

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กานต์ อัมพานนท์

การจัดการศึกษา:

บูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยง

ชื่อหนังสือ	การจัดการศึกษา: บูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพีแอลซี
ผู้แต่ง	กานต์ อัมพานนท์ (สงวนลิขสิทธิ์)
พิมพ์ครั้งที่ 2	พฤศจิกายน 2565 จำนวนพิมพ์ 500 เล่ม
จัดจำหน่ายโดย	กานต์ อัมพานนท์
จัดพิมพ์โดย	กานต์ อัมพานนท์
พิมพ์ที่	โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม เลขที่ 80 ถนนนครสวรรค์ ตำบลตลาด อำเภอเมือง จังหวัดมหาสารคาม 44000 โทร. 0-4372-2118-9 ต่อ 141 โทรสาร 0-4374-2618 e-mail: rmupress@gmail.com

ข้อมูลทางบรรณานุกรมของสำนักหอสมุดแห่งชาติ
National Library of Thailand Cataloging in Publication Data

กานต์ อัมพานนท์.

การจัดการศึกษา: บูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพีแอลซี. มหาสารคาม:
โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม, 2563.
324 หน้า.

1. หัวเรื่อง. I. ชื่อเรื่อง.

ISBN 978-616-577-930-2

หนังสือ การจัดการศึกษา: บูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงนี้ เรียบเรียงขึ้นจากแนวคิดการสร้างความเข้มแข็งทางการศึกษาภายใต้บริบทการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น และกำหนดเป็นยุทธศาสตร์ชาติของการพัฒนากำลังคนด้านการศึกษา อันจะนำไปสู่แนวทางการปฏิบัติตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มาตราที่ 24(2), (3) กล่าวไว้ว่า การจัดกระบวนการเรียนรู้ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องดำเนินการฝึกทักษะกระบวนการคิดการจัดการตนเอง การเผชิญสถานการณ์และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหาและจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่าน และเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง ในการนี้ผู้สอนจำเป็นต้องจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะกระบวนการคิดของผู้เรียนเพื่อให้มีทักษะพร้อมที่จะดำเนินชีวิต หรือศึกษาในระดับที่สูงขึ้น และทำงานในยุคของการเปลี่ยนแปลงนี้ โดยแบ่งเนื้อหาออกเป็น 9 บท ประกอบด้วย

บทที่ 1 การพัฒนาบุคลากรและการเรียนรู้

บทที่ 2 ทฤษฎีการเรียนรู้

บทที่ 3 การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง

บทที่ 4 แนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

บทที่ 5 แนวคิดเกี่ยวกับการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ

บทที่ 6 แนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยง

บทที่ 7 พี่เลี้ยงกับการส่งเสริมการเรียนรู้

บทที่ 8 การจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทำงานร่วมกัน

บทที่ 9 การบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน

ซึ่งจะเป็นข้อมูลพื้นฐานให้ผู้สอนได้นำไปใช้ในการออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนต่อไป ผู้เรียบเรียงหวังเป็นอย่างยิ่งว่า หนังสือเล่มนี้จะเป็นประโยชน์ต่อคณาจารย์ ครู และบุคลากรทางการศึกษา นักศึกษาวิชาชีพครู นักวิจัย และผู้สนใจทางการศึกษา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กานต์ อัมพานนท์

	หน้า
คำนำ.....	ก
สารบัญ	ค
สารบัญภาพ	ช
สารบัญตาราง	ณ
บทที่ 1 การพัฒนาบุคลากรและการเรียนรู้.....	1
แนวคิดและความหมายของการพัฒนาบุคลากร	1
ความสำคัญและความจำเป็นของการพัฒนาบุคลากร.....	3
ความมุ่งหมายของการพัฒนาบุคลากร.....	5
หลักและแนวคิดในการพัฒนาบุคลากร.....	7
แนวทางและกระบวนการพัฒนาบุคลากร.....	10
การเรียนรู้.....	16
ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และการพัฒนาทรัพยากรบุคลากร	19
บทสรุป	23
คำถามท้ายบท	24
เอกสารอ้างอิง.....	25
บทที่ 2 ทฤษฎีการเรียนรู้.....	29
ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม	29
ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มปัญญานิยม	32
ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม	36
ทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ	39
บทสรุป	42
คำถามท้ายบท	44
เอกสารอ้างอิง.....	45
บทที่ 3 การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง.....	47
ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง.....	47
ความหมายการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง.....	49

	หน้า
องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง	50
กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง	53
การเปลี่ยนแปลงทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม	55
บทสรุป	57
คำถามท้ายบท	59
เอกสารอ้างอิง	60
บทที่ 4 แนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	61
การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	61
เทคนิคที่ใช้ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	66
การนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปสู่การปฏิบัติ	71
กรณีศึกษาแนวทางการนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การปฏิบัติ.....	91
บทสรุป	98
คำถามท้ายบท	100
เอกสารอ้างอิง	101
บทที่ 5 แนวคิดเกี่ยวกับการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ.....	103
ความหมายของการโค้ช	103
บทบาทของการโค้ช	105
กลไกของการโค้ช	106
ความหมายการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ	111
บทบาทของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ	112
ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ	114
บทสรุป	131
คำถามท้ายบท	132
เอกสารอ้างอิง	133
บทที่ 6 แนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยง	135
ความเป็นมาของคำว่าระบบพี่เลี้ยง	135
ความหมายของระบบพี่เลี้ยง	136
ประโยชน์ของการนำระบบพี่เลี้ยงมาพัฒนาวิชาชีพ	137
ประเภทของระบบพี่เลี้ยง	140
บทบาทของระบบพี่เลี้ยง	142

	หน้า
กระบวนกรระบบพี่เลี้ยง	145
บทสรุป	153
คำถามท้ายบท	154
เอกสารอ้างอิง	155
บทที่ 7 พี่เลี้ยงกับการส่งเสริมการเรียนรู้.....	159
แนวคิดระบบพี่เลี้ยง	159
ความหมายของพี่เลี้ยง	161
คุณลักษณะการเป็นพี่เลี้ยง	163
รูปแบบของระบบพี่เลี้ยง.....	164
ความแตกต่างระหว่าง Mentoring และ Coaching	168
ขั้นตอนในภาพรวมของพี่เลี้ยง	170
ความสัมพันธ์ระหว่างระบบพี่เลี้ยงกับการเรียนรู้	178
บทสรุป	182
คำถามท้ายบท	184
เอกสารอ้างอิง	185
บทที่ 8 การจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทำงานร่วมกัน.....	189
การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ	189
การจัดการเรียนรู้แบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD)	206
การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (TAI)	215
การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT	221
บทสรุป	228
คำถามท้ายบท	230
เอกสารอ้างอิง	231
บทที่ 9 การบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน	235
แนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการ	235
แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจากการวิจัย	239
แนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย	240
การบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน	243
บทบาทครูและผู้เรียนกับการบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน	249

	หน้า
องค์ความรู้จากการสังเคราะห์การเรียนรู้นวัตกรรมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย	251
การพัฒนากระบวนการทางปัญญาด้วยการบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยง สู่ชั้นเรียน	257
การประยุกต์โดยใช้นวัตกรรมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการ แนวคิดระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย	259
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพและแนวคิดระบบพี่เลี้ยง.....	261
บทสรุป	268
คำถามท้ายบท	270
เอกสารอ้างอิง.....	271
บรรณานุกรม.....	273
ดัชนี	287
ภาคผนวก	305

	หน้า
ภาพที่ 1.1 วงจรการเรียนรู้ตามแนวคิดของ Kolb.....	18
ภาพที่ 1.2 ตัวแบบขององค์การแห่งการเรียนรู้ในเชิงระบบ	20
ภาพที่ 1.3 กิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์การ.....	21
ภาพที่ 1.4 ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และกระบวนการจัดการความรู้.....	22
ภาพที่ 4.1 วงจรการสร้างชุมชน PLC ดัดแปลงจากวงจรการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ของ Luis Martinez.....	62
ภาพที่ 4.2 การสร้างชุมชน PLC แบบมีส่วนร่วม.....	63
ภาพที่ 4.3 การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยวงจร PrLC.....	64
ภาพที่ 4.4 ขั้นตอนการนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา.....	73
ภาพที่ 4.5 ระบบการนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา.....	75
ภาพที่ 7.1 แสดงขอบเขตผู้เกี่ยวข้องกับระบบพี่เลี้ยงโดยรวม	167
ภาพที่ 7.2 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทของหัวหน้างานกับการพัฒนาพนักงาน.....	169
ภาพที่ 7.3 แสดงขั้นตอนในภาพรวมของพี่เลี้ยง	170
ภาพที่ 7.4 ขั้นตอนและวิธีการที่ช่วยในการพัฒนากำลังคน.....	174
ภาพที่ 7.5 กระบวนการจัดการความรู้.....	178
ภาพที่ 7.6 รูปแบบการถ่ายทอดความรู้ และการแบ่งปันแลกเปลี่ยนความรู้.....	179
ภาพที่ 9.1 รูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยและพัฒนา.....	244
ภาพที่ 9.2 ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ	246
ภาพที่ 9.3 ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน	247
ภาพที่ 9.4 ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน.....	247
ภาพที่ 9.5 ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์.....	248
ภาพที่ 9.6 ขั้นตอนการสรุปผล ประเมินผลและการประยุกต์ใช้.....	249
ภาพที่ 9.7 การสนทนากลุ่ม (Focus Group)	257

	หน้า
ตารางที่ 2.1 สารสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ของนักจิตวิทยากลุ่มมนุษยนิยม.....	30
ตารางที่ 2.2 สารสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ของนักจิตวิทยากลุ่มความรู้ความเข้าใจ.....	33
ตารางที่ 2.2 สารสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ของนักจิตวิทยากลุ่มความรู้ความเข้าใจ.....	33
ตารางที่ 2.3 การเปรียบเทียบสารสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ต่าง ๆ.....	38
ตารางที่ 4.1 แนวทางการเขียนแผนการดำเนินงานด้วยชุมชน PLC (แบบ 3 วงรอบ).....	76
ตารางที่ 4.2 แนวทางการเขียนแผนการดำเนินงานด้วยชุมชน PLC (แบบ 5 วงรอบ).....	77
ตารางที่ 4.4 แบบการบันทึก จำแนกตามประเด็นการสังเกต การวิพากษ์ กิจกรรมการเรียนรู้ใน ชั้นเรียน.....	86
ตารางที่ 5.1 บทบาทของการโค้ช (Coaching)	106
ตารางที่ 5.2 แนวทางการโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญตามลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน.....	108
ตารางที่ 5.3 ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จากวารสาร วิชาการต่าง ๆ.....	126
ตารางที่ 7.1 รูปแบบการดำเนินการในกระบวนการของระบบพี่เลี้ยง.....	166
ตารางที่ 9.1 บทบาทครูและผู้เรียนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดชุมชนแห่ง การเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย (กิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัย).....	250
ตารางที่ 9.2 แนวทางการประยุกต์นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับการนำแนวคิด ชุมชนแห่ง การเรียนรู้ทางวิชาชีพและแนวคิดระบบพี่เลี้ยงมาพัฒนานวัตกรรม การจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา	259

การพัฒนาบุคลากรและการเรียนรู้ เป็นหน้าที่หลักของสถานศึกษาทุกประเภท เพื่อการพัฒนา กำลังของประเทศ ให้บุคคลมีทักษะ ความรู้ความสามารถ ตลอดจนการอุทิศตัว บุคลิกภาพ การปรับตัว และการคิดริเริ่มของบุคคล ผ่านกระบวนการของการศึกษาในรูปแบบต่าง ๆ ส่วน ความรับผิดชอบหลักในการให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ได้ คือ ครู เพราะฉะนั้น ครู จึงถือได้ว่าเป็นกำลัง หลักที่มีหน้าที่และความรับผิดชอบในการพัฒนาบุคลากรให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีคุณภาพ สามารถนำ ทักษะ ความรู้ความสามารถไปประกอบอาชีพในอนาคตได้ (ทิตนา แคมมณี, 2558, น.12) จาก ความสำคัญและความจำเป็นดังกล่าว ครูและบุคลากรทางการศึกษาจึงควรศึกษาเนื้อหาสาระในบทนี้ ให้เข้าใจ เพื่อการพัฒนาบุคลากรให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีคุณภาพต่อไป ผู้เรียบเรียงจึงนำเสนอ เนื้อหาสาระที่นำความรู้ไปเชื่อมโยงในบทที่ 9 ดังนี้ 1) แนวคิดและความหมายของการพัฒนาบุคลากร 2) ความสำคัญของการพัฒนาบุคลากร 3) ความมุ่งหมายของการพัฒนาบุคลากร 4) หลักการและ แนวคิดในการพัฒนาบุคลากร 5) แนวทางและกระบวนการพัฒนาบุคลากร 6) การเรียนรู้ และ 7) ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และการพัฒนาบุคลากร ดังนั้น การศึกษาในบทนี้ ก็เพื่อให้ครูได้นำ ความรู้ไปบูรณาการผสมผสานวิธีการสอนหรือแนวปฏิบัติในการดำเนินการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป ซึ่งมีเนื้อหาสาระดังนี้

แนวคิดและความหมายของการพัฒนาบุคลากร

นักวิชาการหลายท่านได้กล่าวถึง การจัดการศึกษา คือ การพัฒนาบุคลากรรูปแบบหนึ่งที่มี คุณภาพ จึงมีผู้ให้ความหมายของการพัฒนาบุคลากรไว้ ดังนี้

เกรียงไกรยศ พันธุ์ไทย (2562, น.20) ได้ให้ความหมายการพัฒนาบุคลากรไว้ว่า เป็น กระบวนการของการพัฒนา และการทำให้บุคลากรในสถานศึกษาได้เกิดการเรียนรู้ และแสดง ความเชี่ยวชาญ (Expertise) โดยใช้วิธีการให้การศึกษา วิธีการฝึกอบรมบุคคลและพัฒนาบุคคลโดยมี จุดมุ่งหมายเพื่อปรับปรุงการปฏิบัติงานของครูให้มีคุณภาพเหนือเกณฑ์มาตรฐานที่ระบุไว้

ภิญโญ สาร (2560, น.443) ได้ให้ความหมายการพัฒนาบุคลากรไว้ว่า เป็น กระบวนการที่มีระเบียบแบบแผน ซึ่งมุ่งหมายที่จะพัฒนาบุคลากรในสถานศึกษาให้มีทักษะความรู้ ความสามารถ ความชำนาญ เพื่อวัตถุประสงค์อย่างใดอย่างหนึ่งโดยเฉพาะของสถานศึกษา

ธัญญา ผลอนันต์ (2560, น.49) ได้ให้ความหมายการพัฒนาบุคลากรไว้ว่า เป็นกิจกรรมวิธีการเพิ่มพูนสมรรถภาพในการทำงานของบุคลากรแต่ละคน ทั้งด้านความคิด การกระทำ ความสามารถ ความรู้ ความชำนาญ และทัศนคติ รวมถึงการทำให้สมรรถภาพเชิงสร้างสรรค์ของบุคลากร มุ่งไปในแนวคิดทางเดียวกันกับการพัฒนาสถานศึกษาด้วย

อาภรณ์ ภูวิทย์พันธ์ (2562, น.17) ได้ให้ความหมายการพัฒนาบุคลากรไว้ว่า เป็นกิจกรรมการพัฒนาบุคลากรให้มีคุณภาพ ประกอบไปด้วย 1) การพัฒนาปัจเจกบุคคล (Individual Development) 2) การพัฒนาอาชีพ (Career Development) และ 3) การพัฒนาองค์การ (Organization Development)

Gilley & Maycunich (2002, p.27) ได้ให้ความหมายการพัฒนาบุคลากรไว้ว่า เป็นกระบวนการที่ช่วยก่อให้เกิดการเรียนรู้ของบุคลากรในสถานศึกษา ผลงานและการเปลี่ยนแปลงผ่านทางกิจกรรมการเรียนรู้ที่จัดขึ้น ทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ เพื่อเพิ่มความสามารถด้านศักยภาพให้เห็นผลในระยะสั้นและระยะยาว เพื่อเตรียมความพร้อมที่จะแข่งขัน และการปรับปรุงการทำงานในสถานศึกษาให้มีประสิทธิภาพ

Nadler (1984, p.12) ได้ให้ความหมายการพัฒนาบุคลากรไว้ว่า เป็นการจัดการการเรียนรู้ของบุคคลในช่วงระยะเวลาใดเวลาหนึ่ง เพื่อให้เกิดการปรับปรุงผลการปฏิบัติงานในปัจจุบันของปัจเจกบุคคลให้ดีขึ้น โดยกิจกรรมการพัฒนาบุคลากรจะครอบคลุมอยู่ใน 3 กิจกรรม เพื่อจะทำให้บุคคลมีประสิทธิภาพในการทำงานสูงขึ้น กิจกรรมการเรียนรู้ทั้ง 3 ดังกล่าว ได้แก่ 1) การฝึกอบรม (Training) 2) การศึกษา (Education) และ 3) กิจกรรมการพัฒนา (Development)

Pace, Smith & Mills (1991, p.26) ได้ให้ความหมายการพัฒนาบุคลากรไว้ว่า เป็นกิจกรรมการบูรณาการกัน (Integration) ที่ผสมผสานวิธีการ หรือแนวปฏิบัติในการดำเนินการพัฒนาปัจเจกบุคคล กิจกรรมการพัฒนาอาชีพ และกิจกรรมการพัฒนาในสถานศึกษา เพื่อให้บุคลากรในสถานศึกษามีคุณภาพ และมีประสิทธิภาพในการทำงานสูงสุด เพื่อตอบสนองต่อเป้าหมายของสถานศึกษา

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การพัฒนาบุคลากร หมายถึง กิจกรรมการบูรณาการ (Integration) กันของกระบวนการ วิธีการ หรือกิจกรรมเพื่อพัฒนาบุคคลในช่วงระยะเวลาใดเวลาหนึ่ง ที่แสดงให้เห็นความเชี่ยวชาญ (Expertise) โดยใช้วิธีการให้การศึกษา วิธีการฝึกอบรมบุคคล ทั้งนี้ กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรจะครอบคลุมอยู่ใน 3 กิจกรรม เพื่อเพิ่มพูนทักษะความรู้ความสามารถทัศนคติ ประสิทธิภาพและความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติให้มีประสิทธิภาพ ซึ่งกิจกรรมการเรียนรู้ทั้ง 3 ดังกล่าว ได้แก่ 1) การศึกษา (Education) 2) การฝึกอบรม (Training) และ 3) กิจกรรมการพัฒนา (Development) เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของบุคลากรให้มีประสิทธิภาพสูงสุด

ความสำคัญและความจำเป็นของการพัฒนาบุคลากร

ความสำคัญและความจำเป็นของการพัฒนาบุคลากร ได้อ้างถึงพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 ซึ่งให้เห็นถึงเจตนารมณ์ในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา โดยกำหนดไว้ในวัตถุประสงค์ (มาตรา 8) และอำนาจหน้าที่ของคุรุสภา (มาตรา 9) ต้องการให้ผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษามีมาตรฐานและจรรยาบรรณวิชาชีพสมกับเป็นวิชาชีพชั้นสูง โดยกำหนดให้คุรุสภามีอำนาจหน้าที่ในการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณวิชาชีพมาตรา 9 (1) สนับสนุนส่งเสริมและพัฒนาวิชาชีพตามมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณวิชาชีพมาตรา 9 (5) รวมทั้งกำหนดระดับคุณภาพของมาตรฐานในการประกอบวิชาชีพและจัดให้มีการประเมินระดับคุณภาพของครูและบุคลากรทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง เพื่อดำรงไว้ซึ่งทักษะความรู้ความสามารถและความชำนาญการระดับคุณภาพของมาตรฐานในการประกอบวิชาชีพมาตรา 49 (สำนักงานพัฒนาและส่งเสริมวิชาชีพ, 2560, น.7)

ดังนั้น จากการศึกษาพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษาพบว่า การพัฒนาสถานศึกษานั้น มีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องพัฒนาบุคลากรอยู่เสมอ เพราะที่ต้องการให้ผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษามีมาตรฐานและจรรยาบรรณวิชาชีพสมกับเป็นวิชาชีพชั้นสูง ซึ่งได้มีนักการศึกษากล่าวถึง ความสำคัญและความจำเป็นในการพัฒนาบุคลากรไว้ดังนี้

दन्य तेयनपुठ (2560, न.161) กล่าวถึงความสำคัญในการพัฒนาบุคลากร ไว้ดังนี้

1) ช่วยให้ระบบและวิธีปฏิบัติงานมีสมรรถภาพและมีการติดต่อประสานงานดียิ่งขึ้นทั้งนี้เพราะการพัฒนาบุคลากรจะช่วยเร่งเร้าความสนใจการปฏิบัติงานและสำนึกตนที่กำลังกระทำอะไรอยู่ในฐานะสมาชิกคนหนึ่งในหน่วยงาน

2) ช่วยให้ประหยัดทั้งงานเงินวัสดุและอุปกรณ์เครื่องใช้สำนักงานพร้อมทั้งเวลาและหลีกเลี่ยงการปฏิบัติงานซ้ำซ้อนกันได้เป็นอย่างดี

3) ช่วยลดช่วงเวลาการเตรียมตัวของบุคลากรเพื่อเข้าไปดำรงตำแหน่งที่ว่างตามสายงานของบุคคลและตำแหน่งนั้น ๆ

4) ช่วยแบ่งเบาภาระหน้าที่การงานของหัวหน้าหน่วยงาน

5) ช่วยกระตุ้นเตือนในโอกาสความก้าวหน้าของตนเองที่จะเลื่อนไปยังตำแหน่งที่สูงยิ่งขึ้น

6) ช่วยในการรับรู้เทคโนโลยีการปฏิบัติงานที่จะช่วยให้งานดำเนินโดยรวดเร็ว

7) ช่วยสร้างความเข้าใจระหว่างฝ่ายบริหารและฝ่ายปฏิบัติการได้เป็นอย่างดี

8) ช่วยสร้างความสัมพันธ์ โดยกำหนดบทบาทให้ผู้เข้ารับการพัฒนาแต่ละบุคคลได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการพัฒนาอย่างทั่วถึง

สมชาย เทพแสง (2562, น.42) กล่าวถึงความจำเป็นที่ต้องหันมาพัฒนาครูกันให้มากขึ้น คงจะต้องหันมาแก้ปัญหาทั้งระบบ ตั้งแต่การสรรหาครูมีอาชีพเข้ามารับใช้สังคม ซึ่งจะต้องมีแรงจูงใจคนดี ๆ ให้หันมาเป็นครู เพราะครูเป็นวิศวกรมนุษย์ ตลอดจนเป็นผู้นำทางจิตวิญญาณที่จะปลุกฝังเยาวชนให้เป็นคนดี ซึ่งสังคมจะพัฒนาหรือเสื่อมทรามลง ก็เพราะอยู่ที่ครูทั้งหลายที่เรียกว่า ครูเป็นผู้กำหนดอนาคตของสังคมและประเทศชาติ

สมเชาว์ เกษประทุม (2563, น.10) ให้ความเห็นเกี่ยวกับปัญหาของอาชีพครูในปัจจุบัน เพื่อการพัฒนาวิชาชีพครูว่า

- 1) ปัญหาด้านการผลิต ได้แก่ คนดีคนเก่งไม่เรียนครู
- 2) ปัญหาด้านการปฏิบัติงาน ได้แก่ ภาระงานมีมากและหลากหลายและขาดแรงจูงใจมีการเปลี่ยนงานอยู่เสมอ
- 3) ปัญหาด้านการพัฒนา ได้แก่ การขาดระบบการพัฒนา พัฒนาบุคลากรไม่ตรงตามความต้องการ เน้นทฤษฎีมากกว่าการปฏิบัติได้จริง และขาดการติดตามประเมินผลหลังการพัฒนาตนเอง

อีกอย่างหนึ่งครูยังขาดการพัฒนาตนเอง เนื่องจากเนื้อหาสาระวิชาในหลักสูตรมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว แต่ครูส่วนใหญ่ไม่ค่อยได้รับการศึกษา การพัฒนา การอบรม จึงทำให้ครูไม่ทันต่อความก้าวหน้าทางวิชาการ

พนัสหั้น นาคินทร์ (2562, น.10-11) กล่าวถึงความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาบุคลากร ดังนี้

- 1) ประสิทธิภาพของสถานศึกษาย่อมขึ้นอยู่กับทักษะความรู้ความสามารถของผู้ปฏิบัติงานและประสิทธิภาพของผู้ปฏิบัติงานย่อมมาจากที่ระบบโรงเรียนให้โอกาสแก่เขาที่จะพัฒนาตนเอง
- 2) พัฒนาการของคนนั้น เป็นกิจกรรมตั้งแต่เกิดจนตาย การพัฒนาบุคลากรเป็นกิจกรรมที่จะต้องกระทำตั้งแต่แรกเข้าทำงานจนถึงเวลาที่จะต้องออกจากงานไปตามวาระ
- 3) ระบบในสถานศึกษามีหน้าที่ที่จะต้องเสริมสร้างประสบการณ์ด้านต่าง ๆ ทั้งเพื่อเตรียมบุคคลไปรับหน้าที่ใหม่และปรับปรุงที่ทำอยู่เดิมให้มีประสิทธิภาพสูงยิ่งขึ้น ทั้งที่เป็นหมู่คณะและเป็นรายบุคคลและบทบาทนี้จะต้องเพิ่มขึ้นอยู่เสมอ
- 4) จุดประสงค์ประการแรกในการพัฒนาบุคลากรนั้น ก็เพื่อปรับปรุงคุณภาพของระบบในสถานศึกษาให้สูงขึ้นและในกรณีเช่นนี้ จำเป็นที่จะต้องทำการปรับปรุงให้ผู้ปฏิบัติงานสามารถทำงานให้สอดคล้องกันและด้วยคุณภาพที่ได้ระดับทัดเทียมกัน
- 5) ระบบในสถานศึกษาควรจะถือว่า การพัฒนาตัวบุคลากรเป็นการลงทุนรูปแบบหนึ่งที่จะให้ผลระยะยาว นอกจากจะเป็นการเสริมสร้างประสิทธิภาพของผู้ปฏิบัติงานแล้ว ยังจะเป็น

การดึงดูดให้ปรารถนาที่จะทำงานอยู่ในสถานศึกษาแห่งนั้น ๆ มากขึ้น อันเป็นการสร้างความเป็นปึกแผ่นแน่นหนาให้แก่ระบบในสถานศึกษานั้น ๆ โดยตรง

Middlemist & Greer (1983, p.223) ได้ให้เหตุผลถึงความสำคัญและความจำเป็นในการพัฒนาบุคลากรว่า เนื่องจากความสามารถของบุคลากรมีจำกัด บวกกับสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงการใช้เทคโนโลยี บุคลากรในสถานศึกษาจึงสมควรที่จะได้รับการพัฒนาศักยภาพเพิ่มพูนทักษะความรู้ความสามารถของตนเองอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ความสำคัญและความจำเป็นของการพัฒนาบุคลากรนั้น มีความสำคัญและความจำเป็นอย่างยิ่ง เพราะต้องการให้ผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษามีมาตรฐานและจรรยาบรรณวิชาชีพสุมกับเป็นวิชาชีพชั้นสูง ซึ่งผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการจัดการศึกษาก็คือ ครู ครูจึงเป็นบุคลากรที่มีความสำคัญที่สุดต่อระบบการพัฒนาสังคมและประเทศชาติบ้านเมือง ทั้งนี้เพราะ 1) พัฒนาการของคนนั้น เป็นกิจกรรมตั้งแต่เกิดจนตาย การพัฒนาบุคลากรจึงเป็นกิจกรรมที่จะต้องกระทำตั้งแต่แรกเข้าทำงานจนถึงเวลาที่จะต้องออกจากงานไปตามวาระ 2) ช่วยให้มีระบบและวิธีปฏิบัติงานมีสมรรถภาพและมีการติดต่อประสานงานดียิ่งขึ้น ทั้งนี้เพราะการพัฒนาบุคลากรจะช่วยเร่งเร้าความสนใจการปฏิบัติงานและสำนึกตนว่ากำลังกระทำอะไรอยู่ในฐานะสมาชิกคนหนึ่งในหน่วยงาน 3) ช่วยให้ประหยัดทั้งงานเงินวัสดุและอุปกรณ์เครื่องใช้สำนักงานพร้อมทั้งเวลาและหลีกเลี่ยงการปฏิบัติงานซ้ำซ้อนกันได้เป็นอย่างดี และ 4) ช่วยลดช่วงเวลากการเตรียมตัวของบุคลากรเพื่อเข้าไปดำรงตำแหน่งที่ว่างตามสายงานของบุคคลและตำแหน่งนั้น ๆ เป็นต้น

ความมุ่งหมายของการพัฒนาบุคลากร

ความมุ่งหมายของการพัฒนาครูผู้สอน เพื่อให้สามารถปฏิบัติภารกิจในการเป็นครูที่ดีรวมทั้งตระหนักในบทบาทหน้าที่ของความรับผิดชอบ รู้จักทำงานร่วมกันและมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีตลอดจนมีการตื่นตัวต่อการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาตนเอง เพื่อให้ครูสามารถสร้างผลงานได้ตามที่สถานศึกษามุ่งหวังหรือตามที่สังคมต้องการ มีรายละเอียดดังนี้

กระทรวงศึกษาธิการ (2560, น.47) ที่กล่าวถึง ความมุ่งหมายของการพัฒนาครูเพื่อการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้จำแนกออกเป็น 4 ประการคือ 1) เพื่อให้เกิดความตระหนักในการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ 2) เพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ อย่างลึกซึ้ง 3) เพื่อให้เกิดความร่วมมือกันดำเนินการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้อย่างจริงจัง และ 4) เพื่อขยายเครือข่ายการทำงานปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้

พนัสหั้น นาคินทร์ (2562, น.78) ได้กล่าวถึง ความมุ่งหมายของการพัฒนาบุคลากรมี 2 ประการ คือ เพื่อองค์กรและเพื่อตัวบุคคลเอง

1) วัตถุประสงค์ขององค์การ

(1) เพื่อพัฒนาประสิทธิภาพในการปฏิบัติงาน
 (2) เพื่อลดความสูญเสียที่เกิดจากความรู้อาจไม่ถึงการนำหรือความประมาท
 เลินเล่อรวมทั้งไม่รู้จักริธีการทำงาน

(3) เพื่อลดอุบัติเหตุอันที่จะเกิดแก่ผู้ปฏิบัติงานหรือต่อหน่วยงานที่ปฏิบัติ
 โดยเฉพาะอัคคีภัย

(4) เพื่อพัฒนาความเข้าใจระหว่างผู้ปฏิบัติงานกับหัวหน้าเพราะจากความรู้ที่
 แตกต่างความเข้าใจที่กว้างไกลแตกต่างกันทำให้เกิดความขัดแย้งซึ่งอาจจะขจัดลงได้ด้วยความเข้าใจ
 ซึ่งกันและกันและยอมนำมาซึ่งความพอใจในการทำงานต่อไป

(5) เพื่อส่งเสริมความคิดริเริ่มทั้งในการผลิตและการจัดระบบการจัดการ

(6) เพื่อเป็นการเตรียมบุคลากรสำหรับงานที่อาจจะขยายขึ้นหรือขาดแทนคน
 ที่ต้องเปลี่ยนหน้าที่หรือคนที่ต้องสูญเสียไป

2) วัตถุประสงค์ของบุคลากรในองค์การ

(1) เพื่อสนองความต้องการที่จะก้าวหน้าอันเป็นความต้องการระดับสูงของ
 บุคคล

(2) เพื่อสร้างขวัญหรือกำลังใจในการทำงานทำให้ผู้ปฏิบัติเกิดมีความรู้สึก
 ได้รับความเอาใจใส่และแลเห็นคุณค่าจากองค์การอันก่อให้เกิดทัศนคติที่ดีต่อองค์การ

(3) เพื่อเพิ่มพูนความรู้ความสามารถและสมรรถภาพในการปฏิบัติงาน

(4) เพื่อลดอุบัติเหตุหรือความสูญเสียทั้งวัสดุและตัวผู้ปฏิบัติงานเอง

(5) เพื่อก่อให้เกิดความเข้าใจในเหตุผล โยบายความจำเป็นในการดำเนินงาน
 ของผู้นำในองค์การหรือหน่วยงาน

สมคิด บางโม (2564, น.13-15) กล่าวถึงความมุ่งหมายของการพัฒนาบุคลากรไว้ ดังนี้

1) เพื่อเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge) ให้มีความรู้หลักการทฤษฎีแนวคิดในเรื่องที่
 พัฒนาเพื่อนำไปใช้ในการทำงาน

2) เพื่อเพิ่มพูนความเข้าใจ (Understand) เป็นลักษณะต่อเนื่องจากความรู้
 กล่าวคือเมื่อรู้ในหลักการทฤษฎีแล้วสามารถตีความแปลความขยายความและอธิบายให้คนอื่นทราบ
 ได้รวมทั้งสามารถนำไปประยุกต์ได้

3) เพื่อเพิ่มพูนทักษะ (Skill) ทักษะคือความชำนาญหรือความคล่องแคล่วใน
 การปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่งได้โดยอัตโนมัติเช่นการใช้เครื่องมือต่าง ๆ เป็นต้น

4) เพื่อเปลี่ยนแปลงเจตคติ (Attitude) คือความรู้สึกที่ดีหรือไม่ดีต่อสิ่งต่าง ๆ
 การพัฒนามุ่งให้เกิดหรือเพิ่มพูนความรู้สึกที่ดีต่อองค์การต่อผู้บังคับบัญชาต่อเพื่อนร่วมงานและต่องาน

ที่มีหน้าที่รับผิดชอบเช่นความภาคภูมิใจต่อสถาบันความสามัคคีในหมู่คณะความรับผิดชอบต่องานความกระตือรือร้น เป็นต้น

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ความมุ่งหมายของการพัฒนาบุคลากร นอกจากเพื่อเพิ่มพูนความรู้ความสามารถทักษะเจตคติและสร้างจิตสำนึกในการปฏิบัติงานแล้ว ยังเพื่อให้สามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพแล้วยังจะเป็นการสร้างขวัญหรือแรงจูงใจให้บุคลากรมีความก้าวหน้าในตำแหน่งหน้าที่การงานที่สูงขึ้น และปฏิบัติหน้าที่อย่างเต็มกำลังความสามารถอีกด้วยการพัฒนาบุคลากรที่ดีควรกำหนดจุดมุ่งหมายอย่างชัดเจนเป็นระบบจึงจะช่วยให้การพัฒนาบุคลากรได้ผลดีและมีทิศทางที่สามารถตรวจสอบได้

หลักและแนวคิดในการพัฒนาบุคลากร

การพัฒนาบุคลากรเป็นเรื่องที่สำคัญและจำเป็นในการพัฒนาประสิทธิภาพของงานและคุณภาพของบุคคล เพราะถือว่าเป็นส่วนหนึ่งของการบริหารบุคคลซึ่งต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง เพื่อให้ทันต่อโลกและเหตุการณ์ ซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้องกับการบริหารงานบุคคล งานบริหาร การศึกษา และครู ซึ่งครูถือว่าเป็นนักพัฒนาบุคลากร จำเป็นที่จะต้องเข้าใจเกี่ยวกับหลักและแนวคิดในการพัฒนาบุคลากรซึ่งได้มีนักวิชาการหลายท่านเสนอไว้ดังนี้

กระทรวงศึกษาธิการ (2560, น.48) กล่าวถึง การพัฒนาครูผู้สอนเพื่อดำเนินการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้อย่างยั่งยืนนั้นมีหลักในการดำเนินการดังนี้

1) บุคลากรทุกคนจะต้องเกิดความตระหนักและมีความรู้ความเข้าใจที่เกี่ยวกับแนวคิดวิธีการในการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้อย่างลึกซึ้ง ดังนั้นจึงต้องใช้วิธีการต่าง ๆ ในการพัฒนาบุคลากรโดยเฉพาะการลงมือปฏิบัติและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกันในทุกระดับ

2) การพัฒนาบุคลากรต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบต่อเนื่องมีความสอดคล้องกับสภาพจริงและต้องพัฒนาให้สัมพันธ์กับงานในหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายสามารถนำไปใช้ในการดำเนินการได้จริง

3) การทำให้เห็นประโยชน์ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ ทั้งประโยชน์ต่อตนเองผู้เรียนบุคลากรอื่น ๆ และประเทศชาติซึ่งจะเป็นแรงจูงใจจากภายในให้เกิดการพัฒนาแนวทางการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตต โต, 2562, น.11-12) ได้เสนอกรอบแนวคิดการพัฒนาบุคลากรว่า การฝึกตนของบุคคลนั้นเรียกว่า การศึกษา (สิกขา) แยกออกเป็น 3 ด้าน คือ พุทธิกรรม จิตใจและปัญญา เรียกว่า ไตรสิกขา ซึ่งมีสาระสำคัญดังนี้

1) ศิล คือ การฝึกฝนพัฒนาด้านพฤติกรรม หมายถึง การพัฒนาพฤติกรรมทางกายและวาจา ให้มีความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมอย่างถูกต้องและมีผลดี

2) สมาธิ หมายถึง การฝึกฝนพัฒนาด้านจิตใจ มีความสำคัญอย่างยิ่งเพราะจิตใจเป็นฐานของพฤติกรรมเนื่องจากพฤติกรรมทุกอย่างเกิดขึ้นจากความตั้งใจหรือเจตคติและเป็นไปตามแนวเจตจำนงและแรงจูงใจอยู่เบื้องหลังถ้าจิตได้รับการพัฒนาที่ตั้งงามแล้วก็จะควบคุมดูแลและนำพฤติกรรมไปในทางที่ตั้งงามด้วยแม้ความสุขความทุกข์ในที่สุดก็อยู่ในใจ

3) ปัญญา หมายถึง การพัฒนาปัญญาซึ่งจะมีความสำคัญสูงสุด เพราะปัญญาเป็นตัวนำทางและควบคุมพฤติกรรมทั้งหมด คนเราจะมีพฤติกรรมอะไร อย่างไร และแค่นั้นก็อยู่ที่ว่าจะมีปัญญาชี้แนะหรือบอกทางให้เท่าใดและปัญญาเป็นตัวปลดปล่อยจิตใจให้ทางออกแก่จิตใจ

สำนักงานพัฒนาและส่งเสริมวิชาชีพ (2560, น.17) กล่าวถึง หลักการในการพัฒนาครูสู่มาตรฐานและจรรยาบรรณวิชาชีพไว้ว่าการปฏิรูปการศึกษามีเป้าหมายอยู่ที่การพัฒนาคุณภาพของการศึกษาอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอโดยมีครูเป็นบุคลากรหลักในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้บรรลุผลตามเป้าหมายในฐานะที่เป็นผู้ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และ พัฒนาอย่างรอบด้าน พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 ได้บัญญัติไว้ในมาตรา 8 ให้คุรุสภา กำหนดมาตรฐานวิชาชีพออกและเพิกถอนใบอนุญาตกำกับดูแลการปฏิบัติตามมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพรวมทั้งการพัฒนามาตรฐานวิชาชีพในมาตรา 9 (5) กำหนดให้มีอำนาจหน้าที่ในการสนับสนุนส่งเสริมและพัฒนาวิชาชีพตามมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพและมาตรา 25 (4) กำหนดให้มีการส่งเสริมยกย่องและพัฒนาวิชาชีพไปสู่ความเป็นเลิศในสาขาต่าง ๆ ตามที่กำหนดในข้อบังคับของคุรุสภาโดยครูที่มีความเป็นวิชาชีพจะต้องมีลักษณะหรือวัฒนธรรมการทำงานที่พึงประสงค์

ยนต์ ชุ่มจิต (2560, น.33-34) เสนอแนวคิดเกี่ยวกับหลักการพัฒนาครูดังนี้

1) การพัฒนาครูต้องมุ่งเน้นการพัฒนาตนของครู ทั้งนี้เพื่อให้ครูแต่ละคนจะได้มีการพัฒนาศักยภาพของตนให้เจริญเต็มที่

2) การพัฒนาครูต้องมุ่งเน้นความครอบคลุมทุกด้านเช่นมีความรู้ความเข้าใจในเทคนิคการสอนใหม่ ๆ สามารถใช้เครื่องมือเครื่องใช้ต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพมีความรู้ความเข้าใจกฎระเบียบของทางราชการที่ประกาศใช้ใหม่มีความรอบรู้ตามสภาวการณ์บ้านเมืองรวมทั้งความรู้เท่าทันกับสิ่งที่เกิดขึ้นหรือเปลี่ยนแปลงทางสังคมปัจจุบัน

3) การพัฒนาครูจะต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องไม่ว่าบุคคลนั้นจะมีคุณวุฒิมากน้อยเพียงใดสอนระดับใดจะต้องได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

4) การพัฒนาครูต้องมุ่งเน้นการปรับทัศนคติหรือข้อบกพร่องต่าง ๆ

5) การพัฒนาครูต้องมุ่งส่งเสริมความมั่นคงถาวรและความเจริญก้าวหน้าให้แก่ครู จะต้องทำให้ครูเกิดความก้าวหน้าในวิชาชีพมีความมั่นคงต่อวิชาชีพและเกิดความภาคภูมิใจต่องานวิชาชีพของตนอยู่เสมอ

การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาแนวใหม่ วีระชัย จิระชาติ (2559, น.22) ได้เสนอหลักการแนวทางการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาดังนี้

- 1) การพัฒนาต้องเกิดการเปลี่ยนแปลงที่ตัวผู้เรียน
- 2) การพัฒนาต้องเกิดจากความต้องการ ของครูและบุคลากรทางการศึกษา
- 3) การพัฒนาต้องมุ่งลักษณะการพัฒนาจะมุ่งเน้นที่ โรงเรียน / หน่วยงานเป็นฐาน
- 4) การพัฒนาจะต้องมีหลากหลายรูปแบบให้เลือกตามความเหมาะสมของแต่ละ
- 5) การพัฒนาต้องสอดคล้องกับภารกิจและหน้าที่ที่ปฏิบัติของครู
- 6) การพัฒนาต้องดำเนินการในรูปของเครือข่ายกระจายทั่วประเทศ
- 7) การพัฒนาต้องให้มีความสอดคล้องกับนโยบายและข้อกำหนดของสถานศึกษาที่เกี่ยวข้อง
- 8) การพัฒนาต้องกระทำอย่างทั่วถึงและครอบคลุมกลุ่มเป้าหมายทั้งในและนอกระบบการศึกษาธิการภายใต้ข้อจำกัดด้านงบประมาณ

Spears (1953, p.258) ได้ให้ความคิดเห็นว่า หลักในการพัฒนาครู ควรยึดหลักความต้องการของผู้รับการพัฒนา มีการวางแผนล่วงหน้าทั้งระยะสั้นและระยะยาว คำนึงถึงตัวบุคคล ความต้องการ ปัญหา และภาวะความเป็นอยู่ของท้องถิ่น และผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายให้มีส่วนร่วมวางแผนในการพัฒนาบุคลากร

กล่าวโดยสรุปได้ว่า หลักและแนวคิดในการพัฒนาบุคลากรจากแนวคิดต่าง ๆ ในการพัฒนาครู จะเห็นได้ว่ามีหลักการและแนวคิดที่หลากหลาย ทั้งที่มุ่งเน้นครอบคลุมทุกด้านมีหลากหลายรูปแบบให้เลือกตามความเหมาะสม และสอดคล้องกับภารกิจหน้าที่ของครู เช่น กระบวนการวิชาการ (2560) ได้กำหนดกระบวนการเรียนรู้อย่างยั่งยืนนั้นมีหลักในการดำเนินการดังนี้ 1) บุคลากรทุกคนจะต้องเกิดความตระหนักและมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดวิธีการ กระบวนการเรียนรู้อย่างลึกซึ้ง 2) การพัฒนาบุคลากรต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบต่อเนื่องมีความสอดคล้องกับสภาพจริง และ 3) การทำให้เห็นประโยชน์ที่เกิดขึ้นจากกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งเป็นแรงจูงใจจากภายในให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

ทั้งนี้ เพื่อให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงที่ตัวผู้เรียนและเพิ่มประสิทธิภาพการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้น ซึ่งส่งผลให้สถานศึกษานั้น ๆ บรรลุวัตถุประสงค์ที่ได้ตั้งไว้ กระบวนการวิชาการ (2560) จึงได้กำหนดแนวทางและกระบวนการพัฒนาบุคลากร ไว้ดังนี้

แนวทางและกระบวนการพัฒนาบุคลากร

แนวทางการพัฒนาบุคลากรในหัวข้อนี้จะเน้นแนวทางกาพัฒนาครูเป็นหลัก เพื่อให้สอดคล้องกับการวิจัย และแนวทางการพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอนพัฒนา ซึ่งจะนำเสนอในบทที่ 9 ต่อไป ดังนั้นกาพัฒนาครู คือ แนวปฏิบัติหรือกระบวนการในการพัฒนาครูให้มีคุณภาพ ซึ่งมีกวีชากรหลายท่านและหน่วยงานต่าง ๆ ได้เสนอแนวคิดที่จะเป็นแนวทางและกระบวนการพัฒนาครูและบุคลากร ดังนี้

คำหามาณ คนโค (2560, น.111) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาครูมีขั้นตอนสำคัญดังนี้

- 1) ศึกษาวิเคราะห์มาตรฐานและคุณภาพของครูตามที่องค์กรวิชาชีพครูได้กำหนดรวมทั้งมาตรฐานและคุณภาพของครูที่หน่วยงานและสถานศึกษากำหนดขึ้น
- 2) ประเมินครูว่ามีมาตรฐานและคุณภาพตามที่กำหนดหรือไม่
- 3) วิเคราะห์ผลการประเมินครูเพื่อทราบว่าการมีคุณภาพประพฤตปฏิบัติตนและปฏิบัติงานได้ครบถ้วนตามมาตรฐานหรือบกพร่องด้านใดมีคุณภาพอยู่ระดับใด
- 4) กำหนดแผนการพัฒนาครู
- 5) ปฏิบัติการพัฒนาครูตามแผนงานซึ่งได้กำหนด กำกับดูแลสนับสนุนช่วยเหลือติดตามประเมินผลเป็นระยะนำผลมาวิเคราะห์และพัฒนาต่อไปรวมทั้งนำผลการพัฒนามาให้รางวัลยกย่องเชิดชูเกียรติหรือนำไปใช้ในการเลื่อนตำแหน่งเลื่อนเงินเดือน

ไพบุลย์ แจ่มพงษ์ (2562, น.29-32) กล่าวถึง แนวทางการพัฒนาครูประจำการให้มีความรู้ความสามารถและทักษะเพื่อให้สามารถจัดการเรียนการสอนให้แก่ักเรียนอย่างมีคุณภาพดังนี้

- 1) จัดให้มีระบบและองค์การการพัฒนาครูประจำการและบุคลากรทางการศึกษาที่สามารถจัดพัฒนาครูได้ทั้งประเทศและเป็นระบบของการพัฒนาที่จูงใจให้ครูเข้ารับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง
- 2) จัดให้มีแผนพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาทั้งแผนระยะสั้นระยะยาวและแผนประจำปีให้เป็นไปตามความต้องการและความรับผิดชอบของหน่วยงานเจ้าสังกัดเช่น จัดให้ครูเข้ารับการอบรมอย่างน้อย 2 ปีต่อครั้ง เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนด้านวิสัยทัศน์เทคนิคทักษะและการใช้เทคโนโลยี
- 3) กำหนดเป้าหมายและมาตรการในการพัฒนาครูประจำการตามประเภทและระดับการศึกษาคือ ระดับก่อนประถมศึกษาระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา ประเภทอาชีวศึกษา ประเภทการศึกษาพิเศษ ผู้บริหาร และบุคลากรทางการศึกษา
- 4) จัดสรรแบ่งหน้าที่และความรับผิดชอบในการพัฒนาครูประจำการและบุคลากรทางการศึกษาให้กับสถาบันฝึกหัดครูหน่วยงานผู้ใช้ครูสถานศึกษาสมาคมวิชาชีพและหน่วยงานทางวิชาการ

5) จัดให้มีศูนย์พัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาที่ประกอบด้วยสถาบันผลิตครู และองค์กรวิชาชีพหรือวิชาการที่มีอยู่แล้วโดยศูนย์พัฒนาครูฯจะต้องกระจายอยู่ทั่วภูมิภาคและมีการเสริมสร้างให้ศูนย์พัฒนาครูฯมีความพร้อมทั้งในด้านการบริหารงานบุคลากรและเครื่องอำนวยความสะดวก

6) ให้ศูนย์พัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาทำหน้าที่หลักในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาและศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนเป็นแหล่งศึกษาค้นคว้าให้ความช่วยเหลือในการพัฒนาการเรียนการสอนของครูเป็นศูนย์กลางในการศึกษาต่อเนื่องและในการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและประชาชนในท้องถิ่น

7) จัดให้มีการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาใน 6 รูปแบบ ได้แก่ การส่งเสริมเพื่อให้ครูได้เรียนรู้ด้วยตนเอง การฝึกอบรมการศึกษาดูงาน การศึกษาต่อเพื่อเพิ่มคุณวุฒิการจัดกิจกรรมทางวิชาการ และการแลกเปลี่ยนครูอาจารย์ระหว่างสถาบันฝึกหัดครูกับสถานศึกษา

8) จัดเนื้อหาสาระการพัฒนาครูในเรื่องคุณลักษณะความเป็นครูวิทยากรในการสอนเนื้อหาวิชาการและประสบการณ์ทักษะและความชำนาญและการจัดการโดยเน้นที่ลำดับความสำคัญของสาระดังนี้ คือการเพิ่มคุณภาพและประสิทธิภาพในการปฏิบัติหน้าที่ การแก้ปัญหาของชุมชน และของชาติการพัฒนาคุณธรรมและการเพิ่มคุณวุฒิ

9) ให้หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาทำหน้าที่สร้างแรงจูงใจและแรงบันดาลใจให้ครูเข้ารับการพัฒนาใช้ผลการพัฒนาเป็นการกำหนดความก้าวหน้า การเลื่อนระดับและการเข้าสู่ตำแหน่งรวมทั้งผลักดันงานด้านนโยบายงบประมาณและการติดตามประเมินผลที่นำไปสู่การปฏิบัติอย่างจริงจัง

10) จัดให้มีกองทุนเพื่อส่งเสริมการพัฒนาครูโดยการพัฒนาทั้งระบบ

11) จัดสรรงบประมาณเพื่อแก้ไขปัญหาหนี้สินข้าราชการครูอันจะทำให้ครูมีเงินเดือนเหลือเพื่อการใช้จ่ายอย่างน้อยครั้งหนึ่งของเงินเดือน

12) จัดสวัสดิการโดยกำหนดให้มีการจ่ายเงินเกณฑ์กำหนดปกติในทำนองเดียวกับการจ่ายเงินค่าล่วงเวลาของข้าราชการหน่วยอื่น ๆ

13) ดำเนินการตัดโอนอัตราให้เหมาะสมกับหน่วยงานเพื่อช่วยแก้ไขปัญหาครูช่วยราชการให้ได้อยู่ในที่ที่ต้องการและเหมาะสมรวมทั้งผู้ที่ต้องการย้ายติดตามครอบครัว

14) ใช้วิธีการคัดเลือกครูแทนการสอบแข่งขันโดยกำหนดให้สถานศึกษาคัดเลือกผู้ที่ประสงค์จะเข้ามาร่วมทำงานได้โดยตรงเป็นการให้ความยุติธรรมทั้งผู้สมัครเป็นครูผู้ปกครองและผู้บังคับบัญชาที่จะเลือกผู้ร่วมงาน

15) เร่งรัดขั้นตอนในการบรรจุครูแทนครูเกษียณให้รวดเร็วทันเปิดภาคเรียน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2563, น.48) ซึ่งได้กำหนดว่าแนวทางในการพัฒนาบุคลากรครู เพื่อดำเนินการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้มีดังนี้

1) บุคลากรทุกคนต้องเกิดความตระหนักและมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดและวิธีการในการปฏิรูปการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งซึ่งดังนั้นจึงต้องใช้วิธีการต่าง ๆ ในการพัฒนาบุคลากร โดยเฉพาะการลงมือปฏิบัติแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกันในทุกระดับ

2) การพัฒนาบุคลากรต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบต่อเนื่องสอดคล้องกับสภาพจริงและต้องพัฒนาให้สัมพันธ์กับงานในหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายให้สามารถนำไปใช้ในการดำเนินการได้จริง

3) การทำให้เห็นประโยชน์ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ ทั้งประโยชน์ต่อตนเองผู้เรียนบุคลากรอื่น ๆ และประเทศชาติจะเป็นแรงจูงใจภายในให้เกิดการพัฒนาแนวทางการปฏิรูปการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

กระทรวงศึกษาธิการ (2560, น.5-8) ได้นำเสนอแนวทางการพัฒนาแนวทางการพัฒนาครูในสถานศึกษา เป็น 7 ขั้นตอน ดังนี้

- 1) วิเคราะห์ความต้องการจำเป็น
- 2) กำหนดประเด็นต้องพัฒนา
- 3) เลือกวิธีการพัฒนา
- 4) พัฒนาตามวิธีการ
- 5) ประเมินผลการพัฒนา
- 6) สรุปและนำเสนอผลการพัฒนา
- 7) พัฒนาอย่างต่อเนื่อง

Delors & others (1996, p.147-149) ได้เสนอแนวทางในการพัฒนาครูไว้ดังนี้

1) การสรรหาผู้เข้าเรียนวิชาครู (Recruitment) ควรคัดเลือกผู้ที่มีคุณลักษณะเหมาะสม

2) การศึกษาเบื้องต้นในสถาบันฝึกหัดครู (Initial Education) การจัดการศึกษาสำหรับประกอบการวิชาชีพครูควรจัดถึงระดับปริญญาตรีเป็นขั้นต้น

3) การอบรมครูประกอบการ (In-service Training) ต้องเปิด โอกาสให้ครูที่ประจำการแล้วได้รับการอบรมความรู้ใหม่ ๆ เสมอ ๆ

4) การพัฒนาผู้สอนในสถาบันฝึกหัดครู (Teacher Educators) การปรับปรุงทักษะของคณาจารย์ในสถาบันตลอดจนการสรรหาผู้ทรงคุณวุฒิจากชุมชนช่วยร่วมผลิตครู

5) การนิเทศ (Supervisors) การควบคุมการตรวจสอบและการปรับปรุงการปฏิบัติงานของครูอย่างเป็นระบบ

6) การจัดการ (Management) ต้องปฏิรูปการจัดการศึกษาของสถานศึกษาต่าง ๆ โดยส่งเสริมให้แต่ละแห่งมีบุคลากรที่มีประสิทธิภาพการดำเนินงานการทำงาน

7) เปิดโอกาสให้ประชาชนเข้ามามีส่วนร่วม (Participation by People from outside the Teacher Profession) ต้องเปิดโอกาสให้ชุมชนมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานของครูที่ช่วยปฏิบัติภารกิจของครูและผู้ร่วมตรวจสอบการทำงานของครู

8) สภาพการปฏิบัติงาน (Conditions of Work) ในสภาพการทำงานจะต้องให้ความสนใจในการ โน้มน้าวใจของครูผู้สอนให้ปฏิบัติงานต่อไปโดยไม่ละทิ้งอาชีพโดยที่มีอัตราเงินเดือนและสิทธิประโยชน์ตลอดจนสภาพอื่น ๆ ในการทำงานจะต้องดีพอเมื่อเปรียบเทียบกับอาชีพอื่น ๆ

9) อุปกรณ์การสอน (Teaching Materials) การฝึกหัดครูผู้สอนและการสอนในโรงเรียนนั้นจำเป็นต้องใช้อุปกรณ์การสอนโดยเฉพาะอย่างยิ่งแบบเรียนที่ทั้งต้องปรับปรุงหลักสูตรอยู่เสมอให้ครูมีส่วนร่วมทั้งในชั้นวางแผนและชั้นดำเนินการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อนำเสนอความรู้ใหม่ ๆ สอนทักษะและ วิธีการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียนจะต้องให้นักเรียนได้เรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

กล่าวโดยสรุปได้ว่า แนวทางการพัฒนาครูมีหลากหลายแนวทาง แต่แนวทางที่สถานศึกษาต่าง ๆ นำไปปฏิบัติกันแพร่หลาย จะเน้นที่แนวทางของกระทรวงศึกษาธิการ (2560) ซึ่งมีแนวทางการพัฒนาครูมี 7 ขั้นตอน ได้แก่ 1) วิเคราะห์ความต้องการจำเป็น 2) กำหนดประเด็นต้องพัฒนา 3) เลือกรูปแบบการพัฒนา 4) พัฒนาตามวิธีการ 5) ประเมินผลการพัฒนา 6) สรุปและนำเสนอผลการพัฒนา และ 7) พัฒนาอย่างต่อเนื่อง ซึ่งแนวทางการพัฒนาครูที่นำเสนอไป แต่ละแนวทางการพัฒนาครูก็มีวัตถุประสงค์ที่จะพัฒนาให้ครูมีคุณภาพและมีมาตรฐานเพิ่มขึ้นด้วยวิธีการหรือกิจกรรม ต่าง ๆ

ในส่วนกระบวนการพัฒนาครูนั้น มีนักการศึกษาได้จำแนกเรื่องนี้ไว้แตกต่างกัน ดังเช่น

ชูชัย สมितिไกร (2560, น.40) ได้กล่าวถึง กระบวนการพัฒนาครูประกอบไปด้วยการดำเนินการ 4 ขั้นตอนมีดังนี้

- 1) การสำรวจและกำหนดความต้องการในการพัฒนาครู
- 2) การวางแผนพัฒนาครู
- 3) การคัดเลือกออกแบบและดำเนินกิจกรรมการพัฒนาครู
- 4) การประเมินผลโครงการพัฒนาครู

อาลัย หงษ์ทอง (2561, น.25) ได้สรุปว่า กระบวนการพัฒนาครูจะต้องดำเนินการตามลำดับดังนี้

- 1) สำรวจความต้องการปริมาณงานเทคนิควิธีการความรู้ความสามารถของครูในสถานศึกษาว่ามีความจำเป็นต้องปรับปรุงพัฒนาในด้านใดบ้าง

- 2) กำหนดวัตถุประสงค์ของการพัฒนา
- 3) กำหนดรูปแบบในการพัฒนา คิดหาวิธีการและกิจกรรมที่เหมาะสมในการพัฒนาครู
- 4) ดำเนินการพัฒนาหรือลงมือปฏิบัติให้มีการพัฒนาตามที่ต้องการ
- 5) การประเมินผลการพัฒนาครู

กระทรวงศึกษาธิการ (2560, น.42) ได้กล่าวถึง กระบวนการพัฒนาครู เพื่อการดำเนินการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นขั้นตอนต่อเนื่องกันดังนี้

- 1) สร้างความตระหนักปลุกจิตสำนึกในการพัฒนาร่วมกัน
 - 2) เสริมสร้างให้เกิดความรู้ความเข้าใจจากการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างจริงจัง
- ต่อเนื่อง
- 3) สร้างพันธมิตร โดยวางแผนกำหนดเป้าหมายยุทธศาสตร์และมาตรการร่วมกัน
 - 4) ดำเนินการอย่างจริงจังมีการติดตามประเมินผล / ให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อปรับเปลี่ยนการทำงาน
 - 5) เสริมความรู้ / พัฒนาต่อเนื่องจนบรรลุผลตามเป้าหมาย
 - 6) ประเมินผล / เสริมแรง / เผยแพร่ความสำเร็จ

วิชชุตา หุ่นวิไล (2562, น.228 - 230) เสนอกระบวนการในการพัฒนาบุคลากร ออกเป็นขั้นตอนการดำเนินการดังนี้

- 1) การพิจารณาความจำเป็นในการพัฒนา (Personnel Development Needs) คือการรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ปัญหาของสถานศึกษา เพื่อหาทางแก้ไขด้วยการพัฒนาครู
- 2) การกำหนดวัตถุประสงค์ (Objectives) เมื่อทราบถึงความจำเป็นที่ต้องจะพัฒนาครูแล้วก็ดำเนินการกำหนดวัตถุประสงค์ว่าจะพัฒนาครูเพื่อการแก้ไขปัญหาหรือเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติการสอนที่มีคุณภาพ
- 3) การเลือกวิธีการ (Methods) โดยพิจารณาว่าวิธีการใดที่จะได้ผลรวดเร็วที่คุ้มค่ามากที่สุดโดยคำนึงถึงลักษณะของปัญหา วิธีการ จำนวนครูที่จะต้องพัฒนา ระยะเวลางบประมาณและข้อเท็จจริงอื่น ๆ
- 4) การกำหนดโครงการหมายถึง การจัดทำรายละเอียดของแผนการพัฒนาครู แต่ละเรื่องที่ต้องดำเนินการ เช่น กำหนดหลักสูตรเนื้อหา วิทยากร สถานที่ วัสดุอุปกรณ์ และงบประมาณ ที่จะใช้ดำเนินโครงการ
- 5) การดำเนินการพัฒนาครู เช่น การจัดให้มีการฝึกอบรมหรือสัมมนาหรือประชุมปฏิบัติการหรือส่งไปศึกษาดูงาน การประเมินผลและติดตามผลโดยประเมินผลว่า การพัฒนาครูที่ทำไปแล้วนั้น ได้ผลตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้มากน้อยเพียงใด มีปัญหาและอุปสรรคประการใด

รวมทั้งติดตามดูผลว่า สถานศึกษาและครูได้พัฒนาหรือได้รับประโยชน์จากที่ดำเนินการไปเพียงใด คุ่มค่าหรือไม่

Bishop (1979, p.4-8) เสนอแนวคิดเชิงระบบเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาครูไว้ 6 ขั้นตอนดังนี้

1) ความต้องการเป็นขั้นตอนที่ผู้บริหารจะต้องกระตุ้นส่งเสริมให้ครูสนใจต่อการพัฒนาตนเอง และตัวครูเองต้องมีความต้องการพัฒนาตนเองด้วย

2) การวินิจฉัยและการวิเคราะห์เป็นการพิจารณาสภาพการณ์และสภาพสิ่งแวดล้อมที่ควรแก้ไข

3) การพัฒนาเป็นการแสวงหากลวิธีแก้ไขและปรับปรุงตามความต้องการของครูและผู้บริหาร

4) ความเป็นไปได้ของโครงการศึกษาได้ โดยวิจัยศึกษาการทดลองหรือเป็นโครงการนำร่องเพื่อนำผลแก้ไขปรับปรุง

5) การนำโครงการไปสู่การปฏิบัติ ซึ่งเป็นการจัดกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อการพัฒนาครู

6) การประเมินผล โดยการนำเอาข้อมูลต่าง ๆ มาพิจารณาตามหลักเกณฑ์ว่าบรรลุจุดประสงค์ที่วางไว้หรือไม่

Castetter (1996, p.235-259) ได้กำหนดขั้นตอนของกระบวนการพัฒนาครูไว้ 4 ขั้นตอนดังนี้

1) การหาความจำเป็นในการพัฒนาครู

2) การวางแผนพัฒนาครู

3) การปฏิบัติตามแผนการพัฒนาครู

4) การประเมินผลการพัฒนาครู

กล่าวโดยสรุปได้ว่า กระบวนการพัฒนาครู หมายถึง แนวปฏิบัติหรือขั้นตอนที่สถานศึกษาใช้ในการพัฒนาครูให้ครูมีคุณภาพ โดยพิจารณาแนวทางและกระบวนการที่นักการศึกษาและสถานศึกษาต่าง ๆ มีความเห็นสอดคล้องกัน สามารถสรุปออกเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นตอนที่ 1 การหาความจำเป็นในการพัฒนาครู 2) ขั้นตอนที่ 2 การวางแผนการพัฒนาครู 3) ขั้นตอนที่ 3 การดำเนินการพัฒนาครู 4) ขั้นตอนที่ 4 การประเมินผลการพัฒนาครู และ 5) ขั้นตอนที่ 5 การนำผลการพัฒนาไปใช้

การเรียนรู้

การเรียนรู้เป็นกิจกรรมหนึ่ง ซึ่งถือได้ว่าเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินชีวิตของมนุษย์หากพิจารณาในทางจิตวิทยาแล้ว การเรียนรู้ หมายถึง การเข้าใจในเรื่องใดเรื่องหนึ่งจนเกิดการเปลี่ยนแปลงในทัศนคติและพฤติกรรมไปจากเดิม เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นเนื่องมาจากการประพฤติปฏิบัติ หรือการได้รับประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง เป็นการได้มาซึ่งทักษะ ความรู้ ความสามารถ ตลอดจนทัศนคติโดยผ่านการกระทำ เป็นพื้นฐานที่สำคัญที่จะช่วยให้สามารถกำหนดรูปแบบของพฤติกรรมให้ถูกต้องเหมาะสมได้ เป็นแนวคิดพื้นฐานที่จะใช้ในการปรับพฤติกรรมให้เป็นไปอย่างที่ต้องการได้ (สุพานี สฤกษ์วานิช, 2562, น.43) จึงเป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาองค์การไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ การเรียนรู้จะส่งผลให้เกิดการขยายขีดความสามารถของบุคลากรในองค์กรอย่างต่อเนื่องและสร้างความมั่นคงในระยะยาว และด้วยเหตุที่องค์กรแห่งการเรียนรู้มีลักษณะที่เป็นพลวัต การจัดการความรู้จึงมีความซับซ้อนมากกว่าการพัฒนาบุคลากรด้วยการฝึกอบรมในห้องเรียน องค์กรจึงจำเป็นต้องมีวิธีการจัดการความรู้ภายในองค์กรให้เป็นระบบเพื่อส่งเสริมให้บุคลากรในองค์กรได้เรียนรู้ได้จริงและต่อเนื่อง องค์กรที่มีกระบวนการจัดการความรู้ที่ดีจะเป็นเครื่องมือและแรงขับเคลื่อนในการผลักดันให้องค์กรเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ (เจษฎา นกน้อย และคณะ, 2563, น.20) นอกจากนี้ การเรียนรู้อย่างเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการจัดการฝึกอบรมและพัฒนาบุคลากรในองค์กรให้สำเร็จตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมและพัฒนา รวมทั้งยังมีส่วนช่วยเพิ่มความสามารถในการจูงใจพนักงาน การบังคับบัญชา การมอบหมายงานให้สำเร็จได้ จึงอาจกล่าวได้ว่า ความเข้าใจในแนวคิดเรื่องการเรียนรู้จะเป็นการเสริมแรงช่วยให้ผู้บริหารสามารถดำเนินการให้เหมาะสมกับผลการปฏิบัติของบุคลากรได้

จากขับเคลื่อนในการผลักดันให้องค์กรเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ นั้น Senge (2006, p.82-83) ได้กล่าวถึง การเรียนรู้ว่า คือ การที่บุคคลสามารถที่จะทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ไม่เคยทำมาก่อนได้ โดยการเรียนรู้นี้นำไปสู่การสร้างสิ่งใหม่ ๆ ในชีวิต องค์กรควรต้องมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และนำความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้ มาประยุกต์ใช้เพื่อความอยู่รอดโดยในการพัฒนาองค์การเพื่อไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ Senge (2006, p.85) ยังได้ให้ความสำคัญกับหลักการหรือวินัย 5 ประการ อันได้แก่

- 1) ความใฝ่รู้พัฒนาแห่งตน
- 2) รูปแบบทางความคิด
- 3) สร้างวิสัยทัศน์ร่วม
- 4) เรียนเป็นทีม

5) การคิดเชิงระบบ

ด้วยเหตุที่การเรียนรู้เป็นระบบย่อยหลักขององค์การแห่งการเรียนรู้ เกิดขึ้นได้ทั้งในระดับปัจเจกบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์การ ความสามารถในการเรียนรู้จึงมักเป็นเงื่อนไขสำคัญและจำเป็นต่อการจ้างงานในปัจจุบัน เนื่องจากองค์การมีความต้องการคนที่มีทักษะและความสามารถเพื่อที่จะดึงศักยภาพและคุณค่าที่มีในตัวบุคคลนั้นออกมาใช้ในการพัฒนาองค์การและเนื่องจากการเรียนรู้ในองค์การประกอบไปด้วยการเรียนรู้ทั้งในระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์การ การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ระดับบุคคลต่อไปสู่ระดับทีมหรือกลุ่ม (Collective Level) จึงขึ้นอยู่กับ การตระหนักถึงความสำคัญในการแบ่งปันความรู้ (Sharing Knowledge) โอกาสและความสามารถของแต่ละบุคคลในการแบ่งปันประสบการณ์ ความเข้าใจในกระบวนการเรียนรู้ของผู้มีอำนาจในการจัดการ ตลอดจนการได้รับการสนับสนุนการเรียนรู้ในการทำงาน การเรียนรู้ในระดับบุคคลจึงเป็นรากฐานของความเข้าใจในกระบวนการเรียนรู้ขององค์การในระดับต่าง ๆ (ยุวพร ศุภรัตน์, 2560, น.58) การเรียนรู้ในการทำงานโดยทั่วไปที่ไม่มีความซับซ้อนสามารถเรียนรู้ได้จากการทำซ้ำ แต่สำหรับงานที่มีความซับซ้อน มีความยากขึ้น การเรียนรู้จากประสบการณ์ของผู้อื่น เป็นหนทางหนึ่งในการเรียนรู้ สำหรับทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้มีด้วยกันหลายทฤษฎี แต่ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้จากประสบการณ์ ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) โดยเฉพาะการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Klob ซึ่งผู้เรียบเรียงให้ความสนใจและเป็นหัวข้อในบทที่ 5 บทที่ 6 และบทที่ 7 นั้น เพราะการนำระบบพี่เลี้ยงมาประยุกต์กับการพัฒนาครูของสถานศึกษาในการวิจัยนี้ ซึ่งจะนำเสนอในบทที่ 9 นั้น มีความเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียนในสถานศึกษาอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ (กานต์ อัมพานนท์, 2560)

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) มีสมมุติฐานจากความเชื่อที่ว่า คนเราอาจเรียนรู้จากสิ่งที่เกิดขึ้นกับคนอื่นได้โดยการสังเกตสิ่งที่คนอื่นกระทำ หรือจากการบอกเล่า หรือถ่ายทอดประสบการณ์บางสิ่งบางอย่างให้ รวมไปถึงผลที่เกิดขึ้น หากผลที่เกิดขึ้นหรือที่ได้รับเป็นบวก คนนั้นจะแสดงพฤติกรรมเช่นนั้นอีกในทางตรงกันข้าม ก็จะไม่กระทำหรือแสดงพฤติกรรมที่สร้างผลลบต่อตนเอง แนวคิดนี้เป็นพื้นฐานของกระบวนการหรือการทำงานในหลายสาขาวิชา ไม่ว่าจะเป็น การโฆษณาและประชาสัมพันธ์ การจัดการฝึกอบรมและสัมมนา รวมถึงการสอนงาน (Coaching) และการเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) ด้วย (ทีศนา แคมมณี, 2558, น.211)

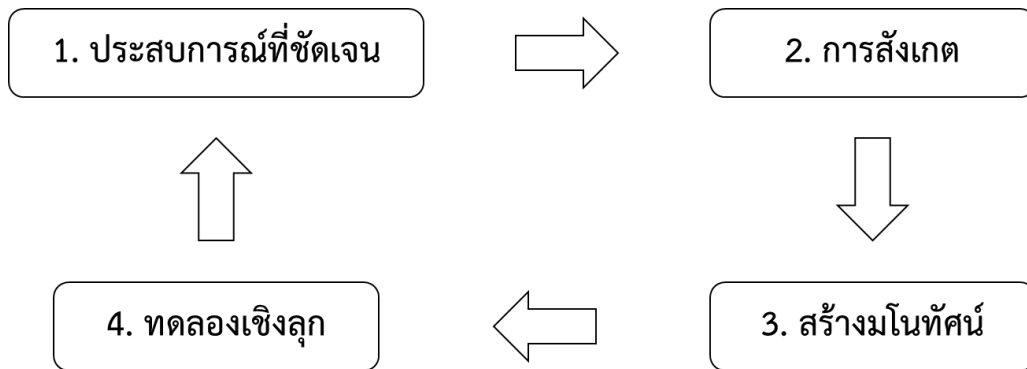
Kolb (1984, p.52) ได้จำแนกการเรียนรู้ออกเป็น 4 ขั้นตอน โดยเชื่อว่าคนเราสามารถพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ได้เป็นวงจร กล่าวคือ

- 1) การได้รับประสบการณ์ที่ชัดเจน (Concrete Experience) เป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากการที่บุคคลทำความเข้าใจกับสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นโดยตรงกับตัวเอง ทำให้ผู้เรียนสามารถจดจำเข้าใจและมองเห็นภาพรวมของสถานการณ์ที่เกิดขึ้น

2) การสังเกตสิ่งที่เกิดขึ้น (Reflective Observation) เป็นการเรียนรู้จากการสังเกตสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น และการพิจารณาทบทวนถึงแง่มุมด้านต่าง ๆ ผ่านประสบการณ์และสถานการณ์ที่เกิดขึ้นโดยละเอียด

3) การสร้างมโนทัศน์แบบนามธรรม (Abstract Conceptualization) เป็นการเรียนรู้โดยการสร้างมโนทัศน์ และบูรณาการสิ่งต่าง ๆ ที่ได้จากการสังเกตหรือจากประสบการณ์ทำงานแล้วสร้างเป็นแนวคิดทฤษฎีบางสิ่งบางอย่าง เพื่อจะได้นำไปปฏิบัติกับเรื่องต่าง ๆ

4) การทดลองเชิงรุก (Active Experimentation) เป็นการเรียนรู้จากการทดลองปฏิบัติกับสถานการณ์จริง ตามกรอบแนวคิดทฤษฎีที่ได้สร้างขึ้นจากการเรียนรู้ในขั้นตอนที่ผ่านมา ซึ่งผลที่ได้จะเป็นการเน้นย้ำถึงประสบการณ์ที่ได้รับในขั้นตอนแรกด้วย ดังภาพที่ 1.1 วงจรการเรียนรู้ตามแนวคิดของ Kolb



ภาพที่ 1.1 วงจรการเรียนรู้ตามแนวคิดของ Kolb

ที่มา: Kolb (1984)

จากภาพที่ 1.1 ตัวแบบของ Kolb นี้ เป็นการพัฒนามาจากทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ และเป็นตัวแบบที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ของพนักงานในองค์กร โดยสอดคล้องกับกรอบการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ตามแนวคิดของ Delahaye (2005, p.325) ที่ระบุว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ มีความเกี่ยวข้องและเป็นทฤษฎีพื้นฐานของแนวคิดการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เนื่องจาก มนุษย์ในแต่ละช่วงอายุจะมีการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ซึ่งขึ้นอยู่กับความต้องการประสบการณ์ และอายุที่ต่างกันของแต่ละคน (เกรียงไกรยศ พันธุ์ไทย, 2562, น.28-29) ซึ่งข้อดีของวงจรการเรียนรู้ตามแนวคิดของ Kolb คือ ทำให้เกิดการเรียนรู้ในระดับบุคคล ระดับทีม รวมทั้งระดับองค์กรด้วย (ยุวพร ศุภรัตน์, 2560, น.60)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การเรียนรู้ที่ มนุษย์มีศักยภาพในการสร้างความรู้ด้วยตนเอง เมื่อได้มีปฏิสัมพันธ์สิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว โดยการใช้ความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่สร้างความหมายของประสบการณ์ใหม่ แต่ในขณะที่เดียวกันมนุษย์ก็มีความสามารถที่จะพัฒนาการเรียนรู้ได้โดยสิ่งที่เกิดขึ้นกับคนอื่นได้โดยการสังเกตสิ่งที่คนอื่นกระทำ หรือจากการบอกเล่าหรือถ่ายทอดประสบการณ์บางสิ่งบางอย่างให้ หัวใจของการพัฒนาและการเปลี่ยนแปลง จึงเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ในการเรียนรู้ (Learning Relationship) ระหว่างกัน

ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และการพัฒนาทรัพยากรบุคลากร

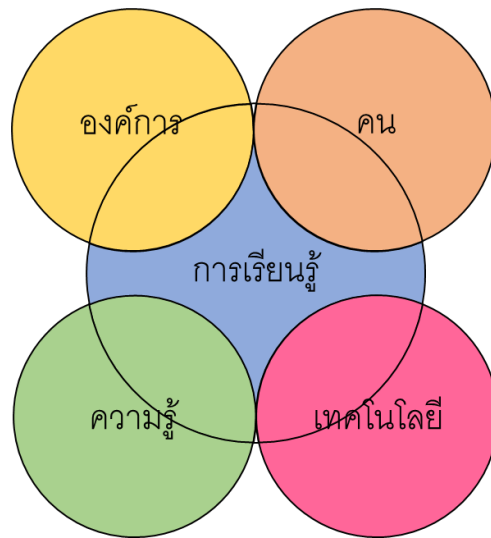
การอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และการพัฒนาทรัพยากรบุคลากรนี้ ผู้เรียบเรียงอาจอธิบายได้โดยอาศัยแนวคิดของทฤษฎีระบบ ซึ่งประกอบไปด้วยทฤษฎีย่อย 3 ทฤษฎี เพื่อให้สถานศึกษานำไปเทียบเคียงใช้ได้กับสถานศึกษาของตนเอง กล่าวคือ (ทิตนา แคมมณี, 2559, น.232)

1) ทฤษฎีระบบทั่วไป (General System Theory) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการป้อนเข้า กระบวนการผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น และผลสะท้อนกลับ ทำให้การออกแบบกิจกรรมในการพัฒนาการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ต้องคำนึงถึงภาพรวมทั้งระบบ และควรเป็นระบบเปิดมากกว่าระบบปิด

2) ทฤษฎีความสับสน (Chaos Theory) ซึ่งเป็นแนวคิดที่กล่าวถึงว่าปรากฏการณ์บางอย่างอาจไม่เป็นไปตามกฎเกณฑ์เสมอไป ส่งผลให้ไม่สามารถทำนายปรากฏการณ์ที่จะเกิดขึ้นในอนาคตได้ ทำให้กิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่จะออกแบบต้องมีลักษณะที่มีความยืดหยุ่นเพียงพอที่จะเพื่อตอบสนองต่อความเปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสม

3) ทฤษฎีแห่งอนาคต (Future Theory) เป็นแนวคิดที่มุ่งทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตทำให้การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กรต้องมีการวางแผน เพื่อให้การเรียนรู้มีความต่อเนื่อง และบรรลุเป้าหมายหรือวิสัยทัศน์ที่ได้กำหนดวางไว้

อย่างไรก็ดี บุคคลเป็นเพียงหนึ่งองค์ประกอบของความสำเร็จในการสร้างองค์การแห่งการเรียนรู้เท่านั้น ดังจะเห็นได้จากภาพที่ 1.2 ตัวแบบองค์การแห่งการเรียนรู้ในเชิงระบบโดยระบบย่อยทั้ง 5 นี้ มีความสัมพันธ์และเติมเต็มซึ่งกันและกัน ถ้าระบบย่อยใดอ่อนแอหรือขาดหายไประบบย่อยอื่นจะได้รับความเสียหายไปตาม ๆ กัน (Marquardt (2002, p.49-50) ดังภาพที่ 1.2



ภาพที่ 1.2 ตัวแบบขององค์กรแห่งการเรียนรู้ในเชิงระบบ

ที่มา: Marquard (2002)

จากภาพที่ 1.2 การพัฒนาองค์กรไปสู่ความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ จึงจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับการพัฒนาระบบย่อยทั้งห้าดังกล่าว ทั้งนี้ เพื่อให้องค์กรบรรลุเป้าหมายได้เร็วขึ้นและมีประสิทธิภาพมากขึ้น หากปราศจากความเข้าใจและพัฒนาระบบย่อยที่สัมพันธ์กันดังกล่าวการเรียนรู้ย่อมไม่สามารถเกิดขึ้นและรักษาให้ดำรงอยู่ได้ (เจษฎา นกน้อย และคณะ, 2563, น.22)

หากพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ การพัฒนาองค์กร และการบริหารทรัพยากรมนุษย์ขององค์กรแล้ว พบว่า ในการพัฒนาองค์กร การเรียนรู้เป็นปัจจัยสำคัญและมีความเกี่ยวข้องกับการจัดการด้านทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Management) โดยเฉพาะในส่วนของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ และหากพิจารณากิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร โดยทั่วไปแล้ว ก็อาจจำแนกอย่างกว้าง ๆ ได้เป็น 3 ลักษณะกล่าวคือ (ยุวพร ศุทธรัตน์, 2560, น.62)

- 1) กิจกรรมการสร้างระบบทรัพยากรมนุษย์
- 2) กิจกรรมในการบำรุงรักษาระบบทรัพยากรมนุษย์
- 3) กิจกรรมการปรับปรุงระบบทรัพยากรมนุษย์

ดังนั้น การพัฒนาการเรียนรู้ จึงเป็นกิจกรรมในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการปรับปรุงทรัพยากรมนุษย์ขององค์กรต่าง ๆ เช่น กิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของ ดังภาพที่ 1.3



ภาพที่ 1.3 กิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร

ที่มา: ยิวพร ศุทธรัตน์ (2560)

จากภาพที่ 1.3 การออกแบบกิจกรรม หรือกระบวนการที่จะนำมาใช้เป็นเครื่องมือพัฒนาการเรียนรู้หรือส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ มีความสำคัญและมีอิทธิพลต่อองค์การทั้งในด้านการปรับเปลี่ยนกระบวนการทำงาน พฤติกรรม และทัศนคติของผู้ปฏิบัติงาน รวมไปถึงการพัฒนาความรู้ในการทำงานของผู้ปฏิบัติงาน เนื่องจากจะส่งผลโดยตรงกับผลการปฏิบัติงานของทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร ประสิทธิภาพของงานและองค์การ การเรียนรู้จะนำไปสู่การพัฒนาสิ่งใหม่ ๆ จนกลายเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ต่อไป ซึ่ง Senge (2006, p.86) กล่าวว่า องค์การแห่งการเรียนรู้จะสามารถพัฒนาและขยายความสามารถในการสร้างอนาคตได้อย่างต่อเนื่อง รวมทั้งสามารถที่จะปรับการเรียนรู้เพื่อความอยู่รอดและพัฒนาความสามารถในการสร้างสรรค์ให้ดียิ่งขึ้นได้

อย่างไรก็ดี เพื่อการพัฒนาหรือส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ องค์การมีความจำเป็นต้องเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับหลักการในเรื่องต่าง ๆ ทั้งการสำรวจความรู้ การรวบรวมพัฒนา การจัดเก็บสังเคราะห์ และการถ่ายทอดความรู้ ซึ่งจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีการจัดการความรู้ที่ดี

การจัดการความรู้และการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ ซึ่งการดำเนินการดังกล่าวต่างก็มีส่วนที่สัมพันธ์และสนับสนุนซึ่งกันและกัน (ทิพวรรณ หล่อสุวรรณรัตน์, 2560, น.45) ดังจะเห็นได้จากภาพที่ 1.4 ซึ่งแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และกระบวนการจัดการความรู้



ภาพที่ 1.4 ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และกระบวนการจัดการความรู้

ที่มา: ทิพวรรณ หล่อสุวรรณรัตน์ (2560)

จะเห็นได้ว่าภาพที่ 1.4 การเรียนรู้เป็นเรื่องสำคัญและจำเป็นสำหรับองค์กรในปัจจุบัน และเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ทั้งนี้ เพื่อพัฒนาองค์กรให้ก้าวไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ต่อไป ผู้บริหารองค์กรจึงควรตระหนักหรือให้ความสำคัญต่อการแสวงหาเครื่องมือหรือกลไกที่จะนำมาประยุกต์ใช้กับการพัฒนาการเรียนรู้ของบุคลากรในองค์กร รวมทั้งกระบวนการในการจัดการความรู้ ทั้งนี้ เพื่อเสริมสร้างความแข็งแกร่งให้แก่คนซึ่งเป็นฐานรากที่สำคัญขององค์กร

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การอธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และการพัฒนาทรัพยากรบุคคลนั้น สามารถอธิบายได้จากแนวคิดของทฤษฎีระบบ ซึ่งประกอบไปด้วยทฤษฎีย่อย 3 ทฤษฎี ดังนี้ 1) ทฤษฎีระบบทั่วไป 2) ทฤษฎีความสับสน และ 3) ทฤษฎีแห่งอนาคต ซึ่งทฤษฎีย่อย 3 ทฤษฎี จะตัวแบบองค์กรแห่งการเรียนรู้ในเชิงระบบโดยมีระบบย่อยทั้ง 5 ได้แก่ (1) คน (2) เทคโนโลยี (3) ความรู้ (4) องค์กร และ (5) การเรียนรู้ มีความสัมพันธ์และเติมเต็มซึ่งกันและกัน หากพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ การพัฒนาองค์กร และการบริหารทรัพยากรมนุษย์ขององค์กรแล้ว พบว่า ในการพัฒนาองค์กร การเรียนรู้เป็นปัจจัยสำคัญและมีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ และหากพิจารณากิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับทรัพยากรมนุษย์ในองค์กรโดยทั่วไปแล้ว ก็อาจจำแนกอย่างกว้าง ๆ ได้เป็น 3 ลักษณะกล่าวคือ 1) กิจกรรมการสร้างระบบ

ทรัพยากรมนุษย์ 2) กิจกรรมในการบำรุงรักษาระบบทรัพยากรมนุษย์ และ 3) กิจกรรมการปรับปรุงระบบทรัพยากรมนุษย์ ทั้งนี้ เพื่อพัฒนาองค์การให้ก้าวไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ต่อไป

บทสรุป

การพัฒนาบุคลากรและการเรียนรู้ เป็นกิจกรรมแบบการบูรณาการ (Integration) กันระหว่างกระบวนการ วิธีการ หรือกิจกรรมเพื่อพัฒนาบุคคลในช่วงระยะเวลาใดเวลาหนึ่ง ได้แก่ 1) การศึกษา 2) การฝึกอบรม และ 3) กิจกรรมการพัฒนา เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของบุคลากรให้มีประสิทธิภาพสูงสุด ส่วนการเรียนรู้ เป็นการสร้างความรู้ด้วยตนเอง เมื่อได้มีปฏิสัมพันธ์สิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว โดยการใช้ความรู้และประสบการณ์เดิมที่มีอยู่สร้างความหมายของประสบการณ์ใหม่ หัวใจของการพัฒนาและการเปลี่ยนแปลง จึงเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ในการเรียนรู้ระหว่างกัน จนนำไปสู่องค์กรแห่งการเรียนรู้ได้ ซึ่งความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และการพัฒนาทรัพยากรบุคคลนั้นสามารถอธิบายได้จากแนวคิดของทฤษฎีระบบ ซึ่งประกอบไปด้วยทฤษฎีย่อย 3 ทฤษฎี ดังนี้ 1) ทฤษฎีระบบทั่วไป 2) ทฤษฎีความสับสน และ 3) ทฤษฎีแห่งอนาคต โดยมีระบบย่อยทั้ง 5 ได้แก่ (1) คน (2) เทคโนโลยี (3) ความรู้ (4) องค์กร และ (5) การเรียนรู้ เป็นปัจจัยสำคัญและมีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาบุคลากรและการเรียนรู้ให้ก้าวไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ต่อไป

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามในหัวข้อต่อไปนี้

1. จงวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการพัฒนาบุคลากรและการเรียนรู้ มีความสัมพันธ์กันอย่างไร
2. จงวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลากรกับการเรียนรู้ มีความสัมพันธ์กับการพัฒนาองค์การอย่างไร
3. จงวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดและความหมายของการพัฒนาบุคลากรมีความสัมพันธ์กันอย่างไร
4. จงวิเคราะห์แนวคิดการพัฒนาบุคลากร มีประโยชน์ต่อการเรียนรู้อย่างไร
5. จงวิเคราะห์ความสำคัญและความจำเป็นที่ต้องมีการพัฒนาบุคลากร ว่ามีความสำคัญอย่างไร
6. จงบอกประโยชน์การพัฒนาบุคลากร มา 3 ข้อ
7. จงอธิบายความมุ่งหมายของการพัฒนาบุคลากรเพื่อการปฏิบัติงานที่มีคุณภาพ มา 3 ข้อ
8. จงอธิบายหลักการและแนวคิดในการพัฒนาบุคลากรให้มีคุณภาพ มีหลักการว่าอย่างไร
9. จงวิเคราะห์กระบวนการพัฒนาบุคลากรให้เกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง
10. จงอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้และแนวทางการพัฒนาบุคลากร มีความสอดคล้องกับการศึกษาอย่างไร

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). **คู่มือการบูรณาการในการจัดการรู้ หลักสูตรขั้นพื้นฐาน**. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- กานต์ อัมพานนท์. (2560). **รายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน**. สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- เกรียงไกรยศ พันธุ์ไทย. (2562). **อิทธิพลของพฤติกรรมผู้นำ วัฒนธรรมการทำงานในองค์กร และกิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มีต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานรัฐวิสาหกิจ**. [วิทยานิพนธ์รัฐประศาสนศาสตรดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- คำหมาน คนไค. (2560). **ทางก้าวหน้าของครุมีอาชีพ**. วิทยุชนกการพิมพ์.
- เจษฎา นกน้อย และคณะ. (2563). **นันทาทรศนะการจัดการความรู้และการสร้างองค์การแห่งการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2)**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชูชัย สมितिไกร. (2560). **การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 7)**. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- दनัย เทียนพุด. (2560). **การบริหารทรัพยากรบุคคลในทศวรรษหน้า**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิตนา แชมมณี. (2558). **วิทยาการด้านการคิด (พิมพ์ครั้งที่ 10)**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- (2559). **ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 12)**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิพวรรณ หล่อสุวรรณรัตน์. (2560). **การจัดการความรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2)**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธัญญา ผลอนันต์. (2560). **การมุ่งเน้นทรัพยากรบุคคล : แนวทางสร้างความพึงพอใจแก่พนักงาน**. อินโนกราฟฟิกส์.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต). (2562). **พุทธธรรม ฉบับปรับปรุงและขยายความ (พิมพ์ครั้งที่ 9)**. มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- พนัสหั้น นาคินทร์. (2562). **การบริหารบุคลากรในโรงเรียน**. มหาวิทยาลัยนเรศวร.

- ไพบูลย์ แจ่มพงษ์. (2562). **ประสบการณ์ในการบริหารงานบุคลากร**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภิญโญ สาธร. (2560). **การบริหารงานบุคคล**. ไทยวัฒนาพานิช.
- ยนต์ ชุ่มจิต. (2560). **ความเป็นครูไทย**. (พิมพ์ครั้งที่ 4). โอเดียนสโตร์.
- ยุวพร ศุทธรัตน์. (2560). **องค์การเพื่อการเรียนรู้** (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิชชุดา หุ่นวิไล. (2562). **การบริหารบุคลากรทางการศึกษา**. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
- วีระชัย จิระชาติ. (2559). **การพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้ผ่าน Google Apps**. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2563). **การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้**. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- สำนักงานพัฒนาและส่งเสริมวิชาชีพ. (2560). **ชุดวิชาการจัดการเรียนรู้** โครงการพัฒนาวิชาชีพ. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- สมคิด บางโม. (2564). **องค์การและการจัดการ**. วิทย์พัฒน์.
- สมชาย เทพแสง. (2562). **ภาวะผู้นำวิสัยทัศน์ : รูปแบบใหม่ของผู้บริหารโรงเรียนในทศวรรษหน้า**. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สมเชาว์ เกษประทุม. (2563). **ครูยุคปฏิรูป**. เอ็น ที พี เพรส จำกัด
- สุพานี สฤกษ์วานิช. (2562). **พฤติกรรมองค์กรสมัยใหม่ : แนวคิด และทฤษฎี** (พิมพ์ครั้งที่ 2). โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- อาภรณ์ ภูวิทย์พันธ์. (2562). **สอนงานอย่างไรให้ได้งาน (Coaching)** (พิมพ์ครั้งที่ 2). เอช อาร์ เซนต์เตอร์.
- อาลัย หงส์ทอง. (2561). **การประเมินโครงการ**. โอเดียนสโตร์.
- Bishop, L.J. (1979). **Staff Development and Instructional Improvement : Plans and Procedures**. Allyn and Bacon Castetter.
- Castetter William B. (1996). **The Human Resource Function of Educational Administration** (6th ed.). Prentice Hall.
- Delors, Jacques and Others. (1996). **Learning : The Treasure within**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO.

- Delahaye, Brian L. (2005). **Human Resource Development : Adult Learning and Knowledge Management.** John Wiley & Sons.
- Gilley, J. W., Eggland, S. A. & Maycunich, A. M. (2002). **Principle of Human Resource Development.** Perseus.
- Kolb, D. (1984). **Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development.** Prentice-Hall.
- Marquardt, M.J. (2002). **Building the Learning Organization : A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success.** McGraw-Hill.
- Middlemist, Dennis R, Michael A. Hitt & Charles R. Greer. (1983). **Personnel Management : Jobs, People and Logic.** Prentice-Hall.
- Nadler, L. (1994). **The Handbook of Human Resource Development.** Wiley & Son.
- Pace, R. Wayne; Smith, Phillip C. and Mills, Gordon E. (1991). **Human Resource Development : The Field.** Prentice Hall.
- Senge, Peter M. (2006). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization** (12th ed.). MCB UP.
- Spear, M. (1953). "Social Mobility and Administrative Behavior," **American Sociological Review**, 23(6), 633-642.

ทฤษฎีการเรียนรู้ เป็นแนวคิดที่ได้รับการยอมรับว่า สามารถใช้อธิบายลักษณะของการเรียนรู้หรือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้ เช่นเดียวกับ Rogers (1983) เชื่อว่า การเรียนรู้เป็นกระบวนการจัดบรรยากาศที่ผ่อนคลาย เป็นอิสระให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ผู้สอนเป็นผู้ชี้แนะ อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ โดยมีวิธีการจัดการเรียนรู้ ได้แก่ 1) จัดบรรยากาศการเรียนให้ผู้เรียนรู้รู้สึกอบอุ่น ไว้วางใจ 2) ให้ผู้เรียนเป็นผู้นำตนเองในการเรียน (Self-Directed) อำนวยความสะดวก เพราะผู้เรียนมีศักยภาพและแรงจูงใจในการพัฒนาตนเองอยู่แล้ว และ 3) เน้นกระบวนการเรียนรู้เป็นเครื่องมือหาความรู้ เป็นต้น (ทิตินา แคมมณี, 2558, น.65) ซึ่งในบทที่ 1 นั้น เราได้ศึกษาทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากรและการเรียนรู้ เช่น ทฤษฎีการเรียนรู้ของ Kolb (1984) ไปส่วนหนึ่ง ในบทนี้เราจะมาศึกษาทฤษฎีการเรียนรู้ต่าง ๆ กันบ้าง เช่น ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มปัญญานิยม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม และทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ เพื่อศึกษากระบวนการเรียนรู้ที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน มีเนื้อหาสาระสำคัญสรุปได้ดังนี้

ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม

ทฤษฎีกลุ่มมนุษยนิยม (Humanism) มีสมมุติฐานความเป็นมนุษย์เกี่ยวกับความเชื่อเรื่องความเป็นอิสระ และความเป็นตัวของตัวเองของมนุษย์ว่า มนุษย์ทุกคนเกิดมาพร้อมกับความดี มีความเป็นอิสระ มีทางเลือกของตน และสามารถพัฒนาศักยภาพของตนอย่างไม่มีขีดจำกัด มีมโนทัศน์ว่าตนเองเป็นส่วนสำคัญในการเติบโต และพัฒนาไปสู่ความเข้าใจตนเอง (Self - Actualization) มนุษย์จะให้คำจำกัดความต่อสิ่งหนึ่งสิ่งใดต่างกัน มีความรับผิดชอบต่อตนเองและผู้อื่นต่างกัน และมีมโนทัศน์ของการเรียนรู้แบบนำตนเอง มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีกลุ่มมนุษยนิยม (ชนาธิป พรกุล, 2559, น.56) ทฤษฎีนี้ให้ความสำคัญของความเป็นมนุษย์ที่มีคุณค่า ดึงงาม มีแรงจูงใจภายในที่จะพัฒนาศักยภาพตน หากมีอิสระและเสรีภาพ นักจิตวิทยาคนสำคัญในกลุ่มนี้ คือ มาสโลว์ (Maslow) โรเจอร์ส (Rogers) โคมส์ (Combs) โนลส์ (Knowles) แฟร์ (Faire) อิลลิช (Ilich) และ นีล (Neil) ทฤษฎีนี้ได้กล่าวถึงทฤษฎีการเรียนรู้และหลักการสอนแต่ละท่าน ดังสรุปในตารางที่ 2.1 (ทิตินา แคมมณี, 2558, น.68-72)

ตารางที่ 2.1 สาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ของนักจิตวิทยาในกลุ่มมนุษยนิยม

นักจิตวิทยาคนสำคัญ	ทฤษฎีการเรียนรู้ / แนวคิด	หลักการจัดการศึกษา/การสอน
1) มาสโลว์ (Maslow)	1) มนุษย์มีความต้องการพื้นฐานตามธรรมชาติ 5 ชั้น ตามลำดับ คือ ความต้องการทางร่างกาย ความมั่นคงปลอดภัย ความรัก ได้รับการยอมรับและยกย่องจากสังคม ทั้ง 5 ชั้น ถือว่าเป็นการพัฒนาศักยภาพของตนเองอย่างเต็มที่ 2) มนุษย์ต้องการรู้จักและพัฒนาตนเองให้ได้รับประสบการณ์สูงสุด	1) การเข้าใจความต้องการพื้นฐานของมนุษย์จะเข้าใจพฤติกรรม ซึ่งเป็นการแสดงออกถึงความต้องการของตน 2) ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้ได้ดีเมื่อสนใจด้วยการตอบสนองความต้องการของผู้เรียน 3) การให้อิสระภาพและเสรีภาพในการเรียนรู้จะตอบสนองความต้องการของผู้เรียน และจัดบรรยากาศให้เกิดประสบการณ์ในการรู้จักตนเอง
2) โรเจอร์ส (Rogers)	การเรียนรู้เป็นกระบวนการจัดบรรยากาศที่ผ่อนคลาย เป็นอิสระให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ผู้สอนเป็นผู้ชี้แนะ อำนาจความสะดวกในการเรียนรู้	1) จัดบรรยากาศการเรียนให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่น ไร้กังวล 2) ให้ผู้เรียนเป็นผู้นำตนเองในการเรียน (self-directed) อำนาจความสะดวก เพราะผู้เรียนมีศักยภาพและแรงจูงใจในการพัฒนาตนเองอยู่แล้ว 3) เน้นกระบวนการเรียนรู้เป็นเครื่องมือหาความรู้
3) โคมส์ (Comb)	ความรู้สึกและเจตคติของผู้เรียนมีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนรู้	คำนึงถึงความรู้สึก เจตคติต่อการเรียนรู้จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่ดี
4) โนลส์ (Knowles)	1) ผู้เรียนจะเรียนรู้ได้มาก ถ้ามีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้วยตนเอง 2) ผู้เรียนจะนำประสบการณ์ความรู้จักชะ ค่านิยม มาสู่กระบวนการเรียนภายในตนเอง	1) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมรับผิดชอบในกระบวนการเรียน จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดี 2) จัดประสบการณ์ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเลือกสิ่งที่เรียนและวิธีการเอง
	3) การเรียนที่อิสระตามสิ่งที่ต้องการด้วยวิธีการที่พึงพอใจจะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดี 4) มนุษย์มีลักษณะเฉพาะตนจึงควรได้รับการส่งเสริมความเป็นเอกลักษณ์บุคคลของตน	3) จัดกระบวนการเรียนการสอนที่เข้าใจและส่งเสริมความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อส่งเสริมผู้เรียนให้พัฒนาคุณสมบัติเฉพาะตน 4) เปิดโอกาสและส่งเสริมการตัดสินใจของผู้เรียนด้วยตนเองและยอมรับผลที่เกิดขึ้น

นักจิตวิทยาคนสำคัญ	ทฤษฎีการเรียนรู้ / แนวคิด	หลักการจัดการศึกษา/การสอน
	5) มนุษย์มีความสามารถ เสรีภาพจะตัดสินใจหรือเลือกทำตามที่ตนพอใจ และรับผิดชอบผลของการกระทำนั้น	
5) แฟร์ (Faire)	ผู้เรียนต้องถูกปลดปล่อยจากการกดขี่ของครูที่สอนแบบเก่าผู้เรียนมีศักยภาพและความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ที่จะกระทำสิ่งต่าง ๆ ด้วย	1) ผู้เรียนต้องถูกปลดปล่อยจากการกดขี่ของครูที่สอนแบบเก่าผู้เรียนมีศักยภาพและความคิดริเริ่มสร้างตนเอง 2) ระบบการศึกษาควรให้อิสระและเสรีภาพในการเรียนรู้แก่ผู้เรียน
6) อิลลิช (Illich)	สังคมแห่งการเรียนรู้ต้องล้มเลิกระบบโรงเรียน การศึกษาควรเป็นการศึกษาตลอดชีวิต โดยให้อโอกาสในการศึกษาแก่บุคคลอย่างเต็มที่	ควรจัดการศึกษาที่เป็นการศึกษาต่อเนื่องไปตลอดชีวิต
7) นีล (Neil)	มนุษย์มีศักดิ์ศรีและความดีโดยธรรมชาติที่จะพัฒนาตนเองและสังคมในทางที่ดีเมื่อมนุษย์อยู่ในสภาพ แวดล้อมที่อบอุ่น เต็มไปด้วยความรักอิสระและเสรีภาพ	ให้เสรีภาพแก่ผู้เรียน เรียนเมื่อพร้อมจะเรียน จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาไปตามธรรมชาติ

ที่มา: ทิศนา ขัมมณี (2558)

ดังนั้น ตารางที่ 2.1 นักจิตวิทยามนุษยนิยม (Humanistic Psychology) ได้ให้ความสำคัญกับผู้เรียนในฐานะปัจเจกบุคคล โดยมีพื้นฐานความเชื่อว่า ผู้เรียนทุกคนมีศักยภาพและเชื่อมั่นเอียงในการใฝ่รู้ รู้จักค้นคว้าเรียนรู้ด้วยตนเอง มีความรับผิดชอบต่อพฤติกรรมของตนเอง ถือว่า ตนเองเป็นคนที่มีค่า ซึ่งสอดคล้องกับสภาพและกระบวนการทางจิตวิทยาของมนุษย์ คือ เมื่อแรกเกิดมนุษย์จะต้องพึ่งพาผู้อื่น โดยได้รับการดูแลปกป้องจากแม่ แต่เมื่อโตขึ้นมนุษย์จะต้องการความเป็นตัวของตัวเอง มีอิสระเพิ่มมากขึ้นเรื่อย ๆ และลดการพึ่งพาผู้อื่นลง และยังสอดคล้องกับแนวคิดของการพัฒนาการเรียนรู้แบบนำตนเอง การเรียนรู้แบบนำตนเอง ถือว่า เป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดการศึกษานานาชาติตลอดชีวิต และแนวคิดสำคัญของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เพราะเป็นทักษะและวิถีชีวิตที่สำคัญมากสำหรับการอยู่รอดของมนุษย์ในโลกที่มีการเปลี่ยนแปลง ค้นคว้าด้วยตนเอง มีทักษะการเรียนรู้ เพื่อพึ่งพาตนเองได้ ให้ผู้เรียนได้เลือกเรียนในสิ่งที่ต้องการ สนใจ เป็นการให้อิสระ และครูให้คำปรึกษา แนะนำ ให้เกิดแรงจูงใจในการเรียนรู้ยิ่งขึ้น ให้ออกาสผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นมีส่วนร่วมส่งผลให้ผู้เรียนเป็นผู้ใฝ่รู้ ใฝ่เรียนและเห็นคุณค่าของตนเอง คิดวิเคราะห์เพื่อพัฒนาตนเอง

อย่างต่อเนื่อง (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559, น.112) ซึ่งวิโรจน์ สารรัตนะ (2559, น.218) ได้สรุปหลักการพื้นฐานของการศึกษาตามแนวคิดเห็นของนักจิตวิทยามนุษยนิยม 3 ท่าน คือ Roger (1983) Comb (1982) และ Maslow (1987) ไว้ดังนี้

1. ผู้เรียนจะเรียนรู้ก็ต่อเมื่อมีความต้องการพื้นฐาน 4 ประเภท ได้แก่ ความต้องการทางสรีระความปลอดภัย ความรัก และการเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะ ซึ่งรวมทั้งการรู้จักตนเองว่ามีค่าไม่บกพร่อง

2. ความรู้สึกที่มีความสำคัญเท่ากับความจริง ฉะนั้น การเรียนรู้ว่าควรจะทำอย่างไร มีความสำคัญเท่ากับการเรียนรู้ว่าควรจะทำอย่างไร

3. ผู้เรียนจะเรียนรู้ก็ต่อเมื่อบทเรียนนั้นเป็นสิ่งที่ผู้เรียนสนใจและต้องการจะเรียนรู้

4. การเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ ว่าควรจะทำอย่างไร มีความสำคัญมากกว่าการเรียนรู้เนื้อหาความจริงต่าง ๆ

5. การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนไม่รู้สึกว่าตนถูกขู่เข็ญ หรือมีความหวาดกลัว

6. การประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตัวของผู้เรียนเอง มีความหมายและมีประโยชน์ต่อผู้เรียนมากกว่าการประเมินผลการเรียนรู้จากผู้อื่น

กล่าวโดยสรุปได้ว่า แนวคิดของนักจิตวิทยาในกลุ่มมนุษยนิยมทั้ง 8 คน เห็นด้วยกับกระบวนการเรียนรู้ที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน โดยการสร้างบรรยากาศที่ให้อิสระเสรีภาพในการเรียนรู้ให้ผู้เรียนริเริ่มการเรียนรู้ด้วยความคิดสร้างสรรค์ของตน ใช้วิธีการเรียนรู้ของตน ธรรมชาติให้มนุษย์มีความเป็นเอกลักษณ์และมีแรงจูงใจที่จะพัฒนาตนให้เต็มศักยภาพตามความต้องการพื้นฐาน ดังนั้นการจัดกระบวนการเรียนการสอนควรคำนึงถึงปัจจัยความต้องการและธรรมชาติของมนุษย์ จึงนำไปสู่ความต้องการเรียนรู้ และเกิดการเรียนรู้ได้

ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มปัญญานิยม

ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มปัญญานิยมหรือทฤษฎีความรู้ความเข้าใจ (Cognitive Theory) หรือกลุ่มพุทธินิยม ทฤษฎีนี้เน้นกระบวนการทางปัญญาหรือความคิดที่เกิดจากการสะสมข้อมูล การสร้างความหมายความสัมพันธ์ของข้อมูลและดึงข้อมูลมาใช้ ทฤษฎีในกลุ่มนี้ที่สำคัญมี 5 ทฤษฎี คือ ทฤษฎีเกสตัลท์ (Gestalt Theory) ทฤษฎีสนาม (Field Theory) ทฤษฎีเครื่องหมาย (Sign Theory) ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา (Intellectual Development Theory) ทฤษฎีการเรียนรู้ที่มีความหมาย (Theory of Meaningful Verbal Learning) สารของแต่ละทฤษฎีและหลักการสอน ดังสรุปในตารางที่ 2.2 (Bandura, 1977, p.15-19)

ตารางที่ 2.2 สารสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ของนักจิตวิทยากลุ่มความรู้ความเข้าใจ

ทฤษฎีการเรียนรู้	นักจิตวิทยา	แนวคิด หลักการ	การสอน
1. เกสตัลท์ (Gestalt Theory)	Max Wertheimer Wolfgang Kohler Kurt Coffka Kurt Lewin	<ol style="list-style-type: none"> 1) การเรียนรู้เป็นกระบวนการทางความคิด 2) ให้เรียนรู้จากสิ่งเร้าในภาพรวมดีกว่าส่วนย่อย 3) การเรียนรู้เกิดจากการรับรู้ (Perception) กับการหยั่งเห็น (Insight) 4) ประสบการณ์เดิมมีอิทธิพลต่อการรับรู้ของคุณคน 5) การหยั่งเห็นจะเกิดขึ้นได้ หากมีประสบการณ์สะสมไว้มาก 	<ol style="list-style-type: none"> 1) ส่งเสริมกระบวนการคิดจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ 2) ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้ได้ตลอดเวลาพร้อมก่อนลงย่อย ๆ จัดระเบียบกลุ่มสิ่งเร้าที่เหมือนกัน 3) ผู้เรียนจะเกิดการหยั่งเห็นได้ถ้ามีประสบการณ์มาก ๆ หลากหลายและให้ประสบการณ์ที่สัมพันธ์กัน จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น และเกิดความสามารถแก้ปัญหาที่มีความคิดริเริ่ม 4) การสอนควรนำเสนอเนื้อหาบางส่วน ให้ผู้เรียนใช้ประสบการณ์เดิมเสริมต่อ แต่ควรเสนอเนื้อหาที่ต่อเนื่องจะเข้าใจเร็ว
2.สนาม (Field Theory)	Kurt Lewin	<p>พัฒนามาจากทฤษฎี Gestalt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) สิ่งที่อยู่ในความสนใจความต้องการจะมีพลังเป็นบวก 2) คนมีองค์ประกอบเป็นสิ่งแวดล้อมทางกายภาพหรือวัตถุและสิ่งแวดล้อมทางจิตวิทยา คือ แรงขับและแรงจูงใจต่อเป้าหมาย 3) การเรียนรู้เกิดจากแรงจูงใจไปสู่จุดหมายที่ต้องการ 	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้เรียนต้องการจุดมุ่งหมายและความต้องการ จึงต้องจัดสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมทั้งทางกายภาพและทางจิตใจ 2) การสร้างแรงจูงใจหรือแรงขับเป็นสิ่งสำคัญของการเกิดการเรียนรู้

ทฤษฎีการเรียนรู้	นักจิตวิทยา	แนวคิด หลักการ	การสอน
3. เครื่องหมาย (Sign Theory)	Edward Chace Tolman	<ol style="list-style-type: none"> 1) การเรียนรู้เกิดจากการใช้เครื่องหมายเป็นตัวชี้ให้เห็นพฤติกรรมไปสู่จุดหมายที่ต้องการ 2) ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้เมื่อได้รับรางวัลที่ต้องการ 3) ผู้เรียนจะมีความรู้ในรูปแบบเครื่องหมาย สัญลักษณ์ สถานที่ และปรับการเรียนรู้ตามสถานการณ์ 4) การเรียนรู้คงเก็บไว้จะไม่แสดงออกจนกว่าจะเหมาะสม 	<ol style="list-style-type: none"> 1) การสร้างแรงขับ แรงจูงใจ จะกระตุ้นผู้เรียนให้พยายามไปสู่จุดหมายที่ต้องการ 2) การสอนควรใช้เครื่องหมายสัญลักษณ์เป็นเครื่องชี้ทางกำกับ 3) การปรับสถานการณ์จะช่วยปรับพฤติกรรม 4) การเรียนรู้บางอย่างอาจไม่แสดงออกทันที จึงควรใช้วิธีประเมินผลหลายวิธี ระยะเวลา และต่อเนื่อง
4. พัฒนาการทางสติปัญญา (Intellectual Development Theory)	Jean Piaget	<ol style="list-style-type: none"> 1) ควรเข้าใจพัฒนาการของเด็ก เป็นสิ่งที่ เป็นธรรมชาติตามวัย ไม่เร่งหรือข้ามขั้นแต่อาจจัดประสบการณ์เสริมช่วยให้พัฒนาได้เร็วขึ้น 2) ภาษาและกระบวนการคิดของเด็กแตกต่างกันจากผู้ใหญ่ 3) กระบวนการทางสติปัญญา เป็นการดูดซับไว้ปรับ และจัดระบบให้เกิดโครงสร้างทางปัญญาใหม่ขึ้นซึ่งต้องให้กลไกเกิดสมดุลแม่ขัดแย้ง 	<ol style="list-style-type: none"> 1) จัดประสบการณ์ที่เหมาะสมกับพัฒนาการตามวัย ไม่ใช้การบังคับเมื่อเด็กไม่พร้อมให้อิสระเด็กมีอิสระนั้น อาจเกิดเจตคติธรรม 2) ให้ความสนใจและสังเกตเด็กจะดูลักษณะเฉพาะของเด็ก 3) การสอนภาพรวมก่อนภาพย่อยจะเข้าใจดีกว่า 4) สอนสิ่งที่คุ้นเคยก่อนเสนอสิ่งใหม่ที่สัมพันธ์กับสิ่งเดิมจะจัดระบบความรู้ได้ดี

ทฤษฎีการเรียนรู้	นักจิตวิทยา	แนวคิด หลักการ	การสอน
	Jerome S. Bruner	<p>1) มนุษย์เลือกเก็บรูสิ่งที่ตนสนใจและการเรียนรู้เกิดจากกระบวนการค้นพบด้วยตนเอง (Discovery Learning)</p> <p>2) การคิดอย่างหยั่งรู้เป็นการคิดหาเหตุผลอย่างอิสระ ช่วยให้เกิดความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ประสบความสำเร็จ</p> <p>3) การเรียนรู้มี 3 ขั้น คือ ขั้นความรู้จากการทำงาน ประสบาสัมผัสรับรู้ลงมือกระทำ เกิดความรู้ขึ้น ความคิด การสร้างโมโนภาพได้ และเรียนรู้จากภาพ แทนของจริงขั้นสัญลักษณ์และนามธรรม</p> <p>4) สร้างความวิตรวบยอดหรือจัดประสบการณ์อย่างเหมาะสม</p> <p>5) การเรียนรู้ที่เผลตต้องให้ผู้เรียนค้นพบด้วยตนเอง</p>	<p>1) กระบวนการค้นพบการเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่มีความหมายแก่ผู้เรียน</p> <p>2) วิเคราะห์และจัดโครงสร้างเนื้อหาสาระการเรียนรู้ให้เหมาะสมก่อนการสอน</p> <p>3) จัดหลักสูตรแบบเกลียวช่วยสอนเนื้อหาหรือความคิดรวบยอดได้ทีุก้าวโดยจัดให้เหมาะสมกับวัยจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้ดี</p> <p>4) ส่งเสริมให้ผู้เรียนคิดอย่างอิสระเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์</p> <p>5) การสอนความคิดรวบยอดแก่ผู้เรียนเป็นสิ่งที่จำเป็น และการสร้างแรงจูงใจภายในให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนเป็นสิ่งจำเป็นในการจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนค้นพบการเรียนรู้ด้วยตนเอง ช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้ดี</p>
5. การเรียนรู้อย่างมีความหมาย Theory of Meaningful Verbal Learning)	David Paul Ausubel	<p>การเรียนรู้ จะมีความหมายหากเชื่อมโยงกับความรู้เดิม</p>	<p>การเสนอความคิดรวบยอดหรือกรอบโมโนทัศน์ก่อน การสอนเนื้อหา จะช่วยให้เนื้อหาสาระมีความหมาย</p>

