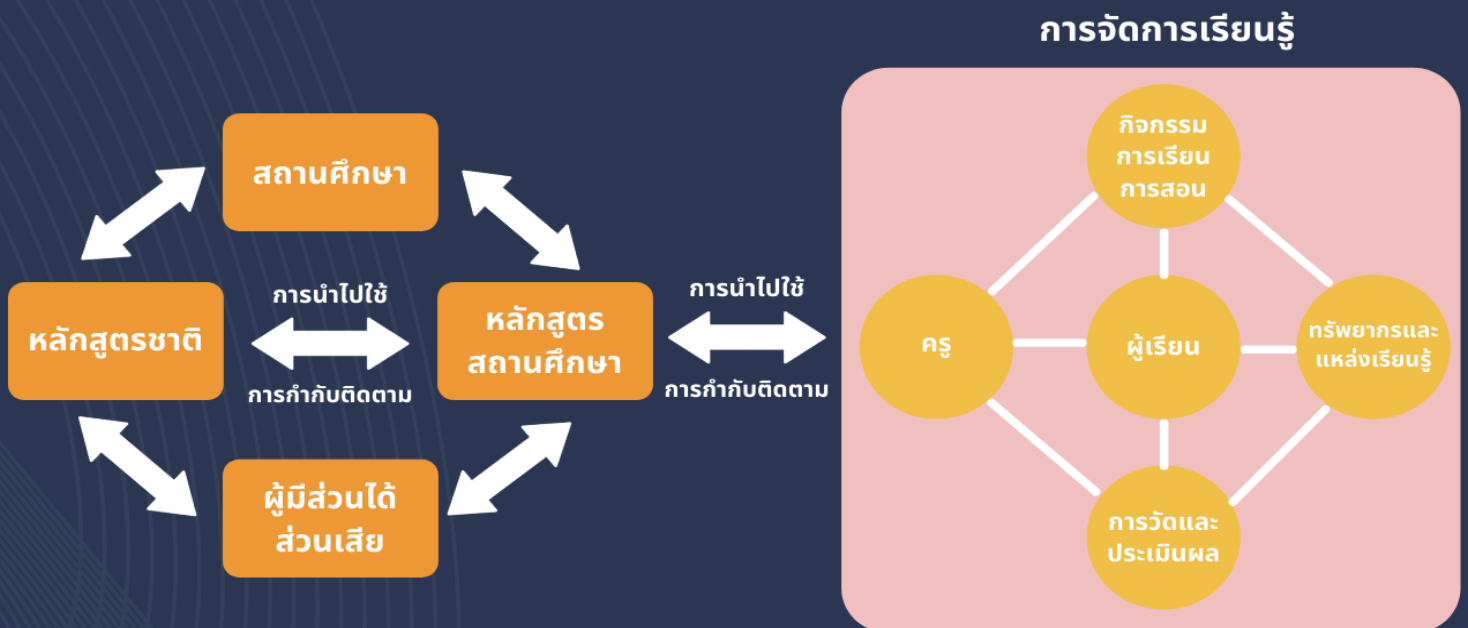


การศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ข้อมูล การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เกี่ยวกับ การพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ในต่างประเทศที่จัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพ



โดย

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ได้รับทุนสนับสนุนจาก

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

สิงหาคม 2564

ลิขสิทธิ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

รายงานฉบับสมบูรณ์
การศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ข้อมูลการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน
ที่เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้
ในต่างประเทศที่จัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพ

โดย
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ได้รับทุนสนับสนุนจาก
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
สิงหาคม 2564
ลิขสิทธิ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

บทสรุปผู้บริหาร

การพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของแต่ละประเทศมีแนวทางการดำเนินงานและกลไกที่แตกต่างกันตามนโยบาย ทรัพยากร และบริบทของแต่ละประเทศ สำหรับประเทศไทยนั้น การดำเนินงานที่สำคัญเรื่องหนึ่งคือการปรับปรุงกฎหมายแม่บทสำหรับการบริหารและการจัดการศึกษา โดยมีการร่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ... ซึ่งกำหนดแนวทางและกลไกใหม่ ๆ สำหรับการพัฒนาคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานหลายเรื่อง ตลอดจนกำหนดให้มีการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่มีอำนาจหน้าที่ในการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ สำหรับเด็กก่อนวัยเรียนจนจบการศึกษาภาคบังคับทั้งกระบวนการ ทั้งนี้ เพื่อให้การดำเนินงานในอนาคตของสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้เกิดประสิทธิผล จำเป็นต้องมีการศึกษาและทบทวนองค์ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับแนวทางหรือการดำเนินงานพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ ข้อค้นพบดังกล่าวจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งสำหรับการออกแบบสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศไทยต่อไป

การดำเนินงานโครงการ “การศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ข้อมูลการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในต่างประเทศที่จัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพ” มีวัตถุประสงค์ 2 ข้อ คือ 1) เพื่อศึกษาบริบทและการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ และ 2) เพื่อศึกษาลักษณะและอำนาจหน้าที่ของหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยใช้การวิจัยเอกสาร ทั้งที่เป็นสื่อสิ่งพิมพ์และเอกสารอิเล็กทรอนิกส์ที่สืบค้นได้และเป็นภาษาอังกฤษ เกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศที่มีผลการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ ซึ่งคัดเลือกจากผลการทดสอบ Programme for International Student Assessment (PISA) ในปี ค.ศ. 2018 รวมทั้งหมด 7 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี แคนาดา (รัฐบริติชโคลัมเบีย) ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ ออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย

ผลการศึกษามีดังนี้

1. บริบทและการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

จากการศึกษาการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของ 7 ประเทศ พบว่า ทุกประเทศมีการจัดการศึกษาแบบกระจายอำนาจ โดยส่วนใหญ่ใช้รูปแบบของการโอนอำนาจ มีการกระจายอำนาจในการบริหารเป็นลำดับ โดยมีหน่วยงานส่วนกลางที่รับผิดชอบการบริหารจัดการในระดับประเทศ และมีหน่วยงาน

ระดับภูมิภาคหรือระดับท้องถิ่นรับผิดชอบการบริหารจัดการในภูมิภาคหรือท้องถิ่น ในส่วนของหลักสูตรระดับชาติ ฉบับปัจจุบันของแต่ละประเทศ เป็นหลักสูตรที่เน้นการพัฒนาสมรรถนะสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตของผู้เรียน ในอนาคต โดยมีเป้าหมายในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เน้นการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม ทั้งทางด้านสติปัญญา ร่างกาย และจิตใจ

ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของแต่ละประเทศจะริเริ่มจากหน่วยงานส่วนกลาง โดยรอบเวลาของการปรับหลักสูตรในแต่ละประเทศมีความแตกต่างกัน ส่วนใหญ่มีการกำหนดกรอบระยะเวลาไว้ชัดเจน เช่น ทุก ๆ 10 ปี ในขณะที่บางประเทศดำเนินการปรับหลักสูตรตามนโยบายทางการเมืองในแต่ละช่วง โดยหลักการที่ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติมีความสอดคล้องกัน คือ การรับฟังความคิดเห็นและการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และการใช้ข้อมูลและผลการวิจัยทางการศึกษาในการกำหนดแนวทางการพัฒนาหลักสูตร สำหรับการนำหลักสูตรไปใช้ ทุกประเทศให้ความสำคัญกับการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาที่สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา ผู้เรียน และท้องถิ่น โดยในหลายประเทศมีการจัดสรรงบประมาณสำหรับการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาโดยเฉพาะ นอกจากนี้ พบว่าในทุกประเทศมีการดำเนินการวิจัยเพื่อติดตามผลการใช้หลักสูตรแต่ละฉบับอย่างต่อเนื่อง และใช้ผลการวิจัยเป็นข้อมูลพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรฉบับใหม่

ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาของแต่ละประเทศ มีแนวทางในการพัฒนาที่แตกต่างกันออกไป กลยุทธ์สำคัญที่ใช้ในหลายประเทศได้แก่ การคัดเลือกและพัฒนาครูให้มีคุณภาพสูง การพัฒนาเทคโนโลยีสารสนเทศและฐานข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษา การประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษา และการให้อิสระหน่วยงานระดับท้องถิ่นและสถานศึกษา

ประเทศที่มีหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่รับผิดชอบโดยตรงในการติดตามผลการจัดการเรียนรู้ และวางแผนพัฒนาหลักสูตรระดับชาติอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ ออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย

ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศที่ทำการศึกษา พบว่ามีปัจจัยร่วมหลายประการ ได้แก่ การเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมในการวางแผนและจัดการศึกษา การมีข้อมูลและสารสนเทศเกี่ยวกับผู้เรียนและการจัดการเรียนรู้ที่เป็นปัจจุบัน ถูกต้อง และสมบูรณ์ และการพัฒนาระบบหรือกระบวนการผลิตและพัฒนาครูให้มีคุณภาพ ในขณะที่อุปสรรคในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของแต่ละประเทศมีความแตกต่างกันไปตามบริบทของประเทศ โดยอุปสรรคสำคัญที่พบในประเทศส่วนใหญ่ ได้แก่ ระยะเวลาในการพัฒนาและการนำหลักสูตรไปใช้ในสถานศึกษาที่สั้นเกินไป และความเข้าใจและความเชื่อของครูเกี่ยวกับแนวคิดของหลักสูตรใหม่

2. ลักษณะและอำนาจหน้าที่ของหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

จากการศึกษาหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ 3 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี สาธารณรัฐฟินแลนด์ และออสเตรเลีย พบว่าหน่วยงานทั้ง 3 หน่วยงาน ได้แก่ KICE ของสาธารณรัฐเกาหลี EDUFI ของสาธารณรัฐฟินแลนด์ และ ACARA ของออสเตรเลีย มีวิสัยทัศน์และพันธกิจหลักในการเป็นหน่วยงานขับเคลื่อนการพัฒนาการจัดการศึกษาของประเทศ โดยทุกองค์กรเป็นองค์กรอิสระที่อยู่ภายใต้การกำกับดูแลของกระทรวงที่รับผิดชอบด้านการจัดการศึกษาและมีอำนาจในการบริหารบุคคลและงบประมาณของตนเอง ในส่วนของหน้าที่ความรับผิดชอบ แต่ละองค์กรมีบทบาทในการสนับสนุนการจัดการศึกษาที่แตกต่างกันบ้าง แต่ทุกองค์กรมีหน้าที่รับผิดชอบที่เหมือนกันคือ การดำเนินการเกี่ยวกับหลักสูตรระดับชาติและการเป็นตัวกลางที่เชื่อมโยงระหว่างหน่วยงานระดับนโยบายกับหน่วยงานภาคปฏิบัติในระบบการศึกษา สำหรับปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการดำเนินงานขององค์กรที่พบในทุกองค์กร คือ การมีเป้าหมายร่วมขององค์กรที่ชัดเจน ความร่วมมือทางวิชาการกับหน่วยงานต่าง ๆ โดยเฉพาะสถาบันอุดมศึกษาและสถาบันผลิตครู การที่องค์กรมีบุคลากรที่มีคุณวุฒิและความเชี่ยวชาญทางการศึกษาในศาสตร์ด้านต่าง ๆ ส่วนอุปสรรคสำคัญที่พบในการทำงานขององค์กรทั้งสามได้แก่ การประสานความร่วมมือให้ทุกภาคส่วนดำเนินงานไปในทิศทางเดียวกันตามที่คาดหวัง ทั้งนี้ เพราะทุกองค์กรมีหน้าที่เสนอแนวทางและสนับสนุนการดำเนินงานของหน่วยงานต่าง ๆ เท่านั้น แต่ไม่ได้มีอำนาจในการสั่งการหน่วยงานอื่น ๆ

จากผลการศึกษาในครั้งนี้ มีข้อเสนอแนะดังนี้

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

การถอดบทเรียนจากต่างประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพในครั้งนี้ อาจไม่สามารถนำข้อค้นพบไปใช้ได้โดยตรงในบริบทของประเทศไทย แต่มีหลายประเด็นที่น่าควรนำไปพิจารณาสำหรับการเตรียมการเบื้องต้นในการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ได้แก่

1. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรมีหน้าที่เป็นคลังความรู้ด้านการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของประเทศ เพื่อสนับสนุนการดำเนินงานด้านการศึกษาของหน่วยงานทั้งภาคนโยบายและภาคปฏิบัติ
2. พันธกิจของสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรครอบคลุมกระบวนการทั้งหมดของการพัฒนาการศึกษา ตั้งแต่การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาและการจัดการเรียนรู้ การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษารวมถึงการวิจัยเพื่อพัฒนาการศึกษา

3. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ จำเป็นต้องมีบุคลากรที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญทั้งในด้านศาสตร์การสอน การพัฒนาหลักสูตร การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ และการวิจัยเพื่อการพัฒนาทางการศึกษา
4. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรมีหน้าที่รับผิดชอบในการจัดทำฐานข้อมูลด้านการศึกษาของประเทศ โดยเฉพาะในเรื่องของผู้เรียน ผลการจัดการเรียนรู้ การดำเนินงานของสถานศึกษา และครู
5. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรจัดทำสารสนเทศเกี่ยวกับหลักสูตรและการดำเนินงานด้านการจัดการเรียนรู้ของประเทศที่เป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
6. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรสนับสนุนให้มีผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพแต่ละประเทศอย่างต่อเนื่อง

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

การเตรียมการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศไทย จำเป็นต้องมีการศึกษาวิจัยหลายระยะ การวิจัยเอกสารในครั้งนี้ทำให้ได้องค์ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการดำเนินงานพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ และการดำเนินงานขององค์กรที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงในเรื่องนี้เท่านั้น

งานวิจัยในระยะที่ 2 อาจเป็นการศึกษาเชิงลึกเกี่ยวกับองค์กรทั้ง 3 องค์กร ได้แก่ KICE ของสาธารณรัฐเกาหลีใต้ EDUFI ของสาธารณรัฐฟินแลนด์ และ ACARA ของออสเตรเลีย จากการศึกษาในครั้งนี้พบว่า องค์กรทั้งสามมีลักษณะและการทำงานที่มีจุดเด่นที่แตกต่างกัน จึงควรศึกษาเชิงลึกเพิ่มเติม โดยอาจใช้การสัมภาษณ์ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการดำเนินงานในองค์กรต่าง ๆ ทั้งนี้ มีข้อเสนอแนะเกี่ยวกับประเด็นที่ควรศึกษาเพิ่มเติมดังนี้ ในกรณีของ KICE ควรศึกษาเกี่ยวกับการวางแผนและการดำเนินงานด้านการวิจัยทางการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในส่วนของการร่วมมือด้านการวิจัยกับหน่วยงานและสถานศึกษาต่าง ๆ สำหรับ EDUFI ควรศึกษาเกี่ยวกับบทบาทขององค์กรในการสนับสนุนการพัฒนาครูประจำการ และ การดำเนินการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติอย่างมีส่วนร่วม ในส่วนของ ACARA ควรศึกษาเกี่ยวกับการจัดหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมของท้องถิ่นและกลุ่มชาติพันธุ์ นอกจากนี้ ควรมีการวิเคราะห์หลักการและเหตุผลของการดำเนินงานในแต่ละกระบวนการขององค์กรแต่ละองค์กร เนื่องจากในการศึกษาครั้งนี้พบว่า แต่ละองค์กรมีขอบเขตงานและกลยุทธ์ในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน

งานวิจัยในระยะที่ 3 ควรดำเนินการวิเคราะห์บริบทและประเด็นปัญหาของการจัดการศึกษาไทยในปัจจุบัน โดยเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาระดับพื้นฐาน

ทั้งนี้ เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นจากการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการเรียนรู้ต่อ
หน่วยงานและองค์กรอื่น ๆ ในระบบการศึกษาของประเทศไทย

คำนำ

รายงานนี้จัดทำขึ้นเพื่อนำเสนอผลการดำเนินงานโครงการ “การศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ข้อมูล การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในต่างประเทศที่จัดการศึกษาอย่าง มีคุณภาพ” ซึ่งได้รับทุนสนับสนุนจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา บริบทและการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศ ที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ และเพื่อศึกษาลักษณะและอำนาจหน้าที่ของหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศ ที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศเหล่านั้น

การดำเนินงานโครงการเป็นการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ในประเทศที่มีการจัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพ ผลการศึกษาทำให้ได้องค์ความรู้เกี่ยวกับบริบทของ การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา การกำกับติดตามการใช้หลักสูตร การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา และหน่วยงานหรือองค์กร ระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

คณะผู้วิจัยหวังเป็นอย่างยิ่งว่าการถอดบทเรียนจากการดำเนินงานในต่างประเทศครั้งนี้จะเป็นความรู้ พื้นฐานเพื่อประกอบการตัดสินใจในการออกแบบสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพ การศึกษาในประเทศไทยอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล รวมถึงเป็นแหล่งอ้างอิงในการศึกษาค้นคว้า ทางวิชาการ สำหรับนักการศึกษา ผู้ปฏิบัติงาน รวมทั้งผู้ที่สนใจทั่วไป เพื่อส่งเสริมการพัฒนาหลักสูตรและคุณภาพ การจัดการเรียนรู้ในประเทศไทยต่อไป

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จุฑารัตน์ วิบูลผล

รองศาสตราจารย์ ดร.ชาตรี ฝ้ายคำตา

ดร.นิภาพร กุลสมบุญ

ดร.ปรินทร์ จิระภัทรศิลป์

สารบัญ

บทสรุปผู้บริหาร	ก
คำนำ	ฉ
สารบัญตาราง	ฎ
สารบัญภาพ	ฐ
บทที่ 1 บทนำ	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	1
วัตถุประสงค์การวิจัย	2
ขอบเขตของการวิจัย	2
นิยามศัพท์	3
กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี	3
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	5
การศึกษาขั้นพื้นฐาน	5
ความหมายของการศึกษาขั้นพื้นฐาน	5
รูปแบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน	5
รูปแบบการกระจายอำนาจทางการศึกษา	7
หลักสูตร	9
ความหมายของหลักสูตร	9
องค์ประกอบของหลักสูตร	10
ประเภทของหลักสูตร	12
แนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตร	13
การพัฒนาหลักสูตร	15
ความหมายของการพัฒนาหลักสูตร	15
แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร	16
บทบาทของบุคคล หน่วยงาน และองค์กรที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตร	21
การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	24
แนวคิดเกี่ยวกับการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	24
บทบาทของบุคคล หน่วยงาน และองค์กรที่เกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้	25
ปัจจัยที่ส่งผลต่อการนำหลักสูตรไปใช้	26

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้	28
ความหมายของคุณภาพการจัดการเรียนรู้	28
แนวทางการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้	38
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	49
ระเบียบวิธีวิจัย	49
การคัดเลือกประเทศที่ศึกษา	49
เครื่องมือวิจัย	53
การสืบค้นและการคัดเลือกข้อมูล	54
การศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูล	55
บทที่ 4 บริบทและการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการ	
การศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ	56
สาธารณรัฐเกาหลี	56
บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ	56
การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	64
การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	67
การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	71
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและ	
การจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐเกาหลี	74
ประเทศแคนาดา	78
บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ	78
การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	80
การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	82
การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	83
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและ	
การจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศแคนาดา	85
ประเทศญี่ปุ่น	85
บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ	85
การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	94
การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	97

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	99
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและ	
การจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศญี่ปุ่น	102
สาธารณรัฐฟินแลนด์	104
บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ	104
การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	108
การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	112
การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	116
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและ	
การจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐฟินแลนด์	119
สาธารณรัฐสิงคโปร์	122
บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ	122
การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	127
การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	130
การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	133
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและ	
การจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐสิงคโปร์	137
ประเทศออสเตรเลีย	139
บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ	139
การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	142
การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	144
การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	146
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและ	
การจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศออสเตรเลีย	148
สาธารณรัฐเอสโตเนีย	149
บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ	149
การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	154
การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	157
การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	160

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและ การจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐเอสโตเนีย	162
สรุปและอภิปรายผล	165
บทที่ 5 หน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบ โดยตรงเกี่ยวกับ การพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้	175
สถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งเกาหลี (Korea Institute for Curriculum and Evaluation)	175
ประวัติความเป็นมา	175
วิสัยทัศน์	175
พันธกิจและเป้าหมาย	175
ค่านิยมหลัก	176
ลักษณะและโครงสร้างองค์กร	176
ความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ๆ ในระบบ	177
อำนาจหน้าที่	178
นโยบายและแผนกลยุทธ์	179
กระบวนการในการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรชาติขององค์กร	180
ขอบข่ายงานวิจัย	183
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน	183
สถาบันเพื่อการศึกษาระดับชาติของฟินแลนด์ (Finnish National Agency For Education)	184
ประวัติความเป็นมา	184
วิสัยทัศน์	185
พันธกิจ	185
ค่านิยมหลัก	185
ลักษณะและโครงสร้างองค์กร	185
ความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ๆ ในระบบ	187
อำนาจหน้าที่	188
นโยบายและแผนกลยุทธ์	188
กระบวนการในการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรชาติขององค์กร	190
ผลผลิตและผลลัพธ์	190
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน	191

ขอบข่ายงานวิจัย	191
หน่วยพัฒนาหลักสูตร การประเมินและรายงานผลแห่งออสเตรเลีย (The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority)	193
ประวัติความเป็นมา	193
วิสัยทัศน์	193
พันธกิจ	193
ค่านิยมหลัก	194
ลักษณะและโครงสร้างองค์กร	194
ความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ๆ ในระบบ	196
อำนาจหน้าที่	196
นโยบายและแผนกลยุทธ์	196
กระบวนการในการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรชาติขององค์กร	198
ผลผลิตและผลลัพธ์	198
ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน	199
ขอบข่ายงานวิจัย	199
สรุปและอภิปรายผล	200
บทที่ 6 บทสรุป	208
ข้อค้นพบสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาระดับขั้นพื้นฐาน	208
ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้	209
ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป	210
บรรณานุกรม	212
ภาคผนวก ก แบบฟอร์มการบันทึกข้อมูล	235
ภาคผนวก ข การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ	237
ภาคผนวก ค การนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้และการกำกับติดตามผลในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ	242
ภาคผนวก ง ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคที่สำคัญในการจัดการศึกษาระดับขั้นพื้นฐานของประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ	247
คณะทำงานโครงการ	252

สารบัญตาราง

ตารางที่ 2.1	รูปแบบการจัดการศึกษาของประเทศต่าง ๆ ทั่วโลก	6
ตารางที่ 2.2	การกระจายอำนาจทางการศึกษาในแต่ละมิติ (จำแนกตามรูปแบบของการกระจายอำนาจ)	8
ตารางที่ 2.3	องค์ประกอบของหลักสูตร	11
ตารางที่ 2.4	เป้าประสงค์ของเป้าหมายที่ 4 ในการพัฒนาอย่างยั่งยืนด้านการศึกษามีคุณภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)	37
ตารางที่ 2.5	แนวทางของเป้าหมายที่ 4 ในการพัฒนาอย่างยั่งยืนด้านการศึกษามีคุณภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)	38
ตารางที่ 3.1	ผลการสอบ PISA ของ 7 ประเทศที่ศึกษาและประเทศไทยในปี ค.ศ. 2018	50
ตารางที่ 4.1	การปฏิรูปการศึกษาในช่วงเวลา 20 ปีที่ผ่านมาของประเทศญี่ปุ่น	88
ตารางที่ 4.2	บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศที่มีการจัดการศึกษามีคุณภาพ	166
ตารางที่ 4.3	หลักสูตรชาติฉบับปัจจุบันของประเทศที่มีการจัดการศึกษามีคุณภาพ	167
ตารางที่ 4.4	แนวทางหรือกลยุทธ์ที่สำคัญที่ประเทศที่มีการจัดการศึกษามีคุณภาพใช้ในการพัฒนาคุณภาพ การจัดการเรียนรู้	172
ตารางที่ 4.5	ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษามีคุณภาพ	174
ตารางที่ 5.1	จำนวนบุคลากรของสถาบัน KICE เดือนธันวาคม ปี ค.ศ. 2020 (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021a)	181
ตารางที่ 5.2	งบประมาณโครงการวิจัยประจำปี ค.ศ. 2020 (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021a)	182
ตารางที่ 5.3	ค่าตอบแทนเฉลี่ยต่อคนต่อปีของบุคลากรประจำช่วงปี ค.ศ. 2017–2021 (All Public Information In-One, 2021)	182
ตารางที่ 5.4	วิสัยทัศน์และพันธกิจของ KICE, EDUFI และ ACARA	201
ตารางที่ 5.5	ขอบข่ายอำนาจหน้าที่ และลักษณะและโครงสร้างขององค์กร ของ KICE, EDUFI และ ACARA	203
ตารางที่ 5.6	อำนาจหน้าที่ของ KICE, EDUFI และ ACARA	204
ตารางที่ 5.7	ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการดำเนินงานของ KICE, EDUFI และ ACARA	207

สารบัญภาพ

ภาพที่ 1.1	กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี	4
ภาพที่ 2.1	Curriculum Spider’s Web (van den Akker, 2003, น. 6)	12
ภาพที่ 2.2	รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Tyler	17
ภาพที่ 2.3	รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Tabá	19
ภาพที่ 2.4	รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Salor, Alexander และ Lewis (Salor et al., 1981 อ้างถึงใน วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554)	20
ภาพที่ 2.5	กรอบแนวคิดของคุณภาพการศึกษา (UNESCO, 2006 อ้างถึงใน Tawil et al., 2012)	30
ภาพที่ 2.6	โมเดลของสถานศึกษาที่เป็นมิตรสำหรับเด็ก (UNICEF, 2005 อ้างถึงใน Tawil et al., 2012)	31
ภาพที่ 2.7	กรอบแนวคิดของ GMR ปี 2005 เพื่อทำความเข้าใจคุณภาพการศึกษา (UNESCO & EFA Global Monitoring Report Team, 2005)	32
ภาพที่ 2.8	โมเดลผ้าของคุณภาพการเรียนรู้ (Nikel & Lowe, 2010)	34
ภาพที่ 2.9	โมเดลของการศึกษาที่มีคุณภาพดี (Tikly, 2011)	35
ภาพที่ 2.10	นโยบายในระบบการจัดการเรียนรู้ (Darling-Hammond, 2017)	40
ภาพที่ 3.1	ผลการสอบ PISA ของ 7 ประเทศที่ศึกษาในด้านทักษะการอ่านตั้งแต่ ปี ค.ศ. 2000 ถึงปี ค.ศ. 2018	51
ภาพที่ 3.2	ผลการสอบ PISA ของ 7 ประเทศที่ศึกษาในด้านทักษะทางคณิตศาสตร์ตั้งแต่ ปี ค.ศ. 2003 ถึงปี ค.ศ. 2018	52
ภาพที่ 3.3	ผลการสอบ PISA ของ 7 ประเทศที่ศึกษาในด้านทักษะทางวิทยาศาสตร์ตั้งแต่ ปี ค.ศ. 2006 ถึงปี ค.ศ. 2018	53
ภาพที่ 4.1	รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐเกาหลี	57
ภาพที่ 4.2	การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตรของสาธารณรัฐเกาหลี	66
ภาพที่ 4.3	กระบวนการออกแบบหลักสูตรของรัฐบริติชโคลัมเบีย	82
ภาพที่ 4.4	รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของประเทศญี่ปุ่น	86
ภาพที่ 4.5	ภาพรวมของหลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับใหม่ของประเทศญี่ปุ่นที่ประกาศเมื่อปี ค.ศ. 2015	91
ภาพที่ 4.6	แนวคิด “Zest for Life” ของการศึกษาประเทศญี่ปุ่น	92

ภาพที่ 4.7	กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตาม การใช้หลักสูตรของประเทศญี่ปุ่น	96
ภาพที่ 4.8	รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐฟินแลนด์	105
ภาพที่ 4.9	กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรชาติ การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตาม การใช้หลักสูตรของสาธารณรัฐฟินแลนด์	109
ภาพที่ 4.10	โครงสร้างการทำงานเพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของฟินแลนด์ (Zwirn et al., 2018)	111
ภาพที่ 4.11	ความสัมพันธ์และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในเรื่องหลักสูตรระดับชาติ หลักสูตรสถานศึกษา วัฒนธรรมของสถาบันการศึกษา การเรียนรู้และการประเมิน	114
ภาพที่ 4.12	รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์	123
ภาพที่ 4.13	รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์	124
ภาพที่ 4.14	โครงสร้างการทำงานเพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์ (Zwirn et al., 2018)	130
ภาพที่ 4.15	กระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของประเทศออสเตรเลีย	143
ภาพที่ 4.16	กระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ของประเทศออสเตรเลีย	146
ภาพที่ 4.17	รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนีย	150
ภาพที่ 4.18	กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้ และการกำกับติดตาม การใช้หลักสูตรของสาธารณรัฐเอสโตเนีย	156
ภาพที่ 4.19	รูปแบบที่จะนำไปสู่การเรียนรู้	158
ภาพที่ 5.1	โครงสร้างองค์กรของสถาบัน KICE (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021c)	177
ภาพที่ 5.2	โครงสร้างและภารกิจของแต่ละหน่วยงานใน EDUFI (ปรับปรุงเมื่อวันที่ 1 ตุลาคม 2564) (EDUFI, 2021)	186
ภาพที่ 5.3	การสนับสนุนงบประมาณระดับก่อนประถมศึกษาและการศึกษาขั้นพื้นฐาน (EDUFI, 2021)	189
ภาพที่ 5.4	รายละเอียดรายจ่ายของโปรแกรม ACARA สำหรับปีสิ้นสุดวันที่ 30 มิถุนายน พ.ศ. 2564)	198
ภาพที่ 5.5	บทบาทขององค์กรในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้และ การกำกับติดตาม	206

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของแต่ละประเทศมีแนวทางการดำเนินงานและกลไกที่แตกต่างกันตามนโยบาย ทรัพยากร และบริบทของแต่ละประเทศ (Akker, 2018; Burns & Köster, 2016; Creese et al., 2016; Gordon et al., 2009; Mills, 2021b) ในประเทศไทย รัฐบาลมีความพยายามในการดำเนินการปฏิรูปการศึกษาในหลายด้าน (ราชกิจจานุเบกษา, 2564) โดยการดำเนินงานที่สำคัญเรื่องหนึ่งคือการปรับปรุงกฎหมายแม่บทสำหรับการบริหารและการจัดการศึกษา โดยมีการร่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ... ขึ้น เพื่อให้สอดคล้องกับบทบัญญัติของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2560 และการจัดการศึกษาในอนาคต โดยในร่างพระราชบัญญัติฯ ดังกล่าว ได้กำหนดแนวทางและกลไกใหม่ ๆ สำหรับการพัฒนาคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานหลายเรื่อง ตลอดจนกำหนดให้มีสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ซึ่งเป็นหนึ่งในการเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้น หากร่างพระราชบัญญัติฯ นี้ได้รับความเห็นชอบจากรัฐสภาและมีการประกาศใช้เป็นกฎหมาย

โดยในมาตรา 58 ของร่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ... กำหนดให้ สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ มีหน้าที่และอำนาจในการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กก่อนวัยเรียนจนจบการศึกษาภาคบังคับทั้งกระบวนการ ตั้งแต่การพัฒนารอบหลักสูตรระดับชาติ การกำหนดแนวทางการพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ และการประเมินผลการเรียนรู้ในสถานศึกษา การติดตามและประเมินผลการใช้หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาเกี่ยวกับการนำหลักสูตรไปใช้ ตลอดจนการศึกษาวิจัยและสร้างองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้อง และในมาตรา 105 ในบทเฉพาะกาล กำหนดให้สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีทำหน้าที่เป็นสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในวาระเริ่มแรก ระยะเวลาไม่เกิน 5 ปี และในระหว่างนี้ให้คณะรัฐมนตรีพิจารณาความสมควรในการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

เนื่องจากหน้าที่และอำนาจในการดำเนินงานของสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ตามที่กำหนดไว้ในร่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ... มีความเกี่ยวข้องและสัมพันธ์กับหน่วยงานและองค์กรอื่นหลายหน่วยงาน (มาตรา 6-8, 55, 57, 59-65) ซึ่งจะส่งผลกระทบต่อในวงกว้างกับระบบการศึกษาไทยซึ่งมีความซับซ้อนและมีพลวัตสูงอยู่แล้ว (Vanichseni and Associate, 2012) เพื่อให้ สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ สามารถดำเนินงานร่วมกับผู้เกี่ยวข้องทุกภาคส่วนได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีการดำเนินงานที่สอดคล้องกันไปในทิศทางเดียวกันทั้งระบบ และนำไปสู่การจัดการศึกษาที่มีคุณภาพของประเทศได้จริง

ตามเจตนารมณ์ในการกำหนดให้มีสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ของร่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ... จำเป็นต้องมีการศึกษาวิจัยในประเด็นต่าง ๆ เป็นระยะ ๆ อย่างต่อเนื่อง ได้แก่ การประมวลองค์ความรู้ที่เป็นปัจจุบันเกี่ยวกับหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ การถอดบทเรียนเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้จากประเทศที่ประสบความสำเร็จหรือมีพัฒนาการที่ดีในการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพและที่สำคัญคือการวิเคราะห์บริบทและประเด็นปัญหาของการจัดการศึกษาไทยในปัจจุบัน โดยเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการจัดหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งการศึกษาวิจัยในประเด็นต่าง ๆ นี้ จำเป็นต้องดำเนินการก่อนที่จะมีการออกแบบสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ทั้งนี้ เพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับงานและหน้าที่ความรับผิดชอบของสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่จะจัดตั้งขึ้น รวมถึงผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องและระบบการศึกษาโดยรวม เพื่อเตรียมการในด้านต่าง ๆ อย่างรอบด้าน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา ในฐานะที่เป็นหน่วยงานที่มีอำนาจหน้าที่ (ก) จัดทำมาตรฐานการศึกษาและหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน (อ้างอิงจากพระราชบัญญัติระเบียบบริหารราชการกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. ๒๕๔๖ และกฎกระทรวงแบ่งส่วนราชการ) ตระหนักถึงการเตรียมการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ซึ่งจำเป็นต้องมีข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะ อำนาจหน้าที่ บริบทและการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ จึงเห็นควรให้มีการศึกษา วิเคราะห์ สังเคราะห์ ข้อมูลการจัดการศึกษาที่เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในต่างประเทศที่จัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพ โดยดำเนินการถอดบทเรียนจากต่างประเทศโดยการวิจัยเอกสาร ทั้งนี้ เพื่อศึกษาว่าประเทศที่ได้รับการยอมรับว่าประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพมีการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้อย่างไร และสำหรับประเทศที่มีหน่วยงานหรือองค์กรที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ หน่วยงานหรือองค์กรนั้น ๆ มีลักษณะและการดำเนินงานเรื่องดังกล่าวอย่างไร องค์ความรู้ที่ได้จากการถอดบทเรียนจากต่างประเทศในครั้งนี้จะเป็ความรู้พื้นฐานที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจะสามารถนำไปพิจารณาในการออกแบบสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศไทยต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1) เพื่อศึกษาบริบทและการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

2) เพื่อศึกษาลักษณะและอำนาจหน้าที่ของหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ขอบเขตของการวิจัย

1) งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเอกสาร

2) งานวิจัยนี้ศึกษาข้อมูลจากประเทศที่มีผลการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ รวมทั้งหมด 7 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี ประเทศแคนาดา ประเทศญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ ประเทศออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย โดยพิจารณาจากผลคะแนนจากการทดสอบ Programme for International Student Assessment (PISA) ด้านทักษะการอ่าน ในปี ค.ศ. 2018 โดยในกรณีของแคนาดา ศึกษาข้อมูลจากรัฐบริติชโคลัมเบียเพียงรัฐเดียว

3) ข้อมูลที่ใช้ในการศึกษา ได้แก่ ข้อมูลทุติยภูมิทั้งที่เป็นสื่อสิ่งพิมพ์และเอกสารอิเล็กทรอนิกส์ที่สืบค้นได้ และเป็นภาษาอังกฤษ

นิยามศัพท์

ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ มีการให้นิยามเชิงปฏิบัติการของคำศัพท์เฉพาะไว้ดังนี้

การศึกษาขั้นพื้นฐาน หมายถึง การศึกษาที่มีเป้าหมายในการพัฒนาสมรรถนะที่จำเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนรู้ โดยในแต่ละประเทศอาจมีการนิยามช่วงชั้นสำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานแตกต่างกันออกไป ในบางประเทศจัดการศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นเป็นการศึกษาขั้นพื้นฐาน แต่ในบางประเทศการศึกษาขั้นพื้นฐานหมายรวมถึงการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายด้วย

หลักสูตรระดับชาติ หมายถึง แผนดำเนินงานในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประเทศที่ใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุตามเป้าหมายการศึกษาของชาติ

หลักสูตรสถานศึกษา หมายถึง แผนดำเนินงานในการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่ใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน กำหนดเนื้อหา รายวิชา และมวลประสบการณ์การเรียนรู้ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา

การพัฒนาหลักสูตร หมายถึง กระบวนการในการปรับเปลี่ยนเป้าหมาย แนวคิด เนื้อหาสาระ สื่อ และกิจกรรมอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ในหลักสูตร เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการจัดการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง

การนำหลักสูตรไปใช้ หมายถึง กระบวนการนำหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นทั้งหมดหรือบางส่วนไปปฏิบัติในบริบทของหลักสูตรระดับชาติ การนำไปใช้หมายถึงการนำหลักสูตรชาติไปใช้ในสถานศึกษา ส่วนในบริบทของหลักสูตรสถานศึกษาหมายถึงการนำหลักสูตรไปใช้ในการออกแบบและจัดการเรียนรู้ในรายวิชาและกิจกรรมต่าง ๆ ตามที่ระบุไว้ในหลักสูตร

การพัฒนาการจัดการเรียนรู้ หมายถึง กระบวนการเพิ่มคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา ด้วยการใช้กลวิธีและแนวทางต่าง ๆ ของผู้ที่มีบทบาทในการจัดการศึกษา

ประเทศที่จัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพ หมายถึง ประเทศที่ได้รับการยอมรับว่าประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีคุณภาพ โดยพิจารณาจากผลคะแนนจากการสอบ Programme for International Student Assessment (PISA) ด้านทักษะการอ่าน ในปี ค.ศ. 2018 อยู่ใน 10 อันดับแรกของโลก และ 3 อันดับแรกของทวีป โดยในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ หมายถึง ประเทศสาธารณรัฐเกาหลี แคนาดา ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ ออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย

กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี

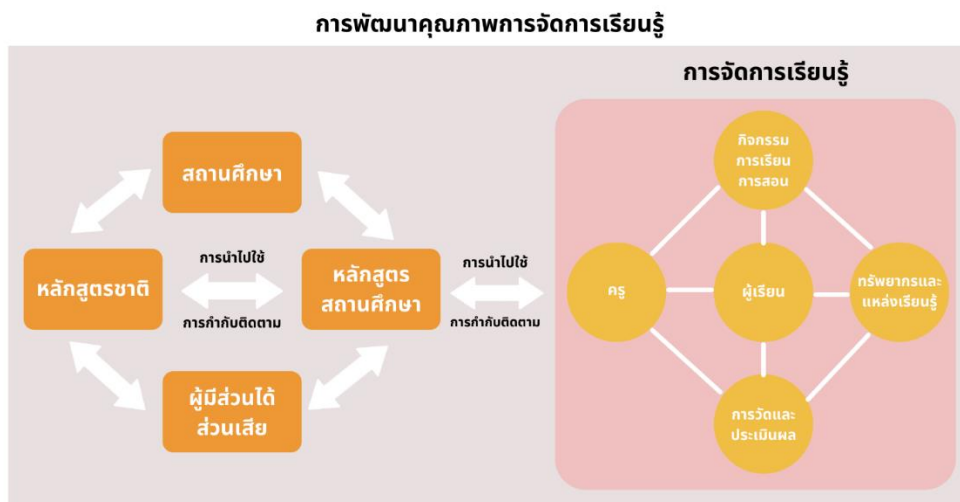
การวิจัยครั้งนี้พัฒนากรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีขึ้นตามแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติและการนำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาเพื่อการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสำหรับผู้เรียนที่พบใน

หลายประเทศ (Burns & Köster, 2016; Creese et al., 2016; Mills, 2021b) ตามภาพที่ 1.1 จะเห็นว่าในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติมีผู้เกี่ยวข้องทั้งจากสถานศึกษาและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ ได้แก่ หน่วยงานภาครัฐ ผู้ปกครอง ชุมชน และสถาบันการศึกษา (Ornstein & Hunkins, 2018) โดยในบางประเทศอาจมีการจัดตั้งหน่วยงานหรือองค์กรขึ้นมาเพื่อทำหน้าที่เฉพาะหรือมีความรับผิดชอบโดยตรงในการดำเนินการเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ (ACARA, 2014; Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2013; NCEE, 2021) โดยเมื่อหลักสูตรระดับชาติประกาศใช้แล้ว จะมีการนำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาเพื่อกำหนดแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล รวมถึงการจัดสรรทรัพยากรและแหล่งเรียนรู้ เพื่อให้สามารถพัฒนาผู้เรียนได้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ของหลักสูตร (Gouëdard et al., 2020; Fullan, 2016; van den Akker, 2006, 2018) โดยในการนำหลักสูตรไปใช้ทั้งในส่วนของหลักสูตรระดับชาติและหลักสูตรสถานศึกษา จะมีการกำกับติดตามเพื่อประเมินผลการใช้หลักสูตร ซึ่งอาจใช้แนวทางและวิธีการที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละประเทศ (South Korea Ministry of Education, 2015; Mills, 2021b; MOE, 2021b; MoER, 2014; Tan et al., 2017; Eurydice, 2020c) ทั้งนี้ เพื่อให้การจัดการเรียนรู้มีคุณภาพ แต่ละประเทศอาจใช้นโยบายและกลยุทธ์ที่แตกต่างกันในการพัฒนาแต่ละองค์ประกอบในระบบการศึกษา เช่น ครู สถานศึกษา ทรัพยากรและแหล่งเรียนรู้ (Tawil et al., 2012; Darling-Hammond et al., 2017)

จากกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีนี้ ในการศึกษาครั้งนี้จึงดำเนินการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติสำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน การนำหลักสูตรไปใช้ในสถานศึกษาและการกำกับติดตาม รวมถึงการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่ทำการศึกษา นอกจากนี้ ยังได้ทำการศึกษาเพิ่มเติมในบางประเทศที่มีหน่วยงานหรือองค์กรที่มีหน้าที่เฉพาะหรือมีความรับผิดชอบโดยตรงในการดำเนินการเรื่องดังกล่าว

ภาพที่ 1.1

กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

บทนี้นำเสนอการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี ได้แก่ แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน หลักสูตร การพัฒนาหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้

การศึกษาขั้นพื้นฐาน

ความหมายของการศึกษาขั้นพื้นฐาน

การศึกษาขั้นพื้นฐาน (Basic Education) หมายถึง ประเภทของการศึกษาที่ถือว่าจำเป็นสำหรับการบรรลุความรู้ ทักษะ และค่านิยมขั้นต่ำสุดที่บุคคลในสังคมต้องการ โดยในแต่ละประเทศอาจมีการนิยามช่วงชั้นสำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่แตกต่างกันออกไป ในบางประเทศจัดการศึกษาระดับประถมศึกษา (Primary) และมัธยมศึกษาตอนต้น (Lower Secondary) เป็นการศึกษาขั้นพื้นฐาน แต่ในบางประเทศการศึกษาขั้นพื้นฐานหมายรวมถึงการศึกษาก่อนวัยเรียน (Pre-Primary Education) และการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (Upper Secondary) ด้วย ซึ่งนิยามนี้ใช้ในการจัดระดับชั้นเรียนในการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยอื่น ๆ เช่นกัน (OECD et al., 2015; UNESCO Institute for Statistics, 2012)

ทั้งนี้ ระยะเวลาของการศึกษาในแต่ละระดับชั้นอาจแตกต่างกันไปในแต่ละประเทศส่งผลให้การศึกษาขั้นพื้นฐานสามารถครอบคลุมระยะเวลาได้ตั้งแต่ 8 ถึง 11 ปี ในประเทศส่วนใหญ่ การศึกษาขั้นพื้นฐานจะครอบคลุมระยะเวลา 9 ปี โดยแบ่งเป็นระดับประถมศึกษา 6 ปี และระดับมัธยมศึกษาตอนต้น 3 ปี (OECD, 2017; UNESCO Institute for Statistics, 2012)

รูปแบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

Popov (2012) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบระบบการจัดการศึกษาใน 100 ประเทศทั่วโลก ซึ่งครอบคลุมตั้งแต่ระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้น และมัธยมศึกษาตอนปลาย และพบว่ารูปแบบการจัดการศึกษาทั่วโลกอาจแบ่งได้เป็น 6 โมเดล ตามที่สรุปในตารางที่ 2.1 ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 2.1

รูปแบบการจัดการศึกษาของประเทศต่าง ๆ ทั่วโลก

ชื่อโมเดล	โครงสร้าง	ตัวอย่างประเทศที่ใช้
1) โมเดลอังกฤษ-อเมริกา (ประถมศึกษา 6 ปี + มัธยมศึกษา 5, 6 หรือ 7 ปี)	6 + 3 + 3/4	เบลเยียม, ไอร์แลนด์, ลักเซมเบิร์ก
	6 + 6	เนเธอร์แลนด์, สหรัฐอเมริกา, ออสเตรเลีย (รัฐนิวเซาท์เวลส์, รัฐวิกตอเรีย, รัฐแทสมาเนีย, เขตออสเตรเลียแคพิทอลเทร์ริทอรี)
	9 + 3/4	เดนมาร์ก, ฟินแลนด์, โปรตุเกส
	6 + 2 + 4/5	เบลเยียม
	6 + 4 + 2/3	เยอรมัน (รัฐเบอร์ลินและรัฐแบรอนอเคนเบิร์ก), สเปน, สิงคโปร์
	6 + 5	แคนาดา (รัฐควิเบก), เปรู
	6 + 2 + 5	นิวซีแลนด์
2) โมเดลฝรั่งเศส (ประถมศึกษา 5 ปี + มัธยมศึกษา 6, 7 หรือ 8 ปี)	5 + 3 + 3/4/5	อิตาลี, ตุรกี, ปากีสถาน
	5 + 7	แคนาดา (รัฐซัสแคตเชวัน)
	5 + 4 + 3/4	ฝรั่งเศส, สวิตเซอร์แลนด์, โคลัมเบีย
	5 + 8	สาธารณรัฐเช็ก
3) โมเดลเยอรมัน (ประถมศึกษา 4 ปี + มัธยมศึกษา 8 หรือ 9 ปี)	4 + 6 + 2/3	เยอรมัน, เบลารุส, ลิทัวเนีย
	4 + 5 + 2/3	สวิตเซอร์แลนด์, รัสเซีย, ยูเครน
	4 + 4 + 4/5	ออสเตรเลีย, ลิทัวเนีย, สหรัฐอเมริกา
	4 + 8	ฮังการี
4) โมเดล 7+ (ประถมศึกษา/การศึกษาขั้น พื้นฐาน 7 ปี + มัธยมศึกษา 5 หรือ 6 ปี)	7 + 5	บัลแกเรีย, แคนาดา (รัฐบริติชโคลัมเบีย), ออสเตรเลีย (รัฐเซาท์ออสเตรเลีย, รัฐนอร์เทิร์นเทร์ริทอรี, ควีนส์แลนด์, เวสเทิร์นออสเตรเลีย)
	7 + 6	สาธารณรัฐเช็ก
	7 + 3 + 2	นามิเบีย
	7 + 2 + 3	แซมเบีย

ชื่อโมเดล	โครงสร้าง	ตัวอย่างประเทศที่ใช้
	7 + 4 + 2	สกอตแลนด์, ซิมบับเว
5) โมเดล 8+	8 + 4/5	แอลเบเนีย, บัลแกเรีย, โครเอเชีย
(การศึกษาขั้นพื้นฐาน 8 ปี +	8 + 3	แอลเบเนีย, อียิปต์, แองโกลา
มัธยมศึกษา 2, 3, 4 หรือ 5 ปี)	8 + 2	อาร์เมเนีย, มองโกเลีย
6) โมเดล 10+	10 + 2	จอร์แดน
(การศึกษาขั้นพื้นฐาน 10 ปี +	10 + 3	นอร์เวย์
มัธยมศึกษา 2,3 หรือ 4 ปี)	10 + 4	ไอซ์แลนด์

หมายเหตุ. ตัวเลขที่ระบุในโครงสร้างมีความหมายดังนี้ ตัวเลขตัวแรก หมายถึง การศึกษาระดับประถมศึกษา ตัวเลขตัวที่สอง หมายถึง การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และตัวเลขตัวที่สาม หมายถึง การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ดังนั้น ประเทศที่มีการจัดการศึกษา 6+3+3 หมายถึง มีการจัดการศึกษาระดับประถมศึกษา 6 ปี ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น 3 ปี และระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 3 ปี ทั้งนี้ บางประเทศอาจรวบการศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น หรือระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลายเข้าไว้ด้วยกัน จึงปรากฏเป็นโครงสร้างแบบ 2 ตัวเลข

หมายเหตุ. จาก “Structures of School Systems Worldwide: A Comparative Study” โดย Popov, N. (2012), ใน Popov, N., Wolhuter, C., Leutwyler, B., Hilton, G., Ogunleye, J., Almeida, P. (Eds.), *International Perspectives on Education*, น. 32-34

จากตารางที่ 2.1 จะเห็นได้ว่ารูปแบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในแต่ละประเทศมีความหลากหลายเป็นอย่างมาก และในบางประเทศ อาจพบการใช้รูปแบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานมากกว่า 1 โมเดลหรือโครงสร้าง ซึ่งมักจะพบในประเทศที่มีการบริหารงานแบบกระจายอำนาจ (Popov, 2012)

นอกจากนี้ Popov ยังได้สรุปความนิยมของแต่ละรูปแบบการจัดการศึกษา (เรียงจากมากไปน้อย) ไว้ดังนี้ โมเดลอังกฤษ-อเมริกา (51%) โมเดล 8+ (21%) โมเดลฝรั่งเศส (11%) โมเดล 7+ (9%) โมเดลเยอรมัน (6%) และ โมเดล 10+ (2%)

รูปแบบการกระจายอำนาจทางการศึกษา

การบริหารการศึกษาสามารถดำเนินการได้ 2 รูปแบบ ได้แก่ การบริหารแบบรวมอำนาจ (Centralization) และการบริหารแบบกระจายอำนาจ (Decentralization) (Bray, 1991) ซึ่งสามารถทำได้ทั้งในเชิงพื้นที่และเชิงหน้าที่ ในการศึกษาครั้งนี้จะกล่าวถึงการกระจายอำนาจเชิงพื้นที่เป็นหลัก

การบริหารการศึกษาแบบกระจายอำนาจเชิงพื้นที่ หมายถึง การแบ่งอำนาจในการบริหารออกเป็นลำดับขั้น ตั้งแต่ระดับประเทศ ภูมิภาค และท้องถิ่น โดยหน่วยงานย่อยจะได้รับการถ่ายโอนอำนาจหน้าที่และความรับผิดชอบในการตัดสินใจในการใช้ทรัพยากรต่าง ๆ จากหน่วยงานที่สูงกว่า (Bray, 1991; Weidman &

DePietro-Jurand, 2011) ทั้งนี้ ขอบเขตอำนาจหน้าที่ในการบริหารจัดการของหน่วยงานย่อยจะขึ้นอยู่กับ การตัดสินใจของรัฐบาลเป็นสำคัญ โดยเราสามารถแบ่งการกระจายอำนาจทางการศึกษาได้เป็น 3 รูปแบบ Weidman และ DePietro-Jurand (2011) ได้อธิบายลักษณะของการกระจายอำนาจแต่ละรูปแบบไว้ดังนี้

1) การแบ่งอำนาจ (Deconcentration) เป็นการกระจายอำนาจที่อำนาจในการตัดสินใจยังคงขึ้นอยู่กับ กระทรวงศึกษาธิการหรือรัฐบาลกลางเป็นหลัก แต่หน่วยงานระดับภูมิภาคและท้องถิ่นเป็นผู้ดำเนินการ

2) การโอนอำนาจ (Devolution) เป็นการกระจายอำนาจที่รัฐบาลกลางถ่ายโอนอำนาจในการตัดสินใจ และการดำเนินการให้กับหน่วยงานในระดับที่รองลงมา อาทิ หน่วยงานระดับจังหวัด หน่วยงานระดับเขตพื้นที่ การศึกษา หรือหน่วยงานระดับท้องถิ่น

3) การมอบอำนาจ (Delegation) เป็นการกระจายอำนาจที่รัฐบาลกลางมอบอำนาจให้กับสถานศึกษา หรือคณะกรรมการสถานศึกษาโดยตรง โดยอำนาจในการบริหารจัดการจะขึ้นอยู่กับคณะผู้บริหารสถานศึกษา อาทิ สภาสถานศึกษา คณะกรรมการการจัดการสถานศึกษา หรือฝ่ายบริหารสถานศึกษา เป็นต้น

นอกจากนี้ การกระจายอำนาจในการบริหารการศึกษายังจำเป็นจะต้องพิจารณาใน 3 มิติ ได้แก่ ด้านการบริหาร (Administrative) ด้านการเงิน (Fiscal) และด้านการเมือง (Political) ซึ่งมีรายละเอียด ตามที่แสดงในตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2. 2

การกระจายอำนาจทางการศึกษาในแต่ละมิติ (จำแนกตามรูปแบบของการกระจายอำนาจ)

รูปแบบของ การกระจายอำนาจ	มิติของการกระจายอำนาจ		
	ด้านการบริหาร	ด้านการเงิน	ด้านการเมือง
การแบ่งอำนาจ	การตัดสินใจและ ความรับผิดชอบในเชิง การบริหารจัดการขึ้นอยู่กับ หน่วยงานระดับ ภูมิภาคของรัฐบาลหรือ กระทรวงศึกษาธิการ	อำนาจหน้าที่ใน การจัดสรรงบประมาณ ขึ้นอยู่กับผู้อำนวยการ หน่วยงานระดับภูมิภาค	ผู้อำนวยการหน่วยงาน ระดับภูมิภาคทำงาน ภายใต้การดูแลของ หน่วยงานที่มาจาก การเลือกตั้งระดับภูมิภาค
การโอนอำนาจ	ผู้อำนวยการการบริหาร การศึกษาถูกแต่งตั้งโดย หน่วยงานที่มาจาก การเลือกตั้งระดับภูมิภาค หรือท้องถิ่น	อำนาจในการจัดสรร งบประมาณขึ้นอยู่กับ หน่วยงานระดับภูมิภาค	หน่วยงานระดับภูมิภาค หรือท้องถิ่นที่ได้รับ การคัดเลือกมีอำนาจ สูงสุดในการลงคะแนน เสียงและการจัดสรร

รูปแบบของ การกระจายอำนาจ	มิติของการกระจายอำนาจ		
	ด้านการบริหาร	ด้านการเงิน	ด้านการเมือง
			งบประมาณใน การจัดการศึกษา
การมอบอำนาจ	อำนาจในการบริหารงาน บุคคล งานหลักสูตร และ การใช้จ่าย (บางส่วน) ขึ้นอยู่กับผู้อำนวยการ สถานศึกษาและ/หรือ สภาสถานศึกษา	อำนาจในการจัดสรร งบประมาณจาก หน่วยงานรัฐและจัดหา รายได้จากชุมชนขึ้นอยู่กับ ผู้อำนวยการ สถานศึกษาและ/หรือ สภาสถานศึกษา	สภาสถานศึกษาอาจได้มา จากการเลือกตั้งหรือ แต่งตั้ง และในบางครั้งมี อำนาจในการเสนอชื่อ ผู้อำนวยการสถานศึกษา

หมายเหตุ. จาก “Education decentralization in Africa: A review of recent policy and practice” โดย Gershberg, A. I., & Winkler, D. R. (2004), ใน Levy, B., & Kpundeh, S. (Eds.), *Building State Capacity in Africa: New Approaches, Emerging Lessons*, น. 327

หลักสูตร

ความหมายของหลักสูตร

ในปัจจุบัน ยังไม่ปรากฏคำนิยามที่เป็นที่ยอมรับในระดับสากลของคำว่า “หลักสูตร” (Curriculum) เนื่องจากเป็นปรากฏการณ์ที่ถูกตีความและนำไปใช้ในบริบทที่หลากหลาย (van den Akker, 2018; Gouédard et al., 2020; OECD, 2020) อย่างไรก็ตาม ในภาษาละติน “Curriculum” หมายถึง แนวทางหรือเส้นทางในการปฏิบัติ เมื่อนำมาใช้ในบริบทของการศึกษา หลักสูตรจึงมักจะถูกกล่าวถึงในแง่มุมมองของการเป็น “แบบแผนสำหรับการเรียนรู้” (van den Akker, 2006) ซึ่งยังคงสะท้อนแก่นแท้ของคำว่าหลักสูตรตามความหมายดั้งเดิมและเอื้อต่อการนำไปตีความและประยุกต์ใช้ตามระดับของการศึกษาและบริบทที่อ้างอิงได้อย่างกว้างขวาง

ทั้งนี้ Ornstein และ Hunkins (2018) ได้สรุปความหมายของหลักสูตรที่มักจะถูกกล่าวถึงตามแนวคิดพื้นฐานที่แตกต่างกันไว้ 4 กลุ่ม ดังนี้

1) **หลักสูตรในเชิงแผนการดำเนินงาน (A plan for achieving goals)** หลักสูตรคือลำดับขั้นตอนในการดำเนินการจัดการศึกษาในลักษณะเส้นตรง แนวคิดดังกล่าวมักเป็นที่ยอมรับในกลุ่มคนที่มีแนวคิดแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral) และกลุ่มคนที่มีแนวคิดเชิงจัดการ (Managerial) และเชิงระบบ (System) บางส่วน

2) **หลักสูตรในเชิงการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (Dealing with the learner’s experiences)** หลักสูตรคือการจัดประสบการณ์ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาให้กับผู้เรียน ซึ่งมีรากฐานมาจากแนวคิด

เกี่ยวกับการศึกษาและประสบการณ์ของจอห์น ดิวอี้ แนวคิดดังกล่าวมักเป็นที่ยอมรับในกลุ่มนักวิชาการสายมนุษยนิยม (Humanism)

3) หลักสูตรในเชิงสาขาวิชา (A field of study) หลักสูตรคือศาสตร์ที่มีรากฐาน ครอบคลุมรู้ ทฤษฎี และหลักการของตัวเอง อีกทั้ง ยังมีความเกี่ยวข้องกับสาขาวิชาอื่น ๆ อาทิ ประวัติศาสตร์ สังคมศาสตร์ จิตวิทยา เป็นต้น

4) หลักสูตรในเชิงเนื้อหาวิชา (Subject matter) หลักสูตรคือการจัดสรรเนื้อหาวิชาที่ผู้เรียนต้องเรียนในแต่ละระดับชั้น ซึ่งมักจะแบ่งเป็นสาระการเรียนรู้

นอกจากนี้ นักวิชาการไทยได้ให้ความหมายของหลักสูตรในมิติที่แตกต่างกัน ดังนี้

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559) ได้นิยามหลักสูตรไว้ว่าเป็น ประมวลความรู้และประสบการณ์ที่จัดขึ้นเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ความสามารถ ทักษะและคุณลักษณะตามที่กำหนดไว้ในมาตรฐานการเรียนรู้

สมิทร คุณานุกร (2520) ได้อธิบายความหมายของหลักสูตรในสองระดับ กล่าวคือ หลักสูตรในระดับชาติ หมายถึง โครงการให้การศึกษาเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ความสามารถ และคุณลักษณะสอดคล้องกับ ความมุ่งหมายการศึกษาที่กำหนดไว้ ส่วนหลักสูตรในระดับสถานศึกษา หมายถึง โครงการที่ประมวลความรู้และ ประสบการณ์ทั้งหลายที่สถานศึกษาจัดให้กับผู้เรียนทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาไปตาม ความมุ่งหมายที่กำหนดไว้

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2554) ได้สรุปความหมายของหลักสูตรเป็นสองระดับ กล่าวคือ ความหมายที่แคบของ หลักสูตรคือ วิชาที่สอน ส่วนความหมายที่กว้างของหลักสูตรคือ มวลประสบการณ์ทั้งหลายที่จัดให้กับผู้เรียน ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา

จากที่กล่าวมาข้างต้น อาจสรุปได้ว่า หลักสูตร คือแผนดำเนินงานในการจัดมวลความรู้และ ประสบการณ์ การเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ดังนั้น หลักสูตรระดับชาติ คือ แผนดำเนินงาน ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประเทศที่ใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา เพื่อพัฒนาผู้เรียน ให้บรรลุตามเป้าหมายการศึกษาของชาติ

องค์ประกอบของหลักสูตร

การออกแบบหลักสูตรเป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อนในหลายมิติ (Gouëdard et al., 2020) ทั้งนี้ เนื่องจากเมื่อเป้าหมายของการเรียนรู้เปลี่ยนแปลงไป ย่อมส่งผลให้เกิดการปรับเปลี่ยนรูปแบบและวิธีการ ในการจัดการเรียนรู้เพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายใหม่ด้วยเช่นกัน เดิมทีนักออกแบบหลักสูตรมักจะคำนึงถึง องค์ประกอบของหลักสูตรใน 3 มิติ ได้แก่ เป้าหมาย (Aims) เนื้อหา (Contents) และการจัดระบบการเรียนรู้ (Organization of learning) (Walker, 1990 อ้างถึงใน van den Akker, 2018) ต่อมา van den Akker (2003) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับ Curricular Spider's Web (ภาพ 2.1) ที่ขยายความองค์ประกอบของหลักสูตรเพิ่มเติม

เป็น 10 ประการ พร้อมตั้งคำถามสำคัญที่นักออกแบบและพัฒนาหลักสูตรควรพิจารณาในออกแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีคุณภาพ โดยมีรายละเอียดตามตารางที่ 2.3 ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 2.3

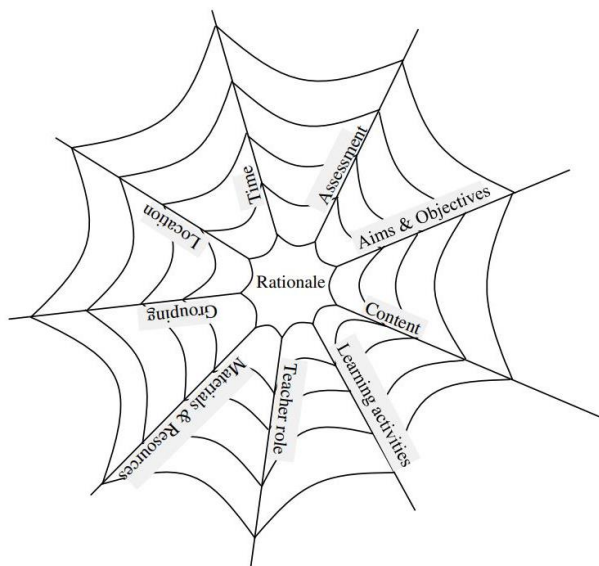
องค์ประกอบของหลักสูตร

องค์ประกอบของหลักสูตร	คำถามสำคัญ
1) แนวคิดหรือวิสัยทัศน์ (Rationale or Vision)	ทำไมพวกเขา (ผู้เรียน) ถึงจะต้องเรียนรู้ (Why are they learning?)
2) เป้าหมายและวัตถุประสงค์ (Aims and Objectives)	เป้าหมายของการเรียนรู้ที่พวกเขาจะต้องบรรลุคืออะไร (Towards which goals are they learning?)
3) เนื้อหา (Content)	พวกเขาจะต้องเรียนรู้เกี่ยวกับอะไร (What are they learning?)
4) กิจกรรมการเรียนรู้ (Learning Activities)	พวกเขาจะเรียนรู้ได้อย่างไร (How are they learning?)
5) บทบาทของครู (Teacher Role)	ครูจะส่งเสริมพวกเขา (ในห้องเรียน) ได้อย่างไร (How is the teacher facilitating learning?)
6) สื่อและทรัพยากร (Materials and Resources)	พวกเขาจะเรียนรู้โดยใช้สิ่งใด (With what are they learning?)
7) การแบ่งกลุ่ม (Grouping)	พวกเขาจะเรียนรู้ร่วมกับใคร (With whom are they learning?)
8) สถานที่ (Location)	พวกเขาจะเรียนรู้ที่ไหน (Where are they learning?)
9) เวลา (Time)	พวกเขาจะเรียนรู้เมื่อใด (When are they learning?)
10) การประเมินผล (Assessment)	จะวัดผลการเรียนรู้ได้อย่างไร (How to measure how far learning has progressed?)

หมายเหตุ. จาก “Curriculum Perspectives: An Introduction” โดย van den Akker, J. (2003), ใน van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U., *Curriculum Landscapes and Trends*, น. 4

ภาพที่ 2.1

Curriculum Spider's Web (van den Akker, 2003, น. 6)



หมายเหตุ. จาก “Curriculum Perspectives: An Introduction” โดย van den Akker, J. (2003), ใน van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U., *Curriculum Landscapes and Trends*, น. 6

จากภาพที่ 2.1 จะเห็นว่าหลักสูตรมีแนวคิดหรือวิสัยทัศน์ (Rationale or Vision) เป็นศูนย์กลางที่ยึดโยงกับองค์ประกอบอื่น ๆ อีก 9 ประการ ซึ่งแนวคิดหรือวิสัยทัศน์เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุด เพราะการที่หลักสูตรมีกรอบวิสัยทัศน์ที่ชัดเจน จะก่อให้เกิดการพัฒนาหลักสูตรที่มีความสอดคล้องและเป็นเอกภาพ ตลอดจนการนำหลักสูตรไปใช้อย่างมีประสิทธิภาพ (van den Akker, 2003, 2018; Creese et al., 2016)

ประเภทของหลักสูตร

หลักสูตรแต่ละประเภทเกิดจากการออกแบบและการจัดองค์ประกอบของหลักสูตรด้วยแนวคิดพื้นฐานที่แตกต่างกัน ในปัจจุบัน หลักสูตรอาจแบ่งได้เป็น 3 ประเภท (Gouëdard et al., 2020) ทั้งนี้ อาจมีชื่อเรียกที่ต่างกันได้ตามดุลยพินิจของนักวิชาการแต่ละกลุ่ม แต่จะมีลักษณะและใจความสำคัญไปในทิศทางเดียวกัน ดังนี้

1) หลักสูตรที่เน้นเนื้อหาการเรียนรู้ (Learning content-based design) คือหลักสูตรที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้รับความรู้ เนื้อหาสาระตามที่กำหนดไว้เมื่อจบการศึกษา โดยในหลักสูตรมักจะระบุสิ่งที่ผู้เรียนจำเป็นต้องเรียน (What needs to be studied) และวิธีการในการเรียน (How it should be studied) ไว้อย่างชัดเจน

2) หลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์ (Learning objective-based design) คือหลักสูตรที่มุ่งเน้นการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายตามความสนใจของผู้เรียน เพื่อให้การเรียนรู้มีคุณค่าและมีความหมายต่อชีวิตของผู้เรียน หลักสูตร

ประเภทนี้มักจะให้ความสำคัญกับวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม เพราะเชื่อว่าการเรียนรู้คือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

3) หลักสูตรที่เน้นสมรรถนะเป็นฐาน (Competency-based design) คือหลักสูตรที่มุ่งเน้นการพัฒนาสมรรถนะพื้นฐานที่ผู้เรียนสามารถนำไปต่อยอดได้ในชีวิตจริง มากกว่าการเรียนรู้แบบท่องจำ หลักสูตรประเภทนี้มักกระตุ้นทักษะในการคิดแก้ไขปัญหาของผู้เรียน โดยใช้สถานการณ์จริงจากชีวิตประจำวัน หรือประเด็นปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจริงในชุมชนหรือสังคม

นอกจากนี้ จากการศึกษาหลักสูตรที่ใช้ในประเทศต่าง ๆ ทั่วโลก พบว่ามีหลักการที่สอดคล้องกับแนวคิดการจัดหลักสูตรที่เน้นสมรรถนะในหลายประเทศ โดยมีประเทศจำนวนมากที่ให้ความสำคัญและส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะที่สำคัญและจำเป็นต่อการดำรงชีวิต โดยเฉพาะทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 และในบางประเทศใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะโดยเฉพาะ เช่น สาธารณรัฐเคนยา สาธารณรัฐรวันดา แคนาดา (รัฐแอลเบอร์ตา) สหรัฐอเมริกา (รัฐนิวยอร์ก) รัฐคูเวต สหรัฐเม็กซิโก สาธารณรัฐโปรตุเกส สาธารณรัฐเอสโตเนีย (คณะทำงานวางแผนจัดทำกรอบสมรรถนะหลักผู้เรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในคณะกรรมการการจัดการเรียนการสอน, 2562)

ทั้งนี้ ในการพัฒนาหลักสูตร นักออกแบบหลักสูตรอาจใช้หลักการของหลักสูตรประเภทใดประเภทหนึ่งเพียงอย่างเดียว หรืออาจผสมผสานหลักการของหลักสูตรหลายประเภทเข้าด้วยกันก็ได้ เพื่อที่จะได้หลักสูตรที่สอดคล้องกับวิสัยทัศน์ทางการศึกษาที่กำหนดไว้ (Gouédard et al., 2020)

แนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตร โดยเฉพาะในระดับประเทศ เป็นกระบวนการที่แปรเปลี่ยนไปตามบริบทของประเทศนั้น ๆ ในแต่ละช่วงเวลา (OECD, 2020) กล่าวคือ แต่ละประเทศอาจมีแนวคิด กรอบระยะเวลา รวมถึงนโยบายขั้นตอนการดำเนินงาน และหน่วยงานหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรชาติที่แตกต่างกันออกไป

Ornstein และ Hunkins (2018) อธิบายว่า กระบวนการพัฒนาหลักสูตรมักจะดำเนินการภายใต้แนวคิดพื้นฐานบางประการ ซึ่งจะสะท้อนองค์รวมของหลักสูตร (Holistic position) ขอบเขตเนื้อหา (Curriculum domains) ตลอดจนทฤษฎีหลักสูตรและการนำไปใช้ (Curricular theory and practice) โดยได้แบ่งแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้อย่างมีแบบแผน (Technical/scientific) และกลุ่มที่ให้ความสำคัญกับความยืดหยุ่นของการจัดการเรียนรู้ (Nontechnical/nonscientific) ซึ่งมีรายละเอียดและประกอบด้วยแนวคิดต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

กลุ่มแรกคือ กลุ่มที่ให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้อย่างมีแบบแผน (Technical/scientific) เป็นแนวคิดที่สอดคล้องกับทฤษฎีและรูปแบบการศึกษาแบบดั้งเดิมที่ให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้อย่างมีแบบแผน แนวคิดกลุ่มนี้ประกอบด้วย 3 แนวคิด ได้แก่

1) แนวคิดเชิงพฤติกรรม (Behavioral Approach) เป็นแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรโดยใช้หลักการทางวิทยาศาสตร์และดำเนินการตามกรอบแนวคิดอย่างเป็นขั้นเป็นตอน การพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดกลุ่มนี้จะดำเนินการตามพิมพ์เขียว (Blueprint) หรือแผนในการดำเนินงาน ซึ่งจะมีการกำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับเป้าหมายและวัตถุประสงค์ ลำดับเนื้อหาและกิจกรรม ตลอดจนการวัดและประเมินผลตามเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

2) แนวคิดเชิงจัดการ (Managerial Approach) เป็นแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่มองว่าสถานศึกษาเป็นระบบทางสังคม (Social system) ซึ่งผู้เรียน ครู ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร และผู้บริหารมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ดังนั้น การพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดกลุ่มนี้จึงมีการคัดเลือก (Selecting) จัดตั้ง (Organizing) สื่อสารระหว่างกัน (Communicating) และตรวจสอบ (Supervising) ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร ทั้งนี้ อำนาจดุลพินิจต่าง ๆ จะขึ้นอยู่กับคณะกรรมการและกลุ่มผู้ดำเนินการ นอกจากนี้ กลุ่มแนวคิดเชิงจัดการยังให้ความสำคัญกับการกำกับดูแลและการบริหารหลักสูตร โดยเฉพาะกระบวนการเกี่ยวกับการจัดตั้งและการนำหลักสูตรไปใช้อีกด้วย

ในส่วนของการดำเนินงาน กลุ่มแนวคิดเชิงจัดการมีการจัดทำแผนการดำเนินการคล้ายกับกลุ่มแนวคิดเชิงพฤติกรรม โดยแผนจะครอบคลุมรายละเอียดเกี่ยวกับโครงการ กรอบเวลาในการดำเนินงาน สถานที่ ทรัพยากร อุปกรณ์เครื่องมือ และบุคลากร

3) แนวคิดเชิงระบบ (Systems Approach) เป็นแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นการจัดการกลุ่มคนและนโยบายต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ โดยแบ่งเป็นหน่วยการจัดการหลักและย่อย (Organization's units and subunits) ตามระบบภาพรวม แผนการพัฒนาหลักสูตรตามกลุ่มแนวคิดนี้ มักจะระบุแผนผังองค์กร (Organizational diagram) ผังงาน (Flow chart) และโครงสร้างคณะกรรมการ (Committee structure) บางครั้งแนวคิดกลุ่มนี้ถูกเรียกว่า วิศวกรรมหลักสูตร (Curriculum engineering) เนื่องจากเปรียบเทียบบุคลากรต่าง ๆ อาทิ ศึกษาธิการ (Superintendent) ผู้อำนวยการ (Director) ผู้ประสานงาน (Coordinator) ผู้บริหารสถานศึกษา (Principal) เป็นเสมือนวิศวกรผู้ออกแบบหลักสูตร กระบวนการเกี่ยวกับหลักสูตร (การออกแบบและพัฒนาหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการวัดประเมินผล) รวมถึงโครงสร้างหลักสูตร (รายวิชา หน่วยการเรียนรู้ แผนการจัดการเรียนรู้)

กลุ่มที่สองคือ กลุ่มที่ให้ความสำคัญกับความยืดหยุ่นของการจัดการเรียนรู้ (Nontechnical/nonscientific) เป็นแนวคิดที่เกิดจากการวิวัฒนาการของแนวคิดทางการศึกษารูปแบบใหม่ ที่มองว่าการจัดการเรียนรู้ควรมีความยืดหยุ่นและสอดคล้องกับสถานการณ์ปัจจุบัน แนวคิดกลุ่มนี้ประกอบด้วย 3 แนวคิด ได้แก่

1) แนวคิดเชิงวิชาการ (Academic Approach) เป็นแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่มุ่งเน้นการวิเคราะห์และสังเคราะห์สถานะ (Position) แนวโน้ม (Trend) และกรอบความคิด (Concept) ของหลักสูตร แนวคิดกลุ่มนี้

มักจะศึกษาและอภิปรายการพัฒนาหลักสูตรในเชิงทฤษฎีและวิชาการ โดยประเด็นที่ศึกษามักจะเกี่ยวข้องกับ การเรียนการสอน รวมถึงการศึกษาอย่างเป็นวงกว้างในหลายแง่มุม

2) แนวคิดเชิงมนุษยนิยม (Humanistic Approach) เป็นแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่มองว่าแนวคิด ที่ให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้ต้องมีแบบแผนมีความเป็นคตินิยมวิชาการ (Technocratic) และขาด ความยืดหยุ่นในการดำเนินการ ซึ่งทำให้หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ละเลยในบางแง่มุม อาทิ ความเป็นมนุษย์ สังคม ศิลปะ และวัฒนธรรม และไม่ได้ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการสะท้อนคิด (Self-reflectiveness) และการตระหนักถึงตัวตนที่แท้จริง (Self-actualization) นอกจากนี้ ยังทำให้ความเป็นพลวัตของห้องเรียนและ สถานศึกษาขาดหายไปอีกด้วย

แนวคิดกลุ่มนี้มุ่งเน้นการส่งเสริมผู้เรียนแบบองค์รวม และเชื่อว่าผู้เรียนมีความสำคัญในการพัฒนา หลักสูตร เช่นเดียวกับ ผู้ปกครอง ครู และนักพัฒนาหลักสูตร ในการออกแบบการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียน ดังนั้น กระบวนการในการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดนี้จึงเป็นแบบล่างขึ้นบน (Bottom-up) และผู้เรียนสามารถ แสดงความคิดเห็นในการร่างหลักสูตรได้อีกด้วย

3) แนวคิดสมัยใหม่ (Postmodern Approach) เป็นแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่เป็นส่วนขยายของ แนวคิดเชิงมนุษยนิยม แนวคิดกลุ่มนี้ให้ความสำคัญเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงและการปฏิรูปทางการศึกษา เป็นอย่างมาก อย่างไรก็ตามแนวคิดกลุ่มนี้ยังขาดแบบจำลอง (Model) ในการพัฒนาและออกแบบหลักสูตร ที่เป็นรูปธรรม เนื่องจากเชื่อว่าการพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่เป็นระบบเปิด (Open system)

การพัฒนาหลักสูตร

ความหมายของการพัฒนาหลักสูตร

หลักสูตรเป็นสิ่งที่วิวัฒนาการไปตามสภาพสังคมที่เปลี่ยนไป (Lau, 2001; Thiessen, 2007) การเปลี่ยนแปลงในทุกมิติ ไม่ว่าจะเป็นมิติด้านสังคม เศรษฐกิจ การเมือง วัฒนธรรม รวมไปถึงการแข่งขันระหว่าง ประเทศ อาทิ การจัดอันดับคุณภาพการศึกษาด้วย PISA ได้ส่งผลให้หลายประเทศหันกลับมาทบทวนและพัฒนา หลักสูตรชาติเพื่อยกระดับคุณภาพของการศึกษาของประเทศและเพิ่มความสามารถในการแข่งขันในบริบทโลก (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554; Mills, 2021b)

ทั้งนี้ นักวิชาการหลายท่านได้ให้คำนิยามและอธิบายลักษณะของการพัฒนาหลักสูตรไว้ ดังนี้

van den Akker (2006, 2018) ให้ความหมายโดยกว้างของการพัฒนาหลักสูตรคือ กระบวนการ ในการปรับปรุงหลักสูตรอย่างเป็นวัฏจักร ต่อเนื่อง และครอบคลุม โดยมีการคำนึงถึงแรงขับเคลื่อนและ ความจำเป็นในการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร การปรับปรุงเนื้อหาและสื่อต่าง ๆ ที่ใช้ในการเรียนการสอน และ การกระทำใด ๆ เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่คาดหวังในเชิงปฏิบัติ

Gouëdard et al. (2020) กล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรหรือการปฏิรูปหลักสูตรว่าเป็นการเปลี่ยนแปลง จุดประสงค์ของการเรียนรู้ ซึ่งหมายถึงสมรรถนะ ความรู้ ค่านิยม และเจตคติที่ผู้เรียนควรได้รับ

Ornstein และ Hunkins (2018) กล่าวว่า การพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่มีหลากหลายขั้นตอนในการที่จะทำให้สถานศึกษาและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องตระหนักถึงเป้าหมายของการศึกษา (ที่เปลี่ยนไป) บางประการ โดยที่ผู้ใช้หลักสูตรทุกคนควรมีส่วนร่วมในกระบวนการ

นอกจากนี้ Lau (2001) ยังอธิบายว่าการพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการของการสร้างและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง และเกี่ยวเนื่องกับบุคคลหลายกลุ่ม ครอบคลุมตั้งแต่รัฐบาล สำนักพิมพ์ ผู้ปกครอง ครู และผู้เรียน

จากที่กล่าวมาข้างต้น อาจสรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรคือ กระบวนการในการปรับเปลี่ยนเป้าหมาย เนื้อหาสาระ สื่อ และกิจกรรมอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และครอบคลุม เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการจัดการเรียนรู้และผลลัพธ์ที่คาดหวัง โดยในระหว่างกระบวนการพัฒนาหลักสูตร มักจะเกี่ยวข้องกับบุคคลหลากหลายกลุ่ม

แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของ Tyler

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของ Tyler เป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับ ‘เป้าหมายและวิธีการ’ (Means-ends approach) (มารุต พัฒนาผล, 2562; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554; Ornstein & Hunkins, 2018) กล่าวคือ หากการพัฒนาหลักสูตรมีเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่ชัดเจน ก็จะส่งผลให้การคัดเลือกและจัดสรร ประสบการณ์การเรียนรู้ได้อย่างสอดคล้อง ตลอดจนการวัดผลการเรียนรู้ดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพ ไทเลอร์ ราล์ฟ ดับเบิลยู และ หอม คลายานนท์ (1991) ได้อธิบายว่าการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของ Tyler นักพัฒนาหลักสูตรจำเป็นต้องตอบคำถาม 4 ข้อให้ชัดเจน ได้แก่

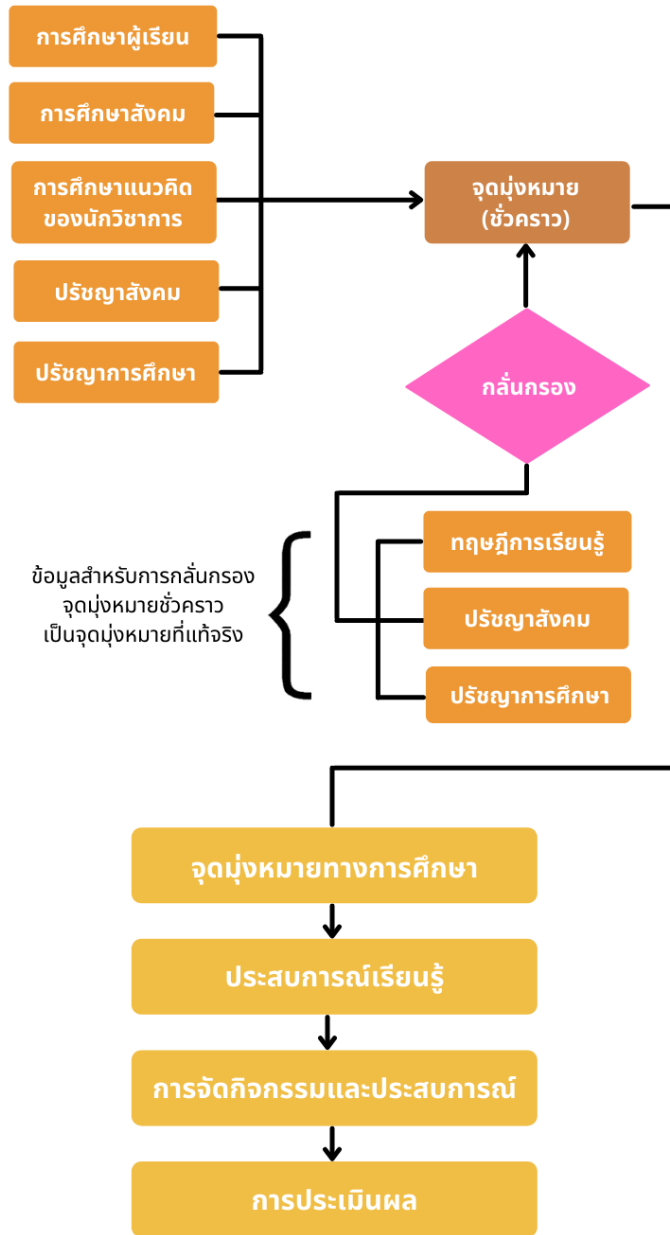
- 1) จุดมุ่งหมายทางการศึกษาคืออะไร
- 2) การที่จะบรรลุตามจุดมุ่งหมายนั้น เราจะต้องจัดประสบการณ์ทางการศึกษาอะไรบ้าง
- 3) เราจะสามารถจัดประสบการณ์ทางการศึกษาให้มีประสิทธิภาพได้อย่างไร
- 4) เราจะทราบได้อย่างไรว่าได้บรรลุจุดมุ่งหมายนั้น ๆ แล้ว

จุดเด่นของแนวคิดของ Tyler คือการใช้จุดมุ่งหมายทางการศึกษาเป็นตัวควบคุมการคัดเลือกและจัดสรร ประสบการณ์การเรียนรู้ (มารุต พัฒนาผล, 2562; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554; Ornstein & Hunkins, 2018) ซึ่งจะแบ่งเป็น จุดมุ่งหมายชั่วคราวและจุดมุ่งหมายที่แท้จริง ในตอนแรกจุดมุ่งหมายชั่วคราวจะได้มาจากการศึกษาผู้เรียน การศึกษาสังคม การศึกษาแนวคิดของนักวิชาการ ปรัชญาสังคม และปรัชญาการศึกษา หลังจากนั้นจะถ่วงกรอง ด้วยทฤษฎีการเรียนรู้ ปรัชญาสังคม และปรัชญาการศึกษาอีกครั้งเพื่อให้ได้จุดมุ่งหมายที่แท้จริงของหลักสูตร ตามภาพที่ 2.2

เมื่อสามารถกำหนดจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่แท้จริงได้แล้ว ขั้นตอนต่อไปคือการเลือกและจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ไทเลอร์ ราล์ฟ ดับเบิลยู และ หอม คลายานนท์ (1991) ได้อธิบายว่าการเลือกกิจกรรม

ภาพที่ 2.2

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Tyler



หมายเหตุ. จาก “รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรร่วมสมัย” โดย มารุต พัฒนาผล, 2562, ศูนย์ผู้นำนวัตกรรมหลักสูตร และการเรียนรู้, น. 5

และประสบการณ์การเรียนรู้ตามแนวคิดของ Tyler ควรคำนึงถึงความสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ ความพอใจของผู้เรียน ความเป็นไปได้ในการปฏิบัติ ความหลากหลายของประสบการณ์เรียนรู้ และผลลัพธ์ที่เกิดจากการเรียนรู้ ซึ่งอาจก่อให้เกิดผลตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ได้มากกว่าหนึ่งอย่าง และในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ นักพัฒนาหลักสูตรควรออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ให้มีความต่อเนื่อง (Continuity) จัดลำดับก่อนหลังอย่างเหมาะสม (Sequence) และมีการบูรณาการระหว่างหน่วยการเรียนรู้ (Integration)

สุดท้ายในการประเมินผลการเรียนรู้ซึ่งเป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จของหลักสูตรและกระบวนการที่สำคัญในการนำไปสู่การพัฒนาหลักสูตรให้มีคุณภาพมากยิ่งขึ้น การประเมินในมุมมองของ Tyler จะให้ความสำคัญในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียน Tyler ได้เสนอให้ใช้วิธีการประเมินผลที่หลากหลายและเหมาะสมกับพฤติกรรมที่ต้องการประเมิน (มารุต พัฒผล, 2562; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554)

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของ Taba

ในขณะที่ Tyler เสนอแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรแบบบนลงล่าง (Top-down) โดยผู้บริหารจะเป็นผู้ส่งต่อแนวคิดจากผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรให้ครูปฏิบัติตาม รวมถึงคอยกำกับติดตามผลของการใช้หลักสูตรตามแผนนโยบายที่กำหนดไว้ Taba เชื่อว่าการพัฒนาหลักสูตรควรเป็นแบบล่างขึ้นบน (Grassroots Approach) โดยใช้วิธีอุปนัย ซึ่งเริ่มจากพัฒนาหลักสูตรในระดับที่เฉพาะเจาะจงแล้วปรับขยายไปสู่ระดับกว้าง กล่าวคือ ครูจะค่อย ๆ เริ่มสร้างหลักสูตรจากหน่วยการเรียนรู้ย่อย ๆ สำหรับสอนผู้เรียนที่สถานศึกษาแล้วจึงค่อยปรับขยายเป็นหลักสูตร (มารุต พัฒผล, 2562; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554; Ornstein & Hunkins, 2018)

อย่างไรก็ตาม รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Taba ส่วนใหญ่จะคล้ายคลึงกับของ Tyler (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554) โดย Taba ได้เสนอขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรไว้ 7 ขั้นตอนและมีรายละเอียดโดยสังเขป (Ornstein & Hunkins, 2018; Taba, 1962) ดังนี้

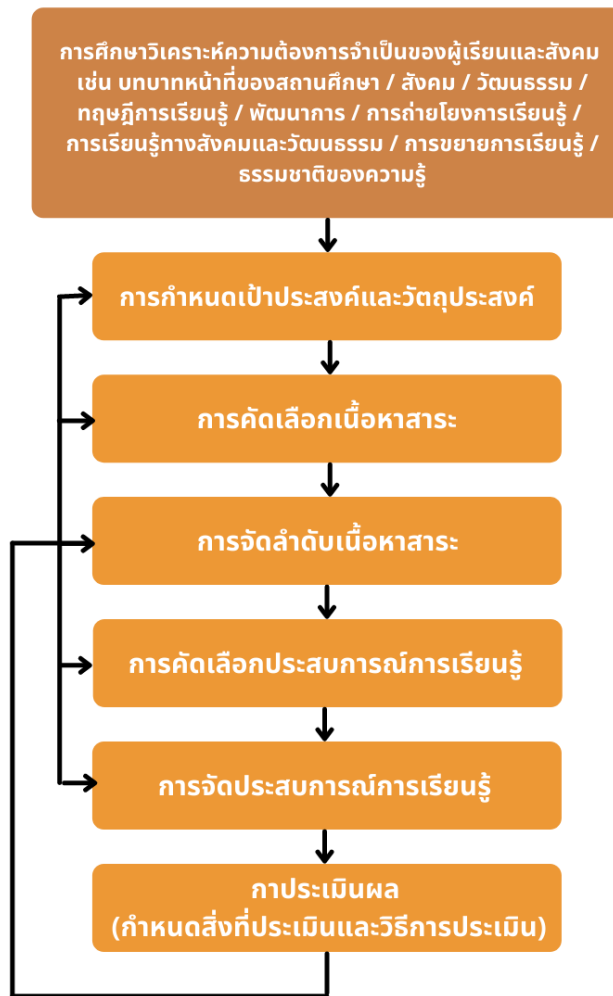
- 1) การวิเคราะห์ความต้องการ ครูทำหน้าที่เป็นผู้ออกแบบหลักสูตร โดยเริ่มจากการศึกษาและวิเคราะห์ความจำเป็นของผู้เรียน
- 2) การกำหนดวัตถุประสงค์ ครูกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้
- 3) การคัดเลือกเนื้อหาสาระ ครูใช้จุดประสงค์การเรียนรู้เป็นตัวตั้งต้นในการเลือกเนื้อหาสาระของหลักสูตรให้มีความสอดคล้องกัน รวมถึงพิจารณาจากความสมบูรณ์และความสำคัญของเนื้อหาด้วย
- 4) การจัดระบบเนื้อหาสาระ ครูจัดระบบเนื้อหาสาระตามลำดับก่อนหลังอย่างเหมาะสม โดยพิจารณาจากวุฒิภาวะ ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ และความสนใจของผู้เรียน
- 5) การคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ ครูเลือกวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียน
- 6) การจัดกิจกรรมและประสบการณ์การเรียนรู้ ครูจัดกิจกรรมและประสบการณ์เรียนรู้ตามลำดับก่อนหลังอย่างเหมาะสม โดยพิจารณาถึงคุณลักษณะของผู้เรียนเป็นสำคัญ

7) การประเมินผล นักวางแผนหลักสูตรตรวจสอบคุณภาพของการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้

การพัฒนาหลักสูตรของ Tabla จะเริ่มต้นจากการวิเคราะห์ความต้องการของผู้เรียนและสังคมอย่างรอบด้านเพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับการพัฒนาหลักสูตร ตั้งแต่การกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษา การคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ การจัดระบบเนื้อหาสาระและกระบวนการเรียนรู้ การประเมินผลการใช้หลักสูตรและการพัฒนาหน่วยการเรียนรู้ ทั้งนี้ สามารถแสดงเป็นกระบวนการพัฒนาได้ตามภาพที่ 2.3 ดังต่อไปนี้

ภาพที่ 2.3

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Tabla



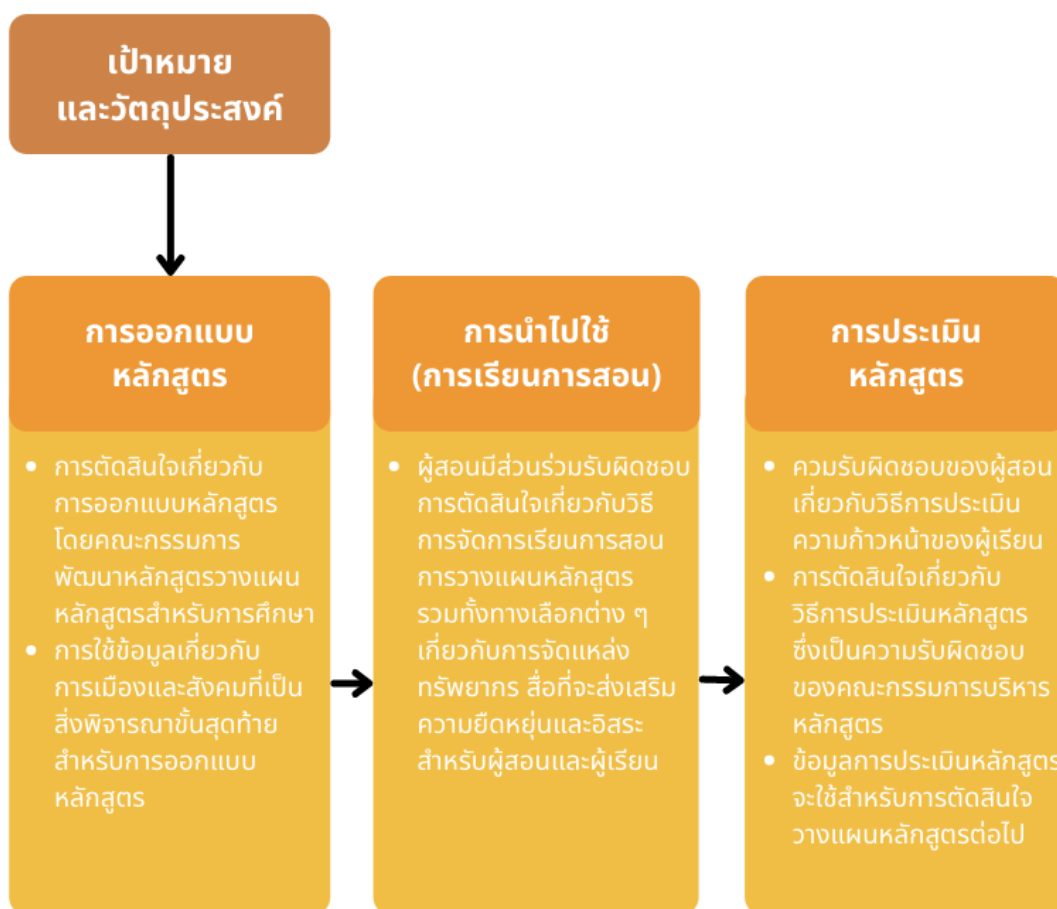
หมายเหตุ. จาก “รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรร่วมสมัย” โดย มารุต พัฒนาผล, 2562, ศูนย์ผู้นำนวัตกรรมหลักสูตรและการเรียนรู้, น. 7

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของ Salor, Alexander and Lewis

Salor, Alexander และ Lewis (1981 อ้างถึงใน วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรที่ประกอบด้วย 4 กระบวนการ ซึ่งประกอบด้วย การกำหนดเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของสถาบันการศึกษา การออกแบบหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้และการประเมินผลหลักสูตร ดังภาพที่ 2.4

ภาพที่ 2.4

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Salor, Alexander และ Lewis (Salor et al., 1981 อ้างถึงใน วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554)



หมายเหตุ. จาก “การพัฒนาหลักสูตรระดับอุดมศึกษา” โดย วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554, บริษัท อาร์ แอนด์ ปรีนท์ จำกัด, น. 7

Salor, Alexander และ Lewis (1981 อ้างถึงใน วิชัย วงษ์ใหญ่, 2554) ได้อธิบายรายละเอียดของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรแต่ละชั้นไว้ ดังนี้

1) การกำหนดเป้าหมาย วัตถุประสงค์ และขอบเขต นักพัฒนาหลักสูตรกำหนดเป้าหมายหลักของการศึกษาก่อน โดยคำนึงถึงขอบเขตของเป้าหมาย 4 ด้าน ได้แก่ ประสบการณ์การเรียนรู้ที่หลากหลาย พัฒนาการของบุคคล ความสามารถทางสังคม ทักษะการเรียนรู้ และความชำนาญเฉพาะด้าน หลังจากนั้นจึงค่อยกำหนดวัตถุประสงค์ต่าง ๆ เพื่อให้เป้าหมายที่กำหนดไว้บรรลุผล

2) การออกแบบหลักสูตร นักพัฒนาหลักสูตรออกแบบหลักสูตร โดยใช้เป้าหมาย วัตถุประสงค์ และขอบเขตที่กำหนดไว้เป็นฐาน ร่วมกับข้อมูลด้านอื่น ๆ อาทิ ธรรมชาติของวิชา รูปแบบของสถาบันทางสังคม ความสนใจของผู้เรียน เป็นต้น

3) การนำหลักสูตรไปใช้ หลังจากนักพัฒนาหลักสูตรออกแบบหลักสูตรเสร็จแล้ว ครูจะเป็นผู้รับผิดชอบการออกแบบการเรียนรู้ โดยครูจะเป็นผู้พิจารณาเลือกวิธีการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนและหลักสูตร รวมถึงเสนอแนะข้อคิดเห็นเกี่ยวกับจุดประสงค์ของการเรียนรู้ด้วย

4) การประเมินผลหลักสูตร จะดำเนินการโดยคณะกรรมการประเมินหลักสูตร ในการประเมินหลักสูตร คณะกรรมการฯ จะพิจารณา 2 ด้าน ได้แก่ 1) การประเมินผลรวมของการใช้หลักสูตรทั้งสถานศึกษา ซึ่งให้ความสำคัญเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ ตั้งแต่เป้าหมาย วัตถุประสงค์ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน และ 2) การประเมินหลักสูตร ซึ่งจะให้ความสำคัญเกี่ยวกับประสิทธิภาพของหลักสูตร และกระบวนการเกี่ยวกับหลักสูตร ตั้งแต่กระบวนการออกแบบหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ ตลอดจนการประเมินผลหลักสูตร

บทบาทของบุคคล หน่วยงาน และองค์กรที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับบุคลากรทุกระดับชั้น ตั้งแต่ระดับห้องเรียน สถานศึกษา เขตพื้นที่การศึกษา ไปจนถึงระดับประเทศ โดยในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร บุคลากรแต่ละกลุ่มล้วนมีบทบาทหน้าที่ที่แตกต่างกัน

ทั้งนี้ Ornstein และ Hunkins (2018) ได้สรุปและอธิบายบทบาทหน้าที่ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรในระดับต่าง ๆ ไว้ โดยอิงจากบริบทของประเทศสหรัฐอเมริกา มีรายละเอียดดังนี้

ครู (Teachers) ครูถือเป็นแกนกลางในกระบวนการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร เนื่องจากครูเป็นกลุ่มคนที่นำหลักสูตรที่พัฒนามาใช้จริงในห้องเรียน ดังนั้น บทบาทของครูในการพัฒนาหลักสูตรคือการเป็นผู้ร่วมออกแบบหลักสูตรร่วมกับผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง พร้อมกับเป็นผู้วิจัยร่วมในการตรวจสอบประสิทธิผลของหลักสูตรที่นำมาใช้

ผู้เรียน (Students) นักวิชาการหลายท่านเห็นตรงกันว่า ผู้เรียนควรมีสิทธิ์ในการออกเสียงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร เนื่องจากพวกเขาคือกลุ่มคนที่ได้รับผลกระทบจากการใช้หลักสูตรโดยตรง ในปัจจุบัน ผู้เรียนมีความหลากหลายมากยิ่งขึ้น อีกทั้งยังสามารถเรียนรู้ได้อย่างรวดเร็วจากความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี ข้อมูล

จากผู้เรียนจะเป็นประโยชน์อย่างมากในการสร้างหลักสูตรที่สอดคล้องและมีความหมายต่อชีวิตของพวกเขา นอกจากนี้ การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรจะทำให้พวกเขารู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรอีกด้วย อย่างไรก็ตามในความเป็นจริงบทบาทของผู้เรียนในการมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรยังไม่ปรากฏเห็นเด่นชัดเท่าที่ควร

ผู้บริหารสถานศึกษา (Principals) ผู้บริหารสถานศึกษาทำหน้าที่เป็น “ผู้เฝ้าประตูแห่งการเปลี่ยนแปลง” (The gatekeeper of change) (Fullan, 2007: 156) กล่าวคือ ผู้บริหารสถานศึกษาคือผู้ที่ริเริ่มและสนับสนุนให้มีการนำหลักสูตรใหม่ ๆ มาใช้ในสถานศึกษา รวมถึงการที่หลักสูตรจะประสบความสำเร็จในการนำไปใช้ ผู้บริหารสถานศึกษายังต้องทำหน้าที่เป็น “ผู้นำของการสอน” (Leaders of instruction) (Fullan, ibid: 139) ในการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนการสอนร่วมกับครูและผู้เรียนเพื่อเรียนรู้ประเด็นปัญหาต่าง ๆ ที่พบจากการใช้หลักสูตรในบริบทจริง

ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร (Curriculum Specialists) ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรเป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับออกแบบและพัฒนาหลักสูตรโดยตรง มักจะทำงานร่วมกับผู้ที่มีความรู้ในหลากหลายสาขาวิชา (Generalists) โดยบทบาทของผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรคือการดูภาพรวมของกระบวนการออกแบบและพัฒนาหลักสูตร รวมถึงการตรวจสอบและประเมินการสอน

ผู้ช่วย/รองศึกษาธิการ (Assistant (Associate) Superintendents) ผู้ช่วย/รองศึกษาธิการทำหน้าที่เป็นผู้ประสานงานระหว่างผู้อำนวยการหลักสูตร (Curriculum director) และรายงานต่อศึกษาธิการ นอกจากนี้ ผู้ช่วย/รองศึกษาธิการยังมีหน้าที่อีกหลายประการ ได้แก่ (1) ให้คำแนะนำคณะกรรมการที่ปรึกษาหลักสูตรทั่วไป (2) รายงานแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของหลักสูตรและผลกระทบต่อระบบสถานศึกษาต่อศึกษาธิการ (3) ทำงานร่วมกับผู้อำนวยการสถานศึกษาในสังกัดระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร (4) ดูแลรับผิดชอบเรื่องงบประมาณเกี่ยวกับกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร (5) เป็นผู้จัดเตรียมคำแถลงเกี่ยวกับหลักปรัชญา จุดมุ่งหมาย และเป้าหมาย (6) ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการประเมินผลที่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและเป้าหมาย และ (7) วางแผนกิจกรรมเพิ่มประสิทธิภาพหลักสูตรทั้งในระยะยาวและระยะสั้น รวมถึงอาจช่วยในการร่างนโยบายเกี่ยวกับหลักสูตรด้วยเช่นกัน

ศึกษาธิการ (Superintendents) ศึกษาธิการทำหน้าที่รับผิดชอบดูแลกิจกรรมทางการศึกษาของเขตพื้นที่ทั้งหมด ก่อนส่งต่อให้คณะกรรมการของสถานศึกษา โดยบทบาทของศึกษาธิการคือการริเริ่มกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร สร้างโครงข่ายเพื่อกระจายข่าวสารเกี่ยวกับกระบวนการในการพัฒนาหลักสูตรสู่สาธารณะ รวมถึงรับข้อมูลจากภายนอกเข้าสู่ระบบเพื่อพัฒนาการให้บริการทางการศึกษา และจัดโครงการพัฒนาศักยภาพทางวิชาชีพสำหรับครูประจำการ

คณะกรรมการการศึกษา (Boards of Education) คณะกรรมการการศึกษาคือตัวแทนของสถานศึกษา ซึ่งจะประกอบไปด้วยตัวแทนที่เลือกมาจากประชาชนทั่วไป โดยคณะกรรมการการศึกษารับผิดชอบเกี่ยวกับ

การบริหารจัดการสถานศึกษาโดยภาพรวม บทบาทของคณะกรรมการสถานศึกษาคือการประกันการใช้หลักสูตร เพื่อก่อให้เกิดการพัฒนาตามเป้าหมายของระบบสถานศึกษา โดยถือเป็นผู้มีอำนาจสูงสุดในการอนุมัติเงินสนับสนุน หรือโครงการที่เกี่ยวข้องในระดับเขตพื้นที่ รวมถึงออกนโยบายท้องถิ่นที่ช่วยสนับสนุนกระบวนการพัฒนาหลักสูตร และการนำไปใช้

ประชาชนทั่วไป (Lay Citizens) โดยในบริบทของการพัฒนาหลักสูตรจะกล่าวถึงผู้ปกครองเป็นหลัก ถึงแม้ว่านักวิชาการบางกลุ่มเริ่มสนับสนุนให้ผู้ปกครองมีบทบาทในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรเพื่อสร้างหลักสูตรที่มีความเป็นพลวัต อย่างไรก็ตามประเด็นที่ควรพิจารณาคือคนกลุ่มนี้ยังขาดความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการออกแบบและพัฒนาหลักสูตร รวมถึงยังมีมุมมองและปัจจัยพื้นฐานด้านครอบครัวที่หลากหลายและซับซ้อนเป็นอย่างมาก ฉะนั้นบทบาทของผู้ปกครองในการพัฒนาหลักสูตรจึงยังมีให้เห็นไม่มากนัก

รัฐบาลกลาง (Federal Governments) นักวิชาการให้ความเห็นว่ารัฐบาลควรมีบทบาทในการรับผิดชอบ (Accountability) สร้างแรงกระตุ้น (Incentives) และส่งเสริมการพัฒนาศักยภาพ (Capacity building) ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนาทางการศึกษาในระยะยาว อาทิ การสนับสนุนทรัพยากร ด้านงบประมาณหรือบุคลากร เป็นต้น

