**การสร้างอัตลักษณ์ครูมอนเทสซอรีเชิงวิชาชีพในประเทศไทย**

**ปฐมพร ปูรณัน**

**มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์**

**E-mail: pathamaporn.p@srinakarin.ac.th**

**บทคัดย่อ**

งานวิจัยการสร้างอัตลักษณ์ครูมอนเทสซอรีเชิงวิชาชีพในประเทศไทย เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพ(Qualitative Research) แบบใช้เรื่องเล่า(Narrative Inquiry) ศึกษาความหมายจากเรื่องเล่าของครูมาหานิยามการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทย เส้นทาง ประสบการณ์ และจุดเปลี่ยนสำคัญ งานวิจัยนี้จะเสนอบอกเล่าเรื่องราวของครูสี่คนที่ทำงานในบริบทโรงเรียนมอนเทสซอรีที่แตกต่างกัน ครูเจนที่ทำงานโรงเรียนภาครัฐขนาดใหญ่ภาคกลางที่ผ่านการอบรมมอนเทสซอรีหลักสูตรสากล ครูมาเลียมที่ทำงานโรงเรียนภาครัฐขนาดเล็กภาคเหนือที่ผ่านการอบรมมอนเทสซอรีหลักสูตรสากล ครูฟรานที่ทำงานโรงเรียนเอกชนขนาดกลางภาคใต้ที่ผ่านการอบรมภายในองค์กร และครูกุลนีลาที่ทำงานโรงเรียนเอกชนขนาดเล็กภาคตะวันออกเฉียงเหนือที่ผ่านการอบรมมอนเทสซอรีหลักสูตรสากลและผูเป็นทั้งครูและผู้ก่อตั้งโรงเรียนเอง โดยการศึกษาการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูมอนเทสซอรีนี้ ใช้การเลือกสัมภาษณ์แบบเจาะจงใช้นามสมมุตติเพื่อปกปิดตัวตน และวิเคราะห์สังเคราะห์ข้อมูลผ่านการหาความหมายของเรื่องเล่าจากเรื่องเล่าทั้งเรื่อง ทำความเข้าใจความหมายก่อน ปัจจุบัน อนาคต และจุดเปลี่ยนสำคัญในเรื่องเล่าของแต่ละกรณี จัดวิเคราะห์ข้อมูลแบบ Thematic Analysis คือลดทอนข้อมูล ระบุแก่นของแต่ละกลุ่ม ใช้วิเคราะห์ข้อมูลทั้งภายในกรณี (Analyzing within-case data) แล้วจึงค้นหาแบบแผนร่วมระหว่างกรณี (searching for cross-case patterns) นำมาเชื่อมโยงกับคำถามวิจัย เพื่อหาวิธีนำเสนอข้อค้นพบแล้วตีความข้อค้นพบเผยให้เห็นทั้งมิติภายในหรืออัตลักษณ์บุคคล(Personal Identity) มิติภายนอกหรืออัตลักษณ์ทางสังคมว่าครูแต่ละท่านมีการสัมพันธ์กับผู้คนรอบข้าง(Social Identity) บุคคลที่ใกล้ชิดหรือสัมพันธ์กับระบบและนโยบายอย่างไรรวมไปถึงอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ(Professional identity) ในที่นี้การเป็นครูมอนเทสซอรีระดับปฐมวัยทำให้ครูแต่ละคนยึดโยงคุณค่าอะไร และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงตนเอง เรื่องยากและคุณค่าของคนที่เลือกเดินเส้นทางวิชาชีพนี้ งานวิจัยฉบับนี้พบว่าอัตลักษณ์ร่วมของครูทั้งสี่คนคือ การ“อยากเป็ยครูที่ใจเย็นกว่านี้” สะท้อนการยึดโยงปรัชญามอนเทสซอรีในการสนับสนุนพัฒนาการของเด็กเป็นรายบุคคลให้เกียรติจังหวะและเวลาในการเติบโตของเด็กหรือเป็นการ“Follow the child”ตามคำกล่าวของดร. มาเรีย มอนเทสซอรี ทั้งสี่คนมีอัตลักษณ์ที่“ความมุ่งมั่น อดทน” ซึ่งมาจากพ่อแม่และบุคคลต้นแบบที่ปลูกฝัง ตั้งแต่เด็ก ทั้งสี่คนมีบุคคลต้นแบบที่ยึดโยงคุณค่าการเป็นครูที่ดูแลเด็กๆแบบองค์รวมและหรือยึดโยงคุณค่าในการทำงานเพื่อผู้อื่นและสังคมตั้งแต่ก่อนเป็นครูมอนเทสซอรี ครูทั้งสี่คนเชื่อว่าตนเป็นครูมอนเทสซอรีเมื่อ“สามารถเข้าใจเด็กเป็นรายบุคคลและนำเสนอบทเรียนที่เหมาะกับพัฒนาการของด็กแต่ละคน” ทั้งสี่คนไม่ได้นับว่าตนเป็นครูมอนเทสซอรีเมื่อมีห้องเรียน มีสื่ออุปกรณ์ ผ่านการอบรม หรือนำเสนอบทเรียนได้ แต่เห็นว่าตนเป็นครูมอนเทสซอรีก็ต่อเมื่อสามารถสังเกตเข้าใจและใช้สื่อและะการจัดเตรียมสิ่งแวดล้อมให้สนองพัฒนาการของเด็กรายบุคคล ครูกุลนีลาสะท้อนถึงการส่งผลต่อพลังงานกลุ่มที่ใกล้เคียงกับปรัชญามอนเทสซอรีเรื่องสภาวะปกติของเด็ก(Normalizaton) ครูทั้งสี่คนนิยามตนเองและได้รับการนิยามจากผู้ใกล้ชิดว่าเป็นครูที่ “ปรึกษาเรื่องการแก้ปัญหาพฤติกรรมของเด็กรายบุคคลอย่างเป็นนิจ” ใส่ใจในการเติบโตของเด็กเป็นรายบุคคล พูดคุยสื่อสารกับครูคู่ชั้นรวมถึงปรึกษาพูดคุยกับหัวหน้างงานจนกลายเป็นอัตลักษณ์เฉพาะตัว ส่วนอัตลักษณ์ที่ต่างกันนั้นขึ้นอยู่กับบริบทที่แตกต่างกัน กล่าวคือ ครูเจนมีอัตลักษณ์การเป็น “ครูผู้ยอมพลีตน อุทิศตน เสียสละ” (self devotion) ด้วยบริบทที่ต้องขับเคลื่อนงานมอนเทสซอรีในโรงเรียนภาครัฐร่วมกับผู้อำนวยการในโรงเรียนภาครัฐขนาดใหญ่ต้องดูแลควบคุมคุณภาพห้องเรียนที่ขยายอย่างรวดเร็วจากหนึ่งห้องเป็นสิบห้อง ครูมาเลียมมีอัตลักษณ์เป็น”ครูผู้ถ่อมตน ต้นแบบครูทางจิตวิญญาณ” (teacher as the children’s servant) ครูมาเลียมนิยามพ่อของตนผู้เป็นผู้ถ่อมตน และเมื่อเป็นครูมอนเทสซอรีก็ต้องเปลี่ยนตนเองเป็นครูผู้ผู้ถ่อมตนต้องเข้าหาเด็ก เอาพัฒนาการเด็กเป็นที่ตั้งทำให้เข้าถึงจิตวิญญาณของครูอย่างแท้จริงในการทำเพื่อเด็กจริงๆเป็นครูผู้รับใช้ ครูฟรานสร้างอัตลักษณ์ความเป็นครู “ขยัน” (diligent) การเปลี่ยนจากบทบาทครูที่สอนแบบเดิมมาเป็นครูมอนเทสซอรี ที่ครูฟรานนิยามตนว่าจะต้องขยัน ทั้งขยันเดินเข้าหาเด็กๆตลอดทั้งวันขยันสังเกตขยันนำเสนอบทเรียนขยันฝึกตนและขยันศึกษาบทเรียนเพิ่มเติมเพื่อความมั่นใจเพราะตนไม่ได้ผ่านการอบรมหลักสูตรสากล ครูกุลนีลามีอัตลักษณ์ “ผู้บริหารนักจัดเตรียมสิ่งแวดล้อม” (executive director whose prepare the Environment) ด้วยยึดโยงคุณค่าในการทำเพื่อสังคมเชื่อในการสนับสนุนให้เด็กพัฒนาการอย่างเป็นธรรมชาติและเชื่อมโยงกับสิ่งแวดล้อมธรรมชาติ จึงผู้บริหารนักจัดเตรียมสิ่งแวดล้อมของโรงเรียนให้เอื้อต่อการเรียนรู้อย่างเป็นธรรมชาติของเด็กให้ได้ปีนเขาสัมผัสสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมธรรมชาติรวมถึงเตรียมสิ่งแวดล้อมแบบมอนเทสซอรีให้เด็กๆพัฒนาการอย่างเป็นธรรมชาติ ครูสี่คนมีเส้นทางการเข้ามาสู่โลกของมอนเทสซอรีแตกต่างกัน แต่จุดร่วมในเรื่องเส้นทางคือ ทุกคนต่างมีผู้เชี่ยวชาญเข้าคำปรึกษาเกี่ยวกับการจัดเตรียมสิ่งแวดล้อมสื่ออุปกรณ์ และหรือวิถีการทำงานในห้องเรียน จุดเปลี่ยนสำคัญอยู่ที่การเข้าใจหลักพัฒนาการ เข้าใจเด็กเป็นรายบุคคลและสามารถเชื่อมงานหรือบทเรียนที่เหมาะสมกับเด็กได้เป็นเวลากว่าสองปีครึ่ง จุดเปลี่ยนสำคัญคือทุกคนต่างจะต้องทวนกระแสหลักในองค์กรหรือกระแสสังคม ยืนหยัดในปรัชญาการสอนแบบมอนเทสซอรี ทำงานกับผู้บริหาร ครูคู่ชั้น และผู้ปกครองอย่างต่อเนื่องโดยความเข้มข้นในการทวนกระแสของครูแต่ละคนนั้นแตกต่างกัน บุคคลที่เป็นจุดคานงัดในการขับเคลื่อนมอนเทสซอรีได้ของครูทั้งสี่คนคือ ครูคู่ชั้น ผู้ปกครอง และผู้บริหาร และคุณค่าและความหมายในเชิงวิชาชีพที่ครูทั้งสี่คนดึงมาเติมพลังในการทำงานต่อต่างมาจากการเห็นพัฒนาการของเด็กแต่ละคนเป็นไปตามหลักทฤษฎี เห็นความเติบโต ก้าวหน้า เพราะเด็กๆเป็นเครื่องพิสูจน์จึงทำให้เป็นครูมอนเทสซอรีอย่างไม่ลังเลรวมถึงเป็นความภาคภูมิใจในการเป็นครูวิชาชีพของตนเอง จุดยากในการเดินบนเส้นทางครูมอนเทสซอรี นอกจากการยืนหยับทำสิ่งที่แตกต่าง ทวนจากกระแสหลักแล้ว ยังเป็นงานด้านการสื่อสารกับผู้ปกครอง ครู ผู้บริหาร ให้เข้าใจว่ามอนเทสซอรีคืออะไร และตนกำลังทำอะไรเพื่อดูแลการเติบโตก้าวหน้าของเด็กๆเพราะมุมมองการทำงานแบบมอนเทสซอรีนั้นไม่ได้เป็นที่คุ้นเคยของคนทั่วไป กรณีศึกษาของครูเจน ครูมาเลียม ครูฟราน และครูกุลนีลาแล้ว นอกจากนำเสนอแบบแผนร่วมของการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูมอนเทสซอรีด้วย ซึ่งเป็นประเด็นสำคัญที่จะช่วยให้ผู้ที่เกี่ยวข้อง ทั้งผู้บริหาร เขตพื้นที่การศึกษา ศูนย์อบรมและพัฒนาครู รวมถึงกระทรวงศึกษาธิการ ได้นำประเด็นต่างมาออกแบบ สนับสนุน และติดตามดูแลแล้ว ยังคลี่เส้นทางของแต่ละคนอย่างละเอียด ซึ่งนี่อาจนำเสนอยทบาทความเป็นครูมอนเทสซอรีระดับปฐมวัยให้สังคมได้เข้าใจมากยิ่งขึ้นอีกด้วย

