

แบบเสนอโครงการวิจัย (research project)
ประกอบการเสนอของบประมาณจากกองทุนวิจัยคณะศึกษาศาสตร์
ปีงบประมาณ พ.ศ. 2567

ส่วน ก : ลักษณะโครงการวิจัย

โครงการวิจัยใหม่

ความสอดคล้องของโครงการวิจัยกับประเด็นยุทธศาสตร์ของคณะศึกษาศาสตร์ คือ

- ยุทธศาสตร์ที่ 1 การผลิตบัณฑิต
- ยุทธศาสตร์ที่ 2 การวิจัย
- ยุทธศาสตร์ที่ 3 การบริการวิชาการสู่สังคม
- ยุทธศาสตร์ที่ 4 การทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม
- ยุทธศาสตร์ที่ 5 การบริหารจัดการที่ดี

ส่วน ข : องค์ประกอบในการจัดทำโครงการวิจัย

1. ชื่อโครงการวิจัย

ชื่อภาษาไทย

ผลการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่ง
การสืบสอบเชิงปรัชญา เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองและความร่วมมือในการทำงานกลุ่มของ
นักศึกษาครู

ชื่อภาษาอังกฤษ

Effects of cognitive coaching approach and community of philosophical inquiry
approach to promote reflective thinking and collaborative group working of student teachers

2. คณะผู้วิจัย และสัดส่วนที่ทำการวิจัย ระบุเป็น (%) ของคณะผู้วิจัยแต่ละคน

หัวหน้าโครงการ

ชื่อ-สกุลผู้วิจัย สัดส่วน 100 (%)

ชื่อ-สกุลผู้วิจัย นางสาวนิลุบล เกตุแก้ว สัดส่วน 100 (%)

หน่วยงานที่สังกัด คณะศึกษาศาสตร์

โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ (ฝ่ายมัธยมศึกษา)

E-mail : nilubon.k@hotmail.com

เบอร์โทรศัพท์ติดต่อ : 093-5793395

3. ประเภทของการวิจัย คือ งานวิจัยในชั้นเรียน

4. คำสำคัญ (keywords) ของโครงการวิจัย

ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

แนวความคิดชี้แนะทางปัญญา

แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

สัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทย

5. ความสำคัญ และที่มาของปัญหาที่ทำการวิจัย

การสัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทย เป็นการเพิ่มพูนความรู้ ทักษะและประสบการณ์ทางการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยโดยใช้การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างผู้เรียน มีการค้นหาแนวทาง วิธีการในการแก้ปัญหา หาแนวทางยกระดับประสิทธิผลของการสอนภาษาไทยที่มีลักษณะเด่น เพื่อให้เกิดผลสำเร็จในการนำไปใช้จัดการเรียนรู้ โดยประกอบไปด้วยความรู้ใหม่ ทักษะใหม่ หรือการสร้างให้ผู้เรียนแต่ละคนมีเจตคติใหม่ ค่านิยม มีแรงจูงใจใหม่ในการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยให้เกิดคุณภาพในการจัดการศึกษา ซึ่งรายวิชา สัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทยได้กำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้รายวิชาที่สอดคล้องกับการพัฒนาให้ผู้เรียนในรายวิชานี้สามารถนำไปประยุกต์ใช้เพื่อสร้างแนวปฏิบัติทางองค์ความรู้ใหม่ โดยการกำหนดให้มีการวิเคราะห์ประเด็นปัญหาวิชาภาษาไทยที่ส่งผลแก่การเรียนรู้ของผู้เรียน สามารถเชื่อมโยงทฤษฎีทางภาษาและ/หรือทฤษฎีทางการศึกษาเพื่อประยุกต์ใช้ คิดค้นกลยุทธ์หรือนวัตกรรมเพื่อพัฒนาทักษะการสอน แสดงออกถึงพฤติกรรมการเรียนรู้ตลอดชีวิต ตลอดจนรับผิดชอบต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาสัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทยจึงควรเป็นไปเพื่อส่งเสริมกระบวนการทางปัญญาร่วมกับทักษะทางสังคม

การพัฒนากระบวนการทางปัญญาของนักศึกษาครูในปัจจุบัน ทั้งยังมีความสอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษา 3 ด้าน คือ มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ มาตรฐานการปฏิบัติงาน และมาตรฐานการปฏิบัติตน (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2549) ทำให้บุคคลที่อยู่ในวิชาชีพครูต้องมีการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง เพื่อพัฒนาองค์ความรู้ให้ทันสมัยและนำมาใช้ในการพัฒนาการปฏิบัติงานในการจัดการเรียนการสอนของตนเองให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล อันจะนำไปสู่มาตรฐานของวิชาชีพครูที่ดีที่สุด การเรียนรู้ของครูและนักศึกษาครูจึงเป็นเรื่องสำคัญในการเตรียมพร้อมพัฒนาตนเองได้ การเรียนรู้ดังกล่าวเกิดได้หลายแนวทางทั้งจากหลักสูตร การสอนแบบแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ตลอดจนการเรียนรู้จากประสบการณ์การปฏิบัติงาน

ของตนเอง ซึ่งแนวทางสุดท้ายนี้เป็นสิ่งสำคัญที่จะนำไปสู่การพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพ เพราะจะทำให้บุคคลได้พัฒนาวิธีคิดและวิธีปฏิบัติการของตนโดยการทบทวนการปฏิบัติงานของตนเอง ซึ่งจะทำให้บุคคลได้รับรู้และวิเคราะห์ข้อเท็จจริงเกี่ยวกับกระบวนการและผลการปฏิบัติงานของตนเอง อันจะนำไปสู่การค้นพบและความเข้าใจที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับนักเรียนและวิธีการสอน และสามารถสร้างและพัฒนาความรู้ใหม่จากการลงมือปฏิบัติจริงซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาตนเองเป็นครูมืออาชีพได้ในอนาคต (Dewey, 1963; Schon, 1983 อ้างถึงใน Bransford, Brown, & Cocking, 2000)

การคิดไตร่ตรอง (reflective thinking) เป็นวิธีคิดวิธีหนึ่งซึ่งสามารถช่วยพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงที่เป็นกระบวนการทางปัญญาได้เป็นอย่างดี เนื่องจากการคิดไตร่ตรองเป็นปัจจัยภายในที่สำคัญที่ทำให้บุคคลได้มีโอกาสได้คิดทบทวน ไตร่ตรอง และสะท้อนสิ่งที่ผ่านเข้ามากระทบต่อความคิดของตนก่อนที่จะแปลงออกมาเป็นพฤติกรรม ซึ่งจะต่างจากการที่แสดงพฤติกรรมออกมาโดยอัตโนมัติตามความเคยชิน (Dewey, 1933) การคิดไตร่ตรองจะเกิดขึ้นในสถานการณ์ที่บุคคลนั้นต้องเผชิญกับปัญหา หรือเกิดความสงสัย ความคับข้องใจที่จะต้องตัดสินใจ แก้ไข ปรับปรุงหรือพัฒนา จึงคิดทบทวนเหตุการณ์ที่ผ่านมาประกอบกับประสบการณ์เดิม ข้อมูล และความรู้เดิมที่มีอยู่เพื่อวินิจฉัยในข้อเท็จจริง เหตุผล คุณค่า และประโยชน์ แล้วจึงตัดสินใจบนฐานของข้อเท็จจริงอย่างสร้างสรรค์ในการแก้ไขปัญหา นั้น อันจะนำไปสู่การปรับปรุง พัฒนาการคิด และการกระทำของตนเองให้ดียิ่งขึ้น

เมื่อพิจารณาภาระงานที่นักศึกษาคูซึ่งเตรียมเป็นครูในอนาคตต้องรับผิดชอบในการปฏิบัติงาน ตามที่ระบุไว้ในหมวด 4 ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และในการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ครูควรต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเป้าหมายและหลักสูตรการศึกษา มีการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล มีการจัดประสบการณ์ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีการใช้เทคโนโลยีในการพัฒนาเรียนรู้ของตนเองและผู้เรียน มีการประเมินผลการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับสภาพการเรียนรู้ของตนเองและนำผลการประเมินมาปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ และมีการวิจัยเพื่อพัฒนาสื่อและการเรียนรู้ของผู้เรียนและนำไปใช้พัฒนาผู้เรียนตามที่ระบุไว้ในมาตรฐานที่ 9 ของเกณฑ์ในการพิจารณามาตรฐานด้านครู เพื่อการประเมินภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา, 2549)

จากภาระหน้าที่ที่ต้องรับผิดชอบ และมาตรฐานในการปฏิบัติงานดังกล่าว ทำให้เห็นว่าการปฏิบัติงานของครูจำเป็นต้องมีทักษะขั้นสูงทั้งในการคิดและการปฏิบัติงาน ดังนั้น ในการคิดและการตัดสินใจต้องใช้การคิดอย่างไตร่ตรองในเหตุผลและประสิทธิภาพและประสิทธิผลของการปฏิบัติงานของตนเองอย่างสม่ำเสมอ จึงกล่าวได้ว่า การพัฒนาให้นักศึกษาคูมืออาชีพนั้นต้อง เป็นนักปฏิบัติงานอย่างคิดไตร่ตรอง (reflective practitioner) ดังนั้นการพัฒนากระบวนการทางปัญญาที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานของนักศึกษาคูจึงควรให้ความสำคัญกับการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง (reflective thinking) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ที่มีจุดหมายให้ผู้เรียนได้รับการปลูกฝังด้านปัญญา การพัฒนาการคิดเช่นกัน

อย่างไรก็ตาม การพัฒนากระบวนการทางปัญญาเพื่อเตรียมความพร้อมให้แก่ศึกษาคูยังไม่เพียงพอในการไปเป็นครูประจำการอย่างมืออาชีพได้ในอนาคต เพราะในปัจจุบันทักษะทางสังคมที่

จำเป็นต้องใช้เพื่อการเรียนรู้ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นก็มีความสำคัญสำหรับการเป็นครูเช่นเดียวกัน โดยเฉพาะความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่เป็นสมรรถนะที่สอดคล้องกับทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ในชีวิตและสภาพแวดล้อมที่มีความซับซ้อนมากขึ้น โดยเน้นไปที่ความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพและทำงานด้วยความเคารพสมาชิกที่หลากหลายในกลุ่ม ผูกปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ และเต็มใจที่จะช่วยเหลือผู้อื่นเพื่อให้กลุ่มประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้ร่วมกัน (Plucker, Endowed, Kennedy, & Dilley, 2015) ทั้งยังสอดคล้องกับมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษา แห่งชาติ พ.ศ. 2552 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2552) ที่กำหนดคุณลักษณะของบัณฑิตที่พึงประสงค์ในระดับปริญญาบัณฑิตโดยรวมว่า เป็นบุคคลที่เพิ่มพูนความรู้ความเข้าใจของตนเองอยู่เสมอ ทั้งสถานการณ์ส่วนบุคคล และของกลุ่ม อีกทั้งเมื่อนำมาตรฐานผลการเรียนรู้แต่ละด้านตามกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษา แห่งชาติที่กำหนดผลการเรียนรู้ที่คาดหวังให้บัณฑิตระดับปริญญาตรีมาพิจารณาร่วมกัน พบว่า มาตรฐานด้าน ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและความรับผิดชอบที่มีสาระสำคัญว่า มีส่วนช่วยและเอื้อต่อการแก้ปัญหา ในกลุ่มได้อย่างสร้างสรรค์ สามารถแสดงออกซึ่งภาวะผู้นำในสถานการณ์ที่ไม่ชัดเจนและต้องใช้นวัตกรรมใหม่ ในการแก้ปัญหา ยังเป็นสิ่งที่นักศึกษาครูในปัจจุบันควรพัฒนาทักษะทางสังคมนั่นคือ ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

ข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่า ในระดับของการจัดการเรียนการสอนยังไม่สามารถพัฒนากระบวนการทางปัญญาและทักษะทางสังคมของนักศึกษาครูให้เกิดผลลัพธ์ที่ดีเป็นไปตามที่หลักสูตรกำหนด รวมไปถึงยังไม่สามารถเตรียมความพร้อมให้นักศึกษาครูเผชิญกับการปฏิบัติงานครูที่ต้องอาศัยกระบวนการทางปัญญา ร่วมกับทักษะทางสังคมมาใช้จัดการกับสถานการณ์และพัฒนาตนเองให้เตรียมพร้อมสู่โลกของการทำครูได้ดีเท่าที่ควร

ผู้วิจัยจึงศึกษาแนวคิดการชี้แนะทางปัญญา ซึ่งเป็นกระบวนการที่ช่วยให้บุคคลได้มีส่วนร่วมสร้างและปรับวิธีการคิดและความสามารถในการคิดแก้ปัญหา คิดวิเคราะห์ปัญหา สร้างกลยุทธ์ในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง สังเกตตนเองระหว่างที่นำวิธีการแก้ปัญหาไปใช้ คิดไตร่ตรองเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน และวางแผนสถานการณ์ในอนาคตเพื่อให้การทำงานมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ซึ่งกระบวนการเหล่านี้นำไปสู่การพัฒนา ทักษะทางสติปัญญาในระดับที่สามารถกำกับ วิเคราะห์ และประเมินตนเองได้ (Center for Cognitive Coaching, 2001; Costa & Garmston, 2002; Knight, 2009) โดยแนวคิดชี้แนะทางปัญญาสามารถใช้ในการช่วยให้บุคคลในวิชาชีพครูสามารถพัฒนาประสิทธิภาพทางการสอน โดยส่งเสริมและพัฒนาให้พึ่งพา และช่วยเหลือตนเอง ผ่านการคิดไตร่ตรองที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับการสอนและการตัดสินใจของคนที่เกิดขึ้นใน ห้องเรียน (Garmston, Linder, & Whitaker, 1993) ซึ่ง Costa and Garmston (1989, 2002, 2011) ได้ ระบุการชี้แนะทางปัญญาเป็น 3 ขั้นตอนหลัก คือ ขั้นประชุมวางแผน ขั้นสังเกตการสอน และขั้นประชุม สะท้อนความคิด เพื่อใช้ในชี้แนะทางปัญญาให้เกิดผลสำเร็จ โดยมีผู้มีบทบาทสำคัญที่ถูกกำหนดให้ชี้แนะทาง ปัญญาที่ต้องมีคุณลักษณะเฉพาะของความรู้สึกรู้สึกไว้วางใจกัน ความตั้งใจที่ชัดเจนและวิสัยทัศน์ที่ชัดเจน

ปัจจุบันในแวดวงวิชาชีพครูของประเทศไทยมีผู้นำแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาไปใช้สำหรับครู ประจำการ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า แนวคิดการชี้แนะทางปัญญาเป็นส่วนสำคัญของการเรียนรู้ ทำให้ครูแสวงหา

แนวทางใหม่ ๆ ที่เป็นไปได้ในการปฏิบัติงานจริง ทำให้ครูได้ลงมือปฏิบัติในการแก้ปัญหาและประสบความสำเร็จจากการกระทำของตนเอง ส่งผลต่อความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติในการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของผู้เรียน (อรพรรณ บุตรกัตถัญญ, 2549) นอกจากนี้ ยังพบว่า แนวคิดการชี้แนะทางปัญญาช่วยพัฒนาให้ครูประจำการนำไปใช้พัฒนานิสิตฝึกสอนให้เกิดการคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติวิชาชีพเป็นไปในทางบวก ครูและนิสิตฝึกสอนได้เรียนรู้เทคนิคใหม่ ๆ หรือได้พยายามนำเทคนิคที่ได้เรียนรู้ไปใช้ และพบว่าพฤติกรรมของตนเองเปลี่ยนไป (Brooks, 2000) จึงจะเห็นได้ว่า แนวคิดการชี้แนะทางปัญญาสามารถพัฒนาความสามารถในการไตร่ตรองให้เกิดขึ้นกับบุคคลได้จนเกิดการเรียนรู้ มุมมองและประสบการณ์ใหม่ผ่านขั้นตอนที่ดำเนินการของการใช้แนวคิดการชี้แนะทางปัญญา จากข้อมูลดังกล่าวจะเห็นได้ว่า แม้ว่าจะมีการนำแนวคิดการชี้แนะทางปัญญามาใช้ในวิชาชีพครูแต่ยังไม่ปรากฏการนำแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาไปใช้โดยตรงกับการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนานักศึกษาคู

อย่างไรก็ตาม การใช้แนวคิดการชี้แนะทางปัญญาเพียงอย่างเดียวจะช่วยพัฒนากระบวนการทางปัญญาของนักศึกษาคูได้ดี แต่ทั้งนี้ การพัฒนานักศึกษาคูให้มีคุณภาพตามมาตรฐานจนมีทักษะทางสังคมที่ดีได้จำเป็นต้องใช้แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญามาร่วมบูรณาการกับแนวคิดการชี้แนะทางปัญญา เพราะแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาของ Lipman et al. (1980) ที่มีจุดประสงค์หลักคือ ความรู้และความเข้าใจ การแก้ไขตัวเอง การร่วมมือ ความไว้วางใจ ความอดทนและความเคารพ (Frcakley and Burgh, 2000) จึงส่งผลให้ชุมชนแห่งการสืบสอบเป็นกิจกรรมที่ทำให้ชั้นเรียนกลายเป็นชุมชนของผู้สืบสอบอย่างร่วมมือด้วยลักษณะของการคิดสะท้อนกลับด้วยตนเอง และการมีวิจรรย์ญาณเกี่ยวกับประเด็นที่ผู้เรียนสนใจ ผ่านการมีส่วนร่วมในชุมชนทุกคน ซึ่งหมายถึงทั้งผู้เรียนและผู้สอนให้เคารพความคิดและความรู้สึกซึ่งกันและกัน ให้การสนับสนุนและไว้วางใจซึ่งกันและกันในการสำรวจความคิด แนวคิด และความคิดเห็นต่าง ๆ พัฒนาการสะท้อนกลับ และความเข้าใจผ่านการอภิปรายและกิจกรรมและพัฒนาแนวทางหรือกฎสำหรับกลุ่ม ซึ่งแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญานี้ส่งผลให้ผู้เรียนสามารถสนทนาเพื่อค้นหาความหมายเกี่ยวกับปรัชญาสาขาต่าง ๆ สามารถทำงานร่วมกัน เกิดพัฒนารายบุคคล (Splitter and Sharp, 1995) ดังผลการศึกษาวิจัยของ Leckey (2000) และ ปัทมศิริ ธีรนุรักษ์ (2544) ที่พบผลการศึกษาในแนวทางเดียวกันว่า แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญานี้พัฒนาการคิดของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนมีระดับการคิดอย่างมีวิจรรย์ญาณ การคิดเชิงเหตุผล และส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น ส่วน Spord (1997) ระบุว่า ส่งผลให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบในการอภิปรายในชั้นเรียนมากขึ้น ซึ่งหมายความว่า การพัฒนาทักษะทางปัญญาไปพร้อมกับทักษะทางสังคมผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนของครูภายใต้การใช้แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

ด้วยเหตุผลเชิงทฤษฎีข้างต้น ผู้วิจัยจึงนำแนวคิดการชี้แนะทางปัญญามาผสมผสานร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาใช้จัดการเรียนการสอนในการทำวิจัย โดยศึกษาความสามารถในการคิดไตร่ตรองและความร่วมมือในการทำงานกลุ่มของนักศึกษาคู เพื่อเป็นแนวทางสำหรับผู้สอนรายวิชาให้นำไปพัฒนาการเรียนการสอน และพัฒนาทักษะทางปัญญาร่วมกับทักษะทางสังคมผ่านการเรียนรู้รายวิชาต่อไป

6. วัตถุประสงค์ของโครงการวิจัย

6.1 เพื่อศึกษาความสามารถในการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครูจากการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

6.2 เพื่อศึกษาความร่วมมือในการทำงานกลุ่มของนักศึกษาครูจากการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

6.3 เพื่อศึกษาองค์ความรู้สาระภาษาไทยจากการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

6.4 เพื่อศึกษาผลการใช้การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

7. ขอบเขตของโครงการวิจัย

7.1 กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาครู สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ที่กำลังศึกษาในระดับชั้นปีที่ 3 และลงทะเบียนเรียนรายวิชา สัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทย 271-402 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 15 คน

7.2 ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

ตัวแปรจัดกระทำ คือ การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

ตัวแปรตาม คือ 1) ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง 2) ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม 3) องค์ความรู้สาระภาษาไทย 4) ผลการใช้การจัดการเรียนรู้

7.3 เนื้อหาที่ใช้ในการทำวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้เนื้อหาในรายวิชาคือ สัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทย เป็นรายวิชาระดับปริญญาตรี บัณฑิตโท หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต (ศึกษาศาสตร์) มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี โดยเนื้อหาหัวข้อ สภาพและปัญหาการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยในประเด็นต่าง ๆ การจัดการเรียนรู้ภาษาไทยในสาระการอ่าน การเขียนการฟัง การดู การพูด หลักการใช้ภาษา และวรรณคดีและวรรณกรรม

7.4 ระยะเวลาในการทำวิจัย

ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 สัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง รวมระยะเวลา 8 สัปดาห์

8. นิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการที่จะใช้ในการวิจัย

8.1 ความสามารถในการคิดไตร่ตรอง คือ ความสามารถในการสะท้อนคิดแง่มุมต่าง ๆ ของสถานการณ์ โดยเชื่อมโยงสถานการณ์นั้นกับมโนทัศน์และความรู้ที่ได้เรียนมาในการวิเคราะห์ รายละเอียด ข้อดี ข้อด้อย และใช้ความรู้นั้นในการตัดสินใจในการแก้สถานการณ์ต่างๆ โดยเสนอแนวทางที่ตนเองคิดว่า

เป็นแนวทางที่เหมาะสมที่สุดแล้วกับบริบทต่าง ๆ โดยกระบวนการของการคิดไตร่ตรองประกอบด้วย

- 1) การรับรู้และระบุสถานการณ์
- 2) การวิเคราะห์สาเหตุของสถานการณ์
- 3) การเสนอแนวทางเพื่อแก้สถานการณ์
- 4) การตัดสินใจเลือกแนวทางแก้สถานการณ์
- 5) การประเมินผลการแก้สถานการณ์

การคิดไตร่ตรองแบ่งเป็น 3 ระดับ คือระดับการไตร่ตรองเชิงบรรยาย (narrative reflection) ระดับการไตร่ตรองเชิงเทคนิค (technical reflection) และระดับการไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (critical reflection) ความสามารถในการคิดไตร่ตรองสามารถวัดได้จากแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

8.2 ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม คือ การที่นักศึกษาให้ความช่วยเหลือในการทำงานต่อบุคคลอื่น ตลอดจนร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อให้การดำเนินงานบรรลุวัตถุประสงค์ของกลุ่ม ซึ่งวัดได้จากแบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

8.3 องค์ความรู้สาระภาษาไทย คือ ความรู้ที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในสาระการอ่าน การเขียน การฟัง การดู การพูด หลักการใช้ภาษา และวรรณคดีและวรรณกรรมที่เกิดขึ้นกับนักศึกษาจากการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาในการเรียนรายวิชา สัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทย

8.4 แนวคิดการชี้แนะทางปัญญา คือ แนวทางหรือกระบวนการทำงานของผู้สอน โดยผู้สอนเป็นผู้ให้คำปรึกษา ชี้แนะแนวทาง กระตุ้นบรรยากาศในห้องเรียน วางแผนการจัดประสบการณ์ปฏิบัติงานในรายวิชา สัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทยในห้องเรียน โดยมีขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ 4 ขั้นตอน คือ

- 1) การวางแผน
- 2) การสังเกต
- 3) การสะท้อนความคิดและปฏิบัติ และ
- 4) การประยุกต์ใช้และสะท้อนผลที่ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการสะท้อนคิด การเรียนรู้สิ่งใหม่ เกิดความคิดสร้างสรรค์ เกิดกระบวนการคิดภายในและนำไปสู่การเกิดพฤติกรรมภายนอกที่ดีมากขึ้น

8.5 แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา คือ การจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่มีการร่วมกันคิดเพื่อค้นหาความหมายและตอบคำถามในสิ่งที่สงสัย โดยใช้การสนทนา ซักถาม แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน และผู้เรียนกับผู้เรียน โดยพิจารณาเรื่องนั้น ๆ ในแง่ของการใช้เหตุผล ความรู้ ความจริง ความดีและความงาม โดนผู้สอนเน้นยึดหลักสำคัญในการจัดการเรียนการสอน 4 ประการ ได้แก่ การหลีกเลี่ยงการปลูกฝังความเชื่อให้แก่ผู้เรียน การเคารพรับฟังความคิดเห็นของผู้เรียน การช่วยให้ผู้เรียนเกิดความไว้วางใจ และการเป็นแบบอย่างในการสืบเสาะหาความหมายเพื่อให้ได้คำตอบที่เข้าใจมากขึ้น

8.6 การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา คือ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในรายวิชา สัมมนาการจัดการเรียนรู้สาระภาษาไทย โดยเน้นบทบาทการเรียนรู้ของผู้เรียนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้า สนทนาในหัวข้อต่าง ๆ ที่มีความน่าสนใจ และมีความสำคัญต่อตนเองแต่เป็นประเด็นที่ยังคลุมเครือจนนำไปสู่การหาข้อสรุปได้ในเรื่องและสถานการณ์นั้น ๆ โดยผู้สอนทำหน้าที่อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ รวมถึงเลือกเรื่องราวและสื่อการสอนอื่น ๆ ที่เหมาะสม รักษาระเบียบ ความรู้สึกของความรู้สึกและความเคารพซึ่งกัน และแนะนำแบบฝึกหัดและกิจกรรมที่เหมาะสมให้ชุมชนได้พิจารณาอย่างรอบคอบ ถามและสนับสนุนให้มีการสรุปและการประเมินความก้าวหน้าโดยชุมชน ประกอบด้วยขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน 4 ขั้นคือ

1) **ขั้นวางแผน** เป็นขั้นที่ผู้สอนสร้างความไว้วางใจให้แก่ผู้เรียน และสร้างให้ผู้เรียนเกิดความไว้วางใจระหว่างกัน ร่วมกันวางแผนการเรียนรู้ให้เกิดความกระจ่างในจุดประสงค์ของบทเรียน กำหนดความคาดหวังเชิงพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนให้ชัดเจน

2) **ขั้นสังเกต** เป็นขั้นที่ผู้สอนแนะนำการเรียนรู้ พฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ ที่หลากหลายให้อยู่ในแนวทางที่เหมาะสมผ่านการรวบรวมข้อมูลจากหลายแหล่ง โดยที่ผู้เรียนต้องไม่รู้สึกว่าถูกชี้แนะ

3) **ขั้นสะท้อนความคิดและปฏิบัติ** เป็นขั้นที่ผู้สอนแนะนำข้อมูลทั้งหมดที่รวบรวมมาแบ่งปัน และจัดให้ผู้เรียนได้สนทนากัน โดยข้อมูลประกอบนำเสนอและการสนทนากัน หลังจากนั้นจัดให้ผู้สอนได้สะท้อนความคิดก่อน และให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้ ความรู้สึกและให้ทบทวนเหตุการณ์ที่ชัดเจนเพื่อพูดคุยถึงความรู้สึกนั้น และผู้สอนตั้งคำถามชี้ชวนให้ผู้เรียนได้พูดคุยถึงความรู้สึกเกี่ยวกับบทเรียนที่ได้ รวมถึงเน้นการตั้งคำถามให้ผู้เรียนคิดไตร่ตรองถึงการปรับเปลี่ยนวิธีการต่าง ๆ ที่ใช้ใช้ในครั้งต่อไป

4) **ขั้นประยุกต์ใช้และสะท้อนผล** เป็นขั้นที่ผู้สอนเป็นตัวกลางให้ผู้เรียนสังเคราะห์การเรียนรู้ของตนและกำหนดวิธีการเรียนรู้ของตนไปประยุกต์ใช้ สะท้อนคิดเกี่ยวกับกระบวนการชี้แนะและให้คำแนะนำผู้เรียนในการปรับแต่งความรู้ครั้งต่อไป

9. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ และหน่วยงานที่นำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

9.1 ได้แนวทางสำหรับสถาบันการศึกษาที่ผลิตนักศึกษาครูนำไปใช้พัฒนามุมมอง พัฒนาความคิดให้ลึกซึ้ง สามารถจัดการกับสถานการณ์ในการเรียนการสอนโดยใช้องค์ความรู้ความรู้งานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง กับวิชาชีพครูของนักศึกษาครูให้หลากหลายขึ้น

9.2 ได้แนวทางในการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรองและความร่วมมือในการทำงานกลุ่มสำหรับนักศึกษาครู โดยใช้การบูรณาการผ่านเนื้อหาของรายวิชาต่าง ๆ ที่จะสามารถส่งผลให้นักศึกษามีความสามารถในการคิดไตร่ตรองและความร่วมมือในการทำงานกลุ่มมากขึ้น

9.3 เป็นแนวทางในการทำวิจัยให้แก่ผู้ที่สนใจ หรือหน่วยงานที่พัฒนาวิชาชีพครูได้นำไปประยุกต์ใช้เตรียมความพร้อมในการพัฒนาให้นักศึกษามีความสามารถในการคิดไตร่ตรองและความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม ซึ่งเป็นทักษะทางปัญญาและทักษะสังคมที่สำคัญ

อีกทั้ง หน่วยงานที่เกี่ยวข้องสามารถนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ โดยคณะศึกษาศาสตร์จะสามารถนำผลการวิจัยที่ได้ไปนำเสนอและขยายผลองค์ความรู้จากการวิจัยที่ได้ให้แก่ นักศึกษาครูชั้นปีอื่น ๆ หรือครูประจำการ

10. การทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง ผลการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองและความร่วมมือในการทำงานกลุ่มของนักศึกษาครู

ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดที่ใช้เป็นพื้นฐานการทำวิจัย ประกอบด้วย 5 ประเด็นหลัก นำเสนอข้อมูลตามลำดับดังต่อไปนี้

1. การคิดไตร่ตรอง

- 1.1 แนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง
- 1.2 ความหมายของการคิดไตร่ตรอง
- 1.3 ความสำคัญของการคิดไตร่ตรอง
- 1.4 กระบวนการคิดไตร่ตรอง
- 1.5 ระดับของการคิดไตร่ตรอง
- 1.6 การวัดและประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

2. ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

- 2.1 ความหมายของความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม
- 2.2 ความสำคัญ of ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม
- 2.3 องค์ประกอบของความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม
- 2.4 คุณลักษณะของผู้เรียนที่ให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม
- 2.5 การวัดและประเมินความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

3. แนวคิดการชี้แนะทางปัญญา

- 3.1 ความหมายของแนวคิดการชี้แนะทางปัญญา
- 3.2 เป้าหมายของการชี้แนะทางปัญญา
- 3.3 หลักสำคัญของการชี้แนะทางปัญญา
- 3.4 เครื่องมือที่ใช้ในการชี้แนะ
- 3.5 ขั้นตอนการชี้แนะทางปัญญา
- 3.6 บทบาทของผู้ชี้แนะทางปัญญา

4. แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

- 4.1 แนวคิดพื้นฐานของชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา
- 4.2 การสร้างชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาในชั้นเรียน
- 4.3 บทบาทครูในชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังต่อไปนี้

1. การคิดไตร่ตรอง

1.1 แนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง

การคิดมีความสำคัญสำหรับการพัฒนามนุษย์และสังคม โดยนักการศึกษาให้ความสนใจนำมาใช้พัฒนาการเรียนการสอน และใช้กำหนดจุดหมายเพื่อให้เกิดคุณลักษณะของผู้เรียนในทุกระดับการศึกษา ซึ่งนักวิชาการได้จำแนกคุณลักษณะของการคิดไว้แตกต่างกัน เช่น สาโรช บัวศรี (2531) กล่าวถึงประเภทของการคิดไว้ 5 ลักษณะ ประกอบด้วย 1) การคิดโดยแยกประเภท (thinking by classification) 2) การคิดโดยตัดประเด็น (thinking by elimination) 3) การคิดแบบอุปนัย (inductive thinking) 4) การคิดแบบนิรนัย (deductive thinking) และ 5) การคิดแบบไตร่ตรอง หรือการคิดสะท้อน (reflective thinking) ซึ่งการคิดไตร่ตรองนี้เป็นการคิดแบบวิธีวิทยาศาสตร์ โดยวงการศึกษาเรียกชื่อว่า วิธีการแก้ปัญหา (problem solving method) หรือวิธีการแห่งปัญญา (method of intelligence)