หน่วยงานระดับเขตพื้นที่ (State Agencies) บทบาทของหน่วยงานระดับเขตพื้นที่คือการออกนโยบายทางการศึกษา กล่าวคือ คณะกรรมการของหน่วยงานการศึกษาระดับเขตพื้นที่มีหน้าที่ในการประกาศแนวทางในการจัดการศึกษาตามแนวทางของหลักสูตร และให้คำแนะนำในการใช้หลักสูตร

องค์กรระดับภูมิภาค (Regional Organizations) องค์กรระดับภูมิภาคคือศูนย์วิจัยที่ได้รับเงินสนับสนุนจากรัฐบาลกลาง ทำหน้าที่ในการเก็บข้อมูลประสิทธิผลของโครงการ และศึกษาวิจัยประเด็นปัญหาต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรโดยเฉพาะ บทบาทขององค์กรระดับภูมิภาคคือการให้คำแนะนำที่เกี่ยวกับการผลิตสื่อทางการศึกษา ให้ข้อมูลและความรู้แก่ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร ขณะที่ปรึกษาของฝ่ายวางแผน

ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องอื่น ๆ (Other Participants) คือหน่วยงานหรือองค์กรที่มีบทบาทเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาและกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่มีบทบาทในด้านต่าง ๆ อาทิ (1) สำนักพิมพ์ทางการศึกษา ที่ผลิตหนังสือเรียนและสื่อการเรียนรู้ รวมถึงแนะนำนวัตกรรมในการเรียนรู้ใหม่ ๆ ให้กับสถานศึกษา (2) องค์กรที่มีหน้าที่เกี่ยวกับการทดสอบที่ได้มาตรฐาน (Standardized test) ที่ส่งผลต่อการจัดสรรและคัดเลือกเนื้อหาและจุดเน้นในหลักสูตร (3) องค์กรที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพ (Professional organizations) ที่มีส่วนในการสร้างเครือข่ายระหว่างสถานศึกษาเพื่อสื่อสารประเด็นปัญหาเกี่ยวกับหลักสูตร และตีพิมพ์รายงานเพื่อเป็นแนวทางและมาตรฐานเกี่ยวกับหลักสูตร (4) หน่วยงานภายนอก หน่วยงานภาคเอกชน และนักการศึกษาอิสระ ที่สนับสนุนด้านทรัพยากรบุคคล อุปกรณ์เครื่องมือ และเงินทุนต่าง ๆ สำหรับโครงการเฉพาะกิจตลอดจนคำวิจารณ์ที่ช่วยส่งเสริมการพัฒนาของหลักสูตร และ (5) หน่วยงานที่ช่วยสนับสนุนด้านงบประมาณในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรในระยะนำร่อง (Pilot programs) และระยะทดลอง (Experimental programs)

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

แนวคิดเกี่ยวกับการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

การนำหลักสูตรไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร กล่าวคือเป็นการนำหลักสูตรที่พัฒนาแล้วสู่การปฏิบัติเพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตามที่คาดการณ์ไว้ (Ornstein & Hunkins, 2018) โดยอาจเป็นการนำไปปฏิบัติทั้งหมดหรือเพียงบางส่วนก็ได้ (Fullan & Pomfret, 1977, หน้า 336 อ้างถึงใน Fullan, 2008, หน้า 2) นักวิชาการด้านหลักสูตรหลายท่านมองการนำหลักสูตรไปใช้ในเชิง ‘กระบวนการเปลี่ยนแปลง’ (Implementation as a change process) ที่มีความซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับหลากหลายมิติ (Fullan, 2015; Ornstein & Hunkins, 2018; van den Akker, 2018) Fullan (2015: 28) กล่าวว่า การนำหลักสูตรไปใช้มีความเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงอย่างน้อย 3 มิติ ได้แก่

- 1) การใช้สื่อการจัดการเรียนรู้แบบใหม่หรือที่พัฒนาจากของเดิม เช่น ทรัพยากร มาตรฐานหรือเทคโนโลยีทางการศึกษาที่ทางหลักสูตรจัดไว้ให้
- 2) การใช้แนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบใหม่หรือที่พัฒนาจากของเดิม โดยเฉพาะความร่วมมือในการเรียนรู้กับผู้เรียน
- 3) การเปลี่ยนแปลงความเชื่อ เช่น ความเชื่อและทัศนคติเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่เป็นรากฐานของนโยบายหรือโปรแกรมใหม่

การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวเป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลาและความพยายามเป็นอย่างมาก เนื่องจากการนำหลักสูตรไปใช้เป็นกระบวนการที่อาศัยการเรียนรู้ การประเมินผล และการพัฒนาปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง (van den Akker, 2018)

ทั้งนี้ Ornstein และ Hunkins (2018) ได้อธิบายกระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้ว่าประกอบด้วย 3 ระยะ และมีรายละเอียดโดยสังเขป ดังนี้

ระยะเริ่มต้น (Initiation)

ระยะเริ่มต้นเป็นระยะของการเตรียมความพร้อมสู่การปฏิบัติ การสื่อสารกับสถานศึกษาและชุมชนเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่กำลังจะเกิดขึ้นเป็นสิ่งจำเป็น นักวางแผนจะต้องพิจารณาถึงบุคลากรภายในสถานศึกษาและชุมชนที่จะมีส่วนเกี่ยวข้องในกระบวนการการนำหลักสูตรไปใช้ ความช่วยเหลือที่สถานศึกษาจำเป็นต้องได้รับ รวมถึงความพร้อมด้านบุคลากรและงบประมาณ

ระยะปฏิบัติ (Implementation)

ระยะปฏิบัติเป็นระยะของการดำเนินการใช้หลักสูตรในสถานศึกษา เป็นระยะที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกคนในกระบวนการจำเป็นต้องพิจารณาถึงความเข้ากัน (A sense of the fit) ของหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นเมื่อนำไปใช้ในบริบทหรือสภาพชุมชนจริง ผู้ใช้หลักสูตรทุกฝ่ายโดยเฉพาะครูหรือนักการศึกษาจำเป็นต้องปรับใช้หลักสูตรอย่างเหมาะสมเพื่อสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพสูงสุดให้กับผู้เรียนของตน ความสำเร็จในการใช้

หลักสูตรเกิดจากความร่วมมือกันระหว่างทุกฝ่าย ตั้งแต่ผู้บริหาร ครู และผู้เรียน สถานศึกษาจำเป็นต้องสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เพื่อให้ครูได้ร่วมกันอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจากการใช้หลักสูตร

ระยะคงสภาพ (Maintenance)

ระยะคงสภาพเป็นระยะของการควบคุมและกำกับติดตามเพื่อให้เกิดความต่อเนื่องในการใช้หลักสูตร ในระยะนี้จำเป็นต้องมีการวางแผนการดำเนินงานในการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร การคงสภาพไม่ใช่แค่การแก้ปัญหาทางเทคนิคที่เกิดขึ้น แต่ยังรวมถึงการสร้างกำลังใจและความมุ่งมั่นให้กับครูและบุคลากรทุกฝ่าย การสร้างความรู้สึกมีส่วนร่วมเชิงบวกในการเปลี่ยนแปลงจะเป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความสำเร็จในการใช้หลักสูตร

บทบาทของบุคคล หน่วยงาน และองค์กรที่เกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้

การนำหลักสูตรไปใช้เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับบุคคลหรือหน่วยงานในหลายภาคส่วน โดยผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการการนำหลักสูตรไปใช้ส่วนใหญ่มักจะเป็นกลุ่มเดียวกับบุคคลหรือหน่วยงานที่มีบทบาทในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ทั้งนี้ Ornstein และ Hunskins (2018) และ Boon (2018) ได้สรุปและอธิบายบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบของผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการการนำหลักสูตรไปใช้ไว้ดังนี้

ผู้เรียน (Students)

นักการศึกษาหลายท่านเห็นตรงกันว่า ผู้เรียนแต่ละคนมีธรรมชาติการเรียนรู้ มุมมองและเป้าหมายเกี่ยวกับการศึกษาที่แตกต่างกัน การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการอภิปรายเกี่ยวกับการจัดการหลักสูตรจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาอย่างมีความหมายและทำให้ผู้เรียนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรด้วย ทั้งนี้ระดับของการมีส่วนร่วมของผู้เรียนจะขึ้นอยู่กับวัยวุฒิของผู้เรียน ความซับซ้อน และขอบเขตของการเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้น

ครู (Teachers)

ครูเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับการนำหลักสูตรไปใช้ โดยเฉพาะในระดับห้องเรียน ครูมีหน้าที่ในการตีความและทำความเข้าใจหลักสูตร ออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ และเตรียมกิจกรรมการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับลักษณะของผู้เรียนและสอดคล้องกับเป้าหมายของหลักสูตรที่กำหนดไว้

ศึกษานิเทศก์ (Supervisors)

ศึกษานิเทศก์มีหน้าที่ในการกำกับติดตามและควบคุมการใช้หลักสูตร โดยศึกษานิเทศก์จะทำงานร่วมกับครู คอยช่วยชี้แนะแนวทางและเตรียมความพร้อมของครูในการใช้หลักสูตร ทั้งด้านทักษะการจัดการเรียนรู้ และเนื้อหาสาระ นอกจากนี้ศึกษานิเทศก์ยังมีหน้าที่อีกหลายประการ เช่น สังเกตการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน สาธิตการจัดการเรียนรู้ จัดสัมมนาระหว่างศึกษานิเทศก์และครู จัดอบรมพัฒนาบุคลากร เป็นต้น

ผู้บริหารสถานศึกษา (Principals)

ผู้บริหารสถานศึกษามีหน้าที่สำคัญในการสร้างบรรยากาศในองค์กรและสนับสนุนบุคลากร ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการใช้หลักสูตร หากผู้บริหารสถานศึกษาสามารถสร้างบรรยากาศการทำงานและความสัมพันธ์

ที่ตีระหว่างบุคลากรได้ การนำหลักสูตรไปใช้ก็จะสามารถทำได้อย่างราบรื่นและมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ผู้บริหารสถานศึกษายังมีหน้าที่ในการควบคุมดูแลความต่อเนื่อง ความสอดคล้อง และความสมดุลของการใช้หลักสูตร อีกทั้งยังเป็นผู้นำชุมชน (Community activist) หรือตัวแทนในการสื่อสารระหว่างครู ผู้เรียน และชุมชนอีกด้วย

ผู้อำนวยการด้านหลักสูตร (Curriculum Directors)

ผู้อำนวยการด้านหลักสูตรเป็นผู้ดูแลกระบวนการการนำหลักสูตรไปใช้ ตลอดจนการกำกับติดตามและประเมินผลการใช้หลักสูตรโดยภาพรวม โดยในสถานศึกษาขนาดใหญ่บางแห่งอาจมีผู้อำนวยการที่ดูแลรับผิดชอบด้านหลักสูตรโดยตรง แต่ในสถานศึกษาขนาดเล็กอาจมีผู้ช่วย/รองศึกษาธิการ หรือศึกษาธิการช่วยกำกับดูแลด้านหลักสูตรแทน ผู้อำนวยการด้านหลักสูตรควรเป็นผู้ที่ศึกษางานวิจัยและทฤษฎีเกี่ยวกับนวัตกรรมการศึกษาใหม่ ๆ อยู่เสมอ และเป็นผู้มีทักษะในการสื่อสารดีเยี่ยม เพื่อที่จะสามารถให้การสนับสนุนด้านความรู้เกี่ยวกับแนวคิดการจัดการเรียนรู้และหลักสูตรที่จำเป็นแก่ครูและผู้บริหารสถานศึกษาในการนำหลักสูตรไปใช้

ที่ปรึกษาด้านหลักสูตร (Curriculum Consultants)

ที่ปรึกษาด้านหลักสูตรมักจะเป็นบุคลากรภายนอกที่สถานศึกษาจ้างมาเพื่อช่วยดูแลและให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการนำหลักสูตรไปใช้ โดยส่วนใหญ่มักจะเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยหรือเจ้าหน้าที่จากกระทรวง ที่ปรึกษาด้านหลักสูตรจะมีหน้าที่ในการช่วยวิเคราะห์ วิพากษ์ และประเมินหลักสูตรของสถานศึกษารวมถึงให้ความรู้และชี้แนะแนวทางเกี่ยวกับนวัตกรรมใหม่ ๆ ตลอดจนจัดกิจกรรมการประชุมเชิงปฏิบัติการ อบรม (Workshop) ให้กับบุคลากรในสถานศึกษา

ผู้ปกครองและชุมชน (Parents and Community Members)

นักวิชาการหลายท่านเชื่อว่า การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกิจกรรมต่าง ๆ ของสถานศึกษาจะก่อให้เกิดประสบการณ์ทางการศึกษาที่มีคุณภาพต่อผู้เรียน เนื่องจากการนำหลักสูตรไปใช้ไม่ได้จำกัดเพียงแคในขอบรั้วสถานศึกษาเพียงอย่างเดียว ผู้ปกครองสามารถช่วยส่งเสริมความต่อเนื่องในการใช้หลักสูตรนอกสถานศึกษาได้ โดยการปฏิบัติตามแนวทางหรือแนวคิดที่ตกลงร่วมกับสถานศึกษา นอกจากนี้การมีส่วนร่วมของชุมชน ไม่ว่าจะเป็นหน่วยงาน/องค์กรทางวิชาชีพ ประชาสังคม รวมถึงประชาชนทั่วไปในสังคม ยังสามารถให้การสนับสนุนทางด้านความรู้และทรัพยากรต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อการการนำหลักสูตรไปใช้ได้อีกด้วย

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการนำหลักสูตรไปใช้

Tichnor-Wagner (2019) ได้ทำการวิเคราะห์และสรุปปัจจัยที่ส่งเสริมและเป็นอุปสรรคในการนำหลักสูตรไปใช้ในระดับต่าง ๆ ตั้งแต่ระดับนโยบายจนถึงการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน โดยมีรายละเอียดดังนี้

การนำหลักสูตรไปใช้ระดับชั้นเรียน (Microsystem: Classroom Practices)

ปัจจัยที่ส่งเสริม ได้แก่ 1) ความมุ่งมั่นของครู เมื่อครูมีความมุ่งมั่นในการนำหลักสูตรไปใช้ แรงจูงใจในการนำหลักสูตรไปใช้และความกระตือรือร้นที่จะลงมือทำก็จะเกิดขึ้น และสิ่งนั้นจะส่งผลให้ครูมีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนแนวทางการจัดการเรียนรู้ตาม และ 2) ความสอดคล้องระหว่างความเชื่อของครูกับเป้าหมาย

ของหลักสูตร หากครูมีความเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรสามารถพัฒนาการจัดการเรียนรู้ให้ไปในทางที่ดีและทำให้ผู้เรียนบรรลุผลลัพธ์ได้ ครูก็จะเริ่มปรับใช้ในการจัดการเรียนรู้ของตน

ปัจจัยที่เป็นอุปสรรค ได้แก่ 1) ความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนของครูต่อเนื้อหาในหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ครูอาจเกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนจากการขาดความรู้ ความคุ้นเคย และขาดการฝึกฝน (Training) ในการนำหลักสูตรไปใช้ในชั้นเรียน หรือการที่ครูปรับใช้ตามหลักสูตรฉบับใหม่ผ่านมุมมองการใช้หลักสูตรเก่า นอกจากนี้ ยังพบว่า 2) ภาระงานของครู ทำให้ครูมี 3) เวลาที่ไม่เพียงพอ ในการวางแผนและนำหลักสูตรไปใช้ หรือมีส่วนร่วมในการปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติ

การนำหลักสูตรไปใช้ระดับสถานศึกษา (Mesosystem: School-Level Activities)

ปัจจัยที่ส่งเสริม ได้แก่ 1) การสนับสนุนของผู้บริหารสถานศึกษา กล่าวคือ หากผู้บริหารสถานศึกษา ไม่ว่าจะ เป็น ผู้อำนวยการสถานศึกษาหรือหัวหน้าหน่วยงานต่าง ๆ ให้การสนับสนุนในการนำหลักสูตรไปใช้ เช่น การจัดสรรเวลาในการวางแผนและพัฒนาหลักสูตร ก็จะสามารถทำให้ครูมีความเข้าใจในหลักสูตร และนำหลักสูตรไปใช้ให้ตรงกับผลลัพธ์ที่ผู้เรียนควรได้รับ 2) การจัดสรรทรัพยากรต่าง ๆ ในสถานศึกษา ซึ่งทรัพยากรที่กล่าวถึง คือ การจัดสรรเวลาเพื่อการพัฒนาหลักสูตรใหม่ของสถานศึกษา และการแต่งตั้งคณะทำงานเพื่อสนับสนุนการนำหลักสูตรไปใช้ และ 3) วัฒนธรรมการร่วมมือ หากครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกคนมีความร่วมมือในการจัดทำหลักสูตรและการนำไปใช้ ก็จะทำให้การปรับปรุงหลักสูตรส่งผลสำเร็จ

ปัจจัยที่เป็นอุปสรรค ได้แก่ 1) การขาดการสนับสนุนจากผู้บริหารสถานศึกษา หากผู้บริหารสถานศึกษา ไม่มีความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรฉบับใหม่ จะไม่สามารถให้การสนับสนุนต่อครูในสถานศึกษาในการพัฒนาหลักสูตรได้ นอกจากนี้ 2) การที่ไม่มีเวลาเพียงพอสำหรับการวางแผนและการเตรียมการสำหรับการนำหลักสูตรไปใช้ กล่าวคือหากไม่มีการวางแผนที่ดีหรือไม่มีเวลาที่เพียงพอ นั้น ครูจะไม่มีโอกาสได้ทำความเข้าใจกับหลักสูตรฉบับใหม่ หรือช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการนำหลักสูตรไปใช้ และ 3) การขาดทรัพยากรที่จำเป็น เช่น งบประมาณ สื่อการจัดการเรียนรู้ต่าง ๆ เป็นต้น

การนำหลักสูตรไปใช้ระดับนโยบายและการส่งเสริมจากภายนอก (Exosystem: Policy and External Supports)

ปัจจัยส่งเสริม ได้แก่ 1) การพัฒนาวิชาชีพที่สอดคล้องกับการปรับปรุงหลักสูตร กล่าวคือหากในโครงการพัฒนาวิชาชีพที่ครูหรือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องเป็นโครงการเกี่ยวกับหลักสูตรหรือการนำหลักสูตรไปใช้ ก็จะสามารถทำให้ครูมีความรู้และความเข้าใจมากยิ่งขึ้น 2) ความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญจากนอกสถานศึกษา (External Experts) เช่น ความช่วยเหลือจากกระทรวงที่ดูแลการศึกษา หรือจากมหาวิทยาลัยที่สามารถให้ความช่วยเหลือในการให้ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรและการนำหลักสูตรไปใช้ได้ และยังสามารถจัดการอบรมที่ให้ความช่วยเหลือแก่ครูและผู้เกี่ยวข้องได้อีกด้วย 3) หลักสูตรชาติมีการระบุวิธีการนำหลักสูตรไปใช้ กล่าวคือหากในหลักสูตรชาติมีการให้คำแนะนำหรือแนวทางการนำหลักสูตรไปใช้นั้น ผู้บริหารสถานศึกษาและครูจะสามารถเข้าใจเนื้อหา

ในหลักสูตรได้ง่ายยิ่งขึ้น และสามารถนำไปปรับใช้ได้อย่างถูกต้อง 4) ทรัพยากรทางการเงิน หรือการให้สนับสนุนทางด้านการเงินหรืองบประมาณที่สถานศึกษาได้รับในการนำหลักสูตรไปใช้

ปัจจัยที่เป็นอุปสรรค ได้แก่ 1) ทรัพยากรที่ไม่เพียงพอต่อการดำเนินงาน โดยเฉพาะทรัพยากรทางการเงิน ถ้าหากมีไม่เพียงพอก็จะทำให้เป็นอุปสรรคอย่างมากในการดำเนินการนำหลักสูตรไปใช้ 2) หลักสูตรชาติมีความไม่ชัดเจน กล่าวคือหากในหลักสูตรชาติกำหนดมาแค่เป้าหมายและผลลัพธ์ของหลักสูตรชาติโดยไม่บอกวิธีการนำไปใช้ในชั้นเรียนจริงอย่างไร การนำหลักสูตรไปใช้ก็อาจจะไม่สำเร็จตามเป้าหมายที่ต้องการได้

การนำหลักสูตรไปใช้ระดับความเชื่อและค่านิยมทางการศึกษา (Macrosystem: Education Beliefs and Values)

ปัจจัยส่งเสริม ได้แก่ ทศนคติที่เป็นบวกต่อการปรับปรุงหลักสูตร หากครูและผู้เกี่ยวข้องมีความเชื่อว่าการปรับปรุงหลักสูตรนั้นจะส่งผลที่ดีให้แก่ตัวผู้เรียน ก็จะทำให้ครูมีทัศนคติที่ดีต่อการปรับปรุงหลักสูตรและมีความมุ่งมั่นในการนำหลักสูตรไปใช้

ปัจจัยที่เป็นอุปสรรค ได้แก่ 1) อิทธิพลของการจัดสาระการเรียนรู้แบบดั้งเดิม (Primacy of Traditional Subject Areas) กล่าวคือ หากสถานศึกษายังคงเชื่อในการจัดสาระการเรียนรู้แบบดั้งเดิม จะทำให้การนำหลักสูตรใหม่ไปดำเนินการได้ไม่เต็มที่ และ 2) ความขัดแย้งระหว่างการปฏิรูปแบบยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางกับการสอบแบบเดิมพันสูง (Tensions Between Child-Centered Reforms and Standardized High Stakes Exams) กล่าวคือ ค่านิยมทางสังคมที่ให้ความสำคัญกับการสอบแบบเดิมพันสูง เช่น การสอบเข้ามหาวิทยาลัย เป็นต้น ทำให้เกิดความไม่เชื่อมั่นในหลักสูตรรูปแบบอื่น ๆ ที่อาจไม่ได้เน้นความสามารถด้านวิชาการเพียงอย่างเดียว

การนำหลักสูตรไปใช้ระดับกรอบเวลาในการนำไปใช้ (Chronosystem: Implementation Timelines)

ปัจจัยส่งเสริม ได้แก่ การที่ครูมีเวลามากพอสำหรับการปรับตัว รวมไปถึงการวางแผน การทำความเข้าใจกับหลักสูตรฉบับใหม่ก่อนที่จะนำไปใช้ หากครูมีเวลามากพอ ครูก็จะรู้สึกยินดีที่จะเปลี่ยนแปลง

ปัจจัยที่เป็นอุปสรรค ได้แก่ ความล่าช้าในการดำเนินการ หากสถานศึกษาใช้เวลานานเกินไปในการนำหลักสูตรไปใช้ นโยบายที่มีการเปลี่ยนแปลงระหว่างที่สถานศึกษากำลังนำหลักสูตรไปใช้นั้น อาจทำให้เป็นอุปสรรคต่อทั้งกระบวนการและอาจทำให้สถานศึกษาต้องยกเลิกกระบวนการเลยก็เป็นได้

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้

ความหมายของคุณภาพการจัดการเรียนรู้

การถกเถียงที่เกี่ยวข้องกับคุณภาพการศึกษามักจะคลุมเครือเนื่องจากขาดทั้งความชัดเจนและความเข้าใจ ในความหมายของคำว่าคุณภาพ คุณภาพการศึกษาจึงเหมือนเป็นเรื่องของความเชื่อ (Notion) ที่ขึ้นอยู่กับความเข้าใจตามความรู้สึกนึกคิด (Intuitive understanding) มากกว่ามนทัศน์เชิงปฏิบัติการ (Operational concept) (Tawil et al., 2012) โดย Tawil และคณะ (2012) ได้กล่าวถึงการนิยามคุณภาพการศึกษาว่าคุณภาพการศึกษาไม่สามารถมีความหมายได้เพียงหนึ่งความหมายหรือวิธีการ นิยามได้เพียงหนึ่งวิธีการ

แต่การให้ความหมายจะเป็นการสร้างมโนทัศน์ต่าง ๆ ที่เป็นไปได้จากวิธีการที่หลากหลายซึ่งตั้งอยู่บนสมมุติฐานที่แตกต่างกันออกไป

จากการทบทวนการสร้างมโนทัศน์ของความเชื่อเกี่ยวกับคุณภาพการศึกษาที่มีอยู่ Tawil และคณะ (2012) ได้แบ่งกรอบแนวคิด (Framework) ที่ใช้วิเคราะห์คุณภาพการศึกษาออกเป็น 3 ประเภทตามวิธีการต่าง ๆ ดังนี้

1. วิธีการใช้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (The Learner-Centred approach)
2. วิธีการกำหนดปัจจัยนำเข้า-กระบวนการ-ผลผลิต (The Input-Process-Output approach)
3. วิธีการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในหลายมิติ (The Multidimensional Social Interaction approach)

วิธีการใช้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (The Learner-Centred approach)

สำหรับแนวคิดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง Tawil et al. (2012) อธิบายโดยใช้กรอบแนวคิดการจัดการศึกษาบนฐานของสิทธิเด็กของยูเนสโก วิธีการนี้ให้ความสำคัญกับประเด็นการเข้าถึงการศึกษาที่ทั่วถึง โดยหน่วยงานด้านคุณภาพการศึกษาของยูเนสโกในอดีตได้เสนอกรอบแนวคิดโดยวิธีการใช้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางดังภาพที่ 2.5 แม้ความสำคัญหลักของกรอบแนวคิดนี้จะอยู่ที่การกำหนดการเรียนรู้เป็นศูนย์กลาง แต่ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ สภาพแวดล้อม และผลผลิตที่แวดล้อมซึ่งส่งเสริมหรือขัดขวางการเรียนรู้นั้นมีความสำคัญเช่นเดียวกัน ข้อดีของกรอบแนวคิดดังกล่าวคือความแตกต่างที่ชัดเจนระหว่างระดับของผู้เรียนในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (ระดับภายในของผู้เรียน) กับระดับของระบบการศึกษาที่สร้างเสริมและสนับสนุนประสบการณ์การเรียนรู้ (ระดับของระบบภายนอก) ดังนั้น วิธีการจัดการเรียนรู้ สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ และการจัดการของระบบจำเป็นต้องประกอบขึ้นโดยมีผู้เรียนเป็นศูนย์กลางภายใต้กรอบแนวคิดนี้ (Tawil et al., 2012)

นอกจากนี้ Tawil et al. (2012) ยังอธิบายว่ากรอบแนวคิดดังกล่าวให้นิยามคุณภาพการศึกษามุ่งเน้นหลักการของความครอบคลุมและความเสมอภาคอันเกิดจากแนวคิดเรื่องสิทธิมนุษยชนโดยทั่วไปและอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก (The Convention on the Rights of the Child หรือ CRC) ซึ่งสอดคล้องกับมุมมองเรื่องคุณภาพการศึกษาที่อยู่ในโมเดลของสถานศึกษาที่เป็นมิตรสำหรับเด็ก (Child-Friendly Schools หรือ CFS) ที่พัฒนาโดย UNICEF (2009) โดยเสนอว่าหลักการสำคัญที่มาจากอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็กสามารถใช้สร้างคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของสถานศึกษาที่เป็นมิตรสำหรับเด็กได้ โดยมาตรฐานเหล่านี้เกี่ยวข้องกับประเด็นต่าง ๆ อย่างน้อย 4 ด้าน ดังนี้

1. ความครอบคลุมและความเท่าเทียม (Inclusiveness and equality) ได้แก่ สิทธิที่เท่าเทียมของเด็ก เคารพในความหลากหลายและความเท่าเทียมทางเพศ
2. การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (Effective teaching and learning) ได้แก่ แรงจูงใจของครูและระบบสนับสนุน หลักสูตรที่สอดคล้องและสอดคล้องแทรกทักชะชีวิต วิธีการจัดการเรียนรู้ที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

3. สภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย มีสุขภาพ และ มีประสิทธิภาพ (Safe, healthy and productive learning environment) ได้แก่ การศึกษาด้านความปลอดภัยโดยใช้ทักษะเป็นฐาน (Skills-based safety education) การประยุกต์ใช้มาตรฐานการเจริญเติบโตที่มีสุขภาพ และการจัดการพลศึกษา
4. การมีส่วนร่วมและการประสานงานในการจัดการสถานศึกษา (Participation and harmonization in school management) ได้แก่ การมีส่วนร่วมระหว่างครูและผู้เรียน ข้อตกลงระหว่างครอบครัว-ชุมชน และสถานศึกษา และภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา

ภาพที่ 2.5

กรอบแนวคิดของคุณภาพการศึกษา (UNESCO, 2006 อ้างถึงใน Tawil et al., 2012)

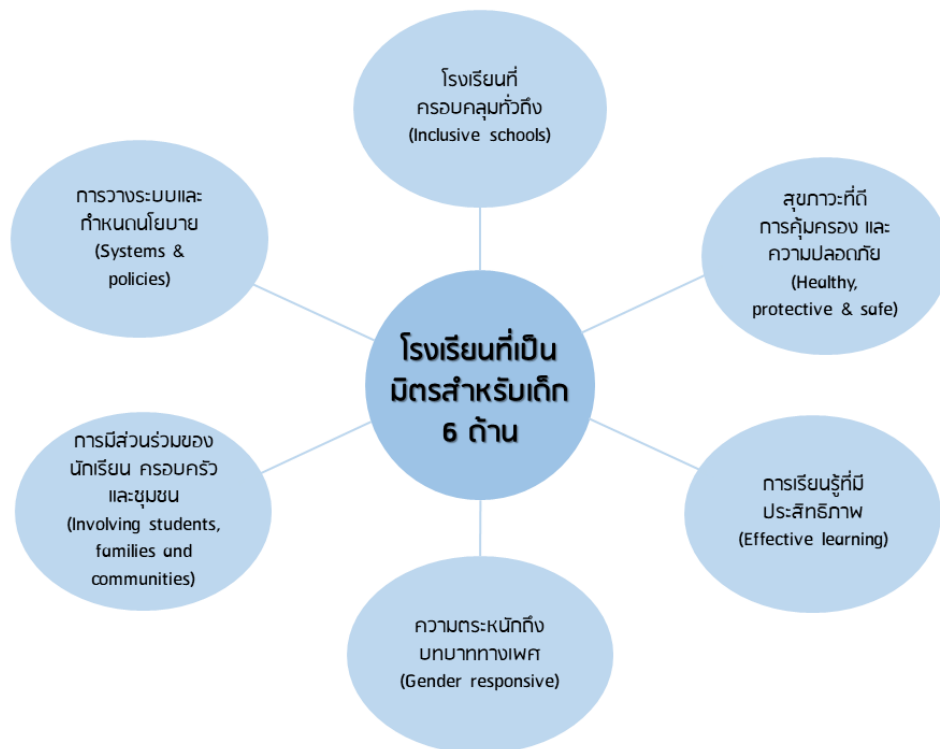


หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก “Beyond the conceptual maze: the notion of quality” โดย Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B., 2012, *Education, research and foresight: working papers*, 2(8), น. 6

ประเด็นเหล่านี้ ถือเป็นหัวใจสำคัญของกรอบแนวคิดสถานศึกษาที่เป็นมิตรสำหรับเด็ก (CFS) ที่เสนอโดย UNICEF (2005, อ้างถึงใน Tawil et al., 2012) ซึ่งได้เน้นความสำคัญของความตระหนักถึงบทบาททางเพศเพิ่มเติมโดยแยกออกมาจากประเด็นความครอบคลุมและความเท่าเทียม ในเวลาต่อมา กรอบแนวคิดนี้ยังได้เพิ่มประเด็น การวางระบบและกำหนดนโยบาย (Systems and policies) ดังภาพที่ 2.6 หลักสำคัญของกรอบแนวคิดสถานศึกษาที่เป็นมิตรสำหรับเด็ก คือ การให้ความเข้าใจที่กว้างขวางของคำว่าคุณภาพ และส่วนที่อาจจะสำคัญที่สุดคือ การใช้วิธีการเพื่อสร้างความตระหนักถึงความหลากหลายของผู้เรียนและอิทธิพลของบริบทแวดล้อม อย่างไรก็ตามวิธีการนี้มักจะเน้นไปที่สถานศึกษาระดับประถมศึกษาโดยเฉพาะสถานศึกษาในประเทศที่มีรายได้ต่ำ (Tawil et al., 2012)

ภาพที่ 2.6

โมเดลของสถานศึกษาที่เป็นมิตรสำหรับเด็ก (UNICEF, 2005 อ้างถึงใน Tawil et al., 2012)



หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก “Beyond the conceptual maze: the notion of quality” โดย Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B., 2012, *Education, research and foresight: working papers*, 2(8), น. 7

วิธีการกำหนดปัจจัยนำเข้า-กระบวนการ-ผลผลิต (The Input-Process-Output approach)

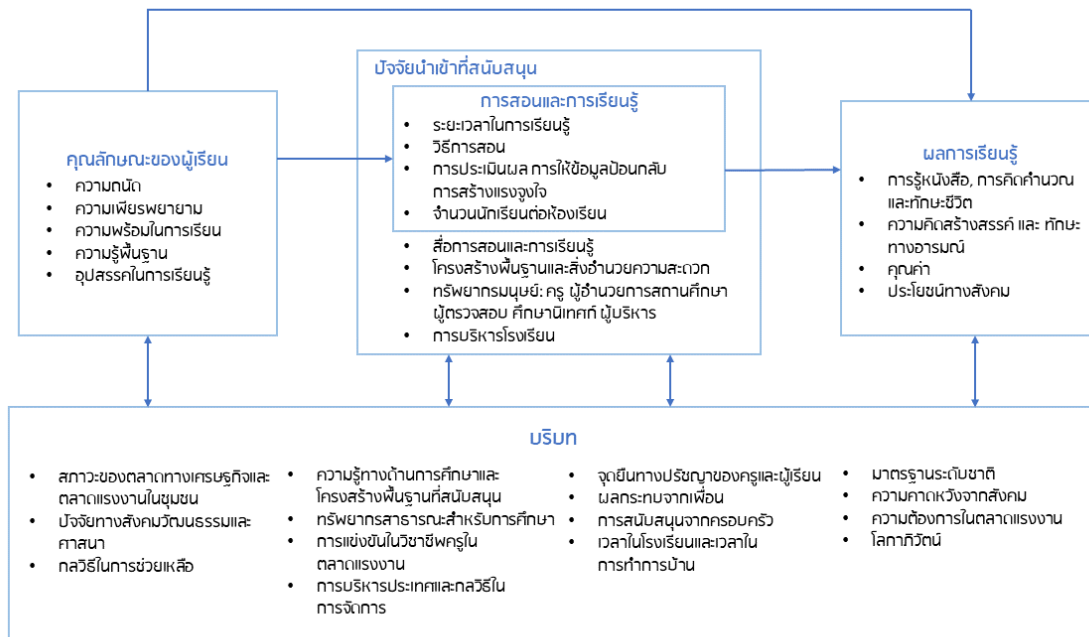
วิธีการกำหนดปัจจัยนำเข้า-กระบวนการ-ผลผลิตเป็นวิธีการที่มีความเป็นเหตุเป็นผลและทฤษฎีมากขึ้น โดยเกิดจากมุมมองทางอุตสาหกรรมต่อผลผลิตทางการศึกษาซึ่งพยายามวัดคุณภาพของ “ผลผลิต” (Product) ทางการศึกษาและ “ประสิทธิภาพ” (Performance) ของระบบการศึกษา (Tawil et al., 2012) แม้ว่าจะมีกรอบแนวคิดมากมายที่เกิดจากวิธีการดังกล่าว แต่ทุกกรอบแนวคิดอยู่บนพื้นฐานของมุมมองที่ว่าผลลัพธ์ของกระบวนการทางการศึกษา (ผลการเรียนรู้ ผลกระทบ หรืออื่น ๆ) ถูกกำหนดโดยปัจจัยนำเข้าต่าง ๆ (ตั้งแต่คุณลักษณะของผู้เรียนจนถึงหลักสูตร ครู และสภาพแวดล้อมในสถานศึกษา) รวมถึงปัจจัยแวดล้อมอื่น ๆ (Tawil et al., 2012)

ตัวอย่างกรอบแนวคิดที่สร้างขึ้นโดยใช้วิธีการกำหนดปัจจัยนำเข้า-กระบวนการ-ผลผลิต ได้แก่ กรอบแนวคิดที่เสนอในรายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลกครั้งแรกในปี ค.ศ. 2002 (Global Monitoring Report หรือ GMR) ซึ่งได้กำหนดปัจจัยนำเข้าและปัจจัยทางบริบทที่ชัดเจนและเป็นรูปธรรมอันส่งผล

ต่อ “กล่องดำ” (Black box) ของกระบวนการจัดการเรียนรู้ ต่อมาในรายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลกปี ค.ศ. 2005 โดย UNESCO และ EFA Global Monitoring Report Team (2005) ซึ่งอยู่ภายใต้หัวข้อคุณภาพ การศึกษาได้เสนอเปลี่ยนแปลงกรอบแนวคิดโดยจัดกลุ่มปัจจัยต่าง ๆ ใหม่ดังภาพที่ 2.7 โดยคำนึงถึง 5 ประเด็น ดังนี้

ภาพที่ 2.7

กรอบแนวคิดของ GMR ปี 2005 เพื่อทำความเข้าใจคุณภาพการศึกษา (UNESCO & EFA Global Monitoring Report Team, 2005)



หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก “Beyond the conceptual maze: the notion of quality” โดย Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B., 2012, *Education, research and foresight: working papers*, 2(8), น. 8

- 1. คุณลักษณะของผู้เรียน (Learner’s characteristics)** ประกอบด้วยคุณลักษณะและครอบครัวของผู้เรียน ซึ่งกำหนดประสิทธิภาพของกระบวนการศึกษา ได้แก่ ความถนัดของผู้เรียน สุขภาพ เพศ ความเพียรพยายาม ความพร้อมในการเรียนรู้ ความรู้พื้นฐาน ครอบครัวและอุปสรรคทางด้านเศรษฐกิจ และสังคมต่อการเรียนรู้
- 2. กระบวนการเรียนรู้และการจัดการเรียนรู้ (Teaching and learning process)** กระบวนการนี้ถูกกำหนดไว้เป็นศูนย์กลางของกรอบแนวคิด โดยประกอบไปด้วยปัจจัยที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่สำคัญ เช่น วิธีการเรียนรู้/การจัดการเรียนรู้ เวลาในการจัดการเรียนรู้ วิธีการประเมินผล ภาษาที่ใช้จัดการเรียนรู้ กลวิธีการจัดการชั้นเรียน

3. **ปัจจัยนำเข้าที่สนับสนุน (Facilitating inputs)** ประกอบด้วยปัจจัยต่าง ๆ ที่ส่งผลโดยตรงกับกระบวนการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้รวมถึงสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ เช่น โครงสร้างพื้นฐานและอุปกรณ์ หลักสูตร ประมวลรายวิชา (Syllabi) หนังสือเรียน และสื่อการเรียนรู้อื่น ๆ การฝึกอบรมและแรงจูงใจของครู ผู้อำนวยการสถานศึกษา ผู้ตรวจสอบ (Inspectors) ผู้บริหาร (Administrators) และแบบแผน (Modalities) การจัดการสถานศึกษาต่าง ๆ
4. **ผลการเรียนรู้ (Outcomes)** คือ สิ่งที่แสดงออกอย่างชัดเจน (The most tangible expression) ของผลลัพธ์ในกระบวนการจัดการเรียนรู้ในรูปแบบของการกระจายตัวของระดับการรู้หนังสือ ทักษะ การคิดคำนวณ ทักษะชีวิต ความคิดสร้างสรรค์และทักษะทางอารมณ์ คุณค่า และความเคารพต่อความหลากหลายและความยืดหยุ่นทางสังคม (Social cohesion) สุขภาวะทางสังคม (Social well-being) และผลกระทบต่อการพัฒนาทางสังคม
5. **บริบท (Context)** ประกอบด้วยบริบทด้านสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ และการเมือง เช่น โครงสร้างและความต้องการของตลาดแรงงานในยุคโลกาภิวัตน์ ปัจจัยด้านสังคมและวัฒนธรรม (Socio-cultural) ภาษาศาสตร์และศาสนา ความต้องการของส่วนรวม (Public demand) แบบแผนการปกครองของชาติ (Modalities of national governance) โครงสร้างที่สนับสนุน (Support structure) และทรัพยากรของสังคม (Public resources) ที่กระจายสู่การศึกษา

อย่างไรก็ดีวิธีการกำหนดปัจจัยนำเข้า-กระบวนการ-ผลผลิตทำให้เกิดการวัดคุณภาพการศึกษาด้วยตัวชี้วัดเชิงปริมาณซึ่งทำให้เกิดข้อจำกัดและความท้าทาย 2 ประการ โดยประการแรก คือ ความพร้อมและความน่าเชื่อถือของข้อมูล รวมถึงระบบรวบรวมข้อมูลทางสถิติระดับชาติและท้องถิ่น ประการต่อมา คือ ข้อมูลที่เปรียบเทียบคุณภาพผลลัพธ์ (Outcome) ของกระบวนการศึกษาระหว่างประเทศอาจเกิดจากการประเมินผลระดับนานาชาติหรือภูมิภาค ซึ่งอาจจะทำให้ไม่สามารถเห็นภาพกว้างทั่วโลกได้เพราะข้อจำกัดของการประเมินผลระดับมหภาคต้องอาศัยการมีส่วนร่วมของประเทศที่หลากหลาย

วิธีการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในหลายมิติ (The Multidimensional Social Interaction approach)

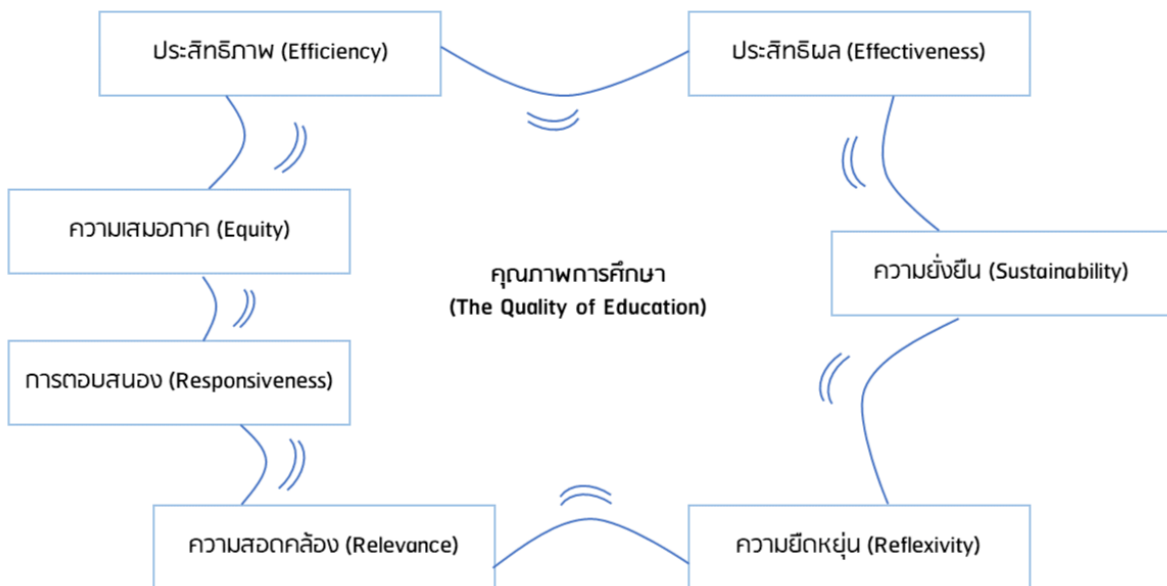
วิธีการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในหลายมิตินี้มีแนวคิดพื้นฐานที่มองการศึกษาเป็นประโยชน์สาธารณะ (Public good) ให้ความสัมพันธ์กับพลวัตของปฏิสัมพันธ์ระหว่างการศึกษาในมิติต่าง ๆ และกระบวนการกำหนดฉันทามติหรือสัญญาประชาคมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียซึ่งเกี่ยวข้องกับสิ่งที่ระบบการศึกษาระดับชาติควรจะทำและวิธีการที่จะทำให้บรรลุ (Tawil et al., 2012)

หนึ่งในตัวอย่างของกรอบแนวคิดที่ใช้วิธีการนี้คือ โมเดล “ผ้า” (Fabric) ของคุณภาพการศึกษาซึ่งเสนอโดย Nikel และ Lowe (2010) โมเดลนี้ประกอบด้วย 7 องค์ประกอบ ได้แก่ ประสิทธิภาพ (Efficiency) ประสิทธิผล (Effectiveness) ความยั่งยืน (Sustainability) ความยืดหยุ่น (Reflexivity) ความสอดคล้อง

(Relevance) การตอบสนอง (Responsiveness) และความเสมอภาค (Equity) ดังภาพที่ 2.8 แต่ละองค์ประกอบ ถูกจัดเรียงเพื่อเน้นย้ำว่าการศึกษามีแนวโน้มที่จะแข็งแกร่งที่สุดเมื่อถูกขึงให้ตึงอยู่เสมอ กล่าวคือกรอบแนวคิดนี้ต้องการหาสมดุลของความเกี่ยวข้องทางบริบทระหว่างองค์ประกอบทั้งเจ็ด โดยคำว่าสมดุลในที่นี้ไม่ได้หมายความว่าต้องทำองค์ประกอบทั้ง 7 ด้านให้เท่ากันเสมอไป แต่ขึ้นอยู่กับความต้องการและความเป็นไปได้ในสถานการณ์เฉพาะหนึ่ง ๆ ดังนั้นความแตกต่างของวิธีการนี้กับวิธีการกำหนดปัจจัย-กระบวนการ-ผลผลิตคือ วิธีการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในหลายมิติพยายามสร้างมโนทัศน์ของคุณภาพการศึกษาภายใต้บริบทที่ถูกนิยามด้วย ความต้องการที่แตกต่างกัน (Tension) ระหว่างมิติและระบบที่แตกต่างกันหลากหลาย (Tawil et al., 2012)

ภาพที่ 2.8

โมเดลผ้าของคุณภาพการเรียนรู้ (Nikel & Lowe, 2010)



หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก “Beyond the conceptual maze: the notion of quality” โดย Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B., 2012, *Education, research and foresight: working papers*, 2(8), น. 10

กรอบแนวคิดอีกประการที่ใช้วิธีการนี้คือกรอบแนวคิดที่พัฒนาโดย Tikly และ Barret (2010) ซึ่งทำความเข้าใจคุณภาพการศึกษาผ่านการวิเคราะห์บริบททางประวัติศาสตร์ เศรษฐกิจและสังคม การเมือง และวัฒนธรรมที่อยู่ในระบบการศึกษา องค์ประกอบที่สำคัญของกรอบแนวคิดนี้มี 2 ประการ คือ ความสำคัญของปัจจัยด้านบริบทซึ่งกำหนดนโยบายการศึกษา และมุมมองของผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียในท้องถิ่น โมเดลจึงได้กำหนดการศึกษาที่มีคุณภาพที่อยู่ในจุดตัดระหว่างปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมด้านนโยบาย ครอบครัวยุคนิยม และ สถานศึกษาในระดับชุมชนดังภาพที่ 2.9

ภาพที่ 2.9

โมเดลของการศึกษาที่มีคุณภาพดี (Tikly, 2011)



หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก “Beyond the conceptual maze: the notion of quality” โดย Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B., 2012, *Education, research and foresight: working papers*, 2(8), น. 11

แม้ว่าคุณภาพการศึกษาจะถูกนิยามและกำหนดปัจจัยที่ส่งผลกระทบแตกต่างกันออกไปตามวิธีการต่าง ๆ Darling-Hammond และคณะ (2017) กล่าวถึงความสัมพันธ์ของคุณภาพการจัดการเรียนรู้และบริบทไว้ว่า คุณภาพการจัดการเรียนรู้จะขึ้นอยู่กับคุณภาพของครูส่วนหนึ่ง แต่บริบทด้านการจัดการเรียนรู้มีอิทธิพลต่อคุณภาพการจัดการเรียนรู้อย่างมากเช่นกัน ตัวอย่างเช่น ครูที่เก่งหรือเตรียมตัวมาดีอาจไม่สามารถจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพในบริบทที่หลักสูตรไม่ดี ขาดสื่อการเรียนรู้ที่เหมาะสม ห้องเรียนไม่ได้มาตรฐาน มีเวลาจัดการเรียนรู้ที่น้อยเกินไป หรือห้องเรียนที่มีจำนวนผู้เรียนมากเกินไป ดังนั้น การจัดการเรียนรู้จะมีประสิทธิภาพได้ นโยบายที่สร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Learning environment) และบริบทด้านการจัดการเรียนรู้ (Teaching context) ต้องสอดคล้องไปกับคุณภาพของครูด้วย

ความหมายของคุณภาพการศึกษาในเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน

สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ (2564) ระบุว่า การพัฒนาที่ยั่งยืนคือวิธีการพัฒนาที่ตอบสนองความต้องการของคนในปัจจุบัน โดยไม่ทำลายความสามารถในการตอบสนองความต้องการของคนรุ่นหลัง แนวคิดนี้ปรากฏในรายงานแบรนด์แลนด์ (Brundtland Report) ปี พ.ศ. 2530 ของ

คณะกรรมการโลกว่าด้วยสิ่งแวดล้อมและการพัฒนาซึ่งระบุงค์ประกอบที่สำคัญสำหรับการบรรลุเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน 3 ประการ คือ การเติบโตทางเศรษฐกิจ (Economic growth) ความครอบคลุมทางสังคม (Social inclusion) และการคุ้มครองสิ่งแวดล้อม (Environmental protection) หลักการนี้อยู่ภายใต้วาระการพัฒนาอย่างยั่งยืน ค.ศ. 2030 (2030 Agenda for Sustainable Development) และเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (Sustainable Development Goals: SDGs) ในการประชุมสมัชชาสหประชาชาติสมัยสามัญครั้งที่ 70 เมื่อวันที่ 25 กันยายน พ.ศ. 2558 โดยนำไปใช้เป็นกรอบการพัฒนาสากลเพื่อบรรลุการพัฒนาอย่างยั่งยืนร่วมกันภายในปี ค.ศ. 2030 (พ.ศ. 2573)

เป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนประกอบด้วย 17 เป้าหมาย (Goals) และ 169 เป้าประสงค์ (Targets) หนึ่งในเป้าหมายในการพัฒนาอย่างยั่งยืนคือ การศึกษาที่มีคุณภาพ (Quality Education) โดยมุ่งเน้นการสร้างหลักประกันว่าทุกคนมีการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างครอบคลุมและเท่าเทียม และสนับสนุนโอกาสในการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2560) ระบุว่ามีการกำหนดเป้าประสงค์ของการศึกษาที่มีคุณภาพ 10 เป้าประสงค์ โดยแบ่งเป็น 7 เป้าประสงค์และ 3 แนวทาง ดังแสดงในตารางที่ 2.4 และตารางที่ 2.5

UNESCO และ UNICEF (2021) ระบุว่าแนวโน้มระดับภูมิภาคที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาที่มีคุณภาพ 10 เป้าประสงค์นี้สามารถแบ่งได้เป็น 3 กลุ่มหลัก ๆ ดังนี้

1. การศึกษาขั้นพื้นฐาน (Basic education) ซึ่งสอดคล้องกับเป้าประสงค์ที่ 4.1, 4.2, 4.7, 4.a และ 4.c
2. การศึกษาหลังขั้นพื้นฐานและการศึกษาสำหรับผู้ใหญ่ (Post-basic and adult education) ซึ่งสอดคล้องกับเป้าประสงค์ที่ 4.3, 4.4, 4.6 และ 4.b
3. ความเสมอภาคและความครอบคลุมทางการศึกษา (Equity and inclusion) ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายที่ 4.5 อันเกี่ยวข้องกับเป้าประสงค์อื่น ๆ โดย UNESCO และ UNICEF (2021) ยังกล่าวว่าความเสมอภาคและความครอบคลุมทางการศึกษาเป็นมิติที่สำคัญของความคืบหน้าในการบรรลุเป้าประสงค์ของการพัฒนาอย่างยั่งยืนทั้งในระดับเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจงและการพัฒนาอย่างยั่งยืนในมุมมองที่กว้างขึ้น

ตารางที่ 2.4

เป้าประสงค์ของเป้าหมายที่ 4 ในการพัฒนาอย่างยั่งยืนด้านการศึกษาที่มีคุณภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

เป้าประสงค์	รายละเอียด
4.1	สร้างหลักประกันว่าเด็กชายและเด็กหญิงทุกคนสำเร็จการศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียมและไม่มีค่าใช้จ่ายนำไปสู่ผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ที่มีประสิทธิผลภายในปี พ.ศ. 2573
4.2	สร้างหลักประกันว่าเด็กชายและเด็กหญิงทุกคนเข้าถึงการพัฒนา การดูแล และการจัดการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีคุณภาพ ภายในปี พ.ศ. 2573 เพื่อให้เด็กเหล่านั้นมีความพร้อมสำหรับการศึกษาระดับประถมศึกษา
4.3	ให้ชายและหญิงทุกคนเข้าถึงการศึกษาวិชาเทคนิค อาชีวศึกษา อุดมศึกษา รวมถึงมหาวิทยาลัยที่มีราคาที่สามารถจ่ายได้และมีคุณภาพ ภายในปี พ.ศ. 2573
4.4	เพิ่มจำนวนเยาวชนและผู้ใหญ่ที่มีทักษะที่จำเป็นรวมถึงทักษะทางเทคนิคและอาชีพสำหรับการจ้างงาน การมีงานที่ดีและการเป็นผู้ประกอบการภายในปี พ.ศ. 2573
4.5	ขจัดความเหลื่อมล้ำทางเพศในการศึกษาและสร้างหลักประกันว่ากลุ่มที่เปราะบางซึ่งรวมถึงผู้พิการ ชนพื้นเมือง และเด็กเข้าถึงการศึกษาและการฝึกอาชีพทุกระดับอย่างเท่าเทียม ภายในปี พ.ศ. 2573
4.6	สร้างหลักประกันว่าเยาวชนทุกคนและผู้ใหญ่ในสัดส่วนสูงทั้งชายและหญิงสามารถอ่านออกเขียนได้และคำนวณได้ภายในปี พ.ศ. 2573
4.7	สร้างหลักประกันว่าผู้เรียนทุกคนได้รับความรู้และทักษะที่จำเป็นสำหรับส่งเสริมการพัฒนาอย่างยั่งยืน รวมไปถึงการศึกษาสำหรับการพัฒนาอย่างยั่งยืนและการมีวิถีชีวิตที่ยั่งยืน สิทธิมนุษยชน ความเสมอภาคระหว่างเพศ การส่งเสริมวัฒนธรรมแห่งความสุขและไม่ใช้ความรุนแรง การเป็นพลเมืองของโลกและความนิยมในความหลากหลายทางวัฒนธรรมและในความร่วมมือของวัฒนธรรมต่อการพัฒนาที่ยั่งยืนภายในปี พ.ศ. 2573

ตารางที่ 2.5

แนวทางของเป้าหมายที่ 4 ในการพัฒนาอย่างยั่งยืนด้านการศึกษาที่มีคุณภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

แนวทาง	รายละเอียด
4.a	สร้างและยกระดับอุปกรณ์และเครื่องมือทางการศึกษาที่อ่อนไหวต่อเด็ก ผู้พิการ และเพศภาวะ และให้มีสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ที่ปลอดภัยปราศจากความรุนแรง ครอบคลุมและมีประสิทธิผลสำหรับทุกคน
4.b	ขยายจำนวนทุนการศึกษาที่ให้ทั่วโลก สำหรับประเทศกำลังพัฒนาโดยเฉพาะ ประเทศพัฒนาน้อยที่สุด รัฐกำลังพัฒนาที่เป็นเกาะขนาดเล็ก และประเทศในแอฟริกาในการสมัครเข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา รวมถึงการฝึกอาชีพและโปรแกรมด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารด้านเทคนิค วิศวกรรมและวิทยาศาสตร์ ในประเทศพัฒนาแล้วและประเทศกำลังพัฒนาอื่น ๆ ภายในปี พ.ศ. 2563
4.c	เพิ่มจำนวนครูที่มีคุณภาพรวมถึงการดำเนินการผ่านความร่วมมือระหว่างประเทศในการฝึกอบรมครูในประเทศกำลังพัฒนาเฉพาะอย่างยิ่งในประเทศพัฒนาน้อยที่สุด และรัฐกำลังพัฒนาที่เป็นเกาะขนาดเล็ก ภายในปี พ.ศ. 2573

แนวทางการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้

มีงานวิจัยทางการศึกษามากมายที่ ศึกษาแนวทางการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ Darling-Hammond และคณะ (2017) ได้วิเคราะห์แนวทางการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้จากประเทศที่มีระบบการศึกษาคุณภาพสูงทั่วโลก โดยแบ่งเป็นนโยบายที่ส่งผลต่อคุณภาพการจัดการเรียนรู้ออกเป็น 9 ด้าน คือ

1. การรับสมัครครู (Recruitment) หมายถึง การระบุและเลือกบุคคลที่มีความสามารถทางวิชาการและคุณลักษณะที่สามารถเป็นครูที่มีประสิทธิภาพได้
2. การเตรียมความพร้อมครู (Teacher preparation) หมายถึง การสอนความรู้ด้านเนื้อหาและความเข้าใจด้านวิธีวิทยาการจัดการเรียนรู้ รวมถึงมีการเรียนรู้จากครูที่มีประสบการณ์ (Clinical learning) ที่สามารถถ่ายทอดสิ่งเหล่านี้สู่การปฏิบัติได้
3. การเข้าสู่วิชาชีพครูและระบบครูพี่เลี้ยง (Induction and mentoring) หมายถึง การสร้างความมั่นใจว่าครูที่จบใหม่ (Early-career teachers) มีโอกาสสังเกตการณ์ วางแผน และเรียนรู้จากครูที่มีประสบการณ์เมื่อเริ่มต้นทำงานครู
4. การเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional learning) หมายถึง การสร้างความมั่นใจว่าครูจะมีโอกาสได้เรียนรู้ในการพัฒนาการปฏิบัติงานและแบ่งปันความรู้ความชำนาญของตนเอง

5. การให้ข้อมูลป้อนกลับและการประเมินครู (Teacher feedback and appraisal) หมายถึง การสร้างระบบเพื่อให้ข้อมูลป้อนกลับสำหรับครูเกี่ยวกับการปฏิบัติงานเพื่อการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องสู่ความเป็นมืออาชีพ
6. การพัฒนาในสายอาชีพและภาวะผู้นำ (Career and leadership development) หมายถึง การสร้างเส้นทางสำหรับครูที่สนับสนุนการเติบโตของแต่ละคนและการพัฒนาครูสู่ผู้นำทางการศึกษาที่เข้มแข็ง
7. หลักสูตรสถานศึกษา การประเมินสถานศึกษา และการประกันคุณภาพสถานศึกษา (school curriculum, assessments, and accountability) หมายถึง ระบบที่กำหนดสิ่งที่ครูจัดการเรียนรู้และสิ่งที่ผู้เรียนต้องแสดงถึงการเรียนรู้ของตนเอง โดยระบบนี้สามารถมีอิทธิพลต่อการจัดการเรียนรู้เป็นอย่างมาก
8. กลยุทธ์การให้ทุนสนับสนุนสถานศึกษา (School funding strategies) หมายถึง กลวิธีกำหนดทรัพยากรและการสนับสนุนที่มีอยู่ให้ครูทำงานของตนเองได้ รวมถึงกลวิธีในการกระจายครูอย่างเสมอภาค
9. การจัดการภายในสถานศึกษาและเวลาการทำงาน (School organization and scheduling) หมายถึง การจัดการเวลาให้ครูสามารถทำงานร่วมกันและเรียนรู้ซึ่งกันและกันได้

นอกจากนี้ นโยบายข้างต้นมีบทบาทภายใต้บริบททางสังคมและการเมืองซึ่งกำหนดสภาพการณ์ของสถานศึกษา การสนับสนุนผู้เรียนและครอบครัว รวมถึงการออกแบบและใช้นโยบาย ซึ่งสามารถสรุปปฏิสัมพันธ์ของนโยบายต่าง ๆ ได้ดังภาพที่ 2.10

จากการทบทวนวรรณกรรม สามารถสรุปแนวทางการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ตามนโยบายในระบบการจัดการเรียนรู้ออกเป็น 8 แนวทางดังนี้

การรับสมัครครู (Recruitment)

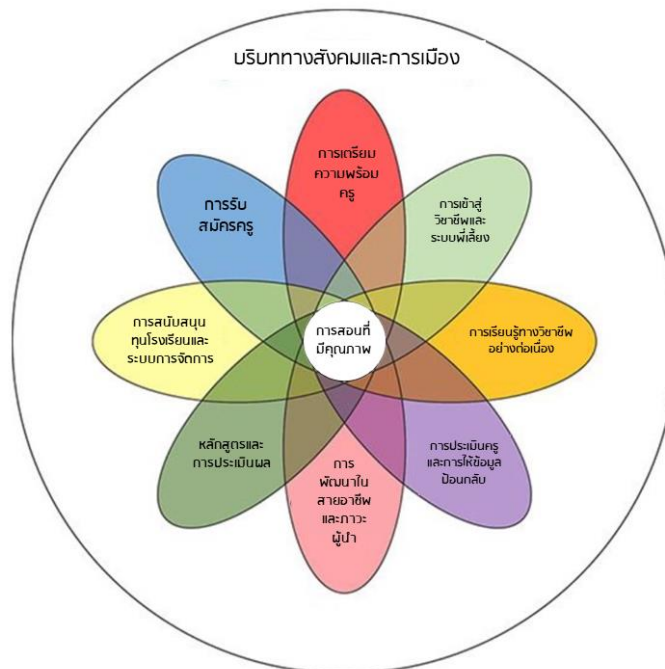
UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) ได้ ระบุว่าการรับสมัครครูและการคงสถานภาพครู (Retention) เป็นประเด็นพื้นฐานของนโยบายเกี่ยวกับครูด้านอื่น ๆ โดยกลยุทธ์ในการรับสมัครครูควรคำนึงถึงปัจจัยต่าง ๆ ดังนี้

- อัตราการออกจากงานของครู (Attrition rate)
- อัตราการเกิดและแนวโน้มทางด้านประชากร
- จำนวนผู้เรียนต่อห้องและต่อจำนวนครู
- ผลกระทบของเป้าหมายการศึกษาระดับโลกที่มีต่อการสมัครเข้าสถานศึกษา
- ผลกระทบของการขยายตัวของการศึกษาปฐมวัยต่อความต้องการครูปฐมวัยและต่ออัตราการสมัครเข้าการศึกษาระดับประถมศึกษา
- ผลกระทบของการสมัครเข้าสถานศึกษาที่เพิ่มขึ้นและอัตราการจบการศึกษาระดับปฐมวัยและประถมศึกษาต่อความต้องการในการสมัครเข้าศึกษาต่อในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

- ความต้องการของเมืองและชุมชน (Urban/rural needs)
- สถิติทางเพศของประชากร (Gender profile)

ภาพที่ 2.10

นโยบายในระบบการจัดการเรียนรู้ (Darling-Hammond, 2017)



หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก “Empowered Educators How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World” โดย Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. 2017, (1st ed). Wiley.

นอกจากการคำนึงถึงปัจจัยข้างต้นแล้ว การดึงดูดบุคคลเข้าทำงานครูและการคัดเลือกครูยังมีความสำคัญเช่นกัน UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) กล่าวว่า การกำหนด นโยบายเกี่ยวกับครูควรระบุวิธีการดึงดูดผู้ที่มีความสามารถสูงเข้าทำงานครูและระบุคุณลักษณะของครูที่ต้องการด้วย

สำหรับการดึงดูดบุคคลเข้าทำงานในวิชาชีพครู การสำรวจประเทศที่มีคุณภาพการศึกษาสูงของ Darling-Hammond และคณะ (2017) พบว่าค่าตอบแทนอาชีพครูสามารถเทียบเท่าค่าตอบแทนวิชาชีพอื่น ๆ ที่ได้รับการยอมรับในสังคม (Well-regarded professionals) โดยเงินเดือนครูอยู่ระหว่าง 90-105% ของเงินเดือนเฉลี่ยของผู้ประกอบอาชีพอื่น ๆ ที่จบการศึกษาในระดับปริญญา (Darling-Hammond และคณะ, 2017 อ้างถึงใน OECD, 2014a) ค่าตอบแทนที่สูงช่วยเสริมสร้างชื่อเสียง (Prestige) กับการจัดการเรียนรู้ในระบบ ในขณะที่เดียวกันเงินเดือนยังทำหน้าที่เป็นแรงจูงใจให้กับผู้ที่มีความสามารถสูงเข้าระบบการจัดการ

เรียนรู้ด้วย นอกจากนี้ทุนอุดหนุนค่าเล่าเรียนจากรัฐบาลช่วยดึงดูดบุคคลที่แสวงหาวิชาชีพที่ได้ผลกำไร (Lucrative) เข้าสู่ระบบการจัดการเรียนรู้เช่นกัน นอกเหนือจากค่าตอบแทนและทุนการศึกษาแล้ว ชื่อเสียงเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ในฐานะวิชาชีพชั้นสูง (Teaching's reputation as a high-status field) ยังมีอิทธิพลต่อการรับสมัครครูเช่นกัน (Darling-Hammond et al., 2017)

สำหรับการคัดเลือกบุคคลเข้าประกอบวิชาชีพครู Darling-Hammond และคณะ (2017) พบว่า ประเทศที่การศึกษามีคุณภาพสูงไม่ได้คำนึงแค่ด้านวิชาการแต่ยังคำนึงถึงหลักฐานที่แสดงถึงความมุ่งมั่นและความสามารถที่จะทำงานกับผู้เรียนรวมถึงการทำงานกับผู้ร่วมงานคนอื่น ๆ นอกจากนี้ยังมีการประเมินทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์และการสื่อสารควบคู่ไปกับทักษะความเข้าใจโมทัศน์ ทักษะการวิเคราะห์และความสามารถในการแก้ปัญหา โดย UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) ระบุว่าขั้นตอนการคัดเลือกอาจประกอบด้วย การสัมภาษณ์ การทดสอบความถนัด และการตรวจสอบความเหมาะสมและแรงจูงใจ ถึงแม้การคัดเลือกมีค่าใช้จ่ายที่ค่อนข้างสูง แต่วิธีนี้จะมีประโยชน์ในระยะกลางและในระยะยาว ในด้านการคงสภาพครูและคุณภาพของครู

การเตรียมความพร้อมครู (Preparation)

กรอบแนวคิดของครุศึกษา (Teacher education) ที่สอดคล้องและสมบูรณ์เป็นองค์ประกอบที่สำคัญของนโยบายเกี่ยวกับครู โดยเนื้อหาและหลักสูตรของการฝึกหัดครูจำเป็นต้องกำหนดให้เฉพาะเจาะจงกับบริบทของท้องถิ่นและสอดคล้องกับนโยบายการศึกษาระดับชาติ อีกทั้งกำหนดให้เจาะจงกับปัญหาในห้องเรียน (UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030, 2019) อย่างไรก็ตาม UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) ระบุว่าแนวคิดของครุศึกษาที่มีประสิทธิภาพที่สุดเกิดจากการรวมทฤษฎีและการปฏิบัติเข้าด้วยกัน ผนวกกับครุฝึกหัดต้องมีส่วนร่วมอย่างมากในการเรียนรู้ โดยการฝึกหัดครูจะประกอบด้วย การเรียนรู้เชิงรุก การเรียนรู้จากการปฏิบัติและทดลอง ซึ่งจะเน้นไปที่ผลลัพธ์ในการเรียนรู้มากกว่าปัจจัยนำเข้า

จากการรวบรวมลักษณะที่สำคัญของการเตรียมความพร้อมครูเข้าสู่การประกอบวิชาชีพของประเทศ การศึกษามีคุณภาพสูง Darling-Hammond และคณะ (2017) พบว่าหลักสูตรที่เตรียมความพร้อมครูอยู่บนพื้นฐานด้านเนื้อหาวิชาการ ความรู้ด้านการจัดการเรียนรู้และมาตรฐานทางวิชาชีพ กล่าวคือทุกหลักสูตรต้องรับรองว่าครูมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเนื้อหารายวิชาและความรู้ด้านการจัดการเรียนรู้ที่เข้มแข็ง รวมถึงครูต้องเรียนวิธีวิทยาการจัดการเรียนรู้สำหรับวิชานั้น ๆ โดยเฉพาะ ซึ่งช่วยให้ครูสามารถใช้กลวิธีการจัดการเรียนรู้ที่มีความเฉพาะต่อเนื้อหาวิชาที่จัดการเรียนรู้ ระบบนี้ทำงานบนพื้นฐานของมาตรฐานทางวิชาชีพซึ่งระบุสิ่งที่ครูควรรู้ ควรเป็น และควรทำได้ รวมถึงคุณธรรมจริยธรรม ความรู้และทักษะเฉพาะด้านของครู

นอกจากนี้หลักสูตรเตรียมความพร้อมครูยังตั้งอยู่บนฐานของการวิจัย และการเตรียมความพร้อมครูให้ใช้ความรู้จากงานวิจัยและสร้างงานวิจัยของตนเอง กล่าวคือครูถูกคาดหวังให้สามารถอ่านงานวิจัยและประยุกต์ใช้

ความรู้จากงานวิจัยในการปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ได้ นอกจากนี้ครูต้องเรียนรู้การทำวิจัยและสามารถทำวิจัยได้ในระหว่างเรียนในหลักสูตรและการประกอบอาชีพครูในอนาคต

มากไปกว่านั้นการเตรียมพร้อมครูยังประกอบด้วยประสบการณ์ทางคลินิกที่มีครูพี่เลี้ยงดูแลอย่างดี (Well-mentored clinical experience) โดย Darling-Hammond และคณะ (2017) พบว่าในประเทศที่มีคุณภาพการศึกษาสูง ครูฝึกหัดจะเรียนรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่ออยู่ในห้องเรียนจริงและทำงานร่วมกับครูพี่เลี้ยงที่มีความเชี่ยวชาญและเป็นต้นแบบ และแนะนำแนวทางให้กับครูฝึกหัดในการปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ที่กำลังพัฒนาอยู่

การเข้าสู่วิชาชีพครูและระบบครูพี่เลี้ยง (Induction and mentoring)

Darling-Hammond และคณะ (2017) กล่าวว่าแม้ว่าหลักสูตรครุศึกษากจะถูกออกแบบเพื่อเตรียมความพร้อมให้ครูในด้านความรู้และทักษะที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ นักการศึกษาตระหนักดีว่าการเรียนรู้ของครูอยู่ในห้องเรียนและอยู่นอกเหนือจากหลักสูตรเตรียมความพร้อมครูเพราะครูต้องเผชิญกับประสบการณ์และความท้าทายที่หลากหลาย ดังนั้นครูต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติมเพื่อพัฒนาวิธีการที่สามารถใช้ได้อย่างกว้างขวางและพัฒนาองค์ความรู้เพื่อแก้ปัญหาและทักษะที่จำเป็นสำหรับงานที่ซับซ้อน

UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) ระบุว่าก่อนที่ครูจะได้รับประกาศนียบัตรหรือใบประกอบวิชาชีพครู ครูควรผ่านช่วงทดลองงานเพื่อสนับสนุนและนำครูใหม่เข้าสู่โลกของการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้ สร้างและรักษามาตรฐานทางวิชาชีพที่เหมาะสม รวมถึงพัฒนาประสิทธิภาพการปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ อย่างไรก็ตามแม้ว่าไม่มีช่วงทดลองงาน ครูใหม่ควรมีระยะเวลาเข้าสู่วิชาชีพครู (Induction program) ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่สามารถพัฒนาความรู้ ทักษะ และทัศนคติในการจัดการเรียนรู้ช่วงแรกโดยมีการดูแลจากครูพี่เลี้ยงที่มีประสบการณ์

จากการสำรวจประเทศที่การศึกษามีคุณภาพดี Darling-Hammond และคณะ (2017) ยังพบว่ามี การพัฒนาระบบครูพี่เลี้ยงและการเข้าสู่วิชาชีพครูที่สนับสนุนการเรียนรู้ที่มีประโยชน์สำหรับครูที่เข้าทำงานใหม่ โดยอาจประกอบไปด้วยการเยี่ยมชมห้องเรียน (Visit classes) และการให้คำแนะนำที่มากขึ้นจากศึกษานิเทศก์ การโค้ช (Coach) โดยตรงจากครูพี่เลี้ยง การจัดสัมมนาในหัวข้อที่สำคัญ การกำหนดเวลาว่างแผนงานร่วมกันกับเพื่อนครู และการลดภาระงานสอนเพื่อให้ครูฝึกหัดมีเวลาสำหรับทำกิจกรรมส่งเสริมการเรียนรู้ โดยการสนับสนุนดังกล่าวมีเป้าหมายเพื่อให้ความช่วยเหลือที่จำเป็นเพื่อให้ครูสามารถเรียนรู้ได้ในอนาคตและรับรองว่าผู้เรียนจะได้รับการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนต้องการ นอกจากนี้การเข้าสู่วิชาชีพครูประกอบกับการสนับสนุนทางวิชาชีพครูแบบอื่น ๆ และระบบครูพี่เลี้ยงจะสามารถสร้างความพึงพอใจในการประกอบอาชีพ เพิ่มประสิทธิภาพของครูมือใหม่ และพัฒนาการคงสภาพครูได้ (ILO, 2012: 22; OECD, 2014a: 88 อ้างถึงใน UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030, 2019) ขณะเดียวกันบริษัทที่ไม่มีกระบวนการเข้าสู่วิชาชีพครูหรือการสนับสนุนทางวิชาชีพอื่น ๆ หรือมีน้อยมาก โดยเฉพาะในบริษัทที่ห่างไกลหรือในพื้นที่ที่ใช้

ภาษาของชนกลุ่มน้อย จะส่งผลให้ครูขาดแรงจูงใจและประสิทธิภาพรวมถึงอัตราการลาออกจะเพิ่มสูงขึ้น (Bennell, 2004; Bennell และ Akyeampong, 2007; VSO, 2008 อ้างถึงใน UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030, 2019)

การเรียนรู้ทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง (Ongoing professional learning)

UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) ระบุว่า ครูศึกษาควรดำเนินไปตลอดการประกอบอาชีพครู การพัฒนาทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง (Continuing professional development: CPD) ที่มีคุณภาพและสม่ำเสมอจะช่วยรับประกันว่าครูมีประสิทธิภาพและแรงจูงใจ รวมถึงมีความรู้ที่ทันสมัย ทักษะที่จำเป็นในห้องเรียน และเข้าใจการเปลี่ยนแปลงของนโยบาย ทั้งนี้ CPD ควรสอดคล้องกับมิติอื่น ๆ ของนโยบายด้านครูที่บูรณาการและคำนึงถึงองค์รวม

Darling-Hammond และคณะ (2017) ระบุว่า การเรียนรู้ทางวิชาชีพในประเทศที่การศึกษามีคุณภาพสูง ถือว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญและจำเป็นของระบบในการพัฒนาผู้ประกอบอาชีพด้านการศึกษา แม้ว่านโยบายและการปฏิบัติในแต่ละประเทศจะแตกต่างกันออกไป แต่สามารถสรุปลักษณะร่วมของการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้ดังนี้

ประการแรก การเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นไปอย่างต่อเนื่องและสามารถพัฒนาได้ กล่าวคือแม้มาตรฐานด้านการจัดการเรียนรู้ได้ระบุความคาดหวังเกี่ยวกับความรู้และทักษะของครูที่ต้องพัฒนาและทำให้ได้อย่างชัดเจน แต่มาตรฐานไม่ได้คาดหวังให้ครูมือใหม่ (Beginning teachers) มีความสามารถในระดับเดียวกันกับครูที่มีประสบการณ์ (Veterans) ทำนองเดียวกันครูที่มีประสบการณ์ไม่ได้ถูกคาดหวังให้มีความสามารถในระดับเดียวกันกับครูชำนาญการ (Master) มาตรฐานและระบบในการประเมินครูและความก้าวหน้าทางวิชาชีพแสดงถึงระดับความเชี่ยวชาญที่ครูสามารถพัฒนาให้ไปถึงได้

ประการที่สอง การเรียนรู้ทางวิชาชีพอาศัยความร่วมมือ กล่าวคือสถานศึกษาในระบบที่มีคุณภาพสูง จะวางแผนการเรียนรู้ให้กับครูในระดับบุคคลและสถานศึกษา ครูที่ต้องการบรรลุเป้าหมายทั้งสองระดับนี้ มักจะทำงานร่วมกับครูคนอื่น ๆ เช่น ประชุมกลุ่มเพื่อตรวจสอบผลงานผู้เรียน แผนการจัดการเรียนรู้ และการวิจัย รวมถึงทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (Action research) และรายงานผลการวิจัยให้ในกลุ่ม นอกจากนี้กลุ่มครูอาจเชื่อมโยงชมการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนหรือสถานศึกษาอื่น ๆ และสังเกตวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ต่างกันและให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ของครูที่สังเกตการณ์

ประการที่สาม ครูเป็นหัวหน้าในการเรียนรู้ให้กับเพื่อนครูด้วยกัน (Teachers lead learning for their colleagues) ได้แก่ การเรียนรู้ในบริบทของสถานศึกษาและบริบทนอกสถานศึกษา เช่น สมาคมวิชาชีพครู (Professional teachers' associations) ในประเทศออสเตรเลียเป็นผู้จัดกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพ เช่น การประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) และให้โอกาสในการเรียนรู้อื่น ๆ ที่ “จัดขึ้นโดยครูเพื่อครู” (By teachers, for teachers) หรือครูในเชิงโต้ที่มีส่วนรวมในการพัฒนาบทเรียนร่วมกันผ่านการศึกษาชั้นเรียน (Lesson study)

มีกลุ่มสำหรับทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน และชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLCs) ซึ่งนำโดยครูในสถานศึกษา

ประการที่สี่ ครูเป็นนักวิจัย การให้ความสำคัญกับการวิจัยเป็นลักษณะของครูศึกษาในประเทศที่การศึกษา มีคุณภาพสูงดำเนินการอย่างต่อเนื่อง นอกจากครูจะต้องรอบรู้เกี่ยวกับงานวิจัยในปัจจุบันแล้ว ครูถูกคาดหวังให้สามารถทำวิจัยจากการจัดการเรียนรู้อของตนเองและเผยแพร่งานวิจัยให้กับครูคนอื่น ๆ

การประเมินครูและการให้ข้อมูลป้อนกลับ (Appraisal and feedback)

UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) กล่าวว่า การประเมินครูเพื่อประเมินผลประสิทธิผลของครูและระบุการพัฒนาทางวิชาชีพของครูเป็นประจำถือว่าเป็น การปฏิบัติที่ดี โดยการประเมินครูหรือการประเมินผลโดยใช้ประสิทธิภาพของครูเป็นฐาน (Performance-based assessments) จะขึ้นอยู่กับกรอบมาตรฐานครู ทั้งนี้การประเมินครูควรเป็นการประเมินความก้าวหน้าซึ่ง เน้นไปที่การพัฒนาการปฏิบัติงานทางวิชาชีพ เชื่อมโยงกับการประเมิน กลยุทธ์ และเป้าหมายระดับสถานศึกษา และใช้เกณฑ์การประเมินแบบองค์รวมซึ่งเฉพาะเจาะจงกับบริบทของสถานศึกษา นอกจากนี้เป้าหมายใน การประเมินควรชัดเจนและครอบคลุม กล่าวคือการประเมินครูควรโปร่งใส เสมอภาคและยุติธรรม รวมถึงรักษา สมดุลระหว่างข้อควรปรับปรุงและข้อมูลป้อนกลับเชิงบวก

Darling-Hammond และคณะ (2017) ให้ความเห็นที่สอดคล้องกันซึ่งระบุว่า การให้ความสำคัญ ของการเรียนรู้ของครูในระบบการศึกษาที่มีคุณภาพ ส่งผลให้การให้ข้อมูลป้อนกลับมีความถี่มากขึ้นและ การประเมินมักจะเป็นการประเมินเพื่อการพัฒนาคุณภาพ กล่าวคือเป้าหมายการประเมินครูมีแนวโน้มเพื่อให้ ข้อมูลที่ช่วยให้ครูพัฒนาประสิทธิภาพของตนมากกว่าแค่การระบุและลงโทษครูที่มีประสิทธิภาพต่ำ โดยการประเมินจะขึ้นอยู่กับมาตรฐานของการจัดการเรียนรู้และเกี่ยวข้องกับโอกาสในการเรียนรู้ทางวิชาชีพ นอกจากนี้ระบบการประเมินครูยังให้โอกาสในการให้ข้อมูลป้อนกลับ ขณะที่ในบางประเทศการให้ข้อมูลป้อนกลับ มักมาจากครูใหญ่หรือผู้บริหารสถานศึกษา (Principal) เป็นหลัก และในหลายประเทศครูเป็นผู้ให้ข้อมูลป้อนกลับ เพื่อนครูด้วยกัน

สำหรับการประกันคุณภาพครู UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) ระบุว่า การประกันประสิทธิภาพ (Performance) และคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของครู มีความสำคัญต่อการรับรองวิชาชีพชั้นสูงในการจัดการเรียนรู้และการส่งเสริมการเรียนรู้ ทั้งนี้ระบบการศึกษา ควรรับประกันเช่นกันว่าครูจะได้รับการสนับสนุนที่มีประสิทธิภาพและทำงานในสภาวะที่ยอมรับได้ ประเด็นดังกล่าวมีความสำคัญเนื่องจากครูไม่สามารถควบคุมปัจจัยมากมายที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของตนและ ผู้เรียนได้ ขณะเดียวกันนโยบายเกี่ยวกับครูควรให้ความสำคัญกับการประกันคุณภาพครู โดยการประกันคุณภาพ ครูควรเป็นส่วนหนึ่งของนโยบายในภาพกว้างที่พัฒนาการจัดการเรียนรู้และการศึกษา

การพัฒนาในสายอาชีพและภาวะผู้นำ (Career and leadership development)

UNESCO และ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019) กล่าวว่าเส้นทางการพัฒนาในสายอาชีพครูทำให้เกิดความก้าวหน้าและการพัฒนาในอาชีพมีความสำคัญต่อการดึงดูดใจ และคงสภาพครูได้ ส่งผลให้เกิดการสร้างพลังครู (Teaching force) ที่มีองค์ความรู้ สมรรถนะและทัศนคติในการพัฒนาการเรียนรู้ที่จำเป็น นอกจากนี้โครงสร้างในสายอาชีพครูควรเสมอภาคและเปิดโอกาสให้ครูมีความก้าวหน้าอย่างเท่าเทียม กล่าวคือโครงสร้างในสายอาชีพครูควรแบ่งประเภทอย่างมีประสิทธิภาพและมีเกณฑ์สำหรับการเลื่อนขั้นอย่างโปร่งใสและเสมอภาค ทั้งนี้โครงสร้างในสายอาชีพครูควรสะท้อนความต้องการของระบบการศึกษาและบริบทที่จำเพาะ

แม้ว่าประเทศที่การศึกษามีคุณภาพจะมีนโยบายและแนวทางเกี่ยวกับการพัฒนาในสายอาชีพและภาวะผู้นำที่แตกต่างกันออกไป Darling-Hammond และคณะ (2017) พบว่าประเทศเหล่านี้มีวิธีการที่คล้ายกันดังนี้

วิธีการแรก คือ การกำหนดโครงสร้างที่ทำให้ครูมีความรับผิดชอบใหม่ที่ขึ้นอยู่กับทักษะและความสนใจของครู เช่น ครูมีโอกาสในการพัฒนาหลักสูตร เขียนการประเมินผล เป็นครูพี่เลี้ยงให้กับครูที่เข้ามาใหม่ หรือการพัฒนาทางวิชาชีพในต่างประเทศ โดยที่ครูไม่จำเป็นต้องทิ้งการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนมาทำงานบริหารเพื่อการเติบโตในหน้าที่การงาน

วิธีการที่สอง คือ ระบบมีโครงสร้างที่ค้นหาผู้นำที่มีแววและสนับสนุนให้ผู้นำสามารถเติบโตในตำแหน่งต่อไป นอกจากนี้ยังมีการพัฒนาวิธีการเชิงรุกสำหรับหาครูที่ประสบความสำเร็จในการช่วยเหลือเพื่อนร่วมงานในการเรียนรู้และส่งเสริมให้เป็นผู้นำครูและผู้นำสถานศึกษา โดยที่ไม่รอผู้นำในอนาคตที่จะมาสมัครในตำแหน่งนี้ แต่จะค้นหาเชิงรุกและให้โอกาสในการเรียนรู้แทน

วิธีการที่สาม คือ ระบบมีการประเมินเพื่อใช้ระบุความสามารถพิเศษและความสำเร็จ ซึ่งหนึ่งในเป้าหมายการประเมินที่สำคัญคือให้สถานศึกษาและระบบสถานศึกษาหาครูที่มีทักษะเฉพาะและให้ครูสามารถแสดงสมรรถนะเพื่อเป็นหลักฐานในการเติบโตในอนาคต

หลักสูตรและการประเมินผลการเรียนรู้ (Curriculum and assessment)

Stabback (2016) กล่าวว่า ตัวชี้วัดสำคัญของคุณภาพหลักสูตรประกอบด้วยคุณภาพของการเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้รับและประสิทธิภาพของการใช้ความรู้นั้นของผู้เรียนในการพัฒนาทางด้านบุคลิกภาพ สังคม ร่างกาย สติปัญญา คุณธรรม จิตใจ และอารมณ์ โดยหลักสูตรที่มีคุณภาพจะเพิ่มศักยภาพของการพัฒนาการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด

Darling-Hammond และคณะ (2017) ระบุว่า หลักสูตรในประเทศที่การศึกษามีคุณภาพได้รับการปรับปรุงเพื่อเพิ่มสำคัญของสมรรถนะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ได้แก่ ทักษะการสื่อสารและการใช้ภาษาที่สอง ความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดแก้ปัญหา สำหรับการประเมินผล

การเรียนรู้ พบว่ามีการเปลี่ยนแปลงเป็นวิธีการประเมินความก้าวหน้า (Formative assessment) และการประเมินเพื่อการเรียนรู้ (Assessment for learning) มากขึ้น

นอกจากนี้ OECD (2018a) ได้ให้คำแนะนำสำหรับการกำหนดนโยบายเกี่ยวกับหลักสูตรซึ่งสามารถสรุปได้ ดังนี้

1. สร้างหลักสูตรที่มีความชัดเจนและเชื่อมโยงกับผู้มีส่วนร่วมและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียผ่านกรอบแนวคิดระดับชาติที่เกี่ยวข้อง
2. กำหนดให้กรอบแนวคิดดังกล่าวอยู่บนฐานของการอภิปรายที่กว้างขวางและสรุปวิสัยทัศน์โดยรวมของความหมายและเหตุผลในการเรียนรู้
3. ระหว่างกระบวนการออกแบบหลักสูตร พยายามใช้ปัจจัยนำเข้าทั้งจากผู้มีส่วนร่วมต่าง ๆ และปัจจัยนำเข้าจากผู้เชี่ยวชาญ
4. ปรับความสอดคล้องภายในหลักสูตรให้เหมาะสม
5. กำหนดนโยบายหลักสูตรที่เน้นการกำหนดทิศทางและช่วยเหลือการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรที่เป็นระบบและยั่งยืนในทุกระดับ (ตั้งแต่ระดับชาติจนถึงระดับห้องเรียน)
6. ใช้วิธีการที่เป็นระบบ กล่าวคือทุกปัจจัย การแทรกแซง และเงื่อนไขในระบบการศึกษาต้องสอดคล้องกับวิสัยทัศน์และหลักการของหลักสูตรที่เห็นพ้องร่วมกัน
7. ตระหนักถึงบทบาทของวัฒนธรรมเกี่ยวกับนโยบายระหว่างจุดเน้นของการรวมอำนาจและการกระจายอำนาจ (Central vs decentral emphasis)
8. ใช้แนวคิด “จากบนลงล่าง (Top-down)” “จากล่างขึ้นบน (Bottom-up)” และแนวคิดแบบ “แนวระนาบ (Horizontal)” ร่วมกัน
9. มองการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรเป็นกระบวนการระยะยาว
10. ตั้งเป้าหมายในการใช้หลักสูตรด้วยความคาดหวังที่ไม่ชัดเจนมากเกินไป แต่พยายามมีการปรับตัวการใช้กฎหมาย (Enactment) และการสนับสนุนโดยเหลือพื้นที่ให้กับความหลากหลาย ความยืดหยุ่น และทางเลือกต่าง ๆ
11. หลีกเลี่ยงการจัดการและการควบคุมจากส่วนกลางที่มากเกินไป แต่แสดงถึงความเชื่อใจและมั่นใจต่อสถานศึกษาและครู รวมทั้งเพิ่มขีดความสามารถด้านหลักสูตรให้สถานศึกษาและครูด้วย
12. กำหนดให้การวัดและประเมินผลสอดคล้องกับความตั้งใจของหลักสูตร
13. ตรวจสอบ ประเมินผล และวิจัยความก้าวหน้าของกระบวนการนำหลักสูตรไปใช้และผลลัพธ์อยู่เสมอ
14. พิจารณาเกณฑ์ที่หลากหลายในการออกแบบและใช้หลักสูตรอย่างมีคุณภาพ (Implementation quality) เช่น ความสอดคล้องกับบริบท ความสม่ำเสมอ การปฏิบัติได้จริง ประสิทธิภาพ การเติบโต และความยั่งยืน

15. ลงทุนกับการคาดการณ์ (Predictability) การกำหนดเป็นมาตรฐาน (Standardization) และความต่อเนื่องของทิศทางการปรับปรุงหลักสูตรในกรอบเวลาระยะยาว
16. ลงทุนกับขีดความสามารถด้านหลักสูตรของสถานศึกษาและครูผ่านวิธีการของการพัฒนาวิชาชีพที่หลากหลายที่สนับสนุนและทำให้เกิดการออกแบบหลักสูตรและการประเมินผลการปฏิบัติร่วมกันที่เฉพาะเจาะจงกับบริบท หรือผ่านชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพและเครือข่ายต่าง ๆ การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน หรือกลุ่มครูสำหรับการออกแบบ (Teacher design team)
17. ส่งเสริมการออกแบบการประเมินผลแบบก้าวหน้า
18. ขยายการลงทุนในขีดความสามารถด้านหลักสูตรกับผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ ในสภาพแวดล้อมของหลักสูตร เช่น ผู้บริหารสถานศึกษา ครู นักการศึกษา ผู้บริหารการศึกษา

การให้ทุนสนับสนุนสถานศึกษาและระบบการจัดการ (School funding and organization)

OECD (2017b) กล่าวว่านโยบายด้านการให้ทุนสนับสนุนสถานศึกษาที่ออกแบบอย่างดีมีความสำคัญต่อการบรรลุเป้าหมายด้านคุณภาพ ความเท่าเทียม และประสิทธิภาพของการศึกษาในสถานศึกษาสำหรับการบริหารเงินทุนของสถานศึกษา OECD (2017b) ระบุว่าควรรับรองว่าบทบาทและความรับผิดชอบในระบบทุนที่มีการกระจายอำนาจสามารถจัดการได้ดี ตั้งเงื่อนไขที่จำเป็นสำหรับการบริหารรายจ่ายของสถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพ และพัฒนาภาวะเปียบสำหรับทุนที่ได้จากรัฐบาลและเอกชนอย่างเพียงพอ นอกจากนี้ในการกระจายทุนสู่สถานศึกษา OECD (2017b) แนะนำว่ารัฐบาลต้องรับรองว่ามีระบบการกระจายทุนสู่สถานศึกษาที่มีเสถียรภาพและเปิดเผยสู่สาธารณะ ปฏิบัติตามหลักการที่ออกแบบสำหรับการกระจายทุนและหาแนวทางที่มีประสิทธิภาพเพื่อบรรลุเป้าหมายด้านความเท่าเทียมผ่านกลไกการให้ทุนแก่สถานศึกษา และสำหรับประเด็นการวางแผนการใช้ทุนของสถานศึกษา OECD (2017b) กล่าวว่าการวางแผนรายจ่ายควรมีความยืดหยุ่นเพียงพอต่อการตอบสนองตามลำดับความสำคัญที่เกิดขึ้นใหม่และไม่สามารถทำนายได้ และสร้างการกระตุ้นที่เพิ่มประสิทธิผล เช่น การใช้กฎที่โปร่งใสสำหรับการใช้ทรัพยากรที่ใช้ไม่หมดในอนาคต

สำหรับด้านการจัดการสถานศึกษา Darling-Hammond และคณะ (2017) พบว่าในประเทศที่การศึกษา มีคุณภาพสูง การกำหนดนโยบายการศึกษาที่มีการรักษาสมดุลระหว่างการรวมอำนาจ (Centralization) และการกระจายอำนาจ (Decentralization) ของการทำงานทางการศึกษา (Education functions) โดยรัฐบาลเป็นผู้กำหนดวิสัยทัศน์ของนโยบายในระยะยาวซึ่งจะต้องสอดคล้องกับงบประมาณ หลักสูตร การจัดการเรียนรู้ การประเมินผล และการพัฒนาครู โดยมีเป้าหมายเพื่อสร้างระบบการทำงานที่มีประสิทธิภาพ ในขณะที่เดียวกันนวัตกรรมระดับท้องถิ่น (Local innovation) สามารถเกิดขึ้นได้จากการสร้างขีดความสามารถ (Capacity building) และการได้รับอิสระจากการใช้อำนาจแบบบนลงล่าง (Excessive top-down mandates)

อย่างไรก็ตามจากการสังเคราะห์การศึกษาเกี่ยวกับการบริหารการศึกษาในโลกที่มีความซับซ้อน (Governing Complex Education) Burns, T. และ Köster, F. (2016) พบข้อสังเกต 6 ประการ ดังนี้

1. ไม่มีแนวทางใดที่เป็นสูตรสำเร็จหรือเหมาะสมกับทุกบริบทที่ประสบความสำเร็จเสมอ
2. การบริหารการศึกษาที่มีประสิทธิภาพต้องอาศัยการสร้างขีดความสามารถ การหารือ (Open dialogue) และการมีส่วนร่วมของผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสีย
3. การคำนึงถึงระบบแบบองค์รวมเป็นสิ่งจำเป็น (A whole system approach is essential)
4. มีจุดอ่อนเชิงระบบในการสร้างขีดความสามารถ (Systemic weakness in capacity) ซึ่งทำให้เกิดความท้าทายของการบริหารในปัจจุบัน
5. ระบบในระดับชาติหรือรัฐมีความสำคัญในการขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษา แม้อยู่ในระบบที่มีกระจายอำนาจ
6. การพัฒนาหลักการสำคัญสำหรับระบบบริหารการศึกษายังมีความจำเป็นอยู่

บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในต่างประเทศที่จัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพ มีวิธีดำเนินการวิจัยดังนี้

ระเบียบวิธีวิจัย

งานวิจัยนี้เป็นการวิจัยเอกสาร (Documentary Research) ซึ่งเป็นการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และวิเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารอย่างเป็นระบบด้วยระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ (Bowen, 2009)

การคัดเลือกประเทศที่ศึกษา

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เก็บข้อมูลของประเทศที่ได้รับการยอมรับว่าประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ โดยพิจารณาจากเกณฑ์ดังนี้

1. ประเทศที่มีผลคะแนนจากการสอบ Programme for International Student Assessment (PISA) ในปี ค.ศ. 2018 (Schleicher, 2019) ในด้านทักษะการอ่านอยู่ใน 10 อันดับแรกของโลกและ 3 อันดับแรกของทวีป

2. การคัดเลือกให้มีประเทศในทวีปเอเชีย ยุโรป อเมริกาเหนือ และโอเชียเนีย อย่างน้อยทวีปละ 1 ประเทศ

3. การมีข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยเฉพาะในส่วนของพัฒนาหลักสูตรและการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เป็นภาษาอังกฤษและสามารถเข้าถึงได้

จากการสำรวจการเข้าถึงข้อมูลและคุณภาพของข้อมูลที่เป็นภาษาอังกฤษของประเทศที่คัดเลือกไว้เบื้องต้น โดยสืบค้นจากสื่อสิ่งพิมพ์และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ ทั้งจากเว็บไซต์ของหน่วยงาน องค์กร หรือสถาบันทั้งในประเทศและองค์กรนานาชาติ และในฐานข้อมูลทางวิชาการต่าง ๆ ได้คัดเลือกประเทศที่จะทำการศึกษารวม 7 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี แคนาดา ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ ออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย (ดูรายละเอียดในตารางที่ 3.1)

จากนั้นทำการคัดเลือกประเทศที่จะทำการศึกษาเฉพาะในภาพรวมของการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของประเทศ และประเทศที่จะทำการศึกษาเพิ่มเติมในส่วนของงานดำเนินงานของหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่เฉพาะหรือมีความรับผิดชอบโดยตรงในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ซึ่งจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าในจำนวนประเทศที่คัดเลือกไว้เบื้องต้น 7 ประเทศ ส่วนใหญ่มีหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศเพื่อทำหน้าที่เฉพาะหรือมีความรับผิดชอบโดยตรงในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ (ลักษณะใกล้เคียงกับสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้) จึงคัดเลือกประเทศที่จะศึกษา

เพิ่มเติมในเรื่องนี้จากทวีปต่าง ๆ อย่างน้อยทวีปละ 1 ประเทศ และกำหนดขอบเขตของการศึกษาข้อมูลของประเทศต่าง ๆ ดังนี้

1. ศึกษาข้อมูลภาพรวมของการพัฒนาหลักสูตรชาติและการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 1 ของ 7 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี แคนาดา (รัฐบริติชโคลัมเบีย) ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ ออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย โดยในกรณีของประเทศแคนาดาทำการศึกษาข้อมูลจากรัฐบริติชโคลัมเบียเป็นหลัก เนื่องจากแต่ละรัฐมีอำนาจและอิสระในการบริหารจัดการการศึกษาภายในรัฐเอง ทำให้การดำเนินการเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของแต่ละรัฐอาจมีความแตกต่างกันมาก

2. ศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศเพื่อทำหน้าที่เฉพาะหรือมีความรับผิดชอบโดยตรงในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 2 ใน 3 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี สาธารณรัฐฟินแลนด์ และออสเตรเลีย

ผลการสอบ PISA ในปี ค.ศ. 2018 ของประเทศที่ศึกษา

จากตารางที่ 3.1 จะเห็นว่าผลการสอบของประเทศที่ศึกษาทั้ง 7 ประเทศ มีคะแนนเฉลี่ยในทุกทักษะ ได้แก่ ทักษะการอ่าน ทักษะทางคณิตศาสตร์ และทักษะทางวิทยาศาสตร์ สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มประเทศที่เข้าร่วมการทดสอบทั้งหมด โดยสาธารณรัฐสิงคโปร์มีคะแนนเฉลี่ยสูงสุดในทุกทักษะในกลุ่มประเทศที่ศึกษา ซึ่งทำคะแนนได้ดีที่สุดในทักษะทางคณิตศาสตร์ รองลงมาคือทักษะทางวิทยาศาสตร์ และทักษะการอ่านตามลำดับ ในขณะที่ออสเตรเลียมีคะแนนเฉลี่ยต่ำสุดในกลุ่มในด้านทักษะทางคณิตศาสตร์และทักษะทางวิทยาศาสตร์ ส่วนญี่ปุ่นมีคะแนนเฉลี่ยต่ำสุดในกลุ่มประเทศที่ศึกษาในด้านทักษะการอ่าน

ในด้านทักษะการอ่าน ช่วงคะแนนเฉลี่ยของ 7 ประเทศอยู่ระหว่าง 503 ถึง 549 คะแนน ด้านทักษะทางคณิตศาสตร์ ช่วงคะแนนเฉลี่ยของ 7 ประเทศอยู่ระหว่าง 491 ถึง 569 คะแนน และด้านทักษะทางวิทยาศาสตร์ ช่วงคะแนนเฉลี่ยของ 7 ประเทศอยู่ระหว่าง 503 ถึง 551 คะแนน

ตารางที่ 3.1

ผลการสอบ PISA ของ 7 ประเทศที่ศึกษาและประเทศไทยในปี ค.ศ. 2018

ประเทศ	ทักษะการอ่าน	ทักษะทางคณิตศาสตร์	ทักษะทางวิทยาศาสตร์
สาธารณรัฐเกาหลี	514	526	519
แคนาดา	520	512	518
ญี่ปุ่น	504	527	529
สาธารณรัฐฟินแลนด์	520	507	522
สาธารณรัฐสิงคโปร์	549	569	551

ประเทศ	ทักษะการอ่าน	ทักษะทางคณิตศาสตร์	ทักษะทางวิทยาศาสตร์
ออสเตรเลีย	503	491	503
สาธารณรัฐเอสโตเนีย	523	523	530
กลุ่มประเทศที่เข้าร่วม ทดสอบ	487	489	489

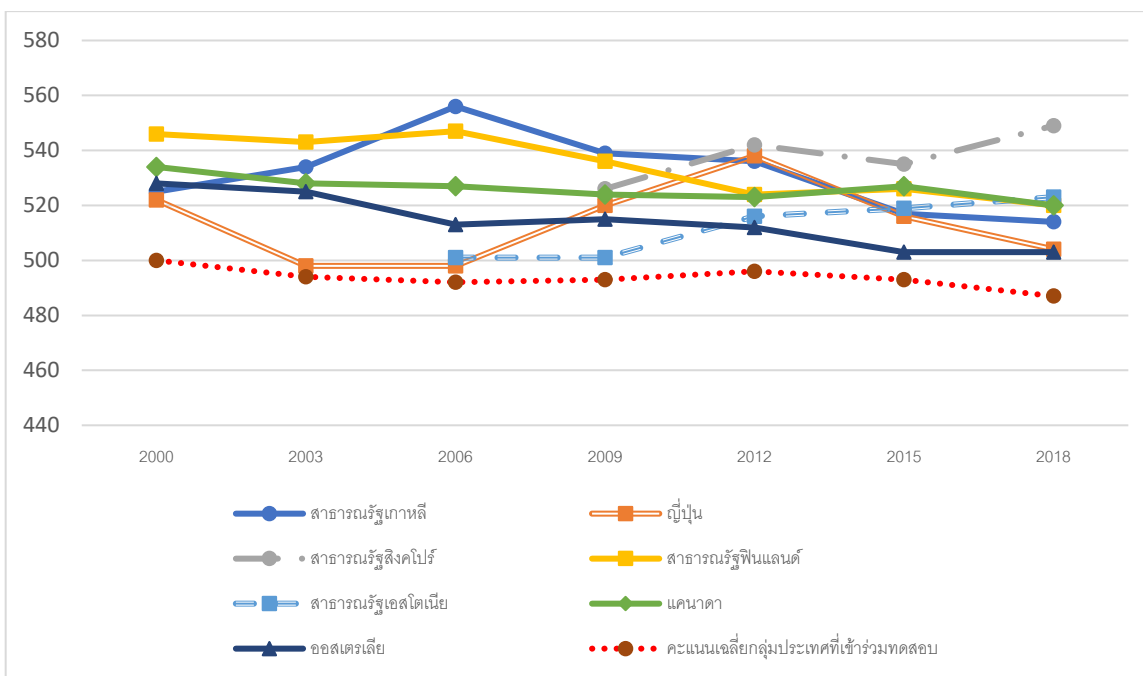
หมายเหตุ. จาก Country Note – PISA 2018 Results โดย OECD, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019h

แนวโน้มของผลการสอบ PISA ของประเทศที่ศึกษา

จากข้อมูลผลการสอบ PISA 5 ใน 7 ประเทศที่ศึกษา ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี แคนาดา ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ และออสเตรเลีย เข้าร่วมการทดสอบตั้งแต่มีการจัดสอบ PISA ในปี ค.ศ. 2000 ส่วนสาธารณรัฐเอสโตเนียและสาธารณรัฐสิงคโปร์เข้าร่วมการทดสอบในปี ค.ศ. 2006 และ ค.ศ. 2009 ตามลำดับ โดยในปีแรกมีการจัดสอบเฉพาะด้านทักษะการอ่านเท่านั้น สำหรับทักษะคณิตศาสตร์เริ่มจัดสอบในปี ค.ศ. 2003 และทักษะวิทยาศาสตร์ในปี ค.ศ. 2006 (OECD, 2019)

ภาพที่ 3.1

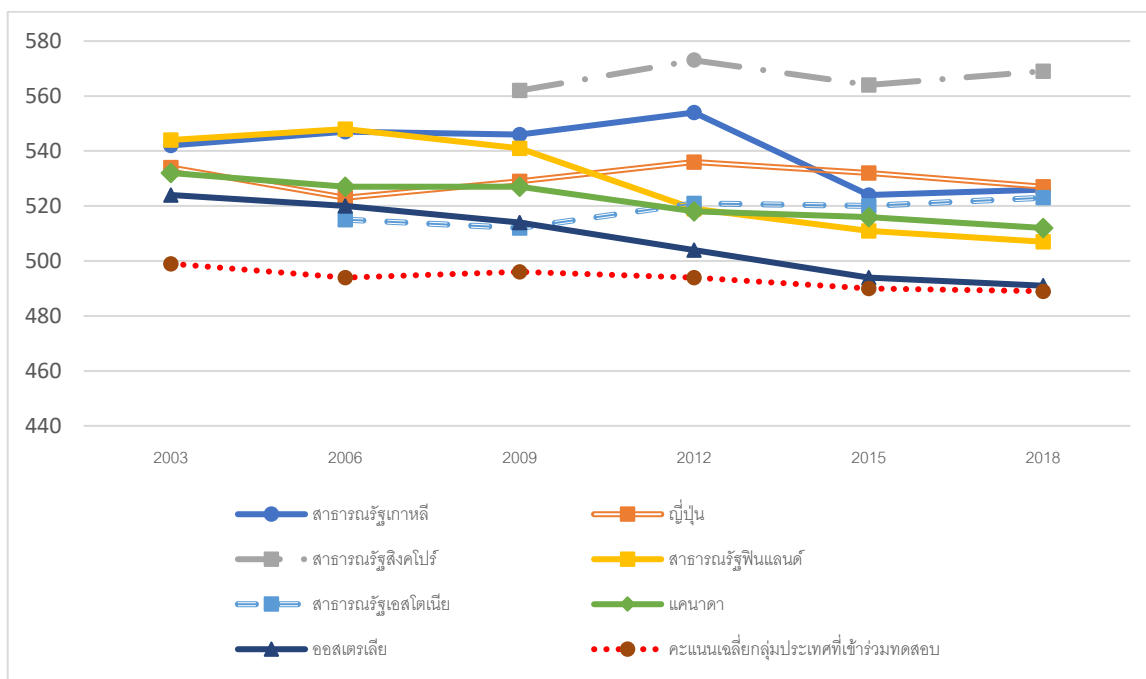
ผลการสอบ PISA ของ 7 ประเทศที่ศึกษาในด้านทักษะการอ่านตั้งแต่ปี ค.ศ. 2000 ถึงปี ค.ศ. 2018



