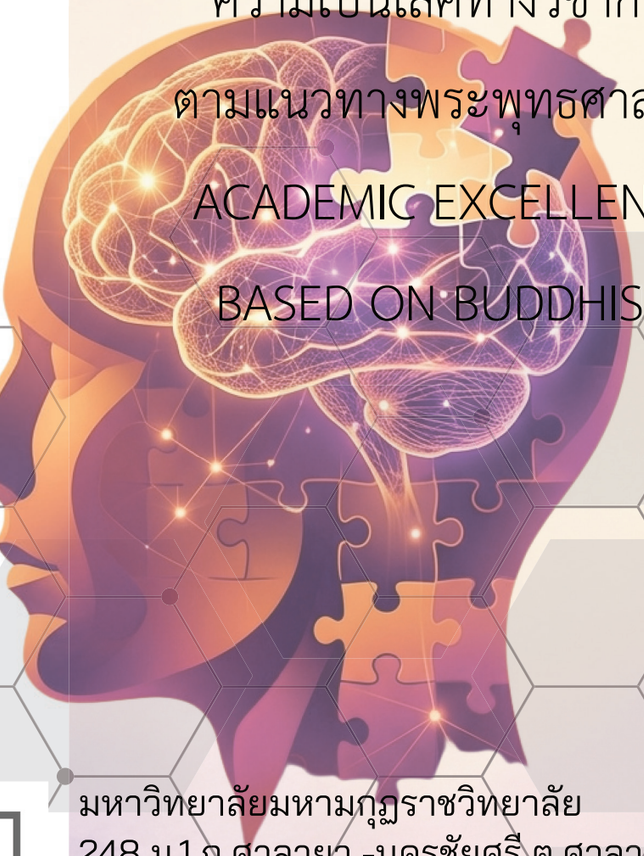
ความเป็นเลิศทางวิชาการ

ตามแนวทางพระพุทธศาสนา

ACADEMIC EXCELLENCE

BASED ON BUDDHISM



มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย
248 ม.1 ถ.ศาลายา -นครชัยศรี ต.ศาลายา
อ.พุทธมณฑล จ.นครปฐม 73170
โทร. 02-444-6000
เว็บไซต์ : WWW.MBU.AC.TH

ED1003 จิตวิทยาสำหรับครู Psychology for Teacher

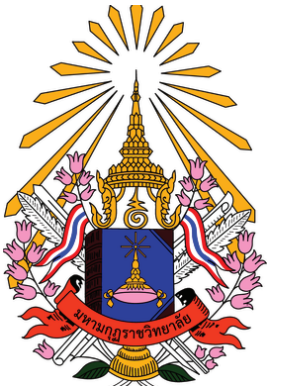
จิตวิทยาสำหรับครู

ED1003 Psychology for Teacher



มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย
Mahamakut Buddhist University

5.ED1003 □□□□□□□□□□□□□□□□□ 2569 □□ □□□ 1.5 cm.indd 1 9/17/26 11:47



เอกสารประกอบการสอน รายวิชา ED1003

จิตวิทยาสำหรับครู
Psychology for Teachers

คณะศึกษาศาสตร์
Faculty of Education
มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย
Mahamakut Buddhist University
ปีการศึกษา 2569

คำปรารภอธิการบดี

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย เป็นมหาวิทยาลัยทางพระพุทธศาสนา สังกัดอยู่ในกลุ่มที่ ๔ คือ กลุ่มพัฒนาปัญญาและคุณธรรมด้วยหลักศาสนา เป็นสถาบันหลักในการเผยแผ่พระพุทธศาสนาระดับสูงและการค้นคว้าหลักคำสอนเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิต หนึ่งในยุทธศาสตร์ที่สำคัญของการบริหารและพัฒนามหาวิทยาลัยนั้นคือ การพัฒนาสู่ความเป็นเลิศทางวิชาการทางพระพุทธศาสนาในระดับสากล ด้วยเหตุนี้ มหาวิทยาลัย จึงตระหนักถึงความสำคัญของเอกสารประกอบการสอนรายวิชาชีพครู (ED) ในฐานะที่เป็นหลักสูตรผลิตครูผู้ช่วยของมหาวิทยาลัย โดยมีความสอดคล้องกับหลักสูตรที่เปิดการเรียนการสอนในวิทยาเขตและวิทยาลัยทั่วประเทศ

