



แนวคิดในการไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

Reflective Teaching Ideas for Student Teachers

ยุรวรรณ คล้ายมงคล¹

Yurawat Klaimongkol¹

บทคัดย่อ

การไตร่ตรองการสอน เพื่อพัฒนาการเรียนรู้และแนวคิดในการไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพ สังเคราะห์ข้อมูลการคิดไตร่ตรอง ของ John Dewey การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ ของ David Kolb การปฏิบัติอย่างไตร่ตรองของ Donald Schön กรอบแนวคิดใหม่สำหรับการคิดไตร่ตรอง ในการพัฒนาครูก่อนประจำการของ LaBoskey การอธิบายการเรียนรู้ในการคิดไตร่ตรองของ Moon แนวคิดจากพจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัย และแนวคิดของทีศนา ขัมมณี ได้เป็นแนวคิด ในการไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพ 4 ขั้นตอนคือ ขั้นตอนทวน ขั้นตรวจสอบ ขั้นทำความเข้าใจหาเหตุผล และขั้นพัฒนาปรับปรุง

คำสำคัญ: การไตร่ตรองการสอน / การคิดไตร่ตรอง / การฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

Abstract

This article presents reflective teaching ideas for learning development and for student teachers in practicum. The reflective thought ideas were synthesized from the reflective ideas of John Dewey, the experiential learning of David Kolb, the reflective practice of Donald Schön, the 'new' conceptual framework for reflection in the pre-service teacher education of LaBoskey, the map of learning and the representation of learning in the reflection of Moon and others. The syntheses were then applied to develop four procedures of reflective teaching ideas for student teachers: revising, reflecting, reasoning, and improving. There is a table explaining the relationships between the reflection steps and other components.

KEYWORDS: REFLECTIVE TEACHING / REFLECTION / STUDENT TEACHERS

Article Info: Received 9 May 2018; Received in revised form 17 October 2018; Accepted 19 October 2018

¹ อาจารย์ประจำสาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อีเมล: yurawat05@gmail.com

Lecturer in Elementary Education Division, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Chulalongkorn University Email: yurawat05@gmail.com

บทนำ

งานของครูมีความแตกต่างจากวิชาชีพด้านเทคนิคอื่น ๆ ซึ่งมีวิธีดำเนินการตายตัว ต้องทำตามขั้นตอนที่กำหนดไว้ แต่การดำเนินการต่าง ๆ ในวิชาชีพครูต้องมีการพิจารณาปรับให้สอดคล้องกับลักษณะของผู้เรียน สภาพแวดล้อม สภาพสังคมและเนื้อหาสาระที่เปลี่ยนแปลงไปทำให้วิชาชีพครูต้องมีการพัฒนาตนเองอยู่เสมอ กระบวนการสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพของครู คือ Reflection ราชบัณฑิตยสภา (2558) ได้บัญญัติคำภาษาไทยของ Reflection ไว้ว่า การคิดไตร่ตรอง การคิดสะท้อน ผู้เขียนจึงเลือกใช้คำว่า การคิดไตร่ตรองในความหมายของ Reflection ในบทความนี้

การคิดไตร่ตรองมีความสำคัญในการพัฒนาตนเองและความก้าวหน้าทางวิชาชีพของครู หากครูคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติงานเรื่องต่าง ๆ จะทำให้ครูเกิดความเข้าใจในความคิด ความรู้สึกและการกระทำของตนเอง ความเข้าใจที่เกิดขึ้นนั้นจะทำให้เกิดการพัฒนาตนเอง สามารถปรับปรุงการจัดการสอนให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น การคิดไตร่ตรองจึงเป็นสิ่งสำคัญของวิชาชีพครู (ราชบัณฑิตยสภา, 2558)

การคิดไตร่ตรองเป็นสิ่งที่เป็ประโยชน์ในการพัฒนาการสอนโดยเฉพาะกับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพซึ่งกำลังเริ่มต้นเรียนรู้เรื่องการสอนจึงนำมาใช้ในการนิเทศนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพ คำถามสำคัญในการศึกษาเอกสารครั้งนี้คือ การไตร่ตรองการสอนคืออะไร การไตร่ตรองการสอนทำให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างไร และแนวคิดในการไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพเป็นอย่างไร ความรู้ที่ได้จะเป็นพื้นฐานสำคัญในการศึกษาวิจัยเรื่องการคิดไตร่ตรองต่อไป การดำเนินการศึกษามี 2 ขั้นตอน คือ (1) การทบทวนหนังสือและเอกสารที่เกี่ยวข้อง และ (2) การสร้างแนวคิดในการไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

ผลการทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้อง

ผู้เขียนศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองที่พบจากการค้นในฐานข้อมูล Scopus ระหว่าง ค.ศ. 2011-2016 พบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่อ้างอิงแนวคิดของ John Dewey, David Kolb และ Donald Schön และจากการศึกษาหนังสือเกี่ยวกับ Reflection ที่พบได้แก่ หนังสือของ Calderhead and Gates (1995) Farrell (2015) และ Moon

(2002) ล้วนอ้างอิงแนวคิดของ Dewey, Kolb และ Schön เช่นกัน ผู้เขียนจึงเลือกศึกษาหนังสือของ Dewey, Kolb และ Schön นอกจากนั้น ผู้เขียนยังพบแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรองที่สำคัญจากเอกสารอื่นอีก ได้แก่ แนวคิดของ LaBoskey (1995) แนวคิดของ Moon (2002) แนวคิดจากพจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัย (ราชบัณฑิตยสภา, 2558) และแนวคิดของ ทิศนา ขัมมณี (2560) ผลการศึกษาได้แนวคิดสำคัญเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง ดังนี้

1. การคิดไตร่ตรอง (Reflective thought) ของ John Dewey

John Dewey ได้รับการยกย่องว่าเป็นผู้เริ่มต้นแนวคิดเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง (ราชบัณฑิตยสภา, 2558) แต่ Dewey ใช้คำว่า Reflective thought ซึ่งเป็นการคิดแบบแรกในหนังสือชื่อ How we think โดย Dewey (1997) ได้กล่าวถึง ความหมายและลักษณะการคิดไตร่ตรองไว้ 4 ประเด็นดังนี้ **ประเด็นแรก** การคิดไตร่ตรองเกี่ยวข้องกับการพิจารณาการยอมรับแนวคิดต่าง ๆ บางครั้งเราจะยอมรับความเชื่อบางเรื่องโดยไม่ต้องระบุหลักฐานสนับสนุน แต่ในบางครั้งความคิดหรือความเชื่อบางเรื่องต้องการหลักฐานสนับสนุน ต้องมีการตรวจสอบหลักฐานสนับสนุนความเชื่อนั้น การคิดไตร่ตรองเป็นกระบวนการพิจารณาน้ำหนักของหลักฐานหรือข้อพิสูจน์ที่สนับสนุนแนวคิดนั้น **ประเด็นที่สอง** การคิดไตร่ตรองเป็นการคิดที่มีเป้าหมายแบบการสืบสอบ การคิดไตร่ตรองเป็นการดำเนินการเสนอข้อเท็จจริงสนับสนุนความจริงหรือข้อเท็จจริงอื่นในลักษณะที่นำไปสู่ความเชื่อที่กล่าวต่อมา **ประเด็นที่สาม** การคิดไตร่ตรองเป็นการคิดที่มีลำดับต่อเนื่องกัน การคิดในแต่ละลำดับสนับสนุนซึ่งกันและกันและสามารถระบุผลลัพธ์ของแต่ละลำดับได้ **ประเด็นที่สี่** การคิดไตร่ตรองมีกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในแบ่งได้เป็น 2 ระยะ ระยะแรกเป็นช่วงที่อยู่ในความสงสัย ความไม่แน่ใจ ความลังเลเป็นปัญหา ระยะที่สองเป็นช่วงการค้นหาหรือสืบสอบเพื่อให้ได้ข้อมูลที่สนับสนุนความเชื่อ