หมายเหตุ. จาก Country Note – PISA 2018 Results โดย OECD, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019h

ภาพที่ 3.2

ผลการสอบ PISA ของ 7 ประเทศที่ศึกษาในด้านทักษะทางคณิตศาสตร์ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2003 ถึงปี ค.ศ. 2018

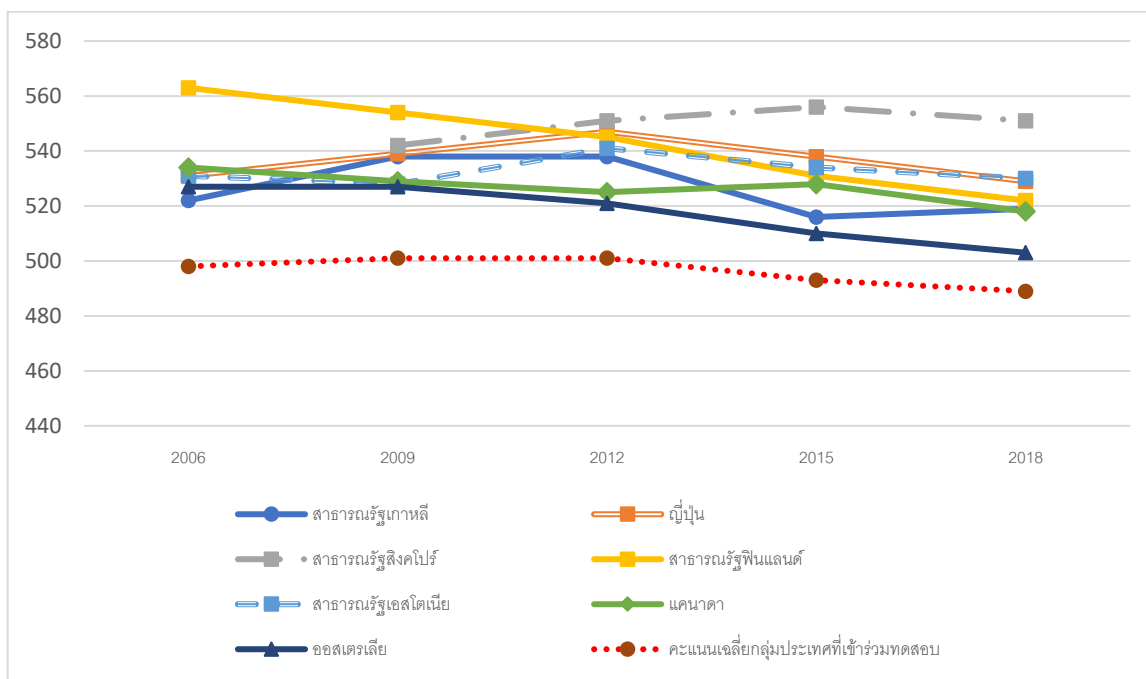


หมายเหตุ. จาก Country Note – PISA 2018 Results โดย OECD, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019h

เมื่อพิจารณาแนวโน้มของผลคะแนนเฉลี่ยของแต่ละประเทศ (รายละเอียดในภาพที่ 3.1 - 3.3.) พบว่าประเทศที่ศึกษาทั้ง 7 ประเทศมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มประเทศที่เข้าร่วมการทดสอบในทุกทักษะ ตั้งแต่ปีที่เข้าร่วมการทดสอบจนถึงการสอบครั้งล่าสุดในปี ค.ศ. 2018 (OECD, 2019) โดยสาธารณรัฐเอสโตเนียและสาธารณรัฐสิงคโปร์มีแนวโน้มคะแนนเฉลี่ยในทุกทักษะเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องนับตั้งแต่เข้าร่วมการทดสอบ ในขณะที่สาธารณรัฐเกาหลี แคนาดา สาธารณรัฐฟินแลนด์ และออสเตรเลีย มีแนวโน้มของคะแนนเฉลี่ยที่ลดลงในทุกทักษะ ส่วนญี่ปุ่นแนวโน้มของคะแนนเฉลี่ยไม่คงที่ด้านทักษะการอ่าน ส่วนทักษะคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์มีแนวโน้มที่ลดลงเช่นกัน

ภาพที่ 3.3

ผลการสอบ PISA ของ 7 ประเทศที่ศึกษาในด้านทักษะทางวิทยาศาสตร์ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2006 ถึงปี ค.ศ. 2018



หมายเหตุ. จาก Country Note – PISA 2018 Results โดย OECD, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019h

เครื่องมือวิจัย

ในการวิจัยเอกสารครั้งนี้ใช้แบบบันทึกข้อมูลเป็นเครื่องมือวิจัย โดยผู้วิจัยได้พัฒนาแบบบันทึกข้อมูลตามกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี ประกอบด้วย 5 หัวข้อหลัก ได้แก่

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตาม

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ และ

หน่วยงาน/องค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

จากนั้นทำการตรวจสอบคุณภาพของแบบบันทึกข้อมูลโดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน ซึ่งเป็นนักการศึกษาที่มีความเชี่ยวชาญทางด้านการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และดำเนินการปรับปรุงแก้ไขแบบบันทึกข้อมูลตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

แบบบันทึกข้อมูลที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วและใช้ในการวิจัยเอกสารในครั้งนี้ ประกอบด้วยขอบเขตเนื้อหาที่ศึกษาค้นคว้าดังนี้ (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ก)

1. บริบทของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประเด็นที่ศึกษาประกอบด้วยระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ และหลักสูตรระดับชาติ ฉบับปัจจุบัน

2. การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ประเด็นที่ศึกษาประกอบด้วยหลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ (ลักษณะองค์กร อำนาจ หน้าที่ บทบาท) และปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน

3. การนำหลักสูตรไปใช้ และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร ประเด็นที่ศึกษาประกอบด้วย หลักการและแนวคิดของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร กระบวนการการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้ (ลักษณะองค์กร อำนาจ หน้าที่ บทบาท) การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปใช้ และปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน

4. การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา ประเด็นที่ศึกษาประกอบด้วยหลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา และปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน

5. หน่วยงาน/องค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ประเด็นที่ศึกษาประกอบด้วยชื่อหน่วยงาน/องค์กร ประวัติความเป็นมา วิสัยทัศน์ พันธกิจ ค่านิยมหลัก ลักษณะและโครงสร้างองค์กร ความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ๆ ในระบบ อำนาจหน้าที่ นโยบายและกลยุทธ์ (การบริหารงานบุคคลและการบริหารงบประมาณ) กลไก กระบวนการ ผลผลิตและผลลัพธ์ ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน และขอบข่ายงานวิจัย

การสืบค้นและการคัดเลือกข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการสืบค้นและเก็บรวบรวมข้อมูลที่เป็นข้อมูลแบบทุติยภูมิเป็นหลัก เช่น เอกสารเผยแพร่ของหน่วยงาน สถาบัน หรือองค์กร บทความวิชาการ รายงานวิจัย วารสารวิชาการที่เขียนถึงการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของประเทศต่าง ๆ โดยทำการคัดเลือกข้อมูลตามเกณฑ์ของ Bowen (2009) ได้แก่ เป็นข้อมูลที่สอดคล้องกับกรอบแนวคิดการวิจัย (Relevance) แสดงข้อมูลตามความเป็นจริง (Authenticity) มีความน่าเชื่อถือ (Credibility) มีความถูกต้อง (Accuracy) และ เป็นตัวแทนของข้อมูลในลักษณะเดียวกัน (Representativeness)

แหล่งข้อมูลที่ใช้ในการสืบค้นได้แก่ สื่อสิ่งพิมพ์และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ที่สามารถสืบค้นได้และเป็นภาษาอังกฤษ ทั้งในเว็บไซต์ของหน่วยงาน องค์กร หรือสถาบันทั้งในประเทศและองค์กรนานาชาติ และในฐานข้อมูลทางวิชาการต่าง ๆ

ข้อมูลที่สืบค้นมาได้ถูกจัดเก็บในรูปแบบคลังสะสมเอกสารใน Cloud โดยแบ่งหมวดหมู่เอกสารตามประเทศที่ศึกษาและประเด็นศึกษาตามหัวข้อในแบบบันทึกข้อมูล

การศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสืบค้นลงในแบบบันทึกข้อมูลเป็นรายประเทศ และสอบทานความถูกต้องของข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเอกสารโดยผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งเป็นนักการศึกษาที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของแต่ละประเทศ จากนั้นจึงทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบข้อมูลจากประเทศที่ศึกษา 7 ประเทศ เพื่อถอดบทเรียนจากการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตาม การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ ส่วนการถอดบทเรียนเกี่ยวกับการดำเนินงานของหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่ทำหน้าที่เฉพาะหรือมีความรับผิดชอบโดยตรงในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติทำการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลจาก 3 ประเทศ ที่กำหนดไว้เท่านั้น

บทที่ 4

บริบทและการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับ การศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ในบทที่ 4 เป็นการนำเสนอผลการศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อแรก เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ 7 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี ประเทศแคนาดา ประเทศญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ ประเทศออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย โดยในส่วนแรกเป็นการนำเสนอผลการศึกษารายประเทศ จากนั้น เป็นการสรุปและอภิปรายผลโดยการวิเคราะห์เปรียบเทียบข้อมูลจากทุกประเทศ

สาธารณรัฐเกาหลี

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบการศึกษาของสาธารณรัฐเกาหลีประกอบด้วยระบบการศึกษาภาคบังคับที่ไม่เสียค่าใช้จ่ายเป็นเวลา 9 ปี เริ่มต้นที่อายุ 6 ปี ตามกฎหมาย (Statutes of the Republic of Korea, 2019b) ระดับการศึกษาแบ่งเป็นระดับประถมศึกษา 6 ปี และระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (Middle school) 3 ปี จึงต่อกับระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (High school) หรืออาชีวศึกษาอีก 3 ปี (Jones, 2013) ซึ่งเป็นการศึกษาตามความสมัครใจและมีค่าใช้จ่าย แต่ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2019 เป็นต้นมา รัฐบาลได้มีนโยบายยกเว้นค่าใช้จ่ายในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (Jun-tae, 2020; Yonhap, 2019) จำนวนผู้เรียนต่อห้องอยู่ที่ประมาณ 23 คน (Maulana et al., 2020)

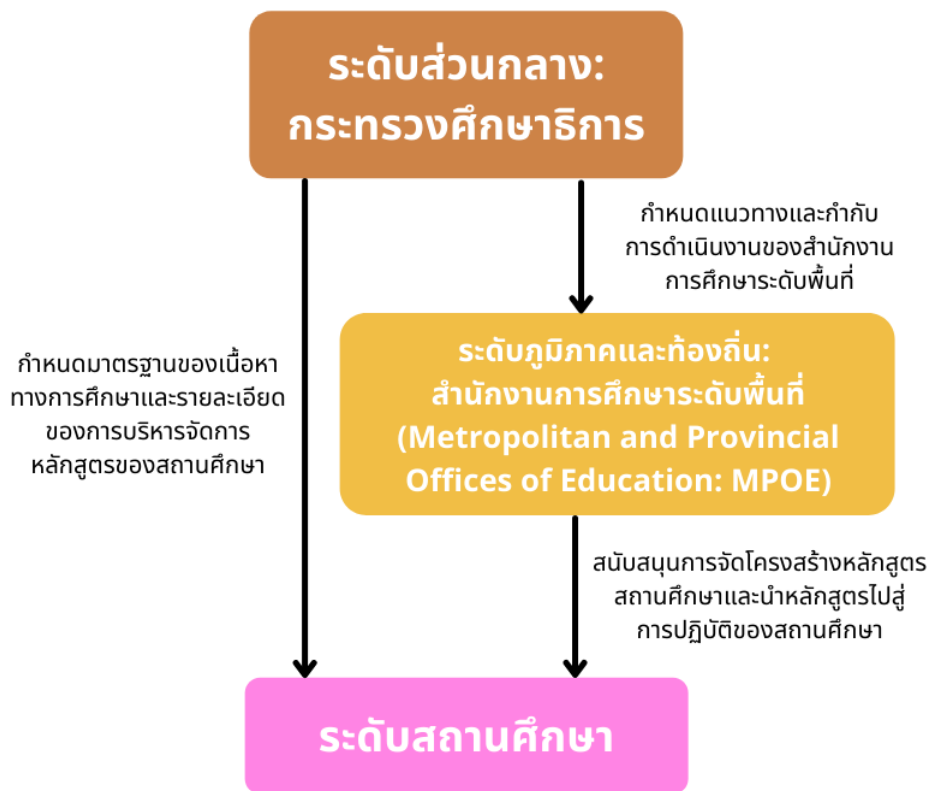
รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา

สาธารณรัฐเกาหลีมีระบบการศึกษาแบบรวมศูนย์กลางสูงและส่วนกลางคือกระทรวงศึกษาธิการ (Ministry of Education) มีอำนาจหน้าที่ตามกฎหมายในการกำหนดมาตรฐานของเนื้อหาทางการศึกษาและรายละเอียดของการบริหารจัดการหลักสูตรของสถานศึกษาที่บังคับใช้กับสถานศึกษาทุกแห่งที่ลงทะเบียนกับรัฐบาล ภายใต้การกำกับโดยนโยบายจากประธานาธิบดี นายกรัฐมนตรี และสภาการศึกษาแห่งชาติ (Statutes of the Republic of Korea, 2019a, 2019b) มาตรฐานของเนื้อหาทางการศึกษาถูกกำหนดในรูปแบบของหลักสูตรระดับชาติที่กำหนดเนื้อหาและเวลาในการจัดการเรียนรู้สำหรับรายวิชา ซึ่งรวมถึงทั้งวิธีการจัดการเรียนรู้และแนวทางการเรียนรู้ รวมทั้งหนังสือเรียนที่ได้รับการพัฒนาและนำมาใช้ภายใต้หลักสูตรระดับชาติ มีบทบาทสำคัญในการวางแผนของครูในการจัดการเรียนรู้และการประเมิน (Lee et al., 2021)

อย่างไรก็ตามปัจจุบันส่วนกลางได้ลดข้อกำหนดบางประการเพื่อให้สถานศึกษามีอิสระในการกำหนดหลักสูตรสถานศึกษาของตนเองมากขึ้น และออกกฎหมาย Local Education Autonomy Act เมื่อปี ค.ศ. 2006 เพื่อกระจายอำนาจในการตัดสินใจทางการศึกษา ทั้งเรื่องของหลักสูตรและหนังสือเรียน การกำกับดูแลและจัดสรรงบประมาณของสถานศึกษา ไปยังหน่วยงานการศึกษาระดับภูมิภาคและท้องถิ่น คือ สำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ (Metropolitan and Provincial Offices of Education: MPOE) ทั้ง 17 แห่ง ที่กำกับการทำงานโดยศึกษาธิการ (Superintendent) ที่มาจากการเลือกตั้ง (Korea Legislation Research Institute, 2019; National Center on Education and the Economy, 2021) ทั้งนี้ หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันได้กำหนดแนวทางการดำเนินงานของสำนักงานดังกล่าวเพื่อให้สอดคล้องกับกฎหมายข้างต้น และเพื่อสนับสนุนการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติของสถานศึกษา (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า 58-61) ดังจะกล่าวในหัวข้อที่ 3.2 ในลำดับถัดไป การกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐเกาหลีสามารถสรุปได้ดังภาพที่ 4.1

ภาพที่ 4.1

รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐเกาหลี



นอกจากนี้ยังสนับสนุนการตัดสินใจของผู้บริหารสถานศึกษา ครูและผู้เรียนรายบุคคล สถานศึกษา ยังมีอำนาจในการเพิ่มหรือลดชั่วโมงเรียนลง 20% จากที่หลักสูตรระดับชาติกำหนด (So และ Kang, 2014) ซึ่งความเป็นอิสระของหลักสูตรระดับสถานศึกษาทำให้ครูใช้ความสามารถทางวิชาชีพในการพัฒนาหลักสูตร ได้มากยิ่งขึ้น (Lee และ Harris, 2020)

พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ

Kim and Eom (2017) ได้สรุปว่าหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเกาหลีได้รับการพัฒนาเป็นระยะ ๆ เพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการที่เกิดขึ้นใหม่ของสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปและพรมแดนใหม่ ของสาขาวิชา โดยตั้งแต่ก่อตั้งสาธารณรัฐเกาหลี มีการปรับปรุงหลักสูตรที่สำคัญ 7 ฉบับ (ค.ศ. 1954–1955, ค.ศ. 1963, ค.ศ. 1973–1974, ค.ศ. 1981, ค.ศ. 1987–1988, ค.ศ. 1992–1995 และ ค.ศ. 1997–1998) ในปี ค.ศ. 2003 มีการแก้ไขปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติบางส่วนเพื่อตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม อย่างรวดเร็ว และตั้งแต่นั้นมา มีการแก้ไขบางส่วนอีกสี่ครั้ง (ค.ศ. 2006, ค.ศ. 2007, ค.ศ. 2009 และ ค.ศ. 2015) โดยหลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 มีผลบังคับใช้ไปเมื่อปี ค.ศ. 2018

Go (2021) อธิบายพัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติสาธารณรัฐเกาหลี ดังนี้

หลักสูตรฉบับที่ 1 (หลักสูตรตามรายวิชา Subject-based curriculum ค.ศ. 1955–1962)

แนวคิดทางการศึกษาครั้งแรกในสาธารณรัฐเกาหลีคือหลักสูตรตามรายวิชา ซึ่งมุ่งเป้า ไปที่การส่งมอบมรดกทางวัฒนธรรมของมนุษย์

หลักสูตรฉบับที่ 2 (หลักสูตรฐานประสบการณ์ Experience-based curriculum ค.ศ. 1963–1972)

หลักสูตรฉบับที่สองมีการเปลี่ยนแปลงโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างประเทศขึ้นใหม่หลังสงครามเกาหลี การสอนความรู้เชิงปฏิบัติสำหรับชีวิตจริงมีความสำคัญต่อการฟื้นฟูชาติในช่วงนี้ ดังนั้นแนวความคิดทางการศึกษา ที่นำมาประยุกต์ใช้จึงเป็นหลักสูตรที่เน้นประสบการณ์เป็นหลัก เน้นประโยชน์ในชีวิตจริง

หลักสูตรฉบับที่ 3 (หลักสูตรฐานสาระ Discipline-based curriculum ค.ศ. 1973–1981)

ในหลักสูตรฉบับนี้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาแนวความคิดรวบยอดจากระดับต้นสู่ระดับที่สูงขึ้น

หลักสูตรฉบับที่ 4 และ 5 (หลักสูตรการศึกษาทั่วไป General education curriculum ค.ศ. 1982–1991)

ในหลักสูตรสองฉบับนี้ไม่มีแนวคิดทางการศึกษาที่เฉพาะเจาะจงและเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมมากนัก จึงเรียกหลักสูตรดังกล่าวเป็นหลักสูตรการศึกษาทั่วไป แนวความคิดจากหลักสูตรสามฉบับแรก กล่าวคือหลักสูตร ตามรายวิชา หลักสูตรฐานประสบการณ์และหลักสูตรฐานสาระ ล้วนปรากฏให้เห็นอย่างค่อยเป็นค่อยไป ในหลักสูตรสองฉบับนี้

หลักสูตรฉบับที่ 6 (หลักสูตรการบูรณาการผ่านธีม Theme-based integrated curriculum ค.ศ. 1992–1996)

การเริ่มใช้หลักสูตรการบูรณาการผ่านธีมในสาธารณรัฐเกาหลีได้รับอิทธิพลของแนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ที่แพร่หลายในระบบการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกาในช่วงทศวรรษ 1980 แนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์กล่าวว่าผู้เรียนควรได้รับความช่วยเหลือในการสร้างความรู้ของตนเอง แนวคิดดังกล่าวกระตุ้นให้เกิดการอภิปรายเรื่องแนวทางการบูรณาการซึ่งสะท้อนให้เห็นในหลักสูตรฉบับนี้

หลักสูตรฉบับที่ 7 ค.ศ. 1997 (ปรับปรุงครั้งที่ 1 ค.ศ. 2007 และปรับปรุงครั้งที่ 2 ค.ศ. 2009 หลักสูตรฐานการเรียนรู้ Learning-based curriculum ค.ศ. 1997–2014 ปรับปรุงครั้งที่ 3 ค.ศ. 2015 หลักสูตรฐานสมรรถนะ Competency-based curriculum ค.ศ. 2015–ปัจจุบัน)

หลักสูตรฉบับที่ 7 ค.ศ. 1997 และฉบับปรับปรุงสองครั้งแรกเป็นหลักสูตรที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งสนับสนุนการเรียนรู้และมุ่งเน้นไปที่ความรู้ที่เป็นประโยชน์สำหรับผู้เรียน ในขณะที่หลักสูตรฉบับปรับปรุงครั้งที่ 3 ซึ่งเป็นฉบับปัจจุบันได้ผนวกแนวคิดเรื่องสมรรถนะประจำรายวิชาไว้ในหลักสูตรระดับชาติ สมรรถนะประจำรายวิชาจะแสดงถึงความสามารถที่ผู้เรียนกระทำได้ในวิชาดังกล่าว และสะท้อนถึงแก่นสาระหลักของวิชานั้น ๆ ซึ่งมุ่งให้ผู้เรียนเกิดสมรรถนะในชีวิตประจำวันได้ (ดูรายละเอียดใน 1.4)

ทั้งนี้หลังจากการประกาศใช้หลักสูตรระดับชาติฉบับที่ 7 ค.ศ. 1997 การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรเพิ่มเติมอีกสามครั้ง ในปี ค.ศ. 2007, ค.ศ. 2009 และ ค.ศ. 2015 ไม่ได้ใช้ระบบการนับหลักสูตรฉบับที่ 8, 9 และ 10 อีกต่อไป โดย Mills (2021b) วิเคราะห์ว่าจากสัญญาณของการหยุดนับเลขนี้ เป็นการเปลี่ยนแปลงแนวคิดจากการจัดทำหลักสูตรระดับชาติที่กำหนดโดยศูนย์กลางอย่างเข้มข้น ไปสู่การให้อิสระแก่หลักสูตรสถานศึกษา มากยิ่งขึ้น

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันได้รับการเรียกว่าเป็นหลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 (Go, 2021; Mills, 2021b) โดยครอบคลุมระดับประถมศึกษา 6 ปี ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น 3 ปี และระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 3 ปี (South Korea Ministry of Education, 2015)

ประเภท

Go (2021) วิเคราะห์ว่าหลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 ถือเป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ โดยหลักสูตรระดับชาติกำหนดแนวทางในทุกๆ รายวิชาที่สอนในการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย และกำหนดเนื้อหาและเวลาเรียนสำหรับแต่ละวิชา หลักสูตรสำหรับแต่ละรายวิชายังกำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับคุณลักษณะ วัตถุประสงค์ การจัดเนื้อหา และมาตรฐานผลสัมฤทธิ์ ตลอดจนแนวทางในการจัดการเรียนรู้ แนวทางการเรียนรู้ และการประเมินผล (Kim และ Eom, 2017; So, 2020)

เป้าหมาย

การศึกษามีความสำคัญสูงสุดในสังคมเกาหลี โดย Maulana et al. (2020) ได้สรุปว่าความสำคัญของการศึกษามีรากฐานมาจากความเคารพในความรู้และการพัฒนาอย่างต่อเนื่องของประเทศ สังคมให้คุณค่ากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับสูง ซึ่งผลสัมฤทธิ์ดังกล่าวได้รับการตรวจสอบอย่างใกล้ชิดโดยใช้กรอบการประเมินที่กำหนดโดยกระทรวงศึกษาธิการ

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันได้ให้แนวคิดทางการศึกษาของสาธารณรัฐเกาหลีอย่างชัดเจนว่า “การศึกษาของสาธารณรัฐเกาหลีอยู่บนพื้นฐานของอุดมคติของ Hongik Ingan (จิตวิญญาณแห่งการก่อตั้งอาณาจักรแห่งแรกในเกาหลีซึ่งมีความหมายว่า “การเอื้อประโยชน์ต่อมวลมนุษยชาติ”) มุ่งหวังที่จะทำให้พลเมืองทุกคนมีชีวิตที่คู่ควรกับศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ มีส่วนสนับสนุนการพัฒนารัฐประชาธิปไตย และสนับสนุนการบรรลุถึงอุดมคติแห่งความเจริญรุ่งเรืองร่วมกันของมนุษย์ โดยการปลูกฝังลักษณะนิสัย การพัฒนาความสามารถเพื่อชีวิตอิสระและคุณสมบัติที่จำเป็นในฐานะพลเมืองประชาธิปไตยภายใต้อุดมคติด้านมนุษยธรรม” (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า 1) นอกจากนี้การพัฒนาหลักสูตรยังมีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนเติบโตเป็น “ผู้นำที่มีความครอบคลุมและความคิดสร้างสรรค์” โดยการปลูกฝังความรู้พื้นฐานและความสามารถที่สามารถตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคมในอนาคต เช่น การเปลี่ยนแปลงทางดิจิทัล การเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ และการลดลงของประชากรวัยเรียน และให้ความสำคัญกับนวัตกรรมทางการศึกษาที่เชื่อมโยงกับชีวิตของผู้เรียน (South Korea Ministry of Education, 2021)

เพื่อให้สอดคล้องกับอุดมคติและจุดมุ่งหมายของการศึกษา วิสัยทัศน์ของความเป็นผู้มีการศึกษา (Vision of an educated person) ในหลักสูตรระดับชาติกำหนดไว้ ดังนี้ (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า 1)

1. บุคคลที่กำกับตนเองได้ สร้างเอกลักษณ์ของตน สรรวจอาชีพและชีวิตบนพื้นฐานของการเจริญเติบโตแบบองค์รวม
2. บุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์ที่ค้นพบสิ่งแปลกใหม่โดยใช้ความพยายามและความคิดที่หลากหลายตามความสามารถพื้นฐาน
3. บุคคลที่ได้รับการปลูกฝังให้เห็นคุณค่าและส่งเสริมวัฒนธรรมของมนุษยชาติบนพื้นฐานของการรู้หนังสือทางวัฒนธรรมและความเข้าใจในคุณค่าที่หลากหลาย
4. บุคคลที่อยู่ร่วมกับผู้อื่น ปฏิบัติตามจรรยาบรรณแห่งการดูแลและแบ่งปัน เป็นพลเมืองประชาธิปไตยที่มีสำนึกในความเป็นชุมชนและเชื่อมโยงกับโลก”

นอกจากนี้หลักสูตรระดับชาติฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 ยังได้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาในแต่ละระดับ ดังต่อไปนี้

เป้าหมายทางการศึกษาของระดับชั้นประถมศึกษา (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า

4)

“การศึกษาระดับประถมศึกษาเน้นการพัฒนาคุณธรรม นิสัย และความสามารถพื้นฐานของผู้เรียนตามความจำเป็นในการเรียนรู้และการใช้ชีวิตประจำวัน เป้าหมายของผู้เรียนระดับประถมศึกษามุ่งให้มีความสามารถ ดังนี้

1. สร้างความนับถือตนเอง ปลูกฝังวิถีชีวิตที่ดี และค้นพบความฝันผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ที่หลากหลาย
2. พัฒนาความสามารถพื้นฐานในการระบุและแก้ปัญหาในการเรียนรู้และการใช้ชีวิตประจำวัน และปลูกฝังจินตนาการเพื่อแก้ไขปัญหาจากมุมมองใหม่
3. ส่งเสริมความสามารถในการผลิตเพลินกับกิจกรรมทางวัฒนธรรมต่าง ๆ และชื่นชมความงามในธรรมชาติและมีความสุขในชีวิตประจำวัน
4. ปฏิบัติตามคำสั่งและกฎเกณฑ์ และพัฒนาทัศนคติที่จะช่วยเหลือและดูแลซึ่งกันและกันตามเจตนารมณ์ของความร่วมมือ”

เป้าหมายทางการศึกษาของระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า 5)

“การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอิงจากความสำเร็จของการศึกษาระดับประถมศึกษา เน้นการพัฒนาความสามารถพื้นฐานที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้และการใช้ชีวิตประจำวันของผู้เรียน และส่งเสริมคุณลักษณะทางศีลธรรมและคุณสมบัติของพลเมืองประชาธิปไตย เป้าหมายของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นมุ่งให้มีความสามารถ ดังนี้

1. สร้างความนับถือตนเองบนพื้นฐานของการพัฒนาจิตใจและร่างกายที่สมดุล และสำรวจเส้นทางชีวิตและอาชีพอย่างแข็งขันผ่านการมีส่วนร่วมของประสบการณ์และความรู้ที่หลากหลาย
2. ปลูกฝังจิตวิญญาณที่แสวงหาความท้าทายและความคิดสร้างสรรค์ ตามความสามารถพื้นฐานและทักษะการแก้ปัญหาที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้และการใช้ชีวิตประจำวัน
3. พัฒนาทัศนคติที่จะเข้าใจและชื่นชมวัฒนธรรมที่หลากหลายในประเทศตนเองและประเทศอื่น ๆ ตามประสบการณ์ในชุมชนรอบข้าง
4. พัฒนาคุณภาพและทัศนคติในฐานะพลเมืองประชาธิปไตยที่เคารพและสื่อสารกับผู้อื่นตามการรับรู้ร่วมกันของชุมชน”

เป้าหมายทางการศึกษาของระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า 6)

“การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายอิงจากความสำเร็จของการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เน้นการสำรวจเชิงรุกของผู้เรียนเกี่ยวกับแผนอาชีพที่เหมาะสมกับความถนัดและความสามารถของตนเอง และส่งเสริมคุณสมบัติของพลเมืองประชาธิปไตยที่เชื่อมโยงกับโลก เป้าหมายของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มุ่งให้มีความสามารถ ดังนี้

1. มีวุฒิภาวะในตนเองและมีคุณธรรม มีความรู้และทักษะที่เหมาะสมกับแผนอาชีพ และพัฒนาอุปนิสัยพื้นฐานให้เป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต
2. แก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์โดยบูรณาการองค์ความรู้และประสบการณ์จากหลากหลายสาขา และพัฒนาความสามารถในการรับมือกับสถานการณ์ใหม่อย่างกระตือรือร้น
3. พัฒนาคุณภาพและเจตคติให้สามารถมีส่วนร่วมในการสร้างวัฒนธรรมใหม่บนพื้นฐานการรู้คิดทางมนุษยศาสตร์ สังคม วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และความเข้าใจในวัฒนธรรมที่หลากหลาย
4. พัฒนาคุณภาพและทัศนคติของพลเมืองประชาธิปไตยที่เชื่อมโยงกับสังคมโลก และปฏิบัติตามจรรยาบรรณในการดูแลและแบ่งปันตามความรู้สึกรับผิดชอบต่อชุมชนระดับชาติ”

หลักการและแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

หลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 อยู่บนพื้นฐานของอุดมการณ์ทางการศึกษาและวิสัยทัศน์ของผู้มีการศึกษา มุ่งเน้นไปที่การพุ่มพักผู้เรียนที่มีความคิดสร้างสรรค์ มีความสามารถในการบูรณาการและมีคุณธรรม โดยการพัฒนาสมรรถนะหลักที่จำเป็นในสังคมในอนาคต และได้กำหนดหลักการการออกแบบหลักสูตร ดังนี้ (South Korea Ministry of Education, 2015)

1. เพื่อพัฒนาความฉลาดรู้พื้นฐานทางด้านมนุษยศาสตร์ สังคม วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และเพื่ออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ที่ปรับแต่งให้เหมาะสมกับความถนัดและแผนอาชีพของผู้เรียนแต่ละคน
2. เพื่อปรับปรุงคุณภาพการเรียนรู้โดยการจัดเนื้อหาการเรียนรู้ตามแนวคิดหลักในแต่ละรายวิชา และจัดหาเนื้อหาให้เรียนรู้ที่เหมาะสมที่สุด
3. เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเองและสัมผัสความสุขในการเรียนรู้ โดยใช้วิธีการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมที่หลากหลายให้เหมาะสมกับลักษณะของรายวิชา
4. เพื่อช่วยให้ผู้เรียนไตร่ตรองการเรียนรู้ของตนเองโดยเสริมการประเมินที่เน้นกระบวนการเรียนรู้ และปรับปรุงคุณภาพการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้โดยใช้ผลการประเมิน
5. เพื่อให้วัตถุประสงค์ทางการศึกษา เนื้อหาการศึกษา วิธีการจัดการเรียนรู้ และการประเมิน มีความสอดคล้องกัน
6. สำหรับสถานศึกษาอาชีวศึกษาและสถานศึกษามัธยมศึกษาตอนปลายที่ ปรับแต่งตามความต้องการทางอุตสาหกรรม ต้องปฏิบัติตามมาตรฐานสมรรถนะแห่งชาติเพื่อพัฒนาความสามารถพื้นฐาน และทักษะที่จำเป็นที่เกี่ยวข้องกับงานในภาคอุตสาหกรรม

นอกจากนี้หลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 ยังได้กำหนดสมรรถนะหลักต่อไปนี้เพื่อสะท้อนวิสัยทัศน์ของผู้มีการศึกษาอันเป็นเป้าหมายที่จะต้องส่งเสริมผ่านกระบวนการทั้งหมดของระบบการศึกษา (South Korea Ministry of Education, 2015)

1. สมรรถนะในการบริหารจัดการตนเอง เพื่อดำเนินชีวิตด้วยความเป็นตัวของตัวเองและความมั่นใจตามความสามารถและคุณสมบัติพื้นฐานที่จำเป็นสำหรับชีวิตและอาชีพ
2. ทักษะการประมวลผลข้อมูลและความรู้ เพื่อการประมวลผลและใช้ความรู้และข้อมูลจากหลากหลายสาขาในการแก้ปัญหาด้วยวิธีที่เหมาะสม
3. ทักษะการคิดสร้างสรรค์ เพื่อค้นหาสิ่งแปลกใหม่โดยการบูรณาการความรู้ ทักษะ และประสบการณ์จากสาขาวิชาชีวิตที่หลากหลายบนพื้นฐานของความรู้พื้นฐานในวงกว้าง
4. สมรรถนะทางสุนทรียศาสตร์และอารมณ์ เพื่อค้นหาและชื่นชมความหมายและคุณค่าของชีวิตโดยอิงจากความเข้าใจที่เอาใจใส่ผู้อื่นและความตระหนักทางวัฒนธรรม
5. ทักษะการสื่อสารในการฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วยความเคารพและแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกในสถานการณ์ที่หลากหลายได้อย่างมีประสิทธิภาพ
6. สมรรถนะความเป็นพลเมืองในการมีส่วนร่วมอย่างแข็งขันในการปรับปรุงชุมชนด้วยค่านิยมและทัศนคติที่จำเป็นในการเป็นสมาชิกของชุมชนระดับท้องถิ่น ระดับชาติ และระดับโลก

Go (2021) วิเคราะห์ว่าแนวคิดหลักของหลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 คือ “การศึกษาที่เชื่อมโยงความรู้และชีวิตของผู้เรียน” ผ่านกิจกรรมเชิงปฏิบัติและสร้างสรรค์ หลักสูตรมุ่งเน้นไปที่การส่งเสริมความสามารถของผู้เรียนในการพัฒนาชีวิตโดยการสร้างความรู้ที่จำเป็น ทักษะชีวิตขั้นพื้นฐาน ทักษะการตัดสินใจคุณค่า ฯลฯ ด้วยเหตุนี้ การจัดโครงสร้างเนื้อหาการเรียนรู้ยึดโยงตามแนวคิดหลักของรายวิชาและเปลี่ยนแปลงจากการท่องจำความรู้ที่แยกส่วนระหว่างกันเพื่อส่งเสริมคุณภาพของประสบการณ์การเรียนรู้ ในขณะที่เพิ่มความเข้าใจเชิงลึกและการสำรวจหัวข้อ และเพิ่มส่วนของสมรรถนะประจำรายวิชาเพื่อนำการเปลี่ยนแปลงที่มีความหมายมาสู่ชีวิตของผู้เรียนโดยเชื่อมโยงสมรรถนะหลักที่จำเป็นสำหรับชีวิตในสังคมอนาคตให้ผู้เรียนได้ใช้และขยายความรู้ที่ได้รับในชีวิตจริง จุดเน้นของหลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 นี้อยู่ที่การสร้างสมรรถนะโดยนำเสนอสมรรถนะประจำรายวิชาในทุกหลักสูตรรายวิชา

นอกจากนี้ Mills (2021b) ได้วิเคราะห์ว่าหลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 ได้รับการเรียกว่าเป็นหลักสูตรบูรณาการด้านมนุษยศาสตร์และวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงเริ่มต้นของการปฏิรูป เนื่องจากมีความตั้งใจที่จะส่งเสริมความเป็น “หลักสูตรทั่วไป” สำหรับผู้เรียนในสาขาวิชามนุษยศาสตร์และวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ ความตั้งใจดังกล่าวมีรากฐานมาจากวิสัยทัศน์ระดับชาติเรื่อง “เศรษฐกิจสร้างสรรค์” ของประธานาธิบดีพัก กึน-ฮเย ซึ่งรวมถึงการส่งเสริมอุตสาหกรรมแบบใหม่ การลงทุนในการวิจัยสหวิทยาการ และการสร้างบุคคลที่ “มีความคิดสร้างสรรค์ บูรณาการ และมีสมรรถนะ”

หลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 เน้นย้ำถึงผลิตภาพทางเศรษฐกิจและความสามารถในการแข่งขันของตลาด พร้อมกันนี้กระทรวงศึกษาธิการยังได้ประชาสัมพันธ์หลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 ว่าเป็นส่วนหนึ่งของ แผนนโยบาย “การศึกษาที่มีความสุข”

โครงสร้างหลักสูตรระดับชาติของระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นประกอบด้วยรายวิชาหรือ กลุ่มรายวิชา (Subject cluster) และกิจกรรมประสบการณ์เชิงสร้างสรรค์ (Creative Experiential Activities) ซึ่งประกอบด้วยชมรม กิจกรรมบริการชุมชน กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับอาชีพ และกิจกรรมพิเศษอื่น ๆ สถานศึกษา ในกรณีของชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และ 2 มีรายวิชาหลัก 2 วิชา คือ ภาษาเกาหลีและคณิตศาสตร์ และรายวิชา บูรณาการ 3 วิชา คือ วิชาชีวิตที่มีศีลธรรม (Moral Life) วิชาชีวิตที่สืบเสาะความรู้ (Inquiring Life) และ วิชาชีวิตที่มีความสุข (Pleasant Life) ในขณะที่วิชาชีวิตที่ปลอดภัย (Safe Life) ควรเป็นส่วนหนึ่งของชั่วโมง กิจกรรมประสบการณ์เชิงสร้างสรรค์ (South Korea Ministry of Education, 2015)

สำหรับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-6 โครงสร้างหลักสูตรระดับชาติประกอบด้วยรายวิชาภาษาเกาหลี คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา ศีลธรรมศึกษา วิทยาศาสตร์ ศิลปะเชิงปฏิบัติ พลศึกษา ศิลปะ ดนตรี และภาษาอังกฤษ ในขณะที่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นได้เพิ่มรายวิชาเทคโนโลยีและเศรษฐศาสตร์ในครัวเรือน และสารสนเทศ และมีจำนวนชั่วโมงสำหรับวิชาเลือก (South Korea Ministry of Education, 2015)

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันอนุญาตให้สถานศึกษาสามารถกำหนดวิธีการบริหารจัดการหลักสูตร โดยใช้ระบบคลัสเตอร์ที่รวมรายวิชาต่าง ๆ มากมายเข้าด้วยกันได้ และยังริเริ่มชั่วโมงกิจกรรมตามความสนใจ โดยให้สถานศึกษาและครูมีอิสระในการออกแบบหัวข้อที่จะจัดการเรียนรู้ สถานศึกษาอาจดำเนินการชั่วโมง กิจกรรมตามความสนใจด้วยรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การทำโครงการ การวิจัยร่วมกลุ่มย่อย หรือการสอนวิชา บูรณาการ ให้สอดคล้องตามบริบทและความต้องการของสถานศึกษา ครูและนักเรียน (Park และ Sung, 2013)

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

Mills (2021b) ได้วิเคราะห์ว่าการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเกาหลีเป็นการพัฒนา จากส่วนกลางตามผลการวิจัย ติดตาม และประเมินผลของสถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งชาติเกาหลีใต้ (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, KICE) ตลอดจนการใช้กฎหมายเพื่อออกนโยบายใหม่ ซึ่งสะท้อนถึงระบบการปฏิรูปการศึกษาจากบนลงล่างที่มีการควบคุมอย่างเข้มงวด โดยหลักสูตรระดับชาติกำหนด รายละเอียดที่สถานศึกษาต้องใช้ในการพัฒนาหลักสูตรทั้งหมด ซึ่งย้อนแย้งกับนโยบาย Free School Semester (FSS) ที่มุ่งหมายให้สถานศึกษามีอิสระมากขึ้นในการจัดหลักสูตรสถานศึกษา นอกจากนี้จากการอธิบาย กระบวนการในการพัฒนารายวิชาคณิตศาสตร์ของ หลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 โดย Yoon et al. (2021) พบว่าการดำเนินโครงการวิจัยการพัฒนาหลักสูตรของสถาบัน KICE มีครูจากสถานศึกษาจากทั้งระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้น และมัธยมศึกษาตอนปลายเป็นผู้วิจัยร่วมด้วย

นอกจากนี้ Yoon et al. (2021) ยังได้ชี้ถึงกระบวนการรับฟังความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้อง ไม่ว่าจะเป็นผู้ร่วมอภิปรายในวงรับฟังความคิดเห็นที่ประกอบด้วยผู้วิจัยหลักและครูที่เป็นผู้วิจัยร่วมของโครงการวิจัย ผู้เชี่ยวชาญที่ได้รับเชิญจากกระทรวงศึกษาธิการประกอบด้วย ผู้แทนสมาคมวิชาชีพคณิตศาสตร์และคณิตศาสตร์ศึกษา ชุมชนวิชาชีพครู สหภาพครูแห่งชาติ และองค์กร No-Worry ที่มีสมาชิกเป็นอดีตครูคณิตศาสตร์ นักการศึกษา และผู้ประกอบการ ในขณะที่ผู้ร่วมรับฟัง ประกอบด้วยผู้เรียน ผู้ปกครอง ครู และนักข่าวจากสื่อมวลชนหลักกว่า 300 คน ซึ่งให้เห็นถึงความสนใจของสาธารณชนในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติเป็นอย่างมาก ทั้งนี้แนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติอีกประการที่เด่นชัดขึ้นคือการกระจายอำนาจและความเป็นอิสระของหลักสูตรแก่ท้องถิ่นและสถานศึกษาเพิ่มมากขึ้น โดยเฉพาะแผนหลักสูตรฉบับปรับปรุง 2022 ที่ขยายการมีส่วนร่วมของประชาชนในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรด้วย (South Korea Ministry of Education, 2021)

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

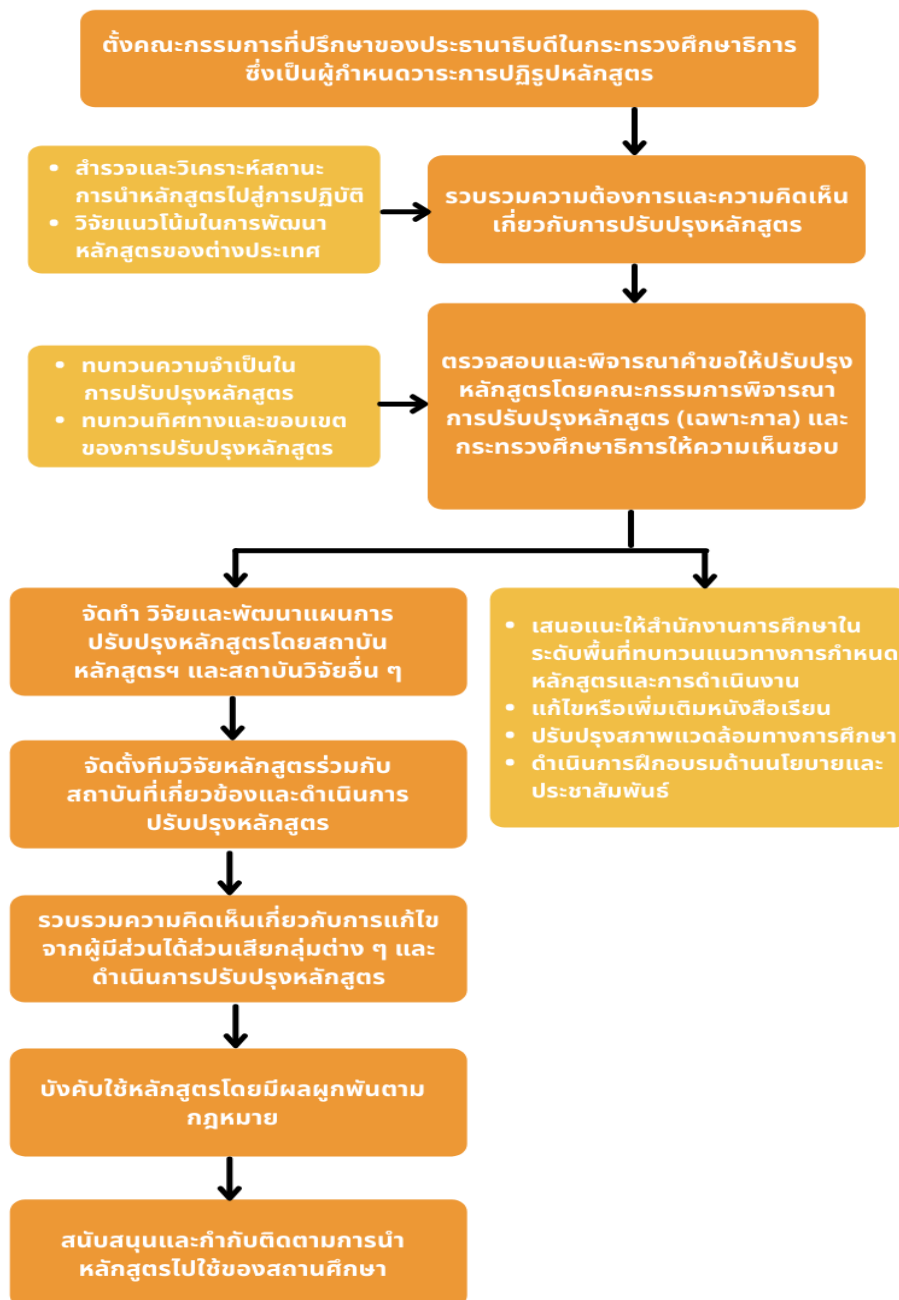
การปรับปรุงหลักสูตรของสาธารณรัฐเกาหลีไม่ได้มีกรอบเวลาในการปรับปรุงหลักสูตรที่ชัดเจน โดยทั่วไปการปรับปรุงหลักสูตรมีแนวโน้มที่จะสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของรัฐบาล เช่น การปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติฉบับปี ค.ศ. 2015 เริ่มขึ้นในเดือนตุลาคม ค.ศ. 2013 ในช่วงปีแรกของการเป็นประธานาธิบดีของพัก กึน-ฮเย (Park Geun-hye) และกระทรวงศึกษาธิการได้เผยแพร่เอกสารหลักสูตรอย่างเป็นทางการในเดือนกันยายน ค.ศ. 2015 (Mills, 2021b)

กระบวนการในการพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเกาหลี มีเจ้าภาพหลักคือหน่วยงานภาครัฐจากส่วนกลาง โดยเฉพาะทำเนียบประธานาธิบดีและกระทรวงศึกษาธิการเป็นผู้ดำเนินนโยบายที่สำคัญในกระบวนการจัดทำหลักสูตร การพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตรในสาธารณรัฐเกาหลีมักเริ่มจากการตั้งคณะกรรมการที่ปรึกษาของประธานาธิบดีหรือรัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการที่ได้รับการแต่งตั้งจากนายกรัฐมนตรี โดยคณะกรรมการชุดนี้เป็นผู้กำหนดวาระการปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติ รวมทั้งการริเริ่มการออกกฎหมายปฏิรูปการศึกษาที่เกี่ยวข้อง (Kim et al., 2010; Mills, 2021b)

ดังแสดงในภาพที่ 4.2 กระบวนการในการพัฒนาหลักสูตรของสาธารณรัฐเกาหลีสามารถสรุปได้ดังนี้ ประการแรก รัฐบาลกลางเสนอแผนพัฒนาหลักสูตรและจัดตั้งทีมวิจัยหลักสูตรร่วมกับสถาบันที่เกี่ยวข้อง ทีมวิจัยประกอบด้วยเจ้าหน้าที่รับผิดชอบด้านการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ อาจารย์มหาวิทยาลัย ครู และนักวิจัยจากสถาบัน KICE ทีมวิจัยมักประกอบด้วยนักวิจัย 5 หรือ 6 คนต่อแต่ละวิชา ในขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตรจะมีการกำหนดเนื้อหาโดยละเอียดของแต่ละวิชา ถัดจากนั้นดำเนินการรวบรวมความคิดเห็นเกี่ยวกับการแก้ไขจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มต่าง ๆ เช่น สภาผู้เชี่ยวชาญและเวทีสาธารณะ ขั้นสุดท้ายจึงตัดสินใจเกี่ยวกับเนื้อหาของแต่ละรายวิชา เนื้อหานี้จะได้รับการตรวจสอบและพิจารณาโดยกระทรวงศึกษาธิการและจึงบังคับใช้โดยมีผลผูกพันทางกฎหมาย (Go, 2021; Kim et al., 2010)

ภาพที่ 4.2

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตรของสาธารณรัฐเกาหลี



หมายเหตุ. ปรับปรุงจากแถลงข่าวกระทรวงศึกษาธิการ สาธารณรัฐเกาหลี เมื่อวันที่ 15 กุมภาพันธ์ ค.ศ. 2005 อ้างถึงใน Kim et al., 2010, ใน OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Korean Educational Development Institute

ทั้งนี้ถึงแม้ว่าการปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติจะเป็นการดำเนินการจากส่วนกลางเป็นหลัก แต่ส่วนกลางได้ให้ความสำคัญกับการเก็บข้อมูลจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องตั้งแต่กระบวนการแรก จนเมื่อพัฒนาหลักสูตรเสร็จได้นำร่างหลักสูตรมารับฟังความเห็นจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องทั้งหมดและปรับปรุงแก้ไขอย่างจริงจัง และติดตามผลของการนำหลักสูตรไปใช้ด้วยกระบวนการวิจัย (Kim et al., 2010)

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติประกอบด้วยกระทรวงศึกษาธิการ สถาบัน KICE อาจารย์ นักวิจัย นักวิชาการด้านหลักสูตรของเกาหลีใต้ ครู กลุ่มผลประโยชน์ต่าง ๆ และสื่อมวลชน

กระทรวงศึกษาธิการเป็นหน่วยงานภาครัฐที่มีความรับผิดชอบและอำนาจทางกฎหมายในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติที่มีอำนาจมากที่สุดในการบวนการจัดทำหลักสูตรในสาธารณรัฐเกาหลีอย่างชัดเจน ในขณะที่สถาบัน KICE เป็นหน่วยงานวิจัยที่สำคัญในการบวนการดังกล่าว และทำงานร่วมกับอาจารย์ นักวิจัย นักวิชาการด้านหลักสูตรของมหาวิทยาลัย ครู ตลอดจนผู้ปฏิบัติงานจำนวนหนึ่งที่ได้รับเชิญและเสนอชื่อจากกระทรวงศึกษาธิการให้เข้าร่วมในการบวนการร่างและปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติ

กลุ่มผลประโยชน์ต่าง ๆ ถือเป็นผู้มีบทบาทสำคัญที่ไม่ได้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับภาครัฐ แต่เป็นผู้มีอิทธิพลโดยตรงหรือโดยอ้อมต่อกระบวนการจัดทำหลักสูตร เช่น ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องกับรายวิชาต่าง ๆ (เช่น สมาคมคณิตศาสตร์แห่งเกาหลีใต้) สหภาพครู องค์กรผู้ปกครอง คณะทำงานจากเอกชน และสมาชิกสมัชชาแห่งชาติที่สังกัดพรรคการเมือง นอกจากนี้สื่อมวลชนยังมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนภาคสาธารณะในการประมวลผลข้อมูลโดยการขยายมุมมองของกลุ่มผลประโยชน์ (Jang, 2020; Mills, 2021b)

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักการและแนวคิดของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักการสำคัญของการนำหลักสูตรไปใช้ของสาธารณรัฐเกาหลี คือ การกระจายอำนาจแก่สำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ในการสนับสนุนการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติของสถานศึกษา ซึ่งได้ให้รายละเอียดที่ปรากฏในเอกสารหลักสูตรระดับชาติดังจะได้กล่าวต่อไป (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า 58-61)

หลักการการกระจายอำนาจดังกล่าวยังมีความชัดเจนมากขึ้นในปี ค.ศ. 2021 โดยทิศทางการบริหารการศึกษาได้มุ่งสู่การทำให้เป็นประชาธิปไตย จึงทำให้บทบาทของสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ที่มีความโดดเด่นมากขึ้นในการจัดการการศึกษาในท้องถิ่น โดยกระทรวงศึกษาธิการได้มอบอำนาจหน้าที่ในการวางแผนงบประมาณและการตัดสินใจด้านการบริหารให้กับสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ ทำให้การจัดการศึกษาตอบสนองความต้องการและสอดคล้องกับการพัฒนาท้องถิ่นมากขึ้น (South Korea Ministry of Education, 2021)

กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตรแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่รับผิดชอบและดำเนินการโดยกระทรวงศึกษาธิการ และโดยสำนักงานระดับพื้นที่

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันได้กำหนดการดำเนินการของกระทรวงศึกษาธิการ เพื่อสนับสนุนสถานศึกษาให้มีประสิทธิภาพในการดำเนินการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติดังต่อไปนี้ (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า 56, 57)

1. ให้การสนับสนุนด้านการบริหารและงบประมาณเพื่อส่งเสริมการประสานงานด้านการช่วยเหลือจากสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ และสนับสนุนสถานศึกษาในการจัดโครงสร้างหลักสูตรและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ

2. ประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน การดำเนินงานของสถานศึกษาและหน่วยงานด้านการศึกษา ตลอดจนการจัดโครงสร้างหลักสูตรและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติเป็นระยะ ๆ เพื่อรักษาคุณภาพของหลักสูตรสถานศึกษา รวมถึงดำเนินการวิจัยเพื่อติดตามการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ ตลอดจนความเกี่ยวข้องและประสิทธิภาพของระบบสนับสนุน

3. พัฒนาและเผยแพร่วิธีการประเมินที่หลากหลายเพื่อส่งเสริมประสิทธิภาพของการประเมินทั่วทั้งสถานศึกษา

4. ให้ความช่วยเหลือในการพัฒนาหนังสือเรียน สื่อการเรียนรู้ และแบบประเมินที่จำเป็นสำหรับการจัดโครงสร้างหลักสูตรสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและการนำหลักสูตรดังกล่าวไปสู่การปฏิบัติ

5. ส่งเสริมโครงการพัฒนาวิชาชีพครูของสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ และสมาคมวิจัยตามสาขาวิชาทั่วประเทศเพื่อให้บุคลากรทางการศึกษาสามารถนำหลักสูตรนี้ไปปฏิบัติจริงได้

6. จัดทำแผนงานรองรับสิ่งอำนวยความสะดวกของสถานศึกษาและจัดหาครูให้พอเหมาะเพื่อการนำหลักสูตรของสถานศึกษาไปปฏิบัติอย่างมีประสิทธิภาพ

นอกจากนี้หลักสูตรระดับชาติยังได้กำหนดแนวทางการดำเนินงานของสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ เพื่อสนับสนุนการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติของสถานศึกษา ดังต่อไปนี้ (South Korea Ministry of Education, 2015: หน้า 58-61)

1. จัดตั้งคณะกรรมการหลักสูตรระดับสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่เพื่อรวมบริบทท้องถิ่นและความต้องการด้านการศึกษาเข้ากับหลักสูตรของสถานศึกษา ซึ่งคณะกรรมการชุดนี้ควรประกอบด้วยครูผู้บริหารสถานศึกษา นักวิจัยด้านการศึกษา ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร ผู้ปกครอง บุคลากรในท้องถิ่น และสมาชิกจากภาคอุตสาหกรรม โดยมีหน้าที่ให้คำปรึกษาและดำเนินการวิจัยเกี่ยวกับการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ

2. กำหนดลำดับความสำคัญของการศึกษาโดยพิจารณาจากบริบทท้องถิ่น สภาพการศึกษา ข้อเรียกร้องและความต้องการของผู้เรียน ครู และชุมชนในท้องถิ่น และดำเนินการพัฒนาแนวทางหลักสูตรสถานศึกษาระดับสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่

3. ดำเนินการโอนย้ายครูให้เสร็จสมบูรณ์ในเวลาที่เหมาะสม นอกเหนือจากการพัฒนาและเผยแพร่แนวทางการบริหารหลักสูตรสำหรับสถานศึกษาเพื่อวางการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติให้เสร็จสิ้นก่อนเริ่มปีการศึกษาใหม่

4. ทำความเข้าใจและดำเนินการในกระบวนการพัฒนาและจัดหาหนังสือเรียนที่จำเป็นสำหรับการจัดการเรียนรู้ในวิชาต่าง ๆ และกิจกรรมประสบการณ์เชิงสร้างสรรค์

5. พัฒนาและจัดหาทรัพยากรที่เกี่ยวข้อง เตรียมครู และจัดทำแผนความช่วยเหลือร่วมกับชุมชนท้องถิ่น เพื่อสนับสนุนการดำเนินการนโยบายภาคเรียนปลอดการสอบ (Free School Semester) ในสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

6. จัดทำแนวทางและสนับสนุนให้สถานศึกษาปฏิบัติตามขั้นตอนที่จำเป็นในการเสนอหลักสูตรรูปแบบใหม่ที่ไม่ได้ระบุในหลักสูตรระดับชาติ

7. สนับสนุนให้สถานศึกษาดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามรายวิชาและกิจกรรมประสบการณ์เชิงสร้างสรรค์ผ่านความร่วมมืออย่างใกล้ชิดกับหน่วยงานและชุมชนในท้องถิ่นที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งพัฒนาแผนสนับสนุนที่ครอบคลุมการจัดการทำ “รายการทรัพยากรชุมชน” สำหรับสถานศึกษาของแต่ละเขตพื้นที่การศึกษา

8. จัดตั้งระบบการทำงานร่วมกันระหว่างสถานศึกษาด้วยกันเอง และระหว่างสถานศึกษากับสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ ในเรื่องการจัดสรรผู้เรียน การจัดหาครู การหมุนเวียนครู และการใช้สิ่งอำนวยความสะดวกและอุปกรณ์ของสถานศึกษาร่วมกันเพื่อให้การจัดการหลักสูตรสถานศึกษาเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

9. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนชดเชยได้หลายครั้ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับผู้เรียนที่ไม่สามารถลงเรียนบางวิชาได้เนื่องจากการย้ายหรือกลับจากต่างประเทศ และอนุญาตให้ผู้เรียนบรรลุหลักสูตรที่จัดโดยองค์กรด้านการศึกษามีคุณภาพในชุมชนท้องถิ่นเป็นส่วนหนึ่งของการจบการศึกษาได้

10. ให้การสนับสนุนผู้เรียนที่เดินทางกลับมาจากต่างประเทศและผู้เรียนที่มีภูมิหลังหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยคำนึงถึงภูมิหลังทางการศึกษาและเงื่อนไขเฉพาะเพื่อให้แน่ใจว่าผู้เรียนสามารถบรรลุหลักสูตรของสถานศึกษาโดยไม่มีปัญหาใด ๆ

11. จัดเตรียมและให้โอกาสทางการศึกษาแก่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในรูปแบบต่าง ๆ

12. ช่วยเหลือสถานศึกษาแต่ละแห่งในการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ โดยใช้แผนงานที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อส่งเสริมความสามารถของครูในการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ ตลอดจนดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามรายวิชาและดำเนินกิจกรรมประสบการณ์เชิงสร้างสรรค์ การให้คำปรึกษาด้านหลักสูตรโดยจัดตั้งทีมที่ปรึกษาหลักสูตรเพื่อช่วย

ให้การจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติมีประสิทธิภาพ การพัฒนาและแจกจ่ายสื่อต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์สำหรับการจัดหลักสูตรและการนำไปปฏิบัติ การจัดตั้งชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู เพื่ออำนวยความสะดวกให้กับครูที่ดำเนินการวิจัยในการปรับปรุงคุณภาพการจัดการเรียนรู้และหลักสูตรสถานศึกษา และการจัดตั้งสถานศึกษาต้นแบบ

13. ให้การสนับสนุนเพื่อให้สถานศึกษาสามารถจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรระดับชาติไปสู่การปฏิบัติดังต่อไปนี้

- ให้การสนับสนุนด้านการบริหารและงบประมาณเพื่อกำกับและจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวกด้านการศึกษา อุปกรณ์ และทรัพยากรที่จำเป็นสำหรับการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ

- ให้การสนับสนุนด้านการบริหารและงบประมาณแก่สถานศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเพื่อรักษาคุณภาพและเพิ่มจำนวนครู สิ่งอำนวยความสะดวก และแผนการเรียนรู้รูปแบบต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเลือกเรียนในหลักสูตรได้

- ให้การสนับสนุนด้านการบริหารและงบประมาณสำหรับแผนการเรียนรู้รูปแบบต่าง ๆ เช่น ห้องเรียนคละชั้น เพื่อให้สถานศึกษาขนาดเล็กสามารถรักษาคุณภาพของหลักสูตรและขยายโอกาสของผู้เรียนในการเรียนรู้

- ให้การสนับสนุนด้านการบริหารและงบประมาณสำหรับการดำเนินการเรื่องการจัดการเรียนรู้รายบุคคล และ “ชั้นเรียนเสริมพิเศษ” ให้มีประสิทธิภาพ เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้พื้นฐานของผู้เรียนและชดเชยข้อบกพร่องทางวิชาการ

- ให้การสนับสนุนด้านการบริหารและงบประมาณเพื่อขยายบริการและดูแลเด็กปฐมวัยในสถานศึกษาระดับประถมศึกษาโดยขึ้นอยู่กับเงื่อนไขของสถานศึกษาและชุมชนท้องถิ่น

- จัดเตรียมและช่วยเหลือโครงการที่ดำเนินการร่วมกันระหว่างสถานศึกษาใกล้เคียง โดยพิจารณาจากข้อเรียกร้องและเงื่อนไขของสถานศึกษาแต่ละแห่ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดตั้งสถานศึกษาและให้การสนับสนุนที่จำเป็นสำหรับการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาแบบเร่งรัดสำหรับผู้เรียนจำนวนน้อยและการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ

- สนับสนุนกิจกรรมการอ่านเพื่อส่งเสริมการรู้หนังสือและทักษะการอ่านที่ครอบคลุม

14. สำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ประกันคุณภาพของหลักสูตรสถานศึกษา โดยทบทวนระบบสนับสนุนหลักสูตรสถานศึกษาอย่างสม่ำเสมอและติดตามการนำหลักสูตรไปใช้ในสถานศึกษา ให้ความช่วยเหลือในการดำเนินการ ปรับปรุง และรักษาคุณภาพของหลักสูตรสถานศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ ดำเนินการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนและประเมินหลักสูตรสถานศึกษาเพื่อประกันคุณภาพของหลักสูตรสถานศึกษา และพัฒนาประสิทธิผลของการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติโดยใช้ผลการประเมินในการปรับปรุงหลักสูตร รวมทั้งดำเนินการประเมินระบบสนับสนุนหลักสูตรสถานศึกษาด้วยตนเอง ติดตามการนำหลักสูตรไปใช้ในสถานศึกษา และพัฒนาแผนการพัฒนากิจการดำเนินการ

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้ประกอบด้วยกระทรวงศึกษาธิการ สถาบัน KICE สำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ และสถานศึกษา

กระทรวงศึกษาธิการเป็นหน่วยงานภาครัฐที่มีบทบาทหน้าที่ออกเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ ในขณะที่สถาบัน KICE เป็นหน่วยงานที่สำคัญในกระบวนการวิจัยที่กำกับและติดตามการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ (Pae et al., 2019) ส่วนสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่สนับสนุนการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติของสถานศึกษา และสถานศึกษาเป็นผู้นำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ (South Korea Ministry of Education, 2015)

การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปใช้

ไม่ปรากฏรายละเอียดชัดเจนเกี่ยวกับการบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติทั้งในระดับส่วนกลางและระดับท้องถิ่น แต่มีการประมาณการว่างบประมาณด้านการศึกษาประจำปีระดับท้องถิ่นของกรุงโซลอยู่ที่ประมาณ 6 ล้านล้านล้านวอน (ประมาณ 2 แสนล้านบาท) (The Korea Times, 2008) นอกจากนี้ยังมีข้อมูลปรากฏโดยสังเขปเกี่ยวกับการเตรียมครุให้พร้อมนำหลักสูตรระดับชาติ ฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 ไปสู่การปฏิบัติ โดยกระทรวงศึกษาธิการได้ฝึกอบรมครูจำนวน 13,000 คนเพื่ออำนวยความสะดวกวิชาชีพให้เกิดขึ้นในระดับสถานศึกษา และในปี ค.ศ. 2017 รัฐบาลได้จัดสรรงบประมาณจำนวน 4 พันล้านวอน (ประมาณ 126 ล้านบาท) เพื่อสนับสนุนชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (professional learning community) ของครูทั่วประเทศ (National Center on Education and the Economy, 2021)

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

หลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

สาธารณรัฐเกาหลีมีหลักการและแนวคิดในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสถานศึกษา โดยมุ่งเน้นที่การพัฒนาคุณภาพของครูด้วยระบบการผลิตและการประเมินครูเป็นสำคัญ รวมถึงการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ด้วยการใช้การทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาระดับชาติ และการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารสนับสนุนการดำเนินงานทางการศึกษาผ่านนโยบาย SMART Education กลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษามีดังต่อไปนี้

นโยบาย SMART Education

นโยบาย SMART Education ได้ริเริ่มขึ้นในปี ค.ศ. 2011 โดยเป็นหนึ่งในกลยุทธ์ที่สำคัญที่สุดของการบูรณาการการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร (ICT) เข้ากับการศึกษาคือการนำนโยบาย SMART Education ไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา (ค.ศ. 2011-2015) เป้าหมายของกลยุทธ์ใหม่นี้ระบุไว้อย่างชัดเจนในชื่อ SMART Education ที่ย่อมาจาก Self-directed, Motivated, Adaptive, Resource added และ Technology

ด้วยการส่งเสริมการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเป็นแหล่งการเรียนรู้หลัก นอกจากนี้นโยบาย SMART Education ยังช่วยให้เกิดการเรียนรู้ ผ่านระบบการจัดการเรียนรู้ที่ปรับให้เข้ากับความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน ได้ทุกที่ทุกเวลา ผ่าน SMART Education Initiatives

กลยุทธ์สำหรับการนำ SMART Education ไปใช้ในสถานศึกษาประกอบด้วยภารกิจหลัก 5 ประการ ดังนี้

1. การพัฒนาและการประยุกต์ใช้หนังสือเรียนดิจิทัลที่ก้าวข้ามขีดจำกัดของหนังสือเรียนที่พิมพ์ออกมา เพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนและนำไปสู่แนวทางการจัดการเรียนรู้รายบุคคล

2. การสร้างโครงสร้างของชั้นเรียนออนไลน์ที่ใช้เป็นชั้นเรียนปกติ และการแนะนำระบบการประเมินออนไลน์เพื่อรับรองทางเลือกในการเรียนรู้

3. การสร้างสภาพแวดล้อมสำหรับการใช้เนื้อหาการศึกษาโดยภาคสาธารณะและการสนับสนุนการศึกษาทางด้านจริยธรรมสารสนเทศและการสื่อสาร

4. การเสริมสร้างสมรรถนะของครูในการนำ SMART Education ไปสู่การปฏิบัติ

5. การใช้งานเนื้อหาที่สร้างขึ้นโดยหน่วยงานสาธารณะและบุคคลผ่านแพลตฟอร์มที่ใช้คอมพิวเตอร์ คลาวด์ของสถานศึกษาทุกแห่ง รวมถึงการใช้ทรัพยากรการเรียนรู้ในที่สาธารณะและการจัดตั้งสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ร่วมกันผ่านคลังปัญญาของมวลชนและการเรียนรู้ทางสังคม (Chun, 2018)

กระบวนการในการดำเนินงานหลักของนโยบาย SMART Education เริ่มต้นด้วยการดำเนินการที่เกี่ยวข้องกับกฎหมายและระบบที่เกี่ยวข้องเพื่อให้สามารถเปลี่ยนแปลงกระบวนการทัศน์ทางการศึกษา โดยเปลี่ยนแปลงแนวคิดว่าด้วยการขยายขอบเขตการเรียนรู้จากสถานศึกษาที่เรียกว่า “สถานศึกษา” ไปยังสถานที่ใด ๆ รวมทั้งบ้านและโรงพยาบาลที่มีการเรียนรู้เกิดขึ้น ซึ่งทำให้การเรียนรู้สามารถเกิดขึ้นได้ทุกที่และตลอดเวลา และมีแนวทางหลากหลายที่จะทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าว ได้แก่ การใช้ชั้นเรียนออนไลน์อย่างจริงจัง การจัดหาสื่อการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อแนวทางการเรียนรู้ที่หลากหลาย และการยอมรับการนับชั่วโมง ชั้นเรียนออนไลน์เทียบเท่ากับชั่วโมงเรียนปกติ องค์ประกอบที่สำคัญที่สุดคือการสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล และปรับแต่งได้ผ่านการวิเคราะห์ผู้เรียนที่ถูกต้องและกำหนดบทเรียนที่เหมาะสมตามระดับของผู้เรียนแต่ละคน ดังนั้นนโยบาย SMART Education จึงมุ่งเป้าไปที่การสร้างระบบการประเมินที่จำเป็นและเสริมสร้างสมรรถนะของครูด้วยเช่นกัน

ประการถัดมาคือการขจัดช่องว่างของข้อมูลและลดการทำงานผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้นในสภาพแวดล้อมของระบบ SMART Education การใช้ระบบ SMART Education จะต้องคำนึงถึงภาคส่วนที่ด้อยโอกาสทางการศึกษา ซึ่งรวมถึงครอบครัวที่มีรายได้น้อยและความหลากหลายวัฒนธรรม และดำเนินการเพื่อลดช่องว่างทางการศึกษาที่อาจเกิดขึ้นภายในสภาพแวดล้อมของระบบ SMART Education กระบวนการขั้นสุดท้ายมุ่งเน้นไปที่การกำกับดูแลขั้นตอนการนำเทคโนโลยีสารสนเทศที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วเข้าสู่ห้องเรียน โดยผ่านการฝึกปฏิบัติและการวิจัยการดำเนินงานในสถานศึกษานำร่องและการดำเนินการที่ละระยะ ควบคู่ไปกับ

การส่งเสริมความเข้าใจของสังคมและการรับรู้เชิงบวกของนโยบาย SMART Education ผ่านการสื่อสารสาธารณะ การส่งเสริมนโยบาย SMART Education สามารถทำได้โดยการจัดตั้งและดำเนินการศูนย์วิจัยทางการศึกษา ที่ทำหน้าที่วิจัยเชิงทฤษฎีและให้คำปรึกษาแก่ผู้นำนโยบายไปปฏิบัติ (Chun, 2018)

ระบบการผลิตและการประเมินครู

ระบบการผลิตครูของสาธารณรัฐเกาหลีมีการควบคุมคุณภาพของครูทั้งในเรื่องคุณภาพของการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพในทุกขั้นตอนของกระบวนการ ตั้งแต่การฝึกหัดนักศึกษาวิชาชีพครู จนถึงการสรรหาครูเพื่อเข้ารับราชการ

การควบคุมคุณภาพเริ่มต้นด้วยหลักสูตรการผลิตครูที่สามารถคัดเลือกบัณฑิตที่มีความสามารถสูง เพราะอาชีพครูเป็นอาชีพที่ได้รับค่าตอบแทนสูง มีโอกาสในการก้าวหน้าได้อย่างมั่นคง และเป็นที่ยอมรับอย่างยิ่งในสังคม (Maulana et al., 2020) โดยสถาบันการศึกษาระดับอุดมศึกษาหลายแห่งในสาธารณรัฐเกาหลีเปิดสอนหลักสูตรการศึกษาสำหรับครู ซึ่งหลักสูตรดังกล่าวต้องได้รับการรับรองโดยภาครัฐภายใต้ระบบการประเมินการผลิตครู (Teacher Education Evaluation System, TEES) ซึ่งเกณฑ์การประเมินภายใต้ระบบดังกล่าวพิจารณาจากแผนงานพัฒนามหาวิทยาลัย ความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง การดำเนินงานด้านการเงิน การลงทะเบียนเรียนของนักศึกษา การรับสมัครอาจารย์ หลักสูตร กิจกรรมของคณะ และความสำเร็จของหน่วยงาน (Min, 2021) บัณฑิตจะได้รับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครูจากกระทรวงศึกษาธิการหลังจากสำเร็จการศึกษา และเข้ารับการสอบคัดเลือกครู (Teacher Recruitment Exam, TRE) เพื่อบรรจุเป็นครูในสถานศึกษาของรัฐ ซึ่งจำนวนที่รับสมัครจะแตกต่างกันไปตามภูมิภาคและสาขาวิชาในแต่ละปี การสอบจัดขึ้นปีละครั้งและประกอบด้วย การสอบข้อเขียนเกี่ยวกับความรู้ด้านเนื้อหาวิชา วิธีการจัดการเรียนรู้ และกระบวนการเรียนรู้ ตลอดจนการสาธิต การสอนและการสัมภาษณ์ (Ro, 2019)

ในปี ค.ศ. 2006 กระทรวงศึกษาธิการของสาธารณรัฐเกาหลีกำหนดมาตรฐานของครู 10 ประการ เพื่อเป็นกรอบในการพัฒนาคุณสมบัติทางวิชาชีพของครูและกำหนดกรอบแนวทางของหลักสูตรการผลิตครู การประเมินการผลิตครู และการคัดเลือกครูเข้าระบบ มาตรฐานของครูทั้งหมด 10 ประการ มีดังนี้ (You, 2014)

- มาตรฐานที่ 1: ครูมีอุปนิสัยที่ดี มีความรับผิดชอบและมีจริยธรรม
- มาตรฐานที่ 2: ครูมีส่วนในการเรียนรู้และสวัสดิการของผู้เรียน
- มาตรฐานที่ 3: ครูเข้าใจวิธีที่ผู้เรียนเรียนรู้และพัฒนา และรับรู้รูปแบบการเรียนรู้และการพัฒนาที่หลากหลายภายในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้
- มาตรฐานที่ 4: ครูมีความรู้ทางวิชาชีพในสาขาวิชานั้น ๆ
- มาตรฐานที่ 5: ครูพัฒนาและใช้หลักสูตรที่เหมาะสมกับเนื้อหา ผู้เรียน และบริบททางการศึกษา
- มาตรฐานที่ 6: ครูวางแผนและสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ
- มาตรฐานที่ 7: ครูติดตามและประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน

มาตรฐานที่ 8: ครูส่งเสริมสภาพแวดล้อมทางการศึกษาและวัฒนธรรมที่สนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน

มาตรฐานที่ 9: ครูสร้างเครือข่ายการทำงานร่วมกันภายในชุมชนการศึกษา

มาตรฐานที่ 10: ครูมีส่วนร่วมในการเรียนรู้อย่างมืออาชีพอย่างต่อเนื่อง

การประกอบวิชาชีพของครูของสาธารณรัฐเกาหลีอยู่ภายใต้ระบบการประเมินครูที่เข้มงวด ซึ่งมีทั้งหมด 3 ระบบ ได้แก่ ระบบการประเมินครูเพื่อการปฏิบัติงาน (Teacher Appraisal for Performance, TAP) ที่เริ่มใช้ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1964 และระบบจูงใจตามผลงาน (Performance-based Incentive System, PIS) ที่นำมาใช้ในปี ค.ศ. 2001 เพื่อปรับปรุงขวัญกำลังใจของครูและแนะนำสิ่งจูงใจเพื่อส่งเสริมการพัฒนาและการปฏิบัติงานทางวิชาชีพ อย่างไรก็ตามหลายคนมองว่าระบบการประเมินทั้งสองที่กล่าวข้างต้นไม่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานของครู และครูส่วนใหญ่ยังไม่สามารถพัฒนาผู้เรียนให้ไปสู่คุณภาพที่มุ่งหวังได้ ดังนั้นภาครัฐจึงกำหนดระบบการประเมินครูเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ (Teacher Appraisal for Professional Development, TAPD) ในปี ค.ศ. 2010 หลังจากการนำร่องอย่างกว้างขวาง ระบบ TAPD ดังกล่าวจะรวมข้อมูลจากผู้บริหารสถานศึกษา เพื่อนครู ผู้ปกครอง และผู้เรียนในการประเมินครูแบบองค์รวมในเกณฑ์สองประการหลัก คือ คุณภาพด้านการจัดการเรียนรู้ทางวิชาการและการให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียน ระบบดังกล่าวกำหนดให้ครูต้องเปิดประตูห้องเรียนเพื่อรับการสังเกตจากผู้บริหาร เพื่อนครูและผู้ปกครอง ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญต่อบรรทัดฐานการจัดการเรียนรู้ที่ผ่านมาของสาธารณรัฐเกาหลี (Kang, 2013; Pippin และ Jin, 2019)

การประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ด้วยการทดสอบระดับชาติ

การประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของระบบการศึกษาสาธารณรัฐเกาหลีกำกับด้วยการใช้การทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาระดับชาติ (National Assessment of Educational Achievement, NAEA) ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2017 เป็นต้นมา ภาครัฐดำเนินการจัดการทดสอบโดยใช้การสุ่มตัวอย่างของผู้เรียน เพื่อทดสอบรายวิชา ภาษาเกาหลี คณิตศาสตร์ และภาษาอังกฤษของผู้เรียนระดับชั้นปีที่ 9 และ 11 และทดสอบวิชาสังคมศึกษาและวิทยาศาสตร์ในระดับชั้นปีที่ 9 ผลที่ได้จากการทดสอบระดับชาติเป็นสารสนเทศสำคัญเพื่อสนับสนุนสถานศึกษาโดยตรงและป้อนกลับสู่ภาคนโยบายในระดับกระทรวง และสถานศึกษาประมาณครึ่งหนึ่งใช้ผลลัพธ์ของการทดสอบระดับชาติสำหรับการจัดวางผู้เรียนไปตามระดับต่าง ๆ ของวิชาที่แตกต่างกัน (National Center on Education and the Economy, 2021)

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐเกาหลี

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐเกาหลี พบข้อมูล ดังต่อไปนี้

ปัจจัยความสำเร็จของการทำงานการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 คือ การพัฒนาและกำกับติดตามการใช้หลักสูตรบนฐานการวิจัยโดยสถาบัน KICE และการรับฟังความคิดเห็น

ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องดังที่กล่าวไว้ข้างต้น โดยประเทศเกาหลีใต้ให้ความสำคัญในด้านการวิจัย โดยเฉพาะการวิจัยด้านการศึกษา ฉะนั้นจึงมีการปฏิบัติควบคู่กับการวิจัยเสมอ จึงทำให้มีการแก้ปัญหาได้ตรงจุด และมีการพัฒนาก้าวหน้าไปอย่างรวดเร็ว ส่งผลทำให้หลักสูตรได้รับการตอบรับเชิงบวกและเกิดการสนับสนุน การนำหลักสูตรไปใช้ ซึ่งถือว่าเป็นปัจจัยความสำเร็จของการดำเนินงานนำหลักสูตรไปใช้ โดย Pae et al. (2019) ได้วิจัยและติดตามการดำเนินการนำหลักสูตรระดับชาติไปสู่การปฏิบัติทั้งในระดับส่วนกลาง ระดับสำนักงาน การศึกษาระดับพื้นที่ และระดับสถานศึกษา พบว่าการสนับสนุนการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัตินั้นเป็นที่ยอมรับ ในเชิงบวก และการสนับสนุนการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติดำเนินการได้ค่อนข้างดี และสอดคล้องกับงานวิจัย ของ Han et al. (2018) ที่พบว่าครูตอบรับต่อหลักสูตรระดับชาติในเชิงบวก

ในขณะที่ปัจจัยความสำเร็จสำคัญในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้คือ การที่ประชาชนของสาธารณรัฐ เกาหลีใต้เชื่อว่าการศึกษาคือแรงผลักดันในการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม ฉะนั้นรัฐบาลเกาหลีใต้จึงทุ่มทุน การด้านการศึกษาอย่างต่อเนื่อง และเนื่องจากความเป็นผู้นำที่แข็งแกร่งของรัฐบาลในการจัดหาทรัพยากรที่จำเป็น และได้รับความช่วยเหลือจากภาคเอกชนในการขยายระบบการศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา จึงทำให้ งบประมาณเพื่อการศึกษาค่อย ๆ เพิ่มขึ้นในช่วงสี่สิบปีที่ผ่านมา นอกจากนี้นโยบายการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และ การนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติในทุกระดับมีความชัดเจนทั้งในภาครัฐบาลและเอกชน รวมทั้งความเข้าใจและ การให้ความสำคัญของประชาชนในท้องถิ่น จึงทำให้เกิดความร่วมมือกันระหว่างหน่วยงานต่าง ๆ ทั้งภาครัฐและ เอกชนอย่างเป็นรูปธรรมในการพัฒนาการศึกษา ตั้งแต่การกำหนดวิสัยทัศน์ นโยบาย แนวทางปฏิบัติ การสนับสนุนทรัพยากร และการติดตามประเมินผลของการพัฒนาการจัดการศึกษาทุกระดับหรือแม้แต่ การจัดการเรียนรู้ในห้องเรียน (South Korea Ministry of Education, 2021)

อุปสรรคในการดำเนินงานพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ได้แก่ การคัดค้านของกลุ่มผลประโยชน์และผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และการขาดการสร้างความตระหนักของครูในการมีส่วนร่วมกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ที่ลึกซึ้ง โดย Mills (2021b) รายงานว่ากลุ่มผลประโยชน์และผู้เกี่ยวข้องที่หลากหลาย รวมทั้งครู อาจารย์ ผู้ปกครอง และประชาชนได้แสดงความเห็นคัดค้านในขั้นต้นกับการพยายามจัดทำหลักสูตรฉบับใหม่ เพราะการจัดทำและใช้หลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2009 ยังคงอยู่ในกระบวนการดำเนินการในขณะนั้น ซึ่งครูและผู้ปกครองแสดงความรู้สึกเหนื่อยล้าหลังจากประสบกับนโยบายที่เปลี่ยนแปลงไปมาเป็นเวลา สามทศวรรษ ในขณะที่ Oh และ Kim (2021) ระบุว่ากลไกภาครัฐยังขาดการสร้างความตระหนักของครู ถึงความจำเป็นในการทำความเข้าใจและมีส่วนร่วมกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติในระดับที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น เพื่อให้ครูสามารถให้ความคิดเห็นที่แท้จริงสำหรับการปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติโดยใช้ประสบการณ์ในบริบท การทำงานจริงของตน

ความเข้มงวดและระบบปิดของกระบวนการพัฒนาและเผยแพร่หลักสูตรดังกล่าวถือได้ว่าเป็นอุปสรรค ในการดำเนินงานนำหลักสูตรไปใช้ประการหนึ่ง โดย Ka et al. (2017) ได้ระบุว่าถึงแม้ในกระบวนการพัฒนา

หลักสูตรระดับชาติได้จัดให้มีการรับฟังความคิดเห็น รวบรวมความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ และสอบถามความคิดเห็นของครูและผู้ปกครอง แต่บุคคลทั่วไปไม่ทราบว่าใครเป็นผู้พัฒนาหลักสูตร ทำไมจึงต้องพัฒนาพัฒนาอย่างไร และเนื้อหาใดที่มีการเปลี่ยนแปลง และข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความเปิดกว้างของระบบการพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตรมีอยู่น้อยมาก ซึ่งกระบวนการพัฒนาหลักสูตรควรเปิดเผยต่อสาธารณะ เพื่อให้เกิดการสื่อสารที่ราบรื่นระหว่างผู้พัฒนาหลักสูตร ครู และผู้ดำเนินการสนับสนุนอื่น ๆ ในการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติให้มีประสิทธิภาพ

อุปสรรคอีกประการหนึ่ง คือ ความไม่สอดคล้องกันระหว่างหลักการกระจายอำนาจในหลักสูตรกับแนวทางปฏิบัติ แม้ว่าหลักสูตรระดับชาติจะให้แนวทางเพื่อสนับสนุนการกระจายอำนาจแก่สำนักงานการศึกษา ระดับพื้นที่ในการสนับสนุนการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติของสถานศึกษา แต่ในความเป็นจริง การบังคับใช้หลักสูตรระดับชาติยังคงแบบรวมศูนย์ โดยพัฒนาหลักสูตรระดับชาติให้มีรายละเอียดทั้งหมดสำหรับการจัดการศึกษาของสถานศึกษา และสถานศึกษาเป็นเพียงผู้นำหลักสูตรไปใช้ผ่านเอกสารมาตรฐานการดำเนินการตามหลักสูตรระดับชาติ 3 ฉบับและเอกสารฉบับรองอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับแนวปฏิบัติของสถานศึกษา (Kim และ Kim, 2017)

นอกจากนี้อุปสรรคสำคัญยังเกี่ยวข้องกับการดำเนินงานของครู คือ ครูมีปัญหาในการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ โดยมีความท้าทายในการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้และการประเมินโดยพิจารณาจากคุณลักษณะและสมรรถนะของผู้เรียนที่ปรากฏในหลักสูตรระดับชาติ การจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนตามลักษณะเฉพาะของแต่ละคน การให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้เรียนและผู้ปกครองเกี่ยวกับผลการประเมิน ใช้คำตอบและผลสะท้อนกลับของผู้เรียนเพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนรู้และการประเมินผล เนื่องจากครูยังขาดความเข้าใจในเรื่องสมรรถนะของผู้เรียน ไม่มีเวลาในการเตรียมความพร้อมด้านการจัดการเรียนรู้และประเมินผล และจำนวนผู้เรียนต่อชั้นเรียนจำนวนมาก (Pae et al., 2019) นอกจากนี้ Han et al. (2018) ยังพบว่าถึงแม้ครูจะตอบรับในเชิงบวกในเรื่องสมรรถนะของผู้เรียนที่ปรากฏในหลักสูตรระดับชาติ แต่ครูยังคงประสบปัญหาเมื่อออกแบบหรือจัดโครงสร้างหลักสูตรให้สอดคล้องตามสมรรถนะที่ปรากฏในหลักสูตร

Seo et al. (2020) ยังรายงานถึงครูจำนวนไม่น้อยได้สะท้อนกลับมาว่าครูไม่มีความมั่นใจว่าสามารถใช้หลักสูตรฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 ที่เป็นฐานสมรรถนะได้อย่างถูกต้องหรือไม่ ครูส่วนใหญ่ถามว่าควรจัดการชั้นเรียนอย่างไรเพื่อพัฒนาสมรรถนะ จะประเมินสมรรถนะได้อย่างไร สิ่งใดเป็นความแตกต่างจากชั้นเรียนและการประเมินรูปแบบเดิม ครูยังสะท้อนว่ามีปัญหาในการดำเนินการตามหลักสูตรฐานสมรรถนะ เนื่องจากไม่ได้รับรายละเอียดการพัฒนาสมรรถนะไว้อย่างชัดเจน นอกจากนี้ยังมีความกังวลเกี่ยวกับการเชื่อมโยงสมรรถนะกับเนื้อหาที่ปรากฏในหลักสูตร ปัญหาดังกล่าวไม่ได้ถูกวางแนวทางแก้ไขไว้ระหว่างกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ และครูจึงต้องรับภาระในการแก้ไขปัญหาดังกล่าวด้วยตนเอง

อุปสรรคอีกหลายประการเกี่ยวข้องกับการรวบรวมความเห็นที่เกี่ยวข้องและการสื่อสารเชิงนโยบายที่ไม่ต่อเนื่องและไม่เพียงพอ ปัญหาการใช้ทรัพยากรของชุมชนเพื่อสนับสนุนการใช้หลักสูตร ปัญหาด้านการใช้งบประมาณของสถานศึกษาและการสนับสนุนด้านการบริหารของส่วนกลาง ภาระงานหนักในสถานศึกษาขนาดเล็กและขาดโครงสร้างพื้นฐานในระดับภูมิภาค (Pae et al., 2019)

สำหรับกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา นโยบาย SMART Education มีปัจจัยความสำเร็จ คือ โอกาสที่เพิ่มมากขึ้นในการจัดการเรียนรู้เฉพาะรายบุคคล จากการศึกษาที่สำนักพิมพ์มักจะจัดเตรียมเอกสารประกอบการเรียนรู้สำหรับระดับต่าง ๆ ที่สามารถนำมาใช้เฉพาะผู้เรียนรายบุคคลได้อย่างไรก็ตามอุปสรรคในการดำเนินงานตามนโยบาย SMART Education คือ ความเคยชินเดิมของครูในการปฏิบัติตามหนังสือเรียนอย่างเคร่งครัด รวมถึงปัญหาบางอย่างที่ครูอาจประสบกับการจัดการเรียนรู้เฉพาะรายบุคคล เช่น การสร้างสมดุลระหว่างการค้นหาแนวทางการจัดการเรียนรู้เฉพาะรายบุคคลที่แตกต่างกับแรงกดดันอย่างมากจากผู้เรียนและผู้ปกครองในการบรรลุความเป็นเลิศในแง่การบรรลุผลการทดสอบที่สูงและการต่อต้านจากผู้เรียนและผู้ปกครองที่อาจลังเลในการยอมรับความแตกต่างของผู้เรียน นอกจากนี้อุปสรรคที่เกิดขึ้นยังมาจากหลักสูตรระดับชาติที่มีมาตรฐานสูงให้อิสระแก่ครูอย่างค่อนข้างจำกัด (Maulana et al., 2020)

นโยบายการผลิตและพัฒนาครูเป็นอีกปัจจัยความสำเร็จของการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา โดยการควบคุมคุณภาพของครูทั้งในเรื่องคุณภาพของการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพในทุกขั้นตอนของกระบวนการอย่างเข้มงวด ตั้งแต่การฝึกหัดนักศึกษาวิชาชีพครูจนถึงการสรรหาครูเพื่อเข้ารับราชการ ในขณะที่ Min (2021) กล่าวถึงอุปสรรคของนโยบายที่เกี่ยวข้องกับระบบการประเมินครูทั้ง 3 ระบบว่าครูส่วนใหญ่ยังคงมีมุมมองด้านลบเกี่ยวกับประสิทธิภาพของระบบการประเมินครูทั้งสามระบบที่จะทำให้การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิผลและพัฒนาคุณภาพการศึกษา ระบบการประเมินครูเพื่อการปฏิบัติงาน (TAP) ได้รับคำวิพากษ์วิจารณ์ว่าขาดความถูกต้องและความโปร่งใส และให้นำหนักกับจำนวนปีที่ปฏิบัติวิชาชีพเป็นเกณฑ์สำคัญ จึงมักกีดกันและไม่สนับสนุนครูที่เพิ่งเริ่มวิชาชีพ ครูได้รับการประเมินโดยผู้บริหารสถานศึกษาอย่างไม่เปิดเผย ทำให้เกิดประเด็นเรื่องความเป็นธรรมและความน่าเชื่อถือ นอกจากนี้ระบบดังกล่าวไม่ได้เน้นที่ความเป็นเลิศด้านการจัดการเรียนรู้ จึงถูกมองว่าไม่มีประสิทธิภาพในการปรับปรุงประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

ระบบจงใจตามผลงาน (PIS) มีข้อจำกัดในการสนับสนุนให้ครูจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสูงและการกระตุ้นให้ครูปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ ครูไม่มั่นใจในความน่าเชื่อถือของผลการประเมินเพราะไม่เชื่อว่ามาตรฐานที่ใช้เป็นตัวบ่งชี้ที่ดีของประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ หรือผู้ประเมินมีคุณสมบัติในการประเมินการปฏิบัติงานของครูอย่างถูกต้องและเป็นธรรม การประเมินในระบบดังกล่าวยังไม่ได้ให้ข้อมูลแก่ครูเพื่อปรับปรุงประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้ เนื่องจากเกณฑ์ที่สำคัญที่สุดในการประเมินนั้นไม่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียน แต่เน้นการบริหารจัดการงานธุรการ

สำหรับระบบการประเมินครูเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ (TAPD) มุมมองของครูยังคงเป็นแง่ลบและสะท้อนถึงความกังวลเกี่ยวกับอัตวิสัย ความน่าเชื่อถือ และความยุติธรรมของการประเมิน ผู้บริหารสถานศึกษามักจะให้คะแนนสูงสุดแก่ครูอาวุโสหรือครูหัวหน้างานที่ปฏิบัติงานที่ไม่จำเป็นต้องเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียน ถึงแม้ว่าระบบดังกล่าวได้รับการออกแบบมาเพื่อให้ครูได้รับข้อคิดเห็นจากมุมมองที่หลากหลายจากทั้งผู้บริหารสถานศึกษา เพื่อนครู ผู้ปกครอง และผู้เรียน แต่ครูจำนวนมากพบว่าข้อคิดเห็นดังกล่าวมักไม่ใช่ข้อคิดเห็นเชิงวิชาการที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาทางวิชาชีพ

กลยุทธ์อีกประการของการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาคือการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ด้วยการทดสอบระดับชาติ โดยปัจจัยความสำเร็จคือความเข้มงวดและจริงจังของภาครัฐ และ การใช้สารสนเทศจากการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา ส่วนอุปสรรคในการดำเนินงานของการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ด้วยการทดสอบระดับชาติ คือ ความไม่แน่นอนและการเปลี่ยนแปลงนโยบายการดำเนินการทดสอบระดับชาติ โดย National Center on Education and the Economy (2021) ได้รายงานว่าในระยะเริ่มต้นภาครัฐดำเนินการทดสอบระดับชาติด้วยการสุ่มกลุ่มตัวอย่างเท่านั้น แต่ในปี ค.ศ. 2008 ภาครัฐได้ดำเนินการทดสอบกับผู้เรียนทุกคนในระดับชั้นปีที่ 6, 9 และ 11 ในรายวิชาภาษาเกาหลี คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษ อย่างไรก็ตาม ในปี ค.ศ. 2013 รัฐบาลได้ยกเลิกการทดสอบในชั้นปีที่ 6 และลดจำนวนวิชาที่สอบในชั้นปีที่ 9 และ 11 เหลือเพียงรายวิชาภาษาเกาหลี คณิตศาสตร์ และภาษาอังกฤษ ในเวลาถัดมารัฐบาลได้ปรับแนวทางการทดสอบระดับชาติอีกครั้งในปี ค.ศ. 2017 โดยกลับไปใช้การสุ่มตัวอย่างตามเดิมเพื่อลดแรงกดดันจากการทดสอบ และจัดการทดสอบวิชาสังคมศึกษาและวิทยาศาสตร์ในระดับชั้นปีที่ 9 อีกครั้ง

ประเทศแคนาดา

เนื่องประเทศแคนาดาจัดระบบการศึกษาโดยให้อิสระแต่ละรัฐและมีความแตกต่างกัน โดยแต่ละรัฐมีกระทรวงศึกษาของตนเอง ดังนั้นการรายงานครั้งนี้จึงเลือกศึกษาเฉพาะรัฐบริติชโคลัมเบีย

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศแคนาดา พบว่า ในทุกรัฐของแคนาดาจัดการศึกษาภาคบังคับแก่ผู้เรียนที่อายุไม่เกิน 16 ปี รัฐบริติชโคลัมเบียจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน 12 ปี แบ่งเป็นระดับอนุบาลสำหรับผู้เรียนอายุ 5 ขวบ โดยใช้เวลา 1-2 ปี ระดับประถมศึกษา 6 ปี สำหรับเด็กอายุ 6-12 ปี และระดับมัธยมศึกษาตอนต้น 2 ปี สำหรับเด็กอายุ 13-14 ปี และจึงต่อด้วยระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 4 ปี สำหรับเด็กอายุ 15-18 ปี (British Columbia Government, n.d.)

รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา

ประเทศแคนาดาจัดการศึกษาแบบกระจายอำนาจ (Decentralisation) ในลักษณะของการถ่ายโอนอำนาจ โดยไม่มีกระทรวงศึกษาธิการของรัฐบาลกลาง แต่มีกระทรวงศึกษาใน 10 รัฐ และ 3 เขตการปกครอง รัฐบาลในแต่ละรัฐ (Provincial government) ที่มีหน้าที่พัฒนาหลักสูตร กำหนดนโยบายการศึกษาและริเริ่มกิจกรรมหรือโครงการทางการศึกษา รวมทั้งกำหนดระบบการทำงานในด้านการศึกษาของตนเอง และมีการสนับสนุนทุนจากรัฐบาลกลาง ส่วนรัฐบาลกลาง (The Federal Government) รับผิดชอบการจัดการเฉพาะ The Royal Military College of Canada ให้การสนับสนุนการศึกษาแก่คนพื้นเมือง มีกรรมการสถานศึกษาระดับท้องถิ่น (District School Boards) ดูแลการบริหารหลักสูตร การปกครองท้องถิ่น (Local Government) ทำหน้าที่เป็น คณะกรรมการสถานศึกษาประจำท้องถิ่นรับผิดชอบจัดการหลักสูตร

แต่ละรัฐสามารถกำหนดรูปแบบของหลักสูตร วิธีการจัดการเรียนรู้และแนวทางการจัดการเรียนรู้ แนวทางการพัฒนาวิชาชีพครู แหล่งทรัพยากรการเรียนรู้ และการจัดสรรงบประมาณด้วยตนเองเพื่อให้การจัดการเรียนรู้สอดคล้องและเหมาะสมกับบริบทและธรรมชาติของผู้เรียน

พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ

หลักสูตรปัจจุบันของรัฐบริติชโคลัมเบียเป็นหลักสูตรปี ค.ศ. 2015 ทั้งนี้มีร่องรอยในการปรับปรุงหลักสูตรโดยเฉลี่ยทุก ๆ 10 ปี ซึ่งขณะนี้อยู่ในขั้นตอนการปรับปรุงหลักสูตรปี ค.ศ. 2021 (ในระหว่างการประชาพิจารณ์) การพัฒนาหลักสูตรพิจารณาจากสถานการณ์การเปลี่ยนแปลงระดับโลก เช่น ในเรื่องเทคโนโลยี การสื่อสารที่เป็นไปอย่างทันสมัยทันใด ความรู้ที่เพิ่มพูนอย่างรวดเร็ว ทำให้เกิดความเป็นไปได้ใหม่ ๆ นี่คือนโลกที่ผู้เรียนต้องเผชิญ หลักสูตรของรัฐบริติชโคลัมเบียได้รับการปรับปรุงให้ทันสมัยเพื่อตอบสนองความต้องการของโลกเพื่อพัฒนาการเรียนรู้อุปแบบใหม่ โดยการปรึกษากับผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาทั้งในประเทศและต่างประเทศ ซึ่งเห็นพ้องกันว่าในการเตรียมผู้เรียนสำหรับอนาคต หลักสูตรจะต้องเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและมีความยืดหยุ่น และให้ความสำคัญกับการรู้หนังสือและการคำนวณ ตลอดจนสนับสนุนการเรียนรู้เชิงลึก (British Columbia Government, n.d.)

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

ประเภท

หลักสูตรปัจจุบันฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2015 ของรัฐบริติชโคลัมเบียเป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-based curriculum)

เป้าหมาย

รัฐบริติชโคลัมเบียมีวิสัยทัศน์และเป้าหมายการศึกษาเพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนทุกคนมีศักยภาพสูงสุด มุ่งจัดการศึกษาเพื่อสร้างพลเมืองให้เจริญเติบโตในโลกที่เปลี่ยนแปลง จุดประสงค์ของระบบสถานศึกษาใน

รัฐบริติชโคลัมเบียคือการช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาศักยภาพของตนเอง ได้รับความรู้ ทักษะ และทัศนคติที่จำเป็นในการมีส่วนร่วมสู่สังคมที่สมบูรณ์และเศรษฐกิจที่เจริญรุ่งเรืองและยั่งยืน ทั้งนี้เป้าหมายของผู้เรียนคือต้องเป็น "พลเมืองที่มีการศึกษา" ซึ่งต้องพัฒนาคุณลักษณะ 3 ด้าน ดังนี้ (British Columbia Government, n.d.)