จากการจำแนกคุณลักษณะของการคิด แสดงให้เห็นว่า การคิดไตร่ตรอง (reflective thinking) เป็นการคิดลักษณะหนึ่งที่มีความสำคัญสำหรับใช้พิจารณาแนวทางในการแก้ปัญหาต่าง ๆ โดยการคิดไตร่ตรองมีจุดเริ่มต้นจากการพัฒนาของ Dewey (1933) ที่ได้เสนอแนวคิดไว้ในหนังสือชื่อ “How we think” ซึ่งพัฒนามาจากแนวคิดของนักการศึกษาหลายท่าน เช่น Plato, Aristotle, Confucius, Lao Tzu, Solomon และ Buddha เป็นต้น (Houston, 1988 cited in Hatton & Smith, 1995) โดยอธิบายถึงความแตกต่างระหว่างลักษณะของการกระทำแบบเคยชิน (routine action) และการกระทำแบบที่มีการไตร่ตรอง (reflection action) ซึ่งการกระทำแบบเคยชินเป็นการกระทำตามความเชื่อ ประเพณี และความคาดหวัง ในขณะที่การกระทำแบบที่มีการไตร่ตรองเป็นการพิจารณาความเชื่อหรือการกระทำใด ๆ ด้วยความคล่องแคล่ว รอบคอบ มีเหตุผลสนับสนุนความเชื่อ อันจะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ตั้งเป้าหมายไว้

ต่อมา Schon (1983) ได้พัฒนามโนทัศน์เกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติงาน โดยใช้แนวคิดของ Dewey เป็นพื้นฐานและได้นำเสนอแนวคิดไว้ในหนังสือชื่อ The reflective practitioner และ Educating the reflective practitioner ตามลำดับ โดยนำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองในวิชาชีพด้านการศึกษา เพื่ออธิบายการพัฒนาสู่การเป็นครูมืออาชีพ รวมถึงการไตร่ตรองในการปฏิบัติงานวิชาชีพในสาขาต่าง ๆ เช่น สถาปัตยกรรม การแพทย์ เป็นต้น และอธิบายกระบวนการไตร่ตรองความคิดเพื่อพัฒนาความรู้และการปฏิบัติงานอย่างมืออาชีพ โดยใช้กรอบแนวคิดที่มีพื้นฐานจากความรู้ ค่านิยม หรือความเชื่อในการอธิบายและตีความสถานการณ์หรือปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อใช้พัฒนาตนเองในการปฏิบัติงาน

การริเริ่มแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองของ Dewey ส่งผลให้นักการศึกษาสนใจและพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองเพื่อประยุกต์ใช้ในด้านการศึกษาโดยตลอด เช่น Moon (1999) สนใจศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง โดยเสนอแนวคิดไว้ในหนังสือ “Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice” ซึ่งกล่าวถึงการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (experiential learning) ในการปฏิบัติวิชาชีพ และได้พยายามวิเคราะห์และนำเสนอเป็นกระบวนการของการคิดไตร่ตรอง อีกทั้งมีนักการศึกษาที่ให้ความสนใจเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง อย่างเช่น Ornstein (2000) ได้อธิบายที่มาของคำว่า “reflective practice” ว่า มาจากแนวคิดของ LaBoskey (1994) ซึ่งกล่าวถึงการคิดไตร่ตรองไว้สรุปได้ว่า

ในขั้นต้นจะเป็นวัตถุประสงค์ในการแก้ปัญหาเพื่อนำไปสู่การพัฒนาตนเอง โดยเริ่มต้นจากการไม่แน่ใจความคิดหรือสถานการณ์ที่เผชิญซึ่งต้องตัดสินใจ โดยการหาข้อมูลเพื่อนำมาประกอบการอธิบายปัญหาที่เกิดขึ้น และใช้ความคิดที่สมเหตุสมผลเพื่อหาแนวทางแก้ปัญหาอย่างหลากหลาย และเลือกแนวทางที่ดีที่สุด

นอกจากนี้ Rodgers (2002) เป็นผู้หนึ่งที่สนใจและศึกษาเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองจากงานเขียนของ Dewey โดยวิเคราะห์และสรุปเป็นมโนทัศน์เป้าหมายที่สำคัญของการคิดไตร่ตรอง อีกทั้งมีนักการศึกษาหลายท่านให้ความสนใจศึกษา วิเคราะห์ และสรุปแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองมาโดยตลอด และมีการนำไปวิจัยและพัฒนาเพื่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนทุกระดับแสดงให้เห็นว่า แนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองมีความสำคัญต่อการศึกษาและการปฏิบัติงานมาอย่างต่อเนื่อง

1.2 ความหมายของการคิดไตร่ตรอง

Dewey (1933) ระบุว่า การคิดไตร่ตรอง หมายถึง การคิดและพิจารณาอย่างระมัดระวังและรอบคอบในเรื่องราว หรือประเด็นความรู้จากข้อมูลต่าง ๆ ด้วยการทบทวนย้อนกับประสบการณ์ภายในของตนเอง และบริบทแวดล้อมเพื่อสรุปเป็นความหมาย

Hullfish and Smith (1961) อธิบายความหมายของการคิดไตร่ตรองไว้ สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองเป็นการกำกับการคิดของตนเองอย่างมีเป้าหมาย สิ่งสำคัญคือการควบคุมโดยใช้ความสามารถในการรับรู้และรู้สึกกับสิ่งต่างๆ ให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์เฉพาะ หรือปัญหาที่ประสบ

Bigge and Hunt (1980) และ Schon (1983) กล่าวถึงความหมายของการคิดไตร่ตรองไว้สอดคล้องกันสรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองมีกระบวนการคิดในลักษณะเดียวกับกระบวนการวิทยาศาสตร์ ประกอบด้วย การสังเกต การตั้งสมมติฐาน การเก็บรวบรวมข้อมูลการวิเคราะห์ข้อมูล และการสรุปผล ซึ่งเมื่อเกิดการคิดไตร่ตรอง ความคิดจะย้อนกลับไปสู่ความรู้ ความเชื่อ และคุณค่าเดิม ซึ่งการคิดแบบนี้เป็นการตรวจสอบความคิดหรือความรู้อย่างรอบคอบ โดยมีหลักฐานเชิงประจักษ์สนับสนุนความคิดหรือความรู้นั้น และสร้างข้อสรุปตามหลักฐานที่ปรากฏแล้วนำแนวทางหรือผลที่ได้จากการค้นพบไปใช้กับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในครั้งต่อไป

Colton and Sparks-Langer (1993) ให้ความหมายของการคิดไตร่ตรองว่าเป็นการคิดทบทวนอย่างรอบคอบเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับหลักการ หรือทฤษฎีการเรียนการสอน เพื่อสร้างเป็นความคิดรวบยอดที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่แตกต่างกันไป

Zeichner (1991) กล่าวว่า การคิดไตร่ตรอง เป็นความคิดที่จะต้องไขเหตุผลในการวิเคราะห์ข้อมูลหรือวิเคราะห์แม้แต่ความคิดของตน แล้วพยายามไตร่ตรองความคิดนั้นด้วยการสะท้อนแง่มุมต่าง ๆ ของความคิดนั้น ๆ ออกมาและสามารถนำความคิดที่ผ่านกระบวนการไตร่ตรองนั้น ไปใช้ให้เป็นรูปธรรม

Baker (1996) การคิดไตร่ตรอง เป็นกระบวนการที่บุคคลตอบสนอง ด้วยประสบการณ์และทบทวนด้วยเหตุผล และสำรวจประสบการณ์ในแต่ละวิธีที่สร้างให้กระจ่างด้วยตนเอง นำไปสู่การเพิ่มการรับรู้ที่ไวต่อการกระตุ้นในสภาพแวดล้อม แต่ละกระบวนการจะปรับปรุงทักษะการคิดอย่างมีจรรยาบรรณ

สุรศักดิ์ หลาบมาลา (2543) กล่าวว่า การคิดไตร่ตรอง เป็นระบบการคิดที่ประกอบด้วยยุทธศาสตร์ การคิด ทศนคติเชิงบวกต่อการประเมินตนเอง ความสามารถในการจัดการอารมณ์ของตนเอง ทบทวนสิ่งที่รู้มาก่อน เป็นการจำอดีตมาพัฒนาอนาคตที่ตระหนักในสภาพปัจจุบัน มองหาความจริงกำหนดแผนและเป้าหมายที่คาดหวัง นำพฤติกรรมของเราไปสู่ผลที่ปรารถนา

ราชบัณฑิตยสถาน (2553) ได้นิยามความหมายของการคิดไตร่ตรองไว้ว่า หมายถึง การคิดเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก พฤติกรรม ปฏิสัมพันธ์การกระทำของตน และผู้อื่นในสถานการณ์และบริบทต่าง ๆ โดยมีการย้อนคิด วิเคราะห์ พิจารณาถึงเหตุผล ความรู้ ความเชื่อ หลักฐาน ผลที่เกิดขึ้นและความเหมาะสมกับบริบท การคิดไตร่ตรองเกิดขึ้นได้ทั้งในขณะที่บุคคลกำลังปฏิบัติงานหรือเผชิญสถานการณ์ หรือเป็นการพิจารณาถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นแล้ว หรือเป็นการคิดเพื่อใช้ปฏิบัติงานในอนาคต

1.3 ความสำคัญของการคิดไตร่ตรอง

การคิดไตร่ตรองมีความสำคัญในการปฏิบัติงานต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน เนื่องจากเป็นการคิดที่ช่วยพัฒนาให้เป็นผู้ช่างสังเกตโดยการพิจารณาปัญหาหรือข้อสงสัยอย่างสมเหตุสมผลก่อนที่จะตัดสินใจสรุปและหาแนวทางแก้ปัญหาที่ดีที่สุดซึ่งการคิดลักษณะดังกล่าวมีความสำคัญในการศึกษาโดยเฉพาะระดับอุดมศึกษาและการประกอบอาชีพต่าง ๆ ซึ่งนักการศึกษาได้กล่าวถึงความสำคัญของการคิดไตร่ตรองไว้ดังนี้

Dewey (1933) กล่าวถึงคุณค่าของการคิดไตร่ตรองไว้สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองช่วยให้สามารถดำเนินกิจกรรมอย่างรอบคอบ และช่วยในการวางแผนกระทำสิ่งต่าง ๆ ให้บรรลุวัตถุประสงค์ด้วยความตระหนัก โดยใช้วิธีการที่ดีที่สุดในการปฏิบัติงาน

Zeichner and Liston (1987) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การคิดไตร่ตรองช่วยให้เป็นผู้ที่เกิดสติปัญญาและสร้างความรู้ทางวิชาการใหม่ๆ ให้กับสังคม โดยใช้วิเคราะห์ ไตร่ตรองความรู้และประสบการณ์ที่เป็นประโยชน์เพื่อพัฒนาวิชาชีพและพัฒนาสังคม สอดคล้องกับที่ จันทรเพ็ญ เชื้อพานิช (2544) แสดงทัศนะว่า ผู้มีการศึกษาจะต้องมีความสามารถในการคิดไตร่ตรองเพื่อความเจริญก้าวหน้าของตนเองและสังคม อีกทั้งเพื่อให้สามารถแข่งขันในเวทีโลก

Rodgers (2002) ได้ศึกษางานของ John Dewey เกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองในประเด็นของความหมายการวัดและประเมินผล และความชัดเจนของการคิด จากนั้นสรุปออกมาเป็นเกณฑ์ 4 ประการได้แก่

1. การไตร่ตรอง เป็นกระบวนการในการสร้างความหมายที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเพิ่มการเรียนรู้จากประสบการณ์หนึ่งไปยังประสบการณ์ต่อไปด้วยความเข้าใจในความสัมพันธ์ของทั้งสองประสบการณ์ได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น เป็นเสมือนสาขาของการเรียนรู้ที่ขยายไปต่อเนื่อง
2. การไตร่ตรอง เป็นวิธีการคิดที่เป็นระบบ และมีกฎเกณฑ์โดยมีพื้นฐานบนการสืบเสาะหาความรู้ทางวิทยาศาสตร์ (Scientific Inquiry)
3. การไตร่ตรองจะต้องเกิดขึ้นในกลุ่ม หรือชุมชน ที่ซึ่งมีการตอบโต้และปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น

4. การที่จะไตร่ตรองได้จะต้องมีทัศนคติที่ให้คุณค่าต่อบุคคล และความเจริญทางปัญญาของตนเอง และบุคคลอื่น

นอกจากนี้ อภิภา ปรัชญาพฤทธิ (2547) กล่าวถึงความสำคัญของการคิดไตร่ตรองโดยระบุไว้เป็นประเด็น ได้แก่ 1) การคิดไตร่ตรองช่วยให้ตระหนักถึงหลักการของตนเองที่ขึ้นำการปฏิบัติงานมากกว่าปล่อยให้อิทธิพลภายนอกมากำหนด ซึ่งทำให้สามารถปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ได้ 2) การคิดไตร่ตรองช่วยให้ปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงานได้อย่างยั่งยืน เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงความคิด ความเชื่อของตน ซึ่งเป็นสิ่งที่ขึ้นำการปฏิบัติงาน 3) การคิดไตร่ตรองช่วยให้สามารถอธิบายถึงเหตุผลของการปฏิบัติงาน 4) การคิดไตร่ตรองทำให้เกิดบรรยากาศของความเป็นประชาธิปไตยโดยการยอมรับความคิดเห็นที่หลากหลาย พร้อมทั้งจะรับฟังเพื่อให้ได้ข้อมูลย้อนกลับและคำวิพากษ์วิจารณ์

1.4 กระบวนการคิดไตร่ตรอง

Dewey (1933) ได้เสนอว่า กระบวนการในการคิดไตร่ตรองประกอบด้วย 3 ระยะเวลาใหญ่ คือระยะก่อนการคิดไตร่ตรอง (pre-reflective) เป็นจุดเริ่มต้นของการคิดไตร่ตรอง เมื่อบุคคลเผชิญสถานการณ์ที่มีความสงสัยหรือปัญหาหรือสับสน จะทำให้เกิดการกำหนดปัญหาขึ้นเพื่อหาทางแก้ไข ต่อมาเป็นระยะการคิดไตร่ตรอง (stages of thinking) เป็นการดำเนินการคิดไตร่ตรองตามขั้นตอน 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 คือ ขั้นการให้ข้อเสนอแนะหรือทางเลือกในการแก้ปัญหา (suggestion) ขั้นที่ 2 คือ ขั้นการใช้กระบวนการทางปัญญา (intellectualization) วิเคราะห์ความยากลำบากหรือความคลุมเครือของแต่ละทางเลือกเพื่อหาทางแก้ปัญหา ขั้นที่ 3 คือขั้นการตั้งสมมติฐานสำหรับทางออกที่เป็นไปได้ (hypothesis) ขั้นที่ 4 ขั้นการใช้เหตุผล (reasoning) ในการวิเคราะห์ความคิดหรือของสมมติฐานอย่างละเอียดถี่ถ้วน และขั้นที่ 5 คือขั้นการทดสอบสมมติฐาน (hypothesis testing) สิ้นสุดท้ายระยะหลังการคิดไตร่ตรอง (post-reflective) เป็นสถานการณ์ที่ความสงสัยหรือปัญหาได้หมดไป

ต่อมา Moon (1999) ซึ่งเป็นผู้หนึ่งที่สนใจศึกษาทฤษฎีเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองจากแนวคิดของ Dewey โดยรวบรวมจากแนวคิดและทฤษฎีการเรียนรู้ ได้แก่ การเรียนรู้ทั่วไป ทฤษฎีโครงสร้างทางปัญญา แนวคิดการเรียนรู้ระดับลึกและระดับผิว และการเปลี่ยนแปลงทัศนคติ จากนั้นได้นำแนวคิดและทฤษฎีดังกล่าวมาสังเคราะห์เป็นกระบวนการไตร่ตรองในการเรียนรู้ ประกอบด้วย 1) ขั้นการสังเกต (noticing) 2) ขั้นการสร้างความเข้าใจด้วยเหตุผล (making sense) 3) ขั้นการสร้างความหมาย (making meaning) และ 4) ขั้นการปฏิบัติต่อความหมาย (working with meaning) สอดคล้องกับ Hullfish and Smith (1961) ที่กล่าวถึงกระบวนการของการคิดไตร่ตรองไว้ 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย 1) การรับรู้สถานการณ์ที่เป็นปัญหา 2) การอธิบายรายละเอียดของปัญหา 3) การตั้งสมมติฐานการทดสอบ และ 4) การนำไปปฏิบัติ

LaBoskey (1994) กล่าวถึงกระบวนการของการคิดไตร่ตรองและได้อธิบายเกณฑ์ของความสามารถในการคิดไตร่ตรองในแต่ละกระบวนการไว้คือ 1) การกำหนดปัญหา (problem setting) ได้แก่ การระบุปัญหา การนิยามปัญหาอย่างหลากหลาย การวิเคราะห์สมมติฐานของปัญหา และการสรุปปัญหา 2) การวิเคราะห์แนวทางการแก้ปัญหา (means-ends analysis) ได้แก่ การวิเคราะห์เหตุการณ์ที่เผชิญ การพิจารณา

ทางเลือกที่หลากหลาย การวิเคราะห์หลักฐานที่เกี่ยวข้อง การใช้หลักการที่เหมาะสมเพื่อวิเคราะห์ปัญหา และการพยายามสรุปแนวทางการแก้ปัญหาระหว่างการวิเคราะห์ 3) การสรุปปัญหา (generalization) ได้แก่ การสรุปตามหลักฐานและวิธีการแก้ปัญหา โดยพิจารณาปัจจัยที่เกี่ยวข้องทั้งด้านบวกและด้านลบ ซึ่งอาจปรับขอบเขตของปัญหาแต่ต้องไม่สรุปปัญหาเกินขอบเขต

นอกจากนี้ Eby (1998) ยังได้เสนอกระบวนการในการคิดไตร่ตรองครูในบริบทของการจัดการเรียนการสอนไว้ 6 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 ศึกษาความต้องการของผู้เรียน ขั้นที่ 2 สืบค้นข้อมูลและสร้างฐานความรู้ที่นำไปสู่ประเด็นที่ต้องการแก้ปัญหา ขั้นที่ 3 ทำความเข้าใจคุณค่าและหลักการให้กระจ่างเพื่อตัดสินใจเลือกวิธีการจัดการเรียนการสอน ขั้นที่ 4 สังเคราะห์ความคิดเพื่อให้ได้ยุทธวิธีหรือแผนการที่เหมาะสมในการจัดการเรียนการสอน ขั้นที่ 5 แก้ปัญหาด้วยความมุ่งมั่นตามยุทธวิธีหรือแผนการที่วางไว้ และขั้นที่ 6 สื่อสารแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับครูอื่น ๆ ให้เกิดความเข้าใจในการดำเนินการของครู

1.5 ระดับของการคิดไตร่ตรอง

Dewey (1997) กล่าวถึงระดับของการคิดไตร่ตรองตามกระบวนการไว้ว่ามี 5 ระดับ ได้แก่ 1) การรับรู้ปัญหา 2) การอธิบายสภาพปัญหา 3) การเสนอทางเลือกหรือข้อเสนอในการแก้ปัญหา 4) การระบุเหตุผลที่สนับสนุนทางเลือกหรือข้อเสนอในการแก้ปัญหา 5) การสรุปผลว่าจะยอมรับหรือปฏิเสธทางเลือกในการแก้ปัญหา ในขณะที่ Hatton and Smith (1995) แบ่งระดับความสามารถการคิดไตร่ตรองไว้เป็น 4 ระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 การเขียนบรรยายเหตุการณ์ (descriptive writing) ระดับที่ 2 การอธิบายแบบไตร่ตรอง (descriptive reflection) ระดับที่ 3 การสนทนาแบบไตร่ตรอง (discourse reflection) และระดับที่ 4 การไตร่ตรองอย่างมีวิจรรย์ญาณ (critical reflection)

Zeichner and Liston (1987) กล่าวว่าความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แบ่งเป็น 3 ระดับ ได้แก่ 1) การให้เหตุผล (technical rationality) เป็นการให้รายละเอียดโดยการอธิบาย และใช้เหตุผลมาประกอบการอธิบาย 2) การคิดทบทวน (reflectivity) เป็นการหาเหตุผลมาคัดค้านความคิดเดิมและนำเสนอความคิดใหม่ โดยมีเหตุผลประกอบการอธิบายอย่างชัดเจน 3) การไตร่ตรองอย่างมีวิจรรย์ญาณ (critical reflection) เป็นการพิจารณาการกระทำตามความคิดใหม่ โดยอธิบายเชื่อมโยงกับบริบทต่าง ๆ เช่น จริยธรรม เหตุการณ์ในชีวิตประจำวัน ความต้องการหรือเป้าหมายของมนุษย์ ความเป็นธรรมและความเสมอภาค

Mezirow (1991) แบ่งระดับการไตร่ตรองเป็น 4 ระดับ คือ 1) การคิดตามแบบเคยชิน (Habitual Action) เป็นการกระทำที่เกิดเป็นประจำจากประสบการณ์ที่เรียนรู้มาก่อน และทำได้โดยอัตโนมัติ 2) การคิดตามความเข้าใจ (Understanding) เป็นการกระทำที่ใช้ความรู้ที่มี โดยปราศจากการประเมินค่าความรู้นั้น การเรียนรู้ยังคงมาจากความคิดที่มีมาก่อน 3) การคิดไตร่ตรอง (Reflection) เป็นการกระทำที่อาศัยการทดสอบอย่างมีเหตุผล ใช้ประสบการณ์เก่า และสิ่งที่พบเพื่อสร้างความเข้าใจใหม่ และ 4) การคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจรรย์ญาณ (Critical Reflection) เป็นการกระทำที่ใช้การตรวจสอบ หาเหตุผลในระดับลึกกว่าการไตร่ตรองซึ่งเต็มไปด้วยการคิด ความรู้สึก หรือในสิ่งที่กระทำ และรับรู้

LaBoskey (1994) แบ่งระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองเป็น 3 ระดับ คือ 1) การกำหนดปัญหา (problem setting) ได้แก่ การระบุปัญหา การนิยามปัญหาอย่างหลากหลาย การวิเคราะห์สมมติฐานของปัญหา และการสรุปปัญหา 2) การวิเคราะห์แนวทางแก้ปัญหา (means-ends analysis) ได้แก่ การวิเคราะห์เหตุการณ์ที่ประสบ การพิจารณาทางเลือกอย่างหลากหลาย การวิเคราะห์หลักฐานแต่ละอย่างที่เกี่ยวข้อง การประยุกต์หลักการที่เหมาะสมในการวิเคราะห์ปัญหา และการพยายามสรุปข้อตัดสินระหว่าง การวิเคราะห์ การสรุปปัญหา (generalization) ได้แก่ การสรุปตามหลักฐานและวิธีการแก้ปัญหา การปรับขอบเขตของปัญหา การไม่สรุปปัญหานอกเหนือขอบเขต และการพิจารณาปัจจัยที่เกี่ยวข้องทั้งด้านบวกและด้านลบ

El-Dib (2007) ได้กำหนดระดับของการคิดไตร่ตรอง โดยแบ่งระดับตามขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การกำหนดปัญหา (state of problem หรือ planning) เป็นการอธิบายสภาพของปัญหาที่เกิดขึ้น ขั้นที่ 2 การวางแผนการแก้ปัญหา (plan of action) ขั้นที่ 3 การปฏิบัติ (acting) เป็นการอธิบายวิธีการแก้ปัญหา ขั้นที่ 4 การทบทวน (reviewing) ประกอบด้วย การทดลองปฏิบัติและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น คำถามจากการปฏิบัติ และการคิดถึงการปฏิบัติในอนาคต

1.6 การวัดและประเมินความสามารถในการคิดไตร่ตรอง

การศึกษาเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง นักวิชาการได้เสนอแนวทางในการวัดและประเมินการคิดไตร่ตรองไว้หลากหลายวิธี โดยการใช้เครื่องมือหรือกลยุทธ์ที่แตกต่างกัน ซึ่งนักวิชาการด้านการคิดไตร่ตรองอย่าง Mezirow (1991) และ Taggart and Wilson (1999) เห็นด้วยกับแนวคิดที่ว่า การคิดไตร่ตรองมีหลายระดับ ซึ่งมีลักษณะเป็นรูปปิรามิดแต่ก็มีผลการวิจัยที่แสดงให้เห็นว่า การพัฒนาระดับการคิดไตร่ตรองระดับสูงให้กับผู้เรียนเป็นเรื่องที่กระทำได้ยาก แม้จะใช้วิธีการเพิ่มเวลาในการเรียนก็ตาม เพราะการสนับสนุนในด้านอื่น ๆ ยังไม่เพียงพอ

Sparks-Langer et al. (1990) ได้สร้างแบบวัดการคิดไตร่ตรอง ซึ่งแบบวัดมีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินการใช้เหตุผลเกี่ยวกับเหตุการณ์ในชั้นเรียนของนักศึกษาครู โดยให้เขียนบรรยายเหตุการณ์การสอน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน เพื่อแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของเหตุการณ์นั้นๆ จากนั้นนำมาประเมินคะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

King and Kitchener (1994) ได้เสนอกลวิธีแบบผสมผสานกันเพื่อใช้วัดและประเมินการคิดไตร่ตรองที่มีประสิทธิภาพ เช่น การเขียนบันทึกการเรียนรู้ (journal writing) ซึ่งเป็นวิธีที่จะช่วยให้ผู้เรียนรวบรวมความคิดจากภายนอกแล้วนำมาไตร่ตรอง และการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ (peer review) ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนมีมุมมองที่หลากหลายมากขึ้น เมื่อศึกษาข้อมูลจากเอกสาร ตำรา และงานวิจัยเกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง พบว่า นักวิชาการได้นำเสนอแนวทางในการวัดและประเมินการคิดไตร่ตรองไว้ดังนี้

Hatton and Smith (1995) ได้สร้างแบบวัดและประเมินการคิดไตร่ตรองโดยใช้ rubric system เพื่อแบ่งระดับความสามารถการคิดไตร่ตรองไว้เป็น 4 ระดับ ได้แก่ 1) การเขียนบรรยายเหตุการณ์

(descriptive writing) 2) การอธิบายแบบไตร่ตรอง (descriptive reflection) 3) การสนทนาแบบไตร่ตรอง (dialogic reflection) และ 4) การไตร่ตรองอย่างมีวิจารณญาณ (critical reflection)

Kember et al. (1999) วัดและประเมินระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองโดยให้ผู้เรียนเขียนบันทึกอย่างไตร่ตรอง (reflective journal) โดยนำแนวคิดของ Mezirow มาปรับใช้เป็นเกณฑ์ในการกำหนดระดับของการคิดไตร่ตรอง เช่นเดียวกับที่ Taggart and Wilson (1999) ได้เสนอแนวคิดการประเมินระดับความสามารถการคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์จากหลักฐานการเขียนโดยพิจารณาความสามารถในการอธิบายด้วยการพิจารณาถึงเหตุผลด้านคุณธรรม จริยธรรม สังคม การเมืองกับสถานการณ์จริง โดยผู้ปฏิบัติจะมีการใช้ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับคุณธรรมจริยธรรม สังคมและการเมืองมาเชื่อมโยงสถานการณ์ที่กำหนด ซึ่งหลักฐานที่ได้จากการเขียนประกอบด้วยการตั้งประเด็นคำถามอย่างเป็นระบบ การกำหนดทางเลือกที่หลากหลายและมีการเปรียบเทียบกับทฤษฎี การพิจารณาไตร่ตรองในการตัดสินใจถึงผลลัพธ์ที่ตามมา และการนำประเด็นทางคุณธรรม จริยธรรม สังคม และการเมืองมาใช้ในการพิจารณากับสถานการณ์ที่กำหนด

ต่อมา Kember et al. (2000) ได้นำแนวคิดเกี่ยวกับระดับการคิดไตร่ตรองของ Mezirow (1991) มาใช้พัฒนาแบบสอบถามเพื่อใช้ในการประเมินระดับการคิดไตร่ตรอง เนื่องจากเห็นว่าการประเมินระดับของการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนจากการเขียนบันทึกอย่างไตร่ตรอง (reflective journal) กระทำได้ค่อนข้างลำบาก และไม่สามารถออกแบบการวัดผลก่อนและหลังเรียน เพื่อดูพัฒนาการการคิดไตร่ตรองของผู้เรียนได้ จึงได้พัฒนาแบบสอบถามเพื่อใช้ในการวัดระดับการคิดไตร่ตรองโดยสร้างแบบวัด 4 ระดับ ได้แก่ 1) การปฏิบัติตามแบบที่เคยชิน (habitual action) 2) ความเข้าใจ (understanding) 3) การคิดไตร่ตรอง (reflection) และ 4) การคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณญาณ (critical reflection) เช่นเดียวกับที่ El-Dib (2007) ได้สร้างแบบวัดการคิดไตร่ตรองในการทำวิจัยปฏิบัติการ (the inventory of reflective thinking via action research: IRTAR) ซึ่งวัดการคิดไตร่ตรองจากรายการวิจัยปฏิบัติการของครู โดยได้กำหนดเกณฑ์ในการประเมินการคิดไตร่ตรองเป็นแบบ rubrics score โดยใช้เกณฑ์จากงานวิจัยของ Kember et al. (1999) ซึ่งเป็นเกณฑ์ในการประเมินการคิดไตร่ตรองจากการเขียนบันทึกของผู้เรียน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การกำหนดปัญหา (state of problem) เป็นการอธิบายสภาพของปัญหาที่เกิดขึ้นในระหว่างฝึกสอน ขั้นที่ 2 การวางแผนสำหรับการแก้ปัญหา (plan of action) ขั้นที่ 3 การปฏิบัติ (action) ประกอบด้วยการบรรยายขั้นตอนของวิธีการแก้ปัญหา และขั้นที่ 4 การทบทวน (reviewing) ประกอบด้วยการทดลอง ปฏิบัติและผลที่เกิดขึ้น คำถามที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติ และการคิดถึงการปฏิบัติต่อไปในอนาคต โดยแต่ละขั้นแบ่งระดับการให้คะแนนเป็น 4 ระดับ คือ ระดับต่ำ ระดับต่ำ-ปานกลาง ระดับปานกลาง-สูง และระดับสูง

2. ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

2.1 ความหมายของความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า มีนักวิชาการและนักการศึกษาได้ระบุถึงความหมายของการทำงานเป็นกลุ่มไว้ดังนี้

Woodcock and Francis (1981) ได้ให้ความหมายของการทำงานเป็นกลุ่มว่า คือลักษณะของกลุ่มบุคคลที่มีการติดต่อสื่อสารปฏิสัมพันธ์กัน สมาชิกมีการทำกิจกรรมร่วมกันเพื่อสานสัมพันธ์ โดยมีเป้าหมายเดียวกันคือการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ร่วมกัน

Baker et al. (1997) ได้ให้ความหมายของการทำงานเป็นกลุ่มว่า เป็นขั้นตอนการทำงานที่เน้นกระบวนการทำงานร่วมกัน การมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างสมาชิกในกลุ่ม การประสานงานกันระหว่างสมาชิกในกลุ่ม การปฏิบัติงานร่วมกันโดยมีเป้าหมายเดียวกันคือการนำพากลุ่มไปสู่ความสำเร็จ

Dickinson and McIntyre (1997) ได้กล่าวถึงความหมายของการทำงานเป็นกลุ่มไว้ว่าหมายถึงพฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มที่แบ่งปันข้อมูลและร่วมมือกันทำงาน

Tarricone and Luca (2002) ได้ให้ความหมายของการทำงานเป็นกลุ่มคือ กระบวนการร่วมมือกันทำงานของบุคคล โดยสมาชิกในกลุ่มจะมีเป้าหมายและวัตถุประสงค์ร่วมกัน มีการปฏิสัมพันธ์กัน องค์ประกอบที่สำคัญของกลุ่มคือการมุ่งเน้นสู่เป้าหมายร่วมกันและมีวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนในสภาพแวดล้อมการร่วมมือกันทำงาน

Wang et al. (2009) ให้นิยามของการทำงานเป็นกลุ่มไว้ว่า เป็นการงานร่วมกันผู้อื่น การช่วยเหลือสนับสนุนและให้กำลังใจกันและกัน ร่วมกันแก้ปัญหาความขัดแย้ง และให้คำแนะนำผู้อื่น”

Crebert (2011) ได้ให้คำนิยามของทักษะการทำงานเป็นกลุ่มไว้ว่า “ทักษะการทำงานเป็นกลุ่มเป็นการรวมกันระหว่างการมีทักษะปฏิสัมพันธ์ ทักษะระหว่างบุคคล ทักษะการแก้ปัญหา และทักษะการสื่อสาร ซึ่งจำเป็นที่ทุกคนในกลุ่มต้องใช้ในการทำงาน ทุกคนมีบทบาทหน้าที่ของตน มุ่งทำงานไปที่เป้าหมายเดียวกัน ซึ่งให้ผลลัพธ์มากกว่าการทำงานแยกกันเดี่ยว ๆ

ทิตินา แชมมณี (2545) ได้ให้ความหมายของการทำงานเป็นกลุ่มว่า เป็นการทำให้เกิดการพึ่งพาอาศัยกัน มีปฏิสัมพันธ์กันทางสังคมต่อกัน การที่บุคคลได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์อยู่ร่วมกับผู้อื่นถือเป็นการสนองความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ และส่งผลให้เกิดผลงานที่มีประสิทธิภาพและสร้างสรรค์มากกว่าการทำงานแบบต่างคนต่างทำ ลักษณะของการทำงานเป็นกลุ่มสมาชิกในกลุ่มจะต้องมีเป้าหมายร่วมกัน มีการติดต่อสื่อสารกันในกลุ่ม มีส่วนร่วมในการดำเนินงานในกลุ่ม การประสานงานในกลุ่ม การตัดสินใจร่วมกัน และคำนึงถึงผลประโยชน์ของกลุ่ม

