

บทความวิจัย

การออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุข ในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบ จากความขัดแย้ง: งานวิจัยและการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 ของผู้วิจัย¹

ชวิน พงษ์ผจญ²

(Received: September 8, 2022; Revised: October 27, 2022; Accepted: November 1, 2022)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง 2) ศึกษาผลการใช้โปรแกรมที่ออกแบบขึ้นต่อความรู้ ทักษะ และเจตคติที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุขของครูและผู้บริหารสถานศึกษา และ 3) สะท้อนคิดลำดับที่ 2 ต่อโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นหลังจากทำงานวิจัยเสร็จสิ้นแล้ว งานวิจัยนี้แบ่งเป็น 2 ระยะ คือ ระยะแรกเป็นการออกแบบและทดลองใช้โปรแกรมช่วง พ.ศ. 2560 - 2561 ขณะที่ระยะต่อมาเป็นการสะท้อนคิดของผู้วิจัยช่วง พ.ศ. 2564 - 2565

งานวิจัยระยะแรกตั้งอยู่บนข้อเสนอแนะ 7 ประการสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่เปราะบางของ Burns and Lawire (2015) ผลการวิจัยพบว่า

¹ งานวิจัยระยะแรกในบทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยในโครงการวิจัยสันติสุขสู่แผ่นดิน ปีที่ 2 ได้รับการสนับสนุนทุนวิจัยจากสำนักทรัพย์สินส่วนพระมหากษัตริย์ และนำเสนอที่ UKFIET 2019 Conference on Inclusive Education Systems: Futures, Fallacies and Finance, University of Oxford สหราชอาณาจักร

² อาจารย์ประจำสาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ นักวิจัยรับเชิญ ด้านการศึกษาพัฒนาธรรมและสันติประจักษ์ศูนย์พัฒนาธรรมศึกษาและนวัตกรรมการเพื่อสังคม สถาบันเอเชียศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย E-mail: Chawin.P@Chula.ac.th, ChawinPongpajon@gmail.com

โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบขึ้นประกอบด้วย 6 โมดูล โดยโปรแกรมนี้สามารถพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุขให้ผู้เข้าอบรมได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

งานวิจัยระยะต่อมาตั้งอยู่บนแนวความคิดการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 จากผลการสะท้อนคิด พบว่า ความรู้ความเข้าใจบริบทสังคมวัฒนธรรมเชิงพื้นที่มีความสำคัญต่อการออกแบบกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุข การเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยในพื้นที่จำเป็นต้องใช้เวลาสร้างความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้ให้ข้อมูลเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ตรงความเป็นจริง กิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูควรมีการกำกับติดตามผู้ร่วมกิจกรรมอย่างเป็นระบบและประเมินความสำเร็จของกิจกรรมผ่านผลลัพธ์ของครูและผู้เรียน ตลอดจนแนวความคิดการเสริมสร้างสันติสุขที่นิยมใช้ในงานวิชาการด้านสันติศึกษา อาจเป็นการผลิตซ้ำปัญหาเชิงโครงสร้างในพื้นที่โดยเฉพาะทางด้านวัฒนธรรม ดังนั้น กิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในพื้นที่อาจเป็นปัจจัยสร้างเสริมความขัดแย้งแทนสันติสุข หากขาดความรู้ความเข้าใจด้านความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษา ความขัดแย้ง และสันติสุข กล่าวคือ ภาพความสำเร็จของกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้อาจมิใช่ความสำเร็จแท้จริง หรือหากแท้จริงก็ไม่มียั่งยืน

คำสำคัญ: การพัฒนาวิชาชีพครู สันติศึกษา ชายแดนใต้ การศึกษาในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง การสะท้อนคิดลำดับที่ 2

Research Article

Designing a Teacher Professional Development Programme for Peacebuilding in Three Southern Border Provinces as a Conflict-affected Area: The Study and a Researcher's Second-order Reflexivity¹

*Chawin Pongpajon*²

Abstract

This research study aims to: 1) design a teacher professional development programme (TPD) for peacebuilding in the three conflict-affected southern border provinces; 2) study the effects of its implementation on knowledge, skills and attitudes regarding teaching peacebuilding of a target group; and 3) have second-order reflexivity on the designed TPD and its implementation. The research study has two phases: first for the first and second research aims (2016 – 2017); and second for the third aim (2020 - 2021).

Phase one draws on the seven recommendations for TPD in fragile contexts (Burns & Lawire, 2015). The findings show that a designed TPD consists of six modules and the target group's knowledge,

¹ The first phase of the research study was under the project on the Promotion of Peacefulness in Thai Society (Year 2), funded by the Crown Property Bureau. The study was also presented at the UKFIET 2019 Conference, University of Oxford, the UK.

² Lecturer at the Division of Teaching Thai Language, the Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education as well as a guest researcher in education for multiculturalism and peace, the Multicultural Studies and Social Innovation Center (MSSIC), Chulalongkorn University. E-mail: Chawin.P@Chula.ac.th, ChawinPongpajon@gmail.com

skills and attitudes regarding teaching peacebuilding after joining the TPD were significantly higher than those before joining at the .05 level.

Phase two draws on second-order reflexivity. It found that understanding socio-cultural contexts plays a role in designing a TPD for peacebuilding. Spending adequate time in the field to build positive rapport is thus needed for data collection so that the data truly reflects a phenomenon studied. Moreover, TPD activities should have an effective monitoring system and be assessed through teachers' and students' outcomes to prove their effectiveness and efficiency. Finally, concepts and theories of peace widely used in peace education research could reproduce structural violence, especially cultural, in three southern border provinces. Arguably, without a proper understanding of the nexus between education, conflict and peacebuilding, TPD activities for peacebuilding in the region would seem fuelling the conditions of the conflict instead of promoting peace. That is, their success in peacebuilding may be illusory, or, if it is true, unsustainable.

Keywords: Teacher Professional Development, Peace Education, Southern Border Provinces, Education in Conflict-affected Areas, Second-order Reflexivity

บทนำ

ในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง การศึกษามีแนวโน้มสูงที่จะตกเป็นเป้าหมายจากฝ่ายต่าง ๆ ของความขัดแย้งนั้น ทำให้สถานศึกษา บุคลากรทางการศึกษา และผู้เรียนต่างถูกโจมตีด้วยความรุนแรงหลายรูปแบบ (GCPEA, 2020) ดังนั้น การศึกษาในพื้นที่ดังกล่าวจึงมีคุณภาพต่ำกว่ามาตรฐานด้วยผู้เรียนขาดความมั่นคงทางสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้และระบบสนับสนุนการศึกษาที่มีประสิทธิภาพ ขณะที่ครูต่างก็ได้รับผลกระทบจากสถานการณ์ความรุนแรงและขาดระบบหนุนเสริมทางวิชาชีพที่ตอบสนองความจำเป็นเชิงพื้นที่ที่มีลักษณะเฉพาะเช่นนี้ (Burns & Lawrie, 2015; Horner et al., 2015)

พื้นที่สามจังหวัดชายแดนใต้ซึ่งครอบคลุมจังหวัดนราธิวาส ยะลา และปัตตานีของประเทศไทยนับเป็นหนึ่งในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งกว่าศตวรรษ จากรายงานสถานการณ์ของ Deep South Watch (2022) พบว่าตั้งแต่วันที่ 4 มกราคม 2547 จนถึงวันที่ 31 มีนาคม 2565 มีจำนวนผู้เสียชีวิตจากสถานการณ์ความไม่สงบจำนวน 7,344 คน ขณะที่ผู้ได้รับบาดเจ็บจำนวน 13,641 คน ปัญหาดังกล่าวส่งผลกระทบทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อการศึกษาในพื้นที่ ไม่ว่าจะเป็นการปิดโรงเรียน การย้ายออกจากพื้นที่ของบุคลากรทางการศึกษา และปัญหาสุขภาพ ซึ่งทำให้การจัดการเรียนรู้ไม่มีคุณภาพเพียงพอ (Brooks & Sungtong, 2015; UNICEF, 2014) หลักฐานประการหนึ่งที่นักการศึกษาในพื้นที่นิยมใช้เพื่อสนับสนุนสภาพปัญหานี้ คือ คะแนนจากการทดสอบระดับชาติในแต่ละปีที่คะแนนเฉลี่ยของผู้เรียนแต่ละจังหวัดในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนใต้ผลัดกันอยู่ 3 ลำดับท้ายสุดของตาราง เมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยของจังหวัดอื่น ๆ ในประเทศไทย ขณะที่คะแนนเฉลี่ยหลายวิชาจากการทดสอบระดับชาติด้านอิสลามศึกษาของผู้เรียนมุสลิมในพื้นที่อยู่ระดับต่ำกว่าครึ่งหนึ่งของคะแนนเต็ม (MoE, 2018)

จากปัญหาสถานการณ์ความไม่สงบในพื้นที่และผลกระทบทางด้านการศึกษาข้างต้น ภาครัฐ องค์กรไม่แสวงหากำไร และภาคประชาสังคมได้ขับเคลื่อนกิจกรรมการศึกษาจำนวนมากด้วยความมุ่งหวังที่จะใช้การศึกษาเป็น

เครื่องมือในการลดความขัดแย้งในพื้นที่ แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูเป็นหนึ่งในกิจกรรมที่ได้รับการขับเคลื่อนอย่างกว้างขวาง เพื่อที่จะเสริมสร้างครูที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสันติศึกษาและพหุวัฒนธรรมศึกษาในฐานะผู้ปฏิบัติการเพื่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม (Social Transformative Agents) (Chinsri, 2011; Educational Coordination and Administration in Southern Border Provinces Center, 2020; MoE, 2005, 2018) อย่างไรก็ตาม กิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูส่วนมากกลับไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควรเพราะปัจจัยหลายประการ เช่น แนวคิดการส่งเสริมสันติสุขและวิธีการอบรมแบบบนลงล่าง (Top-down) อคติของภาครัฐต่อผู้คนในพื้นที่ ระบบการทำงานราชการของเจ้าหน้าที่รัฐ เวลาที่จำกัดสำหรับการจัดอบรมและนำความรู้และทักษะที่ได้ไปปฏิบัติจริง อีกทั้งการขาดการติดตามประเมินผลหลังกิจกรรมอย่างจริงจัง (UNICEF, 2014)

ปัญหาของกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูข้างต้นสอดคล้องกับข้อค้นพบของ Burns and Lawrie (2015) และ Sesnan et al. (2013) ที่ชี้ให้เห็นว่า แม้ครูและบุคลากรการศึกษาในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งจำเป็นจะต้องได้รับการหนุนเสริมและพัฒนาโดยเร่งด่วน การพัฒนาวิชาชีพครูกลับไม่มีคุณภาพมากพอ เนื่องจากสภาพแวดล้อมการทำงานที่ลำบาก ปัญหาการยอมรับจากคนในชุมชน จำนวนของผู้เรียนที่มากเกินไป รวมถึงการขาดแคลนสื่อการเรียนรู้ เมื่อพิจารณาการอบรมครูเพื่อการพัฒนาเชิงวิชาชีพ จะพบว่ามีปัญหาทั้งทางด้านการออกแบบ โครงสร้าง การถ่ายทอด การสนับสนุน เนื่องจากมิได้ตอบรับบริบทพื้นที่ที่มีลักษณะเฉพาะและอ่อนไหวต่อการผลิตซ้ำความขัดแย้งและความรุนแรง อาจกล่าวได้ว่า การพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่เช่นนี้จำเป็นต้องใช้ความรู้ความเข้าใจที่ผสมผสานระหว่างศาสตร์ด้านการศึกษาและศาสตร์ด้านความขัดแย้งและสันติศึกษา เพื่อให้การจัดการศึกษาตั้งแต่ระดับการพัฒนาวิชาชีพและการจัดการเรียนรู้ระดับชั้นเรียนสะท้อนบทบาทของผู้สร้างสันติสุข (Peacebuilders) มิใช่ผู้ทำลายโดยการสร้างเงื่อนไขที่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง (Perpetrators) (Pherali, 2019) ซึ่งอาจจะเกิดขึ้นโดยตั้งใจหรือไม่ตั้งใจก็ได้

