

การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริม
การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา



นางสาววิณา ก้วยสมบูรณ์

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2547

ISBN 974-53-1527-3

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**A DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE COACHING PROCESS ENHANCING
IN-SERVICE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS'
PERSONAL EDUCATIONAL PHILOSOPHY**



Miss Weena Guaysomboon

สถาบันวิทยบริการ

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction

Department of Curriculum, Instruction, and Educational Technology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2004

ISBN 974-53-1527-3

##438 465 1827 : MAJOR CURRICULUM AND INSTRUCTION

KEYWORD: COGNITIVE COACHING PROCESS / PERSONAL EDUCATIONAL PHILOSOPHY/

IN-SERVICE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

WEENA GUAYSOMBOON : A DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE COACHING

PROCESS ENHANCING IN-SERVICE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERSONAL

EDUCATIONAL PHILOSOPHY. THESIS ADVISOR: ASSOC.PROF. TISANA

KHEMMANI, Ph.D., CO-ADVISOR: ASSOC.PROF. DONNA WITTMER, Ph.D.,

CO-ADVISOR: PROF. EMERITUS NONGLAK WIRATCHAI, Ph.D., 238 pp.,

ISBN 974-53-1527-3

The purpose of this research was to develop a cognitive coaching process enhancing the in-service elementary school teachers' personal educational philosophy. The subjects were three groups of elementary school teachers under the Office of the Private Education Commission. The first group comprised four teachers with strong intention, open-mindedness and high endurance, second group comprised five teachers with moderate intention, open-mindedness and low endurance, and third group comprised three teachers without intention, open-mindedness and endurance. The study consisted of 4 major processes, (1) developing the prototype of cognitive coaching process for enhancing teachers to develop their personal educational philosophy, (2) developing and practicing cognitive coaching skill, (3) implementing and improving the prototype of cognitive coaching process and proposing the complete cognitive coaching process, and (4) implementing the complete cognitive coaching process

The research results were as follows:

1) Cognitive coaching process, enhancing the in-service elementary school teachers' personal educational philosophy, is the process of setting experiences to enable the teachers to reflect their own personal educational philosophy from their existing educational beliefs. This process consisted of four steps of reflective thinking development: (1) reflection-in-action, (2) reflection-on-action, (3) reflection-for-action and (4) action following reflection.

2) The implementation of cognitive coaching process to three groups of teachers revealed the following results: The first group of teachers had improved their skills on reflection-in-action, reflection-on-action in aspects of educational objective clarification and examination of consistency between educational objectives and instructional behaviors, reflection-for-action and action following reflection. They were able to develop their personal educational philosophy from 4-5 overt instructional behaviors. The second group of teachers had improved their skills on reflection-in-action, reflection-on-action in educational objective clarification, reflection-for-action and action following reflection. They were able to develop their personal educational philosophy from 2-3 overt instructional behaviors. The third group of teachers had improved their skill only on reflection-for-action and were able to develop their personal educational philosophy from one overt instructional behaviors.

Department **Curriculum, Instruction, and Educational Technology**

Field of study **Curriculum and Instruction**

Academic Year **2004**

Student's signature.....

Advisor's signature.....

Co-advisor's signature.....

กิตติกรรมประกาศ

การทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี ก็เนื่องด้วยการได้รับความกรุณาและเมตตาจากรองศาสตราจารย์ ดร.ทศนา แฉมมณี อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่ได้มอบโอกาสในการเรียนรู้ที่มีค่ายิ่ง ทั้งยังเป็นผู้ที่ให้การศึกษาคอยดูแลและเป็นกำลังใจทั้งในด้านชีวิตส่วนตัวและด้านการเรียน และในจิตใจของท่านเต็มเปี่ยมไปด้วยจิตวิญญาณของความเป็นครู ซึ่งเป็นแบบอย่างที่มีชีวิตชีวา ดังนั้นการได้เรียนรู้จากท่านจึงเป็นการเรียนที่มีความหมาย บ่มเพาะอุดมการณ์ที่จะเป็นครูที่ดีคนหนึ่ง ขอขอบพระคุณศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. นงลักษณ์ วิรัชชัย และ Assoc.Prof.Dr. Donna Wittmer อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ซึ่งท่านทั้งสองเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือ ดูแลให้ข้อคิด ตลอดจนคำแนะนำต่างๆ ด้วยความเอาใจใส่เป็นอย่างดีตลอดมา ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งใจในความเมตตาของท่าน จึงขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูง นอกจากนี้งานวิจัยนี้ยังได้รับการสนับสนุนจากโครงการปริญญาเอกกาญจนาภิเษก (คป.ก.) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ในด้านเงินทุนและให้โอกาสผู้วิจัยในการเรียนรู้ที่จะพัฒนาตนเองบนเส้นทางแห่งชีวิตครู

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ที่ร่วมพิจารณาโครงร่างวิทยานิพนธ์ทุกท่าน และขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.สุวัฒนา เขี่ยมอรรถพร ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร.จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เลขา ปิยะอัจฉริยะ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ที่ได้ตรวจสอบและให้คำแนะนำในการปรับปรุงแก้ไขวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ Dr. Siri (Siriporn) Vongthieres ที่ช่วยสนับสนุนให้คำแนะนำ ช่วยเหลือดูแลผู้วิจัย ทั้งยังคอยให้กำลังใจในระหว่างการศึกษาเพิ่มเติมที่ประเทศสหรัฐอเมริกา ขอกราบขอบพระคุณ อาจารย์ ดร.ศรินทร วิทยะสิรินันท์ ที่ช่วยจุดประกายความคิดเกี่ยวกับหัวข้อในการทำวิทยานิพนธ์ครั้งนี้และยังช่วยให้คำปรึกษาในการทำวิทยานิพนธ์ด้วยดีตลอดมา ขอขอบพระคุณผู้บริหาร คณะครู ผู้ปกครอง และนักเรียนโรงเรียนกรณีศึกษา ที่ให้การสนับสนุนและให้ความร่วมมือเป็นอย่างดีในทุกขั้นตอนของการดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณ ผู้บริหารและครูโรงเรียนคลองมะขามเทศ และ โรงเรียนไพทอคมศึกษา ที่ให้ความร่วมมือแก่ผู้วิจัยในการศึกษาข้อมูลพื้นฐานในการออกแบบการวิจัย ขอขอบพระคุณ คุณหอมพร พันธุ์โอสถ คณะครู และขอบคุณนักเรียนศูนย์การเรียนรู้ปัญญาทัย และเด็กทุกคนที่มูลนิธิคุ้มครองเด็กที่ให้โอกาสผู้วิจัยได้เติบโต และเรียนรู้ที่จะเป็นครูที่ดี

เหนือสิ่งอื่นใด ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อคุณแม่และน้องสาวที่ให้กำลังใจและช่วยเหลือผู้วิจัยเป็นอย่างดี ขอขอบคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.จิระพันธุ์ พูลพัฒน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุญบง ดันตังศรี อ.ดร. ปัทมศิริ ธีรานุรักษ์-จารุชัยนิวัฒน์ คุณพรพิมล ประสงค์พร คุณศิริประภา พงศ์ไทย คุณอมรรัตน์ ศิริพร และคุณสุพัชรินทร์ แก้วสารัญ ที่คอยห่วงใยและเป็นกำลังใจให้ผู้วิจัย ขอขอบคุณ คุณทัศนพร แก้วทองมา เจ้าหน้าที่ สกว. ที่ช่วยอำนวยความสะดวก ดูแลและช่วยเหลือผู้วิจัยในการจัดทำเอกสารรายงานต่างๆ ขอขอบคุณ คณะครู และบุคลากรทุกคนในศูนย์การเรียนรู้ปัญญาทัยที่คอยช่วยเหลือผู้วิจัยในระหว่างขั้นตอนการเขียนวิทยานิพนธ์ ขอขอบคุณนักเรียนที่ศูนย์การเรียนรู้ปัญญาทัยที่รอคอยและสวดมนต์ขอให้ครูคนนี้สำเร็จการศึกษาโดยเร็ว และขอขอบคุณ คุณจัสติน รัตนมงคล ที่ให้ความช่วยเหลือ เป็นกำลังใจ ดูแลและให้คำปรึกษาที่ดีแก่ผู้วิจัยเสมอมา ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความมีน้ำใจของท่านที่เป็นส่วนหนึ่งของความสำเร็จในวันนี้

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
สารบัญแผนภูมิ.....	ฏ
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามการวิจัย.....	6
วัตถุประสงค์การวิจัย.....	6
ขอบเขตการวิจัย.....	7
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	7
ประโยชน์ที่ได้รับ.....	9
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	10
แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษา.....	10
ความหมายของปรัชญา.....	10
สาขาของปรัชญา.....	11
แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาทั่วไป.....	12
ความหมายของปรัชญาการศึกษา.....	17
แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษา.....	18
แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาปรัชญาการศึกษา.....	26
แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญา.....	34
ความเป็นมาของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา.....	34
ความหมายและเป้าหมายของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา.....	38
หลักการของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา.....	38
บทบาทของผู้ชี้แนะ.....	40
องค์ประกอบของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา.....	46

	หน้า
แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่.....	55
ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์.....	55
กระบวนการเกี่ยวกับการพัฒนาในวัยผู้ใหญ่.....	56
ความเป็นเอกลักษณ์ส่วนบุคคล.....	58
กระบวนการปรับให้มีความแตกต่างและความเปลี่ยนแปลงในวัยผู้ใหญ่..	59
กระบวนการที่สามารถเป็นอุปสรรคต่อการเปลี่ยนแปลงความเป็น เอกลักษณ์.....	60
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	61
3 วิธีการดำเนินการวิจัย.....	65
การกำหนดโรงเรียนกรณีศึกษา.....	65
การเลือกครูกรณีศึกษา.....	66
ขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย.....	66
ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัย.....	74
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	75
การตรวจสอบข้อมูล.....	77
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	77
4 การบรรยายสภาพลักษณะของโรงเรียนและครูกรณีศึกษา.....	82
สภาพโรงเรียน.....	82
ลักษณะพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของครูกรณีศึกษา.....	86
คุณลักษณะของครูที่เป็นกรณีศึกษา.....	93
5 การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญา การศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุง ให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์).....	106
ตอนที่ 1 ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนา ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล.....	106
ตอนที่ 2 ผลการนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาไปใช้ส่งเสริมครู กรณีศึกษาในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับ ประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุงให้เป็น กระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์).....	119

	หน้า
6	กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)..... 133
	บทนำ..... 133
	หลักการ..... 134
	วัตถุประสงค์..... 135
	เนื้อหาของกระบวนการฯ..... 136
	องค์ประกอบของกระบวนการฯ..... 139
	การดำเนินการตามกระบวนการฯ..... 147
	บรรยากาศในการชี้แนะ..... 149
	แนวทางการประเมินผล..... 160
7	ผลจากการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา..... 162
	กลุ่มที่ 1..... 162
	กลุ่มที่ 2..... 172
	กลุ่มที่ 3..... 178
8	ผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของผู้วิจัย..... 186
	ตอนที่ 1 การพัฒนาในฐานะผู้รับการชี้แนะ..... 187
	ตอนที่ 2 การพัฒนาในฐานะผู้ชี้แนะตนเอง..... 193
	ตอนที่ 3 การพัฒนาในฐานะผู้ชี้แนะ..... 199
9	สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ..... 202
	สรุปผลการวิจัย..... 207
	อภิปรายผลการวิจัย..... 208
	ข้อเสนอแนะในการวิจัย..... 219
	ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้..... 221
	รายการอ้างอิง..... 223
	ภาคผนวก..... 227
	ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์..... 238

สารบัญตาราง

บทที่	ตารางที่		หน้า
2	1	ความแตกต่างระหว่างการชี้แนะทางปัญญากับการให้ความช่วยเหลือแบบอื่น.....	36
	2	ข้อดีและข้อจำกัดของกระบวนการที่ไม่สนับสนุนให้คิดเพื่อแก้ปัญหา.....	43
3	3	ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัย.....	75
	4	ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	76
4	5	คุณลักษณะของครูกรณีศึกษา.....	104
5	6	ลักษณะพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู.....	108
	7	การปรับปรุงครั้งที่ 1.....	120
	8	การปรับปรุงครั้งที่ 2.....	124
	9	การปรับปรุงครั้งที่ 3.....	128
6	10	ลักษณะพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู.....	136
	11	ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน.....	143
	12	ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว.....	144
	13	ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต.....	146
7	14	การเปรียบเทียบการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนและหลังการใช้กระบวนการฯ.....	183
	15	การเปรียบเทียบปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนและหลังการใช้กระบวนการฯ.....	185

สารบัญแผนภูมิ

บทที่	แผนภูมิที่		หน้า
1	1	การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล.....	5
2	2	การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล.....	30
	3	กรอบแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล.....	33
	4	หลักการของการชี้แนะทางปัญญา.....	39
	5	บทบาทในการช่วยเหลือผู้ชี้แนะ.....	41
	6	กรอบแนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญา.....	54
	7	การเปลี่ยนแปลงเอกลักษณ์ในวัยผู้ใหญ่.....	60
3	8	กรอบแนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนา ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล.....	68
	9	ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญา การศึกษาส่วนบุคคล.....	69
	10	ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญา การศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา.....	71
	11	การวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 1 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะ ทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล.....	78
	12	การวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 2 การฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย....	79
	13	การวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 3 การใช้ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทาง ปัญญาเพื่อส่งเสริมครูครุภัณฑ์ศึกษาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วน บุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์).....	80
	14	การวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 4 การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อส่งเสริมครูครุภัณฑ์ศึกษาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ของครูประจำการระดับประถมศึกษา(ฉบับสมบูรณ์).....	81
	15	ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญา การศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา.....	118
6	16	กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญา การศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์).....	161

บทที่	แผนภูมิที่		หน้า
8	17	การเติบโตทางวิชาชีพ.....	197
9	18	การเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ในวัยผู้ใหญ่	216
	19	กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญา การศึกษาส่วนบุคคล.....	217



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

มนุษย์ทุกคนมีความเชื่อ และความเชื่อนั้นเป็นปัจจัยสำคัญอันหนึ่งที่กำหนดพฤติกรรมของมนุษย์ ไม่ว่าจะเป็นความชอบ การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลต่างๆ การเลือกหรือการตัดสินใจในเรื่องต่างๆ (Witcher and et al., 2000) ความเชื่อของมนุษย์ได้รับอิทธิพลมาจากการอบรมเลี้ยงดู สังคม วัฒนธรรม ประเพณี สภาพแวดล้อม รวมทั้งความเป็นปัจเจกบุคคลของมนุษย์อีกด้วย ความเชื่อที่มีอิทธิพลต่อการดำเนินชีวิตของมนุษย์สามารถแบ่งออกเป็นความเชื่อที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับเรื่องต่างๆ เช่น ความเชื่อเกี่ยวกับการใช้ชีวิต ความเชื่อเกี่ยวกับการทำงาน ความเชื่อเกี่ยวกับสังคม ความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการศึกษา เป็นต้น ความเชื่อเหล่านั้นสามารถพัฒนาได้ และหากความเชื่อเหล่านั้นได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ จนเป็นความเชื่อที่มีความสอดคล้องอย่างเป็นระบบ และพฤติกรรมที่แสดงออกมาก็มีความสอดคล้องกับความเชื่อ ความเชื่อนั้นจะกลายเป็น ปรัชญาส่วนบุคคล

ในการจัดการเรียนการสอน ความเชื่อทางการศึกษาของครูจะส่งผลต่อพฤติกรรมของครูในการจัดการเรียนการสอน และความเชื่อทางการศึกษานี้สามารถพัฒนาให้เป็นปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้เช่นกัน เพราะหากความเชื่อทางการศึกษาของครูได้รับการพัฒนาให้กลายเป็นปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล จะช่วยทำให้ครูมีความเข้าใจทางวิชาชีพและบริบททางสังคมที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพ รวมทั้งยังมีความเข้าใจในบทบาททางวิชาชีพของตนเองอีกด้วย (Brown and Gills, 1999) แต่หากความเชื่อของครูไม่ได้รับการพัฒนาจนกลายเป็นปรัชญาการศึกษา พฤติกรรมที่ครูแสดงออกจะเป็นการตอบสนองไปตามอารมณ์ ความรู้สึก ความคุ้นเคยเคยชิน ประสบการณ์ที่ได้รับ หรืออาจได้รับอิทธิพลจากความเชื่อเรื่องอื่นๆ เช่น ความเชื่อเกี่ยวกับการดำเนินชีวิต หรือความเชื่อเกี่ยวกับการทำงาน พฤติกรรมที่ได้รับอิทธิพลจากความเชื่อที่ไม่ได้รับการพัฒนาเหล่านั้นอาจเป็นพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้อง และเหมาะสมตามหลักการจัดการศึกษา เป็นพฤติกรรมที่มีปัญหาในการจัดการเรียนการสอน ดังปรากฏใน “รายงานผลการวิจัยการศึกษาสภาพความคาดหวัง สภาพปัจจุบันและปัญหาของกระบวนการจัดการเรียนการสอนระดับประถมศึกษา” ซึ่ง กรมวิชาการ (2541) ได้สังเคราะห์งานวิจัยด้านกระบวนการจัดการเรียนการสอนระดับประถมศึกษาที่ทำโดยหน่วยงานราชการ 18 เรื่อง และวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาโทฉบับคิดและ

คุณวุฒิบัณฑิตของสถาบันอุดมศึกษา 198 เรื่อง ที่ตีพิมพ์เผยแพร่ระหว่างปี พ.ศ. 2533 – 2538 พบว่า ปัญหาาร่วมของกระบวนการจัดการเรียนการสอนในวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษาไทยและภาษาอังกฤษคือ การที่ครูไม่สามารถเลือกรูปแบบและวิธีการสอนที่สอดคล้องกับความสนใจของผู้เรียนได้ ส่วนใหญ่ครูจะเลือกใช้วิธีการสอนแบบบรรยายในการสอนทุกรายวิชาและในทุกระดับชั้น ทำให้การจัดการเรียนการสอนไม่มีประสิทธิภาพ

เนื่องจากปรัชญาการศึกษา มีที่มาจากความเชื่อทางการศึกษาที่อธิบายเกี่ยวกับ เป้าหมายการศึกษา และลักษณะธรรมชาติของผู้เรียน ซึ่งนำไปสู่การกำหนด แนวทางในการเลือก และจัดเนื้อหาสาระ การเลือกและจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การประเมินผลการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นหากความเชื่อทางการศึกษาของครูไม่ได้รับการพัฒนาให้กลายเป็นปรัชญาการศึกษา จะทำให้ครูไม่สามารถปฏิบัติงานด้านการศึกษาได้เต็มศักยภาพ กล่าวคือ ไม่สามารถกำหนดเป้าหมายการศึกษาที่เหมาะสม ไม่เข้าใจลักษณะธรรมชาติของผู้เรียน และไม่สามารถจัดทำหลักสูตรที่มีกรอบชัดเจน และสอดคล้องกันทั้งหลักสูตร ไม่สามารถเลือกเนื้อหาสาระ ไม่สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีทิศทาง เพื่อให้บรรลุผลตามเป้าหมายของการศึกษาที่ตั้งไว้ นอกจากนั้นครูยังไม่มีแนวทางที่จะใช้ในการพิจารณา ตัดสินใจ แก้ปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนการสอนอีกด้วย (Doll, 1992) นอกจากนี้ยังทำให้เกิดสภาพปัญหาตามมา คือ ภาวะ “ไม่เอาใจใส่” (mindlessness) ที่เกิดขึ้นในตัวครู กล่าวคือแม้ว่าจะมีการพัฒนาหรือทดลอง นวัตกรรมการเรียนการสอนมากมาย แต่ครูได้นำนวัตกรรมเหล่านั้นมาใช้ โดยมีได้ประเมิน นวัตกรรมเหล่านั้นกับวัตถุประสงค์ เป้าหมาย หรือความต้องการที่แท้จริงของผู้เรียน ที่เป็นเช่นนี้ เนื่องมาจากการไม่ให้ความสำคัญกับปรัชญาการศึกษาของตนเอง มุ่งเพียงที่จะแสวงหาวิธีสอนหรือนวัตกรรมใหม่ต่างๆ มากกว่าการตั้งคำถามเพื่อตรวจสอบว่า “ทำไมจึงทำเช่นนั้น” ซึ่งเป็นคำถามที่ตรวจสอบปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล (Knight, 1988)

การที่ครูพัฒนาความเชื่อทางการศึกษาจนกลายเป็นปรัชญาการศึกษา นอกจากจะช่วยให้ครูสามารถคิดหาวิธีการจัดการเรียนการสอนที่หลากหลาย เพื่อนำพานักเรียนไปสู่เป้าหมายของการจัดการศึกษาได้ ยังทำให้ครูเข้าใจปัญหาพื้นฐานของการศึกษา และทำให้ครูตรวจสอบ และพัฒนามุมมองภายในที่สอดคล้องกันอย่างเป็นระบบ ซึ่งกระบวนการที่เกิดขึ้นนี้เป็นกระบวนการพัฒนาทางวิชาชีพที่ต่อเนื่อง เพราะในการทำงานแต่ละวัน ครูจะได้รับความรู้และประสบการณ์ต่างๆ อยู่ตลอดเวลา ความรู้และประสบการณ์เหล่านั้นจะช่วยยืนยัน/ขยายปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลที่มีอยู่แล้ว หรือปรับ/พัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลให้มีความสอดคล้องกัน ซึ่งกระบวนการเรียนรู้เช่นนี้ถือได้ว่าเป็นกระบวนการเรียนรู้ของครูที่เกิดขึ้นอย่างต้นตัว ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจภายในในการทำงาน เนื่องจากครูเห็นคุณค่าของงานที่ตนทำอยู่และเกิดความภูมิใจที่

ได้เป็นส่วนหนึ่งของงานที่มีคุณค่านั้น นอกจากนั้นการมีปรัชญาการศึกษาช่วยทำให้ครูมีพันธะสัญญาต่อปรัชญาการศึกษาของตน ทำให้ครูเคารพปรัชญาการศึกษาของบุคคลอื่นที่แตกต่างจากของตนเอง และทำให้ครูสามารถสื่อสารกับผู้บริหาร และผู้ปกครอง ได้อย่างชัดเจน ซึ่งทำให้บุคคลเหล่านี้สามารถเข้าใจและสนับสนุนการทำงานของครู (Knight, 1998; Witcher et al., 2001)

ปรัชญาการศึกษาแต่ละปรัชญา จะมีการกำหนดเป้าหมายการศึกษาอย่างชัดเจนถึงลักษณะของผู้เรียนที่พึงปรารถนาไว้แตกต่างกัน ไปตามทัศนคติของการให้ความสำคัญต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งในสังคม และความเข้าใจในธรรมชาติของเด็ก ดังนั้นปรัชญาการศึกษาทุกปรัชญาล้วนแต่มีเป้าหมายการศึกษาในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีลักษณะของผู้เรียนที่พึงปรารถนาตามความคิดของปรัชญาการศึกษาแต่ละปรัชญาทั้งสิ้น ได้แก่ ปรัชญาการศึกษาแนวสารัตถนิยม (Essentialism) ที่มาจากแนวจิตนิยม (Idealism) เชื่อว่า การศึกษาเป็นเครื่องมือในการสืบทอดมรดกทางสังคม ดังนั้นเนื้อหาสาระที่สำคัญจึงประกอบด้วย ความรู้ ทักษะ เจตคติ ค่านิยมและวัฒนธรรม อันเป็นแก่นสำคัญพื้นฐาน ซึ่งสังคมเห็นว่าเป็นสิ่งที่ถูกต้องดีงาม สมควรที่จะรักษาและสืบทอดใ้ห้อนุชนรุ่นต่อไป ดังนั้นครูจึงมีบทบาทหน้าที่ในการถ่ายทอดความรู้และสาระต่างๆ รวมทั้งคุณธรรมและค่านิยมที่สังคมเห็นว่าดีงามแก่ผู้เรียน ปรัชญาการศึกษาแนวสารัตถนิยม ที่มาจากสัจนิยม (Realism) เชื่อว่าการศึกษาเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดความรู้และความจริงทางธรรมชาติเกี่ยวกับการดำรงชีวิตของมนุษย์ ดังนั้นเนื้อหาสาระในการเรียนจึงได้แก่ ความรู้ ความจริง และการแสวงหาความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์และปรากฏการณ์ทางธรรมชาติ โดยปราศจากอิสระในการเลือกตามความสนใจ บทบาทของครูเป็นผู้รู้สิ่งต่างๆ ที่ผู้เรียนจำเป็นต้องรู้และจัดลำดับเนื้อหาสาระต่างๆ ตลอดจนถึงเลือกวิธีการที่จะนำเสนอให้ผู้เรียน ปรัชญาการศึกษาแนวพิพัฒน์นิยม (Progressivism) ที่มาจากแนวปฏิบัตินิยม (Pragmatism) เชื่อว่า การศึกษามีเป้าหมายเพื่อช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้เกี่ยวกับการดำรงชีวิตที่ดี โดยอยู่บนฐานของการคิดที่ดีและการกระทำที่เหมาะสม เป็นการจัดการศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อความสนใจและความคิดริเริ่มของเด็ก ดังนั้นเนื้อหาสาระจึงต้องสอดคล้องกับความต้องการและความสนใจของผู้เรียน บทบาทของครูเป็นผู้ให้คำแนะนำและเป็นเสมือนเพื่อน ไม่ใช่เป็นผู้ให้ข้อมูล ส่วนปรัชญาการศึกษาที่มาจากปรัชญาภาวะนิยม (Existentialism) เชื่อว่า ผู้เรียนมีเสรีภาพที่จะเลือกและตัดสินใจด้วยตนเอง ดังนั้นการจัดการศึกษาตามแนวปรัชญานี้จึงให้ความสำคัญกับการให้เสรีภาพแก่ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเป็นตัวของตัวเองมากที่สุด สามารถเลือกสิ่งๆ ที่ตนเองต้องการ เนื้อหาสาระจึงมุ่งเน้นสาระที่ช่วยให้เด็กมีความเข้าใจตนเองและเป็นตัวของตัวเอง เช่น ศิลปะ ปรัชญา การเขียน การอ่าน การละคร เป็นต้น บทบาทของครูเป็นผู้อำนวยความสะดวก และครูจะต้องให้ความเคารพต่อลักษณะทางอารมณ์และความไม่สมเหตุสมผลของปัจเจกบุคคล และพยายามที่จะชี้นำผู้เรียนให้มีความเข้าใจในตนเองมากขึ้น (สัจอุทรานันท์, 2532; Knight, 1998)

อย่างไรก็ตามการพัฒนาปรัชญาการศึกษานั้น ไม่สามารถเกิดขึ้นจากการท่องจำเนื้อหา ปรัชญาการศึกษา การบอก การสั่ง การเชื่อและทำตามจากการฟังคำบรรยาย แต่จะต้องพัฒนาจากการที่ครูตระหนักและพัฒนาความเข้าใจในปรัชญาการศึกษาให้เกิดขึ้นภายในตนเองจนเกิดเป็นปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล (Personal Educational Philosophy) ซึ่งสามารถทำได้ 2 วิธี คือ (Knight, 1998)

วิธีที่ 1 การพัฒนาปรัชญาเชิงนิรนัย (deductive method) ครูสามารถทำได้โดยการตรวจสอบความเชื่อพื้นฐานของตนเอง เกี่ยวกับความจริง (truth) ความรู้ (knowledge) และคุณค่า (value) จากนั้นจึงสร้างข้อตกลงเกี่ยวกับเป้าหมายการศึกษาที่ควรจะเป็น และกำหนดเป้าหมายการศึกษาของตนเอง โดยมีกระบวนการแนวทางการปฏิบัติงาน เช่น งานการสอน บทบาทครู หลักสูตร และกิจกรรมการเรียนการสอน แล้วนำปรัชญาการศึกษาที่ได้พัฒนานั้นไปใช้ในการเรียนการสอน โดยตระหนักว่าประสบการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน จะช่วยปรับเปลี่ยนปรัชญาการศึกษาที่ยึดถือได้ เนื่องจากประสบการณ์ที่เพิ่มขึ้น ย่อมทำให้ครูมีความเข้าใจเพิ่มมากขึ้น

วิธีที่ 2 การพัฒนาปรัชญาเชิงอุปนัย (inductive method) ครูสามารถทำได้โดยการตรวจสอบสิ่งที่คนทำ ได้แก่ พฤติกรรมต่างๆ ในการสอน แล้วนำมาพิจารณาร่วมกับความรู้พื้นฐานทางปรัชญา เพื่อพยายามที่จะระบุแนวปรัชญาที่ใกล้เคียงมากที่สุด ในประเด็น ความจริง ความรู้ และคุณค่า และปรับปรัชญาการศึกษาที่ได้จากการปฏิบัติงานกระทั่งได้ปรัชญาทางการศึกษาที่แน่นอนของตนเอง

โดยสรุป พบว่า การพัฒนาปรัชญาการศึกษาเชิงนิรนัย และเชิงอุปนัย เป็นการตรวจสอบระหว่างความเชื่อทางการศึกษา กับพฤติกรรม หากเริ่มจากความเชื่อ แล้วระบุเป็นพฤติกรรม ก็เรียกว่า การพัฒนาปรัชญาเชิงนิรนัย แต่หากเริ่มจากการตรวจสอบพฤติกรรม แล้วพยายามระบุความเชื่อที่อยู่เบื้องหลัง เรียกว่า การพัฒนาปรัชญาเชิงอุปนัย อย่างไรก็ตามพบว่า การพัฒนาปรัชญาทั้งสองวิธีนั้น มีลักษณะที่ต่อเนื่องเชื่อมโยงกันเป็นวัฏจักร กล่าวคือ หากเริ่มด้วยการพัฒนาปรัชญาเชิงนิรนัย เริ่มจากความสามารถบอกความเชื่อทางการศึกษาที่ตนต้องการจะยึดถือ แล้วระบุพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับความเชื่อทางการศึกษานั้น และปฏิบัติงานการสอน ในขณะที่ปฏิบัติงาน ครูก็จะได้รับประสบการณ์เพิ่มขึ้น ซึ่งประสบการณ์ที่ได้รับนี้เองจะนำไปสู่การพัฒนาปรัชญาเชิงอุปนัย เนื่องจากหากครูนำประสบการณ์จากการปฏิบัติงานมาพิจารณาตรวจสอบว่า พฤติกรรมการปฏิบัติงานนั้นสอดคล้องกับความเชื่อที่เคยระบุไว้หรือไม่ หากสอดคล้องก็จะเป็นการยืนยันความเชื่อนั้น และหากไม่สอดคล้อง ก็อาจมีการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่มีอยู่ จนในที่สุด

จะได้ความเชื่อทางการศึกษาใหม่ที่ผ่านการพัฒนามาแล้วระดับหนึ่ง ซึ่งความเชื่อที่ได้รับการพัฒนานี้จะนำไปสู่การพัฒนาเชิงนิรนัยอีกครั้ง เนื่องจากไม่ว่าจะเป็นการสนับสนุนความเชื่อเดิมหรือเป็นการปรับเปลี่ยนความเชื่อจากเดิม ต่างก็มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการปฏิบัติงานของครูทั้งสิ้น ซึ่งสามารถสรุปได้ดังแผนภูมิ 1



แผนภูมิที่ 1 การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ในการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นการพัฒนาปรัชญาการศึกษาเชิงนิรนัยหรือเชิงอุปนัย กระบวนการคิดสะท้อน (reflective thinking process) เป็นกระบวนการคิดที่สำคัญ เนื่องจากกระบวนการคิดสะท้อนเป็นกระบวนการพัฒนาให้เกิดความเข้าใจในเรื่องที่มีความซับซ้อน และยังเป็นกระบวนการคิดที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานอีกด้วย การจัดการเรียนการสอนในแต่ละวัน มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับบุคคลและปัญหาต่างๆ ที่มีความซับซ้อน หากครูปราศจากความสามารถในการคิดสะท้อนเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษาของตนแล้ว จะทำให้ครูมีพฤติกรรมตอบสนองสิ่งต่างๆ อย่างไร้จุดยืน ในขณะที่ต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ยากลำบาก (Brown and Gills, 1999) กระบวนการคิดสะท้อน เป็นการนำเรื่องหรือประเด็นเข้ามาในความคิดและพิจารณาอย่างจริงจังและอย่างต่อเนื่อง (Dewey, 1933) กระบวนการคิดสะท้อนที่เกี่ยวกับการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น ให้ความสำคัญกับการตั้งคำถามต่อความเชื่อทางการศึกษา และพฤติกรรมที่ตนได้กระทำไปแล้ว เพื่อให้เกิดเป็นความเข้าใจในความเชื่อทางการศึกษา และพฤติกรรมของตนเอง จากการที่ได้รับประสบการณ์หรือความรู้ต่างๆ โดยมีหลักการดังนี้ (1) reflection -in-action คือการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (2) reflection -on-action คือการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว โดยทำความเข้าใจในความเชื่อทางการศึกษาตนเอง และตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างความเชื่อทางการศึกษาของตนเอง และพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของตนเอง (3) reflection -for-action คือการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติในอนาคต โดยจะเป็นการวางแผนถึงพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับความเชื่อทางการศึกษาของตนเองในอนาคต (Brown and Gillis, 1999)

จากการศึกษาเอกสารต่างๆ เพื่อแสวงหาแนวทางการส่งเสริมครูให้พัฒนากระบวนการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น ผู้วิจัยพบว่า การชี้แนะทางปัญญา (Cognitive Coaching) เป็นรูปแบบหนึ่งที่ใช้ในการพัฒนากระบวนการคิดเพื่อพัฒนาให้เกิดกระบวนการคิดในลักษณะต่างๆ ให้เกิดขึ้นในตัวของผู้รับการชี้แนะ โดยเน้นการอำนวยความสะดวก และให้ความช่วยเหลือ เพื่อให้ครูในฐานะผู้รับการชี้แนะปรับเปลี่ยนความคิด จากสภาพที่เป็นอยู่ไปสู่สภาพที่พึงปรารถนาเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม โดยผ่านการใช้เครื่องมือทางภาษาเป็นสื่อกลางที่สำคัญในการพัฒนาการคิด การชี้แนะทางปัญญา (Costa & Garmston, 1996) ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการได้แก่ (1) การสร้างความไว้วางใจ (2) รูปแบบการคิดลักษณะต่างๆ ที่พึงปรารถนา (3) การใช้เครื่องมือทางภาษา ผู้วิจัยเห็นว่าหลักการของการชี้แนะทางปัญญา เป็นหลักการกว้างๆ ของการพัฒนากระบวนการคิดในลักษณะต่างๆ ซึ่งก็รวมไปถึงกระบวนการคิดสะท้อน ซึ่งเป็นกระบวนการคิดที่สำคัญในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา ให้มีความเป็นรูปธรรมและมีรายละเอียดเพียงพอต่อการส่งเสริมให้ครูประจำการระดับประถมศึกษาสามารถนำการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลไปใช้

คำถามการวิจัย

การศึกษาในครั้งนี้ มีคำถามการวิจัย 3 ข้อ ได้แก่

1. กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาควรมีลักษณะอย่างไร
2. กระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาสามารถพัฒนาครูในด้าน 1) กระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครู และ 2) ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ได้อย่างไร
3. กระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของผู้วิจัยได้อย่างไร

วัตถุประสงค์

เพื่อพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

ขอบเขตของการวิจัย

1. กรณีศึกษาที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นครูประจำการในระดับประถมศึกษาขนาดเล็กในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน ที่ใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544
2. กระบวนการชี้แนะส่วนบุคคลเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษานั้น เป็นการดำเนินการจัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมให้ครูมีความสามารถในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยเป็นการพัฒนาปรัชญาการศึกษาจากความเชื่อทางการศึกษาเดิมที่มีอยู่ของครูแต่ละคน โดยกระบวนการฯ ที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ไม่ได้ออกแบบให้ครอบคลุมถึงการปรับเปลี่ยนความเชื่อทางการศึกษาให้มีลักษณะใดลักษณะหนึ่งโดยเฉพาะ
3. กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ ไม่ได้ครอบคลุมการพัฒนาทักษะการชี้แนะสำหรับผู้ที่ต้องการจะใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาดังกล่าว
4. การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการ ระดับประถมศึกษา ได้พัฒนาขึ้นจากการศึกษาครูจำนวน 12 คน ในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน ขนาดเล็ก ดังนั้นผู้วิจัยจึงพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา จากข้อมูลพื้นฐานที่ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาสภาพบริบทต่างๆ ของโรงเรียนแห่งนี้อย่างละเอียด เพื่อให้กระบวนการดังกล่าวมีความเหมาะสมกับสภาพปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูแต่ละคน และเหมาะสมตามสภาพเงื่อนไขในการทำงานของครูในโรงเรียนอีกด้วย ทำให้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นนี้ มีลักษณะเฉพาะเหมาะสมกับครูที่มีสภาพปรัชญาการศึกษา และสภาพบริบทที่คล้ายคลึงกับกลุ่มกรณีศึกษา

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

ปรัชญาการศึกษา หมายถึง ความเชื่อของกลุ่มนักคิดต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ซึ่งได้รับการพัฒนาและตรวจสอบ จนกลายเป็นความเชื่อที่มีความสอดคล้องเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันอย่างเป็นระบบ เป็นที่ยอมรับ อย่างเป็นสากล ซึ่งสามารถแบ่งออกเป็นกลุ่มต่างๆ เช่น ปรัชญาการศึกษาสารัตถนิยม ปรัชญาการศึกษาพิพัฒน์นิยม และปรัชญาการศึกษาที่มาจากปรัชญาภาวะนิยม เป็นต้น ความเชื่อดังกล่าวเป็นสิ่งที่กำหนดแนวทางในการจัดการศึกษา ประกอบด้วย เป้าหมายการศึกษา ธรรมชาติของผู้เรียน การคัดเลือกและการจัดเนื้อหา การออกแบบและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผล

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล หมายถึง ความเชื่อที่ว่าด้วยเรื่องการจัดการศึกษาของบุคคลแต่ละบุคคล ที่ผ่านการพัฒนาจนความเชื่อนั้นมีความสอดคล้องกันอย่างเป็นเหตุเป็นผล และบุคคลยึดถืออย่างมั่นคงและปฏิบัติตาม ซึ่งประกอบด้วยเรื่อง เป้าหมายการศึกษา ธรรมชาติของเด็ก การคัดเลือกและการจัดเนื้อหา การคัดเลือกและการจัดกิจกรรมเรียนการสอน และการประเมินผล

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล หมายถึง กระบวนการในการพัฒนาให้เกิดความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายทางการศึกษาและพฤติกรรมของตน โดยผ่านกระบวนการคิดสะท้อนซึ่งประกอบด้วย

1. การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection -in-action) คือการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะที่จัดการเรียนการสอนช่วยทำให้เกิดความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญ (contemplative observation) ต่อเหตุการณ์ต่างๆ
2. การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection -on-action) คือการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว ทำให้เปิดใจกว้าง (open-mindedness) ในการทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษาตนเอง และตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของตนเอง
3. การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection -for-action) คือการคิดถึงสิ่งที่จะทำในอนาคต ทำให้มีความคิดที่ยืดหยุ่น (flexibility) ในการแสวงหาทางเลือกพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน
4. การปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection) คือการกระทำตามสิ่งที่ได้คิดไว้ ทำให้เกิดเจตจำนง (willingness) ในการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล หมายถึง การดำเนินการในการจัดประสบการณ์ตามหลักการชี้แนะทางปัญญา เพื่อช่วยส่งเสริมให้ครูสามารถคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้ด้วยตนเอง โดย (1) ส่งเสริมให้เกิดความสามารถในการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน เพื่อให้เกิดความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญถึงเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น (2) ส่งเสริมให้เกิดความสามารถคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว เพื่อให้ครูเปิดใจกว้างในการทำความเข้าใจเป้าหมายการศึกษาและตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมจัดการเรียนการสอน (3) ส่งเสริมให้เกิดความสามารถคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต เพื่อให้ครูมีความยืดหยุ่นทางความคิดในการแสวงหาพฤติกรรมทางเลือกที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน และ (4) ส่งเสริมให้เกิด

ความสามารถปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน ทำให้เกิดเจตจำนงที่จะจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายทางการศึกษานั้น กระบวนการดังกล่าวเป็นการพัฒนาปรัชญาการศึกษาจากความเชื่อทางการศึกษาของครูแต่ละคน ซึ่งประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 ขั้นก่อนการชี้แนะ ขั้นที่ 2 ขั้นการชี้แนะ และขั้นที่ 3 ขั้นหลังการชี้แนะ กระบวนการดังกล่าวประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ (ก) การสร้างความไว้วางใจ (ข) รูปแบบการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และ(ค) การใช้เครื่องมือทางภาษา

ครูประจำการระดับประถมศึกษา หมายถึง ครูที่ทำหน้าที่ในการจัดการเรียนการสอนในระดับประถมศึกษา ในการวิจัยนี้หมายถึง ครู โรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน ขนาดเล็ก

ประโยชน์ที่ได้รับ

1. ทำให้ได้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถช่วยให้ครูประจำการ ระดับประถมศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาเอกชน และสังกัดอื่นๆ ที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกรณีศึกษาในการวิจัยครั้งนี้สามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนและพัฒนาความสามารถในการคิดสะท้อน
2. ทำให้ได้แนวทางในการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครู ในระดับชั้นอื่นๆ ต่อไป เช่น ระดับอนุบาล ระดับมัธยมศึกษา หรือระดับอุดมศึกษา ฯลฯ
3. ทำให้ได้แนวทางในการศึกษาวิจัยเพื่อแสวงหาเทคนิคและวิธีการในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลต่อไป
4. ทำให้ได้แนวทางในการพัฒนากระบวนการชี้แนะเพื่อส่งเสริมการคิดในลักษณะต่างๆ ต่อไป

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้แบ่งหัวข้อการค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษา

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญา

ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

ตอนที่ 4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษา

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษาโดยนำเสนอ แยกเป็น 6 หัวข้อคือ

1. ความหมายของปรัชญา
2. สาขาของปรัชญา
3. แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาทั่วไป
4. ความหมายของปรัชญาการศึกษา
5. แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษา
6. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาปรัชญาการศึกษา

1. ความหมายของปรัชญา

ผู้วิจัยได้รวบรวมความหมายของปรัชญาไว้ดังนี้

Knight (1998: 3-7) ได้เสนอความหมายของปรัชญา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญา มีความหมายในฐานะต่างๆ ได้ดังนี้ (1) ปรัชญาในฐานะกิจกรรม กิจกรรมทางปรัชญาที่นักปรัชญาใช้ ได้แก่ การตรวจสอบ การสังเคราะห์ การวิเคราะห์ การพิจารณาคาดการณ์ การตัดสินคุณค่า การประเมิน (2) ปรัชญาในฐานะทางทัศนคติ ลักษณะทัศนคติของนักปรัชญา ได้แก่ การตระหนักในตนเอง การแสวงหาข้อมูลความรู้อย่างละเอียดลออ การครุ่นคิดในปัญหาต่างๆอย่างลึกซึ้ง การคิดที่ยืดหยุ่น (3) ปรัชญาในฐานะเนื้อหา เนื้อหาทางปรัชญาให้ความสนใจกับคำถามมากกว่าคำตอบ เราอาจจะพูดได้ว่าเนื้อหาของปรัชญาคือการศึกษาคำถามต่างๆ ต้องเป็นคำถามที่มี

ความหมาย เป็นคำถามที่คนต้องการจะรู้คำตอบ เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อวิถีชีวิตและการทำงานของ คน

วิทย์ วิศทเวทย์ (2543: 176) ได้เสนอความหมายของปรัชญา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญา หมายถึง ความเชื่อที่เป็นระบบสอดคล้อง เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เป็นจุดยืนของตนเองที่มี ต่อความเชื่อเกี่ยวกับปัญหาพื้นฐานที่ว่าด้วยเรื่อง ความจริง ความรู้ ความดี และความงาม

บรรจง จันทรสภา (2527: 4) ได้เสนอความหมายของปรัชญา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญา คือ การแสวงหาเพื่อจะรู้สิ่งนิรันดรและธรรมชาติที่แท้จริงของจักรวาล

เมธี ปิถันธนานนท์ (2523: 3) ได้เสนอความหมายของปรัชญา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญา หมายถึง แนวคิดที่ได้จากการวิเคราะห์รอบด้านอย่างถี่ถ้วนและลึกซึ้ง เพื่อที่จะสามารถยึด เป็นแนวทางในการดำเนินการใดๆ หรือในการดำเนินชีวิตของบุคคลได้

อมร โสภณวิเศษฐ์วงศ์ (2514: 2) ได้เสนอความหมายของปรัชญา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญา หมายถึง ความพยายามมุ่งมั่นที่จะแสวงหาความรู้ชัดเจนแจ่มแจ้งเพื่ออธิบายความคิด ที่ว่าด้วยสสาร กาล อวกาศ ความเป็นเหตุและผล วิวัฒนาการ ระบบจักรกลของเอกภพ วัตถุประสงค์ของเอกภพ ชีวิต จิต หรือวิญญาณ

จากนิยามของปรัชญาดังกล่าวพอสรุปได้ว่า ปรัชญา หมายถึง แนวคิดหรือความเชื่อ เจตคติ และกิจกรรม ที่มีความเป็นระบบที่สอดคล้องเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันเป็นไปตามหลักเหตุผล ซึ่งจะ เป็นจุดยืนในการทำความเข้าใจเรื่องราวต่างๆ

2. สาขาของปรัชญา

สาขาของปรัชญาสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 กลุ่ม (Titus, Smith and Nolan, 1995)

2.1 อภิปรัชญา (Metaphysics)

อภิปรัชญาเป็นสาขาหนึ่งของปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับธรรมชาติของความจริง คำถามที่เป็นพื้นฐานที่ถามในการศึกษาอภิปรัชญาคือ “อะไรคือความจริง” ซึ่งเป็นกิจกรรมทางปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับการคิดคาดการณ์และการคิดสังเคราะห์ อภิปรัชญาทำให้นักปรัชญาสร้างสรรค์มุมมอง หรือสมมติฐานต่างๆ ที่จะสามารถทดสอบได้ตามที่สันนิษฐานไว้ ดังนั้นทฤษฎีต่างๆทาง วิทยาศาสตร์จึง เกี่ยวข้องกับทฤษฎีที่ว่าด้วยเรื่องความจริงมากที่สุด คำถามเชิงอภิปรัชญาสามารถ แบ่งออกได้เป็น 4 แง่มุม ได้แก่ (1) ด้านจักรวาล (cosmological aspect) ซึ่งเป็นการศึกษาทฤษฎี

ต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับจุดกำเนิด ธรรมชาติ และการพัฒนาของจักรวาลที่เป็นระบบ (2) ด้านเทววิทยา (theological aspect) เป็นการศึกษาเกี่ยวกับทฤษฎีทางด้านศาสนา ที่ว่าด้วยเรื่องของ “พระเจ้า” คำถามที่ใช้ศึกษา ได้แก่ พระเจ้ามีจริงหรือ พระเจ้ามีลักษณะเป็นอย่างไร หรือหากพระเจ้ามี ทั้งความคิดและอำนาจมาก แล้วความชั่วร้ายจะคงอยู่ได้อย่างไร (3) ด้านมนุษยวิทยา (anthropological aspect) ซึ่งเป็นการศึกษาเกี่ยวกับมนุษย์ ในด้านมนุษยวิทยานี้เป็นด้านที่มี ลักษณะเฉพาะแตกต่างจากด้านอื่น เนื่องจากมนุษย์มีทั้งด้านที่เป็นกายภาพและจิตใจ คำถามที่ใช้ ศึกษาได้แก่ อะไรเป็นความสัมพันธ์ระหว่างกายกับจิต จิตควบคุมกายหรือกายควบคุมจิต มนุษย์ เกิดมาดี ชั่วหรือเป็นกลาง อะไรเป็นขอบเขตของอิสรภาพในปัจเจกบุคคล เป็นต้น (4) ภาววิทยา (ontological aspect) เป็นการศึกษาเกี่ยวกับธรรมชาติของการดำรงอยู่ คำถามที่เกี่ยวข้องได้แก่ อะไรเป็นส่วนประกอบในธาตุ (กายภาพหรือจิตวิญญาณ) พลังทางจิตวิญญาณมีจริงหรือไม่

2.2 ญาณวิทยา (Epistemology)

ญาณวิทยาเป็นสาขาหนึ่งของปรัชญาที่ศึกษาเกี่ยวกับแหล่งที่มา ธรรมชาติและความ ถูกต้องของความรู้ เป็นการศึกษาเกี่ยวกับ ความคิดของมนุษย์สามารถรู้อะไร ได้บ้าง มนุษย์รู้ได้ด้วย วิธีใด มนุษย์มีความรู้ที่แท้จริงหรือไม่ การรู้ของมนุษย์ถูกจำกัดด้วยประสบการณ์ทางประสาท สัมผัส หรือสามารถรู้ได้มากกว่าที่ประสาทสัมผัสจะรับรู้ คำถามที่สำคัญ 3 คำถาม ได้แก่ (1) ความรู้ได้มาจากแหล่งใด และเรารู้ได้อย่างไร ซึ่งเป็นคำถามเริ่มต้น (2) อะไรเป็นธรรมชาติของ ความรู้ (3) ความรู้ของเราถูกต้องหรือไม่

2.3 คุณวิทยา (Axiology)

คุณวิทยาเป็นสาขาหนึ่งของปรัชญาที่ศึกษาหาคำตอบจากคำถามที่ว่า “อะไรมีคุณค่า” ซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็นจริยศาสตร์ (ethics) สุนทรียศาสตร์ (aesthetics) และปรัชญาทาง การเมืองและสังคม (social and politic philosophy) มนุษย์สนใจเรื่องคุณค่าอันมาจากความจริงที่ว่า มนุษย์มีคุณค่า มนุษย์เราปรารถนาบางสิ่งบางอย่างมากกว่าสิ่งมีชีวิตอื่น ชีวิตทางสังคมและปัจเจก ชนขึ้นอยู่กับระบบคุณค่า ระบบคุณค่านั้นไม่มีความเป็นสากล มีความแตกต่างไปตามการกำหนด ความหมายตามอภิปรัชญาและญาณวิทยา คำถามที่เกี่ยวกับคุณวิทยาเป็นคำถามที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่ บุคคลหรือสังคมรับรู้ว่าเป็นสิ่งที่ดี

3. แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาทั่วไป

กลุ่มปรัชญาทั่วไปสามารถแบ่งออกได้เป็น 4 กลุ่มได้แก่

3.1 จิตนิยม (Idealism)

จิตนิยมเป็นกลุ่มของปรัชญาที่เก่าแก่ที่สุด มีมาตั้งแต่ 2500 ปีที่ผ่านมา Plato (Plato) ด้รับการยกย่องให้เป็นบิดาของกลุ่มปรัชญานี้ กลุ่มปรัชญานี้ให้ความสำคัญกับความจริงของความคิด แนวคิดแทนการเน้นวัตถุทางกายภาพ จิตนิยมเน้นว่าความคิดเป็นรากฐานหรือเป็นสิ่งที่มีความก่อน

วัตถุ ความคิดเป็นสิ่งที่จริงขณะที่วัตถุเป็นผลพลอยได้จากความคิด ซึ่งแนวคิดนี้ตรงข้ามกับแนวคิดวัตถุนิยม (Materialism)

ตามประวัติศาสตร์ Plato ได้ริเริ่มปรัชญาแนวคิดนิยมให้ชัดเจนขึ้น ขณะ Plato มีชีวิตในเอเธนส์นั้นเป็นช่วงของสงครามกับชาวเปอร์เซียซึ่งเป็นช่วงของการเปลี่ยนแปลง หลังจากสงครามสิ้นสุด สินค้าและการค้าต่างๆ เติบโตอย่างรวดเร็ว ชาวต่างชาติเข้ามาตั้งรกรากในเอเธนส์เพื่อได้รับโอกาสของความสมบูรณ์พูนสุข การเริ่มเปิดตัวของเอเธนส์ต่อโลกภายนอกทำให้วัฒนธรรมของเอเธนส์ได้รับความคิดต่างๆ ความคิดใหม่เหล่านั้นพาให้คนคิดตั้งคำถามเกี่ยวกับความรู้และคุณค่า และในช่วงเวลานี้เองที่พวก Sophists ซึ่งเป็นครุกลุ่มใหม่เกิดขึ้น โดยพวกเขาจะนำเสนอความคิดทางการเมืองและจริยธรรมที่มีความขัดแย้งกัน Sophists เน้นความเป็นปัจเจกบุคคล เนื่องจากเป็นการเตรียมคนสำหรับสังคมทางการค้าที่มีมากขึ้น ปรัชญาของ Plato ดูจะเป็นกระแสของการทำลายวัฒนธรรมเอเธนส์เก่า คำถามของ Plato เป็นการค้นหาความจริงที่เฉพาะเจาะจง เขาให้คำจำกัดความ “ความจริง” ว่ามีความสมบูรณ์และเป็นนิรันดร์ ในโลกของวัตถุที่ดำรงอยู่ในปัจจุบันนั้นมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ดังนั้นโลกทางวัตถุจึงไม่สมบูรณ์ ไม่ยั่งยืน Plato เชื่อว่าคนทุกคนจะเห็นด้วยกับความจริงสากล เช่น ความจริงทางคณิตศาสตร์ซึ่งเป็นจริงเสมอทั้งในปัจจุบันและอนาคต ความจริงสากลนั้นดำรงอยู่ในทุกสิ่งทุกอย่าง ทั้งการเมือง ศาสนา จริยธรรม และการศึกษา การเข้าสู่ความจริงสากลนั้นจะต้องมีความเข้าใจที่เหนือไปจากโลกของสัมผัสที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ไปสู่โลกทางความคิด

สาขาของปรัชญาของจิตนิยม

อภิปรัชญา ความจริงคือความคิด ความจริงของปรัชญากลุ่มนี้ Plato ได้อุปมา “ความจริง” กับถ้ำ ว่ามีคนกลุ่มหนึ่งถูกล่ามโซ่ในถ้ำที่มีคานาให้เห็นแต่เฉพาะผนังถ้ำ พวกเขาไม่สามารถหันหน้าไปทางอื่นได้ ด้านหลังของคนเป็นแสง และระหว่างไฟกับคนมีทางเดินซึ่งมีสิ่งต่างๆ เดินตามทางเดินนั้น เงาของสิ่งต่างๆ นั้นจะทอดไปบนกำแพง คนเหล่านั้นเห็นเฉพาะเงาแต่ละคนไม่เห็นแสงหรือวัตถุต่างๆ ดังนั้นเขาจะรับรู้ว่าเป็นจริง แต่หากมนุษย์ถูกปลดปล่อยจากพันธนาการและสามารถเดินไปรอบๆ จนเห็นแสงและวัตถุ คนก็จะปรับความคิดเกี่ยวกับความจริงเพื่อให้สอดคล้องกับข้อมูลที่รับรู้ได้ว่า ความจริงมี 3 มิติ Plato เปรียบเทียบถ้ำมีคานานั้นกับประสาทการรับรู้ของมนุษย์ สิ่งต่างๆ ที่รับรู้ได้ด้วยประสาทสัมผัสเป็นเพียงโลกของเงาและภาพของโลกแห่งความจริง โลกที่แท้จริงเป็นโลกของความคิดที่เหนือไปจากโลกทางประสาทสัมผัส มนุษย์จะเข้าใจโลกที่แท้จริงโดยผ่านความคิด ซึ่งมีเพียงนักคิดและนักปรัชญาเท่านั้นที่สามารถเข้าไปสู่ความเข้าใจโลกที่แท้จริงได้

อาจกล่าวได้ว่าความจริงของกลุ่มจิตนิยมแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือโลกที่ปรากฏอยู่ ซึ่งสามารถรับรู้ได้โดยผ่านประสาทสัมผัส และโลกของความจริงที่เรารับรู้ได้ด้วยความคิด โลกทาง

ความคิดนั้นให้ความสำคัญกับความคิด และความคิดที่นิรันครนั้นมีมาก่อนและสำคัญกว่าโลกของวัตถุทางกายภาพ เช่น การสร้างเก้าอี้ จะต้องมีความคิดเกี่ยวกับเก้าอี้ก่อน

ญาณวิทยา ความรู้มาจากความคิด เนื่องจากนักปรัชญากลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับความจริงของความคิด ดังนั้นวิธีการแสวงหาความรู้จึงเน้นที่การทำความเข้าใจความคิดและความคิดรวบยอดต่างๆ โดยนักปรัชญาต้องมีการพัฒนาระบบความจริงซึ่งมีความสอดคล้องภายในตามหลักตรรกะ

คุณวิทยา เกณฑ์ทางคุณธรรมและสุนทรียะเป็นสิ่งที่อยู่ภายนอกความเป็นมนุษย์ แต่อยู่ในธรรมชาติของความจริงแท้ อยู่บนฐานของหลักการที่แน่นอน เป็นนิรันคร ชีวิตที่มีคุณธรรมคือชีวิตที่สอดคล้องกลมกลืนไปกับจักรวาล ความเป็นตัวตนที่อยู่บนโลกจะต้องเข้าไปใกล้ความเป็นตัวตนที่แท้จริงในโลกทางความคิด ส่วนความงามที่ปรากฏเป็นการสะท้อนทางความคิด ศิลปะมีหน้าที่แสดงความสมบูรณ์ในแง่มุมสากล ศิลปะไม่ได้มีหน้าที่ถ่ายทอดโลกโดยตรงไปตรงมาตามประสาทการรับรู้ แต่เป็นศิลปะที่ความเป็นตัวตนที่แท้เข้าใจ

3.2 สัจนิยม (Realism)

สัจนิยมมีจุดเริ่มต้นจาก อริสโตเติล ผู้ซึ่งเป็นลูกศิษย์ของPlato เป็นกลุ่มที่มีแนวคิดตรงข้ามกับโลกแห่งความสมบูรณ์ของจิตนิยม สัจนิยมมีความเชื่อว่าวัตถุที่เรารับรู้ทางประสาทสัมผัสดำรงอยู่อย่างอิสระจากความคิด อริสโตเติลเชื่อว่าทุกสิ่งทุกอย่างบนโลกประกอบด้วย รูป (form) และวัตถุ (matter) รูปนี้มีความหมายเหมือนกับโลกของความคิดที่Platoอธิบายไว้ แต่วัตถุเป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้นเป็นวัตถุที่ประสาทสัมผัสรับรู้ได้ รูปดำรงอยู่ได้โดยไม่มีวัตถุ แต่ไม่มีวัตถุที่ดำรงอยู่โดยปราศจากรูป ดังนั้นอริสโตเติล ไม่ได้ปฏิเสธความสำคัญของความคิด แต่เขาเชื่อว่ามนุษย์จะเข้าใจความคิดสากลนี้ได้ดีขึ้น โดยผ่านการศึกษาลักษณะวัตถุ

สาขาของปรัชญาของสัจนิยม

อภิปรัชญา ความจริงของสิ่งต่างๆ ความจริงสูงสุดไม่ใช่ความคิด จักรวาลประกอบด้วยวัตถุต่างๆ ที่กำลังเคลื่อนที่อยู่ เป็นโลกทางกายภาพที่มนุษย์อาศัยอยู่นั้นเป็นความจริง วัตถุทุกอย่างดำเนินไปตามกฎซึ่งมีความเชื่อมโยงกันทั้งจักรวาล จักรวาลเป็นเสมือนจักรกลยักษ์ที่มนุษย์เป็นผู้สังเกตการณ์และมีส่วนร่วม กฎของจักรวาลนี้ควบคุมแต่โลกทางกายภาพ และเข้าใจความจริงจากรูปแบบของสิ่งต่างๆ ที่ดำเนินไปตามกฎของธรรมชาติ

ญาณวิทยา ความรู้ได้จากการสังเกต ญาณวิทยาของปรัชญากรกลุ่มนี้ได้จากการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัส ปรัชญากรกลุ่มนี้ใช้กระบวนการเชิงอุปนัยในการสำรวจโลกธรรมชาติและเข้าถึงหลักการทั่วไปได้จากการสังเกต นักปรัชญากรกลุ่มนี้จะแสวงหาว่าโลกทำงานอย่างไรจากการตรวจสอบโลกธรรมชาติ

คุณวิทยา กฎเกณฑ์ซึ่งเป็นการตัดสินใจขั้นพื้นฐานของคุณธรรมและสุนทรียได้มาจากการสังเกตธรรมชาติ คุณค่าที่มาจากธรรมชาตินี้เป็นสิ่งที่ถาวรไม่เปลี่ยนแปลง เนื่องจากมีรากฐานอยู่

กฎจักรวาลที่เปลี่ยนแปลง ธรรมชาติมีกฎทางศีลธรรม ซึ่งมนุษย์ทุกคนมีกฎนั้นอยู่ภายในตัวหรืออย่างน้อยที่สุดก็มีความเป็นไปได้ที่จะค้นพบกฎนั้น ธรรมชาติมีกฎของความงาม รูปแบบทางศิลปะที่สวยงามนั้นสะท้อนตรรกะและระเบียบของจักรวาล ความเป็นเหตุเป็นผลของธรรมชาตินั้นมีอยู่ในแบบ ความสมดุล เส้นและรูปแบบ ดังนั้นการระบายสี จิตรกรจะสร้างสรรค์งานที่เหมือนจริงที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้

3.3 ปฏิบัตินิยม (Pragmatism)

ปรัชญานี้เกิดขึ้นในช่วงหลังของศตวรรษที่ 19 ซึ่งเป็นช่วงของการปฏิวัติอุตสาหกรรม และปรัชญานี้ก็เป็นการตอบสนองต่อโลกที่เปลี่ยนแปลงนี้ นักปรัชญากลุ่มนี้คิดว่าเป็นความผิดพลาดของนักปรัชญารุ่นเก่าที่พยายามแสวงหาความจริงที่สูงสุด แต่พวกเขาให้ความสำคัญกับวิทยาศาสตร์เชิงประจักษ์ โลกที่กำลังเปลี่ยนแปลง และปัญหาต่างๆ และธรรมชาติที่ครอบคลุมความจริงทุกสิ่งนั้นเป็นความจริงที่อยู่นอกเหนือวิทยาศาสตร์ ไม่สามารถเข้าถึงได้

สาขาของปรัชญาของปฏิบัตินิยม

อภิปรัชญา ความจริงผ่านประสบการณ์ นักปรัชญากลุ่มนี้ปฏิเสธความคิดที่ว่าอภิปรัชญานั้นเกี่ยวข้องกับความจริงสูงสุดหรือความจริงที่แท้ ซึ่งอยู่นอกเหนือความเข้าใจของประสบการณ์เชิงประจักษ์ของมนุษย์ ที่มนุษย์ไม่มีทางที่จะเข้าถึง ความคิดและวัตถุไม่ใช่สองสิ่งที่สามารถแยกออกจากกันหรือเป็นอิสระต่อกันได้ มนุษย์รู้จักวัตถุในฐานะที่มนุษย์มีประสบการณ์และสะท้อนประสบการณ์ด้วยความคิด ดังนั้นความจริงจึงไม่เคยแยกออกจากผู้รู้ และเมื่อเวลาผ่านไป ประสบการณ์ของมนุษย์เปลี่ยนไปดังนั้นความจริงของนักปรัชญากลุ่มนี้จึงเปลี่ยนไปด้วย

ญาณวิทยา ปรัชญาปฏิบัตินิยมเชื่อว่า ความรู้มีรากฐานมาจากประสบการณ์ มนุษย์มีความคิดที่ตื่นตัวและชอบสำรวจมากกว่าที่จะเป็นผู้รับความรู้ ดังนั้นมนุษย์จึงสร้างความรู้ในขณะที่มนุษย์มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และได้รับผลอย่างใดอย่างหนึ่ง นักปรัชญากลุ่มนี้ได้ระบุความแตกต่างระหว่างความรู้กับความเชื่อ ว่า ความเชื่อเป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับปัจเจกบุคคล แต่ความรู้เป็นสิ่งที่สามารถพิสูจน์หรือแสดงให้เห็นได้ ซึ่งมีความเป็นสาธารณะ

คุณวิทยา คุณวิทยาของปรัชญากลุ่มนี้เชื่อว่า มนุษยชาติต้องรับผิดชอบในความรู้ ดังนั้นมนุษยชาติก็ต้องรับผิดชอบในคุณค่าด้วย คุณค่ามีความสัมพันธ์กับสิ่งต่างๆ ไม่มีหลักการที่แน่นอนตายตัว ถ้าวัฒนธรรมแตกต่างกัน การให้คุณค่าก็แตกต่างกัน ในด้านของคุณธรรม เกณฑ์ของการประพฤติดี จะถูกกำหนดจากสังคม ไม่ใช่ส่วนบุคคล นักปรัชญากลุ่มนี้เชื่อว่า คุณวิทยาจะช่วยแก้ปัญหาสังคม ส่วนเกณฑ์ด้านสุนทรียะนั้นอยู่ในประสบการณ์ของมนุษย์ ซึ่งตรงข้ามกับปรัชญาดั้งเดิมที่ว่า สิ่งที่กำหนดคุณค่าทางสุนทรียะนั้น ต้องอยู่เหนือประสบการณ์มนุษย์ การประเมินสุนทรียะนั้นจะใช้ “รสนิยมทางสังคม” ความสวยงามจะขึ้นอยู่กับวิธีที่บุคคลจะรู้สึกต่อสิ่งนั้น ถ้าในผลงานใดผลงานหนึ่ง ทำให้ผู้คนเห็นความหมายใหม่ๆ ของชีวิตและมิติใหม่ของความรู้สึก ซึ่งทำให้

คนอื่น ๆ รู้สึกแบบนั้นร่วมกันแล้ว แสดงว่าพวกเขากำลังมีประสบการณ์กับผลงานที่เป็นศิลปะที่แท้จริง และจากมุมมองนี้อาจพบว่าปฏิบัตินิยมจะปฏิเสธความแตกต่างระหว่างจิตรศิลป์ (fine art) และประยุกต์ศิลป์ (practical art) ก็ได้

3.4 อัตนิยม (Existentialism)

ปรัชญาที่เกิดขึ้นในปีศตวรรษที่ 20 เป็นปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรมและศิลปะมากกว่าปรัชญาอื่นๆ เนื่องมาจากปรัชญาแนวนี้เกี่ยวข้องกับอารมณ์ของปัจเจกบุคคล โดยธรรมชาติของปรัชญาเป็นการนิยามปรัชญาที่ทำได้ยากมาก ปรัชญาจะต้องไม่ถูกเข้าใจว่าเป็นกลุ่มปรัชญาในความหมายเดียวกับ 4 ปรัชญาที่กล่าวมาข้างต้น Kaufmann ได้ระบุลักษณะที่สำคัญของปรัชญากลุ่มนี้ไว้ 3 ประการ ได้แก่ (1) การปฏิเสธที่จะอยู่ในกลุ่มของปรัชญาใดปรัชญาหนึ่ง (2) การปฏิเสธความเพียงพอของระบบปรัชญาและความเชื่อต่างๆ (3) ความไม่พึงพอใจต่อปรัชญาดั้งเดิม เนื่องจากเป็นปรัชญาที่ผิวเผิน มีความเป็นวิชาการสูง และห่างไกลจากชีวิต ปัจเจกบุคคลเป็นสิ่งที่สำคัญที่สุดของปรัชญา ดังนั้นนักปรัชญากลุ่มนี้จึงไม่ได้มองหาว່อะไรเป็นจุดมุ่งหมายของจักรวาล แต่มองหาว່แต่ละบุคคลมีจุดมุ่งหมายอะไรเท่านั้น

ปรัชญานี้มีอิทธิพลมากขึ้น โดยเฉพาะในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 การมองหาความหมายใหม่ๆ เป็นสิ่งที่สำคัญมากในโลกที่ได้รับความทุกข์ทรมานจากความกดดันและการแยกขาดกันของโลกที่ยิ่งใหญ่ 2 ฝ่ายที่ไม่เคยมีมาก่อน สิ่งกระตุ้นอีกประเด็นสำหรับการหาความหมายและความสำคัญใหม่เป็นผลของยุคอุตสาหกรรมใหม่ที่ลดคุณค่าความเป็นมนุษย์ลง ภาวะนิยมจึงเป็นการปฏิวัติอย่างมากในการต่อต้านสังคมที่ลดความเป็นมนุษย์ของปัจเจกบุคคล ภาวะนิยมให้ความสำคัญต่อประเด็นทางปรัชญาและไม่ได้แสดงออกถึงการปฏิบัติในการศึกษาอย่างชัดเจน แต่สิ่งที่แฝงอยู่ในการศึกษาอย่างไม่ต้องสงสัยคือ การให้ความสนใจปัจเจกบุคคลมากกว่ากลุ่มทางสังคม นักปรัชญากลุ่มนี้ไม่ได้กำหนดกรอบความคิดเกี่ยวกับเรื่องอภิปรัชญา ญาณวิทยา และคุณวิทยา

สาขาของปรัชญาของอัตนิยม

อภิปรัชญา ความจริงในฐานะสิ่งที่ดำรงอยู่ การดำรงอยู่อย่างปัจเจกเป็นความจริงสิ่งที่สำคัญของ ภาวะนิยมปรัชญาเชื่อว่า การดำรงอยู่ของสิ่งต่างๆ มาก่อนแก่นหรือสสารนั้น ต้องมีบุคคลก่อนแล้วบุคคลนั้นจึงเริ่มกำหนดความเป็นหรือสสารของการเป็นนั้น บุคคลเป็นผู้แสวงหาคำตอบในโลกซึ่งไม่มีคำตอบให้ การมีชีวิตอยู่ในแต่ละวันเป็นกระบวนการหนึ่งของการค้นหาสสารของบุคคลแต่ละคน โดยผ่านกระบวนการนี้บุคคลแต่ละคนจะตระหนักว่า เขาเป็นสิ่งที่เขาเลือกจะเป็น บุคคลแต่ละคนเผชิญหน้ากับการดำรงอยู่ซึ่งพวกเขาไม่มีสิทธิเลือก และต้องเผชิญหน้ากับความสำคัญที่เลี่ยงไม่ได้ของการเลือกทางเลือกอย่างรับผิดชอบ ความจริงสำคัญอยู่ภายในตัวของบุคคลแต่ละคน การดำรงอยู่เป็นสิ่งสำคัญของปรัชญา บุคคลแต่ละคนจะต้องเผชิญหน้ากับความ

จริงที่แน่นอนของการมีชีวิต ความตายและความหมาย แต่ละคนก็มีอิสรภาพที่เลี้ยงไม่ได้ของการรับผิดชอบต่อสาระของพวกเขาเอง

ญาณวิทยา ความรู้ในฐานะทางเลือก ปัจเจกบุคคล เป็นศูนย์กลางของญาณวิทยาในปรัชญาอัตนิยม ความหมายและความจริงไม่ได้เป็นสากล แต่ปัจเจกบุคคลแต่ละคนไปให้ความหมายสิ่งต่างๆเหล่านั้น นักปรัชญาภาวะนิยม กล่าวว่า กฎของธรรมชาติเปลี่ยนในยุคต่างๆ เนื่องจากปัจเจกบุคคลมีความสัมพันธ์กับธรรมชาติด้วยความหมายที่แตกต่างออกไป ถ้าการดำรงอยู่มีมาก่อนสาระแล้ว ปัจเจกบุคคลจึงมาก่อนแล้วจึงมีความคิดต่างๆ ที่ปัจเจกบุคคลสร้างขึ้น การรู้ทั้งหมดอยู่ภายในตัวของบุคคลแต่ละคน ตัวบุคคลแต่ละคนจะเป็นผู้ตัดสินใจว่าจะอะไรเป็นความจริง ดังนั้นความรู้ในความจริงจึงสามารถถูกมองได้ว่าเป็นทางเลือกที่ดำรงอยู่ซึ่งอยู่บนฐานของ สิทธิของปัจเจกบุคคล

คุณวิทยา คุณค่าจากปัจเจกบุคคล สิ่งที่สำคัญของปรัชญาภาวะนิยม นี้คือคุณวิทยา เหมือนกับที่อภิปรัชญาเป็นส่วนสำคัญของปรัชญาจิตนิยม และ ญาณวิทยาเป็นส่วนสำคัญของปฏิบัตินิยม ถ้าความคิดเกี่ยวกับอภิปรัชญาของกลุ่มปรัชญาภาวะนิยม คือ การดำรงอยู่ และถ้าความคิดเกี่ยวกับญาณวิทยาของภาวะนิยม คือ ทางเลือก แล้วความคิดเกี่ยวกับความสนใจทางคุณวิทยาของ ภาวะนิยม ในบุคคลแต่ละคน คือการเป็นผู้เลือก (existential chooser) มนุษย์ถูกทำให้มีชีวิตโดยปราศจากความยินยอมพร้อมใจจากตัวพวกเขาเอง และมนุษย์มีอิสระ ที่จะเป็นในสิ่งที่พวกเขาปรารถนา บุคคลแต่ละคนไม่ได้ถูกกำหนดมาแต่มนุษย์แต่ละคนถูกกำหนดให้เป็นอิสระ และเนื่องจากอิสรภาพนี้เอง บุคคลแต่ละคนจึงรับผิดชอบต่อการเลือกและการกระทำของเขา มนุษย์มีประสบการณ์ส่วนบุคคลและสามารถตัดสินใจได้อย่างอิสระ มนุษย์แต่ละคนไม่มีทางออกจากอิสรภาพและความรับผิดชอบนี้

ในจริยศาสตร์ตามปรัชญานี้ไม่มีความสมบูรณ์หรือความจริงแท้ สิ่งทีบุคคลแต่ละคนทำเป็นไปตามความต้องการ ความทุกข์ของอิสรภาพที่บุคคลแต่ละคนจะต้องตัดสินใจทางจริยธรรมเกิดขึ้นเนื่องจากบุคคลแต่ละคนจะต้องเลือกทางของตนเองและแบกรับความรับผิดชอบต่อการเลือกนั้น มนุษย์แต่ละคนมีศักยภาพที่จะทำให้การดำรงความเป็นมนุษย์ดีขึ้นหรือเลวลงก็ได้ ส่วนในด้านสุนทรียศาสตร์นั้น บุคคลแต่ละคนจะเป็นผู้ตัดสินใจว่าจะอะไรเป็นสิ่งที่สวยงาม ที่ผู้อื่นไม่สามารถตัดสินใจแทนได้

4. ความหมายของปรัชญาการศึกษา

Knight (1998: 33) ได้เสนอเกี่ยวกับความหมายของปรัชญาการศึกษา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญาการศึกษาว่าเป็นแนวคิดและความเชื่อต่างๆ ซึ่งเป็นพื้นฐานไปสู่การปฏิบัติงานทางการศึกษา ที่เกี่ยวข้องกับความรู้อิสรภาพเกี่ยวกับเด็ก บทบาทครู หลักสูตร การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และบทบาทของสถาบันการศึกษา

บรรจง จันทรสา (2527: 24) ได้เสนอเกี่ยวกับความหมายของปรัชญาการศึกษา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญาการศึกษา คือ การพยายามคิดอย่างถี่ถ้วน อย่างพินิจพิเคราะห์และอย่างมีระบบที่จะมองหรือพิจารณาองค์ประกอบต่างๆ ส่วนของการศึกษาโดยส่วนรวม ในฐานะที่เป็นส่วนสำคัญและจำเป็นต่อสังคมและวัฒนธรรมของมวลมนุษย์ แนวคิดหรือความคิดเห็นเกี่ยวกับการศึกษานี้จะเป็นเครื่องนำทางหรือเป็นหลักยึดในการดำเนินการศึกษาหรือเป็นหลักพิจารณาปัญหาต่างๆ ทางการศึกษาโดยส่วนรวม นับตั้งแต่ การกำหนดจุดมุ่งหมาย การปฏิบัติ ผลผลิตทางการศึกษา ปัญหาเกี่ยวกับพัฒนาการของเด็ก ตลอดจนความต้องการทางสังคมและอื่นๆ ที่เข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องกับการศึกษา

วิทย์ วิศทเวทย์ (2523: 27) ได้เสนอเกี่ยวกับความหมายของปรัชญาการศึกษา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญาการศึกษาเป็นสิ่งที่เสนอเป้าหมายในการจัดการศึกษา

ศักดิ์ ประจักษ์ประทานพร (2523: 38-39) ได้เสนอเกี่ยวกับความหมายของปรัชญาการศึกษา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า ปรัชญาการศึกษา คือความคิดเห็นอย่างวิพากษ์ วิเคราะห์เกี่ยวกับความคิดและภาษาทางการศึกษา ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ของมนุษย์ ความคิดเห็นนี้ตั้งอยู่บนพื้นฐานของอภิปรัชญา ญาณวิทยา และจริยศาสตร์ มีการพิจารณาองค์ประกอบทุกส่วนของการศึกษาเพื่อใช้เป็นเครื่องนำทางในการจัดการศึกษา ปรัชญาการศึกษาช่วยวางรูปแบบการศึกษาและยังช่วยสร้างภาพรวมที่สมบูรณ์และกลมกลืนให้กับเป้าหมายการศึกษาและเทคนิคการศึกษา

จากนิยามของปรัชญาการศึกษาดังกล่าวพอสรุปได้ว่า ปรัชญาการศึกษา หมายถึง ความเชื่อที่ผ่านการพัฒนาและตรวจสอบ จนกลายเป็นความเชื่อที่มีความสอดคล้องเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันอย่างเป็นระบบ ซึ่งเป็นสิ่งที่กำหนดแนวทางในการจัดการศึกษา ประกอบด้วยประเด็นที่เกี่ยวกับเป้าหมายการศึกษา ธรรมชาติของเด็ก การคัดเลือกและการจัดเนื้อหา การคัดเลือกและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผล

5. แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษา

ปรัชญาการศึกษามีรากฐานมาจากปรัชญาทั่วไป และศาสตร์ของความรู้ที่เกี่ยวข้องเช่น จิตวิทยาการเรียนรู้ ปรัชญาการศึกษาสากลแนวต่างๆ มีดังนี้

5.1 ปรัชญาสารัตถนิยม (Essentialism)

ปรัชญาสารัตถนิยมเป็นปรัชญาการศึกษาที่ได้รับอิทธิพลจากปรัชญาจิตนิยม (Idealism) และปรัชญาสังนิยม (Realism) ซึ่งเป็นปรัชญาทั่วไป

ปรัชญาสารัตถนิยมตามแนวคิดจิตนิยม มีความเชื่อว่าการศึกษาคือเครื่องมือในการ สืบทอดมรดกทางสังคม ซึ่งก็คือวัฒนธรรมและอุดมการณ์ทั้งหลายอันเป็นแก่นสาระสำคัญ (essence) ของสังคมให้ดำรงอยู่ต่อไป ดังนั้นหลักสูตรการศึกษาจึงควรประกอบไปด้วย ความรู้ ทักษะ เจตคติ ค่านิยม และวัฒนธรรม อันเป็นแก่นสำคัญซึ่งสังคมนั้นเห็นว่าเป็นสิ่งที่ถูกต้องดีงาม สมควรที่จะรักษาและสืบทอดให้อนุชนรุ่นต่อไป การจัดการเรียนการสอนจะเน้นบทบาทของครู ในการถ่ายทอดความรู้และสาระต่างๆ รวมทั้งคุณธรรมและค่านิยมที่สังคมนั้นเห็นว่าดีงามแก่ผู้เรียน ผู้เรียนในฐานะผู้รับสืบทอดมรดกทางสังคม ก็จะต้องอยู่ในระเบียบวินัย และพยายามเรียนรู้สิ่งที่ครู ถ่ายทอดอย่างตั้งใจ

ส่วนปรัชญาสารัตถนิยมตามแนวคิดสังคมนิยม เชื่อว่าการศึกษาคือเครื่องมือในการ ถ่ายทอดความรู้ ความจริงทางธรรมชาติเกี่ยวกับการดำรงชีวิตของมนุษย์ ดังนั้นหลักสูตรการศึกษา จึงควรประกอบไปด้วยความรู้ ความจริง การแสวงหาความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์และปรากฏการณ์ ทางธรรมชาติต่างๆ การจัดการเรียนการสอนตามความเชื่อนี้จึงเน้นการให้ผู้เรียนแสวงหาข้อมูล ข้อเท็จจริง การสรุปกฎเกณฑ์จากข้อเท็จจริงเหล่านั้น

สารัตถนิยมเห็นว่า การจัดการเรียนการสอนแบบพิพัฒน์นิยม (Progressivism) นั้น ไม่มี แก่นแน่นอน เนื่องจากพิพัฒน์นิยม พยายามในการสร้างการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมสบายๆ (painless enterprise) แล้วก้าวออกจากปัญหาที่ยากลำบากของการทำความเข้าใจพื้นฐานทางการจัดการศึกษา เช่น การเรียนรู้ 3 R และข้อเท็จจริงต่างๆ ปรัชญาการศึกษาสารัตถนิยมอยู่บนฐานความเชื่อของ ปรัชญาจิตนิยมและสังคมนิยม

หลักการสำคัญของสารัตถนิยม

1) หน้าที่ขั้นแรกของโรงเรียนคือการสอนความรู้พื้นฐาน ปรัชญาเชื่อว่าคุณค่าสำคัญของการสอนและการเรียนรู้ทักษะพื้นฐานและเนื้อหาสาระเป็นการเตรียมตัวผู้เรียนเพื่อทำหน้าที่สังคม พลเมือง ในโรงเรียนประถมศึกษา นักปรัชญาแนวนี้ให้ความสนใจถึงหลักสูตรที่ถูกรื้อแบบให้ พัฒนาทักษะที่เป็นเครื่องมือพื้นฐานที่ใช้ในการอ่านออกเขียนได้และการเรียนการคำนวณทาง พิศคณิต ดังนั้น 3 R's จึงเป็นสาระพื้นฐานที่จะต้องเน้น

2) การเรียนรู้เป็นงานหนักและต้องการวินัย การเรียนรู้สิ่งต่างๆ เป็นสิ่งสำคัญที่ไม่สามารถ เป็นไปตามความสนใจของเด็กได้ตลอดเวลา แม้ว่าการเรียนรู้แบบการแก้ปัญหของ พิพัฒน์นิยมจะ เป็นประโยชน์แต่เราควรตระหนักว่าเนื้อหาสาระสำคัญทั้งหมดไม่สามารถถูกนำมาสอนใน ปัญหาและ โครงการต่างๆ ได้ เนื่องจากเนื้อหาสาระส่วนใหญ่จะต้องเรียนด้วยวิธีการจดจำและ ฝึกฝนโดยตรง ความต้องการที่เกิดขึ้นไม่สำคัญเท่ากับเป้าหมายระยะยาว ความพยายามสำคัญ มากกว่าความสนใจ แม้ว่าความสนใจควรจะถูกใช้เป็นแรงจูงใจภายใน แต่ก็มีผู้เรียนหลายคน ที่ สนใจพัฒนาเนื่องจากเมื่อผู้เรียนใช้ความพยายามอย่างมากที่จะเข้าใจเนื้อหาสาระ ผู้เรียนมัก เบี่ยงเบนความสนใจจากงานที่ต้องใช้ความพยายาม ดังนั้นผู้เรียนจึงต้องมีวินัยที่จะมุ่งความสนใจ

ไปสู่งานที่อยู่ตรงหน้า ผู้เรียนบางคนไม่สามารถทำได้จึงต้องการความช่วยเหลือจากครูในการจัดสภาพแวดล้อมภายนอกที่จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำงานที่ยากได้

3) ครูมีบทบาทเป็นผู้รู้สิ่งต่างๆที่ผู้เรียนจำเป็นต้องรู้ และมีความคุ้นเคยกับลำดับของเนื้อหาสาระต่างๆ และวิธีการที่จะนำเสนอให้ผู้เรียน นอกจากนี้ครูยังเป็นตัวแทนของชุมชนที่ต้องการการเคารพ ครูมีสิทธิ์และมีความรับผิดชอบในการจัดการให้มีบรรยากาศในการเรียนรู้อย่างเป็นระเบียบ

5.2 ปรัชญานิรันดรนิยม (Perennialism)

นักการศึกษาบางท่านเรียกว่าปรัชญานิรันดรนิยม ปรัชญานี้เชื่อว่า โลกนี้มีบางสิ่งที่มีคุณค่าถาวร คงที่และไม่เปลี่ยนแปลง ซึ่งเราควรจะอนุรักษ์และถ่ายทอดให้คนรุ่นหลังต่อไป สิ่งที่มีคุณค่าดังกล่าวได้แก่ ศาสนา ความดี และเหตุผล ซึ่งเป็นสิ่งที่สามารถใช้ได้ในปัจจุบันและในอนาคตตลอดไป

ปรัชญานี้เชื่อว่า คนมีธรรมชาติเหมือนกันทุกคน ดังนั้นการศึกษาจึงควรเป็นแบบเดียวกันสำหรับทุกคน และเนื่องจากมนุษย์มีคุณสมบัติที่แตกต่างไปจากสัตว์อื่นๆ คือเป็นผู้สามารถใช้เหตุผล ดังนั้นการศึกษาจึงควรเน้นการพัฒนาความมีเหตุผล และการใช้เหตุผล มนุษย์จำเป็นต้องใช้เหตุผลในการดำรงชีวิตและควบคุมกำกับตนเอง การศึกษาเป็นการเตรียมตัวเพื่อชีวิต เป็นสิ่งที่จะช่วยให้มนุษย์ปรับตัวเข้ากับความจริงแท้ที่แน่นอน ถาวรไม่เปลี่ยนแปลง มิใช่การปรับตัวให้เข้ากับโลกแห่งวัตถุ ซึ่งไม่ใช่ความจริงแท้ ดังนั้นเด็กๆ ควรได้รับการสอนวิชาพื้นฐานต่างๆ ที่สามารถช่วยให้เขาได้รู้จักและเรียนรู้ความจริงที่เป็นสัจธรรมไม่เปลี่ยนแปลงทั้งทางด้านกายภาพ และจิตใจ วิชาหรือเนื้อหาสาระที่เป็นความจริงแท้ แน่นอนไม่เปลี่ยนแปลง ที่เด็กควรจะได้ศึกษาเล่าเรียนคือ “Great Books” ซึ่งประกอบด้วย ศาสนา วรรณคดี ปรัชญา ประวัติศาสตร์ ตรีทศศาสตร์ คณิตศาสตร์ ภาษาและดนตรี

การจัดการเรียนการสอนตามปรัชญานี้ จึงมุ่งเน้นการสอนให้ผู้เรียนจดจำ ใช้เหตุผล และตั้งใจกระทำสิ่งต่างๆ โดยผู้สอนใช้การบรรยาย ซักถามเป็นหลัก รวมทั้งเป็นผู้ควบคุม ดูแล ให้ผู้เรียนอยู่ในระเบียบวินัย

การเรียนการสอน โดยปล่อยให้ผู้เรียนมีอิสระจนเกินไปในการที่จะเลือกเรียนตามใจชอบ เป็นการขัดขวางโอกาสที่ผู้เรียนจะได้พัฒนาความสามารถที่แท้จริงของเขา การค้นพบตัวเองต้องอาศัยระเบียบวินัยในตนเอง และระเบียบวินัยในตนเองต้องอาศัยวินัยจากภายนอก แม้ว่าในตัวมนุษย์แต่ละคนจะมีความสนใจในสิ่งที่เป็นความจริง แต่มันจะไม่สามารถแสดงออกมาได้โดยง่าย ต้องอาศัยการศึกษาที่ช่วยฝึกฝนและดึงความสามารถเหล่านั้นออกมา

นักปรัชญากลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับความสมบูรณ์หรือความคิดของวัฒนธรรมมนุษย์ที่ได้ถูกพิสูจน์แล้วว่ามีคุณค่าและเป็นประโยชน์ในนิรันดร (time-honored ideas) นักปรัชญากลุ่มนี้

ให้ความสำคัญกับการคิด เหตุผล และผลงานยอดเยี่ยมของอดีต และคัดค้านการศึกษาเสรี (liberal education) ซึ่งเป็นการให้บุคคลมีอิสระและเป็นมนุษย์ที่แท้จริง ที่ตรงข้ามกับความเชื่อของการฝึกมนุษย์เพื่อให้มนุษย์ทำภารกิจอะไรบางอย่างบนโลก ในยุคของกรีกที่เชื่อว่ามนุษย์ถูกแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกเป็นพวกใช้แรงงาน และกลุ่มที่สองเป็นพวกใช้ความคิด กลุ่มหลังนี้เป็นเอกัตบุคคลที่อิสระ ซึ่งมีความเหมาะสมที่จะปกครอง และเนื่องจากการที่พวกเขาเป็นอิสระนี้ทำให้พวกเขาต้องการการศึกษาที่จะพัฒนาความสามารถในการใช้เหตุใช้ผลของเขา การศึกษาจึงเน้นที่แง่มุมของเหตุผลและการคิดของมนุษย์ และมีแนวโน้มไปสู่ได้การรับอิทธิพลของวัฒนธรรมตะวันตก การสอนเพื่อการทำงานไม่ใช่หน้าที่ของการศึกษา ดังนั้นการศึกษาแบบเป็นทางการ โดยผ่านการเข้าโรงเรียนจึงให้ความสำคัญกับการพัฒนาบุคคลให้มีอิสรภาพ (liberal person) ดังนั้นวิชาทางศิลป์ (liberal arts) จึงถูกกำหนดไว้ในหลักสูตรในการศึกษา ปรัชญาแบบพิพัฒนนิยมมีความพยายามที่จะจัดการศึกษาให้มีความหมายเพื่อคนกลุ่มใหญ่ในโรงเรียน

หลักการของปรัชญาการศึกษานิรันดรนิยม

1) มนุษย์เป็นสัตว์ที่มีความสามารถในการใช้เหตุผล เนื่องจากมนุษย์และสัตว์มีบางสิ่งบางอย่างเหมือนกัน ได้แก่ มีความรู้สึก ความปรารถนาเหมือนกัน มีบทบาทหน้าที่เหมือนกัน แต่สิ่งที่ทำให้มนุษย์แตกต่างจากสัตว์ก็คือ สติปัญญาในการใช้เหตุผล ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่มีความเฉพาะและมีคุณค่า ซึ่งสอดคล้องกับสิ่งที่อริสโตเติลได้อธิบายไว้เกี่ยวกับมนุษย์ ดังนั้นในการจัดการศึกษาจึงให้ความสำคัญในด้านสติปัญญาของมนุษย์ สิ่งที่สำคัญที่จะให้กลายเป็นมนุษย์ก็คือการเรียนรู้ผ่านความคิด การที่มนุษย์พัฒนาความคิดจะทำให้มนุษย์สามารถใช้เหตุผลควบคุมความอยากและความรู้สึกต่างๆ

2) ธรรมชาติของมนุษย์เป็นสิ่งที่มีความคงที่เป็นสากล ดังนั้นการศึกษาจึงควรจัดให้เหมือนกันสำหรับทุกคน ข้อเท็จจริงที่สำคัญอันหนึ่งเกี่ยวกับธรรมชาติที่เกี่ยวกับเหตุผลของมนุษยชาติที่มีอยู่ร่วมกันของคนทุกคนในทุกยุคทุกสมัย ของประวัติศาสตร์มนุษย์ และถ้ามนุษย์เป็นสัตว์ที่สามารถใช้เหตุผลได้ ดังนั้นมนุษย์ทุกคนควรจะได้รับการศึกษาที่เหมือนกัน

3) ความรู้มีความคงที่เป็นสากล มีเนื้อหาสาระเฉพาะที่มนุษย์ทุกคนควรเรียน ถ้าความรู้ไม่เหมือนกันในทุกๆที่ มนุษย์ที่ผ่านการศึกษาย่อมไม่สามารถมีข้อตกลงต่อสิ่งใดได้เลย มนุษย์แต่ละคนมีความคิดเห็นที่แตกต่าง เมื่อมนุษย์มีความเห็นที่ตรงกันจะกลายเป็นความรู้ ระบบการศึกษาเป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับความรู้ ไม่ใช่ความคิดเห็น เนื่องจากความรู้นำมนุษย์ไปสู่ความจริงนิรันดร และทำให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับความนิรันดรของโลก หากการศึกษาคือการสอน การสอนนำไปสู่ความรู้ และความรู้ นั่นคือความจริง และความจริงเหมือนกันในทุกๆ ที่ ดังนั้นการศึกษาก็ควรเหมือนกันในทุกๆ ที่ด้วย นักปรัชญากลุ่มนี้มีความคิดที่ตรงข้ามกับ Progressive ว่า มนุษย์ไม่ควรปรับตัวให้เข้ากับโลก แต่ควรปรับตัวให้เข้ากับความจริง ดังนั้นหลักสูตรไม่ควรเน้นที่ความสนใจของเด็กที่เกิดขึ้น หรือสิ่งสำคัญ ณ ตอนนั้น หรือสิ่งที่เป็นที่น่าสนใจต่อกลุ่มคนที่เฉพาะในที่ใดที่หนึ่ง ณ เวลาใดเวลา

หนึ่ง และไม่ใช่การฝึกอาชีพหรือวิชาชีพ แต่โรงเรียนจะต้องให้การศึกษาทางด้านสติปัญญา เพื่อให้ทำให้ผู้เรียนทำความเข้าใจความจริงที่สำคัญและเป็นนิรันดร ซึ่งเชื่อมโยงกับบทบาทของมนุษย์แต่ละคนในสังคมมนุษย์ ความรู้พื้นฐานนี้จะช่วยให้มนุษย์เข้าใจซึ่งกันและกัน และใช้ในการสื่อสารและสร้างระเบียบทางสังคมที่ปรารถนามากขึ้น

4) เนื้อหาสาระควรจะเป็นไปตามหน้าที่ทางการศึกษา ไม่ใช่ขึ้นอยู่กับเด็ก การศึกษามีหน้าที่ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ความจริง ดังนั้นหลักสูตรจึงเน้นภาษา ประวัติศาสตร์ คณิตศาสตร์ ธรรมชาติวิทยา ปรัชญา และวิจิตรศิลป์ สิ่งสำคัญของการเรียนรู้ตามปรัชญานี้คือการจัดกิจกรรมที่วางแผนเพื่อพัฒนาความคิด การฝึกฝนทางความคิดที่ยากๆ นั้นเป็นสิ่งสำคัญในการฝึกฝนสติปัญญา ซึ่งครอบคลุมการอ่าน การเขียน การฝึกฝน การท่องจำ และการคำนวณ การเรียนรู้เหตุและผลเป็นเรื่องที่สำคัญด้วย ดังนั้นการฝึกหัดเกี่ยวกับ ไวยากรณ์ ตรรกะ และวาทศิลป์จึงเป็นกิจกรรมที่จำเป็น งานการเรียนแบบนี้อาจจะไม่เป็นที่พึงพอใจของผู้เรียนทั่วไป แต่อย่างไรก็ตามมันเป็นประโยชน์ เนื่องจากผู้เรียนจะพัฒนาความมุ่งมั่น ความพยายามในการทำงานทางสติปัญญาที่ยากๆ การฝึกฝนทางการคิดที่นำมาใช้กับเด็กจะช่วยให้เด็กเกิดพลังความมุ่งมั่นขึ้นภายในตัวเด็ก ซึ่งภายหลังจะเป็นสิ่งจำเป็นเนื่องจากผู้เรียนจะต้องเผชิญงานที่ย่างยากมากขึ้นในชีวิตผู้ใหญ่

5) งานที่ยิ่งใหญ่ในอดีตเป็นคลังสะสมความรู้และปัญญาซึ่งเป็นนิรันดรและสอดคล้องกับยุคของเรา การศึกษาผลงานของความคิดที่ยอดเยี่ยมที่นำมาเขียนในอดีตเป็นวิธีที่ดีที่สุดที่จะทำให้เราได้เรียนรู้ความคิดที่ยิ่งใหญ่ที่สุดของมนุษยชาติ และเป็นการพัฒนาการใช้สติปัญญาด้วย หนังสือที่ยิ่งใหญ่อยู่ในกลุ่มของหนังสือคลาสสิก ความคลาสสิกนั้นสอดคล้องกับทุกยุคทุกสมัย มีการให้คุณค่าจากวัฒนธรรมและอารยธรรมที่แตกต่าง ซึ่งผลงานคลาสสิกเหล่านี้เป็นงานที่มีความจริงอยู่มากมาย มันจึงดีกว่าผลงานของวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่ง การให้ความสำคัญกับอ่านหนังสือคลาสสิกดั้งเดิมนั้นตรงข้ามกับสารัตถนิยม ซึ่งมีการใช้หนังสือเรียนเป็นวิธีการสำคัญในการถ่ายทอดเนื้อหาสาระของวิชา

5.3 ปรัชญาพิพัฒน์นิยม (Progressivism)

นักการศึกษาบางท่านเรียกปรัชญานี้ว่า ปรัชญาพิพัฒนาการ หรือปรัชญาพัฒนาการ ปรัชญานี้มีต้นกำเนิดมาจากปรัชญาแม่บทคือ ปรัชญาปฏิบัตินิยม ปรัชญานี้ให้ความสนใจต่อ “การปฏิบัติ” หรือ “การลงมือกระทำ” โดยเชื่อมโยงกับการคิด ซึ่งเป็นการนำความคิดให้ไปสู่การกระทำ นักปรัชญากลุ่มนี้เห็นว่า การคิดเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอต่อการดำรงชีวิต การดำรงชีวิตที่ดีต้องตั้งอยู่บนฐานของการคิดที่ดี และการกระทำที่เหมาะสม

หลักการของพิพัฒน์นิยม

1) กระบวนการของการศึกษาค้นหาจุดเริ่มต้นและเป้าหมายในตัวเด็ก ซึ่งเป็นแนวคิดที่ตรงข้ามกับแนวคิดแบบดั้งเดิมเกี่ยวกับการศึกษา เนื่องจากเป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับเด็ก โดย

พัฒนาหลักสูตรและวิธีการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการ ความสนใจและความคิดริเริ่มของเด็ก ประชาชนนี้เชื่อว่าเด็กโดยธรรมชาติมีความปรารถนาที่จะเรียน และค้นพบสิ่งต่างๆเกี่ยวกับโลก รอบตัวเขา และยังมีความต้องการที่จะทำให้ชีวิตของตนสมบูรณ์ ความปรารถนาและความต้องการเหล่านี้ทำให้เด็กมีความสนใจในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ ซึ่งจะช่วยให้เด็กแก้ปัญหาต่างๆ และช่วยเติมเต็มชีวิตของเด็กด้วย

ความสนใจของเด็กโดยธรรมชาติเป็นจุดเริ่มสำหรับประสบการณ์การเรียนรู้ แต่ไม่ได้หมายความว่าความสนใจของเด็กเป็นเพียงปัจจัยเดียวที่กำหนดเนื้อหาการเรียน เนื่องจากเด็กยังคงไม่มีวุฒิภาวะพอที่จะกำหนดเป้าหมายสำคัญต่างๆ ดังนั้นครูจึงสามารถกำหนดและดูแลความสนใจของเด็ก โดยครูจะต้องพัฒนาสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ซึ่งจะทำให้เด็กเกิดแรงจูงใจโดยธรรมชาติที่จะนำไปให้เด็กเกิดผลเรียนรู้ที่พึงปรารถนา นอกจากนั้นครูจะต้องช่วยให้เด็กพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาและสร้างแหล่งข้อมูลทางสติปัญญาที่จำเป็นในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคม

2) ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นมากกว่าที่จะเป็นผู้รับ เด็กไม่ใช่เครื่องรับที่รอให้ครูใส่ข้อมูล ผู้เรียนมีความเป็นพลวัตซึ่งโดยธรรมชาติมีความต้องการเรียนรู้และเรียนรู้ได้ถ้าไม่ถูกทำให้รู้สึกคับข้องใจจากผู้ใหญ่ที่พยายามที่จะบังคับหรือกำหนดเป้าหมายให้เด็ก

3) บทบาทของครูเป็นผู้ที่ให้คำแนะนำ และเป็นเสมือนเพื่อนร่วมทางแทนที่จะเป็นผู้ใช้อำนาจหรือเป็นผู้กำกับห้องเรียน ซึ่งต่างจากปรัชญาดั้งเดิมที่กล่าวว่าครูเป็นผู้ให้ข้อมูลที่เปี่ยมสาระสำคัญ เนื่องจากความจริงต่างๆเปลี่ยนแปลงได้ ไม่มีใครที่จะรู้อนาคตและข้อมูลสาระสำคัญที่จำเป็นสำหรับอนาคต แต่ในอีกแง่หนึ่งครูเป็นผู้มีความรู้และประสบการณ์มากกว่าผู้เรียน ดังนั้นครูจะสามารถชี้แนะในขอบเขตที่ครูสามารถเข้าใจหรือผ่านสิ่งนั้นไปแล้ว หรือแนะนำในสถานการณ์ที่ผู้เรียนถึงทางตัน เป็นเพื่อนร่วมทางในการเรียนรู้สถานการณ์ใหม่ในโลกที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ครูเป็นปัจเจกบุคคลที่จะเรียนพร้อมกับผู้เรียนเนื่องจากครูจะต้องพยายามที่จะควบคุมพลังของผู้เรียนและชี้นำความสนใจของนักเรียนในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ บทบาทของครูจึงเป็นผู้ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้วิธีการเรียนรู้โดยตัวของผู้เรียนเองเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองเป็นผู้ใหญ่ที่สามารถดูแลตนเองได้ในสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไป

4) โรงเรียนเป็นโลกเล็กๆของสังคมขนาดใหญ่ การศึกษาและการเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องในชีวิตของแต่ละคน การศึกษาในโรงเรียนควรถูกเข้าใจถึงวิธีการในการให้การศึกษาและเรียนรู้ในโลกที่ใหญ่ขึ้นรอบตัว เนื่องจากการศึกษาที่มีความหมายคือชีวิต ไม่นำสิ่งที่แปลกแยกจากชีวิตเข้ามาในโรงเรียน ซึ่งต่างกับแนวคิดดั้งเดิมที่เห็นว่า การศึกษาเป็นช่วงเวลาช่วงหนึ่งของการเตรียมชีวิต เป็นเวลาที่สมองของเด็กถูกเติมด้วยข้อมูลที่จำเป็นสำหรับชีวิตจริง

5) กิจกรรมในห้องเรียนควรเน้นการแก้ปัญหามากกว่าการสอนสร้างขึ้นมาเพื่อสอนเนื้อหาสาระ เนื่องจากมีฐานอยู่บนปรัชญาพัฒนานิยมที่เน้นประสบการณ์และความรู้ที่ได้จากการแก้ปัญหา ประชาชนนี้เชื่อว่าความรู้เป็นเครื่องมืออันหนึ่งที่ใช้ในการจัดการประสบการณ์ ข้อเสนอแนะ

จึงไม่ได้หมายความว่าปรัชญาที่ปฏิเสธเนื้อหาสาระตามปรัชญาดั้งเดิม แต่ปฏิเสธวิธีการที่พยายามส่งผ่านเนื้อหาไปสู่ผู้เรียน ปรัชญานี้มีฐานอยู่บนหลักสูตรและวิธีการสอนที่เน้นปัญหาที่มีความสำคัญต่อผู้เรียน ด้วยวิธีนี้เด็กจะพัฒนาโครงการในการเรียนการสอน

6) บรรยากาศทางสังคมของโรงเรียนเป็นไปแบบร่วมมือและเป็นประชาธิปไตย เนื่องจากปรัชญาเชื่อว่าโรงเรียนเป็นส่วนที่เล็กๆ ของสังคมขนาดใหญ่ และการศึกษาคือชีวิตไม่ใช่การเตรียมการเพื่อการมีชีวิต โรงเรียนควรเป็นสถานที่ที่ให้การเรียนรู้และสังคมเกิดขึ้นจากการทำงานร่วมกัน โรงเรียนควรสนับสนุนให้นักเรียนมีการอภิปรายความคิดต่างๆ อย่างอิสระ การมีส่วนร่วมของนักเรียนในการเรียนรู้และการวางแผนการเรียนรู้

5.4 ปรัชญาอัตนิยม (Existentialism)

นักปรัชญาคนสำคัญของปรัชญาที่นี้คือ Kierkegaard ปรัชญาที่นี้ให้ความสนใจที่ตัวบุคคลหรือความเป็นอยู่ มีอยู่ของมนุษย์ ซึ่งมักจะถูกละเลย ปรัชญาที่นี้เชื่อว่า ความจริงเป็นเรื่องนามธรรมที่ไม่มีคำตอบสำเร็จรูปให้ สาระความเป็นจริงก็คือความมีอยู่เป็นอยู่ของมนุษย์ (existence) ซึ่งมนุษย์แต่ละคนจะต้องกำหนดหรือแสวงหาสาระสำคัญ (essence) ด้วยตนเอง โดยการเผชิญกับสถานการณ์ที่เรียกว่า “existential situation” ซึ่งบุคคลแต่ละคนมีเสรีภาพที่จะเลือกและตัดสินใจด้วยตนเอง (Stumpf, 1999: 453)

การจัดการศึกษาตามปรัชญาที่นี้จึงให้ความสำคัญการให้เสรีภาพแก่ผู้เรียนในการเรียนรู้ ให้ผู้เรียนเป็นตัวของตัวเองมากที่สุด สนับสนุนส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นหาความหมายและสาระสำคัญของชีวิตของเขาเอง ผู้เรียนมีเสรีภาพในการเลือกสิ่งที่เรียนตามที่ตนต้องการ มีเสรีภาพในการเลือกตัดสินใจเมื่อเผชิญกับปัญหาและสถานการณ์ต่างๆ และรับผิดชอบในการตัดสินใจหรือการกระทำของตน เนื้อหาของหลักสูตรนี้มุ่งให้เด็กมีความเข้าใจตนเองและเป็นตัวของตัวเอง เช่น ศิลปะ ปรัชญา การเขียน การอ่าน การละคร ฯลฯ และเน้นการจัดการศึกษาที่มุ่งพัฒนาเด็กเป็นรายบุคคล ตัวอย่างของการจัดการศึกษาแบบนี้คือ โรงเรียนหมู่บ้านเด็ก และโรงเรียนซัมเมอร์ฮิลล์ เป็นต้น

5.5 ปรัชญาปฏิรูปนิยม (Reconstructivism)

ปรัชญาที่นี้เชื่อว่า การปฏิรูปสังคมหรือการพัฒนาสังคมให้ดีขึ้น โดยการช่วยกันแก้ปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในสังคม การจัดระเบียบของสังคม การอยู่ร่วมกันของคนในสังคม การส่งเสริมประชาธิปไตย เป็นหน้าที่ของสมาชิกในสังคม การศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญที่สามารถทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในสังคมได้ ดังนั้นการจัดการศึกษาตามปรัชญาที่นี้จึงมุ่งเน้นพัฒนาผู้เรียนให้ตระหนักในบทบาทหน้าที่ของตนที่มีต่อสังคมและปฏิรูปให้สังคมดีขึ้น เนื้อหาของหลักสูตรจะเน้นสาระที่เกี่ยวข้องกับสภาพและปัญหาของสังคม กระบวนการประชาธิปไตยและประสบการณ์การมีส่วนร่วมในการพัฒนาสังคม ส่วนการจัดการเรียนการสอนนั้นจะเน้นให้ผู้เรียนได้เข้าไปมีส่วนร่วม

ในกิจกรรมต่างๆ ทางสังคม และเน้นกระบวนการประชาธิปไตยเพื่อเป็นสมาชิกที่ดีในสังคมประชาธิปไตย

5.6 ปรัชญาการศึกษาผสมผสาน (Eclecticism)

เนื่องจากปรัชญาการศึกษาแต่ละปรัชญาล้วนมีแง่มุมและมีจุดเด่นกันไปคนละแบบ จึงเกิดมีการนำเอาประเด็นต่างๆ ของปรัชญามากกว่า 1 ปรัชญามาผสมผสานกัน เพื่อนำไปใช้ในสถานการณ์ที่ต้องการ ทำให้เกิดปรัชญาการศึกษาแบบผสมผสานขึ้น ซึ่งไม่มีสาระของตัวเองที่ตายตัว ขึ้นอยู่กับการผสมผสานของแต่ละบุคคล/กลุ่ม ซึ่งโดยปกติแล้วการผสมผสานจะไม่ใช้แนวคิดของปรัชญาใดปรัชญาหนึ่งทั้งหมด การผสมผสานที่ดี จะต้องมึลักษณะที่กลมกลืน คือ ประเด็นที่นำมาผสมผสานจะต้องไม่มีความขัดแย้งกัน

5.7 ปรัชญาการศึกษาไทยตามแนวพุทธธรรม โดยพระธรรมปิฎก

ตามหลักพุทธศาสนา ได้อธิบายว่า ชีวิตเกิดจากการรวมตัวขององค์ประกอบต่างๆ จำนวนมาก ซึ่งได้จัดเป็น 2 ประเภท คือ องค์ประกอบทางร่างกายและทางจิตใจ ซึ่งทุกส่วนจะมีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลาไปตามความสัมพันธ์แห่งเหตุปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง ทั้งจากภายในและภายนอก ชีวิตจะพยายามเข้าไปเกี่ยวข้องกับปัจจัยที่จะอำนวยประโยชน์แก่ตนหรือเกื้อกูลในการดำรงชีวิตของตน หรือช่วยเพิ่มพูนความสามารถของตนที่จะดำรงอยู่ในสถานการณ์ต่างๆ ซึ่งจะทำให้ได้มากขึ้นเพียงใดขึ้นอยู่กับปัจจัยภายนอกต่างๆ ดังนั้นชีวิตจึงขาดอิสรภาพ ไม่มีความเป็นใหญ่ในตนเอง เพราะต้องถูกครอบงำหรือพึ่งพาอาศัยปัจจัยภายนอกอยู่ตลอดเวลา แต่เนื่องจากมนุษย์มีคุณลักษณะพิเศษที่ต่างจากชีวิตแบบอื่นๆ คือ มีองค์ประกอบภายในจิตใจที่เรียกว่า “สติปัญญา” จึงทำให้มนุษย์สามารถเรียนรู้ และสามารถจัดปัจจัยแวดล้อมทั้งหลายให้เกื้อกูลแก่การดำรงชีวิตของตน ทำให้มนุษย์สามารถหลุดพ้นจากอำนาจครอบงำของสิ่งอื่น ทำให้มีอิสรภาพ หรือมีความเป็นใหญ่ในตนเองขึ้น กระบวนการที่มนุษย์เกิดการเรียนรู้โดยใช้สติปัญญานี้เอง คือ การศึกษา นอกจากนั้น การศึกษายังเป็นกระบวนการที่จะช่วยให้มนุษย์แสวงหาจุดหมายให้แก่ชีวิตว่า ควรอยู่เพื่ออะไรและอย่างไร เนื่องจากจุดหมายของชีวิตไม่ใช่สิ่งที่มีติดตัวมาตั้งแต่เกิด แต่เป็นสิ่งที่เราควรกำหนดให้แก่ชีวิตภายหลัง ดังนั้นการศึกษาจึงเป็นกิจกรรมของชีวิต โดยชีวิต และเพื่อชีวิต

บนพื้นฐานความคิดเห็นข้างต้น กระบวนการของการศึกษา จึงควรประกอบไปด้วยองค์ประกอบสำคัญๆ ดังนี้

1) การมีความรู้ ความเข้าใจในสภาวะของสิ่งทั้งหลายตามความเป็นจริง เพื่อประโยชน์ในการปรับตนเองและสิ่งแวดล้อมอย่างถูกต้อง การแก้ปัญหาอย่างถูกต้อง ซึ่งหมายถึงการทำลายอวิชชาคือภาวะแห่งความไม่รู้หรือหลงผิด การทำลายตัณหา อันได้แก่ ความทะยานอยากคิณรน

พร้อมทั้งการสร้างเสริมปัญญา ฉันทะ และกรุณา ซึ่งสามารถฝึกฝนอบรมและพัฒนาได้โดยใช้หลักไตรสิกขา อันได้แก่ (1) ศีล คือ การประพฤติปฏิบัติถูกต้อง รู้จักยับยั้งควบคุมตัณหาให้อยู่ในขอบเขต และสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดี ทำให้บุคคลอยู่ในภาวะปลอดโปร่งโล่งใจ (2) สมาธิ คือ การวางใจแน่วแน่ มั่นคง หนักแน่น ซึ่งองค์ประกอบทั้ง 2 ประการดังกล่าว จะนำไปสู่บุคคลเกิดปัญญา (3) ปัญญาคือการเห็นทางแก้ปัญหาอย่างถูกต้องและเหมาะสม เป็นทางที่เป็นไปเพื่อความดำรงอยู่ด้วยดีร่วมกัน

การฝึกฝนอบรมด้วยหลักไตรสิกษาดังกล่าว จะเป็นไปได้ดี จำเป็นต้องอาศัยปัจจัยภายนอกโดยเฉพาะกัลยาณมิตรที่ดี และปัจจัยภายในคือ โยมนิโสมนิการ อันได้แก่ การคิดอันแยบคายหรือการคิดอย่างถูกวิธี

2) การปรับตัวเพื่อเพิ่มพูนความสามารถในการดำรงอยู่ ได้แก่การพัฒนาองค์ประกอบทางด้านร่างกายให้มีสุขภาพดี แข็งแรง และการพัฒนาองค์ประกอบทางด้านจิตใจให้มีสติปัญญา และคุณธรรมมากขึ้น

3) การรู้จักและเข้าใจถึงความเกี่ยวข้องของสัมพันธ์กันของตนกับสิ่งแวดล้อมและการรู้จักปรับสิ่งแวดล้อมให้เป็นประโยชน์แก่ตน โดยการรู้จักเอาประโยชน์จากสิ่งแวดล้อมแต่พอควร เท่าที่มีอยู่ การไม่ทำลายสิ่งแวดล้อมที่เกื้อกูลแก่ชีวิต การทำตนให้เกื้อกูลแก่สิ่งแวดล้อม และการรู้จักจัดและสร้างสิ่งแวดล้อมใหม่ๆ ที่อำนวยประโยชน์แก่ชีวิตเหล่านี้ เป็นกระบวนการที่จะช่วยให้ผู้เรียนมีชีวิตที่เป็นอยู่อย่างดี สามารถที่จะดำรงอยู่อย่างมีความสุข มีอิสรภาพจากภาวะที่ถูกบีบคั้น คับขัน และเป็นทุกข์

6. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาปรัชญาการศึกษา

เป้าหมายของการเรียนปรัชญาการศึกษา คือการนำเสนอนักเรียนเกี่ยวกับประเด็นทางปรัชญาพื้นฐานและทางเลือกทางการศึกษาที่สำคัญ เพื่อที่ว่าเราจะสามารถคิดพิจารณาเกี่ยวกับการศึกษาและประเมินข้อเสนอแนะสำหรับการกระทำต่างๆ การเรียนรู้ปรัชญากลุ่มต่างๆ ไม่ใช่เป้าหมายปลายทางของการเรียนปรัชญา ความรู้เหล่านี้เป็นเพียงจุดเริ่มต้น นักปรัชญารุ่นเก่าๆ ไม่เคยรู้เลยว่าตนเองเป็นผู้ก่อตั้งระบบการคิดแบบต่างๆ พวกเขาเป็นเพียงผู้แสวงหาวิธีการแก้ปัญหาต่างๆ ของชีวิตเท่านั้น เช่นเดียวกัน นักการศึกษาไม่จำเป็นที่จะต้องยอมรับหรือพัฒนาระบบของปรัชญาอันใดอันหนึ่ง แต่สิ่งสำคัญคือการตระหนักถึงสิ่งที่เรากำลังทำและเหตุผลในการทำสิ่งต่างๆ โลกทัศน์จะต้องได้รับการไตร่ตรองอย่างสม่ำเสมอ หน้าที่ของนักการศึกษาทุกคนมี 2 ประการ คือ (1) การคิดโดยผ่านประเด็นหรือทางเลือกต่างๆของปรัชญาการศึกษา ด้วยความเชื่อที่ว่าความคิดเชิงปัญญาสามารถพัฒนาให้ประสบความสำเร็จได้ (2) การนำความรู้ขึ้นไปเป็นพื้นฐานของชีวิตส่วนบุคคลทางวิชาชีพ หลังจากที่เราระหนักว่าการยอมรับแนวคิดใดแนวคิดหนึ่ง ไม่ใช่

เป้าหมายสำคัญของการศึกษาปรัชญาการศึกษา บางครั้งเราอาจจะลงเอยด้วยการเลือกเอาการกระทำที่ดีที่สุดและเหมาะสมที่สุดจากแต่ละปรัชญาจนได้เป็นปรัชญาแบบผสมผสาน

แม้ว่านักการศึกษาที่เพิ่มเริ่มต้นจะมีความสนใจปรัชญาแบบผสมผสาน แต่ก็พบว่าพื้นฐานของการจัดการเรียนการสอนนั้นไม่เพียงพอ ด้วยประสบการณ์และวุฒิภาวะที่มากขึ้นจะทำให้เรารู้ว่าปรัชญาแบบผสมผสานเป็นเพียงวิธีของการพัฒนาปรัชญาทางการศึกษา “เป็นวิธีที่ดีรองลงมา” เนื่องจากปรัชญาการศึกษาแบบผสมผสานนั้นอาจพบว่ามีความขัดแย้งภายในระบบความเชื่อเนื่องจากเรานำส่วนหนึ่งของปรัชญาหนึ่งและนำอีกส่วนของอีกปรัชญาหนึ่งมาผสมผสานกัน และเมื่อจุดเริ่มต้นในความเชื่อของปรัชญาทั้งสองกลุ่มต่างกัน จึงอธิบายผลของการกระทำต่างกันไปด้วย จึงยากที่จะเลือกหรือคัดสรรใช้วิธีการใดวิธีการหนึ่งที่จะนำมาสู่ผลที่บรรลุตามความคิดของทั้งสองกลุ่มปรัชญาที่แตกต่างกัน ปัญหาพื้นฐานที่สุดของปรัชญาแบบผสมผสาน นั่นคือการอธิบายหรือสะท้อนถึงระบบคุณค่าพื้นฐานซึ่งที่เป็นส่วนหนึ่งของปรัชญาผสมผสาน เนื่องจากเราจะมีเหตุผลพื้นฐานที่มีอยู่ก่อนแล้วในการเลือกส่วนต่างๆของกลุ่มปรัชญาแต่ละปรัชญาผสมผสานกัน หน้าที่ของนักศึกษาก็คือ การพยายามทำความเข้าใจเหตุผลพื้นฐานนั้นที่ร้อยรัดความผสมผสานต่างๆเข้าด้วยกัน ดังนั้นสิ่งสำคัญก็คือการก้าวออกไปสู่การตรวจสอบโลกทัศน์พื้นฐาน เพราะการผสมผสานปรัชญาจะต้องอาศัยผู้ที่เป็นคนที่คิดอย่างพินิจพิจารณาใคร่ครวญ และเป็นสิ่งยากที่จะตรวจสอบปรัชญาที่พัฒนานั้นอย่างใกล้ชิดและละเอียด ดังนั้นสิ่งที่ดีกว่าการผสมผสานปรัชญาการศึกษาต่างๆ คือ “การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล” ขึ้นเอง (Knight, 1998)

ประโยชน์ของการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลให้เกิดขึ้นนั้น ทำให้ครูสามารถคิดถึงวิธีการจัดการเรียนการสอนที่หลากหลายและยืดหยุ่น ซึ่งเป็นหนทางในการนำพานักเรียนไปสู่เป้าหมายได้ ทำให้ครูเข้าใจปัญหาพื้นฐานของการศึกษา ทำให้ครูสามารถประเมินหรือเลือกตัดสินใจในการนำเอาข้อเสนอแนะต่างๆ มาใช้ในการแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ ครูมีความรู้สึกมั่นคง มีทิศทาง และมีความเข้าใจตนเองในการตัดสินใจสิ่งต่างๆ และการปฏิบัติหน้าที่ในห้องเรียน ทำให้ครูเกิดการตรวจสอบและพัฒนามุมมองภายในที่สอดคล้องกันอย่างเป็นระบบ กระบวนการที่เกิดขึ้นนี้เป็นกระบวนการพัฒนาทางวิชาชีพที่ต่อเนื่อง ทำให้การสอนของตนเองมีความหมายมากขึ้น ทำให้ครูเกิดแรงงูใจภายใน เนื่องจากครูเห็นคุณค่าของงานที่ตนทำอยู่และความภูมิใจที่จะได้เป็นส่วนหนึ่งของงานที่มีคุณค่านั้น การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลในครูยังช่วย ทำให้ครูมีพันธะสัญญาที่มีต่อความเชื่อหรือแนวคิดที่ตนพัฒนา ทำให้ครูเคารพปรัชญาการศึกษาของบุคคลอื่นที่แตกต่างจากของตนเอง ทำให้ครูสามารถสื่อสารได้อย่างมีความหมายกับผู้บริหาร และผู้ปกครอง ในการเลือกทางเลือกต่างๆ ซึ่งบุคคลเหล่านี้จะสนับสนุนการทำงานของครู (Knight, 1998) ; Wintcher, et.al, 2001)

แนวคิดในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล มีดังนี้

อมร โสภณวิเศษจรัส (2514: 7) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการสร้างปรัชญาการศึกษา ซึ่งสามารถสรุปความได้ว่า การสร้างปรัชญาว่าเป็นการที่มนุษย์จงใจจัดโลกทัศน์ที่ให้เป็นระบบ การคิดถึงชีวิตและประสบการณ์ พยายามผสมผสานประสบการณ์ทางปัญญา จริยศาสตร์ ศูนทฤษฎีศาสตร์ และศาสนาเข้าด้วยกัน โดยการคิดหาเหตุผลจนบรรลุถึงความแท้จริง

Brown and Gills (1999: 171-175) ได้พัฒนากระบวนการเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาทางวิชาชีพ โดยใช้การคิดสะท้อน เนื่องจากการคิดสะท้อนเป็นส่วนที่สำคัญของการพัฒนาความเข้าใจที่ซับซ้อน เช่น ปรัชญาทางวิชาชีพส่วนบุคคล การคิดสะท้อน เป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาการปฏิบัติงานทางวิชาชีพด้วย วิชาชีพต่างๆ จะต้องเผชิญกับสภาพปัญหาต่างๆ ที่ซับซ้อน หากปราศจากความสามารถในการคิดสะท้อนและการใช้ปรัชญาที่ชัดเจน ผู้ปฏิบัติงานนั้นมีพฤติกรรมตอบสนองที่ไม่เหมาะสม หรือตกอยู่ในสภาวะกลืนไม่เข้าคายไม่ออก การคิดแบบสะท้อนเป็นการนำเรื่องราวเข้ามาในความคิดและพิจารณาไตร่ตรองอย่างต่อเนื่อง กระบวนการคิดที่สำคัญของการคิดสะท้อนคือจินตนาการและการคิดที่เคลื่อนไหวไม่เป็นเส้นตรงเชิงเหตุผล การคิดสะท้อนทำให้เกิดการเรียนรู้ เนื่องจากความรู้ไม่ได้เกิดขึ้นจากการมีประสบการณ์ด้วยตัวมันเอง แต่เป็นเพราะเราคิดสะท้อนต่อประสบการณ์นั้น โดย ขั้นตอนของกระบวนการเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาทางวิชาชีพ สำหรับนักศึกษา ทำได้โดย

1) การเริ่มการคิดสะท้อนผู้สอนจะต้องจัดประสบการณ์รู้สึกขัดแย้งขึ้น ในความคิดของผู้เรียน ซึ่งอาจจะเป็น ประสบการณ์ของผู้เรียนเอง การบรรยายภาพ วีดีโอ หรือการจำลองสถานการณ์จริง ซึ่งจะต้องเป็นประสบการณ์ที่ชัดเจนและเป็นรูปธรรม ภายใต้การแนะนำของครู จะทำให้ผู้เรียนได้รับการส่งเสริมการคิดสะท้อนที่เกิดขึ้นในขณะนั้น (reflection-in-action) โดยมีการอภิปรายและสนทนา ในการเริ่มด้วยการหาความหมายหรือคำจำกัดความของประสบการณ์ที่จัดขึ้นของผู้เรียน ผู้สอนสามารถสนับสนุนการตรวจสอบแง่มุมที่แตกต่างกันของประสบการณ์ และพิจารณาว่ามันเชื่อมโยงไปสู่ความต่อเนื่องและความเปลี่ยนแปลงทางสังคมได้อย่างไร โดยผ่านประสบการณ์นี้ความคิดของผู้เรียนจะก่อตัวขึ้น โดยการเห็นด้วยหรือการคัดค้าน

2) การให้เด็กเขียนการคิดสะท้อนลงบนกระดาษเป็นรายบุคคลที่ให้โอกาสคิดอย่างเป็นนามธรรมเกี่ยวกับประเด็นเฉพาะ เช่น ปรัชญาทางวิชาชีพ ซึ่งเป็นการสะท้อนหลังจากผ่านประสบการณ์นั้นมาแล้ว (reflection-on-action) การมอบหมายงานเขียนนั้นสัมพันธ์กับประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรมเนื่องจากเป็นวิธีการที่ทำให้ผู้เรียนต้องกล่าวถึงความคับข้องใจของเขา ออกมาบนกระดาษเนื่องจากความเชื่อที่ถูกท้าทายหรือเปลี่ยนแปลง และผลของการคับข้องใจนั้น

3) ขณะที่ผู้เรียนยังคงเผชิญกับประสบการณ์ที่หลากหลายที่ครูจัดให้ และบางประสบการณ์นำไปสู่ขั้นของการพัฒนาปรัชญาที่มีการคิดสะท้อนถึงสิ่งที่ทำในอนาคต (reflection-for-action) ผู้เรียนพัฒนาขึ้นไปจากการวิเคราะห์สถานการณ์ที่จัดให้ไปสู่การทำนายสิ่งที่สามารถเกิดขึ้นได้ในอนาคต ผู้เรียนเริ่มชั่งน้ำหนักการกระทำที่มีประสิทธิภาพอันหนึ่งกับอันอื่น โดยการตรวจสอบผลที่อาจจะเกิดขึ้นทุกการกระทำ ผู้เรียนสามารถใช้เกณฑ์ในการสร้างทางเลือก ก่อนที่เหตุการณ์จะเกิดขึ้น

Knight (1998:153-156) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลว่า สามารถพัฒนาได้ 2 วิธี คือ

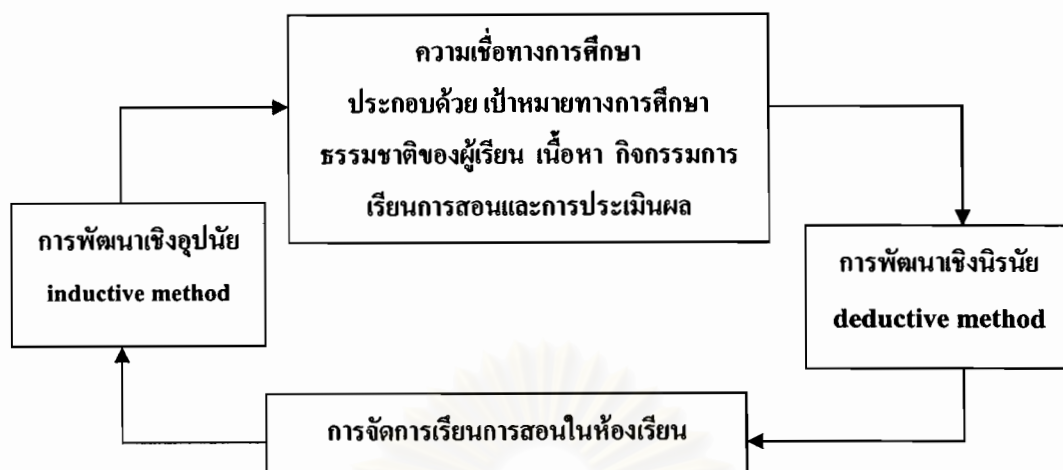
วิธีที่ 1 การพัฒนาเชิงนิรนัย (deductive method) มีวิธีการดังนี้

- 1) การศึกษาและตรวจสอบความเชื่อพื้นฐานของตนเอง เกี่ยวกับความจริง ความรู้ และคุณค่า
- 2) การสร้างข้อตกลงเกี่ยวกับความเชื่อของเป้าหมายของการศึกษาที่ควรจะเป็น และร่างเป้าหมายการศึกษาของตนเอง และระบุอย่างเจาะจงเกี่ยวกับ ความหมายของการปรัชญา เกี่ยวกับการปฏิบัติงานทางการศึกษา เช่น งานการสอน บทบาทครู หลักสูตร และกิจกรรมการเรียน การสอน
- 3) นำปรัชญาที่ได้พัฒนานั้นไปใช้ในการเรียนการสอนด้วยความตระหนักว่า ประสบการณ์ในห้องเรียนสามารถปรับปรัชญาได้ เนื่องจากประสบการณ์ทำให้ความเข้าใจของครู เพิ่มมากขึ้น

วิธีที่ 2 การพัฒนาเชิงอุปนัย (inductive method) มีวิธีการดังนี้

- 1) ตรวจสอบสิ่งที่ครูทำ ได้แก่ พฤติกรรมต่างๆ ในการสอนครู แล้วนำมา พิจารณาร่วมกับความรู้พื้นฐานทางปรัชญา เพื่อพยายามที่จะระบุแนวปรัชญาที่ใกล้เคียงมากที่สุด ในประเด็น ความจริง ความรู้ และคุณค่า
- 2) การปรับปรัชญาที่ได้จากการปฏิบัติจนกระทั่งได้ปรัชญาทางการศึกษาที่แน่นอน ของตนเอง

สามารถสรุปการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ตามแนวคิดของ Knight (1998) ได้ เป็นแผนภูมิที่ 2 ดังนี้



แผนภูมิที่ 2 การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

จากการศึกษาเอกสาร ตำราและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องของผู้วิจัยพบความสามารถที่เกิดขึ้นจากการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลดังนี้

1) การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) ทำให้เกิดความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญ (contemplative observation) ถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้โดยละเอียด

การสังเกตอย่างใคร่ครวญ (contemplative observation) การสังเกตอย่างใคร่ครวญ (contemplative observation) เป็นการให้ความสนใจกับประสบการณ์ส่วนบุคคล การสังเกตอย่างใคร่ครวญเริ่มขึ้นจากการตระหนักรู้และการมีประสบการณ์โดยตรง และโดยจะเป็นการรับรู้อย่างมีสติและชัดเจน การสังเกตแบบนี้จะทำให้ผู้สังเกตการณ์ที่อยู่ในสิ่งแวดล้อม ตื่นและมีความชัดเจนในการรับรู้ ความคิดและอารมณ์ และมีการพัฒนาความซื่อความรู้และความรู้สึกเมตตาขึ้นภายใน การสังเกตอย่างใคร่ครวญนี้ไม่ได้เป็นการสังเกตปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อมเท่านั้น แต่เป็นการสังเกตสิ่งที่เกิดขึ้นภายในตัวเราในขณะเดียวกัน เช่น การตั้งคำถามภายในใจเราว่า “สิ่งที่เรากำลังเผชิญอยู่มีความหมายอย่างไรกับเรา” การสังเกตอย่างใคร่ครวญทำให้เราเห็นความแตกต่างระหว่างประสบการณ์ของเราและการตอบสนองทางความคิดต่อเหตุการณ์นั้น เป็นการรับรู้ที่พยายามจะไม่ให้ความคิดต่างๆ รบกวนประสบการณ์ตรงของเรา เป็นการรับรู้ที่ไม่มีอคติ ความคาดหวัง หรือความกลัว หรือต้องการหลอมเด็กตามรูปแบบที่เราต้องการ การสังเกตอย่างใคร่ครวญนี้ต้องการความมุ่งมั่นและการบันทึกประสบการณ์ภายนอกที่สังเกต และภายในจิตใจ ซึ่งแตกต่างจากรูปแบบของการสังเกตโดยทั่วไปโดยให้ความสำคัญทั้งผู้สังเกตและสิ่งที่ถูกสังเกต การสังเกตอย่างใคร่ครวญนี้ไม่ได้เริ่มจากการพยายามที่จะสังเกตปรากฏการณ์ที่ได้รับมอบหมายหรือกำหนดไว้ล่วงหน้า แต่ผู้สังเกตจะต้อง “สังเกตเพื่อสังเกต” เป็นการสังเกตที่อยู่กับปัจจุบันขณะ โดยปกติเรามักจะไม่เห็นสิ่งต่างๆ อย่างสมบูรณ์ที่สุดอย่างที่สิ่งนั้นเป็น โดยทั่วไปเรารับรู้บางสิ่งบางอย่างจากการมอง การมองในกรณีนี้เป็นการกระทำและมีความเกี่ยวข้องกับสิ่งนั้น ส่วนการเห็น

นั้นหมายถึงการยอมรับในสิ่งที่มันเป็น แต่การมองหมายถึงความพยายามที่จะสร้างความมั่นใจว่าเราปลอดภัย สร้างความมั่นใจว่าไม่มีสิ่งใดที่จะทำให้ความสัมพันธ์ต่อโลกของเราสับสนวุ่นวาย

สิ่งที่สำคัญของการสังเกตอย่างใคร่ครวญคือ การไม่คิดตอบสนองต่อเรื่องต่างๆ และไม่นำประสบการณ์ในอดีตและความทรงจำมารบกวนการสังเกต แต่อย่างไรก็ตามทฤษฎีต่างๆ รวมทั้งการคิดแบบต่างๆ จะเป็นประโยชน์ สิ่งเหล่านั้นไม่บังคับสถานการณ์ที่เกิดขึ้น คนที่ติดอยู่กับข้อความรู้และความทรงจำต่างๆ ทำให้สูญเสียการรับรู้อย่างปัจจุบันขณะ

นักการศึกษาไม่ควรจะไม่ให้ความสำคัญแก่ประสบการณ์ทางประสาทสัมผัส แต่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาทางความคิด โดยการแยกความคิดออกจากประสาทสัมผัสอื่นๆ และแยกออกจากร่างกาย แต่จริง ๆ แล้ว การศึกษาที่ส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้โดยผ่านการรับรู้ทางประสาทสัมผัส เด็กจะสามารถพัฒนาความสามารถทางการคิดได้โดยธรรมชาติ

การที่เราให้ความสนใจต่อประสาทสัมผัสและความคิดของเรา จะทำให้เราเปิดความสามารถทางอารมณ์ได้อย่างเป็นธรรมชาติ การเข้าไปสู่ประสบการณ์การเรียนรู้ ทำให้เรามีประสบการณ์ต่อความเป็นองค์รวมที่มีความเชื่อมโยงถึงกัน ประสาทสัมผัสเป็นตัวรับรู้ความเป็นองค์รวม เป็นตัวรับรู้การส่งผ่านข้อมูลดิบใดๆ ที่เราให้ความสนใจ หรือสิ่งที่เราไม่ให้ความสนใจ หรือสิ่งที่เรามองข้าม สิ่งนี้จะกระตุ้นการตอบสนองทางอารมณ์ บางครั้งเราพบว่าครูพยายามที่ถอนตัวออกจากความซับซ้อนของอารมณ์ที่เกิดขึ้นในขณะที่สอน แต่การกระทำแบบนี้ทำให้เราแยกตัวเองออกจากความสมบูรณ์ของการรับรู้ประสบการณ์ในแต่ละวัน ดังนั้นการสังเกตอย่างใคร่ครวญทำให้เราตระหนักวิถีทางต่างๆ ของการรู้ ทั้งประสาทสัมผัส กระบวนการการคิด และอารมณ์

การสังเกตอย่างใคร่ครวญ ผู้สังเกตจะต้องพัฒนาประสาทการรับรู้ที่ละเอียด เพื่อที่เปิดประสาทสัมผัสก่อนที่จะสังเกตสิ่งต่างๆ การพัฒนาประสาทการรับรู้ นั้นได้แก่ การฝึกที่จะสนใจเสียงที่เรากำหนด (Brown, 1999)

2) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว (reflection-on-action) ทำให้เปิดใจกว้าง (open-mindedness) ในการทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษาและสามารถตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมของตนเอง

การเปิดใจกว้าง (open-mindedness) การเปิดใจกว้างมักเป็นคุณสมบัติร่วมกับคุณสมบัติอื่นๆ ได้แก่ การมีใจยุติธรรม ไม่มีอคติ ขอมรับฟัง และให้อภัย การเปิดใจกว้างเป็นความสามารถในการยอมรับฟังความคิดของคนอื่น การยอมรับรู้ในความรู้สึกรู้สึกของคนอื่น หรือการยอมรับรู้ในความคิดและความรู้สึกภายในตนเอง ขอมรับว่าความคิดเห็นต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งอาจมีได้หลากหลาย ความคิดในเรื่องหนึ่งก็เป็นเพียงรูปแบบหนึ่งที่มีมุมมองจากการเห็นด้านหนึ่ง ซึ่งมีได้หมายความว่า การมองเห็นด้านอื่นทำให้มีความคิดที่แตกต่างจะเป็นเรื่องผิด การเข้าใจในเรื่องทำให้มีโลกทัศน์ที่กว้างไกลขึ้น เมื่อได้รับข้อมูลก็จะนำมาไตร่ตรอง อย่างรอบคอบด้วยเหตุผล ไม่ด่วน

สรุปหรือลงความเห็น หรือตัดสินใจด้วยความรู้สึกเพียงอย่างเดียว (นวลจิตต์ เชาวศิริพิงส์, 2544)

3) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) ทำให้มีความยืดหยุ่นทางความคิด (flexibility) ในการแสวงหาและเลือกพฤติกรรมทางเลือกต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

ความยืดหยุ่นทางความคิด (flexibility) เป็นภาวะที่ก้าวพ้นจากตัวเองและมองสถานการณ์ด้วยมุมมองที่แตกต่าง (overcoming of egocentrism) การเป็นคนที่มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น สามารถฟังด้วยหู ตา หัวใจและปัญญา ทำให้ได้ยินมากกว่าถ้อยคำ เห็นมากกว่าสิ่งที่ปรากฏอยู่ เห็นความตั้งใจที่อยู่เหนือการกระทำ ซึ่งทำให้ครูสามารถเข้าใจผู้เรียน และเข้าใจหรือคาดการณ์ความผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้นได้ คุณสมบัติของความคิดที่มีความยืดหยุ่น คือ 1) การคิดเชิงไมโคร (micro thinking) เป็นความสามารถในการคิดเชิงเหตุผล ตรรกะ เห็นเหตุ-ผลที่จะเกิดขึ้นจากการดำเนินการ ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการวางแผนบทเรียนและหลักสูตร ครอบคลุมในเรื่องการคิดถึงรายละเอียด ความถูกต้องและลำดับขั้นของการปฏิบัติงาน 2) การคิดเชิงแมโคร (macro thinking) ความสามารถในการเห็นรูปแบบหรือหัวเรื่องจากการจัดกลุ่มข้อมูล เป็นการหยั่งรู้ องค์กรวมแนวคิด มีความสามารถในการเชื่อมช่องว่าง และทำให้เรารับรู้รูปแบบได้แม้ว่ามีบางส่วนขาดหายไป ซึ่งเป็นประโยชน์ในการแสวงหารูปแบบในบทเรียนแต่ละบท หรือบทเรียนแต่ละสัปดาห์ เป็นความสามารถในการไว้วางใจในการหยั่งรู้ โดยจะต้องอดทนต่อความขัดแย้งและความคลุมเครือ และตั้งใจที่จะปลดปล่อยปัญหาจากความพยายาม และไว้วางใจว่าความสร้างสรรค์ของจิตใต้สำนึกจะทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ ใช้ชีวิตที่ชอบท้าทาย (taking risk) และพยายามสร้างความรู้ ประสบการณ์ใหม่เสมอ เป็นความสามารถในการตั้งสมมติฐานซึ่งพิจารณาเหตุการณ์แต่ละเหตุการณ์เป็น โอกาสในการเรียนรู้ มีความสุขในการแก้ปัญหาต่างๆ (Costa and Garmston, 2002)

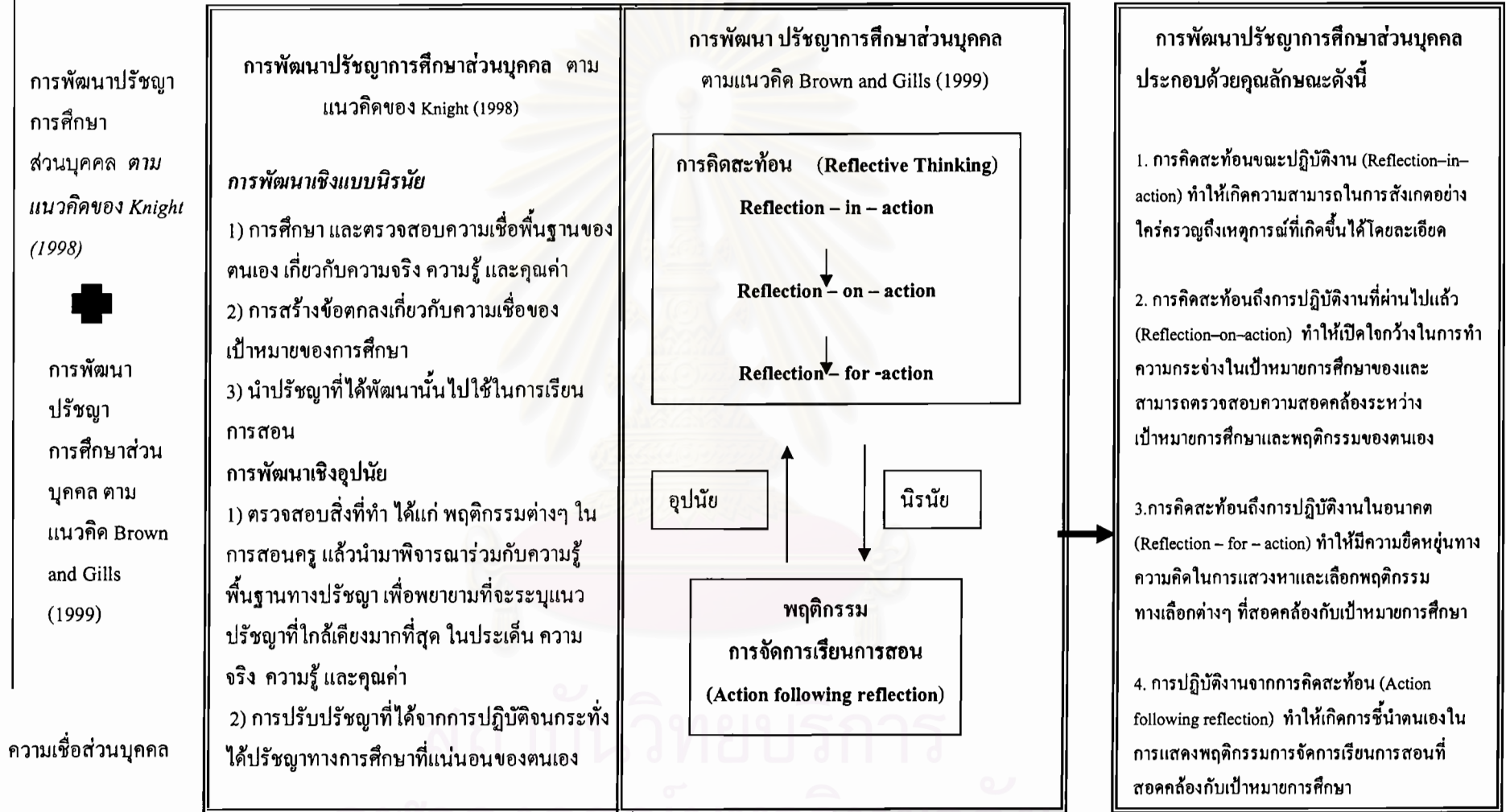
4) การปฏิบัติงานจากการคิดสะท้อน (action following reflection) ทำให้เกิดเจตจำนง (willingness) ในการจัดการเรียนการสอนให้มีความสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

เจตจำนง (willingness) เป็นความต้องการและเป็นความสามารถในการพยายามในการกระทำเพื่อให้ดำเนินการสิ่งใดสิ่งหนึ่งจนประสบความสำเร็จตามที่ได้ตั้งใจไว้ เป็นแรงปรารถนาหรือเป็นแรงกระตุ้นภายในที่ทำให้เกิดการแสดงออก ทำให้การปฏิบัติงานอย่างมีเป้าหมายที่ชัดเจน มีการวางแผนอย่างเป็นระบบ จนทำให้เกิดเป็นทักษะ ความชำนาญหรือเชี่ยวชาญในการทำสิ่งหนึ่งจนกลายเป็นส่วนหนึ่งของชีวิต ซึ่งหากทำอย่างสม่ำเสมอจะกลายเป็นความสามารถในการเปลี่ยนแปลงตนเอง

ผู้วิจัยได้รวบรวมองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับกรอบแนวคิดการพัฒนาปรัชญาการศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ ดังแผนภูมิ 3 ดังนี้

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล คือ ความเชื่อและพฤติกรรมที่มีความสอดคล้องเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันเป็นไปตามหลักเหตุผล ในเรื่องการศึกษา ได้แก่ ความรู้ธรรมชาติเกี่ยวกับเด็ก บทบาทครู เป้าหมายการศึกษา การคัดเลือกและการจัดเนื้อหา การคัดเลือกและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผล

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล



แผนภูมิที่ 3 กรอบแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญา

ผู้วิจัย ได้ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษาโดยนำเสนอแยกเป็น 5 หัวข้อดังนี้

1. ความเป็นมาของการชี้แนะทางปัญญา
2. ความหมายและเป้าหมายของการชี้แนะทางปัญญา
3. หลักการของการชี้แนะทางปัญญา
4. บทบาทของผู้ชี้แนะ
5. องค์ประกอบของการชี้แนะทางปัญญา

1. ความเป็นมาของการชี้แนะทางปัญญา

การชี้แนะเป็นวัฒนธรรมการจัดการแบบใหม่ที่แตกต่างไปจากการจัดการแบบเดิมในปัจจุบันที่มุ่งเน้นที่การควบคุมพฤติกรรม การชี้แนะที่ดีจะต้องสร้างบรรยากาศ สิ่งแวดล้อม และบริบทที่จะส่งเสริมให้เพื่อน ลูกจ้าง หรือทีมงานบรรลุเป้าหมาย การชี้แนะจึงไม่ได้เป็นเพียงแต่เทคนิคการจัดการแบบเดิม

หลายปีที่ผ่านมา สิกขานิเทศก์ถูกคาดหวังให้สามารถปรับเปลี่ยนและสนับสนุนให้เกิดพฤติกรรมการสอนที่พึงประสงค์ ซึ่งเป็นเสมือนการจัดการให้เป็นไปตามมาตรฐานและทิศทางที่กำหนดไว้ เพื่อให้การทำงานบรรลุผล มีการควบคุมดูแลให้ทำตามทิศทางดังกล่าว มีการประเมินผลหรือให้รางวัลตอบแทน หลังจากนั้นไม่นาน กระแสของการเปลี่ยนแปลงทางอุตสาหกรรมเกิดขึ้น เป็นกระแสของการให้ความสำคัญกับการดูแลการพัฒนาเป็นรายบุคคล เป็นการกระตุ้นให้เกิดความพยายามในการทำงานร่วมกัน และการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ รูปแบบการจัดการทางอุตสาหกรรมแบบใหม่นี้ให้ความสำคัญกับการสร้างสภาพแวดล้อมที่น่าไว้วางใจ ที่ก่อให้เกิดการพัฒนาและการส่งเสริมปัจเจกบุคคล แล้วเราจะพบรูปแบบใหม่ของการจัดการนี้มีอิทธิพลในแวดวงของการศึกษาด้วย เป็นการเปลี่ยนแปลงในด้านความสัมพันธ์และเป็นการเปลี่ยนแปลงทางความคิด ซึ่งเป็นความคิดเกี่ยวกับการมีความสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ การชี้แนะทางปัญญาเชื่อว่า การสอนเป็นการทำงานเชิงวิชาชีพ และการชี้แนะจะช่วยสนับสนุนให้ครูเป็นบุคคลที่มีความคิดที่ดี มีแรงบันดาลใจ และมีความชำนาญ การชี้แนะทางปัญญาเป็นการทำงานกับกระบวนการคิดภายในเกี่ยวกับการสอนในด้านการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน การชี้แนะไม่ได้เป็นการทำงานเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกโดยตรง แต่เป็นการทำงานเพื่อเปลี่ยนแปลงกระบวนการปัญญา ที่ส่งผลต่อการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมภายนอก

Costa และ Garmston (2002: 8) ได้พัฒนาการชี้แนะทางปัญญา มาจากการนิเทศแบบคลินิกของ Cogan และคณะ การพัฒนาการนิเทศแบบคลินิก เกิดขึ้นจากความต้องการแก้ปัญหา การนิเทศแบบดั้งเดิมที่ผู้นิเทศมีฐานะเป็น “ผู้เชี่ยวชาญ” มีบทบาทในการกำกับครู ผู้นิเทศเป็นผู้บอกหรือกำหนดสิ่งต่างๆ ให้ครู บอกวิธีการ และเสนอวิธีแก้ปัญหา ผู้นิเทศเป็นผู้พูดและครูเป็นผู้ฟัง ดังนั้นการนิเทศแบบคลินิกจึงถูกพัฒนาขึ้นโดยมีวัตถุประสงค์ในการนิเทศเพื่อพัฒนาครูให้เป็นผู้วิเคราะห์การกระทำของตน ยอมรับความช่วยเหลือจากผู้อื่น และสามารถดูแลกำกับตนเองได้ การนิเทศแบบคลินิกเน้นการเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ระหว่างผู้นิเทศและครูให้เป็นแบบเพื่อนร่วมงาน มีความเคารพต่อบทบาทหน้าที่ของกันและกัน เป้าหมายของการนิเทศแบบคลินิกคือ เพื่อเสริมสร้างให้ครูเกิดความเคารพนับถือตนเอง มีความสามารถกำกับดูแลตนเองได้ และสามารถนิเทศตนเองได้ การนิเทศแบบคลินิกถูกออกแบบเป็นกระบวนการที่เป็นวงจร ประกอบด้วยการวางแผนและการประชุมกับครูก่อนสอน การสังเกตการณ์ห้องเรียน และการประชุมหลังจากการสังเกต การนิเทศแบบนี้อยู่บนฐานความเชื่อที่ว่า

- 1) การปฏิบัติการสอนเป็นรูปแบบของพฤติกรรมชุดหนึ่ง
- 2) พฤติกรรมเหล่านี้สามารถสังเกตได้ และอยู่ในการมีปฏิสัมพันธ์
- 3) ความสำเร็จของการพัฒนาการเรียนการสอนเกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงและการปรับ

พฤติกรรมการสอน

ในการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบัน เราพบว่าการประยุกต์ใช้การนิเทศแบบคลินิกใน 3 ลักษณะได้แก่

ลักษณะแรก การนิเทศแบบคลินิกแต่เพียงในนาม ไม่ได้มีการประชุมหรือการสังเกตการสอนแต่อย่างใด

ลักษณะที่สอง การนิเทศแบบคลินิกที่ไม่มีการจัดการประชุมก่อนการสังเกต แต่ยังคงมีความสัมพันธ์เป็นแบบ “ผู้เชี่ยวชาญ” และ “ผู้เรียน” เนื่องจากผู้นิเทศเป็นผู้สังเกตและเป็นผู้วิเคราะห์ตามหลักวิชาการ แม้ว่าโดยหลักการจะสนับสนุนให้ครูพัฒนาทักษะการตัดสินใจ แต่ในการปฏิบัติยังเป็นการให้ความรู้เฉพาะด้านแก่ครู

ลักษณะที่สาม การนิเทศแบบคลินิกที่น่าพึงปรารถนา มีการเชื่อมโยงกับการสะท้อนความคิดของครู การชี้แนะทางปัญญา (cognitive coaching) จัดกลุ่มอยู่ในการนิเทศแบบที่ 3 นี้ การนิเทศแบบคลินิกโดยทั่วไปจะให้ความสำคัญกับพฤติกรรมภายนอก แต่การชี้แนะทางปัญญาเชื่อว่า พฤติกรรมที่ปรากฏให้เห็นภายนอกเป็นผลมาจากกระบวนการคิดภายใน ดังนั้นจึงให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงกระบวนการคิดที่อยู่ภายในเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอก การชี้แนะทางปัญญาในการจัดการเรียนการสอนเกิดขึ้นจากความเชื่อพื้นฐาน 4 ประการ ได้แก่

(1) การสร้างความหมายจากประสบการณ์ที่บุคคลแต่ละคนสร้างขึ้นอยู่ภายในระดับจิตสำนึกและจิตไร้สำนึก ทำหน้าที่เสมือนเกณฑ์มาตรฐานสำหรับการรับรู้ การตัดสินใจและพฤติกรรม (2) เมื่อความหมายเหล่านี้อยู่ในรูปแบบของภาษา ความหมายเหล่านั้นจะกลายเป็นสิ่งที่สามารถเข้าถึงได้ โดยผ่านการชี้แนะ (3) การรับรู้ การตัดสินใจ และพฤติกรรมที่มีความสัมพันธ์กับความหมายจะสามารถพัฒนาและปรับเปลี่ยนได้โดยผ่านการชี้แนะ (4) ไม่เพียงแต่การตีความหมาย การตัดสินใจและพฤติกรรมต่างๆ จะถูกปรับ และพัฒนา จากการชี้แนะทางปัญญา แต่ยังทำให้ความสามารถในการชี้แนะตนเองยังได้รับการพัฒนาด้วย

ในการใช้รูปแบบการชี้แนะทางปัญญา ผู้ใช้จะต้องสามารถแยกความแตกต่างระหว่างการส่งเสริมการจัดการเรียนการสอนโดยการประเมิน การร่วมมือ การให้คำปรึกษาและการชี้แนะทางปัญญาอย่างชัดเจน ซึ่งได้สรุปไว้ในตารางที่ 1 ศิษยานุเทศ์จะสามารถตัดสินใจเลือกใช้รูปแบบต่างๆ ได้อย่างเหมาะสมกับเวลา

ตารางที่ 1 ความแตกต่างระหว่างการชี้แนะทางปัญญากับการให้ความช่วยเหลือแบบอื่นๆ

ลักษณะ	การชี้แนะทางปัญญา (cognitive coaching)	การร่วมมือ (collaborating)	การปรึกษา (consulting)	การประเมิน (evaluating)
เนื้อหาของบทสนทนา	การคิดอภิमान กระบวนการตัดสินใจ การรับรู้ คุณค่า หรือ วิธีคิด	การสร้างข้อมูล การ วางแผนร่วมกัน การ แก้ปัญหา และการ วิจัยเชิงปฏิบัติการ	นโยบาย กระบวนการ พฤติกรรม กลวิธี เทคนิค และเหตุการณ์ต่างๆ	เกณฑ์ทางวิชาชีพ ความคาดหวัง มาตรฐาน และ มาตราวัด
จุดมุ่งหมาย	เพื่อเปลี่ยน ประสิทธิภาพในการ ตัดสินใจ รูปแบบการ คิด และการรับรู้ และ ความเขยชินในการ สะท้อนความคิด	เพื่อสร้างสรรค์ แนวความคิด วิธีการ ต่างๆ และให้ ความสำคัญกับการ สืบสอบ	- เพื่อบอกเกี่ยวกับความ ต้องการของผู้เรียน วิธีการ สอน หลักสูตร นโยบาย และกระบวนการ และ เพื่อให้ความช่วยเหลือ ทางด้านเทคนิค - เพื่อนำมาตรฐานการสอน มาใช้	การทำให้เป็นไป ตามมาตรฐานหรือ เกณฑ์องค์กร นำไปใช้

ตารางที่ 1 (ต่อ)

ลักษณะ	การชี้แนะทางปัญญา (cognitive coaching)	การร่วมมือ (collaborating)	การปรึกษา (consulting)	การประเมิน (evaluating)
วัตถุประสงค์	เพื่อพัฒนาและทำให้เกิดการเรียนรู้แบบ ชี้นำตนเองจน กลายเป็นนิสัย	เพื่อแก้ปัญหาทางการ เรียนการสอน เพื่อใช้ และทดลองความคิดที่ แลกเปลี่ยนกัน และ เพื่อเรียนรู้ร่วมกัน	เพื่อเพิ่มพูนความรู้และ ทักษะทางด้านเนื้อหาสาระ และวิธีการสอน เพื่อใช้ แนวปฏิบัติและ นโยบายที่ เป็นที่ยอมรับอย่างเป็น ระบบ	เพื่อตัดสินใจและให้ คะแนนการกระทำ ตามความเข้าใจ มาตรฐานที่ถูก พัฒนาขึ้น
ลักษณะของบท สนทนา	เป็นสื่อกลาง การฟัง การตั้งคำถาม การ หยุด การพูดทวน การพิสูจน์ การไม่ให้ ข้อเสนอแนะ ตัดสิน หรือตีความ	การระดมความคิด ร่วมกัน การทำความเข้าใจ กระจำง การ สนับสนุน การ ตัดสินใจ การทดลอง และการประเมิน	การให้เหตุผล การแนะนำ ข้อเสนอแนะ และการสาธิต	การตัดสินใจ การ ส่งเสริม การให้ คำแนะนำ คำสั่ง และการกำหนด เป้าหมาย
ความสัมพันธ์ กับครูเป็นแบบ	สื่อกลางของการคิด	ผู้ร่วมงาน	ผู้เชี่ยวชาญ	ผู้บังคับบัญชา
สิ่งที่ทำให้ กระบวนการ ต่างๆ ดำเนินไป ได้	ความไว้วางใจ การ ทำตามรูปแบบและ เครื่องมือ และการให้ คุณค่ากับการชี้แนะ ทางปัญญา	ความไว้วางใจ ความสามารถในการ สร้างความสัมพันธ์ การตรวจสอบความรู้ และทักษะในแง่มุม ต่างๆ	ความไว้วางใจ ความสามารถในทักษะการ ให้คำปรึกษา ความเชี่ยวชาญในสาขาที่ เกี่ยวข้อง	นโยบาย ผู้มีอำนาจ ทางตำแหน่ง หรือ ตามกฎหมาย และ ข้อตกลงที่ใช้ ประเมิน ผู้ประเมิน มากระหน้าที่ใน การตัดสินใจและ ปฏิบัติงานที่ เกี่ยวข้องกับ คุณภาพของงาน
สิ่งที่ตัดสินใจ เกี่ยวกับการ กระทำ	ตัวครูเอง	ครูและผู้ร่วมงาน	ผู้ให้คำปรึกษา	ผู้ประเมิน

2. ความหมายและเป้าหมายของการชี้แนะทางปัญญา

2.1 ความหมาย

การชี้แนะ หมายถึง การให้ความช่วยเหลือและอำนวยความสะดวกแก่ผู้ที่รับการชี้แนะเพื่อพัฒนาจากสภาพที่เป็นอยู่ ไปสู่ สภาพที่พึงปรารถนา ซึ่งครอบคลุมถึงการชี้แนะทางกีฬา หรือการชี้แนะทางความคิด

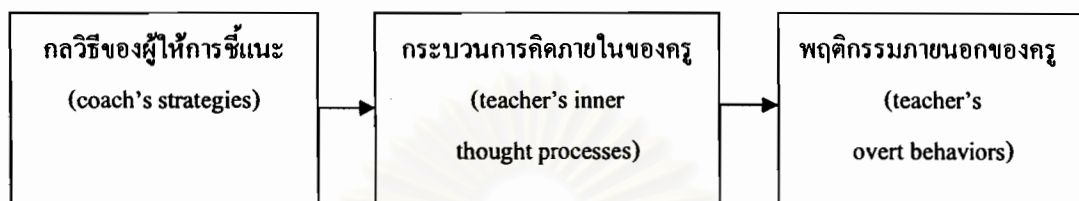
การชี้แนะทางปัญญา หมายถึง กระบวนการในการให้ความช่วยเหลือหรือจัดกิจกรรมต่าง โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลงด้านความคิด โดยปราศจากการตัดสินแก่ผู้ที่เข้ารับการชี้แนะพัฒนากระบวนการทางปัญญา จากสภาพที่เป็นอยู่ ไปสู่ สภาพที่พึงปรารถนา เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอก ผ่านการใช้เครื่องมือทางภาษารูปแบบต่างๆ ในการพัฒนาความสามารถทางการคิดตามขั้นรูปแบบของการคิดลักษณะต่างๆ

2.2 เป้าหมายของการชี้แนะทางปัญญา

เพื่อพัฒนาให้บุคคลเกิดการชี้นำตนเอง (self - directed) มีความสามารถทางการคิดที่จะกระทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพในฐานะปัจเจกบุคคลและในฐานะที่เป็นสมาชิกคนหนึ่งของสังคม ได้แก่ ความสามารถในการจัดการตนเอง การควบคุมดูแลตนเอง และการปรับปรุงตนเอง ความสามารถในการชี้นำตนเองในระดับปัจเจกบุคคลและในระดับส่วนรวม เป็นการศึกษาการมีปฏิสัมพันธ์กับส่วนต่างๆภายในส่วนรวม ซึ่งความสามารถในการชี้นำตนเองนั้นประกอบด้วย การจัดการตนเอง (self-managing) ซึ่งเป็นความสามารถในการปฏิบัติงานอย่างมีเป้าหมายที่ชัดเจน มีการวางแผนอย่างเป็นระบบ มีข้อมูลที่จำเป็น มีการคาดการณ์ถึงสิ่งที่บ่งชี้ความสำเร็จ และการสร้างทางเลือกต่างๆเพื่อไปสู่เป้าหมาย การควบคุมตนเอง (self-monitoring) เป็นความสามารถในการตระหนักรู้การรับรู้ถึงสิ่งที่บ่งชี้ถึงเป้าหมายการทำงานในทุกขณะ และการปรับปรุงตนเอง (self-modifying) เป็นความสามารถในการสะท้อน ประเมิน และสร้างความหมายจากประสบการณ์และประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ในอนาคต

3. หลักการของการชี้แนะทางปัญญา

การชี้แนะทางปัญญาเกิดขึ้นจากการที่ผู้ชี้แนะหาวิธีการต่างๆ เพื่อให้ครูเกิดกระบวนการคิดภายในซึ่งนำไปสู่พฤติกรรมภายนอก ซึ่งสามารถแสดงเป็นแผนภูมิตี่ 4 ดังนี้



แผนภูมิตี่ 4 หลักการของการชี้แนะทางปัญญา

กลวิธีของผู้ให้การชี้แนะ

หลักการของกลวิธีของผู้ให้การชี้แนะ ได้แก่

1) การมุ่งเน้นระดับที่พึงปรารถนา (focus on the desired state) ผู้ให้การชี้แนะจะต้องชี้ให้เห็นภาพของผลของการกระทำในปัจจุบันของครูในระยะสั้นและระยะยาว จากนั้นผู้ให้การชี้แนะจะต้องแสดงให้เห็นถึงภาพที่พึงปรารถนาที่ครูสามารถพัฒนาได้

2) การให้ความช่วยเหลือ (intervention) รูปแบบของการชี้แนะทางปัญญาไม่มีรูปแบบที่ตายตัว แต่มีหลักการสำคัญ 9 ประการที่ควรจะคำนึงถึง

2.1) คนจะมีพฤติกรรมตามมุมมองการรับรู้โลกจากภายในซึ่งมีความเป็นปัจเจก เป็นการมองเห็นโดยผ่านความเป็นมา ระบบการแสดงออก และรูปแบบของกระบวนการทางปัญญาของบุคคลนั้น

2.2) คนจะเลือกตัดสินใจเลือกสิ่งที่ดีที่สุดในขณะที่มีอยู่สำหรับตนเองในทุกขณะ

2.3) การให้ความเคารพต่อทุก ๆ ข้อความทั้งที่เป็นภาษาพูด ภาษาเขียนและภาษาทักที่รับรู้จากคนอื่น ซึ่งจะนำไปสู่ความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้ให้การชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ

2.4) การจัดหาทางเลือก ไม่จำกัดทางเลือก

2.5) คนเรามีแหล่งความรู้เดิมที่อยู่ภายในตัวเอง ดังนั้นผู้ให้การชี้แนะจะต้องตระหนักว่าตนเองจะต้องอำนวยความสะดวกให้ครูเข้าถึงแหล่งความรู้ที่ตนมีอยู่ ไม่รีบที่จะให้บทสรุปของการแก้ไข

2.6) การเข้าไปพบกับผู้รับการชี้แนะในโลกของพวกเขา เพื่อประโยชน์ใน

การสร้างความสัมพันธ์และการเข้าใจผู้รับการชี้แนะอย่างที่เขาเป็น

2.7) การมีความยืดหยุ่นสูงหรือมีทางเลือกหลากหลายเป็นสิ่งสำคัญในการชี้แนะ ดังนั้นการที่ครูมีแหล่งความรู้มากเท่าไร มีความยืดหยุ่นและทางเลือกมากเท่าไร ก็ทำให้ครูมีกลวิธีในการจัดการเรียนการสอนและการจัดการห้องเรียนมากเท่านั้น

2.8) ทุกคนสามารถสื่อสารได้ ไม่ว่าจะ เป็นทางภาษาหรือไม่ใช่ภาษา

2.9) ผลลัพธ์จะบรรลุที่ระดับจิตใจ เนื่องจากการสื่อสารในหลายระดับเกิดขึ้นพร้อม ๆ กัน หนึ่งในนั้นคือระดับสังคมซึ่งถูกสะท้อนให้เห็นในน้ำเสียง ท่าทางและการเน้น และเมื่อสองระดับของการสื่อสารสอดคล้องกัน (สังคม-ตนเอง) ข้อความทางจิตใจกำหนดผลของการสื่อสาร ดังนั้นผู้ให้การชี้แนะจะต้องตระหนักรู้และมีความตั้งใจที่ชัดเจนเกี่ยวกับระดับต่างๆ ของการสื่อสาร

3. การสร้างความเข้าใจจากจุดยืนของผู้รับการชี้แนะและการชี้แนะ (pacing and leading)

การสร้างความเข้าใจจากจุดยืนของผู้รับการชี้แนะ หมายถึงการพบบุคคลอื่นในโลกของเขา ผู้ชี้แนะจะก้าวเข้าไปสู่โลกของผู้รับการชี้แนะ ได้ต่อเมื่อผู้ชี้แนะสามารถสื่อสารโดยใช้ภาษาและท่าทางที่แสดงออกว่าเข้าใจความตั้งใจ ความคิด หรือความเป็นจริงของผู้รับการชี้แนะ

การชี้แนะ หมายถึง การใช้เครื่องมือทางภาษาที่หลากหลาย ขยายโลกของผู้รับการชี้แนะและกระตุ้นความรู้ที่มีอยู่เดิมที่จำเป็นต่อการพัฒนาถึงระดับที่พึงปรารถนา

4. บทบาทของผู้ชี้แนะ

การชี้แนะเป็นเสมือนตัวกลางระหว่างบุคคลกับเหตุการณ์ ปัญหา ความขัดแย้ง ความท้าทาย หรือในสถานการณ์ที่ซับซ้อนอื่นๆ ผู้ชี้แนะจะแทรกตัวอยู่ในสถานการณ์เช่นนี้เพื่อพัฒนาการชี้แนะตนเองให้แก่ผู้รับการชี้แนะ

เนื่องด้วยการเรียนรู้ของมนุษย์ คือการพัฒนาโครงสร้างความรู้ภายใน การวางแผน และการสะท้อนต่อประสบการณ์ต่างๆ ช่วยกระตุ้นการพัฒนาโครงสร้างภายในเหล่านี้ จากการชี้แนะจะทำให้โครงสร้างความรู้ที่มีอยู่เดิมมีความซับซ้อนมากขึ้น โดยผ่านเชื่อมโยงทางความคิด โครงสร้างความรู้สามารถถูกปรับเปลี่ยนเพื่อให้ความเหมาะสมกับความเข้าใจใหม่ๆ หรือถูกยกเลิกเนื่องจากประสบการณ์ใหม่ๆ บางอย่างทำให้เกิดการสร้างความรู้ใหม่ การตรวจสอบและ

การวิเคราะห์โครงสร้างความรู้เดิมนี้เองทำให้เกิดการเรียนรู้ การเรียนรู้แบบนี้เป็นประสบการณ์ตรงที่เกิดขึ้นกับผู้รับการชี้แนะ ไม่ใช่เพียงแต่ความเข้าใจเท่านั้น แต่ประสบการณ์นั้นจะมีผลกระทบที่ลึกซึ้งทั้งทางด้านความคิด ความรู้สึก และทัศนคติ โดยผ่านการช่วยเหลือของผู้ชี้แนะ การเรียนรู้จะมีโครงสร้างที่ลึกซึ้งขึ้นและก่อให้เกิดความเปลี่ยนแปลงที่มีหลักการและครอบคลุม

บทบาทในการช่วยเหลือของผู้ชี้แนะ สามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

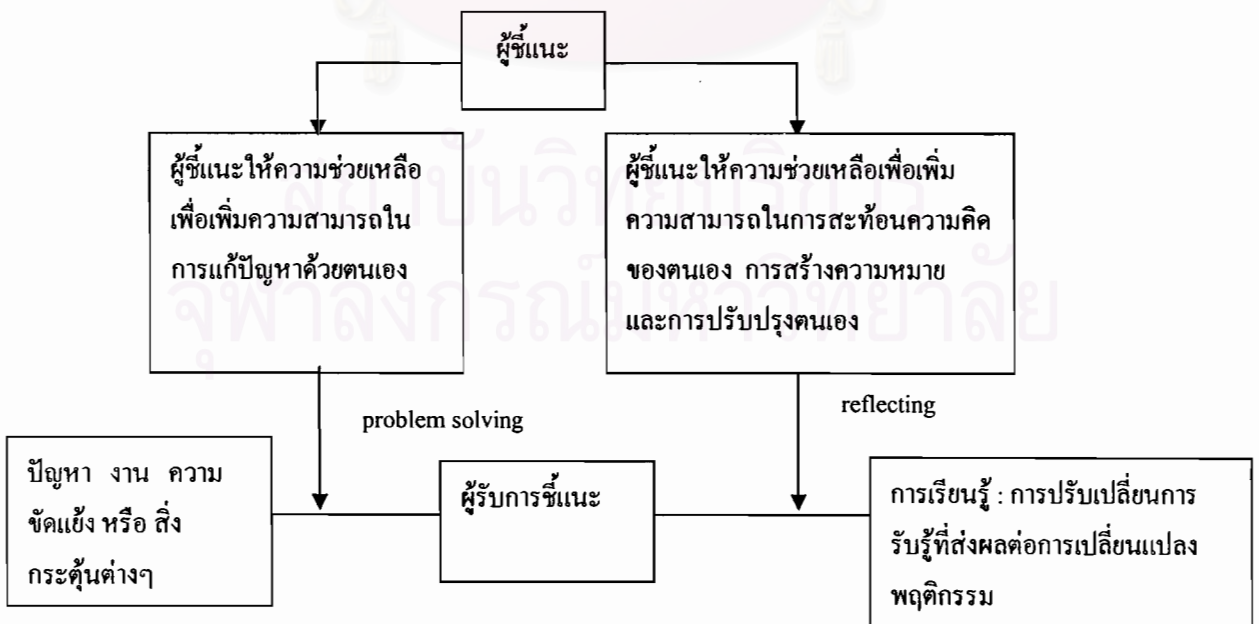
1) การช่วยเหลือระหว่างบุคคลกับงาน

เมื่อบุคคลเผชิญกับงาน ปัญหา หรืออุปสรรคบางประการที่เกี่ยวข้องกับการวางแผน ผู้ชี้แนะให้การช่วยเหลือโดยการช่วยให้คิด โดยใช้กลวิธีที่เป็นขั้นตอนและรอบคอบ ซึ่งหมายถึงการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนและการวางแผนที่จะรวบรวมข้อมูลให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ การช่วยเหลือในกรณีนี้หมายถึงการดึงความสำเร็จในอดีตในการแก้ปัญหาที่คล้ายคลึงกันและพิจารณาวิธีการทางเลือกอื่นๆ

2) การช่วยเหลือระหว่างบุคคลกับความหมายของประสบการณ์

การช่วยเหลือแบบนี้ช่วยให้บุคคลสะท้อนประสบการณ์เพื่อสร้างความหมาย การสร้างความหมายเกิดจากการวิเคราะห์ความรู้สึกและข้อมูล การเปรียบเทียบผลต่างๆ กับความคาดหวัง การค้นหาเหตุปัจจัย และมองไปในอนาคตว่าจะนำความหมายที่เกิดขึ้นไปใช้อย่างไร

ซึ่งบทบาทในการช่วยเหลือของผู้ชี้เนื่อดังกล่าวสามารถสรุปได้ดังแผนภูมิที่ 5 ดังนี้



แผนภูมิที่ 5 บทบาทในการช่วยเหลือของผู้ชี้แนะ

ผู้ชี้แนะจะต้องช่วยเหลือให้ผู้รับการชี้แนะได้วิเคราะห์ปัญหาและพัฒนาทวิวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง แทนที่จะให้คำแนะนำหรือแก้ปัญหาให้ ผู้ชี้แนะช่วยเหลือผู้รับการชี้แนะเรียนรู้ถึงกระบวนการในการชี้นำการคิดตนเองไปด้วยในระหว่างอยู่ในกระบวนการคิดแก้ปัญหา ผู้ชี้แนะต้องตื่นตัวในขณะที่ให้การชี้แนะ โดยปกติเมื่อผู้รับการชี้แนะเผชิญกับงานที่ซับซ้อน สถานการณ์ที่ลำบาก หรือความขัดแย้ง บ่อยครั้งผู้รับการชี้แนะจะแสดงความตึงเครียดและกระวนกระวาย ไม่สามารถคิดแก้ปัญหาได้ ผู้ชี้แนะจะต้องช่วยให้ผู้รับการชี้แนะให้สามารถคิดแก้ปัญหา ตัดสินใจ และริเริ่มความคิดสร้างสรรค์ต่างๆ ด้วยตนเอง ผู้ชี้แนะจะต้องช่วยให้ผู้รับการชี้แนะได้คิดสะท้อนและเรียนรู้จากกระบวนการแก้ปัญหา เพื่อเรียนรู้ที่จะประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ที่จะเกิดขึ้นในอนาคต ผู้ชี้แนะจะต้องช่วยกระตุ้นผู้รับชี้แนะให้มีความเข้าใจว่า กระบวนการนี้เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ต่อเนื่อง ผู้ชี้แนะจะต้องมีความเชื่อว่าความสามารถของมนุษย์มีการพัฒนาในด้านสติปัญญา สังคม และอารมณ์อยู่ตลอดเวลา และจะต้องเชื่อว่ามนุษย์ทุกคนมีความสามารถที่จะพัฒนาในด้านต่างๆ เหล่านั้นด้วยตนเอง

คุณลักษณะ 3 ประการที่ต้องได้รับการดูแลและทำให้มีอยู่ตลอดในการชี้แนะคือ

- 1) ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน หมายถึง วิธีการที่ผู้ชี้แนะทำเพื่อรักษาความสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกัน และความรู้สึกไว้วางใจกัน ผู้ชี้แนะจะต้องแสดงถึงความเคารพต่อความรู้สึก ความคิดและทัศนคติของบุคคลแต่ละคน
- 2) ความตั้งใจที่ชัดเจน ผู้ชี้แนะจะต้องมีความชัดเจนเกี่ยวกับความตั้งใจของตนเองว่า ในบทบาทของผู้ชี้แนะจะไม่คิดทางแก้ปัญหา ประเมิน และให้คำแนะนำแก่ผู้รับการชี้แนะ เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้รับการชี้แนะได้คิดแก้ปัญหา และควรเป็นผู้มีศรัทธาว่า มนุษย์จะแก้ปัญหของตนเองได้ การพยายามแก้หรือเปลี่ยนแปลงคนอื่นเป็นการทำลายความสัมพันธ์ที่มีพื้นฐานอยู่บนความไว้วางใจ
- 3) วิสัยทัศน์ที่ชัดเจน ผู้ชี้แนะจะต้องมีวิสัยทัศน์เกี่ยวกับสภาพที่พึงปรารถนาที่จะเกิดขึ้น ยกตัวอย่างเช่น หากบุคคลประสบกับความรู้สึกสิ้นหวัง ผู้ชี้แนะควรมีวิสัยทัศน์ คือ การช่วยให้เขารับรู้ในความสามารถของตัวเอง หากบุคคลมีอุปสรรคจากความคลุมเครือและการขาดความชัดเจน ผู้ชี้แนะควรมีวิสัยทัศน์ คือ การทำให้เขามีความชัดเจนขึ้นเกี่ยวกับเป้าหมาย ผลงาน ทวิวิธี และคำจำกัดความต่างๆ หากบุคคลไม่ตระหนักถึงการกระทำและค่านิยมของตนเอง และผลกระทบที่มีต่อบุคคลอื่น ผู้ชี้แนะควรมีวิสัยทัศน์ คือ การสร้างความตระหนักให้มากขึ้น หากบุคคลมีมุมมองที่แคบ ทัศนคติที่คับแคบ ผู้ชี้แนะควรมีวิสัยทัศน์ คือ การทำให้ความคิดของบุคคลนั้นให้กว้างและมีความยืดหยุ่นขึ้น หากบุคคลมีความรู้สึกโดดเดี่ยว ผู้ชี้แนะควรมีวิสัยทัศน์ คือ

การพัฒนาความสัมพันธ์แบบพึ่งพาอาศัยกัน มีความสัมพันธ์ มีความรู้ความผูกพันและความเป็นเจ้าของ

ในการชี้แนะ ผู้ชี้แนะทุกคนมีโอกาสมากที่จะมีส่วนร่วมในปัญหาของผู้อื่น ความท้าทายในการตัดสินใจที่จะเกิดขึ้นภายใต้คำถาม 3 ประการ

- 1) เราควรจะให้ทางแก้ปัญหาดีหรือไม่
- 2) เราควรจะร่วมทำงานและช่วยเหลือผู้อื่นด้วยความคิดและข้อมูลต่างๆ หรือไม่
- 3) เราควรจะช่วยให้อื่นเรียนรู้และแก้ปัญหาต่างๆ ด้วยตัวเองหรือไม่

คนจำนวนมากไม่คุ้นเคยที่จะเห็นตัวเองในฐานะผู้ชี้แนะ พยายามที่จะแก้ปัญหาให้คนอื่น แทนที่จะช่วยให้เกิดกระบวนการคิดแก้ปัญหา เป็นการให้ทางแก้มากกว่าที่จะให้อื่นได้คิดเกี่ยวกับตนเอง เป็นการประเมินจากตัวผู้ชี้แนะมากกว่าที่จะช่วยให้เขาได้ประเมินตัวเอง การกระทำดังกล่าวมีข้อดีและข้อจำกัด ซึ่งกล่าวไว้ในตารางที่ 2 ดังนี้

ตารางที่ 2 ข้อดีและข้อจำกัดของกระบวนการที่ไม่สนับสนุนให้คิดเพื่อแก้ปัญหา

ข้อดี	ข้อจำกัด
<ul style="list-style-type: none"> - ปัญหาจะถูกแก้อย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพ - การแก้ปัญหามักสอดคล้องกับความเชื่อและค่านิยมของผู้ให้ทางแก้ - ผู้ให้แก้รู้สึกพอใจที่จะเป็นผู้ช่วยเหลือ - ผู้อื่นอาจจะยอมรับว่าคุณเป็นผู้นำที่มีประสิทธิภาพ - ผู้ให้ทางออกจะเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการแก้ปัญหามากขึ้น 	<ul style="list-style-type: none"> - ปัญหาที่ให้ทางแก้ไปอาจจะเป็นการแสดงออกที่ผิวเผินของประเด็นที่ลึกซึ้งที่ยังไม่ได้แก้ปัญหา - ผู้อื่นจะพึ่งพาผู้ให้ทางแก้เพื่อแก้ปัญหาในอนาคต หรือ ดำเนินทางแก้ที่ให้ไม่มีประสิทธิภาพ - ผู้อื่นจะได้เรียนรู้กระบวนการแก้ปัญหาเพียงเล็กน้อยเท่านั้น - ผู้อื่นอาจจะไม่นำทางแก้ที่ให้ไปใช้ในการแก้ปัญหา - ผู้อื่นอาจจะเกิดความไม่พอใจเพราะเขารู้สึกว่าตนเองไม่ดีพอหรือไม่มีหวัง - ผู้ให้ทางแก้ อาจจะพลาดโอกาสสำหรับการพัฒนาความสามารถในการชี้แนะตนเองของผู้อื่น

ความสามารถต่างๆ ของผู้ชี้แนะ

สถานการณ์ของการชี้แนะทางปัญญาสามารถเกิดขึ้นได้ทั้งในลักษณะการสนทนาที่ไม่เป็นทางการ มีลักษณะเป็นธรรมชาติ จนไปถึงการสนทนาที่เป็นทางการและมีการวางแผนในการประชุม บางครั้งโอกาสต่างๆ ในการชี้แนะเกิดขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติในชีวิตประจำวัน เช่น ในห้องพักครู หรือในห้องโถงทางเดินไปห้องเรียน และสถานการณ์ที่วางแผนและเป็นทางการก็เป็นโอกาสสำหรับการชี้แนะเช่นเดียวกัน เช่นในการสังเกตการเรียนการสอนในห้องเรียนที่เป็นทางการ หรือมีการจัดเวลาในการประชุมครู

ผู้ชี้แนะจะต้องตระหนักว่าในทุกโอกาสเหล่านี้สามารถใช้ทักษะการชี้แนะเพื่อพัฒนากระบวนการคิดของบุคคลแต่ละคนได้ ผู้ชี้แนะต้องการทักษะ ทักษะคิด และความสามารถเฉพาะทางที่จะแสดงบทบาทนี้ ตัวอย่างเช่น ผู้ชี้แนะใช้ภาษาที่มีจุดมุ่งหมายที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความคิดของบุคคลอื่น เครื่องมือทางภาษาเหล่านี้ครอบคลุมถึงการตั้งคำถามที่มีจุดมุ่งหมายที่จะเปลี่ยนแปลงความคิด การสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ การทำให้เห็นสิ่งที่ตนเองปรารถนา การไม่ตัดสินและการไม่ต่อต้านแนวโน้มในการแก้ปัญหาของผู้เรียน

1) การรู้จุดมุ่งหมายของตนเอง และเลือกการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกัน

พฤติกรรมสามารถเป็นได้ทั้งการตอบสนองตามสิ่งที่เกิดขึ้นและเป็นการกระทำที่ริเริ่มขึ้นเอง ซึ่งพฤติกรรมริเริ่มขึ้นนี้อยู่บนพื้นฐานของจุดมุ่งหมาย หรือความตระหนักในเป้าหมาย เป้าหมายสูงสุดของการชี้แนะคือการช่วยให้ผู้รับการชี้แนะสามารถชี้แนะตนเองได้ด้วยเป้าหมายอันนี้ ผู้ชี้แนะต้องชัดเจนเกี่ยวกับความตั้งใจในขณะที่ชี้แนะ บางครั้งผู้ชี้แนะต้องการช่วยให้ผู้ชี้แนะสะท้อนความเข้าใจ หรืออธิบายสิ่งที่พูดให้กระจ่าง หรือปลอบให้รู้สึกสบายใจ หรือเพราะต้องการตรวจสอบตนเองของผู้รับการชี้แนะ การเลือกพฤติกรรมที่สนับสนุนเป้าหมายมีข้อควรปฏิบัติดังนี้

- มีสติต่อจุดมุ่งหมายของตนในขณะนั้น และมีสติต่อวิธีการที่จะทำให้จุดมุ่งหมายนั้นไปสนับสนุนเป้าหมายใหญ่
- ตื่นตัวกับสิ่งต่างๆ ทั้งที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษา
- มีเครื่องมือที่ใช้ในการชี้แนะพร้อมสรรพ
- รู้วิธีการใช้เครื่องมือให้ตอบสนองต่อเป้าหมายแต่ละอย่าง
- สามารถที่จะใช้เครื่องมือชี้แนะด้วยความรู้ความชำนาญ
- คาดการณ์และค้นหาผลกระทบต่างๆ ที่เครื่องมือชี้แนะจะทำให้เกิดในผู้รับการชี้แนะ

2) การขจัดรูปแบบของการฟัง การตอบสนองและการสืบสอบที่ไม่ได้ผล

ผู้ชี้แนะจะต้องควบคุมทักษะการฟังของตนเองโดยมุ่งความสนใจไปที่การสื่อสารทั้งที่เป็นวจนภาษาและอวจนภาษา บางครั้งอาจมีพฤติกรรมบางพฤติกรรมที่ทำให้เป็นอุปสรรคต่อการได้ยินและเข้าใจผู้รับการชี้แนะ

การฟังเรื่องประวัติส่วนตัว ขณะที่ผู้ชี้แนะฟังประวัติส่วนตัวของผู้รับการชี้แนะ การได้ยินประวัติส่วนตัวของผู้รับการชี้แนะจะกระตุ้นให้ผู้ชี้แนะนึกถึงประวัติส่วนตัวของตนเอง ผู้ชี้แนะจะต้องขจัดความคิดแบบนี้ทันทีเมื่อตระหนักว่าความสนใจของตนไปอยู่กับเรื่องของตนเอง การฟังประวัติส่วนตัวของคนอื่นยังกระตุ้นให้เราไปตัดสินใจทำให้การฟังนั้นมีอคติ นอกจากนั้นการฟังประวัติส่วนตัวของบุคคลอื่นยังทำให้เกิดการเปรียบเทียบ ซึ่งทำให้ความสนใจของผู้ชี้แนะถูกเบี่ยงเบนโดยการเปรียบเทียบ หรือทำสรุปการฟังประวัติชีวิตส่วนตัวทำให้เราให้ความสนใจและคลุ้มกับเรื่องราวทำให้สูญเสียการให้ความสนใจในเรื่องของผู้ชี้แนะ

การฟังแบบสืบสอบ จะเกิดขึ้นเมื่อเราเกิดความสงสัยเกี่ยวกับส่วนของเรื่องที่ไม่สอดคล้องกับปัญหาที่เกิดขึ้น การรู้ข้อมูลอะไรที่สำคัญเป็นความแตกต่างที่สำคัญระหว่างการให้การปรึกษาและการชี้แนะ ในฐานะที่ปรึกษา เราต้องการข้อมูลจำนวนมากเพื่อที่จะแก้ปัญหา ในขณะที่ผู้ชี้แนะต้องการที่จะเข้าใจมุมมอง ความรู้สึก และเป้าหมายของผู้รับการชี้แนะ และว่าวิธีที่จะตั้งคำถามเพื่อสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง

การอ่านใจ เป็นผลมาจากการฟังแบบสืบสอบ จากการอ่านใจ เราจะพยายามที่จะค้นหาสิ่งที่คนกำลังคิดจริงๆ และรู้สึกจริงๆ การอ่านใจทำให้เราให้ความสนใจกับสิ่งที่ฟังได้ไม่เต็มที่ ด้วยการตรวจสอบอย่างพินิจพิจารณา ก็เป็นผลพลอยได้จากการฟังแบบสืบสอบด้วย ความสงสัยใคร่รู้ที่พยายามตรวจสอบอย่างพินิจพิจารณาเกี่ยวกับสิ่งที่ไม่สอดคล้องกันในขณะที่ทำการชี้แนะจะทำให้เรานำสิ่งต่างๆที่พูดถึงกันอยู่เข้าไปสู่การวิเคราะห์ซึ่งทำให้ผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะไม่สามารถมองเห็นประเด็นที่ใหญ่กว่าได้

การฟังเพื่อแก้ปัญหา สิ่งที่เรามีแนวโน้มที่จะทำเมื่อเราอยู่ในฐานะผู้แก้ปัญหาให้ผู้อื่น เมื่อเรามองว่าตนเองเป็นนักแก้ปัญหาที่ยิ่งใหญ่ มีความพร้อมที่จะช่วยเหลือ และอยากที่จะให้คำแนะนำ เราก็เริ่มที่จะหาทางแก้ปัญหาที่ถูกต้องทันที อย่างไรก็ตามเมื่อการชี้แนะคิดถึงวิธีทางแก้ของปัญหาในขณะที่ผู้รับการชี้แนะพูดอยู่ ทำให้เกิดการรบกวนการสร้างความเข้าใจในสถานการณ์จากมุมมองของผู้รับการชี้แนะ และยังรบกวนการวางแผนดำเนินการชี้แนะต่อไปอีกด้วย

3) การปรับบุคลิกลักษณะของตนเอง

ผู้ชี้แนะเข้าใจหลักการพื้นฐานทั่วไปก่อนว่า มนุษย์เราต่างกัน รูปแบบที่แตกต่างของการรับรู้และกระบวนการรับข้อมูลมีทั้งดีและไม่ดี ซึ่งเป็นลักษณะร่วมของทุกเชื้อชาติ วัฒนธรรม เพศ ซึ่งทั้งหมดนี้สามารถสังเกตเห็นได้ในทุกระดับอายุ

การตระหนักในความแตกต่างเหล่านี้ ผู้ชี้แนะพยายามที่จะเป็นผู้สื่อสารที่ยืดหยุ่น ผู้ชี้แนะควรตระหนักถึงบุคลิกลักษณะของตนและพยายามที่จะเอาชนะลักษณะนิสัยเหล่านี้เมื่อปฏิสัมพันธ์กับบุคคลที่มีลักษณะต่างกัน

การจัดบุคลิกลักษณะของตนเอง ทำให้ผู้ชี้แนะสามารถสังเกต ให้ความเคารพ ให้คุณค่า เปิดใจกว้าง แสวงหา ไม่ตัดสิน จริงใจ ทำงานร่วมกัน ให้ความดูแล และให้ความเมตตา เพื่อให้ลักษณะเช่นนี้เกิดขึ้น ผู้ชี้แนะจะต้องรับรู้ และแสวงหา และสืบค้นสิ่งต่างๆเกี่ยวกับบุคคลที่เราทำงานด้วยอย่างสม่ำเสมอ และจะต้องขยายองค์ความรู้ภายในตนอย่างต่อเนื่องเพื่อจะได้สามารถทำงานได้ในสถานการณ์และบุคคลที่หลากหลายได้

5. องค์ประกอบในการชี้แนะทางปัญญา

5.1 ความไว้วางใจ

ปัจจัยต่างๆ ที่ทำให้เกิดความไว้วางใจ ได้แก่ การรักษาความน่าเชื่อถือ สามารถเข้ากันได้ มีพฤติกรรมที่คงเส้นคงวา การรักษาความลับ สัญญา มีการแลกเปลี่ยนข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับกิจกรรมต่างๆ นอกโรงเรียน การเปิดเผยความรู้สึก การแสดงออกถึงการให้ความสนใจต่อบุคคลต่างๆ เป็นการส่วนตัว การแสดงออกที่ไม่เป็นการตัดสิน การฟังอย่างใคร่ครวญ การยอมรับความผิดพลาด และการใช้ความรู้และทักษะทางวิชาชีพ ความไว้วางใจจะพัฒนามากขึ้นเท่าที่ปัจจัยเหล่านี้ยังคงมีอยู่ แต่ความสัมพันธ์นี้จะหมดลงเมื่อใครคนใดคนหนึ่งแสดงออกอย่างหยาบคาย หรือขาดความนับถือกัน หรือตัดสินค่านิยม การตอบสนองเกินความเป็นจริง การทำตามอำเภอใจ การขู่ หรือการไม่คำนึงถึงความรู้สึกถึงผู้อื่น

เนื่องจากการชี้แนะทางปัญญามีพื้นฐานอยู่บนความไว้วางใจ ความพยายามในการควบคุมใดๆ จากผู้ชี้แนะ เป็นสิ่งที่ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายของความไว้วางใจและการเรียนรู้ ผู้ชี้แนะจะต้องไม่มุ่ง “แก้ไข” บุคคลอื่น มิฉะนั้นบุคคลนั้นจะสามารถรับรู้แรงจูงใจที่ต้องการแก้ไข และเกิดการปกป้องตนเอง

เพื่อให้การชี้แนะปราศจากการเข้าไปจัดการ จำเป็นต้องเปลี่ยนวิธีการมองเห็นปัญหาของผู้ถูกชี้แนะ สิ่งนี้เป็นสิ่งที่ทำได้ยาก แต่เป็นสิ่งจำเป็นเป็นอย่างยิ่งเมื่อจะต้องใช้เวลาทำงานกับบุคคลที่มีปัญหาในการทำงาน หรือ บุคคลที่ดูเหมือนว่ามีข้อจำกัดทางการพัฒนา หรือ บุคคลที่ไม่มีความพยายามในการพัฒนาตนเอง หรือบุคคลที่ต่อต้านการให้ความช่วยเหลือ ในกรณีเหล่านี้

การชี้แนะที่ปราศจากการเข้าไปจัดการเป็นสิ่งที่สำคัญเป็นอย่างมากเนื่องจากการพัฒนาอย่างเป็นธรรมชาติของกระบวนการเหล่านี้ที่เกิดขึ้นทำให้เกิดความคับข้องใจในการชี้แนะ บางครั้งผู้ชี้แนะจะตำหนิผู้รับการชี้แนะที่ยังคงต่อต้านการเปลี่ยนแปลงอย่างไม่รู้ตัว

ดังนั้นผู้ชี้แนะต้องตระหนักว่า ทุกพฤติกรรมถูกผลักดันมาจากความตั้งใจที่ดีในมุมมองของความคิดของบุคคลอื่น บุคคลทุกคนจะสร้างทางเลือกที่รู้สึกสบายใจจากการกระทำที่เกิดขึ้นเพื่อปกป้องความเป็นตัวตนไว้อย่างไม่รู้ตัวและสม่ำเสมอ การเข้าใจสิ่งนี้ทำให้ผู้ชี้แนะต้องปรับการตีความเหตุการณ์ต่างๆ เสียใหม่ ผู้ชี้แนะจะต้องเป็นอิสระจากความคิดในแง่ลบ อารมณ์ที่ขุ่นข้องใจ เพื่อที่จะทำงานกับบุคคลอื่นอย่างมีความเข้าใจและมีเหตุมีผล

ความไว้วางใจในตนเอง

ความไว้วางใจในตนเองเป็นสิ่งสำคัญพื้นฐานในการพัฒนาความสัมพันธ์แบบไว้วางใจ ผู้ชี้แนะที่ดีจะต้องมีสติและมีความกระจำในค่านิยมและความเชื่อของตนเองในเรื่องต่างๆ เช่น การสอน หรือปรัชญา เป็นต้น จะต้องเป็นผู้ที่สามารถจัดการกับพฤติกรรมของตนได้อย่างสอดคล้องกับค่านิยมหลักของตนเอง เป็นผู้ที่เป็นตัวของตัวเอง ส่วนหนึ่งมาจากการได้ระบุดึงความเชื่อของตนด้วยความถูกต้องและ เราจะรักษาความไว้วางใจไม่ว่าจะอยู่ในสถานการณ์ใดก็ตาม

สุดท้าย ค่านิยมหลักส่วนบุคคลจะทำให้เกิดการรับรู้ของผู้ชี้แนะเกี่ยวกับความรับผิดชอบของผู้นำ ความหมายของการเรียนรู้ และสิ่งที่กระตุ้นบุคคลอื่น ความไว้วางใจในตนเองหมายถึงการมีสติต่อสิ่งต่างๆ ที่ตนเองได้ดำเนินงานและสร้างความหมายต่อประสบการณ์

ยกตัวอย่าง เราชอบรับรูปแบบความคิดที่คล้ายคลึงกับของเราได้ง่าย แต่เราต้องการความพยายามอย่างมากมายที่จะยับยั้งการตัดสินคุณค่าเกี่ยวกับทัศนคติหรือการรับรู้ของบุคคลอื่นเมื่อรูปแบบความคิดของบุคคลเหล่านี้แตกต่างออกไปจากที่ตนมีอยู่ แม้ว่าเราใช้ประสาทสัมผัสทั้งหมดตลอดเวลา แต่บ่อยครั้งเราจะให้ความสนใจกับการใช้ประสาทสัมผัสอย่างหนึ่งมากกว่าอีกอย่างหนึ่ง ความสามารถหนึ่งของผู้ชี้แนะที่มีความชำนาญคือความสามารถในการปรับรูปแบบการคิดที่ตนถนัดของตนเอง การจะทำเช่นนี้ได้จำเป็นต้องอาศัยการรู้จุดเด่นของรูปแบบการคิดของตนเอง และตระหนักถึงวิธีการที่จะเข้าใจประสบการณ์ต่างๆ โดยผ่านช่องทางการมอง การเคลื่อนไหว การฟัง เป็นต้น

แม้ว่าเราจะมีแนวโน้มในการเรียนรู้และเข้าใจ เนื่องจากระบบพันธุกรรมและประสบการณ์ แต่เราควรที่จะตระหนักถึงแนวโน้มของตนเองและใช้สิ่งนี้เป็นจุดเริ่มต้นในการเรียนรู้มากกว่าจะเป็นข้อจำกัด

เพศ วัฒนธรรม เชื้อชาติ ศาสนา เขตภูมิประเทศ ประสบการณ์วัยเด็กและประวัติทางครอบครัว มีผลต่อแนวโน้มของการตั้งข้อสรุป และการรับความเชื่อบางอย่าง ในขณะที่ปิดกั้นที่รับ

ความเชื่ออื่นเช่นเดียวกัน เป็นไปได้ยากที่จะทิ้งอารมณ์ ความรู้สึกออกไปในขณะที่ทำงาน ผู้ชี้แนะที่มีความยืดหยุ่นจะตระหนักถึงผลเสียเมื่ออารมณ์ ความรู้สึกเริ่มมีอิทธิพล ดังนั้นจึงต้องยอมรับความจริงที่ว่าผู้รับการชี้แนะก็ประสบกับความเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์เช่นเดียวกัน ซึ่งบั่นทอนพลังและรบกวนความสนใจของพวกเขา ผู้ชี้แนะที่มีความไว้วางใจในตนเองจะสามารถสร้างความไว้วางใจต่อผู้อื่นด้วย

ความไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะของผู้รับการชี้แนะ

ก่อนที่จะประสบความสำเร็จในการเป็นผู้ชี้แนะ จะต้องได้รับความเชื่อถือในสายตาของบุคคลอื่นก่อน บุคคลจะมองความไว้วางใจกับบุคคลที่มีบุคลิกภาพดี และให้ความสนใจในความสนใจของผู้อื่น

การสร้างให้เกิดความไว้วางใจผู้ชี้แนะสามารถทำได้โดย การให้เวลากับผู้รับการชี้แนะในกิจกรรมอื่นๆ ที่นอกเหนือไปจากหน้าที่ในการชี้แนะ การทำให้ผู้รับการชี้แนะรู้สึกว่าคุณชี้แนะให้ความสนใจ การฝึกฝนตนเองให้มีพฤติกรรมของความเอื้ออาทร และการแสดงความรู้สึกเคารพในตัวของผู้รับการชี้แนะ ซึ่งได้แก่ การสัมผัสอย่างใกล้ชิด ภาษาที่แสดงถึงความเอื้ออาทร การให้คำชมเป็นการส่วนตัว เป็นต้น

5.2 เครื่องมือที่ใช้ในการชี้แนะ

ผู้ชี้แนะที่มีความชำนาญจะใช้เครื่องมือทางภาษาทั้งวจนภาษาและอวจนภาษา โดยปราศจากการตัดสิน เพื่อส่งเสริมการพัฒนาความคิดของผู้อื่น ซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็น 4 กลุ่มคือ (Costa and Garmston, 2002)

ภาษาท่าทาง (Paralanguage)

ภาษาท่าทางนี้ครอบคลุมในเรื่องที่เกี่ยวกับ คุณภาพของเสียงที่เปล่งออกมา ภาษาทางกาย และพฤติกรรมต่างๆ ในขณะที่พูด เมื่อมนุษย์รับรู้ข้อความที่เป็นทั้งคำพูดหรือการกระทำที่ขัดแย้ง มนุษย์ก็จะเลือกความหมายจากการกระทำมากกว่าคำพูด ความหลากหลายในการพูดซึ่งครอบคลุมในเรื่องจังหวะ โทน ความเข้ม สามารถแสดงความเข้าใจได้ Grinder, 1991 (Costa and Garmston, 2002) ได้ศึกษาจากการสังเกตการสอนในห้องเรียนมากกว่า 5,000 ห้องเรียน พบว่าครูจะใช้เสียง 2 ลักษณะที่จะดึงความสนใจของนักเรียนเพื่อให้การสอนบรรลุผล เสียงลักษณะที่ 1 เป็นเสียงที่น่าเชื่อถือ ซึ่งเสียงลักษณะนี้จะทำให้ครูได้รับความสนใจและใช้ในการให้คำแนะนำต่างๆ โดยน้ำเสียงนี้ครูจะใช้ทำนองเสียงลงต่ำเมื่อจบประโยค ส่วนเสียงในลักษณะที่ 2 เป็นทำนองทำนองเสียงที่ใช้ในการชี้แนะ เป็นการใช้ระดับเสียงสูงจบท้ายประโยคคล้ายประโยคคำถาม ซึ่งเป็นเสียงที่ใช้ในการเชิญให้ผู้เรียนคิดและซักถาม แต่หากใช้เสียงใน

ลักษณะที่ 1 ในวัตถุประสงค์เดียวกันนี้ นักเรียนจะรู้สึกอึดอัดและคิดไม่ออก นอกจากนั้นการเคลื่อนไหวและกรีธาทำทางแต่ละอย่างยังถ่ายทอดความหมายที่เฉพาะเจาะจงอีกด้วยดังนั้นผู้ชี้แนะควรตระหนักถึงความสำคัญของท่าที่ต่างๆ ของคนในขณะที่พูดคุยกับผู้รับการชี้แนะ

พฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ

ผู้ชี้แนะที่มีความชำนาญจะต้องใช้พฤติกรรมการตอบสนองหลากหลายรูปแบบขึ้นอยู่กับลักษณะผู้รับการชี้แนะและสภาพแวดล้อม ซึ่งพฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ มีดังนี้

(Costa and Garmston, 2002)

การเงย การเงยเป็นเครื่องวัดความสำเร็จในการพูดคุย ถ้าผู้ชี้แนะรอหลังจากถามคำถามหรือหลังจากที่ผู้รับการชี้แนะตอบคำถาม การเงยเป็นเสมือนการสื่อถึงความเคารพต่อความคิดของผู้อื่นและทำให้เวลาในการพูดคุย และยังมีผลทางบวกต่อกระบวนการทางความคิดพัฒนาในระดับที่สูงขึ้นอีกด้วย ถ้าผู้ชี้แนะรอเพียงระยะเวลาสั้น คำตอบที่ได้ก็จะมีลักษณะสั้นตรงกันข้ามหากผู้ชี้แนะรอเป็นเวลานานขึ้น ผู้รับการชี้แนะก็จะมีแนวโน้มตอบเป็นประโยคเต็มๆ ที่เต็มไปด้วยความคิดที่สมบูรณ์ ซึ่งสามารถรับรู้ได้ถึงความคิดสร้างสรรค์ของการตอบสนองที่แสดงออกมาในรูปของคำต่างๆ ที่ปรับแต่ง และผ่านการคิดรอบคอบด้วย นอกจากนั้นแล้วผู้รับการชี้แนะยังรู้สึกว่าคุณชี้แนะทำให้ตนเกิดความรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและยังรู้สึกได้รับความเคารพจากผู้ชี้แนะอีกด้วย

การยอมรับ การยอมรับโดยปราศจากการตัดสินเป็นการตอบสนองที่รับรู้ได้ตระหนักถึงสิ่งที่ผู้พูดพูดโดยไม่ตัดสินคุณค่าใดๆ ซึ่งเป็นการสื่อว่าผู้ชี้แนะรับฟังความคิดของผู้รับการชี้แนะ ซึ่งสามารถตอบสนองโดยใช้เสียง เช่น “อืม...” “เป็นไปได้” หรือ “ฉันเข้าใจ” หรือเป็นกรีธาทำทาง เช่น การพยักหน้าหรือบันทึกคำพูดของผู้รับการชี้แนะแบบละเอียดในบันทึก

การแปลความหมายด้วยคำพูดอื่น เป็นการตอบสนองที่มีคุณค่าที่สุดวิธีหนึ่ง ผู้ชี้แนะที่สามารถแปลความได้ดีจะสื่อได้ถึงความพยายามในการเข้าใจผู้รับการชี้แนะ และเป็นการเห็นคุณค่าในสิ่งที่ผู้พูดพูด และยังช่วยสร้างให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการคิด การแปลความด้วยคำพูดอื่นที่มีประสิทธิภาพจะเริ่มต้นจากการฟังและสังเกตจับใจความและความรู้สึกของผู้พูด สิ่งที่แสดงถึงการแปลความหมายด้วยคำพูดอื่นคือการปรับท่วงทำนองการพูดและการใช้เสียงที่แสดงความเข้าอกเข้าใจ พยายามหลีกเลี่ยงการใช้สรรพนามว่า “ฉัน” ยกตัวอย่างเช่น “สิ่งที่ฉันคิดว่า ฉันได้อินคุณกำลังพูดว่า...” เพราะเป็นการแสดงว่าความคิดของผู้พูดไม่มีความสำคัญและการแปลความกำลังจะเรกความคิดของผู้ชี้แนะเข้าไปในการสนทนา ดังนั้นจึงควรให้ความสำคัญกับความคิดของผู้พูด ยกตัวอย่างเช่น “คุณกำลังแนะนำว่า...” “คุณกำลังเสนอว่า.....”