การผลิตเอกสารประกอบการสอนถือเป็นจุดเริ่มต้นของการพัฒนาคุณภาพการศึกษา เพราะจะทำให้มีทิศทางในการประเมินผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักศึกษาให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และสอดคล้องกับวิสัยทัศน์และพันธกิจของมหาวิทยาลัย อีกทั้งยังช่วยพัฒนาทักษะความเชี่ยวชาญของอาจารย์ผู้สอนให้สามารถถ่ายทอดองค์ความรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีมาตรฐานเช่นเดียวกัน นอกจากนั้นเอกสารประกอบการสอนที่ทำขึ้นนี้ยังสามารถขยายผลไปสู่ระดับเอกสารวิชาการที่สูงขึ้นไป เช่น เอกสารคำสอน หนังสือ หรือตำรา เป็นต้น ซึ่งรายวิชาวิชาชีพครู (ED) สามารถเรียนร่วมกันและออกข้อสอบกลาง โดยตรวจสอบจากรายละเอียดของ PLO, CLO และ LLO ว่าเป็นไปตามมาตรฐานหลักสูตรแบบ OBE

เอกสารประกอบการสอนเล่มนี้ จะเป็นประโยชน์ต่อการจัดการศึกษาในหลักสูตรและเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาคุณภาพของนักศึกษาและคณาจารย์ให้มีความเข้าใจรายวิชา และยังสะดวกต่อการปรับปรุงเนื้อหาองค์ความรู้ให้ทันสมัย เหมาะสมกับบริบททางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างต่อเนื่อง ขออนุโมทนาชื่นชมคณะกรรมการบริหารจัดการตำรา เอกสารประกอบการสอนและสื่อการเรียนการสอนรายวิชาชีพครู (ED) และคณะทำงานคณะศึกษาศาสตร์ ผู้ทรงคุณวุฒิ ทุกรูป/คน ที่ร่วมกันทำเอกสารวิชาการจนเสร็จสมบูรณ์ในครั้งนี้

(พระพรหมวชิรเมธาภรณ์, รศ.ดร.)
อธิการบดีมหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย

คำนำ

เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครูเล่มนี้ เรียบเรียงขึ้นเพื่อใช้ประกอบการเรียนการสอนสำหรับนักศึกษาหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย โดยมีเจตนารมณ์ให้นักศึกษาซึ่งจะก้าวสู่วิชาชีพครูมีความรู้ความเข้าใจในศาสตร์จิตวิทยาที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงาน และสามารถนำความรู้นั้นไปใช้ทำความเข้าใจผู้เรียน ออกแบบการจัดการเรียนรู้ ดูแลช่วยเหลือผู้เรียน ตลอดจนดูแลจิตใจของตนเองได้อย่างเหมาะสม

เนื้อหาภายในเล่มแบ่งออกเป็น 9 บท เรียงลำดับจากศาสตร์พื้นฐานไปสู่การประยุกต์ใช้ในชั้นเรียน เริ่มจากความรู้พื้นฐานทางจิตวิทยาและจิตวิทยาของครู พัฒนาการของผู้เรียน จิตวิทยาการเรียนรู้และแรงจูงใจ ความแตกต่างระหว่างบุคคลและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ การบริหารจัดการชั้นเรียน การดูแลช่วยเหลือผู้เรียนด้วยการแนะแนวและการให้คำปรึกษา การดูแลภาวะจิตใจของครู จนถึงการวัดและประเมินผลตามหลักจิตวิทยา แต่ละบทจัดวางตามแม่แบบเดียวกันทั้งเล่ม ประกอบด้วยแผนการสอนประจำบท เค้าโครงเนื้อหา ความคิดรวบยอด จุดประสงค์การเรียนรู้ คำสำคัญ แบบทดสอบก่อนเรียน เนื้อหารายหัวข้อซึ่งมีหัวเรื่อง แนวคิด และวัตถุประสงค์กำกับทุกหัวข้อ กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน สรุปบทเรียน แบบทดสอบหลังเรียน คำถามทบทวนท้ายบท เครื่องมือวัดและประเมินผลพร้อมเกณฑ์การประเมิน และเอกสารอ้างอิงประจำบท เพื่อให้นักศึกษาสามารถศึกษาด้วยตนเองได้และผู้สอนนำไปใช้จัดการเรียนรู้ได้อย่างเป็นระบบ