วรารภรณ์ ตระกูลสถิตย์ (2549) ระบุว่า การทำงานเป็นกลุ่ม หมายถึง การที่บุคคลมารวมกลุ่มกันเพื่อร่วมมือในการกระทำให้สิ่งหนึ่งสิ่งใดให้สำเร็จลุล่วงด้วยดีโดยการร่วมมือกัน ประสานงานกัน มุ่งดึงศักยภาพที่มีจากบุคคลแต่ละคนภายในกลุ่มออกมาช่วยในการดำเนินกิจกรรมให้งานบรรลุเป้าหมาย

2.2 ความสำคัญของความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

การให้ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มมีความสำคัญและก่อให้เกิดประโยชน์ในด้านต่าง ๆ ดังนี้ นักวิชาการและนักการศึกษาได้เสนอไว้ดังต่อไปนี้

พงษ์พันธ์ พงษ์โสภา (2542) ได้อธิบายถึงความสำคัญของกระบวนการทำงานเป็นกลุ่มไว้ว่า ผู้เรียนสามารถนำความรู้ที่มีมาใช้ในการทำงานร่วมกันได้อย่างเต็มความสามารถ และผู้เรียนมีความสามารถในการ

ดำรงชีวิตประจำวันอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้ มีทัศนคติที่ดีต่อสังคม รู้จักรับฟังผู้อื่น อยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข ตอบสนองความต้องการพื้นฐานของบุคคลในเรื่องการได้รับความยอมรับจากหมู่คณะและได้เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และส่งเสริมความรับผิดชอบของสมาชิกที่มีต่องานส่วนรวม

ทิกนา แคมมณี (2545) ได้ประมวลความสำคัญของการทำงานเป็นกลุ่มออกเป็น 6 ประการ ดังนี้

1. มนุษย์ทุกคนมีความจำกัดในเรื่องพลัง การทำงานใด ๆ เพียงคนเดียวให้สำเร็จนั้นย่อมเป็นการยาก โดยเฉพาะงานใหญ่แล้ว กำลังเพียงคนเดียวนั้นคงทำไม่ได้ จำเป็นต้องพึ่งกำลังพลังแรงของผู้อื่น ดังคำสุภาษิตโบราณกล่าวไว้ว่า “งานใดหากเหลือกำลังยาก ให้ออกปากบอกแขกช่วยแบกหาม” ดังนั้นการทำงานเป็นกลุ่มจึงเป็นเรื่องที่จำเป็น โดยเฉพาะในการทำงานใหญ่ หรืองานที่สลับซับซ้อน

2. มนุษย์ทุกคนมีความจำกัดและความแตกต่างในเรื่องสติปัญญาความสามารถ การคิดจะทำกรงานใด ๆ หัวเดียวย่อมสู้หลายหัวไม่ได้ เพราะหลายคนสามารถช่วยกันคิดช่วยกันดูได้กว้างขวางขึ้น รอบคอบขึ้น

3. มนุษย์เป็นสัตว์สังคม อยู่อย่างโดดเดี่ยวเพียงลำพังไม่ได้ จำเป็นต้องพึ่งพาอาศัยกันและกัน การที่มนุษย์ได้ชื่อว่าเป็นสัตว์สังคมนี้ ก็เพราะมนุษย์มีความต้องการที่จะมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น การที่มนุษย์มีโอกาสที่จะอยู่และทำงานร่วมกับผู้อื่น จึงเป็นการสนองความต้องการขั้นพื้นฐานที่จำเป็นของมนุษย์

4. ลักษณะของสังคมปัจจุบัน เป็นสังคมที่ต้องมีการทำงานร่วมกันในทุกระดับและทุกองค์กร หากเราไม่มีความสามารถในการทำงานเป็นกลุ่มแล้ว ก็จะทำให้มีปัญหาไปในทุกระดับและทุกองค์กร เป็นอุปสรรคต่อความเป็นอยู่และความก้าวหน้าของสถาบันและของประเทศ

5. การทำงานเป็นกลุ่มให้ผลงานที่ดีกว่าการทำงานเดี่ยว เนื่องจากการมารวมตัวกันเป็นกลุ่มนั้นมีความหมายมากกว่าการนำบุคคลมารวมกัน ดังตัวอย่างที่ทดลองในประเทศญี่ปุ่น คนงาน 1 คน ประกอบรองเท้าได้ 3 คู่ต่อวัน ดังนั้นคนงาน 10 คน จะประกอบรองเท้าได้ 30 คู่ต่อวัน แต่ถ้าคนงาน 10 คนนี้ทำงานเป็นกลุ่มแล้ว กลุ่มงานนี้จะประกอบรองเท้าได้ 50 คู่ต่อวัน การทดลองนี้ชี้ให้เห็นชัดว่าการทำงานเป็นกลุ่มให้ผลดีกว่าและมากกว่าการทำงานแบบต่างคนต่างทำ

6. การที่บุคคลได้มีโอกาสมารวมกลุ่มกันทำงานเป็นกลุ่มนี้ช่วยให้บุคคลนั้นได้เรียนรู้จากผู้อื่น เกิดเป็นความเจริญงอกงามแห่งตนขึ้น ในขณะที่เดียวกันความเจริญส่วนบุคคลก็จะส่งผลให้กลุ่มเจริญงอกงามตามไปด้วย

ยงยุทธ เกษสาคร (2546) ระบุว่าคุณลักษณะของการทำงานเป็นกลุ่มก่อให้เกิดพฤติกรรมการทำงานที่ผู้ปฏิบัติงานมีทิศทางเดียวกัน มีการตัดสินใจร่วมกัน เพื่อมุ่งเป้าหมายเดียวกัน พฤติกรรมนี้มีความสำคัญดังนี้

1. คุณภาพของงาน การทำงานเป็นกลุ่มทำให้มองเห็นเป้าหมายของงานที่ชัดเจน ซึ่งจะส่งเสริมให้เราสามารถปฏิบัติงานให้บรรลุเป้าหมาย

2. เพิ่มผลผลิตของงาน ช่วยสร้างผลงานที่มีคุณภาพและประสบความสำเร็จตรงตามวัตถุประสงค์

3. รู้บทบาทหน้าที่ของตนเอง เข้าใจหน้าที่ตนเองพร้อมที่จะช่วยเหลือผู้อื่นในกลุ่ม

4. ส่งเสริมความรับผิดชอบ เกิดความรับผิดชอบต่อตนเองผู้อื่นและสังคม

5. สร้างมิตรสัมพันธ์ ส่งเสริมการมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีร่วมกับผู้อื่น

6. พัฒนาความคิดสร้างสรรค์ การร่วมงานกันเป็นกลุ่มก่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์หรือผลงานที่แปลกใหม่เนื่องจากกระบวนการทำงานเป็นกลุ่มสนับสนุนให้ผู้เรียนได้ร่วมกันระดมสมอง แสดงความคิดเห็น สะท้อนคิดร่วมกัน

วารสาร ทรูทูลสตูดิโอ (2549) ได้สรุปสาระสำคัญของการทำงานเป็นกลุ่ม ไว้ดังนี้

1. เพื่อร่วมกันแก้ปัญหา
2. เพื่อผลประโยชน์ทั้งส่วนบุคคลและส่วนรวม
3. เพื่อความรู้สึกลดตึงเครียดและมั่นคง
4. เพื่อตอบสนองความต้องการของจิตใจ เช่น ความต้องการใฝ่สัมพันธ์ ความต้องการความปลอดภัย ความต้องการการยกย่องนับถือ ความต้องการพัฒนาตนเอง

2.3 องค์ประกอบของความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

การทำงานเป็นกลุ่มเพื่อให้ประสบความสำเร็จและบรรลุเป้าหมายตามที่กลุ่มได้ตั้งไว้นั้นจำเป็นต้องอาศัยองค์ประกอบต่าง ๆ ดังที่นักวิชาการและนักการศึกษาได้เสนอไว้ ดังนี้

Tarricone and Luca (2002) ได้กล่าวถึงคุณลักษณะสำคัญที่ทำให้การทำงานเป็นกลุ่มประสบความสำเร็จไว้ดังนี้

1. ข้อตกลงร่วมกันต่อความสำเร็จของกลุ่มและเป้าหมายที่วางไว้ร่วมกัน (Commitment to team success and shared goal) สมาชิกแต่ละคนภายในกลุ่มต้องมีข้อตกลงร่วมกันต่อความสำเร็จของกลุ่ม และเป้าหมายที่วางไว้ร่วมกันต่อโครงการนั้น ๆ โดยกลุ่มจะประสบความสำเร็จได้สมาชิกต้องได้รับการกระตุ้นมีส่วนร่วมช่วยเหลือกัน และตั้งเป้าให้กลุ่มประสบความสำเร็จในระดับสูงสุด
2. การพึ่งพาอาศัยกัน (Interdependence) สมาชิกทุกคนภายในกลุ่มจำเป็นต้องสร้างสภาพแวดล้อมที่ทุกคนร่วมกันให้ความช่วยเหลือกันทำงานมากกว่าการทำงานเป็นรายบุคคล สภาพแวดล้อมการพึ่งพาอาศัยกันในเชิงบวกจะทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จตามเป้าหมายในระดับที่สูงขึ้นไป สมาชิกแต่ละคนควรส่งเสริมและให้กำลังใจสมาชิกคนอื่นในกลุ่มเพื่อให้ประสบความสำเร็จและได้เรียนรู้การทำงานจากผู้อื่น
3. ทักษะระหว่างบุคคล (Interpersonal skills) ความสามารถในการอภิปรายแบบเปิดกับสมาชิกคนอื่นในกลุ่ม มีความซื่อสัตย์ ความไว้วางใจ ให้การสนับสนุน และให้ความเคารพและเอาใจใส่สมาชิกคนอื่นในกลุ่ม
4. การสื่อสารแบบเปิดและการให้ผลป้อนกลับเชิงบวก (Open communication and positive feedback) รับฟังสมาชิกคนอื่นในกลุ่มและเปิดโอกาสให้แสดงความคิดเห็นร่วมกันเพื่อสร้างสภาพแวดล้อมของการทำงานที่มีประสิทธิภาพ สมาชิกในกลุ่มควรเต็มใจในการให้และรับคำวิจารณ์และให้ผลป้อนกลับตามสภาพจริง
5. การวางองค์ประกอบของกลุ่มอย่างเหมาะสม (Appropriate team compositions) การวางองค์ประกอบของกลุ่มอย่างเหมาะสมมีความสำคัญในการทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จ สมาชิกในกลุ่ม

จำเป็นต้องตระหนักถึงบทบาทของบทบาทหน้าที่ของตนเองในกลุ่มและเข้าใจว่ากลุ่มคาดหวังอะไรจากบทบาทหน้าที่ของตน

6. ข้อตกลงร่วมกันต่อกระบวนการทำงานของกลุ่ม ความเป็นผู้นำและภาวะความรับผิดชอบ (Commitment to team processes, leadership, and accountability) สมาชิกในกลุ่มจำเป็นต้องมีความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมาย จำเป็นต้องตระหนักรู้ถึงกระบวนการทำงานของกลุ่ม และความเป็นผู้นำก็เป็นอีกหนึ่งองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จ รวมถึงการตัดสินใจและการแก้ปัญหาาร่วมกัน

ทิสนา แคมมณี (2545) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญในการทำงานเป็นกลุ่มไว้ 3 ด้าน ดังนี้

1. องค์ประกอบด้านผู้นำ ผู้นำนับเป็นบุคคลที่สำคัญมากในการดำเนินงานของกลุ่ม กลุ่มใดขาดผู้นำก็ยากที่จะทำงานให้เป็นผลสำเร็จ เพราะขาดแกนกลางที่สำคัญที่จะเป็นฟันเฟืองในการช่วยให้กลุ่มดำเนินงาน หากกลุ่มใดมีผู้นำที่มีคุณสมบัติที่ดี รู้และเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตน และมีทักษะในการปฏิบัติตนตามหน้าที่นั้นแล้ว ก็นับได้ว่ากลุ่มนั้นมีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จสูง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง หากผู้นำนั้นมีลักษณะผู้นำที่ดี และสามารถใช้ภาวะผู้นำได้เหมาะสมกับสถานการณ์แล้ว กลุ่มนั้นย่อมบรรลุเป้าหมายได้อย่างราบรื่นและรวดเร็ว ความสำคัญของผู้นำต่อกลุ่มได้รับการทดลองพิสูจน์และยืนยันจากงานวิจัยจำนวนมาก จึงกล่าวได้ว่าผู้นำเป็นองค์ประกอบที่สำคัญต่อความสำเร็จ และประสิทธิภาพของการทำงานเป็นกลุ่ม

2. องค์ประกอบด้านบทบาทสมาชิกกลุ่ม ในการทำงานเป็นกลุ่มใด ๆ ก็ตาม หากกลุ่มมีผู้นำที่ถึงแม้ว่าจะดีเพียงใดก็ตาม แต่ถ้าสมาชิกกลุ่มขาดความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของตน และไม่ปฏิบัติตามบทบาทหน้าที่ของสมาชิกกลุ่มที่ดี กลุ่มนั้นจะทำงานให้บรรลุความสำเร็จได้ยาก เพราะการทำงานเป็นกลุ่มต้องอาศัยความร่วมมือร่วมใจจากผู้ร่วมงานทุกคนเป็นสำคัญ ดังนั้นสมาชิกกลุ่มเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่จะช่วยให้การทำงานเป็นกลุ่มบรรลุเป้าหมาย หากผู้ร่วมกลุ่มหรือสมาชิกกลุ่มทุกคนตระหนักในความสำคัญของตน และพยายามปฏิบัติตนในการทำงานในฐานะสมาชิกที่ดีของกลุ่ม การดำเนินงานของกลุ่มก็จะสามารถประสบความสำเร็จได้อย่างรวดเร็ว

3. องค์ประกอบด้านกระบวนการทำงาน กลุ่มใดก็ตามหากมีผู้นำที่ดี มีสมาชิกกลุ่มที่เข้าใจและช่วยกลุ่มตามบทบาทหน้าที่ของตนอย่างเต็มที่แล้ว กลุ่มนั้นก็จะมีแนวโน้มที่จะดำเนินไปได้ดี อย่างไรก็ตามถึงแม้คนจะดีสักเพียงใด แต่กระบวนการดำเนินงานไม่เหมาะสม กลุ่มก็อาจประสบกับปัญหาความหมาย ตัวอย่างที่เห็นกันทั่วไป เช่น กลุ่มที่ทำงานโดยขาดการวางแผนร่วมกัน ความไม่เข้าใจในแผนงานและขั้นตอนการทำงานอาจเป็นสาเหตุทำให้การดำเนินงานของสมาชิกเป็นไปคนละทิศคนละทาง เป็นปัญหาต่อการบรรลุเป้าหมายของกลุ่ม อีกประการหนึ่งกระบวนการทำงานที่ไม่ดีพออาจก่อให้เกิดปัญหาาระหว่างบุคคลขึ้นมา ทำให้สมาชิกในกลุ่มเกิดการแตกแยกกันได้ ดังนั้น กระบวนการทำงานจึงนับเป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลยิ่งต่อการทำงานเป็นกลุ่ม กลุ่มใดมีความเข้าใจในกระบวนการทำงานที่ดี และสามารถปฏิบัติได้อย่างเหมาะสม กลุ่มนั้นก็มักจะประสบผลสำเร็จในการทำงาน

วราภรณ์ ตรีกุลสถุทธิ์ (2549) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบในการทำงานเป็นกลุ่ม ดังนี้

1. มีเป้าหมายร่วมกัน การทำงานเป็นกลุ่มจะเกิดผลดี สมาชิกทุกคนในกลุ่มต้องมีเป้าหมาย กล่าวคือมีการรับรู้ ทราบถึงแนวความคิดเกี่ยวกับวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายของกลุ่มในเรื่องเดียวกัน นั่นคือการมุ่งให้ทุก

คนในกลุ่มช่วยกัน ร่วมมือ ร่วมแรงร่วมใจกันดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ให้ประสบความสำเร็จตรงตามเป้าหมาย หรือบรรลุตามวัตถุประสงค์ของกลุ่ม

2. การยอมรับนับถือกัน การรวมกลุ่มกันทำงานภายใต้ความเชื่อที่ว่าทุกคนในกลุ่มมีความรู้ ความสามารถแตกต่างกัน และหวังว่าหากได้มีการนำความแตกต่างของทุกคนในกลุ่มมาใช้ ย่อมน่าจะทำให้งานของกลุ่มหรืองานกลุ่มนั้นมีคุณภาพดี คือเป็นงานที่สามารถดึงเอาศักยภาพ หรือความสามารถของทุก ๆ คนที่มี อยู่มาใช้เป็นประโยชน์ต่องานส่วนรวม ดังนั้นสมาชิกทุกคนในกลุ่มจะต้องยอมรับนับถือกันในเรื่องต่าง ๆ ดังนี้

1) คนแต่ละคนมีความรู้ ความสามารถไม่เหมือนกัน

2) ยอมรับในความแตกต่างของมนุษย์ ได้แก่ ความแตกต่างทางความคิด อารมณ์ความรู้สึก ความเข้าใจ ฯลฯ

3) ยอมรับในศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ ที่ต้องการการเอาใจใส่ การยกย่อง การยอมรับ การให้เกียรติซึ่งกันและกัน

3. ความร่วมมือพร้อมใจในการทำงาน ทุกคนในกลุ่มล้วนมีความสำคัญ ประจุฟันเฟืองของเครื่องจักร กลไก ซึ่งขาดไม่ได้แม้แต่น็อตตัวเล็ก ๆ เพียงตัวหนึ่ง งานของกลุ่มก็เช่นกัน กล่าวคือ งานของกลุ่มมีอาจทำ สำเร็จได้เพียงลำพังแค่ความสามารถของคน ๆ เดียวเท่านั้น หากต้องอาศัยความร่วมมือร่วมแรงร่วมใจของ สมาชิกทุก ๆ คนในการระดมความคิด ช่วยกันแสดงความคิดเห็น อันจะเป็นประโยชน์ในการวางแผนทาง ช่วยกันวิเคราะห์วางแผนการทำงาน และรายละเอียดปลีกย่อยซึ่งไปจนถึงการร่วมกันปฏิบัติงานตามแผนที่กลุ่มได้ ช่วยกันวางแผนเอาไว้ ให้บรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้

4. การแบ่งงานกันทำตามความรู้ความสามารถ การจัดแบ่งการทำงานถือเป็นหัวใจสำคัญของการ ทำงานเป็นกลุ่ม หลักการแบ่งงานกันทำภายในกลุ่ม ควรยึดหลักการแบ่งงานตามความรู้ ความสามารถ และ ความพึงพอใจ กล่าวคือ การจะมอบหมายให้ใครทำงานอะไร มากน้อยเพียงใด ย่อมขึ้นอยู่กับความรู้ ความสามารถที่บุคคลนั้น ๆ มีอยู่ ทั้งนี้หัวหน้ากลุ่ม หรือผู้นำของกลุ่มควรเป็นผู้ที่รู้จักและคุ้นเคยกับสมาชิก ภายในกลุ่มเป็นอย่างดี เพียงพอที่จะรู้ว่าใครเป็นอย่างไร ใครชอบงานแบบไหน ใครถนัดทำงานประเภทใด เพื่อที่จะสามารถมอบหมายงานและหน้าที่ที่ความรับผิดชอบให้ตรงตามความรู้ความสามารถของบุคคลผู้นั้น สมาชิกในกลุ่มมีความสำคัญเช่นกัน ควรมีส่วนร่วมช่วยในการแบ่งงาน การมอบหมายงาน กล่าวคือทุกคนภายใน กลุ่ม ควรได้ช่วยกันเปิดเผยตัวเองให้ผู้อื่นได้รู้จัก และทราบว่าตัวเรานั้นมีความรู้ความสามารถ ความถนัดและ ความพึงพอใจในการทำงานแบบใด เพื่อจะได้เป็นการง่ายสำหรับการมอบหมายงาน เพื่อช่วยกระจายงานและ ความรับผิดชอบไปสู่สมาชิกทุกคนอย่างทั่วถึง

5. ความรับผิดชอบ ความรับผิดชอบถือเป็นหัวใจสำคัญอีกประการหนึ่งของการทำงานร่วมกัน เพราะ ความรับผิดชอบของแต่ละคนหมายถึงความสำเร็จของกลุ่ม/กลุ่มงาน สมาชิกในกลุ่มจะต้องรู้จักบทบาทหน้าที่ ของตนเองต่อกลุ่มสมาชิกโดยรวมและยังต้องมีความรับผิดชอบต่อตนเอง จึงจะช่วยให้การทำงานเป็นกลุ่ม ประสบความสำเร็จ กล่าวคือ กลุ่มสามารถบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ได้

6. ความเข้าใจซึ่งกันและกัน และความผูกพันต่อกัน ความเข้าใจซึ่งกันและกันช่วยให้สมาชิกกลุ่มมีความผูกพันกัน เข้าใจกัน เรียนรู้ความแตกต่างกันและกัน จะช่วยให้การทำงานร่วมกันมีประสิทธิภาพสูงขึ้น

2.4 ลักษณะความร่วมมือในการทำงานกลุ่มที่ดี

การทำงานกลุ่มเป็นการทำงานร่วมกับบุคคลอื่นโดยที่สมาชิกในกลุ่มจะต้องคำนึงถึงเป้าหมายของกลุ่มเป็นสำคัญ ดังนั้นความร่วมมือในการทำงานกลุ่มที่ดีจึงต้องมีลักษณะดังต่อไปนี้

Woodcock and Francis (1981) ได้เสนอคุณลักษณะสำคัญที่ช่วยส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นกลุ่มมีดังนี้

1. สมาชิกในกลุ่มกำหนดวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนและมีเป้าหมายที่สอดคล้องกัน
2. ความเปิดเผยและกล้าเผชิญหน้า
3. การยอมรับสนับสนุนและไว้วางใจซึ่งกันและกันของสมาชิกในกลุ่ม
4. ความร่วมมือกันของสมาชิกในกลุ่ม
5. การทำงานและมีการตัดสินใจที่ดี
6. สมาชิกในกลุ่มแต่ละคนมีภาวะผู้นำที่เหมาะสม
7. การตรวจสอบทบทวนสม่ำเสมอ
8. การพัฒนาตนเอง
9. การมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับกลุ่มอื่น

Garner (1995) ได้กล่าวถึงลักษณะของการทำงานเป็นกลุ่มที่มีประสิทธิภาพและทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จ โดยแบ่งออกเป็น 8 ลักษณะ ดังนี้

1. เป้าหมาย (Goal) สมาชิกในกลุ่มต้องมีความเข้าใจในวัตถุประสงค์ของการทำงานอย่างชัดเจน สมาชิกแต่ละคนควรมองเห็นความสำคัญของเป้าหมายของกลุ่มมาก่อนเป้าหมายของแต่ละบุคคล
2. โครงสร้าง (Structure) ต้องมีการออกแบบโครงสร้างของกลุ่มให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการดำเนินงาน ซึ่งได้ระบุประเภทของทีมไว้ 3 โครงสร้าง ได้แก่ 1) โครงสร้างของทีมแก้ปัญหา (Problem resolution team) จำเป็นต้องส่งเสริมความเชื่อใจ 2) โครงสร้างของทีมเชิงสร้างสรรค์ (Creative team) จำเป็นต้องส่งเสริมอิสระในการทำงานของแต่ละคน (Autonomy) และ 3) โครงสร้างของทีมเชิงยุทธวิธี (Tactical team) จำเป็นต้องส่งเสริมความชัดเจน
3. สมาชิกที่มีความสามารถ (Competent members) กลุ่มจะประสบความสำเร็จได้สมาชิกในกลุ่มต้องมีความสามารถ สมาชิกควรมีความสามารถทั้งด้านทักษะที่เกี่ยวข้องเฉพาะอย่างและทักษะส่วนบุคคลในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งความสามารถของสมาชิกในทีมมีความจำเป็นแตกต่างกันขึ้นอยู่กับประเภทของทีม
4. ข้อตกลงร่วมกันที่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน (Unified commitment) สมาชิกของกลุ่มที่ประสบความสำเร็จต้องแสดงตัวตนอย่างชัดเจนกับข้อตกลงของกลุ่มและแสดงให้เห็นว่าเราเป็นใคร
5. บรรยากาศการร่วมมือรวมพลัง (A collaborative climate) บรรยากาศที่สมาชิกในกลุ่มรู้จักบทบาทหน้าที่ที่ชัดเจน มีความรับผิดชอบ และมีการสื่อสารถึงกัน ช่วยส่งเสริมความรู้สึกไว้วางใจเชื่อใจในระหว่างสมาชิกในกลุ่ม และเปิดใจให้เกิดการอภิปรายและการตัดสินใจ

6. มาตรฐานของความเป็นเลิศ (Standards of excellence) มาตรฐานของความเป็นเลิศ อาจมาจากแหล่ง 4 แหล่ง ได้แก่ จากตัวบุคคลแต่ละคน จากกลุ่ม จากผลลัพธ์ของการทำงานไม่ว่าจะเป็นความสำเร็จหรือความล้มเหลว และจากแหล่งที่อยู่ภายนอกกลุ่ม

7. การสนับสนุนและการยอมรับจากภายนอก (External support and recognition) กลุ่มจำเป็นต้องได้แหล่งทรัพยากรเพื่อให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย มีการสนับสนุนจากบุคคลหรือองค์กรที่เกี่ยวข้อง การยอมรับ หรือรางวัลสำหรับการปฏิบัติงาน

8. ผู้นำที่มีหลักการ (Principled leadership) พฤติกรรมของผู้นำที่มีประสิทธิภาพมี 3 ลักษณะ ได้แก่ การมีวิสัยทัศน์ สร้างความเปลี่ยนแปลง และมีการปลดปล่อยศักยภาพในการทำงานอย่างเต็มที่

Tarricone and Luca (2002) ได้ระบุคุณลักษณะเด่นที่เป็นปัจจัยส่งผลต่อการประสบความสำเร็จในการทำงานเป็นกลุ่ม มีดังนี้

1. ความมุ่งมั่นในการประสบความสำเร็จในการทำงานเป็นกลุ่มและมีเป้าหมายร่วมกัน สมาชิกในกลุ่มมีแรงจูงใจมีความมุ่งมั่นสู่ความสำเร็จของกลุ่มและเป้าหมายร่วมกัน

2. การพึ่งพาซึ่งกันและกัน สมาชิกสามารถมีส่วนร่วมในกลุ่มพึ่งพากันในเชิงบวกเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

3. ทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ สมาชิกในกลุ่มพูดคุยอภิปรายกันในประเด็นที่เปิดเผยตรงไปตรงมา

4. การเปิดใจรับฟังความคิดเห็นผู้อื่น เพื่อสร้างสภาพแวดล้อมการทำงานเป็นกลุ่มที่มีประสิทธิภาพ สมาชิกในกลุ่มควรจะยินดีที่จะรับฟังความคิดเห็นจากผู้อื่นในขณะเดียวกันก็เป็นผู้วิจารณ์ที่สร้างสรรค์

5. สมาชิกในกลุ่มจะต้องตระหนักถึงบทบาทและหน้าที่ของตนเองในกลุ่ม ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญที่จะสร้างกลุ่มได้ประสบผลสำเร็จ

6. ภาวะผู้นำและความรับผิดชอบ สมาชิกในกลุ่มจะต้องมีความรับผิดชอบต่อการทำงาน แสดงภาวะผู้นำด้วยการร่วมกันตัดสินใจและแก้ไขปัญหา

Levin (2005) นำเสนอคุณลักษณะของสมาชิกที่ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่มโดยแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ 1. ทักษะด้านความรู้ความสามารถในการทำงานเป็นกลุ่ม และ 2. ทักษะด้านอารมณ์ทัศนคติในการทำงานเป็นกลุ่ม

1. ทักษะด้านความรู้ ความสามารถในการทำงานเป็นกลุ่ม

- ความสามารถที่เหมาะสมในแต่ละสถานการณ์ การสังเกต ตรวจสอบ
- ความสามารถในการคิด
- ความสามารถในการวางแผน
- ความสามารถในการรวบรวมและการจัดการความรู้
- ความสามารถในการเรียนรู้และนำมาปรับใช้

2. ทักษะด้านอารมณ์ ทักษะคติในการทำงานเป็นกลุ่ม

- การสื่อสารทั้งด้านความรู้ความสามารถและทัศนคติร่วมกับสมาชิกในกลุ่ม
- การแสดงความคิดเห็นและยอมรับความคิดเห็นผู้อื่น
- การเจรจาต่อรองอย่างสร้างสรรค์
- ความมุ่งมั่นที่จะดำเนินงานให้สำเร็จตามระยะเวลาที่กำหนด
- การเข้าสังคมและการรวมกลุ่มให้เป็นหนึ่งเดียว
- การตัดสินใจและภาวะผู้นำ
- การให้กำลังใจซึ่งกันและกันในกลุ่มเพื่อนำไปสู่การประสบความสำเร็จ
- การช่วยเหลือกันของสมาชิกในกลุ่ม
- การร่วมกันทำกิจกรรมในกลุ่ม
- ความตระหนักในการบริหารจัดการกลุ่ม เช่น การวางแผน การกำหนดระยะเวลา

ในการทำงาน

- ความพร้อมในการรับผิดชอบที่จะทำงานทั้งหมดทั้งงานที่มีความยากและง่าย
- มีความซื่อสัตย์ต่อกลุ่ม
- การสะท้อนคิดและแบ่งปันประสบการณ์ร่วมกันในกลุ่ม
- วิธีการพัฒนากลุ่มอยู่บนพื้นฐานของทฤษฎีและประสบการณ์
- หลีกเลี่ยงความรู้สึกที่วุ่นวายเมื่อต้องทำงานเป็นกลุ่ม

ยงยุทธ เกษสาคร (2546) ได้เสนอคุณลักษณะเด่นของกลุ่มงานโดยมีแนวคิดว่าการสร้างพลังที่ทำให้เกิดการรวมกลุ่มทำงานเพื่อการเรียนรู้และทำงานเป็นกลุ่มได้ มีดังนี้

1. สมาชิกของกลุ่มต้องมีวัตถุประสงค์ร่วมกัน ลดความขัดแย้ง เพิ่มความริเริ่มสร้างสรรค์
2. สามารถวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของตนเองและสมาชิกได้
3. สมาชิกในกลุ่มต้องมีความรับผิดชอบต่อหน้าที่ของตนเอง
4. สมาชิกต้องมีระเบียบและปฏิบัติตามกฎข้อบังคับของกลุ่ม
5. มีระบบการติดต่อสื่อสารที่ดีระหว่างสมาชิกของกลุ่ม
6. มีวิธีการขจัดข้อขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างสมาชิก ความมีเหตุผล รับฟังความคิดเห็นผู้อื่น
7. มีความร่วมมือระหว่างสมาชิกในการทำงาน ให้ความช่วยเหลือสมาชิกในกลุ่ม เปิดเผยไว้ใจ

กัน และมีความเชื่อมั่นกันระหว่างสมาชิก

8. กลุ่มสามารถให้สภาพการทำงานที่น่าพอใจกระตุ้นให้เกิดความสนใจในการทำงาน ทำให้สมาชิกในกลุ่มรู้สึกเป็นกลุ่มเดียวกัน

9. มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ตัดสินใจ และแก้ปัญหา

10. สร้างบรรยากาศที่ดีในการทำงาน ทั้งสภาพแวดล้อมและสัมพันธภาพระหว่างบุคคล

วรารกรณ์ ตระกูลสฤณี (2549) ได้กล่าวถึงลักษณะของการทำงานเป็นกลุ่มที่ดีไว้ดังนี้

1. ควรกำหนดขอบเขตหน้าที่ ความรับผิดชอบ โดยการแบ่งงานกันทำตามความรู้ความสามารถที่แต่ละคนมีความถนัด มีความเชี่ยวชาญ ตามความพึงพอใจในการทำงานเป็นกลุ่ม จำเป็นต้องกำหนดหน้าที่ความรับผิดชอบของสมาชิกในกลุ่มให้ชัดเจนเพื่อป้องกันความสับสนและขัดความรับผิดชอบ และเป็นที่ยอมรับกันในทุกองค์การว่าการทำงานจะมีประสิทธิภาพสูงที่สุด หากสมาชิกของกลุ่มมีส่วนร่วมในการเสนอความคิดเห็น เข้าร่วมแก้ปัญหาและอุปสรรค ร่วมกันตัดสินใจในงานของตน

2. จำนวนสมาชิกในทีมต้องมีพอเหมาะ จำนวนสมาชิกในการทำงานเป็นกลุ่มไม่ควรมีจำนวนมากเกินไป เพราะอาจทำให้เกิดกลุ่มวงใน (Inner group) เมื่อกลุ่มมีสมาชิกมากกว่า 3 คนขึ้นไป