การตั้งคำถาม

การตั้งคำถามเพื่อใช้ในการชี้แนะมีวัตถุประสงค์เพื่อคิดหรือปรับความคิดและแง่คิดของอีกบุคคล ซึ่งคำถามที่ใช้เพื่อการชี้แนะมี 3 ลักษณะ ได้แก่

1) การเชื้อเชิญ โดยใช้คำถามเชื้อชวนด้วยน้ำเสียงที่เป็นมิตร ซึ่งส่วนใหญ่คำถามของคำถามในลักษณะนี้จะมีได้มากกว่า 1 คำตอบ ยกตัวอย่างเช่น เป้าหมายของโครงการนี้คืออะไร คุณมีความคิดกับเรื่องนี้อย่างไร อะไรที่คุณคาดหวังจากการทำงานนี้ เป็นต้น และการแสดงความคิดเห็นแบบคร่าวๆ เช่น คุณได้ข้อสรุปอะไรบ้างจากงานนี้ มีตัวบ่งชี้อะไรบ้างที่คุณพอจะยอมรับได้ เป็นต้น

2) การดำเนินการเพื่อพัฒนากระบวนการความคิด คำถามลักษณะต่างๆ ใช้กระตุ้นความคิดในระดับที่หลากหลาย ซึ่งสามารถใช้เพื่อกระตุ้นการคิดในระดับที่ซับซ้อน เช่น การเปรียบเทียบ การสร้างข้อสรุป การวิเคราะห์ การจัดลำดับ การทำนาย การประเมิน การคาดการณ์ เป็นต้น

3) การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลทั้งภายในและภายนอก การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายนอกได้แก่ การถามถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อม การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายในคือการถามสิ่งที่เกิดขึ้นภายในใจและในความรู้สึก ได้แก่ ความพึงพอใจ ความสับสน ความสงสัย หรือความคิดต่างๆ การให้คุณค่า หรือการตัดสินใจ คำถามที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาการคิด คือการใช้การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายในโดยเชื่อมโยงกับการถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายนอก

5.3 รูปแบบการคิดที่ในการชี้แนะ

การชี้แนะทางปัญญาถูกพัฒนาเพื่อพัฒนาความคิดในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งผู้ชี้แนะจะใช้รูปแบบในการคิดการจัดการเรียนการสอนเป็นแนวทางการในการชี้แนะ ประกอบด้วยขั้นต่างๆ ดังนี้ (Costa and Garmston, 1994)

1) ขั้นการวางแผน (pre-active) เป็นการทดลองทางความคิด ครูมีการใช้การซ้อมด้วยคิดคาดคะเน ทำนาย และพัฒนาแผนการเรียนรู้ของนักเรียนเพื่อกำหนดวัตถุประสงค์การสอน ครูจะต้องระบุความสามารถของเด็กในขณะนี้หรือความรู้ที่มีอยู่ ครูจะต้องวางแผนเป็นลำดับขั้นหรือยุทธวิธีของการเรียนการสอนที่แน่นอน ซึ่งจะพาดังจากความสามารถในปัจจุบันไปสู่ผลการเรียนรู้ที่ทันทีหรือในระยะยาวอย่างเหมาะสม และครูจะต้องคาดการณ์ถึงวิธีการของการประเมินผลการเรียนรู้ ครูที่มีความตระหนักรู้

ในระดับสูงจะตื่นตัวตลอดเวลา กับสิ่งที่เกิดขึ้น การคิดเชิงอภิมาน (metacognition) และเป็นความสามารถที่เราจะรู้อะไรและเราไม่รู้อะไร ซึ่งเป็นความสามารถที่ใช้ในการวางแผน ขั้นตอนต่างๆ

2) ขั้นการสอน (the interactive phase) เป็นกระบวนการของการตัดสินใจตลอดเวลา และการมีปฏิสัมพันธ์รวดเร็วในขณะนั้น 6 มิติที่เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์ตลอดเวลากับความคิดและคุณค่าอื่นๆ ของครูนอกเหนือจากที่วางแผน และมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจในแต่ละวัน (1) ลำดับขั้นการเรียนการสอน(sequence) (2) ความพร้อมกัน (simultaneous) ซึ่งครูต้องยืดหยุ่นในการจัดการระบบต่างๆในเวลาเดียวกัน สามารถสอนได้ในเป้าหมายที่แตกต่างกัน (3) มีความสอดคล้องกลมกลืนตลอดการสอน (synchronicity) (4) การกำหนดระยะเวลาในการสอน (duration) (5) การกำหนดแนวทางในการวางแผนการสอนอย่างมีจังหวะ(rhythm) (6) ลักษณะการใช้เหตุและผล (temporal logic) บวกกับการดึงจากสิ่งที่มีอยู่ (drawing on repertoire) ซึ่งจะต้องยืดหยุ่นและมีประสิทธิภาพ เช่น กิจวัตรในการเรียนรู้ และการจัดการห้องเรียน

ความคิดเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ เกี่ยวข้องกับ (1) การเปลี่ยนแปลงแผนที่วางไว้ (2) ปัจจัยต่างๆที่ส่งผลต่อการตัดสินใจ (3) การอ่านปัญหาต่างๆ ของครูเพื่อตัดสินใจ (4) ความสัมพันธ์ระหว่างการตัดสินใจในการมีปฏิสัมพันธ์ พฤติกรรมของครู และผลการเรียนรู้ของเด็ก ครูที่มี conscious ในระดับสูงจะตื่นตัวตลอดเวลา กับสิ่งที่เกิดขึ้น การคิดเชิงอภิมาน (metacognition) เป็นความสามารถที่จะแยกออกมาจากตัวเองและคิดสะท้อนสิ่งที่ตัวเองกำลังทำการคิดเชิงอภิมาน (metacognition) มี 4 ระดับ (1) ระดับนิ่งเงียบ (tacit) เป็นระดับที่ไม่ตระหนักถึงการคิดเชิงอภิมาน (2) ระดับการตระหนักรู้ (awareness) การรู้ความคิดของตนเองในการทำสิ่งต่างๆ เช่น การเกิดความคิดที่จะสืบค้นเหตุการณ์ (finding evidence) (3) ระดับกลยุทธ์ (strategic) เป็นระดับการจัดการความคิดของเราโดยการใช้การแก้ปัญหา การตัดสินใจและใช้กลยุทธ์ต่างๆ (4) ระดับ คิดสะท้อน (reflective) การคิดสะท้อนความคิดในกระบวนการดำเนินการ การตั้งข้อสงสัยและการปรับปรุงให้สอดคล้อง

3) ขั้นการวิเคราะห์และประเมินผล (the reflective stage) เป็นขั้นที่ครูเก็บรวบรวมและใช้ความเข้าใจที่มาจากการเปรียบเทียบระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นจริงกับสิ่งที่ปรารถนาให้เกิด หากแตกต่างกันมาก ครูจะต้องให้เหตุผลอธิบายความแตกต่าง ความสัมพันธ์ระหว่างเหตุ-ผลของการสอนและผลลัพธ์ทางพฤติกรรม ซึ่งอาจเป็นทั้งการอธิบายสาเหตุที่ควบคุมได้จากปัจจัยภายในของตนเอง (internal locus of control) และสาเหตุจากปัจจัยภายนอก external locus of control เช่น การโทษคนอื่น

4) ขั้นการประยุกต์ (applying :the projective phase) ครูสังเคราะห์ความรู้ใหม่โดยผ่านการวิเคราะห์และประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนในอนาคต ประสบการณ์สามารถ

ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง โดยมีการสร้างประสบการณ์นั้นขึ้นมาโดยการเปรียบเทียบ หากความแตกต่าง จัดประเภทและจัดกลุ่ม ซึ่งครูจะต้องตระหนักและตีความเหตุการณ์ในห้องเรียน กิจกรรม และสิ่งใหม่ที่เกิดขึ้น ดังนั้นครูจะสามารถทำนายผลของกิจกรรมและทางเลือกที่เป็นไปได้

การชี้แนะทางปัญญาที่ส่งเสริมขั้นตอนต่างๆ ในการจัดการจัดการเรียนการสอนมีดังนี้

1) การประชุมในการวางแผนการสอน (planning Conference)

การพูดคุยในช่วงการวางแผนนี้เป็นโอกาสในการสร้างความไว้วางใจ เน้นความสนใจของโค้ชที่มีต่อเป้าหมายของครู เพื่อให้สามารถสังเกตและเข้าใจตรงกัน เป็นการจัดการคิดล่วงหน้า (mental rehearsal) ในรายละเอียดของบทเรียน สร้างตัวชี้วัดในการคิดสะท้อน (reflecting Conference) เพื่อส่งเสริมการชี้แนะตนเอง (self coaching) ในฐานะผู้ชี้แนะมีบทบาทในขั้นนี้ ได้แก่ ทำให้ครูกระจ่างในเป้าหมายของบทเรียน จากการทำโค้ชพยายามทำความเข้าใจแผนการสอน ซึ่งเป็นกระบวนการคิดล่วงหน้า ให้ครูได้อธิบายกลยุทธ์การสอนเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย คาดการณ์สิ่งที่นักเรียนจะทำถ้าเขากำลังได้เรียนรู้ตามเป้าหมายและการตัดสินใจ ให้ครูระบุตัวบ่งชี้การเรียนรู้ของนักเรียนเมื่อจบบทเรียน โค้ชจะทำความเข้าใจในบทบาทของตนระหว่างกระบวนการ ข้อมูลที่โค้ชจะเก็บ และรูปแบบการจัดเก็บข้อมูล ซึ่งข้อมูลที่พบบ่อยมากที่สุด จะเป็นข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ของบทเรียนนี้กับหลักสูตร และข้อมูลเกี่ยวกับความกังวลของครูในเรื่องต่างๆ

2) การเข้าสังเกตการสอน (observing the lesson)

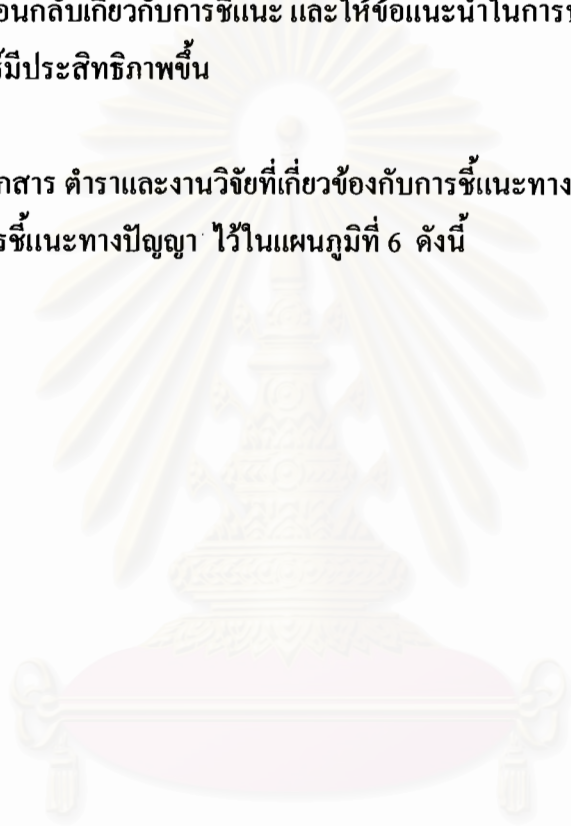
ผู้ชี้แนะจะเข้าสังเกตการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียน โดยผู้ชี้แนะจะดูแลและจัดเก็บข้อมูล ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอน และการเรียนรู้ของนักเรียนตามที่ได้คุยในช่วงวางแผน หรืออาจจะถูกร้องขอโดยครู การเก็บข้อมูลใช้วิธีการที่หลากหลาย สิ่งที่สำคัญคือ ครูจะต้องรับทราบเกี่ยวกับข้อมูลและรูปแบบที่ถูกเก็บรวบรวม ทั้งสองอย่างนี้จะต้องมีความหมายและสอดคล้องกับความพยายามในการพัฒนาตนเองของครูด้วย

3) การประชุมสะท้อนความคิด (reflecting conference)

การพูดคุยในช่วงเวลาระหว่างการสอนและการประชุม ควรจัดให้ครูได้สะท้อนความคิดก่อนที่จะเริ่มประชุม ซึ่งจะช่วยให้ครูวิเคราะห์และสะท้อนตนเองได้ลึกซึ้ง ส่วนโค้ชก็จัดการข้อมูลและวางแผนในการประชุม และจัดข้อมูลให้อยู่ในรูปแบบที่จะนำเสนอต่อครูได้ เมื่อช่วงเวลาประชุมเริ่มขึ้น ผู้ชี้แนะจะกระตุ้นให้ครูแลกเปลี่ยนความประทับใจในการสอนและให้บทวนเหตุการณ์ที่ชัดเจนเพื่ออธิบายถึงความรู้นั้น ซึ่งการจัดเวลาให้ครูได้คิดก่อนจึงเป็นสิ่งที่ดี ผู้ชี้แนะให้ครูเปรียบเทียบการสอนที่เกิดขึ้นจริงกับการสอนที่พึงปรารถนา (ได้กำหนดในช่วงวางแผน) ผู้ชี้แนะช่วยอำนวยความสะดวกให้ครูวิเคราะห์เป้าหมายของบทเรียนโดยการ

แลกเปลี่ยนข้อมูล การใช้คำถามเพื่อคิดสะท้อน เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิด
 ความสัมพันธ์เชิงเหตุผลระหว่างการสอนกับผลการเรียนรู้ของผู้เรียน การดึงข้อมูลที่มีความ
 เฉพาะเจาะจงและการใช้เครื่องมือทางภาษาที่หลากหลายเป็นทักษะการชี้แนะที่สำคัญในการ
 ส่งเสริมครูที่จะสร้างข้อสรุปหรือวินิจัยการตัดสินใจในการจัดการเรียนการสอน พฤติกรรมการ
 สอน และความสำเร็จของบทเรียน ส่งเสริมให้ครูคิดปรับปรุงบทเรียนในอนาคตบนฐานการ
 เรียนรู้ การค้นพบหรือการหยั่งรู้ใหม่ สังเคราะห์การเรียนรู้และการประยุกต์ที่วางแผนล่วงหน้า
 ส่งเสริมให้ครูให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการชี้แนะ และให้ข้อแนะนำในการปรับหรือเปลี่ยนแปลง
 ซึ่งจะทำให้ความสัมพันธ์มีประสิทธิภาพขึ้น

จากการศึกษาเอกสาร ตำราและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการชี้แนะทางปัญญา ผู้วิจัยสร้าง
 กรอบแนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญา ไว้ในแผนภูมิที่ 6 ดังนี้



สถาบันวิทยบริการ
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การชี้แนะทางปัญญา (cognitive coaching)

ความหมาย

การให้ความช่วยเหลือส่งเสริมผู้รับการชี้แนะให้พัฒนาความสามารถทางปัญญาจากสภาพที่เป็นอยู่ไปสภาพที่พึงปรารถนา เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ซึ่งประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การสร้างความไว้วางใจ รูปแบบการคิดที่พึงปรารถนา และการใช้เครื่องมือทางภาษา มีเป้าหมายสำคัญเพื่อให้ผู้รับการชี้แนะสามารถชี้แนะตนเอง เพื่อให้มีความสามารถในการคิดทำให้สามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

existing state

การให้การชี้แนะทางปัญญา

ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ

desired state

สภาพที่พึงปรารถนา

การสร้างควมไว้วางใจ

ความไว้วางใจที่จะต้องพัฒนาให้เกิดขึ้นในการชี้แนะทางปัญญา มี 3 ลักษณะ ดังนี้

1. ความไว้วางใจในตนเอง เป็นการตระหนักรู้ถึงวิธีการต่างๆที่จะปฏิบัติ และสามารถสร้างความหมายจากประสบการณ์ การรู้จักจุดเด่นในการเรียนรู้ของตนเอง
2. ความไว้วางใจต่อผู้อื่น หมายถึงความสามารถในการมองเห็นสิ่งต่างๆจากมุมมองของผู้อื่น
3. ความไว้วางใจต่อการชี้แนะ หมายถึงการตั้งใจหรือทำความเข้าใจวัตถุประสงค์ / ความคาดหวังเกี่ยวกับการชี้แนะให้ชัดเจน

เครื่องมือในการชี้แนะ

เครื่องมือทางภาษา

- การแสดงออกด้านท่าทางอิริยาบถ ต่างๆ
- พฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ ได้แก่ การเงียบบรอคอย การยอมรับ และการใช้ภาษาที่แตกต่างแต่ความหมายเหมือนกัน
- การตั้งคำถาม ในลักษณะต่างๆ ได้แก่ การทำความเข้าใจ การเปรียบเทียบ การประเมิน การวิเคราะห์ ฯลฯ

รูปแบบการคิดในการจัดการเรียนการสอน ประกอบด้วย

การวางแผน (pre-active) เป็นการระบุความสามารถของเด็กในขณะนี้หรือความรู้ที่มีอยู่ และกำหนดลำดับขั้นหรือยุทธวิธีของการเรียนการสอนที่แน่นอน ซึ่งจะหาเด็กจากความสามารถในปัจจุบันไปสู่ผลการเรียนรู้ที่เหมาะสม รวมทั้งการกำหนดวิธีการของการประเมินผลการเรียนรู้อย่างเหมาะสม

การสอน (the interactive phase) เป็นกระบวนการของการตัดสินใจตลอดเวลา และการมีปฏิสัมพันธ์รวดเร็วในขณะที่ทำการสอน การคิดเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์อย่างทันทีทันใด เกี่ยวข้องกับ (1) การเปลี่ยนแปลงแผนที่จะวางไว้ (2) บัญชีต่างๆที่ส่งผลต่อการตัดสินใจ (3) การอ่านปัญหาต่างๆของครูเพื่อตัดสินใจ (4) ความสัมพันธ์ระหว่างการตัดสินใจในการมีปฏิสัมพันธ์

การวิเคราะห์และประเมินผล (the reflective stage) เป็นการเก็บรวบรวมและการใช้ความเข้าใจที่มาจากเปรียบเทียบระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นจริงกับสิ่งที่ปรารถนาให้เกิด หากแตกต่างกันมาก ครูจะต้องให้เหตุผลอธิบายความแตกต่าง ความสัมพันธ์ระหว่างเหตุ-ผลของการสอนและผลลัพธ์ทางพฤติกรรม

การประยุกต์ใช้ (applying: the projective phase) เป็นการสังเคราะห์ความรู้ใหม่โดยผ่านการวิเคราะห์และประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนในอนาคต

desired state

สภาพที่พึงปรารถนา

- 1) ครูมีความมั่นใจในตนเองว่าสามารถทำงานต่างๆให้ลุล่วง (efficacy)
- 2) ครูมีสติในการสอนอยู่ตลอดเวลา (consciousness)
- 3) มีความคิดยืดหยุ่นในการนำสิ่งต่างๆมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (flexibility)
- 4) มีความตั้งใจและเชี่ยวชาญในการปฏิบัติงาน (craftmanship)
- 5) มีความเห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม (interdependent)

การชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาการคิดในการจัดการเรียนการสอน

แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอนดังนี้

การประชุมในการวางแผนการสอน (planning conference)

เป็นช่วงเวลาในการสร้างความไว้วางใจกับครู การทำความเข้าใจเป้าหมายการสอนของครู การให้ครูบอกรายละเอียดของบทเรียนให้ครูกระจำในเป้าหมายของบทเรียน กลยุทธ์การสอนเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย คาดการณ์พฤติกรรมของนักเรียนและการตัดสินใจ ตัวบ่งชี้การเรียนรู้ของนักเรียน

การเข้าสังเกตการสอน (observing the lesson)

ผู้ชี้แนะเฝ้าและจัดเก็บข้อมูล ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอน และการเรียนรู้ของนักเรียนตามที่ได้ออกในช่วงวางแผน และใช้วิธีการเก็บข้อมูล

การประชุมสะท้อนความคิด (reflecting conference)

ผู้ชี้แนะจัดให้ครูได้สะท้อนความคิดวิเคราะห์และสะท้อนตนเอง กระตุ้นให้ครูแลกเปลี่ยนความประทับใจในการสอนและให้บทวนเหตุการณ์ที่ชัดเจนที่สนับสนุนความรู้สึคนั้น การกระตุ้นให้ครูเปรียบเทียบการสอนที่เกิดขึ้นจริงกับการสอนที่พึงปรารถนา การตั้งคำถามเพื่อคิดสะท้อนเพื่อส่งเสริมความสามารถในการตั้งคำถามสัมพันธ์เชิงเหตุผลระหว่างการสอนกับผลการเรียนรู้ของผู้เรียน การตั้งข้อมูลที่มีความเฉพาะเจาะจงและการใช้เครื่องมือทางภาษาที่หลากหลาย

desired state

สภาพที่พึงปรารถนา

การจัดการเรียน
การสอน
ที่มีประสิทธิภาพ

แผนภูมิที่ 6 กรอบแนวคิดเกี่ยวกับชี้แนะทางปัญญา

ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่โดยนำเสนอ แยกเป็น 6 หัวข้อคือ

1. ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget
2. กระบวนการเกี่ยวกับการพัฒนาในวัยผู้ใหญ่
3. ความเป็นเอกลักษณ์ส่วนบุคคล
4. กระบวนการปรับให้มีความแตกต่างและความเปลี่ยนแปลงในวัยผู้ใหญ่
5. กระบวนการที่สามารถเป็นอุปสรรคต่อการเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์

สิ่งที่จะบอกความแตกต่างระหว่างวัยผู้ใหญ่กับวัยอื่นคือ ความมีวุฒิภาวะ ซึ่งเป็นการแสดงออกถึงบุคลิกภาพที่สามารถแสดงออกมาทั้งที่เป็นคำพูดและการกระทำ ความมีวุฒิภาวะเป็นความสามารถในการควบคุมความโกรธ มีความอดทน มีความมานะพยายาม มีความสามารถเผชิญหน้ากับความไม่พึงพอใจและความซับซ้อนใจได้โดยไม่บ่น มีความสามารถในการตัดสินใจสามารถไว้วางใจได้ และมีศิลปะในการดำเนินชีวิตอย่างสงบในสถานการณ์ที่บางครั้งเราเปลี่ยนแปลงไม่ได้

1. ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget

ทุกเหตุการณ์ที่บุคคลมีประสบการณ์ เป็นสาเหตุให้สมองสามารถเรียกข้อมูลที่สัมพันธ์เกี่ยวข้อง ซึ่งเก็บอยู่ภายในได้อย่างมีความหมาย ไม่ว่าจะเหตุการณ์นั้นจะเป็นเหตุการณ์ธรรมดาๆ หรือเป็นประสบการณ์ที่ซับซ้อน แต่หากประสบการณ์นั้นมีความซับซ้อน มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มีอยู่ และมีความหมายมากเท่าไร สมองก็จะถูกกระตุ้นให้พยายามรวบรวมและซึมซับรับเข้ามา (assimilation) ในหน่วยโครงสร้างทางสติปัญญา (schma) มากเท่านั้น และการคิดจะซับซ้อนมากที่สุดจะเกิดขึ้นเมื่อมีสิ่งเร้าจากภายนอกหรือปัญหากระทบ ซึ่งทำให้สมองต้องดึงข้อมูลหรือโครงการที่จัดเก็บไว้ มีการขยายโครงสร้างที่มีอยู่ และพัฒนาเป็นสิ่งใหม่ ปัญหาคือสิ่งเร้าที่ไม่มีข้อสรุปในการแก้ปัญหาปรากฏอย่างชัดเจนอยู่แล้ว หากปัญหาไม่สามารถถูกอธิบายหรือแก้ปัญหาได้ด้วยความรู้ที่มีอยู่ จะต้องมีการจัดการกับข้อมูล หรือรวบรวมข้อมูลให้มากขึ้นเพื่อแก้ปัญหา และจะต้องมีการประเมินข้อสรุปเพื่อให้เหมาะสมกับความเป็นจริง ซึ่งเรียกว่ากระบวนการปรับโครงสร้างในสมอง (accommodation) ด้วยกระบวนการนี้เองทำให้ได้ความรู้ใหม่

2. กระบวนการเกี่ยวกับการพัฒนาในวัยผู้ใหญ่

Whitborne and Weinstock (1979: 5) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาในวัยผู้ใหญ่ไว้ดังนี้ ผู้ใหญ่แต่ละคนเผชิญกับประสบการณ์ของชีวิตที่มีความแตกต่างกัน สิ่งที่ปรากฏของประสบการณ์เหล่านี้ไม่สามารถทำนายได้ หรือ ไม่สามารถรู้ผลของการกระทำได้ด้วยเกณฑ์ของพัฒนาการทางอายุ ในขณะที่ผู้หญิงอายุ 38 ปีมีประสบการณ์การเลื่อนตำแหน่ง เช่นเดียวกับ ผู้หญิงอายุ 28 ปี อายุไม่สามารถทำปฏิกิริยาตอบสนองของผู้ใหญ่ที่มีต่อเหตุการณ์ต่างๆ ได้ และการตอบสนองต่อเหตุการณ์ก็อาจมีความเหมือนหรือต่างกันก็ได้ ดังนั้นรูปแบบพัฒนาการของผู้ใหญ่จึงอธิบายถึงความเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมผู้ใหญ่ในฐานะสิ่งที่มีปฏิสัมพันธ์กับ ประสบการณ์ชีวิตของมนุษย์แต่ละคน และกระบวนการในการแสวงหาและการตอบสนองต่อ ประสบการณ์เหล่านั้น การตอบสนองต่อประสบการณ์ต่างๆ การรับรู้ที่มีต่อตนเองของผู้ใหญ่ เปลี่ยนแปลงไป

วัยผู้ใหญ่เป็นวัยที่จะต้องเผชิญหน้ากับประสบการณ์ที่แตกต่างกันอย่างมากมาย ดังนั้น คำพูดที่ว่า “คนก็เหมือนกันมากขึ้นเรื่อยเมื่ออายุมากขึ้น” นั้นเป็นเพราะความเชื่อที่ว่าเมื่อคนอายุ ใกล้เคียงกันเริ่มมีประสบการณ์ต่างๆ คล้ายกัน แต่ในความเป็นจริงเป็นสิ่งตรงกันข้าม นั่นคือ เมื่อมนุษย์เริ่มเป็นผู้ใหญ่ขึ้นพวกเขาก็เริ่มแตกต่างกันมากขึ้น มิุมมองมีแตกต่างกันมากขึ้น ชับซ้อนขึ้น ความเป็นปัจเจกชนมากขึ้น เมื่อเวลาผ่านไป ประสบการณ์ต่างๆ ที่ผ่านเข้ามาก็จะมากขึ้นเรื่อยๆ หากผู้ใหญ่ส่วนใหญ่ได้คิดเกี่ยวกับประสบการณ์ต่างๆ ของตนเองที่เกี่ยวข้องกับบุคคล ความคิด และเหตุการณ์ที่ผ่านมาไม่นาน โดยไม่ต้องใช้ความพยายามในการคิดมากนักก็จะเห็นว่ามี ความเชื่อหลายอย่างเปลี่ยนแปลงไป นอกจากนั้นเรายังอาจพบว่าเราไม่สามารถจดจำหรือ ตระหนักถึงการเปลี่ยนแปลงอื่นๆ มากมายภายในตัวเรา สิ่งเหล่านี้ไม่สามารถทำนายได้และยังมีความหลากหลายที่เกิดขึ้นได้ตลอดเวลา กับคนทุกคน

วิธีการหนึ่งที่ใช้ศึกษาการเปลี่ยนแปลงต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ที่เกิดขึ้น ตลอดเวลา คือการค้นหาคะบวนการที่เกี่ยวข้องกับการตอบสนองต่อประสบการณ์เหล่านั้น ซึ่ง พบว่ามี 2 กระบวนการสำคัญ ได้แก่ การปรับให้มีความแตกต่าง (differentiation) และ การปรับ ให้มีความคล้ายคลึง (integration) ซึ่งอยู่เบื้องหลังการเปลี่ยนแปลงตลอดจนชั่วชีวิตของมนุษย์ใน แต่ละคน

การปรับให้มีความแตกต่าง (differentiation) เป็นกระบวนการที่ลักษณะที่มีความเป็นสากลถูกปรับ หรือถูกทำให้กระจ่าง หรือถูกแยกออกเป็นเรื่องย่อย กระบวนการนี้เริ่มเกิดขึ้นตั้งแต่ปฏิสนธิ เมื่อไข่ถูกผสมได้แบ่งตัวเป็นเซลล์ลักษณะต่างๆ ซึ่งเป็นการพัฒนาทางกายภาพของมนุษย์ นอกจากนั้นกระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง นี้ยังคงดำเนินต่อไปจนหลังคลอดซึ่งมีบทบาททั้งการพัฒนาทางกายวิภาคและจิตวิทยา เด็กทารกเกิดใหม่มีการตอบสนองมากมายที่มีลักษณะเป็นสากลแต่ภายในระยะเวลาสั้นพบว่าเด็กมีการตอบสนองต่อการเห็น เสียง บุคคล สัตว์ หรือสิ่งของที่แตกต่างกัน เด็กเล็กสามารถเรียนรู้การจัดหมวดหมู่โดยแยกสุนัขออกจากแมว เห็นความแตกต่างของสีที่เปลี่ยนจากวงกลม การตรวจสอบความแตกต่าง และการแบ่งหมวดหมู่ใหญ่ ได้แก่ สัตว์ 4 เท้า รูปร่าง และอุณหภูมิ ลงไปสู่กลุ่มที่เล็กลง การปรับให้มีความแตกต่างยังเป็นกระบวนการที่ดำเนินอยู่ในวัยผู้ใหญ่ บุคลิกภาพและทักษะทางสังคมต่างๆ ถูกปรับ ในฐานะผู้ใหญ่ปัจเจกบุคคลมีการกระทำต่างๆที่เฉพาะเจาะจงที่จะใช้ในสถานการณ์ต่างๆ ที่หลากหลาย ความสามารถในการประเมินปัญหาและสถานการณ์โดยการวิเคราะห์ เปรียบเทียบเป็นผลลัพธ์ที่สำคัญของกระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง

การปรับให้มีความคล้ายคลึง (integration) เป็นกระบวนการที่สำคัญเท่าเทียมกัน การปรับให้มีความคล้ายคลึง คือการดำเนินการ การสังเคราะห์ การร่วมกันของการทำงานที่แตกต่างกัน การแบ่งเซลล์อย่างรวดเร็วที่เกิดขึ้นภายในครรภ์จะเกิดขึ้นอย่างสับสนหากเซลล์ที่แบ่งตัวเองเหล่านั้นไม่กลับมารวมกันเพื่อพัฒนาเป็นระบบอวัยวะต่างๆ เช่น ระบบการหายใจ การย่อยอาหาร และระบบประสาท ทักษะการจัดหมวดหมู่ที่ได้พัฒนาขึ้นก็ขึ้นอยู่กับการเรียนรู้ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับความคล้ายคลึงระหว่างสิ่งของที่สัมพันธ์กัน ความสามารถในการจัดเรื่องที่สอดคล้องกันจากประสบการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง เป็นปัจจัยที่สำคัญในการพัฒนาในเชิงปัจเจกชน และเชิงสังคมตลอดในวัยผู้ใหญ่ ผู้ใหญ่สามารถสร้างความหมายจากสถานการณ์ต่างๆที่พวกเขาเผชิญเพื่อทำให้ชีวิตของตนมั่นคง

จึงสามารถสรุปได้ว่า กระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง และ การปรับให้มีความคล้ายคลึง เป็นกระบวนการที่มีความสัมพันธ์ต่อเนื่อง ไปตลอดชีวิตมากกว่าจะมีการเริ่มและการสิ้นสุดที่ช่วงอายุใดอายุหนึ่ง

3. ความเป็นเอกลักษณ์ส่วนบุคคล (personal identity)

ความเป็นเอกลักษณ์ส่วนบุคคลเกิดขึ้นจากคำนิยามเกี่ยวกับตัวเองของตัวเอง ซึ่งเป็นคำตอบจากคำถามที่ว่า “ฉันคือใคร” เป็นการตระหนักถึงคุณลักษณะที่มีอยู่ในตัวเองและตระหนักว่าคุณลักษณะบางอย่างยังมีความคล้ายคลึงหรือแตกต่างจากคุณลักษณะของบุคคลอื่นด้วย บางคุณลักษณะที่ทำให้เกิดความเป็นเอกลักษณ์ได้แก่ รูปพรรณสัณฐาน ความสามารถ ความปรารถนา หรือแรงจูงใจ เป้าหมาย ความเชื่อและทัศนคติทางด้านสังคม คำนิยาม และบทบาทที่ถูกคาดหวังจากทางบ้าน ที่ทำงาน การผสมผสานระหว่างคุณลักษณะเหล่านี้ในตัวบุคคลทำให้เกิดความเป็นเอกลักษณ์เฉพาะบุคคล

ความเป็นเอกลักษณ์ทำหน้าที่ในการดำเนินชีวิตของผู้ใหญ่ ซึ่งแสดงให้เห็นกระบวนการ integration ความเป็นเอกลักษณ์ทำให้ผู้ใหญ่มองว่าชีวิตเป็นของพวกเขามากกว่าเป็นของคนอื่น การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในความเป็นเอกลักษณ์เป็นผลจากกระบวนการปรับให้มีความแตกต่างเนื่องจากแรงจูงใจ ความเชื่อ คุณค่า และบทบาทต่างๆ ที่เป็นลักษณะสากลนั้น ได้ถูกปรับ ถูกทำให้กระจ่าง และทำให้มีความซับซ้อนขึ้นในตัวบุคคลแต่ละคน การรับรู้เกี่ยวกับตัวเองในเชิงกายวิภาค จิตวิทยาและเชิงสังคมซึ่งมีลักษณะเป็นสากลและไม่มีความเฉพาะเจาะจงสามารถทำให้กระจ่างขึ้น โดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น กระบวนการปรับให้มีความแตกต่างที่เกิดขึ้นในความเป็นเอกลักษณ์นี้สามารถเกิดขึ้นในวิธีการที่หลากหลาย เช่น โดยทั่วไปเราอาจจะมีความปรารถนาที่จะ “ประสบความสำเร็จ” ในช่วงต้นของวัยผู้ใหญ่ แต่จะพบว่าแรงจูงใจนี้จะมีเฉพาะเจาะจงขึ้นในเป้าหมายชีวิตของแต่ละคน เช่น บางคนต้องการกลายเป็นผู้บริหารระดับสูง เป็นศิลปินที่มีชื่อเสียง หรือเป็นผู้นำชุมชน หรือในทำนองเดียวกัน ในเรื่องทัศนคติเกี่ยวกับการเมืองในการสนทนา ที่มีแหล่งที่มาจากสื่อ การอภิปรายกับเพื่อน จะถูกปรับจนกลายเป็นมุมมองที่มีความเฉพาะเกี่ยวกับประเด็นต่างๆ

องค์ประกอบต่างๆ ของความเป็นเอกลักษณ์ ได้แก่ กายภาพภายนอก ความสามารถ แรงจูงใจ ใน เป้าหมาย ความเชื่อ ทัศนคติ และบทบาททางสังคม จะเริ่มมีความแตกต่างกันมากขึ้นในวัยผู้ใหญ่ ซึ่งในแต่ละองค์ประกอบก็จะมีผลสอดคล้องกันภายใน ในขณะที่เดียวกัน โครงสร้างทั้งหมดของความเป็นเอกลักษณ์ก็จะทำงานด้วยกระบวนการปรับให้มีความคล้ายคลึง ขณะที่การเปลี่ยนแปลงภายในองค์ประกอบต่างๆ ของความเป็นเอกลักษณ์ การปรับให้มีความคล้ายคลึงจะทำให้เกิดความรู้สึกขึ้นในตนเองว่า “การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้เกิดขึ้นในตัวของฉัน” หากปราศจากการปรับให้มีความคล้ายคลึง ผลของกระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง จะสูญเสีย

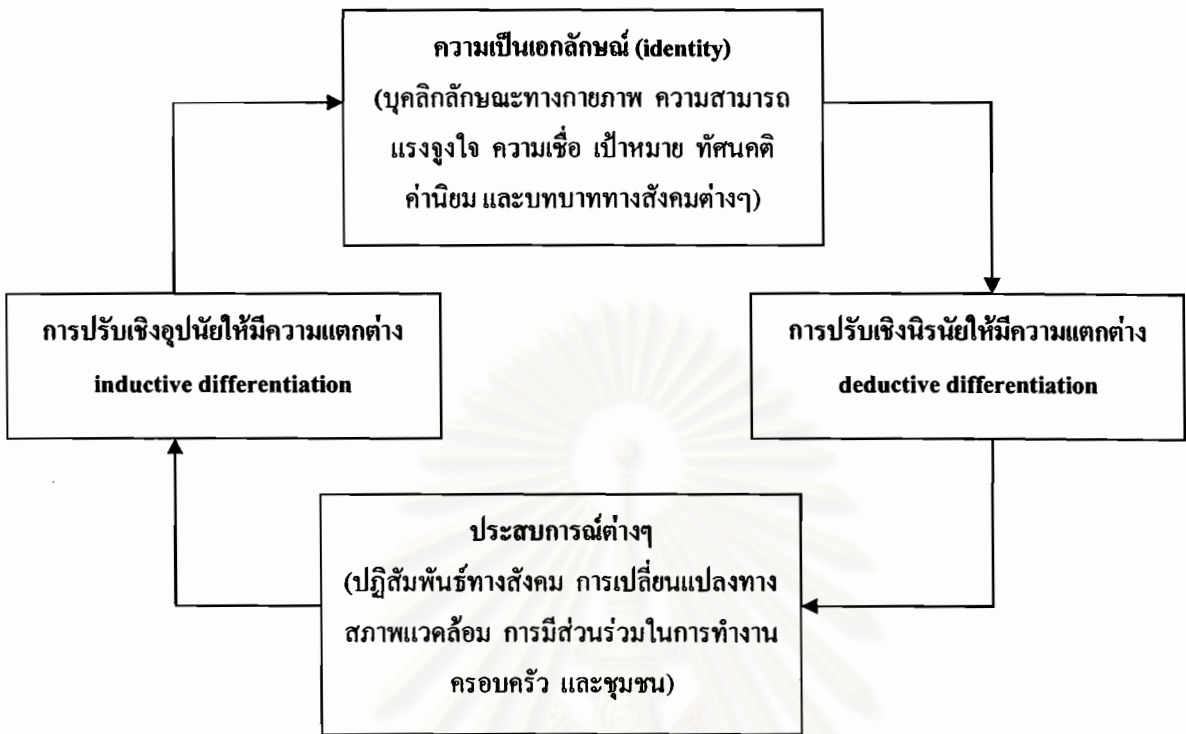
ความหมายที่มีต่อบุคคลนั้น กระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในความเป็นเอกลักษณ์ ในขณะที่การปรับให้มีความคล้ายคลึง ช่วยทำให้ทั้งหมดมีความสอดคล้องกัน

4. กระบวนการปรับให้มีความแตกต่างและการเปลี่ยนแปลงในวัยผู้ใหญ่

เมื่อเหตุการณ์หนึ่งเกิดขึ้นซึ่งกระทบหรือมีความขัดแย้งต่อความเชื่อ ค่านิยม แรงงูใจ หรือ บทบาท โดยผ่านกระบวนการปรับให้มีความแตกต่างอาจทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นภายในความเป็นเอกลักษณ์ อย่างไรก็ตามไม่แน่นอนเสมอไป เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจะมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ได้ เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลตีความเหตุการณ์ในแง่มุมใดแง่มุมหนึ่ง สิ่งสำคัญต่อความเข้าใจการเปลี่ยนแปลงในวัยผู้ใหญ่คือความตระหนักในบทบาทสำคัญของการรับรู้ การตีความต่อประสบการณ์ต่างๆ คนสองคนที่อยู่ในเหตุการณ์เดียวกันแต่พบว่าทั้งสองคนให้ความหมายในเหตุการณ์นั้นต่างกัน ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงจึงอาจเกิดขึ้นในตัวของคนคนหนึ่ง และไม่เกิดในตัวของคนหนึ่ง

การให้ความหมายของบุคคลเมื่อผ่านประสบการณ์ต่างๆ เกิดขึ้นจากความเป็นเอกลักษณ์ที่มีอยู่ในตัวบุคคลนั้น กระบวนการของความเป็นเอกลักษณ์มีการเปลี่ยนแปลงในลักษณะของวัฏจักรผู้ใหญ่ตีความประสบการณ์ผ่านสิ่งที่ตนเองเชื่อและเปลี่ยนแปลงความเชื่อนี้เมื่อประสบการณ์ต่างๆ ขัดแย้งกับความเชื่อที่มีอยู่เดิม เช่น บุคคลหนึ่งอาจจะรับรู้ตัวเองว่าเป็นคนฉลาดและมีการศึกษาสูง เขาคิดถึงเพื่อนบ้านใหม่ที่ทำงานโรงงานว่าเป็นคนที่เขาไม่ควรเสียเวลาที่จะคบค้าสมาคมด้วย ซึ่งเป็นความคิดก่อนที่จะเคยได้พบและพูดคุยกับเพื่อนบ้านใหม่จริงๆ เสียอีก และในที่สุดเขาก็พบว่าโดยแท้ที่จริงแล้วทั้งตัวเองและเพื่อนบ้านต่างก็มีความสนใจหลายอย่างร่วมกัน จากประสบการณ์นี้เขาอาจจะตรวจสอบนิสัยในการตัดสินผู้คนจากภายนอกแต่เพียงอย่างเดียวและกลายเป็นคนที่ใจกว้างมากขึ้นในอนาคต

กระบวนการความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างความเป็นเอกลักษณ์ 2 ลักษณะ ได้แก่ การปรับเชิงนิรนัยให้มีความแตกต่าง ซึ่งเกิดขึ้นความเป็นเอกลักษณ์ของบุคคลเป็นตัวกำหนดการตีความต่อประสบการณ์ ในกรณีนี้บุคคลจะตีความหมายจากประสบการณ์พื้นฐานของการรับรู้ แรงงูใจ ความเชื่อ ค่านิยมและบทบาทต่างๆ ที่เป็นส่วนประกอบของความเป็นเอกลักษณ์ ลักษณะที่ 2 ได้แก่ การปรับเชิงอุปนัยให้มีความแตกต่าง ที่เกิดขึ้นเมื่อประสบการณ์ที่ได้รับมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ ในกรณีนี้ชุดของการรับรู้ เกี่ยวกับตนเอง แรงงูใจ ความเชื่อ ค่านิยมและบทบาททางสังคมต่างๆ ที่ทำให้เกิดความเป็นเอกลักษณ์จะถูกนำมาตรวจสอบทำความเข้าใจ กระทั่งปรับเนื่องมาจากการเผชิญประสบการณ์ใดประสบการณ์หนึ่ง กระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง ทั้งสองลักษณะมีบทบาทในการเปลี่ยนแปลงองค์ประกอบของความเป็นเอกลักษณ์ ดังแผนภูมิที่ 8 ดังนี้



แผนภูมิที่ 7 การเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ในวัยผู้ใหญ่

5. กระบวนการที่สามารถเป็นอุปสรรคต่อการเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์

กระบวนการที่สามารถเป็นอุปสรรคต่อการเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ สามารถแบ่งออกได้ใน 2 ลักษณะ ได้แก่ (1) การที่มีแต่กระบวนการปรับเชิงนิรนัยให้มีความแตกต่าง เพียงอย่างเดียว นั่นคือบุคคลตีความเหตุการณ์ใหม่ตามความพอใจของตนเอง โดยปราศจากการตอบสนองเหตุการณ์อย่างที่เกิดขึ้น ทำให้เกิดความไม่สมดุลเนื่องจากกระบวนการไม่เป็นวัฏจักร ซึ่งอุปสรรคนี้จะยังคงอยู่จนกระทั่งความไม่สมดุลมีมากขึ้น นั่นคือการตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างประสบการณ์ต่างๆ และการตีความประสบการณ์เหล่านั้น ณ จุดนี้เองที่กระบวนการปรับเชิงอุปนัยให้มีความแตกต่าง จะเริ่มเกิดขึ้น ซึ่งในที่สุดความเป็นเอกลักษณ์ก็จะเปลี่ยนไปในทิศทางที่ดีขึ้น (2) การปราศจากกระบวนการปรับเชิงนิรนัยให้มีความแตกต่าง มีแต่กระบวนการปรับเชิงอุปนัยให้มีความแตกต่าง ในกรณีเช่นนี้บุคคลไม่มีความชัดเจนว่า “ฉันคือใคร” หรือมีความเป็นเอกลักษณ์ที่ไม่สอดคล้องกับภาพพจน์ของตนเอง แรงจูงใจ เป้าหมาย ทักษะ ค่านิยม หรือบทบาทต่างๆ ในสังคม เมื่อต้องเผชิญกับประสบการณ์ที่แตกต่างหลากหลาย บุคคลเหล่านั้นมีพื้นฐานเพียงเล็กน้อยในการตีความสิ่งที่เกิดขึ้น เนื่องจากประสบการณ์ต่างๆ นั้นมีอิทธิพลต่อตัวบุคคลมากกว่าจะมีความเป็นเอกลักษณ์ที่เข้มแข็งที่จะทำหน้าที่เป็นกรอบความคิด ดังนั้นความวุ่นเรและความสามารถแปรเปลี่ยนจากสิ่งหนึ่ง ไปสู่อีกสิ่งหนึ่งสามารถเกิดขึ้นได้อย่าง

ง่ายคาย ความรู้สึกถึงการขาดเป้าหมายคอยผลักดันให้บุคคลนั้นไปสู่วิกฤต ที่ทำให้บุคคลนั้นต้องกลับมาตรวจสอบความรู้สึกของตนเองอีกครั้งอย่างเอาจริงเอาจัง และกระบวนการปรับเชิงนิรนัยให้มีความแตกต่างจะเกิดขึ้น บุคคลอื่นหรือในบางสถานการณ์อาจจะเรียกร้องให้บุคคลนั้นต้องตัดสินใจหรือยืนยัน ซึ่งเป็นสถานการณ์ที่กระตุ้นเพื่อให้เกิดพัฒนาความเป็นเอกลักษณ์

ตอนที่ 4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

Siens and Ebmeier (1996) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้กระบวนการนิเทศและความสามารถในการคิดสะท้อนของครูในด้านการสอนและการเรียนรู้ของครู โดยกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้คือ นักศึกษา 30 คนจากนักศึกษาในมหาวิทยาลัยต่างๆ ที่ศึกษาในสาขาบริหารการศึกษา ระดับปริญญาโท ซึ่งเคยลงทะเบียนเรียนวิชาการนิเทศแบบคลินิก และครูจำนวน 120 คน จากโรงเรียนในชนบท 4 โรง โรงเรียนในชานเมือง 17 โรง และโรงเรียนในเมือง 9 โรง จากนั้นให้นักศึกษาทั้ง 30 คนเลือกครู 4 คนที่ตนต้องการทำงานด้วย โดยเลือกครู 2 คนแรก โดยการสุ่มเพื่อเป็นครูในกลุ่มควบคุม และครูอีก 2 คน เป็นครูในกลุ่มทดลอง และได้มีการเก็บรวบรวมข้อมูลความคิดของครูเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ของตน ผ่านการสัมภาษณ์ทางโทรศัพท์ถึงครูทั้ง 120 คน ซึ่งข้อคำถามต่างๆ พัฒนาขึ้นโดยคณะผู้เชี่ยวชาญในการนิเทศแบบคลินิก จากนั้นนำครูในกลุ่มทดลองจำนวน 60 คน ไปฝึกอบรมให้ความรู้เกี่ยวกับการนิเทศแบบคลินิกจำนวน 30 ชั่วโมง หลังจากนั้นนักศึกษาได้ทำกรนิเทศครูเป็นเวลา 8 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า จากการสัมภาษณ์ทางโทรศัพท์ถึงครูจำนวน 120 คนภายหลังการนิเทศ ครูกลุ่มทดลองซึ่งได้รับการนิเทศแบบคลินิก มีความสามารถในการคิดสะท้อนเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ของตนเองได้ดีกว่ากลุ่มควบคุม

Schlosser (1998) ได้ศึกษาผลของการใช้การชี้แนะทางปัญญาในฐานะรูปแบบการนิเทศแบบคลินิกรูปแบบหนึ่งที่มีผลต่อครูระดับประถมศึกษา คำถามในการวิจัยครั้งนี้คือ การชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมให้เกิดกระบวนการคิดของครูเกี่ยวกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนได้อย่างไร และการชี้แนะทางปัญญาส่งเสริมความสามารถของครูในการพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเองหรือไม่ จากการวิจัยได้ข้อค้นพบดังนี้ (1) ผู้เข้าร่วมได้ใช้การชี้แนะทางปัญญากับประสบการณ์ส่วนตัวของตนก่อนที่นำมาใช้กับประสบการณ์ในการสอนของตน (2) การใช้พฤติกรรมการตอบสนองแบบไม่ตัดสินเกิดขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติ ซึ่งเป็นวิธีที่สำคัญที่เป็นสื่อในการเรียนรู้เด็กและผู้ใหญ่ (3) ผู้เข้าร่วมวิจัยได้ระบุว่า การชี้แนะทางปัญญาช่วยส่งเสริมการคิด

เกี่ยวกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนและความสามารถในการปรับและพัฒนาตนเองในรูปแบบต่างๆ

Bourget (1999) ได้ทำการศึกษาผลการใช้การให้ผลย้อนกลับ (feedback) กับครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงและความสามารถในการคิดสะท้อนต่ำ โดยมีคำถามในการวิจัย 3 ข้อได้แก่ (1) ศักยภาพของการพัฒนาการศึกษาจะเพิ่มมากขึ้นเมื่อให้ความสำคัญกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนมากกว่าโครงสร้างการจัดการ (2) การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเกิดขึ้นจากการเพิ่มพูนความรู้เกี่ยวกับผลของการจัดการเรียนการสอนที่ส่งผลต่อเด็ก และ(3) การเพิ่มพูนความรู้จะเกิดขึ้นเมื่อครูสามารถศึกษาการปฏิบัติงานการสอนของตนเองโดยการสะท้อนจากการบทเรียนที่สอน โดยฝ่ายการอภิปรายของการให้ผลย้อนกลับในบรรยากาศแบบช่วยเหลือกัน จากการใช้เกณฑ์ที่ได้จากการศึกษาเอกสาร ทำให้สามารถจัดกลุ่มครู 5 คนที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงและครูอีก 5 คนที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนน้อยกว่า ซึ่งเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์ และการตอบจากการสัมภาษณ์ได้นำมาวิเคราะห์เชิงเนื้อหา ผลการวิจัยเสนอว่า พบความคล้ายคลึงและความแตกต่างระหว่าง 2 กลุ่ม ทั้งสองกลุ่มชอบการให้ผลย้อนกลับในทางบวกที่มีความคิดที่สร้างสรรค์ในการช่วยเหลือเด็ก มีการนำข้อเสนอแนะไปใช้ทั้งในสถานการณ์ที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ กลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงชอบการให้ผลย้อนกลับเชิงความรู้และปฏิบัติ ส่วนกลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนน้อยชอบการให้ผลย้อนกลับเชิงประสบการณ์ กลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงจะสามารถอธิบายได้อย่างเฉพาะเจาะจงถึงตนเอง และให้ความสำคัญกับพฤติกรรมการสอนของตนเองมากขึ้น และมีการสอนที่มีประสิทธิภาพมากกว่ากลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนน้อย กลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนสูงพยายามทำงานร่วมกับผู้อื่น ในขณะที่กลุ่มครูที่มีความสามารถในการคิดสะท้อนน้อยต้องการที่จะได้รับการแนะนำจากผู้อื่น

Brown and Gills (1999) ได้ทำการศึกษาการใช้การคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการทางวิชาชีพส่วนบุคคลกับนักเรียนที่ลงทะเบียนในวิชาพื้นฐานทางวิชาชีพ โดยทำการศึกษาผู้สอนในวิชาทางการพยาบาล 1 คน และวิชาทางการศึกษา 1 คน ซึ่งเริ่มจากการให้ผู้เรียนเขียนถึงปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพของตนเอง หลังจากนั้นมีการจัดการเรียนการสอนโดยการจัดประสบการณ์ในรูปแบบต่างๆ ที่กระตุ้นความคิดหรือทำให้เกิดความขัดแย้งในความคิดของผู้เรียน หลังจากนั้นผู้สอนจะให้ผู้เรียนสะท้อนความคิดจากประสบการณ์ (reflection-in-action) โดยผู้สอนจะเป็นผู้ช่วยให้ผู้เรียนได้ตรวจสอบความคิดในแง่มุมของประสบการณ์ที่แตกต่างกัน นอกจากนั้นจัดให้ผู้เรียนเขียนสะท้อนเป็นรายบุคคล ไปเพื่อให้เกิดในประเด็นต่างๆ ที่เฉพาะเจาะจง โดยเฉพาะอย่าง

ยังเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ซึ่งเป็นการคิดสะท้อนหลังจากการเกิดขึ้นของเหตุการณ์ (reflection-on-action) พบว่า การใช้การคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาทางวิชาชีพส่วนบุคคลช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นตัวเองในฐานะผู้ประกอบวิชาชีพในอนาคต การให้ความสำคัญกับปรัชญาทางวิชาชีพตั้งแต่แรกทำให้นักเรียนได้มุ่งตอบคำถามว่า ตนเองเป็นใคร และ ใครที่เขาต้องการเป็นในสายวิชาชีพ สิ่งที่ทำให้ดูเหมือนว่าประสบความสำเร็จคือกระบวนการในระยะยาวที่ครอบคลุมการอภิปรายและสนทนาเกี่ยวกับประเด็นต่างๆ ที่ผู้เรียนมีโอกาสได้เขียนและทบทวน และในการจัดประสบการณ์ที่มีความหมายให้กับผู้เรียน พบว่าการทำงานกับกรณีศึกษาจริงเป็นสิ่งที่สำคัญมาก ซึ่งทำให้ผู้เรียนได้เชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีและการปฏิบัติ

Brook (2000) ได้ทำการศึกษาผลของการฝึกอบรมครูนิเทศก์เพื่อใช้การชี้แนะทางปัญญาในการตั้งคำถามเพื่อทำให้นักศึกษาฝึกสอนมีความคิดสะท้อนเกี่ยวกับการปฏิบัติงานการสอนของตนเอง โดยมีคำถามการวิจัยคือ “อะไรเป็นผลของการฝึกอบรมการชี้แนะทางปัญญาของครูนิเทศก์เพื่อพัฒนาทักษะในการช่วยเหลือนักศึกษาฝึกสอนให้มีความสามารถคิดสะท้อนในการปฏิบัติงานสอน” โดยทำการศึกษาแบบรายกรณีกับครูนิเทศก์ จำนวน 6 คน ได้มีการเก็บรวบรวมข้อมูลของครูนิเทศก์ เกี่ยวกับการประเมินความคิดสะท้อน การสำรวจหลังการฝึกอบรม การสัมภาษณ์ และการเขียนประเมินนักศึกษาฝึกสอนทุกสัปดาห์ ส่วนการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักศึกษาฝึกสอน ได้โดยการเขียนสะท้อนความคิดทุกวันเกี่ยวกับการสอน และรายงานวิธีที่จะพัฒนาความสามารถในการสอนด้านการจัดการชั้นเรียน ผลจากการวิจัยมีพบว่า การเขียนสะท้อนความคิดที่เขียนในแต่ละวันของนักศึกษาฝึกสอนแสดงให้เห็นความสามารถในการคิด ซึ่งได้จากการวิเคราะห์การสอนของตนเอง และจากงานเขียนรายงานของนักศึกษาฝึกสอนพบว่า นักศึกษาฝึกสอนได้พัฒนาการสอนในระหว่างช่วงฝึกสอน ข้อมูลจากการสำรวจและสัมภาษณ์พบว่า นักศึกษาฝึกสอนได้พูดคุยเกี่ยวกับวิธีการพูดคุยของครูนิเทศก์ที่ช่วยเหลือเพื่อให้เกิดความคิดสะท้อนในการสอน ซึ่งเป็นวิธีการที่ช่วยให้พัฒนาการจัดการเรียนการสอน

Moche (2000) ได้ศึกษาว่าผลของการชี้แนะทางปัญญาที่มีต่อการคิดสะท้อนของครู โดยมีครูที่เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้จำนวน 32 คน ผู้ซึ่งมีประสบการณ์ในการสอนอย่างน้อย 2 ปี ในโรงเรียนยิว โดยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มแรกจะได้รับการชี้แนะทางปัญญา ในขณะที่อีก 1 กลุ่มได้รับการนิเทศและการเข้ารับการอบรมครู และกลุ่มสุดท้ายได้รับการนิเทศ การเข้ารับการอบรมครูและมีการพูดคุยเกี่ยวกับการสอนอย่างไม่เป็นทางการ โดยมีการข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถทางการคิดสะท้อนก่อนทดลอง โดยใช้เครื่องมือวัดความสามารถในการคิดสะท้อน (Reflective Pedagogical Thinking Instrument) ผลการทดลองปรากฏว่า ทั้ง 3 กลุ่มมีการพัฒนาความสามารถ

ในการคิดสะท้อนทั้งสามกลุ่ม อย่างไรก็ตามพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างครูแต่ละคนในกลุ่มครูที่ได้รับการชี้แนะทางปัญญาและครูแต่ละคนในกลุ่มครูที่ได้รับการนิเทศและการฝึกอบรม และพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญของกลุ่มครูที่ได้รับการชี้แนะทางปัญญามีความสามารถทางการคิดสะท้อนสูงกว่ากลุ่มครูที่มีการพูดคุยอย่างไม่เป็นทางการ



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 3

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูประจำการระดับประถมศึกษาในการพัฒนาปรัชญาศึกษาส่วนบุคคล โดยใช้การวิจัยเชิงคุณภาพที่มีการแทรกแซง (intervention) และออกแบบการวิจัยแบบพหุกรณีศึกษา (multi-case study) ผู้วิจัยแบ่งการดำเนินการวิจัยออกเป็นขั้นตอน ดังนี้

การกำหนดโรงเรียนกรณีศึกษา

โรงเรียนกรณีศึกษาที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดคุณสมบัติดังนี้

1. เป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารให้การสนับสนุนในการเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้ เนื่องจากกระบวนการส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลเป็นกระบวนการที่ต้องการเวลาและความต่อเนื่องในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและคณะครู ดังนั้นต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้บริหารที่จะช่วยอำนวยความสะดวกเปิดโอกาสให้ผู้วิจัยได้มีโอกาสเข้าไปทำงานร่วมกับคณะครู และคณะครูก็ต้องมีความเต็มใจในการให้ความร่วมมือในการดำเนินงานตามขั้นตอนของกระบวนการชี้แนะทางปัญญาที่ผู้วิจัยได้วางแผนไว้อีกด้วย

2. เป็นโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544

3. เป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารและคณะครูมีความสนใจเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้

ผู้วิจัยได้ดำเนินการติดต่อกับโรงเรียนกรณีศึกษา โดยได้ติดต่อและขออนุญาตผู้บริหารโรงเรียนเข้าสังเกตการจัดการเรียนการสอน เพื่อศึกษาเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของโรงเรียน ผู้วิจัยได้พูดคุยเกี่ยวกับรายละเอียดของวิทยานิพนธ์แก่ผู้บริหารและหัวหน้าคณะครู ซึ่งผู้บริหารและหัวหน้าคณะครูมีความสนใจที่จะเข้าร่วมการวิจัยในครั้งนี้ จากนั้นผู้วิจัยจึงได้ทำจดหมายเพื่อติดต่ออย่างเป็นทางการอีกครั้ง เมื่อได้รับการอนุมัติอย่างเป็นทางการ ผู้วิจัยได้ปรึกษากับหัวหน้าคณะครูระดับประถมศึกษา เกี่ยวกับการเข้าไปเก็บข้อมูลที่เกี่ยวข้องในการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาต่อไป

การเลือกครุกรณีศึกษา

หลังจากได้เข้าศึกษาสภาพโรงเรียนกรณีศึกษาจนได้ข้อมูลเบื้องต้นแล้ว ผู้วิจัยได้ดำเนินการเลือกครุกรณีศึกษา โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. การทำความรู้จักกับครุประถมศึกษาทุกคนในโรงเรียน โดยการขออนุญาตเข้าถึงเขตการสอนของครุแต่ละคน สร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองระหว่างผู้วิจัยและครุ มีการพูดคุยเพื่อสร้างความคุ้นเคย และบอกสถานภาพและวัตถุประสงค์ที่เข้ามาสังเกตอย่างตรงไปตรงมาด้วยความจริงใจ

2. การสร้างความเข้าใจกับครุเกี่ยวกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

3. การสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมการวิจัย เนื่องจากผู้บริหารและหัวหน้าคณะครุประถมศึกษาให้ความสนับสนุนการวิจัยในครั้งนี้เต็มที่ หัวหน้าคณะครุจึงแจ้งในที่ประชุมเกี่ยวกับการขอความร่วมมือในการเข้าร่วมการวิจัยในครั้งนี้

ครุกรณีศึกษาในงานวิจัยครั้งนี้ มีจำนวนทั้งสิ้น 12 คน จากครุระดับประถมศึกษาทั้งหมด 18 คน โดยเป็นครุเพศชาย 3 คน และเพศหญิง 9 คน อายุระหว่าง 23 – 30 ปี ทุกคนสำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาตรี โดยมีครุที่จบการศึกษาทางการสอนโดยตรง 8 คน และไม่ได้จบการศึกษาทางการสอนโดยตรง 4 คน เป็นครุที่มีประสบการณ์การสอนไม่น้อยกว่า 2 ปี จำนวน 7 คน และครุที่มีประสบการณ์การสอนน้อยกว่า 2 ปี จำนวน 5 คน รายละเอียดของครุกรณีศึกษาแต่ละคนนำเสนอไว้ในบทที่ 4

ขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัย แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน แต่ละขั้นตอนมีวิธีการดำเนินงานดังนี้

ตอนที่ 1 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครุในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ผู้วิจัยมีขั้นตอนในการพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครุในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ดังนี้

ขั้นที่ 1 การทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดที่เกี่ยวข้องในงานวิจัย

ผู้วิจัยได้ศึกษาจากเอกสาร ตำราและงานวิจัย เพื่อทำความเข้าใจในแนวคิดที่เกี่ยวข้องในงานวิจัย ได้แก่ แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญา และปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล มีรายละเอียดดังนี้

1.1 การศึกษาเอกสารตำราที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญา 3 เล่ม จากงานวิจัย 5 เรื่อง โดยศึกษาในเรื่อง ความเป็นมาของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา วัตถุประสงค์หลัก หลักการ องค์ประกอบที่สำคัญ ขั้นตอนกระบวนการและเทคนิควิธีต่างๆ ของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา การศึกษาเอกสารตำราที่เกี่ยวข้องกับปรัชญาและปรัชญาการศึกษา จำนวน 9 เล่ม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล 1 เรื่อง ซึ่งครอบคลุมในเรื่อง ความหมายของปรัชญา เนื้อหาสาระของปรัชญา ปรัชญาทั่วไปแนวต่างๆ ความหมายของปรัชญา การศึกษา ปรัชญาการศึกษาแนวต่างๆ

1.2 การเดินทางไปศึกษาและเรียนรู้กับ Dr. Donna Wittmer ที่ University of Colorado at Denver เป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในเรื่อง จิตวิทยาการเรียนรู้สำหรับเด็ก และ Dr. Siri (Siriporn) Vongthieres ที่ Department of Education, Colorado เป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญในด้านการฝึกอบรมครู โดยใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา

1.3 การเข้าร่วมการบรรยายเชิงปฏิบัติการ เรื่อง “Peer Coaching for Peer Success” ซึ่งจัดโดย National Staff Development Council ที่ Denver, Colorado ในวันที่ 5 ธันวาคม พ.ศ. 2544

1.4 การได้ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาปรัชญาการศึกษาร่วมสมัย ของคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ขั้นที่ 2 การสร้างกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ผู้วิจัยได้นำหลักการ ทฤษฎีที่ได้จากการศึกษาข้อมูลมาใช้ในการสร้างกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ดังที่นำเสนอไว้ในแผนภูมิที่ 8 ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภูมิที่ 8 กรอบแนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา

ส่วนบุคคล



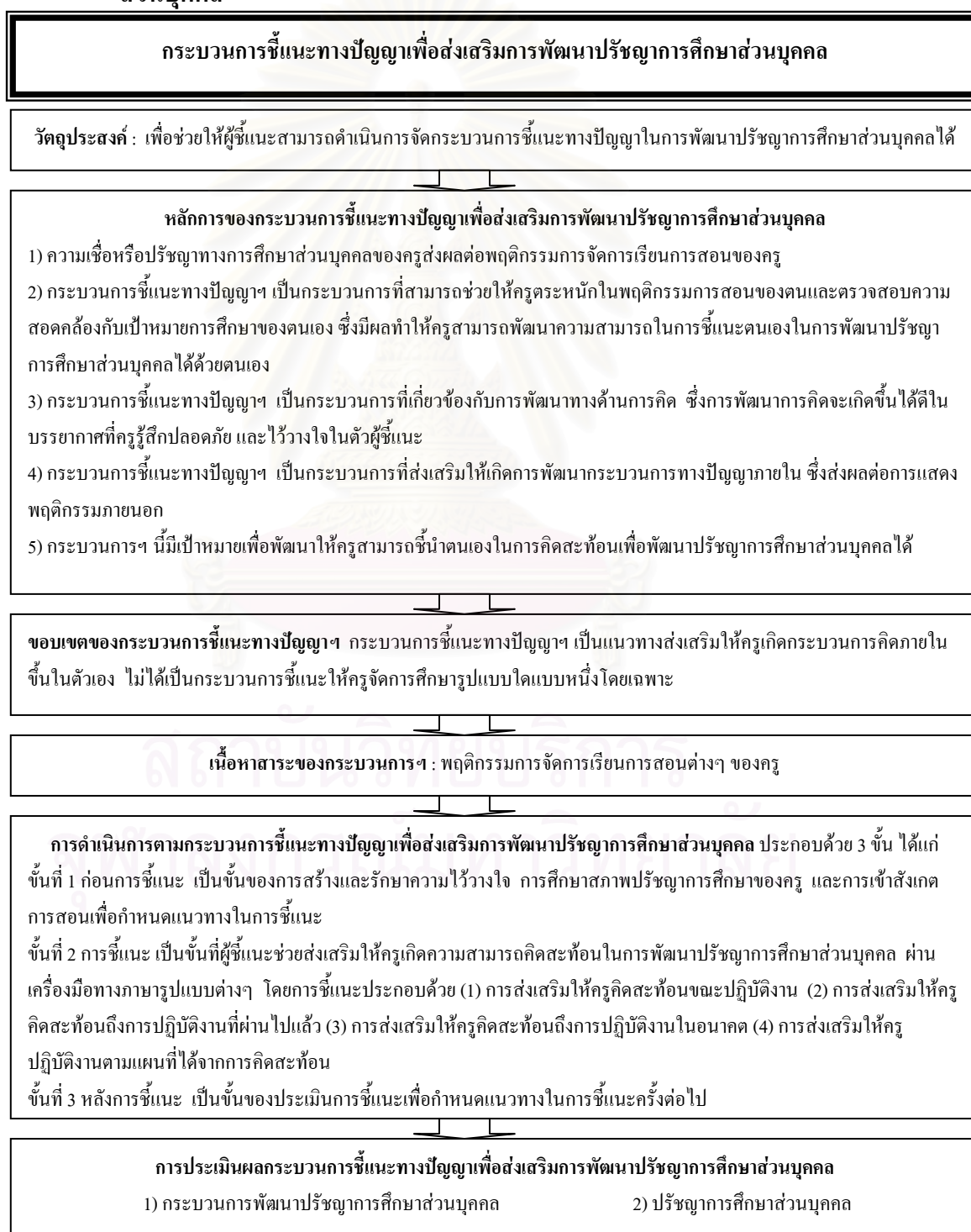
ขั้นที่ 3 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญา

การศึกษาส่วนบุคคล

ผู้วิจัยได้นำกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลมาใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ดังแสดงรายละเอียดในแผนภูมิที่ 9

แผนภูมิที่ 9 ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา

ส่วนบุคคล



ขั้นที่ 4 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเพื่อพัฒนา “ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล” เพื่อให้ได้ “ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา” โดยได้ดำเนินการศึกษาดังต่อไปนี้

4.1 การเข้าสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูประจำการระดับประถมศึกษาในสังกัดต่างๆ ได้แก่ โรงเรียนคลองมะขามเทศ สังกัดกรุงเทพมหานคร โรงเรียนไพฑูริย์ศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาเอกชน และศูนย์การเรียนรู้ปัญญาไทย เพื่อศึกษาพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอน และสภาพปรัชญาการศึกษาของครูโดยทั่วไป ในด้านเป้าหมายการศึกษา ธรรมชาติผู้เรียน การเลือกและจัดเนื้อหา การออกแบบและจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผล

4.2 การศึกษาข้อมูลในโรงเรียนกรณีศึกษาเพื่อให้ได้ข้อมูลต่างๆ ที่ใช้ในการพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ ดังนี้

4.2.1 ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียน ซึ่งได้จากการศึกษาเอกสาร และสำรวจโรงเรียน แล้วนำมาวิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหาให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับ ปรัชญาโรงเรียน หลักสูตรการจัดการเรียนการสอน อัตราส่วนครูต่อนักเรียน สภาพบรรยากาศภายในโรงเรียนกิจกรรมประจำวันของครู ลักษณะเฉพาะของโรงเรียน แผนผังของโรงเรียน

4.2.2 ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ซึ่งได้จากการเข้าสังเกตการสอนในโรงเรียนเป็นเวลา 3 เดือน เพื่อวิเคราะห์เชิงเนื้อหาที่ใช้ในการออกแบบต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เพื่อให้ได้เนื้อหาและเงื่อนไขต่างๆ เช่นการมีปฏิสัมพันธ์กับครู บรรยากาศในการชี้แนะ เป็นต้น

4.2.3 ข้อมูลพื้นฐานครูกรณีศึกษาทั้ง 12 คน ซึ่งได้จากการสัมภาษณ์ครูกรณีศึกษา แล้วนำข้อมูลที่ได้อาวิเคราะห์เชิงเนื้อหาเพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับเพศ อายุ ภูมิลำเนา บุคลิกภาพ และสภาพปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลในด้านเป้าหมายการศึกษา ธรรมชาติผู้เรียน การเลือกและจัดเนื้อหา การออกแบบและจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และประเมินผล ทำให้ได้ข้อมูลพื้นฐานของครูในการประเมินผลหลังการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาในการส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู

จากการดำเนินการดังกล่าวทำให้ได้ข้อมูลสำคัญที่พบในการจัดศึกษาระดับประถมศึกษา โดยรายละเอียดของข้อมูลที่ได้จากการศึกษา จะนำไปกล่าวไว้ในบทที่ 4 ต่อไป ซึ่งข้อมูลดังกล่าวนำมาปรับ “ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล” เพื่อให้ได้ “ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนา

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา” ในเรื่องขอบเขตของ
กระบวนการฯ และ เนื้อหาสาระของกระบวนการฯ ดังแสดงรายละเอียดในแผนภูมิที่ 10

แผนภูมิที่ 10 ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา



ตอนที่ 2 การฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้เพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู ผู้วิจัยจำเป็นต้องพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลและการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาของตนเองด้วย การดำเนินการวิจัยในขั้นตอนนี้เป็นการฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัยรวม 2 ด้าน ดังนี้

1. การฝึกฝนและพัฒนาการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตัวเอง

ผู้วิจัยได้เป็นอาสาสมัครสอนเด็กที่มูลนิธิคุ้มครองเด็ก ในวันเสาร์ ตั้งแต่เวลา 9.00-12.00 น. เป็นเวลา 1 ปี และการฝึกสอนที่ศูนย์การเรียนรู้ปัญญา สัปดาห์ละ 1 วัน เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา เพื่อฝึกทักษะการฟัง การตั้งคำถามและการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาและตรวจสอบปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนเอง โดยผู้วิจัยได้การทำบันทึกหลังการสอน และวิเคราะห์เป้าหมายการศึกษาของตน และตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมการสอนของตนกับเป้าหมายการศึกษานั้นด้วยตนเอง และในขณะเดียวกันผู้วิจัยจะนำสิ่งผลการตรวจสอบความสอดคล้องดังกล่าวรายงานกับครูที่มีความเชี่ยวชาญด้านการสอน ซึ่งมีประสบการณ์การสอนมากกว่า 5 ปีขึ้นไปเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องอีกครั้ง

2. การฝึกฝนและพัฒนาการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูประจำการในการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ด้วยวิธีการดังนี้

2.1 การสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูประจำการระดับประถมศึกษาในโรงเรียนคลองมะขามเทศ สังกัดกรุงเทพมหานคร โรงเรียนไผทอุดมศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษาเอกชน และศูนย์การเรียนรู้ปัญญา เพื่อฝึกฝนการตั้งคำถามและการวิเคราะห์คำตอบของครู เพื่อทราบถึงลักษณะปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูแต่ละคน

2.2 การติดตามอาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อสังเกตการให้การชี้แนะแก่ครูในโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้ง โรงเรียน เพื่อศึกษาตัวอย่างในการตั้งคำถามเพื่อส่งเสริมให้ครูกคิดในรูปแบบต่างๆ

2.3 การฝึกชี้แนะจากตัวอย่างกรณีศึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษา เพื่อฝึกคิดเกี่ยวกับแนวทางการตั้งคำถามในการชี้แนะเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และได้รับคำแนะนำจากอาจารย์ที่ปรึกษา

2.4 การฝึกชี้แนะแบบคู่ขนาน โดยผู้วิจัยและอาจารย์ที่ปรึกษาวางแผนการชี้แนะจากตัวอย่างกรณีศึกษาเดียวกัน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของแนวทางการชี้แนะระหว่างผู้ชี้แนะและอาจารย์ที่ปรึกษา

ตอนที่ 3 การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุงให้เป็น กระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์) ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

1. การใช้ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาศึกษากับครูครุฑศึกษา ผู้วิจัยเข้าสังเกตการสอน ห้องเรียนละ 1 วัน สัปดาห์ละ 3 วัน ในระหว่างช่วงเดือนธันวาคม 2546 เพื่อเลือกพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูเพื่อใช้เป็นเนื้อหาสาระของกระบวนการฯ โดยมีการชี้แนะอย่างไม่เป็นทางการ กล่าวคือ ไม่มีการนัดหมายวัน เวลา และสถานที่ที่แน่นอนในการชี้แนะ แต่การชี้แนะจะเกิดขึ้นในบรรยากาศที่ไม่เป็นทางการ ซึ่งได้แก่ บรรยากาศของการพูดคุยในระหว่างการทำงาน การรับประทานอาหาร หรือในกิจกรรมอื่นๆ

2. การประเมินผลการใช้ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ทำได้โดย (ก) การสังเกตพฤติกรรมที่ตอบสนองที่เกิดขึ้นของครูในระหว่างการจัดกิจกรรมชี้แนะทางปัญญา (ข) การติดตามพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของครูว่าสอดคล้องกับปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลที่ครูได้พัฒนาขึ้นหรือไม่ โดยการเข้าสังเกตการสอน (ค) การติดตามโดยการพูดคุยในขณะที่เข้าร่วมกระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อสังเกตความสามารถในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู และสภาพปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูที่เปลี่ยนแปลงไป

3. การปรับปรุงต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาให้เป็น กระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์) จากการประเมินผลการใช้ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาศึกษากับครูครุฑศึกษา ผู้วิจัยได้ติดตามผล และนำผลที่ได้นั้นไปปรับปรุงกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ แล้วนำกลับไปใช้ ประเมินผล และปรับปรุงกระบวนการฯ ซ้ำกันแบบนี้หลายๆ รอบ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ปรับปรุงต้นแบบกระบวนการฯ เป็นจำนวนทั้งสิ้น 4 ครั้ง ได้แก่

ครั้งที่ 1 ผู้วิจัยได้ปรับลำดับการให้ความสำคัญกับเลือกลักษณะพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของครู ซึ่งเป็นเนื้อหาสาระของกระบวนการฯ

ครั้งที่ 2 ผู้วิจัยได้พัฒนาลักษณะคำถามเพื่อให้ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาได้ และสามารถตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมกับเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้

ครั้งที่ 3 ผู้วิจัยได้เพิ่มขึ้น “ผู้วิจัยเป็นผู้ให้ข้อมูลความรู้” เพื่อให้ครูมีทางเลือกในการเลือกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเอง

ครั้งที่ 4 ผู้วิจัยได้พัฒนาเทคนิคต่างๆ เพื่อใช้ในกระบวนการฯ ให้เหมาะสมกับครูแต่ละคน

(โดยรายละเอียดเกี่ยวกับต้นแบบกระบวนการฯ และการนำต้นแบบกระบวนการฯ ไปใช้และปรับปรุงให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์) ได้นำเสนอไว้ใบบทที่ 5)

ตอนที่ 4 การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

ผู้วิจัยเข้าสังเกตการสอนวันละ 1 ห้องเรียน เป็นเวลาทุกวัน ตั้งแต่เดือนมกราคม – มีนาคม 2547 และได้ให้การชี้แนะในบรรยากาศที่ไม่เป็นทางการกับครูเป็นรายบุคคล

(รายละเอียดเกี่ยวกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์) จะกล่าวไว้ในบทที่ 6 และผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์) นี้จะกล่าวไว้ในบทที่ 7)

การดำเนินงานวิจัยทั้ง 4 ขั้นตอน มีระยะเวลาการดำเนินงาน การเก็บรวบรวมข้อมูล การตรวจสอบข้อมูลและวิธีวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัย

ในการวิจัย ได้มีการดำเนินการกิจกรรมต่างๆ โดยนำเสนอไว้ในตารางที่ 3 ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 3 ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัย

ขั้นการวิจัย เดือน	ตอนที่ 1 การพัฒนาต้นแบบ กระบวนการฯ	ตอนที่ 2 การฝึกฝนและพัฒนา ตนเองของผู้วิจัย	ตอนที่ 3 การใช้และปรับปรุงต้นแบบ กระบวนการฯ ตอนที่ 4 การใช้กระบวนการ (ฉบับสมบูรณ์)	
	ก.ย.44-มี.ค.45 เดินทางไปศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดการชี้แนะทางปัญญา พ.ย.45-ก.พ.46 ได้ลงทะเลเบียนเรียนวิชาปรัชญาการศึกษา ส.ค.45-มี.ย.46 ทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดที่เกี่ยวข้อง			
มี.ย.46	-การสร้างกรอบแนวคิดและพัฒนาต้นแบบกระบวนการฯ	พ.ย.45-ก.ค.46 สังเกตการณ์สอนและสัมภาษณ์คุณครูประจำชั้นในโรงเรียนต่างๆ ก.ค.45-มี.ค.46 ติดตามอาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อสังเกตการสอนในโครงการฯ ส.ค.45-มี.ค.47 สอนเด็กที่มูลนิธิที่ตนเองดูแล ฝึกสอนที่ศูนย์การเรียนรู้ปัญญา ฝึกการชี้แนะจากการสนทนากับอาจารย์ที่ปรึกษา		
ก.ค.46	-การเข้าสังเกตการสอนโรงเรียนสังกัดต่างๆ -ติดต่อโรงเรียนกรณีศึกษา -ทำความเข้าใจกับครูในโรงเรียนโดยเข้าโรงเรียนสัปดาห์ละ 1 ครั้ง			
ส.ค.46	-สร้างความเข้าใจแก่คณะครูและเลือกกรณีศึกษา			
ก.ย.46	-การศึกษาข้อมูลพื้นฐานโดย			
ต.ค.46	การสำรวจข้อมูลโรงเรียน			
พ.ย.46	การสัมภาษณ์ครู -การพัฒนาต้นแบบ กระบวนการฯของครูประจำการระดับประถมศึกษา			
ธ.ค.46				ตอนที่ 3 การใช้และปรับปรุงต้นแบบกระบวนการฯของครูประจำการประถมศึกษา โดยเข้าสังเกตการสอนสัปดาห์ละ 3 ครั้ง โดยมีการพัฒนากระบวนการฯเป็นจำนวนทั้งสิ้น 4 ครั้ง จนได้ กระบวนการฯ(ฉบับสมบูรณ์)
ม.ค.47				ตอนที่ 4 การใช้กระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์) เข้าสังเกตการสอนทุกวัน และทำการชี้แนะอย่างไม่เป็นทางการ
ก.พ.47				
มี.ค.47				

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ข้อมูลและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล แสดงไว้ในตารางที่ 4 ดังนี้
 ตารางที่ 4 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล	ศึกษาจากเอกสาร ตำรา	ปรึกษาผู้รู้/ผู้เชี่ยวชาญ	การฝึกในสถานการณ์ต่างๆ	สังเกตการสอนของครู	การพูดคุยและสังเกตพฤติกรรมครูนอกห้องเรียน	ศึกษาเอกสาร โรงเรียน	สัมภาษณ์ครู	บันทึกการสนทนา	การสำรวจโรงเรียน
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย									
ตอนที่ 1 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญา									
1. การทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดที่เกี่ยวข้อง	✓	✓							
2. การสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูประจำการในโรงเรียนทั่วไป				✓			✓		
3. การศึกษาข้อมูลจากโรงเรียนกรณีศึกษา									
3.1 ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียน						✓			✓
3.2 ลักษณะพฤติกรรมของครู				✓					
3.3 สภาพปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู				✓			✓		
ตอนที่ 2 การฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย									
1. การฝึกฝนและพัฒนาการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของผู้วิจัย		✓	✓						
2. การฝึกฝนและพัฒนาการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูประจำการในการพัฒนาปรัชญาการศึกษา		✓	✓	✓			✓		
ตอนที่ 3 การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุงให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์)			✓	✓	✓			✓	
ตอนที่ 4 การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)				✓	✓			✓	

หมายเหตุ เครื่องหมาย ✓ หมายถึง วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

วิธีการตรวจสอบคุณภาพของข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยได้ทำการตรวจสอบความเชื่อถือได้ของข้อมูลดังนี้

- 1) เมื่อผู้วิจัยเข้าสังเกตการสอน ผู้วิจัยบันทึกสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน หลังจากนั้นผู้วิจัยตรวจทานข้อมูลที่ได้จากการสังเกตกับครูอีกครั้ง เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล
- 2) การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า ผู้วิจัยตรวจสอบความเชื่อถือได้ของข้อมูลในด้านแหล่งข้อมูล ได้แก่ การเก็บข้อมูลจากครู เพื่อนครู และนักเรียน และวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ การสังเกตการสอนในห้องเรียน การสัมภาษณ์ การเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมอื่นๆ ยกตัวอย่างเช่น

จากการพูดคุยกับครูคนหนึ่งแบบไม่เป็นทางการ ได้เล่าถึงความคิดเห็นของตนเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนควรจะมีลักษณะไม่เป็นทางการ ซึ่งทำให้เด็กรู้สึกใกล้ชิดกับครู โดยผ่านความสัมพันธ์ดังกล่าวจะทำให้เด็กเชื่อฟัง และให้ความเคารพครู และเมื่อได้เข้าไปสังเกตการสอน ก็พบว่าครูคนนี้เป็นคนใจเย็น เมื่อเด็กทำไม่ได้ ครูจะคอยให้กำลังใจและคอยช่วยเหลือเด็กเหล่านั้น ในการสอนครูจะให้ความสำคัญกับความสนใจของเด็ก ครูจะพยายามเปิดโอกาสให้เด็กได้ทำกิจกรรมเหล่านั้นเพื่อเรียนรู้ หลังจากนั้นผู้วิจัยได้สังเกตพฤติกรรมครูกับนักเรียนในสถานการณ์อื่นๆ พบว่า ครูคนนี่ยังมักจะพักทักทายและพูดคุยกับเด็กเมื่อเด็กมาถึงโรงเรียน หากผู้วิจัยถามถึงเด็กแต่ละคนในห้องเรียน ครูคนนี้ก็ยังสามารถเล่าถึงประวัติครอบครัว นิสัย และความสนใจของเด็กทุกคนในห้องเรียนของตนได้ นอกจากนี้ยังพบว่า หากเด็กคนใดในห้องเรียนมีปัญหาการเรียน หรือปัญหาส่วนตัวต่างๆ เช่น ขาดความมั่นใจ ก้าวร้าว ครูคนนี้ก็จะมีอาสาจัดกิจกรรมพิเศษเสริมให้เด็กคนนั้นในช่วงวันหยุด โดยไม่คิดค่าใช้จ่าย

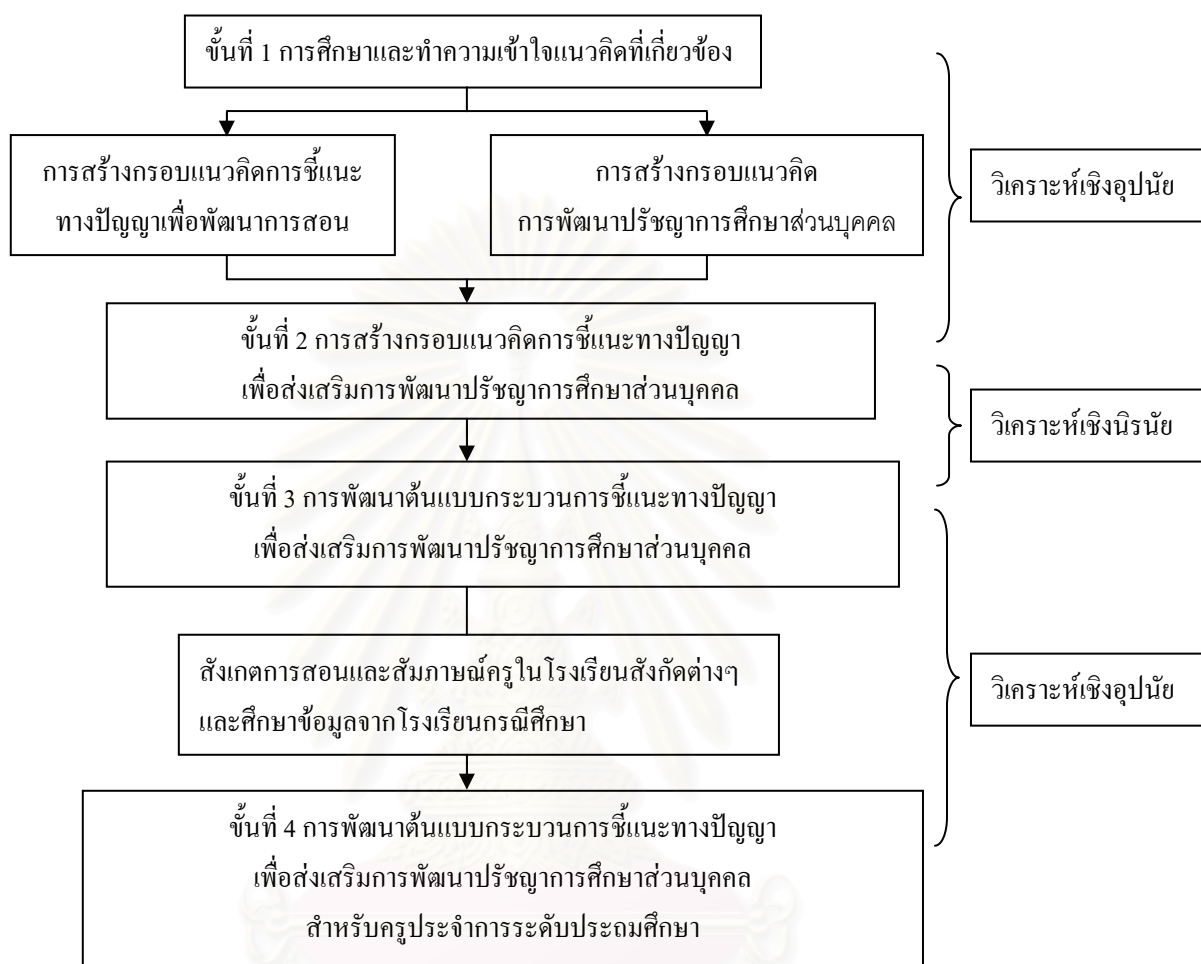
จากการตรวจสอบข้อมูลจากวิธีการเก็บข้อมูลที่แตกต่างกัน เพื่อศึกษาสภาพความเชื่อทางการศึกษาที่แท้จริงของครู พบว่า พฤติกรรมต่างๆ ที่ครูคนนี้แสดงออกได้ยืนยันความเชื่อของครูจริง ซึ่งเป็นรูปแบบพฤติกรรมของครูรูปแบบหนึ่งที่ผู้วิจัยพบในกลุ่มครูกรณีศึกษา กล่าวคือ “พฤติกรรมของครูมีความสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเอง” ดังนั้นในขั้นตอนต่อไป ผู้วิจัยจึงได้วางแผนที่จะหยิบยกพฤติกรรมการสร้างความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับเด็กของครูคนนี้มาใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อฝึกฝนให้ครูได้พัฒนาการปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลตามขั้นตอนการดำเนินงานวิจัย โดยในการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ใช้กระบวนการวิเคราะห์เชิงอุปนัยและนิรนัย ดังนี้

ตอนที่ 1 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังแผนภูมิที่ 11



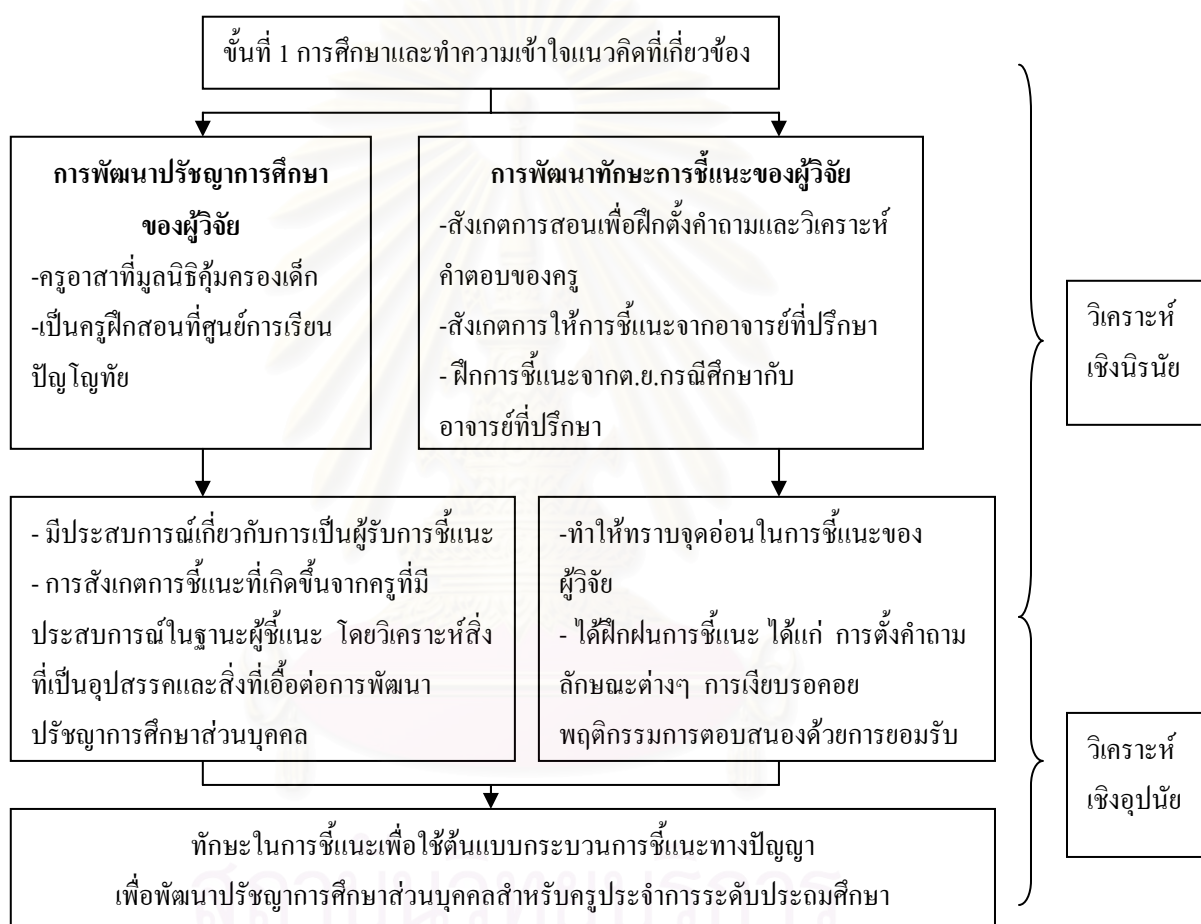
แผนภูมิที่ 11 การวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 1 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ผู้วิจัยได้ทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดต่างๆที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ กระบวนการชี้แนะทางปัญญา และปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยได้วิเคราะห์เนื้อหาเชิงอุปนัยเพื่อให้ได้กรอบแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาและการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และพัฒนารอบแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากกรอบแนวคิดทั้งสอง จากนั้นได้นำกรอบแนวคิดนี้มาทำการวิเคราะห์เชิงนิรนัยเพื่อพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ในระหว่างนั้นผู้วิจัยได้เข้าไปศึกษาสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูในโรงเรียนสังกัดต่างๆ และศึกษาข้อมูลจากโรงเรียนกรณีศึกษา การสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูประจำการในโรงเรียนทั่วไป ทำให้ได้ข้อมูลรายละเอียดเกี่ยวกับลักษณะสภาพปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ซึ่งผู้วิจัย

ได้วิเคราะห์ข้อมูลเหล่านี้เชิงอุปนัย ทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับเนื้อหาและขอบเขตของกระบวนการฯ นำไปสู่การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาชั้น ซึ่งจะกล่าวถึงรายละเอียดในบทที่ 5 ตอนที่ 1

ตอนที่ 2 การฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังแผนภูมิที่ 12



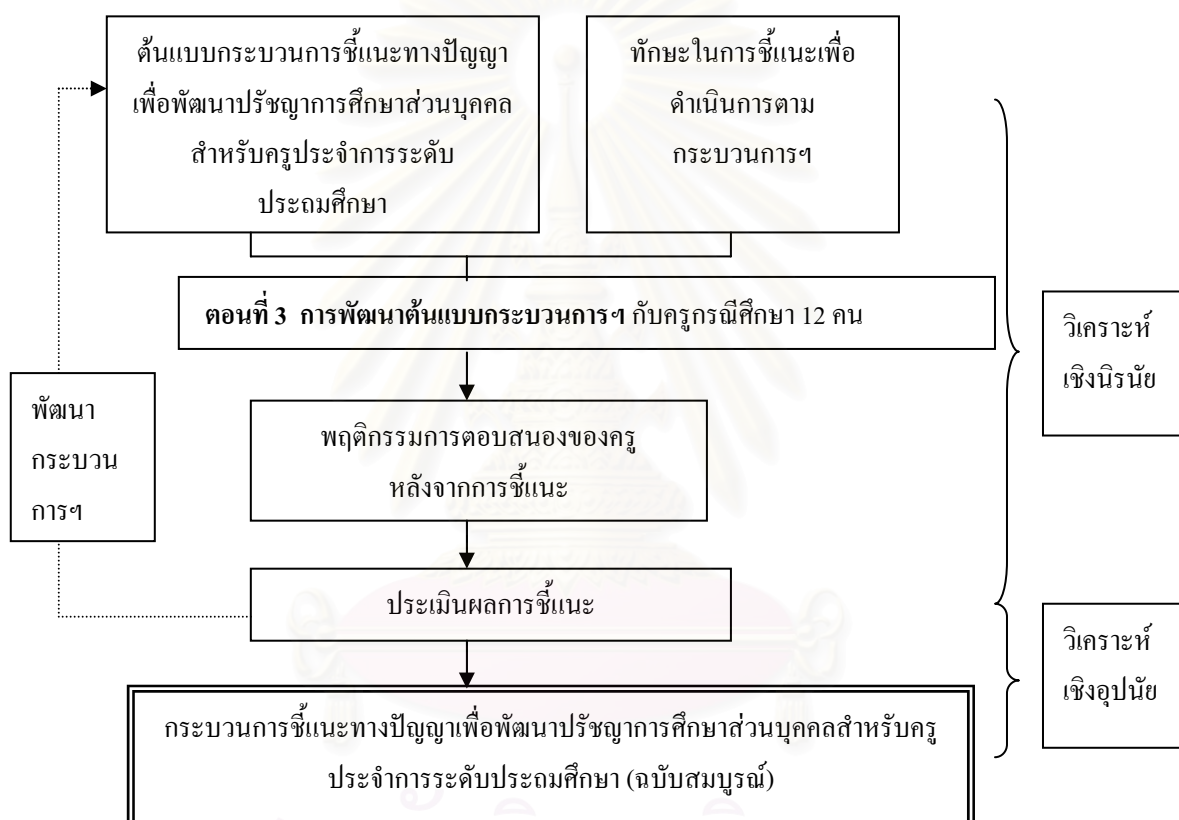
แผนภูมิที่ 12 การวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 2 การฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย

หลังจากทำการศึกษาและทำความเข้าใจเชิงแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนา ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และการชี้แนะทางปัญญาแล้ว ผู้วิจัยได้นำแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องนั้น มาวิเคราะห์เชิงนิรนัย เพื่อนำแนวคิดทฤษฎีเหล่านั้นไปใช้การปฏิบัติจริง ทำให้ได้ผลการเรียนรู้จาก การปฏิบัติจริง ซึ่งครอบคลุมในเรื่องสิ่งที่เป็นอุปสรรคและสิ่งที่เอื้อต่อการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ส่วนบุคคล และบทบาทต่างๆ ในการชี้แนะที่เหมาะสม แล้วนำผลที่ได้มานำมาวิเคราะห์เชิงอุปนัย จนกลายเป็นทักษะในการชี้แนะของผู้วิจัย เพื่อดำเนินการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อ

ส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา โดยได้นำเสนอรายละเอียดไว้ในบทที่ 8

ตอนที่ 3 การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูครุศึกษาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุงให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์)