ที่มา: Bandura (1977)

จากตารางที่ 2.2 ทฤษฎีกลุ่มทางปัญญานิยมนี้ มีความเชื่อพื้นฐานว่า เป็นกระบวนการเรียนรู้ทางปัญญาในการสร้างความรู้ ความเข้าใจ ได้ด้วยตนเอง โดยครูต้องคำนึงถึงเงื่อนไข 3 ข้อ ได้แก่

- 1) ความแตกต่างระหว่างผู้เรียน
- 2) ปัญหาและองค์ประกอบส่วนตัวของผู้เรียน และ
- 3) แรงจูงใจที่เป็นปัจจัยของความสัมพันธ์กับการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัว

ดังนั้นกระบวนการเรียนรู้ คือ ครูจัดการเรียนการสอนแบบกลุ่ม เพื่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับครู ผู้เรียนกับเพื่อน ร่วมกันสร้างบรรยากาศที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ดังนี้ (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559, น.113-115)

1) เปลี่ยนสภาพแวดล้อมรอบ ๆ ตัว ทั้งภายในและภายนอกชั้นเรียน ที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้

2) พฤติกรรมของผู้เรียนนอกจากจะพัฒนาได้โดยการเสริมแรงแล้ว ยังสามารถพัฒนาได้โดยการชี้แนะ แนะนำ ให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง เพื่อนำไปสู่ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้วางไว้

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มปัญญานิยม เป็นกระบวนการทางสติปัญญาในการสร้างความรู้ความเข้าใจให้กับตนเอง ด้วยการสร้างเสริมประสบการณ์ในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมกับประสบการณ์ใหม่ ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ 2 ลักษณะ คือ 1) การหยั่งรู้ (Insight) จะเกิดขึ้น หากมีประสบการณ์สะสมไว้มาก และ 2) การรับรู้ (Perception) เกิดจากการเรียนรู้ด้วยการส่งเสริมกระบวนการทางปัญญา

ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม

ทฤษฎีกลุ่มการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) เน้นว่า การเรียนรู้เกิดจากการที่มนุษย์มีส่วนร่วม หรือการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว และมีพฤติกรรมแตกต่างกันตามลักษณะนิสัยส่วนตัว และแรงกระตุ้นที่เป็นปัจจัยของความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมนั้น เป็นทฤษฎีที่ให้ความสำคัญกับบริบททางสังคม (Social Context) และการมีปฏิสัมพันธ์ ลักษณะการเรียนรู้เป็นการเรียนรู้บทบาทและมีพฤติกรรมตามต้นแบบในสังคม (Bruner, 1971, p.441)

คำว่า "บริบททางสังคม" ตามทฤษฎีเกี่ยวกับบริบททางสังคม (Theory of Social Context) ได้ให้ความหมายว่า เป็นสภาพเงื่อนไขที่กำหนดแบบแผนความสัมพันธ์ของบุคคลที่มีความเกี่ยวข้องกัน ได้แก่ บทบาทความรับผิดชอบ และความคาดหวังของผู้เรียนและผู้สอน ซึ่ง ทิศนา ขัมมณี (2558, น.1) กล่าวว่า บริบททางสังคมมีลักษณะสำคัญ 5 ประการ คือ

- 1) ความเคารพซึ่งกันและกัน
- 2) ความรับผิดชอบร่วมกันและความมุ่งมั่นที่มีต่อเป้าหมายร่วมกัน
- 3) การสื่อสารและรวบรวมข้อมูลย้อนกลับที่มีประสิทธิภาพ
- 4) ความร่วมมือและความเต็มใจที่จะจัดการกับปัญหาความขัดแย้งด้วยวิธีที่เหมาะสม
- 5) ความรู้สึกปลอดภัยไว้วางใจในห้องเรียน

ดังนั้น การสร้างบรรยากาศที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้จึงเป็นบทบาทที่สำคัญทั้งผู้เรียนและผู้สอนร่วมกัน นอกจากนี้ ความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันและการเรียนแบบมีส่วนร่วม เป็นกระบวนการที่สำคัญต่อการเรียนรู้ทางสังคม ซึ่ง Bandura (1977, p.20) เชื่อว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม เป็นกระบวนการขัดเกลาทางสังคมที่รวมถึงการศึกษาด้วย จะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมที่แสดงความเป็นอิสระจากแรงจูงใจภายนอกที่สร้างขึ้น ได้แก่ รางวัลและการลงโทษที่กำหนดขึ้นให้สอดคล้องกับมาตรฐาน ให้มากำกับควบคุมพฤติกรรมของเรา (Self - Regulation) จึงต้องมีการตั้งมาตรฐานที่เป็นจริงและเหมาะสม และตั้งเป้าหมายย่อย ๆ เพื่อไปสู่เป้าหมายปลายทาง ทั้งนี้ ทฤษฎีนี้จึงเน้นการรู้จักตนเอง และการแสวงหากลยุทธ์ที่จะกำกับควบคุมตนเอง เพื่อการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และเราต้องสร้างความมั่นใจในตนเอง และสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ และพัฒนากลยุทธ์ในการเรียนจากการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น (Roger, 1983, p.106)

Joyce & Weil (1972, p.199) ได้สรุปสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ 3 กลุ่ม และเสนอชื่อนักจิตวิทยาการศึกษาที่สนับสนุนแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ตามลำดับ คือ ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มปัญญานิยมหรือทฤษฎีความรู้ความเข้าใจ และทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม ซึ่งสามารถเปรียบเทียบสาระสำคัญได้ดังแสดงในตารางที่ 2.3

ตารางที่ 2.3 การเปรียบเทียบสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ต่าง ๆ

ทฤษฎีการเรียนรู้	ความรู้ความเข้าใจ	มนุษยนิยม	การเรียนรู้ทางสังคม
1) นักการศึกษา	(1) Abraham H. Maslow (2) Roger V. Oech (3) Arthur W. Combs (4) Malcolm S. Knowles (5) Paulo Faire (6) Ivan Illich (7) Alexander S. Neill	(1) Max Wertheimer (2) Wolfgang Kohler (3) Kurt Coffka (4) Kurt Lewin (5) Edward C. Tolman (6) Jean Piaget (7) Jerome S. Bruner (8) David P. Ausubel	(1) Albert Bandura (2) Robert Gagne
2) ความหมายของกระบวนการเรียนรู้	กระบวนการทางสมอง (รวมการหยั่งเห็น การรับรู้ ความจำ การประมวลผล สารสนเทศ)	การแสดงออกเต็มตามศักยภาพของบุคคล	การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่ง ที่สังเกตได้จากสมาชิกอื่นในบริษัททางสังคม
3) ที่มาของการเรียนรู้	โครงสร้างทางปัญญา ความต้องการจำเป็น	ทางจิตพิสัยและพุทธิพิสัย	ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและพฤติกรรมกับสิ่งแวดล้อม
4) จุดประสงค์ของการจัดการศึกษา	การพัฒนาความสามารถ และทักษะในการเรียนรู้ให้ดีขึ้น	การพัฒนาผู้เรียนให้เป็นผู้จักตนและการปกครองตนเอง	การมีพฤติกรรมและบทบาทใหม่ตามตัวแบบ
5) บทบาทของผู้สอน	จัดลำดับประสบการณ์ กิจกรรมการเรียนรู้	ช่วยเหลือให้การพัฒนากุศลเกิดขึ้นโดยง่าย	เป็นต้นแบบและชี้แนะพฤติกรรมและบทบาท
6) ลักษณะการสอนของผู้สอน	การพัฒนาทางปัญญา การเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับสติปัญญา ความจำ อายุ การเรียนรู้ วิธีการเรียน	การเรียนรู้ด้วยตนเอง	บทบาททางสังคม

ที่มา: Joyce & Weil (1972)

จากตารางที่ 2.3 จะเห็นได้ว่า ทฤษฎีแต่ละกลุ่มมีความสอดคล้องกัน เน้นบทบาทของผู้สอนในการช่วยเหลือ ชี้แนะ อำนวยความสะดวกให้แก่ผู้เรียนและจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่จะพัฒนาตนเอง กำกับตนเองให้บรรลุเป้าหมายของการเรียนรู้ และแสดงบทบาทที่เหมาะสมในสังคมนั้น Bandura (1977, p.21-23) ได้ให้แนวคิดเรื่อง การรู้จักตนเอง (Self - Awareness) และการเข้าใจตนเอง (Self - Actualization) ว่าเป็นการพาตัวเองออกไปสู่โลกภายนอกด้วยการพยายามทำในสิ่งที่ดีภายในตัวเอง เข้าใจคนอื่น เข้าใจ โลก และตัวเอง ยอมรับนับถือและพอใจในความสามารถของตนมากขึ้น เข้าใจในความเจริญงอกงามที่จะแสวงหาประสบการณ์ใหม่ ๆ มีการเลือกสรรในการกระทำที่สร้างความรู้สึกรับรู้ที่ดี ทำให้ตนมีอิสระมากขึ้น ในที่สุดจะมีอำนาจที่จะปรุงแต่งและเปลี่ยนแปลงสังคม ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ของ Bruner (1971, p.22-25) ที่ว่า

1) การเรียนรู้และการสอนจะต้องจัดให้ผู้เรียนรู้จักทางเลือกต่าง ๆ ในงานที่มีทักษะและความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะทำอะไรได้ด้วยตนเอง

2) การเรียนเพื่อให้รู้ (Cognitive Learning) จะทำได้ดีที่สุด เมื่อการแสวงหาความรู้มาจากแรงจูงใจภายในของตัวผู้เรียนเอง

เนื่องจากทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มปัญญาและทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม ได้เกิดการผสมผสานความคิดของทั้งสองทฤษฎี มาเป็นทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางปัญญานิยม (Cognitive Theory) ของซิมเมอร์แมน แบนดูรา และมาร์ตินเนซ-แพนส์ (Zimmerman Bandura and Martinez - Pans) ซึ่งทฤษฎีนี้เชื่อว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองนอกจากจะเป็นผลจากการเรียนรู้ทักษะทางปัญญา (Cognition Skills) ตามทฤษฎีเมตาคอกนิชัน (Metacognition) แล้ว ยังเกิดจากการมีวินัยในตนเอง (Self - Regulation) เป็นแรงจูงใจ การมีสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ (Bandura, 1977, p.25)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ทฤษฎีกลุ่มการเรียนรู้ทางสังคมนี้ จะเห็นได้ว่า ทฤษฎีแต่ละกลุ่มมีความสอดคล้องกัน เน้นบทบาทของผู้สอนในการเป็นต้นแบบ และชี้แนะพฤติกรรมแสวงหาความรู้มาจากแรงจูงใจภายในของตัวผู้เรียนเอง ให้ผู้เรียนรู้จักทางเลือกต่าง ๆ ในกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีทักษะและความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองที่จะทำอะไรได้ด้วยตนเอง

ทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ

ปัญหาเด็กไม่ยอมเรียน ไม่สนใจเรียน และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เป็นปัญหาที่ครูและนักจิตวิทยาการศึกษาพยายามหาสาเหตุและวิธีการแก้ไข จนกระทั่ง ค.ศ. 1980 จึงตระหนักว่า นอกจากตัวแปรทางด้านชีวภาพปัญหาและบุคลิกภาพจะมีส่วนเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของผู้เรียนแล้ว

ยังมีตัวแปรอื่นที่เป็นสภาพภายในตัวบุคคลซึ่งส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้อย่างมากเช่นกัน นั่นคือ แรงจูงใจ (Motivative) นักจิตวิทยาได้ค้นพบว่า แรงจูงใจมีองค์ประกอบเบื้องต้นอยู่สองประการ คือ ความต้องการจำเป็น (Need) และแรงขับ (Drive) ซึ่งความต้องการจำเป็นนั้น เป็นความขาดหรือ ความพร่องที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคล โดยอาจเป็นได้ทั้งทางกายและทางจิต คนเราเมื่อเกิด ความต้องการจำเป็นขึ้นย่อมผลักดันให้มีการแสดงออกเพื่อลดหรือตอบสนองความต้องการนั้น แรงผลักดันนี้เรียกว่า แรงขับแม้แรงขับจะมีฐานมาจากความต้องการจำเป็น แต่ก็มีส่วนที่เพิ่มเติม ขึ้นมา ทำให้มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่สังเกตได้จึงเรียกว่า แรงจูงใจ อาจเปรียบเทียบคำทั้งสามได้ ว่า ความรู้สึกขาดภายใน (ความต้องการจำเป็น) ผลักดันบุคคลให้มีการกระทำ (แรงขับ) ไปสู่เป้าหมาย อย่างใดอย่างหนึ่ง (แรงจูงใจ) (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559, น.119) ทั้งนี้ จากการศึกษาของ นักจิตวิทยาการเรียนรู้หลายท่าน พบว่า เด็กแต่ละคนก็จะมีแรงจูงใจที่แตกต่างกัน มีการตั้งเป้าหมาย ของการเรียนรู้ และวิธีการบรรลุถึงเป้าหมายที่แตกต่างกัน ความต้องการจำเป็นซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของ แรงจูงใจมีทั้งทางกายและทางจิตแรงจูงใจจึงแบ่งออกเป็นสองประเภทเช่นกัน คือ ประเภทที่หนึ่ง แรงจูงใจ ทางกาย ซึ่งเกี่ยวข้องกับอายุรอดของมนุษย์ และประเภทที่สอง เป็นแรงจูงใจทางจิตหรือ ทางสังคม ซึ่งแรงจูงใจประเภทนี้ หากใช้แหล่งเสริมแรงเป็นเกณฑ์ในการจำแนกก็จะจำแนกได้เป็น แรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอกตัวบุคคล แรงจูงใจภายในเป็นความต้องการจำเป็น ซึ่ง ตอบสนองได้ด้วยตัวเสริมแรงภายใน และไม่ขึ้นอยู่กับเป้าหมายภายนอก ผู้เรียนที่มีพฤติกรรมอย่าง เดียวกัน อาจมาจากแรงจูงใจต่างชนิดกัน บางคนอาจกระทำโดยถูกแรงจูงใจจากภายใน แต่บางคนก็ กระทำโดยถูกแรงจูงใจจากภายนอก แต่แรงจูงใจภายในจะทำให้ผู้เรียนพยายามมากกว่า ทำงานใน สถานการณ์ที่ท้าทายกว่าและทำได้นานกว่า (Roger, 1983, p.100)

ซึ่งนักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงวิธีการสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ให้สูงขึ้น ไว้ดังนี้

วีโรจน์ สารรัตน์ (2559, น.21) กล่าวว่า วิธีสร้างเสริมแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ให้สูงขึ้น มี หลักปฏิบัติดังนี้

- 1) ต้องรู้จักพึ่งตนเอง ไม่ว่าจะทำอะไรถ้าไม่เกินความสามารถของตนแล้ว ควรจะ เร่งรีบทำด้วยตนเอง ไม่ควรพึ่งพาคนอื่นตลอดเวลา
- 2) เป็นตัวของตัวเอง มีความเชื่อมั่นและมีเหตุผล ในการเรียนรู้ทุกครั้ง ถ้าได้ พิจารณา ให้ละเอียดถี่ถ้วน อย่างมีเหตุผลแล้ว ก็ควรตัดสินใจทำอะไรด้วยตนเองได้
- 3) ใช้ความสามารถของตนเองในการเรียนรู้ให้เต็มตามศักยภาพของตนเอง เพื่อนำ ความสำเร็จ ความภาคภูมิใจมาสู่ตน
- 4) ต้องกล้าเผชิญกับปัญหา หรืออุปสรรคต่าง ๆ มุ่งมั่นที่จะเอาชนะปัญหาให้ได้ และพยายามให้ตนเองเกิดความรู้สึกเพลิดเพลินในการแก้ปัญหาเหล่านั้น ๆ

5) พยายามแข่งขันกับตนเอง โดยตั้งความคาดหวัง หรือเกณฑ์มาตรฐานของตนเอาไว้ และพยายามทำให้ได้ผลสำเร็จไม่ต่ำกว่าเกณฑ์นั้น

6) ต้องมีความรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย โดยตั้งใจทำงานนั้นให้บรรลุผลสำเร็จ

McClelland (1985, p.115) เป็นผู้ริเริ่มศึกษาเรื่อง แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ได้ให้ความเห็นว่า การช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นเป้าหมายการเรียนรู้ที่เป็นรูปธรรม จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ได้ จนเกิดความพยายามทำงานนั้นให้สำเร็จ การเรียนรู้ให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์นั้น ต้องเพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ซึ่งจะเกิดขึ้นได้เมื่อ ครูและผู้เรียนสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ โดยใช้สื่อหลากหลายกระตุ้นความสนใจ ให้เกิดความอยากรู้ อยากรู้เห็น มีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบกลุ่ม ที่ผู้เรียนต้องเข้าไปมีส่วนร่วมจึงดำเนินไปได้ และ ต้องแจ้งให้ผู้เรียนทราบว่า กิจกรรมจะดำเนินไปได้ต้องขึ้นอยู่กับผู้เรียน และสร้างความรู้สึกร่วมกันให้เกิดความเชื่อมั่นว่า ผู้เรียนแต่ละคนมีโอกาสทำกิจกรรมได้สำเร็จ นอกจากนี้ การสร้างเงื่อนไขการเรียนรู้ เพื่อใช้เป็นการเสริมแรงกับพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดการเรียนรู้แบบกลุ่ม โดยตั้งความคาดหวัง หรือ เกณฑ์มาตรฐานที่ชัดเจน เพื่อสร้างความรู้สึกร่วมกันที่ต้องรับผิดชอบต่อภาระกระทำ โดยลำพังภายในกลุ่ม แต่ต้องร่วมกันรับผิดชอบ วิธีนี้มีประสิทธิภาพในการกระตุ้นให้เกิดความร่วมมือ และแรงจูงใจให้ผู้เรียนมีความสามารถช่วยเหลือผู้อื่น เพื่อผลประโยชน์ของกลุ่ม

Joyce & Weil (1972, p.201) ได้นำเสนอวิธีสร้างเสริมแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ มีหลักปฏิบัติดังนี้

1) ควรศึกษาความต้องการของผู้เรียนแต่ละวัย และจัดเนื้อหาให้สอดคล้องกับความต้องการ ซึ่งเนื้อหาควรเกี่ยวข้องกับชีวิตจริงและมีความหมายแก่ผู้เรียน

2) ก่อนเริ่มบทเรียน ควรมีวิธีการนำเข้าสู่บทเรียน เพื่อดึงความสนใจ และบอกให้ทราบจุดมุ่งหมายของบทเรียน

3) ควรแนะนำให้ผู้เรียนเริ่มหัดวางเป้าหมายในการเรียนรู้สำหรับตนเอง

4) สร้างบรรยากาศของกระบวนการเรียนรู้ ควรมีการตั้งคำถาม อภิปรายและทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้เกิดความกระตือรือร้น รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และทำความเข้าใจ สร้างการยอมรับซึ่งกันและกัน อย่างปราศจากอคติ

5) ใช้วิธีการเสริมแรง ตามความเหมาะสมและความจำเป็น ให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมที่พึงปรารถนา และลบพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์

6) ใช้การทดสอบ เป็นเครื่องกระตุ้นให้ผู้เรียนเอาใจใส่ต่อบทเรียน และตื่นตัวในการเรียนรู้ตลอดเวลา

7) ให้ทราบผลการสอบอย่างทันที เพื่อให้ผู้เรียนทราบว่าตนเองเข้าใจอย่างถ่องแท้เพียงใด มีสิ่งใดต้องปรับปรุง วิธีนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้ติดตามเนื้อหาได้ตลอดเวลา

8) การพาผู้เรียนไปทัศนศึกษาหรือเชิญวิทยากรภายนอกมาให้ความรู้ จะเป็นการกระตุ้นความสนใจได้เป็นอย่างดี

9) การมอบหมายงานให้ผู้เรียนปฏิบัติ และครูดติดตามผล จนงานนั้นสำเร็จ ซึ่งความสำเร็จนี้มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ เพราะความสำเร็จที่เกิดขึ้นครั้งหนึ่ง จะกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจที่จะเรียนรู้ในครั้งต่อไป ผู้เรียนที่มีแรงจูงใจภายในจะเรียนสิ่งใดสิ่งหนึ่งด้วยความสนใจ และ เกิดความพึงพอใจในการเรียนรู้มากกว่าคะแนน คำชม รางวัลหรือบทลงโทษ ผู้เรียนจะมีความพากเพียรจนประสบความสำเร็จด้วยตนเอง ถึงแม้จะมีอุปสรรคก็ตาม ส่วนผู้เรียนที่มีแรงจูงใจภายนอกจะเกิดความสนใจเรียนรู้ได้ ก็ต่อเมื่อมีคะแนนหรือรางวัลเป็นผลตอบแทนในการเรียนรู้

จะเห็นได้ว่า นักการศึกษาและนักจิตวิทยาการเรียนรู้ ให้แนวคิดที่สนับสนุนการจัดการเรียนการสอนในการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนให้เป็นผู้เรียนรู้ด้วยตนเองได้ ทั้งนี้เพราะมนุษย์มีธรรมชาติในการพึ่งพาตนเอง ต้องการความเป็นอิสระ และการแสวงหาสิ่งใหม่ ๆ ที่ดีขึ้น การสร้างแรงจูงใจภายในให้เกิดแก่ผู้เรียนจะเป็นการเสริมสร้างความสามารถในการเรียนรู้ ควรเน้นการมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนได้พัฒนาแรงจูงใจภายในและส่งผลต่อการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพได้ (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2559, น.189)

กล่าวโดยสรุปว่า จากการศึกษาทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจนั้น นักการศึกษากลุ่มนี้มีความเชื่อพื้นฐานว่า มนุษย์มีธรรมชาติในการพึ่งพาตนเอง มีความต้องการเรียนรู้สิ่งที่ตนเองสนใจ ดังนั้น กระบวนการเรียนรู้ คือ เน้นการสร้างแรงจูงใจในการจัดการเรียนรู้แบบกลุ่ม และการมอบหมายงานให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติ และครูดติดตามผล จนงานนั้นสำเร็จ ซึ่งความสำเร็จนี้มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน เพราะความสำเร็จที่เกิดขึ้นครั้งหนึ่ง จะกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจภายในที่จะเรียนรู้ในครั้งต่อไป ดังนั้น ผู้เรียนที่มีแรงจูงใจภายในจะเรียนสิ่งใดสิ่งหนึ่งด้วยความสนใจ และเกิดความพึงพอใจในการเรียนรู้ของตน ส่งผลทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บทสรุป

จากการศึกษาทฤษฎีการเรียนรู้ ทั้ง 4 ทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางปัญญาสังคม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม และทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจนั้น จะสังเกตได้ว่า ทฤษฎีเหล่านี้มีพื้นฐานความเชื่อเป็นไปในทิศทางเดียวกันว่าเป็นการสนับสนุนการเรียนรู้ที่ให้อิสระเสรีภาพแก่ผู้เรียนที่จะได้กำหนดจุดประสงค์หรือเป้าหมายของการเรียนรู้ด้วยตนเอง ตามความต้องการของผู้เรียน และเป็นผู้ริเริ่มการเรียนรู้ตามศักยภาพของ

ตนเอง มีแรงจูงใจ ได้แก่ แรงขับและแรงจูงใจภายในเป็นตัวชักนำไปสู่ความสำเร็จที่ตั้งเป้าหมายไว้ ส่วนการจัดการเรียนรู้ คือ ครูเป็นเพียงผู้จัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง กล่าวคือ ให้ผู้เรียนมีการวางแผน และกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีการจัดการเรียนรู้แบบกลุ่ม ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง เพื่อฝึกทักษะความสามารถในการแก้ปัญหา มีเจตคติที่ดี มีทักษะในการแสวงหาความรู้ ส่วนบรรยากาศของการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน ควรมีการตั้งคำถามร่วมกัน มีการอภิปรายการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นอย่างปราศจากอคติ

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามต่อไปนี้

1. จงอธิบายแนวคิด ทฤษฎีหัวข้อต่อไปนี้
 - 1.1 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม
 - 1.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางปัญญานิยม
 - 1.3 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม
 - 1.4 ทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ
2. จงอธิบายความหมายของกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนจากทฤษฎีต่อไปนี้
 - 2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม
 - 2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางปัญญาสังคม
 - 2.3 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางนิยม
 - 2.4 ทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ
3. จงอธิบายลักษณะการจัดการเรียนรู้ของครูตามทฤษฎีต่อไปนี้
 - 3.1 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม
 - 3.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางปัญญานิยม
 - 3.3 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม
 - 3.4 ทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ
4. เราจะนำทฤษฎีทั้ง 4 ทฤษฎีไปใช้ในการพัฒนาผู้เรียนในชั้นเรียนได้อย่างไร
5. จงวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางปัญญานิยม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคม และทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ ลงในแผนผังความคิดมา 3 ข้อ
6. จงสรุปข้อแตกต่างของทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางปัญญานิยม ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางสังคมและทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ มา 3 ข้อ
7. จงนำทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม ไปใช้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ในการพัฒนาทักษะการคิดของผู้เรียน มา 3 กิจกรรม
8. จงนำทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มทางปัญญานิยม ไปใช้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ในการพัฒนาทักษะการคิดของผู้เรียน มา 3 กิจกรรม
9. จงนำทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับแรงจูงใจ ไปใช้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ ในการพัฒนาทักษะการคิดของผู้เรียน มา 3 กิจกรรม
10. จงบอกประโยชน์ของการเรียนรู้ทฤษฎีทั้ง 4 ทฤษฎี มา 3 ข้อ

เอกสารอ้างอิง

- ชนาธิป พรกุล. (2559). **แคทส์ : รูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง** (พิมพ์ครั้งที่ 8). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2559). **80 นวัตกรรม การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ** (พิมพ์ครั้งที่ 7). พี บาลานซ์ดีไซด์แอนพริ้นติ้ง.
- ทีศนา แคมมณี. (2558). **วิทยาการด้านการคิด** (พิมพ์ครั้งที่ 10). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิโรจน์ สารรัตน์. (2559). **กระบวนทัศน์ใหม่ทางการศึกษากรณีศึกษาต่อการศึกษาศตวรรษที่ 21**. ทิพย์วิสุทธ์.
- Bandura, Albert. (1977). **Social Learning Theory**. Prentice-Hall.
- Bruner, Jerome S. (1971). **The Relevance of Education**. Noton.
- Joyce, Bruce & Weil, Marsha. (1972). **Models of Teaching**. Prentice-Hall.
- Mc.Clelland, David C. (1985). **Human Motivation**. Cambridge University Press.
- Oech Roger V. (1983). **A Whack on The Side of The Head: How to Unlock Your Mind for Innovation**. Warner Books.

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้น เป็นการส่งเสริมกระบวนการทางปัญญาชั้นสูงสามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีการรับรู้ของสมอง คือ สมองของผู้เรียนสามารถคิดได้ตลอดเวลา แต่ถ้าให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงที่คงทนแล้ว กระบวนการคิดนั้นต้องเกิดจาก การใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ กล่าวคือ สมองสามารถนำความรู้เดิมหรือกรอบอ้างอิงมาเชื่อมโยงกับความรู้ใหม่ได้ก็ต่อเมื่อความรู้ของผู้เรียนผ่านการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ สมองจะนำความรู้ที่งั้นบันทึกลงในหน่วยความจำ ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความรู้ที่คงทน สามารถนำความรู้ไปใช้ ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ นั่นก็คือ ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ซึ่งบทนี้จะเดินตามแนวคิดของ Jack Mezirow ในหนังสือ *A Critical Theory of Adult Learning and Education* ในปี ค.ศ. 2000 ที่กล่าวว่า เมื่อเราคิด เมื่อเราพูด เราจะเปลี่ยนแปลง ดังนั้น ในบทนี้จะนำเสนอสาระสำคัญที่เชื่อมโยงไปสู่บทที่ 9 เรื่อง องค์ความรู้จากการสังเคราะห์แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นด้วยกระบวนการวิจัยต่อไป ซึ่งในบทนี้มีหัวข้อประกอบด้วย ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ความหมายการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง กระบวนการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง และการเปลี่ยนแปลงทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม มีรายละเอียดดังนี้

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้น มีสาระสำคัญประการหนึ่ง คือ เน้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมผู้เรียนให้เกิดกระบวนการคิดขั้นสูง มีมุมมองที่หลากหลายจากกรอบความรู้เดิมสู่กรอบความรู้ใหม่ หรือองค์ความรู้ใหม่ ๆ ซึ่งมีนักการศึกษาได้กล่าวถึงแนวคิดนี้ ไว้ดังนี้

Jack Mezirow (2000, p.221) เป็นผู้ริเริ่มทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยการจัดสภาพสิ่งแวดล้อมให้สอดคล้องการเรียนรู้ของผู้เรียน ให้ผู้เรียนได้เผชิญกับสถานการณ์ที่แตกต่างจากความรู้เดิมของผู้เรียน เช่น การวิเคราะห์สถานการณ์ต่าง ๆ ด้วยทักษะการคิดใคร่ครวญหรือการสังเกตจนนำไปสู่ความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งทฤษฎีนี้เป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดขั้นสูงได้

ธนา นิลชัยโกวิท และคณะ (2559, น.42) ได้อธิบายถึงแนวคิดของ Mezirow ผู้ริเริ่มทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ระบุไว้อย่างชัดเจนว่า การเปลี่ยนแปลงมีหลายมุมมอง มีได้

หมายถึง การพัฒนาในเชิงคุณภาพสู่ระดับการพัฒนาทางความคิดในระดับต่าง ๆ รวมทั้งไม่ได้เป็นการพัฒนาจิตสำนึกโดยตรงด้วยเช่นกัน แต่เน้นที่ขั้นตอนกระบวนการคิดขั้นสูงที่หลากหลายมากขึ้น จนเกิดความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ สามารถนำไปใช้แก้ปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ทันที

Floden (2009, p.109) ได้นำเสนอสาระสำคัญการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดนี้ โดยใช้คำว่า “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน” แต่ในที่นี้จะขอใช้คำว่า “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” เพราะเป็นการตีความคำว่า Transformative Learning ซึ่ง Floden กล่าวว่า ทักษะของ Mezirow นั้น เป็นการเปลี่ยนแปลงกระบวนการคิดขั้นสูง โดยการฝึกฝนการให้ความหมาย การตีความที่หลากหลาย การวิเคราะห์สถานการณ์ที่แตกต่างไปจากเดิมจะส่งผลต่อการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดทักษะการคิดขั้นสูงได้ สอดคล้องกับทักษะของ ทิศนา ขัมมณี (2558, น.98) กล่าวว่า การเรียนรู้อย่างมีวิจารณญาณสามารถเกิดขึ้นได้ในหนทางใดหนทางหนึ่งใน 4 แบบ คือ การขยาย การตีความ กรอบความรู้เดิมที่ใช้อ้างอิง กรอบความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการใคร่ครวญอย่างมี วิจารณญาณ และการเปลี่ยนแปลงกระบวนการคิดจากการคิดขั้นพื้นฐานมาเป็นการคิดขั้นสูง

ชนิดดา ภูหงส์ทอง (2560, น.22) กล่าวว่า Mezirow เริ่มพัฒนาแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ขึ้นในปี ค.ศ. 1975 จากการทำการศึกษากลุ่มสตรีที่กลับเข้ามาศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา หลังจากที่ต้องหยุดการเรียนไป เพื่อไปประกอบอาชีพหรือดูแลครอบครัว ซึ่ง Mezirow ให้ความสนใจเป็นพิเศษกับแง่มุมการเปลี่ยนแปลงการคิดในการให้ความหมายของผู้หญิงกลุ่มนี้ โดยเฉพาะการใคร่ครวญต่อความเชื่อและสมมติฐานเดิมที่ส่งผลต่ออุปสรรคการดำเนินชีวิตที่ผ่านมาของตนโดยไม่รู้ตัว จากงานวิจัยดังกล่าว Mezirow ได้พัฒนาแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนทัศนคติต่อโลกและชีวิตขึ้น ซึ่งแนวคิดดังกล่าวเป็นที่มาของทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในปัจจุบัน

กล่าวโดยสรุปว่า ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง มีความเชื่อว่า การเปลี่ยนแปลงกระบวนการคิดจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างลึกซึ้ง เป็นกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง กรอบความรู้เดิมเชื่อมโยงกับกรอบความรู้ใหม่ด้วยการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ ดังนั้น แนวทางการจัดการเรียนรู้ คือ ครูและผู้เรียนร่วมกันจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ จัดสถานการณ์ที่แตกต่างจากความรู้เดิมที่มีอยู่ โดยการจัดการเรียนรู้แบบกลุ่ม มีการตั้งคำถามและการค้นหาคำตอบ มีการแสดงความคิดเห็น ซึ่งครูควรออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางปัญญาอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง มีพัฒนาการการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ

ความหมายการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในทัศนะของวิจารณ์ พานิช (2560, น.42) หมายถึง กระบวนการในการเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมที่มีอยู่ ซึ่งได้แก่ มุมมองในการให้ความหมาย แบบแผนความคิด และชุดความคิด ความเชื่อ ที่เราใช้อยู่เป็นประจำโดยไม่รู้ตัว เพื่อให้ความคิดนั้น ครอบคลุมมากขึ้น สามารถจำแนกสิ่งต่าง ๆ ได้ดีขึ้น เปิดมุมมองกว้างขึ้น จากการสนทนาแลกเปลี่ยน เรียนรู้ซึ่งกันและกัน มีความพร้อม ความต้องการและเป้าหมายการเรียนรู้อย่างเป็นอิสระ และสามารถใช้ทักษะการคิดขั้นสูงที่หลากหลายได้ดีขึ้น ส่งผลให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิม เชื่อมโยงกับกรอบความรู้ใหม่ที่เกิดจากการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณได้ มีทักษะการสังเกต และทักษะการจำแนกสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นจริงได้ และตระหนักรู้ถึงการกระทำของตนเองได้อย่างเหมาะสม

Jack Mezirow (2000, p.49) กล่าวว่า การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง หมายถึง กระบวนการ เปลี่ยนแปลงกรอบอ้างอิงเดิมหรือความรู้เดิมที่มีอยู่ และการช่วยให้ผู้เรียนสามารถคิดได้ อย่างเป็นอิสระ โดยการเรียนรู้อย่างมีแบบแผนทางความคิดอย่างมีความหมาย และมีเป้าหมายของตนเอง ที่ชัดเจน สามารถรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นอย่างปราศจากอคติ มีการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ เพื่อช่วยนำทักษะต่าง ๆ ไปใช้ในการตัดสินใจแก้ปัญหาสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ดีขึ้น

สิ่งที่เป็นหัวใจของเป้าหมายการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของ Mezirow นั้น Mckinney (2008, p.158) กล่าวไว้ว่า คือ การปรับเปลี่ยนวิธีการหรือกระบวนการคิด จากกรอบ ความรู้เดิม (กรอบอ้างอิง) เชื่อมโยงกับกรอบความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ โดยกระบวนการเรียนรู้อย่างมีแบบแผนความคิด และมีเป้าหมายของตนเองที่ชัดเจน สามารถรับฟัง ความคิดเห็นของผู้อื่นได้อย่างปราศอคติ เพื่อช่วยให้สามารถตัดสินใจในการแก้ปัญหาในสถานการณ์ ต่าง ๆ ได้ดีขึ้น

สอดคล้องกับทัศนะของทิสนา แคมมณี (2558, น.102) ได้อธิบายว่า กรอบอ้างอิงของ Mezirow คือ ความรู้เดิมที่มีอยู่ จะที่ส่งผลต่อความคาดหวัง และมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้อย่างมี ความหมายกับประสบการณ์ต่าง ๆ โดยอาจจะเกิดจากการตระหนักรู้ หรือไม่ตระหนักรู้ต่อ กระบวนการในการใช้ความคิด การตีความ เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมเชื่อมโยกับ กรอบความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ

ปทีป เมธาวุฒิ (2559, น.67) กล่าวว่า การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง หมายถึง กรอบ ความรู้เดิม (กรอบอ้างอิง) จะแบ่งออกเป็น 2 มิติ คือ มิติของแบบแผนทางความคิดที่เป็นความเคยชิน เป็นมุมมองทางความคิด คือ ชุดของข้อสรุปในใจที่เป็นหลักการทั่วไปกว้าง ๆ ที่ใช้ในการกลั่นกรอง และตีความจากความรู้เดิม ตัวอย่างของแบบแผนทางความคิดที่เป็นความเคยชิน ได้แก่ อุดมการณ์

ทางการเมือง มาตรฐานทางสังคม ขนบธรรมเนียมประเพณี ระบบคุณธรรม ลีลาการเรียนรู้ ความเชื่อทางศาสนา อัตลักษณ์ของตนเอง บุคลิกภาพ นิสัยใจคอ และมิติแบบแผนการแสดงอารมณ์ ได้แก่ ความรู้สึก ความใฝ่ฝัน รสนิยมเกี่ยวกับความงาม ซึ่งซุติมา ปัญญาพินิจนุกร (2559, น.81) กล่าวว่าแบบแผนทางความคิดทั้ง 2 มิติดังนี้จะเชื่อมโยงกัน และสามารถแสดงออกมาเป็นพฤติกรรมในชุดของความหมายต่าง ๆ เช่น ความคาดหวัง ความเชื่อ ทศนคติ การตัดสินใจอย่างใคร่ครวญ และความรู้สึกต่อเรื่องต่าง ๆ ที่เฉพาะเจาะจงลงไปว่าอะไรดีไม่ดี อะไรถูก อะไรผิด

กล่าวโดยสรุปว่า จากการศึกษาความหมายการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนี้ มีความหมายว่าเป็นกระบวนการเรียนรู้ในการเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมที่มีอยู่เชื่อมโยงกับ กรอบความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ ที่ส่งผลต่อความคาดหวัง และมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ อย่างมีความหมายกับประสบการณ์ต่าง ๆ โดยอาจจะเกิดจากการตระหนักรู้ หรือไม่ตระหนักรู้ต่อกระบวนการในการใช้ความคิด การตีความ การจำแนกสิ่งต่าง ๆ การเปิดรับ ความคิดเห็นอื่น ๆ ได้ อย่างปราศจากอคติ มีการคิดอย่างใคร่ครวญในข้อสรุปต่าง ๆ โดยใช้ความคิดอย่างมีวิจารณญาณ เพื่อการตัดสินใจในการแก้ปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ดียิ่งขึ้น

องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ในทัศนะของ Jack Mezirow นั้น มีองค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง 3 ประการ คือ ประสบการณ์ การคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ และการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผล (Mezirow, 2003, p.62) มีรายละเอียดดังนี้

1. ประสบการณ์

ประการที่ 1 ประสบการณ์ เป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง เพราะประสบการณ์จะต้องถูกตีความและเกิดการเรียนรู้ผ่านกรอบความรู้เดิมที่มีอยู่เสมอ หากกรอบความรู้เดิมที่มีอยู่สามารถอธิบายกรอบความรู้ใหม่ได้ดี กรอบความรู้ใหม่นั้นก็จะกลับไปเชื่อมโยงกับกรอบความรู้เดิม แต่ถ้ากรอบความรู้ใหม่นั้นไม่สอดคล้องกับกรอบความรู้เดิม สมอาก็จะไม่ซึมซาบกรอบความรู้ใหม่ ถ้ากรอบความรู้ใหม่นั้นมีความขัดแย้งกับกรอบความรู้เดิมอย่างรุนแรง (ผู้เรียนเรียนรู้แล้วไม่เข้าใจในบทเรียนนั้น) อาจจะต้องศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมกรอบความรู้เดิมเสียใหม่ ดังนั้นประสบการณ์จึงเป็นจุดขับเคลื่อนให้เกิดการเปลี่ยนแปลง เป็นการเรียนรู้แบบใคร่ครวญ และเป็นการกระตุ้นให้เกิดทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

2. การใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ

ประการที่ 2 การใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ ถือว่า เป็นหัวใจในการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้ใหม่ให้กลับไปเชื่อมโยงกับกรอบความรู้เดิมที่เกิดจากการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ และมีความสำคัญทั้งในกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดจากประสบการณ์ในการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง หรือการเรียนรู้เพื่อตัดสินใจในการแก้ปัญหา โดยแบ่งการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณออกเป็น 3 ลักษณะ คือ การคิดใคร่ครวญเนื้อหา การคิดใคร่ครวญกระบวนการ และการคิดใคร่ครวญกระบวนการทัศน์

ส่วนการใคร่ครวญเนื้อหานั้น ตัวอย่างการตั้งคำถามอย่างใคร่ครวญต่อความถูกต้องของเนื้อหา เช่น ครูให้ผู้เรียนอ่านบทความในวารสารวิชาการ เพื่อหาข้อสรุปหรือเนื้อหานั้นมีเหตุผลหรือไม่ และมีหลักฐานยืนยันมากน้อยเพียงใด ดังนั้นการพิจารณาคำตอบครูไม่ควรพิจารณาคำตอบเหตุผลเพียงอย่างเดียวที่ผู้เรียนค้นหามาได้ แต่ครูยังต้องสามารถพิจารณากระบวนการของการได้มาของข้อมูลนั้นด้วย เช่น ระเบียบวิธีการวิจัยว่ามีความน่าเชื่อถือเพียงใด เป็นต้น ทั้งนี้เพื่อเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณอีกทางหนึ่ง ซึ่ง Jack Mezirow (2000, p.332) เชื่อว่า การตั้งคำถามที่ความถูกต้องของเนื้อหามีความสำคัญที่สุดในการเปลี่ยนกรอบอ้างอิงหรือกรอบความรู้เดิมของผู้เรียน นั่นคือ การตั้งคำถามที่มีประสิทธิภาพจะทำให้ผู้เรียนเกิดการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ เพื่อค้นหาคำตอบที่หลากหลายมุมมอง และมีความที่ถูกต้องได้ดียิ่งขึ้น ส่วนกระบวนการนั้น จะเห็นได้ชัดเจนในกระบวนการเรียนรู้เชิงปฏิบัติการโดยเฉพาะสิ่งที่เป็นเรื่องของเทคนิค

3. การแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผล

ประการที่ 3 การแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผล ถือว่า เป็นเครื่องมือสำคัญที่สุดที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมที่มีอยู่เชื่อมโยงกับกรอบความคิดใหม่จากการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลในที่นี้หมายถึง การแลกเปลี่ยนทางความคิด การสนทนากลุ่มหรือการคิดเชิงวิพากษ์ในกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างมีเหตุผล สิ่งที่เป็นเครื่องมือสำคัญ คือ การตั้งคำถาม ซึ่งการตั้งคำถามที่ดี จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพขึ้นได้

Boyd & Myers (2003, p.123) กล่าวว่า องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้น จะพิจารณาจากความรู้ที่เกิดจากการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ แบ่งออกเป็น 2 ระดับ คือ 1) ระดับการคิดใคร่ครวญข้อสรุปความรู้โดยทั่วไป ซึ่งเป็นการตั้งคำถามกับกระบวนการคิดของบุคคลอื่น เช่น นักวิจัยที่เสนองานวิจัยมีกรอบแนวความคิดแบบใด มีความคิด

ความเชื่อ และโลกทัศน์อย่างไร จึงเลือกวิธีการเช่นนั้น และมีความคิดเห็นเช่นนั้น กรอบแนวความคิดนั้น ๆ มีข้อจำกัดอย่างไรหรือไม่ และ 2) ระดับการคิดใคร่ครวญข้อสรุปความรู้ของตนเอง ซึ่งเป็นการตั้งคำถามเกี่ยวกับกระบวนการคิดของตัวเอง ซึ่งเน้นไปที่กรอบแนวคิดเชิงจิตวิทยา และวัฒนธรรมที่จำกัดโลกทัศน์ของเราอยู่ เช่น การตั้งคำถามกับตัวเองว่า ปฏิบัติการที่เรามีต่อประสบการณ์ต่าง ๆ หรือสิ่งต่าง ๆ นั้น เป็นสิ่งที่เราเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับเรื่องหนึ่งเรื่องใด ชอบหรือไม่ชอบอะไร มีมุมมองอย่างไรนั้น สะท้อนพื้นฐานอะไรในตัวเรา และทัศนะนั้นส่งผลสะท้อนกับเราอย่างไรบ้าง เป็นต้น นอกจากนี้ Jack Mezirow (2003, p.60) กล่าวว่า การคิดใคร่ครวญข้อสรุปความรู้ที่สะท้อนทัศนคติพื้นฐานของตนเองนี้ จะช่วยให้เรามีอิสระและหลุดพ้นจากทัศนคติที่บิดเบือน และกรอบทางวัฒนธรรมที่จำกัดเราอยู่ ทำให้เราสามารถมีความคิดที่เปิดกว้าง สามารถหลุดออกจากกรอบความรู้เดิมและปรับเปลี่ยนโครงสร้างการให้ความหมายจากกรอบความรู้ใหม่ของตนเองได้ ตัวอย่างหนึ่งของการใช้การคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณเกี่ยวกับตนเอง ได้แก่ การตั้งคำถามกับตนเองว่า การที่เราทำอย่างนี้ คิดอย่างนี้ รู้สึกอย่างนี้ มีรากฐานมาจากอะไร เราเชื่ออย่างนั้นจริง ๆ หรือไม่ เราคิดและรู้สึกอย่างเป็นอิสระหรือถูกกรอบความรู้เดิมบางอย่างที่เป็นกำแพงปิดกั้นกรอบความคิดใหม่ ๆ ของตัวเอง

Herron (1992, p.212) กล่าวว่า องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงพิจารณาที่ตัวบุคคล ตัวบุคคลจะต้องมีความสามารถในเชิงการเรียนรู้ที่เป็นพื้นฐาน 2 ประการ จึงจะสามารถทำการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลและเป็นอิสระได้อย่างแท้จริง กล่าวคือ ข้อแรกคือ ความสามารถในการคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับตนเองอย่างมีวิจารณญาณได้ คือ การรู้จักตนเองมากน้อยแค่ไหน ข้อสองคือ ความสามารถทำการตัดสินใจอย่างใคร่ครวญ ในระหว่างกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างมีวิจารณญาณ กล่าวคือ การประเมินความเหมาะสมของข้อสรุปพื้นฐานและความคาดหวังที่เป็นพื้นฐานของความคิดเดิม ความเชื่อ คุณค่า และความรู้สึกของทั้งตนเองที่มีอยู่ในความรู้เดิม ว่ามีความรู้มากเพียงใดในกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างมีเหตุผลต่อบุคคลอื่น

ประเวศ วะสี (2560, น.189) กล่าวว่า องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้น จะพิจารณาที่การแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีวิจารณญาณ เป็นทั้งเครื่องมือที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการปรับเปลี่ยนกรอบความรู้เดิม และเป็นเครื่องมือที่จะตรวจสอบความถูกต้องของกรอบความรู้ที่สร้างขึ้นใหม่ด้วย ดังนี้

“...เมื่อความรู้ คือ ความเชื่อ คุณค่า และข้อตัดสินใจได้ถูกสร้างขึ้นโดยผ่านกระบวนการของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างมีวิจารณญาณ โดยการสังเคราะห์ทัศนคติต่าง ๆ และหลักฐานที่ปรากฏอยู่ทั้งหมดแล้ว ก็ย่อมเป็นไปได้ที่จะสรุปว่า การตัดสินใจหรือการตีความบางประการมีความถูกต้องแม่นยำกว่าข้อสรุปอื่น ๆ โดยพิจารณาจากหลักฐานและความรู้เดิมเท่าที่มีอยู่ในปัจจุบันเป็นสิ่งสำคัญ และเราก็ยังน่าจะพอใจได้ระดับหนึ่ง ด้วยการตัดสินใจและหาข้อสรุปนั้น โดยจะ

เป็นเครื่องมือชี้้นำการกระทำของตนเอง จนกว่าจะมีทักษะ หลักฐาน หรือข้อโต้แย้งใหม่เกิดขึ้น และได้รับการตรวจสอบความถูกต้องแม่นยำผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนทางการคิดเชิงวิพากษ์อย่างมีวิจรรย์ญาณแล้ว ด้วยลักษณะนี้ ข้อสรุปที่เกิดขึ้นทั้งหมด ก็จะมีโอกาสที่จะถูกประเมินและตรวจสอบจากกลุ่มที่ใหญ่และหลากหลายขึ้นได้อยู่เสมอ”

กล่าวโดยสรุปว่า องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้น จะพิจารณาจากการเปลี่ยนแปลงทางความคิด การคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจรรย์ญาณ และการสังสมประสบการณ์ ซึ่งเป็นเครื่องมือและกระบวนการทางความคิดที่จะตรวจสอบความถูกต้อง คือ 1) การมีข้อมูลที่ถูกต้อง และครอบคลุมมากที่สุด 2) เป็นอิสระจากการถูกบีบบังคับ และการบิดเบือนความจริงที่เกิดจากการหลอกลวงตนเอง 3) ความสามารถประเมินและชั่งน้ำหนักของหลักฐานต่าง ๆ และประเมินข้อโต้แย้งตามสภาพความเป็นจริงให้ได้มากที่สุด 4) เปิดรับทักษะที่แตกต่าง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นอย่างปราศจากอคติ 5) ความสามารถในการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจรรย์ญาณและสมมติฐาน จากกรอบความรู้เดิม จะส่งผลกระทบต่อทักษะการคิดนั้น ๆ 6) มีโอกาสอย่างเท่าเทียมกันในการที่จะตั้งคำถาม โต้แย้ง คัดค้าน ทำทนาย ในการคิดใคร่ครวญ และเปิดโอกาสให้ผู้อื่นทำเช่นเดียวกันกับความคิดของตนเองได้ 7) สามารถยอมรับข้อตกลงร่วมที่เกิดจากการตรวจสอบข้อมูลความเป็นจริง และการใช้เหตุผลร่วมกัน ว่าเป็นข้อสรุปที่ถูกต้องได้ 8) การแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผล และ 9) การคิดใคร่ครวญข้อสรุป หรือการคิดใคร่ครวญแบบองค์รวม

กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้น มีนักการศึกษา ได้กล่าวไว้หลายท่าน ดังนี้ Jack Mezirow (2000, p.256) กล่าวว่า กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง มักดำเนินไปโดยเริ่มต้นจาก กรอบความรู้เดิมขัดแย้งกับกรอบความรู้ใหม่ของตนเอง และพัฒนาต่อมาตามขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

- 1) กรอบความรู้ใหม่ไม่สามารถอธิบายได้ด้วยกรอบความรู้เดิมหรือกรอบอ้างอิงเดิม
- 2) เกิดความรู้สึกไม่เข้าใจในบทเรียนใหม่ และเกิดการสำรวจตนเอง
- 3) เกิดการคิดใคร่ครวญและประเมินกรอบความรู้เดิมของตนอย่างมีวิจรรย์ญาณ
- 4) การตระหนักรู้ว่า ตนต้องค้นคว้าหาข้อมูลเพิ่มเติม เพื่อสร้างกรอบความรู้ใหม่อีกชุด เพื่อให้เข้าใจกรอบความรู้เดิม (ข้อ 1) ส่งผลทำให้เกิดกระบวนการในการเปลี่ยนแปลงได้
- 5) เกิดการสำรวจ ค้นคว้าข้อมูลเพิ่มเติม และการกระทำต่าง ๆ ใหม่
- 6) วางแผนแนวทางการปฏิบัติ
- 7) แสวงหาความรู้ และทักษะ เพื่อให้สามารถทำตามแผนนั้นได้

- 8) ลงมือทดลองด้วยตนเอง เพื่อสร้างกรอบความรู้ใหม่ในขั้นต้น
- 9) ค้นพบกรอบความรู้ใหม่จากกระบวนการคิดใคร่ครวญที่ได้จากการทดลอง
- 10) การบูรณาการเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมเข้ากับการค้นพบกรอบความรู้ใหม่ที่ได้จากการทดลอง

จากผลการศึกษาในระยะหลัง พบว่า กระบวนการในการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ อาจเกิดขึ้นได้หลายลักษณะ ทั้งรู้ตัวผ่านกระบวนการคิดใคร่ครวญอย่างจริงจังและไม่รู้ตัว หรือเป็นผลของการสั่งสมประสบการณ์ ซึ่งประสบการณ์ที่สูงจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างฉับพลัน และเห็นกระบวนการคิดอย่างใคร่ครวญที่ชัดเจน และอาจเกิดได้ทั้งจากการปรับกรอบความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมบนข้อเท็จจริง และเงื่อนไขที่เป็นความจริง โดยไม่ขึ้นอยู่กับจิตใจ กล่าวคือ ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นลักษณะนี้จะผ่านการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณมาแล้ว หรือ เกิดจากการตั้งสมมติฐานจากประสบการณ์ที่ผ่านมาจากการอ่าน การวิเคราะห์ปัญหา หรือการเรียนรู้ ผ่านการปฏิบัติงานกลุ่มที่เกิดขึ้นจากการสนทนากันภายในกลุ่ม เช่น การร่วมกันแก้ปัญหาในสถานการณ์ ต่าง ๆ หรือการวางแผนการทำงานร่วมกันมาก่อน (Herron, 1992, p.309)

ในเชิงทฤษฎี นักการศึกษาหลายคนได้พัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในมุมที่แตกต่างออกไป เช่น Boyd & Myers ได้พัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในเชิงลึกโดยใช้ทฤษฎีจิตวิทยาแนวลึกของ คาร์ล ยุง เป็นพื้นฐาน โดย Boyd & Myers มองว่า การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน คือ การเปลี่ยนแปลงขั้นรากฐานเริ่มจากภายในจิต ซึ่งเกิดจากประสบการณ์ในการแก้ไขปัญหาส่วนตัว และการพัฒนาของจิตสำนึกที่เปิดกว้างขึ้น ทำให้เกิดการพัฒนาศักยภาพที่สมบูรณ์ขึ้น ซึ่ง Boyd & Myers (2003, p.182) กล่าวว่า หัวใจสำคัญของการเปลี่ยนแปลง คือ การสร้างการตระหนักรู้ การจำแนกสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้ และการเปิดใจรับฟังผู้อื่นอย่างปราศจากอคติ การยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่างและการยอมรับการตัดสินใจของผู้อื่น โดยขั้นเริ่มต้น เริ่มจากการเปิดใจและยอมรับความรู้ที่แตกต่างจากสิ่งที่ตนคิดไว้ หรือมุมมองที่มีการให้ความหมายที่แตกต่างออกไปจากเดิม การยอมรับสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ มองเห็นสิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลง และขั้นสุดท้าย ซึ่งเป็นขั้นที่สำคัญที่สุด คือ การตระหนักรู้ว่า แบบแผนหรือความรู้เดิมของตนไม่เหมาะสม หรือไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง จำเป็นจะต้องศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติม จึงเกิดการยอมรับในตนเองว่า ต้องปฏิบัติอย่างไร หรือสร้างวิธีการใหม่ขึ้นในตนเองอย่างไร แล้วจึงบูรณาการความรู้ใหม่เชื่อมโยงกับความรู้เดิมของตน

ธนา นิลชัยโกวิทย์ และคณะ (2559, น.87) กล่าวว่า กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง เป็นเครื่องมือที่จะนำพาตนเองไปสู่เป้าหมายของการสร้างองค์ความรู้แบบองค์รวม สิ่งที่สำคัญที่สุดอย่างหนึ่งในการผลักดันทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงให้เกิดขึ้นได้อย่างเป็นรูปธรรม คือ การให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยให้ความสำคัญ ที่ความแตกต่างในการจัดการเรียนรู้แต่ละครั้งของหน่วยการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน

กล่าวโดยสรุปว่า จากการศึกษากระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง มีขั้นตอนดังนี้ ขั้นตอนการส่งเสริมแนวทางปฏิบัติ ที่ครอบคลุมตั้งแต่การวางแผน แนวทางปฏิบัติที่ได้มาซึ่งความรู้ และทักษะ ขั้นตอนการทดลอง เป็นขั้นตอนแสดงบทบาทใหม่ เป็นการสร้างศรัทธาหรือความมั่นใจ ในบทบาทใหม่ และความสัมพันธ์ใหม่ และขั้นตอนสุดท้าย การบูรณาการความคิดหรือมุมมองใหม่ ไปสู่การนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน ทั้งนี้ ขั้นตอนต่าง ๆ นี้ ผู้เรียบเรียงคิดว่าจะมีความสำคัญมาก เนื่องจาก ความแตกต่างของกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้อย่างสมบูรณ์อยู่ที่ การเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมที่มีอยู่สู่กรอบความรู้ใหม่ที่เกิดจากการคิดใคร่ครวญอย่างมี วิจารณญาณ โดยสิ่งเหล่านี้จะเกิดขึ้นจากการจัดกระบวนการคิดขั้นสูงในขั้นตอนแนวทางปฏิบัติ ถ้าครูผู้สอนให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ เพื่อให้สร้างกรอบความรู้ใหม่ เกิดมุมมองใหม่ที่แตกต่างจากเดิม หรือมุมมองที่ได้พัฒนาด้วยตนเอง จนกระทั่ง ผู้เรียนได้นำความรู้ และทักษะด้านการเรียนรู้และ นวัตกรรมไปประยุกต์ใช้กับการดำเนินชีวิตของตนเองได้

การเปลี่ยนแปลงทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม

หนังสือ A Critical Theory of Adult Learning and Education ของ Jack Mezirow ในปี ค.ศ. 2003 ได้กระตุ้นให้เกิดความสนใจ และมีการศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้เพื่อ การเปลี่ยนแปลงเพิ่มเติมมากขึ้น โดยเฉพาะในช่วง 20 ปีที่ผ่านมา ในการเสวนาหลายเวที นักการศึกษาด้านการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงจะนำเสนอเนื้อหาเกี่ยวกับ “ครูต้องจัดการเรียนรู้ที่ หลากหลาย ผู้เรียนต้องเกิดทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรม” ครูหลายคนจึงให้ความสำคัญ ทักษะ ด้านการเรียนรู้และนวัตกรรม มากขึ้น พร้อมคำถามว่า ทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรม คืออะไร และเมื่อกล่าวถึง การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในตัวผู้เรียน จะมีคำว่า ผู้เรียนต้องเกิดทักษะด้าน การเรียนรู้และนวัตกรรมเสมอ ซึ่งนักการศึกษาได้กล่าวไว้ดังนี้

Paulo Freire (2000, p.287) กล่าวว่า ทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and Innovation Skills) นี้คือ ผลที่เกิดจากการเรียนรู้จากการคิดอย่างใคร่ครวญเชื่อมโยงกับ การเปลี่ยนแปลงทักษะการคิดพื้นฐานที่มีอยู่ของผู้เรียน ก้าวไปสู่ทักษะการคิดขั้นสูงในศตวรรษที่ 21 ซึ่งทุกคนต้องเรียนรู้ เพราะโลกจะยิ่งเปลี่ยนแปลงเร็วขึ้นเรื่อย ๆ และมีความซับซ้อนมากขึ้น มีเงื่อนไข ในการแก้ปัญหาที่ยากมากขึ้น ดังนั้น ผู้เรียนที่ขาดทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรมจะเป็นคนที่ตาม โลกไม่ทัน ขาดทักษะในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน ชีวิตก็จะยากลำบากต่อการปฏิบัติงาน ซึ่งทักษะด้าน การเรียนรู้และนวัตกรรมเหล่านี้ ได้แก่ ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ทักษะการคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และทักษะการคิดการแก้ปัญหา เป็นต้น

O'Sullivan (2003, p.255) กล่าวว่า ทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรมนี้ เป็นการสะท้อนการจัดการเรียนรู้ของครู ครูต้องเอาใจใส่ พัฒนาขีดความสามารถของตนเองในด้านทักษะการคิดขั้นสูง ให้สามารถออกแบบการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงวิธีการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง จนพัฒนาทักษะการคิดของตนเองไปสู่การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการคิดสร้างสรรค์นวัตกรรม ซึ่งถือว่าเป็นทักษะการคิดขั้นสูง เช่น ทักษะการวิเคราะห์ ทักษะการสังเคราะห์ และทักษะการประยุกต์ใช้ความรู้

Yorks & Kasl (2002, p.311) กล่าวว่า ทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรมนี้ เป็นหัวใจของทักษะเพื่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 เป็นทักษะในการเรียนรู้เพื่อการสร้างการเปลี่ยนแปลง ทักษะการคิดขั้นพื้นฐานไปสู่ทักษะการคิดสร้างสรรค์นวัตกรรมใหม่ ๆ ประกอบด้วย ทักษะการคิดย่อย ๆ ดังต่อไปนี้

1) ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) และการแก้ปัญหา (Problem Solving) ซึ่งหมายถึง การคิดอย่างผู้เชี่ยวชาญ (Expert Thinking)

2) ทักษะการสื่อสาร (Communication) และความร่วมมือ (Collaboration) ซึ่งหมายถึง การสื่อสารอย่างซับซ้อน (Complex Communicating)

3) ทักษะความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ (Creativity) และนวัตกรรม (Innovation) ซึ่งหมายถึง การประยุกต์ใช้จินตนาการและการประดิษฐ์ เพื่อให้เกิดผลผลิตและนวัตกรรมใหม่ ๆ

วิจารณ์ พานิช (2560, น.149) กล่าวว่า ทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรมนี้ เป็นหัวใจของทักษะการคิดเพื่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ซึ่งการเรียนรู้ไม่ได้มีลักษณะเป็นเส้นตรง แต่จะเป็นการเรียนรู้ทักษะการคิดหรือความรู้พื้นฐานไปสู่การเรียนรู้ทักษะการคิดที่ซับซ้อน นั้นหมายถึง การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ซับซ้อน และการเรียนรู้ที่แท้จริงต้องก้าวผ่านการรู้เนื้อหาไปสู่ความเข้าใจแท้จริงในระดับที่เรียกว่า การนำความเข้าใจไปใช้ในสถานการณ์จริงได้ ดังนั้น การเรียนรู้เนื้อหาไปพร้อม ๆ กับการใช้ประโยชน์ในสถานการณ์จริง หรือ เรียนรู้ทุกขั้นตอนจากการจำได้ (Remember) การเข้าใจ (Understand) การประยุกต์ใช้ (Apply) การวิเคราะห์ (Analyze) การประเมิน (Evaluate) และการสร้างสรรค์ (Create) โดยที่ขั้นตอนเหล่านี้สามารถเกิดขึ้นพร้อม ๆ กัน หรืออะไรเกิดก่อน เกิดหลังได้ทั้งสิ้น รวมทั้ง การเกิดเรียงลำดับจากหลังไปหน้าก็ได้ในสถานการณ์จริง จะทำให้เกิดผลการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและเชื่อมโยงมากยิ่งขึ้น ซึ่งก็คือ การรู้จริง เมื่อเป็นเช่นนี้ ในแนวทาง การจัดการเรียนรู้ ครูผู้สอนจึงควรออกแบบการเรียนรู้ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และ การแก้ปัญหา ซึ่งควรมีเป้าหมายและวิธีการดังต่อไปนี้

1) กำหนดเป้าหมาย: ผู้เรียนสามารถใช้เหตุผลการคิดได้อย่างเป็นเหตุเป็นผล หลากหลายแบบ ได้แก่ การคิดแบบอุปนัย (Inductive) การคิดแบบอนุมาน (Deductive) เป็นต้น แล้วแต่สถานการณ์

2) กำหนดเป้าหมาย: ผู้เรียนสามารถใช้การคิดกระบวนการระบบ (Systems Thinking) การวิเคราะห์ได้ว่าปัจจัยย่อยมีปฏิสัมพันธ์กันอย่างไร จนเกิดผลในภาพรวม

3) กำหนดเป้าหมาย: ผู้เรียนสามารถใช้วิจารณ์ญาณและตัดสินใจ

(1) การวิเคราะห์และประเมินข้อมูลหลักฐาน การโต้แย้ง การกล่าวอ้างและความเชื่อ

(2) การวิเคราะห์เปรียบเทียบและประเมินความเห็นหลัก ๆ

(3) การสังเคราะห์และเชื่อมโยงระหว่างสารสนเทศกับข้อโต้แย้ง

(3) การแปลความหมายของสารสนเทศและสรุปบนฐานของการ วิเคราะห์

(4) การตีความหมายและทบทวนอย่างจริงจัง (Critical Reflection) ในด้านการเรียนรู้

และกระบวนการ

4) การกำหนดเป้าหมาย: ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาได้

(1) การฝึกการแก้ปัญหาที่ไม่คุ้นเคยหลากหลายแบบ ทั้งโดยแนวทางที่ยอมรับกันทั่วไปและแนวทางใหม่ ๆ ที่แตกต่างกัน

(2) การตั้งคำถามสำคัญที่ช่วยทำความเข้าใจแก่มุมมองต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่ทางออกที่ดีกว่า

กล่าวโดยสรุปว่า การเปลี่ยนแปลงทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรมนั้น เป็นการพัฒนาระบบการคิดขั้นสูง เพื่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ในมุมมองที่แตกต่างด้วยเหตุและผล เน้นกระบวนการคิดใหม่ เน้นการจัดการเรียนรู้ด้วยความเชื่อมโยงสิ่งแวดล้อมจากการปฏิบัติงานด้วยตนเอง ด้วยทักษะการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณ์ญาณ และตระหนักรู้ เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมเชื่อมโยงกับกรอบความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณ์ญาณให้ครอบคลุมทุกมิติ ได้แก่ ทักษะการคิด ลักษณะการคิด และกระบวนการคิด ซึ่งเป็นทักษะการเรียนรู้ที่สำคัญในศตวรรษที่ 21

บทสรุป

จากการศึกษาแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้น หัวใจของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงอยู่ที่ การเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมเชื่อมโยงกรอบความรู้ใหม่ด้วยการคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณ์ญาณ เช่น ใน 1 ภาคการศึกษา มีเนื้อหา 9 บทเรียน โดยลำดับที่ 1 ครูแบ่งเนื้อหาบทเรียนออกเป็น 3 บทเรียนแรก ครูเริ่มต้นจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการคิดจากทักษะขั้นพื้นฐาน (เรื่องที่ยาก คิดง่าย) เพื่อให้ผู้เรียนสร้างความรู้เดิมก่อน หรือความรู้ชุดที่ 1 หรือโดยทั่วไปในหนังสือแปลจะเรียกว่า กรอบอ้างอิง ซึ่งความรู้เดิมในลำดับที่ 1 มีความสำคัญมากต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน เพราะเป็นพื้นฐานในการสร้างความเข้าใจในเนื้อหาบทเรียนต่อไป ลำดับที่ 2 ครู

แบ่งเนื้อหาออกมาอีก 3 บทเรียน ครูต้องใช้กิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดที่แตกต่างไปจากเดิม โดยเพิ่มขั้นตอนการคิดที่ซับซ้อนจากครั้งแรก เป็นการเรียนรู้ระดับทักษะการคิดเป็นแกน ผู้เรียนจะเกิดความรู้ใหม่ หรือความรู้ชุดที่ 2 ทั้งนี้ ครูต้องคำนึงถึง การนำความรู้ชุดที่ 1 มาเชื่อมโยงกับ ความรู้ใหม่ หรือความรู้ชุดที่ 2 โดยอาจใช้วิธีการเรียนรู้โดยการการแปลความหมาย การตั้งคำถาม การเรียงลำดับ หรือการสังเกต เพื่อให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิด และมีความเข้าใจในบทเรียนที่นำมาเรียนรู้ และลำดับที่ 3 ครูแบ่งเนื้อหาออกมาอีก 3 บทเรียนสุดท้าย ครูต้องใช้กิจกรรมพัฒนากระบวนการคิดขั้นสูง ซึ่งมีความแตกต่างจากครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 ส่งผลให้ผู้เรียนจะเกิดความรู้ใหม่ หรือความรู้ชุดที่ 3 เช่นเดียวกัน ครูต้องคำนึงถึงการนำความรู้ชุดที่ 2 มาเชื่อมโยงกับความรู้ใหม่ ชุดที่ 3 โดยอาจใช้วิธีการเรียนรู้จากการวิเคราะห์ การให้คำจำกัดความ หรือการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์ต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดขั้นสูง และมีความเข้าใจในบทเรียนที่เรียนรู้ทั้งหมด จะเห็นได้ว่าการเปลี่ยนแปลงนั้นเกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลากับผู้เรียน ครูต้องสังเกตพฤติกรรม ว่าผู้เรียนมีพัฒนาการลักษณะการคิดด้วยความชำนาญอย่างต่อเนื่อง จนผู้เรียนเกิดความชำนาญในวิธีการคิดลำดับที่ 3 จนคล่องแคล่วแล้ว ครูควรประเมินทักษะและความสามารถเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นหลังการเรียนรู้ว่า ผู้เรียนมีความสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาได้หรือไม่ ทั้งนี้ ในด้านความรู้ ครูควรประเมินก่อนการเรียนรู้ด้วย เพื่อเปรียบเทียบผลการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนทั้งความรู้ และทักษะ ซึ่งที่กล่าวมาทั้งหมด คือ แนวทางปฏิบัติในการนำทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน เพื่อพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน ซึ่งสอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่กล่าวว่า ครูต้องจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย ผู้เรียนต้องเกิดทักษะด้านการเรียนรู้ และนวัตกรรม

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามต่อไปนี้

1. เราสามารถนำทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของเมซีโรว์ ไปใช้ประโยชน์กับการพัฒนาทักษะการคิดของผู้เรียนได้อย่างไร
2. จงอธิบายการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ว่าหมายความว่าอย่างไร
3. จงบอกเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ว่ามีเป้าหมายอย่างไร
4. จงบอกองค์ประกอบที่สำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงที่นำมาใช้บูรณาการ ออกแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง ว่ามีอะไรบ้าง
5. จงวิเคราะห์กระบวนการเรียนรู้กับสิ่งแวดล้อมรอบตัวผู้เรียนเพื่อการเปลี่ยนแปลงในชั้นเรียน ลงในแผนผังความคิด
6. จงออกแบบกิจกรรมการมีส่วนร่วมการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนเพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยยึดแนวคิด ว่า ผู้เรียนมีความแตกต่างกัน มา 3 กิจกรรม
7. จงอธิบายความหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามกรอบแนวคิดแบบองค์รวมว่า หมายความว่าอย่างไร
8. จงบอกปัจจัยที่ส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในชั้นเรียน มา 3 ข้อ
9. จงวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในชั้นเรียน ว่ามีลักษณะสำคัญอย่างไร
10. จงบอกข้อดีของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยยึดหลักความเชื่อว่า ผู้เรียนมีความแตกต่างกัน มา 3 ข้อ

เอกสารอ้างอิง

- ชนิดดา ภูหงส์ทอง. (2560). การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง: ความท้าทายของผู้สอนในระดับอุดมศึกษา. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 24(1), 163-182.
- ชุตินา ปัญญาพิณิจนุกร. (2559). ผลของจิตตปัญญาศึกษาต่อการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของบุคลากรวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี. *วารสารวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี*, 28(2), 38-51.
- ทิตินา แคมมณี. (2558). *วิทยาการด้านการคิด* (พิมพ์ครั้งที่ 10). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธนา นิลชัยโกวิทย์ และคณะ. (2559). *ศิลปะการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา* (พิมพ์ครั้งที่ 2). วี. พรินท์ (1991).
- ปทีป เมธาวุฒิ. (2559). *การเรียนการสอนที่มีการวิจัยเป็นฐาน* (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประเวศ วะสี. (2560). *การเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายใน*. มูลนิธิสำนึกรักบ้านเกิด.
- วิจารณ์ พานิช. (2560). *วิธีสร้างการเรียนรู้ เพื่อศิษย์ ในศตวรรษที่ 21* (พิมพ์ครั้งที่ 7). มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- Boyd, Robert D. & Myers, J. Gordon. (2003). *Transformative Education*. McGraw-Hill.
- Floden, Robert E. (2009). *Preparing Teachers for Uncertainty*. McGraw-Hill.
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogy of Oppressed*. Continuum.
- Herron, Marshall D. (1992). *Transformative Learning Education*. McGraw-Hill.
- McKinney, Kathleen and S. Heyl, Barbara. (2008). *Sociology Through Active Learning: Student Exercises* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Mezirow, Jack. (2000). *A Critical Theory of Adult Learning and Education* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal Tranformative Education*, 12(1), 58-63.
- O’Sullivan, Edmund. (2003). *Transformative Learning: Education 21st*. McGraw-Hill.
- Yorks, Lyle. & Kasl, Elizabeth. (2002). *Transforming Schools through Collaborative Leadership*. Book Press.

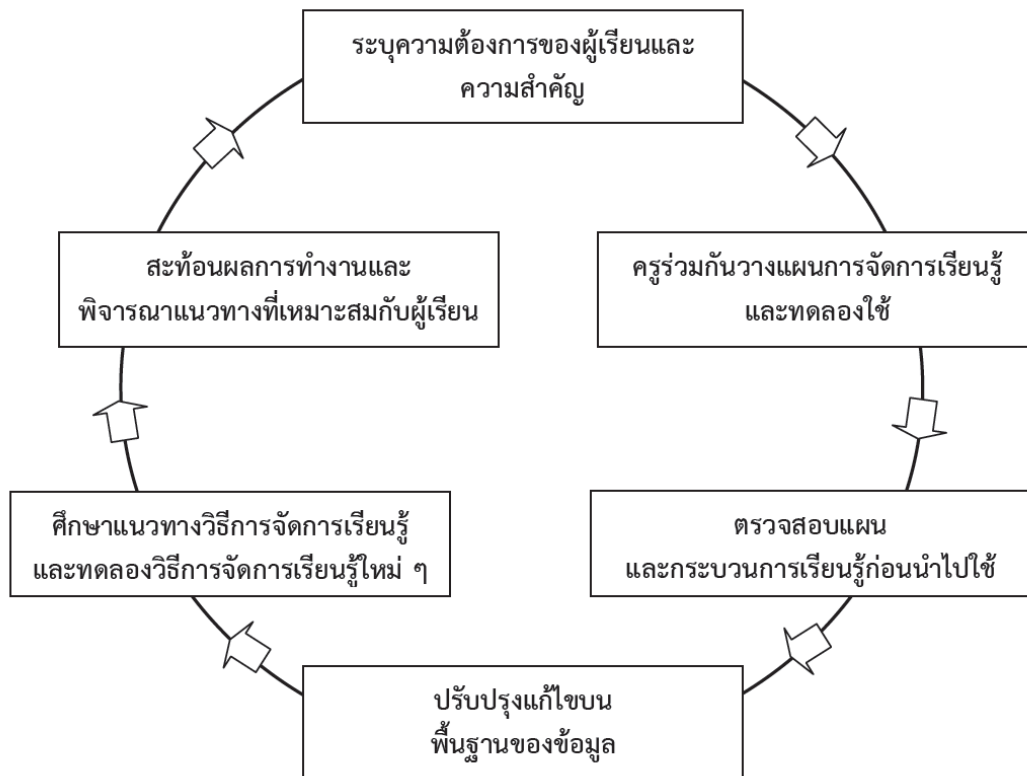
การส่งเสริมกระบวนการทางปัญญาโดยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) เป็นสิ่งจำเป็นต่อการเรียนรู้ของครูและผู้เรียน ในศตวรรษที่ 21 ในอดีตหน้าที่ของครูมีบทบาทมากในด้านการเป็นศูนย์กลางแห่งการเรียนรู้ ครูเป็นผู้พูด ผู้เรียนต้องเป็นผู้ฟัง ครูเป็นผู้สั่ง ผู้เรียนต้องทำตาม แต่ในศตวรรษที่ 21 หัวใจสำคัญ ไม่ได้อยู่ที่ความรู้ แต่อยู่ที่การเรียนรู้ คือ ต้องมีการเปลี่ยนแปลงจากรูปแบบเดิมโดยสิ้นเชิง กล่าวคือ ต้องเปลี่ยนจากคำว่า ครูสอน มาเป็นครูฝึก ต้องเปลี่ยนจากชั้นเรียนที่สอน มาเป็นห้องทำงาน เป็นการเชื่อมโยงแห่งการศึกษาเข้าสู่โลกแห่งการทำงานจริง ต้องเปลี่ยนจากเน้นการสอนของครู มาเป็นเน้นการเรียนรู้ของผู้เรียน ต้องเปลี่ยนจากการเรียนเป็นรายบุคคล มาเป็นการเรียนร่วมกันเป็นกลุ่ม เปลี่ยนจากการเรียน แบบแข่งขัน มาเป็นการเรียนแบบช่วยเหลือ แบ่งปันกัน ครูเปลี่ยนจากการบอกเนื้อหาสาระ มาเป็นทำหน้าที่สร้างแรงบันดาลใจ สร้างความท้าทาย ความสนุก ในการเรียนรู้ ให้แก่ผู้เรียน ทั้งนี้ เครื่องมือ ที่สำคัญที่จะช่วยในการพัฒนาครู คือ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ อย่างไรก็ตาม ชุมชนแห่งการเรียนรู้ ทางวิชาชีพจะเป็นการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาในระดับสถานศึกษาได้นั้น ครูและผู้เรียนต้องมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ สามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์การเรียนรู้ร่วมกันได้ โดยผู้เรียน ลงมือปฏิบัติงาน ครูเป็นผู้ชี้แนะ แนะนำ เมื่อสองเหตุการณ์นี้ปรากฏในชั้นเรียนจึงจะเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันขึ้น ซึ่งเหตุการณ์เหล่านี้ต้องอาศัยการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นเครื่องมือที่สำคัญในการพัฒนาครูและผู้เรียน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นแนวทางการปรับปรุงคุณภาพของผู้เรียน โดยเริ่มปฏิบัติจากครูสู่คุณภาพสถานศึกษา อย่างไรก็ตาม เป็นสิ่งที่ทำได้ยาก แต่เมื่อทำสำเร็จแล้วก็จะช่วยปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ ต่อเนื่องและยั่งยืน สาเหตุที่กล่าวว่าการทำได้ยากนี้ เกิดจากเป็นแนวทางการดำเนินงานเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมของสถานศึกษาเดิมที่ส่วนใหญ่ครูมักจะเป็นผู้รับ มาเป็นครูผู้ใฝ่รู้ใฝ่เรียนแบบกระตือรือร้น ที่มีเป้าหมายในการพัฒนา และยกระดับคุณภาพของตนเอง เพื่อนครู ผู้เรียน และสถานศึกษาร่วมกัน

ดังนั้น เรื่องสำคัญในการส่งเสริมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ คือ การสร้างระบบและกลไกในการขับเคลื่อน รองลงมา คือ การสร้างความต่อเนื่อง และเชิญชวนให้เกิดการมีส่วนร่วม

แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันภายในชุมชน ดังนั้น แนวทางการส่งเสริมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครู เพื่อนครู ผู้เรียน ในสถานศึกษา รวมถึงความรับผิดชอบร่วมกันพัฒนาการศึกษาภายนอกสถานศึกษา ของทุกภาคส่วน ได้แก่ ผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญด้านต่าง ๆ ในชุมชนท้องถิ่น จึงเป็นเรื่องของการส่งเสริม ซึ่งกันและกัน เพื่อพัฒนาผู้เรียนโดยแนวทางหนึ่งที่น่าสนใจในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทาง วิชาชีพของ Corcoran (1995, p.287) นั้น ได้ดัดแปลงระบบและกลไกการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ ทางวิชาชีพของ Luis Martinez มีรายละเอียด ดังภาพที่ 4.1



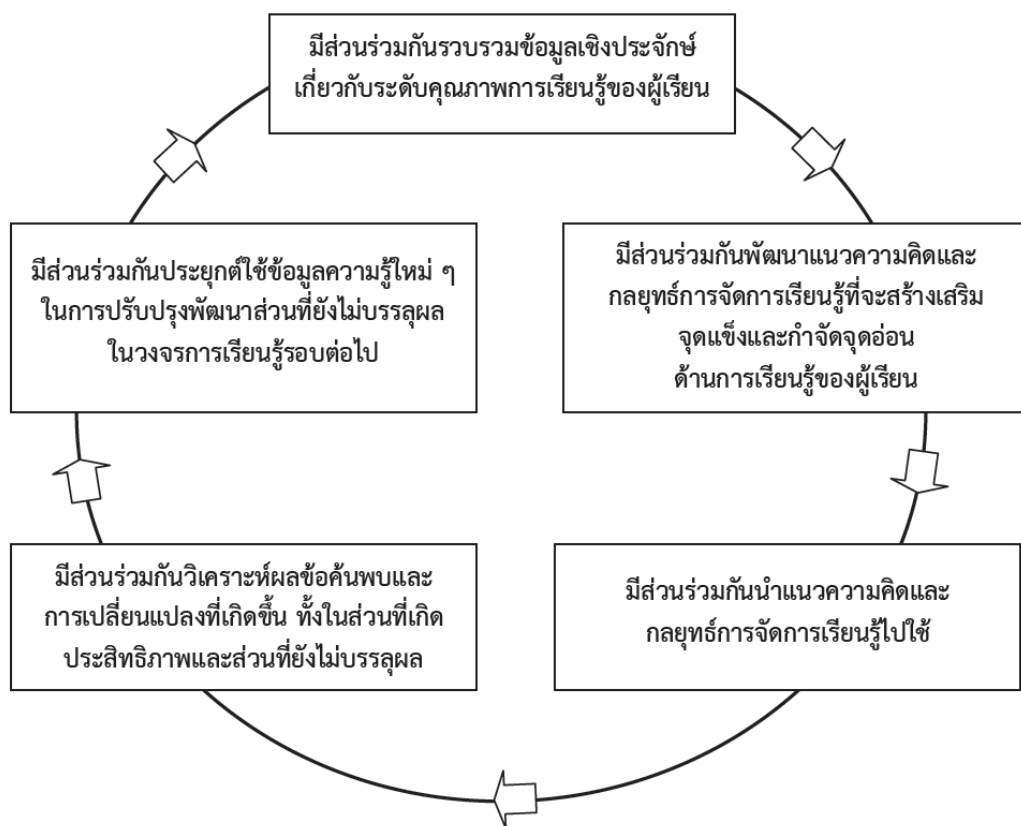
ภาพที่ 4.1 วงจรการสร้างชุมชน PLC ดัดแปลงจากวงจรการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของ Luis Martinez

ที่มา: Corcoran (1995)

ภาพที่ 4.1 วงจรจะดำเนินการให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีความสัมพันธ์ และเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ และต่อเนื่อง ซึ่งเป็นไปตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยอาศัยบุคลากร ทรัพยากร กฎเกณฑ์ มาตรการ แนวปฏิบัติ และปัจจัยต่าง ๆ เป็นกลไกให้ การดำเนินงานบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ การสร้างและส่งเสริมระบบและกลไกจัดเป็นขั้นตอนหนึ่งในการควบคุมคุณภาพ เพื่อกำกับการดำเนินงานของสถานศึกษาให้ได้ผลตามดัชนีชี้วัดคุณภาพ ซึ่งวงจร การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีแนวทางการดำเนินการ 6 ข้อ ประกอบด้วย ระบุ

ความต้องการของผู้เรียนและความสำคัญ ครูร่วมกันวางแผนการเรียนรู้และทดลองใช้ ตรวจสอบแผน และกระบวนการเรียนรู้ก่อนนำไปใช้ ปรับปรุงแก้ไขบนพื้นฐานของข้อมูล ศึกษาแนวทาง วิธีการจัดการเรียนรู้และทดลองใช้วิธีการจัดการเรียนรู้ใหม่ ๆ และสุดท้าย สะท้อนผลการทำงานและพิจารณาแนวทางที่เหมาะสมกับผู้เรียน (วิจารณ์ พานิช, 2560, น.87)

ส่วน DuFour & Eaker (2006, p.137) ได้นำเสนอวงจรการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยกระบวนการเชิงระบบที่จะนำมาพัฒนาสร้างการมีส่วนร่วมของกลุ่มสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง มีรายละเอียดดังภาพที่ 4.2



ภาพที่ 4.2 การสร้างชุมชน PLC แบบมีส่วนร่วม

ที่มา: DuFour & Eaker (2006)

ภาพที่ 4.2 DuFour & Eaker (2006, p.138) ได้ระบุว่า การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพแบบมีส่วนร่วมของครู เพื่อพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนนั้น เขาได้กำหนดไว้ 5 ขั้นตอน ประกอบด้วย

ขั้นตอนที่ 1 การมีส่วนร่วมกันรวบรวมข้อมูลเชิงประจักษ์เกี่ยวกับระดับคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน

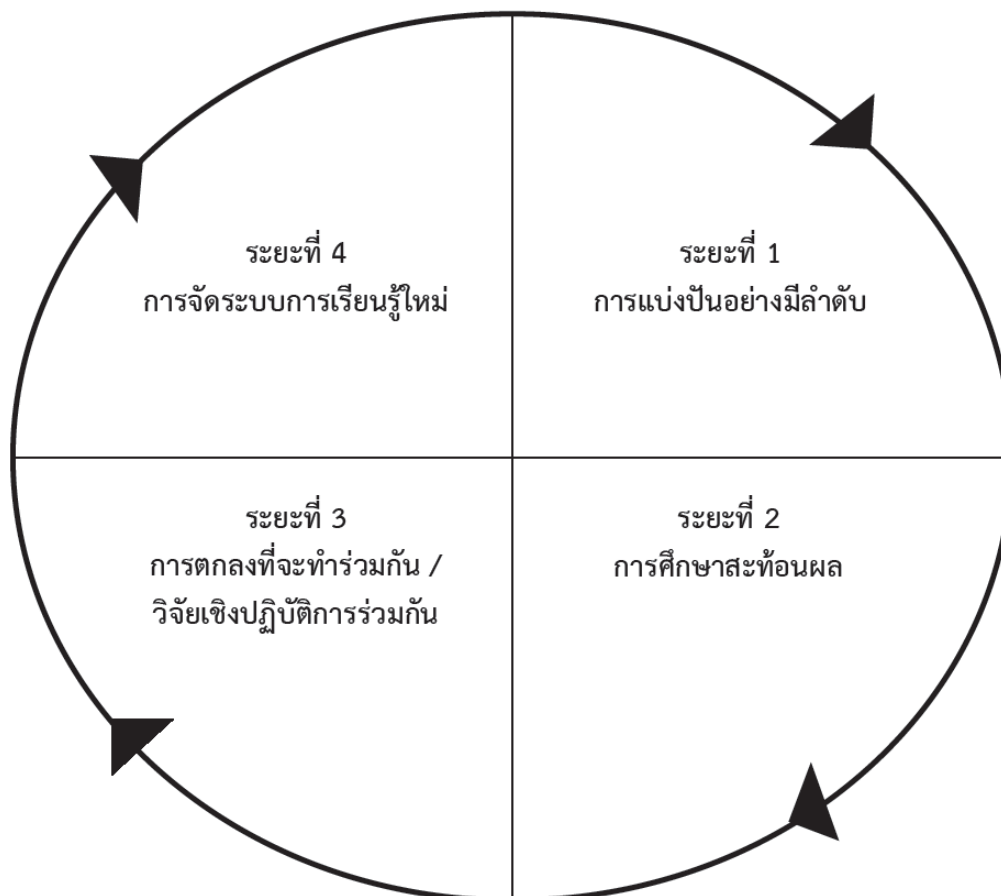
ขั้นตอนที่ 2 การมีส่วนร่วมกันพัฒนาแนวความคิด และกลยุทธ์การจัดการเรียนรู้ที่จะสร้างเสริมจุดแข็งและกำจัดจุดอ่อนด้านการเรียนรู้ของผู้เรียน

ขั้นตอนที่ 3 การมีส่วนร่วมกันนำแนวความคิด และกลยุทธ์การจัดการเรียนรู้ไปใช้

ขั้นตอนที่ 4 การมีส่วนร่วมกันวิเคราะห์ผลข้อค้นพบ และความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ทั้งในส่วนที่เกิดประสิทธิภาพ และส่วนที่ยังไม่บรรลุผล

ขั้นตอนที่ 5 การมีส่วนร่วมกันประยุกต์ใช้ข้อมูลความรู้ใหม่ ๆ ในการปรับปรุงพัฒนา ส่วนที่ยังไม่บรรลุผลในวงจรการเรียนรู้รอบต่อไป

Sergiovanni (1992, p.190) ได้นำเสนอการสร้างวงจรรวมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ด้วยวงจร PrLC (Process Learning Circles) โดยกำหนดวัตถุประสงค์ที่สำคัญ เพื่อสร้างบรรยากาศของการรับฟังผู้อื่นร่วมกัน รวมทั้งบรรยากาศของการกระตุ้นและเชื่อเชิญให้เกิดการพัฒนาการเรียนรู้ร่วมกัน รวมทั้งเพื่อส่งเสริมให้ครูมีความชำนาญในการจัดการเรียนรู้และมีองค์ความรู้เพิ่มมากขึ้น ซึ่งการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยวงจร PrLC มี 4 ระยะเวลา ดังภาพที่ 4.3



ภาพที่ 4.3 การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยวงจร PrLC

ที่มา: Sergiovanni (1994)

ภาพที่ 4.3 การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยวงจร PrLC เพื่อพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน ซึ่ง Sergiovanni (1994, p.191) ระบุว่า มี 4 ระยะ ประกอบด้วย

ระยะที่ 1 การแบ่งปันอย่างมีลำดับ คือ การเปิดพื้นที่ของการรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน โดยมีการกำหนดประเด็นการสนทนา สมาชิกทุกคนจะแบ่งปันเรื่องราว ความคิดหรือสะท้อนมุมมองที่เกี่ยวข้องกับคำถาม หรือประเด็นการเรียนรู้ที่ร่วมกันกำหนดขึ้น ในระยะนี้ จะให้ความสำคัญกับการรับฟังอย่างตั้งใจ กล่าวคือ การฟังโดยไม่ตัดสิน อดทน และเปิดใจเพื่อรับฟังผู้อื่นอย่างปราศจากอคติ

ระยะที่ 2 การศึกษาสะท้อนผล คือ การทำความเข้าใจและปรับแต่งแนวคิดร่วมกัน และนำเสนอในประเด็นต่าง ๆ เพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันอีกครั้งหนึ่ง ทั้งนี้ สมาชิกแต่ละคนจะเริ่มใช้ความจำ ความรู้ เกี่ยวกับแนวคิด และประสบการณ์ที่แต่ละคนได้ค้นพบกับประเด็นการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ดังกล่าว ในระยะนี้อาจมีการเสนอแนวทางหรือนำความรู้ไปใช้ผ่านการสาธิตหรือแสดงบทบาทประกอบความเข้าใจ ในระยะนี้ จะให้ความสำคัญกับการฟังอย่างกระตือรือร้น กล่าวคือ มีการตั้งคำถาม เพื่อให้เกิดการสนทนา นำไปสู่ความเข้าใจที่ชัดเจน มีการสะท้อนผลจากประสบการณ์ การปฏิบัติของสมาชิกบางคน ตลอดจนยอมรับฟังซึ่งกันและกัน แม้ว่าจะมีความคลุมเครือหรือสับสนอยู่บ้างในบางครั้ง

ระยะที่ 3 การตกลงที่จะทำร่วมกัน หรือ วิจัยเชิงปฏิบัติการร่วมกัน คือ การเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติ เป็นระยะของการนำความคิดไปสู่การปฏิบัติหรือการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ทั้งนี้ อาจจะนำไปใช้คนเดียว เป็นรายคู่ หรือรายกลุ่มย่อยก็ได้ สมาชิกแต่ละคนจะแลกเปลี่ยนแนวความคิดที่จะนำไปใช้ปฏิบัติในชั้นเรียน ซึ่งอาจจะมี ความแตกต่างกัน ผลของการปฏิบัติหรือผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติจะนำไปสู่การสนทนาหรือสะท้อนผลกันในวงรอบต่อไปของการประชุม ในระยะนี้ จะให้ความสำคัญกับการนำแนวคิดที่ยังมีความเป็นนามธรรมไปสู่การปฏิบัติในโลกของความเป็นจริง ผ่านการพัฒนาวิธีการปฏิบัติอย่างเป็นระบบ และระบบพี่เลี้ยง โดยเพื่อน

ระยะที่ 4 การจัดระบบการเรียนรู้ใหม่ คือ รวบรวมและเรียบเรียงการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการร่วมสนทนากัน ระยะนี้เป็นระยะสุดท้ายของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพด้วยวงจร PrLC ซึ่งระยะนี้เป็นไปเพื่อสะท้อนคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในระหว่างระยะเวลาที่ผ่านมา โดยมุ่งเน้นที่สาระหลัก หรือหัวข้อหลักของการสนทนาครั้งก่อน เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ลุ่มลึกขึ้น หรือทักษะต่าง ๆ ที่พัฒนาขึ้น ตลอดจนการเรียนรู้จากกระบวนการกลุ่ม โดยอาจใช้รูปแบบของการแบ่งปันอย่างมีระบบ เพื่อเสริมการสนทนาให้ทั่วถึงก็ได้ ในระยะนี้ จะให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ สามารถประมวลประสบการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างกระตือรือร้น มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ แบ่งปันความรู้กับผู้อื่น จนเกิดการเรียนรู้ร่วมกันในที่สุด

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การสร้างวงจรรวมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพนั้น มีปัจจัยที่สำคัญ คือ การระบุความต้องการของผู้เรียน การระบุหัวข้อหลักของการสนทนากลุ่ม เพื่อการรับฟังซึ่งกันและกัน แบบสะท้อนผลกลับ มีการปฏิบัติกรอย่างเป็นระบบโดยการมีส่วนร่วมของกลุ่มอย่างต่อเนื่อง มีจุดเน้นร่วมกันในการจัดระบบความรู้ใหม่ที่เกิดจากการเรียนรู้ของผู้เรียน สามารถวิเคราะห์ผลข้อค้นพบที่มีการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ทั้งในส่วนที่เกิดประสิทธิภาพและส่วนที่ยังไม่บรรลุผล ทั้งนี้ครูต้องมีส่วนร่วมกันนำกลยุทธ์การจัดการเรียนรู้ที่ได้จากความรู้ใหม่ ๆ ไปประยุกต์ใช้ร่วมกับข้อมูลความรู้เดิมในการปรับปรุงพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในส่วนที่ยังไม่บรรลุผล เพื่อการวางแผนการจัดการเรียนรู้และทดลองใช้ในภาคเรียนต่อไป

เทคนิคที่ใช้ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพนั้น มีเทคนิคกระบวนการที่สำคัญหลัก ๆ ที่สามารถนำมาใช้เป็นแนวทางสำหรับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภายในกลุ่ม มี 2 วิธี ดังนี้

1. เทคนิคการทบทวนผลการปฏิบัติงาน (After Action Review: AAR)

ในยุคปัจจุบันองค์กรต่าง ๆ ล้วนให้ความสำคัญกับการจัดการความรู้ และหนึ่งในเครื่องมือที่สำคัญที่ใช้กันอย่างกว้างขวางในกระบวนการจัดการความรู้ ก็คือ การทบทวนผลการปฏิบัติงาน (After Action Review: AAR) ซึ่งสาระสำคัญที่จะนำเสนอ ได้แก่ ความหมายของเทคนิคการทบทวนผลการปฏิบัติงาน และขั้นตอนการใช้เทคนิคกระบวนการทบทวนผลของการปฏิบัติงาน ดังนี้

1.1 ความหมายของเทคนิคการทบทวนผลของการปฏิบัติงาน นักการศึกษาหลายท่าน (สุเทพ พงศ์ศรีวัฒน์, 2556, น.59; สุรพล ธรรมรมดี และคณะ, 2553, น.117; Eastwood & Louis, 1992, p.209) ได้ให้ความหมายเทคนิคการทบทวนผลของการปฏิบัติงาน (After Action Review) หรือ AAR ว่า เป็นเครื่องมือถอดบทเรียนหรือองค์ความรู้ เป็นการรวบรวมบทเรียนที่ได้จากการปฏิบัติงาน หรือเรียกว่า เครื่องมือวิเคราะห์หลังปฏิบัติงาน หรือการทบทวนหลังปฏิบัติงาน หรือการทบทวนหลังการจัดกิจกรรม เป็นต้น การทำ AAR นั้น สามารถดำเนินการได้ไม่ว่าการปฏิบัตินั้น ๆ จะประสบผลสำเร็จหรือล้มเหลว เพราะการทำ AAR มีเป้าหมายที่จะเพิ่มประสิทธิภาพของการปฏิบัติกรนั้น ๆ เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานได้ดีขึ้น โดยเป็นการทบทวนเพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์การปฏิบัติงาน ทั้งนี้เพื่อแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น และเพื่อไม่ให้เกิดปัญหานี้ซ้ำขึ้นมาอีก ในขณะที่เดียวกันก็คงไว้ซึ่งวิธีการที่ดีอยู่แล้ว ดังนั้น ในการทำ AAR จึงเป็นการปฏิบัติ เพื่อทบทวนสิ่งที่

ได้ดำเนินการไปแล้ว เพื่อนำไปสู่การวางแผนดำเนินการในครั้งต่อไปที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล โดยอาศัยหลักการสำคัญดังนี้

1.1.1 การทำให้เกิดความเข้าใจ โดยการให้ความหมาย การสนทนาเรื่องราว เกี่ยวกับการปฏิบัติงาน

1.1.2 การเพิ่มพลังให้ตนเองและผู้อื่นจากการมีประสบการณ์

1.1.3 การกลับไปมองสิ่งที่ตนเองทำอย่างเคยชินตามแนวคิดและความเชื่อของ วิชาชีพ เพื่อให้เข้าใจอย่างลึกซึ้ง

1.1.4 การอธิบายวิธีและเหตุผลของการกระทำของเรา

1.1.5 การตั้งคำถาม ข้อสงสัย ต่อสิ่งที่เราทำ เพื่อพัฒนาต่อเนื่อง

1.1.6 การสังเคราะห์สิ่งที่เรารู้ และปฏิบัติเข้าด้วยกัน เพื่อสร้างความรู้ใหม่ ๆ

1.1.7 การคิดเชิงวิพากษ์ ถึงสิ่งที่เราทำ โดยตั้งคำถามที่ท้าทาย เพื่อให้เกิด การเปลี่ยนแปลง

1.1.8 การถอดรหัสสัญลักษณ์ที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงาน

1.1.9 การเชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติงาน เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ดี

1.1.10 เป็นการสรรหาสิ่งที่ดีที่สุด จากการปฏิบัติงานของหลายคน หลายสถานที่ ส่วนใหญ่การทำ AAR สามารถทำได้ทั้งหลังปฏิบัติงานเสร็จสิ้นแล้ว หรือเมื่อดำเนินงาน สิ้นสุดโครงการแล้วก็ได้ โดยวัตถุประสงค์เพื่อเป็นการทบทวนการปฏิบัติงาน สิ่งที่ได้จากการทบทวน นั้นคือ จะได้การเรียนรู้ เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานต่อไป ซึ่งการทำ AAR จะทำเป็นกลุ่ม โดยมีผู้อำนวย ความสะดวก หรือผู้นำทีม หรือที่เรียกว่า คุณอำนวย เป็นผู้ผลักดัน อาจทำเป็นระยะ ๆ ต่อเนื่องหรือ ทำเฉพาะภารกิจหลัก ๆ ในแต่ละครั้งก็ได้ วิธีการนี้จะทำให้ทีมงานได้มีโอกาสในการทบทวน พฤติกรรมการปฏิบัติงานของตนเองในกิจกรรมหนึ่ง ๆ ช่วยให้ทีมงานเข้าใจในสาระเนื้อหางานมากขึ้น และเรียนรู้จากประสบการณ์นั้น ๆ การที่ทีมงานได้มีโอกาสเรียนรู้ซึ่งกันและกันจะช่วยใน การพัฒนา สมรรถนะการทำงานได้ดีขึ้น ทั้งนี้ คุณอำนวย จะมีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จของ AAR เป็นอย่างมาก โดยเฉพาะต้องมีความสามารถที่จะสร้างบรรยากาศของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ บรรยากาศของการมี น้ำหนึ่งใจเดียวกัน บรรยากาศของความเป็นทีมงานที่ทำงานเป็นทีม โดยกำหนดให้มีผู้บันทึกหรือคุณ ลีขิต เป็นผู้บันทึกข้อมูลเนื้อหาสาระต่าง ๆ ที่ได้จากการทำกิจกรรมนี้

1.2 ขั้นตอนการใช้เทคนิคการทบทวนผลการปฏิบัติงาน

1.2.1 ขั้นรวบรวมผล ผู้เข้าร่วม AAR สามารถทำ AAR ได้ทั้งหลังปฏิบัติงานเสร็จ สิ้นแล้ว หรือเมื่อดำเนินงานสิ้นสุดโครงการแล้วก็ได้ หรือเร็วที่สุดที่จัดหาเวลาได้ เพราะยังจดจำได้ดี โดยที่การเรียนรู้จะได้ถูกนำมาปรับใช้ได้อย่างเหมาะสม

1.2.2 ขึ้นแนะนำกฎกติกา มารยาท สร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองในการทำ AAR ต้องมีการเปิดใจและยอมรับที่จะเรียนรู้ ไม่มีการกล่าวโทษ ชำเติม ตอกย้ำซึ่งกันและกัน ทุกคนควรมีส่วนร่วมในการสร้างบรรยากาศที่เป็นอิสระไม่มีความเป็นเจ้านายหรือลูกน้อง AAR จึงเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์มากกว่าการวิจารณ์ โดยมีคุณอำนวย เป็นผู้คอยกระตุ้น ตั้งคำถามให้ทุกคนได้แสดงความคิดเห็น และข้อเสนอแนะต่าง ๆ จากกลุ่มสนทนา

1.2.3 ขึ้นทบทวนประสบการณ์ที่เกิดขึ้น โดยมีคำถามดังนี้

1.2.3.1 เมื่อทำสิ่งนั้น คือทำอะไร ทำอย่างไร

1.2.3.2 คุณรู้สึกอย่างไร

1.2.3.3 ด้วยเหตุผลใด จึงทำเช่นนั้น

1.2.3.4 มีปัจจัย หรือองค์ประกอบใด ที่มีผลต่อการกระทำ

1.2.3.5 อะไรคือเป้าหมาย หรือเป้าประสงค์ที่ตั้งไว้

1.2.3.6 อะไรคือผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจริง

1.2.3.7 ทฤษฎีบท กล่าวว่อย่างไร

1.2.3.8 มีทางเลือกอะไรบ้าง

1.2.3.9 ครั้งหน้าจะทำให้แตกต่างอย่างไร

1.2.3.10 ทักษะและความรู้ที่ต้องมีก่อนการทำวงรอบครั้งต่อไป

1.2.3.11 คุณคิดว่าเรียนรู้อะไร

1.2.4 ขึ้นบันทึกประเด็นที่สำคัญ การบันทึกประเด็นที่สำคัญหลังจากที่ได้มีการชี้แนะให้เห็นอย่างชัดเจนในการทำ AAR แล้ว นำเสนอสิ่งที่เกิดขึ้นเปรียบเทียบกับสิ่งที่คาดว่าจะเกิดขึ้น โดยใช้การสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่กว้างมากขึ้นกว่าเดิม

2. เทคนิคการใช้เรื่องเล่า (Story Telling)

เป็นอีกหนึ่งเทคนิควิธีที่ใช้ในการใช้สร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ที่สามารถนำมาใช้เป็นแนวทางสำหรับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภายในกลุ่มซึ่งกันและกัน ในหัวข้อนี้จะนำเสนอเนื้อหาที่เกี่ยวกับความหมายของเทคนิคการใช้เรื่องเล่า และวิธีการและขั้นตอนเทคนิคการใช้เรื่องเล่า (ประเวศ วะสี, 2560, น.7; สุรพล ธรรมรัมย์ดี และคณะ, 2553, น.41; William, 1980, p.289) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ความหมายของเทคนิคการใช้เรื่องเล่า (Story Telling) เป็นแนวทางในการเก็บข้อมูลที่มีลักษณะเฉพาะ เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยมีวัตถุประสงค์ เพื่อทำความเข้าใจประสบการณ์และชีวิตของผู้ให้ข้อมูล ถือว่า เป็นวิธีวิทยาเรื่องเล่า ที่ให้ความสำคัญกับการศึกษาเรื่องของผู้ให้ข้อมูลผ่านวิธีการเล่าเรื่อง ทั้งนี้จะให้ความสำคัญกับเสียงและประสบการณ์ที่ผ่านการเล่าเรื่อง

โดยการเล่าเรื่องจะเป็นวิธีที่ทำให้เกิดการค้นพบ ค้นหา ในสิ่งที่ต้องการศึกษา การประยุกต์ใช้เรื่องเล่าจึงต้องมี การประยุกต์ใช้และศึกษาอย่างเป็นองค์รวมโดยไม่ละทิ้ง เพิกเฉย ต่อรายละเอียดต่าง ๆ ที่ปรากฏในเรื่องเล่า นั้น ๆ นอกจากนี้ยังมีประเด็นที่ต้องให้ความสำคัญ คือ ภาษา ภาษาเป็นพลังในการจัดระบบเรื่องเล่า และเป็นแม่พิมพ์ของเรื่องเล่า ในการเล่าแต่ละครั้ง เรื่องเล่าจะมีความแตกต่างหลากหลายขึ้นอยู่กับลักษณะเฉพาะของผู้เล่าแต่ละบุคคล การวิเคราะห์เรื่องเล่าจึงต้องวิเคราะห์ผ่านโครงสร้างของภาษาที่ใช้ ซึ่งรูปแบบในการเล่าเรื่องนี้ ไม่ได้เพียงสะท้อนลักษณะเฉพาะของผู้เล่าเท่านั้น โครงสร้างของเรื่องเล่าเองยังสามารถแสดงถึงสถานภาพ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล มุมมองต่อภาษา ตัวตน และประสบการณ์ที่ผ่านมาของผู้เล่าเรื่องได้ด้วย จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าเรื่องที่ใช้ในการเล่าในที่นี้ หมายถึง เรื่องเล่าที่เกี่ยวกับประสบการณ์จริงของผู้เล่าเรื่อง การที่ผู้เล่านำประสบการณ์ของตนมาเล่านั้น ทำให้ผู้เล่ามีอำนาจในการต่อรอง เนื่องจาก ความเชื่อที่ว่า การเล่าเรื่องของตนเอง ไม่มีใครรู้ดีไปกว่าผู้เล่า นอกจากนี้ เรื่องเล่ายังเป็นสิ่งที่อยู่ในชีวิตประจำวันที่เราได้ปฏิบัติในทุกวัน ในการใช้การเล่าเรื่อง ผู้เล่าถือเป็นองค์ประธานที่ไม่สามารถแยกอารมณ์ ความรู้สึกทัศนคติจากสิ่งที่เล่า เรื่องเล่าถูกประกอบสร้างจากมิติของเวลา ภูมิศาสตร์ การเมือง วัฒนธรรม และสังคม ซึ่งสิ่งเหล่านี้ก่อให้เกิดรูปแบบของการเล่าเรื่องที่แตกต่างกันออกไป เรื่องเล่าจึงทำหน้าที่ตอบโต้และเปิดเผยให้เห็นถึงกลไกการทำงานของระบบโครงสร้างทางสังคมที่ครอบงำเฉพาะตัวบุคคลนั้น ๆ อยู่ ซึ่งผู้เล่าได้แสดงออกมาในเนื้อหาที่เล่า ดังที่ Hord (1997, p.21) ได้กล่าวว่า การใช้เรื่องเล่า หรือการศึกษาประวัติชีวิตนั้น ความสำคัญจะอยู่ที่ความพยายามทำความเข้าใจตำแหน่งของผู้อื่นในชีวิตหรือการอธิบายความสัมพันธ์ของตัวเองกับ คนอื่น เพื่อให้คนอื่นได้รับรู้ ซึ่ง Hord เชื่อว่าหากเราต้องการรู้จักประสบการณ์ และทัศนคติเฉพาะของแต่ละคนแล้ว หนทางที่ดีที่สุด คือ การฟังเจ้าของเสียงนั้น ดังนั้นในการใช้การเล่าเรื่องจึงควรจะเล่าจากถ้อยคำของเจ้าของเรื่องเอง ในแง่นี้ ผู้เล่าจึงเป็นผู้ตีความคนแรก ผ่านการสร้างความจริงส่วนตัว และเรื่องที่เล่า ส่วนผู้ฟังก็คือ ผู้ที่เข้าไปเรียนรู้จากสิ่งที่ต้องการ อย่างไรก็ตามแม้ว่าการใช้เทคนิคการใช้เรื่องเล่า นั้น ผู้เล่าเรื่องจะเป็นผู้ที่มีความสำคัญมากที่สุด แต่หากผู้เล่าขาดทักษะที่สำคัญในการใช้เทคนิคการใช้เล่าเรื่อง ก็อาจส่งผลกระทบต่อความสมบูรณ์ของเรื่องเล่า ซึ่ง วิจารย์ พานิช (2560, น.57) กล่าวว่า เทคนิคการใช้เล่าเรื่องนี้ ผู้เล่าควรมีทักษะที่สำคัญในการดำเนินการดังนี้

2.1.1 ทักษะการสังเกตการสร้างเรื่องราวที่เกิดขึ้น ต้องมีทักษะการจำแนกความแตกต่างระหว่างเรื่องราวในฐานะเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นไล่เรียงไปตามระยะเวลา และเรื่องราวในฐานะที่เป็นเรื่องเล่าที่มีการกำหนดโครงเรื่อง ทั้งนี้ การทำความเข้าใจกับเรื่องราวที่เกิดขึ้นอย่างไล่เรียงไปตามเวลาปฏิทินนั้น มีลักษณะเป็นการย้อนนึกไปในอดีต แต่ทว่า ไม่ได้แสดงให้เห็นว่า เหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นนั้นร้อยรัดเข้าด้วยกัน ในลักษณะของเรื่องเล่าได้อย่างไร

2.1.2 ทักษะการสัมภาษณ์ การสัมภาษณ์ เป็นการที่คนสองคนมาแสวงหาความรู้ร่วมกันและทำความเข้าใจต่อกันโดยอาศัยบทสนทนาที่เป็นบทสนทนาอันแสนธรรมดาที่สุด การสัมภาษณ์เป็นเสมือนการปฏิสังสรรค์และเป็นพื้นที่แห่งการผลิตเรื่องเล่าให้เกิดขึ้น โดยนำทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ มาเป็นฐานคิดในการสัมภาษณ์ของนักวิจัยแนวเรื่องเล่า

2.1.3 ทักษะการทำความเข้าใจการหลีกเลี่ยงชี้แจงเหตุผลของคู่สนทนา จึงไม่ต้องชี้แจงเหตุผลอะไร เมื่อเรามีพันธะอยู่กับพฤติกรรมกระทำที่เกิดขึ้นเป็นประจำ และการกระทำนั้นสอดคล้องกับสภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรมที่ให้การยอมรับต่อพฤติกรรมนั้น ๆ

2.1.4 ทักษะการตีความเรื่องราว

2.1.5 ทักษะการวิเคราะห์ หรือการอ่านเรื่องเล่าเป็นการวิเคราะห์และการตีความหมายเรื่องราวที่คู่สนทนาได้พูดคุย โดยสามารถพัฒนาการตีความไว้ 3 ระดับ คือ การสร้างความกระจ่างชัด การอภิปรายความ และการสำรวจค้น

2.1.6 ทักษะการรื้อสร้างเรื่องราว คือ การถอดความให้เห็นตรรกะที่มีความหมายอันขัดแย้งกัน

2.1.7 ทักษะการสร้างเรื่อง

2.1.8 ทักษะการแยกแยะ / เชื่อมโยงกับเรื่องราวอื่น ๆ

2.2 ขั้นตอนการใช้เทคนิคการใช้เรื่องเล่า ในหัวข้อนี้ที่ใช้ คำว่า เรื่องเล่า นั้น มักเน้นความหมายของภาษา โดยเน้นแนวเรื่องเล่าที่รวมศูนย์ความสนใจอยู่ที่เนื้อหา อันมากมายของเรื่องเล่าที่เชื่อมโยงกับประสบการณ์ของบุคคลผู้เล่าเรื่องเป็นสำคัญ โดยมีวิธีการและขั้นตอนการใช้เทคนิคการใช้เรื่องเล่าที่สำคัญ ดังต่อไปนี้

2.2.1 ขั้นตอนการสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างสมาชิกในกลุ่มและผู้เล่าเรื่อง โดยคุณอำนวยอธิบายวัตถุประสงค์ในการศึกษา สิ่งที่ต้องการศึกษาหรือต้องการให้เล่าแก่ผู้ให้ข้อมูลและแจ้งการพิทักษ์สิทธิ์แก่ผู้ให้ข้อมูลที่ผู้ให้ข้อมูลไม่ต้องการให้เปิดเผย เช่น ชื่อ นามสกุล เป็นต้น

2.2.2 ขั้นให้ผู้ให้ข้อมูลเล่าเรื่องจากจากประสบการณ์และนำถ้อยคำที่มีการพูดออกมา ไปสู่การเรียบเรียงเป็นตัวบทลายลักษณ์อักษร ตรวจสอบว่า มีความครบถ้วนและน่าเชื่อถือได้เพียงไร โดยในการเล่าเรื่อง ผู้เล่าเรื่องตามวัตถุประสงค์การศึกษาโดยในเรื่องเล่าแต่ละเรื่องประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ (Sergiovanni, 1994, p.201) ดังต่อไปนี้

2.2.2.1 ตัวละครในเรื่องเล่า มีใครบ้าง

2.2.2.2 สถานที่

2.2.2.3 เวลาต่อเนื่อง หรือ ก้าวข้ามเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

2.2.2.4 कैาโครงเรื่อง

2.2.2.5 องค์ประกอบทางประสาทสัมผัส เช่น กลิ่น รส สี พื้นผิวและอื่น ๆ

- 2.2.2.6 วัตถุ เช่น เครื่องแต่งกาย ของใช้
 - 2.2.2.7 ลักษณะทางกายภาพ และทัศนคติของตัวละคร
 - 2.2.2.8 อารมณ์ความรู้สึกในเรื่อง เช่น ตัวละคร ผู้เล่าและผู้ฟัง
 - 2.2.2.9 มุมมองของผู้เล่าเรื่อง เช่น ใครเป็นคนเล่า เป็นเรื่องราวที่ถูกบอกโดยตัวละครในเรื่องนี้หรือไม่
 - 2.2.2.10 โทนเสียง และลักษณะเสียงของผู้เล่า เช่น เสียงฟังแล้วสบาย ๆ หรือเสียงฟังอย่างเป็นทางการ
 - 2.2.2.11 ใจความสำคัญของเรื่อง เช่น ความหมาย ศีลธรรม และข้อความ
- 2.2.3 ชั้นใช้เทคนิคแนวทางการตั้งคำถามสำหรับการเล่าเรื่อง มีดังนี้
- 2.2.3.1 เรื่องที่ท่านกำลังจะเล่า ณ ที่นี้เกิดขึ้นเมื่อไหร่
 - 2.2.3.2 เรื่องนี้เกิดขึ้นที่ไหน
 - 2.2.3.3 เรื่องนี้เกิดขึ้นระหว่างใครกับใคร
 - 2.2.3.4 ท่านทำอะไร
 - 2.2.3.5 มีการโต้ตอบอย่างไร
 - 2.2.3.6 ท่านมีความรู้สึกอย่างไร
 - 2.2.3.7 ท่านมีกระบวนการอย่างไรบ้าง
 - 2.2.3.8. ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร
 - 2.2.3.9 เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างไร

กล่าวโดยสรุปได้ว่า เทคนิคที่ใช้ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมี 2 เทคนิค คือ เทคนิคการทบทวนผลของการปฏิบัติงาน (After Action Review: AAR) เป็นเครื่องมือถอดบทเรียน หรือองค์ความรู้ ที่รวบรวมได้จากบทเรียนเกี่ยวกับประสบการณ์การปฏิบัติงาน โดยการทำ AAR นั้น สามารถดำเนินการได้ไม่ว่าการปฏิบัตินั้น ๆ จะประสบผลสำเร็จหรือล้มเหลวก็ตาม เพราะการทำ AAR มีเป้าหมายเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานนั้น ๆ ส่วนเทคนิคการใช้เรื่องเล่า (Story Telling) ให้ความสำคัญกับเสียงและประสบการณ์ที่ผ่านการเล่าเรื่อง เพราะฉะนั้น การเล่าเรื่องที่ดีจึงเป็นวิธีที่ทำให้เกิดการค้นพบ ค้นหา ในสิ่งที่ต้องการศึกษา

การนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปสู่การปฏิบัติ

สถานศึกษาในปัจจุบันได้ตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาสถานศึกษา เพื่อเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หรือ PLC โดยถือว่า ทุกฝ่ายได้มีส่วนร่วมรับผิดชอบในการพัฒนาการศึกษา จากการรายงานผลการทดสอบ O-NET ในปีการศึกษา 2559 - 2560 นั้น ทุกกลุ่มสาระ

การเรียนรู้ทั้งระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 และมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าร้อยละ 50 โดยคณะกรรมการประเมินคุณภาพภายในได้เสนอแนวทางในการพัฒนาสถานศึกษาไว้หลายประการ เช่น สถานศึกษา ชุมชน ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ทุกฝ่ายร่วมกันกำหนดเป้าหมายการพัฒนาการศึกษา หรือสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพขึ้นในสถานศึกษา ดังนั้นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จึงเป็นอีกทางเลือกหนึ่งที่วงการการศึกษาไทยให้ความสนใจเพราะผลการวิจัย พบว่า การที่แต่ละฝ่ายได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน แทนการมุ่งทำงานแบบต่างคนต่างทำ จะส่งผลให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

การนำกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปใช้ในสถานศึกษา สามารถดำเนินการได้ตามขั้นตอน (สุเทพ พงศ์ศรีวัฒน์, 2556, น.40; สุรพล ธรรมรมดี และคณะ, 2553, น.59; Eastwood & Louis, 1992, p.285) ดังต่อไปนี้

1) เริ่มต้นด้วยขั้นตอนง่าย ๆ โดยเริ่มต้นจากการกำหนดเป้าหมายการอภิปราย การสะท้อนผล การแลกเปลี่ยนกับคนอื่น ๆ เพื่อร่วมกันกำหนดว่า จะดำเนินการอย่างไร โดยมีการพิจารณา และการสะท้อนผลในประเด็นต่อไปนี้

- (1) หลักการอะไรที่จะสร้างแรงจูงใจในการปฏิบัติหน้าที่
- (2) การเริ่มต้นค้นหาความรู้ใหม่ได้อย่างไร
- (3) การตรวจสอบหลักฐานของการเรียนรู้ทำได้อย่างไร

2) การวางแผนด้วยความร่วมมือ โดยสมาชิกภายในกลุ่มกำหนดสารสนเทศร่วมกันที่ต้องการใช้ในการดำเนินการ

3) การกำหนดความคาดหวังในระดับสูง และวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้แบบสืบเสาะหาวิธีการที่จะทำให้การจัดการเรียนรู้ของครูในชั้นเรียนประสบผลสำเร็จสูงสุด ได้แก่

- (1) ทดสอบข้อตกลงที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ หลังจากได้มีการจัดเตรียมครุต้นแบบที่เป็นการวางแผนระยะยาว
- (2) จัดให้มีช่วงเวลาของการชี้แนะ โดยเน้นการนำไปใช้ในชั้นเรียน
- (3) ให้ความสำคัญสำหรับครูเข้าร่วมการสังเกตการณ์การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของครูที่ประสบผลสำเร็จในสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้

4) เริ่มต้นจากจุดเล็ก ๆ เริ่มต้นจากการใช้กลุ่มเล็ก ๆ ก่อน แล้วค่อยปรับขยายเป็นกลุ่มใหญ่

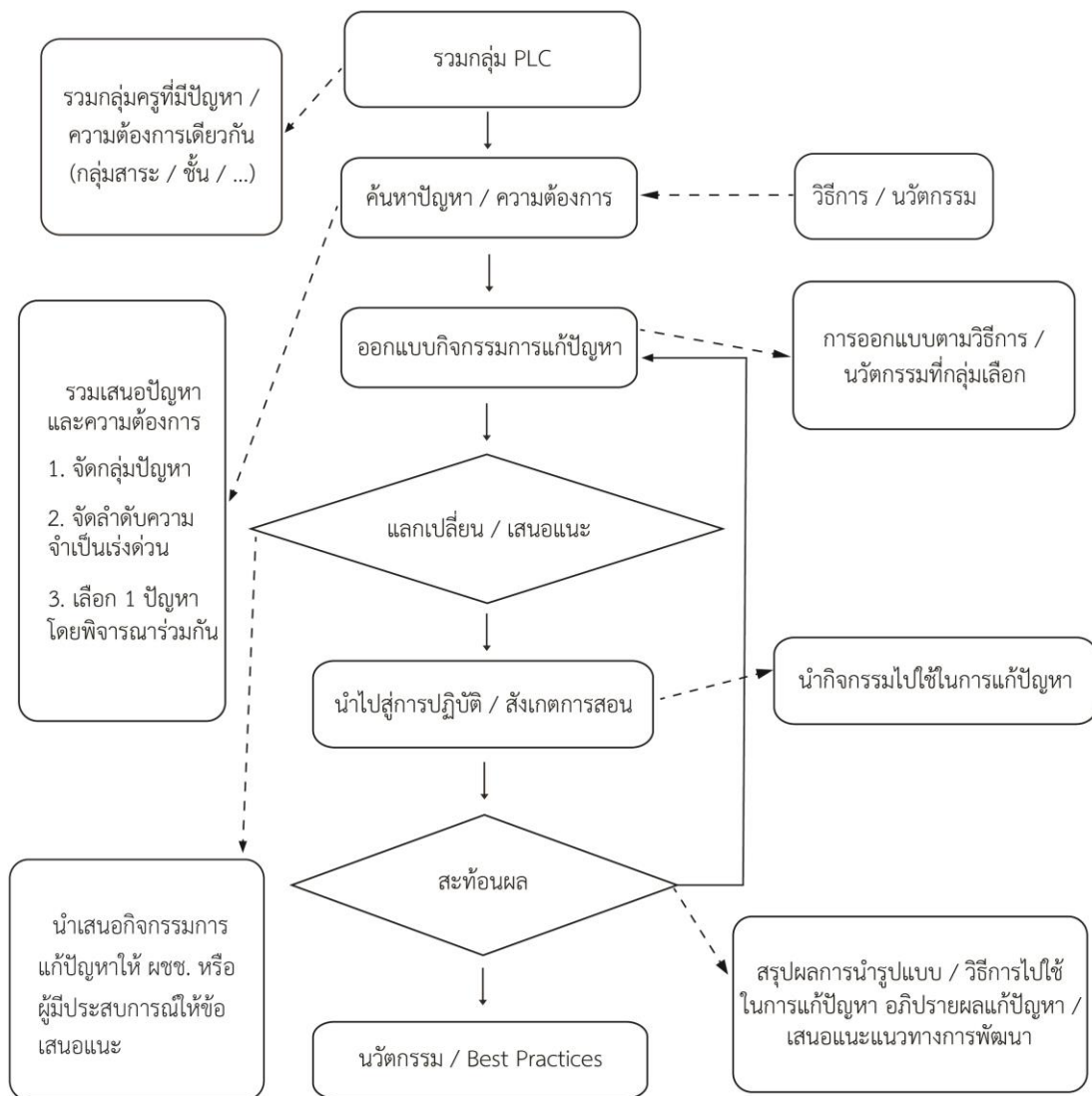
5) ศึกษาและใช้ข้อมูล ตรวจสอบผลการนำไปใช้ และการสะท้อนผลเพื่อนำมากำหนดว่าแผนการจัดการเรียนรู้ไหนควรใช้ต่อไป หรือแผนการจัดการเรียนรู้ไหนควรปรับปรุง หรือยกเลิก

6) วางแผนเพื่อความสำเร็จ จากการเรียนรู้ในอดีต ปรับปรุงหรือปฏิเสธในสิ่งที่ไม่สำเร็จ และทำต่อไป โดยความสำเร็จในอนาคตหรือความล้มเหลวขึ้นอยู่กับเจตคติและพฤติกรรมของครู

7) นำสู่สาธารณะ แผนการจัดการเรียนรู้ใหม่ที่ประสบผลสำเร็จก็จะมี การเชิญชวนให้เพื่อนครูเข้ามามีส่วนร่วมยกย่อง และแลกเปลี่ยนความสำเร็จ

8) ฝึกฝนร่างกายและหล่อเลี้ยงสมอง จัดกิจกรรมที่ได้มีการเคลื่อนไหว และเตรียมครูต้นแบบที่ประสบผลสำเร็จของแต่ละกลุ่ม เป็นผู้นำให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน เพื่อปรับปรุงแก้ไขบนพื้นฐานของข้อมูล

ส่วนกระทรวงศึกษาธิการ (2562, น.10) ได้กำหนดขั้นตอนการนำชุมชน PLC ไปสู่การปฏิบัติ ในสถานศึกษา ดังภาพที่ 4.4



ภาพที่ 4.4 ขั้นตอนการนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา

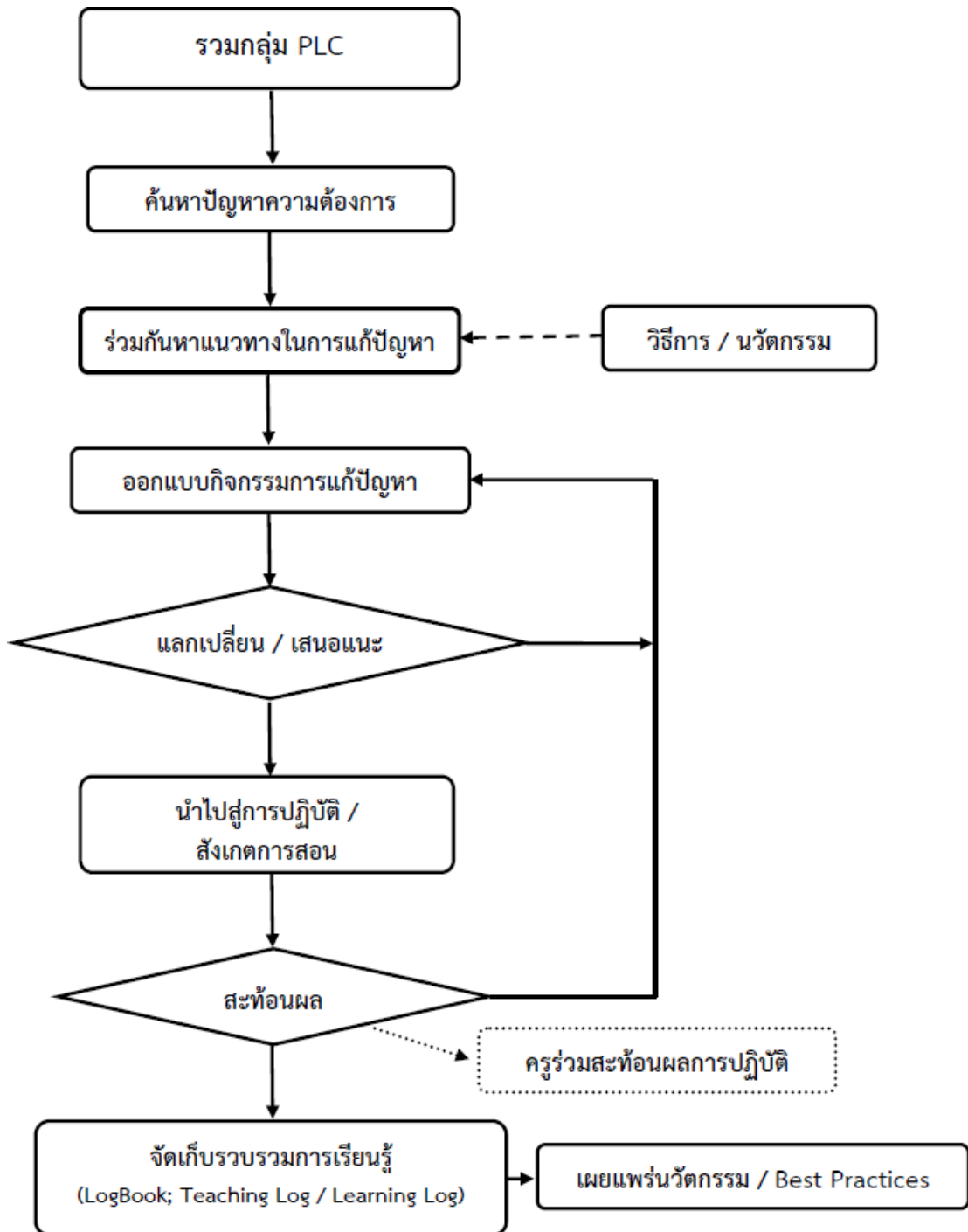
ที่มา: กระทรวงศึกษาธิการ (2562)

จากภาพที่ 4.4 ขั้นตอนการนำรูปแบบชุมชน PLC ไปใช้ในสถานศึกษามีรายละเอียด แต่ละขั้นตอน ดังนี้

- 1) การรวมกลุ่มชุมชน PLC คือการรวมกลุ่มครูที่มีปัญหา และความต้องการเดียวกัน เช่น รวมกลุ่มครูกลุ่มสาระเรียนรู้เดียวกัน หรือรวมกลุ่มครูที่จัดการเรียนรู้ในระดับชั้นเดียวกัน เป็นต้น
- 2) ค้นหาปัญหา และความต้องการ
 - (1) ร่วมกันเสนอปัญหา และความต้องการ
 - (2) จัดกลุ่มของปัญหา ที่ค้นพบ
 - (3) จัดลำดับความจำเป็นเร่งด่วนที่ต้องพัฒนา
 - (4) เลือกปัญหาเพียง 1 ปัญหา โดยการพิจารณาร่วมกัน
- 3) ร่วมกันหาแนวทางในการแก้ปัญหา
 - (1) เรื่องเล่าเร้าพลัง เป็นการบอกเล่าประสบการณ์ที่แก้ปัญหาได้สำเร็จ
 - (2) ค้นหาตัวอย่าง เป็นรูปแบบที่ประสบความสำเร็จ
 - (3) ร่วมกันตัดสินใจเลือกรูปแบบ / วิธีการ / นวัตกรรมในการแก้ปัญหา
- 4) ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อการแก้ปัญหา ควรออกแบบกิจกรรมตามวิธีการ หรือสร้างนวัตกรรมที่กลุ่มเลือก
- 5) แลกเปลี่ยนเสนอแนะ นำเสนอกิจกรรมการแก้ปัญหา โดยให้ผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ที่มีประสบการณ์ให้ข้อเสนอแนะ
- 6) นำสู่การปฏิบัติ และเข้าร่วมสังเกตการณ์การจัดการเรียนรู้
 - (1) นำกิจกรรมไปใช้ในการแก้ปัญหา
 - (2) ผู้สังเกตการณ์เข้าร่วมสังเกตในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น การเยี่ยมชั้นเรียน หรือการสังเกตการณ์การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน เป็นต้น
- 7) สะท้อนผล
 - (1) สรุปผลการนำรูปแบบ / วิธีการ ในการนำไปใช้แก้ปัญหา
 - (2) อภิปรายผลการแก้ปัญหา เสนอแนะแนวทางในการพัฒนา

ส่วน ญัตติวัน ล้อมประสงค์ (2562, น.47) ได้นำเสนอขั้นตอนการนำชุมชน PLC ไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา จากการอบรมเชิงปฏิบัติการครูและนักศึกษาวิชาชีพครู โครงการอบรมเชิงปฏิบัติการรูปแบบการขับเคลื่อนกระบวนการชุมชน PLC สู่การปฏิบัติในสถานศึกษา ณ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์ ระหว่างเดือน กรกฎาคม พ.ศ.2562 ถึงเดือน กันยายน พ.ศ. 2562 ประกอบด้วย

1) ระบบการนำชุมชน PLC ไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา ดังภาพที่ 4.5



ภาพที่ 4.5 ระบบการนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา

ที่มา: ญัฐตะวัน ลิมประสงค์ (2562)

2) แนวทางการเขียนแผนการดำเนินงานด้วยชุมชน PLC (แบบ 3 วงรอบ)

ตารางที่ 4.1 แนวทางการเขียนแผนการดำเนินงานด้วยชุมชน PLC (แบบ 3 วงรอบ)

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลา การดำเนินการ	การดำเนินกิจกรรม	ร่องรอย
กิจกรรมที่ 1 ทำความเข้าใจ ร่วมกัน ประชุมเพื่อพัฒนาแผนการจัด การเรียนรู้และทำความเข้าใจ การทำงานตามกระบวนการ PLC	วันที่	ประชุมเพื่อทำความเข้าใจแนวคิด หลักการทำงานร่วมกันตาม กระบวนการชุมชน PLC	ใบลงชื่อการเข้าร่วมกิจกรรม
กิจกรรมที่ 2 วงรอบที่ 1 กิจกรรมหรือการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 1 เรื่อง.....	วันที่	วงรอบที่ 1 1. กำหนดปัญหา/เรื่องที่ต้องการทำร่วมกัน 2. Model Teacher พัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องที่ 1 เพื่อให้ เหมาะสมกับบริบทแต่ละสมาชิกนำแผนการจัดการเรียนรู้ ชุดที่ 1 ไปปรึกษา Buddy Teacher (ระหว่างวันที่.....ถึงวันที่.....) 3. Model Teacher นำแผนการจัดการเรียนรู้ 1 ที่ปรับแล้วไปใช้ สอนในชั้นเรียน (ระหว่างวันที่.....ถึงวันที่.....)	1. แผนการจัดการเรียนรู้ พร้อม บันทึกหลังการจัดการเรียนรู้ 2. รูปภาพการพูดคุย ปรึกษา Buddy 3. รูปภาพกิจกรรมการจัดการเรียนรู้

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลา การดำเนินการ	การดำเนินงานกิจกรรม	ร่องรอย
		4. Buddy Teacher (ร่วมกับผู้บริหารหรือผู้เชี่ยวชาญ) สังเกตการณ์การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนและสะท้อนผลของการจัดการเรียนรู้ (วันเดียวกันหรือตามนัด.....) 5. Model Teacher สรุปผลการสอนพร้อมข้อเสนอแนะของ Buddy Teacher ลงแผนการจัดการเรียนรู้ชุดที่ 1 (วันที่.....)	4. แบบสังเกตการสอนของ Buddy Teacher 5. รูปภาพการบันทึกการจัดการเรียนรู้
กิจกรรมที่ 3 วงรอบที่ 2 กิจกรรมหรือการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 2 เรื่อง	วันที่	วงรอบที่ 2 1. กำหนดปัญหา/เรื่องที่ต้องการทำร่วมกัน 2. Model Teacher พัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องที่ 1 เพื่อให้เหมาะสมกับบริบทแต่ละสมาชิก นำแผนการจัดการเรียนรู้ ชุดที่ 2 ไปปรึกษา Buddy Teacher (ระหว่างวันที่.....ถึง วันที่.....) 3. Model Teacher นำแผนการจัดการเรียนรู้ ชุดที่ 2 ที่ปรับแล้ว ไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน (ระหว่างวันที่.....ถึง วันที่.....)	1. แผนการจัดการเรียนรู้ พร้อมบันทึกหลังการจัดการเรียนรู้ 2. รูปภาพการพูดคุย ปรึกษากับ Buddy 3. รูปภาพกิจกรรมการจัดการเรียนรู้

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลา การดำเนินการ	การดำเนินงานกิจกรรม	ร่องรอย
		4. Buddy Teacher (รวมถึงบริหารหรือผู้ช่วยฯ หากเป็นไปได้) ส่งเอกสารสอนและสะท้อนผลการเรียนรู้ (วันที่) 5. Model Teacher สรุปผลการสอนพร้อมข้อเสนอแนะของ Buddy Teacher ลงแผนการจัดการเรียนรู้ ชุดที่ 2 (วันที่) วงรอบที่ 3 1. กำหนดปัญหา/เรื่องที่ต้องการทำร่วมกัน 2. Model Teacher พัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 3 เพื่อให้เหมาะสมกับบริบทแต่ละสมาชิก นำแผนการจัดการเรียนรู้ ชุดที่ 3 ปรึกษา Buddy Teacher (ระหว่างวันที่.....ถึง วันที่.....) 3. Model Teacher นำแผนการจัดการเรียนรู้ ชุดที่ 3 ที่ปรับแล้ว ไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน (ระหว่างวันที่.....ถึง วันที่.....)	4. แบบสังเกตการจัดการเรียนรู้ของ Buddy Teacher 5. รูปภาพการนิเทศการจัดการเรียนรู้
กิจกรรมที่ 4 วงรอบที่ 3 กิจกรรมหรือการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 3 เรื่อง.....	วันที่	วงรอบที่ 3 1. กำหนดปัญหา/เรื่องที่ต้องการทำร่วมกัน 2. Model Teacher พัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 3 เพื่อให้เหมาะสมกับบริบทแต่ละสมาชิก นำแผนการจัดการเรียนรู้ ชุดที่ 3 ปรึกษา Buddy Teacher (ระหว่างวันที่.....ถึง วันที่.....) 3. Model Teacher นำแผนการจัดการเรียนรู้ ชุดที่ 3 ที่ปรับแล้ว ไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน (ระหว่างวันที่.....ถึง วันที่.....)	1. แผนการจัดการเรียนรู้ พร้อมบันทึกหลังการจัดการเรียนรู้ 2. รูปภาพการพูดคุย ปรึกษากับ Buddy 3. รูปภาพกิจกรรมการจัดการเรียนรู้

3) แนวทางการเขียนแผนการดำเนินงานด้วยชุมชน PLC (แบบ 5 วงรอบ)

ตารางที่ 4.2 แนวทางการเขียนแผนการดำเนินงานด้วยชุมชน PLC (แบบ 5 วงรอบ)

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลาการดำเนินการ	การดำเนินงานกิจกรรม	ร่องรอย
กิจกรรมที่ 1 ทำความเข้าใจร่วมกันประชุมเพื่อพัฒนาทักษะการเขียนและวิเคราะห์ข้อสอบ	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	ประชุมเพื่อทำความเข้าใจ 1. แนวคิด หลักการ การเขียน และวิเคราะห์ข้อสอบ 2. ทักษะในการเขียน และวิเคราะห์ข้อสอบ	1. ใบลงชื่อการเข้าร่วมกิจกรรม 2. เกียรติบัตร 3. การอนุมัติโครงการ
กิจกรรมที่ 2 วงรอบที่ 1	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	1. กำหนดเรื่องที่ต้องการทำร่วมกันคือ การพัฒนาทักษะการเขียน และวิเคราะห์ข้อสอบของผู้เรียนในระดับชั้น รายวิชา รหัสวิชา 1.1 วิเคราะห์หลักสูตร 1.2 วิเคราะห์ตัวชี้วัด 1.3 ตารางวิเคราะห์การออกแบบการสร้างข้อสอบ 1.4 กำหนดน้ำหนัก 1.5 กำหนดวิธีการวัดและประเมินผล 1.6 กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผล 2. Model Teacher พัฒนาข้อสอบด้วยตารางวิเคราะห์การออกแบบ	1. แบบ ตารางวิเคราะห์การออกแบบการสร้างข้อสอบหน่วยที่ 2. รูปภาพการปรึกษากับ Buddy Teacher 3. ร่องรอยหลักสูตร.....และการวิเคราะห์

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลาการดำเนินการ	การดำเนินงานกิจกรรม	ร่องรอย
กิจกรรมที่ 3 วงรอบที่ 2		<p>การสร้างข้อสอบรายวิชา..... รหัสวิชา .....หน่วยที่ ภาคเรียนที่ ปีการศึกษา โดยนำตารางวิเคราะห์การออกแบบการสร้างข้อสอบ ปรีกษา Buddy Teacher (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p> <p>3. Model Teacher สรุปลตารางวิเคราะห์การออกแบบการสร้างข้อสอบร่วมกับ Buddy Teacher พร้อมนำข้อเสนอแนะ ของ Buddy Teacher ไปปรับข้อสอบ (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p> <p>4. Model Teacher นำข้อสอบที่ปรับแล้วไปใช้ในการออกข้อสอบภาคเรียนที่ ปีการศึกษา</p>	
กิจกรรมที่ 3 วงรอบที่ 2	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	<p>1. นำตารางวิเคราะห์การออกแบบการสร้างข้อสอบมาออกข้อสอบหน่วยที่</p> <p>2. Model Teacher พัฒนา ข้อสอบ ปรีกษาBuddy Teacher</p> <p>2.1วิพากษ์ข้อสอบ หน่วยที่.....(วัน/เดือน/ปี) (เวลา.....ชั่วโมง)</p> <p>2.2 วิพากษ์ข้อสอบ หน่วยที่.....(วัน/เดือน/ปี) (เวลา.....ชั่วโมง)</p> <p>2.3 วิพากษ์ข้อสอบ หน่วยที่.....(วัน/เดือน/ปี) (เวลา.....ชั่วโมง)</p>	<p>1. แบบตารางวิเคราะห์การออกแบบการสร้างข้อสอบ</p> <p>2. ข้อสอบกลางภาค</p> <p>3. รูปภาพการปรึกษากับ Buddy Teacher</p> <p>4. หน่วยการเรียนรู้</p> <p>5. แบบหาค่า IOC</p>

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลาการดำเนินการ	การดำเนินงานกิจกรรม	ร่องรอย
		<p>3. Model Teacher ได้ข้อสอบที่ได้รับมอบหมายพร้อมนำข้อเสนอนี้ของ Buddy Teacher ไปปรับใช้ในข้อสอบ (วัน/เดือน/ปี) (เวลา..... ชั่วโมง)</p> <p>4. Model Teacher พัฒนา ข้อสอบ โดยหาคุณภาพข้อสอบ ก่อนนำไปใช้โดยให้ผู้ช่วยฯ หรือผู้ทรงคุณวุฒิ ตัดสินความสอดคล้องของข้อสอบ (IOC) (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p> <p>5. Model Teacher ได้ข้อสอบที่ได้รับมอบหมายกับผู้ช่วยฯ พร้อมนำข้อเสนอนี้ของผู้ช่วยฯ ไปปรับใช้ในข้อสอบ (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p>	<p>6. ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของข้อสอบ</p>
กิจกรรมที่ 4 วงรอบที่ 3	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	<p>1. Model Teacher นำข้อสอบที่ได้มาใช้สอบกลางภาค (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p> <p>2. Model Teacher นำผลการสอบ มาวิเคราะห์ข้อสอบหลังสอบกับ Buddy Teacher (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p> <p>3. Model Teacher นำผลการวิเคราะห์ข้อสอบมาอภิปรายข้อข้อกับ Buddy Teacher (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p> <p>4. ได้ข้อสอบที่มีคุณภาพจำนวน (ข้อสอบกลางภาค)</p>	<p>1. ข้อสอบกลางภาค</p> <p>2. รูปภาพการสอบของผู้เรียน</p> <p>3. ผลการวิเคราะห์ข้อสอบกลางภาค</p>

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลาการดำเนินการ	การดำเนินงานกิจกรรม	ร่องรอย
กิจกรรมที่ 5 วงรอบที่ 4	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	<p>1. นำตารางวิเคราะห์การออกแบบการสร้างข้อสอบมาออกข้อสอบ หน่วยที่</p> <p>2. Model Teacher พัฒนาข้อสอบ ปรึกษา Buddy Teacher</p> <p>2.1 วิพากษ์ข้อสอบหน่วยที่ (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ... ชั่วโมง)</p> <p>2.2 วิพากษ์ข้อสอบ หน่วยที่ (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ... ชั่วโมง)</p> <p>3. Model Teacher ได้ข้อสอบที่ร่วมปรึกษาร่วมนำข้อเสนอแนะของ Buddy Teacher ไปปรับปรุงใช้ในข้อสอบ(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p> <p>4. Model Teacher พัฒนาข้อสอบ โดยหาคุณภาพข้อสอบก่อนนำไปใช้ โดยใช้ผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ทรงคุณวุฒิ ตัดสินใจความสอดคล้องของข้อสอบ (IOC) (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p> <p>5. Model Teacher ได้ข้อสอบ ที่ได้ร่วมปรึกษากับผู้เชี่ยวชาญพร้อมนำข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญไปปรับปรุงใช้ในข้อสอบ (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)</p>	<p>1. แบบตารางวิเคราะห์การออกแบบการสร้างข้อสอบ</p> <p>2. ข้อสอบปลายภาค</p> <p>3. รูปภาพการปรึกษากับ Buddy Teacher</p> <p>4. หน่วยการเรียนรู้</p> <p>5. แบบหาค่า IOC</p> <p>6. ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของข้อสอบ</p>

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลาการดำเนินการ	การดำเนินงานกิจกรรม	ร่องรอย
กิจกรรมที่ 6 วงรอบที่ 5	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Model Teacher นำข้อสอบที่ได้มาใช้สอบปลายภาค (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง) 2. Model Teacher นำผลการสอบ มาวิเคราะห์ข้อสอบหลังสอบ กับ Buddy Teacher (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง) 3. Model Teacher นำผลการวิเคราะห์ข้อสอบมาอภิปรายข้อ กับ Buddy Teacher (วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง) 4. ได้ข้อสอบที่มีคุณภาพจำนวน ข้อ (ข้อสอบปลายภาค) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ข้อสอบปลายภาค 2. รูปภาพการสอบของผู้เรียน 3. ผลการวิเคราะห์ข้อสอบปลายภาคเรียน
กิจกรรมที่ 7 สรุปรายงาน	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	สรุปผลการดำเนินงานเป็นเล่มรายงาน “การพัฒนาทักษะการเขียนและวิเคราะห์ข้อสอบของผู้เรียนข้อสอบกลางภาค” ชั่วโมง	<ol style="list-style-type: none"> 1. เล่มรายงาน 2. รูปภาพการดำเนินงานกิจกรรม
	รวม		

ตารางที่ 4.3 แบบการบันทึก จำแนกตามประเด็นการสังเกต การวิพากษ์ กิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน

ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด (SIT MAP-E วัตถุประสงค์อย่างมีทิศทาง)				
SIT MAP-E	ประเด็นการสังเกต	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	ความคิดเห็น (เชิงวิเคราะห์-วิพากษ์)	ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา (กลยุทธ์)
1. ผู้เรียน (S-Student)	<p>ประเด็นการสังเกต</p> <p>1. การตอบคำถาม คำพูด ปฏิบัติการ พฤติกรรมการแสดงออก หลักฐานผลงานต่าง ๆ ที่แสดงถึงความรู้ความเข้าใจกระบวนการคิด กระบวนการเรียนรู้ และผลการเรียนรู้ต่าง ๆ ของผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งที่แสดงถึงความรู้ ความคิด ความเข้าใจที่ไม่ถูกต้อง หรือผิดพลาด</p> <p>2. ความกระตือรือร้น การมีส่วนร่วม</p> <p>3. การสังเกตผู้เรียนเรียนบางรายเป็นรายบุคคลที่มีความโดดเด่นน่าสนใจ (ทั้งในด้านบวกและด้านลบ)</p> <p>4. ตัวอย่างของวิธีการที่ผู้เรียนสร้างความเข้าใจผ่านการอภิปราย และกิจกรรม สังเกตความหลากหลายของวิธีการที่ผู้เรียนใช้แก้ปัญหา</p>			

ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด (SIT MAP-E ระบุและคิดอย่างมีทิศทาง)				
SIT MAP-E	ประเด็นการสังเกต	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	ความคิดเห็น (เชิงวิเคราะห์-วิพากษ์)	ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา (กลยุทธ์)
2. การจัดกระบวนการเรียนการสอน (I- Instruction)	<p>ประเด็นการสังเกต</p> <ol style="list-style-type: none"> ลักษณะ ความเหมาะสม ประสิทธิภาพของกิจกรรม ขั้นตอนของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งที่มีประสิทธิภาพ และที่เป็นปัญหา / อุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน หรือไม่เอื้อต่อการเรียนรู้เท่าที่ควร การจัดลำดับขั้นตอนและความต่อเนื่องของกิจกรรม ความเหมาะสมสอดคล้องของจุดประสงค์การเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล การจัดชั้นเรียน วิธีการกลุ่มชั้นเรียน หรือการจัดการจัดกลุ่มเพื่อทำกิจกรรม กิจกรรมการเรียนรู้ที่สนับสนุนการมีปฏิสัมพันธ์ / การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน และครูกับผู้เรียน กิจกรรมการเรียนรู้นำไปสู่การพัฒนาความสามารถของผู้เรียน การกำหนด เวลาและโครงสร้างเหมาะสมกับเนื้อหา บทเรียนระดับความสามารถของผู้เรียน 			

ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด (SIT MAP-E วัตถุประสงค์อย่างมีทิศทาง)				
SIT MAP-E	ประเด็นการสังเกต	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	ความคิดเห็น (เชิงวิเคราะห์-วิพากษ์)	ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา (กลยุทธ์)
3. ครู (T-Teacher)	พฤติกรรมของผู้เรียนที่ส่งผลโดยตรงต่อประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้มากกว่าบุคลิก ลักษณะและตามธรรมชาติของครูที่ไม่สามารถปรับปรุงแก้ไขได้ทันที 1. การใช้คำถาม คำสั่ง คำอธิบาย หรือการใช้สื่อของครู 2. ลำดับขั้นตอนการนำเสนอประเด็นคำถาม คำสั่ง หรือคำอธิบาย 3. การเสริมแรงของครู			
4. สื่อ และแหล่งเรียนรู้ (M-Material)	1. ด้านคุณภาพ สื่อมีประสิทธิภาพเหมาะสมกับผู้เรียน และแหล่งการเรียนรู้ที่หลากหลาย 2. ด้านปริมาณ จำนวนสื่อ และจำนวนแหล่งเรียนรู้			
5. บรรยากาศบริบทสภาพแวดล้อมภาพรวม (A-Atmosphere)	1. บรรยากาศการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น 2. สภาพแวดล้อมของชั้นเรียน หรือสถานที่เรียนที่มีผลต่อประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้ของผู้เรียน 3. การยอมรับความคิดเห็นของผู้เรียนและ การช่วยเหลือของผู้เรียน 4. บทเรียนส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความคิด ด้วยการตั้งคำถาม			

ประเด็นการสังเกตและการสะท้อนความคิด (SIT MAP-E วัตถุประสงค์อย่างมีทิศทาง)				
SIT MAP-E	ประเด็นการสังเกต	สิ่งที่เกิดขึ้นจริง (FACT)	ความคิดเห็น (เชิงวิเคราะห์-วิพากษ์)	ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา (กลยุทธ์)
6. จุดหรือประเด็นที่ น่าสนใจเป็นพิเศษ (P-Point)	<p>ประเด็นการสังเกต</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ปัญหาหรืออุปสรรคที่มีผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนซึ่งเห็นได้ อย่างชัดเจน 2. เปรียบเทียบกับสิ่งที่คิดว่า 			
7. การวัดผลและ การประเมินผล (E-evaluation)	<ol style="list-style-type: none"> 1. การวิเคราะห์ตัวบ่งชี้ 2. การวัด เครื่องมือ เกณฑ์ 3. การประเมินในชั้นเรียน 4. การสรุปจุดแข็ง จุดอ่อน 5. ข้อเสนอแนะปรับปรุง-ชี้ทิศ 			

ข้อสังเกต ความคิดเห็น หรือข้อเสนอแนะอื่นๆ

.....

.....

.....

4) แบบการสรุปประเด็นสำคัญจากการสังเกตและการสะท้อนความคิด

ตารางที่ 4.4 แบบการบันทึก จำแนกตามประเด็นการสังเกต การวิพากษ์ กิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน

การสรุปประเด็นสำคัญจากการสังเกตและการสะท้อนความคิด	ข้อเรียนรู้ แนวความคิด สิ่งที่น่าสนใจและเป็นประโยชน์ต่อผู้สังเกต
ขอให้ผู้สังเกตเขียนบันทึกสรุปประเด็นสำคัญจากการสังเกตชั้นเรียน โดยนำเสนอประเด็นที่สนใจไปสู่การพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้และกระบวนการเรียนรู้ในชั้นเรียนในครั้งต่อไป	

สถานศึกษา.....
 เรื่อง.....
 ชั้น.....

ชื่อสมาชิก	สัปดาห์ที่											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.....	..... Model 1	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 2	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 3	Buddy	Buddy	Buddy
2.....	Buddy	..... Model 1	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 2	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 3	Buddy	Buddy
3.....	Buddy	Buddy	..... Model 1	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 2	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 3	Buddy
4.....	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 1	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 2	Buddy	Buddy	Buddy	..... Model 3

หมายเหตุ: สีเหลือง ครั้งที่ 1 สีเขียว ครั้งที่ 2 สีฟ้า ครั้งที่ 3

กรณีศึกษาแนวทางการนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การปฏิบัติ

แผนการดำเนินงานกิจกรรม ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC)

ของ นางสาว/นาง/นาย..... กลุ่มสาระการเรียนรู้วิชา

โรงเรียน

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา..... เขต

หัวข้อ: การพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์วิชา ของผู้เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่

โรงเรียน.....

หลักการและเหตุผล

พระบรมราโชวาทของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดชมหาราช ตอนหนึ่งได้กล่าวถึง การคิดไว้ว่า “การคิดนั้นอาจคิดได้หลายอย่างจะคิดให้วิเศษนะ คือคิดแล้วทำให้เจริญอกงามก็ได้ จะคิดให้หายนะคือคิดแล้วทำให้พินาศ ฉิบหายก็ได้ การคิดให้เจริญจึงต้องมีหลักอาศัยหมายความว่าเมื่อคิดเรื่องใดสิ่งใดต้องตั้งใจให้มั่นคงในความเป็นกลางไม่ปล่อยให้อคติอย่างหนึ่งอย่างใดครอบงำให้มีแต่ความจริงใจตรงตามเหตุตามผลที่ถูกแท้และเป็นธรรม” ความเจริญในด้านต่าง ๆ เช่น การเกษตร อุตสาหกรรม วิทยาศาสตร์ คอมพิวเตอร์ ล้วนเกิดจากความคิด ของมนุษย์ที่ต้องการแก้ปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน หรือเพื่อความต้องการที่ จะมีชีวิตที่ดีขึ้น สะดวกสบายมากยิ่งขึ้น ซึ่งการพัฒนาทางด้านความคิดได้เกิดขึ้น อย่างต่อเนื่อง ตั้งแต่อดีต จนถึงปัจจุบัน ซึ่งกระบวนการเหล่านี้ล้วนเกิดจากการเรียนรู้และสั่งสมประสบการณ์ของมนุษย์ ปัจจุบัน การเรียนรู้ และสั่งสมประสบการณ์ต่าง ๆ ของมนุษย์ประมาณ 30% ของชีวิตอยู่ที่สถาบันทางการศึกษา ซึ่งถือว่าเป็นแหล่งเริ่มต้นบ่มเพาะ พัฒนามนุษย์ให้อยู่ร่วมกับสังคมได้

ปัจจุบันพบว่า การจัดการเรียนรู้ วิชาคณิตศาสตร์ยังไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องการแก้โจทย์ปัญหา ผู้เรียนส่วนใหญ่แก้โจทย์ปัญหาไม่ค่อยได้ ซึ่งเป็นผลมาจากปัจจัยหลายประการ เช่น ผู้เรียนขาดทักษะในการอ่าน ขาดทักษะการคิดคำนวณ มีความรู้เกี่ยวกับกฎ หลักเกณฑ์ และวิธีการทางคณิตศาสตร์ไม่เพียงพอ มีความเข้าใจศัพท์และตีความไม่ถูกต้อง จากผลการทดสอบการแก้โจทย์ปัญหาของผู้เรียนโรงเรียน..... โดยจากการตรวจสอบผู้เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ในการทำแบบทดสอบและแบบฝึกหัดเกี่ยวกับการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์พบว่า ผู้เรียนมีความสามารถในการวิเคราะห์โจทย์คำถามการบวก การลบ การคูณและการหารได้ค่อนข้างต่ำมาก

จากปัญหาดังกล่าว ผู้จัดโครงการจึงมีความสนใจที่จะแก้ปัญหาโดยจัดทำชุดพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์การบวก การลบ การคูณและการหารขึ้น เพื่อฝึกทักษะผู้เรียนให้สามารถคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์การบวก การลบ การคูณและการหารได้พัฒนายิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์

- 1) เพื่อพัฒนาผู้เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ ... ให้สามารถคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์เรื่อง โดยใช้ชุดพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์
- 2) เพื่อพัฒนาครู ชั้นประถมศึกษาปีที่ ... ให้มีความสามารถในการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการคิดวิเคราะห์

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ผู้เรียนสามารถคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์เรื่อง
2. ครูมีทักษะในการใช้ชุดพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์นำไปสู่การจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

กลุ่มเป้าหมาย

- ชื่อครูผู้สอน
1. นาง..... ตำแหน่งครู คศ.1 Model Teacher
 2. นาง..... ตำแหน่งครู คศ.3 Buddy Teacher
 3. นางสาว..... ตำแหน่งครูผู้ช่วย Buddy Teacher
 4. นาง..... ตำแหน่งครู คศ.3 Buddy Teacher
 5. นาย..... ตำแหน่งครู คศ.1 Buddy Teacher

ผู้เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ โรงเรียน..... จำนวน คน

- ผู้ทรงคุณวุฒิ
1. นาย..... Administrator ผู้อำนวยการโรงเรียน.....
 2. นาย..... Expert รองผู้อำนวยการโรงเรียน.....
 3. น.ส. Mentor หัวหน้าวิชาการโรงเรียน.....

เป้าหมาย/ประเด็นการพัฒนา:

1. พัฒนาผู้เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ สามารถคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์เรื่อง ได้ร้อยละ 80
2. ครูมีทักษะในการใช้ชุดพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์นำไปสู่การจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ ได้ร้อยละ 80

เนื้อหา 1. นวัตกรรม 1.1 ชุดพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ 1.2 แผนการจัดการเรียนรู้การแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ 2. ผลสัมฤทธิ์ ผู้เรียนสามารถคิดวิเคราะห์เพื่อแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์เรื่อง..... ได้ร้อยละ 80 ระยะเวลาการดำเนินโครงการ เริ่มต้น วันที่ เดือน ปี พ.ศ. สิ้นสุด วันที่ เดือน ปี พ.ศ.			
กิจกรรม	ช่วงระยะเวลา การดำเนินการ	การดำเนินกิจกรรม	ร่องรอย
กิจกรรมที่ 1 ทำความ เข้าใจร่วมกันประชุม เพื่อพัฒนาแผนการจัด การเรียนรู้และทำความเข้าใจกิจกรรมต่าง ๆ ในโครงการ	วัน/เดือน/ปี (เวลา ชั่วโมง)	ประชุมเพื่อทำความเข้าใจ แนวคิด เกี่ยวกับ 1. การทำงานตามกระบวนการ ชุมชน PLC 2. การคิดวิเคราะห์ (เวลา ชั่วโมง)	ใบลงชื่อการเข้า ร่วมกิจกรรม
กิจกรรมที่ 2 วงรอบที่ 1 กิจกรรม การเรียนรู้ เรื่องที่ 1 เรื่อง	วัน/เดือน/ปี (เวลา ชั่วโมง)	วงรอบที่ 1 1. กำหนดปัญหา/เรื่องที่ ต้องการทำการพัฒนาทักษะ การคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนใน ชั้นประถมศึกษาปีที่.... วิชา..... 2. ครู..... พัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 1 เรื่อง ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) นำแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง ที่ 1 ปรึกษาครู..... วิพากษ์ (วัน/เดือน/ปี)	

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลา การดำเนินการ	การดำเนินกิจกรรม	ร่องรอย
		3. ครู..... นำแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 1 ที่ปรับแล้วไปใช้ จัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) 4. ครู..... สังเกตและสะท้อนผลการจัด การเรียนรู้ในชั้นเรียน (วัน/ เดือน/ปี) (Buddy เวลา..... ชั่วโมง) 5. ครู..... สรุปผลการจัด การเรียนรู้พร้อม ข้อเสนอแนะของครู..... และ ครู..... ลงแผนการจัดการเรียนรู้ ที่ 1 วงรอบที่ 1 ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) (Model เวลา ชั่วโมง)	
กิจกรรมที่ 3 วงรอบที่ 2 กิจกรรม การเรียนรู้ เรื่องที่ 2 เรื่อง	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	วงรอบที่ 2 1. กำหนดปัญหา/เรื่องที่ต้องการ ทำการพัฒนาทักษะการคิด วิเคราะห์ของผู้เรียนในชั้น ประถมศึกษาปีที่..... วิชา..... 2. ครู..... พัฒนาแผนการจัด การเรียนรู้ เรื่องที่ 2 เรื่อง ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) นำแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 2 ปรึกษาครู..... วิพากษ์ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี)	

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลา การดำเนินการ	การดำเนินกิจกรรม	ร่องรอย
		(Buddy เวลา ชั่วโมง) 3. ครู.....นำแผนการจัดการ การเรียนรู้ เรื่องที่ 2 ที่ปรับแล้ว ไปใช้จัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) (Model เวลา ชั่วโมง) 4. ครู.....สังเกตการสอน และสะท้อนผลการสอนในชั้น เรียน (วัน/เดือน/ปี) (Buddy เวลา ชั่วโมง) ครู.....(สังเกตการสอน และสะท้อนผลการจัดการ การเรียนรู้) ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ ปี) (Buddy เวลา ชั่วโมง) 5. ครู.....สรุปผลการสอน พร้อม ข้อเสนอแนะ ของครู และ ครู..... ลงแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง ที่ 2 วงรอบที่ 2 ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) (Model เวลา ชั่วโมง)	
กิจกรรมที่ 4 วงรอบที่ 3 กิจกรรมการเรียนรู้ เรื่องที่ 3 เรื่อง	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	วงรอบที่ 3 1. กำหนดปัญหา/เรื่องที่ ต้องการทำการพัฒนาทักษะ การคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนใน ชั้นประถมศึกษาปีที่ วิชา	1. แผนการจัด การเรียนรู้ พร้อม บันทึกการจัด การ เรียนรู้

กิจกรรม	ช่วงระยะเวลา การดำเนินการ	การดำเนินกิจกรรม	ร่องรอย
		<p>2. ครู..... พัฒนา แผนการจัดการเรียนรู้ เรื่องที่ 3 เรื่อง .....ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) นำแผนการจัด การเรียนรู้ เรื่อง ที่ 3 ปรีक्षा ครู..... วิพากษ์ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) (Buddy เวลา ชั่วโมง)</p> <p>3. ครู.....นำแผนการจัด การเรียนรู้ เรื่องที่ 3 ที่ปรับแล้ว ไปใช้ในการจัด การเรียนรู้ในชั้น เรียน (วัน/เดือน/ปี) (Model เวลา ชั่วโมง)</p> <p>4. ครู..... (สังเกตการจัดการเรียนรู้ และ สะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ ใน ชั้นเรียน)(วัน/เดือน/ปี) (Buddy เวลา ชั่วโมง) ครู..... (สังเกตการจัดการเรียนรู้ และ สะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ ใน ชั้นเรียน) (วัน/เดือน/ปี) (Buddy เวลา ชั่วโมง)</p> <p>5. ครู.....สรุปผลการจัด การเรียนรู้พร้อมข้อเสนอแนะ ของครู..... และครู..... ลงแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง ที่ 3 วรรณคดี 3 ในชั้นเรียน (วัน/เดือน/ปี) (Model เวลา.. ชั่วโมง)</p>	<p>2. ภาพการพูดคุย ปรึกษากับ Buddy Teacher</p> <p>3. ภาพกิจกรรม การจัดการเรียนรู้</p> <p>4. แบบสังเกตการ จัดการเรียนรู้ของ Buddy Teacher</p> <p>5. ภาพการนิเทศ การจัดการเรียนรู้ ในชั้นเรียน</p>

กิจกรรมที่ 5 สรุปรายงาน	(วัน/เดือน/ปี) (เวลา ชั่วโมง)	ประชาสัมพันธ์กิจกรรม ผลสำเร็จของโครงการส่ง รายงาน	เล่มรายงาน
รวมชั่วโมง		..... ชั่วโมง	
ลงชื่อ..... (นางสาว/นาง/นาย.....) ครู โรงเรียน..... ความคิดเห็น/ข้อเสนอแนะ/การตรวจสอบรับรอง ของผู้อำนวยการโรงเรียน <input type="checkbox"/> อนุมัติ <input type="checkbox"/> ไม่อนุมัติ ลงชื่อ..... (นางสาว/นาง/นาย.....) ผู้อำนวยการโรงเรียน..... วันที่ .....เดือน พ.ศ.			

บทสรุป

การส่งเสริมแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ พบว่า มีประเด็นที่สำคัญ 3 แนวทาง เพื่อการพัฒนาครูและผู้เรียนให้เกิดคุณภาพร่วมกันอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง โดยเรียงลำดับความสำคัญจากแนวทางการปฏิบัติของครูที่เข้าร่วมโครงการจัดการศึกษาวิจัยผลิตและพัฒนาวิชาชีพครูคุณภาพ กลุ่มพื้นฐานการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์ เพื่อเป็นแนวทางส่งเสริมแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ดังนี้

1) สร้างสำนึกความรับผิดชอบ (Accountable) ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ในฐานะที่เป็นสมาชิกคนหนึ่งของชุมชน PLC ที่จะต้องพัฒนาตนเองตามแผนการดำเนินการของชุมชน PLC ที่ได้ตกลงร่วมกันไว้ ดังนั้น สมาชิกทุกคนภายในชุมชน PLC ต้องมีความรับผิดชอบร่วมกันต่อการกิจ

การถอดบทเรียน การนำปัญหาที่ต้นพบ และการแก้ไขแก้ไขปัญหา และนำบทเรียนที่สร้างขึ้นไปทดลองใช้ แล้วนำกลับมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน โดยมีเป้าหมายเพื่อการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ

2) พัฒนาการทำงานแบบร่วมมือร่วมใจ (Work Collaborative) พัฒนาการทำงานแบบร่วมมือร่วมใจ บนพื้นฐานความคิดว่า สมาชิกทุกคนภายใน PLC มีส่วนร่วมกันรับผิดชอบในผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ไม่แยกส่วนความรับผิดชอบจนไม่สามารถบูรณาการการทำงานร่วมกันได้

3) พัฒนาแนวทางการเรียนรู้ร่วมกัน (Learning Together) การมีส่วนร่วมระหว่างกลุ่มสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จำเป็นต้องเปิดใจแบ่งปันความคิด ความรู้ และประสบการณ์เติมเต็มให้ซึ่งกันและกัน เพื่อนำไปสู่การต่อยอดและการแก้ปัญหาในการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนต่อไป

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามต่อไปนี้

1. จงยกตัวอย่างการสร้างกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการมีส่วนร่วมของผู้เรียน มา 3 ตัวอย่าง
2. จงบอกเทคนิคที่ใช้ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาผู้เรียน มีอะไรบ้าง
3. จงอธิบายความสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ว่าสามารถพัฒนาผู้เรียนได้อย่างไร
4. จงอธิบายวิธีการขับเคลื่อนการจัดการเรียนรู้ด้วยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมา 3 ข้อ โดยใช้แผนผังความคิด
5. จงบอกบทบาทการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพระหว่างครูกับผู้เรียน ว่ามีลักษณะอย่างไร
6. การนำแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมาประยุกต์ใช้มีประโยชน์ต่อการพัฒนาครูและนักเรียนอย่างไร
7. จงเปรียบเทียบแนวทางการพัฒนาครูแบบเดิมกับแนวทางการพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ มา 3 ข้อ
8. ระดับของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีอะไรบ้าง และมีความสำคัญต่อการจัดการเรียนรู้ ในชั้นเรียนอย่างไร
9. จงวิเคราะห์กระบวนการนำแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาเพื่อพัฒนาผู้เรียนแบบกลุ่ม มีลักษณะอย่างไร
10. จงวิเคราะห์จุดอ่อนของการนำชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา ว่ามีอะไรบ้าง

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2562). การพัฒนาคุณภาพผู้สอนตามแนวทางชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ. โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- ณัฐตะวัน ลิมประสงค์. (2562). โครงการอบรมเชิงปฏิบัติการรูปแบบการขับเคลื่อนกระบวนการ PLC. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- ประเวศ วะสี. (2560). การเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายใน. มุขนิธิสำนักวิจัยบ้านเกิด.
- วิจารณ์ พานิช. (2560). วิธีสร้างการเรียนรู้ เพื่อศิษย์ ในศตวรรษที่ 21 (พิมพ์ครั้งที่ 7). มุขนิธิสวดศรีสุภกิจวงศ์.
- สุเทพ พงศ์ศรีวัฒน์. (2556). แนวทางการขับเคลื่อน PLC สู่การพัฒนาคุณภาพผู้เรียน Thailand 4.0. ตถาตาพับลิเคชั่น.
- สุรพล ธรรมร่มดี และคณะ. (2553). อาศรมศิลป์วิจัย: การวิจัยและพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ แนวจิตตปัญญา. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Corcoran, Thomas C. (1995). *Transforming Professional Development for Teachers: A Guide for State Policymakers*. National Governors Association, Education Policy Studies, Center for Policy Research.
- DuFour, Richard & Eaker, Robert. (2006). *Professional Learning Community at Work Plan Book*. Corwin Press.
- Eastwood, K. & Louis, Karen S. (1992). *Professional and Community*. Corwin Press.
- Hord, Shirley M. (1997). *Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. Jossey-Bass.
- William, James. (1980). *Professional Learning Community*. Harvard-University-Press.

แนวคิดเกี่ยวกับการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นการพัฒนาผู้เรียนด้วยการชี้แนะ การดูแลให้คำแนะนำ เป็นการเสริมแรงโดยตรงให้กับผู้เรียน ซึ่งเป็นวิธีการที่มีความสำคัญที่ครูควรตระหนักถึง โดยเฉพาะสามารถพัฒนาผู้เรียนไปสู่แนวทางการประเมินตนเองได้มีปฏิสัมพันธ์และส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ระหว่างครูกับผู้เรียนโดยตรง ครูสามารถช่วยพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการคิดต่าง ๆ ได้ เช่น ทักษะการใช้เหตุผล หรือทักษะการแก้ปัญหาได้อย่างต่อเนื่อง ดังนั้นการใช้วิธีการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาผู้เรียนให้มีศักยภาพและสมรรถนะที่สอดคล้องกับทักษะในศตวรรษที่ 21 ตลอดจนสภาพสังคมที่ต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ซึ่งการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำนี้ ถือว่าเป็นกระบวนการหนึ่งของการพัฒนาผู้เรียนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญอย่างแท้จริง ดังนั้น การโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำในบทนี้ แบ่งการนำเสนอออกเป็น 2 ส่วน คือ การโค้ช (Coaching) และการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ (Mentoring) ดังนี้

ความหมายของการโค้ช

ในปัจจุบันการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนนั้น มักจะเน้นไปที่ 2 วิธีหลัก คือ การโค้ช และการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ ซึ่งเป็นหลักการที่ช่วยส่งเสริม พัฒนา ให้ผู้เรียนมีศักยภาพและประสิทธิภาพในการเรียนรู้ที่สูงขึ้น ซึ่งนักการศึกษาให้ความหมายการโค้ช ดังนี้

William Jr. (2012, p.21) กล่าวว่า การโค้ช หมายถึง การพัฒนา การช่วยชี้แนะ และช่วยเหลือ ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีนี้เป็นวิธีการที่ดี และนำไปสู่แนวการปฏิบัติที่ดีได้ ซึ่งการโค้ชนี้จะต้องมีข้อตกลงและยอมรับร่วมกันระหว่างครูผู้สอนและผู้เรียน

Wiig (1993, p.51) กล่าวว่า การโค้ช หมายถึง การสอนงานเพื่อความเจริญงอกงามของผู้เรียน มิใช่เป็นการประเมินความสามารถของผู้เรียน แต่เป็นการนำผู้เรียนไปสู่ความสำเร็จ ดังนั้น การโค้ช คือ เพื่อนร่วมเดินทางของผู้เรียนนั่นเอง ซึ่งการโค้ชนี้เป็นการใช้ภาวะผู้นำของครู เพื่อนำผู้เรียนไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ โดยการโค้ชจะต้องมีข้อตกลงและยอมรับร่วมกันระหว่างครูและผู้เรียน

Hudson (2010, p.122) ได้นำเสนอเรื่อง CFF Coaches' Training ว่า โค้ช คือ เพื่อนของเพื่อน เปรียบเสมือนครูและผู้เรียนสามารถแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันได้ ร่วมกันคิด ร่วมกันวินิจฉัย โดยครูถือว่าเป็นที่ปรึกษาในชั้นเรียนอยู่แล้ว หรือครูถือว่าเป็นผู้ที่มีเทคนิคเชี่ยวชาญเฉพาะด้านอยู่แล้ว ในการให้คำปรึกษา เพื่อช่วยเหลือการเรียนรู้ของผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพเพิ่มสูงขึ้น โดยครูที่ใช้วิธีการโค้ชจะต้องมีข้อตกลงและยอมรับร่วมกันระหว่างครูและผู้เรียน เพื่อการพัฒนาการเรียนรู้ร่วมกัน

Neufeld & Roper (2003, p.221) การโค้ช หมายถึง กระบวนการสอนงาน เพื่อพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน ส่งผลพัฒนาผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพ ซึ่งการโค้ชถือเป็นขั้นตอนในการพัฒนาผู้เรียน โดยการสอนงาน จัดได้ว่าเป็นกระบวนการหนึ่งที่ครูใช้เพื่อเสริมสร้าง และพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะเฉพาะตัว ในการเรียนรู้ในเรื่องนั้น ๆ ให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดขึ้น ซึ่งเป็นเป้าหมาย หรือผลงานที่ครูต้องการหรือคาดหวังให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน โดยจะต้องตกลงและยอมรับร่วมกัน ระหว่างครูและผู้เรียน ทั้งนี้ การสอนงานนอกจากจะมุ่งเน้นไปที่การพัฒนาผลการปฏิบัติงานของผู้เรียนแล้ว การสอนงานยังมุ่งเน้นไปที่การพัฒนาศักยภาพของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการของความรู้ ทักษะ และความสามารถเฉพาะตัว และมีศักยภาพในการเรียนรู้ที่สูงขึ้น เพื่อการพัฒนาตนเองในวิชาชีพต่อไปในอนาคต

Ye He (2009, p.16-20) การโค้ช หมายถึง กระบวนการพัฒนาความรู้ ความสามารถด้วยการสอนงานหรือด้วยการตั้งคำถาม เพื่อการปฏิบัติการเรียนรู้ที่ถูกต้อง โดยมีข้อตกลงและยอมรับร่วมกัน (Collaborative) ระหว่างครูและผู้เรียน ทั้งนี้ ครูที่ใช้วิธีการโค้ชต้องหลีกเลี่ยงการประเมินผลให้มากที่สุด ควรสร้างบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้ สร้างความรู้สึกที่ปลอดภัยในการใช้เทคนิควิธีการจัดการเรียนรู้รูปแบบใหม่ ๆ ในชั้นเรียน ครูผู้ทำหน้าที่โค้ชต้องพัฒนาควบคู่กับผู้เรียน การโค้ชเป็นการพัฒนาการเรียนรู้ทั้งสองฝ่ายอย่างต่อเนื่องที่ต้องร่วมมือกันสังเกตการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และทดลองสิ่งใหม่ ๆ ดังนั้น การโค้ชต้องถือว่า ห้องเรียน คือ ห้องทดลองเพื่อการเรียนรู้

กล่าวโดยสรุปได้ว่า จากการศึกษาความหมายของการโค้ชนั้น หมายถึง กระบวนการปฏิบัติการร่วมกันระหว่างครูและผู้เรียน โดยครูมักจะตั้งคำถามในการสอนงาน และเป็นผู้ร่วมคิดชี้แนะ แนะนำ พยายามให้ผู้เรียนเป็นผู้แก้ไขปัญหาต่าง ๆ ทดลองสิ่งใหม่ ๆ ด้วยการใช้เหตุผล ด้วยความคิดสร้างสรรค์ตามความถนัด ความสามารถของตนเอง โดยครูจะมีบทบาทที่สำคัญในการเป็นโค้ช คือ ชี้แนะ แนะนำ หรือสอนงานให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติงานได้อย่างถูกต้อง หรือปฏิบัติงานได้อย่างถูกต้อง

บทบาทของการโค้ช

บทบาทของการโค้ชที่ดีนั้น เป็นการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูและผู้เรียน การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีเป็นกระบวนการที่จะทำให้ผู้เรียนเปิดใจและแสดงความคิดเห็น ความรู้สึกของตนได้อย่างอิสระ และให้ความร่วมมือกับครู ลดความแตกต่างทางความคิด ซึ่งบทบาทของโค้ชมีดังนี้

Lyons & Pinnell (2001, p.281) กล่าวว่า บทบาทของการโค้ชอยู่บนพื้นฐานหลักจิตวิทยา และทฤษฎีต่าง ๆ หลายอย่างที่ชัดเจนรวมทั้งแนวทางการปฏิบัติ การมีบทบาทหน้าที่ของโค้ชย่อมมีความแตกต่างกันในด้านการปฏิบัติตนของโค้ช เช่น ความรู้ ความถนัด ความสามารถเฉพาะด้านโค้ช จึงมีหลายบทบาท และหลายหน้าที่ที่สอดคล้องกับเป้าหมายและผลลัพธ์ที่ต้องการ

วีชรา เล่าเรียนดี (2556, น.87) กล่าวว่า บทบาทของผู้โค้ชนั้น มีลักษณะการปฏิบัติแบบเป็นทางการ และลักษณะการปฏิบัติแบบไม่เป็นทางการ หรือบางครั้งผู้เป็นโค้ชอาจจะใช้หลายบทบาท ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการโค้ช ดังนี้

- 1) การโค้ชในบทบาทของผู้ให้ข้อมูล ช่วยวิเคราะห์ข้อมูลและใช้ข้อมูลในการออกแบบพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน
- 2) การโค้ชในฐานะผู้ให้บริการสื่อ แหล่งความรู้สำหรับการเรียนรู้
- 3) การโค้ชในฐานะผู้ให้การดูแล บริการ แนะนำแก่ผู้ที่มีประสบการณ์น้อย
- 4) การโค้ชในบทบาทผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร ให้ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตร
- 5) การโค้ชในบทบาทผู้เชี่ยวชาญด้านการอบรม ชี้แนะ แนะนำ ช่วยเหลือสนับสนุนสำหรับครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ สร้างยุทธวิธีการให้คำแนะนำที่เหมาะสม และการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนที่หลากหลาย และสอดคล้องกับผู้เรียน
- 6) การโค้ชในบทบาทผู้อำนวยการความสะดวก ประสานงาน และส่งเสริมสนับสนุนการเรียนรู้ เช่น ช่วยออกแบบการจัดการเรียนรู้ เพื่อการจัดการเรียนรู้ของครูในชั้นเรียน
- 7) การเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง
- 8) การเป็นผู้เรียน
- 9) การเป็นผู้สนับสนุนในชั้นเรียน

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2557, น.6) กล่าวว่า การแบ่งกลุ่มบทบาทของการโค้ชมี 3 บทบาท ได้แก่ บทบาทของครู (Teacher) บทบาทผู้อำนวยการเรียนรู้ (Facilitator) และบทบาทการโค้ช เพื่อการรู้คิด (Cognitive Coaching) ดังตารางที่ 5.1

ตารางที่ 5.1 บทบาทของการโค้ช (Coaching)

บทบาทของครู (Teacher)	บทบาทผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator)	บทบาทการโค้ชเพื่อการรู้คิด (Cognitive Coaching)
1. การให้ข้อมูล เนื้อหาสาระ 2. การให้คำตอบที่ถูกต้อง 3. การสื่อสารทางเดียวและทิศทางการเรียนรู้ 4. การกำหนดงานให้ผู้เรียน 5. การกำหนดวัตถุประสงค์ 6. การกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้ และเกณฑ์การวัดผล และประเมินผลการเรียนรู้	1. กระตุ้นให้มีการอภิปราย แลกเปลี่ยนเรียนรู้ 2. กระตุ้นให้คิด และตั้งคำถาม 3. ให้เกิดการสื่อสาร 2 ทาง มีปฏิสัมพันธ์กับครูและผู้เรียน 4. ประสานงานในกิจกรรมการเรียนรู้กับผู้เรียน 5. ผู้เรียนสามารถกำหนดวัตถุประสงค์ และทิศทางการเรียนรู้ 6. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้และเกณฑ์การวัดผลและประเมินผลการเรียนรู้	1. การพัฒนาความสามารถในการรับรู้ การคิด และการตัดสินใจ 2. การสร้างความรู้ใหม่จากการไตร่ตรองและการสะท้อนคิด 3. การแลกเปลี่ยนความรู้ และความคิด 4. การใช้สุนทรียสนทนา เพื่อการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง 5. การใช้คำถามที่ทรงพลัง 6. การถอดบทเรียน 7. ผู้เรียนวางแผนพัฒนาการเรียนรู้ด้วยตนเอง

ที่มา: วิชัย วงษ์ใหญ่ (2557)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า บทบาทของการโค้ชนั้น มีความแตกต่างกันในด้านการปฏิบัติตัวของตัวโค้ชเอง ซึ่งบทบาทหน้าที่ของการโค้ช เช่น บทบาทผู้ให้ความรู้ ความถนัด ความสามารถเฉพาะ จึงทำให้การโค้ชมีหลายบทบาทขึ้นอยู่กับลักษณะการจัดการเรียนรู้ของผู้โค้ช โดยทั่วไปจะมี 2 ลักษณะ ได้แก่ ลักษณะการปฏิบัติแบบเป็นทางการ และลักษณะการปฏิบัติแบบไม่เป็นทางการ หรือพิจารณาจากการแบ่งกลุ่มบทบาทของการโค้ช มี 3 บทบาท ได้แก่ บทบาทของผู้สอน (Teacher) บทบาทผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator) และบทบาทการโค้ชเพื่อการรู้คิด (Cognitive Coaching)

กลไกของการโค้ช

การดำเนินการโค้ชภายในชั้นเรียนจำเป็นต้องมีกลไกในการขับเคลื่อน เพื่อการดำเนินงาน เพราะกลไกจะช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานสามารถมองเห็นแนวทางในการทำงาน ซึ่งจะช่วยให้การโค้ชบรรลุผล มีนักการศึกษาได้กำหนดกลไกของการโค้ช ไว้ดังนี้

1. กลไกการโค้ชตามบทบาท

ซึ่งหนังสือชื่อ Toward a Conceptualization of Mentoring กล่าวว่า หลักการของการโค้ชในชั้นเรียนมีกลไกที่นำไปสู่กระบวนการโค้ชและความสำเร็จของการโค้ช 3 ข้อ (Holden, 1995, p.255) ดังต่อไปนี้

1.1 สร้างแรงบันดาลใจให้กับผู้เรียน ผู้โค้ชต้องใช้กลยุทธ์ เทคนิคต่าง ๆ ในการสร้างแรงบันดาลใจให้กับผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนสนใจอยากเรียนรู้ กำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้ เกิดความสนใจ ใฝ่รู้ใฝ่เรียนในการปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยเหตุผลว่า เป็นสิ่งที่มีความสำคัญและมีประโยชน์

1.2 ให้กำลังใจสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน ผู้โค้ชมีความจริงใจในการชมเชยผู้เรียน เมื่อผู้เรียนทำสิ่งต่าง ๆ ได้สำเร็จ และให้กำลังใจเมื่อประสบกับความล้มเหลวในการแก้ปัญหา โดยใช้คำถาม เพื่อการรู้คิดในการพัฒนาและปรับปรุง โดยไม่วิพากษ์ วิจารณ์

1.3 แก้ไขปรับปรุงข้อผิดพลาดให้ผู้เรียน ผู้โค้ชที่มีประสบการณ์สูง จะสามารถเสนอแนะ แนวทางการแก้ไขปรับปรุงข้อผิดพลาดให้กับผู้เรียนได้ โดยใช้คำถาม หรือการให้ผู้เรียนคิดหาแนวทางด้วยตนเอง การเสนอแนวความคิดโดยไม่ลงมือทำให้ เพราะส่งผลให้ผู้เรียนไม่เกิดการเรียนรู้

2. กลไกการโค้ชโดยใช้ผู้เชี่ยวชาญ

ถือว่าเป็นกลไกการเรียนรู้จากผู้ที่มีประสบการณ์ที่สูงกว่าในการพัฒนาครู และผู้เรียน โดยผู้เชี่ยวชาญจะนำไปสู่กระบวนการโค้ชและความสำเร็จของการโค้ช เพื่อพัฒนาคุณภาพ (Marlene & Mchenry, 2002, p.322) ดังนั้น การโค้ชโดยใช้ผู้เชี่ยวชาญ เป็นรูปแบบที่เน้นการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาในระบบพี่เลี้ยง ซึ่งวัชร่า เล่าเรียนดี (2556, น.51) กล่าวว่า การโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญนี้ ผู้เป็นโค้ช ถือว่าเป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในด้านใดด้านหนึ่งโดยเฉพาะ ทั้งนี้อาจเป็นเพื่อนร่วมงานในรายวิชาเดียวกันหรือครูในรายวิชาอื่น หรืออาจมีเป้าหมายของการโค้ชที่ไม่ใช่เพียงการช่วยเหลือ เพื่อการถ่ายโยงความรู้และทักษะสู่การเรียนรู้ระหว่างเพื่อน 2 คน เท่านั้น แต่อาจจะเป็นการร่วมมือกันขยายขอบเขตความรู้ ความเชี่ยวชาญออกไป อีกทั้ง การโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญเป็นการโค้ชโดยผู้ที่ทำหน้าที่โค้ชเป็นผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เฉพาะสาขาวิชาที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญเป็นที่ยอมรับทำหน้าที่โค้ช และได้รับการฝึกอบรมบทบาทหน้าที่เทคนิคการโค้ช มาเป็นอย่างดี จึงถือได้ว่าการโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญนี้ผลที่ได้รับจะมีประสิทธิภาพกับการเรียนรู้สูงมาก

Bell (2000, p.289) กล่าวว่า การโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนสามารถแบ่งแนวทางการโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญออกเป็น 5 ข้อ ดังตารางที่ 5.2

ตารางที่ 5.2 แนวทางการโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญตามลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน

แนวทางการโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญ	ลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน
1. ครูทำให้ดูเป็นตัวอย่าง	สำหรับผู้เรียนที่ลงมือทำให้เห็นอย่างเป็นขั้นตอนโดยละเอียด เช่น การเรียนรู้วิธีการทำแผนผังความคิด ครูต้องนั่งทำให้ดูทีละเส้นอย่างใจเย็น พร้อมบอกเหตุผลของการเลือกทำแต่ละสิ่งไม่ว่าจะเป็นหัวข้อหลัก หัวข้อรอง หรือวิธีการนำเสนอหัวข้อหรือเทคนิคต่าง ๆ ที่ควรรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเริ่มเข้าใจการปฏิบัติงานและนำไปพัฒนาตนเองต่อไป
2. ครูต้องสอนโดยการอธิบาย	สำหรับผู้เรียนที่ปฏิบัติงานไม่เป็น แต่รู้เหตุผลว่าทำไมตนเองถึงทำไม่ได้ ครูลองสอนโดยการตั้งคำถามที่ทำให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นในเรื่องต่าง ๆ ที่ตนเองทำ เช่น ครูใช้คำถามว่าการเลือกใช้วิธีการคิดแบบนี้ ผู้เรียนได้แก้ไขปัญหาวะไร ถ้าใช้วิธีการคิดแบบอื่น ๆ จะดีกว่าไหม เพื่อกระตุ้นให้เกิดกระบวนการคิด
3. ครูต้องชี้ให้เห็นอุปสรรคที่ก่อให้เกิดปัญหา	สำหรับผู้เรียนที่ทำได้ดีอยู่แล้ว แต่ยังมีบางจุดที่ติดปัญหา ครูควรคำนึงว่า ไม่ต้องสอนคนกลุ่มนี้ทุกกระบวนการ แต่พยายามสังเกตให้เจออุปสรรคที่มักทำให้ผู้เรียนสะดุดในจุดเดิม ๆ และตั้งคำถามเพื่อให้เกิดการนำไปคิดต่อ และพัฒนาวิธีปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นในที่สุด
4. ครูตั้งคำถามกระตุ้นความคิดสร้างสรรค์	สำหรับผู้เรียนที่ทำได้ดีเมื่อมีใบความรู้ ใบงานให้ทำตาม แต่ไม่สามารถพลิกแพลงอะไรได้เมื่อต้องคิดต่อเอง ทางที่ดีควรตั้งคำถามด้วย การเริ่มต้นว่า ทำไมกับผู้เรียนให้มาก เพื่อกระตุ้นการสร้างสรรคความคิดใหม่ ๆ อยู่เสมอ
5. ครูต้องใช้การสังเกตหาจุดบกพร่อง และสนับสนุนเป็นบางครั้ง	สำหรับผู้เรียนที่เรียนเก่งประเภทซูเปอร์สตาร์ที่เรียนรู้เก่งมากอยู่แล้ว ครูโยนอะไรไปก็สามารถนำไปจัดการเรียนรู้ต่อได้ แต่อย่าลืมว่าผู้เรียนประเภทนี้ก็ยังต้องการการสนับสนุนจากครูอยู่บ้าง แต่อย่าปล่อยมากเกินไป จนเมื่อไหร่ที่ผู้เรียนติดปัญหาแล้วไม่กล้ามาขอความช่วยเหลือ มองหาจุดบกพร่องที่ผู้เรียนยังรู้สึกไม่เข้าใจกับปัญหาหรือหาทางแก้ไขปัญหาไม่ได้ เมื่อต้องลงมือทำ ครูต้องคอยอยู่ให้ผู้เรียนรู้ว่าไม่ว่าจะเกิดอะไรขึ้นก็ตาม ยังมีครูอยู่ข้างหลังเสมอ

ที่มา: Bell (2000)

3. กลไกการโค้ชโดยการให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ถือว่าเป็นกลไกด้านการปรับปรุง พัฒนาทักษะทางสังคมที่สำคัญ แต่มักถูกละเลย พฤติกรรมที่ไม่ดี ไม่ถูกต้อง ไม่เหมาะสม เมื่อไม่มีใครให้ข้อมูลที่ควรปรับปรุงแก้ไข ไม่มีใครช่วยเหลือ ช่วยสอน หรือบอกให้แก้ไขเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ผู้นั้นอาจจะเรียนรู้ไปผิด ๆ คิดว่าสิ่งที่ตนกระทำนั้นถูกต้อง ดังนั้น ถ้าไม่แก้ไขพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม พฤติกรรมนั้นจะติดเป็นนิสัยไม่ดี และกลายเป็นบุคลิกภาพไม่ดีติดตัวไปตลอดชีวิต นักการศึกษาได้ให้หลักการไว้ ดังนี้

Williams (2012, p.39) กล่าวว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับ คือ การนำข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานของผู้เรียนกลับมาพัฒนาตนเอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้เกิดการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงไปสู่เป้าหมายที่กำหนด ซึ่งข้อมูลย้อนกลับจะมีความสำคัญและเป็นประโยชน์ได้นั้นต้องมุ่งไปสู่เป้าหมายของการพัฒนา และข้อมูลดังกล่าวต้องมีความชัดเจนตรงประเด็น มีความเป็นรูปธรรม เมื่อครูให้ข้อมูลย้อนกลับ จะต้องสร้างความเป็นมิตรให้เกิดขึ้นโดยคำนึงถึงความเหมาะสมของเวลาในการให้ข้อมูลย้อนกลับด้วย เพื่อให้ข้อมูลนั้นเกิดประโยชน์และเกิดความน่าเชื่อถือ

Mentor International Study Consultants (2009, p.241) กล่าวว่า เมื่อเกิดการให้ข้อมูลย้อนกลับแล้ว ผลที่เกิดขึ้นจากการให้ข้อมูลย้อนกลับนั้น จะมี 2 ลักษณะ คือ ข้อมูลย้อนกลับนั้นจะแสดงให้เห็นถึงลักษณะวิธีการปฏิบัติย่อย ๆ ที่ไปสู่เป้าหมาย และลักษณะที่แสดงให้เห็นถึงเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายปลายทางของการปฏิบัติ และเมื่อผู้รับข้อมูลย้อนกลับได้รับข้อมูลอาจตอบสนองใน 4 ลักษณะ ได้แก่ ปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (Change The Behavior) ปรับเป้าหมาย (Modify The Goal) ไม่สนใจเป้าหมาย (Abandon The Goal) และการปฏิเสธข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับก็ได้ (Reject The Feedback)

สุเตือนเพ็ญ คงคะจันทร์ และคณะ (2560, p.185) กล่าวว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับที่ถูกต้องและสร้างสรรค์นั้น เป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพของครู และครูควรมีทัศนคติที่ดีต่อการรับข้อมูลย้อนกลับ และคิดว่าการรับข้อมูลย้อนกลับมานั้นเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพของตน จากที่กล่าวมา การให้ข้อมูลย้อนกลับจึงเป็นกิจกรรมที่มีความสำคัญยิ่งในกระบวนการโค้ช เพื่อการพัฒนาวิชาชีพให้สูงขึ้น และจะส่งผลถึงการพัฒนาผู้เรียนทางอ้อมด้วยเช่นกัน

4. หลักการสำคัญในการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีประสิทธิภาพ

Wigg (1993, p.51) ได้เสนอหลักการสำคัญในการให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีประสิทธิภาพ 7 ประการ ดังนี้

4.1 ยึดเป้าหมายเป็นสำคัญ (Goal Referenced) คือ การให้ข้อมูลย้อนกลับต้องคำนึงถึงจุดมุ่งหมายของการพัฒนาเป็นสำคัญ ดังนั้น เป้าหมายจะเป็นตัวกำหนดทิศทางของการให้ข้อมูลการปฏิบัติ

4.2 มีความชัดเจนตรงประเด็น (Tangible and Transparent) คือ ข้อมูลย้อนกลับที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติจะต้องสื่อให้เห็นถึงผลการปฏิบัติที่มีความสัมพันธ์กับเป้าหมาย ซึ่งเครื่องมือที่ทำให้การให้ข้อมูลย้อนกลับเกิดความชัดเจน ผู้ทำหน้าที่โค้ชหรือผู้สังเกตอาจเลือกใช้วิดีโอบันทึกภาพหรือเครื่องบันทึกเสียง เป็นต้น

4.3 มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (Actionable) คือ ข้อมูลย้อนกลับจะต้องเป็นข้อมูลที่มีความเป็นรูปธรรมจำเพาะเจาะจงและนำไปใช้ในการพัฒนาได้จริงซึ่งผู้รับข้อมูลสามารถจะนำข้อมูลดังกล่าวไปสู่การพัฒนางานได้

4.4 แสดงความเป็นมิตร (User-Friendly) คือ ผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับต้องเป็นไปอย่างกัลยาณมิตร มิใช่การแสดงความคิดเห็นหรือตัดสินการปฏิบัติของผู้รับข้อมูล ซึ่งจะทำให้ผู้รับข้อมูลเกิดความรู้สึกที่ดีต่อการรับข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาของตนเอง

4.5 เลือกเวลาที่เหมาะสม (Timely) คือ การให้ข้อมูลย้อนกลับผู้ให้ข้อมูลจำเป็นต้องพิจารณาเลือกช่วงเวลาที่มีความเหมาะสม ทั้งด้านบริบทความรู้สึกนึกคิด ระหว่างการปฏิบัติของผู้รับข้อมูล ซึ่งจะทำให้ผู้รับข้อมูลไม่รู้สึกว่ากำลังถูกจับผิดหรือประเมิน

4.6 มุ่งการพัฒนาขณะปฏิบัติงาน (Ongoing) คือ สิ่งที่ต้องคำนึงถึงอีกประการหนึ่งของการให้ข้อมูลย้อนกลับ คือ ประโยชน์ของการนำข้อมูลสู่การพัฒนางานในขณะปฏิบัติงาน

4.7 มีความตรงเชื่อถือได้ (Consistent) คือ ข้อมูลย้อนกลับที่ได้จากการปฏิบัตินั้นจะต้องมีความเป็นจริงถูกต้องแม่นยำในการให้ข้อมูลซึ่งอาจมีเกณฑ์การสังเกตเพื่อทำให้ผู้รับข้อมูลนำข้อมูลมาใช้ในการพัฒนาการปฏิบัติของตนเองสู่เป้าหมายได้ชัดเจน

5. ลักษณะการให้ข้อมูลย้อนกลับ

การให้ข้อมูลย้อนกลับยังมีหลากหลายตามวัตถุประสงค์ของการนำข้อมูลย้อนกลับไปใช้ ซึ่ง Hatie (2012, p.207) กล่าวว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับมีลักษณะ ดังนี้

5.1 การให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับภาระงาน (Task Feedback) คือ การให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้รับข้อมูลเกิดการปฏิบัติที่เป็นเลิศบรรลุวัตถุประสงค์ของการพัฒนา อาทิเช่น การให้ข้อมูลการปฏิบัติที่ถูกต้อง การให้ข้อมูลที่เพียงพอหรือให้ความรู้เบื้องต้นที่เป็นประโยชน์ต่อการปฏิบัติ ซึ่งการให้ข้อมูลย้อนกลับในระดับนี้จะเหมาะกับครูใหม่ที่ขาดความรู้และประสบการณ์

5.2 การให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับกระบวนการ (Process Feedback) คือ การให้ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการขั้นตอนวิธีการที่นำไปสู่การปฏิบัติภาระหน้าที่ (Task) อาทิเช่น การให้ข้อมูลความรู้เกี่ยวกับยุทธวิธี ในการเรียนรู้ การจัดการเรียนรู้ ซึ่งการให้ข้อมูลในระดับนี้จะเหมาะสมกับครูที่มีความรู้เชิงทฤษฎีแต่ขาดทักษะในการปฏิบัติที่ถูกต้องและมีประสิทธิภาพ

5.3 การให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาตนเองของผู้รับข้อมูล คือ การให้ข้อมูลย้อนกลับโดยมุ่งให้ผู้รับข้อมูลสามารถกำกับติดตามการปฏิบัติของตนเอง เพื่อไปสู่เป้าหมายของการปฏิบัติ ซึ่งการปฏิบัตินี้จะสนับสนุนให้ผู้รับข้อมูลเกิดความตั้งใจและประเมินผลการปฏิบัติงานและนำข้อมูลมาใช้ในการพัฒนางานของตนเองด้วยตนเองมากกว่าการช่วยเหลือจากผู้ให้ข้อมูล ซึ่งการให้ข้อมูลในระดับนี้เหมาะสมกับผู้รับข้อมูล ที่มีความรู้ ความสามารถ ที่มีความต้องการพัฒนาความรู้ความสามารถของตนอย่างต่อเนื่อง

ดังนั้น จะเห็นได้ว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับมีความสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพ สำหรับผู้รับข้อมูลที่เปิดใจและร่วมแรงร่วมใจกันในการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง ส่งผลให้ผู้รับข้อมูลบรรลุเป้าหมายที่กำหนด โดยการให้ข้อมูลย้อนกลับนั้น ต้องถูกต้องตามหลักการและคำนึงถึงความแตกต่างของความรู้ ความสามารถของผู้รับข้อมูล ซึ่งเป้าหมายสูงสุดของการให้ข้อมูลย้อนกลับคือ การช่วยให้ผู้รับข้อมูลสามารถพัฒนาวิชาชีพด้วยตนเองอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุปว่า กลไกการโค้ช คือ วิธีการขับเคลื่อนให้ครูและผู้เรียนได้ถูกพัฒนาตนเองได้อย่างถูกต้อง ถูกวิธี ซึ่งกลไกของการโค้ช ประกอบด้วย กลไกการโค้ชตามบทบาท กลไกการโค้ชโดยใช้ผู้เชี่ยวชาญ และกลไกการโค้ชด้วยการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งกลไกการให้ข้อมูลย้อนกลับจะมี 2 ลักษณะ คือ ข้อมูลย้อนกลับนั้นจะแสดงให้เห็นถึงลักษณะวิธีการปฏิบัติย่อย ๆ ที่ไปสู่เป้าหมาย และลักษณะแสดงให้เห็นถึงเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายปลายทางของการปฏิบัติงาน และเมื่อผู้รับข้อมูลได้รับข้อมูลกลับแล้ว อาจตอบสนองใน 4 ลักษณะ ได้แก่ ปรับเปลี่ยนพฤติกรรม ปรับเป้าหมาย ไม่สนใจเป้าหมาย และการปฏิเสธข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับก็ได้ ดังนั้น กลไกในการขับเคลื่อนการโค้ชจะประสบผลสำเร็จได้นั้น ต้องยึดหลักการ 3 ข้อ คือ สร้างแรงบันดาลใจให้กับผู้เรียนให้กำลังใจสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน และแก้ไขปรับปรุงข้อผิดพลาดให้ผู้เรียน

ความหมายการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ

การดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ครูหรือผู้เรียน มีความเข้าใจในการปฏิบัติงานอย่างถูกวิธี และมีความถูกต้อง และยังเป็นการป้องกันปัญหาที่จะเกิดขึ้นให้ลดน้อยลง มีนักการศึกษาทั้งในและต่างประเทศได้ให้ความหมายไว้ ดังนี้

สุเดียนเพ็ญ คงคะจันทร์ และคณะ (2560, น.89) ได้ให้ความหมายของการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ หมายถึง การเป็นผู้ช่วย หรือเป็นการให้ผู้ที่มีความสามารถหรือเป็นที่ยอมรับหรือผู้บริหารในหน่วยงานเป็นผู้ให้คำปรึกษาและแนะนำช่วยเหลือผู้ปฏิบัติงาน หรือผู้ที่อยู่ในระดับต่ำกว่าในเรื่องที่เป็นประโยชน์ต่อการทำงาน การเรียนรู้ เพื่อให้ผู้ปฏิบัติมีศักยภาพสูงขึ้น

Marlene & McHenry (2002, p.10) ได้ให้ความหมายของคำว่า ผู้ดูแลให้คำปรึกษา แนะนำว่า คือ การสอนงาน การเป็นผู้แนะนำ การเป็นแบบอย่าง เป็นครู และการเป็นผู้ฝึกสอน

Holden (1995, p.225) ให้คำอธิบายความหมายของคำว่า ผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ ไว้ ดังนี้

- 1) ผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นผู้ที่มีประสบการณ์ประสบความสำเร็จ และมีความเป็นมืออาชีพทางความรู้ซึ่งได้รับการยอมรับ และได้รับความไว้วางใจ
- 2) ผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นเสมือนเพื่อนที่มีทัศนคติและความรู้สึกที่ดีต่อกัน
- 3) ผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นครูที่มีประสบการณ์สูงกว่า และพร้อมให้การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เป็นผู้ที่มีทัศนคติความเชื่อ และปรัชญาทางการศึกษา
- 4) ผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นผู้ที่ไม่ไวต่อความรู้สึกสุขุมรอบคอบ มีบุคลิกท่าทาง ความรู้และความเอาใจใส่

Bell (2000, p.119) ได้ให้ความหมายของการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ ว่า เป็นผู้ที่ย่อยช่วยเหลือบุคคลอื่นให้ได้มีประสบการณ์เพื่อการเรียนรู้และเจริญก้าวหน้าในอาชีพ

Rolfe (2012, p.187) กล่าวว่า การดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นการพัฒนาสิ่งที่มีอยู่ภายใน เพื่อนำไปสู่อนาคต ซึ่งเป็นความสัมพันธ์กันในการทำงานร่วมกับบุคคลตั้งแต่สองคน หรือมากกว่า ในกระบวนการส่งเสริม พัฒนาให้นำไปสู่ความสำเร็จมากกว่าที่จะดำเนินไปคนเดียว

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ หมายถึง กระบวนการของผู้ที่มีความเชี่ยวชาญหรือผู้ที่มีประสบการณ์สูงกว่า ในศาสตร์หรือวิชาชีพนั้น ๆ ให้การดูแลช่วยเหลือ แนะนำ และติดตามผู้ที่มีประสบการณ์น้อยกว่า เพื่อส่งเสริม พัฒนา การเรียนรู้งานในด้านต่าง ๆ โดยเน้นการยอมรับและความไว้วางใจซึ่งกันและกัน

บทบาทของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ

ในการจัดการเรียนรู้ในปัจจุบันนี้ การดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นที่ยอมรับว่าเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน ซึ่งมีนักการศึกษาาระบบบทบาทของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำไว้ ดังนี้

Lyons & Pinnell (2001, p.81) กล่าวถึง บทบาทของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ ว่า เป็นแนวทางช่วยเหลือผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพ ช่วยให้ผู้ที่เผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคเกิดแรงจูงใจที่จะแสวงหาแนวทางแก้ไขด้วยการที่ได้สนทนากัน จนทำให้ผู้เรียนเข้าใจ และเห็นปัญหาของตนเอง มองเห็นแนวทางแก้ไขและดำเนินการแก้ไขปัญหาได้ด้วยตนเอง เอื้อให้ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์ทำความเข้าใจปัญหาและตรวจสอบแนวคิดการแก้ปัญหาของตนเอง มีอิสระในการเลือกและ

สามารถปฏิเสธความช่วยเหลือของผู้ให้การปรึกษาได้ ผลของการปรึกษาที่สำคัญ คือ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง และได้พัฒนาตนเองสู่เป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้

Pask & Joy (2007, p.69) กล่าวถึง บทบาทของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำว่าเป็นกระบวนการให้ความช่วยเหลือผู้เรียนด้วยการสนทนากันอย่างมีเป้าหมาย โดยผู้ให้การปรึกษา จะเป็นผู้ช่วยสร้างบรรยากาศของสัมพันธภาพที่ดี ตลอดจนใช้ทักษะ ขั้นตอน และทฤษฎีของ การปรึกษาเชิงจิตวิทยา เพื่อให้ผู้มีปัญหาหรือผู้รับการปรึกษามีความรู้สึกอบอุ่นใจว่า ได้รับการยอมรับ และเกิดความรู้สึกไว้วางใจ พร้อมทั้งจะเปิดเผยความรู้สึกหรือปัญหาของตนเกิดการเรียนรู้สาเหตุของปัญหาที่กำลังเผชิญ อยู่จนสามารถตัดสินใจและแก้ไขปัญหาในเรื่องต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองอย่างเหมาะสม

Roger (1983, p.48) กล่าวว่า บทบาทของการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำและการสอนงาน เป็นเพียงกระบวนการที่ช่วยเหลือบุคคลในการทำสิ่งที่ดีที่สุดในชีวิตได้ด้วยตัวของพวกเขาเอง และในขณะเดียวกันก็เกิดการพัฒนาศักยภาพเพิ่มขึ้นไปด้วย

Hernminia (2007, p.311) กล่าวว่า บทบาทของการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นการสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาบุคคลจากบทบาทที่เกี่ยวกับงาน และการดำรงตนอยู่ในสังคม ขอบเขตของการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ จึงกว้างกว่าความหมายของการสอนงาน ซึ่งในการสอนงาน นั้นเป็นส่วนหนึ่งของการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำดูแล อีกทั้งยังไม่ได้จำกัดอยู่เพียงแต่การพัฒนากลุ่ม ทักษะหรือพฤติกรรมเพียงบางอย่างเท่านั้น แต่เป็นภาพรวมของคนคนนั้น รวมถึงการทำงานของเขา ด้วย สรุปแล้วคือ การสอนงานเป็นเรื่องเกี่ยวกับลักษณะงานเฉพาะแต่ละงาน แต่การดูแลให้คำปรึกษาแนะนำดูแลจะเกี่ยวกับพฤติกรรมประกอบวิชาชีพของการทำงานควบคุมหลายด้าน

ส่วน Anderson & Shannon (1988, p.220) กล่าวว่า บทบาทหน้าที่ของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ ซึ่งมีบทบาท 5 ประการ ได้แก่ การสอน (Teaching) การสนับสนุน (Sponsoring) การให้กระตุ้นส่งเสริม (Encouraging) การดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ (Counseling) และความเป็นมิตร (Befriending)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า บทบาทของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำนั้น เป็นบทบาทของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ (Mentor) ซึ่งเป็นผู้ที่มีประสบการณ์สูง เป็นผู้ที่ผู้อื่นยอมรับและไว้วางใจ ซึ่งในกระบวนการนี้ ผู้ให้การปรึกษาจะใช้กลวิธีต่าง ๆ เอื้อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ส่งเสริมทักษะ การเผชิญปัญหา การตัดสินใจ และการแก้ไขปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้รับคำปรึกษาจะเป็นผู้ตัดสินใจเลือกแนวทางแก้ปัญหาด้วยตนเอง ส่วนบทบาทของการเป็นครูผู้สอนงานมี 5 ประการ ได้แก่ สอนงาน การสนับสนุน การให้กระตุ้นส่งเสริม การดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ และความเป็นมิตร

ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ

ขั้นตอนการให้คำปรึกษาหรือกระบวนการให้คำปรึกษาเป็นสิ่งสำคัญ และเป็นแนวทางในการปฏิบัติสำหรับผู้ให้คำปรึกษา ขั้นตอนการให้คำปรึกษาเปรียบเสมือนเป็นทิศทางที่ผู้ให้คำปรึกษาจะให้ความช่วยเหลือแก่ผู้รับคำปรึกษา สามารถนำไปให้ถึงเป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญในการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำได้เสนอขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำไว้หลายท่าน เพื่อส่งเสริมการจัดกิจกรรมการสอนงานให้ผู้เรียนมีคุณภาพ โดยมีขั้นตอนการให้คำปรึกษาดังนี้

1. ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ โดย Young

ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ (Young, 1950, p.123)

1.1 ขั้นตอนการสร้างสัมพันธภาพ การเริ่มต้นพบกันครั้งแรกของผู้ให้และผู้รับการปรึกษาเป็นสิ่งที่สำคัญมากเพราะการเริ่มต้นพบกันที่เป็นไปด้วยความอบอุ่นเป็นกันเองจะช่วยให้ผู้รับการปรึกษาเกิดความรู้สึกประทับใจและไว้วางใจ พร้อมทั้งจะเปิดเผยเรื่องราวของตนเองและร่วมมือในการปรึกษาทำให้ การปรึกษาบรรลุเป้าหมายได้ง่ายขึ้น

1.1.1 วัตถุประสงค์ มีดังนี้

- 1.1.1.1 ลดความประหม่าและวิตกกังวลของผู้รับการปรึกษา
- 1.1.1.2 สร้างความรู้สึกคุ้นเคยและเป็นกันเองระหว่างผู้ให้และผู้รับการปรึกษา
- 1.1.1.3 สร้างความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับการปรึกษาเชิงจิตวิทยา
- 1.1.1.4 ให้ผู้รับการปรึกษาเกิดความมั่นใจต่อการปรึกษาและไว้วางใจผู้ให้

การปรึกษา

1.1.2 แนวทางปฏิบัติ มีดังนี้

- 1.1.2.1 ยิ้มแย้มแจ่มใส
- 1.1.2.2 ลูกขึ้นต้อนรับหรือเดินไปรับ และเชิญให้นั่ง
- 1.1.2.3 แนะนำรายละเอียดของตัวเองสั้น ๆ เช่น ชื่อ บทบาทหน้าที่ เป็นต้น
- 1.1.2.4 ขอให้ผู้รับการปรึกษาแนะนำข้อมูลส่วนตัวที่สำคัญ เช่น ชื่อ ชั้นเรียนที่กำลังศึกษา เป็นต้น
- 1.1.2.5 พูดคุยเรื่องทั่วไป เช่น สภาพดินฟ้าอากาศ เหตุการณ์ที่กำลังเป็นที่สนใจสภาพหรือลักษณะการเรียน เป็นต้น
- 1.1.2.6 ให้ผู้รับการปรึกษาเล่าสาเหตุที่มาขอรับการปรึกษา

1.1.2.7 แจ้งขอบข่าย ลักษณะ กระบวนการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ตลอดจนบทบาทหน้าที่ของผู้ให้การปรึกษาและผู้รับการปรึกษิตามความเหมาะสม

1.1.2.8 เน้นเรื่องการรักษาความลับ

1.1.2.9 ฟังและใส่ใจผู้รับการปรึกษา

โดยจุดเน้นของขั้นตอนนี้คือ เพื่อสร้างความคุ้นเคย ความอุ่นใจ สบายใจ และสร้างความไว้วางใจระหว่างผู้รับการปรึกษากับผู้ให้การปรึกษา ผู้ให้การปรึกษาจะต้องสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้รับการปรึกษา โดยใช้เทคนิคและทักษะต่าง ๆ เพื่อให้มีความเข้าใจที่ตรงกัน เช่น การทักทายสั้น ๆ การพูดเรื่องทั่วไป เป็นต้น

1.2 ขั้นตอนสำรวจ ทำความเข้าใจปัญหา ผลกระทบ ความต้องการและกำหนดเป้าหมายที่เป็นจริงได้ เป็นขั้นตอนที่สำคัญและอาจต้องใช้เวลาค่อนข้างมาก เนื่องจากผู้รับการปรึกษาส่วนใหญ่จะมีความสับสนทางอารมณ์หรือมีการรับรู้ที่บิดเบือนจากความเป็นจริง เช่น อคติเข้าข้างตนเอง หรือใช้กลไกป้องกันตนเองสูง ไม่ยอมเปิดเผยข้อมูลและรายละเอียดส่วนตัว ในบางกรณีจึงอาจต้องใช้เวลาเพื่อดำเนินการในขั้นนี้มากกว่า 1 ครั้ง

1.2.1 วัตถุประสงค์ มีดังนี้

1.2.1.1 ให้ผู้รับการปรึกษาเข้าใจถึงปัญหาและสาเหตุที่แท้จริง รวมทั้งผลกระทบที่เกิดขึ้น

1.2.1.2 ให้ผู้รับการปรึกษาค้นหาความต้องการและตั้งเป้าหมายที่สามารถทำได้จริง

1.2.1.3 ให้กำลังใจและความมั่นใจในการแก้ไขปัญหให้แก่ผู้รับการปรึกษา

1.2.2 แนวทางปฏิบัติ มีดังนี้

1.2.2.1 กระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาได้เล่าระบายความรู้สึกและเรื่องราวของตนเอง รวมทั้งผลกระทบของปัญหาที่ได้รับ

1.2.2.2 ให้ผู้รับการปรึกษากำหนดเป้าหมายที่เป็นไปได้

1.2.2.3 เงียบ ฟัง สังเกต และใส่ใจ ทวนซ้ำ สะท้อนกลับ สรุป ให้กำลังใจ แสดงความเห็นอกเห็นใจ

โดยจุดเน้นของขั้นตอนนี้คือ ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องใช้ทักษะต่าง ๆ เพื่อกระตุ้นให้ผู้รับคำปรึกษาได้บอกเล่าถึงปัญหาหรือสำรวจปัญหาและความต้องการของตนเอง ซึ่งขั้นตอนนี้จะใช้เวลามากน้อยขึ้นอยู่กับพื้นฐาน สติปัญญา ความสามารถ ลักษณะนิสัยของผู้รับคำปรึกษา และความชำนาญในการใช้ทักษะของผู้ให้คำปรึกษา

1.3 ขั้นตอนหาแนวทางแก้ไขปัญหาคำหนดโดยผู้รับการปรึกษาจะช่วยให้เขาเกิดความรู้สึก ภาคภูมิใจในตนเอง ผู้ให้การปรึกษาควรกระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาคิดเองและตัดสินใจเลือกวิธีที่เหมาะสมกับตัวเอง

1.3.1 วัตถุประสงค์ มีดังนี้

1.3.1.1 ให้ผู้รับการปรึกษามีแนวทางแก้ไขปัญหที่เหมาะสม สามารถทำได้จริง

1.3.1.2 หาข้อดี ข้อเสียของแนวทางแก้ไขปัญหา

1.3.1.3 ตัดสินใจเลือกแนวทางที่เหมาะสม

1.3.2 แนวทางปฏิบัติ มีดังนี้

1.3.2.1 กระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาคิดวิธีแก้ไขปัญหามากมาย ๗ วิธี

1.3.2.2 ผู้ให้การปรึกษาเสนอแนะวิธีแก้ไขเพิ่มเติม

1.3.2.3 ให้ผู้รับการปรึกษาบอกข้อดี ข้อเสียของวิธีแก้ไขปัญหาแต่ละวิธี ถ้าข้อมูลไม่เพียงพอ ผู้ให้การปรึกษาให้ข้อมูลเพิ่มเติม แล้วให้ผู้รับการปรึกษาเลือกวิธีที่เหมาะสม

โดยจุดเน้นของขั้นตอนนี้คือ สาเหตุของปัญหาและความต้องการ ขั้นตอนนี้เป็นหัวใจของกระบวนการให้คำปรึกษา ซึ่งผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะต่าง ๆ เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดความเข้าใจอย่างกระจ่างในปัญหาของตนเองอย่างแท้จริง ตั้งแต่สาเหตุของปัญหาและความต้องการของตนเอง โดยผู้ให้คำปรึกษาจะต้องช่วยและกระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาได้คิด สำรวจความรู้สึกและความต้องการของตนเอง ให้มองเห็นแนวทางที่จะแก้ไขปัญหานั้น

1.4 ขั้นตอนวางแผนเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติ การปฏิบัติตามแนวทางแก้ไขปัญหาคือผู้รับการปรึกษาตัดสินใจเลือกไว้ในขั้นที่ 3 เป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้การให้การปรึกษามีคุณค่า และจะเป็นประโยชน์มากขึ้น ถ้ามีการทำข้อตกลงระหว่างผู้รับการปรึกษากับผู้ให้การปรึกษาว่าจะปฏิบัติตามแผน เพราะจะช่วยกระตุ้น ให้ผู้รับ การปรึกษาเกิดความตั้งใจและพร้อมที่จะลงมือปฏิบัติตาม

1.4.1 วัตถุประสงค์ มีดังนี้

1.4.1.1 กำหนดขั้นตอนและรายละเอียดของการปฏิบัติ เพื่อให้เป็นไปตามแนวทางการแก้ไขปัญหาคือผู้รับการปรึกษาเลือกไว้

1.4.1.2 กำหนดระยะเวลาที่จะใช้ในการแก้ไขปัญหา

1.4.1.3 กำหนดแนวทางการประเมินผลการแก้ไขปัญหา

1.4.1.4 สร้างความมั่นใจในการลงมือปฏิบัติตามแนวทางแก้ไขปัญหา

1.4.2 แนวทางปฏิบัติ มีดังนี้

1.4.2.1 กระตุ้นผู้รับการปรึกษาให้กำหนดขั้นตอนและรายละเอียดของการปฏิบัติในการแก้ไขปัญหา

1.4.2.2 ให้กำลังใจ และช่วยทำความเข้าใจเกี่ยวกับการวางแผนแก้ปัญหา

1.4.2.3 ชักชวนให้ทำข้อตกลงว่าจะปฏิบัติตามแผน

โดยจุดเน้นของขั้นตอนนี้คือ ผู้ให้การปรึกษาจะต้องช่วยกระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาได้ใช้ศักยภาพที่มีอยู่ค้นหาวิธีในการแก้ปัญหา โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย วางแผนแก้ไขปัญหาย่างเป็นขั้นตอน และตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหาที่เหมาะสม สอดคล้องกับความต้องการของผู้รับการปรึกษามากที่สุด ทั้งนี้ผู้ให้คำปรึกษาไม่ควรเร่งรีบและด่วนตัดสินใจจัดการปัญหาของผู้รับคำปรึกษา แต่จะคอยให้กำลังใจในการวางแผนปฏิบัติ เพื่อแก้ไขปัญหาด้วยตนเองก่อน สามารถให้กำลังใจด้วยข้อพระคัมภีร์ที่สอดคล้องกับสถานการณ์นั้นได้ หากผู้รับคำปรึกษาหมดหนทางและคิดไม่ออก ผู้ให้คำปรึกษาจึงจะเสนอแนะแนวทาง เพื่อให้ได้พิจารณาความเหมาะสมและเลือกทางแก้ไขปัญหาที่ดีที่สุดด้วยตนเอง ซึ่งผู้รับคำปรึกษาเห็นว่าสามารถทำได้จริง มีโอกาสประสบความสำเร็จ และมีความตั้งใจที่จะปฏิบัติด้วยตนเอง ไม่ใช่เป็นการบังคับให้ปฏิบัติ

1.5 ขั้นตอนยุติการให้คำปรึกษา เมื่อการปรึกษาดำเนินไปจนหมดเวลาที่กำหนดไว้ในแต่ละครั้ง/ในแต่ละรายหรือในกรณีที่ผู้รับการปรึกษามีท่าทีต่อต้าน/ไม่ร่วมมือในการปรึกษา ก็ให้ยุติการปรึกษา โดยให้ดำเนินการด้วยความนุ่มนวล อ่อนนุ เป็นมิตร และแสดงความพร้อมที่จะให้ความช่วยเหลือในโอกาสต่อไปถ้าผู้รับการปรึกษาต้องการ

1.5.1 วัตถุประสงค์ มีดังนี้

1.5.1.1 จบการปรึกษาในแต่ละครั้ง หรือแต่ละราย

1.5.1.2 ให้กำลังใจและความมั่นใจแก่ผู้รับการปรึกษา

1.5.2 แนวทางปฏิบัติ มีดังนี้

1.5.2.1 ส่งสัญญาณว่าใกล้จะหมดเวลา เช่น ดุนาฬิกา บอกจำนวนเวลาที่เหลือตามที่กำหนดไว้ เมื่อเหลือเวลาประมาณ 5-10 นาที

1.5.2.2 ให้ผู้รับการปรึกษาสรุปประเด็นที่ได้พูดคุยกันมา โดยผู้ให้การปรึกษาช่วยเพิ่มเติมส่วนที่ขาดหายไป

1.5.2.3 ให้กำลังใจและแสดงความมั่นใจว่า ผู้รับการปรึกษาจะจัดการกับปัญหาได้

1.5.2.4 ในกรณีที่ไม่สามารถแก้ไขปัญหาก็เปิดโอกาสให้ผู้รับการปรึกษานัดหมายกำหนดวัน เวลาในการปรึกษาครั้งต่อไป

1.5.2.5 ในกรณีที่ปัญหาไม่ได้รับการคลี่คลายให้ส่งต่อผู้รับการปรึกษาไปยังผู้เชี่ยวชาญโดยให้ข้อมูลที่จะเป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจของผู้รับการปรึกษาในการขอรับการปรึกษาจากผู้เชี่ยวชาญต่อไป

โดยจุดเน้นของขั้นตอนนี้คือ ผู้ให้คำปรึกษาควรให้สัญญาณแก่ผู้รับคำปรึกษาได้รู้ตัวก่อนสิ้นสุดการให้คำปรึกษา และเปิดโอกาสให้ผู้รับคำปรึกษาได้สรุปในสิ่งต่าง ๆ ที่ได้จาก

การสนทนา จากนั้นผู้ให้คำปรึกษาจึงเพิ่มเติมในประเด็นที่ขาดหายไป ในบางครั้งผู้ให้การปรึกษาอาจมอบหมายการบ้านให้ผู้รับการปรึกษากลับไปปฏิบัติ การให้คัดข้อพระคัมภีร์ เพื่อให้กำลังใจและสร้างความคิดในเชิงบวก เปิดโอกาสให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถพบได้ในครั้งต่อไปถ้าเขาต้องการ และนัดหมายเวลาที่เหมาะสม พร้อมทั้งให้กำลังใจแก่ผู้รับคำปรึกษาในการปฏิบัติตามที่ได้ตัดสินใจ ในระหว่างการให้คำปรึกษา ก่อนสิ้นสุดการให้คำปรึกษา ควรสนทนาเล็กน้อยด้วยเรื่องทั่ว ๆ ไปแล้ว จึงกล่าวอำลา

จากขั้นตอนที่ได้กล่าวมาจะเห็นว่า ในทุกขั้นตอนของการให้คำปรึกษามี จุดประสงค์ที่ชัดเจนและความสำคัญ ซึ่งผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีความรู้และทักษะต่าง ๆ เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้รู้แลเข้าใจในปัญหาที่แท้ตลอดจนสามารถตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ไขปัญหาที่เหมาะสมได้

2. ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ โดย Marlene & Mchenry

ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ Marlene & Mchenry, 2002, p.212

2.1 ขั้นตอนการสร้างสัมพันธภาพ Relationship ความสัมพันธ์เป็นพื้นฐานสำคัญในการวางโครงสร้างของการให้คำปรึกษา ความพยายามที่จะสร้างสัมพันธภาพ คือ การแสดงออกถึงความตั้งใจจริงที่จะช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษา ดังนั้นผู้ให้คำปรึกษาจำเป็นต้องมีสิ่งต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

2.1.1 มีความปรารถนาดีต่อผู้อื่นเป็นพื้นฐาน Good Wishes

2.1.2 มีการยอมรับและให้เกียรติผู้อื่นในฐานะบุคคล Approval

2.1.3 มีการยกย่องและแสดงความนิยมชมชื่นในความสามารถของ บุคคลอื่น Recognition

2.1.4 มีความสามารถในการสื่อข้อความ Communication กล่าวคือ ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องเป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟังที่ดี รู้จังหวะขั้นตอนว่า เวลาใดควรเป็นผู้พูด เวลาใดควรเป็นผู้ฟัง และในขณะที่เป็นผู้ฟัง นั้นสามารถเข้าใจเรื่องราวและอารมณ์ของคู่สนทนา

2.1.5 ให้ความช่วยเหลือแก่บุคคลอื่นได้ทันที เมื่อมีโอกาสเท่าที่สามารถจะทำได้ Helping Relation สัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษา ซึ่งในกระบวนการให้คำปรึกษาเรียกว่า สายสัมพันธ์ Rapport จะเป็นสิ่งที่ช่วยให้คำปรึกษาดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ และผู้ให้คำปรึกษาจะต้องรักษาสายสัมพันธ์นี้ ให้คงอยู่ตลอดไประหว่างการให้คำปรึกษาอีกด้วย

2.2 ขั้นตอนความยืดหยุ่น Elasticity นับจากผู้ให้คำปรึกษาที่เป็นฝ่ายมีบทบาทมากไปจนถึงผู้ใหญ่ให้คำปรึกษาที่มีบทบาทน้อยหรือค่อนข้างเฉยๆ จากการให้คำปรึกษาแบบนำทางไปจนถึงแบบไม่นำทาง จากด้านความคิดความอ่านไปจนถึงด้านอารมณ์และพฤติกรรม คุณสมบัติของผู้ให้คำปรึกษาที่มีประสิทธิภาพ คือ ความสามารถที่จะให้คำปรึกษาและสร้างความสัมพันธ์ตามวิธีการ

ที่เหมาะสม กับลักษณะของผู้รับคำปรึกษาที่แตกต่างกับไปได้ทุกกรณี ทฤษฎีการให้คำปรึกษาทุกทฤษฎีต่างก็แนะนำให้มีการปรับเปลี่ยนวิธีการให้คำปรึกษาไปตามความเหมาะสมไม่ปรากฏว่าไม่มีทฤษฎีใดเลยที่แนะนำให้คำปรึกษาพยายามหาทางเพื่อทำให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าไปอยู่ในแบบพิมพ์เดียวกันทั้งหมด ทุกทฤษฎีจะพิจารณาด้วยความยืดหยุ่นในการใช้หลักการของทฤษฎีนั้น ๆ อย่างมีเหตุผล

2.3 ขั้นตอนการสื่อความหมาย หรือ การสื่อข้อความ Communication ผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาจะต้องมีการติดต่อสื่อความหมายซึ่งกันและกัน อาจโดยการใช้คำพูด Verbal Communication หรือใช้กิริยาท่าทาง สีหน้า แววตา Non – Verbal Communication ก็ได้ ความไวในการที่จะรับรู้และเข้าใจถึงปัญหา ความไวต่อการรับรู้ความรู้สึกที่เกิดขึ้นกับตนเองและของผู้รับคำปรึกษาตลอดจนการพิจารณาสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นด้วยรวมถึงความยุติธรรมจะช่วยให้การให้คำปรึกษาดำเนินไปได้อย่างดี

2.4 ขั้นตอนการจูงใจ Motivation ทฤษฎีการให้คำปรึกษาทุกทฤษฎีมีความเห็นตรงกันว่า ผู้รับคำปรึกษาที่ต้องการมาขอรับการปรึกษาย่อมจะให้ความร่วมมือและได้รับประโยชน์มากกว่าผู้ที่ไม่มีความต้องการ ดังนั้น ถ้าเป็นไปได้จึงควรมีการสร้างแรงจูงใจกับผู้รับคำปรึกษาทุกคน โดยเฉพาะกับผู้ที่ไม่ต้องการรับ การปรึกษา เมื่อผู้รับคำปรึกษานั้นเกิดปัญหาก็อาจต้องใช้ความพยายามมากเป็นพิเศษ การจูงใจสำหรับการให้คำปรึกษาเป็นสิ่งจำเป็นต่อการเปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดตลอดถึงความประพฤติ และนำมาสู่ความสำเร็จในการให้คำปรึกษาต่อไป

2.5 ขั้นตอนการยอมรับนับถือ Respect การยอมรับนับถือในฐานะบุคคลที่ผู้ให้คำปรึกษา มีให้แก่ผู้รับคำปรึกษาเป็นสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งระหว่างการทำคำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาควนฝึกฝนการยอมรับนับถือผู้อื่นให้องกวมไปพร้อม ๆ กับการยอมรับนับถือตนเอง และเกิดความรู้สึกต้องการที่จะรักผู้อื่นเหมือนกับที่รักตนเอง การที่ผู้ให้คำปรึกษาจะนิยมชมชื่นในตัวผู้รับคำปรึกษานั้น เขาจะต้องเกิดความรู้สึกนิยมชมชื่นในตนเองก่อนประการสำคัญก็คือ การรู้จักตนเอง การเข้าใจตนเอง อย่างลึกซึ้งถึงจุดเด่นและจุดบกพร่องตลอดถึงการยอมรับตนเองของผู้ให้คำปรึกษา จะก่อให้เกิดทักษะปัญญาและความรู้สึกที่ต้องการจะยอมรับนับถือผู้อื่น

2.6 ขั้นตอนการสนับสนุน Support การให้การสนับสนุนแก่ผู้รับคำปรึกษาไม่ว่าจะโดยการใช้คำพูดลักษณะสีหน้า ท่าทาง หรือการกระทำ จะทำให้ผู้รับคำปรึกษามีความรู้สึกว่าตัวเขาหรือเรื่องราวของเขามีความสำคัญและกำลังได้รับความสนใจ หรือได้รับการสนับสนุนจากผู้ใหญ่ให้คำปรึกษา ซึ่งจะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดกำลังใจมุ่งมั่นที่จะแก้ไขปัญหาที่เขา กำลังเผชิญอยู่ต่อไป

2.7 ขั้นตอนการเรียนรู้ Learning แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ปรากฏอยู่ในทฤษฎีการให้คำปรึกษาอยู่แล้ว ผู้รับคำปรึกษาจะเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง และโลกของเขามากขึ้น ซึ่งจะเป็นการช่วยให้เขาเกิดความสามารถในการแก้ไขปัญหามากยิ่งขึ้น การเรียนรู้จะเกิดขึ้นอย่างไรย่อมขึ้นอยู่กับ

กับความเชื่อของแต่ละทฤษฎี เช่น บางทฤษฎีจะเชื่อว่า เมื่อไรก็ตามที่ทัศนคติของคนเราเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมของบุคคลนั้น ย่อมจะเปลี่ยนตาม บางทฤษฎีก็เชื่อว่า เมื่อไรก็ตามที่พฤติกรรมเกิดการเปลี่ยนแปลง ทัศนคดีย่อมจะเปลี่ยนตาม ทั้งนี้ย่อมขึ้นอยู่กับทฤษฎีใดจะเน้นที่จุดไหน อย่างไรก็ตาม ผู้ให้คำปรึกษาควรถามตนเองว่า “เราต้องการให้ผู้รับคำปรึกษายุติลง” ดังนี้เป็นต้น

2.8 ขั้นตอนการนำแนวทาง Direction การนำแนวทางแก่ผู้รับคำปรึกษาเป็นความเข้าใจที่ปรากฏอยู่ในทฤษฎีการให้คำปรึกษาทุกทฤษฎี การนำแนวทางบางวิธีอาจปรากฏให้เห็นได้ชัดเจนบางวิธีก็เกิดขึ้นเป็นครั้งคราวบางวิธีก็มีเงื่อนไขอย่างฉลาด บางวิธีก็ใช้สัญญาณ หรือการพยักหน้า การนำแนวทางไม่ว่าผู้ใดให้คำปรึกษาจะใช้วิธีใด มักจะต้องปรากฏอยู่เสมอ และยังเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการให้คำปรึกษา

2.9 ขั้นตอนการให้รางวัล Rewards การที่ผู้ให้คำปรึกษามอบความอบอุ่นเป็นกันเอง ยอมรับนับถือทาความเข้าใจในเรื่องราวและในตัวผู้รับคำปรึกษาไม่ว่าจะเป็นไปโดยกิริยาท่าทางหรือการให้วัตถุสิ่งของก็ตามถือเป็นรางวัลที่ผู้รับคำปรึกษาได้รับ ซึ่งจะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดกำลังใจที่แสดงออกถึงอารมณ์และความรู้สึกที่แท้จริงออกมาอย่างเปิดเผยอันจะเป็นแนวทางไปสู่การเรียนรู้ในการที่จะปรับตนเองให้เข้ากับสังคม

2.10 ขั้นตอนจุดประสงค์ Purposes วัตถุประสงค์สำคัญของการให้คำปรึกษาที่ผู้ให้คำปรึกษาพึงระลึกไว้อยู่เสมอก็คือ การร่วมมือกันระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษาเพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดความเป็นอิสระรับรู้รายละเอียดเกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อมมีความรับผิดชอบต่อตนเอง กล้าที่จะเผชิญกับโลก และพร้อมที่จะตัดสินใจแก้ปัญหาด้วยตนเอง

3. ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ โดย Sweeny

ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ (Sweeny, 2008, p.15)

3.1 ขั้นตอนการเริ่มต้นให้คำปรึกษา Direct Leading การเริ่มต้นให้คำปรึกษาจำเป็นต้องอาศัยขั้นตอนในการนำ หรือเริ่มสนทนา บรรยากาศของการเริ่มต้นการให้คำปรึกษาควรมีความอบอุ่นและเป็นกันเอง ในกระบวนการของ การให้คำปรึกษาโดยทั่วไปนั้น ผู้ให้คำปรึกษามักจะรอให้ผู้รับคำปรึกษาเป็นผู้เริ่มต้นโดยบอกถึงสาเหตุที่มาพบ

3.2 ขั้นตอนการตั้งคำถาม Questioning ผู้ให้คำปรึกษาสามารถใช้คำถามเพื่อให้ได้ข้อมูลในด้านต่าง ๆ เพิ่มเติม เช่น ภูมิหลัง ความสนใจ จุดดี จุดอ่อนของผู้รับคำปรึกษาได้ ถ้ามีโอกาสเข้าใจถึงปัญหาและตัวผู้รับคำปรึกษาได้ดียิ่งขึ้น คำถามที่ดีจะเป็นคำถามที่ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้เข้าใจถึงปัญหา ตลอดถึงอารมณ์ และความรู้สึกของตนเอง คำถามที่จะนำไปสู่คำตอบว่า “ใช่ – ไม่ใช่” “จริง – ไม่จริง” เป็นคำถามที่จะตัดการสนทนา หรือการบอกเล่าอย่างละเอียดจากปากของผู้รับคำปรึกษา เช่น “เธอไม่เห็นด้วยกับเรื่องที่เกิดขึ้นจากเพื่อนใช่ไหม” แต่ควรที่จะเปลี่ยนเป็น “ลองเล่าถึง

สาเหตุของเรื่องที่เกิดขึ้นนี้ให้ฟังหน่อยซิ” หรือ “เธอมีความรู้สึกอย่างไรกับเรื่องที่เพื่อนเล่า” หรือ “อะไรเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดปัญหาเรื่องนี้” หรือ อะไรเป็นสาเหตุที่ทำให้คุณรู้สึกเช่นนี้

3.3 ขั้นตอนการสอบซัก Probing เป็นการป้อนคำถามตรง ๆ หลาย ๆ คำถาม ติดต่อกันเพื่อดึงเอาคำตอบจากผู้รับคำปรึกษาออกมา กลวิธีการสอบซักนี้ผู้ให้คำปรึกษาไม่ควรใช้บ่อยนัก เพราะเป็นการริบเร้งกระบวนการในการให้คำปรึกษาโดยใช้การสอบซักเพื่อให้ได้คำตอบออกมาเร็วเกินกว่าที่ผู้รับคำปรึกษาจะมีความพร้อมที่จะพูดถึงปัญหาของเขา ก็อาจทำให้เกิดความล้มเหลวในการให้คำปรึกษาได้ วิธีการสอบซักอาจใช้ได้ผลเมื่อผู้รับคำปรึกษาพยายามหลีกเลี่ยงที่จะกล่าวถึงจุดสำคัญของปัญหาอยู่ตลอดเวลาขณะที่ผู้ให้คำปรึกษาใช้กลวิธีนี้ควรจะสังเกตถึงความเปลี่ยนแปลงความรู้สึกของผู้รับฟังคำปรึกษา ไปพร้อมกันด้วยและถ้าหากเกิดความต่อต้านก็ควรจะหยุดใช้ทันที

3.4 ขั้นตอนการเงียบ Silence การเงียบเป็นกลวิธีหนึ่ง ใช้ภายหลังที่ผู้ให้คำปรึกษาป้อนคำถาม ให้แก่ผู้รับคำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษากำลังคิดว่า จะตอบปัญหานั้นหรือไม่ หรือจะตอบปัญหานั้นอย่างไร การใช้กลวิธีการเงียบเพื่อคอยฟังคำตอบจากผู้รับคำปรึกษานั้นอาจสร้างความอึดอัดใจแก่ผู้ให้ คำปรึกษาที่เริ่มฝึกหัดเพราะขาดประสบการณ์ เมื่อผู้รับคำปรึกษาไม่พูด จึงมักจะรีบพูดเสียเอง ซึ่งทำให้ความคิดของผู้รับคำปรึกษาหยุดชะงักลง เมื่อผู้รับคำปรึกษานิ่งเงียบ ผู้ให้คำปรึกษาจะแสดงเพียงแต่ท่าทีของความสนใจและให้ผู้รับคำปรึกษาทราบว่า เราตั้งใจรอฟังเรื่องราวอยู่ ซึ่งความเงียบอาจกินเวลานานถึง 2-3 นาที แต่ถ้า เห็นว่าผู้รับคำปรึกษานิ่งเงียบเกินไปก็อาจพูดขึ้นว่า “บางครั้งเรื่องราวที่เกิดขึ้นกับเรานั้นมันยากที่จะบรรยายออกมาเป็นคำพูด” หรือ “คุณรู้สึกอย่างไร ก็พูดออกมาอย่างนั้นก็ได้” หรือ “คุณคงกำลังคิดอยู่ว่าจะพูดออกมาอย่างไร คุณค่อย ๆ คิดก็ได้ เมื่อคิดได้แล้วค่อยพูดออกมา ผมจะคอยฟังคุณพูด”

3.5 ขั้นตอนการทบทวนประโยค Paraphrasing หมายถึง การพูดซ้ำประโยคที่ผู้รับคำปรึกษาพูดมา แต่ใช้ถ้อยคำน้อยลง ขณะเดียวกันก็ยังคงความหมายเดิมอยู่ จุดประสงค์ของการทบทวนประโยคก็เพื่อ จะบอกให้ผู้รับฟังคำปรึกษาทราบว่า ผู้ให้คำปรึกษาเข้าใจเรื่องราวที่ผู้รับฟังคำปรึกษาพูดมา และยังคงติดตามรับฟังเรื่องราวของผู้รับคำปรึกษาอยู่

3.6 ขั้นตอนการสรุป Summarizing ในระหว่างการให้คำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษา อาจสนทนากันหลายเรื่องพร้อม ๆ กัน และอาจเกิดความสับสน ดังนั้น การใช้ทักษะในการสรุปก็คือ การพยายามของการสนทนา ในการสรุปจำเป็นต้องอาศัยความจำในเรื่องราวต่าง ๆ ที่พูดคุยกันมาเป็นอย่างดี สิ่งทีฟังระลึกถึงในการสรุปก็คือ อย่างนำเอาความคิดใหม่เพิ่มเติมเข้ามาในการสรุป แต่เป็นการรวบรวมสิ่งต่าง ๆ ที่ได้พูดคุยกันมาแล้ว

3.7 ขั้นตอนการสะท้อนความรู้สึก Reflection of Feeling เป็นการนำเอาข้อความและคำพูดของผู้รับคำปรึกษามาตีความหมายละพูดออกมาในเชิงของความรู้สึกที่แฝงอยู่ในเนื้อหานั้น โดยผู้ให้คำปรึกษาอาจถอดข้อความและจัดคำพูดนั้นใหม่ โดยพยายามเน้นถึงความรู้สึกของผู้รับ

คำปรึกษา มากกว่าทางด้านคำพูด ซึ่งอาจจะช่วยผู้รับคำปรึกษาได้รับรู้และเข้าใจถึงความรู้สึกที่แท้จริงของตนเอง เมื่อผู้รับคำปรึกษาเข้าใจถึงความรู้สึกของตนเองแล้ว จะช่วยให้การให้คำปรึกษาดำเนินไปอย่างราบรื่นและตรงเป้าหมาย การสะท้อนความรู้สึกเป็นกลวิธีที่ผู้ให้คำปรึกษาที่ยึดแนวทางของ Person Centered Theory ใช้เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเผชิญกับความรู้สึกของตนเอง และสามารถแสดงความรู้สึกของตนออกมาด้วยวาจา โดยปราศจากความวิตกกังวล

3.8 ขั้นตอนการตีความ Interpreting ในระหว่างการให้คำปรึกษา ผู้รับคำปรึกษาอาจกล่าวถึง เรื่องราวบางสิ่งที่มีความหมายสืบเนื่องมาจากเรื่องราวที่ได้เคยกล่าวมาแล้ว และในขณะนั้น ผู้ให้คำปรึกษาอาจมองเห็นความสัมพันธ์กับพฤติกรรมเดิม จึงใช้วิธีการตีความเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเห็นความเกี่ยวข้องของปัญหาและยอมรับในปัญหานั้น หรืออาจกล่าวได้อีกนัยหนึ่งว่า การตีความเป็นกระบวนการที่ผู้ให้คำปรึกษาได้เสนอกรอบแนวคิด Frame of Reference ใหม่ให้ผู้รับคำปรึกษาได้พิจารณาปัญหาของตนเอง การตีความจะช่วยผู้รับคำปรึกษาเข้าใจถึงปัญหาของตนเอง ได้กว้างขวางมากยิ่งขึ้น

3.9 ขั้นตอนการชี้แนะ Suggesting เป็นกลวิธีในการเสนอความคิด หรือวิธีการแก้ไข ปัญหาแบบอ้อม ๆ เพื่อจูงใจให้ผู้รับคำปรึกษาคิดแก้ไขปัญหา หรือรับเอาวิธีนั้นไว้ใช้เป็นแนวทางในการแก้ปัญหาต่อไป

3.10 ขั้นตอนการแสดงความเห็นชอบ Approval เป็นกลวิธีหนึ่งที่จะให้กำลังใจให้แก่ผู้รับคำปรึกษาที่จะดำเนินวิธีการแก้ไขปัญหาลงไป ผู้ให้คำปรึกษาสามารถใช้คำพูด หรือกิริยาท่าทางที่จะแสดงออกให้ผู้รับคำปรึกษาได้รับรู้ว่าคุณให้คำปรึกษาเห็นชอบด้วยกับวิธีการของผู้รับคำปรึกษา

3.11 ขั้นตอนการให้ความมั่นใจ Assurance เมื่อผู้รับคำปรึกษาแสดงทัศนคติ หรือโครงการต่อผู้ให้คำปรึกษาและผู้ให้คำปรึกษามั่นใจทัศนคติ หรือโครงการนั้นถูกต้อง และได้ผลดีจริง ผู้ให้คำปรึกษาจะแสดงออกเพื่อเป็นการให้ความมั่นใจแก่ผู้รับคำปรึกษา

3.12 ขั้นตอนการเผชิญหน้า Confrontation การเผชิญหน้าเป็นกลวิธีหนึ่งที่คุณให้คำปรึกษาจะบอกถึงความรู้สึกและความคิดเห็นของตนเองต่อผู้รับคำปรึกษาโดยตรงไปตรงมา เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้เข้าใจถึงความรู้สึกนึกคิด ตลอดจนพฤติกรรมของตนเองให้ถูกต้องตรงตามความเป็นจริงมากขึ้น

3.13 การท้าทาย Challenge เป็นกลวิธีอีกชนิดหนึ่งที่จะกระตุ้นให้ผู้รับคำปรึกษาต้องใช้ความตั้งใจมากขึ้นในการแก้ปัญหาแต่ในเวลาเดียวกัน กลวิธีดังกล่าว ก็อาจสร้างความกังวลใจแก่ผู้รับคำปรึกษาเพิ่มขึ้นได้

3.14 การไม่ยอมรับ Rejection เป็นกลวิธีที่ผู้ให้คำปรึกษาจะใช้เมื่อเห็นว่า ผู้รับคำปรึกษาแสดงความคิดเห็นที่ผิดไปจากความเป็นจริง หรือแสดงออกถึงความคิดที่เพ้อฝันมากเกินไป ผู้ให้คำปรึกษาจะแสดงการไม่ยอมรับ เพื่อตึงให้ผู้รับคำปรึกษาเปลี่ยนแปลงแนวความคิดใหม่

3.15 ขั้นตอนการฟัง Listening นับว่าเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับผู้ให้คำปรึกษาทุกคน การฟังเป็นศิลปะที่ต้องอาศัยความอดทนและต้องใช้สมาธิเป็นอย่างมาก เพราะในระหว่างการให้คำปรึกษานั้น ผู้ให้คำปรึกษามีใช้จะรับฟังแต่เพียงเรื่องราวที่ผู้รับคำปรึกษาเล่าออกมาเท่านั้น แต่จะต้องทาความเข้าใจถึงความรู้สึกของผู้รับคำปรึกษาในขณะนั้น พร้อมทั้งร่วมรับอารมณ์ของผู้รับคำปรึกษาไปด้วย

4. ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ โดย Mentor International Study Consultants

ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ (Mentor International Study Consultants, 2009, p.229)

4.1 ขั้นตอนการตั้งคำถาม Question เป็นขั้นตอนสำคัญในการเปิดโอกาสให้ผู้รับการปรึกษาได้ บอกถึงความรู้สึกและเรื่องราวต่าง ๆ ทำให้ผู้ให้การปรึกษาเข้าใจถึงปัญหาของผู้รับการปรึกษามากยิ่งขึ้น

4.2 ขั้นตอนการทวนความ Paraphrasing เป็นวิธีการพูดซ้ำ ข้อความที่ผู้รับคำปรึกษาเล่ามากลับไปยังผู้รับการปรึกษา เพื่อเป็นการสะท้อนกลับไปให้ผู้รับการปรึกษาทราบว่า ผู้ให้การปรึกษาเข้าใจเรื่องราวของเขาถูกต้องหรือไม่ รวมทั้งเป็นการสะท้อนให้ผู้รับการปรึกษาได้สำรวจทำความเข้าใจกับความคิดพฤติกรรมของตนเองและสถานการณ์แวดล้อมต่าง ๆ ให้กระจ่างชัดเจนยิ่งขึ้น โดยการใช้คำพูดใหม่ที่กระชับและกระจ่างชัด แต่ได้สาระหรือประเด็นสำคัญ ๆ เท่ากับคำพูดที่ผู้รับการปรึกษาพูดมา หรือเป็นการทวนซ้ำบางส่วน โดยทำข้อความให้กะทัดรัดขึ้น แต่คงสาระสำคัญที่ผู้รับการปรึกษาสื่อสารออกมา

4.3 ขั้นตอนการสะท้อนความรู้สึก Reflection of Feeling คือ ผู้ให้การปรึกษาสื่อสารความรู้สึกของผู้รับการปรึกษาที่ส่งมาให้ผู้ให้ การปรึกษากลับไป ซึ่งเป็นความรู้สึกที่ผู้รับการปรึกษามีในขณะนั้น ไม่ได้พูดออกมาตรง ๆ แต่ถ่ายทอดออกมาทางสีหน้า ท่าทาง น้ำเสียง จังหวะการพูด ฯลฯ เพื่อให้ผู้รับการปรึกษายอมรับหรือทำความเข้าใจกับความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้น ซึ่งมักจะขึ้นต้นด้วยคำว่า “คุณรู้สึก” การสะท้อนความรู้สึกนั้นควรทำเมื่อผู้ให้การปรึกษาต้องการสื่อให้ผู้รับการปรึกษารับรู้และเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และต้องการช่วยให้ผู้รับการปรึกษาได้สำรวจและรับรู้ความรู้สึกที่ตนมี ซึ่งบางครั้งเขาอาจจะปฏิเสธไม่ยอมรับ หรือไม่ให้ความสำคัญ แต่ความรู้สึกนั้นกลับมีผลต่อพฤติกรรม และความคิดของผู้รับการปรึกษา

4 ขั้นตอนการนำ Leading เป็นการกระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษา พูดในสิ่งที่ไม่กล้าพูด ได้พูดออกมา ซึ่งจะช่วยให้ผู้รับการปรึกษาสำรวจหรือแสดงออกถึงความรู้สึก ทศนคติ ค่านิยม หรือพฤติกรรมของตน ตลอดจนเข้าใจตนเอง เข้าใจ ความรู้สึก ประสบการณ์หรือปัญหาได้ถูกต้องยิ่งขึ้น

5 ขั้นตอนการให้ข้อมูล Informing คือ การที่ผู้ให้การปรึกษาให้ข้อมูลที่เฉพาะเจาะจง ให้ข้อเท็จจริง เพื่อบอกให้ทราบถึงรายละเอียดต่าง ๆ ที่จำเป็นแก่ผู้รับการปรึกษา ซึ่ง

จะช่วยให้ผู้รับการปรึกษาเข้าใจถึงปัญหาของตนเอง และใช้ประกอบการตัดสินใจ ข้อมูลที่จำเป็น ได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษา ข้อมูลอาชีพ ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมทางสังคม อย่างไรก็ตามครูประจำชั้นมักจะใช้ทักษะการให้ข้อมูลมาก เพื่อให้ผู้เรียนมีข้อมูลด้านการเรียน หลักสูตร การจบการศึกษา ฯลฯ ครูจึงควรศึกษาข้อมูลสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา ในสถานศึกษาของตน ข้อมูลด้านอาชีพ สถานประกอบการต่าง ๆ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีข้อมูลสำหรับใช้ประกอบการตัดสินใจ และวางแผนทางในการดำเนินชีวิตของตนเอง

4.6 ขั้นตอนการสนับสนุน Supporting เป็นการแสดงท่าทางหรือคำพูดที่เป็น การรับรองหรือเห็นด้วยกับสิ่งที่ผู้รับ การปรึกษาเล่าหรือเสนอแนะมา เพื่อให้ผู้รับการปรึกษามีกำลังใจ เชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น การสนับสนุนสามารถทำได้โดยการใช้ภาษาท่าทาง เช่น การพยักหน้ารับคำพูด การพูดให้กำลังใจ หรือการพูดซ้ำคำสำคัญหรือข้อความสำคัญในประโยคที่ผู้รับการปรึกษาพูดมา

4.7 ขั้นตอนการทำให้เกิดความกระจ่าง Clarifying เป็นขั้นตอนที่ผู้ให้การศึกษาใช้ เมื่อผู้รับการปรึกษาพูดจาสับสนหรือวกวน โดยผู้ให้การศึกษาอาจใช้คำถามหรือประโยคที่เริ่มต้น ด้วย “คุณหมายความว่า” หรือ “คุณบอกว่า” และทวนความจากเนื้อหาสาระที่ผู้รับการปรึกษากล่าว ออกมา เพื่อให้ผู้รับการปรึกษาเกิด ความกระจ่างชัดในเรื่องราว สภาพการณ์ และความรู้สึกของ ตนเอง รวมทั้งเข้าใจปัญหาที่แท้จริงของตนเอง หรือเป็นการตรวจสอบว่า ผู้ให้การศึกษาเข้าใจสิ่งที่ ผู้รับการปรึกษาสื่อสารออกมาได้ตรงกันหรือไม่

4.8 ขั้นตอนการเผชิญหน้า Confronting เป็นขั้นตอนที่ผู้ให้การศึกษาช่วยให้ผู้รับ การปรึกษาเห็นถึงความขัดแย้ง ความไม่สอดคล้อง ความสับสนระหว่างพฤติกรรม ความคิด ความรู้สึก และความหมายของการกระทำของตนเอง ซึ่งส่งผลให้ผู้รับการปรึกษาไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เป็น ปัญหา เพื่อให้ผู้รับการปรึกษาเข้าใจตนเองมากขึ้น รวมทั้งสามารถเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก พฤติกรรม ของตนให้สอดคล้องกันมากยิ่งขึ้น

4.9 ขั้นตอนการระบุผลที่ตามมา Identifying Consequences คือ การชี้ให้ผู้รับ การปรึกษาเห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างเหตุและผลของ การกระทำ อันเกิดจากการวางแผนและ การปฏิบัติของตนเอง ซึ่งเป็นได้ทั้งทางลบและทางบวก

4.10 ขั้นตอนการสรุป Summarizing คือ การจัดลำดับและรวบรวมประเด็นสำคัญ ต่าง ๆ ทั้งความคิด ความรู้สึกที่ผู้รับการปรึกษาสื่อสารออกมาทั้งทางวาจา และท่าทาง มาประมวล เป็นคำพูดสั้น ๆ โดยที่ผู้ให้การศึกษาจะต้องไม่นำความคิดอื่นหรือประเด็นอื่นที่ไม่เกี่ยวข้องมา เพิ่มเติม ซึ่งการสรุปความ จะช่วยจัดระบบการรับรู้ การคิดของผู้รับการปรึกษาในแต่ละช่วงของ การปรึกษาเชิงจิตวิทยา รวมทั้ง ช่วยให้ผู้รับ การปรึกษา และผู้ให้การศึกษาเข้าใจเรื่องราวที่กำลัง สนทนาได้ถูกต้องและชัดเจนมากยิ่งขึ้น

5. ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ โดย วัชรา เล่าเรียนดี

วัชรา เล่าเรียนดี (2556, น.94) ได้กล่าวว่า ขั้นตอนการนิเทศ หรือการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำในชั้นเรียน เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย

5.1 เตรียมความพร้อม เช่น ความรู้ด้านเทคนิคและทักษะต่าง ๆ ในกานิเทศหรือการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำในชั้นเรียน ความรู้ด้านหลักสูตร และความรู้ด้านการจัดการเรียนรู้

5.2 ประชุมวางแผนการนิเทศหรือการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ และกำหนดปัญหาและประเด็นในการปรับปรุง

5.3 ประชุมก่อนการสังเกตการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอน โดยการทบทวน แผนการจัดการเรียนรู้และแผนการปฏิบัติงาน จุดบันทึกประเด็นที่สังเกตได้ และเลือกเครื่องมือการสังเกตในชั้นเรียน

5.4 สังเกตการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน ได้แก่ แบบบันทึกพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ และแบบสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน

5.5 ประชุมเพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับ ได้แก่ การทบทวนข้อมูลจากการสังเกตการณ์จัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน และอภิปรายวิเคราะห์ข้อมูลร่วมกัน ผู้นิเทศให้ข้อเสนอแนะ และทบทวนแผนการปฏิบัติครั้งต่อไป

6. ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำจากวารสารวิชาการต่าง ๆ

ผู้เรียบเรียงได้วิเคราะห์บทความวิจัยเกี่ยวกับ ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำที่ ถูกตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารวิชาการต่าง ๆ ซึ่งบทความวิจัยดังกล่าวได้กล่าวถึง ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำที่มีความคล้ายคลึงกัน ผู้เรียบเรียงจึงได้วิเคราะห์ และนำเสนอขั้นตอนดังกล่าว เพื่อเป็นข้อมูลการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้กระบวนการ PLC กับกระบวนการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และเพื่อให้ครูได้นำไปประยุกต์ใช้ (กานต์ อัมพานนท์, 2560, น.204) ดังตารางที่ 5.3

ตารางที่ 5.3 ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จากวารสารวิชาการต่าง ๆ

บทความ	ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำจากการวิจัย
1. พัชรพร ศุภกิจ (2559) เรื่อง การพัฒนารูปแบบการโค้ชเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการเรียนรู้ของครูสังคมที่ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนมัธยมศึกษา	ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำมี 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1. ชั้นเริ่มต้น 2. ชั้นทบทวน 3. ชั้นสะท้อนกลับ 4. ชั้นปรับปรุง
2. สรุยุทธ กอบกิจพานิชผล (2560) เรื่อง รูปแบบการโค้ชและระบบที่เลี้ยงเพื่อพัฒนาการให้คำปรึกษาแนะนำในสถานศึกษา	ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำมี 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1. ขั้นตอนกำหนดวิธีการปฏิบัติงาน 2. ขั้นตอนบอกปัญหา 3. ขั้นตอนรวบรวมวิธีแก้ปัญห 4. ขั้นตอนการกำหนดระยะเวลา 5. ขั้นตอนการสรุป และเสนอแนะ
3. วิไลภรณ์ ฤทธิคุปต์ (2560) เรื่อง การชี้แนะการเรียนรู้ : แนวทางการนำไปใช้พัฒนาการจัดการเรียนรู้ของครู	ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำมี 7 ขั้นตอน ได้แก่ 1. ชั้นจัดระบบการชี้แนะการจัด การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ 2. ชั้นกำหนดเป้าหมายของการชี้แนะที่เน้นผลการเรียนรู้ของผู้เรียน 3. ชั้นกำหนดเป้าหมายที่แท้จริงของการชี้แนะที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ 4. ชั้นใช้ร่องรอยหลักฐานการเรียนรู้ของผู้เรียนในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน 5. ชั้นชี้แนะการจัดการเรียนรู้ร่วมกับครู โดยกำหนดบทบาทในชั้นเรียน 6. ชั้นการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนและครู 7. ชั้นผู้ชี้แนะการสอนงานเป็นพันธมิตรกับผู้เรียน เพื่อนครู ผู้บริหาร เพื่อพัฒนาวิชาชีพ

บทความ	ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำจากการวิจัย
4. บุชราคม ศรีจันทร์ (2560) เรื่อง รูปแบบการโค้ชทางปัญญาแบบเพื่อนช่วยเพื่อนเพื่อพัฒนาสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของครูที่ส่งเสริม Metacognition ของนักเรียนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร	ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำมี 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1. ขั้นตอนการเตรียมการโค้ช 2. ขั้นตอนการวางแผนการปฏิบัติ 3. ขั้นตอน การปฏิบัติการโค้ช 4. ขั้นตอนการร่วมกันประเมินผลสำเร็จ และประมวผลความรู้ 5. ขั้นตอนการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง
5. มยุรี เจริญศิริ (2558) เรื่อง การศึกษารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะการโค้ชและการจัดการเรียนรู้ของครู ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดแก้ปัญหา	ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำมี 8 ขั้นตอน ได้แก่ 1. ขั้นสร้างความสัมพันธ์และ ความไว้วางใจ 2. ขั้นการเสริมพลังอำนาจการชี้แนะ 3. ขั้นการทำงานอย่างเป็นระบบ 4. ขั้นการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง 5. ขั้นการมีเป้าหมายและจุดเน้นร่วมกัน 6. ขั้นการชี้แนะในบริบทการจัด การเรียนรู้ในรายวิชา 7. ขั้นการชี้แนะที่นำไปใช้ได้จริง 8. ขั้นการสะท้อนผลการเรียนรู้
6. วิชัย วงศ์ใหญ่ (2557) เรื่อง การโค้ชเพื่อการเรียนรู้	ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำมี 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1. ขั้นการกำหนดเป้าหมาย 2. ขั้นการตรวจสอบสภาพจริง 3. ขั้นการกำหนดทางเลือก 4. ขั้นการตัดสินใจ 5. ขั้นการประเมินผลการโค้ช

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำเพื่อศึกษาและพัฒนาการจัดการเรียนรู้

กนิษฐา เชาววัฒนกุล (2560) ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำเพื่อส่งเสริมสมรรถนะการสอนและการทำวิจัยในชั้นเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาการสอนคณิตศาสตร์ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำเพื่อส่งเสริมสมรรถนะการสอนและการวิจัยในชั้นเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู

สาขาการสอนคณิตศาสตร์ และเพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพเชิงประจักษ์ของรูปแบบการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำที่พัฒนาขึ้น กลุ่มตัวอย่างเป็นอาจารย์นิเทศในสาขาการสอนคณิตศาสตร์ จำนวน 4 คน นิสิต ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาการสอนคณิตศาสตร์ จำนวน 10 คน และนักเรียนจำนวน 488 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบ แบบประเมิน แบบสังเกต แบบสอบถาม และประเด็น การสนทนากลุ่ม ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย ค่าร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ทดสอบค่าที และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า ขั้นตอนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำเพื่อส่งเสริมสมรรถนะการสอนและการทำวิจัยในชั้นเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู สาขาการสอนคณิตศาสตร์ มีชื่อว่า PPME มีขั้นตอนประกอบด้วย 4 ระยะ ได้แก่ ระยะเตรียมการหรือ เตรียมความพร้อม ระยะวางแผนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ ระยะดำเนินการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ และระยะประเมินผลการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ ผลการใช้รูปแบบการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ PPME พบว่า สมรรถนะของอาจารย์นิเทศในด้านการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำอยู่ในระดับสูงมาก สมรรถนะด้านการสอนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูอยู่ในระดับสูงมาก สมรรถนะด้านการทำวิจัยในชั้นเรียนอยู่ในระดับสูงมาก นอกจากนี้ความพึงพอใจของอาจารย์นิเทศต่อรูปแบบการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำอยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด ความคิดเห็นของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูอยู่ในระดับเห็นด้วยมากที่สุด และเมื่อพิจารณาผลการเรียนของนักเรียนพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่สอนโดยนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนและหลังเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน

กรณีพล วิวรรณมงคล (2559) ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการติดตามช่วยเหลือสำหรับครูพี่เลี้ยงเพื่อการนำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู เป็นการวิจัยและพัฒนาโดยกระบวนการวิจัยผสมผสานวิธีมีวัตถุประสงค์ เพื่อ 1) วิเคราะห์กระบวนการนำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู 2) พัฒนาและตรวจสอบรูปแบบการติดตามช่วยเหลือสำหรับครูพี่เลี้ยงเพื่อการนำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู และ 3) ศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการติดตามช่วยเหลือสำหรับครูพี่เลี้ยงเพื่อการนำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย ครูพี่เลี้ยง จำนวน 12 คน และนักศึกษาครู จำนวน 12 คนที่กำลังฝึกประสบการณ์ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2558 ที่ได้มาจากการอาสาสมัครและนักเรียน จำนวน 223 คน ที่นักศึกษาฝึกประสบการณ์จัดการเรียนรู้ ผลการวิจัยพบว่า 1) กระบวนการนำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู เป็นการเปลี่ยนแปลงบทบาทของการจัดการเรียนรู้โดยมีครูพี่เลี้ยงเป็นผู้ให้คำแนะนำ คำปรึกษาแก่นักศึกษา ครูในการจัดการเรียนรู้ ต้องยอมรับการเปลี่ยนแปลง มีการช่วยเหลือแบ่งปัน เป็นแบบอย่าง

ที่ดี และ มีความเป็นผู้นำในการพัฒนาเรียนรู้ร่วมกันเน้นกระบวนการมากกว่าผลผลิตที่เกิดขึ้น

2) รูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีชื่อว่า CPPME มีหลักการ คือ การติดตามช่วยเหลือจากครูพี่เลี้ยง โดย นักศึกษาครูจะได้รับคำแนะนำช่วยเหลือแบ่งปันเป็นแบบอย่างที่ดี สนับสนุนให้นักศึกษาครูสามารถ จัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่น โดยขั้นตอนการติดตามช่วยเหลือสำหรับครู พี่เลี้ยง มีขั้นตอนประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 ศึกษาสังเกตบริบท (Contextual Studying: C) ขั้นที่ 2 เตรียมความพร้อม (Preparing: P) ขั้นที่ 3 ร่วมวางแผน (Planning: P) ขั้นที่ 4 ปฏิบัติการ (Mentoring: M) และขั้นที่ 5 ประเมินผล (Evaluating: E) และนำขั้นตอนที่ใช้ในการขับเคลื่อนในแต่ละ ขั้นตอนของรูปแบบโดยใช้ (PAR) ได้แก่ ขั้นเตรียม (Preparing: P) ขั้นปฏิบัติติดตามช่วยเหลือ (Action: A) ขั้นสะท้อนข้อมูลกลับ (Reflection: R) โดยที่ครูพี่เลี้ยงกับนักศึกษาครูร่วมพัฒนาตามขั้นตอนใน การติดตามช่วยเหลือเงื่อนไขการใช้รูปแบบครูพี่เลี้ยงควรได้รับการฝึกอบรมและสร้างความตระหนัก ในการติดตามช่วยเหลือ 3) ผลการศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบ พบว่า 1) หลังการใช้รูปแบบการ ติดตามช่วยเหลือครูพี่เลี้ยงสามารถติดตามช่วยเหลือนักศึกษาครูสูงขึ้นในระดับมาก 2) หลังการใช้ รูปแบบการติดตามช่วยเหลือครูพี่เลี้ยงและนักศึกษาครูมีความรู้ความเข้าใจการนำกรอบหลักสูตร ระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 3) หลังการใช้ รูปแบบการติดตามช่วยเหลือครูพี่เลี้ยงและนักศึกษาครูสามารถวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ตัวชี้วัด สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 4) หลังการใช้รูปแบบการติดตามช่วยเหลือครูพี่เลี้ยงและ นักศึกษาครูสามารถเขียนหน่วยการเรียนรู้สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 5) หลังการใช้ รูปแบบการติดตามช่วยเหลือครูพี่เลี้ยงและนักศึกษาครูสามารถเขียนแผนการจัดการเรียนรู้สูงขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 6) หลังการใช้รูปแบบการติดตามช่วยเหลือครู พี่เลี้ยงและ นักศึกษาครูสามารถจัดการเรียนรู้สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 7) หลังการใช้ รูปแบบการติดตามช่วยเหลือครูพี่เลี้ยงและนักศึกษาครูมีความพึงพอใจต่อรูปแบบการติดตาม ช่วยเหลือสำหรับครูพี่เลี้ยงเพื่อการนำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนอยู่ใน ระดับมาก ส่วนนักเรียนมีความพึงพอใจต่อการสอนเรื่องราวในท้องถิ่นของนักศึกษาครูอยู่ในระดับมาก

Sempowicz & Hudson (2011) งานวิจัยจากหนังสือ *Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management* โดยได้นำเสนองานวิจัยเรื่อง การวิเคราะห์บทสนทนาการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำในการพัฒนาการฝึกการจัดการชั้นเรียนของ นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจการฝึกการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำที่ ใช้เป็นแนวทางในการจัดการชั้นเรียนของผู้รับคำปรึกษา กลุ่มตัวอย่างคือ ครูฝึกสอน 38 คน ที่ ลงทะเบียนศึกษาในหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิตและเข้าโปรแกรมฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูภาคต้น ในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในออสเตรเลีย การศึกษาในครั้งนี้ใช้ขอบข่ายองค์ประกอบการดูแลให้ คำปรึกษาแนะนำ 5 ด้าน (บุคลิกภาพส่วนบุคคล ความต้องการของระบบ ความรู้ทางการสอน

การเป็นต้นแบบ การให้ข้อมูลย้อนกลับ) เพื่อวิเคราะห์บทสนทนาเกี่ยวกับการฝึกการจัดการชั้นเรียน ระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษา โดยมีเครื่องมือ ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้ การสะท้อนความคิดเห็นของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู รายงานครูผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ วิดีทัศน์ และเทปบันทึกเสียงการสัมภาษณ์ ผลการวิจัยพบว่า การฝึกการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ จำนวน 30 จาก 34 คน ได้บ่อนองค์ประกอบการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำลงไปในการจัดการชั้นเรียนของผู้รับคำปรึกษา อย่างไรก็ตามไม่มีหลักฐานที่ชัดเจนในจุดมุ่งหมายของการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ หลักสูตร การจัดการการสอน หรือการประเมินผล ซึ่งสนับสนุนการพัฒนา การจัดการพฤติกรรมของผู้รับคำปรึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การร่างเอกสารความต้องการจากระบบ แบบการจัดการพฤติกรรมของสถานศึกษา การเชื่อมโยงความรู้ที่เกี่ยวกับการจัดการพฤติกรรมที่เกิดผลและการให้ข้อมูลย้อนกลับที่นำเสนอผู้รับคำปรึกษา พร้อมด้วยโอกาสในการนำไปใช้ให้เกิดผล

Hansford & Ehrich (2003) งานวิจัยจากหนังสือ Educational Mentoring ได้นำเสนองานวิจัยเรื่อง ผลลัพธ์และปัญหาระยะยาวในหลักสูตรการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำของนักศึกษา ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความเข้าใจในการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เพื่อให้สามารถอนุมานเกี่ยวกับศักยภาพในการเป็นตัวส่งเสริมที่สำคัญให้กับหลักสูตรฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูได้อย่างมีเหตุผล โดยพิจารณาผลการศึกษาจากงานวิจัย จำนวน 52 เรื่อง ซึ่งมีฐานข้อมูลใหญ่ ๆ คือ ขอบเขตการเตรียมการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำภายในบริบทการศึกษาและการดูแล ให้คำปรึกษาแนะนำที่รวบรวมสำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูใหม่ ผู้บริหาร ผู้เรียน และนักศึกษามหาวิทยาลัย เครื่องมือ ได้แก่ ข้อมูลงานวิจัย 52 เรื่อง ผลการวิจัยพบว่า ผลลัพธ์เชิงบวกและผลลัพธ์เชิงลบของผู้รับคำปรึกษาและผู้ให้คำปรึกษา และการเปรียบเทียบผลลัพธ์เชิงลบของผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาพบปัญหาที่เกิดจากการ ไม่มีเวลาในการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ การขาดการฝึกฝนและขาดความเข้าใจ และความไม่เข้าใจกันของด้านบุคลิกภาพ และด้านการปฏิบัติวิชาชีพ และยังพบอุปสรรคที่เกิดจากตัวผู้ให้คำปรึกษาเองในการสวมบทบาทร่วมในฐานะผู้ช่วยเหลือ พัฒนาและผู้ประเมิน

Pi-Jen Lin, (2007) งานวิจัยจากหนังสือ Teaching and Learning About Whole Numbers in Primary School ปี เจน ลิน ได้นำเสนองานวิจัยเรื่อง ผลของการพัฒนาหลักสูตรการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำต่อการสอนและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำวิชาคณิตศาสตร์ มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหลักสูตรการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำและศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำในการสอนคณิตศาสตร์ กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาคือ ครูผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ 4 คน โดยจัดรายวิชาในการพัฒนาความรู้ทางวิชาชีพและทางทฤษฎีแก่ครูผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำที่สร้างขึ้นในการฝึกการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำในช่วงการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูครั้งปีจำนวน 78 ชั่วโมง เครื่องมือ ได้แก่ การทดสอบก่อนและหลังการสอน แบบประเมินตนเองในการดูแลให้คำปรึกษา

แนะนำ การสัมภาษณ์ การสังเกตชั้นเรียน และงานเขียนที่สะท้อนทักษะ ผลการวิจัย พบว่า การพัฒนาความรู้ในการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำที่เกิดขึ้นในหลักสูตร ช่วยนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ตั้งคำถามเป็น ระบุปัญหาได้ และมีวิธีการคิดแก้ปัญหาในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนได้

บทสรุป

จากการศึกษาการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ กล่าวโดยสรุปได้ว่า การโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เป็นเทคนิคในการพัฒนาการเรียนรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียนโดยตรง ซึ่งการโค้ช เป็นกระบวนการหรือขั้นตอนการสอนงานจากครูด้วยวิธีการให้คำชี้แนะหรือแนะนำ และลักษณะการสอนงานจะเป็นแบบสองทาง (Two - Way Communication) โดยใช้คำถามหรือการกระตุ้นจากกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนมีศักยภาพ ความสามารถ และเกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายอย่างมีประสิทธิภาพ และครูมีโอกาสดำเนินการพัฒนาศักยภาพของตนเองไปพร้อม ๆ กันกับผู้เรียน ส่วนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำนั้น เป็นแนวทางส่งเสริมให้ครูผู้สอนใช้กลวิธีต่าง ๆ ในการเสริมแรง ให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม กระบวนการนี้ถือว่า ครูมีความสามารถเป็นที่ยอมรับของผู้เรียนอยู่แล้ว จึงทำให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อใจในการรับความช่วยเหลือ ซึ่งเป็นไปตามแนวคิดการให้คำปรึกษาแนะนำ สิ่งที่สำคัญของกระบวนการนี้ คือ การให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจเลือกแนวทางในการแก้ปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ถูกต้อง ด้วยตนเอง ซึ่งการให้คำปรึกษาแนะนำจากผู้รู้ที่หลากหลาย เช่น ครูต่างกลุ่มสาระการเรียนรู้มาร่วมให้คำปรึกษา และแนะนำช่วยเหลือครูในชั้นเรียน จะส่งผลในการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ อย่างมีคุณภาพ

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามต่อไปนี้

1. จงอธิบายคำว่า “การโค้ช” และ “ผู้ชี้แนะ” มีความหมายอย่างไร
2. จงอธิบายบทบาทและกลไกการโค้ชของครู เพื่อพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนมีบทบาทอะไรบ้าง
3. จงใช้แผนผังความคิด วิเคราะห์กระบวนการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
4. เพราะเหตุใดการให้ข้อมูลย้อนกลับจึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพครู จงให้เหตุผลมา 3 ข้อ
5. จงอธิบายการนำรูปแบบของการโค้ช และผู้ชี้แนะ ไปใช้ในการพัฒนาผู้เรียน
6. จงบอกความแตกต่างระหว่างการโค้ช และผู้ชี้แนะ เพื่อพัฒนาผู้เรียนว่ามีลักษณะแตกต่างกันอย่างไร
7. จงบอกประโยชน์ของการนำแนวคิดของการโค้ชและผู้ชี้แนะ ไปจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนมีทักษะในศตวรรษที่ 21
8. จงวิเคราะห์ว่ากระบวนการโค้ชและผู้ชี้แนะ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะเฉพาะตัว มีความสอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 มีลักษณะอย่างไร
9. จงบอกระบบและกลไกของการโค้ชและผู้ชี้แนะที่ดีต่อการพัฒนาผู้เรียนควรมีลักษณะอย่างไร
10. จงบอกขั้นตอนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการดูแลให้คำปรึกษา แนะนำในการพัฒนาผู้เรียนว่ามีขั้นตอนอะไรบ้าง

เอกสารอ้างอิง

- กานต์ อัมพานนท์. (2560). รายงานการวิจัยเรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- กนิษฐา เชาววัฒน์กุล. (2560). การพัฒนารูปแบบการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำเพื่อส่งเสริมสมรรถนะ การสอนและการทำวิจัยในชั้นเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาการสอน คณิตศาสตร์. [วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- กรณ์ย์พล วิวรรณมงคล. (2559). การพัฒนารูปแบบการติดตามช่วยเหลือสำหรับครูพี่เลี้ยงเพื่อการนำ กรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู. [วิทยานิพนธ์ ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- บุษราคัม ศรีจันทร์. (2560). รูปแบบการโค้ชทางปัญญาแบบเพื่อนช่วยเพื่อนเพื่อพัฒนาสมรรถนะ การจัดการเรียนรู้ของครูที่ส่งเสริม Metacognition ของนักเรียนในโรงเรียนสังกัด กรุงเทพมหานคร. [วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- พัชรพร ศุภกิจ. (2559). ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา. ธนัชการพิมพ์.
- มยุรี เจริญศิริ. (2558). การสร้างชุดการเรียนรู้เรื่องแรงและการเคลื่อนที่เพื่อพัฒนาความสามารถ ในการทำโครงงานวิทยาศาสตร์และจิตวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วิไลภรณ์ ฤทธิคุปต์. (2560). การชี้แนะการสอน: แนวทางการนำไปใช้พัฒนาการจัดการเรียนการสอน ของครู. วารสารราชพฤกษ์, 17(1), 2-10.
- วัชรา เล่าเรียนดี. (2556). ศาสตร์การนิเทศการสอนและการโค้ชการพัฒนาวิชาชีพ: ทฤษฎีกลยุทธ์ สู่การปฏิบัติ. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2557). การโค้ชเพื่อการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 3). จรัสสินทวงศ์การพิมพ์.
- สุเตือนเพ็ญ คงคะจันทร์ และคณะ. (2560). การสอนและการโค้ช: งานส่งเสริมสุขภาพ. สุขภาพใจ การพิมพ์.
- สุรยุท กอบกิจพานิชผล. (2560). การโค้ช และการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ. สำนักพิมพ์ แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Anderson, Eugene M. & Shannon, Anne L. (1988). *Toward a Conceptualization of Mentoring*. Prentice-Hall.

- Bell, Frederick H. (2000). **Teaching and Learning**. Macmillan.
- Hansford, B. & Ehrich, L. (2003). **Educational Mentoring**. McGraw-Hill.
- Hattie, John. (2012). **In-Depth Teacher Teaching Process**. Routledge Falmer.
- Hernminia, T. (2007) **Transformative Learning**. Weds werth Publishing
- Holden, J. M. (1995). **The Art and Science of Leadership**. Loughborough.
- Hudson, Peter. (2010). **Mentor Educators** (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Lyons, Carol. & Pinnell, Gay S. (2001). **Spiral of Teacher Learning** (3rd ed.). USA.: Schema Press.
- Marlene, P. & Mchenry, M. (2002). **The Mentor's Handbook: Practical Suggestions for Collaborative Reflection and Analysis** (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Mentor International Study Consultants. (2009). **The Mentor's Handbook**. McGraw-Hill.
- Neufeld, B. & Roper, D. (2003). **Collaborative Coaching and Learning (CCL)**. McGraw-Hill.
- Pask, Roger & Joy, Barrie. (2007). **Mentoring – Coaching: A Handbook for Education Professionals**. McGraw-Hill.
- Pi-Jen Lin. (2007). **Teaching and Learning about Whole Numbers in Primary School** (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Roger, Von Oech. (1983). **A Whack On The Side of The Head: How to Unlock Your Mind for Innovation**. Warner Books.
- Rolfe, Vivien. (2012). **Open Educational Resources: Staff Attitudes and Awareness**. Warner Books.
- Sempowicz, Tracey & Hudson, Peter. (2011). **Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management**. McGraw-Hill.
- Sweeny, Sheelah M.. (2008). **Closing the Achievement Gap with Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story**. Warner Books.
- Wijg, Karl M. (1993). **Integrating Intellectual Capital and Knowledge Management**. Pearson Prentice Hall.
- William Jr., James H. (2012). **Memorial Teaching Award**. Harvard-University-Press.
- Ye He. (2009). **Strength-Based Mentoring in Pre-Service Teacher Education**. McGraw-Hill.
- Young, B. (1950). **The Aims of Education**. McGraw-Hill.

ในบทนี้จะกล่าวถึง ผู้ที่เกี่ยวข้องในระบบพี่เลี้ยง ได้แก่ ผู้ดูแลและผู้รับการดูแล โดยทั่วไป ผู้ดูแลจะทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะและสอนงาน ทั้งด้านพฤติกรรมและการปฏิบัติงานที่ถูกต้องวิธีของ ผู้รับการชี้แนะ เพราะการชี้แนะเป็นการบอกทิศทางให้ ส่วนการแนะ เป็นการเสนอแนวทางให้เดินไป สู่ทิศทางนั้น ส่วนการจะเดินไปทิศทางนั้นหรือจะเลือกเดินอย่างไรก็ขึ้นอยู่กับความตัดสินใจเลือกของ ผู้รับการชี้แนะเป็นหลัก ซึ่งการชี้แนะและการสอนงาน คือ เครื่องมือในการพัฒนาสมรรถนะ การทำงานของผู้รับการชี้แนะ โดยเน้นไปที่การสอนงานให้ได้ตามเป้าหมายของการปฏิบัติงานนั้น หรือการช่วยให้สามารถนำความรู้ ความเข้าใจที่มีอยู่หรือได้รับการฝึกอบรมหรือจากการสอนงานไปใช้ในการปฏิบัติงานได้ เพื่อให้เกิดความเข้าใจแนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยง ผู้เรียบเรียงจึงกำหนดแนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยง จากรายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับกระบวนการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มานำเสนอในบทนี้ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ความเป็นมาของคำว่าระบบพี่เลี้ยง

คำว่า ระบบพี่เลี้ยง มีจุดเริ่มต้นมาจากเทพนิยายกรีก ประมาณ 2600 ปีที่ผ่านมาจากเรื่อง Homer's Odyssey เมื่อกษัตริย์นักรบที่มีชื่อเสียงโอดิซัส (Odysseus) ต้องไปทำสงครามโทรจัน (Trojans war) และเขาต้องจากบ้านไปหลายปี เขาจึงเลือกเพื่อนที่ไว้วางใจ มีความเฉลียวฉลาดให้เป็นบิดา ครู ผู้ปกป้อง ผู้ชี้แนะ และเป็นผู้ฝึกหัดพระโอรสที่ชื่อว่า เทเลมาคัส (Telemachus) ผู้ซึ่งจะเป็นกษัตริย์แห่ง ไอทาคา (Ithaca) ในอนาคตคนต่อไป ตั้งแต่นั้นมาคำว่า พี่เลี้ยงจึงได้ถูกนำไปใช้ในหลาย ๆ วงการ เช่น วงการด้านธุรกิจ และวงการด้านการศึกษา ซึ่งภาษาอังกฤษจะใช้คำว่า Mentor แทนบุคคลผู้ซึ่งสอนงาน ดูแลหรือให้คำปรึกษา และในความหมายของผู้รับการดูแล จะใช้คำว่า Mentee หรือ Protege ส่วนคำว่า Mentoring ใช้แทนกระบวนการต่าง ๆ ในการสอนงาน ดูแลหรือให้คำปรึกษา (ประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์, 2548, น.84; Sands, Parson & Duane, 1991, p.189; Wunsch, 1994, p.298; Hayes, 2005, p.249; Gudwin & Salazar, 2010, p.302)

ความหมายของระบบพี่เลี้ยง

คำว่า ระบบพี่เลี้ยง มีนักวิชาการได้ให้ความหมายไว้แตกต่างกัน ดังนี้

Bolton (1980, p.225) ให้ความหมายของคำว่า ระบบพี่เลี้ยง ที่อยู่ในรูปของคำ 2 คำ คือ แบบอย่าง หมายถึง บุคคลผู้ซึ่งแสดงหรือสาธิตวิธีการทำงาน และคำว่า ตัวแบบ คือ บุคคล ตัวอย่าง หรือบุคคลที่เป็นแบบแผนทางพฤติกรรมที่พึงงาม ซึ่ง Bolton กล่าวต่อไปอีกว่า กลุ่มครูถือว่าเป็นครูเป็นตัวอย่างด้านพฤติกรรมที่พึงงามให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติตาม

Reohr (1981, p.289) ให้ความหมายที่แสดงถึงความแตกต่างของคำว่า ระบบพี่เลี้ยง กับ เพื่อนร่วมงาน ว่า ระบบพี่เลี้ยง หมายถึง บุคคลผู้ที่มีความน่าเชื่อถือในสังคมและมีสถานภาพมากกว่าผู้รับการดูแลส่วนคำว่า เพื่อนร่วมงาน หมายถึง บุคคลที่มีสถานภาพที่เท่าเทียมกันกับผู้รับการดูแล

Morton & Palmer (2000, p.189) ให้ความหมายคำว่า ระบบพี่เลี้ยง ว่าคือ บุคคลที่ทำให้ผู้อื่นมีความเจริญงอกงามด้านอาชีพ และพัฒนาผู้อื่นในด้านพฤติกรรมส่วนตน มีสัมพันธภาพที่ต่อเนื่อง และชี้แนะผู้รับการดูแลผ่านองค์กร สังคม และเครือข่ายต่าง ๆ

Speizer (1981, p.301) กล่าวว่า ระบบพี่เลี้ยง หมายถึง บุคคลผู้ซึ่งให้การชี้แนะด้านอาชีพ แก่ผู้ที่เข้ามาประกอบอาชีพใหม่ ๆ

Daniel (1998, p.251) กล่าวว่า ระบบพี่เลี้ยง เป็นผู้จัดการระดับอาวุโสอย่างน้อยสูงกว่า 2 ระดับ จากผู้รับการดูแล มีประสบการณ์อาวุโสกว่าผู้ที่ได้รับการดูแล และมีความสามารถในการมอบหมายงานที่จะช่วยพัฒนาผู้รับการดูแล

วัลลภ สุระกำพลธร (2548, น.156) ให้ความหมายของคำว่า ระบบพี่เลี้ยง ว่าคือ บุคคลที่มีความน่าเชื่อถือ ที่อุทิศตนเอง เพื่อช่วยเหลือบุคคลอื่น ทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา ผู้ชี้แนะ สอนงาน เป็นพี่เลี้ยงที่จะดูแลให้บุคคลนั้นมีพัฒนาการที่ดีจนประสบความสำเร็จในงานที่ดำเนินการอยู่ อาจรวมถึงความสำเร็จในการประกอบวิชาชีพนั้น ๆ ด้วย

สมชาย วงศ์วิเศษ (2548, น.17-18) ให้ความหมายของคำว่า ระบบพี่เลี้ยง ว่าคือ บุคคลที่ทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงในการให้คำปรึกษา แนะนำในเรื่องต่าง ๆ อย่างใกล้ชิด ช่วยเหลือและให้กำลังใจเป็นส่วนตัวมากกว่าที่จะเป็นผู้ประเมินผลงาน ซึ่งจะมุ่งเน้นให้คนที่อยู่ภายใต้การดูแลมีความแข็งแกร่ง เชื่อมั่นในตนเอง สามารถทำงานได้เองตามลำพัง และประสบความสำเร็จดังที่ตั้งเป้าหมายไว้

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ระบบพี่เลี้ยง หมายถึง บุคคลที่ทำให้ผู้อื่นมีความเจริญงอกงามด้านทักษะทางด้านอาชีพ และมีการส่งเสริม พัฒนาผู้รับการดูแลด้านพฤติกรรมส่วนตัว ทั้งนี้ พี่เลี้ยงจะเป็นผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่าผู้ที่ได้รับการดูแล รวมถึงมีความอาวุโสมากกว่า มีความน่าเชื่อถือ เป็นที่ยอมรับของสังคมนั้น ๆ และเป็นทีไว้วางใจของเพื่อนร่วมงานหรือผู้อื่น เป็นผู้ที่อุทิศตนเอง เพื่อช่วยเหลือบุคคลอื่น ทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา ชี้แนะ แนะนำในเรื่องต่าง ๆ อย่างใกล้ชิด ช่วยเหลือให้กำลังใจ มุ่งเน้นให้คนที่อยู่ภายใต้การดูแลมีความแข็งแกร่ง มีความเชื่อมั่นในตนเอง สามารถทำงานได้เองตามลำพัง มีพัฒนาการที่ดีขึ้นจนประสบความสำเร็จในวิชาชีพของตน ดังที่ได้ตั้งเป้าหมายไว้

ประโยชน์ของการนำระบบพี่เลี้ยงมาพัฒนาวิชาชีพ

เมื่อพิจารณาถึงกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในวิชาชีพต่าง ๆ แล้ว ระบบพี่เลี้ยงจะมีประโยชน์ต่อกลุ่มต่าง ๆ เพื่อพัฒนาวิชาชีพดังนี้

1. ประโยชน์ต่อผู้รับการดูแล

1.1 ความก้าวหน้าด้านอาชีพ (Career Advancement) พี่เลี้ยงสามารถสอนงานด้วยเทคนิคต่าง ๆ ที่ใช้ในวิชาชีพแก่ผู้รับการดูแล เช่น การพัฒนาทักษะการเขียนรายงานการวิจัย ในชั้นเรียน ด้วยการคิดเชิงวิพากษ์ ซึ่งการทำวิจัยในชั้นเรียนฉบับสมบูรณ์ รวมถึงบทความวิจัยที่ได้รับการตีพิมพ์ เผยแพร่ ในวารสารต่าง ๆ จะเป็นหนึ่งในข้อบ่งชี้หลักที่แสดงถึงความสำเร็จในการพัฒนาตนเอง (Wright, 1987, p.205)

1.2 การพัฒนาอาชีพ (Career Development) พี่เลี้ยงจะช่วยในการวางแผน การพัฒนางานและการจัดการในงานอาชีพต่าง ๆ ซึ่งการนำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ในสถานศึกษา ก็เพื่อต้องการพัฒนาคุณภาพของครูและผู้เรียนไปพร้อม ๆ กัน ซึ่งเป็นผลลัพธ์ที่คาดหวังของสังคม (Billings & Kowalski, 2008, p.490)

1.3 การมีเครือข่าย (Networking) พี่เลี้ยงจะช่วยสร้างเครือข่ายในวิชาชีพให้กับผู้รับการดูแล โดยการให้ผู้รับการดูแลได้พบกับผู้ร่วมวิชาชีพคนอื่น ๆ หรือแนะนำผู้ร่วมงาน หรือบุคคลที่มีความสำคัญในวิชาชีพนั้น ๆ ให้กับผู้รับการดูแล เพื่อเข้าร่วมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพต่อไป

1.4 การพัฒนาวิชาชีพ (Professional Development) พี่เลี้ยงจะมีผลในระยะยาว คือ จะช่วยส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพ รวมถึงจะช่วยให้ผู้รับการดูแลในการเรียนรู้ที่จะแก้ปัญหาในวิชาชีพต่อไป (Moore, 1982, p.325)

1.5 พัฒนาอัตลักษณ์แห่งตน (Personal Identity) ผลจากสัมพันธภาพที่เกิดขึ้นของ พี่เลี้ยงจะส่งผลต่ออัตลักษณ์ของผู้รับการดูแลการยอมรับและการให้ความมั่นใจของพี่เลี้ยงต่อ

ความสามารถของผู้รับการดูแลจะเป็นการเพิ่มความมั่นใจและการได้รับโอกาสในการแสดงความสามารถพิเศษ จะส่งผลให้ผู้รับการดูแลเพิ่มความมีคุณค่าในตนเอง พี่เลี้ยงควรให้การสนับสนุนด้านพฤติกรรม อารมณ์และให้คำปรึกษาแก่ผู้รับการดูแลในสิ่งที่สัมพันธ์กับงานและปัญหาส่วนตัว (Kram, 1983, p.201) ดังนั้น พี่เลี้ยงต้องมีการสังเกตผู้รับการดูแล ว่า จะต้องมีการสร้างทัศนคติคุณค่าและมาตรฐานไม่ลอกเลียนแบบทุกอย่างเหมือนพี่เลี้ยงแต่สามารถผสมผสานมาเป็นมุมมองของตนเอง

1.6 ส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม ซึ่งดำเนินอยู่ตลอดเวลาที่มนุษย์มีลมหายใจ เป็นกระบวนการได้มาซึ่งวัฒนธรรมและลักษณะทางสังคม เพื่อที่สังคมจะได้ใช้เป็นกระบวนการสำหรับสมาชิกทุกคน เช่น ครูผู้ช่วยที่เพิ่งเข้ามาทำงานในสถานศึกษาใหม่จะมีความเครียดด้วยความคาดหวังจากสถานศึกษาในการทำภารกิจต่าง ๆ ครูผู้ช่วยจะรู้สึกไม่พึงพอใจกับการทำงานในสถานศึกษา ทั้งนี้เนื่องจาก ความไม่แน่ใจในการแสดงพฤติกรรมที่สถานศึกษาคาดหวัง และมีความรู้สึกที่ตนเองแปลกแยกในการทำงานจากผู้อื่น การมีพี่เลี้ยงจึงเป็นการช่วยพัฒนาครูผู้ช่วย (Zeind, 2005, p.189) ปรับตัวเองและกลายเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมในสถานศึกษานั้น ๆ (Davis, 2002, p.97) นอกจากนี้ พี่เลี้ยงจะช่วยให้ครูผู้ช่วยมีการปรับตัวในบทบาท หน้าที่ ความรับผิดชอบใหม่ ช่วยลดความวิตกกังวลและความล้มเหลว ครูผู้ช่วยจะมีความพึงพอใจในการทำงานเพิ่มมากขึ้น มีโอกาสเติบโตและมีความก้าวหน้าในการทำงานต่อไปในอนาคต (Hayes & Gagan, 2005, p.442)

1.7 สนับสนุนด้านการศึกษา (Education Support) พี่เลี้ยงจะเชื่อมช่องว่างระหว่างทฤษฎีกับขั้นตอนการปฏิบัติงานได้อย่างรวดเร็วขึ้น ส่งผลให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีคุณภาพ (United States Office of Personal Management, 2008, p.3)

1.8 ความพึงพอใจในการทำงานและอาชีพ การนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้ จะสัมพันธ์กับความพึงพอใจในการทำงานของผู้รับการดูแล เช่น สร้างบรรยากาศในการทำงานอย่างเป็นกัลยาณมิตร หรือสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูกับสถานศึกษาได้ยาวนานมากขึ้น หรือสร้างปฏิสัมพันธ์ต่ออาชีพระหว่างครูกับผู้เรียนสูงขึ้น (Diane & Kawalski, 2008, p.228; Magill & Eliette, 2010, p.167)

1.9 คุณภาพการจัดการเรียนรู้ จากการศึกษา พบว่า การมีระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการจะมีความสัมพันธ์อย่างสูงกับคุณภาพด้านการจัดการเรียนรู้ ที่ส่งผลต่อการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนโดยตรง (Blackburn, 1979, p.228)

1.10 เพิ่มประสิทธิภาพการสอน เช่น โครงการจัดการศึกษาวิจัยผลิตและพัฒนาวิชาชีพครูคุณภาพ กลุ่มพื้นฐานการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์ เป็นการพัฒนาครูด้วยชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพและระบบพี่เลี้ยงเป็นแนวคิดหลักของโครงการ ซึ่งมีอิทธิพลต่อผลลัพธ์การสอนของครู ที่ส่งผลให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับ

Diehl & Simpson (1989, p.154) ที่ระบุว่า มหาวิทยาลัยจอร์เจีย (The University of Georgia) ได้นำระบบพี่เลี้ยง ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของโปรแกรมการพัฒนาการสอน (The Teaching Improvement Program: TIPs) มาใช้กับอาจารย์ที่มีประสบการณ์ในการสอนงานน้อยจับคู่กับพี่เลี้ยงอาวุโส ผู้ซึ่งเป็นครูที่ยอดเยี่ยม หลังจากนั้น 1 ปี พบว่า ร้อยละ 100 ของผู้รับการดูแลเห็นด้วยว่า โปรแกรมการพัฒนาการสอนมีคุณค่า โดยให้ความคิดเห็นว่า โปรแกรมการพัฒนาการสอนและพี่เลี้ยงจะช่วยให้ผู้รับการดูแลในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของตน และเป็นการส่งเสริมให้ครูปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ของตนอย่างต่อเนื่อง

2. ประโยชน์ต่อพี่เลี้ยง (ผู้ดูแล)

2.1 การพัฒนาวิชาชีพ / อาชีพ (Professional / Career Development) พี่เลี้ยงจะรู้สึกมีความพึงพอใจ เพิ่มคุณค่าในการที่ได้พัฒนาวิชาชีพจากการที่ได้ช่วยเหลือให้บุคคลอื่น / เพื่อนร่วมงานให้มีการพัฒนา มีความก้าวหน้าเติบโตและรู้สึกเป็นรางวัลที่ยิ่งใหญ่ที่สุด เมื่อได้เห็นผู้รับการดูแลประสบความสำเร็จ (Wills & Kaiser, 2002, p.112) นอกจากนี้ การที่มีบุคคลเข้ามามีบทบาทหรือเข้ามาใหม่ในองค์กร บุคคลเหล่านี้จะมีความกระตือรือร้น มีคำถามและความคิดใหม่ ๆ พี่เลี้ยงจะเรียนรู้มุมมองใหม่จากผู้รับการดูแล ส่งผลให้พี่เลี้ยงมีความคิดสร้างสรรค์และสร้างผลงานมากขึ้น (Wright, 1987, p.109; Billings & Kowalski, 2008, p.257)

2.2 การมีเครือข่าย (Networking) พี่เลี้ยงจะช่วยให้มีการพบปะกับคนอื่น ๆ ในวิชาชีพเดียวกัน หรือบุคคลมีชื่อเสียงอื่น ๆ เพิ่มมากขึ้น ถือได้ว่าเป็นการได้รับประสบการณ์ใหม่ ๆ อยู่เสมอ

2.3 พัฒนาอัตลักษณ์แห่งตน (Personal Identity) พี่เลี้ยงหลายคนรู้สึกถึงอัตลักษณ์ของวิชาชีพและพึงพอใจจากการที่ได้ช่วยพัฒนาวิชาชีพต่าง ๆ ภายในองค์กรของตนเองและอื่น ๆ

3. ประโยชน์ต่อองค์กร (Organization)

ระบบพี่เลี้ยง จะช่วยพัฒนาองค์กร และเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมองค์กร (Organization Development and Culture Change) รวมถึงมีการปรับปรุงการติดต่อสื่อสารให้ดีขึ้น (Monica, Turban & Dougherty, 1996, p.228) ช่วยให้ผู้รับการดูแลเข้าใจวัฒนธรรมองค์กร การแลกเปลี่ยนข้อมูล ความรู้ระหว่างสมาชิกต่าง ๆ ในองค์กร เกิดการจัดการความรู้หรือการถ่ายโอนความรู้ (Knowledge Management / Knowledge Transfer) เกิดเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ นอกจากนี้ องค์กรจะมีความพึงพอใจที่ได้เป็นส่วนส่งเสริมให้เกิดผลลัพธ์ในทางบวกกับผู้ดูแลและผู้รับการดูแล จะส่งผลให้บุคคลในองค์กรสนุกกับการทำงานมากขึ้น ลดภาวะเครียดในสถานที่ทำงาน ได้รับการดูแลอย่างเอื้ออาทร มีการเชื่อมความสัมพันธ์ในสถานที่ทำงาน มีการสร้างเครือข่ายในสัมพันธภาพที่ดีระหว่างบุคคลในองค์กรเพิ่มมากขึ้น มีความผูกพันระหว่างบุคคลกับองค์กร

ที่แข็งแกร่งขึ้น ขจัดปัญหาการลาออก (Fuller & Droege, 2008, p.199) ช่วยส่งเสริมการคงอยู่ของ ผู้ปฏิบัติงาน (Staff Retention) (United States Office of Personal Management, 2008, p.3) นอกจากนี้ องค์กรจะมีทีมงานที่เข้มแข็ง บุคลากรแต่ละคนจะปฏิบัติงานที่มีคุณภาพสูง บุคลากร / พนักงานเข้าใจพันธกิจและนโยบายขององค์กร สามารถกำหนดเป้าหมายในการทำงาน สามารถ ปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้น ผลที่ตามมา คือ เพิ่มผลผลิต (Diane & Kawalski, 2008, p.335; ประเวศน์ มหารัตน์สกุล, 2544, น.22) ทั้งนี้ ความสามารถโดยรวมขององค์กรจะมีการยกระดับของการพัฒนาอยู่ตลอดเวลา เพื่อการปฏิบัติงานที่มีคุณภาพสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ประโยชน์ของการนำระบบพี่เลี้ยงมาพัฒนาวิชาชีพ โดยรวมมีดังนี้

- 1) ประโยชน์ต่อผู้เรียน เช่น ผู้เรียนได้รับคำแนะนำในการปฏิบัติงานอย่างถูกวิธี ผู้เรียนมีกำลังใจ ในการปฏิบัติงานที่รับผิดชอบ ผู้เรียนมีความสามารถในการแก้ปัญหาในการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นทีม และมีความมั่นใจในตนเองในการร่วมงานกับเพื่อนหรือกับผู้อื่น เป็นต้น
- 2) ประโยชน์ต่อครู เช่น ครูได้ใช้ประสบการณ์ในการพัฒนาความสามารถผู้เรียน ครูสามารถพัฒนาความสัมพันธ์กับผู้เรียนแบบมี อารมณ์ และช่วยให้ครูสามารถฝึกทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ของตนเองได้ เป็นต้น
- 3) ประโยชน์ต่อ สถานศึกษา เช่น ช่วยให้ครูใหม่ปรับตัวเองในการทำงานได้เร็วขึ้น หรือช่วยเพิ่มการสื่อสารระหว่างครู กับผู้เรียน หรือครูกับเพื่อนครู รวมถึง ทำให้การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพเพิ่มมากขึ้น

ประเภทของระบบพี่เลี้ยง

จากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยง ทางด้านการศึกษา พบว่า ระบบพี่เลี้ยง แบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ ระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ และ ระบบพี่เลี้ยงอย่างไม่เป็นทางการ โดย ระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ (Formal Mentoring) เป็นรูปแบบระบบพี่เลี้ยงที่มีโครงสร้าง สัมพันธภาพของระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ ถูกพัฒนาขึ้นจากการช่วยเหลือหรือคำแนะนำจาก องค์กร โดยมีเป้าหมายที่เฉพาะชัดเจนขององค์กร มีความชัดเจนในสิ่งที่คาดหวังในผลลัพธ์ มีรูปแบบ ในการมอบหมายงานผู้ที่สมัครใจเข้าร่วมมีการจับคู่ และมีการเตรียมพี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแลโดย ระยะเวลาของสัมพันธภาพ จะเป็นช่วงระยะสั้น (Douglas, 1997, p.279) ส่วนระบบพี่เลี้ยงอย่างไม่ เป็นทางการ (Informal Mentoring) เป็นรูปแบบที่ไม่มีระบบ ไม่มีโครงสร้าง อาจจะมีหรือไม่มี การตั้งเป้าหมายที่ชัดเจน เป็นสัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่เกิดขึ้นโดยปกติ เป็นการตอบสนอง ความต้องการที่จำเป็นทางด้านจิตสังคมของผู้รับการดูแลหรือพัฒนาผู้รับการดูแลตามความต้องการ ของพี่เลี้ยง โดยระบบพี่เลี้ยงอย่างไม่เป็นทางการนี้ จะไม่สามารถทำนายผลที่เกิดขึ้นได้ และไม่มี นโยบายจากองค์กรเข้ามาเกี่ยวข้อง เป็นความผูกพันของบุคคลที่เกิดจากความสนใจ มีเป้าหมายและ มุ่งหวังในผลสำเร็จเหมือนกัน โดยมากพี่เลี้ยงจะเป็นผู้เลือกผู้รับการดูแล โดยพิจารณาจากผล

การปฏิบัติงาน ภูมิหลังทางสังคมและลักษณะท่าทางหรือบุคลิกภาพ สำหรับระยะเวลาของสัมพันธภาพ จะยาวนานอยู่ระหว่าง 3 ปีถึง 6 ปี (Ragins & Cotton, 1999, p.531)

นอกจากนี้ประเภทของระบบพี่เลี้ยงดังกล่าวแล้ว นักการศึกษายังได้แบ่งประเภทของพี่เลี้ยงตามตัวแบบออกเป็น 8 ประเภท (Diane & Kawalski, 2008, p.158; Magill & Eliette, 2010, p.266) ดังนี้

1. พี่เลี้ยงแบบกลุ่ม (Group Mentoring) คือ การมีพี่เลี้ยง 1 คนกับผู้รับการดูแลหลายคน โดยที่พี่เลี้ยงมีหน้าที่ในการตั้งคำถาม รับฟังและให้สมาชิกแต่ละคนมีการสะท้อนคิดสนทนา แลกเปลี่ยนความรู้และส่งเสริมให้เกิดเรียนรู้ด้วยตนเองจากการอภิปราย ซึ่ง วนิดา ชูวงศ์ (2558, น.98) กล่าวว่า พี่เลี้ยงจะเป็นผู้นำให้เกิดการเรียนรู้ของกลุ่ม จะมีการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด การกำหนดประเด็นการพัฒนา การให้คำแนะนำกันเป็นกลุ่ม วิธีนี้จะเป็นการพัฒนาทักษะการทำงานเป็นทีมจนกลายเป็นกลุ่มแห่งการเรียนรู้ ซึ่งคล้ายกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC)

2. พี่เลี้ยงแบบเพื่อน (Peer Mentoring) คือ การมีสัมพันธภาพระหว่างตัวบุคคลในระดับการทำงานร่วมกัน หรือมีหน้าที่ความรับผิดชอบงานระดับเดียวกัน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสนับสนุนในการพัฒนา ความเจริญก้าวหน้าในอาชีพของเพื่อนร่วมงาน สนับสนุนการเรียนรู้และสร้างความรู้สึกถึงการเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน ซึ่งพี่เลี้ยงแบบเพื่อนนี้ จะไม่เป็นระบบการปกครอง การใช้คำสั่ง การตัดสิน หรือการประเมินใด ๆ

3. พี่เลี้ยงแบบให้ข้อมูลย้อนกลับ คือ การให้ข้อมูลกับผู้รับการดูแล เพื่อให้มีการปรับปรุงแก้ไข ส่งผลให้เกิดผลลัพธ์ที่ดีขึ้น หลักการให้ข้อมูลย้อนกลับนั้น จะมีส่วนประกอบที่สำคัญ 3 ส่วน คือ ส่วนของพฤติกรรม ส่วนของผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น และส่วนที่ต้องการให้เกิดการแก้ไขปรับปรุง หรือชื่นชมผู้รับการดูแล

4. พี่เลี้ยงตามสถานการณ์ (Situation Mentoring) คือ การช่วยเหลือของพี่เลี้ยง เมื่อผู้รับการดูแลจำเป็นต้องได้รับการชี้แนะและคำแนะนำ ซึ่งเป็นการช่วยเหลือในสถานการณ์ที่มีระยะเวลาสั้นและทันทีทันใด แต่การติดต่อประสานสามารถเปลี่ยนเป็นระยะเวลายาวนานขึ้นได้

5. พี่เลี้ยงแบบผู้นิเทศ (Supervisory Mentoring) คือ การวางแผนพัฒนารายบุคคล มักจะกำหนดความคาดหวังของการนิเทศ โดยการสอนแนะ และการให้ข้อมูลป้อนกลับ

6. พี่เลี้ยงแบบทีม (Team Mentoring) คือ การมีพี่เลี้ยงมากกว่า 1 คน มาทำงานร่วมกับผู้รับการดูแล 1 คน หรือหลายคน การทำงานของพี่เลี้ยงอาจจะช่วยกัน หรือแยกกันช่วยเหลือผู้รับการดูแล โดยมีจุดมุ่งหมายให้ไปถึงเป้าหมาย ไม่ว่าจะการดูแลของพี่เลี้ยงจะร่วมกันหรือแยกกันดูแล พี่เลี้ยงจะต้องมีการติดต่อสื่อสาร เพื่อร่วมแสดงความคิดเห็นด้านข้อมูลข่าวสารและแนวความคิดต่าง ๆ ซึ่งกันและกัน

7. พี่เลี้ยงแบบเสมือน (Virtual Mentoring) คือ การใช้ Video Conference การใช้ อินเทอร์เน็ต และการส่งจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ ถึงพี่เลี้ยงเป็นรายบุคคล วิธีการนี้จะมีประโยชน์ สำหรับผู้ซึ่งไม่สามารถปลีกตัวจากสถานที่ทำงาน และผู้ซึ่งอาศัยอยู่ในชนบท ระบบพี่เลี้ยงแบบเสมือน จะสิ้นเปลืองค่าใช้จ่ายน้อยกว่าพี่เลี้ยงประเภทอื่น ๆ อย่างไรก็ตาม พี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแลจะต้อง พบปะกันอย่างน้อยหนึ่งครั้ง

8. พี่เลี้ยงแบบประเพณีนิยม (Traditional Mentoring) คือ สัมพันธภาพระหว่าง ผู้รับ การดูแลกับผู้เชี่ยวชาญหรือพี่เลี้ยง เป็นการจับคู่ระหว่างพี่เลี้ยง 1 คนกับผู้รับการดูแล 1 คน

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ประเภทของระบบพี่เลี้ยง เป็นเครื่องมือหนึ่งของการพัฒนาผู้รับ การดูแล โดยมีการจับคู่ระหว่างผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่า จะเป็นผู้ดูแลผู้ที่ประสบการณ์น้อยกว่า หรือ ผู้รับการดูแล ดังนั้น พี่เลี้ยงควรจะมี ความเชี่ยวชาญในการถ่ายทอดประสบการณ์ ซึ่งประเภท ของระบบพี่เลี้ยงแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ 1) ระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ และ 2) ระบบพี่เลี้ยง อย่างไม่เป็นทางการ นอกจากนั้นนักการศึกษา ยังได้แบ่งประเภทของพี่เลี้ยงตามตัวแบบออกเป็น 8 ประเภท คือ 1) พี่เลี้ยงแบบกลุ่ม 2) พี่เลี้ยงแบบเพื่อน 3) พี่เลี้ยงแบบย้อนกลับ 4) พี่เลี้ยงตาม สถานการณ์ 5) พี่เลี้ยงแบบผู้นิเทศ 6) พี่เลี้ยงแบบทีม 7) พี่เลี้ยงแบบเสมือน และ 8) พี่เลี้ยงแบบ ประเพณีนิยม

บทบาทของระบบพี่เลี้ยง

สำหรับบทบาทของระบบพี่เลี้ยงนี้ พี่เลี้ยงจะปฏิบัติตามบทบาทที่ได้ระบุไว้ ทั้งนี้คำว่า บทบาท หมายถึง รูปแบบของพฤติกรรมที่กำหนดสำหรับบุคคลที่ทำหน้าที่ต่าง ๆ เช่น บุคคลดำรง ตำแหน่งใดจะต้องแสดงพฤติกรรมตามที่ระบุว่าเป็นบทบาทของตำแหน่งนั้น ซึ่งในระบบพี่เลี้ยงนั้น พี่เลี้ยงจะแสดงบทบาทใดนั้น ขึ้นอยู่กับภารกิจและการให้นิยามคำว่า พี่เลี้ยง เป้าหมาย การดำเนิน ภารกิจและการประเมินผล ทั้งนี้จะต้องมีความสอดคล้องกัน และจากการศึกษาทบทวนวรรณกรรม จากรายงานการวิจัยดังกล่าว พบว่า นักการศึกษาต่าง ๆ ได้เสนอบทบาทของพี่เลี้ยง (Anderson & Shannon, 1988, p.189; Morton & Palmer, 2000, p.225; Gudwin & Salazar, 2010, p.201; Kram, 1983, p.192) ดังนี้

1. ที่ปรึกษา (Adviser) การแสดงบทบาทของการเป็นที่ปรึกษาในระบบพี่เลี้ยง พี่เลี้ยง จะทำหน้าที่สอนงานและให้คำแนะนำ ให้ข้อมูลย้อนกลับ เป็นการทำหน้าที่ด้านอาชีพและด้านสังคม โดยให้ผู้รับการดูแลตระหนักในสิ่งที่ถูกผิด สร้างภาพลักษณ์ สร้างความมั่นใจในความสามารถที่ สถานศึกษาต้องการ และเพื่อให้ครูได้จัดการเรียนการสอนอย่างมีคุณภาพ ตามที่หลักสูตรกำหนด

2. ผู้ชี้แนะ (Coach) การแสดงบทบาทของการเป็นผู้ชี้แนะในระบบพี่เลี้ยง พี่เลี้ยงจะเป็น ผู้ที่เคยอยู่ในเส้นทางและประสบความสำเร็จในเส้นทางที่ผู้รับการดูแลกำลังจะก้าวไป พี่เลี้ยงจะ นำประสบการณ์ที่ได้สั่งสมมาให้คำแนะนำช่วยเหลือในการสอนแนะ ให้ความรู้ ให้แรงจูงใจ และให้ ข้อมูลย้อนกลับแบบสร้างสรรค์ (Constructive Feedback) เพื่อเสริมสร้างให้ผู้รับการดูแลมี พัฒนาการที่ดีด้านวิชาชีพในเส้นทางนั้น ๆ

3. ผู้ให้คำปรึกษา (Counselor) การแสดงบทบาทของพี่เลี้ยงในการให้คำปรึกษาใน ระบบ พี่เลี้ยง พี่เลี้ยงจะเป็นผู้สนับสนุนด้านจิตใจ เป็นผู้ฟังที่ดี เพื่อให้ผู้รับการดูแล พัฒนาตนเอง มีความตระหนักและส่งเสริมการพึ่งพาตนเอง สามารถหาคำตอบและแก้ปัญหาได้

4. ผู้ชี้แนะ / การมีเครือข่าย (Guide / Networker) พี่เลี้ยงจะแนะนำให้ผู้รับการดูแล เข้าร่วมชุมชนของอาชีพตนเอง กลุ่มวิชาชีพและกลุ่มสังคมเพื่อที่จะช่วยในการติดต่อกับกลุ่มคนต่าง ๆ ในสถานศึกษา จะทำให้ผู้รับการดูแลมีเครือข่ายกว้างขวางเพิ่มมากขึ้น

5. แบบอย่าง (Role Model) พี่เลี้ยงมีบทบาทเป็นแบบอย่างที่ดีสำหรับให้ผู้รับ การดูแลได้สังเกต เลียนแบบ หรือเห็นตัวอย่างวิธีมีการสาดิทธิลักษณะอย่างเชี่ยวชาญจากพี่เลี้ยง

6. ผู้อุปถัมภ์ (Sponsor) พี่เลี้ยงที่ปฏิบัติบทบาทในการเป็นผู้อุปถัมภ์ในระบบพี่เลี้ยง พี่เลี้ยงจะมีอิทธิพลในการพัฒนาด้านอาชีพ และสนับสนุนผู้รับการดูแลในการเข้าสู่องค์กรและ วัฒนธรรมวิชาชีพ พี่เลี้ยงจะมอบโอกาส ส่งเสริมให้ผู้รับการดูแลได้แสดงบทบาททั้งในและนอกองค์กร เพื่อให้ผู้รับการดูแลได้รับความเจริญก้าวหน้าในอาชีพของตนเอง

7. เป็นครู (Teacher) บทบาทของพี่เลี้ยงในด้านการเป็นครูในระบบพี่เลี้ยง คือ การสอนงาน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ โดยการสนับสนุนโอกาสในการเรียนรู้ ให้ข้อมูล ย้อนกลับแบบสร้างสรรค์ และมีจุดสำคัญ คือ ความต้องการของแต่ละบุคคล และลีลาการเรียนรู้ เพื่อที่จะส่งเสริมความเป็นตัวของตัวเอง และความรับผิดชอบในอาชีพด้านการศึกษาอย่างต่อเนื่อง

8. เป็นแหล่งสนับสนุนทรัพยากร (Resource Facilitator) พี่เลี้ยงจะเป็นนักปฏิบัติที่มี ประสบการณ์ มีความสามารถในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ข้อมูลต่าง ๆ กับครูหรือเพื่อนร่วมงาน มีความสามารถเข้าถึง และจัดหาซึ่งทรัพยากรต่าง ๆ ได้ เช่น หนังสือ เว็บไซต์ ผู้เชี่ยวชาญ และ ผลงานของครู

9. ผู้ส่งเสริม (Encourage) บทบาทของพี่เลี้ยง คือ การส่งเสริมหรือสนับสนุนให้ผู้รับ การดูแลเจริญเติบโตในการปฏิบัติงาน

10. เป็นเพื่อน (Befriending/ Friendship) สัมพันธภาพระหว่างพี่เลี้ยงและผู้รับ การดูแล เกิดจากความไว้วางใจ การเป็นเพื่อนจะทำให้เกิดความไว้วางใจในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน มากขึ้น

11. การยอมรับ (Acceptance) พี่เลี้ยงจะมีบทบาทในการเป็นผู้ยอมรับความคิดเห็น ความแตกต่างของผู้รับการดูแล และให้คุณค่าในตัวบุคคล
 12. การปกป้อง (Protection) พี่เลี้ยงจะปกป้องความเสียหายที่จะเกิดขึ้นจากการติดต่อของผู้รับการดูแลกับผู้อาวุโสต่าง ๆ ทั้งในและนอกสถานศึกษา
 13. ผู้สนับสนุน (Advocacy) พี่เลี้ยงจะช่วยให้ผู้รับการดูแล ได้มีโอกาสแสดงความสามารถให้เห็นเป็นที่ประจักษ์แก่ผู้บังคับบัญชา
 14. ผู้ประเมิน (Assessor) กระบวนการที่พี่เลี้ยง จะพิจารณาผลการทำงานของผู้รับการดูแลในช่วงระยะเวลาหนึ่ง ๆ โดยการเปรียบเทียบการทำงานของแต่ละบุคคลกับเกณฑ์มาตรฐานงานของสถานศึกษา รวมถึงการเปรียบเทียบผลการทำงานของบุคคลนั้น ๆ กับผู้รับการดูแลคนอื่น ๆ ทั้งนี้เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพในการทำงานด้านต่าง ๆ ของสถานศึกษาต่อไป
 15. ผู้กระตุ้น (Accelerator / Catalyst) พี่เลี้ยงจะเป็นผู้กระตุ้นให้มองภาพวิสัยทัศน์ของสถานศึกษาและอนาคตของตนเอง ซึ่งจะเป็นเครื่องชี้ให้เห็นว่า ในอนาคตจะมีอะไรเกิดขึ้นบ้าง แทนการคาดการณ์
 16. ผู้ช่วยเหลือ (Supporter) พี่เลี้ยงจะเป็นผู้สนับสนุน ช่วยเหลือให้กับผู้รับการดูแล ได้พัฒนาตนเองได้ถูกต้อง ไม่เสียเวลาลองผิดลองถูก
 17. การดูแลเอาใจใส่ (Nurture) พี่เลี้ยงจำเป็นต้องหาเอกลักษณ์ของผู้รับการดูแลและส่งเสริมด้านทักษะต่าง ๆ เพื่อให้ผู้รับการดูแลมีความสามารถมากที่สุดในการทำงาน
 18. การให้ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพที่เป็นจริง (Reality) ในสถานศึกษา พี่เลี้ยงจะช่วยให้ผู้รับการดูแลเข้าใจลักษณะงานในสถานศึกษา ช่วยทำให้ความฝันของผู้รับการดูแลเป็นความจริงในอนาคตและบางครั้งพี่เลี้ยงต้องช่วยให้ผู้รับการดูแลยอมรับว่าบางเป้าหมายเป็นเพียงแค่ความฝัน ไกลจากความเป็จริง
 19. เป็นพันธมิตร (Ally) พี่เลี้ยงจะมองจุดอ่อน จุดแข็ง และให้ข้อมูลแก่ผู้รับการดูแล เพื่อการพัฒนาตนเอง
 20. ผู้รอบรู้ / ผู้นำที่ฉลาด (Savvy Insider Mentor / Guru) พี่เลี้ยงเป็นบุคคลที่ได้รับการยอมรับนับถือและอยู่ในสถานศึกษา หรือมีประสบการณ์สูงกว่าผู้รับการดูแล รู้ว่าจะทำงานต่าง ๆ ในสถานศึกษาอย่างไรจึงจะประสบความสำเร็จ และรู้ว่าผู้รับการดูแลแต่ละคนจะก้าวหน้า บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้จะต้องมีเส้นทางอาชีพไปทางไหน ซึ่งพี่เลี้ยงจะเป็นผู้ส่งเสริมให้ ผู้รับการดูแลมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลต่าง ๆ ในสถานศึกษา ที่สามารถจะช่วยให้ผู้รับการดูแลเกิด การเรียนรู้ได้
- กล่าวโดยสรุปได้ว่า บทบาทของพี่เลี้ยง มีการปฏิบัติหน้าที่หลายบทบาท ซึ่งสามารถแบ่ง การทำหน้าที่ของพี่เลี้ยงออกเป็น 2 ด้านใหญ่ ๆ คือ 1) การทำหน้าที่ด้านอาชีพ (Career Functions) โดยพี่เลี้ยงจะช่วยให้ผู้รับการดูแลได้เรียนรู้วิธีการจัดการกับปัญหา ส่งเสริมให้มีความก้าวหน้าในอาชีพ

(Career Advancement) การพัฒนาด้านอาชีพมุ่งความสำคัญไปที่องค์กร และอาชีพของ ผู้รับการดูแล ซึ่งพี่เลี้ยงจะมีบทบาทในการเป็นผู้อุปถัมภ์ (Sponsor) ผู้ชี้แนะ (Coach) ให้การปกป้อง (Protection) และมอบหมายงานที่ท้าทาย (Challenging Assignment) และ 2) การทำหน้าที่ ด้านจิตสังคม (Psychosocial Functions) พี่เลี้ยงจะช่วยส่งเสริมสมรรถนะของผู้รับการดูแล การรับรู้ความสามารถของตน ส่งเสริมการพัฒนาส่วนตัว (Personal Development) และพัฒนาวิชาชีพ (Professional Development) โดยพี่เลี้ยงจะมีบทบาทในการเป็นแบบอย่าง (Role Modeling) การยอมรับและการยืนยัน (Acceptance and Confirmation) การให้คำปรึกษา (Counseling) และการเป็นเพื่อน (Friendship)

กระบวนการระบบพี่เลี้ยง

กระบวนการระบบพี่เลี้ยงนั้น ผู้เรียบเรียงได้ถอดบทเรียนจากรายงานการวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ ซึ่งเป็นหัวข้อหนึ่งในกรอบการวิจัย ซึ่งนักการศึกษาได้นำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ในสถานศึกษาต่าง ๆ เพื่อส่งเสริมการพัฒนาคุณภาพครู เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ดังนี้

Kram (1983, p.608-625) ได้นำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ในสถานศึกษาต่าง ๆ เพื่อส่งเสริมกระบวนการพัฒนาด้านอาชีพและด้านจิตสังคม มี 4 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอน 1 ระยะเวลาเริ่มต้น (Initiative Phase) เป็นระยะที่พี่เลี้ยงและผู้รับการดูแลเริ่มสร้างสัมพันธ์ภาพ มีปฏิสัมพันธ์และมีการตั้งเป้าหมายของงานที่จะบรรลุเป้าหมายร่วมกัน ผู้รับการดูแลจะต้องเต็มใจรับการสอนงาน คำแนะนำ และคำปรึกษาจากพี่เลี้ยง โดยที่พี่เลี้ยงจะต้องปฏิบัติกับ ผู้รับการดูแลราวกับเป็นเพื่อนร่วมงาน

ขั้นตอน 2 ระยะเวลาสร้างสัมพันธ์ภาพ (Cultivation Phase) เป็นระยะที่พี่เลี้ยงถ่ายทอดประสบการณ์ มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ความเชื่อซึ่งกันและกัน มีการพัฒนาการทำงาน ความรู้ความเข้าใจในอาชีพ และวัฒนธรรมองค์กรของผู้มาใหม่ ทั้งนี้ มีเป้าหมายอยู่บนพื้นฐานของการพัฒนาบุคคลและวิชาชีพ พี่เลี้ยงจะใช้วิธีการกระตุ้น ท้าทาย สนับสนุนและเปิดโอกาสให้ ผู้รับการดูแลได้แสดงศักยภาพ

ขั้นตอน 3 ระยะเวลาแยกจากกัน (Separation Phase) เป็นระยะของการสิ้นสุดสัมพันธ์ภาพ ในกระบวนการระบบพี่เลี้ยงเป็นการเลิกทางด้านโครงสร้างและจิตใจ ทั้งสองฝ่ายรับรู้ว่ามีสัมพันธ์ภาพนี้ไม่จำเป็นหรือต้องการอีกต่อไป พี่เลี้ยงจะเริ่มลดบทบาทลงและผู้รับการดูแลมีประสบการณ์ มีความเป็นอิสระมากขึ้น ซึ่งในระยะนี้ทั้งคู่อาจจะเผชิญกับความรู้สึกสับสน วิทกกังวล และรู้สึกถึง การสูญเสียได้ ซึ่งพี่เลี้ยงจะทำหน้าที่ต่อไปกับผู้ที่เข้ามาใหม่ในองค์กร

ขั้นตอน 4 ระยะกำหนดบทบาทใหม่ (Redefinition Phase) เป็นระยะที่เกิดขึ้นหลังจากที่ ผู้รับการดูแลปรับตัวกับสภาพในสถานศึกษาได้แล้ว สัมพันธภาพทั้งสองฝ่ายจะกลายเป็นเพื่อน ที่ดีต่อกัน ทำให้มีความไว้วางใจและแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพต่อไป สัมพันธภาพของพี่เลี้ยงที่มีต่อผู้รับการดูแลนั้น เป็นไปตามเวลาที่เกิดขึ้นตามลำดับขั้น เมื่อสิ้นสุดสัมพันธภาพทุกคนได้รับประสบการณ์ที่ดีทั้งสองฝ่าย

Morizinski (1994, p.267-269) ได้พัฒนาระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการในสถานศึกษา ร่วมกับหน่วยพัฒนาทักษะวิชาชีพ (Professional Academic Skills: PAS) เพื่อส่งเสริมให้สถานศึกษาได้นำระบบพี่เลี้ยง ซึ่งเป็นเครื่องมือหนึ่งในการส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ทางสังคมของครู ไปใช้กับครูผู้ช่วย จำนวน 300 คน โดยมีระยะเวลาของโปรแกรม 2 ปี ประกอบด้วยกิจกรรม 5 ขั้นตอน ตามลำดับดังนี้

1) ขั้นตอนการวิเคราะห์ความพร้อมขององค์กร (Organizational Readiness)

(1) การประเมินความจำเป็น (Participant Needs Assessment) โดย 1 ปี ก่อนที่จะมีการเริ่มโปรแกรม มีการสำรวจเกี่ยวกับจำนวนผลงานของครูภายในแผนก ในสถานศึกษา และระดับประเทศ ที่แสดงถึงความก้าวหน้าในวิชาชีพ

(2) สัมภาษณ์ความคิดเห็นของผู้นำ (Interviews with Opinion Leaders) โดยการสัมภาษณ์หัวหน้าแผนก และผู้นำหลาย ๆ สาขาเกี่ยวกับความจำเป็น และข้อเสนอแนะในการพัฒนาทักษะวิชาชีพ (PAS)

(3) การสนับสนุนจากหัวหน้าแผนก (Departmental Chair Support) จากผลการรวบรวมข้อมูลความจำเป็น ส่งผลให้มีการสนับสนุนด้านเงินทุนสำหรับโปรแกรม

2) ขั้นตอนการรับสมัคร (Recruitment) ความสำเร็จของการรับสมัครพี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแลจะต้องมีเป้าหมายของโปรแกรมและความคาดหวังของผู้เกี่ยวข้องชัดเจน

(1) การประชาสัมพันธ์โปรแกรม โดยการประกาศผ่านจดหมายข่าวของแผนก และการประชุมผู้บริหาร ครูจะได้ทราบรายละเอียดของโปรแกรม จุดมุ่งหมาย เหตุผลของการเลือกใช้ระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการและลักษณะเฉพาะของโครงสร้างโปรแกรม

(2) การรับสมัครพี่เลี้ยง (Mentor Recruitment) โดยหัวหน้าแผนกจะส่งจดหมายเชิญอาจารย์ในมหาวิทยาลัย ครูอาวุโสแต่ละคนในการเป็นพี่เลี้ยง

(3) การรับสมัครผู้รับการดูแล (Protégé Recruitment) ในการเข้าร่วมโครงการการพัฒนาครูผู้ช่วย โดยมีระยะเวลา 2 ปี

3) ขั้นตอนการจับคู่ระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแล และปฐมนิเทศอย่างเป็นทางการ (Matching and Formal Orientation)

(1) การจับคู่ (Matching) ครูผู้ช่วยจะได้รับข้อมูลโดยย่อเกี่ยวกับพี่เลี้ยงแต่ละคน พวกเขาจะถูกถามแล้วให้ระบุว่ารายชื่อ 3 คนที่ไม่สามารถทำงานร่วมกันได้ การจับคู่จะมีครั้งที่สองหลังจากที่พี่เลี้ยงแต่ละคนได้มีโอกาสพบกับผู้รับการดูแลที่ได้ถูกจับคู่ไว้ในครั้งแรก

(2) การปฐมนิเทศในช่วงอาหารเย็น (Orientation Dinner) อย่างเป็นทางการ ดำเนินการโดยมีการให้รายละเอียด เกี่ยวกับ จุดมุ่งหมาย โครงสร้างและพันธะผูกพันของโปรแกรม พี่เลี้ยงแนะนำตัว จากนั้นให้พี่เลี้ยงและผู้รับการดูแลแต่ละคู่อภิปรายในประเด็นเรื่องเหตุผลของการเลือกที่จะทำงานในด้านการศึกษามีการแลกเปลี่ยนประวัติส่วนบุคคล และตารางการประชุมเพื่อทบทวนงานของครูผู้ช่วยและสิ่งที่น่าสนใจในปัจจุบัน

(3) การแนะนำก่อนการอบรมเชิงปฏิบัติการ โดยความร่วมมือของนักการศึกษาที่เป็นที่รู้จักทางด้านการศึกษา จะเป็นผู้นำการอภิปรายเกี่ยวกับลักษณะของครูที่ประสบความสำเร็จในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ จากนั้นในวันถัดมาครูผู้ช่วยจะได้รับการอบรมเชิงปฏิบัติการ

4) ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม (Ongoing Activities)

(1) กิจกรรมแนะนำ (Recommended Activities) พี่เลี้ยงจะมีการพบปะกับครูผู้ช่วยเดือนละสองครั้ง เพื่ออภิปรายเกี่ยวกับแผนงานด้านอาชีพและการวางแผนงานตามสถานศึกษาคาดหวังในผลงาน พี่เลี้ยงจะทำหน้าที่ในการทบทวนกระบวนการทำรายงานประจำปีของกลุ่มสาระวิชา มีความรับผิดชอบกับเป้าหมายของอาชีพ และแนะนำให้ครูผู้ช่วยรู้จักครูภายในสถานศึกษา

(2) ในการดำเนินกิจกรรมคู่ของพี่เลี้ยงจะต้องมีการติดต่อกันทันทีทันใด และดำรงไว้ซึ่งการมีสัมพันธภาพ โดยสามารถติดต่อกันได้ทาง Line Instagram หรือ Facebook

(3) ติดตามโปรแกรมและทบทวน (Program Monitoring and Revision)

5) ขั้นตอนการประเมินผล

(1) รวบรวมข้อมูล เกี่ยวกับ ความถี่ ระยะเวลาในการพบปะและลักษณะของการติดต่อ เช่น การติดต่อกันทางโทรศัพท์ จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ หรือพบปะหน้ากัน

(2) สัมภาษณ์ผลที่ได้รับจากโปรแกรมและการตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับประสบการณ์และความรู้ที่ได้รับก่อนและหลังการเข้าโปรแกรม

(3) รายงานผลการประเมิน

Wunsch (1994, p.27-34) ได้ให้แนวทางระบบพี่เลี้ยงในการพัฒนาทางการศึกษา ไว้ดังนี้

1) กำหนดค่านิยมปฏิบัติการของพี่เลี้ยงภายใต้ความจำเป็น เป้าหมายของสถาบัน ค่านิยมปฏิบัติการของพี่เลี้ยงควรเชื่อมโยงไปยังกิจกรรมและการประเมินผลลัพธ์ที่ได้ของพี่เลี้ยง

2) การคัดเลือก การจับคู่ การฝึกอบรมพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแล

(1) การคัดเลือกพี่เลี้ยง การคัดเลือกพี่เลี้ยงควรจะมีระดับระวางในการพิจารณา ไม่ใช่ครู อาจารย์ทุกคนที่จะสามารถเป็นพี่เลี้ยงได้ การตระหนักในคุณสมบัติของพี่เลี้ยง จะเป็นตัวบ่งชี้ถึงความสำเร็จของผู้รับการดูแล (วนิดา ชูวงศ์, 2558, น.79) ดังนั้น พี่เลี้ยงควรเป็นอาสาสมัคร เป็นผู้ที่มีระดับตำแหน่งสูงกว่าผู้รับการดูแล (Mentee) มีประสบการณ์สูง ประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงาน เช่น ครูต้นแบบต่าง ๆ หรือครูอาวุโส ดังนั้น ครู อาจารย์ ในระบบพี่เลี้ยงจะต้องมีความเต็มใจที่จะรับฟังและสนับสนุน มีทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ มีเทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ มีการมองโลกในแง่บวก มีเทคนิคการให้ข้อมูลย้อนกลับ อาจมีการให้แรงเสริมความสามารถในการพัฒนา ผู้รับการดูแล หาประสบการณ์ที่ท้าทายให้ เป็นที่ปรึกษาและผู้นำสิ่งที่ท้าทาย นอกจากนี้ จะต้องคำนึงถึงเรื่องของเวลาในการพบปะระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแล จะต้องมีความสัมพันธ์กัน การจับคู่ที่ไม่สามารถพบปะซึ่งกันและกันได้อย่างสม่ำเสมอภายใต้เป้าหมายที่ไม่ชัดเจน จะเป็นสาเหตุของความไม่พอใจในระบบพี่เลี้ยงตามมาได้ (Boice, 1992, p.290)

(2) การจับคู่สัมพันธ์ภาพระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแลเป็นหัวใจสำคัญของการสนับสนุนกระบวนการพัฒนา ดังนั้นในการจับคู่ควรเปิดโอกาสให้พี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแลมีอิสระในการจับคู่ และจากการทำโครงการบริการวิชาการและการวิจัย เรื่องระบบพี่เลี้ยงในสถานศึกษาแบบผสม ระหว่างปี พ.ศ. 2557-2558 ซึ่งได้เลือกประเภทของระบบพี่เลี้ยงเป็นแบบประเพณีนิยม ผลการศึกษา พบว่า พี่เลี้ยงจะต้องมีอายุมากกว่าผู้รับการดูแลอย่างน้อย 5-10 ปีขึ้นไป และมีประสบการณ์ที่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นสิ่งที่สำคัญ นอกจากนี้ในการจับคู่แบบประเพณีนิยม การจับคู่บ่อยครั้งจะพบว่า พี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแลจะเป็นเพื่อนกันมาก่อน แต่เมื่อมีการจับคู่ผู้รับการดูแลจะเปลี่ยนสถานะทันที จากความเสมอภาคเท่าเทียมกัน เป็นความไม่เท่าเทียมกัน การแสดงพฤติกรรมจะมีขอบเขตและในขณะเดียวกันจะมีการตั้งรับร่วมด้วย โดยเฉพาะเมื่อต้องได้รับคำแนะนำจากพี่เลี้ยง ซึ่งเป็นความกดดัน จะทำให้งานล่าช้าออกไป ดังนั้น การจับคู่พี่เลี้ยงที่เคยเป็นเพื่อนกันมาก่อนกับผู้รับการดูแล เป็นสิ่งที่ยืนยันว่า เป็นความกลัวที่ทำให้เกิดความยุ่งยากใจของพี่เลี้ยงทุกคน ส่วนประเด็นในการจับคู่ว่า ควรมาจากกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน หรือต่างกลุ่มสาระการเรียนรู้นั้น ผลการวิจัย พบว่า มีความคิดเห็นที่แตกต่างกัน คือ การจับคู่บ่อยครั้งจะมาจากการทำงานในกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน แต่ Peterson & Sandholtz (2005, p.26) มีความคิดเห็นที่ว่า พี่เลี้ยงไม่จำเป็นต้องถูกจับคู่กับผู้รับการดูแลที่มาจากกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกัน เพราะถ้าหากเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้เดียวกันอาจจะไม่มีคำถามใหม่ ๆ เกิดขึ้นเลย และสิ่งที่ควรตระหนัก คือ อาจเกิดความล้มเหลวในการเปิดเผยตัวตน ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะมีการต่อต้านอยู่ภายในและบ่อยครั้ง ครูควรมีการพบปะกับครูในสถานศึกษาอื่น ๆ อยู่แล้ว ดังนั้น จึงสามารถจับคู่พี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแลต่างกลุ่มสาระการเรียนรู้ได้ นอกจากนี้ การจับคู่ควรคำนึงถึงเพศ ซึ่งการจับคู่ในระบบพี่เลี้ยงควรเป็นเพศเดียวกัน (Wunsch, 1994, p.27-34)

(3) การฝึกอบรมพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแล สำหรับการฝึกอบรมพี่เลี้ยงในวงการศึกษา Hayes (2005, p.191) ระบุว่า พี่เลี้ยงควรมีความรู้ในสาขาวิชาและส่วนที่จะส่งเสริมความก้าวหน้าในวิชาชีพ ทั้งนี้พี่เลี้ยงและผู้รับการดูแลจะต้องรู้เป้าหมาย เต็มใจที่จะหาเอกลักษณ์และทำให้เกิดความชัดเจนในช่วงระหว่างของกระบวนการพี่เลี้ยง พวกเขาจำเป็นต้องมีความตระหนักถึงความคาดหวังในความเป็นจริงว่า อะไรที่พี่เลี้ยงสามารถทำได้หรือทำไม่ได้ ส่วนการนำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ในสถานศึกษาต่าง ๆ ซึ่ง Clutterbuck (2004, p.73-75) ระบุว่า สิ่งที่สำคัญที่สุดของขั้นตอนนี้คือ พี่เลี้ยงและผู้รับการดูแล ต้องเข้าใจจุดมุ่งหมาย วัตถุประสงค์ของโปรแกรมที่มีต่อตัวบุคคลและสถานศึกษา และการถูกคาดหวังต่อตัวพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแล การฝึกอบรมพี่เลี้ยงจะเป็นแรงกระตุ้นและช่วยให้พี่เลี้ยงรับรู้ว่าคุณสามารถพัฒนาผู้รับการดูแลได้โดยวิธีการอย่างไร ซึ่งจากการศึกษาการฝึกอบรมของสหราชอาณาจักรในภาคตะวันตกของยุโรป (UK) พบว่า จะใช้การฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ อย่างน้อย 1-2 วัน มีจุดเน้นที่การสร้างตระหนักในบทบาทและเพิ่มทักษะของพี่เลี้ยงซึ่งการฝึกอบรมจะใช้วิธีการประชุมระดมสมอง การแสดงบทบาทสมมติ การเรียนรู้จาก E-Learning และมีการวิพากษ์วิจารณ์ เพื่อที่จะช่วยพัฒนาทักษะของพี่เลี้ยงซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นการส่งเสริมสนับสนุนให้พี่เลี้ยงมีเครือข่ายกับหน่วยงานอื่น ๆ หรือผู้ซึ่งมีประสบการณ์ในระบบพี่เลี้ยงอื่น ๆ ส่วนการฝึกอบรมผู้รับการดูแล พวกเขาจะต้องเข้าใจความคาดหวังขององค์การจากการเข้าร่วมโปรแกรม รู้ว่าอะไรเป็นความสามารถที่สามารถปฏิบัติได้จริง อะไรคือสิ่งที่ถูกคาดหวังจากพี่เลี้ยง และอะไรคือสิ่งที่พวกเขาสามารถปฏิบัติ เพื่อให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีและได้ผลลัพธ์ทางบวกออกมา

3) การหาทรัพยากรสนับสนุนระบบพี่เลี้ยง ในสถานศึกษาควรมีการสนับสนุนโปรแกรมระบบพี่เลี้ยง เช่น ทรัพยากรด้านบุคคลที่มีเวลาเพียงพอในการวางแผนงาน การติดตามกิจกรรม การคัดเลือกและฝึกอบรมพี่เลี้ยง การคัดเลือกผู้รับการดูแล การพัฒนาเครือข่ายพี่เลี้ยงควรมีข้อตกลงที่ชัดเจนในสิ่งที่พวกเขาคาดหวังและเวลาที่จะปฏิบัติ การมีแหล่งความรู้และสถานที่ที่สามารถพบปะ หรือทำกิจกรรมต่าง ๆ และมีงบประมาณสนับสนุนสำหรับการวางแผนโปรแกรม

4) การประเมินผลลัพธ์ที่ได้จากระบบพี่เลี้ยง โดยประเมินจากการวิเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ เพื่อค้นหาสาเหตุของปัญหา เช่น การรายงานตนเองและการสัมภาษณ์ หรือการให้ข้อมูลป้อนกลับของพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแลเพื่อนำไปพัฒนาโปรแกรม หรือข้อมูลการประเมินจากการตอบแบบสอบถามความพึงพอใจก่อนและหลังการเข้าร่วม หรือการสัมภาษณ์เป็นรายบุคคลเกี่ยวกับผลกระทบของกิจกรรมจากระบบพี่เลี้ยง เป็นต้น

Morton & Palmer (2000, p.389) ได้เสนอกระบวนการของระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ ดังนี้

1) การออกแบบโปรแกรม (Design Programme)

2) การคัดเลือกพี่เลี้ยง (Mentor Selection) สิ่งสำคัญ คือ ความสามารถที่มีคุณภาพ คุณลักษณะและทักษะของพี่เลี้ยง ผู้พัฒนาโปรแกรม นักการศึกษา ผู้บริหารและผู้จัดการควรมี ความชัดเจนในการกำหนดคุณสมบัติและประสบการณ์ที่เฉพาะในบริบทนั้น ๆ เพื่อที่พวกเขาจะได้ ทราบว่าต้องการอะไรจากพี่เลี้ยง การให้จุดมุ่งหมายที่ชัดเจน การเลือกกลุ่มที่เหมาะสมสำหรับการเตรียมความพร้อมของโปรแกรม การให้คำจำกัดความของคุณลักษณะต่าง ๆ และความสามารถ ของพี่เลี้ยงจะช่วยให้การวางแผนการปฏิบัติให้ประสบความสำเร็จได้

3) การจัดกลุ่มรายชื่อพี่เลี้ยง (Set up Mentor Pool) เป็นการจัดรายชื่อของกลุ่มคน ที่มีคุณลักษณะเหมาะสม มีความสามารถและประสบการณ์ ซึ่งตามหลักการ การจัดกลุ่ม ควรจะเป็น อาสาสมัครผู้มีประสบการณ์หรือคุณสมบัติตามเกณฑ์ และผู้ซึ่งได้รับการเตรียมเพื่อที่จะเข้า สู่โปรแกรมการกำหนดเกณฑ์ระบุพี่เลี้ยงนั้นมีหลายรูปแบบ เช่น บางโปรแกรมจะใช้เทคนิคการตลาด เชิญเข้าร่วมเป็นอาสาสมัครหรือคัดเลือกพี่เลี้ยงที่คาดหวังไว้

4) การเตรียมและสนับสนุนพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแล (Mentor-Mentee Preparation and Support)

5) การจับคู่พี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแล (Mentor-Mentee Matching) ควรมีความเหมาะสม และมีเวลาในการพบปะ ซึ่งการจับคู่ที่ดี ควรมีลักษณะที่เคารพซึ่งกันและกัน ไม่มีการแสวงหา ประโยชน์จากตำแหน่งหน้าที่ของพี่เลี้ยง เพื่อที่ตนจะได้รับการแต่งตั้งก่อนคู่แข่ง นอกจากนี้ การจับคู่ ควรมีลักษณะความชอบที่เข้ากันได้ ทั้งสองฝ่ายมีความทุ่มเท กระตือรือร้น ที่จะลงทุนทั้งเวลาและ แรงงานในการสานสัมพันธ์ภาพซึ่งกันและกัน

6) การสนับสนุนพี่เลี้ยง (Supporting the Mentor) ทั้งนี้เพราะพี่เลี้ยงควรมี ความสามารถที่จะติดต่อกับคนอื่น ๆ และมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในสิ่งที่ท้าทายที่เกิดขึ้น

7) การประเมินผล (Evaluation) สามารถประเมินได้ทั้งแบบเชิงปริมาณ และ เชิงคุณภาพ โดยการใช้แบบ Checklist ประเมินคุณค่าระดับบุคคลและองค์กร การใช้คำถามเพื่อ สะท้อนคิด การสัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อศึกษาประสบการณ์ของสัมพันธ์ภาพที่เกิดขึ้น หรือการให้เล่า บรรยายและซักถามรายบุคคล เกี่ยวกับปฏิบัติการ ความคาดหวังและความรู้สึกที่ชื่นชอบใน สัมพันธ์ภาพ

ซึ่ง Guptan (2006, p.78-94) ได้ให้แนวทางกระบวนการของระบบพี่เลี้ยง ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ดังนี้

1) ขั้นตอนการพบปะ (Contact) เป็นการเริ่มต้นของกระบวนการในการมีปฏิสัมพันธ์ หรือมีการพบปะอย่างต่อเนื่อง

2) ขั้นตอนการสำรวจ (Exploration) เป็นการศึกษาเกี่ยวกับข้อมูลพื้นฐานส่วนบุคคล โดยให้มีการแนะนำชื่อ ครอบครัว วิทยาลัย งานที่รับผิดชอบและสิ่งที่สนใจ

3) ขั้นตอนการกำหนดข้อตกลงอย่างเป็นทางการ (The Protocol) คือ การกระจ่างชัดของความคาดหวังและขอบเขตในสัมพันธภาพ มาตรฐานสัมพันธภาพและความคาดหวัง จะเป็นสิ่งบ่งบอกพฤติกรรมที่คาดหวังและที่เป็นมาตรฐานและพฤติกรรมที่ไม่ยอมรับ ปัญหาที่จะเกิดขึ้นคือ ความคาดหวังของแต่ละคนไม่เท่ากัน และจากการศึกษาของ Johnrud (1990, p.229) พบว่า ระบบพี่เลี้ยงจะมีผลกระทบทางลบ ถ้าหากไม่มีความชัดเจนในความคาดหวังของพี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแล ทั้งนี้พี่เลี้ยงไม่ใช่พระเจ้าและไม่ได้เป็น ผู้ปกป้อง (Protector) และพี่เลี้ยงสามารถเริ่มงานในขั้นแรกได้ก็ต่อเมื่อพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแลมีความรู้สึกไว้วางใจที่เพียงพอ โดยมีวัตถุประสงค์หลัก คือ การหาเอกลักษณ์ของผู้รับการดูแล มีเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของระบบพี่เลี้ยง

4) ขั้นตอนการดำเนินงานตามกลวิธี (Working out Strategies) กระบวนการของระบบพี่เลี้ยงขั้นตอนนี้ เป็นการช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้กระทำและบรรลุผลตามเป้าหมาย ในด้านวิชาชีพและด้านชีวิต ในการดำเนินการสิ่งแรก คือ การช่วยผู้รับการดูแลในการวางแผนงาน โดยการทำแผนการดำเนินงาน (Milestones) ตามระยะเวลาที่กำหนด ที่จะต้องมีความชัดเจน มีตัวชี้วัดที่แสดงถึงความก้าวหน้าของงานในกรอบระยะเวลาระยะสั้น และระยะกลาง นอกจากนี้ พี่เลี้ยงจะต้องช่วยผู้รับการดูแลในการเข้าถึงกิจกรรม ทรัพยากรในแผนกนั้น ๆ มอบหมายงาน โครงการ และการมอบหมายบทบาทหน้าที่แก่ผู้รับการดูแล

5) ขั้นตอนการทบทวนช่วงกลาง (Mid-Course Review) เป็นการทบทวนความก้าวหน้าของงานกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ เพื่อที่จะได้วางแผนและกลวิธีในการดำเนินงานต่อไป ซึ่งบางกรณีถ้ามีความจำเป็นอาจจะต้องกลับไปทบทวนเป้าหมายและการทำงานใหม่

6) ขั้นตอนการยุติและดำเนินการต่อ (Termination and Moving on)

Douglas (1997, p.147) ได้เสนอกระบวนการของระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ โดยคำนึงถึงองค์ประกอบในการที่จะพัฒนาโปรแกรมระบบพี่เลี้ยงที่มีประสิทธิภาพ มีมากมายหลายลักษณะแตกต่างกัน ซึ่งสามารถจัดแบ่งได้ ดังนี้

1) ระบบการสนับสนุนขององค์กร หมายถึง การกระตุ้นและสนับสนุนโปรแกรมระบบพี่เลี้ยงให้เป็นส่วนหนึ่งขององค์กร โดยการบูรณาการในแผนกลยุทธ์ระบบขององค์กร เช่น กระบวนการประเมินผลการปฏิบัติงาน ระบบการให้รางวัลและระบบการติดต่อสื่อสาร เป็นต้น ซึ่งการสนับสนุนควรจะเป็นสิ่งที่ เป็นรูปธรรม จากผู้บริหารสูงสุดขององค์กร ซึ่งจากงานวิจัยหลายชิ้นสนับสนุนว่าประสิทธิภาพหลักของการพัฒนาระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการขึ้นอยู่กับ การสนับสนุนจากผู้บริหารสูงสุด

2) การตั้งเป้าหมาย ความคาดหวังและบทบาทที่ชัดเจน ประสิทธิภาพของโปรแกรมระบบพี่เลี้ยงขึ้นอยู่กับ การให้ความหมาย เป้าหมายวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนและมีการวางแผนงาน ในขณะเดียวกันทั้งพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแลจะต้องมีความชัดเจนและมีความคาดหวังที่คำนึงถึงความเป็น

จริงกับผลที่จะได้รับทั้งทางบวกและทางลบ การปฐมนิเทศควรจะมีการจัดให้พี่เลี้ยงและผู้รับ การดูแล มีการอภิปรายบทบาทและหน้าที่ความรับผิดชอบด้วย ซึ่งการปฐมนิเทศจะใช้สำหรับบุคคลที่ไม่เคยได้รับการเตรียมในการแสดงบทบาทการเป็นพี่เลี้ยงมาก่อนหรือบุคคลที่มีความจำเป็นต้องได้รับการฝึกอบรม

3) การเปิดโอกาสให้มีส่วนร่วม ประสิทธิภาพของโปรแกรมระบบพี่เลี้ยงขึ้นอยู่กับระดับ การมีส่วนร่วมในกระบวนการของระบบพี่เลี้ยง ที่พวกเขาที่มีความรู้สึกว่ามีส่วนร่วมในการตัดสินใจ สามารถควบคุมบทบาทของตนและได้รับอนุญาตในการตัดสินใจในโปรแกรมระบบพี่เลี้ยง นอกจากนี้ โครงสร้างในการสร้างโปรแกรมระบบพี่เลี้ยงควรมีความยืดหยุ่น พี่เลี้ยงกับผู้รับ การดูแลควรมีอิสระในการมีสัมพันธภาพและการดำเนินกิจกรรม

4) การระมัดระวังในการคัดเลือกและการจับคู่ ก่อนที่จะคัดเลือกและจับคู่ ซึ่งควรพิจารณาบนพื้นฐานของวัตถุประสงค์โปรแกรมระบบพี่เลี้ยงและระบุคุณลักษณะก่อนดำเนินการ โดยที่วิธีดำเนินการคัดเลือกพี่เลี้ยงมีหลายรูปแบบ เช่น การแต่งตั้งตนเอง การระบุชื่อจากบุคคลต่าง ๆ โดยได้ข้อมูลจากผู้นิเทศ ผู้บริหารระดับสูงหรือจากพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแล การจับคู่อย่างมีประสิทธิภาพองค์การควรมีการใช้ข้อมูล เช่น ตำแหน่งหน้าที่การงาน ความสนใจในสิ่งที่คล้ายกัน บุคลิกภาพ การเข้าถึง สภาพทางภูมิศาสตร์ และการทำงานที่มีหน้าที่ในกลุ่มสาระนั้น ๆ เป็นต้น

5) การติดตามอย่างต่อเนื่องและการประเมินผล สิ่งที่สำคัญควรมีการประเมินกระบวนการและผลลัพธ์ที่ได้ ข้อมูลป้อนกลับควรได้มาจากหลายแหล่ง เช่น จากพี่เลี้ยง ผู้รับการดูแล และบุคคลต่าง ๆ ส่วนการประเมินแผนงานควรมีมาตรฐานที่เป็นตัวบ่งชี้พื้นฐานในการวางแผนของกลุ่มสาระนั้น ๆ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า จากการศึกษากระบวนการของระบบพี่เลี้ยง ประกอบด้วย 1) ระบุความต้องการที่ได้รับการสนับสนุนจากสถานศึกษา 2) มีการนำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ใน การกำหนด เป้าหมายและกิจกรรมการดำเนินงานในแผนให้ชัดเจน 3) มีการรับสมัครพี่เลี้ยง และ การคัดเลือก พี่เลี้ยงตามคุณสมบัติที่สถานศึกษากำหนด 4) การเตรียมพี่เลี้ยง และการจับคู่ระหว่าง พี่เลี้ยงกับผู้รับ การดูแลด้วยข้อคำนึงถึงสิ่งต่าง ๆ ที่ส่งผลให้สัมพันธภาพประสบความสำเร็จ 5) มีการดำเนินกิจกรรม และการประเมินผลผู้รับการดูแลด้วยวิธีการแบบต่าง ๆ จากพี่เลี้ยง เช่น การรายงานตนเอง การสัมภาษณ์ หรือแบบสอบถาม เพื่อนำข้อมูลไปพัฒนาตนเอง

บทสรุป

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยง กล่าวโดยสรุปได้ว่า ระบบพี่เลี้ยง เป็นบุคคลที่ทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา ชี้แนะ แนะนำในเรื่องต่าง ๆ อย่างใกล้ชิด ช่วยเหลือให้กำลังใจ มุ่งเน้นให้คนที่อยู่ภายใต้การดูแลมีความแข็งแกร่ง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีความสามารถทำงานได้ด้วยตนเอง มีพัฒนาการที่ดีขึ้นจนประสบความสำเร็จในวิชาชีพของตน ดังที่ได้ตั้งเป้าหมายไว้ อีกทั้งยังพบว่าการนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้พัฒนาวิชาชีพนั้น ยังมีประโยชน์อื่น ๆ อีก เช่น 1) ประโยชน์ต่อผู้เรียน เช่น ผู้เรียนได้รับคำแนะนำในการปฏิบัติงานอย่างถูกวิธี ผู้เรียนมีกำลังใจ เป็นต้น 2) ประโยชน์ต่อครู เช่น ช่วยให้ครูสามารถฝึกทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ของตนเองได้ เป็นต้น 3) ประโยชน์ต่อสถานศึกษา เช่น ช่วยให้ครูใหม่ปรับตัวเองในการทำงานได้เร็วขึ้น ส่วนประเภทของระบบพี่เลี้ยงแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ 1) ระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ และ 2) ระบบพี่เลี้ยงอย่างไม่เป็นทางการ ซึ่งถ้าพิจารณาประเภทของพี่เลี้ยงตามตัวแบบ ยังแบ่งออกเป็น 8 ประเภท คือ 1) พี่เลี้ยงแบบกลุ่ม 2) พี่เลี้ยงแบบเพื่อน 3) พี่เลี้ยงแบบย้อนกลับ 4) พี่เลี้ยงตามสถานการณ์ 5) พี่เลี้ยงแบบผู้นิเทศ 6) พี่เลี้ยงแบบทีม 7) พี่เลี้ยงแบบเสมือน และ 8) พี่เลี้ยงแบบประเพณีนิยม ในเรื่องของบทบาทของพี่เลี้ยงนั้น จะแบ่งตามหน้าที่ของพี่เลี้ยงออกเป็น 2 ข้อ คือ 1) การทำหน้าที่ด้านอาชีพ เช่น พี่เลี้ยงจะช่วยให้ผู้รับการดูแลได้เรียนรู้วิธีการจัดการกับปัญหา เป็นต้น และ 2) การทำหน้าที่ด้านจิตสังคม เช่น พี่เลี้ยงจะช่วยเหลือเสริมสมรรถนะของผู้รับการดูแล และการเป็นเพื่อน เป็นต้น ดังนั้น กระบวนการของระบบพี่เลี้ยง ประกอบด้วย 1) ระบุความต้องการที่ได้รับการสนับสนุนจากสถานศึกษา 2) มีการนำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ในการกำหนดเป้าหมายและกิจกรรมการดำเนินงานในแผนให้ชัดเจน 3) มีการรับสมัครพี่เลี้ยง และ การคัดเลือกพี่เลี้ยงตามคุณสมบัติที่สถานศึกษากำหนด 4) การเตรียมพี่เลี้ยง และการจับคู่ระหว่าง พี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแลด้วยข้อคำนึงถึงสิ่งต่าง ๆ ที่ส่งผลให้สัมพันธ์ภาพประสบความสำเร็จ 5) มีการดำเนินกิจกรรม และการประเมินผลผู้รับการดูแลด้วยวิธีการแบบต่าง ๆ จากพี่เลี้ยง เช่น การรายงานตนเอง การสัมภาษณ์ หรือแบบสอบถาม เพื่อนำข้อมูลไปพัฒนาตนเอง เป็นต้น ทั้งนี้ ระบบพี่เลี้ยง ถือว่า เป็นเรื่องที่สำคัญในการพัฒนาการศึกษาของชาติต่อไป เนื่องจากความรู้มีมากมายในทุกที่ และถูกปรับเปลี่ยนไปได้อย่างรวดเร็วและตลอดเวลา ทางออกการศึกษาไทยในเวลานี้คือ 1) ปรับจาก การสอนมาเป็นการเรียนรู้ร่วมกับผู้เรียน 2) ปรับ / พัฒนา จากครูผู้สอนหน้าชั้นเรียนเพียงฝ่ายเดียว มาเป็นครูผู้ให้คำปรึกษา ชี้แนะ สอนงานแทน นี่คือทางรอดของประเทศไทยในอนาคต

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามต่อไปนี้

1. จงอธิบายระบบพี่เลี้ยง ว่ามีความสำคัญอย่างไรต่อการพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21
2. จงวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียนในระบบพี่เลี้ยง มีความสัมพันธ์กันอย่างไร
3. จงบอกประโยชน์ของการนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้จัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนมา 3 ข้อ
4. จงอธิบายการนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้ ว่าสามารถส่งผลต่อการพัฒนาด้านใดบ้าง
5. ข้อความที่ว่า “คุณภาพการจัดการเรียนรู้ในปัจจุบัน ด้วยระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการจะมีความสัมพันธ์กับคุณภาพด้านการเรียนรู้ของผู้เรียน” ข้อความนี้หมายถึงอะไร
6. จงระบุหัวใจสำคัญของระบบพี่เลี้ยง ว่าคืออะไร จงใช้แผนผังความคิดอธิบายคำตอบนั้น
7. จงบอกจุดแข็งและจุดอ่อนของการนำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ในการจัดการเรียนรู้มีอะไรบ้าง
8. จงยกตัวอย่างระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ ในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนมา 3 ข้อ
9. เพราะเหตุใดจึงควรนำลักษณะที่สำคัญของระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนในปัจจุบันแทนการจัดการเรียนรู้แบบเดิม มีเหตุผลอะไรบ้าง
10. จงอธิบายความแตกต่างระหว่างบทบาทของครูระบบพี่เลี้ยงกับบทบาทของครูระบบแบบเดิมมีความแตกต่างกันอย่างไร

เอกสารอ้างอิง

- ประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์. (2548). Mentor: ที่ปรึกษาเชิงพี่เลี้ยง. ใน ยอดहतัย เทพธานนท์และประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์ (บก.), **Mentor-Mentee-Mentoring: ศาสตร์และศิลป์ของการเป็นนักวิจัยที่ดี** (หน้า 6-29). มูลนิธิบัณฑิตยสภาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งประเทศไทย.
- ประเวศน์ มหารัตน์สกุล. (2544). **การบริหารจัดการทรัพยากรมนุษย์ด้วยเทคโนโลยีสารสนเทศ**. สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี (ไทย-ญี่ปุ่น).
- วนิดา ชูวงษ์. (2558). **ระบบพี่เลี้ยง**. สถาบันพัฒนาข้าราชการพลเรือน.
- วัลลภ สุระกำพลธร. (2548). Mentor: ที่ปรึกษาเชิงพี่เลี้ยง. ใน ยอดहतัย เทพธานนท์และประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์. (บก.), **Mentor-Mentee-Mentoring: ศาสตร์และศิลป์ของการเป็นนักวิจัยที่ดี**, หน้า 146-169. มูลนิธิบัณฑิตยสภาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งประเทศไทย.
- สมชาย วงศ์วิเศษ. (2548). ความสำคัญของพี่เลี้ยงและวิธีการเป็นพี่เลี้ยงที่ดี. ใน ยอดहतัย เทพธานนท์และประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์ (บก.), **Mentor-Mentee-Mentoring: ศาสตร์และศิลป์ของการเป็นนักวิจัยที่ดี**, หน้า 16-41. มูลนิธิบัณฑิตยสภาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งประเทศไทย.
- Anderson, Eugene M. & Shannon, Anne L. (1988). **Toward a Conceptualization of Mentoring**. Prentice-Hall.
- Billings, Diane M. & Kowalski, Karren. (2008). Developing your Career as a Nurse Educator: The Importance of Having (or being) a Mentor. **The Journal of Continuing Education in Nursing**. 39(1): 490-491.
- Blackburn, Barry J. (1979). **The Mentor's Handbook**. Prentice-Hall.
- Boice, Robert. (1992). **Lessons Learned about Mentoring**. McGraw-Hill.
- Bolton, W. (1980). **Mentoring: Perceptions of the Process and its Significance**. McGraw-Hill.
- Clutterbuck, David. (2004). **The Power of Empowerment**. Oxford University Press.
- Daniel, R. T. (1998). **Mentoring and coaching**. McGraw-Hill.
- Davis, J. (2002). **Best Practice Module Mentoring Program**. McGraw-Hill.
- Diane, D. & Kawalski, F. (2008). **Models of Mentoring**. McGraw-Hill.

- Diehl, J. F. & Simpson, P. (1989). **Formal Mentoring Programs in Organization**. Palgrave Macmillan.
- Douglas, C. A. (1997). **Formal Mentoring Programs in Organization: An Annotated Bibliography**. Center for Creative Leadership.
- Fuller, M. F. & Droege, R. (2008). **Programs Models of Mentoring**. McGraw-Hill.
- Gudwin, M. & Salazar, Y. (2010). **Collaborative Mentoring – Coaching**. McGraw-Hill.
- Guptan, S. U. (2006). **Mentoring: A Practitioner Guide to Touching Lives**. Response Books.
- Hayes, E. (2005). **Mentoring – Coaching: A Handbook for Education**. Warner Books.
- Hayes, E. & Gagan, R. (2005). **Mentoring – Coaching: A Handbook**. Victoria: Deakin University.
- Johnrud, F. (1990). Mentoring Executives & Directors in Exploring the Relationship Between Mentoring and Counselling. **British Journal of Guidance & Counselling**. 31(1), 25-38.
- Kram, K. E. (1983). Phase of the Mentor Relationship. **Academy of Management Journal**. 26(4), 608-625.
- Magill, Cheryl C. & Eliette, A. (2010). **Mentoring – Coaching to School**. McGraw-Hill.
- Monica, F.; Turban, R. & Dougherty, D. (1996). The Role of the Mentor in Retaining Junior Pharmacy Faculty Members. **American Journal of Pharmaceutical Education**. 72(2), 1-15.
- Moore, F. (1982). **Mentoring of Nurse Faculty: A position Statement**. Center for Creative Leadership.
- Morizinski, R. (1994). **Mentor and Colleague Relationships**. McGraw-Hill.
- Morton, J. F. & Palmer, D. (2000). **Mentoring Preceptorship and Clinical Supervision: A Guide to Professional Roles in Clinical Practice**. Oxford: Blackwell science.
- Peterson, R. & Sandhltz, R. (2005). **Excellence in Coaching: the Industry Guide / Association for Coaching**. India: Replika Press Pvt Ltd.
- Ragins, R. & Cotton, R. (1999). **Mentoring Preceptorship and Clinical Supervision**. McGraw-Hill.
- Reohr, J. R. (1981). **Mentor and Colleague Relationships in Academia**. McGraw-Hill.

- Sands, D., Parson, J. T. & Duane, J. E. (1991). **Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology - Rich Classrooms**. McGraw-Hill.
- Speizer, R. (1981). **Mentoring in Higher Education**. India: Replika Press Pvt Ltd.
- United States Office of Personal Management. (2008). **Best Practices: Mentoring**. McGraw-Hill.
- Wills, J. & Kaiser, H. (2002). **Institutional Mentoring Program**. Palgrave Macmillan.
- Wright, T. (1987). Mentor and Protege Predictors and Outcomes of Mentoring in a Formal Mentoring Program. **Journal of Vocational Behavior**. 69(1), p.410-423.
- Wunsch, S. (1994). **A Comprehensive Institutional Mentoring Program must Consider all the Components of the Mentoring Process to Ensure Personal and Organizational**. Continuum.
- Zeind, T. (2005). **Mentoring and Coaching: A Lifetime for Teachers in a Multicultural Setting**. Palgrave Macmillan.

พี่เลี้ยงกับการส่งเสริมการเรียนรู้ ได้รับการพิสูจน์จากวงการศึกษานานาชาติว่า เป็นระบบที่มีประสิทธิภาพสูงและนิยมใช้กันมากในหลาย ๆ ปีที่ผ่านมา เป็นช่องทางที่วิธีการหนึ่งสำหรับการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนในสถานศึกษา เนื่องจาก พี่เลี้ยงเป็นกิจกรรมการเรียนรู้วิธีการหนึ่งของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับผู้เรียน ที่มีจุดประสงค์พื้นฐานในการสร้างปฏิสัมพันธ์อย่างไม่เป็นทางการระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้เรียนที่ถูกสอนงาน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ขึ้นจากตัวของผู้เรียนเอง (ทิตนา แชมมณี ,2559) ซึ่งแนวคิดต่าง ๆ ได้เกริ่นนำเนื้อหาสาระหลัก ๆ ไว้ในบทที่ 5 ได้กล่าวถึงแนวคิดการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ และบทที่ 6 ได้กล่าวถึง แนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยงไปแล้ว ซึ่งในบทนี้จะนำเสนอพี่เลี้ยงกับการส่งเสริมการเรียนรู้ เช่น ความหมายของพี่เลี้ยง คุณลักษณะการเป็นพี่เลี้ยง รูปแบบของระบบพี่เลี้ยง ขั้นตอนในภาพรวมของระบบพี่เลี้ยง และความสัมพันธ์ระหว่างระบบพี่เลี้ยงกับการเรียนรู้ เพื่อยกระดับและส่งเสริมผู้สอนให้มีคุณภาพ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

แนวคิดระบบพี่เลี้ยง

Robert Garvey, Paul Stokes & David Megginson (2009, p.1-3) ได้อธิบายคำว่า "Mentoring" ไว้ว่า เป็นคำที่มีขอบเขตความหมายกว้าง มีการนำมาใช้ในหลายความหมาย ในหลายกิจกรรม มีการนำไปใช้ในหลายวงการ ในหลากหลายรูปแบบ ทั้งในองค์กรภาครัฐและภาคเอกชน ถูกนำไปใช้ในหลายวัตถุประสงค์ ซึ่งรวมไปถึงการพัฒนาพนักงานและผู้นำ (Develop Managers and Leaders) การส่งเสริมการนำไปปฏิบัติและการปรับเปลี่ยนบทบาท (Support Induction and Role Changes) การนำไปใช้ผลักดันบุคคลเข้าสู่ตำแหน่งระดับสูงแบบก้าวกระโดด (Fast-Track People into Senior Positions) การลดความเครียด (Reduce Stress) การสนับสนุนการเปลี่ยนแปลง (Support Change) การแก้ปัญหาการเลิกจ้างในระยะยาว (Gain Employment for the Long-Term Unemployed) การลดปัญหาอาชญากรรม (Reduce Crime) การพัฒนาผลการปฏิบัติงาน (Improve Performance) การสนับสนุนการบริหารจัดการพนักงานผู้มีศักยภาพสูงหรือพนักงานดาวเด่น (Support Talent Management) การพัฒนาทักษะและการถ่ายทอดความรู้ (Improve Skills and Transfer Knowledge) การสนับสนุนนโยบายการให้โอกาสเท่าเทียมกันและสร้างความแตกต่าง (Support Equal Opportunities Policies and Diversity) การบูรณาการสังคม

(Aid Social Integration) การพัฒนาการประกอบธุรกิจขนาดย่อม (Develop SMEs) ตลอดจนการรักษาคนไว้ (Support Retention Strategies) อย่างไรก็ตาม ในบรรดากิจกรรมที่หลากหลายข้างต้น Robert Garvey เห็นว่า มีสิ่งที่เหมือนกัน คือ การสร้างความเปลี่ยนแปลงให้เกิดขึ้น ซึ่งอาจเป็นการเปลี่ยนมุมมอง ความคิด พฤติกรรม ทักษะหรือการปฏิบัติ ซึ่งวิธีการในการดำเนินการนั้นมีหลากหลาย วิธีการที่ดีที่สุดมิได้มีเพียงวิธีการเดียว (There is not “One West Way”) ทางเลือกจึงขึ้นอยู่กับบริบทของเรื่อง ฉะนั้น จึงเป็นการยากอย่างยิ่งที่จะกำหนดขอบเขตความหมายคำว่า “Mentoring” นี้ให้ครอบคลุมทุกเรื่องได้ เนื่องจาก มีการนำไปใช้ในกิจกรรมที่หลากหลายดังที่กล่าวแล้วข้างต้น ความหมายของคำนี้จึงอาจแตกต่างกันไป ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบและปัจจัยแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนั้น ๆ ไม่ว่าจะเป็นวัฒนธรรม ภาษา สัญลักษณ์ การให้ความหมายคำนี้จึงให้ได้แต่ในหลักการตามลักษณะของการกระทำ (Meaning - Making in a Principle Manner) ในภาพรวมส่วนรายละเอียดเป็นเรื่องที่ผู้นำไปใช้ที่จะนำไปประยุกต์กำหนดเป็นการเฉพาะเอง (ยูวพร ศุภรัตน์, 2560, น.100)

นอกจากนี้ ก็มีความเห็นของนักวิชาการอื่นที่กล่าวถึง ระบบดังกล่าวไว้ ดังเช่น Timothy & Ashlyn (1992, p.110) กล่าวว่า พี่เลี้ยงเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการนำประสบการณ์ของแต่ละคนไปสอนหรือฝึกอบรมบุคคลซึ่งรู้น้อยกว่าในงานที่ได้รับมอบหมายนั้น ทั้งนี้ ก็ขึ้นกับ ความใส่ใจของพี่เลี้ยงแต่ละท่านที่จะถ่ายทอดข้อมูลที่จำเป็น เพื่อกระตุ้นให้แก่ผู้ที่ได้รับการดูแลหรือเรียนรู้ความสำเร็จของโครงการจึงขึ้นกับความทุ่มเทของ Mentor

อาภรณ์ ภูวิทย์พันธ์ (2561, น.20-22) เห็นว่า การเป็นพี่เลี้ยง หรือ Mentoring เป็นเทคนิคหรือกระบวนการหนึ่งของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Development) โดยมุ่งเน้นให้พนักงานมีความสามารถ และผลการทำงานในปัจจุบันที่ดีขึ้น (Performance) รวมถึงทำให้พนักงานมีศักยภาพหรือโอกาสที่จะก้าวหน้าเติบโตในตำแหน่งที่สูงขึ้นต่อไปในอนาคต (Potential) โดยเรียกผู้เป็นพี่เลี้ยงหรือหัวหน้าที่ทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงว่า “Mentor” และบุคคลที่ได้รับการดูแลจากผู้ที่ได้รับมอบหมายให้เป็นพี่เลี้ยง หรืออาจจะป็นหัวหน้างานที่ทำหน้าที่พี่เลี้ยงให้ผู้น้องเลี้ยง หรือ “Mentee”

นักวิชาการหลายท่านได้อธิบายความเป็นมาของระบบพี่เลี้ยง ที่สำคัญได้แก่ อุไรวรรณ อยู่ชา (2562, น.126-134) ได้อธิบายความเป็นมาของระบบนี้ว่า ได้มีการเริ่มนำมาใช้อย่างจริงจังในประเทศสหรัฐอเมริกาเมื่อประมาณ 20 ปีที่ผ่านมา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาบุคคลให้มีความสามารถสูงขึ้น และใช้ในการพัฒนาผู้หญิงให้สามารถก้าวขึ้นสู่การเป็นผู้บริหาร ได้เท่าเทียมกับผู้ชาย ต่อมาเมื่อมีการพัฒนาระบบมากขึ้น ก็ได้มีการปรับเปลี่ยนวัตถุประสงค์จากเดิมเป็นการจัดทำขึ้นเพื่อให้ผู้ที่มีความสามารถ หรือผู้ที่ได้รับการยอมรับ หรือผู้บริหารในหน่วยงานทำหน้าที่ให้คำปรึกษาและแนะนำช่วยเหลือผู้น้อง หรือผู้ที่อยู่ในระดับต่ำกว่าในเรื่องที่เป็นประโยชน์ต่อการทำงาน เพื่อให้มีศักยภาพ

สูงขึ้น แต่อาจไม่เกี่ยวกับหน้าที่ในปัจจุบันโดยตรงก็ได้ และเรียกผู้ทำหน้าที่ดังกล่าวว่า “Mentor” ส่วนบุคคลที่ได้รับการดูแลจากผู้ที่ได้รับมอบหมาย เรียกว่า “Mentee” บางองค์การจะเรียกระบบนี้ว่า “Buddy System” เป็นระบบที่พี่จะต้องดูแลเอาใจใส่น้อง คอยให้ความช่วยเหลือและให้คำปรึกษาแนะนำเมื่อ Mentee มีปัญหา

ยอดหทัย เทพธรานนท์ และประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์ (2563, น.63) กล่าวว่า Mentoring มาจากภาษากรีกที่แปลตรงตัวว่า Enduring หมายถึง ความสัมพันธ์อันยืนนานระหว่างผู้เยาว์กับผู้ใหญ่ โดยผู้ใหญ่เข้าไปมีส่วนร่วมอย่างต่อเนื่องในกระบวนการเรียนรู้ของผู้เยาว์โดยการให้การสนับสนุนให้คำแนะนำปรึกษา ตลอดจนความช่วยเหลือต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เยาว์สามารถก้าวพ้นช่วงเวลาแห่งความยากลำบาก เผชิญกับความท้าทายใหม่ และหาทางแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่ผ่านมาได้

กล่าวโดยสรุปได้ว่า แนวคิดระบบพี่เลี้ยงนี้ อาจกล่าวอย่างกว้าง ๆ ได้ว่า ระบบพี่เลี้ยง หรือ Mentoring เป็นกระบวนการหรือเทคนิคที่ถูกนำมาใช้ในการดำเนินกิจกรรมด้านต่าง ๆ เพื่อให้เกิดความสัมพันธ์เรียนรู้ร่วมกันระหว่างบุคคลสองฝ่าย โดยฝ่ายหนึ่ง คือ ผู้ซึ่งมีบทบาทหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง หรือหัวหน้างานที่ทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงซึ่งเรียกว่า “Mentor” และอีกฝ่ายหนึ่ง ได้แก่ บุคคลที่ได้รับการดูแลจากผู้ที่ได้รับมอบหมายให้เป็นพี่เลี้ยงซึ่งเรียกว่า “Mentee” เพื่อมีส่วนร่วมกันผลักดันให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้นโดยมีเป้าหมายและวัตถุประสงค์ในการพัฒนาความสามารถและศักยภาพของบุคคลให้สูงขึ้น อันนำไปสู่การพัฒนางานและองค์การให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลยิ่งขึ้น

ความหมายของพี่เลี้ยง

พี่เลี้ยง หรือ “Mentor” จัดเป็นตัวจักรสำคัญของระบบ Mentoring ที่ส่งผลโดยตรงต่อความสำเร็จของภารกิจที่ได้มีการนำระบบนี้ไปประยุกต์ใช้ หากกล่าวถึงความเป็นมาบุคคลที่ทำหน้าที่นี้แล้ว พบว่า ได้กล่าวถึงไว้ในงานของ Homer ว่า ในยุคแรกมีสองท่าน โดยคนหนึ่งเป็นเพื่อนของ Odysseus ชื่อ Mentor โดย Odysseus ได้ขอให้มาเป็นผู้ดูแลลูกชายซึ่งมีชื่อว่า Telemachus ส่วนอีกท่านหนึ่งคือ Atena ซึ่งเป็นเทพที่มีความสามารถด้านสงครามและการปกครอง (Civil Administration) โดยการเป็น Mentor ของ Atena จะเข้าไปในลักษณะของการทดสอบการค้นพบการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ในการเดินทางร่วมกัน ซึ่งคุณลักษณะของ Mentoring นี้ก็ได้ปรากฏอยู่ในงานเขียนในยุคต่อ ๆ มา (ยอดหทัย เทพธรานนท์ และประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์, 2563, น.65; Diehl & Simpson, 2009, p.14) ต่อมาเมื่อมีการบัญญัติศัพท์ต่าง ๆ ขึ้นในกรีก ชื่อของ “Mentor” จึงได้ถูกบัญญัติเป็นคำศัพท์ (อุไรวรรณ อยู่ชา, 2562, น.129)

สำหรับความหมายทั่วไปในปัจจุบัน American Heritage Dictionary ได้ให้ความหมายคำว่า “Mentor” นี้ไว้เป็นการทั่วไปสองความหมายด้วยกัน คือ (1) ผู้สอนหรือผู้ให้คำปรึกษาซึ่งมีความเฉลียวฉลาดและไวใจได้ และ (2) ผู้มีอาวุโสซึ่งให้การส่งเสริมหรือสนับสนุนในขณะที่ Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005, p.959) ให้ความหมายว่า เป็นบุคคลซึ่งมีประสบการณ์ให้คำแนะนำและช่วยเหลือบุคคลซึ่งมีประสบการณ์และเวลาทำงานที่น้อยกว่า นอกจากนี้ ก็มีนักวิชาการอีกหลายท่านที่ได้ให้นิยามความหมายคำว่า พี่เลี้ยง ไว้ โดยส่วนใหญ่เป็นการให้ความหมายตามคุณลักษณะและบทบาทหน้าที่ของ Mentor ดังเช่น

กมลวรรณ रामเดชะ (2560, น.122) ได้ให้ความหมายคำว่า พี่เลี้ยง ว่า คือ ผู้ที่ช่วยให้บุคคลอื่นเรียนรู้บางสิ่งบางอย่างที่เขาหรือเธอจะเรียนรู้ได้น้อยลง ช้าลงหรือไม่เลยถ้าปล่อยให้อยู่ตามลำพัง

กิติมา ปรีติลล (2562, น.21) ได้ให้ความหมายว่า พี่เลี้ยงเป็นผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ความสามารถ และประสบการณ์ในการทำงานโดยตรงมาสอนงาน เพื่อให้ทราบถึงความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการปฏิบัติหน้าที่

สมชาย วงศ์วิเศษ (2562, น.17) ได้อธิบายว่า พี่เลี้ยง จะทำหน้าที่ในการ Mentoring คือ ให้คำปรึกษาแนะนำในเรื่องต่าง ๆ อย่างใกล้ชิด ช่วยเหลือ ให้กำลังใจ เป็นพิเศษเป็นส่วนตัวมากกว่า มุ่งเน้นให้คนที่อยู่ภายใต้การดูแลมีความแข็งแกร่ง เชื่อมั่นในตัวเอง สามารถทำงานได้เองตามลำพัง และประสบความสำเร็จดังที่ตั้งเป้าหมายไว้

อาภรณ์ ภูวิทย์พันธุ์ (2561, น.23) ได้กล่าวถึง คุณสมบัติหลักที่สำคัญของบุคคลที่จะทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงให้แก่พนักงานใหม่ว่า จะต้องเป็นบุคคลที่มีทัศนคติ หรือความคิดในทางบวก (Positive Thinking มีความประพฤติดีที่สามารถปฏิบัติตนให้เป็นตัวอย่างที่ดีแก่น้องเลี้ยงได้

Diane & Kawalski (2008, p.10) ได้กล่าวว่า พี่เลี้ยง หมายถึง ผู้ชี้แนะแก่ผู้ขอรับคำปรึกษา หรือผู้ที่อยู่ในความดูแล ทั้งที่อยู่ในรูปเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ซึ่งเป็นวิธีการสร้างความสัมพันธ์ที่ดี และสร้างความพึงพอใจในอาชีพของตน

Hansford & Ehrich (2003, p.112) ได้ให้คำนิยามว่า “Mentor” หมายถึง ผู้ที่พร้อมจะช่วยให้ผู้ปฏิบัติได้เกิดการเรียนรู้ และให้ความช่วยเหลือแก่บุคคลที่ได้รับการมอบหมาย จากความหมายที่กล่าวถึงข้างต้น ผู้วิจัยเห็นเป็นการสมควรที่จะใช้คำว่า “พี่เลี้ยง” และ “ระบบพี่เลี้ยง” แทนคำว่า “Mentor” และ “Mentoring System” ตามลำดับ ทั้งนี้ ผู้ซึ่งปฏิบัติหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงอย่างน้อยต้องมีประสบการณ์ทำงานด้านการศึกษาและให้ความเห็นทางการศึกษามากกว่าผู้ซึ่งจะได้รับการดูแล ระบบพี่เลี้ยงจึงเป็นกระบวนการสำคัญในการส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ เกี่ยวข้องกับการถ่ายทอดความรู้และเร่งรัดพัฒนา ทักษะ ความสามารถตลอดจนศักยภาพ (The Way to Transfer Learning

and Accelerate Empower) ของบุคลากรในองค์กรรวมทั้งยังเป็นกระบวนการที่ช่วยสร้างเสริมหรือกระตุ้นให้บุคลากรเกิดแรงจูงใจในการปฏิบัติงานเพื่อผล การปฏิบัติงานที่ดีขึ้นด้วย

คุณลักษณะการเป็นพี่เลี้ยง

คุณลักษณะการเป็นพี่เลี้ยงของผู้ทำหน้าที่พี่เลี้ยง มีนักวิชาการกล่าวถึงไว้หลายท่าน ซึ่งแตกต่างกันไปตามประสบการณ์และมุมมอง ดังเช่น

สมปรารถนา ประกัษฐโกมล (2560, น.7) ได้กล่าวถึงคุณลักษณะของผู้ทำหน้าที่พี่เลี้ยงไว้ 3 ประการ คือ เป็นผู้มีความรู้สูง มีความเต็มใจที่จะทุ่มเททั้งเวลาและความสามารถให้กับผู้ที่มีความดูแล และจัดหาประสบการณ์เพื่อการพัฒนาสำหรับผู้ที่มีความดูแล พี่เลี้ยงจึงต้องมีลักษณะดังต่อไปนี้

- 1) เป็นผู้ประสบความสำเร็จและได้รับการนับถือจากคนในองค์กร
- 2) แสดงให้เห็นถึงทักษะที่ดีในการพัฒนาผู้อื่น
- 3) เข้าใจวิธีการที่จะทำให้ผู้ที่มีความดูแลเรียนรู้ได้ดีที่สุด
- 4) มีช่องทางของข้อมูลและบุคคลที่สามารถช่วยเหลือในหน้าที่การงานได้
- 5) เปิดเผย ตรงไปตรงมา
- 6) สามารถเข้ากันได้กับผู้ที่มีความดูแล
- 7) มีความผูกพันต่อองค์กร

ส่วน อารมณ์ ภูวิทย์พันธุ์ (2561, น.25-31) ได้จำแนกคุณลักษณะของการเป็นพี่เลี้ยง หรือ Mentor ที่ดี นอกเหนือจากคุณสมบัติพื้นฐานที่ต้องเป็นผู้รับฟังที่ดี (Good Listener) ไว้ดังต่อไปนี้

1) มีความสัมพันธ์ที่ดี (Interpersonal Skill) ผู้ที่เป็น Mentor จะต้องเข้ากับคนอื่น ๆ ได้ดีมีทักษะในการสื่อสารกับบุคคลต่าง ๆ ได้ เพื่อจะได้นำข้อมูลที่ได้รับมาวิเคราะห์ และกำหนดแนวทางเลือกในการแก้ไขปัญหาาร่วมกันกับ Mentee

2) การมีอิทธิพลเหนือผู้อื่น (Influence Skill) Mentor ที่ดีย่อมสามารถชักจูงใจให้บุคคลต่าง ๆ โดยเฉพาะผู้บริหารของหน่วยงาน และผู้บริหารจากองค์กรอื่นให้ความร่วมมือ ความช่วยเหลือและการให้ข้อมูลต่าง ๆ รวมถึงต้องสามารถจูงใจหรือทำให้บุคคลต่าง ๆ เชื่อมความคิดเห็นคล้อยตาม และปฏิบัติตาม ทั้งนี้ เพื่อที่จะช่วยทำให้ Mentee ได้รับความช่วยเหลือและความร่วมมือจากผู้บริหารและบุคคลต่าง ๆ

3) การตระหนักถึงผลสำเร็จในการทำงานของผู้อื่น (Recognized other's Accomplishments) Mentor จะต้องเข้าใจความต้องการและความรู้สึกของบุคคลต่าง ๆ ยอมรับและยกย่องในผลสำเร็จในการทำงานของบุคคลอื่น โดยการให้เครดิตและกล่าวถึงบุคคลอื่นซึ่งรวมไป

ถึงบุคคลที่เป็น Mentee ของตน ด้วยการยกย่องอย่างเต็มใจและจริงใจ ซึ่งจะเป็นกำลังใจสำคัญที่มีส่วนผลักดันให้ผู้เรียนรู้สึกอยากจะทำม่งการทำงานให้

4) การมีทักษะของการบังคับบัญชาที่ดี (Supervisory Skills Mentor) ที่ดีจะต้องมีทักษะในการบังคับบัญชาหรือเป็นหัวหน้างานที่ดี มีทักษะในการมอบหมายงาน (Delegation) มีการบริหารเวลา และการบริหารงานอย่างเป็นระบบ รู้จักบริหารงานที่เร่งด่วนภายใต้ระยะเวลาที่จำกัด รวมถึงมีความสามารถในการสื่อสาร พูดให้คนอื่นเข้าใจในสิ่งที่อยากให้ผู้อื่นทำ การมีทักษะในการบังคับบัญชาที่ดี จะทำให้ Mentor มีเวลาพอที่จะพูดคุยและดูแลเอาใจใส่ Mentee ของตน

5) ความรู้ในสายวิชาชีพหรือสายงานของตน (Technical Knowledge) เป็นคุณสมบัติที่ Mentor ที่ดี ควรมี รวมไปถึงการได้รับการยอมรับจากบุคคลต่าง ๆ ว่าเป็นผู้มีความรู้ในสายวิชาชีพนั้น ๆ สามารถแสดงออกได้จากพฤติกรรมต่าง ๆ เช่นการสอน การให้ความปรึกษาแนะนำ ทักษะนี้จะทำให้ Mentor สามารถแลกเปลี่ยนข้อมูลหรือสิ่งที่ตนรู้กับ Mentee ของตนได้

6) การให้คำปรึกษาแนะนำ (Counseling) สำหรับกลุ่มพนักงานที่มีพฤติกรรมหรือผลการปฏิบัติงานที่ไม่เป็นที่น่าพอใจหรือต่ำกว่ามาตรฐาน เพื่อให้มีการจัดทำแผนพัฒนาพนักงานเป็นรายบุคคล (Individual Development) เพื่อพัฒนาให้พนักงานมีผลการปฏิบัติงานให้ได้ตามมาตรฐานงานที่องค์กรกำหนดในขณะที่ ทิศนา ขัมมณี (2559, น.23) เห็นว่า คุณลักษณะของพี่เลี้ยงได้แก่ การเป็นผู้ที่มีทัศนคติที่ดี สามารถแสดงออกถึงความมีมนุษยสัมพันธ์ สามารถสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลได้ ในขณะเดียวกันก็ต้องเป็นผู้ที่มีทั้งประสบการณ์และความเชี่ยวชาญในด้านการปฏิบัติงานและสังคมที่พร้อมถ่ายทอดให้กับผู้ที่มีประสบการณ์ หรือความเชี่ยวชาญน้อยกว่าได้ สามารถสนับสนุนผู้อื่นได้อย่างเปิดเผย

กล่าวโดยสรุปได้ว่า คุณลักษณะการเป็นพี่เลี้ยงที่ดี ย่อมส่งผลให้ผู้ที่อยู่ในความดูแลได้รับการถ่ายทอดความรู้ประสบการณ์ ความสามารถ พร้อมถ่ายทอดให้กับผู้ที่มีประสบการณ์ ตลอดจนคุณลักษณะที่ดีไปพัฒนาเป็นประสบการณ์ของตน เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงพัฒนาการปฏิบัติงานให้มีประสิทธิภาพ ตลอดจนนำองค์การไปสู่การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ และองค์การแห่งความเป็นเลิศ ต่อไป

รูปแบบของระบบพี่เลี้ยง

โดยที่ระบบพี่เลี้ยงหรือ Mentoring System นี้ เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ดังที่ Douglas (1997, p.9) ได้กล่าวไว้ว่า ความสัมพันธ์ในระบบพี่เลี้ยง เป็นการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล 2 คน โดยบุคคลฝ่ายหนึ่งจะได้รับการเพิ่มพูนพัฒนาความสามารถจากบุคคลอีกฝ่ายหนึ่ง หรือได้รับทั้งสองฝ่าย ซึ่งความรู้ันั้นจะเป็นความรู้ใหม่ (หรือเพิ่มเติมในความรู้เดิม) เพื่อปรับ

ให้เหมาะสมตามสภาพแวดล้อม ซึ่งสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคลนี้จะเกี่ยวข้องกับบทบาทการเป็นพี่เลี้ยงกับการเป็นผู้อยู่ในความดูแลของพี่เลี้ยง รูปแบบของ Mentoring ในยุคแรก ๆ จึงมีลักษณะเป็น “แบบคู่” กล่าวคือ เป็นการจับคู่กันระหว่างบุคคลที่ทำหน้าที่เป็น Mentor หนึ่งคนต่อบุคคลที่ได้รับการดูแลจาก Mentor ซึ่งที่เรียกว่า Mentee หนึ่งคน (Diehl & Simpson, 2009, p.14) อย่างไรก็ตามรูปแบบดังกล่าวได้เกิดข้อจำกัดอยู่หลายประการ เช่น Mentor หายาก จำนวน Mentor มีไม่เพียงพอต่อความต้องการของ Mentee นอกจากนี้ การเรียนรู้จาก Mentor เพียงคนเดียวยังไม่เพียงพอต่อความต้องการการพัฒนาของ Mentee ส่งผลให้รูปแบบนี้ ไม่ประสบความสำเร็จ ต่อมาจึงได้มีการพัฒนาเปลี่ยนแปลงรูปแบบระบบต่างไปจากเดิม ปัจจุบันมุมมองเกี่ยวกับแนวคิดระบบ Mentoring มุ่งไป สู่การที่จะต้องอาศัย “เครือข่าย” ของกลุ่มคนที่มีความรู้ ประสบการณ์

ที่หลากหลายเข้ามาช่วยสอนงาน เพื่อเป็นส่งเสริมพัฒนาการเรียนรู้ของ Mentee ในระดับที่สูงขึ้น ในระยะหลังจึงเกิดรูปแบบ “ระบบพี่เลี้ยงแบบกลุ่ม” ในลักษณะของกลุ่มเรียนรู้ขึ้น โดยกำหนดให้ Mentor เป็นผู้รับผิดชอบเป็นผู้นำการเรียนรู้ในแง่ Mentor เป็นเสมือนแม่แบบในการทำงานของ Mentee (อุไรวรรณ อยู่ชา, 2562, น.132) ที่จะช่วยนำเสนอทิศทางที่ถูกต้องให้แก่อีกฝ่ายหนึ่ง อย่างไรก็ตาม ในการจับคู่ระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้ได้รับการดูแล ก็มีข้อที่ควรต้องพิจารณาด้วยความรอบคอบ และระมัดระวังด้วยโดยพิจารณาจากทั้งพี่เลี้ยงและผู้ที่อยู่ในความดูแลให้เหมาะสมกัน เช่น เพศ สัญชาติ อายุ สังคมและวัฒนธรรม รูปแบบการเรียนรู้ ระดับการศึกษา ประสบการณ์การทำงาน เป็นต้น ทั้งนี้ เพื่อป้องกันปัญหาความขัดแย้ง และให้สามารถทำงานร่วมกันได้อย่างราบรื่นตลอดทั้งโครงการ เนื่องจากคุณลักษณะ คุณสมบัติตลอดจนทัศนคติของผู้ทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงมีความแตกต่างกัน การสร้างหรือการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ตลอดจนความตั้งใจในการพัฒนาบุคคลอื่นก็ย่อมมีความแตกต่างกัน (สมปรารถนา ประกัษฐ โภมล, 2560, น.62) ดังนั้น การคัดเลือก สรรหา Mentor ตลอดจนการเพิ่มพูนความรู้ ศักยภาพและทักษะการสอนงานให้แก่ Mentor จึงเป็นเรื่องสำคัญ ทั้งนี้ เพื่อให้การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ขององค์การเป็นได้อย่างมีประสิทธิภาพประสิทธิผล สามารถปฏิบัติงานได้อย่างเต็มศักยภาพและบรรลุเป้าหมายขององค์การ

กระบวนการของ Mentoring สามารถดำเนินการ ได้หลายรูปแบบทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ และอาจใช้ระยะเวลาสั้น หรือระยะเวลายาวก็ได้ (Douglas, 1997, p.130) ดังที่ ศุภวรรณ ศรีเกตุ (2562, น.10) ได้แสดงรูปแบบการดำเนินการในกระบวนการของระบบพี่เลี้ยงไว้ในตารางที่ 7.1 ต่อไปนี้

ตารางที่ 7.1 รูปแบบการดำเนินการในกระบวนการของระบบพี่เลี้ยง

ลักษณะ	ระยะเวลา	ระยะเวลาสั้น	ระยะเวลายาว
รูปแบบเป็นทางการ		การที่หน่วยงานมอบหมายให้เจ้าหน้าที่ระดับสูงกว่าให้คำแนะนำแก่เจ้าหน้าที่ระดับต่ำกว่าในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เช่น การมอบหมายให้ทำหน้าที่ให้คำปรึกษา แนะนำ แก่ผู้เข้ามาปฏิบัติงานใหม่	การที่หน่วยงานจัดให้มีโครงการระบบพี่เลี้ยง และจัดกลุ่มพี่เลี้ยงให้กับผู้ได้รับการดูแล ซึ่งพี่เลี้ยงจะให้คำปรึกษาแนะนำ สอนงาน เพื่อให้ผู้ได้รับ การดูแล มีความรู้ ความสามารถ และทักษะที่หน่วยงานต้องการ และให้ก้าวหน้าในสายอาชีพ
รูปแบบไม่เป็นทางการ		เจ้าหน้าที่มาขอคำปรึกษาจากผู้อยู่ในตำแหน่งสูงกว่า อย่างไม่เป็นทางการ เป็นครั้งคราว เสร็จแล้วก็แล้วกันไป ความสัมพันธ์ไม่ต่อเนื่อง	เจ้าหน้าที่ระดับต่ำกว่ามีความคุ้นเคย สนับสนุนกับผู้อยู่ในตำแหน่งสูงกว่า และสามารถขอคำปรึกษาเรื่องใดก็ได้ เมื่อใดก็ได้ที่ต้องการและมีความสัมพันธ์กันยาวนาน

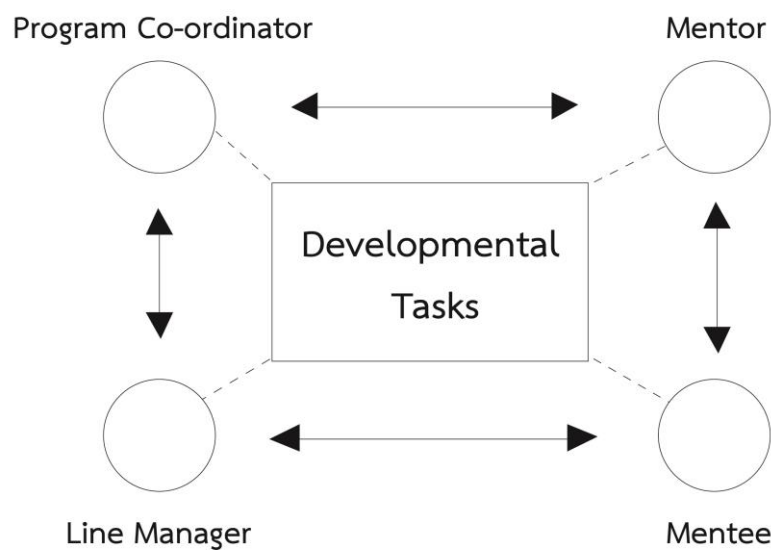
ที่มา: ศุภวรรณ ศรีเกตุ (2562)

อันที่จริงแล้ว องค์การส่วนใหญ่ก็มีการนำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ในหลายรูปแบบที่ไม่เป็นทางการ (Spontaneous Mentoring) โดยอาจจะรู้ตัวหรือไม่รู้ตาม แต่ระบบที่เป็นทางการจะช่วยดึงให้การดำเนินการบรรลุซึ่งวัตถุประสงค์ขององค์การได้ หากระบบดังกล่าวได้รับการบริหารจัดการที่เหมาะสม เนื่องจากจะช่วยดึงหรือพัฒนาศักยภาพตลอดจนสิทธิประโยชน์ของบุคลากรได้มากกว่าระบบที่ไม่เป็นทางการ รวมทั้งยังสามารถลดปัญหาที่อาจจะเกิดขึ้น และลดข้อครหากรณีต้องการสนับสนุนคนเก่งโดยอาศัยเส้นทางพิเศษได้ (Fuller & Droege, 2008, p.203)

นอกจากนี้ หากพิจารณาภาพรวมของระบบพี่เลี้ยงแล้ว ผู้ที่เกี่ยวข้องกับระบบพี่เลี้ยงอาจประกอบไปด้วย กลุ่มคนที่หลากหลายแล้วแต่ระบบการบริหารจัดการทรัพยากรมนุษย์ของแต่ละองค์การ แต่กลุ่มคนที่เป็นกลุ่มหลัก ๆ แล้วมักจะไม่แตกต่างกัน ดังจะเห็นได้จากจำแนกของ David (2010, p.7) ซึ่งเห็นว่า โครงการ (Programme) ในการ Mentoring โดยปกติจะประกอบไปด้วยกลุ่มคน 4 กลุ่มด้วยกัน กล่าวคือ

- 1) กลุ่มผู้ทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง (The Mentor)
- 2) กลุ่มผู้ซึ่งอยู่ในความดูแลของพี่เลี้ยง (The Mentee)
- 3) กลุ่มที่อยู่ในกระบวนการบริหารจัดการระบบU (The Line Manager)
- 4) กลุ่มที่ติดตามประเมินผล (The Programme Co-Ordinator, Who Monitors the Relationships and Looks at Resources for Training Opportunities)

ทั้งนี้ ความสำเร็จของโครงการขึ้นกับความชัดเจนในวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่ต้องการของคนทั้งสี่กลุ่มนี้ ดังจะเห็นได้จากแผนภาพแสดงขอบเขตผู้เกี่ยวข้องกับพี่เลี้ยงโดยรวม ดังภาพที่ 7.1



ภาพที่ 7.1 แสดงขอบเขตผู้เกี่ยวข้องกับระบบพี่เลี้ยงโดยรวม

ที่มา: David (2010)

ดังนั้น การทำหน้าที่พี่เลี้ยงอาจเริ่มตั้งแต่การทำหน้าที่พี่เลี้ยงของพนักงานใหม่ เพื่อให้พนักงานใหม่สามารถปรับตัวเข้ากับองค์กร เพื่อนร่วมงานและสภาพแวดล้อมการทำงานไม่ให้เกิดความรู้สึกโดดเดี่ยว หรือเข้ากันไม่ได้กับเพื่อนร่วมงาน เป็นการป้องกันการลาออกจากองค์กร ให้พนักงานใหม่มีความรู้ความเข้าใจในวัฒนธรรมองค์กร ลักษณะการทำงาน และนำไปสู่การมีทัศนคติที่ดีต่อองค์กร การทำหน้าที่ให้กับพนักงานที่ถูกสอนงานจะเป็นการสร้างกลุ่มคนที่มีความสามารถ มีศักยภาพได้เร็วกว่าพนักงานปกติ เป็นการจูงใจพนักงานที่มีผลการปฏิบัติงานดีและมีศักยภาพในการทำงานสูงให้คงอยู่กับหน่วยงาน เป็นการกระตุ้นให้พนักงานสร้างผลงานมากขึ้น พร้อมทั้งจะทำงานหนักและทำทายนมากขึ้น เป็นการสร้างบรรยากาศของการนำเสนอผลงานใหม่ ๆ หรือความคิดนอกกรอบมากขึ้น ซึ่งผู้ที่จะมาเป็นที่เลี้ยง (Mentor) ไม่จำเป็นต้องเป็นหัวหน้างานก็ได้ แต่ควรต้องเป็นคนที่มีความประสพการณ์นั้น ๆ มาก่อน เนื่องจากเป็นผู้ที่มีบทบาทในการให้คำปรึกษาดูแลตลอดจนสอนงาน

กล่าวโดยสรุปได้ว่า รูปแบบของระบบพี่เลี้ยง เป็นการสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคล 2 คน โดยบุคคลฝ่ายหนึ่งจะได้รับการเพิ่มพูนพัฒนาความสามารถจากบุคคลอีกฝ่ายหนึ่ง หรือได้รับทั้งสองฝ่าย ทั้งนี้ รูปแบบอาจมีได้หลายรูปแบบทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ และอาจใช้ระยะเวลาสั้นหรือระยะเวลายาวก็ได้

ความแตกต่างระหว่าง Mentoring และ Coaching

นักวิชาการหลายท่านได้แปลหรือให้ความหมายคำสองคำนี้แตกต่างกันไป ดังเช่น กมลวรรณ งามเดชะ (2560, น.120) ได้แปลคำว่า Mentoring ว่า คือการให้คำปรึกษาดูแล และคำว่า Coaching ว่า คือการสอนงาน

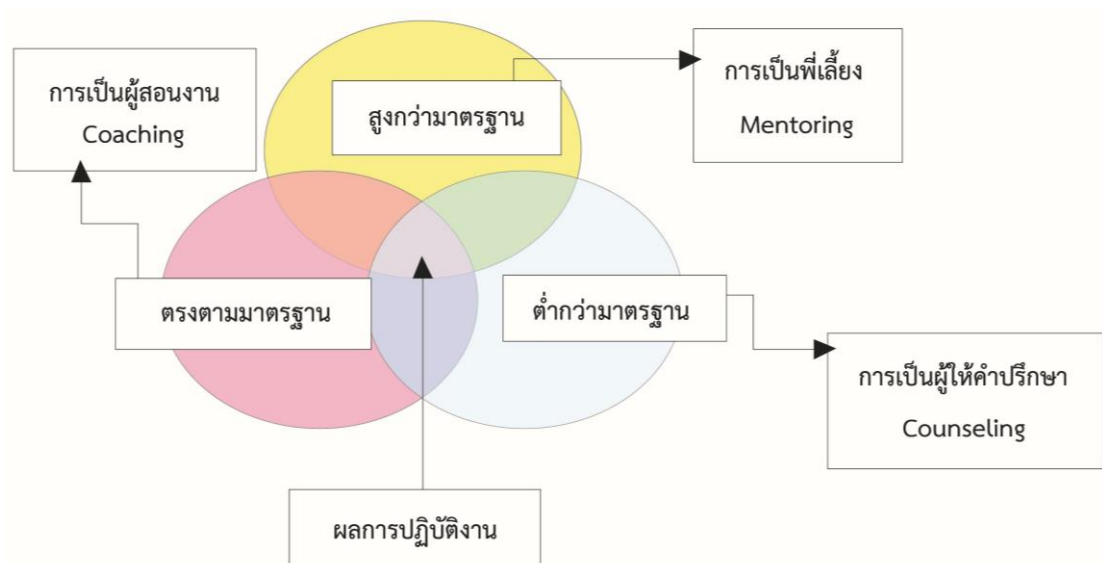
อาภรณ์ ภูวิทย์พันธุ์ (2561, น.12) ได้แปลคำว่า Mentoring แตกต่างออกไปว่า คือการเป็นพี่เลี้ยงที่ใช้กระบวนการที่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล อาศัยการสื่อสารสองทาง และคำว่า Coaching ว่า คือเครื่องมือหนึ่งของผู้ฝึกสอนงาน

อุไรวรรณ อยู่ชา (2562, น.131) ได้แปลคำว่า Mentoring ว่าคือ พี่เลี้ยงที่ใช้ทฤษฎีหรือแนวคิดการให้ความช่วยเหลือด้านจิตใจอย่างเป็นกระบวนการที่อาศัยสัมพันธ์ภาพที่ดีต่อกัน ระหว่างผู้ให้การปรึกษาและผู้รับการ และคำว่า Coaching ว่า คือ การสอนงานและดูแล ชี้แนะ เป็นส่วนหนึ่งของบทบาทหน้าที่พี่เลี้ยง (Mentor)

ส่วน Kram (1983, p.201) เห็นว่า Mentoring การให้คำปรึกษาแบบนำทาง และคำว่า Coaching ว่า คือผู้ช่วยสร้างความเปลี่ยนแปลงให้เป็นไปในทางที่ผู้รับต้องการในทางใดทางหนึ่งซึ่ง Coaching เป็นส่วนหนึ่งที่แฝงอยู่ในเรื่องของ Mentoring

ในขณะที่นักวิชาการบางท่านก็ได้แยกความแตกต่างของสองเรื่องนี้ออกจากกันโดยเห็นว่า Coaching เป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงาน ส่วน Mentoring จะเกี่ยวกับการประกอบวิชาชีพของ การทำงาน รวมทั้งเห็นว่า หากพิจารณาในแง่ของเป้าหมายแล้ว กรณี Coaching จะมีเป้าหมายเพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ปรับปรุงการปฏิบัติงาน และเตรียมทักษะที่จำเป็นให้พร้อมแก่ การปฏิบัติงาน ผู้สอนงานจะเป็นผู้สั่งการเรียนรู้และให้การชี้แนะ ในขณะที่ Mentoring จะมีเป้าหมายเพื่อสนับสนุน และเป็นแนวทางในการเจริญก้าวหน้าของผู้ที่ได้รับดูแล (Mentee) โดยผู้ที่ได้รับดูแล (Mentee) เป็นผู้รับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเอง (วนิดา ชูวงศ์, 2558, น.108) แต่หากพิจารณาในแง่ของบทบาทแล้ว เห็นว่า Coaching จะสนใจในปัญหาใกล้ตัวและ โอกาสในการเรียนรู้ เน้นหนักไปที่การให้ข้อมูล ป้อนกลับที่เหมาะสม ในขณะที่ Mentoring จะมุ่งเน้นไปที่การฟัง การเป็นต้นแบบที่ดีและการให้คำแนะนำ และมุ่งไปที่การพัฒนาเส้นทางเดินอาชีพในระยะยาว (ยุวพร ศุภรัตน์, 2560, น.125)

อย่างไรก็ดี สมชาย วงศ์วิเศษ (2560, น.22) เห็นว่า Coaching และ Counseling จะมีความแตกต่างกัน แต่ในภาพรวมแล้วการประยุกต์ใช้เครื่องมือทั้งสองต่างก็เป็นทักษะหรือความสามารถด้านการบริหารจัดการงานที่สำคัญของหัวหน้างาน หัวหน้างานจึงต้องพิจารณาเลือกใช้เครื่องมือดังกล่าวให้เหมาะสมแก่การพัฒนาพนักงานในองค์กร นอกจากนี้ ทั้ง Coaching และ Counseling ต่างก็มีความเกี่ยวข้องกับ Mentoring และผลการปฏิบัติงานของพนักงานในภาพรวมด้วยเช่นเดียวกัน ดังจะเห็นได้จากภาพที่ 7.2 ที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทของหัวหน้างานกับการพัฒนาพนักงาน



ภาพที่ 7.2 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทของหัวหน้างานกับการพัฒนาพนักงาน

ที่มา: สมชาย วงศ์วิเศษ (2560)

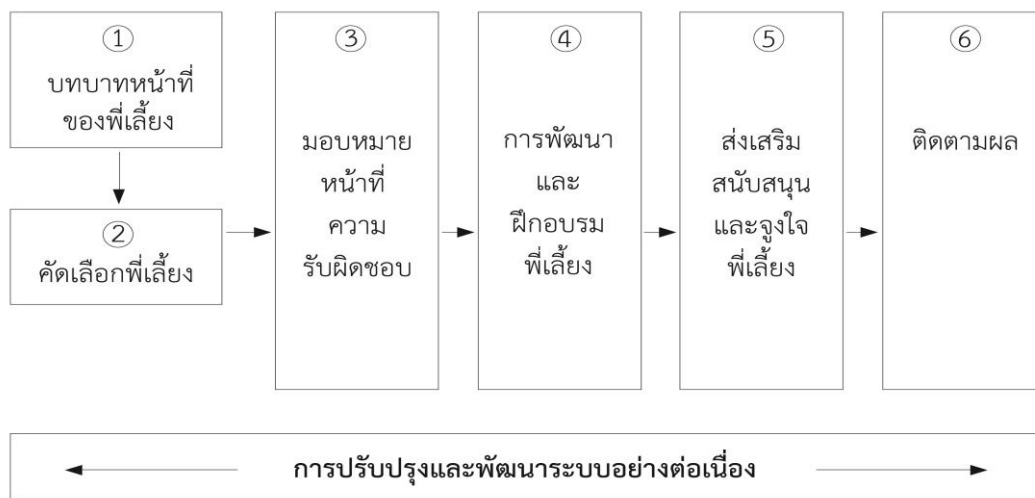
กล่าวโดยสรุปได้ว่า ความแตกต่างระหว่าง Mentoring และ Coaching ขึ้นอยู่กับสภาพปัญหา เป้าหมายในการพัฒนากำลังคน ในหนังสือเล่มจะพิจารณาในแง่บทบาทของยุวพร ศุขธรัตน์ เพื่อให้สอดคล้องกับงานวิจัยในบทที่ 9 จะเห็นว่า Coaching จะสนใจในปัญหาใกล้ตัวและ โอกาสในการเรียนรู้ เน้นหนักไปที่การให้ข้อมูลป้อนกลับที่เหมาะสม ในขณะที่ Mentoring จะมุ่งเน้นไปที่การฟัง การเป็นต้นแบบที่ดีและการให้คำแนะนำ และมุ่งไปที่การพัฒนาเส้นทางเดินอาชีพในระยะยาว

อนึ่ง เนื่องจากงานวิจัยในบทที่ 9 นี้ เป็นองค์ความรู้ที่ได้จากการสังเคราะห์การวิจัยและพัฒนาเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งเป็นทรัพยากรมนุษย์สายงานหลักของกระทรวงศึกษาธิการ โดยภารกิจหลักขององค์กรที่บุคลากรดังกล่าวต้องปฏิบัติ ได้แก่ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ เป็นต้น ซึ่งในการปฏิบัติงานตามภารกิจดังกล่าว การสอนงานและการให้คำปรึกษาแนะนำต่างก็เป็นกระบวนการที่จำเป็นต้องใช้ควบคู่กันไปอย่างแยกไม่ออก ในการถอดบทเรียนครั้งนี้ ผู้เรียบเรียงจึงได้อ้างอิงยึดโยงกับข้อความคิดของ

วนิดา ชวงษ์ (2558) ในงานวิจัยบทที่ 9 โดยถือว่า การสอนงานและการให้คำปรึกษาเป็นส่วนหนึ่งของ บทบาทหน้าที่ของครู (พี่เลี้ยง) ซึ่งเกี่ยวข้องกับวิชาชีพครูในการพัฒนาผู้เรียน (กานต์ อัมพานนท์, 2560, น.15) ซึ่งมีขั้นตอนการพัฒนาศักยภาพทรัพยากรมนุษย์ในภาพรวมของพี่เลี้ยงดังต่อไปนี้

ขั้นตอนในภาพรวมของพี่เลี้ยง

นักวิชาการด้านการพัฒนาศักยภาพทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร ได้กำหนดขั้นตอนต่าง ๆ ของพี่เลี้ยงไว้แตกต่างกัน ดังเช่น อุไรวรรณ อยู่ชา (2562, น.120) ได้กล่าวถึง ภาพรวมของพี่เลี้ยงที่ องค์กรนำไปใช้และประสบความสำเร็จว่า มี 6 ขั้นตอน กล่าวคือ 1) การกำหนดบทบาทหน้าที่ของ พี่เลี้ยง 2) การคัดเลือกพี่เลี้ยง 3) การมอบหมายหน้าที่ความรับผิดชอบให้แก่พี่เลี้ยง 4) การพัฒนา และฝึกอบรมพี่เลี้ยง 5) การส่งเสริม สนับสนุน และจูงใจพี่เลี้ยง และ 6) การติดตามผล ดังจะเห็นได้ จากภาพที่ 7.3 ที่แสดงให้เห็นถึงขั้นตอนในภาพรวมของพี่เลี้ยงดังนี้



ภาพที่ 7.3 แสดงขั้นตอนในภาพรวมของพี่เลี้ยง

ที่มา: อุไรวรรณ อยู่ชา (2562)

จากภาพที่ 7.3 จะเห็นได้ว่า ขั้นตอนในภาพรวมของพี่เลี้ยง มีรายละเอียดดังนี้ (อุไรวรรณ อยู่ชา, 2562, น.120-128)

1) ขั้นตอนที่ 1 การกำหนดบทบาทหน้าที่ของพี่เลี้ยง ในขั้นตอนนี้ ควรพิจารณาจาก ปัญหาที่แต่ละองค์กรประสบและความจำเป็นที่จะต้องแก้ไขปัญหาด้วยระบบพี่เลี้ยง ดังนั้น บทบาทหน้าที่ของพี่เลี้ยงในแต่ละองค์กร จึงอาจมี ความแตกต่างกันไปในรายละเอียด แต่บทบาท หน้าที่หลักส่วนใหญ่จะมีความใกล้เคียงกัน ดังเช่น

(1) บทบาทในการสร้างความสัมพันธ์กับพนักงานใหม่ ด้วยวิธีการพื้นฐานทั่วไป เช่น การเข้าไปพูดคุย การสร้างบรรยากาศให้เกิดความเป็นกันเอง หรือการทำกิจกรรมร่วมกัน

(2) บทบาทในการให้คำแนะนำในเรื่องต่าง ๆ เช่น นโยบายขององค์การ การวางตัว การปฏิบัติงาน

(3) บทบาทในการเป็นแบบอย่างที่ดี เช่น การถ่ายทอดวิสัยทัศน์ ค่านิยมหลักขององค์การ การพัฒนาขีดสมรรถนะ การสร้างสมดุลในชีวิตและการทำงาน การเรียนรู้ การพัฒนาตนเอง และการสร้างแรงจูงใจ ทั้งนี้ สมชาย วงศ์วิเศษ (2562, น.19) ได้กล่าวเสริมว่า การทำตัวเป็นแบบอย่างที่ดีในการวางตัวกับเพื่อนร่วมงานในทุกระดับ การทำงานให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมองค์การ การกระทำเหล่านี้ก็ถือได้ว่า พี่เลี้ยงก็เป็นแบบอย่างที่ดีได้เหมือนกัน

(4) บทบาทในการให้คำปรึกษาและช่วยเหลือ ทั้งในเรื่องงาน และนอกเหนือจากงานการปรับตัว

(5) บทบาทในการติดตามให้ความเห็นเกี่ยวกับพนักงานใหม่ เพื่อส่งให้ต้นสังกัดหรือฝ่ายทรัพยากรมนุษย์ใช้ประกอบการประเมินผลทดลองงาน

(6) บทบาทในการพัฒนาการเรียนรู้ของพนักงานใหม่ โดยการมอบหมายการเรียนรู้การศึกษางาน และนำเสนอ แลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อการพัฒนาทักษะด้านการเรียนรู้ให้แก่พนักงานใหม่

(7) บทบาทในการศึกษา เตรียมข้อมูลความรู้ต่าง ๆ ที่จำเป็น และถ่ายทอดให้กับพนักงานใหม่ เพื่อให้พนักงานเกิดพัฒนาการเรียนรู้และสามารถปรับตัวในการทำงานได้

(8) บทบาทในการเป็นผู้สอนแนะ (Coaching) และเป็นผู้อำนวยความสะดวก (Facilitator) โดยทำหน้าที่ในการสอน และชี้แนะวิธีการในการทำงานของพนักงานใหม่ (ทศนา แคมมณี, 2559, น.69)

(9) บทบาทในการติดตามและประเมินผล โดยการทำหน้าที่ในการติดตามและประเมินผลการเรียนรู้ของพนักงานใหม่ เพื่อรับฟังข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ที่จะนำมาปรับปรุงแนวทางการให้ความช่วยเหลือพนักงานใหม่ และสื่อสารให้หน่วยงานต้นสังกัดทราบ ก่อนที่จะนำความเห็นมาประกอบการประเมินผลงาน (ยอดหทัย เทพธรานนท์ และประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์, 2563, น.89-92)

2) ขั้นตอนที่ 2 การคัดเลือกพี่เลี้ยง ในขั้นตอนนี้ บางองค์การมีการแบ่งกระบวนการคัดเลือกเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ การกำหนดคุณสมบัติ การรับสมัคร และการคัดเลือก (ทศนา แคมมณี, 2559, น.220)

(1) ขั้นตอนการกำหนดคุณสมบัติของพี่เลี้ยง เป็นกระบวนการที่สำคัญ และเป็นปัจจัยที่จะส่งเสริมให้ระบบพี่เลี้ยงมีประสิทธิภาพหรือล้มเหลว เพราะเป็นผู้ที่จะต้องทำหน้าที่ใน

การสอนแนะ และเป็นแบบอย่างที่ดี (Role Model) ให้แก่พนักงานใหม่ ดังนั้น คุณสมบัติที่จะกำหนดควรมีความสอดคล้องกับ ความต้องการขององค์กร

(2) ขั้นตอนการรับสมัครที่เลี้ยง กระบวนการนี้ อาจทำได้หลายช่องทาง โดยอาจให้พนักงานที่สนใจทำหน้าที่ที่เลี้ยงแจ้งความประสงค์ต่อฝ่ายทรัพยากรมนุษย์เพื่อดำเนินการต่อไป หรือเปิดรับสมัครผ่านสื่ออิเล็กทรอนิกส์

(3) ขั้นตอนกระบวนการคัดเลือกที่เลี้ยง ในกระบวนการนี้อาจทำได้ใน 2 ลักษณะ คือ คัดเลือกไว้เป็นการล่วงหน้า และ คัดเลือกเมื่อมีการรับพนักงานใหม่เข้ามา (อุไรวรรณ อยู่ชา, 2562, น.128) อย่างไรก็ตาม ในองค์กรขนาดใหญ่ มักจะมีการกำหนดกระบวนการคัดเลือกไว้อย่างเป็นระบบ โดยมีการคัดเลือกและอบรมผู้ที่จะทำหน้าที่ที่เลี้ยงไว้ล่วงหน้า เพื่อเตรียมพร้อมที่จะใช้เมื่อมีพนักงานใหม่หรือมีพนักงานโอนย้ายเข้ามาในหน่วยก็สามารถทำหน้าที่ที่เลี้ยงได้ทันที โดยในลักษณะนี้ฝ่ายทรัพยากรมนุษย์จะจัดทำฐานข้อมูลพนักงานไว้และนำเสนอให้ผู้บังคับบัญชาในแต่ละ หน่วยงานคัดเลือกผู้บังคับบัญชาผู้ที่มีคุณสมบัติในการเป็นที่เลี้ยงแล้วนำเสนอเป็นฐานข้อมูลไว้ที่ฝ่ายทรัพยากรมนุษย์ และส่งไปเข้ารับการอบรมเรื่องคุณค่าของการเป็นที่เลี้ยง บทบาทของที่เลี้ยงและการกำหนดหน้าที่ที่เลี้ยงเมื่อมีพนักงานใหม่เข้ามา ฝ่ายทรัพยากรมนุษย์จะส่งรายชื่อที่เลี้ยงของหน่วยงานไปให้ผู้บังคับบัญชาคัดเลือกที่เลี้ยงพนักงานใหม่ตามความเหมาะสม ส่วนลักษณะที่สอง เป็นลักษณะที่องค์กรส่วนใหญ่ในปัจจุบันใช้กันอยู่ โดยฝ่ายทรัพยากรมนุษย์ส่งรายชื่อพนักงานที่มีคุณสมบัติเบื้องต้นในการทำหน้าที่ที่เลี้ยงไปให้ผู้บังคับบัญชาคัดเลือกตามความเหมาะสมเมื่อมีพนักงานใหม่เข้ามา (Hansford & Ehrich, 2003, p.195)

3) ขั้นตอนที่ 3 การมอบหมายหน้าที่ความรับผิดชอบให้แก่ที่เลี้ยง เป็นขั้นตอนสำคัญที่จะทำให้ที่เลี้ยงเห็นคุณค่าและภูมิใจกับการเป็นที่เลี้ยง ทั้งนี้ ผู้ที่มอบหมาย ได้แก่ ผู้บังคับบัญชาด้านสังกัดของพนักงานที่รับเข้ามาใหม่ โดยจะเป็นผู้แจ้งข้อมูลพนักงานใหม่ และมอบหมายหน้าที่ความรับผิดชอบในการดูแลพนักงานใหม่ให้ที่เลี้ยงทราบอย่างเป็นทางการ (David, 2010, p.10-11)

4) ขั้นตอนที่ 4 การพัฒนาและฝึกอบรมที่เลี้ยง เป็นส่วนหนึ่งของการวางรากฐานที่ดีในการพัฒนาที่เลี้ยงให้เป็นระบบ ทั้งนี้ เพื่อให้ได้ที่เลี้ยงที่ดี มีความรู้ ทักษะ ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (อุไรวรรณ อยู่ชา, 2562, น.129)

5) ขั้นตอนที่ 5 การส่งเสริม สนับสนุน และการจูงใจที่เลี้ยง ระบบที่เลี้ยงจะสามารถดำรงอยู่และดำเนินการไปได้อย่างมีประสิทธิภาพต้องได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหาร มิฉะนั้นแล้วโอกาสที่ระบบนี้จะสำเร็จเป็นไปได้ยากโดยเฉพาะในการนำระบบไปใช้ (Implement) (ทิศนา แคมมณี, 2559, น.221) ดังนั้น แนวทางการส่งเสริมในหลายองค์กรจึงเริ่มจากการที่ผู้บังคับบัญชา (Line Manager) ให้ความสำคัญในการสร้างระบบที่เลี้ยง ไม่ว่าจะเป็นการรับรองที่เลี้ยงต่อพนักงานใหม่ การเปิดโอกาสให้ที่เลี้ยงแสดงความคิดเห็นต่อระบบที่เลี้ยง การให้รางวัลและการจูงใจที่เลี้ยง

ตลอดจนการปรับปรุงและพัฒนาาระบบพี่เลี้ยงอย่างต่อเนื่องให้สอดคล้องกับสถานการณ์ปัญหา และความต้องการขององค์กร (อุไรวรรณ อยู่ชา, 2562, น.130)

6) ขั้นตอนที่ 6 การติดตามผล การติดตามผลการนำระบบพี่เลี้ยงไปใช้ (Implement) เพื่อประเมินว่าพนักงานใหม่มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่าง ๆ ครบถ้วนสมบูรณ์ตามที่คาดหวังไว้หรือไม่ และสามารถปรับตัวเข้ากับองค์กรได้มากน้อยเพียงใด การติดตามผลส่วนใหญ่มักจะดำเนินการติดตามโดยการจัดทำแบบประเมินความรู้ ความเข้าใจของพนักงานใหม่ เช่น (Fuller & Droege, 2008, p.155)

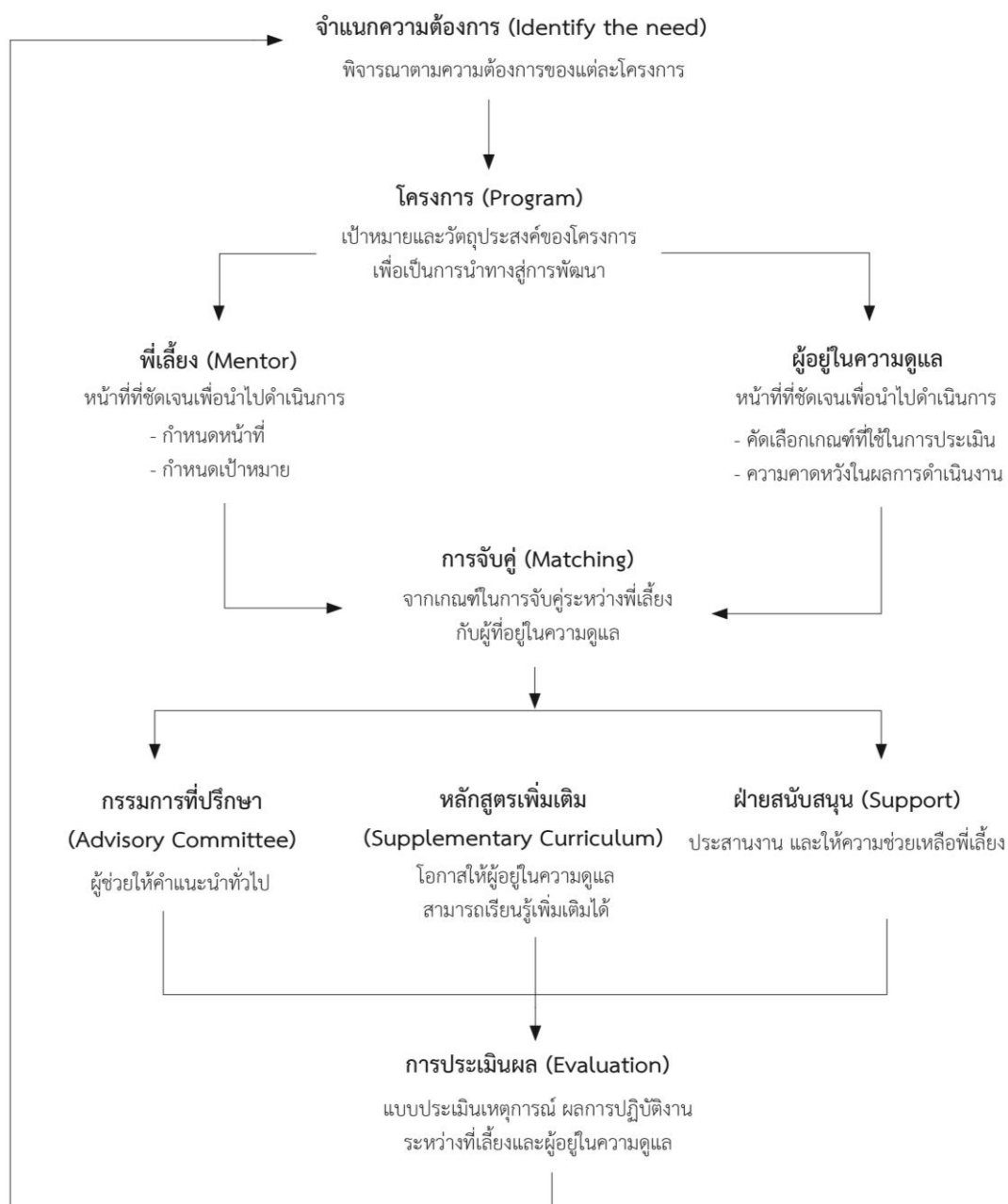
(1) การประเมินความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับองค์กร

(2) ความรู้เรื่องการบริหารงานทรัพยากรบุคคล ข้อบังคับระเบียบการบริหารงาน ทรัพยากรบุคคล ผลตอบแทนและสวัสดิการ นโยบายการฝึกอบรมและพัฒนา ความก้าวหน้าในสายอาชีพ

(3) ทักษะคติ อันได้แก่ทัศนคติต่อองค์กรในภาพรวม ทักษะคติต่อวัฒนธรรม ค่านิยมขององค์กร ทักษะคติต่อสถานที่ สภาพแวดล้อม ทักษะคติต่อหน้าที่ความรับผิดชอบในงาน ทักษะคติต่อหน่วยงาน ผู้บังคับบัญชา เพื่อนร่วมงาน

(4) การปรับตัว ไม่ว่าจะเป็นการเรื่องการปรับตัวเข้ากับวัฒนธรรมองค์กร การปรับตัวเข้ากับผู้อื่น เพื่อนร่วมงาน ผู้บังคับบัญชา และหน่วยงานอื่น การปรับตัวเข้ากับงานรวมถึงหน้าที่ความรับผิดชอบในงานและแนวทางปฏิบัติ ตลอดจนการเข้าร่วมกิจกรรมโครงการต่าง ๆ ขององค์กร

ในขณะที่ Jeffrey & Ferguson (1992, p.252) เห็นว่า การพัฒนาศักยภาพทั้งสำหรับพี่เลี้ยงและผู้ที่อยู่ในความดูแล มีขั้นตอนและวิธีการที่ช่วยในการพัฒนาดังภาพที่ 7.4 ดังนี้



ภาพที่ 7.4 ขั้นตอนและวิธีการที่ช่วยในการพัฒนากำลังคน

ที่มา: Jeffrey & Ferguson (1992)

จากการนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้ในการพัฒนากำลังคนตามขั้นตอนต่าง ๆ ที่ได้กล่าวมานั้น Jeffrey & Ferguson (1992, p.253-256) เขาได้เชื่อมโยงกล่าวถึงระบบพี่เลี้ยงและประโยชน์ของการเรียนรู้ว่า การนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้ในการพัฒนากำลังคนในองค์กร นำมาซึ่งประโยชน์ในการเรียนรู้หลายประการ เช่น ช่วยประหยัดเวลาในการเริ่มเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ในองค์กร ไม่ทำให้

พนักงานเข้ามาใหม่รู้สึกโดดเดี่ยว เป็นต้น ดังจะเห็นได้จากข้อคิดเห็นที่ได้แสดงไว้ในตำรา หนังสือทางวิชาการของหลาย ๆ ท่าน หรือนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความเห็นประโยชน์ของการนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ดังเช่น

อาภรณ์ ภูวิทย์พันธุ์ (2561, น.28) เห็นว่า ประโยชน์ในการเรียนรู้จากการกำหนดให้มีพี่เลี้ยงในองค์กรมีหลายประการ ได้แก่

1) สร้างกลุ่มคนที่มีความสามารถ มีศักยภาพหรือมี โอกาสในการเติบโต และมีความก้าวหน้าในตำแหน่งงานโดยใช้ระยะเวลาเร็วกว่าพนักงานปกติ (Fast Track)

2) จูงใจพนักงานที่มีผลการปฏิบัติงานดี และมีศักยภาพในการทำงานสูง (High Performance and High Potential) ให้ทำงานอยู่องค์กร

3) กระตุ้นให้พนักงานสร้างผลงาน (Productivity) มากขึ้น ทำให้พนักงานพร้อมที่จะทำงานหนักและท้าทายมากขึ้น เนื่องจาก Mentee เห็น โอกาสเติบโตและก้าวหน้าในสายอาชีพตน

4) สร้างสรรค์บรรยากาศของการนำเสนอผลงานใหม่ ๆ หรือความคิดนอกกรอบมากขึ้น (Think Outside the Boxes) จาก Mentee รวมไปถึงการปรับปรุงวิธีการทำงานให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

5) สร้างระบบการสื่อสารแบบสองช่องทาง (Two Way Communication) ระหว่าง Mentor และ Mentee ซึ่งจะช่องทางที่ดีที่ Mentor สามารถแจ้งถึงเป้าหมาย ภารกิจ และความคาดหวังที่องค์กรต้องการ

6) ทำให้หัวหน้างานในฐานะ Mentor มีเวลาคิดวางแผน กำหนดนโยบาย และวางแผนกลยุทธ์เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานของทีมงานให้มากขึ้น

ส่วน อุไรวรรณ อยู่ชูชา (2562, น.135) ก็มีความเห็นเช่นเดียวกันกับอาภรณ์ ภูวิทย์พันธุ์ แต่ได้แยกแยะประโยชน์ในการเรียนรู้ที่จะได้รับให้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยเห็นว่าระบบนี้จะเป็นประโยชน์ทั้งต่อองค์กร ต่อ Mentee และตัวของ Mentor เอง กล่าวคือ

1) ประโยชน์ต่อองค์กร ได้แก่ สามารถพัฒนาบุคลากรที่มีความสามารถมีศักยภาพได้เร็วกว่าปกติ จูงใจพนักงานที่มีผลการปฏิบัติงานดี และมีศักยภาพในการทำงานสูงให้คงอยู่กับหน่วยงาน กระตุ้นให้พนักงานสร้างผลงานมากขึ้น พร้อมที่จะทำงานหนักและท้าทายมากขึ้น สร้างบรรยากาศการทำงานที่ดี ลดปัญหาการลาออกของพนักงานใหม่ และพัฒนาระบบการสื่อสารสองทางระหว่าง Mentor และ Mentee

2) ประโยชน์ต่อ Mentee ได้แก่ ปฏิบัติงานได้อย่างถูกต้อง มีผลงานที่เป็นไปตามเป้าหมายที่องค์กรกำหนดมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อทีมงาน กล้าแสดงความคิดเห็น ปรับตัวเข้ากับวัฒนธรรมองค์กร และมีทัศนคติที่ดีต่อองค์กรและ

3) ประโยชน์ต่อ Mentor ได้แก่ พัฒนาศักยภาพของตนเอง และสร้างโอกาสในการเติบโตในวิชาชีพ

นอกจากประโยชน์ที่กล่าวข้างต้นแล้ว ระบบพี่เลี้ยงยังเป็นกระบวนการที่นำมาประยุกต์ใช้เพื่อประโยชน์ในการกระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจ ให้เกิดการเรียนรู้ และมองเป้าหมายความก้าวหน้าในอาชีพได้ด้วย และแรงจูงใจนี้เองที่เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลเป็นแรงผลักดันให้บุคคลแสดงพฤติกรรม (ดวงเดือน พันธุมนาวิน, 2558, น.18) เป็นสิ่งเร้าที่มีอิทธิพลต่อการแสดงพฤติกรรมของมนุษย์เป็นสิ่งที่ช่วยให้เกิดการจูงใจอันเป็นตัวทำให้เกิดพฤติกรรมต่าง ๆ และชี้แนะแนวทางให้มีการการตอบสนองไปสู่เป้าหมายซึ่งเป็นความต้องการเฉพาะอย่างที่ทำให้ความพึงพอใจแก่บุคคล (จรรยา โกมลบุญ, 2560, น.27) แรงจูงใจ (Motivation) จึงหมายถึงสิ่งใด ๆ ที่ทำให้เกิดพฤติกรรมหรือการกระทำขึ้น (Whatever Causes Activity) และหากพิจารณาในเชิงจิตวิทยาแล้ว กระบวนการจูงใจจะเกี่ยวข้องกับความต้องการ (Need) แรงขับ (Drive) และพฤติกรรม (Behavior) ฉะนั้น จึงต้องมีการกระตุ้นเพื่อให้เกิดแรงขับ ซึ่งแรงกระตุ้นอย่างเดียวกันอาจมีพฤติกรรมเป็นหลายแบบได้ ในทางตรงกันข้ามแรงกระตุ้นอย่างเดียวกันก็อาจส่งผลให้เกิดพฤติกรรมที่คล้ายคลึงกันได้เช่นเดียวกัน และแรงขับจะลดลงภายหลังการเกิดพฤติกรรมที่ต้องสนองความต้องการแล้ว (พงเพชร วัชรอยู่, 2561, น.4-5) ฉะนั้น ในการออกแบบโครงสร้างระบบพี่เลี้ยงจึงต้องคำนึงถึงแนวคิดเชิงจิตวิทยาเหล่านี้ด้วย ระบบจึงต้องมีการปรับปรุงและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง เพราะปัญหาสำคัญที่หลายองค์การทั้งภาครัฐและภาคเอกชนประสบเกี่ยวกับการใช้แรงจูงใจ ก็คือ ทำอย่างไรจึงจะกระตุ้นให้บุคลากรในองค์การให้ความร่วมมือทำงานอย่างเต็มตามศักยภาพ มีเป้าหมาย รวมทั้งมีความคิดริเริ่มในการทำงานไปในขณะเดียวกัน ทั้งนี้ เพื่อให้องค์การมีความพร้อมที่จะรับมือกับสภาพการณ์ของสังคมที่มีความเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ภารกิจในการพัฒนาศักยภาพของบุคลากรจึงเป็นภารกิจที่สำคัญขององค์การ โดยเฉพาะในองค์การภาครัฐการค้นหาเทคนิควิธีการในสร้างแรงจูงใจให้เจ้าหน้าที่ของรัฐปฏิบัติงานได้เต็มศักยภาพยิ่งขึ้น เป็นเรื่องจำเป็นอย่างยิ่ง เพราะเกี่ยวข้องกับการประโยชน์สุขของประชาชนไม่ว่าจะโดยตรงหรือโดยอ้อม (เจษฎา นกน้อย และคณะ, 2563, น.10) ซึ่งก็สอดคล้องกับผลการศึกษาวิจัยของสถาบันดำรงราชานุภาพ ที่พบว่า นอกจากปัจจัยด้านความสามารถในการทำงาน (Ability) และปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมในการทำงาน (Work Environment) การปฏิบัติงานของบุคคล ยังถูกกำหนดด้วยปัจจัยที่สำคัญด้านแรงจูงใจในการทำงาน (Motivation) ด้วย (สถาบันดำรงราชานุภาพ, 2560, น.8) โดยทั้งสามด้านเป็นปัจจัยที่จำเป็นต่อความสำเร็จในการทำงานและเป็นปัจจัยที่สะท้อนให้เห็นความสัมพันธ์ในการทำงานที่แสดงให้เห็นถึงความมีประสิทธิภาพหรือขาดประสิทธิภาพได้ แรงจูงใจในการทำงานจึงเป็นปัจจัยที่สำคัญและส่งผลโดยตรงต่อการปฏิบัติงาน ผลการปฏิบัติงาน และความก้าวหน้าในอาชีพการงาน (อารี พันธุ์ณี, 2564, น.179)

อย่างไรก็ดี เมื่อระบบพี่เลี้ยงมีประโยชน์ในการเรียนรู้ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว ส่วนที่สำคัญที่จะละเลยไม่ได้คือ การทำโครงการ Mentoring ควรค้นหาเป้าหมายที่แท้จริงของการทำเสียก่อน ระบบพี่เลี้ยงจะมีประสิทธิภาพแค่ไหน เพียงใด ก็ขึ้นกับปัจจัยหลายปัจจัยด้วยกัน ไม่ว่าจะเป็นระบบความสัมพันธ์ในการเรียนรู้ระหว่างกัน และกัน (Learning Relationship) ซึ่งเป็นหัวใจในการเปลี่ยนแปลง ลักษณะงาน (Work Context) ผู้รับบริการ (Client) โอกาส (Chance) โครงสร้างของกระบวนการการบริหารเปลี่ยนแปลง ซึ่งจะเป็นตัวกำหนดทิศทางการเปลี่ยนแปลง ทักษะภายในที่จะนำมาช่วยพัฒนาศักยภาพ และที่สำคัญก็คือ คุณภาพของผู้ที่ทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงหรือผู้สอนงาน รวมไปถึงกรอบจริยธรรมของผู้ที่ทำหน้าที่ดังกล่าว (Mary Connor & Julia Pokora, 2010, p.6-7) ฉะนั้น การนำระบบพี่เลี้ยงมาประยุกต์ใช้เพื่อประโยชน์ในการเรียนรู้แก่การพัฒนาบุคลากรในองค์กร จึงมีข้อที่ควรคำนึงถึงหลายประการ อันได้แก่ (Diehl & Simpson, 1989, p.301)

- 1) เหตุผลความจำเป็น
- 2) ข้อดี และข้อเสียของระบบ
- 3) ภาระและความคุ้มค่าในการดำเนินการ
- 4) ภาพโดยรวมของระบบที่จะนำมาประยุกต์ใช้

ในกรณีที่พิจารณาเห็นถึงความสำคัญที่จะนำระบบนี้มาประยุกต์ใช้ในองค์กรแล้ว ส่วนที่ควรคำนึงถึง คือ ปัจจัยที่ส่งเสริมการนำระบบนี้มาใช้ในองค์กร อาจแยกเป็น (กมลวรรณ งามเดชะ, 2560, น.123-125)

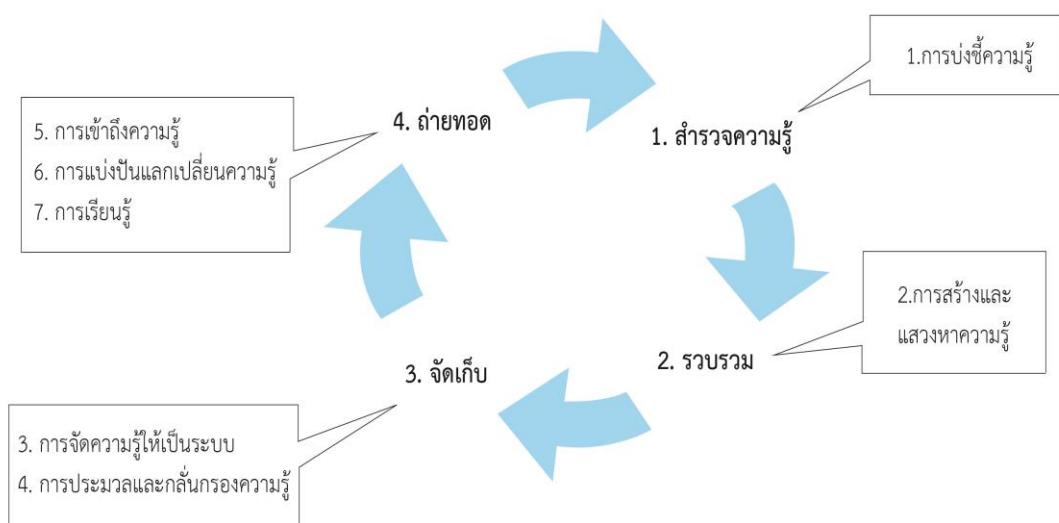
- 1) ระบบการบริหารจัดการทรัพยากรมนุษย์ขององค์กร
- 2) ระบบการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ขององค์กร
- 3) ระบบการจัดการความรู้ (knowledge management) ขององค์กร และ
- 4) ระบบสารสนเทศขององค์กร

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ขั้นตอนในภาพรวมของพี่เลี้ยงนั้น มีนักวิชาการหลายท่านได้กำหนดขั้นตอนไว้ต่าง ๆ อย่างหลากหลายความคิดเห็น ทั้งนี้ ขั้นตอนดังกล่าวก็คำนึงถึงลักษณะงาน สภาพแวดล้อม เพื่อการแก้ปัญหากำลังคนที่เหมาะสมในแต่ละองค์กรของตน เช่น อุไรวรรณ อยู่ชา (2562) มีมุมมองภาพรวมของพี่เลี้ยงที่องค์กรนำไปใช้แล้วประสบความสำเร็จในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ มี 6 ขั้นตอน กล่าวคือ 1) การกำหนดบทบาทหน้าที่ของพี่เลี้ยง 2) การคัดเลือกพี่เลี้ยง 3) การมอบหมายหน้าที่ความรับผิดชอบให้แก่พี่เลี้ยง 4) การพัฒนาและฝึกอบรมพี่เลี้ยง 5) การส่งเสริม สนับสนุน และจูงใจพี่เลี้ยง และ 6) การติดตามผล เป็นต้น

ความสัมพันธ์ระหว่างระบบที่เลี้ยงกับการเรียนรู้

ด้วยเหตุที่ระบบที่เลี้ยงเป็นกระบวนการหนึ่งที่จะส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้การพัฒนาการเรียนรู้ ตลอดจนกระตุ้นให้เกิดการกระจายความรู้ การสร้างระบบที่เลี้ยงในองค์การจึงเป็นหนึ่งในลักษณะที่สำคัญของการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ ทั้งนี้ เพื่อสอนงาน ชี้แนะการปฏิบัติงานที่เป็นระบบ จะทำให้พนักงานในองค์การ ไม่ว่าจะเป็นตัวที่เลี้ยง ผู้สอนงาน ผู้ชี้แนะการปฏิบัติงาน และ ผู้ที่ได้รับการสอนงานหรือชี้แนะ ได้มีโอกาสเรียนรู้ร่วมกันและทำความรู้จักกันมากขึ้น (Kram, 1985, p.11-12)

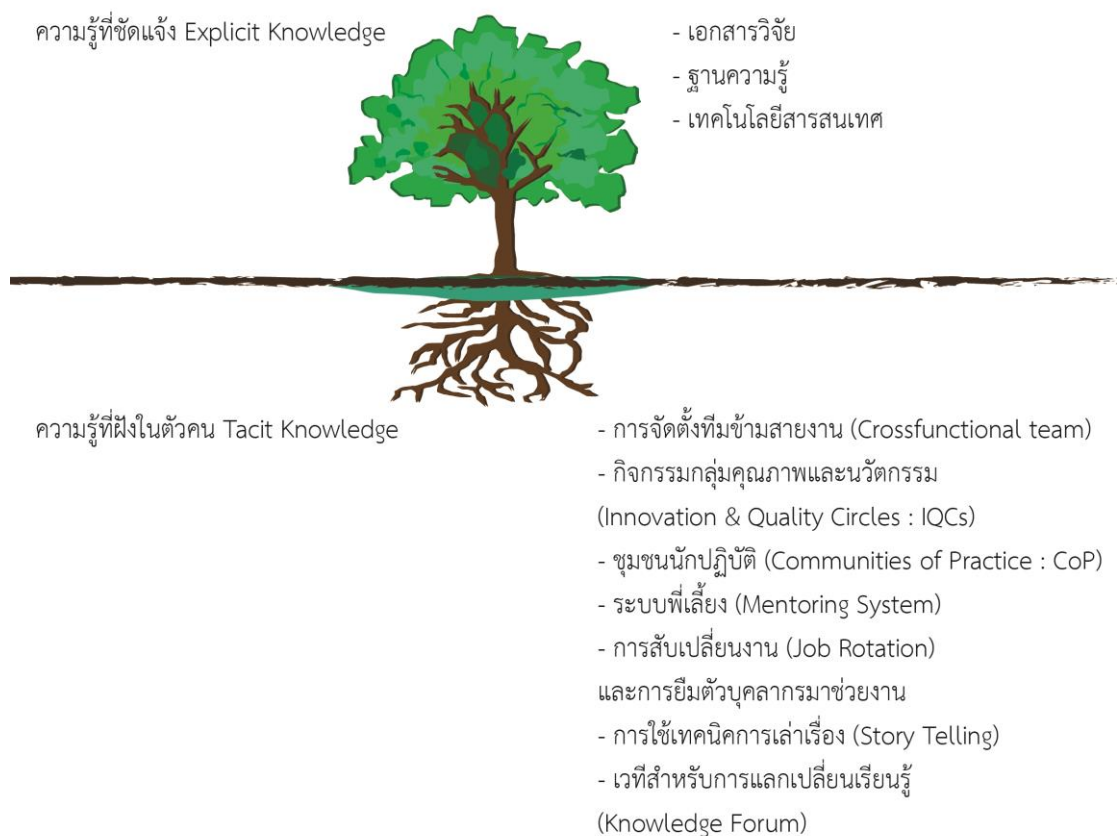
หากพิจารณาจากประเภทของความรู้ ที่ได้มีการจำแนกไว้ แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ (1) ความรู้ที่ชัดแจ้ง (Explicit Knowledge) ที่เป็นความรู้ที่เป็นเหตุเป็นผล สามารถรวบรวมและถ่ายทอดออกมาในรูปแบบต่าง ๆ ได้ เช่น หนังสือ คู่มือ เอกสาร และรายงานต่าง ๆ ตลอดจนคนสามารถเข้าถึงได้ง่าย และ (2) ความรู้ที่ฝังอยู่ในคน (Tacit Knowledge) ที่เป็นความรู้ที่อยู่ในตัวคนแต่ละคน เกิดจากประสบการณ์ การเรียนรู้ หรือพรสวรรค์ ซึ่งถ่ายทอดออกมาเป็นเอกสารลายลักษณ์อักษรได้ยาก สามารถแบ่งปันกันได้ มีลักษณะเป็นความรู้แฝงเร้น อยู่ในคนทำงาน และผู้เชี่ยวชาญในแต่ละเรื่อง เช่น ทักษะในการทำงาน งานฝีมือ หรือการคิดเชิงวิเคราะห์ (ทิสนา แคมมณี, 2559, น.230-233) ซึ่ง Senge (2006, p.155) พบว่า ความรู้ประเภทหลังนี้ เป็นความรู้ที่สำคัญและเป็นความรู้ที่ทำให้เกิดการได้เปรียบในการแข่งขัน อย่างไรก็ตาม ความรู้ทั้งสองประเภทนี้ก็ยังคงต้องอาศัยซึ่งกันและกัน (Mutually Constituted) ดังจะเห็นได้จากภาพที่ 7.5 ที่แสดงถึงวงจรในกระบวนการจัดการความรู้ (สำนักงาน ก.พ.ร., 2561, น.10)



ภาพที่ 7.5 กระบวนการจัดการความรู้

ที่มา: สำนักงาน ก.พ.ร. (2561)

ความสัมพันธ์ระหว่างระบบพี่เลี้ยงกับการเรียนรู้ ด้วยการถ่ายทอดความรู้ เป็นส่วนประกอบของการจัดการความรู้ ซึ่งสามารถกระทำได้หลายช่องทาง หลายรูปแบบ (ทีศนา แชมมณี, 2559, น.235-238) ซึ่งตัวอย่างรูปแบบการถ่ายทอดความรู้และการแบ่งปันแลกเปลี่ยนความรู้ เช่น การจัดตั้งทีมข้ามสายงาน (Cross-functional team) กิจกรรมกลุ่มคุณภาพและนวัตกรรม (Innovation & Quality Circles : 1QCs) การสับเปลี่ยนงาน (Job Rotation) การยืมตัวบุคลากรมาช่วยงาน เวทีสำหรับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (Knowledge Forum) การใช้เทคนิคการเล่าเรื่อง (Story Telling) ชุมชนนักปฏิบัติ (Communities of Practice : CoP) และระบบพี่เลี้ยง (Mentoring System) ดังจะเห็นได้จากภาพที่ 7.6 (สำนักงาน ก.พ.ร., 2561, น.12)



ภาพที่ 7.6 รูปแบบการถ่ายทอดความรู้ และการแบ่งปันแลกเปลี่ยนความรู้

ที่มา: สำนักงาน ก.พ.ร. (2561)

จากภาพที่ 7.6 เห็นได้ว่า ระบบพี่เลี้ยง จึงเป็นกิจกรรมหนึ่งที่ได้ถูกนำมาใช้ในกระบวนการจัดการความรู้ ในแง่ของการถ่ายทอด แลกเปลี่ยนความรู้ระหว่างผู้ที่ประสบการณ์มากกว่าและเพื่อนร่วมงานที่มีประสบการณ์น้อยกว่า เพื่อพัฒนาระดับการเรียนรู้ของทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร อันส่งผลให้ความรู้ยังคงอยู่ในองค์กรโดยเป็นส่วนที่เข้ามาช่วยเสริมการรักษาหรือเก็บเกี่ยวองค์ความรู้ไว้ก่อนที่จะสูญหายไปพร้อมกับตัวบุคคล (อารี พันธมณี, 2564, น.12-13)

หากพิจารณาจากตัวแบบขององค์การแห่งการเรียนรู้เชิงระบบของ Marquardt (2002, p.241) ที่กล่าวถึงข้างต้นแล้ว ระบบพี่เลี้ยง หรือ Mentoring ได้ถูกนำมาใช้ในระบวย่อยด้านคนเพื่อประโยชน์ในการเรียนรู้ การถ่ายทอดการเรียนรู้ โดยผ่านการสื่อสารระหว่างกันของผู้ซึ่งทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงกับผู้ที่ได้รับการดูแล โดยความรู้จำนวนมากที่เกิดขึ้นจากกิจกรรมของระบบพี่เลี้ยงจะได้รับการถ่ายทอดผ่านการสื่อสารระหว่างเพื่อนร่วมงานที่มีประสบการณ์มากกว่าไปสู่เพื่อนร่วมงานที่อ่อนประสบการณ์กว่า ดังนั้น ระบบพี่เลี้ยงจึงมีส่วนช่วย "เชื่อม" ประสานการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างพนักงานเจ้าหน้าที่ในองค์กร ทำให้ความรู้ล้นไหลไปยังทั่วทั้งองค์กร การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นทั่วทั้งองค์กรและทุกระบบการทำงาน จึงมีความสำคัญและจำเป็นสำหรับองค์การในปัจจุบัน เพื่อช่วยพัฒนาองค์การ ไปสู่การเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ องค์การแห่งความเป็นเลิศ และองค์การที่มีสมรรถนะและผลการปฏิบัติงานสูงต่อไป (Connor & Pokora, 2010, p.55) การถ่ายทอดความรู้จึงเป็นไปเพื่อความอยู่รอดและความสำเร็จขององค์การ เนื่องจากองค์การมีชีวิต ไม่อาจที่จะหยุดการพัฒนาได้ เมื่อคนเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในความเป็นองค์การ การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กรจึงเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องดำเนินการ เพื่อให้มีศักยภาพเพียงพอและเหมาะสมต่อการปฏิบัติงานขององค์การได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถผลักดันภารกิจขององค์การให้บรรลุเป้าหมายขององค์การได้ องค์การจึงต้องเตรียมความพร้อมให้กับตนเองเพื่อรับมือกับการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ การวางระบบพี่เลี้ยงในองค์กรจึงเป็นส่วนหนึ่งในการเตรียมพร้อมสำหรับการก้าวเดิน และ การก้าวกระโดดขององค์การ โดยมีผลทำให้ระดับการพัฒนาทั้งของคนและองค์การก้าวรุดหน้าได้เร็วขึ้น (เกรียงศักดิ์ เชี่ยวยิ่ง, 2560, น.19)

ปัจจุบันองค์การภาครัฐได้หันมาให้ความสำคัญกับการสร้างองค์การแห่งการเรียนรู้เป็นอย่างมากเช่นเดียวกับองค์การภาคเอกชน โดยได้มีความพยายามที่จะปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์เพื่อส่งเสริมให้บุคลากรภาครัฐได้ปรับเปลี่ยนวิธีการ หรือพฤติกรรมการทำงานที่ไม่พึงประสงค์เป็นที่พึงประสงค์ภายใต้การจัดการภาครัฐแนวใหม่ ดังจะเห็นได้จากงานศึกษาวิจัยของเกรียงไกรยศ พันธุ์ไทย (2562, น.355) พบว่า การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการทำงานจะเกิดได้บุคลากรต้องได้รับการพัฒนาการเรียนรู้ รวมไปถึงการสร้างความเข้าใจและความตระหนักในข้อมูลที่เอื้อต่อการปรับกระบวนการทัศน์วัฒนธรรม และค่านิยมอันจะทำให้พฤติกรรมการทำงานของบุคลากรเปลี่ยนไป

อีกทั้ง การที่องค์กรภาครัฐจะดำเนินการให้เป็นไปตามหลักการบริหารกิจการบ้านเมืองที่ดีได้นั้น องค์กรต้องมีความรู้ความเข้าใจอันทอ่งแท้ในหลักการเรื่องดังกล่าว ไม่ว่าจะเป็นความเข้าใจเกี่ยวกับการบริหารราชการให้เป็นไปตามหลักการที่สำคัญ ดังเช่น หลักนิติธรรม ที่เรียกร้องให้การดำเนินการต้องเป็นไปตามกฎหมายมิใช่ตามอำเภอใจ หลักความโปร่งใส ที่มีกระบวนการตรวจสอบความถูกต้องชัดเจนได้ รวมทั้งต้องคำนึงถึงหลักการมีส่วนร่วม โดยเปิดโอกาสให้ประชาชนมีส่วนร่วมในด้านต่าง ๆ หลักความรับผิดชอบ ที่ต้องกล้าที่จะยอมรับผลจากการกระทำของตน ตลอดจนหลักความคุ้มค่า ที่ต้องการการบริหารจัดการและใช้ทรัพยากรที่มีจำกัดให้เกิดประโยชน์คุ้มค่า เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดแก่ส่วนรวม และสุดท้ายก็คือ หลักคุณธรรม ที่ต้องยึดมั่นในความถูกต้องดีงาม สำนึกในหน้าที่ของตนเอง มีความซื่อสัตย์สุจริต และด้วยเหตุที่องค์กรภาครัฐจำต้องอาศัยบุคลากร ในการ ขับเคลื่อน การพัฒนาศักยภาพให้แก่บุคลากร ภายในองค์กรจึงเป็นเรื่องที่จำเป็น เพื่อให้การบริหารราชการสามารถบรรลุเป้าหมายที่ได้กำหนดไว้ได้อย่างไรก็ตามหากพิจารณาทิศทางในการปรับปรุงพัฒนาระบบราชการ โดยเฉพาะการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร ภาครัฐในช่วงกว่าทศวรรษที่ผ่านมาแล้ว พบว่า ก็ได้มีการนำแนวคิดการบริหารจัดการภาครัฐแนวใหม่มาประยุกต์ใช้ เพื่อปรับปรุงระบบราชการให้ได้ผลลัพธ์ ที่ดีขึ้นประสิทธิภาพ ประสิทธิภาพเพิ่มมากขึ้น รวมไปถึงการกระตุ้นเพื่อให้มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์มากขึ้นควบคู่ไปกับการลดความสิ้นเปลืองในการใช้ทรัพยากรลง (Do More with Less) โดยมีเป้าหมายที่"การอยู่ดีมีสุขของประชาชนและสังคม" ซึ่งแนวทางดังกล่าวนี้ได้ส่งผลให้ผู้มีอำนาจในการบริหารจัดการองค์กรภาครัฐหลายแห่งโดยเฉพาะหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการให้บริการประชาชนโดยตรงพุ่งความสำคัญไปยังการปรับปรุงกระบวนการทำงาน การกำหนดมาตรฐานสมรรถนะการทำงานขององค์กร (เกรียงศักดิ์ เขียวยิ่ง, 2560, น.21) ทั้งนี้ เพื่อให้เห็นถึงความพยายามผลักดันให้องค์กรของตนก้าวไปสู่การเป็นองค์กรที่มีสมรรถนะและผลการปฏิบัติงานสูง รวมไปถึงการค้นหาเทคนิคหรือกระบวนการในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ต่าง ๆ มาใช้ในการพัฒนาการเรียนรู้และการจัดการความรู้ ระบบพี่เลี้ยง หรือ Mentoring System นี้ก็เป็นหนึ่งในเทคนิคหรือกระบวนการในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ขององค์กรภาครัฐ ที่องค์กรภาครัฐสามารถที่จะนำมาประยุกต์ใช้เพื่อช่วยให้บุคลากรในองค์กรสามารถเพิ่มพูนความรู้ เสริมสร้างความเข้าใจในกระบวนการทำงานและในแนวทางการดำรงชีวิตและเป็นส่วนที่ช่วยผลักดันหรือให้องค์กรก้าวไปสู่หนทางแห่งความสำเร็จ โดยอาศัยการปลูกฝังถ่ายทอดจากคน หนึ่งซึ่งทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง (Mentor) ไปสู่อีกคนหนึ่งซึ่งเป็นน้องเลี้ยง (Mentee) ระบบนี้จึงจะเป็นเครื่องมือที่ช่วยกำหนดแนวทางในการพัฒนาบุคลากรในองค์กรให้เป็นไปในทิศทางที่เหมาะสมสอดคล้องกับนโยบาย วัฒนธรรม และค่านิยมองค์กร (สมบัติ อารังธัญวงศ์, 2562, น.10)

อย่างไรก็ดี การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีประสิทธิภาพจำเป็นต้องมีการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันในด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นด้านปัญหา ความต้องการและเป้าหมายการพัฒนา

ทรัพยากรมนุษย์ขององค์กร ทั้งนี้ เพื่อให้เครื่องมือที่เหมาะสมต่อการมาใช้ในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร โดยสามารถนำไปเป็นแนวทางในการกำหนดทิศทางการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ขององค์กร ตลอดจนสามารถบูรณาการการประยุกต์ใช้ร่วมกันกับกระบวนการส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีอยู่เดิมได้โดยไม่ก่อให้เกิดภาระแก่องค์กร (สมบัติ อารังธัญวงศ์, 2562, น.12) ในขณะเดียวกันก็ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ สร้างแรงจูงใจในปฏิบัติงาน และช่วยพัฒนาศักยภาพการปฏิบัติงานตามภารกิจขององค์กรให้ดีขึ้น อันนำไปสู่เป้าหมายคือ ผลการปฏิบัติงานที่ดีขึ้นขององค์กรภาครัฐ (ยุวพร ศุภธรัตน์, 2560, น.127)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ความสัมพันธ์ระหว่างระบบพี่เลี้ยงกับการเรียนรู้ นั้น ระบบพี่เลี้ยงเป็นกิจกรรมหนึ่งที่ได้ถูกนำมาใช้ในกระบวนการให้เกิดความสัมพันธ์ในการเรียนรู้ภายในองค์กร โดยเริ่ม 1) การสำรวจความรู้ 2) การรวบรวมข้อมูล 3) จัดเก็บข้อมูล และ 4) การถ่ายทอดความรู้ ซึ่งเป็นความสัมพันธ์อันดีระหว่างคน 2 ฝ่าย คือ พี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแล ซึ่งพี่เลี้ยงจะเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ให้ผู้รับการดูแล โดยการถ่ายทอดความรู้ นั้น ถือว่าเป็นส่วนประกอบของการเรียนรู้งาน ซึ่งสามารถกระทำได้หลายช่องทาง หลายรูปแบบ ตัวอย่างเช่น เวทีสำหรับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแล หรือระบบพี่เลี้ยง โดยการถ่ายทอดความรู้จากผู้มีประสบการณ์มากกว่าไปสู่ผู้ที่มีประสบการณ์น้อยกว่าอย่างต่อเนื่อง เป็นต้น ซึ่งจากตัวอย่างจะเห็นได้ว่า ล้วนแล้วเกิดขึ้นจากความสัมพันธ์ระหว่างพี่เลี้ยงกับผู้รับการดูแล ในการให้ความรู้ เช่น การสอนงาน ซึ่งเน้นการปฏิบัติงานที่เป็นระบบ

บทสรุป

พี่เลี้ยงกับการส่งเสริมการเรียนรู้ นั้น แนวคิดในเรื่องนี้อาจกล่าวอย่างกว้าง ๆ ได้ว่า ระบบพี่เลี้ยง หรือ Mentoring เป็นกระบวนการหรือเทคนิคที่ถูกนำมาใช้ในการดำเนินกิจกรรมด้านต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างบุคคลสองฝ่าย คือ พี่เลี้ยงกับผู้ที่ได้รับดูแล โดยเนื้อหาของความหมายตามคุณลักษณะและบทบาทหน้าที่นั้น หมายถึง ผู้มีมาตรฐานสูง มีความเต็มใจที่จะทุ่มเททั้งเวลา และความสามารถให้กับผู้ที่อยู่ในความดูแล ซึ่งทำหน้าที่ในการจัดหาประสบการณ์ เพื่อการพัฒนาการเรียนรู้สำหรับผู้ที่ได้รับดูแล ทั้งนี้ Mentoring สามารถดำเนินการได้หลายรูปแบบทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ และอาจใช้ระยะเวลาสั้นหรือยาวนานก็ได้ และเมื่อพิจารณาในแง่ของเป้าหมายแล้ว จะพบความแตกต่างระหว่าง Mentoring และ Coaching กล่าวคือ Coaching จะมีเป้าหมายเพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ปรับปรุงการปฏิบัติงาน และเตรียมทักษะที่จำเป็นให้พร้อมแก่การปฏิบัติงาน พี่เลี้ยงจะเป็นผู้สอนงานให้เกิดการเรียนรู้ และให้การชี้แนะ ในขณะที่ Mentoring จะมีเป้าหมายเพื่อสนับสนุนและเป็นแนวทางในความเจริญก้าวหน้าของผู้ที่ได้รับดูแล

(Mentee) ซึ่งขั้นตอนในภาพรวมของพี่เลี้ยงจะมีขั้นตอนการพัฒนาการเรียนรู้ที่คล้าย ๆ กัน พอสรุปได้มี 6 ขั้นตอน ได้แก่ (1) การกำหนดบทบาทหน้าที่ของพี่เลี้ยง (2) การคัดเลือกพี่เลี้ยง (3) การมอบหมายหน้าที่ความรับผิดชอบให้แก่พี่เลี้ยง (4) การพัฒนาและฝึกอบรมพี่เลี้ยง (5) การส่งเสริม สนับสนุน และจูงใจพี่เลี้ยง และ (6) การติดตามผล อย่างไรก็ตาม ระบบพี่เลี้ยงกับการเรียนรู้ จะมีความสัมพันธ์ที่ติดต่อกัน ด้วยเหตุที่ระบบพี่เลี้ยงเป็นกระบวนการหนึ่งที่ช่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้การพัฒนาการเรียนรู้ ตลอดจนกระตุ้นให้เกิดการกระจายความรู้ การสร้างระบบพี่เลี้ยงในองค์กรจึงเป็นหนึ่งในลักษณะที่สำคัญของการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ ทั้งนี้ เพื่อสนองงานชี้แนะการปฏิบัติงานที่เป็นระบบ จะทำให้พนักงานในองค์กร ไม่ว่าจะเป็นตัวพี่เลี้ยง ผู้สอนงาน ผู้ชี้แนะ การปฏิบัติงาน และผู้ที่ได้รับดูแลหรือชี้แนะ ได้มีโอกาสเรียนรู้ร่วมกัน

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามต่อไปนี้

1. จงใช้แนวคิดระบบพี่เลี้ยงมาอธิบายระบบพี่เลี้ยงกับการส่งเสริมการเรียนรู้ ได้อย่างไร
2. เพราะเหตุใด พี่เลี้ยงจึงมีความสำคัญต่อการส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับผู้รับการดูแล
3. จงอธิบายว่าการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยพี่เลี้ยงมีความสำคัญอย่างไร
4. จงอธิบายการเรียนรู้ของผู้รับการดูแล ว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างระบบพี่เลี้ยงกับการเรียนรู้ ในการประกอบวิชาชีพครูอย่างไร
5. จงวิเคราะห์บทบาทระหว่างพี่เลี้ยงและผู้รับการดูแลว่ามีบทบาทอย่างไร
6. จงบอกขั้นตอนในการเป็นพี่เลี้ยงมา 1 แนวคิด มีกี่ขั้นตอน มีรายละเอียดอะไรบ้าง
7. จงบอกประโยชน์ของการใช้ระบบพี่เลี้ยงมาพัฒนาวิชาชีพ 3 ข้อ
8. จงอธิบายความแตกต่างระหว่าง Mentoring และ Coaching ตามบทบาทและหน้าที่ในการส่งเสริมการเรียนรู้
9. จงวิเคราะห์รูปแบบของระบบพี่เลี้ยง เพื่อการส่งเสริมการเรียนรู้ มา 3 ข้อ
10. จงอธิบายถึงคุณลักษณะการเป็นพี่เลี้ยงที่ดีมา 3 ข้อ

เอกสารอ้างอิง

- กานต์ อัมพานนท์. (2560). รายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- กิติมา ปรีดีโลก. (2562). การบริหารและการนิเทศการศึกษาเบื้องต้น. โรงพิมพ์อักษรการพิมพ์.
- กมลวรรณ รามเดชะ. (2560). การสอนงาน ปรีक्षाและดูแล : Coaching and Mentoring. เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- เกรียงไกรยศ พันธุ์ไทย. (2562). อิทธิพลของพฤติกรรมผู้นำ วัฒนธรรมการทำงานในองค์กร และ กิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มีต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานรัฐวิสาหกิจ [วิทยานิพนธ์รัฐประศาสนศาสตรดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- เกรียงศักดิ์ เขียวยิ่ง. (2560). การบริหารทรัพยากรมนุษย์. เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- เจษฎา นกน้อย และคณะ. (2563). นานาทรรศนะการจัดการความรู้และการสร้างองค์การแห่ง การเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จรรยา โกมลบุญ. (2560). จิตวิทยาทั่วไป. เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- ดวงเดือน พันธมนาวิน. (2558). ต้นไม้จริยธรรมกับพฤติกรรมการทำงาน (พิมพ์ครั้งที่ 8). สำนักพิมพ์ แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทศนา แชมมณี. (2559). ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มี ประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 12). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พวงเพชร วัชรอยู่. (2561). แรงจูงใจกับการทำงาน. โอเดียนสโตร์.
- ยุวพร ศุภรัตน์. (2560). องค์การเพื่อการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.
- ยอดหทัย เทพธรรานนท์ และประมวล ตั้งปริบูรณ์รัตน์. (2563). Mentor – Mentee- Mentoring : ศาสตร์และศิลป์ของการเป็นนักวิจัยที่ดี. มูลนิธิบัณฑิตยสภาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี แห่งประเทศไทย.
- วนิดา ชูวงษ์. (2558). ระบบพี่เลี้ยง. สถาบันพัฒนาข้าราชการพลเรือน.
- ศุภวรรณ ศรีเกตุ. (2562). ความสัมพันธ์ระหว่างระบบพี่เลี้ยง. เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- สมชาย วงศ์วิเศษ. (2562). ปรัชญาการศึกษาวิทยาศาสตร์ของไทย. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.

- สมปรารถนา ประกัษฐโกมล. (2560). **คุณลักษณะความเป็นพี่เลี้ยง**. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- สมบัติ ฉำรงธัญวงศ์. (2562). **นโยบายสาธารณะ : แนวความคิด การวิเคราะห์ และกระบวนการ**.
สมาธรรม.
- สถาบันดำรงราชานุภาพ. (2560). **รายงานโครงการศึกษาวิจัยเพื่อวัดระดับขวัญกำลังใจของ
ข้าราชการ สำนักงานปลัดกระทรวงมหาดไทย ประจำปีงบประมาณ 2560**. สถาบัน
ดำรงราชานุภาพ
- สำนักงาน ก.พ.ร. (2561). **HR Success stories in Public Sector : แบบอย่างปฏิบัติการบริหาร
คน**. สำนักงาน ก.พ.
- อาภรณ์ ภู่วิทยพันธ์. (2561). **สอนงานอย่างไรให้ทำงานกับการCoaching ในสถานศึกษา**.
โอเดียนสโตร์.
- อุไรวรรณ อยู่ชา. (2562). **องค์การนี้ (ต้อง) มีพี่เลี้ยง Mentoring System**. เอช อาร์เซ็นเตอร์
จำกัด.
- อารี พันธุ์มณี. (2564). **จิตวิทยาการเรียนการสอน**. เลิฟแอนด์ลิฟเพรสจำกัด.
- David, C. (2010). **Everyone Needs a Mentor : Fostering talent in your organization**
4thed. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Diane, D. & Kawalski, F. (2008). **Models of Mentoring**. McGraw-Hill.
- Diehl, J. F. & Simpson, P. (1989). **Formal Mentoring Programs in Organization**.
Palgrave Macmillan.
- Douglas, C. A. (1997). **Formal Mentoring Programs in Organization: An Annotated
Bibliography**. Center for Creative Leadership.
- Fuller, M. F. & Droege, R. (2008). **Programs Models of Mentoring**. McGraw-Hill.
- Hansford, B. & Ehrich, L. (2003). **Educational Mentoring**. McGraw-Hill.
- Jeffery, H. and Ferguson, S. (1992). **The Mentoring Guidebook**. North London College.
- Kram, K. E. (1983). Phase of the Mentor Relationship. **Academy of Management
Journal**. 26(4), 608-625.
- (1985). **Mentoring at Work : Developmental Relationships in Organizational
Life**. Scott Foresman and Company.
- Marquardt, M.J. (2002). **Building the Learning Organization : A Systems Approach
to Quantum Improvement and Global Success**. McGraw-Hill.
- Mary Connor & Julia Pokora. (2010). **Coaching and Mentoring at Work Developing
Effective Practice**. Open University Press.

Robert Garvey, Paul Stokes & David Megginson. (2009). **Coaching and Mentoring Theory and Practice**. SAGE Publications Ltd.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (7thed.). (2005). Oxford University Press.

Senge, Peter M. (2006). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization** (12thed). MCB UP Ltd.

Timothy J. Newby & Ashlyn Heide .(1992). **The Value of Mentoring. Performance Improvement**. Oxford University Press.

การจัดการเรียนรู้ เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้นั้น ผู้สอนอาจมีกลวิธีการจัดการเรียนรู้หรือมีวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทำงานร่วมกันหรือการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบกลุ่มหรือการใช้กระบวนการทำงานร่วมกัน ก็เป็นเทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หนึ่งที่ใช้เพื่อจัดกลุ่มให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกัน ซึ่งผู้เรียนจะได้รับทั้งความรู้และประสบการณ์ตรง ส่งผลให้ผู้เรียนมีทักษะด้านต่าง ๆ เพิ่มขึ้น เช่น ทักษะด้านการคิด ทักษะด้านการตัดสินใจ ทักษะทางสังคมต่าง ๆ ทักษะการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน รวมทั้งทักษะการทำงานเป็นทีม เป็นต้น ซึ่งในบทนี้จะจะเป็นพื้นฐานในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอนที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัย ซึ่งจะนำเสนอในบทที่ 9 ต่อไป ส่วนในบทนี้จะได้นำเสนอรายละเอียด ได้แก่ 1) การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ 2) การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) 3) การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (TAI) และ 4) การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT ทั้ง 4 เรื่อง มีความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้ของครูในปัจจุบัน เพื่อการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งมีเนื้อหาสาระดังนี้

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ นั้น เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้สอนแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มย่อย ๆ ส่งเสริมให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันโดยในกลุ่มประกอบด้วย สมาชิกที่มีความสามารถแตกต่างกัน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีการช่วยเหลือพึ่งพาซึ่งกันและกัน และมีความรับผิดชอบร่วมกัน ทั้งในส่วนตัวและส่วนรวม เพื่อให้ตนเองและสมาชิกทุกคนในกลุ่มประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้ มีรายละเอียดเนื้อหาสาระในแต่ละหัวข้อที่ควรศึกษามีดังนี้ (ทิศนา แคมมณี, 2559, น.105)

1. ความหมายของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นวิธีการในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่จัดให้ผู้เรียนอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็กประมาณกลุ่มละ 4 คนแบบคละความสามารถ ให้ทำงานร่วมกันช่วยเหลือกัน ในการผสมผสานความรู้ที่มีอยู่เดิมกับความรู้ใหม่ และค้นพบความหมายของสิ่งที่ศึกษาด้วยกลุ่มเขาเองทำกิจกรรมในการสืบค้น (Explore) อภิปราย (Discuss) อธิบาย (Explain) บรรยาย (Relate) สอบสวนแนวความคิดและแก้ปัญหาร่วมกันในกลุ่ม (สมเดช บุญประจักษ์, 2560, น.52) สมาชิก

ทุกคนในกลุ่มจะประสบผลสำเร็จหรือบรรลุเป้าหมายร่วมกันก็ต่อเมื่อสมาชิกในกลุ่มทุกคนต้องเป็นส่วนสำคัญของกลุ่ม ความสำเร็จหรือความล้มเหลวของกลุ่ม เป็นความสำเร็จหรือความล้มเหลวของทุกคนในกลุ่ม เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มสมาชิก ทุกคนต้องพูดคุยอธิบายแนวคิดและช่วยเหลือกันให้เกิดการเรียนรู้ในการแก้ปัญหา ครูไม่ใช่เป็นแหล่งความรู้ที่คอยป้อนแก่นักเรียนแต่จะมีบทบาทเป็นผู้คอยให้ความช่วยเหลือ (Facilitator) จัดหาและชี้แนะข้อมูลในการเรียนรู้ของผู้เรียน ตัวผู้เรียนเองจะเป็นแหล่งความรู้ ซึ่งกันและกันในกระบวนการเรียนรู้ (Arzt & Newman, 1990, p.448-449) นอกจากนี้ยังมีผู้ให้ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้อีกหลายท่านเช่น

สุรศักดิ์ หลาบมาลา (2561, น.4) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือหมายถึง วิธีสอนอีกแบบหนึ่งซึ่งกำหนดให้ผู้เรียนที่มีความสามารถแตกต่างกัน ทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ โดยปกติจะมี 4 คน เป็นเด็กเก่ง 1 คน เรียนปานกลาง 2 คน และเรียนอ่อน 1 คน ผลการเรียนรู้ของเด็กจะพิจารณาเป็น 2 ตอน ตอนแรกจะดูคะแนนเฉลี่ยของทั้งกลุ่ม ตอนที่สองจะพิจารณาคะแนนสอบเป็นรายบุคคล การสอบทั้งสองครั้งเด็กต่างคนต่างสอบ แต่เวลาเรียนต้องร่วมมือกัน ดังนั้น เด็กเก่งจึงพยายามช่วยเด็กอ่อนเพราะจะทำให้คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มดีขึ้น และทางสถานศึกษามีรางวัลเป็นการเสริมแรงให้ด้วย หากค่าเฉลี่ยของกลุ่มใดได้เกินเกณฑ์ที่สถานศึกษาตั้งไว้

ชาญชัย อาจิณสมอาจารย์ (2563, น.19) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือหมายถึง การใช้เทคนิควิธีการสอนแบบกลุ่มเล็ก ๆ เพื่อว่าผู้เรียนจะได้ทำงานร่วมกัน เพื่อให้ได้มาซึ่งการเรียนรู้ของตัวเองและของกลุ่มสูงสุดและภายในกลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือ ผู้เรียนจะมีความรับผิดชอบอยู่ 2 ประการคือ เรียนบทเรียนตามกำหนด และให้แน่ใจว่าสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มก็เรียนเช่นเดียวกันผู้เรียนจะค้นหาผลลัพธ์ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อตัวผู้เรียนเองและต่อสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม

พรรณรัศมี เเงาธรรมสาร (2563, น.35) ได้ให้ความหมายของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือว่า เป็นการจัดการประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นกลุ่มเล็ก สมาชิกในกลุ่มจะมีความสามารถที่แตกต่างกัน ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และรับผิดชอบการทำงานของตัวเองเท่า ๆ ก็รับผิดชอบการทำงานของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มด้วย

ชูศรี สนิทประชากร (2560, น.48) ได้กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือนั้น เป็นการเรียนที่ไม่เหมือนกับการเรียนรู้แบบแข่งขัน และการเรียนรู้ด้วยตนเอง เพราะการเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นการสอนที่มีแนวความคิดว่า ผู้สอนจะทำการแนะนำผู้เรียนให้เขาทำงานร่วมกันได้จนประสบความสำเร็จตามจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้นั้นร่วมกันทุกคน

ปสาสน กงตาล (2564, น.19) ได้ให้ความหมายของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ หมายถึง การจัดการเรียนรู้แบบหนึ่งที่มีลักษณะจัดการให้ผู้เรียนจับกลุ่มกันเป็นกลุ่มย่อย สำหรับทำงานร่วมกันแก้ปัญหาและทำกิจกรรมให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามที่ผู้สอน

กำหนด โดยที่สมาชิกในกลุ่มตระหนักว่า แต่ละคนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ดังนั้นความสำเร็จหรือความล้มเหลวที่เกิดขึ้น สมาชิกในกลุ่มนั้นจะต้องรับผิดชอบร่วมกัน สมาชิกจะมีการพูดคุยกันและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

เปรมจิตต์ ขจรภัยลาร์เซน (2563, น.1-9) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ หมายถึง วิธีสอนที่จัดสภาพการเรียนรู้ โดยให้ผู้เรียนเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย ผู้เรียนในกลุ่มมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้เนื้อหาวิชา และช่วยกันในการเรียนเพื่อบรรลุจุดประสงค์ของกลุ่ม

นลินี ทีหอกำ (2541, น.45) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือคือ วิธีเรียนแบบหนึ่งที่กำหนดให้นักเรียนทำงานร่วมกัน เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย โดยแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มเล็ก ๆ กลุ่มละประมาณ 3-5 คน สมาชิกในกลุ่มมีความสามารถแตกต่างกันมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีการช่วยเหลือสนับสนุนซึ่งกันและกัน และมีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตัวและส่วนรวมให้เห็นคุณค่าในความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อให้ได้มาซึ่งการเรียนรู้ของตนเองและกลุ่ม

Slavin (1987, p.8-24) ได้ให้คำจำกัดความว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือคือการสอนแบบหนึ่งซึ่งผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ และการจัดการกลุ่มต้องคำนึงถึงความสามารถของผู้เรียน โดยหน้าที่ที่สำคัญของนักเรียนทุกคนคือจะต้องช่วยกันทำงาน มีความรับผิดชอบและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

ดังนั้น ความหมายของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ หมายถึง การเรียนรู้ที่มีการจัดผู้เรียนให้เป็นกลุ่มเล็ก ๆ ประมาณ 4-5 คน คณะความสามารถ เพื่อให้ผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มเกิดการเรียนรู้ร่วมกันและมีการแก้ปัญหาาร่วมกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และมีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตัวและส่วนรวม ให้เห็นคุณค่าในความแตกต่างระหว่างบุคคลตามที่ผู้สอนกำหนด เพื่อให้ได้มาซึ่งการเรียนรู้ของตนเองและกลุ่มจนประสบความสำเร็จตามจุดมุ่งหมายของการเรียนนั้นร่วมกันทุกคน

2. ทฤษฎีเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นการเรียนโดยการแบ่งกลุ่มเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ผู้เรียนจะได้มี การทำกิจกรรมร่วมกันภายในกลุ่มของตนเองจะต้องสร้างความสัมพันธ์อันดีต่อเนื่องในกลุ่มกล้าแสดงความคิดเห็นหรือซักถามกับเพื่อน ๆ ในกลุ่ม ดังทฤษฎีที่เกี่ยวข้องต่อไปนี้

2.1 ทฤษฎีสนามของ Lewin ทิศนา แชมมณี (2559, น.10-12) ได้สรุปแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีสนาม (Field Theory) ไว้ดังนี้

2.1.1 พฤติกรรมจะเป็นผลมาจากพลังความสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่ม

2.1.2 โครงสร้างของกลุ่มจะเกิดจากการรวมกลุ่มของบุคคลที่มีลักษณะแตกต่างกัน

2.1.3 การรวมกลุ่มแต่ละครั้งจะต้องมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มโดยปฏิสัมพันธ์ในรูปการกระทำ (Action) ความรู้สึก (Feeling) และความคิด (Thinking)

2.2 ทฤษฎีแรงจูงใจ (Motivation Theory) อารี พันธุ์มณี (2564, น.199-200) ได้กล่าวถึง หลักในการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ ดังนี้

2.2.1 การค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง ด้วยการเสนอแนะ หรือกำหนดหัวข้อที่จะทำให้นักเรียนสนใจใฝ่รู้ เพื่อให้เด็กค้นคว้าเพิ่มเติมด้วยตนเอง หัวข้อเหล่านี้อาจเป็นเรื่องราวที่น่าสนใจ น่าสงสัยไม่แน่ใจหรือเกิดความรู้สึกขัดแย้งก็ได้ ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ จนกว่าจะสามารถค้นคว้าหาความรู้มาสนองตอบความสนใจนั้นได้ อย่างไรก็ตาม การกำหนดหัวข้อต้องพึงระวังอย่ายากเกินความสามารถหรือต้องใช้เวลาเนิ่นนานเกินไป เพราะจะทำให้ผู้เรียนเบื่อหน่าย และหมดความสนใจและทำให้เกิดผลเสียต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนได้

2.2.2 วิธีการที่แปลกใหม่ ควรนำวิธีการที่แปลก ๆ ใหม่ ๆ เพื่อเร้าความสนใจโดยใช้วิธีการใหม่ ซึ่งผู้เรียนไม่คาดคิดหรือมีประสบการณ์มาก่อน เช่น การให้ผู้เรียนร่วมกันวางเค้าโครงประเมินผลการเรียนรู้ ให้ผู้เรียนช่วยกันคิดกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งแปลกไปกว่าที่เคยทำเป็นต้น วิธีการที่แปลกและใหม่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสนใจและมีแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้น

2.2.3 เกมและการเล่นละครการสอนที่ให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริง ทั้งในการเล่นเกมนำ และแสดงละครทำให้นักเรียนเกิดความสนุกสนานเพลิดเพลิน ส่งความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและช่วยให้เข้าใจบทเรียนได้ดีขึ้นด้วย

2.2.4 ตั้งรางวัลสำหรับงานที่มอบหมาย ผู้สอนควรตั้งรางวัลล่วงหน้าแก่หน้าที่ผู้เรียนทำสำเร็จ เพื่อยั่วให้ผู้เรียนพยายามมากยิ่งขึ้น และให้รางวัลก่อนการเรียนรู้ก็ได้เพื่อให้ผู้เรียนทราบถึงผลการเรียนรู้ใหม่ ผู้สอนควรพยายามให้ผู้เรียนได้มีโอกาสได้รับแรงเสริมอย่างทั่วถึงไม่ควรเฉพาะผู้ที่ชนะในการแข่งขันเท่านั้น แต่อาจให้รางวัลในการแข่งขันกับตนเองก็ได้

2.2.5 การชมเชยและการตำหนิ ทั้งการชมเชยและการตำหนิจะมีผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยกันทั้งสองอย่าง โดยทั่วไปแล้วการชมเชยจะให้ผลดีว่าการตำหนิบ้างเล็กน้อย ผู้เรียนคนใดชอบการชมเชยมากกว่าการตำหนิ ผู้เรียนคนนั้นเมื่อถูกตำหนิจะมีความพยายามมากกว่าเมื่อได้รับคำชมเชย

จากทฤษฎีข้างต้น ชาญชัย อาจิณสมภาร (2563, น.19-21) ได้ให้เหตุผลของการใช้การร่วมมือกันเพื่อการเรียนรู้ สามารถสรุปได้ดังนี้

1) หลักการของจิตวิทยาสังคมและองค์การ หลักการหนึ่งกล่าวว่า การทำงานร่วมกันเพื่อก่อให้เกิดเป้าหมายร่วม จะก่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ที่สูงกว่าการทำงานโดยคน ๆ เดียว

2) การเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นการเรียนรู้ที่มีทฤษฎีที่ได้รวบรวมมาเป็นอย่างดีเป็นแนวทางชี้แนะโดยอาศัยผลงานของ Lewin และ Dentsch ที่ได้สร้างขึ้นเมื่อ 40 ปีมาแล้ว

3) ความร่วมมือเป็นมากกว่าแค่กระบวนการเรียนรู้ ข้อมูลที่สนับสนุนความร่วมมือที่มีจุดแข็งไม่เพียงเฉพาะต่อผู้ใหญ่ แต่มีต่อเด็กและวัยรุ่นด้วย

ดังนั้น ทฤษฎีเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ จะมีแนวความเชื่อที่คล้ายคลึงกัน กล่าวคือ เป็นการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นการเรียนโดยการแบ่งกลุ่มเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ผู้เรียนจะได้มีการทำกิจกรรมร่วมกันภายในกลุ่มของตนเอง จะต้องสร้างความสัมพันธ์อันดีต่อเนื่องในกลุ่มกล้าแสดงความคิดเห็นหรือซักถามกับเพื่อน ๆ ในกลุ่ม จะมีทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ทฤษฎีสนามของ Lewin หรือทฤษฎีแรงจูงใจ เป็นต้น

3. ลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

Johnson & Johnson (1987, p.23-24) ได้กล่าวถึง ลักษณะของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

1) สมาชิกในกลุ่มมีความรับผิดชอบต่อกันร่วมกัน ช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ โดยมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน แบ่งข้อมูลและอุปกรณ์ระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม

2) สมาชิกในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

3) สมาชิกกลุ่มแต่ละคนมีความรับผิดชอบในตัวเองต่องานที่ได้รับมอบหมายมุ่งทำงานอย่างเต็มความสามารถ

4) สมาชิกกลุ่มมีทักษะในการทำงานกลุ่ม และมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี

5) สมาชิกกลุ่มใช้กระบวนการกลุ่มในการเรียนรู้ และการทำงาน ซึ่งประกอบด้วย การรู้จักเป็นผู้นำ ความเป็นสมาชิกที่ดี มีกระบวนการทำงาน รู้ว่าจะทำอะไร ทำไปทำไมทำที่ไหน ใครทำบ้าง ทำอย่างไร รวมทั้งการประเมินผลงาน และประเมินสมาชิกกลุ่มและกระบวนการทำงานของกลุ่ม

Kagan (1994, p.11) ได้กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

1) เป็นกลุ่ม (Team) มีผู้เรียนเป็นกลุ่มที่มีระดับผลสัมฤทธิ์สูง ปานกลาง และต่ำ อยู่ในกลุ่มเดียวกัน

2) มีการจัดการ (Management) เพื่อให้การทำงานเป็นกลุ่มแบบร่วมมือเป็นไปอย่างได้ผล การแบ่งหน้าที่ มีการซักถาม อภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

3) มีความเต็มใจ (Wiling) ผู้เรียนทุกคนในกลุ่มยอมรับซึ่งกันและกัน ช่วยเหลือกัน เพื่อความสำเร็จของกลุ่ม

4) มีทักษะ (Skill) เป็นการพัฒนาทักษะทางสังคม การสังเกต การสรุป การแก้ปัญหาความขัดแย้ง

5) มีหลักพื้นฐาน (Basic Principles) 4 ประการ คือ (1) มีการพึ่งพาอาศัยกัน (2) มีความรับผิดชอบรายบุคคล (3) มีส่วนร่วมเท่าเทียมกัน และ (4) มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันภายในกลุ่ม

6) มีรูปแบบ (Structures) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ มีรูปแบบมากมาย ซึ่งแต่ละรูปแบบจะมีการใช้ที่แตกต่างกัน ผู้สอนสามารถนำไปใช้ให้เหมาะสมกับลักษณะเนื้อหาหรือวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้

Slavin (1995, p.110-111) ได้กำหนดลักษณะสำคัญการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ 6 ประการ ดังนี้

1) เป้าหมายของกลุ่ม (Group Goals) หมายถึง กลุ่มมีเป้าหมายร่วมกันคือ การยอมรับผลงานของกลุ่ม

2) การรับผิดชอบเป็นรายบุคคล (Individual Accountability) หมายถึง ความสำเร็จของกลุ่ม ซึ่งขึ้นกับผลการเรียนรู้รายบุคคลของสมาชิกในกลุ่ม และงานพิเศษที่ได้รับมอบหมายเป็นรายบุคคล ผลของการประเมินรายบุคคล จะมีผลต่อคะแนนความสำเร็จของกลุ่ม

3) โอกาสในความสำเร็จเท่าเทียมกัน (Equal Opportunities for Success) หมายถึง การที่ผู้เรียนได้รับโอกาสที่จะทำคะแนนให้กับกลุ่มของตนได้เท่าเทียมกัน

4) การแข่งขันเป็นทีม (Team Competition) หมายถึง การเรียนแบบร่วมมือจะมี การแข่งขันระหว่างทีม ซึ่งหมายถึง การสร้างแรงจูงใจให้เกิดขึ้นภายในทีม

5) งานพิเศษ (Task Specialization) หมายถึงการออกแบบงานย่อย ๆ ของแต่ละกลุ่มให้ผู้เรียนแต่ละคนรับผิดชอบ ซึ่งนักเรียนแต่ละคนจะเกิดความภูมิใจที่ได้ช่วยเหลือกลุ่มของตนให้ประสบผลสำเร็จ ลักษณะงานจะเป็นการพึ่งพาซึ่งกันและกัน มีการตรวจสอบความถูกต้อง

6) การดัดแปลงความต้องการของแต่ละบุคคลให้เหมาะสม (Adaptation to Individual Needs) หมายถึง การเรียนแบบร่วมมือแต่ละประเภทจะมีบางประเภทได้ดัดแปลงการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความต้องการของแต่ละบุคคล

ดังนั้น ลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือมีหลายประการให้สังเกต ได้แก่

1) มีการจัดกลุ่มย่อยที่มีความแตกต่างกันในด้านความรู้ ความสามารถ 2) มีการกำหนดบทบาทหน้าที่สมาชิกภายในกลุ่มที่หมุนเวียนกันรับผิดชอบ เพื่อความเสมอภาค 3) มีปฏิสัมพันธ์กันภายในกลุ่มได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ยอมรับฟังเหตุผลซึ่งกันและกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน อธิบายให้เพื่อนเกิดการเรียนรู้ไปพร้อม ๆ กัน รับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมายและรับผิดชอบต่อเพื่อน

ในกลุ่ม และ 4) มีทักษะในการทำงานกลุ่ม ยอมรับและสนับสนุนซึ่งกันและกัน ร่วมกันจัดทำกิจกรรม การเรียนการสอน ทำให้การทำงานเป็นกลุ่มมีประสิทธิภาพ เป็นต้น

4. ประเภทของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือได้มีการพัฒนาขึ้นมาเป็นเวลานาน โดยเน้นที่การมี จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ร่วมกันของกลุ่ม ความสำเร็จของกลุ่มขึ้นอยู่กับความร่วมมือกันของสมาชิก ภายในกลุ่ม ซึ่งการเรียนรู้แบบร่วมมือได้รับการพัฒนาขึ้นเพื่อความเหมาะสมกับการเรียนรู้ในลักษณะ ต่าง ๆ สรุปเป็นประเภทได้ดังนี้ (Loeser, 1957, p.5-9)

4.1 การเรียนรู้แบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (Student Teams-Achievement Divisions หรือ STAD) เป็นวิธีการเรียนที่ง่ายที่สุดในบรรดาการเรียนรู้แบบร่วมมือ อื่น ๆ เหมาะสำหรับผู้สอนใหม่ต่อวิธีการใช้ การเรียนแบบร่วมมือ โดยผู้สอนเป็นผู้จัดกลุ่มผู้เรียนให้เป็น กลุ่มย่อยในการจัดการเรียนรู้ ผู้สอนจะเป็นผู้เสนอบทเรียน แล้วให้ผู้เรียนทำงานร่วมกัน แบ่งหน้าที่ ความรับผิดชอบหมุนเวียนกันไป เมื่อเรียนจบบทเรียนในแต่ละคาบเรียนแล้ว จะได้รับการทำแบบฝึก ทักษะเพื่อทบทวนความรู้ที่เรียนแล้วทำการทดสอบย่อยเป็นรายบุคคล คะแนนที่ได้จะถูกเปลี่ยนเป็น คะแนนกลุ่มเพื่อหาคะแนนพัฒนาของแต่ละบุคคล (ชูศรี สนิทประชากร, 2560, น.49) เป็นต้น ทั้งนี้ หลักสำคัญของการเรียนรู้ คือ การสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนตั้งใจเรียน และช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกใน กลุ่ม ให้เรียนรู้สิ่งที่ผู้สอนอย่างแจ่มแจ้ง ถ้าผู้เรียนต้องการให้กลุ่มตนประสบความสำเร็จและได้รางวัล ต้องช่วยเหลือกันกระตุ้นให้สมาชิกในกลุ่มทำได้ดีที่สุด (ทีศนา แคมมณี, 2559, น.312)

4.2 การเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือโดยการแข่งขันเป็นกลุ่ม (Teams-Games-Tournaments หรือ TGT) การเรียนรู้วิธีนี้ มีลักษณะคล้ายการเรียนรู้แบบร่วมมือ แบบแบ่งกลุ่ม ผลสัมฤทธิ์ แต่มีการใช้เกมเป็นกิจกรรมในการร่วมมือ โดยสมาชิกทุกคนจะต้องช่วยกัน (Slavin, 1995, p.112)

4.3 การเรียนรู้แบบร่วมมือแบบจิ๊กซอว์ 2 (Jigsaw II) เป็นเทคนิคที่พัฒนาจากเทคนิค จิ๊กซอว์ ผู้เรียนจะถูกแบ่งเป็นกลุ่มย่อย ๆ เหมือนการเรียนรู้แบบร่วมมือ แบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) และการเรียนรู้แบบร่วมมือโดยการแข่งขันเป็นกลุ่ม (TGT) สมาชิกของกลุ่มแต่ละคนจะ แยกกันไปศึกษาร่วมกับสมาชิกของกลุ่มอื่นที่ได้รับมอบหมายให้ศึกษาในเนื้อหาเดียวกัน จากนั้น กลับไปที่กลุ่มของตนเองนำข้อมูลที่ได้มาให้ความรู้กับเพื่อนสมาชิกเมื่อจบบทเรียน มีการทดสอบย่อย แล้วนำคะแนนที่ได้มาเป็นคะแนนกลุ่ม

4.4 การเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (Team Assisted Individualization หรือ TAI) เป็นการเรียนรู้โดยแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 4 คน โดย ผู้เรียนมีระดับความสามารถแตกต่างกัน ผู้สอนจะสอนบทเรียนให้ผู้เรียนมีความรู้ในเรื่องที่เรียนรู้

อย่างเพียงพอ (ทิตนา แชมมณี, 2559, น.315) แต่เนื่องจาก ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาไม่พร้อมกัน ทำให้ ผู้เรียนบางคนที่ไม่มีทักษะพื้นฐานไม่เข้าใจบทเรียน ในขณะที่บางคนมีความสามารถเรียนรู้ อย่างรวดเร็วมาก เมื่อผู้สอนสอนเนื้อหาจบ ผู้เรียนจะต้องทำแบบฝึกหัดเป็นรายกลุ่ม โดยจับคู่กันใน กลุ่มของตนเพื่อตรวจสอบคำถามซึ่งกันและกันทำความเข้าใจกับบทเรียนถ้ายังไม่เข้าใจก็ให้ถามผู้สอน (พนม ลิมอารีย์, 2560, น.110)

4.5 การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ ซี ไอ อาร์ ซี (Cooperative Integrated Reading and Composition หรือ CIRC) เป็นการเรียนรู้ที่จัดขึ้นเฉพาะการอ่านและ การเขียนให้แก่ผู้เรียนในระดับที่สูงกว่าประถมศึกษาในการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบวิธี CIRC กิจกรรม ส่วนมากผู้เรียนจะทำตามลำดับขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ของผู้สอน รวมทั้งตามขั้นตอน การฝึกปฏิบัติ ของทีม วิธีนี้มักจะใช้ในวิชาที่เกี่ยวกับภาษาเป็นส่วนใหญ่ อีกประการหนึ่ง เนื่องจากผู้เรียนได้ทำงาน ในเนื้อหาวิชาที่เหมาะสมกับระดับความสามารถในการอ่านของเขา จึงมีโอกาสพบกับความสำเร็จได้ เท่าเทียมกัน การมีส่วนช่วยของผู้เรียนที่มีต่อทีมของเขานั้น ย่อมขึ้นอยู่กับคะแนนการทดสอบย่อย ของเขา และการเขียนเรียงความโดยอิสระ ซึ่งสิ่งเหล่านี้เอง แสดงถึงความรับผิดชอบส่วนบุคคลที่ เกิดขึ้นแก่สมาชิกของทีม (Arends, 1994, p.12)

4.6 การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบร่วมกลุ่ม (Co-op-Co-op) เป็นการเรียนรู้ที่มี ขั้นตอน 9 ขั้นตอน ดังนี้ (Arends, 1994, p.22-25)

ขั้นที่ 1 ชั้นอภิปรายทั้งชั้น (Student-Centered Class Discussion) เป็นขั้นที่ให้ ผู้เรียน แสดงความคิดเห็นถึงสิ่งที่น่าสนใจหรือต้องการศึกษา มีการกำหนดเรื่องให้อ่าน มีการจดบันทึก การอภิปราย ซึ่งผู้สอนและผู้เรียนจะเข้าใจร่วมกันถึงประเด็นที่ศึกษาว่าตรงกันหรือไม่

ขั้นที่ 2 เลือกสมาชิก สร้างกลุ่ม (Selection and Student Learning Teams and Team Building) ถ้าผู้เรียนไม่พร้อมที่จะทำงาน ต้องฝึกการสร้างกลุ่มก่อน เพราะทักษะ การทำงานกลุ่มที่ดีต้องได้รับการฝึกก่อนที่จะเริ่มต้นเรียนรู้ โดยวิธีร่วมมือร่วมกลุ่ม

ขั้นที่ 3 เลือกเรื่องที่จะศึกษา (Team Topic Selection) ถ้าสมาชิกในแต่ละกลุ่ม เลือกเรื่องที่ต้องการไม่ตรงกัน ผู้สอนจะให้เวลาอภิปรายเพื่อตกลงกันก่อน

ขั้นที่ 4 กำหนดหัวข้อย่อย (Minitopic Selection) ภายในกลุ่มแต่ละกลุ่มจะมีการ กำหนดหัวข้อย่อยที่จะศึกษา และแบ่งงานกันไปศึกษาค้นคว้า

ขั้นที่ 5 การเตรียมหัวข้อย่อย (Minitopic Preparation) หลังจากแบ่งหัวข้อย่อย ไปศึกษาแล้ว ผู้เรียนแต่ละคนต้องรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย

ขั้นที่ 6 การนำเสนอหัวข้อภายในกลุ่ม (Minitopic Presentation) เป็นการรายงาน ที่คล้ายกับการนำความรู้มาประมวลด้วยกันมีการอภิปรายและจดบันทึกประเด็นที่อภิปราย

ขั้นที่ 7 เตรียมนำเสนอรายงานกลุ่ม (Preparation of Team Presentation) สมาชิกในแต่ละกลุ่มจะสังเคราะห์หัวข้อย่อยที่ไปศึกษารวมทั้งที่มีการอภิปรายมานำเสนอเป็นผลงานของกลุ่ม

ขั้นที่ 8 กลุ่มเสนอรายงาน (Team Presentation) ในระหว่างการนำเสนอผลงาน แต่ละกลุ่มต้องควบคุมเวลาที่ใช้ในการนำเสนอ ผู้สอนต้องคอยจับเวลาและเตือน

ขั้นที่ 9 การประเมินผล (Evaluation) มีการประเมินโดยนักเรียนทั้งชั้น ประเมินกลุ่มตนเองโดยสมาชิกภายในกลุ่ม และผู้สอนประเมินโดยพิจารณาหัวข้อย่อยที่แต่ละกลุ่มนำเสนอ ขั้นตอนการจัดการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

ดังนั้น ประเภทของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ นั้น มีอยู่มากมายหลายประเภท และจากที่ได้ศึกษาเพียง 6 ประเภท ข้างต้นจะเห็นว่า การนำการเรียนรู้แบบร่วมมือมาใช้ นั้น ล้วนแล้วแต่จะมีความเหมาะสมแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับธรรมชาติวิชาในวิชาที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ เช่น การเรียนรู้แบบร่วมมือแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ การเรียนรู้แบบร่วมมือโดยการแข่งขันเป็นกลุ่ม หรือ การเรียนรู้แบบร่วมมือแบบรวมกลุ่ม เป็นต้น

5. ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การนำขั้นตอนการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ในทางปฏิบัติ นั้น จะใช้เทคนิคลำดับขั้นตอนคล้ายกันดังนี้

Johnson & Johnson (1991, p.101-102) ได้กล่าวถึงขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ พอสรุปได้ดังนี้

1) ขั้นเตรียม ประกอบด้วย ผู้สอนเป็นที่ปรึกษา ให้คำแนะนำถึงบทบาทของผู้เรียนการแบ่งกลุ่มการเรียนรู้ แจ้งวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ในแต่ละบทเรียน แต่ละคาบ และฝึกฝนทักษะพื้นฐานที่จำเป็นสำหรับการทำกิจกรรมกลุ่ม

2) ขั้นสอน ผู้สอนจะทำการจัดการเรียนรู้ในรูปแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ประกอบด้วย การนำเข้าสู่บทเรียน แนะนำเนื้อหา แนะนำแหล่งข้อมูล และมอบหมายงานให้ผู้เรียนในแต่ละกลุ่ม ผู้เรียนจะได้รับงานเป็นชุด เพื่อฝึกความรับผิดชอบในเรื่องการแบ่งปันให้กับสมาชิกในกลุ่ม

3) ขั้นทำกิจกรรมกลุ่ม ผู้เรียนแต่ละคนจะมีบทบาทหน้าที่ในการทำกิจกรรมกลุ่ม ตามที่ได้รับมอบหมาย และจะช่วยเหลือกัน ทำให้เกิดการเสริมแรงและสนับสนุนกัน

4) ขั้นตรวจสอบผลงานและทดสอบเป็นการตรวจสอบว่าผู้เรียนได้ปฏิบัติหน้าที่ครบถ้วนหรือไม่ ผลการปฏิบัติเป็นอย่างไร เน้นการตรวจสอบผลงานกลุ่มและรายบุคคลต่อจากนั้น เป็นการทดสอบ

5) ชั้นสรุปบทเรียนและประเมินผลการทำงานกลุ่ม ผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันสรุปบทเรียน ถ้ามีสิ่งที่ยังไม่เข้าใจ ผู้สอนควรอธิบายเพิ่มเติม และช่วยกันประเมินผลการทำงานกลุ่มหาจุดเด่นและสิ่งที่ควรปรับปรุงแก้ไข

สร ปิ่นอักษรสกุล (2561, น.43) กล่าวว่า ในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ไม่ว่าจะใช้เทคนิควิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบใดก็ตาม ควรมีลำดับขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

1) **ขั้นเตรียม** ประกอบด้วยผู้สอนแนะนำทักษะในการเรียนรู้แบบร่วมมือและจัดกลุ่มผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย ๆ กลุ่มละ 2-6 คน แนะนำระเบียบของกลุ่ม บทบาทและหน้าที่ของสมาชิกในกลุ่มวัตถุประสงค์ของบทเรียน การทำกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกัน และการฝึกฝนทักษะพื้นฐานที่จำเป็นสำหรับการทำกิจกรรมกลุ่ม

2) **ขั้นสอน**

(1) ครูนำเข้าสู่บทเรียนแนะนำเนื้อหาและแหล่งข้อมูล มอบหมายงานให้นักเรียนแต่ละกลุ่ม และอธิบายขั้นตอนการทำงาน

(2) **ขั้นทำ** กิจกรรมกลุ่ม ผู้เรียนจะร่วมกันทำกิจกรรมการเรียนรู้ตามบทบาทและหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย โดยใช้เทคนิควิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือตามที่ผู้สอนกำหนด

(3) **ขั้นตรวจสอบผลงานและทดสอบ** เน้นการตรวจสอบผลงานกลุ่มและรายงาน บุคคล โดยการตรวจว่า ผู้เรียนปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ครบถ้วนหรือยัง

3) **ชั้นสรุปบทเรียนและประเมินผลการทำงานกลุ่ม** ผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันสรุปบทเรียน ถ้ามีสิ่งที่ยังไม่เข้าใจ ผู้สอนก็จะอธิบายเพิ่มเติม นอกจากนั้นผู้สอนและผู้เรียนจะร่วมกันประเมินผลการทำงานกลุ่ม และพิจารณาว่าอะไร คือจุดเด่นของงานและอะไรคือสิ่งที่ควรปรับปรุง

เปรมจิตต์ ขจรภัยลาร์เซน (2563, น.8-9) ได้กล่าวถึง ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ ดังนี้

1) **ขั้นเตรียม** ได้แก่

- (1) ผู้สอนทักษะในการเรียนรู้ร่วมกัน
- (2) จัดกลุ่มผู้เรียน
- (3) บอกวัตถุประสงค์ของบทเรียน
- (4) บอกวัตถุประสงค์ของการทำงานร่วมกัน

2) **ขั้นสอน** ได้แก่

- (1) ผู้สอนเนื้อหาหรือบทเรียนใหม่ด้วยวิธีสอนที่เหมาะสม
- (2) ให้งาน ผู้สอนให้ผู้เรียนทำแบบฝึกทักษะและทบทวนร่วมกัน

3) ชั้นทำงานกลุ่ม ได้แก่ ผู้เรียนเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย แต่ละคนมีบทบาทหน้าที่ของตนช่วยกันแก้ปัญหา อภิปรายและแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เพื่อหาคำตอบที่ดีที่สุดมากกว่า คำเฉลยหรือรอคำเฉลยจากผู้สอน

4) ชั้นตรวจสอบผลงานและทดสอบ

(1) ตรวจสอบผลงาน (กลุ่มและ/หรือรายบุคคล) ถ้าเป็นงานกลุ่มสมาชิกในกลุ่มลงชื่อในผลงานที่ส่งผู้สอน อาจประเมินด้วยการหยิบผลงานของกลุ่มนั้นมา แล้วถามสมาชิกในกลุ่มคนใดคนหนึ่ง เกี่ยวกับงานชิ้นนั้น และถ้าเป็นงานเดี่ยวผู้สอนอาจให้ผู้เรียนคนใดคนหนึ่งในกลุ่มอธิบายวิธีหาคำตอบของเขาที่ได้จากการเรียนรู้ร่วมกันภายในกลุ่ม

(2) ผู้สอนทดสอบผู้เรียนเป็นรายบุคคลโดยไม่มีการช่วยเหลือกันและเมื่อผู้สอนตรวจสอบผลการสอบแล้ว จะคำนวณคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มให้ผู้เรียนทราบ และถือว่าเป็นคะแนนของผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มด้วย

5) ชั้นสรุปบทเรียนและประเมินผลการทำงานกลุ่ม

(1) ผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันสรุปบทเรียน

(2) ผู้สอนและผู้เรียนประเมินผลการทำงานกลุ่ม โดยอภิปรายถึงผลงานที่ผู้เรียนทำและวิธีการทำงานของนักเรียนรวมถึงวิธีการปรับปรุงการทำงานของกลุ่มด้วยซึ่งจะทำให้ผู้เรียนรู้ความก้าวหน้าของตนเองทั้งทางด้านวิชาการและด้านสังคม

ดังนั้น ขั้นตอนการเรียนรู้แบบร่วมมือไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ในทางปฏิบัติแล้ว จะใช้เทคนิคลำดับขั้นตอนคล้ายกัน เช่น Johnson & Johnson (1991) จะมีขั้นตอนดังนี้ 1) ชั้นเตรียม 2) ชั้นสอน 3) ชั้นทำกิจกรรมกลุ่ม 4) ชั้นตรวจสอบผลงานและทดสอบ และ 5) ชั้นสรุปบทเรียนและประเมินผลการทำงานกลุ่ม ส่วนเปรมจิตต์ ขจรภัยลาร์เช่น (2560) จะมีขั้นตอนดังนี้ 1) ชั้นเตรียม 2) ชั้นสอน 3) ชั้นทำงานกลุ่ม 4) ชั้นตรวจสอบผลงานและทดสอบ และ 5) ชั้นสรุปบทเรียนและประเมินผลการทำงานกลุ่ม เป็นต้น

6. การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการสอนคณิตศาสตร์

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการสอนคณิตศาสตร์ที่จะนำเสนอขณะนี้ เป็นเนื้อหาสาระบางส่วนสอดคล้องกับผลการวิจัยในบทที่ 9 ที่ได้ค้นคว้าความรู้จากการสังเคราะห์การวิจัยและพัฒนาจากรายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งนักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวไว้ดังนี้

Johnson & Johnson (1989, p.235-237) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือใช้ได้อย่างดีกับการเรียนรู้อาณาณิตศาสตร์ เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดทางคณิตศาสตร์ เข้าใจ

การเชื่อมโยงระหว่างมโนคติและกระบวนการ ซึ่งสามารถนำความรู้ที่เกิดจากความเข้าใจไปใช้ เพื่อให้เกิดความชำนาญ หรือตีความหมายของเรื่อง ซึ่ง Johnson & Johnson ให้เหตุผล 2 ข้อหลัก ๆ ดังนี้

1) มโนคติและทักษะทางคณิตศาสตร์สามารถเรียนรู้ได้ดีในกระบวนการที่เป็นพลวัต (Dynamic Process) ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้อย่างเข้มข้นการเรียนคณิตศาสตร์ควรเป็นลักษณะที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำกิจกรรมการเรียนรู้ มากกว่าที่จะเป็นเพียงผู้คอยรับความรู้ การสอนคณิตศาสตร์ โดยปกติพื้นฐานที่วางนั้น ผู้เรียนเป็นผู้คอยดูดซับข้อมูลความรู้ จากการฝึกซ้ำและการให้แรงเสริม การมีส่วนร่วมในการเรียนรู้อย่างเข้มข้นเป็นการท้าทายทางสมองสำหรับผู้เรียนทุกคน และการอยากรู้ อยากเห็น จะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนมีเนื้อหาสาระสำหรับการอภิปรายกับเพื่อน ๆ ในชั้นเรียน

2) การแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์เป็นการอาสาซึ่งกันและกัน (Interpersonal Enterprise) การสนทนาผ่านปัญหาทางคณิตศาสตร์กับเพื่อน ช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจอย่างชัดเจนว่าจะแก้ปัญหาได้ถูกต้องได้อย่างไร การอธิบายแนวคิดวิธีการแก้ปัญหาให้เหตุผลและวิเคราะห์ปัญหากับเพื่อนจะทำให้เกิดการหยั่งรู้ (Insight) มีวิธีการให้เหตุผลระดับสูงในกลุ่มย่อยผู้เรียนมีความสะดวกในการอภิปรายและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นมากกว่าการอภิปรายร่วมกันทั้งชั้นเรียน

มยุรี สาสิวงค์ (2563, น.330) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการสอนคณิตศาสตร์ เพื่อเป็นการส่งเสริมและเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนคิด ตีความทางคณิตศาสตร์ ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจ และสามารถเชื่อมโยงความรู้เดิมและความรู้ใหม่ด้วยกระบวนการแบบร่วมมือ ดังนี้

1) การจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทำงานร่วมกัน เช่น การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ หรือการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิคแบบร่วมมือแบบเทคนิค TGT เป็นต้นนั้น เป็นการเปิดโอกาสในการสร้างความร่วมมือในการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ แต่ในโครงสร้างของการแข่งขันและการเรียนรายบุคคลผู้เรียนไม่มีการสื่อสารแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน จะทำให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงการแลกเปลี่ยน การวิเคราะห์ปัญหาและเลือกยุทธวิธีร่วมกับคนอื่น ในการสื่อสารแลกเปลี่ยนข้อมูลก็จะเป็นไปแบบไม่เต็มใจหรือให้ข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์

2) การร่วมมือส่งเสริมการแข่งขันจะทำให้เกิดความสำเร็จในการเรียนคณิตศาสตร์มากกว่าการเรียนแบบรายบุคคล ซึ่งการเรียนแบบร่วมมือแบบแข่งขันจะส่งเสริมการค้นพบได้ด้วยตนเอง ส่งเสริมการเลือกใช้ยุทธวิธีการให้เหตุผลที่มีประสิทธิภาพ พัฒนาการสร้างแนวคิดใหม่ ๆ หรือเป็นการถ่ายโยงยุทธวิธีทางคณิตศาสตร์และข้อเท็จจริงกับปัญหาย่อย ๆ ไปสู่รายบุคคล

3) การทำงานร่วมมือกัน ผู้เรียนจะเพิ่มความมั่นใจในความสามารถทางคณิตศาสตร์ของตนเอง เป็นการสนับสนุนให้เกิดความพยายามในการเรียนรู้มโนคติกระบวนการและยุทธวิธีทางคณิตศาสตร์ นอกจากนี้ ผู้เรียนที่ทำงานร่วมกันในกลุ่มมีแนวโน้มที่จะชอบและเห็นคุณค่าของแต่ละ

คน และเห็นความสามารถในการแก้ปัญหาคณิตศาสตร์ของคนอื่นมีความสัมพันธ์กันทางบวกระหว่างเพื่อน เกิดการเรียนรู้ในระดับสูง ตระหนักในคุณค่าของตนเอง (Self-Esteem) เกิดการยอมรับความสามารถของตนเองในการแก้ปัญหา (สมเดช บุญประจักษ์, 2560, น.229-234)

4) การเลือกรายวิชาเรียนและการเลือกอาชีพ เพื่อนมีอิทธิพลสูงต่อผู้เรียน หากมีผู้เรียนบางคนในชั้นเลือกวิชาเรียนไม่เหมาะสมกับตัวเขา การช่วยเหลือให้เขาได้พัฒนาจะเกิดขึ้นในสถานการณ์การเรียนรู้แบบร่วมมือ ผู้เรียนมีแนวโน้มที่ชอบและสนุกกับการเรียนคณิตศาสตร์มากกว่า และได้รับการกระตุ้นอย่างต่อเนื่องในการเรียน ความสำเร็จที่เกิดจากการทำงานร่วมกันของผู้เรียนในการแก้ปัญหา จะส่งผลให้เกิดการเรียนรู้โมติและการวิเคราะห์มากขึ้น (ทีศนา แคมมณี, 2559, น.223-228) ซึ่งเป็นความรู้ที่จำเป็นในการอภิปราย อธิบายและวางแผนในการเรียนรู้สถานการณ์ใหม่ เป็นการเพิ่มความสามารถในการสื่อสารทางคณิตศาสตร์ การสนับสนุนกันการช่วยเหลือและการเชื่อมโยงกันภายในกลุ่มแบบร่วมมือมีผลบวกต่อความสัมพันธ์ในกลุ่มต่อเจตคติเกี่ยวกับคณิตศาสตร์และความมั่นใจในตนเอง (Self-Confidence) เพื่อให้การจัดการเรียนรู้แบบเรียนร่วมมือเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผล (ศรไกร รุ่งรอด, 2563, น.311)

กานต์ อัมพานนท์ (2560, น.365-368) ได้ให้ข้อเสนอแนะจากการวิจัยเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการสอนวิชาคณิตศาสตร์ เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ไว้ดังนี้

1) ครูควรเริ่มต้นใช้วิธีแบบร่วมมือที่ละน้อย ในตอนเริ่มต้นใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นบางครั้งแล้วใช้ถี่มากขึ้น

2) ใช้กลุ่มละ 3-4 คน เพราะว่า กลุ่มเล็กเกินไปจะไม่เกิดการอภิปราย หรือกลุ่มใหญ่เกิน 5 คนขึ้นไป ไปทำให้การมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการมีปฏิสัมพันธ์ลดลง ในกลุ่ม 3-4 คนนี้ ผู้เรียนจะพื้นที่และความรู้สึกสะดวกและปลอดภัยที่จะขยายแนวคิดหรืออธิบายเหตุผลกันภายในกลุ่มของตน

3) เตรียมประสบการณ์ตรงกับการแก้ปัญหาของผู้เรียนอย่างหลากหลายกิจกรรม ควรจัดเป็นฐานกิจกรรมการเรียนรู้ตามจำนวนกลุ่มที่แบ่งไว้ วนแต่ลพกิจกรรมจนครบทุกฐาน เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แก้ปัญหาทั้งรายบุคคล ทั้งชั้นเรียน หรือกิจกรรมกลุ่มของตนเอง

4) เน้นปัญหาของกลุ่ม โดยสนับสนุนให้ผู้เรียนได้อภิปรายและสรุปปัญหาโดยกลุ่ม และควรให้มีการอภิปรายประเด็นทางสังคมหน้าชั้นเรียนด้วย เพื่อเปิดโอกาสให้ได้รับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างจากกลุ่มของตนคิดมา

5) ต้องมั่นใจว่าสมาชิกแต่ละคนมีความรับผิดชอบ ซึ่งผู้เรียนต้องเข้าใจก่อนว่า ข้อผิดพลาดของกลุ่มก็คือ ข้อผิดพลาดของทุกคนในกลุ่ม ผลงานของกลุ่มเป็นผลงานที่มาจากสมาชิกทุกคน การสุ่มถามผู้เรียนเป็นรายบุคคลจะเป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความรับผิดชอบขึ้นได้

6) ส่งเสริมความพยายามร่วมกัน กลุ่มต้องรับผิดชอบต่อการพัฒนาของสมาชิกที่อ่อนกว่า ซึ่งเป็นการพึ่งพาช่วยเหลือทุกคนให้เกิดการเรียนรู้

7) ส่งเสริมให้เกิดทักษะทางสังคม โดยการช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะการทำงานเป็นทีมร่วมกัน การร่วมมือกันสนทนาและหาข้อสรุปร่วมกัน เพื่อลดข้อขัดแย้งหรือความสับสนต่าง ๆ

8) ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เขียนสรุป เพราะการเขียนสรุปทำให้ผู้สอนได้ติดตาม และควบคุมการร่วมมือกันภายในกลุ่ม

ดังนั้น การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการสอนคณิตศาสตร์นั้น เป็นการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือจะใช้ได้อย่างดีกับการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ด้วยเหตุผลดังนี้ 1) เป็นการกระตุ้นผู้เรียนรู้คิดทางคณิตศาสตร์ 2) เข้าใจการเชื่อมโยงระหว่างมโนคติและกระบวนการ 3) การสนทนาผ่านปัญหาทางคณิตศาสตร์กับเพื่อน เป็นการช่วยเหลือให้ผู้เรียนมีความเข้าใจอย่างชัดเจนว่าจะแก้ปัญหาได้ถูกต้องได้อย่างไร การอธิบายแนวคิดวิธีการแก้ปัญหาให้เหตุผลและวิเคราะห์ปัญหากับเพื่อนจะทำให้เกิดการหยั่งรู้ (Insight) และ 4) เป็นการเพิ่มความสามารถในการสื่อสารทางคณิตศาสตร์ การสนับสนุนกันการช่วยเหลือและการเชื่อมโยงกันภายในกลุ่มแบบร่วมมือมีผลบวกต่อความสัมพันธ์ในกลุ่มต่อเจตคติเกี่ยวกับคณิตศาสตร์และความมั่นใจในตนเอง (Self-Confidence) เป็นต้น

7. ประโยชน์ของการจัดการเรียนแบบร่วมมือ

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นวิธีการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางมีเป้าหมายหลักคือ การปรับปรุงการทำงานในชั้นเรียนของผู้เรียน ซึ่งมีนักการศึกษาได้กล่าวถึงประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้หลายท่าน ดังนี้

Gilbert-Macmillan (1983, p.10) ได้กล่าวถึง ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ว่า ประโยชน์ของการเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นการให้โอกาสผู้เรียนได้พูดออกมา มีการชี้แจงแนวคิดของตนเอง และเป็นการเน้นกระบวนการแก้ปัญหามากกว่าคำตอบ

Johnson & Johnson (1987, p.27-30) ได้กล่าวถึง ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

- 1) ผู้เรียนเก่งที่เข้าใจเนื้อหาสาระของผู้สอนได้ดี จะเปลี่ยนคำสอนของครูเป็นภาษาพูดของผู้เรียน แล้วอธิบายให้เพื่อนฟังได้และทำให้เพื่อนเข้าใจได้ดีขึ้น
- 2) ผู้เรียนที่ทำหน้าที่ อธิบายบทเรียนให้เพื่อนฟัง จะเข้าใจบทเรียนได้ดีขึ้น
- 3) การจัดการเรียนรู้ เพื่อนเป็นการสอนแบบตัวต่อตัว ทำให้ผู้เรียนได้รับความเอาใจใส่และมีความสนใจมากยิ่งขึ้น

4) ผู้เรียนทุกคนต่างพยายามช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เพราะผู้สอนคิดคะแนนเฉลี่ยของทั้งกลุ่มด้วย ผู้เรียนทุกคนเข้าใจดีว่าคะแนนของตนมีส่วนช่วยเพิ่มหรือลดค่าเฉลี่ยของกลุ่ม ดังนั้นทุกคนต้องพยายามร่วมมือกันอย่างเต็มที่ และจะคอยอาศัยเพื่อนที่เก่งอย่างเดียวไม่ได้ (ทรงชัย อักษรคิด, 2561, น.258)

5) ผู้เรียนทุกคนมีโอกาสฝึกทักษะทางสังคม มีเพื่อนร่วมกลุ่ม และเป็นการเรียนรู้วิธีการทำงานเป็นกลุ่ม ซึ่งจะเป็นประโยชน์มากเมื่อเข้าสู่ระบบการทำงานอันแท้จริง

6) นักเรียนได้มีโอกาสเรียนรู้กระบวนการกลุ่ม เพราะในการปฏิบัติงานร่วมกันนั้น ก็ต้องมีการทบทวนกระบวนการทำงานของกลุ่ม เพื่อให้มีประสิทธิภาพการปฏิบัติงานของกลุ่ม

7) ผู้เรียนเก่งจะมีบทบาททางสังคมในชั้นมากขึ้น เขาจะรู้สึกว่าเขาต้องรับผิดชอบต่อสังคม

8) ในการตอบคำถามในห้องเรียน ถ้าหากตอบผิดเพื่อนจะหัวเราะ แต่เมื่อทำงานกลุ่มจะช่วยเหลือกัน เพราะถ้าคำตอบผิดจะถือว่าผิดทั้งกลุ่ม ทำให้ผู้เรียนในกลุ่มมีความผูกพันกันมากขึ้น

Baroody (1993, p.102) ได้กล่าวถึง ประโยชน์ที่สำคัญของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือสามารถสรุปได้ดังนี้

- 1) การเรียนแบบร่วมมือ ช่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้เนื้อหาได้ดี
 - 2) การเรียนแบบร่วมมือ ช่วยส่งเสริมให้เกิดความสามารถในการแก้ปัญหาและการให้เหตุผล แนวทางในการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาและช่วยให้เกิดการช่วยเหลือกันในกลุ่มเพื่อน
- 3 แนวทาง คือ

(1) การอภิปรายร่วมกันกับเพื่อนในกลุ่มย่อยช่วยให้ผู้เรียนได้แก้ปัญหาโดยคำนึงถึงบุคคลอื่น ซึ่งช่วยให้นักเรียนได้ตรวจสอบและปรับปรุงแนวคิดและคำตอบ

(2) ช่วยให้เข้าใจปัญหาของแต่ละคนในกลุ่ม เนื่องจากพื้นฐานความรู้ของแต่ละคนต่างกัน

(3) ผู้เรียนเข้าใจการแก้ปัญหาจากการทำงานกลุ่ม

3) การเรียนแบบร่วมมือ ส่งเสริมความมั่นใจในตนเอง

4) การเรียนแบบร่วมมือส่งเสริมทักษะทางสังคมและทักษะการสื่อสาร

พิมพันธ์ เดชะคุปต์ (2562, น.6) ได้กล่าวถึง ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ไว้ 5 ประการ ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า

1) การเรียนรู้แบบร่วมมือ ช่วยสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างสมาชิก เพราะทุกคนร่วมมือในการทำงานกลุ่มทุก ๆ คนมีส่วนร่วมเท่าเทียมกัน

2) สมาชิกทุกคนมีโอกาสคิด พูดแสดงออก แสดงความคิดเห็น ลงมือปฏิบัติกิจกรรมร่วมกัน

3) การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยเสริมให้สมาชิกในกลุ่มช่วยเหลือซึ่งกันและกันเช่น เด็กเก่งช่วยเด็กที่เรียนไม่เก่งทำให้เด็กเก่งภาคภูมิใจรู้จักใช้เวลา ส่วนเด็กไม่เก่งเกิดความซาบซึ้งในน้ำใจของเพื่อนสมาชิกด้วยกัน

4) การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยให้ผู้เรียนร่วมกันคิดทำให้เกิดการระดมความคิดนำข้อมูลที่ได้มาพิจารณาร่วมกัน เพื่อประเมินคำตอบที่เหมาะสมที่สุด เป็นการส่งเสริมให้ช่วยกันคิดหาข้อมูลให้มากขึ้นรู้จักวิเคราะห์และตัดสินใจเลือก

5) ส่งเสริมทักษะทางสังคม เช่น การอยู่ร่วมกันด้วยมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อกันเข้าใจกันและกันอีกทั้งเสริมทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงานเป็นกลุ่ม สิ่งเหล่านี้ ล้วนส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้สูงขึ้น

ดังนั้น ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ได้แก่ 1) เป็นการเน้นกระบวนการแก้ปัญหาดีกว่าคำตอบ 2) ผู้เรียนเก่งที่เข้าใจเนื้อหาสาระของผู้สอนได้ดี จะเปลี่ยนคำสอนของครูเป็นภาษาพูดของนักเรียน แล้วอธิบายให้เพื่อนฟังได้และทำให้เพื่อนเข้าใจได้ดีขึ้น 3) ช่วยสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างสมาชิก เพราะทุก ๆ คนร่วมมือในการทำงานกลุ่มทุก ๆ คนมีส่วนร่วมเท่าเทียมกัน และ 4) เป็นการอยู่ร่วมกันด้วยมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อกันเข้าใจกันและกัน อีกทั้งเสริมทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงานเป็นกลุ่ม สิ่งเหล่านี้ ล้วนส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้สูงขึ้น เป็นต้น

8. การให้ความร่วมมือต่อกลุ่ม

นักการศึกษาได้ให้ความหมายของการให้ความร่วมมือต่อกลุ่ม ดังนี้

English & English (1958, p.122) ได้ให้ความหมายของการให้ความร่วมมือต่อกลุ่มไว้ว่า ความร่วมมือ คือ การทำงานร่วมกันของหน่วยงานใด ๆ ตั้งแต่ 2 หน่วยงานขึ้นไป เพื่อก่อให้เกิดผลอย่างใดอย่างหนึ่งร่วมกัน หน่วยที่ว่านี้อาจจะเป็นหน่วยของอวัยวะของร่างกาย เช่น หน่วยกล้ามเนื้อ และยังหมายถึงการที่บุคคลในกลุ่มสังคมทำงานอย่างหนึ่งร่วมกัน นอกจากนั้นความร่วมมืออาจใช้อธิบายในรูปของความพึงพอใจได้เหมือนกัน หมายความว่า การกระทำใด ๆ ที่ทั้งสองฝ่ายพยายามให้ได้รับสิ่งที่ทั้งสองฝ่ายพอใจร่วมกัน

Eysenck (1972, p.220) ได้ให้ความหมายของความร่วมมือว่า

1) ระเบียบวิธีการกระทำกิจกรรมของบุคคล ที่กระทำร่วมกับผู้อื่น เช่น การทำงานร่วมกัน การปฏิบัติงานกลุ่มในการบำบัดรักษาทางจิต การทำงานเป็นทีม ซึ่งกิจกรรมเหล่านี้อาศัยการจัดระบบการรวมกลุ่มและความเป็นผู้นำ

2) ความพร้อมที่จะทำงานร่วมกับผู้อื่น หรือการตอบสนองในการให้คำปรึกษาแนะแนว ทุกสังคมจะประกอบไปด้วยกลุ่มหลายประเภทแตกต่างกัน กลุ่มมีส่วนเกี่ยวข้องกับบุคคลแต่

ละคน และแต่ละบุคคลก็มีส่วนช่วยในการจัดสร้าง ปรับปรุงเปลี่ยนแปลงกลุ่ม คนทุกคนต่างก็เป็นสมาชิกของกลุ่มสังคมมากกว่า 1 กลุ่มขึ้นไป สาเหตุที่แต่ละคนเข้าร่วมกลุ่มหลายกลุ่มเนื่องจาก

(1) คนเรามีความต้องการหลายประเภท ความต้องการเหล่านั้น อาจจะเปลี่ยนแปลงหรือก่อตัวเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ จึงทำให้บุคคลต้องการอยู่หลายกลุ่ม เพราะแต่ละกลุ่มจะสนองความต้องการที่มีอยู่ได้ไม่ครบถ้วน และสนองความต้องการแตกต่างกันออกไป

(2) กลุ่มไม่สามารถเปลี่ยนแปลงให้รวดเร็ว ทันทับกับความเปลี่ยนแปลงของความต้องการในบุคคลได้ จึงทำให้บุคคลเข้าอยู่ในกลุ่มใหม่อีก เพื่อเกิดความรู้สึกว่ากลุ่มใหม่อาจช่วยตนได้หรือปกป้องคุ้มครองตนได้มากขึ้นในยามจำเป็น (ศรีไกร รุ่งรอด, 2563, น.26)

Lindgren (1973, p.367) ที่ได้กล่าวว่า การร่วมมือกันเป็นเรื่องของการมีเป้าหมาย พึ่งพาซึ่งกันและกัน ส่วนการแข่งขันจะเกี่ยวกับ เรื่องเฉพาะเป้าหมายส่วนตัวของแต่ละบุคคลในการแข่งขันนั้น บุคคลจะพยายามเพื่อที่จะได้ส่วนแบ่งรางวัลมากกว่าคนอื่น ๆ ภายในกลุ่มและยังได้ชี้แจงว่า การร่วมมือกัน หมายถึง การทำงานด้วยกันเพื่อไปสู่จุดหมาย ที่ต่างก็ยอมรับกันอยู่แล้วโดยที่จุดหมายของผู้ร่วมมือกันไม่จำเป็นจะต้องเหมือนกัน แต่การที่ต่างคนต่างดำเนินการไปสู่จุดหมาย จะมีผลให้ทุกคนที่อยู่ในกระบวนการนั้นได้รับความพอใจ หรือแต่ละคนในกลุ่มแห่งความร่วมมือนั้น จะสามารถบรรลุเป้าหมายของแต่ละคน

ดังนั้น จากความหมายของการให้ความร่วมมือต่อกลุ่ม ที่นักจิตวิทยาและนักการศึกษา ทั้งหลายให้ไว้สรุปได้ว่า การให้ความร่วมมือต่อกลุ่ม หมายถึง การที่บุคคลให้ความช่วยเหลือในการทำงานต่อบุคคลหรือคณะบุคคลอื่น ตลอดจนการเสนอข้อคิดเห็น เพื่อช่วยให้การดำเนินงาน บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายของกลุ่ม การให้ความร่วมมือต่อกลุ่มเป็นตัวแปรหนึ่งที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ ซึ่งผู้เรียบเรียง จึงมีความสนใจที่จะศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์และการให้ความร่วมมือต่อกลุ่มของผู้เรียน ที่ได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD กับกิจกรรมการเรียนรู้แบบ TAI

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ มีความหมายและลักษณะสำคัญของการจัดการเรียนรู้โดยผู้สอนจัดให้ผู้เรียนเรียนเป็นกลุ่ม เพื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น การแบ่งกลุ่มเล็ก ๆ ประมาณ 4-5 คน คละความสามารถ เพื่อให้ผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มเกิดการเรียนรู้ร่วมกันและมีการแก้ปัญหาร่วมกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ตามแบบที่ครูผู้สอนจัดให้เรียนเป็นต้น หรือขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น กลุ่มปฏิบัติการ กลุ่มวิเคราะห์ปัญหา เป็นต้น ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนมีความสนใจและมีแรงจูงใจในการเรียนและมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ในวิชาอื่น ๆ เนื่องจากว่า ผู้เรียนในวัยนี้จะชอบการรวมกลุ่มกับเพื่อน โดยมีการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในกลุ่มของตนเอง ได้มีการแสดงความคิดเห็น และเป็นที่ยอมรับของเพื่อน ๆ ทำให้

ผู้เรียนที่มีความแตกต่างจากเพื่อนในด้านการเรียนรู้ เกิดความมั่นใจในตัวเอง และมีกำลังใจที่ดีในการเรียน ส่งผลให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นด้วย

การจัดการเรียนรู้แบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD)

1. ความเป็นมาและความหมายของ STAD

ความเป็นมาของการสอนโดยใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้แบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) โดยทั่วไป การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน ประกอบด้วยโครงสร้าง 3 ส่วน ได้แก่ (Slavin, 1980, p.315-316)

1) โครงสร้างกิจกรรม คือ กิจกรรมทั้งหมดที่กระทำในการเรียนจัดการเรียนรู้แต่ละวันกิจกรรมในชั้นเรียนที่ใช้กันทั่วไป ได้แก่ การบรรยายของผู้สอน การอภิปรายในชั้นเรียน และการทำแบบฝึกหัด หรือการแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มย่อย ก็เป็นโครงสร้างกิจกรรมอย่างหนึ่ง

2) โครงสร้างรางวัล สิ่งที่จะให้เป็นรางวัลมีหลายชนิด เช่น คะแนน คำชมของผู้สอนหรือสิ่งของ การให้รางวัลจะมีปริมาณและความถี่ต่างกัน ขึ้นอยู่กับพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดขึ้น ในบางกรณีการได้รับรางวัลของผู้เรียน อาจขึ้นอยู่กับการกระทำของเพื่อนร่วมชั้นเรียน โดยอาจขึ้นต่อกันในลักษณะที่แข่งขันหรือร่วมมือกัน หรืออาจเป็นการให้รางวัลเฉพาะบุคคลโดยไม่ขึ้นต่อกัน โครงสร้างรางวัลแต่ละชนิดจะมีผลต่อการกระทำและความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน

3) โครงสร้างอำนาจ คือ อำนาจในการควบคุมกิจกรรมในชั้นเรียน ซึ่งผู้เรียนอาจควบคุมตนเอง มีเพื่อนช่วยควบคุม หรือมีผู้สอนเป็นผู้ควบคุม

โดยหลักการทางจิตวิทยาแล้วคน 2 คน ทำงานร่วมกัน ย่อมได้ผลงานที่ดีกว่า และมากกว่าที่คน 2 คน ต่างคนต่างทำและความสัมพันธ์ระหว่างคนทั้งสองจะดีขึ้น ความคิดเห็นเอาแต่ใจตนเองจะลดลง Lindgren (1973, p.369) ได้กล่าวว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ หมายถึง วิธีการจัดการเรียนรู้อีกรูปแบบหนึ่ง ซึ่งกำหนดให้ผู้เรียนที่มีความสามารถต่างกันทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ โดยปกติจะมี 4 คน เป็นผู้เรียนที่เรียนเก่ง 1 คน เรียนปานกลาง 2 คน และเรียนอ่อน 1 คน ซึ่งผลการทดสอบของเขา พบว่า ผู้เรียนจะถูกแบ่งออกเป็น 2 ตอน ตอนแรกจะดูค่าเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่ม ตอนที่สองจะดูคะแนนทดสอบเป็นรายบุคคล การทดสอบผู้เรียนต่างคนต่างทำ แต่เวลาเรียนต้องร่วมมือกัน ดังนั้นผู้เรียนที่เรียนเก่งจึงพยายามช่วยผู้เรียนที่เรียนอ่อน เพราะจะทำให้คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มดีขึ้น และผู้สอนมีรางวัลเป็นการเสริมแรงให้ด้วย หากค่าเฉลี่ยกลุ่มใดได้เกินเกณฑ์ที่ผู้สอนตั้งไว้ (Ross, 1995, p.130)

ซึ่งการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ ได้รับการพัฒนาขึ้นที่ มหาวิทยาลัยจอห์น ฮอบกินส์ (Eysenck, 1972, p.222) เรียกชื่อเป็นภาษาอังกฤษว่า Student Team - Achievement Division หรือ STAD ประกอบด้วยกิจกรรมที่เป็นวงจรตามลำดับขั้นดังนี้ (Wilson, 1971, p.128)

- 1) ผู้สอนบทเรียน
- 2) ผู้เรียนในกลุ่มทำงานร่วมกัน ตามที่ครูกำหนดให้ เปรียบเทียบคำตอบซักถามและตรวจคำตอบกัน
- 3) ผู้เรียนได้รับคำแนะนำให้อธิบายวิธีทำแบบฝึกหัดให้เพื่อนฟังด้วยไม่ใช่บอกแต่คำตอบเท่านั้น
- 4) เมื่อจบบทเรียนผู้สอนจะให้ทำแบบทดสอบสั้น ๆ ซึ่งผู้เรียนแต่ละคนต้องทำด้วยตนเองจะช่วยกันไม่ได้
- 5) ผู้สอนตรวจผลการทดสอบของผู้เรียนแล้วคำนวณหาค่าเฉลี่ยของกลุ่ม บอกให้ผู้เรียนทราบ และถือว่า เป็นคะแนนของผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มด้วย
- 6) ผู้เรียนที่ทำคะแนนได้ดีกว่าครั้งก่อน จะได้รับคำชมเชยเป็นรายบุคคลและกลุ่มใดทำคะแนนได้ดีกว่าครั้งก่อนจะได้รับคำชมเชยทั้งกลุ่ม

ดังนั้น การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์นั้น การใช้หลักการเสริมแรงเป็นสิ่งสำคัญมากในการกระตุ้นให้ผู้เรียนต้องการเรียนรู้อย่างยิ่งขึ้น การเสริมแรงมีทั้งการเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) เช่น การให้รางวัล การให้คำชมเชย การให้คะแนนเพิ่มกับคนที่ทำงานร่วมกันดีที่สุด ให้คะแนนเพิ่มกับคนที่ได้รับตำแหน่งผู้ชนะ เป็นต้น และการเสริมแรงทางลบ (Negative Reinforcement) เช่น การลงโทษ การดู การตัดคะแนน เป็นต้น แต่ส่วนใหญ่แล้วนิยมการเสริมแรงทางบวกมากกว่าการเสริมแรงทางลบ เพราะให้ผลดีกว่า นักจิตวิทยาได้ทำการทดลองเกี่ยวกับผลของการให้รางวัลและการลงโทษ ปรากฏว่าการให้รางวัลมีผลต่อการเสริมแรงมากกว่าการลงโทษ (Hilgard, 1967, p.328)

การจัดการเรียนรู้แบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ หรือ STAD (Student Team - Achievement Division) มีส่วนประกอบพื้นฐานที่สำคัญอยู่ 2 ส่วน คือ (ทิตินา แชมมณี, 2559, น.225-226)

- 1) กลุ่มหรือทีม (Student teams)
- 2) กลุ่มสัมฤทธิ์ (Achievement division)

ส่วนประกอบทั้งสองส่วนนี้ มีความสำคัญต่อการจัดการเรียนรู้ดังนี้

- 1) กลุ่มหรือทีม กลุ่มผู้เรียนในกิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD นั้น ในแต่ละกลุ่มหรือทีมจะมีสมาชิก 4-5 คน ซึ่งประกอบด้วย ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ปานกลาง และต่ำ ผู้เรียนที่มีผิวขาว ผิวดำ ต่างเชื้อชาติและต่างเพศ สมาชิกในแต่ละกลุ่มหรือทีมจะต้องร่วมมือกันให้

ความช่วยเหลือซึ่งกันและกันในด้านการเรียนรู้ เพื่อที่จะให้แต่ละคนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียน ในแต่ละกลุ่มหรือทีมจะต้องเตรียมสมาชิกในกลุ่มของตนให้พร้อม (Wilson, 1971, p.129) ทั้งนี้เกี่ยวกับการทดสอบรายบุคคลนั้น จะมีขึ้นประมาณสัปดาห์ละ 2 ครั้ง คะแนนที่แต่ละคนทำได้จะถูกแปลงให้เป็นคะแนนของกลุ่ม โดยใช้ระบบกลุ่มสัมฤทธิ์ จากนั้น นำคะแนนที่ได้มารวมกันเพื่อเป็นคะแนนคะแนนของกลุ่มหรือทีม ในแต่ละสัปดาห์จะมีการประกาศผลทีมที่ได้คะแนนสูงสุดในลักษณะของจดหมายข่าว (Newsletter) สมาชิกภายในกลุ่มหรือทีมจะร่วมกันในการทำงาน เพื่อที่จะแข่งขันกับกลุ่มหรือทีม อื่น ๆ (Eysenck, 1972, p.225)

2) กลุ่มสัมฤทธิ์ กลุ่มสัมฤทธิ์เป็นวิถีทางที่จะช่วยให้เด็กทุกระดับความสามารถทางการเรียนสามารถที่จะทำคะแนนได้สูงสุดเต็มตามความสามารถของตนเอง ระบบกลุ่มสัมฤทธิ์จะเริ่มจากการนำคะแนนทดสอบของครั้งที่ผ่านมาของผู้เรียนทุกคน มาเรียงลำดับจากคะแนนมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด ผู้เรียนที่ได้คะแนนสูงสุด 6 คนแรก จะถือได้ว่าเป็น กลุ่มสัมฤทธิ์ที่ 1 (Division 1) ผู้เรียนที่ได้คะแนนรองลงไปอีก 6 คน จะถือได้ว่าเป็นกลุ่มสัมฤทธิ์ที่ 2 (Division 2) เช่นนี้ไปเรื่อย ๆ (ศรไกร รุ่งรอด, 2563, น.27)

ดังนั้น ระบบกลุ่มสัมฤทธิ์นี้ จะใช้สำหรับการแปลงคะแนนการทดสอบที่ผู้เรียนแต่ละคนได้รับจาก การทดสอบแต่ละครั้งให้เป็นคะแนนของกลุ่มหรือทีมของตนโดยการแปลงคะแนนนี้จะพิจารณาจากคะแนนของผู้เรียนในแต่ละกลุ่มสัมฤทธิ์ โดยนักเรียนที่ได้คะแนนสูงสุดในแต่ละกลุ่มสัมฤทธิ์จะได้รับคะแนนสำหรับกลุ่มหรือทีมของตนอยู่ 8 คะแนน นักเรียนที่ได้คะแนนเป็นอันดับสองของแต่ละกลุ่มสัมฤทธิ์ จะได้คะแนนสำหรับกลุ่มหรือทีมของตนเท่ากับ 6 คะแนน ส่วนผู้เรียนที่ได้คะแนนเป็นอันดับสามของแต่ละกลุ่มสัมฤทธิ์ จะได้คะแนนสำหรับกลุ่มหรือทีมของตนเท่ากับ 4 คะแนน และผู้เรียนที่ได้อันดับที่ 4, 5 และ 6 ของแต่ละกลุ่มสัมฤทธิ์จะได้รับคะแนนสำหรับกลุ่มหรือทีมของตนเท่ากับคนละ 2 คะแนน (Slavin, 1987, p.25)

อย่างไรก็ตาม การแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มผลสัมฤทธิ์นี้ ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงก็จะแข่งขันกันกับผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงเช่นเดียวกัน ผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับปานกลาง ก็จะแข่งขันกันกับผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับปานกลาง ส่วนผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ก็จะแข่งขันกันกับผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำเช่นเดียวกัน วิธีการเช่นนี้จะพบว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถใกล้เคียงกันจะแข่งขันกันเท่านี้ การแข่งขันจะไม่ใช่การแข่งขันระหว่างผู้เรียนทุกคนในห้องเรียนเดียวกัน (Ross, 1995, p.126) ดังนั้น การนำระบบกลุ่มสัมฤทธิ์เข้ามาใช้ในการจัดการเรียนรู้ จึงเป็นวิธีการหนึ่งที่จะกระตุ้นให้ผู้เรียนในแต่ละระดับความสามารถ ได้กระทำกิจกรรมเต็มที่ตามความสามารถของตนเอง (Lindgren, 1973, p.368-370)

ในการทดสอบนั้น บางครั้งคะแนนของสมาชิกในแต่ละกลุ่มสัมฤทธิ์ อาจเกิดจากการ "Bumped" กันเกิดขึ้น โดยที่สมาชิกที่อยู่ในแต่ละกลุ่มสัมฤทธิ์ มีคะแนนที่สามารถอยู่ในกลุ่มสัมฤทธิ์ที่สูงกว่าได้ เช่น ผู้เรียนที่ได้อันดับที่ต้น ๆ ของกลุ่มสัมฤทธิ์ที่ 2 อาจจะได้คะแนนมากกว่าผู้เรียนที่ได้อันดับท้าย ๆ ของกลุ่มสัมฤทธิ์ที่ 1 เป็นต้น (ศรีไกร รุ่งรอด, 2563, น.29) ถ้ามีเหตุการณ์เช่นนี้เกิดขึ้น กลุ่มสัมฤทธิ์ในการสอบครั้งต่อไปจะต้องถูกจัดใหม่ โดยคะแนนที่ได้จากการสอบครั้งล่าสุดมาเรียงลำดับจากคะแนนมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด แล้วแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มสัมฤทธิ์ โดยใช้วิธีการและหลักการ เช่นเดิม จะเห็นได้ว่า กลุ่มสัมฤทธิ์นี้มีโอกาสเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา เพื่อที่จะให้ผู้เรียนที่มีความสามารถเท่ากันหรือใกล้เคียงกันได้แข่งขันซึ่งกันและกัน (Thurstone, 1967, p.77-89)

2. เงื่อนไขที่จำเป็นสำหรับการเรียนโดยใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบ STAD

เงื่อนไขซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นที่ผู้สอนจะต้องตระหนักถึง เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ โดยใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบ STAD มีดังนี้ (ทีศนา แชมมณี, 2559, น.229-235)

1) เป้าหมายของกลุ่ม (Group Goal) เงื่อนไขนี้เป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับผู้เรียน ทั้งนี้เพราะ กลุ่มจำเป็นให้สมาชิกทุกคนในกลุ่มได้ทราบเป้าหมายของกลุ่มในการร่วมมือกันทำงาน ถ้าปราศจากเงื่อนไขข้อนี้งานจะสำเร็จไม่ได้เลย

2) ความรับผิดชอบต่อตนเอง (Individual Accountability) สมาชิกในกลุ่มทุกคนจะต้องมีความรับผิดชอบต่อตนเองเท่า ๆ กับรับผิดชอบต่อกัน กล่าวคือ กลุ่มจะได้รับการชมเชยหรือได้ระดับคะแนน ต้องเป็นผลสืบเนื่องมาจากคะแนนรายบุคคลของสมาชิกในกลุ่ม ซึ่งจะนำไปแปลงเป็นคะแนนของกลุ่มโดยใช้ระบบ "กลุ่มสัมฤทธิ์" นั่นเอง

ทั้งสองเงื่อนไข มีความเกี่ยวเนื่องและสัมพันธ์กัน ซึ่งมีผลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD กล่าวคือ เป้าหมายของกลุ่ม เป็นสิ่งที่จะทำให้ให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจที่จะช่วยเหลือสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มให้เรียนรู้ได้เหมือนตน ถ้าปราศจากเป้าหมายของกลุ่มนักเรียนก็จะทำงานผิดจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ (Eysenck, 1972, p.227) ดังนั้น ผู้เรียนจึงต้องทราบเป้าหมายของกลุ่มเพื่อความสำเร็จในการเรียนรู้ ยิ่งไปกว่านั้นเป้าหมายของกลุ่ม อาจจะช่วยให้นักเรียนผ่านพ้นความสงสัย ลังเล ไม่แน่ใจในการที่จะตั้งคำถามถามครูซึ่งถ้าปราศจากข้อนี้ นักเรียนจะไม่กล้าถาม ในขณะที่เดียวกันถ้าปราศจากความรับผิดชอบต่อตนเองของสมาชิกในกลุ่ม นั่นคือ หมายความว่าสมาชิก 2-3 คนภายในกลุ่มเท่านั้นที่ต้องทำงานเองทั้งหมด ส่วนที่เหลือจะไม่ลงปฏิบัติงานกับเพื่อนในกลุ่ม และไม่ให้ความร่วมมือ อันจะเป็นสาเหตุให้วิธีการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD ประสบความสำเร็จได้ยากที่สุด (Ross, 1995, p.125-140)

3. หลักการพื้นฐานของการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบ STAD

ในการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบ STAD นั้น สมาชิกในกลุ่มทุกคนต้องปฏิบัติตามหลักการพื้นฐาน 5 ประการดังต่อไปนี้ (Wilson, 1971, p.130-133)

3.1 การพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันเชิงบวก (Positive interdependent) ผู้เรียนจะรู้สึกว่าคุณจำเป็นต้องอาศัยผู้อื่น ในการที่จะทำงานกลุ่มให้สำเร็จกล่าวคือ "ร่วมเป็นร่วมตาย" วิธีการที่จะทำให้เกิดความรู้สึกเช่นนี้ อาจจะทำให้ได้โดยทำให้มีจุดมุ่งหมายร่วมกัน เช่น ถ้าผู้เรียนทำคะแนนกลุ่มได้สูง แต่ละคนจะได้รับรางวัลร่วมกัน ประเด็นที่สำคัญก็คือ สมาชิกทุกคนในกลุ่มจะต้องทำงานกลุ่มให้เป็นผลสำเร็จ ซึ่งความสำเร็จนี้จะขึ้นอยู่กับความร่วมมือร่วมใจของสมาชิกทุกคนจะไม่มีใครยอมรับความสำเร็จหรือความสามารถของบุคคลเพียงคนเดียว (พิมพ์พันธ์ เตชะคุปต์, 2562, น.10)

3.2 การติดต่อปฏิสัมพันธ์โดยตรง (Face to Face Promotive Interaction) เนื่องจากการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันเชิงบวก มีใช้วิธีที่จะทำให้เกิดผลอย่างปาฏิหาริย์ แต่ผลดีที่จะเกิดขึ้นจากการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันนั้น จะต้องมีการพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ระหว่างผู้เรียนที่เป็นสมาชิกในกลุ่ม ในกิจกรรมการเรียนรู้ แบบ STAD นั้น การสรุปเรื่อง การอธิบาย การขยายความในบทเรียนที่เรียนรู้ออกมาให้แก่เพื่อนในกลุ่ม เป็นลักษณะสัมพันธ์ของการติดต่อปฏิสัมพันธ์โดยตรงของกิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD ดังนั้น จึงควรมีการอภิปรายและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน โดยเปิดโอกาสให้สมาชิกได้เสนอแนวความคิดใหม่ ๆ เพื่อเลือกสิ่งที่ดี สิ่งที่ถูกต้องและเหมาะสมที่สุด (Baroody, 1993, p.109)

3.3 การรับผิดชอบงานของกลุ่ม (Individual Accountability at Group Work) การเรียนรู้โดยใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบ STAD จะถือว่า ไม่สำเร็จจนกว่าสมาชิกทุกคนในกลุ่มจะได้เรียนรู้เรื่องในบทเรียนได้ทุกคน หรือได้รับการช่วยเหลือจากเพื่อนในกลุ่มให้ได้เรียนรู้ได้ทุกคน เพราะฉะนั้น จึงจำเป็นต้องวัดผลการเรียนของแต่ละคน เพื่อให้สมาชิกในกลุ่มได้ช่วยเหลือเพื่อนที่เรียนไม่เก่ง บางทีผู้สอนอาจจะใช้วิธีทดสอบสมาชิกในกลุ่ม เป็นรายบุคคลหรือสุ่มเรียกบุคคลใดบุคคลหนึ่งในกลุ่มเป็นผู้ตอบ ด้วยวิธีการดังกล่าว กลุ่มจะต้องช่วยกันเรียนรู้และช่วยกันทำงาน มีความรับผิดชอบต่องานของตนเป็นพื้นฐาน ซึ่งทุกคนจะต้องเข้าใจและรู้แจ้งในงานที่ตนรับผิดชอบ อันจะก่อให้เกิดผลสำเร็จของกลุ่มตามมา

3.4 ทักษะในความสัมพันธ์กับกลุ่มเล็กและผู้อื่น (Social Skills) ผู้เรียนทุกคนไม่ได้มาโรงเรียนพร้อมกับทักษะในการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น เพราะฉะนั้น จึงเป็นหน้าที่ของผู้สอนที่จะช่วยผู้เรียนในการสื่อสารการเป็นผู้นำ การไวใจผู้อื่นการตัดสินใจ การแก้ปัญหาความขัดแย้ง ผู้สอนควรจัดสถานการณ์ที่จะส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ทักษะมนุษยสัมพันธ์และกลุ่มสัมพันธ์ เพื่อให้สามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ ผู้สอนควรสอนทักษะและมีการประเมินการทำงานของกลุ่มผู้เรียนด้วย การที่จะจัดผู้เรียนที่ขาดทักษะในการทำงานกลุ่มมาทำงานร่วมกัน จะทำให้การทำงานนั้นไม่

ประสบผลสำเร็จ เพราะกิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD ไม่ได้หมายถึง แต่เพียงการจัดให้ผู้เรียนมานั่งทำงานเป็นกลุ่มเท่านั้น ซึ่งจุดนี้เป็นหลักการหนึ่งที่ทำให้ผู้เรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD แตกต่างจากการเรียนรู้เป็นกลุ่มแบบเดิมที่เคยใช้กันมานาน ซึ่งกระบวนการกลุ่มจึงเป็นเรื่องสำคัญ จากทักษะการทำงานกลุ่มนี้เอง ที่จะทำให้ผู้เรียนช่วยเหลือ เอื้ออาทรในการถ่ายทอดความรู้ซึ่งกันและกัน และมีการร่วมมือในกลุ่ม ดังนั้น ทุกคนจึงเกิดการเรียนรู้ที่จะมีส่วนร่วมในการทำงานให้กลุ่มประสบความสำเร็จ (Baroody, 1993, p.110)

3.5 กระบวนการกลุ่ม (Group Processing) ผู้สอนต้องเข้าใจ เรื่องกระบวนการกลุ่มให้ชัดเจนเพราะไม่ใช่เพียงการจัดให้ผู้เรียนมานั่งทำงานเป็นกลุ่มเท่านั้น มีรายละเอียดดังนี้ (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์, 2562, น.19)

3.5.1 กระบวนการกลุ่ม หมายถึง การให้ผู้เรียนมีเวลาและใช้กระบวนการในการวิเคราะห์ว่ากลุ่มทำงานได้เพียงใด และสามารถใช้ทักษะสังคมและมนุษยได้เหมาะสมกระบวนการกลุ่มนี้จะช่วยให้สมาชิกในกลุ่มทำงานได้ผล ในขณะที่สัมพันธ์ภาพในกลุ่มก็จะเป็นไปได้ด้วยดีกล่าวคือกลุ่มจะมีความเป็นอิสระโดยสมาชิกในกลุ่ม สามารถจัดกระบวนการกลุ่มและสามารถแก้ปัญหาด้วยตัวของพวกเขาเอง ทั้งนี้ ข้อมูลย้อนกลับจากผู้สอนหรือเพื่อนผู้เรียนที่เป็นผู้สังเกตจะช่วยให้กลุ่มได้ดำเนินการได้เป็นอย่างดีและมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Maddox, 1963, p.12)

3.5.2 ความหมายของกลุ่ม คำว่า "กลุ่ม" (Group) ได้มีผู้ให้ความหมายไว้มากมายทั้งในทางจิตวิทยาและจิตวิทยาสังคม ดังนี้

Davis (1962, p.405) กล่าวว่า กลุ่มหมายถึง บุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป มีปฏิสัมพันธ์กันโดยมีเป้าหมายร่วมกันอย่างเห็นได้ชัด โดยทั่วไปกลุ่มมีความหมายนอกเหนือจากการที่คนเรายู่ร่วมกันอย่างธรรมดา กล่าวว่า กลุ่มควรประกอบด้วยคุณลักษณะ 3 ประการคือ

- 1) มีวัตถุประสงค์ร่วมกัน และวัตถุประสงค์ควรสนองความต้องการของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม
- 2) มีผลการทำงานอันเกิดจากความร่วมมือของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม
- 3) มีการสื่อสารทางวาจาหรืออย่างใดอย่างหนึ่งระหว่างสมาชิกในกลุ่ม

Cartwright & Zander (1968, p.46) กล่าวว่า กลุ่ม คือ การร่วมกันของบุคคลที่ตั้งอยู่บนความสัมพันธ์ที่แน่นอนซึ่งกันและกันและความสัมพันธ์นี้ขึ้นอยู่กับชนิดของกลุ่ม ซึ่ง Lewin ได้ให้ความหมายของกลุ่มแตกต่างกันไป คือ ความเหมือนหรือความแตกต่าง ไม่ได้เป็นการตัดสินว่าคนสองคนอยู่ในกลุ่มเดียวกันหรือต่างกลุ่มกัน แต่อยู่ที่ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมหรือการพึ่งพาอาศัยกันในรูปแบบอื่น ซึ่งสอดคล้องกับ Loeser (1957, p.5-9) ได้กล่าวถึงลักษณะของกลุ่มไว้ดังนี้

- 1) มีการติดต่อสัมพันธ์ซึ่งกันและกันในระหว่างสมาชิกของกลุ่ม
- 2) มีความมุ่งหมายร่วมกัน

- 3) มีความสัมพันธ์กันในเชิงหน้าที่
- 4) มีอำนาจที่จะกระทำให้สิ่งใดสิ่งหนึ่งด้วยความสมัครใจ
- 5) มีความสามารถที่จะกำหนดทิศทางของกลุ่มได้ประโยชน์ของการทำงาน

กลุ่ม

Dunn (1972, p.154) ได้กล่าวว่า การสร้างกลุ่มเล็ก ๆ ที่มีความสัมพันธ์ต่อกันในการเรียนรู้จะเป็นการป้องกันไม่ให้เกิดมีความรู้สึกลดเดี่ยวหรืออยู่คนเดียวการทำงานร่วมกันต่างฝ่ายต่างรับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน และช่วยกันรับผิดชอบในด้านการเรียนด้วยความเชื่อมั่นในตนเองจึงไม่เป็นภาระหนักมากเกินไปสำหรับเด็ก นอกจากนี้การเรียนโดยการทำงานเป็นกลุ่ม ยังทำให้รู้สึกสนุกสนาน และสร้างความโดยสามัคคีขึ้นในกลุ่มต่างวางใจว่าแต่ละคนจะช่วยกันส่งเสริมให้กลุ่มมีความก้าวหน้าขึ้น (สมเดช บุญประจักษ์, 2560, น.22)

Young (1972, p.634) ได้อธิบายถึง ข้อได้เปรียบของการเรียนรู้ โดยการให้ทำงานเป็นกลุ่มว่า

- 1) ผู้สอนมีโอกาสนำพลังกลุ่มของผู้เรียนมาใช้ให้เป็นประโยชน์ ต่อการเรียนรู้ ทำให้ผู้สอนมีเวลามากขึ้น ในการช่วยเหลือนักเรียนแต่ละคน เพราะผู้เรียนจะเป็นผู้อธิบายกระบวนการเรียนรู้ซึ่งกันและกันในกลุ่มตนเองในขณะที่ครูอธิบายปัญหาที่นักเรียนกลุ่มอื่นสงสัยและแก้ปัญหาไม่ได้

- 2) การทำงานของผู้สอนมีความคล่องตัวมากขึ้น เพราะเมื่อแบ่งกลุ่มผู้เรียนแล้วแทนที่ผู้สอนจะต้องตอบปัญหานักเรียน 25-40 คน ทั้งชั้น ก็จะกลายเป็นว่าผู้สอนตอบปัญหาของกลุ่มเพียง 4-5 กลุ่มเท่านั้น ปัญหาที่จะต้องมาถึงผู้สอนหรือที่ครูต้องอธิบายให้ฟัง ก็มักจะเป็นปัญหาที่กลุ่มช่วยกันตอบแล้วตอบไม่ได้เท่านั้น

- 3) บรรยากาศในการเรียนรู้ จะมีความเป็นกันเองมากขึ้น ผู้เรียนจะรู้สึกสบายใจและไม่เคร่งเครียดเมื่อทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม

- 4) ช่วยแก้นิสัยที่ไม่กล้าแสดงออกของผู้เรียนบางคน เพราะการทำงานร่วมกันจะทำให้ทุกคนรู้สึกว่าคุณค่าต่อกลุ่มเท่า ๆ กัน ความเชื่อมั่นในตนเองก็จะถูกกระตุ้นให้เพิ่มมากยิ่งขึ้น ความเชื่อมั่นในตนเองนี้จะเริ่มขึ้นภายในกลุ่มก่อน เพราะผู้เรียนส่วนใหญ่จะมีความประหม่าน้อยหรือไม่มีเลย เมื่อเสนอปัญหาที่ข้องใจของเขาต่อกลุ่ม แต่จะประหม่ามากถ้าเสนอข้อข้องใจต่อผู้เรียนทั้งชั้นเรียน

- 5) การเรียนรู้เป็นกลุ่มจะช่วยลดปัญหาเกี่ยวกับระเบียบวินัยของผู้เรียน

- 6) การเรียนรู้เป็นกลุ่มจะเสริมสร้างความสามัคคี การรู้จักรับผิดชอบหน้าที่ของตนต่อกลุ่ม

- 7) ฝึกให้ผู้เรียนเป็นผู้ที่กว้างขวางในการค้นคว้าหาความรู้จากแหล่งต่าง ๆ

8) ฝึกให้ผู้เรียนรู้จักการเสนอแนะและการซักถาม ตลอดจนถึงเสริมความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ให้แก่ผู้เรียนด้วย

3.5.3 กิจกรรมกลุ่ม เป็นสิ่งที่จัดขึ้นโดยมีจุดมุ่งหมายที่จะช่วยส่งเสริมมนุษย์ให้เติบโตและพัฒนาขึ้น โดยเฉพาะทักษะด้านสังคมและด้านความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น การจัดกิจกรรมกลุ่มจึงเป็นการสร้างโอกาสให้มนุษย์ได้เรียนรู้เกี่ยวกับการติดต่อสัมพันธ์กับคนอื่น ในบรรยากาศที่ส่งเสริมซึ่งกันและกัน โดยใช้เทคนิคต่าง ๆ เพื่อสมาชิกกลุ่มจะพยายามช่วยกลุ่มและช่วยบุคคลแต่ละคนให้ทำงานไปสู่จุดมุ่งหมาย (Button, 1974, p.1-2) ด้วยเหตุนี้ การเรียนรู้โดยวิธีการกลุ่มจึงช่วยฝึกทักษะที่จำเป็นในหลาย ๆ ด้าน ดังนี้คือ (Baroody, 1993, p.110)

3.5.3.1 ทักษะทางสังคม (Social Skills) เป็นทักษะที่ช่วยให้อยู่ร่วมกันและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างราบรื่น เช่น ทักษะการเป็นผู้ให้และผู้รับการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม การควบคุมตนเอง การยอมรับความสามารถของตนเองและผู้อื่น ฯลฯ

3.5.3.2 ทักษะในการศึกษาค้นคว้า (Study Skills) เป็นทักษะในการค้นคว้าหาความรู้ เช่น ทักษะในการเก็บรวบรวมข้อมูลการพูด การฟัง การอ่าน และการรายงาน

3.5.3.3 ทักษะทางปัญญา (Intellectual Skills) ได้แก่ ทักษะในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า การวิพากษ์วิจารณ์ การคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และการคิดอย่างมีเหตุผล

3.5.3.4 ทักษะในการทำงานกลุ่ม (Group Work Skills) เป็นทักษะในการทำงานร่วมกับผู้อื่น เช่น ทักษะในการวางแผน การเป็นผู้นำแสดงความคิดเห็นด้วยการอภิปราย การยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

นอกจากนี้ กิจกรรมกลุ่มยังมีผลในด้านทัศนคติต่อตนเอง เพราะการได้เข้าร่วมกลุ่มเป็น การแสดงถึงการยอมรับจากกลุ่ม ทำให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจ ความอบอุ่น และรู้สึกว่าคุณค่า (พัชรี วรกวิน, 2562, น.149-150) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Johnson & Johnson (1979, p.153) ที่พบว่า ประสบการณ์กลุ่มช่วยให้บุคคลยอมรับตนเองประสบการณ์เข้าร่วมกลุ่มจะสามารถสร้างเสริมระดับความภาคภูมิใจให้สูงขึ้นได้ ทำให้มีการพัฒนาคุณค่าของตนเอง ความเข้าใจตนเอง และมีความมั่นคงยิ่งขึ้นในด้านทัศนคติต่อผู้อื่น จะทำให้บุคคลเชื่อในความสามารถของตนเองและผู้อื่นมากขึ้น

กลุ่มช่วยให้เกิดความรู้สึกปลอดภัย ให้ความอบอุ่น ให้กำลังใจ ให้ความรักและกลุ่มยังเป็นเครื่องบำรุงขวัญของสมาชิกด้วย การทำให้เด็กมีความรู้สึกว่าคุณค่าเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มเป็นที่รักและได้รับการยกย่องจากกลุ่ม จะช่วยให้เด็กมีความเข้าใจตนเองดีขึ้น เกิดความรู้สึกมั่นคงปลอดภัย เชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น (พนม ลิ้มอารีย์. 2560, น.56-57) การเข้าร่วมกลุ่มนั้นเป็นกิจกรรมพื้นฐานของมนุษย์ทุกคนที่มีลมหายใจอยู่ ความสามารถของแต่ละบุคคลที่จะทำงานร่วมกับคนอื่น เพื่อเป้าหมายหรือสัมฤทธิ์ผลร่วมกัน เป็นกุญแจสำคัญที่จะสร้างเสริมครอบครัวที่เป็นปึกแผ่น สร้าง

ความสำเร็จในอาชีพ การเป็นเพื่อนบ้าน สมาชิกของชุมชน รวมทั้งการปลูกฝังความเชื่อและค่านิยมต่าง ๆ ที่สำคัญด้วย (Johnson & Johnson, 1979, p.155-156)

สาเหตุที่วิธีการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบ STAD ได้ผล (Johnson & Johnson, 1979, p.157, พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2562, น.110; คำเพียร ปรานีราช, 2562, น.291) ดังนี้

1) ผู้เรียนเก่งที่เข้าใจคำสอนของผู้สอนได้ดี จะเปลี่ยนคำสอนของผู้สอนเป็นภาษาพูดของนักเรียน แล้วอธิบายให้เพื่อนฟังได้และทำให้เพื่อนเข้าใจได้ดีขึ้น

2) ผู้เรียนที่ทำหน้าที่อธิบายบทเรียนให้เพื่อนฟัง จะเข้าใจบทเรียนได้ดีขึ้น ผู้สอนทุกคนทราบข้อนี้ดี คือ ยิ่งสอนยิ่งเข้าใจบทเรียนที่ตนสอนได้ดียิ่งขึ้น

3) การสอนเพื่อนเป็นการสอนแบบตัวต่อตัว ทำให้ผู้เรียนได้รับความเอาใจใส่ และมีความสนใจมากยิ่งขึ้น

4) ผู้เรียนทุกคนต่างก็พยายามช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เพราะครุคิดคะแนนเฉลี่ยของทั้งกลุ่มด้วย

5) ผู้เรียนทุกคนเข้าใจดีว่าคะแนนของตน มีส่วนช่วยเพิ่มหรือลดค่าเฉลี่ยของกลุ่มดังนั้นทุกคนต้องพยายามอย่างเต็มที่ จะคอยอาศัยเพื่อนอย่างเดียวไม่ได้

6) ผู้เรียนทุกคนมีโอกาสฝึกทักษะทางสังคม มีเพื่อนร่วมกลุ่ม และเป็น การเรียนรู้วิธีการทำงานเป็นกลุ่ม ซึ่งจะเป็นประโยชน์มากเมื่อเข้าสู่ระบบการทำงานอย่างแท้จริง

7) ผู้เรียนได้มีโอกาสเรียนรู้กระบวนการกลุ่มเพราะในการปฏิบัติงานร่วมกันนั้น ก็ต้องมีการทบทวนกระบวนการทำงานของกลุ่ม เพื่อให้ประสิทธิภาพการปฏิบัติงานหรือคะแนนของกลุ่มดีขึ้น

8) ผู้เรียนเก่งจะมีบทบาททางสังคมในชั้นมากขึ้น เขาจะรู้สึกว่าเขาไม่ได้เรียน หรือหลบไปท่องหนังสือเฉพาะตน เพราะเขาต้องมีหน้าที่ต่อสังคมด้วย

9) ในการตอบคำถามในห้องเรียน ถ้าหากตอบผิดเพื่อนจะหัวเราะ แต่เมื่อทำงานเป็นกลุ่ม ผู้เรียนจะช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ถ้าหากตอบผิดก็ถือว่า ผิดทั้งกลุ่ม คนอื่น ๆ อาจจะทำให้ความช่วยเหลือบ้าง ทำให้ผู้เรียนในกลุ่มมีความผูกพันกันมากขึ้น

อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ STAD นั้น จะได้ผลดีก็ต่อเมื่อ มีการเตรียมผู้เรียนทั้งหมดในชั้นเรียนให้เข้าใจในเงื่อนไขต่าง ๆ ก่อนการจัดการเรียนรู้ กล่าวคือ (ทิตินา แคมมณี, 2559, น.230)

1) ผู้เรียนจะต้องเข้าใจว่า การทำงานของตนนั้น เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของทีมหรือกลุ่ม เช่น ได้รับคำชมเชยหรือประกาศชมเชยร่วมกันเป็นทีม (กลุ่ม)

2) ทุกคนต้องเข้าใจดีว่า ผลงานของตนเป็นส่วนหนึ่งของผลงานของกลุ่มโดยวิธีนี้ผู้เรียนจะรู้สึกสบายใจที่จะขอความช่วยเหลือหรือถามเพื่อน และช่วยเพื่อนในกลุ่ม (พนม

ลิมอาร์รี่, 2560, น.59) ซึ่งถ้าในกรณีที่ต่างคนต่างเรียน ต่างคนต่างสอบ เด็กจะรู้สึกอายที่จะถามเพื่อน และเพื่อนบางคนก็ไม่เต็มใจที่จะอธิบายอย่างแจ่มแจ้ง เพราะคะแนนเป็นของแต่ละคนไม่เกี่ยวข้องกัน และอาจจะแข่งขันกันด้วย (ทรงชัย อักษรคิด, 2561, น.260)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) ในหนังสือเล่มนี้นั้น เป็นกิจกรรมการเรียนรู้แบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ หรือ STAD โดยเริ่มจากการกำหนดให้ผู้เรียนที่มีความสามารถต่างกัน ได้จับกลุ่มทำงานร่วมกันกลุ่มละ 4 คน มีส่วนประกอบพื้นฐานที่สำคัญอยู่ 2 ส่วน คือ 1) กลุ่มหรือทีม (Student teams) และ 2) กลุ่มสัมฤทธิ์ โดยมีเงื่อนไข ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นที่ผู้สอนจะต้องตระหนักถึง เพื่อเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD มีดังนี้ 1) เป้าหมายของกลุ่ม และ 2) ความรับผิดชอบต่อตนเอง ทั้งนี้ ในการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ STAD นั้น สมาชิกในกลุ่มทุกคนต้องปฏิบัติตามหลักการพื้นฐาน 5 ประการ ได้แก่ 1) การพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันเชิงบวก 2) การติดต่อปฏิสัมพันธ์โดยตรง 3) ความรับผิดชอบงานของกลุ่ม 4) ทักษะในความสัมพันธ์กับกลุ่มเล็กและผู้อื่น และ 5) กระบวนการกลุ่ม อย่างไรก็ตาม กิจกรรมการเรียนรู้แบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ หรือ STAD นั้น จะได้ผลดีก็ต่อเมื่อ ผู้สอนมีการเตรียมสภาพสิ่งแวดล้อมของชั้นเรียนให้เหมาะสมกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วย

การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (TAI)

1. ความเป็นมาของ TAI

การเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (Team Assisted Individualized หรือ TAI) เป็นวิธีการจัดการเรียนรู้วิธีหนึ่งที่ได้รับการพัฒนาขึ้น ที่มหาวิทยาลัย จอห์น ฮอบกินส์ ประเทศสหรัฐอเมริกา วิธีการจัดการเรียนรู้แบบ TAI ได้เชื่อมต่อกับวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือกันเข้ากับการจัดการเรียนรู้ผู้เรียนรายบุคคล เพื่อให้การตอบสนองความต้องการของชั้นเรียนต่าง ๆ ได้ (Slavin, 1987, p.22-24) การพัฒนา TAI ขึ้นมาด้วยเหตุผลหลายประการ กล่าวคือ ประการแรก TAI น่าจะเป็นวิถีทางในการเชื่อมต่อพลังใจและความช่วยเหลือของกลุ่มเพื่อนเข้ากับโปรแกรมการจัดการเรียนรู้รายบุคคล โดยการให้ผู้เรียนทุกคนได้รับวัสดุอุปกรณ์ที่เหมาะสมกับระดับทักษะความสามารถของตนเอง และอนุญาตให้ผู้เรียนใช้วัสดุอุปกรณ์เหล่านี้ ตามความเหมาะสมของตัวเอง ประการที่สอง TAI ประยุกต์ใช้เทคนิคแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน ในการแก้ปัญหาหลาย ๆ อย่าง ที่เกิดขึ้นกับการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียนรายบุคคล (ทีศนา แชมมณี, 2559, น.236-238)

ในทศวรรษ 1960 คาดหวังว่าวิธีการจัดการเรียนรู้ผู้เรียนรายบุคคล และวิธีการที่เกี่ยวข้องน่าจะเป็นการปฏิวัติในแวดวงทางการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งวิชาคณิตศาสตร์ อย่างไรก็ตาม

ตามงานวิจัยหลายชิ้นที่ทำการประเมินผลการสอนคณิตศาสตร์ ด้วยวิธีการจัดการเรียนรู้แบบนี้ ให้ข้อสรุปตรงกันว่า วิธีการจัดการเรียนรู้แบบนี้ก็ไม่มีอะไรแตกต่างไปจากวิธีการจัดการเรียนรู้แบบเก่า ในแง่ของควมมีประสิทธิผล (Loeser, 1975, p.10-13) ทั้งนี้ เป็นเพราะผู้สอนใช้เวลาในการบริหารงานสอนมากเกินไป แทนที่จะใช้เวลาในการจัดการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน ผู้เรียนมีแรงจูงใจน้อยมากในการพัฒนาความก้าวหน้าจากวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่มีอยู่ในชั้นเรียน และผู้เรียนเชื่อถือตำรามากกว่าการจัดการเรียนรู้หน้าชั้นของผู้สอน จึงมีความรู้สึกว่าการเชื่อมต่อการจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรเข้ากับ การเรียนรู้ร่วมกันและเปลี่ยนหน้าที่ส่วนใหญ่ของงานบริหารงานสอน เช่น การให้คะแนนคำตอบ การค้นหาและจัดเก็บวัสดุการเรียนรู้ การเก็บบันทึกประวัติการเรียน และการส่งการบ้าน มาให้ผู้เรียนเป็นผู้ทำเองน่าจะสามารถแก้ปัญหาเหล่านี้ได้ ถ้าผู้เรียนสามารถจัดการกับการบริหารงานสอนเหล่านี้ได้ด้วยตนเองแล้ว ผู้สอนก็น่าจะพ้นภาระจากการที่ต้องลงไปดูแลผู้เรียนเป็นรายบุคคลและกลุ่มเล็ก ๆ ทั้งนี้ ผู้เรียนที่จับกลุ่มกันเป็นทีมเพื่อไปสู่เป้าหมายร่วมกัน ย่อมสามารถช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการเรียนรู้ การให้ข้อมูลย้อนกลับแก่คนอื่น ๆ และส่งเสริมให้คนอื่นใช้วัสดุอุปกรณ์การเรียนรู้ ได้อย่างถูกวิธีและรวดเร็ว (พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2562, น.98)

เหตุผลประการสุดท้ายที่ศึกษาจากการวิจัยต่าง ๆ พบว่า การสร้างการเรียนรู้แบบกลุ่มช่วยรายบุคคล หรือ TAI ขึ้นมา ในฐานะที่เป็นวิถีทางแสดงลักษณะผลกระทบทางสังคมของการเรียนรู้ร่วมกัน ในขณะที่เดียวกันก็สามารถตอบสนองความต้องการหลากหลายได้ หลักการในที่นี่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกที่ว่า ผู้เรียนผู้ซึ่งอ่อนวิชาคณิตศาสตร์เป็นเพราะครูมีความเชื่อเช่นนั้น โดยที่ครูเหล่านี้มิได้รับการฝึกฝนมาให้ตอบสนองความต้องการของนักเรียนเหล่านี้ นอกจากนี้ งานวิจัยเรื่องทัศนคติของผู้เรียนผู้มีปัญหาการเรียนเหล่านี้ พบว่า ผู้เรียนอ่อนเหล่านี้ ยังไม่เป็นที่ยอมรับของเพื่อนร่วมชั้นด้วย (ทรงชัย อักษรคิด, 2561, น.18) อย่างไรก็ตาม เนื่องจากวิธีการเรียนรู้แบบร่วมกันได้สร้างผลดีให้แก่ความสัมพันธ์ทางสังคมทุกชนิด โดยเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างเด็กเรียนเก่ง และเด็กเรียนอ่อน เราจึงรู้สึกว่าการสอนคณิตศาสตร์ที่ดีที่สุดสำหรับชั้นเรียนส่วนใหญ่ น่าจะเป็นวิธีที่เชื่อมต่อการเรียนรู้ร่วมกันเข้ากับการสอนรายบุคคล เมื่อเร็ว ๆ นี้สถานศึกษาหลายแห่งได้เปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ออกจากการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางที่กำหนดมาเป็นการจัดการเรียนรู้ตามลักษณะเนื้อหา จึงทำให้เกิดความจำเป็นที่ต้องมีโปรแกรมการสอนที่มีประสิทธิผล ซึ่งสามารถอำนวยความสะดวกคณิตศาสตร์ให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น (Slavin, 1987, p.22-23)

ทิสนา แชมมณี (2559, น.239) กล่าวถึง ปัญหาในชั้นเรียนหนึ่ง ๆ ที่จะประกอบด้วยผู้เรียนที่มีความสามารถแตกต่างกัน ทำให้เกิดปัญหาสำหรับผู้สอนที่จะเลือกวิธีการจัดการเรียนรู้รูปแบบหนึ่ง และปัญหาอีกอย่างหนึ่งที่พบคือ ผู้เรียนอ่อนจะถูกมองข้ามความสำคัญจากเพื่อนในห้อง ดังนั้น เพื่อแก้ปัญหาจึงเริ่มศึกษาถึงการให้ผู้เรียนเรียนเป็นกลุ่มโดยยึดหลักว่า ถ้าหากการจัดการเรียนรู้มีการจัดการอย่างถูกต้อง และมีการเสริมแรง รวมทั้งให้มีการรับผิดชอบและช่วยเหลือกัน

ภายในกลุ่มจะทำให้การเรียนรู้ดีขึ้น และจากการศึกษาพบว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้มากกว่าการเรียนรู้แบบปกติ และเป็นวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ได้ผลด้านสังคมโดยเฉพาะมนุษย์สัมพันธ์ระหว่างเด็กอ่อนกับเด็กอื่น ๆ ในห้องเรียน (อารี พันธุ์มณี, 2564, น.33) ดังนั้น ทำให้เกิดการคิดค้นว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ที่ดีที่สุดที่น่าจะเป็นไปได้คือ การจัดการเรียนรู้ที่ประยุกต์กฎของการเรียนรู้แบบร่วมมือเข้าด้วยกันกับการสอนรายบุคคล (Individualized Instruction) โดยโอนการจัดการ เช่น การตรวจคำตอบ การเก็บกระดาษแบบฝึกหัด การบันทึกคะแนนไปให้แก่ผู้เรียนเอง จะทำให้ผลงานของผู้สอนไปได้มาก ผู้สอนมีเวลามาสนใจผู้เรียนเป็นรายบุคคลหรือสอนกลุ่มย่อย ซึ่งวิธีนี้จะเป็นการก่อให้เกิดความช่วยเหลือซึ่งกันและกันภายในกลุ่มในการแก้ปัญหาต่าง ๆ มีการสนับสนุนซึ่งกันและกัน เพื่อให้ผลสัมฤทธิ์ดีขึ้น ซึ่งวิธีการใหม่ที่เกิดขึ้นนี้เรียกว่า TAI สามารถที่จะนำไปปรับใช้กับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ (พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2562, น.32)

2. ความหมายของ TAI

นักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายไว้ในทิศทางเดียวกัน ว่าความหมายของ TAI หมายถึง วิธีการจัดการเรียนรู้ที่ผสมผสานระหว่างการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) และการจัดการเรียนรู้รายบุคคล (Individualized Instruction) เข้าด้วยกันเป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมา เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับการเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นรายบุคคล โดยประยุกต์เอาหลักการเรียนรู้แบบร่วมมือเข้ารวมกับการเรียนรู้เป็นรายบุคคล โดยเป็นรูปแบบของการเรียนรู้เป็นกลุ่ม ให้ผู้เรียนในกลุ่มทำการศึกษาและเรียนร่วมกัน ช่วยกันดำเนินการเรียนรู้และมีการตรวจสอบร่วมกัน มีการร่วมมือช่วยเหลือกันเพื่อบรรลุเป้าหมายของการเรียนรู้ ผู้สอนจะให้ความเป็นอิสระแก่ผู้เรียนในอันที่จะหาความรู้จากเพื่อนในกลุ่ม (ทิตินา แชมมณี, 2559, น.240-241; ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559, น.224; พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2562, น.113; Slavin, 1987, p.83)

3. จุดมุ่งหมายของการพัฒนา TAI

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการพัฒนา TAI สามารถสรุปได้ว่า (ทิตินา แชมมณี, 2559, น.50; ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559, น.231; พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2562, น.118; English & English, 1958, p.221)

3.1 เพื่อคาดหวังว่า วิธีการของ TAI จะช่วยให้เกิดแรงจูงใจและกระตุ้นให้เกิดความช่วยเหลือกันในกลุ่มของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถแตกต่างกัน และส่งเสริมการเรียนรู้สนองความแตกต่างของแต่ละบุคคล ซึ่งมีการเตรียมบทเรียนและสื่อที่เหมาะสมให้กับนักเรียนโดยจัดให้เหมาะสมกับระดับทักษะและพัฒนาความสามารถของตน

3.2 เพื่อนำเทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือไปใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ของการสอนรายบุคคล

3.3 เพื่อใช้เป็นวิธีการที่จะสนับสนุนให้เกิดความสัมพันธ์ในกลุ่ม โดยใช้แบบฝึกทักษะเป็นสื่อ

3.4 เพื่อนำ TAI ไปใช้กับเด็กที่เรียนอ่อน เนื่องจากเด็กอ่อนมักมีปัญหาเรื่องความพร้อม ทำให้ผู้สอนบทรียนไปได้ช้า ซึ่ง TAI สามารถแก้ปัญหานี้และยังสามารถแก้ปัญหาเด็กเก่ง และเด็กปานกลางไม่ยอมรับเด็กอ่อนได้ด้วย

4. หลักการของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ TAI

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวไว้ว่า หลักการของวิธีการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ TAI สามารถสรุปไว้ดังนี้ (ทิตินา แคมมณี, 2559, น.50; ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559, น.231; พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2562, น.118; Button, 1974, p.301)

- 4.1 ผู้สอนควรเป็นผู้มีบทบาทน้อยที่สุดในการจัดการและการตรวจสอบผลงาน
- 4.2 ในการสอนกลุ่มย่อย ครูไม่ควรใช้เวลาเกินกว่าครึ่งหนึ่งของเวลาทั้งหมด
- 4.3 ควรเป็นวิธีการเรียนที่ง่าย
- 4.4 ควรมีการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียน และไม่ปฏิบัติข้ามขั้นตอน
- 4.5 ควรมีการตรวจสอบเป็นระยะ เพื่อเวลานักเรียนมีปัญหาจะได้ให้คำแนะนำที่เหมาะสมได้
- 4.6 ผู้เรียนควรมีสิทธิที่จะตรวจสอบหรือเปรียบเทียบงานของผู้เรียนคนอื่น ๆ ได้ด้วย
- 4.7 ควรเป็นวิธีการที่ง่ายทั้งต่อผู้สอนและผู้เรียน ผู้เรียนไม่จำเป็นต้องปรึกษาผู้สอน
- 4.8 ควรจัดกลุ่มผู้เรียนให้มีสถานที่ใกล้เคียงกัน เพื่อให้ผู้เรียนแต่ละคนมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้แบบนี้

5. ลักษณะของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ TAI

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึง ลักษณะของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ TAI สามารถสรุปไว้ดังนี้ (ทิตินา แคมมณี, 2559, น.50; ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559, น.231; พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2562, น.118; Carwright & Zander, 1968, p.101)

5.1 การจัดกลุ่ม (Team) นักเรียนจะถูกแบ่งออกเป็นกลุ่ม กลุ่มละ 4-5 คน คณะและมีความสามารถ

5.2 การทดสอบเพื่อการเรียนเนื้อหาที่เหมาะสม (Placement Test) ในการเริ่มต้นของการเรียนรู้ ผู้เรียนทุกคนจะถูกทดสอบก่อนเรียนเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมในการเรียนเนื้อหา

5.3 วัสดุหลักสูตร (Curriculum Materials) หลังจากผู้สอนบทเรียนแล้ว ผู้เรียนจะทำงานในกลุ่มของตนเอง โดยมีสื่อหรือวัสดุหลักสูตรการสอนด้วยตนเองที่ครอบคลุมเนื้อหาซึ่งจะอยู่ในรูปของแบบฝึกทักษะโดยมีส่วนประกอบดังนี้

5.3.1 เอกสารแนะนำบทเรียน เป็นหน้าที่อธิบายวิธีการทำแบบฝึกทักษะเป็นขั้นตอน

5.3.2 แบบฝึกทักษะ ประกอบด้วยปัญหาซึ่งจะแบ่งเป็น 4 ตอน โดยจะเริ่มด้วยการแนะนำทักษะย่อย ๆ ที่นำไปสู่ความสามารถในการพัฒนาการเรียนรู้ทักษะทั้งหมด

5.3.3 แบบทดสอบย่อย (Formative Test) เป็นแบบทดสอบซึ่งประกอบด้วยคำถาม 10 ข้อ

5.3.5 แผ่นคำตอบแบบฝึกทักษะ แบบทดสอบย่อย ส่วนแผ่นคำตอบของแบบทดสอบรวมประจำหน่วยจะแยกออกไปต่างหาก

5.4 การเรียนเป็นกลุ่ม (Team Study) ผู้เรียนจะเริ่มฝึกทักษะตามลำดับขั้นที่กำหนดไว้ของหน่วยการเรียนรู้โดยจะทำแบบฝึกทักษะภายในกลุ่มตามลำดับดังนี้

5.4.1 สมาชิกของแต่ละกลุ่มทำการจับคู่กันเพื่อทำการเช็คหรือตรวจสอบซึ่งกันและกัน

5.4.2 ผู้เรียนศึกษาเอกสารแนะนำบทเรียน และถามครูได้หากเกิดความไม่เข้าใจ

5.4.3 ผู้เรียนแต่ละคนเริ่มทำแบบฝึกทักษะจากโจทย์ปัญหาที่ละขั้นตอน แล้วให้เพื่อนร่วมทีมตรวจคำตอบให้ตามบัตรเฉลยด้านหลังของแบบฝึกทักษะ ถ้าพบว่า ผู้เรียนไม่ผ่านในข้อใด กลุ่มจะต้องช่วยกันอธิบายหรือสอนให้เข้าใจก่อนที่จะถามผู้สอนจนกว่าจะผ่านแล้วจึงทำแบบฝึกทักษะในลำดับต่อไป

5.4.4 เมื่อผู้เรียนทั้งกลุ่มทำแบบฝึกทักษะได้ถูกต้องครบแล้ว ต่อไปผู้สอนจะให้ผู้เรียนทำแบบทดสอบย่อย จำนวน 10 ข้อ ผู้เรียนจะต้องทำให้ผ่าน 8 ข้อ ใน 10 ข้อ ถ้าไม่ผ่านผู้สอนจะต้องเข้าไปช่วยเหลือตรวจสอบปัญหาแล้วแก้ปัญหาจนกระทั่งผู้เรียนเข้าใจแล้ว จึงให้ผู้เรียนที่สอบไม่ผ่านทำแบบทดสอบย่อยอีกครั้งหนึ่ง

5.4.5 ผู้เรียนจะไปรับแบบทดสอบประจำหน่วยจากหัวหน้ากลุ่ม หัวหน้ากลุ่มจะเป็นผู้บันทึกคะแนนลงในแผ่นสรุปประจำกลุ่ม และนำคะแนนผลการสอบส่งให้ผู้สอนนำไปเปรียบเทียบกับคะแนนมาตรฐานของแต่ละบุคคลและของแต่ละกลุ่มต่อไป

5.5 คะแนนกลุ่มและความสำเร็จของกลุ่ม (Team Scores and Team Recognition) ในวันสุดท้ายของแต่ละสัปดาห์ผู้สอนจะรวบรวมคะแนนกลุ่มซึ่งได้จากการนำเอาคะแนนที่สมาชิกแต่

ละคนได้รับจากการทำแบบทดสอบประจำเรื่องมาหาคะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม เกณฑ์ การให้รางวัล แบ่งเป็น 3 ระดับ คือ กลุ่มที่ได้คะแนนสูงสุดเป็นกลุ่มชนะเลิศ (Super Team) กลุ่มที่ได้คะแนนปานกลางเป็นกลุ่มรองชนะเลิศ (Great Team) และกลุ่มที่ได้คะแนนน้อยเป็นกลุ่มดี (Good Team) กลุ่มชนะเลิศและรองชนะเลิศก็จะได้รับใบรับรองเป็นรางวัล

5.6 การสอนกลุ่มย่อย (Teaching Groups) ทุก ๆ วันครูจะใช้เวลาประมาณ 10-15 นาที ในการสอนกลุ่มย่อย โดยเลือกผู้เรียนจากกลุ่มต่าง ๆ ที่เรียนเนื้อหาเดียวกันมารวมกันเพื่อให้คำแนะนำหรือทำการสาธิต เพื่อให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างต่อเนื่องและตรงตามวัตถุประสงค์ และเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจความคิดรวบยอดที่สำคัญของการเรียนรู้ นั้น ๆ ส่วนผู้เรียนคนอื่น ๆ ก็ปฏิบัติงานของตนเองไปเรื่อย ๆ

5.7 การทดสอบข้อเท็จจริง (Facts Tests) จะทำสัปดาห์ละ 2 ครั้ง ใช้เวลาครั้งละ 3 นาที โดยผู้เรียนจะรับเอกสารเพื่อให้เตรียมตัวศึกษาที่บ้านก่อนทำการทดสอบ

5.8 การจัดการเรียนรู้ร่วมกันทั้งชั้นเรียน (Whole-Class Units) ผู้สอนจะทำการสรุปบทเรียนให้กับผู้เรียนทั้งห้อง โดยให้ครอบคลุมเนื้อหาและทักษะต่าง ๆ ของบทเรียน

6. ข้อดีของกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ TAI

จากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ TAI ของนักการศึกษาหลายท่านสามารถสรุปข้อดีของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ TAI ได้ดังนี้ (ทิตนา แชมมณี, 2559, น.50; ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559, น.231; พิมพ์ฉัตร เดชะคุปต์, 2562, น.118; Carroll, 1963, p.723; Nattiv, 1994, p.285)

6.1 ช่วยส่งเสริมให้เกิดความช่วยเหลือกันในกลุ่มของผู้เรียน และกระตุ้นให้ผู้เรียนได้เรียนตามความสามารถของตนเอง

6.2 ช่วยส่งเสริมความสามารถและสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ คือ เด็กที่เรียนช้ามีเวลาฝึกฝนมากขึ้น เด็กที่เรียนเร็วมีโอกาสช่วยเหลือเพื่อนที่อ่อนในกลุ่ม

6.3 ช่วยให้เกิดการยอมรับซึ่งกันและกันภายในกลุ่ม เด็กอ่อนได้รับการยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กเก่ง

6.4 ช่วยแบ่งเบาภาระผู้สอนได้บางส่วน ผู้สอนจะได้มีเวลาดูแลผู้เรียนได้มากขึ้นและทั่วถึง

6.5 ช่วยปลูกฝังนิสัยที่ดีในการอยู่ร่วมกันในสังคม และมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น

6.6 ช่วยสร้างแรงจูงใจ และความสนใจให้เกิดแก่ผู้เรียนอันเนื่องมาจากการเสริมแรง

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล หรือ TAI ตามความหมายของนักการศึกษาหลายท่านที่ให้ความหมายพอสรุปได้ว่า เป็นวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ผสมผสานระหว่างการเรียนแบบร่วมมือและการจัดการเรียนรู้รายบุคคลเข้าด้วยกัน เป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมา เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับการเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นรายบุคคล โดยประยุกต์เอาหลักการเรียนรู้อแบบร่วมมือเข้ารวมกับการเรียนรู้เป็นรายบุคคล มีจุดมุ่งหมายของการพัฒนา TAI ที่สำคัญเพื่อคาดหวังว่า จะช่วยให้เกิดแรงจูงใจและกระตุ้นให้เกิดความช่วยเหลือกันในกลุ่มของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถแตกต่างกัน และส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีความแตกต่างของแต่ละบุคคล ซึ่งหลักการของวิธีการจัดการเรียนรู้แบบ TAI นั้น ควรมีหลักการสำคัญพอสรุปได้มี 8 ข้อ ได้แก่ 1) การจัดกลุ่ม 2) การทดสอบเพื่อ การเรียนเนื้อหาที่เหมาะสม 3) วัสดุหลักสูตร 4) การเรียนเป็นกลุ่ม 5) คะแนนกลุ่มและความสำเร็จของกลุ่ม 6) การสอนกลุ่มย่อย 7) การทดสอบข้อเท็จจริง และ 8) การจัดการเรียนรู้ร่วมกันทั้งชั้นเรียน เมื่อครูผู้สอนนำไปใช้จัดการเรียนรู้แบบกลุ่มช่วยรายบุคคลหรือ TAI แล้ว ยังส่งผลให้กับผู้เรียนหลายประการ เช่น เกิดความช่วยเหลือกันในกลุ่มลดความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ หรือช่วยสร้างแรงจูงใจและความสนใจให้เกิดแก่ผู้เรียน เป็นต้น

การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT

1. ความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT

Slavin (1987, p. 84-93) ได้ให้ความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT (Team Games Tournament) หรือแบบการแข่งขัน ว่า เป็นเทคนิควิธีเรียนแบบร่วมมืออีกวิธีการหนึ่ง ที่จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยมีการจัดให้ผู้เรียนร่วมมือกันเป็นกลุ่มย่อย แต่ละกลุ่มมีสมาชิก 4 คน ที่มีระดับความสามารถต่างกัน สมาชิกในกลุ่มจะศึกษาค้นคว้าและทำงานร่วมกัน ผู้เรียนจะบรรลุเป้าหมายนั้นร่วมกัน ผู้เรียนจึงมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน เพื่อช่วยเหลือ สนับสนุน กระตุ้นและส่งเสริมการทำงานของสมาชิกในกลุ่มให้ประสบผลสำเร็จเพื่อให้เข้าใจหรือทำงานที่ได้รับมอบหมายได้เป็นอย่างดี ผู้เรียนจะมีการอภิปราย ซักถามซึ่งกันและกัน ต่อจากนั้น จะมีกิจกรรมการแข่งขัน เพื่อสะสมคะแนนของกลุ่มโดยผู้เรียนแต่ละคนจะเป็นผู้แทนของกลุ่มในการแข่งขัน ตอบปัญหาทางวิชาการกับ ตัวแทนของกลุ่มอื่น เมื่อเสร็จสิ้นการตอบปัญหาจะนำคะแนนที่สมาชิกในกลุ่มทำได้ มารวมกันเป็น คะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม กลุ่มใดที่ทำคะแนน ได้สูงถึงเกณฑ์ที่กำหนดจะได้รับของรางวัล

สิริพร ทิพย์คง (2560, น.10-24) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT (Team Game Tournament) คล้ายกับแบบ STAD โดยผู้สอนจัดกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจในเรื่องที่เรียน แต่ไม่มีการสอบทุกสัปดาห์ มีการจัดผู้เรียนเข้ากลุ่ม

เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกหัดทบทวนในเรื่องที่เรียนไปแล้ว โดยการทำให้รูปแบบการแข่งขันกันระหว่างกลุ่ม จะมีการจัดกลุ่มใหม่ทุกสัปดาห์ โดยพิจารณาจากความสามารถของแต่ละบุคคลช่วยกันทำให้ การเรียนรู้เกิดความกระตือรือร้น ดังนั้น สมาชิกที่เคยเรียนอยู่ในกลุ่มเดียวกัน เมื่อเข้าแข่งขันจะแยก ย้ายไปแข่งขันกับเพื่อนต่างกลุ่มที่มีระดับ ความสามารถใกล้เคียงกัน เมื่อเสร็จสิ้นภาระกิจการแข่งขัน แล้วก็กลับมากลุ่มเดิม และนำคะแนนของแต่ละคนในกลุ่มที่ได้จากการแข่งขันมารวมกันซึ่ง จะได้เป็นคะแนนของกลุ่ม

อาภรณ์ ใจเที่ยง (2563, น.121) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบทีม แข่งขันทางวิชาการ (TGT) เป็นกิจกรรมที่สมาชิกในกลุ่มเรียนรู้ เนื้อหาสาระจากผู้สอนด้วยกันแล้วแต่ ละคน แยกย้ายไปแข่งขัน ทดสอบความรู้ คะแนนที่ได้ของแต่ละคนจะนำมารวมกันเป็นคะแนนของ กลุ่ม กลุ่มที่ได้คะแนนรวมสูงสุดได้รับรางวัล

สิทธิกร รัตนวรินทร์ชัย (2564, น.5) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบ ร่วมมือแบบ TGT ซึ่งเป็นการจัดการเรียนรู้แบบกระบวนการกลุ่ม ที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้มีความรู้สึกรถึง ความท้าทายและรู้จักการทำงานเป็นกลุ่ม โดยการจัดกลุ่ม จะประกอบไปด้วยผู้เรียนที่มีความสามารถ สูง ปานกลางและต่ำ เพื่อให้เกิดความช่วยเหลือกันและกัน แลกเปลี่ยนทัศนคติจนสามารถบรรลุ เป้าหมายของกลุ่มได้

จากการศึกษาความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT กล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT หมายถึง การจัดกิจกรรม การเรียนรู้ที่มุ่งเน้น ให้ผู้เรียนร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ประมาณ 4-6 คน โดยสมาชิกกลุ่มจะมี ความสามารถที่แตกต่างกัน เพื่อให้ผู้เรียนมีบทบาทช่วยเหลือกัน ในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม มีการปรึกษาหารือซึ่งกันและกัน โดยสมาชิกของกลุ่มเข้าแข่งขันเกมทางวิชาการที่ผู้สอนจัดเตรียมไว้ เพื่อให้การจัดการเรียนรู้เกิดความสุขสนาน ต้องคิดตัดสินใจ เมื่อการแข่งขันสิ้นสุดลง คะแนนที่ได้จะ นำมารวมกันเฉลี่ยเป็นคะแนนของกลุ่ม

2. ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT

2.1 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ Slavin (1987, p.262-268) ได้พัฒนารูปแบบการจัดการ การเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT หรือทีมแข่งขันทางวิชาการขึ้น ซึ่งมีลักษณะคล้าย STAD แต่ไม่มีการทดสอบ จะใช้วิธีการเล่นเกม หรือการแข่งขันทางวิชาการแทน ซึ่งมีขั้นตอน การจัดการเรียนรู้ ดังนี้

2.1.1 การนำเสนอบทเรียนต่อทั้งชั้นเรียน (Class Presentation) โดยผู้สอนจะ ทำ การจัดการเรียนรู้ เนื้อหาของบทเรียนแก่ผู้เรียนพร้อมกันทั้งชั้นเรียน ซึ่งครูอาจจะใช้เทคนิควิธีการ จัดการเรียนรู้รูปแบบใดนั้น ขึ้นอยู่กับลักษณะของเนื้อหาของบทเรียน และการตัดสินใจของผู้สอน

เป็นสำคัญที่จะเลือกวิธีการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสม การนำเสนอบทเรียนผู้สอนต้องใช้สื่ออย่างเพียงพอด้วย ในชั้นเรียนนี้ ผู้สอนควรกระตุ้นหรือชี้ให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญ โดยการแจ้งจุดประสงค์และประโยชน์ ของบทเรียนหรือข้อเสนอเนื้อหา เพื่อพัฒนาความคิดและหลักการนี้ ผู้สอนจะต้องให้ตัวอย่างที่น่าสนใจ ชัดเจน และสัมพันธ์กับชีวิตประจำวันของผู้เรียน

2.1.2 การเรียนกลุ่มย่อย (Team Study) ซึ่งกลุ่มจะประกอบด้วยสมาชิกประมาณ 4-6 คน ซึ่งมีความสามารถแตกต่างกันทางการเรียน เพศ หน้าที่ ที่สำคัญของกลุ่มคือ การเตรียมสมาชิกของกลุ่มให้มีความรู้ ความเข้าใจเนื้อหาที่เรียนรู้ หลังจากที่ผู้สอนนำเสนอเนื้อหาต่อผู้เรียนทั้งชั้นเรียน การเรียนกลุ่มย่อยคือ สมาชิกในกลุ่มส่งเสริมและสนับสนุนซึ่งกันและกัน ซึ่งมีจุดน่าสนใจ 5 ประการ ได้แก่

2.1.2.1 ความยึดเหนี่ยวภายในกลุ่มผู้เรียน สมาชิกในกลุ่มรักและศรัทธาซึ่งกันและกัน ได้รับการเสริมแรงให้ทำงานที่มีผลงานจากการที่ทุกคนร่วมกัน ตระหนักถึงบทบาทของตนเองในกลุ่มโดยทำงานอย่างเข้มแข็ง

2.1.2.2 บทบาทของสมาชิกในกลุ่ม ผู้เรียนทุกคนในกลุ่มที่มีบทบาทที่ชัดเจน เช่น คนอ่าน คนบันทึก คนรายงาน คนจับเวลาคนตรวจเช็ค คนประสานงานกับกลุ่มอื่น เป็นต้น

2.1.2.3 ความรับผิดชอบ กลุ่มรับผิดชอบต่องานส่วนบุคคลหรืองานกลุ่มมาน้อย เพียงใด การช่วยเหลือเพื่อนให้เรียนรู้ บรรยากาศในชั้นเรียนและภายในกลุ่มมี ลักษณะของความช่วยเหลือซึ่งกันและกันมากกว่าการแข่งขัน

2.1.2.4 การช่วยเหลือ ผู้สอนติดตามความก้าวหน้าของกลุ่มให้ความช่วยเหลือเมื่อกลุ่มหรือเพื่อนบุคคลในกลุ่มแก้ปัญหาไม่ได้ การช่วยเหลือของผู้สอนช่วยให้ผู้เรียนแก้ปัญหาได้ หรือผู้สอนแก้ปัญหาแล้วบอกวิธีคิดคำตอบแก่ผู้เรียนเสียเอง ผู้สอนทำบันทึกผลงานของกลุ่ม วิธีแก้ปัญหาและวิธีการทำงานให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มแล้วแจ้งให้ทุกคนทราบ

2.1.2.5 การอภิปรายและสอนเพิ่มเติม ผู้สอนเพิ่มเติมหรือสรุปใจความสำคัญ หรือ ผู้สอนทำการสอนทักษะกระบวนการกลุ่ม เพื่อเพิ่มความยึดเหนี่ยวและมีประสิทธิภาพของกลุ่ม และทบทวนการทำงานกลุ่ม

2.1.3 การเล่นเกมแข่งขันทางวิชาการ เป็นการแข่งขันตอบคำถามเกี่ยวกับ เนื้อหาของบทเรียน โดยมีจุดหมายเพื่อทดสอบความรู้ ความเข้าใจ บทเรียน เกมประกอบด้วยผู้เล่น 3-5 คน ซึ่งแต่ละคนจะเป็นตัวแทนของกลุ่มย่อยแต่ละกลุ่ม การกำหนดผู้เรียนเข้ากลุ่มเล่นเกมจะยึดหลักผู้เรียนที่มีความสามารถเท่าเทียมกับแข่งขันกัน โดยผู้เรียนทุกคนเข้าโต๊ะเกม ซึ่งผู้เรียนเก่งของแต่ละกลุ่มจะแข่งขันกัน ผู้เรียนปานกลางของแต่ละกลุ่มแข่งขันกัน และผู้เรียนอ่อนของแต่ละกลุ่มแข่งขันกัน ในโต๊ะที่จัดไว้เพื่อให้ผู้ที่มีความสามารถใกล้เคียงกันแข่งขันกัน

2.1.4 ยกย่องทีมที่ประสบผลสำเร็จ (Team Recognition) การคิด คำนวณ คะแนนของทีม คิดจากคะแนนโบนัสของการแข่งขันสมาชิกแต่ละคนรับมาเฉลี่ยเป็นคะแนนเทียบกับเกณฑ์

2.2 ขั้นตอนการดำเนินการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT สอนง อินละคร (2564, น.119-121) กล่าวไว้ดังนี้

2.2.1 แบ่งกลุ่มผู้เรียนตามความสามารถกลุ่มละ 4-6 คน แต่ละกลุ่มประกอบด้วย ผู้เรียนเก่ง 1 คน ปานกลาง 2-4 คน อ่อน 1 คน แล้วเลือกประธานและเลขานุการของกลุ่ม

2.2.2 ผู้สอนนำเสนอเนื้อหาใหม่แล้วให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มทำแบบฝึกหัดหรือ ใบงาน หรือกิจกรรมร่วมกัน หรือผู้สอนให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มศึกษาฝึกฝนทำความเข้าใจเนื้อหาใหม่จากใบความรู้ เอกสารประกอบการสอน หนังสือ แบบเรียน หรือสื่อการเรียนการสอนต่าง ๆ ร่วมกัน และทำแบบฝึกหัด หรือใบงานหรือกิจกรรมร่วมกัน

2.2.3 แต่ละกลุ่มเตรียมตัวตอบปัญหา

2.2.4 ดำเนินการตอบปัญหาซึ่งอาจสามารถดำเนินการได้ 2 วิธี ดังนี้

2.2.4.1 ตอบปัญหาพร้อมกันทุกคน

2.2.4.2 ตอบปัญหาเป็นรอบ ๆ

2.2.5 รวมคะแนนของแต่ละกลุ่มหรือเฉลี่ยคะแนนเป็นของกลุ่มหรือของแต่ละคน ในกลุ่ม

2.2.6 สร้างกำลังใจอาจทำได้ดังนี้

2.2.6.1 ให้รางวัลกลุ่มที่ได้คะแนนรวมหรือคะแนนเฉลี่ยสูงสุด กลุ่มรองอันดับ 1 และ 2 นอกนั้น เป็นรางวัลชมเชย หรือ

2.2.6.2 ให้เกียรติบัตรหรือประกาศเกียรติคุณกลุ่มที่ได้คะแนนรวมหรือ คะแนน เฉลี่ยสูงสุดรองอันดับ 1 และ 2 นอกนั้น เป็นรางวัลชมเชย

2.2.6.3 ให้คะแนนโบนัสกลุ่มที่ได้คะแนนรวม หรือคะแนนเฉลี่ยสูงสุดให้ 5 คะแนน กลุ่มรองอันดับ 1 ให้ 3 คะแนน กลุ่มรองอันดับ 2 ให้ 1 คะแนน แต่ละกลุ่มเก็บคะแนน โบนัสไว้เพื่อรับรางวัลต่อไป

2.3 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT หรือทีมแข่งขันทาง วิชาการ วัฒนาพร ระงับทุกข์ (2560, น.178) ได้กล่าวไว้ดังนี้

2.3.1 ผู้สอนนำเสนอบทเรียนหรือความรู้ใหม่แก่ผู้เรียนโดยอาจจะนำเสนอด้วยสื่อ การจัดการเรียนรู้ที่น่าสนใจ หรือใช้การอภิปรายทั้งห้องเรียน โดยผู้สอนเป็นผู้ดำเนินการ

2.3.2 แบ่งกลุ่มผู้เรียนโดยจัดให้ความสามารถและเพศแต่ละกลุ่มประกอบด้วย สมาชิก 4-5 คน (เรียกกลุ่มนี้ว่า Study Group หรือ Home Group) กลุ่มเหล่านี้จะศึกษาทบทวน

เนื้อหาข้อความรู้ ที่ผู้สอนนำเสนอสมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถสูงกว่า จะช่วยเหลือสมาชิกที่มีความสามารถต่ำกว่า เพื่อเตรียมกลุ่มสำหรับแข่งขันในช่วงท้ายสัปดาห์ หรือ ท้ายบทเรียน

2.3.3 จัดการแข่งขันโดยจัดโต๊ะแข่งขัน และทีมแข่งขัน (Tournament Teams) ที่มีตัวแทนของแต่ละกลุ่ม (ตามข้อ 2) ที่มีความสามารถใกล้เคียงมาร่วมแข่งขันกันตามรูปแบบและกติกาที่กำหนดข้อ คำถามที่ใช้ในการแข่งขันจะเป็นคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียนมาแล้ว และมีการฝึกฝน เตรียมพร้อมในกลุ่มมาแล้ว ควรให้ทุกโต๊ะแข่งขันเริ่มแข่งขันพร้อมกัน

2.3.4 ให้ค่าคะแนนการแข่งขัน โดยให้จัดลำดับผลการแข่งขันในแต่ละโต๊ะ แล้วผู้เล่นจะกลับเข้ากลุ่มเดิม (Study Group) ของตน

2.3.5 นำคะแนนจากการแข่งขันของแต่ละคนมารวมกัน เป็นคะแนนของทีม ทีมที่ได้คะแนนรวมหรือค่าเฉลี่ยสูงสุดจะได้รับรางวัล

2.4 ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT ทิศนา ขัมมณี (2559, น.268-269) ได้กล่าวไว้ดังนี้

2.4.1 จัดผู้เรียนเข้ากลุ่ม คณะความสามารถ (เก่ง-ปานกลาง-อ่อน) กลุ่มละ 4 คน และเรียกกลุ่มนี้ว่า กลุ่มบ้านของเรา (Home Group)

2.4.2 สมาชิกในกลุ่มบ้านของเรา ได้รับเนื้อหาสาระและศึกษาเนื้อหาสาระร่วมกัน

2.4.3 สมาชิกในกลุ่มบ้านของเราแยกย้ายกัน เป็นตัวแทนกลุ่ม ไปแข่งขันกับกลุ่มอื่น โดยจัดกลุ่มแข่งขัน ตามความสามารถคือ คนเก่งในกลุ่มบ้านของเราแต่ละกลุ่มไป รวมกัน คนอ่อนก็ไปรวมกับคนอ่อนของกลุ่มอื่น กลุ่มใหม่ที่เรียกรวมกัน นี้เรียกว่า กลุ่มแข่งขัน กำหนดใหม่สมาชิกกลุ่มละ 4 คน

2.4.4 สมาชิกในกลุ่มแข่งขันเริ่มแข่งขันกัน ดังนี้

2.4.4.1 แข่งขัน ตอบคำถาม 10 คำถาม

2.4.4.2 สมาชิกคนแรกจับคำถามขึ้นมา 1 คำถาม และอ่านคำถามให้กลุ่มฟัง

2.4.4.3 ให้สมาชิกผู้ช่วยซ้ายมือของผู้อ่านคำถาม คนแรกตอบคำถามก่อนต่อไปจึงให้คนถัดไปตอบจนครบ

2.4.4.4 ผู้อ่านคำถาม เปิดคำตอบ แล้วอ่านเฉลยคำตอบที่ถูกต้องให้กลุ่มฟัง

2.4.4.5 ให้คะแนนคำตอบ ดังนี้ ผู้ตอบถูกเป็นคนแรก ได้ 2 คะแนน ผู้ตอบถูกคนต่อไปได้ 1 คะแนน และผู้ตอบผิดได้ 0 คะแนน

2.4.4.6 ต่อไปสมาชิกกลุ่มที่สองจับคำถามที่ 2 และเริ่มเล่นตามขั้น ตอน ข-ค ไปเรื่อย ๆ จนกระทั่งคำถามหมด

2.4.4.7 ทุกคนรวมคะแนนของตนเอง

ผู้ที่ได้คะแนนสูงสุดอันดับ 1 ได้โบนัส 10 คะแนน

ผู้ที่ได้คะแนนสูงสุดอันดับ 2 ได้โบนัส 8 คะแนน

ผู้ที่ได้คะแนนสูงสุดอันดับ 3 ได้โบนัส 5 คะแนน

ผู้ที่ได้คะแนนสูงสุดอันดับ 4 ได้โบนัส 4 คะแนน

2.4.5 เมื่อแข่งขันเสร็จแล้ว สมาชิกกลุ่มกลับไปกลุ่มบ้านของเราแล้วนำคะแนนที่แต่ละกลุ่มได้รวมเป็นคะแนนของกลุ่ม

จากการศึกษาขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT หรือทีมแข่งขันทางวิชาการนั้น มีนักศึกษานักจิตวิทยาหลายท่านได้กล่าวถึงกันอย่างแพร่หลาย เช่น Slavin (1987) ได้พัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค TGT ขึ้น ซึ่งมีลักษณะคล้าย STAD แต่ไม่มีการทดสอบ จะใช้วิธีการเล่นเกม แข่งขันทางวิชาการแทน ซึ่งมีขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ 4 ข้อ ดังนี้ 1) การนำเสนอบทเรียนต่อทั้งชั้นเรียน 2) การเรียนกลุ่มย่อย (Team Study) ซึ่งมีจุดน่าสนใจ 5 ประการ ได้แก่ (1) ความยึดเหนี่ยวภายในกลุ่มผู้เรียน (2) บทบาทของสมาชิกในกลุ่ม (3) ความรับผิดชอบ (4) การช่วยเหลือ และ (5) การอภิปรายและสอน 3) การเล่นเกมแข่งขันทางวิชาการ และ 4) ยกย่องทีมที่ประสบผลสำเร็จ (Team Recognition)

3. ข้อดีและข้อจำกัดของการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค TGT

นิตยา เจริญนิเวศกุล (2564, น.152-153) ได้สรุปข้อดีและข้อจำกัดของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT ไว้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT เป็นเทคนิคที่ดีของการเรียนรู้แบบร่วมมือในการช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ โดยผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ ทุกขั้นตอนด้วยการช่วยเหลือพึ่งพาซึ่งกันและกัน จึงก่อให้เกิดผลดีหลายประการ เช่น

- 1) เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจและตั้งใจเรียนรู้อย่างต่อเนื่องกระตือรือร้นในการ ค้นคว้าหาความรู้ และทบทวนบทเรียนให้เข้าใจจึงทำให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น
- 2) เป็นการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล เนื่องจากผู้เรียนจะบรรลุเป้าหมายของการเรียนรู้ และรางวัลจากการเล่นเกมการแข่งขันทางวิชาการก็ต่อเมื่อสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มไปถึงเป้าหมายเช่นเดียวกัน ดังนั้น ผู้เรียนจึงต้องช่วยเหลือพึ่งพาซึ่งกันและกันสร้างสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน มีการให้กำลังใจ กระตุ้นและส่งเสริมเพื่อนทุก ๆ คน ให้มีความรู้ ความเข้าใจในบทเรียนเพื่อที่จะทำคะแนนสะสมได้ดีในการเล่นเกมนการแข่งขันตอบปัญหาทางวิชาการ อันจะนำไปสู่ความสำเร็จและบรรลุเป้าหมายร่วมกัน

ทิตนา แชมมณี (2559, น.270) ได้สรุปข้อดีของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT ไว้ในหนังสือศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพดังนี้

1) เป็นการสร้างเสริมบรรยากาศในการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี เนื่องจากผู้เรียนมีการช่วยเหลือพึ่งพาซึ่งกันและกัน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ยอมรับและไว้วางใจซึ่งกันและกัน มีการเล่นเกมการแข่งขันตอบปัญหาทางวิชาการ เพื่อสะสมคะแนนความสามารถ ของกลุ่มที่ไม่เน้นการแพ้-ชนะเพียงแต่ผู้เรียนทุกคนในกลุ่มจะร่วมแรงร่วมใจกันทำคะแนนสะสมให้ได้ถึงเกณฑ์ตามที่กำหนดเท่านั้น จึงทำให้ผู้เรียนมีความสุขกับการเรียนรู้และมีความสุขกับเกมทางวิชาการ

2) เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นตนเองและตระหนักถึงคุณค่าของตนเอง เนื่องจากเทคนิคนี้มีเกมการแข่งขัน ตอบปัญหาทางวิชาการ ผู้เรียนได้เล่นเกมกับสมาชิกกลุ่มอื่น ๆ ที่มีความสามารถใกล้เคียงกัน ดังนั้น ไม่ว่าจะเป็นผู้เรียนเก่งหรือผู้เรียนอ่อนก็มีโอกาสทำคะแนนให้กับกลุ่มของตนเองได้เท่าเทียมกันจึงทำให้ผู้เรียนเกิดความภาคภูมิใจ มั่นใจ และตระหนักถึงคุณค่าของตนเองที่เป็นส่วนหนึ่งในความสำเร็จของกลุ่ม

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2559, น.119) ได้สรุปข้อดีของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT ไว้ในหนังสือ 80 นวัตกรรม การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนี้

1) เป็นการพัฒนาทักษะในการทำงานร่วมกับผู้อื่น เป้าหมายที่สำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค TGT คือ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ทักษะการร่วมมือกัน และช่วยเหลือพึ่งพาซึ่งกันและกัน สิ่งนี้เป็นทักษะที่สำคัญของสังคมที่เราต้องทำงานร่วมกันภายใต้ระบบที่ทุกคน ต่างต้องพึ่งพาซึ่งกันและกัน และฝึกให้ผู้เรียนรู้จักปรับตัว เพื่อให้สามารถทำงานในสังคมภายนอกได้อย่างมีความสุข

2) เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความสามารถในการแก้ปัญหาและความรับผิดชอบ เนื่องจากกิจกรรมการแข่งขันระหว่างกลุ่มด้วยเกม ตอบปัญหาทางวิชาการ ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเองและของเพื่อนร่วมกลุ่ม และขณะที่เล่นเกมผู้เรียนจะต้องคิดคำนวณ คิดแก้ปัญหาเพื่อให้ได้ข้อสรุปที่จะตอบปัญหานั้น เป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความสามารถในการแก้ปัญหา

3) เป็นการลดปัญหาวินัยในชั้นเรียน เนื่องจากสมาชิกทุกคนในกลุ่มมีหน้าที่และความ รับผิดชอบในความสำเร็จของกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นการทำงานที่ได้รับมอบหมายร่วมกันหรือการร่วมกันในกิจกรรมการแข่งขันตอบปัญหาทางวิชาการ ทำให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์เกิดขึ้นในกลุ่ม การขาดเรียนและพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงจะไม่ปรากฏในชั้นเรียน

นอกจากข้อดีที่กล่าวไปข้างต้นแล้ว การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT ก็มีข้อจำกัดเช่นเดียวกัน ซึ่ง Arends (1994, p.69) กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT ก็มีข้อจำกัด เช่นเดียวกันกับการนำรูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบอื่น ๆ ไปใช้ เช่น

1) ใช้เวลาในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ มากกว่าวิธีเรียนรู้แบบปกติเนื่องจากจะต้องให้เวลากับกิจกรรมการแข่งขันตอบปัญหาเพื่อสะสมคะแนนความสามารถของกลุ่ม

2) มีผลต่อความรู้สึกของผู้เรียน เนื่องจากผู้เรียนที่เข้าร่วมแข่งขันตอบปัญหาทางวิชาการในแต่ละกลุ่มทำการแข่งขันเสร็จสิ้นลง ผู้เรียนที่ได้คะแนนต่ำสุดในแต่ละกลุ่มแข่งขันจะต้องเคลื่อนย้ายไปแข่งขันยังกลุ่มที่มีระดับความสามารถน้อยกว่าในเกมการแข่งขันครั้งต่อไป ซึ่งอาจทำให้ผู้เรียนเสียหน้าหรือเสียใจ เสียความรู้สึกจนเกิดความรู้สึกท้อแท้ก็ได้ แต่ในทางกลับกันก็อาจเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนต้องเพิ่มความพยายามและให้ความสนใจในการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT หรือทีมแข่งขันทางวิชาการนั้น หมายถึง การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ประมาณ 4-6 คน โดยสมาชิกกลุ่มจะมีความสามารถที่แตกต่างกัน เพื่อให้ผู้เรียนมีบทบาทช่วยเหลือกัน ในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม มีการปรึกษาหารือซึ่งกันและกัน โดยสมาชิกของกลุ่มเข้าแข่งขันเกมทางวิชาการที่ผู้สอนจัดเตรียมไว้ ซึ่งอาจมีขั้นตอน ดังนี้ 1) การนำเสนอบทเรียนต่อทั้งชั้นเรียน 2) การเรียนกลุ่มย่อย (Team Study) ซึ่งมีจุดน่าสนใจ 5 ประการ ได้แก่ (1) ความยืดหยุ่นภายในกลุ่มผู้เรียน (2) บทบาทของสมาชิกในกลุ่ม (3) ความรับผิดชอบ (4) การช่วยเหลือ และ (5) การอภิปรายและสอน 3) การเล่นเกมแข่งขันทางวิชาการ และ 4) ยกย่องทีมที่ประสบผลสำเร็จ (Team Recognition) ทั้งนี้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่กล่าวมามีข้อดีและข้อจำกัดเช่นกัน เช่นมีข้อดี ได้แก่ 1) เป็นการสร้างเสริมบรรยากาศในการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี และ 2) เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นตนเองและตระหนักถึงคุณค่าของตนเอง ส่วนข้อจำกัด เช่น 1) ใช้เวลาในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ มากกว่าวิธีเรียนรู้แบบปกติ และ 2) มีผลต่อความรู้สึกของผู้เรียน เป็นต้น

บทสรุป

การจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทำงานร่วมกันนั้น มีหลากหลายกลวิธี เช่น การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เน้นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยการแบ่งกลุ่มเล็ก ๆ ประมาณ 4-5 คน ความสะดวก เพื่อให้ผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มเกิดการเรียนรู้ร่วมกันและมีการแก้ปัญหาาร่วมกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกันทำให้ผู้เรียนที่มีความแตกต่างจากเพื่อนในด้านการเรียนรู้ เกิดความมั่นใจในตัวเอง และมีกำลังใจที่ดีในการเรียน ส่งผลให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นด้วย ในขณะที่การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) มีพื้นฐานที่สำคัญอยู่ 2 ส่วน คือ 1) กลุ่มหรือทีม และ 2) กลุ่มสัมฤทธิ์ โดยมีเงื่อนไข ดังนี้ (1) เป้าหมายของกลุ่ม และ (2) ความรับผิดชอบต่อตนเอง ซึ่งจะส่งผลดีก็ต่อเมื่อ ผู้สอนมีการเตรียมสภาพสิ่งแวดล้อมของชั้นเรียนให้เหมาะสมกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วย ซึ่งการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (TAI) มีหลักการสำคัญ 8 ข้อ ได้แก่ 1) การจัดกลุ่ม 2) การทดสอบเพื่อการเรียนเนื้อหาที่เหมาะสม 3) วัสดุหลักสูตร 4) การเรียนเป็นกลุ่ม 5) คะแนนกลุ่มและความสำเร็จของกลุ่ม 6) การสอนกลุ่มย่อย

7) การทดสอบข้อเท็จจริง และ 8) การจัดการเรียนรู้ร่วมกันทั้งชั้นเรียน เมื่อครูผู้สอนนำไปใช้จัดการเรียนรู้แบบกลุ่มช่วยรายบุคคลแล้ว ยังส่งผลให้กับผู้เรียนหลายประการ เช่น เกิดความช่วยเหลือกันในกลุ่ม ลดความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ หรือช่วยสร้างแรงจูงใจและความสนใจให้เกิดแก่ผู้เรียน เป็นต้น และการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT หรือทีมแข่งขันทางวิชาการนั้น มีจุดน่าสนใจ 5 ประการ ได้แก่ 1) ความยืดหยุ่นภายในกลุ่มผู้เรียน 2) บทบาทของสมาชิกในกลุ่ม 3) ความรับผิดชอบ 4) การช่วยเหลือ และ 5) การอภิปรายและสอน ทั้งนี้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้นี้มีข้อดีและข้อจำกัด เช่นข้อดี เช่น 1) เป็นการสร้างเสริมบรรยากาศในการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี และ 2) เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นตนเองและตระหนักถึงคุณค่าของตนเอง และข้อจำกัด เช่น 1) ใช้เวลาในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ มากกว่าวิธีเรียนรู้แบบปกติ และ 2) มีผลต่อความรู้สึกของผู้เรียน เป็นต้น

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามในหัวข้อต่อไปนี้

1. จงวิเคราะห์แนวความคิดการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการพัฒนาผู้เรียนว่ามีความสำคัญอย่างไร
2. จงอธิบายความหมายการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ มีความหมายว่าอย่างไร
3. จงวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือสามารถแก้ปัญหาผู้เรียนได้อย่างไร
4. จงวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) กับการพัฒนาผู้เรียนว่ามีความสำคัญอย่างไร
5. จงอธิบายความหมายการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) มีความหมายว่าอย่างไร
6. จงวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบแบ่งกลุ่มผลสัมฤทธิ์ (STAD) สามารถแก้ปัญหาผู้เรียนได้อย่างไร
7. จงวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (TAI) กับการพัฒนาผู้เรียนว่ามีความสำคัญอย่างไร
8. จงวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (TAI) สามารถแก้ปัญหาผู้เรียนได้อย่างไร
9. จงวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบกลุ่มช่วยรายบุคคล (TAI) กับการพัฒนาผู้เรียนว่ามีความสำคัญอย่างไร
10. จงวิเคราะห์การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคแบบร่วมมือแบบ TGT กับการพัฒนาผู้เรียนว่ามีความสำคัญอย่างไร

เอกสารอ้างอิง

- กานต์ อัมพานนท์. (2560). รายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- คำเพียร ปราณีราช. (2562). กลวิธีการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้. สำนักงานทดสอบทางการศึกษา.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2559). 80 นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (พิมพ์ครั้งที่ 7). พี บาลานซ์ดีไซด์แอนปรินต์ติ้ง.
- ชาญชัย อาจินสมาจาร. (2563). การสอนแนวใหม่ (พิมพ์ครั้งที่ 5). จงเจริญการพิมพ์.
- ชูศรี สนิทประชากร. (2560). การเรียนรู้สมัยใหม่. จันทระเกษมสาร การพิมพ์.
- ทิตนา แคมมณี. (2559). ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 12). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทรงชัย อักษรคิด. (2561). การเสริมสร้างความสามารถทางการสอน. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- นลินี ทีหอคำ. (2541). การเรียนแบบร่วม. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- นิตยา เจริญนิเวศกุล. (2564). วิธีการเรียนแบบร่วมมือประเภทการแข่งขัน. สำนักพิมพ์โอเดียน สโตร์.
- ปสาสน์ กงตาล. (2564). กลยุทธ์การเรียนแบบร่วมมือกับการเรียนรู้. สำนักพิมพ์โอเดียน สโตร์.
- เปรมจิตต์ ขจรภัยลาร์เช่น. (2563). วิธีสอนแบบการเรียนรู้ร่วมกัน. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พนม ลิมอารีย์. (2560). การแนะแนวการศึกษา. โอเดียนสโตร์.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์. (2562). การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ. เดอะมาสเตอร์กรุ๊ปแมนเนจเม้นท์.
- พัชรี วรกวิน. (2562). จิตวิทยาการเรียนการสอน. โอเดียนสโตร์.
- มยุรี สาสิงค์. (2563). กิจกรรมแนะแนวที่มีต่อการตระหนักรู้. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัฒนาพร ระงับทุกข์. (2560). แผนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (พิมพ์ครั้งที่ 3). วัฒนาพานิช.
- ศรไกร รุ่งรอด. (2563). ความร่วมมือต่อกลุ่ม : วิชาคณิตศาสตร์. วัฒนาพานิช.
- สมเดช บุญประจักษ์. (2560). การพัฒนาศักยภาพทางคณิตศาสตร์. วัฒนาพานิช.

- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. (2561). **การเรียนรู้การสอนแบบร่วมมือ**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สร ปิ่นอักษรสกุล. (2561). **การสนทนากลุ่ม**. วริยาสานการพิมพ์.
- สิริพร ทิพย์คง. (2560). **การแก้ปัญหาเชิงคณิตศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่4)**. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- สนอง อินละคร. (2564). **เทคนิควิธีการและนวัตกรรมที่ใช้ จัดกิจกรรมการเรียนการสอน**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สิทธิกร รัตนวารินทร์ชัย. (2564). **กระบวนการการมีส่วนร่วม TGT**. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- อารี พันธมณี. (2564). **จิตวิทยาการเรียนการสอน**. เลิฟแอนด์ลิฟเพรสจำกัด.
- อาภรณ์ ใจเที่ยง. (2563). **หลักการสอน (พิมพ์ครั้งที่ 3)**. โอ.เอส.พรีนติ้งเฮาส์.
- Arends, R.I. (1994). **Learning to Teach**. McGraw – Hill Books.
- Arzt Alicef & Newman Claire M. (1990). **Compensation Learning**. (8thed.). McGraw – Hill Books.
- Baroody, A.J. (1993). **Problem solving, Reasoning and Communicating, K-8 : Helping. Children Think Mathematiclly**. Macmillan Publishing.
- Button, Leslic. (1974). **Developmental Group Work with Adolescent**. University of London. Byrne.
- Cartwright, Dorwin & Alwin Zander. (1968). **Group Dynamics**. Harper and Row.
- Carroll, John. B (1963). **A Model of School Learning**. McGraw– Hill Books.
- Davis, Keith. (1962). **Human Behavior at Work**. (8th ed.). McGraw-Hill.
- Dunn, Rita. (1972). **Team Learning and Circle of Knowledge**. Packer.
- English, Horance B. & Avo Champney English. (1958). **A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms**. Mckay.
- Eysenck, H. (1972). **Encyclopedia of. Psychology**. Search Press.
- Gilbert-Macmillan, K.M. (1983). “Mathematical Problem Solving in Cooperative Small Groups and Whole Class Instruction”. **The Elementary School Journal**. 44(3), 31-45
- Hilgard, Ernest R. (1967). **Introduction to Psychology**. Harcourts.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson. (1987). **Cooperative in the. Classroom**. Edwards Brothers.
- Kagan, S. (1994). **Cooperative Learning**. Resources for Teach.
- Lindgren, Henry Clay. (1973). **An Introduction to Social Psychology**. (2nd ed.). Wiley.

- Loeser, L.H. (1957). "Some Aspects of Group Dynamics". **International Journal of Group Psychotherapy**. 21(2), 5-19.
- Maddox, Haey. (1963). **How to Study**. Wyman.
- Nattiv, A. (1994). "Helping Behaviors and Math Achievement Gain of Students Using Cooperative Learning." **The Elementary School Journal**. 94(1), 285-296.
- Ross, J.A. (1995). "Effects of Feedback an Student Behaviors in Cooperative Learning Groups in a Grade7 Math Class". **The Elementary School Journal**. 96(4), 12-25.
- Slavin, R.E. (1987). "Cooperative Learning and Cooperative School". **Educational Leadership**. 50(11), 8-24.
- Thurstone, L.L. (1967). **Reading in Attitude Theory and Measurement**. John Wiley and Sons, Inc.
- Wilson, James W. (1971). Evaluation of Learning in Secondary School Mathematics in Benjamin S. Bloom, Ed. **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. McGraw-Hill.
- Young, Carolyn. (1972). "Team Learning". **The Arithmetic Teacher**. 19(8), 630-634.

ในบทนี้ เป็นการนำเสนอองค์ความรู้จากการสังเคราะห์การบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน จากกระบวนการวิจัยและพัฒนา จากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการบูรณาการผสมผสานแนวคิด กระบวนการ วิธีการ และองค์ประกอบต่าง ๆ ด้วยกระบวนการวิจัยและพัฒนา เพื่อสร้างรูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอนขึ้น ประกอบด้วย 1) ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ 2) ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะ การปฏิบัติงาน 3) ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน 4) ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ประสบการณ์ และ 5) ขั้นตอนการสรุปประยุกต์ใช้และประเมินผล โดยสถานศึกษาได้เสนอจุดเน้นตามบริบท ปัญหา และความต้องการของตน ในจำนวนนี้มีสถานศึกษาจำนวน 40 แห่ง ที่ได้เลือกวิธีการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการที่พัฒนาขึ้น เป็นเครื่องมือในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนของตน ส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนด สามารถสรุปผลจากการติดตามและการนำกิจกรรมดังกล่าวไปใช้ในสถานศึกษา ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (กานต์ อัมพานนท์, 2560)

แนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการ

นักวิชาการหลายท่านได้ให้นิยามความหมายของการบูรณาการ ไว้อย่างหลากหลาย เช่น ชัยอนันต์ สมุทรวณิช (2541, น.98) กล่าวว่า การบูรณาการ คือ กระบวนการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงทักษะกับการดำรงชีวิตและทักษะกับสาระ (Substance) อย่างมีคุณภาพ สำหรับชรินทร์ มั่งคั่ง (2549, น.29) กล่าวว่า การบูรณาการเป็นการนำศาสตร์ต่าง ๆ ที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันมาผสมผสานเพื่อประโยชน์ในการดำเนินงาน เช่นเดียวกับ สุมน อมรวิวัฒน์ (2558, น.22) ได้แสดงทัศนะว่า การบูรณาการคือ ความสมบูรณ์ ความเต็ม ความพอดี ความสมดุล ความผสมกลมกลืน มีสัดส่วนพอเหมาะ สมอง วัตถุประสงค์และเป็นเอกภาพ ส่วนทิตินา แคมมณี (2559, น.256) กล่าวว่า เป็นการผสมผสาน กระบวนการ วิธีการ และอุปกรณ์ที่หลากหลาย

จากความคิดเห็นของนักการศึกษาที่กล่าวมาข้างต้น กล่าวโดยสรุปได้ว่า การบูรณาการหมายถึง ความสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องด้วยการผสมผสานกระบวนการ วิธีการ และอุปกรณ์ที่หลากหลายที่เหมาะสมในการเชื่อมโยงทักษะ เนื้อหาสาระให้มีความสมบูรณ์และเป็นเอกภาพ เพื่อนำไปวางแผนในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีคุณค่าและเป็นประโยชน์ในการจัดการเรียนรู้ต่อไป

ซึ่งแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการนั้น มีความสำคัญแก่ผู้เรียนในการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และเป้าหมายสูงสุด คือ การพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ ซึ่งนักวิชาการทางการศึกษาหลายท่านได้แสดงทัศนะไว้ดังนี้ Richard & Striley (1994, p.389) ได้กล่าวถึง ความสำคัญของการบูรณาการ ไว้ว่า การบูรณาการนั้นครูสามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้หลากหลาย เพราะว่าการคิดรวบยอดในแต่ละเรื่อง ผู้สอนจะเปลี่ยนแปลงไปตามความสนใจของผู้เรียนแต่ละคน ซึ่งการจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการจะทำให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของสิ่งที่เรียนรู้ และมีความเข้าใจในเนื้อหาแบบองค์รวมมากขึ้น

จากการศึกษาความสำคัญของการบูรณาการ จะพบว่า การบูรณาการมีความสำคัญเนื่องจากเป็นแนวทางที่ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองที่สอดคล้องกับวิถีชีวิตและสามารถเชื่อมโยงกับองค์ความรู้ที่ได้รับไปปรับใช้ เพื่อการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นอย่างเป็นแบบองค์รวม เช่น การแก้ปัญหาในการดำเนินชีวิตแห่งตนด้วยทักษะการอ่าน การเขียน การฟัง และการเขียน เป็นต้น

ทั้งนี้ นักการศึกษาหลายท่าน และกระทรวงศึกษาธิการ (2560, น.12) ได้กำหนดรูปแบบการบูรณาการในการจัดการเรียนรู้ในหลักสูตรขั้นพื้นฐาน ดังนี้

1) การบูรณาการแบบครูคนเดียว เป็นการบูรณาการที่ครูคนเดียว ทำการจัดการเรียนรู้โดยเชื่อมโยงสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ กับหัวข้อที่สอดคล้องกับชีวิตจริงหรือสาระที่กำหนดขึ้น เช่น การเชื่อมโยงสิ่งแวดล้อมเกี่ยวกับน้ำ ครูสามารถเชื่อมโยงเรื่องน้ำกับสาระอื่น ๆ ในการจัดการเรียนรู้

2) การบูรณาการแบบคู่ขนาน ทำการจัดการเรียนรู้ที่ต้องอาศัยครูตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป ร่วมกันจัดการเรียนรู้ โดยอาจยึดหัวข้อเดียวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่งแล้วบูรณาการเชื่อมโยงแบบคู่ขนาน

3) การบูรณาการแบบสหวิทยาการ เป็นการบูรณาการในลักษณะการนำเนื้อหาจากหลายกลุ่มสาระต่าง ๆ มาเชื่อมโยงเพื่อจัดการเรียนรู้ โดยให้ครูนำหัวข้อเรื่องที่สามารถวางแผนการจัดการเรียนรู้ในทุกกลุ่มสาระวิชามาร่วมกันจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้

4) การบูรณาการแบบโครงงาน เป็นการจัดการเรียนรู้โดยผู้เรียนและครูร่วมสร้างสรรค์โครงงานขึ้น โดยใช้เวลาเรียนต่อเนื่องหลายชั่วโมง ด้วยการนำเอาจำนวนชั่วโมงของรายวิชาต่าง ๆ ที่ครูเคยแยกสอนมารวมเป็นเรื่องเดียวกัน มีเป้าหมายเดียวกัน ในลักษณะการจัดการเรียนรู้แบบกลุ่ม ในกรณีที่ต้องการเน้นทักษะใดเป็นพิเศษ ครูสามารถแยกกันสอนได้ เช่น กิจกรรมค่ายภาษา กิจกรรมดนตรี กิจกรรมค่ายคณิตศาสตร์ เป็นต้น

ทิศนา ขัมมณี (2559, น.256) ได้นำเสนอรูปแบบการเรียนรู้แบบการบูรณาการไว้ 5 รูปแบบ โดยแต่ละรูปแบบนั้นมีจุดเน้นที่แตกต่างกันดังนี้

1) รูปแบบโยงใย (Webbed) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ใช้หัวข้อเพื่อเชื่อมโยงไปสู่วิชาอื่น ๆ ซึ่งหัวข้อที่กำหนดจะมาจากสถานศึกษาเป็นผู้กำหนด

2) รูปแบบร้อยเรียง (Threaded) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ใช้ทักษะความคิด ทักษะทางสังคม ทักษะในการเรียนที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องในแต่ละวิชาถูกนำมาร้อยเรียงเพื่อให้ผู้เรียนมีประสบการณ์การเรียนรู้ครั้งต่อไปง่ายขึ้น

3) รูปแบบบูรณาการ (Integrated) เป็นการการผสมผสานกระบวนการ วิธีการอุปกรณ์ที่หลากหลายร่วมกับใช้หัวเรื่อง (Theme) เป็นแกนกลางใน การเชื่อมโยงเนื้อหาวิชาต่าง ๆ และทักษะต่าง ๆ เข้าด้วยกัน และเน้นการจัดการเรียนรู้เป็นทีมเพื่อตรวจสอบทักษะแนวคิดเจตคติ

4) รูปแบบลุ่มลึก (Immersed) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเอง เช่น การสืบเสาะ การทดลอง การลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง หรือการจัดทำโครงงานวิทยาศาสตร์ ส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงกรอบความรู้เดิมเชื่อมโยงกับกรอบความรู้ใหม่

5) รูปแบบเครือข่าย (Network) เป็นรูปแบบการเรียนรู้ ที่ผู้เรียนมีโอกาสขยายความสนใจ และการเรียนรู้ในสิ่งที่ตนเองสนใจจากการเลือกเครือข่ายของผู้เชี่ยวชาญและแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย

Fogarty (2002, p.256) ได้นำเสนอรูปแบบการเรียนรู้แบบบูรณาการไว้ 5 รูปแบบ ดังนี้

1) รูปแบบแยกรายวิชา (Fragmented) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นรายวิชาใดวิชาหนึ่งโดยเฉพาะ เป็นรูปแบบที่เหมาะสมกับสถานศึกษาที่มีผู้เรียนมากและเหมาะกับการจัดการเรียนรู้ในระดับอุดมศึกษา ซึ่งแต่ละรายวิชาจะแยกย่อยชัดเจนและมีความสมบูรณ์ในตัวเอง

2) รูปแบบเชื่อมโยง (Connect) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นการเชื่อมโยงมโนทัศน์ของเนื้อหาวิชาเดียวกัน ความคิดและทักษะที่สัมพันธ์เพื่อให้ผู้เรียนมีความเข้าใจมากขึ้น

3) รูปแบบเน้นรายวิชา (Nests) เป็นการนำทักษะต่าง ๆ มาบูรณาการภายในเนื้อหา เช่น ทักษะการคิด ทักษะทางสังคม ทักษะเทคโนโลยี โดยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ที่เน้นหนักรายวิชาเดียว

4) รูปแบบเรียงลำดับ (Sequenced) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาและทักษะในแต่ละวิชาโดยนำความคิดรวบยอดและทักษะที่เกี่ยวข้องกันมาบูรณาการร่วมกัน

5) รูปแบบแบ่งปัน (Shared) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นการวางแผน 2 วิชา ที่มีแนวคิด ทักษะและเจตคติที่เกี่ยวข้องกัน เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์ของครูและผู้เรียนในการทำกิจกรรมร่วมกัน

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2559, น.297) ได้กล่าวว่า แนวทางการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการที่มีประสิทธิภาพนั้น ต้องคำนึงถึงผู้เรียนเป็นสำคัญ อาจกล่าวได้ว่า การเรียนรู้ที่ดีเกิดจากความต้องการของผู้เรียน และการจัดประสบการณ์ในการเรียนรู้ต้องคำนึงถึง 3 องค์ประกอบ คือ 1) เนื้อหาวิชา (Subject Matter Unit) เป็นการเน้นเนื้อหาหรือหัวข้อเรื่องที่น่ามาบูรณาการกับวิชาอื่น 2) ความสนใจ (Center of Interest) การเรียนรู้จะต้องมาจากความสนใจของผู้เรียนเป็นพื้นฐาน และ 3) การบูรณาการประสบการณ์ (Integrative Experience Unit) เป็นการรวบรวมประสบการณ์ มีจุดเน้นอยู่ที่ผลการเรียนรู้

และความสามารถที่นำไปสู่พฤติกรรมการปรับตัวของผู้เรียนโดยนำความรู้เดิมมาเชื่อมโยงกับประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจากความรู้ใหม่

ชรินทร์ มั่งคั่ง (2549, น.258) กล่าวว่า แนวทางการจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการมีสาระสำคัญพอสรุปได้ ดังนี้

1) การบูรณาการระหว่างสถานศึกษากับบ้าน เพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ในสถานศึกษากับชีวิตประจำวันที่อยู่ที่บ้าน เมื่อเรียนครบถ้วนแล้ว ผู้เรียนมีการเปลี่ยนแปลงมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น แสดงให้เห็นถึงคุณค่าและคุณประโยชน์ของสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปอย่างแท้จริง

2) การบูรณาการระหว่างความรู้กับกระบวนการเรียนรู้ ครูต้องจัดกิจกรรมในการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจมากที่สุด ด้วยการแนะนำให้ผู้เรียนแสวงหาความรู้เพื่อหาคำตอบที่ตนเองความสนใจ ทั้งนี้ครูต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลด้วย

3) การบูรณาการระหว่างความรู้กับการกระทำ ในการแสวงหาความรู้ เพื่อเรียนรู้นั้น จะต้องเริ่มที่การปฏิบัติ คือ รู้แล้วต้องลงมือทำ การเรียนรู้แต่เพียงทฤษฎีอย่างเดียว ไม่เพียงพอเพราะเมื่อปฏิบัติแล้วอาจมีข้อขัดข้อง มีปัญหาที่ต้องแก้ไข การเรียนรู้ด้วยการปฏิบัติจึงเป็นแนวทางแห่งการเรียนรู้ถึงปัญหาและวิธีการแก้ไขปัญหาล่วงหน้าได้เป็นอย่างดี

4) การบูรณาการระหว่างการพัฒนาความรู้กับการพัฒนาจิตใจ การแสวงหาความรู้หรือเรียนรู้แล้วลงมือปฏิบัติ มีคุณลักษณะด้านคุณธรรมและจริยธรรม ความสนใจและสุนทรียภาพ ครูต้องมีความอ่อนโยนและเอื้ออาทร ความหวังดีและมีความห่วงใยผู้เรียนจริง ๆ จึงจะสามารถพัฒนาด้านจิตใจของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

5) การบูรณาการระหว่างวิชาต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้พร้อม ๆ กันเพื่อหล่อหลอมให้เกิดความหลากหลายในชีวิต ซึ่งการบูรณาการวิชาต่าง ๆ ดังกล่าวต้องเหมาะสมกับความต้องการและความสนใจของผู้เรียน

นอกจากนี้ ชนาธิป พรกุล (2559, น.255) ได้นำเสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการไว้ 4 แนวทาง มีรายละเอียดดังนี้

1) การจัดการเรียนรู้แบบสอดแทรกเป็นการวางแผนการจัดการเรียนรู้โดยครูคนเดียวในรูปแบบนี้ ครูคนเดียวในวิชาหนึ่งจะสอดแทรกเนื้อหาวิชาอื่น ๆ เข้าไปในการจัดการเรียนรู้ได้อย่างอิสระตามที่ครูวางแผนไว้

2) การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ครูตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปจัดการเรียนรู้ในวิชาเดียวกัน ต่างคนต่างจัดการเรียนรู้แต่ต้องวางแผนเนื้อหาวิชาการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน สำหรับงานที่มอบหมายให้ผู้เรียนปฏิบัตินั้น อาจแตกต่างกันไปในแต่ละห้อง แต่ทั้งหมดนี้จะต้องมีหัวเรื่อง ความคิดรวบยอด และปัญหาร่วมกัน

3) การจัดการเรียนรู้แบบสหวิทยาการ เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ครูตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป จัดการเรียนรู้ต่างวิชากัน ต่างคนต่างสอน แต่ต้องวางแผนร่วมกัน สำหรับงานที่มอบหมายให้ผู้เรียน ปฏิบัติ หรือการทำโครงการนั้นจะต้องทำร่วมกัน ซึ่งจะช่วยเชื่อมโยงวิชาต่าง ๆ เข้าด้วยกัน ซึ่งครูต้อง วางแผนร่วมกันในการมอบหมายงานให้ผู้เรียนได้ทำโครงการด้วยกัน

4) การจัดการเรียนรู้แบบข้ามวิชา เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ครูแต่ละวิชาต้องมาร่วมกัน วางแผนการจัดการเรียนรู้เป็นคณะหรือเป็นทีม เพื่อปรึกษาหารือในการกำหนดหัวเรื่อง ความคิด รวบรวม ปัญหาต่าง ๆ ร่วมกัน แล้วร่วมกันดำเนินการจัดการเรียนรู้กับผู้เรียนกลุ่มเดียวกัน

กล่าวโดยสรุปได้ว่า จากแนวคิดดังกล่าวข้างต้น การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญนั้น ต้องประกอบไปด้วย แนวทางของการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความต้องการ ของผู้เรียน ซึ่งครูต้องผสมผสานกระบวนการ วิธีการ อุปกรณ์ที่หลากหลาย มีการสร้างบรรยากาศแห่ง การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้เรียนกับครู มีความศรัทธา และมีความเป็นกัลยาณมิตรในชั้นเรียน โดย การจัดกิจกรรมกระบวนการทางปัญญาให้ผู้เรียนได้มีโอกาสสร้างปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน แสวงหาแหล่งการเรียนรู้และความรู้ที่หลากหลาย สามารถนำกรอบความรู้เดิมเชื่อมโยงกับกรอบ ความรู้ใหม่ที่ได้รับจากประสบการณ์ในชั้นเรียนไปสู่บริบทแห่งความเป็นจริง เพื่อพัฒนาตนเองได้อย่าง แท้จริง

แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจากการวิจัย

แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจากการวิจัย จากองค์ความรู้ที่สังเคราะห์ได้จาก การวิจัยและพัฒนา จากรายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ด้วยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัย เป็นนวัตกรรมวิชาชีพครู รูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หนึ่งที่น่าสนใจ เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ซึ่งวิชาคณิตศาสตร์เป็นหนึ่งในวิชาที่มีผล คะแนนสอบ O-NET ต่ำกว่ามาตรฐาน อย่างไรก็ตาม การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น จากการวิจัยนี้ เป็นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการระดับชั้นเรียนของครูตามแนวคิด PLC จากองค์ความรู้ที่สังเคราะห์ได้จากการวิจัยและพัฒนา (กานต์ อัมพานนท์, 2560, น.18-33) ดังนี้

จากการวิเคราะห์เนื้อหาแนวคิดเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจากการวิจัย พบว่า เป็นกระบวนการสร้างการเปลี่ยนแปลงโดยการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานของกลุ่มที่มารวมตัว กันเพื่อการปฏิบัติงานร่วมกัน และสนับสนุนแนวคิดการแก้ปัญหาาร่วมกัน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ พัฒนาการเรียนรู้ ร่วมกันวางเป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียน และตรวจสอบ สะท้อนผลการปฏิบัติงาน

ทั้งในตัวครูและผลที่เกิดขึ้นโดยรวมผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การวิพากษ์และวิจารณ์ การปฏิบัติงานร่วมกัน การร่วมมือรวมพลังกันเปลี่ยนการสอนให้ได้ความรู้สู่การจัดการเรียนรู้ให้เกิดทักษะ โดยมุ่งเน้นและส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้แบบองค์รวม ซึ่งชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ มีองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ประการ ที่ทำให้เกิดการดำเนินกิจกรรมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้ ดังนี้ ประการแรก การสร้างสำนึกความรับผิดชอบร่วมกัน คือ ความรับผิดชอบ ต่อการเรียนรู้ในฐานะที่เป็นสมาชิกคนหนึ่งของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ที่จะต้องพัฒนาตนเองตามแผนปฏิบัติการที่กำหนดไว้ในปฏิทินการดำเนินการของสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ได้ตกลงร่วมกัน ด้วยความรับผิดชอบต่อภารกิจ การถอดบทเรียน และนำบทเรียนมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ประการที่สอง เป็นการทำงานแบบร่วมมือร่วมใจ บนพื้นฐานความคิดที่ว่า สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วม รับผิดชอบในผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ไม่แยกส่วนความรับผิดชอบเป็นส่วนบุคคลจนไม่สามารถบูรณาการการทำงานเข้าด้วยกัน แต่ต้องร่วมกันรับผิดชอบการทำงานร่วมกันจนประสบความสำเร็จ และประการที่สาม เป็นการเรียนรู้ร่วมกัน ระหว่างสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ แบ่งปันความคิด ความรู้ และประสบการณ์เพิ่มเติม ซึ่งกันและกัน เพื่อนำไปสู่การต่อยอดและการแก้ปัญหาในการจัดการเรียนรู้ ซึ่งแนวทางการประยุกต์ใช้การจัดการเรียนรู้ คือ การส่งเสริมการเรียนรู้แบบกลุ่ม โดยร่วมมือกันให้เกิดการเรียนรู้ขึ้นจากครูและเพื่อนผู้เรียนอื่น โดยผู้เรียนลงมือปฏิบัติงานด้วยตนเอง เพื่อแสวงหาคำตอบที่สมเหตุสมผลด้วยตนเอง ดังนี้ (DuFour & Eaker, 2006)

1. ผู้เรียนจะได้รับการพัฒนาทักษะที่สำคัญ คือ ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการคิดใคร่ครวญ อย่างมีวิจารณญาณ และทักษะชีวิต
2. ผู้เรียนสามารถทำการเรียนรู้อย่างแท้จริงและต่อเนื่องจนบรรลุเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้
3. เป็นนักตั้งปัญหาและการเป็นนักแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพในที่สุด
4. ผู้เรียนรู้จักการสร้างความรู้ด้วยตนเอง โดยผ่านกระบวนการเรียนรู้และการสร้างความหมายจากสิ่งที่เรียนรู้นั้นเอง

แนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย

จากองค์ความรู้ที่สังเคราะห์ได้จากการวิจัยและพัฒนา จากรายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับกระบวนการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน หรือเรียกว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยและพัฒนา ในส่วนของแนวคิดที่ศึกษา ได้แก่ แนวคิดเกี่ยวกับการโค้ชและการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ แนวคิดเกี่ยวกับระบบเลี้ยง และพี่เลี้ยงกับการส่งเสริมการเรียนรู้ ซึ่งสรุปได้ดังนี้ (กานต์ อัมพานนท์, 2560)

1) จากการวิเคราะห์เนื้อหาเกี่ยวกับแนวทางการนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้ในชั้นเรียนพบว่าการโค้ช เป็นการสอนงาน การชี้แนะ แนะนำ ส่วนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำเป็นเทคนิคหนึ่งในการพัฒนาการเรียนรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียนโดยตรง ดังนั้น การโค้ชเป็นกระบวนการหรือขั้นตอนการสอนงานจากครูด้วยวิธีการให้คำชี้แนะหรือแนะนำ และลักษณะการสื่อสารระหว่างครูกับผู้เรียนจะเป็นแบบสองทาง (Two Way Communication) ทั้งนี้ ครูจะใช้คำถามกระตุ้นจากการทำกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนมีศักยภาพ ความสามารถ และเกิดการเรียนรู้กระบวนการทางปัญญาจากการปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายอย่างมีประสิทธิภาพ และครูมีโอกาสดำเนินการพัฒนาศักยภาพของตนเองไปพร้อม ๆ กันกับผู้เรียน ส่วนการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำนั้นเป็นกระบวนการหนุนเสริมให้คำปรึกษาแนะนำแบบตัวต่อตัว หรือแบบกลุ่มขนาดเล็ก โดยการสังเกตพฤติกรรม การเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้ กระบวนการนี้ถือว่า ครูมีความสามารถเป็นที่ยอมรับของผู้เรียนอยู่แล้ว สอดคล้องกับแนวคิดระบบพี่เลี้ยง ที่กล่าวว่า ครูถือว่าเป็นผู้มีความรู้ ความสามารถ และเป็นแบบอย่างให้ผู้เรียน อย่างไรก็ตาม การนำแนวคิดนี้มาใช้ สิ่งที่สำคัญของกระบวนการนี้ คือ การให้คำปรึกษา ชี้แนะ แนะนำ จากความร่วมมือของครูในทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ เช่น ครูประจำวิชาในกลุ่มสาระการเรียนรู้ หรือครูต่างกลุ่มสาระการเรียนรู้มาร่วมรับผิดชอบให้คำปรึกษาและแนะนำช่วยเหลือครูประจำวิชาในชั้นเรียน ส่งผลในการพัฒนาผู้เรียนอย่างมีคุณภาพ

2) จากการวิเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย เพื่อการนำไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน ด้วยการกำหนดเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน และเพื่อการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน มีดังนี้

(1) ระบบพี่เลี้ยงแบบรายบุคคล เป็นการชี้แนะที่ต้องการพัฒนาผู้เรียนแบบหนึ่งต่อหนึ่ง วิธีนี้เหมาะกับกรณีที่ผู้รับการชี้แนะมีจำนวนไม่มาก เป็นวิธีที่นิยมใช้กันทั่วไป แต่มีจุดอ่อน คือ จะขาดการแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับเพื่อนร่วมงานในสภาพจริง ซึ่งครูสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียน เพื่อการพัฒนาผู้เรียนได้ คือ ครูจัดการสนทนาหรือชี้แนะระหว่างครู 1 คน กับผู้เรียน 1 คน

(2) ระบบพี่เลี้ยงแบบเพื่อนช่วยเพื่อน เป็นทีม เป็นกระบวนการที่ใช้ในกรณีที่ต้องชี้แนะครูเป็นกลุ่มย่อย หรือทั้งสถานศึกษาเป็นการชี้แนะให้ครูสามารถชี้แนะกันเอง เพื่อให้เกิดความต่อเนื่อง ซึ่งครูสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียน เพื่อการพัฒนาผู้เรียนได้ คือ ครูจัดการสนทนากลุ่ม 2 คนขึ้นไป เพื่อให้ผู้เรียนได้สนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

(3) ระบบพี่เลี้ยงแบบการชี้แนะเป็นกลุ่ม กระบวนการนี้เป็นการชี้แนะให้เกิดการช่วยเหลือกัน ซึ่งมีเป้าหมายเพื่อ นำทักษะที่ได้เรียนรู้จากการฝึกอบรมมาใช้ในชั้นเรียน ผู้ชี้แนะเป็นผู้เชี่ยวชาญในการสอน นำครูในการวางแผนปฏิบัติการสอน และประเมินบทเรียน ซึ่งครูสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียน เพื่อการพัฒนาผู้เรียนได้ คือ ครูจัดการสนทนากลุ่ม 2 คนขึ้นไป เพื่อให้ครูและผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ไปพร้อมกัน

(4) ระบบพี่เลี้ยงแบบการชี้แนะทางปัญญา เป็นกระบวนการที่พัฒนาขึ้น เพื่อให้ครูและผู้เรียนได้พัฒนาทักษะทางด้านสติปัญญาไปจนถึงระดับที่สามารถกำกับ วิเคราะห์ และประเมินตนเองได้ โดยช่วยเหลือเพื่อนครูในการตัดสินใจวางแผนการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน การสะท้อน การเรียนรู้ และการนำไปใช้ มี 3 ขั้นตอน คือ การประชุมวางแผน การสังเกตการณ์การเรียนรู้ และการประชุมสะท้อนการเรียนรู้ ซึ่งครูสามารถนำไปเสริมการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน เพื่อการพัฒนาผู้เรียนได้ คือ ครูใช้คำถาม หรือเสนอปัญหาที่ท้าทายกับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนช่วยระดมความคิดกัน เพื่อหาคำตอบจากประเด็นปัญหาต่าง ๆ เพื่อการพัฒนาทักษะทางปัญญาของผู้เรียนได้

3) จากการวิเคราะห์บทบาทของการโค้ชที่ดีที่ส่งเสริมการเรียนรู้ นั้น เป็นการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูและผู้เรียน การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีเป็นกระบวนการที่ส่งเสริมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเปิดใจและแสดงความคิดเห็น ความรู้สึกของตนได้อย่างอิสระ และให้ความร่วมมือกับครู ลดความแตกต่างทางความคิด ซึ่งบทบาทของโค้ชมีดังนี้

วีชรา เล่าเรียนดี (2556, น.87) กล่าวว่า บทบาทของผู้โค้ชนั้น มีลักษณะการปฏิบัติแบบเป็นทางการ และลักษณะการปฏิบัติแบบไม่เป็นทางการ หรือบางครั้งผู้เป็นโค้ชอาจจะใช้หลายบทบาทขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการโค้ช ดังนี้

1) การโค้ชในบทของผู้ให้ข้อมูล ช่วยวิเคราะห์ข้อมูลและใช้ข้อมูลในการออกแบบพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

2) การโค้ชในฐานะผู้ให้บริการสื่อ แหล่งความรู้สำหรับการเรียนรู้

3) การโค้ชในฐานะผู้ให้การดูแล บริการ แนะนำแก่ผู้มีประสบการณ์น้อย

4) การโค้ชในบทผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรให้ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตร

5) การโค้ชในบทผู้เชี่ยวชาญด้านการอบรม ชี้แนะ แนะนำ ช่วยเหลือสนับสนุนสำหรับครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ สร้างยุทธวิธีการให้คำแนะนำที่เหมาะสม และการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนที่หลากหลาย และสอดคล้องกับผู้เรียน

6) การโค้ชในบทผู้อำนวยการความสะอาด ประสานงาน และส่งเสริมสนับสนุนการเรียนรู้ เช่น ช่วยออกแบบการจัดการเรียนรู้ เพื่อการจัดการเรียนรู้ของครูในชั้นเรียน

7) การเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง

8) การเป็นผู้เรียน

9) การเป็นผู้สนับสนุนในชั้นเรียน

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2557, น.6) กล่าวว่า บทบาทของการโค้ช ได้แก่

1) การพัฒนาความสามารถใน การรับรู้ การคิด และการตัดสินใจ

2) การสร้างความรู้ใหม่จาก การไตร่ตรองและการสะท้อนคิด

3) การแลกเปลี่ยนความรู้ และความคิด

4) การใช้สุนทรียสนทนา เพื่อ การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

- 5) การใช้คำถามที่ทรงพลัง
- 6) การถอดบทเรียน
- 7) ผู้เรียนวางแผนพัฒนา การเรียนรู้ด้วยตนเอง

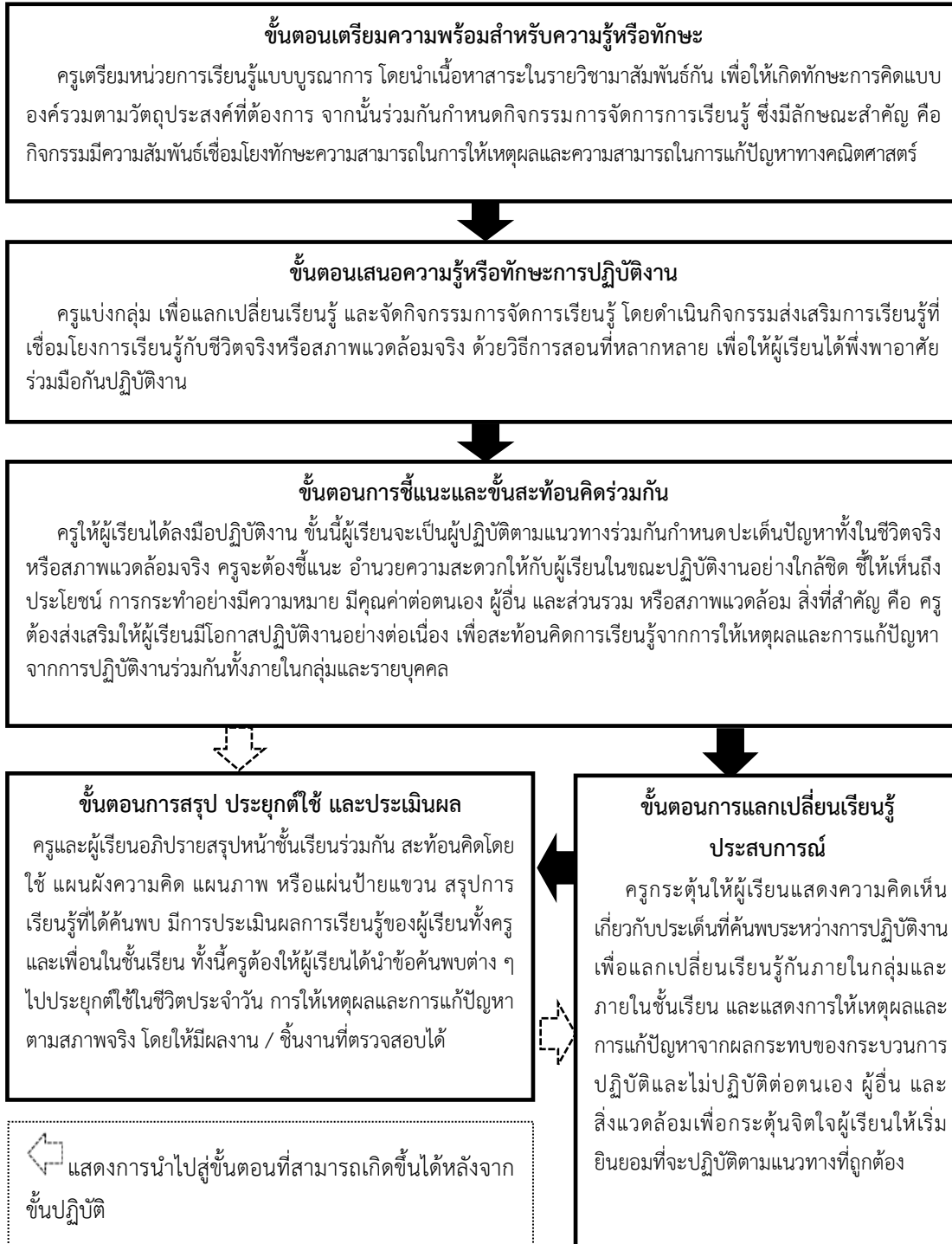
Lyons & Pinnell (2001, p.281) กล่าวว่า บทบาทของการโค้ชอยู่บนพื้นฐานหลักจิตวิทยาและทฤษฎีต่าง ๆ หลายอย่างที่ชัดเจนรวมทั้งแนวทางการปฏิบัติ การมีบทบาทหน้าที่ของโค้ชย่อมมีความแตกต่างกันในด้านการปฏิบัติตนของโค้ช เช่น ความรู้ ความถนัด ความสามารถเฉพาะด้านโค้ชจึงมีหลายบทบาท และหลายหน้าที่ที่สอดคล้องกับเป้าหมายและผลลัพธ์ที่ต้องการ

ดังนั้น จากการบูรณาการผสมผสานแนวคิด กระบวนการ วิธีการ และองค์ประกอบต่าง ๆ ด้วยกระบวนการวิจัยและพัฒนา เพื่อสร้างรูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอนขึ้นนั้น จะได้นำเสนอแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยไปใช้ต่อไป

การบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน

จากรอบแนวคิด กระบวนการ และวิธีการต่าง ๆ ข้างต้น สู่การถอดบทเรียนการพัฒนาวิชาชีพครู โดยใช้แนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการ แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยนำกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอนที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยไปใช้ ทั้งนี้ ผู้ทรงคุณวุฒิ ได้ประเมินคุณภาพของรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิด PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานทั้ง 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความเป็นมา และความสำคัญของรูปแบบ 2) แนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบ และ 3) การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบ โดยภาพรวมมีความเหมาะสมและความสอดคล้องในระดับมากที่สุด คือ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.63 และมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.47 เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่าแนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบ มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.65 และมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.44 รองลงมา คือ การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบ คือ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.64 และมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.46 และความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ โดยมีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.62 และมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.48 ตามลำดับ ซึ่งผลการประเมินคุณภาพของรูปแบบ ถือว่า องค์ประกอบของรูปแบบทั้ง 3 องค์ประกอบ มีความเหมาะสมและสามารถนำไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้ ทั้งนี้ การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบ ในหัวข้อย่อยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ มี 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น ได้แก่ 1) ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ 2) ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน 3) ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน 4) ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ และ

5) ขั้นตอนการสรุปผล ประเมินผลและการประยุกต์ (กานต์ อัมพานนท์, 2560, น.332) มีแนวทางปฏิบัติในชั้นเรียน ดังภาพที่ 9.1



ภาพที่ 9.1 รูปแบบการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยและพัฒนา
 ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

จากภาพที่ 9.1 ผู้เรียบเรียงได้ถอดบทเรียนจากการวิจัย โดยใช้เครื่องมือเก็บข้อมูล ได้แก่ แบบบันทึกการสังเกตการอบรมพัฒนาครู แบบบันทึกการนิเทศครู แบบรายงานการนิเทศโครงการ พัฒนาวิชาชีพครู แบบบันทึกผลการเรียนรู้ของครู แบบบันทึกก่อนเรียนและหลังเรียน และแบบประเมินความพึงพอใจของครูที่เข้าร่วมโครงการพัฒนาวิชาชีพครู พบว่า กิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น เป็นแนวทางการปฏิบัติในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของครูในชั้นเรียน เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งสรุปประเด็นสำคัญจากการวิเคราะห์เนื้อหา (กานต์ อัมพานนท์, 2560) ดังนี้

1. ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ คือ ตระหนักรู้

ขั้นตอนที่ครูเตรียมหน่วยการเรียนรู้แบบการบูรณาการที่ได้วางแผนการจัดการเรียนรู้ ร่วมกันกับกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ โดยนำเนื้อหาสาระในรายวิชาข้ามศาสตร์การเรียนรู้มาสัมพันธ์กัน เพื่อสร้างความตระหนักรู้ และความเข้าใจสาระเนื้อหา และคุณค่าการให้เหตุผลและการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ให้กับผู้เรียนได้เข้าใจจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูกับผู้เรียน รวมถึงการฝึกให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดแบบองค์รวม จากนั้น ร่วมกันกำหนดกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ ซึ่งมีลักษณะที่สำคัญ คือ 1) เนื้อหาที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงให้เกิดทักษะความสามารถในการให้เหตุผลและความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ 2) ครูควรสร้างความตระหนักรู้ การใคร่ครวญ และความเข้าใจในเนื้อหาสาระ และคุณค่าการให้เหตุผลและการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ โดยใช้กระบวนการกลุ่ม และสถานการณ์ต่าง ๆ แม้ว่าจุดประสงค์ของการจัดการเรียนรู้ จะอยู่ที่การเรียนรู้เนื้อหาสาระของกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ ซึ่งในงานวิจัยนี้เป็นการบูรณาการข้ามศาสตร์กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์กับภาษาไทย สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม สุขศึกษา และพลศึกษา และการทำงานอาชีพ โดยกระบวนการกลุ่มเป็นเพียงสิ่งที่บูรณาการเข้าไป เพื่อช่วยให้เกิดการเรียนรู้เนื้อหาสาระทางคณิตศาสตร์ได้ดีขึ้น แต่ครูก็ต้องเข้าใจแก่นแท้และสาระของกระบวนการกลุ่ม เพื่อที่จะสามารถพิจารณาได้ว่า ควรบูรณาการอะไร อย่างไร จึงจะสามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม ดังภาพที่ 9.2



ภาพที่ 9.2 ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

2. ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน คือ ปฏิบัติได้ คือ เข้าใจ

ขั้นตอนที่ครูแบ่งกลุ่ม เพื่อนำประเด็นต่าง ๆ ที่จะเรียนรู้มาศึกษาก่อนลงมือปฏิบัติ โดยให้ผู้เรียนได้รู้คิด วางแผน หรือแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันภายในกลุ่มพร้อมที่จะลงมือปฏิบัติ หลังจากนั้นครูถึงให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ตามที่ได้กำหนด ทั้งนี้ ครูต้องส่งเสริมการเรียนรู้ให้เกิดความสามารถใน การให้เหตุผลและความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ที่เชื่อมโยง การเรียนรู้กับชีวิตจริง หรือสถานการณ์จริง ด้วยการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย เช่น การตั้งคำถามที่สอดคล้องกับชีวิตจริง หรือสภาพแวดล้อมจริง การเล่นเกมทางคณิตศาสตร์ การสร้างโครงงานทางคณิตศาสตร์ หรือการออกค่ายทางคณิตศาสตร์ เป็นต้น เพื่อให้ผู้เรียนได้พึ่งพาอาศัยร่วมมือกัน ปฏิบัติงานภายในกลุ่มหรือรายบุคคล เป็นการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติ ได้อย่างเหมาะสม ดังภาพที่ 9.3



ภาพที่ 9.3 ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

3. ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน คือ ถาม คือ การจัดการเรียนรู้

ขั้นตอนที่ครูให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติงาน ในขั้นนี้ ผู้เรียนจะเป็นผู้ปฏิบัติตามแนวทางร่วมกันจากการกำหนดประเด็นปัญหาทั้งในชีวิตจริงหรือสภาพแวดล้อมจริง ครูจะต้องชี้แนะ อำนวยความสะดวกให้กับผู้เรียนในขณะที่ปฏิบัติงานอย่างใกล้ชิด ใช้คำถามชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ทางคณิตศาสตร์ การกระทำอย่างมีความหมาย มีคุณค่าต่อตนเอง และส่วนรวม หรือสภาพแวดล้อม สิ่งที่สำคัญ คือ ครูต้องใช้กิจกรรมที่สอดคล้องกับการส่งเสริมความสามารถในการให้เหตุผลและความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์แก่ผู้เรียน โดยให้ผู้เรียนมีโอกาสปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อสะท้อนคิดการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติงานร่วมกันทั้งภายในกลุ่มและรายบุคคล ดังภาพที่ 9.4



ภาพที่ 9.4 ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

4. ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ คือ การเรียนรู้

ขั้นตอนที่ครูมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้เรียนภายในกลุ่ม โดยใช้คำถามสรุปผลงานจากชิ้นงานของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นที่ค้นพบระหว่างการปฏิบัติงาน และยังเป็นการนำประเด็นปัญหาต่าง ๆ หรือความสำเร็จของงานมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันภายในกลุ่มหรือหน้าชั้นเรียน โดยผู้เรียนจะแสดงออกถึงความสามารถในการให้เหตุผลและความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ ที่ส่งผลกระทบต่อกระบวนการปฏิบัติหรือไม่ปฏิบัติต่อตนเอง ผู้อื่น และสิ่งแวดล้อม เพื่อกระตุ้นภายในจิตใจผู้เรียนให้เริ่มยินยอมที่จะปฏิบัติตามแนวทางที่ถูกต้อง ดังภาพที่ 9.5



ภาพที่ 9.5 ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

5. ขั้นตอนการสรุปผล ประเมินผลและการประยุกต์ใช้ คือ การพัฒนา

ขั้นตอนที่ครูและผู้เรียนอภิปรายสรุปหน้าชั้นเรียนร่วมกัน เป็นการสะท้อนคิดแบบบูรณาการรายวิชาข้ามศาสตร์ให้เห็นเป็นรูปธรรมจากสิ่งที่ได้ค้นพบ เช่น ใช้ แผนผังความคิด แผนภาพ แผนป้าย เชื่อมโยงกับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น ๆ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้แบบองค์รวม เช่น กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ได้แก่ ทักษะความสามารถในการให้เหตุผล ทักษะความสามารถในการแก้ปัญหา กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ได้แก่ ทักษะการเขียน ทักษะการสื่อสาร ทักษะการเขียนสรุปความ กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพ ได้แก่ ทักษะการทำงานกลุ่ม ทักษะการทำงานร่วมกัน กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ได้แก่ การรู้จักบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย เป็นต้น และได้ฝึกทักษะต่าง ๆ ในศตวรรษที่ 21 มีการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งครูและเพื่อนในชั้นเรียนร่วมกัน สอดคล้องกับแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อฝึกให้ผู้เรียนมีความสามารถในการให้เหตุผล และความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า และยังเป็นข้อมูลย้อนกลับ ในการปรับปรุง แก้ไข พัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง เป็นการฝึกให้ผู้เรียนได้รับฟังผู้อื่นอย่างใคร่ครวญ ตระหนักรู้ และเกิดมุมมองที่แตกต่างไป

จากเดิมว่าสิ่งที่ตนคิดยังมีวิธีคิดวิธีอื่น ๆ อีกที่ก่อให้เกิดความสำเร็จในการปฏิบัติงานด้วยวิธีที่แตกต่างกันออกไป ทั้งนี้ ครูต้องให้ผู้เรียนได้นำข้อค้นพบต่าง ๆ ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน แก้ปัญหาตามสภาพจริง โดยให้มีผลงานหรือชิ้นงานที่ตรวจสอบได้ ดังภาพที่ 9.6



ภาพที่ 9.6 ขั้นตอนการสรุปผล ประเมินผลและการประยุกต์ใช้

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

บทบาทครูและผู้เรียนกับการบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน

จากการถอดบทเรียนรายงานการวิจัย โดยนำกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ของครู เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จากการนิเทศติดตามครูที่เข้าร่วมโครงการดังกล่าวในชั้นเรียน จำนวน 2 ครั้ง มีจำนวนครู 2 รุ่น จำนวนสถานศึกษา 40 แห่ง ได้แก่ ครู จำนวน 82 คน ผู้บริหาร จำนวน 40 คน และผู้เรียน จำนวน 978 คน โดยใช้เครื่องมือเก็บข้อมูล ได้แก่ แบบสังเกตการจัดการเรียนรู้ของครู แบบบันทึกการจัดการเรียนรู้ของครู และแบบสัมภาษณ์ผู้บริหารและครู แบบสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนในสถานศึกษา และแบบทดสอบก่อนเรียนและแบบทดสอบหลังเรียน แล้วนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ผลทางสถิติ และวิเคราะห์เนื้อหา (กานต์ อัมพานนท์, 2560) ดังตารางที่ 9.1

ตารางที่ 9.1 บทบาทครูและผู้เรียนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย (กิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัย)

บทบาทครู	บทบาทผู้เรียน
<p>1. เป็นผู้อำนวยความสะดวกในเรื่องต่าง ๆ เช่น สื่อ อุปกรณ์</p> <p>2. เป็นผู้จัดการความรู้ จัดเตรียมแหล่งเรียนรู้ ทั้งในชั้นเรียน ชุมชน เช่น สภากาชาด / บรรยากาศในชั้นเรียน และสร้างจุดให้ผู้เรียนสนใจเรียนรู้ ใช้แหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายเชื่อมโยงกับประสบการณ์จริง</p> <p>3. เป็นผู้จัดการเรียนรู้ โดยวางแผนร่วมกับผู้เรียนในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติงาน</p> <p>4. เป็นผู้ให้คำปรึกษา ชี้แนะ ช่วยเหลือ ร่วมแก้ปัญหา ทั้งก่อนและหลังการปฏิบัติงาน</p> <p>5. เป็นผู้ชี้แนะ อำนวยความสะดวกให้กับผู้เรียน ในขณะที่ปฏิบัติงานอย่างใกล้ชิด ชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ การกระทำอย่างมีความหมาย มีคุณค่าต่อตนเอง ผู้อื่น และส่วนรวม</p> <p>6. เป็นผู้ให้กำลังใจ เสริมแรง กระตุ้น สนับสนุน ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างเต็มที่</p> <p>7. ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันระหว่างครูและผู้เรียน ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียนด้วยความเต็มใจ</p> <p>8. เป็นผู้กำกับ ติดตาม ประเมินผลงาน และให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อปรับปรุง แก้ไข และพัฒนาอย่างต่อเนื่อง สม่่าเสมอ</p> <p>9. เป็นต้นแบบ แบบอย่างที่ดีในเรื่องที่ต้องการปลูกฝัง เช่น การตั้งคำถาม การคิดใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ การสังเกตการให้เหตุผล การวิเคราะห์</p>	<p>1. มีส่วนร่วมในการวางแผน การเรียนรู้ และกำหนด วิธีการเรียนรู้</p> <p>2. ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันภายในกลุ่ม รับฟัง / พิจารณาความคิดเห็นของผู้อื่น</p> <p>3. มีความกระตือรือร้นร่วมกิจกรรม ฝึกปฏิบัติ กิจกรรมอย่างสม่ำเสมอ</p> <p>4. ใฝ่รู้ ใฝ่เรียน ค้นหาความรู้ สร้างองค์ความรู้ แบบองค์รวมด้วยตนเอง ด้วยการรวบรวมข้อมูล จากแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ</p> <p>5. ช่างสังเกต ฝึกการคิดวิเคราะห์แก้ปัญหา ฝึกใช้ แผนผังความคิดเพื่อเชื่อมโยงความรู้แบบสร้างสรรค์ และ มีระเบียบวินัย มีความรอบคอบในการปฏิบัติงาน</p> <p>6. มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมทำงานกลุ่ม อย่างเป็นระบบ รู้บทบาทหน้าที่ และรับฟังผู้อื่น อย่างปราศจากอคติ</p> <p>7. มีความรับผิดชอบต่อหน้าที่และงานที่ได้รับ มอบหมาย สามารถค้นพบความรู้ใหม่ ๆ จาก การปฏิบัติงานและสรุปองค์ความรู้แบบองค์รวม</p> <p>8. มีความมั่นใจ กล้าแสดงออก กล้าพูดแสดง ความคิดเห็นเชิงสร้างสรรค์ กล้าสนทนาภายใน กลุ่มและภายนอกกลุ่ม</p> <p>9. มีส่วนร่วมในการประเมินผลชิ้นงาน ผลงาน ผลการเรียนรู้ และปรับปรุงตนเอง เพื่อพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง</p>

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

องค์ความรู้จากการสังเคราะห์การเรียนรู้นวัตกรรมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย

การถอดบทเรียนรายงานการวิจัยดังกล่าว ผู้เรียบเรียงได้นำเสนอผลการเรียนรู้ พบว่าแนวทางปฏิบัติในการนำนวัตกรรมการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง หรือเรียกว่า กิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยและพัฒนา ได้แก่ 1) ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ 2) ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน 3) ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน 4) ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ และ 5) ขั้นตอนการสรุปผล ประเมินผลและการประยุกต์ใช้ ไปใช้นั้น ส่งผลต่อการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนสูงขึ้น จำนวนสถานศึกษา 40 แห่ง ได้แก่ ครู จำนวน 82 คน และผู้เรียน จำนวน 978 คน (กานต์ อัมพานนท์, 2560) ซึ่งมีประเด็นที่สำคัญ ดังนี้

1. การศึกษาผลการพัฒนาวิชาชีพครูคณิตศาสตร์ที่เข้าร่วมโครงการโดยใช้แนวคิดกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง

เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน หรือ กิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น นำไปจัดกิจกรรมการเรียนรู้ วิชาคณิตศาสตร์ ในชั้นเรียน โดยใช้เครื่องมือในการเก็บข้อมูล ได้แก่ แบบทดสอบแบบการสังเกตการจัดการเรียน การสอนของครู แบบบันทึกการเรียนรู้ของครู และการสัมภาษณ์ครูและผู้เรียนในสถานศึกษา และนำข้อมูลที่ได้มาทำการวิเคราะห์ผล ดังนี้

1.1 ด้านทัศนคติที่มีต่อผู้เรียน ครูมีทัศนคติที่ดีมากขึ้นและมีมุมมองความคิดต่อผู้เรียนเปลี่ยนไป ทำให้ครูมีแรงจูงใจและความตั้งใจที่จะจัดการเรียนรู้ให้ดีขึ้น พร้อมเข้าใจผู้เรียนแต่ละคนว่ามีความแตกต่างระหว่างบุคคล มีความเชื่อมั่นในศักยภาพและคำนึงถึงความแตกต่างกันของผู้เรียนว่า เป็นผู้ที่สามารถพัฒนาได้

1.2 ด้านการเตรียมการจัดการเรียนรู้ ครูมีความกระตือรือร้นในการเตรียมการจัดการเรียนรู้ และวางแผนการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมระหว่างครูและผู้เรียน และเป็นระบบมากขึ้น มีการวิเคราะห์ผู้เรียน วิเคราะห์จุดประสงค์การเรียนรู้สอดคล้องกับตัวชี้วัด มาตรฐานการเรียนรู้ และมีการตั้งเป้าหมายผลงานหรือชิ้นงานเชื่อมโยงความรู้ เพื่อจัดเตรียมเนื้อหาความรู้ / ประสบการณ์ กิจกรรมการเรียนรู้ สื่อ และเครื่องมือการวัดและประเมินผลที่สอดคล้องสัมพันธ์กัน และมีความหลากหลายมากขึ้น

1.3 ด้านการจัดการเรียนรู้ ครูมีการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เปลี่ยนบทบาทตนเองจากผู้ถ่ายทอดความรู้ เป็นครูโค้ช เป็นผู้จัดการเรียนรู้ เป็นผู้อำนวยความสะดวก เป็นผู้สนับสนุนการเรียนรู้ มีทักษะและเทคนิคการจัดการเรียนรู้ที่ดีและมีความหลากหลายมากขึ้น มีการนำกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นไปใช้จัดกิจกรรมเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ การเตรียมผู้เรียนก่อนเรียน พัฒนาระบบการทางปัญญา เพื่อให้เกิดทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และเสริมสร้างบุคลิกภาพของผู้เรียน มีการเสริมการจัดการเรียนรู้โดยใช้ระบบพี่เลี้ยง และใช้โครงงานทางคณิตศาสตร์เป็นกระบวนการเรียนรู้และสร้างผลงานผู้เรียน ใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู จัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบกลุ่มด้วยการลงมือปฏิบัติจริง โดยเตรียมครูหลายกลุ่มสาระภายในสถานศึกษามาร่วมมือกัน หรือครูเครือข่ายในโครงการพัฒนาวิชาชีพ จัดกระบวนการเรียนรู้ให้ผู้เรียนค้นคว้าความรู้ และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองอย่างมีหลักการ ส่งผลให้ผู้เรียนมีความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ และมีความสามารถแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ได้ มีการนำแนวคิดระบบพี่เลี้ยงมาชี้แนะ สอนงานให้ผู้เรียนมาใช้ร่วมด้วยขณะปฏิบัติงาน เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และพัฒนาทักษะการเรียนรู้และพัฒนาทักษะการคิด / ความสามารถแต่ละด้านทางคณิตศาสตร์ของผู้เรียน (กานต์ อัมพานนท์, 2560) ผลการจัดการเรียนรู้ พบว่า

1.3.1 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ กับเกณฑ์ร้อยละ 75 โดยการทดสอบค่าที (t-test for One Sample) พบว่า ความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ของผู้เรียนหลังได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น ครั้งที่ 1 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 23.88 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน คิดเป็น ร้อยละ 79.60 และเมื่อทดสอบสมมติฐาน พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และครั้งที่ 2 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 24.98 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 83.27 และเมื่อทดสอบสมมติฐาน พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณาผลการเปรียบเทียบผลต่างระหว่างครั้งที่ 1 กับ ครั้งที่ 2 พบว่า ผู้เรียนมีพัฒนาการเพิ่มขึ้น +3.67

1.3.2 ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ กับเกณฑ์ร้อยละ 75 โดยการทดสอบค่าที (t-test for One Sample) พบว่า ความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ ของผู้เรียนหลังได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น ครั้งที่ 1 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 23.67 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 78.90 และเมื่อทดสอบสมมติฐาน พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูงกว่าเกณฑ์ ร้อยละ 75 อย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และครั้งที่ 2 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 25.43 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 84.77 และเมื่อทดสอบสมมติฐาน พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณาผลการเปรียบเทียบผลต่างระหว่างครั้งที่ 1 กับ ครั้งที่ 2 พบว่า ผู้เรียนมีพัฒนา การเพิ่มขึ้น +5.87

1.4 ด้านการใช้สื่อและแหล่งเรียนรู้ ครูมีความกระตือรือร้นในการวิเคราะห์และจัดเตรียมสื่อการเรียนรู้ และจัดหาแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายมากขึ้น ออกแบบสื่อและนวัตกรรมการเรียนรู้ และมอบหมายภาระงานอย่างสร้างสรรค์เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างแท้จริง มีการนำสื่อที่เป็นวัสดุท้องถิ่นและภูมิปัญญาท้องถิ่นที่ใกล้ตัวผู้เรียนมาใช้มากขึ้น มีการใช้สื่อมัลติมีเดีย ที่เน้นการสนับสนุนการเรียนรู้แบบกลุ่มที่ส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้เรียน ตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ส่งเสริมการคิดและสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ แบบองค์รวมให้แก่ผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

1.5 ด้านปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนทั้งภายในและภายนอกชั้นเรียน ครูมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้เรียนทั้งภายในและภายนอกชั้นเรียนมากขึ้น มีบรรยากาศความเป็นกัลยาณมิตรกับผู้เรียน มีความตระหนักและควบคุมตนเองในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน

1.6 ด้านการวัดการประเมินผล ครูมีความรู้ความเข้าใจการวัดและประเมินผล การเรียนรู้ตามสภาพจริงมากขึ้น มีการปรับเปลี่ยนการวัดและประเมินผลอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่การประเมินก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน เพื่อตรวจสอบความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของผู้เรียน มีวิธีการวัดและประเมินผลที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง มีการประเมินผลผลิต/ชิ้นงานของผู้เรียนโดยมีการระบุเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจนมากขึ้น

2. การศึกษาการเรียนรู้ของผู้เรียน

เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น นำไปจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในสถานศึกษา มีประเด็นที่สำคัญ ดังนี้

2.1 ความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ ผู้เรียนมีความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ หลังได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากการจัดการเรียนรู้โดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น เป็นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยมีพื้นฐาน 3 แนวคิด ได้แก่ แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษา เน้นปรัชญาการศึกษาและหน้าที่และความรับผิดชอบของครู ต่อการสอน แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ระดับผู้เรียน เน้นการพัฒนาครูและ

ผู้เรียนแบบมีส่วนร่วมต่อกัน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบกลุ่มและรายบุคคล และแนวคิดระบบพี่เลี้ยง ซึ่งเห็นว่า ครูจะต้องชี้แนะ อำนวยความสะดวกให้กับผู้เรียนในขณะที่ปฏิบัติงานอย่างใกล้ชิด ชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ การกระทำอย่างมีความหมาย มีคุณค่าต่อตนเอง ผู้อื่น และส่วนรวม สิ่งสำคัญ คือ ครูต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนมีโอกาสปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อสะท้อนคิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงาน ซึ่งในแต่ละขั้นตอนจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในการฝึกความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ เช่น การให้เหตุผล การรู้จัก การวิเคราะห์ และการตีความหมาย เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนซึ่ง ได้แก่

2.1.1 ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ

2.1.2 ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน

2.1.3 ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน

2.1.4 ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์

2.1.5 ขั้นตอน การสรุปผล ประเมินผล และการประยุกต์ใช้

ซึ่งในการพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณนี้ จะปรากฏอยู่ในขั้นตอนที่ 1 – 3 ซึ่งเป็นขั้นที่ผู้เรียนทุกคนต้องศึกษาตัวอย่าง จากกิจกรรมการเรียนรู้กรณีศึกษาทางคณิตศาสตร์ที่หลากหลาย เพื่อฝึกความสามารถในการให้เหตุผล การคิด การวิเคราะห์ และการตีความหมาย การสังเกต การเปรียบเทียบ ความเหมือนหรือความแตกต่างจากหลักการในการตั้งคำถามและหาคำตอบ เพื่อการตัดสินใจในการปฏิบัติด้วยความเหมาะสมอันสอดคล้องกับหลักการและเหตุผล จากขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน และขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกันนี้ จะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการตระหนักรู้คุณค่าทางคณิตศาสตร์ เพื่อให้เกิดการใคร่ครวญ การคิดวิเคราะห์ การให้เหตุผล ทำไม เพราะอะไร ในทางคณิตศาสตร์ และขั้นตอนที่ 4 คือ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ เป็นกิจกรรมหลังจากการลงมือปฏิบัติกิจกรรมกลุ่ม เป็นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ เพื่อให้ผู้เรียนปฏิบัติงานได้ถูกต้อง อยู่บนพื้นฐานของหลักการและเหตุผลในการคิดวิเคราะห์ทำงานร่วมกันอย่างถูกต้อง โดยนำเสนอข้อมูลที่ค้นพบและแลกเปลี่ยนประสบการณ์การเรียนรู้แบบกลุ่มหรือรายบุคคล เพื่อส่งเสริมและพัฒนาระบบการคิดวิเคราะห์ขั้นสูง การให้เหตุผลร่วมกัน ซึ่งครูจะเสริมด้วยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ระดับผู้เรียน โดยใช้กิจกรรมการสรุปผล อภิปรายผลในสิ่งที่ได้เรียนรู้ / สะท้อนคิด / แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูกับผู้เรียนตามขั้นการสะท้อนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง และประเมินผล และขั้นตอนที่ 5 คือ การสรุปผล ประเมินผล และการประยุกต์ใช้ เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้วยเหตุและผล ดีหรือไม่ดี มีข้อจำกัดอะไรถึงเป็นเช่นนั้น หรือนำเสนอผลงานชิ้นงาน ที่สามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นอย่างปราศจากอคติ ทั้งนี้ วราภรณ์ ภูศิริภิญโญ (2561) ระบุว่า การจัดกิจกรรม

การเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนรู้ CCR ตามแนวคิดระบบพี่เลี้ยง และแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ทั้ง 5 ขั้นตอน ส่งผลให้นักศึกษาเกิดความสามารถในการคิดขั้นสูงประกอบการเรียนรู้ในทุกขั้นตอน จากที่กล่าวมาข้างต้น จะพบว่า ขั้นตอนการจัดกิจกรรม การเรียนรู้ ทั้ง 5 ขั้นตอนที่พัฒนาขึ้นนั้น สามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ได้ และเกิดการเรียนรู้ในกระบวนการคิดวิเคราะห์กับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม เกิดความคงทนต่อการเรียนรู้ต่อตนเอง และช่วยเหลือผู้อื่น มีความสามารถใช้เหตุผลในการวางแผนการทำงาน การปฏิบัติงาน การประเมินตนเอง ร่วมกับผู้อื่นโดยปราศอคติ พัฒนาคำถาม คำตอบทางปัญญาขั้นสูงของตนเองด้วยเหตุผลทางคณิตศาสตร์ ส่งผลต่อการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ได้ ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัย คือ ความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณหลังได้รับการจัดกิจกรรม การเรียนรู้ตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพและแนวคิดระบบพี่เลี้ยงที่พัฒนาขึ้น สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับศึกษา เรื่องคำ (2561) ได้ศึกษาผลการจัดการเรียนรู้ CCR โดยบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง และแนวคิดชุมชนแห่ง การเรียนรู้ทางวิชาชีพ พบว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง และแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในประเด็นความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การฟัง การอ่าน การเขียน และการพูด ความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณกับการวางแผน การจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ รวมถึงการให้เหตุผลตรรกภาษาศาสตร์ของนักศึกษา ชั้นปีที่ 5 สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.2 ความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ ผู้เรียนมีความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์หลังได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05 ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น มีพื้นฐาน 3 แนวคิด ประกอบด้วย แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษา เน้นปรัชญาการศึกษาและหน้าที่และความรับผิดชอบของครูต่อการสอน แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ระดับผู้เรียน เน้นการพัฒนาครูและผู้เรียนแบบมีส่วนร่วมต่อกัน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบกลุ่ม และรายบุคคล ครูกับครู ผู้เรียนกับครู และแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เน้นครูจะต้องชี้แนะ อำนวยความสะดวกให้กับผู้เรียนในขณะปฏิบัติงานอย่างใกล้ชิด ชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ การกระทำอย่างมีความหมาย มีคุณค่าต่อตนเอง ผู้อื่น และส่วนรวม สิ่งสำคัญครูต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนมีโอกาสปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อสะท้อนคิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติงาน ซึ่งในแต่ละขั้นตอนจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในการฝึกความสามารถในการแก้ปัญหา การคิด และการวิเคราะห์ ได้แก่

2.2.1 ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ

2.2.2 ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะ การปฏิบัติงาน

2.2.3 ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน

2.2.4 ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์

2.2.5 ขั้นตอนการสรุปผล ประเมินผล และการประยุกต์ใช้

ซึ่งในการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาจะปรากฏอยู่ในขั้นตอนที่ 1 ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ ขั้นตอนที่ 2 คือเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน ขั้นตอนที่ 3 คือ การชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน และขั้นตอนที่ 4 คือ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ ผ่านโจทย์ของ การแก้ปัญหาจากกรณีศึกษาทางคณิตศาสตร์ โดยผู้เรียนมีโอกาสได้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมที่สอดคล้องกับกรณีศึกษาทางคณิตศาสตร์ ได้พูด อธิบาย และแสดงเหตุผลถึงปัญหา และแนวทางการแก้ไขปัญหาที่พบ เพื่อสนับสนุนสมมติฐานของตนเอง และได้แย้งสมมติฐานของผู้อื่น เพื่อฝึกฝน การแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ครูจึงเป็นผู้สอนงานหรือชี้แนะแนวทางที่เหมาะสม เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนได้มีแนวทางในการคิด การวางแผนที่ดี นอกจากนี้ ผู้เรียนทุกคน ยังได้ฝึกการแสดงความคิดเห็น ในการแก้ปัญหาจากการลงปฏิบัติงานในแต่ละขั้นตอน โดยการอภิปรายร่วมกันกับเพื่อนในกลุ่ม หรือนอกกลุ่มอย่างอิสระ พร้อมทั้งอธิบายเหตุผล เพื่อสนับสนุนคำตอบในการแก้ไขปัญหาของตนเอง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักรู้ และทำข้อสรุปการเรียนรู้ร่วมกันภายในกลุ่มของตนเอง และขั้นตอนที่ 5 คือ การสรุปผล ประเมินผล และการประยุกต์ใช้ ผู้เรียนร่วมกันสรุป อภิปราย ในสิ่งที่ได้เรียนรู้ / สะท้อนคิด / แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับครู เป็นขั้นตอนที่ควรให้ผู้เรียนส่งตัวแทนของกลุ่มออกมานำเสนออภิปรายเหตุผลสนับสนุนการแก้ปัญหาของกลุ่มตนเองโดยใช้แผนผังความคิด (Mind Mapping) เชื่อมโยงและสะท้อนความคิดเห็นต่อ การเรียนรู้ เพื่อแลกเปลี่ยนความรู้ที่ได้กับกลุ่มอื่น ๆ โดยการนำเสนอแต่ละครั้ง ครูจะใช้คำถามสะท้อนผลการทำงานของกลุ่ม และเพื่อนจะใช้คำถามสะท้อนผลงานหรือชิ้นงานของกลุ่ม เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในเชิงสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความสามารถในการแก้ปัญหา และแสดงเหตุผลสนับสนุนข้อสรุปที่ค้นพบในการแก้ปัญหตามแนวคิดของกลุ่มตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับชอลดา ทองทวี (2559) ได้สังเคราะห์และสรุปแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ ทางวิชาชีพ และแนวคิดระบบพี่เลี้ยงในรูปแบบจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาความเป็น มนุษย์ที่สมบูรณ์ ว่า เป็นการศึกษาที่ต้องให้ความสำคัญกับการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงผ่านกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ เพื่อหาเหตุผลสนับสนุนในการแก้ปัญหาที่ตนค้นพบ และเป็นที่ยอมรับของทุกฝ่าย เป็นการสะท้อนคิดของเหตุและผลของการนำไปแก้ไขปัญหานั้น ๆ ได้อย่างลึกซึ้ง และเป็นการเรียนรู้ด้วยใจที่เปิดกว้าง เคารพศักยภาพข้อค้นพบแห่งการเรียนรู้ของทุกคนอย่างไม่มีอคติ และน้อมรับความคิดเห็นของผู้อื่นนั้นสู่ใจ ด้วยการยอมรับแนวคิด เหตุผลของการแก้ปัญหาอย่างใคร่ครวญ รอบคอบบนพื้นฐานของหลักการ

ความถูกต้องและดีงามของสังคม จากที่กล่าวมาข้างต้น การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยแนวคิดดังกล่าว สามารถพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาทางวิชาชีพครู ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ได้เป็นอย่างดี ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัย คือ ความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และสมรัตน์ บุญมั่น และคณะ (2560) ได้ศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ระบบพี่เลี้ยงแบบ CCR เรื่อง พหุนามที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทักษะการแก้ปัญหา และเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 / 1 โรงเรียนชางราษฎร์วิทยา (อินทร์-ชุ่ม ดีสารอุปถัมภ์) พบว่า นักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อวิชาคณิตศาสตร์และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 / 1 มีความสามารถในการแก้ปัญหาโจทย์คณิตศาสตร์หลังได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพและระบบพี่เลี้ยงในรูปแบบ CCR สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

การพัฒนากระบวนการทางปัญญาด้วยการบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน

การถอดบทเรียนเชิงคุณภาพจากการสนทนากลุ่ม (Focus Group) ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา คีษานิเทศก์ ครู และอาจารย์มหาวิทยาลัย ดังภาพที่ 9.7



ภาพที่ 9.7 การสนทนากลุ่ม (Focus Group)

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

จากองค์ความรู้ที่ได้จากการสังเคราะห์จากการวิจัยและพัฒนา ด้วยการนำข้อมูลจากการสนทนากลุ่มไปใช้ในการสังเคราะห์ข้อมูล พบว่า กิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยและพัฒนานี้ เป็นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางปัญญาที่หลากหลายขึ้นในชั้นเรียน ส่งผลต่อการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งมีประเด็นที่สำคัญ 2 ประเด็น ดังนี้

1. กระบวนการทางปัญญา

มีลักษณะสำคัญ คือ การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นเป็นการจัดกิจกรรมทางปัญญา กล่าวคือ เป็นการสร้างความสามารถในการให้เหตุผล และความสามารถในการแก้ปัญหา มีลักษณะเป็นการเรียนรู้แบบกลุ่ม กล่าวคือ เมื่อเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้เรียนและครู ผู้เรียนกับผู้เรียน ก็จะเกิดความเข้าใจว่า เรื่องแบบนี้ไม่ได้มีวิธีคิดเพียงวิธีเดียว หากแต่วิธีคิดมีหลายมิติ มิติความลึก มิติความเชื่อมโยง สิ่งที่เกิดขึ้นนี้ไม่ใช่แค่ความรู้หรือความเข้าใจเพียงอย่างเดียว แต่เป็นกระบวนการทางปัญญา เป็นทักษะชีวิต เป็นทักษะการนำคณิตศาสตร์ไปใช้ในชีวิตประจำวัน เป็นทักษะการอยู่ร่วมกันในสังคม นั่นคือ ผู้เรียนได้คิดเป็น รู้จักเคารพผู้อื่น ฟังผู้อื่นเป็น ดังนั้น กิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น เป็นกิจกรรมทางปัญญาที่ไม่ได้ฟังครูเพียงอย่างเดียว แต่เน้นฝึกทักษะทางปัญญาในการลงมือปฏิบัติงาน เพื่อให้เกิดประสบการณ์ที่หลากหลายด้วยตนเอง โดยผู้เรียนได้ฝึกการวางแผนร่วมกันระหว่างผู้เรียนกับครู ผู้เรียนกับผู้เรียน ก่อนลงมือปฏิบัติอย่างเป็นระบบ เรียนรู้และตัดสินใจอย่างมีความหมายด้วยแนวคิด ทฤษฎี ในการแก้ปัญหาจากสถานการณ์และบริบทจากกรณีตัวอย่าง มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ได้อภิปรายโต้ตรงสะท้อนคิดหน้าชั้นเรียนร่วมกัน ด้วยการรับฟังผู้อื่นด้วย ทั้งนี้ยังสอดคล้องกับแนวคิดระบบพี่เลี้ยง ครูเป็นผู้ชี้แนะเพื่อนที่เก่งกว่าเป็นผู้ชี้แนะเพื่อนกลุ่มอ่อนกว่า ซึ่งสิ่งเหล่านี้เกิดขึ้นได้ด้วยเทคนิคขั้นตอนการเรียนรู้ร่วมกัน และวิธีการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางปัญญา

2. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้

มีลักษณะสำคัญ คือ การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นเพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานนั้น เป็นกิจกรรมการเรียนรู้มีลักษณะสำคัญของกิจกรรม คือ เป็นการส่งเสริมกระบวนการทางปัญญาของผู้เรียน เป็นการเปลี่ยนวิธีคิด กล่าวคือ จากกิจกรรมวิธีคิดคนเดียว เปลี่ยนมาเป็นกิจกรรมวิธีคิดแบบกลุ่มร่วมกับครู ร่วมกับเพื่อน ได้เรียนรู้วิธีการคิดหลายวิธี และเป็นการเรียนตามศักยภาพของตนเอง โดยเปลี่ยนครูมาเป็นผู้อำนวยความสะดวกเรียนรู้ ผู้เรียนได้เรียนแบบกลุ่ม เรียนรู้โดยการฟังผู้อื่นด้วย ฟังข้อคิดเห็นที่ตนเองไม่ได้คิดเหมือนกัน นั่นก็คือ การเรียนรู้บนพื้นฐานความแตกต่างระหว่างผู้เรียนด้วยกัน เรียนให้รู้ว่าเมื่อได้เจอประสบการณ์เรื่องหนึ่ง จากการลงมือปฏิบัติทำกิจกรรมร่วมกัน ตนเองตีความอย่างนี้ แต่เพื่อนตีความต่างกัน บางทีตรงกันข้าม บางทีคล้าย ๆ กัน แต่มีบางมุมที่ไม่เหมือนกัน ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดทักษะทางปัญญา 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ ด้านการเรียนรู้ ด้านกลยุทธ์วิธีทางความคิด และด้านการตรวจสอบตนเอง นำไปสู่ความสามารถในการให้เหตุผล และความสามารถในการแก้ปัญหา ซึ่งสอดคล้องกับปรัชญาพัฒนา ปรัชญาปฏิรูปนิยม และปรัชญาสวาภานิยม ที่เน้น

การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมและหาประสบการณ์ด้วยตนเอง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดขั้นสูง ซึ่งทักษะที่หลากหลายเหล่านี้สอนกันไม่ได้ แต่ครูต้องสร้างพื้นที่โดยการสร้างกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางปัญญาให้กับผู้เรียนเท่านั้น

การประยุกต์โดยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย

การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับแนวคิดระบบพี่เลี้ยงเพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งครูสามารถนำไปใช้บูรณาการร่วมกับรูปแบบการจัดการเรียนรู้ต่าง ๆ ในชั้นเรียนได้ ดังตารางที่ 9.2

ตารางที่ 9.2 แนวทางการประยุกต์นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับการนำแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพและแนวคิดระบบพี่เลี้ยงมาพัฒนานวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา

บทความวิจัย/รายงานการวิจัย	รูปแบบการจัดการเรียนรู้
<p>1. วรางคณา ภูศิริภิญโญ (2561) เรื่อง การพัฒนารูปแบบการจัด การเรียนรู้โดย บูรณาการแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง เพื่อเตรียมความพร้อมนักศึกษา วิชาชีพครู สาขาวิชาภาษาอังกฤษสู่ชุมชน</p>	<p>1. ขั้นนำ (Check-in) การรู้คิดโดยกิจกรรมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา</p> <p>2. ขั้นเรียนรู้ (Learning Discovery) 2.1 การตั้งคำถามเพื่อหาคำตอบ 2.2 การค้นหาคำตอบและเรียนรู้เนื้อหาและกระบวนการ โดยการศึกษาจากการสาธิตของครู และกรณีศึกษา 2.3 นำเสนอข้อค้นพบและแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบกลุ่ม</p> <p>3. ขั้นปฏิบัติการ (Active Practice) และสร้างผลผลิต (Production) 3.1 ผู้เรียนออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และสาธิต 3.2 การให้ข้อมูลสะท้อนกลับเชิงบวกตามแนวคิดจิตตปัญญาระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน และครูกับผู้เรียน</p> <p>4. ขั้นสรุป 4.1 ร่วมกันสรุปอภิปรายในสิ่งที่ได้เรียนรู้/สะท้อนความคิด/แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูกับผู้เรียน</p> <p>5. ขั้นการประเมินผล</p>

บทความวิจัย/รายงานการวิจัย	รูปแบบการจัดการเรียนรู้
	5.1 ผู้เรียนสะท้อนการพัฒนาและการเรียนรู้ของตนเอง 5.2 ครูสะท้อนการเรียนรู้ของผู้เรียน 5.3 ผู้เรียนสะท้อนการจัดการเรียนรู้ของครู 5.4 ผู้เรียนสะท้อนผลการทำงานของเพื่อนในเชิงสร้างสรรค์
2. ศึกษา เรื่องคำ (2561) เรื่อง ผลการจัดการเรียนรู้โดยบูรณาการแนวคิดจิตตปัญญา การโค้ชและระบบพี่เลี้ยงและการวิจัยเป็นฐานที่มีต่อการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม การสอนและการพัฒนาสมรรถนะการสอนของนักศึกษาครูสาขาวิชาภาษาไทย	1. ชั้นตระหนักรู้ / เข้าถึงปัญญา 2. ชั้นแสวงหาความรู้ / ชี้แนะ / สอนงาน 3. ชั้นลงมือปฏิบัติสู่ประสบการณ์ 4. ชั้นการสะท้อนคิด และการประเมินผล 5. ชั้นการพัฒนาทักษะการคิดและสรุปการเรียนรู้
3. สมรัตน์ บุญมัน และคณะ (2560) เรื่อง ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง เรื่อง พหุนามที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการแก้ปัญหาและเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่1/1 โรงเรียนซากังราววิทยา (อินทร์-ชุ่ม ดีสารอุปถัมภ์)	1. ชั้นการพัฒนาจิต (เกิดความตระหนักรู้) 2. ชั้นกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง (ลงมือปฏิบัติ) 3. ชั้นชี้แนะแนวทาง / สอนงาน (เรียนรู้ร่วมกันหรือกลุ่ม) 4. ชั้นสืบค้น พิสูจน์ ทดสอบ วิเคราะห์ (หาคำตอบภายใต้ศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง) 5. ชั้นเชื่อมโยงความรู้แก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ (สะท้อนคิด)
4. เจษฎา บุญมาโฮม (2562) เรื่องผลของการใช้หนังสือส่งเสริมการอ่านร่วมกับการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3	1. ชั้นกระตุ้นจิต (การสร้างหรือเร้าความสนใจ) 2. ชั้นหนุนเสริม (การสร้างองค์ความรู้ให้เกิดขึ้น) 3. ชั้นหนีสูงองค์ความรู้ใหม่ (การสรุปการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นด้วยตนเอง)
5. ธนพร เรียนทับ และคณะ (2561) เรื่อง การศึกษาการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิค จิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน	1. ชั้นเสริมความพร้อมก่อนการเรียนรู้ 2. ชั้นค้นคว้า และแสวงหาความรู้ 3. ชั้นลงมือปฏิบัติเชื่อมโยงความรู้ในบทเรียน 4. ชั้นประเมินผลงาน และแลกเปลี่ยนเรียนรู้

บทความวิจัย/รายงานการวิจัย	รูปแบบการจัดการเรียนรู้
เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ และส่งเสริมเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/3 โรงเรียนชางราษฎร์วิทยา (อินทร์-ชุ่ม ดีสารอุปถัมภ์)	5. ชั้นสรุปการนำเสนอ และพัฒนาผู้เรียน
6. เทพพร โลมารักษ์ และคณะ (2561) เรื่อง กระบวนการพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดโครงงานฐานวิจัย ระบบพี่เลี้ยง และจิตตปัญญาศึกษา ในเครือข่ายฝึกประสบการณ์วิชาชีพ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์	1. ชั้นกระตุ้นความคิด 2. ชั้นศึกษาหาความรู้ 3. ชั้นแนะแนวทางการจัดกิจกรรม 4. ชั้นกิจกรรมสู่ความรู้ 5. ชั้นสรุปเนื้อหาและอภิปรายเพิ่มเติม
7. กานต์ อัมพานนท์ (2560) เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้กระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	1. ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ 2. ขั้นตอนเสนอความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน 3. ขั้นตอนการชี้แนะและขั้นสะท้อนคิดร่วมกัน 4. ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ 5. ขั้นตอนการสรุป ประยุกต์ใช้ และประเมินผล

ที่มา: กานต์ อัมพานนท์ (2560)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพและแนวคิดระบบพี่เลี้ยง

ผู้เรียบเรียงได้นำบทความวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้บนพื้นฐานของแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) และแนวคิดระบบพี่เลี้ยง (Coaching and Mentoring) มาเป็นแนวทางประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้ของครู ทั้งนี้ ยังเป็นแนวคิดที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงครู ที่ส่งผลต่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน (กานต์ อัมพานนท์, 2560) ดังนี้

1. วรจกณ กุศริภิกษุโณ (2561) ได้ทำกรวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบกรจัดการเรียนรู็ โดยบูรณกรณกรแนวคิดจิตตปัญญาศึกษกร การเรียนรู็โดยใช้กรวิจัยเป็นฐนกรน และระบบพี่เลี้ยงเพื่อเตรียมควมพร้อมนักรศึกษกรวิชกรชีพรู สกรวิชกรภษกรอังกฤษสู่ชุมชน

1.1 มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนารูปแบบกรจัดการเรียนรู็โดยบูรณกรณกรแนวคิดจิตตปัญญาศึกษกร การเรียนรู็โดยใช้กรวิจัยเป็นฐนกรน และระบบพี่เลี้ยง และ 2) เพื่อพัฒนานักรศึกษกรวิชกรชีพรู สกรวิชกรภษกรอังกฤษให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ตมกรอบมตรฐนกรคุณวุฒิระดับอุดมศึกษกรแห่งชกรติ

1.2 ผลกรวิจัยพบว่ 1) รูปแบบกรจัดการเรียนรู็สอดคล้่งกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษกร การเรียนรู็โดยใช้กรวิจัยเป็นฐนกรน และระบบพี่เลี้ยง โดยมีคกรเฉลี่ยของแบบประเมินรยละเอียดของรยวิชกร มคอ.3 ในรยวิชกรกรสอนวรนคติสำหรับเด็กคิดเป็นร้อยละ 100 และในรยวิชกรสัมนกรกรเรียนรู็ วิชกรภษกรอังกฤษ คิดเป็นร้อยละ 99 และมีคกรร้อยละที่นักรศึกษกรสะท้อนคิดต่อกรจัดการเรียนรู็ของอกรรยว่มีลักษณะกรจัดการเรียนรู็สอดคล้่งกับ บูรณกรณกรแนวคิดจิตตปัญญาศึกษกร การเรียนรู็โดยใช้กรวิจัยเป็นฐนกรน และระบบพี่เลี้ยง คิดเป็นร้อยละ 100 ในทุกด้กรน ซึ่งมึชั้นตอนประกอบด้วย 5 ชั้นตอน ดังนี้ (1) ชั้นนกร (Check-in) (2) ชั้นเรียนรู็ (Learning Discovery) (3) ชั้นปฏิบัติกร (Active Practice) และสร้งผลผลิต (Production) (4) ชั้นสรรูป และ (5) ชั้นกรประเมินผล

2) นักรศึกษกรวิชกรชีพรู สกรภษกรอังกฤษชั้นปีที่ 4 แสดงออกถึงคุณลักษณะบัณฑิตวิชกรชีพรูที่พึงประสงค์และสมกรนกรบูรณกรณกรแนวคิดจิตตปัญญาศึกษกร การเรียนรู็โดยใช้กรวิจัยเป็นฐนกรน และระบบพี่เลี้ยง และหนุนเสริมด้วยแนวคิดชุมชนแห่งกรเรียนรู็ทงวิชกรชีพรู ไปประกยุกติในการสอนได้

2. ศึกษา เรื่องคกร (2561) ได้ทำกรวิจัยเรื่อง ผลกรจัดการเรียนรู็โดยบูรณกรณกรแนวคิดจิตตปัญญกร การโค้ชและระบบพี่เลี้ยง และกรวิจัยเป็นฐนกรน ที่มีต่อ กรปรับเปลี่ยนพฤติกรรมกรสอน และ กรพัฒนาสมรรถนกรกรสอนของนักรศึกษกรครูสกรวิชกรภษกรไทย

2.1 กรนวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อศึกษกรผลกรจัดการเรียนรู็โดยบูรณกรณกรแนวคิดจิตตปัญญาศึกษกร การโค้ชและระบบพี่เลี้ยง และกรวิจัยเป็นฐนกรน ที่มีต่อกรปรับเปลี่ยนพฤติกรรมกรสอนของนักรศึกษกร และเพื่อศึกษกรผลกรจัดการเรียนรู็โดยบูรณกรณกรแนวคิดจิตตปัญญาศึกษกร การโค้ชและระบบพี่เลี้ยง และกรวิจัยเป็นฐนกรน ที่มีต่อกรพัฒนาสมรรถนกรกรสอนของนักรศึกษกร

2.2 ผลกรวิจัยพบว่ ผลกรจัดการเรียนรู็โดยบูรณกรณกรแนวคิดจิตตปัญญาศึกษกร การโค้ชและระบบพี่เลี้ยง และกรวิจัยเป็นฐนกรน ที่มีต่อกรปรับเปลี่ยนพฤติกรรมกรสอนท้้ง 5 ชั้นตอน ได้แก่ 1) ชั้นตระหนักรู้ /เข้ถึงปัญญกร 2) ชั้นแสวงหกรควมรู้ / ช้แนะ / สอนกรน 3) ชั้นลงมือปฏิบัติสู่ประกยการณ 4) ชั้นกรสะท้อนคิด และกรประเมินผล และ 5) ชั้นกรพัฒนาทักษะกรคิดและสรรูปกรเรียนรู็ และหนุนเสริมด้วยแนวคิดชุมชนแห่งกรเรียนรู็ทงวิชกรชีพรู ของนักรศึกษกร สกรวิชกรภษกรไทย พบว่มี 6 ด้กรน ได้แก่ ท้ศนคติที่มีต่อผู้เรียน กรเตรียมกรเรียนรู็ กรจัด

การเรียนรู้ การใช้สื่อและแหล่งเรียนรู้ ปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนทั้งภายในและภายนอกชั้นเรียน และการวัดและการประเมินผล ผลการจัดการเรียนรู้โดยบูรณาการแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การโค้ชและระบบพี่เลี้ยง และการวิจัยเป็นฐาน มีผลต่อการพัฒนาสมรรถนะการสอนของนักศึกษาครูทั้ง 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ชั้นตระหนักรู้ / เข้าถึงปัญญา 2) ชั้นแสวงหาความรู้ / ชี้นำ / สอนงาน 3) ชั้นลงมือปฏิบัติสู่ประสบการณ์ 4) ชั้นการสะท้อนคิด และการประเมินผล และ 5) ชั้นการพัฒนาทักษะการคิดและสรุปการเรียนรู้ ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาไทย พบว่ามี 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการกำหนดจุดประสงค์ ด้านการออกแบบการเรียนรู้ ด้านการวัดและการประเมินผล และด้านการใช้สื่อ / แหล่งเรียนรู้ เมื่อพิจารณาผลการประเมินจากการนิเทศติดตามผลครั้งที่ 1 มีคุณภาพในระดับปานกลาง และครั้งที่ 2 มีคุณภาพในระดับดีมาก

3. สมรัตน์ บุญมั่น และคณะ (2560) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง เรื่อง พหุนามที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการแก้ปัญหา และเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 / 1 โรงเรียนชางราษฎร์วิทยา (อินทร์-ชุ่ม ดีสารอุปถัมภ์)

3.1 การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง พหุนาม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 / 1 โดยใช้การจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง กับเกณฑ์ร้อยละ 70 ก่อนและหลังการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ดังนี้ 1) ชั้นการพัฒนาจิต 2) ชั้นกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยงด้วยตนเอง 3) ชั้นชี้แนะแนวทาง/สอนงาน 4) ชั้นสืบค้น พิสูจน์ ทดสอบ วิเคราะห์ และ 5) ชั้นเชื่อมโยงความรู้แก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ และหนุนเสริมด้วยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

3.2 ผลการวิจัยปรากฏดังนี้ 1) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 / 1 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง พหุนาม หลังการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 / 1 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง พหุนามหลังการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง สูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 3) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 / 1 มีทักษะการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ เรื่อง พหุนาม หลังการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยงอยู่ในระดับมาก และ 4) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 / 1 มีเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์หลังการจัดการกิจกรรม

การเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยงอยู่ในระดับมาก

4. เจษฎา บุญมาโฮม (2562) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของการใช้หนังสือส่งเสริมการอ่านร่วมกับ การสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

4.1 การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความสามารถการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 3 ก่อนและหลังการเรียนรู้โดยใช้หนังสือส่งเสริมการอ่านร่วมกับการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และ การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน 2) เปรียบเทียบความสามารถการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หลังการเรียนรู้โดยใช้หนังสือส่งเสริมการอ่านร่วมกับการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน กับเกณฑ์ร้อยละ 80 และ 3) เปรียบเทียบความสามารถการอ่านเชิงวิเคราะห์ระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 3 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 กระตุ้นจิต (การสร้างหรือเร้าความสนใจ) ขั้นตอนที่ 2 หนุนเสริม (การสร้างองค์ความรู้ให้เกิดขึ้น) และขั้นตอนที่ 3 หนีสู่องค์ความรู้ใหม่ (การสรุปการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นด้วยตนเอง) และหนุนเสริมด้วยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

4.2 ผลการวิจัยพบว่า 1) ความสามารถในการอ่านเชิงวิเคราะห์หลังการเรียนรู้โดยใช้หนังสือร่วมกับการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน สูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .05 2) ความสามารถในการอ่านเชิงวิเคราะห์หลังการเรียนรู้โดยใช้หนังสือร่วมกับการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐานสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 3) ความสามารถในการอ่านเชิงวิเคราะห์หลังการเรียนรู้ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5. ธนพร เรียนทับ และคณะ (2561) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การศึกษาการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิค จิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ และส่งเสริมเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 / 3 โรงเรียนชางราษฎร์วิทยา (อินทร์-ชุ่ม ดีสารอุปถัมภ์)

5.1 การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส หลังการจัด การเรียนรู้ตามเทคนิคจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน กับเกณฑ์ ร้อยละ 80 เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิคจิตตปัญญาศึกษา

ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เพื่อศึกษาทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 / 3 หลังการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิคจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และเพื่อศึกษาเจตคติต่อคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 / 3 หลังการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิค จิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ดังนี้ 1) ขั้นเสริมความพร้อมก่อนการเรียนรู้ 2) ขั้นค้นคว้า และแสวงหาความรู้ 3) ขั้นลงมือปฏิบัติเชื่อมโยงความรู้ในบทเรียน 4) ขั้นประเมินผลงาน และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และ 5) ขั้นสรุปการนำเสนอและพัฒนาผู้เรียน โดยหนุนเสริมด้วยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

5.2 ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส หลังการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิคจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส หลังการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิคจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน สูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 3) นักเรียนมีทักษะการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ หลังการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิคจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน โดยรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า นักเรียนมีความเข้าใจในความคิดรวบยอด แสดงให้เห็นถึงความเข้าใจในความคิดรวบยอดที่สัมพันธ์กับความต้องการของโจทย์ปัญหา รองลงมา นักเรียนมีส่วนร่วมในการอภิปราย และแสดงความคิดเห็น และนักเรียนสามารถคิดได้อย่างเป็นขั้นตอนตามลำดับ และ 4) นักเรียนมีเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์หลังการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิคจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน โดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้าพเจ้าชอบเรียนวิชาคณิตศาสตร์มีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมาคือ ข้าพเจ้ารู้สึกภูมิใจมาก ถ้าตอบคำถามในวิชาคณิตศาสตร์ได้ถูกต้อง และข้าพเจ้าชอบเล่นเกมทางคณิตศาสตร์ตามลำดับ

6. เทพพร โลมารักษ์ และคณะ (2561) ได้ทำการวิจัยเรื่อง กระบวนการพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดโครงงานฐานวิจัยระบบพี่เลี้ยง และจิตตปัญญาศึกษา ในเครือข่ายฝึกประสบการณ์วิชาชีวมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

6.1 การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษากระบวนการพัฒนาครูผู้สอนในเครือข่ายฝึกประสบการณ์วิชาชีวมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ โดยบูรณาการแนวคิดโครงงานฐานวิจัย ระบบพี่เลี้ยง และจิตตปัญญาศึกษา

6.2 ผลการศึกษาพบว่า 1) ครูประจำการสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการอบรมเชิงปฏิบัติการที่บูรณาการแนวคิดโครงงานฐานวิจัย ระบบพี่เลี้ยง และจิตตปัญญาศึกษา ใน

การตระหนักถึงบทบาทตนเองในการจัดการเรียนรู้ การแนะนำ และการโค้ช และทราบแนวทางในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ 2) การบูรณาการแนวคิดโครงงานฐานวิจัย ระบบพีแอลซี และจิตตปัญญาศึกษา กับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้กับรายวิชาต่าง ๆ ทำให้ครูสามารถบูรณาการเทคนิคการสอน และกิจกรรมที่สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ได้อย่างหลากหลายวิธีตามกระบวนการ 5 ขั้นตอน ได้แก่ (1) ขั้นกระตุ้นความคิด (2) ขั้นศึกษาหาความรู้ (3) ขั้นแนะแนวทางการจัดกิจกรรม (4) ขั้นกิจกรรมสู่ความรู้ และ (5) ขั้นสรุปเนื้อหาและอภิปรายเพิ่มเติม และส่งเสริมด้วยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ 3) ครูประจำการมีทักษะและสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ ครูสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการอบรมเชิงปฏิบัติการที่บูรณาการแนวคิดโครงงานฐานวิจัย ระบบพีแอลซี และจิตตปัญญาศึกษา ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ (1) ขั้นกระตุ้นความคิด (2) ขั้นศึกษาหาความรู้ (3) ขั้นแนะแนวทางการจัดกิจกรรม (4) ขั้นกิจกรรมสู่ความรู้ และ (5) ขั้นสรุปเนื้อหาและอภิปรายเพิ่มเติม และหนุนเสริมด้วยแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ นำไปจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนได้ 4) พฤติกรรมการปฏิบัติตนของครู ตามตัวชี้วัดการประเมินการปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ของครู ด้านการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการแนวคิดโครงงานฐานวิจัย ระบบพีแอลซี และจิตตปัญญาศึกษา ในด้านจรรยาบรรณต่อตนเอง ด้านจรรยาบรรณต่อวิชาชีพ ด้านจรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ ด้านจรรยาบรรณต่อผู้ร่วมประกอบวิชาชีพและจรรยาบรรณต่อสังคม อยู่ในระดับมากทุกด้าน และ 5) สมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของครู ตามตัวชี้วัดการประเมินครูที่บูรณาการแนวคิดโครงงานฐานวิจัยระบบพีแอลซี และจิตตปัญญาศึกษา ด้านการกำหนดวัตถุประสงค์ ด้านการออกแบบการเรียนรู้ ด้านการวัดและประเมินผล ด้านการใช้สื่อ / แหล่งเรียนรู้ สนับสนุนการเรียนรู้ อยู่ในระดับมากทุกด้าน

7. กานต์ อัมพานนท์ (2560) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้กระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพีแอลซี เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

7.1 การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการแนวคิดระบบพีแอลซี 2) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการให้เหตุผลและความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียน เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

7.2 ผลการวิจัย พบว่า 1) การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้กระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพีแอลซี พบว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย (1) ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ (2) แนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบ และ (3) การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบ ประกอบด้วย หลักการ จุดมุ่งหมาย กระบวนการเรียนรู้ สื่อและแหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การนำไปใช้ ทั้งนี้ กระบวนการเรียนรู้ ประกอบด้วย กิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ได้แก่ (1) ขั้นตอนเตรียมความพร้อมสำหรับความรู้หรือทักษะ (2) ขั้นตอนเสนอ

ความรู้หรือทักษะการปฏิบัติงาน (3) ขั้นตอนการชี้แนะและสะท้อนคิดร่วมกัน (4) ขั้นตอนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ และ (5) ขั้นตอนการสรุปผล ประเมินผล และการประยุกต์ใช้ และ 2) การเปรียบเทียบความสามารถในการให้เหตุผลและความสามารถในการแก้ปัญหา ทางคณิตศาสตร์ของนักเรียน เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า (1) ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ กับเกณฑ์ร้อยละ 75 โดยการทดสอบค่าที (t-test for One Sample) พบว่า ความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ ของผู้เรียนหลังได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น จากการนิเทศครั้งที่ 1 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 23.88 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 79.60 และเมื่อทดสอบสมมติฐาน พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และจากการนิเทศครั้งที่ 2 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 24.98 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 83.27 และเมื่อทดสอบสมมติฐาน พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการให้เหตุผล ทางคณิตศาสตร์ สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณาผลการเปรียบเทียบผลต่างจากการนิเทศครั้งที่ 1 กับการนิเทศครั้งที่ 2 โดยภาพรวม พบว่า ผู้เรียนมีพัฒนาการความสามารถในการให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์เพิ่มขึ้น +3.67 และ (2) ผลการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์กับเกณฑ์ร้อยละ 75 โดยการทดสอบค่าที (t-test for One Sample) พบว่า ความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของ ผู้เรียนหลังได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น จากการนิเทศครั้งที่ 1 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 23.67 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 78.90 และเมื่อทดสอบสมมติฐาน พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และจากการนิเทศครั้งที่ 2 มีคะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 25.43 คะแนน จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 84.77 และเมื่อทดสอบสมมติฐาน พบว่า ผู้เรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหา ทางคณิตศาสตร์สูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณา ผลการเปรียบเทียบผลต่างจากการนิเทศครั้งที่ 1 กับการนิเทศครั้งที่ 2 โดยภาพรวม พบว่า ผู้เรียนมีพัฒนาการความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์เพิ่มขึ้น +5.87

บทสรุป

การบูรณาการแนวคิด PLC กับระบบพี่เลี้ยงสู่ชั้นเรียน หรือกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้นจากการวิจัยและพัฒนานี้ เป็นการบูรณาการด้วยกระบวนการ วิธีการสอน และองค์ประกอบต่าง ๆ ในการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายในชั้นเรียน ที่ส่งผลต่อการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งมีประเด็นที่สำคัญ 2 ประเด็น คือ

1) กระบวนการทางปัญญา มีลักษณะสำคัญ คือ การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น เป็นการจัดการกิจกรรม กระบวนการทางปัญญา กล่าวคือ เป็นการสร้างความสามารถในการให้เหตุผล และความสามารถ ในการแก้ปัญหา มีลักษณะเป็นการเรียนรู้ร่วมกัน กล่าวคือเมื่อเรียนรู้ระหว่างครูและผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้เรียน ก็จะทำให้เกิดความเข้าใจว่า เรื่องแบบนี้ไม่ได้มีวิธีคิดเพียงวิธีเดียว หากแต่วิธีคิดมีหลายมิติ มิติความรู้สึก มิติความเชื่อมโยง สิ่งที่เกิดขึ้นนี้ไม่ใช่แค่ความรู้หรือความเข้าใจเพียงอย่างเดียว แต่เป็นกระบวนการทางปัญญา เป็นทักษะชีวิต เป็นทักษะการนำคณิตศาสตร์ไปใช้ในชีวิตประจำวันเป็นทักษะการอยู่ร่วมกันในสังคม นั่นก็คือ ผู้เรียนได้คิดเป็น รู้จักเคารพผู้อื่น ฟังผู้อื่นเป็น ดังนั้น กิจกรรม การเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น เป็นกิจกรรมทางปัญญาที่ไม่ได้ฟังครูอย่างเดียวแต่เน้นการฝึกทักษะทางปัญญาในการลงมือปฏิบัติงาน เพื่อให้เกิดประสบการณ์ที่หลากหลายด้วยตนเอง โดยผู้เรียนได้ฝึกการวางแผนร่วมกันระหว่างครูกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้เรียน ก่อนลงมือปฏิบัติอย่างเป็นระบบ เรียนรู้และตัดสินใจอย่างมีความหมายด้วยแนวคิด ทฤษฎีในการแก้ปัญหาจากสถานการณ์และบริบท จากกรณีตัวอย่าง มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ได้อภิปรายไตร่ตรองสะท้อนคิดหน้าชั้นเรียนร่วมกัน และ มีการรับฟังผู้อื่นด้วย นอกจากนี้ยังถือว่ามี ความสอดคล้องกับแนวคิดระบบพี่เลี้ยงอีกด้วย ซึ่งสิ่งเหล่านี้เกิดขึ้นได้ด้วยเทคนิคขั้นตอนการเรียนรู้ และวิธีการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางปัญญา

2) การจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ มีลักษณะสำคัญ คือ การจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ที่พัฒนาขึ้น เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานนั้น เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ ที่มีลักษณะสำคัญของกิจกรรม คือ เป็นการเปลี่ยนวิธีคิด กล่าวคือ จากกิจกรรมวิธีคิดคนเดียว เปลี่ยนมาเป็นกิจกรรมวิธีคิดแบบกลุ่มร่วมกับครู ร่วมกับเพื่อน ได้เรียนรู้วิธีการคิดหลายวิธี และเป็นการเรียนตามศักยภาพของตนเอง โดยเปลี่ยนครูมาเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (Facilitator) ผู้เรียนเรียนรู้แบบกลุ่ม เรียนรู้โดยการฟังผู้อื่นด้วย ฟังความคิดเห็นที่ตนเองไม่ได้คิดเหมือนกัน นั่นก็คือ การเรียนรู้อยู่บนพื้นฐานความแตกต่างระหว่างผู้เรียนด้วยกัน เรียนให้รู้ว่า ได้เจอประสบการณ์ เรื่องหนึ่ง ๆ จากการลงมือปฏิบัติและทำกิจกรรมร่วมกัน ตนเองตีความอย่างนี้ แต่เพื่อนตีความต่างกัน บางทีตรงกันข้าม บางทีคล้าย ๆ กัน แต่มีบางมุมที่ไม่เหมือนกัน

ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดทักษะทางปัญญา 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ ด้านการเรียนรู้ ด้านกลยุทธ์วิธีทางความคิด และด้านการตรวจสอบตนเอง นำไปสู่ความสามารถในการให้เหตุผล และความสามารถในการแก้ปัญหา สอดคล้องกับตรรกะทางคณิตศาสตร์โดยตรง ซึ่งทักษะที่หลากหลายเหล่านี้สอนกันไม่ได้ ผู้เรียนต้องเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติเท่านั้น ในขณะที่บทบาทครูต้องสร้างพื้นที่ปลอดภัยในการแสดงความคิดของผู้เรียนโดยการสร้างกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางปัญญาให้กับผู้เรียน

คำถามท้ายบท

คำสั่ง: จงตอบคำถามต่อไปนี้

1. จงบอกประโยชน์ของทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมา 5 ข้อ
2. จงอธิบายแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ในศตวรรษที่ 21 ว่าสามารถพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้อย่างไร
3. จงวิเคราะห์แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ว่ามีความสำคัญอย่างไรต่อการพัฒนาคุณภาพครู
4. จงอธิบายแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อการพัฒนาผู้เรียน ว่ามีลักษณะอย่างไร
5. จงวิเคราะห์ว่า กระบวนการในการจัดการเรียนรู้ โดยใช้แนวคิดระบบพีเอชซีเอ็นเรียนสามารถส่งผลต่อการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ในชั้นเรียนได้อย่างไร
6. จงใช้แผนผังความคิดวิเคราะห์แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการบูรณาการแนวคิดระบบพีเอชซีเอ็นเรียน ว่ามีผลต่อการพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 อย่างไร
7. จงเปรียบเทียบจุดเด่นและจุดด้อยตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับแนวคิดระบบพีเอชซีเอ็นเรียนต่อทักษะทางปัญญาในการพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 มา 3 ข้อ
8. จงอธิบายบทบาทของครูและผู้เรียนตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพและแนวคิดระบบพีเอชซีเอ็นเรียน ว่ามีบทบาทในการจัดการเรียนรู้อย่างไร
9. จงวิเคราะห์แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับแนวคิดระบบพีเอชซีเอ็นเรียน ว่าสามารถพัฒนาครูคุณภาพ เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ได้อย่างไร
10. จงออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ โดยประยุกต์ใช้แนวคิดระบบพีเอชซีเอ็นเรียนมา 3 กิจกรรม

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). **คู่มือการบูรณาการในการจัดการเรียนการสอน หลักสูตรขั้นพื้นฐาน**. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- กานต์ อัมพานนท์. (2560). **รายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับการบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน**. สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- เจษฎา บุญมาโฮม. (2562). ผลของการใช้หนังสือส่งเสริมการอ่านร่วมกับการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถ การอ่านเชิงวิเคราะห์ของผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. *วารสารสังคมศาสตร์วิจัย*, 10(1), 54-68.
- ชนาธิป พรกุล. (2559). **แคทส์: รูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (พิมพ์ครั้งที่ 8)**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชรินทร์ มั่งคั่ง. (2549). **การพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้างบัณฑิตอุดมศึกษาไทย สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี**. [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต ไม้ได้ดีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ชลลดา ทองทวี. (2559). **โครงการวิจัยและจัดการความรู้จิตตปัญญาศึกษา: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา**. มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2559). **80 นวัตกรรม การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (พิมพ์ครั้งที่ 7)**. พี บาลานซ์ดีไซด์แอนปรินติ้ง.
- ชัยอนันต์ สมุทรวณิช. (2541). **ทฤษฎีใหม่: มิติที่ยิ่งใหญ่ทางความคิด**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.
- ทิตนา แคมมณี. (2559). **ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 12)**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เทพพร โลมารักษ์ และคณะ. (2561). **กระบวนการพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดโครงงานฐานวิจัย ระบบพี่เลี้ยง และจิตตปัญญาศึกษา ในเครือข่ายฝึกประสบการณ์วิชาชีพ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์**. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์*, 10(1), 1-13.

- ธนพร เรียนทับ และคณะ. (2561). การศึกษาการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิค จิตตปัญญาศึกษา ระบบ พี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส เพื่อพัฒนา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ และส่งเสริมเจตคติต่อวิชา คณิตศาสตร์ สำหรับผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/3 โรงเรียนซากังราววิทยา (อินทร์-ชุ่ม ดีสารอุปถัมภ์). *วารสารคณะครุศาสตร์*, 3(5), 1-11.
- วรางคณา ภูศิริภิญโญ. (2561). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยบูรณาการแนวคิดจิตตปัญญา ศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยงเพื่อเตรียมความพร้อมนักศึกษา วิชาชีพรู สาขาวิชาภาษาอังกฤษสู่ชุมชน. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์*, 10(2), 97-122.
- วัชรรา เล่าเรียนดี. (2556). *ศาสตร์การนิเทศการสอนและการโค้ชการพัฒนาวิชาชีพ: ทฤษฎีกลยุทธ์ สู่การปฏิบัติ*. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2557). *การโค้ชเพื่อการเรียนรู้* (พิมพ์ครั้งที่ 3). จรัลสนิทวงศ์การพิมพ์.
- ศึกษา เรื่องคำ. (2561). ผลการจัดการเรียนรู้โดยบูรณาการแนวคิดจิตตปัญญา การโค้ชและระบบ พี่เลี้ยง และการวิจัยเป็นฐานที่มีต่อการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนและการพัฒนา สมรรถนะการสอนของ นักศึกษาคู สาขาวิชาภาษาไทย. *วารสารนาคบุตรปริทัศน์*, 10(2), 15-25.
- สมรัตน์ บุญมั่น และคณะ. (2560). ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง เรื่อง พหุนามที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทาง การเรียน ทักษะการ แก้ปัญหา และเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ของผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1/1 โรงเรียนซากังราววิทยา (อินทร์-ชุ่ม ดีสารอุปถัมภ์). *วารสารคณะครุศาสตร์*, 2(3), 1-12.
- สุมน อมรวิวัฒน์. (2558). *สมบัติทิพย์ของการศึกษาไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 6). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.
- DuFour, Richard & Eaker, Robert. (2006). *Professional Learning Community at Work Plan Book*. Corwin Press.
- Fogarty, F. (2002). *Mentoring*. Finland: WS Bookwell.
- Lyons, Carol. & Pinnell, Gay S. (2001). *Spiral of Teacher Learning* (3rd ed.). USA.: Schema Press.
- Richard, F. & Striley, R. (1994). *Mentoring: the Components for Success*. Noton.

- กนิษฐา เชาว์วัฒนกุล. (2560). การพัฒนารูปแบบการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำเพื่อส่งเสริมสมรรถนะการสอนและการทำวิจัยในชั้นเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาการสอนคณิตศาสตร์. [วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). คู่มือการบูรณาการในการจัดการเรียนการสอน หลักสูตรขั้นพื้นฐาน. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- . (2562). การพัฒนาคุณภาพผู้สอนตามแนวทางชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ. โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- กรัณย์พล วิวรรณมงคล. (2559). การพัฒนารูปแบบการติดตามช่วยเหลือสำหรับครูพี่เลี้ยงเพื่อการนำกรอบหลักสูตรระดับท้องถิ่นสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู. [วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- กานต์ อัมพานนท์. (2560). รายงานการวิจัย เรื่อง การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้แนวคิดกระบวนการ PLC กับกระบวนการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- กิติมา ปรีดีลภ. (2562). การบริหารและการนิเทศการศึกษาเบื้องต้น. โรงพิมพ์อักษร การพิมพ์.
- กมลวรรณ रामเดชะ. (2560). การสอนงาน ปรึกษาและดูแล : Coaching and Mentoring. เอ็กซ์เปอร์เน็ท จำกัด
- เกรียงไกรยศ พันธุ์ไทย. (2562). อิทธิพลของพฤติกรรมผู้นำ วัฒนธรรมการทำงานในองค์กร และกิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มีต่อผลการปฏิบัติงานของพนักงานรัฐวิสาหกิจ. [วิทยานิพนธ์รัฐประศาสนศาสตรดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- เกรียงศักดิ์ เขียวยิ่ง. (2560). การบริหารทรัพยากรมนุษย์. เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- คำหมาน คนโค. (2560). ทางก้าวหน้าของครุมีอาชีพ วิทยุชนการพิมพ์.
- คำเพียร ปราณีราช. (2562). กลวิธีการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้. สำนักงานทดสอบทางการศึกษา.
- จรรยา โกมลบุญ. (2560). จิตวิทยาทั่วไป. เอ็กซ์เปอร์เน็ท.

- เจษฎา บุญมาโฮม. (2562). ผลของการใช้หนังสือส่งเสริมการอ่านร่วมกับการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถ การอ่านเชิงวิเคราะห์ของผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วารสารสังคมศาสตร์วิจัย, 10(1), 54-68.
- เจษฎา นกน้อย และคณะ. (2563). นานาพรรณคณะกรรมการจัดการความรู้และการสร้างองค์การแห่งการ เรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชนาธิป พรกุล. (2559). แคลท์: รูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (พิมพ์ครั้งที่ 8). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชรินทร์ มั่งคั่ง. (2549). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้างบัณฑิตอุดมศึกษาไทย สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี. [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต ไม้ได้ดีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ชนิดดา ภูหงส์ทอง. (2560). การเรียนรู้การเปลี่ยนแปลง: ความท้าทายของผู้สอนในระดับอุดมศึกษา. วารสารพฤติกรรมศาสตร์, 24(1), 163-182.
- ชลลดา ทองทวี. (2559). โครงการวิจัยและจัดการความรู้จิตตปัญญาศึกษา: ศูนย์จิตตปัญญา ศึกษา. มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2559). 80 นวัตกรรม การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (พิมพ์ครั้งที่ 7). พี บาลานซ์ดีไซด์แอนพริ้นติ้ง.
- ชัยอนันต์ สมุทรวณิช. (2541). ทฤษฎีใหม่: มิติที่ยิ่งใหญ่ทางความคิด. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.
- ชุตินา ปัญญาพิณิจนุกร. (2559). ผลของจิตตปัญญาศึกษาต่อการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของ บุคลากรวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี. วารสารวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี, 28(2), 38-51.
- ชูชัย สมितिไกร. (2560). การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 7). สำนักพิมพ์แห่ง จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชูศรี สนิทประชากร. (2560). การเรียนรู้สมัยใหม่. จันทรเกษมสาร การพิมพ์.
- ชาญชัย อาจิมสมาจาร. (2563). การสอนแนวใหม่ (พิมพ์ครั้งที่ 5). จงเจริญการพิมพ์.
- ณัฐตะวัน ลีประสงศ์. (2562). โครงการอบรมเชิงปฏิบัติการรูปแบบการขับเคลื่อนกระบวนการ PLC. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- ดวงเดือน พันธมนาวิน. (2558). ต้นไม้จริยธรรมกับพฤติกรรมการทำงาน (พิมพ์ครั้งที่ 8). สำนักพิมพ์ แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เดือน คำดี. (2558). ปรัชญาตะวันตก (พิมพ์ครั้งที่ 4). โอเดียนสโตร์.

- दनัย เทียนพุ่ม. (2560). การบริหารทรัพยากรบุคคลในทศวรรษหน้า. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทรงชัย อักษรคิด. (2561). การเสริมสร้างความสามารถทางการสอน. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- ทิตินา แคมมณี. (2558). วิทยาการด้านการคิด (พิมพ์ครั้งที่ 10). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- (2559). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 12). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เทพพร โลมารักษ์ และคณะ. (2561). กระบวนการพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดโครงงานฐานวิจัย ระบบพี่เลี้ยง และจิตตปัญญาศึกษา ในเครือข่ายฝึกประสบการณ์วิชาชีพ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์, 10(1), 1-13.
- ธัญญา ผลอนันต์. (2560). การมุ่งเน้นทรัพยากรบุคคล : แนวทางสร้างความพึงพอใจแก่พนักงานอินโนกราฟฟิกส์.
- ธนา นิลชัยโกวิทย์ และคณะ. (2559). ศิลปะการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา (พิมพ์ครั้งที่ 2). วี. พรินท์ (1991).
- ธนพร เรียนทับ และคณะ. (2561). การศึกษาการจัดการเรียนรู้ตามเทคนิค จิตตปัญญาศึกษา ระบบพี่เลี้ยง และการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน เรื่อง ทฤษฎีบทพีทาโกรัส เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ และส่งเสริมเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/3 โรงเรียนชางราษฎร์วิทยา (อินทร์-ชุ่มดีสารอุปถัมภ์). วารสารคณะครุศาสตร์, 3(5), 1-11.
- นลินี ทีหอคำ. (2541). การเรียนแบบร่วม. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- นิตยา เจริญนิเวศกุล. (2564). วิธีการเรียนแบบร่วมมือประเภทการแข่งขัน. โอเดียนสโตร์.
- บุษราคัม ศรีจันทร์. (2560). รูปแบบการโค้ชทางปัญญาแบบเพื่อนช่วยเพื่อนเพื่อพัฒนาสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของครูที่ส่งเสริม Metacognition ของนักเรียนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร. [วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ปสาสน์ กงตาล. (2564). กลยุทธ์การเรียนแบบร่วมมือกับการเรียนรู้. โอเดียนสโตร์.
- ประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์. (2548). Mentor: ที่ปรึกษาเชิงพี่เลี้ยง. ใน ยอดहतัย เทพธานนท์และประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์ (บก.), Mentor-Mentee-Mentoring: ศาสตร์และศิลป์ของการเป็นนักวิจัยที่ดี (หน้า 6-29). มูลนิธิบัณฑิตยสภาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งประเทศไทย.
- ประเวศ วะสี. (2560). การเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายใน. มูลนิธิสำนึกรักบ้านเกิด.

- ประเวศน์ มหารัตน์สกุล. (2544). การบริหารจัดการทรัพยากรมนุษย์ด้วยเทคโนโลยีสารสนเทศ. สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี (ไทย-ญี่ปุ่น).
- ปทีป เมธาวุฒิ. (2559). การเรียนการสอนที่มีการวิจัยเป็นฐาน (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เปรมจิตต์ ขจรภัยลาร์เซน. (2563). วิธีสอนแบบการเรียนรู้ร่วมกัน. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พวงเพชร วัชรอยู่. (2561). แรงจูงใจกับการทำงาน. โอเดียนสโตร์.
- ทิพวรรณ หล่อสุวรรณรัตน์. (2560). การจัดการความรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต โต). (2562). พุทธธรรม ฉบับปรับปรุงและขยายความ (พิมพ์ครั้งที่ 9). มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- พนม ลิมอารีย์. (2560). การแนะแนวการศึกษา. โอเดียนสโตร์.
- พนัสหั้น นาคินทร์. (2562). การบริหารบุคลากรในโรงเรียน. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์. (2562). การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ. เดอะมาสเตอร์กรุ๊ปแมนเนจเม้นท์.
- ไพบุลย์ แจ่มพงษ์. (2562). ประสบการณ์ในการบริหารงานบุคลากร. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พัชรพร ศุภกิจ. (2559). ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา. ธนรัชการพิมพ์.
- พัชรี วรกวิน. (2562). จิตวิทยาการเรียนการสอน. โอเดียนสโตร์.
- มยุรี เจริญศิริ. (2558). การสร้างชุดการเรียนรู้เรื่องแรงและการเคลื่อนที่เพื่อพัฒนาความสามารถในการทำโครงงานวิทยาศาสตร์และจิตวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- มยุรี สาลิวังค์. (2563). กิจกรรมแนะแนวที่มีต่อการตระหนักรู้. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ยนต์ ชุ่มจิต. (2560). ความเป็นครูไทย (พิมพ์ครั้งที่ 4). โอเดียนสโตร์.
- ยอดหทัย เทพธรรานนท์ และประมวล ตั้งปริบูรณ์รัตน์. (2563). Mentor – Mentee- Mentoring : ศาสตร์และศิลป์ของการเป็นนักวิจัยที่ดี. มูลนิธิบัณฑิตยสภาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งประเทศไทย.
- ยุวพร ศุภรัตน์. (2560). องค์การเพื่อการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วนิดา ชูวงศ์. (2558). ระบบที่เลี้ยง. สถาบันพัฒนาข้าราชการพลเรือน.

- วรางคณา ภูศิริภิญโญ. (2561). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยบูรณาการแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยงเพื่อเตรียมความพร้อมนักศึกษาวิชาชีพครู สาขาวิชาภาษาอังกฤษสู่ชุมชน. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์, 10(2), 97-122.
- วัชราน เล่าเรียนดี. (2556). ศาสตร์การนิเทศการสอนและการโค้ชการพัฒนาวิชาชีพ: ทฤษฎีกลยุทธ์สู่การปฏิบัติ. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วัลลภ สุระกำพลธร. (2548). Mentor: ที่ปรึกษาเชิงพี่เลี้ยง. ใน ยอดहतัย เทพธานนท์ และ ประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์. (บก.), *Mentor-Mentee-Mentoring: ศาสตร์และศิลป์ของการเป็นนักวิจัยที่ดี*, หน้า 146-169. มูลนิธิบัณฑิตยสภาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งประเทศไทย.
- วัฒนาพร ระงับทุกข์. (2560). แผนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (พิมพ์ครั้งที่ 3). วัฒนาพานิช.
- วิจารณ์ พานิช. (2560). วิธีสร้างการเรียนรู้ เพื่อศิษย์ ในศตวรรษที่ 21 (พิมพ์ครั้งที่ 7). มูลนิธิสดศรีสฤษดิ์วงศ์.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2557). การโค้ชเพื่อการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 3). จรัสสินิทวงศ์การพิมพ์.
- วิโรจน์ สารรัตนะ. (2559). กระบวนทัศน์ใหม่ทางการศึกษาระดับที่สะท้อนต่อการศึกษาศตวรรษที่ 21. ทิพย์วิสุทธ์.
- วิไลภรณ์ ฤทธิคุปต์. (2560). การชี้แนะการสอน: แนวทางการนำไปใช้พัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครู. วารสารราชพฤกษ์, 17(1), 2-10.
- วิชชุดา หุ่นวิไล. (2562). การบริหารบุคลากรทางการศึกษา. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
- วีระชัย จิระชาติ. (2559). การพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนรู้ผ่าน Google Apps. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร
- ศรไกร รุ่งรอด. (2563). ความร่วมมือต่อกลุ่ม : วิชาคณิตศาสตร์. วัฒนาพานิช.
- ศีกษา เรืองคำ. (2561). ผลการจัดการเรียนรู้โดยบูรณาการแนวคิดจิตตปัญญา การโค้ชและระบบพี่เลี้ยง และการวิจัยเป็นฐานที่มีต่อการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมกรรมการสอนและการพัฒนาสมรรถนะการสอนของ นักศึกษาครู สาขาวิชาภาษาไทย. วารสารนาคบุตรปริทัศน์, 10(2), 15-25.
- ศุภวรรณ ศรีเกตุ. (2562). ความสัมพันธ์ระหว่างระบบพี่เลี้ยง. เอ็กซ์เปอร์เน็ท.

- สมชาย วงศ์วิเศษ. (2548). ความสำคัญของพี่เลี้ยงและวิธีการเป็นพี่เลี้ยงที่ดี. ใน ยอดहतัย เทพธานนท์ และประมวล ตั้งบริบูรณ์รัตน์ (บก.), **Mentor-Mentee-Mentoring: ศาสตร์และศิลป์ของการเป็นนักวิจัยที่ดี**, หน้า 16-41. มูลนิธิบัณฑิตยสภาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีแห่งประเทศไทย.
- (2562). **ปริทัศน์การศึกษาวิทยาศาสตร์ของไทย**. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- สมชาย เทพแสง. (2562). **ภาวะผู้นำวิสัยทัศน์ : รูปแบบใหม่ของผู้บริหารโรงเรียนในทศวรรษหน้า**. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สมรัตน์ บุญมั่น และคณะ. (2560). ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน และระบบพี่เลี้ยง เรื่อง พหุนามที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะการ แก้ปัญหา และเจตคติต่อวิชาคณิตศาสตร์ของผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1/1 โรงเรียนซากังราววิทยา (อินทร์-ชุ่ม ดีสารอุปถัมภ์). **วารสารคณะครุศาสตร์**, 2(3), 1-12.
- สมคิด บางโม. (2564). **องค์การและการจัดการ**. วิทย์พัฒนา.
- สมบัติ อารังธัญวงศ์. (2562). **นโยบายสาธารณะ : แนวความคิด การวิเคราะห์ และกระบวนการ**. เสมาธรรม.
- สมเดช บุญประจักษ์. (2560). **การพัฒนาศักยภาพทางคณิตศาสตร์**. วัฒนาพานิช.
- สมเชาว์ เกษประทุม. (2563). **ครูยุคปฏิรูป**. เอ็น ที พี เพรส จำกัด
- สถาบันดำรงราชานุภาพ. (2560). **รายงานโครงการศึกษาวิจัยเพื่อวัดระดับขวัญกำลังใจของข้าราชการ สำนักงานปลัดกระทรวงมหาดไทย ประจำปีงบประมาณ 2560**. สถาบันดำรงราชานุภาพ
- สนอง อินละคร. (2564). **เทคนิควิธีการและนวัตกรรมที่ใช้ จัดกิจกรรมการเรียนการสอน**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุเดือนเพ็ญ คงคะจันทร์ และคณะ. (2560). **การสอนและการโค้ช: งานส่งเสริมสุขภาพ. สุขภาพใจ**. การพิมพ์.
- สุนน อมรวินวัฒน์. (2558). **สมบัติทิพย์ของการศึกษาไทย** (พิมพ์ครั้งที่ 6). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุเทพ พงศ์ศรีวัฒน์. (2556). **แนวทางการขับเคลื่อน PLC สู่การพัฒนาคุณภาพผู้เรียน Thailand 4.0**. ตาตาพับลิเคชั่น.
- สร ปิ่นอักษรสกุล. (2561). **การสนทนากลุ่ม**. วิจัยสาส์นการพิมพ์.
- สุรพล ธรรมร่มดี และคณะ. (2553). **อาศรมศิลป์วิจัย: การวิจัยและพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้แนวคิดปัญญา**. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. (2561). การเรียนการสอนแบบร่วมมือ. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุรยุทธ กอบกิจพานิชผล. (2560). การโค้ช และการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุพานี สฤกษ์วานิช. (2562). พฤติกรรมองค์การสมัยใหม่ : แนวคิด และทฤษฎี (พิมพ์ครั้งที่ 2). โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2563). การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- สำนักงานพัฒนาและส่งเสริมวิชาชีพ. (2560). ชุดวิชาการจัดการเรียนรู้ โครงการพัฒนาวิชาชีพ. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- สำนักงาน ก.พ.ร. (2561). HR Success stories in Public Sector : แบบอย่างปฏิบัติการบริหารคน. สำนักงาน ก.พ.
- สิริพร ทิพย์คง. (2560). การแก้ปัญหาเชิงคณิตศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่4). ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- สิทธิกร รัตนวารินทร์ชัย. (2564). กระบวนการการมีส่วนร่วม TGT. ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- อรพิน ศิริสัมพันธ์ และคณะ (2561). ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู กลยุทธ์การยกระดับคุณภาพการศึกษา: แนวคิดสู่การปฏิบัติ. เอ็มแอนด์เอ็น ดีไซน์ท์ พรินติ้ง.
- อาภรณ์ ใจเที่ยง. (2563). หลักการสอน (พิมพ์ครั้งที่3). โอ.เอส.พรินติ้งเฮาส์.
- อาภรณ์ ภูวิทย์พันธุ์. (2561). สอนงานอย่างไรให้ได้งานกับการCoaching ในสถานศึกษา. โอเดียนสโตร์.
- . (2562). สอนงานอย่างไรให้ได้งาน (Coaching) (พิมพ์ครั้งที่ 2). เอช อาร์ เซนต์เตอร์ จำกัด.
- อาลัย หงส์ทอง. (2561). การประเมินโครงการ. โอเดียนสโตร์.
- อุไรวรรณ สุพรรณ. (2559). การบริหารงานโรงเรียน. วชิรธรรมสาธิต การพิมพ์.
- อุไรวรรณ อยู่ชา. (2562). องค์การนี้ (ต้อง) มีพี่เลี้ยง Mentoring System. เอช อาร์เซ็นเตอร์.
- อารี พันธมณี. (2564). จิตวิทยาการเรียนการสอน. เลิฟแอนด์ลิฟเพรส.
- Anderson, Eugene M. & Shannon, Anne L. (1988). *Toward a Conceptualization of Mentoring*. Prentice-Hall.
- Arends, R.I. (1994). *Learning to Teach*. McGraw – Hill Books.
- Arzt Alicef & Newman Claire M. (1990). *Compensation Learning*. (8th ed.). McGraw – Hill Books.
- Bandura, Albert. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.

- Baroody, A.J. (1993). **Problem solving, Reasoning and Communicating, K-8 : Helping. Children Think Mathematiclly.** Macmillan Publishing.
- Bell, Frederick H. (2000). **Teaching and Learning.** Macmillan.
- Billings, Diane M. & Kowalski, Karren. (2008). Developing your Career as a Nurse Educator: The Importance of Having (or being) a Mentor. **The Journal of Continuing Education in Nursing.** 39(1), 490-491.
- Bishop, L.J. (1979). **Staff Development and Instructional Improvement : Plans and Procedures.** Allyn and BaconCasterter.
- Blackburn, Barry J. (1979). **The Mentor's Handbook.** Prentice-Hall.
- Boice, Robert. (1992). **Lessons Learned about Mentoring.** McGraw-Hill.
- Bolton, W. (1980). **Mentoring: Perceptions of the Process and its Significance.** McGraw-Hill.
- Boyd, Robert D. & Myers, J. Gordon. (2003). **Transformative Education.** McGraw-Hill.
- Bruner, Jerome S. (1971). **The Relevance of Education.** Noton.
- Button, Leslic. (1974). **Developmental Group Work with Adolescent.** University of London. Byrne.
- Cartwright, Dorwin & Alwin Zander. (1968). **Group Dynamics.** Harper and Row.
- Clutterbuck, David. (2004). **The Power of Empowerment.** Oxford University Press.
- Corcoran, Thomas C. (1995). **Transforming Professional Development for Teachers: A Guide for State Policymakers.** National Governors Association, Education Policy Studies, Center for Policy Research.
- Daniel, R. T. (1998). **Mentoring and coaching.** McGraw-Hill.
- David, C. (2010). **Everyone Needs a Mentor : Fostering talent in your organization** (4th ed.). Chartered Institute of Personnel and Development.
- Davis, J. (2002). **Best Practice Module Mentoring Program.** McGraw-Hill.
- Davis, Keith. (1962). **Human Behavior at Work.** (8th ed.). McGraw-Hill.
- Delors, Jacques and Others. (1996). **Learning : The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.** UNESCO.
- Delahaye, Brian L. (2005). **Human Resource Development : Adult Learning and Knowledge Management.** John Wiley & Sons Austrlia, Ltd.

- Diane, D. & Kawalski, F. (2008). **Models of Mentoring**. McGraw–Hill.
- Diehl, J. F. & Simpson, P. (1989). **Formal Mentoring Programs in Organization**. Palgrave Macmillan.
- Douglas, C. A. (1997). **Formal Mentoring Programs in Organization: An Annotated Bibliography**. Center for Creative Leadership.
- DuFour, Richard & Eaker, Robert. (2006). **Professional Learning Community at Work Plan Book**. Corwin Press.
- Dunn, Rita. (1972). **Team Learning and Circle of Knowledge**. Packer.
- Eastwood, K. & Louis, Karen S. (1992). **Professional and Community**. Corwin Press.
- English, Horance B. & Avo Champney English. (1958). **A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms**. Mckay.
- Eysenck, H. (1972). **Encyclopedia of Psychology**. Search Press.
- Floden, Robert E. (2009). **Preparing Teachers for Uncertainty**. McGraw-Hill.
- Fogarty, F. (2002). **Mentoring**. WS Bookwell.
- Freire, Paulo. (2000). **Pedagogy of Oppressed**. Continuum.
- Fuller, M. F. & Droege, R. (2008). **Programs Models of Mentoring**. McGraw–Hill.
- Gilbert-Macmillan, K.M. (1983). “Mathematical Problem Solving in Cooperative Small Groups and Whole Class Instruction”. **The Elementary School Journal**. 44(3), 31-45
- Gilley, J. W., Egglund, S. A. & Maycunich, A. M. (2002). **Principle of Human Resource Development**. Perseus.
- Gudwin, M. & Salazar, Y. (2010). **Collaborative Mentoring – Coaching**. McGraw–Hill.
- Guptan, S. U. (2006). **Mentoring: A Practitioner Guide to Touching Lives**. Response Books.
- Hansford, B. & Ehrich, L. (2003). **Educational Mentoring**. McGraw-Hill.
- Hattie, John. (2012). **In-Depth Teacher Teaching Process**. Routledge Falmer.
- Hayes, E. (2005). **Mentoring – Coaching: A Handbook for Education**. Warner Books.
- Hayes, E. & Gagan, R. (2005). **Mentoring – Coaching: A Handbook**. Deakin University.
- Hernminia, T. (2007). **Transformative Learning**. Weds werth Publishing
- Herron, Marshall D. (1992). **Transformative Learning Education**. McGraw-Hill.
- Hilgard, Ernest R. (1967). **Introduction to Psychology**. Harcourts.

- Holden, J. M. (1995). **The Art and Science of Leadership**. Loughborough.
- Hord, Shirley M. (1997). **Communities of Continuous Inquiry and Improvement**. McGraw-Hill.
- Hudson, Peter. (2010). **Mentor Educators** (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Jeffery, H. and Ferguson, S. (1992). **The Mentoring Guidebook**. North London College.
- Johnrud, F. (1990). Mentoring Executives & Directors in Exploring the Relationship Between Mentoring and Counselling. **British Journal of Guidance & Counselling**. 31(1), 25-38.
- Joyce, Bruce & Weil, Marsha. (1972). **Models of Teaching**. Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson. (1987). **Cooperative in the Classroom**. Edwards Brothers.
- Kagan, S. (1994). **Cooperative Learning**. Resources for Teach.
- Kolb, D. (1984). **Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development**. Prentice-Hall.
- Kram, K. E. (1983). Phase of the Mentor Relationship. **Academy of Management Journal**. 26(4), 608-625.
- Kram, K. E.(1985). **Mentoring at Work : Developmental Relationships in Organizational Life**. Scott Foresman and Company.
- Lindgren, Henry Clay. (1973). **An Introduction to Social Psychology**. (2nd ed.). Wiley.
- Loeser, L.H. (1957). "Some Aspects of Group Dynamics". **International Journal of Group Psychotherapy**. 21(2), 5-19.
- Lyons, Carol. & Pinnell, Gay S. (2001). **Spiral of Teacher Learning** (3rd ed.). Schema Press.
- Maddox, Haey. (1963). **How to Study**. Wyman.
- Magill, Cheryl C. & Eliette, A. (2010). **Mentoring – Coaching to School**. McGraw-Hill.
- Marquardt, M.J. (2002). **Building the Learning Organization : A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success**. McGraw-Hill.
- Mary Connor & Julia Pokora. (2010). **Coaching and Mentoring at Work Developing Effective Practice**. Open University Press.
- Marlene, P. & Mchenry, M. (2002). **The Mentor's Handbook: Practical Suggestions for Collaborative Reflection and Analysis** (3rd ed.). Jossey-Bass.

- McClelland, David C. (1985). **Human Motivation**. Cambridge University Press.
- McKinney, Kathleen and S. Heyl, Barbara. (2008). **Sociology Through Active Learning: Student Exercises** (2nd ed.). SAGE Publications.
- Mentor International Study Consultants. (2009). **The Mentor's Handbook**. McGraw-Hill.
- Mezirow, Jack. (2000). **A Critical Theory of Adult Learning and Education** (3rd ed.). McGraw-Hill.
- . (2003). Transformative Learning as Discourse. **Journal Tranformative Education**, 12(1), 58-63.
- Middlemist, Dennis R, Michael A. Hitt & Charles R. Greer. (1983). **Personnel Management : Jobs,People and Logic**. Prentice-Hall.
- Monica, F.; Turban, R. & Dougherty, D. (1996). The Role of the Mentor in Retaining Junior Pharmacy Faculty Members. **American Journal of Pharmaceutical Education**. 72(2), 1-15.
- Moore, F. (1982). **Mentoring of Nurse Faculty: A position Statement**. Center for Creative Leadership.
- Morizinski, R. (1994). **Mentor and Colleague Relationships**. McGraw-Hill.
- Morton, J. F. & Palmer, D. (2000). **Mentoring Preceptorship and Clinical Supervision: A Guide to Professional Roles in Clinical Practice**. Blackwell science.
- Nadler, L. (1994). **The Handbook of Human Resource Development**. Wiley & Son.
- Nattiv, A. (1994). "Helping Behaviors and Math Achievement Gain of Students Using Cooperative Learning." **The Elementary School Journal**. 94(1), 285-296.
- Nelson, Kristen N. & Moss, Jeanette. (1998). **Developing Students' Multiple Intelligences**. Scholastic Professional Books.
- Neufeld, B. & Roper, D. (2003). **Collaborative Coaching and Learning (CCL)**. McGraw-Hill.
- Oech Roger V. (1983). **A Whack on The Side of The Head: How to Unlock Your Mind for Innovation**. Warner Books.
- O'Sullivan, Edmund. (2003). **Transformative Learning: Education 21st**. McGraw-Hill.
- Oxford University. (2005). **Oxford Advanced Learner's Dictionary** (7th ed.). Oxford University Press.

- Pace, R. Wayne; Smith, Phillip C. and Mills, Gordon E. (1991). **Human Resource Development : The Field**. Prentice Hall.
- Pask, Roger & Joy, Barrie. (2007). **Mentoring – Coaching: A Handbook for Education Professionals**. McGraw–Hill.
- Peterson, R. & Sandholtz, R. (2005). **Excellence in Coaching: the Industry Guide / Association for Coaching**. Replika Press Pvt Ltd.
- Pi-Jen Lin. (2007). **Teaching and Learning about Whole Numbers in Primary School** (2nd ed.). McGraw–Hill.
- Ragins, R. & Cotton, R. (1999). **Mentoring Preceptorship and Clinical Supervision**. McGraw–Hill.
- Reohr, J. R. (1981). **Mentor and Colleague Relationships in Academia**. McGraw–Hill.
- Richard, F. & Striley, R. (1994). **Mentoring: the Components for Success**. Noton.
- Robert Garvey, Paul Stokes & David Megginson. (2009). **Coaching and Mentoring Theory and Practice**. SAGE Publications Ltd.
- Roger, Von Oech. (1983). **A Whack On The Side of The Head: How to Unlock Your Mind for Innovation**. Warner Books.
- Rolfe, Vivien. (2012). **Open Educational Resources: Staff Attitudes and Awareness**. Warner Books.
- Ross, J.A. (1995). “Effects of Feedback on Student Behaviors in Cooperative Learning Groups in a Grade7 Math Class”. **The Elementary School Journal**. 96(4), 12-25.
- Sands, D., Parson, J. T. & Duane, J. E. (1991). **Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology - Rich Classrooms**. McGraw–Hill.
- Sempowicz, Tracey & Hudson, Peter. (2011). **Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management**. McGraw–Hill.
- Senge, Peter M. (2006). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization** (12th ed.). MCB UP Ltd.
- Sergiovanni, T. J. (1994). **Building Community in Schools**. Jossey-Bass.
- Slavin, R. (1995). **Cooperative Learning** (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1987). “Cooperative Learning and Cooperative School”. **Educational Leadership**, 50(11), 8-24.

- Speizer, R. (1981). **Mentoring in Higher Education**. Replika Press Pvt Ltd.
- Spear, M. (1953). "Social Mobility and Administrative Behavior," **American Sociological Review**. 23(6), 633-642.
- Sweeny, Sheelah M.. (2008). **Closing the Achievement Gap with Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story**. Warner Books.
- Timothy J. Newby & Ashlyn Heide .(1992). **The Value of Mentoring. Performance Improvement**. Oxford University Press.
- Thurstone, L.L. (1967). **Reading in Attitude Theory and Measurement**. John Wiley and Sons, Inc.
- United States Office of Personal Management. (2008). **Best Practices: Mentoring**. McGraw-Hill.
- Wiig, Karl M. (1993). **Integrating Intellectual Capital and Knowledge Management**. Pearson Prentice Hall.
- William, James. (1980). **Professional Learning Community**. Harvard-University-Press.
- . (2012). **Memorial Teaching Award**. Harvard-University-Press.
- Wills, J. & Kaiser, H. (2002). **Institutional Mentoring Program**. Palgrave Macmillan.
- Wilson, James W. (1971). Evaluation of Learning in Secondary School Mathematics in Benjamin S. Bloom, Ed. **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. McGraw-Hill.
- Wright, T. (1987). Mentor and Protege Predictors and Outcomes of Mentoring in a Formal Mentoring Program. **Journal of Vocational Behavior**. 69(1), 410-423.
- Wunsch, S. (1994). **A Comprehensive Institutional Mentoring Program must Consider all the Components of the Mentoring Process to Ensure Personal and Organizational**. Continuum.
- Ye He. (2009). **Strength-Based Mentoring in Pre-Service Teacher Education**. McGraw-Hill.
- Young, B. (1950). **The Aims of Education**. McGraw-Hill.
- Yorks, Lyle. & Kasl, Elizabeth. (2002). **Transforming Schools through Collaborative Leadership**. Book Press.
- Young, Carolyn. (1972). "Team Learning". **The Arithmetic Teacher**. 19(8), 630-634.

Zeind, T. (2005). **Mentoring and Coaching: A Lifetime for Teachers in a Multicultural Setting**. Palgrave Macmillan.

ก

กระบวนการของวงจร PLC – Model	143
กระบวนการทางปัญญา.....	309
กระบวนการพัฒนาการวางแผนการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	141
กระบวนการเรียนรู้ทางสังคม.....	180
กระบวนการออกแบบการเรียนรู้.....	144
กลไกของการโค้ช.....	156
กลุ่มเครือข่ายความร่วมมือของสมาชิกวิชาชีพครู	80
กลุ่มเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสถาบัน.....	79
การกำหนดมาตรฐานการศึกษา.....	21
การเข้าร่วมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	65
การเขียนแผนการจัดการเรียนรู้.....	243
การวัดผลและประเมินผล	243
กิจกรรมการเรียนรู้	243
ความคิดรวบยอด.....	243
จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม	243
เนื้อหาต้องเขียนเป็นรายคาบ.....	243
สื่อและอุปกรณ์	243
การโค้ช	153
การจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการ.....	201
การจัดการเรียนรู้แบบข้ามวิชา	205
การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ	204
การจัดการเรียนรู้แบบสหวิทยาการ	205
การจัดการเรียนรู้แบบสอดแทรก.....	204
การจัดการศึกษา	
กระบวนการ	21

การกำหนดวัตถุประสงค์.....	23
การจัดระบบ.....	21
การพัฒนาที่ต่อเนื่อง.....	21
การมีส่วนร่วม.....	20
ความคาดหวัง.....	20
ความหมาย.....	19
โครงสร้าง.....	21
เป้าหมาย.....	24
หลักการกระจายอำนาจ.....	21
หลักสำคัญ.....	20
หลักเอกภาพด้านนโยบาย.....	21
การจัดการศึกษาจากการวิจัย.....	205, 289
การจัดกิจกรรมการเรียนรู้.....	309
การจัดตั้งชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ.....	85
การจัดประสบการณ์ในการเรียนรู้	
องค์ประกอบ.....	203
การดำเนินกิจกรรม.....	189
การดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ.....	153, 161
การดูแลเอาใจใส่.....	186
การทบทวนผลการปฏิบัติงาน.....	102
การบริการ.....	54
การบูรณาการความรู้เชิงลึก.....	146
การบูรณาการแนวคิดระบบพี่เลี้ยง.....	295
การบูรณาการประสบการณ์.....	203
การปกป้อง.....	186
การปฏิรูปการศึกษา.....	59
การประเมินความจำเป็น.....	188
การประเมินผล.....	53
การประยุกต์วงจรของ การวิจัยเชิงปฏิบัติการ.....	138
การฝึกอบรม.....	64
การพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพ.....	70

การพัฒนาคุณภาพ	24
การพัฒนาคุณภาพผู้เรียน.....	86
การพัฒนาทักษะของครู.....	63
การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน.....	140
การพัฒนาวิชาชีพ	179
พัฒนาสถานศึกษา.....	107
การมีส่วนร่วมของกลุ่มสมาชิกผู้ประกอบวิชาชีพครู	87
การยอมรับ	186
การรับสมัครพี่เลี้ยง.....	189
การเรียนรู้ด้วยตนเอง.....	64
การเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครู.....	83
การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ.....	83
การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ.....	83
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้.....	142
การวางแผนการจัดการเรียนรู้.....	237
การตัดสินใจเลือก	239
การเตรียมการ	238
การวางแผนการจัดการเรียนรู้	239
การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้	239
การวิเคราะห์ความพร้อมขององค์กร.....	188
การวิจัย.....	54
การศึกษาดูงาน	65
การศึกษาตลอดชีวิต	20
การศึกษาต่อ	65
การศึกษาตามอัธยาศัย	14
การศึกษานอกระบบ.....	14
การศึกษาในระบบ	14
การส่งเสริมมาตรฐานวิชาชีพ	22
การสนทนากลุ่ม	308
การสนับสนุนจากหัวหน้าแผนก.....	188
การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยวงจร PrLC	100

การสอน.....	53
การสะท้อนคิด.....	149
การสืบทอดวัฒนธรรม.....	53
การออกแบบและการเขียนแผนการจัดการเรียนรู้.....	141
การออกแบบหน่วยการเรียนรู้แบบย้อนกลับ.....	245
กิจกรรมแนะนำ.....	189

ข

ขั้นตอนการวางแผนการจัดการเรียนรู้.....	241
การระบุขั้นตอนการจัดการเรียนรู้.....	242
การวิเคราะห์เนื้อหาสาระ.....	241
การวิเคราะห์และประเมิน.....	242
การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้.....	243

ค

ครูมืออาชีพ.....	59
ความรับผิดชอบของครู.....	50
ค่านิยมเชิงคุณธรรมจริยธรรม.....	90
คุณภาพการจัดการเรียนรู้.....	180
คุณลักษณะของครู.....	64
คุณลักษณะอันพึงประสงค์.....	51
คุณวิทยา.....	15
เครือข่ายความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับสถานศึกษา.....	65
โครงสร้างอำนาจทางวิชาชีพ.....	85

จ

จริยธรรม.....	53
จิตนาการของตนเอง.....	146
จิตนิยม.....	1

ช

ชุมชนแห่งการเรียนรู้.....	75
ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ.....	75, 77, 84

ญ

ญาณวิทยา.....	15
---------------	----

ต

ตรรกวิทยา.....	15
----------------	----

ท

ทฤษฎีการศึกษาตามแนวปฏิรูปนิยม.....	6
ทักษะการบริหารจัดการชั้นเรียน.....	63
ทักษะการบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้.....	63
ทักษะการพัฒนาผู้เรียน.....	63
ทักษะการแยกแยะ.....	106
ทักษะการวิเคราะห์.....	106
ทักษะการวิเคราะห์ สังเคราะห์และวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน.....	63
ทักษะการสร้างความสัมพันธ์ และความร่วมมือกับชุมชน.....	63
ทักษะการสังเกตการสร้างเรื่องราว.....	105
ทักษะการสัมภาษณ์.....	105
ทักษะภาวะผู้นำ.....	63
ที่ปรึกษา.....	185
ทีมร่วมแรงร่วมใจ.....	81
เทคนิคการใช้เรื่องเล่า.....	104
เทคนิคแนวทางการตั้งคำถามสำหรับการเล่าเรื่อง.....	107

น

นวัตกรรม PLC - Model.....	143
นักปฏิบัตินิยม.....	4
นักปรัชญาพัฒนาการ.....	4

แนวคิดเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ.....	290
แนวคิดเกี่ยวกับระบบพี่เลี้ยงจากการวิจัย.....	207
แนวคิดความเป็นมืออาชีพ.....	75
แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ.....	70, 97
แนวคิดระบบพี่เลี้ยง.....	205
แนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบ.....	295
แนวทางการโค้ชโดยผู้เชี่ยวชาญ.....	157
แนวทางการจัดการเรียนรู้.....	290
แนวทางการจัดการเรียนรู้แบบการบูรณาการ.....	203
แนวทางการนำระบบพี่เลี้ยงมาใช้ในชั้นเรียน.....	207
แนวทางปฏิบัติสำหรับครูผู้สอนชุมชนแห่งการเรียนรู้.....	145
แนะแนวการศึกษา.....	51

บ

บทบาทการโค้ชเพื่อการรู้คิด.....	156
บทบาทของครู.....	44
บทบาทของผู้ดูแลให้คำปรึกษาแนะนำไว้.....	162
บทบาทของผู้สอน.....	156
บทบาทผู้อำนวยการเรียนรู้.....	156
แบบสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนในสถานศึกษา.....	302

ป

ปฏิบัตินิยม.....	2
ประสบการณ์.....	160
ปรัชญาการศึกษา.....	2
ปรัชญาปฏิรูปนิยม.....	5, 8
ปรัชญาพัฒนาการ.....	4, 7
ปรัชญาแม่บท.....	2
ปรัชญาสภาพนิยม.....	6
ปรัชญาสัจวิทยานิยม.....	3
ปรัชญาสารนิยม.....	2, 7

ปัจจัยแวดล้อมเพื่อการพัฒนาครู.....	65
โปรแกรมการพัฒนาการสอน.....	180

ผ

ผู้กระตุ้น.....	186
ผู้ช่วยเหลือ.....	186
ผู้ชี้แนะ.....	185
ผู้บริหารสถานศึกษา.....	44
ผู้ประเมิน.....	186
ผู้รอบรู้.....	187
ผู้ส่งเสริม.....	186
ผู้สนับสนุน.....	186
ผู้ให้คำปรึกษา.....	185
ผู้อุปถัมภ์.....	185
แผนการจัดการเรียนรู้.....	142
แผนการดำเนินงานกิจกรรมชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ.....	126

พ

พลังทางความคิด.....	146
พัฒนาอัตลักษณ์แห่งตน.....	179
พี่เลี้ยงตามสถานการณ์.....	183
พี่เลี้ยงแบบกลุ่ม.....	183
พี่เลี้ยงแบบทีม.....	184
พี่เลี้ยงแบบประเพณีนิยม.....	184
พี่เลี้ยงแบบผู้นิเทศ.....	183
พี่เลี้ยงแบบเพื่อน.....	183
พี่เลี้ยงแบบเสมือน.....	184
พี่เลี้ยงแบบให้ข้อมูลย้อนกลับ.....	183

ก

ภารกิจของครู	52
ภารกิจทางด้านการสอน	66
ภาวะนิยม	2
ภาวะผู้นำร่วมในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	82

ม

มนุษยสัมพันธ์	53
---------------------	----

ร

ระดับของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	78
ระบบการจัดการศึกษา	14
ระบบพี่เลี้ยง	177, 291
ระบบพี่เลี้ยงแบบการชี้แนะทางปัญญา	208, 292
ระบบพี่เลี้ยงแบบการชี้แนะเป็นกลุ่ม	208, 292
ระบบพี่เลี้ยงแบบเพื่อนช่วยเพื่อน	208, 292
ระบบพี่เลี้ยงแบบรายบุคคล	207, 292
ระบบพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ	182
ระบบพี่เลี้ยงอย่างไม่เป็นทางการ	182
ระบบและกลไกการสร้างชุมชนแห่ง	98
ระบบสารสนเทศของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	85
รูปแบบการจัดการเรียนรู้	28
รูปแบบการดูแลให้คำปรึกษาแนะนำ	164
รูปแบบการเรียนรู้แบบการบูรณาการ	203
แบบครูคนเดียว	202
แบบคู่ขนาน	202
แบบเครือข่าย	203
แบบโครงงาน	202
แบบเชื่อมโยง	203
แบบเน้นรายวิชา	203

แบบบูรณาการ	203
แบบแบ่งปีน.....	203
แบบแยกรายวิชา.....	203
แบบโยงโย	202, 203
แบบร้อยเรียง.....	202
แบบกลุ่มเล็ก	203
แบบสหวิทยาการ	202
รูปแบบของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	144
รูปแบบระบบพี่เลี้ยงที่มีโครงสร้าง	182

ล

ลักษณะการสอนงานจะเป็นแบบสองทาง.....	291
ลัทธิปฏิบัตินิยม.....	4

ว

วงจร PrLC.....	100
วงจรการสร้างชุมชน PLC.....	98
วิชาชีพครู.....	43
วิธีการสร้างสรรค์นวัตกรรม 5I.....	146
วิสัยทัศน์	10, 81

ศ

ศูนย์การเรียนรู้.....	13
-----------------------	----

ส

สถานพัฒนาเด็กปฐมวัย	13
สมรรถนะตามสายปฏิบัติงาน	63
สมรรถนะหลัก	63
สภาพนิยาม	2
สังคมแห่งการเรียนรู้.....	59
สัจนิยม.....	1

สื่อและอุปกรณ์สำหรับการศึกษา.....	28
-----------------------------------	----

ห

หน่วยพัฒนาทักษะวิชาชีพ.....	188
หน้าที่ของครู.....	50
หลักการพัฒนาครู.....	61
เหตุผลนิยม.....	1
แหล่งสนับสนุนทรัพยากร.....	186

อ

องค์ประกอบของการจัดการศึกษา.....	27
องค์ประกอบสำคัญที่ใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้.....	240
อภิปราย.....	15
อาจารย์นิเทศ.....	55

A

AAR.....	102
Academic.....	53
Accelerator.....	186
Acceptance.....	186
Acceptance and Confirmation.....	187
Accountable.....	132
Action Learning.....	149
Adviser.....	185
Advocacy.....	186
After Action Review.....	102
AI.....	75
Ally.....	186
Analyze.....	145
Artificial Intelligence.....	75
Assessor.....	186

B

Backward Design.....	245
Befriending.....	163
Bureaucratic Organization.....	88

C

Career Advancement	179, 187
Career Development.....	179
Career Functions	187
Caring	64
Catalyst.....	186
Center of Interest.....	203
Challenging Assignment.....	187
Checklist	192
Coach	185, 187
Cognitive Coaching	155
Collaboration	64, 90
Collaborative.....	154
Collaborative Teamwork.....	81
Collegial Culture.....	90
Computer Integration.....	63
Concept.....	243
Connect.....	203
Connectivity.....	63
Constructionist.....	63
Contact	192
Content.....	63
Core Competency.....	63
Counseling	163, 187
Counselor.....	185
Creativity	64

Cultivation Phase	187
Cultural Heritage	53

D

Departmental Chair Support	188
Design Programme	192
Development	59
Do	146

E

Education Support	180
Educational Reformation	59
Encourage	186
Encouraging	163
Essentialism	2
Ethics	53
Evaluation	53
Existentialism	2, 6
Experimentalism	2
Exploration	193

F

Facilitator	135, 155
Focus Group	308
Formal Mentoring	182
Fragmented	203
Friendship	187
Functional Competency	63

G

Group Mentoring	183
Guide	185
Guru	187

H

Human Relationship	53
--------------------------	----

I

Idealism	1
Ideation	146
Imagination	146, 147
Immersed	203
Implement	146
Informal Mentoring	182
Initiative Phase	187
Integrated	203
Integration Insight	146
Integrative Experience Unit	203

K

Knowledge Management	181
Knowledge Transfer	181

L

Learning Community Level	79
Learning Society	59
Learning Together	132

M

Management Technique	12
Mentee	177
Mentor	163, 177
Mentor Recruitment	189
Mentor Selection	192
Mentoring	153
Mentor-Mentee Matching.....	192
Mid-Course Review	193
Moral and Ethical Cultures	90

N

Nests.....	203
Network.....	203
Network Level.....	79
Networking.....	179
Nurture.....	186

O

Ongoing Activities.....	189
Organization Development and Culture Change	181
Organizational Readiness	188

P

PAOR	138
Peer Mentoring	183
Perennialism	3
Personal Development.....	187
Personal Identity	179
Philosophia	1
Philosophy	1

Plan.....	146
PLC.....	75, 97
PLC - Model.....	143
Power of Thinking.....	146
Practical Wisdom.....	145
Practice.....	142
Pragmatism.....	4
Principle.....	10
Process Learning Circles.....	100
Profession.....	91
Professional.....	12, 75
Professional Academic Skills.....	188
Professional Development.....	179, 187
Professional Learning Community.....	75, 97
Professional Level.....	79
Professional Teacher.....	59
Program Monitoring and Revision.....	189
Progressivism.....	4
Protection.....	186, 187
Protector.....	193
Protege.....	177
Protégé Recruitment.....	189
Psychosocial Functions.....	187
Pythagoras.....	1

R

Rationalism.....	1
Realism.....	1
Reality.....	186
Recommended Activities.....	189
Reconstructionism.....	5

Recruitment.....	188
Redefinition Phase	188
Reflection.....	146
Reflective Thinking.....	149
Research.....	54
Resource Facilitator.....	186
Role Model.....	185
Role Modeling.....	187

S

Savvy Insider Mentor.....	187
School Level.....	78
School-Based Management.....	21
Separation Phase	188
Service	54
Set up Mentor Pool.....	192
Shared.....	203
Shared Goals.....	81
Shared Leadership.....	82
Shared Mission.....	81
Shared Values.....	81
Shared Vision.....	81
Situation Mentoring.....	183
Sponsor	163, 185, 187
Staff Retention.....	181
Stakeholders.....	90
Story Telling	104
Student Level	79
Subject Matter Unit.....	203
Supervisory Mentoring.....	183
Supporter	186

Supporting the Mentor	192
-----------------------------	-----

T

Teach Less, Learn More	80
Teaching	53
Team Mentoring	184
Termination and Moving on	193
The National Level	80
The Teaching Improvement Program	180
Theme.....	203
Threaded.....	202
Traditional Mentoring.....	184
Two Way Communication.....	291

V

Video Conference	184
Virtual Mentoring.....	184

W

Webbed.....	202
Work Collaborative	132
Working out Strategies	193
Workshop	149

הכנסות



วิทยาลัยเทคโนโลยีภาคใต้

124/1 ถนนสง-ห้วยยอด ต.วัง อ.ทุ่งสง จ.นครศรีธรรมราช 80110 โทร. 0-7577-0136-7 โทรสาร 0-7553-8031

SOUTHERN COLLEGE OF TECHNOLOGY

124/1 Thungsong-Huayyod RD., Thiwang,Thungsong,Nakhon Si Thammarat 80110 Tel. 0-7577-0136-7 Fax 0-7553-8031

ที่ วทต.๒๐๘ /๒๕๖๒

เมษายน ๒๕๖๒

เรื่อง ตอบรับบทความลงตีพิมพ์ในวารสารเทคโนโลยีภาคใต้

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กานต์ อัมพานนท์

ตามที่ท่านได้ส่งบทความวิชาการเรื่อง “รูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมทักษะการคิดโดยใช้แผนผังความคิดสำหรับนักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ” โดยมี กานต์ อัมพานนท์ เป็นผู้นิพนธ์ เพื่อลงตีพิมพ์ในวารสารเทคโนโลยีภาคใต้ นั้น

กองบรรณาธิการ ขอแจ้งให้ทราบว่าบทความของท่านได้ผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) และได้รับการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารเทคโนโลยีภาคใต้ ปีที่ ๑๒ ฉบับที่ ๒ กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๖๒ อนึ่งวารสารเทคโนโลยีภาคใต้ ได้ผ่านการประเมินคุณภาพจากศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI) โดยได้รับการจัดให้อยู่ใน วารสารกลุ่มที่ ๑ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ และเข้าสู่ฐานข้อมูล ASEAN Citation Index (ACI)

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ

ขอแสดงความนับถือ

ศาสตราจารย์ ดร.นิത്യศรี แสงเดือน

(ศาสตราจารย์ ดร.นิത്യศรี แสงเดือน)
บรรณาธิการวารสารเทคโนโลยีภาคใต้

กองบรรณาธิการ

โทรศัพท์ ๐-๗๕๗๗-๐๑๓๖-๗ ต่อ ๑๔๑

โทรสาร ๐-๗๕๕๓-๘๐๓๑

การเผยแพร่บทความ

https://www.tci-thaijo.org/index.php/journal_sct/



วิทยาลัยเทคโนโลยีภาคใต้
124/1 ถ.ทุ่งสง-ห้วยยอด อ.ห้วยยอด อ.ทุ่งสง จ.นครศรีธรรมราช 80110 โทร. 0-7577-0136-7 โทรสาร 0-7553-8031
SOUTHERN COLLEGE OF TECHNOLOGY
124/1 Thungsong-Huayyod RD., Thiwang,Thungsong, Nakhon Si Thammarat 80110 Tel. 0-7577-0136-7 Fax 0-7553-8031

ที่ วทต. ๒๕๖๓/๒๕๖๓

๒๕๖๓ กุมภาพันธ์ ๒๕๖๓

เรื่อง ตอบรับบทความลงตีพิมพ์ในวารสารเทคโนโลยีภาคใต้

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กานต์ อัมพานนท์

ตามที่ท่านได้ส่งบทความวิจัย เรื่อง “การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยบูรณาการแนวคิด CCR เพื่อพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ตามกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาแห่งชาติของนักศึกษาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ” โดยมี กานต์ อัมพานนท์ เป็นผู้นิพนธ์ เพื่อลงตีพิมพ์ในวารสารเทคโนโลยีภาคใต้ นั้น

กองบรรณาธิการ ขอแจ้งให้ทราบว่าบทความของท่านได้ผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) และได้รับการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารเทคโนโลยีภาคใต้ ปีที่ ๑๔ ฉบับที่ ๑ มกราคม-มิถุนายน ๒๕๖๔ อนึ่งวารสารเทคโนโลยีภาคใต้ ได้ผ่านการประเมินคุณภาพจากศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI) โดยได้รับการจัดให้อยู่ในวารสารกลุ่มที่ ๒ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ และเข้าสู่ฐานข้อมูล ASEAN Citation Index (ACI)

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ

ขอแสดงความนับถือ

ททอ๑๑๑/๑๑๑/๑๑๑

(ศาสตราจารย์ ดร.นิตยศรี แสงเดือน)
บรรณาธิการวารสารเทคโนโลยีภาคใต้

กองบรรณาธิการ

โทรศัพท์ ๐-๗๕๗๗-๐๑๓๖-๗ ต่อ ๑๔๑

โทรสาร ๐-๗๕๕๓-๘๐๓๑

การเผยแพร่บทความ

https://www.tci-thaijo.org/index.php/journal_sct/



ที่ อว ๐๖๒๖.๑๒/๔๒๓

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี
ถนนราชธานี อำเภอเมือง
จังหวัดอุบลราชธานี ๓๔๐๐๐

๑๖ มีนาคม ๒๕๖๓

เรื่อง ตอบรับตีพิมพ์บทความในวารสารบัณฑิตวิทยาลัย พิษณุพรรณ
เรียน คุณกานต์ อัมพานนท์

ตามที่ท่านได้ส่งบทความวิจัยเรื่อง ศึกษาผลการจัดการเรียนการสอนของครู โดยใช้การบูรณาการแนวคิด CCR ที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อให้ตีพิมพ์และเผยแพร่ในวารสารบัณฑิตวิทยาลัย พิษณุพรรณ นั้น กองบรรณาธิการ วารสารบัณฑิตวิทยาลัย พิษณุพรรณ ได้ส่งบทความ ให้ผู้ทรงคุณวุฒิกลั่นกรองแล้ว ๒ ท่าน และผ่านการกลั่นกรองทั้ง ๒ ท่านแล้ว จึงพิจารณาตอบรับบทความวิจัย ของท่านให้ลงตีพิมพ์ในวารสารบัณฑิตวิทยาลัย พิษณุพรรณ ปีที่ ๑๕ ฉบับที่ ๓ (กันยายน-ธันวาคม ๒๕๖๓)

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ



ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ชาญชัย สุกใส)
บรรณาธิการวารสารบัณฑิตวิทยาลัย พิษณุพรรณ
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
โทร. (๐๔๕) ๓๕๒๐๙๗
โทรสาร (๐๔๕) ๓๕๒๑๒๐



ที่ อว ๐๖๑๒.๐๗/๖๔๘

วารสารวิจัยราชภัฏเชียงใหม่
สถาบันวิจัยและพัฒนา
มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ศูนย์แมริม
๑๘๐ หมู่ ๗ ถ.โชตนา ต.ชี้เหล็ก
อ.แมริม จ.เชียงใหม่ ๕๐๑๘๐

๒๓ ธันวาคม ๒๕๖๕

เรื่อง ตอบรับบทความวิจัยเพื่อตีพิมพ์ในวารสารวิจัยราชภัฏเชียงใหม่

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กานต์ อัมพานนท์

ตามที่ท่านได้ส่งบทความวิจัย เรื่อง “The Effects of Teachers’ Teaching and Learning Management by Integrating CCR Concepts on the Teaching Behavior Change in Schools under the Office of the Basic Education Commission” เพื่อขอรับการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารวิจัยราชภัฏเชียงใหม่ นั้น

กองบรรณาธิการได้พิจารณาบทความวิจัยเป็นที่เรียบร้อยแล้ว มีมติรับบทความวิจัยดังกล่าวตีพิมพ์ในวารสารวิจัยราชภัฏเชียงใหม่ ประจำปีที่ ๒๔ ฉบับที่ ๑ มกราคม – เมษายน ๒๕๖๖ โดยบทความนี้ผ่านการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งเป็นบุคคลภายนอกจากหลายสถาบัน จำนวน ๓ ท่าน และวารสารวิจัยราชภัฏเชียงใหม่ได้รับการรับรองคุณภาพวารสารวิชาการจากศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (Thai-Journal Citation Index : TCI) อยู่ในฐานข้อมูล TCI กลุ่มที่ ๑ ตั้งแต่วันที่ ๑ มกราคม พ.ศ. ๒๕๖๓ – ๓๑ ธันวาคม พ.ศ. ๒๕๖๗ และได้รับการรับรองคุณภาพวารสารให้อยู่ในฐานข้อมูล ASEAN Citation Index (ACI) ตั้งแต่ปี พ.ศ. ๒๕๖๔ เป็นต้นไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดทราบ

ขอแสดงความนับถือ

(อาจารย์ ดร.อัครสิทธิ์ บุญสงแท้)

บรรณาธิการวารสารวิจัยราชภัฏเชียงใหม่

ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยและพัฒนา

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

โทรศัพท์ ๐๕๓-๘๘๕๙๕๐, ๐๘๙-๙๕๓๓๔๒๖

E-mail: research_cmru@hotmail.com

<https://so05.tci-thaijo.org/index.php/cmruresearch/index>

รายชื่อสถานศึกษาต้นแบบที่เข้าร่วมโครงการจัดการศึกษาวิจัยผลิต
และพัฒนาวิชาชีพครูคุณภาพ กลุ่มพื้นฐานการศึกษา
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์

รายชื่อสถานศึกษา	ตำบล	อำเภอ
1. โรงเรียนบ้านห้วยสะแก	ห้วยสะแก	เมือง
2. โรงเรียนบ้านเหล่าหญ้า	แคมป์สน	เขาค้อ
3. โรงเรียนบ้านอมก	ท่าพล	เมือง
4. โรงเรียนบึงสามพันวิทยาคม	ชัยสมอทอด	บึงสามพัน
5. โรงเรียนผาแดงวิทยาคม	ปากช่อง	หล่มสัก
6. โรงเรียนพัชรพิทยาคม	นาป่า	เมือง
7. โรงเรียนพุขามครุฑมณีอุทิศ	พุขาม	วิเชียรบุรี
8. โรงเรียนเพชรบูรณ์วิทยา	น้ำร้อน	เมือง
9. โรงเรียนเพชรพิทยาคม	ในเมือง	เมือง
10. โรงเรียนเพชรละครวิทยา	เพชรละคร	หนองไผ่
11. โรงเรียนเมืองกลางวิทยาคม	บ้านกลาง	หล่มสัก
12. โรงเรียนเมืองเพชรบูรณ์	ในเมือง	เมือง
13. โรงเรียนเมืองรัตวิทยาคม	นาซำ	หล่มเก่า
14. โรงเรียนวังโป่งพิทยาคม	ท้ายดง	วังโป่ง
15. โรงเรียนวังโป่งศึกษา	วังโป่ง	วังโป่ง
16. โรงเรียนวังพิกุลพิทยาคม	วังพิกุล	บึงสามพัน
17. โรงเรียนวิทยานุกูลนารี	ในเมือง	เมือง
18. โรงเรียนศรีจันทร์วิทยาคม รัชมิ่งคลาภิเษก	ท่าอิบุญ	หล่มสัก
19. โรงเรียนศรีเทพประชาสรรค์	สระกรวด	ศรีเทพ
20. โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย เพชรบูรณ์	ท่าพล	เมือง
21. โรงเรียนหนองไผ่	หนองไผ่	หนองไผ่
22. โรงเรียนหล่มเก่าพิทยาคม	หล่มเก่า	หล่มเก่า
23. โรงเรียนหล่มสักวิทยาคม	หล่มสัก	หล่มสัก
24. โรงเรียนองค์การบริหารส่วนจังหวัดเพชรบูรณ์ (วังชมภูวิทยาคม)	วังชมภู	เมือง

รายชื่อสถานศึกษา	ตำบล	อำเภอ
25. โรงเรียนอนุบาลบึงสามพัน	ซับสมอทอด	บึงสามพัน
26. โรงเรียนอนุบาลวังโป่ง	วังโป่ง	วังโป่ง
27. โรงเรียนอนุบาลหล่มเก่า	หล่มเก่า	หล่มเก่า
28. โรงเรียนกาญจนาภิเษกวิทยาลัย เพชรบูรณ์	น้ำซุน	หล่มสัก
29. โรงเรียนแคมป์สนวิทยาคม	แคมป์สน	เขาค้อ
30. โรงเรียนชนแดนวิทยาคม	ชนแดน	ชนแดน
31. โรงเรียนชุมชนบ้านน้ำร้อน	น้ำร้อน	เมือง
32. โรงเรียนชุมชนบ้านวังพิกุล	วังพิกุล	บึงสามพัน
33. โรงเรียนดงขุยวิทยาคม	ดงขุย	ชนแดน
34. โรงเรียนดงขุยวิทยาคม	ดงขุย	ชนแดน
35. โรงเรียนตาดหมอกวิทยา	นาป่า	เมือง
36. โรงเรียนตี้ววิทยาคม	บ้านตี้ว	หล่มสัก
37. โรงเรียนท่าพล (ท่าพลวิทยาคาร)	ท่าพล	เมือง
38. โรงเรียนเทศบาล 3 (ชาญวิทยา)	ในเมือง	เมือง
39. โรงเรียนเทศบาล 1 (บ้านในเมือง)	ในเมือง	เมือง
40. โรงเรียนเทศบาล 2 (วัดภูชาติน)	ในเมือง	เมือง