**คำสำคัญ:** มอนเทสซอรี, ครูมอนเทสซอรี, อัตลักษณ์, การสร้างอัตลักษณ์, การสร้างอัตลักษณ์ของครูมอนเทสซอรี

**Identity Construction of Professional Montessori Teachers in Thailand**

**Pathamaporn Puranan**

**Thammasat University**

**E-mail: pathamaporn.p@srinakarin.ac.th**

**ABSTRACT**

This research is a qualitative research using Narrative inquiry in understanding the meaning behind teacher’s story in constructing professional Montessori identity in Thailand: their journey and key milestones. It will paint the story of 4 Montessori teachers working in various contexts in Thailand; story of Jane whose works in a large government school in the central region of Thailand, whom hold an AMI Montessori diploma; story of Maliam whose works in a small government school in the north of Thailand, with an AMI Montessori diploma; Fran whose works in a medium size private school in the South of Thailand with an in-house training offer by the school; Kulnilar whose work and owns a small private school in the North east region of Thailand, with AMI diploma. This research uses the purposive sampling to choose 4 interviewers using assumed names for the in-depth interview to try to understand each of the identity construction of professional Montessori teachers, analyzed and synthesized meaning of each narrative story of what happen before, during , and in the future as well as the key miles stone and turning point ps of each case. Then use thematic analysis in inductive codes, analyze within case data as well as search for cross case patterns and organize to answer each of the research questions and present the paper accordingly revealing personal identity construction, social identity construction and professional identity construct which in this research it is the profession of early childhood Montessori teachers; their values, what lead to personal, social, and professional roles change. The finding of this research shows that all 4 teachers construct the identity that “urges to be more patient, and calm” which constructed in response to the Montessori theory in respecting developmental pace, rhythm of each individual child; which in Dr. Maria Montessori words she described as “follow the child.” Also, all 4 teachers are strong in “determination and tolerant ” which both quality was nurtured by parents and their role models from childhood experiences. All 4 teachers experience having teachers who value student as a whole or role model whom value work for society as a whole, which occurred before being a Montessori teacher and set their traits, and value in each of them. All 4 teachers view them self as a Montessori teacher only when one “can understand children’s developmental need and able to offer presentation suitable to their needs” which this taken them at least two to two and a half year. Kulnila shared that she only feels that she is a Montessori guide when she can observe the child with developmental understanding and able to prepared environment to answer their need, seeing the suitable work of each individual and energy of the whole group almost reflecting the work toward Normalization according to montessori theory. All 4 teachers defined the self and described by others having characteristic in always finding time to “discuss ways to work with their child’s development in their class.” This is one clear characteristic of Montessori teachers who focus and care for their students' growth. On the other hands, identities which are unique to each teacher is constructed in different working contexts: Jane, a ”self devoted teacher, ” this is due to he role in working hand in hand with her principal in moving her government school toward quality Montessori school from the very beginning, and keeping standard of the growing number of Montessori classrooms, from one class to ten classes. Maliam as “teacher as children’s servant” she described her father whom she looked up to as a humble person, and once she becomes a Montessori teacher she said she become more and more humble toward the children, as she need to put the need of the children first, and once you do that you feel like you serve each individual child and your spirit grow slowly toward a better teacher. Fran, as a diligent teacher, who changed her role from naming stream teacher, once become Montessori teacher she is more diligent to walk around the class to support each child, diligent in observing in details of each different children, diligent in giving presentations and continue learning deeper in term of presentation as she isn’t a diploma holder, montessori trained. Kulnilar, as an executive director who prepares the Environment. She is a teacher with executive director style, she value working for the society, and value supporting the children to growth naturally in connecting with nature and good prepared environment, she prepared environment of the school from the beginning so the children can be close to nature, hill and fruits plantation, and now prepare materials and practical life activity connecting nature and culture. In term of professional journey, each teacher come into the world of Montessori differently but all come across time in having specialist support about the prepared environment, work cycle and classroom cultures. All have to face the mile stone as a Montessori teacher, she. One can connect child’s development Al need to their prepared environment to the presentations which suits them, this takes at least two years and a half. Another mile stone marks their journey is being against the main stream, not being understand or being a different one to many, buts till practice Montessori which parents, colleagues in the same school, or even their principal do not understand about Montessori or what it is that they do. The intensity in going against the majority practice is different in different cases and contexts. All 4 teachers found co teacher, parents and school directors to be their key partners whom have strong impact to their profession. All 4 teachers draw meaning and good energy from children progress and their growth which reflect Montessori developmental theory. Difficulties in Montessori teachers journey other than continue practicing Montessori which maybe against the trend of the mainstream education value, and people may not understand it so easily. Also difficult to communication with parents, teachers, and administrators about what Montessori is and their perspective in guiding the child’s development. This research paper shows each unique identity construction, journey and key miles stone of each individual case of Jan, Maliam, Fran, and Kulnilar. But the crossed pattern found in all cases maybe helpful for administrators, school directors, educational area directors, training center, or ministry of education may find the specific details to support and plan out systematically to work and support the work of Montessori teachers in the school, and in the context of our nation.

**Keywords:** Montessori, Montessori teacher, identity, construction identity, constructing Montessori teacher’s identity

**บทนำ**

ในสังคมปัจจุบันแม้นเด็กส่วนใหญ่ในประเทศจะยังอยู่ในระบบการศึกษากระแสหลัก ที่มุ่งเน้นให้นักเรียนเรียนรู้วิชา ตามหลักสูตร เรียนวิชาเดียวกัน ความรู้ที่ได้รับต้องเหมือนกัน(สมเกียรติ อินทสิงห์, 2559) เด็กเป็นผู้รอรับข้อมูล (อุรสา พรหมทา และ จําเนียร พลหาญ, 2557) ครูบังคับใช้ระเบียบ เน้นสอนและวัดผลสัมฤทธิ์ในด้านสติปัญญาและวิชาการเป็นหลัก (ปณตนนท์ เถียรประภากุล และ เฉลิมชัย สุขจิตต์, 2561) ผู้สอนเป็นผู้ใส่ความรู้ลงในสมองผู้เรียน (กมล โพธิเย็น, 2564)

แต่ปัจจุบันก็การจัดการเรียนการสอนแบบมอนเทสซอรีให้เห็นทั่วไปทั้งในระดับโลกและในประเทศไทย การศึกษาแบบมอนเทสซอรีให้ความสำคัญกับการพัฒนาอย่างเป็นองค์รวมของนักเรียน (มอนเทสซอรี, 2004) ให้เด็กมีอิสรภาพในการเลือก (มอนเทสซอรี, 2004)ให้เกียรติเด็ก (Isaacs, 2018; Pickering, 1992) จัดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ ปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัวสืบค้นอย่างเป็นธรรมชาติ (Lillard, 2012) คละอายุเพื่อลดการแข็งขัน สนับสนุนให้เรียนรู้ที่จะอยู่กับความแตกต่างหลากหลาย จัดการศึกษาเพื่อสันติภาพ (มอนเทสซอรี, 2004) เอื้อให้เรียนรู้ตามจังหวะพัฒนาการของแต่ละบุคคล(มอนเทสซอรี, 2004) ส่งเสริมระเบียบวินัยจากภายในตนเอง (มอนเทสซอรี, 2004) ปฏิเสธวิธีการลงโทษและการให้รางวัล ครูต้องสังเกตและเปิดโอกาสให้เด็กๆ ได้เลือกทำตามครูภายในของตนเอง (Edwards, 2002)

ครูกุญแจสำคัญในการผลักดันและขยับกระบวนการจัดการเรียนการสอน และครูจะมีประสิทธิภาพมากที่สุดเมื่อพวกเขากลายเป็นผู้เชี่ยวชาญในสาขาของตน (Hattie, 2012; Wong & Wong, 2015) “สิ่งที่ทำให้ครูผู้เชี่ยวชาญแตกต่างจากผู้อื่น คือครูผู้เชี่ยวชาญเข้าใจวิชาของตน และเข้าใจนักเรียนที่พวกเขากำลังสอนด้วย” (Findell, 2009, p. 23) การทำความเข้าใจว่าอะไรที่ทำให้ครูมีทักษะ จะช่วยให้สังคมสร้างพิมพ์เขียวสำหรับการพัฒนาครูผู้เชี่ยวชาญ โดยเผยให้เห็นภาพของการพัฒนาครูผู้เชี่ยวชาญให้บริบทจริง และให้ข้อมูลเชิงลึกในการศึกษาอัตลักษณ์ของครูอีกด้วย