นักวิชาการด้านการศึกษา ความขัดแย้ง และสันติศึกษาหลายคนได้นำเสนอแนวทางการออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุข

ที่เกิดจากข้อค้นพบจากงานวิจัยในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งไว้
หนึ่งแนวทางสอดคล้องกับแนวคิดการเสริมสร้างสันติสุข (Peacebuilding)
และแนวคิดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุข (Peacebuilding Education)
ที่มุ่งเน้นการลดเงื่อนไขความขัดแย้งผ่านการเข้าใจสาเหตุความขัดแย้ง
เชิงโครงสร้าง การสร้างความสัมพันธ์ของกลุ่มความขัดแย้งในระดับต่าง ๆ และ
การสนับสนุนบทบาทของผู้คนระดับรากหญ้าในฐานะผู้เล่นหลักในการแก้ไข
ปัญหาความขัดแย้งผ่านวิธีการแบบล่างขึ้นบน (Bottom-up) (Bush & Saltarelli,
2000; Cravo, 2017; Galtung, 1976; Lederach, 1997) ตลอดจนมีลักษณะ
เด่นที่เป็นกรอบแนวคิดกลาง (Normative Framework) เพื่อปรับใช้เชิงพื้นที่
คือ ข้อเสนอแนะ 7 ประการสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูในบริบทเปราะบางของ
Burns and Lawrie (2015) ซึ่งจะนำเสนอในส่วนการทบทวนวรรณกรรม

อนึ่ง การพัฒนากิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจาก
ความขัดแย้งโดยใช้กรอบแนวคิดที่เหมาะสมกับบริบทนั้นอาจไม่ใช่กระบวนการ
สำเร็จรูปที่สามารถยืนยันความสำเร็จของกิจกรรมนั้น ๆ ทั้งในเชิงการพัฒนา
วิชาชีพครูและการแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง กล่าวคือ การพัฒนากิจกรรมพัฒนา
วิชาชีพครูในฐานะงานวิจัยที่ดำเนินตามกระบวนการและหลักการที่ถูกต้องผ่าน
การสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบตั้งแต่ต้นจนจบ หรือการสะท้อนคิดลำดับที่ 1
(First-order Reflexivity) นั้น สามารถก่อให้เกิดความรุนแรงหลังโครงสร้างนิยม
(Post-structural Violence) ผ่านองค์ความรู้ด้านความขัดแย้งและสันติศึกษาและ
การเสริมสร้างสันติสุขในพื้นที่หนึ่ง ๆ เนื่องจากผูกติดกับความรู้เฉพาะประเด็นและ
การวิจัยระดับปัจเจกบุคคลซึ่งอาจนำไปสู่ข้อสรุปที่มองข้ามประเด็นหรือปัญหาที่
สะท้อนความไม่ปกติของสังคม (Taken-for-granted Assumptions) โดยมิได้
ตั้งใจ (Kester & Cremin, 2017) ด้วยเหตุนี้ การสะท้อนคิดลำดับที่ 2 (Second-
order Reflexivity) ที่มีลักษณะของการสะท้อนคิดต่อการสะท้อนคิดเพื่อตั้ง
คำถามต่อความจริงและมุมมองต่อความจริงของนักวิจัยที่สะท้อนผ่านงานวิจัยของ
ตนหรือกลุ่ม (Cunliffe, 2003) จึงจำเป็นต้องงานวิจัยด้านการพัฒนาวิชาชีพครู
ในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง เพราะช่วยสร้างความรู้ความเข้าใจ

เกี่ยวกับการออกแบบและพัฒนากิจกรรมที่เหมาะสมกับบริบทพื้นที่ ซึ่งนักวิจัยอาจไม่ได้ตระหนักถึงมาก่อน

จากสถานการณ์ความไม่สงบในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนใต้ แนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง รวมถึงความสำคัญของการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 บทความนี้มุ่งนำเสนอการออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งและผลของการทดลองใช้โปรแกรมดังกล่าว ตลอดจนการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 หลังจากที่คุณวิจัยได้ศึกษา เรียนรู้ และฝังตัวเก็บข้อมูลภาคสนามในพื้นที่มากขึ้น

วัตถุประสงค์

1. เพื่อออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง
2. เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบขึ้นที่มีต่อองค์ความรู้ด้านการจัดการเรียนรู้เพื่อสร้างเสริมสันติสุขในพื้นที่ ทักษะการออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อสร้างเสริมสันติสุขที่เหมาะสมกับพื้นที่ รวมถึงเจตคติต่อสันติสุขและพหุวัฒนธรรม ของครูและผู้บริหารสถานศึกษาที่เข้าอบรม
3. เพื่อสะท้อนคิดต่อโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบขึ้นและผลของการใช้โปรแกรมในฐานะการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 ซึ่งสามารถใช้เป็นแนวทางการออกแบบกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูในสามจังหวัดชายแดนใต้ที่สอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมและสถานการณ์ความไม่สงบในพื้นที่

การทบทวนวรรณกรรม

บทความวิจัยนี้ได้ทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูในบริบทเปราะบางและการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 ตามลำดับ ดังนี้

1. การพัฒนาวิชาชีพครูในบริบทเปราะบาง อย่างเช่นพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งนั้นมีความสำคัญและจำเป็นยิ่ง เพราะภายใต้สภาพแวดล้อมที่อ่อนไหวและขาดระบบช่วยเหลือที่เหมาะสม ครูเป็นบุคคล

สำคัญที่จะช่วยพัฒนาคนและสังคมให้มีความรู้ ทักษะ และเจตคติเชิงบวกในการดำรงชีวิตและเผชิญความท้าทายเพื่อความเป็นอยู่ที่ดียิ่งขึ้น ภายใต้ปัญหาเชิงโครงสร้างในพื้นที่ลักษณะนี้ สันติสุข ความเท่าเทียม และสังคมสมานฉันท์ย่อมเกิดโดยมีการพัฒนาวิชาชีพครูเป็นรากฐาน (Davies, 2005; Horner et al., 2015; INEE, 2013; Montgomery & McGlynn, 2009; Novelli & Sayed, 2016; Smith, 2005) อย่างไรก็ตาม คุณภาพของการพัฒนาวิชาชีพครูในบริบทเปราะบางยังเป็นปัญหาในหลายพื้นที่ (OECD, 2010; Sesnan et al., 2013) ด้วยสภาพแวดล้อมและปัจจัยขัดขวางอื่น ๆ ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาที่ไม่เอื้อต่อการจัดการเรียนรู้ให้ประสบความสำเร็จได้

Burns and Lawrie (2015) นำเสนอข้อเสนอแนะ 7 ประการสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูในบริบทเปราะบางไว้อย่างน่าสนใจ ซึ่งครอบคลุมข้อค้นพบของงานวิจัยหลายชิ้นที่เกี่ยวกับประเด็นนี้ในหลายพื้นที่ (Lewis, 2019; Pherali et al., 2020; Sayed & Novelli, 2016) รายละเอียดดังนี้

ข้อเสนอแนะที่ 1 มุ่งพัฒนาครูในฐานะผู้เชี่ยวชาญเชิงวิชาชีพ ผู้เรียนและปัจเจกบุคคล การพัฒนาวิชาชีพครูจะประสบความสำเร็จได้นั้นครูจะต้องได้รับการยอมรับจากบุคลากรการศึกษาและผู้มีส่วนได้เสียทุกภาคส่วนในฐานะผู้เชี่ยวชาญเชิงวิชาชีพผ่านช่องทางต่าง ๆ เช่น ระบบค่าตอบแทนที่เพียงพอต่อการดำรงชีพได้ มาตรฐานระดับสูงสำหรับระบบการคัดเลือกครูและกำกับติดตามคุณภาพของครู นอกจากนี้ ยังต้องทำให้ครูตระหนักถึงบทบาทการพัฒนาการเรียนรู้ของตนและเพื่อนร่วมงาน เพื่อยกระดับการจัดการเรียนรู้ของครูและการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังนั้น ครูจึงต้องรักการเรียนรู้ที่จะพัฒนาตนและผู้เรียน ส่วนการพัฒนาวิชาชีพครุนั้น จะต้องมุ่งหาวิธีปฏิบัติงานที่เป็นเลิศ มีข้อมูลหรืออะลุ่มอล่วยกัน

ในฐานะผู้เรียน การพัฒนาวิชาชีพครูต้องมุ่งเน้นรูปแบบการจัดการที่ได้ผลตอบแทนสูงและคุ้มค่าในเชิงผลสัมฤทธิ์ของครูและผู้เรียน จึงจำเป็นที่จะต้องเชื่อมโยงผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนและของครูเข้าด้วยกัน เพื่อให้ครูมีความรู้ ทักษะ และเจตคติที่ถูกต้อง เหมาะสม และเพียงพอต่อประเด็นใด ๆ ที่จะต้องจัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน การพัฒนาวิชาชีพครูที่ขาดการเชื่อมโยงกับผลลัพธ์

การเรียนรู้ของผู้เรียนมีแนวโน้มสูงที่จะไม่ประสบผลสำเร็จ เพราะไม่สามารถนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนได้

นอกจากนี้ การพัฒนาวิชาชีพครูควรต้องส่งเสริมให้ครูในฐานะผู้เรียนมีส่วนร่วมในการออกแบบหลักสูตรการศึกษาทั้งในระดับสถานศึกษาและระดับรายวิชา รวมถึงเปิดพื้นที่ให้การพัฒนาวิชาชีพครูเข้าไปมีส่วนร่วมในโรงเรียนและชั้นเรียน เพื่อให้ครูได้รับผลป้อนกลับจากผู้เชี่ยวชาญ เพื่อนร่วมงาน และผู้เรียนโดยตรง ซึ่งจะช่วยให้ครูเห็นประโยชน์ของการพัฒนาวิชาชีพครูที่เป็นรูปธรรม การพัฒนาวิชาชีพครูจะมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลมากยิ่งขึ้นเมื่อมีรูปแบบการพัฒนาระยะยาว (49 ชั่วโมงต่อปีการศึกษา) ด้วยส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้นำไปใช้ กำกับติดตาม และประเมินผลที่ต่อเนื่อง เพียงพอ และสมบูรณ์

ในฐานะปัจเจกบุคคล การพัฒนาวิชาชีพครูต้องคำนึงถึงบริบทพื้นที่ที่ครูทำหน้าที่หรืออยู่อาศัยด้วย ทั้งนี้ เพราะครูในฐานะส่วนหนึ่งของชุมชนย่อมได้รับอิทธิพลจากสภาพแวดล้อมโดยรอบ ซึ่งส่งผลต่อการเลือกที่จะเปลี่ยนแปลงหรือไม่เปลี่ยนแปลงวิธีการจัดการเรียนรู้ การพัฒนาวิชาชีพครูที่ไม่คำนึงบริบทเฉพาะพื้นที่มีแนวโน้มสูงที่จะล้มเหลว เพราะไม่ได้รับการยอมรับจากครูเต็มที่ ถึงแม้ครูบางส่วนจะมีเจตคติส่วนตัวที่ดีต่อการพัฒนาวิชาชีพครู แต่หากเนื้อหาหรือกระบวนการพัฒนาทำให้ครูรู้สึกไม่ปลอดภัยหรือเป็นไปได้ยากด้วยบริบทที่ไม่เอื้อต่อการนำไปใช้จริง ความสำเร็จของการพัฒนาวิชาชีพครูย่อมเป็นไปได้ยาก

ในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง ครูในฐานะปัจเจกบุคคลจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนทางสุขภาพกายอย่างเช่นปัจจัยพื้นฐานสำหรับการดำรงชีพ และทางสุขภาพจิตผ่านระบบให้คำปรึกษาและช่วยเหลือครูทางด้านสุขภาวะ นอกจากนี้ ครูยังจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาทักษะการช่วยเหลือผู้เรียนในสถานการณ์ไม่ปกติและทางด้านสุขภาวะด้วย

ข้อเสนอแนะที่ 2 พัฒนา ประยุกต์ใช้ และประเมินมาตรฐานการพัฒนาวิชาชีพครู ตลอดจนทำให้มาตรฐานดังกล่าวเป็นส่วนหนึ่งของระบบการทำงานในชีวิตจริง การขาดมาตรฐานกลางสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูทำให้จุดเน้นในด้านความรู้และการปฏิบัติงานของการพัฒนาวิชาชีพครูของหน่วยงานต่าง ๆ ไม่เป็นเอกภาพ มาตรฐานดังกล่าวอาจเป็นมาตรฐานระดับนานาชาติ ระดับท้องถิ่น

หรือผสมกัน ซึ่งจะช่วยให้ทั้งการออกแบบและการประเมินผลมีทิศทางเดียวกันในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง Burns and Lawrie (2015) แนะนำมาตรฐานสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพไว้ 5 ข้อ ได้แก่ พฤติกรรมของครูที่สื่อถึงความกระตือรือร้น การมีส่วนร่วม และการเป็นต้นแบบ ระบบช่วยเหลือครูฐานสมรรถนะที่พัฒนาความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณลักษณะ ความปลอดภัยของครูทางด้านอารมณ์และสุขภาพจิต การออกแบบที่สอดคล้องกับมาตรฐานการปฏิบัติงานที่เป็นเลิศ และความเหมาะสมกับบริบทเชิงพื้นที่ของครูที่เข้าร่วม

ข้อเสนอแนะที่ 3 สร้างโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพครูผ่านการร่วมมือร่วมพลังของครู การพัฒนาวิชาชีพครูควรเปิดโอกาสให้ครูได้พัฒนาตนเองผ่านกระบวนการสืบค้นร่วมกัน การร่วมมือร่วมพลังทำงาน ตลอดจนการสะท้อนคิด กิจกรรมการเปิดชั้นเรียน การจัดการเรียนรู้แบบเป็นคู่ การจัดการเรียนรู้ร่วมกัน และชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเป็นตัวอย่างกิจกรรมที่สนับสนุนข้อเสนอแนะนี้

ข้อเสนอแนะที่ 4 สนับสนุนครูอย่างต่อเนื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูจะมีแนวโน้มสูงที่จะไม่บรรลุวัตถุประสงค์ถ้าไม่ได้รับการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องจากผู้เชี่ยวชาญ ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นต่อการจัดการเรียนรู้และวิธีปฏิบัติงานของครูมีหลายแบบ เช่น ครูไม่ยอมเปลี่ยนแปลง ครูยอมเปลี่ยนแปลงแต่ขาดคำแนะนำระหว่างทางทำให้ผลลัพธ์ไม่ดีเท่าที่ควร ครูยอมเปลี่ยนแปลง ณ ช่วงเวลาหนึ่งก่อนที่จะกลับไปใช้แนวทางหรือวิธีเดิม การสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูซึ่งดำเนินการอย่างต่อเนื่องอาจทำได้โดยใช้กระบวนการโค้ชและระบบพี่เลี้ยง (Coaching and Mentoring) การสังเกตการณ์ชั้นเรียน และการเรียนรู้เป็นกลุ่มในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งซึ่งการสนับสนุนครู ณ สถานที่จริงอาจทำได้ยากด้วยปัจจัยเสี่ยงหลายอย่าง การใช้เทคโนโลยีเพื่อสนับสนุนครูในรูปแบบการศึกษาเรียนรู้ทางไกลเป็นแนวทางหนึ่งที่ช่วยพัฒนาครูได้ในระยะยาว

ข้อเสนอแนะที่ 5 ลงทุนกับนักครุศึกษา (Teacher Educators) ที่มีคุณภาพสูง นักครุศึกษาที่ผ่านระบบพัฒนาครูที่มีคุณภาพและได้มาตรฐานจนมีสมรรถนะการทำงานสูงเป็นทรัพยากรบุคคลที่จำเป็นต่อการศึกษาในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง บุคคลเหล่านี้จำเป็นต้องมีประสบการณ์การเป็นครูในชั้นเรียนและมีความสามารถในการเป็นครูต้นแบบด้านการจัดการเรียนรู้

และการปฏิบัติงานที่เป็นเลิศ อีกทั้งมีทักษะในการเชื่อมโยงทฤษฎีสู่การปฏิบัติ ตลอดจนมีความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ในบริบทเปราะบาง ทั้งความรู้วิชาเฉพาะและการจัดการเรียนรู้ ทักษะการจัดการความขัดแย้ง การสื่อสาร การโค้ช และการเป็นปฏิบัติตนเป็นตัวอย่างที่มีมาตรฐานระดับสูง รวมถึงการมีเจตคติและคุณลักษณะเชิงบวก

ข้อเสนอแนะที่ 6 สร้างผู้บริหารทางการศึกษาที่มีความเป็นผู้นำด้านการจัดการเรียนรู้ (Instructional Leadership) ในระบบการศึกษาทุกระดับ ผู้บริหารสถานศึกษามีส่วนสำคัญที่จะช่วยให้ครูพัฒนาตนอย่างต่อเนื่องเพื่อเปลี่ยนแปลงแนวทางจัดการเรียนรู้และวิธีปฏิบัติงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น หลังเข้าร่วมการพัฒนาวิชาชีพครู ทั้งนี้ เพราะสามารถกำหนดนโยบายที่ช่วยสนับสนุนสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการทำงานของครูที่สัมพันธ์กับการพัฒนาวิชาชีพครู ผู้บริหารสถานศึกษาจึงไม่ได้มีหน้าที่เพียงด้านการจัดการสถานศึกษา แต่ยังมีหน้าที่ด้านการเป็นผู้นำเชิงการจัดการเรียนรู้เพื่อสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครู ดังนั้น การพัฒนาวิชาชีพครูจึงควรเปิดพื้นที่ให้ผู้บริหารสถานศึกษาได้ทำงานร่วมกับครูและมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ของครู

ข้อเสนอแนะที่ 7 ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการเข้าถึงเนื้อหาการพัฒนาเชิงวิชาชีพครู และชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ เทคโนโลยีสารสนเทศสามารถช่วยส่งเสริมให้การพัฒนาวิชาชีพครูมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้นหากใช้อย่างเหมาะสมและระมัดระวัง เทคโนโลยีสารสนเทศไม่เพียงแต่เป็นเครื่องมือที่ช่วยให้เข้าถึงองค์ความรู้ต่าง ๆ แต่เป็นพื้นที่แลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูในฐานะชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพด้วย สำหรับสถานศึกษาที่อยู่ในพื้นที่ห่างไกล เทคโนโลยีสารสนเทศเป็นช่องทางหนึ่งที่ช่วยให้ครูได้พัฒนาตนอย่างต่อเนื่องซึ่งส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วย อย่างไรก็ตาม การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศไม่ได้หมายความว่า การพัฒนาวิชาชีพครูจะประสบผลสำเร็จเสมอไป

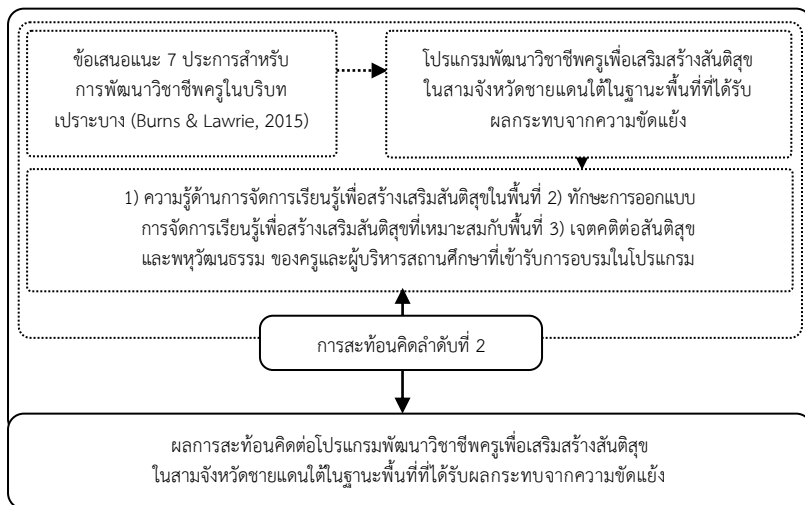
2. การสะท้อนคิดลำดับที่ 2 คือ การสะท้อนคิดของนักวิจัยที่ประกอบสร้างขึ้นจากความรู้ ประสบการณ์ ทักษะ อารมณ์ รวมถึงปัจจัยอื่นที่เกี่ยวข้องต่อผลงานวิจัยใด ๆ ที่ได้ดำเนินการเสร็จสิ้นแล้ว อาจกล่าวว่าการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 มุ่งเน้นกระบวนการพัฒนาความรู้ในตัวนักวิจัยซึ่งเกิดจากปฏิสัมพันธ์

ระหว่างตนเองกับงานวิจัย เพราะขณะที่นักวิจัยพัฒนาความรู้ความเข้าใจต่อปรากฏการณ์ที่กำลังศึกษา เขาก็มีส่วนสร้างปรากฏการณ์นั้น การสะท้อนคิดเช่นนี้จึงเป็นการสะท้อนคิดอย่างต่อเนื่องของนักวิจัยต่อตนเองเพื่อสะท้อนคิดต่อความคิด (แรก) การตีความ (เบื้องต้น) หรืองานวิจัยของตน (Cunliffe, 2003) อนึ่ง นักวิชาการส่วนหนึ่งมองว่าการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 เป็นกิจกรรมระดับสาขาวิชา ซึ่งเน้นการสะท้อนคิดร่วมกันของกลุ่มนักวิชาการ เพื่อวิเคราะห์และวิพากษ์ประเด็นปัญหาที่ถูกมองข้ามไปโดยไม่ตั้งใจ การสะท้อนคิดลำดับที่ 2 นี้จึงต่างจากการสะท้อนคิดลำดับที่ 1 ที่มุ่งพิจารณาปัญหาและทางแก้ระดับปัจเจก (Davies et al., 2004) แม้ว่ามุมมองทั้งสองจะแตกต่างกัน แต่สิ่งที่มีร่วมกันคือ การสะท้อนคิดต่องานวิจัยที่เกิดขึ้นเพื่อวิพากษ์บทบาทของอำนาจและความรู้ (Power/Knowledge) ที่นักวิจัยมีต่องานวิจัยและสาขาวิชา