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังแผนภูมิที่ 13



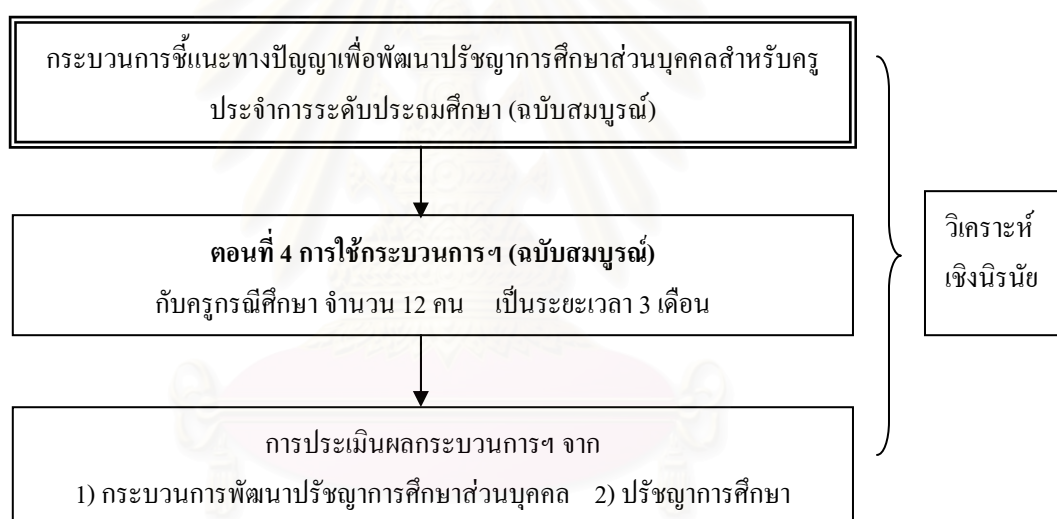
แผนภูมิที่ 13 การวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 3 การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูครุศึกษาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุงให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์)

หลังจากผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา และการฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย ผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการตามต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา กับครูครุศึกษาทั้ง 12 คน โดยการวิเคราะห์เชิงนิรนัยจากต้นแบบกระบวนการฯ สู่อุปนัย หลังจาก

การดำเนินการตามต้นแบบกระบวนการฯ ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลที่เป็นผลจากการดำเนินการตามกระบวนการฯ ประเมินผล และนำผลที่ได้จากการประเมินไปปรับปรุงต้นแบบกระบวนการฯ และมีการดำเนินการตามกระบวนการฯ ที่ผ่านการปรับปรุงอีกครั้ง มีการประเมินและปรับปรุงกระบวนการฯ ซ้ำหลายครั้ง ทั้งสิ้น 4 ครั้ง โดยผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่เป็นผลจากการดำเนินการในแต่ละครั้งมาวิเคราะห์เชิงอุปนัย เพื่อปรับปรุงให้เป็น กระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์) โดยนำเสนอผลการวิเคราะห์ในการปรับปรุงกระบวนการฯ ไว้ในบทที่ 5 ตอนที่ 2 และกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์) ใน บทที่ 6

ตอนที่ 4 การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังแผนภูมิที่ 14



แผนภูมิที่ 14 การวิเคราะห์ข้อมูลตอนที่ 4 การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

ผู้วิจัยได้ใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์) กับครูกรณีศึกษา โดยการวิเคราะห์เชิงนิรนัยจากกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์) ตูการปฏิบัติ จนได้ผลของการดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูในด้าน (1) กระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครู และ(2) ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู ซึ่งนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลไว้ในบทที่ 7

บทที่ 4

การบรรยายสภาพลักษณะของโรงเรียนและครูครุภัณฑ์ศึกษา

การนำเสนอสาระในบทนี้ เป็นการเสนอรายงานบรรยายสภาพลักษณะของโรงเรียนและครูครุภัณฑ์ศึกษา จากผลการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล การนำเสนอสาระแยกเป็น 3 ตอน คือ สภาพโรงเรียน ลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูครุภัณฑ์ศึกษา และคุณลักษณะของครูที่เป็นครุภัณฑ์ศึกษา ดังต่อไปนี้

1. สภาพโรงเรียน

1.1 ประวัติความเป็นมาของโรงเรียน

โรงเรียนครุภัณฑ์ศึกษา ก่อตั้งเมื่อปี พ.ศ. 2528 เป็นโรงเรียนเอกชนในกำกับของสำนักบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ มีพื้นที่ 6 ไร่ ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร

บริเวณรอบ ๆ โรงเรียนเป็นที่ตั้งของสถานที่สำคัญหลายแห่ง เช่น สำนักงานเขตบางขุนเทียน สำนักงานที่ดิน โรงพยาบาล เส้นทางไปเยี่ยมชมชายทะเลกรุงเทพ (ถนนเทียนทะเล) ชุมชนไทยชาวมอญวัดกก ชุมชนชาวไทยมอญบางกระบือ วัดกำแพง วัดท่าข้าม และวัดหัวกระบือ

ผู้บริหารได้มีความมุ่งหมายที่จะทำให้โรงเรียนเป็นผู้นำทางความคิด จิตวิญญาณ และการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษา โดยการจัดกระบวนการเรียนรู้อย่างมีความสุข เป็นแหล่งภูมิปัญญาทางการศึกษา บนวิถีไทยสู่ระดับสากล เพื่อสร้างเด็กให้เกิดศักยภาพสูงสุดอย่างเป็นองค์รวม

1.2 ปรัชญาโรงเรียน

ความเป็นมนุษย์โดยพื้นฐานตามมุมมองและหลักการในทางพระพุทธศาสนา ก็คือสภาวะชีวิตที่สามารถฝึกฝน พัฒนาตนให้ถึงขั้นสูงสุด เสมอกันทั้งหมด ไม่ว่าจะอยู่ในเงื่อนไขของชาติ ชั้นวรรณะ สถานะทางเศรษฐกิจระดับใด เฉลียวฉลาดหรือไม่ นอกจากนั้นพุทธธรรมยังได้วางหลักในเรื่องการเติบโตพัฒนาการของมนุษย์เป็น 4 มิติด้วยกัน กล่าวคือ ก) ความเจริญทางร่างกาย มนุษย์ควรจะมีสุขภาพอนามัย สมบูรณ์แข็งแรงปลอดจากโรคพยาธิที่คอยเบียดเบียน ข) ความเจริญทางสังคม

การอบรมเฉพาะเพื่อความสัมพันธ์กับสมาชิกและองคาพยพอื่นๆในสังคมอย่างถูกต้องเหมาะสม ไม่แปลกแยก ค) ความเจริญทางจิต พัฒนาการทางอารมณ์ ความรู้สึกเป็นผู้มีจิตสมบูรณ์ ไม่บกพร่องทางอารมณ์หรือสมาธิ ง) ความเจริญทางปัญญา มีความสามารถที่จะสร้างความงอกงามทางด้านความคิดความอ่านสรรค์สร้างความรู้อย่างมีพหุทธิ ปัญญา

1.3 หลักสูตร

โรงเรียนยึดถือหลักสูตรกลางของกระทรวงศึกษาธิการเป็นแม่แบบในการจัดการเรียนการสอน ในส่วนของหลักสูตรท้องถิ่น โรงเรียนได้เขียนหลักสูตรขึ้นมาเองทั้งหมด ในทุก ๆ ระดับชั้น ภายใต้แนวคิดที่เป็นบูรณาการระหว่างหลักสูตรกลาง เนื้อหาวิชาแต่ละสาขา และการปฏิบัติจริง โดยคณะครูของโรงเรียน

1.4 การจัดการเรียนการสอน

การเรียนการสอนของโรงเรียน มีการนำเทคโนโลยีทางการเรียนใหม่ ๆ มาใช้ในกระบวนการเรียนการสอน เช่น กระบวนการเรียนการสอนแบบโครงการ (Project Approach) การเรียนภาษาแบบองค์รวม (Whole Language) กระบวนการเรียนการสอนที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Child Center) และ กระบวนการเรียนรู้เพื่อเข้าถึงและรู้เท่าทันสื่อต่าง ๆ (Media Literacy)

1.5 อัตราส่วนครูต่อนักเรียน

ทุกระดับชั้นมีครูห้องเรียนละ 2 คน และนักเรียนไม่เกิน 25 คน (ครู 2 คน ต่อ นักเรียน 25 คน)

1.6 สภาพบรรยากาศภายในโรงเรียน

เด็กมาถึงโรงเรียนเวลาประมาณ 7.45 น. เด็กเดินไปวางกระเป๋าในล็อกเกอร์ของตนที่จัดให้ในห้องเรียน และออกมาเล่นข้างนอก เด็กวิ่งเล่นตามบริเวณสนามต่างๆ ของโรงเรียน บ้างก็วิ่งที่ได้ โถงตีกระทบใหม่ เด็กบางคนเตะบอลกับครู หรือเล่นเกมต่างๆ กับเพื่อนๆ เมื่อเวลาประมาณ 8.30 น. เสียงเพลงที่เปิดจากเครื่องขยายเสียงก็ดังขึ้น เป็นเพลงที่เรียกให้เด็กเดินไปเข้าแถว “เข้าแถว ๆ อย่างรวดเร็ว ไว ตามเพื่อนให้ทัน...” เด็กมาเข้าแถวที่สนาม โดยห้องเรียนห้องหนึ่งเรียงเป็นแถวเดี่ยว และแยกออกเป็นข้างเด็กผู้ชาย และข้างเด็กผู้หญิง มีครูประจำชั้นยืนประจำตรงหัวแถวของฝั่งชายและหญิง และเรียงจากลำดับแถวจากชั้น ป.1/1 1/2 2/1 2/2 3/1 และ 3/2 แถวต่อมาเว้นไว้สำหรับเด็กที่มาโรงเรียนสาย และแถวสุดท้ายเป็นแถวสำหรับครูวิชาพิเศษที่มาเข้าร่วมการเข้าแถวในทุกๆ เช้า ในพิธีการเข้าแถวนี้มีเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ประมาณ 5 คน ยกเครื่องดนตรีมาเล่นเพลงชาติและเพลงสวดมนต์ เมื่อเด็กเข้าแถวเรียบร้อย เสียงทำนองเพลงชาติจากระนาดเหล็ก เป็นเสียงกังวานใส พร้อมเครื่องดนตรีประกอบจังหวะอื่น ได้แก่ ฉาบ ฆ้อง และกรับ มีเด็กตัวแทนห้อง 2 คนเป็นเด็กชาย 1 คน และเด็กหญิง 1 คน สลับกันไปเชิญธงชาติขึ้นสู่ยอดเสา หลังจากเพลงชาติจบลง เด็กอีก 1 คนซึ่งเป็นตัวแทนมานำกล่าวสวดมนต์ โดยมีครูยืนอยู่ข้างๆ เพื่อบอกรับทสวดมนต์ในกรณีที่เด็กท่องบทสวดมนต์ไม่ได้ จากนั้นก็มีการบรรเลงเพลงสวดมนต์ ซึ่งเนื้อหาในบทเพลง

กล่าวถึงพระคุณของพระพุทธ พระธรรม พระสงฆ์ คุณของบิดามารดา และคุณของคุณครู จากนั้นครูมาพูดอบรมเด็กในประเด็นต่างๆ ที่ได้รับมอบหมาย ซึ่งส่วนใหญ่เป็นเรื่องราวที่เกี่ยวกับเนื้อหาในหน่วยบูรณาการ หรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในช่วงเวลานั้น ในการอบรมบางครั้งใช้เวลาในการพูดนาน ครูอนุญาตให้เด็กกระโดดเข้ามาฟังและนั่งลงกับพื้นได้ ครูไม่ใช้ไมโครโฟนขยายเสียง เพราะครูคิดว่าเป็นช่วงเวลาที่ดีและต้องการให้เด็กเรียนรู้ที่จะฟัง หลังจากการอบรม ครูให้นักเรียนขยายแถวเพื่อออกกำลังกาย โดยใช้เพลงประกอบเป็นเพลงที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาบูรณาการ มีจังหวะที่สนุกสนาน คึกคัก ทำที่ใช้เดินประกอบเพลงเป็นท่ากายบริหารต่างๆ

การเข้าแถวสิ้นสุดลง ประมาณเวลา 9.00 น. เด็กๆ ถูกปล่อยให้เล่นอย่างอิสระจนถึงเวลา 9.30 น. หลังจากนั้นเด็กๆ แยกย้ายเข้าตามห้องเรียน ในช่วงเช้า จะเป็นช่วงเวลาในการสอนของครูประจำชั้น ซึ่งประกอบด้วยการสอนวิชาหลัก 3 วิชา ได้แก่ วิชาคณิตศาสตร์ วิชาภาษาไทย และหน่วยบูรณาการ ซึ่งบูรณาการวิชาวิทยาศาสตร์ สังคม และวิชาอื่นๆ ไว้ด้วย เป็นเวลาประมาณ 2 ชั่วโมงครึ่ง ตารางเวลาถูกปรับให้ยืดหยุ่นตามความเหมาะสมของกิจกรรม ส่วนในช่วงบ่ายจะเป็นการสอนวิชาพิเศษ ได้แก่ วิชาภาษาอังกฤษ วิชาดนตรีไทย วิชาดนตรีสากล วิชานาฏศิลป์ วิชาศิลปะ และวิชาพลศึกษา เด็กๆ ใช้เวลาเรียนในแต่ละวิชาประมาณ 45 นาที ในช่วงบ่ายเด็กได้เรียนวิชาพิเศษวันละ 3 วิชา เด็กๆ เลิกเรียนวิชาพิเศษเวลาประมาณ 15.15 น. ก่อนกลับบ้าน ครูประจำชั้นเข้ามาดูแลให้เด็กรับประทานอาหารว่าง แจกการบ้าน และทำกิจกรรมก่อนกลับบ้าน เช่น การท่องกลอน การร้องเพลง หรือการเล่านิทาน หลังจากเลิกเรียนแล้ว บางครั้งครูประจำชั้นนัดหมายเด็กที่เรียนไม่ทันเพื่อนในช่วงเวลาปกติมาสอนเพื่อให้เด็กเรียนทันเพื่อนโดยไม่คิดค่าใช้จ่าย ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการสอนคณิตศาสตร์และภาษาไทย เด็กนักเรียนบางส่วนแยกไปเข้าชมรมกิจกรรมดนตรี นาฏศิลป์ พลศึกษา และศิลปะ ขึ้นอยู่กับความสนใจของเด็กแต่ละคน

1.7 กิจวัตรประจำวันของครู

ครูเริ่มมาโรงเรียนก่อนเวลา 7.30 น. ครูทุกคนมีหน้าที่เป็นครูเวรประจำจุดต่างๆ โดยแบ่งพื้นที่รับผิดชอบในการดูแล สำหรับครูที่ไม่ได้เป็นเวรใช้เวลาในการจัดห้องเรียน และเตรียมสื่อการสอน หลังจากเวลา 8.30 น. ครูออกไปเข้าแถวกับนักเรียน เพื่อเป็นตัวอย่างที่ดีในการเข้าแถวให้เด็กจนถึงเวลา 9.00 น. จึงแยกย้ายกันดูแลนักเรียนในห้องเรียนที่ตนรับผิดชอบ และเข้าสอนวิชาเฉพาะ ได้แก่ ภาษาไทย คณิตศาสตร์ และวิชาบูรณาการ จนกระทั่งถึงเวลา 12.00 น. หลังจากนั้นครูประจำชั้นดูแลการรับประทานอาหารกลางวันและการทำความสะอาดห้องเรียนหลังจากรับประทานอาหารเรียบร้อยแล้ว จากนั้นครูจึงมีโอกาสดูไปรับประทานอาหารกลางวันในห้องอาหารรวม ในช่วงบ่ายแม้ว่าเป็นช่วงเวลาของวิชาพิเศษต่างๆ ครูประจำชั้นยังต้องมีหน้าที่ไปดูดูแลเด็กในห้องเรียนของตนตามห้องเรียนต่างๆ ด้วย โดยเฉพาะวิชาภาษาอังกฤษ ครูประจำชั้นทำหน้าที่เป็นผู้แปลคำพูดของครูชาวต่างชาติที่มาสอนที่ห้องเรียน หลังจากเวลา 15.00 น. เป็นเวลาเลิกเรียน ครูทุกคนในโรงเรียน

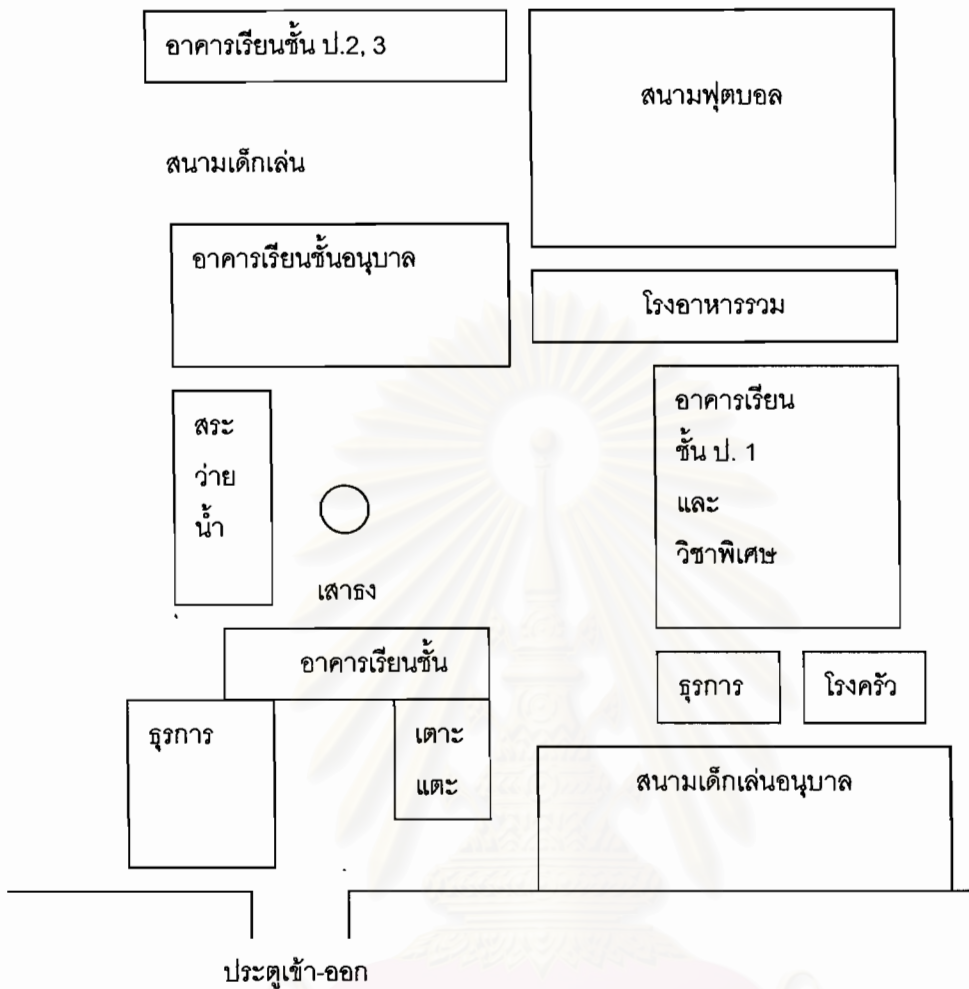
มีหน้าที่ดูแลพื้นที่ตามจุดต่างๆในโรงเรียน จนถึงเวลา 17.00 น. หลังจากนั้นเป็นเวลาที่คุณสามารถกลับบ้านได้ แต่ในวันจันทร์ อังคาร พุธ และพฤหัสบดี มีการจัดประชุมจนถึงเวลาประมาณ 18.30 น.

1.8 ลักษณะเฉพาะของโรงเรียน

เดิมโรงเรียนแห่งนี้เปิดสอนเฉพาะในระดับชั้นอนุบาล และเพิ่ขยายการสอนขึ้นไปในระดับประถมศึกษา มา 3 ปี ในปีการศึกษา 2546 จึงมีชั้นเรียนถึงระดับ ป. 3 ดังนั้นจึงเริ่มมีการเปิดรับสมัครครูที่จะสอนในระดับประถมศึกษา ก่อนโรงเรียนเปิดในระดับประถมศึกษาเป็นเวลา 1 ปี ครูส่วนใหญ่จึงเป็นครูที่เพิ่งสำเร็จการศึกษา มีอายุอยู่ในระหว่าง 22 – 29 ปี ถือได้ว่าเป็นครูรุ่นใหม่และในการสัมภาษณ์เพื่อรับสมัครครู ผู้บริหารให้ความสำคัญกับวิธีคิดและมุมมองของครูที่มีต่อเรื่องต่างๆ มากกว่าการให้ความสำคัญต่อสาขาที่สำเร็จการศึกษา

โรงเรียนนี้มีลักษณะเด่นคือ การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นตามข้อกำหนดของหลักสูตรขั้นพื้นฐาน ตามแนวคิดกระบวนการเรียนการสอนแบบโครงการ (project approach) โดยกำหนดไว้ การสอนวิชาบูรณาการ เป็นการผสมผสานเนื้อหาระหว่างวิชาต่างๆ ได้แก่ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา กลุ่มงานและพื้นฐานอาชีพ ศิลปะ ภาษาไทยและคณิตศาสตร์ มีการกำหนดหัวเรื่องที่จะให้เด็กศึกษาตลอดทุกภาคการศึกษา ยกตัวอย่างเช่น ตัวเรา ชุมชนของเรา พืช สิ่งแวดล้อมรอบตัว เป็นต้น และมีการกำหนดแนวการจัดกิจกรรมในแต่ละสัปดาห์อีกด้วย การสอนวิชาบูรณาการใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมง เป็นการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมในลักษณะที่หลากหลาย ใน 1 ภาคการศึกษา ซึ่งมีทั้งหมด 3 ภาคการศึกษา ครูเป็นคนกำหนดหัวเรื่องในการเรียน ได้แก่ ตัวเรา ชุมชนของเรา และสิ่งแวดล้อมรอบตัว ซึ่งมีรายละเอียดเนื้อหาแตกต่างกันไปในแต่ละระดับชั้น ครูแต่ละระดับชั้นจะมีการกำหนดเนื้อหาย่อยๆ โดยนำมาจากเนื้อหาตามหลักสูตรขั้นพื้นฐานที่มีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับหัวเรื่องที่กำหนด แล้วเลือกกิจกรรมการเรียนการสอนตามเนื้อหานั้น โดยกิจกรรมส่วนใหญ่อยู่ในรูปแบบของการทดลอง การประดิษฐ์ การวาดภาพระบายสี การทัศนศึกษา ฯลฯ นอกจากนั้นยังมีการแยกสอนวิชาเฉพาะคือ วิชาภาษาไทยและคณิตศาสตร์ ทำให้จัดตารางเวลาเรียนได้ออกแบบให้สอดคล้องกับลักษณะวิชาดังกล่าวคือ ในช่วงเช้าของแต่ละวันจะมีการจัดตารางเรียนวิชาภาษาไทย 30 นาที วิชาคณิตศาสตร์ 30 นาที ทั้งสองวิชานี้เป็นการสอนเนื้อหาวิชา ผ่านกิจกรรมเพลง เกม นิทาน และการทำแบบฝึกหัด มีการจัดสอบเพื่อประเมินการเรียนรู้ของเด็ก

1.9 แผนผังของโรงเรียน



2. ลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูกรณีศึกษา

จากการเข้าสังเกตการสอน ผู้วิจัยได้ข้อมูลจากการเก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานมาปรับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลให้มีความเหมาะสมกับกลุ่มครูที่เข้าร่วมในการวิจัย ดังนี้

2.1 ลักษณะทางด้านสังคมวัฒนธรรมในโรงเรียน

วัฒนธรรมในโรงเรียน เป็นผลมาจากสภาพวัฒนธรรมไทยที่มีลักษณะของการให้ความสำคัญกับการอยู่เป็นกลุ่มและต้องการให้กลุ่มยอมรับตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ทำให้พบพฤติกรรมต่างๆ ของครูมีลักษณะดังนี้

ก) “น้ำขุ่นอยู่ในน้ำใสขุ่นนอก” ซึ่งเป็นการสั่งสอนให้เก็บความรู้สึกไม่พอใจไว้ภายใน แม้ว่าความรู้สึกไม่พอใจ และเมื่อซักถามความรู้สึกว่าครูว่ามีความรู้สึกอย่างไร ครูก็จะแสดงความรู้สึกกลางๆ เฉยๆ เพื่อกลบเกลื่อนความรู้สึกไม่พอใจนั้น เพื่อไม่ให้กลุ่มรู้ว่าตนไม่พอใจหรือไม่เห็นด้วยกับกลุ่ม

2.1 ลักษณะทางด้านสังคมวัฒนธรรมในโรงเรียน

วัฒนธรรมในโรงเรียน เป็นผลมาจากสภาพวัฒนธรรมไทยที่มีลักษณะของการให้ความสำคัญกับการอยู่เป็นกลุ่มและต้องการให้กลุ่มยอมรับตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ทำให้พบพฤติกรรมต่างๆ ของครูมีลักษณะดังนี้

ก) “น้ำขุ่นอยู่ในน้ำใสอยู่นอก” ซึ่งเป็นการสั่งสอนให้เก็บความรู้สึกไม่พอใจไว้ภายใน แม้ว่าจะรู้สึกไม่พอใจ และเมื่อซักถามความรู้สึกว่าครูว่ามีความรู้สึกอย่างไร ครูก็จะแสดงความรู้สึกกลางๆ เฉยๆ เพื่อกลบเกลื่อนความรู้สึกไม่พอใจนั้น เพื่อไม่ให้กลุ่มรู้ว่าตนไม่พอใจหรือไม่เห็นด้วยกับกลุ่ม

ข) “พวกมากลากไป” ซึ่งพบว่าครูแต่ละคนมีรูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่คล้ายคลึงกันในทุกๆ ห้อง โดยครูจะจัดการเรียนการสอนไปตามรูปแบบที่เคยทำกันมา จนเป็นแบบแผนการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน เช่น การจัดทำโครงการต่างๆ ให้เด็กได้ลงมือปฏิบัติการจัดการแก้ปัญหาพฤติกรรมเด็ก แม้ว่าบางครั้งครูไม่เห็นด้วยกับการจัดการเรียนการสอนเหล่านั้น แต่ครูที่ไม่เห็นด้วยก็ไม่แสดงความคิดเห็นที่แตกต่างของตนหรือจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามความคิดเห็นของตน และกลับสอนตามรูปแบบที่ทำตามกันมา เพราะกลัวว่าหากทำอะไรที่แตกต่างแล้วผลที่เกิดขึ้นไม่ดีก็จะโดนตำหนิ ผู้ทำตามๆ กันไปตลอดภัยจากการโดนตำหนิ

2.2 สภาพการทำงานของครู

จากการเข้าสังเกตการณ์ในโรงเรียน ทำให้ผู้วิจัยพบว่า ครูประจำการแต่ละคนมีภาระงานจำนวนมาก ครูเริ่มงานตั้งแต่เวลา 7.30 – 17.00 น. และมีการนัดประชุมในช่วงเย็นของวันจันทร์ พฤหัสบดี และศุกร์ เวลาหลังจาก 17.00 น. เป็นต้นไป ส่วนในช่วงบ่ายของแต่ละวันครูประจำการ

ไม่ได้จัดการเรียนการสอน เพราะเป็นช่วงเวลาของกิจกรรมพิเศษต่างๆ ได้แก่ ภาษาอังกฤษ ศิลปะ นาฏศิลป์ ดนตรีไทย ดนตรีสากล และพลศึกษา ครูประจำชั้นใช้ช่วงเวลานี้ ไปดูแลเด็กนักเรียนในขณะเรียนวิชาพิเศษ เพื่อเตรียมการสอน การจัดทำรายงานเอกสารของโรงเรียน และเป็นช่วงเวลาของการจัดประชุมในกลุ่มย่อยต่างๆ ที่ครูสังกัดอยู่ เช่น กลุ่มอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม กลุ่มพัฒนาและภาพลักษณ์ของโรงเรียน ตลอดจนกลุ่มกิจกรรมพิเศษอื่นๆ ที่ได้รับมอบหมาย

2.3 สภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู

ครูมีความสามารถในการตระหนักรู้ถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียน และบางครั้งก็มีการตั้งคำถามต่อสิ่งที่เกิดขึ้น หรือสิ่งที่ตนกระทำลงไป ว่า “ทำไมจึงทำเช่นนั้น” ส่วนใหญ่คำถามคำถามนี้เป็นการถามโดยเน้นสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และเป็นการพยายามหาคำตอบเพื่อแก้ปัญหา มากกว่าการถามเพื่อทำความเข้าใจและตรวจสอบว่าความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการสอน ส่วนครูส่วนน้อยยังขาดความตระหนักรู้ถึงสิ่งที่เกิดขึ้น และไม่ได้ตั้งคำถามต่อสิ่งที่ตนทำ หรือสิ่งที่เกิดขึ้น แต่ให้ความสำคัญกับการวางแผนการสอน การเตรียมสื่อการสอน มากกว่าการนึกทบทวนและตรวจสอบสิ่งที่ตนกระทำ

2.4 สภาพปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูและพฤติกรรมของครู

พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ เป็นสิ่งที่สะท้อนให้เห็นถึงปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู ทั้งในด้านที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายการศึกษา ธรรมชาติของเด็ก การจัดเนื้อหาสาระ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผล ซึ่งพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ เหล่านี้ได้แก่ การใช้คำพูดกับเด็ก การจัดการชั้นเรียนในการรับประทานอาหาร การจัดกิจกรรมเปิดชั้นเรียน การเล่นกีฬา การจัดการกับปัญหาพฤติกรรมต่างๆ ของนักเรียน เป็นต้น ผู้วิจัยพบว่าลักษณะพฤติกรรมต่างๆ ของครูมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในความเชื่อทางการศึกษาส่วนบุคคลในด้านเป้าหมายการศึกษามี 4 ลักษณะ ดังนี้

ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่ารู้”

ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่ารู้”

ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่าไม่รู้”

ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่าไม่รู้”

ยกตัวอย่างเช่น

“ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้อง

กับเป้าหมายการศึกษาของตน” (รู้ว่ารู้)

ครูมีความชัดเจนในเป้าหมายการศึกษาของตน และครูยังมีความเข้าใจเรื่องธรรมชาติของเด็ก และมีแนวทางจัดการเรียนการสอนเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายนั้น ในเรื่องการเลือกและจัดเนื้อหาสาระ การเลือกและจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินทำให้สามารถจัดการเรียนการสอนได้บรรลุผลตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

กรณีตัวอย่าง

ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 การเรียนหน่วยบูรณาการ ครูตี๋มีความตั้งใจที่จะพัฒนาเด็กทำงานเป็นกลุ่มเพราะเป็นส่วนหนึ่งของเป้าหมายการศึกษาที่ว่า พัฒนาทักษะชีวิตให้ผู้เรียน ครูตี๋จึงจัดกิจกรรมให้เด็กแบ่งกลุ่มให้เด็กช่วยกันประดิษฐ์ของเล่นจากเศษวัสดุ และสอนให้เด็กทำงานตามขั้นการทำงานกลุ่ม โดยเริ่มจากการลงมือว่าจะประดิษฐ์อะไร เด็กคิดกันว่าจะประดิษฐ์บ้าน จากนั้นครูตี๋จึงให้เด็กคิดวางแผนว่าจะต้องใช้อุปกรณ์อะไรบ้าง และมีขั้นตอนในการทำอย่างไร และให้เด็กแบ่งงานว่าใครจะเป็นคนทำอะไร ใครจะตัดกระดาษ ใครจะทำดอกไม้ตกแต่ง ใครจะระบายสีบ้าน จากนั้นจึงให้เด็กลงมือทำงานตามที่ได้วางแผนไว้ ครูตี๋มองว่าเด็ก ป. 1 สามารถเรียนรู้การทำงานกลุ่มได้แล้ว แต่ควรต้องมีครูเป็นคนคอยดูแลเกี่ยวกับขั้นตอนการทำงาน ส่วนเด็กเป็นผู้ลงมือคิดและทำเอง

จะเห็นได้ว่าครูตี๋มีความชัดเจนในเป้าหมายการศึกษาในการจัดให้เด็กเรียนรู้กระบวนการทำงานกลุ่มในวิชาบูรณาการ และได้ดำเนินการจัดการเรียนการสอน โดยเป็นการสอนที่คอยอำนวยความสะดวกในการทำงานของเด็กตามขั้นตอนของการทำงานกลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของครูตี๋

“ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน” (ไม่รู้ว่าจะรู้อ)

ครูอาจจะระบุเป้าหมายการศึกษาของตนได้ แต่ไม่ได้คำนึงถึงเป้าหมายการศึกษานี้ในการจัดการเรียนการสอน กลับไปคำนึงถึงเนื้อหาสาระที่กำหนดไว้ในหลักสูตร หรือเป็นการจัดการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นเฉพาะหน้า หรือในบางกรณีการที่ครูไม่ได้คำนึงถึงเป้าหมายการศึกษาของตน ทำให้ครูอาจจัดการเรียนการสอนโดยเลียนแบบตามครูคนอื่นที่ได้ทำไว้ก่อนแล้ว หรือทำแบบลองผิดลองถูก หรือเป็นไปตามสามัญสำนึกในขณะนั้น โดยไม่ได้พิจารณาว่าพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนเหล่านั้นจะสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนหรือไม่ ซึ่งบางครั้งก็จะพบว่าสอดคล้อง บางครั้งก็ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา และแม้ว่าพฤติกรรมที่

แสดงออกมาสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา แต่ครูก็ไม่สามารถตระหนักได้ว่า พฤติกรรมของคนที่แสดงออกมานั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

กรณีตัวอย่าง

ครูผู้เป็นครูที่เพิ่งสำเร็จการศึกษาด้านการสอน และเริ่มทำงานเป็นครูได้ 10 เดือน เป้าหมายการศึกษาของครูผู้ คือ ให้เด็กเรียนรู้ด้านวิชาการและทักษะชีวิต โดยให้ความสำคัญในเรื่องวินัย และการส่งเสริมให้เด็กคิด ขณะเข้าสังเกตการสอน ครูผู้นั่งอ่านหนังสือวรรณกรรมเยาวชนให้เด็กฟังเรื่อง “ปราสาททรายจันทร์” พบว่าเด็กนั่งล้อมรอบครู และนั่งฟังอย่างเงียบกริบ

- ผู้วิจัย : ทำไมจึงจัดกิจกรรมเช่นนี้ให้เด็กทุกๆ ที่ไม่มีในห้องเรียนอื่น
- ครู : กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่ครูประจำชั้นร่วมอีกคนมักจะอ่านหนังสือแบบนี้ให้เด็กฟัง และก็มีหนังสือแบบนี้ในห้อง จึงหยิบมาอ่านให้เด็กฟังตอนที่เด็กทำงานเสร็จ
- ผู้วิจัย : แล้วรู้สึกอย่างไรเมื่ออ่านให้เด็กฟัง
- ครู : รู้สึกว่าเด็กนั่งมาก เด็กวัยนี้ชอบฟังเรื่องเล่า แล้วเนื้อเรื่องก็น่ารัก เป็นภาษาเขียนดี
- ผู้วิจัย : เด็กนั่งเรียบร้อยมากเลย
- ครู : ตอนแรกก็มีคุย นั่งไม่เรียบร้อย ก็ใช้การตกลงกับเค้าว่า ถ้าอยากฟังครูก็ต้องไม่พูดคุยรบกวนเพื่อนที่กำลังฟัง และก็สอนเค้าด้วยว่าเวลาที่นั่งฟังให้ทำอะไร นั่งดีๆ ไม่นอนเบียดเพื่อน หรือแหย่เพื่อน

จะเห็นได้ว่าครูใช้กิจกรรมนี้ จากการเลียนแบบสิ่งที่คนอื่นทำอยู่ก่อนแล้ว เพื่อใช้มาเวลาในการปรับเปลี่ยนกิจกรรม ไม่ได้เกิดจากการวางแผนเพื่อให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ต่างๆ ที่สามารถจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของครูผู้ที่ได้ระบุไว้ว่า “การศึกษาควรสอนให้เด็กเรียนรู้การใช้ชีวิตอยู่ร่วมกันในโรงเรียน” แต่เมื่อผู้วิจัยได้ซักถามก็พบว่า มีบางอย่างที่ครูได้สอนเด็กไปในขณะที่นั่งฟัง โดยที่ครูไม่ได้วางแผน เช่น การสอนมารยาทการฟัง ซึ่งก็เป็นส่วนหนึ่งของการใช้ชีวิตอยู่ร่วมกันในโรงเรียน แต่พฤติกรรมดังกล่าวเกิดจากการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ไม่ได้เกิดจากการตระหนักถึงเป้าหมายในการพัฒนาให้เด็กเรียนรู้การใช้ชีวิตอยู่ร่วมกันในโรงเรียน ดังนั้นการเล่าจะไม่สม่าเสมอ เป็นไปตามเหตุการณ์มากกว่าเป็นจากการวางแผนการเล่า

“ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักแล้วว่าพฤติกรรมของคนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน” (รู้ว่าไม่รู้)

ครูมีความชัดเจนในเป้าหมายการศึกษา และพยายามจัดการเรียนการสอนให้เป็นที่ไปตามเป้าหมายการศึกษา แต่ไม่สามารถทำได้ เนื่องจากไม่สามารถจัดการสิ่งต่างๆ ให้เป็นที่ไปตามเป้าหมายการศึกษาของคนได้ เพราะมีข้อจำกัดในด้านต่างๆ เช่น ความรู้ทางการสอน ข้อบังคับของสถานศึกษา หลักสูตร โรงเรียน สถานที่ และเวลา บุคคล เป็นต้น

กรณีตัวอย่าง

ครูน้องมีปัญหาในห้องเรียน ป. 2 คือ เด็กผู้หญิงและเด็กผู้ชายมักจะแบ่งกลุ่มแยกจากกัน แสดงที่ท่าที่รังเกียจ และมักจะทะเลาะกัน

- ผู้วิจัย : ทำไมเรื่องนี้จึงสำคัญล่ะ
- ครู : เพราะเวลาเค้าทะเลาะกันมากๆ เราไม่สามารถจัดกิจกรรมต่างๆ ได้อย่างราบรื่นเลย ส่วนใหญ่การสอนของเราเน้นให้เด็กทำงานด้วยกัน จะเกิดปัญหาขึ้นตลอด
- ผู้วิจัย : ทำไมการสอนจึงต้องเน้นให้เด็กทำงานด้วยกัน แล้วทำไมไม่ให้เค้าแยกกันทำงานเดี่ยวล่ะจะได้ไม่มีปัญหา
- ครู : ไม่ได้หรอกค่ะ เพราะการทำงานด้วยกันเป็นทักษะชีวิตที่เด็กควรได้เรียนรู้
- ผู้วิจัย : ดังนั้นน้องคิดว่าการทำงานร่วมกันเป็นทักษะหนึ่งที่เด็กจะต้องเรียนรู้ใช่ไหม
- ครู : ใช่ค่ะแต่ไม่รู้เลยว่าจะทำอย่างไรดี

แม้ว่าครูน้องเป็นครูที่มีเป้าหมายในการจัดการศึกษาว่า การศึกษาต้องสอนให้เด็กเรียนรู้การทำงานร่วมกัน แต่เมื่อเกิดปัญหาพฤติกรรมของนักเรียน ครูน้องไม่สามารถแก้ปัญหานี้ได้ เนื่องจากมาจากความจำกัดในความรู้เกี่ยวกับการสอน ครูน้องจึงเกิดความสงสัยและคับข้องใจ ต้องการทราบวิธีแก้ปัญหา

“ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน” (ไม่รู้ว่าจะไม่รู้)

ครูอาจจะสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาและคำนึงถึงเป้าหมายการศึกษาในการวางแผนการสอน แต่ปรากฏว่าในการจัดการเรียนการสอนของครูนั้นไม่สามารถสอนให้ผู้เรียนบรรลุผลตามเป้าหมายนั้นได้ อันเกิดเนื่องมาจากการขาดความเข้าใจหรือมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับธรรมชาติของเด็ก หลักการสอน เนื้อหา และกิจกรรมการเรียนการสอน หรือในอีกกรณี

หนึ่งเกิดขึ้นเพราะครูไม่ได้คำนึงถึงเป้าหมายการศึกษาของตนในการวางแผนการสอน ดังนั้นในการวางแผนการสอนจึงถูกกำหนดจากปัจจัยอื่นๆ เช่น วัสดุอุปกรณ์ การเห็นแบบอย่างจากครูคนอื่น หรือเป็นการกระทำเพื่อแก้ปัญหาเฉพาะหน้า หรือเป็นไปตามสามัญสำนึกในขณะนั้น โดยไม่ได้พิจารณาว่าพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนเหล่านั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนหรือไม่ ซึ่งบางครั้งพบว่าสอดคล้อง บางครั้งก็ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา และแม้ว่าพฤติกรรมที่แสดงออกมาไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา แต่ครูก็ไม่สามารถตระหนักรู้ตัวว่าพฤติกรรมของตนที่แสดงออกมานั้น ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

กรณีตัวอย่าง

ในระดับชั้นป. 1 มีหน่วย “เกี๋ยกลุอาศัย” กิจกรรมที่จัดให้เด็กทำคือ การประดิษฐ์ของจากเศษวัสดุ โดยที่เด็กจะนำเศษวัสดุที่เหลือใช้แล้วจากบ้านนำมาที่โรงเรียน แล้วให้เด็กมาช่วยกันคิดว่าจะคิดประดิษฐ์ทำเป็นอะไร และสิ่งที่เด็กคิดกันคือการทำบ้านจำลอง แนวคิดในการทำกิจกรรมนี้คือการใช้ประโยชน์จากสิ่งต่างๆ อย่างคุ้มค่า แม้แต่ของที่เรานำมาใช้แล้วก็ยังสามารถนำกลับมาใช้ประโยชน์ได้อีก เด็กกลุ่มหนึ่งคิดออกแบบทำบ้านจำลอง และต้องการทำต้นไม้จากขวดพลาสติก ในขณะที่เด็กพยายามติดกระดาษเส้นลงบนขวดพลาสติก เด็กเทกเวลาเทกซ์ลงบนเศษกระดาษจนไหลมาและที่โต๊ะ และบางคนก็เทกวางบนขวดเพื่อติดกระดาษ ทำให้กาวและหนองโต๊ะ ในขณะที่เด็กอีกคนที่พยายามประดิษฐ์ต้นไม้โดยใช้สกอตเทป เด็กก็ดึงสกอตเทปเป็นแถบยาวมากเพื่อนำมาพันให้กระดาษติดกับขวดแก้ว เด็กพันสกอตเทปซ้อนกันจนโป่ง และสกอตเทปที่นำมาใช้ขนาดเส้นผ่าศูนย์กลาง 6 เซนติเมตร เกือบหมด

แม้ว่าครูจะมีเป้าหมายการสอนเนื้อหา เพื่อให้เด็กใช้สิ่งต่างๆ รอบตัวอย่างรู้คุณค่า และทำให้มีประโยชน์มากที่สุด จึงให้เด็กประดิษฐ์ของเล่นจากวัสดุเหลือใช้ แต่พบว่าในกระบวนการเรียนเด็กได้ใช้วัสดุอุปกรณ์ในการประดิษฐ์อย่างสิ้นเปลือง ซึ่งการกระทำดังกล่าวขัดแย้งกับเป้าหมายการสอนในครั้งนี้

จากผลการเข้าสังเกตการณ์ในโรงเรียน ทำให้ผู้วิจัยได้แนวทางในการพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ ดังนี้

1) จากการศึกษาสภาพปรัชญาการศึกษาของครูในโรงเรียน พบว่า ความเชื่อทางการศึกษานั้นสะท้อนอยู่ในพฤติกรรมการเรียนการสอนต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นการจัดการชั้นเรียน การแก้ปัญหา พฤติกรรมเด็ก การมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กในสถานการณ์ต่างๆ ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้สามารถใช้เป็นเนื้อหาพร้อมในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาได้ทั้งสิ้น เพื่อให้ครูคิดถึงสิ่งที่ตนทำไป และตรวจสอบว่าทำไมจึงทำเช่นนั้น และทำให้ครูกระจ่างในเป้าหมายการศึกษาของตนเอง จากนั้นให้ครูตรวจสอบว่าพฤติกรรมของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเองหรือไม่ เนื่องจากกระบวนการชี้แนะทางปัญญามีวัตถุประสงค์สำคัญที่จะทำให้ครูตระหนักในเป้าหมาย และสามารถ

แสดงพฤติกรรมให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน ลักษณะพฤติกรรมของครูที่นำมาใช้เป็นเนื้อหาในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา คือ พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน พฤติกรรมเช่นนี้เป็นพฤติกรรมที่ผู้วิจัยพบว่ามี ความไม่สอดคล้องกันระหว่างความเชื่อของครูกับพฤติกรรมของครูอย่างชัดเจน ดังนั้น กระบวนการชี้แนะจะช่วยให้ครูได้ตระหนักถึงความไม่สอดคล้องนี้ และแสวงหา หรือเลือก พฤติกรรมที่สอดคล้องกับความเชื่อของตน ซึ่งเป็นไปตามหลักการของการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ส่วนบุคคล คือ การตรวจสอบความเชื่อทางการศึกษา และพฤติกรรม โดยผ่านกระบวนการคิด สะท้อน จนกลายเป็นปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และมีพฤติกรรมที่สอดคล้องกับปรัชญา การศึกษานั้น

2) จากการศึกษาสภาพวัฒนธรรมของครู พบว่าครูยังไม่แสดงพฤติกรรมหรือแสดงความคิดเห็นที่แท้จริงของตน ดังนั้นการสร้างความสัมพันธ์แบบไม่เป็นทางการ เป็นหนทางที่จะช่วยให้ ครูรู้สึกเป็นกันเองและผ่อนคลายกับผู้วิจัยมากขึ้น ทำให้ครูแสดงพฤติกรรมและความรู้สึกที่แท้จริง ของตนเองออกมา เช่น การพูดคุยในเรื่องอื่นๆ ที่นอกเหนือไปจากเรื่องงานวิจัย การทำกิจกรรมอื่นๆ นอกโรงเรียน

3) จากการศึกษาสภาพการทำงานของครูในโรงเรียน พบว่า ครูมีภาระงานมากตั้งแต่เช้าจรดเย็น ดังนั้นการจัดกิจกรรมกลุ่มเพื่อแลกเปลี่ยนความเชื่อทางการศึกษาของครูกรณีศึกษาทั้ง 12 คนจึงเป็นสิ่งที่ทำได้ยาก ดังนั้นกระบวนการชี้แนะครั้งนี้จะเน้นการชี้แนะเป็นรายบุคคล

4) จากสภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู พบว่าครูไม่มีทักษะในการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ซึ่งทักษะนี้เกี่ยวข้องกับกระบวนการการคิดสะท้อน ซึ่งในการส่งเสริมให้ ครูมีกระบวนการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนี้ ควรต้องสร้างบรรยากาศให้ ครูเกิดความรู้สึกสบายใจ รู้สึกเป็นกันเอง ปลอดภัย ซึ่งเป็นบรรยากาศที่เอื้อให้ครูสามารถกล้าคิด และกล้าแสดงความคิดเห็นที่แท้จริงของตนเองออกมา โดยไม่กลัวที่ผิด หรือเสียหน้า ดังนั้นบรรยากาศ ในการชี้แนะทางปัญญาจึงควรเป็นในรูปแบบที่ “ไม่เป็นทางการ” ผู้วิจัยจะใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาในสถานการณ์ปกติที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เช่น ขณะรับประทานอาหารกลางวัน ขณะดูแลเด็กในสนาม ขณะเดินในโรงเรียน ขณะช่วยเตรียมสื่อการสอนในห้องเรียน หรือขณะนั่งรถไปด้วยกัน เป็นต้น โดยผู้วิจัยจะไม่ทำการนัดหมายเวลาและสถานที่ไว้ล่วงหน้า ผู้วิจัยจะเตรียมประเด็น เนื้อหาที่จะใช้ในกระบวนการชี้แนะสำหรับครูแต่ละคนไว้ และพยายามหาช่วงเวลาที่เหมาะสมในการชี้แนะ

3. คุณลักษณะของครูกรณีศึกษา

ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์ครูกรณีศึกษา ทั้ง 12 คน เกี่ยวกับ ข้อมูลทั่วไปในเรื่องเพศ สถานภาพ อายุ ภูมิหลัง และสภาพปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.1 น้อย เพศหญิง สถานภาพ สมรส อายุ 25 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป. 1

ภูมิลำเนา สำเร็จการศึกษาจากคณะวิทยาศาสตร์ ภาควิชาเคมี จากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ และได้ย้ายมาอยู่กรุงเทพฯหลังจากแต่งงาน และพยายามหางานทำ ซึ่งในช่วงแรกได้ทำงานในโรงงาน แต่รู้สึกเบื่อจึงหางานใหม่จนได้มาสมัครที่โรงเรียนนี้ เพราะรู้สึกอยากเป็นครูและอยากลองว่าจะสามารถทำได้หรือเปล่า จนขณะนี้ได้ทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้มาเป็นเวลา 2 ปี

บุคลิกภาพ ใจร้อน ตรงไปตรงมา มีจิตใจดี ตั้งใจทำงานเพื่อเด็ก รักเพื่อนพ้อง กล้าแสดงความคิดเห็นในที่สาธารณะ

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อให้เด็กเรียนรู้สิ่งต่างๆ และให้เด็กเรียนรู้การอยู่ด้วยกัน มีเพื่อน มีสังคมที่แตกต่างจากการใช้ชีวิตที่บ้าน ที่โรงเรียน เด็กได้เรียนรู้ว่าแต่ละครอบครัวมีความแตกต่างกัน บางอย่างเรามี เพื่อนไม่มี เด็กได้เรียนรู้ที่จะแบ่งปัน

ธรรมชาติของเด็ก เด็กสามารถเรียนรู้ด้วยตนเอง มีความสามารถในการค้นคว้า แสวงหาความรู้ด้วยตนเอง เด็กมีความกระตือรือร้น และใฝ่รู้ เด็กชอบเรียนสิ่งต่างๆ ผ่านการเล่น เกม

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เด็กควรเรียนตามที่หลักสูตรกระทรวงกำหนด และเด็กควรได้เรียนรู้การอยู่ร่วมกันกับเพื่อน และการสอนให้เด็กเรียนรู้กระบวนการคิดได้แก่ การแก้ปัญหา การใช้เหตุผล เป็นต้น

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การสอนบูรณาการตามหลักสูตร ซึ่งเป็นการรวมกันระหว่างวิชาสังคม การงาน วิทยาศาสตร์ และสร้างเป็นหน่วยการเรียนรู้ขึ้นมา เพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ทุกทักษะ กิจกรรมที่ให้เด็กทำได้แก่ การสังเกต การลงมือปฏิบัติ โดยมีทางเลือกที่หลากหลายให้เด็กสามารถเลือกทำตามความสนใจ และได้ถ่ายทอดเป็นงานศิลปะ และได้เขียนรายงานสิ่งที่เด็กทำ และนำมาแสดงแล้วสรุปกระบวนการว่า เด็กได้ทำอะไรบ้าง และผลการเรียนรู้เป็นอย่างไร ส่วนการสอนวิชาทักษะตรงคือภาษาไทยและคณิตศาสตร์ ซึ่งมีเนื้อหาที่กำหนดไว้แล้วตามหลักสูตร ครูสอนวิชาทักษะตรงนี้โดยผ่านเกม เพลง เพื่อแนะนำเนื้อหาที่จะสอน จากนั้นจึงให้เด็กทำแบบฝึก

การประเมินผล ครูประเมินผลการเรียนรู้ของเด็กได้จากถามเป็นกลุ่ม หรือจากการพูดคุยกับเด็ก ว่าเด็กสามารถตอบสิ่งที่เราถามได้หรือไม่ หรือว่าสังเกตจากนิสัยการเรียนรู้ เช่น การซักถามสิ่งที่สงสัย การประเมินผลควรใช้หลายวิธีประมวลเข้าด้วยกัน รวมทั้งการดูจากผลงานของเด็ก ส่วนการสอบจะได้ผลดีหากที่ทำโดยไม่ใช้การเดา เพราะฉะนั้นหลังจากสอบครูควรเรียกเด็กมาถามเป็นรายบุคคล เพื่อตรวจสอบความเข้าใจจริงของเด็ก

3.2 น้อง เพศหญิง สถานภาพโสด อายุ 28 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป. 2

ภูมิลำเนา ตอนแรกไม่ได้มีความสนใจในอาชีพครู แต่เมื่อมีโอกาสไปทำงานเป็นที่เลี้ยงเด็ก 1 ปี ในระหว่างที่รอการสอบเข้ามหาวิทยาลัย ทำให้รู้สึกชอบ และรู้สึกว่าการอยู่กับเด็กเป็นความสุข จึงเลือกเรียนครุศาสตร์เอกศึกษาศาสตร์ที่สถาบันราชภัฏธนบุรี และได้สมัครเป็นครูที่โรงเรียนรัฐบาล 2 ปี แต่พบปัญหาเกี่ยวกับระบบการทำงานทำให้มาสมัครเป็นครูที่นี่ และทำงานมาเป็นเวลาได้ 3 ปี

บุคลิกภาพ ช่างคิด ชอบทำงานศิลปะ ชอบทำงานหัตถกรรม อ่อนหวาน ใฝ่ต่อความรู้ดี มีความตั้งใจดี เป็นคนพิถีพิถัน

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อเรียนรู้โลกกว้างด้วยตนเอง ไม่จำกัดแต่เฉพาะในตำรา แต่ควรเป็นไปเพื่อให้เด็กสามารถเรียนรู้จากประสบการณ์รอบตัว

ธรรมชาติของเด็ก เด็กชอบเรียนรู้จากการลงมือทำ เด็กชอบทำงานที่ท้าทายให้เด็กได้ใช้ความคิดสร้างสรรค์ เป็นงานที่เหมือนกับว่าเด็กได้เล่นอยู่แต่ไม่รู้ตัวว่ากำลังเรียนอยู่

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เด็กควรเรียนเนื้อหาตามหลักสูตร และเด็กควรเรียนรู้เกี่ยวกับการใช้ส่วนต่างๆของร่างกายผ่านการทำงาน ควรเรียนรู้เกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้เรื่องศีลธรรม

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรก็มีการสอนวิชาบูรณาการ เป็นการเลือกสิ่งที่ต้องการให้เด็กเรียนรู้จากเป้าหมายตามหลักสูตร แต่ครูสามารถนำกิจกรรมจากหลากหลายวิชามาใช้ในการสอน ไม่จำเป็นต้องทำตามตำรา แต่ส่วนใหญ่เลือกมาจากแบบเรียนต่างๆ ส่วนการสอนวิชาเฉพาะ ยึดตามแบบเรียนเป็นหลัก แล้วหากิจกรรมมาใช้ด้วยเพื่อให้เด็กรู้สึกสนุก ส่วนการสอนด้านอารมณ์ เป็นการสอนโดยนำประสบการณ์ที่เกิดขึ้นโดยตรงกับเขามาสอน หรือนำมาจากข่าว หนังสือพิมพ์ แล้วนำมาให้เขามาช่วยกันคิดวิเคราะห์ว่าเขาคิดอย่างไร และจะทำอย่างไร และเพื่อนคนอื่นคิดอย่างไร แล้วนำไปสู่การสอนศีลธรรม

การประเมินผล ประเมินผลจากการสังเกตนักเรียน โดยสังเกตการตั้งใจเรียน การตอบคำถาม การทำงานและผลงานที่ทำ การซักถามเป็นรายบุคคล ว่าเข้าใจในสิ่งที่สอนหรือไม่ หากยังไม่เข้าใจก็จะมีการสอนเพิ่ม ประเมินผลโดยใช้เกณฑ์มาตรฐานที่ระบุตามหลักสูตร

3.3 นิก เพศหญิง สถานภาพ โสด อายุ 26 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป. 2

ภูมิลำเนา เนื่องจากมีความประทับใจในตัวครูที่เคยสอนตนในวัยเด็ก ซึ่งเป็นครูที่ดีและน่ารัก ทำให้มีความตั้งใจที่จะประกอบอาชีพครู ดังนั้นจึงได้เข้าศึกษาในสถาบันราชภัฏบ้าน

สมเด็จพระเจ้าพระยา วิชาเอกจิตวิทยาและการแนะแนว คณะครุศาสตร์ และได้มาสมัครเข้าทำงานที่โรงเรียนนี้ตามคำแนะนำจากอาจารย์ที่สอน โดยได้ทำงานมาเป็นเวลา 2 ปี

บุคลิกภาพ เป็นคนร่าเริง เข้ากับคนง่าย เป็นมิตร เป็นกันเอง มีน้ำใจ คอยช่วยเหลือผู้อื่นเสมอ เคารพผู้ใหญ่ อ่อนโยนและอ่อนไหวง่าย

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อให้เด็กเรียนรู้ทั้งทางด้านวิชาการและทักษะชีวิต

ธรรมชาติของเด็ก เด็กชอบเรียนรู้จากการลงมือทำ เรียนรู้จากประสบการณ์ต่างๆ ที่เด็กได้เข้าไปสัมผัส เด็กมีความสามารถในการคิดและสามารถทำตามความคิดของตนได้ ครูจึงมีบทบาทเป็นผู้ให้คำปรึกษาเพื่อให้เด็กเรียนรู้ด้วยตนเอง

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เด็กควรได้เรียนเนื้อหาสาระตามที่หลักสูตรกำหนด หากเด็กสามารถเรียนครบตามเนื้อหาเหล่านั้นจะทำให้เด็กเก่งในด้านวิชาการ แต่อย่างไรก็ตามครูควรแทรกเนื้อหาที่จะช่วยให้เด็กเป็นคนดี มีคุณธรรมด้วย

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ไม่ควรสอนโดยการให้เด็กนั่งฟังอย่างเดียว ควรหากิจกรรมต่างๆ เช่น เพลง เกม หรือกิจกรรมเคลื่อนไหว การสอนวิชาเฉพาะได้แก่ คณิตศาสตร์และภาษาไทย ต้องการเวลาเรียนรู้หลักการโดยเฉพาะและต้องการเวลาฝึกฝน กิจกรรมที่ใช้เป็นเพลง เกมและแบบฝึก ส่วนวิชาบูรณาการ เนื้อหาของวิชานี้ นำมาจากวิชาต่างๆ แต่อาจจะมีวิชาใดวิชาหนึ่งที่เป็นหลักอยู่ ส่วนวิชาที่เหลือเป็นวิชาเสริม โดยจัดกิจกรรมตามเกณฑ์มาตรฐาน หลักสูตรว่า เด็กจะสามารถทำอะไรได้บ้าง เช่น เขียนแผนผัง แผนที่ก็เอามาใส่เป็นกิจกรรม การสอนคุณธรรมไม่ใช่สอนการสอนแบบบรรยาย หรือสั่งให้เด็กทำตามนั้น แต่ควรเป็นการหยิบยกประเด็นจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น นำมาอภิปรายให้เด็กคิดเพื่อให้รู้ว่าทำไมจึงไม่ทำเช่นนั้น

การประเมินผล ถ้าเป็นวิชาเฉพาะ ประเมินผลจากการทำการบ้าน การร่วมกิจกรรม การใช้ชีวิตประจำวันของเด็กว่ามีความเข้าใจในสิ่งที่เรียนไปแล้วแค่ไหน เช่น ภาษาไทยสามารถนำความรู้ไปใช้ในการสื่อสารหรือในการเขียนได้หรือไม่ ส่วนบูรณาการ ครูประเมินผล การเรียนรู้จากผลงานของเขา โดยพิจารณาตามเกณฑ์ที่ตั้งขึ้นมา

3.4 ทิม อายุ 27 ปี เพศหญิง สถานภาพ โสด ครูประจำชั้นระดับ ป.3

ทิมหลัง ทิมสำเร็จการศึกษาที่ราชภัฏธนบุรี สาขาศึกษาศาสตร์ เอกสังคมศึกษา ทิมไม่ได้มีความสนใจจะประกอบอาชีพครูตั้งแต่แรก แต่เมื่อสอบโควตาในสาขานี้ได้ จึงเรียนจนสำเร็จการศึกษา หลังจากนั้นได้ไปสมัครงานตามเพื่อนและได้เป็นครูอัตราจ้างที่โรงเรียนสังกัดเทศบาล หลังจากเป็นอยู่ได้ 3 ปี ยังไม่ได้บรรจุจึงลาออกและลองสมัครไปทำงานตามสำนักงาน เมื่อทำงานประมาณ 1 ปี รู้สึกไม่ชอบงานในสำนักงาน แต่รู้สึกชอบอาชีพครูมากกว่า จึงลาออกและมาสมัครงานที่โรงเรียนแห่งนี้ ขณะนี้ทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้มาได้ 10 เดือนแล้ว

บุคลิกภาพ ช่างคุย ร่าเริง สนุกสนาน ปรับตัวเข้ากับคนอื่นง่าย มีน้ำใจ
คอย
ช่วยเหลือคนอื่น

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อให้การศึกษาด้านความรู้และสิ่งต่างๆที่จำเป็นต่อ
การใช้ชีวิตในอนาคต เช่น มารยาท การปรับตัวเข้ากับสังคม เป็นต้น

ธรรมชาติของเด็ก เด็กเรียนรู้สิ่งต่างๆ ตามความสนใจ ได้คิดสร้างสรรค์สิ่ง
ต่างๆ อย่างอิสระ สามารถเข้าใจเหตุผล และพูดคุยตกลงเกี่ยวกับกฎระเบียบต่างๆ ได้ เด็กชอบการ
เรียนรู้ผ่านเกม นิทาน เพลง

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เนื้อหาควรเป็นไปอย่างที่ว่าโรงเรียนนี้จัดอยู่แล้วคือมี
ส่วนที่เอาหลายวิชามารวมกันคือบูรณาการ และก็มีวิชาที่จะต้องสอนตรงที่ครูต้องเป็นผู้อธิบายและ
มีแบบฝึกหัดให้เด็กทำ

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การสอนทั้งสองวิชามีความแตกต่าง
กัน การสอนบูรณาการเน้นให้เด็กได้ลงมือปฏิบัติมาก ดังนั้นครูจึงเป็นผู้ริเริ่มกล่าวเปิดกิจกรรมว่า
วันนี้เด็กจะได้ทำอะไร แล้วก็ให้เด็กลงมือทำ ส่วนการสอนตรง ครูใช้เวลาส่วนใหญ่ในการอธิบาย
และสอนมากกว่าการสอนบูรณาการ ในเรื่องของการใช้ชีวิตนั้นก็พยายามให้เด็กทำทุกวัน เช่น การ
กล่าวคำทักทาย การเข้าแถวให้ตรงเวลา การดูแลหน้าที่ในแต่ละวัน

การประเมินผล ประเมินโดยใช้แบบประเมินที่จัดทำขึ้น มีเกณฑ์ที่ใช้ในการ
ประเมิน ทั้งที่เป็นวิชาบูรณาการหรือวิชาสอนตรง ประเมินในเรื่องความตั้งใจ ความถูกต้องของ
ผลงาน ความเป็นระเบียบเรียบร้อยของผลงาน แต่แตกต่างตรงที่วิชาบูรณาการมีการประเมินเป็น
กลุ่ม ส่วนวิชาตรงเป็นการประเมินเป็นรายบุคคล

3.5 คิม เพศหญิง สถานภาพ โสด อายุ 27 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป. 1

ภูมิหลัง สำเร็จการศึกษาสาขาประถมศึกษา ที่มหาวิทยาลัยขอนแก่น มีประสบการณ์
ด้านการสอน 5 ปี มีภูมิลำเนาอยู่จังหวัดขอนแก่น การเข้ามาประกอบวิชาชีพครูมาจากความตั้งใจ
ของแม่ที่ต้องการให้ลูกประกอบอาชีพที่มีเกียรติ แต่สำหรับคิมมีความต้องการเป็นนักสังคม
สงเคราะห์ที่ทำงานอยู่ในถิ่นทุรกันดารมากกว่า เมื่อสำเร็จการศึกษาจึงไปสมัครเป็นอาสาสมัคร
ช่วยเหลือเด็กด้อยโอกาส แต่แม่เป็นห่วงไม่อนุญาตให้ไป จนได้มีโอกาสปรึกษากับอาจารย์ที่เคย
สอนมา ซึ่งตอนนี้เป็นเจ้าของโรงเรียนนี้ถึงแนวทางชีวิตและการทำงาน แล้วอาจารย์ก็แนะนำว่า จะ
เป็นอะไรก็ได้ แต่ขอให้อยู่บนพื้นฐานของความเป็นคนดี จึงมาสมัครเป็นมาเป็นครูที่โรงเรียนนี้

บุคลิกภาพ เงียบขรึม ไม่ช่างคุย ช่างคิด เป็นคนตรงไปตรงมา ชอบหากิจกรรม
ที่สนุกมาให้เด็กทำอยู่ตลอดเวลา

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อเรียนรู้จักชีวิต ได้แก่ ทักษะทางวิชาการ และทักษะการใช้ชีวิต โดยเน้นการเรียนรู้การอยู่ร่วมกับเพื่อน โดยที่เด็กสามารถเอาตัวรอดในสังคม การใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้ เป็นคนเก่งที่ไม่เอาเปรียบผู้อื่น

ธรรมชาติของเด็ก เด็กมีความแตกต่างตามช่วงวัย เช่น เด็กเล็กมีสมาธิสั้นกว่าเด็กโต เด็กชอบกิจกรรมเคลื่อนไหว การได้สัมผัสของจริง และได้ลงมือทำ เช่น การสำรวจ การประดิษฐ์ การทดลอง เป็นต้น

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เนื้อหาวิชาการเป็นไปตามหลักสูตรขั้นพื้นฐาน แบ่งออกเป็นวิชาเฉพาะ ได้แก่ คณิตศาสตร์และภาษาไทย เป็นเนื้อหาช่วงชั้นที่ได้กำหนดในหลักสูตรขั้นพื้นฐาน และวิชาหน่วยบูรณาการ โดยนำเนื้อหาตามหลักสูตรมาบูรณาการในหัวเรื่องต่างๆ นอกจากนั้นเด็กต้องเรียนรู้ทักษะชีวิตซึ่งมีความสำคัญเท่าๆ กับเนื้อหาวิชาการ ทักษะชีวิตได้แก่ การอยู่ร่วมกับผู้อื่น การเป็นคนเก่งและดี

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สำหรับเนื้อหาวิชาเฉพาะ ครูจะสอนความคิดรวบยอดก่อนแล้วให้เด็กทำแบบฝึก เพื่อฝึกฝนทำจนเกิดความชำนาญ ในการสอนความคิดรวบยอดนี้ ครูจะจัดกิจกรรมผ่านเพลง เกม นิทาน ซึ่งไม่แตกต่างจากกิจกรรมบูรณาการ ซึ่งก็จะสอนความคิดรวบยอดของเนื้อหาที่ต้องการสอน โดยเลือกกิจกรรมให้เหมาะสมกับเนื้อหาที่ต้องการสอน เช่น ใช้เกม นิทาน หรือเพลง ช่วงหลังเป็นกิจกรรมให้เด็กลงมือทำ

การประเมินผล ใช้การสังเกตจากผลงานที่ปรากฏออกมาเป็นหลัก ได้แก่ แบบฝึก ชิ้นงาน การทำงาน รวมทั้งการพูดคุย ซึ่งครูสามารถเห็นความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น

3.6 อ้อ เพศหญิง สถานภาพ โสด อายุ 22 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป. 1

ภูมิลำเนา ประสบการณ์ด้านการสอน 10 เดือน จบคณะอักษรศาสตร์ เอกสังคมศาสตร์ การพัฒนา มหาวิทยาลัยศิลปากร สิ่งที่เป็นแรงจูงใจสำคัญที่ทำให้มาประกอบวิชาชีพครู ทั้งๆ ที่สำเร็จการศึกษาในสาขาวิชาอื่นคือ การได้พบครูคนหนึ่งในขณะที่เรียนอยู่ชั้นปีที่ 3 เป็นครูแม่แบบ ซึ่งเป็นครูที่น่ารัก รู้ว่าเด็กต้องการอะไร เลือกกิจกรรมที่สนุกๆ มาให้เรียนรู้อยู่ตลอดเวลา และก็มีแง่คิดที่ดีต่อชีวิต ทำให้อยากทำงานเป็นครู จึงลองมาสมัครงานที่โรงเรียนนี้

บุคลิกภาพ ช่างคุย สนุกสนาน ยิ้มแย้ม ร่าเริง เป็นคนง่ายๆ เป็นกันเอง
ตรงไปตรงมา เข้ากับคนง่าย ชอบแต่งตัว เป็นคนรักสวยรักงาม

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อเรียนรู้้อ่านออกเขียนได้ นอกจากนั้นเขาควรได้เรียนรู้คุณธรรม คือการเป็นคนดีในกระแสโลกวัตถุนิยม

ธรรมชาติของเด็ก เด็กชอบเรียนรู้ผ่านสื่อ และกิจกรรมที่สนุกไม่น่าเบื่อ ไม่ใช่การสอนแบบบรรยายเพียงอย่างเดียว

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เป็นเนื้อหาสาระตามหลักสูตร เนื้อหาที่สอนเด็กควรมีลักษณะง่ายๆ กว้าง ซึ่งเริ่มจากตัวเองก่อนที่จะเรียนสิ่งอื่นๆ ต่อไป และเนื้อหาที่จำเป็นสำคัญกับเด็กในระดับนี้คือ เรื่องระเบียบวินัย ได้แก่ การฝึกให้เด็กทำงานต่างๆ ในห้องเรียน เช่น การรียนนม การตัดข้าวเอง การทำความสะอาดห้องเรียน เป็นต้น

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การสอนวิชาเฉพาะเป็นการจัดกิจกรรมให้เด็กเรียนรู้เป็นรายบุคคล ส่วนใหญ่ให้เด็กทำแบบฝึกหัด ส่วนวิชาบูรณาการ เน้นการจัดกิจกรรมให้เด็กทำเป็นกลุ่ม ให้เด็กช่วยกันทำได้แก่ กิจกรรมการทดลอง เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กลองคิดแก้ปัญหาด้วยตนเอง ลองตั้งสมมติฐานและลองทำว่าได้ผลหรือไม่อย่างไร ยกตัวอย่างเช่น การสอนเรื่องระเบียบวินัย เริ่มจากการอธิบายเหตุผลว่าทำไมถึงต้องทำ ทำแล้วจะมีผลดีอย่างไรอย่างไร แล้วทำให้เด็กดูแล้วให้เด็กได้ลงมือทำเอง อาจมีสิ่งผิดพลาดบ้างก็ค่อยดูแลใจเช่นๆ

การประเมินผล ประเมินจากการตอบคำถามของเด็กว่า เวลาถามไปแล้วตอบได้หรือไม่ ถ้าตอบไม่ได้แสดงว่ายังไม่เข้าใจในบางเรื่อง หรือบางครั้งก็ดูที่ผลงานของเด็กซึ่งเป็นเสมือนการสรุปประเมินเด็ก เพราะเด็กจะสร้างผลงานจากความเข้าใจ

3.7 อ้อย เพศหญิง สถานภาพ โสด อายุ 22 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป. 1

ภูมิหลัง การเข้ามาประกอบอาชีพครู เพราะได้รับแรงบันดาลใจจากพี่สาวที่เรียนครู และโดยส่วนตัวแล้วก็เป็นคนชอบเล่นกับเด็ก จึงได้ศึกษาต่อในสาขาวิชาเอกประถมศึกษา คณะครูศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อเรียนจบแล้วจึงสมัครเป็นครูในโรงเรียนแห่งนี้ เนื่องจากอยู่ใกล้บ้าน และทำงานมาแล้วเป็นเวลา 10 เดือน

บุคลิกภาพ ใจเย็น เป็นคนเงียบๆ เฉยๆ พุดจาไพเราะอ่อนหวาน สนิทกับเพื่อนในกลุ่มเล็ก ไม่ค่อยแสดงความคิดเห็นในที่สาธารณะ แต่มีความคิดเห็นเป็นของตนเอง มีน้ำใจ ชอบช่วยเหลือ ทำงานเรียบร้อยและเป็นระเบียบ

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อเรียนหนังสือและเพื่อฝึกใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่นในสังคม

ธรรมชาติของเด็ก เด็กชอบเรียนรู้ในสิ่งที่เด็กสนใจ เด็กเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติโดยครูเป็นผู้ชี้แนะ ให้อิสระเด็กทำในสิ่งที่เด็กต้องการ โดยครูเป็นคนคอยตะล่อมให้สิ่งที่เด็กสนใจไม่ออกเป็นนอกเรื่องมากเกินไป

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ ในด้านวิชาการ เนื้อหาควรเป็นไปตามหลักสูตรของโรงเรียน ซึ่งได้มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องในแต่ละปี ส่วนทางด้านสังคม ซึ่งสิ่งที่สำคัญคือวินัยที่เด็ก

เรียนรู้โดยการบอกของผู้ใหญ่ วินัยคือการทำที่เด็กสามารถรับผิดชอบหน้าที่ของตนเอง และการรับผิดชอบต่อตนเอง

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การสอนวิชาการแบ่งออกเป็นการสอนวิชาเฉพาะ คือ คณิตศาสตร์และภาษาไทย จะใช้การเล่นและเล่านิทาน ยกตัวอย่างเช่น การสอนเรื่องสระ โดยแต่งเรื่องราวเกี่ยวกับการไปเที่ยวที่เมืองพญูชนะแล้วนำสระต่างๆ ไปผสม สิ่งเหล่านี้ทำให้เด็กมีจินตนาการ เด็กก็ชอบเรียน เป็นต้น วิชาทั้งสองนี้มีลักษณะเป็นทักษะต้องให้เด็กได้ฝึกทำบ่อยๆ ส่วนวิชาบูรณาการ เป็นการนำหลายวิชามาเรียนรวมกันตามหัวเรื่อง ในวิชานี้ใช้กิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การไปศึกษานอกสถานที่ การเล่าเรื่อง เชิญวิทยากร การออกสำรวจ เป็นต้น ในวิชานี้ไม่เน้นการฝึกฝน จัดกิจกรรมให้เด็กเรียนรู้ ตามเนื้อหาที่กำหนดไว้ แต่เน้นให้เด็กลงมือทำสิ่งต่างๆเอง ส่วนการสอนวินัย จะใช้การสร้างข้อตกลงว่า เด็กจะต้องทำอะไรบ้างในแต่ละวัน แล้วนำมาพูดคุยกับเด็กเมื่อจบวัน ว่าเด็กทำอะไรบ้างเป็นอย่างไรเพื่อให้เด็กได้พัฒนาตนเอง

การประเมินผล ประเมินผลจากการสังเกตได้จากผลงานที่เด็ก การตอบคำถามของเด็ก และการนำเอาไปใช้ในชีวิตรจริงๆ แต่อย่างไรก็ตามการสอบก็เป็นการประเมินที่จำเป็นอันหนึ่งที่มีความชัดเจน ไม่ต้องมาเขียนอธิบายให้ผู้ปกครองเข้าใจ แต่ต้องไม่ใช่ผลการสอบเป็นหลักในการประเมินเด็กต้องใช้หลายวิธีประกอบกัน

3.8 ยู่ เพศหญิง สถานภาพ โสด อายุ 24 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป.2

ภูมิหลัง มีความใฝ่ฝันอยากจะเป็นครูมาตั้งแต่เด็ก เพราะแม่เป็นครูในโรงเรียนประถมศึกษา ดังนั้นเมื่อถึงเวลาสอบเข้ามหาวิทยาลัยจึงเลือกเรียนต่อสาขา ศึกษาศาสตร์ เอกเคมีมัธยมศึกษา ที่มหาวิทยาลัยบูรพา เมื่อสำเร็จการศึกษาจึงมาสมัครเป็นครูที่โรงเรียนนี้ มีประสบการณ์ด้านการสอน 10 เดือน

บุคลิกภาพ เป็นคนร่าเริง คุยเก่ง เข้ากับคนง่าย พูดจาตรงไปตรงมา เอื้อเฟื้อ มีน้ำใจคอยช่วยเหลือผู้อื่นอยู่เสมอ ชอบทำสื่อการสอนให้เด็กเรียน และขยันขันแข็ง
ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อให้เด็กเรียนรู้สิ่งต่างๆมากกว่าเนื้อหาในตำราเรียน การสอนควรจัดเพื่อให้เด็กเรียนรู้การใช้ชีวิตในโรงเรียน

ธรรมชาติของเด็ก เด็กชอบเรียนรู้ หากเด็กรู้สึกว่าการเรียนสนุก และมีความสุข การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เนื้อหาสาระที่เด็กควรเรียนรู้ก็เป็นไปตามหลักสูตรที่โรงเรียนจัดทำขึ้น นอกจากนั้นเด็กควรได้เรียนรู้เกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันในโรงเรียน จะเล่นกับเพื่อนอย่างไร หรือปฏิบัติตนต่อครูและเพื่อนอย่างไร

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ในวิชาบูรณาการ เป็นการจัดกิจกรรมเน้นที่การนำความรู้ไปใช้ และให้เด็กทำเป็นกลุ่ม เช่น การฟังครูพูด การอ่านสิ่งต่างๆ ที่เด็กไปค้น

มา การออกมารายงานหน้าชั้น มีการนำเอากิจกรรมในวิชาวิทยาศาสตร์ สังคม เกษตร ภาษาไทยเข้าไปใช้ในการจัดกิจกรรม ส่วนการสอนภาษาไทย กิจกรรมที่ใช้เน้นให้เด็กแต่ละคนทำงานของตนในสมุดหรือแบบฝึก

การประเมินผล วิชาเฉพาะ ประเมินจากการฟังการตอบคำถาม และตรวจการบ้าน ว่าเด็กเข้าใจทำได้ถูกต้องหรือไม่ ส่วนวิชาบูรณาการ การประเมินตามเกณฑ์ที่กำหนด ซึ่งมีทั้งส่วนที่เป็นกระบวนการและเนื้อหา และประเมินการทำงานของแต่ละกลุ่ม

3.9 บอย เพศชาย สถานภาพ โสด อายุ 24 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป. 3

ภูมิหลัง มีความสนใจจะเป็นครูอยู่แล้ว ดังนั้นเมื่อสำเร็จการศึกษา ในสาขามนุษยศาสตร์ เอกภาษาไทย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จึงสมัครเป็นครู โดยไม่ได้ตั้งความคาดหวังว่าจะสอนในระดับใด หรือสอนตามแนวการสอนแบบใด ก่อนที่จะย้ายมาทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้ ได้เป็นครูที่โรงเรียนเอกชนในระดับประถมศึกษาขนาดใหญ่แห่งหนึ่งมาก่อนเป็นเวลา 5 เดือน จากนั้นจึงมาทำงานที่โรงเรียนแห่งนี้อีกเป็นเวลา 5 เดือน

บุคลิกภาพ เป็นกันเอง ค่อนข้างเงียบ ชอบช่วยเหลือผู้อื่น มีน้ำใจ สบายๆ ช่างคิด มีอารมณ์ขัน

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา โรงเรียนเป็นที่ที่บ่มเพาะให้ความรู้ทั้งทางด้าน จริยธรรม คุณธรรม สังคม วิชาการ โรงเรียนมีกระบวนการพัฒนาเด็กที่เป็นระบบมากกว่าที่บ้าน นอกจากนั้นยังเป็นที่ที่让孩子ได้มีประสบการณ์ร่วมกับเพื่อนฝูงวัยเดียวกัน

ธรรมชาติของเด็ก เด็กไม่ชอบอยู่นิ่ง ดังนั้นเด็กจึงชอบเรียนรู้จากการลงมือทำ ครูต้องจัดกิจกรรมที่หลากหลายเพื่อให้เด็กสนใจ ได้แก่ เกม กิจกรรมบูรณาการ แบบฝึกหัด สื่อการสอนต่างๆ เช่น วีดีโอ วีซีดี เป็นต้น

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เด็กควรเรียนรู้สิ่งต่างๆ ตามหลักสูตร

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สิ่งสำคัญก่อนการจัดกิจกรรมใดๆ ก็ตาม คือ การเตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเรียน นั่นคือการทำให้เด็กสงบมีสมาธิพร้อมที่จะเรียนได้ แล้วจากนั้นวิธีสอนที่ใช้ ได้แก่ เกม บัตรคำ แบบฝึกหัด การเล่นแข่งขัน บทบาทสมมติ เป็นต้น การสอนวิชาบูรณาการคือการคิดเชื่อมโยงกับเรื่องต่างๆ กิจกรรมที่ใช้เป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมให้เด็กได้คิด และลงมือทำจริงๆ ส่วนการสอนวิชาเฉพาะคือการสอนตามหลักวิชา

การประเมินผล ประเมินผลการเรียนรู้จากการสอบ การทำแบบฝึก การทำกิจกรรม และนำผลที่ได้มาพิจารณาร่วมกัน

3.10 ชิด เพศชาย สถานภาพ โสด อายุ 29 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป. 2

ภูมิหลัง เป็นนักศึกษารามคำแหง ที่มีความสนใจเกี่ยวกับเรื่องนโยบายของรัฐในด้านการจัดการศึกษา จึงร่วมทำกิจกรรมกับรุ่นพี่ในลักษณะของค่ายการศึกษาสำหรับเด็กตามแนวคิดของกลุ่ม หลังจากนั้นเมื่อสำเร็จการศึกษาก็เข้าไปทำงานในส่วนการฝึกอบรม ของกระทรวงเกษตรและสหกรณ์ ทำให้ได้เห็นวิถีชีวิตและภูมิปัญญาต่างๆ และหลังจากนั้นก็มาสมัครมาเป็นครูที่โรงเรียนแห่งนี้ ตามคำชักชวนของเพื่อนสนิทที่เป็นครูอยู่ในโรงเรียนแห่งนี้และจนถึงปัจจุบันได้ทำงานมาเป็นเวลา 3 ปี

บุคลิกภาพ สนุกสนาน ร่าเริง ช่างคิด ค้นคว้าอ่านหนังสือต่างๆ เป็นกันเอง กับทุกคน ช่วยเหลือผู้อื่น

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา การให้เด็กได้เรียนรู้ด้วยความสุขตามภาวะของเด็ก ซึ่งเป็นความสุขที่เกิดขึ้นกับตนเองและผู้อื่น

ธรรมชาติของเด็ก เด็กเรียนรู้ได้ดีจากการสัมผัสและการลงมือทำ เป็นประสบการณ์จริง และเป็นสิ่งที่เด็กสนใจ

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เนื้อหาสาระตามหลักสูตรของโรงเรียนซึ่งประกอบด้วย วิชาเฉพาะและวิชาบูรณาการ รวมถึงการใช้ชีวิตในโรงเรียน ซึ่งการใช้ชีวิตในโรงเรียนนี้เป็นเนื้อหาที่สำคัญที่ครอบคลุมกิจกรรมประจำวันต่างๆ ตั้งแต่ การเล่น การเข้าแถว การรับประทานอาหารกลางวันและอาหารว่าง

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การจัดกิจกรรมในวิชาบูรณาการ เป็นกิจกรรมที่หลากหลายสามารถจัดให้เด็กมีประสบการณ์ในเรื่องที่เรียนได้มากกว่าวิชาเฉพาะ ซึ่งเป็นไปตามการจัดเนื้อหาของครู เช่นเรื่องชุมชนของเรา ก็จะ让孩子ไปค้นคว้าเกี่ยวกับการตั้งชุมชนพาเด็กดูชุมชน เป็นต้น ส่วนการสอนวิชาเฉพาะ มีเนื้อหาที่เฉพาะเจาะจง การเลือกกิจกรรมขึ้นอยู่กับการตัดสินใจของครู ส่วนใหญ่ใช้การสอนจากสื่อการสอน การเล่านิทาน และเกม

การประเมินผล ประเมินผลการเรียนรู้จากการสังเกตว่าเด็กนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ได้จริงหรือไม่ และจากการที่ได้มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กในแต่ละวัน เพื่อประเมินพัฒนาการทั้งทางด้านอารมณ์ สังคมและสติปัญญา ของเด็กแต่ละคน

3.11 ใส เพศหญิง สถานภาพ โสด อายุ 27 ปี ครูประจำชั้นระดับ ป.3

ภูมิหลัง มีความสนใจทำงานเกี่ยวกับมูลนิธิ ดังนั้นเมื่อสำเร็จการศึกษาจึงสมัครงานที่มูลนิธิศูนย์พิทักษ์สิทธิเด็ก โดยทำหน้าที่ผลิตสื่อ จุลสาร เพื่อเผยแพร่ประชาสัมพันธ์ ประมาณ 2 ปี ครั้ง จากนั้นได้มาทำงานเป็นครูผู้ช่วยสอนภาษาอังกฤษ ประมาณ 1 ภาคการศึกษา ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการเข้ามาในแวดวงการศึกษา และเริ่มมีความสนใจในการทำงานกับเด็ก จึงเริ่มสนใจงานอาชีพ

ครู เมื่อเห็นประกาศรับสมัครครูของโรงเรียนแห่งนี้ จึงเข้ามาสมัครงานเป็นครูผู้สอน และทำงานมาเป็นเวลา 1 ปี

บุคลิกภาพ เป็นกันเอง ช่างคุย เป็นตัวของตัวเอง กล้าแสดงความคิดเห็น
จริงใจ อารมณ์ร้อน ตรงไปตรงมา

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อเรียนรู้ทักษะชีวิต ซึ่งเกี่ยวข้องกับการใช้ชีวิตในแต่ละวันและเรียนรู้วิชาการต่างๆ

ธรรมชาติของเด็ก เด็กสามารถเรียนรู้ผ่านการเล่าเรื่องต่างๆ เด็กมีความอยากรู้อยากเห็น ชอบเล่น เด็กเรียนรู้จากการมีส่วนร่วมในการทำงานจริง

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ เนื้อหาสาระตามหลักสูตรก็มีความเหมาะสมกับวัยของเด็กอยู่แล้ว นอกจากนั้นเด็กควรได้เรียนรู้เรื่องระเบียบวินัย ความรับผิดชอบ โดยเริ่มจากการรับผิดชอบต่อเรื่องส่วนตัว และการรับผิดชอบต่อหน้าที่ในห้องเรียนได้ ซึ่งได้แก่ การอยู่ร่วมกับเพื่อน

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การสอนวิชาเฉพาะ จะมีรายละเอียดเนื้อหาที่เฉพาะเจาะจง ดังนั้นการสอนจึงเป็นการอธิบายปากเปล่า และพยายามให้เด็กนำไปใช้ในสภาพจริง เช่น การวัด สอนให้เด็กวัดสิ่งต่างๆ ส่วนการสอนบูรณาการ เป็นการนำเนื้อหาที่สอนในวิชาเฉพาะมาใช้ด้วย ดังนั้นวิชาทั้งสองกลุ่มจึงเชื่อมโยงกัน กิจกรรมที่ใช้ขึ้นอยู่กับหน่วยที่สอน โดยที่พยายามสังเกตความสนใจของเด็กควบคู่ไปด้วย เพื่อปรับและจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับเป้าหมายที่เราได้วางไว้ด้วย ส่วนการสอนเรื่องระเบียบวินัยนั้น ครูควรจัดโอกาสให้เด็กเรียนรู้เพื่อพัฒนาระเบียบวินัย จากสภาพปัญหาที่เกิดขึ้น ให้เด็กช่วยกันคิดและแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น

การประเมินผล ประเมินผลการเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมเด็ก เช่น ท่าทางการให้ความสนใจของเขา การซักถาม การพูดคุยกับเพื่อนของเด็ก นอกจากนั้นการประเมินทำได้จากการตั้งคำถามให้เด็กตอบ เพื่อศึกษาว่าเด็กเข้าใจเรื่องที่สอนอย่างไร

3.12 ต้มอายุ 26 ปี เพศชาย สถานภาพ โสด ครูประจำชั้นระดับ ป.3

ภูมิหลัง มีความสนใจในอาชีพครูเนื่องจากคนในครอบครัวทุกคนเป็นข้าราชการ ส่งเสริมให้เรียนเป็นครูในสังกัดของรัฐ ดังนั้นเมื่อสำเร็จการศึกษาครุศาสตรบัณฑิต สถาบันราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา สาขาสังคมศึกษา จึงสมัครเป็นครูอัตราจ้างที่โรงเรียนเทศบาลอยู่ 4 ปี แต่ไม่สามารถสอบบรรจุได้ จึงลาออกและมาสมัครเป็นครูที่โรงเรียนแห่งนี้ เป็นเวลา 1 ปี

บุคลิกภาพ เป็นตัวของตัวเอง เป็นกันเอง กล้าแสดงความคิดเห็น ยิ้มแย้มแจ่มใส ไร่
จริง

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

เป้าหมายการศึกษา เพื่อเรียนรู้ทางด้านสังคมที่โรงเรียน ซึ่งแตกต่างจากที่บ้าน และเพื่อเรียนรู้ด้านวิชาการ

ธรรมชาติของเด็ก เด็กชอบเล่นและเรียนรู้จากกิจกรรมที่让孩子ได้ลงมือทำ ชอบวาดรูป ชอบวิ่งเล่น

การเลือกจัดเนื้อหาสาระ ด้านวิชาการสิ่งที่เด็กต้องเรียนรู้สอดคล้องตามหลักสูตร ส่วนทางด้านสังคม เด็กควรเรียนรู้ศีลธรรม ได้แก่ การรู้จักเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ การแบ่งปัน การดูแลกัน

การออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การสอนวิชาการควรใช้กิจกรรมเกม เพื่อให้เด็กรู้สึกสนุกไปกับสิ่งที่เรียน และบางครั้งการจำลองสถานการณ์จริงมาให้เด็กได้เรียนจากการทำจริง เช่น การสอนเรื่องเงิน ก็ให้เด็กเอาเงินปลอมมาเล่นซื้อขายของกัน แต่ทำได้ไม่สม่ำเสมอ เพราะต้องใช้เวลาในการเตรียมการสอนมาก ในการสอนให้เด็กเรียนรู้ด้านสังคมพยายามสอดแทรกในการพูดคุยช่วงเช้า และมีการจัดกิจกรรมเพื่อให้เด็กได้ทำด้วยกัน เล่นด้วยกันทุกคน

การประเมินผล ประเมินผลการเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมในการเรียนวิชาต่างๆ การนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวัน นอกจากนั้นประเมินผลการเรียนรู้จากการทำการบ้าน และการทดสอบ

ข้อมูลเกี่ยวกับคุณลักษณะของครูกรณีศึกษาทั้ง 12 คน สรุปได้ดังตารางที่ 5 ดังนี้

ตารางที่ 5 คุณลักษณะครูกรณีศึกษา

	น้อย	น้อย	นิก	ทิม	ติม	อ้อ	อ้อย	อู่	บอย	จิต	ไส	ติม
ข้อมูลทั่วไป												
อายุ (ปี)	25	28	26	27	27	22	22	24	24	29	27	26
สถานภาพ	สมรส	โสด	โสด	โสด	โสด	โสด	โสด	โสด	โสด	โสด	โสด	โสด
เพศ	หญิง	หญิง	หญิง	หญิง	หญิง	หญิง	หญิง	หญิง	ชาย	ชาย	หญิง	ชาย
ระดับชั้นที่สอน	ป.1	ป.2	ป.2	ป.3	ป.1	ป.1	ป.1	ป.2	ป.3	ป.2	ป.3	ป.3
วุฒิ	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี	ป.ตรี
สาขา	วิทยาศาสตร์	ครูฯ สังคม	ครูฯ จิต	ครูฯ สังคม	ครูฯ ประถม	อักษรฯ สังคม	ครูฯ ประถม	ครูฯ เคมี	มนุษยฯ ไทย	มนุษยฯ สื่อสาร	มนุษยฯ สื่อสาร	ครูฯ สังคม
ประสบการณ์การสอน	2 ปี	5 ปี	2 ปี	3 ปี	5 ปี	10 ค.	10 ค.	10 ค.	10 ค.	3 ปี	1 ปี	5 ปี
บุคลิกภาพ												
ความแน่นอนที่จะเป็นครู	มาก	มาก	มาก	มาก	ปานกลาง	ปานกลาง	ปานกลาง	ปานกลาง	ปานกลาง	น้อย	น้อย	น้อย
การยอมรับ	เปิดใจ	เปิดใจ	เปิดใจ	เปิดใจ	เปิดใจ	เปิดใจ	เปิดใจ	เปิดใจ	เปิดใจ	ปิดใจ	ปิดใจ	ปิดใจ

รับฟังผู้อื่น												
ความมุ่งมั่น	สม่ำเสมอ	สม่ำเสมอ	สม่ำเสมอ	สม่ำเสมอ	ไม่สม่ำเสมอ	ไม่สม่ำเสมอ	ไม่สม่ำเสมอ	ไม่สม่ำเสมอ	ไม่สม่ำเสมอ	ไม่สม่ำเสมอ	ไม่สม่ำเสมอ	ไม่สม่ำเสมอ

สรุปลักษณะของครูและลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูกรณีศึกษา ซึ่งผู้วิจัยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ได้แก่ น้อย นื่อง นิก และทิม

ลักษณะของกลุ่ม ครูที่มีความมุ่งมั่นในการประกอบอาชีพครู โดยครูเหล่านี้มีประสบการณ์ในการสอนมากกว่า 2 ปี และผ่านเส้นทางชีวิตที่ต้องเลือกอื่นๆ แต่ในที่สุดก็ได้ตัดสินใจที่จะประกอบอาชีพครู มีความตั้งใจดีในการจัดการศึกษาสำหรับเด็ก หุ่นเหตุงใจคิดและพัฒนาการสอน เปิดใจในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ และพยายามที่จะปรับและทำสิ่งต่างๆ ในชั้นเรียนอยู่ตลอดเวลาและสม่ำเสมอ

กลุ่มที่ 2 ได้แก่ ตีม อ้อย ย้อย อ้อ และบอย

ลักษณะของกลุ่ม ครูที่มีความตั้งใจและรักที่จะประกอบอาชีพครู แต่ยังมีประสบการณ์ในการสอนไม่มากนัก เปิดใจในการเรียนรู้ พยายามแสวงหาวิธีการสอนต่างๆ เพื่อดึงดูดความสนใจของเด็ก พร้อมทั้งจะเรียนรู้สิ่งต่างๆ และพยายามปรับการเรียนการสอนในห้องอยู่ตลอดเวลา แต่ครูก็ยังไม่สามารถทำสิ่งต่างๆ ที่ตนต้องการปรับได้สม่ำเสมอเท่าที่ควร เพราะมีปัจจัยต่างๆ เป็นตัวกำหนด

กลุ่มที่ 3 ได้แก่ ชิด ต้ม และใส

ลักษณะของกลุ่ม ครูมีความตั้งใจที่จะประกอบอาชีพครู มีความรู้ในการจัดการเรียนการสอน แต่มีลักษณะค่อนข้างปิดตัว มีความคิดเป็นของตัวเองสูง และแม้ว่ามีความคิดที่ดีในการจัดการเรียนการสอน แต่ก็ขาดความมุ่งมั่นที่จะทำสิ่งนั้นอย่างสม่ำเสมอ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนา ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้ และปรับปรุงให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์)

การเสนอสาระในบทนี้ ผู้วิจัยแยกนำเสนอเป็น 2 ตอน ตอนแรกเป็นการนำเสนอต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลสำหรับครูระดับประถมศึกษา และตอนที่สองเป็นผลการนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาไปใช้ส่งเสริมครูกรณีศึกษาในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา และปรับปรุงให้เป็น กระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์) ซึ่งมีสาระดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสาร และการศึกษาข้อมูลจากการเข้าสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูในโรงเรียนสังกัดต่างๆ และโรงเรียนกรณีศึกษา ผู้วิจัยได้พัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ประกอบด้วยสาระดังนี้

หลักการ

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา มีหลักการสำคัญ 5 ประการ ดังนี้

1. ความเชื่อหรือปรัชญาทางการศึกษาส่วนบุคคลของครูส่งผลต่อพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นการพัฒนาความเชื่อหรือปรัชญาการศึกษาจึงมีผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของครูด้วย

2. กระบวนการฯ นี้เป็นกระบวนการที่ผู้ชี้แนะหากวิธีการต่างๆ เพื่อกระตุ้นให้ครูเกิดความสามารถทางการคิดสะท้อนเพื่อทำความเข้าใจเป้าหมายการศึกษา พิจารณาตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมจัดการเรียนการสอน และปรับพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของตนให้สอดคล้องกับเป้าหมายศึกษานั้นด้วยตนเอง ซึ่งกระบวนการฯ ดังกล่าวจะช่วยทำให้ครูเกิดความสามารถในการชี้แนะตนเองเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนเอง ซึ่งความสามารถในการชี้แนะตนเองเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษา

ส่วนบุคคลนี้จะเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการพัฒนาเชิงวิชาชีพของตนเองอย่างต่อเนื่อง ไม่สิ้นสุด ครูสามารถสร้างองค์ความรู้ทางการสอนของตนได้ มีผลทำให้การสอนของครูมีประสิทธิภาพมากขึ้น

3. กระบวนการฯ นี้เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทางด้านการคิด ซึ่งการคิดจะสามารถพัฒนาได้ดีในบรรยากาศที่ผู้คิดรู้สึกปลอดภัย และไว้วางใจ ดังนั้นการสร้างและรักษาความไว้วางใจจึงเป็นสิ่งสำคัญในการนำกระบวนการชี้แนะทางปัญญาไปใช้ฯ

4. กระบวนการฯ เป็นกระบวนการที่กระตุ้นให้เกิดการพัฒนากระบวนการทางปัญญาภายใน ซึ่งส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมภายนอก

5. กระบวนการฯ นี้เป็นกระบวนการที่จัดเพื่อช่วยเหลือ ส่งเสริมให้ครูพัฒนาความสามารถในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลโดยผ่านเครื่องมือทางภาษารูปแบบต่างๆ จากผู้ชี้แนะ โดยมีเป้าหมายหลักที่สำคัญคือ การพัฒนาให้ครูสามารถชี้นำตนเองในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยไม่ต้องได้รับความช่วยเหลือจากผู้ชี้แนะ

วัตถุประสงค์

เพื่อสามารถดำเนินการจัดกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาได้

ขอบเขตของกระบวนการฯ

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับความคิด ความเชื่อภายในของครู การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ครูจะต้องเป็นผู้ตัดสินใจในการเลือกเป้าหมายการสอนของตน และเป็นผู้เลือกที่จะแสดงพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของตนตามความคิดนั้นด้วยตัวของตัวเอง กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการที่ส่งเสริมให้ครูเกิดกระบวนการคิดภายในนั้นขึ้นในตัวครู ไม่ได้เป็นกระบวนการที่จะชี้แนะให้ครูยอมรับแนวทางในการจัดการศึกษารูปแบบการศึกษาแบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะ

เงื่อนไขของกระบวนการฯ

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความสามารถในการคิด ซึ่งเป็นเรื่องที่ซับซ้อนและต้องการเวลาในการพัฒนา ดังนั้นครูที่เข้าร่วมกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ จึงควรเข้าร่วมกระบวนการฯ ด้วยความสมัครใจและได้รับการสนับสนุนจากทางโรงเรียน

เนื้อหาสาระ

เนื้อหาที่ใช้ร่วมกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล คือ “พฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ของครู” เนื่องจากพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ได้รับอิทธิพลมาจากความเชื่อทางการศึกษา ดังนั้นในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษา จึงเป็นกระบวนการให้ครูพิจารณาพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของตัวเอง ตรวจสอบทำความเข้าใจความเชื่อที่ส่งผลต่อพฤติกรรมนั้น และปรับเปลี่ยนความเชื่อทางการศึกษาของตน ซึ่งลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูสามารถแบ่งออกเป็น 4 ลักษณะ ดังนี้

ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่ารู้”

ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่ารู้”

ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่าไม่รู้”

ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่าไม่รู้”

สามารถสรุปลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู โดยนำเสนอไว้ในตารางที่ 6

ตารางที่ 6 ลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู

ความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายและพฤติกรรม การตระหนักในตนเอง	พฤติกรรมของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา	พฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา
การตระหนักในตนเอง	ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (รู้ว่ารู้)	ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (รู้ว่าไม่รู้)
การไม่ตระหนักในตนเอง	ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (ไม่รู้ว่ารู้)	ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (ไม่รู้ว่าไม่รู้)

พฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนทั้ง 4 ลักษณะ สามารถนำมาใช้เป็นเนื้อหาของกระบวนการฯ ได้ทั้งสิ้น แต่เนื่องจากพฤติกรรมในลักษณะที่ 4 คือ พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักรู้ว่า พฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่ามีรู้” เป็นพฤติกรรมที่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นจึงควรเน้นพฤติกรรมในลักษณะที่ 4 นี้ เนื่องจากกระบวนการชี้แนะจะช่วยทำให้ครูตระหนักถึงเป้าหมายการศึกษาของตน และตระหนักถึงพฤติกรรมในการจัดการเรียนการสอนของตน ซึ่งไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา การที่ครูตระหนักถึงความไม่สอดคล้องด้วยตนเองนี้ ถือได้เป็นการประเมินของตนเองด้วยตนเอง ทำให้ครูเกิดความต้องการที่จะแก้ปัญหานี้ นอกจากนั้นกระบวนการฯ ยังช่วยกระตุ้นให้ครูหาพฤติกรรมทางเลือกอื่นๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษานั้น และปรับพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของตนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