การจัดการเรียนการสอนตามปรัชญามอนเทสซอรีเป็นที่รู้จักมากขึ้น สังคมเริ่มให้ความสนใจกับกระบวนการสอนแบบนี้ ทั้งยังมีการเคลื่อนไหวในระดับนโยบายของกระทรวงศึกษาประเทศไทยและสมาคมมอนเทสซอรีสากล(Association Montessori internationale) มีการจัดอบรมครูมอนเทสซอรีมาตรฐานสากลในประเทศไทย มีศูนย์การจัดอบรม(สมาคมมอนเทสซอรีแห่งประเทศไทย, 2560) และมีโรงเรียนมอนเทสซอรีทั้งในภาครัฐ เอกชนรวมถึงองค์กรอื่นๆในประเทศไทยเพิ่มขึ้น(ชญาน์นันท์ นภัทร์ถิรชาญไชย, 2564)

เมื่อห้องเรียนมอนเทสซอรีเป็นที่สนใจเป็นอย่างมาก โรงเรียนทั้งภาครัฐและเอกชนต่างต้องการหา พัฒนา และสนับสนุนครูมอนเทสซอรีให้มีคุณภาพ เพราะกุญแจและหัวใจของผลลัพธ์อันพึงประสงค์ทุกอย่างจากปรัชญามอนเทสซอรีคือครูมอนเทสซอรีอย่างแท้จริง ถึงแม้นครูมีความสำคัญสูงมากในปรัชญาการสอนแบบมอนเทสซอรี แต่เรายังใส่ใจในความเป็นครูมอนเทสซอรี ความต้องการ บริบท ปัญหา ระบบคุณค่าของครูมอนเทสซอรีน้อยมาก งานวิจัยและการศึกษาเพื่อทำความเข้าใจครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยมีน้อยมาก สังคมมักสนใจผลลัพธ์ เด็กๆ รวมถึงสื่ออุปกรณ์เป็นส่วนใหญ่

ทำให้ครูมอนเทสซอรีผู้อยู่ในบริบทที่เป็นการสอนแบบกระแสรอง ผู้ซึ่งต้องมาเริ่มจัดการเรียนการสอนแบบใหม่ท่ามกลางแรงกดดันและความไม่เข้าใจในสังคมที่ยังมีความเชื่อตามแบบการศึกษากระแสหลักต้องเผชิญและข้ามผ่านสถานการณ์ต่างๆเพื่อหยัดยืนเป็นครูมอนเทสซอรีต่อไป ครูมอนเทสซอรียังไม่มีคนเข้าใจทั้งจากพื่อนครูร่วมองค์กร ผู้ปกครองในห้องเรียน หรือแม้นแต่ผู้บริหารที่เข้ามาใหม่ หรือที่ไม่ได้เคยผ่านการอบรมมา เมื่อไม่เข้าใจถึงแม้นศรัทธาร่วมในปรัชญามอนเทสซอรีก็เป็นเรื่องยากในการสนับสนุน แม้นแต่ในระดับศูนย์จัดการอบรมมอนเทสซอรีเอง เมื่อในหลักสูตรการอบรมไม่ได้มีการติดตั้งระบบสนับสนุนดูแลหรือเตรียมความพร้อมในการสวนบทบาทครูมอนเทสซอรี ครูก็อาจไม่สามารถทำงานในบริบทจริงได้ ในเชิงนโยบายการสนับสนุนห้องเรียนมอนเทสซอรีที่มีคุณภาพในภาครัฐเอง หากขาดความเข้าใจบริบทปัญหาที่ครูต้องเผชิญ ก็ตัดสินใจไม่ถูกในการส่งครูบุคลากรเข้าอบรม และดูแลไม่ถูกหลังผ่านการอบรมเข้ามาสู่รั้วโรงเรียน เมื่อองค์กรไม่รู้วิธีสนับสนุน ครูที่จบมอนเทสซอรีมาก็ทำงานไม่ได้ บ้างห้องเรียนต้องปิดไปเพราะไม่มีครู บ้างรับบทบาทในการดูแลมอนเทสซอรีในระดับเขตพื้นที่ เมื่อไม่เข้าใจก็ส่งผลทำให้ไม่สามารถสนับสนุนคุณภาพได้ดี สุดท้ายผู้ที่สนใจอยากเป็นครูมอนเทสซอรี แต่ไม่มีข้อมูลหรือความรู้ตัดสินใจก่อนเข้าร่วมอบรม ที่มีค่าใช้จ่ายค่อนข้างสูง และใช้ระยเวลายาวนาน ไม่รู้ว่าตนจะต้องพบเจออะไรบ้าง

ด้วยเหตุที่กล่าวมานี้ผู้วิจัยจึงมุ่งเน้นศึกษาการสร้างอัตลักษณ์ครูมอนเทสซอรีเชิงวิชาชีพในประเทศไทยและมีจุดประสงค์เพื่อเติมเต็มช่องว่างนี้ โดยจะเน้นศึกษาแบบกรณีศึกษาการสร้างอัตลักษณ์ของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยเพื่อทำความเข้าใจเรื่องราว ประสบการณ์ชีวิต ปัญหาหรือเรื่องยากที่ต้องเผชิญ จุดเปลี่ยนสำคัญ สิ่งที่เป็นพลังในการทำงาน และอะไรคืออัตลักษณ์ความเป็นครูมอนเทสซอรี ครูมอนเทสซอรีถือคุณค่าอะไร เชื่ออะไร ยึดมั่นในการทำอะไร และ ฟังจากเสียงและเรื่องราวของครูมอนเทสซอรีจริงๆว่าจากอัตลักษะทางวิชาชีพของเขาคืออะไร โดยมีคำถามถามวิจัยดังนี้ 1 อะไรคืออัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทย 2 ครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยต้องผ่านประสบการณ์อะไรมีเส้นทางในการประกอบสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของตนอย่างไรบ้าง 3 อะไรคือจุดเปลี่ยนสำคัญที่ครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยต้องพบเจอระหว่างประกอบสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของตน

**วัตถุประสงค์การวิจัย**

1 เพื่อทำความเข้าใจอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทย

2 เพื่อทำความเข้าใจประสบการณ์และเส้นทางการเป็นครูของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทย

3 เพื่อทำความเข้าใจจุดเปลี่ยนสำคัญต่างๆในการสร้างอัตลักษณ์ครูมอนเทสซอรี

**วิธีดำเนินการวิจัย**

งานวิจัยฉบับนี้มุ่งทำความเข้าใจการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยผ่านเรื่องเล่า (Narrative inquiry) โดยศึกษาลงลึกแบบกรณีศึกษา(case study)

**1. การเลือกผู้ให้สัมภาษณ์**

ผู้วิจัยสนใจศึกษาคือครูมอนเทสซอรีระดับ 3-6ปี เลือกผู้ให้สัมภาษณ์แบบเจาะจง คือเลือกครูมอนเทสซอรีระดับ 3-6ปี เพราะเป็นหลักสูตรแรกที่เข้ามาในประเทศไทยและเป็นหลักสูตรพื้นฐานที่เป็นที่รู้จักในระดับสากล เจาะจงเลือกครูที่สอนตามปรัชญามอนเทสซอรีช คือมีการจัดห้องเรียนใช้สื่ออุปกรณ์แบบมอนเทสซอรี(จัดเตรียมสิ่งแวดล้อม) มีการคละอายุเด็ก และให้เด็กทำงานตามทฤษฎี ครบวงจรงาน มีอิสรภาพในการเลือกงานติดต่อกันสามชั่วโมง เจาะจงเลือกครูที่มีประสบการณ์ในห้องเรียนอย่างน้อยสามปีเพื่อให้มีประสบการณ์เห็นเด็กเติบโตครบระนาบพัฒนาการ และเป็นตัวแทนจากโรงเรียนในบริบทที่แตกต่างกัน ทั้งภาครัฐและเอกชน จากต่างภาคต่างเขตพื้นที่ รวมถึงมาจากโรงเรียนทั้งขนาดเล็ก กลาง และ ใหญ่ สุดท้ายเลือกครูมอนเทสซอรีที่ผ่านการอบรมทั้งแบบหลักสูตรสากล และหลักสูตรระยะสั้น

ผู้ให้สัมภาษณ์จำนวน ๔ คน

ผู้วิจัยใช่นามแฝง เพื่อไม่ให้ระบุตัวตนของครูได้ ข้อมูลครูที่ให้ข้อมูลมีดังนี้

คนที่๑ “ครูเจน” เป็นครูในสังกัดภาครัฐบาล เป็นครูมอนเทสซอรีในโรงเรียนขนาดใหญ่ โรงเรียนตั้งอยู่ภาคกลาง ผ่านการอบรมหลักสูตรมอนเทสซอรีสากล (AMI)

คนที่๒ “ครูมาเลียม” เป็นครูในสังกัดภาครัฐบาล เป็นครูมอนเทสซอรีในโรงเรียนขนาดเล็ก โรงเรียนต้นอยู่ที่ภาคเหนือ ผ่านการอบรมหลักสูตรมอนเทสซอรีสากล (AMI)

คนที่๓ “ครูฟราน” เป็นครูในสังกัดภาคเอกชน เป็นครูมอนเทสซอรีในโรงเรียนขนาดกลาง โรงเรียนตั้งอยู่ภาคใต้ ผ่านการอบรมระยะสั้น และอบรมภายในองค์กร

คนที่๔ “ครูกุลนีลา”เป็นครูในสังกัดภาคเอกชน เป็นครูมอนเทสซอรีในโรงเรียนขนาดเล็ก โรงเรียนตั้งอยู่ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ผ่านการอบรมหลักสูตรมอนเทสซอรีสากล (AMI)

**2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย**

2.1 เตรียมแบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi - structured interview) เพื่อใช้ในการสัมภาษณ์ ครู เชิงลึก(In-depth interview) เพื่อทำความเข้าใจเรื่องราว (narrative) ทั้งอดีต ปัจุบัน และอนาคตของครูแต่ละท่าน สัมภาษณ์ให้เห็นการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพว่ามีคุณลักษณะใดบ้างและคุณลักษณะเหล่านั้นแสดงออกมาอย่างไร สัมภาษณ์เพื่อให้ทราบจุดขัดแย้งหรือจุดเปลี่ยนระหว่างการเป็นครูมอนเทสซอรี เพื่อให้รู้ว่าครูมอนเทสซอรีดึงเอาคุณค่าใดมาเป็พลังในการขับเคลื่อนในบริบทของตน รวมถึงเพื่อให้รู้ว่ามีบุคคลหรือประสบการณ์ใดบ้างไหมที่มีส่วนในการหลอหลอมมาเป็นตัวผู้เล่าโดยทบทวนวรรณกรรมและค้นคว้างานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ

2.2 ใช้แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi - structured interview) เพื่อใช้ในการสัมภาษณ์ ผู้ที่ทำงานใกล้ชิด หรือ ผู้บริหาร เพื่อใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth interview) เพื่อได้เห็นทัศนะของผู้ใกล้ชิด ต่อการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูมอนเทสซอรี โดยทบทวนวรรณกรรมและค้นคว้างานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ

2.3 ใช้แบบบันทึกการสังเกตจากการปฏิบัติการ แบบปรากฏการณ์ ศึกษาไม่มีส่วนรวม (non-participant observation) เพื่อให้ตัวผู้วิจัย บันทึกเหตุการณ์ เรื่องราว หรือรายละเอียดที่เกิดขึ้นระหว่างเก็บข้อมูล โดยทบทวนวรรณกรรมและค้นคว้างานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ

2.4 บันทึกการเทปบทสัมภาษณ์ บันทึกภาพ เพื่อนำประโยชน์ในการนำมาถอดเป็นข้อมูล ก่อนที่จะนำมาวิเคราะห์และดำเนินการศึกษาทำความเข้าใจต่อไป

2.5 ตัวผู้วิจัยเอง (Researcher as a key instrument) การใช้บทบาทของนักวิจัยในฐานะ ที่เป็นเครื่องมือหนึ่ง ในการเก็บรวบรวมข้อมูล เนื่องจากเป็นผู้ที่มีปฏิสัมพันธ์โดยตรงต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์ ในการเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลตลอดจนการหาข้อสรุปเกี่ยวกับงานวิจัย

**3. การเก็บรวบรวมข้อมูล**

ส่งแบบสอบถามเพื่อเก็บข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างทุกคน เรื่องครอบครัว การศึกษา และประวัติการทำงาน

ทำการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเชิงลึกครั้งละกรณี เพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องราวการสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยแต่ละกรณี ทั้งของครูเจน ครูมาเลียม ครูฟราน และครูกุลนีลา เพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์และเส้นทางในการเป็นครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยแบบลงลึก รวมถึงเพื่อทำความเข้าใจ เป็นการอธิบายถึงขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยโดยใช้เครื่องมือวิจัยที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพแล้วกับครูแต่ละท่าน

ทำการบันทึกเทปในการเก็บข้อมูล รวมทั้งทำการบันทึกแบบบันทึกการสังเกตระหว่างเก็บข้อมูล

**4. การวิเคราะห์ข้อมูล**

รวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึก วิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลศึกษาเรื่องเล่าเป็นรายกรณี โดยจัดวิเคราะห์ข้อมูลแบบ Thematic Analysis คือลดทอนข้อมูล ใส่รหัส (code) สร้าง coding framework จากนั้นจัดกลุ่ม code แล้วระบุแก่นของแต่ละกลุ่ม code สร้างเครือข่ายแก่นสาระ อธิบายเครือข่ายแก่นสาระ และจึงสรุปและตีความข้อมูล ใช้วิธี Inductive Analysis คือ หาแก่นแนวคิดสำคัญจากการอ่าน จัดกลุ่มและตีความข้อมูลดิบจากการเก็บข้อมูลวิจัยแบบ และใช้วิเคราะห์ข้อมูลทั้งภายในกรณี (Analyzing within-case data) ให้เห็นอัตลักษณ์ของครูมอนเทสซอรีรายกรณี สะท้อนเรื่องราวของประสบการณ์และเส้นทางการเป็นครูของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยในแต่ละกรณี ครูมอนเทสซอรีในโรงเรียนภาครัฐ ครูมอนเทสซอรีในโรงเรียนเอกชน ขนาดเล็ก กลาง ใหญ่ และที่ผ่านการอบรมแตกต่างกัน รวมถึงเพื่อทำความเข้าใจจุดเปลี่ยนสำคัญต่างๆในการสร้างอัตลักษณ์ครูมอนเทสซอรีแต่ละกรณี จากนั้น ค้นหาแบบแผนร่วมระหว่างกรณี (searching for cross-case patterns) นำ Selective coding ที่ได้มาเชื่อมโยงกับคำถามวิจัย เพื่อหาวิธีนำเสนอข้อค้นพบแล้วตีความข้อค้นพบ

**ผลการวิจัย**

จากการวิจัยพบว่าการสร้างอัตลักษณ์ของครูทั้งสี่คนนั้นมีจุดร่วมดังนี้คือ

1 “อยากเป็ยครูที่ใจเย็นกว่านี้” ครูทั้งสี่คนต่างยึดโยงปรัชญามอนเทสซอรีในการสนับสนุนพัฒนาการของเด็กเป็นรายบุคคล ให้เกียรติ จังหวะและเวลาในการเติบโตของเด็กแต่ละคน จนทำให้ตนเองมองเห็นความคาดหวัง และความใจร้อนในตนเองที่จะอยากให้เด็กแต่ละคนเติบโตขึ้น หรือได้อะไรมากขึ้นสิ่งนี้สะท้อนบทบาทความเป็นครูมอนเทสซอรีเป็นอย่างมาก คือครูสังเกตเด็กเป็นรายบุคคล เข้าใจพัฒนาการเด็กเป็นรายบุคคล และทำแผนการสอนสำหรับเด็กเป็นรายบุคคล ซึ่งครูทั้งสี่ท่านทำสิ่งนี้ และด้วยความเคารพครูภายในหรือจังหวะการเรียนรู้จองเด็กเป็นอย่างมาก จึงทำให้รู้สึกว่าตนเองยังใจเย็นไม่พอ เป็นการ“Follow the child”ตามคำกล่าวของดร. มาเรีย มอนเทสซอรี

2 “ความมุ่งมั่น อดทน” ครูทั้งสี่คนต่างมีพ่อแม่และบุคคลต้นแบบที่ปลูกฝัง คุณลักษณะการเป็นผู้มุ่งมั่นและอดทน ในตัวครูแต่ละท่าน แม้นแต่ก่อนที่ตนจะมาเป็นครูทอนเสซอรี ภูมิหลังการถูดเลี้ยงดูแลบุคคลต้นแบบที่สร้างคุณลักษณะเฉพาะของครูทุกคนแบบนี้ มีผลสำคัญทำให้ครูแต่ละท่านหยัดยืนในการเป็นครูมอนเทสซอรีอยู่ได้ เพราะการเป็นครูมอนเทสซอรีในสังคมไทยในปัจจุบันนั้น ถึงแม้นจะเป็นที่รู้จักอยู่บ้าง แตครูก็ต้องอาศัยความมุ่งมั่นอดทนในการยืนหยัดทำและเป็นในสิ่งที่ครูคนอื่นๆรอบข้างอาจไม่เข้าใจและไม่ได้เป็น จำต้องอาศัยใจและความมุ่งมั่นอดทนในการดำรงอยู่ด้วยบทบาทที่แตกต่าง โดยครูแต่ละท่านก็ต้องใบ้ความ มุ่งมั่นอดทนเข้มข้นไม่เหมือนกัน ขึ้นอยู่กับบริบท เช่นครูเจนต้องใช้ความมุ่งมั่นและอดทนอย่างเข้มข้นที่สุด เพราะเป็นบุคคลที่ต้องทุ่มเทขับเคลื่อนโรงเรียนภาครัฐให้เปลี่ยนเป็นมอนเทสซอรี เปลี่ยนห้องเรียนจากหนึ่งห้องเป็นสิบห้องที่ใช้ปรัชญาการสอนแบบนี้ ครูมาเลียมต้องมุ่งมั่นและอดทนในการเป็นครูต้นแบบในโรงเรียนสพฐ ขนาดเล็ก ที่จะต้องมาเช้ากว่าทุกคน กลับเย็นกว่าทุกคน เตรียมสิ่งแวดล้อมสื่ออุปกรณ์ให้กับเด็กๆตามแบบมอนเทสซอรี ในขณะที่ครูคนอื่นอาจไม่เข้าใจ ครูฟรานที่ต้องมุ่งมั่นและอดทนในการเปลี่ยนทบาทจากครูที่สอนแบบทั่วไปมาเป็นสอนแบบมอนเทสซอรี พยายามทำความเข้าใจกับผู้ปกครอง รวมไปถึงผลักดันให้ตนเองพยายามเรียนรู้ให้มากขึ้นแบะมากจึ้นเรื่อยๆเพือเด็กๆในห้อง สุดท้ายครูกุลนีลาที่จะต้องมุ่งมั่นยืนหยัดในอุดมการณ์มอนเทสซอรี สร้างทีม พัฒนาทีม สื่อสารกับผู้ปกครองทำงานร่วมกับผู้ปกครอง ยืนหยัดมุ่งมั่นอดทนเพื่ออุดมการณ์

3 “สามารถเข้าใจเด็กเป็นรายบุคคลและนำเสนอบทเรียนที่เหมาะกับพัฒนาการของด็กแต่ละคน” ครูทั้งสี่คนต่างบอกว่าตนเป็นครูมอนเทสซอรีจริงๆก็เมื่อสามารถสังเกตและเข้าใจพัฒนาการเด็กแต่ละคนได้ และสามรถเลือกงานและนำเสนอบทเรียนให้เหมาะกับพัฒนาการทีตอบโจทย์ทั้งการเติบโจภายในและความรู้ทักษะภายนอก ทั้งสี่คนไม่ได้นับว่าตนเป็นครูมอนเทสซอรีเมื่อมีห้องเรียน มีสื่ออุปกรณ์ ผ่านการอบรม หรือนำเสนอบทเรียน แต่ต่างเห็นว่าตนเป็นครูมอนเทสซอรีก็ต่อเมื่อสามารถสังเกตเข้าใจและใช้สื่อแบะการจัดเตรียมสิ่งแวดล้อมให้สนองพัฒนาการของเด็กรายบุคคล รวมถึงครูกุลนีลาสะท้อนถึงการส่งผลต่อพลังงานกลุ่มที่ใกล้เคียงกับปรัชญามอนเทสซอรีเรื่องสภาวะปกติของเด็ก (Normalization)