สำหรับสาขาวิชาความขัดแย้งและสันติศึกษา Kester and Cremin (2017) กล่าวถึงความสำคัญของการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 ว่าการที่นักวิชาการในสาขานี้านิยมใช้แนวคิดเรื่องสันติภาพเชิงบวกและสันติภาพเชิงลบ ความรุนแรงเชิงโครงสร้าง เชิงวัฒนธรรม และเชิงสัญลักษณ์ของ Galtung อีกทั้งแนวคิดเรื่องการศึกษาเชิงวิพากษ์ของ Freire โดยมิได้มีการทบทวนและวิพากษ์งานวิจัยต่าง ๆ ในระดับสาขานั้น ส่งผลให้งานวิจัยเหล่านั้นมีส่วนสร้างหรือผลิตซ้ำปัญหาเชิงโครงสร้างแทนที่จะแก้ปัญหา นั่น เพื่อแก้ปัญหาความรุนแรงหลังโครงสร้างนิยมซึ่งความตั้งใจที่จะแก้ไขปัญหาเชิงโครงสร้างเป็นเงื่อนไขที่ทำให้ปัญหาดังกล่าวดำรงอยู่หรือร้ายแรงขึ้นในฐานะความรุนแรงเชิงโครงสร้างและเชิงวัฒนธรรม การสะท้อนคิดลำดับที่ 2 จึงควรใช้คู่กับแนวคิดการรื้อถอน/ปลดแอกความเป็นอาณานิคม (Decolonial Thinking) เพื่อเข้าใจความขัดแย้งและเสริมสร้างสันติสุขที่ยุติธรรมต่อผู้คนระดับรากหญ้า (Zembylas, 2018)

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการทบทวนวรรณกรรมข้างต้น ผู้วิจัยจึงได้พัฒนารอบแนวคิดที่
ผลงานทั้ง 2 แนวคิดเข้าด้วยกัน ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยแบ่งวิธีการดำเนินการวิจัยครั้งนี้เป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 เป็นการออกแบบและทดลองใช้โปรแกรมช่วง พ.ศ. 2560 - 2561 ซึ่งตอบสนองวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 และ 2 ของงานวิจัย ส่วนระยะที่ 2 เป็นการสะท้อนคิดของผู้วิจัยช่วง พ.ศ. 2564 - 2565 ซึ่งตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 3 ของงานวิจัย มีรายละเอียดดังนี้

1. ระยะที่ 1 การออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากบริบทความขัดแย้ง ผู้วิจัยเริ่มต้นจากศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งโดยเชิญผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษา

ความขัดแย้ง และสันติสุขจากประเทศอังกฤษมาจัดอบรมเชิงปฏิบัติการ ในประเด็นดังกล่าวให้แก่คณะทำงานเป็นเวลา 4 วัน จากนั้นจึงเริ่มศึกษาข้อมูล เชิงพื้นที่ผ่านงานวิจัย 2 ชิ้น ได้แก่ ชุดโครงการวิจัย *สันติสุขให้แผ่นดิน* (ปีที่ 1) ที่ศึกษาชุมชนต้นแบบในประเทศไทยจำนวน 8 แห่ง ที่อยู่ร่วมกันอย่างสันติสุขบน ความหลากหลายเพื่อหาปัจจัยสนับสนุนความสำเร็จของชุมชนเชิงพหุวัฒนธรรม (Muslim Studies Center, 2017) และงานวิจัยระยะแรกของชุดโครงการวิจัย *สันติสุขให้แผ่นดิน* (ปีที่ 2) เรื่อง *สภาพปัญหาในการพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้าง สันติสุขของโรงเรียนรัฐบาลในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้* ที่สัมภาษณ์ครูและ ผู้บริหารสถานศึกษาของรัฐในจังหวัดนราธิวาส และสังเกตการณ์สถานศึกษา เพื่อศึกษาปัญหาของการศึกษาเพื่อสร้างสันติสุขในพื้นที่ (Pongpajon, 2018) ผู้วิจัยใช้ความรู้ข้างต้นออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูแล้วให้ผู้เชี่ยวชาญ 10 คน จากด้านการศึกษา ศาสนา รัฐศาสตร์ ประวัติศาสตร์ ภาษาศาสตร์ และ วัฒนธรรมศึกษาพิจารณาความสอดคล้องเชิงทฤษฎีและความเหมาะสม แล้วจึงนำ ข้อเสนอแนะที่ได้มาปรับแก้ไขโปรแกรมที่ออกแบบให้สมบูรณ์ขึ้น โดยพิจารณา ความเหมาะสมเชิงวัฒนธรรมในการแปลและการใช้คำที่ละเอียดอ่อนต่อความรู้สึก สำหรับตั้งชื่อโปรแกรมที่จะใช้เผยแพร่ต่อสาธารณชน กล่าวคือ เลือกใช้คำว่า “การศึกษาเพื่อดุลยภาพชีวิต” แทนคำว่า “การศึกษาเพื่อสันติสุข”

ผู้วิจัยนำโปรแกรมที่ออกแบบไปใช้กับครูและผู้บริหารสถานศึกษาของรัฐ ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 26 คน (ครู 13 คน และผู้บริหาร 13 คน) ซึ่งเป็นกลุ่มเดียวกับผู้ให้สัมภาษณ์ในงานวิจัยระยะแรกของ Pongpajon (2018) โดยมาจากการสุ่มกลุ่มเป้าหมายแบบเฉพาะเจาะจง เพื่อลดปัจจัยเสี่ยงทางด้าน ความปลอดภัย โปรแกรมนี้จึงจัดขึ้นที่โรงแรมในอำเภอหาดใหญ่ จังหวัดสงขลา วิธีการทบทวนวิจัยส่วนนี้เป็นการวิจัยเชิงปริมาณที่ใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพเป็น ส่วนประกอบ ด้วยข้อมูลดังกล่าวมิได้มีวัตถุประสงค์โดยตรงในการประเมินผล การใช้โปรแกรมต่อความรู้ ทักษะ และเจตคติของผู้เข้าอบรม เป็นแค่ข้อมูลจาก แบบประเมินความพึงพอใจเท่านั้น ทั้งนี้ ผู้วิจัยออกแบบการวิจัยตามแนวทาง การวิจัยเชิงทดลองเบื้องต้น (Pre-experimental Research) ที่ศึกษากลุ่มเดียว แบบวัดก่อน-หลังการทดลอง (One-group Pretest-posttest) โดยเครื่องมือที่ใช้

ในการทดลอง คือ โปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบ ขณะที่เครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูลวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามเพื่อประเมินความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดการจัดการศึกษาเพื่อสร้างเสริมสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้และเกณฑ์การประเมินแบบรูบริค (Rubric Scoring) เพื่อประเมินทักษะการออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุข ซึ่งพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิที่จัดทำเอกสารประกอบการอบรมและบรรยายแต่ละหัวข้อและผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกจำนวน 5 คน ตามลำดับ สำหรับการประเมินผลด้านเจตคติ ผู้วิจัยใช้แบบวัดเจตคติต่อแนวคิดสันติสุข Irenometer (Bardis, 1984) แบบวัดเจตคติต่อแนวคิดพุทธวัฒนธรรม Munroe (Munroe & Pearson, 2006) ซึ่งเป็นมาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert Rating Scales) ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีทดสอบวิลคอกซัน (Wilcoxon Signed-ranks Test) เนื่องจากจำนวนของกลุ่มเป้าหมาย

2. ระยะที่ 2 การสะท้อนคิดลำดับที่ 2 ผู้วิจัยใช้เวลาศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับพื้นที่สามจังหวัดชายแดนใต้และการศึกษาในพื้นที่ไสลักซึ่งมากยิ่งขึ้น ประกอบกับการศึกษาต่อโดยตรงด้านการศึกษา ความขัดแย้ง และสันติสุข และการฝังตัวเก็บข้อมูลภาคสนามในพื้นที่กว่า 1 ปี เพื่อสัมภาษณ์ สังเกตการณ์ และทำความเข้าใจพื้นที่ ผู้วิจัยใช้การเขียนบันทึกประจำวันในฐานะวิธีวิจัยที่ช่วยสะท้อนคิดต่อกระบวนการวิจัยที่กำลังดำเนินอยู่ ขณะเดียวกันก็นำข้อมูลนี้มาใช้ในการวิเคราะห์สะท้อนคิดลำดับที่ 2 ต่องานวิจัยในระยะที่ 1 โดยวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เฉพาะประเด็นที่เชื่อมโยงกับงานวิจัยดังกล่าวแต่ในขณะนั้น ผู้วิจัยได้มองข้ามไป เพื่อวิพากษ์โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบและเสนอปัจจัยที่ควรคำนึงถึงในการออกแบบกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่นี้ ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของข้อมูลเพื่อยืนยันความถูกต้อง (Trustworthiness) ผ่านการสังเกตและเรียนรู้พื้นที่ด้วยระยะเวลาที่ยาวนานเพียงพอซึ่งสัมพันธ์กับการตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (Data Triangulation) ผ่านข้อมูลที่มาจากหลายช่วงเวลา นอกจากนี้ยังพุดคุยกับผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของการวิเคราะห์ข้อมูลและผลที่ได้ (Member Checking)

ผลการวิจัย

1. ผลการออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งซึ่งออกแบบขึ้นตามข้อเสนอแนะ 7 ประการของ Burns and Lawrie (2015) มีทั้งหมด 6 โมดูล ใช้เวลาอบรม 5 วัน รายละเอียดของโมดูลต่าง ๆ มีดังนี้

โมดูลที่ 1 การจัดการศึกษาตามแนวพระราชดำริทางด้านศาสนา วัฒนธรรม และการพัฒนา มุ่งเน้นการทำความเข้าใจแนวพระราชดำรินฐานะปรัชญาการทำงานที่ตั้งอยู่บนความรู้ความเข้าใจภูมิสังคมทั้งในเชิงภูมิศาสตร์และเชิงสังคมวัฒนธรรม โดยมีโครงการพระราชดำรินฐานะพหุกรณีศึกษาที่สะท้อนความสำเร็จและข้อควรคำนึงในการทำงานเชิงพื้นที่ แนวพระราชดำริยังได้รับการอธิบายควบคู่กับคำสอนจากคัมภีร์อัลกุรอานด้วย

โมดูลที่ 2 การจัดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างแนวคิดพหุวัฒนธรรมในสังคมไทยและอาเซียน มุ่งเน้นการทำความเข้าใจแนวคิดพหุวัฒนธรรมผ่านตัวอย่างทั้งในประเทศไทยและในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ซึ่งตั้งบนฐานการวิจัย ทั้งยังส่งเสริมทักษะการรู้เท่าทันสื่อ (Media Literacy) เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทสื่อที่สามารถผลิตซ้ำภาพแทนของวัฒนธรรมอย่างมีอคติ รวมถึงการรู้เท่าทันอคติของตนเองในฐานะผู้ผลิตสื่อการเรียนรู้สำหรับผู้เรียน ทั้งนี้ ยังมีการเสวนาด้านศาสนาเปรียบเทียบโดยนักวิชาการด้านปรัชญาอิสลามศึกษา ผู้นำศาสนาอิสลาม และพระสงฆ์เพื่อให้ครูและผู้บริหารสถานศึกษาได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านการอภิปรายและสอบถามปัญหาจากประสบการณ์จริง