3. มีการกำหนดระยะเวลา ในการทำงานร่วมกันควรมีการกำหนดขอบเขต หรือระยะเวลาไว้แน่ชัดเพื่อเป็นกรอบหรือแนวทางในการทำกิจกรรมร่วมกันอย่างมีที่เป้าหมายชัดเจนมากยิ่งขึ้น

4. ความสามารถในการแก้ปัญหา มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับการเรียนรู้เป็นกลุ่มและผลงานของกลุ่ม กล่าวคือ หากสามารถจัดการแก้ปัญหาในกลุ่มได้ดี การเรียนรู้ในกลุ่มและผลงานของกลุ่มมีแนวโน้มจะประสบความสำเร็จสูงเช่นเดียวกัน

5. การเรียนรู้เป็นกลุ่มจะช่วยสนับสนุนให้เกิดความสัมพันธ์ส่วนบุคคลเพิ่มขึ้น และช่วยส่งเสริมให้เกิดทักษะในการแก้ปัญหา ด้วยเหตุนี้สมาชิกภายในกลุ่ม จึงจำเป็นต้องมีการเปิดใจ เรียนรู้ที่จะเข้าใจเพื่อนในฐานะสมาชิกของกลุ่มโดยสร้างความคุ้นเคยให้มีความใกล้ชิดสนิทสนมต่อกัน เพื่อจะให้เกิดความรักความผูกพัน มีความรู้สึกเข้าใจ เป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน อันจะนำไปสู่ความสมัครสมานสามัคคี ร่วมมือ ร่วมแรงร่วมใจในการทำงานให้บรรลุตามเป้าหมายของกลุ่ม

2.5 การวัดและประเมินความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

การวัดและประเมินความร่วมมือในการทำงานกลุ่มสามารถทำได้หลากหลายวิธี และต้องมีการกำหนดประเด็นในการประเมินให้ครอบคลุมด้านต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานเป็นกลุ่มดังที่นักวิชาการและนักวิจัยได้เสนอไว้ดังต่อไปนี้

Michaelson, Sweet and Parmelee (2008) ได้เสนอวิธีการวัดและประเมินทักษะการทำงานเป็นกลุ่มโดยใช้วิธีการประเมินโดยผู้สอนและเพื่อน การประเมินโดยเพื่อนร่วมกลุ่มมีองค์ประกอบที่สำคัญ 2 องค์ประกอบได้แก่

1. การประเมินผลระหว่างเรียน (Formative Assessment) การประเมินผลจะมีประสิทธิภาพได้ต้องเป็นในลักษณะของการประเมินตามสภาพจริง เป็นข้อมูลที่ช่วยให้ผู้เรียนแต่ละคนในกลุ่มสามารถปรับปรุงประสิทธิภาพของการทำงานกลุ่มได้ และการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานเป็นกลุ่มจะส่งผลต่อความสำเร็จของกลุ่ม

2. การประเมินผลสรุป (Summative Assessment) เป็นการตัดสินผลการเรียน โดยนำคะแนนจากส่วนต่าง ๆ มาใช้ในการประกอบการตัดสิน การประเมินโดยเพื่อนเป็นข้อมูลที่จะส่งไปยังผู้สอน เพื่อให้ผู้สอนสามารถนำข้อมูลที่ได้อไปประกอบการประเมินผลสมาชิกแต่ละคนที่ร่วมกันทำงานเพื่อส่งผลต่อความสำเร็จของกลุ่ม รูปแบบในการประเมินทักษะการทำงานเป็นกลุ่มโดยเพื่อนประกอบด้วย 1) การประเมิน

เพื่อนในกลุ่มโดยการให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดเพื่อประเมินความสามารถของสมาชิกแต่ละคนที่มีส่วนช่วยพัฒนากลุ่มให้บรรลุเป้าหมายและนอกจากนี้ผู้เรียนยังสามารถแสดงความคิดเห็นเพื่อชี้แจงเหตุผลที่มาของคะแนนที่ประเมินสมาชิกแต่ละคน 2) การประเมินเพื่อนในกลุ่มโดยใช้วิธีประเมินแบบผสมผสานระหว่างการประเมินเชิงปริมาณและคุณภาพ ซึ่งเชิงปริมาณจะเป็นการบันทึกคะแนนที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะของการทำงานเป็นกลุ่มเช่น ทักษะการเรียนรู้แบบร่วมมือ การเรียนแบบนำตนเอง ทักษะด้านการสื่อสารและมนุษยสัมพันธ์ ส่วนเชิงคุณภาพเป็นการถามคำถามเกี่ยวกับสมาชิกในกลุ่มที่มีความสามารถในการพัฒนาและส่งเสริมกลุ่มสู่ความสำเร็จ

Wang et al. (2009) ได้ศึกษาการพัฒนาแนวทางในการประเมินการทำงานเป็นกลุ่มสำหรับผู้เรียนมัธยมศึกษาตอนปลายโดยใช้วิธีการประเมินที่หลากหลาย ได้แก่ การรายงานตนเอง (Self-report) การประเมินโดยตัดสินจากสถานการณ์ (Situational judgment test; SJT) และการรายงานโดยครู (Teacher-report) จากการเปรียบเทียบวิธีการประเมินการทำงานเป็นกลุ่มที่หลากหลายพบว่าแต่ละวิธีมีข้อดีและข้อด้อยที่แตกต่างกันไป โดยปัญหาที่พบเบื้องต้นของการประเมินตนเองคือผู้เรียนมีการประเมินที่ไม่ตรงกับความเป็นจริง อาจดีกว่าหรือแย่กว่าความเป็นจริง ซึ่งการประเมินโดยครูจะลดปัญหาความลำเอียงตรงจุดนี้ได้ แต่ข้อเสียของการประเมินโดยครูคือไม่สามารถประเมินผู้เรียนได้อย่างทั่วถึง นอกจากนี้การประเมินโดยครูทำได้ยากเนื่องจากในขณะการจัดการเรียนรู้อาจต้องทำหน้าที่อื่นด้วย ส่วนการประเมินโดยตัดสินจากสถานการณ์มีความน่าเชื่อถือกว่าการประเมินตนเองเพราะมีการกำหนดสถานการณ์มาให้ แต่พบปัญหาตรงที่ในการประเมินมักมีตัวหนังสือให้ผู้เรียนอ่านจำนวนมาก ผู้เรียนอาจประเมินโดยข้ามการอ่านสถานการณ์นั้นไป

Lingard (2010) กล่าวว่าการทำงานเป็นกลุ่มสามารถประเมินได้ 2 ประเด็น 1) ประเมินการทำงานเป็นกลุ่มของทั้งกลุ่ม 2) การประเมินการทำงานเป็นกลุ่มของสมาชิกแต่ละคน ซึ่งมีความสนใจหลักไปที่การประเมินการทำงานเป็นทีมในประเด็นที่ 2 เนื่องจากต้องการพัฒนาทักษะในการทำงานเป็นกลุ่มของผู้เรียนแต่ละคน จากนิยามเชิงปฏิบัติการ Lingard ได้ระบุแนวทางหลัก 3 ประการ ในการประเมินการทำงานเป็นกลุ่ม ได้แก่ การสังเกตด้วยตนเอง (Independent observation) การประเมินผลงานของแต่ละคน (Evaluating individual contributions) และการประเมินโดยสมาชิกคนอื่น (Peer review)

1. การสังเกตด้วยตนเอง (Independent observation) เป็นการประเมินที่ต้องการผู้ประเมินซึ่งเป็นครู ผู้ช่วยในห้องปฏิบัติการ หรือผู้สังเกตจากภายนอก มาช่วยประเมินการทำงานเป็นกลุ่มจากกิจกรรมที่ผู้เรียนทำโดยมีเกณฑ์ร่วมกัน การประเมินแบบนี้ช่วยลดความลำเอียงในการประเมิน แต่ผู้เรียนจะรู้ตัวว่ากำลังถูกประเมินซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมการทำงาน

2. การประเมินผลงานของแต่ละคน (Evaluating individual contributions) เป็นการประเมินจากหลักฐานซึ่งเป็นผลงานของผู้เรียนแต่ละคนที่เป็นสมาชิกในกลุ่ม วิธีการหนึ่งที่ทำได้คือให้ผู้เรียนตั้งกลุ่มอภิปรายออนไลน์ขึ้นเพื่อสื่อสารกันในกลุ่มและครูสามารถติดตามเพื่อประเมินผู้เรียนแต่ละคนได้ การประเมินแบบนี้จะลดผลกระทบจากการที่ผู้ประเมินพบกับผู้เรียนตัวต่อตัว

3. การประเมินโดยสมาชิกคนอื่น (Peer review) สมาชิกแต่ละคนประเมินการทำงานของสมาชิกในกลุ่มด้วยเกณฑ์ที่ตั้งไว้ เพื่อการประเมินที่มีประสิทธิภาพผู้ประเมินไม่ควรเขียนชื่อลงไป การประเมินแบบนี้มีข้อเสียตรงที่ผู้เรียนบางคนลังเลที่จะเขียนวิจารณ์การทำงานของเพื่อนคนอื่นในเชิงลบ

Crebert (2011) ได้ระบุการประเมินการทำงานเป็นกลุ่มซึ่งสามารถประเมินได้ทั้งเป็นรายบุคคลและรายกลุ่ม ขึ้นอยู่กับความเหมาะสมของวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ต้องการประเมิน ตัวอย่างเช่น วัตถุประสงค์การเรียนรู้ต้องการศึกษาผลิตผล (Productivity) หรือกระบวนการทำงาน (Process) ของกลุ่มหลักการประเมินการทำงานเป็นกลุ่มให้มีความเที่ยง ความตรง และความน่าเชื่อถือ มีดังนี้

1. ประเมินการทำงานเป็นกลุ่มให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้เท่านั้น
2. สร้างความชัดเจนให้กับผู้เรียนถึงวัตถุประสงค์ของการประเมินการทำงานเป็นกลุ่ม
3. ออกแบบแบบประเมินการทำงานเป็นกลุ่มให้สอดคล้องกับผลลัพธ์การเรียนรู้
4. กระตุ้นและช่วยเสริมแรงการทำงานเป็นกลุ่มให้มีประสิทธิภาพ เช่น ติดตามงานของกลุ่มและให้ข้อมูลป้อนกลับ จัดเวลาการประชุมการทำงานเป็นกลุ่มของผู้เรียน
5. หากใช้การประเมินตนเองหรือประเมินโดยสมาชิกในกลุ่มให้ครูออกแบบแบบประเมินให้ใช้ง่ายและชัดเจน
6. การประเมินควรทำให้ง่ายขึ้นด้วยการมีองค์ประกอบของกลุ่มและแบ่งน้ำหนักงานของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่ม

ทิตินา แชมมณี (2545) กล่าวว่า การวัดและประเมินผลการทำงานเป็นกลุ่มต้องอาศัยการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนรวมทั้งการวิเคราะห์และประเมินผลพฤติกรรมแต่ละพฤติกรรม ซึ่งผู้ประเมินจำเป็นต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของผู้เรียน ในขณะที่ครูจำเป็นต้องจัดทำรายการพฤติกรรมที่ต้องประเมิน จัดทำแบบสังเกตการณ์หรือแบบบันทึกพฤติกรรมโดยกำหนดเกณฑ์การประเมินให้ชัดเจน

นฤมล จันทร์สุขวงศ์ (2551) ประเมินทักษะการทำงานเป็นกลุ่มด้วยแบบประเมินทักษะการทำงานเป็นกลุ่มสำหรับผู้เรียนระดับชั้นประถมศึกษา ที่พัฒนาขึ้นโดย รศ.ดร. ทิตินา แชมมณีและคณะ ลักษณะของแบบประเมินทักษะการทำงานเป็นกลุ่มประกอบด้วย 1) สถานการณ์สำหรับการแสดงเป็นสถานการณ์ที่กำหนดขึ้นเพื่อให้ทำงานที่ครอบคลุมทักษะการทำงานเป็นกลุ่ม 2) แบบบันทึกผลการประเมินทักษะการทำงานเป็นกลุ่มใช้สำหรับบันทึกผลการประเมินที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม ลักษณะของแบบประเมินเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ โดยแบ่งตัวบ่งชี้การทำงานเป็นทีมออกเป็น 6 ด้าน ได้แก่ 1) ทักษะด้านการวางแผน 2) การปฏิบัติงาน 3) การอภิปราย 4) การแก้ปัญหาความขัดแย้ง 5) การเสนอผลงาน และ 6) คุณสมบัติทั่วไป

นันทกา จิราพันธ์ (2551) ได้ประเมินทักษะการทำงานเป็นกลุ่มสำหรับผู้เรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินทักษะการทำงานเป็นกลุ่มประกอบด้วย 1) แบบสังเกตพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม 2) แบบบันทึกสำหรับการประเมินพฤติกรรมการทำงานกลุ่ม 3) แบบสำรวจตนเองหลังทำกิจกรรม

ลักษณะของแบบประเมินเป็นแบบสถานการณ์ โดยมุ่งสังเกตคุณลักษณะในการทำงานของผู้เรียน 4 ด้าน คือ

- 1) ความสามัคคี
- 2) ความรับผิดชอบ
- 3) ความมีน้ำใจ
- 4) ความกล้าแสดงออก

ปรินดา เลิศศรีมงคล (2554) ได้พัฒนาเครื่องมือในการประเมินความสามารถในการทำงานเป็นกลุ่ม สำหรับผู้เรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยมีการพัฒนาแบบประเมินตามแนวคิดของ (Bledow and frese, 2009; นฤมล จันทร์สุขวงศ์, 2551) โดยมีการสังเคราะห์ตัวบ่งชี้การทำงานเป็นกลุ่ม 5 ทักษะย่อย ได้แก่

- 1) การร่วมกำหนดเป้าหมาย
- 2) การตระหนักในบทบาทหน้าที่ของตนเอง
- 3) การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีพึ่งพาอาศัยช่วยเหลือกัน
- 4) การรักษาสบรรยากาศในการทำงานและการปรับตัวเข้าหากัน
- 5) การสื่อสารแบบเปิดมีการปรึกษาและแก้ไขปัญหาร่วมกัน

โดยเป็นแบบประเมินแบบมาตราประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ และแบ่งข้อคำถามออกเป็นข้อความเชิงบวกและเชิงลบ โดยมีการพัฒนาแบบประเมิน 2 ลักษณะได้แก่ 1) แบบประเมินตนเอง 2) แบบสังเกตพฤติกรรม

3. แนวคิดการชี้แนะทางปัญญา

3.1 ความหมายของแนวคิดการชี้แนะทางปัญญา

ความหมายทั่วไปของคำว่า การชี้แนะ หมายถึง กระบวนการที่ช่วยส่งเสริมหรือพัฒนาศักยภาพของบุคคล โดยที่ผู้ชี้แนะสร้างความสัมพันธ์ที่เสริมสร้างพลังให้แก่ผู้ที่ได้รับการชี้แนะเพื่อให้เรียนรู้ได้ง่ายขึ้น ผ่านการส่งเสริมให้นำวิธีการ ทักษะหรือความรู้ที่ใช้ในแต่ละสถานการณ์ไปสะท้อนไตร่ตรอง เพื่อไปสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ช่วยให้จัดการกับปัญหาหรือสถานการณ์ได้ดีขึ้น (Thorpe & Clifford, 2003) สอดคล้องกับที่ Deussen, Coskie, Robinson, and Autio (2007, อ้างถึงใน Shilder & Fedor, 2010) กล่าวว่า การชี้แนะเกิดขึ้นเมื่อผู้ทำงานสองคนทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิด เพื่อพัฒนาการทำงานให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นหรือนำไปสู่เป้าหมายร่วมกัน และ The International Coach Federation (2011) ให้ความหมายของการชี้แนะ คือ การสร้างพันธมิตร (partnering) กับผู้รับการชี้แนะเพื่อกระตุ้นระบบความคิดและความคิดสร้างสรรค์ที่ส่งเสริมและเพิ่มพูนศักยภาพในระดับส่วนตัวและในระดับวิชาชีพ

ในขณะที่เดียวกันมีนักวิชาการบางท่านให้ความหมายของการชี้แนะในลักษณะที่สัมพันธ์กับการทำงานว่า เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ที่ผู้จัดการหรือหัวหน้างานที่มุ่งหวังแก้ไขปัญหาก็เกิดจากการปฏิบัติงานหรือพัฒนาความสามารถของบุคลากร โดยใช้เพื่อเสริมสร้างและพัฒนาให้ลูกน้องมีความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะเฉพาะตัวในการทำงานนั้นๆ ให้ประสบผลสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดขึ้น กระบวนการดังกล่าวขึ้นกับความร่วมมือร่วมใจ ภายใต้ส่วนประกอบ 3 ประการ ได้แก่ ความช่วยเหลือด้านเทคนิคการทำงาน แรงสนับสนุนส่วนตัว และความท้าทายส่วนบุคคล โดยส่วนประกอบทั้งหมดนี้ประสานอยู่ด้วยกันได้ด้วยความเข้าใจกันระหว่างผู้จัดการ/ผู้สอนงาน และผู้ใต้บังคับบัญชา/ผู้เรียนงาน เนื่องจากการสอนงานเป็นประสบการณ์ส่วนบุคคล ความสำเร็จในการสอนงานจึงต้องอาศัยความเข้าใจกันด้วยดี (อาภรณ์ ภู่วิทยพันธ์, 2550; เฮอร์มีเนีย ไอบาร์รา, 2550)

Reynolds (2007) กล่าวว่า การชี้แนะทางปัญญา (Cognitive Coaching) คือ การสนทนาและการแลกเปลี่ยนทางปฏิบัติของผู้ที่มีความรู้ความสามารถเกี่ยวกับการปฏิบัติของพวกเขาด้วยวิธีการที่มี

ประสิทธิภาพ ผู้โค้ชจะเป็นผู้ฟัง ผู้สังเกต ผู้ถามและแลกเปลี่ยนแนวคิด ซึ่งกระบวนการโค้ชครูผู้ที่มีความเชี่ยวชาญและเพื่อนจะสร้างแนวคิด ถามเกี่ยวกับพฤติกรรมและข้อตกลงต่าง ๆ คิดสิ่งที่ท้าทายและพัฒนา สนับสนุน ตลอดจนสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงาน ซึ่งการโค้ชนี้จะแตกต่างกับการ Mentoring เนื่องจาก Mentoring จะเกี่ยวข้องกับผู้ที่ไม่มีประสบการณ์หรือมีประสบการณ์น้อยกว่าผู้ที่มีประสบการณ์ให้คำแนะนำช่วยในการพัฒนาวิชาชีพให้กับอีกฝ่ายหนึ่ง แต่การทำ Cognitive Coaching จะเกี่ยวกับผู้ที่มีความรู้ความสามารถเท่ากันในตำแหน่งเดียวกัน อาทิ เช่น ครูกับครู หรือผู้บริหารกับผู้บริหาร และการพัฒนาวิชาชีพแบบ Cognitive Coaching นี้ จะมีประสิทธิภาพได้นั้นจะต้องเกิดขึ้นในสังคมแห่งการเรียนรู้และการร่วมมือร่วมใจกันพัฒนาด้านวิชาชีพ ซึ่งหัวใจสำคัญหลักคือ การมุ่งไปสู่การยอมรับและการมองเห็นความสำคัญของการพัฒนา

Backer (2010) เสนอว่า การชี้แนะทางปัญญา (Cognitive Coaching) คือกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับเพื่อนร่วมอาชีพ จำนวน 2 คน หรือมากกว่าทำงานร่วมกันในการกำหนดวัตถุประสงค์ ประสงค์ในการพัฒนาคุณภาพ การจัดการเรียนให้มีคุณภาพ ทั้งนี้อาจรวมถึงการสะท้อนผลการปฏิบัติงานหรือการอธิบาย การสนับสนุน และการสร้างทักษะใหม่ ตลอดจนการแลกเปลี่ยนแนวคิดด้านการสอน การสังเกต การแก้ไขปัญหาในการปฏิบัติงาน โดย Cognitive Coaching จะไม่ใช่การตัดสินหรือการประเมิน แต่จะเป็นการร่วมมือกันพัฒนา ส่งเสริมและการแลกเปลี่ยนความรู้และทักษะทางวิชาชีพ ลักษณะสำคัญของการโค้ชแบบเพื่อนช่วยเพื่อน มีดังต่อไปนี้

1. เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่าง ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนกับเพื่อนในระดับเดียวกัน
2. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการปฏิบัติที่ประสบความสำเร็จระหว่างกัน โดยร่วมมือกันในการสะท้อนผลการปฏิบัติ
3. การดำเนินการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น
4. เป็นการลดช่องว่างระหว่างครู
5. การประชุมเกี่ยวกับการแก้ไขปัญหาด้านการจัดการเรียนการสอน
6. เป็นการสร้างบรรทัดฐานด้านความร่วมมือที่ทำให้ครูเปิดใจรับฟังความคิดและการช่วยเหลือของผู้อื่น
7. มีการสนับสนุนและช่วยเหลือครูใหม่ในการพัฒนาการสอน

ชนิพรรณ จาติเสถียร (2557) ได้ให้ความหมายทั่วไปของคำว่า การชี้แนะ หมายถึง กระบวนการที่ช่วยส่งเสริมหรือพัฒนาศักยภาพของบุคคล โดยที่ผู้ชี้แนะสร้างความสัมพันธ์ที่เสริมสร้างพลังให้แก่ผู้ที่ได้รับการชี้แนะเพื่อให้เขาเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น ผ่านการส่งเสริมให้นำวิธีการ ทักษะหรือความรู้ที่ใช้ในแต่ละสถานการณ์สะท้อนไตร่ตรอง เพื่อไปสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ช่วยให้จัดการกับปัญหาหรือสถานการณ์ได้ดีขึ้น

สมาพร มณีอ่อน (2560) ได้ให้ความหมายของการโค้ชทางปัญญาไว้ว่า (Cognitive Coaching) เป็นรูปแบบหนึ่งของการพัฒนาทางวิชาชีพที่ผู้รับการโค้ชเป็นผู้นำตนเอง หรือเป็นการเรียนรู้เพื่อการปรับปรุงและพัฒนาการสอนด้วยการนำตนเอง (Self-directed Learning) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างโค้ชและผู้รับการโค้ชเป็นตัวเชื่อมโยงให้เกิดการคิดการพัฒนา และการสร้างความรู้ให้เกิดขึ้นภายในตนเอง

สุกานดา จงเสริมตระกูล (2562) ได้กล่าวถึงการชี้แนะทางปัญญา (Cognitive coaching) ไว้ว่า เป็นกระบวนการทำงานที่ผู้ชี้แนะทำการเชื่อเชิญให้ผู้รับการชี้แนะได้มีส่วนร่วมในการสร้างและปรับกระบวนการคิดและความสามารถในการแก้ปัญหา โดยใช้กลยุทธ์ในการคิดวิเคราะห์ปัญหาและการแก้ปัญหาด้วยตนเอง ผู้รับการชี้แนะจะต้องสังเกตตนเองในระหว่างที่นำวิธีการแก้ปัญหาไปใช้ จากนั้นจะต้องไตร่ตรองเกี่ยวกับการดำเนินการปฏิบัติงาน เพื่อวางแผนสถานการณ์ในอนาคตในการนำสู่เป้าหมายการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพที่มากยิ่งขึ้น ซึ่งกระบวนการของการชี้แนะทางปัญญาที่กล่าวไปข้างต้นนั้นเป็นหนทางในการพัฒนาทักษะทางสติปัญญาในระดับที่สามารถกำกับ วิเคราะห์ และประเมินตนเองได้ การชี้แนะทางปัญญาจึงเหมาะสำหรับการนำไปใช้ในการพัฒนาวิชาชีพครู เนื่องจากเป็นการฝึกให้ครูใช้กระบวนการคิดในการตรวจสอบการดำเนินการปฏิบัติงานของตน ตลอดจนวางแผนการทำงาน สะท้อนไตร่ตรองและพิจารณาความคิดต่างๆ ที่นำไปสู่พฤติกรรมในการทำงานที่มีประสิทธิภาพจากการแก้ปัญหา และตัดสินใจด้วยตนเอง นำพาตนเองไปสู่ความสำเร็จได้โดยการชี้แนะทางปัญญา เป็นกระบวนการที่สามารถกระตุ้นและช่วยพัฒนาให้ครูสามารถตั้งศักยภาพของตนเองออกมาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยผู้ชี้แนะจะเข้ามามีบทบาทสำคัญในช่วงแรกในการตั้งศักยภาพหรือความสามารถในตัวครูออกมา จากนั้นจะค่อย ๆ ถอยโอนการพัฒนาศักยภาพสู่ตัวครูจนครูสามารถชี้นำตนเองในการพัฒนาวิชาชีพได้

การชี้แนะทางปัญญาเป็นการชี้แนะประเภทหนึ่งที่มีแนวทางเฉพาะตัว เป็นกระบวนการชี้แนะที่พัฒนาขึ้นจากผ่านการศึกษางานวิจัยด้านทักษะการคิด การนิเทศแบบคลินิก (clinical supervision) และการนิเทศเชิงพัฒนา (developmental supervision) ของนักการศึกษา 2 คน คือ Costa และ Gramston (Carr, Herman, & Harris, 2005; Center for Cognitive Coaching, 2001) การชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการทำงานที่เชื่อเชิญให้ผู้มีส่วนร่วมได้สร้างและปรับวิธีการคิดและความสามารถในการคิดแก้ปัญหา โดยกระบวนการช่วยให้ครูกำลังคิดวิเคราะห์ปัญหา สร้างกลยุทธ์ในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง สังเกตตนเองระหว่างที่นำวิธีการแก้ปัญหาไปใช้ คิดไตร่ตรองเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน และวางแผนสถานการณ์ในอนาคตเพื่อให้การทำงานมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ซึ่งกระบวนการเหล่านี้นำไปสู่การพัฒนาทักษะทางสติปัญญาในระดับที่สามารถกำกับ วิเคราะห์ และประเมินตนเองได้ การชี้แนะทางปัญญาถือเป็นการใกล้เคียงแหล่งความคิดและการทำงานของสติปัญญาที่เกิดขึ้นภายในบุคคลโดยปราศจากการตัดสินใจที่ให้ความสำคัญกับกระบวนการคิด การให้คุณค่าความเชื่อของบุคคล เพราะเชื่อว่า สิ่งเหล่านี้มีอิทธิพลและเป็นตัวขับเคลื่อนให้เกิดการแสดงออกทางพฤติกรรม วิธีการต่าง ๆ ที่นำมาใช้ในกระบวนการ ได้แก่ การสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับครูผู้สอน การใช้คำถามสำหรับการสังเกตการณ์ในห้องเรียน และการให้ความสนับสนุน เพื่อส่งเสริมให้ครูได้คิดสะท้อนไตร่ตรองเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน (Center for Cognitive Coaching, 2001; Costa & Garmston, 2002; Knight, 2009)

3.2 เป้าหมายของการชี้แนะทางปัญญา

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นการช่วยให้ครูพัฒนาประสิทธิภาพทางการสอนโดยส่งเสริมและพัฒนาให้ครูพึ่งพาและช่วยเหลือตนเอง (teacher autonomy) ผ่านการคิดไตร่ตรองที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับการสอน

และการตัดสินใจของคนที่เกิดขึ้นในห้องเรียน Costa and Garmston (2002) ซึ่งจุดมุ่งหมายของการชี้แนะทางปัญญาคือเป็นการพัฒนาทักษะทางสติปัญญาในระดับที่ทำให้บุคคลสามารถกำกับตนเองได้ โดยความสามารถในการชี้นำตนเองแบ่งเป็น 3 ด้าน คือ ด้านบริหารจัดการ (self-managing) ด้านการกำกับตนเอง (self-monitoring) และด้านการเปลี่ยนแปลงตนเอง (self-modifying) โดยแต่ละด้านมีรายละเอียดดังนี้

1. ด้านการบริหารจัดการ คือ ความสามารถในการดำเนินงานได้ตามเป้าหมายโดยมีแผนการดำเนินงานที่ชัดเจน มีการเก็บข้อมูลที่จำเป็น และสามารถดึงประสบการณ์เดิม เพื่อนำมาใช้และนำไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ได้

2. ด้านการกำกับตนเอง คือ ความสามารถในการสร้างกลยุทธ์ทางการคิดที่บ่งบอกให้รับรู้ว่า สิ่งที่ปฏิบัติได้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้หรือไม่ และในกรณีที่ไม่สามารถปฏิบัติตามเป้าหมายที่วางไว้ สามารถให้ความคิดเห็นและมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงและการปรับเปลี่ยนแผนการ

3. ด้านการเปลี่ยนแปลงตนเอง คือ การเรียนรู้ผ่านการคิดไตร่ตรอง ประเมินวิเคราะห์ และสร้างความหมายจากประสบการณ์เดิม ซึ่งนำไปสู่การประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติทำงานในอนาคตให้มีประสิทธิภาพ การชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการที่ช่วยพัฒนาและกระตุ้นครูให้มีบทบาทในการตั้งศักยภาพของตนเอง ออกมาใช้ในบริบทที่สอดคล้องกับความสนใจ ซึ่งในช่วงแรกของกระบวนการผู้ชี้แนะมีบทบาทมากในการตั้งความสามารถเหล่านี้ออกมาจากตัวครู แต่ค่อยๆ ถ่างออกให้ครูมีบทบาทมากขึ้นจนพัฒนาความสามารถในการชี้นำตนเองได้ (Garmston, Linder, & Whitaker, 1993)

3.3 หลักสำคัญของการชี้แนะทางปัญญา

การชี้แนะทางปัญญามีเป้าหมายสำคัญคือการสร้างให้ผู้รับการชี้แนะนั้นเกิดการนำตนเองหรือกำกับการเรียนรู้ของตนเอง (Self-directed) ซึ่งต้องคำนึงถึงหลักสำคัญทั้ง 5 ประการ ดังนี้

1. ความรู้ความสามารถ (Efficacy) กล่าวคือผู้ที่จะเป็นผู้ที่นำตนเองได้นั้นจะต้องมีการพัฒนาตนเองให้มีความรอบรู้ในศาสตร์ของตนอย่างลึกซึ้ง สามารถประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ รวมทั้งมีการประเมินเพื่อพัฒนาตนเองอยู่เสมอ

2. ความยืดหยุ่น (Flexibility) คือ การรู้จักปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์ ตามสภาพปัญหาหรือเหตุการณ์เฉพาะหน้าที่เกิดขึ้น เพราะปัญหาหรือสถานการณ์ เหตุการณ์เฉพาะหน้านั้นอาจมีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ดังนั้นวัตถุประสงค์ วิธีการหรือแผนที่เตรียมไว้สำหรับการแก้ไขปัญหานั้น ๆ อาจถูกปรับเปลี่ยนตามความเหมาะสม

3. ความละเอียดประณีตหรือความมีฝีมือ (Craftsmanship) คือ การให้ความสำคัญกับการปฏิบัติการในวิชาชีพของตนทุกขั้นตอน รายละเอียดให้บรรลุมาตรฐาน และมองว่าการพัฒนาวิชาชีพหรือการพัฒนาตนเองนั้นต้องมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องสู่มาตรฐานสูงขึ้น

4. การมีสติรู้คิด (Consciousness) คือ การมีสติรู้คิด ควบคุมตนเองให้สามารถตั้งรับกับปัญหาหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นและหมายรวมถึงการกำกับติดตามดูแลตนเองทั้งด้านการกระทำความคิดเพื่อให้การดำเนินงานไปสู่เป้าหมายได้อย่างครบถ้วนสมบูรณ์

5. การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interdependence) คือมีการแลกเปลี่ยน ติดต่อกับบุคคลอื่น ในทางสร้างสรรค์ และถือว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่ง และมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์เชื่อมโยงกับชุมชนสังคม มีส่วนร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบในความสำเร็จหรือความล้มเหลว

3.4 เครื่องมือที่ใช้ในการชี้แนะทางปัญญา

ผู้ชี้แนะที่มีความชำนาญใช้เครื่องมือทางภาษาทั้งวัจนภาษาและอวัจนภาษาโดยปราศจากการตัดสิน เพื่อส่งเสริมการพัฒนาทางความคิดของผู้อื่น เครื่องมือแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม คือภาษาท่าทาง พฤติกรรม การตอบสนองต่าง ๆ การวางโครงสร้าง และการตั้งคำถาม (Costa & Garmston, 2002, 2011; Uzat, 1998)

1. ภาษาท่าทางหมายถึง คุณภาพของเสียงที่ใช้พูด ภาษาร่างกาย และพฤติกรรมต่าง ๆ ที่แสดงขณะที่พูด โดยทั่วไปผู้ใหญ่สามารถค้นหาความหมายจากอวัจนภาษาได้มากกว่าวัจนภาษา และเมื่อได้ข้อความที่เป็นทั้งการกระทำและคำพูดที่ขัดแย้งกัน มนุษย์มักเลือกความหมายที่สื่อจากการกระทำมากกว่าคำพูด ดังนั้น การวางท่าทาง อากัปกริยา การใช้พื้นที่ การออกเสียงสูงต่ำ จังหวะการพูด การเว้นระยะ และการใช้ระดับเสียง ล้วนส่งผลต่อคุณภาพของการสื่อสาร