4 ครูทั้งสี่ท่านต่างนิยามตนเองและถูกนิยามจากผู้ใกล้ชิดว่า มักจะปรึกษาเสวนาเรื่องการแก้ปัญหาเด็กรายบุคคลอยู่อย่างเป็นนิจ ครูทุกคนใส่ใจในการเติบโตของเด็กเป็นรายบุคคล พูดคุยสื่อสารกับครูคู่ชั้นรวมถึงปรึกษาพูดคุยกับหัวหน้างงานหรือทีมงานจนกล่ายเป็นลักษณะเด่นของครูมอนเทสซอรี

ส่วนอัตลักษณ์ที่ต่างกันของครูแต่ละคนก็จากบริบทที่แตกต่างกัน กล่าวคือ

1 ครูเจนมีอัตลักษณ์การเป็น“ครูผู้ยอมพลีตน อุทิศตน เสียสละ” (self devotion) ด้วยบริบทครูเจนที่เริ่มขับเคลือ่อนงานมอนเทสซอรีในโรงเรียนภาครัฐร่วมกับผู้อำนวยการตั้งแต่ผลักดันให้มีมอนเทสซอรีระดับอนุบาลหรึ่งห้องเรียน จนมีเด็กๆทยอยสมัครเข้ามาจากการสนใจการจัดการเรียนการสอนแบบมอนเทสซอรีจนต้องเปิดห้องมอนเทสซอรีถึงสิบห้อง ด้วยบริบทนี้ครูเจนจำเป็นจะต้องเสียสละ มอบเวลาแห่งชีวิตทั้งทุกปิดเทอมเวลาสิบสองปีในการอบรม ทำงานผลิตสื่อจัดห้องเรียนทุ่มเททำงานถึงดึกดื่นทุกๆวันเพื่อคุมคุณภาพห้องเรียนที่เพิ่มขึ้นมา รวมทั้งยอมถูกดูถูกไม่เข้าใจ เย้ยหยัน ผละออกจากกลุ่ม เพื่อยืนหยัดทำงานมอนเทสซอรีที่ตนเห็นพัฒนาการของเด็ก

2ครูมาเลียมมีอัตลักษณ์เป็น“ครูผู้ถ่อมตนต้นแบบครูทางจิตวิญญาณ” (teacher as the children’s servant) ครูมาเลียมนิยามและชื่นชมพ่อของตนผู้เป็นภารโรงว่าเป็นผู้ถ่อมตน ตัวครูมาเลียมเองก็อธิบายถึงการเป็นครูมอนเทสซอรีว่าจะต้องเป็นผู้ถ่อมตนต้องเข้าหาเด็ก ต้องเอาพัฒนาการจองเด็กเป็นตัวตั้งและต้องเติบโตทางจิตวิญญาณความเป็นครูที่จะมุ่งทำเพื่อเด็กจริงๆ เป็นครูผู้รับใช้จริงๆ จึงจะเป็นครูมอนเทสซอรีได้

3ครูฟรานสร้างอัตลักษณ์ความเป็น“ครูผู้ขยัน”(diligent) คือครูฟรานเปลี่ยนจากบทบาทครูที่สอนแบบปกตินำกิจกรรม มาเป็นครูมอนเทสซอรี ที่ครูฟรานนิยามว่าจะต้องขยัน หนึ่งคือต้องขยันเดินเข้าหาเด็กๆ คือคอยเดินนำเสนอบทเรียน คอยเดินดูการทำงานของเด็กๆ ขยันสังเกต รวมถึงต้องขนันฝึกตนและศึกษาบทเรียนเพิ่มเติมตลอดเวลาเพราะครูฟรานไม่ได้จบมอนเทสซอรีหลักสูตรสากลจึงทำให้ครูฟรานรู้สึกอยู่ตลอดเวลาว่าจะต้องฝึกทบทวนบทเรียน เพื่อนำมานำเสนอให้เหมาะกับพัฒนาการของเด็ก

4ครูกุลนีลาสร้างอัตลักษณ์ของ“ผู้บริหารนักจัดเตรียมสิ่งแวดล้อม” (executive director whose prepare the Environment) ครูกุลนีลาผู้ซึ่งลาออกจากงานที่เงินเดือนสูงอนาคตไกลมาทำงานที่รูสึกมีคุณค่าทำเพื่อสังคม มาเปิดโรงเรียนมอนเทสซอรี ละเป็นครูมอนเทสซอรีเอง ทำให้ครูกุลนีลาผู้ชื่นชอบในการเชื่อมเด็กให้ปฎิสัมพันธ์กับธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม และพัฒนาการอย่างเป็นธรรมชาติ ใช้ความเป็นนักบริหารออกแบบสิ่งแวดล้อมของโรงเรียนให้เอื้อต่อการเรียนรู้อย่างเป็นธรรมชาติของเด็กๆทั้งมีการปีนเขาสัมผัสสัมพันธ์กับธรรมชาติออกแบบสวนผลไม้ในพื้นที่โรงเรียนเพื่อให้เด็กๆมีโอกาสสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมธรรมชาติ จนเป็นจุดเด่นของโรงเรียน นอกจากนี้ครูกุลนีลายังทำงานเชิงนะบบในการสื่อสารกับสังคมและสื่อสารทำงานกับผู้ปกครองได้อย่างมีการวางแผนและออกแบบอย่าวเป็นระบบ

จากการวิจัยพบว่าเส้นทางหรือประสบการณ์ในการเป็นครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยมีดังนี้

1ครูมอนเทสซอรีทั้งสี่ท่านต่างเข้ามาในโลกของมอนเทสซอรีด้วยจุดเริ่มต้นที่แตกต่างกัน ครูเจนเริ่มพร้อมกับผู้อำนวยการโรงเรียนที่อยากเริ่มทำมอนเทสซอรี ครูมาเลียมเริ่มโดยการถูกคัดจากสำนักงานเขตพื้นที่ให้ไปอบรมมอนเทสซอรีหลักสูตรสากล ครูฟรานผู้ซึ่งอาสาเข้ามาช่วยทีมและองค์กรเมื่อตำแหน่งครูมอนเทสซอรีขาดครู จนทำให้เปิดใจเรียนรู้ศึกษาปรับตนเองแล้วกลายเป็นครูมอนเทสซอรี และครูกุลนีลาที่ลาออกจากงานรายได้สูงมั่นคงเป็นที่เชิดหน้าชูตาแต่ไม่สัมพันธ์กับคุณค่าเรื่องการทำงานเพื่อสังคมจนอบรมหลักสูตรมอนเทสซอรีสากล และเห็ว่าสิ่งนี้ตอบโจทย์อุดมคติจนมาเปิดโรงเรียนและทุ่มเทเป็นครูมอนเทสซอรีเองรวมถึงสร้างทีมอีกด้วย

2เส้นทางการเป็นครูมอนเทสซอรีก็มีจุดร่วมตรงที่ทุกคนต่างพูดถึงการที่มีผู้เชี่ยวชาญเข้ามาให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการจัดเตรียมสื่ออุปกรณ์ สิ่งแวดล้อมรวมถึงวิถีการทำงานในห้องเรียน ว่าทีผลสำคัญ การที่ตนจะเป็นครูมแนเทสซอรีได้ก็ต่อเมื่อเข้าใจเด็กเป็นรายบุคคลและสามารถเชื่อมงานหรือบทเรียนที่เหมาะสมกับเด็กได้ซึ่งเป็นว่าลากว่าสองปีครึ่ง

3ทุกคนต่างจะต้องทวนกระแสหลักยืนหยัดทำงานกับผู้บริหาร ครูคู่ชั้น และผู้ปกครองอย่างต่อเนื่อง รวมถึงครูทั้งสี่คนต่างบอกเล่าถึงบุคคลสำคัญสามคนหลักในการทำงานของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพคือ ครูคู่ชั้น ผู้ปกครอง และผู้บริหาร

 4ชีวิตการเป็นครูมอนเทสซอรีไม่ได้โรยด้วยกลีบกุหลาบ ครูทุกคนต่างจะต้องเสียสละ เป็นบุคคลที่ไม่เหมือนกับครูกระแสหลัก จะต้องตัดสินใจและเลือกที่จะยืนหยัดในการจัดกระบวนการเรียนรู้ไม่เหมือนผู้อื่น ยอมทุ่มเททำเพื่อเด็กๆ สละเวลาและความสะดวกสบายระดับบุคคล จะต้องมั่นใจและสังเกตเด็กเป็นรายบุคคล จะต้องสามารถเลือกงานที่เหมาะสมกับพัฒนาการของเด็ก ใช้เวลาจัดเตรียมอุปกรณ์ช่วงเช้าและเย็น มาโรงเรียนก่อนและกลับหลังครูคนอื่นๆในองค์กร สละความง่ายในเชิงวิชาชีพที่เมื่อสอนเสร็จนับว่าจบงาน แต่ต้องมาใคร่ครวญแก้ปัญหาเด็กรายบุคคล และวิธีทำงานกับผู้ปกครองเพื่อหาวิธีดูแลการเติบโตของเด็กอย่างเป็นองค์รวม

5ครูมอนเทสซอรีทุกคนจะต้องพยายามสื่อสาสารกับผู้ปกครองให้เข้าใจถึงปรัชญามอนเทสซอรีที่คนทั่วไปอาจเข้าไม่ถึง ครูมอนเทสซอรีทุกคนจะต้องเปิดใจศรัทธาและเห็นความก้าวหน้าของเด็กๆลูกศิษย์ตนอย่างชัดเจน

6ในเชิงระบบครูทุกคนต่างได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารในช่วงต้น ผู้บริหารเข้าใจปรัชญามอนเทสซอรี รู้จักวิธีทำงานแบบครูเผชิญทำงานกับครูที่คิดไม่เหมือนตน และทำความเข้าใจกับพ่อแม่ผู้ปกครองอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง

7 ในด้านคุณค่าในเชิงวิชาชีพ ครูทุกคนต่างดึงเอาคุณค่าในการทำงานจากการเห็นพัฒนาการของเด็กแต่ละคนเป็นไปตามหลักทฤษฎีจนทำให้มีแรงในการขยับงานและดำรงค์อยู่ในบทบาทครูมอนเทสซอรีอย่างไม่ลังเล รวมถึงภูมิใจในตนเองจากการทำงานและเห็นก้าวย่างพัฒนาการ

จุดเปลี่ยนสำคัญในเส้นทางการประกอบสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพมีดังนี้