ผู้เรียบเรียงได้เพิ่มเติมภาพประกอบในแต่ละบท โดยใช้ภาพที่จัดทำขึ้นใหม่ซึ่งไม่ติดลิขสิทธิ์ เพื่อช่วยให้ผู้อ่านเห็นภาพรวมของแนวคิดสำคัญได้ชัดเจนยิ่งขึ้น พร้อมทั้งจัดทำแผนบริหารการสอนประจำวิชาไว้ในส่วนหน้าเล่ม และบรรณานุกรมรวมไว้ท้ายเล่ม

ผู้เรียบเรียงหวังเป็นอย่างยิ่งว่า เอกสารฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อนักศึกษา ผู้สอน และผู้สนใจศึกษาจิตวิทยาสำหรับครู หากมีข้อบกพร่องประการใด ผู้เรียบเรียงยินดีรับคำแนะนำเพื่อนำไปปรับปรุงในโอกาสต่อไป

จัดทำโดย
คณะผู้จัดทำ

สารบัญ

แผนบริหารการสอนประจำวิชา ..... จ
บทที่ 1 จิตวิทยาทั่วไป 1
หัวข้อที่ 1.1 ความหมาย ความเป็นมา และความมุ่งหมายของจิตวิทยา 7
หัวข้อที่ 1.2 กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา 11
หัวข้อที่ 1.3 พฤติกรรมและวิธีการศึกษาทางจิตวิทยา 15
หัวข้อที่ 1.4 สาขาของจิตวิทยาและการประยุกต์ใช้ในวิชาชีพครู 18
กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน 22
เอกสารอ้างอิงประจำบท 27
บทที่ 2 จิตวิทยาของครู 29
หัวข้อที่ 2.1 บทบาทและหน้าที่ของครูในมุมมองทางจิตวิทยา 36
หัวข้อที่ 2.2 คุณลักษณะทางจิตวิทยาของครูที่ดี 39
หัวข้อที่ 2.3 จิตวิทยาสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน 42
หัวข้อที่ 2.4 เจตคติ แรงจูงใจ และจรรยาบรรณในวิชาชีพครู 45
กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน 50
สรุปบทเรียน 51
เอกสารอ้างอิงประจำบท 57
บทที่ 3 จิตวิทยาพัฒนาการ 59
หัวข้อที่ 3.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์ 67
หัวข้อที่ 3.2 ทฤษฎีพัฒนาการที่สำคัญสำหรับครู 70
หัวข้อที่ 3.3 พัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นและแนวทางการจัดการเรียนรู้ 74
หัวข้อที่ 3.4 ผู้เรียนยุคดิจิทัล: พัฒนาการในบริบทปัจจุบันและบทบาทของครู 79
กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน 83
สรุปบทเรียน 84
เอกสารอ้างอิงประจำบท 91
บทที่ 4 รูปแบบการเรียนรู้ของเด็ก: จิตวิทยาการเรียนรู้ แรงจูงใจในการเรียนรู้ และกลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ 93
หัวข้อที่ 4.1 ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้และทฤษฎีการเรียนรู้ 101
หัวข้อที่ 4.2 รูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน 107
หัวข้อที่ 4.3 แรงจูงใจในการเรียนรู้ 109
หัวข้อที่ 4.4 กลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ 112

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน 117
สรุปบทเรียน 118
เอกสารอ้างอิงประจำบท 124
บทที่ 5 ความแตกต่างระหว่างบุคคล และผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ 126
หัวข้อที่ 5.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคล 133
หัวข้อที่ 5.2 ความแตกต่างด้านเชาวน์ปัญญา ความฉลาดทางอารมณ์ และความถนัดหัวเรื่อง 135
หัวข้อที่ 5.3 ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและการศึกษาแบบเรียนรวม 139
หัวข้อที่ 5.4 แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล 143
สรุปบทเรียน 149
เอกสารอ้างอิงประจำบท 155
บทที่ 6 การบริหารจัดการชั้นเรียน และเทคนิคการควบคุมชั้นเรียน 157
หัวข้อที่ 6.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน 164
หัวข้อที่ 6.2 การออกแบบสภาพแวดล้อม บรรยากาศ กติกา และกิจวัตรของชั้นเรียนหัวเรื่อง 167
หัวข้อที่ 6.3 เทคนิคการควบคุมชั้นเรียนและการส่งเสริมวินัยเชิงบวก 169
หัวข้อที่ 6.4 การจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน 173
กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน 177
สรุปบทเรียน 178
เอกสารอ้างอิงประจำบท 185
บทที่ 7 187
จิตวิทยาการดูแลและการช่วยเหลือผู้เรียน: การให้คำปรึกษาและการแนะแนว 187
หัวข้อที่ 7.1 ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน 194
หัวข้อที่ 7.2 การแนะแนว 197
หัวข้อที่ 7.3 การให้คำปรึกษาเบื้องต้นสำหรับครู 200
หัวข้อที่ 7.4 การช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงและการส่งต่อ 204
กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน 208
สรุปบทเรียน 209
เอกสารอ้างอิงประจำบท 216
บทที่ 8 การใช้จิตวิทยาในการดูแลภาวะจิตใจของครู 218
หัวข้อที่ 8.1 สุขภาวะทางจิตของครูและความเครียดในวิชาชีพครู 225
หัวข้อที่ 8.2 ความเครียด ภาวะหมดไฟ และการรู้เท่าทันสัญญาณเตือน 227
หัวข้อที่ 8.3 กลยุทธ์การจัดการความเครียดและการเสริมสร้างสุขภาวะทางจิต 230

หัวข้อที่ 8.4 ระบบสนับสนุน สมดุลชีวิต และการขอความช่วยเหลือ 234
กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน 239
สรุปบทเรียน 240
เอกสารอ้างอิงประจำบท 247
บทที่ 9 การวัดผลและประเมินผล ตามรูปแบบด้านจิตวิทยา 250
หัวข้อที่ 9.1 แนวคิดพื้นฐานของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามแนวจิตวิทยา 257
หัวข้อที่ 9.2 การวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ทั้งสามด้านตามหลักจิตวิทยา 261
หัวข้อที่ 9.3 คุณภาพของเครื่องมือวัดและการประเมินตามสภาพจริง 265
หัวข้อที่ 9.4 การประยุกต์การวัดและประเมินผลในชั้นเรียนและข้อพึงระวังทางจิตวิทยา 269
กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน 273
สรุปบทเรียน 274
เอกสารอ้างอิงประจำบท 281
บทสรุปรายวิชา 284
บรรณานุกรม 284

แผนบริหารการสอนประจำวิชา

1. ข้อมูลทั่วไปของรายวิชา

รหัสวิชา	……..…….…….……
ชื่อรายวิชา	จิตวิทยาสำหรับครู (Psychology for Teachers)
จำนวนหน่วยกิต	……. หน่วยกิต (บรรยาย …… ปฏิบัติ …… ศึกษาด้วยตนเอง ……)
หลักสูตร	ศึกษาศาสตรบัณฑิต คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย
ภาคการศึกษา	ภาคการศึกษาที่ …… ปีการศึกษา ……
เวลาเรียน	16 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง รวม 48 ชั่วโมง
2. คำอธิบายรายวิชา	ศึกษาแนวคิดและทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการของมนุษย์ จิตวิทยาช่วงวัย จิตวิทยาพื้นฐาน จิตวิทยาการเรียนรู้ จิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษาของจิตวิทยากลุ่มต่าง ๆ การเข้าใจธรรมชาติของผู้เรียน การใช้จิตวิทยาช่วยเหลือและสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เต็มศักยภาพการประยุกต์ใช้หลักจิตวิทยาให้คำแนะนำและช่วยเหลือผู้เรียนให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น Study of psychological concepts and theories: psychology of human development, lifespan developmental psychology, fundamental psychology, learning psychology, educational psychology, guidance psychology, and counseling of various psychological branches; understanding learners' nature; application of psychological theories; assisting and encouraging learners to reach their full learning potential and give advice and assistance to improve learners' quality of life

3. วัตถุประสงค์ทั่วไป

เมื่อศึกษารายวิชานี้จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายหลักการ แนวคิด และทฤษฎีทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนได้

2) วิเคราะห์พฤติกรรมและความต้องการของผู้เรียนโดยใช้มุมมองทางจิตวิทยาได้

3) ออกแบบการจัดการเรียนรู้ การบริหารจัดการชั้นเรียน การดูแลช่วยเหลือ และการวัดประเมินผลผู้เรียนบนฐานความรู้ทางจิตวิทยาได้

4) แสดงออกถึงเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครู เคารพความแตกต่างระหว่างบุคคล และดูแลสุขภาวะทางจิตของตนเองได้

4. ผลลัพธ์การเรียนรู้ระดับรายวิชา (Course Learning Outcomes: CLO)

รหัส	ผลลัพธ์การเรียนรู้
CLO 1	อธิบายและเปรียบเทียบแนวคิด ทฤษฎี และหลักการทางจิตวิทยาที่เป็นพื้นฐานของวิชาชีพครูได้ถูกต้อง
CLO 2	ระบุและอธิบายแนวทางการนำความรู้ทางจิตวิทยาไปใช้ในบทบาทหน้าที่ของครูได้อย่างสอดคล้องกับหลักวิชา
CLO 3	วิเคราะห์สถานการณ์ในชั้นเรียนและออกแบบแนวทางการจัดการเรียนรู้ การดูแลช่วยเหลือ และการวัดประเมินผลผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม
CLO 4	แสดงเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพครู เคารพความแตกต่างระหว่างบุคคล มีจรรยาบรรณ และดูแลสุขภาวะทางจิตของตนเองได้

5. ตารางแบ่งบทเรียนและเวลาเรียน

สัปดาห์ที่	หัวข้อและกิจกรรมการเรียนการสอน	จำนวนชั่วโมง
1	ปฐมนิเทศรายวิชา ชี้แจงแผนบริหารการสอนและการวัดผล บทที่ 1 จิตวิทยาทั่วไป (หัวข้อที่ 1.1–1.2)	3
2	บทที่ 1 จิตวิทยาทั่วไป (หัวข้อที่ 1.3–1.4) และใบงานที่ 1.1	3
3	บทที่ 2 จิตวิทยาของครู และใบงานที่ 2.1	3
4	บทที่ 3 จิตวิทยาพัฒนาการ (หัวข้อที่ 3.1–3.2)	3

สัปดาห์ที่	หัวข้อและกิจกรรมการเรียนการสอน	จำนวนชั่วโมง
5	บทที่ 3 จิตวิทยาพัฒนาการ (หัวข้อที่ 3.3–3.4) และใบงานที่ 3.1	3
6	บทที่ 4 รูปแบบการเรียนรู้ของเด็ก (หัวข้อที่ 4.1–4.2)	3
7	บทที่ 4 รูปแบบการเรียนรู้ของเด็ก (หัวข้อที่ 4.3–4.4) และใบงานที่ 4.1	3
8	สอบกลางภาค (บทที่ 1–4)	3
9	บทที่ 5 ความแตกต่างระหว่างบุคคลและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และใบงานที่ 5.1	3
10	บทที่ 6 การบริหารจัดการชั้นเรียนและเทคนิคการควบคุมชั้นเรียน และใบงานที่ 6.1	3
11	บทที่ 7 จิตวิทยาการดูแลและการช่วยเหลือผู้เรียน (หัวข้อที่ 7.1–7.2)	3
12	บทที่ 7 จิตวิทยาการดูแลและการช่วยเหลือผู้เรียน (หัวข้อที่ 7.3–7.4) และใบงานที่ 7.1	3
13	บทที่ 8 การใช้จิตวิทยาในการดูแลภาวะจิตใจของครู และใบงานที่ 8.1	3
14	บทที่ 9 การวัดผลและประเมินผลตามรูปแบบด้านจิตวิทยา (หัวข้อที่ 9.1–9.2)	3
15	บทที่ 9 (หัวข้อที่ 9.3–9.4) ใบงานที่ 9.1 และบทสรุปรายวิชา	3
16	สอบปลายภาค (บทที่ 5–9)	3
	รวม	48

6. วิธีสอนและกิจกรรมการเรียนการสอน

1) การบรรยายแบบมีส่วนร่วมประกอบสื่อนำเสนอ

2) การอภิปรายกลุ่มและการวิเคราะห์กรณีศึกษาจากสถานการณ์จริงในชั้นเรียน

3) การทำแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนประจำบท

4) การทำใบงานประจำบทเป็นกลุ่มย่อยและการนำเสนอหน้าชั้นเรียน

5) การแสดงบทบาทสมมุติ โดยเฉพาะการฝึกทักษะการให้คำปรึกษาและการจัดการชั้นเรียน

6) การสะท้อนคิดและการสรุปบทเรียนร่วมกันเมื่อจบแต่ละบท

7. สื่อการเรียนการสอน

1) เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู (เล่มนี้)

2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) และคลิปวิดีโอสถานการณ์ชั้นเรียน

3) ใบงานประจำบท แบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน และแบบประเมิน (รูบริค)

4) ตำราและเอกสารอ่านประกอบตามรายการในบรรณานุกรมท้ายเล่ม

8. การวัดและประเมินผล

8.1 การวัดผล

รายการประเมิน	สัดส่วนคะแนน (ร้อยละ)
การมีส่วนร่วมในชั้นเรียนและคุณลักษณะที่พึงประสงค์	10
ใบงานและกิจกรรมประจำบท (9 ใบงาน)	30
แบบทดสอบหลังเรียนและคำถามทบทวนท้ายบท	10
สอบกลางภาค	20
สอบปลายภาค	30
รวม	100

8.2 การประเมินผล

ประเมินผลแบบอิงเกณฑ์ โดยใช้เกณฑ์การตัดสินผลการเรียน ดังนี้

ช่วงคะแนน	ระดับผลการเรียน	ช่วงคะแนน	ระดับผลการเรียน
80–100	A	60–64	C
75–79	B+	55–59	D+
70–74	B	50–54	D
65–69	C+	ต่ำกว่า 50	F

(ปรับสัดส่วนคะแนนและเกณฑ์ตัดสินได้ตามข้อกำหนดของหลักสูตร)

บทที่ 1 จิตวิทยาทั่วไป

(General Psychology)

แผนการสอนประจำบทที่ 1

หัวข้อเนื้อหา	1.1 ความหมาย ความเป็นมา และความมุ่งหมายของจิตวิทยา 1.2 กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา 1.3 พฤติกรรมและวิธีการศึกษาทางจิตวิทยา 1.4 สาขาของจิตวิทยาและการประยุกต์ใช้ในวิชาชีพครู
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายความหมาย ความเป็นมา และความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยาได้ 2) เปรียบเทียบสาระสำคัญของกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยากลุ่มต่าง ๆ ได้ 3) จำแนกประเภทของพฤติกรรม และอธิบายวิธีการศึกษาทางจิตวิทยาได้ 4) ระบุสาขาของจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพครู และอธิบายความสำคัญของจิตวิทยาต่อการจัดการเรียนรู้ได้ 5) วิเคราะห์สถานการณ์ในชั้นเรียนโดยประยุกต์ใช้มุมมองของกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยาได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) การบรรยายแบบมีส่วนร่วมประกอบสื่อนำเสนอ 2) การถาม–ตอบ และการอภิปรายกลุ่มจากกรณีตัวอย่างในชั้นเรียน 3) การทำแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 4) การทำใบงานที่ 1.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาเป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ 5) การสรุปบทเรียนร่วมกัน
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 1 จิตวิทยาทั่วไป 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) คลิปวิดีโอสถานการณ์พฤติกรรมนักเรียนในชั้นเรียน 4) ใบงานที่ 1.1 และแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 1.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและอภิปราย 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 1.1 ความหมาย ความเป็นมา และความมุ่งหมายของจิตวิทยา

1.1.1 ความหมายของจิตวิทยา

1.1.2 ความเป็นมาของจิตวิทยา

1.1.3 ความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยา

หัวข้อที่ 1.2 กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา

1.2.1 กลุ่มโครงสร้างนิยม

1.2.2 กลุ่มหน้าที่นิยม

1.2.3 กลุ่มเกสตัลท์

1.2.4 กลุ่มจิตวิเคราะห์

1.2.5 กลุ่มพฤติกรรมนิยม

1.2.6 กลุ่มมนุษยนิยม

1.2.7 กลุ่มพุทธิปัญญานิยม

1.2.8 แนวคิดทางจิตวิทยาร่วมสมัย

หัวข้อที่ 1.3 พฤติกรรมและวิธีการศึกษาทางจิตวิทยา

1.3.1 ความหมายและประเภทของพฤติกรรม

1.3.2 วิธีการศึกษาทางจิตวิทยา

หัวข้อที่ 1.4 สาขาของจิตวิทยาและการประยุกต์ใช้ในวิชาชีพครู

1.4.1 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบัน

1.4.2 จิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพครู

1.4.3 ความสำคัญของจิตวิทยาต่อครูและการจัดการเรียนรู้

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์ด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ โดยมีความมุ่งหมายเพื่อบรรยาย อธิบาย ทำนาย ตลอดจนควบคุมและพัฒนาพฤติกรรม