องค์ประกอบ

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ ดังนี้

1. การสร้างความไว้วางใจ ซึ่งแบ่งออกได้เป็น 3 ลักษณะดังนี้

- 1.1 ความไว้วางใจในตนเอง เป็นการตระหนักรู้ถึงวิธีการต่างๆ ที่จะปฏิบัติของตนเอง
- 1.2 ความไว้วางใจต่อผู้อื่น เป็นความสามารถในการเคารพและให้ความเชื่อถือต่อมุมมองของผู้อื่น
- 1.3 ความไว้วางใจต่อกระบวนการชี้แนะ เป็นการทำความเข้าใจวัตถุประสงค์/การดำเนินการเกี่ยวกับการชี้แนะ

2. รูปแบบการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนต่อไปนี้

- 2.1 การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection -in-action) คือการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะที่จัดการเรียนการสอน ทำให้ครูเกิดความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญ (contemplative observation) ต่อเหตุการณ์ต่างๆ
- 2.2 การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection -on-action) คือการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว ทำให้ครูเปิดใจกว้าง (open-mindedness) ในการทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษาดตนเอง และตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของตนเอง
- 2.3 การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection -for-action) คือการคิดถึงสิ่งที่จะทำในอนาคต ทำให้ครูมีความคิดที่ยืดหยุ่น (flexibility) ในการแสวงหาทางเลือกพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

2.4 การปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection) คือการกระทำสิ่งที่ได้คิดไว้ ทำให้ครูเกิดเจตจำนง (willingness) ในการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

3. การใช้เครื่องมือทางภาษา

ผู้ชี้แนะที่มีความชำนาญจะใช้เครื่องมือทางภาษา โดยปราศจากการตัดสิน เพื่อส่งเสริมการพัฒนาความคิดของผู้อื่น ซึ่งสามารถแบ่งออกได้ดังนี้

3.1 ภาษาท่าทาง (paralanguage) ได้แก่ การแสดงออกของสีหน้าท่าทาง น้ำเสียง กริยาท่าทางต่างๆ ในขณะที่ผู้ชี้แนะกำลังสนทนากับครูผู้รับการชี้แนะ

3.2 พฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ ผู้ชี้แนะควรแสดงพฤติกรรมการตอบสนองในหลากหลายรูปแบบขึ้นอยู่กับลักษณะครูและสภาพแวดล้อม ซึ่งพฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ มีดังนี้

3.2.1 การเงียบ คือการใช้เวลาเพื่อรอคอยคำตอบจากครู หลังจากถามคำถาม หรือ เป็นการเงียบหลังจากที่ผู้รับการชี้แนะตอบคำถาม เพื่อให้ครูได้มีเวลาเพียงพอเพื่อเรียบเรียงความคิดและถ่ายทอดออกมาเป็นภาษาพูดด้วยตนเอง

3.2.2 การยอมรับ การแสดงออกถึงการยอมรับความคิดเห็นของผู้รับการชี้แนะ โดยปราศจากการตัดสิน ซึ่งสามารถตอบสนองโดยใช้เสียง การใช้คำพูดหรือการพยักหน้า

3.2.3 การแปลความหมายด้วยคำพูดอื่น เป็นความพยายามในการทำความเข้าใจผู้รับการชี้แนะ และเป็นการแสดงว่าผู้ชี้แนะเห็นคุณค่าในสิ่งที่ผู้รับการชี้แนะพูด และยังช่วยสร้างให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการคิด โดยการแปลความด้วยคำพูดของครูด้วยคำพูดอื่น และการใช้เสียงที่แสดงความเข้าใจ

3.3 การตั้งคำถาม การตั้งคำถามที่ใช้ในการชี้แนะมี 3 ลักษณะ ได้แก่ (ก) การเชื้อเชิญ โดยใช้คำถามชวนให้ครูได้แสดงความคิดเห็น (ข) การดำเนินการเพื่อพัฒนากระบวนการความคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล (ค) การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้นกับครูทั้งในด้านกายภาพภายนอกและความรู้สึกภายใน

การดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

การดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่

ขั้นที่ 1 ก่อนการชี้แนะ เป็นขั้นของการเตรียมการก่อนการชี้แนะ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) การสร้างและรักษาความไว้วางใจ

ความไว้วางใจไม่สามารถเกิดขึ้นได้ในระยะเวลาอันสั้น และยังต้องการดูแลและรักษาให้ความไว้วางใจนั้นคงอยู่ ความรู้สึกไว้วางใจเป็นพื้นฐานที่สำคัญของกระบวนการฯ เนื่องจากกระบวนการฯ นี้มีจุดมุ่งหมายที่จะส่งเสริมศักยภาพทางความคิดที่มีอยู่แล้วในตัวครูแต่ละคน ดังนั้นการแสดงศักยภาพหรือความสามารถในการคิดของตนออกมาได้ ก็ต่อเมื่อครูรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะเท่านั้น ปัจจัยต่างๆ ที่ทำให้เกิดความไว้วางใจ ได้แก่ การแสดงความเป็นมิตร มีพฤติกรรมที่คงเส้นคงวา รักษาความลับสัญญา มีการแลกเปลี่ยนข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับกิจกรรมต่างๆ นอกโรงเรียน การเปิดเผยความรู้สึก การแสดงออกถึงการให้ความสำคัญต่อบุคคลต่างๆ เป็นการส่วนตัว การแสดงออกที่ไม่เป็นการตัดสิน การได้ยินสิ่งที่ครูต้องการบอกจริงๆ การยอมรับความคิดพลาด และการใช้ความรู้และทักษะทางวิชาชีพ ความไว้วางใจจะพัฒนามากขึ้นเท่าที่ปัจจัยเหล่านี้ยังคงมีอยู่ ซึ่งการสร้างและรักษาความไว้วางใจสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ระยะ ได้แก่

ระยะแรก : การแนะนำตัวผู้ชี้แนะ

การแนะนำตัวเป็นจุดเริ่มต้นของการสร้างความไว้วางใจ ใช้เวลาในระยะนี้ประมาณ 2-3 สัปดาห์ การแนะนำตัวผู้ชี้แนะทำได้โดยบอกความจริงกับครูเกี่ยวกับสถานภาพของผู้ชี้แนะ ถึงเป้าหมายการทำงาน และลักษณะของกระบวนการชี้แนะที่ชัดเจน และผลจากการพัฒนาที่มีต่อตัวครู เพื่อให้สิทธิในการตัดสินใจในการเข้าร่วมกระบวนการชี้แนะทางปัญญา สิ่งสำคัญในการแนะนำตัวคือ การแจ้งสถานภาพและบทบาทของผู้ชี้แนะที่ชัดเจน เนื่องจากในกระบวนการทำงานผู้ชี้แนะเป็นบุคคลภายนอกที่เข้าไปสังเกตการสอน และพูดคุยสอบถาม ซึ่งมักจะเสี่ยงต่อการถูกเข้าใจว่าเป็นผู้มาประเมินตัดสินการจัดการเรียนการสอนของครู ทำให้ครูไม่ยอมแสดงความรู้สึกและความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องต่างๆ อย่างตรงไปตรงมา ผู้ชี้แนะควรฝึกบุคลิกให้เป็นคนใจเย็น ยิ้มแย้ม ฟ่อนปรนและใจเย็น ซึ่งจะช่วยให้ครูรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะได้

ระยะที่สอง : การสร้างความสัมพันธ์

การสร้างความสัมพันธ์ เกิดขึ้นหลังจากการเข้าไปใช้ชีวิตในโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ ตั้งแต่เข้าจรดเย็น โดยใช้เวลาในระยะนี้ประมาณ 3-4 เดือน ผู้ชี้แนะควรเข้าร่วมกิจกรรมทุกอย่างของโรงเรียน เพื่อให้ครูรู้สึกคุ้นเคย และรู้สึกว่าผู้ชี้แนะเป็นส่วนหนึ่งของบุคลากรในโรงเรียน ในการใช้ชีวิตในโรงเรียน ผู้ชี้แนะควรสังเกตวัฒนธรรมต่างๆ ของสังคมในโรงเรียน เช่น การทักทาย ค่านิยมต่างๆ เครื่องแต่งกาย เพื่อปรับตัวให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมโรงเรียน ทำให้ครูในโรงเรียนยอมรับตัวผู้ชี้แนะได้เร็วขึ้น นอกจากนั้นผู้ชี้แนะควรแสดงความเอื้ออาทรและไม่ตรีจิต เช่น ให้ความช่วยเหลือเมื่อมีคนต้องการ การเป็นห่วงสาระทุกข์สุขดิบอื่นๆ การรับฟังปัญหาส่วนตัวต่างๆ และแม้บางครั้งจะพบว่าผู้ชี้แนะอาจจะต้องเสียเวลาในการชี้แนะ เพื่อใช้เวลาในการให้ความ

ช่วยเหลือในเรื่องต่างๆ เหล่านี้ไปบ้าง แต่การแสดงความเอื้ออาทรนี้เองจะเป็นหนทางที่จะทำให้เกิดความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นต่อครู ซึ่งจะทำให้ครูรู้สึกดีต่อผู้ชี้แนะและให้ความร่วมมือในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นอย่างดี

ระยะที่สาม : การรักษาความไว้วางใจ

การรักษาความไว้วางใจต้องอาศัยความเสมอต้นเสมอปลาย ทั้งในคำพูดและการกระทำ ที่สุภาพ จริงใจ เป็นกันเอง หรือการแสดงออกถึงความเอื้ออาทรต่อบุคลากรทุกคนในโรงเรียน ไม่แต่เฉพาะครูที่เข้ารับการชี้แนะเท่านั้น เพราะการกระทำดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงความจริงใจของเรา ไม่ได้เป็นไปในลักษณะ “ทำดีเพื่อหวังผล” ซึ่งอาจจะทำให้ครูมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อผู้ชี้แนะ และสิ่งที่ควรระวังคือ การวางตัวเป็นกลาง เพราะเมื่อครูรู้สึกว่าผู้ชี้แนะเป็นส่วนหนึ่งของบุคลากรในโรงเรียน ครูมักจะเล่าเรื่องราวต่างๆ ตามความรู้สึกของตนให้ผู้ชี้แนะฟัง ผู้ชี้แนะควรฟังเรื่องต่างๆ โดยปราศจากอคติ และเมื่อฟังแล้วก็ไม่นำไปพูดต่อ หรือวิพากษ์วิจารณ์ เพราะหากผู้ชี้แนะเกิดอคติต่อครูผู้รับการชี้แนะ จะส่งผลกระทบต่อความไว้วางใจที่ครูมีต่อผู้ชี้แนะ อย่างไรก็ตามตลอดการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ผู้ชี้แนะต้องคอยสังเกตท่าทีการตอบสนองของครูอยู่ตลอดเวลา เพื่อประเมินความไว้วางใจของครูที่มีต่อผู้ชี้แนะ เพื่อผู้ชี้แนะจะได้ปรับการแสดงออกของผู้ชี้แนะให้มีความเหมาะสมต่อไป ซึ่งการรักษาความไว้วางใจนี้เป็นสิ่งที่ผู้วิจัยต้องตระหนักตลอดระยะเวลาที่ดำเนินกระบวนการชี้แนะทางปัญญา

2) การศึกษาข้อมูลพื้นฐานของครู

ผู้ชี้แนะควรเก็บรวบรวมข้อมูลต่างๆ ที่จำเป็นต่อกระบวนการฯ ของครูผู้เข้ารับการชี้แนะ เนื่องจากข้อมูลเหล่านั้นช่วยทำให้ผู้ชี้แนะรู้จัก เข้าใจครูได้มากขึ้น มีผลทำให้ผู้ชี้แนะสามารถปฏิบัติตนได้อย่างเหมาะสม และเป็นข้อมูลพื้นฐานที่ผู้ชี้แนะจะใช้ประเมินกระบวนการฯ อีกด้วย โดยข้อมูลที่จำเป็นแบ่งออกได้เป็น (ก) ข้อมูลทั่วไป ได้แก่ เพศ อายุ สถานภาพ ประวัติการศึกษา และประสบการณ์การทำงาน เป็นต้น (ข) ข้อมูลเกี่ยวกับบุคลิกภาพของครู ได้แก่ ลักษณะอารมณ์ ความรู้สึก และความสามารถในการเข้าสังคม เป็นต้น และ (ค) ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาของครู

3) การเข้าสังเกตการสอนเพื่อกำหนดแนวทางในการชี้แนะ

เนื่องจากเนื้อหาของกระบวนการฯ ได้แก่ พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู ดังนั้นการเข้าสังเกตการสอนในห้องเรียนของผู้ชี้แนะ เพื่อสังเกตเหตุการณ์และพฤติกรรมต่างๆ ที่เกิดขึ้น ช่วยให้ผู้ชี้แนะสามารถเลือกยกประเด็นพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนพฤติกรรมใด พฤติกรรมหนึ่งมาใช้ในกระบวนการฯ ได้อย่างเหมาะสมกับลักษณะครูแต่ละคน และยังช่วยประเมินการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู โดยดูได้จากพฤติกรรมการจัดการเรียนการ

สอนหลังจากการคิดสะท้อนว่าสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเองหรือไม่ ซึ่งจะนำไปสู่การวางแผนในการชี้แนะครั้งต่อไป

ขั้นที่ 2 การชี้แนะ

เป็นขั้นที่ผู้ชี้แนะช่วยส่งเสริมให้ครูเกิดความสามารถคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ผ่านเครื่องมือทางภาษารูปแบบต่างๆ ซึ่งการชี้แนะประกอบด้วย 4 ขั้นตอน

1) การส่งเสริมให้เกิดคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection -in-action) โดยการซักถามถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน พฤติกรรมการตอบสนองของครู ความรู้สึกและความคิดที่เกิดขึ้นในขณะนั้น

2) การส่งเสริมให้เกิดความคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว (reflection -on-action) โดยการซักถามเพื่อให้ครูได้ทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา และซักถามเพื่อให้ครูตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนและเป้าหมายการศึกษาของตนเอง

3) การส่งเสริมให้เกิดความคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection -for-action) โดยการซักถามเพื่อให้ครูแสวงหาทางเลือกและตัดสินใจเลือกทางเลือกทางพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

4) การส่งเสริมให้ครูสามารถปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection) โดยการกระตุ้นและให้กำลังใจครูให้ลงมือปฏิบัติงานจัดการเรียนการสอนได้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

ในการชี้แนะ ผู้ชี้แนะไม่จำเป็นต้องชี้แนะครูเพื่อให้เกิดความสามารถในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ทั้ง 4 ขั้นตอน ในการชี้แนะครั้งเดียว เพราะครูบางคนไม่คุ้นเคยกับการคิด หรือยังไม่พร้อมที่จะคิด การรอคอยเพื่อชี้แนะในวันต่อไป อาจเป็นการเปิดโอกาสครูในการคิดทบทวน และรู้สึกสบายใจต่อการชี้แนะ นอกจากนั้นแล้วผู้ชี้แนะสามารถหยิบยกประเด็นที่เกี่ยวกับพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ มาเป็นเนื้อหาที่ใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ เช่น การแบ่งเวรดูแลการแจกอาหารว่าง การเตรียมอาหารกลางวัน การพูดคุยกับเด็ก การสอน การแจกสมุด การเลือกเนื้อหาสาระการสอน เป็นต้น

ขั้นที่ 3 หลังการชี้แนะ

เป็นขั้นของประเมินการชี้แนะเพื่อกำหนดแนวทางในการชี้แนะครั้งต่อไป หลังจากการให้การชี้แนะไปแล้ว ผู้ชี้แนะจะประเมินผลว่าครูมีความสามารถในการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาในขั้นใดบ้างแล้ว และมีลักษณะอย่างไร จากนั้นควรนัดหมายกับครูเพื่อเข้าไป

สังเกตการสอนตามปกติ เพื่อสังเกตว่า หลังจากการชี้แนะแล้ว พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาที่ครูทำความเข้าใจไปแล้วหรือไม่ แล้วนำข้อมูลที่ได้มาพิจารณาวางแผนทางการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาสำหรับครูครั้งต่อไป หากพบว่าครูมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาแล้ว ผู้ชี้แนะสามารถนำพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนอื่นๆ มาใช้เป็นเนื้อหาในการชี้แนะได้ แต่หากผู้ชี้แนะพบว่าพฤติกรรมการเรียนการสอนที่เกิดขึ้น ยังไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาที่ทำความเข้าใจไปแล้ว ผู้ชี้แนะควรใช้วิจรรย์ญาณเพื่อประเมินว่า จะใช้พฤติกรรมเดิมเป็นเนื้อหาในการชี้แนะ หรือปรับเปลี่ยนเทคนิคต่างๆ เพื่อช่วยเหลือให้ครูมีพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้ หรือจะใช้พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนอื่นมาเป็นเนื้อหาในการชี้แนะก่อน เพื่อให้ครูรู้สึกไม่เครียด หรือกังวล แล้วจึงกลับมาที่พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนนั้นใหม่อีกครั้งในภายหลัง

บรรยากาศในการดำเนินการตามกระบวนการฯ

บรรยากาศในการชี้แนะควรเป็นแบบไม่เป็นทางการ เพราะกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเกี่ยวข้องกับกระบวนการคิด กระบวนการคิดจะเป็นไปอย่างราบรื่นเมื่อสภาพบรรยากาศที่แวดล้อมทำให้ผู้คิดรู้สึกปลอดภัย ไม่รู้สึกกระแวง หรือรู้สึกไม่สบายใจ และรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะ ดังนั้น โดยเฉพาะในระยะเริ่มแรก ซึ่งเป็นช่วงของการเริ่มต้นกระบวนการชี้แนะ การชี้แนะจึงควรทำในลักษณะที่ไม่เป็นทางการ โดยอาศัยช่วงเวลาที่ครูรู้สึกสบาย ไม่เคร่งเครียดกับงาน เพื่อพูดคุยให้การชี้แนะ เช่น ในห้องอาหาร ในห้องเรียนช่วงเช้าหรือเย็น ตามระเบียบทางเดิน เป็นต้น ซึ่งพบว่า บรรยากาศที่ไม่เป็นทางการเหล่านี้เอื้อให้ครูคิดและตอบคำถามอย่างเป็นธรรมชาติ มิใช่การตอบตามตำราหรือหลักการ ทั้งนี้เพื่อให้ครูรู้สึกผ่อนคลาย และเปิดใจเพื่อคิดในการตอบคำถาม โดยปราศจากการตัดสินจากผู้ชี้แนะ นอกจากจะทำให้ครูรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะแล้ว ยังเป็นการฝึกทักษะการคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนเองอีกด้วย เนื่องจากการคิดเป็นทักษะอย่างหนึ่งที่ต้องการเวลาในการฝึกฝนเพื่อให้เกิดการคิดที่คล่อง และชำนาญ

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาให้มีความสอดคล้องเป็นเหตุเป็นผล

เนื่องจากปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นความเชื่อที่ว่าด้วยเรื่องการจัดการศึกษาของบุคคลแต่ละบุคคล ที่จำเป็นผ่านการพัฒนาจนความเชื่อนั้นมีความสอดคล้องกันอย่างเป็นเหตุเป็นผล และบุคคลยึดถืออย่างมั่นคงและปฏิบัติตาม ดังนั้น ในการชี้แนะทางปัญญา ผู้ชี้แนะควรคำนึงถึงการพัฒนาปรัชญาการศึกษาให้มีความสอดคล้องเป็นเหตุเป็นผลกัน ซึ่งสามารถทำได้โดย

1. การตั้งคำถามลักษณะต่างๆ โดยมีจุดมุ่งหมายในการถามดังนี้

1.1 การตั้งคำถามเพื่อให้ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาที่มีความกระชับ เป้าหมายที่ชัดเจนช่วยเป็นหลักที่จะใช้ตรวจสอบพฤติกรรมการสอนต่างๆ ที่ครูตัดสินใจเลือก เช่น การเลือกเนื้อหาที่สอน หรือการเลือกจัดกิจกรรมการเรียนการสอนต่างๆ เป็นต้น เช่น

- ครู : เด็กเล็กควรได้เรียนรู้การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม
- ผู้ชี้แนะ : การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มสำคัญอย่างไรต่อเด็ก
- ครู : การทำงานร่วมกันทำให้เด็กเรียนรู้วิธีการอยู่ร่วมกับคนอื่นบนโลกนี้ได้
- ผู้ชี้แนะ : แล้วทำไมเด็กจำเป็นต้องเรียนรู้การอยู่ร่วมกับคนอื่นล่ะ เด็กเติบโตแบบทำอะไรได้ด้วยตนเองไม่ต้องอาศัยคนอื่นได้หรือเปล่า
- ครู : จริงแล้วๆ เด็กก็ควรต้องได้รับการพัฒนาให้มีศักยภาพความสามารถที่จะทำสิ่งต่างๆด้วยตนเอง แต่ในอีกแง่หนึ่ง เราคงปฏิเสธไม่ได้ว่าเราไม่สามารถทำอะไรได้เองทุกอย่าง หรือถ้าพึ่งเพียงตัวเราเองไม่สามารถทำอะไรได้มากนัก ผู้การทำงานร่วมกันไม่ได้ ยังไงก็ต้องอยู่ร่วมกับคนอื่น
- ผู้ชี้แนะ : ถ้าอย่างนั้นแสดงว่า เป้าหมายจริงๆ ของการสอนให้เด็กทำงานร่วมกันคือ การสอนให้เด็กเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นนะซี
- ครู : ใช่ค่ะ

จากบทสนทนาที่ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้ว่า ต้องการจัดการศึกษาให้เด็กเรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่น ซึ่งเป้าหมายการศึกษาที่ได้นี้เป็นหลักการใหญ่ ซึ่งครอบคลุม การสอนเด็กการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม และเป้าหมายการศึกษานี้เองจะเป็นหลักที่ใช้ในการพิจารณาเลือกและออกแบบการจัดการเรียนการสอนในเรื่องอื่นๆ ต่อไป

1.2 การตั้งคำถามเพื่อให้ครูได้ตรวจสอบว่าในพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนอื่นๆ ของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนหรือไม่

- ผู้ชี้แนะ : หากเป้าหมายหลักของการศึกษาอันหนึ่ง คือ การให้เด็กเรียนรู้ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เราจะจัดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้เรื่องนี้ได้อย่างไร
- ครู : การจัดให้เด็กได้ทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มในการสอนวิชาต่างๆ
- ผู้ชี้แนะ : มีอีกหรือเปล่า
- ครู : ก็คงเป็นในลักษณะจะทำอะไรก็ให้ช่วยๆ กัน
- ผู้ชี้แนะ : ถ้าอย่างนั้น ในวิชาหัตถกรรมที่เด็กแต่ละคนจะต้องทำงานของตนเอง แล้วเราจัดให้เด็กที่ทำได้แล้วไปสอนเพื่อที่ทำไมไม่ได้ หรือให้คนที่ทำเสร็จแล้วคอยดูเพื่อนที่ยังทำไม่เสร็จ การทำแบบนี้ช่วยให้เด็กได้เรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่นหรือเปล่า
- ครู : ใช่ค่ะ เด็กได้เรียนรู้ช่วยเหลือคนอื่น และเรียนรู้ที่จะรับความช่วยเหลือ

โอ้!จริงๆ ด้วย แม้แต่การสอนที่ไม่ได้ทำเป็นกลุ่มเราก็สามารถจัดโอกาสให้เด็กเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ด้วย เราสามารถสอนเด็กในเรื่องนี้ได้

ตลอดเวลาเลย

การมีเป้าหมายการศึกษาที่ชัดเจน จะนำไปสู่การตรวจสอบพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนอื่นๆ ของครู ทำให้เห็นว่าจากเป้าหมายการศึกษาข้อเดียวนี้นำไปสู่การตรวจสอบพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างกันได้ ทำให้การสอนของครูมีความเป็นระบบ เห็นความเกี่ยวข้องสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ

1.3 การตั้งคำถามเปรียบเทียบ โดยการตั้งคำถามในลักษณะให้เปรียบเทียบสิ่งที่มีความแตกต่างแต่มีความคล้ายคลึงกัน เพื่อให้ครูสามารถแยกความแตกต่างระหว่างสิ่งที่คล้ายคลึงกันได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

ผู้ชี้แนะ : หากเป้าหมายการศึกษาคือ การจัดให้เด็กเรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่น โดยการจัดให้เด็กทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม หากครูจัดการสอนโดยให้เด็กในกลุ่มแบ่งหน้าที่กัน แล้วต่างคนก็ทำงานที่ได้รับมอบหมายแล้วเอามารวมกันทีหลัง อย่างนี้เรียกว่าการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มหรือเปล่า

ครู : ไม่ใช่ ไม่ต่างอะไรเลยกับการทำงานคนเดียว

ผู้ชี้แนะ : ถ้าอย่างนั้น การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มต้องเป็นอย่างไร

ครู : ต้องเป็นการทำงานที่ทุกคนช่วยกันคิดวางแผน ช่วยกันทำงาน ตลอด

กระบวนการ

ผู้ชี้แนะ : ถ้าเป็นเช่นนั้น หากเด็กทำการแสดงละคร หมายความว่าเด็กทุกคนต้องช่วยกันทำฉากให้เสร็จแล้วจึงค่อยทำเครื่องแต่งกายอย่างนั้นหรือ

ครู : ไม่ใช่หรอกค่ะ เด็กทุกคนควรจะต้องรู้เป้าหมายร่วมกันในการทำงานกลุ่มนั้น มีการวางแผนร่วมกัน และช่วยกันลงมือ โดยอาจมีการแบ่งงานกันไปทำตามความถนัด แต่เมื่อทำไปแล้วมีปัญหาสงสัย ก็ควรที่จะนำมาปรึกษาเพื่อน

จากบทสนทนา จะเห็นว่าในการทำงานร่วมกันเป็นกิจกรรมในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งอาจมีรูปแบบที่แตกต่างกันอยู่ 2 ข้อคือ การแบ่งงานต่างคนต่างทำ หรือการช่วยกันทำทั้งหมด การใช้คำถามในลักษณะนี้ช่วยให้ครูทำความเข้าใจกับวิธีคิดในการออกแบบการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน ซึ่งทำให้ครูมีความชัดเจนในเป้าหมายการศึกษา และยังช่วยทำให้ครูมีความชัดเจนถึงแนวทางการปฏิบัติงานเพื่อบรรลุเป้าหมายด้วย

2 การสังเกตการสอน ผู้ชี้แนะสามารถช่วยครูให้ตรวจสอบความสอดคล้องอย่างเป็นเหตุเป็นผลของปรัชญาการศึกษาได้ หลังจากที่ครูผ่านการคิดสะท้อนเพื่อทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรม และคิดแสวงหาทางเลือกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษานั้น ขณะที่ผู้ชี้แนะเข้าสังเกตการสอน เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ของครูที่สอดคล้องกับเป้าหมายและไม่สอดคล้องกับเป้าหมายเพื่อนำมาพูดคุยในการชี้แนะครั้งต่อไป

แนวทางการประเมินผล

ในการประเมินผลการดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น สามารถประเมินผลใน 2 ประเด็นคือ

1. กระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ซึ่งเป็นการประเมินจากการสนทนาก่อนและหลังการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาว่า ครูมีความสามารถในการตั้งคำถามเองมากขึ้นกว่าแต่เดิมที่ผู้ชี้แนะเป็นผู้ตั้งคำถาม โดยเป็นคำถามเพื่อคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) เพื่อคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว (reflection-on-action) เพื่อคิดถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) และการปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection)

2. ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู โดยดูจากความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษา ธรรมชาติของผู้เรียน การเลือกและจัดเนื้อหา การออกแบบและจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและการประเมินผล

ผู้วิจัยได้สรุปสาระสำคัญของต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ดังแสดงรายละเอียดไว้ในแผนภูมิที่ 15

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภูมิที่ 15 ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา



ตอนที่ 2 ผลการนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาไปใช้ส่งเสริมครูครุภัณฑ์ศึกษาในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา และปรับปรุงให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์)

หลังจากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการใช้ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้กับครูครุภัณฑ์ศึกษา ผู้วิจัยได้ติดตามผล และนำผลที่ได้นั้นไปปรับกระบวนการฯ แล้วนำไปใช้ และติดตามผลเพื่อปรับปรุงซ้ำกันอย่างน้อยนี้หลายๆ รอบ ในการวิจัยครั้งนี้ได้ปรับเป็นจำนวน 4 ครั้ง ได้แก่

ครั้งที่ 1 ผู้วิจัยได้ปรับลำดับการให้ความสำคัญกับเลือกลักษณะพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู เพื่อเป็นเนื้อหาสาระของกระบวนการฯ

ครั้งที่ 2 ผู้วิจัยได้พัฒนาลักษณะคำถามเพื่อให้ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาได้ และสามารถตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมกับเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้

ครั้งที่ 3 ผู้วิจัยได้เพิ่มขึ้น “ผู้วิจัยเป็นผู้ให้ข้อมูลความรู้” เพื่อให้ครูมีทางเลือกในการเลือกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเอง

ครั้งที่ 4 ผู้วิจัยได้พัฒนาเทคนิคต่างๆ เพื่อใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาให้เหมาะสมกับครูแต่ละคน

รายละเอียดมีดังต่อไปนี้

1. การปรับปรุงครั้งที่ 1 ผู้วิจัยได้ปรับปรุงต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาโดยปรับเปลี่ยนลำดับการใช้เนื้อหาในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา

หลังจากการใช้ต้นแบบกระบวนการฯ ได้มีการปรับปรุงดังเสนอในตารางที่ 7

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 7 การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา
ส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ปรับปรุงครั้งที่ 1)

ต้นแบบกระบวนการฯ	กระบวนการฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 1)
<p>เนื้อหาสาระของกระบวนการฯ</p> <p>ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (รู้ว่ารู้)</p> <p>ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (ไม่รู้ว่ารู้)</p> <p>ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (รู้ว่าไม่รู้)</p> <p>ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (ไม่รู้ว่าไม่รู้)</p>	<p>เนื้อหาสาระของกระบวนการฯ</p> <p>ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (รู้ว่ารู้)</p> <p>ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (ไม่รู้ว่ารู้)</p> <p>ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (รู้ว่าไม่รู้)</p> <p>ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (ไม่รู้ว่าไม่รู้)</p>

ผลการใช้ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญา มีดังนี้

แม้ว่าพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูทั้ง 4 ลักษณะ สามารถนำมาใช้เป็นเนื้อหาสาระของกระบวนการฯ ได้ แต่ผู้วิจัยพบว่า พฤติกรรมในลักษณะที่ 4 เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาตนเอง และการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน ดังนั้นผู้วิจัยจึงเน้นให้ความสำคัญในการเลือกพฤติกรรมในลักษณะที่ 4 เป็นเนื้อหาลำดับแรกในการชี้แนะ เพื่อช่วยเหลือครูให้ครูสามารถประเมินตนเองและปรับพฤติกรรมการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หลังจากการใช้พฤติกรรมในลักษณะที่ 4 เป็นเนื้อหาสาระของกระบวนการฯ พบว่า ครูมีพฤติกรรมการปกป้องความเชื่ออันอย่างเหนียวแน่น เนื่องจากมีความคิดว่าสิ่งที่ตนทำนั้นถูกต้องดีแล้ว ไม่เห็นความไม่สอดคล้องกันระหว่างพฤติกรรมและความเชื่อ คำตอบที่ได้จะมีลักษณะของการเชื่อมโยงเหตุผลตามความคิดของตน โดยปราศจากเหตุผลอ้างอิงที่เป็นไปตามหลักการสอนที่ถูกต้อง เนื่องจากครูมีความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับธรรมชาติของเด็ก เนื้อหาสาระ และหลักการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ทำให้มีความเข้าใจว่าพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ตนทำนำไปสู่ความเชื่อหรือเป้าหมายของตนแล้ว อย่างไรก็ตามผลจากการกระทำหลายอย่าง จากความเข้าใจผิดของครูนี้เอง ทำให้การสอนของครูไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน นอกจากนั้นครูรู้สึกไม่ไว้วางใจต่อคำถามของผู้วิจัย เมื่อผู้วิจัยเห็นว่าพฤติกรรมต่างๆ ของครู นั้นไม่สอดคล้องกับความเชื่อที่เกี่ยวกับเป้าหมายการจัดการศึกษา ทำให้คำถามส่วนใหญ่ของผู้วิจัยจึงเน้นไปที่ให้ผู้วิจัยบอกเหตุผลที่อยู่เบื้องหลังการกระทำ เช่น “ทำไมจึงทำเช่นนั้น” และเมื่อครูตอบมาแล้ว ก็จะมีการถามเพื่อให้ครู

ได้ตรวจสอบพฤติกรรมนั้น แม้ว่าครูจะมีเหตุผลอยู่เบื้องหลังก็ตาม แต่เมื่อถามไปเรื่อยๆ จะพบว่าเหตุผลเหล่านั้นมีลักษณะขัดแย้งกันเอง และเมื่อซักถามลึกลงไปอีก ก็จะพบว่าครูบางคนก็ยังคงพยายามหาเหตุผลสนับสนุนต่อไปเรื่อยๆ บางคนอาจจะเห็นว่าสิ่งนั้นขัดแย้งจริง หรือในบางกรณีครูไม่สามารถตอบคำถามได้ แต่ไม่ว่าผลจะเป็นเช่นไร ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นคือ ครูมีหน้าที่ที่รู้สึกอึดอัดและแสดงความไม่เป็นมิตร ทั้งนี้เนื่องจากผู้วิจัยเน้นให้ครูเห็นข้อบกพร่องในตัวเอง คือ ความไม่รู้ในการสอน นอกจากนั้นแล้วผู้วิจัยเองก็มีความรู้สึกอึดอัด และรู้สึกว่า การใช้กระบวนการชี้แนะเป็นไปด้วยความยากลำบากที่จะพยายามตั้งคำถามเพื่อให้ครูได้ตรวจสอบความเชื่อของตน จากเหตุผลที่มาจากความเข้าใจเกี่ยวกับความรู้ที่คลาดเคลื่อนที่ครูพยายามอธิบายเพื่อปกป้องความคิดเห็นของตน

กรณีตัวอย่าง

การสอนบูรณาการในหน่วย ดันไม้แสนรัก ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 การสอนในหน่วยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้เด็กเรียนรู้ถึงประโยชน์ที่ได้รับจากดันไม้ โดยกล่าวถึงวัตถุประสงค์ว่าการจัดกิจกรรมบูรณาการเพื่อให้เด็กสร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง กิจกรรมแรกครูให้เด็กช่วยกันระดมความคิดเกี่ยวกับประโยชน์ที่เด็กได้รับจากดันไม้ เด็กก็ช่วยกันคิดและเขียน สิ่งเล็กๆ เขียนได้แก่ เป็นผลไม้ให้เรารับประทาน ใช้ไม้ทำบ้าน ใช้เป็นร่มเงา ใช้ป็น ใช้ทำของเล่น ใช้ทำอาหาร ใบตองห่อของ ใช้ทำเป็นเสื้อผ้า ใช้ทำโต๊ะ ตู้ ของใช้ต่างๆ ฯลฯ หลังจากนั้นครูก็พูดคุยกับนักเรียนเพื่อสรุปประโยชน์ของดันไม้มีอะไรบ้าง โดยพูดคุยถึงสิ่งที่เด็กๆ เขียนไว้ แล้วครูก็บอกเด็กว่า “จากที่เด็กๆ เขียนมา สรุปได้ว่าโดยทั่วไปแล้ว ดันไม้นั้นใช้เป็นอาหาร ที่อยู่อาศัย เครื่องนุ่งห่ม และยารักษาโรคแก่นมนุษย์ เราเรียกสิ่งเหล่านี้ว่าปัจจัย 4” กิจกรรมต่อไปเป็นการแบ่งกลุ่มปัจจัย 4 และจัดกิจกรรมให้เด็กเข้าเรียนตามกลุ่ม ผู้วิจัยเข้าไปคุยกับครูผู้สอน ดังนี้

ผู้วิจัย : ทำไมในการสอน เราต้องให้เด็กช่วยกันระดมความคิดเกี่ยวกับประโยชน์ของดันไม้ด้วยล่ะ

ครู : เพราะที่จริง เด็กมีอะไรอยู่ในตัว การสอนเราต้องพยายามดึงจากสิ่งเด็กมีอยู่แล้วออกมา แล้วครูก็ช่วยเด็กๆ นำสิ่งต่างๆ เหล่านั้นมาจัดกลุ่ม เพื่อให้เด็กสร้างองค์ความรู้ใหม่ขึ้นมา ซึ่งก็คือปัจจัยสี่

ผู้วิจัย : ปัจจัยสี่เป็นองค์ความรู้ที่สร้างขึ้นจากเด็ก หรือครู

ครู : เป็นการสรุปจากคำตอบต่างๆ ของเด็ก

ผู้วิจัย : แสดงว่าทุกคำตอบของเด็กจะถูกจัดกลุ่มได้ในปัจจัยสี่ใช่หรือไม่

- ครู : ใช่
- ผู้วิจัย : แล้วถ้าอย่างนั้นก็มีคำตอบบางอย่างของเด็กแตกต่างออกไป
เขาวิจัยอยู่ในกลุ่มไหน เช่น ของเล่น
- ครู : (นั่งเงียบประมาณ 3 นาที) แล้วพูดว่า น่าจะเป็น ยารักษาโรค
- ผู้วิจัย : ทำไมล่ะ
- ครู : ช่วยให้เด็กรู้สึกสนุก สบายใจ เหมือนการรักษาโรคทางใจ
- ผู้วิจัย : แล้วใช้ร่วมเงา กับใช้ปืนปายล่ะ
- ครู : (นั่งคิดประมาณ 4 นาที) น่าจะเป็นที่อยู่อาศัยเพราะเด็กได้พัก
อาศัย

จากการพูดคุยครั้งนั้นผู้วิจัยได้พยายามทำให้ครูตระหนักถึงเป้าหมายการศึกษาของตนเอง และพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอน ซึ่งไม่สอดคล้องกัน แม้ว่าครูจะรู้สึกว่ามีบางอย่างที่ขัดแย้งในสิ่งที่ตนพูดและตนกระทำ แต่ก็พบว่าครูพยายามหาคำตอบเพื่อสนับสนุนความคิดเดิมของตน แทนที่จะเห็นความไม่สอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของตน

แนวทางการปรับปรุงกระบวนการชี้แนะทางปัญญา ครั้งที่ 1

จากสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นดังที่กล่าวมาแล้ว ผู้วิจัยได้แนวทางในการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล จากฉบับร่างเป็น ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 1 โดยอยู่บนฐานของความรู้สึกไว้วางใจ ก่อน เนื่องจากความไว้วางใจเป็นปัจจัยที่จะทำให้ครูยอมรับที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ ดังนั้นการพัฒนาให้ครูเกิดความสามารถคิดไตร่ตรองจะเป็นความสามารถพื้นฐานให้ครูได้มีโอกาสตรวจสอบพฤติกรรมและความเชื่ออื่นๆ ของครูต่อไป ทำให้ผู้วิจัยได้ปรับลำดับการให้ความสำคัญของเนื้อหา โดยเริ่มต้นตามลำดับดังนี้

- (1) พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่ารู้”
- (2) พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่ารู้”
- (3) พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่าไม่รู้”
- (4) พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่าไม่รู้”

ซึ่งพฤติกรรมในลำดับที่ 1 และ 2 เป็นพฤติกรรมที่ช่วยทำให้ครูรู้สึกภูมิใจในการปฏิบัติงานของตน ไม่รู้สึกว่า ตนเองทำสิ่งที่ผิดพลาดอยู่ จึงทำให้ครูยอมรับได้ง่ายขึ้น ดังนั้นผู้วิจัยจึงปรับการ

ให้ความสำคัญต่อพฤติกรรมพฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่ารู้” และ พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่ารู้” โดยมีแนวทางในการใช้การชี้แนะ ดังนี้

ก) พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน เป็นเนื้อหาที่ใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูได้พัฒนากระบวนการคิดสะท้อนโดยฝึกให้ครูได้ทบทวนความเชื่อที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมของตนเอง โดยผ่านคำถามในกระบวนการชี้แนะเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ข) พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน เป็นเนื้อหาที่ใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา โดยมีวัตถุประสงค์ให้ครูตระหนักและตั้งคำถามต่อความเชื่อที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมที่ครูแสดงออกมา พร้อมทั้งยังได้พัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองโดยฝึกให้ครูได้ทบทวนความเชื่อที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมของตนเองโดยผ่านคำถามในกระบวนการชี้แนะเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

2. การปรับปรุงครั้งที่ 2 การพัฒนาลักษณะคำถามเพื่อให้ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาได้ และสามารถตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมกับเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้

หลังจากการใช้กระบวนการฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 1) ได้มีการปรับปรุงดังเสนอในตารางที่ 8

ตารางที่ 8 การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา
ส่วนบุคคล (ปรับปรุงครั้งที่ 2)

กระบวนการฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 1)	กระบวนการฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 2)
<p>การดำเนินการตามกระบวนการฯ ขั้นที่ 2 ขั้นการชี้แนะ</p> <p>2) การส่งเสริมให้เกิดความคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมา (Reflection -on-action) โดยการซักถามเพื่อให้ครูได้ทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา และซักถามเพื่อให้ครูตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนและเป้าหมายการศึกษาของตนเอง</p> <p>ผ่านการใช้เครื่องมือทางภาษา ได้แก่ (ก) ภาษาท่าทาง (ข) พฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ (ค) การตั้งคำถาม โดยการเชื้อเชิญให้แสดงความคิดเห็น การดำเนินการเพื่อพัฒนากระบวนการความคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้นกับครูทั้งในด้านกายภาพภายนอกและความรู้สึกภายใน</p>	<p>การดำเนินการตามกระบวนการฯ ขั้นที่ 2 ขั้นการชี้แนะ</p> <p>2) การส่งเสริมให้เกิดความคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมา (Reflection -on-action) โดยการซักถามเพื่อให้ครูได้ทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา และซักถามเพื่อให้ครูตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนและเป้าหมายการศึกษาของตนเอง</p> <p>ผ่านการใช้เครื่องมือทางภาษา ได้แก่ (ก) ภาษาท่าทาง (ข) พฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ (ค) การตั้งคำถาม มีการปรับให้หลากหลายขึ้น ได้แก่ คำถาม “ทำไมจึงคิดเช่นนั้น” คำถามที่ครูสามารถจัดการได้ คำถามเพื่อตรวจสอบสิ่งต่างๆ ว่าไม่ใช่ความบังเอิญ คำถามเพื่อตรวจสอบแง่มุมอื่นๆ คำถามเพื่อตรวจสอบความกระจำ คำถามเพื่อขยายความคิด คำถามเพื่อตระหนักถึงความเชื่อของคนอื่น คำถามถึงเกณฑ์การตัดสินใจ คำถามเพื่อปรับการทำงาน คำถามเพื่อทำนายผล</p>

ผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา (ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 1)

ผู้วิจัยได้ใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา (ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 1) ซึ่งเป็นการปรับเนื้อหาที่ใช้กับกระบวนการชี้แนะทางปัญญา ทำให้ได้ผลการใช้ดังนี้

ผู้วิจัยได้ปรับเปลี่ยน โดยการใช้พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน และพฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน เป็นเนื้อหาที่ใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา ซึ่งส่วนใหญ่เป็นพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการชั้นเรียน ได้แก่ การเริ่มต้นบทเรียน การแก้ปัญหา พฤติกรรมของเด็กในห้องเรียน การจัดระเบียบในการรับประทานอาหาร ผู้วิจัยได้พยายามสอบถามถึงสิ่งที่ครูสามารถทำได้ดี และแสดงความชื่นชมพฤติกรรมของครู ครูมีท่าทีที่ยิ้มแย้มและเป็นมิตรมากขึ้น และยินดีที่จะใช้เวลาพูดคุยกับผู้วิจัย ในการชี้แนะเมื่อผู้วิจัยตั้งคำถาม 3 ประเภท ได้แก่

1) การตั้งคำถามเพื่อให้ครูตระหนักถึงปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น (reflection-in action) ซึ่งคำถามลักษณะนี้ได้แก่ “ตอนนี้เด็กกำลังทำอะไรอยู่” หรือ “เกิดอะไรขึ้นบ้างในห้องเรียนวันนี้” คำถามในลักษณะนี้ครูจะสามารถบอกเล่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นอย่างเป็นลำดับขั้นตอน

2) การตั้งคำถามเพื่อให้ครูตรวจสอบและระบุความเป้ำหมายการศึกษาของตน และเพื่อให้ครูตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมที่แสดงออกไปแล้ว และเป้ำหมายการศึกษาของตน (reflection-on action) เนื่องจากการเปลี่ยนเนื้อหาเป็นพฤติกรรมที่ครูสามารถทำได้คืออยู่แล้ว ทำให้คำถามที่ผู้วิจัยใช้จึงเน้นไปที่การให้ครูตรวจสอบและระบุเป้ำหมายการศึกษาของตน มากกว่าการตั้งคำถามเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้ำหมายการศึกษาและพฤติกรรม ซึ่งคำถามลักษณะนี้ได้แก่ “ทำไมจึง.....(พฤติกรรมของครู).....เช่นนั้น” ซึ่งจะพบว่าคำถามที่กำหนดขึ้นนี้ไม่เพียงพอที่จะช่วยให้ครูได้ทำความกระจ่างในเป้ำหมายการศึกษาของตนได้ คำตอบที่ได้จึงเป็นคำตอบในลักษณะกว้างๆ ไม่ลึกซึ้ง เช่น

ผู้วิจัย : เหตุใดจึงให้เด็ก ป. 1 หุงข้าวเอง

ครู : ต้องการให้เด็กช่วยตนเอง

คำถามนี้ยังไม่เพียงพอที่จะช่วยให้ครูได้ทำความกระจ่างในเป้ำหมายของตน ดังนั้นควรจะมึคำถามในลักษณะอื่นที่เพิ่มเติมขึ้นมาเพื่อตรวจสอบคำตอบของครูด้วย เช่น ทำไมจึงต้องให้เด็กช่วยเหลือตนเอง การช่วยเหลือตนเองจะส่งผลอย่างไรต่อเด็กในอนาคต มีเรื่องอื่นที่ยังต้องให้ความสำคัญอีกหรือไม่ มีอะไรบ้าง เป็นต้น

3) การกระตุ้นให้ครูแสวงหาทางเลือกหรือนำเสนอทางเลือกพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้ำหมายที่แท้จริงของตน

เมื่อครูไม่สามารถระบุเป้ำหมายที่แท้จริงจากพฤติกรรมของตนได้ ทำให้ครูแสวงหาทางเลือกพฤติกรรมต่างๆ ได้อย่างผิวเผินไปตามคำตอบที่ให้จากคำถามข้อที่แล้ว ยกตัวอย่างเช่น

ผู้วิจัย : ถ้าอย่างนั้น ครูมีแนวทางอื่นๆ ใดๆบ้างในการส่งเสริมให้เด็กช่วยตัวเอง

ครู : ก็เป็นพวกงานบริการในห้องเรียน เช่น เสริฟอาหารว่าง และทำความสะอาดห้อง

แนวทางการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา (ปรับปรุงครั้งที่ 2)

จากการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา พบว่าลักษณะคำถามข้อ 2) ที่ผู้วิจัยได้กำหนดไว้มีลักษณะกว้าง และไม่สามารถทำให้ครูสามารถระบุเป้ำหมายการศึกษาที่ลึกซึ้งที่อยู่เบื้องหลัง

พฤติกรรมของตนได้ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้พัฒนารายละเอียดของข้อคำถามเพื่อช่วยให้ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาที่ลึกซึ้งของตนเองดังนี้

1. คำถามลักษณะที่ถามต่อว่า “ทำไม” เช่น “แล้วทำไมจึงต้องสอนให้เด็กช่วยเหลือตนเอง” หรือ “ทำไมการช่วยเหลือตนเองจึงเป็นเรื่องที่สำคัญที่ต้องสอนเด็ก”
2. คำถามที่ให้ผู้วิจัยย้อนกลับไปพิจารณาถึงพฤติกรรมของตนอย่างละเอียดขึ้น เช่น “แล้วเราสอนเด็กในเรื่องหุงข้าวอย่างไร เด็กสามารถทำได้ตั้งแต่แรกหรือเปล่า” (ซึ่งผู้วิจัยพบว่าเด็ก 2 คนในห้องนี้ เตือนครูว่าจะถึงเวลาต้องหุงข้าวแล้ว และช่วยกันหุงข้าวถูกต้องตามขั้นตอน)
3. คำถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจระหว่างผู้วิจัยกับครู และสรุปเกี่ยวกับสิ่งที่ครูตอบ เช่น “เมื่อสักครู่นี้พูดหมายถึงอย่างไร.....ใช่ไหม”
4. การถามโดยยกตัวอย่างพฤติกรรมที่ใกล้เคียงกัน แต่มีความแตกต่างด้านความเชื่อ เพื่อให้ครูยืนยันความเชื่อของตน เช่น “ทำไมจึงเลือกใช้การทำเป็นตัวอย่าง แล้วให้ให้ลงมือทำ ทำไมไม่ใช้การบอกขั้นตอนแล้วให้เด็กลงมือทำเองละ เพราะเด็กก็ได้ลงมือทำเหมือนกัน ทำไมต้องเลือกวิธี การทำเป็นตัวอย่างด้วยละ”

ยกตัวอย่างบทสนทนาดังนี้

- ผู้วิจัย : เหตุใดจึงให้เด็ก ป. 1 หุงข้าวเอง
- ครู : ต้องการให้เด็กช่วยตนเอง
- ผู้วิจัย : ทำไมจึงต้องการให้เด็กช่วยตัวเอง
- ครู : เรื่องนี้เกี่ยวกับทักษะชีวิตที่เด็กควรเรียนรู้ เช่นเดียวกับเรื่องวิชาการ
- ผู้วิจัย : การช่วยเหลือตัวเองถือว่าเป็นทักษะทางชีวิต *เป้าหมายการศึกษา*
เรื่องหนึ่งที่ครูจำเป็นต้องสอนเด็กใช่ไหม
แสดงว่ามีเรื่องอื่นๆ อีก
- ครู : ใช่
- ผู้วิจัย : แล้วเราทำอย่างไรจึงทำให้เขาสามารถหุงข้าวได้อย่างเรียบร้อยแบบนี้ล่ะคะ
- ครู : เราก็ต้องสอนเขาค่ะ
- ผู้วิจัย : สอนอย่างไรคะ
- ครู : ตอนแรกก็ทำให้เขาดูก่อน อธิบายให้ฟัง และ *ธรรมชาติของเด็กและการจัด*
ให้ลงมือทำเอง ถ้าได้ลงมือทำเอง เด็กก็จะ *การเรียนการสอน*
สามารถทำได้เร็ว แต่เราต้องคอยดูให้ทำงาน

- ถูกต้องก่อนจึงจะปล่อยให้ทำเองได้ ไม่เหมือน
การเรียนจากตำราอย่างเดียวแต่ไม่มีโอกาสทำ
- ผู้วิจัย : การสอนให้เด็กช่วยตัวเองที่ใช้คือ การที่ครูทำ
เป็นตัวอย่างก่อน แล้วให้เด็กทำเองใช่ไหม
- ครู : ใช่ค่ะ
- ผู้วิจัย : ทำไมจึงเลือกใช้วิธีนี้ล่ะ ทำไมไม่ใช้การบอก
ขั้นตอนแล้วให้เด็กลงมือทำเองละ เพราะเด็กก็
ได้ลงมือทำเหมือนกัน ทำไมต้องเลือกวิธี การ
ทำเป็นตัวอย่างด้วยล่ะ
- ครู : เพราะเด็กวัยนี้เรียนรู้จากการเลียนแบบสิ่งที่ครู
ทำและการได้ลงมือทำเอง ถ้าใช้การบอกให้
เด็กทำก็อาจทำได้ แต่ตัวเองคงไม่เลือกใช้
เพราะต้องพูดและอธิบายมาก ผู้ทำให้เด็กดู
ดีกว่า
- ผู้วิจัย : เด็กเลียนแบบเราอย่างไร
- ครู : เด็กก็จะเลียนแบบขั้นตอนการหุงข้าวของเรา
- ผู้วิจัย : เด็กเลียนแบบเฉพาะขั้นตอนการทำงานอย่าง
เดียวเลยเหรอ
- ครู : ใช่ค่ะ
- ผู้วิจัย : แล้วถ้าหากว่าครูที่แสดงตัวอย่างการหุงข้าวให้
เด็กดู ทำไปบ่นไป น้อยคิดว่าเด็กจะเป็น
อย่างไร
- ครู : เครียดแน่ๆ ไม่น่าเด็กก็บ่นไปด้วย (หัวเราะ)
ตอนที่ทำให้เด็กดูเราก็ทำด้วยท่าทีที่มีความสุข
เล็กๆ อยากทำกันทุกคน เพราะเห็นว่าเป็นเรื่อง
สนุก
- ผู้วิจัย : อย่างนั้นการเป็นตัวอย่างให้เด็กดู ไม่ได้เป็น
ตัวอย่างแค่ขั้นตอนใช่ไหมแต่เป็นตัวอย่างของ
การมีความสุขจากการทำงานด้วยใช่ไหม
- ครู : ใช่ค่ะ
- ผู้วิจัย : อย่างนั้นน้อยคิดว่า มีการช่วยเหลือตัวเองใน

เนื้อหาสาระการ
เรียนรู้

- เรื่องอื่นๆที่ต้องการให้เด็กเรียนรู้อีกไหม
- ครู : สำหรับเด็กป. 1 ก็คงเป็นในเรื่องการกวาดและ
ถู เพราะยังไม่ได้เริ่มให้เด็กทำ แต่คิดว่าจะ
สอนเค้าอีกไม่นานนี้ ส่วนที่ให้ทำอยู่ก็มีล้าง
จานของตนเอง
- ผู้วิจัย : แล้วจะสอนเค้าอย่างไร
- ครู : ก็จะใช้วิธีที่ได้บอกไว้ตะกี้แหละค่ะ

3. การปรับปรุงครั้งที่ 3 การเพิ่มขึ้น “ผู้วิจัยเป็นผู้ให้ข้อมูลความรู้” เพื่อให้ครูมีทางเลือกในการ เลือกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเอง

หลังจากการใช้กระบวนการฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 2) ได้มีการปรับปรุงดังเสนอในตารางที่ 9

ตารางที่ 9 การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล (ปรับปรุงครั้งที่ 2)

กระบวนการฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 2)	กระบวนการฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 3)
<p>การดำเนินการตามกระบวนการฯ ขั้นที่ 2 ขั้นการชี้แนะ</p> <p>3) การส่งเสริมให้เกิดความคิดสะท้อนถึง การปฏิบัติงานในอนาคต (Reflection -for- action) โดยการซักถามเพื่อให้ครูแสวงหา ทางเลือกและตัดสินใจเลือกทางเลือกทาง พฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมาย การศึกษา</p>	<p>การดำเนินการตามกระบวนการฯ ขั้นที่ 2 ขั้นการชี้แนะ</p> <p>3) การส่งเสริมให้เกิดความคิดสะท้อนถึง การปฏิบัติงานในอนาคต (Reflection -for- action) โดยการให้ข้อมูลความรู้ และซักถาม เพื่อให้ครูแสวงหาทางเลือกและตัดสินใจเลือก ทางเลือกทางพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับ เป้าหมายการศึกษา</p>

ผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา (ปรับปรุงครั้งที่ 2)

หลังจากการปรับคำถามการตั้งคำถามเพื่อให้ครูระบุเป้าหมายการศึกษาที่แท้จริง
ของตนเองได้ พบว่าทำให้ครูมีแนวทางชัดเจนขึ้นถึงการแสวงหาทางเลือกต่างๆ ซึ่งสอดคล้องกับ
ความเชื่อที่แท้จริงนั้น และการที่ครูสามารถระบุเป้าหมายที่แท้จริงจากพฤติกรรมที่เกิดขึ้นของ
ตนเอง ทำให้ครูมีหลักในการแสวงหาทางเลือกอื่นๆ ซึ่งสอดคล้องกับความเชื่อที่แท้จริงนั้นด้วย
จากการทำงานร่วมกันด้วยบรรยากาศที่ผ่อนคลาย ครูมีทัศนคติที่ดีต่อผู้วิจัยมาก

ขึ้นพบว่า ครูมีพฤติกรรมที่ครูตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมาย การศึกษาของตนมีจำนวนเพิ่มมากขึ้น เนื่องจากครูรู้สึกสบายใจที่จะเข้ามาขอความช่วยเหลือจาก ผู้วิจัย เนื่องจากมีข้อจำกัดในเรื่องของความรู้และประสบการณ์การจัดการเรียนการสอน และจาก สภาพความเป็นจริงที่เกิดขึ้นพบว่า ครูมีภาระหน้าที่ตลอดทั้งวัน ทั้งในด้านการสอน งานเอกสาร และกิจกรรมพิเศษต่างๆ ของโรงเรียน ไม่มีเวลาในการค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมเลย จึงทำให้ครูมี ความจำกัดในเรื่องทางเลือกต่างๆ ในการจัดการเรียนการสอน

แนวทางการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา (ปรับปรุงครั้งที่ 3)

จากสถานการณ์ที่เกิดขึ้นผู้วิจัยได้ปรับขั้นตอนของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา จาก “การตั้งคำถามเพื่อให้ครูแสวงหาทางเลือกที่สอดคล้องกับความเชื่อที่แท้จริงของตน” เป็น “การตั้งคำถามเพื่อให้ครูแสวงหาทางเลือกที่สอดคล้องกับความเชื่อที่แท้จริงของตนและการนำเสนอ ทางเลือกที่สอดคล้องกับความเชื่อที่ระบุ” เพื่อให้ครู ได้ตัดสินใจเลือกทางเลือก และใช้กระบวนการ ชี้แนะทางปัญญาหลังจากการตัดสินใจเลือกอีกครั้งว่า อะไรเป็นความเชื่อที่อยู่เบื้องหลังการ ตัดสินใจนั้น

ยกตัวอย่างเช่น

ครูคนหนึ่งมีปัญหาในห้องเรียน ป. 2 คือ เด็กผู้หญิงและเด็กผู้ชายมักจะแบ่งกลุ่มจากกัน แสดงที่ท่าที่รังเกียจ และมักจะทะเลาะกันมากกว่า ดังนั้นจากปัญหาที่ครูนำมาปรึกษากับผู้วิจัย ผู้วิจัยจึงพยายามให้ครูระบุความเชื่อที่แท้จริงของตนเองก่อน

ผู้วิจัย : ทำไมเรื่องนี้จึงสำคัญล่ะ

ครู : เพราะเวลาเด็กทะเลาะกันมากๆ เราไม่สามารถจัดกิจกรรมต่างๆ ได้อย่างราบรื่นเลย ส่วนใหญ่การสอนของเราเน้นให้เด็กทำงาน ด้วยกัน จะเกิดปัญหาลูกขึ้นตลอด

ผู้วิจัย : ทำไมการสอนจึงต้องเน้นให้เด็กทำงานด้วยกัน แล้วทำไมไม่ให้ แยกกันทำงานเดี่ยวล่ะจะได้ไม่มีปัญหา

ครู : ไม่ได้หรอกค่ะ เพราะการทำงานด้วยกันเป็นทักษะชีวิตที่เด็ก ควรได้เรียนรู้

ผู้วิจัย : ดังนั้นการทำงานร่วมกันเป็นทักษะหนึ่งที่เด็กจะต้องเรียนรู้ใช่ ไหม

ครู : ใช่ค่ะแต่ไม่รู้เลยว่าจะทำอย่างไรดี

หลังจากนั้นผู้วิจัยได้ให้ข้อเสนอแนะถึงการสร้างบรรยากาศของการลดความรุนแรงระหว่างเพศ โดยใช้การจัดการชั้นเรียนเข้าช่วย เช่น การจัดที่นั่งศิลปะ เพราะทุกครั้งที่เวลาเด็กเลือกนั่งตามอิสระเด็กก็จะนั่งเป็นกลุ่มตามเพศ หรือในการเล่นเกมนั้นก็จะไม่แบ่งกลุ่มตามเพศ เพราะจะทำให้เด็กแข่งขันระหว่างกลุ่มมากขึ้น จัดให้มีการแบ่งกลุ่มแบบศิลปะ จากนั้นผู้วิจัยได้เข้าสังเกตและติดตามพฤติกรรมครูที่เกิดขึ้น พบว่า ครูมีการจัดที่นั่งให้เด็ก และจัดเกมให้เด็กเล่นโดยไม่แบ่งฝ่ายตามเพศ

ผู้วิจัย : วันก่อนเห็นพาเด็กลงไปเล่นเกมข้างล่างเป็นอย่างไรบ้างจ๊ะ

ครู : อ้อ! ลงไปให้เล่นวิ่งเปรี๊ยะ โดยให้เด็กแบ่งกลุ่มตามที่ครูจัด
ไม่ให้เด็กแบ่งเอง ตอนแรกเด็กโวยวายนำคูแต่สุดท้ายก็ยอม

ผู้วิจัย : เป็นอย่างไรบ้าง

ครู : เด็กก็โอเคนะ ช่วยกันดี เวลาที่เค้าอยู่ทีมเดียวกัน ไม่มีการแบ่งชายหญิงเลย

ผู้วิจัย : แล้วน้องวางแผนที่จะแก้ปัญหาในเรื่องนี้ต่อไปอย่างไรอีก

ครู : คิดว่าเวลาสอนเด็กก็จะจัดกลุ่มทำงานให้เด็กทำงานร่วมกันอีก
มองว่าจะให้เด็กทำสมมุติฐานคณิตศาสตร์ด้วยกัน แต่จะไม่นั่ง
คิดก่อนว่าจะให้ใครคู่กับใคร

4. การปรับปรุงครั้งที่ 4 การพัฒนาเทคนิคต่างๆ เพื่อใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาให้เหมาะสมกับครูแต่ละคน

ผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 3)

จากการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาที่ผ่านการพัฒนาตามลำดับ ผู้วิจัยพบว่ากระบวนการดังกล่าวช่วยส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูได้ราบรื่นขึ้น แต่ครูกรณีศึกษาแต่ละคนมีบุคลิกลักษณะที่แตกต่างกัน ดังนั้นผู้วิจัยได้มีการใช้เทคนิคต่างๆ ในการสร้างความไว้วางใจ หรือในการชี้แนะ เพื่อให้เหมาะสมกับบุคลิกลักษณะของครูเหล่านั้น

แนวทางการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ (ปรับปรุงครั้งที่ 4)

อันเนื่องมาจากความแตกต่างกันของครูรายกรณีศึกษาแต่ละคน ทำให้ผู้วิจัยต้องหาเทคนิควิธีต่างๆ ที่จะช่วยให้การส่งเสริมครูในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ดังนั้นผู้วิจัยจึงต้องปรับวิธีการเข้าหาเพื่อทำความคุ้นเคย การตั้งคำถามให้เหมาะสมกับครูแต่ละคน เพื่อส่งเสริมครูเหล่านั้นในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนเอง บุคลิกภาพของครูที่พบได้แก่

ครูที่ค่อนข้างเจียมและเก็บตัว ผู้ชี้แนะไม่ควรรีบเข้าไปชวนพูดคุยมากจนเกินไป เพราะครูจะรู้สึกกลัวและไม่กล้าเข้ามาหาผู้ชี้แนะ สิ่งที่ผู้ชี้แนะควรทำคือ การเริ่มสร้างความคุ้นเคยกับครู ด้วยการทักทายในทุกๆ วัน การไต่ถามสาระทุกข์สุขดิบ และพยายามเฝ้าสังเกตรายละเอียดเล็กๆ น้อยๆ ในตัวครูว่า มีความสนใจในเรื่องใด ชอบทำงานอะไร และ และข้อมูลที่ได้จากการสังเกตทำให้ผู้ชี้แนะสามารถเข้าไปเริ่มพูดคุยกับครูได้มากขึ้น เช่น เมื่อรู้ว่าครูเพิ่งคลอดลูก การที่ผู้ชี้แนะถามถึงลูกของครูและการพูดคุยเรื่องลูกทำให้ครูรู้สึกว่าผู้ชี้แนะห่วงใยและให้ความสำคัญกับความสนใจของครู นอกจากนี้วิธีการที่จะสร้างความคุ้นเคยได้อย่างรวดเร็วคือ การเข้าไปช่วยเหลือครูเมื่อมีโอกาส การให้ความช่วยเหลือเมื่อมีคนต้องการให้ความช่วยเหลือเป็นการสร้างความสัมพันธ์อันดีอย่างรวดเร็ว เช่น การเข้าไปช่วยยกของ การช่วยเตรียมอุปกรณ์การสอน เป็นต้น

ครูที่มีความเป็นตัวของตัวเองสูง เป็นครูที่มักจะชอบแสดงความคิดเห็นต่างๆ ดังนั้นผู้ชี้แนะควรหมอบทบาทเป็นผู้ฟังที่ดี โดยฟังความคิดเห็นต่างๆ ของผู้ชี้แนะอย่างตั้งใจ ให้ได้ยินถึงความรู้สึก อารมณ์และความเป็นตัวของเขาจริง โดยปราศจากการวิเคราะห์ในความคิดเห็นเหล่านั้น เพราะการคิดวิเคราะห์ในระหว่างที่ฟังจะทำให้ความสนใจของผู้ชี้แนะที่มีต่อครูลดลง และในระหว่างนั้นมักจะมีการคิดเชิงเปรียบเทียบความคิดเห็นของครูกับความคิดเห็นของผู้ชี้แนะเอง ทำให้การรับรู้ความคิดเห็นจริงของครูบิดเบือนไป สิ่งที่ควรทำคือผู้ชี้แนะสามารถจดบันทึกบทสนทนาหลังจากการสนทนาเสร็จเพื่อวิเคราะห์ความคิดเห็นและความเชื่อของครู และผลที่ผู้ชี้แนะฟังครูอย่างแท้จริงนี้จะทำให้ผู้ชี้แนะเข้าใจครู และครูก็รู้สึกว่าผู้ชี้แนะเข้าใจและคอยรับฟังสิ่งที่เขาพูดจริง ซึ่งจะทำให้ครูเปิดใจรับผู้ชี้แนะและร่วมกระบวนการชี้แนะมากขึ้น

ครูที่มีกลไกป้องกันตัวเองสูง ครูในลักษณะนี้จะไม่ค่อยไว้วางใจผู้ชี้แนะ ซึ่งอาจจะแสดงออกด้วยการเดินหลบเลี่ยง หรือบางครั้งจะแสดงออกด้วยคำพูดที่ออกตัวในความสามารถของตนเองว่า “หนูสอนแบบตามบุญตามกรรมนะพี่ คิดได้แบบไหนก็สอนแบบนั้น” “หนูสอนไม่ดีหรอก พี่ไปดูห้องอื่นดีกว่าเดี๋ยวจะเสียเวลา” ดังนั้นผู้ชี้แนะก็ควรทำตัวให้เป็นปกติ โดยทักทายครูและไต่ถามสาระทุกข์สุขดิบในเรื่องอื่นๆ ซึ่งในระยะแรกอย่ารีบซักถามในเรื่องการจัดการเรียนการสอน แต่ควรสร้างความคุ้นเคย โดยเข้าไปช่วยเหลือสิ่งต่างๆ ในห้องเรียนเมื่อเห็นว่าครูต้องการความช่วยเหลือ หรืออาจแวะเข้าไปพูดคุยในห้องเรียนของครูเมื่อครูว่างจากภาระงาน เพื่อให้ครูรู้สึกเป็นกันเองและเห็นว่าผู้ชี้แนะเป็นเสมือนเพื่อนคนหนึ่ง นอกจากนี้การที่ผู้ชี้แนะเริ่มคุ้นเคยกับครูทำให้เห็นพฤติกรรมกรรมการเรียนการสอนที่ดีของครู ซึ่งการกล่าวชมพฤติกรรมเหล่านั้นของครูด้วยความจริงใจ ทำให้ครูรู้สึกว่าผู้ชี้แนะไม่ได้มาจับผิดตนเอง ความกังวลที่มีต่อตัวผู้ชี้แนะก็จะลดลง และด้วยความคุ้นเคยและการใช้เวลาร่วมกันที่โรงเรียนก็ช่วยทำให้ครูรู้สึกว่าผู้ชี้แนะเป็นส่วนหนึ่งของบุคลากรในโรงเรียน ทำให้ครูเริ่มแสดงความเป็นตัวตนของตนออกมา

ตัวอย่าง การปรับกระบวนการทำให้การชี้แนะฯ

ครูนิคเป็นคนมีความเป็นตัวของตัวเองสูง ใจร้อน หงุดหงิดง่ายแต่มีความสามารถในการคิด ดังนั้นในขณะที่ใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ครูนิคจะตอบคำถามไปตามอารมณ์ที่เกิดขึ้น ผู้วิจัยจึงใช้วิธีการถามคำถามให้ครูนิคเก็บไปคิดทบทวน และให้อารมณ์เย็นขึ้นก่อน แล้วเว้นไปประมาณ 1 สัปดาห์ จึงกลับมาคุยเรื่องนี้ใหม่อีกครั้ง

- ครู : นิครู้นะว่านิคต้องการความรัก ความสนใจแต่ผมเท่าไรก็ไม่เต็มหรอก นิคเหนื่อยแล้วนะกับนิวเนี่ย
- ผู้วิจัย : แน่ใจหรือว่าถมไม่เต็ม นิคคิดว่าเค้าไม่ดีขึ้นเลยหรือตั้งแต่วันแรกที่เจอเค้า พี่เห็นเค้าดีขึ้นเรื่อยๆ นะ

หลังจากนั้นนิคก็จะเงียบไม่พูดอะไร และทำท่าเหนื่อย ผู้วิจัยจึงเดินออกมา ผ่านไป 1 อาทิตย์แล้วกลับไปคุยใหม่

- ผู้วิจัย : นิวเป็นอย่างไบบ้างจ๊ะ
- ครู : ก็ยังต้องให้ความรักต่อไป (ตอบแบบยิ้มๆ)
- ผู้วิจัย : ถมไม่เต็มไม่ใช่หรือ
- ครู : ก็ดีกว่าไม่ถมเลยใช่ไหมล่ะพี่
- ผู้วิจัย : พี่ก็คิดว่าอย่างนั้นนะ พี่เห็นเค้าดีขึ้นเรื่อยๆ นะ

จากบทสนทนาพบว่าครูมีทัศนคติที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิมที่ว่าตนเองรู้สึกเบื่อและเหนื่อยกับเด็กที่เรียกร้องความสนใจ หรือเรียกร้องความรักมาก เป็นความคิดที่ว่า อย่างไรก็ตามเสียการให้ความสนใจและความรักกับเด็กยังคงเป็นสิ่งจำเป็นที่ช่วยให้เด็กพัฒนาไปในทิศทางที่ดีขึ้น การเปลี่ยนแปลงนี้เกิดขึ้นจากการได้มีเวลาคิดทบทวนในการกระทำของตนเอง และผลการเปลี่ยนแปลงในครั้งนั้นนำไปสู่การวางแผนการชี้แนะในขั้นต่อไปเพื่อให้ครูมีความชัดเจนเกี่ยวกับวิธีที่เหมาะสมในการให้ความสนใจและความรักแก่เด็ก

จากการการใช้ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา และได้ปรับปรุงทั้งสิ้น 4 ครั้ง ทำให้ได้พัฒนาจนกลายเป็นกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์) โดยได้นำเสนอรายละเอียดไว้ในบทที่ 6 ต่อไป

บทที่ 6

ผลการวิจัย :

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

บทนำ

การพัฒนาพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนได้รับอิทธิพลโดยตรงมาจากความเชื่อทางการศึกษา ซึ่งประกอบไปด้วยแนวคิดที่ว่าด้วยเรื่องเป้าหมายทางการศึกษา ธรรมชาติของเด็ก การคัดเลือกและจัดเนื้อหา การคัดเลือกและจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผล ความเชื่อเหล่านั้นสามารถพัฒนาได้ และหากความเชื่อเหล่านั้นได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ จนเป็นความเชื่อที่มีความสอดคล้องอย่างเป็นระบบ และพฤติกรรมที่แสดงออกมาก็มีความสอดคล้องกับความเชื่อ ความเชื่อนั้นจะกลายเป็น ปรัชญาส่วนบุคคล

หากความเชื่อทางการศึกษาของครูไม่ได้รับการพัฒนา พฤติกรรมที่แสดงออกจะได้รับอิทธิพลจากอารมณ์ ความรู้สึก ความคุ้นเคย ความเคยชินและ ประสบการณ์ที่ได้รับ เงื่อนไขต่างๆ หรือ อาจได้รับอิทธิพลจากความเชื่อเรื่องอื่นๆ เช่น ความเชื่อเกี่ยวกับการดำเนินชีวิต หรือความเชื่อเกี่ยวกับการทำงาน ทำให้พฤติกรรมที่แสดงออกไม่มีความสม่ำเสมอ ไม่คงที่ สามารถเปลี่ยนแปลงไปได้ง่าย ขาดจุดยืน และส่วนใหญ่พบว่า การตอบสนองที่ได้รับอิทธิพลมาจากความเชื่อที่ไม่ได้รับการพัฒนาเหล่านั้นอาจเป็นพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้อง และเหมาะสมตามหลักการจัดการศึกษา นอกจากนั้นครูยังไม่มีแนวทางที่จะใช้ในการพิจารณา ตัดสินใจ แก้ปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนการสอนอีกด้วย

การที่ครูพัฒนาความเชื่อทางการศึกษาจนกลายเป็นปรัชญาการศึกษา จะทำให้ครูสามารถคิดหาวิธีการจัดการเรียนการสอนที่หลากหลาย เพื่อนำพานักเรียนไปสู่เป้าหมายของการจัดการศึกษาได้ ทำให้ครูเข้าใจปัญหาพื้นฐานของการศึกษา และทำให้ครูเกิดการตรวจสอบและพัฒนามุมมองภายในที่สอดคล้องกันอย่างเป็นระบบ ซึ่งกระบวนการที่เกิดขึ้นนี้เป็นกระบวนการพัฒนาทางวิชาชีพที่ต่อเนื่อง ในการทำงานแต่ละวัน ครูจะต้องได้รับความรู้และประสบการณ์ต่างๆ ซึ่งความรู้และประสบการณ์เหล่านั้นจะช่วยยืนยันและขยายปรัชญาการศึกษา

ส่วนบุคคลที่มีอยู่แล้ว หรือปรับ/พัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลให้มีความสอดคล้องกัน ถือได้ว่าเป็นกระบวนการเรียนรู้ของครูที่เกิดขึ้นอย่างต้นตัว ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจภายในในการทำงาน เนื่องจากครูเห็นคุณค่าของงานที่ตนทำอยู่และเกิดความภูมิใจที่ได้เป็นส่วนหนึ่งของงานที่มีคุณค่า นั้น นอกจากนั้นการมีปรัชญาการศึกษาช่วยทำให้ครูมีพันธะสัญญาที่มีต่อปรัชญาการศึกษาของตน ทำให้ครูเคารพปรัชญาการศึกษาของบุคคลอื่นที่แตกต่างจากของตนเอง และทำให้ครูสามารถสื่อสารกับผู้บริหาร และผู้ปกครอง ได้อย่างชัดเจน ซึ่งทำให้บุคคลเหล่านี้สามารถเข้าใจและสนับสนุนการทำงานของครู

กระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น ไม่สามารถเกิดขึ้นจากการท่องจำเนื้อหาปรัชญาการศึกษา การเชื่อและทำตามจากการฟังคำบรรยาย การบอก การสั่ง แต่จะต้องพัฒนาความสามารถในการคิดสะท้อนของครูในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล จากการศึกษาที่ครูตระหนักถึงความเชื่อทางการศึกษาของตนเอง และหมั่นตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมต่างๆ ของตนกับความเชื่อทางการศึกษานั้น และปรับเปลี่ยนพฤติกรรมหรือความเชื่อทางการศึกษา จนมีความสอดคล้องกัน จนเกิดเป็นปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล กระบวนการต่างๆ ที่เกิดขึ้นนี้ ล้วนแล้วแต่เกี่ยวเนื่องสัมพันธ์กับความคิดที่อยู่ภายใน ดังนั้นจึงได้มีการนำเอากระบวนการชี้แนะทางปัญญา (cognitive coaching) ซึ่งเป็นกระบวนการพัฒนากระบวนการคิดรูปแบบหนึ่งมาใช้ในการพัฒนาความเชื่อทางการศึกษา กระบวนการชี้แนะทางปัญญานั้นมีเป้าหมายสำคัญคือ การอำนวยความสะดวก และช่วยเหลือให้ครูเปลี่ยนแปลงการคิด จากสภาพที่เป็นอยู่ไปสู่สภาพที่พึงปรารถนาเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม โดยผ่านการใช้เครื่องมือทางภาษาเป็นสื่อกลางที่สำคัญในการพัฒนาการคิด กระบวนการชี้แนะทางปัญญา (Costa & Garmston, 1996) มีองค์ประกอบ 3 ประการได้แก่ (1) การสร้างความไว้วางใจ (2) การใช้เครื่องมือทางภาษา และ (3) รูปแบบการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล มีรายละเอียดดังนี้

หลักการ

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา มีหลักการสำคัญ 5 ประการ ดังนี้

1. ความเชื่อหรือปรัชญาทางการศึกษาส่วนบุคคลของครูส่งผลต่อพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นการพัฒนาความเชื่อหรือปรัชญาการศึกษาจึงมีผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของครูด้วย
2. กระบวนการฯ นี้เป็นกระบวนการที่ผู้ชี้แนะหากวิธีการต่างๆ เพื่อกระตุ้นให้ครูเกิดความสามารถทางการคิดสะท้อนเพื่อทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา พิจารณา

ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอน และปรับพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของตนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษานั้นด้วยตนเอง ซึ่งกระบวนการฯ ดังกล่าวจะช่วยทำให้ครูเกิดความสามารถในการชี้แนะตนเองเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนเอง ซึ่งความสามารถในการชี้แนะตนเองเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนี้จะเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการพัฒนาเชิงวิชาชีพของตนเองอย่างต่อเนื่อง ไม่สิ้นสุด ครูสามารถสร้างองค์ความรู้ทางการสอนของตนได้ มีผลทำให้การสอนของครูมีประสิทธิผลมากขึ้น

3. กระบวนการฯ นี้เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทางด้านการคิด ซึ่งการคิดจะสามารถพัฒนาได้ดีในบรรยากาศที่ผู้คิดรู้สึกปลอดภัย และไว้วางใจ ดังนั้นการสร้างและรักษาความไว้วางใจจึงเป็นสิ่งสำคัญในการนำกระบวนการชี้แนะทางปัญญาไปใช้ฯ

4. กระบวนการฯ เป็นกระบวนการที่กระตุ้นให้เกิดการพัฒนากระบวนการทางปัญญาภายใน ซึ่งส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมภายนอก

5. กระบวนการฯ นี้เป็นกระบวนการที่จัดเพื่อช่วยเหลือ ส่งเสริมให้ครูพัฒนาความสามารถในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลโดยผ่านเครื่องมือทางภาษารูปแบบต่างๆ จากผู้ชี้แนะ โดยมีเป้าหมายหลักที่สำคัญคือ การพัฒนาให้ครูสามารถชี้นำตนเองในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยไม่ต้องได้รับความช่วยเหลือจากผู้ชี้แนะ

วัตถุประสงค์

เพื่อสามารถดำเนินการจัดกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาได้

ขอบเขตของกระบวนการฯ

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับความคิด ความเชื่อภายในของครู การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ครูจะต้องเป็นผู้ตัดสินใจในการเลือกเป้าหมายการสอนของตน และเป็นผู้เลือกที่จะแสดงพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของตนตามความคิดนั้นด้วยตัวของตัวเอง กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการที่ส่งเสริมให้ครูเกิดกระบวนการคิดภายในนั้นขึ้นในตัวครู ไม่ได้เป็นกระบวนการที่จะชี้แนะให้ครูยอมรับแนวทางในการจัดการศึกษารูปแบบการศึกษาแบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะ

เงื่อนไขของกระบวนการฯ

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความสามารถในการคิด ซึ่งเป็นเรื่องที่ซับซ้อนและต้องการเวลาในการพัฒนา ดังนั้นครูที่เข้าร่วม

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ จึงควรเข้าร่วมกระบวนการ ฯ ด้วยความสมัครใจและได้รับการสนับสนุนจากทางโรงเรียน

เนื้อหาสาระ

เนื้อหาที่ใช้ร่วมกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล คือ “พฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ของครู” เนื่องจากพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ได้รับอิทธิพลมาจากความเชื่อทางการศึกษา ดังนั้นในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษา จึงเป็นกระบวนการให้ครูพิจารณาพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของตัวเอง ตรวจสอบทำความเข้าใจความเชื่อที่ส่งผลต่อพฤติกรรมนั้น และปรับเปลี่ยนความเชื่อทางการศึกษาของตน ซึ่งลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูสามารถแบ่งออกเป็น 4 ลักษณะ ดังนี้

ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่ารู้”

ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่ารู้”

ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่าไม่รู้”

ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่าไม่รู้”

สามารถสรุปลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู โดยนำเสนอไว้ในตารางที่ 6

ตารางที่ 6 ลักษณะพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู

ความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรม การตระหนักรู้ในตนเอง	พฤติกรรมของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา	พฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา
การตระหนักรู้ ในตนเอง	ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (รู้ว่ารู้)	ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (รู้ว่าไม่รู้)
การไม่ตระหนักรู้ ในตนเอง	ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (ไม่รู้ว่ารู้)	ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน (ไม่รู้ว่าไม่รู้)

พฤติกรรมจัดการเรียนการสอนทั้ง 4 ลักษณะ สามารถจัดลำดับความยากง่ายในการชี้แนะตามลำดับจากง่ายไปยากดังนี้

1) พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่ารู้” เป็นเนื้อหาที่ง่ายที่สุด เพราะครูมีความตระหนักรู้ในการปฏิบัติงานของตนองและตระหนักรู้ในเป้าหมายการศึกษา ดังนั้นการใช้เนื้อหาจึงมีวัตถุประสงค์เพื่อฝึกฝนให้ครูได้คุ้นเคยกับการตั้งคำถามลักษณะต่างๆ เพื่อให้ครูคิดสะท้อน และได้ฝึกฝนในการคิดสะท้อนอีกด้วย นอกจากนั้นเมื่อใช้เนื้อหาลักษณะนี้ในการชี้แนะ พบว่าครูมีความรู้สึกภาคภูมิใจที่ผู้ชี้แนะให้ความสนใจในการปฏิบัติงานของตน มีผลทำให้ครูยอมรับและไว้วางใจผู้ชี้แนะมากขึ้น

2) พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่ารู้” เป็นเนื้อหาที่ง่ายเป็นลำดับต่อมา เพราะพฤติกรรมที่ใช้เป็นเนื้อหานี้ยังเป็นพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนที่ดี แต่ทว่าครูไม่มีความตระหนักรู้เป้าหมายการศึกษาที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมนั้น ดังนั้นการใช้เนื้อหาลักษณะนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูได้ทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา รวมทั้งมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูให้ครูได้คุ้นเคยกับการตั้งคำถามและการคิดหาคำตอบอีกด้วย นอกจากนั้นยังพบว่าการใช้ชี้แนะ ก็ทำให้ครูรู้ว่าผู้ชี้แนะให้ความสนใจและยอมรับในการสอนของตน เกิดความรู้สึกที่ดี และมีแรงจูงใจในการคิดตอบคำถามของผู้ชี้แนะ

3) พฤติกรรมที่ครูตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่าไม่รู้” เป็นเนื้อหาที่ง่ายลำดับต่อมา เพราะครูมีความกระจ่างในเป้าหมายการศึกษาแล้ว แต่ไม่สามารถจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษานั้นได้ ทำให้ครูเกิดความรู้สึกขบข้องใจ ต้องการได้ทางเลือกที่แก้ปัญหาที่นั้นได้ แต่เนื่องจากพฤติกรรมเหล่านี้เป็นพฤติกรรมการสอนที่ไม่ประสบความสำเร็จ ดังนั้นครูที่แสดงพฤติกรรมอาจจะไม่กล้าเข้ามาพูดคุยหรือต้องการชี้แนะตั้งแต่แรก แต่จะใช้เวลาในการทำงานความคุ้นเคยจนรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะก่อน เมื่อครูมีความสัมพันธ์อันดีต่อผู้ชี้แนะ จึงเริ่มเปิดใจยอมรับข้อจำกัดของตน โดยนำเอาพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของตนมาพูดคุยและปรึกษากับผู้ชี้แนะ

4) พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่าไม่รู้” เป็นเนื้อหาที่ควรหลีกเลี่ยงในการนำมาใช้ในการชี้แนะในระยะแรก เนื่องจากพบว่า พฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของครูนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายทางการศึกษาของตน เมื่อผู้ชี้แนะใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อให้ครูตระหนักในสิ่งที่ทำ และตรวจสอบว่าอะไรเป็นเป้าหมายทางการศึกษาที่แท้จริงของตน เพื่อให้ครูเห็นความไม่สอดคล้องระหว่างสิ่งที่ทำกับเป้าหมายทางการศึกษาของตนเอง แม้ว่ากระบวนการชี้แนะทางปัญญา จะมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ครูเป็นผู้คิดและประเมินความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมและ

เป้าหมายทางการศึกษาของตนเองด้วยตนเอง แต่การที่ผู้ชี้แนะใช้คำถามต่าง ๆ เพื่อกระตุ้นให้ครูกิจจนในที่สุดครูเห็นความไม่สอดคล้องระหว่างพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนและเป้าหมายทางการศึกษาของตนเอง ทำให้ครูรู้สึกที่ผู้ชี้แนะเห็นความผิดพลาดในการจัดการเรียนการสอนของตน และพยายามถามเพื่อให้ครูบอกด้วยตนเองว่า พฤติกรรมที่ตนแสดงเป็นสิ่งที่ผิดพลาด ครูจึงรู้สึกไม่ไว้วางใจผู้ชี้แนะ เกิดทัศนคติทางลบ ทำให้ครูเกิดกลไกการป้องกันตนเอง โดยพยายามหาเหตุผลต่างๆ มายืนยันว่าพฤติกรรมนั้นสอดคล้องตามความเชื่อทางการศึกษา ทั้งๆ เหตุผลที่ยกมานั้นไม่สมเหตุสมผล หรือหากผู้ชี้แนะต้องการนำ พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูในลักษณะที่ 4 มาใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา สามารถทำได้หลังจากที่ผู้ชี้แนะมีความมั่นใจว่า ครูมีความสัมพันธ์เป็นอย่างดีกับผู้ชี้แนะ และครูมีความเข้าใจในเจตนาของผู้ชี้แนะว่า กระบวนการชี้แนะทางปัญญาดังกล่าวเป็นกระบวนการที่เป็นประโยชน์ต่อตัวครู และมีเป้าหมายที่จะพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครูให้มีคุณภาพขึ้น ทำให้ครูพร้อมที่จะเรียนรู้และยอมรับความผิดพลาดของตนเองได้ดีขึ้น หรือในอีกแง่หนึ่ง การที่ครูผ่านการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับ พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนที่มีสภาพความเชื่อทางการศึกษาในลักษณะที่ 1 2 และ 3 ทำให้ครูมีความชำนาญในการคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลอย่างเพียงพอ จนครูสามารถนำไปใช้ในการตรวจสอบพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนอื่นๆ ของครูด้วยตนเอง ทำให้ครูสามารถปรับพฤติกรรมให้สอดคล้องกับความเชื่อที่แท้จริงของตนเองได้มากขึ้น โดยปราศจากความช่วยเหลือจากผู้ชี้แนะ

ความเชื่อทางการศึกษานั้นสะท้อนอยู่ในพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนต่าง ๆ มีรายละเอียดและข้อปลีกย่อยมากมายที่ต้องการตรวจสอบ และทำความเข้าใจไปที่ละจุด โดยนำพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนแต่ละพฤติกรรมมาพิจารณา ดังนั้นการพัฒนาความเชื่อทางการศึกษาให้กลายเป็นปรัชญาการศึกษา จึงเป็นการตระหนักพฤติกรรมในการจัดการเรียนการสอนต่างๆ นำมาคิดทบทวนตรวจสอบความเชื่อที่อยู่เบื้องหลัง ซึ่งมีทั้งที่เป็นพฤติกรรมเล็กๆ เช่น การจัดการชั้นเรียนในการรับประทานอาหาร การจัดกิจกรรมเปิดชั้นเรียน การเล่านิทาน การจัดการกับปัญหาพฤติกรรมต่างๆ ของนักเรียน การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการที่จะต้องใช้เวลา ดังนั้นการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อทำความเข้าใจในพฤติกรรมหนึ่งอาจจะต้องเวลามากกว่า 1 หรือ 2 ครั้ง จะใช้เวลานานหรือสั้นขึ้นอยู่กับความกระตือรือร้นที่จะทำความเข้าใจในการปฏิบัติงานของตนแต่ละวัน พื้นฐานความรู้ของครู และบุคลิกลักษณะของครูในการเปิดรับความคิดเห็นที่แตกต่างกัน ซึ่งครูจะต้องทำความเข้าใจและพัฒนาความชัดเจนไปที่ละพฤติกรรม

องค์ประกอบของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา

1. การสร้างความไว้วางใจ

การสร้างความไว้วางใจเป็นสิ่งสำคัญเป็นอย่างยิ่งสำหรับกระบวนการชี้แนะทางปัญญา ความสัมพันธ์ในระดับความคุ้นเคยไม่สามารถทำให้ครูเปิดใจในการแสดงความรู้สึก และความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา อันเนื่องมาจากวัฒนธรรมของคนไทยที่ค่อนข้างเก็บตัว ไม่แสดงความรู้สึกและความคิดเห็นออกมาตรงๆ ความไม่คุ้นเคยในการใช้ภาษาเพื่อแสดงความรู้สึกและความคิดเห็น ดังนั้นในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ผู้ชี้แนะจำเป็นต้องสร้างความสัมพันธ์อย่างแน่นแฟ้นเป็นรายบุคคล (close rapport) เพื่อเป็นการสร้างบรรยากาศที่ดีในการชี้แนะ ความสัมพันธ์ดังกล่าวทำให้ครูเกิดความรู้สึกสนิทสนม และไว้วางใจผู้ชี้แนะแบบ “เพื่อน” ซึ่งจะมีผลทำให้ครูแสดงความคิดเห็น ความรู้สึกของตนเอง หรือเล่าเหตุการณ์ต่างๆ อย่างตรงไปตรงมา ปราศจากอคติ

ข้อควรระวังในการสร้างความไว้วางใจ

ครูที่เข้าร่วมกระบวนการชี้แนะทางปัญญามีบุคลิกภาพที่หลากหลาย ดังนั้นการสร้างความสัมพันธ์ก็จะมีแตกต่างกันไปตามลักษณะบุคลิกภาพของครู เช่น

ครูที่ค่อนข้างเงียบและเก็บตัว ผู้ชี้แนะไม่ควรรีบเข้าไปชวนพูดคุยมากจนเกินไป เพราะครูจะรู้สึกกลัวและไม่กล้าเข้ามาหาผู้ชี้แนะ สิ่งที่ผู้ชี้แนะควรทำคือ การเริ่มสร้างความคุ้นเคยกับครูด้วยการทักทายในทุกๆ วัน การได้ถามสารทุกข์สุกดิบ และพยายามเฝ้าสังเกตรายละเอียดเล็กๆ น้อยๆ ในตัวครูว่า มีความสนใจในเรื่องใด ชอบทำงานอะไร และ ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตทำให้ผู้ชี้แนะสามารถเข้าไปเริ่มพูดคุยกับครูได้มากขึ้น เช่น เมื่อรู้ว่าครูเพิ่งคลอดลูก การที่ผู้ชี้แนะถามถึงลูกของครูและการพูดคุยเรื่องลูกทำให้ครูรู้สึกว่าผู้ชี้แนะห่วงใยและให้ความสำคัญกับความสนใจของครู นอกจากนี้วิธีการที่จะสร้างความคุ้นเคยได้อย่างรวดเร็วคือ การเข้าไปช่วยเหลือครูเมื่อมีโอกาส การให้ความช่วยเหลือเมื่อมีคนต้องการให้ความช่วยเหลือเป็นการสร้างความสัมพันธ์อันดีอย่างรวดเร็ว เช่น การเข้าไปช่วยยกของ การช่วยเตรียมอุปกรณ์การสอน เป็นต้น

ครูที่มีความเป็นตัวของตัวเองสูง เป็นครูที่มักจะชอบแสดงความคิดเห็นต่างๆ ดังนั้นผู้ชี้แนะควรมีบทบาทเป็นผู้ฟังที่ดี โดยฟังความคิดเห็นต่างๆ ของผู้ชี้แนะอย่างตั้งใจ ให้ได้ยินถึงความรู้สึก อารมณ์และความเป็นตัวของเขาจริง โดยปราศจากการวิเคราะห์ในความคิดเห็นเหล่านั้น เพราะการคิดวิเคราะห์ในระหว่างที่ฟังจะทำให้ความสนใจของผู้ชี้แนะที่มีต่อครูลดลง และในระหว่างนั้นมักจะมีการคิดเชิงเปรียบเทียบความคิดเห็นของครูกับความคิดเห็นของผู้ชี้แนะเอง ทำให้การรับรู้ความคิดเห็นจริงของครูบิดเบือนไป สิ่งที่ควรทำคือผู้ชี้แนะสามารถจดบันทึกบทสนทนาหลังจากการสนทนาเสร็จเพื่อวิเคราะห์ความคิดเห็นและความเชื่อของครู และผลที่ผู้ชี้แนะ

ฟังครูอย่างแท้จริงนี้จะทำให้ผู้ชี้แนะเข้าใจครู และครูก็รู้สึกที่ผู้ชี้แนะเข้าใจและคอยรับฟังสิ่งที่เขาพูดจริง ซึ่งจะทำให้ครูเปิดใจรับผู้ชี้แนะและร่วมกระบวนการชี้แนะมากขึ้น

ครูที่มีกลไกป้องกันตัวเองสูง ครูในลักษณะนี้จะไม่ค่อยไว้วางใจผู้ชี้แนะ ซึ่งอาจจะแสดงออกด้วยการเดินหลบเลี่ยง หรือบางครั้งจะแสดงออกด้วยคำพูดที่ออกตัวในความสามารถของตนเองว่า “หนูสอนแบบตามบุญตามกรรมนะพี่ คิดได้แบบไหนก็สอนแบบนั้น” “หนูสอนไม่ตีหรือที่ไปคู่อื่นดีกว่าเดี๋ยวจะเสียเวลา” ดังนั้นผู้ชี้แนะก็ควรทำตัวให้เป็นปกติ โดยทักทายครูและไต่ถามสาระทุกข์สุขดิบในเรื่องอื่นๆ ซึ่งในระยะแรกอย่ารีบซักถามในเรื่องการจัดการเรียนการสอน แต่ควรสร้างความคุ้นเคย โดยเข้าไปช่วยเหลือสิ่งต่างๆ ในห้องเรียนเมื่อเห็นว่าครูต้องการความช่วยเหลือ หรืออาจแวะเข้าไปพูดคุยในห้องเรียนของครูเมื่อครูว่างจากภาระงาน เพื่อให้ครูรู้สึกเป็นกันเองและเห็นว่าผู้ชี้แนะเป็นเสมือนเพื่อนคนหนึ่ง นอกจากนี้การที่ผู้ชี้แนะเริ่มคุ้นเคยกับครูทำให้เห็นพฤติกรรมการเรียนการสอนที่ดีของครู ซึ่งการกล่าวชมพฤติกรรมเหล่านั้นของครูด้วยความจริงใจ ทำให้ครูรู้สึกที่ผู้ชี้แนะไม่ได้มาจับผิดตนเอง ความกังวลที่มีต่อตัวผู้ชี้แนะก็จะลดลง และด้วยความคุ้นเคยและการใช้เวลาร่วมกันที่โรงเรียนก็ช่วยทำให้ครูรู้สึกที่ผู้ชี้แนะเป็นส่วนหนึ่งของบุคลากรในโรงเรียน ทำให้ครูเริ่มแสดงความเป็นตัวตนของตนออกมา

2. รูปแบบการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้

2.1 การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection -in-action) คือการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะที่จัดการเรียนการสอน ทำให้ครูเกิดความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญ (contemplative observation) ต่อเหตุการณ์ต่างๆ

2.2 การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection -on-action) คือการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นไปแล้ว ทำให้ครูเปิดใจกว้าง (open-mindedness) ในการทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษาตนเอง และตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของตนเอง

2.3 การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection -for-action) คือการคิดถึงสิ่งที่จะทำในอนาคต ทำให้ครูมีความคิดที่ยืดหยุ่น (flexibility) ในการแสวงหาทางเลือกพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

2.4 การปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection) คือการกระทำสิ่งที่ได้คิดไว้ ทำให้ครูสามารถชี้นำตนเอง (self-directedness) ในการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

บทบาทของผู้ชี้แนะในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษา ส่วนบุคคลของครู ได้แก่

1) การส่งเสริมให้คิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) โดยเริ่มจากการเข้าสังเกตการสอนของครู การพูดคุยกับครูหลังสอนเพื่อถามถึงข้อมูลหรือรายละเอียดของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น การตอบคำถามนี้เหล่านี้ไม่ยากนัก เพราะครูมีแนวโน้มที่จะตีความหรือตัดสินใจ แต่สิ่งที่สำคัญคือการเปิดโอกาสให้ครูเล่าเรื่องที่เกิดขึ้นอย่างละเอียดทั้งสิ่งที่เกิดขึ้นภายนอกและสิ่งที่เกิดขึ้นในความรู้สึกของครู ผู้ชี้แนะเป็นผู้จดบันทึกสิ่งที่ครูเล่าโดยปราศจากการวิเคราะห์และการตัดสินเช่นกัน

2) การส่งเสริมให้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection-on-action) ได้แก่ การพูดคุยกับครูหลังสอน เพื่อกระตุ้นให้ครูตรวจสอบและทำความเข้าใจต่อเป้าหมายการศึกษาที่แท้จริงของครู และการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมและเป้าหมายการศึกษานั้น

3) การส่งเสริมให้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) ได้แก่ การพูดคุยกับครูหลังการสอน เพื่อกระตุ้นให้ครูแสวงหาทางเลือกที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาในสถานการณ์อื่นๆ ที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต

4) การส่งเสริมให้ปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection) โดยการกระตุ้นให้ครูแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการชี้แนะ

เครื่องมือสำคัญที่ใช้ในการชี้แนะ ได้แก่ เครื่องมือทางภาษา เพื่อส่งเสริมการพัฒนาความคิดของผู้อื่น ซึ่งสามารถแบ่งออกได้ดังนี้

ภาษาท่าทาง (paralanguage)

ภาษาท่าทางนี้ครอบคลุมทั้งการแสดงออกของสีหน้า น้ำเสียง กริยาท่าทางต่างๆ ในขณะที่ผู้ชี้แนะกำลังสนทนากับครู ผู้ชี้แนะควรแสดงความเข้าใจครูเมื่อครูเล่าเหตุการณ์ที่รู้สึกไม่สบายใจ หรือแสดงความยินดีกับครูเมื่อครูเล่าเรื่องราวที่ตนเองคิดว่าประสบความสำเร็จ นอกจากนั้นท่าทีอื่นๆ เช่น สายตา น้ำเสียง จังหวะการพูดต่างๆ ก็ควรสอดคล้องไปกับสิ่งที่พูดด้วย เพราะครูจะรู้สึกได้ หากผู้ชี้แนะแสดงความขัดแย้งระหว่างสิ่งที่พูดและท่าทีที่แสดงออก เช่น ผู้ชี้แนะอาจจะพูดคำพูดที่แสดงถึงความเห็นอกเห็นใจกับปัญหาที่เกิดขึ้นในห้องเรียน แต่ผู้ชี้แนะกลับให้ความสนใจอยู่กับการทำอย่างอื่น เช่น เล่นกับเด็ก หรือจัดเอกสาร การกระทำเช่นนี้จะทำให้ครูรู้สึกว่าผู้ชี้แนะไม่ได้สนใจในความรู้สึกของตนเองอย่างจริงจัง ซึ่งจะมีผลต่อการสร้างความสัมพันธ์อย่างแน่นแฟ้นระหว่างกันอีกด้วย

พฤติกรรมกรรมการตอบสนองต่างๆ

ผู้ชี้แนะสามารถแสดงพฤติกรรมกรรมการตอบสนองในรูปแบบที่หลากหลายขึ้นอยู่กับลักษณะบุคลิกภาพของครูและสภาพแวดล้อม ซึ่งพฤติกรรมกรรมการตอบสนองต่างๆ มีดังนี้

การเจียบ การเจียบเป็นเครื่องมือที่สำคัญในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา เนื่องจากการเจียบเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นว่าผู้ชี้แนะให้ความเคารพและเห็นความสำคัญต่อความคิดเห็นของผู้รับการชี้แนะ หากผู้ชี้แนะรอคอยคำตอบหลังจากถามคำถาม หรือ เป็นการเจียบหลังจากที่ครูตอบคำถาม นอกจากนั้นการเจียบยังเป็นการให้โอกาสแก่ครูในการคิดไตร่ตรองคำตอบของตน ทำให้ครูได้มีเวลาเพียงพอในการเรียบเรียงความคิดและถ่ายทอดออกมาเป็นภาษาพูดด้วยตนเอง ส่งผลทางบวกต่อกระบวนการทางความคิดพัฒนาในระดับที่สูงขึ้นอีกด้วย

การยอมรับ การแสดงถึงการยอมรับความคิดเห็นของครูโดยปราศจากการตัดสิน ซึ่งเป็นการตอบสนองที่รับรู้และตระหนักถึงสิ่งที่ครูพูดโดยไม่ตัดสินคุณค่าใดๆ ซึ่งเป็นการสื่อว่าผู้ชี้แนะรับฟังความคิดของครู ซึ่งสามารถตอบสนองโดยใช้เสียง เช่น “อืมม..” “เป็นไปได้” หรือ “ที่เข้าใจ” หรือเป็นกริยาท่าทาง เช่น การพยักหน้าหรือบันทึกคำตอบของครูแบบละเอียดในบันทึก

การแปลความหมายด้วยคำพูดอื่น เป็นการตอบสนองอย่างหนึ่งที่ผู้ชี้แนะสามารถสื่อให้ครูได้รู้สึกถึงความพยายามในการทำความเข้าใจครู และเป็นการแสดงว่าผู้ชี้แนะเห็นคุณค่าในสิ่งที่ครูพูด และยังช่วยสร้างให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการคิด การแปลความด้วยคำพูดอื่นควรจะเริ่มต้นจากการฟังและสังเกตจับใจความและความรู้สึกของครู สิ่งที่แสดงถึงการแปลความหมายด้วยคำพูดอื่นของผู้ชี้แนะ คือการปรับท่วงทำนองการพูดและการใช้เสียงที่แสดงความเข้าใจพยายามหลีกเลี่ยงการใช้สรรพนามที่แทนตนเองของผู้ชี้แนะ เช่น คำว่า “ฉัน” ยกตัวอย่างเช่น “สิ่งที่ฉันคิดว่า ฉัน ได้ยินคุณกำลังพูดว่า...” เพราะเป็นการแสดงว่าความคิดของครูไม่มีความสำคัญ และการแปลความความคิดของครูผู้รับการชี้แนะเป็นความคิดของผู้ชี้แนะ ดังนั้นจึงควรให้ความสำคัญกับความคิดของครู ยกตัวอย่างเช่น “คุณกำลังแนะนำว่า...” “คุณกำลังเสนอว่า.....”

