น ๆ เช่น ฐานความช่วยเหลือด้านความคิด, ระบบเสริมศักยภาพการเรียนรู้, แนวคิดแบบจำลองบันได, กลวิธีนั่งร้าน, การเสริมศักยภาพแบบหือหนุน, กระบวนการสอนแบบเอื้ออาทร เป็นต้น

จากแนวคิดของวิกอทสกีในทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคมแสดงให้เห็นว่า บริบททางสังคมและวัฒนธรรมมีผลต่อการเรียนรู้โดยเน้นถึงอิทธิพลของสังคมเป็นสำคัญ การสร้างความรู้จึงเริ่มต้นด้วยการที่บุคคลเรียนรู้ สร้างความเข้าใจหรือปรับระดับสติทางปัญญาด้วยแนวคิดกระบวนการภายในจิตใจของแต่ละคน ผ่านทางกิจกรรมต่าง ๆ ในสังคมโดยมีสื่อกลางช่วย แต่จากแนวคิดบริเวณความใกล้เคียงพัฒนาการทางปัญญาที่แสดงถึงระดับความสามารถที่ต่างกันของบุคคลและอาจต้องการความช่วยเหลือในการสร้างความรู้ การเสริมต่อการเรียนรู้จึงเป็นอีกแนวคิดที่เกิดขึ้นมาจากวิกอทสกีที่แสดงถึงแนวทางในการช่วยบุคคลในการสร้างความรู้โดยอาศัยกิจกรรมการร่วมมือของบุคคลในสังคมด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้การสร้างความรู้ประสบความสำเร็จ ด้วยแนวคิดและแนวทางในการสร้างความรู้จากการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมจึงเป็นหัวใจสำคัญของวิกอทสกี

จากการศึกษาและพิจารณาแนวคิดของเพียเจต์และวิกอทสกีที่เป็นรากฐานที่สำคัญของทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมทั้งสองแล้ว จะพบว่านักคิดทั้งสองเชื่อในหลักการเริ่มต้นที่สำคัญของการสร้างความรู้คือบุคคลจะต้องเป็นผู้กระทำ (Active) และสร้างความรู้ด้วยตนเอง ด้วยการอาศัยสิ่งแวดล้อมบางประการ เพียงแต่การสร้างความรู้ถูกอธิบายด้วยกระบวนการที่มาจากสมมุติฐานที่แตกต่างกัน กล่าวคือแนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญาของเพียเจต์จะเน้นกระบวนการ โครงสร้างทางปัญญาของบุคคล (Individual Cognitive Structuring Process) จากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่มีบทบาทในการก่อให้เกิดความไม่สมดุลของระบบโครงสร้างทางปัญญาขึ้น เป็นเหตุให้บุคคลจัดระบบและปรับขยายโครงสร้างความรู้เดิมที่มีอยู่ให้เข้ากับข้อมูลข่าวสารใหม่ จนกระทั่งเกิดความสมดุลของระบบโครงสร้างทางปัญญา หรือเกิดความรู้ใหม่ขึ้น (Fowler, 1994; Green, 1989) แต่สำหรับแนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคมของวิกอทสกีจะให้ความสำคัญกับการสร้างความรู้ที่เป็นผลมาจากทางสังคมเป็นหลัก (Social Effects on Constructing) โดยถือว่าบุคคลสร้างความรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมกับผู้อื่นที่เป็นผู้ชำนาญการกว่า การมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่เป็นบริบททางสังคมนี้เองถือเป็นหัวใจสำคัญและขาดไม่ได้เพราะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะทำให้บุคคลสร้างความรู้ด้วยการปรับเปลี่ยนความเข้าใจหรือความรู้เดิมให้เหมาะสมหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้น (Fosnot, 1996, p.23; Bruning, Schraw & Ronning, 1999)

ถึงแม้ว่าแนวคิดรากฐานที่สำคัญทั้งสองของการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจะมีสมมุติฐานของการอธิบายที่แตกต่างกันดังแสดงไว้ข้างต้น แต่อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยพบประเด็นของการวิเคราะห์แนวคิดของทฤษฎีที่สำคัญอีกประการหนึ่งคือคุณลักษณะร่วมที่สำคัญ 3 ประการ ดังนี้ (1) บุคคล การเป็นผู้กระทำการสร้างความรู้และความเข้าใจด้วยตนเอง (2) ความรู้เดิม การสร้างความรู้จะต้องอาศัยความรู้เดิมและความเข้าใจที่มีอยู่ในปัจจุบัน และ (3) ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การมีกิจกรรมการสร้างความรู้ภายในสิ่งแวดล้อมเพื่อความรู้ใหม่ ดังภาพที่ 2.4



ภาพที่ 2.4 คุณลักษณะร่วมของแนวทางการสร้างความรู้ นิยมเชิงปัญญา
และแนวทางการสร้างความรู้ นิยมเชิงสังคม

นอกจากนี้นักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายและองค์ประกอบของการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมไว้ในหลายมุมซึ่งส่วนใหญ่จะพบคุณลักษณะร่วมทั้ง 3 ประการปรากฏอยู่เช่นเดียวกัน ตัวอย่างดังนี้

ครุณี ภัทรโกสิน (2544) ได้ให้ความหมายว่า ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมว่าเป็นทฤษฎีเกี่ยวกับความรู้และการเรียนรู้โดยมีรากฐานมาจากปรัชญาจิตวิทยา และมานุษยวิทยา ซึ่งเชื่อว่าบุคคลจะเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเองโดยการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ซึ่งต้องอาศัยประสบการณ์เดิม โครงสร้างทางปัญญาและแรงจูงใจภายในเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนรู้

ทิพย์สุคนธ์ ไชยราช (2545) ได้ศึกษางานของวิทลี (Weatley, 1991) ที่กล่าวถึงทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมว่ามีหลักการสำคัญ 2 ประการคือ

1. ความรู้ไม่ได้เกิดจากการรับรู้ แต่มนุษย์เป็นผู้สร้างความรู้ขึ้นด้วยตัวของเขาเอง ดังนั้นการสร้างความรู้ความหมายจากสิ่งที่รับรู้ของแต่ละคนก็อาจจะแตกต่างกันไปได้
2. การรับรู้คือการปรับตัวและการใช้ประโยชน์จากการจัดระบบประสบการณ์ต่าง ๆ ที่ได้รับ ดังนั้นมนุษย์สามารถเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ โดยอาศัยการเพิ่มประสบการณ์กับสิ่งเหล่านั้น

วอน (Von, 1991) กล่าวถึงคอนสตรัคติวิซึมว่าเป็นทฤษฎีของความรู้ที่มีรากฐานมาจากปรัชญาจิตวิทยาและการศึกษาเกี่ยวกับการสื่อความหมายและการควบคุมกระบวนการสื่อความหมายในตัวตน ทฤษฎีของความรู้นี้ อ้างถึงหลักการ 2 ข้อ คือ (1) ความรู้ไม่ได้เกิดจากการรับรู้เพียงอย่างเดียว แต่เป็นการสร้างขึ้นโดยบุคคลที่มีความรู้ความเข้าใจ (2) หน้าที่ของการรับรู้คือการปรับตัวและการประมวลประสบการณ์ทั้งหมด แต่ไม่ใช่เพื่อการค้นพบสิ่งที่เป็นจริง ซึ่งถ้านำเอาหลักการทั้งสองนี้ไปใช้จะมีผลเกิดขึ้นตามมาแผ่กว้างไกลในการศึกษาพัฒนาการทางสติปัญญาและการเรียนรู้ เช่นเดียวกับการฝึกปฏิบัติการสอนในจิตวิทยาบำบัด และในระหว่างการจัดการระหว่างบุคคล

ฟอสโนท (Fosnot, 1996) ได้ให้ความหมายคอนสตรัคติวิซึมว่าเป็นทฤษฎีเกี่ยวกับความรู้และการเรียนรู้และเป็นการบรรยายโดยอาศัยพื้นฐานทางจิตวิทยา ปรัชญา และมานุษยวิทยาว่าความรู้คืออะไร และได้ความรู้มาอย่างไร ทฤษฎีนี้จึงอธิบายความรู้ว่าเป็นสิ่งชั่วคราว มีการพัฒนาไม่เป็นปรนัย และถูกสร้างขึ้นภายในตัวคน โดยอาศัยสื่อกลางทางสังคมและวัฒนธรรม ส่วนการเรียนรู้ตามแนวทฤษฎีนี้ถูกมองว่าเป็นกระบวนการที่สามารถควบคุมได้ด้วยตนเองในการต่อสู้กับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่าง ความรู้เดิมที่มีอยู่กับความใหม่ที่แตกต่างไปจากเดิม เป็นการสร้างตัวแทนใหม่และสร้างโมเดลของความจริง โดยคนเป็นผู้สร้างความหมายด้วยเครื่องมือและสัญลักษณ์ทางวัฒนธรรม และเป็นการประนีประนอมความหมายที่สร้างขึ้นโดยผ่านกิจกรรมทางสังคม และผ่านการร่วมมือแลกเปลี่ยนความคิดทั้งที่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วย

เฮมเดอตัน (Henderson, 1993) ได้อธิบายถึงองค์ประกอบของการสร้างความรู้ไว้ 3 ประการ คือ

1. ความรู้เดิมหรือโครงสร้างความรู้เดิมที่มีอยู่
2. ความรู้ใหม่ ได้แก่ ข้อเท็จจริง ความรู้ ความรู้สึก ประสบการณ์ใหม่ที่บุคคลรับเข้าไป
3. กระบวนการทางสติปัญญา หรือทักษะกระบวนการต่าง ๆ ที่ใช้ในการทำความเข้าใจ

ความรู้ที่รับมา และใช้เชื่อมโยงปรับความรู้เดิมและใหม่เข้าด้วยกัน

จากที่ได้กล่าวมาทั้งหมดเกี่ยวกับรากฐานและแนวคิดสำคัญที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ผู้วิจัยพบถึงแนวทางที่เป็นประโยชน์และสามารถนำมาประยุกต์ใช้เพื่อการสร้างความรู้ด้วยการจัดการศึกษาได้โดยกำหนดเป็นวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียน และเพื่อการอธิบายโดยใช้ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมชัดเจนยิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้แสดงรายละเอียดถึงการประยุกต์ใช้แนวคิดในหัวข้อ 2.3 แนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในการเรียนการสอน

2.2.2 ปรัชญาการสร้างความรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้กับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

การจะเตรียมบุคคลให้เป็นผู้มีศักยภาพพร้อมในการดำเนินชีวิตในสังคมแห่งการเรียนรู้ในปัจจุบันที่เต็มไปด้วยข้อมูล ข่าวสารและการสื่อสารที่มีช่องทางหลากหลายมากขึ้น การเกิดขึ้นและการเคลื่อนที่ของข้อมูล ข่าวสารทั้งเก่าและใหม่ย่อมคล่องตัวมากขึ้นเช่นกันและทำให้ผู้คนสามารถเข้าถึงได้ง่ายและสะดวกขึ้น ด้วยเหตุนี้เองบุคคลจึงต้องคิด วิเคราะห์ แยกแยะ และมีการตัดสินใจที่รวดเร็วเพื่อให้ก้าวทันกับเหตุการณ์ต่าง ๆ มากขึ้น หากมนุษย์เรียนรู้เพื่อความเข้าใจสภาพสังคมที่เปลี่ยนไปอย่างรวดเร็วได้นั้น จะเป็นการเตรียมตัวให้พร้อมรับกับสิ่งที่จะเกิดขึ้น และดำเนินชีวิตอย่างมีความสุข (สิริลักษณ์ อัมประสาทพร, 2548)-LS3

ถึงแม้ว่าประเทศไทยยังไม่มีรูปแบบสังคมแห่งการเรียนรู้ที่มีเอกลักษณ์เฉพาะ แต่จากการศึกษาหลักการ แนวคิด งานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง พบว่ามีการนำเสนอข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ในประเด็นต่าง ๆ เช่น

สุวิธิดา จรุงเกียรติกุล (2554) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง อนาคตภาพรูปแบบการพัฒนาสังคมแห่งการเรียนรู้เพื่อการปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์เชิงบวกสำหรับชุมชน โดยพบองค์ประกอบสำคัญของสังคมแห่งการเรียนรู้ ดังนี้

1. บุคคลแห่งการเรียนรู้ หรือผู้เรียนรู้ (Learners) คือ บุคคลที่ตระหนักถึงความสำคัญของการศึกษาและเรียนรู้ ใฝ่รู้ มีส่วนร่วมกับกิจกรรมการเรียนรู้ในสังคม และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง
2. ผู้จัดการเรียนรู้ (Learning Providers) คือ สถาบันครอบครัว ภูมิปัญญาท้องถิ่นหน่วยงานภาครัฐ หน่วยงานเอกชน องค์กรท้องถิ่น สถานประกอบการ สถาบันศาสนาที่มีการวิเคราะห์สภาพปัญหาความต้องการที่แท้จริงของชุมชน แล้วใช้ศักยภาพที่มีจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่ประชาชน
3. แหล่งเรียนรู้ (Learning Resources) คือ สถานที่สำหรับการศึกษาเรียนรู้และพัฒนาตนเอง ให้บริการความรู้ที่หลากหลาย ตั้งอยู่ในพื้นที่ เพื่อให้ประชาชนเข้าถึงข้อมูลข่าวสารที่ต้องการได้ทันที
4. องค์ความรู้ (Knowledge) คือ เนื้อหาสาระการเรียนรู้ที่สอดคล้องและตอบสนองความต้องการจำเป็นที่แท้จริง องค์ความรู้เกี่ยวกับการดำเนินชีวิต การประกอบอาชีพการดูแลสุขภาพอนามัย เป็นต้น
5. กิจกรรมการเรียนรู้ (Learning Activities) คือ กิจกรรมการเรียนในระบบโรงเรียน นอกกระบวนโรงเรียนและตามอัธยาศัย เช่น การเรียนรู้จากผู้รู้ การมีส่วนร่วมในสังคมการเรียนรู้ด้วยตนเอง เป็นต้น
6. บรรยากาศการเรียนรู้ (Learning Atmosphere) คือ สภาพแวดล้อมเอื้อต่อการเรียนรู้ มีการประชาสัมพันธ์ การนำเสนอผลงาน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล และกลุ่มบุคคลตลอดเวลา
7. เครือข่ายการเรียนรู้ (Learning Network) คือ ปัจเจกบุคคล กลุ่มบุคคล กลุ่มสนใจ นายจ้าง หน่วยงาน และสถาบันต่าง ๆ ร่วมมือกันจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างเป็นองค์รวม
8. การจัดการความรู้ (Knowledge Management) คือ การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ กระบวนการถ่ายทอดความรู้ การบริหารจัดการ การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ
9. องค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organizations) คือ องค์กรหรือหน่วยงานภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคประชาชนจัดการเรียนรู้ขึ้นในองค์กร สนับสนุนบุคลากรให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างสม่ำเสมอ

อนันท์ งามสะอาด (2553)-LS7 ได้เสนอลักษณะสังคมแห่งการเรียนรู้ไว้โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. ไม่จำกัดขนาดและสถานที่ตั้ง
2. เน้นการจัดการเรียนรู้เป็นปัจจัยหลัก
3. ประชาชนได้รับโอกาสการพัฒนา
4. สถาบันทางสังคมในพื้นที่เป็นตัวหลักในการริเริ่ม/ดำเนินการ
5. มีกลุ่มภาคประชาชนเป็นแกนกลางเพื่อรวมตัวกันจัดกิจกรรมพัฒนาชุมชน
6. มีการพัฒนานวัตกรรมและระบบการเรียนรู้
7. มีภาคีเครือข่ายที่ร่วมดำเนินการอย่างต่อเนื่อง
8. การริเริ่ม/การเปลี่ยนแปลงมีอยู่ตลอดเวลา
9. สถานศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนแห่งการเรียนรู้
10. ความรับผิดชอบเป็นหน้าที่ของบุคคลและชุมชนร่วมกัน
11. ทุกคนเป็นครูและผู้เรียน

แสงหล้า เรืองพักษณ์ (2550) และพิสุทธิหา อารีราษฎร์ (2553) เสนอองค์ประกอบที่เป็นตัวชี้วัดของสังคมแห่งการเรียนรู้ไว้อย่างสอดคล้องกัน คือ

1. มีกระบวนการกลุ่ม มีประเด็นปัญหาพร้อมและมีกระบวนการแก้ปัญหาพร้อมกันอย่างเป็นรูปธรรม
2. มีการจัดการให้เกิดกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายอย่างต่อเนื่อง โดยอยู่บนพื้นฐานของการมีส่วนร่วมของประชาชนและทุกภาคส่วนในสังคม
3. บุคคล กลุ่มคน ชุมชน มีโอกาสเข้าถึงความรู้ มีการเรียนรู้ เกิดความคิดใหม่ ความรู้ใหม่ ทางเลือกใหม่ พลังใหม่ ๆ ขึ้นในสังคม
4. มีการพัฒนาองค์ความรู้อย่างต่อเนื่อง มีการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้น

เมื่อได้ศึกษาข้อมูลต่าง ๆ ที่ปรากฏเกี่ยวกับสังคมแห่งการเรียนรู้แล้ว สามารถสรุปได้เป็น 3 ส่วนหลักที่เกี่ยวข้องกับสังคมแห่งการเรียนรู้ คือ (1) บุคคล โดยหมายถึงผู้เรียนรู้และผู้จัดการเรียนรู้ รวมถึงเครือข่ายการเรียนรู้ที่เป็นบุคคล (2) องค์ความรู้ โดยหมายถึงความรู้เดิมของบุคคลที่มีอยู่และความรู้ใหม่ที่ถูกสร้างขึ้นมาจากข้อมูลข่าวสารด้วยกระบวนการต่าง ๆ ผ่านกิจกรรมทางสังคมและอาจขยายความไปถึงการจัดการความรู้ด้วย และ (3) แหล่งการเรียนรู้ โดยหมายถึงสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีบรรยากาศแห่งการเรียนรู้ โดยอาศัยหน่วยงานหรือองค์กรเข้ามามีส่วนร่วม

จากการพิจารณาข้อมูลคุณลักษณะของสังคมแห่งการเรียนรู้แล้ว แนวทางการสร้างความรู้ เริ่มต้นด้วยการคำนึงถึง บุคคล องค์ความรู้และแหล่งการเรียนรู้โดยปรัชญาการสร้างความรู้ที่เหมาะสม แก่ยุคสมัยจำเป็นต้องตั้งอยู่บนฐานความเชื่อที่ว่าบุคคลควรตระหนักถึงความสำคัญ ความจำเป็นของการเรียนรู้ ความใฝ่รู้พร้อมที่จะเรียนรู้เสมออย่างต่อเนื่องเป็นปกติวิสัยในชีวิตประจำวัน และเป็น การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นได้ในทุกเวลา ทุกสถานที่ ทุกสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมอย่างต่อเนื่องจนเป็น ปกติวิสัยในชีวิตประจำวันเสมือนเป็นการเรียนรู้ตลอดชีวิต ด้วยแนวทางการสร้างความรู้แบบเชิงรุก ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจึงเป็นแนวคิดสำคัญและสอดคล้องไปตามความแนวทางการปรับเปลี่ยน ของสังคม บุคคลสามารถสร้างความรู้ และความรู้ของแต่ละคนเป็นความรู้เฉพาะตัวเป็นสิ่งที่ตน สร้างขึ้นเองได้ โดยบุคคลจะเป็นผู้กำหนดตัวองค์ความรู้และวิธีการสร้างของตนเองและสามารถ นำไปใช้ในบริบทอื่นได้อย่างเหมาะสม การสร้างความรู้จะเกิดขึ้นโดยการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ทางสังคมต่าง ๆ โดยอาศัยองค์ความรู้เดิมของตนและกิจกรรมการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นเป็นพื้นฐาน บุคคลจึงได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้ ด้วยแนวทางดังกล่าวนี้บุคคลก็จะได้เครื่องมือ สำหรับการเรียนรู้ที่ใช้ได้ตลอดเวลาและตลอดชีวิตซึ่งมีประ โยชน์และมีความหมายมากกว่าวิธีการ ที่เป็นเพียงผู้รับความรู้จากการถ่ายทอดเพียงเท่านั้น

โดยกล่าวสรุปได้ว่าภายใต้แนวคิดสังคมแห่งการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นมาเสมือนเป็นแม่แบบแห่ง การพัฒนาในปัจจุบัน การเตรียมพร้อมบุคคลให้มีทั้งความรู้และความสามารถในการสร้างความรู้ได้ จากสิ่งแวดล้อมในสังคมที่เป็นอยู่ด้วยการจัดการศึกษาที่มีแนวคิดตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจึง เป็นการสร้างพลเมืองให้สามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ รวมถึงความท้าทายที่ เกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลา

2.2.3 แนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในการเรียนการสอน

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการนำแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎี คอนสตรัคติวิซึมมาใช้ในการเรียนการสอน ผู้วิจัยจะได้นำเสนอรายละเอียดตามประเด็นดังต่อไปนี้ การให้ความหมายและหลักการของการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และการจัดการ สร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.2.3.1 การให้ความหมายและหลักการของการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติ วิซึม

จากการทบทวนวรรณกรรม ผู้วิจัยพบว่าทฤษฎีนี้ไม่ใช่ทฤษฎีที่เกิดขึ้นเพื่อการเรียนการสอน ในทางการศึกษาโดยตรง แต่ได้มีนักวิชาการและนักศึกษานำแนวคิดมาปรับใช้ ดังนั้นแนวคิด ในการจัดการเรียนการสอนตามแนวทฤษฎีนี้จึงมีหลากหลาย แต่อย่างไรก็ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ไม่ใช่เรื่องใหม่ในทางการศึกษา โดยเฉพาะถ้าหากมองเพียงการสร้างความรู้ด้วยการสนับสนุนให้

ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองและรู้จักใช้ความรู้เพียงเท่านั้น แต่แท้ที่จริงแล้วทฤษฎีนี้มีพื้นฐานความคิดทางปรัชญาที่ลึกซึ้งและสามารถนำมาสู่การประยุกต์ใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพหากเข้าใจอย่างแท้จริง ดังคำกล่าวของ ลอว่า “*The cornerstone of the constructivism is the notion that “reality” is determined by the experience of the knower.*” (Law, 1995)

ข้อความนี้มีสาระสำคัญของแนวคิดคือ ความเป็นจริงต่าง ๆ จะถูกกำหนดขึ้นโดยประสบการณ์ของบุคคล โดยสะท้อนถึงหลักการของปรัชญาคือบุคคลจะเป็นผู้สร้างความรู้ที่เป็นความจริงขึ้นเอง การสร้างความรู้จึงอาจแตกต่างกันไปตามประสบการณ์ของแต่ละบุคคล และเมื่อพิจารณาถึงพื้นฐานความคิดนี้ขยายสู่การจัดการศึกษาจะพบว่า ความรู้หรือวิธีการสร้างความรู้ของแต่ละบุคคลอาจแตกต่างกันไป ดังนั้นการจัดการสร้างความรู้จึงไม่ได้เป็นกิจกรรมของผู้สอนฝ่ายเดียว แต่ผู้เรียนจะต้องเป็นผู้สร้าง คิด ลงมือกระทำด้วยตนเองร่วมด้วย ดังนั้นรูปแบบของกระบวนการเรียนรู้จึงต้องแตกต่างจากการสอนที่เน้นเพียงการถ่ายทอดความรู้ให้ท่องจำเพียงเท่านั้น การจัดการสร้างความรู้จึงเป็นกระบวนการซับซ้อนและเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ ซึ่งผู้เรียนจะต้องมีส่วนร่วมอยู่โดยตลอด

จากปรัชญาที่สำคัญนี้เองมีนักวิชาการและนักการศึกษาได้นำมาปรับใช้ในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แสดงรายละเอียด ดังนี้

สุนทร สุนันชัย (2540) ได้เสนอแนวคิดในการนำทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมไปใช้ในการเรียนการสอนไว้ดังนี้

1. ต้องจัดสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ให้มีทางเลือก ลดทอนความกดดันและส่งเสริมให้เกิดความคิดริเริ่ม
2. จัดบริบทการเรียนรู้ ซึ่งสนับสนุนความเป็นอิสระของผู้เรียน ในขณะเดียวกันผู้สอนต้องทำหน้าที่เป็นผู้เรียน ผู้สนับสนุนที่ดี เพื่อพัฒนาผู้เรียนซึ่งอยู่ระหว่างการเขยิบจากการพึ่งพาผู้อื่นมาเป็นผู้พึ่งพาตนเองให้สามารถก้าวหน้าขึ้นมาได้ สิ่งแวดล้อมการเรียนรู้นี้ยังหมายถึงเพื่อน ๆ ของผู้เรียน ซึ่งจากการทำงานร่วมกันด้วยดีมีความเกื้อกูลสนับสนุนซึ่งกันและกัน ย่อมเป็นปัจจัยสนับสนุนให้ผู้เรียนได้พัฒนาทางการเรียนรู้ได้ดีด้วย
3. ผู้เรียนมีโอกาสนำความรู้ที่เรียนมาในบริบทที่เหมาะสม เพื่อให้ผู้เรียนได้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่เรารู้กับโลกที่เป็นจริงภายนอก
4. สนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้โดยตนเอง โดยสอนให้มีทักษะและเจตคติที่เหมาะสมต่อการแสวงหาและสร้างความรู้
5. เสริมสร้างศักยภาพของผู้เรียนให้พร้อมที่จะเรียนรู้ ซึ่งรวมทั้งการยอมรับความผิดพลาดเป็นเรื่องธรรมดา และเป็นสิ่งที่จะช่วยให้สามารถแสวงหาสิ่งที่ดีกว่า และถูกต้องได้ต่อไป

ไดร์เวอร์และเบล (Driver & Bell, 1986) มีความคิดว่าโดยทั่วไปแล้วคนส่วนใหญ่มักคิดว่าการเรียนรู้เป็นการซึมซับความรู้ แต่แนวคิดปัจจุบันได้ชี้แนะว่า การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสร้างความหมายของความรู้ นั้น ไม่ว่าความรู้นั้นได้มาจากหนังสือเรียน จากการพูดคุย หรือจากประสบการณ์รอบตัว การจัดการสร้างความรู้จึงเกิดได้จากปฏิสัมพันธ์ที่ผู้สอนจัดขึ้น

บริน (Brine, 1999) ได้กล่าวถึงการสร้างความรู้จากการเรียนรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมไว้ ดังนี้

1. การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนใช้ปัจจัยความรู้สึกและสร้างความหมายออกจากความรู้ที่ตนนั้น แนวคิดหลักเกี่ยวข้องกับถ้อยคำของผู้เรียนโดยตรง และการเรียนรู้เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ของผู้เรียนกับโลก
2. คนเราเรียนรู้ที่จะเรียนในขณะที่เขาเรียนรู้ การเรียนรู้ประกอบด้วยทั้งโครงสร้าง ความหมาย และโครงสร้างระบบความหมาย
3. การกระทำที่สำคัญของโครงสร้างความหมาย คือ ใจ การกระทำทางกายภาพ ประสบการณ์ อาจจำเป็นสำหรับการเรียนรู้โดยเฉพาะสำหรับเด็ก
4. การเรียนรู้เกี่ยวข้องกับภาษา ภาษาที่ใช้มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ โดยมีข้อสังเกตว่า ควรพูดกับตัวเองในขณะที่พวกเขาเรียนรู้
5. การเรียนรู้ คือ กิจกรรมทางสังคม
6. การเรียนรู้คือ แม้บทเราไม่ได้เรียนรู้ความจริงอันใดคนเดียวและทฤษฎีในรูปแบบของนามธรรม เราเรียนรู้ในการสัมพันธ์กับผู้อื่นที่เรารู้จัก
7. ความพยายามที่จะสอนต้องถูกเชื่อมโยงกับสถานะของผู้เรียน ต้องเตรียมเส้นทางสู่วิชาสำหรับผู้เรียนบนฐานความรู้ก่อน ๆ ของผู้เรียน
8. ใช้เวลาในการเรียนรู้ การเรียนรู้ไม่เกิดขึ้นในพริบตาเดียว
9. แรงจูงใจเป็นส่วนประกอบในการเรียนรู้ เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการเรียนรู้

ไซมอน คอนซีเคาและบาบารา เจ ดาลี (Conceicao-Runlee and Daley, (n.d.) ได้กล่าวถึงหลักของการเรียนรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ไว้ดังนี้

1. ความรู้และความเชื่อถูกสร้างขึ้นภายในตัวของผู้เรียน ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง
2. ผู้เรียนหาซึ่งประสบการณ์กับความหมาย การสร้างความหมายในแบบทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมประกอบด้วยการวิเคราะห์และสังเคราะห์ประสบการณ์เพื่อความเข้าใจใหม่ ๆ ถูกพัฒนาขึ้น
3. กิจกรรมการเรียนรู้ควรเป็นลักษณะให้ผู้เรียนได้เข้าถึงประสบการณ์ตามความรู้และความเชื่อของผู้เรียนเอง

4. การเรียนรู้เป็นกิจกรรมทางสังคมที่ถูกส่งเสริมโดยการสืบค้นที่ถูกแบ่งออกไปเป้าหมายหนึ่งของการเรียนรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมคือ เพื่อสนับสนุนพัฒนาการของความหมายที่แบ่งออกไประหว่างผู้อำนวยการความสะอาดและผู้เรียนหรือระหว่างผู้เรียนในกลุ่ม

5. สำหรับผู้เรียนแล้ว ในการสร้างความหมาย จำเป็นต้องเข้าใจและวิเคราะห์กระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเอง

6. ผู้เรียนแสดงบทบาทการวิจารณ์ในการประเมินการเรียนรู้ด้วยตัวเองการสรุปและประเมินผลในโครงการทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมุ่งทำความเข้าใจของผู้เรียน กระบวนการและความหมายที่พวกเขาได้สร้างขึ้นจากการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผู้เรียนเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในกระบวนการประเมินผลโดยตรง

7. ผลของกระบวนการเรียนรู้มีความหลากหลาย การสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมสามารถประยุกต์ไว้ในสิ่งแวดล้อมโดยการเตรียมโอกาส สำหรับผู้เรียนให้เข้าร่วมในการสร้างสรรค์และกิจกรรมความร่วมมือที่กระตุ้นการสร้างความรู้ ดังนั้น สามารถเป็นยุทธศาสตร์สำหรับการสอนด้วย

เมอร์ฟี (Murphy, 1977) ได้ประมวลแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมไว้ดังนี้

1. กระตุ้นให้ผู้เรียนใช้มุมมองที่หลากหลายในการนำเสนอความหมายของมโนทัศน์
2. ผู้เรียนเป็นผู้กำหนดเป้าหมายและจุดมุ่งหมายการเรียนรู้ของตนเองหรือจุดมุ่งหมายของการเรียนการสอนเกิดจากการเจรจาต่อรองระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน
3. ผู้สอนแสดงบทบาทเป็นผู้ชี้แนะ ผู้กำกับ ผู้ฝึกฝน ผู้อำนวยการความสะอาดในการเรียนของผู้เรียน
4. จัดบริบทของการเรียนเช่น กิจกรรม โอกาส เครื่องมือ สภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมวิธีการคิดและการกำกับเกี่ยวกับการรับรู้ของตนเอง
5. ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการสร้างความรู้และกำกับการเรียนรู้ของตนเอง
6. จัดสถานการณ์การเรียนรู้ สภาพแวดล้อม ทักษะ เนื้อหา และงานที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนตามสภาพที่เป็นจริง
7. ใช้ข้อมูลจากแหล่งปฐมภูมิเพื่อยืนยันตามสภาพการณ์ที่เป็นจริง
8. เสริมสร้างความรู้ด้วยตนเอง ด้วยการเจรจาต่อรองทางสังคมและการเรียนรู้ร่วมกัน
9. พิจารณาความรู้เดิม ความเชื่อ ทักษะคติ ของผู้เรียนประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน
10. ส่งเสริมการแก้ปัญหา ทักษะการคิดระดับสูงและความเข้าใจเรื่องที่เรียนอย่างลึกซึ้ง

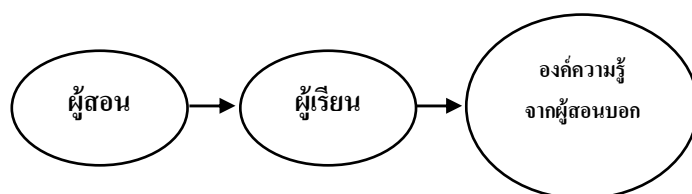
11. นำความผิดพลาด ความเชื่อที่ไม่ถูกต้องของผู้เรียนมาใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้
12. ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นหาความรู้อย่างอิสระ วางแผนและการดำเนินงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเอง
13. ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้งานที่ซับซ้อน ทักษะ และความรู้ที่จำเป็นจากการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง
14. ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ของเรื่องที่เรียน
15. อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ของผู้เรียนโดยให้คำแนะนำหรือให้ทำงานร่วมกับผู้อื่น
16. วัดผลการเรียนรู้ของผู้เรียนตามสภาพที่เป็นจริงขณะดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน

นอกเหนือจากรายละเอียดข้างต้นแล้ว แอปเปิ้ลฟิลด์ ฮูเบอร์และโมลลิม Applefield, Huber, & Moallem (2001, อ้างถึงใน สันติ คุณประเสริฐ, 2544) ได้เสนอแนวคิดและหลักการ โดยแสดงเป็นวิธีการสร้างความรู้ของผู้เรียนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่แบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ

1. การสร้างองค์ความรู้จากภายนอก (Exogenous Constructivist) เป็นการสร้างความหมายจากความเป็นจริง ความรู้ถูกสร้างขึ้นใหม่โดยอาศัยสภาพความเป็นจริงภายนอก โครงสร้างความคิดของผู้เรียนมีทักษะประสบการณ์ที่จะตอบสนองเรื่องราวเหตุการณ์ที่อุบัติขึ้นบนโลก ดำเนินการจัดสร้างแต่งเติมและเชื่อมโยงเครือข่ายความรู้ให้ลึกซึ้งและกว้างขวาง โดยอาศัยข้อมูลจากสภาพแวดล้อมความเป็นจริงภายนอกที่ได้ค้นพบ
2. การสร้างองค์ความรู้จากภายใน (Endogenous Constructivism หรือ Cognitive Constructivism) เป็นการสร้างองค์ความรู้จากสิ่งที่มีอยู่ภายในตัวผู้เรียน ความรู้ใหม่ถูกกระตุ้นให้เกิดจากความรู้ที่ติดขัดแย้งกับความรู้เดิมภายใน นำไปสู่การปรับเปลี่ยนความคิดให้สมดุล ทำให้ผู้เรียนยอมรับความรู้ใหม่ซึ่งมีความขัดแย้งกับความเชื่อที่มีอยู่เดิม โดยผ่านกระบวนการพูดคุยและถกเถียงข้อความรู้ของตนกับผู้อื่นจนทำให้สามารถเข้าใจและยอมรับความรู้ใหม่
3. การสร้างองค์ความรู้จากการโต้แย้ง (Dialectical Constructivism หรือ Social Constructivism) เป็นการใช้เหตุผลโต้แย้งกันในระหว่างกลุ่มผู้เรียนและกับผู้อื่นอย่างจริงจัง เป็นสภาพแวดล้อมทางสังคมแห่งการเรียนรู้และเป็นศูนย์กลางที่ช่วยประสานความคิดที่ทำให้สามารถสรุปประมวลข้อความรู้ เพราะวิธีการแลกเปลี่ยน เปรียบเทียบถกเถียงและอภิปรายร่วมกันนั้น ช่วยให้ตัวผู้เรียนเองเข้าใจในความหมายละเอียดชัดเจนยิ่งขึ้น และช่วยให้เพื่อนได้ค้นพบความหมายที่ต้องการ

กล่าวโดยสรุป แนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเริ่มต้นที่สาระสำคัญ คือ ความรู้ไม่ได้เป็นสิ่งที่มียู่แล้วที่ผู้เรียนเพียงแต่จะศึกษาให้เข้าใจและรับรู้สภาวะหรือความรู้นั้น แต่ความรู้ก็คือสิ่งที่ผู้เรียนรับรู้และเข้าใจโดยขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของเขาและขึ้นอยู่กับ การแปลความหมายของเขา ด้วยเหตุนี้เองที่ผู้สอนจึงไม่สามารถจะถ่ายทอดความรู้จากการสอนโดยตรงทั้งหมด แต่ผู้เรียนจะต้องค้นพบความรู้นั้น ๆ ด้วยตัวของผู้เรียนเอง ซึ่งหมายความว่าผู้เรียนต้องสร้างความรู้ขึ้นด้วยตัวเองจากความรู้เดิมและประสบการณ์ของตนเอง นอกจากนี้แล้ว สาระสำคัญยังแสดงให้เห็นว่าการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีนั้นต้องสร้างความรู้จากบริบทที่แวดล้อมอยู่และต้องเรียนจากการทำจริงปฏิบัติจริงจากสถานการณ์โดยอาศัยบุคคลและสิ่งแวดล้อมเป็นสื่อ และแหล่งการเรียนรู้ นอกจากนี้ในการจัดการสร้างความรู้ในการเรียนการสอน ผู้สอนจำเป็นต้องอาศัยองค์ประกอบที่สำคัญต่าง ๆ เช่น การออกแบบและขั้นตอน การกำหนดหลักสูตรเพื่อการจัดการสร้างความรู้ การวัดผลการจัดการสร้างความรู้ การส่งเสริมการจัดการสร้างความรู้ โดยเฉพาะการสร้างรูปแบบปฏิสัมพันธ์การจัดการสร้างความรู้ที่เกี่ยวข้องกับบทบาทของผู้สอนและผู้เรียน การจัดบรรยากาศในการจัดการสร้างความรู้ เป็นต้น

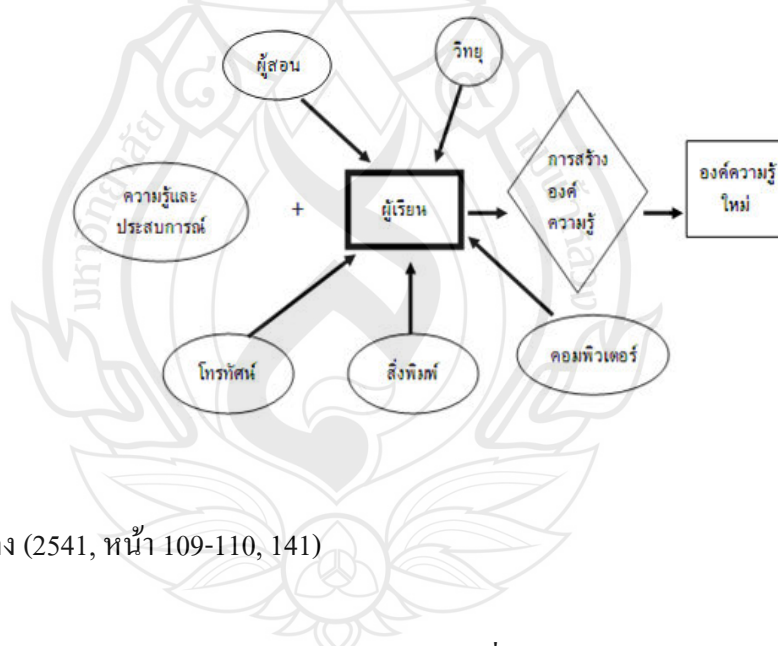
แนวคิดนี้จึงเป็นพื้นฐานสำคัญที่ส่งผลโดยตรงต่อวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในยุคแห่งสังคมแห่งการเรียนรู้ซึ่งเป็นวิธีการแบบเชิงรุกตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมาใช้เพื่อให้ผู้เรียนได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้ และยังสอดคล้องไปกับแนวคิดการเรียนในยุคโลกาภิวัตน์ของรุ่ง แก้วแดง (2541) ที่กล่าวไว้ว่า ผู้สอนจะต้องเน้นสอนในเรื่องกระบวนการเรียนมากกว่าเนื้อหาในยุคของข้อมูลข่าวสารเช่นปัจจุบัน ผู้เรียนจะมีโอกาสเข้าถึงข้อมูลมากมาย ดังนั้นจึงต้องรู้จักพิจารณา แยกแยะ เลือกรับ และบริ โภคอันที่เป็นประโยชน์สอดคล้องกับความต้องการ แล้วมาสร้างเป็นองค์ความรู้ใหม่ รูปแบบการเรียนการสอนจึงแตกต่างจากการเรียนแบบเดิมที่เน้นผู้สอนเป็นสำคัญมากกว่าผู้เรียนเป็นตัวตั้ง ความรู้ได้รับการถ่ายทอดความรู้จากผู้สอนบอกเป็นหลัก โดยแสดงดังภาพที่ 2.5



ทีมา รุ่ง แก้วแดง (2541, หน้า 109-110, 141)

ภาพที่ 2.5 การเรียนการสอนแบบเดิมที่เน้นผู้สอน

สำหรับการเรียนการสอนแบบใหม่ที่เน้นกระบวนการมากกว่าเนื้อหา ผู้เรียนมีโอกาสเข้าถึงความรู้จากหลายช่องทางและสามารถวิเคราะห์ สังเคราะห์ ให้สอดคล้องกับความต้องการ จนเกิดองค์ความรู้ใหม่ โดยแสดงดังภาพที่ 2.6



ทีมา รุ่ง แก้วแดง (2541, หน้า 109-110, 141)

ภาพ 2.6 การเรียนการสอนแบบใหม่ที่เน้นกระบวนการ

เพื่อให้เห็นภาพที่ชัดเจนถึงความแตกต่างของแบบการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่มกับแบบการสอนปกติ บรูคส์และบรูคส์ (Brooks, J. G. & Brooks, M., 1993) ได้เปรียบเทียบโดยแสดงรายละเอียด ดังปรากฏในตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2.2 ความแตกต่างของวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนแบบตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม กับแบบการสอนปกติ

แบบตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	แบบปกติ
1. หลักสูตรมีลักษณะเริ่มจากส่วนใหญ่ทั้งหมดไปสู่ส่วนย่อย โดยเน้นความคิดรวบยอดใหญ่	1. หลักสูตรมีลักษณะเริ่มจากส่วนย่อยไปสู่ส่วนใหญ่ทั้งหมด โดยเน้นทักษะพื้นฐาน
2. การให้ผู้เรียนคิดตั้งคำถามขึ้นเองเป็นสิ่งที่มีความคุณค่า	2. การเรียนการสอนยึดตามหลักสูตร เป็นสิ่งที่มีความค่าสูง
3. กิจกรรมในหลักสูตรขึ้นอยู่กับแหล่งข้อมูลเบื้องต้นและวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้การลงมือปฏิบัติ	3. กิจกรรมในหลักสูตรขึ้นอยู่กับตำราและแบบฝึกหัด
4. ผู้เรียนได้รับการมองว่าเป็นนักคิด โดยการใช้ทฤษฎีเกี่ยวกับโลก	4. ผู้เรียนได้รับการมองว่าเป็นแผ่นกระดานที่ว่างเปล่า
5. ผู้สอนโดยทั่วไปมีลักษณะเป็นผู้มีปฏิสัมพันธ์	5. ผู้สอนโดยทั่วไปมีลักษณะเผด็จการและบอกข้อมูลให้แก่ผู้เรียน
6. ผู้สอนค้นหามุมมองของผู้เรียน เพื่อให้เข้าใจการแสดงความคิดรวบยอดของผู้เรียนสำหรับใช้ในการเรียนต่อไป	6. ผู้สอนมุ่งที่จะค้นหาคำตอบที่ถูกต้อง เพื่อทำให้เกิดความเที่ยงตรงต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน
7. การประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน จะผสมผสานอยู่ในระหว่างการสอน และเกิดขึ้นตลอดเวลาจากการสังเกตของผู้สอนในเรื่องการทำงานของผู้เรียน การแสดงนิทรรศการของผู้เรียน และจากแฟ้มผลงาน	7. การประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน จะแยกออกจากการสอนและเกิดขึ้นเกือบจะ ตลอดช่วงของการทดสอบ
8. ผู้เรียนทำงานเป็นกลุ่มเป็นพื้นฐาน	8. ผู้เรียนทำงานตามลำพังเป็นพื้นฐาน

จากตารางที่ 2.2 วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ควรเริ่มต้นที่ผู้สอนเข้าใจในความหมาย และหลักการที่สำคัญที่จะนำมาสู่วิถีปฏิบัติอื่นๆที่เกี่ยวข้องต่อไป การจัดการสร้างความรู้แบบตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจึงแตกต่างจากแบบการสอนปกติที่ผู้สอนทำหน้าที่ป้อนความรู้ด้วยการบรรยายจากสิ่งที่อยู่ในตำราเพียงเท่านั้น โดยในแบบแรกไม่ว่าจะเป็นวิชาเรียนหรือเนื้อหาใด สิ่งที่จะต้องสอดแทรกเข้าไปก็คือกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนจะนำไปใช้เพื่อผสมผสานความรู้ที่เขามีอยู่เดิมเข้ากับข้อมูลใหม่ ๆ ที่ได้รับ ผู้เรียนจะต้องมีประสบการณ์ในการเรียนรู้และมีโอกาสที่จะสร้าง

ความหมายและเข้าใจที่จะสัมพันธ์สิ่งเหล่านี้เข้ากับความรู้ในวิชาต่าง ๆ และยังเป็นการสร้างความรู้ด้วยการเรียนรู้อย่างตื่นตัว เพื่อที่ผู้เรียนสามารถกระทำและรับมือกับสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา

2.2.3.2 การจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

หลังจากการทบทวนความหมายและหลักการการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจากทบทวนวรรณกรรม ร่วมกับแนวคิดผู้เรียนเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการสร้างความรู้และควรได้รับการส่งเสริมให้มีความรับผิดชอบและมีส่วนร่วมเต็มที่ต่อการเรียนรู้ของตน (วัฒนาพรระจับทุกซ์, 2542, หน้า 5) การจัดการสร้างความรู้ควรให้ความสำคัญทั้งกระบวนการและตัวเนื้อหาที่เรียน โดยที่ผู้เรียนจะมีส่วนร่วมในการเรียนมีปฏิสัมพันธ์ เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม มีการค้นคว้าหาความรู้และสรุปสิ่งที่เรียนรู้ด้วยตนเอง ผู้สอนจะเป็นผู้อำนวยความสะดวก มุ่งเน้นกระบวนการที่ต่อเนื่องจากความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีมาก่อนของผู้เรียน สนับสนุนการเรียนรู้ และเป็นแหล่งความรู้ โดยที่ทั้งผู้เรียนและผู้สอนจะมีการสื่อสารซึ่งกันและกัน และร่วมกันรับผิดชอบในโรงเรียน

การนำแนวคิดและหลักการดังกล่าวมาใช้ในการจัดการสร้างความรู้จำเป็นต้องอาศัยองค์ประกอบหลักที่สำคัญ และเพื่อให้การนำมาใช้ในการจัดการสร้างความรู้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น ผู้วิจัยจึงแสดงรายละเอียดการออกแบบการจัดการสร้างความรู้จากการทบทวนวรรณกรรมไว้ตามองค์ประกอบย่อยนี้ (1) การกำหนดขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ (2) การกำหนดหลักสูตรการจัดการสร้างความรู้ (3) การวัดผลและประเมินผลการจัดการสร้างความรู้ และ (4) การจัดบรรยากาศการจัดการสร้างความรู้ รายละเอียดดังนี้

1. การกำหนดขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้

จากความหมายและหลักการของการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม เบดนาร์และคณะ (Bednar, Cunningham, Duffy & Perry, 1992) ได้เสนอข้อตกลงเบื้องต้นของการออกแบบการสร้างความรู้ไว้ดังนี้

- 1) การสร้างการเรียนรู้ (Learning Constructed) ความรู้จะถูกสร้างจากประสบการณ์การเรียนรู้เป็นกระบวนการสร้าง สิ่งขึ้นแทนความรู้ (Representation) ในสมองที่ผู้เรียนเป็นผู้สร้างขึ้น
- 2) การแปลความหมายของแต่ละคน (Interpretation Personal) การเรียนรู้เป็นการแปลความหมายตามสภาพจริง (Real World) ของแต่ละคน การเรียนรู้จึงเป็นผลจากการแปลความหมายตามประสบการณ์ของแต่ละคน
- 3) การเรียนรู้เกิดจากการลงมือกระทำ (Learning Active) การเรียนรู้เป็นการที่ผู้เรียนได้ลงมือกระทำซึ่งเป็นการสร้างความหมายที่พัฒนาโดยอาศัยพื้นฐานของประสบการณ์
- 4) การเรียนรู้ที่เกิดจากการร่วมมือ (Learning Collaborative) ความหมายใน

การเรียนรู้เป็นการต่อรองจากแนวคิดที่หลากหลาย การพัฒนาความคิดรวบยอดของตนเองได้มาจากการร่วมแบ่งปัน แนวคิดที่หลากหลายในกลุ่ม และในขณะเดียวกันก็ปรับเปลี่ยนการสร้างสิ่งที่แทนความรู้ในสมอง (Knowledge Representation) ที่สนองตอบต่อแนวคิดที่หลากหลายนั้น หรืออาจกล่าวได้ว่า ในขณะที่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยการอภิปรายเสนอความคิดเห็นที่หลากหลายของแต่ละคน ผู้เรียนจะมีการปรับเปลี่ยนโครงสร้างความรู้ของตนด้วยและสร้างความหมายของตนเองขึ้นมาใหม่

5) การเรียนรู้ที่เหมาะสม (Learning Situated) ควรเกิดขึ้นในสภาพชั้นเรียนจริง (Situated or Anchored) การเรียนรู้ต้องเหมาะสมกับบริบทของสภาพจริง หรือสะท้อนบริบทที่เป็นสภาพจริง

6) การทดสอบเชิงการบูรณาการ (Testing Integrated) การทดสอบควรจะเป็นการบูรณาการเข้ากับการกิจการเรียน (Task) ไม่ควรเป็นกิจกรรมที่แยกออกจากบริบท การเรียนรู้ การวัดการเรียนรู้ เป็นวิธีการที่ผู้เรียนใช้โครงสร้างความรู้เป็นเครื่องมือในการส่งเสริมให้เกิดการคิด ในเนื้อหาการเรียนรู้ นั้น ๆ

นอกจากนั้นแล้ว นันทิยา บุญเคลือบ (2542) กล่าวถึงการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมด้วยวิธีการสืบเสาะหาความรู้ (Inquiry) ประกอบกับการเรียนรู้ร่วมกัน (Cooperative Learning) โดยถือว่าการเรียนรู้ของผู้เรียนเกิดขึ้นด้วยตัวผู้เรียนเอง การจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสมก็คือการให้ผู้เรียนเรียนรู้ มีรายละเอียดดังนี้

1. การจัดการสร้างความรู้โดยวิธีสืบเสาะหาความรู้

การสอนโดยวิธีสืบเสาะหาความรู้ถูกเสนอโดยนักฟิสิกส์ชาวสหรัฐอเมริกาชื่อ โรเบิร์ต คาร์พลัส (Robert Karplus) ที่เริ่มต้นใช้ในการจัดการสร้างความรู้ในระดับประถมศึกษา เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความสนใจเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ และช่วยลดความน่าเบื่อของการเรียนในห้องเรียน ต่อมาได้มีกลุ่มนักศึกษานำวิธีการนี้มาใช้อย่างแพร่หลาย และมีการพัฒนาวิธีการและขั้นตอนในการจัดการสร้างความรู้แตกต่างกัน นักการศึกษาบางกลุ่มเช่น BSCS (Biological Science Curriculum Study) ได้นำวิธีการจัดการสร้างความรู้โดยสืบเสาะหาความรู้มาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรวิชาวิทยาศาสตร์และได้นำเสนอขั้นตอนในการจัดการสร้างความรู้เป็น 5 ขั้นตอน คือ

1) การนำเข้าสู่บทเรียน (Engagement) ขั้นนี้จะมีลักษณะเป็นการแนะนำบทเรียน กิจกรรมจะประกอบไปด้วยการซักถามปัญหา การทบทวนความรู้เดิม การกำหนดกิจกรรมที่จะเกิดขึ้นในการจัดการสร้างความรู้และเป้าหมายที่ต้องการ

2) การสำรวจ (Exploration) ขั้นนี้จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้แนวความคิดที่มีอยู่แล้วมาจัดความสัมพันธ์กับหัวข้อที่กำลังจะเรียนให้เข้าเป็นหมวดหมู่ ถ้าเป็นกิจกรรมที่เกี่ยวกับการ

ทดลองการสำรวจ การสืบค้นด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ รวมทั้งเทคนิคและความรู้ทางการปฏิบัติ จะดำเนินไปด้วยตัวของผู้เรียนเอง โดยมีผู้สอนทำหน้าที่เป็นเพียงผู้แนะนำหรือผู้เริ่มต้นในกรณีที่ผู้เรียน ไม่สามารถหาจุดเริ่มต้นได้

3) การอธิบาย (Explanation) ในขั้นตอนนี้กิจกรรมหรือกระบวนการเรียนรู้จะมีการนำความรู้ที่รวบรวมมาแล้วในขั้นที่ 2 มาใช้เป็นพื้นฐานในการศึกษาหัวข้อหรือแนวคิดที่กำลังศึกษาอยู่ กิจกรรมอาจประกอบไปด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูลจากการอ่านและนำข้อมูลมาอภิปราย

4) การลงข้อสรุป (Elaboration) ในขั้นตอนนี้จะเน้นให้ผู้เรียนได้นำความรู้หรือข้อมูลจากขั้นที่ผ่านมาแล้วมาใช้ กิจกรรมส่วนใหญ่อาจเป็นการอภิปรายภายในกลุ่มของตนเอง เพื่อลงข้อสรุปเกิดเป็นแนวความคิดหลักขึ้น ผู้เรียนจะปรับแนวความคิดหลักของตัวเองในกรณีที่ไม่สอดคล้องหรือคลาดเคลื่อนจากข้อเท็จจริง

5) การประเมินผล (Evaluation) เป็นขั้นตอนสุดท้ายจากการเรียนรู้โดยผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ตรวจสอบแนวความคิดหลักที่ตนเองได้เรียนรู้อยู่แล้วโดยการประเมินผลด้วยตนเองถึงแนวคิดที่ได้สรุปไว้แล้วในขั้นที่ 4 ว่ามีความสอดคล้องหรือถูกต้องมากเพียงใด รวมทั้งมีการยอมรับมากน้อยเพียงใด ข้อสรุปที่ได้จะนำไปใช้เป็นพื้นฐานในการศึกษาต่อไป ทั้งนี้จะรวมทั้งการประเมินผลของผู้สอนต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วย

กระบวนการจัดการสร้างความรู้โดยวิธีสืบเสาะหาความรู้จัดเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องกันไปในลักษณะของวัฏจักร (Cycle) ในการจัดการสร้างความรู้แต่ละครั้ง หรือแต่ละแนวคิด จะเริ่มต้นจากการนำเข้าสู่บทเรียนและจบลงโดยการประเมินผล ผลที่ได้ก็จะถูกนำไปใช้เป็นพื้นฐานในการจัดการสร้างความรู้ครั้งต่อไป จึงนิยมเรียกการจัดการสร้างความรู้วิธีนี้ว่าเป็นการเรียนรู้แบบวัฏจักร (Learning Cycle) ในบางครั้งการจัดการสร้างความรู้ด้วยกระบวนการแบบวัฏจักรช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ใหม่ หรือช่วยในการแก้ปัญหาต่างๆจนอาจเรียนกว่าเป็นการเรียนรู้แบบค้นพบ (Discovery Learning) ได้

การจัดการสร้างความรู้แบบสืบเสาะหาความรู้ ผู้เรียน จะได้รับการพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ (Scientific Process Skills) เช่น การสังเกต การวัด การรวบรวมและการจัดกระทำกับข้อมูล การลงความเห็น การคาดคะเน การตั้งสมมติฐาน การออกแบบการทดลอง การสร้างและทดสอบโมเดล เป็นต้น

2. การเรียนรู้ร่วมกัน (Cooperative Learning)

การเรียนรู้ด้วยกระบวนการกลุ่มเป็นวิธีการที่เหมาะสมวิธีหนึ่งตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ที่ใช้ในการจัดการสร้างความรู้วิทยาศาสตร์ เนื่องจากขณะที่ผู้เรียนทำกิจกรรมร่วมกันในกลุ่ม จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้กับสมาชิกของกลุ่มได้ เนื่องจากแต่ละคนมีวัยใกล้เคียง

กัน ทำให้สามารถสื่อสารกันได้อย่างดี ซึ่งจะแตกต่างจากการสื่อสารกับผู้สอน การเรียนด้วยกระบวนการกลุ่มที่มีสมาชิกในจำนวนที่พอเหมาะ (3-4 คน) เมื่อเริ่มการจัดการสร้างความรู้ ผู้เรียนจะต้องฝึกตนเองให้มีความสามารถเพียงพอที่จะทำกิจกรรมกลุ่มได้ นอกจากนี้ยังต้องยอมรับเงื่อนไขต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1) ความสำเร็จของแต่ละคนที่เป็นสมาชิกของกลุ่มจะขึ้นอยู่กับความสำเร็จของกลุ่ม

2) สมาชิกของกลุ่มจะต้องมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ทั้งด้านปฏิบัติและการมีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อให้กระบวนการต่าง ๆ ภายในกลุ่มได้ดำเนินไปตามเป้าหมายและประสบผลสำเร็จสูงสุด

3) การจัดการสร้างความรู้และกิจกรรมต่าง ๆ มีเป้าหมายหลักเพื่อให้สมาชิกของกลุ่มได้มีโอกาสเรียนรู้ตามความสามารถของตนเอง โดยอาศัยการช่วยเหลือจากกลุ่ม

4) ต้องเตรียมพร้อมสมาชิกของกลุ่มให้มีทักษะในการทำงานภายในกลุ่มอย่างเพียงพอที่จะทำให้กิจกรรมของกลุ่มประสบผลสำเร็จ

5) ใช้ข้อมูลที่ได้จากการทำกิจกรรมที่ผ่านมาแล้ว หรือความรู้เดิมเป็นจุดเริ่มต้นของกิจกรรมกลุ่มในแต่ละครั้ง พร้อมกับใช้ข้อมูลเพิ่มเติมจากสมาชิกของกลุ่มร่วมกันเพื่อให้กลุ่มได้มีโอกาสใช้ข้อมูลอย่างเต็มที่ ทั้งนี้ข้อมูลอาจได้มาจากการศึกษาเอกสารหรือผลจากการทดลองได้

ในการเรียนรู้ด้วยกระบวนการกลุ่มนั้น นอกจากจะกำหนดเงื่อนไขให้สมาชิกของกลุ่มต้องยอมรับแล้ว สมาชิกของกลุ่มยังต้องฝึกทักษะ ในการทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน ดังนี้

1. สมาชิกของกลุ่มแต่ละคนจะต้องมีโอกาสได้ขยายความคิดของตนเองเพิ่มเติม โดยใช้ข้อมูลที่มีอยู่ในขณะที่เรียนรู้เรื่องดังกล่าว

2. ควบคุมและชี้แนะทิศทางในการดำเนินกิจกรรมให้แก่กลุ่มได้ตามความจำเป็นและเหมาะสม

3. มีเป้าหมายที่จะพูดให้ชัดเจนว่าควรพูดสิ่งใด จึงจะทำให้กิจกรรมของกลุ่มดำเนินไปอย่างราบรื่น

4. สรุปข้อมูลที่ศึกษามาแล้ว และข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่กำลังศึกษา แล้วนำมาใช้ในการอภิปราย

5. ทุกคนในกลุ่มมีส่วนกระตุ้นให้สมาชิกได้มีส่วนในการทำกิจกรรมของกลุ่มอย่างทั่วถึงโดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างทางสติปัญญา

6. ให้การช่วยเหลือหรือชี้แจงในกรณีที่สมาชิกของกลุ่มเสนอข้อมูลที่ไม่ชัดเจนหรือคลาดเคลื่อน

7. ให้การยอมรับและสนับสนุนสมาชิกของกลุ่มทุกคน

8. หาข้อสรุปหรือเกณฑ์ในการตัดสินใจจากกลุ่มโดยไม่มีความลำเอียง

จากแนวคิดดังกล่าวเกี่ยวกับการจัดการสร้างความรู้ที่กล่าวมาแล้ว กิจกรรมส่วนใหญ่ภายในห้องเรียนจะดำเนินไปด้วยตัวของผู้เรียนเอง โดยผู้สอนทำหน้าที่เป็นเพียงพี่เลี้ยงมากกว่าผู้บอกเล่า ทั้งนี้โดยผู้สอนจะเป็นผู้รวบรวมสื่อและเอกสารต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้ใช้อ้างอิง จัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับบทเรียนหรือแนวคิดที่ต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ และชี้แนะผู้เรียนในบางโอกาส เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสใช้ความคิดของตนเองอย่างเต็มที่

เพื่อเป็นการแสดงถึงการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่ชัดเจนยิ่งขึ้น ผู้วิจัยได้รวบรวมขั้นตอนที่แสดงเป็นลำดับขั้นจากนักคิด นักการศึกษาต่าง ๆ มีรายละเอียดดังนี้

ไคโรเวอร์ และเบลล์ (Driver & Bell, 1986) เป็นนักคิดลำดับต้น ๆ ที่ได้เสนอถึงวิธีการเรียนการสอนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ว่าสามารถใช้แนวคิดนี้ได้โดยแบ่งขั้นตอนออกเป็น เป็น 5 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การเตรียมผู้เรียนให้สนใจเรื่องที่จะศึกษากันในหัวข้อใดหัวข้อหนึ่งหรือประเด็นใดประเด็นหนึ่ง (Orientation) อาจเรียกว่าเป็นระยะวางแผนการสอนก็ได้

ระยะที่ 2 เป็นระยะที่ดึงความรู้เดิมของผู้เรียนออกมา (Elicitation) ระยะนี้ผู้สอนจะต้องช่วยให้ผู้เรียนรู้ว่าในเรื่งนั้น ๆ มีความรู้เดิมอะไรอยู่ เพื่อผู้สอนจะได้รู้ว่าผู้เรียนรู้อะไรมาบ้าง ถูกหรือผิดอย่างไร

ระยะที่ 3 เป็นการทำให้ผู้เรียนเริ่มรู้ว่าในความรู้หรือความคิดของเขานั้น ๆ ยังมีความรู้ อย่างอื่น หรือมีความหมายอย่างอื่นที่ไม่เหมือนกับสิ่งที่เขายึดถืออยู่ ผู้เรียนจะเริ่มสำรวจตรวจสอบ แนวคิดหรือความหมายของตนด้วยจิตที่วิเคราะห์ วิพากษ์ วิจารณ์ แล้วจึงเปลี่ยนหรือขยายความคิด เดิมออกไปครอบคลุมความรู้ใหม่แทนของเดิม หรือสร้างใหม่ (Restructuring) ระยะนี้เป็นหัวใจของการเรียนการสอน

ในระยะสร้างใหม่นี้ ไคโรเวอร์ ได้เสนอไว้ 4 ขั้นตอนด้วยกัน คือ

1. การสร้างความชัดเจน และแลกเปลี่ยนความคิด (Clarification and Exchange)
2. เข้าสู่สถานการณ์ขัดแย้ง (Expose to Conflict situation)
3. สร้างความคิดใหม่ (Construction of New Ideas)
4. ประเมินความคิดใหม่ (Evaluation)

ระยะที่ 4 เป็นการประยุกต์ (Application) แนวคิดหรือความรู้ที่สร้างใหม่ไปเชื่อมโยงกับสถานการณ์อื่นหรือความรู้เรื่องอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง

ระยะที่ 5 ทบทวน (Review) เพื่อให้ผู้เรียนสะท้อนออกมาให้ทราบว่าความคิด หรือความรู้ของเขาเปรียบเทียบกับแนวคิดเดิมที่ผู้เรียนเคยมีมานั้น มีการเปลี่ยนแปลงได้

อย่างไรก็ตามแนวทางของ มาร์ตินและคณะ และยาเกอร์ อาร์อีเป็นที่ยอมรับเช่นกันและถูกนำมาใช้เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการสร้างความรู้โดยมีรายละเอียดดังนี้

ขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมของ มาร์ติน, เซ็กซ์ตัน, เวคเนอร์ และ เกโลวิช (Martin, Sexton, Wagner & Gelovich, 1994, pp. 28-29) คือ

ขั้นที่ 1 ขั้นสังเกต ผู้สอนเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมของผู้เรียน โดยให้ผู้เรียนสังเกตสภาพปัญหาที่ผู้สอนระบุ จากสไลด์เทปประกอบเสียง วิดีทัศน์ รูปภาพต่าง ๆ ภาพข่าวจากหนังสือพิมพ์ แล้วให้ผู้เรียนในกลุ่มร่วมกันหาปัญหาที่เกิดขึ้น โดยผู้สอนใช้คำถาม

ขั้นที่ 2 ขั้นสร้างความรู้ ผู้เรียนสร้างความรู้ จากการศึกษาเอกสารประกอบการเรียนที่ผู้สอนจัดให้ เช่น ใบความรู้ สื่อที่เป็นจริง ผู้เรียนในกลุ่มอธิบายความรู้ ที่ค้นพบด้วยตนเอง

ขั้นที่ 3 ขั้นขยายความรู้ ผู้เรียนช่วยกันหาสาเหตุของปัญหา คิดหาเหตุผลที่เกิดขึ้นร่วมกัน โดยการสนทนาอภิปราย แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน จากประสบการณ์ของผู้เรียน

ขั้นที่ 4 ขั้นตรวจสอบประเมิน ผู้เรียนตรวจสอบประเมินความรู้ที่ได้รับ โดยส่งตัวแทนมานำเสนอ และตรวจสอบความรู้ ด้วยการแสดงผลงาน

สำหรับ ยาเกอร์ (Yager, 1998) ได้เสนอขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม โดยแบ่งออกเป็น 4 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นเชิญชวน ได้แก่

- 1) สังเกตสิ่งรอบตัวด้วยความอยากรู้อยากเห็น
- 2) ถามคำถาม
- 3) พิจารณาคำตอบที่เป็นไปได้ของคำถามที่ได้ตั้งขึ้น
- 4) จดบันทึกปรากฏการณ์ที่ไม่คาดคิดมาก่อนว่าจะเกิดขึ้นแต่ได้เกิดขึ้น
- 5) บ่งชี้สถานการณ์ที่การรับรู้ของผู้เรียนแตกต่างกัน

2. ขั้นสำรวจ ได้แก่

- 1) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม
- 2) ระดมพลังสมองเกี่ยวกับทางเลือกที่เป็นไปได้
- 3) มองหาสารสนเทศ
- 4) ทำการทดลองโดยใช้วัสดุอุปกรณ์
- 5) สังเกตปรากฏการณ์ที่เฉพาะเจาะจง
- 6) ออกแบบโมเดล
- 7) รวบรวมและจัดกระทำข้อมูล
- 8) ใช้ยุทธวิธีการแก้ปัญหา

- 9) เลือกทรัพยากรที่เหมาะสม
 - 10) อภิปรายการแก้ปัญหาพร้อมกับผู้เรียนคนอื่น ๆ
 - 11) ออกแบบและดำเนินการทดลอง
 - 12) ประเมินทางเลือกที่หลากหลาย
 - 13) มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นที่ไม่ตรงกัน
 - 14) บ่งชี้การเสี่ยงและผลที่ตามมา
 - 15) บอกขอบเขตของการสืบเสาะหาความรู้
 - 16) วิเคราะห์ข้อมูล
3. ชี้นำเสนอคำอธิบายและคำตอบของปัญหา ได้แก่
- 1) สื่อความหมายข้อมูลและความคิดเห็น
 - 2) สร้างและอธิบายโมเดล
 - 3) สร้างคำอธิบายใหม่
 - 4) ทบทวนและวิจารณ์คำตอบของปัญหา
 - 5) ให้เพื่อประเมินผลการเสนอคำตอบ
 - 6) รวบรวมคำตอบที่หลากหลาย
 - 7) ชี้ให้เห็นถึงคำตอบที่เหมาะสม
 - 8) บูรณาการคำตอบที่ได้กับความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่
4. ชี้นำไปปฏิบัติ ได้แก่
- 1) การตัดสินใจ
 - 2) นำความรู้และทักษะไปใช้
 - 3) ถ่ายโยงความรู้และทักษะ
 - 4) แลกเปลี่ยนสารสนเทศและความคิดเห็น
 - 5) ถามคำถามใหม่
 - 6) พัฒนาผลที่ได้จากการเรียนรู้และส่งเสริมความคิดเห็น
 - 7) ใช้โมเดลและความคิดเห็นเพื่อให้เกิดการอภิปรายและการยอมรับจากเพื่อน ๆ

การกำหนดขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้

กล่าวโดยสรุป จากแนวคิดต่าง ๆ ที่ปรากฏแสดงให้เห็นถึงแนวทางการออกแบบที่แตกต่างแต่อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยพบว่าขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเกิดจากการที่ผู้เรียนมีโอกาสในการลงมือปฏิบัติด้วยตนเองจากกิจกรรมที่มีความหมายโดยอาศัยผู้สอนเป็นผู้อำนวยความสะดวก ขั้นตอนที่ปรากฏอาจพบได้หลากหลาย แต่สามารถสรุปและจัดกลุ่มจากรายละเอียด

การสร้างความรู้ตามกิจกรรมออกได้เป็น 4 ขั้นตอน ลำดับดังนี้ (1) สร้างความขัดแย้งทางความคิด เพื่อนำมาสู่ปัญหาในการศึกษาค้นคว้า (2) ส่งเสริมให้ศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองและร่วมกับผู้อื่น (3) ตรวจสอบความเข้าใจในเรื่องที่ศึกษา และ (4) สรุปและประมวลข้อค้นพบและความเข้าใจ