2. พฤติกรรมการตอบสนองต่าง ๆ ผู้ชี้แนะใช้พฤติกรรมการตอบสนองที่หลากหลายขึ้นอยู่กับลักษณะของบุคคลและบริบท พฤติกรรม การตอบสนองต่าง ๆ มีดังนี้

2.1 การเงียบเป็นเครื่องวัดความสำเร็จของการสนทนา การที่ผู้ชี้แนะรอหลังจากคำถามหรือหลังจากที่ผู้รับการชี้แนะตอบคำถาม การเงียบสื่อถึงการให้ความเคารพต่อการให้เวลาสำหรับผู้ได้รับการชี้แนะได้คิด และมีผลต่อกระบวนการทางความคิดในระดับสูงอีกด้วย ถ้าผู้ชี้แนะรอเพียง 2-3 วินาที คำตอบที่ได้มีลักษณะสั้น ในทางตรงกันข้ามการรอเวลานานขึ้น ทำให้ผู้รับการชี้แนะมีแนวโน้มที่ตอบในประโยคเต็มที่ประกอบด้วยความคิดที่สมบูรณ์ และคำตอบที่ได้แสดงออกมามีลักษณะพรรณนา ผ่านการปรับแต่งคำพูดและผ่านการคิดที่รอบคอบด้วย นอกจากนี้ผู้รับการชี้แนะยังรู้สึกถึงการได้รับคุณค่าและความเคารพจากผู้ชี้แนะด้วย

2.2 การยอมรับโดยปราศจากการตัดสินเป็นการตอบสนองที่แสดงถึงการรับรู้ว่าคุณพูดกำลังพูดโดยไม่ตัดสิน ตีความใด ๆ เป็นการสื่อสารว่าผู้ชี้แนะรับฟังความคิดเห็นของผู้รับการชี้แนะ ตัวอย่างของการตอบสนองโดยใช้เสียง เช่น “อืม...” “เป็นไปได้” หรือ “เข้าใจ” หรืออาจเป็นกิริยาท่าทาง เช่น การพยักหน้า การบันทึกคำพูดของผู้รับการชี้แนะลงบนสมุด

2.3 การย้อนทวนคำพูด เป็นเครื่องมือสำคัญที่ใช้ในการมีปฏิสัมพันธ์มากที่สุดอย่างหนึ่ง ผู้ชี้แนะที่สามารถสื่อสารด้วยวิธีการนี้ช่วยแสดงให้เห็นความพยายามที่เข้าใจสิ่งที่ผู้รับการชี้แนะกำลังสื่อสาร นอกจากนี้การย้อนทวนคำพูดเป็นการแสดงให้เห็นคุณค่าในสิ่งที่ผู้พูดพูด และช่วยสร้างบรรยากาศปลอดภัยที่เอื้อต่อการคิด การย้ำทวนอย่างมีประสิทธิภาพ เริ่มจากการฟังและการสังเกตจับใจความและความรู้สึกของผู้พูด สิ่งที่แสดงถึงการย้อนทวนคำพูด คือ การปรับท่วงทำนองเสียงและการใช้เสียงที่แสดงความเข้าใจ หลีกเลี่ยงการใช้สรรพนามว่า “ฉัน” เช่น “สิ่งที่ฉันคิดว่าฉันได้ยินคุณกำลังพูด ...” เพราะเป็นการแสดงว่าความคิดของผู้พูดไม่มีความสำคัญ ควรให้ความสำคัญกับความคิดของผู้พูดด้วยการใช้คำพูด เช่น “คุณกำลังเสนอว่า...” “คุณกำลังคิดเกี่ยวกับ...” เป็นต้น ระดับการย้อนทวนคำพูดในการตอบสนองแบ่งออกเป็น 3

ประเภท คือ การยอมรับและทำความเข้าใจกับเนื้อหาและอารมณ์ของผู้พูด การสรุปและจัดระเบียบหัวข้อ และการเปลี่ยนระดับความคิดเชิงเหตุผลให้สูงหรือต่ำขึ้น โดยระดับสูงขึ้นเมื่อมีการกล่าวถึงมโนทัศน์ เป้าหมาย ค่านิยม และข้อสันนิษฐาน และต่ำลงเมื่อใช้นิยามเข้ามาช่วยทำให้มโนทัศน์และความคิดเชิงนามธรรมมีความเป็นรูปธรรมมากขึ้น

3. การวางโครงสร้าง ผู้ชี้แนะควรวางโครงสร้างด้วยความรอบคอบ การมีสติ และความชัดเจน เพื่อสื่อสารให้ผู้รับการชี้แนะรับทราบเป้าหมาย และใช้เวลา พื้นที่ และอุปกรณ์ และเป็นการสร้างความเข้าใจร่วมกันระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะในด้านต่าง ๆ เช่น วัตถุประสงค์ของการชี้แนะ บทบาทของผู้ชี้แนะ การใช้เวลาในการชี้แนะ สถานที่สำหรับการชี้แนะ เป็นต้น

4. การตั้งคำถาม การชี้แนะใช้การตั้งคำถามเพื่อชักชวนให้เกิดการมีส่วนร่วมหรือปรับความคิดของบุคคล คำถามที่ใช้ในการชี้แนะมี 3 ลักษณะ คือ

4.1 การเชื้อเชิญ การตั้งคำถามในลักษณะนี้ใช้น้ำเสียงที่เป็นมิตรและมุ่งหวังที่ได้มากกว่า 1 คำตอบ ตัวอย่างเช่น เป้าหมายของการทำโครงการคืออะไร คุณมีความคิดเกี่ยวกับเรื่องนี้อย่างไร คุณคาดหวังอะไรจากสิ่งที่ทำ เป็นต้น

4.2 การดำเนินการเพื่อพัฒนาความคิด เป็นการใช้คำถามลักษณะต่าง ๆ ที่กระตุ้นความซับซ้อนของความคิดในระดับที่หลากหลาย เช่น การเปรียบเทียบ การลงความเห็น การวิเคราะห์ การจัดลำดับ การสังเคราะห์ การหาข้อสรุป เป็นต้น

4.3 การหาข้อมูลภายนอกและภายในของบุคคล คำถามที่เป็นการถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายนอก ได้แก่ การถามถึงเรื่องที่เกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อม ส่วนการถามเพื่อให้ได้ข้อมูลภายในเป็นการถามเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก ได้แก่ ความพึงพอใจ ความประหลาดใจ ความสับสน กระบวนการได้มาซึ่งความคิด การให้คุณค่า ความตั้งใจ หรือการตัดสินใจ โดยคำถามที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาการคิด คือ คำถามที่นำมาซึ่งคำตอบที่แสดงถึงการเชื่อมโยงระหว่างข้อมูล

3.5 ขั้นตอนการชี้แนะทางปัญญา

การให้การชี้แนะโดยทั่วไปมีจำนวนขั้นตอนและชื่อแต่ละขั้นที่แตกต่างกัน เช่น Thorpe and Clifford (2003) กล่าวว่า กระบวนการชี้แนะประกอบด้วยขั้นตอนย่อย ๆ 6 ขั้นตอน ได้แก่ การกำหนดความต้องการและเป้าหมายของการจัดโปรแกรมการชี้แนะ การสร้างข้อตกลงในสิ่งที่ต้องการพัฒนา การพัฒนาแผนงานสำหรับการจัดโปรแกรมการชี้แนะ การปฏิบัติงานตามแผนงาน การพิจารณาการจัดกิจกรรมและการวางแผนสำหรับการปรับปรุง และการจบความสัมพันธ์ระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ ซึ่งกระบวนการเริ่มจากขั้นแรกและดำเนินต่อไปจนถึงขั้นตอนสุดท้าย แต่บางกรณีอาจมีการซ้ำขั้นตอนที่ 3-5 หลายครั้ง เพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายที่กำหนดไว้ ในขณะที่ ทศนีย์ จารุสมบัติ (2556) อธิบายว่า ด้วยการเปลี่ยนแปลงเริ่มต้นจากภายในตัวผู้รับการชี้แนะ ซึ่งผู้ได้รับการชี้แนะต้องทำทนายตนเองให้เคลื่อนที่ออกจากพื้นที่คุ้นเคยหรือพื้นที่ปลอดภัย ออกเดินทางก้าวข้ามพื้นที่ซึ่งทำทนายที่จะเรียนรู้ และขยายไปจนถึงพื้นที่ที่ต้องการ ช่องว่างระหว่างจุดที่ผู้ได้รับการชี้แนะอยู่ในปัจจุบันและจุดที่ต้องการไปถึงในอนาคตคือ พื้นที่ทำทนาย ดังนั้นแม่แบบการโค้ชการ

เปลี่ยนแปลงจากภายในจึงประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ การค้นพบและเข้าใจสถานการณ์ปัจจุบัน การทำงานร่วมกัน และการได้รับผลลัพธ์

Clutterbuck and Megginson (2009) กล่าวว่า กระบวนการชี้แนะประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ขั้นที่ 1 การสร้างความสัมพันธ์และข้อตกลง (contractual phase) เป็นจุดเริ่มต้นที่เป็นทางการในการสร้างความสัมพันธ์ ซึ่งการสร้างความสัมพันธ์นี้ไม่ได้จำกัดระหว่างผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ แต่อาจครอบคลุมไปถึงผู้อื่นที่เกี่ยวข้อง ขั้นที่ 2 การแลกเปลี่ยน (transactional phase) เป็นขั้นที่ผู้ชี้แนะช่วยผู้รับการชี้แนะสำรวจค้นหาประเด็นที่สัมพันธ์กับเป้าหมายที่ได้ตั้งไว้ และขั้นที่ 3 สะท้อน (review phase) เป็นขั้นที่ผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะประเมินผลที่ออกมา และอาจให้มีผู้อื่นที่เกี่ยวข้องเข้าร่วมการประเมินผลด้วย

Costa and Garmston (1989, 2002, 2011) แบ่งการชี้แนะทางปัญญาเป็น 3 ขั้นตอน คือ ขั้นประชุมวางแผน ขั้นสังเกตการสอน และขั้นประชุมสะท้อนความคิด โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. ขั้นประชุมวางแผน ในขั้นประชุมวางแผนนี้เป็นโอกาสในการสร้างความไว้วางใจ เน้นความสนใจของโค้ชที่มีต่อเป้าหมายของครู เพื่อให้สามารถสังเกตและเข้าใจตรงกัน ผู้ชี้แนะร่วมกับผู้รับการชี้แนะร่วมกันวางแผนการเก็บข้อมูล โดยระบุข้อมูลที่เก็บและกลยุทธ์ที่ใช้ในการเก็บข้อมูล และวางแผนเกี่ยวกับบริบทที่เกิดขึ้นในขั้นประชุมสะท้อนความคิด นอกจากนี้บทบาทของผู้ชี้แนะรวมถึงการสอบถามเพื่อช่วยให้ครูเกิดความกระจ่างในจุดประสงค์ของบทเรียน ความคาดหวังเชิงพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน ขั้นตอนการสอน และการเก็บรวบรวมข้อมูลต่างๆ ที่สามารถนำมาประเมินการสอนและผู้เรียนได้

2. ขั้นสังเกตการณ์ ผู้ชี้แนะเข้าสังเกตในชั้นเรียน โดยผู้ชี้แนะต้องไม่ทำให้ผู้รับการชี้แนะรู้สึกถูกรุกล้ำ หรือวิตกกังวล ผู้ชี้แนะจัดเก็บข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการสอนและการเรียนรู้ของผู้เรียน การสังเกตการสอนเป็นไปตามที่ได้วางแผนไว้ในขั้นประชุมวางแผน

3. ขั้นประชุมสะท้อนความคิด ขั้นนี้ผู้ชี้แนะนำข้อมูลทั้งหมดที่เก็บได้มาแบ่งปันพูดคุยกัน โดยข้อมูลที่มานำเสนอได้มีการจัดให้อยู่ในรูปแบบที่นำเสนอต่อครูได้ โดยจัดให้ครูได้สะท้อนความคิดก่อน ซึ่งทำให้ครูวิเคราะห์และสะท้อนตนเองได้ลึกซึ้ง ในช่วงเวลาประชุมผู้ชี้แนะให้ครูแลกเปลี่ยนความประทับใจในการสอน และให้ทบทวนเหตุการณ์ที่ชัดเจนเพื่อพูดคุยถึงความรู้สึกนั้น และตั้งคำถามชี้ชวนให้ผู้รับการชี้แนะพูดคุยถึงความรู้สึกเกี่ยวกับบทเรียนที่ได้สอน นอกจากนี้ให้คิดไตร่ตรองในประเด็น เช่น ปฏิบัติการของผู้เรียน ความสัมพันธ์ระหว่างการสอนและปฏิบัติการของผู้เรียน การเปรียบเทียบสิ่งที่วางแผนไว้และสิ่งที่เกิดขึ้น เป็นต้น กระบวนการขั้นนี้รวมถึงการตั้งคำถามให้ผู้รับการชี้แนะคิดไตร่ตรองถึงการปรับเปลี่ยนวิธีการการสอนที่ปรับใช้ในครั้งต่อไป (Brooks, 2000)

ในขณะที่ กุณฑล บัณฑิตกุล (2560) ได้ระบุขั้นตอนของการชี้แนะทางปัญญามีขั้นตอน 4 ขั้นตอน ได้แก่การประชุมเพื่อวางแผน (Planning Conference) การสังเกต (Observation) การประชุมเพื่อสะท้อนความคิด (Reflecting Conference) และการประยุกต์ใช้ (Application) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. การประชุมเพื่อวางแผน (Planning Conference) เป็นการสร้างความไว้วางใจให้เกิดขึ้น ทั้งความไว้วางใจในตนเองและความไว้วางใจระหว่างกัน ไม่ว่าจะเป็นความไว้วางใจต่อผู้ชี้แนะหรือ

ความไว้วางใจต่อผู้ได้รับการชี้แนะ ผู้ชี้แนะเน้นที่เป้าหมายของครู ให้ข้อมูลรายละเอียดต่าง ๆ แก่ครู เพื่อ ทบทวนทำความเข้าใจเป้าหมายของบทเรียน กำหนดตัวชี้วัดในการประชุมเพื่อสะท้อนผล การเก็บข้อมูล และ ส่งเสริมให้ ผู้ได้รับการชี้แนะชี้แนะตนเอง

2. การสังเกต (Observation) ผู้ชี้แนะรวบรวมข้อมูลจากการสังเกตหลักฐานด้านผลสัมฤทธิ์ ของผู้เรียน กลยุทธ์ของผู้รับการชี้แนะ และการตัดสินใจของผู้รับการชี้แนะ ซึ่งเก็บข้อมูลจากพฤติกรรม การสอนของผู้รับการชี้แนะ การเรียนรู้ของผู้เรียนที่ได้กำหนดไว้ในชั้นการประชุมวางแผนโดยใช้วิธีที่หลากหลาย และผู้รับการชี้แนะจะต้องรับทราบถึงข้อมูลที่จัดเก็บและรูปแบบในการเก็บข้อมูล ซึ่งทั้งข้อมูลที่จัดเก็บและ รูปแบบในการจัดเก็บข้อมูลจะต้องมีความหมายและสอดคล้องกับการพัฒนาตนเองของผู้รับการชี้แนะ

3. การประชุมเพื่อสะท้อนความคิด (Reflecting Conference) ผู้ชี้แนะจะเป็นตัวกลางให้ ผู้รับการชี้แนะสะท้อนคิดโดยสรุปความประทับใจและประเมินผลบทเรียนพร้อมทบทวนข้อมูลที่ใช้ในการ สนับสนุน เปรียบเทียบแผนกับการดำเนินการโดยการตัดสินใจของผู้รับการชี้แนะและการเรียนรู้ของผู้เรียน ลงข้อสรุปเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนกับการตัดสินใจและพฤติกรรมของผู้รับการชี้แนะ

4. การประยุกต์ใช้ (Application) ผู้ชี้แนะจะเป็นตัวกลางให้ผู้รับการชี้แนะสังเคราะห์ การเรียนรู้ของตนและกำหนดวิธีนำการเรียนรู้ของตนไปประยุกต์ใช้ สะท้อนคิดเกี่ยวกับกระบวนการชี้แนะและ ให้คำแนะนำผู้ได้รับการชี้แนะในการปรับแต่งความรู้

3.6 บทบาทของผู้ชี้แนะทางปัญญา

กลยุทธ์ของผู้ให้การชี้แนะ มีหลักการ 3 ประการ ได้แก่ 1) การมุ่งเน้นระดับที่พึงปรารถนา (focus on the desired state) 2) การให้ความช่วยเหลือ (intervention) และ 3) การสร้างความเข้าใจผู้รับการชี้แนะ และการชี้แนะจากจุดยืนของผู้รับการชี้แนะ (pacing and leading) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การมุ่งเน้นระดับที่พึงปรารถนา (focus on the desired state) ผู้ให้การชี้แนะจะต้องชี้ให้ผู้รับ การชี้แนะเห็นภาพของผลของการกระทำในปัจจุบันของครู ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว จากนั้นผู้ให้การชี้แนะ จะต้องแสดงให้เห็นถึงภาพที่พึงปรารถนาที่ครูสามารถพัฒนาได้

2. การให้ความช่วยเหลือ (intervention) บุคคลจะมีพฤติกรรมตามมุมมองของการรับรู้โลกจาก ภายใน โดยมองผ่านความเป็นมา ระบบการแสดงออก และรูปแบบของกระบวนการทางปัญญาของตน และจะ ตัดสินใจเลือกสิ่งที่ดีที่สุดสำหรับแต่ละบุคคล จะมีแหล่งความรู้เดิมที่อยู่ภายในตัวเอง ผู้ชี้แนะจะต้องเป็นผู้ อำนวยความสะดวกให้ครูเข้าถึงแหล่งความรู้ที่ตนมีอยู่ เข้าใจในความเป็นตัวตนของผู้รับการชี้แนะ ให้ความ เคารพต่อทุก ๆ ข้อความทั้งที่เป็นภาษาพูด ภาษาเขียน และภาษากาย ที่ได้รับจากคนอื่น ซึ่งจะนำไปสู่ ความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้ให้การชี้แนะและผู้รับการชี้แนะ ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจะบรรลุที่ระดับจิตใจ ข้อความ ทางจิตใจกำหนดผลของการสื่อสาร ดังนั้นผู้ให้การชี้แนะจะต้องตระหนักรู้และมีความตั้งใจที่ชัดเจนเกี่ยวกับ ระดับต่าง ๆ ของการสื่อสารทั้งการใช้น้ำเสียงและการแสดงท่าทาง มีการจัดหาทางเลือกที่ความยืดหยุ่นสูงและ มีทางเลือกที่หลากหลาย เนื่องจากการที่ครูมีแหล่งความรู้มาก มีความยืดหยุ่นและทางเลือกมากก็จะทำให้ครูมี กลยุทธ์ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้มาก

3. การสร้างความเข้าใจผู้รับการชี้แนะและการชี้แนะจากจุดยืนของผู้รับการชี้แนะ (pacing and leading) เป็นการเข้าใจผู้อื่นในความเป็นตัวตนของบุคคลนั้น ผู้ชี้แนะจะสามารถก้าวเข้าสู่โลกของผู้รับการชี้แนะเมื่อผู้ชี้แนะสามารถสื่อสารโดยใช้ภาษาและท่าทางที่แสดงออกว่าเข้าใจความตั้งใจ ความคิด หรือความเป็นจริงของผู้รับการชี้แนะ

อย่างไรก็ตามผู้ชี้แนะจะเป็นตัวกลางระหว่างบุคคลกับเหตุการณ์ ปัญหา ความขัดแย้ง ความท้าทาย หรือในสถานการณ์ที่ซับซ้อนอื่น ๆ เพื่อพัฒนาการชี้แนะตนเองให้แก่ผู้รับการชี้แนะ แนวคิดนี้เชื่อว่าการเรียนรู้ของมนุษย์ คือ การพัฒนาโครงสร้างความรู้ภายในของบุคคล การวางแผนและการสะท้อนประสบการณ์ต่าง ๆ จะช่วยกระตุ้นการพัฒนาโครงสร้างภายในเหล่านี้ โครงสร้างความรู้สามารถปรับเปลี่ยนได้เพื่อให้เกิดความเหมาะสมกับความเข้าใจใหม่ ๆ หรือถูกยกเลิก เนื่องจากประสบการณ์ใหม่ ๆ บางอย่าง ซึ่งส่งผลให้เกิดการสร้างความรู้ใหม่ การชี้แนะจะทำให้โครงสร้างความรู้ที่มีอยู่เดิมมีความซับซ้อนมากขึ้นผ่านเชื่อมโยงทางความคิด ดังนั้น ผู้ชี้แนะจะต้องช่วยเหลือให้ผู้รับการชี้แนะได้วิเคราะห์ปัญหาและพัฒนาวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง แทนที่จะให้คำแนะนำหรือแก้ปัญหาให้ ขณะที่ผู้ชี้แนะช่วยเหลือผู้รับการชี้แนะในกระบวนการคิดแก้ปัญหา ก็จะชี้แนะให้ผู้ชี้แนะเกิดการเรียนรู้กระบวนการชี้แนะการคิดตนเองไปด้วย โดยการช่วยให้ผู้รับการชี้แนะได้คิดสะท้อนและเรียนรู้จากกระบวนการแก้ปัญหา เพื่อเรียนรู้ที่จะประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ที่จะเกิดขึ้นในอนาคต ซึ่งกระบวนการนี้เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ต่อเนื่อง ผู้ชี้แนะจะต้องมีความเชื่อว่าความสามารถของมนุษย์มีการพัฒนาในด้านสติปัญญา สังคม และอารมณ์อยู่ตลอดเวลา และมนุษย์ทุกคนมีความสามารถที่จะพัฒนาในด้านต่างๆ เหล่านี้ด้วยตนเอง

คุณลักษณะที่ต้องสร้างให้เกิดขึ้นและคงอยู่ตลอดการชี้แนะ มี 3 ประการ คือ

1. ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน หมายถึง วิธีการที่ผู้ชี้แนะทำเพื่อรักษาความสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกัน และความรู้สึกไว้วางใจกัน โดยผู้ชี้แนะจะต้องแสดงถึงความเคารพต่อความรู้สึก ความคิด และทัศนคติของบุคคลแต่ละคน

2. ความตั้งใจที่ชัดเจน ผู้ชี้แนะจะต้องมีความชัดเจนเกี่ยวกับความตั้งใจของตนเองว่าตนมีบทบาทของผู้ชี้แนะ ทำหน้าที่ประเมินและให้คำแนะนำแก่ผู้รับการชี้แนะเพื่อเปิดโอกาสให้ผู้รับการชี้แนะได้คิดแก้ปัญหาโดยจะไม่คิดวิธีแก้ปัญหาให้ผู้รับการชี้แนะ และเชื่อว่ามนุษย์จะแก้ปัญหาของตนเองได้ การพยายามแก้หรือเปลี่ยนแปลงคนอื่นจะเป็นการทำลายความสัมพันธ์ที่มีพื้นฐานอยู่บนความไว้วางใจ

3. วิสัยทัศน์ที่ชัดเจน ผู้ชี้แนะจะต้องมีวิสัยทัศน์เกี่ยวกับสภาพที่พึงปรารถนาที่จะเกิดขึ้น เช่น การช่วยให้บุคคลรับรู้ในความสามารถของตน ช่วยให้มีทัศนคติที่ชัดเจนเกี่ยวกับเป้าหมายผลงาน กลวิธีในการปฏิบัติตน สร้างความตระหนักในค่านิยมของตน รวมถึงการพัฒนาความสัมพันธ์แบบพึ่งพาอาศัยกันตามสถานการณ์และลักษณะของผู้ได้รับการชี้แนะ

4. แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

4.1 แนวคิดพื้นฐานของชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

Short (1991) อธิบายความหมายของการสืบสอบว่า การสืบสอบเป็นกิจกรรมทางสติปัญญาที่เราพยายามค้นหาบางสิ่งที่เรายังไม่รู้หรือเข้าใจชัดเจน การสืบสอบเกิดจากความต้องการคำตอบที่น่าเชื่อถือเกี่ยวกับคำถามที่เราสงสัย คำตอบที่ได้เกิดจากแรงบันดาลใจ กระบวนการ การสืบสอบสามารถเกิดขึ้นได้หลายลักษณะ เช่น การสืบสอบตามลำพังหรือเป็นกลุ่ม การสืบสอบแบบเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ การสืบสอบอาจมีบางคำถามอาจตอบได้ยากและบางคำถามไม่สามารถตอบได้ จึงอาจกล่าวได้ว่า “การสืบสอบเป็นกิจกรรมซึ่งก่อให้เกิดความรู้” (Churchman, 19718 อ้างถึงใน Short, 1991)

การสืบสอบที่ใช้ในการเรียนการสอนมีหลายรูปแบบ ได้แก่ การสืบสอบเชิงวิทยาศาสตร์ (Scientific Inquiry) การสืบสอบเชิงสังคม (Social Inquiry) การสืบสอบเชิงปรัชญา (Philosophical Inquiry) เป็นต้น การสืบสอบแต่ละรูปแบบมีวิธีการในการสืบสอบหาความรู้ที่แตกต่างกันออกไป เช่น การสืบสอบเชิงสังคม (Social Inquiry) เป็นการสืบสอบโดยใช้วิธีการต่าง ๆ ได้แก่ การสำรวจ การค้นคว้า การอภิปราย การสอบถามผู้เชี่ยวชาญ การศึกษานอกสถานที่ ฯลฯ เพื่อให้ได้คำตอบที่ทำให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับสังคม และเรียนรู้วิธีการมีส่วนร่วมในสังคมอย่างมีประสิทธิภาพ (Victorian Ministry of Education, 1987) การสืบสอบเชิงวิทยาศาสตร์ (Scientific Inquiry) เป็นการสืบสอบโดยใช้วิธีการเชิงประจักษ์ ได้แก่ การรับรู้ด้วยประสาทสัมผัส การพิสูจน์ทดสอบในการพิจารณาความน่าเชื่อถือและค้นหาคำตอบเพื่อการอธิบายข้อความรู้ที่เกี่ยวข้องกับความจริง (facts) ในปรากฏการณ์ต่าง ๆ (Foshay อ้างถึงใน Short, 1991) การสืบสอบเชิงปรัชญา (Philosophical Inquiry) เป็นการสืบสอบด้วยวิธีการสนทนาเพื่อค้นหาความหมายโดยใช้หลักเหตุผลในการพิจารณาตัดสินความน่าเชื่อถือของข้อความรู้ที่เกี่ยวข้องกับอภิปรัชญา (metaphysical) ตรรกะหรือเหตุผล (logical) และจริยธรรม (ethical) (Lipman et al., 1980)

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า วิธีการสืบสอบหาความจริงเกี่ยวกับข้อความรู้ในศาสตร์ที่แตกต่างกันจะมีความแตกต่างกันอยู่บ้างในวิธีการสืบสอบและพิจารณาข้อความ

วิธีการที่ Lipman et al. (1980) ใช้ในการสอนปรัชญาสำหรับผู้เรียนคือ การนำการสืบสอบเชิงปรัชญา (philosophical inquiry) เข้าไปในชุมชนแห่งการสืบสอบ (the community of inquiry) ซึ่ง Lipman et al. ได้รับอิทธิพลอย่างมากจากแนวคิดเกี่ยวกับชุมชนแห่งผู้สืบสอบของ ชาร์ลส์ เพียร์ส (Charles Peirce) และทฤษฎีทางการศึกษาแบบชุมชนและการแก้ไขตนเองแบบสืบสอบ (educational theories of communal and self-corrective inquiry) ของจอห์น ดิวอี้ (John Dewey) สรุปได้ดังนี้

แนวคิดเกี่ยวกับชุมชนแห่งผู้สืบสอบของเพียร์สมีอิทธิพลต่อปรัชญาสำหรับผู้เรียน เนื่องจากเป็นแนวคิดที่มีพื้นฐานที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับธรรมชาติของการสนทนา การส่งเสริมความมีเหตุผลและธรรมชาติของบทบาทของความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันเกี่ยวกับตนเองและชุมชน เพียร์สได้ให้เหตุผลว่าความรู้เป็นผลผลิตจากความชำนาญของมนุษย์ซึ่งเป็นสิ่งที่อยู่ในการตัดสินของชุมชนผู้สืบสอบที่สามารถเกิดความผิดพลาดได้ วิธีการสืบหาความรู้เพียงวิธีเดียวคือ การกระทำผ่านคุณค่าสำคัญในสมมติฐานต่าง ๆ ที่ถูกจัดระบบและสร้างขึ้นจากการสังเกตของเราโดยให้ความหมายกับสถานการณ์ที่สังเกตนั้น ดังนั้นจึงมีความจำเป็นในการค้นพบข้อจำกัด

ของความคิดเห็นและทฤษฎีของเราด้วยการแก้ไขตัวเองอย่างเป็นนิสัย โดยผ่านวิธีการของการสืบสอบแบบชุมชนอย่างต่อเนื่อง การสืบสอบสามารถสร้างความก้าวหน้าไปสู่วัตถุประสงค์ซึ่งเพียร์สถือว่าเป็นการเคลื่อนไปสู่ความเข้าใจที่กว้างขึ้น ความก้าวหน้าที่การสืบสอบสร้างขึ้นอยู่บนพื้นฐานของการเกี่ยวข้องอย่างร่วมมือและการแก้ไขตนเองของผู้สืบสอบและความสามารถของผู้สืบสอบในการสังเกตข้อมูลใหม่เพื่อสร้างกรอบโครงสร้างทฤษฎีใหม่ เมื่อใดที่กรอบโครงสร้างนี้ถูกสร้างขึ้นการสืบสอบก็จะเข้าไปเกี่ยวข้องในกระบวนการของการค้นพบสิ่งที่เกี่ยวข้อง และการทดสอบผลของกรอบโครงสร้างนั้น เพียร์สสันนิษฐานว่าการเข้าไปสู่การสืบสอบที่มีวิจารณ์ญาณมีจุดประสงค์ และมีการแก้ไขตนเองสามารถทำให้คนมีรูปแบบ (norms) และความคิด (ideas) ต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อการสร้างการตัดสินใจที่ฉลาดขึ้นเกี่ยวกับชีวิตของตนเอง

เพียร์สเน้นเรื่องการพัฒนาตนเองในด้านความสัมพันธ์กับผู้อื่น กระบวนการเจริญเติบโตของตนเองเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องผ่านการสนทนาที่คนปฏิบัติต่อตนเองและผู้อื่นเช่น การสนทนาประกอบด้วย การสนทนาภายในตนเองระหว่างความมีวิจารณ์ญาณ (critical) และความสร้างสรรค์ในตนเอง (innovative self) ในขณะที่ความสร้างสรรค์ในตนเองเป็นความพยายามที่จะนำไปสู่ความมีวิจารณ์ญาณในตนเอง ซึ่งหมายถึงการคิดเป็นกระบวนการของการสนทนาภายในตนเองที่สร้างเงื่อนไขต่อชุมชนในเรื่องของการมีมาตรฐานและรูปแบบของการสนทนา ดังนั้นการจัดสภาพแวดล้อมจะช่วยส่งเสริมให้เรามีกระบวนการของการสืบสอบตนเอง ช่วยให้เกิดการสืบสอบตัวเองอย่างต่อเนื่อง ทำให้เราสามารถค้นพบรูปแบบ เกณฑ์ และความคิดสำหรับตัวเองในสังคมที่เราอาศัย เพียร์สกล่าวว่าไม่ว่าเราจะเป็นคนชาติกำเนิดใดหรืออาศัยอยู่ที่ใดเราทั้งหมดก็เป็นสมาชิกของชุมชนแห่งการคิดที่ใหญ่กว่า (larger communities of thought) (Freakley and Burgh, 2000)

นอกจากทฤษฎีทางการศึกษาแบบชุมชนและการแก้ไขตนเองแบบสืบสอบ (educational theories of communal and self-corrective inquiry) ของจอห์น ดิวอี้ (John Dewey) เป็นทฤษฎีที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อปรัชญาทางการศึกษาของลิปแมน ทฤษฎีของดิวอี้เกิดจากสมมติฐานที่ว่า ผู้เรียนมีความกระตือรือร้น มีการสำรวจวิธีแก้ปัญหา ซึ่งสมมติฐานนี้สอดคล้องกับความเชื่อของดิวอี้ในเรื่องธรรมชาติของมนุษย์ที่ว่ามนุษย์จะใช้ความรู้ที่ได้รับมาในการแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพด้วยความรอบคอบและความชำนาญ โดยธรรมชาติแล้วปัญหาของผู้เรียนเกิดจากความต้องการที่จะทำความเข้าใจสิ่งต่าง ๆ ในโลกซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับตนเอง ดังนั้นผู้เรียนจึงควรมีโอกาสในการเข้าร่วมกิจกรรมการแก้ปัญหาที่จะทำให้พวกเขาได้รับความรู้และพัฒนาทางสติปัญญา ซึ่งปัญหาเหล่านั้นควรเกิดจากความสนใจของผู้เรียนและควรเป็นปัญหาที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการของผู้เรียนอย่างแท้จริง วิธีการจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพที่สุดคือปัญหาเหล่านั้นต้องเป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องโดยตรง เป็นประสบการณ์เดิม และเป็นกิจกรรมที่ปฏิบัติโดยผู้เรียน ๆ ทุกวิชาควรสอนด้วยวิธีการนำเสนอและเน้นที่ลักษณะทางสังคมและส่วนบุคคลของผู้เรียนโดยการเน้นให้ผู้เรียนเห็นผลกระทบที่มนุษย์จะได้รับจากพวกเขาและชี้ให้เห็นความรับผิดชอบที่เกิดจากความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันของพวกเขา (Dewey, 1956 อ้างถึงใน Freakley and Burgh, 2000)