1จุดเริ่มต้นการตัดสินใจเป็นครูมอนเทสซอรีซึ่งมีผลจากคุณค่าและความเชื่อเดิมก่อนเป็นครูมอนเทสซอรี

2การทำงานร่วมกับผู้บริหารอย่างเป็นระบบ

3การอบรม และการศึกษาดูงาน

4การจัดเตรียมสิ่งแวดล้อม หรือสำหรับครูในระบบภาครัฐ“การทุบห้อง”

5การสื่อสารกับผู้ปกครองเรื่องการคละอายุและการเรียนรู้ตามปรัชญามอนเทสซอรี

6การมีผู้เชี่ยวชาญเข้ามาให้คำแนะนำและการที่มีบุคคลภายนอกเข้ามาศึกษาดูงาน รวมถึงการอบรมต่อยอดความรู้ให้รอบด้านและทันสมัย

7การปรับเปลี่ยนทัศนคติ ปรับเปลี่ยนมุมมองในการสังเกตเด็ก นำไปสู่การปรับเปลี่ยนบทบาท ท่าที การพูด การแต่งกาย และการวางแผนการสอนและการนำเสนอบทเรียน

8ระยะเวลาในการมุ่งมั่นอดทนทำเพื่อพิสูจน์มอนเทสซอรีเมื่อไม่เป็นที่เข้าใจของผู้ปกครองหรือเพื่อนครูในองค์กรและหรือผู้บริหาร

9การใส่ใจดูแลพฤติกรรมเด็กเป็นรายบุคคลร่วมกับครูคู่ชั้นและหรือทีมอย่างสม่ำเสมอ

10การใช้ศิลปะการทำงานร่วมมือกับผู้ปกครอง

**สรุปผลและอภิปรายผล**

**สรุปผล**

อัตลักษณ์ร่วมของครูมอนเทสซอรีเชิงวิชาชีพในประเทศไทยหลักๆมีดังนี้ ยึดโยงปรัชญามอนเทสซอรีเรื่องการ“Follow the child” อยากเป็ยครูที่ใจเย็นกว่านี้ มีความ“ความมุ่งมั่น อดทน” “เข้าใจพัฒนาการรายบุคคล นำเสนองานที่เหมาะกับระดับพัฒนาการ และคำนึงถึงพลังงานมวลรวมของห้อง” มักตั้งวงPLCพูดคุยเรื่องการดูแลเด็กรายบุคคล

การสร้างอัตลักษณ์ที่แตกต่างกันมาจากบริบทหน้างานที่แตกต่างกัน คือ ครูเจนมีอัตลักษณ์การเป็น“ครูผู้ยอมพลีตน อุทิศตน เสียสละ” (self devotion) ด้วยบริบทหน้างานในการขับเคลื่อน ดูแลมาตรฐานโรงเรียนที่มีห้องมอนเทสซอรีกว่าสิบห้องเรียน

ครูมาเลียมมีอัตลักษณ์เป็น“ครูผู้ถ่อมตนต้นแบบครูทางจิตวิญญาณ” (teacher as the children’s servant) นำพัฒนาการของเด็กเป็นตัวตั้งและครูจะเติบโตทางจิตวิญญาณ

ครูฟรานสร้างอัตลักษณ์ความเป็น“ครูผู้ขยัน”(diligent) ขยันเดินเข้าหาเด็กๆ ขยันนำเสนอบทเรียน ขยันสังเกตวิเคราะห์การทำงาน ขยันฝึกฝนตนเองและขยันทบทวนบทเรียนเพิ่มเติมตลอดเวลา

ครูกุลนีลาสร้างอัตลักษณ์ของ“ผู้บริหารนักจัดเตรียมสิ่งแวดล้อม” (executive director whose prepare the Environment) ตามปรัชญามอนเทสซอรีเด็กจะประกอบสร้างตนเองจากสิ่งแวดล้อมรอบตัว

สำหรับเส้นทางและประสบการณ์ของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยนั้นพบว่า จุดเริ่มต้นในการเข้าสู่เส้นทางการเป็นครูมอนเทสซอรีนั้นแตกต่างกัน แต่ทุกคนต้องเผชิญจุดร่วมในการจัดเตรียมสื่ออุปกรณ์ สิ่งแวดล้อม ปรับตัวในการหาวิถีวัฒนธรรมในห้องเรียน การให้อิสรภาพอย่างมีขอบเขตในช่วงสามชั่วโมงเช้า(work cycle) การนิยามตนว่าเป็นครูมอนเทสซอรีเมื่อเข้าใจเด็กรายบุคคลและสามารถเชื่อมงานหรือบทเรียนได้ ทุกคนต้องเผชิญความยากในการยืนหยัดในบทบาทและความเชื่อครูที่ทวนกระแสซึ่งเป็นจุดสำคัญที่พิสูจน์หัวใจของครูทั้งสี่คน ทั้งสี่คนต้องมีการทำงานอย่างเป็นระบบสอดคล้องกับผู้บริหารในช่วงต้น ทำงานกับครูคู่ชั้นหรือทีมที่มีความเข้าใจและจุดหมายร่วม ต้องเสียสละเวลาในการอบรม จัดเตรียมสิ่งแวดล้อมเตรียมสื่อหมวดขีวิตประจำวันและทุ่มเทในการทำงาน ต้องหาวิธีทำงานกับผู้ปกครองเพื่อร่วมกันดูแลเด็กๆให้เติบโตเต็มศักยภาพ ต้องพยายามสื่อสาสารปรัชญามอนเทสซอรีให้เป็นที่เข้าใจให้กับเพื่อนครู ผู้ปกครอง ผู้บริหารที่อาจไม่เข้าใจ สุดท้ายจุดร่วมเรื่องคุณค่าและความหมายในเชิงวิชาชีพของคุณครูทุกคนนั้นมาจากการได้เห็นก้าวย่างพัฒนาการของเด็กๆแต่ละคนไปในทิศทางที่ดี เห็นว่าปรัชญาและทฤษฎีพัฒนาการเด็กที่ตนเองเข้าใจนั้นส่งผลที่ดีกับชีวิตเด็กๆ

จุดเปลี่ยนสำคัญในการสร้างอัตลักษณ์ครูมอนเทสซอรีวิชาชีพในประเทศไทยมีดังนี้ จุดเริ่มต้นการตัดสินใจเป็นครูมอนเทสซอรีซึ่งมีผลจากคุณค่าและความเชื่อเดิมก่อนเป็นครูมอนเทสซอรี การทำงานร่วมกับผู้บริหารอย่างเป็นระบบ การอบรม และการศึกษาดูงานที่ทำให้คุณครูมั่นใจในบทบาทงานของตนเอง การจัดเตรียมสิ่งแวดล้อม การสื่อสารกับผู้ปกครองเรื่องการคละอายุและการเรียนรู้ตามปรัชญามอนเทสซอรี การมีผู้เชี่ยวชาญเข้ามาให้คำแนะนำและการที่มีบุคคลภายนอกเข้ามาศึกษาดูงาน รวมถึงการอบรมต่อยอดความรู้ให้รอบด้านและทันสมัย จุดเปลี่ยนสำคัญที่สุดของเรื่องเล่าของครูทั้งสี่คนคือ “การปรับเปลี่ยนทัศนคติ” หรือการปรับเปลี่ยนมุมมองในการสังเกตเด็ก ซึ่งส่งผลทำให้ปรับเปลี่ยนบทบาท ท่าที การพูด การแต่งกาย การวางแผนการสอน การสอนและการทำงานกับผู้ปกครองอย่างเป็นอัตโนมัติ การที่ครูทั้งสี่คนต้องมุ่งมั่น อดทนทำงาน เพื่อพิสูจน์มอนเทสซอรีให้ผู้ที่ไม่เข้าใจยอมรับ ประเด็นนี้เป็นหนึ่งในระยะเวลาที่ยากที่สุดของครูแต่ละคน สุดท้ายการทำงานครูคู่ชั้น การสร้างทีมทำงานที่มีเป้าหมายความเข้าใจเดียวกันรวมถึงการการทำงานทำความเข้าใจพัฒนาการของเด็กๆกับผู้ปกครองเป็นจุดร่วมที่ครูทั้งสี่คนตั้งเป้าทำงานต่อในอนาคต

**อภิปรายผล**

อัตลักษณ์อย่างความ“ความมุ่งมั่น อดทน” ครูผู้ยอมพลีตน อุทิศตน เสียสละ” (self devotion) “ครูผู้ถ่อมตนต้นแบบครูทางจิตวิญญาณ” (teacher as the children’s servant) การเป็น“ครูผู้ขยัน”(diligent) การเป็นครู“ผู้บริหารนักจัดเตรียมสิ่งแวดล้อม” (executive director whose prepares the Environment) เป็นความสอดคล้องกันของอัตลักษณ์เชิงวิชาชีพกับอัตลักษณ์ระดับบุคคล ซึ่งเกี่ยวโยงกับประสบการณ์วัยเด็ก วัยรุ่น ก่อนการเป็นครูมอนเทสซอรี ตรงกับทฤษฎีพัฒนาการอาชีพของSuper (Career development theory) โดยเฉพาะในเรื่องการพัฒนาการทางอาชีพนั้นใช้ระยะเวลายาวนาน บุคคลจะมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตนเองตั้งแต่ก่อนวัยรุ่น วิถีและการเคลื่อนไหวของแต่ละคนขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ระดับสติปัญญา สถานภาพทางสังคมและค่านิยมของครอบครัว แขนงอาชีพที่เลือกเกี่ยวกับความสนใจค่านิยมและการเรียนแบบบิดามารดา (Super, 1963)

การสร้างอัตลักษณ์ครูมอนเทสซอรีเชิงวิชาชีพในประเทศไทยที่ยึดโยงปรัชญามอนเทสซอรีเรื่องการ“Follow the child” จนอยากเป็ยครูที่ใจเย็นกว่านี้ หรือการ“เข้าใจพัฒนาการรายบุคคล นำเสนองานที่เหมาะกับระดับพัฒนาการ และคำนึงถึงพลังงานมวลรวมของห้อง” การช่างตั้งวงPLCพูดคุยเรื่องการดูแลเด็กรายบุคคล เหล่านี้นั้นเป็นอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ คือไปยึดโยงกับปรัชญาและทฤษฎี เมื่อเริ่มทำงานปรับวิทีคิดวิทีมองก็ทำให้สร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพเหล่านี้อย่างสอดคล้องกัน ตรงกับทฤษฎีพัฒนาการอาชีพของ Super ที่ว่าในขั้นแรกในการ "กำหนด" อาชีพนั้นเริ่มจากความสามารถ บุคลิกลักษณะ ความสนใจ ลักษณะนิสัยของแต่ละคนก่อน แล้วจึงพัฒนาทัศนคติ ลักษณะพฤติกรรม บทบาทการทำงานตามความสัมพันธ์กับบทบาทอันพึงประสงค์ของงานที่ตนเลือก (Super, 1963)