2. การกำหนดหลักสูตรการจัดการสร้างความรู้

จากการทบทวนวรรณกรรม ผู้วิจัยไม่พบถึงวิธีการกำหนดหลักสูตรในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมโดยตรง แต่มีการกล่าวถึงการกำหนดเนื้อหาที่จะเรียนรู้โดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม แต่อย่างไรก็ตาม แอทกินและคาพลัส (Atkin & Karplus, 1962) ได้อธิบายถึงพัฒนาการของหลักสูตรและการสอนที่มีแนวทางการจัดการสร้างความรู้ที่สอดคล้องกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม โดยมี 3 ขั้นตอน ได้แก่ การค้นพบ (Discovery) การแนะนำโนทัศน์ (Concept Introduction) และการประยุกต์โนทัศน์ (Concept Application) รายละเอียดดังนี้

1) ผู้สอนจัดเตรียมโอกาสที่เปิดกว้างสำหรับผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ในการเลือกเนื้อหาสาระ ในขั้นนี้เป็นการออกแบบสำหรับผู้เรียนได้กำหนดปัญหาและตั้งสมมติฐานจากงานหรือข้อมูลที่มีอยู่

2) ผู้สอนจัดเตรียม บทเรียนโดยให้ความสำคัญกับปัญหาของผู้เรียนจัดเตรียมความสัมพันธและศัพท์ใหม่ ๆ ที่มีโครงสร้างตามประสบการณ์ของผู้เรียน เพื่อเป็นการแนะนำโนทัศน์

3) เมื่อผู้เรียนมีส่วนร่วมในปฏิสัมพันธ์ของการค้นพบ และการแนะนำโนทัศน์ตามลำดับแล้ว ผู้สอนควรจัดสภาพการณ์และปัญหาใหม่เพื่อให้ผู้เรียนได้สะท้อนศักยภาพของตนจากสิ่งที่ได้เรียนรู้มาก่อนหน้านั้น

หลักสูตรการศึกษาสามารถเทียบได้กับการกำหนดเนื้อหาความรู้ในการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมโดยจำเป็นต้องจัดเนื้อหาหลักสูตรให้เหมาะสมในแต่ละบุคคล เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริงและต้องเกิดขึ้นในสภาพชั้นเรียนจริง (Situating or Anchored) โดยอาศัยพื้นฐานความรู้หรือประสบการณ์เดิม กล่าวโดยสรุปคือการกำหนดหลักสูตรนั้นต้องเหมาะสมกับผู้เรียนและบริบทของการจัดการสร้างความรู้ในสภาพจริงด้วย

3. การวัดผลและประเมินผลการจัดการสร้างความรู้

เมื่อกล่าวถึงการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ องค์ประกอบที่สำคัญอีกอย่างหนึ่งคือการวัดผลและประเมินผลการจัดการสร้างความรู้ โดยมีสาระสำคัญตามแนวคิดทางการจัดการศึกษาดังนี้

การวัดผล หมายถึง กระบวนการประมาณ หรือคุณภาพของสิ่งใดสิ่งหนึ่งเป็นตัวเลข หรือสัญลักษณ์ใด ๆ ที่ตกลงกันไว้แล้ว ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับคุณลักษณะของสิ่งที่จะวัดและวัตถุประสงค์ของการวัด (กั้ววล เทียนกันท์เทศน์, 2536, หน้า 16) โดยมีขั้นตอนในการวัดดังนี้ กำหนดว่าจะวัดสิ่งใด จะ

วัดปริมาณหรือคุณภาพ กำหนดวิธีการว่าจะวัดอย่างไร และกำหนดกระบวนการวัดในแต่ละขั้นตอน และวิธีการบันทึกผล ส่วนการประเมิน หมายถึงการตัดสินโดยอิงข้อมูลจากการวัดเทียบกับเกณฑ์ เน้นเกณฑ์ที่ได้มาตรฐาน ยุติธรรม และเปิดเผย (ปทีป เมธาคุณวุฒิ, 2544, หน้า 37) ด้วยสาระสำคัญนี้เอง การวัดผลและประเมินผลการจัดการสร้างความรู้ จึงหมายถึงการกำหนดกระบวนการตรวจสอบอย่างมีระบบว่า ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ทางการจัดการสร้างความรู้ได้มากน้อยเพียงใด (กังวล เทียนกันท์เทศน์, 2536, หน้า 16)

หากกล่าวถึงการวัดผลและประเมินผลการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมนั้น ผู้สอนต้องพิจารณาถึงชนิดของข้อมูลย้อนกลับที่ตัวผู้สอนและผู้เรียนเป็นสำคัญทั้งก่อนการจัดระหว่างการจัด และหลังการจัด ซึ่งข้อมูลย้อนกลับนี้คือ คำตอบของคำถามในช่วงต่าง ๆ ของการจัดการสร้างความรู้ โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้ (วรรณทิพา รอดแรงคำ, 2541)

ก่อนการเรียนการสอน

1. ความสนใจของผู้เรียนคืออะไร
2. ความคิดเห็นเดิมของผู้เรียนมีโน้มนาสและโน้มนาสที่คลาดเคลื่อนก่อนการเรียนการสอนคืออะไร

ระหว่างการเรียนการสอน

1. คำถามปัจจุบันของผู้เรียนคืออะไร
2. กิจกรรมการเรียนการสอนเน้นคำถามดังกล่าวหรือไม่
3. ความหมายที่ผู้เรียนสร้างขึ้นเกี่ยวกับสิ่งที่เรียนคล้ายกับความหมายที่ผู้สอนตั้งใจจะเกิดขึ้นหรือไม่
4. ผู้เรียนผสมผสานความคิดเข้าด้วยกันอย่างไร ผู้เรียนกำลังคิดถึงอะไร
5. ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการเรียนที่จะเรียนรู้ เช่น ทักษะการถามคำถาม ทักษะการวางแผน และทักษะการแลกเปลี่ยนความคิดอย่างไร

หลังการเรียนการสอน

1. ความคิดเห็นของผู้เรียนเมื่อเรียนจบแล้วคืออะไร และความคิดเห็นต่างนี้จากความคิดเห็นที่มีอยู่ก่อนการเรียนการสอนหรือไม่
2. สิ่งที่จะต้องรายงานหรือบันทึกในใบประเมินผลของผู้เรียนคืออะไร

กล่าวโดยสรุป การวัดผลและประเมินผลการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมนั้นมีหลักการพื้นฐานที่สำคัญ เพื่อตัดสินผลการสร้างความรู้ดังนี้ (1) สิ่งที่ประเมินความเป็นสถานการณ์การแก้ปัญหา หรือเป็นสิ่งที่ผู้เรียนไม่คุ้นเคย (2) ให้ผู้เรียนใช้ทักษะและความเข้าใจอย่างกว้าง ๆ มากกว่า

ความรู้เฉพาะซึ่งสามารถหาได้จากหนังสืออ้างอิงอื่นๆ (3) เน้นความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้เรียน (4) รวบรวมความคิดเห็น และประเมินผลของผู้เรียนเอง เพื่อให้มีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น และ (5) เน้นคำถามที่ใช้วิธีการแก้ปัญหาได้หลากหลายมากกว่าคำถามที่มีคำตอบถูกต้องเพียงคำตอบเดียว

4. การจัดบรรยากาศการจัดการสร้างความรู้

เมื่อกล่าวถึงการจัดบรรยากาศการจัดการสร้างความรู้โดยเฉพาะในระบบการจัดการศึกษา จะหมายถึงการจัดบรรยากาศในชั้นเรียน โดยมีการจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนให้สอดคล้องกับการจัดการสร้างความรู้ เพื่อช่วยเสริมให้บรรยากาศการเรียนเป็นที่น่าสนใจ และสนใจให้ผู้เรียนไม่เบื่อหน่ายต่อการเรียน นอกจากนั้นยังช่วยแก้ปัญหาในการปกครองชั้นเรียน และปัญหาเรื่องวินัยได้อีกด้วย (สุพิน บุญชูวงศ์, 2538, หน้า 124)

การจัดบรรยากาศในชั้นเรียน ต้องคำนึงมิติบรรยากาศให้ครบถ้วน ดังนี้

1) บรรยากาศทางวัตถุ ซึ่งเป็นลักษณะของสิ่งของต่างๆ ที่มีอยู่ในชั้นเรียน รวมถึงลักษณะการจัดวางหรือตำแหน่งที่อยู่ของสิ่งของเหล่านั้น เช่น โต๊ะ เก้าอี้ และตัวอย่างประกอบการเรียน

2) บรรยากาศทางสังคมซึ่งเป็นการจัดการให้ผู้เรียนได้อยู่ร่วมกันในรูปแบบต่าง ๆ คือ บรรยากาศในชั้นเรียนแบบประชาธิปไตย ที่ผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน รู้จักทำงานร่วมกัน รู้จักสิทธิและหน้าที่ของตนเอง มีเหตุมีผล บรรยากาศของการเรียนแบบนี้ ผู้เรียนจะรู้สึกสบายใจ สามารถแสดงความคิดเห็นได้ บรรยากาศในชั้นเรียนที่เป็นแบบบังคับหรือแบบเผด็จการ บรรยากาศแบบนี้ผู้สอนจะเข้มงวด เป็นผู้บอกหรือผู้นำกิจกรรมทุกอย่าง ผู้เรียนจะไม่มีโอกาสคิด หรือทำอะไรตามที่ต้องการ บรรยากาศของการเรียนแบบนี้ ผู้เรียนจะขาดลักษณะการเป็นผู้นำ และขาดความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ บรรยากาศในชั้นเรียนแบบสบาย เป็นบรรยากาศที่ผู้สอนมุ่งสอนให้จบหลักสูตร โดยไม่สนใจว่าผู้เรียนจะสนใจเรียนหรือไม่ เข้าใจในสิ่งที่สอนหรือไม่ บรรยากาศการเรียนแบบนี้ ผู้เรียนส่วนใหญ่จะรู้สึกสบาย ไม่เคร่งครัดอีกอัด แต่ผลการเรียนไม่ดีเท่าที่ควร ชั้นเรียนไม่ค่อยมีระเบียบ ผู้สอนไม่สามารถควบคุมชั้นเรียนได้

3) บรรยากาศทางวิชาการ เป็นการจัดชั้นเรียนที่มุ่งส่งเสริมให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพ โดยผู้สอนอาจใช้สื่อหรืออุปกรณ์การสอนอื่น ๆ มาประกอบ นอกเหนือจากเรื่องบรรยากาศในชั้นเรียนแล้ว เรื่องของระเบียบวินัยในชั้นเรียนก็เป็นส่วนหนึ่งของสภาพแวดล้อมในห้องเรียนเช่นกัน โดยระเบียบ หมายถึง ข้อบังคับต่าง ๆ ที่สถานศึกษากำหนดขึ้นให้ผู้เรียนปฏิบัติตาม เช่น ระเบียบการลาป่วย ระเบียบการเข้าชั้นเรียน เป็นต้น สำหรับวินัย หมายถึง การรู้จักปกครองตนเอง การกระทำตามระเบียบหรือข้อบังคับต่าง ๆ อันเกิดจากความสมัครใจของผู้ปฏิบัติ

นอกเหนือจากการจัดเตรียมบรรยากาศการจัดการสร้างความรู้ในชั้นเรียนแล้ว ผู้วิจัยได้พบ รูปแบบการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม (Person-Environment Interaction Models) ที่แสดงถึงความสำคัญของสภาพแวดล้อมไม่เพียงแต่ในชั้นเรียนแต่ยังหมายถึง สภาพแวดล้อมในสถานศึกษาอีกด้วยที่มีความสำคัญต่อผู้เรียนในหลาย ๆ ด้าน เนื่องจากลักษณะของ สภาพแวดล้อม จะส่งผลต่อพฤติกรรมของผู้ที่อยู่อาศัย โดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และ สิ่งแวดล้อมในรูปแบบต่าง ๆ ดังนี้ (สำเนาวั ขจรศิลป์, 2538, หน้า70)

1. รูปแบบกรอบพฤติกรรม (Behavior Setting) ซึ่งกล่าวว่าบุคคลที่อยู่ในสภาพแวดล้อมเดียวกันจะมีพฤติกรรมที่คล้ายคลึงกันแม้ว่าบุคคลจะแตกต่างกัน กรอบของพฤติกรรม คือ สภาพแวดล้อมที่เกิดขึ้นในธรรมชาติ ซึ่งประกอบด้วยแบบฉบับของพฤติกรรมของบุคคลอย่างหนึ่ง หรือมากกว่าอย่างหนึ่งที่อยู่ในสภาพแวดล้อมนั้น

2. รูปแบบความต้องการและการกดดัน (Need-Press) ซึ่งกล่าวว่าพฤติกรรมของบุคคลเป็นฟังก์ชัน ของบุคคลและสภาพแวดล้อม โดยมีความต้องการซึ่งหมายถึง การจัดระบบภายในตัวบุคคลที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมขึ้น และมีสภาพแวดล้อมที่เปรียบเสมือนเป็นความกดดันที่บุคคลเกิดความรู้สึกเมื่ออยู่ในสภาพแวดล้อม

3. รูปแบบวิธีการติดต่อกับบุคคล (Transactional Approach) ซึ่งได้กล่าวว่า สภาพแวดล้อมที่ดีเลิศสำหรับบุคคลทั่วไปนั้น นอกจากที่จะต้องมีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อมแล้ว แต่ยังเพิ่ม โอกาสเพื่อการเปลี่ยนแปลง และการเจริญเติบโตให้กับบุคคลนั้นด้วย

4. รูปแบบกลุ่มบุคคล (Human Aggregate) เป็นรูปแบบที่จัดกลุ่มบุคคลเป็น 6 ประเภท คือ พวกชอบเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นรูปธรรม (Realistic) พวกที่มีสติปัญญาดี (Intellectual) พวกชอบเข้าสังคม (Social) พวกชอบระเบียบแบบแผน (Conventional) พวกที่มีความทะเยอทะยาน (Enterprising) และพวกชอบศิลปะ (Artist) ลักษณะบุคคลที่ต่างกลุ่มกันนี้ จะมีแนวการเลือกอาชีพที่สอดคล้องกับบุคลิกของตน เพื่อที่จะได้มีโอกาสใช้ความสามารถ และทักษะของตนเองและเป็นโอกาสในการแสดงบทบาทที่เหมาะสมสอดคล้องกับลักษณะของตนเองด้วย นอกจากนั้นแล้วยังสามารถอธิบายพฤติกรรมของบุคคลได้จากปฏิสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบพฤติกรรมที่มีอยู่กับสภาพแวดล้อมด้วย

5. รูปแบบบรรยากาศของสังคม (Social Climate Method) กล่าวว่า สภาพแวดล้อมมีอิทธิพลต่อบุคคลที่อาศัยอยู่ในบรรยากาศของสังคมนั้น โดยแบ่งบรรยากาศทางสังคมเป็น 3 มิติ คือ มิติที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ของบุคคล มิติที่เกี่ยวกับการพัฒนาบุคคล และมิติที่เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงและการจรรโลงสังคม

กล่าวโดยสรุปการจัดบรรยากาศการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นสิ่ง ที่ผู้สอนต้องให้ความสำคัญและคำนึงถึง

การปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อมไม่ว่าจะในระดับใดก็ตาม เป็นการรับรู้ เรียนรู้ กับสิ่งแวดล้อมเสมือนวัฒนธรรมที่แบ่งแยกไม่ได้ ความรู้เป็นสิ่งที่บุคคลต้องสร้างขึ้นมากกว่าการ รับเอามาเฉย ๆ การสร้างความรู้จึงขยายมาสู่การเรียนรู้ที่เกิดจากบริบทหรือสิ่งแวดล้อมและเรียนรู้ จากการปฏิบัติจริงในสถานการณ์ที่เป็นจริงให้มากที่สุด

2.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม มีดังนี้

ปภาภัทร วรรณศรี (2555) ได้ทำการศึกษาการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะ การสื่อสารภาษาอังกฤษเรื่องพ่อเจ้าทิพย์ช้างโดยใช้ทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และทฤษฎี ความสัมพันธ์ต่อเนื่อง สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนไตรภพวิทยา โดยการวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษโดยใช้ ทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และทฤษฎีความสัมพันธ์ต่อเนื่อง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการ วิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ ชุดกิจกรรมการ เรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษ โดยใช้ทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และ ทฤษฎีความสัมพันธ์ต่อเนื่อง แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังการใช้ชุดกิจกรรม แบบวัดความพึง พอใจของชุดกิจกรรม โดยผลการวิจัยพบว่า (1) ชุดกิจกรรม มีประสิทธิภาพโดยเฉลี่ย 83.22/81.97 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 (2) นักเรียนมีความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก

งานของจิราภรณ์ พิมใจใส (2552) ได้แสดงประสิทธิภาพรูปแบบการเรียนการสอนตาม ทฤษฎีการสร้างความรู้ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้ของนักศึกษาพยาบาลจากการศึกษา ประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนตามทฤษฎีการสร้างความรู้ ด้วยกระบวนการวิจัยและ พัฒนา ร่วมกับแนวคิดการออกแบบการสอนเชิงระบบในงานการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอน ตามทฤษฎีการสร้างความรู้เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้ของนักศึกษาพยาบาล การวิจัย ครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อพัฒนา และหา ขั้นตอนการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอน ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก คือ (1) การศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน (2) การออกแบบและพัฒนา รูปแบบการ เรียนการสอน (3) การทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอน และ (4) การประเมินผลรูปแบบการเรียน การสอน โดยนำรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาไปทดลองใช้กับนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 3 คณะ พยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยคริสเตียน จังหวัดนครปฐม จำนวน 96 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 48 คน และกลุ่มควบคุม 48 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ รูปแบบการเรียนการสอนตามทฤษฎี การสร้างความรู้ คู่มือผู้สอน คู่มือผู้เรียน และแบบทดสอบวัดความสามารถในการเรียนรู้ สถิติที่ใช้

ได้แก่ คำร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการเรียนการสอนตามทฤษฎีการสร้างความรู้ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้ของนักศึกษาพยาบาล ที่พัฒนาขึ้นโดยผ่านการตรวจสอบประสิทธิภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ มีชื่อว่า “รูปแบบการเรียนการสอนพาร์เซ (PARCE)” ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน (PARCE Model) ได้แก่ ขั้นเตรียมความพร้อมสำหรับการเรียนรู้ (Preparation: P) ขั้นเรียนรู้และฝึกปฏิบัติ (Action: A) ขั้นสะท้อนความคิด (Reflection: R) ขั้นสร้างความรู้ (Construction: C) และขั้นและประเมินผล (Evaluation: E) และผลการตรวจสอบประสิทธิภาพรูปแบบการเรียนการสอน พบว่า รูปแบบการเรียนการสอน มีประสิทธิภาพเท่ากับร้อยละ 80.88 / 82.75 สำหรับผลการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ พบว่า ความสามารถในการเรียนรู้หลังการทดลองของนักศึกษาพยาบาลกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม และสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 โดยสรุปรูปแบบการเรียนการสอน ที่พัฒนาขึ้นมีประสิทธิภาพ และมีประสิทธิผล สามารถนำไปใช้พัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ได้แก่ทักษะการวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การประเมินค่า และการแก้ปัญหาของนักศึกษาพยาบาลได้ ข้อเสนอแนะควรมีการนำรูปแบบการเรียนการสอนไปปรับใช้กับนักศึกษาพยาบาลชั้นปีอื่น ๆ หรือในรายวิชาต่าง ๆ ในทุกชั้นปีและในการจัดการเรียนการสอนควรจัดให้มีผู้เชี่ยวชาญหรือพี่เลี้ยงทางวิชาการ เพื่อสังเกตการเรียนการสอนของผู้สอนและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ เพื่อการพัฒนาปรับปรุงและช่วยเหลือชี้แนะ เพื่อเป็นการพัฒนาศักยภาพความสามารถในการปฏิบัติการสอนของผู้สอนให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลสูงสุดตามเกณฑ์มาตรฐานการจัดการศึกษาระดับอุดมศึกษา

เบญจภรณ์ ศรีจันทร์ทาส (2550) ได้ทำการศึกษาค้นคว้าในงานวิจัยเรื่องการบูรณาการแนวคิดสร้างสรรค์ความรู้และการเรียนแบบร่วมมือเพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์และความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับก้าวหน้า การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์และความฉลาดทางอารมณ์ของผู้เรียนก่อนและหลังการเรียนด้วยการบูรณาการแนวคิดสร้างสรรค์ความรู้และการเรียนแบบร่วมมือ กลุ่มเป้าหมายเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4/3 โรงเรียนยุพราชวิทยาลัย อำเภอเมือง จังหวัดเชียงใหม่ ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก (อ 41101) ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2550 จำนวน 36 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แผนการเรียนรู้การเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์โดยใช้การบูรณาการแนวคิดสร้างสรรค์ความรู้และการเรียนแบบร่วมมือ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจำนวน 6 แผน แผนละ 4 คาบ คาบละ 50 นาที เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์และแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ ขั้นตอนการวิจัยประกอบด้วย การวัดความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์และความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน

ก่อนและหลังการเรียนรู้ด้วยการบูรณาการแนวคิดสร้างสรรค์ความรู้และการเรียนแบบร่วมมือ จากนั้นนำข้อมูลที่ได้อาวิเคราะห์ โดยการหาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัย มีดังต่อไปนี้ (1) นักเรียนที่เรียนด้วยการบูรณาการแนวคิดสร้างสรรค์ความรู้และการเรียนแบบร่วมมือ มีคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์สูงกว่าก่อนการทดลอง (2) นักเรียนที่เรียนด้วยการบูรณาการแนวคิดสร้างสรรค์ความรู้และการเรียนแบบร่วมมือ มีคะแนนความฉลาดทางอารมณ์สูงกว่าก่อนการทดลอง

อินซลีย์ (Insley, 1998) ได้ให้รายละเอียดเกี่ยวกับประสบการณ์ของนักเรียนในชั้นเรียนแบบคอนสตรัคติวิซึมซึ่งเป็นการศึกษาคุณลักษณะของนักเรียนเกรด 8 ในการเรียนภาษาอังกฤษแบบ constructivist การทบทวนวรรณคดีได้โยงคอนสตรัคติวิซึม โดยระบุว่าการเรียนรู้ที่หามาได้เป็นกระบวนการที่เคลื่อนไหวอย่างหนึ่ง วิธีการวิจัยได้รวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลประกอบด้วย ทฤษฎีปรากฏการณ์ ทฤษฎีชาติพันธุ์วิทยา และทฤษฎีมูลฐาน การสังเกตผู้เข้าร่วมและการสัมภาษณ์อย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการเป็นแนวยุทธศาสตร์การวิจัย พบว่ามี 5 ปัจจัย ที่สำคัญต่อการเรียนรู้ คือ (1) การสร้างสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ทางบวกทุก ๆ วัน (2) การรับรองว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการทางธรรมชาติ (3) การเชื่อมโยงของการเรียนรู้ที่มีมาก่อนต่อประสบการณ์ที่สร้างขึ้นด้วยความหมายในปัจจุบัน (4) การจัดเตรียมโอกาสสำหรับนักเรียนได้แสดงความสามารถที่หาที่เสมอเหมือนไม่ได้ และได้แสดงการเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยความหมาย และ (5) การใช้กลุ่มการเรียนรู้กลุ่มเล็กที่ยอมสำหรับกระบวนการทางสังคมแบบธรรมชาติ การให้ภาพมิตของนักเรียนด้านการเรียนรู้เพิ่มมิติที่เต็มไปด้วยพลังต่อวรรณคดีตามแนวการสอนและการเรียนรู้แบบคอนสตรัคติวิซึม

บูลล็อก (Bullock, 1996, p. 611) ได้ศึกษาผลของวิธีการสอนแบบคอนสตรัคติวิซึมต่อเจตคติของนักศึกษาที่เรียนรายวิชาคณิตศาสตร์สำหรับครูระดับประถมศึกษา โดยมุ่งพิจารณาว่างานหรือเนื้อหาวิชาคณิตศาสตร์ที่เปลี่ยนไป การสื่อสารหรือการอภิปรายที่เปลี่ยนไปและสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนคณิตศาสตร์ที่เปลี่ยนไปมีอิทธิพลอย่างไรต่อเจตคติวิชาคณิตศาสตร์ของนักศึกษา โดยทำการทดลองเป็นเวลา 1 ภาคเรียนผลการศึกษพบว่าการใช้วิธีการสอนแบบคอนสตรัคติวิซึมมีอิทธิพลทางบวกต่อเจตคติทางบวกต่อวิชาคณิตศาสตร์จากงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ พบว่าการนำทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมาใช้ในการจัดการศึกษาเป็นทฤษฎีการเรียนรู้หนึ่งที่น่าสนใจ ในการศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการใช้ทฤษฎีนี้

เวด (Wade, 1995, p. 3411) ได้ศึกษาโปรแกรมการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเข้าใจโจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ เจตคติและความเชื่อมั่นในการแก้ปัญหาและผลสัมฤทธิ์ของการเรียนของนักเรียนเกรด 5 ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ผลการทดลองพบว่า ความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

และความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาของนักเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำสูงกว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ส่วนเจตคติในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์หลังการทดลองและก่อนการทดลองไม่ต่างกัน

ดาลาส (Dallas, 1997) ได้ศึกษาวิธีการสอนวิทยาศาสตร์ที่อาศัยแนวคิด การสร้างความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งกำหนดให้นักเรียนค้นหามโนคติจากการลงมือทำปฏิบัติการ และสร้างความหมายจากประสบการณ์เหล่านั้น ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนมีความมั่นใจในมโนคติหลังเลิกเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เจตคติโดยภาพรวมที่เกี่ยวข้องกับวิทยาศาสตร์ได้รับการพัฒนาสูงขึ้น และมีพัฒนาการด้านการสื่อสารระหว่างนักเรียนกับพ่อแม่ ของนักเรียน โดยภาพรวมพบว่า นักเรียนมีแรงจูงใจและนักเรียนส่วนมากคิดว่าเทคนิคที่ใช้ในหน่วยการเรียนรู้นี้มีประสิทธิภาพในการช่วยให้พวกเขาได้เรียนรู้

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่มสรุปได้ดังนี้

ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยทั้งในและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่มโดยงานวิจัยส่วนใหญ่จะเป็นการพัฒนาปรับเปลี่ยนรูปแบบการจัดการเรียนรู้ในความรู้รายวิชาต่าง ๆ เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษ เป็นต้น ซึ่งแตกต่างตามวัตถุประสงค์และวิธีการศึกษาที่ใช้ แต่จากการศึกษาแนวคิดที่ปรากฏ พบว่ามีความเห็นตรงกันว่าควรมีปฏิสัมพันธ์กันทางสังคมกับบุคคลและสิ่งแวดล้อมช่วยพัฒนาความสามารถทางปัญญาของผู้เรียนซึ่งนำมาสู่องค์ความรู้ใหม่ได้ โดย ปภาภัทร วรรณศรี (2555) และเวด (Wade, 1995, p. 3411) ได้ใช้แนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่มในการผลิตสื่อการเรียนการสอน เช่น ชุดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษ และโปรแกรมการสอนเพื่อเพิ่มความสามารถในการอ่านโจทย์คณิตศาสตร์ตามลำดับสำหรับจิราภรณ์ พิมใจใส (2552) เบญจภรณ์ ศรีจันทร์ภาส (2550) และดาลาส (Dallas, 1997) ได้ใช้แนวคิดดังกล่าวเพื่อพัฒนาปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนการสอนและวิธีการสอนในเนื้อหาหรือวิชาที่แตกต่างกัน เช่น คณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ วิธีการที่นำแนวคิดมาใช้ในการส่งเสริมการจัดการสร้างความรู้คือ ออกแบบการเรียนการสอน การบูรณาการบทเรียน การสร้างกิจกรรมการแก้ปัญหา การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ นอกจากนี้แล้ว เบญจภรณ์ ศรีจันทร์ภาส (2550) และ บูลล็อก (Bullock, 1996, p. 611) ยังพบคุณสมบัติของผู้เรียน อาทิ ความฉลาดทางอารมณ์และเจตคติทางบวกเพิ่มมากขึ้นจากการจัดการสร้างความรู้ตามแนวคิดนี้ จากการศึกษางานวิจัยต่าง ๆ นี้พบว่าสิ่งที่น่าสนใจคือการมีผลลัพธ์ที่สอดคล้องกัน กล่าวคือผู้เรียนที่ได้เรียนรู้ด้วยการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่มจะมีความสามารถ ทักษะการสร้างความรู้และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าผู้เรียนในวิธีอื่น ๆ

ด้วยเหตุนี้ประกอบกับคุณประโยชน์ตามที่ปรากฏตามการทบทวนวรรณกรรมหัวข้อที่ 2.2.2 ประสิทธิภาพการสร้างความรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้กับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ผู้วิจัยจึงเลือกใช้แนวคิดดังกล่าวเป็นองค์ประกอบหลักในการวิเคราะห์การจัดการสร้างความรู้ในการศึกษาครั้งนี้

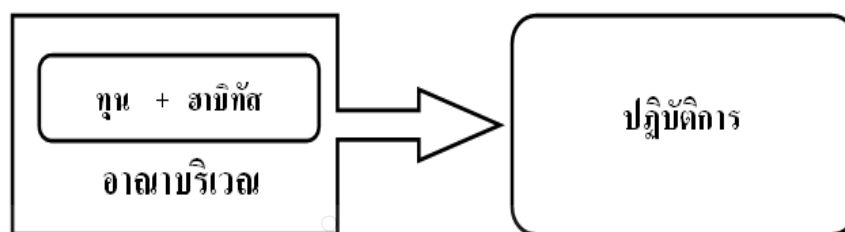
2.3 ทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม

ในการทำความเข้าใจกับปฏิบัติการของผู้สอนที่เกิดขึ้นภายใต้สภาพการณ์เฉพาะนี้ การค้นหาว่าอะไรคือสาเหตุแห่งพฤติกรรมของเขานำมาสู่ปฏิบัติการ แนวคิดเรื่องตัวกำหนดที่เป็นการเชื่อมโยงผสมผสานระหว่างโครงสร้างที่เป็นเงื่อนไขทางภววิสัย (Objectivism) กับอัตวิสัย (Subjectivism) ของมนุษย์ผู้กระทำการในทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม¹³ ของปีแอร์ บูร์ดิเยอ¹⁴ จะสามารถอธิบายความสัมพันธ์ของโครงสร้างหรือกฎเกณฑ์ของการปฏิบัติทางสังคมที่ปรากฏอยู่ในสังคม และมนุษย์ผู้กระทำการที่มีความคิด มีเหตุผล และมีอิสระในการตัดสินใจกระทำการในระดับของประสบการณ์ที่แสดงออกในวิถีชีวิตประจำวัน บูร์ดิเยอเสนอถึงความจำเป็นที่จะต้องทำความเข้าใจการปฏิบัติการในทั้งสองระดับ คือ โครงสร้างและมนุษย์ผู้กระทำการ (ทั้งระดับปัจเจกและกลุ่ม) โดยที่ปฏิบัติการจะเป็นการกระทำที่คนเลือกที่จะทำ หรือสิ่งที่สามารถทำได้ภายใต้ทรัพยากรที่แต่ละคนมีอยู่ บูร์ดิเยอมักเปรียบเทียบปฏิบัติการทางสังคมว่าคล้ายกับการเล่นเกมอย่างหนึ่ง สถานที่หรือสนามแข่งก็คืออาณาบริเวณที่มีกฎกติกา จารีต เฉพาะ เมื่อปัจเจกหรือกลุ่มคนเข้ามาแข่งขัน แต่ละคนก็จะใช้ทักษะความสามารถอันเป็นที่ยอมรับตามกติกาของเกมนั้นซึ่งเปรียบเหมือนทุนที่ตนมีอยู่ เพื่อแข่งขันความได้เปรียบเหนือคู่แข่ง (วินัย บุญลือ, 2545, หน้า 7-8)

ในการทำความเข้าใจกับปฏิบัติการทางสังคมของมนุษย์ที่เกิดขึ้นภายใต้สังคมนั้น ตามแนวคิดทฤษฎีของบูร์ดิเยอ เราจำเป็นต้องมีความเข้าใจในความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ต่าง ๆ ที่ประกอบสร้างขึ้นเป็นพื้นฐานของทฤษฎี ซึ่งได้แก่ มโนทัศน์เรื่อง ฮาบิทัส (Habitus) ทุน (Capital) และอาณาบริเวณ (Field) ทั้งนี้เพราะการทำความเข้าใจต่อปฏิบัติการของมนุษย์ไม่สามารถทำได้โดยการลดทอนมโนทัศน์อันใดอันหนึ่ง โดยบูร์ดิเยอ ได้เสนอเป็นภาพจำลองมโนทัศน์การปฏิบัติการไว้ดังนี้ (Swart, 1997, p. 141)

¹³ Outline of a Theory of Practice, 1990. ตีพิมพ์ครั้งแรกในปี ค.ศ.1978

¹⁴ นักสังคมศาสตร์ชาวฝรั่งเศส



ภาพที่ 2.7 ภาพจำลองมโนทัศน์การปฏิบัติการของปีแอร์ บูร์ดิเยอ

มโนทัศน์ทั้งสามนี้มีความสัมพันธ์และสำคัญต่อการทำความเข้าใจเรื่องปฏิบัติการเป็นอย่างมาก ผู้วิจัยจึงได้กำหนดเป็นเครื่องมือเพื่อใช้วิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ โดยแสดงการทบทวนวรรณกรรมไว้ดังนี้

2.3.1 อาณาบริเวณ (Field)

มโนทัศน์ที่สำคัญประการแรกคืออาณาบริเวณ ในมุมมองของบูร์ดิเยออาณาบริเวณ หมายถึง เครื่องข่ายความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหรือปัจเจกกับสถาบัน ซึ่งอำนาจให้เกิดปฏิบัติการภายใต้กรอบ ตระกษุณหนึ่งขงอาณาบริเวณเฉพาะนั้น ๆ อาณาบริเวณจึงเป็นเขตแดนของการต่อสู้ เป็นสนามขง การแข่งขันแย่งชิงทรัพยากร หรือแม้กระทั่งเป็นแหล่งของการต่อสู้เพื่การยึดพื้นที่ ขยายขอบเขต อำนาจ อาณาบริเวณจึงเป็นโครงสร้างของพื้นที่ในการกระจายทุนและแก่งแย่งเพื่อครอบครองที่มี ลักษณะเฉพาะอันเป็นที่ยอมรับ มีคุณค่า หรือมีความชอบธรรมเฉพาะในพื้นที่นั้น ๆ (วินัย บุญดือ, 2545, หน้า 6) ตามที่บูร์ดิเยอ (Bourdieu) ใช้คำอุปมาในการอธิบายถึงอาณาบริเวณว่าเป็นสนามขง การเล่นเกมส์ (a Playing Field) การแข่งขันกันนั้นไม่เพียงเอาชนะคู่แข่งตรงข้ามเท่านั้น แต่เพื่อจะครอง ฎุ ออกกฎในการควบคุมแข่งขัน ควบคุมผู้เล่น ครองเกมส์การแข่งขันและขยายพื้นที่ของการแข่งขัน ออกไป เช่น ในอาณาบริเวณของพื้นที่ขงโรงเรียนมีผู้กระทำการคือ ผู้สอน ผู้เรียน และผู้ที่เกี่ยวข้อง บุคคลเหล่านี้เข้ามามีส่วนร่วมหรือมีความสัมพันธ์กันในการจัดการศึกษาโดยอยู่ภายใต้กฎกติกา เช่น พ.ร.บ. การศึกษา นโยบายการจัดการเรียนรู้เดียวกันโดยมีบทบาทที่แตกต่างกันออกไป เช่น ผู้สอนมีหน้าที่จัดการเรียนรู้ให้เป็นไปตามกติกากำหนด ผู้เรียนมีหน้าที่เรียนรู้ หรือผู้บริหารมีหน้าที่ สนับสนุนและส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพ แต่อย่างไรก็ตามบุคคลเหล่านี้อาจมีการ แสดงออกที่แตกต่างกันไป บางคนอาจปฏิบัติตามกฎกติกาได้เป็นอย่างดี แต่สำหรับบางคนอาจไม่ โดยขึ้นอยู่กับทุนที่แต่ละคนมีอยู่ในตนเอง ซึ่งจะได้อธิบายไว้ในหัวข้อต่อไป

ในการศึกษาครั้งนี้จะใช้แนวคิดอาณาบริเวณในการวิเคราะห์ใน 2 ส่วนคือ อาณาบริเวณที่เป็นพื้นที่ทางกายภาพเพื่อแสดงถึงพื้นที่และทรัพยากรของโรงเรียนที่มีอยู่ในการจัดการสร้างความรู้ และอาณาบริเวณที่เป็นกฎกติกา ระเบียบข้อบังคับหรือแม้แต่กลไกต่างๆของการสร้างระเบียบวินัยที่นำมาสู่การเกิดขึ้นของการกระทำหรือการจัดการสร้างความรู้

2.3.2 ทุน

ในมุมมองของบูร์ดิเยอ ทุนเปรียบเหมือนพลังทางสังคมที่สามารถดำรงอยู่ในรูปแบบที่หลากหลายภายใต้สถานการณ์ต่าง ๆ ทุนเกิดจากการเรียนรู้ สังคมหรือได้รับมา ซึ่งสามารถปรับเปลี่ยนตัวเองจากทุนรูปแบบหนึ่งไปสู่ทุนอีกรูปแบบ หนึ่งได้ (Swart, 1997, pp.78-80) ในอีกทางหนึ่งทุนคือสิ่งที่นำไปสู่ปฏิบัติการเพื่อตำแหน่งแห่งที่ของปัจเจกภายใต้ในอาณาบริเวณทางสังคม ผู้กระทำการจะอยู่ในตำแหน่งแห่งที่ที่กำหนดโดยทุนต่าง ๆ ซึ่งผู้กระทำการนั้นถือครองอยู่และสัมพันธ์กับผู้กระทำการคนอื่น ๆ โดยมีจำนวนปริมาณและคุณภาพของทุนที่แต่ละคนถือครองอยู่ซึ่งผ่านการให้ความชอบธรรมของอาณาบริเวณ (วินัย บุญลือ, 2545, หน้า 13) นอกจากนี้ทุนที่ได้รับการยอมรับจากสังคมไม่ว่าเงินตรา อำนาจ บารมีแล้ว อาณาบริเวณแต่ละประเภทก็จะมีทุนเฉพาะของตนอีกด้วย เช่น ในอาณาบริเวณโรงเรียน ระดับการศึกษาที่เชื่อว่ำนามาสังความรู้ที่แตกต่างกันจะเป็นทุนที่สำคัญภายในอาณาบริเวณหนึ่ง ๆ นั้น คนแต่ละคนจะมีทุนที่แตกต่างกัน ตามความคิดของบูร์ดิเยอ การวิเคราะห์เกี่ยวกับทุนนั้นไม่ได้หยุดแค่เฉพาะการวิเคราะห์ทุนทางเศรษฐกิจอย่างเดียว แต่ควรให้ความสนใจในการวิเคราะห์ทุนในแง่มุมต่าง ๆ โดยเฉพาะ ทุนทางสังคม และทุนทางวัฒนธรรม เนื่องจาก ลำพังปัจจัยทางเศรษฐกิจเพียงอย่างเดียว ไม่อาจอธิบายปรากฏการณ์ ครอบงำสังคมอย่างเบ็ดเสร็จเด็ดขาดที่เกิดขึ้นได้ เพราะในความเป็นจริงสังคม ไม่ได้มีเพียงทุนทางเศรษฐกิจเป็นส่วนประกอบเพียงอย่างเดียว สังคมยังมีทุนดังกล่าวหลอมรวมอยู่ด้วย (Webb & Danaher, 2011, p. 22) ทุนในความคิดของบูร์ดิเยอจึงเป็นมรดกที่สืบทอดมาอย่างต่อเนื่อง สามารถเปลี่ยนรูปได้ มีลักษณะทั้งที่สัมผัสได้และสัมผัสไม่ได้

เมื่อพิจารณาถึงคำว่าทุน จะพบว่ามีความหมายที่กว้างมาก บูร์ดิเยอจึงแบ่งทุนออกเป็น 4 ลักษณะคือ

2.3.2.1 ทุนทางเศรษฐกิจ (Economic Capital)

ทุนทางเศรษฐกิจหมายถึงการครอบครองทางเศรษฐกิจที่ช่วยเพิ่มความสามารถของผู้กระทำในสังคม รูปแบบของทุนประเภทนี้ โดยส่วนมากมักอยู่ในมิติ แวดวงด้านเศรษฐกิจ แต่ก็สามารถโยกย้ายไหลไปยังมิติแวดวงอื่น ๆ ได้ และที่สำคัญทุนนี้เป็นรูปแบบทุนที่สามารถคิดคำนวณเป็นปริมาณที่แน่นอนได้และสามารถระบุรูปแบบได้อย่างแน่ชัด ตัวอย่างของทุนทางเศรษฐกิจ

ได้แก่ เงินทอง รายได้ ทรัพย์สิน รถยนต์ ความมั่งคั่งที่สะสมเอาไว้ เช่น สิ่งของมีค่า เครื่องเพชรนิลจินดา หรือแม้แต่ หุ่น และที่ดิน เป็นต้น

2.3.2.2 ทูทางสังคม (Social Capital)

สำหรับบูร์ดิเยอร์ ทูทางสังคมถูกสร้างโดยอำนาจทางสังคมและขึ้นอยู่กับ การปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอของความไม่เท่าเทียมกันรวมถึงความใกล้ชิดในสังคม หากเป็นผลผลิตของความพยายามที่ไม่สิ้นสุดของสถาบันทางสังคม ดังนั้นความหมายหลักของทุนประเภทนี้จึงเกี่ยวข้องกับเครือข่ายทางสังคม (Network) โดยอาจพิจารณาได้ใน 2 มิติคือ การมองจากตัวโครงสร้างที่หมายถึงตัวเครือข่ายจริง ๆ เช่น โครงสร้างของกลุ่มเพื่อนร่วมงาน ร่วมอาชีพในองค์กรเดียวกันหรือต่างกัน เพื่อนร่วมรุ่นคนในหมู่บ้านเดียวกัน หรือแม้แต่คนในตระกูลเดียวกัน ทูทางสังคมในมิตินี้จึงสนใจในขนาดของเครือข่าย และการติดต่อสัมพันธ์ที่บุคคลจะสามารถระดมมาได้ อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น คุณภาพของทุนทางสังคมในส่วนนี้ถูกสร้างขึ้นมาจากผลรวมของการมีความสัมพันธ์กันระหว่างบุคคล มากกว่าจะเป็นเพียงแค่คุณภาพของกลุ่มเท่านั้น ส่วนในความหมายที่สองนั้น เป็นการมองจากตัวปัจเจกบุคคลถึงการรับรู้และการยอมรับในสังคมที่มีเครือข่ายและมองว่าเครือข่ายนั้นเป็นทรัพยากรอย่างหนึ่งของตน เช่น การเป็นคนที่มีเส้นสายกว้างขวาง จึงส่งผลให้ปฏิบัติการต่างๆ เกิดขึ้นได้ง่ายและสะดวก บูร์ดิเยอร์พบว่า ทูทางสังคมนี้ถือเป็นเสมือนทรัพยากรอย่างหนึ่งที่สามารถอำนวยความสะดวกครอบครองได้

2.3.2.3 ทูทางสัญลักษณ์ (Symbolic Capital)

ทุนประเภทนี้มีความหมายที่สำคัญคือ ทุนที่ก่อให้เกิดความได้เปรียบหรือเกิดประโยชน์ต่าง ๆ แก่ตัวเจ้าของทุน ตัวอย่างเช่น ศักดิ์ศรี สถานภาพ ชื่อเสียง การได้รับการยอมรับจากคนรอบข้าง อำนาจ เป็นต้น ทั้งนี้บูร์ดิเยอร์มองว่าทุนแบบนี้เกิดขึ้นเกือบทุกที่ที่บุคคลรับรู้และยอมรับว่ามีอยู่ ทูทางสัญลักษณ์อาจมาจากการที่ปัจเจกมีทุนทางเศรษฐกิจเป็นพื้นฐาน และเมื่อมีทุนทางสัญลักษณ์ก็สามารถเปลี่ยนเพื่อให้ได้มาซึ่งทุนทางเศรษฐกิจได้เช่นกัน แต่การเปลี่ยนรูปอีกครั้งหนึ่งของทุนทางเศรษฐกิจไปเป็นทุนทางสัญลักษณ์ จะไม่สามารถสำเร็จได้หากปราศจากการสมรู้ร่วมคิด (Complicity) ของทุกกลุ่ม แรงขับในการให้ได้มาและต่อสู้เพื่อรักษาทุนทางสัญลักษณ์ มาจากการแสดงออกมา (Disposition) ที่ถูกสร้างขึ้นจากฮาบิทัส เป็นกระบวนการสืบทอดมาตั้งแต่เกิด และค่อย ๆ ถูกทำให้เพิ่มขึ้นโดยครอบครัวและโรงเรียน

2.3.2.4 ทูทางวัฒนธรรม (Cultural Capital)

บูร์ดิเยอแบ่งรูปแบบของทูทางวัฒนธรรมซึ่งเป็นศักยภาพในการกระทำ เป็นความรู้ที่สะสมอยู่ในตัวตนออกเป็น 3 รูปแบบ คือ

1. ทูที่รวมอยู่ในฮาบิทัส ซึ่งเป็นทูที่อยู่ในรูปของการแสดงออกของร่างกายและจิตใจที่คงทนถาวร (Embodied Form) ทูประเภทนี้มักปรากฏในชีวิตทางวัฒนธรรม และต้องใช้ระยะเวลาในการก่อตัวเป็นรูปเป็นร่าง ได้แก่ การแสดงออกของร่างกายและจิตใจ เช่น ความสามารถ ความรอบรู้ ความสุนทริยภาพ การมีบุคลิกที่สง่างาม เป็นต้น ทูแบบนี้สามารถเปลี่ยนความ มั่งคั่งภายนอกให้กลายเป็นทูที่อยู่ในตัวคนได้ แต่ไม่สามารถเปลี่ยนได้อย่างทันทีทันใด หากต้องขึ้นอยู่กับเวลา สังคม และชนชั้นทางสังคม ทั้งนี้ทูที่รวมอยู่ในฮาบิทัส ยังรวมถึงการส่งผ่านทางพันธุกรรมในครอบครัวและเป็นมรดกที่คนมักไม่ได้นึกถึง เช่น ความสวย ผิวพรรณ สีส้ม ดวงตา เป็นต้น

2. ทูที่ถูกทำให้เป็นรูปธรรม (Objectified State) ทูวัฒนธรรมแบบนี้มีคุณสมบัติมากมาย เป็นคุณสมบัติที่มีความสัมพันธ์กับทูทางวัฒนธรรมในแบบอื่น ๆ แสดงออกเชิงวัตถุในรูปของสื่อหรือสิ่งของที่อยู่กับตัวหรือมีครอบครองของบุคคลที่เป็นเจ้าของทู ได้แก่ของใช้และของสะสมต่าง ๆ เช่น รูปภาพ งานเขียน หนังสือ ข้าวของเครื่องใช้ เครื่องมือสื่อสาร รถยนต์หรือมอเตอร์ไซด์ เป็นต้น ความเป็นวัตถุต่าง ๆ จึงสามารถส่งผ่านและสร้างเป็นทูทางวัฒนธรรมดังกล่าวได้

3. ทูที่ถูกทำให้เป็นสถาบัน (Institutionalization State) คือ ทูที่ถูกทำให้เป็นวัตถุหรือรูปธรรมที่ชัดเจน เป็นการอ้างอิงถึงคุณสมบัติเบื้องต้นของทูทางวัฒนธรรมในลักษณะการรับประกัน โดยแสดงออกในรูปของประกาศนียบัตร หนังสือรับรอง และการสอบวัดคุณสมบัติ ทูทางวัฒนธรรมจึงสามารถเปลี่ยนรูปได้ภายใต้เงื่อนไขเฉพาะ คืออาจเปลี่ยนรูปเป็นทูทางเศรษฐกิจ เช่น เงินเดือน หรือเปลี่ยนรูปกลายเป็นสถาบันในรูปของคุณสมบัติทางการศึกษา ทูแบบนี้ได้สร้างความแตกต่างระหว่าง ความรู้ที่เป็นทางการที่ได้รับการรับรองความสามารถ กับทูทางวัฒนธรรมแบบธรรมดา ทูนี้ยังทำให้เกิดการสับเปลี่ยนระหว่างทูทางวัฒนธรรมกับทูทางเศรษฐกิจได้อีกด้วย โดยการรับประกันทูทางการศึกษา ด้วยมูลค่าของเงิน เพราะผลผลิตของการแลกเปลี่ยนทูทางเศรษฐกิจไปเป็นทูทางวัฒนธรรมได้สร้างมูลค่าในรูปของทูทางวัฒนธรรมให้กับผู้ที่มีคุณสมบัติทางการศึกษา ผลกำไรในรูปวัตถุและสัญลักษณ์ที่คุณสมบัติทางการศึกษารับรอง ขึ้นกับ ความหายาก การลงทุนในแง่เวลา และความพยายาม

กล่าวโดยสรุป ด้วยรูปแบบของทูทางวัฒนธรรมนี้เอง บูร์ดิเยอได้แสดงแนวคิดเกี่ยวกับทูนี้ว่าเป็นสิ่งที่บุคคลได้รับกระบวนการหล่อหลอมทางสังคม อันกลายเป็นคุณสมบัติติดตัวที่เอื้อให้บุคคลสามารถนำไปเพิ่มพูนมูลค่าของตนได้ ในแง่มุมนี้ทูทางวัฒนธรรมจึงเป็นเหมือนเครื่องมือให้ผู้ที่มิทูอื่นน้อยไว้ใช้ในการ คืบคลาน ต่อสู้ ต่อรองกับโครงสร้างอื่น ๆ ที่เกิดขึ้น หรือแม้แต่กับอำนาจ

และการครอบงำที่อาจเป็นผลมาจากการที่บุคคลอื่น ๆ ที่มีทุนทางวัฒนธรรมเป็นเครื่องมือเช่นกัน ในกรณีของผู้สอนที่ทำการสอนมาเป็นเวลายาวนาน ก็อาจสะสมทุนทางเศรษฐกิจที่มาจากรายได้ เช่น เงินเดือน ค่าตอบแทนจากการสอนคาบเรียนพิเศษ ทุนทางสังคมก็ได้มาจากการเป็นผู้อาวุโสและมีตำแหน่งหน้าที่ทางวิชาการหรือการงาน ส่วนทุนทางวัฒนธรรมก็เป็นการสะสมประสบการณ์ของการทำงาน การจัดการเรียนการสอน ในทางตรงกันข้าม หากผู้สอนคนอื่นที่เพิ่งเข้ามาสู่อาณานิคมโรงเรียน ก็อาจประสบปัญหาเนื่องจากไม่มีทุนทางสังคมและทุนทางวัฒนธรรม แม้ว่าเขาอาจจะมีทุนทางเศรษฐกิจหรือมีทรัพย์สิน แต่หากผู้สอนคนนี้สะสมเวลาทำงานที่ยาวนานขึ้นหรือสามารถแปลงทุนทางเศรษฐกิจโดยนำมาเป็นค่าเล่าเรียนศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น เข้าร่วมอบรมพัฒนาการจัดการเรียนการสอน เพื่อให้มีความรู้ความสามารถนำสู่การเป็นผู้สอนที่ดีมีคุณภาพซึ่งหมายถึงทุนทางสังคมและวัฒนธรรมที่เพิ่มขึ้น ผู้สอนคนนี้ก็อาจได้รับการยอมรับหรือดำรงอยู่ในอาณานิคมนี้ได้เป็นอย่างดี

2.3.3 ฮาบิทัส

คำว่า ฮาบิทัส (Habitus) เป็นคำภาษาละตินที่บรูดีเยอร์นำมาใช้ ตามพจนานุกรมศัพท์ภาษาละติน (สุนีย์ ประสงค์บัณฑิต, 2553, หน้า 170) ให้ความหมายดังนี้ (1) สภาพการณ์แห่งการดำรงอยู่ สภาวะเคลื่อนไหวของร่างกาย ของวัตถุสิ่งของต่าง ๆ ของสิ่งที่ไม่ใช่วัตถุ หรือสิ่งที่เป็นนามธรรม สภาพเหตุการณ์ (2) การแสดงออก การแสดงสีหน้า กิริยา ท่าทาง ทักษะคติที่แสดงออกทางกายภาพ การวางท่าที่ (3) สไตล์ของเครื่องแต่งตัว เครื่องสุขภัณฑ์ ฯลฯ เครื่องประดับโดยเฉพาะที่เหมาะสมกับชนชั้นและโอกาส (4) ลักษณะทางกายภาพ บุคลิก อุปนิสัย ของสิ่งที่ไม่ใช่เชิงกายภาพ และ (5) การตกแต่ง การสร้าง หรือการก่อรูปโดยเน้นที่ลักษณะที่มองเห็นได้

สำหรับฮาบิทัสในความหมายของบรูดีเยอร์หมายถึง คลังความรู้พื้นฐานของมนุษย์ ที่จะนำติดตัวไปตลอดเวลา ระบบฮาบิทัส เป็นความเข้าใจสามัญที่มีผลต่อการมองโลกและความจริงในสังคม เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการตีความและปฏิบัติการของปัจเจกแต่ละคน อย่างไรก็ตามระบบฮาบิทัสมิใช่ระบบที่ตายตัว สามารถสร้างเพิ่มเติม เสริมแต่ง ลดลง หรือสละทิ้งได้ขึ้นอยู่กับการเรียนรู้และประสบการณ์ของแต่ละบุคคล (วินัย บุญลือ, 2545, หน้า 8) ด้วยเหตุนี้เอง บรูดีเยอร์จึงได้เสนอว่าคนมีทั้งส่วนที่เป็นอิสระและส่วนที่ถูกจำกัด โดยบางครั้งคนก็เป็นผู้ถูกกำหนดจากโครงสร้าง แต่ในบางครั้งคนก็สามารถกำหนดโครงสร้างได้เอง ทั้งนี้ สุนีย์ ประสงค์บัณฑิต (2553) ได้เสนอแนวคิดที่เกี่ยวข้องไว้ว่า ฮาบิทัสก็เป็นเสมือนตัวกำหนด¹⁵ อย่างหนึ่งที่มีลักษณะเป็นโครงสร้างที่สามารถเป็นทั้งตัวกำหนดและถูกกำหนดในขณะเดียวกัน จึงอาจกล่าวได้ว่า ฮาบิทัสเป็นโครงสร้างที่ยืดหยุ่นมากกว่าโครงสร้างอย่าง

¹⁵ แนวคิดเรื่องตัวกำหนด (Determinator) ซึ่งสนใจว่าจะ ไรคือตัวกำหนดพฤติกรรมของคน

อื่น นอกจากนี้ยังเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในตัวคน ในขณะที่โครงสร้างอื่นเกิดขึ้นอยู่ภายนอกตัวคน ทั้งนี้ บัวร์ดิเยอได้พยายามสร้างมุมมองของมโนทัศน์นี้ให้ก้าวพ้นจากคู่ตรงข้ามระหว่างปัจเจกชนในฐานะผู้กระทำการที่มีเจตจำนงอันอิสระกับโครงสร้างนามธรรมที่คอยกำกับการกระทำของปัจเจก โดยภายใต้มโนทัศน์ฮาบีทัสนี้ บัวร์ดิเยอได้เสนอว่า ปัจเจกหรือบุคคลคือร่างกายที่ถูกขัดเกลากลายทางสังคม ซึ่งไม่ใช่สิ่งที่อยู่ตรงกันข้าม หรืออยู่ภายใต้การกำกับการกระทำจากสังคม แต่เป็นรูปแบบหนึ่งของการปรากฏตัวทางสังคม ปัจเจกผู้กระทำการและสังคมจึงไม่ใช่สิ่งที่ถูกแยกออกจากกัน แต่เป็นความสัมพันธ์ในลักษณะที่เป็นความจริงทางสังคมอันเดียวกัน (Swart, 1997, pp. 95-97)

จากคำนิยามข้างต้น บัวร์ดิเยอ (Bourdieu, 1977, p. 214) ได้อธิบายคุณสมบัติของฮาบีทัสออกเป็น 6 ประการ ดังนี้

ประการแรก ฮาบีทัสเป็นความโน้มเอียงทางอุปนิสัย (Disposition) อย่างหนึ่ง บัวร์ดิเยออธิบายว่าความโน้มเอียงทางอุปนิสัย เป็นสิ่งที่แสดงผลของการกระทำที่เป็นระเบียบ มีความหมายใกล้เคียงกับคำว่า โครงสร้าง และยังหมายถึงวิถีแห่งความเป็นอยู่ สภาวะแห่งนิสัยความเคยชิน (ของร่างกาย) และเป็นเงื่อนไขล่วงหน้า แนวโน้ม ศักยภาพ หรือความโน้มเอียง

ประการที่สอง ฮาบีทัสเป็นโครงสร้างอย่างหนึ่ง เมื่อกล่าวถึงคำว่าโครงสร้าง ในความเข้าใจโดยทั่วไปก็คือสิ่งที่ตายตัว แนนอนไม่เปลี่ยนแปลง แต่ ฮาบีทัสเป็นโครงสร้างที่เปลี่ยนแปลงได้ แต่กระนั้นก็ยังรักษาโครงสร้างเดิมเอาไว้ โดยอาจอธิบายได้ว่า ในแง่หนึ่งหากมองเข้าไปภายใน อาจพบว่าฮาบีทัสเป็นโครงสร้างที่มีโครงสร้าง ภายในฮาบีทัสมีทั้งสิ่งที่อยู่ในระดับพื้นผิวและสิ่งที่ซ่อนอยู่ในระดับลึกคอยกำกับพื้นผิวเหล่านั้น ในอีกแง่หนึ่งเมื่อพิจารณาจากภายนอก ฮาบีทัสเป็นโครงสร้างที่ยืดหยุ่นได้ เป็นสิ่งที่คงที่ที่ยืดหยุ่นได้นั่นเอง

ประการที่สาม ฮาบีทัสเป็นผู้ผลิตโครงสร้างของการปฏิบัติและการสร้างภาพแทนความจริงของคนหรือผู้กระทำการ อาจกล่าวอีกอย่างหนึ่งได้ว่า การกระทำและการรับรู้ความจริงของคน มีโครงสร้างอย่างหนึ่งกำกับอยู่ และโครงสร้างนั้นได้มาจากฮาบีทัส

ประการที่สี่ ฮาบีทัสมีสถานภาพเป็นทั้งผู้กระทำและผู้ถูกกระทำ คือ เป็นผู้สร้างและผู้ถูกสร้าง เป็นผู้วางกฎเกณฑ์และเป็นผู้ถูกทำให้เป็นกฎเกณฑ์

ประการที่ห้า ฮาบีทัสสัมพันธ์กับความไร้สำนึก หรือความไม่รู้ตัว

ประการที่หก ฮาบีทัสไม่ได้มีอยู่เพียงในระดับปัจเจกบุคคล แต่ยังสัมพันธ์กับกลุ่มหรือชนชั้นด้วย นั่นคือ คนในกลุ่มเดียวกันจะมีการกระทำ มีกลยุทธ์ อารมณ์ ความรู้สึก ทักษะคติ ที่คล้ายคลึงกันโดยไม่ได้มาจากการบังคับ และไม่จำเป็นต้องตกลงกันไว้ก่อน

กล่าวโดยสรุปคือ ฮาบีทัสจึงเป็นโครงสร้างที่อยู่ภายในตัวปัจเจก และสัมพันธ์กับภายนอกผ่านกระบวนการกล่อมเกลากลายจากครอบครัว กลุ่มทางสังคมและชนชั้น ฮาบีทัสเป็นสิ่งที่อยู่ในระดับ

จิตสำนึกของปัจเจกเป็นส่วนที่มีความสั่นไหวเนื่องจากไม่ถูกควบคุมอย่างสิ้นเชิงโดยโครงสร้างสังคมหรือเจตจำนงอิสระของมนุษย์ผู้กระทำการ

สำหรับแนวคิดเรื่องฮาบิตัสนั้น บูร์ดิเยอได้แสดงความหมายในเชิงการเปลี่ยนแปลงของผู้ปฏิบัติในปฏิบัติการใด ๆ ที่สามารถเข้าใจไว่น่าสนใจ ดังนี้

2.3.3.1 การกำเนิดฮาบิตัส

ฮาบิตัสเป็นโครงสร้างอย่างหนึ่งที่มีอยู่ในตัวคน มีการทำงานเป็นระบบ เกิดขึ้นจากการที่คนมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น หรือสิ่งที่อยู่รอบตัว จึงอาจเข้าใจอย่างง่ายที่สุดเบื้องต้นว่า ฮาบิตัสมีจุดกำเนิดมาจากโครงสร้างทางสังคม ซึ่งเป็นสิ่งที่อยู่ภายนอกตัวคน ดังที่บูร์ดิเยอ กล่าวถึงนิยามของฮาบิตัสว่า “โครงสร้างแห่งสภาพแวดล้อมอันมีรูปแบบเฉพาะตัว (เช่น สภาพเงื่อนไขการดำรงอยู่ทางชนชั้น) ได้สร้างฮาบิตัสขึ้นมา...” (Bourdieu, 1977, p.72)

อย่างไรก็ตาม ฮาบิตัสก็ได้เกิดขึ้นจากสังคมเพียงฝ่ายเดียว ดังได้กล่าวแล้วว่า คนต้องปฏิสัมพันธ์กับโครงสร้างที่อยู่ภายนอก ซึ่งหมายถึงการใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับคนอื่นในสังคม การปฏิสัมพันธ์กับคนในสังคมจะเกิดขึ้นโดยผ่านการกระทำหรือการปฏิบัติ ซึ่งแสดงออกโดยมีร่างกายเป็นสื่อกลาง ฮาบิตัสจึงเกิดจากการผสมผสานระหว่างสังคมซึ่งอยู่ภายนอกกับการปฏิบัติทางร่างกายของคน บูร์ดิเยอ จึงให้ความสำคัญกับร่างกายของคนในฐานะที่มีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้การกระทำ การที่เด็กเลียนแบบกิริยาอาการของผู้ใหญ่ทุก ๆ วัน หรือการทำอะไรซ้ำ ๆ กันอย่างต่อเนื่องเป็นเวลานาน ๆ จะทำให้โครงสร้างจากการปฏิบัติซึ่งเป็นสิ่งที่อยู่ ภายนอกที่อาจเป็นความรู้ ประสบการณ์ทางสังคม เข้าไปอยู่ภายในร่างกาย หรือที่บูร์ดิเยอเรียกว่า การรับวัฒนธรรมเข้ามาในตัวเรา (Embodiment) โดยสิ่งที่สั่งสมอยู่ในโครงสร้างฮาบิตัส อาจเป็นเหมือนความรู้บางอย่างหนึ่งที่เรียกว่า ทักษะ ความชำนาญ เป็นความรู้ที่ได้มาจากการประสบการณ์ทางร่างกาย (สุณีย์ ประสงค์บัณฑิต, 2553, หน้า 75-76)

ตัวอย่างของการเรียนรู้เพื่อให้ได้มาซึ่งทักษะ ความชำนาญ อาจเห็นจากกรณีของผู้สอน ความรู้ความสามารถของผู้สอนได้มาจากการสร้างความรู้จากการศึกษาที่เล่าเรียนมาและประสบการณ์การสอนที่สะสมมายาวนาน สิ่งเหล่านี้เป็นการเรียนรู้ที่ไม่สามารถถ่ายทอดได้ด้วยการรับหรือการสั่งแบบให้ใบยาสั่งเพียงอย่างเดียว เป็นศิลปะแห่งความคิด และศิลปะแห่งการดำรงชีวิต เป็นการเรียนรู้ที่มีการพบปะกันหรือติดต่อสัมผัสระหว่างบุคคลต่าง ๆ เป็นระยะเวลายาวนาน

ผู้สอนที่อุทิศตัวให้กับหน้าที่การงาน จะสามารถทำให้ความรู้ความสามารถ เข้าไปอยู่ในตัวโดยเขาไม่รู้ตัว ไม่ต้องทำให้กฎเหล่านั้นเป็นสูตรทฤษฎี และพวกเขาจะสามารถเรียนรู้การเป็นผู้มีความชำนาญ ได้เองโดยไม่รู้ตัว (Bourdieu, 1984, p. 66)

2.3.3.2 ความโน้มเอียงทางอุปนิสัย

ฮาปิตัสได้มาจากการเรียนรู้ทางร่างกายโดยใช้เวลาอบรมบ่มเพาะเป็นเวลายาวนาน และฮาปิตัสก็จะเป็นโครงสร้างที่ดำรงอยู่อย่างคงทนในร่างกาย เป็นเหมือนสิ่งที่ถูกฝังหรือจารึกอยู่ในตัวคน กลายเป็นสิ่งที่เรียกว่า ความโน้มเอียงทางอุปนิสัย ซึ่งให้เห็นด้วยอาภักิริยาต่าง ๆ ทางร่างกาย เช่น น้ำเสียงสูง-ต่ำ จังหวะจะโคนในการพูด หางเสียง แววดา กิริยาอาการในการหยิบจับข้าวของ จังหวะการก้าวเดิน ท่วงท่าการยืน การกิน การชอบ การแสดงอารมณ์ เป็นต้น นำไปสู่การจำแนกได้ว่า เป็นอาภักิริยาแบบต่าง ๆ อาภักิริยาที่คนแสดงออกมาจึงไปผลิตซ้ำโครงสร้างทางสังคมภายนอก โดยอาภักิริยาที่แสดงให้ปรากฏทางร่างกายและส่งผลในการผลิตซ้ำโครงสร้างของกลุ่มหรือชนชั้นทางสังคม เรียกว่า การกลายสภาพผู้วัตถุ (Objectification) เป็นการแสดงออกมาภายนอกให้เห็นประจักษ์แก่สายตา โดยผู้แสดงอาจรู้ตัวบ้างไม่รู้ตัวบ้าง (สุนีย์ ประสงค์บัณฑิต, 2553, หน้า 77)

ดังนั้นการสร้างหรือการสั่งสมฮาปิตัส จึงสัมพันธ์กับการเรียนรู้ การฝึกฝน หรือการฝึกหัดที่ต้องใช้เวลายาวนาน โดยกระบวนการที่ว่านี้อาจอธิบายได้ว่าเวลาที่คนมีปฏิสัมพันธ์กับโลกภายนอกนั้น คนไม่ได้เป็นเหมือนภาชนะบางอย่างที่สามารถเปิดออกแล้วเทสิ่งที่มาจากภายนอกลงไปได้ทันที แต่จะต้องมีการปรับตัวก่อน ซึ่งเป็นภาวะที่ยุ่งยาก จนกระทั่งคุ้นเคยหรือปรับตัวเข้ากับภาวะภายนอกแล้ว ก็เหมือนเป็นการก้าวข้ามอุปสรรคได้ จึงเป็นการพัฒนาตนเองไปอีกขั้นหนึ่ง โครงสร้างฮาปิตัสเป็นผลมาจากการทำงานของร่างกาย ที่เป็นทั้งผู้กำหนดและผู้ถูกกำหนด ทำให้คนสามารถแสดงการกระทำออกมาได้อย่างเป็นอัตโนมัติจากความเคยชิน แต่ก็ได้หมายความว่าคนจะทำอะไรโดยไม่มีสติ ดังนั้นการจะวิเคราะห์ปฏิบัติการที่เป็นวิถีปฏิบัติต่าง ๆ ของผู้คน การเข้าไปสู่การศึกษาชีวิตประจำวันที่มีความเป็นพลวัตร ย่อมเป็นการเข้าถึงกระบวนการที่แสดงถึงสิ่งที่ซึมซับเข้าไปในฮาปิตัสของแต่ละคนนั่นเอง

กล่าวโดยสรุป การนำแนวคิดจากทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมของบูร์ดิเยอมาใช้ในการศึกษาครั้งนี้จะช่วยให้ทำความเข้าใจต่อปฏิบัติการของผู้สอนว่ามีวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้เป็นอย่างไร การกลายมาเป็นผู้สอนที่มีสถานภาพและบทบาทเฉพาะจึงเป็นการนำโครงสร้างตัวตนเดิม ทนเดิม ซึ่งถูกพัฒนาขึ้นมาภายใต้อาณาบริเวณเดิมของปัจเจกให้เปลี่ยนผ่านเข้ามาสู่อาณาบริเวณใหม่อันได้แก่อาณาบริเวณโรงเรียนที่เต็มไปด้วย กฎ กติกา ระเบียบ วิธีการและกลไกเฉพาะ โดยทั้งนี้เมื่อผู้สอนได้ก้าวเข้ามาสู่อาณาบริเวณดังกล่าว ระบบต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นหรือแม้แต่การให้คุณค่าต่าง ๆ ของสังคมนั้นย่อมเปลี่ยนไป ทนเดิม ประสบการณ์เดิมของผู้สอนที่อาจสอดคล้องหรือไม่สอดคล้องกับอาณาบริเวณใหม่จึงอาจนำมาสู่การปรับเปลี่ยนยุทธวิธีให้มีประสิทธิภาพ เพื่อต่อสู้กับอุปสรรคที่อาจเกิดขึ้นในการนำตนไปสู่ตำแหน่งทางสังคมอันพึงพอใจ ดังนั้นผู้สอนจึงต้องเรียนรู้ถึงทุนที่สั่งสมและได้

ซึมซับเข้ามาในตัวว่าต้องมีการปรับ เลื่อนไหล ต่อรอง ช่วงชิงหรือสะสมใหม่ เพื่อนำไปสู่การเกิด ปฏิบัติการที่สอดคล้องกับกฎ กติกา สังคม วัฒนธรรมอันเป็นที่ยอมรับภายใต้อาณาบริเวณและมีวิถี ปฏิบัติที่เกิดขึ้นภายใต้บริบททางสังคมวัฒนธรรมของอาณาบริเวณเฉพาะนี้เอง