นอกจากนี้ดิวอี้ (Dewey, 1916 อ้างถึงใน Wilks, 2000) เชื่อว่า การเจริญเติบโตของบุคคลและสังคมเป็นสิ่งที่ไม่สามารถแยกจากกันได้ เช่นเดียวกับลักษณะทางจิตวิทยาและสังคมของบุคคลที่ไม่สามารถแบ่งแยก

ได้ ดังนั้นเราจึงไม่สามารถวิเคราะห์ลักษณะของบุคคลโดยปราศจากการอ้างถึงบริบทของบุคคลนั้น ในความหมายของดิไว้อ การศึกษาหมายถึงกระบวนการเจริญเติบโตซึ่งเกิดขึ้นจากการที่บุคคลได้เข้าไปมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น สังคมจึงควรมีความรับผิดชอบในการช่วยผู้เรียนให้ค้นพบศักยภาพของตนเองและพัฒนาการตัดสินใจที่ดี ซึ่งหมายถึงผู้เรียนจำเป็นต้องมีความตระหนักในเรื่องปัญหาและเสนอแนะวิธีแก้ปัญหา มีการโต้แย้งและแสดงความคิดเห็นด้วย รวมทั้งผลของการแก้ปัญหาต่อเรื่องดังกล่าวด้วยเช่นกัน ดิไว้อแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติมว่า มนุษย์ไม่ได้สร้างชุมชนเพื่อการอยู่ร่วมกันเท่านั้น แต่มนุษย์ต้องการทั้งการให้และการรับรวมไปถึงการฟังและพูดซึ่งหมายถึงการสื่อสาร ดิไว้ออธิบายว่าการฟังหมายถึงการรับและการเข้าไปมีส่วนร่วมกับการคิดและความรู้สึกของผู้อื่น ขณะที่การพูดช่วยให้เรามีความเข้าใจที่ดีขึ้นเกี่ยวกับประสบการณ์ของตนเอง การสื่อสารจึงช่วยพัฒนาความเป็นตนเองของผู้เรียน และทำให้เกิดการพัฒนาด้านสังคมเพียงแต่ทุกคนมีส่วนร่วม ให้ความร่วมมือ และมีการแบ่งปันความรู้อย่างแท้จริงก็จะสามารถทำให้ชุมชนออกจากความเชื่อที่ผิด ๆ และสร้างความเป็นประชาธิปไตยขึ้นได้

ดิไว้อเชื่อว่า การวิเคราะห์อย่างเคร่งครัดของวิทยาศาสตร์ช่วยให้พบกับความสำเร็จดังกล่าวได้ เนื่องจากวิทยาศาสตร์ต่อต้านวิธีการแบบเดิม ๆ ช่วยขยายมุมมอง ช่วยสร้างนิสัยในการคิด เช่น ความสามารถในการหลีกเลี่ยงข้อผิดพลาดต่าง ๆ ความสามารถในการจัดการกับทางเลือกต่าง ๆ นอกจากนี้วิทยาศาสตร์ยังช่วยให้มนุษย์ออกจากความเชื่อและภาพลวงตาและให้วิธีในการเข้าถึงสิ่งที่เป็นความจริง ดิไว้อเชื่อว่าวิทยาศาสตร์เป็นวิธีการสืบสอบ เนื่องจากเป็นการเริ่มต้นด้วยความสงสัย การคิดสะท้อนกลับ และการสรุปข้อพิสูจน์ ดิไว้อกล่าวว่า วิทยาศาสตร์ไม่ได้คำนึงถึงเพียงแค่กฎ ทฤษฎีที่เป็นนามธรรมและการค้นคว้าอย่างชำนาญเท่านั้นแต่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันอย่างต่อเนื่องระหว่างสถานการณ์และความจริงในชีวิตประจำวัน วิทยาศาสตร์เป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับความเป็นจริง จึงมีความคล้ายคลึงกับวัตถุประสงค์ของปรัชญาซึ่งเน้นในเรื่องแนวคิด ทั้งสองวิชามีเป้าหมายเพื่อพัฒนาการคิดที่เกิดขึ้นเอง (autonomous) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ พัฒนาคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น และให้ประสบการณ์ที่มีความหมาย

ดิไว้อได้เพิ่มลักษณะด้านจริยธรรมและสุนทรียศาสตร์เข้าไปในความคิดเรื่องการสืบสอบเชิงวิทยาศาสตร์ของเพียร์ส ดิไว้อเห็นว่ากระบวนการแก้ไขตนเองเป็นกระบวนการทางสังคมและชุมชน ลิปแมนได้นำวิธีการสอนของดิไว้อผนวกเข้ากับความคิดในเรื่องเหตุผล ตนเอง และชุมชนของเพียร์สไปใช้เป็นแนวทางในการสืบสอบแบบปรัชญาในชั้นเรียน (Freakley and Burgh, 2000) นอกจากนี้ลิปแมนมีความเห็นสอดคล้องกับดิไว้อว่า ประชาธิปไตยให้อำนาจแต่ละบุคคลในการสร้างและเคารพกฎเกณฑ์ จึงทำให้พวกเขามองเห็นกุญแจที่นำไปสู่ความเป็นประชาธิปไตยในฐานะของการมีความรับผิดชอบและมีความเสมอภาคกัน (Dewey, 1916 อ้างถึงใน Wilks, 2000)

ถึงแม้ว่าชุมชนแห่งการสืบสอบเป็นวิธีที่สำคัญในการสอนปรัชญาสำหรับผู้เรียนแต่ก็ไม่ได้หมายความว่าชุมชนแห่งการสืบสอบเป็นวิธีการเฉพาะของวิชาใดวิชาหนึ่ง เราสามารถพบชุมชนแห่งการสืบสอบทางวิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ วรรณคดี สิ่งแวดล้อม ฯลฯ ได้เช่นกัน Splitter and Sharp (1995) กล่าวว่าชุมชนแห่งการสืบสอบมีโครงสร้างพื้นฐาน 2 ลักษณะ ได้แก่

1. ชุมชน (community) ทำให้เกิดบรรยากาศของความร่วมมือ (cooperation) การเอาใจใส่ (care) ความไว้วางใจ (trust) ความปลอดภัย (safety) และความรู้สึกของการมีวัตถุประสงค์ร่วมกัน (a sense of common purpose)

2. การสืบสอบ (inquiry) ทำให้เกิดรูปแบบของการฝึกหัดการแก้ไขตนเอง (self-correcting) เกิดขึ้นจากความต้องการที่จะเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ประหลาดใจ เป็นปัญหา ทำให้รู้สึกสับสน กำกวม หรือไม่สมบูรณ์ไปสู่สิ่งที่มีความสอดคล้องซึ่งเป็นที่พอใจร่วมกันของผู้เกี่ยวข้องและนำไปสู่ข้อสรุปในการตัดสินใจ

โดยสรุปแล้ว สามารถกล่าวได้ว่า ทั้งแนวคิดของชุมชนและแนวคิดของการสืบสอบ เป็นลักษณะที่สามารถแยกจากกันได้แต่ถ้านำแนวคิดทั้งสองมาใช้ร่วมกันแล้วจะทำให้การอภิปรายมีความลึกซึ้งและสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ชุมชนแห่งการสืบสอบเป็นกิจกรรมที่ทำให้ชั้นเรียนกลายเป็นชุมชนของผู้สืบสอบอย่างร่วมมือ (cooperatively and collaboratively) ด้วยลักษณะของการคิดสะท้อนกลับด้วยตนเอง และการมีวิจาร์ณญาณเกี่ยวกับประเด็นที่ผู้เรียนสนใจการเปลี่ยนห้องเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการสืบสอบจำเป็นต้องมีสภาพแวดล้อมที่ผู้มีส่วนร่วมในชุมชนทุกคนซึ่งหมายถึงทั้งผู้เรียนและครูให้เคารพความคิดและความรู้สึกซึ่งกันและกัน ให้การสนับสนุนและไว้วางใจซึ่งกันและกันในการสำรวจความคิด แนวคิด และความคิดเห็นต่าง ๆ พัฒนาการสะท้อนกลับในพลวัตกลุ่ม (group dynamics) และความเข้าใจผ่านการอภิปรายและกิจกรรมและพัฒนาแนวทางหรือกฎสำหรับกลุ่ม

สมาชิกทุกคนในชุมชนจะแลกเปลี่ยนประสบการณ์ผ่านการสืบสอบ โดยมีจุดประสงค์ที่ความรู้และความเข้าใจ การไม่กลัวความล้มเหลว สติปัญญา (intellectual risk-taking) และการแก้ไขตัวเอง การร่วมมือ ความไว้วางใจ ความอดทนและความเคารพ การแลกเปลี่ยนความรู้สึกของความสงสัยและประหลาดใจ การสนทนาแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ความรับผิดชอบในความคิดของตนเอง และการเรียนรู้การคิดด้วยตนเอง (Frcakley and Burgh, 2000)

Splitter and Sharp (1995) กล่าวเพิ่มเติมว่า ความเอาใจใส่ (care) ความเคารพ (respect) และบรรยากาศของความไว้วางใจ (trust) เป็นสิ่งที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ผ่านชุมชนแห่งการสืบสอบ ความไว้วางใจจะช่วยสร้างความเชื่อมั่นให้กับผู้เรียน ช่วยอำนวยความสะดวกเรื่องการไม่กลัวความล้มเหลวในการคิดสร้างสรรค์ และสนับสนุนผู้เรียนให้มีความพยายามในการแก้ปัญหาในสิ่งที่คิด ความไว้วางใจยังช่วยผู้เรียนให้มีความสามารถในการแก้ไขตนเอง ถ้าชุมชนปราศจากความไว้วางใจเราจะไม่สามารถคาดหวังให้ผู้เรียนพูดในสิ่งที่พวกเขาคิดหรือรู้สึกอย่างแท้จริงได้ ในกระบวนการของการสร้างชุมชนแห่งการสืบสอบ ครูมีความรับผิดชอบในการนำความไว้วางใจและความเอาใจใส่ออกมา ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะถูกเรียนรู้โดยสมาชิกทุกคน การให้เวลาสำหรับผู้เรียนที่ขี้อายหรือก้าวร้าวเป็นบทบาทที่สำคัญของชุมชนแห่งการสืบสอบในการพัฒนาความเป็นบุคคลเนื่องจากชุมชนแห่งการสืบสอบจะสร้างสภาพแวดล้อมที่นำความเป็นตนเองของแต่ละบุคคลจะเข้าไปในสถานการณ์ที่เหมาะสมซึ่งทำให้การเจริญเติบโตของบุคคลเกิดขึ้นอย่างสูงสุด ชุมชนในชั้นเรียนช่วยผู้เรียนในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างความแตกต่างของลักษณะต่าง ๆ ซึ่งความสัมพันธ์เหล่านี้ทำให้สมาชิกแต่ละคนในชุมชนเข้าไปสู่งานที่สร้างสรรค์และร่วมมือของการเป็นบุคคลที่สมบูรณ์ นอกจากนี้ ฟิลิป กูน (Philip Guin, 1992 อ้างถึงใน

Splitter and Sharp, 1995) กล่าวว่าเพิ่มเติมว่า บรรยากาศที่ปราศจากความกลัวในชุมชนแห่งการสืบสอบ เป็นสถานที่ที่ทำให้ความเชื่อและข้อเสนอที่เคร่งเครียดกลายเป็นสิ่งที่เพลิดเพลิด และช่วยสนับสนุนให้ผู้เรียน เกิดความคิดริเริ่มอย่างมากมายและหลากหลาย

ชุมชนในชั้นเรียนเป็นมากกว่าเครื่องมือในการสอนการคิด ผู้เรียนจะได้รับการฝึกหัดอย่างเท่าเทียมกัน ทั้งในด้านจริยธรรม (ethic) ความเอาใจใส่ (care) ความไว้วางใจ (trust) ความเคารพ (respect) และการคิดที่ดี (good thinking) ชุมชนแห่งการสืบสอบเป็นประสบการณ์ที่แท้จริงสำหรับผู้เรียน เนื่องจากสิ่งที่ผู้เรียนจะได้ คิด พูด และทำในชุมชนแห่งการสืบสอบมีผลอย่างแท้จริงกับสิ่งที่เกิดขึ้นในโลกรอบ ๆ ตัวพวกเขา ความสามารถในการเชื่อมโยงความคิด (thoughts) มโนคติ (ideas) และประสบการณ์ต่าง ๆ (experiences) จะนำผู้เรียนไปสู่ความสอดคล้องและความเกี่ยวข้องกับการมองโลก และเป็นหนทางที่ผู้เรียนใช้ในการสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งและมากขึ้นเกี่ยวกับชีวิต จึงอาจกล่าวได้ว่า “ชุมชนแห่งการสืบสอบช่วยให้ผู้เรียนเริ่มเห็น รู้จักซึ่งกันและกัน รวมทั้งรู้จักตนเองอย่างแท้จริงเป็นครั้งแรก” (Splitter and Sharp, 1995)

Lipman et al. (1980) กล่าวว่า การสืบสอบเชิงปรัชญา เป็นการสนทนาเพื่อค้นหาความหมาย เกี่ยวกับปรัชญาสาขาต่าง ๆ ได้แก่ อภิปรัชญา ตรรกะ และจริยธรรม โดยการสืบสอบเชิงปรัชญาจะมี ประสิทธิภาพมากขึ้น เมื่อนำเข้าสู่ชุมชนแห่งการสืบสอบ ซึ่งไม่ได้เป็นเพียงวิธีการเฉพาะสำหรับการสอน ปรัชญาเท่านั้น Lipman เชื่อว่าแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบสามารถนำไปใช้ได้ทั้งในวิชา วิทยาศาสตร์ สิ่งแวดล้อม ประวัติศาสตร์ สังคม และวรรณคดี สอดคล้องกับ Splitter and Sharp (1995) ที่ได้เสนอโครงสร้างของชุมชนแห่งการสืบสอบไว้ 2 ส่วน คือ 1) ชุมชน เป็นบรรยากาศที่มีความรู้สึกของการมี วัตถุประสงค์ร่วมกัน มีความร่วมมือความไว้วางใจ ความปลอดภัย และความเอาใจใส่ 2) การสืบสอบ เป็น กระบวนการทางปัญญาที่บุคคลต้องการฝึกหัดการปรับปรุงแก้ไขตนเองในสิ่งที่ตนเองและกลุ่มคิดว่าเป็นปัญหา สับสน คลุมเครือ หรือไม่สมบูรณ์ เพื่อนำไปสู่การสร้างข้อสรุปในการตัดสินใจ จากแนวคิดดังกล่าว ชุมชนแห่ง การสืบสอบ จึงเป็นแนวการสอนที่เปลี่ยนห้องเรียนให้เป็นชุมชนที่ประกอบด้วยผู้เรียนที่มีวัตถุประสงค์ร่วมกัน ในการคิดไตร่ตรองและใช้วิจารณญาณในการสร้างความชัดเจน ความเข้าใจในประเด็นที่ตนเองและกลุ่มสนใจ ครูจัดบรรยากาศของห้องเรียนให้ผู้เรียนรู้สึกไว้วางใจ ปลอดภัยมีความเคารพความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ชุมชน แห่งการสืบสอบจะช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเองและเพื่อนร่วมชั้นเรียนอย่างแท้จริง ทั้งยังเป็นการสนองความ ต้องการเป็นส่วนหนึ่งในชุมชนของผู้เรียน และเมื่อใดก็ตามที่กระบวนการสืบสอบที่เกิดขึ้นมีความเชื่อมโยงไปถึง ประเด็นทางปรัชญา จึงเรียกได้ว่าเป็น ชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา (Cam, 1995)

4.2 การสร้างชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาในชั้นเรียน

โดยทั่วไปผู้เรียนจะเข้ามาให้ห้องเรียนพร้อมกับมุมมองและความคิดเห็นที่แตกต่างกัน การที่ผู้เรียนไม่ มีความชำนาญและความเข้าใจเกี่ยวกับเครื่องมือและกระบวนการที่เป็นพื้นฐานของการสืบสอบแบบชุมชน ทำให้ผู้เรียนไม่เต็มใจหรือไม่มีความสามารถในการรับฟังซึ่งกันและกัน และไม่เต็มใจที่จะให้ผู้อื่นเสนอแนะหรือ ถามคำถามเกี่ยวกับความคิดของตนเอง ชุมชนแห่งการสืบสอบจึงมีบทบาทสำคัญในชั้นเรียน แนวการสอนแบบ ชุมชนแห่งการสืบสอบเป็นทั้งวิธีการที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และเป็นโครงสร้างที่เน้นการพัฒนาการคิดอย่าง

มีวิจารณ์ญาณและการใช้เหตุผล การถามคำถามโดยใช้การสืบสอบเป็นฐาน การสนทนาแบบร่วมมือ การมีจินตนาการ และการสร้างความเคารพตนเองโดยผ่านการมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้น แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบมีลักษณะของการผลักดันโดยเพื่อน (peer driven) เนื่องจากอาศัยบทสนทนาที่เกิดจากความสนใจของผู้เรียนเป็นแนวทางในการสืบสอบ สิ่งที่สำคัญที่สุดของแนวการสอนนี้คือ ความเข้าใจลักษณะสำคัญของสังคมประชาธิปไตยใน 2 ลักษณะคือ

1. สมาชิกมีความสามารถและมีความเต็มใจในการสร้างการตัดสินใจที่ดี และมีการคิดด้วยตนเอง

2. มีโครงสร้างที่ทำให้สมาชิกมีความมั่นใจในการควบคุมทิศทางของชีวิต ตนเองและชุมชนสังคมและโลกที่พวกเขาเป็นส่วนหนึ่ง

Splitter (1995) สรุปลักษณะสำคัญของชุมชนแห่งการสืบสอบ ดังนี้

ชุมชนแห่งการสืบสอบ	
การทำงานอย่างร่วมมือ	การเผชิญปัญหาหรือความสงสัย
มีความรู้สึกของการมีวัตถุประสงค์ร่วมกัน	การประยุกต์ใช้คำศัพท์เกี่ยวกับการคิด
ไว้วางใจและเคารพซึ่งกันและกัน	การสนทนาและการถามคำถาม
การสร้างและการเจริญเติบโตด้วยกัน	การยอมรับความคิดเห็นอื่น ๆ
การใช้โอกาสในสถานที่ที่ปลอดภัย	การคิดแบบแก้ไขตนเอง

ชุมชนแห่งการสืบสอบมีหน้าที่ในการสร้างและปรับปรุงลักษณะดังกล่าวไปสู่สิ่งที่พึงพอใจซึ่งบางครั้งอาจเป็นสิ่งชั่วคราวภายใต้พื้นฐานของการดำเนินการอย่างอิสระ การมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ที่จะคิดด้วยตนเองด้วยการคิดกับผู้อื่น การพัฒนาความเอาใจใส่ทั้งในด้านกระบวนการ (คิดอย่างไร) และเนื้อหาในการสืบสอบ (คิดอะไร) และการสร้างความเคารพตนเอง ครูควรจัดการสอนและการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เป็นไปอย่างมีความหมายโดยไม่นำความคิดของตนใส่เข้าไปในความคิดผู้เรียน กระบวนการในการสืบสอบเชิงปรัชญาให้แนวคิดและเครื่องมือที่ผู้เรียนต้องการในการสร้างความเข้าใจในสิ่งที่ปัญหาต่อพวกเขา การมีส่วนร่วมในชุมชนแห่งการสืบสอบในชั้นเรียนเป็นรูปแบบของการเตรียมผู้เรียนให้พร้อมสำหรับการอาศัย และการเติบโตในโลกที่มีความซับซ้อนและการแข่งขันที่เพิ่มมากขึ้น ชุมชนแห่งการสืบสอบช่วยตอบสนองความต้องการในการเป็นส่วนหนึ่งในชุมชนของผู้เรียน เนื่องจากเป็นสถานที่ที่ความคิดเห็นของผู้เรียนแต่ละคนได้รับการยอมรับและเห็นคุณค่า และเป็นประสบการณ์ในการร่วมมือและสนทนาของผู้เรียนอย่างแท้จริง (Splitter & Sharp 1995) ด้วยกิจกรรมที่มีความร่วมมืออย่างชัดเจนนี้ ทำให้ชั้นเรียนกลายเป็นชุมชนของคนที่มีการสืบสอบร่วมกันซึ่ง Lipman เรียกว่า ชุมชนแห่งการสืบสอบ และเนื่องจากเนื้อหาที่ใช้ในการสืบสอบเป็นเนื้อหาเกี่ยวกับปรัชญาจึงสามารถเรียกได้ว่า ชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา (Cam, 1995)

Lipman et al (1980) กล่าวว่า การร่วมกิจกรรมในชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาอย่างมีคุณภาพ ชั้นเรียนควรมีเงื่อนไขที่สำคัญ 4 ประการ ดังนี้

1. การตกลงร่วมกันในการสืบสอบเชิงปรัชญา ครูต้องเป็นแบบอย่างในการแสดงความรู้สึกต่อประเด็น

ทางปรัชญามีความสามารถในการแสดงให้ผู้เรียนเห็นความเกี่ยวข้องของประเด็นทางปรัชญากับชีวิตประจำวัน ที่ช่วยให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นและเป็นแบบอย่างในการสืบหาความหมายเพื่อให้ได้คำตอบที่เข้าใจมากขึ้นใน ประเด็นที่สำคัญเกี่ยวกับชีวิต โดยให้ความสนใจอย่างมากต่อการสร้างแนวคิดเกี่ยวกับคุณค่าของการคิด การ สร้างสรรค์และการปฏิบัติที่ยอดเยียม เพื่อให้ผู้เรียนค้นพบคุณค่าของการสนทนาแบบสืบสอบ

2. การหลีกเลี่ยงการปลูกฝังความเชื่อ ผู้เรียนแต่ละคนมีความเชื่อแตกต่างกัน ผู้เรียนควรได้รับการ กระตุ้นให้พูดถึงคุณค่าของสิ่งที่ตนเองเลือกอย่างอิสระ ควรได้รับการพัฒนาให้มีความเข้าใจที่มากขึ้นเกี่ยวกับ ทักษะที่ตนเองมีต่อสิ่งต่าง ๆ สิ่งที่สำคัญที่สุดคือ ผู้เรียนสามารถให้เหตุผลเกี่ยวกับการคิด ความรู้สึก พฤติกรรม ของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งครูควรระมัดระวังที่จะไม่นำความคิดและความเชื่อของตนบรรจุเข้าไปในสิ่งที่ สอนผู้เรียน เนื่องจากผู้เรียนจะยอมรับในความคิดเห็นของครูและทำให้การอภิปรายจบลงในที่สุด

3. การเคารพความคิดเห็นของผู้เรียน ครูควรเข้าใจว่ามุมมองทางปรัชญาของตน มีความแตกต่างจาก ผู้เรียน การที่ครูมีความคิดว่าตนเองรู้คำตอบทุกคำตอบ หรือคิดว่าตนเองมีแนวทางที่นำไปสู่ความจริงเป็น อุปสรรคต่อความเคารพความคิดเห็นของผู้เรียน ในทางกลับกัน ถ้าครูตระหนักว่าตนเองไม่รู้คำตอบทุกคำตอบ และยังต้องการค้นหาคำตอบที่กว้างขวางมากขึ้นทั้งในวิชาต่าง ๆ และชีวิตของตน มีความตระหนักว่ามนุษย์ สร้างความรู้อย่างไม่สิ้นสุดเพื่ออธิบายโลกที่อาศัยอยู่ จะช่วยให้ครูสามารถรับฟังผู้อื่นรวมทั้งผู้เรียนได้ง่ายขึ้น นอกจากนี้ควรสร้างความสัมพันธ์ของการไว้ใจและความเห็นใจซึ่งกันและกันซึ่งจะทำให้ผู้เรียนยอมรับว่าตนเอง ไม่รู้คำตอบทุกคำตอบเช่นเดียวกับครู

4. การสร้างความไว้วางใจให้กับผู้เรียน ผู้เรียนมีความรู้สึกอย่างมากต่อการวิพากษ์วิจารณ์ของผู้ใหญ่ ผู้เรียนควรมีความไว้วางใจครูมากพอที่จะกล้าวิจารณ์วิธีการและความคิดเห็นของครู เนื่องจากรู้ว่าครูจะ พิจารณาส่งที่ผู้เรียนวิจารณ์อย่างตรงไปตรงมา ครูที่ไม่มีความมั่นใจและปกป้องความคิดตนเอง ไม่อดทนต่อคำ วิจารณ์ของผู้เรียน มีความยึดมั่นในความคิดของตนเองเป็นสำคัญ จะไม่สามารถกระตุ้นผู้เรียนให้คิดอย่าง ปรัชญาได้ เนื่องจากความเคารพเป็นการกระทำแบบสองทาง ครูที่เคารพผู้เรียนจะมีความพร้อมในการเรียนรู้ จากผู้เรียน และทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้จากพฤติกรรมของครูได้ ขณะเดียวกันครูที่ไม่แสดงออกถึงความ เคารพในความคิด ความต้องการ และความสนใจของผู้เรียนในชั้นเรียน จะไม่สามารถคาดหวังให้ผู้เรียนแสดง ความเคารพต่อครูได้เช่นกัน

Abbot and Wilks (2000) กล่าวถึง ปัจจัยพื้นฐานที่เป็นส่วนประกอบสำคัญของการสืบสอบ เจริญปรัชญาและการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ดังนี้

1. การให้ผู้เรียนเกี่ยวข้องในกระบวนการสืบสอบ โดยสร้างจากความสนใจของผู้เรียนและ การสะท้อนกลับต่อปัญหาของผู้เรียน
2. การให้คุณค่ากับการพูดและการฟัง ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดปัจจัยในการโต้แย้งด้วย เหตุผลและปัจจัยทางสังคม
3. การนำเสนอและการประเมินเหตุผลอย่างระมัดระวังเพื่อสนับสนุนแนวคิดคุณค่าและ ความเชื่อต่าง ๆ

4. ความเคารพตนเองและผู้อื่นในฐานะที่เป็นผู้มีส่วนร่วมในชุมชน ซึ่งช่วยให้เกิดลักษณะทางจริยธรรม

5. การให้คุณค่าการคิดด้วยตนเองและการแก้ไขตนเอง นอกเหนือจากแนวคิดของตรรกะแบบเป็นทางการซึ่งบางครั้งอาจไม่ได้ผลดี

แนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาเป็นการสอนที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางโดยเน้นที่กระบวนการคือ การสืบสอบแบบชุมชน และใช้เนื้อหาเกี่ยวกับปรัชญาในการสืบสอบ ผู้เรียนจะได้รับการกระตุ้นให้ค้นหาและสร้างแนวคิด รวมทั้งปัญหาที่น่าสนใจ และมีความสำคัญต่อตนเอง หัวข้อที่ใช้ในการสนทนาจะได้รับการคัดเลือกจากชุมชนโดยเริ่มต้นจากความเข้าใจของชุมชน ครูในชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาทำหน้าที่เป็นตัวแบบ และเป็นผู้อำนวยความสะดวกให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับความเป็นประชาธิปไตย การเคารพตนเองและผู้อื่น การค้นพบคำถาม การประเมิน และสร้างการตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่สำคัญต่อตนเอง การให้เหตุผลที่ดี การแก้ไขตนเอง และมีความเข้าใจในตนเองและโลกที่อาศัยอยู่ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนเติบโตเป็นสมาชิกที่ดีและพร้อมที่จะอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

4.3 บทบาทครูในชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

ครูมีบทบาทสำคัญในการสร้างชุมชนแห่งการสืบสอบขึ้นในห้องเรียน ครูถูกมองในฐานะผู้สนับสนุน ผู้จัดการ ผู้กระตุ้น ผู้ปรับปรุง ผู้อำนวยความสะดวก ผู้ฝึก ผู้ประสานความคิด ผู้ช่วยในการสร้างสรรค์ นอกจากนี้ครูยังเป็นตัวแบบในการใช้เครื่องมือและกระบวนการในการสืบสอบและอาจถูกเรียกว่า เป็นผู้ที่ยังไม่มีความรู้ทางวิชาการ (scholarly ignorance) โดยการแสดงให้ผู้เรียนเห็นว่าตนเองมีความอยากรู้อยากเห็นและความสงสัยอย่างแท้จริงมากกว่าแสดงให้ผู้เรียนมีความรู้สึกว่าคุณครูเป็นผู้ที่ต้องอยู่ตลอดเวลา (Splitter and Sharp, 1995) เนื่องจากการคิดไม่สามารถเกิดขึ้นได้จากการได้รับคำสั่งครูจึงต้องสร้างบรรยากาศที่ช่วยส่งเสริมการคิดและต้องตระหนักว่าผู้เรียนแต่ละคนมีวิธีการเรียนรู้และมุมมองทางปรัชญาที่แตกต่างกัน เนื่องจากมีวิธีการคิด ประสบการณ์ชีวิต และจุดมุ่งหมายที่แตกต่างกัน ในการสอนปรัชญาครูต้องจัดเตรียมการสอนและการพัฒนารูปแบบการคิดที่แตกต่างเหล่านี้ โดยทำให้การคิดของผู้เรียนแต่ละคนมีความชัดเจนเสมอดันเสมอปลาย และครอบคลุมเท่าที่จะทำได้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถแสดงความคิดของตนเองได้อย่างเต็มที่ บทบาทของครูจึงเป็นทั้งการเป็นผู้สนับสนุนความสามารถในการสร้างสรรค์ทางสติปัญญาและการคิดอย่างมีเหตุมีผล ปรัชญาเป็นวิธีการมากกว่าผล จึงไม่ได้ให้ความสำคัญกับการปรับความคิดของแต่ละคนให้เข้ากัน นอกจากนี้ปรัชญาทำให้เกิดการสนทนาที่มีเหตุผลและช่วยให้ผู้เรียนไปถึงความคิดเห็นและข้อสรุปของตนเองแล้ว ปรัชญายังทำให้เกิดการคิดอย่างมีเหตุผลซึ่งทำให้การคิดของผู้เรียนมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Lipman et al. 1980)

Splitter and Sharp (1995) กล่าวถึง บทบาทครูในชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา ดังนี้

1. เลือกรื่องราวและสื่อการสอนอื่น ๆ ที่เหมาะสม
2. รักษาระเบียบ ความรู้สึกของความยุติธรรม และความเคารพซึ่งกันและ
3. ตัดสินใจและรักษากระบวนการในการจัดการชั้นเรียน (โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเคารพต่อ

การสนทนา)

4. แนะนำแบบฝึกหัดและกิจกรรมที่เหมาะสมให้ชุมชนได้พิจารณาอย่างรอบคอบ

5. ถามและสนับสนุนให้มีการสรุปและการประเมินความก้าวหน้าโดยชุมชน

การสนับสนุนผู้เรียนให้ได้สำรวจประเด็นที่ซับซ้อนจะช่วยให้ประสบการณ์ของผู้เรียนเริ่มมีความหมาย และมีความต้องการค้นหาความหมายอย่างต่อเนื่องมากขึ้น Abbott and Wilks (2000) กล่าวว่า การประสบผลสำเร็จในการพัฒนาผู้เรียนได้นั้น ครูจะต้องมีทักษะการดำเนินการอภิปรายในชุมชนในการสืบสอบเชิงปรัชญาที่ดี โดยมีบทบาทดังนี้

- ผู้อำนวยการความสะดวก (Facilitator) การช่วยให้มีการแลกเปลี่ยนแนวคิดและมีความเข้าใจกว้างขวางมากขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนมองเห็นตนเองในฐานะที่เป็นผู้ค้นพบปัญหาและผู้แก้ปัญหา
- ผู้กระตุ้น (Provoker) การกระตุ้นผู้เรียนในการสำรวจและการคิดที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับประเด็น
- ผู้นำทาง (Modulator) การนำการอภิปรายไปในทิศทางที่เกิดผลที่สุด (ไม่ได้หมายถึงการแก้ไขปัญหา)
- ผู้ตรวจสอบ (Monitor) การทำให้มั่นใจว่าการใช้เหตุผลเป็นสิ่งที่ถูกต้อง และสนับสนุนการรับฟังซึ่งกันและกัน (เช่นเดียวกับการรับฟังตนเอง)
- ผู้สนับสนุน (Supporter) การสนับสนุนการใช้ทักษะทางสติปัญญาที่เกี่ยวข้องในกระบวนการคิด (Santi, 1993)

ชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาในชั้นเรียนเป็นแนวการสอนที่สนับสนุนกระบวนการเรียนรู้แบบสืบสอบ การทำงานร่วมกัน รวมทั้งการพัฒนาบุคคล โดยที่ครูเป็นตัวแทนที่สำคัญในกระบวนการเรียนรู้ เป็นผู้อำนวยการความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการคิดอย่างอิสระ ซึ่งกระบวนการในการเรียนรู้จะประสบผลสำเร็จได้ ครูควรมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่อไปนี้