ผู้เขียนเห็นว่า การคิดไตร่ตรองตามแนวคิดของ Dewey มีความหมายเหมือนกับการคิดสืบสอบและการคิดเชิงเหตุผล เนื่องจากพบว่ามีกล่าวไว้ว่าการคิดไตร่ตรองเป็นการสืบสอบชนิดหนึ่งและยังกล่าวอีกว่า การคิดเชิงเหตุผลเป็นคำพ้องของการคิดไตร่ตรองอย่างรอบคอบจนบางครั้งมีการใช้คำว่าความคิดไตร่ตรองในความหมายของการสืบสอบ

ในประเด็นนี้ ทิศนา แหมมณี (2560) ก็เสนอไว้ในทางเดียวกันว่า “วงการศึกษานิยมใช้คำ Reflect คู่กับการคิด และใช้คู่กับการสอนเป็น Reflective teaching ซึ่งหมายถึง การไตร่ตรองการสอนหรือ การสะท้อนคิดการสอน” ผู้เขียนจึงเลือกใช้คำว่า การไตร่ตรอง การสอนเพื่อสื่อความหมายถึงการคิดไตร่ตรองการสอนในบทความนี้

นอกจากนี้ยังมีประเด็นสำคัญอื่น ๆ ในหนังสือเล่มนี้อีก ได้แก่ **ประเด็นแรก** สถาบัน การศึกษามีหน้าที่สำคัญในการพัฒนาการคิดไตร่ตรอง สิ่งสำคัญของการศึกษาไม่ได้อยู่ที่ การสอนทุกเรื่องหรือการพิสูจน์ข้อถกเถียงข้อโต้แย้งทุกเรื่อง แต่คือการสร้างนิสัยที่ดีใน การตรวจสอบความเชื่อจากข้อเสนอแนะ ข้อคาดเดาหรือความเห็น ซึ่งก็คือ การคิดไตร่ตรอง และสร้างสิ่งแวดล้อมในการพัฒนานิสัยที่ดีในการคิดไตร่ตรอง Dewey เห็นว่าหน้าที่นี้เป็น หน้าที่หลักของสถาบันการศึกษา **ประเด็นที่สอง** ในด้านลักษณะนิสัยและจิตใจที่ควรพัฒนา สำหรับการคิดไตร่ตรองนั้น สิ่งสำคัญคือต้องพัฒนาการเปิดใจสำหรับการสรุปบนพื้นฐาน ความถูกต้อง เพิ่มนิสัยหรือวิธีในการสืบสอบและกระบวนการทางเหตุผลที่เหมาะสมสำหรับ ปัญหาแต่ละแบบ

ราชบัณฑิตยสภา (2558) ได้ให้ความหมายของคำว่า Reflection, reflective thinking ไว้ 2 ความหมาย ซึ่งเป็นไปในทางเดียวกันกับแนวคิดของ Dewey โดยมีความหมาย ตามแนวทางพระพุทธศาสนาเพิ่มเติม การคิดไตร่ตรองในความหมายแรก หมายถึง

“การคิดเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก พฤติกรรม ปฏิสัมพันธ์และการกระทำของตนและ ผู้อื่นในสถานการณ์และบริบทต่างๆ โดยมีการย้อนคิด วิเคราะห์ พิจารณาถึงเหตุผล ความรู้ ความเชื่อ หลักฐาน ผลที่เกิดขึ้น และความเหมาะสมกับบริบท การคิด ไตร่ตรองเกิดขึ้นได้ทั้งในขณะที่บุคคลกำลังปฏิบัติงานหรือเผชิญสถานการณ์ (reflection in action) หรือเป็นการพิจารณาถึงเหตุการณ์ที่ได้เกิดขึ้นแล้ว (reflection on action) หรือเป็นการคิดเพื่อใช้ปฏิบัติงานในอนาคต (reflection for action)”

(ราชบัณฑิตยสภา, 2558)

การคิดไตร่ตรองในความหมายที่สองเป็นความหมายในทางพระพุทธศาสนา เรียกว่า โยนิโสมนสิการแปลว่า การทำในใจโดยแยบคาย หมายถึง

“การใช้ความคิดถูกวิธีมองสิ่งทั้งหลายด้วยความคิดพิจารณาสืบค้นถึงต้นเค้าสาเหตุ ผลจนตลอดสาย แยกแยะออกพิเคราะห์ด้วยปัญญาที่คิดเป็นระเบียบ และโดยอุบายวิธีให้เห็นสิ่งนั้น ๆ หรือปัญหานั้น ๆ ตามสภาวะและตามความสัมพันธ์แห่งเหตุปัจจัย”

(ราชบัณฑิตยสภา, 2558)

จึงสรุปได้ว่า คิดไตร่ตรองเป็นการคิดพิจารณาผลและการดำเนินการเทียบกับเป้าหมาย เพื่อทำความเข้าใจและหาแนวทางปรับปรุงพัฒนาการดำเนินการนั้นให้ดียิ่งขึ้น การคิดไตร่ตรองมีลักษณะเป็นการคิดแบบสืบสอบ เป็นการคิดที่มีลำดับต่อเนื่องกัน เริ่มจากช่วงสงสัยไม่แน่ใจไปยังช่วงค้นหาคำตอบ ลักษณะด้านจิตใจและสิ่งที่ส่งเสริมการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ การเปิดใจสำหรับการสรุปบนพื้นฐานความถูกต้อง นิสัยในการสืบสอบ วิธีในการสืบสอบ และกระบวนการทางเหตุผลที่เหมาะสมสำหรับปัญหาแต่ละแบบ

2. การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (Experiential learning) ของ David Kolb

คำถามสำคัญที่ Kolb (1984) ต้องการตอบคือ การเรียนรู้มาจากไหนซึ่งในยุคนั้นมีความเชื่อว่าการเรียนรู้มาจากตำรา มาจากครูผู้สอน แต่แนวคิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ แม้ว่าการเรียนรู้จากประสบการณ์ แนวคิดนี้เป็นแนวคิดที่เชื่อมโยงการศึกษา การพัฒนาตนเอง และการทำงานเข้าด้วยกัน นักวิชาการอุดมศึกษาอื่น ๆ เห็นว่าแนวคิดนี้สามารถรับมือกับข้อโต้แย้ง ปัญหา การเปลี่ยนแปลง ความท้าทายที่เกิดขึ้นกับวงการการศึกษาในยุคนั้นได้

การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ไม่ใช่แนวคิดที่ Kolb เป็นผู้เสนอเป็นคนแรก ก่อนหน้านั้น John Dewey, Jean Piaget, Kurt Lewin และผู้อื่น ได้เสนอแนวคิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ไว้แล้ว Kolb พัฒนาแนวคิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ของตนเองจากแนวคิดของ Dewey, Piaget และ Lewin Kolb (1984) ได้เสนอข้อสรุปสำคัญจากแนวคิดของทั้งสามคนไว้ซึ่งผู้เขียนเห็นว่าเป็นพื้นฐานแนวคิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ของ Kolb ดังนี้

1. การเรียนรู้เป็นกระบวนการสร้างความรู้ที่เป็นมโนทัศน์ในเรื่องนั้น/ของสิ่งนั้น การเรียนรู้มีการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องบนพื้นฐานประสบการณ์ ความรู้จะออกมาอย่างต่อเนื่องและถูกตรวจสอบด้วยประสบการณ์ของผู้เรียน

2. การเรียนรู้เป็นกระบวนการสำคัญของการปรับตัวของคน การเรียนรู้เป็นกระบวนการโดยองค์รวม ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงโดยองค์รวมไม่ใช่กระบวนการย่อยตามแนวคิดจิตวิทยาพฤติกรรมนิยม

3. กระบวนการเรียนรู้ต้องอาศัยการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ประเด็นนี้ได้มาจากแนวคิดของ Lewin ในการศึกษาพฤติกรรมการทำงานของคนในการฝึกอบรม ซึ่งพบว่าการเรียนรู้จะดีที่สุดในเรื่องแวดล้อมที่มีสภาพขัดแย้งไม่ลงรอยกันของประสบการณ์ ดังนั้นการแก้ปัญหาข้อขัดแย้งจะทำให้เกิดการเรียนรู้