2.3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม มีดังนี้

ดวงพร คงพิกุล (2555) ได้ศึกษาการผลิตซ้ำ ทูทางวัฒนธรรม: กรณีศึกษาโรงเรียนพระหฤทัย คอนแวนต์ โดยการศึกษาครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการสังสมสืบทอดวัฒนธรรมองค์การของ โรงเรียนพระหฤทัยคอนแวนต์ โดยใช้แนวคิดทุนทางวัฒนธรรมของปีแอร์ บูร์ดิเยอ โดยศึกษาการ สังสมทุนทางวัฒนธรรม 3 ระดับ คือ ทุนที่อยู่ในตัวคน ทุนที่อยู่ในวัตถุ และทุนที่อยู่ในสถาบัน ตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้คือ บุคลากรในโรงเรียนพระหฤทัยคอนแวนต์ จำนวน 19 คน เครื่องมือที่ ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลคือ แบบสัมภาษณ์แบบปลายเปิดและไม่ชี้แนะ และแบบบันทึกการสังเกต วิธีที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลคือ วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก การสัมภาษณ์ทางโทรศัพท์และการ สทนทนากลุ่ม การศึกษาเอกสารของโรงเรียน และการสังเกตอย่างมีส่วนร่วมหลังจากนั้น ผู้วิจัยดำเนินการ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา และเขียนผลการศึกษา ผลการศึกษาพบว่า ในการผลิตซ้ำ ทูทางวัฒนธรรมผู้บริหารมีบทบาทสำคัญในการผลิตทุนทางวัฒนธรรมของโรงเรียนพระหฤทัย คอนแวนต์เพื่อนำไปใช้เป็นแนวคิด ความเชื่อและค่านิยมสำหรับเป็นแนวทางปฏิบัติของบุคลากร ในโรงเรียน ผู้บริหารเผยแพร่ทุนทางวัฒนธรรมให้บุคลากรรับรู้ผ่านทางวิธีการอบรมพัฒนา การจัด กิจกรรมในโรงเรียน การประชุมและสัมมนา การตกแต่งสภาพแวดล้อมทางกายภาพของโรงเรียน การผลิตวัตถุสิ่งของ การนำโรงเรียนเข้ารับการประเมินคุณภาพ ประกวดและแข่งขันชิงรางวัล อีกทั้ง การปฏิบัติตนเป็นแบบอย่าง ในขณะที่บุคลากรโรงเรียนพระหฤทัยคอนแวนต์มีความเข้าใจและ ให้ความสำคัญต่อทุนทางวัฒนธรรม ของโรงเรียน ค่อนข้างแตกต่างจากแนวคิดที่ผู้บริหารกำหนด นอกจากนี้ในโรงเรียนมีการผลิตซ้ำ ทูทางวัฒนธรรมอย่างเป็นทางการโดยการบันทึกเป็นลายลักษณ์ อักษรและการผลิตซ้ำผ่านสื่ออิเล็กทรอนิกส์เช่น เว็บไซต์และเครือข่ายสังคมออนไลน์มากที่สุด รองลงมาคือ วิทยุกระจายเสียงการผลิตอัลบั้ม เพลงบันทึกในเทปคาสเซ็ทหรือซีดี และการเผยแพร่ ข่าวของโรงเรียนทางโทรทัศน์ส่วนวิธีการบอกเล่ามักใช้ในการผลิตซ้ำ ทูทางวัฒนธรรมอย่างไม่ เป็นทางการ ในการผลิตซ้ำทุนทางวัฒนธรรมของโรงเรียนพระหฤทัยคอนแวนต์พบปัญหาอุปสรรค คือ (1) บุคลากรเข้าใจความหมายทุนทางวัฒนธรรมของโรงเรียนแตกต่างกัน (2) บุคลากรบางส่วนมี ส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นและมีส่วนร่วมในกิจกรรมของโรงเรียนน้อย (3) โรงเรียนยังไม่มี การประเมินความพึงพอใจของบุคลากรที่มีต่อโรงเรียนด้านการทำงาน ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ อีกทั้ง ด้านการจัดการเรียนการสอน ผลการศึกษาได้นำไปสู่การนำเสนอแนวทางพัฒนาการผลิตซ้ำทุน

ทางวัฒนธรรมเพื่อเป็นประโยชน์ให้กับโรงเรียนและนำเสนอแนวทางสำหรับการพัฒนาการวิจัยครั้งต่อไป

รุ่งนภา ขรรยงเกษมสุข (2550) ทำการศึกษาและวิจัยในเรื่องชนชั้น นำในการเมืองไทยปัจจุบัน: การศึกษากระบวนการผลิตซ้ำทุนวัฒนธรรมตามแนวคิดปีแอร์ บูร์ดิเยอ โดยศึกษากระบวนการสร้างและการผลิตซ้ำ ทุนวัฒนธรรมของชนชั้น นำไทยปัจจุบัน และความสัมพันธ์ระหว่างทุนวัฒนธรรมกับทุนทางสังคมและทุนเศรษฐกิจ ผลการศึกษาพบว่าครอบครัวและสถานศึกษามีบทบาทหลักในการสร้างและผลิตซ้ำ ทุนของชนชั้น นำให้แก่บุตรหลาน ได้แก่ ทุนเศรษฐกิจ ทุนวัฒนธรรม ทุนทางสังคม และทุนสัญลักษณ์

วินัย บุญลือ (2545) ได้ศึกษากระบวนการปรับเปลี่ยนทุนทางวัฒนธรรมและการสะสมอำนาจเชิงสัญลักษณ์ของชุมชนชาวปกากะญอโดยประยุกต์ใช้มโนทัศน์ ทุนทางวัฒนธรรมของปีแอร์ บูร์ดิเยอ เพื่อสืบค้นถึงกระบวนการการสะสมทุนเชิงสัญลักษณ์ผ่านปฏิสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการสร้างอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ของปกากะญอ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือเศรษฐศาสตร์การเมืองว่าด้วยอำนาจเชิงสัญลักษณ์ โดยมองผ่านกิจกรรมการผลิตทางวัฒนธรรมของผู้นำชาวบ้าน เหล่านักวิชาการ และหน่วยงานภาคเอกชนต่าง ๆ ที่เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการผลิตทางวัฒนธรรมของชาวปกากะญอ จากการศึกษาพบว่า ตลอดช่วงเวลาเกือบสองทศวรรษที่ผ่านมากระบวนการสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับปกากะญอผ่านงานเขียนวิชาการ บทความ วารสาร เอกสารของหน่วยงานพัฒนาเอกชน และสื่อมวลชน ได้ผลิตอัตลักษณ์ให้มีฐานะเป็นศัพท์สิ่งแวดลอมและคนรักป่าโดยนำเสนอว่าการทำไร่หมุนเวียนคือระบบการเกษตรที่มีความยั่งยืน มีความสมดุลในระบบนิเวศน์และมีความเป็นธรรมต่อสังคม ดังนั้น การสะสมทุนทางวัฒนธรรมและการแปลงเป็นอำนาจเชิงสัญลักษณ์ ได้กลายเป็นเครื่องมือสำคัญในการทำทนายากรรมหลักของรัฐเกี่ยวกับสิ่งแวดลอม พลวัตของภูมิปัญญาท้องถิ่นจากความรู้พื้นบ้านได้เข้ามาสู่เวทีการต่อสู้ทางการเมืองเรื่องอัตลักษณ์จนกระทั่งกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอด้วยการขนานนามว่าเป็นลูกหลานของผืนป่าและแผ่นดิน ภาพลักษณ์เชิงลบของชาวปกากะญอในฐานะชาวเขาผู้ทำลายป่า คนบ้านนอกไม่มีการศึกษาได้ปรับเปลี่ยนมาสู่หน่วยทางสังคมและการเมืองว่าเป็นกลุ่มชาติพันธุ์ผู้มีปัญญาในการจัดทรัพยากรป่าไม้ ดังนั้นภายใต้กระแสสิ่งแวดลอมนิยมในปัจจุบัน บรรดาผู้ผลิตทางวัฒนธรรมของปกากะญอได้นำเสนอความเป็นชาติพันธุ์ที่รักและหวงแหนผืนป่าโดยการปรับเปลี่ยนทุนทางวัฒนธรรมมาเป็นอำนาจเชิงสัญลักษณ์ จนสามารถทำทนายากรรมหลักของชาติในการมองคนภูเขาจากแง่ของผู้ทำลายมาเป็นผู้รักษาแทน มีการพูดถึงกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอในฐานะลูกหลานของผืนป่าและแผ่นดิน ส่งผลให้ชาวปกากะญอมีพื้นที่ในการนิยามและปกป้องสิทธิโดยมีตำแหน่งที่ในสังคมได้มากขึ้น

สำหรับงานวิจัยในต่างประเทศเช่น แอดดิสัน (Addison, 2007) นำแนวคิดของบูร์ดิเยอมาใช้ในการวิจัย เรื่อง “Boudieuan Analysis of Contemporary Principle Leadership Practice: an Interview Study of Queensland Secondary School Principals” เพื่อที่จะนำเสนอและอธิบายขอบเขตของอำนาจที่มีอิทธิพลต่อการทำงานร่วมสมัย พบว่า การวิเคราะห์ตามแนวคิดของ Bourdieuan ระหว่าง ฮาบิตัส พื้นที่ และทุน ชี้ให้เห็นว่าปัจจัยด้านการศึกษาของผู้ในระดับสูงเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญมากต่อภาวะความเป็นผู้นำ ความซับซ้อน ความหลากหลายของหมู่คณะในโรงเรียนทำให้การรวมศูนย์อำนาจในโรงเรียนมีพลังน้อยลง โรงเรียนมีแนวโน้มที่จะมีการบริหารงานแบบกระจายอำนาจมากขึ้น ด้วยเหตุนี้ผู้นำจึงอยู่ในพื้นที่ของอำนาจที่หลากหลายในองค์กร

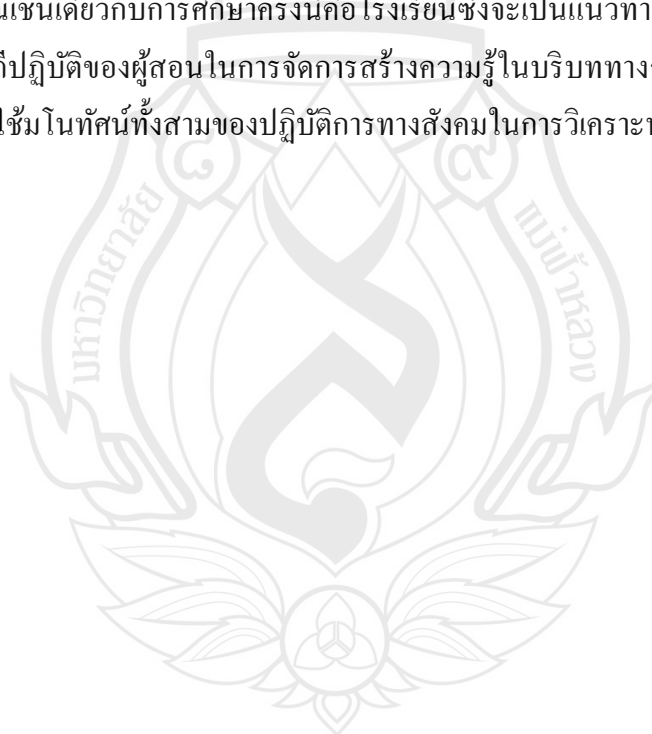
มิเชลและวิลโลเวอร์ (Michelle & Willower, 1992) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมองค์กรในโรงเรียน “Organizational Culture in a Good High School” พบว่า วัฒนธรรมองค์กรปรากฏชัดเจน ในการเน้นให้ความสำคัญและคุณค่าของวิชาการซึ่งเป็นวัตถุประสงค์หลักของการดำเนินการโรงเรียน ซึ่งแสดงออกทางผู้บริหารโรงเรียนและได้รับการสนับสนุนจากผู้ปกครอง สัญลักษณ์ทางกายภาพที่ปรากฏแสดงถึงการเน้นด้านวิชาการของโรงเรียนและการส่งเสริมให้นักเรียนพยายามที่จะพัฒนาตนเองเพื่อให้ประสบความสำเร็จในชีวิต วัฒนธรรมองค์กรในโรงเรียนส่วนใหญ่เป็นวัฒนธรรมย่อยระหว่างคุณครูหรือผู้ใหญ่ ส่วนนักเรียนมักถูกละเลยหรือถูกแสดงบทบาทน้อยกว่า ดังนั้น ปัญหาสำคัญของโรงเรียนบางประการจึงถูกละเลยด้วย ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า นักเรียนควรได้รับการพิจารณาให้เข้ามามีส่วนในการพัฒนาวัฒนธรรมองค์กรของโรงเรียนด้วยเพราะในการพูดถึงวัฒนธรรมองค์กร กลุ่มนักเรียนจะพูดถึงสิ่งที่ถูกคาดหวังจากผู้ใหญ่จนไปถึงเรื่องการบริหารงานของโรงเรียน ดังนั้นหากให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมมากขึ้น ก็จะช่วยให้เกิดการพัฒนาวัฒนธรรมองค์กรได้ ผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่า บุคลากรแต่ละกลุ่มในองค์กรมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาวัฒนธรรมองค์กร โดยองค์กรควรสนับสนุนให้มีการไตร่ตรองและพิจารณาเป้าหมายของโรงเรียนอย่างรอบคอบร่วมกันทุกฝ่ายด้วย

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม สรุปได้ดังนี้

ในการศึกษาครั้งนี้ใช้ทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมเพื่อแสดงข้อค้นพบในมิติทางสังคมศาสตร์ งานวิจัยที่พบส่วนใหญ่เป็นงานเชิงคุณภาพที่อาศัยแนวคิดดังกล่าวเพื่อการวิเคราะห์ปฏิบัติการที่แตกต่างกันไปในบริบทเฉพาะต่าง ๆ เมื่อกล่าวถึงปฏิบัติการทางสังคมตามแนวคิดของบูร์ดิเยอ่อมประกอบไปด้วยมโนทัศน์ อาณาบริเวณ ทุนและฮาบิตัส งานวิจัยที่พบส่วนใหญ่จะมุ่งเน้นศึกษาทุนทางวัฒนธรรมเป็นสำคัญ เช่น ดวงพร คงพิกุล (2555) ได้ศึกษาปฏิบัติการที่เป็นการส่งสมสืบทอดวัฒนธรรมองค์กรและวินัย บุญลือ (2545) ได้ใช้มโนทัศน์ทุนทางวัฒนธรรมของบูร์ดิเยอเพื่อศึกษากระบวนการปรับเปลี่ยนทุนทางวัฒนธรรมและการสะสมอำนาจเชิงสัญลักษณ์ ส่วนรุ่งนภา

ขรรชงเกษมสุข (2550) ได้ศึกษากระบวนการผลิตซ้ำทุนวัฒนธรรมเช่นกันแต่ระบุถึงการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทุนวัฒนธรรมกับทุนทางสังคมและทุนเศรษฐกิจด้วย แต่อย่างไรก็ตาม การศึกษาได้แสดงข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับมโนทัศน์อื่น ๆ เช่นกัน เช่น การกล่าวถึงผู้ปฏิบัติการ อาทิ ชนชั้นนำในการเมืองไทย ชาวปากเกาะญอ หรือแม้กระทั่งอาณาบริเวณในฐานะองค์ประกอบของปฏิบัติการ เพียงแต่ให้ความสำคัญน้อยกว่ามโนทัศน์หลักของการวิเคราะห์

ถึงแม้ว่างานที่พบจะไม่ได้เป็นงานที่เกี่ยวข้องกับวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้โดยตรง แต่สำหรับดวงพร คงพิกุล (2555) ได้ศึกษาปฏิบัติการที่เป็นการส่งสมสืบทอดวัฒนธรรมองค์การ แอดดิสัน (Addison, 2007) ได้วิเคราะห์ระหว่างมโนทัศน์ฮาบีตัส พื้นที่ และทุนเพื่อชี้ให้เห็นว่าปัจจัยด้านการศึกษาของผู้ในระดับสูงเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญมากต่อภาวะความเป็นผู้นำ และมีเชลและวิลโลเวอร์ (Michelle and Willower, 1992) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมองค์การในโรงเรียน “Organizational Culture in a Good High School” งานในส่วนหลังนี้จึงใช้แนวคิดปฏิบัติการทางสังคมกับอาณาบริเวณเช่นเดียวกับการศึกษาครั้งนี้คือ โรงเรียนซึ่งจะเป็นแนวทางในการนำมาประยุกต์ใช้เพื่อวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ในบริบททางการศึกษาซึ่งการศึกษาในงานชิ้นนี้จะได้ใช้มโนทัศน์ทั้งสามของปฏิบัติการทางสังคมในการวิเคราะห์



บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยเรื่อง วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้ มุ่งเน้นการศึกษาวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้เป็นสำคัญ ด้วยการพิจารณาเสมือนเป็นวิถีปฏิบัติอื่น ๆ ที่ปรากฏในสังคม สอดคล้องกับฐานคิดที่ว่าวิถีปฏิบัติเฉพาะนี้มี ความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันทั้งในระดับนโยบายของภาครัฐและระดับปฏิบัติการของกิจกรรมในบริบท ทางสังคมวัฒนธรรม การใช้กระบวนการทัศน์และกรอบแนวคิดที่แตกต่างกันออกไปในประเด็นที่ศึกษา ย่อมนำมาซึ่งความหลากหลายทางข้อมูลอันจะเป็นประโยชน์เพื่อนำมาใช้ในการนำมาใช้ในลำดับต่อไป

การวิจัยครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Methodology) ด้วยวิธี การศึกษา เชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic studies) เพื่ออธิบายและตีความข้อมูลวิถีปฏิบัติการจัดการสร้าง ความรู้ของผู้สอนเป็นบุคคลหลักซึ่งถือเป็นประเด็นเจาะจงที่ศึกษาเฉพาะ (Problem-Oriented) ร่วมกับ วิธีการค้นคว้าหาข้อเท็จจริงจากการเก็บข้อมูลด้วยวิธีการที่เคร่งครัด (ชาย โพธิ์สิตา, 2547, หน้า 153) โดยผู้วิจัยได้อาศัยแนวทางในการตั้งปัญหาการวิจัยเพื่อกำหนดประเด็นเฉพาะด้วยลักษณะการตั้ง ปัญหาจากสิ่งแวดล้อม (Foreshadowed Problems) (ไพฑูริย์ สินลารัตน์ และลำลี ทองธิว, 2535, หน้า 119) จากสภาพการณ์จริงทางสังคมเพื่อเสนอวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนใน สังคมแห่งการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทจริงและตรงตามเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติแก่ผู้เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้กำหนดการดำเนินการวิจัยออกเป็น 3 ระยะเพื่อเป็นแผนปฏิบัติการโดยนำเสนอ เป็นลำดับดังนี้

3.1 ระยะเตรียมการ (ข้อมูลเอกสาร) โดยแบ่งการดำเนินงานออกเป็น 2 ส่วน

3.1.1 เตรียมและศึกษาข้อมูลบริบทเพื่อกำหนดมโนทัศน์และขอบเขตของงานวิจัย ดังนี้

3.1.1.1 ข้อมูลสภาพการณ์ในระดับมหภาคและจุลภาคที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ การศึกษาของประเทศไทย

3.1.1.2 ข้อมูลโครงการศึกษานำร่อง (สำรวจวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่ปรากฏ อยู่)

3.1.2 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องด้วยการทบทวนวรรณกรรมของแนวคิดและทฤษฎี ดังนี้

3.1.2.1 พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

3.1.2.2 ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

3.1.2.3 ทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม

3.2 ระยะดำเนินการ (ข้อมูลสนาม) โดยแบ่งการดำเนินงานออกเป็น 3 ส่วน

3.2.1 กำหนดพื้นที่ศึกษา (การเข้าถึงพื้นที่)

3.2.2 กำหนดกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (หลักและรอง)

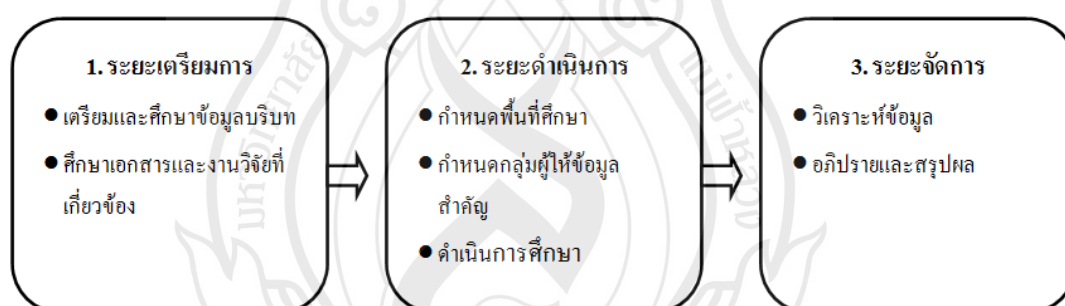
3.2.3 ดำเนินการศึกษา (ลงพื้นที่และเก็บรวบรวมข้อมูล-ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย)

3.3 ระยะจัดการ (สรุปผลข้อมูลและอภิปราย) โดยแบ่งการดำเนินงานออกเป็น 2 ส่วน

3.3.1 วิเคราะห์ข้อมูล

3.3.2 สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

ลำดับการดำเนินการวิจัยทั้ง 3 ระยะ สามารถแสดงดังภาพที่ 3.1



ภาพที่ 3.1 ลำดับการวิจัยเรื่องวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้

รายละเอียดของการดำเนินงานมีดังนี้

3.1 ระยะเตรียมการ (ข้อมูลเอกสาร)

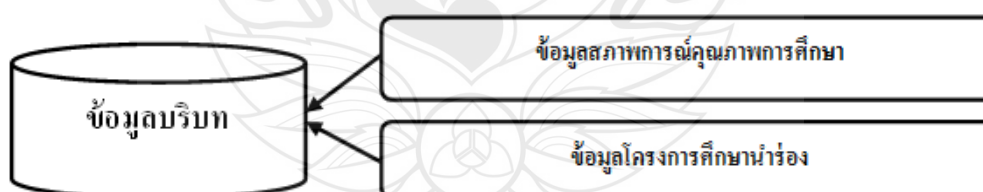
โดยแบ่งการดำเนินงานออกเป็น 2 ส่วน

3.1.1 เตรียมและศึกษาข้อมูลบริบทเพื่อกำหนดมโนทัศน์และขอบเขตของงานวิจัย

ผู้วิจัยได้รวบรวมข้อมูลสภาพการณ์ที่แสดงถึงคุณภาพการศึกษาของประเทศไทยจากตัวอย่างรายงานในระดับมหภาคจากแหล่งต่างประเทศและระดับจุลภาคจากแหล่งภายในประเทศ ที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของผู้เรียนจากการจัดการศึกษาภาครัฐภายใต้ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ที่เป็นนโยบายแห่งชาติ ในระหว่างปี พ.ศ. 2550 จนถึงปัจจุบัน เพื่อสะท้อนถึงสภาพการณ์ของการศึกษาในปัจจุบันและเป็นข้อมูลบริบทของการศึกษารุ่นนี้ โดยนำเสนอเป็นข้อมูลสภาพการณ์ในระดับมหภาคและจุลภาคที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของประเทศไทย

สืบเนื่องจากข้อมูลสภาพการณ์ข้างต้น ผู้วิจัยวางแผนการรวบรวมข้อมูลพื้นฐานเพิ่มเติมด้วยการศึกษาข้อมูลในโครงการนำร่อง (Pilot Project) จากภาคสนาม โดยสำรวจวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนที่ปรากฏในบริบทจริงจากการลงพื้นที่ใน 3 โรงเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เข้าร่วมโครงการพัฒนาครูเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาโดยตลาดหลักทรัพย์แห่งประเทศไทยร่วมกับมหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง วิธีการโดยดัดแปลงใช้วิธีการสังเกตจากสนาม (นิสา ชูโต, 2548) และกระบวนการจัดทำชุมชนปฏิบัติการด้านการเรียนรู้ (พัชรินทร์ สิริสุนทร, 2552, หน้า 95-96) โดยนำเสนอเป็นข้อมูลโครงการศึกษานำร่อง

ในระยะเตรียมการ ผู้วิจัยจะได้ข้อมูลชุดแรกคือข้อมูลบริบท ดังภาพที่ 3.2



ภาพที่ 3.2 ข้อมูลบริบทเพื่อกำหนดมโนทัศน์และขอบเขตของงานวิจัย

3.1.2 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องด้วยการทบทวนวรรณกรรมของแนวคิดและทฤษฎี

ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับมโนทัศน์เชิงทฤษฎีคือ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม และงานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ เพื่อเป็นองค์ความรู้ในการศึกษาครั้งนี้ รายละเอียดดังนี้

การศึกษา พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ เพื่อสังเคราะห์วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในระดับนโยบายของภาครัฐซึ่งถือเป็นกฎหมาย อำนาจตั้งต้นที่กุมและกำหนดทิศทางของการศึกษาของประเทศที่สำคัญที่กำหนดขึ้นเพื่อประโยชน์ในการจัดการศึกษา โดยได้รับการดำเนินการจัดทำขึ้นด้วยความร่วมมือจากหลายฝ่าย เช่น ฝ่ายการเมือง ฝ่ายข้าราชการ ครู อาจารย์ ตลอดจนประชาชนองค์กรและสถาบันต่าง ๆ มีการประมวลองค์ความรู้ต่าง ๆ และข้อมูลจากการศึกษาสภาพปัญหาในบริบท เพื่อเป็นนโยบายทางการศึกษาของประเทศไทยโดยตรง

สำหรับการทบทวนวรรณกรรมของทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม เป็นการศึกษาตั้งแต่แนวคิดพื้นฐานมาสู่การนำแนวคิดมาใช้ในการสร้างความรู้ในระบบการศึกษา เพื่อสังเคราะห์วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นปฏิบัติการเพื่อผู้เรียนจะได้รับทั้งความรู้และกระบวนการเรียนรู้ ผู้สอนต้องมียุติปฏิบัติในการส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นบุคคลที่มีคุณภาพและศักยภาพ กล่าวคือมีความรู้พื้นฐานที่จำเป็นและมีทักษะในการค้นคว้าแสวงหาความรู้ คิดวิเคราะห์ สร้างสรรค์อย่างมีประสิทธิภาพ และมีกระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง อันเป็นคุณลักษณะที่สำคัญของบุคคลในสังคมแห่งการเรียนรู้ Murphy (1997) ได้เสนอถึงแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ที่ให้ความสำคัญทั้งตัวความรู้และวิธีการสร้างความรู้ โดยแสดงถึงการที่ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองและยังได้เรียนรู้เกี่ยวกับการควบคุมและกำหนดการเรียนรู้ของตนเองอีกด้วย แนวคิดการสร้างความรู้จึงเป็นเสมือนการสร้างวัฒนธรรมในการสร้างความรู้ผนวกกับการมีความสามารถในการใช้ความรู้ให้เกิดประโยชน์กับสังคมที่เกิดอย่างต่อเนื่องเป็นวงจรแห่งการเรียนรู้ไปตามความพลวัตของความรู้และเป็นไปตามเจตนารมณ์ในระดับนโยบายการจัดการศึกษาที่มุ่งเน้นให้เป็นการศึกษาตลอดชีวิตอีกด้วย

ส่วนการศึกษาทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมของปีแอร์ บูร์ดิเยอนั้น เพื่อเป็นการขยายวิธีปฏิบัติของผู้สอนในมิติทางสังคมให้ชัดเจนยิ่งขึ้น การอาศัยแนวคิดเกี่ยวกับปฏิบัติการทางสังคมจะช่วยให้สามารถทำความเข้าใจวิธีปฏิบัติของผู้สอนที่เกิดขึ้นในบริบทเฉพาะนี้ ด้วยการใช้องค์ประกอบที่แสดงถึงความสัมพันธ์ตามแนวคิดทฤษฎีคือ ฮาบิทัส (Habitus) ทุน (Capital) และอาณาบริเวณ (Field) จะเป็นการอธิบายผู้สอนว่าเขามีวิธีปฏิบัติในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้ภายใต้นโยบายลงสู่การปฏิบัติอย่างไร

ผู้วิจัยจะได้ข้อมูลชุดที่สองในระยะเตรียมการคือวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้จากการ ทบทวนวรรณกรรม ดังภาพที่ 3.3



ภาพที่ 3.3 การทบทวนวรรณกรรมเพื่อสังเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้

3.2 ระยะดำเนินการ (ข้อมูลสนาม)

ระยะดำเนินการแบ่งออกเป็น 3 ส่วน

3.2.1 กำหนดพื้นที่ศึกษา (การเข้าถึงพื้นที่)

ผู้วิจัยคัดเลือกพื้นที่เป้าหมายคือโรงเรียนสำหรับการเก็บข้อมูลภาคสนามโดยพิจารณาจาก ความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของงานวิจัยเป็นหลัก และคัดเลือกอย่างเจาะจงโดยการพิจารณาว่า โรงเรียนดังกล่าวมีคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ได้แก่ การให้ความร่วมมือของสมาชิกในโรงเรียนใน การเก็บข้อมูล พื้นที่การศึกษาที่อยู่ในเขตภาคเหนือเพื่อความสะดวกในการเดินทางและการพักอาศัย ระหว่างเก็บข้อมูลภาคสนามที่โรงเรียนและชุมชนโดยรอบ มีความแตกต่างกันในส่วนในระดับ การเปิดทำการสอน ผู้วิจัยได้ติดต่อหลายโรงเรียนและได้คัดเลือกโรงเรียนที่ตรงกับเกณฑ์คุณสมบัติ จำนวน 2 โรงเรียน ได้แก่

3.2.1.1 โรงเรียนวัดเมธังกราวาส (เทศรัฐราษฎร์นุกูล)¹⁶ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน เปิดการศึกษาตั้งแต่ประถมศึกษาปีที่ 1-6

3.2.1.2 โรงเรียนจุฬารัตนราชวิทยาลัยราชวิทยาลัยเชียงราย¹⁷ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐานเปิดการสอนตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 1-6

¹⁶ ตั้งอยู่เลขที่ 39 ถนนราษฎร์ดำเนิน ตำบลในเวียง อำเภอเมืองแพร่ จังหวัดแพร่ รหัสไปรษณีย์ 54000 โทรศัพท์ 054-511215 โทรสาร 054-533514 เว็บไซต์ www.methang.ac.th สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในครั้งต่อไป ผู้วิจัยใช้ชื่อว่า โรงเรียนวัดเมธังกราวาส

เมื่อได้ติดต่อการใช้ข้อมูลเพื่อการวิจัยจากผู้บริหารทั้งสองโรงเรียนแล้ว ผู้วิจัยได้จัดทำจดหมายทางการเพื่อขออนุญาตในการเก็บและใช้ข้อมูลเพื่อการวิจัย จากนั้นผู้วิจัยจึงรวบรวมข้อมูลเอกสารที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนทั้งสองและลงพื้นที่สำหรับการเก็บข้อมูลภาคสนามเพื่อการดำเนินการวิจัยตามแผนปฏิบัติการที่ได้กำหนดไว้

3.2.2 กำหนดกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

การคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญเป็นหนึ่งในองค์ประกอบสำคัญของการออกแบบการวิจัย (ชาย โพธิ์สิตา, 2549, หน้า 108) ในการคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญย่อมเกี่ยวพันถึงความเหมาะสมกับแนวคิด จุดมุ่งหมาย และวัตถุประสงค์ของการศึกษา ผู้วิจัยเลือกโดยการคำนึงถึงผู้ให้ข้อมูลที่เป็นบุคคลมีประสบการณ์มากและมีความรู้หรือมีประสบการณ์กว่าคนทั่วไปในเรื่องเฉพาะนั้น ๆ เป็นสำคัญ หรือแม้แต่ผู้ที่พบเฉพาะหน้าในระหว่างการเก็บข้อมูลภาคสนามที่เหมาะสมแก่โอกาสแต่สามารถให้ข้อมูลได้ในขณะนั้น ผู้วิจัยได้กำหนดผู้ให้ข้อมูลสำคัญออกเป็นสามส่วน คือ กลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก กลุ่มผู้ให้ข้อมูลรอง และบริบทที่เป็นพื้นที่ศึกษา รายละเอียดดังนี้

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักคือ ผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของโรงเรียนวัดเมธังกราวาสฯ และโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลรองคือ ผู้บริหาร ผู้เรียนของโรงเรียนวัดเมธังกราวาสฯ และโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย

บริบทที่เป็นพื้นที่ศึกษาคือ โรงเรียนวัดเมธังกราวาสฯ และโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย และเพื่อให้การเก็บข้อมูลเป็นประโยชน์ต่อการนำไปสู่การวิเคราะห์โดยเฉพาะอย่างยิ่งแล้วด้วยการวิจัยเชิงคุณภาพที่ต้องทำการวิเคราะห์ไปพร้อมกับการเก็บข้อมูล ดังนั้นการเก็บรวบรวมจึงจำเป็นที่จะต้องมีการจัดกลุ่มข้อมูลตามวิธีการเก็บ พื้นที่และกลุ่มผู้ให้ข้อมูล โดยผู้วิจัยกำหนดรหัส ตามรายละเอียดปรากฏในตารางที่ 3.1

¹⁷ ตั้งอยู่เลขที่ 345 หมู่ 2 บ้านป่าขาม อำเภอเมืองเชียงราย จังหวัดเชียงราย รหัสไปรษณีย์ 57000 โทรศัพท์ 0-5317-4551-4 โทรสาร 0-5317-4555 เว็บไซต์ <http://www.pcccr.ac.th> สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในครั้งต่อไปผู้วิจัยใช้ชื่อว่า โรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย

ตารางที่ 3.1 การกำหนดวิธีการเก็บข้อมูล รหัสพื้นที่ข้อมูลและกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

วิธีเก็บข้อมูล	รหัส	พื้นที่ข้อมูลและผู้ให้ข้อมูลสำคัญ	จำนวน
การสังเกตแบบมีและไม่มีส่วนร่วม	(1)	ผู้สอนของโรงเรียนวัดเมธังกราวาสฯ	5
การสัมภาษณ์แบบเจาะลึก	(2)	ผู้สอนของโรงเรียนจุฬาภรณ์ฯ เชียงราย	5
การสัมภาษณ์โดยไม่จำกัดคำตอบ	(3)	ผู้บริหาร โรงเรียนวัดเมธังกราวาสฯ	1
	(4)	ผู้บริหาร โรงเรียนจุฬาภรณ์ฯ เชียงราย	1
การสังเกตแบบมีและไม่มีส่วนร่วม	(5)	ผู้เรียนของโรงเรียนวัดเมธังกราวาสฯ	5
การสัมภาษณ์โดยไม่จำกัดคำตอบ	(6)	ผู้เรียนของโรงเรียนจุฬาภรณ์ฯ เชียงราย	5
การสำรวจพื้นที่และเอกสาร	(0)	โรงเรียนวัดเมธังกราวาสฯ	1
	(00)	โรงเรียนจุฬาภรณ์ฯ เชียงราย	1

3.2.3 ดำเนินการศึกษา (ลงพื้นที่และเก็บรวบรวมข้อมูล-ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย)

ผู้วิจัยเริ่มดำเนินการโดยศึกษาคุณลักษณะที่สำคัญของการวิจัยเชิงคุณภาพด้วยจากแนวทางวิธีวิทยาและตัวอย่างงานวิจัย พร้อมรับคำชี้แนะแนวทางจากอาจารย์ที่ปรึกษาคุณนิพนธ์และผู้ทรงคุณวุฒิ โดยการเตรียมพร้อมดังนี้

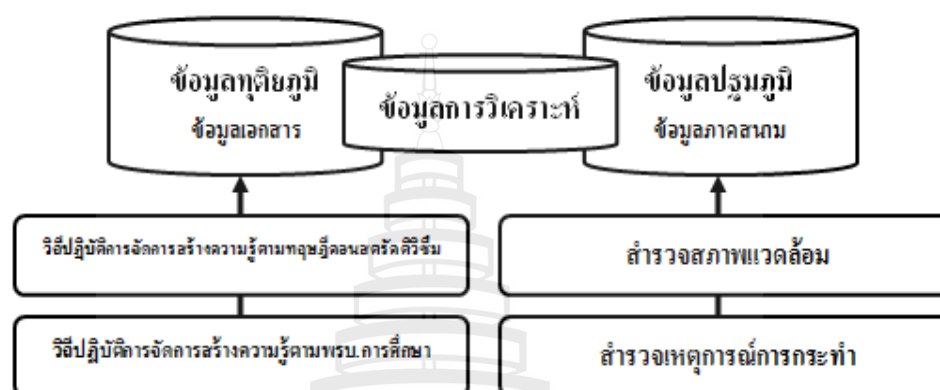
3.2.3.1 ตัวผู้วิจัยนับเป็นเครื่องมือสำคัญที่สุด เพราะการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นการสัมผัสกับผู้ให้ข้อมูลโดยตรง ผู้วิจัยจึงต้องเตรียมตนเองให้มีสุขภาพพร้อมก่อนลงพื้นที่เก็บข้อมูล

3.2.3.2 เครื่องมือที่ช่วยจดบันทึก คือ สมุดจดบันทึกและปากกา สำหรับจดบันทึกข้อมูลจากการสังเกต สภาพแวดล้อม บรรยากาศ พฤติกรรม และสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

3.2.3.3 อุปกรณ์บันทึกเสียงเพื่อใช้บันทึกข้อมูลระหว่างการสัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อนำมาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล และตรวจสอบความคลาดเคลื่อนของข้อมูล

3.2.3.4 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและทบทวนวรรณกรรมที่เป็นองค์ความรู้ที่ได้จัดเตรียมไว้เพื่อการดำเนินตามแนวคิดและมโนทัศน์ในการวิจัยอย่างถูกต้อง

3.2.3.5 เก็บรวบรวมข้อมูล เนื่องจากงานวิจัยนี้ใช้ข้อมูลในการวิเคราะห์ 2 ประเภท ได้แก่ ข้อมูลเอกสารเพื่อเป็นข้อมูลทุติยภูมิและข้อมูลภาคสนามเพื่อเป็นข้อมูลปฐมภูมิ ซึ่งมีวิธีการเก็บรวบรวมทั้งสองประเภทแตกต่างกันดังแสดงในภาพที่ 3.4



ภาพที่ 3.4 ข้อมูลทุติยภูมิและข้อมูลปฐมภูมิเพื่อการวิเคราะห์

รายละเอียดการดำเนินการมีดังนี้

1. เก็บรวบรวมข้อมูลเอกสารเพื่อการวิเคราะห์เนื้อหาจากเอกสารโดยมีองค์ประกอบหลักของการวิเคราะห์คือการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ
2. เก็บรวบรวมข้อมูลภาคสนามด้วยวิธีการศึกษาเชิงชาติพันธุ์วรรณาโดยเริ่มต้นที่สำรวจสภาพแวดล้อมของโรงเรียน (Scene Survey) จากนั้นจึงสำรวจเหตุการณ์การกระทำภายในโรงเรียน (Event-Action Survey) เพื่อพิจารณาว่าภายในโรงเรียนมีกิจกรรมและวิถีปฏิบัติของผู้สอนเป็นอย่างไร ผู้วิจัยจะต้องเข้าร่วมกิจกรรมและมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในโรงเรียน เพื่อสังเกตวิถีปฏิบัติเป็นระยะเวลา 6 เดือนระหว่างปีการศึกษา 2554-2555 โดยมีขั้นตอนการเก็บข้อมูลภาคสนาม ดังนี้
 - 1) สำรวจลักษณะทั่วไปและสภาพแวดล้อมของพื้นที่ศึกษาเพื่อศึกษาองค์ประกอบทั่วไปด้านต่าง ๆ เช่น อาคาร สถานที่ ลักษณะทางภูมิศาสตร์ สมาชิกของโรงเรียน เป็นต้น จากนั้นก็รายละเอียดที่พบเห็นเบื้องต้นนั้นลงในสมุดบันทึกข้อมูลภาคสนาม การสำรวจในลักษณะนี้ผู้วิจัยอยู่ในฐานะคนนอก (Outsider) คือเป็นผู้ที่เข้าเยี่ยมชม (Visitor) ของโรงเรียน
 - 2) ผู้วิจัยได้รับโอกาสเข้าเป็นอาสาสมัครทำงานในโรงเรียนเพื่อเปลี่ยนสถานะจากการเป็นคนนอกโรงเรียนมาเป็นคนใน (Insider) ของโรงเรียน เนื่องจากอาสาสมัครเป็นกลุ่มสมาชิกหนึ่งที่มีอยู่ในโรงเรียนพื้นที่ข้อมูลทั้งสองแห่ง

3) สํารวจเหตุการณ์การกระทำ ที่เป็นกิจกรรมสื่อสารภายในโรงเรียน เพื่อพิจารณาว่าโรงเรียนทั้งสองมีเหตุการณ์และกิจกรรมอะไรเกิดขึ้นบ้าง โดยผู้วิจัยทำงานในฐานะเป็นอาสาสมัคร และปฏิบัติงานภายในโรงเรียนตามหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย ปฏิบัติงานและใช้ชีวิตอยู่ในโรงเรียน เช่นเดียวกับผู้สอนหรือสมาชิกคนอื่นในโรงเรียน เพื่อเก็บข้อมูลเชิงลึกในวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ด้วยการจดบันทึก ทั้งยังรวมถึงการบันทึกภาพและเสียงเหตุการณ์ต่าง ๆ เช่น การเรียนการสอน การสนทนา การทำกิจกรรมภายในโรงเรียน การประชุมงาน เป็นต้น ทั้งนี้การบันทึกต่าง ๆ จะต้องได้รับอนุญาตแล้วจากผู้ให้ข้อมูลสำคัญ หากในกลุ่มของผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนใดไม่ประสงค์ให้บันทึก ผู้วิจัยจะใช้การจดบันทึกภาคสนามแทนโดยมีข้อตกลงว่าจะไม่มีการเปิดเผยนามจริงของผู้ให้ข้อมูลในการนำเสนองานวิจัยแต่จะใช้นามสมมุติแทน ผู้วิจัยใช้เครื่องบันทึกเสียงที่สามารถบันทึกเสียงได้ ทำให้สามารถร่วมกิจกรรมกับสมาชิกในโรงเรียนหรือควบคู่ไปกับการจดบันทึกภาคสนาม ส่วนการบันทึกภาคสนามใช้สำหรับบันทึกบริบทแวดล้อม ได้แก่ สถานการณ์การสื่อสาร บุคคล พฤติกรรมของบุคคล เหตุการณ์การกระทำ เครื่องมือและอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่ใช้ประกอบกิจกรรม เพื่อนำมาประกอบการวิเคราะห์และทำความเข้าใจข้อมูลการบันทึกเสียงและภาพภายหลัง

4) ติดตามกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เพื่อให้ได้ข้อมูลในเชิงลึกในแง่ของวิถีปฏิบัติอื่นๆที่อาจเกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ในบริบทจริง จึงจำเป็นต้องมีการสังเกตกลุ่มบุคคลอย่างใกล้ชิดและต่อเนื่องว่าบุคคลมีวิถีชีวิตประจำวัน การมีส่วนร่วม สภาพสังคมที่อยู่อาศัย และการปฏิบัติตัวเมื่อมีการภาระงานและเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ในโรงเรียน อันจะทำให้เห็นสิ่งที่เกิดขึ้นจริงในพื้นที่ได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

5) วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลภาคสนามที่เลือกใช้ มีรายละเอียดดังนี้

การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Non-Participation Observation) คือ การสังเกตที่ผู้วิจัยไม่ได้เข้าไปใช้ชีวิตหรือทำกิจกรรมร่วมกับบุคคลที่กำลังศึกษาโดยไม่ต้องให้ผู้ถูกสังเกตรู้สึกทราบ เพราะอาจทำให้พฤติกรรมแปรเปลี่ยนไปจากปกติได้ โดยอาจใช้ในเรื่องต่าง ๆ ดังนี้

ก) การกระทำ คือ การใช้ชีวิตประจำวัน ดำเนินชีวิต การปฏิบัติภารกิจอื่น ๆ ในชีวิตประจำวัน

ข) แบบแผนการกระทำ คือ การกระทำหรือพฤติกรรมที่เป็นกระบวนการ มีขั้นตอนจนเป็นแบบแผน ซึ่งให้เห็นสถานภาพ บทบาทและหน้าที่ของสมาชิก

ค) ความสัมพันธ์ คือ ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในชุมชนหรือสังคมนั้น

ง) การมีส่วนร่วมในกิจกรรมของสมาชิก คือ การที่บุคคลยอมร่วมมือในกิจกรรมนั้น ๆ

จ) สภาพสังคม คือ ภาพรวมทุกแง่ทุกมุมที่สามารถประเมินหรือสังเกต เห็นได้ เช่น การตั้งโรงเรียน แหล่งใกล้เคียง สาธารณูปโภคต่าง

การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participation Observation) คือ การสังเกตที่ผู้สังเกตเข้าไปใช้ชีวิตร่วมกับผู้สอนในโรงเรียน ในชุมชนแวดล้อม มีการกระทำกิจกรรมด้วยกันจนกระทั่งเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้ให้ข้อมูลสำคัญเมื่อสังเกตแล้วจะต้องมีการซักถามและการจดบันทึกข้อมูลด้วย ซึ่งอาจจดบันทึกในระหว่างการสังเกตหรือในภายหลังก็ได้

สัมภาษณ์โดยไม่จำกัดคำตอบ เป็นวิธีการสัมภาษณ์โดยให้ผู้ตอบแสดงความคิดเห็นของตน ใช้แบบสัมภาษณ์ (คูภาคผนวก ค ประกอบ) พูดคุยกับกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ในประเด็นที่ได้กำหนดไว้ใน แบบสัมภาษณ์ซึ่งแบ่งเป็น 2 ส่วนโดยมีการวางขอบเขตการสัมภาษณ์ตามประเด็น ดังนี้ ส่วนที่ 1 ข้อคำถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนบุคคล และส่วนที่ 2 ข้อคำถามแนวทางการจัดการสร้างความรู้ที่ปฏิบัติอยู่

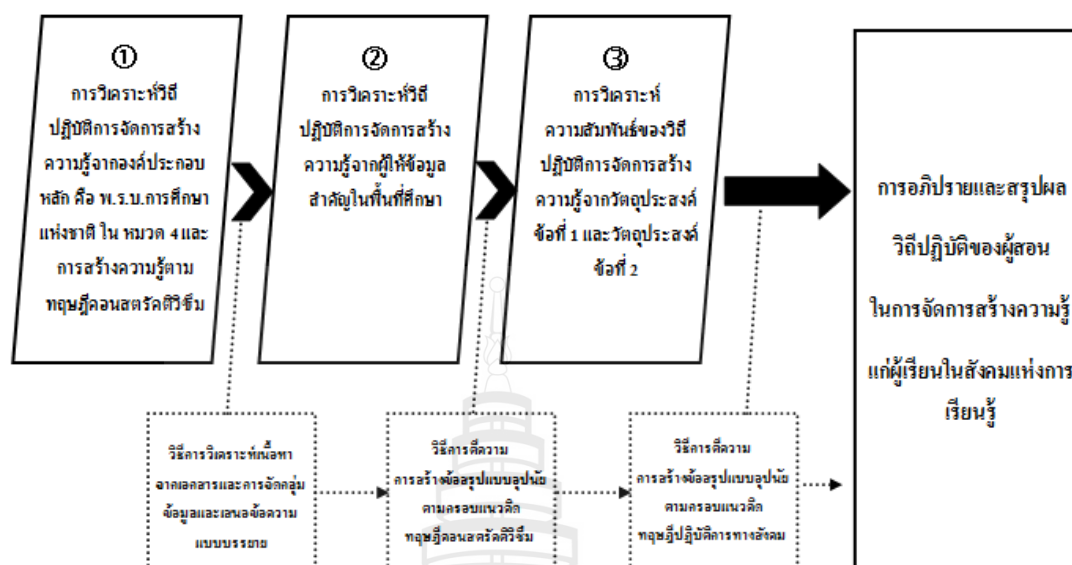
สัมภาษณ์แบบเจาะลึก (In-Depth Interview) การศึกษาครั้งนี้ได้ใช้แบบสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง (คูภาคผนวก ง ประกอบ) ในลักษณะการตะล่อม (Probe) เพื่อให้ได้ข้อมูลอย่างละเอียดถี่ถ้วน และเจาะลึกถึงวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในประเด็นการให้ความหมายและหลักการ และการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ว่าเป็นเช่นไร

3.3 ระยะเวลาจัดการ (สรุปผลข้อมูลและอภิปราย)

การดำเนินงานแบ่งออกเป็น 2 ส่วน

3.3.1 วิเคราะห์ข้อมูล

วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในการศึกษาครั้งนี้ ได้แบ่งออกเป็นสองระดับ คือ วิถีปฏิบัติที่ปรากฏในนโยบายจากเอกสารด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาและวิถีปฏิบัติที่ปรากฏในบริบทจริงด้วยการวิเคราะห์จากปฏิบัติการของผู้สอน การดำเนินการวิเคราะห์อาศัยมโนทัศน์เชิงทฤษฎีวิถีปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในหัวข้อสมมุติฐานการวิจัยในบทที่ 1 แสดงลำดับขั้นและวิธีการวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยดังภาพที่ 3.5



ภาพที่ 3.5 ลำดับการวิเคราะห์วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้

รายละเอียดมีดังนี้

การวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยในข้อที่ 1 วิเคราะห์วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหาจากเอกสารเพื่อสกัดเนื้อหาสาระ (Content Message) (นิสา ชูโต, 2548, หน้า 202) เพื่อวิเคราะห์ความเชื่อมโยงวิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้จากองค์ประกอบหลักทั้งสองคือ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ ในหมวดของการจัดการศึกษา (หมวด 4) ที่เป็นระดับนโยบายในบริบทข้อมูลเอกสารและการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่มีแนวคิดส่งเสริมผู้เรียนในยุคแห่งสังคมแห่งการเรียนรู้ โดยผลการวิเคราะห์ในวัตถุประสงค์นี้จะแสดงเป็นการจัดกลุ่มข้อมูลและเสนอข้อความแบบบรรยาย (Descriptive) เพื่อแสดงความสอดคล้องระหว่างเนื้อหาต่าง ๆ (Berelson, 1971, อ้างถึงใน นิสา ชูโต, 2548, หน้า 209) โดยจะแสดงผลออกเป็น 2 ส่วนตามประเด็นของการวิเคราะห์คือ การให้ความหมายและหลักการและการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ และผลนี้จะนำไปใช้ตีความและอธิบายในระดับปฏิบัติการในบริบทจริงของการวิเคราะห์ลำดับต่อไป

การวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยในข้อที่ 2 วิเคราะห์วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีการตีความ (Interpretation) จากการวิเคราะห์ข้อมูลภาคสนามซึ่งได้จากการลงสู่พื้นที่ทั้งสองโรงเรียน ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลที่แสดงถึงวิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นรูปธรรมที่เกิดขึ้นในบริบทจริงจากสภาพแวดล้อมและกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญด้วยวิธีการดังแสดงไว้ในหัวข้อการดำเนินการวิจัยข้างต้น

วิธีการที่ใช้เป็นการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติที่เป็นเนื้อหาในบทสนทนาร่วมกับวิถีปฏิบัติที่เป็นปฏิบัติการที่เกิดขึ้นว่ามีลักษณะสอดคล้องกันกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมหรือไม่อย่างไร หลังจากนั้นทำการสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย (Inductive) โดยการเขียนพรรณนาตามแนวคิดทฤษฎีที่ได้วางไว้ในการวิจัย โดยจะแสดงผลออกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานและนโยบายบริหารจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน และส่วนที่ 2 ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนในบริบทจริง

การวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยในข้อที่ 3 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ของวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในพ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติกับที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง โดยอาศัยแนวคิดทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมของปีแอร์ บูร์ดิเยอ เพื่อเป็นการขยายวิถีปฏิบัติของผู้สอนสู่มิติทางสังคมให้ชัดเจนยิ่งขึ้นและช่วยให้สามารถทำความเข้าใจวิถีปฏิบัติของผู้สอนที่เกิดขึ้นในบริบทเฉพาะนี้ได้ ด้วยแนวคิดดังกล่าวที่แสดงถึงความสัมพันธ์ของฮาบิทัส ทุน และอาณาบริเวณ จะเป็นการอธิบายถึงตัวผู้สอนว่าเขามีวิถีปฏิบัติในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้ภายใต้ระดับนโยบายที่ลงมาสู่วิถีปฏิบัติในระดับปฏิบัติการอย่างไร โดยแสดงผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของอาณาบริเวณ ทุน และฮาบิทัสในวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและบริบทจริงทางสังคม

ทั้งนี้ผู้วิจัยได้สรุปลำดับการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้โดยแสดงรายละเอียดการวิเคราะห์และการเสนอผลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยในตารางที่ 3.2

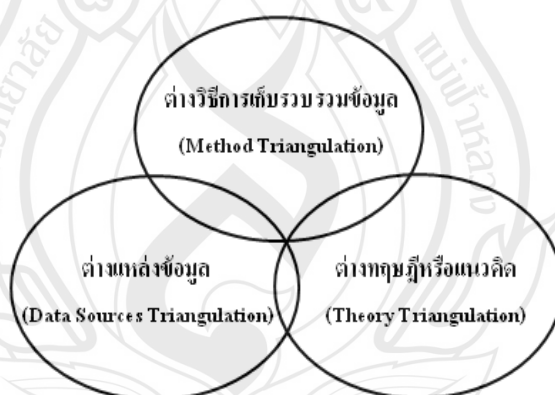
ตารางที่ 3.2 สรุปรายละเอียดการวิเคราะห์และการนำเสนอผลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิเคราะห์	แหล่งข้อมูลการวิเคราะห์	วิธีการวิเคราะห์	ผลการวิเคราะห์	การเสนอผล
วัตถุประสงค์ ข้อที่ 1	วิธีปฏิบัติการจัดการ สร้าง ความ รู้ จาก องค์ประกอบหลักทั้ง สองคือ พ.ร.บ.การศึกษา แห่งชาติ ใน หมวด 4 และทฤษฎีคอนสตรัคติวิ ซึม	วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา จากเอกสารตามแนวคิด ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม การจัดกลุ่มข้อมูลและ เสนอข้อความแบบ บรรยาย	วิธีปฏิบัติของ ผู้สอน ในการ จัดการ สร้าง ความรู้ตามทฤษฎี คอนสตรัคติวิซึม ที่ปรากฏอยู่ใน ระดับนโยบาย จาก พ . ร . บ . การ ศี ก ษ า แห่งชาติ	บทที่ 4
วัตถุประสงค์ ข้อที่ 2	พื้นที่ศึกษาทั้งสองแห่ง ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ	วิธีการตีความและการ สร้างข้อสรุปแบบ อุปนัยตามแนวคิด ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	วิธีปฏิบัติของ ผู้สอน ในการ จัดการ สร้าง ความรู้ตามทฤษฎี คอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียน ใน ระดับปฏิบัติการ จากบริบทจริง	บทที่ 5
วัตถุประสงค์ ข้อที่ 3	ผลการวิเคราะห์ของ วัตถุประสงค์ข้อที่ 1 และ วัตถุประสงค์ข้อที่ 2	วิธีการตีความและการ สร้างข้อสรุปแบบ อุปนัยตามแนวคิด ทฤษฎีปฏิบัติการทาง สังคม	ความสัมพันธ์ของ วิธีปฏิบัติของ ผู้สอน ในการ จัดการสร้างความรู้ ตามทฤษฎีคอน สตรัคติวิซึมแก่ ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ ในระดับนโยบาย จาก พ . ร . บ . การศึกษาแห่งชาติ กับ ใน ระ ดับ ปฏิบัติการจาก บริบทจริง	บทที่ 6

3.3.2 สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

หลังจากที่ได้สรุปผลการวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์ทั้งสามข้อแล้วนั้น ผู้วิจัยจะได้อภิปราย เพื่อแสดงความเชื่อมโยงข้อมูลที่ได้ สืบเนื่องจากการศึกษาครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพที่มุ่งเน้น การพรรณนาและตีความพฤติกรรมของกลุ่มคนเฉพาะที่อยู่ในระบบทางสังคม สภาพแวดล้อม รวมถึง วัฒนธรรมและขนบธรรมเนียมต่าง ๆ รวมทั้งผู้วิจัยต้องใช้แนวคิดและทฤษฎีเพื่อช่วยตั้งแต่การสร้าง มโนทัศน์เชิงทฤษฎี (Theoretical Coding) เพื่อการเชื่อมโยงข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้มาจัดเก็บให้เป็น ระเบียบและนำมาแสดงผล รวมถึงว่าผู้วิจัยยังต้องการข้อมูลเพิ่มเติมอีก แต่อย่างไรก็ตามผู้วิจัย คำนึงถึงความถูกต้องของข้อมูลเพื่อความน่าเชื่อถือ โดยทำการตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล การวิจัยโดยเริ่มตั้งแต่เมื่อเก็บข้อมูลไปได้บางส่วน การตรวจสอบเกิดควบคู่กันไปตลอดกับการเก็บ รวบรวม เพื่อให้ผู้วิจัยแน่ใจว่าข้อมูลนั้นเป็นจริงมากที่สุดก่อนที่จะนำเสนอ อีกทั้งยังเป็นการตรวจสอบ ว่าข้อมูลที่ได้นั้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการศึกษา

วิธีการที่ใช้คือ ตรวจสอบข้อมูลเทคนิคสามเส้า (Triangulation Technique) (ศุภกิจ วงศ์วิวัฒนกิจ, 2550, หน้า 276) ตามภาพที่ 3.6



ภาพที่ 3.6 วิธีตรวจสอบข้อมูลเทคนิคสามเส้า

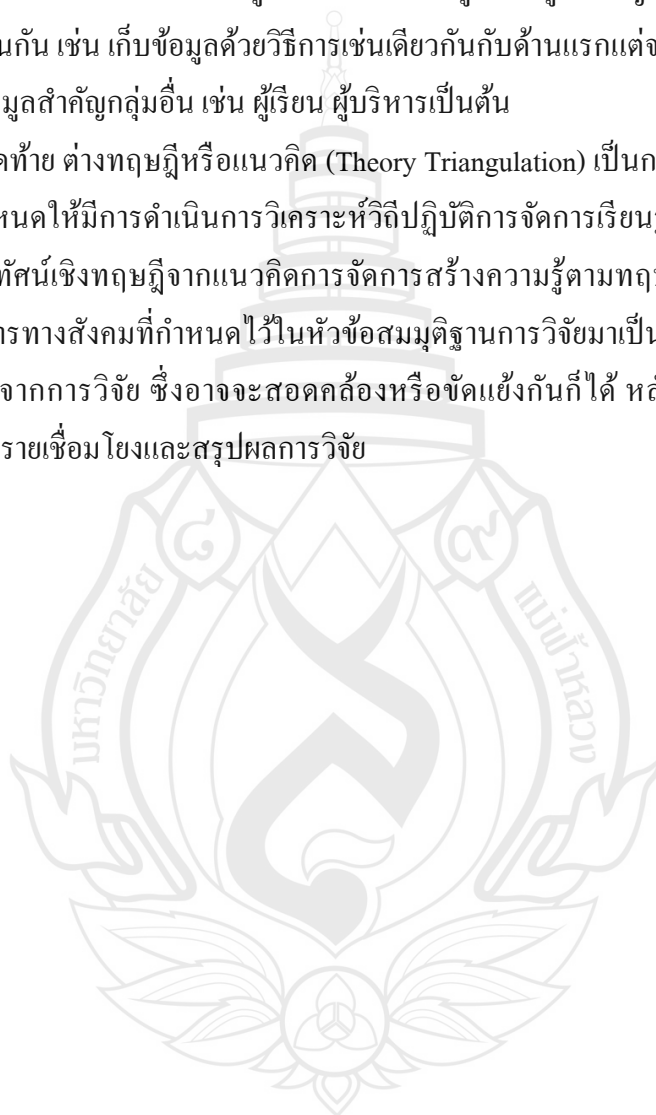
ผู้วิจัยจะใช้การเปรียบเทียบจากมุมมอง 3 ด้านเป็นแนวทางในการอภิปรายข้อค้นพบที่ได้ จากการวิจัย ซึ่งอาจจะสอดคล้องหรือขัดแย้งกันก็ได้ หลังจากนั้นจึงนำข้อมูลมาสังเคราะห์อภิปราย เชื่อมโยงและสรุปผลการวิจัย วิธีตรวจสอบข้อมูลเทคนิคสามเส้ารายละเอียดดังนี้

ด้านแรก ต่างวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล (Method Triangulation) เป็นการใช้หลาย ๆ วิธีในการ เก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนเดียวกัน และอาจเก็บข้อมูลซ้ำในต่างเวลาและสถานที่ แล้วนำข้อมูลมาตรวจสอบยืนยันกัน เช่น เก็บข้อมูลจากผู้สอนคนหนึ่งจาก การศึกษาเอกสาร เช่น

ตารางภาระงาน แผนงานหรือโครงการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ เป็นต้น การสัมภาษณ์เกี่ยวกับวิธีการที่ผู้สอนใช้ในการจัดการสร้างความรู้ และการสังเกตการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนในและนอกห้องเรียน

ด้านที่สอง ต่างแหล่งข้อมูล (Data Sources Triangulation) เป็นการตรวจสอบข้อมูลที่ได้มาจากแหล่งที่ต่างกันด้วยวิธีการเก็บข้อมูลเหมือนกัน จากผู้ให้ข้อมูลสำคัญคนอื่น ๆ แล้วนำข้อมูลมาตรวจสอบยืนยันกัน เช่น เก็บข้อมูลด้วยวิธีการเช่นเดียวกันกับด้านแรกแต่จากผู้สอนท่านอื่น ๆ หรืออาจเป็นผู้ให้ข้อมูลสำคัญกลุ่มอื่น เช่น ผู้เรียน ผู้บริหาร เป็นต้น

ด้านสุดท้าย ต่างทฤษฎีหรือแนวคิด (Theory Triangulation) เป็นการใช้ทฤษฎีมากกว่าหนึ่งทฤษฎี เช่น กำหนดให้มีการดำเนินการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ในสังคมแห่งการเรียนรู้ โดยอาศัยมโนทัศน์เชิงทฤษฎีจากแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมที่กำหนดไว้ในหัวข้อสมมุติฐานการวิจัยมาเป็นแนวทางในการอภิปรายข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัย ซึ่งอาจจะสอดคล้องหรือขัดแย้งกันก็ได้ หลังจากนั้นจึงนำข้อมูลมาสังเคราะห์อภิปรายเชื่อมโยงและสรุปผลการวิจัย



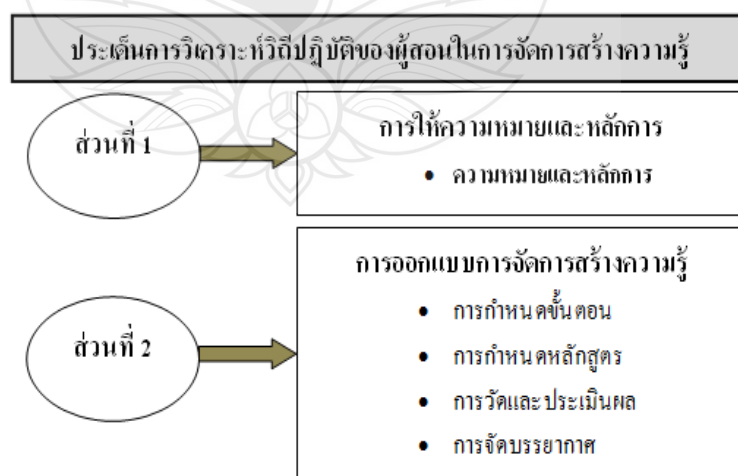
บทที่ 4

วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในระดับนโยบายจากพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ

ในการศึกษาวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ตามลำดับวัตถุประสงค์ของการวิจัย โดยในบทที่ 4 นี้เป็นการเสนอผลการวิเคราะห์ในข้อที่ 1 เพื่อวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ

ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหาโดยสกัดเนื้อหาสาระ (Content Message) (นิสา ชูโต, 2545, หน้า 202) จากเอกสารที่เป็นองค์ประกอบหลักในระดับนโยบายคือ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ ในหมวด 4 การจัดการศึกษา เพื่อวิเคราะห์ความเชื่อมโยงของวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แสดงผลการวิเคราะห์เป็นการจัดกลุ่มข้อมูลและเสนอข้อความแบบบรรยาย (Descriptive) เพื่อแสดงความสอดคล้องระหว่างเนื้อหาต่าง ๆ Berelson (1971, อ้างถึงใน นิสา ชูโต, 2545, หน้า 209)

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้จำแนกออกเป็น 2 ส่วนตามประเด็นของการวิเคราะห์คือ การให้ความหมาย และหลักการและการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ ดังภาพที่ 4.1



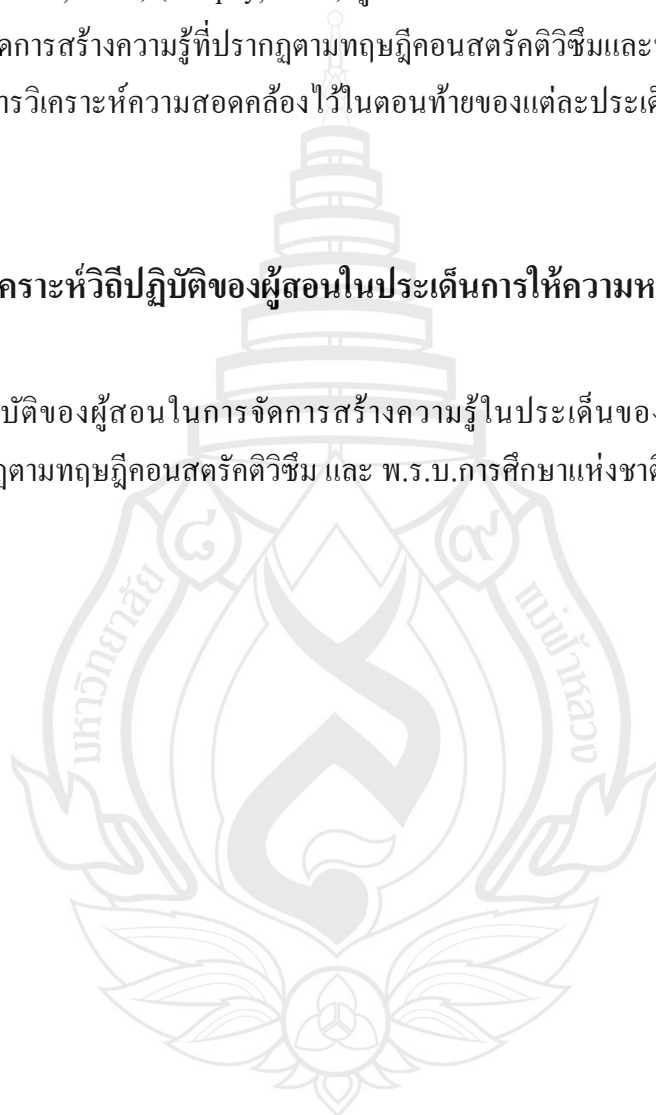
ภาพที่ 4.1 ประเด็นการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้

จากภาพที่ 4.1 ประเด็นของการวิเคราะห์ที่ได้มาจากแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ตาม ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในการเรียนการสอนในหัวข้อการทบทวนวรรณกรรมที่ 2.3 ประกอบไป ด้วย ความหมายและหลักการ การกำหนดขั้นตอน การกำหนดหลักสูตร การวัดและประเมินผล การจัดบรรยากาศ (วัฒนาพร ระงับทุกข์, 2542, หน้า 5) (Zahoric, 1995, pp. 14-22) (Rheta, 1996) (Lorsbach & Tobin, 1997) (Murphy, 1997) ผู้วิจัยแสดงผลในแต่ละส่วนโดยเริ่มต้นจากเนื้อหาที่เป็น วัฏปฏิบัติจัดการสร้างความรู้ที่ปรากฏตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ และแสดงผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องไว้ในตอนท้ายของแต่ละประเด็น รายละเอียดตามลำดับ ดังนี้

4.1 ผลการวิเคราะห์วัฏปฏิบัติของผู้สอนในประเด็นการให้ความหมายและหลักการ

วัฏปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ในประเด็นการให้ความหมายและ หลักการปรากฏตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติมีเนื้อหาสรุปในตารางที่

4.1



ตารางที่ 4.1 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการให้ความหมายและหลักการ

ประเด็นการวิเคราะห์	วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	
	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ
ความหมายและหลักการ	การจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่สนับสนุนให้ผู้เรียนรู้ได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้ด้วยตนเองโดยอาศัยความรู้หรือประสบการณ์เดิม การจัดการสร้างความรู้ต้องสร้างความรู้จากบริบทที่แวดล้อมอยู่ ต้องเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงในสถานการณ์ที่เป็นจริง โดยอาศัยบุคคลและสิ่งแวดล้อมเป็นสื่อและแหล่งการเรียนรู้ ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นกระบวนการสร้างความรู้มากกว่าการรับความรู้ที่เกิดขึ้นโดยตรงกับตัวผู้เรียน ดังนั้นเป้าหมายของการจัดการเรียนจะสนับสนุนการสร้างมากกว่าความพยายามในการถ่ายทอดความรู้ (สุมาลี ชัยเจริญ, 2545; สุชาติ วัฒนชัย, 2547; อิศรา ก้านจักร, 2547; Savery & Duffy, 1995; Martin et al., 1994; สุนทร สุวันชัย, 2540; Driver & Bell, 1986)	มาตรา 22 การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ มาตรา 23 การจัดการศึกษา ทั้งการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย ต้องเน้นความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้และบูรณาการตามความเหมาะสมของแต่ละระดับการศึกษาในเรื่องต่อไปนี้ (1) ความรู้เรื่องเกี่ยวกับตนเอง และความสัมพันธ์ของตนเองกับสังคม ได้แก่ ครอบครัว ชุมชน ชาติ และสังคมโลก รวมถึงความรู้เกี่ยวกับประวัติศาสตร์ความเป็นมาของสังคมไทยและระบบการเมืองการปกครองในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข (2) ความรู้และทักษะด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี รวมทั้งความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์เรื่องการจัดการ การบำรุงรักษาและการใช้ประโยชน์จากทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมอย่างสมดุลยั่งยืน (3) ความรู้เกี่ยวกับศาสนา ศิลปะ วัฒนธรรม การกีฬา ภูมิปัญญาไทย และการประยุกต์ใช้ภูมิปัญญา (4) ความรู้ และทักษะด้านคณิตศาสตร์ และด้านภาษา เน้นการใช้ภาษาไทยอย่างถูกต้อง (5) ความรู้ และทักษะในการประกอบอาชีพและการดำรงชีวิตอย่างมีความสุข