โมดูลที่ 3 การจัดการศึกษาเพื่อส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนและชุมชน มุ่งเน้นการถอดบทเรียนจากงานวิจัยด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาผ่านนักวิจัย และจากผลการปฏิบัติงานที่เป็นเลิศด้านการใช้ชุมชนเป็นฐานในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษาแห่งหนึ่งในภาคใต้ซึ่งมีบริบทใกล้เคียงกับสามจังหวัดชายแดนใต้โดยผู้บริหารของสถานศึกษาดังกล่าวนอกจากนี้ สถานศึกษาแต่ละแห่ง (ครู 1 คน และผู้บริหารสถานศึกษา 1 คน) ยังได้รับมอบหมายให้วิเคราะห์บริบทสถานศึกษาภายใต้ชุมชนที่ตั้งอยู่ เพื่อวางยุทธศาสตร์การเข้าถึงชุมชนของสถานศึกษา (Inside-out) และการเข้าถึง

สถานศึกษาของชุมชน (Outside-in) เพื่อให้โรงเรียนเป็นพื้นที่กลางของชุมชนที่ก่อให้เกิดการร่วมมือร่วมพลังด้านการศึกษาและการพัฒนาในมิติอื่น ๆ

โมดูลที่ 4 การจัดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุขอย่างยั่งยืนและความยุติธรรมเชิงสังคม มุ่งเน้นการทำความเข้าใจแนวคิดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุขซึ่งมีฐานคิดมาจากแนวคิดการเสริมสร้างสันติสุขของ Galtung (1976) ผ่านการศึกษาข้อค้นพบจากงานวิจัยของ Muslim Studies Center (2017) และ Pongpajon (2018) โดยเฉพาะในงานวิจัยที่ 2 ที่นำเสนอปัญหาเชิงโครงสร้างในสถานศึกษาที่ขัดขวางการพัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุข และแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษา ความขัดแย้งและสันติสุข ครูและผู้บริหารสถานศึกษายังได้ฝึกวิเคราะห์ความรุนแรงเชิงโครงสร้างและเชิงวัฒนธรรมในสถานศึกษา ควบคู่กับการเรียนรู้วิถีวิทยาการสำหรับจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุข เช่น การศึกษาเชิงวิพากษ์ การศึกษาเพื่อความยุติธรรมเชิงสังคม การรู้หนังสือเชิงวิพากษ์ เป็นต้น

โมดูลที่ 5 การพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน นโยบายทางการศึกษา และชุมชน มุ่งเน้นการทำความเข้าใจหลักการพื้นฐานของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ภายใต้พระราชบัญญัติการศึกษาฉบับปัจจุบัน ควบคู่การทำความเข้าใจกับนโยบายการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ เพื่อชี้ให้เห็นโอกาสในการออกแบบหลักสูตรสถานศึกษาที่ตอบสนองหลักการกระจายอำนาจที่เน้น “เอกภาพด้านนโยบายและมีความหลากหลายในการปฏิบัติ (น. 6)” ซึ่งระบุไว้อย่างชัดเจนในพระราชบัญญัติการศึกษา (MoE, 2009) และสะท้อนผ่านองค์ประกอบต่าง ๆ ของหลักสูตรแกนกลาง (MoE, 2008) อันจะนำไปสู่การจัดการศึกษาที่ตอบสนองบริบทและวัฒนธรรมเชิงพื้นที่ (Contextually Culturally Relevant) และบรรลุมাত্রฐานการศึกษาระดับชาติ ซึ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองท้องถิ่น พลเมืองไทย และพลโลกที่สมบูรณ์

โมดูลที่ 6 การฝึกปฏิบัติออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุข มุ่งเน้นให้สถานศึกษาแต่ละแห่งใช้ความรู้ความเข้าใจเชิงหลักการจากโมดูลที่ 1-5 วิเคราะห์หลักสูตรสถานศึกษาและการจัดการเรียนรู้ของตน และออกแบบ

การจัดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพหนึ่งเพื่อเสริมสร้างสันติสุขที่เหมาะสมกับพื้นที่ ภายใต้คำแนะนำของนักครุศึกษาที่มีความเชี่ยวชาญ ก่อนที่จะนำเสนอเพื่อรับการประเมินและข้อมูลป้อนกลับกลับไปพัฒนางานต่อ

ผู้วิจัยออกแบบโมเดลต่าง ๆ ให้สอดคล้องกับข้อเสนอแนะ 7 ประการของ Burns and Lawrie (2015) โดยมุ่งพัฒนาครูและผู้บริหารสถานศึกษาในฐานะบุคลากรการศึกษามีวิชาชีพที่เข้าใจบริบทสถานศึกษาและผู้เรียนอย่างดี การพัฒนาวิชาชีพครูจึงเน้นการเรียนรู้ที่มีมาตรฐานจากผู้เชี่ยวชาญสาขาต่าง ๆ โดยเฉพาะการศึกษาและเน้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และทำงานร่วมกันในฐานะบุคลากรต้นแบบของสถานศึกษา อนึ่ง ข้อเสนอแนะที่ 2 4 และ 7 อาจจะไม่ได้สะท้อนผ่านแต่ละโมเดลชัดเจน แต่เห็นได้จากกระบวนการออกแบบและใช้โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูนี้ เช่น การใช้ช่องทางออนไลน์เพื่อติดตามและให้คำแนะนำหลังเข้าร่วมโปรแกรม ผลการวิจัยส่วนนี้สามารถสรุปได้ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 รายละเอียดของโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่เสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง

งานวิจัยที่ 1 ของ Muslim Studies Center (2017)	งานวิจัยที่ 2 ของ Pongpalon (2018)	โมดูล	รายละเอียด	ข้อเสนอแนะ 7 ประการของ Burns and Lawrie (2015)
ข้อค้นพบที่ 1 การมีสถาบันพระมหากษัตริย์เป็นต้นแบบและเป็นศูนย์รวมจิตใจชุมชน	-	1. การจัดการศึกษาดำเนินพระราชดำริทางด้านศาสนาวัฒนธรรม และการพัฒนา (3 ชม.)	- แนวพระราชดำริเข้าใจ เข้าถึง พัฒนา - แนวพระราชดำริเศรษฐกิจพอเพียง	ข้อเสนอแนะที่ 1, 3, 5, 6
ข้อค้นพบที่ 2 การเปิดพื้นที่ปฏิสัมพันธ์กับสังคมภายนอก	ข้อค้นพบที่ 1 ความจำเป็นด้านแนวคิดพหุวัฒนธรรม	2. การจัดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างแนวคิดพหุวัฒนธรรมในสังคมไทยและอาเซียน (8 ชม.)	- แนวคิดพหุวัฒนธรรมในสังคมไทย - การเรียนรู้และเข้าใจสังคมพหุวัฒนธรรมในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ - การออกแบบและตั้งรับสื่อเพื่อการอยู่ร่วมกันอย่างยั่งยืนในสังคมไทย - ศาสนาเปรียบเทียบกับการเข้าใจแก่นแท้แห่งสันติภาพและศาสนสัมพันธ์เสวนา	ข้อเสนอแนะที่ 1, 3, 5, 6
ข้อค้นพบที่ 4 การมีพื้นที่ถาวรในฐานะแหล่งเรียนรู้ร่วมกันในชุมชน	ข้อค้นพบที่ 2 ความจำเป็นด้านการจัดการศึกษาที่เน้นหลักการทำงานมีส่วนร่วม	3. การจัดการศึกษาเพื่อส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนและชุมชน (4.5 ชม.)	- พลังในการรื้อจัดการอยู่ร่วมกันด้วยความหลากหลายทางวัฒนธรรม : การถอดบทเรียนชุมชนการศึกษาในจังหวัดนราธิวาส จังหวัดเชียงใหม่ และจังหวัดตราด - การบริหารสถานศึกษาและการจัดการเรียนรู้ที่เน้นหลักการมีส่วนร่วม	ข้อเสนอแนะที่ 1, 3, 5, 6
ข้อค้นพบที่ 5 การมีสถานศึกษาเป็นศูนย์กลางของการพัฒนาชุมชน	ข้อค้นพบที่ 3 ความจำเป็นด้านการจัดการศึกษาที่ตอบสนองต่อหลักสูตรแกนกลาง นโยบายการศึกษา และชุมชน			

ตารางที่ 1 รายละเอียดของโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่เสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง (ต่อ)

งานวิจัยที่ 1 ของ Muslim Studies Center (2017)	งานวิจัยที่ 2 ของ Pongpalon (2018)	โมดูล	รายละเอียด	ข้อเสนอแนะ 7 ประการของ Burns and Lawrie (2015)
ข้อค้นพบที่ 1 -	ข้อค้นพบที่ 4 ความจำเป็นด้านแนวคิดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุข	4. การจัดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุขอย่างยั่งยืนและความยุติธรรมเชิงสังคม (3 ชม.)	- แนวคิดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุข - แนวทางการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุข	ข้อเสนอแนะที่ 1, 3, 5, 6
ข้อค้นพบที่ 2 ความจำเป็นด้านจัดการศึกษาที่เน้นการมีส่วนร่วม	ข้อค้นพบที่ 3 ความจำเป็นด้านจัดการศึกษาที่ตอบสนองต่อหลักสูตรแกนกลาง นโยบายการศึกษา และชุมชน	5. การพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน (6.5 ชม.)	- แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาและการจัดการการเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 - นโยบายการศึกษาไทยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานและความต้องการของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 - การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดพหุภาษาเพื่อสันติ - การวิเคราะห์บริบทชุมชน/ท้องถิ่นเพื่อการจัดการศึกษาอย่างยั่งยืน	ข้อเสนอแนะที่ 1, 3, 5, 6
ข้อค้นพบที่ 1-5	ข้อค้นพบที่ 1-4	6. การฝึกปฏิบัติการออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุข (15 ชม.)	- การออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุขที่เหมาะสมกับพื้นที่และมีลักษณะเฉพาะ	ข้อเสนอแนะที่ 1, 3, 5, 6

2. ผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบขึ้น แบ่งเป็นด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ ดังนี้

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการทำแบบสอบถามเพื่อประเมินความรู้ที่มีคะแนนเต็ม 20 คะแนน พบว่า ครูและผู้บริหารสถานศึกษามีคะแนนเฉลี่ยจากแบบสอบถามก่อนอบรมอยู่ที่ 10.46 และหลังอบรมอยู่ที่ 12.67 คะแนน เมื่อทดสอบด้วยวิธีการทางสถิติ พบว่า กลุ่มเป้าหมายที่เข้าอบรมในโปรแกรมที่ออกแบบขึ้นมีความรู้เกี่ยวกับแนวคิดการจัดการศึกษาเพื่อสร้างเสริมสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้สูงขึ้นกว่าก่อนเข้าอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการประเมินทักษะออกแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้เกณฑ์ที่พัฒนาขึ้นเพื่อเปรียบเทียบคะแนนของแผนการจัดการเรียนรู้ที่สถานศึกษาใช้กับที่ออกแบบใหม่ (คะแนนเต็ม 20 คะแนน) พบว่าสถานศึกษามีคะแนนเฉลี่ยจากการประเมินแผนการจัดการเรียนรู้ก่อนอบรมอยู่ที่ 8.17 และหลังอบรมอยู่ที่ 15.33 เมื่อทดสอบด้วยวิธีการทางสถิติ พบว่ากลุ่มเป้าหมายที่เข้าอบรมในโปรแกรมที่ออกแบบขึ้นมีทักษะออกแบบการจัดการเรียนรู้ เพื่อสร้างเสริมสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้สูงขึ้นกว่าก่อนเข้าอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการทำแบบวัดเจตคติต่อแนวคิดสันติสุข Irenometer ที่มีคะแนนเต็ม 40 คะแนน (Bardis, 1984) และแบบวัดเจตคติต่อแนวคิดพหุวัฒนธรรม Munroe ที่มีคะแนนเต็ม 108 คะแนน (Munroe & Pearson, 2006) พบว่า ครูและผู้บริหารสถานศึกษามีคะแนนเฉลี่ยจากแบบวัดก่อนอบรมอยู่ที่ 31.35 และ 80.32 และหลังอบรมอยู่ที่ 35 และ 86.64 ตามลำดับ เมื่อทดสอบด้วยวิธีการทางสถิติ พบว่า กลุ่มเป้าหมายที่เข้าอบรมในโปรแกรมที่ออกแบบขึ้นมีเจตคติต่อแนวคิดสันติสุขและพหุวัฒนธรรมสูงขึ้นกว่าก่อนเข้าอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รายละเอียดดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามก่อนและหลังอบรม

ด้าน	ประเมิน	N	Mean	SD	z	p*
ความรู้	ก่อนอบรม	24	10.46	2.78	-3.85	.00
	หลังอบรม		12.67	2.35		
ทักษะ	ก่อนอบรม	13	8.17	1.17	-2.23	.03
	หลังอบรม		15.33	1.21		
เจตคติที่ดี ต่อสันติสุข	ก่อนอบรม	23	31.35	3.63	-3.85	.00
	หลังอบรม		35.00	3.21		
เจตคติที่ดีต่อ พหุวัฒนธรรม	ก่อนอบรม	22	80.32	6.01	-3.96	.00
	หลังอบรม		86.44	4.96		

* $p \leq .05$

หมายเหตุ: จำนวนของกลุ่มเป้าหมายด้านความรู้และเจตคติแตกต่างกัน เนื่องจากผู้วิจัยนำเฉพาะข้อมูลที่มีสมบูรณ์ คือมีการทำแบบสอบถามและ/หรือแบบวัดครบถ้วน มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งเป็นข้อมูลรายบุคคล ขณะที่จำนวนของกลุ่มเป้าหมายด้านทักษะเป็นข้อมูลรายสถานศึกษา

สำหรับผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยสรุปจากความเห็นของครูและผู้บริหารสถานศึกษาต่อโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบขึ้นพบว่า โปรแกรมนี้มีประโยชน์ทั้งด้านเนื้อหาที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ด้านความรู้ที่นำไปประยุกต์ใช้ได้จริง ด้านโครงสร้างที่ใช้ระยะเวลาที่เหมาะสมและด้านวิทยากรที่มีความเชี่ยวชาญ ในภาพรวมกลุ่มเป้าหมายเห็นว่าโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูนี้แตกต่างจากกิจกรรมหรือโครงการอื่น ๆ ที่มีวัตถุประสงค์ลักษณะเดียวกันที่เคยเข้าร่วม

3. ผลการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 ต่อโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบขึ้น แบ่งเป็น 4 ประเด็นสำคัญ ดังนี้

ความเข้าใจบริบทเชิงพื้นที่ แม้ผู้วิจัยจะได้ศึกษาบริบทเชิงพื้นที่ของสามจังหวัดชายแดนใต้ผ่านการทบทวนวรรณกรรมในประเด็นต่าง ๆ และมีความทำงานที่มีประสบการณ์การทำงานวิจัยในพื้นที่ การที่ไม่ได้ลงฝังตัวในพื้นที่นานเพียงพอหรือการลงฝังตัวที่ไม่ได้มุ่งศึกษาปรากฏการณ์อย่างรอบด้านหรือเฉพาะประเด็นที่มีส่วนทำให้ผู้วิจัยมองข้ามปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อคุณภาพของโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบขึ้น ทั้งประเด็นการผลิตซ้ำปัญหาเชิงโครงสร้างที่สะท้อนผ่านความเหลื่อมล้ำทางด้านสังคม วัฒนธรรม และการศึกษาซึ่งในมิติเชิงลึกนั้นมีส่วนสัมพันธ์กับด้านการเมืองและเศรษฐกิจ และประเด็นการกระตุ้น

เงื่อนไขความขัดแย้ง ตัวอย่างที่ชัดเจนเช่นโปรแกรมที่ออกแบบขึ้นไม่ได้เปิดโอกาสให้ครูและผู้บริหารสถานศึกษาของหน่วยงานการศึกษาสังกัดอื่นเข้าร่วม โดยเฉพาะสถานศึกษาเอกชนสอนศาสนาอิสลามควบคู่สามัญที่ควรได้รับการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีคุณภาพสูง เนื่องจากรับผิดชอบการศึกษาของเยาวชนมุสลิมในพื้นที่ซึ่งเป็นประชากรหลัก การดำเนินการเช่นนี้อาจสร้างความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนของผู้คนในพื้นที่ต่อภาครัฐหรือหน่วยงานต่าง ๆ แม้คณะทำงานอาจไม่มีความคิดเช่นนั้น เนื่องจากประเด็นนี้อาจถูกยึดโยงกับประเด็นศาสนาและชาติพันธุ์ เพราะสถานศึกษาในพื้นที่มีลักษณะเป็นภาพแทนของวัฒนธรรมการเมืองการปกครองของคนไทยที่นับถือศาสนาพุทธและคนมลายูที่นับถือศาสนาอิสลาม (Brooks & Sungtong, 2015; Pongpajon, 2018)

การมองความขัดแย้งเชิงพื้นที่ผ่านมิติศาสนาพุทธกับศาสนาอิสลามมีส่วนส่งผลให้โปรแกรมที่ออกแบบขึ้นไม่บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ปฏิเสธไม่ได้ว่าความขัดแย้งในสามจังหวัดชายแดนใต้ไม่ได้มีเพียงแค่ชุดเดียว หากมองที่ศาสนาอิสลามย่อมพบว่ามีความขัดแย้งระหว่างสายเก่ากับสายใหม่ดำรง (McCargo, 2008) และสะท้อนผ่านระบบการศึกษาในพื้นที่ด้วย แม้ไม่ใช่ชุดความขัดแย้งที่มองเห็นได้ด้วยสายตาของคนนอกแต่กลับชัดเจนในความรู้สึกของคนใน ดังนั้น เสวนาศาสนสัมพันธ์ที่มุ่งสร้างความรู้ความเข้าใจร่วมกันระหว่างชาวพุทธกับชาวมุสลิม อาจสร้างความรู้สึกละเลยคล่องใจให้ชาวมุสลิมบางสายด้วยในขณะเดียวกัน ซึ่งมีส่วนขัดขวางการพัฒนาวิชาชีพครูทั้งในระดับปัจเจกและระดับสถานศึกษา

วิธีวิทยาการวิจัยเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูล แม้การวิจัยระยะแรกจะใช้การลงพื้นที่สัมภาษณ์ครูและผู้บริหารสถานศึกษาร่วมกับการสังเกตการณ์สถานศึกษาเพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึก คำถามสำคัญคือวิธีการเช่นนี้ในพื้นที่ช่วยให้ได้ข้อมูลที่สะท้อนความจริงเพียงใด เพราะการพูดคุยเกี่ยวกับสถานการณ์ความไม่สงบในพื้นที่โดยเฉพาะประเด็นความขัดแย้งทางศาสนานั้นถูกทำให้ไม่ปกติมาโดยตลอด ยิ่งกับนักวิจัยที่เพิ่งรู้จักกันหรือกับหน่วยงานภาครัฐด้วยแล้วการจะทราบข้อมูลที่ตรงกับความรู้สึกที่แท้จริงย่อมเป็นเรื่องยาก เพราะอาจกระทบความปลอดภัยของผู้ให้ข้อมูล ดังนั้น การเก็บข้อมูลของนักวิจัยทั้งนอก

และในพื้นที่ผ่านการพูดคุยที่ค่อนข้างทางการ โดยเฉพาะการสัมภาษณ์แบบกลุ่ม ซึ่งขาดความสัมพันธ์เชิงบวกที่ต้องใช้ทั้งเวลาและความเชื่อใจในการสร้างนั้น ย่อมส่งผลต่อความคลาดเคลื่อนของข้อมูลที่ได้รับโดยเฉพาะประเด็นเปราะบาง ซึ่งผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่มีชุดคำตอบหลักที่สามารถปรับตามประเด็นที่คิดว่าผู้วิจัย คาดหวังให้ตนตอบ ขณะเดียวกันการสังเกตการณ์สถานศึกษาที่ใช้เวลาไม่นาน และเก็บข้อมูลจากการนำชมของครูและผู้บริหารย่อมส่งผลต่อความน่าเชื่อถือ ของข้อมูลที่ได้รับ เพราะข้อมูลดังกล่าวไม่ได้เป็นธรรมชาติพอที่จะสะท้อน ปรากฏการณ์หนึ่ง ๆ อย่างเป็นกลาง ทั้งนี้ ไม่นับรวมถึงข้อมูลจากแบบสอบถาม ที่เน้นข้อมูลเชิงปริมาณและใช้คนกลางในการแจกแบบสอบถามและเก็บข้อมูล

รูปแบบและความสำเร็จของโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครู แม้โปรแกรมที่ ออกแบบขึ้นจะมีจำนวนชั่วโมงการอบรมมากเมื่อเทียบกับกิจกรรมการพัฒนา วิชาชีพครูอื่น ๆ แต่ยังไม่ครอบคลุมกระบวนการนำความรู้และทักษะไปปฏิบัติ ในบริบทจริง และขาดระบบกำกับติดตามหลังการเข้าอบรมที่เป็นระบบพอที่จะ ประเมินความสำเร็จของโปรแกรมผ่านการพัฒนาครูและผู้เรียนในสภาพจริง ด้วยเหตุนี้ ผลการประเมินการใช้โปรแกรมที่ใช้ตัวเลขจากการวิเคราะห์ทางสถิติ เป็นหลักฐานจึงเป็นเพียงความสำเร็จที่ขาดความยั่งยืน นอกจากนี้ การที่ กิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูส่วนใหญ่นิยมใช้แบบประเมินความพึงพอใจเป็น หลักฐานความสำเร็จมีส่วนทำให้เป้าหมายของการพัฒนาวิชาชีพครูไม่ได้รับการ ประเมินผ่านผลลัพธ์ที่สอดคล้องกัน เพราะความพึงพอใจไม่ได้ยืนยันผลลัพธ์ ที่ดีเสมอไป (Timperley et al., 2007) กล่าวได้ว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้น การจัดกิจกรรมเฉพาะช่วงเวลาหนึ่งโดยไม่มีระบบกำกับติดตามที่สนับสนุนครู อย่างเป็นทางการและต่อเนื่องมากพอ เป็นเพียงกระบวนการถ่ายทอดความรู้ และฝึกฝนทักษะที่ไม่ควรคาดหวังความสำเร็จในการพัฒนาสมรรถนะของครู และผู้บริหารสถานศึกษาและการเรียนรู้ของผู้เรียน ทั้งนี้ ปัจจัยด้านงบประมาณ มุมมองและนโยบายการสนับสนุนงานวิจัยของแหล่งทุน วัฒนธรรมการวิจัยและ จัดกิจกรรมในสังคม และความพร้อมทางด้านบุคลากร มีส่วนให้การออกแบบ โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ต้องใช้งบประมาณ เวลา และความทุ่มเทเพื่อที่จะ ประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนในฐานะผลลัพธ์ปลายทางที่แท้จริงทำได้ยากยิ่ง