ในด้านเส้นทางและประสบการณ์ของครูมอนเทสซอรีในประเทศไทยนั้นพบว่า เมื่อครูเดินทางเข้าสู่เส้นทางการเป็นครูมอนเทสซอรีแล้วเห็นคุณค่าของปรัชญาการสอนแบบนี้แล้วนั้น การอบรม และการเรียนรู้ทำความเข้าใจหลักพัฒนาการ ปรัชญา ทฤษฎี และอุปสรรค ต่างเป็นประสบการณ์ที่เข้ามาประกอบสร้างอัตลักษณ์ของครูแต่ละคน โดยดังเดียวกับที่ครูเจนกล่าวไว้ว่า “ทุกอย่างเกี่ยวกับมอนเทสซอรียากทั้งหมดแต่ถ้าใจเรามุ่งมั่น พร้อม ก็จะไม่กลัวความเหนื่อยและความยาก มันอยู่ที่ใจแหละ ถ้ามันพร้อมที่จะรับการเปลี่ยนแปลง เราก็จะมุ่งมั่นและทำต่อไป แล้วก็จะทำต่อไป คือไม่ได้กลัวเหนื่อย กลัวยากอะไรหรอก แต่ขั้นแรกจะต้องมีใจก่อน” ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่า ทางเข้า หรือการยึดโยงคุณค่าของความเป็นครูเป็นเรื่องสำคัญที่สุดและเรื่องอื่นๆก็อาจจะเข้ามาต่อรองกับคุณค่านั้นได้ ดังเดียวกับที่ Wilber’s integral life ( Wilber, 2000)

การสนับสนุนเชิงระบบในการทำงานกับผู้บริหาร ผู้ปกครองและครูเป็นเรื่องสำคัญ ในการเติบโตทางวิชาชีพ การทำงานกับบุคคลที่เข้าใจ และมีทีมเดียวนั้น มีการสนับสนุนจากองค์กรภายนอก การดูงาน และการอบรมเพิ่มพูนต่อยอดความรู้นั้นสำคัญ ซึ่งสอดคล้องกับกับแนวคิดของ Richard Dufour เรื่องชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ซึ่งประยุกต์มาจากองค์กรแห่งการเรียนรู้และโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ ซึ่งจากแนวคิดนี้ กลยุทธ์สำคัญในการพัฒนาวิชาชีพครูได้แก่การสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ ของวิชาชีพครูที่ทำงานร่วมกัน กำหนดเป้าหมาร่วมกันเพื่อพัฒนาความรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ และการทำงานร่วมกันของครู (DuFour, 2008)

ในด้านจุดเปลี่ยนสำคัญในการสร้างอัตลักษณ์ครูมอนเทสซอรีวิชาชีพในประเทศไทยนั้น พบว่า จุดเริ่มต้นการตัดสินใจเป็นครูมอนเทสซอรี

“การปรับเปลี่ยนทัศนคติ” หรือการปรับเปลี่ยนมุมมองในการสังเกตเด็ก ซึ่งส่งผลทำให้ปรับเปลี่ยนบทบาท ท่าที การพูด การแต่งกาย การวางแผนการสอน การสอนและการทำงานกับผู้ปกครองอย่างเป็นอัตโนมัติ สอดคล้องกับกระบวนการเปลี่ยนย้ายกระบวนทัศน์ (Paradigm Shift) ตามนิยามของ วิลลิส ฮาร์แมน (Willis Harman) (ค.ศ. 1976) ที่พัฒนามาจาก โทมัส เอส. คูหน์ และฟริตจอฟ คาปร้า ที่นิยาม คำว่า กระบวนทัศน์เชิงสังคม (social paradigm) ใน The Concept of Paradigm and Paradigm Shift ซึ่งหมายถึง "มโนทัศน์ ค่านิยม การรับรู้ และ การปฏิบัติ ที่ชุมชน หนึ่งมีหรือกระทำร่วมกัน ซึ่งก่อให้เกิดวิสัยทัศน์แห่งความเป็นจริง ที่เป็นพื้นฐานของการจัดระบบตนเองของชุมชนนั้น" (Capra, 1986)

**ข้อเสนอแนะ**

**ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้หรือข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย**

 1. ควรมีการสนับสนุนรูปแบบในการทำงานกับผู้ปกครองและครูในองค์ก็ให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการของเด็กอย่างเป็นระบบ เพื่อช่วยให้ครูมอนเทสซอรีไม่ต้องทุ่มเทเวลาในการหาวิธีสื่อสารกับผู้คนเพียงคนเดียว และเพื่อการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ควรมีการวางแผนในเชิงระบบให้การเข้าใจพัฒนการมนุษย์เป็นรายบุคคลไม่ใช่ความรู้กระแสรองแต่ให้กลายเป็นกระแสหลัก

2. ทีมบริหาร เขตพื้นที่ ควรใส่ใจในมิติการสนับสนุนดูทั้งเรื่องจิตใจในการทวนกระแส ด้านความรู้ความเข้าใจ การทำงานกับเด็กเป็นรายบุคคล ละผู้ปกครอง และการใช้เวลากับการจัดเตรียมสื่อและสิ่งแวดล้อมว่าเป็นอีกหน้างานหลักที่กินเวลาของครูมอนเทสซอรี ควรหาวิธีแบ่งเบาภาระเหล่านั้นอย่างเป็นระบบ เพื่อให้การเป็นครูมอนเทสซอรีไม่ต้องเป็นเส้นทางที่ต้องอาศัยความอดทน ต่อสู้มากจนเกินไป

3 อาจพิจารณาให้มีระบบการให้คำปรึกษาของผู้เชี่ยวชาญมอนเทสซอรี ไปช่วยแบ่งปันมุมมองและแนะนำประสบการณ์

4 สำหรับโรงเรียนในบริบทภาครัฐ ควรมีการคัดสรรค์ หรือให้ความรู้ความเข้าใจ ผู้บริหารที่จะเข้าไปดูแลโรงเรียนที่มีห้องเรียนมอนเทสซอรี ให้เข้าใจ สนับสนุนครูแลเด็ก รวมถึงต่อยอดเชิงระบบ

5 ศูนย์อบรมควรคำนึงถึงมิติความพร้อมด้านจิตใจของครูมอนเทสซอรีที่จะต้องจบไปเผชิญความคาดหวังและหรือความไม่เข้าใจของสังคมหรือผลคนรอบข้าง เพื่อให้ครูมอนเทสซอรีมีความพร้อมทั้งด้านความรู้ ทักษะ และจิตใจ รวมถึงคำนึงถึงการให้เวลากับการดูงานในห้องเรียนที่จัดการสอนแบบมอนเทสซอรี เพราะมีความสำคัญมากกับครู

**ข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อไป**

 1. ควรมีการศึกษาต่อเกี่ยวกับมุมมอง ทัศนะ และความเข้าใจของผู้ปกครองที่ส่งลูกๆของตนเรียนมอนเทสซอรี ทั้งในช่วงก่อนตัดสินใจ ตัดสินใจ การเรียนในแต่ละระดับพัฒนาการ เพื่อเตรียมตัวทำงานเชิงระบบ ทั้งระหว่างโรงเรียน ครู และผู้ปกครอง

2. ควรมีการศึกษาเชิงลึกเรื่องบริบท ระบบการทำงาน ปัญหา และคุณค่าของโรงเรียนมอนเทสซอรีในประเทศไทย

**เอกสารอ้างอิง**

กระทรวงศึกษาธิการ. (2553). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. (พิมพ์ครั้งที่ 3) กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุม สหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด. สืบค้นจาก http://academic.obec.go.th/images/document/1559878925\_d\_1.pdf

ต่อศักดิ์ กาญจนทรัพย์สิน. (2020). การเสริมแรงและการลงโทษเพื่อปรับพฤติกรรมผู้เรียน. สืบค้น 5 มกราคม 2566, สืบค้นจาก http://blog.bru.ac.th/2020/11/20/การเสริมแรงและการลงโทษ/

พระมหาตุ่ย ขนฺติธมฺโม (คำหน่อ), พระสมุห์พุฒิพงษ์ พุทธิวํโส (กล่ำทวี), (2564). บทบาทครูในศตวรรษที่ 21 “ครูผู้สร้างคน.” วารสารภาวนาสารปริทัศน์, 1(3), 1-14. สืบค้นจาก https://so01.tci-thaijo.org/index.php/WJR/article/download/254577/169729/929841

สมเกียรติ อินทสิงห์. (2559). การศึกษาทางเลือก: หลักสูตรและการเรียนการสอนที่เน้นความแตกต่างระหว่างบุคคล. Veridian E-Journal, Silpakorn University, ISSN 1906 - 3431(2), 1-19. สืบค้นจาก https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/download/67120/54761/157012

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2561). คู่มือการเสริมสร้างวินัยนักเรียนในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ด้านความ รับผิดชอบและตรงต่อเวลา (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: บริษัทพริกหวานกราฟฟิค จํากัด. จาก http://acad.vru.ac.th/about\_acad/PDF\_Enhance\_education/Enhance\_education\_06.pdf

อุรสา พรหมทา, จําเนียร พลหาญ, (2557). การจัดการศึกษาโดยครอบครัว. วารสารวิจัยเพื่อพัฒนาสังคมและชุมชน มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม, 1(2), 1-7. สืบค้นจาก https://so03.tci-thaijo.org/index.php/rdirmu/article/download/211139/146278/665192

Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogic approach to conceptualizing teacher identity. Teaching and Teacher Education, 27, 308–319. doi:10.1016/j. tate.2010.08.013

Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Amber Bechard. (2017). One Teacher’s Journey:. United States: University of Redlands.

Anzaldúa, G. (2008). Borderlands, la frontera: The new mestiza. San Francisco, CA: Aunt Lute Books. (Original work published 1987)

Ausdale, D., & Feagin, J. (2002). The first R: How children learn race and racism. Boston, MD: Rowman & Littlefield.