4. การเรียนรู้เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนและสิ่งแวดล้อม เชาวนปัญญาจะเพิ่มขึ้นจากผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อมซึ่งประเด็นนี้จะมาจากแนวคิดของ Piaget ซึ่งได้จากการศึกษาพัฒนาการทางเชาวนปัญญา

Kolb (1984) ได้เสนอโครงสร้างและกระบวนการของการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ไว้ ซึ่งแสดงว่าการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์มีลักษณะเป็นวัฏจักรประกอบด้วยองค์ประกอบของการดำเนินการ 4 ขั้น คือ 1) ขั้นการได้รับประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม (Concrete experience) 2) ขั้นการสังเกตอย่างไตร่ตรอง (Reflective observation) 3) ขั้นการสร้างมโนทัศน์หรือความรู้ความเข้าใจที่เป็นนามธรรม (Abstract conceptualization) 4) ขั้นการนำความรู้ความเข้าใจไปทดลองใช้ (Active experimentation)

แม้ว่าแนวคิดนี้ของ Kolb จะบอกเพียงว่า การคิดไตร่ตรองเป็นกระบวนการสำคัญของการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ในขั้นการสังเกตอย่างไตร่ตรอง ไม่ได้อธิบายลักษณะการคิดไตร่ตรองเฉพาะเจาะจงไว้ แต่แนวคิดนี้เป็นประโยชน์ทำให้เห็นว่า การคิดไตร่ตรองทำให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างไร วัฏจักรการเรียนรู้ซึ่งมีการคิดไตร่ตรองเป็นองค์ประกอบเป็นอย่างไร เป็นความรู้ที่นำไปใช้เป็นแนวคิดพื้นฐานของการไตร่ตรองการสอนได้ และสิ่งสำคัญคือสามารถใช้เป็นแนวทางการคิดคำถามสำหรับการไตร่ตรองการสอนได้ด้วย

3. การปฏิบัติอย่างไตร่ตรอง (Reflective practice) ของ Donald Schön

หนังสือ The reflective (Schön, 1989) และ Educating the reflective practitioner (Schön, 1987) อธิบายลักษณะของ Reflection-in-action ไว้ว่าเป็นการคิดสิ่งที่กำลังทำอยู่ในขณะที่กำลังทำสิ่งนั้น แต่ในบางสถานการณ์ที่มีอันตรายหรือบางเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วจะไม่สามารถคิดไตร่ตรองในขณะที่ทำสิ่งนั้นได้ เช่น การข้ามถนน การตีลูกเบสบอล การดับเพลิง ก็สามารถนำการกระทำมาคิดภายหลังได้เรียกว่า Reflection on action

คำถามสำคัญที่ Schön (1983) ต้องการตอบคือ ความรู้ทางวิชาชีพควรมาจากไหน การพัฒนาความรู้สำหรับผู้ปฏิบัติงานในวิชาชีพควรเป็นอย่างไร Schön สังเกตการทำงาน ผู้ปฏิบัติในวิชาชีพต่าง ๆ แล้วนำเสนอคำตอบ ในช่วงนั้นเป็นยุคหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ความรู้ส่วนใหญ่มาจากห้องปฏิบัติการทางวิทยาศาสตร์ แต่เมื่อนำความรู้จากแหล่งวิชาการ นั้นไปให้ผู้ปฏิบัติใช้ ผู้ปฏิบัติบอกว่าไม่ใช่ความรู้ที่เป็นประโยชน์ในการปฏิบัติ เมื่อถามผู้ปฏิบัติ ต่อว่าความรู้ที่เป็นประโยชน์จริงคืออะไร ผู้ปฏิบัติก็ตอบไม่ได้ จึงเป็นการขัดแย้งของความรู้ที่มาจากภาควิชาการกับความรู้จากภาคปฏิบัติ เกิดการแบ่งแยกความรู้วิชาการจากมหาวิทยาลัย กับความรู้จากการปฏิบัติ

Schön (1987) เสนอว่าการปฏิบัติเป็นการเชื่อมโยงความรู้ภาคทฤษฎีกับความรู้ ภาควิชาปฏิบัติหรือเชื่อมโยงความรู้พื้นฐานทางวิชาการ (Discipline based) กับ ความรู้พื้นฐาน การปฏิบัติ (Practitioner based) การใช้คำถามเป็นสิ่งสำคัญในการเชื่อมโยงความรู้ทั้งสอง แหล่ง

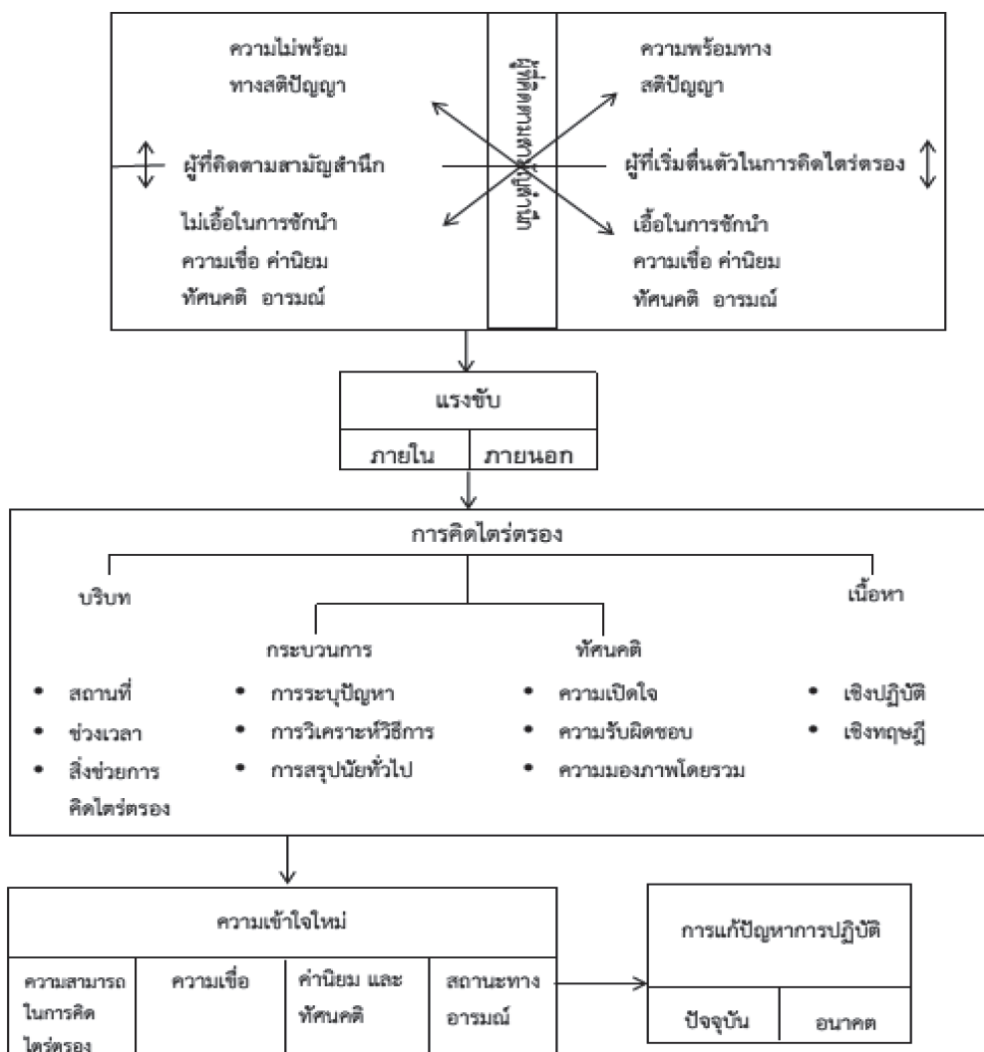
Schön (1987) อธิบายการเรียนรู้เรื่องการออกแบบทางสถาปัตยกรรม โดยเสนอ ว่าการออกแบบเป็นทักษะการเรียนรู้ การออกแบบซึ่งเป็นทักษะจะเรียนในห้องเรียนไม่ได้ ต้องเรียนโดยการทำแล้วใช้การชี้แนะ (Coaching) ให้คำแนะนำเพื่อเรียนรู้จากปฏิบัติ ผู้เขียน เห็นว่าตรงกับการเรียนรู้เรื่องการสอน การเรียนเรื่องการสอนไม่สามารถเรียนด้วยการบรรยาย ในห้องเรียนได้ ต้องเรียนจากการปฏิบัติในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ Schön ได้เสนอตัวอย่าง การคิดไตร่ตรองในการปฏิบัติงานของนักดนตรี นักจิตวิทยาไว้ให้เห็นด้วย