จากตารางที่ 4.1 พบว่า สุมาลี ชัยเจริญ (2545), สุชาติ วัฒนชัย (2547), อิศรา ก้านจักร (2547), Savery & Duffy, (1995), Martin et al., (1994), สุนทร สุนันชัย (2540), Driver & Bell (1986) ได้ให้ความหมายและหลักการของการจัดการสร้างความรู้ในทำนองเดียวกันสรุปได้ ดังนี้

การจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่สนับสนุนให้ผู้เรียนได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้ด้วยตนเองโดยอาศัยความรู้หรือประสบการณ์เดิม

เมื่อได้วิเคราะห์เนื้อหาแล้ว ผู้วิจัยพบว่าการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเริ่มต้นที่ตัวบุคคลในการเรียนรู้ที่สำคัญคือผู้เรียน กล่าวโดยสรุปคือการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นกับตัวผู้เรียนเป็นสำคัญ ในมาตรา 22 มีเนื้อหาแสดงถึงหลักการจัดการศึกษาที่ยึดว่าผู้เรียนเป็นบุคคลที่สำคัญเช่นกัน ดังปรากฏนี้

มาตรา 22 การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

อีกทั้งในมาตรานี้ยังได้ขยายความว่าผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ แต่ขณะที่การให้ความหมายและหลักการการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมระบุถึงการสร้างความรู้ที่ต้องอาศัยความรู้หรือประสบการณ์เดิมของผู้เรียนซึ่งเป็นไปตามรากฐานและแนวคิดของทฤษฎี นอกเหนือจากตัวผู้เรียนแล้ว ผลของการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีนี้ยังได้ระบุว่าผู้เรียนต้องได้รับไม่เพียงแต่ความรู้แต่ควรได้วิธีการเรียนรู้อีกด้วย ในมาตรา 23 ได้ระบุเนื้อหาไว้เช่นเดียวกันว่าการจัดการศึกษาทุกประเภทต้องเน้นความสำคัญที่ตัวความรู้และกระบวนการเรียนรู้ที่เหมาะสมตามแต่ละระดับของการศึกษา แต่มีความแตกต่างที่มาตรานี้ได้ระบุถึงชนิดของความรู้ไว้อย่างชัดเจน ดังนี้

มาตรา 23 การจัดการศึกษา ทั้งการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย ต้องเน้นความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้และบูรณาการตามความเหมาะสมของแต่ละระดับการศึกษาในเรื่องต่อไปนี้

(1) ความรู้เรื่องเกี่ยวกับตนเอง และความสัมพันธ์ของตนเองกับสังคม ได้แก่ ครอบครัว ชุมชน ชาติ และสังคมโลก รวมถึงความรู้เกี่ยวกับ ประวัติศาสตร์ความเป็นมาของสังคมไทยและระบบการเมืองการปกครอง ในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข

(2) ความรู้และทักษะด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี รวมทั้ง ความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์เรื่องการจัดการ การบำรุงรักษาและ การใช้ประโยชน์จากทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมอย่างสมดุล ยั่งยืน

(3) ความรู้เกี่ยวกับศาสนา ศิลปะ วัฒนธรรม การกีฬา ภูมิปัญญาไทย และการประยุกต์ใช้ภูมิปัญญา

(4) ความรู้ และทักษะด้านคณิตศาสตร์ และด้านภาษา เน้นการใช้ ภาษาไทยอย่างถูกต้อง

(5) ความรู้ และทักษะในการประกอบอาชีพและการดำรงชีวิต อย่างมีความสุข

(พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

เนื้อหาในมาตรา 23 นี้ พบว่าให้ความสำคัญเรื่องขององค์ความรู้ในแต่ละประเภท คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้และการบูรณาการทั้งความรู้ คุณธรรม และกระบวนการเรียนรู้ให้เหมาะสมตาม ระดับของผู้เรียนอีกด้วย

นอกจากนี้แล้วผู้วิจัยพบว่าความหมายและหลักการตามทฤษฎีมีเนื้อหาที่กล่าวเสริมถึงกระบวนการ ที่ใช้ในการจัดการสร้างความรู้ นอกเหนือจาก พ.ร.บ. การศึกษากำหนดไว้คือ

ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นกระบวนการสร้างความรู้มากกว่าการรับความรู้ที่เกิดขึ้น โดยตรงกับตัวผู้เรียน ดังนั้นเป้าหมายของการจัดการเรียนจะสนับสนุนการสร้างมากกว่าความพยายาม ในการถ่ายทอดความรู้

ความหมายและหลักการนี้แสดงรายละเอียดที่ชัดเจนและละเอียดมากขึ้นถึงการสร้าง ความรู้ว่าเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่มากกว่าเพียงการรับรู้ หรือการถ่ายทอดความรู้ หากกล่าวถึงแนวคิด ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแล้ว ความรู้เกิดขึ้นจากการที่ผู้เรียนสร้างขึ้นด้วยตนเอง จากความสัมพันธ์ ระหว่างสิ่งที่พบเห็นกับความรู้ความเข้าใจเดิมที่มีมาก่อนและแรงจูงใจภายในเป็นพื้นฐานสำคัญ

สำหรับการเรียนรู้โดยที่ผู้เรียนมีความพยายามทำความเข้าใจเกี่ยวกับเหตุการณ์ และปรากฏการณ์ที่ตนเองพบเห็นมาสร้างเป็นโครงสร้างทางปัญญา

จากการวิเคราะห์ในประเด็นการให้ความหมายและหลักการของการจัดการสร้างความรู้ที่แสดงไว้ข้างต้น สรุปได้ว่ามีเนื้อหาที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติที่สอดคล้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมคือ การจัดการสร้างความรู้โดยกำหนดให้ผู้เรียนสำคัญที่สุดและจัดให้ผู้เรียนได้รับทั้งความรู้และวิธีการเรียนรู้ การสร้างความรู้ถือเป็นกระบวนการหนึ่งที่จะนำไปสู่ผู้เรียนว่ามีบทบาทและเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นกับตัวผู้เรียน โดยตรงซึ่งเป็นไปตามแนวคิดของเพียเจต์และวิกอทสกีที่เป็นรากฐานที่สำคัญของทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม นักคิดทั้งสองเชื่อในหลักการเริ่มต้นที่สำคัญของการสร้างความรู้คือบุคคลจะต้องเป็นผู้กระทำและสร้างความรู้ด้วยตนเอง ด้วยการอาศัยสิ่งแวดล้อมบางประการ การจัดการสร้างความรู้จึงต้องสร้างความรู้จากบริบทที่แวดล้อมอยู่ การปฏิบัติจริงในสถานการณ์ที่เป็นจริงโดยอาศัยบุคคลและสิ่งแวดล้อมเป็นสื่อและแหล่งการเรียนรู้ และมีเนื้อหาที่สอดคล้องกันคือการยึดผู้เรียนเป็นสำคัญโดยเนื้อหาของมาตรา 22 ได้เน้นย้ำถึงการที่ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้และพัฒนาตนเองได้ หากผู้สอนมีความเข้าใจในความหมายและหลักการนี้ก็จะสามารถจัดการสร้างความรู้เพื่อให้สอดคล้องกับการจัดการศึกษาในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้ซึ่งเป็นเตรียมคนเพื่อทำงานที่ใช้ความรู้และเป็นบุคคลพร้อมเรียนรู้

การจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่สนับสนุนให้ผู้เรียนได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง ดังที่ เมอร์ฟี (Murphy , 1997) ได้เสนอแนวคิดไว้ว่าผู้สอนต้องส่งเสริมผู้เรียนให้ได้รับทั้งความรู้และวิธีการสร้างความรู้ และสอดคล้องกับที่ วิจารณ์ พานิช (2555) แสดงความคิดเห็นไว้ว่าการจัดการสร้างความรู้นี้จึงควรเป็นการมุ่งเตรียมและพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีศักยภาพพร้อมมีทั้งความรู้และมีความสามารถในการเรียนรู้ตลอดเวลาเพื่อการทำงานเชิงรุกและแข่งขันในสังคมได้โดยมาตรา 23 ในฐานะที่เป็นกฎหมายแม่บทขยายความถึงการจัดต้องเหมาะสมตามระดับการศึกษาและได้กำหนดชนิดของความรู้ทั้ง 5 ชนิดไว้อย่างละเอียดพร้อมทั้งให้ความสำคัญกับการเสริมสร้างคุณธรรมให้แก่ผู้เรียนอีกด้วย

แต่อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยพบเนื้อหาสำคัญของการจัดสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่แตกต่างออกไปและเน้นย้ำคือกระบวนการที่เกิดขึ้นต้องไม่เป็นเพียงการรับรู้หรือการถ่ายทอดความรู้ ผู้เรียนจะได้เรียนรู้ได้เองโดยไม่จำเป็นต้องรอคนมาสอนหรือบอกเพียงอย่างเดียว การเรียนรู้จึงเป็นการสัมผัสกับความรู้ในบริบทที่เกิดได้หลากหลายและมีโอกาสวิเคราะห์ข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ต่างๆ อีกทั้งกระบวนการที่กล่าวถึงนี้ยังเป็นไปตามทิศทางของการจัดการศึกษาในยุคของสังคมแห่งการเรียนรู้ต้องการคัมภีร์โนทัศน์ของการจัดการเรียนรู้ในสังคมเดิมและสังคมแห่งการเรียนรู้ของปีเตอร์ (Peter, 2004, pp. 76-81)

4.2 ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้

วิถีปฏิบัติของผู้สอนในประเด็นของการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมตามแนวคิดของ เบดนาร์และคณะ (Bednar et al., 1992) นันทิยา บุญเคลือบ (2542) วัฒนาพร ระงับทุกข์ (2542) และ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ประกอบไปด้วย การกำหนดขั้นตอน การกำหนดหลักสูตร การวัดและประเมินผล และการจัดบรรยากาศ โดยมีเนื้อหาตามลำดับดังนี้

4.2.1 การกำหนดขั้นตอน

จากการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้ พบการกำหนดขั้นตอน รายละเอียดสรุปได้ดังนี้



ตารางที่ 4.2 วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้: การกำหนดขั้นตอน

ประเด็นการวิเคราะห์	วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	
	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ
การออกแบบการจัดการสร้างความรู้		
การกำหนดขั้นตอน	ขั้นที่ 1 เกิดความขัดแย้งทางปัญญา ขั้นที่ 2 แสวงหาคำตอบ ขั้นที่ 3 ตรวจสอบความเข้าใจ ขั้นที่ 4 ใช้ความรู้ที่เรียนมา สุมาลี กาญจนชาติ (2543)	มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการ ดังต่อไปนี้... (2) ฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา (3) จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่านและเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง (6) จัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกเวลาทุกสถานที่ มีการประสานความร่วมมือกับบิดา มารดา ผู้ปกครอง และบุคคลในชุมชนทุกฝ่าย เพื่อร่วมกันพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ มาตรา 30 ให้สถานศึกษาพัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ รวมทั้งการส่งเสริมให้ผู้สอนสามารถวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนในแต่ละระดับการศึกษา

จากตารางที่ 4.2 ขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ 4 ขั้นตอนตามที่สุมาลี กาญจนชาติ (2543) ได้เสนอไว้ในการสังเคราะห์ขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม จาก เบดนาร์และคณะ (Bednar et al., 1991) ไดรเวอร์ (Driver, 1986) มาร์ตินและคณะ (Martin et al., 1994) ยากเกอร์ (Yager, 1994) และ นันทิยา บุญเคลือบ (2542) สรุปได้ดังนี้

ขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

ขั้นที่ 1 เกิดความขัดแย้งทางปัญญา

ขั้นที่ 2 แสวงหาคำตอบ

ขั้นที่ 3 ตรวจสอบความเข้าใจ

ขั้นที่ 4 ใช้ความรู้ที่เรียนมา

ในแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. ขั้นที่ 1 เกิดความขัดแย้งทางปัญญา เป็นขั้นตอนเพื่อกำหนดถึงเรื่องที่ต้องการหรือสนใจที่จะศึกษา
2. ขั้นที่ 2 แสวงหาคำตอบ เป็นขั้นตอนลงมือปฏิบัติเพื่อค้นหาคำตอบในสิ่งที่ต้องการศึกษาที่ได้กำหนดไว้
3. ขั้นที่ 3 ตรวจสอบความเข้าใจ เป็นขั้นตอนการตรวจสอบคำตอบหรือข้อค้นพบต่าง ๆ รวมถึงวิธีการที่ใช้ในการหาคำตอบ
4. ขั้นที่ 4 ใช้ความรู้ที่เรียนมาเป็นขั้นตอนที่นำสิ่งได้มาไปสู่การใช้จริงในสถานการณ์อื่น ๆ

ในแต่ละขั้นตอนของการจัดการสร้างความรู้ สุมาลี กาญจนชาติ (2543) ได้เสนอว่าผู้สอนสามารถเลือกใช้วิธีการและเทคนิคต่าง ๆ ประกอบ เช่น การเรียนแบบวิธีสืบเสาะหาความรู้ การเรียนรู้ร่วมกัน การเรียนรู้เป็นกลุ่ม เป็นต้น การเลือกใช้วิธีการหรือเทคนิคใดนั้น ผู้สอนต้องศึกษาและพิจารณาให้เหมาะสมกับเนื้อหาหรือองค์ความรู้ ความรู้เดิมของผู้เรียน บริบทของการเรียน เช่น สื่อการเรียนการสอน แหล่งการเรียนรู้ที่อำนวย เป็นต้น

เมื่อศึกษามาตรา 24 พบว่ามีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับการจัดกระบวนการเรียนรู้แต่ไม่ได้กำหนดหรือระบุความเป็นลำดับขั้นตอนแต่อย่างใด เนื้อหาคือวิธีการและเทคนิคที่ใช้ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ เช่น การฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา และจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่านและเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง ปรากฏดังนี้

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการ ดังต่อไปนี้...

(2) ฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา

(3) จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่านและเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง...

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

ถึงแม้ว่าข้อมูลที่พบเป็นเพียงการเสนอแนวทางและวิธีการ แต่อย่างไรก็ตามผู้สอนสามารถเลือกแนวทางและวิธีการเหล่านั้นนำมาใช้ในขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม โดยผู้วิจัยได้จัดกลุ่มแนวทางและวิธีการตามขั้นตอนทั้ง 4 ได้ดังนี้

การฝึกทักษะ กระบวนการคิด การเผชิญสถานการณ์ การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง สามารถนำมาใช้ในขั้นเกิดความขัดแย้งทางปัญญา

การฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ ใช้ในขั้นแสวงหาคำตอบ

การฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ใช้ในขั้นตรวจสอบความเข้าใจ

การประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำ นำมาใช้ในขั้นใช้ความรู้ที่เรียนมาซึ่งเป็นขั้นตอนที่น่าสังเกตได้มาจากการเรียนรู้ไปสู่การใช้จริงในสถานการณ์อื่น ๆ

นอกจากนี้ ผู้วิจัยพบเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ในมาตรา 30 ดังนี้

มาตรา 30 ให้สถานศึกษาพัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ รวมทั้งการส่งเสริมให้ผู้สอนสามารถวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนในแต่ละระดับการศึกษา

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

เนื้อหาที่พบอาจจะไม่ได้แสดงถึงเป็นขั้นตอนของการจัดการสร้างความรู้โดยตรงเช่นกัน แต่ได้ระบุถึงการส่งเสริมให้ผู้สอนได้ทำการวิจัยและใช้ข้อมูลที่พบเพื่อพัฒนากระบวนการ

เรียนการสอนที่เหมาะสม ด้วยวิธีการนี้ จะเป็นการสนับสนุนให้มีการพัฒนาการเรียนการสอนให้ประสิทธิภาพยิ่งขึ้นและย่อนำมาสู่การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสมต่อไปได้

นอกเหนือจากการวิเคราะห์ข้างต้นแล้ว ผู้วิจัยพบเนื้อหาสำคัญที่ควรคำนึงถึงในการกำหนดขั้นตอนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในมาตรา 24(6) ได้กล่าวเสริมไว้อย่างน่าสนใจ ดังปรากฏเนื้อหา

มาตรา 24 การจัดการกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงาน
ที่เกี่ยวข้องดำเนินการ ดังต่อไปนี้...

(6) จัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกเวลาทุกสถานที่ มีการประสาน
ความร่วมมือกับบิดา มารดา ผู้ปกครอง และบุคคลในชุมชนทุกฝ่าย เพื่อ
ร่วมกันพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ...

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

จากเนื้อหาในมาตรานี้ แสดงให้เห็นว่านอกจากผู้สอนควรจัดการสร้างความรู้ด้วยแนวทาง
และวิธีการต่าง ๆ แล้ว ยังควรส่งเสริมให้การเรียนรู้ขยายกว้างออกไป ทั้งในแง่บุคคลที่เข้ามามีส่วน
ร่วม เช่น บิดา มารดา สมาชิกในครอบครัวหรือชุมชน ในแง่เวลาของการเรียนรู้ที่ไม่หยุดอยู่แค่เพียง
ในชั่วโมงเรียนในรายวิชาต่าง ๆ และในแง่สถานที่ที่ไม่จำกัดแค่ภายในโรงเรียน หากเป็นเช่นนี้แล้ว
ผู้เรียนก็จะได้รับและสัมผัสกับความรู้ที่มากและหลากหลายยิ่งขึ้นจากบุคคล เวลา สถานที่และยังจะ
ช่วยให้ขั้นตอนต่าง ๆ ของการจัดการสร้างความรู้เกิดขึ้นอย่างมีประสิทธิภาพและมีความหมายต่อ
การนำมาใช้ในชีวิตจริงมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป ถึงแม้ว่าใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติจะไม่ได้กำหนดขั้นตอนไว้เป็นลำดับ
ขั้นตอนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมอย่างชัดเจน แต่ในมาตรา 24(2) ได้แสดงเนื้อหาเป็นแนวทางและ
วิธีการเช่น การฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ เป็นต้น และหากว่า
ผู้สอนสามารถนำมาใช้ได้ตามลำดับขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีกำหนด ผู้เรียนก็จะ
ได้รับการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามรากฐานแนวคิดที่สำคัญของทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมทั้งสอง

แนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญาของเพียเจต์เป็นกระบวนการ โครงสร้างทางปัญญา
ของบุคคล (Individual Cognitive Structuring Process) Fowler (1994) จากการมีปฏิสัมพันธ์กับ
สิ่งแวดล้อมที่มีบทบาทในการก่อให้เกิดความไม่สมดุลหรือความขัดแย้งของระบบโครงสร้างทาง
ปัญญานั้น เป็นเหตุให้บุคคลจัดระบบและปรับขยายโครงสร้างความรู้เดิมที่มีอยู่ให้เข้ากับข้อมูล
ข่าวสารใหม่โดยการแสวงหาคำตอบ จนกระทั่งเกิดความสมดุลของระบบโครงสร้างทางปัญญา

หรือเกิดความรู้ใหม่ขึ้น ฟอสนอท (Fosnot, 1996, p.23) และ บรูนนิงและคณะ (Bruning et al., 1999) ยังกล่าวเสริมถึงการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคมของวิกอทสกี ว่าให้ความสำคัญกับการสร้างความรู้ที่เป็นผลมาจากทางสังคมเป็นหลัก (Social Effects on Constructing) โดยถือว่าบุคคลสร้างความรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมกับผู้อื่นที่เป็นผู้ชำนาญการกว่า อีกทั้งยังเป็นการตรวจสอบความเข้าใจของตนเองกับบุคคลอื่นการมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่เป็นบริบททางสังคมนี้เองถือเป็นหัวใจสำคัญและขาดไม่ได้เพราะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะทำให้บุคคลสร้างความรู้ด้วยการปรับเปลี่ยนความเข้าใจหรือความรู้เดิมให้เหมาะสมหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้น

ส่วนเนื้อหาใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติที่นอกเหนือจากทฤษฎีกำหนดที่สำคัญคือ ในมาตรา 30 ได้แสดงเนื้อหาถึงการสนับสนุนให้มีการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนให้ประสิทธิภาพยิ่งขึ้นและนำมาสู่การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสม และเนื้อหาในมาตรา 24(6) ที่กล่าวเสริมไว้ว่ากระบวนการสร้างความรู้สามารถเกิดขึ้นได้ในทุกคน ทุกสถานที่ ในทุกเวลา ทุกสภาพแวดล้อม

4.2.2 การกำหนดหลักสูตร

จากการวิเคราะห์วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้ พบการกำหนดหลักสูตร รายละเอียดสรุปได้ดังนี้

ตารางที่ 4.3 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ในประเด็นการออกแบบการจัดการสร้างความรู้:
การกำหนดหลักสูตร

ประเด็นการ วิเคราะห์	วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	
	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ
การออกแบบการ จัดการสร้างความรู้		
การกำหนด หลักสูตร	หลักสูตรการศึกษาระดับต่างๆเทียบได้กับเนื้อหาความรู้ ในการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมโดยการ จัดเนื้อหาหลักสูตรให้เหมาะสมในแต่ละบุคคล และ เป็นการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง โดยอาศัยพื้นฐานของประสบการณ์ และต้องเกิดขึ้นใน สภาพชั้นเรียนจริง (Situating or anchored) หรือหมายถึง การกำหนดหลักสูตรต้องเหมาะสมกับผู้เรียนและบริบท ของการจัดการสร้างความรู้ในสภาพจริงด้วย Atkin และ Karplus, 1963 (cited in Lunenberg, 1998)	มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการ ดังต่อไปนี้... (1) จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียนโดย คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล มาตรา 27 ให้คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อความเป็นไทย ความเป็นพลเมืองที่ดีของชาติ การดำรงชีวิต และการประกอบอาชีพตลอดจน เพื่อการศึกษาต่อ มาตรา 28 หลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ รวมทั้งหลักสูตรการศึกษาสำหรับบุคคลตามมาตรา 10 วรรคสอง วรรคสาม และวรรคสี่ ต้องมีลักษณะหลากหลาย ทั้งนี้ ให้จัดตามความเหมาะสมของ แต่ละระดับโดยมุ่งพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลให้เหมาะสมแก่วัยและศักยภาพ สาระของหลักสูตร ทั้งที่เป็นวิชาการ และวิชาชีพ ต้องมุ่งพัฒนาคนให้มีความสมดุล ทั้งด้าน ความรู้ ความคิด ความสามารถ ความดีงาม และความรับผิดชอบต่อสังคม

จากตารางที่ 4.3 หัวข้อการกำหนดหลักสูตร แอทกินและคาพลัส (Atkin & Karplus, 1962, Quoted in Lunenberg, 1998) เสนอว่า

หลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ เทียบได้กับเนื้อหาความรู้ในการ
สร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม โดยจัดเนื้อหาหลักสูตรให้
เหมาะสมในแต่ละบุคคล จัดให้เป็นการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือ
ปฏิบัติจริงที่อาศัยพื้นฐานของประสบการณ์ และต้องเกิดขึ้นในสภาพชั้น
เรียนจริง โดยหมายถึงการกำหนดหลักสูตรต้องเหมาะสมกับผู้เรียนและ
บริบทของการจัดการสร้างความรู้ในสภาพจริงด้วย

เนื้อหาที่พบใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติที่เกี่ยวข้องกับประเด็นนี้คือ มาตรา 24(1) ที่ระบุถึง
การจัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมเพื่อให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียน โดยคำนึง
ถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ปรากฏดังนี้

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงาน
ที่เกี่ยวข้องดำเนินการ ดังต่อไปนี้...

(1) จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและ
ความถนัดของผู้เรียน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล...

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

ในมาตรา 28 ยังได้แสดงเนื้อหาไว้เพิ่มเติมว่าหลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ ต้องมีลักษณะ
หลากหลายและจัดตามความเหมาะสมของแต่ละระดับ โดยมุ่งพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลให้
เหมาะสมแก่วัยและศักยภาพ ระบุสาระของหลักสูตรทั้งที่เป็นวิชาการและวิชาชีพ โดยระบุเสริมถึง
การมุ่งพัฒนาคนให้มีความสมดุล ทั้งด้านความรู้ ความคิด ความสามารถ ความดีงาม และความรับผิดชอบ
ต่อสังคม ปรากฏดังนี้

มาตรา 28 หลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ รวมทั้งหลักสูตรการศึกษา
สำหรับบุคคลตามมาตรา 10 วรรคสอง วรรคสาม และวรรคสี่ ต้องมีลักษณะ
หลากหลาย ทั้งนี้ ให้จัดตามความเหมาะสมของแต่ละระดับโดยมุ่งพัฒนา
คุณภาพชีวิตของบุคคลให้เหมาะสมแก่วัยและศักยภาพสาระของหลักสูตร ทั้ง
ที่เป็นวิชาการ และวิชาชีพ ต้องมุ่งพัฒนาคนให้มีความสมดุล ทั้งด้านความรู้
ความคิด ความสามารถ ความดีงาม และความรับผิดชอบต่อสังคม

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

นอกจากนี้แล้ว ผู้วิจัยพบรายละเอียดการกำหนดหลักสูตรในมาตรา 27 ที่มีเนื้อหาสำคัญ
นอกเหนือจากการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมคือ กำหนดให้มีหลักสูตรเฉพาะที่
เป็นหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับใช้ในบริบทสังคมไทย อีกทั้งได้แสดงเป้าหมาย
ของการใช้หลักสูตรที่สำคัญคือการประกอบอาชีพและการศึกษาต่อ ปรากฏดังนี้

มาตรา 27 ให้คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนด
หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อความเป็นไทย ความเป็น
พลเมืองที่ดีของชาติ การดำรงชีวิต และการประกอบอาชีพตลอดจนเพื่อ
การศึกษาต่อ

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

ถึงแม้ว่าผู้วิจัยไม่พบรายละเอียดที่เป็นตัวหลักสูตร โดยตรงทั้งในทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม
และพ.ร.บ.การศึกษา แต่จากการวิเคราะห์นี้พบถึงวิธีการกำหนดหลักสูตรในการจัดการสร้างความรู้
โดยแอทกินและคาพลัส (Atkin & Karplus, 1962, Qouted in Lunenberg, 1998) ได้อธิบายถึงพัฒนาการ
ของหลักสูตรและการสอนที่มีแนวทางการจัดการสร้างความรู้ที่สอดคล้องกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม
ว่า หลักสูตรการศึกษาสามารถเทียบได้กับการกำหนดเนื้อหาความรู้ในการสร้างความรู้โดยจำเป็น
ต้องจัดเนื้อหาหลักสูตรให้เหมาะสมในแต่ละบุคคล เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลง
มือปฏิบัติจริงโดยอาศัยพื้นฐานความรู้หรือประสบการณ์เดิม และต้องเกิดขึ้นในสภาพชั้นเรียนจริง
ด้วยวิธีการหรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ผู้สอนเลือกใช้ เช่น การสร้างสถานการณ์จำลองเพื่อให้ผู้เรียนได้
สนทนา การจัดกิจกรรมวันสำคัญตามปฏิทิน เป็นต้น ซึ่งมีแนวทางเดียวกับ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ
ในมาตรา 24(1) ที่มีเนื้อหาการกำหนดเนื้อหาหรือองค์ความรู้ต้องเหมาะสมในแต่ละบุคคลและเสริม
เพิ่มว่าให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียนอีกด้วย ส่วนมาตรา 28 มีเนื้อหาเพิ่มเติม

คือหลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ ต้องมีลักษณะหลากหลายและจัดตามความเหมาะสมของแต่ละระดับโดยมุ่งพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลให้เหมาะสมแก่วัยและศักยภาพ ภาระของหลักสูตรทั้งที่เป็นวิชาการ และวิชาชีพ ต้องมุ่งพัฒนาคนให้มีความสมดุล ทั้งด้านความรู้ ความคิด ความสามารถ ความดีงาม และความรับผิดชอบต่อสังคม ผู้วิจัยพบเนื้อหาที่มุ่งเน้นการกำหนดหลักสูตรไม่เพียงแต่การสร้างองค์ความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แต่เพื่อความเหมาะสมแก่การใช้ในบริบทสังคมไทย ดังเนื้อหาปรากฏในมาตรา 27

กล่าวโดยสรุป ความสอดคล้องในประเด็นการกำหนดหลักสูตรคือการกำหนดเนื้อหาหรือองค์ความรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียน โดยทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมุ่งเน้นถึงบริบทของการจัดการสร้างความรู้ในสภาพจริงด้วย ส่วน พ.ร.บ. การศึกษาให้ความสำคัญกับการกำหนดใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีเจตนาที่สำคัญเพื่อนำมาใช้ในบริบทสังคมไทยได้อย่างเหมาะสม

4.2.3 การวัดและประเมินผล

จากการวิเคราะห์วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้ พบการวัดและประเมินผล รายละเอียดสรุปได้ดังนี้

ตารางที่ 4.4 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบการจัดการสร้างความรู้:
การวัดและประเมินผล

ประเด็นการวิเคราะห์	วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	
	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ
การออกแบบการจัดการสร้างความรู้		
การวัดและประเมินผล	ในด้านการประเมินผลการเรียนการสอนตามทฤษฎี มาตรา 26 ให้สถานศึกษาจัดการประเมินผู้เรียนโดยพิจารณาจากคอนสตรัคติวิซึม นั้นผู้สอนต้องพิจารณาถึงชนิดของ พัฒนาการของผู้เรียน ความประพฤติ การสังเกตพฤติกรรมการเรียน การข้อมูลย้อนกลับที่ตัวผู้สอนและผู้เรียนต้องการทั้งก่อน ร่วมกิจกรรมและการทดสอบควบคู่ไปในกระบวนการเรียนการสอนตามการเรียน ระหว่างการเรียนการสอน และหลังการ ความเหมาะสมของแต่ละระดับและรูปแบบการศึกษาการเรียนการสอน ซึ่งข้อมูลย้อนกลับนี้คือ คำตอบของคำถามในช่วงต่างๆ ของการเรียนการสอนโดยพิจารณาจากความสามารถทั้งในทางสมองและอารมณ์ (วรรณทิพา รอดแรงคำ, 2541)	

จากตารางที่ 4.4 แนวคิดของวรรณทิพา รอดแรงคำ (2541) ในประเด็นการวัดและประเมินผลตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมคือ

ผู้สอนต้องพิจารณาถึงชนิดของข้อมูลย้อนกลับที่ตัวผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันในช่วงของก่อนการเรียนรู้ ระหว่างการเรียนรู้และการเรียนการสอน ข้อมูลย้อนกลับคือ ความคิดเห็น มุมมอง คำตอบของคำถามในช่วงต่างๆ ของการเรียนรู้ การประเมินผลการสร้างความรู้ตามแนวคิดนี้จะเป็นการสะท้อนถึงคุณภาพของการสร้างความรู้ของผู้เรียนโดยตรงโดยพิจารณาจากความสามารถทั้งในด้านสมองและทางอารมณ์

จากแนวคิดข้างต้น ผู้วิจัยพบแนวทางการประเมิน ดังรายละเอียดนี้

1. สิ่งที่ประเมินความเป็นสถานการณ์การแก้ปัญหา หรือเป็นสิ่งที่ผู้เรียนไม่คุ้นเคย
2. ให้ผู้เรียนใช้ทักษะและความเข้าใจอย่างกว้าง ๆ มากกว่าความรู้เฉพาะซึ่งสามารถหาได้จากหนังสืออ้างอิงอื่น ๆ
3. เน้นความรู้และประสบการณ์เดิมของผู้เรียน
4. รวบรวมความคิดเห็น และประเมินผลของผู้เรียนเอง เพื่อให้มีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น
5. เน้นคำถามที่ใช้วิธีการแก้ปัญหาได้หลากหลายมากกว่าคำถามที่มีคำตอบถูกต้องเพียงคำตอบเดียว

ขณะที่มาตรา 26 มีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการวัดและประเมินผล ปรากฏดังนี้

มาตรา 26 ให้สถานศึกษาจัดการประเมินผู้เรียนโดยพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียน ความประพฤติ การสังเกตพฤติกรรมการเรียน การร่วมกิจกรรมและการทดสอบควบคู่ไปในกระบวนการเรียนการสอนตามความเหมาะสมของแต่ละระดับและรูปแบบการศึกษา

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

เนื้อหาในมาตราดังกล่าวกำหนดให้ความสำคัญกับการประเมินพัฒนาการของผู้เรียนซึ่งสอดคล้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมดังนี้ การติดตามคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนในแต่ละช่วงเวลาของการจัดการสร้างความรู้ แต่ในมาตรานี้มีความแตกต่างโดยระบุถึง

การประเมินความประพฤติดีกด้วย และให้ความสำคัญกับความเหมาะสมของแต่ละระดับของผู้เรียน ผู้วิจัยพบว่าเนื้อหาในมาตรานี้ได้ระบุถึงรูปแบบการประเมิน เช่น การสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ การร่วมกิจกรรมและการทดสอบควบคู่ไปในกระบวนการเรียนการสอนเพื่อนำมาสู่ผลการประเมิน โดยอาจเทียบเคียงได้กับการหาข้อมูลย้อนกลับในการประเมินผลการเรียนการสอนในช่วงต่าง ๆ ของการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

จากรายละเอียดการวิเคราะห์ข้างต้น พบว่าแนวทางการวัดและประเมินผลในการจัดการ สร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมีหลักสำคัญเพื่อติดตามคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่นเดียวกับที่ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติกำหนดไว้ หากแต่ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมได้กำหนดให้ ข้อมูลย้อนกลับที่ได้จากการสอบถามพูดคุยจากช่วงของก่อนการเรียน ระหว่างการเรียนการสอน และหลังการเรียนการสอนระหว่างตัวผู้สอนและผู้เรียน เป็นตัวกำหนดในการตรวจสอบว่าผู้เรียน สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของการจัดการสร้างความรู้หรือมีพัฒนาการ ได้มากน้อยเพียงไร การ ตรวจสอบนี้จึงเป็นเสมือนการวัดและการประเมินผลโดยมาตรา 26 มีเนื้อหาขยายถึงการประเมิน ความประพฤติดีกด้วย

นอกเหนือจากการประเมินพัฒนาการของผู้เรียน ยังมีเนื้อหาที่ระบุถึงรูปแบบการประเมิน คือการสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ การร่วมกิจกรรมและการทดสอบควบคู่ไปในกระบวนการเรียน การสอนเพื่อนำมาสู่ผลการประเมิน ผลของการวัดและประเมินผู้เรียนตาม พ.ร.บ. การศึกษาสามารถ เปรียบเป็นข้อมูลย้อนกลับที่เกิดขึ้นในช่วงต่าง ๆ ของการประเมินผลการเรียนการสอนตามทฤษฎี คอนสตรัคติวิซึม เพียงแต่ พ.ร.บ. การศึกษาแสดงเนื้อหาที่เน้นย้ำถึงการวัดและประเมินอย่างเหมาะสม กับระดับของผู้เรียนและรูปแบบการศึกษาไว้อย่างชัดเจน

4.2.4 การจัดบรรยายภาค

จากการวิเคราะห์วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้ พบการจัดบรรยายภาค รายละเอียด สรุปได้ดังนี้

ตารางที่ 4.5 วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในประเด็นการออกแบบจัดการสร้างความรู้: การจัด
บรรยากาศ

ประเด็นการวิเคราะห์	วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	
	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ
การออกแบบการจัดการ สร้างความรู้		
การจัดบรรยากาศ	การจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนให้สอดคล้องกับการเรียนการสอน เพื่ออำนวยความสะดวกต่อการจัดการสร้างความรู้ และช่วยให้ นักเรียนไม่เบื่อหน่ายต่อการเรียน การจัดบรรยากาศในชั้นเรียนมี 3 มิติคือ 1. บรรยากาศทางวัตถุ 2. บรรยากาศทางสังคม 3. บรรยากาศทางวิชาการ (สุพิน บุญชูวงศ์, 2538, หน้า 124) นอกจากนั้นยังช่วยแก้ปัญหาในการปกครองชั้นเรียน และ ปัญหาเรื่องวินัยได้อีกด้วย	มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ดำเนินการ ดังต่อไปนี้... (5) ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อ การเรียนรู้ และอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ ผู้สอนและ ผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อการเรียนการสอนและแหล่งวิทยาการประเภท ต่าง ๆ... มาตรา 25 รัฐต้องส่งเสริมการดำเนินงานและการจัดตั้งแหล่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตทุก รูปแบบ ได้แก่ ห้องสมุดประชาชน พิพิธภัณฑ์ หอศิลป์ สวนสัตว์ สวนสาธารณะ สวนพฤกษศาสตร์ อุทยานวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ศูนย์การศึกษาและนันทนาการ แหล่งข้อมูล และแหล่งการเรียนรู้อื่นอย่างพอเพียงและมีประสิทธิภาพ มาตรา 29 ให้สถานศึกษาร่วมกับบุคคล ครอบครัวยุวมชน องค์กรชุมชน องค์กร

ตารางที่ 4.5 (ต่อ)

ประเด็นการวิเคราะห์	วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้	
	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ
	ปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น ส่งเสริมความเข้มแข็งของชุมชน โดยจัดกระบวนการเรียนรู้ภายในชุมชน เพื่อให้ชุมชนมีการจัดการศึกษาอบรม มีการแสวงหาความรู้ ข้อมูล ข่าวสาร และรู้จักเลือกสรรภูมิปัญญาและวิทยาการต่าง ๆ เพื่อพัฒนาชุมชนให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการ รวมทั้งหาวิธีการสนับสนุนให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การพัฒนา ระหว่างชุมชน	

จากตารางที่ 4.5 การจัดบรรยากาศเพื่อการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคือการเตรียมสถานที่เรียนเพื่ออำนวยความสะดวกการจัดการสร้างความรู้ และสนใจให้นักเรียนไม่เบื่อหน่ายต่อการเรียน อีกทั้ง สุพิน บุญชูวงศ์ (2538, หน้า 124) เสนอว่าการจัดบรรยากาศหรือสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนให้สอดคล้องกับการจัดการสร้างความรู้มี 3 มิติคือ

1. บรรยากาศทางวัตถุซึ่งเป็นลักษณะของสิ่งของต่าง ๆ ที่มีอยู่ในชั้นเรียน
2. บรรยากาศทางสังคม ซึ่งเป็นการจัดการให้ผู้เรียนได้อยู่ร่วมกันในรูปแบบต่าง ๆ คือ บรรยากาศในชั้นเรียนแบบประชาธิปไตย ที่ผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน รู้จักทำงานร่วมกัน รู้จักสิทธิและหน้าที่ของตนเอง มีเหตุผล ผล บรรยากาศของการเรียนแบบนี้ ผู้เรียนจะรู้สึกสบายใจ สามารถแสดงความคิดเห็นได้
3. บรรยากาศทางวิชาการเป็นการจัดชั้นเรียนที่มุ่งส่งเสริมให้การเรียนรู้การสอนมีประสิทธิภาพ โดยผู้สอนอาจใช้สื่อหรืออุปกรณ์การสอนอื่น ๆ มาประกอบ เพื่อช่วยเสริมให้บรรยากาศการเรียนรู้เป็นที่น่าสนใจ และสนใจให้นักเรียนไม่เบื่อหน่ายต่อการเรียน นอกจากนั้นยังช่วยแก้ปัญหาในการปกครองชั้นเรียน และปัญหาเรื่องวินัยได้อีกด้วย

สำหรับ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติมีเนื้อหาระบุถึงการจัดบรรยากาศที่ผู้สอนมีหน้าที่ต้องจัดเตรียมเพื่อผู้เรียนสำหรับการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม คือ สถานที่หรือสภาพแวดล้อมที่เป็นบรรยากาศทางวัตถุ สื่อการเรียนที่เป็นบรรยากาศทางวิชาการ อำนาจความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากบรรยากาศทางสังคม ดังเนื้อหาปรากฏในมาตรา 24 ดังนี้

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการ ดังต่อไปนี้...

(5) ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อการเรียนการสอนและแหล่งวิทยาการประเภทต่าง ๆ...

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

นอกจากนั้นแล้วยังพบเนื้อหาใน พ.ร.บ. การศึกษาเพิ่มเติมที่ระบุถึงแหล่งการเรียนรู้ที่อำนวยความสะดวกในการจัดการสร้างความรู้ เช่น ห้องสมุดประชาชน พิพิธภัณฑ์ หอศิลป์ สวนสัตว์ สวนสาธารณะ สวนพฤกษศาสตร์ อุทยานวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ศูนย์การกีฬาและนันทนาการ เป็นต้น เพื่อใช้เป็นแหล่งการเรียนรู้ในการจัดการสร้างความรู้ในมาตรา 25 ปรากฏดังนี้

มาตรา 25 รัฐต้องส่งเสริมการดำเนินงานและการจัดตั้งแหล่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตทุกรูปแบบ ได้แก่ ห้องสมุดประชาชน พิพิธภัณฑ์ หอศิลป์ สวนสัตว์ สวนสาธารณะ สวนพฤกษศาสตร์ อุทยานวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ศูนย์การกีฬาและนันทนาการ แหล่งข้อมูล และแหล่งการเรียนรู้อื่นอย่างพอเพียงและมีประสิทธิภาพ

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

อีกทั้งในมาตรา 29 ยังได้ระบุถึงองค์ประกอบที่เป็นบุคคลหรือองค์กรในบรรยากาศการจัดการสร้างความรู้ เช่น บุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น ดังนี้

มาตรา 29 ให้สถานศึกษาร่วมกับบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น ส่งเสริมความเข้มแข็งของชุมชนโดยจัดกระบวนการเรียนรู้ภายในชุมชน เพื่อให้ชุมชนมีการจัดการศึกษาอบรม มีการแสวงหาความรู้ ข้อมูล ข่าวสาร และรู้จักเลือกสรรภูมิปัญญาและวิทยาการต่าง ๆ เพื่อพัฒนาชุมชนให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการ รวมทั้งหาวิธีการสนับสนุนให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การพัฒนาระหว่างชุมชน

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

เนื้อหาที่ปรากฏแสดงถึง พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติว่ามีความต้องการให้การจัดการสร้างความรู้ขยายจากห้องเรียนหรือสถานศึกษาสู่ชุมชนที่ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงแต่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนโดยจัดกระบวนการเรียนรู้ภายในชุมชน ชุมชนจะมีส่วนร่วมการจัดการศึกษาอบรม ส่งเสริม

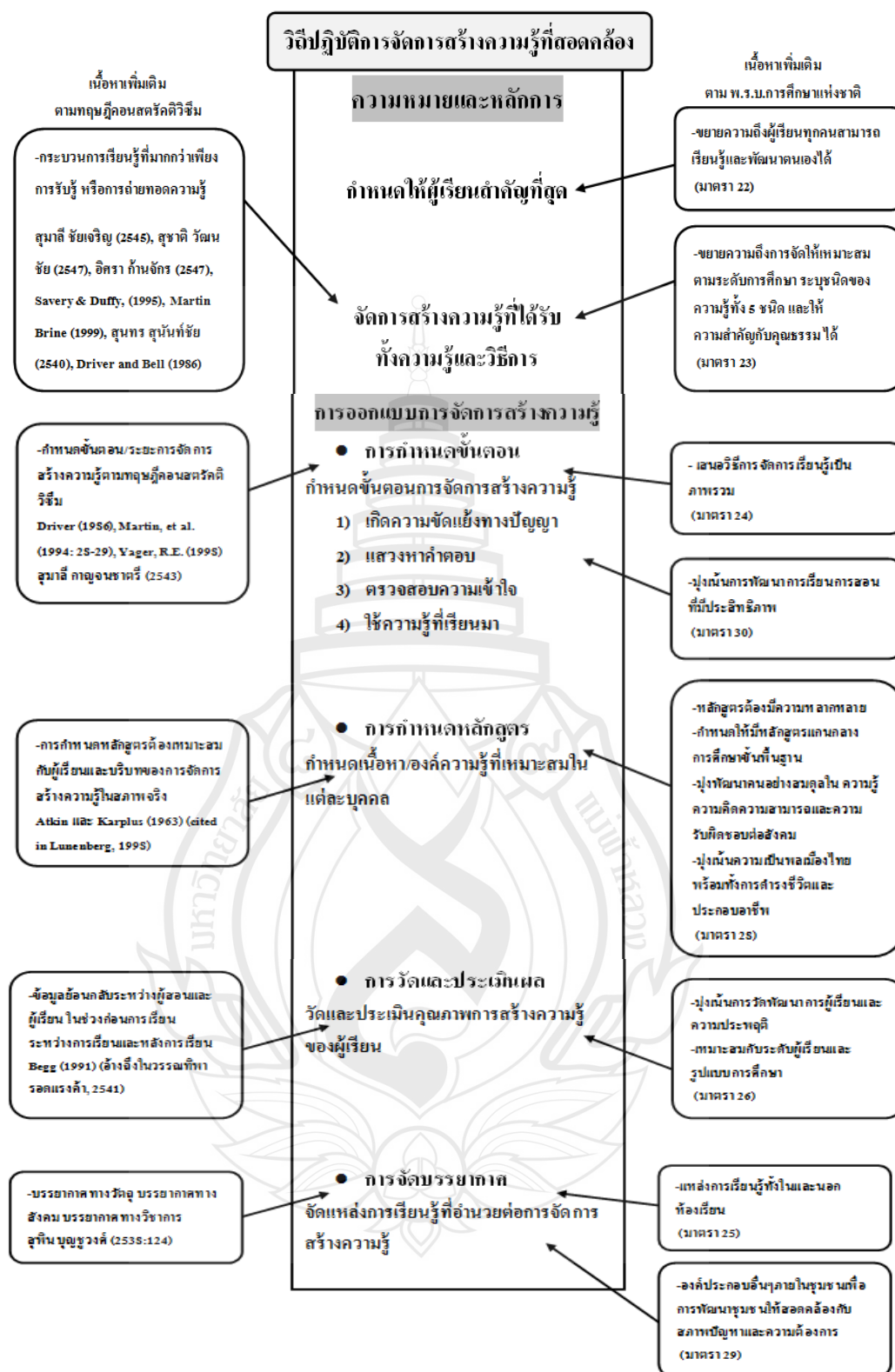
ให้มีการแสวงหาความรู้ ข้อมูล ข่าวสาร และรู้จักเลือกสรรภูมิปัญญาและวิทยาการต่าง ๆ ซึ่งนำมาสู่วิธีการสนับสนุนให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การพัฒนาระหว่างชุมชน

เมื่อได้พิจารณาในรายละเอียด พบว่ามีเนื้อหาการจัดบรรยากาศในการสร้างความรู้ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม คือการจัดแหล่งการเรียนรู้ที่อำนวยความสะดวกการจัดการสร้างความรู้ การจัดบรรยากาศเพื่อการจัดการสร้างความรู้เป็นพื้นฐานสำคัญตามแนวคิดของทฤษฎีการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคม วิกอทสกีเชื่อว่าองค์ประกอบสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และจดจำของบุคคลคือ การสร้างสื่อกลางและการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม โดยบุคคลสามารถสร้างกระบวนการเรียนรู้สิ่งที่ตนเองรับรู้ได้โดยใช้สัญลักษณ์หรือเครื่องหมายที่เป็นข้อตกลงทางสังคมและถูกถ่ายทอดมาทางวัฒนธรรม เช่น ภาษา กิริยาท่าทาง สัญลักษณ์ เป็นต้น เป็นสื่อกลางให้ระลึกถึงสิ่งนั้น ๆ ได้ ซึ่งความจำของบุคคลนี้จะมีผลโดยตรงต่อความรู้สึกและกระบวนการคิด เมื่อรับรู้สิ่งเร้าใหม่ นอกจากนี้วิกอทสกียังได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว โดยเฉพาะสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมว่าช่วยพัฒนาความสามารถในการสร้างความรู้ของบุคคลได้ ด้วยเหตุนี้เองการจัดบรรยากาศในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจึงมีหลักสำคัญคือการจัดแหล่งการเรียนรู้ที่มีองค์ประกอบเป็นสื่อกลางหลากหลายเพื่อให้อำนวยความสะดวกสร้างความรู้ สอดคล้องกับองค์ประกอบต่าง ๆ ในการจัดบรรยากาศหรือสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนเพื่อการจัดการสร้างความรู้ทั้ง 3 มิติ ของสุพิน บุญชูวงศ์ (2538, หน้า 124) คือบรรยากาศทางวัตถุ บรรยากาศทางสังคม และบรรยากาศทางวิชาการ ดังเช่นในมาตรา 25 ที่มีเนื้อหาการดำเนินงานและการจัดตั้งแหล่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตที่มีสื่อกลางหรือสื่อการเรียนรู้เพื่อการสร้างความรู้ไว้อย่างหลากหลายรูปแบบ เช่น ห้องสมุดประชาชน พิพิธภัณฑ์ หอศิลป์ สวนสัตว์ สวนสาธารณะ สวนพฤกษศาสตร์ อุทยานวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ศูนย์การกีฬาและนันทนาการ เป็นต้น อีกทั้งในมาตรา 29 ยังกำหนดให้สถานศึกษาร่วมกับบุคคลอื่น ๆ เช่น ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น จัดการเรียนรู้และการศึกษาอบรมภายในชุมชนที่ถือเป็นแหล่งการเรียนรู้ เพื่อเป็นการพัฒนาชุมชนและสามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์การพัฒนาระหว่างชุมชนอีกด้วย

4.3 สรุปวิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

ข้อมูลที่พบจากการวิเคราะห์วิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้จากองค์ประกอบทั้งสอง ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ในแต่ละประเด็นมีเนื้อหาที่สอดคล้องและแตกต่างตามที่เสนอไว้ทั้งหมดข้างต้น ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ตามภาพที่ 4.2





ภาพที่ 4.2 วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม
แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

จากภาพที่ 4.2 จากการวิเคราะห์เนื้อหาที่เป็นวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในองค์ประกอบทั้งสองคือทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติขั้นต้น สรุปรายละเอียดได้ 2 ประเด็นหลัก ได้แก่ การให้ความหมายและหลักการ และการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ซึ่งในการออกแบบการจัดการสร้างความรู้มีประเด็นย่อยคือ การกำหนดขั้นตอน การกำหนดหลักสูตร การวัดผล ประเมินผล และการจัดบรรยากาศ

ประเด็นว่าด้วยการให้ความหมายและหลักการ สรุปได้ว่ามีเนื้อหาที่ปรากฏอยู่ใน มาตรา 22 พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติที่สอดคล้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมคือการยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ กล่าวคือการจัดการสร้างความรู้โดยกำหนดให้ผู้เรียนสำคัญที่สุดและจัดให้ผู้เรียนได้รับทั้งความรู้และวิธีการเรียนรู้ การสร้างความรู้ถือเป็นกระบวนการหนึ่งที่จะบ่งชี้ถึงผู้เรียนว่ามีบทบาทและเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นกับตัวผู้เรียน โดยตรงซึ่งเป็นไปตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม โดยเนื้อหาของมาตรา 22 ได้เน้นย้ำถึงการที่ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้และพัฒนาตนเองได้และมาตรา 23 ขยายความถึงการจัดต้องเหมาะสมตามระดับการศึกษาและได้กำหนดชนิดของความรู้ทั้ง 5 ชนิดไว้อย่างละเอียดพร้อมทั้งให้ความสำคัญกับการเสริมสร้างคุณธรรมให้แก่ผู้เรียนอีกด้วย แต่อย่างไรก็ตาม เนื้อหาสำคัญของการจัดสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่แตกต่างออกไปและเน้นย้ำคือกระบวนการที่เกิดขึ้นต้องไม่เป็นเพียงการรับรู้หรือการถ่ายทอดความรู้ ผู้เรียนจะได้เรียนรู้ได้เองโดยไม่จำเป็นต้องรอคนมาสอนหรือบอกเพียงอย่างเดียว

ประเด็นการกำหนดขั้นตอน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติไม่ได้กำหนดขั้นตอนไว้เป็นลำดับขั้นอย่างชัดเจนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แต่เมื่อได้ศึกษามาตรา 24 พบว่ามีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับจัดการสร้างความรู้ซึ่งเนื้อหาเหล่านั้นคือวิธีการและเทคนิคที่ใช้โดยผู้สอนสามารถเลือกนำมาใช้ในแต่ละขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมดังนี้ ขั้นที่ 1 เกิดความขัดแย้งทางปัญญา ขั้นที่ 2 แสวงหาคำตอบ ขั้นที่ 3 ตรวจสอบความเข้าใจ และขั้นที่ 4 ใช้ความรู้ที่เรียนมานอกจากนี้ มาตรา 30 ได้ระบุถึงการส่งเสริมให้ผู้สอนได้ทำการวิจัยและใช้ข้อมูลที่พบเพื่อพัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่เหมาะสม ถึงแม้ว่าเนื้อหาที่พบอาจจะไม่ได้แสดงถึงความเป็นขั้นตอนของการจัดการสร้างความรู้โดยตรง แต่วิธีการนี้จะเป็นการสนับสนุนให้มีการพัฒนาการเรียนการสอนให้ประสิทธิภาพยิ่งขึ้นและนำมาสู่การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสม

ผู้วิจัยยังพบเนื้อหาสำคัญที่น่าสนใจใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติที่นอกเหนือจากทฤษฎีกำหนดที่สำคัญคือมาตรา 30 ได้แสดงเนื้อหาถึงการสนับสนุนให้มีการวิจัยเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนให้ประสิทธิภาพยิ่งขึ้นและนำมาสู่การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสม และมาตรา 24(6) ที่กล่าวเสริมไว้ว่านอกจากผู้สอนควรจัดการสร้างความรู้ด้วยแนวทางและวิธีการต่าง ๆ แล้ว ยังควรส่งเสริมให้การเรียนรู้ขยายกว้างออกไป ทั้งในแง่บุคคล ในแง่เวลาของการเรียนรู้ และในแง่สถานที่

ประเด็นการกำหนดหลักสูตร ผู้วิจัยไม่พบรายละเอียดที่เป็นตัวหลักสูตรโดยตรงทั้งในทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม และ พ.ร.บ. การศึกษา แต่เมื่อพิจารณาว่าหลักสูตรการศึกษาสามารถเทียบได้กับการกำหนดเนื้อหาความรู้ในการสร้างความรู้โดยจำเป็นต้องจัดเนื้อหาหลักสูตรให้เหมาะสมในแต่ละบุคคล เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริงโดยอาศัยพื้นฐานความรู้หรือประสบการณ์เดิม และต้องเกิดขึ้นในสภาพชั้นเรียนจริงด้วยวิธีการหรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ผู้สอนเลือกใช้ตามที่ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมกำหนด พบว่า พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ในมาตรา 24(1) ระบุว่าเนื้อหาหรือองค์ความรู้ต้องเหมาะสมในแต่ละบุคคลและมีเนื้อหาเพิ่มเติมว่าให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียนอีกด้วย และมาตรา 28 มีเนื้อหาเพิ่มเติมคือหลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ ต้องมีลักษณะหลากหลายและจัดตามความเหมาะสมของแต่ละระดับโดยมุ่งพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลให้เหมาะสมแก่วัยและศักยภาพ ระบุสาระของหลักสูตรทั้งที่เป็นวิชาการ และวิชาชีพ ต้องมุ่งพัฒนาคนให้มีความสมดุล ทั้งด้านความรู้ ความคิด ความสามารถ ความดีงาม และความรับผิดชอบต่อสังคม ผู้วิจัยยังพบเนื้อหาเพิ่มเติมในมาตรา 27 ซึ่งให้ความสำคัญต่อหลักสูตรเพื่อความเป็นไทย โดยมีเจตนาที่สำคัญเพื่อนำมาใช้ในบริบทสังคมไทยได้อย่างเหมาะสม

ประเด็นการวัดและประเมินผล พบว่าแนวทางการวัดและประเมินผลในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมีหลักสำคัญเพื่อติดตามคุณภาพการสร้างความรู้ของผู้เรียนสำหรับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมได้กำหนดให้ข้อมูลย้อนกลับที่ได้จากการประเมินต่าง ๆ จากแต่ละช่วงของการจัดการสร้างความรู้ ก่อนการเรียนรู้ ระหว่างการเรียนรู้และการสอน และหลังการเรียนรู้การสอนระหว่างตัวผู้สอนและผู้เรียน เป็นตัวกำหนดในการตรวจสอบว่าผู้เรียนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของการจัดการสร้างความรู้หรือมีพัฒนาการได้มากน้อยเพียงไร การตรวจสอบนี้จึงเป็นเสมือนการวัดและการประเมินผล เช่นเดียวกับที่ พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติกำหนดไว้ในมาตรา 26 โดยแสดงเนื้อหาเพิ่มเติมที่เน้นย้ำถึงการวัดและประเมินอย่างเหมาะสมกับระดับของผู้เรียนและรูปแบบการศึกษาไว้อย่างชัดเจน และขยายถึงการประเมินความประพฤติของผู้เรียนด้วย โดยมาตรานี้มีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการประเมินการจัดสรร โอกาสการเข้าศึกษาต่อซึ่งไม่เกี่ยวข้องกับการศึกษาในครั้งนี้

ประเด็นการจัดบรรยากาศ พบว่าการจัดบรรยากาศการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมคือการเตรียมสถานที่เรียนเพื่ออำนวยความสะดวกในการสร้างความรู้ และมุ่งใจให้นักเรียนไม่เบื่อหน่ายต่อการเรียน สามารถแบ่งออกได้ 3 มิติดังนี้ บรรยากาศทางวัตถุ บรรยากาศทางสังคม และบรรยากาศทางวิชาการ สำหรับ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติมีเนื้อหาในมาตรา 24 ระบุถึงการจัดบรรยากาศที่ผู้สอนมีหน้าที่ต้องจัดเตรียมเพื่อผู้เรียนสำหรับการสร้างความรู้คือ สถานที่หรือสภาพแวดล้อมที่เป็นบรรยากาศทางวัตถุ สื่อการเรียนที่เป็นบรรยากาศทางวิชาการ อำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากบรรยากาศทางสังคม นอกจากนั้นแล้วยังพบเนื้อหาในมาตรา 25 ที่ระบุ

เพิ่มเติมถึงแหล่งการเรียนรู้ที่อำนวยความสะดวกการจัดการสร้างความรู้ อีกทั้งในมาตรา 29 ยังได้ระบุถึงองค์ประกอบที่เป็นบุคคลหรือองค์กรในบรรยากาศการจัดการสร้างความรู้

จากการรายละเอียดการวิเคราะห์เนื้อหาที่เป็นวิถีปฏิบัติในการสร้างความรู้ตาม พ.ร.บ. การศึกษาตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่สรุปไว้ข้างต้นจะพบว่าวิถีปฏิบัติส่วนใหญ่มีลักษณะที่สอดคล้องไปกับแนวคิดทฤษฎีในประเด็นทั้งสองคือการให้ความหมายและหลักการ และการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ แต่อย่างไรก็ตามไม่ได้หมายความว่าองค์ประกอบที่ใช้วิเคราะห์ทั้งสองจะมีเนื้อหาเดียวกันทั้งหมด หากแต่ผู้วิจัยพบเนื้อหาที่มีใจความสำคัญที่แสดงถึงความเชื่อมโยงและเกี่ยวพันกันตามที่ปรากฏในรายละเอียดที่ได้เสนอ โดยมีเจตนาเพื่อศึกษาว่า พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในฐานะที่เป็นกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษาแห่งชาติและเป็นแม่บทในการบริหารและจัดการศึกษาอบรมตามบทบัญญัติของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย มีปรากฏเนื้อหาที่สอดคล้องหรือแตกต่างจากการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมอย่างไร

ถึงแม้ว่าวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้จะมีเนื้อหาและรายละเอียดที่แตกต่างกัน แต่หากผู้สอนได้นำรายละเอียดเหล่านั้นมาประกอบใช้และเติมเต็มซึ่งกันและกัน ผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่า พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาตินี้จะเป็นรูปแบบวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสมแก่สังคมนี้เช่นกัน เนื่องจากการปรากฏถึงเนื้อหาการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมช่วยสะท้อนถึงการจัดการศึกษาตามพ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติว่ามีแนวคิดการจัดการศึกษาเชิงรุกที่สำคัญที่สอดคล้องไปกับการปรับเปลี่ยนของสังคม ผู้เรียนจะได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้ และยังเป็นผู้กำหนดตัวองค์ความรู้และวิธีการสร้างของตนเองซึ่งมีความหมายมากกว่าวิธีการที่เป็นเพียงผู้รับความรู้จากการถ่ายทอดซึ่งเป็นรูปแบบเดิมเพียงเท่านั้น อีกทั้งผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม ด้วยแนวทางดังกล่าวนี้ ผู้เรียนจะได้เครื่องมือสำหรับการเรียนรู้ที่ใช้ได้ตลอดเวลาและตลอดชีวิต

บทที่ 5

วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในระดับปฏิบัติการจากบริบทจริง

บทนี้เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริงตามวัตถุประสงค์ในข้อที่ 2 ของการศึกษา ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีการตีความ (Interpretation) ในการวิเคราะห์ข้อมูลภาคสนามซึ่งได้จากการลงสู่พื้นที่ศึกษาทั้งสองโรงเรียน เพื่อแสดงถึงวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีดังกล่าวที่เกิดขึ้นในปฏิบัติการจากบริบทจริงทางสังคม แสดงผลออกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานและนโยบายบริหารจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน และส่วนที่ 2 ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนในบริบทจริงทางสังคม

5.1 ข้อมูลพื้นฐานและนโยบายบริหารจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน

หลังจากที่ได้คัดเลือกพื้นที่ศึกษาทั้งสองคือโรงเรียนวัดเมธังกราวาส (เทศรัฐราษฎร์นุกูล) และโรงเรียนจุฬาภรณราชวิทยาลัยราชวิทยาลัย เชียงราย ผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลพื้นฐานโดยหมายถึงข้อมูลสิ่งแวดล้อมทางกายภาพและนโยบายบริหารจัดการการสร้างความรู้ ข้อมูลพื้นฐานในส่วนนี้จะเป็นประโยชน์ให้ผู้วิจัยและผู้สนใจศึกษาได้ทำความรู้จักโรงเรียนดังกล่าวให้ดียิ่งขึ้นและใช้ประกอบการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติในส่วนที่ 2 โดยมีรายละเอียดของแต่ละโรงเรียนดังนี้

5.1.1 โรงเรียนวัดเมธังกราวาส (เทศรัฐราษฎร์นุกูล)

โรงเรียนวัดเมธังกราวาส (เทศรัฐราษฎร์นุกูล)¹⁹ หรือเป็นที่รู้จักของคนในจังหวัดแพร่ว่าโรงเรียนวัดเมธังฯ เป็นโรงเรียนในกลุ่มสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.)

¹⁹ ตั้งอยู่เลขที่ 39 ถนนราษฎร์ดำเนิน ตำบลในเวียง อำเภอเมืองแพร่ จังหวัดแพร่ รหัสไปรษณีย์ 54000 โทรศัพท์ 054-511215 โทรสาร 054-533514 เว็บไซต์ www.methang.ac.th สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ต่อไปใช้ชื่อย่อว่า โรงเรียนวัดเมธังฯ

กระทรวงศึกษาธิการเปิดการสอนตั้งแต่ประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงประถมศึกษาปีที่ 6 เป็นโรงเรียนที่ร่วมโครงการโรงเรียนมาตรฐานสากล (World-class standard)²⁰ มีหลักสูตรปกติ และหลักสูตรโครงการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการเป็นภาษาอังกฤษ (Mini English Program -MEP)²¹ และเป็นโรงเรียนพัฒนาอย่างเข้มข้น (Intensive School)²² โรงเรียนตั้งอยู่บนเนื้อที่ 11 ไร่ 3 งาน 95 ตารางวา เขตพื้นที่บริการ ตำบลในเวียง อำเภอเมืองแพร่ จังหวัดแพร่ เว็บไซต์ <http://www.methang.ac.th/index.php/about-school> โรงเรียนมีการจัดสรรพื้นที่ภายใน ดังภาพที่ 5.1



ภาพที่ 5.1 แผนที่โรงเรียนวัดเมธังกราวาส (เทศรัฐราษฎร์นุกูล)

²⁰การจัดการศึกษาเพื่อให้นักเรียนมีศักยภาพ เป็นพลเมืองโลก โดยมีโรงเรียนในโครงการทั่วประเทศรวม 500 โรงเรียน ด้วยการคัดเลือกโรงเรียนที่มีศักยภาพในการต่อยอดให้บรรลุวัตถุประสงค์โครงการใช้ระยะเวลาดำเนินการ โครงการตั้งแต่ปี พ.ศ. 2553-2555

²¹จัดการเรียนการสอนโดยครูชาวต่างประเทศที่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรีขึ้นไป ในสาขาที่สอนในวิชา ภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และคอมพิวเตอร์

²² การบริหารจัดการด้วยระบบคุณภาพ หรือ พัฒนาระบบการบริหารจัดการสู่ความเป็นเลิศด้วยระบบบริหาร จัดการคุณภาพ

ผู้วิจัยได้สำรวจพื้นที่โดยอาศัยแผนผังที่ 5.1 ประกอบและพบว่าพื้นที่ทางกายภาพของโรงเรียนนี้ประกอบไปด้วย อาคารเรียนต่าง ๆ ห้องเรียน ห้องสมุด ห้องปฏิบัติการ เช่น ห้องปฏิบัติการทางวิทยาศาสตร์ ห้องปฏิบัติการทางภาษา ศูนย์การเรียนรู้ เช่น ศูนย์อาเซียนศึกษา ศูนย์วิทย์พัฒนา ศูนย์วิทยบริการ เป็นต้น เรือนพยาบาล ศูนย์อาหาร สหกรณ์ ธนาคารโรงเรียน ธนาคารขยะ บ้านพักผู้อำนวยการและครู เรือนเพาะชำ สนามกีฬาและลานเอนกประสงค์ เป็นต้น และได้รวบรวมข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียนจากรายงานประจำปี 2554 ของโรงเรียนวัดเมธังฯ เกี่ยวกับสภาพชุมชนโดยรอบและผู้รับบริการมีรายละเอียดคือ สภาพชุมชนโดยรอบและบริเวณใกล้เคียงมีลักษณะเป็นอาคารร้านค้า ย่านธุรกิจ มีบ้านเรือนประชากรอาศัยอยู่หนาแน่น มีประชากรประมาณ 17,895 คน อาชีพหลักของชุมชน คือ รับราชการและธุรกิจส่วนตัว ค้าขาย ส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธ โรงเรียนนี้มีผู้เรียนมาเข้าเรียนจากทุกอำเภอในจังหวัดแพร่ เช่น อำเภอร้องกวาง อำเภอลอง อำเภอวังชิ้น และอำเภอสอง ผู้เรียนส่วนหนึ่งย้ายติดตามผู้ปกครองมาจากต่างจังหวัด โดยผู้ปกครองส่วนใหญ่จบการศึกษาระดับปริญญาตรี อาชีพหลักคือ รับราชการ ฐานะทางเศรษฐกิจดี รายได้โดยเฉลี่ยต่อครอบครัวต่อปี 959,520 บาท จำนวนคนเฉลี่ยต่อครอบครัว 3 คน

นอกจากนี้แล้ว การศึกษารายงานข้างต้นเกี่ยวกับแนวทางการบริหารจัดการ พบว่าโรงเรียนนี้มีรูปแบบหลักการบริหารจัดการโดยใช้วิสัยทัศน์ที่สำคัญคือ โรงเรียนคุณภาพการบริหารจัดการศึกษา วิชาการเป็นเลิศ เชิดชูคุณธรรม ภูมิปัญญาคนเมืองแพร่ มุ่งสู่มาตรฐานสากล เนื้อหาที่ได้นี้เป็นแนวคิดส่วนหนึ่งที่มาจากการบรรยายพิเศษของคุณหญิงกษมา วรวรรณ ณ อยุธยา เลขาธิการ คณะกรรมการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในการประชุมสัมมนาหลังการเรียนรู้ระหว่างปฏิบัติงานหลักสูตรการพัฒนาผู้นำการเปลี่ยนแปลงเพื่อรองรับการกระจายอำนาจสำหรับผู้อำนวยการสถานศึกษา จากวิสัยทัศน์นี้เอง ผู้อำนวยการจึงได้กำหนดโครงการพิเศษขึ้นมาคือ โครงการทะลุเพดานแก้ว (Break Glass Ceiling) ดังปรากฏในบทสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียนช่วงหนึ่ง ได้กล่าวไว้ว่า

“..สิ่งที่โรงเรียนทำคือ เราพยายามทำทุกอย่างให้โรงเรียนมีคุณภาพและมาตรฐานการจัดการเรียนรู้ที่ดีที่สุด ยกตัวอย่างการจัดทำโครงการ Break Glass Ceiling (ทะลุเพดานแก้ว) ด้วยการสร้างแบบอย่างใหม่ ๆ ตัวอย่างใหม่ ๆ ให้เกิดขึ้นภายในโรงเรียน เพื่อยกระดับคุณภาพผู้เรียนให้ดีขึ้น และหวังให้เป็นเด็กชั้นเลิศเข้าสู่โอลิมปิก ...”