แนวคิดการเสริมสร้างสันติสุขจากสำนักคิดตะวันตก แนวคิดหนึ่งที่ใช้ ออกแบบและจัดการเรียนรู้ในโปรแกรมที่ออกแบบขึ้นครั้งนี้ คือ การศึกษาเพื่อ เสริมสร้างสันติสุขซึ่งวิพากษ์ปัญหาของสันติศึกษาที่ตั้งบนฐานคิดสันติภาพเสรี (Liberal Peace) ในแง่ที่เน้นหลักสากลด้านการอดทนและการเคารพความต่าง โดยไม่คำนึงถึงความรุนแรงเชิงโครงสร้างที่กดทับผู้มีสถานะทางอำนาจด้อยกว่า (Higgins & Novelli, 2018) ตัวอย่างกิจกรรมการเรียนรู้ลักษณะนี้เช่นการให้ ผู้เรียนวาดภาพระบายสีกลุ่มคนต่างวัฒนธรรมที่ปฏิสัมพันธ์กันพร้อมพิราบขาว กับสัญลักษณ์สันติภาพสากล หรือการให้ชาวพุทธทำความเข้าใจและ ให้ความมุสลิมทำความเข้าใจความสะอาดวัด แม้ผู้วิจัยจะไม่สนับสนุนวิธีเช่นนี้เพราะไม่อาจ ก่อให้เกิดสันติสุขอย่างยั่งยืน แต่การจะผลักดันแนวคิดการศึกษาเพื่อเสริมสร้าง สันติสุขที่เรียกร้องให้ครูและผู้เรียนวิพากษ์ปัญหาสังคมย่อมทำได้ยากใน สภาพแวดล้อมที่ความขัดแย้งและความรุนแรงยังดำเนินอยู่ และบริบท วัฒนธรรมของผู้คนอาจไม่สอดคล้องกับกระบวนการเชิงวิพากษ์นัก (Cremin et al., 2018) คำถามสำคัญจึงอยู่ที่ว่าภายใต้สังคมวัฒนธรรมแบบประนีประนอม การพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในพื้นที่ที่มีกระบวนการพัฒนาใน ฐานะรอยต่อระหว่างฐานคิดแบบสันติภาพเสรีสู่สันติสุขเชิงวิพากษ์ได้อย่างไร

ขณะเดียวกัน การที่โปรแกรมที่ออกแบบขึ้นมีโมดูลที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับ แนวพระราชดำริเข้าใจ เข้าถึง พัฒนาอยู่ด้วย จึงมีนักวิชาการต่างชาติบางคนตั้ง คำถามเกี่ยวกับงานวิจัยนี้ในฐานะโฆษณาชวนเชื่อเพื่อสนับสนุนอำนาจนำของ สถาบันพระมหากษัตริย์ ผู้วิจัยมีความเห็นต่อประเด็นนี้ผ่านแนวคิดการรื้อถอน/ ปลดแอกความเป็นอาณานิคมด้านสันติศึกษา (Decolonising Peace Education) ที่โอรับบริบทสังคมวัฒนธรรมในฝั่งโลกใต้ (Global South) ที่สันติสุขนั้นไม่ได้ เกิดจากกระบวนการเชิงความคิดเท่านั้น แต่มีปัจจัยที่แตกต่างไปตามพื้นที่ เช่น ศาสนา จิตวิญญาณ สุนทรียะ เป็นต้น (Kester & Cremin, 2017) ดังนั้น หากแนวพระราชดำรินี้ในฐานะปรัชญาหรือแนวคิดการทำงานสามารถช่วย ส่งเสริมกระบวนการสันติสุขได้จริง การสกัดแก่นของแนวคิดเพื่อประโยชน์ เชิงพื้นที่จึงเป็นเรื่องที่ไม่ควรหลีกเลี่ยง

สรุปและอภิปรายผล

ในด้านการออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ในฐานะพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งพบว่า โปรแกรมที่ออกแบบประกอบด้วย 6 โมดูล ตัวโปรแกรมและแต่ละโมดูลสะท้อนข้อเสนอแนะ 7 ประการ สำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่เปราะบางของ Burns and Lawrie (2015) ชัดเจน จุดเด่นของโปรแกรม คือ การใช้งานวิจัยเป็นฐาน กล่าวคือ งานวิจัยระยะแรกทำให้ผู้วิจัยสามารถออกแบบโมดูลที่สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการในภาพรวมของกลุ่มเป้าหมาย จุดเด่นนี้ทำให้โปรแกรมที่ออกแบบขึ้นน่าสนใจในแง่ที่มีได้มุ่งพัฒนาผู้เข้าอบรมเฉพาะการเสริมสร้างสันติสุข แต่เน้นความรู้ความเข้าใจหลักการจัดการศึกษาภายใต้หลักสูตรแกนกลางและนโยบายการศึกษาของรัฐควบคู่กับการนำเสนอตัวอย่างจากการปฏิบัติจริงด้วย ทั้งนี้ เพราะงานวิจัยในระยะแรกสะท้อนปัญหาเกี่ยวกับคุณภาพของครูและผู้บริหารสถานศึกษาด้านความรู้เชิงวิชาชีพทั้งเชิงหลักสูตร เนื้อหาสาระ และวิธีวิทยาการจัดการเรียนรู้ ซึ่งหากไม่ได้รับการพัฒนาเพื่อให้มีความรู้และทักษะพื้นฐานที่มีคุณภาพเพียงพอ การสร้างเสริมความรู้และทักษะการออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุขย่อมไม่สำเร็จ จุดเด่นอีกประการของโปรแกรมที่ออกแบบขึ้น คือ การทำงานร่วมกันของผู้เชี่ยวชาญจากสาขาต่าง ๆ ในการพัฒนาโมดูลและเอกสารประกอบการอบรมซึ่งช่วยให้โปรแกรมนี้มีคุณภาพและมาตรฐานด้านเนื้อหาเป็นที่ยอมรับได้ เห็นได้จากการที่ผู้เข้าอบรมหลายคนและผู้วิจัยกลับไปเก็บข้อมูลวิจัยด้วยอีกครั้งยังใช้เอกสารเหล่านั้นเป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรและจัดการเรียนรู้อย่างไรก็ตาม ความท้าทายของโปรแกรม คือ การจัดการระบบกำกับติดตามหลังการอบรมผ่านช่องทางออนไลน์เพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้เชี่ยวชาญกับผู้เข้าอบรม เนื่องจากเป็นพื้นที่แลกเปลี่ยนตามความต้องการของผู้เข้าอบรมทำให้พื้นที่ดังกล่าวขาดการเคลื่อนไหวในระยะยาว

ในด้านผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ออกแบบขึ้น พบว่าโปรแกรมนี้ส่งผลต่อความรู้ ทักษะ และเจตคติที่เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่เสริมสร้างสันติสุขของผู้เข้าอบรมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 ซึ่งสอดคล้องกับ

สมมติฐานการวิจัยและงานวิจัยที่ระบุความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างการพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้งกับกระบวนการสันติสุขและความยุติธรรมเชิงสังคม (Davies, 2005; Horner et al., 2015; INEE, 2013; Montgomery & McGlynn, 2009; Novelli & Sayed, 2016; Smith, 2005) กล่าวได้ว่า โปรแกรมที่ออกแบบขึ้นตามหลักการที่สอดคล้องกับบริบทมีส่วนช่วยให้ผู้เข้าอบรมได้พัฒนาทั้งความรู้ ทักษะ และเจตคติที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสันติสุขที่เหมาะสมกับสามจังหวัดชายแดนใต้

นอกจากนี้ การเปิดพื้นที่ให้ครูและผู้บริหารสถานศึกษาที่มีบริบทใกล้เคียงกันแต่มีผลปฏิบัติงานที่เป็นเลิศระดับชาติมาเป็นวิทยากรถ่ายทอดประสบการณ์ส่วนตัว มีส่วนช่วยให้ผู้เข้าอบรมเชื่อมโยงกับเนื้อหาและหลักการบางอย่างชัดเจนขึ้น ทั้งนี้ เพราะเห็นภาพการปฏิบัติจริงจากบุคคลที่มีสถานะทางคุณวุฒิใกล้เคียง ทำให้รู้สึกว่าการปฏิบัติจริงจากบุคคลที่มีสถานะ

การที่โปรแกรมที่ออกแบบขึ้นไม่ใช้คำว่า “สันติสุข” ในชื่อที่เผยแพร่ น่าจะมีส่วนสำคัญที่ทำให้ผู้เข้าอบรมมีทัศนคติที่ดีต่อการอบรม เพราะมิได้ทำให้ผู้เข้าอบรมรู้สึกถูกต่อว่าเชิงศีลธรรมในเชิงที่เป็นส่วนหนึ่งของพื้นที่ที่ถูกมองว่าขาดสันติและทักษะพหุวัฒนธรรม (Higgins & Novelli, 2018) ผู้เข้าอบรมจึงได้เรียนรู้อย่างเปิดใจ ซึ่งน่าจะส่งผลต่อผลเชิงบวกของการทดลองใช้โปรแกรมนี้ อนึ่ง ผู้วิจัยมิได้เห็นว่าเราไม่ควรใช้คำว่า “สันติสุข” ในพื้นที่ดังกล่าว แต่จะต้องเลือกใช้อย่างถูกกาลเทศะพร้อมคำอธิบายที่เป็นกลางและเป็นธรรม

อนึ่ง การที่โปรแกรมที่ออกแบบขึ้นใช้เวลาอบรมจำนวน 5 วัน จึงมีเวลาเพียงพอให้ผู้เข้าอบรมจะได้ทำความเข้าใจความรู้ ผึกฝนทักษะพื้นฐาน ตลอดจนพัฒนาเจตคติเบื้องต้นตามที่โปรแกรมคาดหวังไว้ แสดงให้เห็นถึงความสำคัญของระยะเวลาที่ใช้ในการอบรมซึ่งครอบคลุมการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริงโดยมีผู้เชี่ยวชาญคอยแนะนำ (Garet et al., 2001) ซึ่งแตกต่างจากกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูทั่วไปในพื้นที่ โดยเฉพาะการฝึกอบรมระยะสั้น ๆ แบบไปเข้าเย็นกลับ

ในด้านผลการสะท้อนคิดลำดับที่ 2 ต่อโปรแกรมที่ออกแบบขึ้นพบว่า แม้โปรแกรมจะตั้งอยู่บนแนวคิดการวิจัยที่เหมาะสมกับพื้นที่และมีวิธีวิจัยที่ยอมรับได้ แต่การจะเข้าใจบริบทสามจังหวัดชายแดนใต้อาจไม่ใช่เรื่องที่จะ

ทำได้สมบูรณ์ผ่านการทบทวนวรรณกรรมและเก็บข้อมูลในพื้นที่ในช่วงเวลาสั้น ๆ การเข้าใจปรากฏการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงในพื้นที่โดยเฉพาะความสัมพันธ์ต่อการศึกษาจึงเป็นประเด็นท้าทายต่อนักวิจัยทั้งนอกและในพื้นที่ และทั้งที่อยู่ในสาขาความขัดแย้งและสันติศึกษาและการศึกษา ยิ่งเมื่อพลวัตของความขัดแย้งและการศึกษาในพื้นที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ข้อมูลการทบทวนวรรณกรรมหลายประเด็นอาจไม่สอดคล้องกับบริบทปัจจุบัน ด้วยสาเหตุข้างต้น การตระหนักในเชิงวิวิธวิทยาการวิจัยซึ่งส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพของข้อมูลและความเข้าใจเชิงพื้นที่จึงจำเป็นอย่างยิ่งต่อการออกแบบโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครู มิฉะนั้นกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขอาจกลายเป็นปัจจัยสนับสนุนเงื่อนไขของความขัดแย้งและความรุนแรงเอง