ผลจากการศึกษาของ Schön ทำให้ได้แนวคิดพื้นฐานของการไตร่ตรองการสอน ได้แก่ การเรียนรู้การสอนซึ่งเป็นทักษะการปฏิบัติไม่สามารถเรียนจากวิธีบรรยายได้ต้องเรียน จากการปฏิบัติการสอน การปฏิบัติยังเป็นการเชื่อมโยงความรู้ภาคทฤษฎีกับความรู้ภาควิชาปฏิบัติ โดยใช้คำถามที่เกิดขึ้นในการปฏิบัติเป็นสิ่งที่เชื่อมโยง

4. กรอบแนวคิดใหม่สำหรับการคิดไตร่ตรองในการพัฒนาครูก่อนประจำการ ('New' conceptual framework for reflection in pre-service teacher education)

กรอบแนวคิดนี้เป็นผลงานของ LaBoskey (1995) เป็นแนวคิดการคิดไตร่ตรองสำหรับ ครูก่อนประจำการโดยเฉพาะ แสดงองค์ประกอบของการคิดไตร่ตรองตั้งแต่ต้นทางไปจนถึง ผลลัพธ์ซึ่งไม่พบในงานอื่น ๆ และมีแนวทางการสร้างอย่างเป็นระบบทางวิชาการอยู่บนพื้นฐาน

การศึกษาข้อมูลเบื้องต้นและการวิจัย กรอบแนวคิดนี้มีองค์ประกอบสำคัญแบ่งเป็น 4 ส่วน ดังแสดงในภาพ 1



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการคิดไตร่ตรองในการพัฒนาครูก่อนประจำการของ LaBoskey (1995)

ผู้เขียนเลือก 3 องค์ประกอบแรกที่ไม่พบในผลงานอื่น ๆ มาเสนอ ดังนี้

1. ลักษณะการคิดสืบสอบ (ในกรอบแรก)

LaBoskey (1995) เสนอลักษณะการคิดสืบสอบเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มผู้ติดตามสามัญสำนึก (Common-sense thinker) กับกลุ่มผู้ที่เริ่มต้นตัวในการคิด (Alert novice) แต่การอธิบายลักษณะของกลุ่มผู้ที่เริ่มต้นตัวในการคิด ต้องใช้ความเข้าใจลักษณะของกลุ่มผู้คิดด้านการสอน (Pedagogical thinker) ผู้เขียนจึงขอเสนอลักษณะการคิดสืบสอบเป็น 3 กลุ่ม **กลุ่มที่ 1** เรียกว่า ผู้ที่ติดตามสามัญสำนึก ลักษณะสำคัญของกลุ่มนี้ คือ การคิดในมุมมองตัวเอง มีมุมมองระยะสั้น ยึดติดกับตัวเองในการเรียน เรียนโดยยังไม่ตั้งใจที่จะเรียนรู้ มองว่าครูคือผู้ถ่ายทอดเนื้อหา **กลุ่มที่ 2** เรียกว่า ผู้ที่คิดด้านการสอน ลักษณะสำคัญของกลุ่มนี้ คือ การคิดในมุมมองของนักเรียนได้ มีมุมมองระยะยาว เห็นความแตกต่างของบทบาทผู้สอนกับผู้เรียน เปิดใจที่จะเรียนรู้และมีแนวคิดที่จะพัฒนา อยู่บนความรู้ของตัวเอง นักเรียน และเนื้อหาวิชา คิดถึงทั้งวิธีการและผลลัพธ์ ยอมรับข้อมูลย้อนกลับและการตรวจสอบข้อมูล ส่วน **กลุ่มที่ 3** เรียกว่า ผู้ที่เริ่มต้นตัวในการคิด ลักษณะสำคัญของกลุ่มนี้คล้าย ๆ กับลักษณะของกลุ่มผู้คิดด้านการสอนแต่ยังไม่เห็นชัดเจน เรียกว่าอยู่ในทิศทางการพัฒนาไปสู่ลักษณะของผู้ที่คิดด้านการสอน ลักษณะการคิดสืบสอบเหล่านี้สามารถพัฒนาเปลี่ยนแปลงได้ กลุ่มผู้ติดตามสามัญสำนึกก็สามารถพัฒนาเป็นผู้ที่คิดด้านการสอนได้ถ้าให้ประสบการณ์การคิดไตร่ตรองที่มีพลังมาก

2. แรงขับ (Impetus)

แรงกระตุ้นที่จะเข้าร่วมการคิดไตร่ตรองมีผลจากลักษณะและพื้นฐานสำหรับการคิดไตร่ตรอง กลุ่มผู้ติดตามสามัญสำนึกจะไม่มีจุดหมายในการคิด ไม่มีแรงจูงใจภายในที่จะคิดไตร่ตรอง แรงกระตุ้นในการคิดไตร่ตรองขึ้นกับแรงจูงใจภายนอกซึ่งมาจากลักษณะของงาน ในบางครั้งพบว่ามีทัศนคติ อารมณ์ ค่านิยมที่กีดขวางการคิดไตร่ตรองของกลุ่มนี้ ทำให้ความเข้าใจในสภาพและคุณลักษณะทางอารมณ์กลายเป็นประเด็นสำคัญสำหรับออกแบบกิจกรรมการคิดไตร่ตรอง แต่สำหรับกลุ่ม Alert novice แล้วจะแตกต่างกัน กลุ่มนี้จะมีความกระหายที่จะรู้เป็นแรงขับเคลื่อนจากภายใน คำถามที่กลุ่มนี้ถามมักจะเป็นคำถามว่าอย่างไร (Why) และมักจะมีแรงจูงใจภายในที่จะเข้าร่วมกิจกรรมคิดไตร่ตรอง

LaBoskey (1995) เสนอว่า กิจกรรมการคิดไตร่ตรองที่จัดขึ้นในโปรแกรมจัดเป็นแรงจูงใจภายนอกอย่างหนึ่ง แต่ประเด็นสำคัญที่ต้องหาคำตอบคือจะสร้างแรงจูงใจภายในที่จะตอบสนองแรงจูงใจภายนอกสำหรับการคิดไตร่ตรองได้อย่างไร โดยเฉพาะกับพวกผู้ที่คิดตามสามัญสำนึกซึ่งไม่ได้มีแนวโน้มที่จะคิดไตร่ตรองในตอนแรก

3. กระบวนการ เนื้อหา และส่วนอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง (Act of reflection)

3.1 บริบท (Context) และทัศนคติ (Attitude)

LaBoskey (1995) เสนอบริบทของการคิดไตร่ตรองไว้ 2 ประเด็น คือ ช่วงเวลาและสถานที่ (Timing and location) กับสิ่งที่จะช่วยการคิดไตร่ตรอง (Structural aids of reflection) ได้แก่ งานที่มีลักษณะเหมือนการวิจัย การสัมมนา การอภิปราย ข้อเท็จจริง ผู้สังเกตการณ์/ผู้ร่วมงาน

ทัศนคติที่จำเป็นสำหรับการคิดไตร่ตรองประกอบด้วยการเปิดใจยอมรับฟังความคิดเห็นอื่น ความรับผิดชอบ การมองภาพรวม ผู้สอนจึงควรสร้างเสริมทัศนคติที่จำเป็นพร้อมกับการฝึกการคิดไตร่ตรอง

3.2 กระบวนการ (Process)