(ผอ.สมชาย, นามแฝง, 2554)

หากกล่าวถึงการบริหารจัดการของแต่ละโรงเรียนย่อมมีได้หลายแนวทาง แต่จากข้อมูลตามเอกสารและบทสัมภาษณ์ข้างต้น แสดงให้เห็นว่าการกำหนดแนวทางการบริหารตั้งต้นของโรงเรียนนี้ได้ให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนโดยมุ่งยกระดับคุณภาพผู้เรียนให้ดีขึ้น เนื้อหาที่สำคัญของโครงการนี้คือ การยกระดับคุณภาพการศึกษาด้วยการสร้างแบบบริหารอย่างใหม่ ๆ ด้วยตัวอย่างใหม่ ๆ ให้เกิดขึ้นภายในโรงเรียนเพื่อให้คุณภาพการจัดการเรียนการสอนดีขึ้น ผู้วิจัยพบข้อมูลการบริหารที่แสดงถึงการยกระดับคุณภาพให้ไปสู่ผลลัพธ์ที่ต้องการจากแหล่งเอกสารต่าง ๆ คือ รายงานประจำปี 2554 และรายงานสรุปโครงการของโรงเรียน และสามารถจัดกลุ่มได้ดังนี้ ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน ด้านการจัดตั้งแวดล้อมของโรงเรียน และด้านการมีส่วนร่วม กับชุมชน โดยแสดงรายละเอียดไว้ในตารางที่ 5.1



ตารางที่ 5.1 ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียนวัดเมธังฯ

การบริหารจัดการ	รายละเอียดนโยบาย
ด้านการจัดการเรียนรู้	1. จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีการสื่อสารสามภาษา คือภาษาไทย ภาษาอังกฤษและภาษาจีน โดยใช้เทคโนโลยีและแหล่งเรียนรู้อย่างมากมาย 2. จัดโปรแกรมการเรียนการสอนตามศักยภาพของผู้เรียน มีผู้สอนที่มีประสบการณ์และความสามารถในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 3. จัดการเรียนรู้ในรูปแบบบูรณาการสู่หลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง
ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน	1. พัฒนาคุณภาพผู้สอน ผู้เรียน และบุคลากรสู่ประชาคมอาเซียนและนานาชาติ และจัดระบบการบริหารจัดการที่ดีและมีประสิทธิภาพ 2. ดำรวจข้อมูลของผู้เรียนทุกคนด้วยการไปเยี่ยมบ้านของคุณผู้สอนประจำชั้น เพื่อการพ้นจากสภาวะที่ยากไร้
ด้านการจัดสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน	1. ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีสุขภาพที่ดีด้วยการจัดกิจกรรมโครงการกินพอดี้ไม่มีอ้วน จัดหาอุปกรณ์ออกกำลังกาย สร้างสระว่ายน้ำ ปรับปรุงศูนย์อาหาร มีการตรวจสอบและควบคุมคุณภาพของอาหารให้ถูกต้องตามหลักโภชนาการ จัดสภาพแวดล้อมให้ร่มรื่น สวยงาม มีระบบสุขาภิบาลที่ดี ห้องน้ำสะอาด 2. ผู้เรียนเรียนอย่างมีความสุข ภายในสภาพแวดล้อมที่สวยงามและปลอดภัย ผสมผสานกับศิลปวัฒนธรรมคนเมืองแพะ พร้อมด้วยสื่อเทคโนโลยีที่ทันสมัยอย่างหลากหลาย
ด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชน	1. ผู้เรียนสามารถทำประโยชน์ให้สังคมได้ มีการจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เป็นผู้นำในด้านคุณธรรม จริยธรรม การอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม

จากตารางที่ 5.1 ข้อมูลพื้นฐานและข้อมูลนโยบายในการบริหารของโรงเรียนวัดเมธังฯ ทั้งหมดนี้ สะท้อนถึงการดำเนินการเพื่อมุ่งเน้นคุณภาพการเรียนการสอนเป็นสำคัญโดยให้ความสำคัญกับองค์ประกอบด้านต่างๆที่เกี่ยวข้อง ทั้ง 4 ด้านคือ ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน ด้านการจัดสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน และด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชนอีกทั้งยังเป็นแนวทางที่นำมาสู่วิปัติการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอน

5.1.2 โรงเรียนจุฬาภรณราชวิทยาลัย เชียงราย²³

โรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงรายมีฐานะเป็นโรงเรียนวิทยาศาสตร์ภูมิภาค²⁴ ให้พื้นที่บริการครอบคลุม 8 จังหวัดภาคเหนือตอนบน ได้แก่ จังหวัดเชียงราย จังหวัดพะเยา จังหวัดเชียงใหม่ จังหวัดลำพูน จังหวัดลำปาง จังหวัดน่าน จังหวัดแพร่ และจังหวัดแม่ฮ่องสอน เปิดการสอนตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึง มัธยมศึกษาปีที่ 6 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเป็นการเพิ่มโอกาสให้กับผู้มีความสามารถพิเศษด้านคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ซึ่งมีกระจายอยู่ในทุกภูมิภาคทั่วประเทศและเพื่อเป็นฐานในการผลิตและพัฒนากำลังคนด้านวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยีและนวัตกรรมให้มีปริมาณและคุณภาพสอดคล้องกับความต้องการของประเทศ ตลอดจนเพื่อเป็นต้นแบบและกระตุ้นการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นต่อไป โรงเรียนนี้จึงอยู่ในแผนและยุทธศาสตร์ สำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษเฉพาะด้านวิทยาศาสตร์ที่สามารถทำการวิจัยและพัฒนา เพื่อสร้างความรู้และนวัตกรรมได้

โรงเรียนตั้งอยู่บนเนื้อที่ 149 ไร่ 2 งาน 86 ตารางวา โดยโรงเรียนได้รับอนุญาตให้ใช้ที่ดินสาธารณะประโยชน์ของตำบลรอบเวียงอำเภอเมือง จังหวัดเชียงราย บริเวณบ้านป่ายางมนเป็นที่ตั้งโรงเรียน²⁵ มีการจัดสรรพื้นที่ภายในโรงเรียน ดังภาพที่ 5.2

²³ ตั้งอยู่เลขที่ 345 หมู่ 2 บ้านป่ายางมน อำเภอเมืองเชียงราย จังหวัดเชียงราย รหัสไปรษณีย์ 57000 โทรศัพท์ 0-5317-4551-4 โทรสาร 0-5317-4555 เว็บไซต์ <http://www.pcccr.ac.th> สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ต่อไปใช้ชื่อว่า โรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย

²⁴ ข้าราชการสำนักงานรัฐมนตรี ๔๐๖/๒๕๕๓ มติครม. ๒๕ พฤศจิกายน ๒๕๕๓ กรม.อนุมัติโรงเรียนจุฬาภรณราชวิทยาลัยเป็นโรงเรียนวิทยาศาสตร์ภูมิภาค

²⁵ เริ่มเรียนในสถานที่ปัจจุบันเมื่อวันที่ 20 พฤศจิกายน พ.ศ. 2538

การผลิตนักวิจัย นักประดิษฐ์ และนักคิดค้นด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่มีคุณภาพเทียบเคียงกับนักวิจัย นักประดิษฐ์ และนักคิดค้นชั้นนำของนานาชาติ

หากกล่าวถึงแนวทางการบริหารจัดการของโรงเรียน ผู้วิจัยได้สำรวจเอกสารจากรายงานประจำปีของสถานศึกษา 2554 และสื่อเว็บไซต์ของโรงเรียน โดยพบนโยบายการบริหารของผู้บริหาร²⁷ โรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงรายจากการใช้โรงเรียนเป็นฐานโดยอาศัยองค์ประกอบที่เป็นสิ่งแวดล้อมทางกายภาพทั้งที่ไม่มีชีวิตและสิ่งมีชีวิตเพื่อจัดการสร้างความรู้ เช่น การจัดบรรยากาศ สิ่งแวดล้อม แหล่งเรียนรู้ ครู บุคลากรและนักเรียน เป็นต้น ดังข้อความที่ปรากฏในรายงานข้างต้นในหัวข้อ วิสัยทัศน์การบริหาร ดังนี้

สร้างบรรยากาศ สิ่งแวดล้อมและแหล่งเรียนรู้ให้น่าดู น่าอยู่ น่าเรียน
 น่าสอน น่าประทับใจ...
 ...ใช้หลักธรรมาภิบาลในการสร้างเสริมคุณธรรมจริยธรรมให้ครู
 บุคลากรและนักเรียน...
 ...ส่งเสริม/สนับสนุนการพัฒนาองค์ความรู้ของครูต่อเนื่องเพื่อ
 ประสิทธิภาพการสอน...
 ...ส่งเสริมครูที่มีความสามารถพิเศษถ่ายทอดทักษะแก่นักเรียนและมุ่งสู่
 ความเป็นเลิศ ... (โรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย, 2554)

จุดเริ่มต้นของการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานนั้น เริ่มที่หลักการกระจายอำนาจจากส่วนกลางมาสู่โรงเรียนโดยตรง ผู้บริหารจึงได้ใช้หลักการนี้เพื่อกระจายอำนาจให้รองผู้อำนวยการมีความรับผิดชอบบทบาทพิเศษ กำกับ ดูแลกลุ่มบริหารงานตามโครงสร้าง จึงทำให้มีอิสระ มีความคล่องตัวในการตัดสินใจ ตั้งการเกี่ยวกับการบริหารจัดการโรงเรียนในทุกด้าน ได้แก่ วิชาการ งบประมาณ บริหารงานบุคคล และบริหารงานทั่วไป สิ่งสำคัญที่เด่นชัดอีกประการหนึ่งของการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานคือการมีส่วนร่วม ซึ่งเป็นการมีส่วนร่วมจากทุก ๆ ฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนทั้งภายในและภายนอก เช่น ผู้สอนและผู้เรียน คณะกรรมการ ผู้แทนศิษย์เก่า ผู้ทรงคุณวุฒิ องค์กร และชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่ แนวคิดต่างที่ปรากฏนี้แสดงถึงการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานนี้มีหลักสำคัญเพื่อประโยชน์ในการจัดการเรียนรู้จากผู้สอนแก่ผู้เรียน โดยอาศัยโรงเรียนเป็นฐาน

²⁷ นายกรันต์ จันทราพันธ์ ดำรงตำแหน่งตั้งแต่ปี 2554 ถึง ปัจจุบัน

นอกจากนี้ เมื่อได้ศึกษาข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียนเพิ่มเติมจากรายงานดังกล่าว ผู้วิจัยสามารถจัดกลุ่มข้อมูลออกเป็นด้านต่าง ๆ เช่นเดียวกับโรงเรียนวัดเมธังฯ โดยแสดงรายละเอียดไว้ในตารางที่ 5.2

ตารางที่ 5.2 ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย

การบริหารจัดการ	รายละเอียดแนวทาง
ด้านการจัดการเรียนรู้	1. โรงเรียนจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวทางหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และมีเป้าหมายในการจัดการ ศึกษาที่มุ่งเน้นพัฒนาศักยภาพด้านวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ เทคโนโลยีและสิ่งแวดล้อม 2. กำหนดให้ครูจัดการเรียนรู้ 1 กลุ่มสาระคุณลักษณะ 1 ห้อง งานสนับสนุน 1 งานและชุมชน 1 ตำบล
ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน	1. ส่งเสริมและสนับสนุนการพัฒนาองค์ความรู้ของครูต่อเนื่องเพื่อประสิทธิภาพการสอน 2. ส่งเสริมครูที่มีความสามารถพิเศษถ่ายทอดทักษะแก่นักเรียนและมุ่งสู่ความเป็นเลิศ
ด้านการจัดสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน	1. สร้างบรรยากาศ สิ่งแวดล้อมและแหล่งเรียนรู้ให้น่าดู น่าอยู่ น่าเรียน น่าสอน น่าประทับใจ 2. การพัฒนาระบบเทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการศึกษา โรงเรียนได้นำนวัตกรรมทางเทคโนโลยีสารสนเทศมาพัฒนาระบบบริหารและการจัดการเรียนการสอน
ด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชน	1. การสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วม เช่น เครือข่ายวิชาการกับหน่วยงานต้นสังกัด/สถาบันอุดมศึกษา/องค์กรอื่นๆทั้งในและนอกประเทศ เครือข่ายผู้ปกครองในการพัฒนาการจัดการศึกษา 2. สร้างความตระหนักให้ทุกคนทำหน้าที่ประชาสัมพันธ์ที่ดีของโรงเรียน

จากตารางที่ 5.2 ข้อมูลพื้นฐานและข้อมูลนโยบายในการบริหารของโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงรายทั้งหมดนี้ พบการดำเนินการเพื่อมุ่งเน้นคุณภาพการเรียนการสอนโดยให้ความสำคัญกับแนวคิดการบริหารที่ใช้โรงเรียนเป็นฐานซึ่งมีองค์ประกอบด้านต่าง ๆ ประกอบ คือ ด้านการจัดการ

เรียนรู้ ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน ด้านการจัดสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน และด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชน

จากข้อมูลพื้นฐานและนโยบายแนวทางในการบริหารของโรงเรียนวัดเมธังฯ และโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย ผู้วิจัยสามารถสรุปออกเป็น 2 ด้านคือ การจัดเตรียมพื้นที่ในโรงเรียนและการกำหนดนโยบายเพื่อประโยชน์ในการจัดการสร้างความรู้

การจัดเตรียมพื้นที่ในโรงเรียนเป็นการจัดสิ่งแวดล้อมเพื่ออำนวยความสะดวกผู้สอนในการจัดสร้างความรู้แก่ผู้เรียน จากการศึกษาพบว่ามีการจัดสรรพื้นที่และเตรียมโครงสร้างทางกายภาพต่าง ๆ เช่น อาคารเรียน ศูนย์บริการ และสิ่งอำนวยความสะดวกพื้นฐาน เป็นต้น โครงสร้างหรือสิ่งแวดล้อมเหล่านี้อาจแตกต่างกันที่ปริมาณ และขนาดของสิ่งที่มี ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับพื้นที่ที่อำนวยความสะดวกพร้อมในงบประมาณของแต่ละโรงเรียน นอกจากสิ่งแวดล้อมที่เป็นโครงสร้างทางกายภาพแล้ว ผู้วิจัยยังพบถึงสิ่งแวดล้อมที่เป็นบุคคล นโยบายได้กล่าวถึงผู้มีส่วนร่วมในการจัดการสร้างความรู้โดยเริ่มต้นตั้งแต่ภายในโรงเรียน เช่น ผู้สอน ผู้เรียน ผู้บริหาร และขยายไปสู่ภายนอกโรงเรียน เช่น ผู้ปกครองและผู้เกี่ยวข้องในชุมชน แต่ละคนจะมีบทบาทที่แตกต่างกันไป เช่น ผู้สอนและผู้เรียนมีหน้าที่ต่อการจัดการสร้างความรู้โดยตรง ผู้บริหารเป็นผู้สนับสนุนการจัดการสร้างความรู้ให้มีคุณภาพ และชุมชนที่เป็นเสมือนผู้สนับสนุนและแหล่งการเรียนรู้นอกโรงเรียนเพื่อการเรียนรู้ในสภาพจริง เป็นต้น

สำหรับการกำหนดนโยบายในการบริหารของโรงเรียน ผู้วิจัยพบข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียนโดยสามารถแบ่งออกเป็นทั้งหมด 4 ด้านคือ ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน ด้านการจัดสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน และด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชน แนวทางของแต่ละโรงเรียนอาจมีความแตกต่างในรายละเอียดโดยขึ้นอยู่กับเป้าหมายและวัตถุประสงค์เฉพาะของแต่ละที่ แต่อย่างไรก็ตามแนวทางหลักของการบริหารคือให้ความสำคัญกับนโยบายที่ส่งเสริมและสนับสนุนการจัดการสร้างความรู้ซึ่งอาศัยองค์ประกอบด้านอื่น ๆ ร่วม

การจัดเตรียมพื้นที่และการกำหนดนโยบายเหล่านี้เองจึงเป็นเสมือนแม่บทในการบริหารการจัดการศึกษาที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียนและนำมาสู่วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้สอนและผู้ที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ผู้วิจัยได้นำข้อมูลมาประกอบการวิเคราะห์ถึงความเกี่ยวข้องการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมและแสดงรายละเอียดไว้ในหัวข้อ 5.2 ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริงทางสังคม

5.2 ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง

ข้อมูลที่พบจากการดำเนินการศึกษาวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริงของทั้งสองโรงเรียน มีสิ่งที่น่าสนใจหลายด้าน ในส่วนนี้จะนำข้อค้นพบมาแสดงโดยจำแนกรายละเอียดตามประเด็นการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้จากภาพที่ 4.1 ประเด็นการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ (ดูภาพที่ 4.1 ประกอบ) ตามลำดับได้ดังนี้

5.2.1 การให้ความหมายและหลักการ

5.2.1.1 ความหมายและหลักการ

การให้ความหมายและหลักการการจัดการสร้างความรู้เป็นวิถีปฏิบัติตั้งต้นที่สำคัญของผู้สอน เนื่องจากวิถีปฏิบัตินี้ส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพการจัดการสร้างความรู้เพื่อผู้เรียน หากผู้สอนเลือกใช้และสร้างความเข้าใจในหลักการและแนวคิดทฤษฎีใดในการจัดการสร้างความรู้ ย่อมนำมาสู่การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่มีขั้นตอนและวิธีการตามกำหนด ด้วยเหตุนี้เองวิถีปฏิบัติการให้ความหมายและหลักการจึงส่งผลต่อวิถีปฏิบัติอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง

เมื่อพิจารณาความหมายและหลักการการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมตามแนวคิดของซูมาลี ชัยเจริญ (2545), สุชาติ วัฒนชัย (2547), อิศรา ก้านจักร (2547), ซาวารีและดัฟฟี (Savery & Duffy, 1995), มาร์ตินและคณะ (Martin et al., 1994), สุนทร สุนันชัย (2540), ไดรเวอร์และเบล (Driver & Bell, 1986) ที่สรุปไว้ว่า การสร้างความรู้ถือเป็นกระบวนการหนึ่งที่ระบุนถึงผู้เรียนว่ามีบทบาทสำคัญและเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นกับตัวผู้เรียนโดยตรงนั้น ผู้วิจัยพบข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหาร ด้านการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนวัดเมธงฯและโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงรายที่เกี่ยวข้อง ตามลำดับดังนี้

จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีการสื่อสารสามภาษา คือ
ภาษาไทย ภาษาอังกฤษและภาษาจีน โดยใช้เทคโนโลยีและแหล่งเรียนรู้อย่าง
มากมาย

(นโยบายและแนวทางในการบริหาร: โรงเรียนวัดเมธงฯ, 2554)

โรงเรียนจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวทางหลักสูตรแกนกลาง
การศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและมีเป้าหมายใน
การจัดการศึกษาที่มุ่งเน้นพัฒนาศักยภาพด้านวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์
เทคโนโลยีและสิ่งแวดล้อม

(นโยบายและแนวทางในการบริหาร: โรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย, 2554)

จากข้อมูลนโยบายด้านการจัดการเรียนรู้ของทั้งสองโรงเรียนนี้ พบเนื้อหาที่ระบุถึงการกำหนดให้
ผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยพบอีกว่านโยบายแต่ละโรงเรียนได้แสดงเนื้อหาที่เป็นวัตถุประสงค์เฉพาะ
เพิ่มเติมขึ้นมา เช่น จากข้อมูลพื้นฐานในหัวข้อที่ 5.1.1 โรงเรียนวัดเมธังฯ ได้เข้าร่วมโครงการ
โรงเรียนมาตรฐานสากล จึงมีเนื้อหาที่แสดงถึงความเป็นสากลด้วยการจัดการเรียนรู้ที่มีมีการสื่อสาร
สามภาษา คือภาษาไทย ภาษาอังกฤษและภาษาจีน เช่นเดียวกับข้อมูลพื้นฐานในหัวข้อที่ 5.1.2 ที่
ระบุว่าโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงรายมีฐานะเป็นโรงเรียนวิทยาศาสตร์ภูมิภาค นอกเหนือจากการให้
ความสำคัญแก่ตัวผู้เรียนแล้ว จึงได้ระบุเนื้อหาที่แสดงเป้าหมายในการจัดการศึกษาซึ่งมุ่งเน้นการ
พัฒนาศักยภาพด้านวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ เทคโนโลยีและสิ่งแวดล้อมเพิ่มเติมขึ้นมา

หลังจากการวิเคราะห์ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหาร ผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลจาก
การเข้าสู่พื้นที่โดยการสัมภาษณ์ผู้สอนทั้งสองโรงเรียนในประเด็นนี้ พบเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการให้
ความหมายและหลักการ ดังบทสัมภาษณ์นี้

“...การเรียนการสอนไม่ว่าจะชั้นไหนก็ตาม สอนเรื่องหรือวิชา
อะไรก็ตาม มีปัจจัยเกี่ยวข้องเยอะแยะ แต่เราต้องถือนักเรียนเป็นปัจจัยที่
สำคัญที่สุด” (ครูนิล, นามแฝง, 2555)

“...การสร้างความรู้หรือการเรียนการสอนก็ต้องให้ความสำคัญ
กับนักเรียนเป็นอย่างมาก....” (ครูเพชร, นามแฝง, 2555)

เมื่อวิเคราะห์บทสัมภาษณ์นี้ พบว่ามีเนื้อหาที่แสดงถึงการให้ความสำคัญแก่ผู้เรียน
เช่นเดียวกับผู้สอนท่านอื่น ๆ ที่แสดงความคิดเห็นในความหมายของการจัดการสร้างความรู้ไว้อย่าง
สอดคล้องกัน นอกจากนั้นแล้ว ผู้วิจัยพบข้อมูลจากการสัมภาษณ์ที่น่าสนใจช่วงหนึ่งที่ได้กล่าวขยาย
เพิ่มเติมว่าการกำหนดให้ผู้เรียนเป็นสำคัญจะส่งผลและนำมาสู่การมีวิถีปฏิบัติอื่น ๆ อย่างไรตามมา
ดังนี้

“...พอเรารู้ว่าเราสอนชั้นไหน ปกติจะเตรียมสอนล่วงหน้าก่อนเปิดเทอม พอดีเทอมนี้ได้สอนบางห้องที่เป็นห้องที่เคยสอนมาก่อน รู้มือกันอยู่ว่า จะต้องจัดการยังไง ถ้าเป็นห้องเก่งๆ สบายไปต่อได้เลย แต่ห้องที่ได้เป็นห้องเด็กอ่อน แทบจะต้องสอนกันใหม่เลยก็ว่าได้...” (ครุณิล, นามแฝง, 2555)

“...การสร้างความรู้หรือการเรียนการสอนก็ต้องให้ความสำคัญกับนักเรียนเป็นอย่างมาก เราต้องดูว่าเขามีพื้นฐานความรู้เป็นอย่างไร เราจะได้เตรียมเนื้อหาถูก และสอนได้ ที่สำคัญเลือกกิจกรรมแต่ละอันได้ถูกว่า หลังจากสอนเนื้อหาแล้วให้เขาทำอะไรต่อ...” (ครูแพรว, นามแฝง, 2555)

จากบทสัมภาษณ์พบว่า การที่ผู้สอนให้ความสำคัญต่อตัวผู้เรียนในการจัดการสร้างความรู้มีความหมายคือการพิจารณาพื้นฐานความรู้ของผู้เรียนว่ามีมากน้อยเพียงไร หลังจากนั้นผู้สอนจะได้จัดเตรียมเนื้อหาและกิจกรรมการจัดการสร้างความรู้ได้เหมาะสม

เมื่อได้วิเคราะห์ข้อมูลนี้ตามคุณลักษณะร่วมที่สำคัญ 3 ประการของแนวคิดของเพียเจต์และวิกอทสก็ตามที่ผู้วิจัยได้สรุปไว้ในหัวข้อรากฐานและแนวคิดที่สำคัญของทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม (ดูภาพที่ 2.5 คุณลักษณะร่วมของแนวคิดการสร้างความรู้เชิงปัญญาและแนวคิดการสร้างความรู้เชิงสังคมประกอบ) พบส่วนที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

การให้ความสำคัญต่อผู้เรียนก็คือการกำหนดให้ผู้เรียนเป็นผู้สามารถเรียนรู้ได้และสร้างความรู้ได้

การที่ผู้สอนพิจารณาพื้นฐานความรู้ก็คือการตรวจสอบความรู้เดิม

การเตรียมเนื้อหาและกิจกรรมการจัดการสร้างความรู้ก็เปรียบเสมือนการจัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพื่อการสร้างความรู้ใหม่นั้นเอง

ถึงแม้ว่าการให้ความสำคัญและหลักการการจัดการสร้างความรู้ที่พบในบริบทจริงจะแสดงถึงความเกี่ยวข้องกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมว่าผู้สอนกำหนดให้ผู้เรียนสำคัญที่สุด แต่เมื่อได้วิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติม ผู้วิจัยพบข้อมูลสำคัญที่สะท้อนถึงตัวผู้สอนว่ามีแนวคิดแฝงต่อผู้เรียนอีกประการหนึ่งว่าผู้เรียนส่วนใหญ่เข้ามาเรียนแบบไม่มีความรู้หรืออาจยังไม่รู้ในสิ่งที่ตนจะสอนมากนัก ดังบทสัมภาษณ์นี้

“... จริงๆแล้วเนื้อหาที่สอนไม่ใช่ของใหม่ทั้งหมด แต่สงสัยว่าทำไม เด็กเรียนมาแล้วก็ยังใช้ไม่ได้ แล้วไหนจะเนื้อหาใหม่ที่ยังไม่รู้อีก ก็เลยต้องสอนให้หมดทั้งเรื่องเก่าและใหม่...” (ครูบาส, นามแฝง, 2555)

“...เปิดเทอมมา เด็กๆทำหน้าตาเหมือนไม่รู้เรื่องอะไรเลย ถามอะไรก็ตอบไม่ได้ พี่ดูเขาก่อนว่าเขาจำเนื้อหาเก่าจากปีที่แล้วได้ไหม อาจทบทวนเขาก่อนนิดหน่อย แล้วก็รีบสอนต่อในเนื้อหาของเราที่ได้เตรียมไว้ เดียวสอนไม่ทันอีก เนื้อหาเยอะมาก เดียวเขาจะไม่รู้เนื้อหาใหม่...” (ครูนิล, นามแฝง, 2555)

“... การสอนหนังสือ ก็ต้องใช้สื่อประกอบอยู่แล้ว แต่สุดท้ายเด็กไม่รู้ เนื้อหาหรือโครงสร้างจริงๆ เราก็ต้องยังคงสอนรูปแบบเดิม ยังไงเราก็ยังต้อง คอยสอนเด็กอยู่ดี...” (ครูแหวน, นามแฝง, 2555)

จากข้อมูลบทสัมภาษณ์ ผู้สอนแต่ละท่านมีแนวคิดที่ผู้เรียนเข้ามาเรียนแบบไม่มีความรู้ที่ตนเองรู้หรือที่ตนเองได้เตรียมไว้ หากพิจารณาว่าเป็นการให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนในความรู้เดิมว่าเป็นอย่างไร ผู้วิจัยพบว่าจะประโยชน์อย่างยิ่ง แต่หากผู้สอนมีแนวคิดแบบนี้ประกอบกับขีดปริมาณเนื้อหาเป็นที่ตั้งในการจัดการเรียนรู้ รูปแบบการจัดการสร้างความรู้อาจเป็นวิธีการและแนวทางแบบการถ่ายทอดเนื้อหาสาระมากกว่าแบบอื่น ดังพบได้จากข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนเพื่อสอบถามถึงการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอน ดังนี้

“... ครูชอบให้เราจดศัพท์และประโยคสนทนาหน้าห้องทุกวันแล้วเอาไปท่องที่บ้าน พอวันต่อมาครูจะถามทีละคน ถ้าใครจำไม่ได้โดนคัดลงสมุดเป็นหน้าเลย...” (เอ, นามแฝง, 2555)

“...วิชานี้มีเนื้อหาเยอะมากๆ หนังสือหนามากๆ ครูเข้ามาสอนทั้งคาบเลย บางทีเวลาไม่พอต้องขอพักเพิ่มในตอนเช้าก่อนเข้าเรียน ครูหลายวิชาต้องแย่งเวลามาสอนก่อนคาบเรียนจริงกัน เดี๋ยวสอนไม่ทันสอบ....” (บี, นามแฝง, 2555)

“...ครูจะสอนหน้าห้อง อ่านให้เราฟังและแปลให้ด้วย ส่วนใหญ่ครูอธิบายให้เราฟังว่าโครงสร้างแบบนี้ใช้อย่างไร และให้เราจดลงสมุดงาน ตามกระดานแล้วตอนเช้าต้องไปท่องโครงสร้างกับครูด้วย จะได้จำได้...” (ซี, นามแฝง, 2555)

เนื้อหาจากบทสัมภาษณ์นี้ พบว่าผู้สอนใช้รูปแบบการจัดการสร้างความรู้ด้วยการถ่ายทอดเนื้อหาสาระเป็นส่วนใหญ่ให้ผู้เรียน ด้วยปริมาณเนื้อหาที่มากมายทั้งของเก่าหมายถึงที่สอนมาแล้วและใหม่หมายถึงที่กำลังจะสอนร่วมกับการเลือกใช้วิธีการข้างต้น เช่น การจดลงสมุดแล้วนำไปท่องกับครูสอน การสอนด้วยการถ่ายทอดเนื้อหา เป็นต้น อาจนำมาสู่การสร้างความรู้ด้วยการท่องจำของผู้เรียนเป็นหลักเพราะผู้สอนต้องมั่นใจว่าผู้เรียนได้ความรู้ในปริมาณมากพอไปจากการจัดการเรียนการสอนที่เตรียมไว้หรือเพื่อการสอบต่อไป

ตัวอย่างนี้จึงสะท้อนให้เห็นว่า ถึงแม้ว่าผู้สอนจะให้ความสำคัญและหลักการที่เน้นความสำคัญต่อตัวผู้เรียนมากเพียงไร แต่หากผู้สอนมีแนวคิดเผ่งเช่นนี้อยู่ก็อาจเป็นผลให้ผู้สอนเลือกใช้การจัดการสร้างความรู้ด้วยรูปแบบนำเสนอเนื้อหาโดยตรง²⁸ ที่จะส่งผลให้กระบวนการรับรู้เกิดมากกว่ากระบวนการสร้างความรู้ ซึ่งแตกต่างจากการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่มีแนวคิดและวิธีการให้ผู้เรียนได้รับทั้งองค์ความรู้และกระบวนการสร้างความรู้ตามที่เมอร์ฟี (Murphy, 1997) ได้เสนอไว้

หลังจากที่ได้เก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์ผู้สอนและผู้เรียนแล้วประมาณหนึ่งเดือน ผู้วิจัยได้มีโอกาสเข้าสังเกตการสอนจากผู้สอน พบว่าการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนไม่ได้จำกัดอยู่เพียงแค่วิธีการถ่ายทอดเนื้อหาสาระดังปรากฏที่เป็นข้อมูลจากการสัมภาษณ์ในช่วงที่ผ่านมา แต่พบการจัดการสร้างความรู้ที่มีวิธีการมากกว่าเพียงแบบการถ่ายทอดเนื้อหาสาระ ตามการสังเกตการณ์สอนที่ 1 และ 2 ดังนี้

²⁸ การถ่ายทอดองค์ความรู้จากผู้ป้อนที่เป็นผู้สอนเป็นหลัก การเรียนรู้ในลักษณะนี้เป็นการรับการถ่ายทอดตรงจากผู้ป้อนโดยที่ผู้รับอาจไม่ได้รับการส่งเสริมให้ทำการวิเคราะห์หรือสังเคราะห์ซ้ำก่อนนำไปใช้งาน

การสังเกตการสอนที่ 1:

ครูบาส (นามแฝง) เริ่มต้นการสอนด้วยการใช้สื่อจากเว็บไซต์เพื่อให้ผู้เรียน ทบทวนเนื้อหาจากคาบที่ผ่านมา หลังจากนั้นให้ตัวแทนผู้เรียนออกมาทำ แบบฝึกหัดในเว็บไซต์ดังกล่าวทีละคน หากผู้เรียนตอบข้อใดผิด ผู้สอนจะให้ ผู้เรียนช่วยกันเฉลยใหม่และสรุปคำตอบที่ถูกต้อง

การสังเกตการสอนที่ 2:

ครูแหวน (นามแฝง) สอนการเขียนเรียงความเรื่องเกี่ยวกับอาชีพในอนาคต หลังจากการสอนเนื้อหาที่เป็นไวยากรณ์เสร็จแล้ว ผู้สอนได้ให้ผู้เรียนเสนออาชีพ ของแต่ละคนในห้องและจัดกลุ่มตามอาชีพเพื่อให้ผู้เรียนไปค้นคว้ารายละเอียด เกี่ยวกับอาชีพนั้นๆเป็นภาษาอังกฤษแล้วนำมาเสนอในช่วงโมเมนต์ไป โดยให้ สมาชิกของกลุ่มประชุมแล้วแบ่งงานให้เรียบร้อยภายในช่วงโมเมนต์นั้นเลย

การสังเกตการสอนที่ 3:

ครูแพรว (นามแฝง) สอนการสนทนาเรื่องเกี่ยวกับตนเอง เริ่มต้นด้วยการฟังซิดิ บทเรียนที่เป็นเสียงของเจ้าของภาษา ต่อด้วยให้ผู้เรียนพูดตามหลายๆรอบแบบ รวมกันและแบบทีละคน หลังจากนั้นผู้สอนให้ผู้เรียนจับคู่กันเองและแสดง บทบาทสมมุติตามบทสนทนาที่ได้ฟัง

เมื่อพิจารณาตัวอย่างข้อมูลการสังเกตการสอนเหล่านี้ พบวิธีการหรือกิจกรรมที่ผู้สอนได้ใช้ นอกเหนือจากการถ่ายทอดเนื้อหาสาระโดยตรงเช่น ใช้สื่อประกอบ ให้ผู้เรียนจัดกลุ่ม จับคู่ ค้นคว้า รายละเอียด ประชุม แบ่งงาน นำเสนอ แสดงบทบาทสมมุติ การออกเสียงตามสื่อ หรือแม้แต่การให้ ผู้เรียนค้นคว้าด้วยตนเองเพื่อแสวงหาความรู้ นอกจากนี้แล้วผู้วิจัยพบผลงานของผู้เรียนเช่น สมุดงาน ใบงาน รายงานซึ่งเป็นร่องรอยที่เกิดขึ้นจากการจัดการสร้างความรู้ การใช้กิจกรรมเหล่านี้เป็นการ ปรับขยายโครงสร้างความรู้ผู้เรียนด้วยการดูดซับและปรับให้เหมาะสมจากการมีปฏิสัมพันธ์กับ สิ่งแวดล้อมที่ผู้สอนจัดให้ระหว่างการจัดการสร้างความรู้ เช่น ค้นคว้ารายละเอียด ปฏิบัติกิจกรรม กลุ่ม เป็นต้น นอกเหนือจากการได้สร้างความรู้ด้วยการร่วมมือกันของเพื่อนสมาชิกในกลุ่มแล้ว ผู้เรียนยังได้สร้างความรู้จากการแนะนำของผู้สอนหรือเพื่อนต่างกลุ่มอีกด้วย กิจกรรมเหล่านี้จึง นำมาสู่การจัดระบบโครงสร้างความรู้ใหม่จนกระทั่งผู้เรียนได้สร้างความรู้ใหม่ขึ้นมาด้วยตนเอง

ตามแนวคิดการสร้างความรู้เชิงปัญญาและแนวคิดการสร้างความรู้เชิงสังคมซึ่งเป็นรากฐานที่สำคัญของการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

จากการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งหมดนี้อาจสรุปได้ว่า พบวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้จากข้อมูลนโยบายด้านการจัดการเรียนรู้และจากผู้สอนในบริบทจริงในประเด็นการให้ความหมายและหลักการที่ปรากฏตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ดังนี้ การกำหนดให้ผู้เรียนสำคัญที่สุดโดยคำนึงถึงตัวผู้เรียนและความรู้เดิมของผู้เรียน และการจัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพื่อผู้เรียนโดยพบวิธีการและกิจกรรมที่ผู้สอนเลือกใช้ เช่น การถ่ายทอดเนื้อหา การจัดกิจกรรมกลุ่ม การเรียนรู้ร่วมกัน การค้นคว้าด้วยตนเอง โดยวิธีการและกิจกรรมเหล่านี้ถือเป็นการสอนวิธีการสร้างความรู้ด้วย

แต่อย่างไรก็ตาม นอกเหนือจากความสอดคล้องที่พบข้างต้นและเพื่อจะให้เป็นการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมอย่างแท้จริง ผู้สอนจะต้องส่งเสริมผู้เรียนให้เป็นผู้กระทำ (Active) มากกว่าที่เกิดขึ้นในบริบทจริงโดยหมายถึงการที่ผู้เรียนได้สร้างความรู้จากกระบวนการสร้างความรู้ด้วยตนเองมากกว่ากระบวนการรับรู้อาการถ่ายทอดของผู้สอน แต่ไม่ได้หมายความว่าผู้สอนจะหมดความสำคัญไป หากแต่ต้องให้ความสำคัญและใส่ใจในการออกแบบกิจกรรมในการจัดการสร้างความรู้ให้หลากหลายมากกว่าวิธีการถ่ายทอดความรู้โดยตรงเพื่อสร้างบรรยากาศของการเรียนรู้ที่หลากหลายที่เป็นแบบเพื่อนช่วยเพื่อน แบบการแข่งขันกัน และการศึกษาค้นคว้าโดยลำพัง เช่น การเรียนแบบร่วมมือ การเรียนรู้โดยการค้นพบ การแก้ปัญหา เป็นต้น

ข้อมูลที่พบยังช่วยสะท้อนให้เห็นว่ามีใช่แต่เพียงแค่การกำหนดให้ผู้เรียนสำคัญที่สุดที่เป็นตัวกำหนดวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ให้ผู้สอน แต่หากต้องพิจารณาถึงข้อมูลนโยบายด้านการจัดการเรียนรู้แต่ละโรงเรียนว่ามีเป้าหมายและวัตถุประสงค์เฉพาะเป็นเช่นไรและย้อนลงไปให้ลึกถึงฐานคิดหรือที่ผู้วิจัยเรียกว่าแนวคิดแฝงของผู้สอนต่อตัวผู้เรียนอีกด้วยว่าเป็นเช่นไร ปัจจุบันเหล่านี้ล้วนแล้วแต่ส่งผลต่อการเลือกใช้วิธีการหรือรูปแบบการจัดการสร้างความรู้ ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการออกแบบการจัดการสร้างความรู้เพื่อขยายรายละเอียดในแต่ละประเด็นให้ชัดเจนยิ่งขึ้นและแสดงผลในส่วนต่อไป

5.2.2 การออกแบบการจัดการสร้างความรู้

5.2.2.1 การกำหนดขั้นตอน

ขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมตามที่สมาลี กาญจนชาติ (2543) ได้เสนอไว้ในการสังเคราะห์ขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจาก เบดนาร์และคณะ (Bednar et al., 1992) ไดรเวอร์ (Driver, 1986) มาร์ตินและคณะ (Martin, et al., 1994) ยากอร์ (Yager, 1994) และนันทิยา บุญเคลือบ (2542) สรุปได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 เกิดความขัดแย้งทางปัญญา เป็นขั้นตอนเพื่อกำหนดถึงเรื่องที่ต้องการหรือสนใจที่จะศึกษา

ขั้นที่ 2 แสวงหาคำตอบ เป็นขั้นตอนลงมือปฏิบัติเพื่อค้นหาคำตอบในสิ่งที่ต้องการศึกษาที่ได้กำหนดไว้

ขั้นที่ 3 ตรวจสอบความเข้าใจ เป็นขั้นตอนการตรวจสอบคำตอบหรือข้อค้นพบต่าง ๆ รวมถึงวิธีการที่ใช้ในการหาคำตอบ

ขั้นที่ 4 ใช้ความรู้ที่เรียนมา เป็นขั้นตอนที่นำสิ่งได้มาไปสู่การใช้จริงในสถานการณ์อื่น ๆ

จากการวิเคราะห์นโยบายและแนวทางในการบริหารของโรงเรียนวัดเมธงฯ และ โรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย ผู้วิจัยไม่พบว่ามีเนื้อหาใดที่ระบุถึงการกำหนดขั้นตอนในการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ไว้โดยตรง หากแต่ละโรงเรียนกำหนดให้มีการจัดการเรียนรู้โดยให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนและระบุเนื้อหา นโยบาย และวัตถุประสงค์เฉพาะของแต่ละที่เพิ่มเติมขึ้นดังปรากฏในการวิเคราะห์ประเด็นความหมายและหลักการ ผู้วิจัยได้เข้าสู่พื้นที่เพื่อศึกษาวิถีปฏิบัติที่กำหนดขั้นตอนการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นในบริบทจริงจากข้อมูลการสัมภาษณ์และการสังเกตการสอนที่ 4-6 พบว่าผู้สอนมีการดำเนินกิจกรรมการจัดการสร้างความรู้ รายละเอียดตามลำดับดังนี้

“...ทุกครั้งที่สอนเรื่องใหม่ จะทบทวนเรื่องที่ผ่านมา แล้วถึงนำเข้าสู่บทเรียน นำเสนอจากสิ่งที่ย่างไปหายาก และใช้สื่อต่างๆ ที่จัดเตรียมมา ใบงานบ้าง ยูทูปบ้าง อธิบายนานมากไม่ได้เด็กเบื่อ แต่หลักการสำคัญคือ ต้องให้พวกเขามีส่วนร่วมทุกครั้ง ให้พูด ให้แสดงออก แล้วพวกเขาจะกระตือรือร้น สนุก ไม่น่าเบื่อ....” (ครูแพรว, นามแฝง, 2555)

การสังเกตการสอนที่ 4:

สืบเนื่องจากการสังเกตการสอนที่ 1 ครูแหวน (นามแฝง) เริ่มต้นการเรียนการสอนด้วยการสอนเนื้อหาที่เป็นไวยากรณ์ หลังจากนั้นผู้สอนได้ให้ผู้เรียนเสนออาชีพที่อยากจะเป็นของแต่ละคนพร้อมทั้งให้บอกว่าอาชีพนั้นๆ มีรายละเอียดเป็นอย่างไร โดยใช้ตัวอย่างจากเอกสารประกอบการเรียน ใบความรู้ที่เกี่ยวกับอาชีพ หลังจากนั้นให้ผู้เรียนจัดกลุ่มตามอาชีพเพื่อให้ไปค้นคว้ารายละเอียดเกี่ยวกับอาชีพนั้นๆ เป็นภาษาอังกฤษแล้วเตรียมนำมาเสนอในคราวต่อไป โดยให้สมาชิกของกลุ่มประชุมแล้วแบ่งงานให้เรียบร้อยและเลือกตัวแทนมานำเสนองาน

การสังเกตการสอนที่ 5:

ครูนิล (นามแฝง) แจกใบงานที่สรุปเนื้อหาจากคาบสอนที่แล้วและอธิบายเพื่อทบทวน หลังจากนั้นให้ผู้เรียนได้ทำตัวอย่างแบบฝึกหัดจำนวน 10 ข้อและเรียกผู้เรียนทีละคนให้บอกคำตอบและอธิบายที่มาของคำตอบ ผู้สอนเฉลยตามทีละข้อและอธิบายคำตอบ โดยให้ผู้เรียนร่วมกันแสดงความคิดเห็น หลังจากนั้นให้ผู้เรียนทำข้อที่เหลือเป็นการบ้าน

การสังเกตการสอนที่ 6:

ครูบาส (นามแฝง) เริ่มต้นคาบสอนด้วยการอธิบายเนื้อหาในหนังสือจำนวน 5 หน้าและให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดท้ายบท หลังจากนั้นให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดเพิ่มเติมจากเว็บไซต์หน้าห้องเรียนร่วมกัน โดยให้ผู้เรียนช่วยกันตอบและช่วยกันเฉลยคำตอบ ครูบาสเป็นผู้สรุปคำตอบว่าถูกหรือผิดให้แก่ผู้เรียน

ผู้วิจัยเริ่มต้นการวิเคราะห์ด้วยการนำข้อมูลที่เป็นวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้มาจำแนกประเภทกิจกรรมการจัดการสร้างความรู้ต่าง ๆ ที่พบตามลักษณะได้ 4 ประเภท (สุมาลี กาญจนชาติ, 2543) รายละเอียดดังนี้

กิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้ว่าตนเองต้องการรู้เรื่องอะไรหรือศึกษาอะไร (เกิดความขัดแย้ง) เช่น การทบทวนบทเรียน การสอบถาม การตั้งประเด็น การนำเข้าสู่บทเรียน การเลือกอาชีพที่ผู้เรียนชอบ เป็นต้น

กิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติเพื่อแสวงหาความรู้ (แสวงหาความรู้) ตัวอย่าง เช่น การจัดกลุ่ม การค้นคว้า การวางแผนงาน การเตรียมสื่อการสร้างความรู้ เช่น ใบความรู้ วิดีทัศน์ เว็บไซต์ เป็นต้น

กิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ตรวจสอบข้อค้นพบและวิธีการดำเนินงานของตนเอง (ตรวจสอบความเข้าใจ) เช่น การจัดให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมด้วยการพูด ให้ผู้เรียนช่วยกันตอบและช่วยกันเฉลย การแสดงออกทางร่างกายเช่นการยกมือแสดงความคิดเห็น การรายงานเพื่อประเมินผลงาน เป็นต้น

กิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ความรู้และวิธีการที่เรียนรู้อย่างใช้ (ใช้ความรู้ที่เรียนมา) เช่น การรายงานเนื้อหา การแบ่งงานกลุ่ม การนำเสนอผลงาน เป็นต้น

หากพิจารณาข้อมูลกิจกรรมที่ได้จำแนกไว้ข้างต้น พบว่าสามารถนำมาจัดเป็นขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ผลปรากฏดังตารางที่ 5.3

ตารางที่ 5.3 ผลการวิเคราะห์วิธีปฏิบัติการกำหนดขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนในบริบท
จริงทางสังคมที่สอดคล้องกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

วิธีปฏิบัติการกำหนดขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้	
บริบทจริงทางสังคม	ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม
ใช้สื่อต่าง ๆ ที่จัดเตรียมมาเพื่อนำเข้าสู่บทเรียน เช่น วิดีทัศน์จาก ยูทูบ บัตรรูปภาพ ใบงาน เป็นต้น	ขั้นที่ 1 เกิดความขัดแย้งทางปัญญา
สอนเนื้อหา ใช้เอกสารประกอบการเรียนการสอนเพื่อสร้างความรู้ นำเสนอสิ่งที่ค้นพบจากสื่อประกอบใบความรู้ ค้นคว้ารายละเอียด	ขั้นที่ 2 แสวงหาคำตอบ
ให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน ฝึกนักเรียนให้ได้เห็น ได้คิด และลงมือ ให้ผู้เรียนฝึกซ้อมหลาย ๆ รอบด้วยตัวเองและกับคู่ของตัวเอง ให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติมาก ๆ จัดกลุ่มสมาชิกของกลุ่มและประชุมแล้วแบ่งงาน สอบถาม เติบโต ชักถามผู้เรียน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถาม	ขั้นที่ 3 ตรวจสอบความเข้าใจ
การทำแบบฝึกหัดเป็นการบ้าน การแสดงบทบาทสมมติ การให้ส่งตัวแทนมานำเสนอ	ขั้นที่ 4 ใช้ความรู้ที่เรียนมา

จากตารางที่ 5.3 พบว่าวิธีปฏิบัติการกำหนดขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ในบริบทจริงมีปรากฏในแต่ละขั้นตอนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม เพียงแต่อาจไม่ได้เกิดขึ้นตามลำดับโดยตรงตามทฤษฎีกำหนดไว้ทั้งหมด และเพื่อให้เห็นภาพที่ชัดเจนยิ่งขึ้นในขั้นตอนเหล่านี้ว่าเป็นการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมอย่างไร ผู้วิจัยได้เชื่อมโยงขั้นตอนทั้งสี่กับแนวคิดการสร้างความรู้ของ แอปเปิ้ลฟิลด์ ฮูเบอร์และโมลลัม (Applefield, Huber & Moallem, 2001, อ้างถึงใน สันติคุณประเสริฐ, 2544) ซึ่งเป็นแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีโดยตรงเช่นกัน ผลดังตารางที่ 5.4

ตารางที่ 5.4 ขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมกับแนวคิดการสร้างความรู้
ของ Applefield, Huber & Moallem (2001)

วิธีปฏิบัติกำหนดขั้นตอนการจัดการสร้างความรู้	
ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม	แนวคิดการสร้างความรู้ของ Applefield, Huber, and Moallem, 2001
ขั้นที่ 1 เกิดความขัดแย้งทางปัญญา	สร้างองค์ความรู้จากภายใน
ขั้นที่ 2 แสวงหาคำตอบ	สร้างองค์ความรู้จากภายนอก
ขั้นที่ 3 ตรวจสอบความเข้าใจ	การสร้างองค์ความรู้จากการโต้แย้ง
ขั้นที่ 4 ใช้ความรู้ที่เรียนมา	สร้างองค์ความรู้จากภายใน ภายนอกและการ โต้แย้ง

จากตารางที่ 5.4 มีรายละเอียดดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้เรียนได้สร้างองค์ความรู้จากภายใน การสร้างองค์ความรู้จากสิ่งที่มีอยู่ภายในตัวผู้เรียน ความรู้ใหม่ถูกกระตุ้นให้เกิดจากความรู้สึกรู้สึกขัดแย้งกับความรู้เดิมภายในหรือเกิดความขัดแย้งทางปัญญา นำไปสู่การปรับเปลี่ยนความคิดให้สมดุล ทำให้ผู้เรียนยอมรับความรู้ใหม่ซึ่งมีความขัดแย้งกับความเชื่อที่มีอยู่เดิม โดยผ่านกระบวนการพูดคุยและถกเถียงข้อความรู้ของตนกับผู้อื่นจนทำให้สามารถเข้าใจและยอมรับความรู้ใหม่

ขั้นที่ 2 ผู้เรียนได้สร้างองค์ความรู้จากภายนอก การสร้างความหมายจากความเป็นจริง ความรู้ถูกสร้างขึ้นใหม่โดยอาศัยสภาพความเป็นจริงภายนอกที่มาจากการแสวงหาคำตอบ โครงสร้างความคิดของผู้เรียนมีทักษะประสบการณ์ที่จะตอบสนองเรื่องราวเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในชีวิตประจำวัน ดำเนินการจัดสร้าง แต่งเติมและเชื่อมโยงเครือข่ายความรู้ให้ลึกซึ้งและกว้างขวาง โดยอาศัยข้อมูลจากสภาพแวดล้อมความเป็นจริงภายนอก

ขั้นที่ 3 ผู้เรียนได้สร้างองค์ความรู้จากการโต้แย้ง การใช้เหตุผลโต้แย้งกันในระหว่างกลุ่มผู้เรียนและกับผู้อื่นอย่างจริงจัง เป็นสภาพแวดล้อมทางสังคมแห่งการเรียนรู้และเป็นศูนย์กลางที่ช่วยประสานความคิดที่ทำให้สามารถสรุปประมวลข้อความรู้และตรวจสอบความเข้าใจ เพราะวิธีการแลกเปลี่ยน เปรียบเทียบถกเถียงและอภิปรายร่วมกันนั้น ช่วยให้ตัวผู้เรียนเองเข้าใจในความหมายละเอียดชัดเจนยิ่งขึ้น และช่วยให้เพื่อนได้ค้นพบความหมายที่ต้องการ

ขั้นที่ 4 ผู้เรียนได้มีโอกาสได้สร้างองค์ความรู้ที่เป็นขั้นตอนครบทั้งจากภายใน ภายนอกและการโต้แย้งอีกครั้งหนึ่งซึ่งเป็นแนวทางที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้ความรู้ที่เรียนมาและมีโอกาสสร้างความรู้เพิ่มเติมได้ตลอดเวลา

ด้วยแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นขั้นตอนข้างต้นประกอบกับแนวคิดการสร้างความรู้ของแอปเปิ้ลฟิล ซูเบอร์และโมลิม จะส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ผ่านกระบวนการโครงสร้างทางปัญญาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่มีบทบาทในการก่อให้เกิดความไม่สมดุลของระบบโครงสร้างทางปัญญาขึ้น ผู้เรียนจะจัดระบบและปรับขยายโครงสร้างความรู้เดิมที่มีอยู่ให้เข้ากับข้อมูลข่าวสารใหม่ จนกระทั่งเกิดความสมดุลของระบบโครงสร้างทางปัญญา หรือเกิดความรู้ใหม่ขึ้นซึ่งเป็นไปตามแนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงปัญญาของเพียเจต์ และอีกทั้งยังได้ผ่านการสร้างความรู้ที่เป็นผลมาจากทางสังคมด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมในระหว่างการดำเนินกิจกรรมการสร้างความรู้กับผู้สอนที่เป็นผู้ชำนาญการกว่าหรือแม้แต่เพื่อนผู้เรียนที่มีประสบการณ์มากกว่า การมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่เสมือนเป็นบริบททางสังคมนี้เองถือเป็นหัวใจสำคัญและขาดไม่ได้ เพราะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะทำให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการปรับเปลี่ยนความเข้าใจหรือความรู้เดิมให้เหมาะสมหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้นที่เป็นไปตามแนวคิดการสร้างความรู้นิยมเชิงสังคม

5.2.2.2 การกำหนดหลักสูตร

หากพิจารณาหลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ เทียบได้กับเนื้อหาความรู้ในการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่เสนอแนวคิดโดยของแอทกินและคาร์พลัส (Atkin & Karplus, 1962) การกำหนดหลักสูตรต้องมีเนื้อหาหรือองค์ความรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนและสามารถจัดการสร้างความรู้ในสภาพจริงหรือสร้างให้เกิดขึ้นในสภาพชั้นเรียนจริง และเป็นการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริงโดยอาศัยพื้นฐานของประสบการณ์

ผู้วิจัยพบข้อมูลที่เป็นวิถึปฏิบัติกำหนดหลักสูตรของผู้สอนของโรงเรียนทั้งสองแห่งที่สอดคล้องกันคือการยึดหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551²⁹ เป็นสำคัญจากบทสัมภาษณ์ ดังนี้

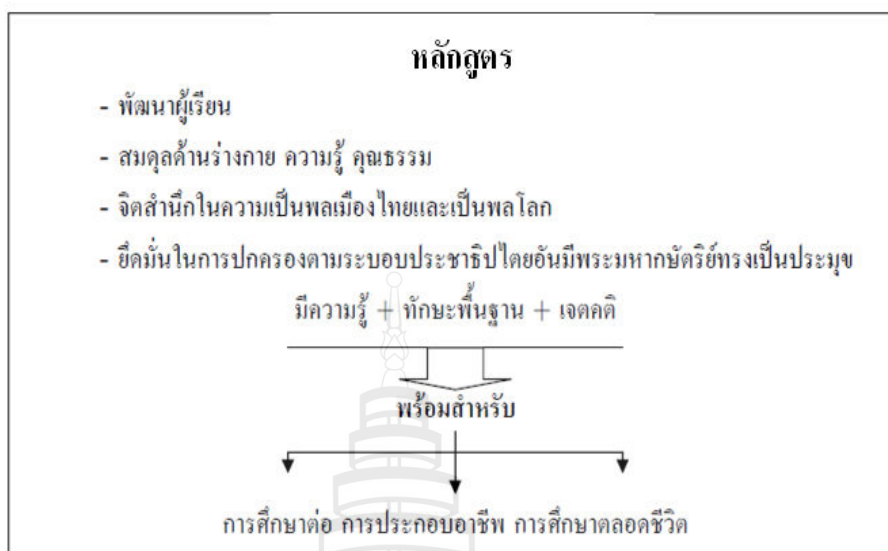
²⁹ จัดทำขึ้นเพื่อให้เขตพื้นที่การศึกษา หน่วยงานระดับท้องถิ่นและสถานศึกษานำไปเป็นกรอบและทิศทางการพัฒนาหลักสูตรและจัดการเรียนการสอน ในครั้งต่อไปใช้ว่า หลักสูตรแกนกลาง

“... โรงเรียนของเราใช้หลักสูตรแกนกลางในการกำหนด รายวิชาหลักและวิชาเพิ่มเติม เพราะส่วนกลางจะกำหนดรายละเอียดมาให้เสร็จสรรพเลย สาระการเรียนรู้แกนกลาง ตัวชี้วัด คุณลักษณะที่พึงประสงค์ เรามีหน้าที่มาใช้ในการสอน เดียวนี้เรามีหนังสือและแผนการสอนจากสำนักพิมพ์ที่ตรงตามหลักสูตรให้เลือกใช้อีกด้วย ...” (ครูบาส, นามแฝง, 2555)

“...หลักสูตรที่ใช้จะยึดตามที่หลักสูตรแกนกลางกำหนด ก็เป็นไปตามที่กระทรวงสั่งการลงมา เขตพื้นที่การศึกษาส่งหนังสือเวียนแจ้งเวลาเปลี่ยนแปลงอะไร หลักสูตรก็ชัดเจนมีรายละเอียดมากมายต้องศึกษาก่อนใช้ให้ดี นอกจากกำหนดสาระการเรียนรู้ให้แล้ว ก็จะมี ตัวชี้วัด คุณลักษณะ สมรรถนะ ประเมินนี้มาให้ แล้วเราก็นำมาใช้หรือปรับให้ตรงตามที่วิชาการ โรงเรียนเน้น...(ครูนิล, นามแฝง, 2555)

“... หลักสูตรแกนกลางกำหนดรายวิชาของแต่ละกลุ่มสาระไว้ แล้ว เราต้องใช้ตามนั้น โดยเฉพาะในการทำเอกสารหลักสูตรโรงเรียน ต้องตรงตามรายละเอียดที่ว่าไว้ มีผลถึงการประเมินด้วย ส่วนการสอนเราก็ใช้เนื้อหาสาระการเรียนรู้ ตัวชี้วัด คุณลักษณะมาประกอบด้วย ...” (ครูแหวน, นามแฝง, 2555)

ทั้งนี้เพื่อให้เข้าใจในหลักสูตรแกนกลาง ผู้วิจัยจึงได้สรุปสาระสำคัญ แสดงไว้ในภาพที่ 5.3



ภาพที่ 5.3 สรุปสาระสำคัญหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน

จากภาพที่ 5.3 อธิบายได้ว่าหลักสูตรแกนกลางมุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกคน ซึ่งเป็นกำลังของชาติ ให้เป็นมนุษย์ที่มีความสมดุลทั้งด้านร่างกาย ความรู้ คุณธรรม มีจิตสำนึกในความเป็นพลเมืองไทย และเป็นพลโลก ยึดมั่นในการปกครองตามระบอบประชาธิปไตยอันมี พระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข มีความรู้และทักษะพื้นฐานรวมทั้งเจตคติที่จำเป็นต่อการศึกษาต่อ การประกอบอาชีพและการศึกษาตลอดชีวิตโดยมุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญบนพื้นฐานความเชื่อว่าทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ

จากการสัมภาษณ์ผู้สอน ผู้วิจัยสามารถสรุปเหตุผลที่ผู้สอนยึดหลักสูตรแกนกลางดังกล่าวเป็นหลักสำคัญออกเป็น 2 ประการสรุปได้ดังนี้

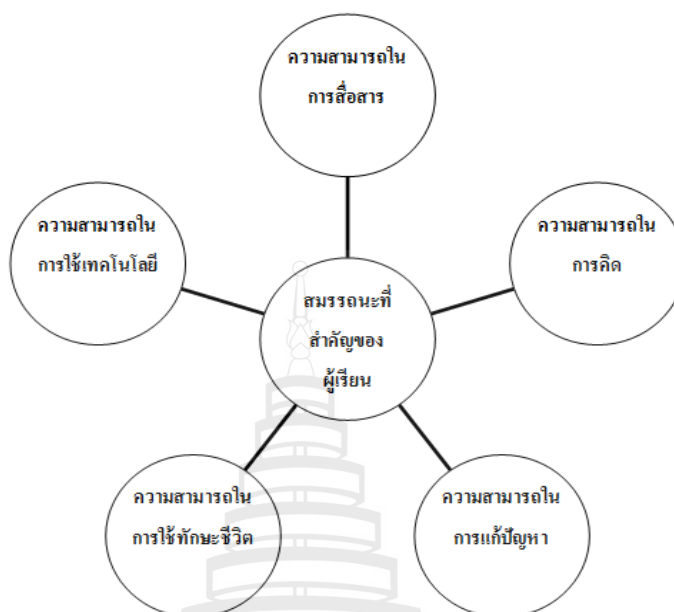
1. การจัดการศึกษาในประเทศไทยอยู่ภายใต้กฎหมายว่าด้วยการศึกษาแห่งชาติที่เป็นกฎหมายแม่บทในการบริหารและการศึกษาอบรมให้สอดคล้องกับบทบัญญัติของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย ด้วยเหตุผลหลักนี้เองที่ผู้สอนทุกคนต้องจัดการสร้างการเรียนรู้ที่เป็นไปตามหลักสูตรแกนกลางกำหนด การรับรู้ในส่วนนี้เสมือนเป็นหน้าที่ของผู้สอนทุกคนที่พึงปฏิบัติตาม

2. หลักสูตรแกนกลางได้กำหนดรายละเอียดที่เป็นแนวคิดและแนวทางการจัดการสร้างความรู้ไว้อย่างชัดเจนเพื่อการปฏิบัติ เช่น วิทยทัศน์ สมรรถนะสำคัญ คุณลักษณะที่พึงประสงค์ ตัวชี้วัด ชั้นปี สาระการเรียนรู้แกนกลางโครงสร้างเวลาเรียนขั้นต่ำแต่ละกลุ่มสาระในแต่ละปี กำหนดเกณฑ์การวัดประเมินผลกลาง กำหนดระดับการศึกษาเป็นระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้น มัธยมศึกษาตอนปลาย เป็นต้น

สืบเนื่องจากข้อมูลข้างต้น หากกล่าวถึงเนื้อหาหรือองค์ความรู้ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎี ผู้วิจัยพบว่าเนื้อหาหรือองค์ความรู้ที่ผู้สอนได้ใช้มาจากหลักสูตรแกนกลางเช่นกัน โดยผู้สอนอ้างถึงเนื้อหาที่ใช้ว่ามาจากการกำหนดสาระการเรียนรู้แกนกลางตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ เช่น กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ เป็นต้น โดยระบุเนื้อหาหรือองค์ความรู้ขั้นพื้นฐานเพื่อนำไปใช้ในการจัดการสร้างความรู้ ประกอบกับการที่ผู้วิจัยได้สำรวจเอกสารเพิ่มเติมดังนี้ หลักสูตรและแผนการจัดการเรียนรู้ และพบถึงการระบุเนื้อหาหรือองค์ความรู้ที่ใช้ในแต่ละรายวิชาที่เป็นลายลักษณ์อักษร ดังตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ (ดูเอกสารภาคผนวก ข ประกอบ)

จากเอกสารดังกล่าว แผนการจัดการสร้างความรู้ที่ 1 เรื่อง Can you remember? หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง Can you remember? ในรายวิชา อ16101 ภาษาอังกฤษ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระบุเนื้อหาไว้ใน หัวข้อที่ 4 สาระการเรียนรู้ซึ่งมีสาระการเรียนรู้แกนกลางตามที่หลักสูตรกำหนด คือ บทสนทนาที่ใช้ในการทักทาย ประโยคคำถามและคำตอบ ประโยคคำสั่ง ขอร้อง และขออนุญาตที่ใช้ในห้องเรียน การใช้ภาษาในการฟัง/พูด ในสถานการณ์ง่าย ๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน กิจกรรมทางภาษาและวัฒนธรรม และมารยาททางสังคมและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา ผู้สอนได้ให้ข้อมูลเพิ่มเติมว่า เนื้อหาในแผนการจัดการเรียนรู้นี้เป็นไปตามหลักสูตรแกนกลางขั้นพื้นฐานกำหนดโดยมีมาตรฐานการเรียนรู้เป็นตัวชี้วัด นอกจากการกำหนดเนื้อหาหรือองค์ความรู้ที่พบจากข้อมูลข้างต้นแล้ว ผู้วิจัยยังพบข้อมูลสำคัญที่สนับสนุนให้เห็นว่า การใช้หลักสูตรแกนกลางนี้มีแนวคิดและหลักการของการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมปรากฏ นอกจากตัวความรู้หรือองค์ความรู้แล้วผู้สอนยังให้ความสำคัญกับวิธีการสร้างความรู้ จากตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ข้างต้น ผู้สอนได้ระบุสมรรถนะสำคัญของผู้เรียนไว้ในหัวข้อที่ 5 ว่าความสามารถในการสื่อสาร ความสามารถในการคิดอย่างสร้างสรรค์ และความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต

การกำหนดสมรรถนะเป็นการนำมาสู่การส่งเสริมให้ผู้เรียนได้รับวิธีการหรือแนวทางการสร้างความรู้ไปด้วย ตัวอย่างเช่น วิธีการจัดการสร้างความรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) ที่ทำให้ผู้เรียนทั้งกลุ่มเก่งและกลุ่มอ่อนได้ทำงานร่วมกัน เรียนรู้เกี่ยวกับการแบ่งการทำงาน การสื่อสารระหว่างบุคคล เป็นต้น ผู้สอนอธิบายเพิ่มเติมว่าได้เลือกใช้หัวข้อการเพิ่มสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน 5 ประการจากหลักสูตรแกนกลาง มีรายละเอียดสรุปเป็นภาพที่ 5.4 ดังนี้



ภาพที่ 5.4 สมรรถนะที่สำคัญของผู้เรียนในหลักสูตรแกนกลาง

จากภาพที่ 5.4 โดยมีเนื้อหาสรุปได้ ดังนี้

1. ความสามารถในการสื่อสาร การรับและส่งสาร รวมทั้งการเจรจาต่อรอง และเลือกใช้วิธีการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพโดยคำนึงถึงผลกระทบที่มีต่อตนเองและสังคม
2. ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การคิดสังเคราะห์ การคิดอย่างสร้างสรรค์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดเป็นระบบ เพื่อนำไปสู่การสร้างองค์ความรู้หรือสารสนเทศ
3. ความสามารถในการแก้ปัญหาและอุปสรรคต่างๆ เข้าใจความสัมพันธ์และการเปลี่ยนแปลงของเหตุการณ์ต่าง ๆ ในสังคม แสวงหาความรู้ ประยุกต์ความรู้มาใช้ในการป้องกันและแก้ไขปัญหา และมีการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพ
4. ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต การนำกระบวนการต่าง ๆ ไปใช้ในการดำเนินชีวิตประจำวัน การเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การทำงาน และการอยู่ร่วมกันในสังคม การปรับตัวให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและสภาพแวดล้อม
5. ความสามารถในการใช้เทคโนโลยีด้านต่างๆ และมีทักษะกระบวนการทางเทคโนโลยี เพื่อการพัฒนาตนเองและสังคม ในด้านการเรียนรู้ การสื่อสาร การทำงานการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ ถูกต้อง เหมาะสม และมีคุณธรรม

หลังจากที่ได้ระบุสมรรถนะที่สำคัญของผู้เรียนแล้ว ผู้สอนจะต้องพิจารณาและเลือกใช้วิธีการจัดการสร้างความรู้หรือเทคนิคต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนมีความสามารถตามที่ได้ระบุไว้

เมื่อพิจารณาข้อมูลในประเด็นการกำหนดหลักสูตรข้างต้น วิธีปฏิบัติการกำหนดหลักสูตรในบริบทจริงจึงมีแนวทางที่สอดคล้องตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม โดยพบองค์ประกอบที่สำคัญสองประการที่เป็นไปตามแนวคิดคือ การกำหนดตัวเนื้อหาหรือองค์ความรู้ และกำหนดวิธีการสร้างความรู้

นอกจากนี้แล้ว ผู้วิจัยพบว่าหลักสูตรแกนกลางที่ผู้สอนใช้เพื่อกำหนดหลักสูตรในบริบทจริง มีคุณประโยชน์ในอีกหลายด้านที่สนับสนุนต่อการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนนอกเหนือจากที่ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมกำหนด หากแต่ผู้สอนอาจต้องศึกษาและทำความเข้าใจในรายละเอียดอย่างถ่องแท้เพื่อให้การนำมาใช้เกิดคุณค่าสูงสุดอย่างแท้จริง ดังนี้

ประการแรก หลักสูตรแกนกลางเป็นจุดร่วมที่ผู้สอนทุกคนต้องใช้ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานและช่วยให้เกิดความเป็นเอกภาพในการจัดการศึกษาโดยเฉพาะเมื่อกล่าวถึงในบริบทใหญ่คือทุกโรงเรียนในประเทศไทย

ประการที่สอง หลักสูตรแกนกลางได้กำหนดสาระการเรียนรู้แกนกลางที่ระบุถึงองค์ความรู้ไว้อย่างเป็นระบบโดยแบ่งเป็น 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และกำหนดการใช้ตามระดับซึ่งแบ่งออกเป็น ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ถือเป็นการให้ความสำคัญต่อองค์ความรู้ที่หลากหลายและความแตกต่างของผู้เรียนอีกด้วย

ประการสุดท้าย หลักสูตรแกนกลางยังได้ระบุรายละเอียดการจัดการศึกษาปลีกย่อยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องเพื่อให้ผู้สอนสามารถนำมาเป็นข้อมูลปฏิบัติได้โดยตรง เช่น การกำหนดโครงสร้างเวลาเรียน จำนวนชั่วโมงเรียน รายวิชาเรียน การวัดและประเมินผล เป็นต้น

5.2.2.3 การวัดและประเมินผล

การวัดและการประเมินผลเป็นขั้นตอนที่สำคัญอีกประการหนึ่งของการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ เนื่องจากผู้สอนสามารถตรวจสอบได้ว่า ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้และวิธีการสร้างได้มากน้อยเพียงใด และสามารถตรวจสอบตัวผู้สอนเองว่าบรรลุวัตถุประสงค์การจัดการสร้างความรู้ที่ได้ตั้งไว้หรือไม่