1. การพัฒนาทางปัญญา เพื่อพัฒนาความสามารถในการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ ให้เหตุผลและคิดอย่างอิสระ และมีทักษะการเรียนรู้ขั้นพื้นฐานและเนื้อหาความรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความซาบซึ้งในการเรียนรู้ตลอดชีวิต ความอยากรู้อยากเห็นเกี่ยวกับโลกรอบตัว มีความสามารถในการคิดและแสดงออกอย่างสร้างสรรค์

2. การพัฒนามนุษย์และสังคม เพื่อพัฒนาความรู้สึกมีคุณค่าในตนเองและความคิดริเริ่ม ความซาบซึ้งในศิลปกรรมและความเข้าใจในมรดกทางวัฒนธรรม ความเข้าใจถึงความสำคัญของสุขภาพกายและความเป็นอยู่ที่ดี สำนักรับผิดชอบต่อสังคม ยอมรับและเคารพในความคิดและความเชื่อของผู้อื่น

3. การพัฒนาอาชีพ เพื่อเตรียมผู้เรียนให้บรรลุวัตถุประสงค์ในอาชีพ ช่วยพัฒนานิสัยการทำงานที่มีประสิทธิภาพและความยืดหยุ่นในการจัดการกับการเปลี่ยนแปลงในที่ทำงาน

หลักการและแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

หลักสูตรปัจจุบันฉบับปรับปรุง ค.ศ. 2015 ของรัฐบริติชโคลัมเบียเป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-based curriculum) มีหลักการและแนวคิดที่มุ่งสะท้อนการเตรียมพลเมืองในอนาคตที่สามารถปรับและเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของตนเองได้

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรของรัฐบริติชโคลัมเบียคือการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นแนวคิดการกระจายอำนาจ (Decentralized approach) โดยให้อิสระแก่สถานศึกษาในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ออกหลักสูตรเพื่อให้ครูมีความยืดหยุ่นมากขึ้น ในขณะที่เดียวกันก็ให้พื้นที่และเวลาสำหรับผู้เรียนในการพัฒนาทักษะและสำรวจความสนใจและความสนใจของตนเอง ความเข้าใจอย่างลึกซึ้งและการประยุกต์ใช้ความรู้ นอกจากนี้การออกแบบหลักสูตรต้องสอดคล้องกับบริบทและธรรมชาติของผู้เรียนที่หลากหลาย โดยใช้แนวคิดสังคมพหุวัฒนธรรม (Multicultural) และสังคมของคนทุกคน (Inclusive Society)

นอกจากนี้ยังการกำหนดหลักในการพัฒนาและการนำหลักสูตรไปใช้ได้สอดคล้องกันในทุกระดับ โดยมองว่าหลักสูตรมีลักษณะ ดังนี้ (British Columbia Ministry of Education, 2013)

1. มีความยืดหยุ่นมากขึ้นเพื่อให้ครูสามารถสร้างสรรค์และปรับเปลี่ยนการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น
2. เน้นการเรียนรู้ขั้นสูง เน้นแนวคิดหลักและยั่งยืน ความเข้าใจแก่นความคิด (Big idea) ที่ผู้เรียนจำเป็นต้องประสบความสำเร็จในการศึกษาและชีวิต
3. ทำให้เกิดการสนับสนุนการเรียนรู้ตลอดชีวิต

4. เคารพตรรกะและลักษณะเฉพาะของสาขาวิชา ในขณะที่เดียวกันก็สนับสนุนความพยายามในการพัฒนาหน่วยการเรียนรู้ข้ามสาขาวิชา

5. บูรณาการโลกทัศน์และความรู้ของชาวอะบอริจิน

6. พัฒนาโปรแกรมการประเมินและประเมินผลที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงในหลักสูตร

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

กระบวนการพัฒนาหลักสูตร มีดังนี้ (British Columbia Ministry of Education, 2013)

1. กระทรวงศึกษาธิการกำหนดนโยบายการศึกษาและเป้าหมายการศึกษาของตนเอง และทำการวิจัยสำรวจความเป็นไปได้ และการวางแผนอย่างละเอียด

2. กระทรวงศึกษาธิการดำเนินการวิจัยเพื่อรวบรวมแนวคิดการศึกษาจากทั่วโลกเกี่ยวกับแนวโน้มในการออกแบบหลักสูตร วิธีการที่ผู้เรียนเรียนรู้และพัฒนาการเรียนรู้โดยทั่วไปและในสาขาวิชาเฉพาะทาง โดยกระทรวงฯปรึกษากับนักการศึกษาในระดับรัฐ ผู้เชี่ยวชาญด้านวิชาการ และผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน รวมทั้งการประชุมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียระดับรัฐและระดับภูมิภาค การสนทนากับผู้เชี่ยวชาญระดับนานาชาติ และการสนทนาออนไลน์ การปรึกษาหารือเหล่านี้ได้รับการเสริมด้วยการสอบถามเกี่ยวกับแนวปฏิบัติที่ดี ตลอดจนการทบทวนแผนการเปลี่ยนแปลงจากส่วนอื่น ๆ ของแคนาดาและทั่วโลก

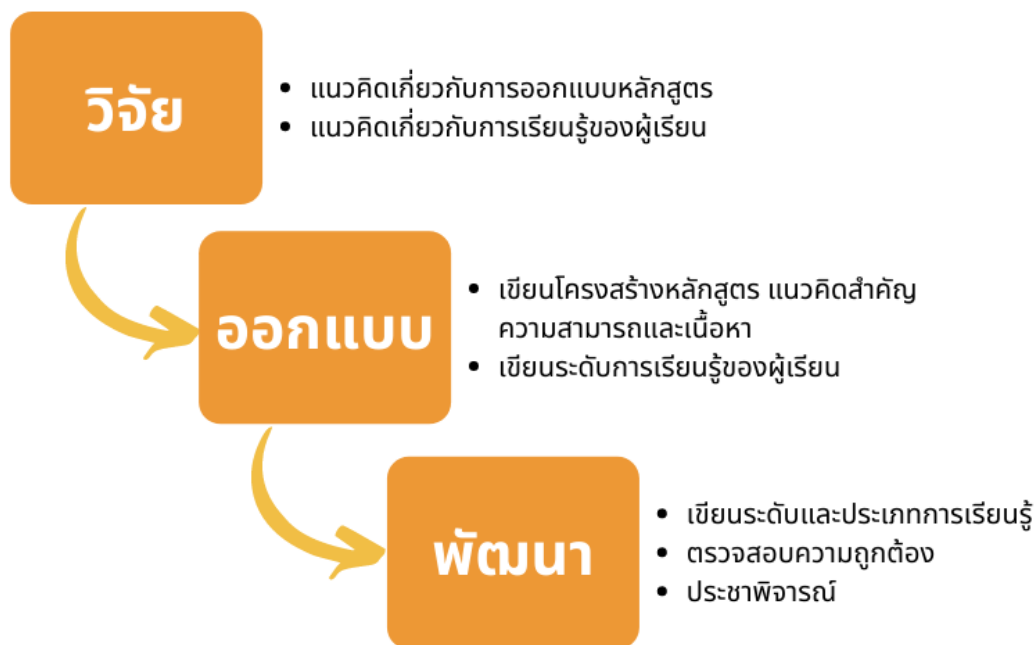
3. เมื่อได้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับทิศทางของหลักสูตร จึงนำความคิดเห็นเหล่านี้มาปรึกษาหารือกับทีมนักการศึกษาและนักวิชาการ ประชุมเพื่อให้ข้อเสนอแนะแก่กระทรวงศึกษาธิการเกี่ยวกับโครงสร้างและเนื้อหาของหลักสูตรใหม่

4. ออกแบบกระบวนการพัฒนาหลักสูตรโดยการจัดโครงสร้างหลักสูตร แนวคิดสำคัญ ความสามารถ และเนื้อหาสำหรับแต่ละชั้นปี รวมทั้งเขียนรายละเอียด ระดับการเรียนรู้ของผู้เรียน

รายละเอียดของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร สามารถแสดงได้ในภาพที่ 4.3 ดังนี้

ภาพที่ 4.3

กระบวนการออกแบบหลักสูตรของรัฐบริติชโคลัมเบีย



ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

กระทรวงศึกษาธิการของแต่ละรัฐเป็นผู้ดูแลรับผิดชอบ ในกรณีนี้คือกระทรวงศึกษาธิการของรัฐบริติชโคลัมเบีย (British Columbia Ministry of Education) ร่วมกับผู้เชี่ยวชาญทั้งในและต่างประเทศ โดยกำหนดนโยบายการบริหารจัดการ งบประมาณ และที่สำคัญคือการพัฒนาหลักสูตร การพัฒนา และติดตามประเมินผลการศึกษา และการทำวิจัย

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักการและแนวคิด

กระทรวงศึกษาธิการจะเป็นผู้ดูแลนโยบายและพัฒนาหลักสูตร โดยการทำงานร่วมกันหลายหน่วยงาน เพื่อเข้ามามีส่วนร่วม จากนั้นสถานศึกษานำหลักสูตรไปใช้ โดยยึดการเรียนรู้ที่เรียกว่า Personalized learning ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพและยืดหยุ่น ใช้สมรรถนะเป็นฐานและตัวขับเคลื่อน การใช้หลักสูตรของรัฐบริติชโคลัมเบียมีแนวทาง ได้แก่ 1) กำหนดการมีส่วนร่วมในการออกแบบหลักสูตรของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ที่ชัดเจน 2) ความยืดหยุ่นของการจัดการศึกษาที่เหมาะสมและสอดคล้องกับท้องถิ่น สถานศึกษาและพื้นฐานของผู้เรียน 3) มีหน่วยงานติดตามการนำหลักสูตรไปใช้ มีการวัดประเมินการเรียนรู้และการวิจัยเพื่อนำผลมาปรับปรุงต่อไป และ 4) มีการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องเป็นชุมชนการเรียนรู้ (British Columbia Ministry of Education, 2013)

กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

เมื่อพัฒนาหลักสูตรแล้วจะการสำรวจความเห็นและการประชาพิจารณ์หลักสูตร ก่อนนำหลักสูตรไปใช้ โดยแต่ละท้องถิ่นและสถานศึกษาสามารถออกแบบแนวทางการนำหลักสูตรไปใช้ แนวทางการจัดการเรียน การสอน การวัดประเมินของตนเอง

ท้องถิ่นและสถานศึกษามีอำนาจในการติดตามและประเมินผลการใช้หลักสูตรของตนเอง และมีอิสระ ในการจัดแผนการเรียนรู้และกิจกรรมให้แก่ผู้เรียน ตัวอย่างของกิจกรรมเกี่ยวกับการนำหลักสูตรไปใช้ มีดังนี้

1. จัดทำเอกสารแผนหลักสูตร การประเมิน และแนวทางการสอนร่วมกัน
2. จัดโปรแกรมการเรียนรู้แบบมีอาชีพในสถานศึกษา เพื่อสนับสนุนกลยุทธ์การปรับปรุงที่ระบุไว้ ของสถานศึกษา
3. จัดตั้งทีมปรับปรุงสถานศึกษา เพื่อพัฒนา ดูแล และประเมินประสิทธิภาพและผลกระทบ ของแผนปฏิบัติการประจำปี
4. รับฟังเสียงของผู้เรียนและเปิดให้ผู้เรียนทำหน้าที่เป็นหุ้นส่วนในการปรับปรุงสถานศึกษาทั้ง ในด้านสุขภาพ ความเป็นอยู่ที่ดี การรวมตัวและการมีส่วนร่วม
5. ครูสนับสนุนผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าในสมรรถนะหลักของตนเอง โดยผู้เรียนพัฒนาสมรรถนะหลัก ได้ทั้งที่บ้านและที่สถานศึกษา การสนับสนุนของพ่อแม่/ผู้ปกครองในเรื่องการรับรู้ ความเข้าใจ และการพัฒนา สมรรถนะหลักที่เพิ่มมากขึ้นของผู้เรียน
6. พ่อแม่/ผู้ปกครองทำความเข้าใจพัฒนาการของผู้เรียนในด้านการสื่อสาร การคิดส่วนตัวและสังคม
7. การรายงานผลพัฒนาการของผู้เรียนสามารถให้มุมมองใหม่แก่ผู้ปกครอง/ผู้ปกครอง ในการมองพัฒนาการของผู้เรียนในฐานะพลเมือง
8. ปรับปรุงสถานศึกษาตามหลักฐานและมีกิจกรรมการฝึกปฏิบัติวิชาชีพครูอย่างชัดเจน

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้

British Columbia Teachers' Federation (BCTF) ซึ่งเป็นองค์กรที่ดำเนินการเชื่อมต่อระหว่างหลักสูตร ของรัฐและหลักสูตรสถานศึกษา เป็นผู้กำหนดแนวทางการจัดการเรียนรู้หรือรูปแบบการสอนและ การวัดประเมินผล

การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปใช้

ไม่ปรากฏรายละเอียดชัดเจนเกี่ยวกับการบริหารงบประมาณและทรัพยากรเพื่อนำหลักสูตรไปใช้

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

หลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

แนวคิดในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา แบ่งออกเป็น 3 ประเด็น ได้แก่ (British Columbia Government, n.d.)

1. แนวคิดของการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้อยู่บนหลักของการให้อิสระแต่ละท้องถิ่นและสถานศึกษาในการพัฒนากรอบการจัดการเรียนรู้และการประเมินการเรียนรู้ โดยการจัดการเรียนรู้ดังกล่าวต้องสอดคล้องกับบริบทและธรรมชาติของผู้เรียน ซึ่งกระทรวงฯ กำหนดแนวทางการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

- เน้นการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้แบบนำตนเอง
- เน้นให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะและสมรรถนะ
- เน้นผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีคิด การเรียนรู้และการเติบโต เพื่อเตรียมสู่การเป็นผู้ใหญ่ที่จะเรียนรู้ตลอดชีวิต
- เน้น Personalized learning
- ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างลึกซึ้งผ่าน Concept-based และ Competency-driven approach
- การจัดการเรียนการสอน ต้องมีความยืดหยุ่น มีทางเลือก และมีคุณภาพสูง

2. แนวทางการพัฒนาวิชาชีพครู รัฐบาลฯ ให้ความสำคัญกับการพัฒนาวิชาชีพครูก่อนที่จะนำหลักสูตรไปใช้ โดยมีการจัดโปรแกรมให้ครูได้เรียนรู้เกี่ยวกับหลักสูตร แต่ส่วนใหญ่การใช้หลักสูตรเน้นความยืดหยุ่น ให้มองเป้าหมายการจัดการศึกษาเป็นหลัก แต่การสอนต้องมีคุณภาพ เน้นสมรรถนะ และ Personalized learning

3. แนวคิดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา ในระดับสถานศึกษาหรือการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่มีข้อมูลปรากฏเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา แต่มีการใช้ผลการวิจัยและการประเมินผู้เรียนมาเป็นส่วนสะท้อนและปรับปรุงหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ผลจากการวิจัยเกี่ยวกับแนวทางปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพ และพัฒนาแบบมีส่วนร่วมกับผู้ปกครองและนักการศึกษา เพื่อให้ข้อมูลในการรายงานการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนโดยการสื่อสารกับผู้ปกครอง แทนการระบุเป็นตัวเลขขึ้นปี การรายงานจะเป็นการบรรยายจุดแข็งและข้อเสนอแนะเชิงพรรณนา และเน้นในการสะท้อนความคิดของผู้เรียนและการประเมินตนเอง และให้เกิดความเป็นเจ้าของการเรียนรู้ มีกระบวนการการพัฒนาและสนับสนุนการสะท้อนความคิดของผู้เรียน การประเมินตนเองในด้านสมรรถนะหลัก ในด้านการสื่อสาร การคิด และส่วนบุคคลและสังคม เป็นชุดของความสามารถทางปัญญา ส่วนบุคคล และสังคมและอารมณ์ที่ผู้เรียนพัฒนาอย่างต่อเนื่องเมื่อเติบโตในฐานะพลเมืองที่มีการศึกษาและผู้เรียนตลอดชีวิต ครูเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ไตร่ตรองประสบการณ์ของตนเอง ทั้งในสถานศึกษาและนอกสถานศึกษา และเลือกภาพประกอบของการเติบโตที่เกี่ยวข้องกับสมรรถนะหลักตลอดทั้งปี การประเมินตนเองช่วงสิ้นปีเป็นโอกาสสำหรับผู้เรียนในการประเมินการพัฒนาของตนเองในสมรรถนะหลัก 3 ประการในวงกว้าง และเพื่อแลกเปลี่ยนเส้นทางการเรียนรู้จากมุมมองที่อิงตามจุดแข็ง

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศแคนาดา

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศแคนาดา พบข้อมูล ดังต่อไปนี้

1. การมีส่วนร่วม ในการพัฒนาหลักสูตรรัฐบริติชโคลัมเบียให้ความสำคัญการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียระดับท้องถิ่น สถานศึกษาและครู เพราะการมีครูเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร ‘Teacher-led curriculum’ เป็นการเคารพบทบาทของครูและทำให้ได้มุมมองของผู้ปฏิบัติ นอกจากนี้ทีมดำเนินการหลักสูตรระดับรัฐหรือระดับท้องถิ่นสร้างแหล่งข้อมูลร่วมกับผู้นำของชนพื้นเมือง ส่งเสริมและสร้างทรัพยากรที่มีอยู่ แต่อย่างไรก็ตาม แม้มีความพยายามให้เกิดการมีส่วนร่วม แต่จากการทบทวนหลักสูตรยังพบว่ายังขาดการมีส่วนร่วมกับมุมมองของชาวอะบอริจินในหลักสูตร

2. ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับหลักสูตร การเปลี่ยนแปลงหลักสูตรตั้งแต่เริ่มมีการปรับปรุงหลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการได้ส่งเสริมแนวทางการสอน ซึ่งแม้จะไม่ใช่เรื่องใหม่ แต่ก็ทำให้เกิดความสับสนของครูและสาธารณชนระหว่าง “การเปลี่ยนแปลงหลักสูตร” และ “การเปลี่ยนแปลงแนวทางการสอน” ซึ่งแต่ละคนมีแนวทางและความเข้าใจในกระบวนการเปลี่ยนหลักสูตรที่แตกต่างกัน อุปสรรคคือ ครูจำนวนมากไม่ทราบว่าการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรเกิดขึ้นได้อย่างไร

ประเทศญี่ปุ่น

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบการศึกษาของประเทศญี่ปุ่นประกอบด้วยระบบการศึกษาภาคบังคับที่ไม่เสียค่าใช้จ่ายเป็นเวลา 9 ปี เริ่มต้นที่อายุ 6 ปีตามกฎหมาย ระดับการศึกษาแบ่งเป็นระดับประถมศึกษา 6 ปี และระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (Middle school) 3 ปี ภายใต้กฎหมาย 1998 Enforcement Regulations for the School Education Act และจึงต่อด้วยระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (High school) หรืออาชีวศึกษาอีก 3 ปี ซึ่งเป็นการศึกษาตามความสมัครใจและมีค่าใช้จ่าย (Nishioka 2017; Omomo 2019; Tsuneyoshi 2020) ในทางปฏิบัติระบบการศึกษาในญี่ปุ่นเรียกว่าระบบปีการศึกษา “6-3-3” เนื่องจากผู้เรียนกว่า 98.5% ศึกษาต่อในระดับสถานศึกษามัธยมศึกษาตอนปลาย (รวมถึงวิทยาลัยนอกเวลาและวิทยาลัยอาชีวศึกษาเฉพาะทาง) หรือวิทยาลัยเทคโนโลยี มีข้อยกเว้นสำหรับผู้เรียนที่เข้าเรียนในวิทยาลัยอาชีวศึกษาหรือวิทยาลัยเทคโนโลยีเฉพาะทางเป็นระยะเวลา 5 ปี (Kimura and Tatsuno 2017)

ภาพที่ 4.4

รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของประเทศญี่ปุ่น



รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา

ประเทศญี่ปุ่นมีระบบการศึกษาแบบรวมศูนย์กลางและส่วนกลางมีอำนาจหน้าที่กำหนดมาตรฐานทางการศึกษาภายใต้หลักสูตรระดับชาติที่เป็นหลักสูตรรายวิชา (Course of Study) เพื่อกำหนดทิศทางของการจัดการศึกษาในสถานศึกษา (Tsuneyoshi 2020) โดยส่วนกลางกำหนดหลักสูตรรายวิชาสำหรับแต่ละวิชาและการจัดทำหนังสือเรียนจะต้องสอดคล้องกับหลักสูตรรายวิชาดังกล่าวและผ่านการตรวจสอบอย่างเข้มงวด โดยกระทรวงศึกษาธิการ วัฒนธรรม กีฬา วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, MEXT) รัฐบาลกลางยังได้กำหนดมาตรฐานระดับชาติอย่างละเอียดสำหรับสถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และกำหนดเกณฑ์การรับรองครูโดยละเอียดผ่านกฎหมายและระเบียบข้อบังคับต่าง ๆ รัฐบาลกลางใช้ระบบที่รวมศูนย์ดังกล่าวเพื่อให้การศึกษาที่เป็นสากลและมีมาตรฐานทั่วประเทศ

โดยไม่ว่าผู้เรียนจะอาศัยอยู่ที่ใดก็สามารถได้รับการศึกษาในวิชาเดียวกัน โดยอาศัยหนังสือเรียนที่ได้รับการรับรองเหมือนกันที่จัดการเรียนรู้โดยครูที่มีคุณสมบัติเท่ากัน (de Sá Carvalho 2020; Omomo 2019)

การจัดการศึกษาของประเทศญี่ปุ่นดำเนินการใน 3 ระดับ คือ ระดับรัฐบาลกลาง ระดับคณะกรรมการการศึกษาประจำจังหวัด (Prefectural Boards of Education) และระดับคณะกรรมการการศึกษาเทศบาล (Municipal Boards of Education) ดังแสดงในภาพที่ 4.4 โดยกระทรวงศึกษาธิการฯ ได้กำหนดอำนาจหน้าที่ของหน่วยงานที่ดูแลการศึกษาในแต่ละระดับดังนี้ (Ministry of Education 2018a)

รัฐบาลกลางโดยกระทรวงศึกษาธิการฯ ทำหน้าที่กำกับและยกระดับมาตรฐานการศึกษาเพื่อสร้างความเท่าเทียมทางการศึกษาทั้งประเทศ โดยการจัดตั้งกรอบระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน การจัดตั้งมาตรฐานการศึกษาระดับชาติ เช่น การกำหนดมาตรฐานการจัดตั้งสถานศึกษา การกำหนดมาตรฐานในการออกไปประกอบวิชาชีพครู การกำหนดมาตรฐานสำหรับการจัดการในชั้นเรียน และจำนวนการบรรจุครูและบุคลากรทางการศึกษา การสนับสนุนหน่วยงานสาธารณะในท้องถิ่นเพื่อสร้างสภาพแวดล้อมทางการศึกษาที่เหมาะสม และการจัดสรรงบประมาณ โดยหนึ่งในสามของค่าตอบแทนครูจ่ายโดยรัฐบาลท้องถิ่น

คณะกรรมการการศึกษาประจำจังหวัดดำเนินการบริหารการศึกษาในพื้นที่ระดับจังหวัด โดยการกำหนดมาตรฐานของจังหวัด การนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติในวงกว้างและการจัดการสิ่งอำนวยความสะดวกอื่น ๆ การสนับสนุนและออกมาตรการที่เกี่ยวข้องในระดับเทศบาล และการบรรจุครูและการจ่ายค่าตอบแทน

คณะกรรมการการศึกษาเทศบาลดำเนินการบริหารการศึกษาที่สะท้อนความต้องการและบริบทของท้องถิ่น โดยการจัดตั้งและการดำเนินงานของสถานศึกษาภาคบังคับ และการดำเนินการตามนโยบายระดับท้องถิ่น

อย่างไรก็ตามปัจจุบันส่วนกลางเริ่มให้อิสระแก่สถานศึกษามากยิ่งขึ้น โดยสถานศึกษาในท้องถิ่นสามารถกำหนดหลักสูตรท้องถิ่นและวิธีการจัดการเรียนรู้ภายใต้กรอบหลักสูตรระดับชาติ และในทางกลับกันแนวโน้มการกระจายอำนาจนี้ส่งผลต่อแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติ เช่น นโยบาย “ระยะเวลาสำหรับการศึกษาแบบบูรณาการ” ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนคิดเกี่ยวกับชีวิตในรูปแบบของตนเองผ่านการศึกษาระบบสหวิทยาการและการศึกษาเชิงลึก ให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเรียนรู้และคิดด้วยตนเอง ตัดสินใจเชิงรุก และแก้ปัญหาได้ดีขึ้น สถานศึกษาแต่ละแห่งได้รับการคาดหวังให้พัฒนาและดำเนินการนโยบาย “ช่วงเวลาสำหรับการศึกษาแบบบูรณาการ” ในรูปแบบที่เหมาะสมกับผู้เรียนมากที่สุด และให้สถานศึกษาแต่ละแห่งใช้ประโยชน์จากความคิดริเริ่มและความคิดสร้างสรรค์ของแต่ละพื้นที่ในการนำหลักสูตรระดับชาติไปสู่การปฏิบัติ นอกจากนี้สถานศึกษาแต่ละแห่งสามารถยื่นขออนุญาตจัดการศึกษาโดยไม่อิงหลักสูตรรายวิชาระดับชาติได้ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2003 (Creese et al. 2016; Nakayasu 2016)

พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ

หลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับแรก ๆ ที่พัฒนาขึ้นหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ที่ประกาศเมื่อปี ค.ศ. 1947 และ ค.ศ. 1951 เป็นเพียง “ข้อเสนอฉบับร่าง” แต่หลักสูตรรายวิชาระดับชาติที่ประกาศออกมาภายหลังจาก

การแก้ไขข้อบังคับใช้สำหรับพระราชบัญญัติการศึกษาของสถานศึกษาในปี ค.ศ. 1958 มีอำนาจผูกพันทางกฎหมาย (Nishioka 2017) หลักสูตรรายวิชาระดับชาติมีวงรอบในการแก้ไขและปรับปรุงประมาณ 10 ปี (ในปี ค.ศ. 1951, 1958-1960, 1968-1970, 1977-1978, 1989, 1998-1999 และ 2008-2009) เมื่อมีการแก้ไขหลักสูตรระดับชาติในปี ค.ศ. 1958-1960 กระทรวงศึกษาธิการฯ ระบุว่าหลักสูตรระดับชาติควรเป็นมาตรฐานขั้นต่ำสำหรับการศึกษาในสถานศึกษาภาคบังคับทั่วประเทศ (Nakayasu 2016) ภาพรวมการปฏิรูปการศึกษาในช่วงเวลา 20 ปีที่ผ่านมาของประเทศญี่ปุ่นเป็นดังตารางที่ 4.1 (Kimura & Tatsuno 2017; Kitamura 2019)

ตารางที่ 4.1

การปฏิรูปการศึกษาในช่วงเวลา 20 ปีที่ผ่านมาของประเทศญี่ปุ่น

ค.ศ.	นโยบายการปฏิรูปการศึกษา	คำอธิบาย
1996	Zest for Life (Living) และการศึกษารูปแบบ “Yutori”	แนวคิด “Zest for Life” ปรากฏตัวครั้งแรกในรายงานสภาคกลางเพื่อการศึกษา ครั้งที่ 15 คือ “ลำดับความสำคัญและอนาคตของสังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต” ซึ่งหมายถึง คุณสมบัติและความสามารถในการระบุปัญหา เรียนรู้ คิด ตัดสินใจ กระทำการโดยอิสระ และชื่นชมความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ (การควบคุมตนเอง การร่วมมือกับผู้อื่น จิตวิญญาณที่รับรู้อารมณ์ และสุขภาพกาย) และปรากฏการศึกษารูปแบบ “Yutori” (ลดชั่วโมงเรียน) เพื่อการปรับเปลี่ยนรูปแบบการเรียนรู้
1998	การปรับปรุงหลักสูตรรายวิชาระดับชาติ	การประกาศแนวคิด “Zest for Life” และการศึกษารูปแบบ “Yutori” เป็นแนวคิดหลัก
2002- ปัจจุบัน	การเริ่มต้นใช้หลักสูตรรายวิชาระดับชาติ	การนำแนวคิด “Zest for Life” และการศึกษารูปแบบ “Yutori” ไปสู่การปฏิบัติ - ลดเนื้อหาการเรียนรู้ลงประมาณ 30% - เริ่มการจัดการศึกษาแบบสัปดาห์ละห้าวัน - การนำ “การศึกษาแบบบูรณาการ” ไปสู่การปฏิบัติ
2006	การปรับปรุงกฎหมายการศึกษาขั้นพื้นฐาน	การบังคับใช้แนวคิด “Zest for life” ด้วยองค์ประกอบ 3 ประการในกฎหมาย - การบรรจุความรู้และวัฒนธรรมที่หลากหลาย

ค.ศ.	นโยบายการปฏิรูปการศึกษา	คำอธิบาย
		<ul style="list-style-type: none"> - การปลูกฝังการรับรู้อย่างมีสำนึก (Sensitivity) และศีลธรรมอันดี - การพัฒนาสุขภาพร่างกาย
2008- ปัจจุบัน	การปรับปรุงหลักสูตรรายวิชา ระดับชาติ	<p>การบังคับใช้แนวคิด “Zest for life” และลดบทบาทรูปแบบการศึกษาแบบ “Yutori”</p> <ul style="list-style-type: none"> - การให้ความสำคัญของการศึกษาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์เพิ่มมากขึ้น - การจัดลำดับความสำคัญของกิจกรรมทางภาษารวมถึงภาษาต่างประเทศในชั้นปีท้ายของระดับประถมศึกษา - ลดหน่วยการเรียนรู้แบบบูรณาการลง
2013	ข้อเสนอเรื่องสมรรถนะแห่ง ศตวรรษที่ 21 โดยสถาบันวิจัย นโยบายการศึกษาแห่งชาติ (National Institute for Educational Policy Research, NIER)	<p>สมรรถนะในศตวรรษที่ 21 ในบริบทของญี่ปุ่น</p> <ul style="list-style-type: none"> - การรู้คิดพื้นฐาน - ความสามารถในการคิด - ความสามารถในการปฏิบัติตนเพื่อสากลและโลก
	แผนพื้นฐานที่สองเพื่อส่งเสริม การศึกษา	<p>การสนับสนุนของส่วนกลางในการพัฒนาความเป็นอิสระ ความร่วมมือ และการสร้างสรรค์ด้วยทิศทางนโยบาย 4 ด้านและ ภารกิจ 8 ประการ</p> <ul style="list-style-type: none"> - การพัฒนาสมรรถนะทางสังคมเพื่อความอยู่รอด - การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์เพื่ออนาคตที่สดใส - การสร้างเครือข่ายความปลอดภัยทางการเรียนรู้ - การสร้างชุมชนที่มีชีวิตชีวาตามสายสัมพันธ์ และหล่อเลี้ยง ผู้คนที่มีส่วนในการสร้างสรรค์สังคม
2014	การอภิปรายหลักสูตรรายวิชา ระดับชาติฉบับใหม่	การแก้ไขหลักสูตรระดับชาติเพื่อเพิ่มคุณภาพและสมรรถนะ ของผู้เรียน

ค.ศ.	นโยบายการปฏิรูปการศึกษา	คำอธิบาย
		<ul style="list-style-type: none"> - แนวคิด การจัดการเรียนรู้ และการประเมินภายใต้การศึกษาระดับมาตรฐานสมรรถนะ - การทบทวนรายวิชาที่มีอยู่เพื่อไปสู่การศึกษาระดับมาตรฐานสมรรถนะในสังคมโลกาภิวัตน์
2017	หลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับใหม่	<p>การประกาศหลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับปรับปรุงสำหรับสถานศึกษาประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น โดยสนับสนุน “การเรียนรู้ด้วยตนเอง โต้อบ และลึกซึ้ง” และเน้นการเสริมสร้างการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับประเพณีและวัฒนธรรม การศึกษาวิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์ การศึกษาภาษาต่างประเทศ ฯลฯ โดยหลักสูตรดังกล่าวใช้เต็มรูปแบบในสถานศึกษาประถมศึกษาในปีการศึกษา ค.ศ. 2020 ในสถานศึกษามัธยมศึกษาตอนต้นในปีการศึกษา ค.ศ. 2021 และในสถานศึกษามัธยมศึกษาตอนปลายในปีการศึกษา ค.ศ. 2022</p>

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

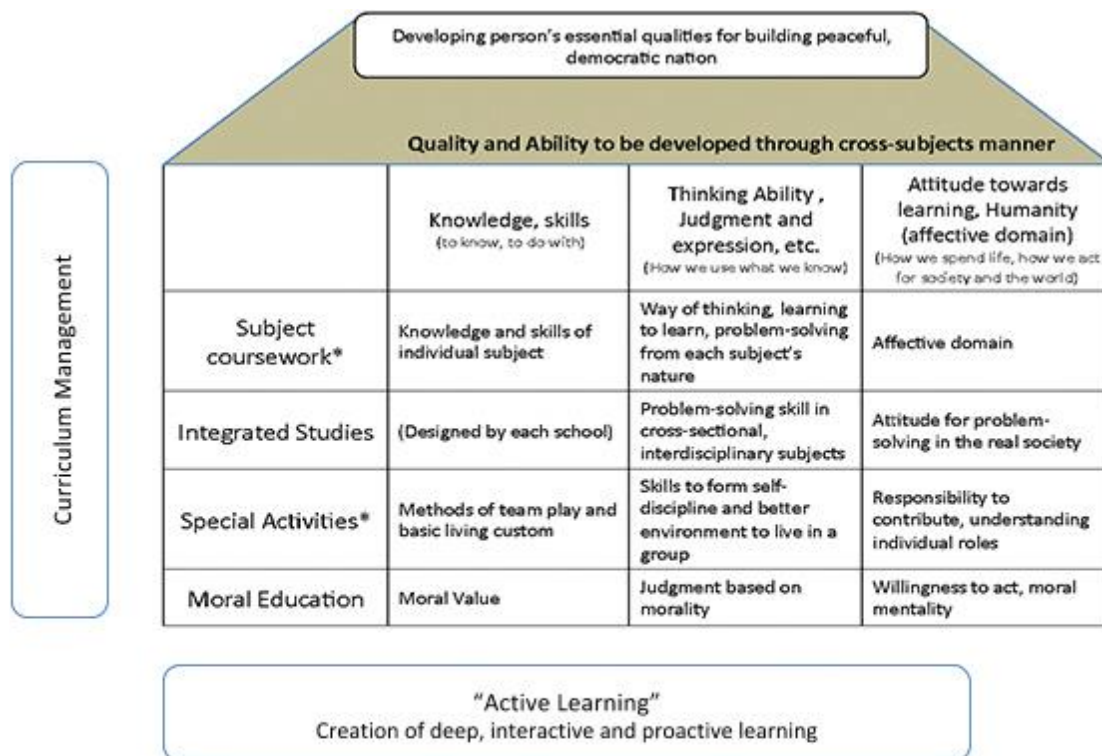
หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันได้รับการเรียกว่าเป็นหลักสูตรรายวิชาระดับชาติปี ค.ศ. 2017 โดยครอบคลุมระดับประถมศึกษา 6 ปี ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น 3 ปี และระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 3 ปี (Kitamura 2019)

ประเภท

Kimura และ Tatsuno (2017) วิเคราะห์ว่าหลักสูตรรายวิชาระดับชาติของประเทศญี่ปุ่นได้รับการพัฒนาให้เป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ โดยอยู่บนพื้นฐานของแนวคิดทั่วไปที่ประกาศโดยสภากลางเพื่อการศึกษาเมื่อเดือนสิงหาคม ค.ศ. 2015 ดังภาพที่ 4.5

ภาพที่ 4.5

ภาพรวมของหลักสูตรรายวิชาการระดับชาติฉบับใหม่ของประเทศไทยที่ประกาศเมื่อปี ค.ศ. 2015



* Some new subjects will be implemented for High School Curriculum: Public Citizenship, Integrative History, Integrative Geography, Science Inquiry and Social Science Inquiry. In primary school level, English language classes will be introduced earlier years.

* Special Activities are non-academic activities such as club activity, classroom cleaning, student council, class cleaning.

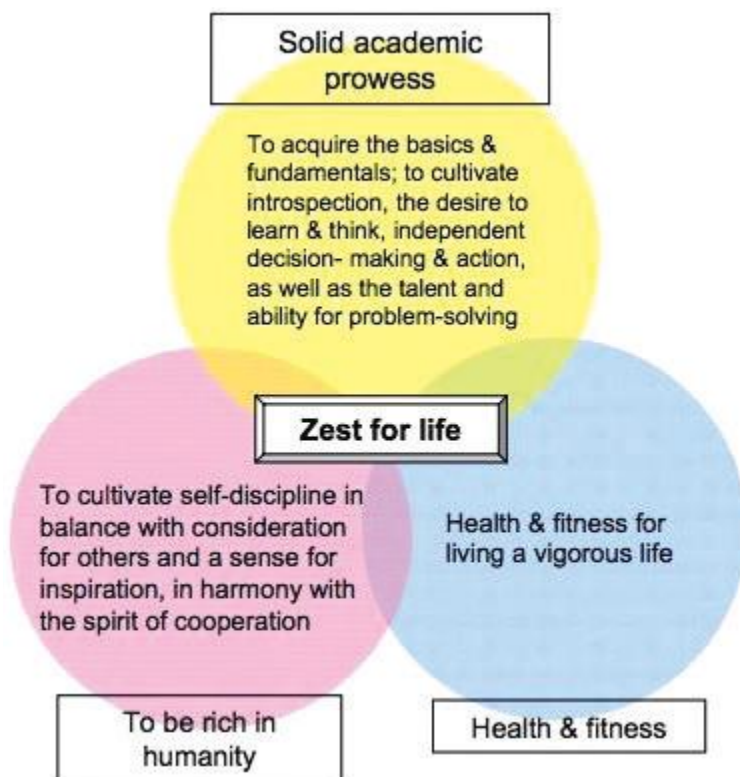
หมายเหตุ. จาก *Advancing 21st Century Competencies in Japan* โดย Kimura, D., & Tatsuno, M., 2017, (<https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-japan.pdf>)

เป้าหมาย

หลักสูตรรายวิชาการระดับชาติในปัจจุบันมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนได้รับ “Zest for Life” ซึ่งถือเป็นเป้าหมายพื้นฐานของการศึกษาในสถานศึกษาปัจจุบัน แนวคิด “Zest for Life” ประกอบด้วย (1) คุณสมบัติและความสามารถในการค้นหาและจัดการกับความท้าทายด้วยตนเอง ผ่านกระบวนการศึกษา คิด ตัดสิน และกระทำการด้วยตนเอง (2) ร่ำรวยด้วยคุณสมบัตินุษย์ชาติ เช่น มีวินัยในตนเอง ร่วมมือกับผู้อื่น เห็นอกเห็นใจผู้อื่น ฯลฯ และ (3) ความแข็งแรงของร่างกาย ซึ่งมีรายละเอียดดังภาพที่ 4.6 (Kimura and Tatsuno 2017) องค์ประกอบของแนวคิด “Zest for Life” นั้นมีความคล้ายคลึงกับแนวคิดสมรรถนะหลักของ OECD (Nakayasu 2016)

ภาพที่ 4.6

แนวคิด “Zest for Life” ของการศึกษาประเทศญี่ปุ่น



หมายเหตุ. จาก “School curriculum in Japan” โดย Nakayasu, C., 2016, *The Curriculum Journal*, 27(1), 134–150 (<https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1144518>)

นอกจากนี้แนวทางของกระทรวงศึกษาธิการฯ ยังระบุว่าสถานศึกษาแต่ละแห่งควรกำหนดหลักสูตรที่เหมาะสมตามพระราชบัญญัติพื้นฐานด้านการศึกษา พระราชบัญญัติการศึกษาของสถานศึกษา บทบัญญัติของกฎหมายและข้อบังคับอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง เพื่อบรรลุการพัฒนาที่สมดุลของผู้เรียนแต่ละคนในฐานะมนุษย์ โดยคำนึงถึงขั้นตอนของพัฒนาการทางร่างกายและจิตใจ ตลอดจนลักษณะเฉพาะของผู้เรียน และบริบทของสถานศึกษาและชุมชนท้องถิ่น

สถานศึกษาแต่ละแห่งควรมุ่งมั่นที่จะส่งเสริมการศึกษาเพื่อให้ผู้เรียนได้รับความรู้และทักษะพื้นฐานเบื้องต้นอย่างครบถ้วน เพื่อส่งเสริมความสามารถของผู้เรียนในการคิด ตัดสินใจ และแสดงออกซึ่งจำเป็นต่อการแก้ปัญหาโดยใช้ความรู้และทักษะที่ได้รับ เพื่อปลูกฝังเจตคติของการเรียนรู้เชิงรุกในการพัฒนาบุคลิกภาพของผู้เรียนและส่งเสริมการทำงานร่วมกันกับผู้คนที่หลากหลาย และเสริมสร้างคุณภาพการศึกษาที่มุ่งพัฒนามนุษยชาติและความคิดสร้างสรรค์ผ่านศิลปกรรมศึกษาและกิจกรรมการเรียนรู้จากประสบการณ์ การแสดงออกที่หลากหลาย และกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ

สถานศึกษาแต่ละแห่งควรมุ่งมั่นที่จะส่งเสริมการศึกษาโดยมีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนมีชีวิตประจำวันที่มีสุขภาพที่ดีและปลอดภัย ตลอดจนการใช้ชีวิตที่กระฉับกระเฉง โดยการให้คำแนะนำที่เหมาะสมเกี่ยวกับการฝึกร่างกายและการส่งเสริมสุขภาพผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งหมดของสถานศึกษา และคำนึงถึงพัฒนาการของผู้เรียน ขณะเดียวกันสถานศึกษาแต่ละแห่งควรพิจารณาให้ผู้เรียนได้พัฒนาพื้นฐานที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตอย่างปลอดภัย มีสุขภาพดี และกระตือรือร้นตลอดชีวิต โดยส่งเสริมการฝึกร่างกายอย่างเหมาะสมและส่งเสริมสุขภาพในชีวิตประจำวันของผู้เรียนร่วมกับครอบครัวและชุมชนท้องถิ่น

ในการดำเนินการเพื่อบรรลุเป้าหมายดังกล่าว สถานศึกษาแต่ละแห่งควรตรวจสอบให้แน่ใจว่าได้ดำเนินการตามแนวทางดังต่อไปนี้ คือ (1) รับประกันว่าผู้เรียนได้รับความรู้และทักษะ (2) พัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการคิด ตัดสินใจ และแสดงออก และ (3) ปลุกฝังแรงจูงใจในการเรียนรู้และเข้าใจมนุษยชาติได้รับการตระหนักโดยไม่มีอคติ โดยคำนึงถึงระดับพัฒนาการและลักษณะเฉพาะของผู้เรียน (Ministry of Education 2018b; c)

หลักการและแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

ประเทศญี่ปุ่นได้พัฒนาแผนพื้นฐานที่สามเพื่อส่งเสริมการศึกษา (ค.ศ. 2018-2022) ซึ่งเน้นนโยบายการศึกษาในการสนับสนุนบุคคลให้เตรียมพร้อมสำหรับปี ค.ศ. 2030 ในการปรับปรุงหลักสูตรใหม่นี้ ประเทศญี่ปุ่นตระหนักดีถึงความจำเป็นในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมสมรรถนะสำหรับศตวรรษที่ 21 นอกจากการพัฒนาผู้เรียนให้ได้รับความรู้แล้ว ยังรวมถึงการพัฒนาทักษะข้ามศาสตร์ เช่น การแก้ปัญหาและความคิดสร้างสรรค์ และอุปนิสัยการเรียนรู้ที่ดี ดังนั้นหลักสูตรระดับชาติใหม่ (ที่จะนำมาใช้ในปี ค.ศ. 2020-2022) มุ่งเน้นไปที่การใช้กลยุทธ์การเรียนรู้เชิงรุกเพื่อพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนตามแนวทางที่เป็นเสาหลักสามประการ ดังนี้ (OECD, 2018b) 1) แรงจูงใจในการเรียนรู้และประยุกต์ใช้การเรียนรู้กับชีวิต 2) การได้มาซึ่งความรู้และทักษะทางเทคนิค และ 3) ทักษะในการคิด ตัดสินใจ และแสดงออก

ในปี ค.ศ. 2016 รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการฯ ในขณะนั้นประกาศแก้ไขหลักสูตรรายวิชา ระดับชาติในสามประเด็นดังนี้

1. หลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับใหม่มุ่งหวังที่จะให้ผู้เรียนมีทั้งความรู้และความสามารถในการคิด (จะไม่มีภาระหนักกลับคืนสู่แนวทางสุดโต่งสองแนวทางระหว่างแนวทางยูโทริ — การลดชั่วโมงเรียน หรือชั่วโมงเรียนที่เข้มข้น)

2. หลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับใหม่มีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมความสามารถเฉพาะด้านผ่านการศึกษาในระบบสถานศึกษา และมุ่งพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนผ่านการปรับปรุงคุณภาพกระบวนการเรียนรู้และคงไว้ซึ่งความรู้ที่ควรได้รับ และใช้การเรียนรู้เชิงรุกเพื่อเป็นเครื่องมือในการเพิ่มพูนความรู้เพื่อพัฒนาสมรรถนะ โดยการเรียนรู้เชิงรุกมีจุดเน้นสามด้าน คือ การเรียนรู้เชิงโต้ตอบ เชิงรุก และเชิงลึก

3. แก้ไขรายวิชาที่มีอยู่และตั้งวิชาใหม่ภายใต้การกำกับดูแลของหลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับใหม่ โดยเฉพาะการศึกษาภาษาอังกฤษในสถานศึกษาประถมศึกษาของรัฐ

แนวทางการปรับปรุงและแก้ไขหลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับปัจจุบันเป็นตัวขับเคลื่อนหลักสำหรับการปฏิรูปการศึกษาสู่ฐานสมรรถนะ แนวคิดที่มีอยู่ของ “Zest for Life” ได้รวมสมรรถนะเฉพาะในแต่ละรายวิชาไว้แล้ว และหลักสูตรฉบับใหม่จะให้ความสำคัญกับการพัฒนาสมรรถนะที่สังคมในศตวรรษที่ 21 ต้องการ การเปลี่ยนแปลงที่สำคัญคือการจัดการเรียนรู้ทุกรายวิชาอยู่บนพื้นฐานของแนวทางการบูรณาการข้ามรายวิชา เพื่อส่งเสริมสมรรถนะของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจในความรู้ที่ได้รับและนำไปปฏิบัติได้ เล็งเห็นถึงผลกระทบต่อสังคม และเชื่อมโยงความรู้ที่ได้รับกับชีวิตจริง (Kimura and Tatsuno 2017)

โครงสร้างหลักสูตรรายวิชาระดับชาติของระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นประกอบด้วยรายวิชาต่าง ๆ กิจกรรมภาษาต่างประเทศ ช่วงเวลาสำหรับการศึกษาแบบบูรณาการ อันหมายถึงเวลาที่ผู้เรียนสามารถกำหนดหัวข้อและศึกษาอย่างอิสระ และกิจกรรมพิเศษอื่น ๆ เช่น กิจกรรมในชั้นเรียน กิจกรรมสถานักเรียน และกิจกรรมของสถานศึกษา โดยจำนวนชั่วโมงเรียนสำหรับแต่ละวิชาถูกกำหนดจากระเบียบว่าด้วยการบังคับใช้กฎหมายการศึกษาของสถานศึกษา ในกรณีของชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และ 2 มีรายวิชาหลัก ได้แก่ ภาษาญี่ปุ่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ชีวภาพ ดนตรี ศิลปะ ศีลธรรมศึกษา สุขศึกษาและพลศึกษา และกิจกรรมพิเศษ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และ 4 เพิ่มรายวิชาสังคมศึกษาและช่วงเวลาสำหรับการศึกษาแบบบูรณาการ และเปลี่ยนรายวิชาวิทยาศาสตร์ชีวภาพเป็นวิทยาศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 เพิ่มรายวิชาเทคโนโลยีและเศรษฐศาสตร์ครัวเรือนและกิจกรรมภาษาต่างประเทศ ส่วนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นเพิ่มรายวิชาภาษาต่างประเทศ (Nishioka 2017; Tsuneyoshi 2020)

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

Mills (2021b) ได้วิเคราะห์ว่าการพัฒนาหลักสูตรของประเทศญี่ปุ่นมุ่งเน้นที่การกำกับและดำเนินการจากส่วนกลางเป็นอย่างมาก และอ้างอิงผลการศึกษาวิจัยจากศูนย์วิจัยหลักสูตร (Curriculum Research Centre) ของสถาบันวิจัยนโยบายการศึกษาแห่งชาติ ประเทศญี่ปุ่น (National Institute for Educational Policy Research, NIER) นอกจากนี้การพัฒนาหลักสูตรของประเทศญี่ปุ่นยังไม่พบหรือมีรายงานการมีส่วนร่วมของครูในการช่วยกำหนดนโยบายและแนวทางปฏิบัติ

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

การปรับปรุงหลักสูตรของประเทศญี่ปุ่นมีวงรอบการปรับปรุงหลักสูตรประมาณ 10 ปี โดยการหารือเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาครั้งล่าสุดมีระยะเวลาประมาณสองปี การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติดำเนินการโดยกลุ่มหน่วยงานราชการและหน่วยงานที่ปรึกษา ซึ่งรวมถึงสภาการสร้างการศึกษาใหม่ (Education Rebuilding Council, ERC) ที่มีความเกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิดกับนายกรัฐมนตรีชินโซ อาเบะในปี 2006-2007 และ 2012-2020

สภาการสร้างการศึกษาใหม่ได้ทำงานควบคู่กับสภากลางเพื่อการศึกษา (Central Council for Education) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกระทรวงศึกษาธิการฯ นอกจากนี้คณะกรรมการพิเศษแผนพื้นฐานเพื่อส่งเสริมการศึกษา (Special Committee on the Basic Plan for the Promotion of Education) ยังเป็นคณะอนุกรรมการของสภากลางเพื่อการศึกษา และได้เป็นผู้นำในการพิจารณาปรับปรุงหลักสูตรครั้งล่าสุด (Mills, 2021a)

การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาระดับชาติของประเทศญี่ปุ่นระหว่างปี ค.ศ. 2006-2007 เริ่มจากการจัดตั้งสภาการสร้างการศึกษาใหม่ (ERC) ซึ่งเป็นคณะที่ปรึกษาที่นายกรัฐมนตรีแต่งตั้งและดำรงตำแหน่งเป็นประธาน ประกอบด้วยผู้มีส่วนร่วม 20 คนจากภูมิหลังที่แตกต่างกัน และไม่จำเป็นต้องเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษา แต่รวมนักกีฬา นักข่าวหรือนักธุรกิจ คณะที่ปรึกษานี้ประชุมหลายครั้งและจัดทำรายงานฉบับแรกในปี ค.ศ. 2007 จากนั้นจึงเสนอมาตรการโดยละเอียดเพื่อตอบสนองต่อข้อเสนอแนะของรายงานโดยสภากลางเพื่อการศึกษา มาตรการเหล่านี้ได้รับการศึกษาและดำเนินการต่อโดยกระทรวงศึกษาธิการฯ ส่วนสำคัญของการปฏิรูปการศึกษาเมื่อปี ค.ศ. 2007 คือการริเริ่มการประเมินความสามารถทางวิชาการแห่งชาติ (National Assessment of Academic Ability) ซึ่งเป็นส่วนสำคัญในการติดตามความสำเร็จของการปฏิรูปทางการศึกษาของประเทศญี่ปุ่น ประกอบกับผลการวิจัยและรายงานในการกำหนดนโยบายการศึกษาที่ดำเนินการโดยสถาบัน NIER (Mills, 2021a) กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้ และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตรของประเทศญี่ปุ่นสามารถสรุปได้ดังภาพที่ 4.7

การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาระดับชาติยังต้องยึดโยงกับพระราชบัญญัติพื้นฐานด้านการศึกษาซึ่งกำหนดเป้าหมายและหลักการของการศึกษา และกฎหมายการศึกษาของสถานศึกษาที่กำหนดเป้าหมายทางการศึกษาโดยทั่วไปของประเทศ นอกจากนี้ยังมีกฎหมายว่าด้วยการบังคับใช้กฎหมายการศึกษาของสถานศึกษา ซึ่งกำหนดว่าวิชาใดสามารถสอนในสถานศึกษาได้ และมีจำนวนชั่วโมงเรียนของแต่ละวิชาเป็นจำนวนเท่าใด หลักสูตรรายวิชาระดับชาติที่ประกาศออกมามีผลผูกพันทางกฎหมายและนำไปใช้ในสถานศึกษาทุกแห่งในประเทศญี่ปุ่น เพื่อเป็นมาตรฐานในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาและสำหรับการคัดกรองหนังสือเรียนโดยส่วนกลาง รวมทั้งระบุเป้าหมายและเนื้อหาของแต่ละรายวิชาตามระดับชั้นปีต่าง ๆ ของสถานศึกษา (de Sá Carvalho, 2020)

ภาพที่ 4.7

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตรของประเทศไทยี่ปุ่น



ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติประกอบด้วยคณะกรรมการพิเศษแผนพื้นฐานเพื่อส่งเสริมการศึกษาซึ่งเป็นคณะอนุกรรมการของสภากลางเพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการฯ สภาก่อสร้างการศึกษาใหม่ และสถาบัน NIER

คณะกรรมการและอนุกรรมการของสภากลางเพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการฯ เป็นองค์คณะที่มีอำนาจทางกฎหมาย ส่วนสถาบัน NIER เป็นสถาบันวิจัยด้านการกำหนดนโยบายการศึกษาชั้นนำของประเทศญี่ปุ่นที่ก่อตั้งขึ้นโดยกระทรวงศึกษาธิการฯ ภายใต้กฎหมายของรัฐสภา ทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิดกับกระทรวงศึกษาธิการฯ ในการใช้ผลการวิจัยที่ดำเนินการโดยสถาบันเพื่อวางแผนและออกแบบนโยบายการศึกษาเชิงกลยุทธ์ในระยะกลางและระยะยาว และวางนโยบายที่ตอบสนองความต้องการทางสังคมได้อย่างยืดหยุ่น

โดยเฉพาะการทำความเข้าใจผลกระทบของการปรับปรุงหลักสูตร และสำรวจประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติตามหลักฐานเชิงประจักษ์อย่างเป็นระบบ (Mills, 2021b)

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักการและแนวคิด

กระทรวงศึกษาธิการฯ ได้ระบุแนวคิดของการนำหลักสูตรรายวิชาระดับชาติฉบับปัจจุบันไปปฏิบัติในระดับสถานศึกษา ว่าสถานศึกษาแต่ละแห่งควรชี้แจงเป้าหมายการศึกษาของตนโดยคำนึงถึงสมรรถนะที่มุ่งหมายให้ผู้เรียนมีผ่านการจัดการเรียนรู้ของทุกรายวิชาและของสถานศึกษาโดยภาพรวม และควรมุ่งมั่นที่จะสร้างความมั่นใจว่านโยบายพื้นฐานเกี่ยวกับการจัดทำหลักสูตรเป็นการตัดสินใจร่วมกันของผู้ปกครองและชุมชนท้องถิ่น การนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติให้พิจารณาระดับพัฒนาการของผู้เรียนและใช้คุณลักษณะของทุกรายวิชาเพื่อสร้างหลักสูตรจากมุมมองสหวิทยาการ เพื่อให้แน่ใจว่าผู้เรียนพัฒนาสมรรถนะที่เป็นรากฐานของการเรียนรู้ความสามารถทางภาษา การรู้คิดทางสารสนเทศ ซึ่งรวมถึงจริยธรรมสารสนเทศ การค้นพบปัญหาและความสามารถในการแก้ปัญหา นอกจากนี้ยังควรพิจารณาบริบทของผู้เรียน สถานศึกษาและชุมชนท้องถิ่น และใช้คุณลักษณะเฉพาะของสถานศึกษาแต่ละแห่งมาจัดทำเป็นหลักสูตรที่รับรองสมรรถนะเพื่อความจำเป็นในการตอบสนองต่อประเด็นที่ทันสมัย ในการสร้างความตระหนักรู้ในชีวิตและการก่อตัวของสังคมคนรุ่นต่อไปที่สามารถเอาชนะภัยพิบัติได้ (Ministry of Education, 2018b; c)

กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

กระทรวงศึกษาธิการฯ ได้ให้แนวปฏิบัติที่สำคัญในการนำหลักสูตรรายวิชาระดับชาติไปพัฒนาชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงรุก เชิงโต้ตอบ และเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริงดังนี้ (Ministry of Education, 2018b; c)

1. สถานศึกษาแต่ละแห่งควรใช้แนวทางการพัฒนาชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงรุก เชิงโต้ตอบ และเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริงของผู้เรียน มุ่งเน้นการบูรณาการหน่วยการเรียนรู้ ชั่วโม่งเรียนและเนื้อหาระหว่างรายวิชา และมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อนำความรู้และทักษะที่ได้รับจากการเรียนรู้ในแต่ละรายวิชาและกิจกรรมการเรียนรู้อื่น ๆ ในการคิด ตัดสินใจ และแสดงออก มีแรงจูงใจในการเรียนรู้ เข้าใจและพิจารณาสาระต่าง ๆ ในแต่ละรายวิชาอย่างเหมาะสมและลึกซึ้ง และควรส่งเสริมการเรียนรู้โดยมุ่งเน้นที่กระบวนการที่ทำให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น โดยเน้นการบูรณาการความรู้ที่ได้มาเป็นระยะ ๆ พัฒนาข้อมูลที่ได้รับเป็นความคิดรวบยอด คิดหาวิธีแก้ไขปัญหาที่พบเจอ และสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ ตามแนวคิดของผู้เรียนเอง

2. สถานศึกษาแต่ละแห่งควรจัดสภาพแวดล้อมทางภาษาที่จำเป็นและปรับปรุงกิจกรรมทางภาษาของผู้เรียนตามลักษณะของรายวิชาต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาษาญี่ปุ่น รวมทั้งส่งเสริมกิจกรรมการอ่านเพื่อพัฒนาความสามารถทางภาษา

3. สถานศึกษาแต่ละแห่งควรจัดสภาพแวดล้อมที่จำเป็นสำหรับการใช้อุปกรณ์สารสนเทศ เช่น คอมพิวเตอร์และเครือข่ายข้อมูลและการสื่อสาร เป็นต้น และส่งเสริมกิจกรรมการเรียนรู้ที่ใช้อุปกรณ์เหล่านี้ อย่างเหมาะสม นอกจากนี้สถานศึกษาแต่ละแห่งควรใช้สื่อการจัดการเรียนรู้และอุปกรณ์เสริมอื่น ๆ อย่างเหมาะสม เช่น สื่อเพื่อส่งเสริมความรู้ทางสถิติ หนังสือพิมพ์ สื่อการจัดการเรียนรู้ด้วยโสตทัศนูปกรณ์ และอุปกรณ์การจัดการเรียนรู้อื่น ๆ เพื่อพัฒนาการรู้คิดทางด้านสารสนเทศ

4. สถานศึกษาแต่ละแห่งควรพยายามจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้วางแผนการเรียนรู้และไตร่ตรองถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้

5. สถานศึกษาแต่ละแห่งควรให้ความสำคัญกับกิจกรรมการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่ปรับให้เข้ากับลักษณะเฉพาะของแต่ละรายวิชา โดยร่วมมือกับครอบครัวและชุมชนท้องถิ่น และกำกับให้สถานศึกษาสามารถดำเนินกิจกรรมอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจโลกในขณะที่สัมผัสถึงธรรมชาติอันจำกัดของชีวิต เห็นคุณค่าของธรรมชาติ และเห็นความสำคัญของการรับมือเชิงรุกกับความท้าทายและการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่หลากหลาย

6. สถานศึกษาแต่ละแห่งควรพยายามหาวิธีส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเองและกระตุ้นตนเองของผู้เรียน ในขณะเดียวกันส่งเสริมการกระตุ้นความสนใจของผู้เรียน เช่น สร้างโอกาสให้ผู้เรียนเลือกประเด็นการเรียนรู้และ กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง

7. สถานศึกษาแต่ละแห่งควรใช้ห้องสมุดของสถานศึกษาอย่างเป็นระบบ โดยมุ่งเป้าไปที่การพัฒนาชั้นเรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงรุก เชิงโต้ตอบ และเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริงของผู้เรียน รวมทั้งพัฒนา กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง กระตุ้นตนเอง และกิจกรรมการอ่านของผู้เรียน นอกจากนี้ ควรใช้สิ่งอำนวยความสะดวกในชุมชนท้องถิ่นอย่างเข้มข้น เช่น ห้องสมุด พิพิธภัณฑ์ หอศิลป์ โรงละคร ห้องแสดงดนตรี ฯลฯ เพื่อส่งเสริมกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น การใช้แหล่งเรียนรู้เป็นแหล่งรวบรวมข้อมูลและหาข้อสังเกตในอัตลักษณ์ของท้องถิ่น

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ ประกอบด้วยกระทรวงศึกษาธิการฯ คณะกรรมการการศึกษาประจำจังหวัด คณะกรรมการการศึกษาเทศบาล สถานศึกษา และสถาบัน NIER โดยกระทรวงศึกษาธิการฯ มีบทบาทหน้าที่กำหนดมาตรฐานสำหรับการจัดการในชั้นเรียน และออกเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ คณะกรรมการการศึกษาประจำจังหวัดมีบทบาทหน้าที่กำกับการนำหลักสูตรระดับชาติไปสู่การปฏิบัติอย่างมีประสิทธิภาพในวงกว้าง และจัดการสิ่งอำนวยความสะดวกอื่น ๆ ที่สนับสนุนการใช้หลักสูตร คณะกรรมการการศึกษาเทศบาลมีบทบาทหน้าที่จัดตั้งและกำกับการดำเนินงานการใช้หลักสูตรของสถานศึกษา (Ministry of Education, 2018a) ส่วนสถานศึกษาในท้องถิ่นสามารถกำหนดหลักสูตรท้องถิ่นและวิธีการจัดการเรียนรู้ภายใต้กรอบหลักสูตรระดับชาติได้ หรือยื่นขออนุญาตจัดการศึกษา

โดยไม่อิงหลักสูตรรายวิชาระดับชาติได้ (Creese et al. 2016; Nakayasu, 2016) และสถาบัน NIER เป็นหน่วยงานที่สำคัญในกระบวนการวิจัยที่กำกับและติดตามการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ (Mills, 2021b)

การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปใช้

ไม่ปรากฏรายละเอียดชัดเจนเกี่ยวกับการบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ แต่มีข้อมูลปรากฏโดยสังเขปเกี่ยวกับงบประมาณการสร้างระบบการจัดการเรียนรู้และการจัดการเพื่อการนำหลักสูตรรายวิชาฉบับใหม่ไปสู่การปฏิบัติอย่างราบรื่นและส่งเสริมความก้าวหน้าในการปฏิรูประบบงานในสถานศึกษา โดยเป็นงบประมาณประจำ 1.5 ล้านล้านบาท (ประมาณ 4.4 แสนล้านบาท) และงบประมาณในการเพิ่มบุคลากรผู้เชี่ยวชาญและทรัพยากรบุคคลภายนอก 1.46 หมื่นล้านบาท (ประมาณ 4.3 พันล้านบาท) ในปี ค.ศ. 2020 (Ministry of Education, 2021)

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

หลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

ประเทศญี่ปุ่นมีหลักการและแนวคิดในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสถานศึกษา โดยความโดดเด่นอยู่ที่การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของครูในสถานศึกษา ด้วยการศึกษาค้นคว้า (Lesson study) รวมถึงการบริหารจัดการสถานศึกษาและภาคีเครือข่ายระหว่างสถานศึกษากับชุมชน และการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ กลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา มีดังต่อไปนี้

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของครูในสถานศึกษาด้วยการศึกษาค้นคว้า (Lesson study)

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาที่สำคัญและมุ่งเน้นของประเทศญี่ปุ่นดำเนินการผ่านกระบวนการวิจัยที่เรียกว่า “Lesson study” หรือการศึกษาค้นคว้า ซึ่งเป็นกระบวนการทำงานร่วมกันของครูในการสังเกต วิเคราะห์ และประเมินการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียน โดยมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนของครู (Fujie, 2019) แนวทางในการศึกษาค้นคว้ามีด้วยกันสองรูปแบบ รูปแบบแรกคือวิธีการจากบนลงล่างซึ่งส่วนกลางเผยแพร่และให้ความรู้ในเรื่องของการจัดการเรียนรู้รูปแบบใหม่ ๆ และรูปแบบที่สองคือวิธีการจากระดับรากหญ้า ซึ่งพัฒนาแนวทางการจัดการเรียนรู้โดยทบทวนวิธีการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้ของผู้เรียนผ่านการสังเกตและการอภิปรายของครู (Saito, 2012)

กระบวนการในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของครูผ่านการศึกษาค้นคว้าใช้เวลาเฉลี่ย 10-15 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ทั้งสิ้น 3 สัปดาห์ โดยดำเนินการผ่านขั้นตอน 4 ขั้นตอนใหญ่ ดังนี้ (Fujie 2019; Zhang and Liu, 2018)

ขั้นตอนที่ 1 การวิจัยและการเตรียมการ โดยสถานศึกษาเตรียมความพร้อมของโครงการโดยนำเสนอโครงการการศึกษาชั้นเรียนในสถานศึกษา วางแผนกำหนดการในการศึกษาชั้นเรียนรายปีอย่างเป็นระบบ และคัดเลือกครูผู้สังเกตการณ์ชั้นเรียนและประชุมเพื่อทำความเข้าใจร่วมกัน

ขั้นตอนที่ 2 การดำเนินการศึกษาชั้นเรียน โดยดำเนินการสังเกตการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนโดยครูคนอื่น หรือผู้เชี่ยวชาญ

ขั้นตอนที่ 3 การสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน โดยดำเนินการประชุมที่ผู้สังเกตการณ์ นำเสนอการวิเคราะห์และการตีความองค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน เช่น พฤติกรรมที่แสดงออก เฉพาะของครูและผู้เรียนในระหว่างชั้นเรียน ลำดับการจัดการเรียนรู้ เนื้อหาและสื่อการจัดการเรียนรู้ รูปแบบการเรียนรู้ และเป้าหมายทางการศึกษาที่ปรากฏ และครูผู้จัดการชั้นเรียนสะท้อนบทเรียน ความสามารถทางวิชาชีพของตน และเรื่องอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนที่ 4 การปรับปรุงพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนโดยอาศัยผลจากการสะท้อนคิด โดยครูที่สังเกตและครูผู้รับผิดชอบการจัดการเรียนรู้นำสิ่งที่ค้นพบจากการประชุมมาปรับใช้กับการออกแบบการจัดการเรียนรู้ในอนาคตตามลำดับ และอาจเริ่มกระบวนการของการศึกษาชั้นเรียนใหม่อีกครั้ง

กลไกที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ผ่านการศึกษาชั้นเรียนให้ประสบความสำเร็จ มีดังนี้ (1) การจัดตั้งโครงสร้างพื้นฐานเพื่อสนับสนุนการศึกษาชั้นเรียนทั่วทั้งสถานศึกษา (2) การกำหนดหัวข้อการวิจัย รายบุคคลโดยครู (3) การทบทวนและการรวบรวมผลการวิจัยประจำปี (4) การนำผลการวิจัยของปีก่อนหน้ามาใช้ (5) การนำเสนอผลการวิจัยแก่ผู้ที่เกี่ยวข้องในระหว่างการประชุมของศึกษานิเทศ และ (6) การสนับสนุนทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษาและศึกษานิเทศเกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้ (Fujie, 2019)

การบริหารจัดการสถานศึกษาและภาคีเครือข่ายระหว่างสถานศึกษากับชุมชน

กลไกสำคัญประการหนึ่งเพื่อพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาคือการปรับปรุงคุณภาพการบริหารจัดการสถานศึกษา และสร้างความร่วมมือระหว่างสถานศึกษาและชุมชนให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น กลไกดังกล่าวเป็นแนวทางเพื่อมุ่งพัฒนาการศึกษาอย่างเป็นองค์รวม เพื่อตอบสนองต่อความยั่งยืนและความท้าทายด้านภาระงานของครู บ่มเพาะสมรรถนะและส่งเสริมความเป็นอยู่ที่ดีของผู้เรียน โดยภาครัฐริเริ่มโครงการต่าง ๆ เพื่อเสริมสร้างความร่วมมือที่มีอยู่และตอบสนองต่อความท้าทายต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในระบบการศึกษา รวมถึงความจำเป็นในการพัฒนาทักษะใหม่ของครูและลดภาระงานของครูที่หนักหน่วง รวมทั้งส่งเสริมให้ผู้คนในชุมชนแบ่งปันทรัพยากรต่าง ๆ แก่สถานศึกษา สนับสนุนช่วยเหลือบุคลากรของสถานศึกษา เพิ่มการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง และเชื่อมโยงกับการจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรสถานศึกษาผ่านการให้คำปรึกษาหรือการเชื่อมโยงไปยังชุมชนท้องถิ่น รวมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแก้ไขปัญหาสังคมและสิ่งแวดล้อมหรือความต้องการของชุมชน

ทั้งนี้กลไกหลักในการเปลี่ยนแปลงสถานศึกษาเพื่อมุ่งสู่การสร้างภาคีเครือข่ายระหว่างสถานศึกษากับชุมชนที่มีประสิทธิภาพมีอยู่ 3 รูปแบบหลัก (OECD, 2018b) ได้แก่

1. Team Gakkou หรือ สถานศึกษาเป็นทีม เป็นการปฏิรูปสถานศึกษาเพื่อเปลี่ยนโครงสร้างการบริหารจัดการและการดำเนินงานของสถานศึกษา โดยมีการดำเนินการ ดังต่อไปนี้

- การปรับโครงสร้างสถานศึกษาให้เป็นองค์กรที่มีลำดับชั้นมากขึ้น
- การส่งเสริมขนาดชั้นเรียนที่เล็กลงและการจัดบุคลากรสำหรับวิชาเฉพาะทาง การศึกษาพิเศษ และการแก้ไขปัญหาการกลั่นแกล้งในสถานศึกษา
- การจ้างบุคลากรจากภายนอก 300,000 คนสำหรับวิชาเฉพาะทาง การศึกษาด้านจริยธรรม กิจกรรมชมรม และการจัดการเรียนรู้ในช่วงสุดสัปดาห์
- การเสริมสร้างความร่วมมือระหว่างสถานศึกษาและชุมชน
- การกำหนดและทบทวนความรับผิดชอบของครูและเจ้าหน้าที่ธุรการ
- การสนับสนุนการกระจายความเป็นผู้นำภายในสถานศึกษา

2. การสร้างสถานศึกษาชุมชนที่มีสภาการบริหารจัดการสถานศึกษา (School Management Council) อันประกอบด้วยครู ผู้ปกครอง สมาชิกในชุมชนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ ที่ทำงานร่วมกันเป็นองค์คณะในการบริหารสถานศึกษาในภารกิจต่อไปนี้

- การอนุมัตินโยบายพื้นฐานเกี่ยวกับการจัดการสถานศึกษาที่รวบรวมจัดทำโดยผู้บริหารสถานศึกษา และสภาการบริหารจัดการสถานศึกษามีบทบาทร่วมกับผู้บริหารสถานศึกษา ครูและบุคลากรอื่น ๆ ในการกำหนดนโยบายเพื่อปรับปรุงสถานศึกษา
- การแสดงความคิดเห็นต่อคณะกรรมการการศึกษา/สถานศึกษาในเรื่องที่เกี่ยวกับการบริหารจัดการในฐานะที่สภาการบริหารจัดการสถานศึกษาได้รับการจัดตั้งขึ้นให้เป็นองค์กรที่ปรึกษาในการบริหารจัดการสถานศึกษา
- การแสดงความเห็นโดยตรงต่อคณะกรรมการการศึกษา/สถานศึกษาเกี่ยวกับการแต่งตั้งครูและบุคลากรอื่น ๆ

3. Chiiki Gakkou Kyoudou Honbu หรือเครือข่ายความร่วมมือชุมชนเพื่อการเรียนรู้และการศึกษา (Community Co-operation Network for Learning and Education) เป็นเครือข่ายความร่วมมือเพื่อส่งเสริมการทำงานร่วมกันระหว่างสถานศึกษาและชุมชนท้องถิ่น

การประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้

กลไกการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ด้านหนึ่งพิจารณาจากการประเมินความสามารถทางวิชาการแห่งชาติ (National Assessment of Academic Ability) ซึ่งเป็นชุดข้อสอบภาษาญี่ปุ่น วิทยาศาสตร์ และคณิตศาสตร์จัดสอบสำหรับผู้เรียนชั้นปีที่ 6 และ 9 ทุกคน ภาครัฐใช้สารสนเทศจากการทดสอบดังกล่าวเพื่อติดตาม

ความก้าวหน้าของสถานศึกษา ผลจากการทดสอบจะคำนวณเป็นคะแนนเฉลี่ยและรายงานต่อสถานศึกษาและเขตพื้นที่การศึกษาเพื่อระบุสถานศึกษาที่ต้องการความช่วยเหลือหรือเพื่อสะท้อนนโยบายที่เป็นปัญหา

นอกจากนี้กลไกการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษายังดำเนินการด้วยการตรวจสอบโดยคณะกรรมการการศึกษาของเทศบาลและจังหวัด ซึ่งประเมินสถานศึกษาตามกรอบการประเมินระดับประเทศ และให้คำแนะนำเกี่ยวกับการจัดการสถานศึกษา หลักสูตร และการจัดการศึกษา นอกจากนี้สถานศึกษายังต้องดำเนินการประเมินตนเองในแต่ละปีอีกด้วย (National Center on Education and the Economy, 2021c)

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศญี่ปุ่น

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศญี่ปุ่น พบข้อมูล ดังต่อไปนี้

ปัจจัยความสำเร็จของการดำเนินงานการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ คือ ความเข้มแข็งของส่วนกลางและการพัฒนาและกำกับติดตามการใช้หลักสูตรบนฐานการวิจัยโดยสถาบัน NIER ดังที่ได้กล่าวมาในข้างต้น ส่วนปัจจัยความสำเร็จของการดำเนินงานนำหลักสูตรไปใช้ คือ ความเข้าใจของครูในการจัดการศึกษาแบบองค์รวมอย่างมีประสิทธิภาพสำหรับผู้เรียน นั่นคือครูมีทักษะและดูแลผู้เรียนเป็นอย่างดี และจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและทำงานร่วมกัน และการสนับสนุนจากผู้ปกครองและชุมชนท้องถิ่น โดยผู้ปกครองให้ความสำคัญกับการเรียนรู้และสนับสนุนการเรียนรู้เพิ่มเติมนอกสถานศึกษา และชุมชนมีกลไกในการสนับสนุนการเรียนรู้ ความสำเร็จเกิดขึ้นจากทุกส่วนของระบบที่ทำงานร่วมกันอย่างแนบแน่น อย่างไรก็ตามอุปสรรคประการหนึ่งที่เกิดขึ้นคือชั่วโมงการทำงานของครูที่ยาวนานเป็นพิเศษและครูมีความรับผิดชอบในระดับสูง ทำให้จำกัดความสามารถและโอกาสของครูในการฝึกอบรมและพัฒนาตนเองให้เข้ากับหลักสูตรใหม่ (Law 2018; OECD, 2018b)

อุปสรรคอีกประการในการดำเนินงานนำหลักสูตรไปใช้ ได้แก่ ความไม่เต็มใจที่จะให้ความร่วมมือของครู โดย Abiko (2014) ได้วิเคราะห์นโยบาย “ระยะเวลาสำหรับการศึกษาแบบบูรณาการ” ที่ปรากฏในหลักสูตรระดับชาติไปปฏิบัติว่า ถึงแม้จะมีความตั้งใจที่ดีในการสนับสนุนให้สถานศึกษาทุกแห่งออกแบบหลักสูตรตามความสนใจและความท้าทายของผู้เรียนเอง แต่ครูระดับมัธยมศึกษาต้นแสดงท่าทีอย่างชัดเจนว่าไม่เต็มใจที่จะให้ความร่วมมือ ครูมากกว่าครึ่งร้องเรียนและให้เหตุผลในการปฏิเสธหลักสูตรบูรณาการ ข้อกังวลแรกที่ครูหลายคนกล่าวถึงก็คือ การบูรณาการเป็นเรื่องยากมากสำหรับครูระดับมัธยมศึกษาต้นเพราะเป็นครูประจำรายวิชา ซึ่งแตกต่างจากครูประจำชั้นที่สอนได้หลายวิชาอย่างในระดับประถมศึกษา ข้อกังวลประการที่สองคือเป็นการยากที่จะทำให้ช่วงระยะเวลาในการบูรณาการนั้นแตกต่างจากวิชาเลือกที่อยู่ในหลักสูตรระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอยู่แล้ว ข้อกังวลประการที่สามคือหลักสูตรแบบบูรณาการนี้จะไม่ทางได้ผลและ

ไม่เกิดผลหากรายวิชาอื่น ๆ ไม่มีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับหลักสูตรแบบบูรณาการเหล่านี้ จากข้อกังวลดังกล่าวของครูทำให้ในปี ค.ศ. 2003 หลักสูตรรายวิชาระดับชาติได้รับการแก้ไขบางส่วนอีกครั้งเพื่อเชื่อมโยงหลักสูตรแบบบูรณาการเข้ากับการเรียนรู้เนื้อหาตามรายวิชามากขึ้น และในปี ค.ศ. 2008 การแก้ไขหลักสูตรรายวิชาระดับชาติทั้งหมดโดยกระทรวงศึกษาธิการฯ ได้ลดจำนวนชั่วโมงของ “ระยะเวลาสำหรับการศึกษาแบบบูรณาการ” จากสามชั่วโมงเป็นสองชั่วโมงต่อสัปดาห์ และมุ่งเป้าไปที่การเชื่อมโยงการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นในรายวิชาของหลักสูตรระดับมัธยมศึกษาตอนต้น อย่างไรก็ตามยังไม่ปรากฏรายละเอียดชัดเจนเกี่ยวกับอุปสรรคในการดำเนินงานการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

สำหรับกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา การพัฒนาการจัดการเรียนรู้ผ่านการศึกษาชั้นเรียนในสถานศึกษามีปัจจัยความสำเร็จ คือ การสนับสนุนของภาครัฐ องค์กรวิชาการและมหาวิทยาลัย และการให้ความร่วมมือของครูและบุคลากรทั้งสถานศึกษา โดย Fujie (2019) วิเคราะห์ว่าความร่วมมือที่เกิดจากความตระหนักว่าการศึกษาชั้นเรียนเป็นหัวใจของการบริหารสถานศึกษา เนื่องจากการกระตุ้นให้ครูผู้ออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้พยายามพัฒนาตนเองในฐานะผู้เชี่ยวชาญ นอกจากนี้การศึกษาชั้นเรียนไม่ได้ทำหน้าที่เป็นเพียงกระบวนการสำหรับครูในการเรียนรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เท่านั้น แต่เป็นกระบวนการในการออกแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนและสะท้อนถึงแนวคิดในการออกแบบของผู้เรียนและการศึกษาชั้นเรียนถือเป็นเวทีสำหรับการเรียนรู้ร่วมกันของครูในฐานะผู้เชี่ยวชาญ

อย่างไรก็ตาม อุปสรรคในการดำเนินงานของการศึกษาชั้นเรียนในสถานศึกษา คือ ความลังเลและไม่ยินยอมในการร่วมมือในการศึกษาชั้นเรียนในสถานศึกษาของครูระดับมัธยมศึกษา เนื่องจากครูระดับมัธยมศึกษาเป็นครูประจำรายวิชาเฉพาะ จึงมีความลังเลในการสังเกตการจัดการเรียนรู้ของครูในวิชาอื่นที่ตนเองไม่ได้สอน และรู้สึกว่าคุณเองไม่มีความรู้ในวิชานั้นมากพอที่จะให้คำแนะนำแก่ครูท่านอื่นได้ นอกจากนี้ครูยังมองว่าการเข้าสังเกตชั้นเรียนของครูท่านอื่นเป็นการรบกวนอาณาเขตและรบกวนการจัดการเรียนรู้ของครูท่านนั้น (Kitada, 2018)

ในขณะที่ปัจจัยความสำเร็จของการบริหารจัดการสถานศึกษาและภาคีเครือข่ายระหว่างสถานศึกษากับชุมชน คือ การสนับสนุนของภาครัฐและการให้ความร่วมมือของผู้ปกครองและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ ในชุมชน ส่วนปัจจัยความสำเร็จในการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ คือ ความเข้มงวดและจริงจังของภาครัฐ และการใช้สารสนเทศจากการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา ทั้งนี้ไม่ปรากฏอุปสรรคในการดำเนินงานของการบริหารจัดการสถานศึกษาและภาคีเครือข่ายระหว่างสถานศึกษากับชุมชน และการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้

สาธารณรัฐฟินแลนด์

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของสาธารณรัฐฟินแลนด์ คือ การจัดการศึกษาให้แก่เด็กทุกคนที่อยู่ในประเทศ (ไม่ใช่เฉพาะชาวฟินแลนด์) มีระยะเวลา 9 ปี จัดการศึกษาตั้งแต่ชั้นปี 1-9 ให้แก่ผู้เรียนที่มีอายุระหว่าง 7-17 ปี ในสถาบันการศึกษารูปแบบที่เรียกว่า “Comprehensive school” หมายถึงสถาบันการศึกษาที่จัดการศึกษาแก่เด็กที่มีความสามารถทุกระดับ แม้ว่ารัฐบาลกลางฟินแลนด์จะสนับสนุนให้สมาคม มูลนิธิที่มีการจดทะเบียนมีสิทธิ์จัดการศึกษาสำหรับสถาบันการศึกษาแบบ Comprehensive school ได้ แต่การจัดการศึกษาส่วนใหญ่เป็นหน้าที่ของ หน่วยงานรับผิดชอบระดับท้องถิ่นในเขตพื้นที่ ที่จะดำเนินการให้สอดคล้องตามความต้องการของท้องถิ่น (Eurydice, 2020b)

ในส่วนของการศึกษาภาคบังคับ Finnish Compulsory Education Reform 2021 เริ่มมีผลบังคับใช้เมื่อวันที่ 1 สิงหาคม พ.ศ. 2564 คือ ขยายอายุผู้เรียนการศึกษาภาคบังคับจนถึง 18 ปี กล่าวได้ว่า การศึกษาภาคบังคับของฟินแลนด์ เริ่มเมื่อผู้เรียนอายุ 7-18 ปี จนเมื่อผู้เรียนสำเร็จการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย หรืออาชีวศึกษาและได้เพิ่มเติมในส่วนของการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ให้เป็นการเรียนการสอนที่ไม่มีค่าใช้จ่ายใด ๆ ทั้งสิ้น (จากแต่ก่อนคือระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ไม่มีการเก็บค่าเล่าเรียน แต่ผู้เรียนยังคงต้องรับผิดชอบค่าหนังสือเรียนเอง) ทั้งนี้ผู้ปกครองต้องให้ผู้เรียนเข้าสู่การศึกษาภาคบังคับ เมื่อมีอายุครบ 7 ปี การศึกษาภาคบังคับจะสิ้นสุด เมื่อผู้เรียนมีอายุครบ 18 ปีบริบูรณ์ (Ministry of Education and Culture, 2020) ทั้งนี้ ในปี ค.ศ. 2020 รัฐบาลฟินแลนด์มีเป้าหมายที่จะรักษาจำนวนผู้เรียนอย่างน้อย 10-15% จากทั้งหมดให้อยู่ในระบบการศึกษาต่อ จึงสนับสนุนให้ผู้เรียนศึกษาต่อระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (Upper secondary education) ได้โดยไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายใด ๆ (NCEE, 2021d)

ภาพที่ 4.8

รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐฟินแลนด์



รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา

สาธารณรัฐฟินแลนด์บริหารระบบการศึกษาในรูปแบบการกระจายอำนาจ 3 ระดับ ดังภาพที่ 4.8 ได้แก่

1. ระดับประเทศ ได้แก่ กระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรม (Ministry of Education and Culture) มีหน้าที่ดูแลและตรวจสอบเกี่ยวกับเรื่องงบประมาณที่สนับสนุนทางการศึกษา การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ และให้การรับรองโปรแกรมการฝึกหัดครู (NCEE, 2021d) ตลอดจนรับผิดชอบในหลายเรื่องทางการศึกษา และที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ 1.1) การจัดการศึกษาปฐมวัยและการดูแลเด็กเล็ก การศึกษา การฝึกอบรม และงานวิจัย 1.2) ศิลปะ วัฒนธรรม กีฬาและงานเยาวชน 1.3) แหล่งเก็บเอกสารสำคัญ พิพิธภัณฑน์ และระบบห้องสมุดสาธารณะ 1.4) ศาสนสถาน โบสถ์ของแต่ละนิกาย และชุมชนทางศาสนา 1.5) การให้ความช่วยเหลือทางการเงินแก่ผู้เรียน และ 1.6) เรื่องที่เกี่ยวข้องกับลิขสิทธิ์ต่าง ๆ (Eurydice, 2021c) ในฟินแลนด์ รัฐสภาและรัฐบาล

เป็นผู้ออกนโยบายทางการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรมมีอำนาจสูงสุดและความรับผิดชอบ การศึกษาสาธารณะ ตลอดจนการจัดเตรียมและออกกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา และนำเสนองบประมาณ ในเรื่องนี้แก่รัฐบาล เนื่องจากการบริหารราชการของสาธารณรัฐฟินแลนด์อยู่บนพื้นฐานของการกระจายอำนาจ กระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรมจะระบุนโยบายทางการศึกษา และกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับเรื่องหลักสูตร (Eurydice, 2021e) และ สถาบันเพื่อการศึกษาระดับชาติของฟินแลนด์ (The Finnish National Agency for Education, EDUFI) เป็นหน่วยปฏิบัติการของกระทรวงฯ มีความรับผิดชอบในเรื่องการจัดการเกี่ยวกับการศึกษาต่าง ๆ การนำนโยบายไปใช้ (NCEE, 2021d) มีความอิสระในขอบเขตงานที่ตนรับผิดชอบตามที่ กฎหมายระบุ โดยมีหน้าที่ที่หลากหลายตั้งแต่การเตรียมข้อมูลสนับสนุนเพื่อการตัดสินใจในเรื่อง นโยบายทางการศึกษาแก่กระทรวงฯ การบริหารจัดการงานเกี่ยวกับสถิติ ข้อมูล การลงทะเบียน และเผยแพร่ ข้อมูลสู่สาธารณชน และงานธุรการต่าง ๆ ทั้งนี้ EDUFI รับผิดชอบในการพัฒนา การจัดการศึกษาและ ดูแลเด็กปฐมวัย การจัดการศึกษาก่อนประถมศึกษา การศึกษาขั้นพื้นฐาน การศึกษาในระดับมัธยมศึกษา ตอนปลาย และอาชีวศึกษา ตลอดจนการศึกษาสำหรับผู้ใหญ่ (Eurydice, 2021e)

2. ระดับรัฐ (ภูมิภาค) ประกอบด้วย 6 รัฐ ซึ่งมีหน่วยงานดำเนินการระดับรัฐ มีหน้าที่บริหารจัดการงบประมาณสำหรับการศึกษาอย่างรอบคอบในเรื่องต่าง เช่น การก่อสร้างสถาบันการศึกษา และ ทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิดกับระดับท้องถิ่น หรือสถานศึกษา (Eurydice, 2021e)

3. ระดับท้องถิ่น (เทศบาลและสถาบันการศึกษา) สาธารณรัฐฟินแลนด์มี 311 เขตเทศบาล เป็นระดับ ที่มีบทบาทมากในการดูแลทุกอย่างเกี่ยวกับเรื่องการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นหลักสูตรสถานศึกษา การจัดสรรงบประมาณ การบรรจุบุคลากร การประกันคุณภาพ หรือ โครงสร้างของสถานศึกษา อย่างไรก็ตาม เขตเทศบาลสามารถสนับสนุนอิสระให้แก่สถานศึกษาในการดำเนินงานต่าง ๆ ที่กล่าวมาข้างต้นได้เองด้วย (EDUFI, 2021; Eurydice, 2021e; NCEE, 2021d) สาธารณรัฐฟินแลนด์มีสถาบันการศึกษาแบบ Comprehensive school มากกว่า 2,000 แห่ง อย่างไรก็ตาม หนึ่งในสามของสถาบันการศึกษาทั้งหมดเป็นสถาบันการศึกษา ขนาดเล็ก (มีผู้เรียนน้อยกว่า 100 คน) (NCEE, 2021d)

พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ

สาธารณรัฐฟินแลนด์มีหลักสูตรระดับชาติมาแล้วทั้งหมด 4 ฉบับ (จนถึงปัจจุบัน) คือในปี ค.ศ. 1985, ค.ศ. 1994, ค.ศ. 2004 และ ค.ศ. 2014 (พัฒนาอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ปี ค.ศ. 2012-2017) โดยมีวงรอบในการพัฒนา หลักสูตรใหม่ทุก 10 ปี โดยหลักสูตรแต่ละฉบับมีรายละเอียดดังนี้ 1) หลักสูตรระดับชาติฉบับที่ 1 ได้รับการพัฒนาขึ้นในปี ค.ศ. 1985 โดยในหลักสูตรดังกล่าวระบุถึงวิธีการสอนและวิธีการนำไปใช้อย่างชัดเจน โดยไม่เหลือช่องทางให้สถานศึกษานำไปตัดสินใจด้วยตนเอง ต่อมาจึงได้มีการปรับปรุงพัฒนาใหม่ 2) หลักสูตร ระดับชาติฉบับที่ 2 ในปี ค.ศ. 1994 หลักสูตรระดับชาติฉบับนี้เปิดช่องทางให้สถานศึกษาได้ตัดสินใจ ตามความต้องการของสถานศึกษา และได้รับขนานนามว่าเป็นหลักสูตรที่กระจายอำนาจมากที่สุดในโลกอีกด้วย

3) หลักสูตรระดับชาติฉบับที่ 3 ได้รับการพัฒนาขึ้นในปี ค.ศ. 2004 จากความต้องการให้มีโครงสร้างที่ชัดเจน และสร้างให้หลักสูตรสถานศึกษามีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันมากขึ้น ดังนั้นจึงมีการให้รายละเอียดชัดเจนมากขึ้น เช่น จุดประสงค์ของรายวิชา เนื้อหาที่รายวิชาควรสอนในแต่ละช่วงชั้นปี และเกณฑ์การประเมินในชั้นปีสุดท้ายของการศึกษาขั้นพื้นฐาน 4) หลักสูตรระดับชาติฉบับที่ 4 (ปี ค.ศ.2014 หรือ ฉบับปัจจุบัน) ได้เริ่มพัฒนาขึ้นเมื่อปี ค.ศ. 2012 และพัฒนาเสร็จในปี ค.ศ. 2017 โดยในการปฏิรูปหลักสูตรระดับชาติในครั้งนี้มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาการศึกษาของสาธารณรัฐฟินแลนด์ให้พร้อมกับการศึกษาในอนาคต ไม่ว่าจะเป็นสมรรถนะที่ต้องการในสังคมและในชีวิตประจำวัน ทักษะที่ผู้เรียนสามารถนำไปใช้เพื่อดำรงชีวิตในอนาคต และวิธีการจัดการเรียนการสอนที่จะทำให้ดำเนินการตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ และมีการเพิ่มจำนวนบทเรียน หรือ ชั่วโมงเรียนสำหรับวิชา ศิลปะและหัตถกรรม วิชาพลเมือง และวิชาประวัติศาสตร์ ในขณะเดียวกัน ได้ลดชั่วโมงเรียนวิชา ศาสนาและศีลธรรมลง (Van den Akker, 2006)

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

ประเภท

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันของสาธารณรัฐฟินแลนด์เป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-based curriculum)

เป้าหมาย

สาธารณรัฐฟินแลนด์ มีจุดมุ่งหมายของการศึกษา คือ ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต และกว้างขวาง (Life-long and life-wide learning) การพัฒนาองค์รวม (Holistic development) และ สุขภาวะที่ดีแก่ผู้เรียนทุกคน (Well-being) สร้างทักษะเพื่อความเป็นอยู่ที่ดีและยั่งยืน (Halinen, 2018) สนับสนุนให้ผู้เรียนเติบโตเป็นมนุษยชาติที่สมบูรณ์ เป็นสมาชิกที่รับผิดชอบอย่างมีจริยธรรม และสนับสนุนให้ผู้เรียนมีความรู้ และทักษะที่จำเป็น ในการศึกษาและพัฒนาตนเองต่อไปในชีวิต (Ministry of Education and Culture, 2020)

หลักสูตรระดับชาติของฟินแลนด์จึงมีวิสัยทัศน์ และเป้าหมายเพื่อสร้างความเท่าเทียมทางการศึกษาให้แก่ผู้เรียน รวมไปถึงสร้างการศึกษาที่มีคุณภาพที่ดีเพื่อส่งเสริมการพัฒนาของผู้เรียนในทุกด้าน และยังต้องการเตรียมความพร้อมในการเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ให้แก่ผู้เรียน (ACARA, 2019)

หลักการและแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันของสาธารณรัฐฟินแลนด์เป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-based curriculum) มีหลักการสำคัญ ได้แก่

1. เป็นหลักสูตรแกนกลาง ที่มีพื้นที่ให้เกิดการตีความในระดับท้องถิ่น และสามารถกำหนดการประเมินบนฐานของสถานศึกษาได้อย่างเป็นอิสระ

2. มีความยืดหยุ่นในการกำหนดเวลาที่ใช้ในการเรียนรู้แต่ละชั้นปีจัดสรรเวลาได้ตามความเหมาะสมของผู้เรียนในช่วงวัยที่กำหนด และให้อิสระแก่สถานศึกษาในการกำหนด และจัดสรรเวลาในการจัดการศึกษา และการเรียนรู้

3. มุ่งเน้นการเป็นหลักสูตรบูรณาการวิทยาศาสตร์ ตัวอย่างเช่น วิทยาศาสตร์สิ่งแวดล้อมและธรรมชาติ เป็นการบูรณาการของชีววิทยา ภูมิศาสตร์ ฟิสิกส์ เคมี และสุขศึกษา เป็นต้น

4. มีค่านิยมแกนกลางในเรื่องความหลากหลาย ที่จะให้ผู้เรียนทุกคนได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีคุณภาพเท่าเทียมกัน ผู้เรียนที่จำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนเพิ่มเติม ก็จะมีการจัดเตรียมการศึกษาพิเศษ กลุ่มเล็กโดยครูที่มีความเชี่ยวชาญในเรื่องนั้น ๆ

5. ให้ความสำคัญในเรื่องความสามารถในเชิงวิชาการ และสมรรถนะที่สำคัญ ที่เรียกว่า สมรรถนะข้ามศาสตร์ (Transversal competences) และยังมุ่งแนวคิดบูรณาการการเรียนรู้ (Integrative approach to learning) และส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาสมรรถนะและการเรียนรู้แบบพหุวิทยาการ (Multidisciplinary learning) ซึ่งหมายถึง การเรียนรู้โดยบูรณาการสาระความรู้จากศาสตร์หลายสาขาวิชา เข้าด้วยกัน เชื่อมโยงกัน ทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจ เห็นภาพรวม และเห็นความสัมพันธ์ ของเรื่องที่เรียนกับ ชีวิตจริง (Creese et al., 2016)

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

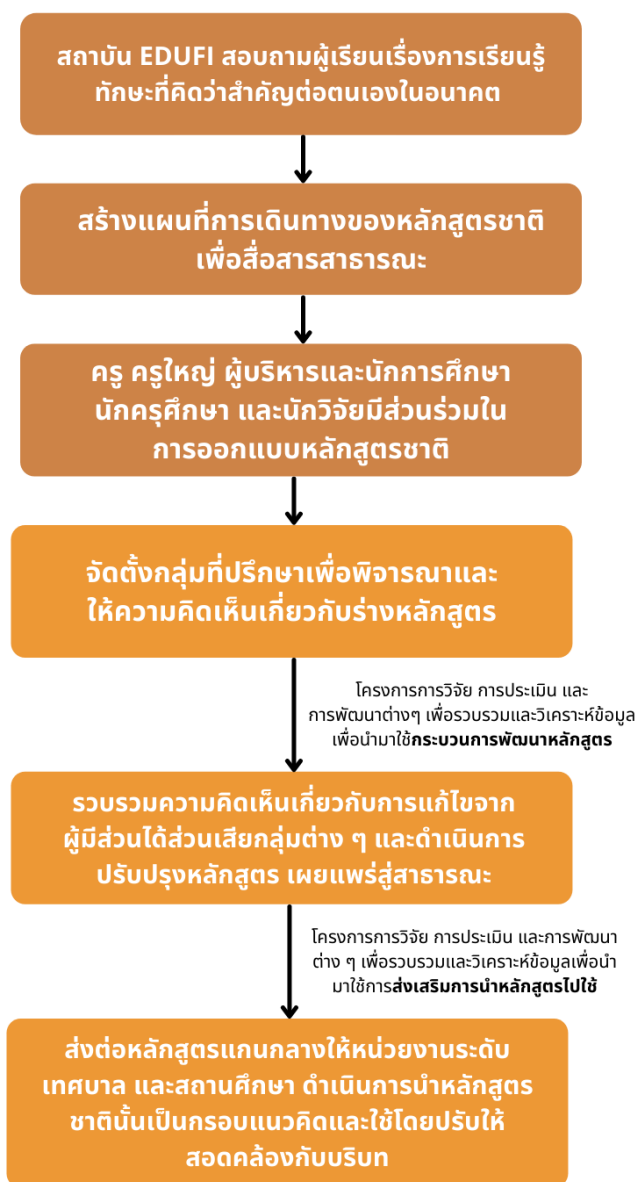
การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐฟินแลนด์ อิงแนวคิดที่มุ่งเน้นการบูรณาการและมีส่วนร่วม (Participatory / Integrated curriculum) และหลักสูตรที่เน้นการกระจายอำนาจ (Decentralized approach curriculum) มีรายละเอียดแบ่งเป็น ช่วงการร่างพัฒนาหลักสูตร และช่วงการทำประชาพิจารณ์ช่วงการร่างพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ มีการเชิญชวนผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholders) หรือผู้เชี่ยวชาญจากหลากหลายองค์กร ให้มีส่วนร่วมเพื่อพัฒนา ความเข้าใจเชิงลึกในเนื้อหาของหลักสูตรระดับชาติ เช่น ตัวแทนจากมหาวิทยาลัย และสถานศึกษาต่าง ๆ และตัวแทนจากสมาคมผู้ประกอบการ เป็นต้น โดยตัวแทนมีส่วนร่วมทุกขั้นตอน ในระยะเวลา 2 ปีครึ่งของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร สำหรับช่วงการทำประชาพิจารณ์ หลักสูตรระดับชาติ ฉบับร่างจะถูกเผยแพร่บนอินเทอร์เน็ต เพื่อให้ผู้ที่สนใจมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นเพื่อนำไปแก้ไขและปรับใช้ในหลักสูตรระดับชาติฉบับสำเร็จ จากนั้นหลักสูตรระดับชาติจะเป็นแนวทางสำหรับแต่ละสถานศึกษา ในการออกแบบหลักสูตรสถานศึกษาของตน (Vitikka et al., 2016; Halinen, 2018)

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

กระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐฟินแลนด์ เป็นกระบวนการที่ดำเนินการในรูปแบบ ทุก 10 ปี (Ten years cycle) การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน มีกระบวนการ ดังแสดงในภาพที่ 4.9

ภาพที่ 4.9

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรชาติ การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตรของ
สาธารณรัฐฟินแลนด์



1. สถาบันเพื่อการศึกษาระดับชาติของฟินแลนด์ (Finnish National Agency of Education, EDUFI) พัฒนาแบบสอบถามและส่งแก่ผู้เรียนในสถานศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนอธิบายว่ามีมุมมองต่อการเรียนรู้และวัฒนธรรมของสถานศึกษาของตนอย่างไร รวมทั้งให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับทักษะที่คิดว่าสำคัญต่อตนเองในอนาคต
2. จากนั้นจึงเริ่มกระบวนการปฏิรูปหลักสูตรระดับชาติในปี ค.ศ. 2012 ในระหว่างการดำเนินงาน EDUFI สร้างแผนที่การเดินทางของหลักสูตรระดับชาติ (Curriculum road map) ไว้บนเว็บไซต์ของหน่วยงาน

เพื่อให้ประชาชนทั่วไปสามารถติดตามได้ว่ากระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติดำเนินไปถึงขั้นตอนใดแล้ว เป็นการสื่อสารความก้าวหน้าของการพัฒนาหลักสูตรแก่สาธารณชน

3. ครู ครูใหญ่ ผู้บริหารและนักการศึกษาในระดับเขตเทศบาล (ท้องถิ่น) นักครูศึกษา และนักวิจัย จากทั่วประเทศได้รับเชิญมามีส่วนร่วมในกระบวนการออกแบบหลักสูตรแกนกลางนี้

4. มีการจัดตั้งกลุ่มที่ปรึกษา ซึ่งได้แก่ ตัวแทนจากกระทรวงต่าง ๆ ผู้ทำงานในระดับเทศบาล สหภาพครู สหภาพแรงงาน กลุ่มอุตสาหกรรม สมาคมผู้ประกอบการและสำนักพิมพ์หนังสือตำราเรียน กลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ เพื่อร่วมกันพิจารณาและให้ความเห็นเกี่ยวกับร่างหลักสูตรที่พัฒนา

5. มีโครงการการวิจัย การประเมิน และการพัฒนาต่าง ๆ เพื่อรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อนำมาใช้ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ในระหว่างขั้นตอนผู้มีส่วนเกี่ยวข้องจะร่วมมือกันโดยตลอด

6. หลักสูตรฉบับร่างถูกเผยแพร่ลงบนอินเทอร์เน็ตเพื่อให้สถานศึกษา เทศบาล ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง หรือประชาชนทั่วไปได้แสดงความคิดเห็นและให้ข้อเสนอแนะ

7. ความเห็นที่ได้รับถูกนำมาปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติ เมื่อปรับปรุงเสร็จแล้ว หลักสูตรระดับชาติ ฉบับสำเร็จจะถูกเผยแพร่

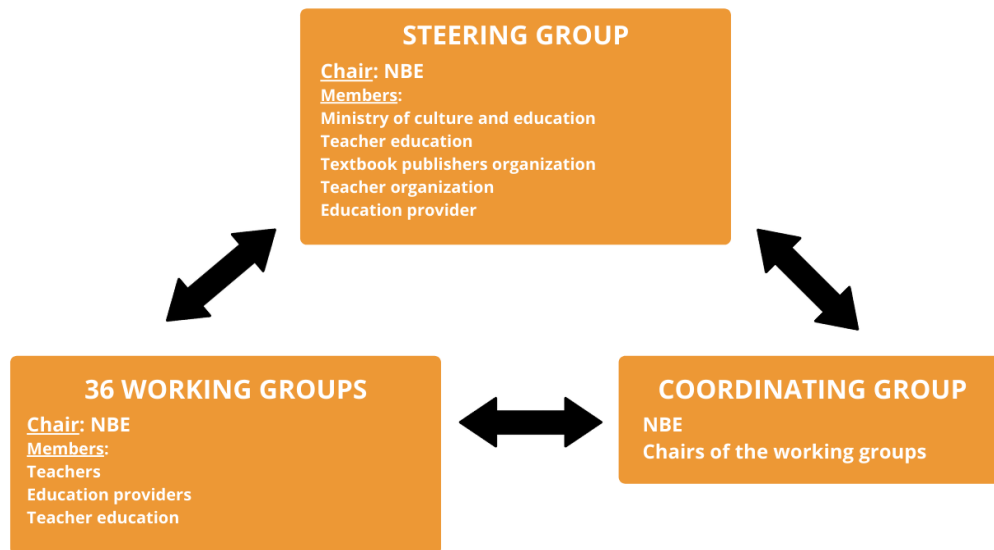
8. ในที่สุดหลักสูตรดังกล่าวจะเป็นหลักสูตรแกนกลางให้หน่วยงานระดับเทศบาล และสถานศึกษา แต่ละแห่ง ดำเนินการนำหลักสูตรระดับชาตินั้นเป็นกรอบแนวคิด (Framework) ในการพัฒนาหลักสูตร สถานศึกษาของตนเอง (Halinen, 2018)

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

จากการวิเคราะห์ของ Zwirn และคณะ (2018) พบว่า มีหน่วยงานที่เกี่ยวข้องและทำงานอย่างร่วมมือรวมพลังสื่อสารสองทาง เพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ โดยแบ่งเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ 1) กลุ่มคณะกรรมการขับเคลื่อน (Steering group) สมาชิกประกอบด้วย กระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรม ครูศึกษา หน่วยงานด้านหนังสือและตำรา หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับครู และ สถานศึกษา 2) กลุ่มทำงาน 36 กลุ่ม (Working group) สมาชิกประกอบด้วย ครู สถานศึกษา และครูศึกษา และ 3) กลุ่มประสานงาน (Coordinating group) ซึ่งประกอบด้วยประธานจากกลุ่มทำงานทั้ง 36 กลุ่ม ดังแสดงในภาพที่ 4.10

ภาพที่ 4.10

โครงสร้างการทำงานเพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของฟินแลนด์ (Zwirn et al., 2018)



หมายเหตุ. จาก 21st Century Curriculum International Review, โดย Zwirn, L, Hardar, L., Zwirn, S., & Mamlock, D., 2018 (<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/International%208.4.2018.pdf>)

หากแบ่งตามระดับของหน่วยงาน กล่าวได้ว่า มี 3 ระดับ คือ

1. หน่วยงานระดับประเทศ คือ EDUFI มีหน้าที่เริ่มกระบวนการปฏิรูปหลักสูตรระดับชาติ เชิญชวนผู้เชี่ยวชาญจากองค์กรทั่วประเทศเพื่อมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ร่างหลักสูตรระดับชาติ และเผยแพร่หลักสูตรระดับชาติแก่ผู้เกี่ยวข้องและสาธารณชน ทั้งนี้ในการทำงานของ EDUFI จะมีการจัดตั้งกลุ่มที่ปรึกษา (Advisory group) ที่ให้คำปรึกษาและความคิดเห็นเกี่ยวกับร่างหลักสูตร และกลุ่มทำงาน (Working group) ที่ประกอบไปด้วยครู ครูใหญ่ ผู้บริหารการศึกษาระดับท้องถิ่น นักการครุศึกษา และนักวิจัย ในกลุ่มทำงานนี้จะทำหน้าที่ปฏิบัติงานวิจัย ประเมินผล และพัฒนาโครงการต่าง ๆ เพื่อนำผลลัพธ์มาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ (Eurydice, 2021e; Eurydice, 2021c)

2. หน่วยงานในระดับภูมิภาค (Regional level) โดยในระดับภูมิภาคจะมีหน่วยงานสองถึงสามแห่งที่รับผิดชอบงานที่เกี่ยวข้องทางการศึกษา สาธารณรัฐฟินแลนด์มีหน่วยงานบริหารรัฐระดับภูมิภาค (Regional State Regional State Administrative Agencies; (AVIs) จำนวน 6 แห่ง รับผิดชอบงานของกระทรวงฯ ในระดับภูมิภาค ประเมินการเข้าถึงการบริการการศึกษาขั้นพื้นฐานในระดับภูมิภาค รวมทั้งการพัฒนาหลักสูตร โดยประสานงานกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งในระดับประเทศ และทำงานใกล้ชิดกับหน่วยงานในระดับท้องถิ่น (Eurydice, 2021e)

3. หน่วยงานระดับท้องถิ่น (Local level) มีหน้าที่บริหารจัดการในระดับท้องถิ่น หมายถึงเขตเทศบาล ที่มีการปกครองตนเอง และสถาบันการศึกษาสามารถร่างหลักสูตรท้องถิ่นที่อยู่ภายใต้กรอบหลักสูตรระดับชาติ มีความรับผิดชอบในการจัดการเรียนการสอน ประสิทธิภาพ และคุณภาพของการศึกษา ในส่วนการพัฒนา หลักสูตรระดับชาติ เทศบาลและสถานศึกษา มีหน้าที่ให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับหลักสูตรระดับชาติฉบับร่าง และนำหลักสูตรระดับชาติไปเป็นกรอบในการสร้างสรรค์หลักสูตรสถานศึกษาด้วยตนเอง (Eurydice, 2021e)

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักการและแนวคิด

ด้วยหลักสูตรระดับชาติของฟินแลนด์ให้ความสำคัญในเรื่องการกระจายอำนาจ ดังนั้น การนำหลักสูตรไปใช้จึงให้อิสระแก่หน่วยให้บริการการศึกษา (Education providers) ซึ่งโดยส่วนใหญ่หมายถึง หน่วยงานเทศบาลและสถาบันการศึกษา หน่วยงานเหล่านี้สามารถร่างหลักสูตรท้องถิ่นที่อยู่ภายใต้ กรอบหลักสูตรระดับชาติ มีความรับผิดชอบในการจัดการเรียนการสอน ประสิทธิภาพ และคุณภาพของการศึกษา กล่าวได้ว่า จากเจตนารมณ์ของกฎหมายในเรื่องการศึกษา สถาบันศึกษามีสิทธิในการจัดให้บริการ ทางการศึกษา ที่สอดคล้องกับวิสัยทัศน์และการบริหารจัดการในระดับสถาบันการศึกษาและท้องถิ่น (Eurydice, 2021e) หลักสูตรในระดับท้องถิ่น (Local curricula) และหลักสูตรสถานศึกษา