การคิดไตร่ตรองจะอยู่ในกระบวนการแก้ปัญหา LaBoskey (1995) ใช้แนวคิดของ Dewey อธิบายกระบวนการแก้ปัญหาซึ่งระบุไว้ 3 ขั้นตอน คือ การระบุปัญหา การวิเคราะห์วิธีการและผล การสรุปนัยทั่วไป และขยายความสิ่งที่เกิดขึ้นในการแก้ปัญหาไว้ว่า การแก้ปัญหาจะเริ่มจากการเกิดปัญหาหรือการรู้สึกยากลำบากในการปฏิบัติซึ่งจะทำให้เกิดการสำรวจปัญหาคร่าว ๆ แล้วแยกแยะสถานการณ์แต่ยังไม่ตัดสินใจ เมื่อมีความเข้าใจปัญหาหรือสถานการณ์ชัดเจนแล้วก็หาข้อเสนอแนะในการแก้ปัญหาที่หลากหลาย ต้องใช้เหตุผลในการเลือกข้อเท็จจริงที่เกี่ยวข้องมีหลักฐาน และเลือกใช้หลักการที่เกี่ยวข้องเพื่อตีความหมายข้อมูล เมื่อได้ผลการวิเคราะห์ที่แสดงให้เห็นว่าแนวคิดใดเหมาะสมที่จะใช้มากกว่าก็สิ้นสุดกระบวนการ ซึ่งกระบวนการเหล่านี้อาจไม่ต้องเรียงลำดับกันได้ LaBoskey (1995) เสนอว่าการคิดไตร่ตรองเป็นการคิดในขั้นตอนตั้งแต่การระบุปัญหาไปจนถึงก่อนตัดสินใจ ทุกขั้นตอนสามารถใช้การคิดไตร่ตรองได้ และในทางตรงกันข้ามแต่ละขั้นตอนก็อาจไม่จำเป็นต้องใช้การคิดไตร่ตรอง

ทิสนา แคมมณี (2560) ได้นำเสนอลักษณะกระบวนการไตร่ตรองการสอนไว้ในทางเดียวกัน โดยเสนอว่ากระบวนการไตร่ตรองการสอนเป็นวัฏจักรมีขั้นตอนสำคัญ 4 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นการเกิดเหตุการณ์ 2) ขั้นการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์นั้น 3) ขั้นการคิดไตร่ตรอง 4) ขั้นสรุป ตัดสินใจและวางแผนพัฒนา ในขั้นการคิดไตร่ตรองจะมีวิธีการสำคัญ คือ การคิดเชื่อมโยงข้อมูลพฤติกรรมของนักเรียนที่เกิดขึ้นกับวิธีการสอนที่ใช้ แล้วเลือกหรือกำหนดประเด็นในการพิจารณาซึ่งเป็นการหาเหตุผลความคิดหรือความเชื่อที่อยู่เบื้องหลังการกระทำนั้น พิจารณาความสัมพันธ์และเหมาะสมของประเด็นเทียบกับหลักคุณธรรม จริยธรรม ค่านิยม สังคม จนได้คำตอบของตนเอง

3.3 เนื้อหาสำหรับการคิดไตร่ตรอง (Content)

เนื้อหาสาระของการคิดไตร่ตรองแต่ละครั้งเป็นได้ทั้งการปฏิบัติหรือทฤษฎีหรือทั้งการปฏิบัติและทฤษฎี ประเด็นการคิดไตร่ตรอง ได้แก่ ตัวครู ตัวนักเรียน บริบท เนื้อหา วิธีการสอนทั่วไป วิธีการสอนเฉพาะในเนื้อหา หรือจะเป็นข้อโต้แย้งในการดำเนินการปฏิบัติ/เทคนิค สังคม/รัฐศาสตร์ คุณธรรม/จริยธรรม ตามจุดประสงค์ของการคิดไตร่ตรอง เนื้อหาสาระของการคิดไตร่ตรองยังขึ้นกับเงื่อนไขของการคิดไตร่ตรองด้วย แนวคิดสำคัญที่ LaBoskey (1995) เสนอคือ การคิดไตร่ตรองการปฏิบัติเป็นการแสดงหลักฐานเชิงประจักษ์ในการสืบสอบทางทฤษฎี ดังนั้นการคิดไตร่ตรองจึงเป็นเครื่องมือที่สามารถเชื่อมโยงมุมมองทางทฤษฎีกับการปฏิบัติได้ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Schön

LaBoskey (1995) เลือกใช้แนวคิดของ Van Manen ในการจัดประเภทของการคิดไตร่ตรองซึ่งเดิม Van Manen ได้เสนอระดับกิจกรรมการคิดไตร่ตรองไว้ 3 ระดับ คือ ระดับที่ 1 การปฏิบัติ/เทคนิค (Practical/technical) ระดับที่ 2 สังคม/รัฐศาสตร์ (Social/political) และระดับที่ 3 คุณธรรม/จริยธรรม (Moral/ethical) แต่ LaBoskey (1995) ได้ปรับระดับ 1 เป็นการสอน/หลักสูตร (Pedagogical/ curriculum) และเปลี่ยนจากการแบ่งระดับเป็นการแบ่งประเภทของประเด็นในการคิดไตร่ตรองแทน

ราชบัณฑิตยสภา (2558) ได้เสนอการจัดระดับการคิดตามลักษณะการคิดไว้ 4 ระดับ ได้แก่ **การคิดระดับที่ 1** คือ การคิดตามความเคยชิน (Habitual action) เป็นการคิดและใช้วิธีการแก้ปัญหาแบบเดิมที่เคยใช้มาก่อน เป็นการคิดปฏิบัติอย่างอัตโนมัติตามความเคยชินหรือประสบการณ์เดิม **การคิดระดับที่ 2** คือ การคิดจากความเข้าใจ (Understanding) เป็นการคิด

สร้างความเข้าใจและหาวิธีการแก้ปัญหาจากความรู้ ความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ การคิดระดับที่ 3 คือ การคิดไตร่ตรองหรือการคิดสะท้อน (Reflection) เป็นการคิดที่เกิดขึ้นเมื่อพบปัญหา เป็นการคิดพิจารณาปัญหานั้น ๆ อย่างละเอียดรอบคอบ โดยคิดย้อนกลับสิ่งที่ได้กระทำโดยพิจารณาทบทวนถึงเหตุและผล ความคิดความเชื่อและหลักฐานข้อมูล ผลที่เกิดขึ้น เพื่อสร้างความเข้าใจในปัญหาหรือเรื่องนั้น ทำให้เกิดความรู้ความคิด แนวทาง และวิธีการใหม่ ๆ ในการดำเนินการหรือการแก้ปัญหา การคิดระดับที่ 4 คือ การคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (Critical reflection) เป็นการคิดไตร่ตรองที่มีการตรวจสอบพิจารณาหาเหตุผลในด้านคุณธรรม จริยธรรม โดยเป็นประเด็นทางด้านสังคม กฎหมาย การเมืองวัฒนธรรม บริบทและสถานการณ์ที่เกี่ยวข้อง การจัดระดับ การคิดในพจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมนี้แตกต่างจาก Van Manen ซึ่งพิจารณาจากประเภทของเนื้อหาในการคิด