1. การเตรียมการสอน

ครูที่ต้องการนำแนวการสอนชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาไปใช้ในชั้นเรียนไม่จำเป็นต้องมีพื้นฐานความรู้ด้านปรัชญามาก่อน (De Hann et al., 1995) การเตรียมการสอนปรัชญาในชั้นเรียน ครูจำเป็นต้องทำความเข้าใจกับแนวคิดและสื่อที่คาดว่าจะใช้ในการอภิปรายในชั้นเรียนด้วยการอ่านและคิดเกี่ยวกับประเด็นทั้งหมดที่คาดว่าจะเกิดขึ้นรวมทั้งคำถามผู้เรียนอาจถามในการอภิปรายซึ่งครูจะได้รับประโยชน์จากวิธีการดังกล่าวอย่างมากทั้งในด้านการดำเนินการอภิปรายเชิงปรัชญากับผู้เรียนและเนื้อหาทางปรัชญา การสร้างแผนการสอนควรคำนึงถึงคำถามและแนวคิดที่ครูคาดว่าจะเกิดขึ้นจากผู้เรียน ในขณะที่อภิปราย คำถามที่เกิดขึ้นจากผู้เรียนจะใช้เป็นประเด็นในการอภิปรายซึ่งอาจใช้เวลา 2-3 วัน หรือมากกว่าหนึ่งสัปดาห์ในการอภิปรายประเด็นเหล่านั้น ครูควรใช้เวลาเพียงพอกับการวางแผนเกี่ยวกับสื่อและกิจกรรมต่อไป แผนการสอนควรได้รับการพิจารณาอย่างมีวัตถุประสงค์แบบคร่าว ๆ และมีความสัมพันธ์กับบริบทในแต่ละบทเรียน ทักษะพื้นฐานและแนวการสอนของครูแต่ละคน นอกจากนี้แผนการสอนไม่ควรมีเนื้อหาที่เฉพาะเจาะจงและชี้นำผู้เรียนจนเกินไปซึ่งธรรมชาติของชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาจะไม่เอื้อต่อแผนการสอนในลักษณะดังกล่าว ครูควรให้ความสำคัญกับบทเรียนที่ผ่านมา (lesson retrospective) และพิจารณาถึงพัฒนาการและความก้าวหน้าของชุมชนจากเนื้อหาที่เรียนไปแล้ว ซึ่งทำให้กระบวนการของชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากกว่าการเขียนแผนการสอนแบบตาดการณ์ล่วงหน้า (prospective lesson plan) (Splitter and Sharp, 1995)

2. การถามคำถามที่ส่งเสริมการสืบสอบเชิงปรัชญา

สิ่งสำคัญในการเรียนปรัชญาคือ การให้ผู้เรียนเรียนรู้เกี่ยวกับวิธีการสร้างคำถาม ครูในชุมชนแห่งการสืบสอบมีบทบาทที่สำคัญในการการรับฟังและตระหนักถึงความเกี่ยวข้องของทางปรัชญา เพื่อใช้เป็นตัวกำหนดทิศทางของการอภิปราย คำถามเชิงปรัชญาไม่ได้ต้องการคำตอบที่ถูกต้องแต่เป็นคำถามที่กระตุ้นผู้เรียนให้มองหาความเชื่อมโยงและสร้างคำตอบของตนเอง คำถามต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นไม่ได้เป็นแนวทางคำตอบจากผู้เรียน ครูหรือตำราเรียน แต่จะเป็นประตูให้ผู้เรียนเข้าไปสู่ขอบเขตของการสืบสอบซึ่งผู้เรียนเป็นผู้ควบคุม การถามคำถามของผู้เรียนเป็นสิ่งที่สำคัญสำหรับขั้นเริ่มต้นของการพัฒนาชุมชนแห่งการสืบสอบในชั้นเรียน เนื่องจากการตอบสนองอย่างสร้างสรรค์ของผู้เรียนต่อประสบการณ์ที่ผู้เรียนนำมาแลกเปลี่ยนกัน การไม่ให้ความสนใจกับการถามคำถามของผู้เรียนเป็นการทำลายธรรมชาติของความเสมอภาคและความเป็นประชาธิปไตยในกระบวนการสืบสอบ (Splitter and Sharp, 1995)

ผู้เรียนต้องการโอกาสในการถามคำถาม ค้นหาความหมายอย่างลึกซึ้ง การสำรวจความเชื่อ ทศนคติ และคุณค่าของตนเอง การที่ผู้เรียนมีความเข้าใจต่อคำถามเชิงปรัชญาจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเริ่มต้นการสืบสอบและให้เหตุผลในระดับที่ลึกซึ้งและสามารถถามคำถามเชิงปรัชญาได้มากขึ้น (Abbott and Wilks, 1995)

3. การมีส่วนร่วมของครูในการสืบสอบเชิงปรัชญา

ครูในชั้นเรียนแห่งการสืบสอบมีบทบาทในการช่วยผู้เรียนค้นหาและรักษาความสมดุลระหว่างการฟังพาดูและตำรามากเกินไปโดยไม่สามารถคิดด้วยตนเอง กับการยึดถือประสบการณ์ของตนเองเป็นสำคัญ โดยไม่รับฟังคำวิพากษ์วิจารณ์จากผู้อื่น ชุมชนในชั้นเรียนจะต่อต้านการคิดที่ไม่ระมัดระวังและความผิดพลาดที่เกิดขึ้นในกระบวนการ ครูจึงมีบทบาทในการเป็นผู้คุ้มครอง เป็นตัวแบบในกระบวนการสืบสอบ ช่วยผู้เรียนให้แสดงความคิดเห็นที่แท้จริงต่อสิ่งที่ไม่เห็นด้วยโดยให้ความสำคัญกับความคิดเห็นของผู้เรียนทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน (Splitter & Sharp, 1995)

4. การสนับสนุนให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสืบสอบเชิงปรัชญา

ครูควรค้นหาวิธีการสนับสนุนให้ผู้เรียนทุกคนเสนอความคิดที่ดี และเคารพความคิดเห็นและวิธีการคิดของผู้อื่น wilk (1995) กล่าวว่า คนที่มีความสามารถในการคิดเร็วและพูดเร็วจะมีอิทธิพลอย่างมากต่อการอภิปราย เนื่องจากความคิดที่เกิดจากความสนใจของคนที่น่าเสนอ ความคิดได้อย่างรวดเร็วจะกลายเป็นประเด็นในการอภิปราย ในทางตรงกันข้ามคนบางคนใช้เวลาค่อนข้างนานในการคิดจะเสียโอกาสในการพูด ซึ่งคนที่คิดและพูดช้ามักจะถูกแยกออกจากการอภิปรายและกลายเป็นผู้ฟังไปในที่สุด ดังนั้นครูควรมีบทบาทในการให้สมาชิกทั้งสองกลุ่มนี้ได้เสนอความคิดอย่างเท่าเทียมกัน

5. การปิดประเด็นอภิปรายในการสืบสอบเชิงปรัชญา

การปิดประเด็นด้านกระบวนการมีความสำคัญเนื่องจาก เป็นการแสดงให้ผู้เรียนเห็นธรรมชาติของชุมชนในชั้นเรียนในฐานะที่เป็นชุมชนแห่งการสืบสอบ ผู้เรียนจำเป็นต้องระลึกอยู่เสมอว่าการเคลื่อนไหวหรือวิธีการที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนเป็นลักษณะที่สำคัญของกระบวนการสืบสอบ ซึ่งเป็นส่วนที่ช่วยพัฒนา

ความรู้สึกในด้านการดูแลและความสนใจที่มีต่อกระบวนการสืบสอบ และทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการมีส่วนร่วมของตนเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ การปิดประเด็นด้านกระบวนการไม่ได้คำนึงถึงหัวข้อ ซึ่งกระตุ้นผู้เรียนให้สืบสอบในช่วงเริ่มต้นอย่างเพียงพอ การถามคำถามที่เกี่ยวกับคำถามหรือคำตอบจึงเป็นวิธีการสำคัญของการเริ่มต้นการปิดประเด็นด้านเนื้อหา การปิดประเด็นด้านเนื้อหาอาจทำให้เกิดความคิดเห็นที่ไม่ตรงกันของสมาชิกบางคนเกี่ยวกับข้อสรุปซึ่งคำตอบของคำถามสามารถทำให้เกิดการถามคำถามต่อไปได้ ความก้าวหน้าทางเนื้อหาจะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนค้นพบความแตกต่างที่มีอยู่ในการอภิปรายซึ่งจะทำให้ผู้เรียนมองเห็นความสำคัญของการสร้างความแตกต่างอย่างระมัดระวังในบริบทอื่น ๆ การกระตุ้นผู้เรียนให้คิดถึงคุณค่าของความไม่เห็นด้วยที่มีต่อกระบวนการทั้งหมดของการสืบสอบเป็นตัวอย่างที่แสดงให้เห็นการผสมผสานกันของกระบวนการและเนื้อหาในปรัชญา

6. การประเมินความก้าวหน้าในชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

การประเมินประสิทธิภาพของโปรแกรมปรัชญาสำหรับผู้เรียน (evaluation) และการประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนที่ใช้ปรัชญาสำหรับผู้เรียน (assessment) มีลักษณะที่แตกต่างกัน รูปแบบเฉพาะของการประเมินโดยทั่วไป (Spord, 1994; Jackson, 1993 อ้างถึงใน Splitter and Sharp, 1995) ที่เป็นการประเมินความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับความพอใจเกี่ยวกับปรัชญาและการประเมินความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับผลของปรัชญาที่มีต่อการสอนและการเรียนถือว่าการประเมินประสิทธิภาพของโปรแกรมปรัชญาสำหรับผู้เรียน (evaluation) ส่วนการประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนที่ใช้ปรัชญาสำหรับผู้เรียน (assessment) เรียกว่าเป็นการตรวจสอบความก้าวหน้าของผู้เรียน จากการศึกษาพบว่านักการศึกษานักปรัชญา นักจิตวิทยา และนักวิจัยได้นำเสนอรูปแบบที่เกี่ยวข้องกับการตรวจสอบการประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนที่ใช้ปรัชญาสำหรับผู้เรียนไว้หลายรูปแบบ สามารถแบ่งออกเป็นลักษณะใหญ่ ๆ 2 ลักษณะ คือ การประเมินความก้าวหน้าของการอภิปรายเชิงปรัชญา และการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดไตร่ตรอง

King (2002) ศึกษาเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองและกลยุทธ์การใช้วิจารณ์ญาณในวิชาชีพครู ด้านการศึกษาปฐมวัย มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจรูปแบบการคิดไตร่ตรองในวิชาชีพครูจากบันทึกการเรียนรู้ของนักศึกษา ปัญหาการวิจัยมาจากผลการวิจัยของ Freire ที่พบว่า นักศึกษาในระดับวิทยาลัยขาดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากการบันทึกการเรียนรู้ กิจกรรมกลุ่มย่อย การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม และกิจกรรมในชั้นเรียนเพิ่มเติมจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาโปรแกรมการศึกษาปฐมวัย ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่เกิดการคิดไตร่ตรองจากการสนทนา ซึ่งมีการสนทนาเกี่ยวกับคุณธรรมในวิชาชีพและการปฏิบัติการสอน ผู้วิจัยให้ข้อสังเกตว่าอาจเป็นเพราะองค์ประกอบทางสังคมและวัฒนธรรม และประสบการณ์เดิมทางการศึกษาของนักศึกษาที่เคยชินกับการชี้แนะ หรือเคยได้รับการสอนแบบชี้แนะความคิด จึงส่งผลให้นักศึกษาไม่ได้ใช้การคิดไตร่ตรองอย่างมีวิจารณ์ญาณ

Griffin (2003) ศึกษาการใช้เหตุการณ์ที่สำคัญและมีความหมาย (critical incidents) ในการสนับสนุนการคิดไตร่ตรอง และประเมินการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิภาพในการวิเคราะห์เหตุการณ์ที่สำคัญและมีความหมาย (critical incidents) ในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู และเพื่อพัฒนาความสามารถในการการคิดไตร่ตรองและทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยวิเคราะห์ข้อมูลจากงานเขียนของนักศึกษาเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่สำคัญและมีความหมาย ทั้งหมด 135 เรื่อง ซึ่งวิเคราะห์ข้อมูลใน 3 ด้าน คือ ระดับภาษาในการคิดไตร่ตรอง ระดับความก้าวหน้าและการตรวจสอบ และวิธีการในการคิดไตร่ตรอง ผลการวิจัยพบว่า การเขียนเหตุการณ์ที่สำคัญและมีความหมาย (critical incidents) ช่วยเพิ่มระดับความสามารถในการคิดวิเคราะห์และการคิดไตร่ตรองของนักศึกษา

Lee (2005) ศึกษาการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากระบวนการของการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง และการสร้างเกณฑ์ในการประเมินการคิดไตร่ตรอง โดยใช้กิจกรรมในการพัฒนาการคิดไตร่ตรองหลายกิจกรรม ได้แก่ การเขียนบันทึก การสัมภาษณ์เชิงคลินิก (clinical interviews) การสนทนาโต้ตอบ (dialogue) การบรรยายเรื่องราว การเรียนรู้จากการสังเกต และการสอนอย่างคิดสะท้อน และสร้างเกณฑ์การประเมินขึ้น ประกอบด้วย ทักษะ (attitude) กระบวนการ (process) เนื้อหา (content) และความลึก (depth) ในการคิดไตร่ตรองโดยเน้นเฉพาะ 2 องค์ประกอบ คือ ด้านเนื้อหา (content) ซึ่งเป็นประเด็นที่นักศึกษาสนใจ และด้านความลึก (depth) ซึ่งมี 3 ระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 คือ recall เป็นการอธิบายถึงประสบการณ์ที่ได้รับ การตีความสถานการณ์โดยยังไม่มีการค้นหาทางเลือก และพยายามเลียนแบบสิ่งที่เคยได้สังเกต หรือที่ได้เรียนรู้มา ระดับที่ 2 คือ rationalization เป็นการหาความสัมพันธ์ของแต่ละประสบการณ์โดยตีความสถานการณ์อย่างมีเหตุผล และหาคำตอบว่าเหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น และมีการอ้างอิงและเสนอหลักการ และระดับที่ 3 คือ reflectivity เป็นสิ่งที่ตั้งใจจะปรับปรุงตนเองในอนาคต โดยการวิเคราะห์ประสบการณ์ในหลายมุมมอง และเห็นอิทธิพลของการร่วมมือกันของครูที่มีต่อค่านิยม พฤติกรรม และผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน จากการศึกษาพบว่าการพัฒนาการคิดไตร่ตรองของครูควรใช้กิจกรรมหลากหลายและการประเมินระดับความลึกของการคิดไตร่ตรอง พบว่ามีความหลากหลายทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเนื้อหา คำถามและประเด็นในการโต้ตอบ (protocol of dialogue and questions) วิธีการสื่อสาร (mode of communication) และบริบทของสถานที่ (placement context)

El-Dib (2007) ศึกษาการคิดไตร่ตรองในการทำวิจัยปฏิบัติการของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในประเทศอียิปต์ มีวัตถุประสงค์ในการวิจัยเพื่อทดสอบองค์ประกอบของการคิดไตร่ตรอง วิธีการวัดการคิดไตร่ตรอง และเพื่อนำแบบวัดไปใช้ประเมินการคิดไตร่ตรองในการทำวิจัยปฏิบัติการของครูฝึกสอน โดยศึกษาจากรายงานวิจัยปฏิบัติการของนักศึกษาฝึกสอน จำนวน 100 เรื่อง ซึ่งวัดจากแบบวัดการคิดไตร่ตรองในการทำวิจัยปฏิบัติการ (the inventory of reflective thinking via action research: IRTAR) ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การกำหนดปัญหา (state of problem) เป็นการอธิบายสภาพของปัญหาที่เกิดขึ้นในระหว่างฝึกสอน 2) การวางแผนเพื่อแก้ปัญหา (plan of action) 3) การปฏิบัติ (action)

เป็นการบรรยายขั้นตอนของวิธีการแก้ปัญหา และ 4) การทบทวน (reviewing) ประกอบด้วยการทดลองปฏิบัติและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น คำถามที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติ และแนวทางการปฏิบัติในอนาคต ซึ่งแต่ละขั้นตอนจะมี 4 ระดับ ได้แก่ ต่ำ ต่ำ-ปานกลาง สูง-ปานกลาง และสูง ซึ่งการกำหนดเกณฑ์ของระดับการคิดไตร่ตรองนี้ มาจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจากการทบทวนรายงานวิจัยปฏิบัติการของครูฝึกสอนรุ่นที่ผ่านมา ผลการวิจัยพบว่า ครูฝึกสอนมีระดับการคิดไตร่ตรองอยู่ในระดับต่ำ และ ต่ำ-ปานกลาง ในทุกขั้นตอนของการทำวิจัยปฏิบัติการ

พรทิพย์ ศิริสมบุญมเวช (2547) วิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต และเพื่อประเมินคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นโดยการเปรียบเทียบความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองหลังการทดลอง ของผู้เรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับการเรียนการสอนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมี 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) สร้างความเข้าใจเบื้องต้นในการอ่าน 2) เชื่อมโยงประสบการณ์ 3) เรียนรู้อย่างมีปฏิสัมพันธ์ 4) ให้และรับข้อมูลป้อนกลับ 5) ทบทวนและเขียนบันทึกการตอบสนอง ส่วนการวัดและประเมินผลมีทั้งในระหว่างการเรียนการสอนและหลังการเรียนการสอน และจากการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น โดยการเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม พบว่า หลังการทดลองกลุ่มทดลองมีคะแนนความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรองสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบบันทึกผลการสอนและแบบบันทึกผลการสัมภาษณ์ผู้เรียน แสดงให้เห็นว่า ความสามารถของผู้เรียนกลุ่มทดลองด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการคิดไตร่ตรอง เป็นผลมาจากการใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

นันทกาญจน์ ชินประห์ษฐ์ (2553) วิจัยเรื่อง การพัฒนาโปรแกรมการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของนิสิตครูระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ : การทดลองแบบพหุกรณี มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาสภาพการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู 2) สร้างและพัฒนาโปรแกรมการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพ และ 3) ศึกษาผลการทดลองใช้โปรแกรมฯ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของนิสิตแบ่งได้เป็น 3 แบบ คือ 1) การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนแบบชุดโครงการ 4 เรื่องที่ต่อเนื่องกันไป คือ การวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล การประเมินเพื่อพัฒนาแผนกิจกรรม การศึกษากรณีศึกษานักเรียนที่มีปัญหา และการพัฒนานวัตกรรมในการจัดการเรียนการสอน 2) การทำวิจัยลักษณะของการวิจัยเชิงวิชาการ (academic research) แบบ 5 บท และ 3) การทำวิจัยแบบกรณีศึกษาทางด้านจิตวิทยา สำหรับโปรแกรมการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่พัฒนาขึ้น มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการคิด

ไตร่ตรองของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูผ่านกระบวนการท วิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ซึ่งประกอบด้วย กิจกรรมหลัก 4 แบบ คือ กิจกรรมการนัดพบ กิจกรรมการโค้ชการไตร่ตรอง กิจกรรมการเขียนบันทึกหลัง การสอนอย่างไตร่ตรอง และกิจกรรมดำเนินการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนตามรูปแบบของสาขาวิชาของ นิสิต ซึ่งผลการทดลองใช้โปรแกรมฯ พบว่าสามารถพัฒนาการคิดไตร่ตรองของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพได้

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม

Hyung-Ran et al. (2015) ได้ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการทำงานเป็นทีมที่ส่งผลต่อทักษะ การทำงานเป็นทีม ความพร้อมในการทำงานเป็นทีมทั้งแบบกลุ่มและรายบุคคล โดยมีแบบแผนการทดลอง แบบกลุ่มเดียวทดสอบก่อนและหลังเรียน ใช้ระยะเวลาในการทดลอง 16 สัปดาห์ โดยในสัปดาห์แรกกลุ่ม ตัวอย่างจะถูกให้งานกลับไปทำงานบ้านก่อนเข้าชั้นเรียนเพื่อเป็นการเตรียมความพร้อม เพื่อเข้าสู่กระบวนการ เรียนรู้ตามขั้นตอนการทำงานเป็นทีม หลังจากจบกระบวนการทดลองตามขั้นตอนแล้วพบว่าผู้เรียนสามารถ พัฒนาทีม รับรู้วิธีการทำงานเป็นทีมหลังจากได้เรียนรู้ตามกระบวนการ ผลการทดลองแสดงถึงทักษะ คุณลักษณะต่าง ๆ ของผู้เรียนที่จำเป็นต่อการทำงานเป็นทีม 1) ทักษะการปรับตัวร่วมกับสมาชิกในทีม 2) ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และพบว่าคะแนนจากการทดสอบความพร้อมของผู้เรียนเป็นทีมสูงกว่า ความพร้อมรายบุคคล ค่าความเชื่อมั่นความพร้อมของผู้เรียนแบบทีมมีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะด้าน ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ข้อค้นพบนี้แสดงให้เห็นว่ากระบวนการทำงานเป็นทีมเป็นกลยุทธ์การสอนที่ สามารถพัฒนาทักษะการทำงานเป็นทีมสำหรับผู้เรียนหรือนักศึกษาที่เรียนสายอาชีพที่ต้องการพัฒนาทักษะ ความสามารถด้านการสื่อสารและการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการชี้แนะทางปัญญา

วีณา กวายนบุญ (2547) ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญาเพื่อส่งเสริมการ พัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนา กระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับ ประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูประจำการระดับประถมศึกษา สังกัดคณะกรรมการการศึกษา เอกชน จำนวน 12 คน ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ครูกรณีศึกษาทุกคนมีทักษะในการคิดไตร่ตรองดีมากขึ้น แต่ อย่างไรก็ตามการพัฒนาการคิดไตร่ตรองของครูแต่ละคนขึ้นอยู่กับปัจจัยสำคัญ ได้แก่ การมีใจเปิดกว้างในการ ประเมินตนเอง การมีความมุ่งมั่น ตั้งใจในการจัดการเรียนการสอน ความรู้ทางวิชาชีพ เพศ และเวลา

อรพรรณ บุตรกตัญญู (2549) ศึกษาวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติผลงานการ ชี้แนะเพื่อเสริมสร้างการรับรู้ความสามารถของตนของครูปฐมวัย มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการเรียนรู้ จากการปฏิบัติผลงานการชี้แนะเพื่อเสริมสร้างการรับรู้ความสามารถของตนของครูปฐมวัย และทดลองใช้เพื่อ หาประสิทธิภาพของกระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติผลงานการชี้แนะที่พัฒนาขึ้น การวิจัยนี้เป็นวิจัยเชิง ทดลอง กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูในระดับชั้นอนุบาล จำนวน 60 คน จากโรงเรียน 10 แห่งในสังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานนทบุรี เขต 2 โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 30 คน และกลุ่มควบคุม 30 คน ผลการ ทดลองการใช้กระบวนการฯ พบว่า หลังการใช้กระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติผลงานการชี้แนะ ครูกลุ่ม

ทดลองมีการรับรู้ความสามารถของตนสูงกว่าการทดลองใช้กระบวนการฯ ด้วยกระบวนการเรียนรู้มีขั้นตอน และกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ครูเกิดความสำเร็จในการปฏิบัติงาน และใช้ปัญหาเป็นส่วนสำคัญของการเรียนรู้ ทำให้ครูแสวงหาแนวทางใหม่ ๆ ที่เป็นไปได้ในการปฏิบัติงานจริง ทำให้ครูได้ลงมือปฏิบัติในการแก้ปัญหาและ ประสบความสำเร็จจากการกระทำของตนเอง นอกจากนี้กระบวนการเรียนรู้ที่ส่งต่อความรู้ ความเข้าใจ และการปฏิบัติในการประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กวัยอนุบาลเพิ่มมากขึ้น

เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ (2549) ศึกษาเรื่อง การพัฒนากระบวนการเสริมสมรรถภาพการชี้แนะของ นักวิชาการพี่เลี้ยง โดยการใช้การเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ในการอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน งานนี้เป็น การวิจัยและพัฒนาที่ใช้ทฤษฎีประกอบด้วย การศึกษาเอกสาร การศึกษาภาคสนาม และการศึกษารายกรณี ผลการนำกระบวนการไปใช้พบว่า 1) นักวิชาการพี่เลี้ยงที่เป็นกรณีศึกษาจำนวน 3 คน สามารถพัฒนา สมรรถภาพการชี้แนะในด้านทักษะการชี้แนะและด้านการประยุกต์ใช้ความรู้ในการชี้แนะ ตามตัวบ่งชี้รวม 13 ประการได้เพิ่มขึ้นอย่างน้อย 1 ระดับ ใน 11 ตัวบ่งชี้ คิดเป็นร้อยละ 85 ของตัวบ่งชี้ทั้งหมด 2) ด้านเจตคติต่อ กระบวนการพัฒนาครูด้วยการชี้แนะนักวิชาการพี่เลี้ยงให้ความเห็นว่า กระบวนการฯ ช่วยให้ตนเรียนรู้อย่างมี ความหมายในสถานการณ์จริง สามารถทำงานอย่างเป็นระบบเกิดความเข้าใจในความแตกต่างของบุคคลของ ครูและเรียนรู้การทำงานที่ตอบสนองความต้องการรายบุคคล รวมทั้งเห็นคุณค่าของการเรียนรู้ร่วมกันกับครู

Brooks (2000) ศึกษาเรื่อง การชี้แนะทางปัญญาสำหรับครูผู้เชี่ยวชาญและผลของการชี้แนะที่มีต่อ ความสามารถในการคิดไตร่ตรองด้านการปฏิบัติวิชาชีพของนิสิตศึกษาฝึกสอน งานวิจัยชิ้นนี้เกี่ยวกับผลของ การนำกระบวนการชี้แนะทางปัญญามาใช้กับครู เพื่อช่วยนิสิตฝึกสอนพัฒนาการคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติ วิชาชีพ การวิจัยนี้เป็นวิจัยเชิงคุณภาพโดยใช้การศึกษาเฉพาะกรณี ผลวิจัยสรุปว่า ผลของการนำกระบวนการ ชี้แนะทางปัญญามาใช้พัฒนาทักษะของครู เพื่อที่ครูนำไปช่วยนิสิตฝึกสอนให้เกิดการคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติ วิชาชีพเป็นไปในทางบวก และเมื่อนำประเมินโดยใช้แบบประเมินโปรแกรม 4 ระดับของ Kirkpatrick พบว่า ครูและนิสิตฝึกสอนมีความพึงพอใจกับการอบรม ได้เรียนรู้เทคนิคใหม่ ๆ หรือได้พยายามนำเทคนิคที่ได้เรียนรู้ ไปใช้ และพบว่าพฤติกรรมของตนเองเปลี่ยนไป

5.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

Wilks (1992) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการนำหลักสูตรการสอนปรัชญาสำหรับเด็กไปทดลองสอนกับ นักเรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในปี ค.ศ. 1987-1991 พบว่า ระดับประถมศึกษานั้น นิยายเชิง ปรัชญาและคู่มือครูตามหลักสูตรฯ ช่วยให้ครูสามารถนำการสืบสอบไปสู่ความสำเร็จได้ ในขณะที่ระดับ มัธยมศึกษา นิยายเชิงปรัชญาโดยเฉพาะในเรื่อง Harry Stottlemeier's Discovery ไม่สามารถช่วยให้การ อภิปรายนำไปสู่ประเด็นทางปรัชญาได้ เนื่องจากเนื้อหาสาระในนิยายเรื่องนี้ ไม่สามารถกระตุ้นความสนใจของ นักเรียนได้ ดังนั้น Wiks จึงได้เสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนและเลือกใช้เนื้อหาสาระที่ใช้ในการสืบ สอบเชิงปรัชญาให้เป็นเรื่องราวที่สามารถเชื่อมโยงกับประเด็นทางปรัชญาและสอดคล้องกับความสนใจของ นักเรียนนอกจากนี้ ครูที่สอนปรัชญาสำหรับเด็กก็จะต้องมีความรู้ความเข้าใจในหลักสูตรการสอนปรัชญาสำหรับเด็ก โดยไม่จำเป็นต้องมีความรู้พื้นฐานทางปรัชญามาก่อน

Leckey and Wilks (1998) ได้ร่วมกันศึกษาวิจัยเกี่ยวกับนำโครงการสอนการคิดและการสืบสอบเชิงจริยธรรมไปใช้กับนักเรียน (The TeeCH Project: Thinking Ethics and Enquiry with Children) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมพัฒนาวิชาชีพทางการศึกษา ของมหาวิทยาลัยเมลเบิร์น ที่ใช้ในการฝึกครูผู้สอนปรัชญาสำหรับเด็กและสอนแบบสืบสอบเชิงจริยธรรม ผลการศึกษาพบว่า โครงการ TeeCH สามารถพัฒนาให้ครูเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับพัฒนาการของทักษะทางการคิดและจริยธรรมของนักเรียน ผ่านกระบวนการชุมชนแห่งการสืบสอบ อย่างไรก็ตามจากการวิเคราะห์ความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา พบว่า ครูให้ความสำคัญกับการจัดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้กระบวนการทางปรัชญา ได้แก่ การสร้างความไว้วางใจ การยอมรับฟังและเคารพในความคิดเห็นของสมาชิก รวมไปถึงความอดทนในการฟังความคิดเห็น คุณค่า และความเชื่อที่แตกต่าง ที่เกิดขึ้นในกระบวนการสืบสอบเชิงปรัชญา

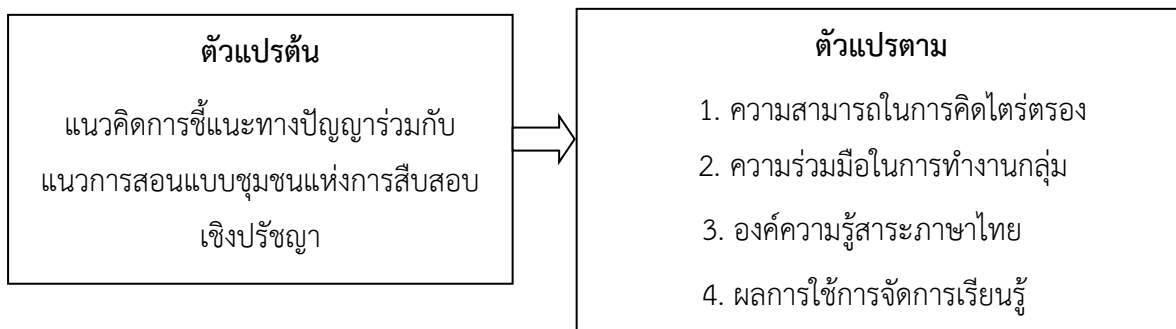
Leckey (2000) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการสอนปรัชญาสำหรับเด็กในโรงเรียนมัธยมศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์ในการศึกษาสภาพของการน่านิยายเชิงปรัชญาเรื่อง Harry Stottlemeier's Discovery และคู่มือครูตามหลักสูตรการสอนปรัชญาสำหรับเด็กไปใช้สอนให้กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 27 คน มีการเก็บข้อมูลด้วยวิธีการที่หลากหลาย ได้แก่ การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์ แบบสอบถาม และการวิเคราะห์เอกสาร ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนตามแนวการสอนปรัชญาสำหรับเด็กมีระดับการคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดเชิงเหตุผล และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

กมลทิพย์ ต่อดิต (2544) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับผลของการฝึกกระบวนการสืบสอบที่มีต่อความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลและความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 42 คน มีการออกแบบการวิจัยแบบ Two group pretest - posttest design มีการฝึกกระบวนการสืบสอบ จำนวน 12 ครั้ง เก็บข้อมูลด้วยแบบวัดความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลและแบบวัดความสามารถในการคิดแก้ปัญหา ก่อนและหลังการทดลอง ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลองนักเรียนมีความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลและการคิดแก้ปัญหาสูงขึ้นและสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

ปัทมศิริ ธีรนุรักษ์ (2544) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับผลของการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาที่มีต่อทักษะการคิดของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีวัตถุประสงค์ในการเปรียบเทียบทักษะการคิดและความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพกับทักษะการคิดของนักเรียน โดยมีกลุ่มตัวอย่างจำนวน 60 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 30 คน ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนทักษะการคิดสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และบุคลิกภาพของผู้เรียนไม่มีความสัมพันธ์กับคะแนนทักษะการคิดอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01 โดยนักเรียนที่มีบุคลิกภาพแบบเก็บตัวมีคะแนนทักษะการคิดไม่แตกต่างกับบุคลิกภาพแบบแสดงตัวอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01

11. กรอบแนวความคิดของโครงการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาผลการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดไตร่ตรองและความร่วมมือในการทำงานกลุ่มของนักศึกษาครู โดยมีกรอบแนวความคิด ดังนี้



12. เอกสารอ้างอิงของโครงการวิจัย

ภาษาไทย

กมลทิพย์ ต่อดิต. (2544). ผลของการฝึกกระบวนการสืบสอบที่มีต่อความสามารถในการคิดเชิงเหตุผลและความสามารถในการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). ประกาศคณะกรรมการการอุดมศึกษา เรื่อง แนวทางการปฏิบัติตาม กรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2552. สืบค้นจาก <http://www.psdg.mhesi.go.th/paper3/pm2.pdf>.