การตั้งคำถาม

การตั้งคำถามเพื่อใช้ในการชี้แนะมีวัตถุประสงค์เพื่อตั้งหรือปรับความคิดและแง่คิดของอีกบุคคล ซึ่งคำถามที่ใช้เพื่อการชี้แนะมี 3 ลักษณะ ได้แก่

1) การเชื้อเชิญ โดยใช้คำถามเชื้อชวนด้วยน้ำเสียงที่เป็นมิตร ซึ่งส่วนใหญ่คำถามในลักษณะนี้จะมีได้มากกว่า 1 คำตอบ ยกตัวอย่างเช่น เป้าหมายของโครงการนี้คืออะไร คุณมีความคิดกับเรื่องนี้อย่างไร อะไรที่คุณคาดหวังจากการทำงานนี้ เป็นต้น และการให้

แสดงความคิดเห็นแบบคร่าวๆ เช่น เราได้ข้อสรุปอะไรบ้างจากงานนี้ มีตัวบ่งชี้อะไรบ้างที่รู้สึกพอใจ เป็นต้น

2) การดำเนินการเพื่อพัฒนากระบวนการความคิด คำถามลักษณะต่างๆ ใช้กระตุ้นความคิดในระดับที่หลากหลาย ซึ่งสามารถใช้เพื่อกระตุ้นการคิดในระดับที่ซับซ้อน เช่น การเปรียบเทียบ การสร้างข้อสรุป การทำความเข้าใจ การวิเคราะห์ การจัดลำดับ การทำนาย การประเมิน การคาดการณ์ เป็นต้น

3) การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลทั้งภายในและภายนอก การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายนอกได้แก่ การถามถึงสิ่งที่เกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อม การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายในคือการถามถึงสิ่งที่เกิดขึ้นภายในใจและในความรู้สึก ได้แก่ ความพึงพอใจ ความสับสน ความสงสัย หรือความคิดต่างๆ การให้คุณค่า หรือการตัดสินใจ คำถามที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาการคิด คือการใช้คำถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายในโดยเชื่อมโยงกับการถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายนอก

จากการเก็บรวบรวมข้อมูลในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา พบว่าผู้ชี้แนะสามารถใช้คำถามเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลดังนี้

การส่งเสริมให้คิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นได้แสดงไว้ในตารางที่ 11 ดังนี้

ตารางที่ 11 ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน

ลักษณะคำถาม	ตัวอย่าง
ก) คำถามเกี่ยวกับรายละเอียดเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น เพื่อให้ได้คิดย้อนกลับไปถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน	คำถาม “วันนี้เกิดอะไรขึ้นบ้างในห้องเรียน”
ข) คำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ได้ทำในเหตุการณ์นั้น เพื่อให้ได้คิดย้อนกลับไปถึงสิ่งที่ตนเองได้กระทำ และมีความรู้สึกอย่างไร	คำถาม “ได้ทำอะไรบ้างในสถานการณ์นั้น” “มีความรู้สึกอย่างไร” “ตอนนั้นคิดอย่างไรจึงทำแบบนั้น”

การส่งเสริมให้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection-on-action) ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดถึงสิ่งที่เกิดไปแล้วได้แสดงไว้ในตารางที่ 12 ดังนี้

ตารางที่ 12 ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงาน
ที่ผ่านไปแล้ว

ลักษณะคำถาม	ตัวอย่าง
ก) คำถามว่าทำไมจึงคิด/ทำเช่นนั้น (metacognition) เพื่อให้คิดพิจารณาถึงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์และกระบวนการคิดของตนเองหลังจากที่เหตุการณ์นั้นเกิดขึ้นแล้ว	ตัวอย่าง “ฉันได้เปลี่ยนวิธีสอนจากที่ได้วางแผนไว้เพราะตอนนั้นเด็กเริ่มไม่ฟังแล้ว” คำถาม “อะไรคือสิ่งที่จะช่วยทำให้ตัดสินใจเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ได้วางแผนไว้ และคิดว่าผลเป็นอย่างไร”
ข) คำถามเพื่อให้ตรวจสอบว่า มีอะไรบ้างที่อยู่ในขอบเขตที่เราทำได้ (self-describing) เพื่อส่งเสริมให้คิดถึงวิธีการที่จัดการเพื่อเปลี่ยนแปลงสิ่งที่เป็นอยู่ให้ดีขึ้น โดยเริ่มจากศักยภาพที่มีอยู่แล้วในตนเองที่สามารถนำออกมาใช้เพื่อแก้ปัญหา	ตัวอย่าง “ในเมื่อพ่อแม่ยังจัดการลูกตัวเองไม่ได้ แล้วจะมาคาดหวังให้ครูจัดการได้อย่างไร” คำถาม “แล้วในห้องเรียน ตอนที่เด็กคนนี้สามารถอยู่ในห้องเรียนได้ดี เราดูแลเขาอย่างไร”
ค) คำถามเพื่อให้ตรวจสอบว่าสิ่งที่เกิดขึ้นไม่ใช่เรื่องบังเอิญ (correcting fate control) เพื่อส่งเสริมให้คิดถึงความเกี่ยวพันระหว่างสิ่งที่ครูกระทำและผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน แทนที่จะให้ครูเข้าใจว่าผลการเรียนรู้ของผู้เรียนเกิดขึ้นเพราะโชคช่วย	ตัวอย่าง “วันนี้คุณเป็นวันที่โชคดีมากเลย ที่อะไรๆ ก็เรียบร้อยไปหมด เด็กสนใจเรื่องที่เล่าทุกคน” คำถาม “เราได้ทำอะไรบ้างในการสอนวันนี้”
ง) คำถามเพื่อให้ลองคิดในแง่มุมอื่น (try entering other perspective) เพื่อให้ได้มองเห็นผู้เรียนหรือสถานการณ์โดยผ่านสายตาของเด็ก	ตัวอย่าง “เด็กคนนี้ร้ายเหลือเกิน ถ้าห้องนี้ไม่มีเขา อะไรก็จะง่ายกว่านี้” คำถาม “มีใครบ้างที่ต้องการจะเป็นคนไม่ดี เพื่อให้คนอื่นรังเกียจ เด็กคนนี้ต้องการให้ครูเกลียดเขาจริงๆ หรือ

ตารางที่ 12 (ต่อ) ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงาน
ที่ผ่านไปแล้ว

ลักษณะคำถาม	ตัวอย่าง
จ) คำถามเพื่อให้คิดอย่างกระชับชัดเจนในสิ่งที่กล่าวไป (try to communicate with specificity) เพื่อให้ครูได้คิดอย่างละเอียดเกี่ยวกับคำพูดที่คลุมเครือ	ตัวอย่าง “การสอนวันนี้ดีจังเลย” คำถาม “อะไรที่ทำให้เรารู้สึกว่าการสอนวันนี้ดี”
ฉ) คำถามเพื่อให้ขยายความคิดให้กว้างขึ้น (try enlarging frame of reference) เพื่อให้คิดมุมมองที่กว้างขึ้นเกี่ยวกับเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์	ตัวอย่าง “ที่นี่เราสอนเนื้อหาเด็กตามความสนใจของตัวเอง” คำถาม “อะไรเป็นเป้าหมายของการสอนเนื้อหาแบบนี้”
ช) คำถามเพื่อให้คนตระหนักถึงความเชื่อ ค่านิยม พฤติกรรมของตนและผู้อื่น (style check) เพื่อให้ตระหนักถึงความเชื่อของตนเองและผู้อื่น	ตัวอย่าง “ครูประจำชั้นห้องนั้นชอบจัดกิจกรรมศิลปะในการสอนคณิตศาสตร์” คำถาม “เราคิดว่า ครูคนนั้นเขาคิดอย่างไรจึงเอากิจกรรมศิลปะมาประกอบการสอนคณิตศาสตร์”
ซ) คำถามเพื่อถามถึงเกณฑ์ในการตัดสินเหตุการณ์ (eliciting specific criteria) เพื่อให้ระบุเกณฑ์ของตนเองที่ใช้ในการตัดสินสถานการณ์	ตัวอย่าง “หนูเลือกผลงานดีดบอร์ดอยู่คะ” คำถาม “เราใช้อะไรตัดสินว่าผลงานชิ้นไหนจะได้ดีดบอร์ดล่ะ”
ญ) คำถามเพื่อให้ตรวจสอบและปรับการทำงานของตนให้สอดคล้องกับความเชื่อที่แท้จริง (striving for refinement)	ตัวอย่าง “เดี๋ยวนี้เขาเข้าห้องเรียนตรงเวลาไม่ต้องไปตาม ไม่ต้องไปตามเหมือนเมื่อก่อน” คำถาม “หากเรามีเป้าหมายในการสอนเพื่อให้เด็กตรงต่อเวลาในเรื่องการเข้าชั้นเรียนแล้ว ในความคิดของเรายังมีสถานการณ์ใดบ้างที่สามารถส่งเสริมให้เด็กมีความตรงต่อเวลาได้อีก

ตารางที่ 12 (ต่อ) ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงาน
ที่ผ่านไปแล้ว

ลักษณะคำถาม	ตัวอย่าง
ก) คำถามเพื่อให้ทำนายผลที่จะเกิดขึ้น (try predicting consequence) เพื่อให้คิดถึงผลที่อาจจะเกิดขึ้นจากการตัดสินใจของตนเอง	ตัวอย่าง “เราต้องสอนเด็กทั้งห้อง ไม่สามารถให้ความสนใจเด็กที่นั่งเล่นของเล่นหลังห้องคนนั้นได้” คำถาม “เราคิดว่าหลังจากการที่เราทำแบบนี้ เด็กๆทั้งห้องจะรู้สึกอย่างไร และเด็กที่ถูกปล่อยให้นั่งเล่นหลังห้องจะรู้สึกอย่างไร”

การส่งเสริมให้คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดถึงสิ่งที่จะทำในอนาคตได้แสดงไว้ในตารางที่ 13 ดังนี้

ตารางที่ 13 ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต

ลักษณะคำถาม	ตัวอย่าง
ก) คำถามเพื่อดึงข้อมูลจากประสบการณ์ในอดีต (drawing from past experiences) เพื่อให้คิดทบทวนความรู้เดิมที่มีอยู่เพื่อนำมาใช้ในสถานการณ์ปัจจุบัน	คำถาม “มีวิธีอื่นอีกไหมที่เราเคยใช้เพื่อส่งเสริมให้เด็กทำงานร่วมกัน”
ข) คำถามเพื่อตัดสินใจเลือกทางเลือก (choice making) เพื่อนำเสนอวิธีการต่างๆ ที่สามารถนำไปใช้ได้ และส่งเสริมให้ครูตัดสินใจเลือกทางเลือกที่เหมาะสมกับตนเองในสถานการณ์นั้น	ตัวอย่าง ครู “ไม่รู้จะทำอย่างไรให้เด็กเริ่มเรียนได้อย่างเรียบร้อย ไม่ต้องคอยให้นั่งบ่น” ผู้ชี้แนะ “อยากรู้ไหมว่าครูคนอื่นทำอย่างไรกันบ้าง” ครู “อยากรู้สิคะ” ผู้ชี้แนะ “ครูคนหนึ่งก็เริ่มโดยเขียนแบบฝึกบนกระดาน ครูบางคนก็เริ่มด้วยการเล่านิทาน ครูบางคนก็เริ่มต้นด้วยการร้องเพลงหรือท่องกลอน เพื่อให้เด็กทำอะไรด้วยกันอย่างสงบก่อนเริ่มเรียน มีวิธีไหนที่เราสามารถเลือกนำไปปรับใช้ได้บ้างหรือเปล่า”

ตารางที่ 13 (ต่อ) ลักษณะคำถามและตัวอย่างที่จะช่วยส่งเสริมการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานใน
อนาคต

ลักษณะคำถาม	ตัวอย่าง
ค) คำถามเพื่อให้เห็นภาพในสิ่งที่จะเกิดขึ้นเมื่อใช้กลยุทธ์อื่นๆ (mental editing) เพื่อให้เห็นลำดับภาพของสิ่งที่จะเกิดขึ้นจากการใช้ทางเลือกอื่นๆ	ตัวอย่าง “หนูไม่แน่ใจเลยว่าจะใช้เกมนำในการจัดที่นั่งให้เด็กอย่างไร เพื่อที่เด็กจะไม่โวยวายเพราะปล่อยให้เขานั่งตามอิสระมาตลอด” คำถาม “ลองนึกภาพว่าจะเกิดอะไรขึ้นบ้างหากเราใช้วิธีเกม เด็กคนไหนจะโวยวายบ้างแล้วจะแก้ปัญหาอย่างไร”

การดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล
ของครูประจำการระดับประถมศึกษา

การดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะทางปัญญา ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนได้แก่

ขั้นที่ 1 ก่อนการชี้แนะ เป็นขั้นของการเตรียมการก่อนการชี้แนะ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) การสร้างและรักษาความไว้วางใจ

ความไว้วางใจไม่สามารถเกิดขึ้นได้ในระยะเวลาอันสั้น และยังต้องการดูแลและรักษาให้ความไว้วางใจนั้นคงอยู่ ความรู้สึกไว้วางใจเป็นพื้นฐานที่สำคัญของกระบวนการฯ เนื่องจากกระบวนการฯ นี้มีจุดมุ่งหมายที่จะส่งเสริมศักยภาพทางความคิดที่มีอยู่แล้วในตัวครูแต่ละคน ดังนั้นการแสดงศักยภาพหรือความสามารถในการคิดของตนออกมาได้ ก็ต่อเมื่อครูรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะเท่านั้น ปัจจัยต่างๆ ที่ทำให้เกิดความไว้วางใจ ได้แก่ การแสดงความเป็นมิตร มีพฤติกรรมที่คงเส้นคงวา รักษาความลับสำคัญ มีการแลกเปลี่ยนข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับกิจกรรมต่างๆ นอกโรงเรียน การเปิดเผยความรู้สึก การแสดงออกถึงการให้ความสนใจต่อบุคคลต่างๆ เป็นการส่วนตัว การแสดงออกที่ไม่เป็นการตัดสิน การได้ยินสิ่งที่ครูต้องการบอกจริงๆ การยอมรับความผิดพลาด และการใช้ความรู้และทักษะทางวิชาชีพ ความไว้วางใจจะพัฒนามากขึ้นเท่าที่ปัจจัยเหล่านี้ยังคงมีอยู่ ซึ่งการสร้างและรักษาความไว้วางใจสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ระยะ ได้แก่

ระยะแรก : การแนะนำตัวผู้ชี้แนะ

การแนะนำตัวเป็นจุดเริ่มต้นของการสร้างความไว้วางใจ ใช้เวลาในระยะนี้ประมาณ 2-3 สัปดาห์ การแนะนำตัวผู้ชี้แนะทำได้โดยบอกความจริงกับครูเกี่ยวกับสถานภาพของผู้ชี้แนะ ถึงเป้าหมายการทำงาน และลักษณะของกระบวนการชี้แนะที่ชัดเจน และผลจากการ

พัฒนาที่มีต่อตัวครู เพื่อให้สิทธิในการตัดสินใจในการเข้าร่วมกระบวนการชี้แนะทางปัญญา สิ่งสำคัญในการแนะนำตัวคือ การแจ้งสถานภาพและบทบาทของผู้ชี้แนะที่ชัดเจน เนื่องจากในกระบวนการทำงานผู้ชี้แนะเป็นบุคคลภายนอกที่เข้าไปสังเกตการสอน และพูดคุยสอบถาม ซึ่งมักจะเสี่ยงต่อการถูกเข้าใจว่าเป็นผู้มาประเมินตัดสินการจัดการเรียนการสอนของครู ทำให้ครูไม่ยอมแสดงความรู้สึกรู้สึกและความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ อย่างตรงไปตรงมา ผู้ชี้แนะควรฝึกบุคลิกให้เป็นคนขี้เล่น ขี้มุก ผ่อนปรนและใจเย็น ซึ่งจะช่วยให้ครูรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะได้

ระยะที่สอง : การสร้างความสัมพันธ์

การสร้างความสัมพันธ์ เกิดขึ้นหลังจากการเข้าไปใช้ชีวิตในโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ ตั้งแต่เช้าจรดเย็น โดยใช้เวลาในระยะนี้ประมาณ 3-4 เดือน ผู้ชี้แนะควรเข้าร่วมกิจกรรมทุกอย่างของโรงเรียน เพื่อให้ครูรู้สึกคุ้นเคย และรู้สึกว่าผู้ชี้แนะเป็นส่วนหนึ่งของบุคลากรในโรงเรียน ในการใช้ชีวิตในโรงเรียน ผู้ชี้แนะควรสังเกตวัฒนธรรมต่างๆ ของสังคมในโรงเรียน เช่น การทักทาย ค่านิยมต่างๆ เครื่องแต่งกาย เพื่อปรับตัวให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมโรงเรียน ทำให้ครูในโรงเรียนยอมรับตัวผู้ชี้แนะได้เร็วขึ้น นอกจากนั้นผู้ชี้แนะควรแสดงความเอื้ออาทรและไมตรีจิต เช่น การให้ความช่วยเหลือเมื่อมีคนต้องการ การเป็นห่วงสวาททุกข์สุขดิบอื่นๆ การรับฟังปัญหาส่วนตัวต่างๆ และแม้บางครั้งจะพบว่าผู้ชี้แนะอาจจะต้องเสียเวลาในการชี้แนะ เพื่อใช้เวลาในการให้ความช่วยเหลือในเรื่องต่างๆ เหล่านี้ไปบ้าง แต่การแสดงความเอื้ออาทรนี้เองจะเป็นหนทางที่จะทำให้เกิดความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นต่อครู ซึ่งจะช่วยให้ครูรู้สึกดีต่อผู้ชี้แนะและให้ความร่วมมือในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นอย่างดี

ระยะที่สาม : การรักษาความไว้วางใจ

การรักษาความไว้วางใจต้องอาศัยความเสมอต้นเสมอปลาย ทั้งในคำพูดและการกระทำ ที่สุภาพ จริงใจ เป็นกันเอง หรือการแสดงออกถึงความเอื้ออาทรต่อบุคลากรทุกคนในโรงเรียน ไม่เฉพาะครูที่เข้ารับการชี้แนะเท่านั้น เพราะการกระทำดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงความจริงใจของเรา ไม่ได้เป็นไปในลักษณะ “ทำดีเพื่อหวังผล” ซึ่งอาจจะทำให้ครูมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อผู้ชี้แนะ และสิ่งที่ควรระวังคือ การวางตัวเป็นกลาง เพราะเมื่อครูรู้สึกว่าผู้ชี้แนะเป็นส่วนหนึ่งของบุคลากรในโรงเรียน ครูมักจะเล่าเรื่องราวต่างๆ ตามความรู้สึกของตนให้ผู้ชี้แนะฟัง ผู้ชี้แนะควรฟังเรื่องต่างๆ โดยปราศจากอคติ และเมื่อฟังแล้วก็ไม่นำไปพูดต่อ หรือวิพากษ์วิจารณ์ เพราะหากผู้ชี้แนะเกิดอคติต่อครูผู้รับการชี้แนะ จะส่งผลกระทบต่อความไว้วางใจที่ครูมีต่อผู้ชี้แนะ อย่างไรก็ตามตลอดการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ผู้ชี้แนะต้องคอยสังเกตท่าทีการตอบสนองของครูอยู่ตลอดเวลา เพื่อประเมินความไว้วางใจของครูที่มีต่อผู้ชี้แนะ เพื่อผู้ชี้แนะจะได้ปรับการแสดงออกของผู้ชี้แนะให้มีความเหมาะสมต่อไป ซึ่งการรักษาความไว้วางใจนี้เป็นสิ่งที่ผู้วิจัยต้องตระหนักตลอดระยะเวลาที่ดำเนินกระบวนการชี้แนะทางปัญญา

2) การศึกษาข้อมูลที่จำเป็นของครู

ผู้ชี้แนะควรเก็บรวบรวมข้อมูลต่างๆ ที่จำเป็นต่อกระบวนการฯ ของครูผู้เข้ารับการชี้แนะ เนื่องจากข้อมูลเหล่านั้นช่วยทำให้ผู้ชี้แนะรู้จัก เข้าใจครู ได้มากขึ้น มีผลทำให้ผู้ชี้แนะสามารถปฏิบัติตนได้อย่างเหมาะสม และเป็นข้อมูลพื้นฐานที่ผู้ชี้แนะจะใช้ประเมินกระบวนการฯ อีกด้วย โดยข้อมูลที่จำเป็นแบ่งออกได้เป็น (ก) ข้อมูลทั่วไป ได้แก่ เพศ อายุ สถานภาพ ประวัติการศึกษา และประสบการณ์การทำงาน เป็นต้น (ข) ข้อมูลเกี่ยวกับบุคลิกภาพของครู ได้แก่ ลักษณะอารมณ์ความรู้สึก และความสามารถในการเข้าสังคม เป็นต้น และ (ค) ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาของครู

3) การเข้าสังเกตการสอนเพื่อกำหนดแนวทางในการชี้แนะ

เนื่องจากเนื้อหาของกระบวนการฯ ได้แก่ พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู ดังนั้นการเข้าสังเกตการสอนในห้องเรียนของผู้ชี้แนะ เพื่อสังเกตเหตุการณ์และพฤติกรรมต่างๆ ที่เกิดขึ้น ช่วยให้ผู้ชี้แนะสามารถเลือกยกประเด็นพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนพฤติกรรมใด พฤติกรรมหนึ่งมาใช้ในกระบวนการฯ ได้อย่างเหมาะสมกับลักษณะครูแต่ละคน และยังช่วยประเมินการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู โดยดูได้จากพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนหลังจากการคิดสะท้อนว่าสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเองหรือไม่ ซึ่งจะนำไปสู่การวางแผนในการชี้แนะครั้งต่อไป

ขั้นที่ 2 การชี้แนะ

เป็นขั้นที่ผู้ชี้แนะช่วยส่งเสริมให้ครูเกิดความสามารถคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ผ่านเครื่องมือทางภาษารูปแบบต่างๆ ซึ่งการชี้แนะประกอบด้วย 4 ขั้นตอน

1) การส่งเสริมให้เกิดคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection -in-action) โดยการซักถามถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน พฤติกรรมการตอบสนองของครู ความรู้สึกและความคิดที่เกิดขึ้นในขณะนั้น

2) การส่งเสริมให้เกิดความคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection -on-action) โดยการซักถามเพื่อให้ครูได้ทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา และซักถามเพื่อให้ครูตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนและเป้าหมายการศึกษาของตนเอง

3) การส่งเสริมให้เกิดความคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection -for-action) โดยการซักถามเพื่อให้ครูแสวงหาทางเลือกและตัดสินใจเลือกทางเลือกทางพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

4) การส่งเสริมให้ครูสามารถปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection) โดยการกระตุ้นและให้กำลังใจครูให้ลงมือปฏิบัติงานจัดการเรียนการสอนได้ สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

ในการชี้แนะ ผู้ชี้แนะไม่จำเป็นต้องชี้แนะครูเพื่อให้เกิดความสามารถในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ทั้ง 4 ขั้นตอน ในการชี้แนะครั้งเดียว เพราะครูบางคนไม่คุ้นเคยกับการคิด หรือยังไม่พร้อมที่จะคิด การรอคอยเพื่อชี้แนะในวันต่อไป อาจเป็นการเปิดโอกาสครูในการคิดทบทวน และรู้สึกสบายใจต่อการชี้แนะ นอกจากนั้นแล้วผู้ชี้แนะสามารถหยิบยกประเด็นที่เกี่ยวกับพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนต่างๆ มาเป็นเนื้อหาที่ใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ เช่น การแบ่งเวรดูแลการแจกอาหารว่าง การเตรียมอาหารกลางวัน การพูดคุยกับเด็ก การสอน การแจกสมุด การเลือกเนื้อหาสาระการสอน เป็นต้น

ขั้นที่ 3 หลังการชี้แนะ

เป็นขั้นของประเมินการชี้แนะเพื่อกำหนดแนวทางในการชี้แนะครั้งต่อไป หลังจากการให้การชี้แนะไปแล้ว ผู้ชี้แนะจะประเมินผลว่าครูมีความสามารถในการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาในขั้นใดบ้างแล้ว และมีลักษณะอย่างไร จากนั้นควรนัดหมายกับครูเพื่อเข้าไปสังเกตการสอนตามปกติ เพื่อสังเกตว่า หลังจากการชี้แนะแล้ว พฤติกรรมจัดการเรียนการสอนนั้น สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาที่ครูทำความเข้าใจไปแล้วหรือไม่ แล้วนำข้อมูลที่ได้มาพิจารณาวางแผนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาสำหรับครูครั้งต่อไป หากพบว่าครูมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาแล้ว ผู้ชี้แนะสามารถนำพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนอื่นๆ มาใช้เป็นเนื้อหาในการชี้แนะได้ แต่หากผู้ชี้แนะพบว่าพฤติกรรมเรียนการสอนที่เกิดขึ้น ยังไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาที่ทำความเข้าใจไปแล้ว ผู้ชี้แนะควรใช้วิธีการฉายเพื่อประเมินว่า จะใช้พฤติกรรมเดิมเป็นเนื้อหาในการชี้แนะ และปรับเปลี่ยนเทคนิคต่างๆ เพื่อช่วยเหลือให้ครูมีพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้ หรือจะใช้พฤติกรรมจัดการเรียนการสอนอื่นมาเป็นเนื้อหาในการชี้แนะก่อน เพื่อให้ครูรู้สึกไม่เครียด หรือกังวล แล้วจึงกลับมาที่พฤติกรรมจัดการเรียนสอนนั้นใหม่อีกครั้งในภายหลัง

บรรยากาศในการดำเนินการตามกระบวนการฯ

บรรยากาศในการชี้แนะควรเป็นแบบไม่เป็นทางการ เพราะกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเกี่ยวข้องกับกระบวนการคิด กระบวนการคิดจะเป็นไปอย่างราบรื่นเมื่อสภาพบรรยากาศที่แวดล้อมทำให้ผู้คิดรู้สึกปลอดภัย ไม่รู้สึกกระแวง หรือรู้สึกไม่สบายใจ และรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะ ดังนั้นโดยเฉพาะในระยะเริ่มแรก ซึ่งเป็นช่วงของการเริ่มต้นกระบวนการชี้แนะ การชี้แนะ

จึงควรทำในลักษณะที่ไม่เป็นทางการ โดยอาศัยช่วงเวลาที่ครูรู้สึกสบาย ไม่เคร่งเครียดกับงาน เพื่อพูดคุยให้การชี้แนะ เช่น ในห้องอาหาร ในห้องเรียนช่วงเช้าหรือเย็น ตามระเบียบทางเดิน เป็นต้น ซึ่งพบว่า บรรยากาศที่ไม่เป็นทางการเหล่านี้เอื้อให้ครูคิดและตอบคำถามอย่างเป็นธรรมชาติ มิใช่การตอบตามตำราหรือหลักการ ทั้งนี้เพื่อให้ครูรู้สึกผ่อนคลาย และเปิดใจเพื่อคิดในการตอบคำถามโดยปราศจากการตัดสินจากผู้ชี้แนะ นอกจากนี้จะทำให้ครูรู้สึกไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะแล้ว ยังเป็นการฝึกทักษะการคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนเองอีกด้วย เนื่องจากการคิดเป็นทักษะอย่างหนึ่งที่ต้องการเวลาในการฝึกฝนเพื่อให้เกิดการคิดที่คล่อง และชำนาญ

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาให้มีความสอดคล้องเป็นเหตุเป็นผล

เนื่องจากปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นความเชื่อที่ว่าด้วยเรื่องการจัดการศึกษาของบุคคลแต่ละบุคคล ที่จำเป็นผ่านการพัฒนาจนความเชื่อนั้นมีความสอดคล้องกันอย่างเป็นเหตุเป็นผล และบุคคลยึดถืออย่างมั่นคงและปฏิบัติตาม ดังนั้นในการชี้แนะทางปัญญา ผู้ชี้แนะควรคำนึงถึงการพัฒนาปรัชญาการศึกษาให้มีความสอดคล้องเป็นเหตุเป็นผลกัน ซึ่งสามารถทำได้โดย

1. การตั้งคำถามลักษณะต่างๆ โดยมีจุดมุ่งหมายในการถามดังนี้

1.1 การตั้งคำถามเพื่อให้ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาที่มีความกระชับ เป้าหมายที่ชัดเจนช่วยเป็นหลักที่จะใช้ตรวจสอบพฤติกรรมการสอนต่างๆ ที่ครูตัดสินใจเลือก เช่น การเลือกเนื้อหาที่สอน การเลือกจัดกิจกรรมการเรียนการสอนต่างๆ หรือการเลือกวิธีประเมินผล เป็นต้น

ยกตัวอย่างเช่น

- ครู : เด็กเล็กควรได้เรียนรู้การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม
- ผู้ชี้แนะ : การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มสำคัญอย่างไรต่อเด็ก
- ครู : การทำงานร่วมกันทำให้เด็กเรียนรู้วิธีการอยู่ร่วมกับคนอื่นบนโลกนี้ได้
- ผู้ชี้แนะ : แล้วทำไมเด็กจำเป็นต้องเรียนรู้การอยู่ร่วมกับคนอื่นล่ะ เด็กเติบโตแบบทำอะไรได้ด้วยตนเองไม่ต้องอาศัยคนอื่นได้หรือเปล่า
- ครู : จริงแล้วๆ เด็กก็ควรต้องได้รับการพัฒนาให้มีศักยภาพความสามารถที่จะทำสิ่งต่างๆด้วยตนเอง แต่ในอีกแง่หนึ่ง เราคงปฏิเสธไม่ได้ว่าเราไม่สามารถทำอะไรได้เองทุกอย่าง หรือลำพังเพียงตัวเราเองไม่สามารถทำอะไรได้มากนัก ผู้การทำงานร่วมกันไม่ได้ ยังไงก็ต้องอยู่ร่วมกับคนอื่น
- ผู้ชี้แนะ : ถ้าอย่างนั้นแสดงว่า เป้าหมายจริงๆ ของการสอนให้เด็กทำงานร่วมกันคือ การสอนให้เด็กเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นนะซี
- ครู : ใช่ค่ะ

จากบทสนทนาการที่ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้ว่า ต้องการจัดการศึกษาให้เด็กเรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่น ซึ่งเป้าหมายการศึกษาที่ได้นี้เป็นหลักการใหญ่ ซึ่งครอบคลุม การสอนเด็กการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม และเป้าหมายการศึกษานี้เองจะเป็นหลักที่ใช้ในการพิจารณาเลือกและออกแบบการจัดการเรียนการสอนในเรื่องอื่นๆ ต่อไป

1.2 การตั้งคำถามเพื่อให้ครูได้ตรวจสอบว่าในพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนอื่นๆ ของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนหรือไม่

ยกตัวอย่างเช่น

ผู้ชี้แนะ : หากเป้าหมายหลักของการศึกษานั้นหนึ่ง คือ การให้เด็กเรียนรู้ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เราจะจัดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้เรื่องนี้ได้อย่างไร

ครู : การจัดให้เด็กได้ทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มในการสอนวิชาต่างๆ

ผู้ชี้แนะ : มีอีกหรือเปล่า

ครู : ก็คงเป็นในลักษณะจะทำอะไรก็ให้ช่วยๆ กัน

ผู้ชี้แนะ : ถ้าอย่างนั้น ในวิชาหัตถกรรมที่เด็กแต่ละคนจะต้องทำงานของตนเอง แล้วเราจัดให้เด็กที่ทำได้แล้วไปสอนเพื่อที่ทำได้ หรือให้คนที่ทำเสร็จแล้วคอยดูเพื่อนที่ยังทำไม่เสร็จ การทำแบบนี้ช่วยให้เด็กได้เรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่นหรือเปล่า

ครู : ใช่ค่ะ เด็กได้เรียนรู้ช่วยเหลือคนอื่น และเรียนรู้ที่จะรับความช่วยเหลือ โอ้!จริงๆ ค่ะ แม้แต่การสอนที่ไม่ได้ทำเป็นกลุ่มเราก็สามารถจัดโอกาสให้เด็กเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ด้วย เราสามารถสอนเด็กในเรื่องนี้ได้ตลอดเวลาเลย

การมีเป้าหมายการศึกษาที่ชัดเจน จะนำไปสู่การตรวจสอบพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนอื่นๆ ของครู ทำให้เห็นว่าจากเป้าหมายการศึกษาข้อเดียวนำไปสู่การตรวจสอบพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างกันได้ ทำให้การสอนของครูมีความเป็นระบบ เห็นความเกี่ยวโยงสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ

1.3 การตั้งคำถามเปรียบเทียบ โดยการตั้งคำถามในลักษณะให้เปรียบเทียบสิ่งที่มีความแตกต่างแต่มีความคล้ายคลึงกัน เพื่อให้ครูสามารถแยกความแตกต่างระหว่างสิ่งที่คล้ายคลึงกันได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

ยกตัวอย่างเช่น

- ผู้ชี้แนะ : หากเป้าหมายการศึกษาคือ การจัดให้เด็กเรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่น โดยการจัดให้เด็กทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม หากครูจัดการสอนโดยให้เด็กในกลุ่มแบ่งหน้าที่กัน แล้วต่างคนก็ทำงานที่ได้รับมอบหมายแล้วเอามารวมกันทีหลัง อย่างนี้เรียกว่าการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มหรือเปล่า
- ครู : ไม่ใช่ ไม่ต่างอะไรเลยกับการทำงานคนเดียว
- ผู้ชี้แนะ : ถ้าอย่างนั้น การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มต้องเป็นอย่างไร
- ครู : ต้องเป็นการทำงานที่ทุกคนช่วยกันคิดวางแผน ช่วยกันทำงาน ตลอดกระบวนการ
- ผู้ชี้แนะ : ถ้าเป็นเช่นนั้น หากเด็กทำการแสดงละคร หมายความว่าเด็กทุกคนต้องช่วยกันทำฉากให้เสร็จแล้วจึงค่อยทำเครื่องแต่งกายอย่างนั้นหรือ
- ครู : ไม่ใช่หรอกค่ะ เด็กทุกคนควรจะต้องรู้เป้าหมายร่วมกันในการทำงานกลุ่มนั้น มีการวางแผนร่วมกัน และช่วยกันลงมือ โดยอาจมีการแบ่งงานกันไปทำตามความถนัด แต่เมื่อทำไปแล้วมีปัญหาสงสัย ก็ควรที่จะนำมาปรึกษาเพื่อน

จากบทสนทนา จะเห็นว่าในการทำงานร่วมกันเป็นกิจกรรมในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งอาจมีรูปแบบที่แตกต่างกันอยู่ 2 ข้อคือ การแบ่งงานต่างคนต่างทำ หรือการช่วยกันทำทั้งหมด การใช้คำถามในลักษณะนี้ช่วยให้ครูทำความเข้าใจกับวิธีคิดในการออกแบบการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน ซึ่งทำให้ครูมีความชัดเจนในเป้าหมายการศึกษา และยังช่วยทำให้ครูมีความชัดเจนถึงแนวทางการปฏิบัติงานเพื่อบรรลุเป้าหมายด้วย

2. การสังเกตการสอน ผู้ชี้แนะสามารถช่วยครูให้ตรวจสอบความสอดคล้องอย่างเป็นเหตุเป็นผลของปรัชญาการศึกษาได้ หลังจากที่ครูผ่านการคิดสะท้อนเพื่อทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรม และคิดแสวงหาทางเลือกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายศึกษานั้น ขณะที่ผู้ชี้แนะเข้าสังเกตการสอน เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนต่างๆ ของครูที่สอดคล้องกับเป้าหมายและไม่สอดคล้องกับเป้าหมายเพื่อนำมาพูดคุยในการชี้แนะครั้งต่อไป

ตัวอย่าง การใช้กระบวนการชี้แนะกับความเชื่อทางการศึกษาลักษณะที่ 1
 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน
 (รู้ว่ารู้)

- ครู : ตอนแรกเด็กยังทำงานกลุ่มไม่เป็น ชอบทำงานเดี่ยวมากกว่า
- ผู้วิจัย : ที่เด็กทำไม่ได้ ตีตกคิดว่าเพราะอะไร
- ครู : (นั่งนึกสักครู) เขายังเล็กอยู่แต่เราสามารถเริ่มสอนให้เขาทำงาน
 กลุ่มได้แล้วในระดับนี้ แต่จะคาดหวังให้เขาทำได้เหมือนเด็ก
 โตไม่ได้
- ผู้วิจัย : แล้วตีตกจะเริ่มสอนเด็กอย่างไรบ้าง
- ครู : เริ่มจากการให้ช่วยกันทำงาน โดยจะเข้าไปช่วยให้เด็กวางแผน
 ว่า จะทำอะไร ใช้อุปกรณ์อะไร แบ่งงานว่ามีงานย่อยอะไรบ้าง
 ที่เด็กต้องทำ ช่วยมอบหมายหน้าที่ให้เด็กแต่ละคนไปทำ
- ผู้วิจัย : ตีตกมองว่าการทำงานกลุ่มสำคัญอย่างไรต่อเด็ก
- ครู : มันสำคัญมากต่อการอยู่ร่วมกันในชุมชน คนสมัยนี้มักนึกถึง
 ตนเองก่อน จึงเห็นแก่ตัวและไม่รู้จักช่วยกัน
- ผู้วิจัย : แล้วมีวิธีอื่นที่จะสอนให้เด็กเรียนรู้การอยู่ร่วมกันในชุมชนหรือ
 เปล่า
- ครู : ก็มีส่วนใหญ่ก็จะอยู่ในหน่วยบริการ ซึ่งจะจัดเวรให้เด็กได้
 บริการคนอื่น

ครูมีความตั้งใจที่จะให้เด็ก ป. 1 เรียนรู้การทำงานเป็นกลุ่ม โดยมีการ
 จัดการให้เหมาะสมกับอายุของเด็ก โดยครูเป็นผู้ดำเนินการให้เด็กทำสิ่งต่างๆ ตามขั้นตอน เพื่อ
 พัฒนาให้เด็กสามารถทำงานเป็นกลุ่มด้วยตนเองในอนาคต แม้ว่าครูจะตระหนักถึงเป้าหมาย
 การศึกษา ธรรมชาติของเด็ก และสามารถจัดการเรียนการสอนให้บรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าวแล้วก็
 ตาม แต่การใช้กระบวนการชี้แนะดังกล่าวจะช่วยให้ครูฝึกทักษะการคิดที่จำเป็นต่อการพัฒนา
 ปรัชญาการศึกษา ได้แก่ การตระหนักถึงสิ่งที่เกิดขึ้น การตั้งคำถามกับสิ่งที่ตนได้ทำลงไป เพื่อ
 ตรวจสอบความเชื่อทางการศึกษาและพฤติกรรม และการคิดเพื่อวางแผนสิ่งที่จะทำในครั้งต่อไป

ตัวอย่าง การใช้กระบวนการชี้แนะกับความเชื่อทางการศึกษาลักษณะที่ 2
 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน
 (ไม่รู้ว่าจะรู้)

- ผู้วิจัย : เหตุใดจึงให้เด็ก ป. 1 หุงข้าวเอง
- ครู : ต้องการให้เด็กช่วยตนเอง
- ผู้วิจัย : ทำไมจึงต้องการให้เด็กช่วยตัวเอง
- ครู : เรื่องนี้เกี่ยวกับทักษะชีวิตที่เด็กควรเรียนรู้เช่นเดียวกับเรื่อง
วิชาการ
- ผู้วิจัย : การช่วยเหลือตัวเองถือว่าเป็นทักษะทางชีวิตเรื่องหนึ่งที่ครู
จำเป็นต้องสอนเด็กใช่ไหม จำได้ไหมว่าตอนที่พี่สัมภาษณ์ครั้ง
แรก ที่บอกว่าเป้าหมายการศึกษา คือ การสอนให้เรียนรู้เกี่ยวกับ
ทักษะชีวิต
- ครู : ใช่จริงด้วย! เป็นเรื่องเดียวกัน แทบจะลืมนึกไปเลย
- ผู้วิจัย : การหุงข้าวเป็นการช่วยเหลือตนเอง ซึ่งถือว่าเป็นทักษะชีวิตเรื่อง
หนึ่ง แสดงว่าทักษะชีวิตนั้นยังมีด้านอื่นๆ อีกใช่ไหม
- ครู : ใช่
- ผู้วิจัย : แล้วเราทำอย่างไรจึงทำให้เขาสามารถหุงข้าวได้อย่างเรียบร้อย
แบบนี้ล่ะคะ
- ครู : เราก็ต้องสอนเค้าล่ะ
- ผู้วิจัย : สอนอย่างไรคะ
- ครู : ตอนแรกก็ทำให้เค้าดูก่อน อธิบายให้เค้าฟัง และให้เค้าได้ลงมือ
ทำเอง ถ้าเค้าได้ลงมือทำเอง เค้าก็จะสามารถทำได้เร็ว แต่เรา
ต้องคอยดูให้เค้าทำงานถูกต้องก่อนจึงจะปล่อยให้เค้าทำเองได้
ไม่เหมือนการเรียนจากตำราอย่างเดียวแต่ไม่มีโอกาสทำ
- ผู้วิจัย : การสอนให้เด็กช่วยตัวเองที่ใช้คือ การที่ครูทำให้ดูเป็นตัวอย่าง
ก่อน แล้วให้เด็กทำเองใช่ไหม
- ครู : ใช่ค่ะ เพราะเด็กวัยนี้เรียนรู้จากการเลียนแบบสิ่งที่ครูทำและ
การได้ลงมือทำเอง ถ้าใช้การบอกให้เด็กทำก็อาจทำได้ แต่
ตัวเองคงไม่เลือกใช่ เพราะต้องพูดและอธิบายมาก สู้ทำให้เด็กดู
ดีกว่า

- ผู้วิจัย : อย่างนั้นน้องมีการให้เด็กช่วยเหลือตัวเองในเรื่องอื่นๆที่ต้องการให้เด็กเรียนรู้อีกไหม
- ครู : สำหรับเด็กป.1 ก็คงเป็นในเรื่องการกวาดและถู ยังไม่ได้เริ่มให้เด็กทำ แต่คิดว่าจะสอนเค้าอีกไม่นานนี้ ส่วนที่ให้ทำอยู่ก็มีล้างจานของตนเอง
- ผู้วิจัย : แล้วจะสอนเค้าอย่างไร
- ครู : ก็จะใช้วิธีที่ได้บอกไว้ตะกี้แหละค่ะ

ในกรณีนี้โรงเรียนมิโนบายให้เด็กในห้องหุงข้าวเอง ครูเป็นครูใหม่ที่เพิ่งเข้ามาและรับหน้าที่ในการสอนเด็กให้หุงข้าว ซึ่งการให้เด็กหุงข้าวจึงเป็นเพียงกิจกรรมที่ครูทำตามสิ่งที่ทำกันมา ดังนั้นครูจึงไม่รู้ว่าพฤติกรรมของตนสอดคล้องกับความเชื่อของตนในเรื่องเป้าหมายทางการศึกษา คำถามที่ใช้จึงมุ่งให้ครูได้ตระหนักถึงเป้าหมายการศึกษาของตน และให้ครูค้นพบว่าสิ่งที่ตนสอนนั้นทำให้บรรลุตามเป้าหมายของตนเอง ซึ่งช่วยทำให้ครูตื่นรู้ว่าการกระทำดีที่ครูทำอยู่แฝงอยู่เป้าหมายหรือหลักการศึกษายิ่งใหญ่ ดังนั้นทำให้ครูรู้สึกภาคภูมิใจในการทำงาน รู้สึกว่างานที่ทำมีคุณค่า และรู้สึกตื่นเต้นที่จะค้นหาเป้าหมายการศึกษาที่แฝงอยู่ในการกระทำอื่นๆ นอกจากนั้นการที่ครูมีความตื่นรู้ในเป้าหมายการศึกษาที่ตนยึดถือ ทำให้ครูใช้เป้าหมายการศึกษาเป็นหลักในการทำงานอีกด้วย และจากการดำเนินการตามกระบวนการฯ ยังเป็นการส่งเสริมการฝึกการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลสำหรับครู ซึ่งกระบวนการทางปัญญาที่เกิดขึ้นภายในจะช่วยทำให้ครูสามารถตรวจสอบการทำงานของตนด้วยตนเองได้อีกด้วย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่าง การใช้กระบวนการชี้แนะกับความเชื่อทางการศึกษาลักษณะที่ 3
พฤติกรรมที่ครูตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน
(รู้ว่าไม่รู้)

ครูคนหนึ่งมีปัญหาในห้องเรียน ป. 2 คือ เด็กผู้หญิงและเด็กผู้ชายมักจะแบ่งกลุ่มจากกัน แสดงที่ทำที่รังเกียจ และมักจะทะเลาะกันมากกว่า ดังนั้นจากปัญหาที่ครูนำมาปรึกษากับผู้วิจัย ผู้วิจัยจึงพยายามให้ครูระบุเป้าหมายการศึกษาที่แท้จริงของตนเองก่อน

- ผู้วิจัย : ทำไมเรื่องนี้จึงสำคัญล่ะ
- ครู : เพราะเวลาเด็กทะเลาะกันมากๆ เราไม่สามารถจัดกิจกรรมต่างๆ ได้อย่างราบรื่นเลย เพราะส่วนใหญ่การสอนของเราเน้นให้เด็กทำงานด้วยกัน จะเกิดปัญหาขึ้นตลอด
- ผู้วิจัย : ทำไมการสอนจึงต้องเน้นให้เด็กทำงานด้วยกัน แล้วทำไมไม่ให้เค้าแยกกันทำงานเดี่ยวล่ะจะได้ไม่มีปัญหา
- ครู : ไม่ได้หรอกค่ะ เพราะการทำงานด้วยกันเป็นทักษะชีวิตที่เด็กควรได้เรียนรู้
- ผู้วิจัย : ดังนั้นการทำงานร่วมกันเป็นทักษะหนึ่งที่เด็กจะต้องเรียนรู้ใช่ไหม
- ครู : ใช่ค่ะแต่ไม่รู้เลยว่าจะทำอย่างไรดี

หลังจากนั้นผู้วิจัยได้ให้ข้อเสนอแนะถึงการสร้างบรรยากาศของการลดความรุนแรงระหว่างเพศ โดยใช้การจัดการชั้นเรียนเข้าช่วย เช่น การจัดที่นั่งคละเพศ เพราะทุกครั้งที่เวลาเด็กเลือกนั่งตามอิสระเด็กก็จะนั่งเป็นกลุ่มตามเพศ หรือในการเล่นเกมน ก็จะไม่แบ่งกลุ่มตามเพศ เพราะจะทำให้เด็กแข่งขันระหว่างกลุ่มมากขึ้น จัดให้มีการแบ่งกลุ่มแบบคละเพศ จากนั้นผู้วิจัยได้เข้าสังเกตและติดตามพฤติกรรมครูที่เกิดขึ้น พบว่า ครูมีการจัดที่นั่งให้เด็ก และจัดเกมให้เด็กเล่นโดยไม่แบ่งฝ่ายตามเพศ

- ผู้วิจัย : วันก่อนเห็นพาเด็กลงไปเล่นเกมข้างล่างเป็นอย่างไรบ้างจ๊ะ
- ครู : อ้อ! ลงไปให้เล่นวิ่งเปรี๊ยะ โดยให้เด็กแบ่งกลุ่มตามที่ครูจัดไม่ให้เด็กแบ่งเอง ตอนแรกเด็กโวยวายนำคูแต่สุดท้ายก็ยอม
- ผู้วิจัย : เป็นอย่างไรบ้าง
- ครู : เด็กก็โอเคนะ ช่วยกันดี เวลาที่เค้าอยู่ทีมเดียวกัน ไม่มีการแบ่งชายหญิงเลย
- ผู้วิจัย : แล้วน้องวางแผนที่จะแก้ปัญหานี้ต่อไปอย่างไรอีก

ครู : คิดว่าเวลาสอนเด็กก็จะจัดกลุ่มทำงานให้เด็กทำงานร่วมกันอีก
มองว่าจะให้เด็กทำสมุดนิทานคณิตศาสตร์ด้วยกัน แต่จะไปนั่ง
คิดก่อนว่าจะให้ใครคู่กับใคร

จากสถานการณ์ที่เกิดขึ้นพบว่า ครูมีความจำกัดเกี่ยวกับความรู้ด้านวิชาชีพ
ทำให้ครูไม่สามารถแสวงหาทางเลือกที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาที่แท้จริงของตน ดังนั้น
ผู้วิจัยจึงช่วยให้ข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อนำเสนอทางเลือกที่สอดคล้องกับเป้าหมายทางการศึกษาของครู
เพื่อให้ครูได้ตัดสินใจเลือกทางเลือก และใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาหลังจากการตัดสินใจ
เลือกอีกครั้งว่า อะไรเป็นความเชื่อที่อยู่เบื้องหลังการตัดสินใจนั้น



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่าง การใช้กระบวนการชี้แนะกับความเชื่อทางการศึกษาลักษณะที่ 4
พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน
(ไม่รู้ว่ามีรู้)

หลังเวลาเลิกเรียน ครูมานั่งต่อเติมบ้านจำลองที่มอบหมายให้นักเรียนชั้น ป. 2 ทำ ซึ่งเด็กใช้วัสดุจากไม้ไอศกรีมกว้างขนาด 1 เซนติเมตร ยาว 15 เซนติเมตร

- ผู้วิจัย : ทำอะไรอยู่จ๊ะ
- ซิด : กำลังทำหลังคา กับบันไดบ้านครับ
- ผู้วิจัย : ทำไมต้องมานั่งทำเองล่ะ งานนี้เด็กๆ ทำไม่ใช่หรอ
- ซิด : เด็กทำเองไม่ได้หรอกครับ เพราะงานมันละเอียดที่จะตัดไม้เป็นท่อนเล็กและติดเป็นประตู และบันได หรือวางไม้ให้โค้งมุ่มเพื่อให้หลังคาตั้งอยู่ได้
- ผู้วิจัย : การที่เด็กเลือกสร้างบ้านจำลองยากเกินไปสำหรับเด็กหรือเปล่า มีงานหลายอย่างที่เด็กไม่สามารถทำได้เอง จนครูต้องมานั่งทำแบบนี้
- ซิด : คิดว่าก็ยากนะ แต่เราเน้นกระบวนการมากกว่าตัวผลงาน ให้เด็กได้ลงมือทำที่พอแล้ว
- ผู้วิจัย : อ้าว! แต่สิ่งที่ซิดทำอยู่ก็เพราะต้องการให้ผลงานเสร็จเรียบร้อยไม่ใช่หรอ
- ซิด : ก็ใช่ครับ แต่อย่างนี้เด็กก็ดูเรากระบวนการทำงานของครูแทนก็ได้ยังไงล่ะครับ ไม่เป็นไรหรอก

การใช้กระบวนการชี้แนะกับลักษณะที่ 4 ครูไม่รู้ว่ามีพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายทางการศึกษาของครูเอง เป็นสิ่งที่สามารถทำได้ยากเพราะครูมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับหลักการสอน ครูทราบว่าการจัดการเรียนการสอนที่ดีต้องมุ่งเน้นให้เด็กได้เรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการทำงานมากกว่าการเน้นที่ผลผลิต ซึ่งเป็นสิ่งที่ถูกต้อง และความตั้งใจของครูให้เด็กเรียนรู้ในขณะที่ลงมือปฏิบัติงาน ตั้งแต่การวางแผน การเตรียมอุปกรณ์ และการลงมือทำงาน แต่อย่างไรก็ตามงานที่มอบหมายให้เด็กทำเพื่อเรียนรู้กระบวนการเรียนรู้นั้น ก็ต้องเป็นสิ่งที่ครูพิจารณาแล้วว่าไม่ยากเกินไป เด็กสามารถทำได้ตลอดทั้งกระบวนการด้วยตนเอง แต่การที่ครูมาแก้ไขส่วนต่างๆ ของบ้านจำลองสิ่งที่เด็กทำผิดพลาดในตอนเย็นกลับไม่ได้ช่วยให้เด็กเรียนรู้ผลจากการทำงานของตนเองเลย เพราะสิ่งที่เด็กเห็นก็คือผลงานที่ครูแก้ไขเรียบร้อยแล้ว และแม้ว่าผู้ชี้แนะจะสามารถทำให้ครูกลุ่มนี้เห็นว่า มีความไม่สอดคล้องกันระหว่างความเชื่อทางการศึกษาและพฤติกรรมการสอน แต่บ่อยครั้งที่ครูก็จะหาเหตุผลอื่นๆ มาสนับสนุนเพื่อยืนยันความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมและเป้าหมายทางการศึกษาของตนเอง ดังนั้นในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ควรหลีกเลี่ยงที่จะใช้กับพฤติกรรมในลักษณะที่ 4 นี้

แนวทางการประเมินผล

ในการประเมินผลการดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนา
ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษานั้น สามารถประเมินผลใน
2 ประเด็นคือ

1. กระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ซึ่งเป็นการประเมินจากการสนทนา
ก่อนและหลังการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาว่า ครูมีความสามารถในการตั้งคำถามเองมากขึ้น
กว่าแต่เดิมที่ผู้ชี้แนะเป็นผู้ตั้งคำถาม โดยเป็นคำถามเพื่อคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-
action) เพื่อคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection-on-action) เพื่อคิดถึงการ
ปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) และการปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน
(action following reflection)

2. ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู โดยดูจากความสอดคล้องระหว่างเป้าหมาย
การศึกษา ธรรมชาติของผู้เรียน การเลือกและจัดเนื้อหา การออกแบบและจัดกิจกรรมการเรียนการ
สอนและการประเมินผล

ผู้วิจัยได้สรุปสาระสำคัญของกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญา
การศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา เป็นแผนภูมิที่ 16 ได้ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

วัตถุประสงค์ : เพื่อช่วยให้ผู้ชี้แนะสามารถดำเนินการจัดกระบวนการชี้แนะทางปัญญาแก่ครูประจำการระดับประถมศึกษาในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้

หลักการของกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

- 1) ความเชื่อหรือปรัชญาทางการศึกษาส่วนบุคคลของครูส่งผลต่อพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู
- 2) กระบวนการชี้แนะทางปัญญา เป็นกระบวนการที่สามารถช่วยให้ครูตระหนักในพฤติกรรมการสอนของตน และตรวจสอบความสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเอง ซึ่งมีผลทำให้ครูสามารถพัฒนาความสามารถในการชี้แนะตนเองในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้ด้วยตนเอง
- 3) กระบวนการชี้แนะทางปัญญา เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทางด้านการคิด ซึ่งการพัฒนาการคิดจะเกิดขึ้นได้ดีในบรรยากาศที่ครูรู้สึกปลอดภัย และไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะ
- 4) กระบวนการชี้แนะทางปัญญา เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมให้เกิดการพัฒนากระบวนการทางปัญญาภายใน ซึ่งส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมภายนอก
- 5) กระบวนการฯ นี้มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาให้ครูสามารถชี้แนะตนเองในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้

ขอบเขตของกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ เป็นแนวทางส่งเสริมให้ครูเกิดกระบวนการคิดภายในขึ้นในตัวเอง ไม่ได้เป็นกระบวนการชี้แนะให้ครูจัดการศึกษารูปแบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะ

เนื้อหาของกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ : พฤติกรรมจัดการเรียนการสอนต่างๆ ของครูสามารถแบ่งออกได้เป็น 4 ลักษณะ โดยให้การชี้แนะเป็นลำดับดังนี้

- ลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่ารู้”
- ลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ได้ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่ารู้”
- ลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “รู้ว่าไม่รู้”
- ลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนเองนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน หรือเรียกว่า “ไม่รู้ว่าไม่รู้”

การดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ประกอบด้วย 3 ชั้น ได้แก่

ชั้นที่ 1 ก่อนการชี้แนะ เป็นขั้นของการสร้างและรักษาความไว้วางใจ การศึกษาสภาพปรัชญาการศึกษาของครู และการเข้าสังเกตการสอนเพื่อกำหนดแนวทางในการชี้แนะ โดยคำนึงถึงความแตกต่างของครูแต่ละบุคคล

ชั้นที่ 2 การชี้แนะ เป็นขั้นที่ผู้ชี้แนะช่วยส่งเสริมให้ครูเกิดความสามารถคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ผ่านเครื่องมือทางภาษารูปแบบต่างๆ โดยการชี้แนะประกอบด้วย (1) การส่งเสริมให้ครูกิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (2) การส่งเสริมให้ครูกิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว (3) การส่งเสริมให้ครูกิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (4) การส่งเสริมให้ครูปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน

ชั้นที่ 3 หลังการชี้แนะ เป็นขั้นของประเมินการชี้แนะเพื่อกำหนดแนวทางในการชี้แนะครั้งต่อไป

โดยในการดำเนินการนั้น บรรยากาศในการชี้แนะควรมีลักษณะไม่เป็นทางการ

แนวทางการประเมินผลกระบวนการชี้แนะทางปัญญา ซึ่งจะประเมินใน 2 ด้านได้แก่

- 1) การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนเอง เป็นความสามารถในการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว (reflection-on-action) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) และการปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection)
- 2) ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู โดยดูจากความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษา ธรรมชาติของผู้เรียน การเลือกและจัดเนื้อหา การออกแบบและจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและการประเมินผล

แผนภูมิที่ 16 กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

บทที่ 7

ผลการวิจัย :

ผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัย เรื่อง การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อส่งเสริมครูประจำการระดับประถมศึกษาในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยเป็นการเปรียบเทียบสภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลและปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา และ หลังการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา โดยนำเสนอตามการแบ่งกลุ่มของครูกรณีศึกษา 3 กลุ่ม มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

กลุ่มที่ 1 ได้แก่ น้อย น้อย นก และทิม

ลักษณะของกลุ่ม

เป็นกลุ่มครูที่มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครู โดยครูเหล่านี้มีประสบการณ์ในการสอนมากกว่า 2 ปี และผ่านเส้นทางชีวิตที่ต้องเลือกอื่นๆ แต่ในที่สุดก็ได้ตัดสินใจที่จะประกอบอาชีพครู มีความตั้งใจดีในการจัดการศึกษาสำหรับเด็ก ทุ่มเหตุตั้งใจคิดและพัฒนาการสอน เปิดใจในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ และพยายามที่จะปรับและทำสิ่งต่างๆ ในชั้นเรียนอยู่ตลอดเวลาและสม่ำเสมอ

สภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา

1. การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

- 1.1 ครูมีความสามารถในการตระหนักรู้สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้น
- 1.2 ครูมีความสามารถในการคิดสะท้อนโดยการระบุปัญหาและมีการคิดตั้งคำถามเพื่อแก้ปัญหา ไม่ได้เป็นการคิดตั้งคำถามเพื่อพัฒนาความเชื่อทางการศึกษา ดังนั้นจึงไม่พบการตั้งคำถามเพื่อระบุเป้าหมาย การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการสอนของตนเอง

1.3 การที่ครูไม่ได้ตระหนักถึงเป้าหมายการศึกษาของตนทำให้ครูไม่ตระหนักว่า
พฤติกรรมกรรมการจัดการเรียนการสอนของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาหรือไม่

2. ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

จากการสัมภาษณ์ ครูสามารถบอกและอธิบายปรัชญาการศึกษาของตนได้ แต่เนื่องจากครูขาด
ทักษะในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาพัฒนาการศึกษาส่วนบุคคล ดังนั้นสภาพปรัชญาการศึกษาของ
ของครูจึงเป็นลักษณะกว้างๆ

สภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูหลังการใช้กระบวนการ ชี้แนะทางปัญญา

1. การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ครูในกลุ่มนี้มีพฤติกรรมกรรมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูที่แสดงให้เห็นถึงการ
เปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจน ได้แก่

1.1 ครูมีความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญต่อรายละเอียดของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ได้
ด้วยตนเอง และรวดเร็วขึ้น และมีรายละเอียดในการเล่าเหตุการณ์นั้น และบางครั้งจะพบว่าครู
สามารถเล่าเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นให้ผู้วิจัยโดยไม่ได้ตั้งคำถาม

1.2 ครูเปิดใจกว้างในการทำความกระจ่างเป้าหมายการศึกษาที่แท้จริงของตนเอง และ
ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมกรรมการสอนนั้นกับเป้าหมายการศึกษา ในระยะแรก
ผู้วิจัยจะเป็นผู้ตั้งคำถามในลักษณะต่างๆ เพื่อให้ครูได้ตรวจสอบความเชื่อทางการศึกษา พบว่าใน
ระยะหลังครูจะสามารถตั้งคำถามบางคำถาม เพื่อตรวจสอบความเชื่อของตนเองได้

ยกตัวอย่างเช่น

ในขณะที่ครูภาษาไทยกำลังจัดสอบวิชาภาษาไทยสำหรับเด็ก ป. 2 อยู่ ครูน้องซึ่งนั่งพิมพ์
งานอยู่ด้านหลังห้องเรียนก็หันมาคุยกับผู้วิจัยว่า

ครู : ถ้าเป็นน้อง น้องจะไม่ให้เด็กนั่งสอบแบบนี้
หรอก เพราะว่ามันเร็วเกินไปสำหรับเด็ก ที่จะ
มานั่งแยกแล้วให้อ่าน แล้วต่างคนต่างทำข้อสอบ
คู่มือเครียดสำหรับเด็กเล็กๆ เกินไป จริงๆ แล้ว
การสอบก็จำเป็นนะพี่ เพราะทำให้เรารู้ว่าเด็กอยู่
ระดับไหนแล้ว ที่สอนไปเข้าใจหรือเปล่า เพราะ
ถ้าประเมินจากการสังเกตในห้องเรียนกับ

การบ้านที่ให้เด็กทำอาจไม่เพียงพอ เพราะว่าบางทีการสอนเราไม่สามารถดูเด็กได้เป็นรายคน ส่วนการบ้าน เด็กอาจทำถูกเพราะมีคนสอน ซึ่งเด็กอาจจะเข้าใจหรือไม่เข้าใจ แต่ทำตามทีคนสอนบอก นื่องว่าถ้าเป็นนื่องนะ นื่องใช้วิธีเรียกเด็กมาทีละคน เหมือนเรานั่งคุยกับเด็ก แล้วให้เด็กทำให้อู แล้วเราก็มีโอกาศดูเด็กทำด้วย จะได้ว่าเขาเดาหรือเขาเข้าใจจริงๆ นื่องว่าแบบนี้ได้ผลกว่า

- ผู้วิจัย : ทำไมนื่องคิดว่าวิธีนี้เหมาะกับเด็กมากกว่าล่ะ
- ครู : เพราะบรรยากาศที่เรียกเด็กเข้ามาทีละคนเป็นแบบไม่เป็นทางการ เหมือนเราให้งานเขาทำข้างๆ ที่เรานั่ง ไม่ต้องมีข้อเยอะเหมือนข้อสอบหรอก 2-3 ข้อก็พอ ไม่เคร่งเครียดและไม่ต้องบังคับด้วยเวลา และยังประเมินเด็กได้จริงๆ จากการที่เห็นเขาคิดด้วย หรือซักถามเด็กเพิ่มเติมได้ ถ้าเราจะตรวจสอบว่าเขาเดาหรือเปล่า ส่วนการนั่งสอบบางทีเด็กใช้วิธีเดา ครูเองก็ไม่รู้ว่าเด็กเข้าใจหรือไม่เข้าใจตรงไหน บางครั้งก็ต้องกลับมาถามเด็กทีละข้ออยู่ดี

1/3/47

จะเห็นได้ว่าจากบทสนทนาข้างต้น ครูมีบทสนทนาที่ยาวขึ้น และหากวิเคราะห์คำพูดของครูที่กล่าวขึ้นมาเองนั้น จะพบคำถามหลายข้อที่แฝงอยู่ภายใต้คำพูด ยกตัวอย่างคำพูดเช่น

“ถ้าเป็นนื่อง นื่องจะไม่ให้เด็คนั่งสอบแบบนี้หรอก เพราะว่ามันเร็วเกินไป”

คำถามที่แฝง คือ “นื่องคิดว่าการนั่งสอบแบบนี้เหมาะกับเด็กหรือเปล่า”

“สำหรับเด็ก ทีจะมานั่งแยกแล้วให้อ่าน แล้วต่างคนต่างทำข้อสอบ ดูเคร่งเครียดสำหรับเด็กเล็กๆ เกินไป”

คำถามที่แฝง คือ “ทำไมจึงไม่เหมาะสมกับเด็ก”

“จริงๆ แล้วการสอบก็จำเป็นนะที เพราะทำให้เรารู้ว่าเด็กอยู่ระดับไหนแล้ว ทีสอนไปเข้าใจหรือเปล่า เพราะถ้าประเมินจากการสังเกตในห้องเรียนกับการบ้านที่ให้เด็กทำอาจไม่เพียงพอ เพราะว่าบางทีการสอนเราไม่สามารถดูเด็กได้เป็นรายคน ส่วนการบ้านบางทีเขาทำถูกเพราะมีคนสอน ซึ่งบางทีเด็กอาจเข้าใจหรือไม่ก็ทำตามทีพ่อแม่บอก”

คำถามที่แฝง คือ “แล้วถ้าไม่เหมาะสมแล้วการสอบยังจำเป็นสำหรับเด็กหรือเปล่า เพราะอะไร”

“น้องว่าถ้าเป็นน้องนะ น้องใช้วิธีเรียกเด็กมาทีละคน เหมือนเรานั่งคุยกับเขา แล้วให้เขาทำให้เราดู แล้วเราก็มีโอกาสดูเขาทำด้วย จะได้ว่าเขาเดาหรือเขาเข้าใจจริงๆ น้องว่าแบบนี้ได้ผลกว่า”

คำถามที่แฝง คือ “แล้วถ้าเป็นน้อง น้องจะทำอย่างไร”

1.3 ครูมีความคิดที่ยืดหยุ่นในการหาทางเลือกพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับความเชื่อที่แท้จริงนั้นและในบางครั้งก็ครูไม่มีทางเลือกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับความเชื่อ แต่เมื่อผู้วิจัยได้นำเสนอทางเลือกต่างๆ ที่หลากหลาย พบว่าครูสามารถเลือกทางเลือกอย่างมีเหตุผล และแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับความเชื่อนั้น

ยกตัวอย่างเช่น

ครู : พี่คะ พี่ช่วยแนะนำเกี่ยวกับการสอนเลขหน่อยสิ
คะ

ผู้วิจัย : ทำไมน้องอยากให้พี่แนะนำล่ะ น้องก็ทำได้คืออยู่
แล้ว

ครู : น้องสอนเลขส่วนใหญ่ น้องก็จะสอน *concept*
เกี่ยวกับเรื่องที่สอนก่อน เช่น เรื่องการคูณ
concept คือการเพิ่มค่าครั้งละเท่าๆ กัน จากนั้นก็
ให้เด็กลงมือทำ โดยให้โจทย์ออกไปนับไปไม้
ก่อนห็น แล้วก็ให้กลับมาทำแบบฝึก น้องยังคิด
ว่ากิจกรรมไม่ค่อยหลากหลายเลย

ผู้วิจัย : ทำไมน้องคิดว่าควรมีกิจกรรมที่หลากหลายล่ะ

ครู : เพราะว่าเด็กจะเข้าใจได้มากขึ้นเนื้อหามากขึ้น

หากจัดกิจกรรมให้เรียนรู้แบบหลากหลาย

ผู้วิจัย : อย่างนั้นพี่ลองบอกกิจกรรมเท่าที่พี่รู้มานะ

ครู : ค่ะ

ผู้วิจัย : พี่เห็นครูบางคนจัดกิจกรรมให้เด็กทำอาหาร โดย
การเพิ่มสัดส่วนอาหารเป็น 1 เท่า หรือ 2-3 เท่า
หรือบางคนให้เคลื่อนไหว เช่น การตบแผะเพื่อ
ท่องสูตรคูณ บางคนเล่นนิทานเกี่ยวกับ
ความหมายของการคูณ บางคนเล่าเรื่องราวให้

เด็กคิดเลขจากก้อนหิน แล้วเราคิดว่าจะลองใช้

วิธีไหนดีล่ะ

ครู : เคียวไปคิดดูก่อนดีกว่า

26/1/47

หลังจากนั้นผู้วิจัยได้เข้าไปสังเกตการสอนในห้องใกล้เคียงผู้วิจัยได้ยินเสียงการตบมือ พร้อมกับการท่องสูตรคูณดังมาจากห้องของครูคนนั้น ในวันต่อไปผู้วิจัยจึงเดินเข้าไป ทักทายกับครูน้อง

ผู้วิจัย : เมื่อวานได้ยินเสียงเด็กท่องสูตรคูณพร้อมกับตบมือ ทำไมน้องเลือกที่จะใช้กิจกรรมนี้ล่ะ

ครู : น้องคิดว่า กิจกรรมนี้น่าจะเหมาะกับเด็ก ป.2

ผู้วิจัย : เหตุผลที่ว่าวิธีนี้เหมาะกับเด็กป. 2 ช่วยอธิบายเพิ่มเติมได้ไหม

ครู : ก็การตบมือเป็นวิธีง่ายๆ ที่เรียนรู้วิชาการ โดยผ่านร่างกาย เป็นวิธีสอนเหมาะกับเด็กวัยนี้ที่ชอบเรียนรู้ผ่านการเคลื่อนไหว แล้วอีกอย่างตอนนี้อยู่ในช่วงของการฝึกฝน กิจกรรมทำอาหารน่าจะใช้ในการประยุกต์มากกว่า ส่วนการเล่าเรื่องแล้วให้เด็กคิดด้วยก้อนหิน น้องก็นำมาใช้ในห้องเรียนอยู่แล้ว ส่วนนิทาน เนื้อเรื่องของนิทานน่าจะเหมาะสมกับการเริ่มการเรียนรู้เรื่องการคูณ

ผู้วิจัย : น้องใช้เกณฑ์พิจารณาจากอะไรว่าเหมาะสมกับเด็ก ป. 2

ครู : ดูจากพัฒนาการเด็กเป็นตัวตัดสินว่ากิจกรรมยากไปหรือเปล่า

29/1/47

จากตัวอย่าง พบว่าเมื่อครูมีความชัดเจนว่าในการจัดการเรียนการสอนให้บรรลุเป้าหมายนั้น ผู้สอนจะต้องจัดกิจกรรมที่หลากหลายให้เด็ก ได้มีประสบการณ์ในลักษณะที่แตกต่างกันออกไป แม้ว่าครูจะมีข้อจำกัดด้านความรู้เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน แต่เนื่องจากครูมีเป้าหมายการศึกษาที่ชัดเจน และความเข้าใจในพัฒนาการของเด็ก ทำให้สิ่งเหล่านี้เป็นเกณฑ์สำคัญในการตัดสินใจเลือกกิจกรรมการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียนของตน

1.4 ครูมีเจตจำนงในการปฏิบัติตนให้สอดคล้องกับปรัชญาการศึกษาของตนเองอย่างสม่ำเสมอ

ยกตัวอย่างเช่น

การเผชิญปัญหาพฤติกรรมของเด็กคนหนึ่งที่มีความก้าวร้าวอย่างรุนแรง เมื่อมีเรื่องทะเลาะกับเพื่อน เด็กคนนี้ก็ลงมือทุบตีและเตะเพื่อนอย่างรุนแรง ด้วยแนวความคิดของครูและการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาทำให้ครูตระหนักว่า การมีขอบเขตของพฤติกรรมที่ยอมรับได้ในห้องเรียนและยอมรับไม่ได้ในห้องเรียนเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้เด็กเรียนรู้ที่จะแสดงออกอย่างเหมาะสม และการแสดงออกด้วยความรัก ความอ่อนโยนแต่มั่นคงจะช่วยแก้ปัญหาความรุนแรงในห้องเรียนได้ หลังจากที่ครูมีความชัดเจนในความคิดนี้แล้ว หลังจากนั้นผู้วิจัยได้เข้าสังเกตการสอนของครู พบว่า ขณะที่เด็กคนหนึ่งเดินไปด้านหลัง และ โคนหลังเด็กอีกคนอย่างไม่ตั้งใจ เด็กที่หลังของเขาถูกเพื่อน โคน ก็แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมา มีท่าทีที่โกรธมาก ลูกขึ้นมาและจะมาเตะเด็กอีกคน ครูมีท่าทีที่แสดงต่อพฤติกรรมของเด็กอย่างชัดเจนคือหยุดพฤติกรรมที่อาจเป็นอันตรายกับคนอื่น เช่น การตี การเตะ โดยการจับเด็กที่แสดงความก้าวร้าวจนเด็กคนนั้น ไม่ให้สามารถทำร้ายคนอื่น ครูไม่ดูหรือว่าเด็กคนนั้น แต่บอกกับเด็กคนนั้นว่าเตะ โคน โวยวายครูน้อยฟังไม่รู้เรื่อง เด็กร้องไห้ปล่อยด้วยคำพูดที่ไม่สุภาพ ครูยังคงจับมือนึง เอามืออีกข้างลูบหลังจนเด็กคนนั้นนิ่ง ครูปล่อยมือที่จับ แล้วให้เด็กที่เดินไป โคนเด็กคนนั้นพาเด็กคนนั้นไปล้างหน้า หลังจากนั้นการที่ครูแก้ปัญหาด้วยวิธีนี้ทุกครั้งพบว่า ครูใช้เวลาในการจับให้หยุดความก้าวร้าวของเด็กคนนั้นน้อยลง พฤติกรรมการก้าวร้าวของเด็กคนนั้นลดลง การแสดงอาการ โกรธอย่างรุนแรง จะเข้าไปทำร้ายคนอื่นลดลง

2. ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ครูรู้สึกสนุกในการคิดเพื่อตรวจสอบพฤติกรรมต่างๆ ของตน ซึ่งพบว่าครูในกลุ่มนี้สามารถตรวจสอบเป้าหมายและความสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้ 4 พฤติกรรมขึ้นไป ได้แก่

น้อย ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 4 ประเด็น ได้แก่ การร้องเพลงในการคุมชั้นเรียน หลักการคิดเกมเพื่อประกอบการเรียนการสอน การจัดการพฤติกรรมเด็กที่มีปัญหาในชั้นเรียนในกรณี เด็กเรียกร้องความสนใจ และเด็กมีพฤติกรรมก้าวร้าว

น้อย ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 4 ประเด็น ได้แก่ การแก้ปัญหาความขัดแย้งระหว่างเด็กหญิงและชาย กิจกรรมพิเศษต่างๆในห้องเรียน เช่น ทำหนังสือนิทาน การจัดการปัญหาพฤติกรรมเด็กก้าวร้าว การทดสอบ และการทำงานโครงการ

นิก ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 5 ประเด็น ได้แก่ การเล่านิทาน การจัดการชั้นเรียนในช่วงรับประทานอาหารว่าง และการรับประทานอาหารกลางวัน การมีปฏิสัมพันธ์กับเด็ก และการทดสอบ

ทีม ให้ความสนใจในประเด็นเนื้อหา 4 ประเด็น ได้แก่ การแก้ปัญหาคำความขัดแย้ง
ระหว่างนักเรียน การทดสอบ การคุมชั้นเรียน และการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็ก

ข้อสังเกต (1) ครูในกลุ่มนี้ยังสามารถใช้ภาษาในการอธิบายที่เป็นธรรมชาติมากขึ้น

ยกตัวอย่างเช่น

ผู้วิจัย : เกิดอะไรขึ้นหรือ เห็นนิกเดินเข้าไปหาเด็กและ *reflection-in-action*
พูดกับเด็กว่า “ครูจะช่วยหนูทำงาน”

ครู : ก็เวลานิกสั่งงานแล้ว มีเด็กนั่งเหม่อไม่ยอม *reflection-in-action*
ทำงาน หรือบางครั้งเด็กมาบอกนิกว่าทำไม่ได้
นิกมักจะเดินเข้าไปหาจะบอกว่า “ครูจะช่วยหนู
ทำงาน”

ผู้วิจัย : อ้าวทำไม เด็กทำไม่ได้ล่ะ ก็นิกสอนให้เด็กฟัง
ไปแล้วไม่ใช่หรือ นิกไม่โกรธหรือรำคาญหรือ
อธิบายไปแล้ว สอนไปแล้วก็ยังไม่เข้าใจ

ครู : ใช้นิกอธิบายไปแล้ว แต่นิกก็ไม่วู้สึกแบบนั้น *reflection-in-action*
นะ นิกคิดว่าถ้าเขาทำได้ เขาคงทำไปแล้ว ไม่มา
นั่งเหม่อหรืออก แต่สำหรับคนที่นั่งเหม่อส่วน
ใหญ่ นิกพบว่า พวกเขาทำไม่ได้มากกว่า

ผู้วิจัย : แล้วนิกทำอะไรล่ะ

ครู : นิกจะเข้าไปสอนเด็กอีกครั้งถ้าเขาทำไม่ได้ เพื่อ *reflection-in-action*
ดูว่าตรงไหนที่เขาทำไม่ได้ แต่เด็กบางคนก็
ไม่กล้าเริ่มทำ นิกก็จะช่วยเด็กเริ่มน้อยหน้อย
แล้วให้เด็กทำเอง หรือเด็กทำได้แต่กลัวทำผิด ก็
จะเข้าไปคอยน้อยหน้อยว่า ลองทำดู ผิดไม่เป็นไร
ให้กำลังใจเขา เขาก็ทำได้นะ

ผู้วิจัย : นิกคิดว่าทำไมเด็กๆ ถึงเป็นแบบนี้ล่ะ

ครู : คงไม่ใช่แต่เฉพาะกับเด็กหรืออก ก็เหมือนนิก *reflection-on-action*
เวลารับงานใหม่ๆ หรือทำงานยากๆ งานที่นิก
ไม่แน่ใจว่าจะทำได้ นิกก็ต้องการกำลังใจให้รู้ว่า
อย่างน้อยก็มีคนๆ หนึ่งเป็นเพื่อนเรา บอกว่า
ลองทำเถิด ช่วยแก่ ผิดไม่เป็นไรทำให้นิกกล้าที่
จะทำ การเริ่มต้นทำงานที่เราไม่ถนัดเป็นสิ่งยาก

- ผู้วิจัย : การให้กำลังใจและช่วยเหลือให้เขาทำงานได้
สำคัญอย่างไรกับเด็กหรือ
- ครู : สำคัญนะ การที่เขาทำได้ก็แสดงว่าเขาเข้าใจ *reflection-on-action*
บทเรียนที่เราสอน ซึ่งก็เป็นเป้าหมายของการ
เรียนรู้สิ่งที่เราสอน
- ผู้วิจัย : ดังนั้นการให้กำลังใจและคอยช่วยเหลือเด็กเป็น
แนวทางหนึ่งที่จะช่วยให้เป้าหมายของนิคใน
การสอนบรรลุผลใช่ไหม
- ครู : ใช่ค่ะ
- ผู้วิจัย : และมีแนวทางอื่นๆ อีกไหมที่นิคคิดว่าจะช่วยให้
เด็กสามารถเรียนรู้ได้ตามเป้าหมายอีก
- ครู : สิ่งสำคัญคือ เราต้องสนิทสนมกับเขา ให้เด็ก *reflection-for-action*
รู้สึกไว้วางใจเรา รักเรา ถ้าเขารักครูแล้วครูจะ
สั่งให้ทำอะไรเด็กก็ทำทั้งนั้นแหละ 15/2/47

จะเห็นได้ว่า ครูคนนี้สามารถอธิบายความคิดเกี่ยวกับหลักจิตวิทยาของเด็กด้วยภาษาที่ง่าย ๆ โดยเปรียบเทียบกับความรู้สึกของตนเอง ว่า “คงไม่ใช่แต่เฉพาะกับเด็กหรือ ก็เหมือนนิค เวลาทำงานใหม่ๆ หรือทำงานยากๆ งานที่นิคไม่แน่ใจว่าจะทำได้ นิคก็ต้องการกำลังใจให้รู้ว่าจะอย่างน้อยก็มีคนๆ หนึ่งเป็นเพื่อนเรา บอกว่าลองทำเถิด ช่วยแก่ ผิดไม่เป็นไรทำให้นิคกล้าที่จะทำ การเริ่มต้นทำงานที่เราไม่ถนัดเป็นสิ่งยาก” นอกจากนั้น การที่ครูคนนี้มีทัศนคติที่รู้ในเป้าหมายการศึกษาของตนเอง คือ การจัดศึกษาเพื่อให้เด็กเรียนรู้ด้านวิชาการ ทำให้ครูตระหนักรู้ว่า การกระทำในการช่วยเหลือเด็กเป็นวิธีการหนึ่งที่สามารถช่วยเหลือทำให้เด็กเรียนรู้ได้

- (2) ครูสามารถนำปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลที่พัฒนาขึ้นไปใช้การ ใช้ในสถานการณ์อื่นๆ ทำให้ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลที่มีอยู่เดิมนั้นมีการปรับและพัฒนา

ยกตัวอย่างเช่น

- ผู้วิจัย : พี่รู้สึกว่าการจัดระเบียบในการรับประทานอาหารกลางวันของห้องนิกเรียบร้อยดีจังเลย
- ครู : นิคเป็นคนให้ความสำคัญกับเรื่องระเบียบวินัย
นิคเป็นคนเจ้าระเบียบ
- ผู้วิจัย : แล้วระเบียบสำคัญกับเด็กหรือเปล่า
- ครู : สำคัญ เป็นเรื่องหนึ่งที่สำคัญกับชีวิตเด็ก ทำให้

เขาอยู่ในสังคมได้อย่างเรียบร้อย ทุกที่มีระเบียบ
ทั้งนั้น

ผู้วิจัย : แล้วนิกรเริ่มจัดระเบียบการกินอาหารกลางวัน
อย่างไร

ครู : นิกก็จะบอกให้เขาให้มาพร้อมกัน แล้วก็มาเข้า
แถวตักข้าว และนั่งรอให้เรียบร้อยเพื่อท่อง
กลอนกินข้าว

ผู้วิจัย : แล้วตอนแรกพวกเด็กมาช้าไหม

ครู : ก็มี แต่นิกก็ลงโทษโดยตัดสิ่งที่เขาชอบออกไป
แต่ต้องทำจริงๆนะ ไม่ใช่แค่ขู่ แล้วพอเราทำ
จริง เด็กก็ดีขึ้น ตอนหลังนี้ไม่มีปัญหาเลย

ผู้วิจัย : อะไรที่นิกรคิดว่าทำให้การฝึกระเบียบของนิกร
ได้ผล

ครู : ทำทุกวันสม่ำเสมอ แล้วเราก็ต้องเป็นคนพูดจริง
ทำจริง และถ้าเราสัญญาว่าจะทำอะไรให้เขาก็ทำ
จริง บอกว่าจะให้รางวัลเขาก็ให้จริงๆ นิกจะให้
ความสำคัญกับเรื่องจิตใจ ให้เด็กรู้ว่านิกรรักเด็กๆ
และหากเราบอกว่าลงโทษเขาก็ทำจริงๆ แม้ว่า
นิกจะเป็นคนใจอ่อน แต่เรื่องแบบนี้ก็ไม่ใช่
ใจอ่อน แต่ก็ไม่ได้ลงโทษด้วยการตี ส่วนใหญ่เป็น
การลงโทษแบบที่บังคับบางอย่างที่เขาชอบ เพราะ
ทั้งหมดนี้จะทำให้เด็กเชื่อใจเรา และเกรงใจเรา
จริงๆ

29/1/47

หลังจากนั้นผู้วิจัยได้เข้าไปสังเกตการสอน อีกครั้ง

ครู : ตอนเช้าทุกวัน นิกจะให้เด็กมานั่งรวมกันเป็น
วงกลมโดยที่นิกจะให้สัญญาณด้วยการร้องเพลง
แล้วนิกก็ให้เด็กท่องกลอน นิกเล่านิทาน นั่ง
หรือนอนพักสักครู่ หน่วยบริการเตรียมรินนม
ให้เพื่อน แจกแก้วนม ตีนมและทำความ
สะอาดแก้ว นิกพยายามให้เป็นแบบนี้ทุกวัน จน
เด็กก็จะต้องทำอะไรก่อนอะไรหลัง นิกรู้สึก

ว่าดีมากเกินไป ไม่ต้องมานั่งบอกทุกวัน ถ้าเขาไป
อยู่ชั้นอื่นเขาก็จะรู้ว่าจะต้องมีแบบแผนกิจกรรม
แบบนี้

ผู้วิจัย : ทำไมนิกต้องทำแบบนี้ล่ะ

ครู : มันเป็นเรื่องการปลูกฝังระเบียบวินัย ที่ให้เด็ก
ทำตามเพื่อให้การใช้ชีวิตในห้องเรียนเป็นไป
อย่างเรียบร้อย ไม่วุ่นวาย

ผู้วิจัย : นิกจำได้ไหม เราเคยคุยกันเรื่องความสำคัญของ
ระเบียบไว้

ครู : จำได้ๆ ระเบียบเป็นเป้าหมายสำคัญที่นิกต้อง
การให้เด็กเรียนรู้

ผู้วิจัย : ใช่ แล้วนิกเลือกกิจกรรมเหล่านี้อย่างไรล่ะ

ครู : นิกเลือกกิจกรรมตามความชอบของเด็กๆ วิทยุนี้
เด็กชอบท่องกลอน ฟังนิทาน ร้องเพลง ส่วน
เรื่องการดื่มนม นิกนำมาจากกิจวัตรที่เด็ก
จะต้องทำทุกวันอยู่แล้ว ก็นำมาจัดให้เป็นลำดับ
นิกคิดว่าสิ่งเหล่านี้ไม่ต้องบอกเด็ก แต่การที่เด็ก
ได้ทำทุกวัน มันก็จะซึมเข้าไปอยู่ในตัวเขา ให้
มันกลายเป็นส่วนหนึ่งในชีวิตเขาไปเลย ก็
เหมือนกับการจัดระเบียบของทานอาหาร
กลางวันนั่นแหละ

ผู้วิจัย : นิกคิดว่าเราได้เรียนรู้อะไรบ้าง จากการจัดชั้น
เรียนได้อย่างเรียบร้อยทั้งตอนเช้าและตอน
กลางวัน

ครู : เราต้องยืนยัน และมั่นคงในสิ่งที่เราทำ ทำทุกวัน
ให้ได้จริงแล้วจะได้ผล จะดูแลเด็กง่ายขึ้น เด็กก็
ช่วยตัวเองมากขึ้นด้วย พี่รู้หรือเปล่านิกก็จัด
กิจกรรมตอนเย็นกลับบ้านแบบนี้ด้วย พี่มาดูก็
จะเห็น

ผู้วิจัย : แหมดีจังเลย ดีทั้งกับครูแล้วก็ดีสำหรับเด็กด้วย

ครู : (ยิ้ม)

จากบทสนทนาทั้งสอง ผู้วิจัยและครูได้คุยกันเรื่องการจัดระเบียบวินัยในห้องเรียน โดยครูได้นำปรัชญาการศึกษาที่พัฒนาขึ้น นำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่น ซึ่งเป็นการยืนยันปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลในเรื่องการสอนระเบียบวินัยให้เด็ก โดยมีหลักของความมั่นคงและสม่ำเสมอ และขณะเดียวกันก็เป็นการขยายปรัชญาการศึกษาของครู เพราะครูมีโอกาสนำไปปรับใช้ในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน ทำให้ครูใช้เกณฑ์ที่แตกต่างกันในการจัดลำดับกิจกรรมภายในห้อง เช่น ในช่วงเช้า ครูใช้เกณฑ์พัฒนาการของเด็ก เพื่อเลือกกิจกรรมและใช้เกณฑ์ขั้นตอนของกิจวัตรประจำวันคือการดื่มนม ส่วนในช่วงกลางวัน ครูจัดตามขั้นตอนในการรับประทานอาหารกลางวัน เป็นเกณฑ์ในการจัดลำดับก่อนหลัง

กลุ่มที่ 2 ได้แก่ ตีม อ้อย ยู้ย อ้อ และบอย

ลักษณะของกลุ่ม

เป็นกลุ่มครูที่มีความตั้งใจและรักที่จะประกอบอาชีพครู แต่ยังมีประสบการณ์ในการสอนไม่มากนัก เปิดใจในการเรียนรู้ พยายามแสวงหาวิธีการสอนต่างๆ เพื่อดึงดูดความสนใจของเด็ก พร้อมทั้งจะเรียนรู้สิ่งต่างๆ และพยายามปรับการเรียนการสอนในห้องอยู่ตลอดเวลา แต่ครูก็ยังไม่สามารถทำสิ่งต่างๆ ที่ตนต้องการปรับได้สม่ำเสมอเท่าที่ควร เพราะมีปัจจัยต่างๆ เป็นตัวกำหนด

สภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา

1. สภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

- 1.1 ครูมีความสามารถในการตระหนักรู้สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นบ้างไม่สม่ำเสมอ
- 1.2 ครูมีความสามารถในการคิดสะท้อน โดยการระบุปัญหาและมีการคิดตั้งคำถามเพื่อแก้ปัญหา ไม่ได้เป็นการคิดตั้งคำถามเพื่อพัฒนาความเชื่อทางการศึกษา ดังนั้นจึงไม่พบการตั้งคำถามเพื่อระบุเป้าหมาย การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการสอนของตนเอง
- 1.3 การที่ครูไม่ได้ตระหนักรู้ถึงเป้าหมายการศึกษาของตนทำให้ครูไม่ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาหรือไม่

2. ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

จากการสัมภาษณ์ ครูสามารถบอกและอธิบายปรัชญาการศึกษาของตนได้ แต่เนื่องจากครูขาดทักษะในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ดังนั้นสภาพปรัชญาการศึกษาของครูจึงเป็นลักษณะกว้างๆ

สภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูหลังการใช้กระบวนการฯ

1. การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ครูในกลุ่มนี้มีพฤติกรรมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูที่แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงบ้าง ได้แก่

1.1 ครูสามารถสังเกตอย่างใคร่ครวญในการบอกถึงรายละเอียดของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้ เมื่อผู้วิจัยตั้งคำถาม และจะพบว่าคำถามที่ใช้เพื่อให้ครูบอกรายละเอียดของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นนั้นลดลง ครูสามารถบอกรายละเอียดของเหตุการณ์ได้ละเอียดขึ้น

ยกตัวอย่างเช่น

ครู : เมื่อวานเบิร์ดครบวงห้องมากเลย จนอ้อยเองก็
ไม่รู้จะทำอย่างไร เลยตัดสินใจไม่สนใจเขา แล้ว
ไปให้ความสนใจกับคนอื่นแทนอยู่นานทีเดียว
แล้วเบิร์ดก็เข้ามาขอโทษ และตั้งใจเรียน ดีใจ
มากเลยนะพี่ที่มันได้ผล

ผู้วิจัย : ทำไมอ้อยว่าวิธีนี้มันถึงได้ผลล่ะ

ครู : เพราะที่ผ่านมากความสัมพันธ์ของอ้อยกับเบิร์ด
เริ่มดีขึ้น อ้อยดูแลและกอดเขามากขึ้น เขาเลยไม่
อยากให้เราเฉยๆกับเขา

ผู้วิจัย : อ้อยเคยใช้วิธีไม่สนใจเขาแบบนี้ มาก่อนหน้านี้
หรือเปล่า

ครู : อ้อยเคย แต่มันไม่ได้ผล บางทีเขากลับแสดง
ความก้าวร้าวมากขึ้นอีก

ผู้วิจัย : ทำไมตอนนั้นไม่ได้ผลล่ะ

ครู : เพราะอ้อยไม่ค่อยสนใจเขาเท่าไร สนใจแต่
เวลาที่เขาทำสิ่งไม่ดี แต่หลังๆมานี้ เวลาเขาทำ
อะไรดีๆ อ้อยก็จะสนใจเขามากขึ้นมันทำให้

ความสัมพันธ์ระหว่างเรารึ้นด้วย

ผู้วิจัย : อ้อยคิดว่าอะไรเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้การ
แก้ปัญหาของอ้อยได้ผล

ครู : น่าจะเป็นความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันทั้งของอ้อย
กับเบิร์ต

ผู้วิจัย : แล้วในความคิดของอ้อยความสัมพันธ์ที่ดีมัน
สำคัญอย่างไรกับการสอนล่ะ

ครู : สำคัญนะ เพราะถ้าความสัมพันธ์กับเด็กไม่ดี คง
สอนไม่ได้ เด็กก็ไม่ฟังเรา

ผู้วิจัย : ถ้าอย่างนั้นความสัมพันธ์ที่ดีช่วยให้การจัดการ
เรียนการสอนเป็นไปได้อย่างดีด้วยดิ้นะสิ

ครู : ใช่

ผู้วิจัย : แล้วกับเด็กคนอื่นที่มีปัญหาแบบนี้ล่ะ อ้อยใช้
เทคนิคแบบนี้ด้วยหรือเปล่า แล้วอ้อยคิดว่าน่าจะ
ได้ผลไหม

ครู : ยังเลย ที่ใช้กับเบิร์ตเพราะอ้อยมีปัญหาเรื่องคุณ
ชั้นเรียนกับเบิร์ตมาก แต่น่าจะลองกับคนอื่นด้วย
อ้อยคิดว่าน่าจะได้ผลนะ

19/2/47

จากบทสนทนาจะเห็นว่า ครูเป็นผู้เริ่มบทสนทนากับผู้วิจัยก่อน และมีการบรรยาย
เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นอย่างละเอียด โดยที่ผู้วิจัยไม่ต้องถามนำเพื่อให้ครูตระหนักถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น
ซึ่งเป็นขั้นของการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (*reflection-in-action*) แต่ในขั้นตอนของการคิด
สะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (*reflection-on-action*) และการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงาน
ในอนาคต (*reflection-for-action*) ผู้วิจัยยังคงเป็นผู้ตั้งคำถามเป็นส่วนใหญ่

1.2 ครูเปิดในกว้างในการทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้ ผู้วิจัยจะใช้
คำถามในลักษณะต่างๆ เพื่อให้ครูตรวจสอบความเชื่อทางการศึกษาที่แท้จริงของตน และสามารถ
ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมและความเชื่อทางการศึกษาของตนได้ ครูจะใช้เวลา
ในการคิดเพื่อตอบคำถาม

ยกตัวอย่างเช่น

ในการสอนวิชาบูรณาการ “ต้นไม้แสนรัก” ครูได้วางแผนการสอนหน่วยนี้ โดยแบ่งประโยชน์ของต้นไม้ไว้ 4 ด้าน คือ การใช้ทำที่อยู่อาศัย การใช้ทำอาหาร การใช้ทำเครื่องนุ่งห่ม และการใช้ทำยารักษาโรค ครูผู้รับผิดชอบในการสอนเรื่อง การนำต้นไม้มาทำยารักษาโรค ครูผู้ยจัดกิจกรรมเช่นเดียวกับครูคนอื่นคือ ให้เด็กเลือกตามความสนใจว่าจะทำอะไรที่เกี่ยวข้องกับหัวข้อเรื่องที่เรียน แล้วให้ลงมือทำ แล้วสรุปผล ผู้วิจัยใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาในเรื่อง การให้เด็กเลือกพืชเพื่อทำยารักษาโรคตามความสนใจ

- ผู้วิจัย : ผู้เป็นคนจัดให้หรือว่ากลุ่มเด็กกลุ่มไหนจะทำยาทำจากพืชอะไร ไม่เหมือนกันเลยสักกลุ่ม
- ครู : ผู้ยไม่ได้จัดให้ แต่ให้เขาเลือกกันเอง ผู้ยเอาหนังสือมาให้เขาดูว่าจะทำอะไร
- ผู้วิจัย : เด็กเลือกทำอะไรผู้ยก็ให้เด็กทำเลยหรือเปล่า
- ครู : ก็ไม่หรอก เพราะถ้าเด็กเลือกที่ยากเกินไป ก็จะบอกให้เปลี่ยน
- ผู้วิจัย : แสดงว่าผู้ยมีขอบเขตให้เด็กเลือกภายในขอบเขตใช่ไหม
- ครู : ใช่
- ผู้วิจัย : แล้วอะไรเป็นขอบเขตของผู้ยล่ะ
- ครู : ก็ต้องไม่ยากเกินไป ทำได้ภายใน 3 วัน และพืชที่ใช้ทำต้องหาได้ง่ายด้วย
- ผู้วิจัย : แล้วทำไมผู้ยถึงให้เด็กเลือกตามความสนใจล่ะ
- ครู : เพราะเด็กจะเรียนรู้ได้ดี หากเด็กได้เรียนในสิ่งที่เด็กสนใจ
- ผู้วิจัย : แต่บางครั้งผู้ยก็ไม่ได้อนุญาตให้เด็กทำตามความสนใจนี้ หากสิ่งที่เด็กสนใจไม่เข้าตามเกณฑ์
- ครู : ก็ใช่ เพราะถ้าปล่อยให้เขาเลือกตามใจทั้งหมด เด็กอาจจะไม่สามารถเรียนรู้ได้ในเวลาที่กำหนด หรืออาจทำไม่ได้ก็ได้
- ผู้วิจัย : ขอบเขตนั่นถูกกำหนดจากอะไร
- ครู : (นั่งนึก) นึกจากเรื่องที่เรียน จากความสามารถของเด็ก และความเป็นไปได้ว่าทำได้จริงไหม
- ผู้วิจัย : อย่างนั้นตามความเข้าใจของผู้ยการให้เด็กเลือกตามความสนใจไม่สามารถให้เด็กเลือกตามความสนใจของเด็กอย่างอิสระใช่ไหม

- ครู : ใช่ เป็นการให้เด็กอิสระได้เลือกเรียนตามความสนใจใน
ขอบเขตที่ครูกำหนด
- ผู้วิจัย : แล้วในการสอนของยู๊ยทุกครั้งที่ทำให้เด็กเลือกทำตามความ
สนใจ จะมีขอบเขตบางอย่างที่ยู๊ยกำหนดไว้เป็นเงื่อนไข
อย่างนี้หรือเปล่า
- ครู : เอ ยู๊ยไม่เคยนึกมาก่อน(นั่งนึกชั่วคราว) ก็ใช่ะ ทุกครั้งที่ใช้
อิสระเลือกทำอะไรก็ได้ ก็จะมีเงื่อนไขบางอย่างเป็น
ขอบเขต
- ผู้วิจัย : ยกตัวอย่างได้ไหม
- ครู : เช่นบอกให้เด็กเล่นอะไรก็ได้ แต่จริงๆ ก็มีข้อตกลงอยู่ว่า
ห้ามทำร้ายเพื่อน หรือห้ามเสียงดัง