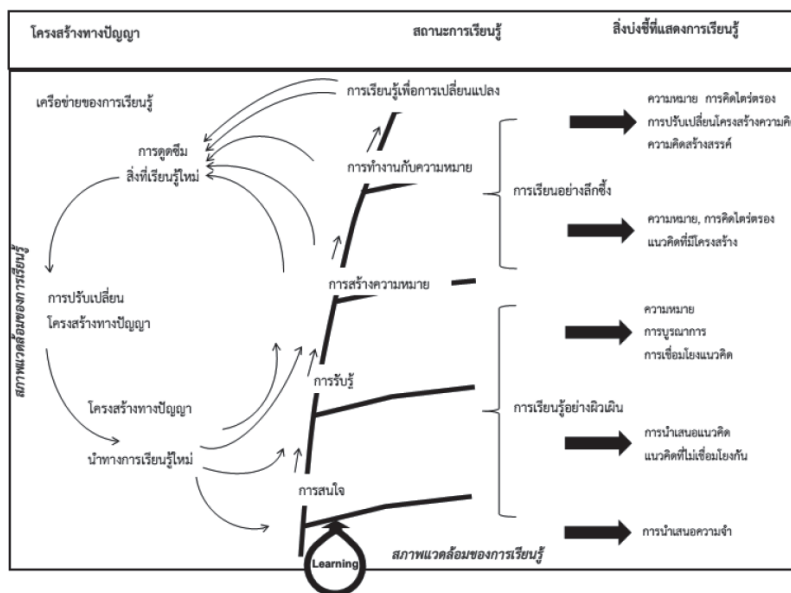
เนื้อหาในการคิดไตร่ตรองของแต่ละคนอาจเป็นการคิดไตร่ตรองในเนื้อหาประเภทหนึ่ง หรือเป็นเนื้อหาในหลายประเภท อาจคิดในเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างประเด็นในกลุ่มเดียวกันหรือระหว่างกลุ่มก็ได้ และควรสนับสนุนให้นักคิดไตร่ตรองในเนื้อหาหลาย ๆ กลุ่มเท่าที่จะทำได้ เพื่อช่วยการพัฒนาเนื้อหาทั้งการปฏิบัติและทฤษฎี นอกจากนั้นหลักฐานสำหรับการคิดไตร่ตรองการสอนของนิสิตต้องเป็นผลการสอนของนิสิตที่เขียนบันทึกไว้เองหรือเพื่อนที่ได้สังเกตการสอนนั้น และต้องมีหลักฐานหลาย ๆ อย่างที่พิจารณาได้เพื่อช่วยให้ขอบเขตเนื้อหาของการคิดไตร่ตรองกว้างขึ้น

ผลจากการศึกษาของ LaBoskey (1995) ทำให้เห็นว่า แรงจูงใจหรือแรงขับในการคิดไตร่ตรอง นิสัยในการคิดเป็นพื้นฐานของการคิดไตร่ตรอง องค์ประกอบสำคัญของการคิดไตร่ตรองประกอบด้วย กระบวนการคิดไตร่ตรอง เนื้อหาของการคิดไตร่ตรอง บริบทและเป้าหมายก็มีผลต่อการคิดไตร่ตรอง เป้าหมายของการคิดไตร่ตรองควรเป็นความเข้าใจที่นำไปใช้แก้ปัญหาและการพัฒนากระบวนการคิดไตร่ตรองเอง

5. การอธิบายการเรียนรู้ในการคิดไตร่ตรองของ Moon

Moon (2002) เสนอว่า กระบวนการเรียนรู้ในการคิดไตร่ตรองประกอบด้วย กระบวนการดูดซึม (Assimilation) และการปรับเปลี่ยน (Accommodation) โครงสร้างทางปัญญาซึ่งจะเกิดขึ้นตามช่วงของการเรียนรู้ซึ่งแบ่งเป็น 5 ช่วง ได้แก่ ช่วงสนใจ (Noticing)

ช่วงสร้างการรับรู้ (Making sense) ช่วงสร้างความหมาย (Making meaning) ช่วงคิดอย่างมีความหมาย (Working with meaning) ช่วงถ่ายโอนการเรียนรู้ (Transformative learning)



ภาพ 2 แผนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ ของ Moon (2002)

Moon (2002) จัดช่วงการเรียนรู้เป็น 2 ระดับที่เหลื่อมกัน ในช่วงแรกตั้งแต่ช่วงสนใจ ช่วงสร้างการรับรู้ ไปจนถึงช่วงสร้างความหมายจัดเป็นการเรียนรู้ในระดับเบื้องต้น ตัวอย่างที่แสดงการเรียนรู้ในช่วงนี้ ได้แก่ การนำเสนอสิ่งที่จดจำ แนวคิดที่ยังไม่เชื่อมโยงกัน ความหมาย แนวคิดที่เชื่อมโยงกัน ช่วงที่ 2 ตั้งแต่ช่วงสร้างความหมาย ช่วงคิดอย่างมีความหมาย ไปจนถึงช่วงถ่ายโอนการเรียนรู้จัดเป็นการเรียนรู้ในระดับลึกซึ้ง ตัวอย่างที่แสดงการเรียนรู้ในช่วงนี้ ได้แก่ ความหมายการคิดไตร่ตรอง แนวคิดที่มีโครงสร้าง การปรับเปลี่ยนโครงสร้างความคิด ความคิดสร้างสรรค์

ผลการศึกษาแนวคิดของ Moon (2002) ทำให้เข้าใจว่ากระบวนการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นในการคิดไตร่ตรองคือกระบวนการปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญาทั้งในลักษณะการดูดซึมและการปรับเปลี่ยน ทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างผิวเผินกับการเรียนอย่างลึกซึ้ง

6. เทคนิคสำหรับฝึกการคิดไตร่ตรอง

ผู้เขียนพบเทคนิคที่ฝึกการคิดไตร่ตรองจาก ราชบัณฑิตยสภา (2558) ได้แก่ การเขียนบันทึกการคิดไตร่ตรอง (Reflective journal) การเขียนบันทึกเหตุการณ์และเรื่องเล่า (Narrative journal) การทำแฟ้มสะสมงานการสอน (Teaching portfolio) การใช้กระบวนการสังเกต (Observation process) การสนทนา (Dialogue) การศึกษารายกรณี (Case study) การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory research) การถอดบทเรียน (After action review) และการจัดสภาพแวดล้อมและบรรยากาศที่เอื้อต่อการคิด (Supportive atmosphere)

ทิตินา แคมมณี (2560) เสนอว่า การใช้คำถามเป็นเทคนิคที่ง่ายได้ผลดีใช้ได้ทุกขั้นตอนของการไตร่ตรองการสอนและเสนอชุดคำถามในการไตร่ตรองการสอนไว้ได้แก่ 1) ฉันทำอะไรในชั้นเรียน 2) ทำไมฉันจึงทำอย่างนั้น 3) ผู้เรียนตอบสนองอย่างไร 4) มีอุปสรรค ปัญหาอะไรเกิดขึ้น 5) ผลที่ได้รับมีอะไรบ้าง บรรลุวัตถุประสงค์เพียงใด 6) ฉันมีความเข้าใจอะไรเพิ่มขึ้น 7) ฉันควรจะทำอะไรให้ดีขึ้นและจะทำได้อย่างไร 8) แผนงานที่จะทำมีรายละเอียดอะไรบ้าง

ผลจากการศึกษาข้างต้นทำให้ได้แนวทางการฝึกการไตร่ตรองการสอน ได้แก่ การใช้คำถามและการสนทนา และพบว่ามิงานที่สอดคล้องกับเทคนิคการฝึกการคิดไตร่ตรองหลายอย่างทั้งบันทึกหลังสอน รายงานการพัฒนาตนเองกับการวิจัยในชั้นเรียน

แนวคิดในการไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

ผู้เขียนนำแนวคิดที่ได้จากการทบทวนหนังสือและเอกสารที่เกี่ยวข้องมาจัดหมวดหมู่เรียงลำดับนำเสนอเป็นแนวคิดในการไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพได้ดังตาราง 1