หากการศึกษาคือการลงทุนที่เน้นความคุ้มค่า การสะท้อนคิดลำดับที่ 2 ต่อโปรแกรมที่ออกแบบขึ้นแสดงให้เห็นปัญหาสำคัญว่า กิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูที่ไม่ได้มุ่งเน้นการกำกับติดตามการนำความรู้และทักษะที่ได้จากกิจกรรมไปใช้อย่างต่อเนื่องจนเกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงผลลัพธ์และผลสัมฤทธิ์ที่เกิดกับครู และผู้เรียนย่อมทำให้ผลการวิจัยที่ได้ไม่อาจสะท้อนถึงผลของการใช้โปรแกรมในระยะยาวหรือยืนยันประสิทธิภาพของโปรแกรมได้ชัดเจน รวมถึงไม่ตอบโจทย์การลงทุนเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู แม้คณะทำงานอาจประเมินความสำเร็จของกิจกรรมเหล่านี้ผ่านผลการทำแบบสอบถามหลังร่วมกิจกรรมหรือผลการประเมินความพึงพอใจ แต่นั่นเป็นเพียงผลลัพธ์ระหว่างทางที่หลายครั้งไม่ตอบสนองวัตถุประสงค์ที่แท้จริงของการพัฒนาวิชาชีพครู (Guskey, 1997, 2002) ทั้งนี้เมื่อพิจารณาเกี่ยวกับระยะเวลาที่ใช้สำหรับโปรแกรมที่ออกแบบขึ้นทำให้เห็นวาระเวลาของการอบรมที่ยาวนานอาจไม่ได้ยืนยันความสำเร็จระยะยาวของโปรแกรกดังกล่าว ดังข้อค้นพบจากงานวิจัยที่ว่า การจัดให้มีระบบกำกับติดตามหลังการพัฒนาวิชาชีพครูนั้นสำคัญกว่าเวลาที่ใช้ (Lauer et al., 2013) ดังนั้นกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูในสามจังหวัดชายแดนใต้ที่จัดโดยหน่วยงานต่าง ๆ โดยเฉพาะภาครัฐควรเน้นการออกแบบและวางแผนการดำเนินงานระยะยาวอย่างเป็นระบบตามหลักการพัฒนาวิชาชีพครูในพื้นที่ที่ได้รับผลกระทบจากความขัดแย้ง เพื่อให้งบประมาณด้านการศึกษามีจำนวนมากที่สุดในพื้นที่ในแต่ละปี

คุ้มค่ายิ่งขึ้น เพราะเมื่อพิจารณาจากสถานการณ์ปัจจุบันแล้ว แม้งบประมาณส่วนนี้จะไม่นับว่าสูญเปล่าแต่ก็เกิดประโยชน์ต่อครูและนักเรียนน้อยกว่าที่ควรเป็น

ท้ายที่สุด การใช้แนวคิดเสริมสร้างสันติสุขจากสำนักคิดตะวันตกอาจไม่ใช่ทางออกสุดท้ายของการแก้ปัญหาความขัดแย้ง แต่เป็นทางเลือกที่จะต้องเลือกใช้อย่างมีสติ ดังนั้น การทำงานด้านการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในปัจจุบันจึงมิใช่เพียงการก้าวข้ามจากการจัดการศึกษาตามแนวคิดสันติภาพเสรีสู่แนวคิดสันติสุขเชิงวิพากษ์ ที่มุ่งใช้การศึกษาระดับความตระหนักรู้เชิงวิพากษ์ (Critical Consciousness) เพื่อถอนรากถอนโคนปัญหาเชิงโครงสร้างซึ่งเป็นความปกติที่ไม่ปกติในสังคม แต่ยังเป็นการระลึกรู้ถึงการแฝงตัวของอำนาจกับความรู้โดยเฉพาะความรู้จากสำนักคิดฝั่งตะวันตก ด้วยความรู้ชุดนี้อาจทำให้นักวิจัยหลงลืมหลักการพื้นฐานของการเคารพคุณค่าความเป็นมนุษย์ที่แตกต่าง รวมถึงด้อยค่าการเสริมสร้างสันติสุขแบบท้องถิ่น กับดักเช่นนี้เองที่ขัดแย้งชุดความรู้จากสำนักคิดของตนเองที่เน้นวิธีการแบบล่างขึ้นบนและการให้คุณค่าคนระดับรากหญ้าด้วยใจยุติธรรม ทั้งยังขัดขวางเป้าหมายการเสริมสร้างสันติสุขด้วย

การนำเสนอความสำเร็จและหลุมพรางของความสำเร็จในการออกแบบโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้จากประสบการณ์ของผู้วิจัย จึงเป็นการชวนผู้อ่านตั้งคำถามต่อความสำเร็จที่แท้จริงของกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพครูในสามจังหวัดชายแดนใต้ ที่ซับซ้อนและขยายผลเพิ่มเติมด้วยงบประมาณจำนวนมากมาอย่างต่อเนื่อง ด้วยความสำเร็จในฐานะจุดหมายปลายทางซึ่งมองผ่านการประเมินผลระยะสั้นของกิจกรรมเหล่านั้นนั้น อาจเป็นระเบิดเวลาที่ขัดขวางการพัฒนาวิชาชีพครู โดยเฉพาะด้านสันติศึกษา หากมองความสำเร็จในฐานะกระบวนการที่ยังส่งผลต่อการพัฒนาวิชาชีพครูในระดับอื่น ๆ นอกเหนือจากระดับกิจกรรม หลังจากที่เกิดกิจกรรมจบลงตามวัตถุประสงค์แล้ว ขณะเดียวกัน งานวิจัยนี้น่าจะเป็นหลักฐานชิ้นหนึ่งที่ใช้สนับสนุนข้อเสนอที่ว่า งานวิจัยและผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษา ความขัดแย้งและสันติสุข มีส่วนสำคัญยิ่งที่จะช่วยพัฒนาการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในสามจังหวัดชายแดนใต้ ทั้งในส่วนของการวางนโยบายการศึกษาระดับต่าง ๆ

และการป้องกันไม่ให้กิจกรรมบนฐานคิดนี้ถูกใช้เป็นเครื่องมือทางการเมืองเพื่อสร้างความมั่นคงหรืออำนาจต่อรองของกลุ่มขัดแย้งใด

เอกสารอ้างอิง

- Bardis, P. D. (1984). Irenometer: a scale for the measurement of attitudes toward peace. *South African Journal of Sociology*, 15(3), 122-123.
- Brooks, M. C., & Sungtong, E. (2015). 'We still have bombings': School principals and insurgent violence in southern Thailand. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 505-533.
- Burns, M., & Lawrie, J. (2015). *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. INEE.
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Chinsri, S. (2011). *State and problems of integrating peace education in school curriculum in southern boarder schools* [Master's thesis, Chulalongkorn University]. CUIR.
- Cravo, T. (2017). Peacebuilding: assumptions, practices and critiques. *ASPJ : Africa and Francophonie*, 9(1), 4-20.
- Cremin, H., Echavarría, J., & Kester, K. (2018). Transrational peacebuilding education to reduce epistemic violence. *Peace Review*, 30(3), 295-302.
- Cunliffe, A. L. (2003). Reflexive Inquiry in Organizational research: Questions and possibilities. *Human Relations*, 56(8), 983-1003.

- Davies, B., Browne, J., Gannon, S., Honan, E., Laws, C., Mueller-Rockstroh, B., & Petersen, E. B. (2004). The Ambivalent Practices of Reflexivity. *Qualitative Inquiry*, 10(3), 360-389.
- Davies, L. (2005). Teaching about conflict through citizenship education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 17-34.
- Educational Coordination and Administration in Southern Border Provinces Center. (2020). *Curriculum contents of a multicultural society in southern border provinces (A local history curriculum in southern border provinces)* (4th ed.). Namsilp Advertise Company Limited.
- Galtung, J. (1976). Three realistic approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, peacebuilding. *Impact of Science on Society*, 26, 103-115.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- GCPEA. (2020). *Education under attacks 2020*. <https://eua2020.protectingeducation.org>
- Guskey, T. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of Staff Development*, 18(2), 1-9.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Higgins, S., & Novelli, M. (2018). The potential and pitfalls of peace education: A cultural political economy analysis of the

- emerging issues teacher education curriculum in Sierra Leone. *Asian Journal of Peacebuilding*, 6(1), 29-53.
- Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N., & Novelli, M. (2015). *Literature review: The role of teachers in peacebuilding*. <https://inee.org/resources/literature-review-role-teachers-peacebuilding>
- INEE. (2013). *Guidance note on conflict sensitive education*. INEE.
- Kester, K., & Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of poststructural violence and second-order reflexivity. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1415-1427.
- Lauer, P. A., Christopher, D. E., Firpo-Triplett, R., & Buchting, F. (2013). The impact of short-term professional development on participant outcomes: a review of the literature. *Professional Development in Education*, 40(2), 207-227.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.
- Lewis, A. (2019). *Linking teacher training to effective delivery of curriculum reform: Why listening to teachers is key to achieving progress toward SDG 4 in Somaliland*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081602/>
- McCargo, D. (2008). *Tearing apart the land: Islam and legitimacy in southern Thailand*. Cornell University Press.
- MoE. (2005). *Strategic plan for education reform for peacebuilding in the three southernmost provinces 2005-2008*. MoE
- MoE. (2008). *Basic education core curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008)*. MoE.

- MoE. (2009). *National education act B.E. 2542 (1999) and amendments (second national education act B.E. 2545 (2002))*. VTC Communication Limited Partnership.
- MoE. (2018). *Twenty-year education strategic plan for the southern economic corridor 2018-2037*. MoE.
- Montgomery, A., & McGlynn, C. (2009). New peace, new teachers: Student teachers' perspectives of diversity and community relations in Northern Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 391-399.
- Munroe, A., & Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834.
- Muslim Studies Center, Chulalongkorn University. (2017). *A research report on the project of promoting peacefulness for the nation (year 1) (March 2016 – February 2017)*. Author.
- Novelli, M., & Sayed, Y. (2016). Teachers as agents of sustainable peace, social cohesion and development: theory, practice & evidence. *Education as Change*, 20(3). 15-37.
- OECD. (2010). *TALIS 2008 Technical Report*. Author.
- Pherali, T. (2019). Education and conflict: Emergency, growth and diversification of the field. *Education and Conflict Review*, 2(June 2009), 7-14.
- Pherali, T., Abu Moghli, M., & Chase, E. (2020). Educators for Change: Supporting the Transformative Role of Teachers in Contexts of Mass Displacement. *Journal on Education in Emergencies*, 5(2), 147-175.

- Pongpajon, C. (2018). The states and problems of peacebuilding education development of government schools in 3 southernmost provinces of Thailand. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 44(2), 116-157.
- Sayed, Y., & Novelli, M. (2016). *The role of teachers in peacebuilding and social cohesion: A synthesis report of South Africa, Uganda, Pakistan and Myanmar case studies*. UNICEF.
- Sesnan, B., Allemano, E., Ndugga, H., & Said, S. (2013). *Educators in Exile: The role and status of refugee teachers*. Commonwealth Secretariat.
- Smith, A. (2005). Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation¹. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 373-391.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]. MoE, New Zealand.
- UNICEF. (2014). *Thailand case study in education, conflict and social cohesion*. Author.
- Zembylas, M. (2018). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1-23.