Barker, C. (2012). Cultural studies. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Barnes, E. (2015). Social identities and transformative experience. Res Philosophica, 92(2), 171–187. doi:10.11612/resphil.2015.92.2.3

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175–189. doi:10.1080/03057640902902252

Branch, J. (2017). Uncovering meaning in Montessori teachers’ lived experiences of cosmic education as a tool for social justice (Doctoral dissertation). Retrieved from https://scholarworks.sfasu.edu/etds/70/

Britzman, D. P. (2003). Practice makes practice: A critical study of learning to teach. Albany, NY: SUNY Press.

Brown, K., & Steele, A. (2015). Racial discipline disproportionality in Montessori and traditional public schools: A comparative study using the relative rate index. Journal of Montessori Research, 1(1), 15–27. <https://doi.org/10.17161/jomr.v1i1.4941>

Capra, F. (1975). The Tao of Physics. London : Wildwood House.

Cardelle-Elawar, M., & Lizzarraga, M. (2010). Looking at teacher identity through self-regulation. Psicothema, 22(2), 293–298. Retrieved from http://www. psicothema.com/PDF/3729.pdf

Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers’ memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. Teaching and Teacher Education, 43, 27–36. https://doi. org/10.1016/j.tate.2014.05.005

Cheryl Craig. (2011). Narrative Inquire inteaching and Teacher education.

Cheryl Craig. (2011). NARRATIVE INQUIRY INTEACHING AND TEACHEREDUCATION. Texas A&M University.

Christensen, O. (2016). Proving Montessori: Identity and dilemmas in a Montessori teacher’s lived Journal of Montessori Research, 2(2), 36–48. https://

doi.org/10.17161/jomr.v2i2.5067

Christine Lapierre. (2017). Spirituality and Montessori Teacher Teams: The Path of the Heart. Canada: Univrsity of Calgary digital Repository.

Christensen, O. (2019, Fall). Running in circles: Dilemmas, uncertainty, and the freedom to cope. Montessori Life, 30(4), 29–35.

Cuban, L. (1992). Managing dilemmas with building professional communities. Educational Researcher, 21(1), 4–11. https://doi. org/10.3102/0013189X021001004

Derman-Sparks, L. (2008). Why an anti-bias curriculum? In A. Pelo, (Ed.), Rethinking early childhood education (pp. 7–12). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. (2010). Anti-bias education for young children and ourselves. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. (2006). What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families. New York, NY: Teachers College Press.

DuFour,R.,DuFour,R.,andEaker,R. (2008). Revisiting Professional Learning Communities at Work.Bloomington, IN : Solution Tree Press.

Fecho, B., Graham, P., & Hudson-Ross, S. (2005). Appreciating the wobble: Teacher research, professional development, and figured worlds. English Education, 37(3), 174–199. http://www.jstor. org/stable/40173190

Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22, 219–232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002

Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. Teaching and Teacher Education, 36, 23–32. http:// dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005

Gee, J. P. (2014). An introduction to discourse analysis: Theory and method. New York, NY: Routledge.

Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. Educational Studies, 31(4), 419–430. doi:10.1080/03055690500237488

Gilliam, W., Maupin, A., Reyes, C., Accavitti, M., & Schic, F. (2016). Do early educators’ implicit bias regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspension? A research study brief. Yale University Child Study Center. Retrieved from https:// medicine.yale.edu/childstudy/zigler/publications/

Preschool%20Implicit%20Bias%20Policy%20Brief\_

final\_9\_26\_276766\_5379\_v1.pdf

Goldstein, T. (2001). “I’m not white”: Anti-racist teacher education for white early childhood educators. Contemporary Issues in Early Childhood, 2(1), 4–13. https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.1.6

Green, E. (2015). Building a better teacher. New York, NY: Norton.

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers.

Super, D. E. 1963. “Self-concepts in Vocational Development.” Pp. 1-16 in Career Development: Self-concept Theory, edited by D. E. Super, R. Starishevski, N. Matlin, and J. P. Jordaan. New York: College Entrance Examination Board.

Teaching and Teacher Education, 26, 1349–1361. doi:10.1016/j.tate.2010.03.005

Han, D. (2018). Speaking in my mother tongue: What it means to be a Montessori teacher of color. Montessori Life, 3(1), 28–33. Retrieved from https://static1.squarespace.com/ static/5a8266baf14aa1dab6c210a6/t/5ab3 283970a6ad9909b73486/1521690683449/ Speaking+in+My+Mother+Tongue.pdf

Han, D., & Moquino, T. (2018, Spring). Moving beyond peace education to social justice ed- ucation. AMI/USA Journal, 8–10. Retrieved from https://static1.squarespace.com/stat- ic/5a8266baf14aa1dab6c210a6/t/5b084df- c352f533114091730/1527270909223/Moving+ Beyond+Peace+Education+to+Social+Justice+ Education.pdf

Hawkins, K. (2014). Teaching for social justice, social responsibility and social inclusion: A respectful pedagogy for twenty-first century early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, 22(5), 723–738. doi:10.1080/1350 293X.2014.969085

Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. Teaching and Teacher Education,

23, 1317–1333. http://dx.doi.org/10.1016/j. tate.2006.06.007

Hermans, H. (2001). The dialogic self: Toward a theory of personal and cultural positioning. Culture & Psychology, 7(3), 243–281. doi:10.1177/1354067X0173001

hooks, b. (2003). Teaching community. New York, NY: Routledge.

Hubert J M Hermans. (2009). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. SAGE Publications.

Husband, T. (2012). “I don’t see color”: Challenging assumptions about discussing race with young children. Early Childhood Education, 39, 365–371. doi:10.1007/s10643-011-0458-9

Jean S. Phinney. (2000). Identity Formation across Cultures:. California.

Jewell, T. (2018). Anti-bias education for students and educators alike [Webinar]. Available from American Montessori Society website: https://amshq.org/ Educators/Professional-Development/Professional- Development-Online/Webinars/All-Webinars/ AntiBias-Education-for-Students-and-Educators- Alike

Jones, S., & Vagle, M. D. (2013). Living contradictions and working for change toward a theory of social class sensitive pedagogy. Educational Researcher, 42(3), 129–141. doi:10.3102/0013189X13481381

Kerry L. Priest, Ph.D. Corey Seemiller. (2017). Leadership Educator Journeys:.

Kevin Gosselin a, Jacqueline Romano b, Rommel Bunuan Doug Hamman. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. SAGE Publications.

Kevin Gosselin a, Jacqueline Romano b, Rommel Bunuan c Doug Hamman a. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. United States: elsevir.

Kemple, K., Harris, M., & Lee, R. (2015). Becoming color-conscious: Preparation to address young children’s curiosity about race. Discussions on Sensitive Issues, 19, 1–28. doi:10.1108/S0270- 402120150000019002

Kissinger, K. (2017). Anti-bias education in the early childhood classroom. New York, NY: Routledge.

Kumashiro, K. (2002). Troubling education. New York, NY: Routledge Farmer.

Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. Harvard Educational Review, 55(2), 178–194. https://doi. org/10.17763/haer.55.2.56142234616x4352

Loeffler, M. (2000, Winter). The dynamic difference: Montessori’s legacy for the new century. Montessori Life, 12(1), 23–29.

Malm, B. (2004). Constructing professional identities: Montessori teachers’ voices and visions. Scandinavian Journal of Educational Research, 48(4), 397–412. https://doi.org/10.1080/0031383042000245799

McCaffrey, M. (2017). Practicing freedom: Effects of personal anti-racist engagement on a Montessori educator’s experience (Master’s thesis). Retrieved from https://sophia.stkate.edu/maed/246/

Michelle Deanna Wisbey. (2021). Exploring the introduction of the Montessori method in a Malawian cultural context through collaborative action. Journal of Montessori Research.

Miller, J. P. (1994). Contemplative practice in higher education: An experiment in teacher development. Journal of Humanistic Psychology, 34(4), 53–69. Retrieved from https://doi. org/10.1177/00221678940344005

Montessori, M. (1967). The absorbent mind. New York, NY: Dell Publishing Co.

Montessori, M. (1972a). Education and peace. Chennai, India: Kalashetra Press.

Montessori, M. (1972b). The discovery of the child. New York, NY: Ballantine Books. (Original work published 1967)

Montessori, M. (1991). Education for a new world. Thiruvanmiyur, India: Kalashetra Press. (Original work published 1946)

Montessori, M. (2005). The secret of childhood. Chennai, India: Orient Longman Private Limited. (Original work published 1936)

Montessori, M. (2016). Lecture 3: Some suggestions and remarks upon observing children. North American Montessori Teachers’ Association Journal, 41(3), 391–397. Retrieved from ERIC database: https:// files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125384.pdf (Original work published 1921)

Montessori School of Beaverton. (2011). AMI teacher training [Online video]. Available from https:// montessori-ami.org/resource-library/videos/ami- teacher-training

Natasha O’Donnell. (2019). A study of the identity of Early Years teachers within a Montessori context. Irland: A thesis submitted to.

Olivia Christensen. (2019). Montessori Identity in Dialogue:. Journal of Montessori Research.

Palmer, P. (2007). The courage to teach. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Original work published 1998)

Paulus Kuswandono Indira Lusianingtyas Siswanto. (2020). Understanding Teacher Identity Construction: Professional Experiences of Becoming Indonesian Montessori . Indonsian: Indonesian Journal of English Language Teaching and Apsticsplied Lingui.

Rachael L. Seifert. (2019). A PORTRAIT OF A PRACTICING TEACHER: EXPLORING TEACHER IDENTITY. A dissertation submitted to the.

Robert Klassn, Jim rsons, Tracy Durksen, Leah Taylor Larry Beauchcham. (2014). exloring Develoment of teacher efficacy Through rofessional Learning.

Sara Adams. (2015). Montessori Core Beliefs and the Teachers Who Share Them. California: Saint Mary Collg of California.

Standing, E. M. (1957). Maria Montessori: Her life and work. New York, NY: Penguin Group.

Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition. Teaching and Teacher Education, 18(7), 869–885. doi:10.1016/S0742- 051X(02)00048-3

Swartz, D. (1997). Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Teaching Tolerance. (2014). Teaching Tolerance Anti-Bias Framework. Retrieved from http://www.tolerance. org/sites/default/files/general/Anti%20bias%20 framework%20pamphlet.pdf

Wilber, K. (2000c), One Taste: The journals of Ken Wilber. (Collected Works, Vol. 8).