ตาราง 1 ผลจากการศึกษาแนวคิดในการไตร่ตรองการสอน

ผลจากการศึกษา	แนวคิดในการการไตร่ตรองการสอน
Kolb การเรียนรู้เป็นกระบวนการต่อเนื่องบนพื้นฐานประสบการณ์ ความรู้จะถูกตรวจสอบด้วยประสบการณ์ของผู้เรียน Schön การสอนเป็นทักษะการปฏิบัติเหมือนการออกแบบ จะสอนเรื่องการสอนโดยใช้การบรรยายในห้องเรียนไม่ได้ จะต้องเรียนรู้โดยการปฏิบัติ คือ ลงมือสอน แล้วจึงมีการชี้แนะ	ความสำคัญของการไตร่ตรองการสอน การฝึกประสบการณ์วิชาชีพซึ่งเป็นการเรียนรู้โดยการปฏิบัติการสอนเป็น วิธีการสำคัญในการเรียนรู้เรื่องการสอน การไตร่ตรองการสอนเป็นวิธีที่เหมาะสมในการให้ความรู้และทักษะการสอน
Dewey การคิดไตร่ตรองเป็นการตรวจสอบหลักฐานสนับสนุนความเชื่อ พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัย 1) การคิดไตร่ตรองเป็นการคิดเกี่ยวกับความคิดความรู้สึกรกระทำของตนเองโดยวิเคราะห์พิจารณาเหตุผลที่เกิดขึ้นความเหมาะสมกับบริบท 2) การคิดไตร่ตรองเป็นการคิดพิจารณาปัญหาอย่างละเอียดรอบคอบ คิดย้อนกลับถึงสิ่งที่ได้ทำเพื่อสร้างความเข้าใจในปัญหานั้น นำไปสู่ความคิด แนวทางใหม่ในการดำเนินการ	ความหมายของการไตร่ตรองการสอน การไตร่ตรองการสอนเป็นการนำผลการสอนมาพิจารณาว่าได้ผลตามเป้าหมายที่ต้องการหรือไม่ โดยเทียบกับพฤติกรรมของนักเรียนว่าเป็นไปตามที่ต้องการหรือไม่ในประเด็นเกี่ยวกับการดำเนินการสอน ได้แก่ การพูดอธิบาย การยกตัวอย่าง การตอบคำถาม การอภิปราย การควบคุมลำดับการสอนให้เป็นไปตามแผน ลักษณะกิจกรรมที่ใช้ การคุมชั้นเรียน การใช้สื่อการสอน เพื่อทำความเข้าใจในการสอนและพัฒนาการสอนครั้งต่อไปให้ดีขึ้น
LaBosky 1) ลักษณะการคิดสืบสอบ พื้นฐานความเข้าใจและประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับการเรียนการสอน แรงจูงใจ มีผลต่อการคิดไตร่ตรอง 2) องค์ประกอบของการคิดไตร่ตรองที่ควรคำนึงถึงได้แก่ บริบท ทักษะ ทักษะการคิด กระบวนการเนื้อหา เป้าหมาย	องค์ประกอบสำคัญของการไตร่ตรองการสอน องค์ประกอบสำคัญของการไตร่ตรองการสอนที่ต้องคำนึงถึงมี 3 เรื่อง เรื่องแรกเป็นลักษณะและพื้นฐานสำหรับการคิดไตร่ตรองของนิสิตที่แตกต่างกัน เรื่องที่สองต้องพิจารณาหาแรงจูงใจที่ทำให้เกิดความสนใจความพยายามในการคิดไตร่ตรอง เรื่องที่สามต้องกำหนดเป้าหมายของการคิดไตร่ตรองเพื่อพัฒนาการสอน พัฒนาทัศนคติและกระบวนการคิดไตร่ตรอง

ตาราง 1 (ต่อ) ผลจากการศึกษาแนวคิดในการไตร่ตรองการสอน

ผลจากการศึกษา	แนวคิดในการไตร่ตรองการสอน
พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัย เทคนิคฝึกการคิดไตร่ตรองได้แก่ การสนทนา การเขียนบันทึกการคิดไตร่ตรอง การบันทึก เหตุการณ์และเรื่องเล่า การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ทิตนา การใช้คำถามเป็นเทคนิคที่ใช้อย่างได้ผลดี	วิธีการฝึกการไตร่ตรองการสอน การฝึกการไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึก ประสบการณ์วิชาชีพ สามารถทำได้โดยการใช้คำถาม การสนทนา การเขียนบันทึกหลังสอน การเขียนรายงานการพัฒนาตนเอง และการวิจัยในชั้นเรียน
ทิตนา 1) กระบวนการไตร่ตรองการสอนเป็นวัฏจักรมี 4 ขั้นตอนคือ 1. ขั้นการเกิดเหตุการณ์ 2. ขั้นการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์นั้น 3. ขั้นการคิดไตร่ตรอง 4. ขั้นสรุป ตัดสินใจ และวางแผนพัฒนา 2) คำถามเพื่อการไตร่ตรองการสอน ได้แก่ “1. ฉันทำอะไรในชั้นเรียน 2.ทำไมฉันจึงทำอย่างนั้น 3. ผู้เรียนตอบสนองอย่างไร 4. มีอุปสรรค ปัญหาอะไรเกิดขึ้น 5. ผลที่ได้รับมีอะไรบ้าง 6. ฉันมีความเข้าใจอะไรเพิ่มขึ้น อธิบายให้เข้าใจ 7. ฉันควรจะทำอะไรให้ดีขึ้นและจะทำได้อย่างไร 8. แผนงานที่จะทำมีรายละเอียดอะไรบ้าง” Kolb 1) การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เป็นวัฏจักรมี 4 ขั้นตอนคือ 1. ขั้นการได้รับประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม 2. ขั้นการสังเกตอย่างไตร่ตรอง 3.ขั้นการสร้างมโนทัศน์หรือความรู้ความเข้าใจที่เป็นนามธรรม 4. ขั้นการนำความรู้ความเข้าใจไปทดลองใช้ 2) การเรียนรู้ต้องอาศัยการแก้ปัญหา ความขัดแย้ง	ขั้นตอนการไตร่ตรองการสอน ขั้นตอนการไตร่ตรองการสอนเป็นวัฏจักรการเรียนรู้ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ 1. ขั้นทบทวน คำถามที่ใช้ได้แก่ สิ่งที่ทำในชั่วโมงนี้ ผลที่ได้เป็นอย่างไร เป้าหมายของการสอนคืออะไร 2. ขั้นตรวจสอบ คำถามที่ใช้ได้แก่กิจกรรมการสอนทำให้ได้ผลตามเป้าหมายหรือไม่ 3. ขั้นทำความเข้าใจหาเหตุผล คำถามที่ใช้ได้แก่ทำไมจึงเป็นเช่นนั้น 4. ขั้นพัฒนาปรับปรุง คำถามที่ใช้ได้แก่ จะพิจารณาปรับปรุงกิจกรรมการสอนอย่างไร

ตาราง 1 (ต่อ) ผลจากการศึกษาแนวคิดในการไตร่ตรองการสอน

ผลจากการศึกษา	แนวคิดในการไตร่ตรองการสอน
Schön 1) การชี้แนะเป็นสิ่งสำคัญเพื่อการเรียนรู้จากการปฏิบัติ 2) การชี้แนะเพื่อเชื่อมโยงความรู้ภาคทฤษฎีกับความรู้ภาคปฏิบัติ	บทบาทของอาจารย์นิเทศก์ในการฝึก การไตร่ตรองการสอน อาจารย์นิเทศเป็นผู้ที่มีความสำคัญในการฝึก การไตร่ตรองการสอน บทบาทอาจารย์นิเทศ คือ นำเสนอข้อมูลกิจกรรมการสอนที่นิสิตปฏิบัติและ ผลการปฏิบัติที่เกิดขึ้นกับนักเรียนให้เห็น เสนอ ประเด็นสำคัญให้พิจารณา เช่น การพูดแบบใดเป็น สิ่งที่ทำให้เกิดพฤติกรรมนั้น อะไรควรต้องพิจารณา ปรับปรุง ต้องเชื่อมโยงความรู้ภาคทฤษฎีกับความรู้ ภาคปฏิบัติ และเสนอแนวทางการปรับปรุงกิจกรรม การสอน

นอกจากขั้นตอนการไตร่ตรองการสอนแล้ว สิ่งที่เกี่ยวข้องกับขั้นตอนการไตร่ตรองการสอนที่ควรนำมาพิจารณาร่วมอีก 3 ประการ คือ ข้อมูลที่ใช้ ลักษณะการคิด และสิ่งที่ได้ ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการฝึกการไตร่ตรองการสอน และความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกัน ดังตาราง 2

ตาราง 2 ความเชื่อมโยงของขั้นตอนการไตร่ตรองการสอนกับสิ่งที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนการไตร่ตรองการสอน	แนวทางคำถาม/สนทนา	ข้อมูลที่ใช้	ลักษณะการคิด	สิ่งที่ได้/ความรู้ที่ได้
1. ขั้นทบทวน				
ทบทวนการสอน	สิ่งที่ทำในช่วงนี้	การดำเนินการสอน	คิดทบทวนถึงสิ่งที่ทำ	ความเข้าใจสิ่งที่ได้ทำ
ทบทวนผลที่เกิดขึ้น	ผลที่ได้เป็นอย่างไร	1. พฤติกรรมของนักเรียน 2. ผลการสอน	คิดทบทวนถึงผลที่เกิดขึ้น	ความเข้าใจผลที่เกิดขึ้น
ทบทวนเป้าหมายของการดำเนิน-การสอน	เป้าหมายของการสอนของช่วงนี้คืออะไร	เป้าหมายของการดำเนินการสอน	คิดทบทวนถึงเป้าหมายการดำเนินการสอน	ความเข้าใจเป้าหมายการสอน

ตาราง 2 (ต่อ) ความเชื่อมโยงของขั้นตอนการไตร่ตรองการสอนกับสิ่งที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนการไตร่ตรองการสอน	แนวทางคำถาม/สนทนา	ข้อมูลที่ใช้	ลักษณะการคิด	สิ่งที่ได้/ความรู้ที่ได้
2. ขั้นตรวจสอบ				
1. ตรวจสอบว่าผลการดำเนินการเป็นไปตามเป้าหมายหรือไม่ หรือไม่	1. ได้ผลตามเป้าหมายหรือไม่ 2. มีอุปสรรคอะไร	1. การดำเนินการสอน 2. พฤติกรรมของนักเรียน	1. คิดเชื่อมโยงการดำเนินการและเป้าหมายของการดำเนินการสอน 2. คิดเทียบผลกับการดำเนินการกับเป้าหมาย 3. คิดย้อนไปมาในเรื่องการดำเนินการผลและเป้าหมาย	ความเข้าใจที่เกิดจากการเชื่อมโยงความรู้กับการปฏิบัติ
2. หาปัญหาหรือสิ่งที่ต้องปรับปรุง	3. เกิดปัญหาอะไรขึ้น	3. ผลการสอน 4. เป้าหมายของการดำเนินการสอน		
3. ขั้นทำความเข้าใจ				
หาเหตุผล				
1. หาเหตุผลว่าทำไมจึงเป็นเช่นนั้น	1. ทำไมเป็นเช่นนั้น	1. ความรู้ที่เรียนมา	1. คิดตรวจสอบด้วยความรู้เดิม	1. ความเข้าใจจากผลการปฏิบัติที่ยืนยันทฤษฎี
2. เป็นไปตามเป้าหมายเพราะเหตุใด	2. อะไรทำให้เป็นเช่นนั้น 3. ทำไมจึงได้ผลดี 4. ทำไมจึงไม่ได้ผล	2. สมมุติฐาน ข้อคาดเดาที่แสดงเหตุผลในเรื่องนั้น 3. ทฤษฎีหลักการ แนวคิดที่เกี่ยวข้อง 4. ประสบการณ์การสอน	2. คิดคาดคะเน 3. คิดตั้งสมมุติฐาน 4. คิดเชื่อมโยงกับทฤษฎี หลักการ แนวคิด	2. ความเข้าใจจากการเชื่อมโยงผลกับสาเหตุ 3. ข้อคาดเดาสมมุติฐาน 4. ผลสรุปจากการตรวจสอบสมมุติฐาน 5. เหตุผลที่อธิบายสิ่งที่เกิดขึ้น

ตาราง 2 (ต่อ) ความเชื่อมโยงของขั้นตอนการไตร่ตรองการสอนกับสิ่งที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนการไตร่ตรองการสอน	แนวทางคำถาม/สนทนา	ข้อมูลที่ใช้	ลักษณะการคิด	สิ่งที่ได้/ความรู้ที่ได้
4. ขั้นพัฒนา ปรับปรุง				
1. พิจารณาปรับปรุงการสอนครั้งต่อไป	1. จะพัฒนาปรับปรุงการสอนอย่างไร	1. ความรู้ที่เรียนมา	1. คิดสร้างสรรค์แนวทางใหม่	1. แนวทางการดำเนินการใหม่
2. พิจารณานำไปใช้ในการสอนครั้งต่อไป	2. จะนำสิ่งที่ได้ไปใช้ในการสอนครั้งต่อไปอย่างไร	2. ทฤษฎีหลักการ แนวคิดที่เกี่ยวข้อง	2. คิดประยุกต์ให้ดีขึ้น	2. แนวทางการนำไปใช้
		3. ประสบการณ์การสอน		

ข้อมูลที่น่าเสนอในตาราง 2 สามารถอธิบายความเชื่อมโยงกันของขั้นตอนการไตร่ตรองการสอน การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในการไตร่ตรองการสอน และการนำไปใช้ฝึกการไตร่ตรองการสอนได้ดังนี้

1. ขั้นตอนการไตร่ตรองการสอนมีความสำคัญเป็นหัวใจในการฝึกการไตร่ตรองการสอน แนวทางคำถามหรือแนวทางสนทนาเป็นวิธีดำเนินการ ข้อมูลที่ใช้กับลักษณะการคิดเป็นส่วนประกอบในการไตร่ตรองการสอน สิ่งที่ได้และความรู้ที่ได้เป็นผลจากการไตร่ตรองการสอน

2. การเรียนรู้สามารถเกิดได้ในทุกขั้นของการไตร่ตรองการสอน แต่การเรียนรู้ที่สำคัญจะอยู่ที่ขั้นทำความเข้าใจหาเหตุผล รองลงมาคือ ขั้นพัฒนาปรับปรุง ขั้นตรวจสอบ และขั้นทบทวนตามลำดับ ความรู้สำคัญที่ได้ ได้แก่ ความเข้าใจจากผลการปฏิบัติที่ยืนยัน หลักการแนวคิด ความเข้าใจจากการเชื่อมโยงผลกับสาเหตุ ผลสรุปจากการตรวจสอบสมมุติฐาน ซึ่งล้วนเป็นการเชื่อมโยงความรู้ภาคทฤษฎีกับความรู้ภาคปฏิบัติ

3. การนำไปใช้ฝึกการไตร่ตรองการสอนต้องยึดขั้นตอนไว้เป็นหลักใช้เป็นเป้าหมายที่ต้องทำให้เกิดขึ้น ส่วนแนวทางคำถามหรือการสนทนานั้นสามารถปรับยืดหยุ่นได้แต่ต้องอยู่ในแนวทางที่ทำให้ได้ผลตามที่ระบุไว้ในช่องสิ่งที่ได้/ความรู้ที่ได้ ทั้งนี้ข้อมูลที่ใช้และลักษณะการคิดจะเป็นสิ่งที่ช่วยในการคิดแนวทางคำถามหรือการสนทนา

บทสรุป

การไตร่ตรองการสอน คือ การนำผลการสอนและการดำเนินการสอนมาพิจารณาเทียบกับเป้าหมายของการสอนนั้นและหาแนวทางปรับปรุงพัฒนาการดำเนินการสอนครั้งต่อไปให้ดียิ่งขึ้น การไตร่ตรองการสอนสำหรับนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ ขั้นทบทวน ขั้นตรวจสอบ ขั้นทำความเข้าใจหาเหตุผล และขั้นพัฒนาปรับปรุงในแต่ละขั้นตอนอาจารย์นิเทศก์ต้องใช้คำถามให้นิสิตพิจารณาเพื่อให้ได้ข้อมูลสำคัญที่เป็นเป้าหมายของแต่ละขั้น การเรียนรู้จะเกิดขึ้นจากการคิดพิจารณาในแต่ละขั้นจนได้ความรู้ความเข้าใจในการสอนนั้นอันจะนำไปสู่การปรับปรุงพัฒนาการสอนครั้งต่อไปให้ดียิ่งขึ้นได้

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- ทิตินา แคมมณี. (2560). *รวมบทความทางวิชาการ กลยุทธ์การยกระดับคุณภาพ โรงเรียน ครู หลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสภา. (2558). *พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัย ฉบับราชบัณฑิตยสภา*. กรุงเทพฯ: สำนักงานราชบัณฑิตยสภา.

ภาษาอังกฤษ

- Calderhead, J., & Gates, P. (Eds.). (1995). *Conceptualising reflection in teacher development*. London: Falmer.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover.
- Farrell, T. S. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- LaBoskey, V. K. (1995). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualising*

reflection in teacher development (pp. 23-38). London: Falmer.

Moon, J. A. (2002). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.