วรรณทิพา รอดแรงคำ (2541) อธิบายไว้ว่าการวัดและประเมินผลการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ผู้สอนต้องพิจารณาถึงข้อมูลย้อนกลับที่ตัวผู้สอนและผู้เรียนใน 3 ช่วงคือ ก่อนการเรียน ระหว่างการเรียนและหลังการเรียนโดยพิจารณาจากความสามารถทั้งในด้านการสังเกตและทางอารมณ์ จากแนวคิดนี้ แสดงให้เห็นว่าข้อมูลย้อนกลับเป็นสิ่งสำคัญในการวัดและการประเมินผล

ผู้วิจัยพบข้อมูลจากการสัมภาษณ์และการสังเกตการสอนที่เกี่ยวข้องกับประเด็นการวัดและประเมินผลในบริบทจริง ตัวอย่างดังนี้

“...สอนไปด้วย ถามไปด้วย เพื่อ เช็กความเข้าใจและ ทบทวนไปในตัว ตอนท้ายคาบก็ใช้แบบฝึกหัดให้เขาทำกันและเฉลย บางทีก็อาจมีควิซ เล็กๆ 5-10 ข้อ หลังสอนจบแต่ละบท จะได้ว่า เด็กจำได้จริงรีเปล่า แล้วอีกทีก็จัดสอบมิตทอมและไฟนอล ไปเลย”(ครูปลา, นามแฝง, 2555)

“...สังเกตหน้าตาเด็กระหว่างเรียนจะช่วยให้เราว่าเขาเรียน กันทันไหม ยิ่งตอนขึ้นเรื่องใหม่ต้องดูอาการพวกนี้ให้มากๆ กลัวจะ ตามไม่ทัน หน้าตาบอกเลยว่าไม่ บางคนหลับเลยก็มี ก็ต้องถามตลอด โดยเฉพาะหลังการอธิบายที่ละหัวข้อ พอให้ทำแบบฝึกหัดก็จะพอเดา ได้ว่าภาพรวมเด็กเรียนทันไหม ส่วนการวัดและประเมินจริงๆก็ตัด เกรดโดยใช้การสอบเอาคะแนนมาพิจารณาพร้อมกับคะแนนงาน บางส่วน แต่คะแนนส่วนใหญ่มาจากสอบกลางภาคและปลายภาค”(ครูนิล, นามแฝง, 2555)

การสังเกตการสอนที่ 7:

ระหว่างที่ครูปลา (นามแฝง) จัดการเรียนการสอนด้วยการสอนเนื้อหาบน กระดาน ผู้สอนมักจะหันกลับมาดูผู้เรียนว่าเป็นอย่างไร แล้วถามว่าทันไหม เข้าใจไหม และสังเกตอาการของผู้เรียนด้วย อย่างเช่นผู้เรียนบางคนยังไม่หยุด จดเนื้อหาบนกระดาน ผู้สอนก็จะยังไม่พูดในเรื่องต่อไปและรอ

การสังเกตการสอนที่ 8:

ครูนิล (นามแฝง) ทักทายทั่วไประหว่างเรียนในเรื่องการจัดกิจกรรมที่ผ่านมา สนทนาระยะหนึ่งก็โยนเข้าสู่เนื้อหาการสอน ระหว่างการสอนใช้การเรียกชื่อ ผู้เรียนและถามคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาเป็นระยะเพื่อดูการตอบสนอง หลังจาก นั้นมีการให้ผู้เรียนนั่งตามกลุ่มที่แบ่งไว้เพื่อให้ผู้เรียนได้ปรึกษากันเกี่ยวกับ รายงานที่มอบหมาย

จากข้อมูลเหล่านี้ พบว่าผู้สอนมีวิถีปฏิบัติเพื่อการค้นหาข้อมูลย้อนกลับ ตัวอย่างเช่น การสังเกต การสอบถาม การทบทวน การให้รายงานหรือการบ้าน การใช้แบบฝึกหัด การทดสอบย่อย แบบประเมินตนเองหรือกลุ่ม และการจัดการสอบ เป็นต้น

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลข้างต้นประกอบกับข้อมูลที่บันทึกจากการสังเกต ด้วยการจำแนกวิถีปฏิบัติการวัดและประเมินซึ่งเป็นการค้นหาข้อมูลย้อนกลับโดยแบ่งออกตามการวัดและประเมินความสามารถในด้านทางสมองและทางอารมณ์ และการวัดและประเมินในแต่ละช่วงเวลาในการจัดการสร้างความรู้ ผลปรากฏดังตารางที่ 5.5

ตารางที่ 5.5 วิถีปฏิบัติการวัดและประเมินเพื่อค้นหาข้อมูลย้อนกลับ

ความสามารถ	วิถีปฏิบัติการวัดและประเมิน		
	ก่อนการเรียนรู้	ระหว่างการเรียนรู้	หลังการเรียนรู้
ด้านสมอง	1. สอบถามเกี่ยวกับเนื้อหาที่ผ่านมา 2. ติดตามเรื่องงานหรือการบ้าน	1. สอนไปด้วยถามไปด้วย 2. ใช้ใบงาน/ ใบความรู้ 3. ส่งงานรายบุคคล 4. ยกมือตอบคำถาม 5. ปฏิบัติตามคำสั่ง 6. หยุดดูอาการผู้เรียนว่าจดงานทันหรือไม่ 7. รายงานหน้าชั้นเรียน 8. ให้ทำงานกลุ่ม 9. สอบกลางภาคเรียน	1. การสอบถามเนื้อหา 2. ใช้แบบฝึกหัดท้ายคาบ 3. ให้การบ้านหรือรายงาน 4. ใช้แบบทดสอบย่อย หลังสอนจบ 5. สอบปลายภาคเรียน
ด้านอารมณ์	การทักทายผู้เรียนช่วงการบอกทำความเข้าใจ	สังเกตผู้เรียนระหว่างสอน	การสอบถามหรือพูดคุยก่อนหมดคาบเรียน

จากตารางที่ 5.5 พบว่ามีวิถีปฏิบัติการวัดและประเมินเพื่อค้นหาข้อมูลย้อนกลับระหว่างผู้สอนและผู้เรียนปรากฏในความสามารถทั้งสองด้านคือ ด้านสมองและด้านอารมณ์ และครอบคลุมทุกช่วงเวลาของการจัดการสร้างความรู้ ก่อนเรียน ระหว่างเรียนและหลังเรียน โดยพบการค้นหาข้อมูลย้อนกลับในความสามารถด้านสมองที่อยู่ระหว่างการเรียนมากที่สุด

จากข้อมูลนี้พบว่าผู้สอนมีวิถีปฏิบัติการวัดและประเมินสอดคล้องตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แต่อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยพบว่าผู้สอนจะให้ความสำคัญต่อตัวเนื้อหาหรือองค์ความรู้เป็นที่ตั้ง ผู้สอนจึงมีวิถีปฏิบัติเพื่อการค้นหาข้อมูลย้อนกลับด้านสมองมากกว่าด้านอารมณ์ซึ่งอาจมาจากความคิดแฝงที่พบในหัวข้อการให้ความหมายและหลักการก่อนหน้านี้ และที่สำคัญผู้สอนให้ความสำคัญต่อการประเมินเพื่อตัดสินผลการเรียนหลังการเรียนเป็นสำคัญจากการให้น้ำหนักการประเมินด้วยการสอบมากกว่าส่วนอื่น ๆ

ถึงแม้ว่าผู้สอนมีวิถีปฏิบัติซึ่งนำมาสู่การพบข้อมูลย้อนกลับในบริบทจริงข้างต้น ผู้สอนควรคำนึงถึงการใช้ประโยชน์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนอย่างคุ้มค่าเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อีกทางหนึ่งจากข้อมูลย้อนกลับ เช่น ข้อผิดพลาดจากชิ้นงาน ข้อผิดพลาดของการทำงานกลุ่มร่วมกัน เป็นต้น หากผู้สอนละเลยการใช้ข้อมูลย้อนกลับ ตัวอย่างเช่น การประกาศผลคะแนนของรายงานหรือผลงานต่าง ๆ โดยที่ผู้เรียนไม่ได้รับชิ้นงานกลับคืน ผู้เรียนขาดโอกาสได้ศึกษาข้อแนะนำหรือข้อแก้ไขที่ผู้สอนพบหรือแจ้งไว้ในชิ้นงาน เป็นต้น ข้อมูลย้อนกลับที่พบจะสูญเสียเปล่า แต่ในทางตรงกันข้ามหากผู้สอนได้รวบรวมข้อมูลย้อนกลับแล้วนำมาสรุปประเมินและใช้อย่างเป็นระบบ วิถีปฏิบัตินี้จะมีประสิทธิภาพที่เป็นไปตามแนวคิดและทฤษฎี เพราะข้อมูลเหล่านี้จะช่วยให้ผู้สอนประเมินสถานการณ์แก้ปัญหาได้ในทุกๆ ช่วงการจัดการสร้างความรู้ หากผู้สอนเข้าใจในวิธีการวัดและประเมินเป็นอย่างดี วิถีปฏิบัติในขั้นตอนนี้ก็จะมีความสามารถสะท้อนได้ทั้งคุณภาพของผู้เรียนและอีกทั้งคุณภาพของผู้สอนอีกด้วย

5.2.2.4 การจัดบรรยากาศ

การจัดบรรยากาศหมายถึงการจัดเตรียมสิ่งแวดล้อมและแหล่งการเรียนรู้ที่อำนวยความสะดวกในการจัดการสร้างความรู้ ผู้วิจัยได้จำแนกข้อมูลสภาพจริงของปรากฏการณ์ (Social Setting) (นิศา ชูโต, 2548, หน้า 87) ที่พบในโรงเรียนออกเป็น 3 ส่วนตามแนวคิดของสุพิน บุญชูวงศ์ (2538, หน้า 124) คือบรรยากาศทางวัตถุ บรรยากาศทางสังคมและบรรยากาศทางวิชาการ รายละเอียดดังนี้

บรรยากาศทางวัตถุ จากการสำรวจพื้นที่ทางกายภาพ พบสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากนโยบายด้านการบริหารจัดการสร้างความรู้ของทั้งสองโรงเรียนตามที่ได้แสดงไว้ในภาพที่ 5.1 แผนผังโรงเรียนวัดเมธังกราวาส (เทศรัษฎราษฎร์นุกูล) และภาพที่ 5.2 แผนผังโรงเรียนจุฬาภรณ์ราชวิทยาลัยราชวิทยาลัย เชียงราย สามารถจัดออกเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

ตารางที่ 5.6 โครงสร้างทางกายภาพจากผลการสำรวจบรรยากาศทางวัตถุ

โครงสร้างทางกายภาพ		
ห้องเรียน	แหล่งการเรียนรู้	อื่น ๆ
ห้องเรียนในอาคารเรียน	ห้องสมุด ห้องปฏิบัติการทาง วิทยาศาสตร์ ฟิสิกส์ เคมี ชีววิทยา ดาราศาสตร์ คอมพิวเตอร์ ห้องปฏิบัติการทางภาษา ศูนย์อาเซียนศึกษา ศูนย์วิทย์พัฒนา ศูนย์วิทยบริการ เรือนเพาะชำ สนามกีฬา ห้องโครงการต้นแบบ ศูนย์ทางไกลเพื่อการศึกษาและ พัฒนาชนบท	เรือนพยาบาล สหกรณ์ร้านค้า ศูนย์อาหาร ธนาคาร โรงเรียน ธนาคารขยะ ลาน เอนกประสงค์โรงหุงต้ม หอพักนักเรียน บ้านพัก ผู้อำนวยการและครู

จากตารางที่ 5.6 ผู้วิจัยพบโครงสร้างทางกายภาพที่เป็นบรรยากาศทางวัตถุ กลุ่มห้องเรียนคือห้องที่ใช้สำหรับการจัดการสร้างความรู้ เช่น ห้องเรียนประจำของแต่ละชั้นเรียน มีลักษณะเป็นห้องโถงที่มีเก้าอี้และโต๊ะสำหรับผู้สอนและผู้เรียน อาจมีการใช้พื้นที่บางส่วนของห้องเพื่อจัดการภายในห้องเช่น มุมเก็บหนังสือ มุมแสดงตารางงานของห้อง มุมความรู้ เป็นต้น กลุ่มแหล่งการเรียนรู้คือห้องหรือสถานที่ที่จัดเตรียมไว้สำหรับการจัดการสร้างความรู้ที่มีลักษณะเฉพาะทางเนื้อหา ต้องใช้เครื่องมือประกอบที่อาจต้องการความเชี่ยวชาญเฉพาะ หรือเป็นห้องที่เกิดจากโครงการพิเศษหรือโครงการร่วมมือกับหน่วยงานภายนอกเพื่อการจัดการสร้างความรู้เช่นกัน เช่น ห้องปฏิบัติการทางวิทยาศาสตร์ ห้องปฏิบัติการทางคอมพิวเตอร์ ห้องปฏิบัติการทางภาษา ห้องโครงการต้นแบบศูนย์ทางไกลเพื่อการศึกษาและพัฒนาชนบท เป็นต้น และกลุ่มอื่น ๆ คือโครงสร้างทางกายภาพที่มีเพื่อเป็นสิ่งแวดล้อมความสะดวกพื้นฐานตามวัตถุประสงค์อื่น ๆ มากกว่าเพื่อการจัดการสร้างความรู้โดยตรง เช่น เรือนพยาบาล สหกรณ์ ศูนย์อาหาร โรงหุงต้ม หอพักนักเรียน บ้านพัก ผู้อำนวยการและครู เป็นต้น โครงสร้างทางกายภาพหรือสิ่งแวดล้อมที่เป็นบรรยากาศทางวัตถุที่พบอาจแตกต่างกันที่ขนาดและปริมาณของสิ่งที่มีโดยขึ้นอยู่กับพื้นที่ที่จะอำนวยความสะดวกและความพร้อมทางงบประมาณของแต่ละโรงเรียน

นอกจากนั้นแล้วผู้วิจัยยังพบสิ่งแวดล้อมที่หมายถึงบุคคลต่าง ๆ ที่ปรากฏในบรรยากาศทางวัตถุ บุคคลที่เป็นผู้มีส่วนร่วมในการจัดการสร้างความรู้โดยเริ่มต้นตั้งแต่ในโรงเรียน เช่น ผู้สอน ผู้เรียน ผู้บริหาร เป็นต้น และยังขยายไปสู่ภายนอกโรงเรียน เช่น ผู้ปกครองและผู้เกี่ยวข้องในชุมชน โดยมีบทบาทที่แตกต่างกันไป เช่น ผู้สอนและผู้เรียนมีหน้าที่ต่อการจัดการสร้างความรู้โดยตรง ผู้บริหารเป็นผู้สนับสนุนการจัดการสร้างความรู้ให้มีคุณภาพ และชุมชนที่เป็นเสมือนแหล่งการเรียนรู้ นอกโรงเรียนเพื่อการเรียนรู้ในสภาพจริง เป็นต้น

บรรยากาศทางสังคม ผู้วิจัยพบวิถีปฏิบัติที่เกิดขึ้นในบรรยากาศนี้ เช่น การเปิดโอกาสให้ทุกคนแสดงความคิดเห็น การมีส่วนร่วมในกิจกรรมการสร้างความรู้ การเลือกตัวแทนหรือการจัดกลุ่มที่ผู้สอนเป็นผู้สั่งการเอง ตัวอย่างจากการสังเกตการสอนเช่น

การสังเกตการสอนที่ 9:

หลังจากที่ครูแพรว (นามแฝง) ได้ออกแบบกิจกรรมโดยให้ผู้เรียนฝึกซ้อมบทสนทนาและลงมือปฏิบัติจริงกับเพื่อนในชั้นเรียนโดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถามได้ตลอดเวลา ครูแพรวประกาศหาตัวแทนออกมาแสดงการสนทนา แต่ไม่มีผู้เรียนคนไหนอาสาออกมา ผู้สอนเลยเลือกตัวแทนเอง ตัวแทนแสดงอาการไม่อยากออกมา ผู้สอนเลยบอกว่าไม่เป็นไร จึงถามว่าใครอยากช่วยเพื่อนๆบ้างให้ออกมาแทน ในที่สุดก็มีตัวแทนออกมา 2 คน ครูแพรวบอกให้เพื่อนทุกคนปรบมือให้ผู้เรียนทั้งคู่ที่อาสาออกมาแสดงและช่วยเพื่อนที่ถูกเลือกในตอนแรก

การสังเกตการสอนที่ 10:

ครูนิล (นามแฝง) แบ่งกลุ่มการทำงานและนำเสนอผลงานโดยให้ผู้เรียนเป็นผู้เลือกเอง หลังจากนั้นมีการให้ผู้เรียนนั่งตามกลุ่มที่แบ่งไว้เพื่อให้ผู้เรียนได้ปรึกษากันเกี่ยวกับรายงานที่มอบหมาย ระหว่างนั้นครูนิลจะเดินไปรอบๆเพื่อซักถามเกี่ยวกับงานของแต่ละกลุ่ม หากมีกลุ่มไหนคุยเล่นกันหรือไม่ทำงาน ครูนิลจะเดินไปตำหนิและถามว่าจะทำงานกันหรือไม่เพราะตอนท้ายชั่วโมง ตัวแทนแต่ละกลุ่มต้องออกมาสรุปความว่าได้ทำงานอะไรไปบ้าง โดยให้ในแต่ละกลุ่มเลือกกันเอง

จากตัวอย่างการสังเกตการสอนที่ 9 ในช่วงการเลือกตัวแทนหน้าชั้นเรียน พบว่าการที่ผู้สอนได้ให้ผู้เรียนซักถามในข้อสงสัยระหว่างกิจกรรมหรือเสนอตัวเพื่อเป็นตัวแทน แสดงให้เห็นถึงผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนรู้จักสิทธิและหน้าที่ของตนในการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน เช่นเดียวกับการเลือกตัวแทนในตอนท้ายของการสังเกตการสอนที่ 10 การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นหรือข้อสงสัยถือเป็นบรรยากาศทางสังคมแบบประชาธิปไตยและยังได้ประโยชน์อีกทางหนึ่งคือได้รับข้อมูลย้อนกลับเพื่อใช้ในการประเมินผู้เรียนและตนเอง

แต่อย่างไรก็ตาม ผู้สอนได้แสดงความคิดเห็นว่าคงไม่อาจหลีกเลี่ยงวิธีการแบบบังคับได้ทั้งหมด เช่นในการสังเกตการสอนที่ 9 การกำหนดตัวแทนโดยผู้สอนเอง ผู้สอนได้ให้เหตุผลว่าเป็นไปเพื่อให้การจัดการสร้างความรู้ดำเนินต่อไปได้โดยไม่เสียเวลา แต่เมื่อผู้เรียนที่ถูกเลือกแล้วไม่พร้อมก็ได้ใช้เทคนิคเพื่อนช่วยเพื่อนซึ่งจัดเป็นบรรยากาศในชั้นเรียนแบบสบาย ความเป็นกันเองระหว่างผู้สอนและผู้เรียน การประนีประนอมเมื่อเกิดปัญหขึ้นในชั้นเรียน แสดงออกจากท่าทางและภาษาที่ใช้ เช่น การหาตัวแทนใหม่แทนผู้เรียนที่ไม่พร้อมหรือสะดวก การชวนพูดคุยหลังชั้นเรียน การติดตามการบ้านหรืองานที่มอบหมาย เป็นต้น หรือแม้แต่อาจต้องเกิดการตำหนิ ว่ากล่าวตักเตือนในการสังเกตการสอนที่ 10 เพื่อให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติตามที่ผู้สอนได้วางแผนการจัดการสร้างความรู้ไว้ ผู้วิจัยพบว่าเป็นการสร้างวิธีการเรียนรู้จากทักษะทางสังคมนอกเหนือจากเนื้อหาหรือองค์ความรู้อีกด้วย

สำหรับบรรยากาศทางวิชาการ การจัดบรรยากาศทางวิชาการที่มุ่งเน้นให้การจัดการสร้างความรู้มีประสิทธิภาพ เริ่มต้นที่โรงเรียนได้จัดเตรียมโครงสร้างทางวัตถุที่เป็นห้องเรียนและแหล่งการเรียนรู้ต่าง ๆ ดังเสนอไว้ข้างต้น และต่อเนื่องจากผู้สอนมีวิถีปฏิบัติการจัดบรรยากาศทางวิชาการในบรรยากาศทางวัตถุเพิ่มเติม เช่น

ผู้สอนออกแบบห้องเรียนให้มีสิ่งแวดล้อมเหมาะแก่การเรียนรู้และสนใจให้ผู้เรียนไม่รู้สึกละอายต่อการมาเรียน เช่น การจัดชั้นเรียนออกเป็นพื้นที่ต่าง ๆ อย่างเป็นระเบียบและตกแต่งให้สวยงาม เช่น โต๊ะเก้าอี้ มุมหนังสือ มุมแสดงผลงาน มุมข่าวและมุมความรู้ นอกเหนือจากการใช้เป็นห้องเรียน สื่อการเรียนการสอนต่าง ๆ ที่จัดแสดงไว้เช่น รูปภาพประกอบคำศัพท์ ตารางกิจกรรมประจำวัน นอกจากนั้นแล้วผู้สอนได้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการจัดห้องเรียนเพื่อสร้างบรรยากาศทางวิชาการคือ การจัดบอร์ดสาระความรู้ไว้ด้านหลังห้องเรียน การติดคำศัพท์ภาษาอังกฤษกับวัตถุหรือสถานที่ต่าง ๆ เป็นต้น ผู้สอนท่านนี้ได้เล่าให้ผู้วิจัยฟังถึงการออกแบบห้องเรียนให้มีบรรยากาศทางวิชาการว่าตนได้วิธีการมาจากการไปศึกษาดูงาน ดังนี้

“...สถานที่ที่ตนไปดูงานมา การนำป้ายชื่อภาษาอังกฤษ มา
ปิดไว้ตามวัตถุ หรือสถานที่ต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนคุ้นตาและเกิดการ
มองเห็นซ้ำและจดจำได้ในที่สุด หรือที่ตนไม่จะมีการระบุเป็นชื่อ
ภาษาอังกฤษแต่ไม่ต้องถึงกับระบุชื่อทางวิทยาศาสตร์ที่ยาวและจดจำยาก
ซึ่งในการดำเนินชีวิตจริง จะใช้ประโยชน์ในการเรียกชื่อทั่วไปก็พอ...”
(ครูบาส, นามแฝง, 2555)

จากข้อมูลที่พบแสดงถึงการที่ผู้สอนมีวิถีปฏิบัติการจัดบรรยากาศเพื่อส่งเสริมการจัดการ
สร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม การสร้างความรู้เริ่มต้นด้วยการที่ผู้เรียนได้เข้าร่วมกิจกรรม
ต่าง ๆ ในชั้นเรียนหรือในโรงเรียน โดยมีสื่อกลางช่วยและอาศัยบริบททางสังคมและวัฒนธรรม เช่น
สื่อการเรียนรู้ แหล่งการเรียนรู้ หรือแม้แต่บุคคลต่าง ๆ ในโรงเรียนที่พบ เป็นต้น

นอกเหนือจากบรรยากาศทั้งหมดที่ได้กล่าวถึงแล้ว ผู้วิจัยพบว่าผู้สอนมีวิถีปฏิบัติหนึ่งเกิดขึ้น
และน่าสนใจเป็นอย่างยิ่งคือการจัดระเบียบวินัยในชั้นเรียน เรื่องของการจัดระเบียบนี้ถือเป็นส่วนหนึ่ง
ของบรรยากาศในชั้นเรียน ดังตัวอย่างภาพที่ 5.5



ภาพที่ 5.5 ป้ายกฎกติกาและข้อตกลงประจำห้องเรียน

(ภาพถ่ายจากหน้าห้องเรียน ป.3/2 ปีการศึกษา 2555)

ภาพนี้เป็นตัวอย่างของกฎกติกาที่ผู้เรียนและผู้สอนตกลงร่วมกันเพื่อสร้างระเบียบวินัยในชั้นเรียนและแสดงไว้หน้าชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนปฏิบัติตาม โดยมีเนื้อหาคือ

1. ให้ตั้งใจเรียน
2. ห้ามพูดคุยในระหว่างเรียน
3. ให้ส่งการบ้านตรงเวลา
4. ให้เคารพเพื่อน ๆ และผู้สอน
5. ให้เป็นคนรับผิดชอบ
6. ให้รักษาความสะอาดของห้องเรียน
7. ห้ามวิ่งในห้องเรียน

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบกฎกติกาอื่น ๆ ระหว่างการสังเกตการณ์สอน เช่น ห้ามลอกงานของเพื่อน ห้ามกินขนมในห้องเรียน การขออนุญาตเข้าและออกห้องเรียน ข้อตกลงการตอบคำถาม ในขณะที่อยู่ในห้องเรียนว่าต้องมีการยกมือก่อน ห้ามแย่งกันพูด เป็นต้น จากการสอบถามผู้สอนและผู้เรียน พบว่ากฎกติกาทั้งหมดนี้เกิดขึ้นตามความสมัครใจที่ตกลงไว้ตั้งแต่เปิดภาคเรียน ผู้วิจัยยังพบอีกว่าผู้สอนอาจต้องใช้วิธีการอื่น ๆ เพื่อรักษากฎกติกาในชั้นเรียนไว้ ดังส่วนหนึ่งของบทสัมภาษณ์

“...เด็กมีหลายแบบ นั่งหลับบ้าง แต่เดี๋ยวนี้เห็นนั่งเจิบๆ แอบเล่นโทรศัพท์ก็มี เราก็จะขู่เขาก่อนว่าจะยึดและคืนตอนปิดเทอมเลยนะ บางคนชอบคุยเล่นกันในเวลาเรียน เชื่อไหมว่าบางทีเพื่อนๆ เขาก็จัดการกันเองเลย...” (ครูยิ้ม, นามแฝง, 2555)

“...ในคาบแรกๆ เคยเจอแบบคุยกันดังทั้งห้อง โดยไม่สนใจเราเลย เราก็อดทนไม่บ่นเพราะเด็กโต ๆ ไม่ชอบสไตร์นี้ แต่ก็ไม่ได้หยุดคุยกัน โมโหมากเลยว้ากใส่ เจียบทั้งห้อง เลยต้องแสดงละครต่อเพราะกลัวเด็กจะเกลียด... เริ่มพูดใหม่ ค่อย ๆ หวานล่อมให้ฟัง ให้รู้ว่าเราตั้งใจมาสอน....” (ครูนิล, นามแฝง, 2555)

จากตัวอย่างนี้ พบว่านอกเหนือจากการกำหนดกฎกติกาเพื่อรักษาระเบียบวินัยในชั้นเรียนแล้ว ผู้สอนอาจใช้หรือพบวิธีการบทลงโทษ เช่น การใช้สังคมหมู่มาควบคุม การดู การแสดงบทบาทแนวทางเหล่านี้เป็นแนวทางที่จำเนียร ศิลปะวานิช (2538, หน้า 104) และ สุพิน บุญชูวงศ์ (2538,

หน้า 135) เสนอไว้ว่าเป็นวินัยต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในบรรยากาศในชั้นเรียนได้ เช่น วินัยเงียบขาด วินัยที่ใช้เหตุผล วินัยที่ควบคุมโดยใช้ความรู้สึกรับผิดชอบต่อหมู่คณะ

วิถีปฏิบัติการจัดบรรยากาศในโรงเรียนของผู้สอนจากบริบทจริงที่เกิดขึ้นจึงแสดงถึงการให้ความสำคัญต่อการจัดแหล่งการเรียนรู้ที่จะอำนวยความสะดวกการจัดการสร้างความรู้ที่สอดคล้องตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ถึงแม้การสร้างความรู้จะเกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียนเป็นหลัก ผู้เรียนสร้างความรู้สร้างความเข้าใจหรือปรับระดับสติทางปัญญาด้วยกระบวนการภายในจิตใจของแต่ละคนตามแนวคิดของเพียเจต์ แต่หากได้มีการจัดเตรียมสิ่งแวดล้อม สื่อกลางต่าง ๆ เพื่อให้เกิดกิจกรรมการเรียนรู้จากปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมอย่างเหมาะสมแล้ว แนวคิดนี้ถือเป็นอิทธิพลของสังคมตามรากฐานแนวคิดของวิกอทสกี การจัดบรรยากาศต่าง ๆ นี้จึงเป็น แนวทางในการส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม เช่น การเสริมต่อการเรียนรู้เพื่อช่วยผู้เรียนที่มีระดับความสามารถที่ต่างกันในการสร้างความรู้โดยอาศัยกิจกรรมการร่วมมือของผู้สอนหรือเพื่อนร่วมชั้นเรียนในโรงเรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้การสร้างความรู้ประสบความสำเร็จ ผู้เรียนก็จะสามารถสร้างความรู้ได้กว้างขวางยิ่งขึ้นไป นอกจากนั้นแล้วการจัดระเบียบวินัยในชั้นเรียนที่พบเป็นอีกวิถีปฏิบัติหนึ่งที่สำคัญเพื่อควบคุมผู้เรียนให้อยู่ในการจัดการสร้างความรู้อย่างราบรื่น บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ และเพื่อรักษาระเบียบวินัยในชั้นเรียน ผู้สอนเลือกใช้แตกต่างกันไปในแต่ละสถานการณ์ แต่อย่างไรก็ตามการชื่นชมและให้รางวัลก็ควรถูกใช้เพื่อสร้างกำลังใจให้แก่ผู้เรียนเมื่อทำกิจกรรมบางอย่างสำเร็จ หรือให้กำลังใจโดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ผู้เรียนรู้สึกท้อแท้จากความยากของกิจกรรมที่ทำให้ทำหรือเรื่องอื่นใดก็ตามที่ทำให้ผู้เรียนไม่พร้อมต่อการเรียนรู้

จากการรายละเอียดการวิเคราะห์การจัดการสร้างความรู้ในบริบทจริงข้างต้น หากนำมาสรุปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม จะพบว่าผู้สอนมีวิถีปฏิบัติซึ่งเป็นลักษณะส่วนใหญ่ที่สอดคล้องไปกับแนวคิดในประเด็นทั้งสองคือการให้ความหมายและหลักการ และการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ แต่อย่างไรก็ตามผู้วิจัยพบวิถีปฏิบัติที่แตกต่างเช่นกันโดยเกิดขึ้นได้จากทั้งจากตัวผู้สอนเองและจากสภาพของบริบท อาทิจากนโยบายภาครัฐ นโยบายของโรงเรียน หากพิจารณาความแตกต่างที่พบนี้ ก็อาจสรุปได้ว่าวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในบริบทจริงนั้นมีความสอดคล้องแต่ไม่สมบูรณ์ตามทฤษฎีกำหนด หากแต่ผู้สอนสามารถพัฒนาวิถีปฏิบัติไปสู่การจัดการสร้างความรู้ที่ถูกต้องตามทฤษฎี ทั้งนี้ประเด็นที่น่าสนใจคือถ้าผู้สอนได้ศึกษาแนวคิดทฤษฎีดังกล่าวอย่างถ่องแท้เพื่อนำมาใช้ในการจัดการสร้างความรู้ ผ่านการสะสมความรู้และซึมซับมาในตัวเอง ประกอบกับการเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของตนเองอันนำมาสู่การปฏิบัติในบริบทจริง วิธีการนี้อาจเป็นการขยายกรอบจากแนวคิดตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมาสู่วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสมซึ่งจะเป็นประโยชน์และมีคุณค่าต่อการนำมาใช้ต่อไป

บทที่ 6

ความสัมพันธ์ของวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในระดับนโยบาย จากพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติกับในระดับปฏิบัติการจากบริบทจริง

หลังจากที่แสดงรายละเอียดของการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติกับที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริงไว้ในบททั้งสองที่ผ่านมาแล้ว บทนี้จะนำเสนอผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของวิถีปฏิบัติดังกล่าวตามวัตถุประสงค์สูงสุดท้ายของการศึกษาค้างนี้

เมื่อพิจารณาวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนเป็นรูปแบบหนึ่งของวิถีปฏิบัติทางสังคม จะพบว่าวิถีปฏิบัตินี้ไม่เพียงแต่อาศัยวิธีการหรือแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสม แต่ยังมีการเชื่อมโยงกับปัจจัยอื่น ๆ ในบริบททางสังคมวัฒนธรรมอีกด้วย การกระทำต่าง ๆ ของผู้สอนที่เกิดขึ้นจึงเกี่ยวพันกับแนวคิดทางสังคม อีกทั้งผู้สอนถือเป็นบุคคลที่มีความคิด มีเหตุผล และมีอิสระในการตัดสินใจกระทำการใด ๆ โดยอาศัยประสบการณ์ของตนเองและแสดงออกมาในรูปแบบต่าง ๆ ดังที่วินัย บุญลือ (2545, หน้า 7-8) ได้เสนอว่าปฏิบัติการเป็นการกระทำที่คนเลือกที่จะทำหรือสิ่งที่สามารถทำได้ภายใต้ทรัพยากรที่แต่ละคนมีอยู่ อาทิความรู้ความสามารถ ประสบการณ์การทำงานต่าง ๆ หรือแม้แต่ฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมของตัวเอง

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของวิถีปฏิบัติของผู้สอนในส่วนนี้จึงเป็นการทำความเข้าใจกับปฏิบัติการเฉพาะซึ่งหมายถึงการจัดการสร้างความรู้ด้วยแนวคิดทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมเพื่อขยายวิถีปฏิบัติในมิติทางสังคมให้ชัดเจนยิ่งขึ้น เพราะปฏิบัติการต่าง ๆ ที่ผู้สอนแสดงออกมานั้นย่อมเกี่ยวข้องกับปัจจัยที่ตนมีอยู่หรือตามที่ทฤษฎีนี้เรียกว่าทรัพยากรในบริบททางสังคมและวัฒนธรรม เช่น สถานะภาพ ความรู้ ความคิด ประสบการณ์ เหตุผลต่าง ๆ ของผู้สอน เป็นต้น อีกทั้งการกระทำต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นนี้ยังเพื่อการดำรงอยู่ของตนเองในสังคมภายใต้ นโยบายหรือกฎเกณฑ์ที่กำหนดขึ้น

ในบทนี้จึงได้แสดงผลความสัมพันธ์โดยอาศัยมโนทัศน์ที่สร้างขึ้นเป็นพื้นฐานของทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมที่สำคัญทั้งสามซึ่งประกอบไปด้วย อาณาบริเวณ ทุน และฮาบิทัส ดังที่สวาท (Swart, 1997, p. 141) ได้เสนอไว้ตามแนวคิดของบูร์ดิเยอร์ (Bourdieu) โดยแสดงรายละเอียดตามลำดับดังนี้

6.1 อาณาบริเวณ

มโนทัศน์ที่สำคัญประการแรกคืออาณาบริเวณ อาณาบริเวณในความหมายเริ่มต้นถือเป็นโครงสร้างของพื้นที่ซึ่งก่อให้เกิดการกระจายและการเลือกครอบครองพื้นที่ที่มีลักษณะเฉพาะอันเป็นที่ยอมรับ มีคุณค่าหรือประโยชน์ในพื้นที่นั้น ๆ (วินัย บุญลือ, 2545, หน้า 6) โดยมีเครือข่ายความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหรือปัจเจกกับสถาบันอีกด้วย อีกทั้งยังหมายถึงกรอบ กฎ กติกาชุดหนึ่งที่เกิดขึ้นในอาณาบริเวณเฉพาะนั้น ๆ ซึ่งอำนวยให้เกิดปฏิบัติการ ตัวอย่างเช่น เมื่อกล่าวถึงโรงเรียนอาณาบริเวณที่เข้าใจได้โดยตรงจะหมายถึงโครงสร้างทางกายภาพที่เป็นพื้นที่ของโรงเรียนซึ่งมีเครือข่ายความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่าง ๆ หรือที่ตามทฤษฎีเรียกว่าผู้กระทำการ เช่น ผู้สอน ผู้เรียน และผู้ที่เกี่ยวข้อง บุคคลเหล่านี้เข้ามามีส่วนร่วมหรือมีความสัมพันธ์กันในการจัดการสร้างความรู้ภายใต้กฎกติกา อาทิ นโยบายการศึกษาจากภาคส่วนต่าง ๆ ซึ่งถือเป็นส่วนหนึ่งของอาณาบริเวณเช่นกัน บทบาทของแต่ละคนย่อมแตกต่างกันออกไป เช่น ผู้สอนมีหน้าที่จัดการเรียนรู้ให้เป็นไปตามกติกากำหนด ผู้เรียนมีหน้าที่เรียนรู้ หรือผู้บริหารมีหน้าที่สนับสนุนและส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพ เป็นต้น

ในการศึกษาครั้งนี้ได้ใช้มโนทัศน์อาณาบริเวณในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โดยแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังภาพที่ 6.1



ภาพที่ 6.1 โครงสร้างมโนทัศน์อาณาบริเวณโรงเรียน

จากภาพที่ 6.1 อาณาบริเวณส่วนแรกเป็นพื้นที่ทางกายภาพหรือภูมิศาสตร์เพื่อแสดงถึงพื้นที่และทรัพยากรในการจัดการสร้างความรู้และอาณาบริเวณส่วนที่สองเป็นกฎกติกาที่นำมาสู่วิถีปฏิบัติในการจัดการสร้างความรู้

6.1.1 อาณาบริเวณที่เป็นพื้นที่ทางกายภาพหรือภูมิศาสตร์

อาณาบริเวณส่วนแรกในความหมายทางกายภาพของการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้คือพื้นที่โรงเรียน โดยเฉพาะเมื่อกล่าวถึงการจัดการสร้างความรู้ด้วยการศึกษาในระบบ พบว่า พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ในมาตรา 24 ได้กำหนดให้สถานศึกษาดำเนินการจัดกระบวนการเรียนรู้ และสัมพันธ์กับบริบทจริงจากผลการวิเคราะห์ข้อมูลการสำรวจสภาพแวดล้อมของโรงเรียน (Scene Survey) ในหัวข้อ 5.1 ข้อมูลพื้นฐานและนโยบายบริหารการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียนบทที่ผ่านมาซึ่งพบว่ามีการจัดสรรและจัดเตรียมอาณาบริเวณที่เป็นพื้นที่ซึ่งอำนวยความสะดวกเสริมการจัดสร้างความรู้จากผู้สอนให้แก่ผู้เรียน เช่น อาคารต่าง ๆ ศูนย์บริการต่าง ๆ และสิ่งอำนวยความสะดวกพื้นฐานเพื่อการจัดการศึกษา เป็นต้น โครงสร้างหรือสิ่งแวดล้อมเหล่านี้อาจแตกต่างกันที่ปริมาณ และขนาดของสิ่งที่มีโดยขึ้นอยู่กับพื้นที่ที่จะอำนวยความสะดวกและความพร้อมทางงบประมาณของแต่ละโรงเรียน

แต่อย่างไรก็ตาม พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ ในมาตรา 24(6) ยังได้ระบุถึงอาณาบริเวณทางกายภาพที่มีพื้นที่เพิ่มมากขึ้น ดังนี้

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการ ดังต่อไปนี้...

(6) จัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกเวลาทุกสถานที่ มีการประสานความร่วมมือกับบิดา มารดา ผู้ปกครอง และบุคคลในชุมชนทุกฝ่าย เพื่อร่วมกันพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ...

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

จากเนื้อหาในมาตรานี้แสดงให้เห็นว่าการจัดการสร้างความรู้สามารถเกิดขึ้นได้ทุกสถานที่โดยไม่จำกัดอยู่เพียงแค่พื้นที่ของโรงเรียนโดยอาศัยความร่วมมือจากทั้งหน่วยงานภายในและภายนอกโรงเรียน ดังปรากฏเนื้อหาที่ระบุถึงการประสานความร่วมมือกับบิดา มารดา ผู้ปกครอง และบุคคลในชุมชนให้เกิดการสร้างความรู้ได้ซึ่งเป็นไปตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเช่นกันที่เปิดโอกาสให้การจัดการสร้างความรู้เกิดขึ้นได้โดยไม่จำกัดสถานที่ เพียงแต่ผู้สอนต้องเน้นการให้ผู้เรียนได้มี

ปฏิสัมพันธ์กันทางสังคม มีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง และสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นจากกระบวนการจัดระบบโครงสร้างความรู้และการปรับขยายโครงสร้างความรู้ ซึ่งเป็นไปตามที่ เมอร์ฟี (Murphy, 1997) และ วอน (Von, 2540) ได้อธิบายไว้เกี่ยวกับการจัดการสร้างความรู้ตามแนวคิดรากฐานทั้งสองของทฤษฎี

ผู้วิจัยพบว่าอาณาบริเวณในส่วนแรกคือโรงเรียนซึ่งเป็นพื้นที่เริ่มต้นอันนำมาสู่ปฏิบัติการหรือวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในทั้งสองบริบท และเมื่อวิเคราะห์ปฏิบัติการภายในอาณาบริเวณดังกล่าวจะพบผู้กระทำการ (Agent) ซึ่งเป็นบุคคลสำคัญที่ขับเคลื่อนการจัดการสร้างความรู้และสัมพันธ์กันในทั้งสองบริบทเช่นกันคือ ผู้สอน ดังปรากฏเนื้อหาใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการ ดังต่อไปนี้...

(5) ส่งเสริม สนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อการเรียน การสอนและแหล่งวิทยาการประเภทต่าง ๆ...

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

โดยพบเช่นเดียวกันกับข้อมูลหัวข้อ 5.1 นโยบายบริหารจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน มีเนื้อหาที่ปรากฏถึงการให้ความสำคัญแก่ผู้สอนในข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียน (ดูตารางที่ 5.2 ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหาร โรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย ประกอบ) ดังนี้

ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน

ส่งเสริมและสนับสนุนการพัฒนาศักยภาพของครูต่อเนื่องเพื่อ
ประสิทธิภาพการสอน

(ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียน, 2554)

จากข้อมูลด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียนที่แสดงนี้กำหนดให้ผู้สอนเป็นบุคคลที่สำคัญและมีหน้าที่สำคัญในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียน ด้วยเหตุนี้เองจึงเกิดนโยบายการส่งเสริมและสนับสนุนการพัฒนาองค์ความรู้ของผู้สอนอย่างต่อเนื่องเพื่อประสิทธิภาพการจัดการสร้างความรู้

นอกจากผู้กระทำการที่เป็นผู้สอนแล้ว ยังพบว่า พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติยังมีเนื้อหาที่ระบุถึงบุคคลอื่น ๆ ซึ่งมีส่วนร่วมในการจัดการสร้างความรู้ด้วย ดังนี้

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ดำเนินการ ดังต่อไปนี้...

(6) จัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกเวลาทุกสถานที่ มีการประสานความร่วมมือกับบิดา มารดา ผู้ปกครอง และบุคคลในชุมชนทุกฝ่าย เพื่อร่วมกันพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ...

มาตรา 29 ให้สถานศึกษาร่วมกับบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กร ชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น ส่งเสริมความเข้มแข็งของชุมชนโดยจัดกระบวนการเรียนรู้ภายในชุมชน เพื่อให้ชุมชนมีการจัดการศึกษาอบรม มีการแสวงหาความรู้ ข้อมูล ข่าวสาร และรู้จักเลือกสรรภูมิปัญญาและวิทยาการต่าง ๆ เพื่อพัฒนาชุมชนให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการ รวมทั้งหาวิธีการสนับสนุนให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ การพัฒนาระหว่างชุมชน

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ, 2542)

เนื้อหาในมาตราทั้งสองแสดงให้เห็นว่านอกจากผู้สอนเป็นผู้ที่มีหน้าที่ต่อการจัดการสร้างความรู้โดยตรง แต่ยังมีผู้กระทำการอื่น ๆ เกี่ยวข้องอีกด้วย เช่น ผู้ปกครอง ผู้เกี่ยวข้องในชุมชน และสถาบันทางสังคมต่าง ๆ บุคคลหรือสถาบันต่าง ๆ อาจมีหน้าที่และบทบาทแตกต่างกันไป แต่จุดมุ่งหมายที่สำคัญคือการสนับสนุนการจัดการสร้างความรู้เพื่อการมีส่วนร่วมในการพัฒนาผู้เรียน เช่น ผู้บริหารเป็นผู้สนับสนุนการจัดการสร้างความรู้ให้มีคุณภาพ และชุมชนที่เป็นเสมือนแหล่งการเรียนรู้ นอกโรงเรียนเพื่อการเรียนรู้ในสภาพจริง เป็นต้น

กล่าวถึงการศึกษาประเด็นนี้ในบริบทจริงพบว่าได้มีการกล่าวถึงผู้มีส่วนร่วมในการจัดการสร้างความรู้เช่นกันในผลการวิเคราะห์หัวข้อ 5. 1 ข้อมูลพื้นฐานและนโยบายบริหารจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน ดังเนื้อหาปรากฏในข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย

ด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชน

การสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วม เช่น เครือข่ายวิชาการกับหน่วยงาน

ต้นสังกัด/สถาบันอุดมศึกษา/องค์กรอื่นๆทั้งในและนอกประเทศ

เครือข่ายผู้ปกครองในการพัฒนาการจัดการศึกษา

(ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียน, 2554)

เนื้อหาด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชนดังกล่าวกำหนดให้มีการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วม เช่น เครือข่ายวิชาการกับหน่วยงานต้นสังกัด อาทិกระทรวงศึกษาธิการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา สถาบันอุดมศึกษา อาทิมหาวิทยาลัยที่เข้าร่วมโครงการ องค์กรอื่น ๆ ทั้งในและนอกประเทศ และเครือข่ายผู้ปกครองในการพัฒนาการจัดการสร้างความรู้

แต่เมื่อได้ศึกษาผลการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์และการสังเกตการณ์การจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนในหัวข้อ 5. 2 ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริงในบทที่ผ่านมาประกอบกับการสังเกตพฤติกรรมของผู้สอนระหว่างการสังเกตการสอนที่ 1-6 พบว่าผู้สอนจะเป็นผู้ที่มีบทบาทสูงสุดในระหว่างการจัดการสร้างความรู้โดยหมายถึงเวลาส่วนใหญ่ในชั้นเรียนผู้สอนจะเป็นผู้ใช้ด้วยรูปแบบที่เป็นการถ่ายทอดเนื้อหาเป็นส่วนใหญ่และผู้เรียนเป็นผู้ปฏิบัติตามคำสั่ง เช่น การที่ผู้สอนสอนตามหนังสือแต่เพียงผู้เดียวอยู่หน้าชั้นเรียนเกือบตลอดทั้งคาบเรียน กิจกรรมส่วนใหญ่จะดำเนินไปด้วยการใช้คำสั่งของผู้สอนมากกว่าโดยพบว่ามีบางกิจกรรมที่ผู้เรียนมีบทบาทด้วยตนเองบ้าง เช่น ผู้เรียนมีโอกาสเรียนรู้จากสื่ออื่น ๆ เช่น ใบงาน ฟังบทสนทนาจากซีดี วิดีทัศน์ เว็บไซต์ หรือการค้นคว้างานต่าง ๆ (ดูข้อมูลการสังเกตการณ์สอนที่ 4-6 ประกอบ) แต่อย่างไรก็ตามผู้เรียนยังคงรอคำสั่งจากผู้สอน โดยผู้วิจัยอาจกล่าวโดยสรุปได้ว่าในกิจกรรมการจัดการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นในบริบทจริงส่วนใหญ่มีเพียงผู้สอนและผู้เรียนปฏิสัมพันธ์กัน ผู้เรียนมีโอกาสในการเข้าถึงความรู้จากบุคคลหรือแหล่งการเรียนรู้อื่น ๆ อย่างจำกัด และผู้สอนเป็นผู้กระทำ (Active) มากกว่าผู้เรียน และผลที่พบในส่วนนี้ยังสอดคล้องกับผลการศึกษาจากโครงการนำร่องที่เสนอไว้ในบทที่ 1

เมื่อวิเคราะห์ในส่วนนี้แล้ว พบว่าผู้เรียนขาดโอกาสในการเป็นผู้กระทำหรือสร้างความรู้ที่มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมจากบุคคลหรือแหล่งการเรียนรู้อื่น ๆ ตามที่ (Fosnot, 1996, p. 23; Bruning et al., 1999) อธิบายไว้ว่าสิ่งนี้ถือเป็นหัวใจสำคัญของการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม เพราะการมีส่วนร่วมในกิจกรรมจากบุคคลที่เป็นผู้ชำนาญการมากกว่าและแหล่งที่หลากหลายจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ด้วยการปรับเปลี่ยนความเข้าใจหรือความรู้เดิมให้เหมาะสมหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้น และที่สำคัญผู้เรียนจะต้องเป็นผู้กระทำการด้วยตนเองจึงจะเป็นการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามความหมายและหลักการของทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม

6.1.2 อาณาบริเวณที่เป็นกฎกติกาที่นำมาสู่วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้

ตามมโนทัศน์ของบรูดีเยอร์อาณาบริเวณมิได้หมายถึงแค่พื้นที่ทางกายภาพหรือพื้นที่ภูมิศาสตร์ หากแต่อาณาบริเวณคือสนามแห่งการต่อสู้ต่อรองของอำนาจต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นพร้อม ๆ กัน ในลักษณะเช่นนี้พื้นที่จึงเกิดจากการครอบงำหรือการสร้างกฎเกณฑ์ ระเบียบ ระบบ การให้คุณค่าต่าง ๆ ขึ้นมาควบคุมผู้คน อาณาบริเวณส่วนนี้ของการศึกษาครั้งนี้จึงหมายถึงกฎกติกา ระเบียบ ข้อบังคับที่นำมาสู่วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้

จากข้อมูลส่วนแรกแสดงให้เห็นว่าการจัดการศึกษาหรือการจัดการสร้างความรู้มีผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย อาทิ ภาครัฐและภาคเอกชน และบุคคลต่าง ๆ โดยมีผู้สอนเป็นเป็นผู้กระทำที่สำคัญ นอกจากนั้นแล้ว การจัดการสร้างความรู้ย่อมเกิดขึ้นภายใต้ กฎกติกา นโยบาย เป้าหมาย หรือแม้กระทั่งความนึกคิด ความเชื่อของตัวผู้สอนเอง จนอาจดูเหมือนว่าวิถีปฏิบัตินี้เกิดขึ้นโดยปกติหรือธรรมชาติ โรงเรียนจึงเป็นอาณาบริเวณเฉพาะที่มีกฎกติกา ระเบียบบางอย่างปรากฏอยู่

จากการวิเคราะห์ข้อมูลในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยพบอาณาบริเวณที่เป็นกฎกติกา ระเบียบ ข้อบังคับที่สัมพันธ์กันในทั้งสองบริบทคือการกำหนดนโยบายการจัดการศึกษาที่เห็นเป็นรูปธรรม โดยสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ระดับ ดังนี้

ระดับที่หนึ่งคือนโยบายระดับชาติ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติเป็นนโยบายการจัดการศึกษาซึ่งถือเป็นบทบัญญัติเกี่ยวกับแนวทางในการจัดการศึกษาอย่างเป็นรูปธรรมตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 ด้วยเหตุนี้เองที่การจัดการศึกษาใด ๆ ในประเทศไทยจึงต้องยึดถือบทบัญญัติจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติเป็นนโยบายตั้งต้นซึ่งมีเนื้อหาที่กล่าวถึงการจัดการสร้างความรู้ไว้โดยเฉพาะในหมวด 4 แนวการจัดการศึกษา นอกจากมีสาระสำคัญแสดงถึงแนวทางการจัดการศึกษาแล้ว ยังได้แสดงถึงความเกี่ยวพันในหมวดอื่นที่สำคัญอีกเช่น การสร้างความรู้ร่วมมือ การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนและส่งเสริมการวิจัย เป็นต้น แสดงเหตุผลในการประกาศใช้ไว้ในหมายเหตุตอนท้ายของพระราชบัญญัติฉบับนี้ ดังนี้

หมายเหตุ :- เหตุผลในการประกาศใช้พระราชบัญญัติฉบับนี้ คือ โดยที่ รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยกำหนดให้รัฐต้องจัดการศึกษาอบรม และสนับสนุน ให้เอกชนจัดการศึกษาอบรมให้เกิดความรู้คุณธรรม จัดให้มีกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษา แห่งชาติ ปรับปรุงการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจและสังคม สร้างเสริมความรู้และปลูกฝังจิตสำนึกที่ถูกต้องเกี่ยวกับการเมืองการปกครองในระบอบ ประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข สนับสนุนการค้นคว้าวิจัยในศิลป วิทยาการต่างๆ เร่งรัดการศึกษาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเพื่อการพัฒนาประเทศ พัฒนาวิชาชีพครู และส่งเสริมภูมิปัญญาท้องถิ่น ศิลปะและวัฒนธรรมของชาติ รวมทั้ง ในการจัดการศึกษาของรัฐ ให้คำนึงถึงการมีส่วนร่วมขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และเอกชน ตามที่กฎหมายบัญญัติและให้ความคุ้มครอง การจัดการศึกษาอบรมของ องค์กรวิชาชีพและเอกชนภายใต้การกำกับดูแลของรัฐ ดังนั้น จึงสมควรมีกฎหมายว่าด้วย การศึกษาแห่งชาติ เพื่อเป็นกฎหมายแม่บทในการบริหารและจัดการศึกษาอบรมให้ สอดคล้องกับบทบัญญัติของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยดังกล่าว จึงจำเป็นต้องตราพระราชบัญญัตินี้

(ที่มา: กระทรวงศึกษาธิการ, พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542)

อีกทั้งผู้วิจัยยังพบว่ามีอาณาบริเวณที่เป็นกฎกติกาอีกชุดหนึ่งประกอบอยู่ในชุดนี้คือ การจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม เนื่องจากผลการวิเคราะห์หัวข้อที่ 4.3 วิถีปฏิบัติ ของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในบทที่ 4 (ดูภาพที่ 4.2 วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ที่สอดคล้องกับ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติประกอบ) ได้แสดงถึงความสอดคล้องกันในประเด็นการ ให้ความหมายและหลักการ และการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ แนวคิดการจัดการสร้างความรู้ ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจึงเป็นอีกหนึ่งอาณาบริเวณที่พบเช่นกัน ด้วยเหตุนี้เอง วิถีปฏิบัติของ ผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้จึงถูกกำหนดขึ้นและยึดถือตาม พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติเพื่อให้ เป็นไปตามเป้าประสงค์ที่กำหนดไว้ และอีกทั้งยังมีแนวคิดการจัดการสร้างความรู้ที่ปรากฏตาม ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมตามประเด็นข้างต้นเช่นกัน

ระดับที่สองคือนโยบายระดับโรงเรียน ผู้วิจัยพบข้อมูลที่เป็นนโยบายจากผลการวิเคราะห์ที่ 5.1 ข้อมูลพื้นฐานและนโยบายบริหารการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน (ดูตารางที่ 5.1 ข้อมูล นโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียนวัดเมธังฯ และตารางที่ 5.2 ข้อมูลนโยบายและแนวทาง ในการบริหารโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงรายประกอบ) โดยมีเนื้อหาแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

ส่วนแรกคือการจัดเตรียมพื้นที่ในโรงเรียน การจัดเตรียมพื้นที่ในโรงเรียนเป็นการจัด ตั้งแวดล้อมทางกายภาพเพื่ออำนวยความสะดวกและส่งเสริมผู้สอนในการจัดสร้างความรู้แก่ผู้เรียนและใช้สอย

วัตถุประสงค์เฉพาะต่าง ๆ เช่น อาคารเรียนต่าง ๆ ห้องปฏิบัติการ ศูนย์การเรียนรู้ สนามกีฬาและสหกรณ์ร้านค้า เป็นต้น โดยอาจมีความแตกต่างที่ปริมาณหรือขนาดของสิ่งก่อสร้าง

ส่วนต่อมาคือการกำหนดนโยบายเพื่อประโยชน์ในการจัดการสร้างความรู้ ผู้วิจัยพบข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียนโดยสามารถแบ่งออกเป็นทั้งหมด 4 ด้านคือ ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน ด้านการจัดสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน และด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชน ประกอบกับข้อมูลการเข้าร่วมโครงการพิเศษต่าง ๆ ที่แสดงถึงสถานภาพของโรงเรียน เช่น โครงการโรงเรียนมาตรฐานสากล (World-class standard) โครงการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการเป็นภาษาอังกฤษ (Mini English Program -MEP) และโรงเรียนพัฒนาอย่างเข้มข้น (Intensive School) ของโรงเรียนวัดเมธังฯ (รายงานประจำปี 2554 ของโรงเรียนวัดเมธังฯ) และโครงการโรงเรียนวิทยาศาสตร์ภูมิภาคของโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย (รายงานประจำปี 2554 ของโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย) ยังเป็นกฎกติกาอีกชุดหนึ่งของระดับภายในโรงเรียนที่เกี่ยวข้องกับนโยบายในการบริหารจัดการการศึกษาที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียน

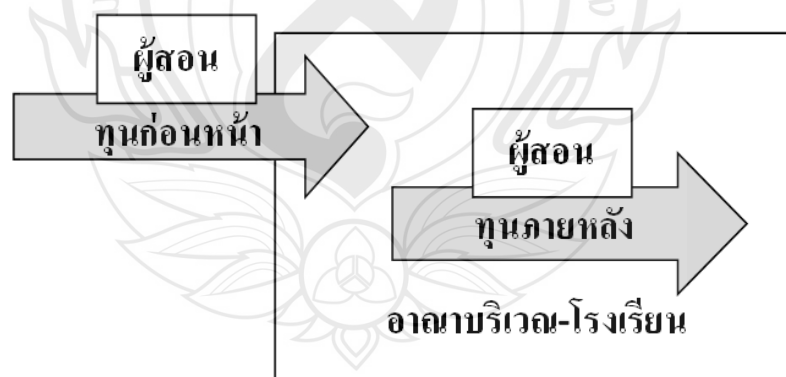
จากข้อมูลทั้งหมดนี้ อาณาบริเวณของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนในบริบทนโยบายและบริบทจริงทางสังคม ประกอบขึ้นทั้งอาณาบริเวณที่เป็นพื้นที่ทางกายภาพและอาณาบริเวณที่เป็นข้อบังคับ กฎกติกาและกลไกต่าง ๆ ของการสร้างระเบียบวินัยโดยอาจมีอาณาบริเวณที่เป็นกฎกติกาอื่นทับซ้อนอยู่ อีกทั้งโรงเรียนยังเป็นอาณาบริเวณที่มีเครือข่ายความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โรงเรียนจึงเป็นพื้นที่ทางสังคมที่เป็นอาณาบริเวณเฉพาะที่มีความสัมพันธ์ที่ซับซ้อนจากความแตกต่างของพื้นที่ของแต่ละโรงเรียนเพื่ออำนวยความสะดวกในการจัดการสร้างความรู้ นโยบายการบริหารและการจัดการศึกษาในแต่ละระดับที่เกี่ยวข้อง ความซับซ้อนนี้จึงนำมาสู่ความแตกต่างหลากหลายของอาณาบริเวณ ดังนั้นผู้สอนควรให้ความสำคัญกับอาณาบริเวณในฐานะที่ตนเป็นผู้กระทำการสำคัญอยู่ภายใน เพราะจากผลการวิเคราะห์นี้แสดงให้เห็นว่าอาณาบริเวณทั้งสองที่พบเป็นเสมือนการกำหนดพื้นที่และแม่บทในการบริหารจัดการศึกษาภายในโรงเรียนที่สัมพันธ์กับวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้สอนโดยตรง

แต่อย่างไรก็ตาม การที่ผู้กระทำการหรือผู้สอนมีการแสดงออกที่แตกต่างกันไป บางคนอาจปฏิบัติตามกฎกติกาของอาณาบริเวณได้เป็นอย่างดี แต่สำหรับบางคนอาจไม่ หรืออีกมุมหนึ่งอาจเกิดจากการต่อรอง การต่อต้าน ขัดขืนต่อกฎกติกาเหล่านั้น การกระทำที่เกิดขึ้นนี้อาจเกี่ยวข้องกับทุนที่แต่ละคนมีอยู่ในตนเอง ซึ่งจะได้อธิบายไว้ในมโนทัศน์ลำดับต่อไป

6.2 ทุน

ในมุมมองของบูร์ดิเยอ ทุนเป็นปัจจัยในการกำหนดตำแหน่งทางสังคมของบุคคลที่มีลักษณะทั้งสัมผัสได้และสัมผัสไม่ได้ โดยแต่ละประเภทนั้นสามารถเปลี่ยนแปลงรูปแบบจากทุนประเภทหนึ่งไปสู่อีกประเภทหนึ่งได้ ภายใต้ระบบสังคมนั้นทุนมีอยู่หลายประเภท เช่น ทุนทางเศรษฐกิจ ทุนทางสังคม ทุนทางวัฒนธรรม เป็นต้น แต่อย่างไรก็ตามทุนต่าง ๆ ที่แต่ละคนถือครองจะมีพลังทางสังคมเท่าใด วินัย บุญลือ (2545) ได้อธิบายไว้ว่าขึ้นอยู่กับระบบการให้คุณค่าของอาณาบริเวณนั้น ๆ ดังนั้นหากผู้สอนในฐานะผู้กระทำการสำคัญจะสามารถบรรลุการจัดการสร้างความรู้ได้นั้น ต้องอาศัยทุนต่าง ๆ ที่ตนมีอยู่หรือสะสมเพิ่มเติมและโยกย้ายเปลี่ยนชนิดของทุนให้มีปริมาณและคุณภาพที่เหมาะสมเพื่อให้ตนเองสามารถดำรงอยู่หรือต่อรงในอาณาบริเวณโรงเรียนได้

เมื่อพิจารณาวิถีปฏิบัติในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและในบริบทจริงทางสังคม พบว่าผู้สอนในทั้งสองบริบทต่างถือครองทุนที่หลากหลาย แต่สำหรับการวิเคราะห์ครั้งนี้ นอกจากการพิจารณาทุนซึ่งเกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ที่พบตามลักษณะทุนทั้ง 4 จากแนวคิดของบูร์ดิเยอ (Bourdieu) แล้ว ผู้วิจัยได้อาศัยช่วงเวลาในการเข้ามาสู่อาณาบริเวณประกอบเพื่อให้เห็นถึงการเคลื่อนไหวหรือการปรับเปลี่ยนชนิดของทุนได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ดังภาพที่ 6.2



ภาพที่ 6.2 การปรับเปลี่ยนทุนของผู้สอน

จากภาพที่ 6.2 ผู้วิจัยได้แสดงผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของทุนที่พบออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้ (1) ทุนมาจากการถือครองของผู้สอนก่อนหน้าที่จะเข้าสู่โรงเรียนและ (2) ทุนมาจากการถือครองของผู้สอนหลังจากที่เข้ามาอยู่ในโรงเรียน โดยมีรายละเอียด ดังนี้

6.2.1 ทุนมาจากการถือครองของผู้สอนก่อนหน้าที่จะเข้าสู่โรงเรียน

จากการเข้าสู่อาณาบริเวณโรงเรียน ผู้วิจัยพบว่าร่างกายของผู้สอนถือได้ว่าเป็นทุนทางสัญลักษณ์ เริ่มต้นที่สำคัญของปฏิบัติการเฉพาะนี้ในทั้งสองบริบท เพราะผู้สอนเป็นผู้กระทำการที่มีบทบาทสำคัญต่อคุณภาพการจัดการสร้างความรู้โดยตรงในทั้งสองบริบทของการศึกษา ดังพบถึงการระบุถึงผู้สอนที่ปรากฏทั้งในระดับนโยบาย พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ และระดับปฏิบัติการในบริบทจริง

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ดำเนินการ ดังต่อไปนี้...

(5) ส่งเสริม สนับสนุน ให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียน เกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อการเรียนการสอนและแหล่งวิทยาการประเภทต่างๆ

...

(พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ)

พบว่าการกำหนดให้ผู้สอนเป็นผู้กระทำการที่สำคัญในข้อมูลหัวข้อ 5.1 นโยบายบริหาร การจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียนเช่นกัน มีเนื้อหาที่ปรากฏถึงการให้ความสำคัญแก่ผู้สอนใน ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหารโรงเรียน ดังนี้

ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน

ส่งเสริมและสนับสนุนการพัฒนาองค์ความรู้ของครูต่อเนื่องเพื่อ
ประสิทธิภาพการสอน

(ข้อมูลนโยบายและแนวทางในการบริหาร โรงเรียน)

ประกอบกับการที่ผู้วิจัยได้สำรวจเหตุการณ์การกระทำภายในโรงเรียน (Event-Action Survey) และได้รับโอกาสเป็นอาสาสมัครทำงานในโรงเรียนที่เป็นบริบทจริง พบข้อมูลที่สอดคล้องเช่นกันว่าผู้สอนเป็นผู้กระทำที่สำคัญในปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ จากเหตุการณ์ตัวอย่างเช่น การจัดการสร้างความรู้ในชั้นเรียน การจัดโครงการและกิจกรรมพิเศษต่าง ๆ ของโรงเรียน ล้วนแล้วแต่ได้อาศัยผู้สอนเป็นผู้กระทำหลัก ร่างกายผู้สอนจึงถือเป็นทุนทางวัฒนธรรมที่สำคัญที่นำมาสู่การจัดการสร้างความรู้ เพราะปฏิบัติการต่าง ๆ ที่มาจากผู้สอนนั้นเกิดขึ้นมาจากการสั่งสมประสบการณ์ทางร่างกายและก่อตัวเป็นรูปเป็นร่างซึ่งอาจมาในรูปแบบของความคิด จนกระทั่งมาสู่การแสดงออกของร่างกายและจิตใจ เช่น ความสามารถในการทำงาน ความรอบรู้ในเนื้อหาหรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อปฏิบัติการในอาณาบริเวณ

หากเป็นเช่นนี้แล้ว ตัวผู้สอนเป็นทุนสำคัญเริ่มต้นของปฏิบัติการเฉพาะหรือการจัดการสร้างความรู้ นอกจากนั้นแล้วผู้วิจัยยังพบทุนอื่น ๆ ก่อนหน้าที่ผู้สอนจะเข้ามาสู่อาณาบริเวณโรงเรียน และสามารถเปลี่ยนแปลงไปเป็นทุนอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องได้เช่นกัน ดังกรณีข้อมูลของครูบาส ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ครูบาสมีฐานะทางบ้านค่อนข้างดีและเป็นครอบครัวที่มีหน้ามีทางทางสังคมจากการที่คุณแม่รับราชการและคุณพ่อประกอบธุรกิจส่วนตัว ครูบาสมีโอกาสได้ศึกษาและสำเร็จปริญญาตรีจากต่างประเทศ ครูบาสได้รับโอกาสทางการศึกษาที่แตกต่างจากผู้อื่นในชุมชนและมีความรู้ทางภาษาอังกฤษดี มีความสามารถและความรอบรู้ หลังจากจบการศึกษาและกลับมาอยู่ที่บ้าน ครูบาสได้สมัครงานที่โรงเรียน ในตำแหน่งผู้สอนโดยใช้คุณวุฒิทางการศึกษาและความรู้ที่มี หลังจากนั้นได้เข้าสอบการคัดเลือกโดยมีคะแนนสอบวิชาภาษาอังกฤษสูงเป็นลำดับต้น ๆ ประกอบกับสามารถได้ตอบกับครูชาวต่างชาติในการสอบสัมภาษณ์ได้เป็นอย่างดี ครูบาสจึงผ่านการคัดเลือกเข้าเป็นผู้สอนรายวิชาภาษาอังกฤษ และเข้ามาทำงานในโรงเรียนตามที่ได้รับมอบหมาย ครูบาสสามารถอยู่ร่วมกับเพื่อนร่วมงานและปฏิบัติงานต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดีจากการบอกเล่าของหัวหน้ากลุ่มสาระวิชาภาษาต่างประเทศและเพื่อนร่วมงาน

จากกรณีนี้ พบว่าทุนมาจากการถือครองของผู้สอนก่อนหน้าที่จะเข้าสู่โรงเรียนที่สำคัญคือ ทุนทางเศรษฐกิจ ครูบาสและเช่นเดียวกับผู้สอนท่านอื่น ๆ ที่มีทุนทางเศรษฐกิจคือค่าเล่าเรียนที่ได้

ใช้ในการศึกษา ทูทางเศรษฐกิจจึงได้ปรับเปลี่ยนมาสู่ทุนทางสัญลักษณ์ที่เป็นคุณวุฒิทางการศึกษา และก็ได้ใช้ทุนทางสัญลักษณ์ดังกล่าวมาสมัครงานเพื่อหาเลี้ยงชีพและสะสมทุนทางเศรษฐกิจที่เป็นรายได้ต่อไป

เนื่องจากกรณีของครูบาสที่ทางบ้านค่อนข้างมีฐานะ มีโอกาสได้ศึกษาและสำเร็จปริญญาตรีจากต่างประเทศ การได้รับโอกาสทางการศึกษาที่แตกต่างและมีความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ดีเป็นทุนทางวัฒนธรรมซึ่งมาร่วมกับทุนทางสัญลักษณ์ ที่เป็นความสามารถ ความรอบรู้ที่ได้จากการศึกษา ทุนทางวัฒนธรรมของผู้สอนท่านนี้จึงนำมาสู่ความสามารถและความรอบรู้ที่เป็นประโยชน์ต่อหน้าที่การงาน กล่าวคือเป็นทุนที่มีคุณค่าต่อการนำมาใช้ในการจัดการสร้างความรู้ในรายวิชาภาษาอังกฤษและใช้ในการสื่อสารกับผู้สอนชาวต่างชาติได้ ด้วยเหตุนี้เอง ทุนทางวัฒนธรรมที่เป็นความสามารถและความรอบรู้ที่ครูบาสได้รับจากการแปลงมาจากทุนทางเศรษฐกิจจึงปรับเปลี่ยนเป็นทุนทางสังคมซึ่งเกี่ยวข้องกับเครือข่ายทางสังคมซึ่งเป็นเสมือนทรัพยากรหนึ่งของตน เช่น จำนวนเพื่อนร่วมงานทั้งผู้สอนชาวไทยและต่างประเทศในโรงเรียนที่มีความสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกันและยอมรับ

จากกรณีตัวอย่างข้างต้น ผู้วิจัยพบทุนของผู้สอนที่ถือครองก่อนเข้าสู่โรงเรียนคือ ทุนทางสัญลักษณ์ที่เป็นตัวผู้สอน ผู้วิจัยถือว่าเป็นทุนที่สำคัญที่ก่อให้เกิดปฏิบัติการเฉพาะในการศึกษาครั้งนี้ หรือการจัดการสร้างความรู้ และยังเป็นทุนที่ก่อให้เกิดความได้เปรียบหรือเกิดประโยชน์ต่าง ๆ แก่ผู้สอนและปฏิบัติการ ผู้สอนได้อาศัยทุนทางเศรษฐกิจหรือเงินเป็นพื้นฐานเพื่อการศึกษาเล่าเรียน และสิ่งที่ได้รับมาจากทุนทางเศรษฐกิจก็สามารถเปลี่ยนกลับมาเป็นทุนทางสัญลักษณ์ได้อีกครั้งหนึ่งคือคุณวุฒิทางการศึกษา แต่การเปลี่ยนรูปอีกครั้งหนึ่งของทุนทางเศรษฐกิจไปเป็นทุนทางสัญลักษณ์ จะไม่สามารถแสดงคุณค่าได้หากปราศจากการให้คุณค่าของอาณาบริเวณ ดังตัวอย่างที่ปรากฏว่า โรงเรียนหรืออาณาบริเวณเฉพาะนี้ให้คุณค่าต่อความรู้ ความสามารถของผู้สอนจากการพิจารณาเริ่มต้นด้วยคุณวุฒิของผู้สอน ดังนั้นทุนทางสัญลักษณ์นี้จึงสามารถเปลี่ยนมาสู่ ทุนทางวัฒนธรรมที่เป็นความรู้ ความสามารถที่อยู่ในตัวผู้สอน และทุนทางสังคมที่เป็นเครือข่ายทางสังคมที่เพิ่มมากขึ้นจากการเข้าร่วมงานในโรงเรียนนั่นเอง

6.2.2 ทุนมาจากการถือครองของผู้สอนหลังเข้าสู่โรงเรียน

เมื่อเข้าสู่อาณาบริเวณ โรงเรียน ผู้วิจัยพบว่าการจัดการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นจะเกี่ยวข้องกับระดับนโยบายเพื่อยึดถือเป็นกฎกติกา ระเบียบข้อบังคับและนำมาสู่วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้จากการศึกษามโนทัศน์อาณาบริเวณก่อนหน้านี้ พบว่าอาณาบริเวณที่เป็นกฎกติกา ระเบียบข้อบังคับที่สัมพันธ์กันในทั้งสองบริบทคือการกำหนดนโยบายการจัดการศึกษาที่เห็นเป็นรูปธรรมในนโยบายระดับชาติคือ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติซึ่งเป็นนโยบายการจัดการศึกษาและเป็นบทบัญญัติเกี่ยวกับ

แนวทางในการจัดการศึกษาตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 ดังปรากฏในหมวด 4 แนวทางการจัดการศึกษา มาตรา 22-30 (ดูภาคผนวก ก ประกอบ) ที่มีเนื้อหากล่าวถึงการจัดการสร้างความรู้ไว้โดยเฉพาะและยังได้แสดงถึงความเกี่ยวพันในหมวดอื่นที่สำคัญอีกเช่น การสร้างความร่วมมือในการจัดการศึกษา การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนและส่งเสริมการวิจัย เป็นต้น (ดูภาพที่ 2.1 ความสัมพันธ์ของโครงสร้าง พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติประกอบ) และระดับโรงเรียนคือนโยบายบริหารจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียนโดยมีเนื้อหาแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้ส่วนแรกคือการจัดเตรียมพื้นที่ในโรงเรียน การจัดเตรียมพื้นที่ในโรงเรียนเป็นการจัดสิ่งแวดล้อมทางกายภาพเพื่ออำนวยความสะดวกและส่งเสริมผู้สอนในการจัดสร้างความรู้แก่ผู้เรียนและใช้สอยวัสดุประสงค์เฉพาะต่าง ๆ ส่วนต่อมาคือการกำหนดนโยบายเพื่อประโยชน์ในการจัดการสร้างความรู้ โดยสามารถแบ่งออกเป็นทั้งหมด 4 ด้านคือ ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน ด้านการจัดสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน และด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชน (รายงานประจำปี 2554 ของโรงเรียนวัดเมธังฯ และโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย)

ด้วยเหตุข้างต้นนี้เอง การจัดการศึกษาในโรงเรียนจึงมีทุนชนิดหนึ่งที่ปรากฏอยู่และรอคอยให้ผู้สอนมาครอบครอง ทุนนั้นคือทุนทางวัฒนธรรม ผู้วิจัยพิจารณาว่าการกำหนดนโยบายทางการศึกษาที่ปรากฏเป็นบทบัญญัติใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและนโยบายบริหารจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียนนั้นเป็นทุนทางวัฒนธรรมในลักษณะการรับประกัน การอ้างอิงถึงคุณสมบัติเบื้องต้นหรือวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้โดยแสดงออกในรูปของเนื้อหาสาระ ทุนทางวัฒนธรรมนี้จึงมาในรูปของคุณสมบัติของโรงเรียนที่แสดงถึงการจัดการสร้างความรู้ที่กำหนดขึ้นจากนโยบายทั้งในระดับประเทศและโรงเรียน พื้นที่ที่ผู้สอนเข้ามาสู่อาณานิคมโรงเรียน ก็จะพบว่ามีทุนดังกล่าวปรากฏอยู่และเป็นหน้าที่ของผู้สอนต้องช่วงชิงมาครอบครองไว้เพื่อปฏิบัติการเฉพาะนี้โดยขึ้นอยู่กับว่าผู้สอนจะสามารถครอบครองได้มากน้อยเพียงใด

นอกจากทุนที่พบข้างต้นแล้ว ยังพบว่าการจัดการสร้างความรู้ในทั้งสองบริบทต้องอาศัยทุนอื่น ๆ ประกอบ เช่น ทุนทางเศรษฐกิจคือ การใช้สอยงบประมาณที่ได้รับในการจัดเตรียมโครงสร้างทางกายภาพ อาทิ อาคารและสถานที่ในโรงเรียน หรือแม้แต่การจัดหาสื่อการจัดการสร้างความรู้ (รายงานประจำปี 2554 ของโรงเรียนวัดเมธังฯ และโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย) ซึ่งทุนประเภทนี้สามารถเพิ่มความสามารถของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ ผู้วิจัยพบว่าทุนทางเศรษฐกิจ สามารถปรับไปสู่ทุนอื่น ๆ ได้อีก เช่น การใช้จ่ายหรืองบประมาณเพื่อพัฒนาและยกระดับความสามารถความรู้ของผู้สอนอันนำมาสู่การเพิ่มทุนทางวัฒนธรรมของตัวผู้สอนมาสู่โรงเรียนได้อีกทาง หรือทุนทางสังคมโดยใช้เพื่อการขยายเครือข่ายโรงเรียนไปสู่ภายนอก เช่น การสร้างเครือข่ายทางความร่วมมือทางการศึกษา การทำความร่วมมือกับชุมชนภายนอกเพื่อเป็นแหล่งการเรียนรู้ เป็นต้น ทุนที่พบนี้

ล้วนมีความสำคัญต่อคุณภาพการจัดการสร้างความรู้ทั้งสิ้น จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้สอนควรเข้าใจในทุนที่ปรากฏอยู่ในอาณาบริเวณโรงเรียนเพื่อที่จะสามารถเลือกครอบครองและนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อการจัดการสร้างความรู้ของตน

นอกจากทุนที่ปรากฏในอาณาบริเวณโรงเรียนอยู่แล้ว จะพบว่าทุนที่เกี่ยวข้องกับผู้สอนที่ถือครองหลังเข้าสู่โรงเรียนมีดังนี้

สืบเนื่องจากกรณีของครูบาที่ได้นำกล่าวถึงข้างต้น เมื่อผู้สอนได้ก้าวเข้ามาสู่อาณาบริเวณโรงเรียน ทุนทางวัฒนธรรมที่เป็นคุณวุฒิทางการศึกษาและความรู้ที่ติดตัวมานั้นได้รับการให้คุณค่าเป็นอย่างมาก เนื่องจากการจัดการสร้างความรู้ต้องการทุนที่เป็นความรู้ ความสามารถที่เป็นประโยชน์ต่อปฏิบัติการในอาณาบริเวณโรงเรียน ทุนทางวัฒนธรรมจึงปรับเปลี่ยนมาสู่ทุนทางสังคมจากการได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมงานว่ามีความรู้ ความสามารถดี อีกทั้งทุนทางสังคมที่เป็นเครือข่ายทางสังคม เช่น โอกาสในการทำงานร่วมกับจากผู้สอนชาวต่างประเทศและเป็นที่รู้จักมากขึ้น เป็นต้น และนำมาสู่ทางสัญลักษณ์คือ การมีสถานภาพที่เป็นตำแหน่งงานที่ดี นอกจากนั้นแล้ว การที่ปรับเปลี่ยนทุนทางสัญลักษณ์และทุนทางสังคมหลังจากที่เข้ามาสู่อาณาบริเวณโรงเรียนแล้ว ยังส่งผลให้ครูบาได้มีโอกาสในการครอบครองทุนทางเศรษฐกิจเพิ่มเติม เช่น การได้รับคัดเลือกให้เป็นผู้สอนในโครงการพิเศษ หรือแม้กระทั่งจากการนำทุนทางเศรษฐกิจที่ได้รับไปลงทุนทางธุรกิจอื่น ๆ เพิ่มเติมและสะสมไว้ ผู้สอนยังได้เล่าให้ฟังว่าจะสะสมทุนนี้สำหรับเตรียมเป็นค่าเล่าเรียนเพื่อศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นต่อไปซึ่งเป็นการเพิ่มทุนทางวัฒนธรรมที่จะเป็นประโยชน์ต่อหน้าที่การงานให้ตนเองอีกครั้งหนึ่ง ด้วยการปรับเปลี่ยนทุนทางเศรษฐกิจของตนเองซึ่งแตกต่างจากครั้งแรกที่เป็นทุนทางเศรษฐกิจของครอบครัว

นอกจากกรณีข้างต้นนี้แล้ว ผู้วิจัยพบว่ากรณีของครูใจมีปรากฏทุนต่าง ๆ และการปรับเปลี่ยนที่เกิดขึ้นในการเข้ามาสู่อาณาบริเวณ รายละเอียดจากการบันทึกสนามมีดังนี้

บันทึกภาคสนาม-ครูใจ

สำหรับกรณีครูใจที่ไม่ได้จบวุฒิปริญญาโดยตรง แต่ได้ผ่านการสอบบรรจุและได้มาเป็นผู้สอน ในช่วงแรกได้ใช้ประสบการณ์ที่เคยสอนพิเศษมาก่อนหน้าใช้ในการจัดการเรียนการสอน หลังจากนั้นได้อาศัยการสังเกต ถาม หรือเลียนแบบจากผู้สอนคนอื่นใน โรงเรียนที่สอนมานานกว่าตนเอง แต่อย่างไรก็ตามครูใจพบว่าตนเองยังคงไม่พอใจและมีวิธีการสอนที่ไม่เพียงพอ ประกอบกับการที่ตนเองต้องรับผิดชอบงาน โครงการด้านวิชาการ โดยตรง

และต้องเป็นที่ยอมรับ จึงสนใจสมัครเข้าร่วมโครงการอบรมจากหน่วยงานที่ประกาศมา เพื่อพัฒนาตนเองอยู่เสมอ เช่น กระทรวงศึกษาธิการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาหรือหน่วยงานเอกชนต่างๆ แต่ระยะหลังมีผู้สอนจำนวนมากขึ้นจึงต้องแบ่งปันกับผู้สอนคนอื่นๆ เพราะการอบรมแต่ละครั้งโรงเรียนสามารถส่งตัวแทนได้จำกัด เช่น 1-2 คน หรือหากส่งผู้สมัครเกินกว่ากำหนดผู้สอนต้องชำระค่าเข้าร่วมเองทั้งหมด ทำให้ครูใจต้องเลือกเฉพาะหัวข้อที่ตนเองคิดว่าจำเป็นที่สุดหรือเลือกโครงการที่จัดโดยหน่วยงานที่ตนเองเชื่อว่ามีคุณภาพที่สุด

จากกรณีของครูใจ แสดงให้เห็นว่าหลังจากที่เข้าร่วมอาณานิคมโรงเรียน ตนเองมีทุนทางวัฒนธรรมที่เป็นความรู้ ความสามารถในการจัดการสร้างความรู้ที่ไม่เพียงพอ แต่ผู้สอนสามารถซึมซับรับเอาวิธีการของผู้สอนคนอื่นๆ เข้ามาสู่ตัวตนได้ เช่น การสังเกตการสอน สอบถามแล้วเขียนแบบจากผู้สอนคนอื่นๆ ในโรงเรียนที่สอนหรือมีประสบการณ์มานานกว่าหรือคนที่ตนเองเชื่อว่าเก่งมากกว่า เพื่อนำมาสู่การพัฒนาวิธีการจัดการสร้างความรู้ ประกอบกับการช่วงชิงทุน ดังตัวอย่างเช่น การสมัครเข้าร่วมโครงการอบรมเพื่อพัฒนาตนเองอยู่เสมอจากหน่วยงานต่าง ๆ เพื่อปรับแต่งทุนทางวัฒนธรรมของตนเอง ในการเข้าร่วมอบรมโดยเฉพาะหัวข้อที่คิดว่าจำเป็นที่สุดหรือเลือกโครงการที่จัดโดยหน่วยงานที่ตนเองเชื่อว่ามีคุณภาพที่สุด การกระทำที่เกิดขึ้นนี้จึงเป็นเสมือนการสะสมหรือปรับแต่งทุนชนิดเดิมให้มากยิ่งขึ้น

ผู้วิจัยพิจารณาว่าการที่ผู้สอนพยายามสะสม ช่วงชิงทุนชนิดนี้เพิ่มเติมเนื่องมาจากผู้สอนเรียนรู้ว่าภายใต้ตรรกะการให้ความชอบธรรมในเรื่องทุนของอาณานิคมโรงเรียน การมีศักยภาพทางความรู้ ความสามารถในการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนเป็นทุนที่มีพลังอำนาจ ดังนั้นผู้สอนจึงเลือกที่จะครอบครองเพื่อให้ตนเองอยู่ในตำแหน่งแห่งที่ในโรงเรียนได้อย่างง่ายและสะดวก อีกทั้งยังสามารถนำสู่ทุนอีกประเภทหนึ่งเช่นกันคือ ทุนทางสังคม เพราะหากว่าผู้สอนมีทุนทางวัฒนธรรมที่มากพออาจนำมาสู่การยอมรับของผู้สอนคนอื่นๆ และย่อมเป็นเครือข่ายทางสังคมที่เสมือนเป็นทรัพยากรของตนเองอีกประเภทหนึ่ง ทรัพยากรเครือข่ายทางสังคมนี้อาจเป็นประโยชน์ต่อผู้สอนในการสะสมทุนอื่น ๆ ในอนาคตได้

อีกทั้ง กรณีของครูใจจึงแสดงให้เห็นว่าผู้สอนที่เข้ามาสู่อาณานิคมโรงเรียนแล้ว สำหรับทุนใดที่ไม่มีคุณค่าก็จะถูกเปลี่ยนแปลง ปรับเปลี่ยนหรือละทิ้ง ทั้งที่รู้ตัวและไม่รู้ตัว ดังเช่น ผู้สอนจะเลือกการสังเกตการสอน สอบถามเฉพาะจากผู้สอนคนอื่นๆ ในโรงเรียนที่สอนหรือมีประสบการณ์

มานานกว่าหรือคนที่ตนเองเชื่อว่าเก่งมากกว่า และเลือกการอบรมเฉพาะหัวข้อที่คิดว่าจำเป็นที่สุด หรือเลือกโครงการที่จัดโดยหน่วยงานที่ตนเองเชื่อว่ามีคุณภาพที่สุด เป็นต้น

วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและในบริบทจริงทางสังคมจึงพบทุนที่สัมพันธ์กันตามมโนทัศน์ของบูร์ดิเยอ (Bourdieu) ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้โดยตรง ดังนี้ ทุนทางเศรษฐกิจซึ่งได้แก่ เงินงบประมาณ โครงสร้างทางกายภาพ ทุนทางสังคมซึ่งได้แก่ เครือข่ายทางสังคมทั้งภายในและภายนอกอาณาบริเวณ ความสัมพันธ์ของผู้สอนกับเพื่อนร่วมงาน ทุนทางวัฒนธรรมซึ่งได้แก่ นโยบายการจัดการศึกษา คุณวุฒิทางการศึกษา ความรู้ ความสามารถในการจัดการสร้างความรู้และ ทุนทางสัญลักษณ์ซึ่งได้แก่ ตัวผู้สอน ด้วยวิธีการพิจารณาระยะเวลาซึ่งแบ่งออกเป็นช่วงก่อนและ หลังการเข้าร่วมอาณาบริเวณร่วมด้วย ช่วยให้เห็นภาพที่ชัดเจนยิ่งขึ้นว่าทุนต่าง ๆ นั้นสามารถปรับเปลี่ยน ปรับแต่งรูปแบบจากทุนประเภทหนึ่งไปสู่อีกประเภทหนึ่งได้ โดยผู้สอนจะเป็นบุคคลสำคัญที่จะเลือกและเพิ่มหรือลดการถือครองทุนใด ๆ ก็ตามจากการพิจารณาว่าทุนนั้นมีประโยชน์ และคุณค่าให้ตำแหน่งแห่งที่หรือความสามารถในการต่อรองช่วงชิงท่ามกลางอาณาบริเวณโรงเรียนนี้หรือไม่

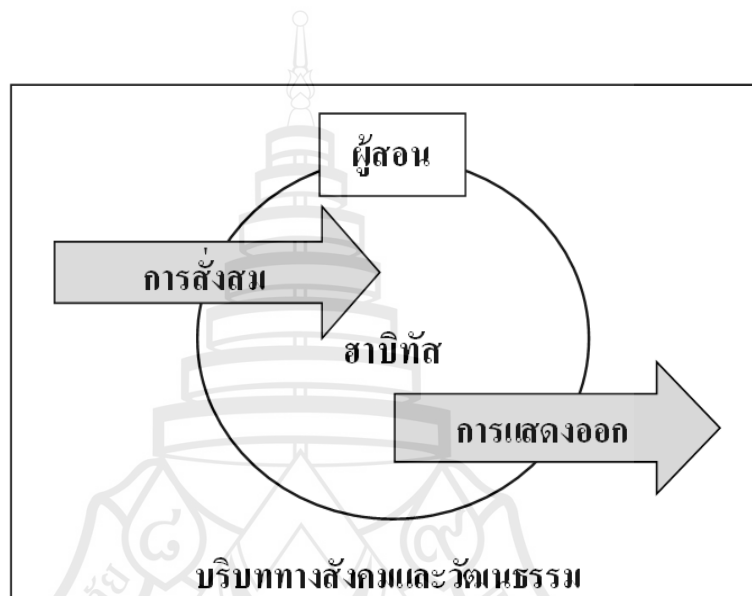
6.3 ฮาบิทัส

ฮาบิทัสเป็นอีกหนึ่งมโนทัศน์ที่สำคัญที่ประกอบรวมขึ้นเป็นปฏิบัติการ ภายใต้มโนทัศน์ ฮาบิทัสนี้ บูร์ดิเยอได้เสนอว่า บุคคลคือร่างกายที่ถูกขัดเกลากายทางสังคมซึ่งไม่ใช่สิ่งที่อยู่ตรงกันข้าม หรือภายใต้การกำกับกระทำจากสังคม แต่เป็นรูปแบบหนึ่งของการปรากฏตัวทางสังคม บุคคล หรือผู้กระทำและสังคมจึงไม่ใช่สิ่งที่ถูกแยกออกจากกัน แต่เป็นความสัมพันธ์ในลักษณะที่เป็น ความเป็นจริงทางสังคมอันเดียวกัน สวาท (Swart, 1997, pp. 95-97) ในความหมายของบูร์ดิเยอ ฮาบิทัส จึงเป็นคลังความรู้พื้นฐานของมนุษย์ที่จะนำคิดตัวไปตลอดเวลา ฮาบิทัสเป็นความเข้าใจสามัญที่มี ผลต่อการมองโลกและความเป็นจริงในสังคมเป็นสิ่งที่มิอิทธิพลต่อการตีความและปฏิบัติการของแต่ละคน อย่างไรก็ตามฮาบิทัสไม่ใช่ระบบที่ตายตัว สามารถเพิ่มเติม เสริม แต่ง ลดลงหรือสละทิ้ง ได้ขึ้นอยู่กับการเรียนรู้และประสบการณ์ของแต่ละบุคคล (วินัย บุญลือ, 2545, หน้า 8)

เมื่อพิจารณา มโนทัศน์นี้ในวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนในบริบททั้งสอง ความสัมพันธ์ที่พบคือฮาบิทัสของผู้สอน เนื่องจากการจัดการสร้างความรู้ในทั้งสองบริบทนั้นต้องอาศัยผู้สอนเป็นผู้ปฏิบัติการหลัก ประกอบกับที่วิจารณ์ พานิช (2547) และชมพูชนก ร่วมชาติ (2548)

ได้แสดงแนวคิดไว้ว่าผู้สอนเป็นผู้กระทำที่สำคัญต่อคุณภาพการจัดการสร้างความรู้เพื่อผู้เรียน
 ฮาบิทัสของผู้สอนจึงเป็นระบบคลังความรู้ที่ส่งผลต่อปฏิบัติการเฉพาะนี้

การแสดงผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ในส่วนนี้ ผู้วิจัยมุ่งเน้นถึงฮาบิทัสของผู้สอนซึ่งเป็น
 เสมือนโครงสร้างที่เป็นคลังความรู้พื้นฐานที่จะนำมาใช้ ในการจัดการสร้างความรู้โดยมีรายละเอียด
 ดังภาพที่ 6.3



ภาพที่ 6.3 ฮาบิทัสของผู้สอนกับวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้

จากภาพที่ 6.3 สามารถอธิบายได้ดังนี้

การสั่งสมหรือการนำปัจจัยจากภายนอกสู่ภายใน บูร์ดิเยอ(Bourdieu)ได้เสนอแนวคิด
 เกี่ยวกับการกำเนิดฮาบิทัสว่าเป็นการนำปัจจัยจากภายนอกสู่ภายในด้วยการที่คนมีปฏิสัมพันธ์กับ
 บุคคลอื่นหรือสิ่งที่อยู่รอบตัว ฮาบิทัสจึงมีจุดกำเนิดมาจากโครงสร้างทางสังคมซึ่งเป็นสิ่งที่อยู่
 ภายนอกตัวคน เมื่อผู้สอนได้เรียนรู้และสั่งสมมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับโลกภายนอกมาเป็น
 ระยะเวลาพอสมควร ฮาบิทัสก็เกิดการปรับตัวและกลายเป็นโครงสร้างที่ดำรงอยู่อย่างคงทนใน
 ร่างกายของผู้สอน วิธีปฏิบัติต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นของผู้สอนจึงจัดการแสดงออกหรือการนำปัจจัยจาก
 ภายในสู่ภายนอก และแสดงถึงสิ่งที่ซึมซับเข้าไปในฮาบิทัสของผู้สอนแต่ละคน

ผู้วิจัยพบระบบฮาบิทัสในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนที่เกิดขึ้นใน
 ทั้งสองบริบทและเพื่อให้เห็นภาพที่ชัดเจนขึ้นในการศึกษาปฏิบัติการครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งออกเป็น 2
 ลักษณะคือฮาบิทัสที่เกี่ยวข้องกับนโยบายและฮาบิทัสที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้

6.3.1. ฮาบทที่เกี่ยวกับนโยบาย

ลักษณะแรกคือฮาบทที่เกี่ยวกับนโยบายโดยหมายถึงการที่ผู้สอนนำเอากฎกติกาต่าง ๆ เข้ามาสู่ตนเองโดยเริ่มต้นตั้งแต่ที่ผู้สอนเข้าสู่อาณาบริเวณซึ่งเป็นการเรียนรู้ทางสังคมอย่างหนึ่ง การสั่งสมและแสดงออกของฮาบทในนโยบายที่ได้กำหนดขึ้นเพื่อวัตถุประสงค์ทางการจัดการศึกษาต่าง ๆ จึงเกิดขึ้นสัมพันธ์กันในทั้งสองบริบท เพียงแต่พบความแตกต่างที่ชนิดของนโยบายที่ประกาศใช้รายละเอียดดังนี้

พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติพบว่าเป็นนโยบายการจัดการศึกษาระดับชาติที่กำหนดบทบาทบัญญัติและแนวทางในการจัดการศึกษาตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 ดังปรากฏในหมวด 4 แนวการจัดการศึกษา มาตรา 22-30 (ดูภาคผนวก ก ประกอบ) ที่มีเนื้อหากล่าวถึงการจัดการสร้างความรู้ไว้โดยเฉพาะและแสดงถึงความเกี่ยวพันในหมวดอื่นที่สำคัญอีกเช่น การสร้างความร่วมมือในการจัดการศึกษา การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนและส่งเสริมการวิจัย เป็นต้น (ดูภาพที่ 2.1 ความสัมพันธ์ของโครงสร้าง พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติประกอบดั่งนั้นการจัดการศึกษาใด ๆ ในประเทศไทยจึงต้องยึดถือและปฏิบัติตาม

นโยบายบริหารการจัดการสร้างความรู้ที่พบในบริบทจริงของการศึกษาเป็นนโยบายที่กำหนดขึ้นของโรงเรียนเพื่อเป็นกฎกติกาหนึ่งเช่นกันแต่อาจเป็นไปตามวัตถุประสงค์เฉพาะของแต่ละโรงเรียน จากการศึกษาพบเนื้อหาซึ่งสามารถแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้ ส่วนแรกคือการจัดเตรียมพื้นที่ในโรงเรียน การจัดเตรียมพื้นที่ในโรงเรียนเป็นการจัดสิ่งแวดล้อมทางกายภาพเพื่ออำนวยความสะดวกผู้สอนในการจัดสร้างความรู้แก่ผู้เรียนและใช้สอยวัตถุประสงค์เฉพาะต่าง ๆ ส่วนต่อมาคือการกำหนดนโยบายเพื่อประโยชน์ในการจัดการสร้างความรู้ โดยสามารถแบ่งออกเป็นทั้งหมด 4 ด้านคือ ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน ด้านการจัดสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน และด้านการมีส่วนร่วมกับชุมชน (รายงานประจำปี 2554 ของโรงเรียนวัดเมธังฯ และโรงเรียนจุฬาภรณฯ เชียงราย)

แต่จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลในหัวข้อที่ 5.2 ผลการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง (หน้าที่ 35-37) พบว่าผู้สอนมีวิถีปฏิบัติส่วนใหญ่สอดคล้องไปกับแนวคิดในประเด็นทั้งสองคือ การให้ความหมายและหลักการ และการออกแบบการจัดการสร้างความรู้โดยพบวิถีปฏิบัติที่แตกต่างเช่นกันซึ่งเกิดจากตัวผู้สอนเองและจากรายละเอียดปลีกย่อยของนโยบายในบริบททั้งสอง หากพิจารณาในส่วนของความแตกต่างที่เกิดขึ้นตามมโนทัศน์ฮาบทนี้ การแสดงออกหรือวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในบริบทจริงซึ่งมีความสอดคล้องแต่ไม่สมบูรณ์ตามทฤษฎีกำหนดเกิดขึ้นจากผู้สอนในฐานะเป็นผู้กระทำสามารถเลือกปฏิบัติได้โดยหมายถึงเลือกที่จะสั่งสมหรือเพิกเฉยต่อสิ่งใด ๆ การแสดงออก

จึงแตกต่างโดยเป็นผลมาจากการสั่งสมที่ไม่ครบถ้วนตามหลักสำคัญของแนวคิดทฤษฎี ดังเช่นในกรณีนี้ ผู้สอนไม่ได้ศึกษาหรือเรียนรู้อย่างแท้จริง ผู้สอนไม่เห็นคุณค่าหรือประโยชน์ของเนื้อหาที่ปรากฏในนโยบายหรือแนวคิด เป็นต้น

เมื่อฮาบิตสของผู้สอนได้สั่งสมนโยบายจากทั้งสองระดับคือ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและนโยบายการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียนซึ่งเป็นกฎกติกาของอาณานิคมนี้ที่ได้กำหนดหรือตกลงไว้ โดยมีเนื้อหาต่าง ๆ ที่ระบุถึงแนวคิดการจัดการศึกษา การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่ประกอบไปด้วย การกำหนดขั้นตอน การกำหนดหลักสูตร การวัดและประเมินผล และการจัดบรรยากาศฮาบิตสของผู้สอนย่อมสั่งสมและปรับเปลี่ยนไปตามเนื้อหาที่ได้รับ การสั่งสมของฮาบิตสที่เกี่ยวข้องกับนโยบายจึงเป็นสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งของผู้สอนในฐานะผู้กระทำและยังนำมาสู่การแสดงออกหรือการจัดการสร้างความรู้ในลำดับต่อไป

6.3.2 ฮาบิตสที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้

ลักษณะที่สองคือฮาบิตสที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้โดยหมายถึงการปฏิสัมพันธ์กับโครงสร้างภายนอกที่เป็นบุคคลหรือสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้โดยตรงสืบเนื่องจากฮาบิตสที่เป็นนโยบายข้างต้น ผู้วิจัยพบว่าเมื่อผู้สอนได้ศึกษานโยบายการจัดการศึกษาในบริบททั้งสองแล้ว ย่อมนำมาสู่โอกาสการเรียนรู้วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ร่วมด้วย โดยสามารถแสดงความสัมพันธ์ระหว่างฮาบิตสที่เป็นนโยบายและการจัดการสร้างความรู้โดยอาศัยประเด็นที่ใช้ในการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ (ดูภาพที่ 4.1 ประเด็นการวิเคราะห์วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ประกอบ) ได้ดังตารางที่ 6.1

ตารางที่ 6.1 ความสัมพันธ์ระหว่างอาบิตที่เป็นโยบายและการจัดการสร้างความรู้

อาบิตที่เป็การจัดการสร้างความรู้	อาบิตที่เป็นโยบายจากสองบริบท	
	พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ	นโยบายการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน
การให้ความหมายและหลักการ		
ความหมายและหลักการ	มาตรา 22 มาตรา 23	ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน
การออกแบบการจัดการสร้างความรู้		
การกำหนดขั้นตอน	มาตรา 24(2, 3, 6) และ มาตรา 30	ด้านการจัดการเรียนรู้
การกำหนดหลักสูตร	มาตรา 24(1) มาตรา 27 และมาตรา 28	ด้านการจัดการเรียนรู้
การวัดและประเมินผล	มาตรา 26	ด้านการจัดการเรียนรู้
การจัดบรรยากาศ	มาตรา 24(5) มาตรา 25 และมาตรา 29	ด้านการมีส่วนร่วมกัชมชน ด้านการจัดสิ่งแวดลอมของโรงเรียน

จากตารางที่ 6.1 พบว่า เมื่อผู้สอนได้ตั้งสมนโยบายการจัดการศึกษาจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติในมาตรา 22 มาตรา 23 และนโยบายการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการพัฒนาคุณภาพผู้สอนและผู้เรียน ผู้สอนได้ตั้งสมการให้ความหมายและหลักการในการจัดการสร้างความรู้ เช่นเดียวกับการตั้งสมนโยบายจาก พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติในมาตรา 24(1) มาตรา 24(5) มาตรา 25 มาตรา 26 มาตรา มาตรา 27 และมาตรา 28 มาตรา 29 มาตรา และมาตรา 30 และนโยบายการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียน ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการมีส่วนร่วมกัชมชน และด้านการจัดสิ่งแวดลอมของโรงเรียนผู้สอนได้ตั้งสมการออกแบบการจัดการสร้างความรู้

จากข้อมูลที่พบนี้ แสดงให้เห็นว่าหากผู้สอนได้ศึกษานโยบายที่เกี่ยวข้องจะไม่เพียงแต่สั่งสมนโยบายการจัดการสร้างความรู้ในระดับชาติจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและระดับโรงเรียนจากนโยบายการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียนเท่านั้น แต่ยังได้มีการสังสมวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ร่วมด้วย ฮาพิทส์ในส่วนนี้ของผู้สอนจึงขยายเพิ่มขึ้นและสะสมอยู่พร้อมต่อการเลือกใช้ต่อไป ดังนั้นการแสดงออกหรือการจัดการสร้างความรู้ของผู้สอนจึงเป็นส่วนหนึ่งจากผลการสังสมนโยบายที่มาจากการเรียนรู้ทางสังคมที่เกิดขึ้นนี้

นอกจากข้อมูลที่พบข้างต้นแล้ว จากการสังเกตแบบมีส่วนร่วมในบริบทจริงในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยพบฮาพิทส์ที่เป็นการจัดการสร้างความรู้ที่น่าสนใจจากการแสดงออกของผู้สอนโดยใช้กรณีตัวอย่างของครูแพรวซึ่งเป็นบุคคลที่เพิ่งได้เข้ามาเป็นผู้สอนในโรงเรียนเป็นปีการศึกษาแรก ปรากฏรายละเอียดส่วนหนึ่งจากการบันทึกภาคสนามดังนี้

บันทึกภาคสนาม-ครูแพรว

ก่อนการดำเนินการจัดการสร้างความรู้ ครูแพรวทบทวนเรื่องที่เรียนไปแล้วแก่ผู้เรียน เพื่อตรวจสอบความเข้าใจ ก่อนที่จะสอนเรื่องใหม่ ในขั้นตอนการนำเสนอเนื้อหาโดยมีการนำเสนอสิ่งที่ง่ายไปหายาก ในขณะที่ดำเนินการจัดการสร้างความรู้ ครูแพรวจะเดินดู ชักถาม เพื่อประเมินผู้เรียนและตรวจสอบความเข้าใจไปด้วย

หลังจากการเรียนการสอนครูแพรวเล่าให้ฟังว่าโชคดีที่ตนเองได้เรียนวิชาการสอนและฝึกสอนมาก่อน หากไม่ได้ผ่านจุดนั้นมาตนเองคงจะจับต้นชนปลายไม่ถูก

จากข้อมูลนี้ พบการแสดงออกที่เป็นวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในประเด็นการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นอย่างเป็นขั้นตอน ดังนี้ การตรวจสอบความเข้าใจ การนำเสนอเนื้อหา การตรวจสอบความเข้าใจโดยผู้สอนได้สังสมความรู้และวิธีการจากการมีปฏิสัมพันธ์จากองค์ความรู้และประสบการณ์ที่ตนเองได้รับจากการฝึกสอนซึ่งเป็นวิชาหนึ่งของการศึกษาระดับปริญญาตรี โดยปรากฏเป็นข้อมูลจากการบันทึกภาคสนามเพิ่มเติม ดังนี้

บันทึกภาคสนาม-ครูแพรว

ครูแพรวได้สั่งสมความรู้และวิธีการการจัดการสร้างความรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์จากองค์ความรู้และประสบการณ์ที่ตนเองได้รับจากการฝึกสอนซึ่งเป็นวิชาหนึ่งของการศึกษาระดับปริญญาตรีที่สำเร็จมา ครูแพรวเล่าว่าตนเองต้องการเข้าร่วมอบรมเพิ่มเติมหรือศึกษาต่อในระดับปริญญาโทเพราะไม่มั่นใจว่าตนเองมีความรู้ในเรื่องนี้เพียงพอหรือไม่

การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ที่ผู้สอนใช้นั้นเป็นการสั่งสมหาพิสัยที่ได้จากระบบโครงสร้างทางสังคมหนึ่งคือระบบการศึกษา การที่ผู้สอนได้ผ่านการเรียนและฝึกสอนเป็นการเรียนรู้และสร้างประสบการณ์จากองค์ความรู้และบุคคลที่แวดล้อมในขณะนั้นและเก็บไว้ในหาพิสัยของตนเองเพื่อรอการใช้งานหรือการแสดงออกต่อไป

เมื่อผู้วิจัยได้สอบถามเพิ่มเติมถึงปัญหาที่พบในการจัดการสร้างความรู้ ครูแพรวได้ให้ข้อมูลดังปรากฏจากส่วนหนึ่งของการสัมภาษณ์แบบเจาะลึกในประเด็นการออกแบบการจัดการสร้างความรู้

“ผู้เรียนมีพื้นฐานแตกต่างกัน ทำให้เราสอนยาก ไม่สะดวก...ต้องแบ่งกลุ่มเด็กก่อน เพราะถ้าเราใส่เนื้อหาลงไปเหมือนกัน เด็กทุกคนรับได้ไม่เหมือนกัน เราก็แบ่งเป็นกลุ่มเด็กเก่ง เด็กปานกลาง เด็กอ่อน แล้วจัดเนื้อหา มอบหมายงานให้เหมาะสม...” (ครูแพรว, นามแฝง, 2555)

จากข้อมูลนี้ ผู้สอนพบปัญหาหนึ่งว่าผู้เรียนในแต่ละห้องเรียนมีความรู้แตกต่างกันซึ่งทำให้การจัดการสร้างความรู้ยากและไม่สะดวก แต่หลังจากที่ผู้สอนได้สอบถามวิธีการจากเพื่อนร่วมงาน อาศัยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การจัดการสร้างความรู้ และขอคำแนะนำจากผู้สอนคนอื่น จึงนำวิธีการนี้มาทดลองปฏิบัติและพบว่าปัญหานี้ต้องใช้วิธีการแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มตามพื้นฐานความรู้เพื่อที่ผู้สอนจะได้เลือกใช้กิจกรรมที่ต่างออกไป ดังส่วนหนึ่งของบทสัมภาษณ์

“...ผู้เรียนในแต่ละห้องเรียนมีความรู้แตกต่างกัน การจัดการเรียนการสอนทำได้ยากและไม่สะดวกนัก ตัวเองได้สอบถามวิธีการจากเพื่อนร่วมงานว่าทำอย่างไร อาศัยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การจัดการสร้างความรู้ และขอคุณและศึกษาจากผู้สอนคนอื่น ตนเองจึงนำวิธีการนี้มาทดลองปฏิบัติและพบว่าปัญหานี้ต้องใช้วิธีการแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มตามพื้นฐานความรู้เพื่อที่ตนเองจะได้เลือกใช้กิจกรรมที่ต่างไป...” (ครูแพรว, นามแฝง, 2555)

จากข้อมูลนี้ การที่ผู้สอนได้ใช้วิธีการแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มตามพื้นฐานและทดลองปฏิบัติตามนั้นเป็นการแสดงออกที่เกิดขึ้นจากฮาบิตส์ของผู้สอนที่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนคนอื่น ๆ ที่อยู่ในสังคมในประเด็นการจัดการสร้างความรู้ซึ่งเป็นการเพิ่มเติมฮาบิตส์ของตนเองอีกทางหนึ่งจากความรู้และประสบการณ์จากบุคคลในสังคม ดังตัวอย่างเช่น การที่ผู้สอนได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์การจัดการสร้างความรู้ด้วยการพูดคุย การสังเกตการสอนจากผู้สอนคนอื่น การขอยืมใช้สื่อการจัดการสร้างความรู้มาใช้งาน

นอกเหนือจากข้อมูลการสัมภาษณ์เชิงลึกจากครูแพรวแล้ว ผู้วิจัยพบว่าจากบันทึกภาคสนามมีปรากฏว่าผู้สอนสามารถเรียนรู้วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้จากจากวิธีการต่าง ๆ ดังนี้ การศึกษาวิธีการจัดการสร้างความรู้ด้วยตนเองจากแหล่งความรู้ต่าง ๆ การเข้าร่วมอบรมสัมมนาและประชุมวิชาการ การประชุมโครงการของกลุ่มสาระวิชา การนิเทศการสอน และการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น

วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนใน พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและในบริบทจริงทางสังคมพบว่าฮาบิตส์ที่เป็นนโยบายและการจัดการสร้างความรู้คือสิ่งที่สัมพันธ์กัน การสั่งสมและการแสดงออกของฮาบิตส์ที่เป็นนโยบายพบในทั้งสองระดับเพียงแต่แตกต่างที่ชนิดของนโยบายที่ประกาศใช้ ระดับประเทศ คือ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและระดับโรงเรียนคือนโยบายการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียนซึ่งเป็นกฎกติกาของอาณาบริเวณที่ได้กำหนดขึ้นเพื่อวัตถุประสงค์ทางการจัดการศึกษา

ส่วนฮาบิตส์ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้ พบว่าหากผู้สอนได้ศึกษานโยบายที่เกี่ยวข้องจะไม่เพียงแต่สั่งสมนโยบายการจัดการสร้างความรู้ในระดับชาติจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและระดับโรงเรียนจากนโยบายการจัดการสร้างความรู้ของโรงเรียนเท่านั้น แต่ยังได้มีการสั่งสมวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ร่วมด้วย นอกจากนั้นแล้วผู้สอนสามารถสั่งสมฮาบิตส์ที่ได้จากระบบโครงสร้างทางสังคมหนึ่งคือระบบการศึกษาและจากมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนคนอื่น ๆ ที่อยู่ในสังคมซึ่งเป็นการ

เพิ่มเติมฮาบิทัสของตนเองอีกทางหนึ่งจากความรู้และประสบการณ์จากบุคคลและสิ่งแวดล้อมในสังคมโดย บัวร์ดิเยอ (Bourdieu, 1977, p. 72) เสนอถึงการปฏิสัมพันธ์นี้ว่าเกิดขึ้นโดยผ่านการกระทำ การร่วมกิจกรรมหรือการปฏิบัติ ซึ่งแสดงออกโดยมีร่างกายที่หมายถึงตัวผู้สอนเองเป็นสื่อกลาง ฮาบิทัสจึงเกิดจากการผสมผสานระหว่างสังคมซึ่งอยู่ภายนอกกับการปฏิบัติทางร่างกายของผู้สอน

เมื่อฮาบิทัสของผู้สอนได้เรียนรู้ นโยบายและการจัดการสร้างความรู้จากโครงสร้างทางสังคม ทั้งที่เป็นระบบการศึกษา บุคคลต่าง ๆ และสิ่งแวดล้อม ฮาบิทัสของผู้สอนย่อมปรับเปลี่ยนไปตามเนื้อหาที่ได้รับ การสั่งสมและการแสดงออกของฮาบิทัสจึงเกิดขึ้นเป็นเหมือนระบบความรู้อย่างหนึ่ง ที่เรียกว่า ทักษะหรือความชำนาญซึ่งเป็นความรู้ที่ได้มาจากการประสบการณ์ทางร่างกาย (สุนิย์ ประสงค์บัณฑิต, 2553, หน้า 75-76) ดังนั้นการที่ผู้สอนจะมีวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในทั้งสองบริบทได้สมบูรณ์ ระดับใดนั้นจึงต้องเกิดจากการที่ต้องสร้างปฏิสัมพันธ์กับโครงสร้างที่อยู่ภายนอกซึ่งหมายถึงการใช้โอกาสหรือจังหวะกับองค์ความรู้หรือบุคคลอื่นเพื่อกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับปฏิบัติการเฉพาะนี้

เมื่อพิจารณาวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ ผู้เรียนในระดับนโยบายจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติและในระดับปฏิบัติการจากบริบทจริงทางสังคม ตามแนวคิดของทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม พบว่ามีความสัมพันธ์กัน 3 ด้านตามมโนทัศน์ของทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม คือ อาณาบริเวณ ทุน และฮาบิทัส กล่าวคือวิถีปฏิบัติในทั้งสองบริบทนี้จะเกิดขึ้น ไม่ได้ถ้าปราศจากร่างกายของผู้สอนดังที่บูดิเยอร์ให้ความสำคัญกับร่างกายของคนเสมือนเป็นทุนตั้งต้นที่มีบทบาทสำคัญในการจัดการสร้างความรู้ นอกจากนั้นแล้ว ผู้สอนทุกคนมีฮาบิทัสที่ทำงานเป็นระบบคลังความรู้หรือทุนชนิดต่าง ๆ ที่อยู่ในตัวเองและนำติดตัวไปตลอดเวลา การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลหรือสิ่งแวดล้อมในสังคมจึงเป็นการเรียนรู้และเพิ่มเติมฮาบิทัสของตนเองซึ่งเป็นเสมือนการ สะสมและปรับแต่งทุนได้อีกด้วย หากแต่ผู้สอนที่เป็นผู้ปฏิบัติมีความเป็นอิสระที่จะเลือกปฏิบัติใด ๆ ได้ตามความต้องการภายใต้การพิจารณาถึงความเหมาะสมหรือคุณค่าที่เกิดขึ้นในอาณาบริเวณ โรงเรียน

บทที่ 7

สรุปและอภิปรายผล

7.1 สรุปผลการวิจัย

วัตถุประสงค์ของงานวิจัยนี้คือ เพื่อวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในพ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ เพื่อวิเคราะห์วิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง และเพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียนที่ปรากฏอยู่ในพ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติกับที่ปรากฏอยู่ในบริบทจริง โดยวิธีดำเนินการวิจัยนั้น มีขอบเขตการวิจัยแบ่งได้ดังนี้ ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ คือกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก ผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ จำนวน 10 คน กลุ่มผู้ให้ข้อมูลรอง ผู้บริหาร ผู้เรียนรวมจำนวนประมาณ 18 คน และพื้นที่ศึกษาเป็นโรงเรียนโรงเรียนในกลุ่มสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กระทรวงศึกษาธิการระดับประถมศึกษา จำนวน 1 โรงเรียนและระดับมัธยมศึกษาจำนวน 1 โรงเรียนในจังหวัดภาคเหนือตอนบน

สำหรับวิธีดำเนินการวิจัย แบ่งเป็น 3 ระยะคือ ระยะเตรียมการเพื่อเตรียมและศึกษาข้อมูลบริบทเพื่อกำหนดมโนทัศน์และขอบเขตของงานวิจัย และศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องด้วยการทบทวนวรรณกรรมของแนวคิดและทฤษฎี อีกทั้งได้รวบรวมข้อมูลสภาพการณ์ (Contextual Situation) และข้อมูลในโครงการนำร่อง (Pilot Project) เพื่อสะท้อนบริบทการจัดการสร้างความรู้ในปัจจุบัน ต่อไปคือระยะดำเนินการ กำหนดพื้นที่ศึกษา กำหนดกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และดำเนินการศึกษาโดยลงพื้นที่และเก็บรวบรวมข้อมูลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ระยะสุดท้ายคือระยะจัดการดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

ส่วนวิธีการเก็บข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้แบ่งออกได้เป็นสองส่วนคือ การเก็บข้อมูลเอกสารและการเก็บข้อมูลภาคสนามด้วยวิธีการเชิงชาติพันธุ์วรรณาโดยใช้วิธีการอาทิ การสำรวจสภาพแวดล้อมโรงเรียน (Scene Survey) และการสำรวจเหตุการณ์การกระทำภายในโรงเรียน (Event-Action-Survey) ซึ่งแบ่งได้ 4 วิธี คือ (1) การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมใช้ในเรื่องต่าง ๆ เช่น การใช้ชีวิตประจำวัน ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก การมีส่วนร่วมในกิจกรรมของสมาชิก เป็นต้น (2) การสังเกตแบบมี

ส่วนร่วมโดยผู้วิจัยเข้าไปใช้ชีวิตร่วมกับผู้สอนในโรงเรียน ในชุมชนแวดล้อม มีการกระทำกิจกรรมด้วยกันจนกระทั่งเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เมื่อสังเกตแล้วจะต้องมีการซักถาม และการจดบันทึกข้อมูลด้วย ซึ่งอาจจดบันทึกในระหว่างการสังเกตหรือในภายหลังก็ได้ (3) สัมภาษณ์โดยไม่จำกัดคำตอบโดยให้ผู้ตอบแสดงความคิดเห็นของตน ในเรื่องทั่วไปในชีวิตประจำวันเกี่ยวกับทัศนคติ ประสบการณ์ ในการเรียนการสอน แล้วเริ่มเข้าสู่ประเด็นที่สนใจและได้กำหนดไว้ เช่น ผู้สอนมีแนวทางการจัดการเรียนการสอนอย่างไร เป็นต้น และ (4) สัมภาษณ์แบบเจาะลึก แบบมีโครงสร้าง ประกอบกับการใช้คำถามในลักษณะการระดมเพื่อให้ได้ข้อมูลอย่างละเอียดถี่ถ้วน และเจาะลึกถึงความเป็นตัวตนในแต่ละบุคคลที่อาจแตกต่างกันในกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ แบบสัมภาษณ์แบ่งเป็น 2 ส่วน โดยมีการวางขอบเขตการสัมภาษณ์ตามประเด็นดังนี้ ส่วนที่ 1 ข้อคำถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนบุคคล และส่วนที่ 2 ข้อคำถามแนวทางการจัดการสร้างความรู้ที่ปฏิบัติอยู่

ผลการวิจัยมีรายละเอียดสรุปได้ดังต่อไปนี้

7.1.1 วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน มีปรากฏในระดับนโยบายจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

จากการวิเคราะห์เนื้อหาในองค์ประกอบหลักด้านนโยบายจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ พบว่ามีเนื้อหาที่สอดคล้องเชื่อมโยงกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในสองประเด็น คือ (1) ความหมายและหลักการ และ (2) การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ ถึงแม้ว่าจะพบใจความสำคัญที่สอดคล้องและเกี่ยวพันกันในประเด็นข้างต้น แต่ไม่ได้หมายความว่าเนื้อหาเดียวกันทั้งหมดโดยยังพบความแตกต่างในรายละเอียดของการจัดการสร้างความรู้ในทั้งสององค์ประกอบของการวิเคราะห์

7.1.2 วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน มีปรากฏในระดับปฏิบัติการจากบริบทจริง

จากการตีความข้อมูลภาคสนามจากสภาพแวดล้อมและกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญในโรงเรียน พบว่าวิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ในระดับปฏิบัติการนั้นมีความสอดคล้องกันในประเด็นทั้งสองคือ (1) การให้ความหมายและหลักการ และ (2) การออกแบบการจัดการสร้างความรู้ แต่พบว่ายังไม่สมบูรณ์ครบถ้วนตามที่กำหนดไว้ในทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ทั้งนี้อาจเป็นเพราะผู้สอนอาจยังไม่เข้าใจในความหมายและหลักการ และการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎี นอกจากนี้ อาจเป็นเพราะสภาพของบริบทจริงของโรงเรียน เช่น โครงสร้างทางกายภาพ นโยบายของโรงเรียน อาจไม่ได้สนับสนุนให้ผู้สอนมีวิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามที่กำหนดไว้ในทฤษฎี

7.1.3 วิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมแก่ผู้เรียน ในระดับนโยบายจากพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติกับในระดับปฏิบัติการจากบริบทจริงมีความสัมพันธ์ กัน

จากการพิจารณาวิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในทั้งสองระดับทั้งนโยบายจากพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติและปฏิบัติการจริงที่เกิดขึ้นในบริบทโรงเรียนพบว่ามีความสัมพันธ์กัน 3 ด้านตามมโนทัศน์ของทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคม คือ

7.1.3.1 อาณาบริเวณ วิธีปฏิบัติที่เกิดขึ้นในทั้งสองระดับนั้นประกอบขึ้นด้วยอาณาบริเวณที่เป็นพื้นที่ทางกายภาพและอาณาบริเวณที่เป็นข้อบังคับ กฎกติกาและกลไกต่าง ๆ ของการสร้างระเบียบวินัยโดยอาจมีอาณาบริเวณที่เป็นกฎกติกาอื่นทับซ้อนอยู่ อีกทั้งยังพบว่าโรงเรียนยังเป็นอาณาบริเวณของการเกิดวิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ทั้งสองระดับที่มีเครือข่ายความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

7.1.3.2 ทุน วิธีปฏิบัติที่เกิดขึ้นในทั้งสองระดับนั้นประกอบขึ้นด้วยทุนทางเศรษฐกิจซึ่งได้แก่ เงิน งบประมาณ โครงสร้างทางกายภาพ ทุนทางสังคมซึ่งได้แก่ เครือข่ายทางสังคมทั้งภายในและภายนอกอาณาบริเวณ ความสัมพันธ์ของผู้สอนกับเพื่อนร่วมงาน ทุนทางวัฒนธรรมซึ่งได้แก่ นโยบายการจัดการศึกษา คุณวุฒิทางการศึกษา ความรู้ ความสามารถในการจัดการสร้างความรู้และทุนทางสัญลักษณ์ซึ่งได้แก่ ตัวผู้สอน และพบว่าทุนสามารถปรับเปลี่ยนจากทุนประเภทหนึ่งไปสู่อีกประเภทหนึ่งได้จากการอาศัยช่วงเวลาช่วงก่อนและหลังการเข้าร่วมอาณาบริเวณร่วมวิเคราะห์ ผู้สอนจะเป็นบุคคลสำคัญในทั้งสองระดับที่จะเลือกและเพิ่มหรือลดการถือครองทุนใด ๆ ก็ตามจากการพิจารณาว่าทุนนั้นมีประโยชน์และคุณค่าให้ตำแหน่งแห่งที่หรือความสามารถในการต่อรองช่วงชิงท่ามกลางอาณาบริเวณโรงเรียนนี้หรือไม่

7.1.3.3 ฮาบิทัส วิธีปฏิบัติที่เกิดขึ้นในทั้งสองระดับนั้นประกอบขึ้นด้วยฮาบิทัสของผู้สอนที่เป็นนโยบายและแนวทางการจัดการสร้างความรู้ เนื่องจากผู้สอนต้องมีความรู้ทั้งในระดับนโยบายที่เกี่ยวข้องและในระดับปฏิบัติการในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม ทั้งนี้ ความรู้หรือฮาบิทัสของผู้สอนสามารถปรับเปลี่ยนได้จากปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในสังคมโดยผ่านการกระทำ การร่วมกิจกรรมหรือการปฏิบัติ

กล่าวโดยสรุปคือการศึกษาวิจัยครั้งนี้ได้ตอบวัตถุประสงค์ข้อแรกคือ ได้มีการศึกษาวิธีปฏิบัติของผู้สอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในระดับนโยบายจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติซึ่งถือเป็นแนวทางการจัดการศึกษาที่สำคัญโดยเป็นกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษาแห่งชาติและแม่บทในการบริหารและจัดการศึกษาอบรมให้สอดคล้องกับบทบัญญัติของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย เนื้อหาหรือใจความสำคัญที่สอดคล้องและเกี่ยวพันกันแสดงว่า พ.ร.บ. การศึกษา

แห่งชาติ มีแนวทางในการจัดการสร้างความรู้ที่เป็นไปตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมซึ่งเป็นแนวคิดสำคัญที่สอดคล้องไปตามความแนวทางการปรับเปลี่ยนของสังคม ถึงแม้ว่าจะมีรายละเอียดที่แตกต่างกันบ้าง แต่หากผู้สอนได้นำรายละเอียดนั้นมาประกอบเสริมและเติมเต็มซึ่งกันและกัน ผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่า พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาตินี้สามารถเป็นต้นแบบของวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมที่เหมาะสมแก่สังคมนี้ต่อไป การศึกษาครั้งนี้ตอบวัตถุประสงค์ข้อที่สองด้วยการศึกษาวิถีปฏิบัติของผู้สอนการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมในระดับปฏิบัติการในบริบทจริงทางสังคมคือโรงเรียนซึ่งถือเป็นสถานที่หลักแห่งการก่อเกิดวิถีปฏิบัติ ถึงแม้ว่าผู้สอนอาจไม่ได้กล่าวอ้างถึงวิถีปฏิบัติของตนเองว่าได้ใช้แนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แต่พบความสอดคล้องในประเด็นที่พบ ย่อมเป็นพื้นฐานที่แสดงถึงการจัดการสร้างความรู้ที่มีแนวทางเหมาะสมต่อสภาพสังคมปัจจุบันและเป็นไปตามพ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติด้วย หากผู้สอนได้ศึกษาและเข้าใจถึงการนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ในการจัดการสร้างความรู้อย่างถ่องแท้ ผ่านการเรียนรู้และซึมซับมาในตัวเอง ประกอบกับการเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของตนเองนำมาสู่การปฏิบัติ วิธีการนี้อาจเป็นการขยายกรอบจากแนวคิดตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมาสู่วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่เหมาะสมกับบริบทได้เป็นอย่างดี สุดท้ายนี้ผลของการศึกษาในวัตถุประสงค์ข้อที่สามได้ช่วยสะท้อนถึงวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ในฐานะที่เป็นปฏิบัติการหนึ่งทางสังคมที่เกิดขึ้นภายใต้บริบททางสังคมวัฒนธรรมของอาณาบริเวณโรงเรียน ผู้สอนในฐานะผู้กระทำหน้าที่สำคัญซึ่งมีโครงสร้างอาชีพที่สืบทอดกันมาซึ่งมีความรู้ที่สำคัญและทุนซึ่งเป็นเสมือนเครื่องมือในการดำรงตนเองในอาณาบริเวณโรงเรียน ควรเป็นผู้ที่เข้าใจและสามารถรับมือกับสภาพสังคมนี้ได้เป็นอย่างดี

7.2 อภิปรายผล

มโนทัศน์เชิงทฤษฎีของการศึกษาครั้งนี้ที่มองวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนเป็นปฏิบัติการหนึ่งทางสังคมโดยมุ่งเน้นผู้สอนเป็นสำคัญนั้น เริ่มต้นและครอบคลุมด้วยสภาพบริบททางสังคมและวัฒนธรรมในสามองค์ประกอบตามแนวคิดของบูร์ดิเยอ (Bourdieu, 1977) คือ อาณาบริเวณ (Field) ทุน (Capital) และฮาบิทัส (Habitus) ด้วยคุณลักษณะความเป็นพลวัตรของสังคมแห่งการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อมนุษย์ค่อนข้างชัดเจนคือ คนในสังคมต้องคิด วิเคราะห์ แยกแยะและมีการตัดสินใจที่รวดเร็ว (พรธิดา วิเชียรปัญญา, 2547; รุ่งเรือง ลิ้มชูปกรณ์, 2545) สิ่งเหล่านี้ได้นำมาสู่การตื่นตัวในหลายด้านโดยเฉพาะการปรับตัวในการจัดการศึกษา ซึ่งตามหลักใหญ่ของการจัดการศึกษานั้นคือการเตรียมผู้เรียนให้มีศักยภาพพร้อมในการดำเนินชีวิตในสังคม ถึงแม้ว่าจะมีปัจจัยหลายประการเกี่ยวข้อง แต่หากพิจารณาถึงเนื้อหาของการจัดการศึกษาคือการจัดการสร้างความรู้ ผู้สอนจึงเป็นบุคคลสำคัญ

ของปฏิบัติการดังที่วิจารณ์ พานิช (2547, หน้า 62) และชมพูนุช ร่วมชาติ (2548) เสนอไว้ อย่างไรก็ตามก็ดี ผู้สอนท่ามกลางสภาพสังคมยังต้องอาศัยปัจจัยต่าง ๆ ในบริบททางสังคมและวัฒนธรรมร่วม ด้วยเหตุนี้ นอกจากเป้าหมายเพื่อการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมของงานวิจัยชิ้นนี้ ยังมีโน้ตสนของทฤษฎีปฏิบัติการทางสังคมเพื่อเป็นการนำเสนอข้อมูลอีกชุดหนึ่ง ซึ่งจะอภิปราย ผลออกเป็นสองส่วนตามรูปแบบวิธีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนในสังคม แห่งการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น รายละเอียดดังนี้

7.2.1 วิธีปฏิบัติของผู้สอนแห่งการเรียนรู้

เมื่อก้าวถึงวิธีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ด้วยการจัดการศึกษาอบรม การจัดการสร้าง ความรู้คือ การเรียนและการสอน³⁰ ที่เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกัน การสอนเป็นการตั้งใจกระทำ ให้เกิดการเรียนรู้ การสอนที่ดีย่อมให้เกิดการสร้างความรู้ได้ดีและช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างมี ความหมาย มีคุณค่า ผู้สอนจึงต้องจัดการสร้างความรู้ให้มีหลักการซึ่งประกอบด้วยองค์ความรู้ และมีวิธีการสร้างความรู้ที่เพียงพอ อีกทั้งด้วยแนวคิดและลักษณะของการจัดการศึกษาในสภาวะ ปัจจุบันดังที่ Petridies & Gulney (2004), กรมสามัญศึกษา (2545, หน้า11) และ Wilson (2002) ได้ กล่าวไว้อย่างสอดคล้องกันว่า เป้าหมายของการศึกษาในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้ควรเป็นการเตรียม คนให้มีความสามารถคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์และมีทักษะการเรียนรู้ที่เพียงพอ การพัฒนาการศึกษาอาจเริ่มต้นได้ในหลาย ๆ ด้าน สำหรับผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่าควรเริ่มจากส่วนที่ จะกลายเป็นแรงผลักดันให้มีการพัฒนาด้านอื่น ๆ ตามมา การจัดการสร้างความรู้ถือเป็นแก่น แห่งของการศึกษา ผู้สอนก็จะเป็นผู้กำหนดแบบอย่างในการเรียนรู้ในห้องเรียนสู่โลกความเป็นจริง ดังนั้นผู้สอนทุกคนที่เข้ามาสู่ระบบการจัดการศึกษาไม่สำคัญว่าจะเป็นเนื้อหาวิชาอะไรหรือระดับใด ก็ตาม สิ่งสำคัญคือการใช้ผู้สอนเป็นบุคคลพร้อมเรียนรู้ (Learning Person) เพื่อการจัดการสร้าง ความรู้ เมื่อผู้สอนมีวิธีการจัดการสร้างความรู้หลากหลาย ดังนั้นผู้เรียนก็ย่อมมีวิธีการสร้างความรู้ได้ อย่างหลากหลายเช่นกันตัวอย่างเช่น แนวคิดการใช้วิธีการสร้างความรู้แบบกิจกรรม (Active Learning) มีชีวิตชีวามากกว่าและช่วยให้ผู้เรียนเกิดทักษะต่าง ๆ จากประสบการณ์ในการปฏิบัติจริง ซึ่งแตกต่างจากการนั่งฟังผู้สอนบรรยายอยู่แต่ในห้องเรียน (Passive Learning) เมื่อหลังจากการเรียนรู้ ก็ลืมเนื้อหาได้ง่าย อันเนื่องมาจากการจดจำ

³⁰ บุคคลโดยทั่วไปอาจเข้าใจว่าการสอนคือ การถ่ายทอดเนื้อหาวิชาโดยใช้วิธีการบอกให้ทำ ให้จำ ให้จด เพื่อการ สอบต่อไป แต่การสอนมีความหมายลึกซึ้งกว่านั้น กล่าวคือวิธีการใดก็ตามที่ผู้สอนนำมาใช้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ เรียกได้ว่าเป็นการสอนทั้งสิ้น

เพื่อจะช่วยให้เกิดผู้สอนแห่งการเรียนรู้โดยมีความสามารถในการจัดการสร้างความรู้ที่ดีได้ ต้องเริ่มต้นที่วิถีปฏิบัติการสั่งสมด้วยการสร้างความรู้ให้แก่ตนเองโดยผ่านกระบวนการโครงสร้างทางปัญญาของบุคคล (Individual Cognitive Structuring Process) (Fowler, 1994) และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมกับผู้อื่น (Social Effects on Constructing) (Fosnot, 1996, p. 23; Bruning et al., 1999) การสั่งสมสามารถเกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์กับโครงสร้างภายนอกที่เกี่ยวข้องกับการจัดการสร้างความรู้โดยตรงซึ่งสามารถแบ่งออกเป็นแบบทางการเช่น การศึกษาเพื่อคุณวุฒิทางการศึกษา การเข้าร่วมอบรมสัมมนาและประชุมวิชาการ การประชุมโครงการของกลุ่มสาระวิชา การเข้าร่วมนิเทศการสอน เป็นต้น และแบบไม่เป็นทางการ เช่น การศึกษาวิธีการจัดการสร้างความรู้ด้วยตนเองจากแหล่งความรู้ต่าง ๆ รอบตัว การที่ผู้สอนได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์การจัดการสร้างความรู้จากการพูดคุย การสังเกตการสอนจากผู้สอนคนอื่น การขอยืมใช้สื่อการจัดการสร้างความรู้ เป็นต้น

อย่างไรก็ตามการสั่งสมอาจมีได้หลายประเด็น แต่จากการวิจัยครั้งนี้ นอกเหนือจากองค์ความรู้ทางวิชาการแล้ว องค์ความรู้ที่ผู้สอนควรสั่งสมเพื่อการจัดการสร้างความรู้มีดังนี้ ข้อมูลพื้นฐานโรงเรียนที่ประกอบไปด้วยพื้นที่ทางกายภาพและนโยบายและแนวทางในการบริหารจะทำให้ผู้สอนได้รู้จักโรงเรียนดียิ่งขึ้นทั้งในแง่พื้นที่และแม่บทในการบริหารและแนวทางการจัดการสร้างความรู้ระดับภายใน และแนวคิดการจัดการศึกษาจาก พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติซึ่งมีแนวทางในการจัดการสร้างความรู้ที่สอดคล้องกับการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมจะช่วยผู้เรียนให้ได้รับทั้งองค์ความรู้และวิธีการสร้างความรู้ (Murphy, 1997) เสมือนเป็นการสร้างวัฒนธรรมการสร้างความรู้ผนวกกับการมีความสามารถในการใช้ความรู้ที่เหมาะสมแก่ยุคสมัย แต่ก็พบความแตกต่างในรายละเอียดบ้าง ทั้งนี้ผู้สอนควรศึกษาการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมเพิ่มเติมเพื่อที่จะสามารถนำมาประกอบใช้และเติมเต็มซึ่งกันและกัน

หลังจากที่ผู้สอนมีวิถีปฏิบัติการสั่งสมนี้มาในระยะเวลายาวนาน วิถีปฏิบัติการแสดงออกของผู้สอนจะสัมพันธ์กับองค์ความรู้ที่ผู้สอนได้สั่งสมไว้ ดังนั้นการแสดงออกจึงเป็นการแสดงถึงการนำความรู้และประสบการณ์ทางสังคมที่ผู้สอนสั่งสมมา แต่อย่างไรก็ตามการจัดการสร้างความรู้ต่าง ๆ ไม่สามารถถ่ายทอดได้ด้วยการสั่งการโดยตรงเช่นการรับยาจากใบสั่ง การจัดการสร้างความรู้จัดเป็นศิลปะแห่งการศึกษาจึงต้องอาศัยการสั่งสมเพื่อเพิ่มพูนองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องอยู่ตลอดเวลาและการแสดงออกเพื่อเป็นการฝึกฝน เรียนรู้จากการปฏิบัติจริงในระยะเวลาที่เหมาะสมจนพัฒนาขึ้นตามลำดับหรือมีความเชี่ยวชาญ

7.2.2 จากวิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้สู่ปฏิบัติการทางสังคม

การจัดการสร้างความรู้ซึ่งถือเป็นปฏิบัติการหนึ่งทางสังคมจึงเต็มไปด้วยการต่อสู้ ต่อรอง ภายใต้ระบบความสัมพันธ์เชิงสังคมกับผู้สอน กล่าวคือในทิศทางแรกเป็นกฎ ระเบียบ ข้อบังคับ หรืออำนาจทางนโยบายที่เป็นกฎหมายมาจากภาครัฐ ได้แก่ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติที่เป็นกรอบปฏิบัติของการจัดการศึกษาในประเทศไทย ในอีกทางหนึ่งคือการต่อสู้ ต่อรอง ช่วงชิง ทรัพยากร หรือทุนต่าง ๆ ภายใต้อาณาบริเวณเพื่อความรู้ ความสามารถของตัวผู้สอนเอง การจัดการสร้างความรู้ในบริบทจริงทางสังคมจะไม่สามารถสำเร็จได้ หากขาดความรู้พื้นฐานที่สำคัญเกี่ยวกับการจัดการสร้างความรู้ ทั้งในด้านความหมายและหลักการ และการออกแบบการจัดการสร้างความรู้ (วัฒนาพร ระงับทุกข์, 2542) ดังนั้นอาณาบริเวณโรงเรียนจึงไม่ใช่พื้นที่ที่หยุดนิ่ง กฎ ระเบียบ ข้อบังคับที่ได้กำหนดขึ้นอาจถูกปรับเปลี่ยน ขณะที่ผู้สอนต่างพยายามขวนขวาย ต่อสู้ ต่อรองตามแต่ที่ฮาบิทัสและทุนของแต่ละคนจะมีสะสมอยู่ และเพื่อให้วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้บรรลุผลอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้สอนที่ถูกระบุว่าเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในปฏิบัติการเฉพาะนี้จึงต้องคำนึงถึงความซับซ้อนจากปัจจัยในบริบททางสังคมวัฒนธรรมด้วย

เมื่อนำมุมมองของบูร์ดิเยอมาปรับใช้เพื่อทำความเข้าใจต่อวิถีปฏิบัติหรือปฏิบัติการของปัจเจกภายใต้สถาบันเฉพาะคือโรงเรียนที่ซึ่งกำหนดให้บุคคลเหล่านั้นมีสภาพและบทบาทเป็นผู้สอน การกลายมาเป็นผู้สอนจึงเป็นการนำ โครงสร้างตัวตนหรือฮาบิทัสเดิม ทุนเดิมซึ่งถูกพัฒนาขึ้นมา ภายใต้อาณาบริเวณเดิมของตนเองให้เปลี่ยนผ่านเข้ามาสู่อาณาบริเวณใหม่อัน (Bourdieu, 1977, p. 72) ได้แก่ อาณาบริเวณโรงเรียนที่เต็มไปด้วยข้อบังคับ กฎกติกาหรือแม้แต่วิถีปฏิบัติต่าง ๆ ของการสร้างระเบียบวินัยแก่สมาชิก โดยทั้งนี้เมื่อผู้สอนได้ก้าวเข้ามาสู่อาณาบริเวณโรงเรียน ระบบการให้คุณค่าต่างๆของสังคมย่อมเปลี่ยนไป ฮาบิทัสเดิม ทุนเดิมหรือประสบการณ์เดิมของผู้สอนซึ่งเป็นความรู้ที่ได้มาจากประสบการณ์ทางร่างกาย (สุนีย์ ประสงค์บัณฑิต, 2553, หน้า 75-76) อาจมิได้หลายลักษณะ ทั้งที่สอดคล้องและไม่สอดคล้องกับอาณาบริเวณใหม่ ผู้สอนจึงไม่สามารถใช้ยุทธวิธีที่หมายถึงการจัดการสร้างความรู้ให้มีประสิทธิภาพตามแนวคิดหรืออาจเกิดอุปสรรคในการนำตนไปสู่เป้าหมายการทำงานหรือตำแหน่งทางสังคมอันพึงพอใจ ดังนั้นผู้สอนจึงต้องเรียนรู้แลกเปลี่ยน ปฏิสัมพันธ์กับสังคมภายนอกอันนำมาสู่การปรับเปลี่ยนฮาบิทัสที่เกี่ยวข้องในตัวตน ทุนที่สั่งสมมาต้องมีการปรับเปลี่ยนไหล ต่อรอง ช่วงชิงหรือสะสมใหม่ทุนที่สั่งสมมาจึงมีการปรับเปลี่ยน โยกย้ายเป็นทุนชนิดอื่นหรือสะสมใหม่ (Swart, 1997, pp. 78-80) เพื่อนำไปสู่การเกิดปฏิบัติการที่สอดคล้องกับกฎ กติกา สังคม วัฒนธรรมอันเป็นที่ยอมรับภายใต้อาณาบริเวณนั้น ๆ วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นก็คือรูปแบบหนึ่งของปฏิบัติการที่เกิดขึ้นภายใต้บริบททางสังคมวัฒนธรรมของอาณาบริเวณ โรงเรียนที่ผู้สอนควรเป็นผู้ที่รู้และเข้าใจเป็นอย่างดีนั่นเอง

การจะเตรียมผู้เรียนให้เป็นผู้มีศักยภาพพร้อมในการดำเนินชีวิตในสังคมแห่งการเรียนรู้ ผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่าจะต้องเริ่มต้นที่ตัวผู้สอนให้เป็นเช่นกัน ในมุมมองส่วนตัว ผู้วิจัยได้ปฏิเสธแนวคิดหรือแนวทางการจัดการสร้างความรู้ในแบบอื่น ๆ เพียงแต่เห็นว่าองค์ความรู้เรื่องการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึมมีคุณูปการอย่างยิ่งต่อระบบการจัดการศึกษาในปัจจุบัน แนวทางการจัดการสร้างความรู้มิใช่เป็นแนวทางที่ตายตัว ผู้สอนสามารถปรับเปลี่ยนใช้ได้ตามความเหมาะสมกับบริบทของตน ผสมผสานให้สอดคล้องกับบริบทของสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ หรือสถานการณ์ในชั้นเรียนได้ ทั้งนี้ผลที่คาดหวังคือผู้เรียนได้รับประโยชน์สูงสุดจากการเรียนรู้ และที่สำคัญยิ่ง ผู้วิจัยได้มีเจตนาถึงการประเมินคุณภาพผู้สอนในปัจจุบันว่าอยู่ในระดับใด หากแต่ต้องการนำเสนอข้อมูลหรือมุมมองที่อยู่ใกล้ตัวและสามารถเลือกปฏิบัติได้ในทันทีในฐานะที่ผู้สอนเป็นผู้กระทำการสำคัญถึงแม้ว่าจะอยู่ภายใต้กฎเกณฑ์ต่าง ๆ และอุปสรรคต่าง ๆ นานับประการ แท้จริงแล้ว ผู้สอนเป็นผู้มีความสามารถ เพียงอาจต้องการโอกาสจุดประกายความคิดและความหวัง และผู้วิจัยหวังเป็นอย่างยิ่งว่าผลการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้จะเป็นทุนทางองค์ความรู้ที่สำคัญและเหมาะสมแก่การตั้งสมและการแสดงออกของผู้สอนหรือผู้สนใจต่อไป

7.3 ข้อเสนอแนะ

จากผลการศึกษาวิถีปฏิบัติของผู้สอนในการจัดการสร้างความรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม แก่ผู้เรียนในสังคมแห่งการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้เสนอแนะการนำผลงานวิจัยไปใช้ให้เป็นประโยชน์ และเสนอแนะเกี่ยวกับการทำวิจัยในประเด็นปัญหาที่เกี่ยวข้องกับผลการวิจัยที่ได้นี้ ดังต่อไปนี้

7.3.1 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการนำผลงานวิจัยไปใช้ให้เป็นประโยชน์

7.3.1.1 ผู้สอนต้องตระหนักถึงปัจจัยภายนอกและปัจจัยภายในที่เกี่ยวข้องกับวิถีปฏิบัติของตนเองซึ่งนำมาสู่วิถีปฏิบัติการจัดการสร้างความรู้เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างแท้จริง

7.3.1.2 ผู้ที่เกี่ยวข้อง เช่น ผู้เรียน ผู้บริหาร ควรรับทราบทบทวนของตนเองเช่นกัน เพื่อการมีวิถีปฏิบัติที่สอดคล้องและสนับสนุนกับการสร้างความรู้จากผู้สอน การเข้าใจถึงวิถีปฏิบัติของตนเอง ในฐานะสิ่งแวดล้อมบุคคล ย่อมหมายถึงการนำมาสู่ความมีประสิทธิภาพของการจัดการสร้างความรู้

7.3.1.3 การออกแบบการจัดการสร้างความรู้แก่ผู้เรียนนั้น ผู้สอนสามารถเลือกใช้วิธีแนวคิดหรือทฤษฎีได้อย่างหลากหลาย โดยพิจารณาให้เหมาะสมกับบริบทจริงที่ผู้สอนอยู่ เช่น ความรู้เดิมของผู้เรียน เนื้อหาหรือองค์ความรู้ แนวทางในการจัดกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการ

เรียนการสอน หรือแม้แต่ข้อมูลพื้นฐานและนโยบายการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนซึ่งเป็นบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่สำคัญ เป็นต้น

7.3.2 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการทำวิจัยในประเด็นปัญหาที่เกี่ยวข้องกับผลการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้ มีประเด็นที่น่าจะศึกษาค้นคว้าต่อไป ดังนี้

7.3.2.1 การศึกษาวิเคราะห์ในบริบทอื่น ๆ ที่ปรากฏอยู่ในสังคม เพื่อพิจารณารูปแบบของวิถีปฏิบัติจากผู้สอนที่อยู่ในบริบทที่แตกต่างกัน เช่น การจัดสร้างความรู้ที่อยู่ในระบบการศึกษาที่แตกต่างออกไป เช่น องค์กรบริหารท้องถิ่น การอาชีวศึกษา เป็นต้น หรือแม้กระทั่งการจัดการศึกษาให้แก่ ชนกลุ่มน้อย ผู้พิการ หรือผู้ใช้แรงงาน

7.3.2.2 การศึกษาหาทฤษฎีกับอัตลักษณ์โดยศึกษาหาทฤษฎีวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ เชื่อมโยงสู่การอธิบายในมิติทางสังคมเพิ่มขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในประเด็นเรื่องอัตลักษณ์ทางสังคม ตัวอย่างเช่น เพศภาวะ อัตลักษณ์ของผู้สอนในยุคสังคมแห่งการเรียนรู้ว่าผู้สอนยังคงรักษาอัตลักษณ์ทางสังคมเดิมของตนอย่างไร และสร้างอัตลักษณ์ใหม่ในฐานะผู้สอนอย่างไร เป็นต้น





รายการอ้างอิง

รายการอ้างอิง

กรมสามัญศึกษา. (2545). การดำเนินงานปฏิรูปการเรียนรู้ในสถานศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา.

กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์การศาสนา.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2546). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม

(ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545. กรุงเทพฯ: องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).

กังวล เทียนกัณฑ์เทศน์. (2536). การวัด การวิเคราะห์ การประเมินทางการศึกษา เบื้องต้น.

กรุงเทพฯ: ศูนย์สื่อเสริมกรุงเทพ.

คณะกรรมการการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2554). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม

แห่งชาติ ฉบับที่ 10 (2550-2554). กรุงเทพฯ: สำนักนายกรัฐมนตรี.

คณะกรรมการการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2555). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม

แห่งชาติ ฉบับที่ 11 (2555-2559). กรุงเทพฯ: สำนักนายกรัฐมนตรี.

ครูนิล (นามแฝง). (2555, 6 กรกฎาคม). สัมภาษณ์.

ครูบาส (นามแฝง). (2555, 14 สิงหาคม). สัมภาษณ์.

ครูปลา (นามแฝง). (2555, 1 สิงหาคม). สัมภาษณ์.

ครูแพรว (นามแฝง). (2555, 14 สิงหาคม). สัมภาษณ์.

ครูยิ้ม (นามแฝง). (2555, 14 พฤศจิกายน). สัมภาษณ์.

ครูแหวน (นามแฝง). (2555, 2 กรกฎาคม). สัมภาษณ์.

โครงการพัฒนาแห่งสหประชาชาติประจำประเทศไทย (UNDP). (2550). กระบวนการเอไอซี.

กรุงเทพฯ: โครงการพัฒนาแห่งสหประชาชาติประจำประเทศไทย.

จรรยา ภูอุดม. (2544). มาตรฐานหลักสูตรและการสอนคณิตศาสตร์. ใน *ประมวลสาระชุดวิชาการ
จัดประสบการณ์การเรียนรู้คณิตศาสตร์ หน่วยที่ 1 สาขาวิชาศึกษาศาสตร์*. นนทบุรี:
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

จิราภรณ์ พิมใจใส. (2552). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนตามทฤษฎีการสร้างความรู้เพื่อ
ส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้ของนักศึกษาพยาบาล. *ปรัชญาคุณูปบัณฑิต สาขาวิชา
หลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตรและวิธีการสอน*. มหาวิทยาลัยศิลปากร,
กรุงเทพฯ.

จิราภรณ์ ศิริทวี. (2541). เทคนิคการจัดกิจกรรมให้นักเรียนสร้างความรู้. *วิชาการ 1*(9), 37-52.

จำเนียร ศิลปะวานิช. (2538). *หลักและวิธีการสอน*. นนทบุรี: เจริญรุ่งเรืองการพิมพ์.

เฉลิมโลก เศษกุลธร. (2547). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ*. สืบค้นเมื่อ 1 ธันวาคม 2553, จาก
<http://www.thaicyberu.go.th/> และ
[http://lms.thaicyberu.go.th/officialtcu/main/advcourse/presentstu/course/ww521/joemsit/
joemsit-web1/ChildCent/Child_Center1_1.htm](http://lms.thaicyberu.go.th/officialtcu/main/advcourse/presentstu/course/ww521/joemsit/joemsit-web1/ChildCent/Child_Center1_1.htm)

ชมพูนุช ร่วมชาติ. (2548). *อนาคตภาพของหลักสูตรวิชาชีพในทศวรรษหน้า (พ.ศ. 2550-2559)*.
ปรัชญาคุณูปบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร.
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

ชาย โพลธิตา. (2547). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยคุณภาพ*. กรุงเทพฯ: อมรินทร์ พรินต์ติ้ง แอนด์
พับลิชชิ่ง.

ชาย โพลธิตา. (2549). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยคุณภาพ*. กรุงเทพฯ: อมรินทร์ พรินต์ติ้ง แอนด์
พับลิชชิ่ง.

ชัยรัตน์ จุสปาโล. (2556). *ระบบสารสนเทศเพื่อการจัดการ (Management Information system)*.
สงขลา: มหาวิทยาลัยหาดใหญ่.

ชี (นามแฝง). (2555, 8 กันยายน). ผู้เรียนกับครูแหวน. สัมภาษณ์.

ณัฐพงศ์ บุญเหลือ. (2556, 8 กันยายน). มาตรฐาน- การบริหาร การศึกษาแบบไทยๆ. มติชนรายวัน.

สืบค้นเมื่อ 10 กันยายน 2556, จาก http://www.matichon.co.th/news_detail.php?newsid=1378648295&grpid=&catid=19&subcatid=1903

ครุณี ภัทรโกสิน. (2544). การสอนตามทฤษฎีการสร้างความรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนรู้จากการแก้ปัญหาในวิชาเคมี เรื่องสารและการเปลี่ยนแปลง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาเทคโนโลยีการศึกษา. มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น.

ดวงกมล สิ้นเพ็ง. (2553). การพัฒนาผู้เรียนสู่สังคมแห่งการเรียนรู้: การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ดวงพร คงพิกุล. (2555). การผลิตซ้ำทุนทางวัฒนธรรม: กรณีศึกษาโรงเรียนพระหฤทัยคอนแวนต์. วิทยานิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาเทคโนโลยีการบริหาร. สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์, กรุงเทพฯ.

ทิพย์สุดันท์ ไชยราช. (2545). การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเรื่องกลไกมนุษย์ระหว่างการสอนตามแนวคอนสตรัคติวิสต์ของ Under hill กับการสอนปกติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาศาสตร์. มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น.

ทิตนา แหมมณี. (2545). ศาสตร์การสอน. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นวลจิตต์ เขาวงกตพิงค์, เบญจลักษณ์ น้ำฟ้า และชัชเจน ไทยแท้. (2554). แนวคิดการจัดการเรียนรู้จากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ. สืบค้นเมื่อ 15 ธันวาคม 2553, จาก <http://www.thaicyberu.go.th/> และ http://lms.thaicyberu.go.th/officialtcu/main/advcourse/presentstu/course/ww521/joemsiit/joemsiit-web1/ChildCent/Child_Center1_1.htm

นันทิยา บุญเคลือบ. (2542, มกราคม – มีนาคม). การเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ตามแนวคอนสตรัคติวิสต์. วารสาร สสวท, 25(96), 25-32.

นิตา ชูโต. (2548). การวิจัยเชิงคุณภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: พรินต์โพร.

บี (นามแฝง). (2555, 8 กันยายน). ผู้เรียนกับครูนิล. สัมภาษณ์.

เบญจกรณ์ ศรีจันทร์กาศ. (2550). การบูรณาการแนวคิดสร้างสรรค์ความรู้และการเรียนแบบร่วมมือ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์และความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับก้าวหน้า. ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษ. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, เชียงใหม่.

ปทีป เมธาคณวุฒิ. (2544). การจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ปภาภัทร วรรณศรี. (2555). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษเรื่อง พ่อเจ้าทิพย์ช้าง โดยใช้ทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และทฤษฎีความสัมพันธ์ต่อเนื่องสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนไตรภพวิทยา. สาขาวิชาหลักสูตรและการสอนภาษาอังกฤษ หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรดิตถ์, อุดรดิตถ์.

ประวิติ เอรารวรรณ์, มนตรี วงษ์สะพาน และวิเชียร ไชยบัง (2546). แนวคิดการจัดการเรียนรู้จากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ. สืบค้นเมื่อ 1 ธันวาคม 2553, จาก <http://www.thaicyberu.go.th> /และ http://lms.thaicyberu.go.th/officialtcu/main/advcourse/presentstu/course/ww521/joemsit/joemsit-web1/ChildCent/Child_Center1_1.htm

พงศ์วัชร ฟองกันทา และอวยพร เรืองตระกูล. (2553, เมษายน-มิถุนายน). ปัจจัยด้านนักเรียนและครูที่ส่งผลต่อความต้องการจำเป็นด้านคุณภาพนักเรียน: การวิเคราะห์พหุระดับ. วารสารวิจัย. มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น.

พรธิดา วิเชียรปัญญา. (2547). การจัดการความรู้: พื้นฐานและการประยุกต์ใช้. กรุงเทพฯ: เอ็กซ์เปอร์เน็ท.

พิศุทธา อารีราษฎร์. (2553). ผลการจัดการเรียนรู้เน้นผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์บนเครือข่ายคอมพิวเตอร์. รายงานการวิจัยในชั้นเรียน. มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม, มหาสารคาม.

พัชรินทร์ สิริสุนทร. (2552). *ชุมชนปฏิบัติการด้านการเรียนรู้ แนวคิด เทคนิค และกระบวนการ*.

กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ไพจิตร สดวกการ. (2542). *การวิจัยและพัฒนารูปแบบการเรียนรู้วิธีการเรียนรู้ที่เน้นการพัฒนาคุณภาพความคิดเพื่อการดำรงชีวิตในสังคมยุคข้อมูลข่าวสาร สำหรับเยาวชนในสถานศึกษา*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิธณิปัญญา วัดศรีสุदारามวรวิหาร.

ไพฑูรย์ สุขศรีงาม. (2537). การเรียนรู้ตามทัศนกลุ่มสร้างสรรค์ความรู้ (Constructivist) กับการสอนวิทยาศาสตร์. *วารสารมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มหาสารคาม*, 12(12), 111.

ไพฑูรย์ สีนลรัตน์. (2532, มีนาคม-สิงหาคม). เทคนิคการสอน. *วารสารมัธยมปริทัศน์*, 2(2).

ไพฑูรย์ สีนลรัตน์ และสำลี ทองธิว. (2535). *การวิจัยทางการศึกษา: หลักและวิธีการสำหรับนักวิจัย* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รุ่ง แก้วแดง. (2541). *พฤติกรรมการศึกษาไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: พิมพ์ศรีวันดีง์ เซ็นเตอร์.

รุ่งเรือง ลิ้มชูปกรณ์. (2545). การพัฒนาการบริหารจัดการองค์ความรู้ (Knowledge Management Development). *วารสารจุฬาลงกรณ์*, 15(57), 45-55.

รุ่งนภา ขรรขเกษมสุข. (2550). *ชนชั้นนำในการเมืองไทยปัจจุบัน: การศึกษากระบวนการผลิตซ้ำทุนวัฒนธรรมตามแนวปีแอร์ บูร์ดิเอด*. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชารัฐศาสตร์. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.

วรรณจริย มั่งสิงห์. (2541). *Constructivist and Application to Teaching*. *ขอนแก่น: เอกสารประกอบการประชุมวิชาการ 6-8 กรกฎาคม 2541. คณะศึกษาศาสตร์*. มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น.

วรรณทิพา รอดแรงคำ. (2541). *การเรียนรู้แบบร่วมมือ*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิศาสตราจารย์ ดร.อุบลเรืองสุวรรณ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

วัฒนาพร ระงับทุกข์. (2542). *แผนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิจารณ์ พานิช. (2547). *องค์การเรียนรู้การจัดการความรู้*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.

วิจารณ์ พานิช. (2555). *วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.

วินัย บุญลือ. (2545). *ทุนทางวัฒนธรรมและการช่วงชิงอำนาจเชิงสัญลักษณ์ของชุมชนชาวปกากะญอ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาพัฒนสังคม. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, เชียงใหม่.

วิชาวลัย มาคุ้ม. (2549). แนวคิดการจัดการเรียนรู้จากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ. สืบค้นเมื่อ 1 ธันวาคม 2553, จาก <http://www.thaicyberu.go.th/> และ http://lms.thaicyberu.go.th/officialtcu/main/advcourse/presentstu/course/ww521/joemsiit/joemsiit-web1/ChildCent/Child_Center1_1.htm

ศุภกิจ วงศ์วิวัฒนกิจ. (2550). *พจนานุกรมศัพท์การวิจัยและสถิติ* (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: ด่านสุทธาการพิมพ์.

ศูนย์พัฒนาหลักสูตร กรมวิชาการ. (2543). *ความรู้พื้นฐานการพัฒนาหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น*. กรุงเทพฯ: กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.

สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน). (2552). *ผลการทดสอบระดับชาติขั้นพื้นฐาน*. สืบค้นเมื่อ 1 สิงหาคม 2555, จาก <http://www.niets.or.th/>

สมชาย (นามแฝง). (2554, 14 สิงหาคม). ผู้อำนวยการ โรงเรียนวัดเมธังฯ. สัมภาษณ์.

สมภพ สุขกลัด. (2543). *การรับรู้ของข้าราชการครูจังหวัดกาญจนบุรีที่มีต่อพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542*. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ. [เอกสารอัดสำเนา]

สันติ คุณประเสริฐ. (2544). *ออกแบบตัวอักษร (lettering Design)*. คณะครุศาสตร์, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. [เอกสารอัดสำเนา]

สิริลักษณ์ ยิ้มประสาทพร. (2548). *กระบวนการค้นหาคำใหม่กับการเรียนรู้ของชุมชน*. กรุงเทพฯ: โครงการเสริมสร้างการเรียนรู้เพื่อชุมชนเป็นสุข.

สำนักมาตรฐานการศึกษาและพัฒนาการเรียนรู้. (2550). วิธีการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายของกลุ่ม
ส่งเสริมนวัตกรรมการเรียนรู้. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา
กระทรวงศึกษาธิการ.

สำเนาวั ขจรศิลป์. (2538). *มิติใหม่ของกิจการนักศึกษา 2: การพัฒนานักศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 1).
กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

สุชาติ วัฒนชัย. (2547). *ผลการเรียนบนเครือข่ายที่พัฒนาตามแนวคอนสตรัคติวิสต์เรื่องการ
บาดเจ็บของข้อเข่าสำหรับนักศึกษาสัตวแพทย์ชั้นปีที่ 5. รายงานการศึกษาระ
ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาเทคโนโลยีการศึกษา.
มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น.*

สุนทร สุนันชัย. (2540). *รากฐานและวิธีการของนิรมิตนิยม*. กรุงเทพฯ: เนติกุลการพิมพ์.

สุนีย์ คล้ายนิล. (2544, กรกฎาคม-กันยายน 2544). การศึกษาวิจัยเพื่อประเมินผลวิชา
วิทยาศาสตร์ ของ IEA จาก SISS ถึง TIMSS 1999. *สสวท*, 29, 15-30.

สุนีย์ ประสงค์บัณฑิต. (2553). *แนวความคิดฮาปิตัสของปีแอร์ บูร์ดิเยอ กับทฤษฎีทางมานุษยวิทยา.*
กรุงเทพฯ: ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร.

สุพิน บุญช่วงศ์. (2538). *หลักการสอน*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์
สถาบันราชภัฏสวนดุสิต.

สุมาลี กาญจนชาติ. (2543). *การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่ส่งเสริมคุณลักษณะของ
นักเรียนระดับประถมศึกษาในการสร้างความรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิซึม. วิทยานิพนธ์
ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์. จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.*

สุมาลี ชัยเจริญ. (2545). *การเรียนรู้จากสถานการณ์ปัญหาเป็นหลัก (Problem Based Learning.*
ขอนแก่น: ภาควิชาเทคโนโลยีทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
[เอกสารอัดสำเนา].

สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2537). *จิตวิทยาการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุวิทย์ มูลคำ. (2545). *การจัดการเรียนรู้* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.

สุวิธิดา จรุงเกียรติกุล. (2554). อนาคตภาพรูปแบบสังคมแห่งการเรียนรู้เพื่อการปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์เชิงบวกสำหรับชุมชน. ใน *วันการศึกษานอกโรงเรียน ประจำปี 2554 หัวข้อ การเรียนรู้ตลอดชีวิตเพื่อการพัฒนามนุษย์และสังคม*. กรุงเทพฯ: สาขาวิชาการศึกษานอกระบบโรงเรียน ภาควิชาการศึกษาตลอดชีวิต คณะครุศาสตร์. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

แสงหล้า เรืองพยัคฆ์. (2550). *สังคมแห่งการเรียนรู้สู่ปี 2550*. สืบค้นเมื่อ 10 กรกฎาคม 2553, จาก http://sps.lpru.ac.th/script/show_article.pl?mag_id=13&group_id=57&article_id=975

อิสรา ก้านจักร. (2547). *ผลการจัดสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้บนเครือข่ายที่พัฒนาตามแนว Constructivism: Open Learning Environments (OLEs) สำหรับนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา สาขาวิชาเทคโนโลยีการศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาเทคโนโลยีการศึกษา. มหาวิทยาลัยขอนแก่น, ขอนแก่น.

เอ (นามแฝง). (2555, 15 สิงหาคม). ผู้เรียนกับครูบา. สัมภาษณ์.

Addison, B.(2007). *Boudieuan analysis of contemporary principle leadership practice: An interview study of queensland secondary school principals*. Doctoral dissertation, University of Queensland.

Applefield, J., Huber, R & Moallem, M. (2001). Constructivism in theory and practice: Towards better understanding. *The high school journal*, (Dec.-Jan.) 35-53.
 อ้างถึงใน สันติ คุณประเสริฐ. (2544). *ออกแบบตัวอักษร (lettering Design)*. คณะครุศาสตร์, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. [เอกสารอัดสำเนา]

- Atkin, M. & Karplus, R. (1962). *Discovery or Invention*. Retrieved December 1, 2010, from http://scholar.google.co.th/scholar?q=atkin+%26+karplus+1962&hl=th&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=eMKRU-f_C5KfugTl4oCABw&sqi=2&ved=0CCIQgQMwAA
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M. & Perry, J. D. (1992). Theory into practice: How do we link. In *Constructivism and the Technology of Instruction*, eds. Duffy & Jonassen, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 17-34.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York : Hefner. อ้างถึงใน นิตยา ชูโต. (2548). *การวิจัยเชิงคุณภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. กรุงเทพฯ: พรินต์โพร.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Translated by Richard Nice. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge
- Brine, M. (1999). *Constructivism*. Retrieved September 1, 2010, from <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc-dtac/constructivism.htm>
- Brooks, J. G. & Brooks, M. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classroom*. Virginia: ASCD.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction upper saddle river*. NJ: Merrill.
- Bullock, B. L. (1996). The influence of a constructivist teaching approach on students attitudes toward mathematics in a preservice elementary teachers mathematics course. *Dissertation abstracts international*, 57(2), 661-A.
- Dallas, K. S. (1997). *The influence of the guided constructivist instructional model on attitudes toward secondary-level physics*. Dissertation Abstracts International In UML The University of Southern Mississippi.

- Driscoll, M. (1994). *P. Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Driver, R. & Bell, B. (1986). Students thinking and the learning of science: A constructivism view. *School Science Review*, 67(240), 443-456.
- EF English Proficiency Index. (2011). Retrieved December 1, 2013, from <http://www.scribd.com/doc/51911054/English-Proficiency-Index-2011>
- Fowler, C. (1994). Strong arts, strong schools. *Educational leadership*, 52(3).
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspective, and practice*. New York: Teacher College Press.
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice* (3rd ed). New Jersey: Merrill animprint of Prentice Hall.
- Green, M. (1989). *Theories of human development: A comparative approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hamacheck, D. (1995). *Psychology in teaching learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Henderson, J. G. (1996). *Reflective teaching: Becoming an inquiring education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hope, H. (2002). *2nd Metacognition in learning and instruction*. Theory, Research and Practice. MA: Kluwer Academic Publishers.
- Insley, K. L. (1998). *Students' Experiences in a constructivist classroom (Meaningful Learning)*. Retrieved December, 1, 2010, from [http:// thailis.uni.net.th/dao/detail.nsp](http://thailis.uni.net.th/dao/detail.nsp), 59-70A.
- Law, L. C. (1995). *Constructivist instructional theories and acquisition of expertise*. Retrieved December, 1, 2010, from <http://infix emp pead und/forchebe/Lit 48 html>

- Lorsbach, A. & Tobin, K. (1997). *Constructivism as a Reference for Science Teacher*. Retrieved December, 1, 2010, from <http://Science.coe.vwf.edu/NARST/research/constructivism.html>
- Lunenburg, F. C. (1998). Constructivism and technology: Instructional designs for successful education reform. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 75-81. Retrieved January 24, 2009, from http://en.wikibooks.org/wiki/Constructivism_%26_Technology/Introduction
- Martin, R. E., Sexton, C., Wagner, K. & Gelovich, J. (1994). *Teaching science for all children*. Boston: Allyn and Bacon.
- McCown, R. R. & Roop, P. (1992). *Educational psychology and classroom practice: A Partnership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Michell, J. T. & Willower, D. J. (1992). Organizational culture in a good high school. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 6-16.
- Murphy, E. (1997). *Constructivist checklist, application of constructivist checklist*. Retrieved June 1, 2012, from <http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle4.html>
- Peter, J. (2004). Globalization, the learning society and comparative education. In S. J. Ball (ed.). *The routledge falmer reader in sociology of education*. London: Routledge Falmer.
- Petridies, L.A. & Gulney, Z.S. (2004). *Knowledge for school leaders: An ecological framework for thinking school*. New York: Appleton Century Crafts.
- Rheta, D. (1996). A pre-conference workshop on constructivist early education. *เอกสารประกอบการสัมมนา วันที่ 29 กรกฎาคม – 2 สิงหาคม 2539 ณ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.*
- Richard, V. (1994). Constructivist teaching: theory and practice. *Teaching thinking & problem solving 1*, 3-7.

- Rugen, L. (1997). *The case for constructivist classroom*. Retrieved December 1, 2010, from <http://www.mekese,kiz,ks,us/intro/cpmstirctivist>
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Education technology*, 35, 1-38.
- Saunders, W. (1992). The constructivist perspective: Implication and teaching strategies for science. *School science and mathematics*, 3, 136-141.
- Swart, D. (1997). *Culture and power: The sociology of pierre boudieu*. Chicago and London: University of Chicago.
- Von, G. E. (1991). *Constructivism in education*. In *the international encyclopaedia of education: Research and studies*. Supplementary Volume. New York : Pergamon Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wade, E. G. (1995). A Study of the effects of a constructivist-based mathematics problem-solving instructional program on the altitudes. Self-confidence and achievement of post fifth-grade students. *Dissertation Abstracts International*, 55(11), 3411.
- Wheatley, G. (1991). Constructivist perspectives on mathematics and science learning. *Science Education*, 75, 9-21.
- Webb, J., S. T., & Danaher, G. (2011). *Understanding bourdieu*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: SAGE Publications.
- Wilson, B. (2002). Innovation curriculum. In *the second international forum on education reform: Key factors in effective implementation*, pp. 1-9. Bangkok: Photocopied.
- Woolfolk, A.E. (1995). *Education psychology* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Yager, R.E. (1998). Science technology society (STS) and constructivism workshop. เอกสาร
ประกอบการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ วันที่ 20-26 พฤษภาคม 2541 ณ โรงเรียนสาธิตแห่ง
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.

Zaholic, J. A. (1995). *Constructivist teaching (Fastback390)*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa
Educational Foundation.





ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ หมวด 4 การจัดการศึกษา

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545

และ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553

ภูมิพลอดุลยเดช ป.ร. ให้ไว้ ณ วันที่ 14 สิงหาคม พ.ศ. 2542 เป็นปีที่ 54 ในรัชกาลปัจจุบัน
พระบาทสมเด็จพระปรมินทรมหาภูมิพลอดุลยเดช มีพระบรมราชโองการโปรดเกล้าฯ ให้ประกาศ
ว่าโดยที่เป็นการสมควรให้มีกฎหมายว่าด้วยการศึกษาแห่งชาติ

พระราชบัญญัตินี้มีบทบัญญัติบางประการเกี่ยวกับการจำกัดสิทธิและเสรีภาพของบุคคล
ซึ่งมาตรา 29 ประกอบกับมาตรา 50 ของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย บัญญัติให้กระทำได้
โดยอาศัยอำนาจตามบทบัญญัติแห่งกฎหมาย

จึงทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯ ให้ตราพระราชบัญญัติขึ้นไว้โดยคำแนะนำและยินยอมของ
รัฐสภา ดังต่อไปนี้

มาตรา 1 พระราชบัญญัตินี้เรียกว่า “พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542”

มาตรา 2 1[๑] พระราชบัญญัตินี้ให้ใช้บังคับตั้งแต่วันถัดจากวันประกาศในราชกิจจานุเบกษา
เป็นต้นไป 1[๑] ราชกิจจานุเบกษา เล่ม 116/ตอนที่ 74 ก/หน้า 1/19 สิงหาคม 2542

มาตรา 3 บรรดาบทกฎหมาย กฎ ข้อบังคับ ระเบียบ ประกาศ และคำสั่งอื่นในส่วนที่ได้บัญญัติ
ไว้แล้วในพระราชบัญญัตินี้ หรือซึ่งขัดหรือแย้งกับบทแห่งพระราชบัญญัตินี้ ให้ใช้พระราชบัญญัตินี้
แทน

มาตรา 4 ในพระราชบัญญัตินี้

“การศึกษา” หมายความว่า กระบวนการเรียนรู้เพื่อความเจริญงอกงามของบุคคลและสังคม
โดยการถ่ายทอดความรู้ การฝึก การอบรม การสืบสานทางวัฒนธรรม การสร้างสรรค์จรรโลงความ
ก้าวหน้าทางวิชาการ การสร้างองค์ความรู้ขึ้นเกิดจากการจัดสภาพแวดล้อม สังคม การเรียนรู้และ
ปัจจัยเกื้อหนุนให้บุคคลเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต

“การศึกษาขั้นพื้นฐาน” หมายความว่า การศึกษาก่อนระดับอุดมศึกษา

“การศึกษาตลอดชีวิต” หมายความว่า การศึกษาที่เกิดจากการผสมผสานระหว่างการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย เพื่อให้สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตได้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต

“สถานศึกษา” หมายความว่า สถานพัฒนาเด็กปฐมวัย โรงเรียน ศูนย์การเรียนรู้ วิทยาลัย สถาบัน มหาวิทยาลัย หน่วยงานการศึกษาหรือหน่วยงานอื่นของรัฐหรือของเอกชน ที่มีอำนาจหน้าที่หรือมีวัตถุประสงค์ในการจัดการศึกษา

“สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน” หมายความว่า สถานศึกษาที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

“มาตรฐานการศึกษา” หมายความว่า ข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะ คุณภาพ ที่พึงประสงค์ และมาตรฐานที่ต้องการให้เกิดขึ้นในสถานศึกษาทุกแห่ง และเพื่อใช้เป็นหลักในการเทียบเคียงสำหรับการส่งเสริมและกำกับดูแล การตรวจสอบ การประเมินผล และการประกันคุณภาพทางการศึกษา

“การประกันคุณภาพภายใน” หมายความว่า การประเมินผลและการติดตามตรวจสอบคุณภาพ และมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาจากภายใน โดยบุคลากรของสถานศึกษานั้นเอง หรือโดยหน่วยงานต้นสังกัดที่มีหน้าที่กำกับดูแลสถานศึกษานั้น

“การประกันคุณภาพภายนอก” หมายความว่า การประเมินผลและการติดตามตรวจสอบคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาจากภายนอก โดยสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษาหรือบุคคลหรือหน่วยงานภายนอกที่สำนักงานดังกล่าวรับรอง เพื่อเป็นการประกันคุณภาพและให้มีการพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา

“ผู้สอน” หมายความว่า ครูและคณาจารย์ในสถานศึกษาระดับต่าง ๆ

“ครู” หมายความว่า บุคลากรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ ในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน

“คณาจารย์” หมายความว่า บุคลากรซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการสอนและการวิจัยในสถานศึกษาระดับอุดมศึกษาระดับปริญญาของรัฐและเอกชน

“ผู้บริหารสถานศึกษา” หมายความว่า บุคลากรวิชาชีพที่รับผิดชอบการบริหารสถานศึกษาแต่ละแห่ง ทั้งของรัฐและเอกชน

“ผู้บริหารการศึกษา” หมายความว่า บุคลากรวิชาชีพที่รับผิดชอบการบริหารการศึกษานอกสถานศึกษาดังแต่ระดับเขตพื้นที่การศึกษาขึ้นไป

“บุคลากรทางการศึกษา” หมายความว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้บริหารการศึกษา รวมทั้งผู้สนับสนุนการศึกษาซึ่งเป็นผู้ทำหน้าที่ให้บริการ หรือปฏิบัติงานเกี่ยวเนื่องกับการจัดกระบวนการเรียนการสอน การนิเทศ และการบริหารการศึกษาในหน่วยงานการศึกษาต่าง ๆ

“กระทรวง” 2[๒] หมายความว่า กระทรวงศึกษาธิการ 2[๒] มาตรา 4 นิยามคำว่า “กฎกระทรวง” แก้ไขเพิ่มเติมโดยพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545

“รัฐมนตรี” หมายความว่า รัฐมนตรีผู้รักษาการตามพระราชบัญญัตินี้
มาตรา 5 3[๓] ให้รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการ รักษาการตามพระราชบัญญัตินี้ และมีอำนาจออกกฎกระทรวง ระเบียบ และประกาศ เพื่อปฏิบัติตามพระราชบัญญัตินี้ 3[๓] มาตรา 5 แก้ไขเพิ่มเติมโดยพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545

กฎกระทรวง ระเบียบ และประกาศนั้น เมื่อได้ประกาศในราชกิจจานุเบกษาแล้วให้ใช้บังคับได้

หมวด 4

แนวการจัดการศึกษา

มาตรา 22 การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ

มาตรา 23 การจัดการศึกษา ทั้งการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย ต้องเน้นความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้และบูรณาการตามความเหมาะสมของแต่ละระดับการศึกษาในเรื่องต่อไปนี้

(1) ความรู้เรื่องเกี่ยวกับตนเอง และความสัมพันธ์ของตนเองกับสังคม ได้แก่ ครอบครัว ชุมชน ชาติ และสังคมโลก รวมถึงความรู้เกี่ยวกับประวัติศาสตร์ความเป็นมาของสังคมไทยและระบบการเมืองการปกครองในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข

(2) ความรู้และทักษะด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี รวมทั้งความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์เรื่องการจัดการ การบำรุงรักษาและการใช้ประโยชน์จากทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมอย่างสมดุลยั่งยืน

(3) ความรู้เกี่ยวกับศาสนา ศิลปะ วัฒนธรรม การกีฬา ภูมิปัญญาไทย และการประยุกต์ใช้ภูมิปัญญา

(4) ความรู้ และทักษะด้านคณิตศาสตร์ และด้านภาษา เน้นการใช้ภาษาไทยอย่างถูกต้อง

(5) ความรู้ และทักษะในการประกอบอาชีพและการดำรงชีวิตอย่างมีความสุข

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการดังต่อไปนี้

(1) จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล

(2) ฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา

(3) จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่านและเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง

(4) จัดการเรียนการสอนโดยผสมผสานสาระความรู้ด้านต่าง ๆ อย่างได้สัดส่วนสมดุลกัน รวมทั้งปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยมที่ดีงามและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ไว้ในทุกวิชา

(5) ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อการเรียนการสอนและแหล่งวิทยาการประเภทต่าง ๆ

(6) จัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ทุกเวลาทุกสถานที่ มีการประสานความร่วมมือกับบิดา มารดา ผู้ปกครอง และบุคคลในชุมชนทุกฝ่าย เพื่อร่วมกันพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ

มาตรา 25 รัฐต้องส่งเสริมการดำเนินงานและการจัดตั้งแหล่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตทุกรูปแบบ ได้แก่ ห้องสมุดประชาชน พิพิธภัณฑ์ หอศิลป์ สวนสัตว์ สวนสาธารณะ สวนพฤกษศาสตร์ อุทยานวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ศูนย์การศึกษาและนันทนาการ แหล่งข้อมูล และแหล่งการเรียนรู้อื่นอย่างพอเพียงและมีประสิทธิภาพ

มาตรา 26 ให้สถานศึกษาจัดการประเมินผู้เรียนโดยพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียน ความประพฤติ การสังเกตพฤติกรรมการเรียน การร่วมกิจกรรมและการทดสอบความรู้ไปในกระบวนการเรียนการสอนตามความเหมาะสมของแต่ละระดับและรูปแบบการศึกษา

ให้สถานศึกษาใช้วิธีการที่หลากหลายในการจัดสรรโอกาสการเข้าศึกษาต่อ และให้นำผลการประเมินผู้เรียนตามวรรคหนึ่งมาใช้ประกอบการพิจารณาด้วย

มาตรา 27 ให้คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อความเป็นไทย ความเป็นพลเมืองที่ดีของชาติ การดำรงชีวิต และการประกอบอาชีพ ตลอดจนเพื่อการศึกษาต่อ

ให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานมีหน้าที่จัดทำสารของหลักสูตรตามวัตถุประสงค์ในวรรคหนึ่ง ในส่วนที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชนและสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่น คุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ

มาตรา 28 หลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ รวมทั้งหลักสูตรการศึกษาสำหรับบุคคลตาม มาตรา 10 วรรคสอง วรรคสาม และวรรคสี่ ต้องมีลักษณะหลากหลาย ทั้งนี้ ให้จัดตามความเหมาะสม ของแต่ละระดับโดยมุ่งพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลให้เหมาะสมแก่วัยและศักยภาพ

สาระของหลักสูตร ทั้งที่เป็นวิชาการ และวิชาชีพ ต้องมุ่งพัฒนานคนให้มีความสมดุล ทั้งด้าน ความรู้ ความคิด ความสามารถ ความดีงาม และความรับผิดชอบต่อสังคม

สำหรับหลักสูตรการศึกษาระดับอุดมศึกษา นอกจากคุณลักษณะในวรรคหนึ่ง และวรรคสอง แล้วยังมีความมุ่งหมายเฉพาะที่จะพัฒนาวิชาการ วิชาชีพขั้นสูงและการค้นคว้า วิจัย เพื่อพัฒนาองค์ ความรู้และพัฒนาสังคม

มาตรา 29 ให้สถานศึกษาร่วมกับบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครอง ส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบัน สังคมอื่น ส่งเสริมความเข้มแข็งของชุมชนโดยจัดกระบวนการเรียนรู้ภายในชุมชน เพื่อให้ชุมชนมี การจัดการศึกษาอบรม มีการแสวงหาความรู้ ข้อมูล ข่าวสาร และรู้จักเลือกสรรภูมิปัญญาและวิทยาการ ต่าง ๆ เพื่อพัฒนาชุมชนให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการ รวมทั้งหาวิธีการสนับสนุน ให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การพัฒนา ระหว่างชุมชน

มาตรา 30 ให้สถานศึกษาพัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ รวมทั้งการ ส่งเสริมให้ผู้สอนสามารถวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนในแต่ละระดับการศึกษา

หมายเหตุ :- เหตุผลในการประกาศใช้พระราชบัญญัติฉบับนี้ คือ โดยที่รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย กำหนดให้รัฐต้องจัดการศึกษาอบรม และสนับสนุนให้เอกชนจัดการศึกษาอบรมให้เกิดความรู้คู่ คุณธรรม จัดให้มีกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษาแห่งชาติ ปรับปรุงการศึกษาให้สอดคล้องกับความ เปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจและสังคม สร้างเสริมความรู้และปลูกฝังจิตสำนึกที่ถูกต้องเกี่ยวกับการเมือง การปกครองในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข สนับสนุนการค้นคว้าวิจัย ในศิลปวิทยาการต่าง ๆ เร่งรัดการศึกษาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเพื่อการพัฒนาประเทศ พัฒนา วิชาชีพครู และส่งเสริมภูมิปัญญาท้องถิ่น ศิลปะและวัฒนธรรมของชาติ รวมทั้งในการจัดการศึกษา ของรัฐ ให้คำนึงถึงการมีส่วนร่วมขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นและเอกชน ตามที่กฎหมายบัญญัติ และให้ความคุ้มครองการจัดการศึกษาอบรมขององค์กรวิชาชีพและเอกชนภายใต้การกำกับดูแลของ รัฐ ดังนั้น จึงสมควรมีกฎหมายว่าด้วยการศึกษาแห่งชาติ เพื่อเป็นกฎหมายแม่บทในการบริหารและ

จัดการการศึกษาอบรมให้สอดคล้องกับบทบัญญัติของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยดังกล่าว จึงจำเป็นต้องตราพระราชบัญญัตินี้

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 16[๑๖]

หมายเหตุ :- เหตุผลในการประกาศใช้พระราชบัญญัติฉบับนี้ คือ เนื่องจากรัฐบาลมีนโยบายปฏิรูประบบราชการ โดยให้แยกภารกิจเกี่ยวกับงานด้านศิลปะและวัฒนธรรม ไปจัดตั้งเป็นกระทรวงวัฒนธรรม และโดยที่เป็นการสมควรปรับปรุงการบริหารและการจัดการศึกษาของเขตพื้นที่การศึกษา ประกอบกับสมควรให้มีคณะกรรมการการอาชีวศึกษาทำหน้าที่พิจารณาเสนอแนะนโยบาย แผนพัฒนา มาตรฐาน และหลักสูตรการอาชีวศึกษาทุกระดับที่สอดคล้องกับความต้องการตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ และแผนการศึกษาแห่งชาติ สนับสนุนทรัพยากร ติดตามตรวจสอบ และประเมินผล การจัดการอาชีวศึกษาด้วย จึงจำเป็นต้องตราพระราชบัญญัตินี้

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553 17[๑๗]

หมายเหตุ :- เหตุผลในการประกาศใช้พระราชบัญญัติฉบับนี้ คือ โดยที่การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วยการศึกษาระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา ซึ่งมีระบบการบริหารและการจัดการศึกษาของทั้งสองระดับรวมอยู่ในความรับผิดชอบของแต่ละเขตพื้นที่การศึกษา ทำให้การบริหาร และการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานเกิดความไม่คล่องตัวและเกิดปัญหาการพัฒนาการศึกษา สมควร แยกเขตพื้นที่การศึกษาออกเป็นเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาและเขตพื้นที่ศึกษามัธยมศึกษา เพื่อให้การบริหารและการจัดการศึกษามีประสิทธิภาพ อันจะเป็นการพัฒนาการศึกษาแก่นักเรียน ในช่วงชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษาให้สัมฤทธิ์ผลและมีคุณภาพยิ่งขึ้น จึงจำเป็นต้องตราพระราช บัญญัตินี้

16[๑๖] ราชกิจจานุเบกษา เล่ม 119 /ตอนที่ 123 ก/หน้า 16/19 ธันวาคม 2545

17[๑๗] ราชกิจจานุเบกษา เล่ม 127/ตอนที่ 45 ก/หน้า 1/22 กรกฎาคม 2553

ภาคผนวก ข

ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้

แผนการจัดการเรียนรู้

แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง Can you remember?

หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง can you remember? รหัสวิชา อ 16101 รายวิชาภาษาอังกฤษ

กลุ่มสาระการเรียนรู้ ภาษาต่างประเทศ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เวลาเรียน 4 ชั่วโมง

สอนวันที่ 3-10 พฤษภาคม 2555

ครูผู้สอน นางนงลักษณ์ เอนกนันท์

1. มาตรฐานการเรียนรู้/ตัวชี้วัด

สาระที่ 1 ภาษาเพื่อการสื่อสาร

มาตรฐาน ต 1.1 เข้าใจและตีความเรื่องที่ฟังและอ่านจากสื่อประเภทต่าง ๆ และแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล

- ตัวชี้วัด
1. ปฏิบัติตามคำสั่ง คำขอร้อง และคำแนะนำที่ฟังและอ่าน
 2. เลือก/ระบุประโยค หรือข้อความสั้น ๆ ตรงตามภาพ หรือเครื่องหมายที่อ่าน
 3. บอกใจความสำคัญและตอบคำถามจากการฟังและอ่านบทสนทนา นิทานง่าย ๆ

และเรื่องเล่า

มาตรฐาน ต 1.2 มีทักษะการสื่อสารทางภาษาในการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร แสดงความรู้สึกและความคิดเห็นอย่างมีประสิทธิภาพ

- ตัวชี้วัด
1. การพูด/เขียนโต้ตอบในการสื่อสารระหว่างบุคคล
 2. ใช้คำสั่ง คำขอร้อง และให้คำแนะนำ
 3. พูดและเขียนเพื่อขอและให้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง เพื่อน ครอบครัว และเรื่องใกล้ตัว
 4. พูด/เขียนแสดงความรู้สึกของตนเอง เกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ ใกล้ตัว กิจกรรมต่าง ๆ

พร้อมทั้งให้เหตุผลสั้น ๆ ประกอบ

มาตรฐาน ต 1.3 นำเสนอข้อมูลข่าวสาร ความคิดรวบยอด และความคิดเห็นในเรื่องต่าง ๆ โดยการพูด และการเขียน

ตัวชี้วัด 1. พูด/เขียน ให้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง เพื่อน และสิ่งแวดล้อมใกล้ตัว

สาระที่ 2 ภาษาและวัฒนธรรม

มาตรฐาน ต 2.1 เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา และนำไปใช้ได้ อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ

ตัวชี้วัด 1. ใช้ถ้อยคำ น้ำเสียง และกิริยาท่าทางสุภาพ เหมาะสมตามมารยาทสังคมและวัฒนธรรม
ของเจ้าของภาษา

2. เข้าร่วมกิจกรรมทางภาษาและวัฒนธรรมตามความสนใจ

สาระที่ 4 ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก

มาตรฐาน ต 4.1 ใช้ภาษาต่างประเทศในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งในสถานศึกษา ชุมชน และสังคม

ตัวชี้วัด 1. ใช้ภาษาสื่อสารในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนและสถานศึกษา

2. จุดประสงค์การเรียนรู้

2.1 พูดถามและตอบข้อมูลง่าย ๆ เกี่ยวกับตนเองได้

2.2 บอกความหมายของประโยคคำสั่งตามที่กำหนดได้

2.3 ร้องเพลงตรงตามจังหวะที่กำหนดได้

3. สาระสำคัญ/ความคิดรวบยอด

การทบทวนคำศัพท์และประโยคที่เรียนมาแล้ว การถามและตอบข้อมูลส่วนตัว ประโยคคำสั่ง
ขอร้อง และขออนุญาต ทำให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาอังกฤษสื่อสารในชีวิตประจำวันได้

4. สาระการเรียนรู้

4.1 สาระการเรียนรู้แกนกลาง

- บทสนทนาที่ใช้ในการทักทาย
- ประโยคคำถามและคำตอบ
- ประโยคคำสั่ง ขอร้อง และขออนุญาตที่ใช้ในห้องเรียน เช่น

Point to _____.

Open your book, etc.

- การใช้ภาษาในการฟัง/พูดในสถานการณ์ง่าย ๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน
- กิจกรรมทางภาษาและวัฒนธรรม เช่น การร้องเพลง
- มารยาททางสังคมและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา

4.2 สารการเรียนรู้ท้องถิ่น

5. สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน

5.1 ความสามารถในการสื่อสาร

5.2 ความสามารถในการคิด

- การคิดอย่างสร้างสรรค์

5.3 ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต

6. คุณลักษณะอันพึงประสงค์

- มีวินัย
- ใฝ่เรียนรู้

7. ชิ้นงาน/ภาระงาน

- การพูด/ถาม-ตอบข้อมูลง่าย ๆ เกี่ยวกับตัวเอง
- การบอกความหมายของประโยคคำสั่ง
- การร้องเพลงให้ตรงตามจังหวะ

8. การวัดและประเมินผล

หลักฐานการเรียนรู้	วิธีการ	เครื่องมือ	เกณฑ์
กิจกรรมพัฒนาการเรียนรู้	การประเมินระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ - ประเมินการทำแบบฝึกหัด - สังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ในช่วงการทำกิจกรรม	แบบประเมินทักษะทางภาษา	ความถูกต้องจากการทำแบบฝึกหัดในหนังสือเรียน

หลักฐานการเรียนรู้	วิธีการ	เครื่องมือ	เกณฑ์
พฤติกรรมที่แสดงในห้องเรียน	การประเมินหลังเรียน - ประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์	ประเมิน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ 8 ด้าน	เกณฑ์การให้คะแนน 4= พฤติกรรมที่ปฏิบัติชัดเจนมากและบ่อยครั้ง สม่ำเสมอ 3= พฤติกรรมที่ปฏิบัติชัดเจนและสม่ำเสมอ 2= พฤติกรรมที่ปฏิบัติชัดเจนและบ่อยครั้ง 1= พฤติกรรมที่ปฏิบัติบางครั้ง
กิจกรรมรวบยอด	การประเมินชิ้นงาน/ภาระงาน (รวบยอด) - ประเมินการพูดถาม-ตอบ ข้อมูลง่าย ๆ เกี่ยวกับตนเอง - ประเมินการบอกความหมายของประโยคคำสั่ง - ประเมินการร้องเพลงตรงตามจังหวะ	แบบประเมินชิ้นงาน	เกณฑ์การให้คะแนน 4= ดีมาก 3= ดี 2= พอใช้ 1= ควรปรับปรุง

9. กิจกรรมการเรียนรู้

❖ กิจกรรมนำผู้การเรียนรู้

- ครูและนักเรียนทักทายกันในชั้นเรียน ดังนี้

Teacher: Good morning (afternoon).

Students: I'm fine, thank you.

ครูสุภาพชายหาดและทะเล แล้วบอกนักเรียนว่า

Teacher: I went to Phuket during the vacation.

Where did you go? Can you remember?

Students: Chiang-mai, Pattaya, Bangsaen, Rayong, Bangkok, Singapore, etc.

Teacher: Well don!

2. ครูเขียนประโยค Can you remember? บนกระดาน อ่านออกเสียง แล้วให้นักเรียนอ่านตาม
ดัง ๆ พร้อมกัน แล้วช่วยกันบอกความหมายว่า “คุณจำได้ไหม” ครูสุ่มถามนักเรียนทีละคน (2-3 คน)

Teacher: ?

Student: I went to Disney Land in Hong Kong.

3. ครูบอกนักเรียนว่า ในบท Starter นี้ จะเป็นการทบทวนคำศัพท์ และประโยคคำสั่งที่นักเรียนจำเป็น
ต้องเข้าใจในชั้นเรียน การตอบคำถาม (Wh-Questions) ทบทวนการใช้ tense ต่าง ๆ และการร้องเพลง

❖ กิจกรรมพัฒนาการเรียนรู้

1. นักเรียนดูภาพต่าง ๆ ในหนังสือเรียน หน้า 2 ข้อ 1 *What can you see?* ครูชี้ทีละภาพ แล้วให้
นักเรียนบอกว่าเป็น ภาพอะไร

Teacher: What's this?

Student: It's breakfast.

KEY	breakfast	airport	football players	Sydney Opera House
Subjects	water the plants	desert	blue whale	

ครูเขียนเฉลยคำตอบบนกระดาน แล้วให้นักเรียนอ่านออกเสียงตามครู จากนั้นสุ่มนักเรียน 2-3 คน
อ่านคำศัพท์พร้อมกันอีกครั้ง

2. ครูถามนักเรียนว่า รูปภาพที่นักเรียนเห็นข้างต้นเกี่ยวข้องกับวิชาภาษาอังกฤษ นักเรียนตอบ
ว่าเป็นหัวข้อเรื่อง ที่ได้เรียนไปแล้ว และบางเรื่องที่กำลังจะได้เรียนในชั้น ป. 6

3. ครูบอกนักเรียนว่า ต่อไปนี้นักเรียนจะเรียนร้องเพลงที่เกี่ยวข้องกับกฎระเบียบภายในห้องเรียน เพลงนี้ได้แก่ เพลง Can you remember? ครูให้นักเรียนดูภาพประกอบของเพลง ซึ่งอยู่ด้านขวามือ 2 ภาพ แล้วถามนักเรียนว่า

Teacher: What are they doing? (ใช้ภาพแรก)

Students: They are raising their hands.

Teacher: What is she doing? (ใช้ภาพนักเรียนกำลังอ่านหนังสือ)

Students: She is reading.

นักเรียนทุกคนปิดหนังสือเรียนเพื่อให้ฟังเพลงอย่างตั้งใจ ครูเปิด CD/Track 1 เพลง Can you remember? ให้นักเรียนฟัง 2 รอบ

Song

Can you remember?

Can you remember?

What subjects you've got at school?

Science, maths, art, music and history.

Can you remember?

What words you've learned at school?

Food, animal, places and occupations.

Can you remember?

We have to obey the rules.

The rules, the rules, the rules of the classroom.

ครูถามนักเรียนว่า ได้ยินคำศัพท์อะไรบ้าง ให้นักเรียนช่วยกันตอบ เช่น science, maths, art, music, history, food, animals, places, etc. นักเรียนเปิดหนังสือเรียน หน้า 2 ข้อ 2 Sing along. เพื่อดูเนื้อหาของเพลง Can you remember? นักเรียนอ่านตามครูทีละวรรค แล้วช่วยกันแปลความหมาย นักเรียนฝักร้องเพลงตาม CD โดยครูเปิด CD อีกหลาย ๆ ครั้ง เพื่อให้นักเรียนร้องเพลงตามจนคล่อง จากนั้นจึงร้องเพลงโดยพร้อมเพรียงกัน ครูสุ่มเรียกนักเรียนเป็นกลุ่ม กลุ่มละ 3 คน ให้ขึ้นขึ้นร้องเพลง Can

you remember? พร้อม ๆ กัน โดยร้องทีละกลุ่ม แล้วให้เพื่อนในชั้นลงคะแนนเสียงว่า กลุ่มใดร้องเพลงได้ดีที่สุด

4. นักเรียนดูภาพประกอบในหนังสือเรียน หน้า 3 ข้อ 3 หัวข้อ **Look and match.** ครูให้นักเรียนทำงานกับเพื่อนที่ตนชอบ (pair work) เพื่อพิจารณาภาพต่าง ๆ โดยเรียงทวนเข็มนาฬิกาว่า บุคคลในภาพกำลังทำอะไร ครูอ่านประโยคคำสั่งทั้ง 8 ประโยค แล้วให้นักเรียนทุกคนอ่านตาม โดยให้ชี้ตามทีละข้อ

1. Point to _____.
2. Open your book.
3. Listen carefully.
4. Line up.
5. Raise your hand.
6. Look at this.
7. Read after me.
8. Be quiet.

นักเรียนคู่เดิมจับคู่ประโยคกับรูปภาพให้ถูกต้องจากนั้นให้นักเรียนช่วยกันเฉลยคำตอบ

<u>KEY</u>	1.c	2.a	3.e	4.h
	5.b	6.d	7.f	8.g

5. ครูทดสอบความเข้าใจของนักเรียนในการฟังประโยคคำสั่ง โดยให้นักเรียนในชั้นทุกคนยืนขึ้น แล้วปฏิบัติตามคำสั่งของครูทีละคู่ คู่ใดปฏิบัติตามคำสั่งได้ถูกต้องให้นั่งลง

Teacher: Listen carefully.

Sri & Som: ใช้มือป้องหู (แล้วนั่งลง)

Teacher: Be quiet.

Paul & Pin: เอามือปิดปาก (แล้วนั่งลง)

Teacher: Line up.

Dang & Joy: ยืนต่อแถว (แล้วนั่งลง)

Teacher: Read after me. (ครูอ่าน 1 ประโยคในหนังสือ)

Noi & Nid: ทำท่าเล็กน้อย (ง ง) ทำตามคำสั่งไม่ได้ จึงต้องยืนต่อไป ฯลฯ

หมายเหตุ: เมื่อนักเรียนปฏิบัติตามคำสั่งได้ถูกต้อง ครูพูดชมเชยนักเรียนด้วยคำว่า

Good!- ดี Very good!- ดีมาก Excellent!- เกือบ

Well done!- ทำดีมาก Perfect!- วิเศษ Good job!- ทำงานดีมาก

6. ครูสุภาพการไปเที่ยวภูเก็ตในช่วงโรงเรียนปิดเทอมฤดูร้อนกับลูกชาย แล้วถามนักเรียนว่า

Teacher: Where was I last summer?

Students: Phuket.

Teacher: Who was with me? (ครูชี้ที่ภาพลูกชายอายุ 8 ขวบ)

Students: Your son.

Teacher: Was it fun?

Students: Yes,..... หรือ No,.....

ครูอธิบายขยายความแก่นักเรียนว่า

Teacher: I was at Phuket last summer. My son went with me. I was happy and it was fun. But sometimes I was not happy because it was very hot. Things were expensive. And my son was very naughty.

ครูเรียก ด.ญ.สุดา ให้ขึ้นชั้น (สุดาเป็นเด็กเก่งภาษาอังกฤษ และได้ฝึกพูดกับครูมาก่อน)

Teacher: Suda, where were you last summer?

Suda: I was in Bangsaen.

Teacher: Who was with you?

Suda: I was with my father and mother.

Teacher: Was it fun?

Suda: Yes, it was.

Teacher: When was your first day back to school?

Suda: Today, May 18th. (อ่านว่า May the eighteenth.)

Teacher: Perfect! Sit down.

นักเรียนเปิดหนังสือเรียน หน้า 3 ข้อ 4 *Answer the questions.* แล้วอ่านประโยคคำถามทั้ง 4 ประโยคพร้อม ๆ กัน และช่วยกันแปล

❖ กิจกรรมรวบยอด

นักเรียนแต่ละคนเขียนคำตอบลงในหนังสือเรียน (Individual work) ครูสุ่มตรวจ 4-5 คน โดยครูให้นักเรียนที่เก่งช่วยนักเรียนที่อ่อน จากนั้นนักเรียนแต่ละคนฝึกอ่านประโยคคำถามและคำตอบของตนจนคล่อง แล้วฝึกถาม-ตอบกับเพื่อนข้างเคียง

นักเรียนแต่ละคนทำแบบฝึกหัด ใน workbook ของตนเอง เสร็จแล้ว เปลี่ยนกันถาม-ตอบกับเพื่อนข้าง ๆ

10. สอดคล้องกับหลักเศรษฐกิจพอเพียง

ความพอประมาณ-

ความมีเหตุผล-

มีภูมิคุ้มกัน-

11. สื่อ/แหล่งการเรียนรู้

1. หนังสือเรียน Smile ป. 6
2. แบบฝึกหัด Smile ป. 6
3. Audio CD Smile ป. 6

บันทึกหลังการสอน

ผลการสอน

นักเรียน เรียนรู้คำศัพท์ได้ดี เพราะเป็นคำศัพท์เก่าจาก ป. 5 แต่นักเรียนไม่เข้าใจเรื่อง *V. to be* และการเปลี่ยนเป็น *V.2* นักเรียนสามารถปฏิบัติตามคำสั่งได้ดี

อุปสรรคและแนวทางแก้ไข

สอนนักเรียนใหม่ ตั้งแต่การเปลี่ยน *V. to be* ให้เป็น *V. 2* และฝึกนักเรียนท่องศัพท์ทุกอาทิตย์

ข้อเสนอแนะ

ทางโรงเรียนควรมีห้องที่ใช้ฝึกทักษะการฟังภาษาอังกฤษ



ภาคผนวก ค

ตัวอย่างหัวข้อการสัมภาษณ์ทั่วไป

ส่วนที่ 1 ข้อคำถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนบุคคล

- 1) ท่านชื่ออะไร อายุเท่าไร
- 2) ท่านเกิดที่ไหน ปัจจุบันพักอาศัยที่ไหน เดินทางมาโรงเรียนอย่างไร
- 3) ท่านได้รับการอบรมจากครอบครัวอย่างไรบ้างในแง่ของการดำเนินชีวิต การศึกษาและอื่น ๆ

- 4) ท่านจบการศึกษาระดับใด
- 5) ท่านมีประสบการณ์การทำงานจากที่ใดบ้าง
- 6) ใครมีส่วนสำคัญในการผลักดันให้ท่านสนใจในอาชีพนี้
- 7) ทำไมท่านเลือกเข้ามาทำงานที่โรงเรียนนี้ และปัจจุบันท่านมีอายุงานกี่ปี
- 8) ท่านรู้สึกอย่างไรกับการทำงานในโรงเรียนนี้
- 9) ขณะนี้ท่านดำรงตำแหน่งใดในโรงเรียน
- 10) โดยปกติ นอกเหนือเวลางาน ท่านมักทำกิจกรรมหรืองานอดิเรกอะไรบ้าง

ส่วนที่ 2 ข้อคำถามแนวทางการจัดการสร้างความรู้

- 1) อยากให้ท่านเล่าประสบการณ์การสอน บทบาทของการเป็นผู้สอน และการมีส่วนร่วมในการจัดแนวทางการเรียน การสอนที่ผ่านมา
- 2) ผู้ที่มีส่วนสำคัญในการจัดการเรียนรู้ภายในโรงเรียนคือใครบ้าง
- 3) ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรเกี่ยวกับกระบวนการสร้างความรู้โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ค้นหาคำตอบด้วยตนเอง จากการทำงานเป็นกลุ่ม และจากประสบการณ์ที่ผ่านมาของผู้เรียนเอง
- 4) ท่านและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในโรงเรียนมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางนี้หรือไม่อย่างไร
- 5) ท่านในฐานะผู้สอนได้มีการส่งเสริมในการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ที่น่าสนใจแก่ผู้เรียนเพื่อกระตุ้นและสร้างความน่าสนใจต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างไร
- 6) ท่านคิดอย่างไรกับกระบวนการเรียนรู้ที่ดีต้องสัมพันธ์กับการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น
สิ่งแวดล้อม ชุมชน

7) ในการจัดการเรียนการสอน ท่านได้มีการคำนึงถึงความเหมือนหรือแตกต่างกันของผู้เรียนในด้าน สังคม เศรษฐกิจ รูปลักษณะภายนอก ความรู้ความสามารถ หรือไม่ (ถ้ามี) ท่านใช้กลยุทธ์หรือวิธีการจัดการปัญหาเรื่องนี้อย่างไร

8) เมื่อผู้เรียนพบปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขด้วยตนเองหลังจากการลงมือปฏิบัติแล้ว ผู้สอนได้เข้ามามีบทบาท หรือช่วยจัดการสิ่งเหล่านี้ได้อย่างไร

9) การเรียนรู้ในห้องเรียน และการเรียนรู้นอกห้องเรียน การเรียนรู้ทั้งสองอย่างนี้ ผู้สอนได้มีการเชื่อมโยงกันอย่างไร เพื่อให้ผู้เรียน นำไปใช้ได้ในชีวิตประจำวันได้จริง

10) บรรยากาศการเรียน การสอนมีการนำอุปกรณ์ หรือเครื่องมือเข้ามาช่วยในการเรียนการสอนบ้างหรือไม่ (ถ้ามี)เป็นอย่างไร

11) ในบทบาทของผู้สอน ท่านได้มีการจัดขั้นตอนการเรียนรู้โดยมุ่งเน้นที่ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองอย่างไร

12) ทางโรงเรียนมีการจัดบรรยากาศและสภาพแวดล้อมทั้งทางกายภาพ เช่น ตัวอาคาร สนาม มุมต่าง ๆ ในห้องเรียน และสภาพแวดล้อมทางจิตสังคม เช่น ผู้สอน ความสัมพันธ์ของเพื่อนในชั้นเรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพอย่างไร

13) ที่ผ่านมาผู้สอนมีการเข้าร่วมทำกิจกรรมใดกับชุมชน หรือกับโรงเรียนเป็นประจำบ้าง

14) ผลที่ได้จากการเข้าร่วมกิจกรรมแต่ละกิจกรรมเป็นอย่างไร ส่งผลต่อตัวผู้สอน ผู้เรียน สังคม หรือเกิดการปรับปรุงพัฒนาในด้านใด

15) ทางโรงเรียนมีการทำกิจกรรมร่วมกับชุมชนหรือไม่ ในการพัฒนาหรือร่วมกันจัดทำกระบวนการเรียน การสอนเพื่อเสริมสร้างความเข้มแข็งในการศึกษาให้เกิดในชุมชนอย่างไร

ภาคผนวก ง

ตัวอย่างแบบสัมภาษณ์เพื่อข้อมูลการจัดการสร้างความรู้

การให้ความหมายและหลักการการจัดการสร้างความรู้: ความหมายและหลักการ

- การจัดการสร้างความรู้มีความหมายและหลักการว่าอย่างไร
- ท่านเข้าใจว่าอย่างไร
- ท่านปฏิบัติอย่างไร

การออกแบบการจัดการสร้างความรู้: การกำหนดขั้นตอน

- ท่านออกแบบการจัดการสร้างความรู้อย่างไร
- เพราะอะไร
- ท่านปฏิบัติอย่างไร

การออกแบบการจัดการสร้างความรู้: การกำหนดหลักสูตร

- ท่านกำหนดหรือใช้หลักสูตรจากที่ไหน อย่างไร
- เพราะอะไร
- ท่านปฏิบัติอย่างไร

การออกแบบการจัดการสร้างความรู้: การวัดและประเมินผล

- ท่านวัดและประเมินผลอย่างไร
- เพราะอะไร
- ท่านปฏิบัติอย่างไร

การออกแบบการจัดการสร้างความรู้: การจัดบรรยากาศ

- ท่านจัดบรรยากาศการสร้างความรู้อย่างไร
- เพราะอะไร
- ท่านปฏิบัติอย่างไร



ประวัติผู้เขียน

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ	นายอลันด์ คงไทย
วัน เดือน ปี เกิด	9 กรกฎาคม 2517
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	เลขที่ 461 หมู่ 5 บ้านระเบียงชมฟ้า ตำบลท่าสุด อำเภอเมือง จังหวัดเชียงราย 57100
ประวัติการศึกษา	
2547	ปริญญาโท ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต ภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยนเรศวร
2540	ปริญญาตรี ศิลปศาสตรบัณฑิต ภาษาอังกฤษ-บริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยกรุงเทพ
ประวัติการทำงาน	
2548-ปัจจุบัน	อาจารย์ประจำสำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง จังหวัดเชียงราย
2546-2547	อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาทั่วไป (ภาษาอังกฤษ) มหาวิทยาลัยแม่โจ้-แพร่เฉลิมพระเกียรติ จังหวัดแพร่
2545-2546	อาจารย์ผู้ช่วย คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร จังหวัดพิษณุโลก
2540-2544	ครูประจำกลุ่มสาระวิชาภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ) โรงเรียนลาซาลโชติรวินครสวรรค์ จังหวัดนครสวรรค์
2540	พนักงานและผู้ประสานงานหลักสูตร เนชั่นมัลติมีเดียกรุ๊ป (The School of Communication and Language)