กุนชลิ บริรักษ์สันติกุล. (2558). การพัฒนาความสามารถของครูในการออกแบบการเรียนการสอนสำหรับเด็ก ในระยะเชื่อมต่อ จากระดับอนุบาลสู่ระดับประถมศึกษาตามแนวคิดกลุ่มศึกษาทั้งคณะและแนวคิด การชี้แนะทางปัญญา. วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 45(3), 1-16.

เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ. (2549). การพัฒนากระบวนการเสริมสมรรถภาพการชี้แนะของนักวิชาการพี่เลี้ยง โดยใช้ การเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ในการอบรมโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ทัศนีย์ จารุสมบัติ. (2556). บนเส้นทางสู่การเป็นโค้ชเพื่อการเปลี่ยนแปลง. ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.

ทิตนา แคมมณี. (2545). กลุ่มสัมพันธ์ เพื่อการทำงานเป็นทีมและการจัดการเรียนการสอน. นิชนิแอตเวอร์ ไทซิ่งกรุ๊ป.

นฤมล จันทร์สุขวงศ์. (2551). การวิจัยและพัฒนาแผนกิจกรรมโครงการที่ประยุกต์ใช้กระบวนการแก้ปัญหาเชิง สร้างสรรค์ เพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ทักษะการทำงานกลุ่ม และคุณภาพผลงานของนักเรียน ระดับชั้นประถมศึกษา. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- นฤมล หน่อนิล. (2554). ผลของการใช้โปรแกรมการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานที่มีต่อความสามารถในการทำงาน เป็นทีมของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นันทกา จิรานันท์. (2551). ผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาคุณลักษณะด้านความคิด ความรับผิดชอบความมีน้ำใจและความกล้าแสดงออกที่มีต่อความสำเร็จในการทำกิจกรรมกลุ่มของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นันทกาญจน์ ชินประพัทธ์. (2553) การพัฒนาโปรแกรมการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เพื่อส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของนิสิตครูระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ: การทดลองแบบพหุกรณีศึกษา (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปัทมศิริ ธีรบุรุษ. (2544). ผลของการใช้กระบวนการเรียนการสอนตามแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาที่มีต่อทักษะการคิดของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปริญดา เลิศศรีมงคล. (2554). ผลของโปรแกรมฝึกการกำกับอารมณ์ที่มีทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พงษ์พันธ์ พงษ์โสภณ. (2542). พฤติกรรมกลุ่ม *group behavior*. พัฒนาศึกษา.
- พรทิพย์ ศิริสมบุญเวช. (2547). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดีการอ่านเพื่อความเข้าใจและการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาโทมหาบัณฑิต. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ยงยุทธ เกษสาคร. (2546). ภาวะผู้นำและการทำงานเป็นทีม *leadership and quality management of teamwork*. กรุงเทพฯ: เอส.แอนด์.จี.กราฟิค.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2553). พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์. กรุงเทพฯ: โอเดียนสแควร์.
- เลขาธิการคุรุสภา, สำนักงาน. (2549). คู่มือการประกอบวิชาชีพทางการศึกษา. โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- วรารักษ์ ตรีกุลสถิตย์. (2549). การทำงานเป็นทีม. กรุงเทพฯ: ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- วีณา ก้วยสมบุญ. (2547). การพัฒนากระบวนการชี้แนะทางปัญญา เพื่อส่งเสริมการพัฒนาปรัชญาการศึกษาส่วนบุคคลของครูประจำการระดับประถมศึกษา. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สาโรช บัวศรี. (2531). การคิด. สารานุกรมศึกษาศาสตร์, 8 (มกราคม-ธันวาคม). 9-11.
- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. (2543). เสริมพลังการเรียนรู้ของสมอง. วารสารวิชาการ, 3(12), 32-35.
- อภิภา ปรัชญาพฤทธิ์. (2547). การพัฒนาคณาจารย์โดยการส่งเสริมการคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ : มุมมองของนักทฤษฎีเชิงวิพากษ์และยุคหลังสมัยใหม่. วารสารครุศาสตร์, 32(3), 49-67.

อรพรรณ บุตรกัตัญญ. (2549). *การพัฒนากระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติฝึสนามการชี้แนะเพื่อเสริมสร้างการรับรู้ความสามารถของตนของครูอนุบาล*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อาภรณ์ ภูวิทย์พันธ์. (2550). *สอนงานอย่างไร-ให้ทำงาน* (พิมพ์ครั้งที่ 3). เอช อาร์ เซ็นเตอร์.

เซอร์มีเนีย ไอบาร์รา. (2550). *การสอนงาน ปรึกษาและดูแล* แปลโดย กมลวรรณ रामเดชะ. เอ็กซ์เปอร์เน็ท.

ภาษาอังกฤษ

Abbott, C. and Wilks, S. (2000). "I Think...". (text and video) ACTF, Collingwood.

Baker, C. R. (1996). Reflective learning: A teaching strategy for critical thinking. *The Journal of Nursing Education*, 35(1), 19-22.

Becker, J. M. (2010). *Peer Coaching for Improvement of Teaching and Learning*.
<http://essentialeducator.org/>

Baker et al. (1997). *Teamwork: Status memorandum*. Adult Literacy and Lifeskills.

Bigge, M. L., & Hunt, M. P. (1980). *Psychological foundations of education: An introduction to human motivation, development, and learning*. 3rd ed. New York: Harper and Row.

Bledow, R., & Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personnel Psychology*, 62(2), 229–258.

Bransford, J.D., Brown, A.L., and Cocking. R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National academy press, 233-239

Brooks, G. (2000). Cognitive coaching for master teachers and its effect on student teachers' s ability to reflect on practice. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 67(1), 46-50.

Cam, P. (1995). *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*. Sydney: Hale&Iremonger/Primary English Teaching Association.

Carr, J., Herman, N., & Harris, D. (2005). *Creating dynamic schools through mentoring, coaching, collaboration: Association for supervision and curriculum development*. Alexandria, ASCD.

Center for Cognitive Coaching. (2001). *Overview of cognitive coaching*. <http://www.cognitivecoaching.com>

Clutterbuck, D., & Megginson, D. (2009). *Further techniques for coaching and mentoring*. UK: Elsevier Ltd.

Colton, A. M., & Sparks-Langer, G. M. (1993). A Conceptual Framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-54.

- Costa, A., & Garmston, R. (1989). *The art of cognitive coaching: Supervision for intelligent teaching*. Sacramento, CA: Training Syllabus, Institute for Intelligent Behavior.
- Costa, A., & Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. The United States of America: Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, A., & Garmston, R. (2011). *Cognitive coaching foundation seminar learning guide* (8 ed.). The United States of America: Center of Cognitive Coaching.
- Crebert, G., Patrick, C.-J., Cragnolini, V., Smith, C., Worsfold, K., & Webb, F. (2011). *Teamwork Skills Toolkit*. <http://www.griffith.edu.au/gihe/resourcessupport/graduate-attributes>
- De Haan, C., MacColl, S. & McCutcheon, L. (1995). *Philosophy with Kids (Book 1-3)*. Longman.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Dickinson, T. L., & McIntyre, R. M. (1997). A conceptual framework for teamwork measurement. In M. T. Brannick, E. Salas, & C. Prince (Eds.), *Team performance assessment and measurement: Theory, methods, and applications* (pp. 19–43). Psychology Press.
- Eby, J. W. (1998). *Reflective planning, teaching, and evaluation, K-12*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and teacher education*, 23(1), 24-35.
- Freakley, M. and Burgh, G. (2000). *Engaging with Ethic: Ethical Inquiry for Teachers*. Australia: Social Science Press.
- Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J. (1993). *Reflections on cognitive coaching*. *Educational Leadership* 51(2), 57-60.
- Garner, H. G. (1995). *Teamwork models and experience in education*. Allyn and Bacon.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hullfish, H. G., & Smith, P. G. (1961). *Reflective thinking: The method of education*. Dodd, Mead & Company.
- Hyung-Ran et al. (2015). Effects of team-based learning on perceived teamwork and academic performance in a health assessment subject. *Collegian*, 22(3), 299-305.

- Kember, D. et al. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Kember, D. et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, T. (2002). Development of student skills in reflective writing. In Proceedings Of the 4th world conference of the international consortium for educational development in higher education (pp. 3-6).
- Knight, J. (2009). 5 Key points to building a coaching program. *Journal of Staff Development*, 28(1), 26-31.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. New York: Teachers college press.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Leckey, M., and Wilks, S. (1998). The TeeCH project: Thinking ethics and enquiry with Children. *Chulalongkorn Educational Review*, 5(1), 34-64.
- Leckey, M. (2000). *Philosophy For Children In The Middle Years of Schooling: A year seven case study*. Unpublished. (Master in Education Thesis), The University of Melbourne.
- Levin, P. (2005). Successful teamwork. United kingdom: Open University Press.
- Lingard, R. W. (2010). Teaching and assessing teamwork skills in engineering and computer science. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 8(1), 34-37.
- Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom* (2nd edition). Philadelphia: Temple University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michaelson, L. K., Sweet, M., & Parmelee, D. X. (2008). *Team-based learning : Small group learning's next big step*. San Francisco: Wiley Periodicals.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning & professional development*. London: Kogan Page.
- Omstein A. C., & Lasley T. J. (2000). *Strategies for effective teaching*. 3rd ed. McGraw-Hill.

- Reynolds, S. (2007). *Peer Coaching: Building Relationships and Growing Professionally*.
http://www.iu17.org/393910219133648980/lib/393910219133648980/files/fn07peer_coaching.pdf
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *The Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schilder, L., & Fedor, K. (2010). Teacher-to-teacher: the heart of the coaching model. *Young Children*, 65, 70-74.
- Short, E.C. (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. Alban: State University of New York Press.
- Skolnick, R. (2009). *Case Study Teaching in High School Biology: Effects on Academic Achievement, Problem Solving Skills, Team Work Skills, and Science Attitudes*. Dissertation Abstracts International.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it?. *Journal of teacher education*, 41(5), 23-32.
- Splitter, L. (1995). Teaching thinking through Philosophy for Children. *UNICORN: The Journal of Australian College of Education*. 21(1), 14-26.
- Splitter, L. and Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: the Classroom Community Of inquiry*. Melbourne: ACER.
- Spord, T. (1997). Improving Scientific Reasoning Through Philosophy For Children: An empirical study. *Thinking*, 13(2), 11-16.
- Taggart, G., & Wilson, A. P. (1999). *Promoting reflective thinking in teachers*. Corwin Press.
- Tarricone, P., & Luca, J. (2002). *Successful teamwork: A case study* [Paper presentation]. The 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia.
- Thorpe, S., & Clifford, C. (2003). *The coaching handbook: An action kit for trainer and managers*. Kogan page.
- Uzat, S. (1998). *Cognitive coaching and self-reflection : Looking in the mirror while looking through the window*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA (Online). from ERIC Document Reproduction Service No. ED427064.

- Wang, L., MacCann, C., Zhuang, X., Liu, O. L., & Roberts, R. D. (2009). Assessing teamwork and collaboration in high school students A multimethod Approach. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(2), 108-124.
- Wilks. (1992). Wilks, S. 1992. *An Evaluation of Lipman's Philosophy For Children Curriculum And Its Implementation in School* in Victoria. Available from: <http://www.dialogueworks.co.uk/dw/p4articleslist.htm>
- Wilks, S. (1995). *Critical and Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Woodcock, M., & Francis, D. (1981). *Teambuilding strategy*. Aldershot: Gower Pub Co.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review, 57*(1), 23-49.
- Zeichner. (1991). Conception of Reflective Thinking in Teacher. *teflweb*. http://www.teflweb-j.org/v3n1/blog_ward.pdf.

13. วิธีการดำเนินการวิจัย และสถานที่ทำการทดลอง/ เก็บข้อมูล

ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อใช้เป็นแนวทางในการดำเนินการวิจัยดังต่อไปนี้

1. ศึกษาข้อมูลจากเอกสาร ตำรา และงานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศที่เกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม แนวคิดการชี้แนะทางปัญญา และแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา โดยรวบรวมข้อมูลจากเอกสารแล้วนำผลการศึกษามาใช้ในการกำหนดแนวทางในการจัดเรียนการสอน
2. ศึกษาหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต (ศึกษาศาสตร์) สาขาการสอนภาษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี โดยศึกษาคำอธิบายรายวิชา ผลลัพธ์ของรายวิชา และเนื้อหาที่หลักสูตรรายวิชากำหนดเพื่อเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน
3. ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวกับหลักการและวิธีการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม องค์ความรู้สาระภาษาไทย และผลการใช้การจัดการเรียนรู้

13.1 กลุ่มตัวอย่าง

นักศึกษากำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567

การวิจัยนี้มีวิธีการชักชวนอาสาสมัครที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเข้าสู่โครงการวิจัย โดย

1) ผู้วิจัยให้ข้อมูลการวิจัย ก่อนที่จะตัดสินใจเข้าร่วมในการวิจัยว่า มีความจำเป็นที่อาสาสมัครควรทำความเข้าใจว่า งานวิจัยนี้ทำเพราะเหตุใด และเกี่ยวข้องกับอะไร ประโยชน์ทางตรงและทางอ้อมเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการคิดไตร่ตรอง ความร่วมมือในการทำงานกลุ่มที่อาสาสมัครจะได้รับจากการเข้าร่วมการวิจัย และการขอข้อมูลเพิ่มเติมได้หากคำชี้แจงหรือข้อมูลที่ให้ไม่ชัดเจน

2) ผู้วิจัยชี้แจงถึงวิธีการเก็บรักษาความลับเมื่อเข้าร่วมวิจัย

3) ผู้วิจัยใช้แบบชี้แจงข้อมูลสำหรับอาสาสมัครโครงการวิจัย

4) ในกรณีที่อาสาสมัครยินยอมเข้าร่วมโครงการวิจัย ผู้วิจัยจะปฐมนิเทศการเข้าร่วมวิจัย ชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย และวิธีการเตรียมเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนในการวิจัยอีกครั้ง รวมถึงเปิดโอกาสให้อาสาสมัครซักถามข้อสงสัยต่าง ๆ ได้ตามอัธยาศัย

กลุ่มตัวอย่างได้รับการพิทักษ์สิทธิตามจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ โดยมีเกณฑ์ต่าง ๆ ดังนี้

เกณฑ์การคัดเลือกเข้าของกลุ่มตัวอย่าง คือ เป็นนักศึกษาครู สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษาที่กำลังศึกษาในระดับชั้นปีที่ 3 และลงทะเบียนเรียนรายวิชา สัมมนาการจัดการเรียนรู้อาสาสมัครภาษาไทย 271-402 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567

เกณฑ์การคัดออกของกลุ่มตัวอย่าง คือ 1) กลุ่มตัวอย่างเข้าร่วมการวิจัยแล้วไม่สามารถร่วมได้ครบตามเวลาเรียน 80% ขึ้นไป ผู้วิจัยจะไม่นำข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์เหล่านี้มาใช้ในการวิเคราะห์ร่วมกับตัวอย่างที่เข้าร่วมการทดลองครบ แต่จะนำข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์มาวิเคราะห์แยกเป็นรายบุคคลโดยใช้เลขรหัสแทนตัวตนจริงของกลุ่มตัวอย่างต่อไป และ 2) กลุ่มตัวอย่างและผู้ให้ข้อมูลขอยุติการให้ข้อมูลด้วยเหตุสุดวิสัยใด ๆ ก็ตามที่อาจจะเกิดขึ้นระหว่างการเก็บข้อมูล

เกณฑ์ในการถอนตัวของผู้เข้าร่วมการวิจัย คือ 1) กลุ่มตัวอย่างไม่ต้องการจะให้ข้อมูล ไม่มีเวลาในการมาให้ข้อมูล และ 2) กลุ่มตัวอย่างไม่สบายใจในการให้ข้อมูล อาจเพราะผู้วิจัยทำให้เกิดความลำบากในการตอบคำถาม

เกณฑ์การยุติการวิจัย ในกรณีที่ผู้เข้าร่วมวิจัยไม่ยินยอมเป็นผู้ให้ข้อมูลในการวิจัยสามารถขอยุติการเข้าร่วมวิจัยได้ตลอดเวลา ซึ่งหลังการตัดสินใจขอยุติการเข้าร่วมการวิจัย กลุ่มตัวอย่างสามารถแจ้งหัวหน้าโครงการวิจัยได้โดยตรงตลอดเวลาตามเบอร์ติดต่อและอีเมลที่ให้ไว้

ทางเลือกอื่นหากไม่เข้าร่วมโครงการวิจัย กลุ่มตัวอย่างสามารถเลือกที่จะเข้าร่วมหรือมีสิทธิปฏิเสธไม่เข้าร่วมโครงการวิจัยก็ได้ อีกทั้ง กลุ่มตัวอย่างที่ยินยอมเข้าร่วมโครงการวิจัยแล้วสามารถถอนตัวออกจากโครงการได้ตลอดเวลาด้วยเหตุผลใดก็ตาม ในกรณีที่กลุ่มตัวอย่างไม่ยินยอมให้ข้อมูลก็สามารถเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนได้ตามปกติ และได้รับการปฏิบัติอย่างเท่าเทียมกันกับกลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมโครงการวิจัยทุกประการ ตลอดจนกลุ่มเป้าหมายที่เกี่ยวข้องในโครงการวิจัยนี้

13.2 รูปแบบการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) ซึ่งออกแบบการทดลองแบบกลุ่มเดียววัดหลายครั้งแบบอนุกรมขนานเวลา (The One Group Pretest-Posttest Time-Series Design) ดังแบบแผนการทดลอง

กลุ่ม	เวลา (สัปดาห์ที่)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
E	O ₁		O ₂		O ₃		O ₄	O ₅

E	คือ	กลุ่มตัวอย่างที่ทดลอง
O ₁	คือ	ผลที่ได้ก่อนการทดลองวัดด้วย 1) แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง 2) แบบวัดองค์ความรู้สาระภาษาไทย
O ₂ , O ₃ , O ₄	คือ	ผลที่ได้ระหว่างการทดลองวัดด้วย 1) แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง 2) แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม 3) แบบสะท้อนคิด
O ₅	คือ	ผลที่ได้หลังการทดลองวัดด้วย 1) แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง 2) แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม 3) แบบวัดองค์ความรู้สาระภาษาไทย 4) แบบสะท้อนคิด 5) แบบประเมินความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้
X	คือ	การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

13.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มี 2 ประเภท คือ

1. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล มี 5 ฉบับ ได้แก่
 - 1.1 แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง
 - 1.2 แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม
 - 1.3 แบบวัดองค์ความรู้สาระภาษาไทย
 - 1.4 แบบประเมินความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้
 - 1.5 แบบสะท้อนคิด

สรุปรายละเอียดของเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังตาราง

เครื่องมือ	ลักษณะของเครื่องมือ	สิ่งที่วัด	ช่วงเวลาที่ยัด	การนำผลมาใช้
1. แบบวัด ความสามารถ ในการคิด ไตร่ตรอง	แบบวัดชนิดอัตนัยเป็ นการ วิเคราะห์ สถานการณ์ในแต่ละ สถานการณ์	ความสามารถในการคิด ไตร่ตรองคิด (ข้อมูลเชิงปริมาณ)	ก่อน ระหว่าง และ หลัง การ ทดลอง	เปรียบเทียบความสามารถใน การคิดไตร่ตรอง ก่อน ระหว่าง และหลังการทดลอง ของ นักศึกษาครู
2. แบบวัด ความร่วมมือใน การทำงานกลุ่ม	แบบมาตรวัดของลิเคิร์ท โดยกำหนดค่าคะแนนของ มาตรวัด 0 ถึง 2	ความถี่ในการแสดงความ ร่วมมือในการทำงานกลุ่ม (ข้อมูลเชิงปริมาณ)	ระหว่าง การ ทดลอง และหลัง การทดลอง	เปรียบเทียบความร่วมมือในการ ทำงานกลุ่ม ระหว่าง และหลัง การทดลองของนักศึกษาครู
3. แบบวัด องค์ความรู้ สาระภาษาไทย	แบบวัดชนิดอัตนัย	องค์ความรู้รายวิชาสัมมนา การจัดการเรียนรู้สาระ ภาษาไทย (ข้อมูลเชิงปริมาณ)	ก่อนและหลังการ ทดลอง	นำเสนอ องค์ความรู้ สาระ ภาษาไทยจากการจัดการเรียนรู้ ตามแนวคิด การชี้แนะทาง ปัญญาร่วมกับแนวการสอน แบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิง ปรัชญาหลังการทดลอง
4. แบบสะท้อน คิด	การเขียนสะท้อนคิด หลังจากเรียน	ผลการจัดการเรียนรู้ตาม แนวคิดการชี้แนะทางปัญญา ร่วมกับแนวการสอนแบบ ชุมชนแห่งการสืบสอบเชิง ปรัชญา (ข้อมูลเชิงคุณภาพ)	ระหว่าง การ ทดลอง และหลัง การทดลอง	สนับสนุนผลการวิเคราะห์ เชิงปริมาณ
5. แบบ ประเมินความ พึงพอใจในการ จัดการเรียนรู้	แบบมาตรวัดของลิเคิร์ท	ความพึงพอใจในการจัดการ เรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะ ทางปัญญาร่วมกับแนวการ สอนแบบชุมชนแห่งการสืบ สอบเชิงปรัชญา	หลังการทดลอง	นำเสนอผลการใช้การจัดการ เรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะ ทางปัญญาร่วมกับแนวการสอน แบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิง ปรัชญา

เครื่องมือทั้ง 5 ฉบับมีการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน และมีการปรับแก้ไขให้เครื่องมือมีคุณภาพตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

2. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ แผนจัดการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา แผนการจัดการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นมีการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือโดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน และมีการปรับแก้ไขให้เครื่องมือมีคุณภาพตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

13.4 การดำเนินการทดลองและการเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยนำไปจัดการเรียนการสอนตามแผนการจัดการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น และเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง ดังขั้นตอนต่อไปนี้

13.4.1 การก่อนการทดลอง

ผู้วิจัยดำเนินการก่อนการทดลอง ดังนี้

1. ปฐมนิเทศรายวิชา แนะนำรายวิชา วัตถุประสงค์และผลลัพธ์ของการจัดการเรียนการสอนในรายวิชา วิธีการเรียนรู้ตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาของนักศึกษาครูในประเด็นดังต่อไปนี้

1) ลักษณะและขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาของนักศึกษาครู

2) บทบาทของนักศึกษาในการเรียนรู้

3) เงื่อนไข กฎ และกติกาที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาของนักศึกษาครู

2. ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย และขอความร่วมมือในการวิจัยจากนักศึกษา และให้ลงนามเข้าร่วมวิจัย โดยใช้แบบชี้แจงข้อมูลสำหรับอาสาสมัครโครงการวิจัย เอกสารชี้แจงพร้อมคำยินยอมพร้อมใจ และเอกสารแสดงความยินยอมอาสาสมัครวิจัยที่ได้รับการบอกกล่าว

3. ผู้วิจัยให้นักศึกษาทำแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง และแบบวัดองค์ความรู้สาระภาษาไทยก่อนดำเนินการทดลองตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาของนักศึกษาครู

13.4.2 ดำเนินการทดลอง

ผู้วิจัยดำเนินการทดลองจัดการเรียนการสอนนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างตามแผนจัดการเรียนการสอนที่จัดเตรียมไว้ด้วยตนเองตามตารางสอน รวมระยะเวลา 8 สัปดาห์ มีการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยระหว่างการทดลองด้วยแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม และแบบสะท้อนคิด

13.4.3 หลังการทดลอง

ผู้วิจัยนำแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม แบบวัดองค์ความรู้สาระภาษาไทย แบบสะท้อนคิด และแบบประเมินความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนทำหลังเสร็จสิ้นการจัดการเรียนการสอน และนำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติเพื่อทดสอบสมมติฐาน

13.5 การวิเคราะห์ข้อมูล

13.5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการทดลองด้วย

โปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อการวิจัยทางสังคมศาสตร์ โดยนำคะแนนความสามารถในการไตร่ตรองที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนโดยตามแนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิง

ปรัชญาจากแบบวัดสามารถในการไตร่ตรองที่ใช้วัดก่อน ระหว่าง และหลังเรียนมาคำนวณหาค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยเลขคณิตด้วยการทดสอบค่าที (t-test dependent) ที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05

13.5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสะท้อนคิดของผู้เรียน ผู้วิจัยวิเคราะห์เนื้อหาและประเด็นสำคัญของข้อมูลที่ได้ด้วยวิธีการจัดหมวดหมู่ข้อมูลเพื่อความแล้วนำมาหาแก่นของสาระ เพื่อหาประเด็นหลักที่แสดงถึงการจัดการเรียนรู้แนวคิดการชี้แนะทางปัญญาร่วมกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา

13.6 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อการวิจัยทางสังคมศาสตร์ด้วยการหาค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์ ทดสอบความแตกต่างของค่าที (t-test) ของคะแนนจากแบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม แบบวัดองค์ความรู้สาระภาษาไทย และแบบประเมินความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้

13.7 สถานที่เก็บข้อมูล

ห้องเรียนของอาคารเรียน 19 มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

14. ระยะเวลาทำการวิจัย และแผนการดำเนินงานตลอดโครงการวิจัย

การดำเนินการวิจัย	พ.ศ. 2567 (เดือน)										
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	←			→							
จัดทำเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แผนการจัดการเรียนรู้ และ เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม แบบวัดองค์ความรู้จากการจัดการเรียนรู้ แบบสะท้อนคิด			←			→					
ปรับแก้ไขเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น					↔						
เก็บรวบรวมข้อมูล					←			→			
วิเคราะห์ข้อมูล							↔				
สรุป อภิปรายผล							←		→		
จัดทำรูปเล่ม เขียนรายงานการวิจัย และนำเสนอผลงาน									←		→

15. งบประมาณของโครงการวิจัย

งบประมาณที่ขอสนับสนุนเพื่อการทำวิจัยทั้งสิ้น 50,000 บาท

รายละเอียด	จำนวนเงิน (บาท)
1. หมวดค่าตอบแทน (34,500 บาท)	
ค่าตอบแทนนอกเวลาในการทำโครงร่างงานวิจัย เรียบเรียงเอกสารที่เกี่ยวข้อง สร้างเครื่องมือ ดำเนินการทดลองด้วยตนเอง และรายงานผลการวิจัย	
- วันราชการ (อัตรา ชม. ละ 50 บาท จำนวน 60 วัน จำนวน 2 ชม. จำนวน 1 คน)	6,000
- วันหยุดราชการ (อัตรา ชม. ละ 60 บาท จำนวน 15 วัน จำนวน 7 ชม. จำนวน 1 คน)	6,300
ค่าตอบแทนผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ แผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 3 คน คนละ 1,000 บาท	3,000
ค่าตอบแทนผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือ 2 ฉบับ (try out) คือ	6,000
1. แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง 2. แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม จำนวน 3 คน คนละ 1,000 บาท	
ค่าตอบแทนผู้ช่วยวิจัย วุฒิปริญญาโท วันละ 220 บาท จำนวน 60 วัน	13,200
2. หมวดใช้สอย (10,500 บาท)	
ค่าวิเคราะห์ข้อมูล	5,000
ค่าจัดทำรายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์	5,000
ค่าดำเนินการขอจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์	500
3. หมวดวัสดุ (5,000 บาท)	
ค่าถ่ายเอกสาร (1. แบบวัดความสามารถในการคิดไตร่ตรอง 2. แบบวัดความร่วมมือในการทำงานกลุ่ม 3. แบบวัดองค์ความรู้จากการ จัดการเรียนรู้ 4. แบบสะท้อนคิด) ชุดละ 16 บาท จำนวน 15 ชุด	960
ค่าวัสดุสำนักงาน	2,040
ค่าวัสดุคอมพิวเตอร์	2,000

เป็นเงินทั้งสิ้น 50,000 บาท
(ห้าหมื่นบาทถ้วน)

หมายเหตุ: ทุกรายการถ้วนเฉลี่ยจ่ายตามความเป็นจริง

16. คำชี้แจงอื่น ๆ -

17. ลงลายมือชื่อหัวหน้าโครงการ ผู้ร่วมวิจัย และวันเดือนปีที่เสนอขอ

ลงชื่อ.....

(นางสาวนิลบล เกตุแก้ว)

หัวหน้าโครงการ

...../ กรกฎาคม/2567

18. คำอนุมัติและลายมือชื่อของผู้บังคับบัญชาระดับหน่วยงานและคณะให้ใช้เวลา สถานที่อุปกรณ์การวิจัยและอื่น ๆ ที่จำเป็นแก่การดำเนินการวิจัย และกรณีเป็นการทำวิจัยร่วมกันหลายคณะ/หน่วยงานจะต้องมีคำอนุมัติและลายมือชื่อทุกคณะ/หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

18.1 คำอนุมัติและลายมือชื่อของผู้บังคับบัญชาระดับหน่วยงาน

.....
.....

ลงชื่อ.....

(นางโซเฟีย มะลี)

ผู้อำนวยการโรงเรียนสาธิต

มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ (ฝ่ายมัธยมศึกษา)

...../กรกฎาคม/2567

18.2 คำอนุมัติและลายมือชื่อของผู้บังคับบัญชาระดับคณะ

.....
.....

ลงชื่อ.....

(รองศาสตราจารย์ ดร. อาฟีฟี ลาเต๊ะ)

คณบดีคณะศึกษาศาสตร์

.....//2567

ส่วน ค : ประวัติผู้วิจัย**หัวหน้าโครงการ**

1. ชื่อ - นามสกุล (ภาษาไทย) นางสาวนิลบล เกตุแก้ว
ชื่อ - นามสกุล (ภาษาอังกฤษ) Miss Nilubon Katkaew
2. หมายเลขบัตรประจำตัวประชาชน : 11007006039813
3. ตำแหน่งปัจจุบัน : อาจารย์
4. หน่วยงานที่อยู่ที่สามารถติดต่อได้สะดวก พร้อมหมายเลขโทรศัพท์ โทรสาร และ e-mail
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ (ฝ่ายมัธยมศึกษา)
181 ถนนเจริญประดิษฐ์ ตำบลรูสะมิแล อำเภอเมืองปัตตานี จังหวัดปัตตานี 94000
โทรศัพท์ 073-335131

5. ประวัติการศึกษา

ปี 2552 ศิลปศาสตรบัณฑิต (ศึกษาศาสตร์) สาขาวิชาเอกภาษาไทย
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

ปี 2555 ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการสอนภาษาไทย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

6. สาขาวิชาการที่มีความชำนาญพิเศษ : การสอนภาษาไทย**7. ประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการทำวิจัย**

1. กำลังดำเนินการทำวิจัยในระดับปริญญาเอก

2. งานวิจัยที่ดำเนินการเสร็จสิ้น คือ การพัฒนาความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรมของผู้เรียน

ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยใช้โครงการเป็นฐานร่วมกับบทบาทสมมติ

ได้รับการจัดสรรทุนวิจัยจากเงินทุนอุดหนุนการวิจัย เงินกองทุนวิจัยคณะศึกษาศาสตร์ ประจำปีงบประมาณ 2565

8. ประวัติการพัฒนาตนเองที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย**ผู้วิจัยผ่านการอบรม**

9.1 จริยธรรมการวิจัย หลักสูตร Social and Behavioral Science Research
30 มีนาคม 2567 (ได้รับเกียรติบัตร)

9.2 จริยธรรมการวิจัยในมนุษย์เบื้องต้น จัดโดย Thailand Massive Open Online Course: Thai MOOC (ได้รับเกียรติบัตร)

9.3 การวิจัยทางการศึกษา จัดโดย Thailand Massive Open Online Course: Thai MOOC (ได้รับเกียรติบัตร)

9.4 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัดและประเมินผล จัดโดย Thailand Massive Open Online Course: Thai MOOC (ได้รับเกียรติบัตร)

- 9.5 การออกแบบและพัฒนาสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้สำหรับการเรียนรู้ยุคใหม่ จัดโดย Thailand Massive Open Online Course: Thai MOOC (ได้รับเกียรติบัตร)
- 9.6 การพัฒนาสมรรถนะครูในยุคดิจิทัล จัดโดย Thailand Massive Open Online Course: Thai MOOC (ได้รับเกียรติบัตร)
- 9.7 การให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาครูยุคใหม่ จัดโดย Thailand Massive Open Online Course: Thai MOOC (ได้รับเกียรติบัตร)
- 9.8 เทคนิควิธีการจัดการเรียนรู้ จัดโดย Thailand Massive Open Online Course: Thai MOOC (ได้รับเกียรติบัตร)
-