20/2/47

จากบทสนทนาจะเห็นว่าผู้วิจัยใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้ครูได้ตระหนักถึงสิ่งที่ครูดำเนินการ
จัดการเรียนการสอนที่เป็นแบบแผนปฏิบัติ โดยสิ่งที่ครูผู้กระจำงในตอนนี่คือ การให้เด็กได้เรียนรู้
อย่างอิสระตามความสนใจนั้นควรจะต้องอยู่ภายในขอบเขตอันหนึ่ง ซึ่งในขณะนี่ครูผู้ย คิดว่า
ขอบเขตนั้นมาจาก เนื้อหา ความสามารถของเด็ก และความเป็นไปได้ในเรื่องเวลา สถานที่ ซึ่งจาก
คำตอบนี้เป็นแนวทางให้ผู้ชี้แนะนำตัวอย่างพฤติกรรมใกล้เคียงกันเพื่อให้ครูค้นพบด้วยตนเองว่า
การกำหนดขอบเขตนั้นอาจมาจากเป้าหมายการศึกษา และวัตถุประสงค์การเรียนรู้ต่อไป

1.3 ครูมีความคิดยึดหยุ่นในการแสวงหาทางเลือกของพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมาย
การศึกษาได้ เองมากขึ้น

1.4 ครูมีเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา ได้บ้างเป็นบางครั้ง
บางครั้ง ไม่สม่ำเสมอ

ยกตัวอย่างเช่น

- ผู้วิจัย : ทำไมต้องเล่านิทานคุณธรรมตอนเข้าก่อนเริ่ม
เรียนด้วยละ
- ครู : เพราะอยากให้เด็กได้ฟังอะไรก็ได้ขอคิดสอนใจ
ที่เป็นประโยชน์คุณธรรม จริยธรรมพวกนี้
- ผู้วิจัย : คุณธรรมจริยธรรมสำคัญอย่างไรกับเด็ก
- ครู : สำคัญสิ เพราะการสอนจริยธรรมจะช่วยปลูกฝัง
ให้เด็กเป็นคนดี
- ผู้วิจัย : สอดคล้องกับเหตุผลที่เด็กต้องมาโรงเรียนหรือ
เปล่า

ครู : สอดคล้องซี เพราะการเรียนจริยธรรมช่วยให้ทำให้เขาเป็นคนดี โรงเรียนต้องสอนให้เขาเป็นคนเก่งและเป็นคนดีด้วย

ผู้วิจัย : แล้วการสอนจริยธรรมใช้การพูดบอกไม่ได้หรือ ทำไมต้องใช้การเล่านิทานด้วย

ครู : เพราะตอนอ้อเป็นเด็ก อ้อชอบฟังนิทานแบบนี้ ยังรู้สึกสนุกตื่นเต้น และยังจำเรื่องของมันได้ด้วย อ้อไม่แน่ใจว่าวิธีอื่นมีอะไรอีก แต่อ้อชอบวิธีนี้

ผู้วิจัย : แล้วต้องเล่ายังไงถึงจะดี

ครู : อ้อก็เล่าทั้งแบบใช้นั่งสื่อบประกอบการเล่าปากเปล่านะ อ้อก็เห็นเด็กนั่งฟังกันดี

ผู้วิจัย : แสดงว่าวิธีการเล่านิทานไม่สำคัญเท่าไรหรือ หากเป็นเรื่องที่สนุกจะเล่าด้วยวิธีไหนก็ได้ อย่างนั้นใช่หรือเปล่า

ครู : ขึ้นอยู่กับการเตรียมตัวของอ้อด้วย ถ้าวันไหนเตรียมมาดี ก็จะยิ่งรู้สึกว่าเด็กสนใจมาก

ผู้วิจัย : ที่ว่าเตรียมตัวเป็นอย่างไรหรือ

ครู : ก็อ่านเนื้อหาจนจบ แล้วเข้าใจเนื้อหา รู้ว่าตอนไหนจะเล่าอย่างไรจะเน้นเสียงตอนไหน ตอนไหนสำคัญ

ผู้วิจัย : อย่างนั้นอ้อคิดว่าอะไรเป็นสิ่งสำคัญในการสอนจริยธรรมด้วยการเล่านิทานล่ะ

ครู : น่าจะเป็นการทำความเข้าใจเนื้อหาที่จะเล่าก่อนสำคัญที่สุด

ผู้วิจัย : อ้อว่าจำเป็นต้องเล่านิทานทุกวันไหม

ครู : โอ้ ถ้าเล่าได้จะดีมากเลย แต่ก็ไม่รู้ว่าจะทำได้หรือเปล่า

4/2/47

จากบทสนทนาจะเห็นได้ว่าครูมีความตระหนักในการให้ความสำคัญเรื่องการสอนจริยธรรมโดยผ่านนิทาน เพราะเป็นสิ่งสำคัญที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเอง แต่จากการติดตามได้เข้าไปสังเกตการสอนพบว่า ครูไม่สามารถจะเล่านิทานได้อย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอทุก

วัน บางวันก็ไม่ได้เล่า ขึ้นอยู่กับว่าวันนี้ครูได้เป็นวิทยากรที่ห้องสมุดหรือเปล่า และแม้ว่าครูจะตระหนักว่าการเล่านิทานที่ดีคือการทำความเข้าใจในเนื้อหาของนิทานนั้นก่อนที่จะทำการเล่า แต่ในสภาพจริงพบว่าครูไม่สามารถเตรียมการเล่านิทานได้ทุกครั้ง เพราะมีงานเยอะ บางครั้งวิทยานิทานในห้องสมุดก่อนพาเด็กขึ้นห้องเรียน แล้วก็นำไปเล่าเลย

2. ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ครูสามารถการคิดเพื่อตรวจสอบพฤติกรรมต่างๆ ของตน ซึ่งพบว่าครูในกลุ่มนี้สามารถตรวจสอบเป้าหมายและความสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้ 2-3 พฤติกรรม ได้แก่

ดี๋ม ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 3 ประเด็น ได้แก่ การให้การบ้าน เทคนิคการเล่านิทาน และการจัดการสอน โดยการแบ่งกลุ่ม

อ้อย ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 3 ประเด็น ได้แก่ การจัดการปัญหาพฤติกรรมเด็กก้าวร้าว การจัดการปัญหาพฤติกรรมเด็กเรียกร้องความสนใจ และการสอบ

ยู้ย ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 3 ประเด็น ได้แก่ การเลือกเนื้อหาสาระในการสอน การจัดทำเกมประกอบการสอน และการจัดโอกาสให้เด็กช่วยเหลือตนเอง

อ้อ ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 2 ประเด็น ได้แก่ การเลือกนิทานสำหรับเด็ก และการจัดการปัญหาพฤติกรรมเด็กก้าวร้าว

บอย ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 2 ประเด็น ได้แก่ การสนับสนุนเด็กในการเลือกกิจกรรมที่เด็กสนใจ และการคุมชั้นเรียน

กลุ่มที่ 3 ได้แก่ ชิด ดี๋ม และไส

ลักษณะของกลุ่ม

เป็นกลุ่มครูมีความตั้งใจดีที่จะประกอบอาชีพครู มีความรู้ในการจัดการเรียนการสอน แต่มีลักษณะค่อนข้างปิดตัว มีความคิดเป็นของตัวเองสูง และแม้ว่ามีความคิดที่ดีในการจัดการเรียนการสอน แต่ก็ขาดความมุ่งมั่นที่จะทำสิ่งนั้นอย่างสม่ำเสมอ

สภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา

1. การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

1.1 ครูมีความสามารถในการตระหนักสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นบ้างไม่สม่ำเสมอ

1.2 ครูมีความสามารถในการคิดสะท้อน โดยการระบุปัญหาและมีการคิดตั้งคำถามเพื่อแก้ปัญหา ไม่ได้เป็นการคิดตั้งคำถามเพื่อพัฒนาความเชื่อทางการศึกษา ดังนั้นจึงไม่พบการตั้งคำถามเพื่อระบุ

เป้าหมาย การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการสอนของตนเอง ในการแก้ปัญหาแม้ว่ามีความพยายามในการคิดแก้ปัญหา แต่ไม่ได้มีการลงมือเพื่อแก้ปัญหานั้นอย่างจริงจัง

1.3 การที่ครูไม่ได้ตระหนักรู้ถึงเป้าหมายการศึกษาของตนทำให้ครูไม่ตระหนักรู้ว่าพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาหรือไม่

2. ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

จากการสัมภาษณ์ ครูสามารถบอกและอธิบายปรัชญาการศึกษาของตนได้ แต่เนื่องจากครูขาดทักษะในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาพัฒนาการศึกษาส่วนบุคคล ดังนั้นสภาพปรัชญาการศึกษาของครูจึงเป็นลักษณะกว้างๆ

สภาพการพัฒนาปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูหลังการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา

1. การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

ครูในกลุ่มนี้มีพฤติกรรมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูที่แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงในระดับน้อย ได้แก่

1.1 ผู้วิจัยจะตั้งคำถามเป็นส่วนใหญ่เพื่อส่งเสริมครูให้คิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) คิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้ว (reflection-on-action) และคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action)

ยกตัวอย่างเช่น

ผู้วิจัย : ทำไมต้องมีการให้คะแนนตอนท้ายชั่วโมงบูรณาการ
ด้วย

ครู : คะแนนช่วยกระตุ้นให้เด็กทำให้ดี แต่เราจะไม่ใช้
คะแนนบ่อยไป เพราะจะทำให้เขาเรียกร้องทำเพื่อ
คะแนน

ผู้วิจัย : ทำไมเราต้องการให้เด็กทำงานให้ดีละ

ครู : เพราะในวิชานี้เด็กเรียนรู้จากการทำงานลงมือปฏิบัติ
เป็นหลัก หากเด็กทำงานได้ดี แสดงว่าเขาได้เรียนรู้
ตามแผนที่ครูวางไว้

- ผู้วิจัย : เรียนรู้ตามแผนหมายความว่าอย่างไร ยกตัวอย่างให้ฟังหน่อยได้ไหม
- ครู : เช่นแผนนี้วางไว้ว่า จะให้เด็กเรียนรู้เรื่องความสัมพันธ์ระหว่างคน พี่ช และแมลง ดังนั้นงานที่กำหนดให้เด็กไปค้นคว้าหาแมลงที่เด็กสนใจและออกมารายงานรายละเอียดเกี่ยวกับแมลงน้อยนั้นอาหารที่แมลงกิน วัฏจักรการมีชีวิตและความสัมพันธ์กับมนุษย์
- ผู้วิจัย : แล้วเราจะให้คะแนนดี ถ้าเด็กค้นคว้าได้เนื้อหาครบใช่ไหม
- ครู : ใช่ อันนี้อยู่ในคะแนนความเรียบร้อย และความถูกต้องของผลงาน
- ผู้วิจัย : อ้าว! แล้วเห็นมีเกณฑ์เกี่ยวกับการช่วยเหลือกัน ความสวยงามด้วย จะรู้ได้อย่างไรว่าจะใช้เกณฑ์การประเมินอะไรบ้าง
- ครู : เกณฑ์นี้เป็นเกณฑ์ที่ครูคนก่อนทำไว้ ก็ใช้กันต่อมา แต่หากว่าเด็กยังมีปัญหาอะไร ก็เอาพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดนั้นใส่เป็นเกณฑ์เพื่อให้เด็กพยายามทำเพื่อให้ได้คะแนน
- ผู้วิจัย : มีวิธีอื่นอีกไหมที่จะช่วยให้เด็กทำงานให้ดีขึ้นนอกเหนือจากการใช้คะแนน
- ครู : ก็อาจจะมีเช่นการให้คำชมเชย ให้รางวัลเป็นขนม แต่การให้คะแนนก็เป็นวิธีที่ดีที่ใช้ อยู่ เพราะเด็กจะชอบแข่งขัน

4/3/47

1.2 ครูเปิดใจกว้างในการทำความกระจ่างเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้ แต่ยังต้องการความช่วยเหลือจากผู้วิจัยในการตั้งคำถามในลักษณะต่างๆ เพื่อให้ครูตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาของตน และพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนได้

1.3 ครูมีความคิดที่ยืดหยุ่นในการแสวงหาทางเลือกของพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้ เองมากขึ้น

1.4 ครูมีเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้อย่างไร สม่ำเสมอ

ยกตัวอย่างเช่น

ขณะที่ครูชิตนั่งอยู่คนเดียว ผู้วิจัยเดินเข้าไปทักทายตามปกติ ครูชิตแหงนหน้าพูดกับผู้วิจัย “พี่ได้เดินดูทุกห้อง พี่ช่วยบอกหน่อยสิว่าทำไมห้อง ป. 3/1 ใสซึ่งเป็นครูประจำชั้นถึงมีปัญหาในการคุมชั้นเรียน และทำไมแอ๊ดซึ่งเป็นหัวหน้าครูถึงสามารถจัดการกับปัญหาพฤติกรรมก่อนหน้าในชั้นเรียนได้” ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการใช้กระบวนการชี้แนะของผู้วิจัยดังนี้

ผู้วิจัย : พี่ลองให้ชิตคิดดีกว่าว่าอะไรในตัวแอ๊ดจึงสามารถคุมชั้นเรียนได้ แต่เดี๋ยวก่อนพี่ขอถามก่อนว่าทำไมชิตคิดว่าครูจะต้องคุมชั้นเรียนได้

ครู : เพราะถ้าคุมชั้นเรียนไม่ได้ ก็สอนอะไรเด็กไม่ได้เลย

ผู้วิจัย : อย่างนั้นการคุมชั้นเรียนช่วยทำให้ครูสามารถสอนสิ่งต่างๆ ตามเป้าหมายที่วางไว้ใช่หรือเปล่า

ครู : ใช่ ไม่ว่าจะเป็นเนื้อหาวิชาการหรือเรื่องอื่นๆ เช่นระเบียบวินัย ศิลธรรม มารยาท

ผู้วิจัย : ชิตน่าจะเคยเห็นแอ๊ดคุมชั้นเรียน ซึ่งตอนนั้นเด็กเงิบและเป็นระเบียบ ตอนนั้นชิตเห็นอะไรในตัวแอ๊ดบ้าง

ครู : แอ๊ดมีท่าทางสงบ นิ่ง แต่ก็ไม่ใช่แบบพระนะ แต่หน้าตาเอาจริงเอาจัง

ผู้วิจัย : เอาจริงเอาจัง หมายความว่าอย่างไร

ครู : หน้าตาและสายตา เหมือนกับบอกเด็กว่าให้เงิบได้แล้ว

ผู้วิจัย : ผลเป็นยังไงล่ะ

ครู : ก็เงิบนะสิ

ผู้วิจัย : แล้วเคยเห็นขณะที่แอ๊ดคุม หากเด็กยังไม่เรียบร้อยแอ๊ดทำอย่างไร

ครู : ตอนแรกก็เตือนก่อน ให้โอกาส แต่ถ้าไม่ได้ผลก็โดนลงโทษ

- ผู้วิจัย : แล้วแอ๊ดจริงจังกับการลงโทษแคไหน
- ครู : ก็เป็นแบบพูดจริงทำจริง
- ผู้วิจัย : แล้วถ้าแอ๊ดทำเพียงแคขู่ แต่ไม่ได้จัดการจริงๆ
ซิคคิดว่าจะเรียบร้อยหรือไม่
- ครู : อาจได้ผลตอนแรก แต่นานไปเด็กก็เรียนรู้ว่าไม่
เอาจริง ทีหลังคงไม่ฟัง
- ผู้วิจัย : แต่ถ้าแอ๊ดพูดจริงทำจริงทุกครั้ง เด็กจะรู้สึก
อย่างไร
- ครู : เด็กก็จะรู้ว่าครูเอาจริง รู้สึกกลัว ไม่กล้าทำอีก
- ผู้วิจัย : เท่าที่ซิคบอกพี่มา ซิคคิดว่าอะไรที่ทำให้แอ๊ด
คุมชั้นเรียนได้ดี
- ครู : ก็คงเป็นเพราะเขาสงบ แล้วก็ยืนยันในสิ่งที่
ต้องการให้ทำ และก็เอาจริงด้วย

จากบทสนทนา แม้ว่าครูซิคจะสามารถระบุเป้าหมายในการคุมชั้นเรียนและลักษณะสำคัญ
ของครูที่จะคุมชั้นเรียนได้ดีแล้ว แต่พบว่าการสอนของตัวครูซิคนั้น ไม่ได้เป็นไปตามที่ตนเอง
ค้นพบ ครูซิคสร้างข้อตกลงกับเด็กเมื่อเด็กไม่สามารถดูแลตนเองให้เรียบร้อยให้เด็กงอแงในวัน
นั้น แต่ปรากฏว่าครูซิคก็ไม่ได้เอาจริงเอาจังกับข้อตกลงที่ตนเองสร้างไว้กับเด็ก ครูซิคเอาจริงเอาจัง
กับข้อตกลงนี้ในวันแรกที่มีการบอกเด็กเท่านั้น ครูซิคไม่สามารถยึดถือปฏิบัติตามข้อตกลงนั้นได้
อย่างสม่ำเสมอ ส่งผลให้เด็กที่ไม่สามารถทำตามข้อตกลงก็ยังสามารถงอแงได้ตามปกติ มีผลทำ
ให้เด็กคนนั้นก็ยังไม่ทำตามข้อตกลง มีหน้าซ้ำเด็กคนอื่นยังทำตามเพราะไม่เห็นผลของการละเมิด
ข้อตกลงอย่างจริงจัง

2. ปรากฏการณ์ศึกษาส่วนบุคคล

ครูสามารถการคิดเพื่อตรวจสอบพฤติกรรมต่างๆ ของตน ซึ่งพบว่าครูในกลุ่มนี้สามารถ
ตรวจสอบเป้าหมายและความสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้ 1 พฤติกรรม ได้แก่
ซิค ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 1 ประเด็น ได้แก่ การคุมชั้นเรียน
ตัม ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 1 ประเด็น ได้แก่ การให้การบ้าน
ไส ทำความกระจ่างในประเด็นเนื้อหา 1 ประเด็น ได้แก่ การให้คะแนนในวิชาบูรณาการ

จากผลการเปรียบเทียบการพัฒนาปรากฏการณ์ศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนและหลังการใช้
กระบวนการชี้แนะทางปัญญา และปรากฏการณ์ศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนและหลังการใช้
กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ผู้วิจัยได้สรุปไว้ในตารางที่ 14 และ 15 ดังนี้

ตารางที่ 14 การเปรียบเทียบการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูก่อนและหลังการใช้

กระบวนการ ๑

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล	กลุ่มที่ 1		กลุ่มที่ 2		กลุ่มที่ 3	
	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง
1) การคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน(reflection-in –action) - สามารถสังเกตเห็นใคร่ครวญถึงสิ่งที่เกิดขึ้น สิ่งที่ตนกระทำ และความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากการช่วยเหลือของผู้ชี้แนะ			✓		✓	✓
- สามารถสังเกตเห็นใคร่ครวญถึงสิ่งที่เกิดขึ้น สิ่งที่ตนกระทำ และความรู้สึกที่เกิดขึ้นด้วยตนเอง	✓	✓		✓		
2) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว (reflection-on –action) - สามารถเปิดใจกว้างในการทำความเข้าใจเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้จากการช่วยเหลือของผู้ชี้แนะ	✓		✓		✓	✓
- สามารถเปิดใจกว้างในการทำความเข้าใจเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้ด้วยตนเอง		✓		✓		
- สามารถเปิดใจกว้างในการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการสอนได้จากการช่วยเหลือของผู้ชี้แนะ	✓		✓	✓	✓	✓
- สามารถเปิดใจกว้างในการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการสอนได้ด้วยตนเอง		✓				
3) การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for –action) - มีความคิดที่ชัดเจนในการแสวงหาพฤติกรรมที่เป็นทางเลือกซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาโดยความช่วยเหลือจากผู้ชี้แนะ	✓		✓		✓	
- ความคิดที่ชัดเจนในการแสวงหาพฤติกรรมที่เป็นทางเลือกซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้		✓		✓		✓
4) การปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน (action following reflection) - ไม่มีเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมการสอนที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา	✓		✓		✓	
- มีเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้อย่างไม่สม่ำเสมอ				✓		✓
- มีเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้อย่างสม่ำเสมอ		✓				

หมายเหตุ: ลักษณะกลุ่มครูทั้ง 3 กลุ่ม

กลุ่มที่ 1 มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูมาก

ใจเปิดยอมรับฟังผู้อื่น

มีความตั้งใจทำงานอย่างสม่ำเสมอ

กลุ่มที่ 2 มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูปานกลาง

ใจเปิดยอมรับฟังผู้อื่น

มีความตั้งใจทำงานอย่างไม่สม่ำเสมอ

กลุ่มที่ 3 มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูน้อย

ปิดใจในการยอมรับฟังผู้อื่น

มีความตั้งใจทำงานอย่างไม่สม่ำเสมอ

จากตารางพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูทั้ง 3 กลุ่ม แสดงให้เห็นว่า ก่อนการใช้กระบวนการฯ ครูกลุ่มที่ 1 มีความสามารถในการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน ส่วนความสามารถในการคิดสะท้อนอื่นๆ สามารถเกิดขึ้นได้โดยการช่วยเหลือจากผู้ชี้แนะ ส่วนกลุ่มที่ 2 และ 3 พบว่าความสามารถในการคิดสะท้อนทั้ง 4 ด้านสามารถเกิดขึ้นได้โดยการช่วยเหลือจากผู้ชี้แนะ และเมื่อครูทั้ง 3 กลุ่มจากผ่านกระบวนการฯ พบว่า ครูกลุ่มที่ 1 มีทักษะดีมากขึ้นในด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้วในด้านการทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษาและการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการเรียนการสอน รวมถึงการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติในอนาคต และการปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน ครูกลุ่มที่ 2 ได้พัฒนาทักษะในด้านการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านไปแล้วในด้านการทำความเข้าใจในเป้าหมายการศึกษา การคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติในอนาคต และการปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน ครูกลุ่มที่ 3 ได้พัฒนาทักษะในด้านการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติในอนาคต



สถาบันวิจัยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 15 การเปรียบเทียบปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูก่อนและหลังการใช้
กระบวนการฯ

ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล	กลุ่มที่ 1		กลุ่มที่ 2		กลุ่มที่ 3	
	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง
- ปรัชญาการศึกษาที่มีลักษณะกว้างและคล้ายกับลักษณะการสอนโดยทั่วไปในโรงเรียน	✓		✓		✓	
- ประเด็นเนื้อหาทางพฤติกรรมที่ผ่านตรวจสอบความสอดคล้องกับเป้าหมายศึกษาของตนเอง						
1 พฤติกรรม						✓
2 - 3 พฤติกรรม				✓		
4 - 5 พฤติกรรม		✓				

หมายเหตุ: ลักษณะกลุ่มครูทั้ง 3 กลุ่ม

กลุ่มที่ 1 มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูมาก ใจเปิดยอมรับฟังผู้อื่น มีความตั้งใจทำงานอย่างสม่ำเสมอ

กลุ่มที่ 2 มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูปานกลาง ใจเปิดยอมรับฟังผู้อื่น มีความตั้งใจทำงานอย่างไม่สม่ำเสมอ

กลุ่มที่ 3 มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูน้อย ปิดใจในการยอมรับฟังผู้อื่น มีความตั้งใจทำงานอย่างไม่สม่ำเสมอ

จากตารางปรัชญาการศึกษาของครูทั้ง 3 กลุ่มที่พัฒนาขึ้น พบว่า ก่อนการใช้กระบวนการฯ ปรัชญาการศึกษาของครูทุกกลุ่มมีลักษณะกว้างและมีความคล้ายคลึงกันตามหลักสูตรหรือแนวทางการสอนของโรงเรียน และเมื่อครูทั้ง 3 กลุ่มได้ผ่านการใช้กระบวนการฯ แล้ว พบว่า ครูกลุ่มที่ 1 สามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากพฤติกรรมการสอน 4-5 พฤติกรรม ครูกลุ่มที่ 2 สามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากพฤติกรรมการสอน 2-3 พฤติกรรม และครูกลุ่มที่ 3 สามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากพฤติกรรมการสอน 1 พฤติกรรม

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 8

ผลการวิจัย :

ผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนา ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของผู้วิจัย

ในการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูประจำการในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาชั้นต้น ผู้วิจัยในฐานะผู้ชี้แนะให้ครูได้พัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น จำเป็นที่จะต้องพัฒนาปรัชญาการศึกษาของตนเองก่อน เพื่อให้เกิดความเข้าใจในเรื่องนี้ด้วยตนเอง ผู้วิจัยได้ใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยมีโอกาสจัดการเรียนการสอนกับเด็กกลุ่มอายุ 7-12 ปี ที่มูลนิธิคุ้มครองเด็ก และดูแลเด็กในเวลากิจกรรมศิลปะ สำหรับเด็กอายุ 7-9 ปี ที่ศูนย์การเรียนรู้ปัญญาทัย ซึ่งอยู่ภายใต้การชี้แนะจากผู้เชี่ยวชาญทางการสอน มากกว่า 5 ปีขึ้นไป และมีความเข้าใจในการชี้แนะทางปัญญา 3 ทาน ภายใต้การชี้แนะจากคณะผู้เชี่ยวชาญทำให้ผู้วิจัยมีความสามารถคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาโดยฝึกการคิดจากการตอบคำถามของผู้เชี่ยวชาญ (external questioning) จากนั้นพบว่าผู้วิจัยได้มีการคิดโดยมีการตั้งคำถามเลียนแบบคำถามของผู้เชี่ยวชาญ (internal questioning) และพยายามตอบคำถามเหล่านั้นด้วยตนเอง เกิดเป็นการชี้แนะทางปัญญาขึ้นภายในตัวเอง นอกจากนั้นแล้วเมื่อได้นำกระบวนการชี้แนะทางปัญญาไปใช้กับครูกรณีศึกษาพบว่าผู้วิจัยเองได้พบว่า ครูบางคนเริ่มคิดและถามคำถามตัวเองเลียนแบบคำถามของผู้วิจัย และพยายามตอบคำถามนั้นเช่นกันดังได้แสดงตัวอย่างของการถามและตอบในบทที่ 7 ส่วนตัวผู้วิจัยเองก็พบว่าในขณะที่ได้ชี้แนะครู ผู้วิจัยก็ยังสามารถพัฒนาความสามารถด้านต่างๆ ที่เป็นส่วนหนึ่งของผลจากการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาด้วย

จากการพัฒนาตัวเองของผู้วิจัย ผู้วิจัยได้นำเสนอแบ่งออกเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 การพัฒนาในฐานะผู้รับการชี้แนะ ตอนที่ 2 การพัฒนาในฐานะผู้ชี้แนะตนเอง ตอนที่ 3 การพัฒนาในฐานะผู้ชี้แนะครูกรณีศึกษา ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 การพัฒนาในฐานะผู้รับการเรียนรู้

ผู้วิจัยได้พัฒนาความสามารถหลังจากการผ่านการชี้แนะจากผู้เชี่ยวชาญในด้านต่างๆ ดังนี้

1. การสังเกตอย่างใคร่ครวญ (contemplative observation)

ทักษะการสังเกตอย่างใคร่ครวญเป็นทักษะเริ่มต้นของการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ในขั้นของการคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน (reflection-in-action) คือการตระหนักถึงสิ่งที่เกิดขึ้นรอบตัว และในตัวของเราเอง การตระหนักถึงสิ่งต่างๆ ได้นั้นจึงต้องอาศัยการสังเกตอย่างใคร่ครวญ ซึ่งถือได้ว่าเป็นการพัฒนาประสาทสัมผัสในการรับรู้ต่อสิ่งรอบตัว เมื่อการรับรู้สิ่งต่างๆ เป็นไปอย่างถูกต้อง ทำให้เรามีข้อมูลพื้นฐานที่จะนำไปสู่การคิดที่ถูกต้องด้วย ผู้วิจัยได้ศึกษาการสังเกตอย่างใคร่ครวญจากตำราเอกสาร และเข้าอบรม “ฟอนฟักตระหนักรู้” ณ อาศรมวงษ์สนธิ์ จัดโดยเสมสิกขาลัย เป็นเวลา 3 วัน ซึ่งเป็นการฝึกปฏิบัติการสังเกตสิ่งต่างๆ รอบตัวอย่าง ซึ่งการสังเกตอย่างใคร่ครวญนี้ไม่ได้หมายถึงแต่การสังเกตโดยผ่านตาเท่านั้น แต่เป็นการสังเกตผ่านประสาทสัมผัสต่างๆ โดยจะเป็นการรับรู้ที่อย่างมีสติและชัดเจน การสังเกตแบบนี้จะทำให้ผู้สังเกตการณ์จะอยู่ในสิ่งแวดล้อมอย่างรู้สึกตัว มีสติและมีความชัดเจนใน การรับรู้ ความคิดและอารมณ์ เป็น “การอยู่กับปัจจุบันขณะ”

ในการจัดการเรียนการสอน ในฐานะครูจะต้องสังเกตอย่างใคร่ครวญตลอดเวลาถึงสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน ยิ่งหากรู้สึกตัวในการสังเกตมากเท่าไร การรับรู้สิ่งต่างๆ ย่อมมีความละเอียดมากขึ้นเท่านั้น เนื่องจากอาชีพครูเป็นอาชีพที่จะต้องเผชิญกับเหตุการณ์ที่ไม่สามารถคาดการณ์ได้ตลอดเวลา แม้ว่าครูจะมีการวางแผนการสอนและจัดการสอนไปตามแผนที่วางไว้ แต่สิ่งที่ครูไม่สามารถคาดเดาได้คือ พฤติกรรมต่างๆ ของนักเรียนที่เกิดขึ้นในขณะที่สอนไปตามแผน และพฤติกรรมต่างๆ เหล่านี้เองที่ช่วยทำให้เราประเมินสิ่งที่สอนได้ว่า การสอนของเรานั้น สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของเราหรือไม่

ยกตัวอย่างเช่น

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กมูลนิธิคุ้มครองเด็กที่ผู้วิจัยได้เข้าไปสอนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เนื่องจากเด็กเหล่านี้ส่วนใหญ่เผชิญกับความรู้สึกขาดรัก เพราะพ่อแม่ที่ควรทำหน้าที่ในการปกป้องและดูแลกลับเป็นผู้ทำร้ายตัวเอง หากบ้านไม่ใช่ที่ปลอดภัยที่สุดสำหรับเด็ก ยังจะมีที่ไหนในโลกนี้ที่ปลอดภัยอีก ความรู้สึกเด็กที่เกิดขึ้นล้วนแล้วแต่เป็นความไม่ไว้วางใจ และโหยหารัก แม้ว่าสิ่งที่เด็กต้องการจะเป็นเพียงความรู้สึกอยากมีคนที่มีคนรักและดูแลเขาอยู่ภายในแต่สิ่งที่เด็กแสดงออกภายนอกมาคือ การกอบโกยสิ่งต่างๆ เข้าตัวเอง นั่นเป็นเพราะความรู้สึกภายในที่ไม่เต็ม เด็กจึงอยากกิน อยากได้ อยากมีสิ่งต่างๆ อย่างไม่รู้จักพอ พฤติกรรมต่างๆ ที่เด็กแสดงออกมีทั้งในด้านการแสดงออกซึ่งความก้าวร้าวและเก็บตัว จริงๆ แล้วสำหรับเด็กเหล่านี้ โลกอาจไม่น่า

อยู่นัก ดังนั้นการจัดการศึกษาสำหรับเด็กเหล่านี้คือ การทำให้เด็กมีพลังที่จะทำสิ่งต่างๆ ที่ตั้งมาขึ้นบนโลกนี้ การที่เด็กเรียนรู้ที่จะทำสิ่งที่ตั้งมาขึ้นบนโลกทำให้เด็กรู้สึกว่าคุณค่า มีความหมายต่อผู้อื่น หากเราต้องการความรักเราต้องให้ความรักก่อน การทำให้เด็กรู้สึกได้รู้สึกถึงความงดงามต่อสิ่งต่างๆ รอบตัวไม่ว่าสิ่งเหล่านั้นจะร้ายหรือดี ดังนั้นการจัดการศึกษาสำหรับเด็กกลุ่มนี้คือ การทำงานศิลปะในรูปแบบต่างๆ เช่น การเคลื่อนไหว การระบายสีน้ำ หรือการวาดรูปด้วยสีเทียน

สิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียนคือ เนื่องจากในการสอนแต่ละครั้ง ผู้วิจัยได้วางแผนไว้ล่วงหน้าว่าต่อไปจะสอนกิจกรรมอะไร ดังนั้นในการทำกิจกรรมแต่ละกิจกรรมผู้วิจัยให้เด็กที่อายุมากกว่าได้ช่วยเหลือในการจัดเตรียมอุปกรณ์ต่างๆ เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กทำสิ่งดี ได้ดูแลกัน เมื่อผู้วิจัยดูแลมอบหมายหน้าที่ให้เด็กคนอื่น ผู้วิจัยก็จะเตรียมคิดถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้นต่อไป ทำอันนี้เสร็จแล้วจะต้องทำอะไรต่อ แต่แล้ว ทุกสิ่งทุกอย่างต้องสะดุด เมื่อมีเด็กคนหนึ่งโยนพู่กันให้เพื่อน แล้วผู้วิจัยก็เริ่มมองเห็นสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในตอนนั้นได้ชัดเจนขึ้น เด็กที่แจกขวดยน้ำที่ใช้ล้างพู่กันเคาะหัวเด็กที่อายุน้อยกว่า เด็กที่อายุมากกว่ารีบวิ่งที่จะแจกอุปกรณ์ให้เสร็จ ภาพเหล่านี้ไม่ใช่ภาพที่ผู้วิจัยคาดหวังไว้สักนิดเดียว การรู้ตัวถึงเหตุที่เกิดขึ้นจากการสังเกตอย่างใคร่ครวญครั้งนั้นจึงนำไปสู่การตั้งคำถามตัวเอง และการคิดที่จะเปลี่ยนแปลงมุมมองในการสอนต่อไป

2. การเปิดใจกว้าง (open-mindedness)

การเปิดใจกว้างเป็นสิ่งสำคัญในขั้นการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้ว (reflection-on-action) กล่าวคือ การเปิดใจกว้างในการตั้งคำถามตนเองหรือยอมให้คนอื่นตั้งคำถามเพื่อตรวจสอบว่า เป้าหมายของตนคืออะไร และสิ่งที่ตนได้ลงมือกระทำนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายที่วางไว้หรือไม่ การมองเห็นสิ่งที่ตนกระทำจริงๆ ต้องอาศัยการสังเกตอย่างใคร่ครวญ ส่วนการตั้งคำถามตนเองนั้นต้องอาศัยการมีใจที่เปิดกว้าง เพราะหากเรามีใจที่ปิด และยึดแต่ความคิดของเรา เราก็มักจะเห็นสิ่งที่ตนทำเป็นสิ่งที่ถูกต้องและเหมาะสมแล้ว ไม่ได้จัดการแก้ไข และปล่อยให้สิ่งต่างๆ ผ่านไปโดยไม่ได้ตั้งคำถาม การตั้งคำถามเป็นการหยุดคิด และเป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้ ส่วนการตอบคำถามเป็นกระบวนการในการคิดทบทวนพิจารณาถึงเหตุผลต่างๆ ที่อยู่เบื้องหลังการกระทำนั้น ในการตอบคำถาม เราก็ต้องมีใจที่เปิดกว้างเช่นเดียวกัน เพราะหากเรามีใจที่ปิดในการตอบคำถาม เราก็มักจะตอบเข้าข้างการกระทำของตัวเอง อาจเป็นเพราะความเข้าใจที่ผิดพลาด หรือการขาดประสบการณ์ในการมองสิ่งต่างๆ ดังนั้นในการตอบคำถามก็ต้องมีใจที่เปิดกว้างในการรับรู้และฟังคำแนะนำจากผู้อื่นด้วย กระบวนการถามตอบนี้จึงต้องอาศัยผู้รู้หรือผู้มีประสบการณ์ในการสอนชี้แนะและแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การตั้งคำถามและการตอบคำถามตัวเอง เป็นเสมือนการหาความสมดุลระหว่างการลัดอึดตาและการมีจุดยืนทางความคิด ซึ่งทั้งสองลักษณะเป็นเสมือนขั้วที่ สุดคนละด้าน สำหรับเราในฐานะมนุษย์ ก็ต้องการทั้งสองลักษณะนี้เช่นกัน

ยกตัวอย่างเช่น

จากการสังเกตพฤติกรรมต่างๆ ที่เกิดขึ้นในตัวเด็กมุลินธิศุ์มครองเด็ก ทำให้ผู้วิจัยได้กลับไปพูดคุยกับผู้ชี้แนะ

- ผู้ชี้แนะ : ทำไมจึงไม่ต้องการให้เด็กทำในพฤติกรรมเหล่านั้น
- ผู้วิจัย : ไม่ต้องการเพราะการที่เขาโยนของให้คนอื่น เอาถังน้ำไปโดนหัวเด็กอายุน้อยกว่าเป็นการกระทำที่ไม่ดี เราต้องการให้เด็กได้ทำสิ่งดีๆ ได้ช่วยเหลือคนอื่นเพราะเด็กที่อายุมากกว่าจะได้เรียนรู้วิธีที่ดีที่จะปฏิบัติต่อคนอื่น และเด็กที่อายุน้อยก็ได้เรียนรู้ที่จะรู้สึกขอบคุณในความมีน้ำใจ และวันหนึ่งเขาก็จะเรียนรู้ที่จะดูแลคนอื่นแบบนั้น การที่เราเรียนรู้ที่จะเห็นว่าตัวเองเป็นทั้งผู้รับการดูแลและผู้ให้การดูแลทำให้เขาารู้สึกว่าโลกนี้เขายังมีคนที่คุณดูแล และเขายังต้องมีหน้าที่ที่จะดูแลคนอื่น เด็กจะรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าและมีพลังที่จะเผชิญโลกภายนอก
- ผู้ชี้แนะ : มีเหตุผลเพียงเท่านี้หรือไม่ต้องการให้เด็กทำพฤติกรรมแบบนี้
- ผู้วิจัย : ใช่ค่ะ
- ผู้ชี้แนะ : ถ้าหากว่าเด็กโยนพู่กันแต่ไม่ทำร้ายใคร หรือเอาฟองน้ำที่ใช้ชับน้ำมาบีบเล่น เราจะปล่อยให้เด็กทำหรือเปล่า
- ผู้วิจัย : ไม่ค่ะ
- ผู้ชี้แนะ : ทำไมล่ะ
- ผู้วิจัย : เพราะนั่นก็ไม่ใช่วิธีที่ควรทำ
- ผู้ชี้แนะ : แต่เด็กก็ไม่ได้ทำร้ายใครไม่ใช่หรือ ไม่เกี่ยวกับเป้าหมายการศึกษาของเราสักหน่อย ที่ต้องการให้เด็กดูแลคนอื่นช่วยเหลือคนอื่น
- ผู้วิจัย : (นั่งคิด) น่าจะเกี่ยว
- ผู้ชี้แนะ : เกี่ยวยังไง
- ผู้วิจัย : เพราะการดูแลอุปกรณ์ข้าวของเครื่องใช้ ก็คือการเห็นคุณค่าของสิ่งต่างๆ แม้ว่าจะเป็นสิ่งเล็กน้อยแต่ก็มีคุณค่า เราในฐานะผู้ใช้ก็ควรที่จะรู้สึกขอบคุณของเหล่านั้น เพราะของเหล่านั้นมีคุณค่า
- ผู้ชี้แนะ : การที่เด็กไม่ดูแลของใช้เพราะเขาไม่เห็นคุณค่าของสิ่งของเขาแกล้งละ แสดงว่าเขา มองน้องอย่างไร
- ผู้วิจัย : มองว่าน้องไม่มีคุณค่า ใช่หรือเปล่า
- ผู้ชี้แนะ : พฤติกรรมที่เขาปฏิบัติต่อสิ่งต่างๆ รอบตัวนั้น ล้วนแต่เป็นเรื่อง

เดียวกัน ก็คือการที่เรามองไม่เห็นคุณค่าของสิ่งต่างๆ และนี่เป็นภารกิจของเรา ดังนั้นการแก้ปัญหาแต่เฉพาะเรื่องการไม่แก๊งน่องจึงเป็นการแก้ปัญหาเล็กๆ ที่ดูเหมือนจะช่วยให้บรรลุเป้าหมาย แต่เราก็จะพบว่าเราจะต้องแก้ปัญหาเหล่านี้ไปเรื่อย ถ้าไม่เจอต้นตอของปัญหาที่ทำให้เราไม่สามารถบรรลุเป้าหมายการศึกษาได้จริงๆ

ผู้วิจัย : อย่างนั้น เราก็ต้องดูแลให้เด็กได้ดูแลข้าวของเครื่องใช้ต่างๆ ด้วย นอกเหนือจากการดูแลให้เด็กดูแลกัน

ผู้ชี้แนะ : ใช่ เพราะการที่เราช่วยให้เขาเห็นคุณค่าของสิ่งของ เขาก็จะไม่ใช้มันในทางที่ผิด เช่น เอาไปตีของน้อง หรือเอาไปเหยียบใคร ซึ่งก็ช่วยเปิดโอกาสให้เขาไม่ทำร้ายคนอื่นเช่นเดียวกัน และอีกอย่างหนึ่งคือการทำให้เด็กๆ รู้ว่า แม้ว่าตัวเขาจะเป็นพี่ที่คอยดูแลน้อง แต่บางครั้งน้องยังสามารถและช่วยเหลือพี่ได้ด้วย สิ่งเหล่านี้ก็จะช่วยให้บรรยากาศในห้องเรียนอบอุ่นไปด้วยการเห็นคุณค่าและดูแลกัน

3. การมีความยืดหยุ่นทางการคิด (flexibility)

การมีความคิดที่ยืดหยุ่น เป็นสิ่งที่สำคัญในขั้นการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต (reflection-for-action) คือการแสวงทางเลือกที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา การมีความคิดที่ยืดหยุ่นทำให้เรามองเห็นสิ่งต่างๆ ในหลายแง่หลายมุม ทำให้เราไม่ยึดติดกับการแก้ปัญหาด้วยวิธีเพียงหนึ่งเดียว คำถามหนึ่งคำถามสามารถมีคำตอบได้มากกว่า 1 เช่นเดียวกับการจัดการเรียนการสอน สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนล้วนแต่มีความซับซ้อน และมีหลากหลายแง่มุม บางครั้งเราจะพบว่า เด็กมีพฤติกรรมแสดงออกที่แตกต่างกัน แต่เกิดเพราะสาเหตุเดียวกัน เช่น การที่พ่อแม่ใช้เวลาในดูแลลูก ไม่เพียงพอ อาจทำให้เด็กเกิดการเรียกร้องความสนใจด้วยพฤติกรรมที่แตกต่างกัน เช่น การเจ็บป่วยบ่อยๆ ไม่แข็งแรง ไม่อยากมาโรงเรียนเพราะเพื่อนแกล้ง การหงุดหงิดและทะเลาะกับเพื่อน การเหม่อลอยในระหว่างเรียน หรือการร้องไห้ง่าย แต่ในขณะเดียวกันพฤติกรรมที่แสดงออกของเด็กแบบเดียวกัน แต่อาจเกิดจากสาเหตุที่แตกต่างกัน เช่น ภาวะเด็กเหม่อลอยในชั้นเรียน อาจเกิดได้จากหลายสาเหตุเช่น การเรียกร้องความสนใจจากพ่อแม่ และครู ภาวะตามธรรมชาติของเด็ก หรือเป็นเพราะจากการเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสม เป็นต้น ซึ่งการแก้ปัญหาพฤติกรรมแต่ละอย่างก็จะต้องพิจารณาถึงสาเหตุของปัญหานั้นจริง บางครั้งในการแก้ปัญหาเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เราก็จะพบว่าเราก็ต้องใช้วิธีการที่หลากหลาย ให้เหมาะสมกับกาลและเทศะของปัญหาอีกด้วย

ยกตัวอย่างเช่น

จากปัญหาที่เกิดขึ้นในห้องเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 คือเด็กในห้องมีพฤติกรรมต่างๆ ที่สะท้อนถึงความไม่เอื้ออาทรต่อกัน เช่น การไม่แบ่งปันของกัน การว่ากัน การดูแลรักษาแต่เฉพาะของตัวเอง การแข่งขันในระหว่างการทำงาน การดูแลให้เด็กเอื้ออาทรต่อกันจึงเป็นภาระหน้าที่ของครู ดังนั้นในการดูแลเด็กในกิจกรรมศิลปะ ผู้วิจัยในฐานะครูผู้สอน จึงพยายามจัดให้เด็กที่ทำเสร็จแล้วช่วยกันดูแลคนอื่นที่ยังทำไม่เสร็จ ช่วยเหลือในการแจกอุปกรณ์และเก็บอุปกรณ์ และคอยพยายามกล่าวขอบคุณเด็กที่ทำความดี และรู้สึกให้คุณค่ากับการเอื้ออาทรของเด็ก เวลาผ่านไป 3 อาทิตย์ ปรากฏว่าเด็กช่วยเหลือกันเป็นอย่างดี จนผู้วิจัยเองก็รู้สึกพอใจ แต่พอมาในสัปดาห์ที่ 4 สิ่งที่ไม่ได้คาดคิดก็เกิดขึ้น เด็กแย่งกันช่วยเหลือคนอื่น จนในห้องดูสับสนวุ่นวาย แล้วมีเด็กคนหนึ่งนั่งร้องไห้เอาหน้าฟุบที่โต๊ะ เมื่อผู้วิจัยเข้าไปถาม เด็กคนนั้นบอกว่า “มีคนแย่งทำหมดแล้ว ผมยังไม่ได้ช่วยใครเลย” แล้วก็มีเด็กมาฟ้องเราถึงพฤติกรรมของเพื่อนที่ไม่ยอมช่วยเหลือกัน ตอนนั้น ภายในใจผู้วิจัยรู้สึกสับสน เกิดอะไรขึ้นนี่! การดูแลให้เด็กเอื้ออาทรกลับนำไปสู่ความไม่เอื้ออาทรได้อย่างไร ดังนั้นจึงนำเรื่องนี้ไปพูดคุยกับผู้ชี้แนะ

- ผู้วิจัย : เราต้องการให้ส่งเสริมให้เด็กเอื้ออาทร แต่ทำไมเด็กแย่งกันช่วยเหลือ นั่นไม่ใช่สิ่งที่เราอยากให้เกิดขึ้นเลย
- ผู้ชี้แนะ : แล้วอย่างนั้นจะทำอย่างไร ไม่ให้เด็กช่วยเหลือกันดีไหมจะไม่เกิดปัญหานี้
- ผู้วิจัย : ไม่เกิดปัญหาแย่งกันช่วยเหลือกันก็ยังคงมีปัญหาแย่งของกัน ไม่ดูแลกันอยู่ดี ยังไงก็คงต้องทำอะไรบางอย่าง
- ผู้ชี้แนะ : การช่วยดูแลให้เด็กเอื้ออาทรกันนั้น เราได้ทำอะไรไปบ้าง
- ผู้วิจัย : ก็ดูแลให้เด็กคอยแบ่งปันสิ่งของต่างๆ ให้กัน คอยช่วยเหลือกัน
- ผู้ชี้แนะ : การที่เด็กก็มีภาพของความต้องการจะช่วยเหลือกันก็เป็นสิ่งที่เราต้องการไม่ใช่หรือ
- ผู้วิจัย : ใช่ แต่ต้องไม่แย่งกันเพราะในห้องวุ่นวายไปหมด
- ผู้ชี้แนะ : แล้วอย่างนั้นเราให้เด็กเรียนรู้ที่จะแบ่งปัน โอกาสช่วยเหลือกันได้
อย่างไร
- ผู้วิจัย : โดยการพูดคุยกับเด็กว่า การแบ่งให้คนอื่นทำความดีนั้นก็เป็นการดีเหมือนกัน การเอื้ออาทรไม่ได้มีแต่สิ่งที่ต้องทำให้คนอื่น แต่ให้โอกาสคนอื่นทำความดีบ้างก็ได้

- ผู้ชี้แนะ : แต่ถ้าเราบอกเด็กว่า การเปิดโอกาสทำความดี นั่นก็เป็นการช่วยเหลือเพื่อนเหมือนกัน ถ้าเป็นเช่นนั้น ไปนานจะเกิดอะไรขึ้น
- ผู้วิจัย : ก็อาจสุดโต่งไปอีกข้าง เด็กบางคนอาจจะอ้างว่าอยาก让别人ทำความดี ตัวเองเลยไม่ทำความดี ทีนี้เลยไม่ทำอะไรให้คนอื่นทำให้ โอ้! แก่ด้วยวิธีนี้ปัญหาที่ถูกเหวี่ยงไป อีกข้าง แก่ด้วยอีกวิธีปัญหาที่ถูกเหวี่ยงไปอีก ยากจังเลย
- ผู้ชี้แนะ : ไม่ยากหรอก และนี่คือความท้าทายของครู ที่จะเรียนรู้ที่จะแก้ปัญหาเดียวกันนี้ด้วยวิธีที่หลากหลาย ในเวลาและที่ที่เหมาะสม ต่างหาก

4. การมีเจตจำนงในการปฏิบัติงาน (willingness)

การมีเจตจำนงเป็นสิ่งสำคัญในขั้นการปฏิบัติงานตามการคิดสะท้อน (action following reflection) ซึ่งเป็นความพยายามในการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเอง การมีเจตจำนงเป็นความสามารถที่ทำให้เราสามารถพยายาม ควบคุม หรือคิดวางแผนจัดการ หรือแก้ปัญหาต่างๆ ให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา การที่เราสามารถขึ้นตนเองได้นั้น ทำให้เราพยายามที่ทำการที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษายู่ทุกขณะ ราวกับว่าเป้าหมายการศึกษานั้นเป็นพันธะสัญญาบางอย่างที่เราจะต้องคำนึงถึงตลอดเวลาว่า “เราทำสิ่งนี้เพื่ออะไร” เนื่องจากในการปฏิบัติงาน จะเห็นได้ว่าการสอนเป็นเรื่องของการตัดสินใจอยู่ตลอดเวลา ไม่ว่าจะเป็นการคิดวางแผนเตรียมการสอนหรือเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น โดยไม่ได้เตรียมการไว้ล่วงหน้า ดังนั้นในการจัดการหรือแก้ปัญหา หากเรามีเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายก็จะทำให้การปฏิบัติงานไม่ไขว้เขว มีจุดยืนในการตัดสินใจต่อเรื่องต่างๆ ไม่เป็นไปตามอารมณ์ ตามความเคยชิน หรือสถานการณ์นั้น บางครั้งในการปฏิบัติงาน ครูมีความเหนื่อยล้า บ่อยครั้งทำให้ครูละเลยการทำบางสิ่งบางอย่าง สม่่าเสมอเพื่อเด็กแม้ว่าเราจะรู้ว่าอะไรเป็นสิ่งที่ควรทำ ดังนั้นการมีเจตจำนงจึงไม่ได้คำนึงถึงการมีพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษานั้น แต่ยังรวมถึงความตั้งใจที่จะปฏิบัติงานที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษานั้นอย่างคงเส้นคงวาและสม่ำเสมออีกด้วย

ยกตัวอย่างเช่น

ทางโรงเรียนมีนโยบายที่จะฝึกให้เด็กได้รับประทานผลไม้ในช่วงการรับประทานอาหารว่าง เนื่องจากผลไม้เป็นอาหารที่มีประโยชน์ต่อร่างกายของเด็กมากกว่าขนมหวานต่างๆ ซึ่งเด็กๆ หลายคนไม่คุ้นเคย และไม่ชอบที่จะรับประทานผลไม้ หากเด็กคนไหนกินไม่ได้ก็จะให้เด็กกินทีละนิดเพื่อช่วยให้เด็กพอรับประทานได้หมด และค่อยให้มากขึ้น การพยายามดูแลให้เด็กได้รับ

ประทานผลไม้งั้นเรียบร้อยอยู่ตลอดเวลา อย่างสม่ำเสมอเป็นสิ่งสำคัญ เพราะได้ตระหนักว่าการละเลยการให้ความสำคัญในเรื่องนี้ไป อาจทำให้เด็กแอบรับประทานไม่หมด แล้วเอาไปซ่อนหรือแอบทิ้ง เป็นการเปิดโอกาสให้เด็กโกหก หรือปกปิดพฤติกรรมที่เด็กคิดว่ามีความผิดไม่ให้ครูรู้ ซึ่งหากปล่อยให้เกิดขึ้นบ่อยๆ ก็จะเป็นการพัฒนานิสัยกลัวความผิด ปกปิดไม่บอกเรื่องราวแก่ผู้ใหญ่ ซึ่งตอนแรกอาจเป็นเรื่องที่ไม่ร้ายแรง แต่ต่อไปอาจเป็นเรื่องที่เราคาดไม่ถึงก็ได้ หากเพียงแค่การสังเกตและดูแลอย่างสม่ำเสมอ ทำให้เรามีโอกาสแก้ปัญหาด้วยความประนีประนอมจะช่วยให้เด็กผ่านพ้นความยากลำบากนี้ไปด้วยความรู้สึกที่ดีมากกว่า นอกจากนี้จะเป็นการปลูกฝังนิสัยการรับประทานผลไม้อีกด้วย สิ่งนี้ยังทำให้เด็กเรียนรู้ว่าผู้ใหญ่สามารถช่วยเด็กแก้ปัญหาได้ เกิดเป็นความไว้วางใจที่ปรึกษาและสร้างนิสัยที่จะไม่มีความลับต่อผู้ใหญ่ต่อไปในอนาคต

ตอนที่ 2 การพัฒนาในฐานะผู้ชี้แนะตนเอง

หลังจากการผ่านการชี้แนะจากผู้เชี่ยวชาญ ทำให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้การฝึกการตั้งคำถามตนเอง และพยายามหาคำตอบด้วยตัวเองในเรื่องต่างๆ ซึ่งทำให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้ที่คิดตั้งคำถามตนเองเกี่ยวกับการสอนหรือเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิต ซึ่งการตั้งคำถามและหาคำตอบด้วยตนเองทำให้ผู้วิจัยได้ค้นพบว่าการเรียนรู้ไม่เคยมีที่สิ้นสุด ตราบเท่าที่เรายังคงมีชีวิต หรือ “ตื่น” กับการใช้ชีวิต ในที่นี้ผู้วิจัยขอสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ในฐานะที่ผู้วิจัยได้ฝึกชี้แนะตนเอง ในเรื่องต่างๆ ดังนี้

1. การชี้นำตนเอง (self-directed) ในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

การชี้นำตนเองในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เริ่มขึ้นจากการมีสติหรือสังเกตอย่างใคร่ครวญเกี่ยวกับสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นรอบตัวเรา การตั้งคำถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ซึ่งเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในห้วงของความคิดบ่อยครั้งขึ้น “ทำไปทำไม” คำถามสั้นๆ ที่ต้องการคำตอบที่คิดใช้ความคิดในการกลั่นกรองเพื่อให้ได้คำตอบ ซึ่งแรกๆ คำตอบที่ได้ดูเหมือนจะเป็นการเข้าข้างตนเอง เพราะจริงๆ แล้วเราอาจจะสามารถบอกเหตุผลที่ดีกับการกระทำของเราได้ตลอดเวลา แต่เมื่อผ่านการชี้แนะจากผู้เชี่ยวชาญบ่อยครั้งทำให้เราสามารถตั้งคำถามคิดซัดค้ำเหตุผลที่เข้าข้างตนเอง ทำให้เราเปิดใจกว้างที่จะยอมรับเหตุผลอื่นหรือยอมที่จะตรวจสอบตนเองด้วยใจที่ปราศจากอคติมากขึ้น ความสามารถในการชี้นำตนเองในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และทำให้เกิดการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาด้วยตนเอง เป็นความสามารถในการคิดตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการสอนอยู่ตลอดเวลา ซึ่งการชี้นำตนเองนี้ประกอบด้วย (1) การจัดการตนเอง (self-managing) ผู้วิจัยมีเป้าหมายที่ชัดเจนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาส่วนบุคคลนั้น (2) การควบคุมตนเอง (self

- monitoring) คือการดูแลและควบคุมตนเองในการดำเนินการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น โดยเริ่มจากมีสติในการปฏิบัติงาน การตั้งคำถามเพื่อตรวจสอบเป้าหมายการศึกษา และการตระหนักรู้ในการแสดงพฤติกรรมของตนในทุกขณะว่าสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาส่วนบุคคลหรือไม่ และการปรับปรุงตนเอง (self-modifying) ผู้วิจัยพยายามประเมินพฤติกรรมที่แสดงออกและมีการปรับปรุงหากพบว่าพฤติกรรมนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

ยกตัวอย่างเช่น

ในช่วงเปิดเทอมมา เด็กประถมศึกษาานิยมเล่นเครื่องบินพับกระดาษ โดยครูบอกให้เด็กพับเครื่องบินได้วันละลำ และพยายามให้เด็กดูแลเครื่องบินลำนั้น สิ่งที่เกิดขึ้นคือเด็กมักจะวางเครื่องบินกระดาษทิ้งไว้ในสนามจนเกลื่อน ซึ่งเป้าหมายในการให้การศึกษาในเรื่องนี้คือการให้เด็กเห็นคุณค่าของของเล่น แม้ว่าจะเป็นเพียงของเล่นเล็กๆ น้อยที่เด็กทำขึ้นเอง ได้พูดคุยกับเด็กว่า ถ้ามีเครื่องบินกระดาษของใครอยู่ในสนามจะอดเล่นเครื่องบินพับกระดาษในวันรุ่งขึ้น 1 วัน เพื่อให้เด็กๆ เรียนรู้ที่จะดูแลของเล่นของตน แล้ววันหนึ่งมีเด็กจำนวนหนึ่งวิ่งเก็บเครื่องบินกระดาษของเด็กคนอื่นที่วางทิ้งไว้ แล้วเอามาให้ครูพร้อมกับบอกด้วยว่า แต่ละลำเป็นของเด็กคนไหน กลายเป็นว่ามีเด็กบางคนคอยมองดูว่าใครล้มเครื่องบินวางทิ้งไว้ แล้วก็รีบหยิบเอามาให้ครูเพื่อให้เพื่อนก็โดนทำโทษ เหตุการณ์เช่นนี้มีมากขึ้น ทำให้เริ่มตั้งคำถามกับตัวเองว่า

ถาม : ทำไมจึงบอกกับเด็กๆ ว่าใครวางเครื่องบินกระดาษทิ้งไว้ในสนามจะไม่ได้เล่นเครื่องบินกระดาษในวันรุ่งขึ้น 1 วัน

ตอบ : เพราะมีเครื่องบินกระดาษเกลื่อนที่สนาม การบอกครั้งนี้เพื่อให้ให้เด็ก *reflection-in-*
เห็นคุณค่าสิ่งต่างๆ แม้กระทั่งของเล็กๆ น้อยๆ *action*

ถาม : แล้วเกิดอะไรขึ้นหลังจากที่ทำแบบนี้

ตอบ : ไม่มีเครื่องบินกระดาษวางอยู่ที่สนามแล้ว เพราะมีเด็กคนอื่นวิ่งเก็บ *reflection-in-*
เครื่องบินมาให้ พร้อมกับบอกด้วยว่าของใคร เพื่อให้ครูทำโทษเพื่อน *action*

ถาม : ไม่ดีเหรอ

ตอบ : ก็ดูเหมือนดี แต่ไม่ดีเลย การที่มีเด็กวิ่งมาฟ้องเพื่อให้เพื่อนถูกทำโทษ *reflection-on-*
ก็เหมือนกับการไม่มีน้ำใจ เด็กๆ ทะเลาะกันมากขึ้น ทั้งที่เราเอง *action*
พยายามปลูกฝังให้เด็กเอื้ออาทรซึ่งกันและกัน

ถาม : ดูเหมือนว่าเป้าหมายทั้งสองนำไปสู่ความขัดแย้งซึ่งกันและกัน แล้ว *reflection-on-*
การแก้ปัญหาที่มีทางเดียวหรือ มีทางไหนบ้างไหมที่จะช่วยให้เด็ก *action*
เห็นคุณค่าของของเล่นและสามารถช่วยให้เด็กเอื้ออาทรต่อกัน

ตอบ : อย่างนั้นก็บอกให้เด็กช่วยกันดูแลเครื่องบินของเพื่อนที่วางอยู่ คอยให้ *reflection-on-*

- เพื่อนเตือนเพื่อน ให้เพื่อเอาเครื่องบินไปให้ *action*
- ถาม : แล้วเด็กจะได้เรียนรู้อะไรในเรื่องนี้
- ตอบ : เด็กจะได้เรียนรู้ที่จะดูแลกัน ทำให้เขารู้ว่าเขาโชคดีที่มีเพื่อนที่ดีที่คอย *reflection-on-*
เตือนและคอยดูแลกัน และยังทำให้เขารู้ว่าครูยังคงมีจุดยืนที่แน่นอนที่ *action*
จะให้เด็กได้ดูแลของเล่นของตนเอง แต่วิธีนี้เป็นไปด้วยความนุ่มนวล
- ถาม : แล้วการลงโทษล่ะ จำเป็นไหม
- ตอบ : ก็น่าจะจำเป็น สำหรับเด็กบางคน ที่ลืมเป็นประจำ การปล่อยให้เขาลืม *reflection-on-*
ตลอดแล้วมีคนคอยดูแลตลอด ก็ไม่ใช่เรื่องที่ดีสำหรับเด็กคนนั้น *action*
เพราะเด็กคนนั้นอาจจะลืมจนเป็นนิสัย การลงโทษอาจทำให้เด็กคน
นั้นมีสติตื่นรับรู้ว่า หากตัวเองปล่อย ละเลย หรือลืมน้อย ก็จะทำให้
ตัวเองลำบากเหมือนกัน
- ถาม : เราได้เรียนรู้อะไรบ้างในการจัดปัญหาครั้งหน้า
- ตอบ : ไม่มีปัญหาอะไรที่ใช้วิธีเดียวแก้ปัญหา หรือสรุปได้เพียงคำตอบเดียว *reflection-for-*
แต่เป็นการค่อยๆ สังเกตสิ่งที่เกิดขึ้นและค่อยปรับวิธีการแก้ปัญหานั้น *action*
ให้เหมาะสมกับสถานการณ์นั้น สิ่งสำคัญครูจะต้องตื่นรู้อยู่ตลอดเวลา

2. การเติบโตทางวิชาชีพ (professional development)

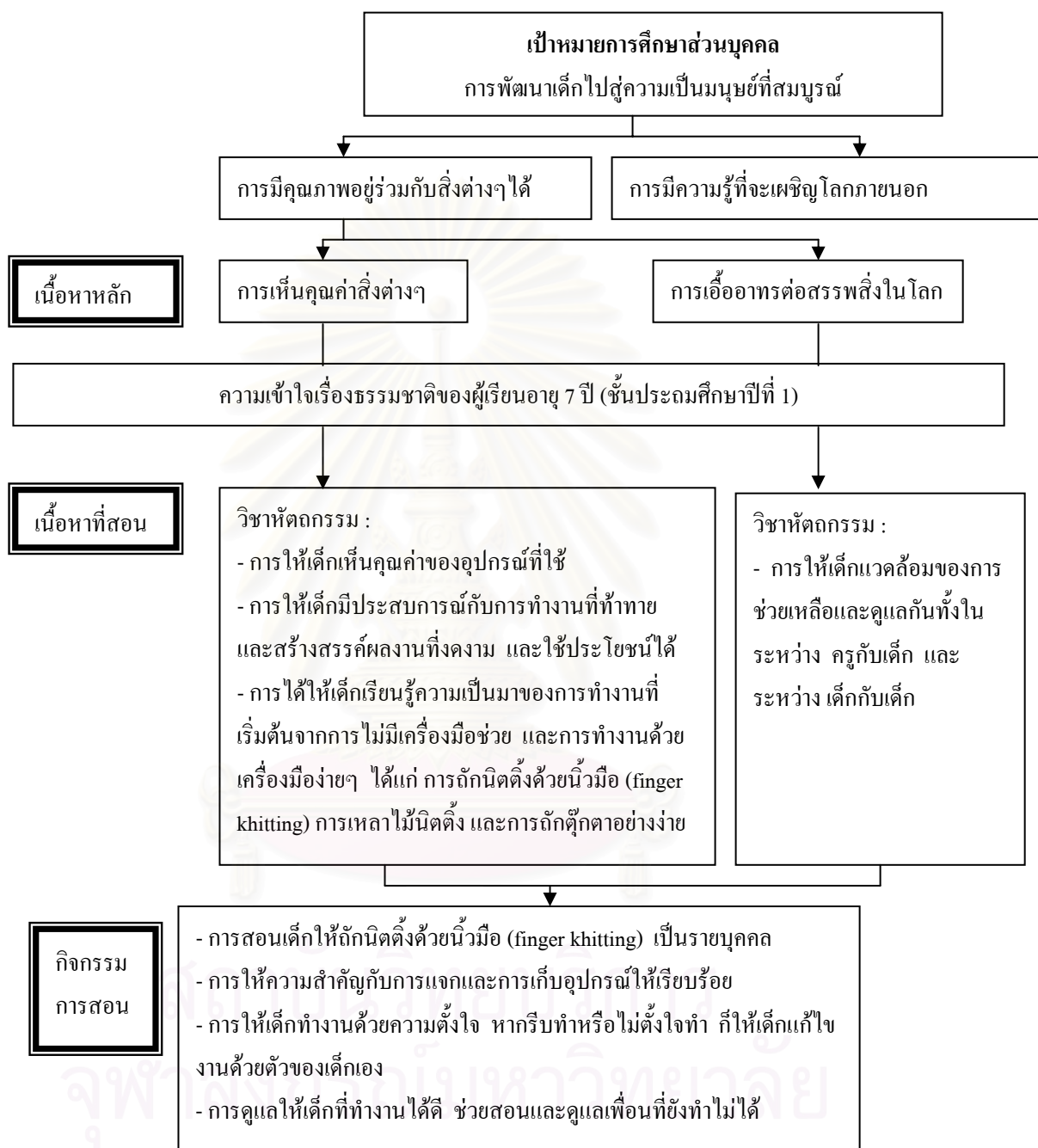
จากการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ทำให้ตัวผู้วิจัยมีความตระหนักถึงเป้าหมาย การศึกษามากขึ้นกว่าแต่ก่อน เนื่องจากแต่ก่อนผู้วิจัยจะวางแผนการจัดการเรียนการสอน โดย กำหนดจากเนื้อหาเป็นสำคัญ โดยขาดการพิจารณาเป้าหมายการศึกษาหลัก และจากการที่ได้มีการ ตรวจสอบเป้าหมายและพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนอยู่ตลอดเวลา ทำให้ผู้วิจัยค้นพบว่า ใน การพัฒนาปรัชญาการศึกษา ผู้วิจัยได้พัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาไปด้วย เป้าหมาย การศึกษาเปรียบเสมือนแกนหลักตรงกลางที่ช่วยเชื่อมความรู้ต่างๆ ทั้งในด้านธรรมชาติผู้เรียน เนื้อหาสาระ กิจกรรม และแนวปฏิบัติการสอนต่างๆ ทำให้กรอบความคิดและความเข้าใจในการจัด การศึกษาของผู้วิจัยมีความชัดเจนมากขึ้น ยกตัวอย่างเช่น ผู้วิจัยมีเป้าหมายในการจัดการศึกษาเพื่อ พัฒนาผู้เรียนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ โดยความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ การให้การศึกษาเพื่อให้ ผู้เรียนมีความรู้พื้นฐานที่จะเผชิญโลกในภายภาคหน้า ซึ่งได้แก่ การเรียนภาษาต่างๆ การเรียน คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ศิลปะ หัตถกรรม ดนตรี เป็นต้น และยังคงต้องเป็นการศึกษาที่ทำให้ ผู้เรียนเรียนรู้ที่จะอยู่กับสรรพสิ่งอย่างสมดุล ไม่ว่าจะเป็นสภาพแวดล้อม พืช สัตว์หรือมนุษย์ ด้วยกัน ซึ่งการที่จะเรียนรู้ที่จะอยู่กับสรรพสิ่งอย่างสมดุลได้นั้น เราในฐานะมนุษย์จำเป็นต้องเห็น คุณค่าของสรรพสิ่งต่างๆ และปฏิบัติต่อสิ่งต่างๆ ด้วยความเคารพ และการอยู่กับสิ่งต่างๆ เหล่านั้น

ด้วยความเอื้ออาทร เรียนรู้ที่จะเป็นทั้งผู้ให้และผู้รับ และจากเป้าหมายการศึกษานี้เองจึงนำไปสู่การจัดการศึกษาและเรียนรู้ของผู้วิจัยที่มีไม่วันสิ้นสุด เช่น การสอนในวิชาหัตถกรรม ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งเป็นวิชาที่จะต้องเรียนรู้เป็นพื้นฐานเพื่อนำไปใช้งานในชีวิตประจำวัน ซึ่งในการสอนก็อาจมีเนื้อหาที่จำเป็นต้องสอนคือ การทำงานด้วยการถักนิตติ้ง และการมีเป้าหมายการศึกษาที่ชัดเจนทำให้เราจึงต้องคำนึงถึงการพัฒนาในด้านอื่นๆ นอกเหนือจากการให้เด็กได้เรียนรู้วิชาพื้นฐาน ดังนั้นในการสอนหัตถกรรม ก็จะต้องคำนึงถึงการจัดการเรียนการสอนให้เด็กเรียนรู้ที่เห็นคุณค่าในสรรพสิ่ง และเรียนรู้เอื้ออาทรช่วยเหลือกัน และจากตัวอย่างการสอนในวิชาศิลปะที่ผ่านมา สิ่ง que เรียนรู้จากการสอนในวิชานั้นสามารถนำมาใช้ในการเรียนการสอนวิชาหัตถกรรมนี้ด้วย ในขณะที่เดียวกันการตรวจสอบพฤติกรรมการสอนต่างๆ ของครูในวิชาหัตถกรรม อาจยังนำไปใช้ในการปรับการสอนวิชาอื่นด้วยเช่นเดียวกัน การค้นพบความรู้ร่วมกันในการสอนวิชาต่างๆ นี้ ทำให้เป็นการสร้างหลักการขึ้นด้วยตัวเอง เป็นหลักการสอนที่มีความหมายและมีชีวิต เพราะเป็นหลักการสอนที่ค่อยเพิ่มพูนและปรับไปทีละน้อยจากการทำงานในแต่ละวัน เป็นไปอย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ยกตัวอย่างเช่น



แผนภูมิที่ 17 การเติบโตทางวิชาชีพ

3. การเติบโตทางการดำเนินชีวิต (Personal Development)

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาไม่เพียงแต่ทำให้ผู้วิจัยเกิดการเติบโตทางวิชาชีพครูเท่านั้น ยังทำให้ผู้วิจัยเกิดการเติบโตในการดำเนินชีวิตด้วย เนื่องจาก ปรัชญาการศึกษามีรากฐานอยู่บนความเชื่อและปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตเรียกว่าปรัชญาชีวิต ซึ่งเกี่ยวข้องกับการให้คุณค่าบางสิ่งบางอย่างในชีวิต เช่น อะไรที่จะวัดความสำเร็จในชีวิต ชีวิตเราต้องการอะไร อะไรคือความดี อะไรเป็นความงาม และอะไรเป็นความจริง เป็นต้น ดังนั้นจึงปฏิเสธไม่ได้ว่า ปรัชญาการศึกษาของผู้วิจัยก็ได้รับอิทธิพลจากปรัชญาชีวิต การที่ผู้วิจัยพัฒนาปรัชญาการศึกษาของตนก็ย่อมส่งผลต่อปรัชญาชีวิตของผู้วิจัยด้วยเช่นกัน เช่น ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของผู้วิจัย มีเป้าหมายการศึกษาเพื่อ การพัฒนาผู้เรียนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์นั้น แล้วยังทำให้ย้อนกลับมาคิดว่า ตัวเราเองในฐานะมนุษย์คนหนึ่งจริงแล้วก็มีเป้าหมายชีวิตเดียวกันคือการพัฒนาตนเองให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ ซึ่งก็คือการอยู่ร่วมกับสรรพสิ่งอย่างสมดุล ทำให้ผู้วิจัยต้องมาข้อนถามตัวเองว่า สามารถใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับสรรพสิ่งอย่างสมดุลหรือยัง ยังมีทุกข์และคับข้องใจในบางเรื่องอยู่หรือไม่ สิ่งที่ทำให้ผู้วิจัยค้นพบจากการเรียนรู้สิ่งนี้คือ “การพัฒนาเด็กและการพัฒนาตนเองเป็นเรื่องเดียวกัน” ปัญหาชีวิตต่างๆ ของตัวเอง หรือของสังคมเราพบได้ในเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนเล็กๆ ภาพของสังคมที่เต็มไปด้วยการแข่งขัน เป็นภาพเดียวกับห้องเรียนที่เด็กไม่มีความเอื้ออาทรให้กัน คอยแต่เอาชนะกัน ภาพของเด็กที่แย่งกันทำความดีแล้วเต็มไปด้วยความวุ่นวาย เปรียบเหมือนกับการที่ผู้คนแข่งขันกันทำดี เพื่อที่ตนเองจะได้รู้สึกดี หรือเป็นผู้คนที่คอยดูถูกคนที่ไม่ได้มีโอกาสทำดีเหมือนตนเอง นอกจากนั้นการที่เราหันมาให้ความสนใจในการพัฒนาปรัชญาชีวิต ก็ทำให้ได้แนวทางของปรัชญาการศึกษาชัดเจนขึ้นอีกด้วย เช่น การทบทวนคิดว่าอะไรที่ผู้วิจัยเรียกว่าความสุขที่แท้ หรือ อะไรที่เป็นความดีที่แท้จริง และตรวจสอบความคิดนี้กับการดำเนินชีวิตในแต่ละขณะ อาจทำให้มีความชัดเจนหรือมีจุดยืนในการดำเนินชีวิต ซึ่งส่งผลต่อแนวทางการจัดการศึกษาเช่นเดียวกัน เพราะหากครูมีปรัชญาชีวิตว่า ทรัพย์สิน เกียรติยศ สรรเสริญต่างๆ ไม่ใช่ความสุขที่แท้จริงของชีวิต แต่ความสุขของชีวิตคือการมีชีวิตอยู่อย่างสงบ ทำสิ่งที่ดีงาม และรู้เท่าทันสิ่งต่างๆ ดังนั้นการจัดการศึกษาของครูที่มีปรัชญาชีวิตเช่นนี้ ก็จะได้รับอิทธิพลการมองโลกด้วยวิธีการเช่นนี้ เด็กก็จะเรียนรู้แนวคิดนี้ผ่านตัวอย่างที่มีชีวิต นั่นคือ ความเป็นตัวครู ที่แสดงออกทั้งคำพูด การกระทำ ซึ่งเด็กสามารถรับรู้สิ่งภายนอกและภายในตัวครูที่สะท้อนปรัชญาการศึกษาและปรัชญาชีวิตนั้นได้เป็นอย่างดี

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจึงไม่ใช่เพียงการเพิ่มพูนความสามารถในการจัดการเรียนการสอนเท่านั้น แต่การพัฒนาปรัชญานั้นยังเป็นกระบวนการแห่งการพัฒนาวิถีการดำเนินชีวิตของเราด้วย

5. ความรู้สึกขอบคุณ (thankfulness)

จากสิ่งต่างๆ ที่ผู้วิจัยได้เรียนรู้จากการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น ทำให้ผู้วิจัยเกิดความรู้สึกขอบคุณต่อสิ่งต่างๆ ที่เปิดโอกาสให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้และเติบโต โดยเฉพาะนักเรียนที่ผู้วิจัยได้สอน ในการสอนบางครั้งเราทำบางสิ่งบางอย่างที่ไม่ถูกต้อง ทั้งๆที่ไม่มีเจตนาจะทำให้เกิดความผิดพลาด แต่เมื่อเราได้ทบทวนและกิดตรวจสอบการกระทำนั้น หรือมีผู้ชี้แนะคอยให้ความช่วยเหลือ จนเราเห็นความผิดพลาดนั้น แม้จะเป็นความรู้สึกที่เสียใจที่ผลไม่ได้เป็นไปอย่างที่ตั้งใจไว้ รู้สึกท้อแท้และสูญเสียความมั่นใจ แต่ความรู้สึกอีกอย่างหนึ่งก็เกิดขึ้น คือ โชคดี ที่ได้เรียนรู้ก่อน จะได้ไม่ทำผิดซ้ำเป็นครั้งที่สอง และดูเหมือนว่าเด็กๆ ก็ให้โอกาสครูของเขาแก้ตัวใหม่เสมอ การที่ผู้วิจัยได้สอนและพัฒนาปรัชญาการศึกษานี้ ทำให้ผู้วิจัยเข้าใจว่าบนเส้นทางของการพัฒนาตนเองของครู ไม่ง่ายคายเลย แม้ว่าเราจะมีเจตนาที่ดีที่จะให้การศึกษา แต่การกระทำบางอย่างกลับส่งผลที่ขัดแย้งกับเป้าหมายของเรา การใช้ชีวิตทั้งวันอยู่กับเด็กในชั้นเรียน เป็นเรื่องที่ยากที่จะมีสติกำกับอยู่ตลอดเวลา ทำให้ครูสามารถแสดงกิริยาบางอย่างออกมาโดยไม่ตั้งใจ ซึ่งพฤติกรรมนั้นขัดแย้งกับสิ่งที่ครูสอน เช่น การพูดจาไม่สุภาพ มารยาทบางอย่างที่ไม่ดี แม้ว่าเราอาจจะไม่ได้ยืนหน้าชั้นเรียน อาจเป็นเวลาพัก แต่ทุกอย่างที่เกิดขึ้นต่อหน้าเด็กนั้นเป็นการให้การศึกษาสำหรับเด็ก ซึ่งการเรียนรู้ของเด็กแบบนี้เกิดขึ้นได้ตลอดเวลา และเป็นวิถีตามธรรมชาติในการเรียนรู้ของเด็กด้วย ไม่ว่าจะเป็นการพูด การกระทำ หรือความคิด เด็กเรียนรู้สิ่งที่ครูเป็น ไม่ใช่สิ่งที่ครูสอน ดังนั้นภาระหน้าที่ของครูจึงไม่ได้หยุดอยู่ที่การรับผิดชอบบทเรียนที่สอน แต่เป็นการรับภาระหน้าที่ในการพัฒนาตนเพื่อเด็กอีกด้วย

ประสบการณ์เหล่านี้ทำให้ผู้วิจัยรู้สึกเข้าใจเพื่อนผู้ร่วมอาชีพครู ที่ได้พยายามพัฒนาตนเอง ทำให้ผู้วิจัยเกิดรู้สึกเข้าใจและยอมรับคนอื่น อย่างที่เขาเป็น เพราะเราทุกคนล้วนอยู่ในกระแสของการพัฒนาตนเอง ครูสามารถทำสิ่งต่างๆ ผิดพลาดได้เสมอ และหนทางการพัฒนาตนของครูแต่ละคนก็แตกต่างกันไปตามความถนัดและสนใจของแต่ละบุคคล และแม้ว่าปัญหาความผิดพลาดต่างๆ จะเป็นอุปสรรคต่อการทำงาน แต่สิ่งสำคัญสำหรับตัวผู้วิจัยที่ได้เรียนรู้ คือการยอมรับความผิดพลาดนั้นและพร้อมที่จะเรียนรู้เพื่อแก้ไขปัญหานั้นให้หมดไป และรู้สึกขอบคุณทุกปัญหาที่เกิดขึ้นให้เราเรียนรู้ที่จะแก้ไข และทำให้เราได้เติบโต

ตอนที่ 3 การพัฒนาในฐานะผู้ชี้แนะครูครุณีศึกษา

แม้ว่าผู้วิจัยได้ประเมินตนเองว่า เกิดการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ใน 6 ด้าน ได้แก่ การสังเกตอย่างใคร่ครวญ การเปิดใจกว้าง การมีความยืดหยุ่นทางการคิด การเติบโตทางวิชาชีพ การเติบโตทางการดำเนินชีวิต และความรู้สึกขอบคุณ ซึ่งเป็นการพัฒนาในช่วงแรกของการดำเนินการวิจัย แต่หลังจากที่ผู้วิจัยเข้าไปใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญากับครูครุณีศึกษาทั้ง 12 คน ในฐานะผู้ชี้แนะนั้น พบว่า ในระหว่างที่ผู้วิจัยดำเนินการชี้แนะนั้น ผู้วิจัยก็ยังคงเติบโตและ

พัฒนาตนทั้ง 8 ด้านนี้ต่อไป แม้ว่าผู้วิจัยจะไม่ได้เป็นผู้รับการชี้แนะแล้วก็ตาม ซึ่งได้พัฒนาในแต่ละด้าน ดังนี้

(1) การสังเกตอย่างใคร่ครวญ การสังเกตอย่างใคร่ครวญเป็นกิจกรรมที่สำคัญของผู้วิจัยในการสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูกรณีศึกษาและพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดขึ้นในห้องเรียน ยิ่งหากผู้ชี้แนะมีสติและตระหนักรู้อยู่ตลอดเวลา ข้อมูลที่ได้ก็ยิ่งมีความละเอียดและครอบคลุมสิ่งที่เกิดขึ้น ซึ่งข้อมูลที่ได้จากการสังเกตนี้ เป็นเนื้อหาสาระที่สำคัญที่ผู้วิจัยใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญากับครู

(2) การเปิดใจกว้าง ในการชี้แนะครูนั้น ครูแต่ละคนมีความเชื่อส่วนบุคคล ในการซักถามครูเพื่อให้ครูระบุ เป้าหมายการศึกษา และแนวคิดในการจัดการศึกษานั้น พบว่าครูมีความเชื่อและความคิดที่แตกต่างกันไป สิ่งสำคัญสำหรับผู้ชี้แนะคือการยอมรับความเชื่อและความคิดเหล่านั้น เพื่อให้การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูมีพื้นฐานจากการให้อิสระทางความคิดและมาจากความเชื่อของครูแต่ละคนจริงๆ หากผู้ชี้แนะไม่สามารถเปิดใจกว้างยอมรับความแตกต่างนี้ได้ อาจจะมีรู้สึกอึดอัด และต้องการที่จะเปลี่ยนความเชื่อและความคิดของครู ทำให้ไม่สามารถใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ ให้บรรลุผลได้

(3) การมีความยืดหยุ่นทางการคิด ในการชี้แนะเพื่อให้ครูแสวงหาพฤติกรรมทางเลือกต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนนั้น ผู้วิจัยจะต้องมีความยืดหยุ่นในการคิด ในการมองปัญหา มีความยืดหยุ่นในการคิดแก้ปัญหา มีวิธีการที่หลากหลาย เพราะในการชี้แนะทางปัญญา ผู้วิจัยจะต้องมีข้อมูลหลากหลายมากเพียงพอที่จะใช้ประกอบในการตั้งคำถาม เพื่อให้ครูตรวจสอบเป้าหมายการศึกษาของตน หรือใช้ในการนำเสนอพฤติกรรมทางเลือกต่างๆ ให้กับครู เพื่อให้ครูใช้วิจารณญาณในการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน

(4) การมีเจตจำนง เมื่อผู้วิจัยได้ชี้แนะครูให้ครูฝึกคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษา ทำให้ผู้วิจัยพบว่าสิ่งที่ผู้วิจัยมีความชัดเจนในการชี้แนะทางปัญญาสำหรับครู โดยอยู่บนหลักการต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นการชี้แนะเพื่อพัฒนากระบวนการทางความคิด และปราศจากอคติ หรือการชี้แนะที่อยู่บนรากฐานของความไว้วางใจ เหล่านี้ช่วยให้ครูสามารถพัฒนาการคิดคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาได้ ดังนั้นในระหว่างการใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับครูกรณีศึกษา ผู้วิจัยก็ต้องมีเจตจำนงที่ชัดเจนในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูให้เป็นไปตามหลักการชี้แนะนั้น

(5) การชี้นำตนเอง ผู้วิจัยเกิดความสามารถในการชี้นำตนเองในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา กล่าวคือ ผู้วิจัยสามารถจัดการตนเองโดยมีเป้าหมายที่ชัดเจนในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ผู้วิจัยสามารถควบคุมตนเองให้ดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะทางปัญญานั้น ได้อย่างเป็นไปตามลำดับขั้นตอน และผู้วิจัยสามารถปรับปรุงตนเองในการชี้แนะทางปัญญา จาก

การประเมินพฤติกรรม การตอบสนองของครู ในขณะที่ชี้แนะ หรือเข้าสังเกตการเรียนการสอน เพื่อปรับการชี้แนะให้เหมาะสมกับครูแต่ละคนในครั้งต่อไป

(6) การเติบโตทางวิชาชีพ ในการชี้แนะ ผู้วิจัยยังสามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้ตลอดเวลา เพราะในขณะที่สังเกตการสอนในห้องเรียน เหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนต่าง ๆ ของครูกรณีศึกษาล้วนแต่มีลักษณะร่วมที่คล้ายคลึงกัน และมีความคล้ายคลึงกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนของผู้วิจัยด้วย ดังนั้นเป็นโอกาสที่ผู้วิจัยได้ตรวจสอบปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตนเอง จากการตั้งคำถามตัวเองในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนของครูกรณีศึกษาว่า ถ้าเป็นผู้วิจัยจะคิดอย่างไร หรือจะอย่างไร และทำไมจึงทำเช่นนั้น เป้าหมายการศึกษาของผู้วิจัยคืออะไร และสิ่งที่คิดว่าจะทำนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาหรือไม่ การตั้งคำถามตนเองนี้ทำให้ผู้วิจัยได้มีโอกาสการฝึกฝนและพัฒนาการพัฒนารูปแบบการศึกษาของตนเองและเป็นโอกาสในการฝึกฝนตั้งคำถามที่หลากหลายเพื่อใช้ในการชี้แนะกับครูกรณีศึกษาอีกด้วย

(7) การเติบโตทางการดำเนินชีวิต การเป็นผู้ชี้แนะโดยผ่านการเป็นผู้รับการชี้แนะ ทำให้ผู้วิจัยความเข้าใจครูกรณีศึกษา ซึ่งไม่แตกต่างจากผู้วิจัยในขณะที่เป็นผู้รับการชี้แนะ การทำงานร่วมกับครูกรณีศึกษาทั้ง 12 คน อย่างใกล้ชิดทำให้ผู้วิจัยเข้าใจสภาพต่างๆ ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ทำให้ผู้วิจัยเกิดความรู้สึกยอมรับ และเคารพในตัวครูกรณีศึกษาทุกคน ที่แต่ละคนมีความแตกต่างหลากหลายและเป็นตัวของตัวเอง และความหลากหลายนี้ทำให้เกิดความความเป็นไปได้ในทุกโอกาส เกิดความสร้างสรรค์ และความงดงาม การที่ผู้วิจัยยอมรับความหลากหลายและอยู่กับความหลากหลายได้ ทำให้ผู้วิจัยรู้สึกว่า ความเป็นตัวตน (ego) ของตัวเองลดลง

(8) ความรู้สึกขอบคุณ การได้คลุกคลีและใช้ชีวิตร่วมกับครูและนักเรียนที่โรงเรียนกรณีศึกษา เป็นเวลา 9 เดือน ทำให้ผู้วิจัยรู้สึกขอบคุณคณะครูที่พวกเขาเปิดโอกาสให้ผู้วิจัยเข้าไปดำเนินการวิจัย ที่พวกเขาเปิดโอกาสให้คนๆ หนึ่งทำสิ่งที่ดีให้ผู้อื่น ผู้ให้ควรจะรู้สึกขอบคุณต่อผู้รับ เพราะถ้าไม่มีผู้รับแล้วการให้คงไม่สามารถเกิดขึ้นได้

สถาบันวิจัยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 9

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูประจำการระดับประถมศึกษาในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล การวิจัยนี้มีลักษณะเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพที่มีการแทรกแซง (intervention) และออกแบบการวิจัยแบบพหุกรณีศึกษา (multi-case study) มีสาระดังต่อไปนี้

คำถามการวิจัย

การศึกษาในครั้งนี้ มีคำถามการวิจัย 3 ข้อ ได้แก่

- 1) กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาควรมีลักษณะอย่างไร
- 2) กระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาสามารถพัฒนาครูในด้าน (1) กระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครู และ(2) ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ได้อย่างไร
- 3) กระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของผู้วิจัยได้อย่างไร

วัตถุประสงค์

เพื่อพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

การเลือกโรงเรียนกรณีศึกษาและครูกรณีศึกษา

โรงเรียนกรณีศึกษาที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ เป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารให้การสนับสนุนในการเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้ และเป็นโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544

การเลือกครูครุภัณฑ์ศึกษา ผู้วิจัยได้ดำเนินการเลือกครูครุภัณฑ์ศึกษา โดยมีขั้นตอนดังนี้ (1) การทำความรู้จักกับครูประถมศึกษาทุกคนในโรงเรียน (2) การสร้างความเข้าใจกับครูเกี่ยวกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ (3) การสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมการวิจัย ครูครุภัณฑ์ศึกษาในงานวิจัยครั้งนี้ มีจำนวนทั้งสิ้น 12 คน

การดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยสามารถแบ่งออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

1. การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา
2. การฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย
3. การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุงให้เป็นกระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์)
4. การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

1. การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

ผู้วิจัยมีขั้นตอนในการพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ดังนี้

- 1.1 การทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดที่เกี่ยวข้องในงานวิจัย
- 1.2 การสร้างกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล
- 1.3 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล
- 1.4 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

2. การฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย

2.1 การฝึกฝนและพัฒนาการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตัวผู้วิจัยเอง โดยเป็นอาสาสมัครสอนเด็กที่มูลนิธิคุ้มครองเด็ก เป็นเวลา 2 ปี และการฝึกสอนที่ศูนย์การเรียนรู้ปัญญาไทย เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา เพื่อฝึกทักษะในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

2.2 การฝึกฝนและพัฒนาการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมครูประจำการในการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ด้วยวิธีการดังนี้

2.2.1 การสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูประจำการระดับประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดต่างๆ เพื่อฝึกฝนการตั้งคำถามและการวิเคราะห์คำตอบของครู

2.2.2 การติดตามอาจารย์ที่ปรึกษา เพื่อสังเกตการให้การชี้แนะแก่ครูในโครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน เพื่อเป็นตัวอย่างในการตั้งคำถามเพื่อส่งเสริมให้ครูคิดในรูปแบบต่างๆ

2.2.3 การฝึกชี้แนะจากตัวอย่างกรณีศึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษา เพื่อให้ผู้วิจัยได้ฝึกคิดเกี่ยวกับแนวทางการตั้งคำถามในการชี้แนะเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และได้รับคำแนะนำจากอาจารย์ที่ปรึกษา

2.2.4 การฝึกการชี้แนะแบบคู่ขนาน โดยผู้วิจัยและอาจารย์ที่ปรึกษาวางแผนการชี้แนะจากตัวอย่างกรณีศึกษาเดียวกัน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของแนวทางการชี้แนะระหว่างผู้วิจัยและอาจารย์ที่ปรึกษา

3. การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุงให้เป็น กระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์)

โดยนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้กับครูกรณีศึกษา เป็นเวลา 1 เดือน เพื่อปรับปรุงต้นแบบกระบวนการฯ ซึ่งได้มีปรับปรุงทั้งสิ้นเป็นจำนวน 4 ครั้ง ได้แก่

ครั้งที่ 1 ปรับลำดับการให้ความสำคัญกับเลือกลักษณะพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครู ซึ่งเป็นเนื้อหาของกระบวนการฯ

ครั้งที่ 2 พัฒนาลักษณะคำถามเพื่อให้ครูสามารถระบุเป้าหมายการศึกษาได้ และสามารถตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างพฤติกรรมกับเป้าหมายการศึกษาของตนเองได้

ครั้งที่ 3 เพิ่มขึ้น “ผู้วิจัยเป็นผู้ให้ข้อมูลความรู้” เพื่อให้ครูมีทางเลือกในการเลือกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนเอง

ครั้งที่ 4 พัฒนาเทคนิคต่างๆ เพื่อใช้ในกระบวนการฯ

4. การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์) กับครูกรณีศึกษา

วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้เป็นการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา เพื่อให้ได้ผลการวิเคราะห์ดังนี้

ตอนที่ 1 การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

ผู้วิจัยได้ทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดต่างๆที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ กระบวนการชี้แนะทางปัญญา และปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล โดยได้วิเคราะห์เนื้อหาเชิงอุปนัยเพื่อให้ได้กรอบแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาและการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และพัฒนารอบแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากกรอบแนวคิดทั้งสอง จากนั้นได้นำกรอบแนวคิดนี้มาทำการวิเคราะห์เชิงนิรนัยเพื่อพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ในระหว่างนั้นผู้วิจัยได้เข้าไปศึกษาสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูในโรงเรียนสังกัดต่างๆ และศึกษาข้อมูลจากโรงเรียนกรณีศึกษา การสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ครูประจำการในโรงเรียนทั่วไป ทำให้ได้ข้อมูลรายละเอียดเกี่ยวกับลักษณะสภาพปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา ซึ่งผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลเหล่านี้เชิงอุปนัย ทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับเนื้อหาและขอบเขตของกระบวนการฯ นำไปสู่การพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาขึ้น

ตอนที่ 2 การฝึกฝนและพัฒนาตนเอง

หลังจากทำการศึกษาและทำความเข้าใจเชิงแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และการชี้แนะทางปัญญาแล้ว ผู้วิจัยได้นำแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อนั้นมาวิเคราะห์เชิงนิรนัย เพื่อนำแนวคิดทฤษฎีเหล่านั้นไปใช้การปฏิบัติจริง ทำให้ได้ผลการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ซึ่งครอบคลุม สิ่งที่เป็นอุปสรรคและสิ่งที่เอื้อต่อการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และบทบาท

ต่างๆ ในการชี้แนะที่เหมาะสม แล้วนำผลที่ได้นั้นมาวิเคราะห์เชิงอุปนัย จนกลายเป็นทักษะในการชี้แนะของผู้วิจัย เพื่อดำเนินการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

ตอนที่ 3 การนำต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาไปใช้และปรับปรุงให้เป็น กระบวนการฯ (ฉบับสมบูรณ์)

หลังจากผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา และการฝึกฝนและพัฒนาตนเองของผู้วิจัย ผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการตามต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา กับครูกรณีศึกษาทั้ง 12 คน โดยการวิเคราะห์เชิงนิรนัยจากต้นแบบกระบวนการฯ สู่การปฏิบัติ หลังจากการดำเนินการตามต้นแบบกระบวนการฯ ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลที่เป็นผลจากการดำเนินการตามกระบวนการฯ ประเมินผล และนำผลที่ได้จากการประเมินไปปรับปรุงต้นแบบกระบวนการฯ และมีการดำเนินการตามกระบวนการฯ ที่ผ่านการพัฒนาอีกครั้ง มีการประเมินและปรับปรุงกระบวนการฯ ซ้ำหลายครั้ง ทั้งสิ้น 4 ครั้ง โดยผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่เป็นผลจากการดำเนินการในแต่ละครั้งมาวิเคราะห์เชิงอุปนัย เพื่อพัฒนาจนได้ กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์)

ตอนที่ 4 การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์) กับครูกรณีศึกษา

ผู้วิจัยได้ใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา (ฉบับสมบูรณ์) กับครูกรณีศึกษา โดยการวิเคราะห์เชิงนิรนัยจากต้นแบบกระบวนการฯ สู่การปฏิบัติ จนได้ผลของการดำเนินการตามกระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูในด้าน (1) กระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครู และ(2) ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยที่ได้นี้ตอบคำถามการวิจัยทั้ง 3 ข้อ มีดังนี้

1. คำถามการวิจัย “กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาควรมีลักษณะอย่างไร”

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นการดำเนินการในการจัดประสบการณ์ตามหลักการชี้แนะทางปัญญา เพื่อช่วยส่งเสริมให้ครูมีความสามารถคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้ด้วยตนเอง จากความเชื่อทางการศึกษาที่มีอยู่เดิมของครูแต่ละคน ความสามารถในการคิดสะท้อนประกอบด้วย (1) สามารถคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงาน เพื่อให้เกิดความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญถึงเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น (2) สามารถคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาไปแล้ว เพื่อให้ครูเปิดใจกว้างในการทำความกระจ่างเป้าหมายการศึกษาและตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมจัดการเรียนการสอน (3) สามารถคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคต เพื่อให้ครูมีความยืดหยุ่นทางความคิดในการแสวงหาทางเลือกพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตน และ (4) สามารถปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน โดยชี้แนะตนเองในการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายทางการศึกษานั้น

2. คำถามวิจัย “กระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษาสามารถพัฒนาครูในด้าน (1) กระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครู และ(2) ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ได้อย่างไร”

จากผลการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ ของครูกรณีศึกษา 3 กลุ่ม โดย

กลุ่มที่ 1 เป็นครูที่มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูสูง เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและมีความมุ่งมั่นในการทำงานอย่างสม่ำเสมอ

กลุ่มที่ 2 เป็นครูที่มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูปานกลาง เปิดใจรับฟังความคิดเห็นและมีความมุ่งมั่นในการทำงานไม่สม่ำเสมอ

กลุ่มที่ 3 เป็นครูที่มีความแน่วแน่ในการประกอบอาชีพครูน้อย ปิดใจรับฟังความคิดเห็นและมีความมุ่งมั่นในการทำงานไม่สม่ำเสมอ

ซึ่งหลังจากการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาพบว่า

ครูกลุ่มที่ 1 สามารถสังเกตอย่างใคร่ครวญในขณะที่ปฏิบัติงาน สามารถเปิดใจกว้างในการทำ ความกระจำเป้าหมายการศึกษาและตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและ พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของตนและมีความคิดที่ยืดหยุ่นในการแสวงหาทางเลือกทาง พฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนได้ด้วยตนเอง และมีเจตจำนงในการแสดง พฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้อย่างสม่ำเสมอ

ครูกลุ่มที่ 2 สามารถสังเกตอย่างใคร่ครวญในขณะที่ปฏิบัติงาน สามารถเปิดใจกว้างในการทำ ความกระจำเป้าหมายการศึกษา และมีความคิดที่ยืดหยุ่นในการแสวงหาทางเลือกทางพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนได้ด้วยตนเอง แต่ต้องการความช่วยเหลือจากผู้ชี้แนะในการ ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของตน ครูกลุ่มนี้มีเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้อย่างไม่สม่ำเสมอ

ครูกลุ่มที่ 3 สามารถมีความคิดที่ยืดหยุ่นในการแสวงหาทางเลือกทางพฤติกรรมต่างๆ ที่ สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนได้ด้วยตนเอง แต่ต้องการความช่วยเหลือจากผู้ชี้แนะเพื่อ ส่งเสริมความสามารถในการสังเกตอย่างใคร่ครวญในขณะที่ปฏิบัติงาน การเปิดใจกว้างในการทำ ความกระจำเป้าหมายการศึกษา และในการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและ พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของตน ครูกลุ่มนี้มีเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับ เป้าหมายการศึกษาได้อย่างไม่สม่ำเสมอ

3. คำถามการวิจัย “กระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา ส่วนบุคคลของผู้วิจัยได้อย่างไร”

จากการพัฒนาตนเองของผู้วิจัยในการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ ทำให้ค้นพบว่า ผู้วิจัยได้พัฒนาการพัฒนาปรัชญาการศึกษาใน 3 ลักษณะได้แก่ 1) ในฐานะเป็นผู้รับการชี้แนะ 2) ใน ในฐานะเป็นผู้ชี้แนะตนเอง และ 3) ในฐานะผู้ชี้แนะ

อภิปรายผลการวิจัย

1. การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

1.1 กระบวนการชี้แนะทางปัญญา

การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ ในการวิจัยนี้มีความเหมาะสมกับครูคณิตศึกษา เนื่องจากปรัชญาการศึกษาหรือความเชื่อเป็นเรื่องเฉพาะคน ดังนั้นจึงมีความแตกต่างกันไป ดังนั้นการ พัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลในครั้งนี้ ได้

ทำการศึกษาลักษณะของครุกรณีศึกษาอย่างละเอียดทั้งจากการเข้าสังเกตการสอน การพูดคุยและการสัมภาษณ์ เพื่อนำข้อมูลไปใช้ในการกำหนดแนวทางต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญา หลังจากนั้นมีการนำไปใช้จริงกับครุกรณีศึกษาแต่ละคน เพื่อปรับกระบวนการชี้แนะทางปัญญา อีก 4 ครั้ง โดยปรับแก้ตามสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในระหว่างการใช้ เพื่อให้มีความเหมาะสมกับครุกรณีศึกษากลุ่มนี้ จนในที่สุดได้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล (ฉบับปรับปรุง) ซึ่งได้นำมาใช้กับครุกรณีศึกษาเป็นระยะเวลา 3 เดือน และการมีความเต็มใจในการเข้าร่วมกระบวนการชี้แนะทางปัญญาของครุกรณีศึกษาทุกคน เป็นปัจจัยที่สำคัญที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวครูทุกคน เพราะการมีความเต็มใจช่วยให้ผู้วิจัยสามารถเข้าหาครูได้โดยง่าย และครูก็ไม่รู้สึกอึดอัดเวลาที่ผู้วิจัยเข้าไปพบ ซึ่งความเต็มใจในการเข้าร่วมกระบวนการชี้แนะถือได้ว่าเป็นก้าวแรกความสำเร็จในการชี้แนะ

การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น ในช่วงแรกผู้ชี้แนะมีบทบาทสำคัญในการช่วยเหลือและกระตุ้นครูให้เกิดการคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล แต่จากประสบการณ์ของการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของตัวผู้วิจัยพบว่า ในช่วงแรก ผู้วิจัยเข้ารับการชี้แนะจากผู้ชี้แนะ (external questioning) โดยใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา เป็นเวลานานประมาณเกือบครึ่งปี หลังจากนั้นผู้วิจัยสามารถตั้งคำถามตัวเอง (internal questioning) ตามลักษณะคำถามของผู้ชี้แนะ กลายเป็นการชี้นำตัวเอง (self-directed) ในการคิดสะท้อนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล และพยายามคิดตอบปัญหานั้นด้วยตนเอง โดยมีการระบุเป้าหมายการศึกษาของตนเอง การตรวจสอบความสอดคล้องพฤติกรรมของตนเองกับเป้าหมายการศึกษานั้น และพยายามที่จะแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษานั้นอย่างสม่ำเสมอ ทำให้การปฏิบัติงานในทุกขณะเป็นการปฏิบัติที่ต้องมีสติควบคุมไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาตามแนวคิดของ Costa & Garmston (2002) ที่ได้กล่าวถึง เป้าหมายของกระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อพัฒนาบุคคลให้มีความสามารถในการชี้นำตนเอง (self-directed person) ซึ่งความสามารถในการชี้นำตนเองนั้นประกอบด้วย การจัดการตนเอง (self-managing) การควบคุมตนเอง (self-monitoring) และการปรับปรุงตนเอง (self-modifying) กล่าวคือ การจัดการตนเอง (self-managing) ผู้วิจัยมีเป้าหมายที่ชัดเจนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาส่วนบุคคลนั้น ทำให้ผู้วิจัยมีการคิดตรวจสอบระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรมการสอนอยู่ตลอดเวลา การควบคุมตนเอง (self-monitoring) ผู้วิจัยเกิดความตระหนักรู้ในการแสดงพฤติกรรมของตนในทุกขณะว่าสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาส่วนบุคคลหรือไม่ และการปรับปรุงตนเอง (self-modifying) ผู้วิจัยพยายามประเมินพฤติกรรมที่แสดงออกและมีการปรับปรุงหากพบว่าพฤติกรรมนั้นไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา

ความสามารถในการชี้แนะตนเองไม่ได้เกิดขึ้นในกระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของผู้วิจัยเท่านั้น ผู้วิจัยยังพบว่าความสามารถดังกล่าวได้ปรากฏขึ้นในครูกลุ่มที่ 1 ด้วย นั่นคือ ครูในกลุ่มนี้มีความสามารถคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานทำให้เกิดความสามารถสังเกตอย่างใคร่ครวญถึงเหตุการณ์ต่างที่เกิดขึ้น มีความสามารถคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้วทำให้เปิดใจกว้างในการทำ ความกระจำเป้าหมายการศึกษาและตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายการศึกษาและพฤติกรรม การจัดการเรียนการสอนของตนและมีความสามารถคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคตทำให้เกิดความคิดที่ยืดหยุ่นในการแสวงหาทางเลือกทางพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนได้ด้วยตนเอง และมีความสามารถปฏิบัติงานตามแผนที่ได้จากการคิดสะท้อน เกิดเป็นเจตจำนงในการแสดงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาได้อย่างสม่ำเสมอ นอกจากนี้ยังพบว่าความสามารถในการชี้แนะตนเองยังเกิดขึ้นบ้างในครูกลุ่มที่ 2 และ 3 ด้วย โดยครูกลุ่มที่สอง ครูในกลุ่มนี้มีความสามารถคิดสะท้อนขณะปฏิบัติงานทำให้เกิดความสามารถสังเกตอย่างใคร่ครวญถึงเหตุการณ์ต่างที่เกิดขึ้น มีความสามารถคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานที่ผ่านมาแล้วทำให้เปิดใจกว้างในการทำ ความกระจำเป้าหมายการศึกษา และมีความสามารถคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคตทำให้เกิดความคิดที่ยืดหยุ่นในการแสวงหาทางเลือกทางพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนได้ด้วยตนเอง ส่วนครูกลุ่มที่ 3 สามารถมีความสามารถในการคิดสะท้อนถึงการปฏิบัติงานในอนาคตทำให้เกิดความคิดที่ยืดหยุ่นในการแสวงหาทางเลือกทางพฤติกรรมต่างๆ ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาของตนได้ด้วยตนเอง

1.2 การสร้างความไว้วางใจ

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นเรื่องเฉพาะส่วนบุคคล จำเป็นต้องอาศัยความสมัครใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการ ในการพัฒนากระบวนการชี้แนะนั้นพบว่าสิ่งสำคัญที่สุดคือการทำ ความเข้าใจผู้เข้าร่วมกระบวนการ และ การสร้างความไว้วางใจให้เกิดขึ้น เป็นขั้นตอนสำคัญที่จะต้องคำนึงถึงตลอดการดำเนินกระบวนการชี้แนะทางปัญญา เนื่องจากการชี้แนะทางปัญญาเป็นการทำงาน ในลักษณะของการกระตุ้นและพัฒนาคิดเพื่อให้ครูได้ตรวจสอบและพัฒนาตนเอง โดยผู้ชี้แนะจะ ทำหน้าที่ซักถาม พูดคุยในประเด็นต่างๆ ในการสร้างความไว้วางใจตามหลักการของกระบวนการ ชี้แนะทางปัญญา ของ Costa & Garmston (2002) กล่าวถึง สิ่งที่มีอิทธิพลต่อการสร้างและรักษาความไว้วางใจ ได้แก่ การมีพฤติกรรมที่คงเส้นคงวา การรักษาคำมั่นสัญญา การแลกเปลี่ยนข้อมูลส่วนตัว เกี่ยวกับกิจกรรมต่างๆ การเปิดเผยความรู้สึก หรือการแสดงออกซึ่งความสนใจต่อครูเป็นการส่วนตัว การไม่ตัดสิน การยอมรับความผิดพลาด ซึ่งหากยังรักษาปัจจัยเหล่านี้ไว้ได้ระดับความไว้วางใจจะ สูงขึ้นด้วย แต่จากผลจากการวิจัยฉบับนี้ชี้ให้เห็นว่า เนื้อหาซึ่งเป็นประเด็นในการชี้แนะ มีอิทธิพลต่อ

การรักษาความไว้วางใจของครูที่มีต่อผู้วิจัย การเลือกเนื้อหาที่ใช้ร่วมในกระบวนการชี้แนะทางปัญญาที่ไม่เหมาะสม คือ การพูดคุยเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา ทำให้ครูรู้สึกว่าคุณกำลังถูกตรวจสอบประเมินการสอน ครูบางคนไม่กล้าเข้ามาพูดคุยกับผู้วิจัยเหมือนดังเดิม ซึ่งข้อค้นพบดังกล่าวไม่สอดคล้องกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญาของแนวคิดของ Costa & Garmston (2002) ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจาก 2 สาเหตุ

(1) กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ตามแนวคิด Costa & Garmston (2002) มีวัตถุประสงค์ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน โดยครูเป็นผู้นำเสนอประเด็นเนื้อหา มี 2 ลักษณะ ได้แก่ ปัญหาการจัดการเรียนการสอน และสภาพการจัดการเรียนการสอนเพื่อสะท้อนสิ่งที่ครูเรียนรู้จากการสอนครั้งนั้น ซึ่งการที่ครูได้หยิบยกปัญหาในการจัดการเรียนการสอนหรือสภาพปัญหาต่างๆ ด้วยตนเอง หรือการที่ครูทราบวัตถุประสงค์ของการชี้แนะเพื่อแก้ปัญหาต่างๆ ในชั้นเรียนของครู ช่วยทำให้ครูรู้สึกว่าการชี้แนะเป็นการช่วยเหลือให้ตนจัดการเรียนการสอนได้ดีขึ้น

(2) ความรู้สึกไม่ไว้วางใจดังกล่าว เกิดขึ้นเพราะปัจจัยทางวัฒนธรรม เนื่องจากการศึกษา ลักษณะวัฒนธรรมของโรงเรียนครูมีลักษณะ “น้ำขุนอยู่ในน้ำใสอยู่นอก” เป็นลักษณะของการไม่แสดงความรู้สึก หรือความคิดที่ไม่พอใจออกมาภายนอก ดังนั้นในการพัฒนาปรัชญาการศึกษา เมื่อผู้วิจัยนำเอาพฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษามาใช้เป็นเนื้อหาของกระบวนการฯ เพื่อให้ครูค้นพบด้วยตนเองว่าสิ่งที่ตนทำอยู่ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา ทำให้เขารู้สึกว่าเหมือนโดนผู้วิจัยตำหนิว่าทำสิ่งที่ผิดพลาด เกิดความรู้สึกไม่พอใจและด้วยลักษณะวัฒนธรรมเช่นนี้ ทำให้ครูไม่ได้แสดงความรู้สึกหรือบอกความรู้สึกของตนต่อผู้วิจัยโดยตรง แต่มีพฤติกรรมหลบหลีกและไม่เข้ามาคุยกับผู้วิจัยเหมือนเดิม

ดังนั้นการสร้างและรักษาความไว้วางใจ จึงครอบคลุมทั้งในเรื่องการทำความรู้จักคุ้นเคย มีความสนิทสนมกัน การเลือกเนื้อหาที่จะใช้ในการซักถาม ลักษณะและวิธีการซักถาม รวมถึงพฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ ของผู้วิจัยด้วย และเมื่อมีการปรับการจัดลำดับปรับเนื้อหาที่ใช้ร่วมกับกระบวนการชี้แนะทางปัญญา คือ การพูดคุยเกี่ยวกับ พฤติกรรมในลักษณะที่ 1 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา (รู้ว่ารู้) และพฤติกรรมลักษณะที่ 2 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา (ไม่รู้ว่ารู้) ซึ่งเป็นพฤติกรรมดีๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน ทำให้ครูรู้สึกอยากพูดคุย ครูรู้สึกภูมิใจในการทำงานและรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า เมื่อผู้วิจัยซักถามถึงความคิดที่อยู่เบื้องหลัง ครูก็จะพยายามคิดและไตร่ตรองเหตุผลต่างๆ ในการกระทำของตน และเมื่อผู้วิจัยทำให้ครูได้ค้นพบว่า ภายได้พฤติกรรมที่ดึ้นแ่งเร้นไปด้วยเป้าหมายการศึกษาที่ลึกซึ้ง แ่งไปด้วยความตั้งใจที่ดีในการจัดการศึกษา บรรยากาศในการชี้แนะเป็นไปอย่างผ่อนคลายเป็นกันเอง และยังทำให้ครูยอมรับในตัวผู้วิจัยมากขึ้นเพราะผู้วิจัยเป็นคนหนึ่งที่เห็นคุณค่าในตัวของเขา

ทำให้ครูเกิดความไว้วางใจในตัวผู้วิจัยมากยิ่งขึ้น ดังนั้นในระหว่างการดำเนินขั้นตอนต่างๆ ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา ผู้ชี้แนะจะต้องคอยประเมินความสัมพันธ์ระหว่างผู้รับการชี้แนะกับผู้ชี้แนะอยู่ตลอดเวลา เพื่อคอยปรับขั้นตอนในกระบวนการต่างๆ เพื่อรักษาความไว้วางใจนี้เอาไว้ เมื่อผู้ชี้แนะสามารถทำให้ผู้รับการชี้แนะรู้สึกไว้วางใจในตัวของผู้ชี้แนะมากขึ้นจนกลายเป็นความมั่นใจในตัวผู้ชี้แนะ จนผู้รับการชี้แนะสามารถรู้สึกได้ว่าผู้ชี้แนะมีความปรารถนาดี และตั้งใจดีต่อผู้รับการชี้แนะแล้ว จะพบว่าผู้รับการชี้แนะจะเข้ามาพูดถึงปัญหาการสอนอย่างตรงไปตรงมา เข้ามาขอความช่วยเหลือ ปรับทุกข์ ซึ่งทำให้การชี้แนะในภายหลังสามารถทำได้โดยง่าย และเมื่อครูเกิดความคุ้นเคยและไว้วางใจมากขึ้น จะพบว่า พฤติกรรมของครูในลักษณะที่ 3 พฤติกรรมที่ครูตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา (รู้ว่าไม่รู้) จะมีมากขึ้น ซึ่งครูที่มีพฤติกรรมในลักษณะนี้จะแสดงความเต็มใจในการเข้ารับการชี้แนะ และเมื่อความไว้วางใจในตัวผู้ชี้แนะมากขึ้น ผู้ชี้แนะจะสามารถเข้าไปชี้แนะครูที่แสดงพฤติกรรมในลักษณะที่ 4 พฤติกรรมที่ครูไม่ตระหนักว่าพฤติกรรมของตนไม่สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษา (ไม่รู้ว่ามีไม่รู้) เพราะครูเกิดความรู้สึกไว้วางใจว่าผู้ชี้แนะมีเจตนาที่จะช่วยให้การสอนของครูดีขึ้น และจากการพัฒนาการคิดสะท้อนในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลจากพฤติกรรมในลักษณะ 1, 2 และ 3 ทำให้ครูเกิดความสามารถในการคิดสะท้อน ซึ่งความสามารถในการคิดสะท้อนนี้ จะเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ครูคนนั้นได้ตรวจสอบพฤติกรรมของตนและเป้าหมายการศึกษาและเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมให้สอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาด้วยตนเอง

บทบาทของผู้ชี้แนะจึงเป็นเสมือนกับเพื่อนที่คอยร่วมทุกข์ร่วมสุขกับผู้รับการชี้แนะ ยอมรับผู้รับการชี้แนะอย่างผู้รับการชี้แนะเป็นอยู่ เป็นเสมือนกัลยาณมิตรต่อครูผู้รับการชี้แนะ และการเป็นกัลยาณมิตรที่ดีจะต้องประกอบด้วย (1) ปีโย น่ารักมีเมตตา เอาใจเขามาใส่ใจเรา คอยช่วยเหลือเอื้อเฟื้อเป็นผู้ฟังที่ดีทำให้ครูรู้สึกสนิทใจ รู้สึกอยากเข้ามาหา (2) ครู นำเคารพ มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอน มีเป้าหมายในการทำงานที่ชัดเจน ทำให้ครูรู้สึกเคารพนับถือ สามารถให้คำปรึกษาได้ (3) ภวานิโย นำเจริญใจ เป็นแบบอย่างของการพัฒนาตนเอง โดยผู้ชี้แนะควรจะพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลให้มีความชัดเจน และตรวจสอบปรัชญาการศึกษาของตนตลอดเวลา เพื่อเป็นตัวอย่างแห่งการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง (4) วัตตา รู้จักพูดให้ได้ผล รู้จักการใช้คำถามและพฤติกรรมการตอบสนองต่างๆ เพื่อให้ครูได้คิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาได้ (5) วณัทขโม อุดหนุนต่อถ้อยคำ พร้อมทั้งจะรับฟังปัญหา ความคิดเห็นและความไม่พึงใจต่างๆ ของครู บางประการที่อาจเกิดขึ้นในระหว่างทำงาน (6) คัมภีร์ญจะ กระตือรือร้น กตเวทิตา แผลงเรื่องล้าลึกได้ สามารถอธิบายเรื่องยุ่งยากซับซ้อนให้เข้าใจและมีวิธีที่จะช่วยให้ครูสามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาในระดับที่ลึกซึ้งขึ้น (7) โน จักฐาเน นิโยชะเย ไม่ชักนำในทางเสื่อมเสียหรือเรื่องเหลวไหล

นอกจากนั้นในการสร้างความสัมพันธ์กับครูผู้รับการชี้แนะนั้น ผู้ชี้แนะควรมีหลักธรรมที่เรียกว่า “สังคหวัตถุ 4” เป็นหลักธรรมที่เป็นเครื่องยึดเหนี่ยวหัวใจของผู้อื่น ผูกไมตรี เอื้อเฟื้อ เกื้อกูล หรือเป็นหลักการสงเคราะห์ซึ่งกันและกัน มีอยู่ 4 ประการ ได้แก่ (1) ทาน คือ การให้ การเสียสละ หรือการเอื้อเฟื้อแบ่งปันของๆตนเพื่อประโยชน์แก่บุคคลอื่น ไม่ตระหนี่ถี่เหนียว ไม่เป็นคนเห็นแก่ได้ฝ่ายเดียว (2) ปิยวาจา คือ การพูดจาด้วยถ้อยคำที่ไพเราะอ่อนหวาน พูดด้วยความจริงใจ ไม่พูดหยาบคาย ก้าวร้าว พูดในสิ่งที่ประโยชน์เหมาะสำหรับกาลเทศะ การพูดเป็นบันไดขั้นแรกที่จะสร้างมนุษยสัมพันธ์อันดีให้เกิดขึ้น โดยเว้นจากการพูดเท็จ เว้นจากการพูดต่อเสียด เว้นจากการพูดคำหยาบ และเว้นจากการพูดเพ้อเจ้อ (3) อตถจริยา คือ การสงเคราะห์ทุกชนิดหรือการประพฤตินในสิ่งที่ประโยชน์แก่ผู้อื่น (4) สมานัตตา คือ การเป็นผู้มีความสม่ำเสมอ หรือมีความประพฤติเสมอต้นเสมอปลาย คุณธรรมข้อนี้ช่วยให้เราเป็นคนมีจิตใจหนักแน่น ไม่โลเล รวมทั้งยังเป็นการสร้างความนิยม และไว้วางใจให้แก่ผู้อื่นอีกด้วย

2. ปัจจัยสำคัญที่ทำให้ครูกรณีศึกษามีระดับการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลแตกต่างกัน

หลังจากการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ พบว่าปัจจัยที่ทำให้ครูกรณีศึกษามีระดับการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลแตกต่างกันดังนี้

2.1 การมีใจเปิดกว้างในการประเมินตนเอง

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการที่จะต้องอาศัยการตรวจสอบความเชื่อและพฤติกรรมของตนเอง ต้องตั้งคำถามว่า “ทำไมจึงทำเช่นนั้น” ดังนั้นครูจึงจำเป็นต้องเปิดใจในการตรวจสอบการกระทำของตนเอง เปิดใจในการหามุมมองที่หลากหลาย และแตกต่างไปจากตนเอง เปิดใจที่จะเรียนรู้ และยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่น จากผลการวิจัยพบว่า หากครูไม่เปิดใจกว้างในการตรวจสอบตนเอง ก็จะทำให้ครูไม่สามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้ดีนัก เพราะการตรวจสอบความเชื่อและพฤติกรรมของตนเองเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้น ครูจะต้องไม่มีอคติ หรือพยายามหาเหตุผลสนับสนุนความคิดของตนเอง โดยเป็นเหตุผลที่ไม่ถูกต้องตามหลักการจัดการศึกษา นอกจากนั้นการที่มีจิตใจที่เปิดกว้าง ทำให้เรายอมรับความคิดเห็นของตนเองอย่างตรงไปตรงมา ว่าอะไรเป็นจุดอ่อน จุดแข็งของตน ทำให้พร้อมที่จะเรียนรู้ เปิดรับความรู้ หรือคำแนะนำต่างๆ ได้ง่ายขึ้น ครูที่มีจิตใจเปิดกว้างเช่นนี้ จะมีนิสัยในการหมั่นตรวจสอบและพยายามแสวงหาความรู้ใหม่อยู่ตลอดเวลาทำให้การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลเป็นไปอย่างต่อเนื่อง มีการตรวจสอบจนกลายเป็นปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลที่ครอบคลุมและลึกซึ้ง

2.2 มีความมุ่งมั่น ตั้งใจในการจัดการเรียนการสอน

ครูที่มีความมุ่งมั่นตั้งใจในการจัดการเรียนการสอน เป็นครูที่มีความพยายามในการเรียนรู้และพัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา นอกจากนั้นแล้วยังพบว่า การมีความมุ่งมั่น ตั้งใจในการทำงานของครูนั้น ได้ผ่านพ้นฝ่าประสบการณ์ชีวิตในแต่ละช่วง ซึ่งทำให้ครูได้ตัดสินใจเลือกเส้นทางชีวิตที่จะเป็นครู เช่น จากครูคนหนึ่งที่มีความใฝ่ฝันที่จะเป็นครูตั้งแต่ยังเล็ก ในที่สุดเมื่อถึงเวลาในการเลือกเส้นทางชีวิต เธอก็ยังตัดสินใจที่จะเลือกอาชีพเป็นครู ไม่ว่าจะคนรอบข้างจะไม่เห็นด้วยก็ตาม พลังความมุ่งมั่นนี้ไม่ได้อยู่เพียงแคภายในใจเท่านั้น แต่เป็นพลังที่ถูกผลัดออกภายนอก ทำให้เราได้เห็นการกระทำของครูคนนั้นที่ฝ่าอุปสรรค และทำทุกวิถีทางที่จะเป็นครู และเป็นครูที่ดีของเด็ก การพัฒนาปรัชญาการศึกษานั้นไม่ใช่เป็นกระบวนการพัฒนาเชิงความคิดเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการที่จะทำให้เกิดขึ้นจริงในทางปฏิบัติ ในการกระทำของตนและยังต้องเป็นการกระทำที่สม่ำเสมอและเป็นส่วนหนึ่งของชีวิต จากการศึกษากรณีศึกษา พบว่าครูทุกคนที่เลือกเส้นทางอาชีพครูนี้ ล้วนแต่มีความปรารถนาดีที่จะพัฒนาเด็กทั้งสิ้น แต่สิ่งหนึ่งที่แตกต่างกันคือพลังความมุ่งมั่นที่จะสร้างสรรค์สิ่งดีที่ปรารถนาให้เกิดขึ้นจริงได้ “คิดง่ายกว่าทำ” เพราะเมื่อเริ่มลงมือทำ อุปสรรคต่างๆ ที่จะตามมาแบบไม่คาดคิด บางครั้งเป็นอุปสรรคใหญ่บ้าง เล็กบ้าง แต่การที่จะมีพลังมุ่งมั่นฝ่าอุปสรรค ที่ผ่านเข้ามาโดยไม่หมดแรงเสียก่อน เป็นสิ่งที่ยากลำบาก เพราะต้องใช้ทั้งพลังกายและพลังใจ เปรียบดังการพายเรือไต่ระลอกคลื่นที่คอยต้านทานเรือไม่ให้ล่องไปได้โดยง่าย

เมื่อผู้วิจัยนำกระบวนการชี้แนะทางปัญญาไปใช้กับครูที่มีพลังแห่งความมุ่งมั่นตั้งใจ ครูเหล่านี้รู้สึกว่าการกระบวนการนี้เป็นสิ่งที่ดีที่จะช่วยพัฒนาการสอนของเขา และยังคิดว่าการที่ผู้วิจัยเข้าไปอยู่ในห้องเรียนเป็นโอกาสในการซักถามข้อความรู้ต่างๆ ที่ตนยังไม่เข้าใจอีกด้วย จากการสังเกตการสอน พบว่า ครูเหล่านี้จะพยายามหาเทคนิคการสอน และวิธีการสอนต่างๆ ที่หลากหลายมาใช้ และเมื่อผู้วิจัยได้แสดงความสนใจในผลความตั้งใจในการทำงานของครู ยิ่งกลับพบว่า ครูสนุกกับการคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ตรงกันข้ามกับครูที่ขาดความมุ่งมั่นตั้งใจในการจัดการเรียนการสอน จะพบว่า ครูเหล่านั้นมีความสามารถในการคิด และรู้ว่าควรจะทำอะไร แต่การขาดความมุ่งมั่นทำให้พวกเขาทำสิ่งที่ตนคิดไม่ สม่ำเสมอ และท้อแท้ง่ายเมื่อเจออุปสรรคบางอย่าง

2.3 ความรู้ทางวิชาชีพ

แม้ว่าในงานวิจัยนี้จะปราศจากข้อจำกัดในเรื่องความรู้ทางวิชาชีพของครู เนื่องจากผู้วิจัยได้ปรับเพิ่มกระบวนการในการให้ข้อมูลครู เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล แต่ในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูแล้วพบว่าความรู้ทางวิชาชีพเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เนื่องจากความเชื่อทางการศึกษาส่วนหนึ่ง

นั้นได้รับอิทธิพลมาจากความรู้และประสบการณ์เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน หากครุมีความรู้ที่ถูกต้องและ/หรือประสบการณ์ในการสอนเพียงพอ สิ่งเหล่านี้จะเป็นเสมือนแหล่งข้อมูลที่นำมาใช้ประกอบการคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล จากการศึกษาพบว่าครูขาดโอกาสในการพัฒนาความรู้ทางวิชาชีพ เนื่องจากภาระหน้าที่ของครุมีตลอดทั้งวัน ทำให้เหนื่อยล้าที่จะศึกษาหาความรู้เพิ่มเติม และแม้ว่าบางครั้งจะมีการเข้ารับการอบรมบ้าง แต่เป็นการอบรมระยะสั้น ไม่ได้มีการให้คำแนะนำในการใช้ข้อความรู้นั้นจริง ทำให้เกิดความคลาดเคลื่อน ผิดพลาดในการปฏิบัติ มีผลให้ไม่สามารถบรรลุเป้าหมายในการสอนได้ เช่น ความรู้เกี่ยวกับธรรมชาติของเด็ก บางครั้งการที่ครูขาดความเข้าใจในเรื่องธรรมชาติของเด็ก ทำให้ครุไม่สามารถเห็นปัญหาด้านพัฒนาการของเด็กที่ผิดปกติ เช่น เด็กจะเริ่มรู้สึกถึงความแตกต่างระหว่างเพศหญิงและเพศชาย จนมีความรู้สึกแบ่งกลุ่มระหว่างเพศหญิงและเพศชาย ในช่วงอายุ 9-10 ปี แต่สิ่งที่ปรากฏในห้องเรียนคือ เด็ก ป. 1 อายุประมาณ 7 ปี ก็เริ่มแบ่งกลุ่มเพศชาย หญิง และมีความคิดในเชิงแข่งขันระหว่างเพศ ที่เป็นเช่นนี้เพราะครุไม่ได้ตระหนักถึงพัฒนาการของเด็กในเรื่องนี้ ทำให้ในการจัดกิจกรรมต่างๆ ครูจะแบ่งกลุ่มเด็กเป็นกลุ่มเด็กหญิงและเด็กชาย นอกจากนั้นในการจัดห้องเรียน ครุมักจะใช้การแข่งขันระหว่างเด็กหญิงและชายแข่งขันกันว่ากลุ่มใดมีความพร้อมที่จะเรียนก่อนกัน สิ่งเหล่านี้ล้วนแต่เป็นสิ่งที่ไปกระตุ้นให้เด็กเกิดความรู้สึกแบ่งกลุ่มระหว่างเพศเร็วขึ้นกว่าพัฒนาการของเด็ก จนเกิดปัญหาพฤติกรรมระหว่างเด็กชายและเด็กหญิงในชั้นเรียน หรือบางครั้งพบว่าแม้ว่าครุจะมีความรู้เกี่ยวกับหลักการสอนบางอย่าง แต่การขาดความเข้าใจเรื่องพัฒนาการของเด็ก ทำให้ครุไม่สามารถจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมให้เด็กได้ เช่น ครุมอบหมายให้นักเรียน ป. 2 สร้างบ้านจำลองบนฐานขนาด 1*1 ฟุต ด้วยไม้ โดยครุคิดว่า งานดังกล่าวมีจุดมุ่งหมายให้เด็กได้เรียนรู้กระบวนการทำงานมากกว่าการเน้นที่ผลผลิต จึงให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติงาน ตั้งแต่การวางแผน การเตรียมอุปกรณ์ และการลงมือทำงาน แต่ผลปรากฏว่าเด็กไม่สามารถทำงานนี้ได้ เพราะการสร้างบ้านจำลองต้องใช้ทักษะที่ต้องใช้ความละเอียดและประณีต ในการตัดไม้ให้เป็นชิ้นเล็กๆ การติดกาวยึดแผ่นไม้ขนาดเล็ก ซึ่งงานนี้ยากเกินความสามารถของเด็ก อายุระหว่าง 8-9 ปี ทำให้ครุใช้เวลาในตอนเย็นของทุกวันมาแก้ไขส่วนต่างๆ ของบ้านที่เด็กทำไม่เรียบร้อย ซึ่งการกระทำดังกล่าว ทำให้เด็กไม่ได้เรียนรู้ผลจากกระบวนการทำงานจริงๆ ครูเป็นคนดำเนินการแก้ไขสิ่งต่างๆ ที่เด็กทำผิดพลาดไว้

2.4 เพศ

ความแตกต่างระหว่างเพศของผู้ชี้แนะและครุ มีผลต่อการส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เนื่องจากกระบวนการชี้แนะทางปัญญานี้เป็นกระบวนการที่ใช้วิธีพูดคุยกันเป็นส่วนตัวโดยส่วนมาก และยังต้องใช้เวลามากเพื่อเปิดโอกาสให้ครุคิดและพยายามตอบคำถามแต่ละ

คำถามที่ผู้ชี้แนะตั้งขึ้น ดังนั้นหากผู้ชี้แนะเป็นหญิง และครูเป็นชาย การพูดคุยกันในลักษณะสองต่อสอง เป็นเวลานาน จึงดูไม่เหมาะสมในบรรยากาศของการพูดคุยที่ดูไม่เป็นทางการ และหากแม้ว่าจะมีการจัดกำหนดตารางการพูดคุยเพื่อใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญา ก็จะพบว่าบรรยากาศที่เป็นทางการนี้ก็จะเป็อุปสรรคสำคัญต่อการคิด ครูจะรู้สึกรู้สึกวิตกกังวลและคำตอบที่ได้จะเป็นคำตอบตามตำราหรือเอกสารมากกว่าเป็นคำตอบจากความเข้าใจ

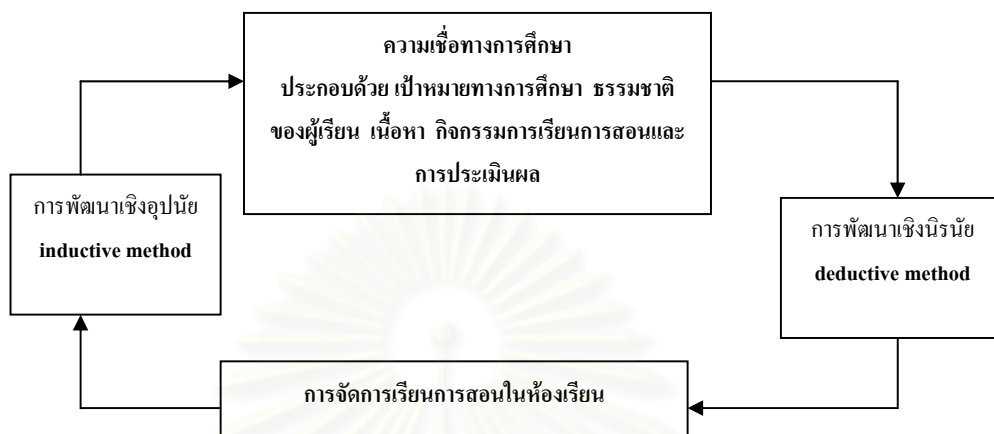
2.5 เวลา

วิธีใช้กระบวนการชี้แนะเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการที่ครูมีเวลาเข้าร่วมกระบวนการชี้แนะอย่างเพียงพอ เพื่อค่อยๆ คิดถึงสิ่งที่ตนเองกระทำ และทบทวนความเชื่อที่อยู่เบื้องหลัง ตรวจสอบความเชื่อที่แท้จริง และตรวจสอบความสอดคล้อง โดยผ่านคำถามต่างๆ ที่ผู้ชี้แนะตั้งขึ้น โดยเฉพาะในช่วงเริ่มแรกของการฝึกทักษะการคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ที่ผู้ชี้แนะจะต้องรอเพื่อเปิดโอกาสให้ครูได้ลองคิดและหาคำตอบด้วยตนเอง นอกจากนั้นแล้วกระบวนการคิดเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ที่ต้องใช้การฝึกฝน ดังนั้นหากครูมีภารกิจ หรือ งานที่รับมอบหมายเป็นจำนวนมาก ดังที่พบในการวิจัยว่า ครูต้องใช้เวลาว่างส่วนใหญ่ในการเข้าประชุม หรือทำงานตามที่ตนรับผิดชอบ จึงมีผลให้สามารถเข้าร่วมกระบวนการชี้แนะทางปัญญาได้น้อย และส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้น้อยเช่นเดียวกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูกรณีศึกษารายหนึ่งซึ่งมีความสามารถในการสอนและความสามารถในการคิดสูงพอสมควร แต่ต้องเข้าประชุมหรือทำงานบางอย่างนอกเหนือจากการสอนอยู่ตลอดเวลา ทำให้ผู้วิจัยหาโอกาสที่จะเข้าไปพูดคุยและใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาได้น้อย ทำให้ครูคนนั้นไม่ได้ฝึกการพัฒนาปรัชญาการศึกษาอย่างสม่ำเสมอ นอกจากนั้นด้วยภาวะที่เคร่งเครียดจากงานอื่นๆ ทำให้ครูก็ไม่มีเวลาที่จะได้นั่งคิดไตร่ตรองเกี่ยวกับการกระทำและความเชื่อทางการศึกษาของตนเองเท่าที่ควร ทำให้ปรัชญาการศึกษาที่พัฒนาขึ้นยังขาดความกระจ่างเท่าที่ควร

4. การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล

การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ซึ่งเป็นแบ่งออกเป็น (1) การพัฒนาเชิงอุปนัย คือการนำพฤติกรรมจัดการเรียนการสอนของตนเองมาคิดทบทวน ไตร่ตรองและพัฒนาเป็นความเชื่อทางการศึกษา (2) การพัฒนาเชิงนิรนัย คือการนำความเชื่อทางการศึกษาที่พัฒนาไว้มาใช้ในสถานการณ์จริงจากการได้ลงมือทำในสถานการณ์จริงดังกล่าว หากมีการนำสิ่งที่เกิดขึ้นกลับมาคิดไตร่ตรอง ทบทวน ก็

จะเป็นการพัฒนาเชิงอุปนัยอีกครั้ง การพัฒนาทั้งสองลักษณะจึงมีลักษณะเป็นวัฏจักรต่อเนื่องไปตลอด ครอบคลุมที่ครูยังตระหนักถึงการพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ส่วนบุคคลนี้ด้วย ดังแผนภูมิที่ 18



แผนภูมิที่ 18 การพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ส่วนบุคคล

การพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ส่วนบุคคลนี้มีความสอดคล้องกับการพัฒนาเอกลักษณ์ (Identity) ในวัยผู้ใหญ่ (Whitborne and Weinstock, 1979) กล่าวคือ การพัฒนาเอกลักษณ์ในวัยผู้ใหญ่ กล่าวคือ กระบวนการปรับให้มีความแตกต่าง เป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างบุคคล โดยสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะ ได้แก่ กระบวนการปรับเชิงนิรนัย ให้มีความแตกต่าง ซึ่งเกิดขึ้นเมื่อความเป็นเอกลักษณ์ของบุคคลเป็นตัวกำหนดการตีความต่อประสบการณ์ ในกรณีนี้บุคคลจะตีความหมายจากประสบการณ์พื้นฐานของการรับรู้ แรงจูงใจ ความเชื่อ ค่านิยมและบทบาทต่างๆ ที่เป็นส่วนประกอบของความเป็นเอกลักษณ์ ลักษณะที่ 2 ได้แก่ กระบวนการปรับเชิงอุปนัย ให้มีความแตกต่าง ที่เกิดขึ้นเมื่อประสบการณ์ที่ได้รับมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ ในกรณีนี้ชุดของการรับรู้ เกี่ยวกับตนเอง แรงจูงใจ ความเชื่อ ค่านิยมและบทบาททางสังคมต่างๆ ที่ทำให้เกิดความเป็นเอกลักษณ์จะถูกนำมาตรวจสอบทำความเข้าใจและปรับเนื่องมาจากการเผชิญประสบการณ์ใด ประสบการณ์หนึ่ง กระบวนการปรับให้มีความแตกต่างทั้งสองลักษณะมีบทบาทในการเปลี่ยนแปลงองค์ประกอบของความเป็นเอกลักษณ์ดังแผนภูมิที่ 19



แผนภูมิที่ 19 การเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ในวัยผู้ใหญ่

จะเห็นได้ว่าการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาเอกลักษณ์ของมนุษย์ ซึ่งเกิดขึ้นโดยธรรมชาติ การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา จึงเป็นกระบวนการที่ช่วยเหลือทำให้ครูมีความตระหนักโดยเฉพาะในเรื่องความเชื่อที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษาและพัฒนาจนกลายเป็นปรัชญาการศึกษา นอกจากนั้นกระบวนการชี้แนะทางปัญญานี้ยังเป็นแนวทางสำหรับครูในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาด้วยตนเองอีกด้วย จากการศึกษาที่ครูมีความตระหนักและสามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลดังกล่าวได้ ย่อมมีผลทำให้ครูมีความตระหนักรู้และสามารถเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ของตนเองได้อย่างมีสติ การเปลี่ยนแปลงความเป็นเอกลักษณ์ เป็นลักษณะเด่นที่เกิดขึ้นในวัยผู้ใหญ่ ผลจากการพัฒนาความเป็นเอกลักษณ์ ทำให้เกิดภูมิปัญญาที่องกวม เพิ่มพูนทางจิตใจ ทดแทนความองกวมทางกายภาพที่ลดน้อยถอยลง ซึ่งหากครูสามารถทำได้จะทำให้ทุกนาที่ของการดำเนินชีวิตของตนเองเต็มไปด้วยความหมาย และทำให้เข้าใจถึงการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างลึกซึ้ง

5. จุดเด่นและข้อจำกัดในการวิจัย

จุดเด่น

- 1) เป็นการวิจัยที่มีหลักคิดตามทฤษฎีการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ซึ่งเป็นเรื่องที่พัฒนา ยาก แต่เมื่อมีความสามารถในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลได้แล้ว ทักษะการพัฒนาปรัชญา นี้ จะเป็นกระบวนการที่สำคัญในการพัฒนาตนเองในวิชาชีพครูและในการดำเนินชีวิตส่วนตัวด้วย การ พัฒนาปรัชญาจะช่วยทำให้การดำเนินชีวิตของเรามีความหมายและมีคุณค่ามากขึ้น
- 2) มีการออกแบบการวิจัยเป็นแบบพหุกรณีศึกษา (multi-case study) ทำให้สามารถตรวจสอบผล การใช้กระบวนการชี้แนะที่สามารถสรุปเป็นองค์ความรู้ได้ดีและหลากหลาย
- 3) การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลเป็นเรื่องที่ซับซ้อน จากการศึกษาพบว่าครูแต่ละคนมี ความเชื่อทางการศึกษาที่แตกต่าง ดังนั้นในการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมปรัชญา การศึกษาส่วนบุคคลนี้ จึงต้องอาศัยการทำความรู้จักและเข้าใจความเชื่อของครูที่ต้องการพัฒนาอย่าง ใกล้ชิด เพื่อให้การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญานี้ มีความเหมาะสมกับครูกลุ่มนี้มากที่สุด

ข้อจำกัด

- 1) ครูกรณีศึกษาที่เลือกต้องมีความสนใจและเต็มใจในการเข้าร่วมกระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพราะเนื่องจากการดำเนินการชี้แนะทางปัญญาฯ ครูจะต้องสละเวลาส่วนตัว ในการพูดคุยและต้อง ทำงานด้านความคิดมาก ทำให้จำนวนครูที่มีความต้องการเข้าร่วมกระบวนการชี้แนะจึงมีจำนวนน้อย
- 2) ผู้ชี้แนะมีบทบาทสำคัญในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ โดยผู้ชี้แนะต้องผ่านการฝึกฝน กระบวนการชี้แนะทางปัญญาจนมีความชำนาญ และผ่านการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของ ตนเองแล้ว โดยการผ่านการฝึกฝนและพัฒนานั้นเป็นกระบวนการที่ใช้ระยะเวลาอันยาวนาน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้มีโอกาสฝึกฝนและพัฒนาประมาณ 1 ปีเศษเท่านั้น อาจทำให้ยังขาดมีความชำนาญในทักษะ การชี้แนะบางทักษะ ไปบ้าง
- 3) การวิจัยครั้งนี้เป็นการประเมินผลการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูและผู้วิจัย โดย ตัวผู้วิจัยเอง ทำให้อาจมีอคติ (bias) หากมีการประเมินตรวจสอบ โดยบุคคลที่ไม่มีส่วนได้ส่วนเสีย มาร่วมประเมิน คาดว่าจะทำให้ลดอคติในการประเมินลงได้

ข้อเสนอแนะในการวิจัย

1. การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล นี้เกิดขึ้นจากการศึกษาสภาพของโรงเรียนและครูที่เกิดขึ้นจริง เพื่อได้ข้อมูลมาใช้ในการพัฒนา

กระบวนการชี้แนะให้มีความเหมาะสมกับครูในโรงเรียนดังกล่าว มีการนำกระบวนการชี้แนะนั้นไปทดลองใช้และประเมินเป็นระยะๆ เพื่อปรับปรุงให้กระบวนการชี้แนะให้มีประสิทธิภาพ โดยลักษณะครูกรณีศึกษา 12 คน ซึ่งทั้ง 12 คน มีลักษณะที่มีความเฉพาะกลุ่ม ดังนั้นจึงควรมีการทำวิจัยเพิ่มเติมเพื่อพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้นมีความเหมาะสมกับครูทุกลักษณะที่มีอยู่ในสภาพจริง

2. ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลเป็นสิ่งที่สำคัญที่ครูใช้ในตัดสินใจเกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการสอนในแต่ละวัน ในการวิจัยครั้งนี้เป็นการพัฒนาปรัชญาการศึกษาที่ครูประจำการ ซึ่งเป็นครูที่มีประสบการณ์จริงในการทำงานกับเด็ก สามารถนำมาเป็นเนื้อหาที่ใช้ในกระบวนการชี้แนะทางปัญญา พบว่าหากครูคนใดมีปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลที่ชัดเจนก็ช่วยให้ครูคนนั้นสามารถจัดการเรียนการสอนได้ดี ดังนั้นจึงควรมีการศึกษาวิจัยเพื่อช่วยให้ นิสิต นักศึกษาครูที่กำลังศึกษาในคณะครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ ได้เรียนรู้และพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลที่ชัดเจน เพื่อเป็นจุดยืนในการทำงานด้านการสอน และยังเป็นแนวทางที่สำคัญในการพัฒนาตนเองในสาขาวิชาชีพครูตลอดไปอีกด้วย

3. การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้ครูแต่ละคนมีจุดยืนในการจัดการศึกษาสำหรับเด็ก จะพบว่ามีครูอยู่จำนวนหนึ่งที่มีจุดยืนในการจัดการศึกษาของตนเอง หรือได้รับการยกย่องว่าเป็นครูที่มีจิตวิญญาณของความเป็นครูสูง ครูเหล่านี้ต่างมีกระบวนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาที่เกิดขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติ จึงควรมีการศึกษาวิจัยครูเหล่านั้นว่ามีวิธีการหรือแนวทางในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของตนอย่างไร และมีปัจจัยด้านใดบ้างที่ส่งเสริมและสนับสนุนการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูเหล่านั้น เพื่อนำข้อมูลจากการศึกษาไปใช้ในการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลให้ครูอื่นๆ ต่อไป

4. ในการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ผู้ชี้แนะมีบทบาทสำคัญในการใช้กระบวนการชี้แนะฯ ซึ่งจะต้องผ่านการฝึกฝนและเรียนรู้เป็นระยะเวลานานพอสมควร จึงจะสามารถใช้กระบวนการชี้แนะฯ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนั้นแล้ว ผู้ชี้แนะที่สามารถใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ มีอยู่เป็นจำนวนน้อย ทำให้สามารถความช่วยเหลือครูได้ไม่มากเท่าที่ควร ดังนั้นจึงควรมีการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาผู้ชี้แนะเพื่อสามารถใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาฯ ได้

5. การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เริ่มจากการศึกษาหลักการชี้แนะทางปัญญา ซึ่งแรกเริ่มการชี้แนะทางปัญญาถูกใช้ในการพัฒนาการคิดเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอน แต่เนื่องจากมีวัตถุประสงค์หลักในการพัฒนาการคิด ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้นำหลักการนี้มาพัฒนาการคิดในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล ดังนั้นจึงเป็นที่น่าสนใจใน

การศึกษาวิจัยต่อไปว่า หลักการชี้แนะทางปัญญานั้นสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาการคิดลักษณะอื่นได้หรือไม่ อย่างไร

ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1. ปัจจัยอันหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูมาก ได้แก่ ความเชื่อเกี่ยวกับเรื่องชีวิต หมายถึง ความคิดเกี่ยวกับการให้คุณค่าของสิ่งหนึ่งสิ่งใดที่สำคัญต่อชีวิต การมองและการทำความเข้าใจความหมายของสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นรอบตัว ความเชื่อดังกล่าวทำให้ครูกำหนดทิศทางเป้าหมายของชีวิตตนเอง ว่าตนให้ความสำคัญต่อการทำงานเพื่อตนเองหรือต้องการทำงานเพื่อผู้อื่นอย่างไร การมีทัศนคติต่อสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในการทำงานอย่างไร ดังนั้นในการพัฒนาปรัชญาการศึกษาของครูจึงจำเป็นที่จะต้องให้ครูมีความกระจำงในความเชื่อเกี่ยวกับชีวิตของตนเอง จึงควรมีการจัดกิจกรรมพิเศษที่เหมาะสมขึ้นเพื่อให้ครูได้พัฒนาและทำความเข้าใจในเรื่องความเชื่อเกี่ยวกับชีวิตนี้

2. จากการวิจัยพบว่าครูส่วนใหญ่ยังมีข้อจำกัดจำนวนมากเกี่ยวกับความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ทำให้การพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลนั้นมีความคลาดเคลื่อนได้ ดังนั้นจึงอาจมีการพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาที่มีการจัดกิจกรรมเพิ่มพูนความรู้ให้ครูในเรื่องที่ครูต้องการ จะช่วยให้ครูสามารถพัฒนาปรัชญาการศึกษาได้อย่างมีความถูกต้องและเชื่อถือได้มากขึ้น

3. กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล เป็นกระบวนการที่ใช้เวลานานเนื่องจากเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการคิด เป็นกระบวนการที่ต้องการเวลาในการตรวจสอบความเชื่อทางการศึกษาของตนเอง และใช้เวลาในการฝึกฝนจนเป็นทักษะ แต่จากสภาพการณ์จริงที่เกิดขึ้นพบว่าครูมีภาระงานมาก ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องการจัดทำเอกสารรายงานการประชุมและการดูแลเด็กในช่วงเช้า-เย็น เรื่องต่างๆ เหล่านี้ ทำให้ครูไม่มีเวลาคิดหรือทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียนเพื่อพัฒนาปรัชญาการศึกษาของตนเอง การใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญานั้นควรได้รับความช่วยเหลือจากผู้บริหารในการจัดสรรเวลาให้ครูได้พัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลมากขึ้น

4. การศึกษาข้อมูลพื้นฐานของครูในโรงเรียนเพื่อพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา การประเมินการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นระยะๆ เพื่อปรับปรุงกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นขั้นตอนที่สำคัญในการส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครู เพราะปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลมีลักษณะที่เฉพาะ มีความแตกต่างกันออกไปตามสภาพบริบท สังคม วัฒนธรรม ความเป็นปัจเจกบุคคลของครูแต่ละคน ดังนั้นการพัฒนาและการใช้กระบวนการชี้แนะทางปัญญาจึงควรมีการปรับเปลี่ยนให้มีความเหมาะสมกับครูแต่ละคน

5. เนื่องจากกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษา เป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลา และต้องการความไว้วางใจ และเป็นการทำงานอย่างใกล้ชิดระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ เพื่อให้จำนวนผู้ชี้แนะจำนวนมากเพียงพอในการเข้าไปช่วยเหลือครู ควรมีการพัฒนาผู้ชี้แนะให้มากขึ้น

6. กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลที่พัฒนาขึ้นนี้ใช้สำหรับกลุ่มครูประจำการระดับประถมศึกษา โดยพัฒนากระบวนการฯ นี้จาก “ต้นแบบกระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคล” ดังนั้นจึงสามารถประยุกต์ใช้ต้นแบบกระบวนการฯ นี้กับครูและนักการศึกษากลุ่มต่างๆ โดยเริ่มจากการทำการศึกษาข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มที่ต้องการชี้แนะและพัฒนาต้นแบบกระบวนการฯ ให้มีความเหมาะสมกับกลุ่มคนนั้นต่อไป



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- คณะอนุกรรมการการปฏิรูปการเรียนรู้. 2543. การปฏิรูปการเรียนรู้ ผู้เรียนสำคัญที่สุด. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- ทิสนา เขมมณี. 2545. **ศาสตร์การสอน**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิสนา เขมมณี. 2544. **รายงานวิจัยการพัฒนาระบบการเรียนรู้ของโรงเรียน : การศึกษาพหุกรณี**. (เอกสารอัดสำเนา).
- นวนจิตต์ เขาวีรติพงษ์. 2544. คุณสมบัติที่เอื้ออำนวยต่อการคิด. ใน **วิทยาการด้านการคิด**, หน้า 113-118. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ.
- บรรจง จันทรสา. 2527. **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.
- ประสาร มาลากุล ณ อยุธยาและคณะ. 2530. **การวิจัยและพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูให้มีสมรรถภาพที่พึงประสงค์ ตามหลักสูตรระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์การศาสนา.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตโต). 2541. **การศึกษาเครื่องมือพัฒนาที่ยังต้องพัฒนา**. กรุงเทพฯ: สหธรรมมิก.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตโต). 2542. **พุทธธรรม**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- เมธี ปิณฑนนท์. 2523. **ปรัชญาการศึกษาสำหรับครู**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.
- สังัด อุทรานันท์. 2532. **พื้นฐานและหลักการพัฒนาหลักสูตร**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. 2543. **รายงานการวิจัยการพัฒนานโยบายการยกย่องครูมีผลงานดีเด่น**. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- วิชาการ, กรม. 2541. **รายงานการวิจัยการศึกษาสภาพความคาดหวัง สภาพปัจจุบันและปัญหาของกระบวนการจัดการเรียนการสอนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในวิชาภาษาไทย ภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี**. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

วิทย์ วิศทเวทย์. 2523. ปรัชญากับการศึกษา. ใน **ปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการศึกษาของไทย**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.

วิทย์ วิศทเวทย์. 2543. **ปรัชญาทั่วไป : มนุษย์ โลกและความหมายของชีวิต**. กรุงเทพฯ : อักษรเจริญทัศน์.

ศักดิ์ ประรงค์ประทานพร. 2523. **ปรัชญาการศึกษาฉบับพื้นฐาน**. กรุงเทพฯ : บารมีการพิมพ์.

อดิสร เนาวนนท์. 2544. **การวิเคราะห์รูปแบบและเส้นทางสู่กระบวนการจัดการเรียนการสอนของครูต้นแบบระดับประถมศึกษา**. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุษฎีบัณฑิต บัณฑิตศึกษ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อมร โสภณวิเศษฐ์วงศ์. 2514. **ปรัชญาเบื้องต้น**. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

ภาษาอังกฤษ

Bourget,B. 1999. **Use of feedback by more reflective and less reflective teacher**. Doctoral-Thesis. University of Virginia.

Brook, G. 2000. Cognitive coaching for master teachers and its effect on student teachers' ability to reflect on practice. **Delta Kappa Gamma Bulletin** 67 (Fall 2000): 46-50.

Brown, S. and Gillis, M. 1999. Using reflection thinking to develop personal philosophies. **Journal of Nursing Education** 38(4): 171-175.

Brown, R.C. 1999. The teacher as a contemplative observer. **Leadership** 56(4): 70-73.

Chopra, D. (1994). **The seven spiritual laws for parents**. New York: Harmony Books.

Chopra, D. (1994). **The seven spiritual laws of success**. Novato: Amber-Allen.

Connelly, M. and Clandinin, J. (1988). **Teacher as curriculum planner: narratives of experience**. New York: Teacher College Press.

Costa,A. and Garmston,R. (1994). **Cognitive coaching: a foundation for renaissance Schools**. Michigan: Christopher-Gordon Publishers.

Costa,A. and Garmston,R. (2002). **Cognitive coaching: a foundation for renaissance Schools**. 2nd ed. Michigan: Christopher-Gordon Publishers.

Costa,A. and Kallick,B. 1999. Launching self-directed learner. **Leadership** 62(1): 51-55.

- Dart, B.(1998). Adult learners' metacognitive behavior in higher education. **Adult Learning: A reader** by Sutherland, Peter. London: Kogan Page.
- Dewey, J. (1933). **How we think**. Massachusetts: D.C. Heath and Company .
- Doll, R. (1992). **Curriculum improvement: decision making and process**. MA: Allyn and Bacon.
- Mazirow, J. (1998). Cognitive processes: contemporary paradigms of learning. **Adult Learning**. SanFrancisco: Kogan page Limited.
- Mewborn, Denise Spangler. 1999. Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers. **Journal for Research in Mathematics Education** 30(May 1999) : 316 -341.
- Miller,J., Cassie, J. And Drake,S. (1990). **Holistic learning: a teacher's guide to Integrated Studies**. Ontario. OISE Press.
- Moche,R. 2000. Coaching teacher's think. **Journal of Jewish Education**. 66(Fall 2000/winter 2001):19-29.
- Knight, G. (1998). **Issue & alternatives in educational philosophy**. Michigan: Andrew University Press.
- Palmer, P. (1998). **The courage to teach**. San francisco: Jossey-Bass.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teacher Colleague Record**, 104(June 2002): 846-866.
- Schlosser,J. 1998. **The impact of cognitive coaching on the thinking processes of elementary school teachers**. Master-Thesis. Brigham Young University.
- Siens,C. and Ebmeier,H. 1996. Developmental supervision and reflective thinking of teachers. **Journal of Curriculum and Supervision** 11(Summer 1996): 299-319.
- Stumpf, S. (1999). **Socrates to Sartre: a history of philosophy**. St.Louis: McGraw-hill.
- Taneja, V. (1984). **Educational Thought and practice**. New Delhi: Sterling Publishers private Limited.
- Titus, H., Smith, M., and Nolan, R. (1995). **Living Issues in Philosophy**. California: Wadworth Publishing Company.

Whitborne, S. and Weinstock, C. (1979). **Adult Development**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Witcher, A., Sewall, A. and Arnold, L. 2001. Teaching, Leading, Learning: It's all about philosophy. **The Clearing House** 74(5): 277-279.

Wright, S. (1997). Learning how to learn: the arts as core in an emergent curriculum. **Childhood Education**. 73: 361-365.



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เพื่อศึกษา
ปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา

1. ข้อมูลทั่วไป
 - 1.1 ชื่อ-นามสกุล
 - 1.2 อายุ
 - 1.3 สำเร็จการศึกษาในสาขาวิชาใด จากสถาบันใด และปีการศึกษาที่จบการศึกษา
 - 1.4 ประสบการณ์การทำงาน
 - 1.5 ทำไมถึงเลือกที่จะเป็นครู
2. ทำไมจึงมาสมัครเป็นครูที่โรงเรียนนี้
3. เด็กๆมาโรงเรียนทำไม
4. เด็กชอบเรียนแบบไหน
6. มีอะไรบ้างที่เด็กควรจะเรียน
7. ครูควรจัดการเรียนสอนอย่างไรให้เด็กเรียน
8. ทำอย่างไรจึงจะรู้ว่าเด็กเรียนรู้เรื่อง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่าง ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูกรณีศึกษา

ครูน้อง อายุ 28 ปี สถานภาพโสด

จบการศึกษาครุศาสตร์เอกสังคมศึกษา ที่สถาบันราชภัฏธนบุรี จบการศึกษาเมื่อปี 42

ทำไมถึงเลือกที่จะเป็นครู

ตอนแรกไม่อยากเป็นครูเท่าไร อยากรับเงินเดือน นักข่าว นักเดินทาง ช่วงที่ไม่ได้เอ็น สอบไม่ติดก็ว่างอยู่ปีหนึ่งไปลงรามไว้ รู้สึกว่ามันธรรมดาสำหรับตัวเอง เพราะไปลงมนุษยศาสตร์ สื่อสารมวลชน ไปลงไว้ แล้วเรียนไปเดือนหนึ่ง ร้องให้ทุกวัน เพราะปรับตัวไม่ได้ เคยเรียนกับแต่ห้องเรียนเล็กๆ แล้วห้องเรียนนี้ไม่เห็นคุณครู บางทีห้องเรียนเป็นตึก กว่าเราจะเจอหน้าคุณครู เรา รู้สึกไม่ชอบไปเรียน แล้วเพื่อนที่มาเรียน บางคนเราก็รู้สึกไม่ได้มาเรียน ไปนั่งทำอะไรก็ไม่รู้ บางทีก็มีคนเข้ามา บางทีเราจะเรียนเขาไม่เรียน เราก็จะมานั่งเซ้าเซ้ากับเขา รู้สึกว่านี่ไม่ใช่สิ่งที่เราอยากเรียน ก็หยุดไม่เรียนเลย แล้วตอนที่ไปเรียนก็ไปเห็นป้ายประกาศรับครูผู้ช่วยที่โรงเรียนอนุบาลน้อยยจิต เราก็เลยเอาเหตุผลนี้ไปสมัครก่อน เป็นครูผู้ช่วยเอาวุฒิ ม. 6 ไปสมัคร บอกพ่อว่าไม่เรียนจะลองทำงาน ก็เลยออกมาทำงานทำอยู่ประมาณปีหนึ่ง ตอนนั้นไม่ได้ชอบ ไม่ได้เกลียด แต่เอาเป็นเหตุผลมาบอกพ่อว่าไม่อยากเรียน แล้วมีอะไรทำ ไม่อยากอยู่เฉยๆ ก็เลยเอาตัวนี้มาบอกพ่อว่าจะทำงาน แล้วก็บอกเขาว่าไม่เรียนที่รามแล้วไม่เอาแล้ว แต่จะขอทำงานก่อน ปีหนึ่งแล้วไปสมัครเรียนใหม่ ระหว่างที่ทำงานก็อ่านหนังสือรอสอบ ก็ลองทำ และ โชคดีที่เจ้าของโรงเรียนเขาน่ารักและก็เมตตา รู้ว่าเราอยากเรียน เขาก็ส่งเสริม ช่วงที่เรียนเอาวุฒิ ม. 6 ไปทำงานไปเซ็คอี เซ็คจีเด็ก เราก็รู้สึกว่าตอนแรกเราไม่ชอบ แต่พออยู่ไปอยู่มาเรารู้สึกว่าชอบ เวลาอยู่กับเด็กรู้สึกมีความสุข รู้สึกชอบ ใจหนึ่งตอนเรียนสื่อสารมวลชน ครุศาสตร์เป็นอันดับสองที่อยากเรียน มันเริ่มรู้สึกชอบขึ้นมาก็เลยกลายเป็นอันดับหนึ่งแล้ว ก็เลยเริ่มที่จะชอบตรงนั้น และการที่ได้สอนเด็กที่โตขึ้นจากเด็กที่ยังช่วยเหลือตัวเองไม่ได้จนเป็นอนุบาล พ่อได้สอนเด็กที่พ่อช่วยเหลือตัวเองได้ ก็เริ่มรู้สึกสนุก ก็เลยลองสอน แล้วก็ลองสอบโดยไม่ได้เอ็น ลองไปสอบที่ราชภัฏ สำหรับคนที่พลาดจากการสอบเอ็นทรานซ์ ตอนนั้นใจก็อยากเรียนครุศาสตร์ระดับหนึ่ง แต่ก็ยังอยากเป็นผู้สื่อข่าว ก็เลยเรียนสังคมศึกษา เป็นกลาง ก็ให้รู้เรื่องของสังคมด้วย เพื่อว่าจะได้งานได้ทั้งสองด้าน ก็เลยได้เรียนคณะครุศาสตร์สังคมศึกษา ซึ่งก็ได้เรียนมา 4 ปี ก็รู้สึกสนุก เรียนไปด้วยแล้วก็ทำงานกิจกรรม ประสบการณ์ชีวิตก็เพิ่มขึ้น และการออกค่ายทำให้รู้สึกความอยากเป็นครูแรงมากจนความเป็นนักสื่อสารมวลชนหายไปก็คือตอนทำค่าย พาเราไปต่างจังหวัด ทำให้รู้สึกว่าเด็กต่างจังหวัดน่าสงสาร ไม่มีอะไร เรา รู้สึกว่าเราอยากทำแบบนั้น ตอนจบก็เลยไปสมัครเป็นครูโรงเรียนรัฐบาล

สมุทรสาครบูรณะเกือบ 2 ปี สอนระดับมัธยม เรื่องสิ่งแวดล้อมรู้สึกตัวเองนึ่ง แม้ว่าการได้ทำงานกับเด็กจะสนุกก็ตาม นึ่งคือการรู้สึกตัวเองไม่มีการเรียนรู้ เราเห็นสภาพปัญหาเด็กโตมาจากครอบครัว ซึ่งเราไม่สามารถทำอะไรได้นอกจากคอยให้คำปรึกษาเด็ก เมื่อเด็กมีปัญหาเกี่ยวกับพ่อแม่ กับครู รู้สึกว่าไม่ใช่ และเราไปสอนในโรงเรียนที่เราจบ เราเคยนับถือครูของเรา แต่พอเปลี่ยนสถานะจากนักเรียนเป็นเพื่อนร่วมงาน เราก็ได้เห็นบางอย่าง และเปลี่ยนจากความรู้สึกเคารพนับถือเป็นอย่างอื่น ต้องเบรคตัวเอง มีปัญหาเรื่องผู้ร่วมงาน ซึ่งส่วนใหญ่เป็นผู้มีอายุ และเรากำลังแรง และเป็นอาจารย์ใหม่ พวกเขาทำงานแบบวันๆ ทำให้เรารู้สึกขัดแย้ง เรารู้สึกไม่ได้ นึ่งก็คือการอยู่กับแก๊สที่ว่าวันหนึ่งอยู่กับ 7 คาบ 8 คาบสอน แต่สิ่งที่เราเพิ่มเติมเพื่อให้เรามีความคิดที่กว้างขึ้นกลับไม่มีเลย ที่ทำอยู่นี้เป็นอัตราจ้าง ก็เลยไม่เอา พอลาออกก็มีที่ตาวีเศษรับสมัครผู้ประสานงานเกี่ยวกับโรงเรียน ลองสมัครแล้วก็เลยได้จากนั้นก็มาลาออก เพราะคิดว่าน่าจะมียอะไรที่ทำให้เราเรียนรู้มากขึ้น แต่ว่าสายงานยังเกี่ยวข้องกับเด็ก คือเป็นเรื่องของสิ่งแวดล้อมในโรงเรียน ทำไม่ถึงเดือนก็ออก เป็นลักษณะการโฆษณามากกว่า ระบบงานนี้รับเงินจากผู้ผลิตสินค้า เพื่อให้ตัวเองเป็นผู้ผลิตสีเขียว เป็นเหมือนการโฆษณาอยู่เบื้องหลังจากละครแล้วก็รู้สึกบาป เพราะเอาเด็กเข้ามาโยงด้วย เพราะโครงการนี้ก็จะกระจายเข้าไปในโรงเรียนโดยเอาเด็กมาทำให้เกิดภาพลักษณ์ที่ดีต่อสินค้าตัวเอง ซึ่งจริงๆ ก็ไม่ใช่ และอีกอย่างเราอยู่ในเมืองใหญ่ นึ่งเป็นเด็กต่างจังหวัดด้วย ก็รู้สึกไม่ชิน รู้สึกเหงา ทำงานที่สโลม และเข้ามาอยู่กรุงเทพ และก็เคยเข้าไปทำงานที่โรงเรียนอีกแห่งหนึ่ง คิดว่าที่นั่นโตยาก มีลักษณะเป็นชนชั้นวรรณะมันแรงมาก เขาไม่ค่อยเปิดให้เราแสดงความคิดเห็น อยู่ได้เกือบปี เป็นโรงเรียนคล้ายกับที่ทำอยู่ มีระบบคล้ายโซตัสมีรุ่นพี่ รุ่นน้อง และตัวเราเองก็ปรับตัวเข้ากับคนอื่นได้ค่อนข้างยาก แต่ไม่ได้ปิด ต้องใช้เวลา จะให้ไปตกลงไม่ใช่ แต่ก็ดีเป็นมิตรที่ดี ตอนแรกรู้สึกหลังจากที่ลาออกจากที่นั่น ก็รู้สึกว่าไม่อยากจะสอนโรงเรียนแนวแบบนี้ ก็พักตัวเองไป 3 เดือน ไม่หางาน ใช้ศิลปะบำบัดตัวเอง ไปทำผ้าบาติกขาย โดยใช้การอ่านหนังสือและซื้ออุปกรณ์มาทำเอง และก็ทำมาขาย ศิลปะทำให้เราดีขึ้น เพราะรู้สึกแย่มากตอนที่ออกมา พ่อแม่ไม่เห็นด้วยเพราะเงินเดือนมันดีมาก และทุกอย่างดีมาก อาจารย์ที่ปรึกษาที่จะไปพูดเรื่องนี้ให้คนอื่นฟัง คือเราไม่เห็นว่ามันคืออย่างที่คนอื่นบอก ระบบการดำเนินการ ระบบการจัดการกับเด็ก เราไม่เห็นด้วย ออกมาแล้วก็ไปสมัครโรงเรียนที่ไม่ใช่แนวนี้ ก็ไม่ได้ เงินเดือนของเราประมาณ 6,800 บาท แต่จะค่าสอนพิเศษ ก็จะได้ประมาณ 10,000 บาท แต่ต้องนั่งเรือไปที่นนทบุรี และบ้านที่เราพักก็อยู่แถวศิริราช ก็รู้สึกสบาย เราก็คิดว่าจะทำ ก็ลองไปทำงาน 5 วัน ไปทำอยู่ 5 วันก็ไม่ได้ ใจเราไม่ได้

ทำไมจึงมาสมัครเป็นครูที่โรงเรียนนี้

ตอนที่ฉันไม่รู้ว่าเป็นครูที่โรงเรียนนี้ ก็มาสมัครเพราะเห็นในมติชนเขารับ แล้วก็ได้ แล้วก็รู้สึกว่าการลองทำดูก่อน ทำได้ประมาณ 1-2 เดือน ก็เริ่มรู้ว่าเป็นการสอนแนวไหน แต่รู้สึกแปลกที่ไม่ได้รู้สึกเหมือนที่นั่นก็คือว่าผู้ใหญ่ใกล้ชิดกับเรา และเขาก็ปล่อยให้เราได้เรียนรู้ได้คิดคือได้เริ่มต้นเลย ให้ทำตั้งแต่ก้าวแรกไม่มีการบอกแต่เขาให้เราคิดด้วยตัวเอง ที่เขาไม่ชอบทั้งระบบการเรียนการสอนและวิธีการสอนเน้นให้เด็กคิดเป็น แต่ตัวครูไม่ใช่อย่างที่สอนเด็ก มันขัดแย้ง นิสัยคือไม่ชอบ อย่าให้รู้สึกว่าคุณกำลังทำสิ่งที่ขัดแย้งกับสิ่งที่คุณบอก และอีกส่วนหนึ่งมันเหมือนไม่ใช่ธรรมชาติ เมื่อคนอื่นที่อยู่นอกกลุ่มแสดงความคิด จะมีความรู้สึกว่าคุณต่อต้าน ซึ่งมันก็ไม่ได้เปิดให้เราเรียนรู้และลงมือทำ หรือว่าเราก็ต้องไปยอมรับสิ่งที่คนเขาคิดไว้ สำหรับที่นี่มา 3 ปี น้องตั้งใจคิดแล้วว่าถ้าจะมาเป็นครู น้องก็จะไม่คิดสนใจเรื่องตำแหน่ง ก็บอกตัวเองไว้เลยไม่เอา และก็ถามใจตัวเองไว้เลยว่าถ้าจะทำงานให้มีความสุข ที่จะทำกับเด็ก สิ่งที่ต้องการคือทีมพัฒนาที่มันเป็นส่วนเดียวกันมากกว่าที่จะขัดไปขัดมา ชอบทำงานแบบค่ายคือ เปิดให้คิด เปิดให้ทำ เปิดให้สรุป น้องมาตอนโรงเรียนจะเปิด เขารับเข้ามาให้ดูงานกับอนุบาล

เด็กๆมาโรงเรียนทำไม

เพื่อเล่นและเรียนรู้สำหรับเด็กวัยนี้ มาเพื่อเปิดโลกกว้างให้ตนเอง ไม่จำกัดเฉพาะตำรา และหมายถึงทุกสิ่งทุกอย่างคือประสบการณ์ของเขาให้เขาได้เรียนรู้

เด็กควรเป็นคนคิดเป็น ทำเป็น คิดดีคิดสร้างสรรค์ คิดดีกับทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่รอบตัวเขา คิดอย่างสร้างสรรค์ในแง่ดี ถ้าเด็กมีตรงนี้ เขาจะไปอยู่ที่ไหนก็ได้

เด็กชอบเรียนแบบไหน

แบบให้เด็กได้ลงมือทำเรียนรู้และทำท่าย ได้ลงมือทำ ไม่ใช่แค่อ่าน เขียนและจบ แต่ว่าได้มีการใช้กระบวนการในการคิดการทำการสร้างสรรค์ เขาได้เล่นโดยไม่รู้ตัวว่ากำลังเล่นอยู่ อย่างเช่นการเรียนรู้ที่กำลังเรียนรู้ แต่ไม่ใช่การทำตามแบบฝึกหัด เช่นเย็บผ้าก็เปิดหน้านั้นหน้านี้นี้นมาดูหรือทำตามแบบเรียน แต่สิ่งที่เขาทำจากสิ่งที่กำลังจะเกิดขึ้นเป็นขั้นๆ จริง เป็นเหมือนการเล่น ซึ่งจะต้องมีลำดับขั้นต่อยอดขึ้นไปเรื่อยๆ แต่วิธีการเล่นของเขาคือการต่อยอดไปเรื่อย เพื่อให้เกิดยอดที่สูงขึ้น

มีอะไรบ้างที่เด็กควรจะเรียน

เป็นเรื่องของการใช้ร่างกาย อารมณ์ ความรู้สึก เพื่อที่จะทำให้เกิดประสบการณ์ใหม่กับเขา เป็นการเรียนรู้ที่จะใช้ร่างกายในการเย็บผ้า การใช้ความรู้สึกอารมณ์ว่าเวลาเราโกรธเราควรทำ

ความรู้สึกอย่างไร กับปัญหาที่เกิดขึ้นไม่ใช่ในบทเรียน หรือการใช้ความคิดสร้างสรรค์ที่ไม่ได้มาจากสิ่ง ที่ครูกำหนดให้แต่มาจากตนเอง ให้ใช้การสัมผัส แล้วก็มีการเนื้อหาที่สอน แล้วก็เรื่องศีลธรรมที่ควร จะได้เรียนเพิ่ม สิ่งที่เขาควรจะเรียนรู้เป็นอันดับแรกคือ การที่เขาได้เรียนรู้เรื่องอารมณ์ของตนเองก่อน จากนั้นจึงจะมาเรียนรู้ว่าความเป็นศีลธรรมต่อมา เนื้อหาที่สำคัญ แต่การที่เขาจะต่อยอดความรู้ในเรื่อง ต่างๆ ได้ เด็กจะต้องเรียนรู้เรื่องอารมณ์และศีลธรรมของตนก่อน

ครูควรจัดการเรียนสอนอย่างไรให้เด็กเรียน

เราจะเอาประสบการณ์ที่เกิดขึ้นโดยตรงกับเขามาสอน ปัญหาต่างๆ ก็บทเรียนของเด็ก ของจริง หรือนำมาจากเรื่องราวในหนังสือ การหยิบยกขึ้นมาจากประสบการณ์ของคนอื่น จากการข่าว และเหตุการณ์ประจำวัน หนังสือพิมพ์ แต่เด็กจะเรียนรู้ได้เยอะที่สุดคือการที่เขาได้เรียนรู้เอง เรื่อง การสอนอารมณ์ ก็จะหยิบตุ๊กตาขึ้นมาตัวหนึ่ง ไม่เจาะจงว่าเป็นใคร และให้เขาช่วยกันคิดวิเคราะห์ว่า ถ้าเป็นเขา เขาจะเป็นยังไง ทำยังไง คือไม่ใช่ตัวเขา ให้เขาได้แสดงความคิดของเขาออก แล้วให้เขาฟัง เพื่อนคนอื่นว่าเขามีความคิดที่แตกต่างจากเราในปัญหาเดียวกันอย่างไร เป็นในลักษณะที่ค่อยเรียนรู้ ความคิดตนเอง และความคิดเพื่อน อันนี้เป็นตัวเปิดอันหนึ่งที่ใช้ได้ หลังจากนั้นถ้าเป็นประสบการณ์ จากตัวเขาเอง เขาจะไม่รู้ว่าเขาผิดหรือว่าเขาถูก ไปว่าเขาตรงๆ หรือทันที เชื่อว่าถ้าเขามีความรู้สึกว่า โกรธหรือไม่พอใจ ความไม่ยุติธรรมจะอยู่ในใจของทุกคน อยากให้เขารู้สึกว่าเรื่องมันผ่านไป แต่ไม่ ผ่านเฉยๆ อาจมีการกลับมาคุยกันใหม่ ในสภาพหรือความรู้สึกและอารมณ์ที่ปกติ ความรู้สึกที่เป็น กลาง ที่ไม่ใช่การบอกว่าเพื่อนผิด ฉันทุณ เรื่องศีลธรรม เราสามารถใช้นิทานได้ สำหรับเด็กวัยนี้ง่าย มากสำหรับการเล่านิทาน หรือว่าตนเองก็เป็นตัวอย่างได้ แต่ไม่ใช่การสร้างภาพ ก็เป็นการปฏิบัติต่อ เขา ต่อเพื่อน ต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับคุณครูยังไง ก็สอนเขาได้ การสอนศีลธรรม เด็กจะมองที่คน สอนก่อนว่าเขาทำได้หรือเปล่า มีอยู่ครั้งหนึ่งสอนเด็กแปรงฟัน มาเดือนเขา ก็มีบางคนแปรง บางคนก็ ไม่แปรง ก็เลยใช้วิธีการ ตัวคุณครูมาแปรงด้วย และเด็กก็จะแห่มาแปรงพร้อมคุณครู เหมือนกับครูจะทำ อะไร เด็กจะทำด้วย ตอนนั้นเรารู้สึกว่าเราต้องเป็นตัวอย่างให้เด็กดู มันมาเจอเอาตอนที่ว่าตอนที่เรา แปรงเราถือป้ายชื่อห้อยคออยู่ เวลาเราแปรงถ้าไม่จับก็จะ โคนเฉอะ เราก็จะต้องจับให้มันอยู่นิ่งๆ ที่อก และแปรงขึ้นแปรงลง เด็กก็มายืนดูน้องแปรง แล้วน้องก็จับหน้าอกไม่ให้ป้ายชื่อเหวี่ยง เด็กที่ยืน มองน้องทุกคนก็เอามือมาจับที่หน้าอกโดยที่ไม่มีป้ายชื่อ แล้วน้องก็รู้สึกเวลาที่เวลาเราทำอะไร เด็กก็ทำ เหมือนเลย รู้สึกว่าต้องเป็นทุกอย่าง เล็กๆ น้อยๆ เขาก็มอง แล้วก็ทำตาม เขาคิดว่าทำนี่เป็นท่าแปรงฟัน เราถือป้ายชื่อเลยว่าคุณเด็กเลียนแบบเป็นยังไง เข้าใจเลยว่าผู้ใหญ่เป็นตัวอย่างให้เด็กแต่เราก็ไม่คิดว่ามันจะ ขนาดนั้น หรือว่าบางทีเราอารมณ์ไม่ดี พอเข้ามาในห้อง วันนั้นห้องมันจะรวน แบบว่าเมื่อไรที่เรายิ้ม เข็มเด็กก็จะยิ้ม เข็ม น้องก็สังเกตแล้วก็จะเบรคตัวเอง เด็กจะสอนเราก็ตรงเนี่ย

นื่องให้ความสำคัญกับเรื่องวินัยมาก มากกว่าเนื้อหา และการสอนศิลปะธรรมเสียอีก มาจาก ป. 3 รุ่นนี้ ที่ไม่มีวินัยในตนเอง เด็กไม่สามารถเรียนรู้เนื้อหาได้หรือ ก็จะไม่มีแน่นอน เราเขสอนเด็กกลุ่มนั้น แล้วเห็นปัญหาจึงนำมาใช้ในการสอนของตนเอง ถ้ามองว่าตัวครูจะมีค่าที่วินัยอยู่แต่ถ้าไม่ให้ความสำคัญกับมัน มันก็จะไม่เกิดในสิ่งที่เราอยากให้เกิด เช่น การเรียนรู้ในห้อง เนื้อหาที่จะเกิด หรือว่าอารมณ์ตัวเอง หรือว่าศิลปะธรรม ถ้าขาดวินัยเสียอย่าง ก็ไม่มีอะไรเกิด เลยทำให้น้องเริ่มสอนเรื่องนี้ตั้งแต่จุดเล็กๆ การวางรองเท้า การใช้โต๊ะ ต้องค่อยๆ ใส ไม่ใช่การใส่ไปเลย ใช้เสร็จต้องเก็บโต๊ะ หรือว่าสิ่งที่จะช่วยได้คือหน่วยบริการ วินัยที่ได้จากการหุงข้าว การเก็บแก้ว การต้องช่วยเหลือเพื่อน การตัดข้าว การวางของ มาจากตรงเนี่ย การที่จะต้องเก็บล้างก็มาจากตรงเนี่ย ถ้าคุณมั่งง่าย คุณก็จะล้างไปจั้นๆ ให้จบ แต่ถ้าคุณตั้งใจทำ กับสิ่งที่คุณกำลังทำอยู่ แคการล้างแก้ว ก็เป็นตัวที่จะสอนเขาได้ให้คุณรอบคอบ ให้คุณตั้งใจทำกับเขา งานต่อมาที่คุณกำลังทำก็จะต้องรอบคอบและตั้งใจเหมือนกับ การล้างแก้ว แล้วก็มาในการสอนวิชาตรงเช่นคณิตศาสตร์ ตัวครูก็ต้องคิดออกมาว่าจะสอนวินัยอย่างไร ในแง่เรียนเสร็จแล้ว ทำแบบฝึกหัดเสร็จแล้ว หนูจะแย่งกันมาส่งไหม ก็ต้องคิดตั้งแต่ตอนนี้ ไม่ใช่แบบให้ทำแล้วถึงจะมาบอกเขา ต้องบอกตั้งแต่แรกเลยว่า จะส่งก็เข้าแถวส่งนะ คือการวางแผนแล้วก็จัดให้เกิดขึ้นเลยโดยไม่ต้องถาม หรือว่าการส่งสมุดแบบฝึกหัดให้เขาก็เป็นวินัยและมารยาทอย่างหนึ่ง ส่งให้แล้ว หนูควรทำอะไร มารยาทจะมาตรงนี้ วิธีการไหว้มากอย่าง และไหว้อย่างไร ซึ่งตรงนี้เด็กก็จะได้เห็น ตัวเขาเห็น เพื่อนเขาก็จะให้เห็น ตัวเค้าก็จะทำได้ทำ ไม่ใช่ว่าจะต้องมาทำในชั่วโมงศิลปะ วินัยเป็นเหมือนระเบียบในห้องที่มีอยู่ว่า การแข่งของ เราก็จะใช้วิธีพูดเสริม และชมเชยคนที่มึน้ำใจ ก็เป็นตัวหนึ่งที่เสริมในเรื่องของแรงบวก ยกตัวอย่างเพื่อนออกมา แต่ไม่ใช่ก็คนนี้ก็คนนี่ ก็ไปเรื่อยๆ ในส่วนนี้ นอกจากเด็กครูแล้ว เด็กก็ดูเพื่อนเหมือนกัน

ในเรื่องการสอนเนื้อหา ถ้ามาจากหลักสูตรก็เหมือนกัน แต่ผลการเรียนรู้ในระดับเดียวกัน ในการสอนวิชาตรงก็มีอย่างนี้ แต่ในการสอนบูรณาการมันจะมากกว่า ก็จะหยิบตุ๊กตาขึ้นมาตัวหนึ่งให้เด็กเรียนรู้ได้ โดยที่ยังสอดคล้องกับมาตรฐานที่หลักสูตรต้องการให้เกิด ตัวครูก็ต้องคิดกิจกรรมออกมาทำให้มันเกิด นื่องก็จะมองว่าการบูรณาการจะสนุก เด็กจะสนุก ก็คือ ครูมองออกคิดออกว่าจะทำอะไร มันมาอย่างนี้ก็ทำแบบนี้แบบนี้ ไม่จำเป็นต้องเอาตามหนังสือ แบบเรียน ก็เพียงแต่เลือกหยิบ ส่วนใหญ่ก็จะหยิบมาจากแบบเรียนนั่นแหละ แต่อย่างในแบบเรียนวิชาสังคมก็จะพูดว่าชาติ ศาสน์ กษัตริย์ จบ 3-4 บรรทัด แต่อย่างตัวนี้ที่เราสามารถเอาเนื้อหานี้มาใส่แล้วแตกกิจกรรม เนื้อหาตัวนั้นได้ แต่ว่าวันนี้ยังไม่ได้ออกชาติ ศาสน์ กษัตริย์ แต่ไปออกวิชาคณิต กพอ. ได้ เอาวิชาต่างๆมาใส่ได้ แต่มันก็จะมาเสริมกัน ให้มันเดินไปถึงเป้าเดียวกัน ซึ่งครูทั้งหมดก็ต้องมานั่งคุยกันว่าเป้าของเราคืออะไร ส่วนสอนตรงก็ง่ายขึ้นมาหน่อย มีแบบเรียนให้ดูเป็นแนวแล้ว แต่ต้องเอากิจกรรมมาใส่ ก็ทำให้สนุก โดยเลือกจากความคิดรวบยอดของเรื่องที่จะเรียน ก็ดูวัยของเด็ก แล้วก็ดูว่า เป้าที่ต้องการให้เกิดคืออะไร แล้วก็คิด

กิจกรรมขึ้นมาได้ ส่วนใหญ่กิจกรรมที่คิดก็จะสอนคณิตศาสตร์ จะคิดว่าจะให้เด็กเข้าใจความคิดรวบยอดของการคูณ ในเรื่องตรงนี้ของการตีโจทย์ นิทานก็สามารถหยิบขึ้นมาได้ ก็จะเอาหลายอย่างมาใช้ แต่ก็จะไม่ทิ้งเป้าว่าความคิดรวบยอดในเรื่องนั้นมีไว้ว่าอย่างไร

ส่วนบูรณาการ ก็ต้องเอาไปคิดว่าหัวข้อใหญ่ของเทอมนี้ต้องเรียนเป้าเรื่องอะไร ในเทอมนี้เป็นเรื่องของวิทยาศาสตร์กับสังคม ก็เอาตัวนี้มาดู แล้วก็ไปดูว่าเป้าของสังคมว่าอย่างไร เป้าวิทยาศาสตร์ว่าอย่างไร แล้วก็เอาไปรวมกันให้เกิดเป็นบูรณาการ โดยที่ไม่ทิ้ง กพอ. คณิต และภาษาไทย ก็สามารถที่จะหยิบตัวนี้มาใช้ ซึ่งก็จะเป็นเป้าของเราได้อีกเช่นกัน แต่ว่าเป้าใหญ่ของเราเป็นสิ่งที่ต้องมานั่งคุยว่าอยากให้เกิดอะไร กิจกรรมที่นำมาใช้ในวิชาบูรณาการค่อนข้างต่างกับกิจกรรมวิชาสอนตรงสำหรับน้อง วิชาบูรณาการสามารถไปได้ไกลและกว้างขึ้น เยอะขึ้นกว่าเนื้อหาที่เขากำหนดให้ แต่วามันมีอะไรมากกว่าเนื้อหา เนื้อหาบอกว่าชาติ ศาสน์ กษัตริย์ แต่ระหว่างทางก็มีตัวเสริมที่จะนำไปสู่ตัวนั้น ให้เกิดขึ้น ก็เลยมองว่ามันกว้าง มันไม่ต้องกังวลว่าจะสอดคล้องกับเนื้อหาที่ต้องการให้เด็กเกิดมากไหม

ทำอย่างไรจึงจะรู้ว่าเด็กเรียนรู้เรื่อง

เราจะรู้ว่าเด็กเรียนรู้จากการประเมินสังเกตนั้นแหละ ก็สังเกตถ้าสอนตรง ก็จะสังเกตตามองตรงที่ครูใหม่ ตั้งใจตอบไหม สังเกต ถาม เรียกมาคุย เรียกมาไม่ใช่ในลักษณะที่ว่า เธอทำไม่ได้ เธอต้องมาทำ ก็เรียกมาค่อยๆ ทอยยมา เรียกมาเช็คทีละคนว่ายังไม่ได้ตรงไหน ถ้าเรามีทำที่ที่ดี สอนแล้วไม่ดู เด็กก็จะกล้าถาม ก็ทำให้เรารู้ว่าเด็กไม่ได้ตรงไหน ก็จะไปช่วยเขาตรงนั้นได้ แล้วก็ก็มีเกณฑ์จากหลักสูตร ว่าต้องการให้เกิดอะไร ตรงนั้นก็จะต้องดูไปตามนั้นว่าต้องการให้เกิดอะไร

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวอย่าง การเขียนบันทึกจากการเข้าสังเกตการสอน

วันที่ 18 ธันวาคม 2547 เวลา 8.45 – 15.00 น.

ครูน้อย ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

หลังจากการเข้าแถวเคารพธงชาติแล้ว ครูปล่อยให้เด็กเล่นอย่างอิสระ ก่อนที่เด็กๆ จะแยกย้ายกันไปเล่นตามที่ต่างๆ ครูน้อยคุยกับเด็กว่า “วันนี้ไปไม่เป็นอย่างไร (ครูหยิบใบไม้ที่มีสีเหลืองที่ขอมมาให้เด็กดู) เด็กตอบ “ไม่มีรู้” ครูน้อยถาม “แล้วเป็นอย่างไรบ้าง” เด็กตอบว่า “มีสีเหลือง” ครูน้อยพูดว่า “แต่มีสีเหลืองเพียงเล็กน้อยเท่านั้น วันนี้เด็กๆเข้าแถวได้ดีมากขึ้นกว่าเมื่อวาน มีบางคนที่ไม่เรียบร้อยเท่านั้น เปรียบการเข้าแถววันนี้ได้กับใบไม้สีอะไร เด็กตอบ “สีเหลือง” ครูน้อยพูดว่า “ใช่สีเหลือง เพราะมีเพียงเล็กน้อยที่ไม่เรียบร้อย ครูน้อยอยากเห็นใบไม้ที่มีสีเขียวในวันต่อไป”

จากนั้นเด็กๆ ก็แยกย้ายกันไปวิ่งเล่นที่สนามอย่างอิสระ เด็กบางกลุ่มเล่นเป็นเกมกระต่ายขาเดียว โดยเล่นที่ได้จุดศีกใหม่ มีครูบางคนเข้ามาเล่นกับเด็กด้วยในฐานะสมาชิกคนหนึ่ง และคอยดูแลกติกาในการเล่นในเด็กเล่นอย่างเรียบร้อย แต่ในการเล่นครูหยอกล้อและแหย่เด็ก ทำให้เกมไม่ได้ดำเนินไปตามกติกา มีเด็กบางส่วนโวยวายและเลิกเล่นไป

เมื่อเวลา 9.30 น. เด็กๆ ทุกห้องก็จะเดินไปที่ห้องเรียน สำหรับเด็กนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2/1 เด็กเข้ามานั่งที่ประจำของตน ครูน้อยพูดชมเชยเด็กที่ขึ้นมาที่ห้องเรียนก่อนเวลา และเด็กที่คอยเตือนเพื่อน โดยครูน้อยขอให้เด็กๆ รักษาสิ่งที่เด็กทำได้ดีไว้ ครูน้อยครวญครูปลูกโป่งแทนตัวเด็กว่า วันนี้ของบวมเป็นลูกโป่งที่ยืมปากฉีกเลยเลย ทั้งๆที่เมื่อวานเป็นลูกโป่งแฟบ ก่อนหน้านี้ครวญครูปลูกโป่งของเด็กคนอื่น เป็นการชมเชยที่เด็กมีพัฒนาการที่ดีในการดูแลตัวเองให้เข้าเรียนตรงเวลา เมื่อเด็กมาครบแล้ว ครูน้อยบอกกับเด็กๆ ว่าจะมีการเลือกหัวหน้าห้อง โดยมีการชี้แจงเพิ่มว่า การเป็นหัวหน้าห้องนั้นไม่ใช่คนที่มั่งคั่ง ทำอะไรก็ไม่ผิด สามารถแกล้งเพื่อนได้ แต่หัวหน้าห้องจะต้องมีหน้าที่ในการดูแลเพื่อน ช่วยเหลือคนอื่น ซึ่งเราจะเลือกหัวหน้าห้องในสัปดาห์ต่อไป

จากนั้นครูน้อยให้เด็กเลือกหนังสือที่จะใช้อ่านในตอนเช้า มีทั้งหมด 5 เรื่อง โดยตอนแรกครูให้ออกเสียงคนละเสียง โดยครูน้อยอ่านบทแนะนำหนังสือให้เด็กฟังเพื่อให้เด็กได้รู้เรื่องราวโดยย่อของหนังสือแต่ละเล่ม แต่ตอนหลังเปลี่ยนเป็นเด็กสามารถออกเสียงได้ 2 ครั้งในการเลือกหนังสือได้ 2 เล่ม ผลปรากฏว่ามีเรื่องชาร์ลส์ออต และหนูนอนหนังสือ ได้คะแนนเท่ากัน ครูจึงให้เด็กลงคะแนนเลือก

หนังสือ 2 เล่มอีกครั้ง ผลปรากฏว่าเด็กเลือกเรื่อง ชาร์ลส์ ดอด มากที่สุด ครูจึงเริ่มอ่านหนังสือให้เด็ก ฟัง ขณะที่อ่านมีเด็กทะเลาะกัน นื่องบอกว่าถ้าไม่หยุดจะไม่อ่าน เด็กจึงนั่งรีบเรียบร้อยขึ้น ครูอนุญาต ให้เด็กนอนฟัง

ในระหว่างที่อ่านหนังสือ ครูหยุดอ่านชั่วคราวเพื่อบอกให้หน่วยบริการ ไปเตรียมรินนมใส่แก้ว เป็นอาหารว่างเช้า หลังจากนั้นขณะเดียวกันครูก็อ่านหนังสือต่อ มีเด็กบอกคนเขยิบมานอนหน้า ครูขณะอ่านหนังสือ เมื่อถึงเวลา 9.30 น. ครูปิดหนังสือ แล้วบอกให้เด็กนั่งเป็นวง โดยการเขียน กระดานและบอกว่า ตอนนี้แถวเราเป็นแบบนี้ แบบนี้ (ขีดเส้นยึกยือ) แล้วเมื่อเด็กๆ รู้ตัว จึงเริ่มขยับตัว เด็กก็เริ่มนั่งเป็นวงกลม ครูตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน เพื่อให้เด็กและเพื่อนอีกสองคนได้ลุกไปนั่งที่ วางแก้วนม ครูบอก "ถ้านั่งไม่เรียบร้อยให้กลับมานั่งที่เดิม" เด็กจึงนั่งรอที่เก้าอี้เงียบๆ จนในที่สุดเด็กก็นั่งเก้าอี้ทุกคน และท่องบทกลอน "เมล็ดถั่วเหลือง" แล้วยกขึ้นดื่ม เด็กที่ดื่มเสร็จแล้วไปล้าง แก้วของตนเองมาวางในตะกร้า

ครูให้กลับมานั่งเป็นวงกลม ครูแจกสมุดเล่มใหญ่ ครูแจกทีละคนและบอกให้เด็กแก้ไขงานให้ สมบูรณ์ เกี่ยวกับ ความรู้สึกที่มีต่อนิทานที่ครูเล่าไปเมื่อวานเรื่อง "ความรักของต้นไม้" เด็กส่วนใหญ่ เขียนว่าสนุก มีเด็กบางคนเขียนว่า เศร้า เพราะคนในเรื่องตัดต้นไม้ นอกจากนั้นครูยังให้เด็กเลือกต้นไม้ ของตัวเอง ซึ่งเป็นต้นไม้ในบริเวณโรงเรียน ให้วาดภาพและตั้งชื่อให้ต้นไม้ และบอกว่าเลือกเพราะ อะไร มีเด็กบางคนบ่นว่า "ไม่รู้จะเลือกอะไร คนอื่นเลือกไปหมดแล้ว" แต่เด็กก็เลือกต้นไม้ โดยเขียน ชื่อ และบอกเหตุผลเช่น เลือกต้นตีนตุ๊กแก เพราะเป็นต้นไม้ใหญ่ เลือกต้นตะขบ เพราะชอบวิ่งเล่นได้ ต้นไม้ ได้ปีน และนั่ง เลือกหญ้า มันคงเจ็บเพราะโดนคนเหยียบ เด็กวาดรูต้นไม้ที่ตนเลือกและระบาย สีกันอย่างงดงาม หากใครทำเสร็จเรียบร้อยแล้วครูให้ทำโจทย์เลขต่อ โดยครูให้ทำโจทย์เลขที่คูณด้วย แม่ 3 โดยแนะนำเด็กว่าถ้ามี 0 ให้เติม 0 ลงไปได้เลยแล้วคูณตัวเลขที่เหลืออยู่

ส่วนบუნทำโจทย์เลขเสร็จแล้วจึงขออนุญาตครูเล่นเครื่องบินกับเพื่อน ครูถามว่าจะรบกวน เพื่อนหรือเปล่า ถ้าเสียงดังให้เลิกเล่นนะ บุนรับปาก แต่สุดท้ายเล่นบิงโกเงียบๆ บอลน่านาฬิกาไปไว้ข้างตัว ครูบอกว่าเก็บเกมเมื่อเข็มนาฬิกาชี้ไปที่เลข 11 พอใกล้เวลานั้นบุนบอกเพื่อนให้รีบเก็บ อย่างกระตือรือร้น จนทะเลาะกับเพื่อนแต่ไม่รุนแรง แล้วนั่งเป็นวงรอครู

ครูเรียกนั่งเป็นวงกลม นื่องชมเด็กๆ ที่เล่นบิงโกว่ารู้เวลา ชมบุนว่าตั้งใจวาดรูป ชมน้องจุ่มว่า อดทนและละเอียดในการวาดใบไม้ที่ละเอียด ส่วนนื่องป้อทำงานอย่างตั้งใจ นันท์ที่ขอลงไปวาดต้นไม้ ก็ขึ้นมาอย่างเรียบร้อย

จากนั้นครูพาเด็กไปนั่งรวมกลุ่มกับเพื่อนห้องประถมปีที่ 2/1 มีครูนิคยืนดูแลเด็กที่หน้าห้อง ครูนิคบอกให้เด็กแยกย้ายกันไปหาต้นไม้ที่เด็กเลือก ไปดูและตกแต่งภาพที่วาดไปแล้วเพิ่มเติม มีเด็กคนหนึ่งยกมือถามครูว่า ไปคุยกับต้นไม้ได้หรือเปล่า ครูนิคบอกว่าไว้ แล้วจากนั้นให้เด็กกลับมาเล่า

ให้เพื่อนฟัง โดยใช้เวลาประมาณ 30 นาที จากนั้นเด็กจึงแยกย้ายไปคูตัวไม้ เด็กบางคนวิ่งเล่น ครูต้องเข้าไปเตือนให้ทำงาน เมื่อถึงเวลา ที่นัดหมาย ครูนิกร้องเพลง เมื่อเด็กได้ยินเสียงเพลงก็รีบวิ่งกลับมา นั่งที่เดิม ครูนิกรทบมือให้เด็กๆ ที่นั่งอยู่ทบมือตามเป็นจังหวะเพื่อเรียกความสนใจ ส่วนเด็กที่ยังมาไม่ถึงก็รีบวิ่งมานั่งจนเรียบร้อย ครูนิกร้องเพลงลมหายใจเข้า นกหยุดและพูด “มองซ้ายขวา ดูว่าใครทำให้เราเดือดร้อน” นกร้องเพลงต่อ หยุดพูดมีเด็กทำให้เพื่อนเดือดร้อน แต่เขาปรับตัวได้แล้ว” เมื่อเด็กนั่งเรียบร้อยแล้ว ครูให้เด็กแต่ละกลุ่มออกมาเล่าให้เพื่อนฟังว่าทำไมถึงเลือกต้นไม้ต้นนี้ เพราะอะไร แจนร้องไห้เพราะไม่อยากพูดก่อน ครูจึงพูดแทน ครูให้เด็ก 1 คนในกลุ่มเป็นคนรายงาน โดยครูนิกรจะถามคำถามเพื่อช่วยให้เด็กบอกข้อมูลที่ครูต้องการ และถามคำถามเด็กที่นั่งฟังเพื่อดูว่าเด็กที่นั่งฟังนั้นตั้งใจฟังสิ่งที่เพื่อนเล่าหรือเปล่า ครูนิกรเตือนให้เด็กคนหนึ่งหยุดคุย โดยบอกว่า “ถ้าเพื่อนกำลังพูด แต่คนฟังไม่ตั้งใจจะให้เพื่อนพูดดีไหมคะครูน้อง” “ไม่เพราะคนพูดต้องเสียใจเพราะไม่มีคนฟัง” จากนั้นมีการประเมินการรายงานของเด็กแต่ละกลุ่มโดยการให้คะแนนเพื่อให้เด็กที่ได้คะแนนสูงสุดขึ้นไปทานข้าวก่อน ครูน้องเดินไปยื่นกับครูนิกรบอกกับเด็กๆ ว่า “ครูน้องเชื่อว่าเด็กทุกคนจะได้ไปกินข้าวพร้อมกัน” ครูนิกรกล่าวเสริมว่า “ใช่ครูก็คิดแบบนี้” จากนั้นเด็กจึงขึ้นไปรับประทานอาหารที่ห้อง

ที่ห้องประถมศึกษาปีที่ 2/2 ครูผู้ยเป็นครูประจำชั้นร่วมกับครูหนึ่งเตรียมตักกับข้าวแล้วตั้งเป็นกลุ่มไว้เรียบร้อยแล้ว ครูผู้ยให้หน่วยบริการจัดเตรียมงานข้าวและช้อนส้อม ขณะที่เพื่อนคนอื่นนั่งรออยู่ที่หน้าห้อง ครูผู้ยจะเรียกเด็กที่เรียบร้อยทีละคนเข้ามาในห้องเพื่อตักข้าวแล้วไปนั่งตามกลุ่ม เมื่อครบทุกคนจึงท่องกลอน แล้วจึงรับประทานอาหาร เมื่อรับประทานอาหารเสร็จเด็กแต่ละคนมีหน้าที่ในการล้างจานข้าวของตนเอง ส่วนงานกับข้าวเป็นหน้าที่ของกลุ่มที่จะช่วยกันล้าง ส่วนครู เดินไปตักอาหารที่โรงอาหารแล้วมารับประทานอาหารบนห้องเรียนกับเด็ก ส่วนเด็กเมื่อทำความสะอาดงานและโต๊ะที่นั่งแล้ว ก็สามารถออกไปเล่นได้

เด็กจะขึ้นมาที่ห้องในช่วงบ่ายเป็นช่วงเวลาของการเรียนภาษาอังกฤษ และดนตรีสากล ซึ่งต้องไปเรียนที่ตึกอื่น ครูประจำชั้นทั้ง 2 คนหรือคนใดคนหนึ่งจะนั่งอยู่กับเด็กตลอดเวลาที่เด็กเรียนวิชาพิเศษ เพื่อช่วยครูพิเศษในการดูแลเด็ก และจะได้ทราบว่าเด็กได้เรียนรู้อะไรบ้างในการเรียนวิชาต่างๆ เมื่อถึงเวลาประมาณ 15.00 น. เด็กกลับมาที่ห้อง เพื่อรับประทานอาหารว่าง จากนั้นครูแจกการบ้านและลากลับบ้าน

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาววิณา ก้วยสมบูรณ์ เกิดวันที่ 5 มีนาคม พ.ศ. 2518 ภูมิลำเนาอยู่จังหวัด กรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาปริญญาครุศาสตรบัณฑิต สาขาการศึกษาปฐมวัย ปี พ.ศ. 2539 และ สำเร็จการศึกษาปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย ปี พ.ศ. 2542 ตามลำดับจาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และปีการศึกษา 2543 เข้าศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยได้รับการสนับสนุน เงินทุนจากโครงการปริญญาเอกกาญจนาภิเษก สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย