

Developing the Skill of Reflective Practice for EFL Teaching through Cognitive Coaching : A Case Study of the Pre-Service Teachers of English Education Program, Loei Rajabhat University

Patcharin Duangsri

Ph.D. (English), Assistant Professor.
English Program, Loei Rajabhat University

Tharunporn Tananitikunroj

M.A. (English), Lecturer
English Program, Loei Rajabhat University

Received : October 31, 2018/ **Revised :** February 28, 2019/ **Accepted :** March 15, 2019

Abstract

The objectives of this qualitative research were to study the pre-service teachers' skill of reflective practice on teaching English before and after participating in the cognitive coaching process. Purposive sampling was applied to obtain 3 pre-service teachers with similar experiences in EFL teaching. They had no prior experiences on cognitive coaching process and reflective practice. The instruments included a self-assessment questionnaire, an observation form, and a semi - structured interview form. The data were collected in 2 phases: before and after cognitive coaching process. The cognitive coaching process included 4 steps: planning - group discussion on learning activities before implementation, interactive - implementation of learning activities in classrooms, reflective - group discussion and self-assessment through reflective practice on their own teaching performance, and application - using the knowledge learned to improve the teaching performances.

The findings were: 1) before the cognitive coaching process, the pre-service teachers showed the skill of reflective practice on action in 2 aspects: a quasi-reflective thinking which involved analyzing problems by using reasons and evidence with adoption instead of adaptation of theoretical knowledge, and a reflective thinking which involved changing the teaching and the problem solving strategies when they were not applicable. However, they still had a strong belief in theoretical concept. 2) During the cognitive coaching process, it was found that the pre - service teachers' state of mind had changed: their consciousness of what they were doing, what the problems were, and how to solve the problems was promoted; their efficacy, flexibility, and craftsmanship on EFL teaching were also shown with open-minded perception of others' opinions. A concept and a practice of exchanging learning and teaching experiences as the start of the professional learning community were formed. 3) After cognitive coaching process, the skill of reflective practice in the 3 pre-service teachers was developed as they focused more on a contextual basis. They indicated that there was no fixed pattern of learning management; it varied according to the context and the factors; the theoretical knowledge was a guideline for a more appropriate alternative teaching/problem solving strategy. Learning through the experiences shared among peers and cognitive coaching by a more experienced person helped promoting their skill of reflective practice for solving problems and designing an appropriate EFL learning management more contextually.

Keywords: Reflective Practice, Cognitive Coaching

การพัฒนาทักษะการสะท้อนคิดในการสอนภาษาอังกฤษ ด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญา: กรณีศึกษานักศึกษา ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาวิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย

พัชรินทร์ ดวงศรี

ศศ.ด. (ภาษาอังกฤษ), ผู้ช่วยศาสตราจารย์
สาขาวิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย

ฐรัตน์ ธารานิธิกุลโรจน์

ศศ. ม. (ภาษาอังกฤษ), อาจารย์
สาขาวิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย

วันรับบทความ : 31 ตุลาคม 2561/ วันแก้ไขบทความ : 28 กุมภาพันธ์ 2562/
วันตอบรับบทความ : 15 มีนาคม 2562

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาลักษณะทักษะการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติการสอนภาษาอังกฤษของนักศึกษา ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาวิชาภาษาอังกฤษก่อนและหลังกระบวนการชี้แนะทางปัญญา กำหนดกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง 3 ราย ได้แก่ นักศึกษาที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานศึกษาเดียวกันและสอนช่วงชั้นเดียวกัน ไม่เคยมีประสบการณ์การเรียนรู้ด้วยวิธีการชี้แนะทางปัญญา และไม่รู้จักกระบวนการสะท้อนคิด เครื่องมือในการวิจัยประกอบด้วย แบบประเมินตนเอง แบบสังเกต แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง การเก็บข้อมูลดำเนินการเป็น 4 ขั้นตอนเป็นวงจร 3 รอบ ได้แก่ 1) ขั้นเตรียมการ 2) ขั้นปฏิสัมพันธ์ 3) ขั้นการสะท้อนคิด และ 4) ขั้นการนำไปใช้

ผลการวิจัยพบว่า 1) ก่อนกระบวนการชี้แนะทางปัญญา นักศึกษามีทักษะการสะท้อนคิด 2 ลักษณะคือการสะท้อนคิดเพียงบางส่วน ได้แก่ การนำความรู้เชิงทฤษฎีมาใช้ในการวิเคราะห์/แก้ปัญหาในชั้นเรียนโดยไม่มีการประยุกต์ และการคิดในระยะที่เรียกว่ามีการสะท้อนคิด ได้แก่ การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนและแนวทางแก้ปัญหา โดยนำปัจจัยในชั้นเรียนมาพิจารณาร่วมกับหลักทฤษฎีก่อนตัดสินใจแต่ยังคงมีความเชื่อมั่นในหลักการทางทฤษฎีเป็นสำคัญ 2) ในระหว่างกระบวนการชี้แนะทางปัญญานั้นพบว่านักศึกษามีการเปลี่ยนแปลงสภาวะความคิด มีความตระหนักรู้ถึงสิ่งที่กระทำ ปัญหา และแนวทางแก้ปัญหาอย่างมีสติ มีสมรรถนะ ความยืดหยุ่น มีความเชี่ยวชาญเพิ่มขึ้น และมีความคิดและการรับรู้เปิดกว้างต่อความคิดเห็นของผู้อื่น มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันอันเป็นจุดเริ่มของชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ 3) หลังจากได้รับการพัฒนาด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญา นักศึกษาทั้ง 3 คน มีการคิดในระยะที่เรียกว่ามีการสะท้อนคิด โดยแสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้นั้นต้องปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์ และปัจจัยแวดล้อม แนวคิด ทฤษฎี และหลักการเป็นเพียงส่วนประกอบเพื่อบ่งชี้ทิศทางในการปรับเปลี่ยน/แก้ปัญหา การเรียนรู้ด้วยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญาช่วยให้นักศึกษามีการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติงานของตน มีทักษะในการแก้ปัญหาและออกแบบการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษได้อย่างเป็นจริงเหมาะสมกับสถานการณ์ที่เป็นอยู่จริงยิ่งขึ้น

คำสำคัญ: การสะท้อนคิด, กระบวนการชี้แนะทางปัญญา

ความเป็นมาของปัญหา

การฝึกประสบการณ์วิชาชีพสำหรับครูเป็นการเปิดเวทีให้กับนักศึกษาวิชาชีพครูมีโอกาสนำความรู้เชิงทฤษฎีไปประยุกต์ใช้ปฏิบัติจริงเพื่อเชื่อมต่อกับความรู้ที่ได้รับจากประสบการณ์ตรงจากการฝึกสอนของนักศึกษาครูเอง อย่างไรก็ตาม ยังพบว่านักศึกษาครูไม่น้อยที่ไม่สามารถเชื่อมโยงความรู้ทั้งสองประเภทได้อย่างมีประสิทธิภาพเท่าที่ควร โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักศึกษาครูที่สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศซึ่งนอกจากจะต้องจัดการกับความรู้ในตัวภาษาอังกฤษความรู้ในวิชาชีพครู และความรู้ในการสอนภาษาอังกฤษแล้ว นักศึกษาครูเหล่านี้ยังต้องจัดการกับการประยุกต์ใช้ความรู้ทั้งสามด้านนั้นในการจัดการเรียนรู้ให้กับนักเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ จากประสบการณ์การนิเทศการสอนมานานมากกว่า 10 ปี และข้อวิพากษ์จากอาจารย์นิเทศอาจารย์ที่เลี้ยงในสถานศึกษา เห็นได้ว่า นักศึกษาฝึกสอนจำนวนหนึ่งสามารถเชื่อมต่อกับความรู้เชิงทฤษฎีลงสู่ปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ บรรลุเป้าหมายตามที่กำหนดไว้แต่ยังมีอีกไม่น้อยที่ไม่ได้มีต้นกัแม้จะมีความรู้เชิงทฤษฎีแน่นก็ตาม ดังนั้น จึงเกิดข้อสงสัยว่าจะทำอย่างไรให้นักศึกษาฝึกสอนเอกภาษาอังกฤษเรียนรู้ ค้นพบ และสร้างทักษะการเชื่อมโยงความรู้เชิงทฤษฎีลงสู่ภาคปฏิบัติได้ด้วยตนเอง จากการศึกษาวรรณกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องพบว่า การส่งเสริมให้นักศึกษาครูเรียนรู้ ค้นพบ และสร้างทักษะการสอนนั้นสามารถทำได้ด้วยการสะท้อนคิด (Reflective practice) โดยมีอาจารย์นิเทศทำหน้าที่ชี้แนะทางปัญญา (Cognitive coaching) แม้ว่าวิธีการนี้จะไม่ใช่เรื่องใหม่ในวงการการศึกษา แต่การนำแนวคิดไปปฏิบัติให้ได้ผลนั้นย่อมแตกต่างกันไปตามบริบท

“การสะท้อนคิด” หมายถึง วิธีคิดที่เป็นระบบเกี่ยวกับการปฏิบัติงานอย่างใดอย่างหนึ่ง เป็นการเรียนรู้และพัฒนาด้วยการตรวจสอบความคิดของตนเองที่เกิดขึ้นในแต่ละสถานการณ์ รวมถึงการรับรู้ของผู้อื่นต่อสิ่งที่ตนปฏิบัติ การตรวจสอบดังกล่าวมีประโยชน์ในการช่วยให้ผู้ปฏิบัติค้นพบ พัฒนา และเพิ่มจุดแข็งในการปฏิบัติงานนั้น ๆ (Ghaye, 2011) เนื่องจากการทำงานของแต่ละบุคคลจะถูกชี้นำหรือกำหนดด้วยความคิดและบริบทในขณะปฏิบัติ เช่น ในบริบทโรงเรียน เป็นต้น ดังนั้นจึงต้องเชื่อมโยงการสะท้อนคิดเข้ากับการปฏิบัติเพื่อช่วยพัฒนาความรู้เชิงลึกและความเข้าใจในการพัฒนาแนวทาง

การปฏิบัติของตน จุดเน้นของการสะท้อนคิดนั้นมุ่งที่การเรียนรู้ผ่านการตั้งคำถามและการสืบเสาะเพื่อนำไปสู่พัฒนาการด้านความรู้ความเข้าใจในสิ่งที่ต้องการค้นหา (Loughran, 2002)

ในการวิจัยนี้ได้ประยุกต์ใช้แนวคิดของ King & Kitchener (2004) ในการจำแนกพัฒนาการของทักษะการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่

1) ระยะก่อนเกิดการสะท้อนคิด (Pre-reflective thinking) ผู้เรียนเชื่อว่าความรู้ต่าง ๆ นั้นได้มาด้วยการสังเกตและจากผู้รู้โดยตรง และความรู้นั้นเป็นจริงเสมอไม่เปลี่ยนแปลง เป็นความรู้ที่จริงแท้ไม่มีข้อสงสัย

2) ระยะเกิดการสะท้อนคิดบางส่วน (Quasi-reflective thinking) ผู้เรียนเชื่อว่าความรู้มีเพียงหนึ่งเดียวแต่เปลี่ยนแปลงได้ ความรู้นั้นจะเชื่อถือได้หากมีหลักฐานหรือข้อมูลโต้แย้ง อย่างไรก็ตามความรู้นั้นขึ้นอยู่กับการตีความของแต่ละบุคคลซึ่งสามารถเลือกหลักฐานที่สนับสนุนความคิดหรือข้อสรุปที่ตั้งไว้แล้วในใจ

3) ระยะเกิดการสะท้อนคิด (Reflective thinking) ผู้เรียนเชื่อว่าความรู้หรือคำตอบของคำถามนั้นมีหลายคำตอบ เป็นผลลัพธ์ของกระบวนการค้นหาความรู้ที่มีหลักการและเหตุผล วิถีแก้ปัญหาต่าง ๆ นั้นสร้างขึ้นได้ด้วยตัวผู้เรียนเอง ความรู้นั้นต้องการการพิสูจน์ด้วยหลักฐาน ข้อเท็จจริงตามบริบท และความรู้นั้นเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลาหากหลักฐาน ข้อเท็จจริงและบริบทเปลี่ยนแปลง

ผลจากการสะท้อนคิดสามารถมองเห็นและจับต้องได้อย่างเป็นรูปธรรม ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ในกระบวนการเรียนรู้ ผลผลิตงานต่าง ๆ ที่ได้รับมอบหมายจะสะท้อนให้เห็นถึงความรอบคอบ และความเข้าใจอย่างถ่องแท้ในความรู้ของตน รวมถึงการต่อยอดเชื่อมโยงความรู้ใหม่และความรู้เก่าที่เพิ่งตระหนักเข้าด้วยกันอย่างมีความหมาย การเรียนรู้เช่นนี้จะประสบความสำเร็จได้ดีหากมีผู้ชี้แนะแนะนำกระบวนการพร้อมด้วยคำถามนำทางให้คิด จูงใจให้ผู้เรียนนำทางตนเองไปสู่ความสำเร็จในการปฏิบัติด้วยการสะท้อนคิด (Hedberg, 2009)

การสะท้อนคิดจากการปฏิบัตินี้เป็นโอกาสให้ผู้อื่นได้พิจารณาการปฏิบัติของตนและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ต่อกัน เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพต่อการศึกษาทั้งในระดับปัจเจกและในระดับกลุ่ม ยิ่งมีจำนวนคนมากเท่าใดศักยภาพในการพัฒนาการปฏิบัติการจัดการเรียนรู้

ก็จะมียุทธศาสตร์มากขึ้นเท่านั้น นั่นคือ ศักยภาพที่เพิ่มสูงขึ้น จะขยายผลการเรียนรู้ของผู้เรียนมากขึ้นไปด้วย (Bolton, 2010; York - Barr, Sommers, Ghore & Montie., 2006; Costello, 2011) วัตถุประสงค์ของการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติคือเพื่อเพิ่มการเรียนรู้ให้สูงขึ้นเพื่อว่าการปฏิบัติ การจัดการเรียนรู้ของผู้สอนและกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนจะได้รับการต่อยอดและพัฒนาต่อไปอย่างต่อเนื่อง (York - Barr, Sommers, Ghore & Montie., 2006; Costello, 2011)

SchÖn (1983) ได้อธิบายว่าการเรียนรู้การปฏิบัติผนวกกับการชี้แนะ (Coaching) จะสามารถเปลี่ยนแปลงความรู้เป็นการทดลองปฏิบัติเมื่อผู้ชี้แนะ และผู้เรียนร่วมมือกันปฏิบัติ เช่น ด้วยการสาธิตและเลียนแบบ บอกกล่าว และรับฟัง แต่ละกระบวนการที่ประกอบขึ้น มาเป็นการทดลองปฏิบัตินั้นจะช่วยสร้างความเข้าใจ หรือเติมเต็มความรู้ที่ไม่สมบูรณ์ในตัวผู้เรียนหรือผู้ปฏิบัติ ได้อย่างแนบเนียนเป็นธรรมชาติ อีกทั้งการที่ผู้ชี้แนะ (Coach) ได้ร่วมปฏิบัติ และอธิบายสิ่งที่กระทำออกมาเป็นคำพูด ในขณะที่ปฏิบัติประกอบกับการที่ผู้เรียนได้พยายามกระทำ และอธิบายสิ่งที่กระทำออกมาเป็นคำพูด การเปรียบเทียบ กระบวนการและผลผลิต เช่น ปัญหา หรือความสับสน ที่เกิดขึ้นนั้น จะทำให้ผู้ชี้แนะ และผู้เรียนได้แลกเปลี่ยน ความคิดที่สะท้อนออกมาจากการลงมือปฏิบัติ

ชุดของกลวิธีการคิดและวิธีการทำงานที่ส่งเสริม ให้คนปรับเปลี่ยนวิธีคิดและวิธีแก้ปัญหานี้เรียกว่า “กระบวนการชี้แนะทางปัญญา” (Cognitive coaching) (Costa & Garmston, 1992) โดยมีความเชื่อพื้นฐาน 4 ประการ ดังนี้ (1) มนุษย์มีการเจริญเติบโตทางความคิด อย่างต่อเนื่อง (2) การเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ นั้นต้องมีความ ตระหนักในการผูกพันเป็นเบื้องต้น และมีความยืดหยุ่น ทางความคิดซึ่งเกี่ยวข้องกับสิ่งที่เรียกว่า สภาวะความคิด (States of mind) ซึ่งประกอบด้วย ความตระหนักรู้ (Consciousness) สมรรถนะ (Efficacy) ความยืดหยุ่น (Flexibility) ความเชี่ยวชาญ (Craftsmanship) และการพึ่งพาต่อกัน (Interdependence) (3) การสอน เกี่ยวข้องกับกระบวนการตัดสินใจที่เป็นวัฏจักรประกอบด้วย 4 ระยะได้แก่ การวางแผน (Planning) การปฏิสัมพันธ์ (Interactive) การสะท้อนคิด (Reflective) และการนำไปใช้ (Application) (4) ความคิด และการรับรู้ เป็นจุด เริ่มต้นของพฤติกรรมทั้งปวง แนวคิดเกี่ยวกับการชี้แนะ

ทางปัญญาดังกล่าวมีเป้าหมายปลายทางคือการเรียนรู้ ด้วยตนเอง ซึ่งเป็นสะพานเชื่อมระหว่างความรู้ที่มีอยู่กับ ความรู้ที่ได้รับมาใหม่เพื่อต่อยอดสร้างองค์ความรู้ใหม่ สำหรับแนวปฏิบัติใหม่ การชี้แนะที่ประสบความสำเร็จ นั้นต้องเริ่มจากองค์ประกอบพื้นฐานอันได้แก่ ความไวใจ ระหว่างผู้ชี้แนะและผู้เรียนโดยใช้วิธีการสนทนาที่เป็นมิตร และให้เกียรติต่อกัน และการชี้แนะนั้นต้องกระทำซึ่งหน้า และตัวต่อตัวจึงจะได้ผล

กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็นกระบวนการ ที่ดำเนินการตามกรอบแนวคิดของนักปราชญ์กลุ่มแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism) ซึ่งเชื่อว่าปฏิสัมพันธ์ทางสังคม วัฒนธรรมและกิจกรรม ช่วยพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน เนื่องจากผู้เรียนมักจะ ไม่เรียนรู้ประสบการณ์ใหม่ ๆ โดยลำพัง ดังนั้น การเรียนรู้ ของผู้เรียนอาจต้องได้รับการสนับสนุนส่งเสริมจาก บุคคลอื่นที่มีความรู้หรือประสบการณ์มากกว่า เช่น พ่อ แม่ หรือ ครู เป็นต้น (Vygotsky, 1978; Tudge & Scrimsher, 2003) กระบวนการชี้แนะทางปัญญาเป็น แนวทางหนึ่งในฐานะเครื่องมือที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้าง องค์ความรู้ด้วยตนเอง (Chin, 2007) และ Vygotsky (1978) ได้เสนอว่าโซนพัฒนาการ หรือ Zone of Proximal Development (ZPD) เป็นช่องว่างระหว่างระดับ พัฒนาการที่แท้จริงของผู้เรียนซึ่งสะท้อนให้เห็นได้จาก การแก้ปัญหาของผู้เรียนและระดับพัฒนาการที่ผู้เรียน สามารถพัฒนาได้ตามศักยภาพของตนเอง ผู้เรียนที่มี ความรู้ความสามารถอยู่ภายในโซนพัฒนาการจะสามารถ เรียนรู้ได้ด้วยตนเอง สำหรับผู้เรียนที่มีความรู้ความสามารถ อยู่ต่ำกว่าโซนพัฒนาการจะไม่สามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง แต่ต้องได้รับการช่วยเหลือแนะนำจากผู้อื่น นอกจากนี้ การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้อย่างมีความหมายเมื่อกระบวนการ เรียนรู้นั้นเกิดขึ้นในบริบทที่เป็นจริงเนื่องจากการเรียนรู้ และความรู้นั้นพัฒนามาจากสภาพชีวิตจริง (Real world) หรือประสบการณ์นอกโรงเรียน เป็นการเชื่อมโยงความรู้ ที่ได้รับจากสถานศึกษากับประสบการณ์ที่ได้รับจากการ ปฏิบัติในชีวิตจริง ตามแนวคิดทฤษฎีนี้ ผู้ชี้แนะ (Coach) จำเป็นที่จะต้องมีความรู้เกี่ยวกับพัฒนาการปัจจุบันของ ผู้เรียนเพื่อสามารถชี้แนะได้อย่างเหมาะสม เมื่อผู้เรียน มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นภายในโซนพัฒนาการผู้เรียน เหล่านั้นมีแนวโน้มที่จะค้นพบความรู้ใหม่และเชื่อมโยง ความรู้ใหม่กับความรู้เดิมของตนได้ (Schunk, 2007)

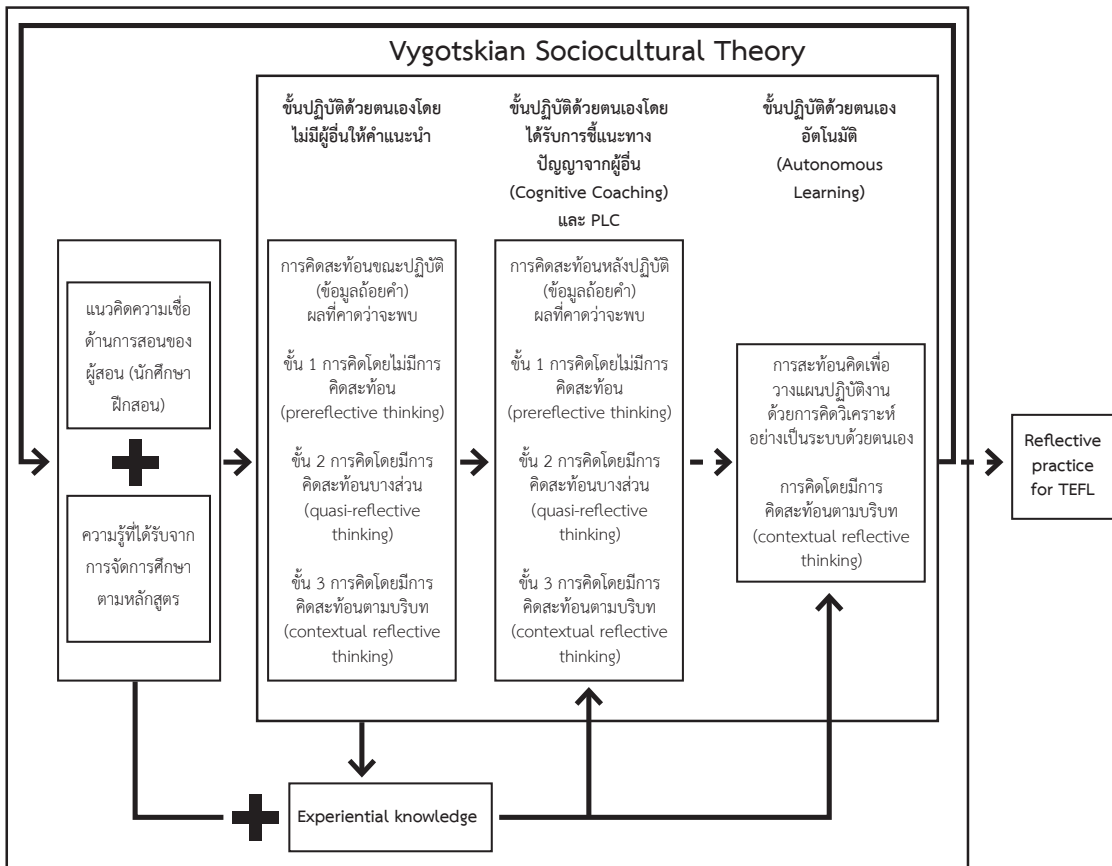
การชี้แนะอาจอยู่ในรูปของคำถามที่เหมาะสม และ การสะท้อนผล (Feedback) ต่อสิ่งที่ผู้เรียนต้องการเรียนรู้ อย่างไรก็ตามในการชี้แนะทางปัญญานี้ ไม่ควรชี้แนะเชิงประเมินหรือตัดสินผู้เรียน (Ellis, 1993) แต่ชี้แนะหรือกระตุ้นให้ผู้เรียนประเมินสถานการณ์นั้น ๆ ได้ด้วยตนเอง และหาแนวทางแก้ไขเพื่อสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง โดยใช้คำถามกระตุ้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้ ตระหนักถึงวิธีการเพื่อสามารถให้เหตุผลของการตัดสินใจกระทำ หรือปฏิบัติสิ่งต่าง ๆ ตระหนักถึงความรู้เชิงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัตินั้น ๆ เพื่อให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในแนวคิดที่ผู้ชี้แนะเสนอและเพื่อให้ผู้เรียนตอบคำถามสั้น ๆ เพื่อตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียน

การศึกษาเกี่ยวกับการเชื่อมโยงความรู้เชิงทฤษฎีกับความรู้เชิงปฏิบัติจำเป็นต้องศึกษาผ่านการปฏิบัติของผู้เรียน ดังนั้นการเรียนรู้การจัดการเรียนรู้จึงมุ่งเน้นการศึกษาจากมุมมองของนักทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง (Constructivists) (Freeman and Johnson, 1998; Wright, 2010; Freeman, 2004) นั่นคือ ความรู้ของครูฝึกสอนสามารถสร้างได้จากประสบการณ์ของตนเอง ในฐานะผู้เรียนและในฐานะครู ความเข้าใจในทฤษฎีและการวิจัย การสะท้อนคิดเกี่ยวกับผู้เรียนและกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนซึ่งเป็นสิ่งที่ต้องกระทำอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ของตนจากมุมมองที่ตนมองเห็น และนำความรู้นั้นมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ดังนั้น การศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่จะสอนและการปฏิบัติ การสอนของนักศึกษาครูจึงเป็นเรื่องที่จำเป็นต่อการพัฒนาความรู้ทั้งทางทฤษฎีและทางปฏิบัติ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การพัฒนานักศึกษาครูให้มีการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติจำเป็นต้องใช้วิธีการชี้แนะทางปัญญา ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎี Social Constructivism ในการเน้นการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง

หากแต่ต้องได้รับการชี้แนะจากผู้อื่นเป็นเบื้องต้นก่อน จึงจะนำไปสู่ความสำเร็จในการสร้างความรู้ของตนได้ ในงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า กระบวนการชี้แนะทางปัญญาสามารถต่อยอดพัฒนาการไปสู่ครุมีอาชีพอย่างได้ผล เช่น Guaysomboon (2004), Heineke (2009), Matsumura, Sartoris, Bicket & Garnier. (2009), Fisher, Frcy & Lapp. (2011), และ Garbacz, Lannie, Jeffery - Pearsall & Truckenmiller (2015) ดังนั้น หากคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของครูสามารถส่งเสริมได้ด้วยวิธีการชี้แนะทางปัญญา จึงเป็นเรื่องที่น่าสนใจที่จะค้นหาคำตอบว่าวิธีการที่มาจากแนวคิดกระบวนการชี้แนะทางปัญญานั้นจะสามารถประยุกต์ใช้กับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูได้ผลเพียงใดเนื่องจากนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูนั้นเปรียบประหนึ่งผู้ที่มีสถานภาพในเวลาเดียวกันคือเป็นทั้งครู และนักศึกษา สถานภาพทับซ้อนนี้มีผลให้นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูมีข้อจำกัดหลายประการ เช่น ความสามารถในการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติ ความรู้สำหรับปฏิบัติหน้าที่ในฐานะครู ความรู้สำหรับปฏิบัติหน้าที่ในฐานะผู้เรียน วิธีคิดในฐานะครู วิธีคิดในฐานะผู้เรียน ความรู้ในเนื้อหาผนวกวิธีสอนของตนเอง และการเรียนรู้ในสถานศึกษาของตนเองอีกด้วย นอกจากนี้การพัฒนามาตรฐานความสามารถในการสะท้อนคิด จากการปฏิบัติในการจัดการเรียนรู้ให้กับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเอกภาษาอังกฤษด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญานั้น พบว่าไม่มีการศึกษาอย่างจริงจัง แต่เป็นเพียงกระบวนการประจำสำหรับนิเทศการสอนที่มีรูปแบบแตกต่างกันไปตามภูมิความรู้และความเชื่อของผู้นิเทศ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการสะท้อนคิดในการสอนภาษาอังกฤษด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญา โดยมีกรอบแนวคิดการวิจัยและวัตถุประสงค์ดังต่อไปนี้

Social Constructivism Theory



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาลักษณะทักษะการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติการสอนภาษาอังกฤษของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาวิชาภาษาอังกฤษ ก่อนได้รับการพัฒนาด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญหา
2. เพื่อศึกษาทักษะการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติการสอนภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มเป้าหมายหลังได้รับการพัฒนาด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญหา

คำถามวิจัย

1. ทักษะการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาวิชาภาษาอังกฤษ ก่อนได้รับการพัฒนาด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญหามีลักษณะอย่างไร

2. ทักษะการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติของนักศึกษากลุ่มเป้าหมายหลังได้รับการพัฒนาด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญหาเป็นอย่างไร

วิธีการดำเนินการวิจัย

1. ประเภทของการวิจัย

งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพซึ่งเน้นกระบวนการ พัฒนาทักษะการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติการสอนวิชาภาษาอังกฤษ

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษาชั้นปีที่ 5 (นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู) สาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย จำนวน 3 ราย ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่หนึ่ง เรียนภาษาอังกฤษ

ในฐานะภาษาต่างประเทศ และเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษาต่างประเทศ อายุระหว่าง 22 ถึง 23 ปี เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 5 เอกภาษาอังกฤษที่กำลังออกฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานศึกษาเดียวกันและสอนนักเรียนช่วงชั้นเดียวกัน (ประถมศึกษาช่วงชั้นที่ 2) ในปีการศึกษา 2560 กลุ่มตัวอย่างเรียนในหลักสูตรเดียวกัน ห้องเรียนเดียวกันตลอด 4 ปีการศึกษา ก่อนออกฝึกสอน และมีเกรดเฉลี่ย 3.25, 3.58, และ 3.72 มีความช่างสังเกต และมีความมั่นใจในการแสดงความคิดเห็น นักศึกษากลุ่มตัวอย่างไม่เคยมีประสบการณ์การเรียนรู้ด้วยวิธีการชี้แนะทางปัญญามาก่อน และไม่รู้จักกระบวนการสะท้อนคิด

3. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล

การกำหนดประเด็นคำถามในเครื่องมือแต่ละชิ้นยึดถือตามแนวคิดเกี่ยวกับข้อสันนิษฐาน (Assumptions) 5 ประการในการสะท้อนคิดของ Ghaye (2011) ที่ว่า (1) มนุษย์มีความรับผิดชอบ ความสามารถ และเข้าใจถึงความต้องการที่จะสะท้อนคิดต่อสิ่งที่ตนปฏิบัติ (2) มนุษย์มีความสามารถในการปรับปรุงและพัฒนาแนวปฏิบัติของตนแม้ในสภาวะคับขันก็ตาม (3) มนุษย์มีความสามารถ (หรือเมื่อได้รับการช่วยเหลือ) ที่จะอธิบายถึงการเลือกตัดสินใจที่จะกระทำ หรือไม่กระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งด้วยเหตุผลต่าง ๆ ได้แก่ ค่านิยมส่วนตน ภาระผูกพันที่ต้องทำ เจตนา การรู้วิธีการปฏิบัติ มีวิธีปฏิบัติเชิงบวกที่ส่งเสริมความเข้มแข็ง ความยืดหยุ่นต่อการเปลี่ยนแปลง และการต่อยอดการพัฒนาตนเองในการสร้างพลังความเข้มแข็งให้กับผู้ปฏิบัติ (4) มนุษย์สามารถอธิบาย (หรือเมื่อได้รับการช่วยเหลือ) และประเมินผลลัพธ์ของการปฏิบัติได้ และ (5) หากผลลัพธ์ “ดี” มนุษย์อาจพัฒนาผลลัพธ์นั้นให้เป็นลักษณะนิสัย หรือ งานที่ต้องปฏิบัติเป็นประจำ และสามารถขยายผลต่อ หรือต่อยอดสิ่งที่ “ดี” นั้นต่อไปได้ คำถามที่ช่วยกระตุ้นให้เกิดการคิดและตั้งลักษณะของมนุษย์ตามข้อสันนิษฐานข้างต้นนั้นจึงเกี่ยวข้องกับ (1) ค่านิยมของบุคคล (Values) นั้น (2) ความคาดหวัง (Expectations) (3) บริบท (Context) (4) การตัดสินใจ (Decision) (5) การตระหนักถึงทางเลือกอื่น (Options) (6) การตัดสินใจ (Judgment) (7) จุดแข็ง (Strength) (8) การเรียนรู้ (Learning) (9) การรับฟังความคิดเห็นจากผู้อื่น (Voice) (10) การกลั่นกรองรับความรู้ (Knowledge)

แบบประเมินตนเอง มีวัตถุประสงค์เพื่อให้กลุ่มเป้าหมายได้ประเมินตนเองเกี่ยวกับการวางแผนก่อนสอน ระหว่างการปฏิบัติการสอน และหลังปฏิบัติการสอน โดยกลุ่มเป้าหมายจะประเมินตนเองก่อนและหลังได้รับการพัฒนาด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญา ประเด็นคำถามมีดังต่อไปนี้ (1) ข้าพเจ้าระบุวัตถุประสงค์ของแผนการสอนสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างชัดเจนหรือไม่ อย่างไร (2) ข้าพเจ้าสามารถระบุได้ว่าข้าพเจ้าใช้กลวิธีการจัดการเรียนรู้แบบใด หรือทฤษฎีใด (3) กลวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ข้าพเจ้าใช้สนองตอบวัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร (4) กลวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ข้าพเจ้าเห็นว่าเหมาะสมต่อการจัดการเรียนรู้สามารถนำไปปฏิบัติได้จริงหรือไม่ อย่างไร (5) ข้าพเจ้าสามารถวิเคราะห์เนื้อหาและเลือกใช้กิจกรรม/สื่อสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร (6) กิจกรรม/สื่อที่ข้าพเจ้าใช้เอื้อต่อกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนหรือไม่ อย่างไร (7) ข้าพเจ้ากำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้ของผู้เรียนในสองประเด็นหลักคือ ทักษะภาษาและทักษะในศตวรรษที่ 21 หรือไม่ อย่างไร (8) ข้าพเจ้าสามารถระบุได้ว่ากลวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ข้าพเจ้าใช้ช่วยเสริมสร้างทักษะใดในทักษะศตวรรษที่ 21 หรือไม่ อย่างไร (9) เกณฑ์การประเมินผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ของผู้เรียนที่ข้าพเจ้ากำหนดขึ้นนั้นสอดคล้องกับความสามารถของผู้เรียนหรือไม่ อย่างไร (10) ข้าพเจ้าสามารถอธิบายว่า เหตุใดกลวิธีการสอนจึงมีความสำคัญ (11) ข้าพเจ้าสามารถบูรณาการกลวิธีการสอนเข้ากับบทเรียนในชั้นเรียนของข้าพเจ้าได้หรือไม่ อย่างไร (12) การทดลองปฏิบัติการสอนที่ได้เรียนในมหาวิทยาลัยมีส่วนช่วยให้ข้าพเจ้าใช้กลวิธีการสอนนั้นได้ในชั้นเรียนจริงหรือไม่ อย่างไร (13) ข้าพเจ้าสามารถช่วยให้ผู้เรียนรู้จักใช้กลวิธีต่าง ๆ ในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษหรือไม่ อย่างไร

แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง มีวัตถุประสงค์เพื่อเป็นแนวทางในการสัมภาษณ์และเป็นประเด็นในการสนทนาเพื่อให้ได้ข้อมูลการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษากลุ่มเป้าหมาย โดยมีประเด็นสนทนาดังนี้ (1) การวางตัวของผู้สอนเหมาะสมหรือไม่ อย่างไร (2) ในสถานการณ์เช่นที่เห็นในวิดีโอ นั้น ผู้สอนสามารถทำสิ่งใดได้บ้าง มีข้อจำกัดอะไรบ้างต่อการจัดการเรียนรู้ (3) ผู้สอนควรปฏิบัติอย่างไรจึงจะเหมาะสม (4) ผู้สอนสามารถทำอะไรที่แตกต่าง หรือที่ส่งผลให้ผู้เรียน

เกิดการเรียนรู้ในระดับที่สูงขึ้น (5) กิจกรรมที่ผู้สอนใช้นั้นประสบความสำเร็จในระดับใด (6) ในการจัดการเรียนรู้นั้นมีประเด็นใดที่ผู้สอนสามารถขยายผลต่อไปได้อีกในการปฏิบัติครั้งต่อไป (7) ปฏิกริยาของผู้สอนต่อคำถามของผู้เรียนสะท้อนให้เห็นมุมมอง/ความคิด ความเชื่อของผู้สอนอย่างไรบ้าง (8) ผู้เรียนคนใดเรียนรู้อะไรบ้างสังเกตจากพฤติกรรมใด (9) ความคิดเห็นของผู้เรียนคนใดได้รับความสนใจ/ไม่ได้รับความสนใจจากเพื่อน ๆ หรือครูผู้สอน และผู้สอนมีปฏิกริยาต่อสถานการณ์นี้อย่างไร

แบบสังเกต มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้ชี้แนะได้แก่ผู้วิจัยใช้เป็นแนวทางในการสังเกตการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษของกลุ่มเป้าหมายในชั้นเรียน โดยมีประเด็นสังเกต ดังนี้ (1) วัตถุประสงค์ของการวางแผนการจัดการเรียนรู้คืออะไร (2) ใช้กลวิธีใดในการสอน เพราะอะไร (3) การตัดสินใจในการเลือกใช้สื่อ และกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเหตุผลอะไร (4) อะไรคือตัวชี้วัดความสำเร็จในการเรียนรู้ของผู้เรียน

ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือทุกชิ้นโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 คน พิจารณาความสอดคล้องของข้อคำถาม/ข้อสังเกตกับวัตถุประสงค์ (IOC : Index of Item Objective Congruence) ค่าผลการตรวจสอบแสดงให้เห็นว่า แบบประเมินตนเอง แบบสังเกต และแบบสัมภาษณ์ทั้งโครงสร้าง มีค่า IOC ที่ 1, 1, และ 0.97 ตามลำดับซึ่งเป็นค่าที่มากกว่า 0.5 จึงจัดได้ว่าเป็นค่าความสอดคล้องที่รับได้ ดังนั้นข้อคำถาม/ข้อสังเกตที่กำหนดขึ้นจึงถือว่ามีประสิทธิภาพเชื่อถือได้ทางสถิติ (Rovinelli & Hambleton, 1977) ผู้วิจัยได้นำเครื่องมือทั้งหมดมาทดลองกับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพที่ไม่ใช่กลุ่มเป้าหมายแต่มีลักษณะใกล้เคียงกันจำนวน 3 ราย โดยให้ตอบแบบประเมินตนเอง โดยดูวิดีโอการสอนของตนเอง และตอบแบบสัมภาษณ์ทั้งโครงสร้างโดยวิธีการสนทนากลุ่ม จากนั้นให้นักศึกษาทั้งสามคนประเมินคุณภาพแบบสอบถามและแบบสัมภาษณ์ด้วยมาตราส่วนประมาณค่า 3 ระดับ (Rating scale) พบว่าข้อคำถามในแบบประเมินตนเอง และข้อคำถามในแบบสัมภาษณ์ทั้งโครงสร้างมีความชัดเจน ตรงประเด็น ภาษาเข้าใจง่าย ประเด็นคำถามเกี่ยวข้องกับกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ คำถามกระตุ้นให้คิดวิเคราะห์ หาแนวทางแก้ไขปัญหา และหาข้อสรุปการเรียนรู้จากการปฏิบัติ

ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 3) ในทุกด้าน ดังนั้นแบบประเมินตนเองและแบบสัมภาษณ์มีความเชื่อมั่นเหมาะสมสำหรับเก็บข้อมูลต่อไป

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บข้อมูลใช้ระยะเวลาทั้งสิ้น 4 สัปดาห์ ข้อมูลประกอบด้วย (1) วิดีโอการสอนจำนวน 4 ครั้ง ประกอบด้วย วิดีโอการสอนก่อนเข้าสู่กระบวนการชี้แนะทางปัญญา 1 ครั้ง และวิดีโอการสอนสำหรับการอภิปรายร่วมกันอีกจำนวน 3 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที (เท่ากับระยะเวลา 1 คาบสอน) (2) ข้อมูลการประเมินตนเองก่อนเข้าสู่กระบวนการชี้แนะทางปัญญา (3) ข้อมูลจากการสัมภาษณ์และอภิปรายกลุ่ม (4) ข้อมูลจากการสังเกตแบบมีส่วนร่วมของผู้วิจัย ขั้นตอนการดำเนินการมีดังต่อไปนี้

4.1 ให้นักศึกษากลุ่มเป้าหมายดูวิดีโอการสอนของตนเอง และตอบคำถามประเมินตนเอง เพื่อได้ข้อมูลเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการเรียนรู้ของกลุ่มเป้าหมายก่อนการพัฒนาด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญา

4.2 ประชุมอภิปรายก่อนเข้าสอน หรือขั้นวางแผน (Planning stage) โดยผู้ชี้แนะได้พูดคุยกับผู้รับการชี้แนะ (นักศึกษาฝึกสอน) เกี่ยวกับแผนการจัดการเรียนรู้ที่จะใช้สอนโดยใช้คำถามจากแบบสังเกตการสะท้อนคิด

4.3 สังเกตการสอนในชั้นเรียน เป็นช่วงที่นักศึกษาได้นำแผนการจัดการเรียนรู้ลงสู่การปฏิบัติซึ่งเป็นการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน (Interactive stage) ผู้ชี้แนะสังเกตโดยไม่มีส่วนร่วมในประเด็นต่อไปนี้ (1) พฤติกรรมการสอน (2) กิจกรรมการเรียนรู้ (3) ตัวบ่งชี้ความสำเร็จในการสอน เช่น พฤติกรรมของผู้เรียนขณะร่วมกิจกรรม พฤติกรรมแก้ปัญห (4) เทคนิคที่ใช้ เช่น การทิ้งช่วงเวลาเพื่อรอให้นักเรียนตอบสนอง กลวิธีการตั้งคำถาม การเข้าถึงตัวผู้เรียน การเคลื่อนไหวในชั้นเรียน ความชัดเจนของคำสั่ง

4.4 ประชุมอภิปรายหลังสอน หรือขั้นสะท้อนคิด (Reflective stage) ผู้ชี้แนะและผู้รับการชี้แนะดูวิดีโอการสอนร่วมกันและอภิปรายตามประเด็นที่กำหนด

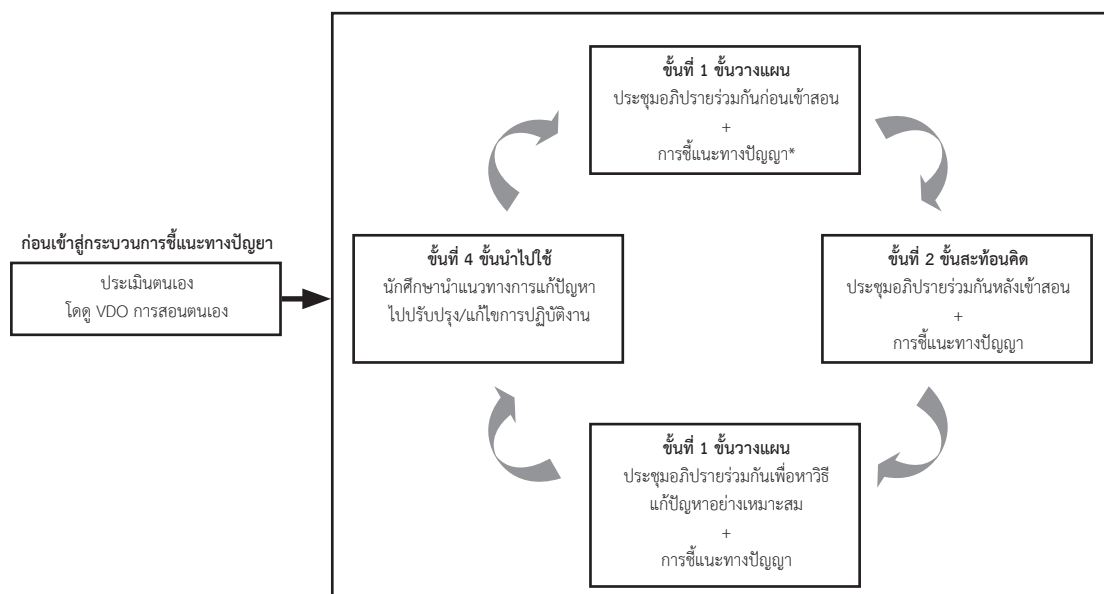
4.5 นักศึกษานำข้อแนะนำ และคำชี้แนะที่ได้จากขั้นตอนที่ 4.2-4.4 ไปประยุกต์ใช้ (Application stage)

ดำเนินการเก็บข้อมูลตามขั้นตอน 4.2-4.4 อีก 3 รอบ โดยเว้นระยะห่างในแต่ละรอบเป็นเวลา 2 สัปดาห์

เพื่อสร้างทักษะการสะท้อนคิด และเรียนรู้ด้วยตนเอง ในช่วงการเว้นระยะนั้น นักศึกษาจะได้รับมอบหมายให้ ประเมินตนเองโดยดูพฤติกรรมการสอนของตนเองจาก วิดีโอโดยใช้แบบประเมินตนเองชุดเดียวกันกับการประเมิน ตนเองก่อนได้รับการชี้แนะ นอกจากนี้ นักศึกษายังสามารถ พูดคุยปรึกษาผู้ชี้แนะผ่านหลายช่องทาง เช่น เฟซบุ๊ก

โทรศัพท์ หรือนัดพบตัวต่อตัว นักศึกษาได้รับอนุญาตให้ ปรึกษาหรือพูดคุยกับเพื่อนนักศึกษาฝึกประสบการณ์ วิชาชีพคนอื่น ๆ และครูพี่เลี้ยงได้ จากนั้นให้ผู้รับการ ชี้แนะประเมินตนเองอีกครั้งโดยใช้แบบประเมินชุดเดิม สามารถสรุปขั้นตอนข้างต้น ดังแสดงในแผนผัง ต่อไปนี้

กระบวนการชี้แนะทางปัญญา



*บทบาทของผู้ชี้แนะ (coach) ในขณะให้การชี้แนะทางปัญญา (1) สร้างบรรยากาศในกลุ่มให้มีความเคารพ ความเข้าใจ การเปิดเผย การยอมรับ การปฏิสัมพันธ์ ระหว่างกันและเจตคติเชิงบวกอย่างสม่ำเสมอ (2) หยุดเว้นระยะในการพูดเพื่อเปิดโอกาสให้ผู้รับการชี้แนะแสดงความคิดเห็นอย่างเต็มที่ (3) ถ่ายทอดความคิด ตั้งคำถามกระตุ้น การคิดวิเคราะห์ การสะท้อนคิด ด้วยถ้อยคำและกิริยาที่เหมาะสม (4) ให้ความสนใจผู้รับการชี้แนะ (coachee) อย่างจริงใจและจริงใจขณะที่ผู้รับการชี้แนะแสดงความคิดเห็น/ อภิปราย

ภาพประกอบ 2 แผนผังแสดงขั้นตอนการดำเนินงาน

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์เชิงพรรณนา (Descriptive) มุ่งแสดง รายละเอียดพร้อมบริบทของกรณีศึกษา ข้อมูลที่ได้จาก แบบประเมินตนเอง แบบสังเกต และแบบสัมภาษณ์ จะนำมาเปรียบเทียบตรวจสอบซึ่งกันและกัน เพื่อหา ลักษณะการสะท้อนคิดของนักศึกษากลุ่มเป้าหมาย โดย ประยุกต์ใช้แนวคิดของ King & Kitchener (2004) ในการจำแนกพัฒนาการของทักษะการสะท้อนคิดจากการ ปฏิบัติเป็น 3 ระยะคือ ระยะก่อนเกิดการสะท้อนคิด (Pre-reflective thinking) ระยะเกิดการสะท้อนคิดบาง ส่วน (Quasi-reflective thinking) และระยะเกิดการ สะท้อนคิด (Reflective thinking)

ผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินตนเอง แบบสัมภาษณ์ถึงโครงสร้าง (จากการอภิปรายกลุ่ม) และแบบสังเกต พบว่ามีความสอดคล้องเป็นไปใน ทางเดียวกันโดยพบว่า

1) ก่อนเข้าสู่กระบวนการชี้แนะทางปัญญานั้น นักศึกษามีทักษะการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติ 2 ลักษณะ คือ นักศึกษา 2 คน มีการสะท้อนคิดเพียงบางส่วน (Quasi-reflective thinking) และ นักศึกษา 1 คน มีการคิดในระยะเวลาที่เรียกว่ามีการสะท้อนคิด (Reflective thinking)

ในการสะท้อนคิดเพียงบางส่วนนั้น เห็นได้จาก

การแสดงความคิดเห็นที่บ่งชี้ว่านักศึกษายังคงนำความรู้เชิงทฤษฎีมาใช้ในการวิเคราะห์ และแก้ปัญหาในชั้นเรียน โดยไม่มีการประยุกต์และมองปัญหาเพียงด้านเดียว เช่น ในการตอบคำถามที่ว่า “การทดลองปฏิบัติการสอนที่ได้เรียนในมหาวิทยาลัยมีส่วนช่วยให้ข้าพเจ้าใช้กลวิธีการสอนนั้นได้ในชั้นเรียนจริงหรือไม่ อย่างไร” นักศึกษาแสดงความคิดเห็นที่เห็นว่า “...กลวิธีการสอนแบบ CLT ใช้ไม่ได้จริงในชั้นเรียนจริง เด็กพูดไม่ได้ ต้องท่องจำเท่านั้น” “...การสอนในหนึ่งคาบให้ครบทุกขั้นตอนตามแผนนั้นทำไม่ได้ สอนได้เฉพาะคำศัพท์เวลาทั้งหมดแล้ว” เป็นต้น ลักษณะเช่นนี้จัดเป็นการสะท้อนคิดบางส่วน (Quasi-reflective thinking) นักศึกษาเชื่อว่าความรู้มีเพียงหนึ่งเดียวแต่เปลี่ยนแปลงได้ นั่นคือ เชื่อว่าการสอนแบบ CLT ใช้ไม่ได้จริงในชั้นเรียน การท่องจำเท่านั้นที่ได้ผลเนื่องจากได้สอนให้เด็กนักเรียนท่องจำและเด็กจำได้จึงคิดว่าได้ผลเพียงนั้น และเชื่ออย่างจริงใจว่าเวลาสอนต้องนำเสนอคำศัพท์ให้หมดทุกคำก่อนจึงสามารถนำเสนอโครงสร้าง/ฝึกสนทนา หรือดำเนินการขั้นฝึกและขั้นนำไปใช้ได้

ส่วนนักศึกษา 1 คนที่จัดอยู่ในระยะที่มีการสะท้อนคิดนั้น แสดงให้เห็นว่ามีการสะท้อนคิดในระดับหนึ่งโดยได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนแบบ CLT ว่า “...เป็นการสอนที่ใช้ได้ดีถ้าผู้เรียนมีแรงจูงใจและไม่อายที่จะพูด ครูอาจเลือกนักเรียนที่ค่อนข้างกล้าแสดงออกมาร่วมกิจกรรมก่อนก็ได้” “...ถ้านำเสนอคำศัพท์ให้หมดทุกคำก่อนจะทำให้เวลาไม่พอที่จะพานักเรียนไปถึงขั้นฝึกและขั้นนำไปใช้ ถ้าเรานำเสนอคำศัพท์เพียง 2-3 คำก่อนแล้วก็ดำเนินการขั้นฝึกเลย จะทำให้เราสามารถดำเนินการกิจกรรมการเรียนรู้ได้ครบภายในคาบ และคำศัพท์ที่เหลือก็เก็บไว้นำเสนอในคาบต่อไปโดยให้บทวนการใช้โครงสร้างเดิมได้”

นักศึกษาคณะนี้มีการสะท้อนคิดก่อนเข้าสู่กระบวนการชี้แนะทางปัญญา โดยเห็นว่าในการสอนโดยใช้วิธีการ CLT นั้นควรเริ่มกิจกรรมจากผู้เรียนที่มีความกล้าที่จะพูดและทำกิจกรรมก่อนเพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ให้ผ่อนคลาย ไม่เครียด นักศึกษาคณะนี้เชื่อว่าวิธีการสอนจะได้ผลมากน้อยเพียงใดนั้นไม่ได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยเพียงอย่างเดียวแต่อาจเป็นปัจจัยอื่น ๆ ได้ เช่น แรงจูงใจในการเรียน บุคลิกลักษณะของผู้เรียน และกลวิธีการสอนของครู รวมถึงการรู้จักใช้ประโยชน์จากบุคลิกลักษณะของผู้เรียนให้เกิดผลทางบวก

ต่อการจัดการเรียนรู้อีกด้วย ส่วนการคิดแก้ปัญหาเกี่ยวกับเวลาที่สอนน้อยกว่าเนื้อหานั้นนักศึกษาคณะนี้ได้แสดงความคิดเห็นที่บ่งบอกได้ว่าการสะท้อนคิดในระดับหนึ่งโดยเสนอให้แบ่งนำเสนอคำศัพท์ในจำนวนที่เหมาะสมต่อการจัดกิจกรรมโดยผู้สอนสามารถแบ่งคำศัพท์นำเสนอเพียงบางส่วนก่อน แล้วนำคำศัพท์นั้นไปใช้ในโครงสร้าง/ฝึกสนทนาเพื่อฝึกและนำไปใช้ได้ภายในเวลาหนึ่งคาบ ส่วนคำศัพท์ที่เหลือสามารถนำเสนอได้ในคาบต่อไปและเชื่อมโยงกับโครงสร้าง/การฝึกสนทนาในคาบที่แล้วได้ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนได้ทบทวนเนื้อหาเดิมผนวกกับคำศัพท์ที่เรียนรู้ใหม่โดยใช้ การฝึกสนทนาตามโครงสร้างเดิมที่ได้เรียนในคาบที่แล้ว

2) ในระหว่างกระบวนการชี้แนะ พบว่าในช่วงแรกของการชี้แนะในระหว่างการอภิปรายกลุ่มนั้น นักศึกษากลุ่มเป้าหมายยังมีความไม่มั่นใจที่จะแสดงความคิดเห็นมากนัก ผู้ชี้แนะจึงได้สร้างบรรยากาศให้เป็นกันเองด้วยการพูดคุยเกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ รอบ ๆ ตัว เช่น เดินทางมาโรงเรียนอย่างไร พักที่ไหน ปรับตัวอย่างไรบ้าง และอื่น ๆ เมื่อนักศึกษารู้สึกผ่อนคลายลงและผู้ชี้แนะชี้แจงว่าการแสดงความคิดเห็นใด ๆ ในการอภิปรายกลุ่มนี้จะไม่มีผลต่อผลการเรียนของผู้เรียน จากนั้นจึงเริ่มตั้งประเด็นอภิปรายตามแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง และในขณะที่นักศึกษาก่อภิปราย แสดงความคิดเห็น ผู้ชี้แนะและนักศึกษาคณะอื่น ๆ จะฟังด้วยความตั้งใจ และมีคำถามอย่างต่อเนื่อง ทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และหาแนวทางแก้ปัญหาพร้อมกันอย่างเป็นมิตร ในช่วงระยะวัน 2 สัปดาห์ก่อนที่จะเริ่มรอบใหม่ของกระบวนการชี้แนะซึ่งเป็นช่วงที่ให้นักศึกษาได้สะท้อนคิดถึงพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของตนเองโดยดูจากวิดีโอ และประเมินความรู้ความสามารถของตนเองนั้น พบว่านักศึกษามีพัฒนาการที่ดีขึ้นตามลำดับจากช่วงวัน 2 สัปดาห์แรก นักศึกษาไม่ขอคำชี้แนะจากเพื่อน ครูพี่เลี้ยง หรือผู้ชี้แนะ (ผู้วิจัย) โดยให้เหตุผลว่าคำชี้แนะจากเพื่อนน่าจะไม่แตกต่างจากความคิดเห็นของตนเองมากนัก ส่วนครูพี่เลี้ยงนั้นมักจะให้คำชี้แนะที่ขัดแย้งกับความคิดเห็นของตนเอง และไม่กล้าขอคำชี้แนะจากผู้ชี้แนะเนื่องจากเกรงว่าสิ่งที่สงสัยนั้นจะเป็นการแสดงให้เห็นว่าตนขาดความรู้ รวมถึงตัวนักศึกษาเองไม่มีความชัดเจนในประเด็นที่สงสัย แต่หลังจากได้รับการชี้แนะทางปัญญารอบที่ 2 และในช่วงวันระยะ 2 สัปดาห์ต่อมานั้น นักศึกษา

ได้ขอคำแนะนำ ชี้แนะจากเพื่อน ครูพี่เลี้ยง และผู้ชี้แนะอย่างเปิดเผยมากขึ้น ยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่นมากขึ้น มีความไว้วางใจผู้อื่นมากขึ้น กล้าที่จะโต้แย้งอย่างสุภาพ และยอมรับความคิดที่ดีและสร้างสรรค์ รวมถึงข้อวิพากษ์จากผู้อื่นอย่างใจกว้างมากขึ้นตามลำดับ จนเมื่อสิ้นสุดกระบวนการชี้แนะทางปัญญาทั้ง 3 รอบ พบว่านักศึกษา มีความเปลี่ยนแปลงในสภาวะความคิด (States of mind) ตามแนวคิดของ Costa and Garmston (1992) นั่นคือนักศึกษามีความตระหนักรู้ (consciousness) ถึงสิ่งที่กระทำอยู่ ปัญหา และแนวทางแก้ปัญหาอย่างมีสติ มีสมรรถนะ (Efficacy) มีความยืดหยุ่น (Flexibility) มีความเชี่ยวชาญ (Craftsmanship) เพิ่มขึ้นโดยนักศึกษสามารถตัดสินใจแก้ปัญหาได้ทันท่วงที มีวิธีการวัดผลที่หลากหลายทั้งแบบทางการและไม่เป็นทางการ สามารถสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นในการเรียนภาษาอังกฤษ นอกจากนี้การพูดคุย ปรีกษา ขอคำชี้แนะจากผู้อื่นและนำคำชี้แนะนั้นมาปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนอย่างสร้างสรรค์นั้นเป็นคุณสมบัติที่แสดงให้เห็นว่านักศึกษามีความคิด และการรับรู้ที่เป็นจุดเริ่มต้นของพฤติกรรมที่เรียกว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (Professional learning community) ในการปฏิบัติงานนั้นผู้ร่วมงาน หรือผู้รู้ ทั้งที่รู้ในระดับที่เท่ากันหรือมากกว่าหรือน้อยกว่า ต่างต้องพึ่งพาและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ต่อ

3) หลังจากได้รับการพัฒนาการสะท้อนคิดด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญาแล้ว พบว่า นักศึกษา 2 คนที่มีการสะท้อนคิดเพียงบางส่วน (Quasi - reflective thinking) ได้มีการพัฒนาทักษะการสะท้อนคิดเข้าสู่ระยะที่มีการสะท้อนคิด (Reflective thinking) ดังข้อมูลที่ได้จากการสังเกตซึ่งพบว่า ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียนเรื่อง My Last Vacation นั้น นักศึกษาใช้วิธีการสอนแบบ grammar translation ควบคู่กับ task based learning โดยนักศึกษา (ผู้สอน) กำหนดภาระงานให้นักเรียนได้ฝึกฝนจากกิจกรรม และมีภาระงานที่หลากหลายมากขึ้น เช่น มีการนำเสนอความรู้ทางไวยากรณ์เกี่ยวกับ past tense ด้วยวิธีการสอนแบบ grammar translation จากนั้นกำหนดให้ผู้เรียนทำกิจกรรม ถาม - ตอบตามโครงสร้างเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลและนำข้อมูลทั้งของตนเองและของเพื่อนมาเขียนในใบงานและนำเสนอปากเปล่าหน้าชั้นเรียน จากการอภิปรายร่วมกัน นักศึกษาได้แสดงการสะท้อนคิดเพิ่มเติมเกี่ยวกับแนวคิดในการ

จัดการเรียนรู้ว่าการสอนไวยากรณ์แบบชัดเจนจะช่วยเป็นผู้เรียนสามารถเขียนได้อย่างถูกต้องตามหลักกฎไวยากรณ์สำหรับภาระงานและกิจกรรมต่าง ๆ จะช่วยเสริมให้ผู้เรียนได้ฝึกการใช้ไวยากรณ์ในสถานการณ์จริงหรือเสมือนจริงได้อย่างมั่นใจขึ้น นอกจากนี้ นักศึกษายังแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติมเกี่ยวกับการควบคุมชั้นเรียนว่าสามารถทำได้หลากหลายวิธีไม่จำเป็นต้องใช้มาตรการลงโทษรุนแรง เช่น ควรมีการตั้งกฎหรือข้อตกลงร่วมกันก่อนทำกิจกรรมหรือก่อนเรียน ซึ่งข้อตกลงนี้มักจะใช้ได้เพียงครั้งเดียวเนื่องจากนักเรียนมักจะลืมหรือไม่เคร่งครัดต่อข้อตกลงนั้นเมื่อเวลาผ่านไป ดังนั้นก่อนเรียนหรือก่อนทำกิจกรรมต้องทบทวนหรือตั้งกฎ/ข้อตกลงร่วมกันใหม่ทุกครั้ง ดังตัวอย่างคำพูดของนักศึกษาที่ว่า “...เด็กดื้อมาก เสียงดังและไม่ฟังครู ตอนแรกหนูต้องตะโกนให้เสียงดังมากกว่านักเรียน แต่ไม่ได้ผล หนูก็เลยตกลงกับนักเรียนก่อนเรียนว่าถ้าใครเสียงดัง ไม่ฟังครูขณะสอน เพื่อน ๆ จะให้ทำอะไร และเด็ก ๆ ก็บอกว่าใครทำเสียงดังให้ไปหน้าห้องเป็นเวลา 5 นาทีและเขียนคำศัพท์ส่งครู 10 คำ ๆ ละ 5 ครั้ง และเด็ก ๆ ก็เคารพกฎที่ร่วมกันตั้งค่ะ”

จะเห็นได้ว่าหลังจากที่นักศึกษาได้รับการพัฒนาการสะท้อนคิดด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญาแล้ว นักศึกษาแสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนนั้นไม่มีรูปแบบที่ตายตัว ต้องปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์และปัจจัยแวดล้อม ความเชื่อเดิมที่ยึดมั่นในแนวคิดทฤษฎี และหลักการเป็นเพียงส่วนประกอบเพื่อบ่งชี้ทิศทางในการปรับเปลี่ยน/แก้ไขปัญหา การเรียนรู้ด้วยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนนักศึกษาฝึกสอน และด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญาช่วยให้นักศึกษามีการสะท้อนคิดโดยพิจารณาให้สอดคล้องกับบริบทซึ่งเป็นส่วนประกอบสำคัญในการตัดสินใจเลือกวิธีการใดวิธีการหนึ่งในการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ มีทักษะในการแก้ปัญหาและออกแบบการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษได้อย่างเป็นจริง เหมาะสมกับสถานการณ์ที่เป็นอยู่จริงยิ่งขึ้น

การอภิปรายผล

จากผลการศึกษาพบว่าก่อนได้รับการพัฒนาทักษะการสะท้อนคิดด้วยกระบวนการชี้แนะทางปัญญานักศึกษาทั้ง 3 คนมีทักษะการสะท้อนคิดในระดับที่แตกต่างกัน ไม่มีผู้ใดไม่มีทักษะการสะท้อนคิด หรือ อยู่ในระยะก่อนเกิด

การสะท้อนคิด (Pre - reflective thinking) เลย นักศึกษากลุ่มเป้าหมาย 1 คนแสดงให้เห็นว่ามีการสะท้อนคิดตามบริบทซึ่งแตกต่างจากอีก 2 คนที่มีการสะท้อนคิดเพียงบางส่วน ลักษณะเช่นนี้อาจเป็นผลมาจากการประสบการณ์ส่วนตัว ลักษณะนิสัย ของนักศึกษาที่แตกต่างกัน นักศึกษาฝึกสอนคนที่มีการสะท้อนคิดตามบริบทนั้นมีลักษณะนิสัยชอบสงสัย ตั้งคำถาม และหาวิธีแก้ไขหรือหาคำตอบด้วยวิธีต่าง ๆ ลักษณะเช่นนี้เป็นนิสัยการเรียนรู้แบบสืบค้นด้วยตนเอง อย่างไรก็ตาม เมื่อได้เข้าสู่กระบวนการชี้แนะทางปัญญา นักศึกษาดังกล่าวได้มีทิศทางในการค้นหาคำตอบเพื่อตอบคำถามของตนเองอย่างชัดเจนขึ้น รวมถึงได้แบ่งปันประสบการณ์ และแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนจึงทำให้นักศึกษาอีก 2 คนที่แต่เดิมมีระดับการสะท้อนคิดเพียงบางส่วนนั้นพัฒนาขึ้นมาอยู่ในระดับเกิดการสะท้อนคิดที่เปลี่ยนแปลงตามบริบท

นอกจากนี้ ผลจากการศึกษายังชี้ให้เห็นว่าในเบื้องต้นก่อนได้รับการชี้แนะทางปัญญานั้นนักศึกษาในกลุ่มเป้าหมายมีความคิดเห็นต่อการออกแบบการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษเพียงสองด้านคือ ได้และไม่ได้ หรือ ใช่และไม่ใช่ โดยประเมินจากความรู้เชิงทฤษฎีที่ได้รับถ่ายทอดมาจากหลักสูตร ต่อมาเมื่อได้มีประสบการณ์จริงในห้องเรียนจริง ผู้เรียนจริง รวมถึงได้รับการชี้แนะทางปัญญาในการกระตุ้นให้คิดหาทางออกของปัญหาอย่างเหมาะสมตามบริบท และได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันกับผู้อื่นทำให้นักศึกษากลุ่มเป้าหมายกล้าที่จะแสดงความคิดเห็น ตัดสินใจแก้ปัญหา และประเมินผลการแก้ปัญหานั้นได้ด้วยตนเองมากขึ้น และพบว่ายังได้รับการกระบวนการชี้แนะทางปัญญาและแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อื่นมากขึ้น ทักษะการสะท้อนคิดในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษ และความมั่นใจในการแก้ปัญหาที่เหมาะสมก็เพิ่มมากขึ้นด้วยเช่นกัน อย่างไรก็ตาม กระบวนการชี้แนะทางปัญญาและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันนั้นไม่อาจเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพหากผู้เข้าร่วมกระบวนการไม่มีใจที่เปิดกว้าง ยอมรับฟังความคิดเห็นผู้อื่นต่อข้อบกพร่องของตนเอง มองปัญหาอย่างสร้างสรรค์ และมีพฤติกรรมเชิงบวก

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยค้นพบว่า สะพานที่เชื่อมโยงระหว่างความรู้เชิงทฤษฎีและการจำลองการปฏิบัติการจัดการ

เรียนรู้ที่นักศึกษาครูวิชาภาษาอังกฤษได้รับจากมหาวิทยาลัย และความรู้เชิงปฏิบัติการในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษในสถานการณ์จริงนั้น ควรประกอบด้วย (1) ผู้มีประสบการณ์ที่ทำหน้าที่คอยแนะนำและกระตุ้นให้นักศึกษาฝึกสอนได้คิดและมองเห็นปัญหาและข้อจำกัดต่าง ๆ ในการปฏิบัติการสอนในสถานการณ์จริง (2) นักศึกษาฝึกสอนที่มีทัศนคติที่เปิดกว้างยอมรับฟังและพร้อมแก้ไขข้อบกพร่องของตนเอง มีความคิดสร้างสรรค์ และกล้าที่จะตัดสินใจอย่างใดอย่างหนึ่ง (3) การลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จริงเป็นการเปิดโอกาสให้นักศึกษาฝึกสอนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงทั้งการวางแผน การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ (4) กระบวนการชี้แนะทางปัญญาที่มุ่งเน้นให้นักศึกษาฝึกสอนรู้จักการตรวจสอบความคิดของตนเอง ทั้งจากแผนการจัดการเรียนรู้ที่ตนสร้างขึ้น และในขณะที่ดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน กระตุ้นให้เกิดการตระหนักรู้ด้วยการตั้งคำถามและหาคำตอบด้วยวิธีการที่น่าเชื่อถือ เสริมสร้างศักยภาพของนักศึกษาฝึกสอนด้วยการจัดให้มีเวทีเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ที่ได้จากการปฏิบัติ และกระบวนการชี้แนะนี้ควรดำเนินการอย่างต่อเนื่อง

ผลการศึกษครั้งนี้ ยืนยันว่าแนวคิดการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (Constructivism) ของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูวิชาภาษาอังกฤษนั้นจำเป็นต้องมีผู้ที่มีประสบการณ์และความเชี่ยวชาญในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษเป็นผู้ที่คอยชี้แนะ และมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันกับเพื่อนนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู เพื่อให้ นักศึกษาสามารถค้นหากลวิธีที่จะจัดการเรียนรู้ รวมถึงการวัดและการประเมินผลที่มีประสิทธิภาพนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ต้องการ ผลจากการสร้างความรู้ด้วยตนเองภายใต้องค์ประกอบที่กำหนดนั้น ส่งเสริมให้นักศึกษาฝึกสอนเกิดการเรียนรู้ด้านการควบคุมอารมณ์ และ ความคิด (Affective learning) เกิดการเรียนรู้ด้านปัญญา (Cognitive learning) ซึ่งช่วยให้เกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับการมองต่างมุมอย่างสร้างสรรค์ เกิดการเรียนรู้ด้านการกระทำเชิงบวก (Positive action learning) ซึ่งช่วยให้เกิดการปรับเปลี่ยนอารมณ์ความรู้สึกให้เป็น การปฏิบัติที่มีคุณธรรม จริยธรรม และมีพลัง และเกิด การเรียนรู้ทางสังคม (Social learning) ซึ่งช่วยให้เกิดการยอมรับและการเรียนรู้จากผู้อื่น (Ghaye, 2011)

การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้มองเห็นได้จากพฤติกรรมการสอนของนักศึกษาฝึกสอนที่มีความยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์ที่เปลี่ยนไป ก่อให้เกิดการสะท้อนคิดที่พัฒนาขึ้นมาจากระดับที่เกิดการสะท้อนคิดเพียงบางส่วน (Quasi - reflective thinking) มาเป็นระดับที่เกิดการสะท้อนคิด (Reflective thinking) ดังนั้น การพัฒนาทักษะการสะท้อนคิดในการสอนภาษาอังกฤษด้วย

ผลการศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่ากระบวนการชี้แนะทางปัญญานั้นนอกจากจะสามารถใช้ได้ผลกับครูประจำการดังพบในงานวิจัยที่ผ่านมา (Guaysomboon, 2004; Heineke, 2009; Matsumura, 2009; Fisher, 2011 and Garbacz, 2015) กระบวนการนี้ยังสามารถช่วยพัฒนาทักษะการสะท้อนคิด (Reflective practice) หรือกระบวนการปฏิบัติที่เกิดจากการสะท้อนคิดจากการปฏิบัติการสอนภาษาอังกฤษของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเพื่อเตรียมความพร้อมสู่การปฏิบัติการสอนในฐานะครูประจำการในอนาคตได้อย่างดีด้วยเช่นกัน

ข้อเสนอแนะ

เนื่องจากการศึกษาครั้งนี้เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพเชิงสำรวจและมีกลุ่มเป้าหมายเพียง 3 คน เฉพาะเจาะจงเป็นนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูสาขาวิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย ทำให้มีข้อจำกัดในการนำผลการวิจัยไปใช้เพื่ออธิบายกลุ่มตัวอย่างอื่น ๆ แต่อาจใช้เพื่อเป็นแนวทางในการศึกษาวิจัยต่อไป อย่างไรก็ตาม ในการขยายผลเพื่อยืนยันผลการวิจัยนี้ให้สามารถครอบคลุมกลุ่มประชากรเป้าหมายมากขึ้น ควรมีการศึกษาโดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed - methods approach) เพื่อใช้ข้อมูลทางสถิติและข้อมูลเชิงคุณภาพยืนยันผลซึ่งกันและกัน นอกจากนี้ประเด็นที่ใช้เป็นสิ่งที่ชี้วัดทักษะการสะท้อนคิดในแต่ละระดับนั้นควรกำหนดเกณฑ์การประเมินให้

ละเอียดมากขึ้นเพื่อให้ได้ผลการศึกษาที่ครอบคลุมเนื่องจากนักศึกษามีระดับการสะท้อนคิดที่ต่างกันในแต่ละชั้น เช่น นักศึกษาบางคนแสดงให้เห็นว่าได้รับความรู้ใหม่ “หนูไม่ทราบมาก่อนว่าวิธีการสอนแต่ละวิธีนั้นสามารถนำมาประยุกต์ใช้ร่วมกันได้ในแผนการสอนแต่ละแผนไม่จำเป็นต้องยึดวิธีการเดียว” นักศึกษาบางคนแสดงการสะท้อนคิดเกี่ยวกับความเชื่อ ค่านิยม และทัศนคติของตนเองและผู้อื่น เช่น “หนูรู้สึกไม่ค่อยดีที่เด็กบอกว่าเรียนไม่เห็นรู้เรื่องเลย” นักศึกษาบางคนมีการสะท้อนคิดโดยแสดงออกมาในรูปของการกระทำด้วยการประยุกต์ใช้สิ่งที่เรียนรู้กับบริบทที่แตกต่าง เช่น “หนูสอนพิเศษภาษาไทยให้กับชาวต่างชาติทุกวันเสาร์ หนูได้ลองใช้วิธีการสอนแบบเดียวกับที่หนูสอนภาษาอังกฤษในห้องเรียนกับชาวต่างชาติแต่ไม่ได้ผล ทำให้หนูต้องประยุกต์วิธีการและกิจกรรมอื่นให้เหมาะกับผู้เรียนมากขึ้น” นักศึกษาบางคนแสดงการสะท้อนคิดออกมาในรูปการตรวจสอบกระบวนการเรียนรู้ แสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้นั้นเกิดขึ้นอย่างไร เรียนรู้อย่างไร และความรู้ใหม่นั้นแตกต่างจากความรู้เดิมอย่างไร เช่น “จากการทำกิจกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียน ถ้าหนูถามคำถามว่า “เข้าใจไหม” เด็ก ๆ ส่วนมากจะตอบว่า “เข้าใจ” แต่ในความจริงแล้วเชื่อไม่ได้มากนักเพราะเมื่อตรวจใบงานเด็กทำไม่ได้ หนูก็เลยไม่ถามแบบนั้นอีกแต่จะถามความรู้ไปเลย เช่น หนูจะถามว่า “Do you like a snake?” ถ้าเด็กตอบ “Yes.” หรือ “No.” แสดงว่าเด็กเข้าใจบทเรียน”

ดังนั้น ในการกำหนดเกณฑ์การประเมินทักษะการสะท้อนคิดนั้นควรกำหนดระดับย่อยของการสะท้อนคิดเพื่อให้เกิดความยุติธรรมต่อนักศึกษาและระบุระดับการสะท้อนคิดได้ชัดเจน ซึ่งจะสามารถใช้ข้อมูลดังกล่าวเพื่อกำหนดทิศทางการนิเทศนักศึกษาเพื่อชี้แนะทางปัญญาได้อย่างเหมาะสม

เอกสารอ้างอิง

- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. (3rd ed.). London : Sage.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*. 44(6), 815-843
- Costa, A. and Garmston, R. (1992) *Cognitive Coaching: A Strategy for Reflective Teaching*. *Teacher support specialist instructional handbook*. Winterville, GA : Northeast Georgia RESA, pp. 91-96.
- Costello, P. J. M. (2011). *Effective action research : Developing reflective thinking and practice*. (2nd ed.). New York : New York.
- Ellis, K. (1993). *Teacher questioning behavior and student learning: What research says to teachers*. Albuquerque, NM : Paper presented at the Annual Meeting of the Western States Communication Association
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46(3), 231-243.
- Freeman, D. (2004). Knowledge architectures : some orienting references. *TESOL Italy Plenary Address*. October 2004.
- Freeman., D. and Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the Knowledge - Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*. 32(3), 397-417.
- Garbacz, S. A., Lannie, A. L., Jeffery-Pearsall, J. L., & Truckenmiller, A. J. (2015). Strategies foreffective classroom coaching. *Preventing School Failure*. 59(4), 263-273.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through Reflective Practice : A Practical Guide for Positive Action*. Oxon : Routledge.
- Guaysomboon, W. (2004). A Development of the Cognitive Coaching Process Enhancing In-Service Elementary School Teachers' Personal Educational Philosophy. *Diss. Chulalongkorn University*. Bangkok (Thailand).
- Hedberg, P. R. (2009). Learning Through Reflective Classroom Practice: Applications to Educate the ReflectiveManager. *Journal of Management Education*. 33(1), 10-36.
- Heineke, A. J. (2009). *Teachers' discourse on English language learners: Cultural models of language and learning*. Unpublished dissertation.
- King, P.M. and Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions through Adulthood. *Educational Psychologist*. 39(1), 5-18.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice in Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53(1), 33-43.
- Matsumura, L.C., Sartoris, M., Bickel, D.D., and Garnier, H.E. (2009). Leadership for literacy coaching : The principal's role in launching a new coaching program. *Educational Administration Quarterly*. 45(5), 655-693.
- Rovinelli, R. J., & Hambleton, R. K. (1977). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. *Dutch Journal of Educational Research*. 2, 49-60.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. United States of America: Basic Books, Inc.

- Schunk, D. H. (2007). *Learning theories: An Educational Perspective. (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Tudge, J.R.H., and Scrimsher, S. (2003). ‘Lev S. Vygotsky on education: a cultural - historical, inter - personal, and individual approach to development’, in B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (eds), *Educational Psychology : A Century of Contributions*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 207–28.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA,: Harvard University Press.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education : review of research on practice. *Language Teaching*. 43(3), 259-296.
- York - Barr,J., Sommers, W. A., Ghere, G.S., & Montie, J. (2006). *Reflective practice to improve schools : An action guide for educators*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- .