เนื่องจากหลักสูตรระดับชาติให้ความสำคัญเรื่องแนวคิดเชิงบูรณาการ โดยระบุวัตถุประสงค์ ในการเรียนรู้ เนื้อหาหลัก รวมทั้งจุดมุ่งหมายของการจัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ เพื่อสนับสนุนความแตกต่าง และการประเมินผลไว้เป็นกรอบเรียบร้อยแล้ว ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา สามารถร่างหลักสูตรและ แผนการดำเนินงานตามกรอบหลักสูตรระดับชาติ ระบุทิศทางเป้าหมายของการศึกษา วัตถุประสงค์และเนื้อหา ที่เฉพาะเจาะจงมากขึ้น เช่น ค่านิยม หลักการ วัตถุประสงค์การสอน ภาษาที่ใช้ ชั่วโมงเรียน ความร่วมมือ ระหว่างบ้านกับสถาบันการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เป็นต้น ในการนำหลักสูตรไปใช้ สถานศึกษาต้องคำนึงถึงสภาพแวดล้อม และใช้ความเป็นอิสระในการออกแบบหลักสูตรสถานศึกษาให้สามารถ นำไปใช้ได้อย่างยืดหยุ่น และให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด โดยพยายามตอบคำถามว่า จะส่งเสริมการเรียนรู้ให้ดีที่สุด ได้อย่างไร และสร้างวัฒนธรรมของการเรียนรู้ที่มุ่งปฏิสัมพันธ์ ระหว่างครูและผู้เรียนตามเจตนารมณ์ ของหลักสูตรใหม่ ในส่วนของครูต้องคำนึงถึงบริบทของท้องถิ่น ความต้องการของผู้เรียน ทั้งในเรื่องการจัดการเรียนการสอน การประเมินตนเอง (self-evaluation and assessment) อธิบายเพิ่มเติมได้ ว่าระบบการศึกษาของฟินแลนด์ ฝึกให้ผู้เรียนมีการประเมินตนเอง โดยทักษะนี้จะค่อย ๆ ถูกปลูกฝังมาตั้งแต่เริ่ม การเรียนรู้ก่อนปฐมวัยเลยทีเดียว และมีตัวอย่างที่เห็นได้ชัดเจนขึ้น เช่น เมื่อเข้าสู่การศึกษาระดับประถมศึกษา ในการทำการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน จะมีการทำการประเมินผลจากทั้งสามฝ่าย คือ ผู้เรียนเป็นผู้ประเมินตนเอง ครูเป็นผู้ประเมินผู้เรียน และผู้ปกครองเป็นผู้ประเมินผู้เรียน แล้วนำผลที่ได้จากการประเมินทั้ง สามฝ่ายมาสรุปรวมกัน โดยมีการรับฟังความคิดเห็น ข้อเสนอแนะ แนวทางและวิธีการส่งเสริม ปรับปรุง

และแก้ปัญหาจากทุกฝ่าย จึงทำให้เป็นการประเมินผลเชิงคุณภาพ เพื่อให้การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ได้รับการสนับสนุน เป็นไปอย่างต่อเนื่อง และมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น (Eurydice, 2020c)

กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

กระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ของสาธารณรัฐฟินแลนด์ ภายหลังจากที่มีการประกาศใช้หลักสูตรระดับชาติ หน่วยงานแต่ละแห่งจะดำเนินการดังนี้

หน่วยงานระดับประเทศ ได้แก่ EDUFI ที่ดูแลเรื่องหลักสูตรระดับชาติ สนับสนุนในการนำหลักสูตรไปใช้ อย่างมีประสิทธิภาพและชัดเจน สร้างสรรค์และเผยแพร่สื่อต่าง ๆ ที่ช่วยอธิบายแนวทางปฏิบัติ ในระบบออนไลน์ ตลอดจนสร้างกระบวนการติดตาม และส่งเสริมการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของครูในการนำหลักสูตรไปใช้ และยังมี ศูนย์การประเมินการศึกษาฟินแลนด์ ซึ่งเป็นหน่วยงานส่งเสริมในการนำหลักสูตรการศึกษาชาติไปใช้ และเตรียมความพร้อมสำหรับหลักสูตรท้องถิ่น โดยทำหน้าที่วิเคราะห์หลักสูตรท้องถิ่นจากเทศบาล และสถาบันการศึกษาทั้งหมด ตลอดจนประเมินความสำเร็จและความท้าทายในการนำหลักสูตรไปใช้ มีจุดมุ่งหมาย เพื่อสร้างระบบขับเคลื่อนช่วยสนับสนุนการนำหลักสูตรไปใช้ และส่งเสริมแนวทางการสอนสำหรับครู

หน่วยงานระดับภูมิภาคและหน่วยงานระดับท้องถิ่น ได้แก่ เทศบาลและสถานศึกษา สนับสนุนทรัพยากร และสร้างเป้าหมายที่เหมาะสมกับบริบทท้องถิ่นในการนำหลักสูตรไปใช้ ดังต่อไปนี้ 1) แจ้งความคาดหวังว่าต้องการให้ครูสามารถบูรณาการสร้างธีม (Theme) ข้ามหลักสูตร เช่น การเรียนรู้เชิงรุก เทคโนโลยี ความเป็นพลเมือง เชิงรุก ทักษะด้านสื่อ เข้ากับการจัดการเรียนการสอนได้ โดยให้อิสระแก่ครูในการออกแบบ การจัดการเรียนการสอน 2) ให้อิสระแก่ครู สามารถออกแบบหลักสูตรและแผนการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนอง ความก้าวหน้าและพัฒนาการของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ด้วยการวางลำดับของหลักสูตร การวางโปรแกรมและการถ่ายทอดเนื้อหา การให้คำแนะนำเกี่ยวกับหลักสูตรระดับท้องถิ่น 3) เตรียมแนวทาง และกลยุทธ์สำหรับการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา เตรียมสื่อ ภาพประกอบที่แสดงแนวทางปฏิบัติแบบออนไลน์เพื่อสื่อสาร และมีการกำกับติดตามและการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเพื่อส่งเสริมการนำหลักสูตรไปใช้ในสถานศึกษาหรือท้องถิ่น 4) แสดงให้เห็นความเชื่อมโยงวัตถุประสงค์การสอน สารเนื้อหา และสมรรถนะข้ามศาสตร์ อธิบายสภาพแวดล้อม การเรียนรู้ และวิธีการทำงานที่ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ (EDUFI, 2017)

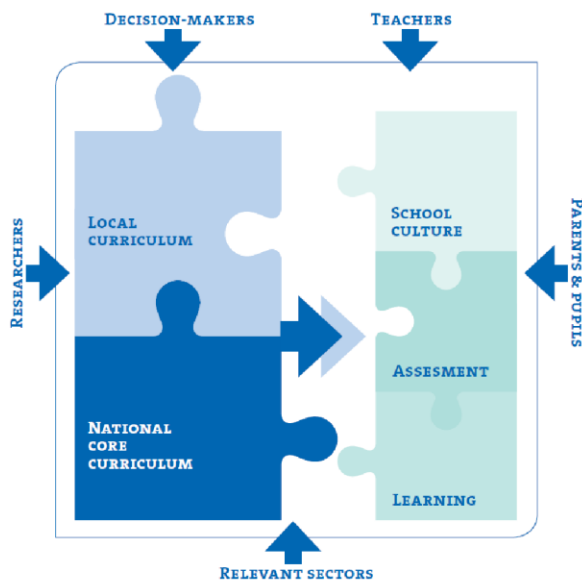
ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้

ภาพที่ 4.11 แสดงให้เห็นความเชื่อมโยงของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้ ดังนี้ จากหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจะร่วมกันพัฒนาหลักสูตรชาติ ในขณะที่เดียวกันก็เชื่อมโยงแก่หน่วยงานระดับภูมิภาค และท้องถิ่น (เทศบาล และสถานศึกษา) ซึ่งเป็นผู้มีอำนาจตัดสินใจสามารถพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาที่เหมาะสมกับบริบทท้องถิ่นของตน ในขณะที่นักวิจัยทางการศึกษาจะเป็นผู้เชื่อมโยงและติดตามผลการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ จนพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา ทั้งหมดจะส่งต่อไปที่ ครู ซึ่งมีอิสระในการออกแบบรายวิชา และแผนการจัดการเรียนรู้ทั้งระยะยาวและระยะสั้นให้เหมาะสมกับบริบทวัฒนธรรมการเรียนรู้ในสถานศึกษา

และออกแบบการประเมินที่สอดคล้องกัน โดยมีการสื่อสารและทำงานร่วมกับทั้งผู้ปกครองและผู้เรียน (EDUFI, 2016)

ภาพที่ 4.11

ความสัมพันธ์และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในเรื่องหลักสูตรระดับชาติ หลักสูตรสถานศึกษา วัฒนธรรมของสถาบันการศึกษา การเรียนรู้และการประเมิน



หมายเหตุ. จาก New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach, โดย National Center on Education and the Economy [NCEE], 2016 (<https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>)

หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้ของสาธารณรัฐฟินแลนด์ ได้แก่

1. หน่วยการศึกษาระดับท้องถิ่น (เทศบาล) และสถานศึกษา นำหลักสูตรระดับชาติไปพัฒนาเป็นหลักสูตรสถานศึกษา และปรับใช้ในบริบทของตนเอง โดยเป็นไปอย่างอิสระตามกรอบที่กำหนดไว้กว้าง ๆ ตลอดจนกำกับติดตามและประเมินผลเพื่อบรรลุเป้าหมาย

2. ครูและผู้เรียน เนื่องจากการปฏิรูปหลักสูตรระดับชาติ มุ่งเน้นการเรียนรู้อย่างร่วมมือรวมพลัง ทำให้ครูมีอิสระและนำหลักสูตรไปใช้ ออกแบบรายวิชาตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตรระดับชาติ เช่นการจัดการเรียนรู้แบบพหุวิทยาการ การศึกษาแบบปรากฏการณ์เป็นฐาน (Phenomenon based learning) คือ การศึกษาโดยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการหาทางแก้ไขปัญหาจากสถานการณ์จริง และการศึกษาแบบโครงการเป็นฐาน ครูทำงานร่วมกับผู้เรียนและเรียนรู้ภายใต้หัวข้อเดียวกัน ทุกสถาบันการศึกษาออกแบบและให้โอกาส

ผู้เรียนได้เรียนรู้ในหัวข้อที่ผู้เรียนมีความสนใจพิเศษอย่างน้อยหนึ่งเรื่องในแต่ละปีการศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนการเรียนรู้ ใช้ความรู้พหุวิทยาการและสร้างการเรียนรู้ที่มีความหมาย

3. ศูนย์การประเมินการศึกษาฟินแลนด์ (The Finnish Education Evaluation Centre) ภายหลังจากเริ่มใช้หลักสูตรระดับชาติ 2 ปี ในปี ค.ศ. 2018 ศูนย์การประเมินการศึกษาฟินแลนด์ เป็นหน่วยงานที่ส่งเสริมการนำหลักสูตรการศึกษาชาติไปใช้ และเตรียมความพร้อมสำหรับหลักสูตรท้องถิ่น โดยทำหน้าที่วิเคราะห์หลักสูตรท้องถิ่นจากเทศบาลและสถาบันการศึกษาทั้งหมด ศูนย์ยังประเมินความสำเร็จและความท้าทายในการนำหลักสูตรไปใช้ในระดับท้องถิ่น โดยสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญทางหลักสูตร ทั้งนี้ตามแนวทางการประเมินมุ่งให้ระบบขับเคลื่อนระดับชาติและท้องถิ่นช่วยสนับสนุนการนำหลักสูตรไปใช้ และส่งเสริมแนวทางการสอนสำหรับครูให้มีประสิทธิภาพสูงสุด (Eurydice, 2020c)

การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปใช้

ไม่ปรากฏรายละเอียดชัดเจนเกี่ยวกับการบริหารจัดการงบประมาณทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ แต่มีข้อมูลปรากฏโดยสังเขปเกี่ยวกับงบประมาณในด้านการศึกษาของฟินแลนด์ ค่าใช้จ่ายด้านการศึกษาของฟินแลนด์ในปี ค.ศ. 2017 ในเรื่องของสถาบันทางการศึกษาคิดเป็น 5.3% ของ GDP ในปี ค.ศ. 2017 โดยมีมูลค่ารวมอยู่ที่ 11.8 พันล้านยูโร ลดลง 3% เมื่อเทียบกับปีก่อน สัดส่วนของค่าใช้จ่ายในเรื่องของการศึกษาคิดเป็น 10.5% จากค่าใช้จ่ายสาธารณะทั้งหมด ทั้งนี้เห็นได้ว่างบประมาณที่ใช้จ่ายมากที่สุดอยู่ที่การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานมีมูลค่า 4.7 พันล้านยูโร (เกือบ 40% ของงบประมาณทั้งหมดทางการศึกษา) รองลงมาคือการศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยและงานวิจัยมีมูลค่า 2.3 พันล้านยูโร (19% ของงบประมาณทั้งหมดทางการศึกษา) โดยในปี ค.ศ. 2017 เมื่อเทียบกับปี ค.ศ. 2000 สัดส่วนการใช้จ่ายไม่ได้แตกต่างกันเท่าใดนัก (Eurydice, 2021b) เห็นได้ว่า สาธารณรัฐฟินแลนด์ให้ความสำคัญและลงทุนกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานให้มีคุณภาพ และให้ความสำคัญกับการศึกษาในมหาวิทยาลัย ตลอดจนการวิจัยเป็นฐานเพื่อพัฒนาคุณภาพ

นอกจากนี้ เพื่อที่จะสนับสนุนให้สถาบันการศึกษาเตรียมตัวและนำหลักสูตรไปใช้ คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (The National Board of Education) ได้ก่อตั้งเครือข่ายที่เรียกว่า Majakka-network ขึ้นเพื่อช่วยในการจัดการประชุมและออกแบบเว็บไซต์เพื่อเป็นแพลตฟอร์มในการสื่อสาร ทั้งนี้ในปี ค.ศ. 2017 คณะกรรมการฯ ดังกล่าวได้จัดสรรงบประมาณ 100 ล้านยูโรให้แก่เทศบาลและสถาบันการศึกษาดำเนินการจ้างครูผู้มีความสามารถ (Tutor teacher) สนับสนุนครูท่านอื่น ๆ ในการนำหลักสูตรฉบับใหม่ที่มุ่งสมรรถนะหลักเหล่านี้ไปใช้ โดยมีครูผู้มีความสามารถ (Tutor teacher) กว่า 2,000 คน ที่ช่วยสนับสนุนเพื่อนครูในการเรียนรู้เกี่ยวกับสมรรถนะข้ามศาสตร์ โดยเฉพาะในการสร้างสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ทางดิจิทัลแก่ผู้เรียน (Lavonen, 2020)

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

หลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

จากการวิเคราะห์ของผู้วิจัย พบว่า สาธารณรัฐฟินแลนด์มีกลยุทธ์ทางการศึกษาที่ช่วยในการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ 7 เรื่องสำคัญ ได้แก่

1. การให้ความสำคัญในเรื่องการพัฒนาการเรียนรู้มากกว่าเน้นที่การทดสอบ

การให้อิสระกับครูและนักเรียนได้เรียนรู้และพัฒนาอย่างต่อเนื่อง เห็นได้ว่าการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ ท้องถิ่นแต่ละแห่ง สามารถตีความในการจัดการเรียนรู้ และการประเมินบนฐานของสถาบันการศึกษาได้ จนกระทั่ง จบการศึกษา ในระดับมัธยมปลายจึงจะมีการสอบในระดับชาติเพื่อใช้ผลทดสอบสำหรับการเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยต่อไป ดังนั้นการเปิดโอกาสให้เกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง เชื่อมั่นในความเป็นมืออาชีพ และไว้วางใจซึ่งกันและกัน จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้อย่างร่วมมือ พัฒนาต่อเนื่อง และเห็นคุณค่าของการเรียนรู้ที่มีประโยชน์ต่อตนเอง

2. การให้ความสำคัญกับการคัดเลือกเพื่อสร้างครูคุณภาพ

ครูฟินแลนด์ทุกคนสำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาโท สิ่งนี้แสดงให้เห็นถึงวิสัยทัศน์ของประเทศที่ให้ความสำคัญกับวิชาชีพและคุณภาพของครู ดังนั้นผู้ที่ต้องการเป็นครูจะได้รับการฝึกหัดอย่างเข้มข้นก่อนเข้าสู่วิชาชีพ และมีการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดเส้นทางวิชาชีพ เริ่มต้นจากการคัดเลือกผู้มีความสามารถสูง และมีทัศนคติที่ดีเข้าเรียนครู คัดเลือกจากผู้เรียนมัธยมที่เข้ารับการทดสอบเพื่อเข้าสู่มหาวิทยาลัยระดับชาติของฟินแลนด์และทดสอบเชิงปฏิบัติ วิชาชีพครูเป็นอาชีพที่ได้รับความนิยม การเข้าสู่โปรแกรมการฝึกหัดครูมีการแข่งขันสูงมาก ในปี ค.ศ. 2017 มีเพียง 13% ของผู้สมัครที่ได้รับการคัดเลือกให้เข้าศึกษาและฝึกหัดเพื่อเป็นครูประจำชั้น (ครูระดับประถมศึกษา) ในการฝึกหัดครูนั้นต้องฝึกหัดอย่างบูรณาการ ทั้งเรื่องศาสตร์การสอนเข้าไปในเนื้อหาของหลักสูตรระดับปริญญาโท หรือศึกษาต่อเนื่องด้าน ศาสตร์การสอน ภายหลังสำเร็จปริญญาที่กำหนดไว้ (Eurydice, 2021a)

3. การพัฒนาหลักสูตรการผลิตครูก่อนประจำการ และช่วงบ่มเพาะครูใหม่ที่มีประสิทธิภาพ

เมื่อเข้าศึกษาเนื้อหาและคอร์สเรียนจะมีตั้งแต่หลักการทางทฤษฎี การศึกษาอย่างสืบสวน ซึ่งหมายถึงการจัดการเรียนรู้แบบสืบสวน สอบสวน หรือการจัดการเรียนการสอนโดยให้ผู้เรียนเป็นผู้ค้นคว้า และสร้างความรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้เรื่องศาสตร์การสอน การสื่อสาร และการศึกษาด้าน ICT การศึกษาเฉพาะบุคคล และรายวิชาเลือก ตลอดจนการเรียนรู้อบรมงานวิจัย นอกจากนี้ ฟินแลนด์ให้ความสำคัญในช่วงการบ่มเพาะครูใหม่ (Induction period) แม้ว่าจะไม่มีการสอบ แต่จะให้ความสำคัญในการพัฒนาครูใหม่ ทั้งเรื่อง การปรับตัวเข้ากับการทำงานในสถานศึกษา และพัฒนาทักษะการสอน ด้วยระบบการเป็นพี่เลี้ยงทางวิชาการ (Mentoring) ในช่วงการบ่มเพาะครูใหม่ (Induction period) จะเป็นการทำงานร่วมกันระหว่างมหาวิทยาลัยและสถานศึกษา ในการสนับสนุนการพัฒนาครูใหม่ โดยต้นสังกัดระดับท้องถิ่น

รับผิดชอบเป็นผู้จ้างครู ต้องมีการพัฒนาครูใหม่อย่างต่อเนื่องด้วย หน่วยงานต้นสังกัดจะอนุญาตให้ครูสามารถเลือกเรียนคอร์สเพื่อการพัฒนาตนเองจากศูนย์พัฒนาครูของมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ได้ โดยครูใหม่จะมีสิทธิและความรับผิดชอบเต็มที่เหมือนครูทั่วไป ที่สำคัญคือฟินแลนด์ให้ความสำคัญในการพัฒนาครูโดยไม่เน้นการประเมิน การให้การศึกษาและพัฒนาครูประจำการ (In-service teacher) จะเน้นการใช้ระบบพี่เลี้ยงทางวิชาการ ซึ่งมีความยืดหยุ่นตามความเหมาะสมและการพัฒนาตนเองจากการเรียนรู้ การสัมมนา และการฝึกอบรมทั้งจากมหาวิทยาลัย สถาบันและหน่วยงานที่ไม่ใช่ของรัฐก็ได้ การได้รับการฝึกหัด บ่มเพาะอย่างเข้มข้นส่งผลถึงคุณภาพของครูที่จะส่งผลต่อประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้ต่อไป (Eurydice, 2021a)

4. การพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องตลอดเส้นทางวิชาชีพ มีงบประมาณสนับสนุน

ฟินแลนด์ไม่มีกฎหมายกำหนดในเรื่องการศึกษาต่อและการฝึกอบรมครูที่เฉพาะเจาะจง แต่ครูจำเป็นต้องเข้าร่วมการพัฒนาวิชาชีพต่อเนื่อง 1-5 วันในหนึ่งปีการศึกษาตามเงื่อนไขของรัฐ ทั้งนี้ สถาบันทางการศึกษาต่าง ๆ เป็นผู้รับผิดชอบในเรื่องการพัฒนาวิชาชีพครู โดยส่วนใหญ่ งบประมาณสนับสนุนจะส่งไปที่ EDUFI และหน่วยงานทางการศึกษาระดับภูมิภาค หน่วยงานที่ให้บริการการฝึกอบรม และการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง ได้รับทุนสนับสนุนโดยตรงจากกระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรม จากการสมัครเข้าร่วมฝึกอบรมของครู นอกจากนี้ในช่วงปี ค.ศ. 2016-2018 กระทรวงฯ ยังได้ มอบหมายให้มีฟอรัมครูศึกษา (Teacher Education Forum) เพื่อสนับสนุนการพัฒนาทั้งครูใหม่ และครูประจำการ โดยฟอรัมดังกล่าว ได้ทำให้เกิดการพัฒนาโปรแกรมสำหรับการครูศึกษาใหม่เมื่อปี ค.ศ. 2016 ในส่วนของฟอรัมปัจจุบัน ยังดำเนินการในช่วงปี ค.ศ. 2020-2022 และเพื่อเป็นการกำกับ ติดตามการพัฒนาการศึกษาระดับชาติ กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูยังรวมการเก็บข้อมูลครูระดับประเทศให้ทันสมัยในทุกปี การให้การศึกษาต่อเนื่อง การฝึกอบรมแก่ครูสามารถแบ่งได้ดังนี้ 1) การพัฒนาด้วยตนเอง (Self-motivated CPD) 2) การพัฒนาที่ได้รับทุนสนับสนุนจากผู้ว่าจ้าง (Employer-funded CPD) และ 3) การพัฒนาด้วยทุนสนับสนุนจากรัฐซึ่งเชื่อมต่อกับนโยบายและความสำคัญทางการศึกษา (State-funded CPD linked to education policy and priorities) ในปี ค.ศ. 2020 รัฐบาลฟินแลนด์ได้จัดสรรงบประมาณ เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องที่สนับสนุนโดยรัฐเป็นจำนวน 12 ล้านยูโร (456 ล้านบาท) (Eurydice, 2021a)

นอกจากนี้สำหรับนโยบายการศึกษาที่มีความสำคัญและเร่งด่วนจะได้รับทุนสนับสนุนในการพัฒนา CPD สำหรับบุคลากรทางการศึกษาในเรื่องนั้น ๆ ผ่านกระบวนการที่ ดำเนินงานโดย EDUFI หน่วยงานเทศบาล มหาวิทยาลัย และสถาบันอื่น ๆ สามารถสมัครเพื่อรับทุนสนับสนุนนี้ได้ โดยในส่วนของ The state-funded CPD for 2020 จะมุ่งในเรื่องสำคัญ เช่น ภาวะผู้นำและเสริมสร้างความเข้มแข็งในการพัฒนารายบุคคล การสนับสนุนความเท่าเทียมและความเสมอภาค การสนับสนุนการมีส่วนร่วม สุขภาวะที่ดี ความปลอดภัยในชุมชนการเรียนรู้ เป็นต้น ในเรื่องผลตอบแทนสำหรับการมีส่วนร่วมในการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องนั้น พบว่า ครูที่เข้าร่วมไม่ได้รับผลประโยชน์ที่เป็นทางการ เช่น การเลื่อนขั้น หรือ ขึ้นเงินเดือน

แต่ส่วนหนึ่งของ CPD เป็นภาคบังคับแต่ผลการศึกษาพบว่าครูเข้าร่วมพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องมากกว่าที่กฎหมายกำหนด และแรงจูงใจสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพ คือ การพัฒนาความรู้ สมรรถนะวิชาชีพ และ สุขภาวะที่ดีในเชิงอาชีพของครูเอง ซึ่งจะส่งผลกระทบต่อการจัดการเรียนรู้ที่ทันสมัยสอดคล้องกับบริบท ความต้องการที่เปลี่ยนแปลงของผู้เรียนและสังคมต่อไป (Eurydice, 2021a)

5. การพัฒนาผู้บริหารที่มีภาวะผู้นำและความรับผิดชอบสูง

ผู้บริหารสถานศึกษาของฟินแลนด์เป็นบุคลากรทางการศึกษาที่มีคุณภาพ นอกจากจะสอนในระดับ ของสถานศึกษาที่บริหารได้แล้ว ยังต้องได้รับการคัดเลือกอย่างเคร่งครัด ได้รับประกาศนียบัตรในด้าน การบริหารจัดการทางการศึกษาจากคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติฟินแลนด์ (Certificate of Educational Administration issued by the Finnish National Board of Education) หรือ สำเร็จการศึกษาในสาขา ภาวะผู้นำทางการศึกษาจากมหาวิทยาลัย (Educational Leadership) และพัฒนาตนเองจากการเรียนรู้จาก ผู้บริหารที่มีประสบการณ์ (NCEE, 2021d) การทำงานวิจัยและการเรียนรู้จากเครือข่ายการเรียนรู้กับ ผู้บริหารสถานศึกษาอื่น ๆ หลักสูตรการศึกษาชาติฉบับใหม่สนับสนุนให้สถาบันการศึกษาสามารถพัฒนา การจัดการเรียนการสอนได้อย่างอิสระ สิ่งที่ระบบการศึกษาฟินแลนด์ต้องการคือความกล้าของผู้ปฏิบัติ ทั้งครูและ ผู้บริหารสถานศึกษาในการนำหลักสูตรไปใช้อย่างมุ่งมั่น และมีภาวะผู้นำในเรื่องการสอน (Pedagogic leadership) Lähdemäki (2016) ให้ความเห็นว่าบทบาทสำคัญของผู้บริหารสถานศึกษาสำหรับหลักสูตรนี้ คือ การสร้างสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม ทำให้ครูสามารถนำหลักสูตรไปใช้ได้อย่างสะดวก ผู้บริหารต้องเป็นผู้นำ ที่ช่วยสนับสนุนให้ชุมชนสถาบันการศึกษาทำงานร่วมกันอย่างร่วมมือรวมพลังเพื่อยกระดับการเรียนรู้ สนับสนุน ให้เกิดความร่วมมือรวมพลังของครู ผู้ปกครอง บุคลากรในสถาบันการศึกษา ตลอดจนสร้างความเข้มแข็งให้ ผู้เรียนรู้สึกมีตัวตนและร่วมมือรวมพลังในการเรียนรู้ได้

6. การประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้

สาธารณรัฐฟินแลนด์ มีการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ โดยให้ครูประเมินผลการปฏิบัติงานของตน หรือ ประเมินการสอน ด้วยตนเองและการประเมินผลผู้เรียนแบบใช้กลุ่มตัวอย่างอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ การประเมินมิได้ส่งผลต่อสถาบันการศึกษาและครู มีเพียงแต่เป็นผลสำหรับผู้เรียนที่จะสอบเข้าเรียนต่อ ในระดับมหาวิทยาลัย อย่างไรก็ตามมีหลักการและวิธีของความรับผิดชอบและความเชื่อมโยงกับระบบการสอน กล่าวคือ รัฐบาล ให้ความสำคัญในการวัดคุณภาพว่า ผู้เรียนแต่ละคน ครู ท้องถิ่น ภูมิภาคและประเทศ มีผลการดำเนินงานเป็นอย่างไร เป็นไปตามเป้าหมายของนโยบายการศึกษาที่กำหนด ทั้งนี้ในส่วนท้องถิ่น มีการพัฒนานโยบายเรื่องความรับผิดชอบต่อพื้นฐานการประเมิน โดยเชื่อว่าผลลัพธ์การประเมินต้องเป็นธรรม และ วัดตามเป้าหมายของประเทศเป็นหลัก (Eurydice, 2020a)

ในปี ค.ศ. 2017 มีกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับกรอบคุณวุฒิแห่งชาติ (The Finnish National Qualifications Framework, FINQF) และสมรรถนะอื่น ๆ กรอบคุณวุฒิแห่งชาติของสาธารณรัฐฟินแลนด์จึงเริ่มถูกนำมาใช้

โดยครอบคลุมระบบการศึกษาทั้งหมด ทั้งในเรื่องคุณสมบัติ ประมวลวิชา สมรรถนะที่เพิ่มเติมของระบบการศึกษาชาติสาธารณรัฐฟินแลนด์ ในเรื่องผลลัพธ์การเรียนรู้ กระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรม และ EDUFI ของสาธารณรัฐฟินแลนด์มีส่วนร่วมในการพัฒนากรอบคุณวุฒิของทวีปยุโรปสำหรับการเรียนรู้ตลอดชีวิต ตั้งแต่เริ่มต้น ดังนั้นการตัดสินใจในเรื่องกรอบคุณวุฒิแห่งชาติของสาธารณรัฐฟินแลนด์ (FINQF) (ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2008) โดยมีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่ายเข้าร่วมตั้งแต่ขั้นแรกเริ่มของการพัฒนา กรอบคุณวุฒิแห่งชาติ เป็นเครื่องมือสำหรับตรวจสอบความโปร่งใส ช่วยอำนวยความสะดวก ในการทดสอบการศึกษาในสาธารณรัฐฟินแลนด์และระบบคุณวุฒิในรูปแบบที่เปรียบเทียบได้และครอบคลุมคุณสมบัติทุกส่วน ที่สำคัญกรอบดังกล่าว ยังช่วยเพิ่มให้เกิดความโปร่งใส และเห็นคุณลักษณะที่สามารถเปรียบเทียบได้ทั้งในระดับประเทศ และระดับนานาชาติประเทศ การตระหนักในเรื่องนี้ สนับสนุนให้เกิดความร่วมมือทางการศึกษาและการส่งมอบบริการทางการศึกษาได้มากขึ้น (Eurydice, 2020a)

7. การมีแผนปฏิรูปประเทศในเชิงกลยุทธ์ ที่มุ่งเน้นและให้ความสำคัญในเรื่องความรู้และการศึกษา

กลยุทธ์ทางการศึกษาในภาพรวมถูกระบุไว้ในแผนนโยบายและการทำงานของรัฐบาลซึ่งเป็นแผนการปฏิรูปเชิงกลยุทธ์ วัตถุประสงค์ที่สำคัญที่สุดคือการเพิ่มอัตราการจ้างงานไปเป็น 72% จากจำนวนของการส่งเสริมการทำงานและการเป็นผู้ประกอบการ รัฐบาลมีเป้าหมายที่จะเปลี่ยนแปลงและวางกรอบใหม่ใน 5 เรื่อง โดยเรื่อง “ความรู้และการศึกษา” เป็นหนึ่งในนั้น ดังนั้นเมื่อมีเรื่องการศึกษาอยู่ในแผนปฏิรูปประเทศ ทำให้มีการจัดสรรงบประมาณ สร้างสรรค์โครงการใหม่ ๆ สร้างความร่วมมือ ติดตาม กำกับการดำเนินงานตามแผนในเรื่องดังกล่าว รวมการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานจำนวนมากให้มีความสะดวกยิ่งขึ้น กลุ่มทำงานระดับกระทรวงในเรื่องความรู้และการศึกษา ดำเนินการภายใต้กรอบวัตถุประสงค์หลักในเรื่อง “ความรู้และการศึกษา” เพื่อสนับสนุนนโยบายทางการศึกษาและมุ่งพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ (Eurydice, 2021d)

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐฟินแลนด์

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐฟินแลนด์ พบข้อมูล ดังต่อไปนี้

ปัจจัยความสำเร็จ

1. การมีครูที่มีคุณภาพ กล่าวคือ ครูในสาธารณรัฐฟินแลนด์มีการศึกษาที่ดี ได้รับการฝึกหัดและบ่มเพาะอย่างเข้มแข็ง วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่ได้รับการยกย่องและมีอิสระ ส่งผลให้ครูต้องพัฒนาตนเองและได้รับความไว้วางใจในความสามารถว่าจะสามารถนำประสบการณ์และความรู้ของตนมาใช้ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ (Halinen, 2018) นอกจากนี้ ครูคุณภาพที่ได้รับพัฒนาวิชาชีพครูที่ทันสมัยอย่างต่อเนื่อง ทำให้มีความเข้าใจในหลักสูตรใหม่และครูสามารถนำประสบการณ์และความรู้ของตน มาใช้ในการประยุกต์ใช้

หลักสูตรใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ที่สำคัญครูสามารถเรียนรู้ร่วมกันในการนำหลักสูตรไปใช้ แสดงผลสะท้อน และข้อเสนอแนะ และแบ่งปันประสบการณ์ทำให้เกิดการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยึดหยุ่นตามบริบทของตน (Lonka et al., 2018)

2. การมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วนในกระบวนการปฏิรูปหลักสูตรระดับชาติ และความไว้วางใจ (Trust) กล่าวคือ เมื่อทุกภาคส่วนมีอิสระในการจัดการและบริหารทั้งภายในองค์กรและระหว่างองค์กรภายใต้ความเชื่อมั่น และความไว้วางใจจากทุกฝ่าย ทำให้ผลลัพธ์ที่ได้ออกมามีประสิทธิภาพและประสิทธิผลสูงสุด โดยความไว้วางใจนั้น ถูกสร้างขึ้นในทุกภาคส่วน ในทุกระดับ และในทุกบุคคล ทั้งนี้ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาตินั้น ขึ้นอยู่กับประสบการณ์และความคิดเห็นของทุกองค์กร ทั้งประสบการณ์ของครู และความคิดเห็นจากผู้เรียน ผู้ปกครอง รวมไปถึงคณาจารย์ครุศึกษา (Teacher educator) ดังนั้น เมื่อทุกองค์กรมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น หลักสูตรระดับชาติจึงมีเป้าหมายตรงตามที่ทุกภาคส่วนต้องการ (Halinen, 2018) นอกจากนี้ ยังมีความร่วมมือกับหน่วยงานต่าง ๆ และผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เช่น บริษัท และ ภาคธุรกิจ และการสนับสนุนของรัฐ ในเชิงกลยุทธ์ การให้เข้ามามีส่วนร่วมในการนำหลักสูตรไปใช้ ตัวอย่างเช่น เทศบาลเฮลซิงกิสร้างเวทีนวัตกรรมการ จึงมีกลยุทธ์ของเมืองให้มีโครงการ Growing Mind ที่มีเป้าหมายที่จะปฏิรูปการศึกษาเพื่อรองรับการฟื้นฟูผู้คน สังคมและสถาบันอย่างยั่งยืนในยุคดิจิทัล โดยความร่วมมือทั้งจากคณาจารย์ในมหาวิทยาลัย สถาบันการศึกษา และบริษัทฯ ต่าง ๆ ร่วมกันจัดกิจกรรมโครงการที่รองรับการใช้งานหลักสูตรแกนกลางฉบับใหม่ โครงการดังกล่าว ช่วยให้เกิดการนำหลักสูตรไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ เพิ่มจำนวนสถาบันการศึกษาที่เข้าร่วม และทำให้ ครูมีนวัตกรรมจัดการเรียนรู้ใหม่ที่สอดคล้องกับหลักสูตรใหม่ (Lonka et al., 2018)

3. ความมุ่งมั่นในและจัดสรรทรัพยากรที่เพียงพอ สำหรับการพัฒนาคุณภาพหลักสูตร เนื่องจาก ครูต้องมีส่วนร่วม และมีทักษะความสามารถที่เหมาะสม รวมไปถึงได้รับการสนับสนุนที่ดี และมีเวลาและทรัพยากร เพียงพอในการพัฒนาหลักสูตร ด้วยความมุ่งมั่นร่วมกันอย่างต่อเนื่องจากทุกภาคส่วน จึงทำให้การพัฒนาหลักสูตร ระดับชาติประสบความสำเร็จ ได้รับการยอมรับและนำไปใช้ (Halinen, 2018)

4. ความมีอิสระที่หน่วยงานส่วนกลางเปิดโอกาสให้สถาบันการศึกษาและครูสามารถสร้างนวัตกรรม การเรียนการสอนได้ตามบริบทของตน ยึดหยุ่นในการออกแบบหลักสูตรสถานศึกษาตลอดจนทำงานวิจัย เพื่อตรวจสอบการเรียนรู้ของผู้เรียนอันเป็นผลจากนวัตกรรมที่นำไปใช้นั้น ช่วยให้เกิดพัฒนาการ ในการนำหลักสูตรไปใช้จากหลักฐานเชิงประจักษ์ ทำให้ครูเรียนรู้ มีความเชี่ยวชาญในหลักสูตรมากยิ่งขึ้น (Lonka et al., 2018)

5. ความพร้อมของปัจจัยสนับสนุนอื่น ๆ ในระบบ ได้แก่ มีช่วงจังหวะเวลาที่เหมาะสม และมีเวลาเพียงพอ ในการออกแบบพัฒนาหลักสูตร สร้างความเป็นหุ้นส่วนกับสหภาพครูและสหภาพนายจ้างพยายามหาข้อสรุป ที่ตรงกันและใช้ประโยชน์ทรัพยากรที่มีอยู่ให้มากที่สุดในการพัฒนาหลักสูตร หรือการปฏิรูปที่เน้น การพัฒนาแบบองค์รวม พัฒนาหลายส่วนพร้อม ๆ กัน และสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างโครงการต่าง ๆ เหล่านี้

ล้วนส่งผลกระทบต่อทั้งสามเรื่องทีกล่าวมาแล้ว คือ การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้ ตลอดจนการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร และการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา (Lavonen, 2016)

6. การสื่อสารอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง หน่วยงานระดับประเทศ คือ EDUFI และหน่วยงานระดับภูมิภาคและท้องถิ่นให้การสนับสนุนในการนำหลักสูตรไปใช้ที่มีประสิทธิภาพ มีสื่อต่าง ๆ ที่ช่วยอธิบายแนวทางปฏิบัติในระบบออนไลน์ เช่น ในเว็บไซต์ ทั้งมีการวางแผน กระบวนการติดตาม การเรียนรู้เชิงวิชาชีพและการสื่อสารต่อสาธารณะอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ สถานศึกษาได้รับการยอมรับว่าเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มีส่วนร่วมให้เกิดการเปลี่ยนแปลง พัฒนา และสร้างความหลากหลายในสังคม ทำให้มีการใช้วิธีการสอนที่หลากหลาย ตลอดจนการใช้หลักสูตรระดับชาติเพื่อขับเคลื่อนให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในสังคม (EDUFI, 2017)

7. การมีแผนปฏิรูปประเทศในเชิงกลยุทธ์ ที่มุ่งเน้นและให้ความสำคัญในเรื่องความรู้และการศึกษารัฐบาลฟินแลนด์มีเป้าหมายที่จะเปลี่ยนแปลงและวางแผนปฏิรูปประเทศ โดยมีเรื่อง “ความรู้และการศึกษา” เป็นหนึ่งในนั้น ดังนั้นเมื่อมีเรื่องการศึกษาอยู่ในแผนปฏิรูปประเทศ ทำให้มีการจัดสรรงบประมาณสร้างสรรค์โครงการใหม่ ๆ สร้างความร่วมมือ ติดตาม กำกับการดำเนินงานตามแผน ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำไปใช้ และการพัฒนาการเรียนรู้อในสถานศึกษาอย่างต่อเนื่องเพื่อบรรลุเป้าหมายตามแผนดังกล่าว (Eurydice, 2021d)

อุปสรรคในการดำเนินงาน

1. การสนับสนุนที่ไม่เพียงพอจากหน่วยงานต้นสังกัด แม้ว่าจะมีทั้งแผนปฏิรูปประเทศ งบประมาณ และทรัพยากรสนับสนุน แต่ครูในสาธารณรัฐฟินแลนด์บางส่วนยังแสดงความคิดเห็นว่ายังมีการสนับสนุนที่ไม่เพียงพอจากหน่วยงานต้นสังกัด ครูต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติมจากหน่วยงานที่รับผิดชอบ เพื่อให้สามารถดำเนินการและนำหลักสูตรไปใช้ตามเป้าหมายของหลักสูตรระดับชาติได้ ครูแต่ละคนก็ต้องการการสนับสนุนที่แตกต่างกัน

2. ในการนำไปใช้ ครูและบุคลากรทางการศึกษา เห็นว่ายังมีเวลาไม่เพียงพอและบางกระบวนการเร่งรัดการปฏิบัติมากเกินไป ครูต้องการเวลาในการทบทวน มีส่วนร่วมในการเปลี่ยนแปลง และให้การนำหลักสูตรไปใช้เชื่อมต่อการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ได้อย่างค่อยเป็นค่อยไป

3. สำหรับอุปสรรคในเรื่องการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ พบว่า ครูและบุคลากรทางการศึกษาในสถาบันการศึกษา ยังมีอุปสรรคในการพัฒนาวัฒนธรรมสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ยังไม่ชัดเจนในบทบาทที่ครูและผู้เรียนควรเป็น เช่น ผู้เรียนยังขาดความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ และผู้เรียนบางส่วนยังไม่ค่อยยอมรับความหลากหลาย ในขณะที่ครูคำนึงถึงบทบาทในการสอนมากเกินไป ควรเปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้จากตัวผู้เรียนมากยิ่งขึ้น ระบบนิเวศการเรียนรู้ที่ยังเป็นห้องเรียนแบบเดิม ไม่ทันการเปลี่ยนแปลงสู่การเรียนรู้ดิจิทัล และการพัฒนาสมรรถนะข้ามศาสตร์ซึ่งยังต้องการความรู้จากงานวิจัยและแนวปฏิบัติที่ดีเพื่อแลกเปลี่ยนกัน

มากขึ้น ตลอดจนการประเมินที่ต้องเน้นสู่แนวคิดการประเมินเพื่อเป็นการเรียนรู้ (Assessment as learning) และการเรียนรู้ที่ได้จากผลตอบรับและข้อเสนอแนะ (Feedback) มากยิ่งขึ้น (Lähdemäki, 2019)

สาธารณรัฐสิงคโปร์

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของสาธารณรัฐสิงคโปร์แบ่งออกเป็น 2 ระดับ คือ ระดับประถมศึกษา ผู้เรียนจะเรียนในระดับนี้เป็นเวลา 6 ปี (ตั้งแต่ชั้นประถมปีที่ 1-6 ในช่วงอายุ 7-12 ปี) ทั้งนี้หลักสูตรสำหรับประถมศึกษาจะเหมือนกันสำหรับผู้เรียนทุกคนในระดับประถมศึกษาปีที่ 1-4 แต่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6 นั้น ผู้เรียนสามารถเรียนรายวิชาเฉพาะได้ เมื่อเข้าสู่ระดับมัธยมศึกษา ผู้เรียนจะเรียนต่อในระดับมัธยมศึกษา เป็นเวลา 4 ถึง 6 ปี แบ่งเส้นทางการเรียนออกเป็น 3 สาย ได้แก่ สายเร่งด่วน (Express) สายปกติ (วิชาการ) (Normal, Academic) และสายปกติ (วิชาชีพ) (Normal, Technical) (MOE, 2021c; NCEE, 2021a)

สำหรับการจัดการศึกษาภาคบังคับ พลเมืองสิงคโปร์ทุกคนที่เกิดหลังจากวันที่ 1 มกราคม พ.ศ. 2539 และอาศัยอยู่ในสาธารณรัฐสิงคโปร์ต้องเข้าเรียนในสถานศึกษาระดับประถมศึกษาของประเทศ เฉพาะกรณีที่ได้รับการยกเว้นเท่านั้นจึงไม่ต้องเข้าศึกษาในสถานศึกษา ในส่วนของการศึกษาปฐมวัยไม่ได้จัดอยู่ในการศึกษาภาคบังคับ และไม่ได้จัดแบบให้เปล่าโดยรัฐ ดังนั้นการศึกษาภาคบังคับของสาธารณรัฐสิงคโปร์ (Compulsory education, CE) หมายถึง การศึกษาในสถานศึกษาระดับประถมศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์ สำหรับพลเมืองสิงคโปร์ที่อาศัยอยู่ในประเทศ ภายใต้อำนาจพระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับ พ.ศ. 2543 (Compulsory Education Act 2000) โดยจัดให้กับเด็กที่มีอายุมากกว่า 6 ปีและไม่เกิน 15 ปี การศึกษาภาคบังคับของสาธารณรัฐสิงคโปร์ มีจุดมุ่งหมายเพื่อช่วยให้เด็กทุกคนได้รับความรู้ทั่วไปที่จะเป็นฐานที่เข้มแข็งสำหรับการศึกษาต่อ ประสบการณ์ ในสถานศึกษาที่จะช่วยสร้างอัตลักษณ์ความเป็นชาติ (National identity) และส่งเสริมความกลมเกลียวของสังคม (Social cohesion) (MOE, 2021; Sin และ Goh, 2010)

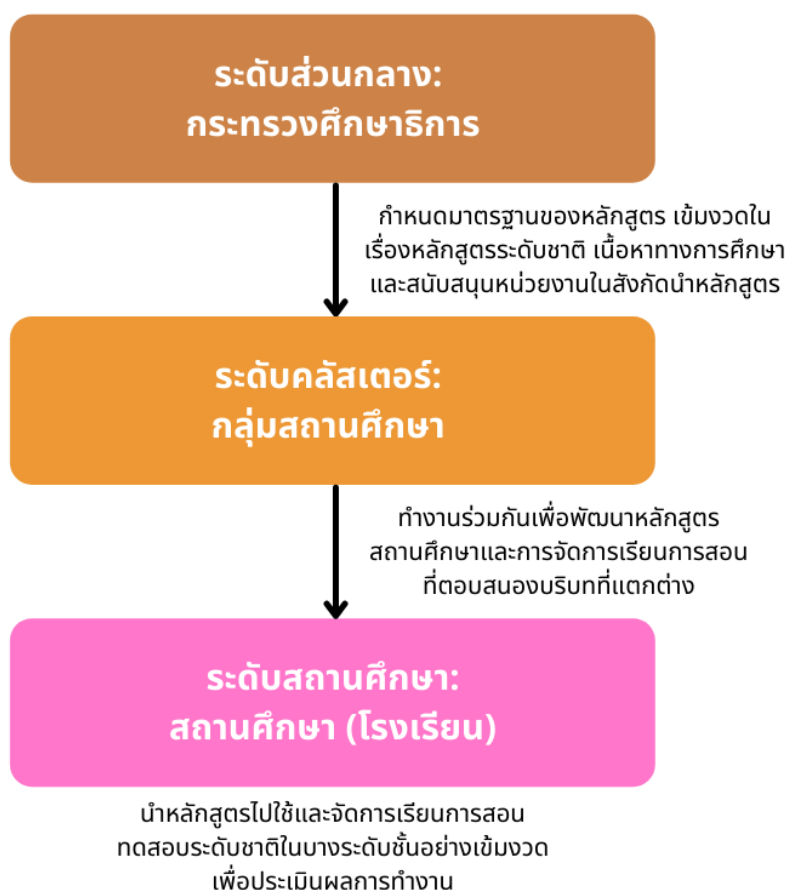
รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา

ด้วยสาธารณรัฐสิงคโปร์มีบริบททางสังคมเกี่ยวกับการศึกษาที่น่าสนใจ เช่น การที่มีแนวคิดพื้นฐานทางการศึกษาที่ผสมผสานทั้งแนวคิดแบบตะวันตก เช่น การศึกษาแบบอเมริกัน อังกฤษ และแนวคิดแบบตะวันออก เช่น อิทธิพลของขงจื้อในการศึกษา (การสอบแข่งขัน) แนวคิดดังกล่าวส่งผลให้สาธารณรัฐสิงคโปร์บริหารระบบ การศึกษาแบบผสม ทั้งในรูปแบบรวมศูนย์และกระจายอำนาจ (Centralization และ Decentralization) กล่าวคือ มีทั้งการรวมศูนย์และการให้อิสระ ในลักษณะ “เข้มงวด-อิสระ-เข้มงวด” (Tight-loose-tight) คือ เข้มงวดในเรื่องหลักสูตรระดับชาติ ให้อิสระในหลักสูตรระดับสถานศึกษา และมีการทดสอบระดับชาติ ในบางระดับชั้นอย่างเข้มงวดอีกครั้ง ทั้งนี้การนำนโยบายลงสู่การปฏิบัติ มุ่งเน้นให้การจัดการศึกษา

สร้างการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางเศรษฐกิจและสังคมแก่ประเทศให้อยู่ชั้นนำในระดับโลก กระทรวงศึกษาธิการ จึงริเริ่ม เตรียมโอกาสและวิถีทางที่หลากหลายในการบ่มเพาะให้ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ และการเรียนรู้ตลอดชีวิต เป็นเวลากว่าสองทศวรรษมาแล้วที่ระบบการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์วิวัฒนาการ อย่างมาก และสิ่งที่เห็นได้ชัดเจน คือ

ภาพที่ 4.12

รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์



ระบบสถานศึกษาที่ปรับเปลี่ยนจาก แบบแผนเดียวใช้เหมือนกันทั้งหมด (One-size fits-all) ไปสู่ระบบ ที่มีความหลากหลายและยืดหยุ่นมากยิ่งขึ้น ภายใต้หลักการใหม่คือ “เปิดโอกาสให้เกิดเส้นทางการเรียนรู้ ที่หลากหลาย (Multiple pathways)” เพื่อสร้างความมั่นใจแก่คนรุ่นใหม่ให้เยาวชนได้รับโอกาสมากที่สุด ที่จะประสบความสำเร็จในเส้นทางการศึกษาที่หลากหลาย มีรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างและมีความใฝ่ฝัน ในชีวิต นอกจากนี้กระทรวงศึกษาธิการของสาธารณรัฐสิงคโปร์ยังสร้างสะพานและบันได (Bridges and ladders) เพื่อเชื่อมโยงระหว่างเส้นทางการศึกษาเหล่านั้นไว้ด้วย แนวการปฏิบัติเหล่านี้ เป็นตัวอย่างที่แสดงให้เห็น ถึง การนำนโยบายที่บัญญัติไว้ในกฎหมายและนำสู่การปฏิบัติ มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 ให้แก่เยาวชน

นโยบายทางการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์ได้รับการยกระดับใน 3 เรื่องสำคัญ ได้แก่ 1) ยกระดับในเชิงโครงสร้าง (Structural shifts) 2) ยกระดับในเชิงโปรแกรม (Programmatic shifts) และ 3) ยกระดับในเรื่องโครงสร้างพื้นฐานทางเทคโนโลยีและสังคม (Socio-technological infrastructural shifts) โดยในการปฏิรูปการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์มีเอกลักษณ์ที่สำคัญ คือ การมุ่งเน้นการพัฒนาระบบนิเวศทางการศึกษา (Ecological approach) ซึ่งแสดงให้เห็นจากการร่วมมือรวมพลังและความเป็นหุ้นส่วนที่เข้มแข็งระหว่าง ผู้กำหนดนโยบาย ผู้ปฏิบัติในระดับสถานศึกษา และที่สำคัญที่สุดคือนักวิจัยทางการศึกษา (Tan et al., 2017) อย่างไรก็ตามมีเอกสารวิจัย NCEE (2021a) ที่ระบุว่า สาธารณรัฐสิงคโปร์มีระบบการศึกษาที่รวมศูนย์สูงมาก โดยกระทรวงศึกษาธิการตรวจสอบการศึกษาตั้งแต่ระดับปฐมวัยจนถึงอุดมศึกษาและการศึกษาตลอดชีวิตโดยกระทรวงฯ เป็นผู้ให้การสนับสนุนงบประมาณแก่สถานศึกษา การวางหลักสูตรและการจัดการทดสอบระดับชาติ ตลอดจนวางแผนการผลิต พัฒนา และการเลื่อนวิทยฐานะแก่ครู ผู้บริหารและบุคลากรทางการศึกษาทั้งหมด แม้กระทั่งสื่อและหนังสือเรียนก็จะได้รับการเลือกสรรจากกระทรวงฯ และส่งเสริมให้ครูนำสื่อที่ได้รับการคัดเลือกนั้นไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ ดังแสดงในภาพที่ 4.12 และ 4.13

ภาพที่ 4.13

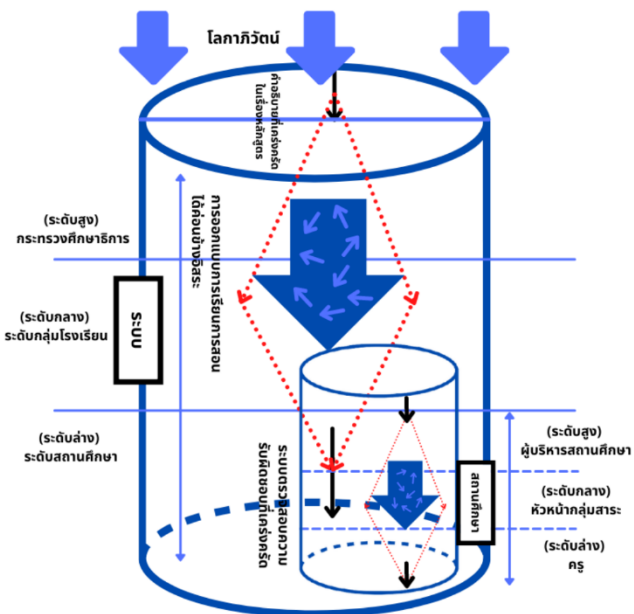
รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์

รวมศูนย์ - กระจายอำนาจ

- กระทรวงศึกษาธิการรวมศูนย์
- เพิ่มการกระจายอำนาจมากขึ้น

เข้มงวด - อิสระ - เข้มงวด

- คำอธิบายที่เคร่งครัดเรื่องหลักสูตร
- คำอธิบายที่ให้อิสระในการออกแบบการเรียนการสอน
- ระบบตรวจสอบความรับผิดชอบที่เคร่งครัด



หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก “Leadership for harnessing autonomous pedagogical space: leveraging top-down support and contextualizing innovations for school improvement” โดย Toh, Y., Chua, P. and Hung, D., 2015, Paper presentation, Redesigning Pedagogy 2015 Conference, Singapore, 2-4 June.

พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ

พัฒนาการหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์เริ่มต้นขึ้นในปี ค.ศ. 1996 จากการก่อตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรแห่งชาติสิงคโปร์ (Curriculum Development Institute of Singapore, CDIS) ขึ้นมาเพื่อเตรียมหลักสูตรและความพร้อมสำหรับการคัดเลือกหนังสือเรียนให้แก่ผู้เรียนระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา หลักสูตรระดับชาติฉบับแรกของสาธารณรัฐสิงคโปร์ถูกพัฒนาขึ้นในปี ค.ศ. 1997 ภายใต้แนวคิด “สถานศึกษาแห่งการคิด ประเทศแห่งการเรียนรู้” (Thinking Schools, Learning Nation) โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนสนใจ ใฝ่รู้ และมีความรักในการเรียนรู้มากกว่าเรียนเพื่อนำไปใช้สอบ จากนั้นในปี ค.ศ. 2004 หลักสูตรระดับชาติฉบับที่ 2 ได้ถูกพัฒนาขึ้นภายใต้แนวคิด “สอนให้น้อย เรียนรู้ให้มาก” (Teach Less, Learn More) เพื่อต้องการให้ผู้เรียนมีความคิดสร้างสรรค์ พัฒนาทักษะความคิด และเกิดการเรียนรู้แบบร่วมมือรวมพลังให้มากขึ้น สอดคล้องกับแนวคิดของกระทรวงศึกษาที่ต้องการให้การศึกษาระดับชาติปรับเปลี่ยนจากการจัดการศึกษาในช่วงต้นศตวรรษที่จัดการศึกษาที่มุ่งเน้นพัฒนาความสามารถ (Ability-Driven Education) สู่การจัดการศึกษาให้เหมาะสมกับความต้องการของผู้เรียนที่หลากหลาย หลักสูตรปี ค.ศ. 2009 มาจากข้อเสนอแนะที่สำคัญของ PERI (The Primary Education Review and Implementation) ที่มุ่งเรื่องเปลี่ยนแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติรวมไปถึงวิธีการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งให้ผู้เรียนมีบทบาทหลักในการเรียนรู้ (Student agency) และการเรียนรู้นอกห้องเรียน (Out-of-class learning) ปรับการประเมินจากรูปแบบที่เป็นทางการในชั้นประถมศึกษาตอนต้นให้มีความยืดหยุ่นมากขึ้น และสนับสนุนให้เกิดการประเมินแบบองค์รวม (Holistic assessment practices) นอกจากนี้ ประการสำคัญยังมุ่งสร้างความสมดุลระหว่างความรู้ ทักษะ และค่านิยมให้แก่เยาวชนในหลักสูตรภาพรวมของสถานศึกษา โดยให้ครูที่มีคุณภาพสูงนำหลักสูตรไปใช้ (MOE, 2012)

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

ประเภท

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันของสาธารณรัฐสิงคโปร์เป็นหลักสูตรระดับชาติที่อิงสมรรถนะ (Competency-based curriculum)

เป้าหมาย

หลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้ค้นพบและตระหนักถึงความสามารถและศักยภาพของตนเอง รวมไปถึงสร้างความอยากเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนไปจนตลอดชีวิต และเพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองและประสบความสำเร็จในโลกที่มีความเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เป็นการเตรียมผู้เรียนสำหรับเศรษฐกิจฐานความรู้ในโลกศตวรรษที่ 21 ซึ่งเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว โดยเน้นที่การศึกษาแบบเป็นองค์รวม เรียนรู้ในเชิงกว้าง การเรียนรู้แบบพหุวิทยาการ และความสามารถในการเรียนรู้ได้อย่างเป็นอิสระ ผู้เรียนได้รับการสนับสนุนให้คิดวิเคราะห์และคิดในเชิงนวัตกรรม ตลอดจนพัฒนาทักษะในการสื่อสาร และทักษะในศตวรรษที่ 21 ของผู้เรียน (Creese et al., 2016; MOE, 2021c)

ในหลักสูตรระดับชาติ ระบุถึงผลลัพธ์การเรียนรู้ที่มุ่งหวัง (Desired Outcomes of Education: DOE) ซึ่งหมายถึง คุณลักษณะที่ต้องการให้เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนสำเร็จการศึกษาที่เป็นทางการ โดยผลลัพธ์นี้มาจากเป้าหมายร่วมกันระดับชาติที่ใช้ในการขับเคลื่อนกลยุทธ์และวางโปรแกรมต่าง ๆ ตลอดจนใช้ในการกำกับติดตามและประเมินสถานะของระบบการศึกษาของประเทศ ในภาพรวมคือ ผู้เรียนจะต้องมีความตระหนักรู้ในตนเอง เข้าใจชัดเจนในเรื่องจริยธรรมและการดำเนินชีวิต และมีความรู้ทักษะที่จำเป็นสำหรับความท้าทายในอนาคต ทั้งนี้ในเรื่อง DOE ผู้เรียนจะต้องเป็น 1) ผู้มีความเชื่อมั่น (Confident persons) หมายถึง ผู้ที่ร่ำรรมย์ในการใช้ชีวิต มีหลักยึดและแยกแยะสิ่งที่ถูกและผิด มีความยืดหยุ่นในการปรับตัว รู้จักตนเอง หลีกเลี่ยงการตัดสินใจ คิดอย่างเป็นอิสระ และคิดวิเคราะห์ ตลอดจนสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ 2) ผู้เรียนรู้ที่กำกับตนเองได้ (Self-directed learners) หมายถึง ผู้ที่รับผิดชอบในการเรียนรู้ของตน ตั้งคำถาม สะท้อนคิด มุ่งมั่นในการเรียนรู้ตลอดชีวิต 3) ผู้เสียสละที่กระตือรือร้น (Active contributors) หมายถึง ผู้ที่สามารถทำงานเป็นทีมอย่างมีประสิทธิภาพ มีความริเริ่ม กล้าเสี่ยง ริเริ่มสร้างสรรค์เพื่อสิ่งที่เป็นเลิศเสมอ 4) พลเมืองตระหนักรู้ (Concern citizens) หมายถึง ผู้ที่รู้จักรากฐานความเป็นสิงคโปร์ มีความตระหนักรู้ที่เข้มแข็งในการเป็นพลเมือง รับผิดชอบต่อครอบครัว ชุมชน และประเทศชาติ มีบทบาทกระตือรือร้นในการพัฒนาชีวิตของผู้อื่น (MOE, 2021)

หลักการและแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันของสาธารณรัฐสิงคโปร์เป็นหลักสูตรระดับชาติที่อิงสมรรถนะ (Competency-based curriculum) มุ่งให้เกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต และการศึกษาแบบองค์รวมขึ้นกับผู้เรียน หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันถูกพัฒนาขึ้นภายใต้แนวคิด “พื้นฐานที่เข้มแข็ง การเรียนรู้ที่มุ่งสู่ออนาคต” (Strong Fundamental, Future Learning) ดังนั้นผู้เรียนต้องเรียนรู้และพัฒนาสมรรถนะแห่งศตวรรษที่ 21 ตามที่ได้บรรจุลงในหลักสูตรเพื่อเตรียมพร้อมสำหรับอนาคตของผู้เรียน (Creese et al., 2016; MOE, 2012; MOE, 2021c)

ปรัชญาของหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์ ดังที่ได้กล่าวมาแล้วว่าการศึกษาในสาธารณรัฐสิงคโปร์ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุผลลัพธ์การเรียนรู้ที่คาดหวัง (DOE) เพื่อให้ผู้เรียนมีความพร้อมสำหรับอนาคตสำนึกในอัตลักษณ์ของประเทศ มีสมรรถนะที่พร้อมในการนำ การมีส่วนร่วม และการสร้างประโยชน์แก่โลกและส่วนรวม หลักสูตรมีความมุ่งหวังเพื่อสร้างศักยภาพแก่ผู้เรียน เสริมพลังในการเรียนรู้และใช้ชีวิตที่ดี สร้างประโยชน์และใส่ใจชุมชนและประเทศ หลักสูตรช่วยพัฒนาผู้เรียนตามความสนใจ และเติมเต็มเพื่อให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายตามความมุ่งหวังของพวกเขา ดังนั้นหลักสูตรชาติได้รับการออกแบบให้พัฒนาทั้งคุณลักษณะ จิตใจ และร่างกายของผู้เรียน เพื่อบ่มเพาะค่านิยมและพัฒนาความรู้ ทักษะ โดยเตรียมประสบการณ์การเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรม มีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นทั้งทางพื้นที่กายภาพ และพื้นที่ดิจิทัล สร้างความตระหนักในเรื่องการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ซึ่งพวกเขาต้องเรียนรู้ถึงความหลากหลาย และการร่วมมือรวมพลังกับผู้อื่นที่มีภูมิหลังที่แตกต่าง ปรัชญาของหลักสูตรนำเสนอความเชื่อหลักในเรื่องการสอนและการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญแก่

ผู้เรียนทุกคนว่าเป็นหัวใจในการตัดสินใจทางด้านการศึกษา ความเชื่อดังกล่าวนำสู่การออกแบบและ การนำหลักสูตรไปใช้ สร้างให้ผู้เรียนทุกคนผูกพันกับการเรียนรู้ ตลอดจนอธิบายบทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้อง และ บทบาทของผู้เรียนในกระบวนการของการสอน และการเรียนรู้ โดยสรุป นักการศึกษาของสิงคโปร์เชื่อ ในการศึกษาเพื่อพัฒนาองค์รวม ที่มีแกนกลางคือ ค่านิยม สุขภาวะทางสังคมและอารมณ์ และ การพัฒนาคุณลักษณะ เชื่อว่าเด็กทุกคนต้องการเรียนรู้ และสามารถเรียนรู้ได้ หลักสูตรจึงให้ความสำคัญ ในเรื่องความต้องการในการเรียนรู้ของเด็ก เมื่อต้องออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ โดยเชื่อว่า การเรียนรู้จะ งดงามเมื่อ 1) จัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่ปลอดภัยและแสดงถึงความเอาใจใส่ 2) ให้เด็กได้สร้างความรู้ อย่างกระตือรือร้น 3) ผ่านการพัฒนาทักษะการคิดและการเตรียมความพร้อม 4) เมื่อการประเมินถูกนำมาใช้ เพื่อระบุช่องว่างการเรียนรู้ของเด็ก (MOE, 2021)

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์พัฒนาโดยอิงแนวคิด หลักสูตรการเรียนการสอน เชิงระบบและการมีส่วนร่วม (วิเคราะห์โดยผู้วิจัย) ทั้งนี้หลักสูตรระดับชาติของสิงคโปร์พัฒนาขึ้นโดยมีเป้าหมาย เพื่อสะท้อนคุณลักษณะและความใฝ่ฝันของสังคมสิงคโปร์ การพัฒนาหลักสูตรสิงคโปร์ มีหลักการสำคัญคือ 1) วางแผนที่มุ่งอนาคต (Forward Planning) บนฐานความต้องการในอนาคตของสังคม ความต้องการ ทางเศรษฐกิจ และปัจเจกบุคคล 2) ใช้แนวคิดเชิงระบบ (System Approach) ทั้งในระดับมหภาค (ภาพรวม ของหลักสูตร) ระดับจุลภาค ซึ่งประกอบไปด้วยรายวิชา เนื้อหา ศาสตร์การสอน การประเมินผล สื่อการสอน การอบรมครู งบประมาณสนับสนุน โครงสร้างพื้นฐาน ICT การสนับสนุนออนไลน์และการอภิปรายร่วมกัน การสนับสนุนและรับฟังข้อเสนอแนะระหว่างการพัฒนาหลักสูตรไปใช้งาน 3) ให้ความสำคัญอย่างมากกับ การรับฟังความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการพัฒนาหลักสูตร (Stakeholders' Input) 4) มีความเป็นหุ้นส่วนจากภาคส่วนอื่น ๆ เช่น มีการจัดทัศนศึกษาเยี่ยมชมภาคอุตสาหกรรม มุ่งการเรียนรู้ที่แท้จริง มีแหล่งเรียนรู้ พิพิธภัณฑ์ และสถาบันทางการวิจัยต่าง ๆ 5) ทบทวนและพัฒนาเป็นประจำ ซึ่งสาธารณรัฐสิงคโปร์ พัฒนาหลักสูตรใหม่ทุก 6 ปีและมีการปรับปรุงช่วงครึ่ง (3 ปี) (MOE, 2012; ACARA, 2018)

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

กระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์ดำเนินการเป็นวงจรทุก ๆ 6 ปี โดยเริ่มจาก การวางแผน 1 ปี การพัฒนา 2 ปี การนำหลักสูตรไปใช้ 1 ปี และการตรวจสอบ 2 ปี โดยในระยะของการวางแผน และการพัฒนาหลักสูตรระดับชาตินั้น ผู้มีส่วนร่วมทุกองค์จะจัดการอภิปรายกลุ่ม (Group discussion) และแลกเปลี่ยนความคิดเห็น วิเคราะห์ข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตร ทั้งนี้กลุ่มครูใหญ่ หัวหน้ากลุ่มสาระวิชา และครูในสถานศึกษา สามารถแสดงความคิดเห็นในเรื่องที่จะช่วยพัฒนาหลักสูตรที่ใช้อยู่ ให้เป็นไปตามเป้าหมาย และให้ข้อเสนอแนะหลักสูตรที่ร่างขึ้น ทำให้กระทรวงศึกษาธิการมีโอกาสสำรวจ

ความเห็นเบื้องต้นด้วย กระบวนการมุ่งเน้นการเป็นหุ้นส่วน (Partnership approach) ในการทบทวนและ พัฒนาหลักสูตร

Chin & Poon (2014) ได้อธิบายถึงกระบวนการ 3 ขั้นตอน ได้แก่

1. การสำรวจภูมิทัศน์ทางการศึกษา คือ การติดตามการพัฒนาการในเรื่องหลักสูตร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในระดับสากลเพื่อใช้เป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ในการตัดสินใจ

2. การหาข้อสรุปสะท้อนคิดจากครูผู้ปฏิบัติ เช่นมีการสัมภาษณ์ครูกลุ่มตัวอย่าง หรือทำการสำรวจ การสอน และการประเมินในรายวิชา โดยสอบถามเพื่อยืนยันว่าเนื้อหา วิธีการจัดการเรียนรู้ การประเมินผลนั้น ถูกต้องหรือล้าสมัยหรือไม่ ควรเพิ่มหรือตัดสิ่งใดออกไปหรือไม่ เป็นต้น

3. การตั้งกลุ่มผู้เชี่ยวชาญเพื่อพิจารณาทบทวน กล่าวคือ มีการเชิญตัวแทนจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง มาให้ความคิดเห็นหลักสูตรที่มีการปรับปรุงแล้ว โดยข้อเสนอแนะของทุกคนจะได้รับการยอมรับและยินดีรับฟัง

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติสาธารณรัฐสิงคโปร์ ได้แก่

1. กระทรวงศึกษาธิการ (Ministry of Education) มี 2 หน่วยงานย่อยที่เกี่ยวข้องโดยตรง ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ได้แก่ 1) แผนกรวางแผนและพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Planning and Development Division) มีความรับผิดชอบในเรื่องการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติที่มีคุณภาพตามเป้าหมาย การศึกษาที่พัฒนาให้เยาวชนของสิงคโปร์มีเป้าหมายในชีวิต หน่วยงานนี้มีหน้าที่ดูแลควบคุมและพัฒนา หลักสูตรระดับชาติ ทบทวนและออกแบบรายวิชา ตลอดจนติดตามการนำไปใช้ ในส่วนของกระบวนการสอน และการประเมินผล มีหน้าที่สนับสนุนการสอนและการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความตั้งใจของหลักสูตร การออกแบบ การประเมินผลที่ส่งเสริมผลลัพธ์การเรียนรู้ที่มุ่งหวัง (Desired Learning Outcomes) (MOE, 2021a) และ 2) แผนกนโยบายเรื่องหลักสูตร (Curriculum Policy Office) มีความรับผิดชอบในเรื่องการวางแผนที่เกี่ยวข้อง กับหลักสูตรระดับชาติ โดยพัฒนาและทบทวนหลักสูตร ตลอดจนนโยบายเกี่ยวกับการทดสอบ และยังมีหน้าที่ พัฒนาและทบทวนนโยบายที่วางกรอบในเรื่องหลักสูตรระดับชาติ อำนวยความสะดวก เพื่อให้หลักสูตรที่ใช้ เป็นไปตามเป้าหมาย มีความสมดุลและใช้การได้ดี รวมทั้งเรื่องการสอน และแนวทางปฏิบัติในการประเมินผล (MOE, 2021b; Tan et al., 2017)

2. สถาบันแห่งชาติด้านการศึกษา (National Institute of Education, NIE) โดยหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง คือ ศูนย์เพื่อการวิจัยในเรื่องการสอนและการปฏิบัติ (The Centre for Research in Pedagogy and Practice, CRPP) ซึ่งก่อตั้งในปี ค.ศ. 2003 อยู่ภายใต้สังกัดสำนักงานการวิจัยทางการศึกษา (Office of Educational Research, OER) ในปัจจุบัน มีภารกิจสำคัญในการสร้างความรู้ที่ก้าวหน้ามาพัฒนาการสอนและการเรียนรู้ ในสาธารณรัฐสิงคโปร์ โดยในทีมวิจัยประกอบด้วยนักวิจัยจากหลากหลายสาขาที่มุ่งพัฒนาการเรียนการสอน

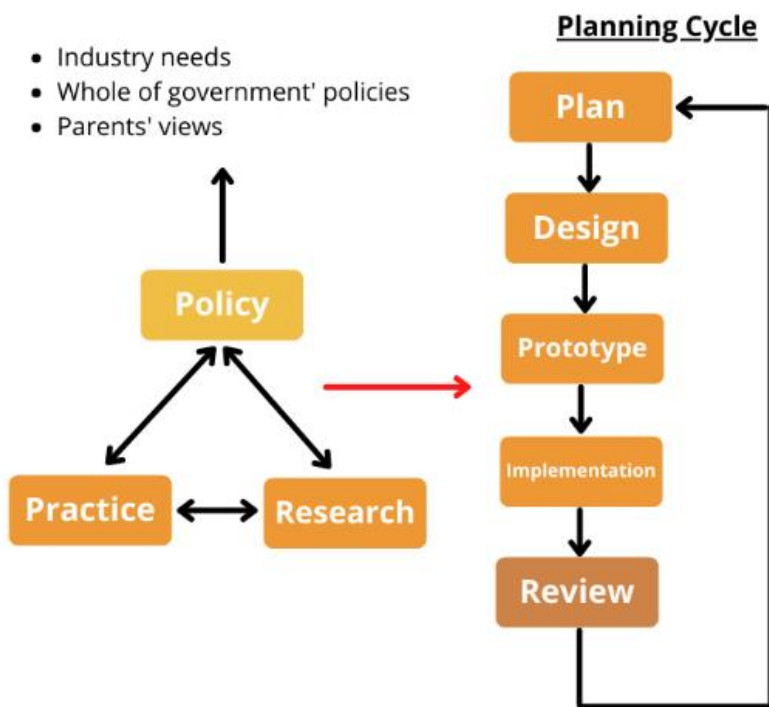
ในสาธารณรัฐสิงคโปร์และระดับสากล และทำงานภายใต้ความร่วมมือกับกระทรวงศึกษาธิการ สถาบันครูสิงคโปร์ (Academy of Singapore Teachers) และสถานศึกษาเพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ (Tan et al., 2017)

3. สถานศึกษา ที่มีหน้าที่เป็นส่วนสำคัญในเรื่องการปฏิบัติกับสององค์กรข้างต้น และให้การสนับสนุนในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ และให้ข้อเสนอแนะตลอดกระบวนการความสัมพันธ์ของทั้งสามส่วนที่เป็นพลวัตร ระหว่างหน่วยงานนโยบาย (กระทรวงศึกษาธิการ) หน่วยวิจัย (NIE) และหน่วยปฏิบัติ (สถานศึกษา) ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่สำคัญมากในภูมิทัศน์ทางการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์ที่ช่วยให้กลไกสำคัญขับเคลื่อนเพื่อสร้างนวัตกรรมทางการศึกษาที่ประสบความสำเร็จ และการพัฒนากระบวนการและผลลัพธ์ตามที่ต้องการ ทั้งนี้ในสาธารณรัฐสิงคโปร์เป็นเรื่องปกติ กระทรวงศึกษาธิการสนับสนุนให้มีวงจรมีการสื่อสารที่เปิดกว้าง และจัดเตรียมทรัพยากรแก่สถานศึกษาและครูในการทำงาน เนื่องจากเป็นบุคลากรที่อยู่หน้างานและเชื่อมโยงนโยบายสู่การปฏิบัติจริง นอกจากนี้ในการเชื่อมโยงวงจรถือว่าเกี่ยวข้องกันระหว่าง งานวิจัยที่รวบรวมหลักฐานเชิงประจักษ์บนฐานความรู้ที่ได้จากหลักฐานและแนวปฏิบัติจากประเทศต่าง ๆ มาวิเคราะห์ในบริบทที่เชื่อมโยงกับสาธารณรัฐสิงคโปร์และลองนำมาใช้ นอกจากนี้ยังมีการสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นจากผู้เชี่ยวชาญชั้นนำทั้งในระดับประเทศและต่างประเทศเพื่อพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง (Tan et al., 2017)

จากการวิเคราะห์ของ Zwirn et al. (2018) พบว่า สาธารณรัฐสิงคโปร์มีการออกแบบการทำงานอย่างร่วมมือรวมพลังและสื่อสารสองทาง เพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ โดยแบ่งเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ 1) กลุ่มนโยบาย (Policy group) สมาชิกประกอบด้วย กระทรวงศึกษาธิการและนักนโยบายจากรัฐ ความต้องการของภาคอุตสาหกรรม และตัวแทนผู้ประกอบการ 2) กลุ่มงานวิจัย (Research group) สมาชิกประกอบด้วย คณาจารย์ NIE และครุนักวิจัย และ 3) กลุ่มปฏิบัติงาน (Practice group) ซึ่งคือครูและผู้บริหารที่นำนโยบายด้านหลักสูตรสู่การปฏิบัติและสะท้อนผลการปฏิบัติอย่างต่อเนื่องทั้งกับกลุ่มนโยบายและกลุ่มงานวิจัย โดยทั้งหมดจะนำสารสนเทศที่ได้ไปสู่วงจรการวางแผนพัฒนาหลักสูตรตั้งแต่ การวางแผน การออกแบบ การพัฒนาต้นแบบ การนำไปใช้ และการทบทวนเพื่อนำสู่วงรอบการวางแผนและพัฒนาต่อไป ดังแสดงในภาพที่ 4.14

ภาพที่ 4.14

โครงสร้างการทำงานเพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์ (Zwirn et al., 2018)



หมายเหตุ. จาก 21st Century Curriculum International Review, โดย Zwirn, L, Hardar, L., Zwirn, S., & Mamlock, D., 2018. (<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/International%208.4.2018.pdf>)

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักการและแนวคิด

หลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์มีแนวทางให้สถานศึกษาแต่ละแห่งสามารถพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาได้โดยยึดแนวทางจากหลักสูตรระดับชาติเป็นหลัก และมีรายชื่อหนังสือให้สถานศึกษาเลือกใช้ เพื่อให้สถานศึกษาและครูสามารถปรับวิธีการสอนได้ตามความต้องการของบริบทชุมชน ทั้งนี้ ความรับผิดชอบของสถานศึกษาจะตรวจสอบได้จากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในการสอบระดับชาติในแต่ละระดับ โดยมีกลไกที่ทำให้เกิดการขับเคลื่อนการใช้หลักสูตรของสาธารณรัฐสิงคโปร์ เริ่มจากการบูรณาการสมรรถนะแห่งศตวรรษที่ 21 เข้าไปในหลักสูตรระดับชาติ เพื่อให้ครูเข้าใจว่าการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดสมรรถนะแห่งศตวรรษที่ 21 นั้นเกี่ยวข้องกับผลการเรียนรู้ และหาหนทางจัดการเรียนการสอนที่สามารถพัฒนาสมรรถนะดังกล่าว นอกจากนั้นแล้วยังต้องมีการพัฒนาวิชาชีพครูให้สามารถออกแบบโอกาสทางการเรียนรู้แก่ผู้เรียนได้ และต้องสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีคุณภาพให้แก่ผู้เรียน

โดยวิธีการสอนควรเป็นวิธีการสอนแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และกลไกสุดท้ายคือการประเมิน เพื่อให้คำแนะนําเพื่อการปรับปรุงแก่ผู้เรียน (Creese et al., 2016)

กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

กระบวนการในการนำหลักสูตรไปใช้นั้นมุ่งเรื่องสำคัญ ได้แก่ 1) หลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐสิงคโปร์จัดการเรื่องสาระวิชาหลัก แต่สถานศึกษาสามารถยืดหยุ่นในการออกแบบการสอนแบบบูรณาการร่วมกันได้ ทั้งนี้มีทักษะชีวิต เช่น ความเป็นพลเมือง การศึกษาเพื่อสร้างค่านิยม และเทคโนโลยีสารสนเทศที่บูรณาการอยู่ในหลักสูตรระดับชาติ 2) ในการปฏิรูปปี ค.ศ. 1997 เป็นต้นมาหลักสูตรระดับชาติมุ่งที่ความคิดสร้างสรรค์และความคิดอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งสาธารณรัฐสิงคโปร์เห็นความจำเป็นให้บูรณาการทักษะการคิดเหล่านี้เข้าในสาระวิชาหลัก ดังนั้นการเรียนรู้ที่เน้นโครงงานและการสืบสอบเป็นฐาน (Project-based and inquiry approaches) เป็นแนวทางที่สถานศึกษาต้องนำไปใช้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ทักษะนี้ข้ามสาระวิชา ทั้งนี้ในวิชาคณิตศาสตร์จะเน้นที่การแก้ไขปัญหา การให้เหตุผล ส่วนในวิชาวิทยาศาสตร์และมนุษยศาสตร์จะเน้นที่กระบวนการสืบค้นความรู้ (Tan et al., 2017)

อย่างไรก็ตาม หลักสูตรการศึกษาชาติฉบับล่าสุดของสาธารณรัฐสิงคโปร์ มีการปฏิรูปและปรับเปลี่ยนในหลายเรื่อง ซึ่งเพิ่มพื้นที่ให้ครูมีอิสระในการจัดการเรียนการสอนมากยิ่งขึ้นดังนี้

1. มีความยืดหยุ่นในการใช้งาน และสามารถสร้างโอกาสให้สถานศึกษาพัฒนาความเป็นเลิศเฉพาะกลุ่มเป้าหมายที่แตกต่างกัน (Niches of excellence) ได้
2. ลดปริมาณเนื้อหาหนึ่งในสาม และมุ่งเน้นในการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ทักษะการคิด ทักษะการแก้ปัญหา และกระบวนการเรียนรู้เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีโอกาสที่มากยิ่งขึ้นในยุคดิจิทัล
3. สร้างให้เกิดความผูกพันและให้ผู้เรียนมีบทบาทหลักในการเรียนรู้ (Student agency) ซึ่งเกิดจากการนำหลักสูตรหลัก หลักสูตรเสริม และการศึกษาเพื่อพัฒนาคุณลักษณะและความเป็นพลเมืองไปใช้เพื่อตอบสนองการจัดการศึกษาแบบองค์รวมที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ
4. บูรณาการมิติเกี่ยวกับชนพื้นเมือง นำไปใช้อย่างถูกต้องและมีประสิทธิภาพในเรื่ององค์ประกอบทั้งทางตรงและทางอ้อมในเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมมาเลย์
5. ต้องก่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงสมรรถนะสำหรับศตวรรษที่ 21
6. ปรับเปลี่ยนรูปแบบการจัดการเรียนการสอนให้เป็นการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียน นำไปใช้อย่างโดยคำนึงถึงความหลากหลายที่เหมาะสมกับผู้เรียนและความเป็นพหุวัฒนธรรมของสาธารณรัฐสิงคโปร์ด้วย (Creese et al., 2016)

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้

หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้สาธารณรัฐสิงคโปร์ ได้แก่ กระทรวงศึกษาธิการ (Ministry of Education) มีหน่วยงานย่อยที่เกี่ยวข้องโดยตรง ได้แก่ แผนกร่างแผนและพัฒนาหลักสูตร

(Curriculum Planning and Development Division) มีความรับผิดชอบในเรื่องการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ที่มีคุณภาพตามเป้าหมายการศึกษา ที่พัฒนาให้เยาวชนของสาธารณรัฐสิงคโปร์มีเป้าหมายในชีวิต หน่วยงานนี้มีหน้าที่ดูแลควบคุมและพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ทบทวนและออกแบบรายวิชา ตลอดจนติดตามการนำไปใช้ ในส่วนของกระบวนการสอนและการประเมินผล มีหน้าที่สนับสนุนการสอนและการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความตั้งใจของหลักสูตร การออกแบบการประเมินผลที่ส่งเสริมผลลัพธ์การเรียนรู้ที่มุ่งหวัง (Desired Learning outcomes) โดยในสาธารณรัฐสิงคโปร์มีการแบ่งสถานศึกษาเป็นกลุ่มคลัสเตอร์ ในแต่ละคลัสเตอร์จะมีศึกษานิเทศ (Superintendent) เป็นผู้ตรวจสอบการทำงานและสนับสนุนการนำนโยบายและความคิดริเริ่มของกระทรวงฯ สู่อำนาจปฏิบัติในสถานศึกษา ทั้งนี้ ศึกษานิเทศก์คืออดีตครูใหญ่ที่ประสบความสำเร็จจะร่วมมือกับครูใหญ่ ในแต่ละสถานศึกษาภายในคลัสเตอร์ของตนในการนำหลักสูตรลงสู่การปฏิบัติ ศึกษานิเทศก์ที่ดูแลสถานศึกษา ในแต่ละคลัสเตอร์จะเป็นผู้อำนวยการความสะอาดและแบ่งปันแหล่งเรียนรู้ และแนวปฏิบัติที่ดีต่าง ๆ ให้กับสถานศึกษาที่อยู่คนละคลัสเตอร์กันด้วย (NCEE, 2021a)

และที่สำคัญคือ สถานศึกษาหรือ สถานศึกษาที่มีหน้าที่เป็นส่วนสำคัญในเรื่องการปฏิบัติกัน นอกจากนี้ จะให้การสนับสนุนในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ และให้ข้อเสนอแนะตลอดกระบวนการ ยังเป็นหน่วยงานสำคัญในการนำหลักสูตรไปปรับใช้ (MOE, 2021b; Tan et al., 2017) นอกจากนี้ กระทรวงศึกษาธิการจะมีส่วนร่วมในการนำหลักสูตรประถมศึกษาและหลักสูตรมัธยมศึกษาไปใช้ โดยกระทรวงฯ จะออกแบบวิธีการสื่อสารสองทางและส่งต่อข้อมูลให้ถึงสถานศึกษา (hand-on) แก่สถานศึกษาอย่างใกล้ชิด นักการศึกษาของกระทรวงฯ จะประชุมร่วมกับผู้บริหารสถานศึกษาและพัฒนาวิชาชีพ และโอกาสในการเรียนรู้ แก่ทั้งครูและผู้บริหารเกี่ยวกับหลักสูตรใหม่ อย่างไรก็ตามพบว่าในช่วงหลัง กระทรวงฯ เริ่มให้อิสระและสนับสนุน ให้สถานศึกษาพิจารณากรอบหลักสูตร และนำไปใช้ตามบริบทความต้องการของผู้เรียนมากขึ้น (NCEE, 2021a)

การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปใช้

ไม่ปรากฏรายละเอียดชัดเจนเกี่ยวกับการบริหารจัดการงบประมาณเพื่อการนำหลักสูตรระดับชาติ ไปสู่การปฏิบัติ แต่มีข้อมูลปรากฏโดยสังเขปเกี่ยวกับงบประมาณในด้านการศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์ โดยพบว่า กระทรวงศึกษาธิการจะเป็นหน่วยให้ทุนสนับสนุนโดยตรงแก่สถานศึกษาตามจำนวนของผู้เรียน ทั้งนี้ ทุนสนับสนุนดังกล่าวเรียกว่า ทุนสร้างโอกาส (Opportunity fund) ซึ่งจะนำไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ ให้กับผู้เรียนที่มาจากครอบครัวที่มีรายได้น้อย หรือ เป็นชนกลุ่มน้อย ทั้งนี้สถานศึกษามีอิสระในการจัดสรรและ ใช้งบประมาณดังกล่าว นอกจากนี้ กระทรวงฯ ยังสนับสนุนงบประมาณโดยตรงกับครอบครัวที่มีรายได้น้อย ในบางพื้นที่ เพื่อช่วยเหลือเรื่องสื่ออุปกรณ์การเรียน และอาหารกลางวัน (NCEE, 2021a)

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

หลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

หลักการและกลยุทธ์

การจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาของสาธารณรัฐสิงคโปร์ มุ่งเป้าหมายให้เกิดการศึกษาแบบองค์รวม เน้นความสำคัญในการพัฒนา ค่านิยม ความคิด พัฒนาทักษะทางสังคม สุขภาวะทางอารมณ์และการพัฒนาความเป็นตัวเอง ทักษะความคิดของผู้เรียน และการจัดการเรียนรู้ต้องคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียนเป็นหลัก มุ่งการประเมินเพื่อให้ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) สูผู้เรียนทำให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองได้ อย่างไรก็ตามจากการสังเกตการณ์ของผู้เชี่ยวชาญ ยังพบหลักฐานที่แสดงว่าการจัดการเรียนการสอนในสาธารณรัฐสิงคโปร์มุ่งเน้นที่การสอนทั้งชั้นเรียน (Whole-class approaches) เช่น ในสถานศึกษาประถมศึกษาส่วนใหญ่ ยังมีการสอนโดยครูเป็นผู้กำกับการเรียนรู้ และเห็นการทำงานร่วมกันน้อยมาก โดยเฉพาะในช่วงต้นของประถมศึกษาและปฐมวัย อย่างไรก็ตาม สาธารณรัฐสิงคโปร์มีการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นปฏิสัมพันธ์และส่งเสริมการคิดขั้นสูงได้ดี เห็นได้จากผลการทดสอบระดับนานาชาติ อย่าง PISA ที่แสดงให้เห็นว่าครูสิงคโปร์จัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพเพื่อพัฒนาผลลัพธ์การเรียนรู้ในเรื่องนี้ (Curd-Christiansen และ Silver, 2012; Liew, 2012; Newsman, 2020)

จากการวิเคราะห์เอกสารต่าง ๆ พบว่า สาธารณรัฐสิงคโปร์มีกลยุทธ์ในการพัฒนาการเรียนรู้อยู่ 3 กลยุทธ์ที่สำคัญ ได้แก่

1. การจัดการเส้นทางวิชาชีพครูที่เคร่งครัด สาธารณรัฐสิงคโปร์มีระบบการจัดการผลการปฏิบัติงาน ตั้งแต่รับเป็นนักศึกษาครู ครูทุกคนต้องวางแผนสำหรับเส้นทางวิชาชีพของตน ประเมินตนเอง ได้รับการแนะนำและประเมินเพื่อก้าวสู่ตำแหน่งในแต่ละระดับ โดยระบบดังกล่าวเรียกว่า ระบบสนับสนุนการจัดการผลการปฏิบัติงาน หรือ The Enhanced Performance Management System (EPMS) บุคลากรทางการศึกษาทุกคนจะต้องเข้าใจและปฏิบัติตามแนวทางนี้ซึ่งจะส่งผลต่อการได้รับโบนัส และเลื่อนตำแหน่ง ทำให้ทุกคนดำเนินการอย่างเคร่งครัด ทั้งในการพัฒนาตนเองและช่วยเพื่อนร่วมงานในการพัฒนา ครูสิงคโปร์เชื่อว่าระบบดังกล่าวสนับสนุนให้เขาเป็นครูที่ดีขึ้น (Liew, 2012).

2. ความเป็นวิชาชีพที่เข้มแข็ง วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพสำคัญในระบบของสาธารณรัฐสิงคโปร์ ตั้งแต่เข้าสู่การเตรียมเป็นครูจนกระทั่งเกษียณ ตั้งแต่เป็นนักศึกษาครู ก็ได้รับการยอมรับว่าเป็นส่วนหนึ่งในวิชาชีพแล้ว ดังนั้นบุคลากรการศึกษาตั้งแต่ครูศึกษา และในสถานศึกษาทุกคนถูกสังคมคาดหวังสูงในเรื่องความเป็นมืออาชีพ วิชาชีพที่สำคัญและตระหนักดีว่าสังคมให้การสนับสนุนมากเพียงใดให้พวกเขาพัฒนาตนเอง เห็นได้ชัดว่าบุคลากรทุกคนทั้งคณาจารย์และครูในสถานศึกษาจะทุ่มเทเต็มที่เพื่อการพัฒนาครูใหม่ให้ประสบความสำเร็จ (Sclafani & Lim, 2008)

3. การสนับสนุนงบประมาณอย่างมีกลยุทธ์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ใช้สองในสามงบประมาณเพื่อจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน เมื่อเทียบกับสหรัฐอเมริกาและเปรียบเทียบจากเปอร์เซ็นต์ของ GDP แต่สามารถใช้งบประมาณให้ระบบมีประสิทธิภาพสูงสุด โดยมีการปรึกษากับคณะกรรมการของครูโดยตลอดว่าควรใช้จ่ายอย่างไรจึงจะจูงใจและทำให้พวกเขาอยู่ในวิชาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุด ทั้งนี้มีบทลงโทษความเสียหายที่รุนแรง กล่าวคือ หากนักศึกษาครูไม่ผ่านกระบวนการเตรียมครู พวกเขาจะต้องคืนทุนพร้อมดอกเบี้ยให้กับรัฐในจำนวนที่สูงมาก เพราะถือว่าเป็นความเสียหายรุนแรงที่รัฐลงทุนในการพัฒนาวิชาชีพนี้ อย่างไรก็ตามรัฐจะให้การสนับสนุนอย่างเต็มที่ในการช่วยเหลือ ให้แรงจูงใจในช่วง 3-5 ปีแรก ด้วยกลยุทธ์ต่าง ๆ เช่น 1) การให้โบนัสและการเลื่อนขั้น เมื่อเข้ารับและผ่านการประเมินและพัฒนาวิชาชีพจากระบบ EPMS ผู้ที่มีผลงานดีเด่นจะได้รับเงินเดือน 1-3 เดือน คิดเป็น 10-30% ของเงินโบนัสในแต่ละปี โดยการเลื่อนขั้นมิได้เป็นไปอย่างอัตโนมัติ ครูต้องได้รับการประเมินและแสดงผลงานเชิงประจักษ์ นอกจากการพัฒนาตนเองแล้วในระดับสถานศึกษา ยังมีรางวัลในการช่วยพัฒนาเพื่อนครู การช่วยเหลือทีม ซึ่งมีการเก็บข้อมูลอย่างเป็นระบบในการประเมินของ EPMS 2) การให้ทุนสนับสนุนในการพัฒนาวิชาชีพ โดยให้ครูมีอิสระในการพัฒนาตนเอง สะท้อนให้เห็นคุณค่าในวิชาชีพ และมีการให้ทุนแก่ครู 400-700 ดอลลาร์สิงคโปร์ในการพัฒนาตนเอง โดยเลือกได้หลากหลายวิธี (ส่วนใหญ่จะเป็นการพัฒนาโดย NIE) สามารถลาพักเพื่อพัฒนาตนเอง ทั้งในการศึกษา ปฏิบัติงานร่วมกับภาคเอกชน หรือ สถานศึกษานานาชาติ เพื่อให้เข้าใจบริบทการสอนในโลกกว้างมากขึ้น 3) ทุนเพื่อให้เป็นครูต่อไป เนื่องจากการเปลี่ยนวิชาชีพจากครูไปสู่ภาคเอกชนอื่น ๆ มากขึ้น โดยเฉพาะครูในสายวิทยาศาสตร์ รัฐจึงจำเป็นต้องปรับระบบเพื่อรักษาอัตรากำลังครูเหล่านี้ให้ยังคงอยู่ในวิชาชีพ โดยให้ทุนสนับสนุนเพิ่มเติม ในกองทุน CONNECT (Continuity, Experience and Commitment) Funds ซึ่งสนับสนุนทุน 3,200-6,200 ดอลลาร์สิงคโปร์ ซึ่งครูสามารถได้รับในแต่ละช่วงได้โดยไม่ต้องรอจนถึงเกษียณอายุ เพื่อดึงดูดคนเก่งให้ยังเป็นครูต่อไป เพราะถือว่าเป็นวิชาชีพที่สร้างความมั่นคงแก่สังคม นอกจากนี้รัฐยังให้ทุนเมื่อเกษียณอายุเพิ่มเติม (Sclafani & Lim, 2008)

การผลิต บรรจุ และให้คุณค่าวิชาชีพครู

สาธารณรัฐสิงคโปร์มีระบบการคัดเลือก การฝึกอบรม การให้การรับรอง การบรรจุเข้าสู่สถานศึกษา และใช้ครูที่มีประสิทธิภาพสูง เป็นกระบวนการที่สัมพันธ์กันตลอดเส้นทางวิชาชีพครู โดยกระทรวงศึกษาธิการเป็นผู้รับผิดชอบ และทำงานร่วมกันสถาบันแห่งชาติด้านการศึกษา (NIE) สิงคโปร์มีระบบโควตาในการระบุจำนวนของผู้สมัครที่จะได้รับการคัดเลือกเข้าศึกษาต่อในสถาบันฝึกหัดครูอย่างเคร่งครัด ดังนั้นการวางแผนบรรจุครูเข้าสู่วิชาชีพจึงไม่จำเป็นต้องมีการสอบเพิ่มเติมก่อนที่จะบรรจุ เพราะกระทรวงศึกษาธิการมีการให้ทุนการศึกษา และเงินเดือนแก่นักศึกษาครูในทุกโปรแกรมการฝึกหัดครู และบรรจุนักศึกษาครูที่สำเร็จการศึกษาเข้าสู่สถานศึกษาโดยตรง ทั้งนี้สถาบัน NIE มีโปรแกรมที่หลากหลายตั้งแต่ระดับอนุปริญญา ปริญญาตรี และปริญญาโท สถาบันมีเป้าหมายในการจัดการศึกษาระดับมหาวิทยาลัยเพื่อสร้างครูที่มีทักษะและคุณภาพสู่สถานศึกษา

นอกจากนั้นยังมีโปรแกรมในการพัฒนาภาวะผู้นำแก่ครูประจำการที่ต้องการพัฒนาสู่สายงานด้านการบริหาร อีกด้วย (Liu, 2021: Lim,2014)

ครูในสาธารณรัฐสิงคโปร์ทุกคนต้องได้รับการศึกษาในระดับปริญญาตรี โดยมีสถาบันสำหรับฝึกหัดครู เพียงแห่งเดียว คือ สถาบันแห่งชาติด้านการศึกษา (The National Institute of Education, NIE) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของมหาวิทยาลัยนันทงเทคโนโลยี (Nanyang Technological University) โดย NIE มีโปรแกรมสำหรับการสร้าง ฝึกหัด และพัฒนาครูที่หลากหลาย ทั้งสำหรับครูที่ต้องการทำงานในเรื่องการศึกษาปฐมวัย ประถมศึกษา และมัธยมศึกษา โปรแกรมการศึกษาที่สถาบันแห่งชาติด้านศึกษามุ่งเน้นที่ศาสตร์การสอน และการเชื่อมโยงระหว่างสาระวิชากับการจัดการศึกษา มากกว่าที่จะมุ่งที่การฝึกอบรมความรู้ขั้นสูงในวิชาการ โดยนักศึกษาครูทุกคนจะได้รับค่าตอบแทนในระหว่างที่ยังศึกษาอยู่ในสถาบัน NIE ทั้งนี้มีการระบุคุณสมบัติของผู้เข้าสู่วิชาชีพที่แตกต่างกันระหว่างครูสำหรับสถานศึกษาประถมศึกษา และครูสำหรับสถานศึกษามัธยมศึกษา กล่าวคือ หากต้องการจะเป็นครูในระดับประถมศึกษา ผู้สมัครต้องสำเร็จการศึกษาจำนวน 12 ปี และมีอายุไม่น้อยกว่า 18 ปี ทั้งนี้ต้องผ่านการทดสอบ A-Level สำหรับการสอบเข้ามหาวิทยาลัย และการทดสอบภาษาอังกฤษ O-Level หลังจากได้รับวุฒิเหล่านี้ได้อย่างใดอย่างหนึ่งแล้ว ผู้ที่ต้องการเป็นครูต้องผ่านกระบวนการสัมภาษณ์เพื่อประเมินความมุ่งมั่นในการเป็นครู ทักษะการสื่อสาร ความคิดสร้างสรรค์และการมีความคิดเชิงนวัตกรรม ความมั่นใจ ภาวะผู้นำและการเป็นต้นแบบที่ดี (Ingersoll, 2007)

ในขณะที่ ผู้ที่ต้องการเป็นครูในระดับมัธยมศึกษา ต้องสำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาตรี ในสาขาที่ต้องการสอน (ยกเว้นศาสตร์ด้านการศึกษา) จากนั้นต้องสอบเพื่อตรวจสอบคุณสมบัติเพื่อเข้าเรียนในระดับการศึกษาหลังปริญญาตรีทางด้านการศึกษา (Post-Graduate Competency in Education, PGCE) โปรแกรมการสร้างครูมัธยมศึกษาได้รับการออกแบบเฉพาะสำหรับครูที่ต้องการสอนในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งจะมุ่งฝึกหัดครู 2 วิชาเอก และคอร์สเกี่ยวกับสังคมวิทยา การจัดการชั้นเรียน การฝึกสอนและการศึกษา เนื้อหาในการฝึกอบรมและสร้างครู จะได้รับการตรวจสอบและมีการปฏิบัติที่หลากหลาย หากเป็นการฝึกหัดครูประถมศึกษา เนื้อหาคอร์สจะเน้นที่จิตวิทยาการศึกษา จริยธรรม สังคมศึกษาเป็นหลัก หากเป็นระดับมัธยมศึกษาจะเน้นที่วิชาเอกที่ต้องไปสอน ครูใหม่จะได้รับการบรรจุเริ่มต้นเป็นเวลา 3 ปี และได้รับการดูแลในฐานะครูใหม่อีกระยะ แม้ว่าจะได้รับการบรรจุเป็นครูประจำการแล้วก็ตาม สำหรับรายได้ค่าตอบแทนจะขึ้นกับเส้นทางวิชาชีพของครูแต่ละคน ซึ่งประกอบด้วย 3 เส้นทางได้แก่ 1) สายการสอน (Teaching track) ซึ่งมุ่งเป็นครูผู้เชี่ยวชาญด้านการสอน 2) สายบริหาร (Leadership track) ซึ่งมุ่งสู่การเป็นผู้บริหารในแต่ละระดับ และ 3) สายผู้เชี่ยวชาญ (Specialist track) ซึ่งมุ่งสู่การเป็นผู้เชี่ยวชาญและนักวิชาการที่เน้นการทำงานวิจัย และการทำนโยบายทางการศึกษา ทั้งนี้ในแต่ละสายครูที่สนใจพัฒนาตนเองต้องได้รับการฝึกอบรมเพิ่มเติมตามแต่ละเส้นทางที่ครูวางแผนความก้าวหน้าทางวิชาชีพของตนไว้ โดยแต่ละสายจะมี 13 ระดับ ทั้งนี้ การเลื่อนขั้นวิทยฐานะของครูจะประเมินโดยระบบการจัดการผลการปฏิบัติงานทางการศึกษา ซึ่งเน้นเรื่อง

การปฏิบัติงานวิชาชีพ การบริหารจัดการ และคุณสมบัติส่วนบุคคล ภายใต้ระบบเส้นทางวิชาชีพที่ชัดเจนนี้ ทำให้ครูทุกคนได้พัฒนาบทบาทความเป็นผู้นำตามเส้นทางของตน (Liu, 2021; Lim, 2014) แม้ว่านโยบายระดับชาติและหลักสูตรของสาธารณรัฐสิงคโปร์จะกำหนดขอบเขตภาวะผู้นำของครูใหญ่ แต่หากเปรียบเทียบกับประเทศอื่นในทวีปเอเชียแล้ว ครูใหญ่สิงคโปร์มีอิสระในการพัฒนาวิสัยทัศน์สถานศึกษาของตนมากกว่าประเทศอื่น ๆ (Hallinger และ Walker, 2017)

การพัฒนาวิชาชีพครูและผู้บริหารอย่างต่อเนื่อง

รัฐบาลสิงคโปร์สนับสนุนอย่างเต็มที่ให้ครูมีโอกาสพัฒนาตนเองได้อย่างกว้างขวาง และสนับสนุนค่าใช้จ่ายทั้งหมดในการพัฒนาครู ทั้งนี้ตั้งแต่มีนโยบายของรัฐ คือ สถานศึกษาแห่งการคิด ประเทศแห่งการเรียนรู้ (Thinking Schools, Learning Nation) ที่ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้ตลอดชีวิต และทักษะการคิดสร้างสรรค์ กระทรวงศึกษาธิการก็มุ่งเน้นให้ครูพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง เพราะเป็นวิธีการที่จะเชื่อมโยงถึงคุณภาพการศึกษา เห็นได้จากนโยบายการศึกษาที่มีมาอย่างต่อเนื่อง ไม่ว่าจะเป็น “Teach Less, Learn More” (ปี ค.ศ. 2005) หรือ “Teacher Growth Model” (ค.ศ. 2012) ที่มุ่งเน้นส่งเสริมให้ครูเรียนรู้ และมีส่วนร่วมในแพลตฟอร์มการพัฒนาวิชาชีพที่มีหลากหลายรูปแบบ ทั้งแบบเรียนกันแบบพบปะกันจริง หรือเรียนออนไลน์ เวิร์กช็อป และการศึกษาต่อในระดับปริญญาโท การเข้าร่วมประชุมวิชาการ การมีที่ปรึกษา การมีพี่เลี้ยงทางวิชาการ และการทำงานอย่างเป็นหุ้นส่วนร่วมกันระหว่างสถานศึกษาและมหาวิทยาลัย โดยครูสิงคโปร์ต้องมีชั่วโมงในการพัฒนาตนเอง 100 ชั่วโมงต่อปีและครูโดยส่วนใหญ่ได้รับประโยชน์มากจากการพัฒนาวิชาชีพที่มาจากความต้องการของพวกเขาเอง (Bautista และ Ortega-Ruiz, 2015; NCEE 2021a)

สถาบันแห่งชาติด้านการศึกษา (NIE) และสถาบันครูแห่งสิงคโปร์ (The Academy of Singapore Teachers) เป็นหน่วยงานที่ก่อตั้งโดยกระทรวงศึกษาธิการ มีโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพที่หลากหลาย รวมถึงสร้างโอกาสให้ครู และผู้บริหารได้เรียนรู้กิจกรรมพัฒนาวิชาชีพโดยมีสถานศึกษาเป็นฐาน (School-based PD activities) โดยในระดับสถานศึกษา นอกจากครู และผู้บริหาร (ครูใหญ่) จะพัฒนาตนเองตามความต้องการแล้ว ยังเป็นไปตามความต้องการของหลักสูตรระดับชาติอีกด้วย (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015)

Nguyen et al. (2017) พบว่าครูใหญ่สิงคโปร์เป็นบุคคลสำคัญและวิสัยทัศน์ของพวกเขามีบทบาททางอ้อมต่อการพัฒนาครูในสถานศึกษา ทั้งในเรื่องสนับสนุน ให้คำปรึกษาวางเส้นทางวิชาชีพของครู และมีส่วนร่วมในการวางแผนเพื่อพัฒนาวิชาชีพครูเป็นรายบุคคล ทั้งยังเป็นพี่เลี้ยงให้คำปรึกษาและวางระบบในการให้คำปรึกษาแก่ครูใหม่ ในกระบวนการพัฒนาครูใหญ่ให้ความสำคัญกับบทบาทการเป็นผู้นำในเรื่องการเรียนการสอนในสถานศึกษา ทั้งนี้ ให้ความสำคัญกับการเป็นผู้นำด้านการเรียนการสอน (Instructional leadership) ทั้งในแนวตั้งที่เน้นลำดับชั้น (Hierarchy) และแนวระนาบที่เน้นความเสมอภาคเท่าเทียมกัน (Heterarchy) กล่าวคือ ครูใหญ่สิงคโปร์จะวางวิสัยทัศน์ของสถานศึกษาและทิศทางในการทำงานร่วมกัน โดยการวางโครงสร้างการทำงานที่เป็นลำดับชั้น แต่ในเรื่องภาวะผู้นำการเรียนการสอนจะมอบหมาย

ให้หัวหน้ากลุ่มสาระช่วยดูแลทีมครูภายในกลุ่ม ครูใหญ่จึงต้องสนับสนุนการพัฒนาครูด้วยการกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ของครู และประสานโอกาสในการเรียนรู้ของครูภายใต้การพัฒนาครูที่วางไว้อย่างเป็นระบบ

การประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ด้วยการทดสอบระดับชาติ

ในสิงคโปร์มีระบบการประเมินและการตรวจผลปฏิบัติงานที่เข้มข้น การตรวจสอบระดับประเทศและรูปแบบต่าง ๆ ของการประเมินผล ได้แก่ การวัดด้วยแบบทดสอบ การค้นหาโมเดลที่ดีเยี่ยมของสถานศึกษา และการประเมินคุณภาพสถานศึกษาด้วยตนเองจากมาตรฐานคุณภาพ 9 เรื่อง รวมทั้งการประเมินภายนอกโดยหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการประเมินของกระทรวงศึกษาธิการ การประเมินดังกล่าวมีผลโดยตรงกับสถานศึกษาครู และผู้เรียน ทั้งนี้โดยทั่วไปการประเมินวิทยฐานะของครูนั้น ต้องพิจารณาจากผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนและการวัดอื่น ๆ การให้คะแนนผลการประเมินมีผลในการพิจารณาเงินพิเศษและการตัดสินใจเลื่อนวิทยฐานะแก่ครู กล่าวได้ว่า สาธารณรัฐสิงคโปร์มีการวางแผนการทำงานอย่างเคร่งครัด ชัดเจน และมีการกำกับติดตามและตรวจสอบจากภายนอกเป็นประจำ ซึ่งเป็นระบบการประกันคุณภาพที่เข้มแข็งของระบบการศึกษาของประเทศ (NCEE, 2021a)

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐสิงคโปร์

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐสิงคโปร์ พบข้อมูล ดังต่อไปนี้

ปัจจัยความสำเร็จ

1. การมีส่วนร่วมของ 3 ภาคส่วนสำคัญ ในกระบวนการพัฒนาและนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ กล่าวคือ ความสัมพันธ์สามส่วนระหว่างงานวิจัย นโยบาย และการนำไปใช้ที่มีสมดุล สาธารณรัฐสิงคโปร์มีการออกแบบการทำงานอย่างร่วมมือรวมพลังและสื่อสารสองทาง เพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ โดยแบ่งเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ 1) กลุ่มนโยบาย (Policy group) สมาชิกประกอบด้วย กระทรวงศึกษาธิการและนักนโยบายจากรัฐ ความต้องการของภาคอุตสาหกรรม และตัวแทนผู้ประกอบการ 2) กลุ่มงานวิจัย (Research group) สมาชิกประกอบด้วย คณาจารย์ NIE และครุนักวิจัย และ 3) กลุ่มปฏิบัติงาน (Practice group) ซึ่งคือ ครูและผู้บริหารที่นำนโยบายด้านหลักสูตรสู่การปฏิบัติและสะท้อนผลการปฏิบัติอย่างต่อเนื่องทั้งกับกลุ่มนโยบายและกลุ่มงานวิจัย โดยทั้งหมดจะนำสารสนเทศที่ได้ไปสู่วงจรการวางแผนพัฒนาหลักสูตรตั้งแต่ การวางแผน การออกแบบ การพัฒนาต้นแบบ การนำไปใช้ และการทบทวนเพื่อนำสู่วงรอบการวางแผนและพัฒนาต่อไป (Zwirn et al., 2018)

2. กระบวนการสร้างและพัฒนาครูใหม่ที่มีคุณภาพสูง สาธารณรัฐสิงคโปร์ วางระบบการสร้างครูโดยดึงดูดและคัดเลือกผู้ที่ดีที่สุดและมีความตั้งใจแน่วแน่สู่วิชาชีพครู ตลอดจนสนับสนุนว่าที่ครูใหม่ ด้วยการฝึกอบรมและสนับสนุนด้วยโปรแกรมพี่เลี้ยงที่เข้มข้นในช่วงปีแรกของการสอน (Creese et al., 2016; Tan et al., 2017)

ทำให้ครูสามารถพัฒนาตนเองให้มีศักยภาพเพียงพอ และแม้ว่าจะเป็นครูใหม่ก็สามารถมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ นำหลักสูตรไปใช้ ตลอดจนการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีคุณภาพ

3. การพัฒนาทางวิชาชีพและการเน้นย้ำในความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้และการสอน (Teaching and learning communities) ครูมีการร่วมงานด้วยกันในการเขียนแผนการสอน และเรียนรู้จากเพื่อนร่วมงาน เพื่อนำไปพัฒนาการสอนของตนอย่างต่อเนื่อง แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน (Creese et al., 2016; Tan et al., 2017) และยังมีศึกษานิเทศก์ที่ทำงานร่วมมือกับผู้บริหารสถานศึกษาในแต่ละคลัสเตอร์สถานศึกษา ทำให้เห็นการสะสมความรู้ ประสบการณ์ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ ซึ่งส่งผลต่อการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ และเพิ่มพูนความสามารถในการพัฒนาการเรียนรู้แก่ผู้เรียน เนื่องจากเป็นประสบการณ์และความรู้ที่นำมาแลกเปลี่ยน ทำให้เกิดการต่อยอด แก้ปัญหา และเรียนรู้ร่วมกันในการนำไปใช้ได้รวดเร็วยิ่งขึ้น

4. ความคาดหวังที่สังคมสิงคโปร์มีสูงต่อคุณภาพการศึกษา สร้างให้เกิดนวัตกรรมและการพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่องด้วยหลักฐานเชิงประจักษ์จากงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ ตลอดจนในการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงเพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ แต่ครั้งมีเป้าหมายที่ชัดเจน (Creese et al., 2016)

5. ความมุ่งมั่นของครูและบุคลากรทางการศึกษาในทุกระดับ ตั้งแต่ รัฐมนตรี ครูใหญ่ ครู บุคลากรทางการศึกษา บุคลากรในสถานศึกษาและชุมชน จะให้ความสำคัญและมีจุดมุ่งหมายเดียวกันในการพัฒนาผู้เรียนทุกคนให้เติบโตเต็มที่ทางศักยภาพของพวกเขาทั้งวิชาการ ร่างกาย และจริยธรรม เมื่อใดก็ตามที่พบว่าผู้เรียนมีปัญหา และไม่ประสบความสำเร็จ ครูจะทบทวนตนเองว่าจะทำอย่างไรเพื่อให้ผู้เรียนสำเร็จได้ ให้การดูแลและสอนเสริมหากผู้เรียนจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุน (Liu, 2021) ในการนำหลักสูตรไปใช้ ส่วนหนึ่งคือกระบวนการของความเปลี่ยนแปลง ดังนั้นหากครูมีความมุ่งมั่นในวิชาชีพ และเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้น ทำให้ครูมีความกล้าและพร้อมในการนำหลักสูตรไปใช้มากกว่า (Ng, 2018) ความมุ่งมั่นของครูส่งผลทำให้การนำหลักสูตรไปใช้มีประสิทธิภาพ ทบทวนความเข้าใจและเรียนรู้ตลอดเวลา ประกอบกับครูสามารถสร้างนวัตกรรมเพื่อพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนได้อีกด้วย

อุปสรรคในการดำเนินงาน

1. ปัญหาจากระบบ Tight-loose-tight ทำให้การดำเนินงานจริงของครูที่มีส่วนร่วมในพัฒนาและการหลักสูตรนำไปใช้ประสบปัญหา เพราะมีอิสระไม่มากพอที่จะให้ครูได้คิดพัฒนาสิ่งใหม่ เนื่องจากการตรวจสอบด้วยการทดสอบในแต่ละช่วงระดับชั้น ทำให้ครูและผู้เรียนมีความกังวลใจ (MOE, 2015)

2. สังคมสิงคโปร์ให้ความสำคัญกับผลการสอบระดับชาติมากกว่าการจัดการเรียนรู้แบบองค์รวมที่มุ่งเน้นไปที่การพัฒนาผู้เรียนในทุกมิติ (ตามเป้าหมายของหลักสูตรระดับชาติ) การเปลี่ยนแปลงความเชื่อในเรื่องการศึกษาเป็นเรื่องยาก ผู้คนโดยส่วนใหญ่ยังคงยึดติดกับสิ่งเดิมและไม่อยากเปลี่ยนแปลง ความท้าทายใหญ่ที่สุดคือการทำให้ผู้คนในสังคมเชื่อในการเปลี่ยนแปลงและเป็นส่วนหนึ่งของการเปลี่ยนแปลง การนำหลักสูตรใหม่ไปใช้เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืน จึงต้องพิจารณาในแง่กระบวนการเปลี่ยนแปลง ซึ่งต้องใช้ทั้งเวลาและ

ความอดทน นอกจากจะให้ความมั่นใจว่าเปลี่ยนเพื่อสิ่งใด ให้เห็นเป้าหมายและความไฝ่ฝันที่ชัดเจนแล้ว รัฐยังต้องวางระบบการจัดการการเปลี่ยนแปลงที่มีประสิทธิภาพเพื่อให้เกิดผลได้จริงอีกด้วย (Ng, 2018)

3. ครูและบุคลากรทางการศึกษา ไม่สามารถจัดสรรเวลาเพื่อนำหลักสูตรไปใช้ และพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ได้เต็มที่ ครูส่วนใหญ่เห็นว่ายังมีเวลาไม่เพียงพอ และบางกระบวนการเร่งรัดมากเกินไป

4. ครูยังขาดความรู้ความเข้าใจ เรื่องการประเมินสมรรถนะสำหรับศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการนำหลักสูตรไปใช้ และพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ เพราะเรื่องดังกล่าวเป็นเรื่องที่ยากและยังไม่มีแนวทางที่ชัดเจนในทางปฏิบัติ ครูกังวลใจว่าจะผิดพลาด

5. การกระจายแนวคิดใหม่ในเรื่องหลักสูตรถูกมองว่าเป็นการเปลี่ยนแปลงที่เป็นอันตราย (Lethal mutations) เมื่อหลักสูตร หรือนวัตกรรมถูกนำไปใช้จนถึงจุดที่ไม่ได้รู้สึกเป็นสิ่งใหม่อีกต่อไป ครูก็จะไม่ยอมนำไปใช้ ซึ่งจะเป็นอุปสรรคในการพัฒนาต่อ ทั้งนี้แนวทางที่จะแก้ไขคือ การพัฒนาความสามารถของครูในการออกแบบ และความเข้าใจในงานวิจัย ซึ่งเป็นส่วนสำคัญในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนได้อย่างต่อเนื่อง เป้าหมายท้ายสุดเพื่อยกระดับและสร้างแนวทางพัฒนาการใช้หลักสูตรร่วมกัน (ระหว่างสถานศึกษา) เพื่อให้เกิดการนำหลักสูตรไปใช้ที่ได้ประโยชน์ยั่งยืน ครูต้องพัฒนานวัตกรรมในเรื่องสมรรถนะเชิงความคิด (Cognitive competencies) อย่างต่อเนื่อง (OER, 2018)

ประเทศออสเตรเลีย

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบการศึกษาของประเทศไทยออสเตรเลีย ประกอบด้วยการศึกษาภาคบังคับ โดยตั้งแต่ปี ค.ศ. 2012 เป็นต้นมา การศึกษาภาคบังคับในทุกรัฐและทุกเขต ผู้เรียนจะต้องสำเร็จการศึกษาระดับชั้นปีที่ 10 (Year 10) และเข้าร่วมในการศึกษาจนกว่าจะมีอายุอย่างน้อย 17 ปี ออสเตรเลียมีระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน 12 ปี คือระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาสำหรับผู้เรียนอายุ 6-17 ปี โดยการศึกษาขั้นพื้นฐานเริ่มจากระดับอนุบาล ประถมศึกษา (Primary school) ในชั้นปีที่ 1-6 หรือ 7 ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (Secondary school) ในชั้นปีที่ 7 หรือ 8-10 จากนั้น จึงต่อดัวยระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (Senior secondary school) ในชั้นปีที่ 11-12 (Australian Government, 2021)

รูปแบบการกระจายอำนาจทางการศึกษา

ประเทศไทยออสเตรเลียมีระบบการศึกษาแบบกระจายอำนาจ (Decentralisation) ในลักษณะของการถ่ายโอนอำนาจ (Australian Government Department of Education, 2020) โดยนโยบายการศึกษาของประเทศจะถูกกำหนดโดยส่วนกลาง คือ The Council of Australian Government (COAG) ซึ่งเป็นหน่วยงานของระบบรัฐบาลกลาง (Federal system) เพื่อพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ (National

curriculum) โดยมีความร่วมมือของแต่ละรัฐเข้ามาร่วมจัดทำหลักสูตร นอกจากนั้น ประเทศออสเตรเลียมีหน่วยงานที่เรียกว่า The Department of Education and Training (DET) ซึ่งเป็นหน่วยงานระดับประเทศทำหน้าที่รับผิดชอบทางการศึกษาการเชื่อมโยงของแต่ละรัฐ จากนั้นแต่ละรัฐมีอิสระในการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ สามารถวางแผนการศึกษา แนวทางการจัดการเรียนรู้ การวัดประเมินผลได้ (ACARA, 2014)

มาตรฐานของสาระการเรียนรู้ถูกกำหนดในรูปแบบของหลักสูตรระดับชาติ ส่วนวิธีการจัดการเรียนรู้และแนวทางการจัดการเรียนรู้ขึ้นกับแต่ละรัฐว่ามีกรอบแนวคิดหรือวิธีการจัดการเรียนรู้เฉพาะอย่างไร รวมทั้งแนวทางการพัฒนาวิชาชีพครู แหล่งทรัพยากรการเรียนรู้ (เช่น หนังสือเรียน) และการจัดสรรงบประมาณเช่นเดียวกัน โดยแต่ละรัฐมีอิสระในการกำหนดแนวทางของตนเอง ทั้งนี้การให้อิสระส่งผลดีต่อการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องและเหมาะสมกับบริบทและธรรมชาติของผู้เรียน

การจัดการศึกษาแบ่งตามพื้นที่ทางภูมิศาสตร์ โดยแบ่งออกเป็น 6 รัฐ และ 2 ดินแดน ได้แก่ รัฐนิวเซาท์เวลส์ รัฐควีนส์แลนด์ รัฐเซาท์ออสเตรเลีย รัฐแทสเมเนีย รัฐวิกตอเรีย และรัฐเวสต์เทิร์นออสเตรเลีย ดินแดนเมืองหลวงออสเตรเลีย ดินแดนทางเหนือ แต่ละรัฐและดินแดนมีทรัพยากรธรรมชาติและสภาพทางสังคมที่แตกต่างกัน ซึ่งกำหนดลักษณะทางเศรษฐกิจและวัฒนธรรมของตนในรูปแบบต่าง ๆ

พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ

หลักสูตรของประเทศออสเตรเลียได้รับการพัฒนาเป็นระยะ เพื่อให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงและความต้องการของสังคม โดยหลักสูตรที่ใช้ปัจจุบันเป็นหลักสูตรปี ค.ศ. 2015 เป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-based curriculum) ทั้งนี้ ประเทศออสเตรเลียมีวงรอบในการปรับปรุงหลักสูตรโดยเฉลี่ยทุก 10 ปี เช่น หลักสูตรปี ค.ศ. 1985 ปรับเป็นหลักสูตรปี ค.ศ. 1995 และ ค.ศ. 2005 หรือหลักสูตรปี ค.ศ. 2001 จะถูกปรับปรุงเป็นหลักสูตรปี ค.ศ. 2011 เป็นต้น ขณะนี้อยู่ในขั้นตอนการปรับปรุงหลักสูตรปี ค.ศ. 2021 และอยู่ในระหว่างการประชาพิจารณ์และจะเผยแพร่ผ่านเว็บไซต์ในปี ค.ศ. 2022 นอกจากนี้ ยังมีกระบวนการทบทวนและพิจารณาหลักสูตรทุก ๆ 6 ปี

ทั้งนี้ หลักสูตรของประเทศออสเตรเลียได้พัฒนาและเริ่มต้นในก่อนทศวรรษ 1980 และการนำหลักสูตรไปใช้ไม่สำเร็จ จึงมีการอภิปรายหลักสูตรโดยการจัดตั้งคณะกรรมการหลักสูตรระดับชาติที่เป็นอิสระในเดือนเมษายน ค.ศ. 2008 และในเดือนพฤษภาคม ค.ศ. 2009 หน่วยงานด้านหลักสูตร การประเมินและการรายงานของประเทศออสเตรเลีย (ACARA) ได้จัดตั้งขึ้นเพื่อกำกับดูแลการดำเนินการตามความคิดริเริ่มหลักสูตรระดับชาติที่เสนอ (ACARA, 2014)

หลักสูตรของประเทศออสเตรเลียมุ่งเน้นไปที่ประเด็นของความพยายามปรองดองกับชนพื้นเมืองของประเทศออสเตรเลีย ความสัมพันธ์ทางเศรษฐกิจและวัฒนธรรมในปัจจุบันและอนาคตกับประเทศในทวีปเอเชียและบทบาทของประเทศออสเตรเลียทั้งในระดับท้องถิ่นและระดับโลกเกี่ยวกับความยั่งยืน (ACARA, 2014) การพัฒนาหลักสูตรในแต่ละช่วงเกิดจากการประเมินและวิพากษ์หลักสูตรว่า หลักสูตรสามารถทำให้ผู้เรียน

เป็นไปตามเป้าหมายที่ตั้งไว้หรือไม่ โดยเฉพาะในแง่ของการตอบสนองต่อการเป็นพลเมืองและความสอดคล้องกับบริบทและธรรมชาติของผู้เรียน เช่น อาจมองว่าหลักสูตรขาดความครอบคลุมโดยเฉพาะอย่างยิ่งในประเทศที่มีความหลากหลายเช่นประเทศออสเตรเลีย (Madara, 2019) รวมทั้งจากการศึกษาความสามารถของผู้เรียนในระดับนานาชาติ เช่น Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) และ Program for International Student Assessment (PISA) (Kadir, 2018)

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

ประเภท แนวคิด และหลักการ

หลักสูตรปัจจุบันฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2012 ของประเทศออสเตรเลียเป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-based curriculum) (อย่างไรก็ตามจะมีการเผยแพร่หลักสูตรฉบับล่าสุดในปี ค.ศ. 2022)

เป้าหมาย

การศึกษาของประเทศออสเตรเลียให้ความสำคัญในการหล่อหลอมชีวิตความเป็นอยู่ของพลเมืองของประเทศ เพื่อกำหนดความผาสุกทางสังคมและเศรษฐกิจของประเทศชาติ โดยมุ่งให้เยาวชนนำความรู้ความเข้าใจ และทักษะไปช่วยและมีส่วนร่วมในสังคมอย่างมีประสิทธิภาพ ส่งเสริมความร่วมมือและความสามัคคีทางสังคม และทำให้พวกเขาค้นพบความหมายและจุดประสงค์และดำเนินชีวิต (Australian Government Department of Education, 2020)

หลักการและแนวคิดของหลักสูตร คือการจัดหลักสูตรที่สะท้อนและมองเห็นคุณค่าของผู้เรียน ซึ่งถือว่าผู้เรียนเป็นผู้เรียนรู้ สามารถปรับเปลี่ยนและเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของเขาในอนาคต หลักสูตรเชื่อว่า ผู้เรียนจะสามารถปรับและนำทักษะที่ได้เรียนรู้ไปใช้ให้สอดคล้อง และตอบสนองต่อความความคาดหวังของสังคม เพื่อพัฒนาสังคมให้ยั่งยืน

จากเป้าหมายการศึกษาและแนวคิดของหลักสูตร นำสู่การกำหนดเป้าหมายของการจัดหลักสูตรคือเน้นการส่งเสริมความเท่าเทียมและความเป็นเลิศ โดยผู้เรียนทุกคนต้องเป็นผู้เรียนที่ประสบความสำเร็จ มีความเชื่อมั่น ความคิดสร้างสรรค์ เป็นพลเมืองตื่นรู้ และเปี่ยมด้วยความรู้

หลักการและแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

หลักสูตรปัจจุบันฉบับปรับปรุงปี ค.ศ. 2012 ของประเทศออสเตรเลียเป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-based curriculum) โดยหลักสูตรเน้นที่ทักษะในศตวรรษที่ 21 ซึ่งสอดแทรกเข้าไปในอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของประเทศและของท้องถิ่น รวมทั้งความเท่าเทียมและความเสมอภาคของสังคมและของผู้เรียน โดยหลักสูตรของประเทศออสเตรเลียเป็นส่วนหนึ่งที่จะทำให้พัฒนาคุณภาพ ความเสมอภาค และความโปร่งใสของระบบการศึกษาของประเทศออสเตรเลีย มีรายละเอียดโดยสังเขปคือ

คุณภาพ หมายถึง หลักสูตรของประเทศออสเตรเลียได้ถูกออกแบบจากการทำงานร่วมกันของคนที่มีความหลากหลายทั้งในบริบทของภูมิศาสตร์และสถานศึกษา เพื่อให้การศึกษาแก่เยาวชนชาวออสเตรเลียทุกคนให้อยู่ระดับสากล

ความเท่าเทียม หมายถึง หลักสูตรของประเทศออสเตรเลียมีส่วนช่วยในการปรับปรุงคุณภาพ ความเสมอภาค และความโปร่งใสของระบบการศึกษาของประเทศออสเตรเลีย

ความโปร่งใส หมายถึง หลักสูตรของประเทศออสเตรเลียเปิดเผยต่อสาธารณะทางออนไลน์ และทำให้ครูเข้าใจได้ชัดเจนว่าจะสอนอะไร อะไรที่ผู้เรียนควรเรียนรู้และคุณภาพการเรียนรู้ที่คาดหวังของผู้เรียน สำหรับแนวทางการจัดการเรียนรู้ แนวทางการเรียนรู้ และการประเมินผลให้แต่ละรัฐดำเนินการอย่างอิสระ

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของประเทศออสเตรเลีย เน้นแนวคิดการกระจายอำนาจ (Decentralized approach) การมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วนทั้งในระดับประเทศ ระดับรัฐ และระดับท้องถิ่น โดยหลักสูตรของประเทศออสเตรเลียถูกพัฒนาขึ้นเพื่อช่วยให้ครู ผู้ปกครอง ผู้เรียน และชุมชนเข้าใจอย่างชัดเจนถึงสิ่งที่ผู้เรียนควรเรียนรู้ ไม่ว่าพวกเขาจะอาศัยอยู่ที่ไหนในออสเตรเลียหรือเข้าเรียนในสถานศึกษาใด นอกจากนี้ ACARA ได้กำหนดแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรว่าควรตั้งอยู่ในแนวคิดดังต่อไปนี้ (ACARA, 2012)

1. อยู่บนพื้นฐานและหลักสูตรของการออกแบบหลักสูตรที่เข้าใจร่วมกัน
2. สัมพันธ์และสอดคล้องกับทุกพื้นที่ของประเทศ
3. สร้างโอกาสให้เกิดการอภิปรายและปรึกษาในระดับประเทศ
4. สร้างและกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน
5. เอกสารหลักสูตรมีคุณภาพสูง

นอกจากนี้ในการพัฒนาหลักสูตร ผู้พัฒนาหลักสูตรจะพิจารณาเรื่องต่อไปนี้

1. ธรรมชาติของผู้เรียนและการเรียนรู้ รวมทั้งการพิจารณาว่าหลักสูตรของประเทศออสเตรเลียจะทำให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงได้อย่างไร

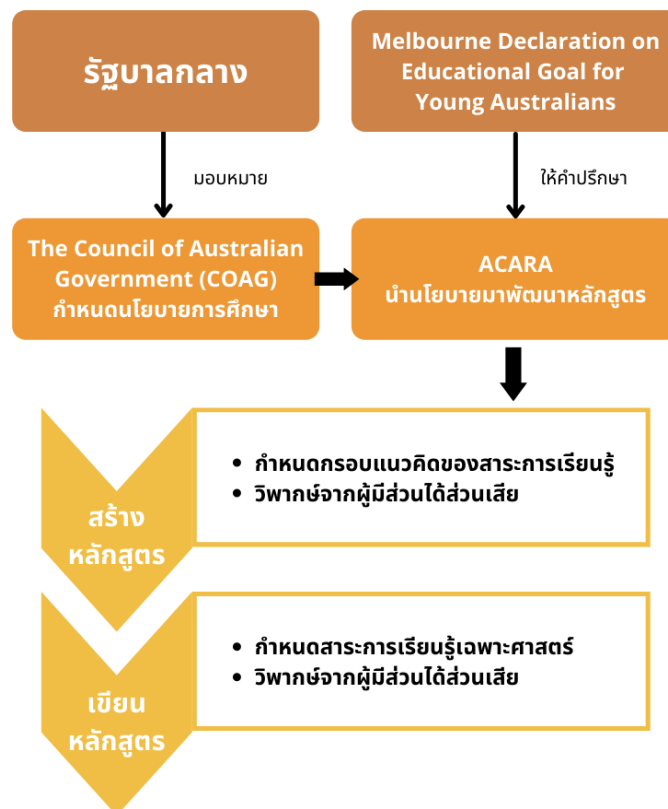
2. ภาพรวมทั้งหลักสูตรและความสัมพันธ์ของกลุ่มสาระการเรียนรู้ในหลักสูตร
3. โครงสร้างและความเชื่อมโยงของเนื้อหา พิจารณาจากเนื้อหาเริ่มต้นจนถึงจบการศึกษา
4. การเรียนร่วม โดยจัดหลักสูตรให้ตอบสนองต่อความต้องการด้านการศึกษาของผู้เรียนทุกคน
5. สมรรถนะ อธิบายสิ่งที่ผู้เรียนควรทำและปฏิบัติได้
6. การข้ามศาสตร์ โดยมีการบูรณาการศาสตร์ต่าง ๆ ไว้ในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

ประเทศออสเตรเลียมีกระบวนการในการพัฒนาหลักสูตรโดยเริ่มจากการกำหนดนโยบายจากรัฐบาลกลาง โดยมอบหมายให้ The Council of Australian Government (COAG) เป็นผู้กำหนดนโยบายการศึกษา มีหน่วยงานที่เรียกว่า หน่วยงานด้านหลักสูตร การประเมินและการรายงานของออสเตรเลีย (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA) ทำหน้าที่ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ โดยมี Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians เป็นที่ปรึกษา โดย ACARA มีกระบวนการพัฒนาหลักสูตรออกเป็นขั้นตอนดังภาพที่ 4.15 โดยมีรายละเอียดดังนี้ (ACARA, 2012)

ภาพที่ 4.15

กระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของออสเตรเลีย



1. การสร้างหลักสูตร เป็นขั้นสร้างกรอบแนวคิดกว้าง ๆ เกี่ยวกับกลุ่มสาระการเรียนรู้ โดยได้จากการวิเคราะห์เอกสาร Shape of the Australian Curriculum: Learning Area ซึ่งเป็นเอกสารที่จัดทำขึ้นโดยมีคำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งจะให้ทิศทางกว้าง ๆ เกี่ยวกับวัตถุประสงค์ โครงสร้าง และการจัดกลุ่มสาระการเรียนรู้ นอกจากนี้ยังมีเอกสารที่เรียกว่า Curriculum Design ที่นำมาวิเคราะห์ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อเป็นแนวทางให้กับผู้เขียนหลักสูตร นอกจากนี้ยังมีข้อมูลอ้างอิงสำหรับการตัดสินใจคุณภาพของเอกสารหลักสูตรขั้นสุดท้าย เมื่อร่างหลักสูตรแล้วก็จะเป็นการขอคำปรึกษาแบบเปิดกว้างจาก

ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เช่น ครูและสถานศึกษา หน่วยงานด้านการศึกษารัฐและเขตปกครอง ผู้ปกครองและผู้เรียน สมาคมวิชาชีพ สหภาพครู มหาวิทยาลัย และกลุ่มอุตสาหกรรมและชุมชน

2. การเขียนหลักสูตร เป็นระยะที่เริ่มเขียนกลุ่มสาระการเรียนรู้เฉพาะศาสตร์ โดยการเขียนข้อกำหนดของเนื้อหาและมาตรฐานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการเขียนดังกล่าวอาศัยบุคคลที่มาจากหลายส่วน ได้แก่ หน่วยงานด้านการศึกษา สถานศึกษา และครูในทุกรัฐและดินแดน ที่ม่นักเขียนจะได้รับการสนับสนุนจากกลุ่มที่ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญ และยังมี การเปิดสาธารณะให้มีการอภิปรายและวิพากษ์จากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก รวมถึงครูและสถานศึกษา หน่วยงานด้านการศึกษารัฐและเขตปกครอง ผู้ปกครองและ นักศึกษา สมาคมวิชาชีพ สหภาพครู มหาวิทยาลัย และกลุ่มอุตสาหกรรมและชุมชน

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หน่วยงานด้านหลักสูตร การประเมินและการรายงานของประเทศออสเตรเลีย (ACARA) ทำหน้าที่จัดหลักสูตรระดับสากลตั้งแต่ระดับพื้นฐานจนถึงปี 12 ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่กำหนดโดยสภาการศึกษา รวบรวมหลักฐานที่จำเป็นในการทบทวน พัฒนา และปรับแต่งหลักสูตร ความร่วมมือระดับชาติและความเป็นผู้นำ และจัดให้มีผู้นำระดับประเทศที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาหลักสูตร การประเมินการศึกษา และการรายงานระดับประเทศ

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักการและแนวคิด

หลักการและแนวคิดของการนำหลักสูตรไปใช้ คือการมองเป้าหมายของการศึกษาร่วมกัน (Common value) ไม่ว่าจะนำหลักสูตรไปใช้ในระดับใดก็ตาม การใช้หลักสูตรของประเทศออสเตรเลียมีแนวคิด ได้แก่

- 1) การกำหนดให้ทุกองค์กรมองเป้าหมายเดียว คือ คุณลักษณะและสมรรถนะของผู้เรียนที่ประเทศต้องการ
- 2) ความยืดหยุ่นของการจัดการศึกษาที่เหมาะสมและสอดคล้องกับรัฐ ท้องถิ่น สถานศึกษาและพื้นฐานของผู้เรียน
- 3) มีหน่วยงานติดตามการนำหลักสูตรไปใช้ มีการวัดประเมินการเรียนรู้และการวิจัยเพื่อนำผลมาปรับปรุงต่อไป
- 4) มีการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง เป็นชุมชนการเรียนรู้

กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

เมื่อพัฒนาหลักสูตรแล้วจะการสำรวจความเห็นและการประชาสัมพันธ์หลักสูตร ก่อนนำหลักสูตรไปใช้ โดยแต่ละรัฐออกแบบแนวทางการนำหลักสูตรไปใช้ แนวทางการจัดการเรียนการสอน การวัดประเมินของตนเอง และ ACARA ดำเนินการประเมินผลการนำหลักสูตรไปใช้เน้นไปที่ผลลัพธ์ที่เกิดกับผู้เรียนและมีการวิจัยติดตาม

ในการทำงานของ ACARA ได้เชิญนักวิจัย นักการศึกษา ครู และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามาทำงานเป็นคณะกรรมการในการยกร่างหลักสูตร และกลไกที่สำคัญการกำหนดและกำกับให้ทุกหน่วยงานที่นำหลักสูตรไปใช้ให้เข้าใจตรงกันว่าหลักสูตรเน้นอะไร เมื่อนำไปแล้วไม่ว่าจะรัฐใด ท้องถิ่นใด หรือสถานศึกษาใดจะเข้าใจเป้าหมายตรงกัน และกลไกอีกอย่างคือการติดตามและประเมินผลของการใช้หลักสูตร รวมทั้งการทำวิจัยแล้ว

นำผลมาปรับปรุงหลักสูตร กระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ของประเทศออสเตรเลียเริ่มต้นจาก ACARA พัฒนาหลักสูตร รัฐแต่ละรัฐนำหลักสูตรไปใช้ จากนั้นให้สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาของตนเองอย่างอิสระ แต่เน้นให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา เน้นความเท่าเทียมและอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม

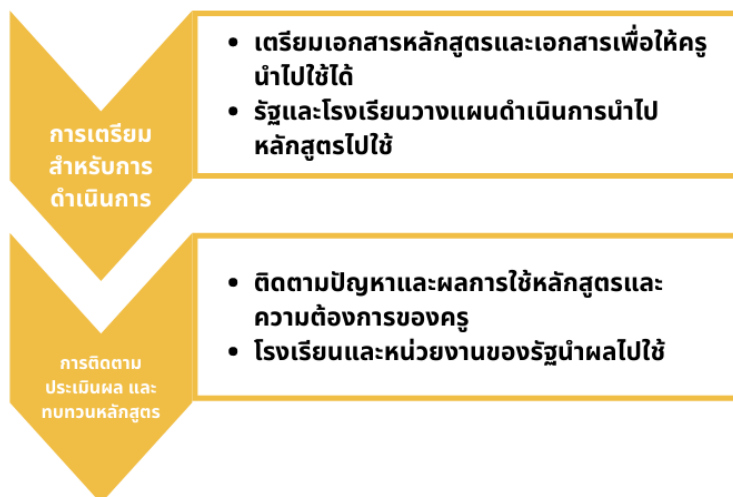
ขั้นตอนการนำหลักสูตรไปใช้แสดงดังภาพที่ 4.16 และมีรายละเอียดดังนี้ (ACARA, 2020b)

1. การเตรียมการสำหรับการดำเนินการ การดำเนินการเกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปยังหน่วยงานของสถานศึกษา สถานศึกษาและครูเตรียมดำเนินการ การนำหลักสูตรไปใช้เป็นความรับผิดชอบของสถานศึกษาของรัฐและเขตปกครองและหน่วยงานด้านหลักสูตร โดย ACARA ทำงานร่วมกับหน่วยงานของรัฐและเขตปกครอง และหน่วยงานของสถานศึกษาเพื่อสนับสนุนการวางแผนดำเนินการอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้เพื่อให้มั่นใจว่าสมรรถนะในหลักสูตรของประเทศออสเตรเลียนำไปสู่การปฏิบัติได้หรือไม่ ACARA ได้เตรียมชุดเอกสารเกี่ยวกับสมรรถนะเพื่อช่วยสถานศึกษาและครูในการทำความเข้าใจสมรรถนะในหลักสูตรและสามารถนำไปปรับใช้ในการส่งเสริมความต้องการการเรียนรู้รายบุคคลของผู้เรียนที่หลากหลาย โดยเอกสารเกี่ยวกับสมรรถนะมี 3 ส่วน ได้แก่ 1) บทนำที่อธิบายลักษณะและขอบเขตของความสามารถในกลุ่มสาระการเรียนรู้ 2) การจัดองค์ประกอบที่สนับสนุนให้การเรียนรู้เกิดความต่อเนื่อง และ 3) ความต่อเนื่องของการเรียนรู้ที่อธิบายความรู้ ทักษะ พฤติกรรม และคุณลักษณะที่ของผู้เรียน

2. การติดตาม ประเมินผลและทบทวนหลักสูตร การติดตามทำโดยมีรายงานประจำปีต่อคณะกรรมการ ACARA โดยจะมีการวิเคราะห์ปัญหาและการดำเนินการ ซึ่งจะมีการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการร่วมมือในการนำหลักสูตรไปใช้ รวมทั้งความต้องการของครู จากนั้น ACARA จะสรุปข้อมูลให้ส่งให้หน่วยงานด้านการศึกษาของรัฐและเขตปกครองนำไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของกลยุทธ์การติดตามดูแลของตนเองและ ACARA เองก็นำข้อมูลมาใช้ในการปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติ

ภาพที่ 4.16

กระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ของประเทศออสเตรเลีย



ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้

กระทรวงศึกษาธิการของแต่ละรัฐเป็นหน่วยงานหนึ่งของรัฐ และ The Department of Education, Skills and Employment เป็นองค์กรจากรัฐบาลกลางที่ดูแลความเชื่อมโยงของหลักสูตรและนโยบายของทุกรัฐ โดยกำหนดแนวทางการจัดการเรียนรู้หรือรูปแบบการสอน และการวัดประเมินผล

การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อการนำหลักสูตรไปใช้

ไม่ปรากฏรายละเอียดชัดเจนเกี่ยวกับการบริหารงบประมาณและทรัพยากรเพื่อนำหลักสูตรไปใช้

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

หลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

แนวคิดในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้อในสถานศึกษา แบ่งออกเป็น 3 ประเด็นได้แก่

1. แนวคิดของการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้อยู่บนหลักของการให้อิสระแก่รัฐและสถานศึกษา ในการพัฒนารอบรูปแบบการจัดการเรียนรู้และการประเมินการเรียนรู้ของตนเอง โดยการจัดการเรียนรู้ดังกล่าว ต้องสอดคล้องกับบริบทและธรรมชาติของผู้เรียน ซึ่งโดยภาพรวมรูปแบบการจัดการเรียนรู้มักเน้นการจัดการเรียนรู้เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Student-centered learning) และเน้นการสืบเสาะ (Inquiry) โดยการจัดการเรียนรู้ มีความยืดหยุ่น เหมาะสมกับบริบท ธรรมชาติและวัฒนธรรมของผู้เรียน เมื่อรัฐกำหนดนำแนวคิดดังกล่าวไปใช้แล้ว จะนำแนวทางการจัดการเรียนรู้ให้แก่สถานศึกษา และสถานศึกษาก็มีความอิสระในการจัดแผนการเรียนและ กิจกรรมให้กับผู้เรียน (Moss, Godinho, & Chao, 2019)

ดังที่กล่าวมาแล้วว่าแต่ละสถานศึกษาก็มีความอิสระในการจัดแผนการเรียนและกิจกรรมให้กับผู้เรียน โดยตัวอย่างของกระบวนการจัดการเรียนรู้และพัฒนาหลักสูตรของรัฐควีนส์แลนด์ มีดังนี้

- จัดทำเอกสารแผนหลักสูตร การประเมิน และแนวทางการสอนร่วมกัน
- จัดโปรแกรมการเรียนรู้แบบมีอาชีพในสถานศึกษาเพื่อสนับสนุนกลยุทธ์การปรับปรุงที่ระบุของสถานศึกษา
- จัดตั้งทีมปรับปรุงสถานศึกษาเพื่อพัฒนา ดูแลและประเมินประสิทธิภาพและผลกระทบของแผนปฏิบัติการประจำปี
- รับฟังเสียงของผู้เรียนและเปิดให้ผู้เรียนทำหน้าที่เป็นหุ้นส่วนในการปรับปรุงสถานศึกษาทั้งแนวทางด้านสุขภาพ ความเป็นอยู่ที่ดี การรวมตัวและการมีส่วนร่วมของทั้งสถานศึกษา
- การประเมินผู้เรียนทั่วไป
- การเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ และประเมินผลความก้าวหน้าการเรียนรู้ของผู้เรียน
- ปรับปรุงสถานศึกษาตามหลักฐานอย่างชัดเจนและกิจกรรมการฝึกปฏิบัติวิชาชีพครูอย่างชัดเจน

2. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาคุณภาพการศึกษา การพัฒนาครูและผู้บริหารเน้นแนวคิดที่ว่าการทำงานร่วมกันเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพในการเสริมสร้างขีดความสามารถของนักการศึกษา เพื่อพัฒนาวิชาชีพในสถานศึกษาและเพื่อสร้างพลังกลุ่ม โดยมีการกำหนดวิสัยทัศน์และแนวปฏิบัติที่ชัดเจน เช่น วิสัยทัศน์สำหรับการเรียนรู้และการปฏิบัติจะช่วยให้ครูและผู้นำสถานศึกษา มีดังนี้ 1) สิ่งที่ชุมชนสถานศึกษาและครูให้ความสำคัญ 2) ความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่เป็นรากฐานของการปฏิบัติ 3) การปฏิบัติในปัจจุบันช่วยให้บรรลุสิ่งที่มีค่าได้อย่างไร และ 4) วิธีปฏิบัติใหม่ ๆ จะช่วยให้บรรลุสิ่งที่เราให้ความสำคัญ

สำหรับผู้นำสถานศึกษา มีแนวคิดในการทำงานที่สำคัญได้แก่

- กำหนดกลยุทธ์และการดำเนินการปรับปรุงในแผนการดำเนินงานประจำปีของสถานศึกษาจะมีความหมายมากขึ้นสำหรับครู
- ระบุมิติความเป็นผู้นำที่สำคัญสี่ประการใน FISO Professional Leadership Priority โดยใช้หลักการปฏิบัติ ได้แก่ 1) วิสัยทัศน์ ค่านิยม และวัฒนธรรมที่ผู้นำส่งเสริมวิสัยทัศน์ที่มุ่งเน้นในอนาคต จุดประสงค์และค่านิยมร่วมกัน และความมุ่งมั่นของครู ผู้ปกครอง และผู้เรียนในการตระหนักถึงศักยภาพของผู้เรียนทุกคน 2) การสร้างทีมผู้นำที่มอบอำนาจและพัฒนาบุคลากรทั้งที่เป็นภาพรวมและเป็นรายบุคคล 3) ความเป็นผู้นำด้านการสอนและการแบ่งปัน ซึ่งผู้นำมีส่วนร่วมในการสนทนากับครูเกี่ยวกับเรื่องการสอน รวมถึงผลกระทบของการสอนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน และ 4) การจัดการทรัพยากรเชิงกลยุทธ์ ที่ผู้นำมีความพร้อมที่จะกำหนดการสอนและทรัพยากรที่จำเป็นเพื่อให้บรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียนและแหล่งที่มาและจัดสรรตามนั้น

3. การประกันคุณภาพการศึกษา กรอบการประกันคุณภาพ (QAF) เป็นเน้นการประกันคุณภาพภายใน โดยออกแบบมาเพื่อสนับสนุนสถานศึกษา และเพื่อชี้นำวัตถุประสงค์และทิศทางในอนาคตคือ การสอนและการเรียนรู้ในสภาพแวดล้อมที่เอื้ออำนวย เพื่อกำหนดขั้นตอนการวางแผนเพื่อให้แน่ใจว่าเป้าหมายเดิมและเป้าหมายที่เกิดขึ้นใหม่ได้รับการมีส่วนร่วมของบุคลากรและผู้ปกครอง ในการปรับปรุงสถานศึกษาและข้อกำหนดความรับผิดชอบ มีการจัดทำระบบการจัดการข้อมูลที่ให้ข้อมูลเกี่ยวกับผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ระดับการบริการ คุณภาพการจัดการ จัดทำรายงานประจำปีซึ่งให้ข้อมูลแก่ชุมชนสถานศึกษาเกี่ยวกับความสำเร็จของเป้าหมายปัจจุบัน พร้อมข้อมูลระดับรัฐสำหรับการวางแผนและการรายงาน

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศออสเตรเลีย

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศออสเตรเลีย พบข้อมูล ดังต่อไปนี้

ปัจจัยความสำเร็จ (ACARA, 2020b)

1. การมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรของทุกภาคส่วน ทำให้การพัฒนาหลักสูตรประสบความสำเร็จในแง่ของความเชื่อมโยงของหลักสูตรกับธรรมชาติของผู้เรียนรู้ การให้ความสำคัญในเรื่องการมีส่วนร่วมดังกล่าวทำให้กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของออสเตรเลียมีความโดดเด่น
2. การมีองค์กรที่ดูแลรับผิดชอบเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรโดยเฉพาะ ทั้งนี้ ประเทศออสเตรเลียมีหน่วยงานที่เรียกว่า ACARA ดำเนินการพัฒนาหลักสูตร โดยไม่ได้มองเฉพาะหลักสูตร แต่ ACARA ทำงานแบบบูรณาการครอบคลุมประเด็นต่าง ๆ ทั้งเรื่อง หลักสูตร การจัดการเรียนรู้ การประเมินและการวิจัย ทำให้หลักสูตรมีความสอดคล้องและเป็นเอกภาพ
3. การมีระบบสนับสนุนและพัฒนาครู เพื่อให้ครูเข้าใจหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้อย่างดี โดยมีแหล่งข้อมูลคือ Myschool ซึ่งผู้เรียนสามารถศึกษาและทำความเข้าใจได้ด้วยตนเอง

อุปสรรคในการดำเนินงาน

1. ความเชื่อมโยงระหว่างรัฐและหลักสูตรระดับชาติ ผลการวิจัยเกี่ยวกับการนำหลักสูตรไปใช้พบว่า การขาดความเชื่อมโยงนี้เกิดการความร่วมมือของแต่ละรัฐ แม้ว่าแต่ละรัฐจะเข้าใจหลักสูตรระดับชาติแล้ว แต่ในการเมืองก็ส่งผลทำให้ไม่สามารถลงไปส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพครูเท่าที่ควร (Australian Council for Education Research, 2016; Seddon, 2001)
2. ระยะเวลาในการพัฒนาและใช้หลักสูตร การตัดสินใจใช้หลักสูตรในระยะเวลาอันสั้น หลังจากการพัฒนาหลักสูตรแล้ว ครูมีเวลาแค่สองถึงสามปีในการนำหลักสูตรไปใช้ (Lowe & Appenton, 2015)
3. การบริหารจัดการและการพัฒนาวิชาชีพครูในสถานศึกษาที่ยังขาดผู้เชี่ยวชาญ แหล่งทรัพยากรและทุนสนับสนุน จากการศึกษาวิจัยและรายงานการนำหลักสูตรไปใช้ พบว่า หลักสูตรของประเทศออสเตรเลีย

มีความลึกและครอบคลุมการเรียนรู้และสาระวิชา แต่ยังมีจุดด้อยคือ ขาดความเชื่อมโยงในการพัฒนาหลักสูตรและการพัฒนาวิชาชีพครูที่จะทำให้ครูนำหลักสูตรไปใช้อย่างมีประสิทธิภาพ (Australian Council for Education Research, 2016; Lowe & Appenton, 2015)

4. การที่สถานศึกษามีอิสระและความแตกต่างต่างกันในแต่ละรัฐ จึงทำให้การจัดการศึกษาอย่างไม่ตรงเป้าหมายเท่าที่ควร (Lowe & Appenton, 2015)

สาธารณรัฐเอสโตเนีย

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ

ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบการจัดการศึกษาทั่วไปของสาธารณรัฐเอสโตเนียแบ่งออกเป็น 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การศึกษาสำหรับเด็กก่อนวัยเรียน (Pre-school education) ระยะที่ 2 การศึกษาขั้นพื้นฐาน และระยะที่ 3 การศึกษาระดับมัธยมศึกษา (Ministry of Education and Research [MoER], n.d.-d)

ระยะที่ 1 เป็นการจัดการศึกษาให้แก่ผู้เรียนในช่วงอายุ 18 เดือน ถึง 7 ปี เพื่อสนับสนุนแต่ละครอบครัวในการพัฒนาผู้เรียนโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน โดยจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรชาติของการจัดการศึกษา ก่อนวัยเรียน ซึ่งออกแบบสำหรับผู้เรียนในระดับก่อนวัยเรียนโดยเฉพาะ การศึกษาในระยะที่ 1 นี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมพัฒนาการและการเจริญเติบโตทางร่างกาย จิตใจ อารมณ์และสังคม ด้วยวิธีการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายและต่อเนื่อง นอกจากนี้ ในการจัดการศึกษาในระยะที่ 1 สถานศึกษาจะร่วมมือกับผู้ปกครองอย่างใกล้ชิด หากผู้เรียนไม่ได้ใช้ภาษาเอสโตเนียเป็นภาษาแม่ รัฐบาลจะสนับสนุนให้ผู้เรียนได้เรียนภาษาเอสโตเนียตั้งแต่อายุ 3 ปี (MoER, n.d.-d)

ระยะที่ 2 เป็นการศึกษาระดับขั้นพื้นฐาน และเป็นการศึกษาภาคบังคับของสาธารณรัฐเอสโตเนีย โดยจัดการศึกษาให้กับผู้เรียนตั้งแต่อายุ 7 ปี ถึง 17 ปี ผู้เรียนสามารถเลือกเข้าเรียนที่สถานศึกษาในเขตพื้นที่ของตนเองหรือพื้นที่อื่นก็ได้ หากเป็นสถานศึกษารัฐบาล จะไม่ต้องเสียค่าใช้จ่าย แต่หากเป็นสถานศึกษาเอกชน อาจต้องเสียค่าใช้จ่ายเพิ่ม

ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน หรือการศึกษาภาคบังคับของสาธารณรัฐเอสโตเนีย แบ่งออกเป็น 3 ช่วง ได้แก่ ช่วงที่ 1 คือ ชั้นปีที่ 1 ถึง 3 ช่วงที่ 2 คือ ชั้นปีที่ 4 ถึง 6 และช่วงชั้นที่ 3 คือ ชั้นปีที่ 7 ถึง 9

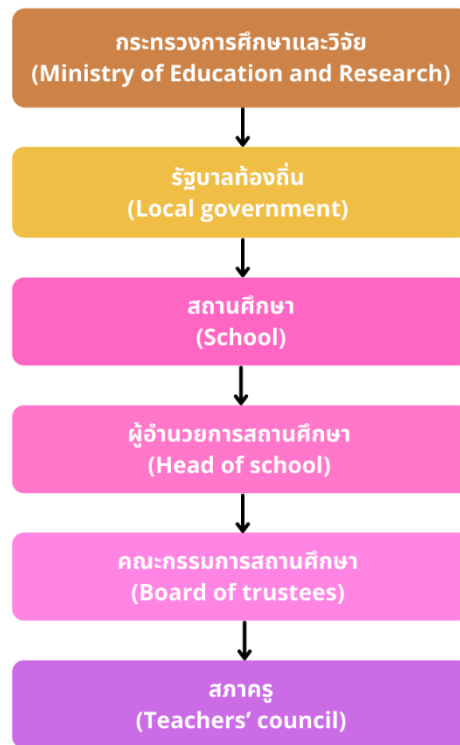
และระยะที่ 3 ซึ่งมีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ และทักษะต่าง ๆ ที่ใช้เป็นประโยชน์สำหรับการดำเนินชีวิตในอนาคต ผู้เรียนสามารถเลือกเรียนได้ 2 ระบบ ได้แก่ ระบบมัธยมศึกษาตอนปลาย และระบบอาชีวศึกษา โดยระบบมัธยมศึกษาตอนปลายจะเป็นการศึกษาในชั้นปีที่ 10 ถึง 12 ในการศึกษา ระดับมัธยมศึกษา จะมีหลักสูตรของระดับมัธยมศึกษาแยกออกมาอีก (MoER, n.d.-e)

รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา

การจัดการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนียใช้หลักการกระจายอำนาจ 3 ระดับ (ดังแสดงในภาพที่ 4.17)

ภาพที่ 4.17

รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนีย



ระดับแรกคือระดับชาติ โดยมีกระทรวงการศึกษาและวิจัย (Ministry of Education and Research) เป็นผู้ดูแลการพัฒนาแผนพัฒนาการศึกษาและหลักสูตรการศึกษาระดับชาติ (MoER, n.d.-a)

ระดับที่สองคือระดับท้องถิ่น โดยมีรัฐบาลท้องถิ่นที่ถือว่าเป็นเจ้าของสถานศึกษา (School owners) ซึ่งมีส่วนร่วมในการออกความเห็นและอนุมัติเรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับสถานศึกษา ไม่ว่าจะเป็นงบประมาณ แผนพัฒนาสถานศึกษา และหลักสูตรสถานศึกษา ข้อมูลจาก Estonian Government (n.d.) ระบุไว้ว่า ในสาธารณรัฐเอสโตเนียมีรัฐบาลท้องถิ่นทั้งหมด 79 หน่วยงานตามจำนวนเขตเทศบาล (Municipality) ทุกหน่วยงานมีอำนาจเท่าเทียมกัน ไม่ว่าจะเป็นหน่วยงานในพื้นที่ที่เป็นเมือง (Town) หรือพื้นที่ห่างไกล (Rural) โดยรัฐบาลท้องถิ่นแต่ละแห่งจะมีสภา (Council) คอยดูแล

ระดับที่สามคือระดับสถานศึกษา การทำงานของระดับสถานศึกษานั้น จะมีผู้อำนวยการสถานศึกษา (Head of school) เป็นผู้ดูแลการทำงานต่าง ๆ ในสถานศึกษา ไม่ว่าจะเป็นการประกาศใช้หลักสูตรสถานศึกษา การประกาศใช้แผนพัฒนาสถานศึกษา หรือการควบคุมดูแลงบประมาณของสถานศึกษา นอกจากนั้นแล้ว

ในสถานศึกษายังมีสภาครู (Teachers' council) ซึ่งประกอบไปด้วยผู้อำนวยการสถานศึกษา หัวหน้าครู ครูผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน (Support specialists) และผู้ที่ถูกเลือกโดยผู้อำนวยการสถานศึกษา ที่มีหน้าที่วิเคราะห์และประเมินการจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาและมีหน้าที่ตัดสินใจในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน คณะกรรมการจัดการสถานศึกษา (Board of trustees) ซึ่งประกอบไปด้วยเจ้าของสถานศึกษา (School's owner) สภาครู (Teachers' council) ตัวแทนของผู้ปกครอง ศิษย์เก่า องค์กรที่ให้การสนับสนุนสถานศึกษา และถ้าหากสถานศึกษามีการจัดตั้งสถานักเรียน คณะกรรมการจัดการสถานศึกษาก็จะมีตัวแทนจากสถานักเรียนอยู่ด้วย คณะกรรมการจัดการสถานศึกษามีหน้าที่ดูแลจัดการและให้การสนับสนุนสถานศึกษาในการให้คำแนะนำ วางแผน และนิเทศการจัดการเรียนการสอน รวมไปถึงการมีส่วนร่วมในการออกความเห็นต่อแผนการจัดการต่าง ๆ ของสถานศึกษา เช่น แผนการพัฒนาสถานศึกษา แผนการประเมินภายในสถานศึกษา และการให้ความเห็นต่อการอนุมัติหลักสูตรสถานศึกษา เป็นต้น (MoER, 2010)

พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ

หลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเอสโตเนียจะมีการปรับปรุงและพัฒนาขึ้นในทุก ๆ 10 ปี ซึ่งตามข้อมูลจาก Tire (2020) พบว่ามีการพัฒนามาแล้วทั้งหมด 3 ครั้ง ดังนี้

หลักสูตรระดับชาติฉบับแรกถูกพัฒนาขึ้นเมื่อปี ค.ศ. 1996 โดยเป็นหลักสูตรประเภทเน้นผลลัพธ์ (Output-oriented) (Krull & Mikser, 2010; Tire, 2020) หลักสูตรฉบับนี้มุ่งเน้นไปที่ผลลัพธ์ของสถานศึกษาเป็นหลัก ในหลักสูตรจะรวมองค์ความรู้ ทักษะ ทศนคติ และค่านิยมเข้าด้วยกันในรูปแบบของสมรรถนะ ซึ่งผู้เรียนจะได้พัฒนาจากการเรียนในหลักสูตร ในหลักสูตรระดับชาติฉบับแรกนี้ เริ่มมีการนำแนวคิดการบูรณาการการจัดการเรียนการสอนเข้ามาใช้ รวมทั้งการบูรณาการเนื้อหาวิชาในกลุ่มสาระกับเรื่องราวในชีวิตประจำวัน เช่น สิ่งแวดล้อม หรือการศึกษาเกี่ยวกับการจราจร (Traffic education) เป็นต้น และยังมีการพูดถึงแนวคิดของสมรรถนะทั่วไป กับแนวทางการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้พัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาอีกด้วย นอกจากนี้ยังมีการแบ่งสมรรถนะใหญ่ 3 ด้าน คือ สมรรถนะทางการสื่อสาร (Communication competences) สมรรถนะทางทัศนคติ (Attitudes competences) และสมรรถนะทั่วไป (General competences) แต่ไม่มีการระบุแน่ชัดว่าสมรรถนะทุกด้านเชื่อมโยงกันอย่างไรในการจัดการเรียนการสอน

หลักสูตรระดับชาติฉบับที่สองถูกพัฒนาขึ้นในปี ค.ศ. 2002 โดย Krull และ Mikser (2010) อธิบายว่าหลักสูตรฉบับที่สองนี้คล้ายกับหลักสูตรฉบับแรก แต่มีการปรับปรุงเพิ่มเติมคือมีการแบ่งระบบของสมรรถนะออกเป็น 3 ระดับ (Three-level systems of competences) ได้แก่ สมรรถนะทั่วไป (General competences) โดยสมรรถนะทั่วไปที่กำหนดไว้ในหลักสูตรนี้ ได้แก่ ทักษะการเรียนรู้ ทักษะการทำกิจกรรม ทักษะการให้คุณค่า และทักษะการกำหนดตนเอง สมรรถนะตามรายวิชา (Subject competences) หมายถึงสมรรถนะที่เป็นผลลัพธ์จากการเรียนรู้ในรายวิชา และ Subject domain competences หมายถึง สมรรถนะที่พัฒนาจากการบูรณาการ

ระหว่างสมรรถนะทั่วไปและสมรรถนะตามรายวิชา โดยจัดเป็นกลุ่มสมรรถนะ (Comprehensive domain competences) รวม 7 กลุ่ม ซึ่ง Krull และ Mikser (2010) อธิบายว่าหลักสูตรระดับชาติฉบับนี้มีการระบุการนำไปใช้ชัดเจนกว่าหลักสูตรปี ค.ศ. 1996 แต่ยังไม่มียรายละเอียดเกี่ยวกับการบูรณาการในการจัดการเรียนการสอน และไม่ได้ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้นอกชั้นเรียนเท่าที่ควร

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันถูกพัฒนาขึ้นในปี ค.ศ. 2011 เป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ และการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดคือหลักสูตรฉบับนี้ได้มีการแบ่งหลักสูตรระดับชาติออกเป็นสองหลักสูตรด้วยกัน ได้แก่ หลักสูตรระดับชาติสำหรับการศึกษาระดับมัธยมศึกษาและหลักสูตรระดับชาติสำหรับการศึกษาระดับมัธยมศึกษา และมีการให้รายละเอียดที่ชัดเจนมากขึ้นในการเตรียมความพร้อมให้ครูสามารถบูรณาการสมรรถนะตามรายวิชาสมรรถนะทั่วไป 8 สมรรถนะได้ในการจัดการเรียนการสอนของครู (Tire, 2020) หลักสูตรฉบับนี้ได้มีการปรับปรุงในปี ค.ศ. 2014 หลังจากประกาศใช้ การปรับปรุงนำข้อเสนอแนะจากผู้ใช้หลักสูตร เช่น ความสนใจและความหลากหลายของผู้เรียน และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับหลักสูตรระดับชาติ รวมไปถึงการนำกลยุทธ์การเรียนรู้ตลอดชีวิตของเอสโตเนีย 2020 (Estonian Lifelong Learning Strategy 2020) มาใช้ ทำให้เกิดการเน้นย้ำการบูรณาการรายวิชาเพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาสมรรถนะครบทุกสมรรถนะตามเป้าหมาย (Lees, 2016)

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันมีชื่อว่าหลักสูตรระดับชาติสำหรับสถานศึกษาทั่วไป (National curriculum for basic schools) พัฒนาขึ้นตั้งแต่ปี ค.ศ. 2011 และมีการปรับปรุงครั้งล่าสุดเมื่อปี ค.ศ. 2014 โดยเริ่มใช้ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2011 หลักสูตรนี้มีรายละเอียดครอบคลุมการจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนีย (MoER, 2014)

ประเภท

หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบันเป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competencies-based curriculum)

เป้าหมาย

เป้าหมายในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานตามหลักสูตรปัจจุบันมี 4 เป้าหมาย (MoER, 2014) ดังนี้

1. ส่งเสริมผู้เรียนให้มีทักษะความรู้ ความสามารถที่หลากหลายเพื่อค้นพบตัวเองและสามารถใช้ศักยภาพของตนเองได้อย่างเต็มที่ในสถานการณ์ที่หลากหลาย
2. ช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาร่างกายและความคิดอย่างเหมาะสมตามวัย และมีความเท่าทันโลก
3. สร้างสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้เชิงบวกที่ช่วยพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการเรียนรู้ ความคิดสร้างสรรค์ ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การกล้าแสดงออกตามศักยภาพ
4. ช่วยให้ผู้เรียนรู้ความสนใจ ความต้องการ และทักษะที่ตนเองถนัดเพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการเรียนรู้ในช่วงขั้นต่อไปและสำหรับการเรียนรู้ตลอดชีวิต

หลักการและแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน

หลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเอสโตเนียเน้นเรื่องผลลัพธ์ของหลักสูตรว่าผู้เรียนมีการเปลี่ยนแปลงได้อย่างไร โดยสิ่งที่คุณเรียนได้จากหลักสูตรต้องมีทั้งการพัฒนาความรู้ ทักษะต่าง ๆ ประสบการณ์ คุณค่า และทัศนคติที่สำคัญในชีวิตประจำวัน และหลักสูตรเน้นย้ำว่าการเรียนรู้ควรมาจากประสบการณ์ที่คุณเรียนได้เผชิญในห้องเรียน รวมไปถึงการเรียนรู้ต้องเกิดได้ทุกที่ ผู้เรียนต้องสามารถนำทักษะต่าง ๆ ไปปรับใช้ได้ในชีวิตประจำวัน

การจัดการเรียนรู้ของสาธารณรัฐเอสโตเนียมองว่าในการจัดการเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จนั้นต้องมาจากการมีส่วนร่วมของคนในสังคม ไม่ว่าจะเป็นสังคมที่สถานศึกษาหรือสังคมที่บ้าน และครูคือกุญแจสำคัญที่มีอิทธิพลต่อความคิดของผู้เรียน และกระตุ้นให้ผู้เรียนค้นพบตนเองให้เจอและพัฒนาตนเองให้ได้

ดังนั้น การออกแบบหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเอสโตเนียจึงมีหลักการ ดังนี้

1. สิ่งสำคัญที่ต้องตระหนักถึงในการออกแบบหลักสูตรระดับชาติ คือทักษะการเรียนรู้และทักษะการคิดของผู้เรียน และต้องคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียน ไม่ว่าจะเป็นด้านวัฒนธรรม ครอบครัว หรือประสบการณ์และความสนใจต่าง ๆ

2. การจัดสรรเวลาในการเรียนต้องเหมาะสมตามอายุและความถนัดของผู้เรียน และต้องมีเวลาให้ผู้เรียนสามารถทำกิจกรรมพักผ่อนหย่อนใจได้

3. ผู้เรียนต้องได้รับประสบการณ์ที่หลากหลายจากหลากหลายวัฒนธรรม

4. เนื้อหาในสาระการเรียนรู้ รวมไปถึงทักษะและความรู้ที่ได้เรียนต้องสามารถทำให้ผู้เรียนบูรณาการนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้

5. ในการจัดการเรียนการสอน ต้องมีการใช้รูปแบบการสอนรวมถึงสื่อการสอนที่หลากหลาย เช่น การใช้สื่อที่เป็นภาพ หรือรูปแบบการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม เป็นต้น

6. การวัดประเมินผลต้องหลากหลาย และต้องมีการปรับให้เหมาะสมตามความหลากหลายของผู้เรียน

อีกทั้ง หลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเอสโตเนียยังเน้นการบูรณาการหลากหลายกลุ่มสาระวิชาหรือทักษะต่าง ๆ เข้าด้วยกัน ทำให้ครูต้องมีการร่วมมือกันอยู่เสมอ (MoER, 2014)

นอกจากนี้แล้ว ในหลักสูตรระดับชาติกำหนดให้มี 4 องค์ประกอบด้วยกัน ได้แก่ ค่านิยมหลัก สมรรถนะ รายวิชาบังคับ และหัวข้อการเรียนรู้บูรณาการข้ามสาระ

ค่านิยมหลักในหลักสูตรระดับชาติ ประกอบด้วย ค่านิยมความเป็นมนุษย์ ได้แก่ ความซื่อสัตย์ ความเห็นอกเห็นใจ การเคารพในสิ่งมีชีวิต ความยุติธรรม และศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์การนับถือตนเองและผู้อื่น และค่านิยมสังคม ได้แก่ ความอิสระ ประชาธิปไตย เคารพกฎหมาย เคารพภาษาแม่และวัฒนธรรม ความหลากหลายทางวัฒนธรรม รักชาติ ความรับผิดชอบ และความเท่าเทียมทางเพศ

สมรรถนะในหลักสูตรระดับชาติ คือ สมรรถนะทั่วไป 8 สมรรถนะ ซึ่งพัฒนาจากแนวคิดของกลยุทธ์การเรียนรู้ตลอดชีวิตของเอสโตเนีย 2020 ดังนี้ (1) สมรรถนะทางวัฒนธรรมและความเชื่อ (2) สมรรถนะทาง

ความเป็นพลเมืองที่ดีของสังคม (3) สมรรถนะทางการบริหารจัดการตนเอง (4) สมรรถนะทางการเรียนรู้ที่จะเรียน (5) สมรรถนะทางการศึกษา (6) สมรรถนะทางคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ธรรมชาติ และเทคโนโลยี (7) สมรรถนะความเป็นผู้ประกอบการ และ (8) สมรรถนะทางการใช้และความเข้าใจในดิจิทัล

รายวิชาบังคับในหลักสูตรระดับชาติ มี 7 รายวิชา ดังนี้ (1) ภาษาและวรรณกรรม (2) ภาษาต่างประเทศ (3) คณิตศาสตร์ (4) วิทยาศาสตร์ธรรมชาติ (5) สังคมศึกษา (6) ศิลปะศึกษา และ (7) เทคโนโลยี

หัวข้อการเรียนรู้บูรณาการข้ามสาระ มี 8 หัวข้อ ดังนี้ (1) การเรียนรู้ตลอดชีวิตและการวางแผนสู่อาชีพ (2) สิ่งแวดล้อมและการพัฒนาอย่างยั่งยืน (3) การเป็นพลเมืองและการเป็นผู้ประกอบการ (4) เอกลักษณ์ทางวัฒนธรรม (5) ข้อมูลสารสนเทศรอบตัว (6) เทคโนโลยีและนวัตกรรม (7) สุขภาพและความปลอดภัย และ (8) ค่านิยมและคุณธรรมจริยธรรม (MoER, 2014)

หลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเอสโตเนีย ยังมีการเพิ่ม กิจกรรมนอกเวลา (Hobbies activities) ที่สถานศึกษาต้องจัดให้แก่ผู้เรียนนอกเหนือจากการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาต่าง ๆ โดยกิจกรรมนอกเวลาเป็นสิ่งสำคัญที่ผู้เรียนได้เชื่อมโยงสิ่งที่เรียนกับโลกภายนอก และยังสร้างให้เกิดสมรรถนะตามเป้าหมายของหลักสูตรระดับชาติอีกด้วย

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

จากการวิเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติสาธารณรัฐเอสโตเนีย พบว่าในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาตินั้น มีแนวคิดจากปรัชญาการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Henno, 2019) และมีการกระตุ้นให้เกิดการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องขึ้น จากงานนำเสนอของ Värä (2019) ที่พบว่ากระทรวงการศึกษาและวิจัย (Ministry of Education and Research) ได้เชิญผู้ทรงคุณวุฒิจากทั่วประเทศให้มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ และยังมีคำถามความคิดเห็นจากผู้เรียนและจากสถานศึกษาอีกด้วย ทำให้เห็นว่า การมีส่วนร่วม ถือเป็นกระบวนการที่สำคัญกระบวนการหนึ่งในขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาตินอกจากนั้น จากรูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนียที่มีใช้หลักการกระจายอำนาจ 3 ระดับ พบว่า ท้องถิ่นและสถานศึกษาต้องนำหลักสูตรระดับชาติไปพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาด้วยตนเอง ทำให้หลักสูตรระดับชาติต้องมีการอธิบายกรอบโครงสร้างให้ชัดเจนเพื่อที่สถานศึกษาสามารถนำหลักสูตรระดับชาติไปปรับใช้เพื่อพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาได้ตามเป้าหมายที่หลักสูตรระดับชาติตั้งไว้

นอกจากนั้น ในงานนำเสนอของ Henno (2019) กล่าวถึงหลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติไว้ดังนี้

1. หลักสูตรระดับชาติต้องมีเป้าหมายของหลักสูตรที่ชัดเจน เพื่อให้สถานศึกษานำไปพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาที่ทำให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายได้

2. หลักสูตรระดับชาติต้องเป็นหลักสูตรที่ทันสมัย และสอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนในปัจจุบันและอนาคต
3. หลักสูตรระดับชาติต้องเป็นหลักสูตรที่จะสร้างสังคมและเศรษฐกิจให้รุ่งเรืองของสาธารณรัฐเอสโตเนียในอนาคต ตามบริบทของประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม และประเพณีของชาติ
4. หลักสูตรระดับชาติต้องเป็นหลักสูตรที่คำนึงถึงความหลากหลายและความต้องการที่แตกต่างของผู้เรียน
5. หลักสูตรระดับชาติต้องเป็นหลักสูตรที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เช่น ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ หลักสูตรที่เป็นมิตรกับผู้เรียน การจัดการเรียนรู้ต้องเป็นการจัดการเรียนรู้ที่มีความหมาย และหลีกเลี่ยงเนื้อหาสาระที่มากเกินไปในหลักสูตร
6. หลักสูตรระดับชาติต้องมีการชี้เฉพาะจุดที่จะเปลี่ยนแปลงให้ได้ และสามารถแนะแนวทางที่ต้องการให้แก้ไขหรือเพิ่มเติม
7. หลักสูตรระดับชาติต้องมีความเชื่อมโยงกันกับช่วงชั้นการเรียนรู้และเนื้อหาสาระวิชาที่จะเรียนรู้ต่าง ๆ

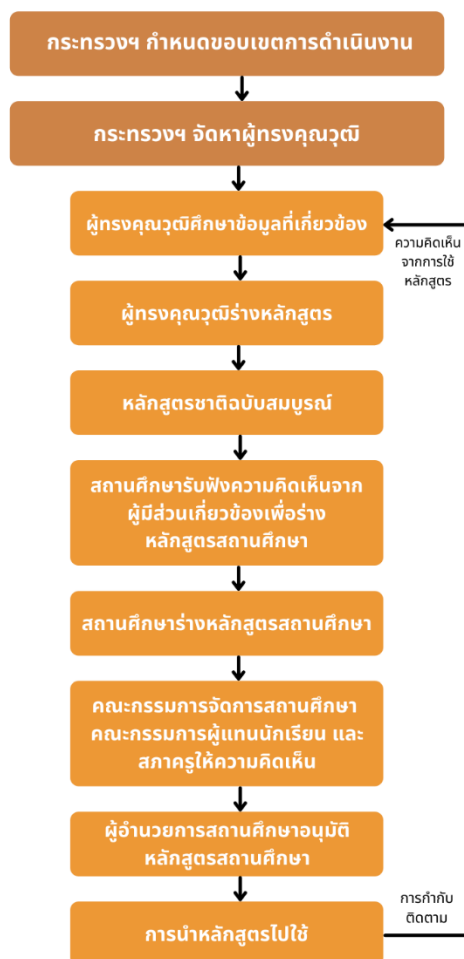
กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

จากการนำเสนอของ Värä (2019) กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเอสโตเนียมี 7 ขั้นตอน ดังแสดงในภาพที่ 4.18

ขั้นตอนที่ 1 คือ การกำหนดขอบเขตการดำเนินงาน (Terms of Reference, TOR) ซึ่งประกอบด้วย การกำหนดขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตร (Development priorities) ได้แก่ การเตรียมคำอธิบายสำหรับหลักสูตร การเตรียมคำแนะนำต่าง ๆ รวมไปถึงสื่อต่าง ๆ ที่ใช้ช่วยในการนำหลักสูตรไปใช้ การร่างกฎหมาย สื่อที่ใช้สำหรับการแนะนำที่ต้องพัฒนาต่อไปในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ แผนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ และตารางเวลาการดำเนินงาน

ภาพที่ 4.18

กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้ และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตรของ
สาธารณรัฐเอสโตเนีย



ขั้นตอนที่ 2 คือ การจัดหาผู้ทรงคุณวุฒิ ได้แก่ ตัวแทนจากกระทรวงการศึกษาและวิจัย (Ministry of Education and Research) ตัวแทนจาก The Education and Youth Board หรือ HARNO (ชื่อเก่าคือ INNOVE) โดยเป็นหน่วยงานหลักที่จัดการการพัฒนาแผนและการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ ตัวแทนจากมหาวิทยาลัยทาลลินน์ (Tallinn University) และมหาวิทยาลัยทาร์ทู (Tartu University) และตัวแทนจากองค์กรประเมินคุณภาพของเอสโตเนีย (Estonian Qualification Authority)

ขั้นตอนที่ 3 คือ การศึกษาข้อมูลตั้งต้น (Inputs) สำหรับขอบเขตการดำเนินงาน (TOR) โดยข้อมูลตั้งต้นที่ศึกษา ได้แก่ คะแนน PISA แผนพัฒนาชาติ ความคาดหวังของสังคม และความคิดเห็นจากหลักสูตรระดับชาติฉบับเก่า

ขั้นตอนที่ 4 คือ การร่างหลักสูตร โดยนำข้อมูลจากข้อมูลตั้งต้นที่ศึกษามาวิเคราะห์และพัฒนา
ร่างหลักสูตร โดยในขั้นตอนนี้ต้องมีการพูดคุยกันระหว่างกลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิอยู่เสมอ

ขั้นตอนที่ 5 คือ การนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ในสถานศึกษา โดยเริ่มปรับใช้ทุกปีตั้งแต่ปี ค.ศ. 2011
ปีละ 3 ช่วงชั้น

ขั้นตอนที่ 6 คือ การถามความคิดเห็นจากสถานศึกษาและผู้ที่มีความสนใจ

ขั้นตอนที่ 7 คือ การนำความคิดเห็นที่ได้รับนำไปพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

Värä (2019) นำเสนอว่า ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเอสโตเนีย มีผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
ดังนี้

1. กระทรวงการศึกษาและวิจัย (Ministry of Education and Research) ทำหน้าที่พัฒนาหลักสูตร
ระดับชาติและแผนพัฒนาชาติ เผยแพร่หลักสูตรระดับชาติและแผนพัฒนาชาติ และควบคุมดูแลกระบวนการ
ต่าง ๆ ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติและแผนพัฒนาชาติ

2. The Education and Youth Board (HARNO ชื่อเก่า INNOVE) หน่วยงานภายใต้การดูแล
ของกระทรวงการศึกษาและวิจัย (Ministry of Education and Research) เป็นหน่วยงานหลักที่ดูแลและจัดการ
การพัฒนาแผนและการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ รวมไปถึงการเก็บข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา

3. สถานศึกษา โดยสถานศึกษามีหน้าที่ในการพัฒนาหลักสูตรของสถานศึกษาขึ้นมา โดยใช้
กรอบโครงสร้าง (Framework) จากหลักสูตรระดับชาติ และให้ความคิดเห็นกลับมา

การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักการและแนวคิด

ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา หลักสูตรระดับชาติได้ระบุให้สถานศึกษาดำเนินการให้สอดคล้อง
กับบริบทของสถานศึกษาและท้องถิ่น และเชิญครู ผู้เรียน รวมไปถึงผู้ปกครองของผู้เรียนให้เข้ามามีส่วนร่วม
กับการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาด้วย อีกทั้งหลักสูตรสถานศึกษาต้องสามารถเสนอแนวทางที่จะพัฒนาผู้เรียน
ให้พัฒนาตนเองตามเป้าหมายที่หลักสูตรระดับชาติ กำหนดไว้ให้ได้ (MoER, 2014) ทั้งนี้
กระทรวงการศึกษาและวิจัยได้กำหนดให้สถานศึกษาใช้แนวคิดการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบที่จะนำไปสู่การเรียนรู้
ดังแสดงในภาพที่ 4.19

ภาพที่ 4.19

รูปแบบที่จะนำไปสู่การเรียนรู้



ความต้องการ
การเปลี่ยนแปลงการจัดการศึกษา วัฒนธรรมสถานศึกษา วัตถุประสงค์การเรียนรู้ เป้าหมายใหญ่

หมายเหตุ. ปรับปรุงจาก สรุปผลการฝึกอบรมและสัมมนา “Competency – based Curriculum Implementation” ระหว่างวันที่ 7 – 15 กันยายน 2562 ณ สาธารณรัฐเอสโตเนีย, โดย สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, ม.ป.ป.

จากภาพที่ 4.19 รูปแบบที่จะนำไปสู่การเรียนรู้มาจากความต้องการการเปลี่ยนแปลงการจัดการศึกษาที่ทำให้วัตถุประสงค์การเรียนรู้เปลี่ยนแปลง โดยสถานศึกษาต้องมีการเปลี่ยนวัฒนธรรมสถานศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการเปลี่ยนแปลงการจัดการศึกษา และพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงไปได้ และทำให้ผู้เรียนบรรลุตามเป้าหมายใหญ่ของสาธารณรัฐเอสโตเนียต่อไป (MoER, n.d.-b)

นอกจากนี้ ในการนำหลักสูตรไปใช้ ยังมีหลักการตามที่ Henno (2019) นำเสนอไว้ ดังนี้

1. หลักสูตรสถานศึกษาต้องคำนึงถึงผู้เรียนเป็นหลัก และต้องสร้างหลักสูตรสถานศึกษาที่ทำให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองตรงตามเป้าหมายของหลักสูตรระดับชาติ และให้จัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยมีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง
2. หลักสูตรสถานศึกษาต้องสอดคล้องกับการเรียนการสอนและการวัดประเมินผลของสถานศึกษา
3. ผู้เรียนต้องได้รับการสนับสนุนและสถานศึกษาต้องมีทางเลือกที่ดีแก่ผู้เรียน
4. การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาต้องให้ความสำคัญในการบูรณาการเนื้อหา ทักษะหลากหลาย และการเรียนรู้แบบร่วมมือ รวมไปถึงการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง และสมรรถนะทุกด้านที่เน้นย้ำในหลักสูตรระดับชาติ

กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร

หลักสูตรระดับชาติได้กำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับกระบวนการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ในสถานศึกษาไว้ดังนี้ (MoER, 2014)

1. สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาโดยอิงจากหลักสูตรระดับชาติ โดยในหลักสูตรสถานศึกษาต้องกำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ ในสถานศึกษา
2. ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาต้องพัฒนาจากความสนใจ (Interests) และความต้องการจำเป็น (Needs) ของผู้เรียนและประชาชนในชุมชน รวมไปถึงอุปสรรคและสื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ ที่ต้องใช้
3. เปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องทุกภาคส่วนมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา ทั้งในส่วนของสถานศึกษา ได้แก่ ครูและผู้บริหาร และส่วนของผู้ปกครองของผู้เรียนด้วย โดยผู้อำนวยการสถานศึกษาเป็นผู้ดูแลกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาทั้งหมด
4. ในขณะที่ร่างหลักสูตรสถานศึกษา คณะกรรมการจัดการสถานศึกษาและสภาครูร่วมเสนอความคิดเห็นในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา
5. เมื่อคณะกรรมการจัดการสถานศึกษาเห็นชอบกับหลักสูตรสถานศึกษาแล้ว ผู้อำนวยการสถานศึกษาจึงประกาศอนุมัติใช้หลักสูตรสถานศึกษา
6. ในการใช้หลักสูตรสถานศึกษา จะมีการดำเนินการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร และรวบรวมความคิดเห็นสำหรับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติต่อไป

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้

1. ผู้อำนวยการสถานศึกษา (Head of school) มีหน้าที่ดูแลจัดการการจัดการต่าง ๆ ในสถานศึกษา รวมถึงความมีประสิทธิภาพของการเรียนการสอน การพัฒนาสถานศึกษา และการบริหารจัดการงบประมาณ โดยการจัดการต่าง ๆ ในสถานศึกษานั้น รวมถึงการร่างและนำแผนพัฒนาสถานศึกษาไปใช้ นอกจากนี้ยังมีหน้าที่อนุมัติหลักสูตรสถานศึกษาและกระบวนการประเมินภายในของสถานศึกษาอีกด้วย
2. สภาครู (Teachers' council) ซึ่งประกอบไปด้วยผู้อำนวยการสถานศึกษา หัวหน้าครู ครูผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน (Support specialists) และผู้ที่ถูกเลือกโดยผู้อำนวยการสถานศึกษา มีหน้าที่วิเคราะห์และประเมินการจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาและมีหน้าที่ตัดสินใจในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน
3. คณะกรรมการจัดการสถานศึกษา (Board of trustees) ซึ่งประกอบไปด้วยเจ้าของสถานศึกษา (School's owner) สภาครู (Teachers' council) ตัวแทนของผู้ปกครอง ศิษย์เก่า องค์กรที่ให้การสนับสนุนสถานศึกษา และถ้าหากสถานศึกษามีการจัดตั้งสภานักเรียน คณะกรรมการจัดการศึกษาก็จะมีตัวแทนจากสภานักเรียนอยู่ด้วย คณะกรรมการจัดการสถานศึกษามีหน้าที่ดูแลจัดการและให้การสนับสนุนสถานศึกษาในการให้คำแนะนำ วางแผน และศึกษานิเทศก์การจัดการเรียนการสอน รวมถึงการมีส่วนร่วม

ในการออกความเห็นต่อแผนการจัดการต่าง ๆ ของสถานศึกษา เช่น แผนการพัฒนสถานศึกษา แผนการประเมินภายในสถานศึกษา เป็นต้น และการให้ความเห็นต่อการอนุมัติหลักสูตรสถานศึกษา

การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อนำหลักสูตรไปใช้

ในการนำหลักสูตรไปใช้ ผู้อำนวยการสถานศึกษาสามารถจัดสรรและการบริหารงบประมาณที่มีอยู่สำหรับการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาได้ด้วยตนเองโดยผ่านการพูดคุยกับสภาครู คณะกรรมการจัดการสถานศึกษา

นอกจากนั้นแล้ว กระทรวงการศึกษาและวิจัยมีการจัดทำช่องทางออนไลน์สำหรับเผยแพร่หลักสูตรระดับชาติและเนื้อหาโครงสร้างรายวิชาของแต่ละกลุ่มสาระ อีกทั้งยังมีเว็บไซต์สำหรับประชาชนเอสโตเนียที่ใช้ติดตามข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตรระดับชาติอีกด้วย

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

หลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

กลยุทธ์ที่สาธารณรัฐเอสโตเนียใช้ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา มีดังนี้

1. การใช้เทคโนโลยีดิจิทัลในการจัดการศึกษา

ทุกสถานศึกษาในสาธารณรัฐเอสโตเนียได้รับการสนับสนุนจากองค์กรรัฐบาลและองค์กรเอกชนในการสรรหาบริการเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร (ICT Services) เพื่อสนับสนุนให้การจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาเป็นไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Education Estonia, n.d.-c) เช่น การใช้บันทึกการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (E-diaries) เพื่อให้ผู้เรียน ครู และผู้ปกครองสามารถจัดการกับข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการเรียนหรือชิ้นงานได้อย่างสะดวกสบาย และฐานข้อมูลหนังสือเรียนอิเล็กทรอนิกส์ (OPIQ) ที่มีสื่อการสอน หนังสือเรียนต่าง ๆ ในฐานข้อมูลเพื่อให้ผู้เรียนเข้าถึงได้ง่าย และสื่อการสอนและหนังสือเรียนต่าง ๆ ที่อยู่ในฐานข้อมูล OPIQ นั้น เป็นสื่อที่ได้รับการยืนยันแล้วว่าตรงตามหลักสูตรระดับชาติ (OPIQ, n.d.)

2. การใช้ฐานข้อมูลทางการศึกษาเพื่อการพัฒนาสถานศึกษาและการจัดการเรียนรู้

สาธารณรัฐเอสโตเนียมีการใช้ฐานข้อมูล HaridusSlim หรือ Education Eye ที่เป็นฐานข้อมูลที่รวบรวมข้อมูลทางสถิติต่าง ๆ เกี่ยวกับการศึกษา งานวิจัยและการพัฒนา และงานเกี่ยวกับเยาวชน โดยข้อมูลจากการจัดการศึกษาทุกระยะจะถูกรวบรวมไว้ในฐานข้อมูล และในฐานข้อมูลยังจัดเตรียมภาพรวมของการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนียไว้เพื่อให้มีข้อมูลที่สามารถทำตามแผนงานการศึกษาได้เท่าไร (Education Estonia, n.d.-a) ตัวอย่างของระบบในฐานข้อมูล HaridusSlim ได้แก่ ระบบฐานข้อมูลทางการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนีย (The Estonian Education Information System, [EHIS]) และ ระบบฐานข้อมูลทางการวิจัยของสาธารณรัฐเอสโตเนีย (The Estonian Research Information System, [ETIS])

ระบบฐานข้อมูลทางการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนีย (The Estonian Education Information System, [EHIS]) เป็นฐานข้อมูลที่ใช้บันทึกและรวบรวมข้อมูลทุกอย่างของสถานศึกษา ผู้เรียน ครู หลักสูตรสถานศึกษา รวมไปถึงสื่อการสอน ทุกข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการสอนจะถูกบันทึกไว้ในฐานข้อมูล และผู้เรียน

ครูจะมีข้อมูลจัดเก็บในฐานะข้อมูลไว้เป็นของตนเอง ทำให้สถานศึกษาแต่ละสถานศึกษาสามารถใช้ข้อมูลต่าง ๆ ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาและพัฒนาผู้เรียนในสถานศึกษาของตนได้ (Education Estonia, n.d.-a) โดย OECD (2020a) วิเคราะห์ว่าการใช้ระบบฐานข้อมูลทางการศึกษาของเอสโตเนีย (The Estonian Education Information System, (EHIS) มีส่วนสำคัญเป็นอย่างมากในระบบการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนีย เนื่องจากข้อมูลที่มีความแม่นยำและมีการปรับปรุงให้ทันสมัยอยู่ตลอดเวลา ระบบ EHIS ดูแลโดยกระทรวงการศึกษาและวิจัย (Ministry of Education and Research) ส่วนสถานศึกษามีหน้าที่ในการบันทึกข้อมูลของสถานศึกษาและผู้เรียนลงในฐานข้อมูล

ระบบฐานข้อมูลทางการวิจัยของสาธารณรัฐเอสโตเนีย (The Estonian Research Information System, [ETIS]) เป็นฐานข้อมูลที่ใช้นักวิจัยและรวบรวมข้อมูลทุกอย่างที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัยและการพัฒนาต่าง ๆ ในสาธารณรัฐเอสโตเนีย โดย ETIS เป็นช่องทางสำหรับนักวิจัยและองค์กรที่ดูแลด้านงานวิจัยและการพัฒนาองค์กรสามารถเผยแพร่ผลงานวิจัยของตนได้ในฐานข้อมูล และทุกภาคส่วนสามารถใช้ฐานข้อมูลในการหาข้อมูลเกี่ยวกับงานวิจัยต่าง ๆ ได้ (Education Estonia, n.d.-a)

3. การพัฒนาคุณภาพครู

สาธารณรัฐเอสโตเนียได้กำหนดมาตรฐานวิชาชีพครู (Teacher Professional Standards) ที่มีการพัฒนาในปี ค.ศ. 2013 โดยเป็นความร่วมมือกับมหาวิทยาลัยทาลลินน์ (Tallinn University) และ มหาวิทยาลัยทาร์ตู (Tartu University) ดังนั้น การผลิตและพัฒนาครูจะเชื่อมโยงกับสมรรถนะครูที่กำหนดไว้ในมาตรฐานวิชาชีพครู ซึ่งมี 5 องค์ประกอบ คือ 1) การสนับสนุนการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียน 2) การวางแผนการสอนและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 3) การพัฒนาสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ 4) การสะท้อนคิดและการพัฒนาตนเอง และ 5) การพัฒนาและจัดกิจกรรม (Georg, 2019) นอกจากนั้น มาตรฐานวิชาชีพครูได้กำหนดให้ผู้ที่จะเป็นครูประจำวิชาหรือครูประจำชั้นในสาธารณรัฐเอสโตเนียต้องจบการศึกษาขั้นต่ำปริญญาโท (Taimalu et al., 2017)

สำหรับหลักสูตรฝึกหัดครู (Initial Teacher Education, ITE) จะจัดการเรียนการสอนโดยมหาวิทยาลัย ระยะเวลาของหลักสูตรอยู่ระหว่าง 2 ปี ถึง 5 ปี ขึ้นกับโปรแกรมที่เลือกเรียน หากต้องการเป็นครูสอนรายวิชาเฉพาะในการศึกษาภาคบังคับ ต้องใช้เวลา 5 ปีในการเรียน เริ่มจากเรียนปริญญาตรีในสาขาวิชาเฉพาะที่ต้องการสอนก่อน (ใช้เวลา 3 ปี) จากนั้นอีก 2 ปี จะต้องเรียนปริญญาโทด้านการสอนโดยเฉพาะ

เมื่อเข้ามาเป็นครูแล้ว กระทรวงการศึกษาและวิจัย (Ministry of Education and Research) (MoER, n.d.-f) จะมีการจัดอบรมเพื่อพัฒนาครูอย่างต่อเนื่องและในทุกด้าน ไม่ว่าจะเป็นด้านการสอน การเลือกใช้สื่อการสอน หรือการเปิดโอกาสให้ครูร่วมปรึกษาหาวิธีการสอน หรือแบ่งปันประสบการณ์การสอน โดยโครงการนี้ได้รับการสนับสนุนจากกองทุนพัฒนาสังคมของยุโรป (European Social Fund)

สำหรับครูใหม่ กระทรวงการศึกษาและวิจัย (Ministry of Education and Research) มีโครงการ ในความร่วมมือกับมหาวิทยาลัยทาลลินน์ (Tallinn University) และมหาวิทยาลัยทาร์ตู (Tartu University) สำหรับการจัดโปรแกรมดูแลครูใหม่ (Induction year program) โดยในโปรแกรมจะมีกิจกรรมต่าง ๆ เช่น การมีครูพี่เลี้ยง การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ระหว่างครูพี่เลี้ยงและครูใหม่ หรือมีการจัดสัมมนาเป็นต้น โดยทาง กระทรวงจะเป็นผู้สนับสนุนงบประมาณในการจัดโครงการต่าง ๆ นี้ (MoER, n.d.-f)

นอกจากนั้นแล้ว สาธารณรัฐเอสโตเนียให้ความสำคัญกับสมรรถนะด้านดิจิทัลของครูเป็นอย่างมาก ทำให้มีการจัดตั้งองค์กร Information Technology Foundation for Education (หรือ HITSA) ขึ้น ซึ่งในปัจจุบัน HITSA ได้ถูกรวมเข้าไปอยู่ในการทำงานของ HARNO แล้ว แต่ยังมีการทำงานเหมือนเดิม (HITSA, 2020) โดย HITSA ถูกก่อตั้งมาเพื่อสนับสนุนองค์ความรู้ในการช่วยเหลือครูในการบูรณาการสมรรถนะดิจิทัล ในกระบวนการจัดการเรียนการสอน และรวมไปถึงการให้คำปรึกษา จัดอบรม พัฒนาระบบ เครื่องมือ ทรัพยากร การเรียนรู้ต่าง ๆ อีกด้วย (HITSA, n.d.) ในการอบรมที่ HITSA จัดขึ้นนั้น ครูทุกคนในสาธารณรัฐเอสโตเนีย ต้องทำการประเมินตนเองทุกปี เพื่อเป็นการหาจุดแข็งและจุดอ่อนของตนเพื่อเข้ารับการอบรมและพัฒนาจุดอ่อน ของตนได้

4. แผนพัฒนาสถานศึกษาและการประเมินภายในของสถานศึกษา

ตามกฎหมายว่าด้วยสถานศึกษาภาคบังคับและสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (Basic Schools and Upper Secondary Schools Act, 2010) สถานศึกษาแต่ละแห่งต้องทำแผนพัฒนาสถานศึกษา 1 ฉบับ ทุก ๆ 3 ปี โดยแผนพัฒนาศึกษานั้นจะต้องมาจากการตกลงร่วมกันระหว่างคณะกรรมการสถานศึกษา (Board of trustees) สภาครู (Teachers' council) สภานักเรียน (Students' council) ผู้เชี่ยวชาญจากทั้งในและ นอกสถานศึกษา และต้องผ่านการอนุมัติโดยผู้อำนวยการสถานศึกษา นอกจากนี้ สถานศึกษาต้อง ดำเนินการประเมินภายในของสถานศึกษา โดยมีเป้าหมายเพื่อประเมินคุณภาพการจัดการเรียนการสอนและ การบริหารจัดการของสถานศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในส่วนของจัดการเรียนการสอน ว่าเป็นไปตามหลักสูตร สถานศึกษาหรือไม่ และส่งผลให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองขึ้นอย่างไร ผู้อำนวยการสถานศึกษาจะเป็นคนดำเนินการ วางแผนการประเมินคุณภาพภายในนี้ และเมื่อร่างแผนการประเมินคุณภาพภายในแล้ว จะต้องส่งไปให้ คณะกรรมการสถานศึกษา (Board of trustees) ตรวจสอบเพื่อให้ความเห็นและจะมีการปรับแก้ จนมีความเห็นชอบร่วมกัน

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัด การศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐเอสโตเนีย

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการ จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในสาธารณรัฐเอสโตเนีย พบข้อมูล ดังต่อไปนี้

ปัจจัยความสำเร็จ

1. การให้การสนับสนุนต่อสถานศึกษาในการพัฒนาด้านเทคโนโลยีและการอบรมครู จาก Education Estonia (n.d.-b) พบว่า ในสาธารณรัฐเอสโตเนียมีการปรับโครงสร้างพื้นฐานเกี่ยวกับคอมพิวเตอร์และเทคโนโลยี สิ่งที่สถานศึกษาได้รับการสนับสนุนคือด้านการจัดหาอุปกรณ์ให้แก่สถานศึกษา เพื่อให้ผู้เรียน รวมไปถึงครูเข้าถึงเทคโนโลยีได้ และยังมีการจัดอบรมครูให้สามารถใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนการสอนและเข้าใจอย่างแน่ชัดว่าเทคโนโลยีนั้นสามารถนำมาใช้ช่วยเหลือทั้งครูและผู้เรียนได้อย่างไร

2. ความแม่นยำของฐานข้อมูล EHS จากงานวิจัยของ OECD (2020a) พบว่าข้อมูลในฐานข้อมูลของ EHS มีความถูกต้องและแม่นยำสูงมากและมีความทันสมัยอยู่ตลอดเวลา ซึ่งทำให้ครูและสถานศึกษาสามารถนำข้อมูลไปใช้วิเคราะห์ผู้เรียนหรือการดำเนินงานของสถานศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถออกแบบพัฒนาผู้เรียน การจัดการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้ ได้อย่างเหมาะสม ผู้เรียนเองก็สามารถใช้ข้อมูลในการพัฒนาตนเองได้ และจากในงานของ Santiago et al. (2016) พบว่า ข้อมูลของทั้งผู้เรียนและครูที่ถูกบันทึกลงในฐานข้อมูลนั้น สามารถทำให้สถานศึกษานำข้อมูลไปใช้ในการวิเคราะห์และประเมินสถานศึกษาได้ ทำให้เมื่อต้องการเรียกดูข้อมูลที่ทันสมัย ผู้ที่เกี่ยวข้องก็จะสามารถเรียกดูได้ทันที และยังเป็นข้อมูลที่แม่นยำอีกด้วย ไม่ว่าจะเป็นการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ หลักสูตรสถานศึกษา หรือการพัฒนาผู้เรียน ข้อมูลที่แม่นยำเป็นสิ่งที่สำคัญมาก

3. การพัฒนาหลักสูตรต่าง ๆ รวมไปถึงการทำงานเกี่ยวกับการพัฒนาสถานศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนียนั้น เน้นย้ำความสำคัญของความร่วมมือของทุกภาคส่วน โดยทุกคนต้องมีส่วนเกี่ยวข้องกับการพัฒนา เพื่อให้หลักสูตรระดับชาติและหลักสูตรสถานศึกษาตอบสนองต่อเป้าหมายและความต้องการของคนในสังคม นอกจากนั้นแล้ว Kitsing et al. (2016) ให้ความเห็นว่า ในการบริหารจัดการการศึกษาแบบกระจายอำนาจ การศึกษาทำให้ทุกภาคส่วนต้องร่วมมือกัน เช่น สถานศึกษาร่วมมือกับประชาชนในท้องถิ่น ผู้เรียน ครู ผู้ปกครอง ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา รวมไปถึงการประเมินภายในและการให้ข้อมูลย้อนกลับ กระบวนการร่วมมือกันนี้มีส่วนที่ทำให้การศึกษาของเอสโตเนียเกิดผลสำเร็จตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตรระดับชาติได้

4. ระบบการจัดการศึกษาของสาธารณรัฐเอสโตเนียที่ใช้รูปแบบกระจายอำนาจ ทำให้สถานศึกษามีความเป็นอิสระ (Autonomy) สูงมากจากงานวิจัยของ Tire (2020) กล่าวว่า สถานศึกษาสามารถพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาขึ้นเองโดยมีกรอบโครงสร้าง (Framework) จากหลักสูตรระดับชาติ ซึ่งหลักสูตรระดับชาติที่มีมาตรฐานทำให้หลักสูตรสถานศึกษามีคุณภาพที่ดี

5. สถานศึกษาสามารถออกแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ได้ตามที่ตนเองต้องการได้อย่างอิสระ สอดคล้องกับปัจจัยที่สี่ที่พบว่าสถานศึกษามีความยืดหยุ่นในการออกแบบหลักสูตรสถานศึกษา Santiago et al. (2016) รายงานว่า การออกแบบหลักสูตรระดับชาตินั้น มีไว้ให้หลักสูตรสถานศึกษาใช้เป็นกรอบโครงสร้าง

(Framework) ในการออกแบบหลักสูตรของตนเอง ดังนั้น สถานศึกษาจึงสามารถออกแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ได้ตามที่ต้องการ

6. ระบบการประเมินภายในของสถานศึกษา ที่ช่วยในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา ระบบการประเมินภายในสถานศึกษาที่ใช้ในสาธารณรัฐเอสโตเนียเป็นระบบที่ทุกคนในสถานศึกษาได้มีส่วนร่วม (Santiago, et. al, 2016) ตั้งแต่ในการวางแผนพัฒนาสถานศึกษาซึ่งต้องมีการพูดคุยกันระหว่างหลายฝ่ายในสถานศึกษา กระบวนการนี้ทำให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่ายในสถานศึกษาได้ออกความเห็นและปรับแผนพัฒนาสถานศึกษาให้เหมาะกับสถานศึกษาของตนเองให้มากที่สุด

7. คุณภาพของครู จากการที่สาธารณรัฐเอสโตเนียควบคุมมาตรฐานคุณภาพครู ตั้งแต่ ปี ค.ศ. 2011 ทำให้การศึกษาในสาธารณรัฐเอสโตเนียพัฒนาขึ้นอย่างก้าวกระโดด (Santiago, et. al, 2016; Tire, 2020) โดยสามารถวัดได้จากผลการทดสอบระดับชาติ PISA ที่สาธารณรัฐเอสโตเนียทำคะแนนได้ดีต่อเนื่องมาตั้งแต่ปี ค.ศ. 2006 (OECD, 2020b)

8. ครูในสาธารณรัฐเอสโตเนียมีการทำงานเป็นทีม (Team teaching) กล่าวคือ ครูมีการวางแผนร่วมกัน ไปสังเกตชั้นเรียนของกันและกัน ให้ข้อเสนอเชิงบวกในการปรับปรุงการสอนที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้สูงสุด และร่วมกันประเมินและพัฒนาผู้เรียน

9. การที่สังคมเห็นคุณค่าของการศึกษา จากบทสัมภาษณ์ที่ถูกกล่าวถึงใน Education Estonia (2021) พบว่า ประชาชนเอสโตเนียมีทัศนคติที่ดีต่อการศึกษา มองว่าการศึกษาคือสิ่งที่สำคัญ และมองว่าการจัดการเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นวิถีชีวิตของประชาชนเอสโตเนียแล้ว ทำให้ประชาชนเอสโตเนียยังมีความกระตือรือร้นที่จะหาความรู้ อยู่ตลอดเวลา และเชื่อว่าการศึกษาศาสนาสามารถพัฒนาทุกสิ่งให้ดีขึ้นได้ จากความเชื่อนั้น ทำให้สังคมชาวเอสโตเนียเห็นคุณค่าของการศึกษามาก

อุปสรรคในการดำเนินงาน

1. การไม่รับฟังความเห็นจากครู ถึงแม้ว่าการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของสาธารณรัฐเอสโตเนีย จะเน้นย้ำเรื่องความร่วมมือของครูทุกคน แต่ Mikser et al. (2016) พบว่า ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรนั้น มีการถามความเห็นจากครูจริง แต่ความเห็นจากครูนั้นกลับไม่ได้นำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในสิ่งที่ไม่ได้ต้องการการเปลี่ยนแปลง และการได้รับความเห็นจากครูที่ไม่เพียงพอ

2. ความไม่ชัดเจนของหลักสูตรระดับชาติ ครูไม่ได้รับการชี้แจงจากกระทรวงการศึกษาและวิจัยให้ชัดเจน ในบางรายละเอียด เพราะบางหัวข้อมีการให้ข้อมูลที่กว้างเกินไป และสามารถตีความได้หลายทางในการนำไปจัดการเรียนการสอน ทำให้ครูเกิดความไม่แน่ใจในการนำไปใช้ขึ้น และความไม่ชัดเจนที่เกิดขึ้นนั้น ทำให้ครูมองว่าหลักสูตรระดับชาติขัดกับสภาพจริงของแต่ละสถานศึกษาอยู่บ้าง

3. ความเชื่อของครู เมื่อครูมองว่าหลักสูตรระดับชาติขัดกับสภาพจริงของแต่ละสถานศึกษาแล้วนั้น จึงทำให้เกิดอุปสรรคที่สามขึ้นนั่นคือความเชื่อของครู โดยจากงานวิจัยของ Erss et al. (2014) ระบุไว้ว่า

ครูบางส่วนไม่ยอมปรับปรุงแบบการจัดการเรียนการสอนของตน เพราะไม่เห็นด้วยกับแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติที่ไม่ได้ให้รายละเอียดอะไรมากนัก

4. ความท้าทายในการจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กล่าวถึงการที่ถึงแม้สาธารณรัฐเอสโตเนียจะสามารถพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพ Santiago et al. (2016) ได้ระบุว่าสาธารณรัฐเอสโตเนียยังประสบความท้าทายในการจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เนื่องจากครูในสถานศึกษาหลายแห่งยังไม่มีความพร้อมที่จะสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ขาดแคลน

5. ความร่วมมือกันระหว่างสถานศึกษา กล่าวคือ แม้ว่าจะระบบการทำงานของสาธารณรัฐเอสโตเนียจะกระตุ้นให้เกิดความร่วมมือกันในองค์กรวม แต่ความร่วมมือระหว่างสถานศึกษายังเกิดขึ้นน้อย ตรงกับผลสรุปของ MoER (2019) และจาก OECD (2020c) ที่สรุปไว้ว่าสถานศึกษาในภูมิภาคเดียวกันควรมีความร่วมมือในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาของสถานศึกษาต่าง ๆ ให้มากกว่านี้

สรุปและอภิปรายผล

จากผลการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทและการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ 7 ประเทศ มีข้อค้นพบในประเด็นต่าง ๆ ที่ศึกษาดังนี้

การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ประเทศส่วนใหญ่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานครอบคลุมตั้งแต่ระดับประถมศึกษาตอนต้น จนถึง มัธยมศึกษาตอนปลาย (รายละเอียดในตารางที่ 4.2) โดยทุกประเทศใช้โมเดลอังกฤษ-อเมริกา (Popov, 2012) คือจัดการศึกษาระดับประถมศึกษา 6 ปี แต่รูปแบบของการจัดการศึกษามัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายแตกต่างกัน คือ มัธยมศึกษาตอนต้น 2-3 ปี และมัธยมศึกษาตอนปลาย 2-4 ปี สำหรับสาธารณรัฐฟินแลนด์จัดการศึกษาระดับประถมศึกษาถึงมัธยมศึกษาตอนต้นรวมกันเป็น 9 ปี (cf. OECD, 2015) ทั้งนี้ ทุกประเทศมีการกำหนดระยะเวลาของการศึกษาภาคบังคับไว้ ระหว่าง 9-10 ปี และกำหนดอายุของประชากรที่ต้องเข้ารับการศึกษภาคบังคับไว้ที่อายุ 6 ปี หรือ 7 ปี ขึ้นไป โดยกำหนดระดับชั้นที่ต้องเข้าศึกษา และกำหนดให้สำเร็จการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเป็นการสิ้นสุดการศึกษาภาคบังคับ ซึ่งสอดคล้องกับเป้าประสงค์ 4.1 ในเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน เป้าหมายที่ 4 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560; UNESCO & UNICEF, 2021) หรือในบางประเทศใช้การกำหนดอายุ เช่น กรณีของสาธารณรัฐสิงคโปร์จัดการศึกษาภาคบังคับให้กับเด็กที่มีอายุมากกว่า 6 ปีและไม่เกิน 15 ปี (cf. UNESCO Institute of Statistics, 2012)

ในส่วนของการบริหารการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่าทุกประเทศมีการบริหารแบบกระจายอำนาจ มีการแบ่งอำนาจในการบริหารเป็นลำดับชั้น (Bray, 1991; Weidman & DePietro-Jurand, 2011) โดยมีหน่วยงานส่วนกลางที่รับผิดชอบการบริหารในระดับประเทศ และมีหน่วยงานระดับภูมิภาคหรือระดับท้องถิ่น

รับผิดชอบการบริหารจัดการในภูมิภาคหรือท้องถิ่น โดยรูปแบบในการกระจายอำนาจแตกต่างกันออกไป มีทั้งแบบแบ่งอำนาจและแบบโอนอำนาจ (Weidman & DePietro-Jurand, 2011) ในส่วนของการบริหาร การจัดการในระดับท้องถิ่น มีความแตกต่างกันบ้าง เช่น ในกรณีของสาธารณรัฐเกาหลีและญี่ปุ่นมีหน่วยงาน ทั้งในระดับภูมิภาค และระดับท้องถิ่น และในกรณีของออสเตรเลีย มีการบริหารจัดการในรูปแบบสหพันธรัฐ ซึ่งมีหน่วยงานรับผิดชอบในระดับรัฐบาลของสหพันธ์ และในระดับรัฐบาลของแต่ละรัฐหรือดินแดน

ตารางที่ 4.2

บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ประเทศ	การศึกษาขั้นพื้นฐาน	การศึกษาภาคบังคับ	การกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา
สาธารณรัฐเกาหลี	12 ปี (6+3+3)	9 ปี ประถมศึกษา - มัธยมศึกษาตอนต้น	การโอนอำนาจ
แคนาดา (รัฐบริติชโคลัมเบีย)	12 ปี (6+2+4)	9 ปี ประถมศึกษา - มัธยมศึกษาตอนต้น	การโอนอำนาจ
ญี่ปุ่น	12 ปี (6+3+3)	9 ปี ประถมศึกษา - มัธยมศึกษาตอนต้น	การโอนอำนาจ
สาธารณรัฐฟินแลนด์	12 ปี (9+3)	10 ปี เตรียมประถม 1 ปี - มัธยมศึกษาตอนต้น (หรือจนอายุครบ 15 ปี)	การโอนอำนาจ
สิงคโปร์	10-12 ปี (6+4+2/3)	10-12 ปี (แล้วแต่สายวิชา) (หรือจนอายุครบ 15 ปี)	การแบ่งอำนาจ
ออสเตรเลีย	12 ปี (6/7+3/4+2)	10 ปี (หรือจนอายุครบ 17 ปี) ประถมศึกษา - มัธยมศึกษาตอนต้น	การโอนอำนาจ
สาธารณรัฐเอสโตเนีย	12 ปี (6+3+3)	9 ปี ประถมศึกษา - มัธยมศึกษาตอนต้น	การโอนอำนาจ

หลักสูตรระดับชาติและการพัฒนาหลักสูตรในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ในส่วนของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน ประเทศที่ศึกษาในครั้งนี้นุ่งเน้นการพัฒนาผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้ผู้เรียนพัฒนาความสำเร็จการศึกษาจากหลักสูตร สะท้อนแนวคิดของการจัดการศึกษาที่เน้นผลการเรียนรู้ (Gordon et al, 2009; Tire, 2021) โดยมีการกำหนดสมรรถนะสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 หรือในอนาคต เช่น ทักษะการคิดขั้นสูง การเรียนรู้ตลอดชีวิต ความสามารถในการปรับเปลี่ยน เป็นต้น (cf. Darling-Hammond et al., 2017) แสดงถึงแนวคิดการจัดหลักสูตรที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Gouëdard et al., 2020; Ornstein & Hunkins, 2018) และเน้นการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวมทั้งด้านสติปัญญา ร่างกาย และจิตใจ (Stabback, 2016) ส่วนสาธารณรัฐเอสโตเนียมีการจัดหลักสูตรแบบฐานสมรรถนะโดยเฉพาะ (ดูรายละเอียดในตารางที่ 4.3)

ตารางที่ 4.3

หลักสูตรชาติฉบับปัจจุบันของประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ประเทศ	เป้าหมาย	หลักการและแนวคิด
สาธารณรัฐเกาหลี	เป็นพลเมืองที่คู่ควรกับศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ มีส่วนสนับสนุนการพัฒนารัฐประชาธิปไตย และสนับสนุนการบรรลุถึงอุดมคติแห่ง ความเจริญรุ่งเรืองร่วมกันของมนุษย์	การพุ่มพักผู้เรียนที่มีความคิดสร้างสรรค์ มีความสามารถในการบูรณาการและ มีคุณธรรม โดยการพัฒนาสมรรถนะหลัก ที่จำเป็นในสังคมในอนาคต
แคนาดา	ผู้เรียนพัฒนาศักยภาพของตนเองและได้รับความ ความรู้ ทักษะ และทัศนคติที่จำเป็นใน การมีส่วนร่วมสู่สังคมที่สมบูรณ์และเศรษฐกิจ ที่เจริญรุ่งเรืองและยั่งยืน โดยเน้นการพัฒนา ทางปัญญา มนุษย์และสังคม และอาชีพของ ผู้เรียน	1. เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและมีความยืดหยุ่น 2. เหมาะสมกับธรรมชาติและบริบทของ ผู้เรียน 3. ผู้เรียนสามารถปรับเปลี่ยนและ เปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ในอนาคต 4. ให้ความสำคัญกับสมรรถนะของผู้เรียน
ญี่ปุ่น	“ความสนุกสำหรับชีวิต (Zest for Life)” 1. คุณสมบัติและความสามารถในการค้นหา และจัดการกับความท้าทายด้วยตนเอง 2. ความร่ำรวยด้วยคุณสมบัตินุษยชาติ 3. ความแข็งแรงของร่างกาย	การใช้กลยุทธ์การเรียนรู้เชิงรุกเพื่อพัฒนา สมรรถนะของผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมาย “ความสนุกสำหรับชีวิต (Zest for Life)”

ประเทศ	เป้าหมาย	หลักการและแนวคิด
สาธารณรัฐ ฟินแลนด์	<ol style="list-style-type: none"> ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต และกว้างขวาง การพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม การพัฒนาสุขภาวะที่ดีของผู้เรียนทุกคน สร้างทักษะเพื่อความเป็นอยู่ที่ดีและยั่งยืน 	<ol style="list-style-type: none"> ให้ตีความในระดับท้องถิ่น และประเมิน บนฐานของสถานศึกษาได้อย่างเป็นอิสระ ยืดหยุ่นในการกำหนดเวลาเรียนรู้ แต่ละชั้นปี จัดสรรเวลาได้ ตามความเหมาะสม เป็นหลักสูตรบูรณาการ มีค่านิยมแกนกลางใน เรื่องความหลากหลาย และสร้างคุณภาพ ที่เท่าเทียมกัน ให้ความสำคัญกับการพัฒนาสมรรถนะ ที่สำคัญ ที่เรียกว่า สมรรถนะข้ามศาสตร์ (Transversal competences)
สิงคโปร์	<ol style="list-style-type: none"> พัฒนาผู้เรียนให้ค้นพบและตระหนักถึง ศักยภาพของตนเอง ให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองและ ประสบความสำเร็จในโลกที่มีความเปลี่ยนแปลง เน้นที่การศึกษาแบบเป็นองค์รวม เรียนรู้ ในเชิงกว้าง การเรียนรู้แบบพหุวิทยาการ เรียนรู้ ได้อย่างเป็นอิสระ สนับสนุนให้คิดวิเคราะห์ และคิดในเชิง นวัตกรรม พัฒนาทักษะสื่อสาร และทักษะในศตวรรษที่ 21 	<p>แนวคิด “พื้นฐานที่เข้มแข็ง การเรียนรู้แห่ง อนาคต” พัฒนาสมรรถนะแห่งศตวรรษที่ 21 เพื่อเตรียมพร้อมสำหรับอนาคตของ ผู้เรียน</p>
ออสเตรเลีย	<ol style="list-style-type: none"> หล่อหลอมชีวิตความเป็นอยู่ของพลเมืองของ ประเทศ สะท้อนและมองเห็นคุณค่าของผู้เรียน เน้นการส่งเสริมความเท่าเทียมและ ความเป็นเลิศ 	<ol style="list-style-type: none"> ผู้เรียนเป็นผู้เรียนรู้ สามารถปรับเปลี่ยน และเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของตนเองใน อนาคต ผู้เรียนจะสามารถปรับและนำทักษะที่ได้ เรียนรู้ไปใช้ให้สอดคล้องและตอบสนองต่อ ความความคาดหวังของสังคม

ประเทศ	เป้าหมาย	หลักการและแนวคิด
		3. เน้นการส่งเสริมความเท่าเทียมและความเป็นเลิศมีความเชื่อมั่น ความคิดสร้างสรรค์ เป็นพลเมืองตื่นรู้และเปี่ยมด้วยความรู้
สาธารณรัฐ เอสโตเนีย	<ol style="list-style-type: none"> ส่งเสริมผู้เรียนให้มีความรู้ความสามารถที่หลากหลายเพื่อค้นพบตัวเอง และสามารถใช้ศักยภาพของตนเองได้อย่างเต็มที่ในสถานการณ์ที่หลากหลาย ช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาร่างกายและความคิดอย่างเหมาะสมตามวัย และมีความเท่าทันโลก สร้างสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้เชิงบวกที่ช่วยพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ความคิดสร้างสรรค์ ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การกล้าแสดงออกตามศักยภาพ ช่วยให้ผู้เรียนรู้ความสนใจ ความต้องการ และทักษะที่ตนเองถนัดเพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการเรียนรู้ในช่วงชั้นต่อไปและสำหรับการเรียนรู้ตลอดชีวิต 	<ol style="list-style-type: none"> ทักษะการเรียนรู้และทักษะการคิดของผู้เรียน และคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียน การจัดสรรเวลาในการเรียนต้องเหมาะสมตามอายุและความถนัดของผู้เรียน ประสบการณ์ที่หลากหลายจากหลากหลายวัฒนธรรม การบูรณาการความรู้และทักษะเพื่อนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน รูปแบบการสอนรวมถึงสื่อการสอนที่หลากหลาย การวัดประเมินผลต้องหลากหลาย เหมาะกับผู้เรียน

ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของประเทศที่ศึกษา จะริเริ่มจากหน่วยงานระดับประเทศ เช่น กระทรวงที่รับผิดชอบเกี่ยวกับการจัดการศึกษา หรือหน่วยงานที่มีหน้าที่รับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ ทั้งนี้ ใน 7 ประเทศที่ศึกษาในครั้ง นี้ ส่วนใหญ่มีการจัดตั้งหน่วยงานให้มีหน้าที่รับผิดชอบดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติโดยตรง ยกเว้นสาธารณรัฐสิงคโปร์และแคนาดา โดยใน 3 ประเทศที่มีการศึกษาเพิ่มเติมในเรื่องนี้ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี สาธารณรัฐฟินแลนด์ และออสเตรเลีย มีการจัดตั้งสถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งเกาหลี (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, KICE) สถาบันเพื่อการศึกษาาระดับชาติของฟินแลนด์ (Finnish National Agency of Education, EDUFI) และหน่วยงานด้านหลักสูตร การประเมินผล และการรายงานของออสเตรเลีย (The Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority, ACARA) ตามลำดับ

ทั้งนี้ การดำเนินงานของหน่วยงานทั้งสามที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติมีความแตกต่างกัน สำหรับ EDUFI และ ACARA รับผิดชอบโดยตรงในการร่างและพัฒนาหลักสูตร ในขณะที่ KICE รับผิดชอบเกี่ยวกับ

การวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรและการจัดการศึกษาของประเทศ (ACARA, 2014; EDUFI, 2018; cf. Mills, 2021b) สำหรับระยะเวลาของการเปลี่ยนหลักสูตรระดับชาติในแต่ละประเทศมีความแตกต่างกัน (cf. OECD, 2020) แต่ส่วนใหญ่มีการกำหนดกรอบระยะเวลาไว้ชัดเจน เช่น ทุก ๆ 10 ปี สาธารณรัฐสิงคโปร์เปลี่ยนหลักสูตรในกรอบเวลาที่สั้นกว่าประเทศอื่น ๆ คือทุก ๆ 6 ปี (MOE, 2012; ACARA, 2018) ส่วนสาธารณรัฐเกาหลีไม่ได้กำหนดกรอบระยะเวลาไว้แน่นอน (Mills, 2021b) เมื่อวิเคราะห์หลักการที่ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของประเทศที่ศึกษา พบความสอดคล้องที่สำคัญ 2 ประการ ได้แก่ การเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร และการพัฒนาหลักสูตรบนฐานงานวิจัย (ดูภาคผนวก ข)

ในส่วนของการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย การรับฟังความคิดเห็นจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นกระบวนการสำคัญก่อนนำหลักสูตรไปใช้ในทุกประเทศที่ศึกษาในครั้งนี้ แต่ระดับและรูปแบบของการเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียแตกต่างกันออกไป (Mills, 2021b) เช่น สาธารณรัฐเกาหลีและสาธารณรัฐฟินแลนด์รวบรวมความต้องการและความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในทุกกระบวนการ ตั้งแต่ก่อนร่างหลักสูตรจนถึงการรับฟังความคิดเห็นเกี่ยวกับร่างหลักสูตรก่อนนำหลักสูตรไปใช้ โดยสาธารณรัฐฟินแลนด์ให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของผู้เรียนด้วย โดยก่อนที่จะเริ่มร่างหลักสูตรฉบับปัจจุบัน ได้มีการสำรวจความคิดเห็นของผู้เรียนต่อการเรียนรู้และทักษะที่ผู้เรียนคิดว่าสำคัญสำหรับอนาคตของตนเอง (Halinen, 2018) Ornstein และ Hunkins (2018) กล่าวว่า การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรในลักษณะนี้จะช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาที่มีความหมายกับผู้เรียน (cf. Boon, 2018; OECD, 2018) ส่วนสาธารณรัฐเอสโตเนียมีการรวบรวมความคิดเห็นจากสถานศึกษาเมื่อเริ่มนำหลักสูตรไปใช้ และดำเนินการปรับปรุงหลักสูตรอีกครั้งหลังจากนำหลักสูตรไปใช้ได้เพียง 3 ปี (Värä, 2019) สะท้อนให้เห็นแนวคิดของการให้ความสำคัญกับครูซึ่งเป็นผู้นำหลักสูตรไปใช้ (cf. Datnow, 2020; Fullan, 2015; Loima, 2020; Ornstein & Hunkins, 2018; Tichnor-Wagner, 2019)

แนวคิดที่สำคัญอีกประการที่ประเทศที่ศึกษาในครั้งนี้ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ คือ การใช้ข้อมูลและผลการวิจัยเป็นข้อมูลหลักในการพิจารณาแนวทางการพัฒนาหลักสูตร โดยเกือบทุกประเทศมีการจัดสรรงบประมาณและหน่วยงานเฉพาะที่ดูแลรับผิดชอบโครงการวิจัยเพื่อติดตามผลการใช้หลักสูตรระดับชาติ หรือติดตามผลการจัดการศึกษาของประเทศอย่างต่อเนื่อง และใช้ข้อมูลหรือผลการวิจัยใช้ในการพัฒนาหลักสูตรใหม่ในแต่ละครั้ง (กรณีของสาธารณรัฐเอสโตเนีย ไม่พบเอกสารที่กล่าวถึงเรื่องนี้โดยตรง) การพัฒนาหลักสูตรโดยอ้างอิงผลจากงานวิจัยและข้อมูลในลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับคำแนะนำของ OECD (2018) เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการนำหลักสูตรไปใช้ และแนวปฏิบัติของประเทศที่ประสบความสำเร็จในการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาที่ Mills (2021b) วิเคราะห์ไว้

การนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้และการกำกับติดตามผลในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

จากการเปรียบเทียบแนวทางการดำเนินงานในการนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้ในสถานศึกษาของประเทศที่ศึกษาในครั้งนี้ (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ค) พบว่าประเทศส่วนใหญ่ให้อำนาจสถานศึกษาในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา และให้ความสำคัญกับการพัฒนาหลักสูตรที่มีความสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา ผู้เรียน และท้องถิ่น ยกเว้น กรณีของสาธารณรัฐสิงคโปร์ซึ่งหลักสูตรระดับชาติกำหนดแนวทางการจัดหลักสูตรสถานศึกษาในส่วนของสาระวิชาหลักไว้อย่างชัดเจน อย่างไรก็ตาม สถานศึกษามีอิสระในการออกแบบการสอนแบบบูรณาการและเลือกแบบเรียนจากรายการหนังสือที่กระทรวงกำหนดไว้ให้ (Creese et al., 2016) นอกจากนี้ในทุกประเทศที่ศึกษา พบข้อมูลเกี่ยวกับการเปิดโอกาสให้ครู ผู้ปกครอง ผู้เรียน และชุมชน มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา ซึ่งน่าจะเป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้เกิดการนำหลักสูตรไปใช้อย่างมีความหมาย (Ornstein & Hunkins, 2018; Tichnor-Wagner, 2019)

ในส่วนของการสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา พบว่ากระทรวงที่รับผิดชอบการจัดการศึกษาระดับพื้นฐานในหลายประเทศมีการจัดสรรงบประมาณให้กับสถานศึกษาสำหรับการดำเนินการเรื่องนี้โดยเฉพาะ และมีการกำหนดบทบาทของหน่วยงานระดับท้องถิ่นในการให้การสนับสนุนสถานศึกษาในการดำเนินงานไว้อย่างชัดเจน ประเทศเหล่านั้น ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี ญี่ปุ่น และสาธารณรัฐฟินแลนด์ นอกจากนี้ แคนาดาและสาธารณรัฐฟินแลนด์ ยังกล่าวถึงกระบวนการพัฒนาให้ครูมีความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรระดับชาติเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ด้วย การดำเนินการดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงการให้ความสำคัญกับครู ซึ่งเป็นผู้ที่มีบทบาทหลักในการนำหลักสูตรไปใช้ สอดคล้องกับข้อเสนอแนะของงานวิจัยหลายเรื่องที่ว่า ความเข้าใจและความเชื่อของครูเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการนำหลักสูตรไปใช้และทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงในห้องเรียน (Datnow, 2020; Fullan, 2015; Loima, 2020) และการให้เวลาครูในการทำความเข้าใจกับหลักสูตรใหม่เป็นเรื่องสำคัญมาก (Fullan, 2015; Vibulphol et al., 2021) ดังที่ OECD (2018) อภิปรายว่าการจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการนำหลักสูตรใหม่ไปใช้เป็นเรื่องที่ต้องใช้เวลา

การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

จากการศึกษาการดำเนินงานการจัดการศึกษาของประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ พบว่าทั้ง 7 ประเทศ มีการใช้กลยุทธ์ที่หลากหลายในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในประเทศ ซึ่งสอดคล้องกับการวิเคราะห์ของ Darling-Hammond และคณะ (2017) ทั้งนี้ กลยุทธ์สำคัญที่ทุกประเทศที่ศึกษาในครั้งนี้ใช้คือ เรื่องการพัฒนาคุณภาพครูและการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษา ส่วนแนวทางอื่น ๆ ได้แก่ การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและแหล่งเรียนรู้ การจัดทำฐานข้อมูลเพื่อใช้ในการประกอบการตัดสินใจ การจัดสรรงบประมาณสำหรับการศึกษา การให้อิสระหน่วยงานระดับภูมิภาคหรือท้องถิ่นและสถานศึกษา การร่วมมือกับชุมชนในการจัดการศึกษา และการกำหนดนโยบายการพัฒนาการศึกษาระยะยาว ทั้งในระดับประเทศและระดับสถานศึกษา มีการดำเนินการในบางประเทศเท่านั้น (ดูรายละเอียดในตารางที่ 4.4)

ตารางที่ 4.4

แนวทางหรือกลยุทธ์ที่สำคัญที่ประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพใช้ในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้

ประเทศ	คุณภาพ ครู	การ ประกัน คุณภาพ	งบ ประมาณ	เทคโนโลยี สารสนเทศ	ฐาน ข้อมูล	การให้ อิสระ ท้องถิ่น และ สถานศึกษา	ความ ร่วมมือ กับ ชุมชน	แผน พัฒนา ระยะ ยาว
สาธารณรัฐ เกาหลี	✓	การสอบ ระดับ ชาติ		✓	✓			
แคนาดา	✓	ผลวิจัย ผลการ เรียนรู้			✓	✓		
ญี่ปุ่น	✓	การสอบ ระดับ ชาติ					✓	
สาธารณรัฐ ฟินแลนด์	✓	ประเมิน ตนเอง				✓		✓
สิงคโปร์	✓	การสอบ ระดับ ชาติ	✓					
ออสเตรเลีย	✓	ประเมิน ตนเอง			✓	✓		
สาธารณรัฐ เอสโตเนีย	✓	ประเมิน ตนเอง		✓	✓			✓

สำหรับการพัฒนาคุณภาพครู แต่ละประเทศมีจุดเน้นที่แตกต่างกันออกไป (cf. UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2019) เช่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ และสาธารณรัฐเอสโตเนีย ให้ความสำคัญกับกระบวนการผลิตและพัฒนาครูทั้งระบบ ตั้งแต่ การดึงดูดคนมีคุณภาพสูง เข้าเรียนครู การคัดเลือกคนเข้าสู่วิชาชีพครู การกำหนดให้ครูต้องสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโท การใช้ระบบพี่เลี้ยงในการสนับสนุนการทำงานของครูใหม่ และการพัฒนาครูประจำการอย่างต่อเนื่อง ส่วนสาธารณรัฐสิงคโปร์ ใช้ระบบปิดในการผลิตครูเพื่อให้ได้ครูที่มีสมรรถนะสูง และสร้างเส้นทางการเติบโตในสายอาชีพที่ชัดเจนเพื่อสร้างแรงจูงใจให้ครูดำรงอยู่ในวิชาชีพ ในขณะที่ญี่ปุ่นเน้นการพัฒนาครูประจำการด้วยแนวคิดแบบแนวระนาบ (OECD, 2018) ที่เน้นการทำงานร่วมกันของครู โดยใช้กระบวนการวิจัยแบบการศึกษาห้องเรียน (Lesson study) เป็นต้น

ในการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษา พบว่าใช้ตัวบ่งชี้ผลของการจัดการเรียนรู้แตกต่างกันเป็น 2 แนวทาง โดยสาธารณรัฐเกาหลี ญี่ปุ่น และสาธารณรัฐสิงคโปร์ ใช้ผลการทดสอบระดับชาติเป็นตัวบ่งชี้คุณภาพการจัดการเรียนรู้และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาสถานศึกษา ส่วนอีก 4 ประเทศ ให้ความสำคัญกับการประเมินตนเองของสถานศึกษาโดยพิจารณาจากผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการดำเนินงานที่มีลักษณะร่วมกันในหลายประเทศ (ดูรายละเอียดในตารางที่ 4.5) ซึ่งสอดคล้องกับโมเดลของการศึกษาที่มีคุณภาพที่ดี Tikly (2011) นำเสนอไว้ (ดูภาพที่ 2.9)

ปัจจัยความสำเร็จที่พบในข้อมูลของทุกประเทศที่ศึกษาในครั้งนี้มี 2 ปัจจัย ได้แก่ การมีส่วนร่วมในการวางแผนและจัดการศึกษาของประเทศและการมีข้อมูลและสารสนเทศเกี่ยวกับผู้เรียนและการจัดการเรียนรู้ที่เป็นปัจจุบัน ถูกต้องและสมบูรณ์ ส่วนเรื่องการมีระบบผลิตและพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพพบว่าเป็นปัจจัยความสำเร็จของประเทศส่วนใหญ่ แต่ไม่ปรากฏชัดเจนในข้อมูลของออสเตรเลีย ส่วนปัจจัยอื่น ๆ พบในข้อมูลของประเทศ 2-3 ประเทศ ส่วนปัจจัยสุดท้าย ได้แก่ การมีหน่วยงานในระดับประเทศที่รับผิดชอบโดยตรงในการติดตามผลการจัดการเรียนรู้และวางแผนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติและการจัดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ พบว่ามีการดำเนินการใน 5 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ ออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย

ในส่วนของอุปสรรคในการดำเนินงานค่อนข้างมีความเฉพาะตามนโยบายการศึกษาและบริบทของแต่ละประเทศ (ดูรายละเอียดในภาคผนวก ง) อย่างไรก็ตาม พบว่าอุปสรรคที่ประเทศส่วนใหญ่ประสบในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติและการนำหลักสูตรไปใช้มี 2 เรื่อง ได้แก่ ระยะเวลาในการพัฒนาและการนำหลักสูตรสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาที่สั้นเกินไป และปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับครู ได้แก่ ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับหลักสูตรใหม่หรือการออกแบบการจัดการเรียนรู้และการประเมินผลที่สอดคล้องกับแนวคิดของหลักสูตรใหม่ และความไม่เต็มใจของครูในการนำหลักสูตรไปใช้

ตารางที่ 4.5

ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้	ประเทศ
1. การมีระบบผลิตและพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพ	สาธารณรัฐเกาหลี แคนาดา ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ สาธารณรัฐเอสโตเนีย
2. การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการวางแผนและจัดการศึกษา	ทุกประเทศ
3. การมีสารสนเทศและข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนและการจัดการเรียนรู้ที่ทันสมัย ถูกต้อง และสมบูรณ์	ทุกประเทศ
4. การให้คุณค่าและความสำคัญกับการศึกษาที่มีคุณภาพในสังคม	สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ สาธารณรัฐเอสโตเนีย
5. การจัดหลักสูตรและการเรียนรู้ที่คำนึงถึงและเคารพในความหลากหลายของผู้เรียน และชุมชน	แคนาดา สาธารณรัฐเอสโตเนีย
6. การมีแผนการจัดสรรทรัพยากรเพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนรู้และการวิจัยเพื่อการศึกษาที่เป็นระบบและยั่งยืน	แคนาดา สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์
7. การมีหน่วยงานในระดับประเทศที่รับผิดชอบโดยตรงในการติดตามผลการจัดการเรียนรู้และวางแผนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติและการจัดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ	สาธารณรัฐเกาหลี ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ ออสเตรเลีย สาธารณรัฐเอสโตเนีย

บทที่ 5

หน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบ โดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

ในบทที่ 5 เป็นการนำเสนอผลการศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัย ข้อที่สอง เกี่ยวกับลักษณะและอำนาจหน้าที่ของหน่วยงานหรือองค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบ โดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ 3 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี สาธารณรัฐฟินแลนด์ และประเทศออสเตรเลีย โดยในส่วนแรกเป็นการนำเสนอผลการศึกษารายหน่วยงาน จากนั้น เป็นการสรุปและอภิปรายผลโดยการวิเคราะห์เปรียบเทียบข้อมูลจากทุกหน่วยงาน

สถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งเกาหลี (Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

ในประเทศเกาหลีใต้ สถาบันที่มีหน้าที่รับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้คือสถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งเกาหลี (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, KICE) ซึ่งเป็นสถาบันวิจัยทางการศึกษาที่ได้รับทุนสนับสนุนจากรัฐบาล (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2013)

ประวัติความเป็นมา

การจัดตั้งสถาบัน KICE ได้รับการประกาศให้เป็นส่วนหนึ่งของร่างกฎหมายการปฏิรูปการศึกษาซึ่งจัดโดยคณะกรรมการปฏิรูปการศึกษาของประธานาธิบดีคิม ย็อง-ซัมในปี ค.ศ. 1995 สถาบัน KICE ก่อตั้งอย่างเป็นทางการเมื่อวันที่ 1 มกราคม ค.ศ. 1998 ภายใต้พระราชบัญญัติสถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งเกาหลีที่ประกาศใช้เมื่อเดือนสิงหาคม ค.ศ. 1997 ตั้งแต่นั้นเป็นต้นมาสถาบัน KICE ได้มีส่วนร่วมอย่างแข็งขันในการกำหนดนโยบายทางการศึกษาและการนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติ รวมทั้งร่วมดำเนินการโครงการวิจัยกับประเทศต่าง ๆ เป็นผลให้สถาบัน KICE ประสบความสำเร็จในการดำเนินงานวิจัยทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณในช่วงเวลาที่ค่อนข้างสั้น (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2013)

วิสัยทัศน์

สถาบัน KICE กำหนดวิสัยทัศน์ขององค์กรไว้ว่า “สถาบันวิจัยหลักสูตรและการประเมินผลเพื่อสนับสนุนการพัฒนาองค์รวมและความสุขของผู้เรียน” (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021b)

พันธกิจและเป้าหมาย

สถาบัน KICE มีวัตถุประสงค์เพื่อสนับสนุนคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาให้สูงขึ้น สนับสนุนการพัฒนาการศึกษาด้วยการวิจัย และพัฒนาหลักสูตรสำหรับสถานศึกษาทั้งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

รวมทั้งดำเนินการประเมินผลการศึกษาและการทดสอบต่าง ๆ (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2013)

สถาบัน KICE มีพันธกิจและจุดประสงค์ขององค์กร ดังนี้ (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021b)

พันธกิจ

1. สถาบันวิจัยทางการศึกษาที่เป็นผู้นำแห่งอนาคตทางการศึกษาของสถานศึกษา
2. หน่วยงานดำเนินการประเมินระดับชาติที่ได้รับความไว้วางใจจากประชาชน
3. สถาบันวิจัยที่ได้รับทุนสนับสนุนจากรัฐบาลที่เติบโตไปพร้อมกับสมาชิกขององค์กร

จุดประสงค์

1. เพื่อสนับสนุนภารกิจสาธารณะทางการศึกษาของสถานศึกษา
2. เพื่อสนับสนุนนโยบายการศึกษาของชาติในเชิงรุก
3. เพื่อเพิ่มความไว้วางใจทางสังคมในการประเมินระดับชาติ
4. เพื่อส่งเสริมนวัตกรรมการจัดการเพื่อเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์และควมมีชีวิตชีวาของสถาบัน

ค่านิยมหลัก

ไม่ปรากฏข้อมูล

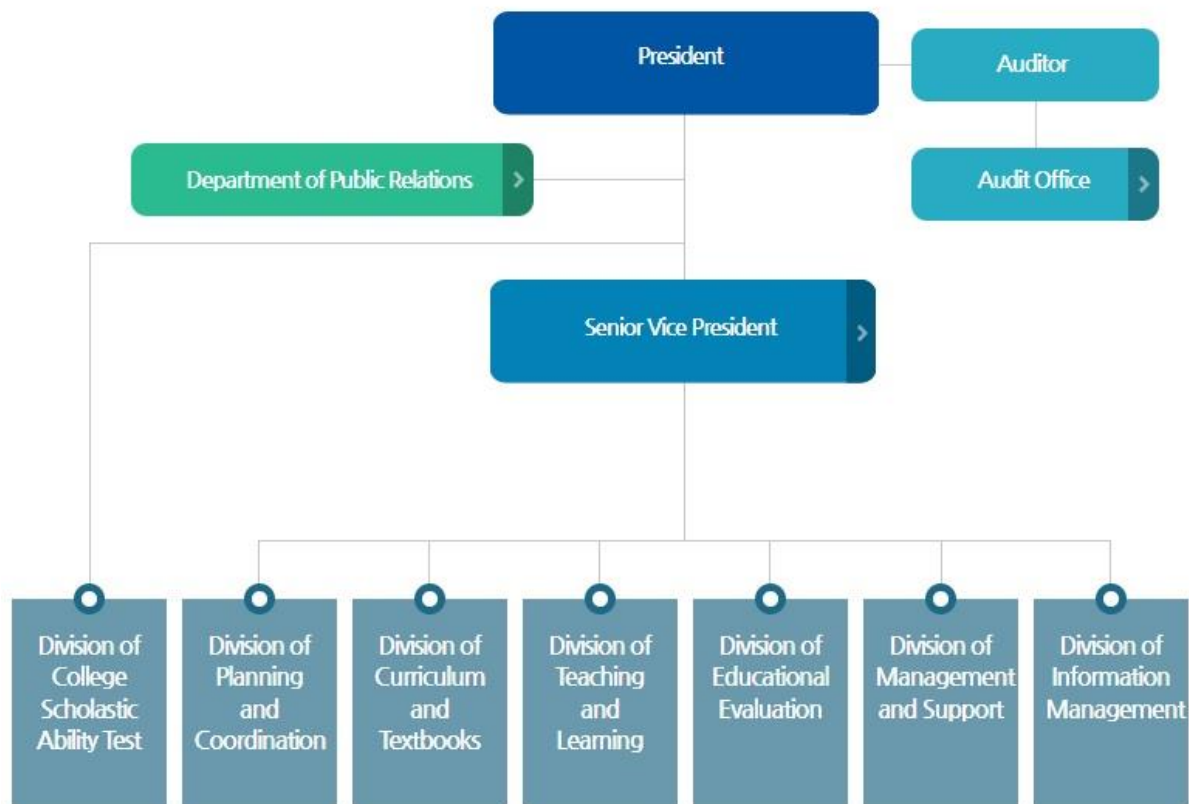
ลักษณะและโครงสร้างองค์กร

โครงสร้างองค์กรของสถาบัน KICE ประกอบด้วย 8 หน่วยงานย่อย ซึ่งแสดงดังภาพที่ 5.1 ดังนี้ (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021c)

1. แผนกประชาสัมพันธ์ (Department of Public Relations)
2. หน่วยงานด้านทดสอบความสามารถด้านการศึกษาระดับอุดมศึกษา (Division of College Scholastic Ability Test)
3. หน่วยงานด้านการวางแผนและการประสานงาน (Division of Planning and Coordination)
4. หน่วยงานด้านหลักสูตรและแบบเรียน (Division of Curriculum and Textbooks)
5. หน่วยงานด้านการสอนและการเรียนรู้ (Division of Teaching and Learning)
6. หน่วยงานด้านการประเมินผลทางการศึกษา (Division of Educational Evaluation)
7. หน่วยงานด้านการบริหารจัดการและการสนับสนุน (Division of Management and Support)
8. หน่วยงานด้านการจัดการสารสนเทศ (Division of Information Management)

ภาพที่ 5.1

โครงสร้างองค์กรของสถาบัน KICE (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021c)



หมายเหตุ. จาก *Organization. Korea Institute for Curriculum and Evaluation* โดย Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021c, (<https://www.kice.re.kr/englishDept/list.do?m=0104&s=english>)

ความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ๆ ในระบบ

สถาบัน KICE มีความร่วมมือและการดำเนินการกับองค์กรอื่น ๆ ทางการศึกษาหลัก ๆ ดังนี้ (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021d)

1. สำนักงานการศึกษาจังหวัดคยองซังใต้ (Gyeongsangnam-do Office of Education)

สำนักงานการศึกษาจังหวัดคยองซังใต้เป็นหน่วยงานรัฐระดับภูมิภาคที่ให้การสนับสนุนการออกแบบหลักสูตรและการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ รวมทั้งให้การสนับสนุนการริเริ่มอื่น ๆ ที่ตกลงร่วมกันในการพัฒนาการศึกษา โดยร่วมมือกับสถาบัน KICE ในการดำเนินการวิจัยเกี่ยวกับวิธีการจัดการเรียนรู้และให้คำปรึกษาด้านการจัดการเรียนรู้ ดำเนินการวิจัยและสนับสนุนความเชี่ยวชาญของครู รวมทั้งจัดทำและเผยแพร่เอกสารวิจัยเกี่ยวกับการประเมินทางการศึกษา

2. สถาบันพัฒนาการศึกษาแห่งเกาหลี (Korean Educational Development Institute, KEDI)

สถาบันพัฒนาการศึกษาแห่งเกาหลีเป็นสถาบันวิจัยที่จัดตั้งและลงทุนโดยรัฐบาลเพื่อเพิ่มความสามารถในการแข่งขันของประเทศโดยศึกษานโยบายการศึกษาของประเทศและดำเนินการวิจัยที่ครอบคลุมเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ เนื้อหาและนโยบายทางการศึกษา สถาบันวิจัยทั้งสองแห่งได้ลงนามในข้อตกลงเพื่อดำเนินการวิจัยร่วมกันเกี่ยวกับการวิเคราะห์ผลกระทบของนโยบายเพื่อส่งเสริมความเสมอภาคทางการศึกษาของภาครัฐที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยดำเนินการจัดเตรียมเอกสารการวิจัยและสิ่งตีพิมพ์ร่วมกัน และหารือรายละเอียดเกี่ยวกับความร่วมมือด้านการวิจัยอื่น ๆ เพิ่มเติม

3. ศูนย์บริการสารสนเทศการวิจัยและการศึกษาแห่งเกาหลี (Korea Education and Research Information Service, KERIS)

ศูนย์บริการสารสนเทศการวิจัยและการศึกษาแห่งเกาหลีเป็นสถาบันวิจัยที่พัฒนาและเผยแพร่ข้อมูลการศึกษาและการวิจัย และศึกษานโยบายระดับชาติที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษาของประเทศให้เป็นดิจิทัลทางวิชาการ สถาบันวิจัยทั้งสองแห่งได้ลงนามข้อตกลงความร่วมมือเพื่อพัฒนาหลักสูตรออนไลน์และบริการประเมินผลสำหรับสถานศึกษาเพื่อเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันด้านการศึกษาของประเทศเกาหลี นอกจากนี้ สถาบัน KICE และ KERIS ยังร่วมกันพัฒนาหนังสือเรียนดิจิทัล (Digital Textbook) ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการให้ความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง และ KERIS ยังให้การสนับสนุนโครงสร้างพื้นฐานแก่สถานศึกษา รวมทั้งการพัฒนาครู โดยสถาบัน KICE และ KERIS ได้ร่วมกันจัดตั้ง Teaching-Learning Center ซึ่งมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาและส่งเสริมครูในการจัดการเรียนรู้

4. สภาการศึกษาระดับมหาวิทยาลัยแห่งเกาหลี (Korean Council for University Education, KCUE) และมหาวิทยาลัยในเครือข่าย

สภาการศึกษาระดับมหาวิทยาลัยแห่งเกาหลีเป็นองค์กรที่มีตัวแทนของมหาวิทยาลัยของประเทศเกาหลีใต้เป็นภาคี มีความร่วมมือกับสถาบัน KICE ในการส่งเสริมความเข้าใจซึ่งกันและกันและเพิ่มความร่วมมือในการพัฒนาการศึกษาในระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และมหาวิทยาลัยของเกาหลี รวมทั้งอำนวยความสะดวกในการแลกเปลี่ยนข้อมูลและความร่วมมือทางวิชาการระหว่างองค์กรและมหาวิทยาลัย โดยดำเนินการวิจัยร่วมกันและจัดการประชุมทางวิชาการ สัมมนาและเวทีนโยบาย แบ่งปันแหล่งข้อมูลด้านการวิจัยและพัฒนา รวมถึงข้อมูลทรัพยากรบุคคลและผลการวิจัย แลกเปลี่ยนนักวิจัยและปรึกษาปัญหาต่าง ๆ และให้การสนับสนุนการริเริ่มอื่น ๆ ที่ตกลงร่วมกัน

อำนาจหน้าที่

สถาบัน KICE มีอำนาจหน้าที่ตามกฎหมาย ดังนี้ (Korea Institute of Curriculum and Evaluation Act, 1998)

1. วิจัย พัฒนาและประเมินหลักสูตรของสถานศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

2. พัฒนาหนังสือเรียนสำหรับสถานศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา และการสนับสนุนงานตรวจสอบและอนุมัติหนังสือเรียน

3. วิจัยและพัฒนามาตรฐานผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาสำหรับผู้เรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

4. พัฒนาเครื่องมือประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาและการจัดตั้งคลังข้อสอบ

5. วิจัยและพัฒนาเครื่องมือทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยาต่าง ๆ

6. กำหนดข้อคำถาม การดำเนินการ และการให้คะแนนของแบบทดสอบและประเมินผลทางการศึกษาที่ดำเนินการระดับประเทศ

7. ศึกษาแผนพัฒนาหลักสูตรและระบบการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการและการศึกษาเปรียบเทียบกับต่างประเทศ

8. จัดเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตรและการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา การจัดพิมพ์เอกสารและธุรกิจที่แสวงหาผลกำไร

9. ดำเนินกิจกรรมอื่น ๆ ที่ได้รับมอบหมายตามกฎหมายอื่นหรือได้รับมอบหมายจากรัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการ

ในปี ค.ศ. 2018 สถาบัน KICE มีหน้าที่ ดังต่อไปนี้ (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2018)

1. วิจัยด้านการพัฒนาหลักสูตร หนังสือเรียน การจัดการเรียนรู้และการประเมิน

2. อนุมัติหนังสือเรียน

3. ดำเนินการทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาระดับชาติ (NAEA)

4. ดำเนินการทดสอบความสามารถทางวิชาการระดับมหาวิทยาลัย (College Scholastic Ability Test; CSAT)

5. ดำเนินการทดสอบคัดเลือกครูระดับอนุบาล ประถมศึกษา และมัธยมศึกษา และครูการศึกษาพิเศษ

6. ดำเนินการทดสอบการเทียบโอนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย

นโยบายและแผนกลยุทธ์

นโยบายและแผนกลยุทธ์ของสถาบัน KICE ในปี ค.ศ. 2018 ประกอบด้วยเป้าหมายการพัฒนาและยุทธศาสตร์ ดังนี้ (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2018)

เป้าหมายการพัฒนาที่ 1: สถาบันวิจัยทางการศึกษาเพื่อการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

เป้าหมายการพัฒนาที่ 2: สถาบันประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาระดับโลก

เป้าหมายการพัฒนาที่ 3: สถาบันบริการสารสนเทศทางการศึกษาโดยความร่วมมือกับสถานศึกษาอย่างใกล้ชิด

ยุทธศาสตร์ที่ 1: การเสริมสร้างโครงการวิจัยเพื่อสนับสนุนและอำนวยความสะดวกทางนวัตกรรม การศึกษาในสถานศึกษา

ยุทธศาสตร์ที่ 2: การรักษาเสถียรภาพและปรับปรุงคุณภาพของโครงการประเมินผลทางการศึกษา

ยุทธศาสตร์ที่ 3: การแบ่งปันความสำเร็จของโครงการวิจัยและเสริมสร้างการบริการสารสนเทศทางการศึกษา

ยุทธศาสตร์ที่ 4: การพัฒนาขีดความสามารถของสถาบันด้วยความร่วมมือและการสื่อสารขององค์กร

การบริหารงานบุคคล

การบริหารงานบุคคลของสถาบัน KICE ปรากฏข้อมูลเพียงแค่ว่าจำนวนบุคลากรของสถาบันล่าสุดเมื่อเดือนธันวาคม ปี ค.ศ. 2020 โดยประกอบด้วยบุคลากรฝ่ายวิจัย บุคลากรฝ่ายบริหารและสนับสนุน และบุคลากรตามสัญญาจ้าง รวมถึงอาจารย์จากองค์กรภายนอกที่ได้รับเชิญให้มาช่วยดำเนินการโครงการวิจัย ดังตารางที่ 5.1

การบริหารงบประมาณ

การบริหารงบประมาณของสถาบัน KICE ปรากฏข้อมูลเพียงแค่ว่างบประมาณโครงการวิจัยล่าสุดจากภาครัฐประจำปี ค.ศ. 2020 แบ่งเป็นงบประมาณสำหรับภารกิจพื้นฐาน 6 โครงการและภารกิจเชิงนโยบาย 19 โครงการ รวมเป็นงบประมาณทั้งสิ้น 2,587 ล้านบาท (ประมาณ 71 ล้านบาท) ดังตารางที่ 5.2 และค่าตอบแทนบุคลากรประจำรายปีช่วงปี ค.ศ. 2017–2021 แบ่งเป็นเงินเดือน ค่าตอบแทนวิชาชีพ (fixed allowances) ค่าใช้จ่ายสวัสดิการ และโบนัสการปฏิบัติงาน ดังตารางที่ 5.3

กระบวนการในการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรชาติขององค์กร

สถาบัน KICE ดำเนินการวิจัยในประเด็นวิจัยต่าง ๆ เพื่อสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ เช่น งานวิจัยศึกษาวิธีกำหนดเกณฑ์มาตรฐานการจบหลักสูตรระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น งานวิจัยวิเคราะห์ความเพียงพอของเนื้อหาในหลักสูตรประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นตามหลักสูตรระดับชาติ ฉบับปรับปรุง ปี ค.ศ. 2015 เป็นต้น (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021a) โดยภารกิจของ KICE ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรชาติ คือการสำรวจและวิเคราะห์สถานะการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ และวิจัยแนวโน้มในการพัฒนาหลักสูตรของต่างประเทศเพื่อนำไปสู่การรวบรวมความต้องการและความคิดเห็นเกี่ยวกับการปรับปรุงหลักสูตร รวมทั้งจัดทำ วิจัยและพัฒนาแผนการปรับปรุงหลักสูตร และจัดตั้งทีมวิจัยหลักสูตรร่วมกับสถาบันที่เกี่ยวข้อง

ตารางที่ 5.1

จำนวนบุคลากรของสถาบัน KICE เดือนธันวาคม ปี ค.ศ. 2020 (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021a)

ตำแหน่ง	จำนวน
ผู้อำนวยการ	1
บุคลากรฝ่ายวิจัย (Research Staff)	182
นักวิจัยอาวุโส	29
นักวิจัย	74
ผู้ช่วยนักวิจัย	73
นักวิจัยเฉพาะด้าน	6
บุคลากรฝ่ายบริหารและสนับสนุน (Administrative/Professional Staff)	93
หัวหน้าฝ่ายบริหารและสนับสนุนอาวุโส	12
เจ้าหน้าที่ฝ่ายบริหารและสนับสนุนอาวุโส	33
เจ้าหน้าที่ฝ่ายบริหารและสนับสนุน	46
ผู้ช่วยเจ้าหน้าที่ฝ่ายบริหารและสนับสนุน	2
บุคลากรตามสัญญาจ้าง	42
ผู้ช่วยเจ้าหน้าที่ฝ่ายบริหารและสนับสนุน	2
บุคลากรฝ่ายวิจัย	21
บุคลากรฝ่ายบริหารและสนับสนุน	19
เจ้าหน้าที่ช่วยงานบริหารราชการ	25
เจ้าหน้าที่ที่ได้รับการแต่งตั้งให้ช่วยงานฝ่ายวิจัย เพิ่มเติม	27
เจ้าหน้าที่ที่ได้รับการแต่งตั้งให้ช่วยงานฝ่ายบริหาร และสนับสนุนเพิ่มเติม	35
อาจารย์จากองค์กรภายนอก	8
รวมทั้งสิ้น	413

หมายเหตุ. จาก 2020 Annual Report. Korea Institute for Curriculum and Evaluation โดย South Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021a

ตารางที่ 5.2

งบประมาณโครงการวิจัยประจำปี ค.ศ. 2020 (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021a)

หมวด	ภารกิจพื้นฐาน		ภารกิจเชิงนโยบาย		รวม	
	จำนวนโครงการ	งบประมาณ (วอน)	จำนวนโครงการ	งบประมาณ (วอน)	จำนวนโครงการ	งบประมาณ (วอน)
พื้นฐาน	5	470,000,000	18	1,670,000,000	23	2,140,000,000
ทั่วไป	1	210,000,000	1	237,000,000	2	447,000,000
รวม	6	680,000,000	19	1,907,000,000	25	2,587,000,000

หมายเหตุ. จาก 2020 Annual Report. Korea Institute for Curriculum and Evaluation โดย South Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2021a

ตารางที่ 5.3

ค่าตอบแทนเฉลี่ยต่อคนต่อปีของบุคลากรประจำช่วงปี ค.ศ. 2017–2021 (All Public Information In-One, 2021)

หมวด (วอน) / ค.ศ.	2017	2018	2019	2020	2021
เงินเดือน	55,252,000	56,957,000	58,211,000	59,216,000	59,410,000
ค่าตอบแทนวิชาชีพ (fixed allowances)	4,995,000	7,231,000	7,373,000	5,174,000	5,076,000
ค่าใช้จ่ายสวัสดิการ	403,000	107,000	113,000	41,000	0
โบนัสการปฏิบัติงาน	21,732,000	22,117,000	21,304,000	23,272,000	17,768,000
ค่าตอบแทนเฉลี่ยทั้งหมด	82,382,000	86,412,000	87,001,000	87,703,000	82,254,000

หมายเหตุ. จาก 7. Average employee remuneration (Q1 2021) Korea Institute of Curriculum and Evaluation โดย All Public Information In-One, 2021, (<https://www.kice.re.kr/sub/info.do?m=0105&s=english>)

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน

ปัจจัยความสำเร็จของสถาบัน KICE คือการวิจัยในประเด็นทางการศึกษาที่มีความทันสมัยและชี้นำนโยบายทางการศึกษา ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดคือการวิจัยในเรื่องของสมรรถนะหลัก ซึ่งสถาบัน KICE มีบทบาทสำคัญในการวิจัย ส่งเสริมการอภิปรายและรวบรวมผลการวิจัยเกี่ยวกับสมรรถนะหลักมาอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ปี ค.ศ. 2007 และนำมาสู่การให้ความสำคัญในเรื่องของสมรรถนะหลักในหลักสูตรระดับชาติ ปี ค.ศ. 2009 (Lee, 2014) ในขณะที่ไม่ปรากฏอุปสรรคในการดำเนินงานของสถาบัน KICE

ขอบข่ายงานวิจัย

ขอบข่ายงานวิจัยของสถาบัน KICE ในปี ค.ศ. 2018 มีดังนี้ (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2018)

1. โครงการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร ได้แก่
 - การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาระดับชาติและการวิจัยกลยุทธ์การพัฒนาหลักสูตรระยะกลางถึงระยะยาว
 - การสนับสนุนการติดตามผลการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติและการวิจัยเปรียบเทียบระหว่างประเทศที่เกี่ยวกับนโยบายด้านหลักสูตร
 - การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรรายวิชาและการวิจัยเปรียบเทียบระหว่างประเทศ
 - การวิจัยหลักสูตรประถมศึกษาและมัธยมศึกษาเพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับการรวมคาบสมุทรเกาหลี
 - งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแนะนำและการนำระบบเครดิตของสถานศึกษามัธยมศึกษาไปสู่การปฏิบัติ
2. โครงการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยและการอนุมัติหนังสือเรียน ได้แก่
 - การวิจัยเพื่อปรับปรุงนโยบายที่เกี่ยวข้องกับตำราเรียนแต่ละรายวิชา
 - การวิจัยปรับปรุงระบบการอนุญาตและการอนุมัติตำราเรียน
 - โครงการที่ได้รับมอบหมายที่เกี่ยวข้องกับการอนุญาตและการอนุมัติตำราเรียน
3. โครงการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยและพัฒนาการจัดการเรียนรู้ ได้แก่
 - การวิจัยพื้นฐานด้านการจัดการเรียนรู้และกลยุทธ์การพัฒนาการจัดการเรียนรู้ระยะยาว
 - การสนับสนุนด้านการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนขั้นพื้นฐานของผู้เรียน
 - การพัฒนาและแจกจ่ายโปรแกรมพัฒนาและฝึกอบรมวิชาชีพครู
 - การวิจัยการป้องกันการเรียนรู้ก่อนหลักสูตร
4. โครงการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยและการบริหารจัดการการประเมินทางการศึกษา ได้แก่
 - การวิจัยและการบริหารการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาระดับชาติ

- การวิจัยและการบริหารการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับนานาชาติ ได้แก่ OECD PISA IEA TIMSS และ ICILS

- การวิจัยระบบสนับสนุนการประเมินผู้เรียน

- การสนับสนุนศักยภาพในการประเมินของครูระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

5. โครงการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยและการดำเนินการทดสอบความสามารถทางวิชาการระดับมหาวิทยาลัย ได้แก่

- การวิจัยเกี่ยวกับการปรับปรุงระบบการทดสอบความสามารถทางวิชาการระดับมหาวิทยาลัย (CSAT)

- การพัฒนารายการข้อสอบ การให้คะแนนและการจัดการผลลัพธ์ของระบบการทดสอบ

- การวิจัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์ผลจากระบบการทดสอบ

6. โครงการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยและการบริหารจัดการการทดสอบแห่งชาติ ได้แก่

- การพัฒนารายการข้อสอบและการให้คะแนนแบบทดสอบคัดเลือกครูระดับอนุบาล ประถมศึกษา มัธยมศึกษา และครูการศึกษาพิเศษ

- การพัฒนารายการและการพิมพ์แบบทดสอบการเทียบโอนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย

7. โครงการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความร่วมมือด้านการศึกษาระดับนานาชาติ ได้แก่

- การวิจัยและดำเนินโครงการความร่วมมือเพื่อพัฒนาการศึกษาระหว่างประเทศ

- เครือข่ายการสื่อสารและความร่วมมือกับองค์กรระหว่างประเทศและสถาบันการศึกษาอื่น ๆ

- การจัดงานสัมมนาและงานวิชาการระดับนานาชาติ

สถาบันเพื่อการศึกษาระดับชาติของฟินแลนด์ (Finnish National Agency For Education)

สถาบันเพื่อการศึกษาระดับชาติของฟินแลนด์ (Finnish National Agency For Education, EDUFI) เป็นหน่วยงานระดับประเทศ ซึ่งร่วมมือกับกระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรม พัฒนาจุดมุ่งหมายทางการศึกษา เนื้อหา และวิธีการสำหรับการจัดการศึกษาปฐมวัย การศึกษาขั้นพื้นฐาน และการศึกษาทั่วไปทั้งในระดับอาชีวศึกษาและสูงกว่ามัธยมศึกษาตลอดจนการศึกษาสำหรับผู้ใหญ่และการฝึกอบรมต่าง ๆ ที่ไม่ได้อยู่ภายใต้อุดมศึกษา (EDUFI, 2021) สถาบัน EDUFI รับผิดชอบในการร่างและอนุมัติหลักสูตรแกนกลางระดับประเทศ และระบุคุณลักษณะของผู้เรียนทั้งในระดับปฐมวัย การศึกษาขั้นพื้นฐาน การศึกษาในระดับอาชีวศึกษาที่สูงกว่ามัธยมศึกษา นอกจากนี้สถาบันยังทำหน้าที่ในการติดตาม และพัฒนาการใช้จ่ายงบประมาณทางการศึกษา จัดสรรงบประมาณเพื่อสนับสนุนแก่ระดับเขต และสนับสนุนข้อมูลสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจเชิงนโยบายทางการศึกษา

ประวัติความเป็นมา

สถาบัน EDUFI เป็นหน่วยงานที่จัดตั้งขึ้นในปีค.ศ. 2017 โดยเป็นการรวม 2 หน่วยงานที่ก่อตั้งขึ้นก่อนหน้านั้นคือ CIMO, Finland's ACA member และ คณะกรรมการทางการศึกษาระดับชาติของฟินแลนด์

(FNBE) สถาบัน EDUFI ให้บริการในเรื่องที่ทั้งสองหน่วยงานเคยดำเนินการมาก่อน เช่น การพัฒนาการศึกษา การเรียนรู้ตลอดชีวิต เช่นเดียวกับการสนับสนุนการเคลื่อนย้าย และความร่วมมือระหว่างประเทศ รวมทั้งมีบทบาทในฐานะหน่วยงานระดับชาติสำหรับ EU's Erasmus และโปรแกรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ในขณะที่เดียวกันก็สร้างความร่วมมือในระดับนานาชาติสำหรับการอุดมศึกษาด้วย (ACA, 2021)

วิสัยทัศน์

สถาบันเพื่อการศึกษาในระดับชาติของฟินแลนด์ มีวิสัยทัศน์ที่ระบุว่า ทุกคนสามารถเติบโตได้อย่างเต็มที่ตามศักยภาพของตน (EDUFI, 2021)

พันธกิจ

มีพันธกิจที่ระบุไว้อย่างชัดเจนและสะท้อนวิสัยทัศน์ในเรื่องการเรียนรู้ของประเทศที่ว่า จงหลงใหลในการเรียนรู้ (EDUFI, 2021)

ค่านิยมหลัก

สถาบัน EDUFI (EDUFI, 2021) มีค่านิยมหลักและวิถีในการดำเนินงานขององค์กร ดังนี้

1. สร้างความเชื่อมั่นด้วยการเปิดใจ
2. ออกแบบทางออกร่วมกัน
3. ปรับเปลี่ยนตนเองเพื่อประโยชน์แก่ผู้เรียน
4. ลงมือทำตามสิ่งที่พูดไว้

ลักษณะและโครงสร้างองค์กร

โครงสร้างของสถาบัน EDUFI ได้รับการออกแบบเพื่อให้เกิดความมั่นใจในประสิทธิภาพการดำเนินงาน สถาบันให้มีโครงสร้างที่มีลำดับชั้นน้อยลง สร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างหน่วยงาน และความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอกให้มากขึ้น ดังแสดงในภาพที่ 5.2

ผู้บริหารทุกคนมีความรับผิดชอบต่อหน่วยงานในภาพรวม และมีหน้าที่หลักที่จะสร้างความเข้มแข็งในความร่วมมือระหว่างบุคลากรหน่วยต่าง ๆ เพื่อที่จะบรรลุวัตถุประสงค์และสร้างผลกระทบตามเป้าหมาย โดยสถาบัน EDUFI มีหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการนำหลักสูตรไปใช้ 3 หน่วยงานแรก คือ หน่วยพัฒนาภาวะผู้นำ หน่วยลูกค้าสัมพันธ์และบริการความรู้ข้อมูล และหน่วยสนับสนุนการดำเนินงาน และยังมีหน่วยงานที่ทำหน้าที่เกี่ยวกับการประสานงานต่างประเทศอีก 2 หน่วยงาน โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. หน่วยพัฒนาภาวะผู้นำ (Leadership) มีความรับผิดชอบทั้งในการบริหารงานทั่วไป การร่วมมือกับหน่วยงานให้บริการและการจัดการศึกษาที่ใช้ภาษาสวีดิช การสร้างนวัตกรรมและการพัฒนา การสื่อสาร การให้บริการสนับสนุนภาวะผู้นำ และการตรวจสอบภายใน

2. หน่วยลูกค้าสัมพันธ์และบริการความรู้ข้อมูล (Customer Relations & Data and Knowledge) ให้บริการสำหรับผู้เรียน การฝึกอบรม สิ่งพิมพ์เผยแพร่ การสร้างความตระหนักรู้ในเรื่องคุณสมบัติและความเชี่ยวชาญทางภาษา การจัดการสารสนเทศ ข้อมูลและการวิเคราะห์

3. หน่วยสนับสนุนการดำเนินงาน (Support for Operations) ดูแลงานธุรการ งานบุคลากร การเงินและการวางแผน

4. หน่วยการเรียนรู้และสนับสนุนเพื่อการทำงานร่วมกันระหว่างประเทศ (Learning and Support for Internationalisation) ดูแลรับผิดชอบการศึกษาทั่วไป การศึกษาปฐมวัยและการดูแลเด็ก การอาชีวศึกษาและการฝึกอบรม ความร่วมมือในระดับอุดมศึกษากับต่างประเทศ การให้บริการสำหรับการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา การให้บริการการศึกษาทั่วไปและการศึกษาสำหรับผู้ใหญ่ ตลอดจนอาชีวศึกษา การให้บริการสำหรับเยาวชน วัฒนธรรม และกีฬา

5. หน่วยความร่วมมือกิจการระหว่างประเทศและการสร้างผลกระทบ (Impact and Coordination of International Affairs) ดูแลความร่วมมือในโครงการที่สร้างผลกระทบ และสร้างความร่วมมือระดับนานาชาติ และดูแลศูนย์ความเชี่ยวชาญเรื่องการศึกษาและการพัฒนา

ภาพที่ 5.2

โครงสร้างและภารกิจของแต่ละหน่วยงานใน EDUFI (ปรับปรุงเมื่อวันที่ 1 ตุลาคม 2564) (EDUFI, 2021)



หมายเหตุ. จาก Organisation of Finnish National Agency for Education, โดย Finnish National Agency for Education [EDUFI], 2021. (<https://www.oph.fi/en/about-us/organisation-finnish-national-agency-education>)

ภายในสถาบัน EDUFI ยังมีหน่วยงานย่อย ๆ ที่สนับสนุนการดำเนินงานได้แก่ หน่วยงานให้บริการและการจัดการศึกษาที่ใช้ภาษาสวีดิช (Education and services in Swedish) รับผิดชอบในการพัฒนาการศึกษา การศึกษาปฐมวัยและการดูแลสถานศึกษาที่ใช้ภาษาสวีดิชในการจัดการเรียนการสอน (EDUFI, 2021)

นอกจากนี้ยังมีหน่วยงานที่เป็นแยกตัวออกมา (Separate unit) แต่โครงสร้างยังคงอยู่ในสถาบัน EDUFI คือ ศูนย์การประเมินการศึกษาของสาธารณรัฐฟินแลนด์ (The Finnish Education Evaluation Centre, FINEEC) เป็นศูนย์ที่ดำเนินการอิสระและมีหน้าที่ในการประเมินภายนอกในเรื่องการศึกษาตั้งแต่ระดับปฐมวัย จนถึงอุดมศึกษา ทั้งนี้สถาบัน FINEEC ดำเนินงานตามแผนการประเมินของชาติ ที่มีกิจกรรมการประเมินทุก 4 ปี โดยส่วนใหญ่การประเมินของสถาบันจะเกี่ยวข้องกับการดำเนินงานของสถาบันอุดมศึกษา การประเมินการศึกษาในระดับชาติ มีวัตถุประสงค์สำคัญเพื่อให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทางการศึกษาได้รับข้อมูลป้อนกลับที่เหมาะสม เพื่อการพัฒนาเป็นสำคัญ และไม่มี การประเมินครู เนื่องจาก “วัฒนธรรมความไว้วางใจ” ซึ่งเป็นหลักการสำคัญ ของระบบการศึกษาของฟินแลนด์ และสังคมฟินแลนด์ให้เกียรติและยอมรับในความเป็นมืออาชีพของครูทุกคน (European Association for Quality Assurance in Higher Education. ENQA, 2021)

ความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ๆ ในระบบ

ในการดำเนินงาน สถาบัน EDUFI ต้องประสานงานกับหน่วยงานของรัฐในระบบการศึกษา เพื่อเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับการให้การสนับสนุนต่าง ๆ แก่ระบบการศึกษา ตลอดจนผลิตและพัฒนาสื่อการเรียนรู้ ที่มีความจำเป็น โดยมีหน่วยงานอื่น ๆ ของรัฐ ซึ่งทำหน้าที่ที่เกี่ยวข้อง ดังต่อไปนี้

หน่วยงานที่ 1 ได้แก่ รัฐสภา ประสานกับสถาบัน EDUFI เพื่อใช้ข้อมูลสารสนเทศที่สถาบัน EDUFI รวบรวมไว้ใน การตัดสินใจ บัญญัติกฎหมาย จัดสรรงบประมาณสนับสนุน และนโยบายที่เกี่ยวข้องกับ ระบบการศึกษา

หน่วยงานที่ 2 ได้แก่ รัฐบาลฟินแลนด์ ในส่วนกระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรม ประสานกับ สถาบัน EDUFI เพื่อใช้ข้อมูลสารสนเทศที่สถาบัน EDUFI รวบรวมไว้ในมีเพื่อการวางแผนและนำนโยบาย ไปดำเนินการจัดการศึกษา โดยกระทรวงศึกษาธิการจะวางกรอบ แนวทางทั่วไป และกลยุทธ์นโยบาย ทางการศึกษา พิจารณาภาพรวมของการศึกษาและงบประมาณของแต่ละรัฐ จัดเตรียมกฎระเบียบและ ข้อมูลสำหรับการตัดสินใจเชิงนโยบายแก่รัฐบาล

หน่วยงานที่ 3 ได้แก่ สภาระดับภูมิภาค เทศบาลและสถานศึกษา เนื่องจาก EDUFI เป็นศูนย์กลาง เชื่อมโยงการพัฒนาการศึกษา และนำนโยบายการศึกษาลงสู่การปฏิบัติจริง จึงต้องทำงานร่วมกับหน่วยงาน ระดับภูมิภาคที่สนับสนุนทั้งการใช้กฎระเบียบเพื่อปกป้องผู้เรียน และดำเนินการเรื่องต่าง ๆ ให้สอดคล้องกับ การประเมินผลที่ระบุไว้ (Eurydice, 2021)

อำนาจหน้าที่

หากพิจารณาจากระบบการศึกษาของสาธารณรัฐฟินแลนด์ในภาพรวมซึ่งมีโครงสร้างการบริหารแบ่งเป็น 2 ระดับหลัก คือ ระดับกระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรม ซึ่งเป็นหน่วยงานที่มีอำนาจสูงสุดในเรื่องของการศึกษาของประเทศ ในส่วนสถาบัน EDUFI นั้น นับเป็นระดับที่สองทำงานภายใต้กระทรวงฯ แต่ก็มีความเป็นอิสระภายใต้การดำเนินงานในกรอบหน้าที่ของตน (Ustun & Eryilmaz, 2018)

สถาบัน EDUFI (EDUFI, 2021) มีอำนาจและความเป็นอิสระในการดำเนินงาน โดยมีหน้าที่สำคัญ 6 เรื่อง ได้แก่

1. พัฒนาหลักสูตรแกนกลางระดับชาติสำหรับการศึกษาทั่วไปตั้งแต่ระดับปฐมวัยจนถึงมัธยมศึกษา และระบบสมรรถนะและคุณสมบัติที่จำเป็นสำหรับการศึกษาต่อในระดับอาชีวศึกษา
2. มีส่วนร่วมในการเตรียมข้อมูลสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจระดับนโยบาย การออกกฎหมาย แนวทาง และให้ข้อเสนอแนะแก่กระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรม และรัฐบาลฟินแลนด์ในการตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา
3. ดูแลอัตราการเข้าเรียนของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา อาชีวศึกษา และสถาบันการศึกษาขั้นสูง
4. เสนอการจัดการทดสอบด้านภาษา
5. สนับสนุนทุนและจัดการการฝึกอบรมต่อเนื่องสำหรับครู และบุคลากรทางการศึกษา
6. มีความรับผิดชอบในเรื่องการประชาสัมพันธ์เกี่ยวกับเรื่องการศึกษา กับหน่วยงานต่างประเทศ

สถาบัน EDUFI ให้บริการแก่สถาบันการศึกษาที่แตกต่างกัน และให้บริการทั้งแก่พลเมืองชาวฟินน์และชาวต่างประเทศในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาและการรับรองด้านการศึกษาต่าง ๆ ตัวอย่างเช่น การรับรองคุณสมบัติสำหรับนักศึกษาต่างประเทศเพื่อสมัครงาน หรือศึกษาต่อในสาธารณรัฐฟินแลนด์ การรับรองความสามารถความเชี่ยวชาญทางด้านภาษา การให้บริการสารสนเทศเกี่ยวกับระบบการศึกษาของสาธารณรัฐฟินแลนด์แก่หน่วยงานที่เกี่ยวข้องทั้งในระดับประเทศและระดับนานาชาติ การนำเสนอและจัดการเยี่ยมชมสถานศึกษาในสาธารณรัฐฟินแลนด์สำหรับผู้สนใจต่างชาติ ตลอดจนการมีผู้แปล (ล่าม) ที่ได้รับการรับรองจากสถาบัน ซึ่งเป็นผู้ที่มีสิทธิ์ในการแปลเอกสารต่าง ๆ ที่ได้รับอนุญาตให้เป็นเอกสารสาธารณะ เป็นต้น (EDUFI, 2021)

นโยบายและแผนกลยุทธ์

สถาบัน EDUFI (EDUFI, 2021) มีนโยบายสำคัญที่มุ่งเป้าหมายเพื่อเป็นการสร้างผลลัพธ์ และกลยุทธ์สำคัญในการทำงาน 4 เรื่อง ได้แก่

1. การสร้างให้เกิดความเท่าเทียมทางการศึกษาและความเป็นนานาชาติให้มากขึ้น (The equality in education and internationalisation increases)
2. การสร้างเสริมสุขภาวะของผู้เรียนให้ดีขึ้น (The well-being of learners improves)

3. การเรียนรู้ต่อเนื่องเพื่อยกระดับของสมรรถนะ (Continuous learning raises the level of competence)

4. การพัฒนาความคิดในการใส่ใจประเด็นระดับโลกให้มากขึ้น (Global-minded thinking increases)

การบริหารงานบุคคล

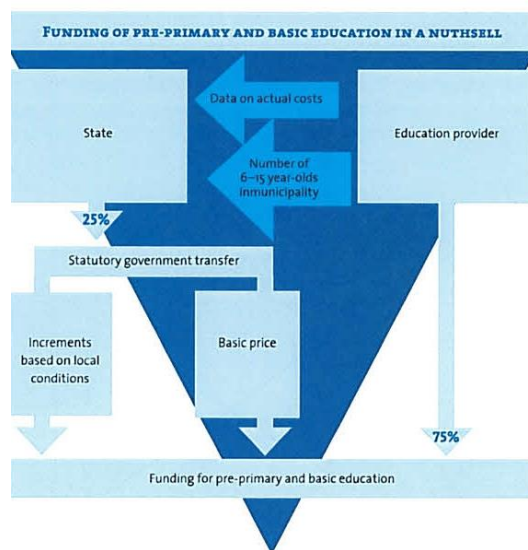
ในส่วนของการบริหารงานบุคคลเป็นไปตามโครงสร้างที่ได้กล่าวมาข้างต้น แม้ไม่มีการระบุชัดเจน แต่สังเกตได้ว่า มีหลักการสำคัญในการบริหารคือ การทำงานอย่างร่วมมือร่วมพลังและไว้วางใจซึ่งกันและกัน เพื่อไปถึงเป้าหมายร่วมกัน สังเกตได้จากการระบุโครงสร้างการบริหารที่เน้นรูปแบบแนวราบ เชื่อมโยงกันไม่ได้เป็นลำดับชั้น โครงสร้างดังกล่าวสะท้อนให้เห็นการออกแบบที่ต้องการให้ลดโครงสร้างที่มีลำดับชั้น และสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างหน่วยงานให้มากขึ้น รวมถึงความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอกเพื่อประสิทธิภาพสูงสุด ยืดหยุ่นและไว้วางใจซึ่งกันและกัน (EDUFI, 2021)

การบริหารงบประมาณ

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับหน่วยงาน EDUFI ไม่มีการระบุชัดเจนเกี่ยวกับการบริหารงบประมาณของหน่วยงาน แต่มีภาพแสดงการสนับสนุนงบประมาณด้านการศึกษา ดังแสดงในภาพที่ 5.3

ภาพที่ 5.3

การสนับสนุนงบประมาณระดับก่อนประถมศึกษาและการศึกษาขั้นพื้นฐาน (EDUFI, 2021)



หมายเหตุ. จาก Funding in pre-primary and basic education supports equity and equality, โดย Finnish National Agency for Education [EDUFI], 2020. (https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/funding-pre-primary-and-basic-education-2020_0.pdf)

หากพิจารณางบประมาณทั้งหมด พบว่า สถาบันการศึกษาเป็นผู้สนับสนุนร้อยละ 75 ของงบประมาณ การศึกษาทั้งหมดแก่การศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาและการศึกษาขั้นพื้นฐาน สถาบันการศึกษาสามารถตัดสินใจได้อย่างเป็นอิสระในการบริหารจัดการงบประมาณ และอีกร้อยละ 25 มาจากหน่วยงานระดับรัฐ (ซึ่งทาง EDUFI จัดสรร) โดยเป็นไปตามกฎหมาย เพื่อสนับสนุนการศึกษาเป็นรายหัว ตามต้นทุนแท้จริง ที่ทางสถาบันการศึกษาแจ้งมา ตามจำนวนผู้เรียนในพื้นที่นั้น อย่างไรก็ตามในบางเขตพื้นที่อาจได้รับการสนับสนุนเพิ่มเติมเนื่องจากเงื่อนไขเฉพาะ เช่น มีจำนวนผู้อยู่อาศัยที่ใช้ภาษาต่างประเทศมาก หรือ ผู้ปกครองมีรายได้น้อย โดยสรุปพบว่า EDUFI มีส่วนในการจัดสรรงบประมาณเป็นรายหัวและตามเงื่อนไข แต่เป็นเพียงส่วนน้อย ของงบประมาณทั้งหมด โดยส่วนใหญ่สถาบันศึกษามีอำนาจและเป็นอิสระในการบริหารงบประมาณ ด้วยตนเอง

กระบวนการในการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรชาติขององค์กร

นอกจากนี้กระบวนการทำงานจะมีเป้าหมายการทำงานร่วมกันในแต่ละปี EDUFI ทำงานภายใต้การกำกับดูแลของคณะกรรมการการของสถาบันเพื่อการศึกษาในระดับชาติของฟินแลนด์ (EDUFI) The Board of the Finnish National Agency for Education มีหน้าที่ตามที่รัฐบาลฟินแลนด์มอบหมายให้ ได้แก่ (EDUFI, 2021)

1. มีส่วนร่วมในการพัฒนาการดำเนินงานของสถาบัน EDUFI
2. ให้อยอมรับกลยุทธ์ แผนงบประมาณ และการวางทิศทางในการบริหารงบประมาณของหน่วยงาน
3. ติดตามและประเมินการพัฒนาหลักสูตรแกนกลางระดับชาติ
4. ร่วมมือกับผู้บริหารสูงสุดในการรับรองการทำงานและรายงานประจำปีของหน่วยงาน

ผลผลิตและผลลัพธ์

ในการดำเนินงานของสถาบันเพื่อการศึกษาในระดับชาติของฟินแลนด์ (EDUFI) (EDUFI, 2021) เป็นไปตามอำนาจหน้าที่ (ในหัวข้อที่ 8) ที่หน่วยงานต้องดำเนินการ สร้างผลผลิตและผลลัพธ์ ดังนี้

1. หลักสูตรแกนกลางระดับชาติสำหรับการศึกษาทั่วไปตั้งแต่ระดับปฐมวัย และเอกสารระบุสมรรถนะและคุณสมบัติที่จำเป็นสำหรับการศึกษาต่อในระดับอาชีวศึกษา
2. ข้อมูลสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจระดับนโยบาย การออกกฎหมาย แนวทางและให้ข้อเสนอแนะแก่หน่วยงานต้นสังกัดในการตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา
3. รายงานอัตราการเข้าเรียนของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา อาชีวศึกษา และสถาบันการศึกษาขั้นสูง
4. ข้อเสนอการจัดการทดสอบด้านภาษา
5. รายงานโครงการสนับสนุนทุนและจัดการการฝึกอบรมต่อเนื่องสำหรับครู และบุคลากรทางการศึกษา
6. ผลงานที่เกี่ยวข้องกับโครงการต่าง ๆ ที่สร้างความรู้จักในเรื่องการศึกษาจากหน่วยงานต่างประเทศ

นอกจากนี้ EDUFI ยังต้องรายงาน ผลการบริหารงานการให้บริการทางการศึกษาในสถาบันการศึกษาของรัฐ 6 แห่ง และรายงานประจำปีในการบริหารงานเหล่านั้นซึ่งเป็นไปตามเป้าหมายทางการศึกษาของประเทศ

ผลผลิตในเรื่องการรับรองคุณสมบัติของผู้เรียนต่างชาติ และการรับรองระดับชาติในเรื่องความสามารถทางด้านภาษาด้วย

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน

จากการทบทวนแนวคิดและเอกสารที่เกี่ยวข้อง พบว่า ความสำเร็จของระบบการศึกษาของสาธารณรัฐฟินแลนด์ไม่ได้เกิดขึ้นจากการดำเนินการในปัจจุบัน แต่เป็นผลของการขับเคลื่อนระบบการศึกษาอย่างเข้าใจ และเป็นการเปลี่ยนแปลงระยะยาวมากกว่า 40 ปีและมีนักวิจัยหลายท่านกล่าวไว้ว่า ไม่สามารถระบุเหตุผลเดียว ๆ แยกออกจากกันได้ที่ทำให้สาธารณรัฐฟินแลนด์ประสบความสำเร็จได้ แต่เป็นผลที่เกิดขึ้นร่วมกันและเกี่ยวข้องซึ่งกันและกันภายใต้วัฒนธรรมของประเทศ (Ustun & Eryilmaz, 2018)

ซึ่งสามารถระบุได้เป็น 3 กลุ่ม ในกรณีนี้เมื่อผู้เขียนวิเคราะห์ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสถาบันเพื่อการศึกษา ระดับชาติของฟินแลนด์ (Finnish National Agency For Education: EDUFI) ได้ ดังนี้

1. การมีความร่วมมือที่เข้มแข็งกับสถาบันครุศึกษา
2. การดำเนินงานบนฐานข้อมูลสารสนเทศ ตลอดจนงานวิจัยทั้งในระดับประเทศ และระดับสากล
3. ความร่วมมือรวมพลังกับครูที่มีคุณภาพสูงอย่างต่อเนื่องในการพัฒนาหลักสูตรชาติ
4. การสื่อสารกับกลุ่มผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอย่างสม่ำเสมอ ด้วยเอกสารหลากหลายรูปแบบและทางสื่อต่าง ๆ เช่น ในเว็บไซต์ของหน่วยงาน
5. วิสัยทัศน์และทิศทางที่ชัดเจน มีความคงเส้นคงวา วางแผนระยะยาว ทำให้โครงสร้าง อำนาจหน้าที่ และกระบวนการทำงานของสถาบัน EDUFI มีความยืดหยุ่น แต่มีเป้าหมายเดียวกัน มีอิสระ เกิดความคิดสร้างสรรค์ ปรับตัวได้รวดเร็ว

สำหรับอุปสรรคในการดำเนินงานของ EDUFI สามารถสรุปได้ ดังนี้

1. ระยะเวลาในการดำเนินงานต่าง ๆ อาจจะมีมากกว่าที่วางแผนไว้ เนื่องจาก EDUFI เน้นการทำหน้าที่เป็นหน่วยงานกลางที่ประสานความร่วมมือ และทำงานร่วมมือหลายหน่วยเพื่อบรรลุผล
2. ความต้องการที่หลากหลายของครู และการได้รับการสนับสนุนในการพัฒนาที่แตกต่างกัน ซึ่งจากการศึกษา ยังไม่เห็นระบบฐานข้อมูลของ EDUFI ในการสื่อสารและสนับสนุนครูเป็นรายบุคคล
3. ยังมีการพัฒนางานวิจัยและแนวปฏิบัติเกี่ยวกับ สมรรถนะข้ามศาสตร์ การประเมินในฐานะการเรียนรู้ ไม่เพียงพอที่จะตอบสนอง ความเปลี่ยนแปลงทางการเรียนรู้ดิจิทัลที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว

ขอบข่ายงานวิจัย

สถาบัน EDUFI มิได้มีหน้าที่เป็นผู้วิจัยโดยตรง แต่ทำหน้าที่ 1) ประสานงาน ให้ข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งทุนวิจัยแก่สถาบันอุดมศึกษา สถาบันการศึกษา 2) ให้ข้อมูลเกี่ยวกับงานสัมมนาเพื่อพัฒนาในเรื่องการศึกษา และ 3) เผยแพร่ผลการวิจัยทางการศึกษาสู่สาธารณะเพื่อเป็นแหล่งเรียนรู้ของครูและบุคลากรทางการศึกษา อย่างไรก็ตามสถาบัน EDUFI มีหน้าที่ที่กำหนดไว้ ในเรื่องของการจัดการเตรียมข้อมูลสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ

ระดับนโยบาย การออกกฎหมาย แนวทางและให้ข้อเสนอแนะแก่หน่วยงานต้นสังกัดในการตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา ดังนั้นจึงต้องรวบรวม สรุป สนับสนุนงานวิจัยและเผยแพร่งานวิจัยและสถิติสำคัญในเรื่องการศึกษา (Publications and statistics) ผู้เกี่ยวข้องและสาธารณชนอย่างต่อเนื่อง (EDUFI, 2021)

ตัวอย่างงานโครงการและผลการวิจัยทางการศึกษา

ผลงานวิจัยและเอกสารที่เผยแพร่ จากการศึกษาในเว็บไซต์ของหน่วยงาน มีงานวิจัยและเอกสารที่เผยแพร่จำนวน 115 เรื่อง โดยเกือบทั้งหมด 114 เรื่องสามารถดาวน์โหลดได้โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย มีเพียง 1 เรื่องที่มีค่าใช้จ่าย ทั้งนี้หัวข้อหลักๆแบ่งได้เป็น 25 เรื่อง ได้แก่

- | | |
|----------------------------|--|
| 1) การศึกษาระดับนานาชาติ | 13) ผู้เรียนและสวัสดิการของผู้เรียน |
| 2) สถิติ | 14) การสอนและการแนะแนว |
| 3) หลักสูตร | 15) การประเมินและการรับรอง |
| 4) การพัฒนาการศึกษา | 16) การมองอนาคต |
| 5) คุณภาพและการพัฒนา | 17) การให้ทุนสนับสนุน |
| 6) สวัสดิการ | 18) ความร่วมมือระหว่างบ้าน สถานศึกษา |
| 7) ความหลากหลายทางวัฒนธรรม | 19) การศึกษาสำหรับผู้อพยพ |
| 8) ความปลอดภัย | 20) การบูรณาการ |
| 9) การประเมินสมรรถนะ | 21) การสอบคัดเลือกนักศึกษา |
| 10) คุณสมบัตินักศึกษา | 22) การฝึกอบรมบุคลากร |
| 11) ครูและนักการศึกษา | 23) การให้การรับรอง |
| 12) การปรับสู่ดิจิทัล | 24) การคัดเลือกผู้เรียน |
| | 25) คณะกรรมการเพื่อการทำงาน (working life) |

โดยมีตัวอย่างงานวิจัยที่เผยแพร่ในช่วง 2-3 ปีที่ผ่านมา ได้แก่

1. การศึกษาเปรียบเทียบ โปรแกรมการให้ทุนสนับสนุนสำหรับความร่วมมือกับกลุ่มประเทศ Global South ในเรื่องของอุดมศึกษาและงานวิจัยต่าง ๆ (Benchmarking study: Responsible Funding programmes for Global South partnerships in higher education and research) (2021)

2. การศึกษาความแตกต่างของประเทศต่าง ๆ ในการสนับสนุนการศึกษาภาษาและวัฒนธรรมของประเทศตนแก่มหาวิทยาลัยในต่างประเทศ How do different countries support studies of their language and culture in foreign universities? (2021)

3. การวิเคราะห์ความเป็นไปได้สถานการณ์ชดเชยเพื่อลดคาร์บอนฟุตพริ้นท์สำหรับโปรแกรม The new and greener Erasmus+ programme ในปี ค.ศ. 2021-2027 (Feasibility study on compensation scenarios for the new and greener Erasmus+ programme 2021–2027) (2021)

4. รูปแบบและวิธีการของการจัดการศึกษาเน้นความเป็นนานาชาติรูปแบบเสมือนจริงในระดับมัธยมศึกษา ในฟินแลนด์ (Forms and know-how of virtual internationalisation in secondary education in Finland)

ตัวอย่างงานวิจัยและโครงการแลกเปลี่ยน พัฒนาบุคลากรที่มีการสนับสนุนจากแหล่งทุนต่าง ๆ

1. การอาชีวศึกษาและการฝึกหัดอาชีพ การอุดมศึกษาและการศึกษาทั่วไป ในกลุ่ม Erasmus+ (Erasmus+ Vocational Education and Training, Higher Education and General Education)

2. ทุนความร่วมมือเพื่อจัดโปรแกรมศึกษาต่อระดับปริญญาโทระหว่างกลุ่มประเทศนอร์ดิก (The Nordic Master programme offers funding to joint Nordic programmes at the Master's level.

3. โปรแกรมแลกเปลี่ยนครูและผู้เรียนในกลุ่ม FIRST ฟินแลนด์และรัสเซีย (Finnish–Russian Student and Teacher Exchange Programme)

หน่วยพัฒนาหลักสูตร การประเมินและรายงานผลแห่งออสเตรเลีย (The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority)

หน่วยงานที่มีอำนาจหน้าที่โดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรของประเทศออสเตรเลีย คือ หน่วยพัฒนาหลักสูตร การประเมินและรายงานผลแห่งออสเตรเลีย (The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA) (ACARA, 2020a)

ประวัติความเป็นมา

หน่วยพัฒนาหลักสูตร การประเมินและรายงานผลแห่งออสเตรเลีย (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA) ก่อตั้งขึ้นภายใต้พระราชบัญญัติหลักสูตร การประเมินและการรายงานของออสเตรเลีย เมื่อวันที่ 8 ธันวาคม 2551 ACARA เป็นหน่วยงานอิสระตามกฎหมาย และถูกกำกับโดยสภาการศึกษาของรัฐบาลออสเตรเลีย (the Council of Australian Government, COAG) ซึ่งประกอบด้วยรัฐมนตรีกระทรวงศึกษาธิการออสเตรเลีย ทั้งจากรัฐบาลกลางและของรัฐและเขตปกครอง

วิสัยทัศน์

วิสัยทัศน์การทำงานของ ACARA คือ การทำงานเพื่อเป็นองค์กรเพื่อให้คำปรึกษาที่เชื่อถือได้และพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การประเมินและการรายงานสำหรับรัฐมนตรีการศึกษาของออสเตรเลีย และเพื่อให้ผลงานเป็นที่ยอมรับในระดับนานาชาติ (ACARA, 2020a)

พันธกิจ

พันธกิจของ ACARA (2020a) มีดังนี้

1. พัฒนาหลักสูตรระดับชาติโดยใช้แนวทางการศึกษาระดับชาติ

2. ดำเนินโครงการประเมินการเรียนรู้แห่งชาติ (National Assessment Program, NAP) ซึ่งเป็นการทดสอบระดับชาติของผู้เรียนในสถานศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับหลักสูตรระดับชาติ ซึ่งรวมถึงโครงการทดสอบวัดการรู้หนังสือและทักษะการคำนวณแห่งชาติ (NAPLAN)

3. รวบรวมและเผยแพร่ข้อมูลบนเว็บไซต์ MySchool เกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานและทรัพยากรของสถานศึกษาในออสเตรเลียแต่ละแห่ง

4. เผยแพร่รายงานต่าง ๆ รวมทั้งรายงานระดับชาติของ NAPLAN และรายงานระดับชาติเกี่ยวกับการศึกษาในออสเตรเลีย

ค่านิยมหลัก

ในการทำงาน บุคลากรใน ACARA ยึดมั่นค่านิยม ต่อไปนี้

1. เคารพ คือ ให้คุณค่าซึ่งกันและกัน รวมทั้งยอมรับภูมิหลังที่หลากหลายของและมุมมองที่แตกต่างกัน
2. ความซื่อสัตย์ คือ มีความซื่อสัตย์ มีจริยธรรม และยุติธรรมในการติดต่อกับผู้อื่น ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และหุ้นส่วนในชุมชน
3. ความมุ่งมั่น คือ เชื่อในงานที่ทำและพลังที่สร้างนวัตกรรมและความอยากรู้อยากเห็น และเปิดรับแนวคิดและแนวทางใหม่ ๆ
4. ความเป็นมืออาชีพ คือ พยายามรักษามาตรฐานสูงสุดของงาน และเคารพหลักการและระเบียบในการทำงาน

ลักษณะและโครงสร้างองค์กร

ACARA มีลักษณะและโครงสร้างองค์กร ดังต่อไปนี้ (ACARA, 2020a)

1. ACARA เป็นหน่วยงานอิสระตามกฎหมาย อยู่ภายใต้การดูแลของประธานคณะกรรมการ รองประธาน และตัวแทนของคณะกรรมการ ACARA มาจากแต่ละรัฐ/เขตแดน
2. การแต่งตั้งคณะกรรมการได้รับการอนุมัติจากรัฐมนตรีกระทรวงศึกษาธิการของรัฐบาลกลาง
3. การดำเนินงานของ ACARA นำโดยประธานเจ้าหน้าที่บริหาร (CEO) ของ ACARA อำนาจหน้าที่ประกอบด้วยหน่วยธุรกิจ 5 หน่วย:

- หลักสูตร
- การประเมินและการรายงาน
- การสื่อสารและความสัมพันธ์เชิงกลยุทธ์
- บริการองค์กร
- สำนักงานผู้บริหารระดับสูง

โดยใน ACARA มีโครงการสร้างการทำงานของกลุ่มที่ปรึกษาในด้านต่าง ๆ ทั้งหมด 6 กลุ่ม ดังนี้

1. กลุ่มให้คำปรึกษาด้านการประเมิน ข้อมูล การวิเคราะห์และการรายงานระดับประเทศ (NADAR) มีหน้าที่ให้คำแนะนำระดับสูงแก่ผู้บริหารของ ACARA เกี่ยวกับโอกาสและความเสี่ยงที่เกี่ยวข้องกับงาน ให้ข้อเสนอแนะแก่ ACARA เกี่ยวกับการประเมินและรายงานโครงการ กลุ่มนี้มีตัวแทนจากกลุ่มคนที่หลากหลาย ได้แก่ หน่วยงานบริหารการทดสอบ (ซึ่งแยกจากแผนกต่าง ๆ) ภาคส่วนสถานศึกษาคาทอลิกและสถานศึกษา เอกชน และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง

2. กลุ่มให้คำปรึกษาด้านหลักสูตร มีหน้าที่ให้คำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญระดับสูงแก่ผู้บริหารของ ACARA เพื่อสนับสนุนการริเริ่มเชิงกลยุทธ์ที่ส่งเสริมการพัฒนา การนำไปปฏิบัติ และปรับปรุงหลักสูตรของประเทศ กลุ่มนี้มีตัวแทนจากแต่ละรัฐและเขตปกครองและรัฐบาลกลาง ซึ่งได้รับการเสนอชื่อจากคณะกรรมการเจ้าหน้าที่อาวุโสด้านการศึกษาแห่งประเทศออสเตรเลีย (AESOC) คณะกรรมการการศึกษาคาทอลิกแห่งชาติ (NCEC) และจากสถานศึกษาเอกชนแห่งออสเตรเลีย

3. คณะทำงานทดสอบแห่งชาติ เป็นเวทีสำหรับการแบ่งปันข้อมูลและความร่วมมือเกี่ยวกับ NAPLAN กลุ่มนี้ให้คำแนะนำเกี่ยวกับกระบวนการปฏิบัติงานของ NAPLAN การพัฒนาการทดสอบและนโยบาย การปฏิบัติงานระดับประเทศ ตลอดจนกิจกรรมการบริหารและการรายงาน และให้การประกันคุณภาพเพื่อให้ได้รับการทดสอบคุณภาพสูงในกรอบการทำงานที่สอดคล้องกันระดับประเทศ กลุ่มนี้มีตัวแทนจากหน่วยงานบริหารการทดสอบทั้งหมด รวมถึงภาคส่วนคาทอลิกและสถานศึกษาเอกชน

4. กลุ่มที่ปรึกษาด้านการวัดผล มีหน้าที่ให้คำแนะนำแก่ผู้บริหารของ ACARA เกี่ยวกับการวัดผลการศึกษา และข้อมูลสำหรับโครงการประเมินการเรียนรู้แห่งชาติ (NAP) และโครงการทดสอบวัดการรู้หนังสือและทักษะการคำนวณแห่งชาติ (NAPLAN) นอกจากนี้ยังให้ข้อมูลในกิจกรรมการประเมินและการวัดผลการศึกษาอื่น ๆ กลุ่มนี้ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญอิสระระดับประเทศและ/หรือระดับนานาชาติที่ได้รับการยอมรับในด้านการวัดผล การศึกษา

5. กลุ่มที่ปรึกษาชาวอะบอริจินและชาวเกาะช่องแคบเทอร์เรส ทำหน้าที่ให้คำแนะนำแก่ ACARA เกี่ยวกับ ประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมของชาวอะบอริจินและชาวเกาะช่องแคบเทอร์เรสในหลักสูตรของประเทศออสเตรเลีย นอกจากนี้ยังให้คำแนะนำแก่ ACARA เกี่ยวกับความอ่อนไหวทางวัฒนธรรม กลุ่มนี้ประกอบด้วยบุคคลที่มีความเชี่ยวชาญในการศึกษาของชาวอะบอริจินและชาวเกาะช่องแคบเทอร์เรส

6. กลุ่มที่ปรึกษาผู้เรียนที่มีความทุพพลภาพ ทำหน้าที่ให้คำแนะนำและความเชี่ยวชาญระดับสูงแก่ ACARA เกี่ยวกับความต้องการของผู้เรียนที่มีความทุพพลภาพที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร โปรแกรมการประเมินและการรายงานของ ACARA กลุ่มนี้มีตัวแทนจากแต่ละรัฐ เขตการปกครอง และแผนกการศึกษาของรัฐบาลกลางหรือหน่วยงานด้านหลักสูตร คณะกรรมการการศึกษาคาทอลิกแห่งชาติ

ความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ๆ ในระบบ

ACARA (2020a) ทำงานเชื่อมโยงกับนโยบายการศึกษาชาติ โดยมีการประชุมรัฐมนตรีการศึกษา (สภาการศึกษา [COAG] ของสภารัฐบาลออสเตรเลีย) เพื่อกำหนดนโยบายเกี่ยวกับหลักสูตร การประเมินข้อมูล และการรายงานในระดับชาติ แล้วส่งให้กับ ACARA เพื่อดำเนินการต่อ

ACARA ทำงานร่วมกับองค์กรต่าง ๆ โดยเฉพาะกระทรวงศึกษาธิการของแต่ละรัฐ และหน่วยงานที่ชื่อว่า The Department of Education and Training (DET) ซึ่งเป็นองค์กรจากรัฐบาลกลางที่ดูแลความเชื่อมโยงของหลักสูตรและนโยบายของทุกรัฐ โดยกำหนดแนวทางการจัดการเรียนรู้หรือรูปแบบการสอน และการวัดประเมินผล

นอกจากนี้ ACARA ยังร่วมมือกับหน่วยงานด้านการศึกษา สถานศึกษาในทุกรัฐและดินแดน นักศึกษา สมาคมวิชาชีพ สหภาพครู มหาวิทยาลัย และกลุ่มอุตสาหกรรมและชุมชน

อำนาจหน้าที่

ACARA เป็นหน่วยงานอิสระตามกฎหมาย มีเอกลักษณ์เฉพาะตัวในการมีบทบาทเป็นองค์กรระดับชาติ ให้คำแนะนำเกี่ยวกับหลักสูตรและดำเนินการตามทิศทางนโยบายที่กำหนด งานของ ACARA ถูกกำหนดและตกลงกันโดยการประชุมคณะรัฐมนตรี

ACARA มีหน้าที่ดังนี้

1. จัดหลักสูตรให้มีมาตรฐานสากลตั้งแต่ระดับพื้นฐานจนถึงปี 12 ที่กำหนดโดยสภาการศึกษา
2. รวบรวมหลักฐานที่จำเป็นในการทบทวน พัฒนา และปรับปรุงหลักสูตร
3. จัดให้มีการพัฒนาหลักสูตร การประเมินการศึกษา และการรายงานระดับประเทศ
4. ทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิดกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องในการดำเนินงานตามวาระการศึกษาแห่งชาติ
5. จัดการประเมินคุณภาพการศึกษาระดับชาติ จัดให้มีการประเมินคุณภาพและการรายงานระดับชาติ
6. จัดเตรียมการวัดผลการเรียนรู้ระดับประเทศที่ครอบคลุมและเชื่อถือได้
7. อำนวยความสะดวกในการใช้และเผยแพร่ข้อมูลเพื่อการวิจัยและพัฒนานโยบาย
8. นำเสนอผลการเรียนรู้ของผู้เรียนและผลการดำเนินงานของสถานศึกษาอย่างละเอียด เข้าถึงได้ ทันเวลา และมีความหมาย

นโยบายและแผนกลยุทธ์

การบริหารงานบุคคล

ACARA มีสำนักงานใหญ่ที่ซิดนีย์ และสำนักงานในเมืองต่าง ๆ ได้แก่ เพิร์ท เมลเบิร์น แอดิเลด และ บริสเบน

มีการจัดตั้งสมาชิก 13 คน ทำหน้าที่เป็นคณะทำงานและหัวหน้าฝ่ายต่าง ๆ ซึ่งได้รับการเสนอชื่อโดยรัฐ ดินแดน สถานศึกษาเอกชนในประเทศออสเตรเลีย และคณะกรรมการการศึกษาคาทอลิกแห่งชาติ กรรมการแต่ละคนได้รับการแต่งตั้งโดยรัฐมนตรี โดยตำแหน่งของแต่ละส่วนใน ACARA มีดังนี้

1. ประธานเจ้าหน้าที่บริหาร
2. ผู้จัดการทั่วไปด้านการประเมินและการรายงาน
3. ผู้อำนวยการหลักสูตร
4. ผู้อำนวยการฝ่ายสื่อสารและยุทธศาสตร์สัมพันธ์
5. ผู้อำนวยการฝ่ายบริการองค์กร

การบริหารงบประมาณ

ACARA มีสถานะเป็นนิติบุคคล การบริหารงานทางการเงินของ ACARA กำหนดไว้ในมาตรา 46 ของพระราชบัญญัติการกำกับดูแลกิจการสาธารณะ การปฏิบัติงาน และความรับผิดชอบ พ.ศ. 2556 (พระราชบัญญัติ PGPA) และตั้งอยู่บนพื้นฐานของการใช้ทรัพยากรที่จัดสรรอย่างมีประสิทธิภาพ ประสิทธิภาพ และจริยธรรม

งบประมาณที่ใช้ในการดำเนินงานของ ACARA ได้รับการอนุมัติจากสภาการศึกษา ซึ่งได้รับการสนับสนุนจากเครื่องจักรภาพ 50 เปอร์เซ็นต์และจากรัฐบาลของรัฐและเขตปกครอง 50 เปอร์เซ็นต์

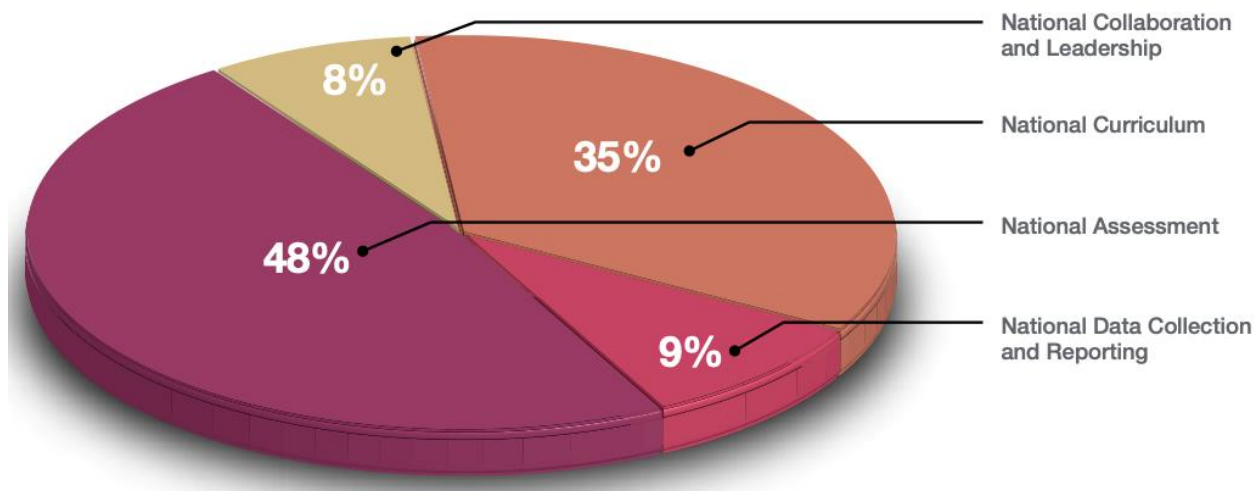
ภาพที่ 5.4 แสดงรายละเอียดรายจ่ายของโปรแกรม ACARA สำหรับปีสิ้นสุดวันที่ 30 มิถุนายน พ.ศ. 2564

โดยงบประมาณจะถูกนำไปใช้ในในส่วยของการพัฒนางานด้านประเมินร้อยละ 40 หลักสูตรร้อยละ 35 การเก็บรวบรวมข้อมูลและการรายงานผลร้อยละ 9 การสร้างความร่วมมือและความเป็นผู้นำร้อยละ 8

ภาพที่ 5.4

รายละเอียดรายจ่ายของโปรแกรม ACARA สำหรับปีสิ้นสุดวันที่ 30 มิถุนายน พ.ศ. 2564)

ACARA FY21 expenditure by work plan



หมายเหตุ. จาก ACARA Annual Report 2020-21, โดย Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2021. (https://www.acara.edu.au/docs/default-source/corporate-publications/digital_acara-annual-report-2020-21.pdf)

กระบวนการในการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรชาติขององค์กร

ACARA ทำงานร่วมกับนักวิจัย นักการศึกษา ครู และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามาทำงานเป็นคณะกรรมการในการร่างหลักสูตร ดำเนินการทำวิจัยแล้วนำผลมาปรับปรุงหลักสูตร กระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ของประเทศออสเตรเลียเริ่มต้นจาก ACARA พัฒนาหลักสูตรและรัฐแต่ละรัฐนำหลักสูตรไปใช้ จากนั้นให้สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาของตนเองอย่างอิสระ แต่เน้นให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา เน้นความเท่าเทียมและอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม จากนั้น ACARA จะสรุปข้อมูลให้ส่งให้หน่วยงานด้านการศึกษาของรัฐและเขตปกครองนำไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของกลยุทธ์การติดตามดูแลของตนเอง และ ACARA เองก็นำข้อมูลมาใช้ในการปรับปรุงหลักสูตรระดับชาติอีกครั้ง

ผลผลิตและผลลัพธ์

ในแต่ละปี ACARA มีผลการดำเนินการและผลงานดังต่อไปนี้

- หลักสูตรระดับชาติ
- การรวบรวมและการรายงานข้อมูลระดับชาติ
- การรายงานผลการเรียนของออสเตรเลีย

- รายงานระดับชาติเกี่ยวกับการศึกษาในออสเตรเลีย
- รายงานเกี่ยวกับความสำเร็จของผู้เรียน และให้สถิติเกี่ยวกับจำนวนสถานศึกษาและเจ้าหน้าที่การลงทะเบียนของผู้เรียน และเงินทุนของสถานศึกษา
- ข้อมูลจากสถานศึกษาเพื่อวัตถุประสงค์ในความรับผิดชอบและการรายงาน การวิจัยและการวิเคราะห์ และการจัดสรรทรัพยากร (มีการเผยแพร่บนเว็บไซต์ MySchool)
- รายงานการประเมินของ NAPLAN และ NAP ระดับประเทศ
- รายงานข้อมูลผลการเรียนของผู้เรียน
- รายงานการวิจัย

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน

ปัจจัยความสำเร็จในการดำเนินงานของ ACARA พบข้อมูล ดังต่อไปนี้ (ACARA, 2020a)

1. การทำงานกับหน่วยงานที่หลากหลายและมีผู้เชี่ยวชาญควรให้คำปรึกษา โดยมีที่ปรึกษา 4 กลุ่มหลัก ได้แก่ กลุ่มอ้างอิง กลุ่มที่ปรึกษา ผู้เชี่ยวชาญและคณะทำงาน และกลุ่มแบ่งปันข้อมูล
2. บุคลากรมีความหลากหลายจึงทำให้สามารถนำทักษะและความเชี่ยวชาญมาช่วยส่งเสริมทำให้งานมีประสิทธิภาพ
3. พนักงานหลายคนถือเป็นผู้เชี่ยวชาญในสาขาของตน โดยนำประสบการณ์ทั้งในระดับท้องถิ่นและระดับนานาชาติมาใช้
4. ลักษณะสำคัญของงานของ ACARA เกี่ยวข้องกับความร่วมมือกับเครือข่ายกลุ่มที่ปรึกษาและกลุ่มอ้างอิงจากรัฐและดินแดนต่าง ๆ แม้ว่าสมาชิกของกลุ่มเหล่านี้จะไม่ปรากฏในโพรไฟล์พนักงานของ ACARA แต่พวกเขาก็มีส่วนสำคัญในระดับชาติและทำให้ความสำเร็จของ ACARA

อุปสรรคในการดำเนินงานของ ACARA พบข้อมูล ดังต่อไปนี้ (Australian Government, 2021)

1. แม้ว่าการทำงานของ ACARA จะเกี่ยวข้องกับการประสานงานและทำความร่วมมือกับหลายหน่วยงาน แต่เกิดอุปสรรคของการทำงานร่วมกับแต่ละรัฐเพื่อให้หลักสูตรนำไปสู่การปฏิบัติ
2. การให้กลุ่มคนมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร โดยเฉพาะครู ได้มีการวิพากษ์ว่าเป็นหลักสูตร Teacher-led curriculum แต่อีกในแง่หนึ่งก็เป็นอุปสรรคที่ทำให้เกิดความไม่น่าเชื่อถือของหลักสูตร เพราะบางส่วนมองว่าเป็นมุมมองของครูมากเกินไป

ขอบข่ายงานวิจัย

ACARA ดำเนินการวิจัยอย่างต่อเนื่อง โดยขอบข่ายงานวิจัย มีดังนี้

1. การประเมินออนไลน์ในการแก้ปัญหาร่วมกันและหลักสูตรของออสเตรเลีย ในปี 2014–2017 หน่วยงาน Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) และ NSW Department of Education (NSW DoE) ทำงานร่วมกับ Janison (ผู้ให้บริการแพลตฟอร์มการเรียนรู้และ

การประเมิน) เพื่อพัฒนารูปแบบใหม่ของการประเมินสำหรับการแก้ปัญหาาร่วมกัน การประเมินออนไลน์ในการแก้ปัญหาาร่วมกันและโครงการหลักสูตรของประเทศออสเตรเลียมีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาการประเมินคุณภาพเชิงนวัตกรรมที่ดึงข้อมูลเกี่ยวกับทักษะการแก้ปัญหาการทำงานร่วมกันของผู้เรียน จากผลของโครงการนี้ ACARA ได้พัฒนากรอบการประเมินสำหรับการแก้ปัญหาาร่วมกัน โดยยึดตามสมรรถนะในด้านการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณและความคิดสร้างสรรค์ และความสามารถส่วนบุคคลและทางสังคม

2. การติดตาม โดยการรวบรวมและทบทวนงานวิจัยหลักสูตรที่เผยแพร่ เพื่อช่วยในการรวบรวมและวิเคราะห์ความคิดเห็นเกี่ยวกับหลักสูตรของประเทศออสเตรเลียอย่างเป็นระบบ การติดตามและประเมินผลประจำปีของหลักสูตร

3. การพัฒนาเทคโนโลยีการให้คะแนนอัตโนมัติเพื่อประเมินการรู้หนังสือและการคำนวณของผู้เรียน

4. การศึกษาการปรับตัวของผู้เรียนที่มีความทุพพลภาพ

สรุปและอภิปรายผล

จากการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับหน่วยงานหรือองค์กรที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่ศึกษา 3 ประเทศ ได้แก่ สถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งเกาหลี (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, KICE) สถาบันเพื่อการศึกษาระดับชาติของฟินแลนด์ (Finnish National Agency For Education, EDUFI) และ หน่วยพัฒนาหลักสูตร การประเมิน และรายงานผลแห่งออสเตรเลีย (The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA) พบว่าข้อมูลเกี่ยวกับแต่ละองค์กรที่สืบค้นได้มีคุณภาพและความสมบูรณ์ของข้อมูลแตกต่างกัน ถึงแม้ว่าทั้ง 3 องค์กรจะมีการเผยแพร่ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงาน โดยเฉพาะในส่วนของผลงานวิจัยจำนวนมาก ในเว็บไซต์ขององค์กร ทั้งนี้ อาจเนื่องจากข้อมูลหลายหัวข้อที่กำหนดไว้ในแบบบันทึกข้อมูลเป็นข้อมูลภายในหรือมีการเผยแพร่เป็นภาษาท้องถิ่นเท่านั้น (ในกรณีของ KICE และ EDUFI) ข้อค้นพบที่น่าเสนอในส่วนนี้จึงมีข้อจำกัดในเรื่องของความสมบูรณ์ของข้อมูลในการเปรียบเทียบระหว่างองค์กรในบางหัวข้อ อย่างไรก็ตามจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลที่สืบค้นได้เป็นภาษาอังกฤษ มีข้อค้นพบที่เป็นลักษณะร่วมเกี่ยวกับองค์กรทั้ง 3 องค์กร ดังนี้

องค์กรมีวิสัยทัศน์และพันธกิจในการขับเคลื่อนการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาของประเทศ

เมื่อพิจารณาจากวิสัยทัศน์และพันธกิจขององค์กรทั้ง 3 องค์กร ที่ศึกษาในครั้งนี้ พบว่าทุกองค์กรมีพันธกิจหลักในการเป็นหน่วยงานขับเคลื่อนการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาของประเทศ แต่มีโน้ตทัศน์หรือนิยามของคุณภาพการจัดการศึกษาที่สะท้อนอยู่ในวิสัยทัศน์และพันธกิจของแต่ละองค์กรมีความแตกต่างกันบ้าง ในรายละเอียด (ดูรายละเอียดในตารางที่ 5.4)

ในส่วนของวิสัยทัศน์ขององค์กร วิสัยทัศน์ของ KICE และ EDUFI สะท้อนแนวคิดการจัดการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (cf. Nikel & Lowe, 2010; Tawil et al., 2012) โดย KICE ให้ความสำคัญกับการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวมและความสุขของผู้เรียน ในขณะที่วิสัยทัศน์ของ EDUFI แสดงแนวคิดของการจัดการศึกษาที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน ส่วนวิสัยทัศน์ของ ACARA ไม่สะท้อนแนวคิดการจัดการศึกษาโดยเฉพาะ แต่ระบุเป้าประสงค์ในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติให้ได้มาตรฐานสากล

ตารางที่ 5.4

วิสัยทัศน์และพันธกิจของ KICE, EDUFI และ ACARA

องค์กร	วิสัยทัศน์	พันธกิจ
KICE	สถาบันวิจัยหลักสูตรและการประเมินผล เพื่อสนับสนุนการพัฒนาองค์รวมและความสุขของผู้เรียน	<ol style="list-style-type: none"> 1. สถาบันวิจัยทางการศึกษานำอนาคตทางการศึกษาของสถานศึกษา 2. หน่วยงานดำเนินการประเมินระดับชาติ ที่ได้รับความไว้วางใจจากประชาชน 3. สถาบันวิจัยที่ได้รับทุนสนับสนุนจากรัฐบาลที่เติบโตไปพร้อมกับสมาชิกขององค์กร
EDUFI	ทุกคนสามารถเติบโตได้เต็มตามศักยภาพของตน	“จงหลงใหลในการเรียนรู้”
ACARA	การทำงานเพื่อเป็นองค์กรเพื่อให้คำปรึกษาที่เชื่อถือได้และพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การประเมินและการรายงานสำหรับรัฐมนตรี การศึกษาของออสเตรเลีย และเพื่อให้ผลงานเป็นที่ยอมรับในระดับนานาชาติ	<ol style="list-style-type: none"> 1. พัฒนาหลักสูตรระดับชาติโดยใช้แนวทางการศึกษาระดับชาติ 2. ดำเนินโครงการประเมินการเรียนรู้แห่งชาติ (National Assessment Program, NAP) 3. รวบรวมและเผยแพร่ข้อมูลบนเว็บไซต์ My School เกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานและทรัพยากรของสถานศึกษาในออสเตรเลียแต่ละแห่ง 4. เผยแพร่รายงานต่าง ๆ เกี่ยวกับการศึกษาในออสเตรเลีย

เมื่อพิจารณาพันธกิจที่องค์กรกำหนดไว้ จะเห็นว่าแต่ละองค์กรกำหนดขอบเขตการดำเนินงานขององค์กรไว้แตกต่างกัน พันธกิจของ KICE สะท้อนแนวคิดของการใช้ผลงานวิจัยและผลการทดสอบระดับชาติในการกำหนดแนวทางการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ และเป็นที่น่าสังเกตว่า KICE เป็นองค์กรเดียวที่ระบุพันธกิจในการเป็นสถาบันวิจัยทางการศึกษา ทั้ง ๆ ที่ EDUFI และ ACARA ก็มีการทำวิจัยและสนับสนุนงานวิจัยเกี่ยวกับ

หลักสูตรและการจัดการศึกษาในลักษณะที่ไม่แตกต่างจาก KICE มากนัก สำหรับ ACARA มีพันธกิจที่คล้ายกับ KICE ในเรื่องการค้าเนินการเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ระดับชาติ พันธกิจของ KICE และ ACARA ในส่วนนี้สะท้อนให้เห็นถึงการให้ความสำคัญกับการใช้ผลการทดสอบเป็นข้อบ่งชี้คุณภาพของการจัดการศึกษา ในสาธารณรัฐเกาหลีและออสเตรเลีย (cf. Burns & Köster, 2016) นอกจากการค้าเนินงานเรื่องการทดสอบแล้ว ACARA ยังมีพันธกิจในการจัดทำฐานข้อมูลเกี่ยวกับการดำเนินงานของสถานศึกษาซึ่งสะท้อนแนวคิดการพัฒนา การศึกษาบนฐานของข้อมูลด้วย (cf. Burns & Köster, 2016) ส่วนพันธกิจของ EDUFI ไม่ได้อธิบายขอบเขต งานขององค์กร แต่กำหนดเป็นกรอบแนวคิดว่า “จงหลงใหลในการเรียนรู้” ซึ่งอาจตีความได้ว่าขอบเขตงาน ของ EDUFI กว้างและครอบคลุมวิธีการทุกวิธีที่จะทำให้คน(ฟินแลนด์) เกิดแรงจูงใจและรักในการเรียน

องค์กรเป็นองค์กรอิสระที่มีหน้าที่และความรับผิดชอบเกี่ยวกับการพัฒนาการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในด้านต่าง ๆ

เมื่อวิเคราะห์ลักษณะและโครงสร้างขององค์กร อำนาจหน้าที่ การบริหารงานบุคคลและงบประมาณ พบว่า ทุกองค์กรเป็นองค์กรอิสระที่ทำงานในกำกับดูแลของกระทรวงที่รับผิดชอบเรื่องการจัดการศึกษา ของประเทศ มีหน่วยงานภายในองค์กรที่ทำหน้าที่ต่าง ๆ ตามพันธกิจ และมีอำนาจในการบริหารงานบุคคลและ งบประมาณของตนเอง โดย EDUFI ได้รับจัดสรรงบประมาณจากกระทรวงศึกษาธิการและวัฒนธรรมและมีอำนาจ ในการจัดสรรงบให้เทศบาลและสถานศึกษา ACARA ได้รับงบประมาณจากสภาการศึกษา ส่วน KICE ได้รับ งบประมาณจากรัฐบาลผ่านการเห็นชอบโดยสภาการวิจัยแห่งชาติ (ดูรายละเอียดในตารางที่ 5.5 และ 5.6) ขอบข่ายงานของแต่ละองค์กรมีรายละเอียดที่แตกต่างกันออกไป โดยงานของ KICE และ ACARA ครอบคลุม การศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ ตั้งแต่ระดับประถมศึกษาถึงมัธยมศึกษาเท่านั้น ในขณะที่ EDUFI ดูแล การจัดการศึกษาของสาธารณรัฐฟินแลนด์ในทุกระดับ

ทุกองค์กรที่ศึกษาในครั้งนี้มีหน้าที่รับผิดชอบการค้าเนินการที่เกี่ยวกับหลักสูตรระดับชาติสำหรับ การศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยในโครงสร้างองค์กรของ KICE มีการกำหนดหน่วยงานที่รับผิดชอบเกี่ยวกับการพัฒนา หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในแต่ละด้านไว้โดยเฉพาะ เช่น ด้านหลักสูตรและแบบเรียน ด้านการสอนและ การเรียนรู้ ด้านการประเมินผลทางการศึกษา เป็นต้น ACARA ก็มีการแบ่งหน่วยงานทำหน้าที่เรื่องหลักสูตร ไว้โดยเฉพาะเช่นเดียวกัน แต่ไม่พบรายละเอียดชัดเจนเกี่ยวกับเรื่องนี้ในข้อมูลของ EDUFI ชื่อหน่วยงานใน EDUFI ไม่ได้ระบุงานที่เกี่ยวกับหลักสูตรหรือการจัดการเรียนรู้โดยเฉพาะ โครงสร้างองค์กรของ ACARA มีลักษณะ ที่น่าสนใจอีกประการ คือ นอกจากหน่วยงานภายในองค์กร 5 หน่วย แล้ว ACARA ยังมีกลุ่มที่ปรึกษาในด้านต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องข้อกับพันธกิจของ ACARA อีก 6 กลุ่ม ซึ่งกลุ่มที่ปรึกษาเหล่านี้ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญและ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในเรื่องนั้น ๆ ยกตัวอย่างเช่น กลุ่มให้คำปรึกษาด้านหลักสูตรจะมีตัวแทนทั้งจากรัฐบาลกลางและ รัฐบาลของรัฐและเขตปกครอง ส่วนกลุ่มที่ปรึกษาชาวอะบอริจินและชาวเกาะช่องแคบเทอร์เรส ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการศึกษาของกลุ่มชาติพันธุ์ดังกล่าว เป็นต้น นอกเหนือจากหน้าที่ความรับผิดชอบเกี่ยวกับ

ตารางที่ 5.5

ขอบข่ายอำนาจหน้าที่ และลักษณะและโครงสร้างขององค์กร ของ KICE, EDUFI และ ACARA

องค์กร	ขอบข่ายอำนาจหน้าที่	ลักษณะและโครงสร้างองค์กร	งบประมาณ
KICE	การจัดการศึกษา ขั้นพื้นฐาน ตั้งแต่ระดับ ประถมศึกษา ถึง มัธยมศึกษา	องค์กรอิสระ ประกอบด้วย 8 หน่วยงาน 1. แผนกประชาสัมพันธ์ 2. หน่วยงานด้านทดสอบความสามารถ ด้านการศึกษาระดับอุดมศึกษา 3. หน่วยงานด้านการวางแผนและการประสานงาน 4. หน่วยงานด้านหลักสูตรและแบบเรียน 5. หน่วยงานด้านการสอนและการเรียนรู้ 6. หน่วยงานด้านการประเมินผลทางการศึกษา 7. หน่วยงานด้านการบริหารจัดการและการสนับสนุน 8. หน่วยงานด้านการจัดการสารสนเทศ	ได้รับ งบประมาณ จากรัฐบาลและ สภาการวิจัย แห่งชาติ
EDUFI	การจัดการศึกษาทุก ระดับ	องค์กรอิสระ ประกอบด้วย 5 หน่วยงาน 1. หน่วยพัฒนาภาวะผู้นำ 2. หน่วยลูกค้าสัมพันธ์และบริการความรู้ข้อมูล 3. หน่วยสนับสนุนการดำเนินงาน 4. หน่วยการเรียนรู้และสนับสนุนการทำงานร่วมกัน ระหว่างประเทศ 5. หน่วยความร่วมมือกิจการระหว่างประเทศและ การสร้างผลกระทบ	ได้รับงบจาก กระทรวง ศึกษาธิการและ วัฒนธรรม และมีอำนาจใน การจัดสรรงบให้ เทศบาลและ สถานศึกษา
ACARA	การศึกษาขั้นพื้นฐาน ตั้งแต่ระดับ ประถมศึกษา ถึง มัธยมศึกษา	องค์กรอิสระ ประกอบด้วย 5 หน่วยงาน และ 6 กลุ่ม ให้คำปรึกษา 1. หน่วยหลักสูตร 2. หน่วยการประเมินและการรายงาน 3. หน่วยการสื่อสารและความสัมพันธ์เชิงกลยุทธ์ 4. หน่วยบริการองค์กร 5. สำนักงานผู้บริหารระดับสูง 6. กลุ่มให้คำปรึกษาด้านต่าง ๆ 6 กลุ่ม	ได้รับงบจาก สภาการศึกษา

หลักสูตรระดับชาติแล้ว หน้าที่ความรับผิดชอบหลักอีกเรื่องของ KICE และ ACARA คือ การดำเนินการเกี่ยวกับการทดสอบระดับชาติ โดยทั้งสองหน่วยงานดูแลตั้งแต่ การพัฒนาเครื่องมือในการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา การจัดสอบ ไปจนถึงการวิจัยและพัฒนาคุณภาพเครื่องมือในการประเมินผลสัมฤทธิ์ดังกล่าว สำหรับ EDUFI ไม่มีหน้าที่ความรับผิดชอบในเรื่องนี้ เนื่องจากสาธารณรัฐฟินแลนด์ไม่ได้ใช้ผลการทดสอบระดับชาติในการประเมินคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา แต่ EDUFI มีอำนาจหน้าที่ในการจัดสรรทุนและจัดการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาด้วย

ตารางที่ 5.6

อำนาจหน้าที่ของ KICE, EDUFI และ ACARA

KICE	EDUFI	ACARA
1. วิจัย พัฒนา และประเมินหลักสูตรของสถานศึกษา	1. พัฒนาหลักสูตรระดับชาติสำหรับการศึกษาทั่วไปตั้งแต่ระดับปฐมวัยจนถึงมัธยมศึกษา และระบุมรรถนะและคุณสมบัติที่จำเป็นสำหรับการศึกษาต่อในระดับ	1. จัดหลักสูตรให้มีมาตรฐานสากล ตั้งแต่ระดับพื้นฐานจนถึงปี 12
2. พัฒนาหนังสือเรียนสำหรับสถานศึกษา และสนับสนุนงานตรวจสอบและอนุมัติหนังสือเรียน	อาชีวศึกษา	2. รวบรวมหลักฐานที่จำเป็นในการทบทวน พัฒนา และปรับปรุงหลักสูตร
3. วิจัยและพัฒนามาตรฐานผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา	2. มีส่วนร่วมในการเตรียมข้อมูลสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจระดับนโยบายในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา	3. จัดให้มีการพัฒนาหลักสูตร การประเมินการศึกษา และ
4. พัฒนาเครื่องมือประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาและการสร้างคลังข้อสอบ	3. ดูแลอัตราการเข้าเรียนของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา	การรายงานระดับประเทศ
5. วิจัยและพัฒนาเครื่องมือทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยาต่าง ๆ	อาชีวศึกษา และสถาบันการศึกษา	4. ทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิดกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้องในการดำเนินงานตามวาระการศึกษาแห่งชาติ
6. กำหนดข้อคำถามการดำเนินการ และการให้คะแนนของแบบทดสอบและการประเมินผลทางการศึกษาที่ดำเนินการระดับประเทศ	4. เสนอการจัดการทดสอบด้านภาษา	5. จัดการประเมินคุณภาพการศึกษาระดับชาติ จัดให้มีการประเมินคุณภาพและการรายงานระดับชาติ
7. ศึกษาแผนพัฒนาหลักสูตรและระบบการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการและการศึกษาเปรียบเทียบกับต่างประเทศ	5. สนับสนุนทุนและจัดการการฝึกอบรมต่อเนื่องสำหรับครู และบุคลากรทางการศึกษา	6. จัดเตรียมการวัดผลการเรียนรู้ระดับประเทศที่ครอบคลุมและเชื่อถือได้
	6. มีความรับผิดชอบในเรื่องการประชาสัมพันธ์เกี่ยวกับ	

KICE	EDUFI	ACARA
8. จัดเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตรและการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา การจัดพิมพ์เอกสาร และธุรกิจที่แสวงหาผลกำไร	เรื่องการศึกษา กับหน่วยงานต่างประเทศ	7. อำนาจความสะดวกในการใช้ และเผยแพร่ข้อมูลเพื่อการวิจัยและพัฒนา นโยบาย
9. ดำเนินกิจกรรมอื่น ๆ ที่ได้รับมอบหมาย		8. นำเสนอผลการเรียนรู้ของผู้เรียน และผลการดำเนินงานของสถานศึกษาอย่างละเอียด เข้าถึงได้ทันเวลา และมีความหมาย

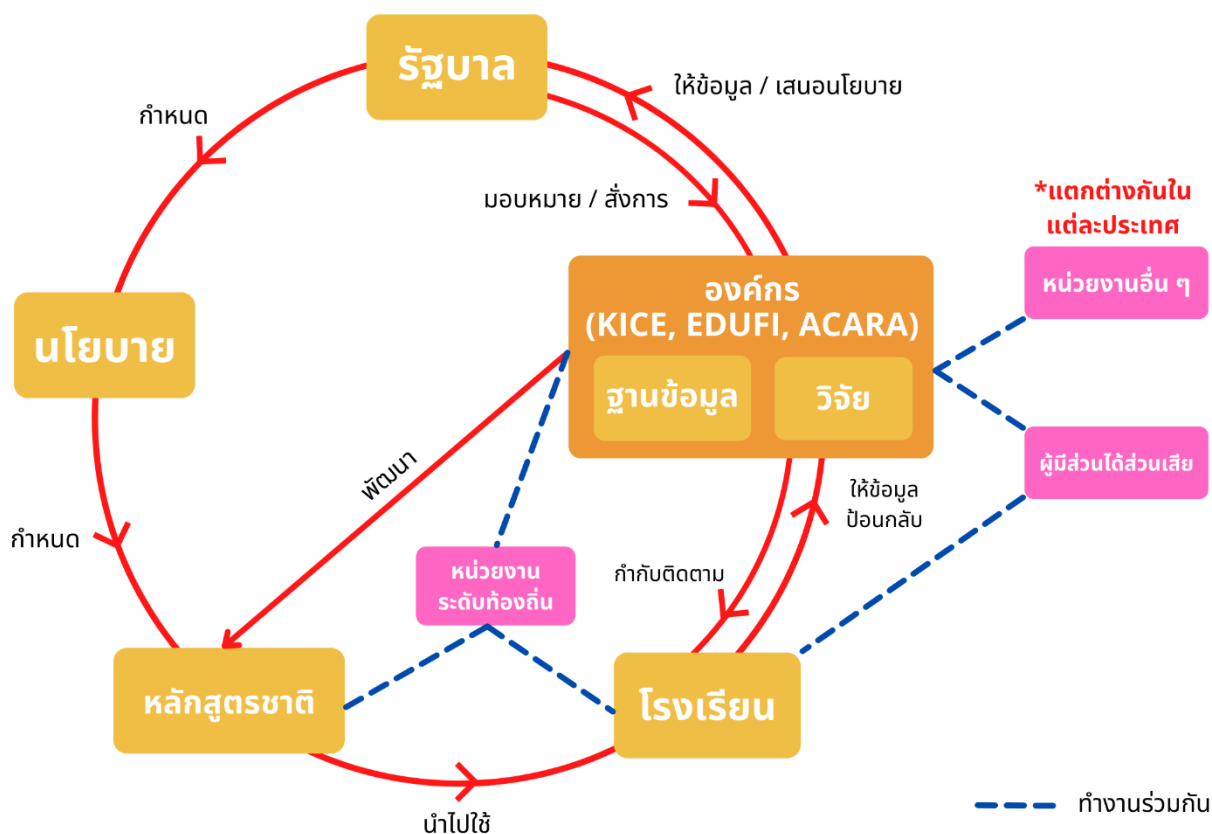
องค์กรทำหน้าที่เชื่อมโยงความรู้ นโยบาย และการปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ

จากข้อมูลเกี่ยวกับอำนาจหน้าที่ของ KICE, EDUFI และ ACARA โดยเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ และความสัมพันธ์กับหน่วยงาน องค์กร หรือ กลุ่มคน อาจสรุปได้ว่า ทั้ง 3 องค์กรเปรียบเสมือนตัวกลางที่เชื่อมโยงระหว่างหน่วยงานระดับนโยบายกับหน่วยงานภาคปฏิบัติในระบบการศึกษาของแต่ละประเทศ โดยเฉพาะในส่วนของความเป็นคลังความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้ การดำเนินงานของแต่ละองค์กรในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติมีลักษณะที่เป็นวงจร มีความต่อเนื่อง และสะท้อนให้เห็นความสำคัญของการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

ดังแสดงในภาพที่ 5.5 องค์กรที่ศึกษาในครั้งนี้นี้จะมีหน้าที่ในการนำเสนอแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติโดยใช้ฐานข้อมูลและองค์ความรู้ที่ได้จากงานวิจัยและการติดตามผลการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่องขององค์กร ซึ่งการพัฒนาหลักสูตรแต่ละครั้ง อาจเริ่มต้นจากข้อมูลหรือองค์ความรู้ที่องค์กรนำเสนอ หรืออาจเกิดจากการสั่งการหรือการมอบหมายจากกระทรวงหรือหน่วยงานในรัฐบาลที่รับผิดชอบด้านการศึกษา โดยในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ องค์กรทั้งสามมีหน้าที่รับผิดชอบโดยตรงตั้งแต่การร่างหลักสูตร ไปจนถึงการนำหลักสูตรไปใช้ในสถานศึกษาและการติดตามผลการใช้ แต่ KICE เป็นองค์กรเดียวที่มีหน้าที่และความรับผิดชอบครอบคลุมทุกองค์ประกอบของการจัดการศึกษา ได้แก่ หลักสูตร หนังสือเรียน และเครื่องมือประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา ACARA รับผิดชอบดำเนินการเรื่องหลักสูตรและการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา ส่วน EDUFI รับผิดชอบดำเนินการเรื่องหลักสูตรเท่านั้น ในการดำเนินการในเรื่องต่าง ๆ พบว่าแต่ละองค์กรมีการทำงานร่วมกับองค์กร หน่วยงาน และกลุ่มคน หลายกลุ่ม ทั้งในระดับนโยบายและภาคปฏิบัติ รวมถึง สถานศึกษาและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียด้วย

ภาพที่ 5.5

บทบาทขององค์กรในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้และการกำกับติดตาม



ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานขององค์กร

ในการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงานขององค์กรทั้ง 3 องค์กร ไม่พบการรายงานขององค์กรในเรื่องนี้ ซึ่งอาจเกิดจากข้อจำกัดในเรื่องของการเข้าถึงข้อมูล ทั้งนี้ เป็นข้อสังเกตว่าทุกองค์กรเน้นการพัฒนาโดยใช้ข้อมูลและงานวิจัยเป็นฐาน จึงน่าจะมีกระบวนการในการติดตามและประเมินผลตนเองอย่างต่อเนื่อง แต่ไม่มีการเผยแพร่ข้อมูลเป็นภาษาอังกฤษ

ตารางที่ 5.7 นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการดำเนินงานขององค์กร ปัจจัยแรกพบในการดำเนินงานของทุกองค์กรคือ เรื่องการมีความร่วมมือทางวิชาการกับหน่วยงานต่าง ๆ ซึ่งเมื่อพิจารณาในรายละเอียดจะพบว่า KICE มีการดำเนินงานด้านการวิจัยและพัฒนา ร่วมกับหลายหน่วยงานทั้งที่เป็นหน่วยงานรัฐบาลและสถาบันอุดมศึกษา ส่วน EDUFI ระบุว่าการทำงานร่วมกับสถาบันครุศึกษาและครูที่มีคุณภาพเป็นปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญขององค์กร สำหรับ ACARA พบข้อมูลในการดำเนินงานร่วมกับหน่วยงานที่หลากหลายตั้งแต่ระดับของรัฐบาลกลาง รัฐบาลของแต่ละรัฐ และดินแดน กลุ่มให้คำปรึกษา สหภาพครู สมาคมวิชาชีพ สถาบันอุดมศึกษา และกลุ่มอุตสาหกรรมและชุมชน

ปัจจัยที่สองเกี่ยวข้องกับคุณภาพของบุคลากรในองค์กร ทั้งนี้ พบว่า KICE มีบุคลากรที่มีคุณวุฒิและความเชี่ยวชาญในงานที่รับผิดชอบจำนวนมาก โดยมีจำนวนนักวิจัยเป็นจำนวนครึ่งหนึ่งของบุคลากรทั้งหมด ส่วน ACARA มีกลุ่มผู้ให้คำปรึกษาซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องต่าง ๆ เป็นส่วนหนึ่งในโครงสร้างขององค์กร ปัจจัยที่ 3 ที่พบว่าเป็นปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญของทั้ง EDUFI และ ACARA คือ การมีเป้าหมายร่วมที่ชัดเจนในองค์กร ปัจจัยความสำเร็จข้ออื่น ๆ ที่แสดงในตารางพบในข้อมูลขององค์กรใดองค์กรหนึ่งเท่านั้น

ตารางที่ 5.7

ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการดำเนินงานของ KICE, EDUFI และ ACARA

ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญในการดำเนินงานขององค์กร	KICE	EDUFI	ACARA
1. ความร่วมมือทางวิชาการกับหน่วยงานต่าง ๆ	✓	✓	✓
2. การมีเป้าหมายร่วมที่ชัดเจนในการดำเนินงานขององค์กร		✓	✓
3. คุณวุฒิและความเชี่ยวชาญของบุคลากรในหน่วยงาน	✓		✓
4. การทำวิจัยในประเด็นที่ทันสมัย	✓		
5. การดำเนินงานบนฐานข้อมูลและงานวิจัยที่เป็นปัจจุบัน		✓	
6. การสื่อสารกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง		✓	
7. การได้รับงบประมาณสนับสนุนจากรัฐบาล	✓		

ในส่วนของอุปสรรคในการดำเนินงานของแต่ละองค์กร พบว่า อุปสรรคในการทำงานขององค์กรทั้งสามที่สำคัญเรื่องหนึ่งน่าจะเป็นเรื่องของการประสานงานกับหน่วยงานและกลุ่มคนต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องให้ดำเนินงานไปในทิศทางเดียวกันตามที่คาดหวัง ทั้งนี้ เนื่องจากแต่ละองค์กรไม่ได้มีอำนาจทางกฎหมายในการสั่งการ เพียงแต่มีหน้าที่รับผิดชอบในการนำเสนอแนวทางการดำเนินงานและสนับสนุนการดำเนินงานของหน่วยงานต่าง ๆ เท่านั้น

บทที่ 6

บทสรุป

จากการศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร และการจัดการเรียนรู้ในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ 7 ประเทศ ได้แก่ สาธารณรัฐเกาหลี แคนาดา (รัฐบริติชโคลัมเบีย) ญี่ปุ่น สาธารณรัฐฟินแลนด์ สาธารณรัฐสิงคโปร์ ออสเตรเลีย และสาธารณรัฐเอสโตเนีย ในครั้งนี้ ได้ความรู้พื้นฐานจากการถอดบทเรียนการดำเนินงานในประเทศดังกล่าวที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจะสามารถนำไปพิจารณาในการออกแบบสถาบันพัฒนาหลักสูตร และการจัดการเรียนรู้ในประเทศไทยต่อไป ดังนี้

ข้อค้นพบสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

การจัดหลักสูตรสถานศึกษาและการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและสอดคล้องกับบริบทของท้องถิ่นและสถานศึกษา

ประเทศที่ศึกษาทุกประเทศให้ความสำคัญกับการออกแบบหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยมีการกำหนดสมรรถนะสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตในอนาคตของผู้เรียนเป็นเป้าหมายของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้ หลักสูตรระดับชาติในประเทศส่วนใหญ่มีลักษณะที่เป็นกรอบหลักสูตรหรือโครงสร้างที่ยืดหยุ่นซึ่งเปิดโอกาสให้สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาและการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทของท้องถิ่นและสถานศึกษาของตนเอง รวมทั้ง ในหลายประเทศส่งเสริมแนวความคิดการออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความหลากหลายและความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน ในการพัฒนาหลักสูตร และการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและสอดคล้องกับบริบทของท้องถิ่นและสถานศึกษานี้ มีการรับฟังความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและเปิดโอกาสให้ทุกภาคส่วนมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรด้วยกัน ซึ่งการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียนี้เป็นปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญเรื่องหนึ่งในหลายประเทศ โดยรูปแบบและระดับของการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มต่าง ๆ ในแต่ละประเทศมีความแตกต่างกันออกไป

การกำหนดกรอบเวลาในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติที่ชัดเจน

ประเทศที่ศึกษาส่วนใหญ่มีการกำหนดกรอบเวลาในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติไว้ชัดเจน โดยส่วนใหญ่จะเปลี่ยนหลักสูตรทุก ๆ 10 ปี ซึ่งแนวคิดนี้น่าจะเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการพัฒนาหลักสูตรตามที่นำเสนอในบทที่ 4 เกี่ยวกับกระบวนการการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติของแต่ละประเทศ จะเห็นว่า การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติประกอบด้วยขั้นตอนหลายขั้นตอนและมีผู้มีส่วนร่วมจำนวนมาก การกำหนดกรอบเวลาที่ชัดเจนในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติจะช่วยให้หน่วยงานที่มีหน้าที่รับผิดชอบสามารถกำหนดแผนการทำงานที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมต่าง ๆ ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรได้ล่วงหน้าและมีประสิทธิภาพ

การพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ดำเนินการบนฐานของข้อมูลหรืองานวิจัย

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติและการจัดการเรียนรู้ของประเทศที่ศึกษาในครั้งนี้ทุกประเทศมีการดำเนินการบนฐานของข้อมูลหรือผลการวิจัย โดยพบว่าทุกประเทศมีการดำเนินการวิจัยเพื่อติดตามผลการจัดการศึกษาและการใช้หลักสูตรอย่างต่อเนื่อง และมีการจัดทำฐานข้อมูลทางการศึกษาที่เป็นปัจจุบันและมีความถูกต้องสมบูรณ์ ทำให้รัฐบาลและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องมีข้อมูลประกอบการตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับความต้องการจำเป็น นอกจากนี้ในหลายประเทศมีการทำวิจัยเพื่อศึกษาแนวความคิดการจัดการศึกษาใหม่ ๆ และวิเคราะห์แนวโน้มการจัดการศึกษาอย่างต่อเนื่อง ทำให้สามารถใช้ผลการวิจัยชี้แนะนโยบายทางการศึกษาหรือประกอบการตัดสินใจได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ครูที่มีคุณภาพสูงเป็นปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญของการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

ในการวิเคราะห์ปัจจัยความสำเร็จในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาคุณภาพหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของประเทศที่ศึกษา พบว่าคุณภาพของครูเป็นหนึ่งในปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญ ทั้งนี้ เนื่องจากครูเป็นกลไกสำคัญที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับห้องเรียน หลักสูตรที่มีคุณภาพจะเกิดผลลัพธ์ที่พึงประสงค์กับผู้เรียนได้ ก็ต่อเมื่อครูซึ่งเป็นผู้ที่นำหลักสูตรไปใช้ มีความรู้ ความเข้าใจ และมีความเชื่อที่สอดคล้องกับแนวความคิดการจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรใหม่ ทั้งนี้ ในทุกประเทศที่ศึกษาครั้งนี้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาคุณภาพของครู และในกระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติและหลักสูตรสถานศึกษา จะให้ความสำคัญกับการสร้างการมีส่วนร่วมของครู และการสร้างความเข้าใจของครูเกี่ยวกับหลักสูตรใหม่ ทั้งนี้ แนวคิดและกลยุทธ์ที่ใช้ในการพัฒนาครูของแต่ละประเทศมีความแตกต่างกันออกไป

การมีองค์กรที่ทำหน้าที่หรือรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้มีความสำคัญต่อความสำเร็จในการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

ในการศึกษาเพิ่มเติมเกี่ยวกับองค์กรที่ทำหน้าที่หรือรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ในสาธารณรัฐเกาหลี สาธารณรัฐฟินแลนด์ และออสเตรเลีย สรุปได้ว่า การมีองค์กรที่มีหน้าที่รับผิดชอบโดยตรงในเรื่องนี้เป็นเรื่องสำคัญ เนื่องจากการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ต้องมีการดำเนินการเป็นระยะ ๆ อย่างต่อเนื่อง และต้องประสานความร่วมมือกับผู้มีส่วนร่วมหลายภาคส่วน ทั้งหน่วยงานระดับนโยบายและระดับปฏิบัติ กิจกรรมเหล่านี้ใช้เวลาในการดำเนินงานและจำเป็นต้องมีผู้ทำหน้าที่รับผิดชอบโดยเฉพาะเพื่อให้การพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้เป็นไปอย่างต่อเนื่องและมีความยั่งยืน

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

การถอดบทเรียนจากต่างประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพในครั้งนี้ อาจไม่สามารถนำข้อค้นพบไปใช้ได้โดยตรงในบริบทของประเทศไทย แต่มีหลายประเด็นที่น่าจะนำไปพิจารณาสำหรับการเตรียมการเบื้องต้นในการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ได้แก่

1. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรมีหน้าที่เป็นคลังความรู้ด้านการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของประเทศ เพื่อสนับสนุนการดำเนินงานด้านการศึกษาของหน่วยงานทั้งภาคนโยบายและภาคปฏิบัติ
2. พันธกิจของสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรครอบคลุมกระบวนการทั้งหมดของการพัฒนาการศึกษา ตั้งแต่การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ การนำหลักสูตรไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาและการจัดการเรียนรู้ การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษารวมถึงการวิจัยเพื่อพัฒนาการศึกษา
3. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ จำเป็นต้องมีบุคลากรที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญทั้งในด้านศาสตร์การสอนและการพัฒนาหลักสูตร การวัดและประเมินผลการเรียนรู้และการวิจัยเพื่อการพัฒนาทางการศึกษา
4. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรมีหน้าที่รับผิดชอบในการจัดทำฐานข้อมูลด้านการศึกษาของประเทศ โดยเฉพาะในเรื่องของผู้เรียน ผลการจัดการเรียนรู้ การดำเนินงานของสถานศึกษา และครู
5. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรจัดทำสารสนเทศเกี่ยวกับหลักสูตรและการดำเนินงานด้านการจัดการเรียนรู้ของประเทศที่เป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
6. สถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ควรสนับสนุนให้มีผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพแต่ละประเทศอย่างต่อเนื่อง

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

การเตรียมการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ในประเทศไทยจำเป็นต้องมีการศึกษาวิจัยหลายระยะ การวิจัยเอกสารในครั้งนี้ทำให้ได้องค์ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการดำเนินงานพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ และการดำเนินงานขององค์กรที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงในเรื่องนี้เท่านั้น

งานวิจัยในระยะที่ 2 อาจเป็นการศึกษาเชิงลึกเกี่ยวกับองค์กรทั้ง 3 องค์กร ได้แก่ KICE ของสาธารณรัฐเกาหลีใต้ EDUFI ของสาธารณรัฐฟินแลนด์ และ ACARA ของออสเตรเลีย จากการศึกษาในครั้งนี้พบว่าองค์กรทั้งสามมีลักษณะและการทำงานที่มีจุดเด่นที่แตกต่างกันจึงควรศึกษาเชิงลึกเพิ่มเติม โดยอาจใช้การสัมภาษณ์ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการดำเนินงานในองค์กรต่าง ๆ ทั้งนี้ มีข้อเสนอแนะเกี่ยวกับประเด็นที่ควรศึกษาเพิ่มเติมดังนี้ ในกรณีของ KICE ควรศึกษาเกี่ยวกับการวางแผนและการดำเนินงานด้านการวิจัยทางการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในส่วนของการร่วมมือด้านการวิจัยกับหน่วยงานและสถานศึกษาต่าง ๆ สำหรับ EDUFI ควรศึกษาเกี่ยวกับบทบาทขององค์กรในการสนับสนุนการพัฒนาครูประจำการ และ การดำเนินการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติอย่างมีส่วนร่วม ในส่วนของ ACARA ควรศึกษาเกี่ยวกับการจัดหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้

ที่ให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมของท้องถิ่นและกลุ่มชาติพันธุ์ นอกจากนี้ ควรมีการวิเคราะห์หลักการและเหตุผลของการดำเนินงานในแต่ละกระบวนการขององค์กรแต่ละองค์กร เนื่องจากในการศึกษาครั้งนี้พบว่า แต่ละองค์กรมีขอบเขตงานและกลยุทธ์ในการดำเนินงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน

งานวิจัยในระยะที่ 3 ควรดำเนินการวิเคราะห์บริบทและประเด็นปัญหาของการจัดการศึกษาไทยในปัจจุบัน โดยเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้สำหรับการศึกษาระดับพื้นฐาน ทั้งนี้ เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นจากการจัดตั้งสถาบันพัฒนาหลักสูตรและการเรียนรู้ต่อหน่วยงานและองค์กรอื่น ๆ ในระบบการศึกษาของประเทศไทย

บรรณานุกรม

- คณะทำงานวางแผนจัดทำกรอบสมรรถนะหลักผู้เรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในคณะอนุกรรมการจัดการเรียนการสอน. (2562). *รายงานพันธกิจด้านการปฏิรูปการศึกษาผ่านหลักสูตรและการเรียนการสอนฐานสมรรถนะ (A Commission Report on Education Reform through Competency-Based Curriculum & Instruction)*. สืบค้นเมื่อ 22 พฤศจิกายน 2564 จาก https://www.thaiedreform.org/wp-content/uploads/2019/08/Core_competency_11.pdf
- ไทเลอร์ ราล์ฟ ดับเบิลยู, & หอม คลายานนท์. (1991). *หลักการพื้นฐานของหลักสูตรและการสอน = Basic Principles of curriculum and instruction* (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรมวิชาการ.
- มารุต พัฒนา. (2562). *รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรร่วมสมัย*. ศูนย์ผู้นำนวัตกรรมหลักสูตรและการเรียนรู้. http://www.curriculumandlearning.com/upload/Books/รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรร่วมสมัย_1544713884.pdf
- ราชกิจจานุเบกษา. (2564). *การประกาศแผนการปฏิรูปประเทศ (ฉบับปรับปรุง)*.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2554). *การพัฒนาหลักสูตรระดับอุดมศึกษา*. บริษัท อาร์ แอนด์ ปรีนธ์ จำกัด. http://www.curriculumandlearning.com/upload/Books/การพัฒนาหลักสูตรระดับอุดมศึกษา_1475408910.pdf
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *รายงานการสังเคราะห์ตัวชี้วัดด้านการศึกษาไทยตามกรอบเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน*. บริษัท พรักหวานกราฟฟิค จำกัด.
- สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2564). *รายงานความก้าวหน้า SDGs ของประเทศไทย พ.ศ. 2559-2563*. บริษัท ซีดี มีเดีย ไกด์ จำกัด. <https://sdgs.nesdc.go.th/รายงานความก้าวหน้า-sdgs-ของ/>
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (ม.ป.ป.). *สรุปผลการฝึกอบรมและสัมมนา “Competency – based Curriculum Implementation” ระหว่างวันที่ 7 – 15 กันยายน 2562 ณ สาธารณรัฐเอสโตเนีย* [เอกสารที่ไม่ได้ตีพิมพ์].
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2559). *นิยามคำศัพท์หลักสูตร หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑*, 15 พฤษภาคม 2559. https://oer.learn.in.th/search_detail/result/24553
- สุมิตร คุณานุกร. (2520). *หลักสูตรประถมศึกษา 2521 : ทฤษฎีและแนวปฏิบัติ* (พิมพ์ครั้งที่ 1). สารมวลชน. http://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2564/E/044/T_0001.PDF

- Abiko, T. (2014). Chapter 22 Educational Reform in Contemporary Japan. In W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (2nd ed., pp. 278–284). Taylor & Francis.
- Academic Cooperation Association (ACA). 2021. *Finnish National Agency for Education*.
<https://aca-secretariat.be/newsletter/finnish-national-agency-for-education-edufi/>
- Akker, Jan. (2018). *How national curriculum frameworks are developed: A comparative analysis*. ECER 2018 Conference. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43752/>
- All Public Information In-One. (2021). *7. Average employee remuneration (Q1 2021) Korea* *Institute of Curriculum and Evaluation*. Ministry of Economy and Finance, Republic of Korea. Retrieved October 6, 2021, from <https://www.kice.re.kr/sub/info.do?m=0105&s=english>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2011). *Shape of the Australian Curriculum: The Arts*. Retrieved from https://docs.acara.edu.au/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_The_Arts_-_Compressed.pdf
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2012a). *Curriculum Design Paper Version 3*.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2012b). *Curriculum Development Process Version 6*. Retrieved from https://docs.acara.edu.au/resources/ACARA_Curriculum_Development_Process_Version_6.0_-_04_April_2012_-_FINAL_COPY.pdf
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2012c). *The Shape of the Australian Curriculum: Version 4.0*. Retrieved from https://docs.acara.edu.au/resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4.pdf
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2013). *Curriculum Design Paper Version 3.1*. Retrieved from https://docs.acara.edu.au/resources/07_04_Curriculum_Design_Paper_version_3_1_June_2012.pdf

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2017). *ACARA Charter*.
<https://www.acara.edu.au/docs/default-source/corporate-publications/20170301-acara-charter.pdf?sfvrsn=2>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2018). *The Australian Curriculum and The British Columbia Curriculum*. Retrieved from
<https://www.australiancurriculum.edu.au/media/3923/ac-bcc-international-comparative-study-final.pdf>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2019a). *Key Findings from Four International Comparative Studies: The British Columbia Curriculum, The Finnish National Core Curriculum, The Singapore Curriculum, and The New Zealand Curriculum*. Retrieved from <https://www.australiancurriculum.edu.au/media/4394/ac-bcc-fncc-sc-nzc-key-findings.pdf>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2019b). *Program of Research: Key Finding from Four International Comparative Studies*. Retrieved September 25, 2021, from <https://www.australiancurriculum.edu.au/media/4394/ac-bcc-fncc-sc-nzc-key-findings.pdf>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2019c). *Strategic Plan 2019-2022*. <https://www.acara.edu.au/docs/default-source/corporate-publications/acara-strategic-plan-2019-2022.pdf?sfvrsn=2>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2020a). *ACARA Annual Report 2019-20*. Retrieved from <https://www.acara.edu.au/docs/default-source/corporate-publications/acara-annual-report-2019-20-lr.pdf>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2020b). *The Shape of the Australian Curriculum: Version 5.0*. Retrieved from
https://www.acara.edu.au/docs/default-source/curriculum/the_shape_of_the_australian_curriculum_version5_for-website.pdf
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2021). *ACARA Annual Report 2020-21*. Retrieved from https://www.acara.edu.au/docs/default-source/corporate-publications/digital_acara-annual-report-2020-21.pdf
- Australian Government. (2014). *Review of the Australian Curriculum – Final Report*.

- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251.
- Boon, NS. (2018). Challenges to Curriculum Implementation: Reducing the Gap between the Aspired and its Implementation through Change Management. *Asia Pacific Journal on Curriculum Studies*, 1(1), 14-19. <https://doi.org/10.53420/apjcs.2018.3>
- Bowen, G.E. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Bray, M. (1991). Centralization Versus Decentralization in Educational Administration: Regional Issues. *Educational Policy*, 371-385. <https://doi.org/10.1177%2F0895904891005004003>
- British Columbia Government. (n.d.-a) *Ministry of Education*. British Columbia Government. Retrieved from <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/education>
- British Columbia Government. (n.d.-b) *Vision for Student Success*. British Columbia Government. Retrieved from <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/program-management/vision-for-student-success>
- British Columbia Government. (n.d.-c). *Core Competencies*. British Columbia's Curriculum. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies>
- British Columbia Ministry of Education. (2013). *Exploring Curriculum Design – Transforming Curriculum and Assessment*. https://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design.pdf
- Burns, T., & Köster, F. (eds.) (2016). *Governing education in a complex world: Educational research and innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Casinader, N. (2016). A lost conduit for intercultural education: school geography and the potential for transformation in the Australian Curriculum. *Intercultural Education*, 27(3), 257-273. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1150650>
- Chin, T.-Y., & Poon, C. L. (2014). *Design and implementation of the National Primary Science Curriculum: A partnership approach in Singapore*. In A.-L. Tan, C. L. Poon, & S. S. L. Lim (Eds.), *Inquiry into the Singapore science classroom: Research and practices* (pp.27-46). Dordrecht: Springer.
- Chun, S. (2018). Birth and major strategies of Smart Education Initiative in South Korea and its challenges. In V. L. Uskov, R. J. Howlett, & L. C. Jain (Eds.), *Smart Education and e-*

- Learning 2017* (pp. 439–449). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-59451-4_44
- Creese, B., Gonzalez, A., & Isaacs, T. (2016). Comparing international curriculum systems: the international instructional systems study. *The Curriculum Journal*, *27*(1), 5–23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1128346>
- Crocker, R. & Dibbon, D. (2008). *Teacher Education in Canada: A Baseline Study*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Curd-Christiansen, X. L., & Silver, R. E. (2012). Educational reforms, cultural clashes and classroom practices. *Cambridge Journal of Education*, *42*(2), 141–161. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676631>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. (1st ed). Wiley.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Education Change*, *21*, 431–441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- de Sá Carvalho, J. (2020). Past, present and curriculum challenges in Japan: an interview with Kanae Nishioka, Ph.D. *Currículo sem Fronteiras*, *20*(2), 603–613.
<http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/carvalho.pdf>
- DeCoito, I. (2016). STEM Education in Canada: A Knowledge Synthesis. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *16*(2). 114-128.
<http://dx.doi.org/10.1080/14926156.2016.1166297>
- Department of Foreign Affairs and Trade. (n.d). *The Australian Education System – Foundation Level*. Retrieved from <https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/australian-education-system-foundation.pdf>
- Derewianka, B. (2012). Knowledge about Language in the Australian Curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, *35*(1), 127-146.
- Education Estonia. (n.d.-a). *Data behind educational decisions*. Retrieved November 19, 2021, from <https://www.educationestonia.org/data/>

- Education Estonia. (n.d.-b). *Digital Competence: Empowering teachers and students*. Retrieved November 19, 2021, from <https://www.educationestonia.org/innovation/digital-competence/>
- Education Estonia. (n.d.-c). *Infosystems support school life*. Retrieved November 19, 2021, from <https://www.educationestonia.org/infosystems/>
- Education Estonia. (2021). *PISA expert: Estonians believe in education*. Retrieved November 19, 2021, from <https://www.educationestonia.org/pisa-expert-estonians-believe-in-education/>
- Erss, M., Mikser, R., Löfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V., & Jaani, J. (2014). Teachers' Views of Curriculum Policy: The Case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 62(4), 393-411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>
- Estonian Government. (n.d.). *Local governments*. Ministry of Finance of the Republic of Estonia. Retrieved September 19, 2021, from <https://www.rahandusministeerium.ee/en/local-governments-and-administrative-territorial-reform>
- European Talent Center. (2012). *Finnish National Board of Education*. Retrieved September 12, 2021, from <https://talentcentrebudapest.eu/finnish-national-board-education>
- Eurydice. (2020a). *Finland National Qualifications Framework*. Brussels: EACEA European Unit of Eurydice. Retrieved September 25, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/national-qualifications-framework_en
- Eurydice. (2020b). *Finland Organisation of Education System and its Structure*. Brussel: EACEA European Unit of Eurydice. Retrieved September 12, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-education-system-and-its-structure_en
- Eurydice. (2020c). *Finland Teaching and Learning in Single Structure Education*. Brussels: EACEA European Unit of Eurydice. Retrieved September 25, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/content/teaching-and-learning-single-structure-education-11_en
- Eurydice. (2021a). *Finland Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. Brussels: EACEA European Unit of Eurydice. Retrieved September 12, 2021, from <https://eacea.ec.europa.eu/national->

policies/eurydice/finland/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en

Eurydice. (2021b). *Finland Funding in Education*. Brussels: EACEA European Unit of Eurydice.

Retrieved September 23, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-25_en

Eurydice. (2021c). *Finland Main Executive and Legislative Bodies*. Brussel: EACEA European Unit

of Eurydice. Retrieved September 12, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/main-executive-and-legislative-bodies_en

Eurydice. (2021d). *Finland Ongoing Reforms and Policy Developments*. Brussels: EACEA European

Unit of Eurydice. Retrieved September 25, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-21_en

Eurydice. (2021e). *Finland Organisation and Governance*. Brussels: EACEA European Unit of

Eurydice. Retrieved September 25, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-and-governance_en

Eurydice. (2021f). *Finland Teachers and Education staff*. Brussels: EACEA European Unit of

Eurydice. Retrieved September 12, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-24_en

Finnish National Agency for Education (EDUFI). (2016). *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Retrieved September 28, 2021, from <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>

Finnish National Agency for Education (EDUFI). (2017). *Finnish education in a nutshell*. Retrieved

September 28, 2021, from https://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf

Finnish National Agency for Education (EDUFI). (2020). *Funding in pre-primary and basic*

education supports equity and equality. Retrieved September 28, 2021, from <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/funding-pre-primary-and-basic-education-supports-equity>

- Finnish National Agency for Education (EDUFI). (2021). *Basic Education*.
<https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education>
- Fujie, Y. (2019). *Chapter 7 Lesson Study*. Springer Nature Singapore.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Education Change* (4th ed). Teacher College, Columbia University.
- Fullan, M. (2008). Curriculum implementation and sustainability. In Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J., *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 113-122). SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781412976572.n6>
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Education Change* (5th ed). Teachers College Press.
- Gacoin, A. (2018). *The Politics of Curriculum Making: Understanding the Possibilities for and Limitations to a "Teacher-Led" Curriculum in British Columbia*. British Columbia Teachers' Federation.
- Gershberg, A. I., & Winkler, D. R. (2004). Education decentralization in Africa: A review of recent policy and practice. In Levy, B., & Kpundeh, S. (Eds.), *Building State Capacity in Africa: New Approaches, Emerging Lessons* (pp. 323-356).
- Go, I. (2021). Analysis on trends of technology education shown in national curriculum at the elementary level in Republic of Korea. *International Journal of Technology and Design Education*, 31(2), 223–254. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09555-z>
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports No. 87. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1517804>
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation* (OECD Education Working Paper No. 239). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, & B. Heys (Eds.), *Improving the quality of childhood in Europe: volume 7* (pp. 75–89). Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Hallinger, P., & Walker, A. (2017). Leading learning in Asia: Emerging empirical insights from five societies. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 130–146.

- Han, H.-C., Kim, K.-C., Lee, J.-Y., & Chang, K.-S. (2018). Exploring issues for effective implementation of competency-based curriculum through analysis of domestic research trends. *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 21(3), 1–24.
<https://doi.org/10.22799/jce.2018.21.3.001>
- Harju ja, V. & Niemi, H. (2017). Transversal competencies in Finnish basic education. Retrieved September 12, 2021, from http://en.cnki.com.cn/Journal_en/H-H127-PJYC-2017-07.htm
- Henno, I. (2019, January 31). *Making Change Happen: Competency-Based Curriculum Reform in Estonia* [PowerPoint slides].
- Ingersoll, R. (2007). *Short on Power, Long on Responsibility*. Retrieved October 22, 2021, from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/12923
- Izel, K. (2016). Internal and External Factors Affecting Teachers' Adoption of Formative Assessment to Support Learning. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 10(8), 2541-2548.
- Jang, S. B. (2020). Legitimising the need for another curriculum reform and policy framing: the case of South Korea. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 247–269.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657955>
- Jones, R. S. (2013). *Education Reform in Korea OECD Economics Department Working Papers No. 1067*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en>
- Jun-tae, K. (2020). High school education to be free beginning 2021. *The Korea Herald*.
<http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20200901000760>
- Ka, E.-A., Lee, J.-Y., Lee, K.-H., & Lee, B.-C. (2017). Implications from the analysis of national curriculum implementation supporting cases in Australia and England. *Korean Journal of Comparative Education*, 27(3), 75–100.
- Kang, N.-H. (2013). Teacher evaluation policy development in South Korea. *Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes, International Perspectives on Education and Society*, 19, 147–177.
- Kim, D., & Kim, S. (2017). A study on curriculum implementation standards: Influencing factors and curriculum implementation standards, Korea's curriculum implementation practices and tasks for their improvement. *Journal of Education and Culture*, 23(2), 37–59.
<https://doi.org/10.24159/joec.2017.23.2.37>

- Kim, H.-J., & Eom, J. (2017). *Advancing 21st Century Competencies in South Korea*. Asia Society, Centre for Global Education. <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-south-korea.pdf>
- Kim, K., Kim, G., Kim, S., Kim, J., Kim, J., & Park, J. (2010). *Country Background Report for Korea - December 2010. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Korean Educational Development Institute.
- Kimura, D., & Tatsuno, M. (2017). *Advancing 21st Century Competencies in Japan*. <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-japan.pdf>
- Kitada, Y. (2018). Chapter 3 School-wide lesson study across subject areas: Creating school-based professional learning communities in Japanese secondary schools. In A. Tsukui & M. Murase (Eds.), *Lesson Study and Schools as Learning Communities: Asian School Reform in Theory and Practice* (pp. 1–16). Routledge.
- Kitamura, Y. (2019). Chapter 1 Background and Context of Education System in Japan. In Y. Kitamura, T. Omomo, & M. Katsuno (Eds.), *Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices* (pp. 1–21). Springer Nature Singapore.
- Kitsing, M., Boyle, A., Kukemelk, H., & Mikk, J. (2016). The impact of professional capital on educational excellence and equality in Estonia. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 237–252. <https://doi.org/10.1108/jpcc-03-2016-0003>
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2013). *Korea Institute for Curriculum and Evaluation*. Korea Institute for Curriculum and Evaluation. [https://www.suneung.re.kr/filedown.do?filename=2016_KICE_\(Booklet\).pdf](https://www.suneung.re.kr/filedown.do?filename=2016_KICE_(Booklet).pdf)
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2018). *Korea Institute for Curriculum and Evaluation*. Korea Institute for Curriculum and Evaluation. https://www.kice.re.kr/upload/brochureBoard/4/2018/2018_06.pdf
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2020). *Research Report 2019*. Korea Institute for Curriculum and Evaluation. <https://www.kice.re.kr/boardCnts/fileDown.do?fileSeq=971a0a8d5a6e41cf05f4eb46bac665dd>
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2021a). *2020 Annual Report*. Korea Institute for Curriculum and Evaluation.

- Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2021b). *Mission Statement*. Korea Institute for Curriculum and Evaluation. Retrieved October 6, 2021, from <https://www.kice.re.kr/sub/info.do?m=0103&s=english>
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2021c). *Organization*. Korea Institute for Curriculum and Evaluation. Retrieved October 6, 2021, from <https://www.kice.re.kr/englishDept/list.do?m=0104&s=english>
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2021d). *Partner Organizations*. Korea Institute for Curriculum and Evaluation. Retrieved October 6, 2021, from <https://www.kice.re.kr/sub/info.do?m=0105&s=english>
- Korea Institute of Curriculum and Evaluation Act. (1998). *Korea Institute of Curriculum and Evaluation Act*. <https://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?lsiSeq=2916#0000>
- Korea Legislation Research Institute. (2019). *Local Education Autonomy Act*. Retrieved 13 Nov. 2021 from https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=50993&type=sogan&key=2
- Krull, E., & Mikser, R. (2010). Reflection of cross-curricular ideas in the estonian curricula of general education: An historical study. *TRAMES Journal of the Humanities and Social Sciences*, 14(1), 34-53. <https://doi.org/10.3176/tr.2010.1.03>
- Lähdemäki, J. (2019). Case Study: The Finnish National Curriculum 2016—A Co-created National Education Policy. In Cook J. (eds) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_13
- Lau, D. CM. (2001). Analysing the Curriculum Development Process: three models. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/14681360100200107>
- Lavonen, J. (2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century. In Reimers F. (eds) *Audacious Education Purposes*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_3
- Law, E. H.-f. (2018). Chapter 11 Re- engineering the curricular and pedagogical practices in the Asian region. In K. J. Kennedy & J. C.-K. Lee (Eds.), *Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia* (pp. 123–138). Routledge.
- Lee, G.-G., Jang, W., & Hong, H.-G. (2021). Decentralization and recentralization of Korean curriculum documents 2012–2017: a novel approach to text mining in curriculum

- studies. *Asia Pacific Education Review*, 22(2), 349–369. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09677-x>
- Lee, K. (2014). Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea. In *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 12* (pp. 1–12). UNESCO International Bureau of Education.
- Lee, M., & Harris, L. M. (2020). Teachers' organization of world history in South Korea: Challenges and opportunities for curriculum and practice. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 339–354. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.002>
- Lees, M. (2016). *Estonian education SYSTEM 1990-2016: Reforms and their impact*. Retrieved from http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System_1990-2016.pdf
- Liew, W.M. (2012). Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism, *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3). DOI: 10.1080/02188791.2012.711297
- Lim, K. M. (2014). Teacher Education & Teaching Profession in Singapore. Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand.
- Liu, W.C. (2021). Singapore's Approach to Developing Teachers: Hindsight, Insight and Foresight (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433641>
- Loima, J. (2020). Innovation, recreation, interpretation? A case study on the origins and implementation of transversal core competencies in Finnish basic education core curriculum reform 2016. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(1), 180-189. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.180>
- Lonka, K., Makkonen, J., Berg, M., Talvio, M., Maksniemi, E., Kruskopf, M., Lammassaari, H., Hietajärvi, L., & Westling, S. K. (2018). *Phenomenal Learning from Finland*. Edita.
- Lowe, B. & Appleton, K. (2015). Surviving the Implementation of a New Science Curriculum. *Research in Science Education*, 45, 841-866. DOI: 10.1007/s11165-014-9445-7
- Masters, G.N. (2016). Five challenges in Australian school education. Policy Insights Issue 5. Camberwell, VIC: ACER.
- Maulana, R., Smale-Jacobse, A., Helms-Lorenz, M., Chun, S., & Lee, O. (2020). Measuring differentiated instruction in The Netherlands and South Korea: factor structure

- equivalence, correlates, and complexity level. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 881–909. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00446-4>
- McDonald, S. (July 30, 2018). *Policy for Student Success* [PowerPoints slides]. <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/policy-for-student-success.pdf>
- Mikser, R., Kämer, A., & Krull, E. (2016). Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: The Estonian case. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 833–855. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186742>
- Mills, B. (2021a). *Education research and evaluation in leading education nations: How nations organise, focus and fund their research for policymaking*. <https://epi.org.uk/publications-and-research/education-research-and-evaluation-in-leading-education-nations-how-nations-organise-focus-and-fund-their-research-for-policymaking/>
- Mills, B. (2021b). *How leading education nations develop and reform their curriculum systems*. https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2021/01/EPI_Review_Evolving-curricula.pdf
- Min, M. (2021). Chapter 9 Teacher Effectiveness: Policies and Practices for Evaluating and Enhancing Teacher Quality in South Korea. In L. W. Grant, J. H. Stronge, & X. Xu (Eds.), *International Beliefs and Practices That Characterize Teacher Effectiveness* (pp. 227–244). IGI Global.
- Minister of Education and Research [MoER]. (2014). *National Curriculum for Basic Schools 2014*.
- Ministry of Education [MOE]. (2012). *The Case of Singapore: Rethinking Curriculum for the 21st Century*. Retrieved October 22, 2021, from https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Paris2012_SingaporeCase_Final-Read-Only-Compatibility-Mode.pdf
- Ministry of Education [MOE]. (2015). Singapore's Curriculum Reform for Developing 21st Century Competencies 18th OECD presented in Japan Seminar 10 December, 2015. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365688_7.pdf
- Ministry of Education [MOE]. (2021a). *Curriculum Planning and Development Devision*. Retrieved October 19, 2021, from <https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure/cpdd>
- Ministry of Education [MOE]. (2021b). *Curriculum Policy Office*. Retrieved October 22, 2021, from <https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure/cpo>

Ministry of Education [MOE]. (2021c). *21st Century Competencies*. Retrieved October 22, 2021, from <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>

Ministry of Education and Culture. (2020). *Basic Education*. Retrieved September 28, 2021, from <https://okm.fi/en/basic-education>

Ministry of Education and Research [MoER]. (2010). *Basic Schools and Upper Secondary Schools Act*.

Ministry of Education and Research [MoER]. (n.d.-a). *Introduction*. Estonian Ministry of Education and Research. Retrieved September 8, 2021, from <https://www.hm.ee/en/ministry/introduction>

Ministry of Education and Research [MoER]. (n.d.-b). *Learning approach*. Estonian Ministry of Education and Research. Retrieved December 7, 2021, from <https://www.hm.ee/en/learning-approach>

Ministry of Education and Research [MoER]. (n.d.-c). *Pre-school education*. Estonian Ministry of Education and Research. Retrieved November 3, 2021, from <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/pre-school-education>

Ministry of Education and Research [MoER]. (n.d.-d). *Pre-school, basic and secondary education*. Estonian Ministry of Education and Research. Retrieved September 8, 2021, from <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education>

Ministry of Education and Research [MoER]. (n.d.-e). *Secondary education. Secondary education*. Estonian Ministry of Education and Research. Retrieved September 8, 2021, from <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/secondary-education>

Ministry of Education and Research [MoER]. (n.d.-f). *Training and development activities*. Estonian Ministry of Education and Research. Retrieved October 10, 2021, from <https://www.hm.ee/en/activities/teacher-policy/training-and-development-activities>

Ministry of Education and Research [MoER]. (2019). *Summary of the Ministry of Education and Research's: Annual Report for 2018*.

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan. (2021). *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology FY2020 Budget Highlights*.
https://www.mext.go.jp/en/unesco/mext_00002.html
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan. (2018a). *Basic Education in Japan*.
https://www.mext.go.jp/en/policy/education/brochure/title01/detail01/_icsFiles/fieldfile/2018/10/09/1409899-01.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan. (2018b). *National Curriculum Standards (2017-2018 Revision) Elementary School*.
https://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/fieldfile/2020/02/27/20200227-mxt_kyoiku02-100002604_1.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan. (2018c). *National Curriculum Standards (2017-2018 Revision) Lower Secondary School*.
https://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/fieldfile/2020/02/27/20200227-mxt_kyoiku02-100002604_2.pdf
- Moss, J., Godinho, S.C., & Chao, E. (2019). Enacting the Australian Curriculum: Primary and secondary teachers' approaches to integrating the curriculum. *Australia Journal of Teacher Education*, 44(3), 24-41. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.2>
- Nakayasu, C. (2016). School curriculum in Japan. *The Curriculum Journal*, 27(1), 134–150.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1144518>
- National Center on Education and the Economy (NCEE). (2021a). *Top Performing Countries: Singapore*. Retrieved October 22, 2021, from <https://ncee.org/country/singapore/>
- National Center on Education and the Economy (NCEE). (2021b). *Top Performing Countries: Korea* [Accessed 25 Oct 2021]. <https://ncee.org/country/korea/>
- National Center on Education and the Economy (NCEE). (2021c). *Top Performing Countries: Japan*. <https://ncee.org/country/japan/>
- National Center on Education and the Economy (NCEE). (2021d). *Top Performing Countries: Finland*. Retrieved October 22, 2021, from <https://ncee.org/country/finland/>

- Newman, K. & Elisabetta E. (2020). How Teachers Teach: Comparing Classroom Pedagogical Practices in the Asia and Pacific Region. Asian Development Bank.
<http://hdl.handle.net/11540/12917>. License: CC BY 3.0 IGO.
- Nikel, J., & Lowe, J. (2010). Talking of fabric: a multi-dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589–605.
<https://doi.org/10.1080/03057920902909477>
- Ng, S. B. (2018). Challenges to Curriculum Implementation: Reducing the Gap between the Aspired and its Implementation through Change Management. *Asia Pacific Journal on Curriculum Studies*, 1(1), 14-19. <https://doi.org/10.46303/apjcs.2018.3>
- Nguyen, D. T., Ng, D., & Yap, P. S. (2017). Instructional leadership structure in Singapore: A co-existence of hierarchy and heterarchy. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 147–167.
- Nishioka, K. (2017). Chapter 2 Historical overview of curriculum organisation: National control over curriculum vs. school-based curriculum development. In K. Tanaka, K. Nishioka, & T. Ishii (Eds.), *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan: beyond lesson study* (pp. 11–27). Routledge.
- OECD. (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- OECD, et. al. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>
- OECD. (2017a). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en>
- OECD. (2017b). *The Funding of School Education Connecting Resources and Learning*. OECD.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-funding-of-school-education_9789264276147-en
- OECD. (2018a). *Bridging curriculum design and implementation*. Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis, Paris, France.

- OECD. (2018b). *Education Policy in Japan: Building Bridges Towards 2030*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-in-japan_9789264302402-en
- OECD. (2019a). *Australia – Country Note – PISA 2018 Results*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_AUS.pdf
- OECD. (2019b). *Canada – Country Note – PISA 2018 Results*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_CAN.pdf
- OECD. (2019c). *Estonia – Country Note – PISA 2018 Results*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_EST.pdf
- OECD. (2019d). *Finland – Country Note – PISA 2018 Results*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf
- OECD. (2019e). *Japan – Country Note – PISA 2018 Results*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_JPN.pdf
- OECD. (2019f). *Korea – Country Note – PISA 2018 Results*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_KOR.pdf
- OECD. (2019g). *OECD Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis*.
- OECD. (2019h). *Singapore – Country Note – PISA 2018 Results*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SGP.pdf
- OECD. (2020a). Case Study: The Estonian Education Information System. In *Strengthening the Governance of Skills Systems: Lessons from Six OECD Countries* (pp. 39-59). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3a4bb6ea-en>
- OECD. (2020b). *Curriculum (re)design | A series of thematic reports* [Brochure]. <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>
- OECD. (2020c). *Education Policy Outlook in Estonia* (OECD Education Policy Perspectives, 13). <https://doi.org/10.1787/5cc2d673-en>
- OECD, Eurostat, & UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>

- Oh, Y., & Kim, J. (2021). A collaborative action research on the development and application of a model for bottom-up curriculum evaluation. *Korean Journal of Teacher Education*, 37(2), 185–206. <https://doi.org/10.14333/KJTE.2021.37.2.09>
- Omomo, T. (2019). Chapter 2 Primary and Secondary Education. In Y. Kitamura, T. Omomo, & M. Katsuno (Eds.), *Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices* (pp. 25–40). Springer Nature Singapore.
- OPIQ. (n.d.). *About the service*. OPIQ. Retrieved November 19, 2021, from <https://www.opiq.ee>
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th ed). Pearson.
- Pae, J.-K., Park, S.-Y., Kim, J.-Y., Kim, H.-S., Do, J., Park, Y., Cho, J.-H., & Ra, J.-J. (2019). *A study on monitoring implementation of the 2015 revised national subject curriculum (II): Monitoring and its results focusing on elementary and middle schools*.
- Park, M., & Sung, Y.-K. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: what can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756391>
- Pippin, J., & Jin, E. (2019). Chapter 13 The Trajectory of Teacher Education in South Korea: A Review of Policy and Research. In M. T. Tatto & I. Menter (Eds.), *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: A Cross-National Study*. Bloomsbury.
- Popov, N. (2012). Structures of School Systems Worldwide: A Comparative Study. In Popov, N., Wolhuter, C., Leutwyler, B., Hilton, G., Ogunleye, J., Almeida, P. (Eds.), *International Perspectives on Education* (pp. 29-35). Bulgarian Comparative Education Society.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. <https://www.doi.org/10.4135/9780857020222>
- Ro, J. (2019). The meaning of teacher education in an exam-oriented education system: lessons from novice secondary teachers in Korea. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1499013>
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777–789. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.668857>

- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>
- Sarjala, J. (2013). *Equality and Cooperation: Finland's Path to excellence*. *American Educator*, Spring, 32-37. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Sarjala.pdf>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Sclafani, S. & Lim, E. (2008). *Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development*. A Paper Prepared For The Aspen Institute Education and Society Program. Retrieved October 22, 2021, from <https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/education/SingaporeEDU.pdf>
- Seddon, T. (2001). National curriculum in Australia? A matter of politics, powerful knowledge and the regulation of learning. *Pedagogy Culture and Society*, 3(3), 307-331. <https://doi.org/10.1080/14681360100200127>
- Seo, K. (2020). Dilemmas of competency-based curriculum. *The Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 5-31.
- Sin, Y.L. & Goh, C. (2010). Singapore's Journey in Preparing Students for a Fast-Changing Global Landscape: The A-Level Curriculum and Examinations. Retrieved October 22, 2021, from https://www.seab.gov.sg/docs/default-source/research-and-presentation-articles/research-and-presentation-articles/2017/1-the-a-level-curriculum-and-examinations.pdf?sfvrsn=ba37f293_2
- So, K. (2020). Whom is the national curriculum for? Politics in the national curriculum system of South Korea. In G. Fan & T. S. Popkewitz (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies: School/University, Curriculum, and Assessment, Volume 2* (pp. 165-184). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_9
- So, K., & Kang, J. (2014). Curriculum reform in Korea: Issues and challenges for twenty-first century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 795-803. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0161-2>
- South Korea Ministry of Education. (2015). *The National Curriculum for the Primary and Secondary Schools*.

- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? In UNESCO International Bureau of Education (Ed.), *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*.
- Statutes of the Republic of Korea. (2019a). Enforcement Decree of The Elementary and Secondary Education Act.
https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=51993&type=sogan&key=2
- Statutes of the Republic of Korea. (2019b). *Korean Elementary and Secondary Education Act*.
https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=52609&type=sogan&key=2
- Taba, H. (1962). *Curriculum development : theory and practice*. Harcourt.
- Taimalu, M., Luik, P., & Täht, K. (2017). Teaching motivations and perceptions during the first year of teacher education in Estonia. *Global Perspectives on Teacher Motivation*, 189–219. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.007>
- Tan, J., Koh, E. & Chan, M. (2017). Advancing 21st Century Competencies in Singapore (February 2017), Jennifer Pei-Ling Tan, Elizabeth Koh, Melvin Chan, Pamela Costes-Onishi, and David Hung, National Institute of Education, Nanyang Technological University.
- Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2012). Beyond the conceptual maze: The notion of quality in education. *Education, research and foresight: working papers*, 2(8), 1-17.
- The Finnish National Board of Education (FNBE). (2014). *The national core curriculum for basic education*. Helsinki: FNBE National Board of Education. Retrieved from <https://www.oph.fi/ops2016>
- The Korea Times. (2008). *Education Autonomy, Active Participation Urged in Election of Superintendent*. The Korea Times. Retrieved November 14, 2021, from <https://m.koreatimes.co.kr/pages/article.asp?newsIdx=27425&KK>
- The Office of Education Research (OER). (2018). *Teachers at the Heart of System Change: A Consolidation of OER research*. Retrieved October 22, 2021, from <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/19567/1/OER%20research%20consolidation%20report.pdf>
- Thiessen, D. (2007). Curriculum and Social Change. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 299-302.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00388.x>
- Tichnor-Wagnor, A. (2019). *Facilitating and Hindering Factors of Curriculum Implementation*.

- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2010). Education Quality: Research Priorities and Approaches in the Global Era. *Changing Educational Landscapes*, 185–206. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8534-4_11
- Tikly, L. (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541671>
- Tire, G. (2020). Estonia: A Positive Pisa experience. *Improving a Country's Education*, 101–120. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_5
- Toh, Y., Chua, P. and Hung, D. (2015). Leadership for harnessing autonomous pedagogical space: Leveraging top-down support and contextualizing innovations for school improvement. Paper presentation. Redesigning Pedagogy 2015 Conference, Singapore, 2-4 June.
- Tsuneyoshi, R. (2020). Chapter 8 Japanese Educational Policy and the Curriculum of Holistic Development. In G. Fan & T. S. Popkewitz (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies* (pp. 151–163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_8
- UNESCO. (2011). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics. (2009). *Review of the International Standard Classification of Education (ISCED 97)*. https://web.archive.org/web/20170426055912/http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ISCED_RM_Basic_Ed_proposal_EN.pdf
- UNESCO & EFA Global Monitoring Report Team. (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All – The Quality Imperative*. UNESCO Publishing.
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2019). *Teacher policy development guide*. UNESCO.
- UNESCO & UNICEF. (2021). 5-Year progress review of SDG 4 – education 2030 in Asia-Pacific. the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379173?1=null&queryId=92ac1a49-755b-41c2-82c8-4d6b073b9863>
- UNICEF. (2009). *Child Friendly Schools*. New York: UNICEF.

- Ustun, U., & Eryilmaz, A. (2018). Analysis of Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. *Studies in Educational Research and Development (SERD)*, 2(2), 93-114.
- van den Akker, J. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. In van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U., *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1
- utista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International
- van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented: Evolving challenges for SLO. In J. Letschert (Ed.). *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005 Leiden* (pp. 16-31). Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- van den Akker, J. (2018). *Bridging curriculum design and implementation*. Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis. OECD Publishing.
- Vanichseni, S., and Associate (2012). *Thailand K-12 Education System: Progress and Failure. (Abridged Version 2.0)*. Unpublished report to Education Knowledge Group, PICO Thailand CSV Institute.
- Värä, E. (2019, October 10). *Implementation of the National Curricula in Estonian Schools* [PowerPoint slides].
- Vibulphol, J., Prabjandee, D., Chantharattana, M., Bupphachuen, P. (2021). English teachers' understanding of Thailand Basic Education Core Curriculum. *English Language Teaching*, 14(11), 128-143. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n11p128>
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi, L. (2016). The Finnish National Core Curriculum: Design and Development. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Eds.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. (Second revised edition)* (pp. 83–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weidman, J. & Depietro-Jurand, W. (2011). *EQUIP2 State-of-the-Art Knowledge in Education: Decentralization*. <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EQUIP2%20SOAK%20-%20Decentralization.pdf>

- Wu S., Tan C. (2021). A Holistic Model of Competence: Curriculum Reforms for Pre-school Education in Singapore. In: Zhao W., Tröhler D. (eds) Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-3009-5_12
- Yonhap. (2019). Korea takes first step toward free high school education. *The Korea Herald*.
<http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20190819000249>
- Yoon, H., Bae, Y., Lim, W., & Kwon, O. N. (2021). A story of the national calculus curriculum: how culture, research, and policy compete and compromise in shaping the calculus curriculum in South Korea. *ZDM Mathematics Education*, 53(3), 663–677.
<https://doi.org/10.1007/s11858-020-01219-w>
- You, J. A. (2014). Pedagogies of teacher selection: A South Korean case. *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A) Advances in Research on Teaching*, 22, 15–32.
- Zhang, N., & Liu, Q. (2018). *A comparative analysis of lesson study models in Japan, the USA and the UK: Implications for teacher professional development* Proceedings of the 2018 International Conference on Distance Education and Learning, Beijing, China.
<https://doi.org/10.1145/3231848.3231880>
- Zwirn, L, Hardar, L., Zwirn, S., & Mamlock, D. (2018). *21st Century Curriculum International Review*. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/International%208.4.2018.pdf>

ภาคผนวก ก
แบบฟอร์มการบันทึกข้อมูล

ประเทศ.....

หัวข้อ	ข้อมูลที่พบ
หัวข้อที่ 1 บริบททั่วไปของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ	
1.1 ระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน	
1.2 รูปแบบการกระจายอำนาจในการจัดการศึกษา	
1.3 พัฒนาการของหลักสูตรระดับชาติ	
1.4 หลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน	
1.4.1 ประเภท	
1.4.2 เป้าหมาย	
1.4.3 หลักการและแนวคิดของหลักสูตรระดับชาติฉบับปัจจุบัน	
หัวข้อที่ 2 การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	
2.1 หลักการและแนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	
2.2 กระบวนการของการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	
2.3 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติ	
2.3.1 ชื่อ	
2.3.2 ลักษณะองค์กร	
2.3.3 อำนาจหน้าที่	
2.4 ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน	
หัวข้อที่ 3 การนำหลักสูตรไปใช้ (การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา) และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	
3.1 หลักการและแนวคิด	
3.2 กระบวนการของการนำหลักสูตรไปใช้ (การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา) และการกำกับติดตามการใช้หลักสูตร	
3.3 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการนำหลักสูตรไปใช้	

หัวข้อ	ข้อมูลที่พบ
3.4.1 ชื่อ	
3.4.2 ลักษณะองค์กร	
3.4.3 อำนาจหน้าที่	
3.4 การบริหารจัดการงบประมาณและทรัพยากรเพื่อ การนำหลักสูตรไปใช้	
3.5 ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน	
หัวข้อที่ 4 การพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	
4.1 หลักการ แนวคิด และกลยุทธ์ในการพัฒนา คุณภาพการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	
4.2 ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน	
หัวข้อที่ 5 หน่วยงาน/องค์กรระดับประเทศที่มีหน้าที่หรือความรับผิดชอบโดยตรงเกี่ยวกับการพัฒนา หลักสูตรและการจัดการเรียนรู้	
5.1 ชื่อหน่วยงาน/องค์กร	
5.2 ประวัติความเป็นมา	
5.3 วิสัยทัศน์	
5.4 พันธกิจ	
5.5 ค่านิยมหลัก	
5.6 ลักษณะและโครงสร้างองค์กร	
5.7 ความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ๆ ในระบบ	
5.8 อำนาจหน้าที่	
5.9 นโยบายและแผนกลยุทธ์	
5.9.1 การบริหารงานบุคคล	
5.9.2 การบริหารงานบุคคล	
5.10 กระบวนการในการทำงานที่เกี่ยวข้องกับ หลักสูตรระดับชาติขององค์กร	
5.11 ผลผลิตและผลลัพธ์	
5.12 ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคในการดำเนินงาน	
5.13 ขอบข่ายงานวิจัย	

ภาคผนวก ข

การพัฒนาหลักสูตรระดับชาติในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
สาธารณรัฐ เกาหลี	<p>1. การพัฒนาจากส่วนกลางตามผลการวิจัยติดตาม และประเมินผลของสถาบันหลักสูตรฯ</p> <p>2. การใช้กฎหมายเพื่อออกนโยบายใหม่</p> <p>3. กระบวนการรับฟังความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย</p>	<p>1. ตั้งคณะกรรมการที่ปรึกษาของประธานาธิบดี ในกระทรวงศึกษาธิการซึ่งเป็นผู้กำหนดวาระการปฏิรูปหลักสูตร</p> <p>2. รวบรวมความต้องการและความคิดเห็นเกี่ยวกับการปรับปรุงหลักสูตร</p> <p>3. ตรวจสอบและพิจารณาคำขอให้ปรับปรุงหลักสูตรและให้ความเห็นชอบ</p> <p>4. จัดทำ วิจัยและพัฒนาแผนการปรับปรุงหลักสูตร และจัดตั้งทีมวิจัยหลักสูตร</p> <p>5. รวบรวมความคิดเห็นเกี่ยวกับการแก้ไขจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มต่าง ๆ และดำเนินการปรับปรุงหลักสูตร</p> <p>6. บังคับใช้หลักสูตรโดยมีผลผูกพันตามกฎหมาย</p>	<p>1. กระทรวงศึกษาธิการ</p> <p>2. สถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งชาติเกาหลีใต้</p> <p>3. อาจารย์ ครู</p> <p>4. นักวิจัย นักวิชาการด้านหลักสูตรของเกาหลีใต้</p> <p>5. กลุ่มผลประโยชน์ต่าง ๆ</p> <p>6. สื่อมวลชน</p>

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
แคนาดา	<ol style="list-style-type: none"> กำหนดการมีส่วนร่วมในการออกแบบหลักสูตรของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ชัดเจน ความยืดหยุ่นของการจัดการศึกษาที่เหมาะสมและสอดคล้องกับท้องถิ่น สถานศึกษา และพื้นที่ของผู้เรียน มีหน่วยงานติดตามการนำหลักสูตรไปใช้ มีการวัดประเมินการเรียนรู้และการวิจัย เพื่อนำผลมาปรับปรุงต่อไป มีการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง เป็นชุมชนการเรียนรู้ 	<ol style="list-style-type: none"> กระทรวงศึกษาธิการกำหนดนโยบาย วิจัยเพื่อรวบรวมแนวคิดการศึกษาและแนวโน้มในการออกแบบหลักสูตร นำเสนอแนวคิดในข้อ 2 กับนักการศึกษาจำนวนมาก ทึมนักการศึกษาและนักวิชาการประชุม เขียนโครงสร้างและเนื้อหาของหลักสูตร ออกแบบกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ประชาพิจารณ์โดยมีส่วนได้ส่วนเสีย นำหลักสูตรไปใช้ 	<ol style="list-style-type: none"> กระทรวงศึกษาธิการระดับจังหวัดโดยร่วมมือกับนักการศึกษา ระดับจังหวัด ผู้เชี่ยวชาญด้านวิชาการ และผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน ตัวแทนจากสถานศึกษา
ญี่ปุ่น	<ol style="list-style-type: none"> การกำกับและดำเนินการจากส่วนกลาง การอ้างอิงผลการศึกษาวิจัยจากศูนย์วิจัยหลักสูตร สถาบันวิจัยนโยบายการศึกษาแห่งชาติ 	<ol style="list-style-type: none"> จัดตั้งสภาการสร้างการศึกษาใหม่ (ERC) จัดทำรายงานและเสนอมาตรการในการปฏิรูปการศึกษาโดยละเอียด วิจัยการกำหนดนโยบายการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการปรับปรุงหลักสูตร พิจารณาและดำเนินการปรับปรุงหลักสูตร บังคับใช้หลักสูตรโดยมีผลผูกพันตามกฎหมาย 	<ol style="list-style-type: none"> คณะกรรมการพิเศษแผนพื้นฐานเพื่อส่งเสริมการศึกษาซึ่งเป็นคณะกรรมการของสภากลางเพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการฯ สภาการสร้างการศึกษาใหม่ สถาบันวิจัยนโยบายการศึกษาแห่งชาติ

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
สาธารณรัฐ ฟินแลนด์	<p>1. การบูรณาการและมีส่วนร่วม</p> <p>2. การกระจายอำนาจ</p> <p>3. วิจัย ประเมิน เพื่อร่างและพัฒนาหลักสูตร</p> <p>4. การสื่อสารความก้าวหน้า และร่างหลักสูตรแก่สาธารณชนตลอดเวลา</p>	<p>1. สถาบัน EDUFI สอบถามผู้เรียน มุมมองต่อการเรียนรู้และทักษะที่คิดว่าสำคัญ ในอนาคต</p> <p>2. สร้างแผนที่การเดินทาง เพื่อสื่อสารความก้าวหน้าของการพัฒนา หลักสูตรแก่สาธารณชน</p> <p>3. ครู บุคลากรทางการศึกษา มีส่วนร่วมในกระบวนการออกแบบหลักสูตร</p> <p>4. จัดตั้งกลุ่มที่ปรึกษาร่วมกันพิจารณาและ ให้ความเห็นเกี่ยวกับร่างหลักสูตร</p> <p>5. มีโครงการการวิจัย การประเมิน เพื่อรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อนำมาใช้ ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร</p> <p>6. เผยแพร่ลงบนอินเทอร์เน็ตเพื่อให้ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องแสดงความคิดเห็น และเสนอแนะ</p> <p>7. ปรับปรุงหลักสูตรชาติ ตามความคิดเห็น</p>	<p>สถาบัน EDUFI จัดตั้ง</p> <p>1. กลุ่มที่ปรึกษาและขับเคลื่อน ให้คำปรึกษาและความคิดเห็น เกี่ยวกับร่างหลักสูตร</p> <p>2. กลุ่มทำงาน ทำวิจัยและพัฒนาโครงการต่าง ๆ เพื่อนำผลลัพธ์มาใช้พัฒนาหลักสูตร</p> <p>36 กลุ่ม</p> <p>3. กลุ่มประสานงาน ประกอบด้วยประธานจากกลุ่ม ทำงานทั้ง 36 กลุ่มเพื่อทำงาน ร่วมกัน</p>

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
สิงคโปร์	<ol style="list-style-type: none"> 1. บูรณาการบนฐานงานวิจัย 2. สะท้อนคุณลักษณะ ความใฝ่ฝันของสังคม 3. วางแผนเพื่อเหตุการณ์ข้างหน้า <p>บนฐานความต้องการในอนาคตของสังคม</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. เข้าถึงอย่างเป็นระบบ 5. รับฟังความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และมีความเป็นหุ้นส่วนจากภาคส่วนอื่น ๆ 6. ทบทวนและพัฒนาสม่ำเสมอ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. สำรวจภูมิทัศน์ทางการศึกษา ติดตามการพัฒนาการในเรื่องหลักสูตรและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในระดับสากล 2. หาข้อสรุปสะท้อนคิดจากครูผู้ปฏิบัติ 3. ตั้งกลุ่มผู้เชี่ยวชาญเพื่อพิจารณาทบทวน 	<ol style="list-style-type: none"> 1. กลุ่มนโยบาย: กระทรวงศึกษาธิการ นักนโยบายจากรัฐ 2. กลุ่มงานวิจัย: คณาจารย์ NIE และครุศึกษาวินิจฉัย 3. กลุ่มปฏิบัติงาน: ครูและผู้บริหาร ที่นำนโยบายด้านหลักสูตรสู่ การปฏิบัติและสะท้อนผล การปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง
ออสเตรเลีย	<ol style="list-style-type: none"> 1. อยู่บนพื้นฐานและหลักสูตรของการออกแบบ หลักสูตรที่เข้าใจร่วมกัน 2. สัมพันธ์และสอดคล้องกับทุกพื้นที่ของประเทศ 3. สร้างโอกาสให้เกิดการอภิปรายและปรึกษาในระดับประเทศ 4. สร้างและกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน 5. เอกสารหลักสูตรมีคุณภาพสูง 	<ol style="list-style-type: none"> 1. การกำหนดนโยบายจากรัฐบาลกลาง 2. ACARA นำนโยบายมาพัฒนาหลักสูตร 3. การสร้างหลักสูตร เป็นขั้นสร้างกรอบแนวคิดกว้าง ๆ เกี่ยวกับพื้นที่การเรียนรู้ 4. การเขียนหลักสูตร เป็นระยะที่เริ่มเขียนพื้นที่การเรียนรู้ เฉพาะศาสตร์ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ACARA 2. สภาการศึกษา 3. หน่วยงานในกำกับของกระทรวง ศึกษาธิการประจำรัฐ 4. สถานศึกษา

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
สาธารณรัฐ เอสโตเนีย	<p>1. การกระตุ้นให้เกิดการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องชั้น</p> <p>2. การอธิบายกรอบโครงสร้างหลักสูตรให้ชัดเจน</p>	<p>1. การกำหนดขอบเขตการดำเนินงาน</p> <p>2. การจัดหาผู้ทรงคุณวุฒิ</p> <p>3. การศึกษาข้อมูลตั้งต้นสำหรับขอบเขตการดำเนินงาน</p> <p>4. การร่างหลักสูตร</p> <p>5. การนำหลักสูตรชาติไปใช้ในสถานศึกษา</p> <p>6. การรับฟังข้อเสนอแนะจากสถานศึกษาและผู้ที่มีความสนใจ</p> <p>7. การนำข้อเสนอแนะที่ได้รับไปพัฒนาหลักสูตรต่อไป</p>	<p>1. กระทรวงการศึกษาและวิจัย</p> <p>2. The Education and Youth Board</p> <p>3. ผู้ทรงคุณวุฒิ</p> <p>4. สถานศึกษา</p>

ภาคผนวก ค

การนำหลักสูตรระดับชาติไปใช้และการกำกับติดตามผลในประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
สาธารณรัฐเกาหลี	การกระจายอำนาจแก่สำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ในการสนับสนุนการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติของสถานศึกษา	<ol style="list-style-type: none"> กระทรวงศึกษาธิการสนับสนุนด้านการบริหารและงบประมาณ ประสานงานกับสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ สนับสนุนสถานศึกษาในการจัดโครงสร้างหลักสูตรและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ จัดตั้งคณะกรรมการหลักสูตรระดับสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ให้คำปรึกษาและดำเนินการวิจัยเกี่ยวกับการจัดโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษาและนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ พัฒนาแนวทางหลักสูตรสถานศึกษาระดับสำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ 	<ol style="list-style-type: none"> กระทรวงศึกษาธิการ สถาบันหลักสูตรและการประเมินแห่งชาติเกาหลีใต้ สำนักงานการศึกษาระดับพื้นที่ สถานศึกษา
แคนาดา	1. การกระจายอำนาจให้สถานศึกษามีอิสระในการออกแบบหลักสูตรสถานศึกษา	<ol style="list-style-type: none"> BC Teachers' federation ส่งเสริมการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของครูในการนำหลักสูตรไปใช้ หน่วยงานท้องถิ่นและสถานศึกษาสร้างเป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียนให้สอดคล้องกับท้องถิ่น 	<ol style="list-style-type: none"> British Columbia Teachers' Federation (BCTF) องค์กรส่วนท้องถิ่น สถานศึกษา

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
	<p>2. การออกแบบหลักสูตรสถานศึกษา โดยการมีส่วนร่วมจากผู้ปกครองและชุมชนท้องถิ่น</p> <p>3. การเน้นหลักสูตรสถานศึกษาที่สอดคล้องกับท้องถิ่นและวัฒนธรรมของผู้เรียนแต่ละคน</p>	3. สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาของตน	
ญี่ปุ่น	<p>1. การออกแบบหลักสูตรสถานศึกษาโดยการตัดสินใจร่วมกันของผู้ปกครองและชุมชนท้องถิ่น</p> <p>2. การคำนึงถึงระดับพัฒนาการของผู้เรียน บริบทของสถานศึกษาและชุมชนท้องถิ่น</p> <p>3. การใช้คุณลักษณะของทุกรายวิชาเพื่อสร้างหลักสูตรจากมุมมองสหวิทยาการ</p>	<p>กระทรวงศึกษาธิการฯ ให้แนวปฏิบัติที่สำคัญในการนำหลักสูตรรายวิชาระดับชาติไปพัฒนาชั้นเรียนของสถานศึกษา</p>	<p>1. กระทรวงศึกษาธิการฯ</p> <p>2. คณะกรรมการการศึกษาประจำจังหวัด</p> <p>3. คณะกรรมการการศึกษาเทศบาล</p> <p>4. สถานศึกษา</p> <p>5. สถาบันวิจัยนโยบายการศึกษาแห่งชาติ</p>
สาธารณรัฐฟินแลนด์	1. พัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาและท้องถิ่น	1. EDUFI สนับสนุนในการนำหลักสูตรไปใช้ และเผยแพร่ผ่านสื่อต่าง ๆ	<p>1. หน่วยการศึกษาระดับท้องถิ่น (เทศบาล)</p> <p>2. สถานศึกษา</p> <p>3. ครู</p>

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
	<p>2. มีส่วนร่วมของครู ผู้เรียน และผู้ปกครองในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา</p> <p>3. ตอบสนองความต้องการที่แตกต่างของผู้เรียน</p>	<p>2. EDUFI สร้างกระบวนการติดตาม และส่งเสริมการเรียนรู้เชิงวิชาชีพของครูในการนำหลักสูตรไปใช้</p> <p>3. ศูนย์การประเมินการศึกษาฟินแลนด์ วิเคราะห์หลักสูตรท้องถิ่นจากสถาบันการศึกษาทั้งหมด ประเมินความสำเร็จและความท้าทาย การนำหลักสูตรไปใช้</p> <p>4. เทศบาลและสถานศึกษา สนับสนุนทรัพยากร และสร้างเป้าหมายที่เหมาะสมกับบริบทท้องถิ่นในการนำหลักสูตรไปใช้</p> <p>5. สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาโดยอิงจากหลักสูตรชาติ</p> <p>6. ครูมีอิสระในการออกแบบบทเรียนในหัวข้อที่ผู้เรียนมีความสนใจเป็นพิเศษ</p>	<p>4. ผู้เรียน</p> <p>3. ศูนย์การประเมินการศึกษาฟินแลนด์</p>
สิงคโปร์	<p>1. พัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาได้โดยยึดแนวทางจากหลักสูตรชาติเป็นหลัก และมีรายชื่อหนังสือให้สถานศึกษาเลือกใช้</p> <p>2. ปรับวิธีการสอนได้ตามความต้องการของบริบทชุมชน</p>	<p>1. หลักสูตรชาติสิงคโปร์จัดการเรื่องสาระวิชาหลัก แต่สถานศึกษาสามารถยืดหยุ่นในการออกแบบการสอนแบบบูรณาการร่วมกันได้</p> <p>2. สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาโดยอิงจากหลักสูตรชาติเป็นกรอบที่ค่อนข้างเคร่งครัด</p>	<p>1. กระทรวงศึกษาธิการ</p> <p>2. สถานศึกษา</p>

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
	3. รัฐตรวจสอบความรับผิดชอบของสถานศึกษาจากผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในการสอบระดับชาติในแต่ละระดับ		
ออสเตรเลีย	1. การกำหนดให้ทุกองค์กรมองเป้าหมายเดียวกัน 2. ความยืดหยุ่นของการจัดการศึกษา 3. มีหน่วยงานติดตามการนำหลักสูตรไปใช้ 4. มีการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง เป็นชุมชนการเรียนรู้	1. การสำรวจความเห็นและการปรึกษาหารือหลักสูตรก่อนนำหลักสูตรไปใช้ 2. แต่ละรัฐออกแบบแนวทางการนำหลักสูตรไปใช้ แนวทางการจัดการเรียนการสอน การวัดประเมินของตนเอง 3. การเตรียมการสำหรับการดำเนินการนำหลักสูตรไปใช้ 4. การติดตาม ประเมินผล และทบทวนหลักสูตร	1. กระทรวงศึกษาธิการของแต่ละรัฐ 2. The Department of Education and Training (DET)
สาธารณรัฐเอสโตเนีย	1. การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาและท้องถิ่น 2. การมีส่วนร่วมของครู ผู้เรียน และผู้ปกครองในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา	1. สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาโดยอิงจากหลักสูตรชาติ 2. พัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาจากความสนใจ และความต้อการจำเป็นของผู้เรียนและประชาชนในชุมชน 3. เปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องทุกภาคส่วนมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา	1. ผู้อำนวยการสถานศึกษา 2. สภาครู 3. คณะกรรมการจัดการสถานศึกษา

ประเทศ	หลักการและแนวคิด	กระบวนการ	ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
		<p>4. คณะกรรมการจัดการสถานศึกษาและสภาครู ร่วมเสนอความคิดเห็นในการพัฒนาหลักสูตร สถานศึกษาระหว่างการร่างหลักสูตรสถานศึกษา</p> <p>5. คณะกรรมการจัดการสถานศึกษาเห็นชอบกับ หลักสูตรสถานศึกษา และผู้อำนวยการสถานศึกษา ประกาศอนุมัติใช้หลักสูตรสถานศึกษา</p>	

ภาคผนวก ง

ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคที่สำคัญในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศที่มีการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ

ประเทศ	ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญ	อุปสรรคที่สำคัญ
สาธารณรัฐเกาหลี	<ol style="list-style-type: none"> 1. การพัฒนาและกำกับติดตามการใช้หลักสูตรบนฐานการวิจัยโดยสถาบัน KICE 2. การรับฟังความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เกี่ยวข้อง 3. การตอบรับเชิงบวกและเกิดการสนับสนุนการนำหลักสูตรไปใช้ 4. โอกาสที่เพิ่มมากขึ้นในการจัดการเรียนรู้เฉพาะรายบุคคล 5. การควบคุมคุณภาพของครูทั้งในเรื่องคุณภาพของการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพในทุกขั้นตอนของกระบวนการอย่างเข้มงวด 6. การใช้สารสนเทศจากการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา 	<ol style="list-style-type: none"> 1. การคัดค้านของกลุ่มผลประโยชน์และผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย 2. การขาดการสร้างความตระหนักของครูในการมีส่วนร่วมกับการพัฒนาหลักสูตรระดับชาติที่ลึกซึ้ง 3. ความเข้มงวดและระบบปิดของกระบวนการพัฒนาและเผยแพร่หลักสูตร 4. ปัญหาของครูในการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ 5. มุมมองด้านลบเกี่ยวกับประสิทธิภาพของระบบการประเมินครูทั้ง 3 ระบบ 6. ความไม่แน่นอนและการเปลี่ยนแปลงนโยบายการดำเนินการทดสอบระดับชาติ 7. ความไม่สอดคล้องกันระหว่างหลักการการกระจายอำนาจในหลักสูตรกับแนวทางปฏิบัติ
แคนาดา	<ol style="list-style-type: none"> 1. การมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตร 2. การเคารพบทบาทของครูในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร 3. การเน้นมุมมองของชาวอะบอริจินในหลักสูตร 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับหลักสูตรยังไม่เพียงพอ 2. เวลาการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรเร็วเกินไป

ประเทศ	ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญ	อุปสรรคที่สำคัญ
	4. การใช้งานวิจัยเป็นฐานในการพัฒนาการศึกษา 5. การพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง 6. การจัดให้มีสารสนเทศและทรัพยากรให้กับครู	
ญี่ปุ่น	1. ความเข้มแข็งของส่วนกลาง 2. การพัฒนาและกำกับติดตามการใช้หลักสูตรบนฐานการวิจัยโดยสถาบันวิจัยนโยบายการศึกษาแห่งชาติ 3. ความเข้าใจของครูในการจัดการศึกษาแบบองค์รวมอย่างมีประสิทธิภาพสำหรับผู้เรียน 4. การสนับสนุนของภาครัฐ องค์กรวิชาการ มหาวิทยาลัย ผู้ปกครองและชุมชนท้องถิ่น 6. การให้ความร่วมมือของครูและบุคลากรทั้งสถานศึกษาในการศึกษาชั้นเรียน 7. การใช้สารสนเทศจากการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	1. ชั่วโมงการทำงานและภาระงานของครู 2. ความไม่เต็มใจที่จะให้ความร่วมมือของครูในการนำหลักสูตรไปใช้ 3. ความลังเลและไม่ยินยอมในการร่วมมือในการศึกษาชั้นเรียนในสถานศึกษาของครูระดับมัธยมศึกษา
สาธารณรัฐฟินแลนด์	1. การสร้างและพัฒนาครูที่มีคุณภาพ 2. วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่ได้รับการยกย่องและมีอิสระ (กระจายอำนาจ และประกันคุณภาพภายใน)	1. การสนับสนุนที่ไม่เพียงพอในบางเรื่อง ครูแต่ละคนต้องการการสนับสนุนที่แตกต่างกัน 2. มีเวลาไม่เพียงพอ บางกระบวนการเร่งรัดมากเกินไป 3. มีอุปสรรคในการพัฒนาวัฒนธรรมสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้

ประเทศ	ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญ	อุปสรรคที่สำคัญ
	<p>3. การมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วนในกระบวนการปฏิรูปหลักสูตรชาติ และความเป็นหุ้นส่วนกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาการศึกษา</p> <p>3. ความมุ่งมั่นในการจัดสรรทรัพยากรที่เพียงพอ</p> <p>4. ความพร้อมของปัจจัยสนับสนุนอื่น ๆ ในระบบ</p> <p>5. การสื่อสารและสร้างความเข้าใจอย่างเป็นระบบต่อเนื่อง</p> <p>6. การมีแผนปฏิรูปประเทศในเชิงกลยุทธ์ที่มุ่งเน้นและให้ความสำคัญในเรื่องความรู้และการศึกษา</p>	<p>4. ครูคำนึงถึงบทบาทในการสอนมากเกินไป ควรเปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้จากตัวผู้เรียนมากยิ่งขึ้น</p> <p>5. ระบบนิเวศการเรียนรู้ที่ยังไม่ทันการเปลี่ยนแปลงสู่การเรียนรู้ดิจิทัล</p> <p>6. การพัฒนาสมรรถนะข้ามศาสตร์ และการประเมินในฐานการเรียนรู้ (Assessment for learning) ยังต้องการความรู้</p>
สิงคโปร์	<p>1. การมีส่วนร่วมของ 3 หน่วยงานสำคัญในกระบวนการพัฒนาและนำหลักสูตรชาติไปใช้ (กระทรวงศึกษาธิการ NIE และสถาบันการศึกษา)</p> <p>2. กระบวนการสร้างและพัฒนาครูที่มีคุณภาพสูง</p> <p>3. การพัฒนาทางวิชาชีพและการเน้นย้ำในความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้และการสอน</p> <p>4. ความคาดหวังสูงต่อการศึกษาของสังคมสิงคโปร์ และการดำเนินการอย่างเป็นระบบและมีกลยุทธ์ในทุกขั้นตอน</p> <p>5. ความมุ่งมั่นของครูและจุดมุ่งหมายเดียวกันในการพัฒนาเด็กของบุคลากรในทุกระดับ</p>	<p>1. ปัญหาจากระบบ tight-loose-tight ครูที่มีส่วนร่วมในการพัฒนาและการหลักสูตรนำไปใช้ประสบปัญหา เพราะมีอิสระไม่มากพอที่จะให้ครูได้คิดพัฒนาสิ่งใหม่</p> <p>2. สังคมสิงคโปร์ให้ความสำคัญกับผลการสอบระดับชาติมากกว่าการจัดการเรียนรู้แบบองค์รวม การเปลี่ยนแปลงความเชื่อในเรื่องการศึกษาเป็นเรื่องยาก</p> <p>3. ครูและบุคลากรทางการศึกษา ไม่สามารถจัดสรรเวลาเพื่อนำหลักสูตรไปใช้ และพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ได้เต็มที่ ครูส่วนใหญ่เห็นว่ายังมีเวลาไม่เพียงพอ และบางกระบวนการเร่งรัดมากเกินไป</p>

ประเทศ	ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญ	อุปสรรคที่สำคัญ
		<p>4. ครูยังขาดความรู้ความเข้าใจ เรื่องการประเมินสมรรถนะสำหรับศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการนำหลักสูตรไปใช้และพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้</p> <p>5. การกระจายแนวคิดใหม่ในเรื่องหลักสูตรถูกมองว่าเป็นการเปลี่ยนแปลงที่เป็นอันตราย เมื่อหลักสูตรหรือนวัตกรรมถูกนำไปใช้จนถึงจุดที่ไม่ได้รู้สึกเป็นสิ่งใหม่ ครูก็จะไม่ยอมนำไปใช้ต่อ</p>
ออสเตรเลีย	<p>1. การมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรของทุกภาคส่วน</p> <p>2. การมีองค์กรที่ดูแลรับผิดชอบเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร โดยเฉพาะ ได้แก่ ACARA ซึ่งทำงานแบบบูรณาการครอบคลุมประเด็นต่าง ๆ ทั้งเรื่อง หลักสูตร การจัดการเรียนรู้ การประเมินและการวิจัย</p> <p>3. การมีระบบสนับสนุนและพัฒนาครู</p>	<p>1. การขาดความเชื่อมโยงระหว่างรัฐและหลักสูตรระดับชาติ</p> <p>2. ระยะเวลาที่สั้นในการพัฒนาและใช้หลักสูตร</p> <p>3. การบริหารจัดการและการพัฒนาวิชาชีพครูในโรงเรียนที่ยังขาดผู้เชี่ยวชาญ แหล่งทรัพยากร และทุนสนับสนุน</p> <p>4. การที่โรงเรียนมีอิสระและความแตกต่างต่างกันในแต่ละรัฐ</p>
สาธารณรัฐเอสโตเนีย	<p>1. การสนับสนุนต่อสถานศึกษาในการพัฒนาด้านเทคโนโลยีและการอบรมผู้สอน</p> <p>2. ความแม่นยำของฐานข้อมูล EHIS</p> <p>3. ความร่วมมือของทุกภาคส่วน</p> <p>4. รูปแบบกระจายอำนาจทางการศึกษา</p> <p>5. ความยืดหยุ่นในการออกแบบหลักสูตรสถานศึกษา</p>	<p>1. การไม่รับฟังความเห็นจากครู</p> <p>2. ความไม่ชัดเจนของหลักสูตรชาติ</p> <p>3. ความเชื่อของผู้สอนที่ไม่ยอมปรับเปลี่ยนรูปแบบการจัดการเรียนการสอน</p> <p>4. ความท้าทายในการจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ</p>

ประเทศ	ปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญ	อุปสรรคที่สำคัญ
	6. ระบบการประเมินภายในของสถานศึกษา 7. คุณภาพของครู 8. การที่สังคมเห็นคุณค่าของการศึกษา	5. ความร่วมมือกันระหว่างสถานศึกษายังเกิดขึ้นน้อย

คณะกรรมการ

ที่ปรึกษาโครงการ

ศาสตราจารย์ ดร.พฤทธิ ศิริบริกรมพิทักษ์
รองศาสตราจารย์ ดร.สุธรรม วาณิชเสณี

คณะผู้วิจัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จุฑารัตน์ วิบูลผล
รองศาสตราจารย์ ดร.ชาตรี ฝ่ายคำตา
ดร.นิภาพร กุลสมบูรณ์
ดร.ปรินทร์ จิระภัทรศิลป์

ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

รองศาสตราจารย์ ดร.ชญาพิมพ์ อุสาโห
รองศาสตราจารย์ ดร.มารุต พัฒผล
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิชัย เสวกงาม

ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นฤมล ช่างศรี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปัฐมาภรณ์ พิมพ์ทอง
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อรรถพล อนันตวรสกุล
ดร.ณหทัย ทิวไผ่งาม
ดร.รังสิมา สุนิละ
อาจารย์ สุภารัตน์ โนโซติ
อาจารย์ วงเดือน สุวรรณศิริ

ผู้บริหารโครงการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จุฑารัตน์ วิบูลผล
นายพลัฎฐ์ เทพสุธา
นายกฤติน ชนานนท์
นายณัฐสิทธิ์ ปัสนิตย์

หัวหน้าโครงการ

ผู้ช่วยนักวิจัย

ผู้ช่วยนักวิจัย

ผู้ช่วยนักวิจัย