2. จิตวิทยามีพัฒนาการจากรากฐานทางปรัชญามาสู่ความเป็นวิทยาศาสตร์ นับตั้งแต่การตั้งห้องปฏิบัติการทางจิตวิทยาของวุนดท์ใน ค.ศ. 1879 และก่อเกิดกลุ่มแนวคิดสำคัญหลายกลุ่ม ซึ่งแต่ละกลุ่มให้มุมมองต่อพฤติกรรมมนุษย์แตกต่างกัน และล้วนมีคุณูปการต่อการจัดการศึกษา

3. พฤติกรรมของมนุษย์จำแนกได้เป็นพฤติกรรมภายนอกและพฤติกรรมภายใน การศึกษาพฤติกรรมใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์หลายวิธี ได้แก่ การสังเกต การสำรวจ การทดสอบทางจิตวิทยา การทดลอง การศึกษารายกรณี และการศึกษาสหสัมพันธ์

4. จิตวิทยาแตกแขนงเป็นหลายสาขา สาขาที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับวิชาชีพครู ได้แก่ จิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษา ซึ่งครูใช้เป็นฐานในการเข้าใจผู้เรียน ออกแบบการเรียนรู้ ดูแลช่วยเหลือผู้เรียน และพัฒนาตนเองในวิชาชีพ

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 1 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายความหมาย ความเป็นมา และความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยาได้ (CLO 1)

2) เปรียบเทียบสาระสำคัญของกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยากลุ่มต่าง ๆ ได้ (CLO 1)

3) จำแนกประเภทของพฤติกรรม และอธิบายวิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแต่ละวิธีได้ (CLO 1)

4) ระบุสาขาของจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพครู และอธิบายความสำคัญของจิตวิทยาต่อการจัดการเรียนรู้ได้ (CLO 2)

5) วิเคราะห์สถานการณ์ในชั้นเรียนโดยประยุกต์ใช้มุมมองของกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยาได้อย่างเหมาะสม (CLO 3)

คำสำคัญ

จิตวิทยา (Psychology) · พฤติกรรม (Behavior) · กระบวนการทางจิต (Mental Processes) · กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา (Schools of Psychology) · วิธีการศึกษาทางจิตวิทยา (Methods of Psychological Study) · จิตวิทยาการศึกษา (Educational Psychology)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 1

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) (เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)

1. คำว่า “Psychology” มีรากศัพท์มาจากภาษากรีกตามข้อใด

ก. Psyche กับ Logos ข. Psycho กับ Logic

ค. Persona กับ Logos ง. Psyche กับ Logic

2. ความหมายของจิตวิทยาในปัจจุบันตรงกับข้อใดมากที่สุด

ก. ศาสตร์ที่ศึกษาเรื่องจิตวิญญาณของมนุษย์

ข. ศาสตร์ที่ศึกษาพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์

ค. ศาสตร์ว่าด้วยการหยั่งรู้และทำนายความคิดของผู้อื่น

ง. ศาสตร์ที่ศึกษาเฉพาะความผิดปกติทางจิตของบุคคล

3. เหตุการณ์ใดถือเป็นจุดเริ่มต้นของจิตวิทยาในฐานะวิทยาศาสตร์

ก. การตั้งคำถามเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ของนักปรัชญากรีก

ข. การเผยแพร่ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์

ค. การตั้งห้องปฏิบัติการทางจิตวิทยาของวุนดท์ ใน ค.ศ. 1879

ง. การทดลองการวางเงื่อนไขของพาฟลอฟ

4. ความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยาข้อใดเรียงลำดับได้ถูกต้อง

ก. บรรยาย อธิบาย ทำนาย ควบคุมพฤติกรรม

ข. อธิบาย บรรยาย ควบคุม ทำนายพฤติกรรม

ค. ทำนาย บรรยาย อธิบาย ควบคุมพฤติกรรม

ง. ควบคุม ทำนาย อธิบาย บรรยายพฤติกรรม

5. กลุ่มแนวคิดใดอธิบายว่าการเรียนรู้เกิดจากความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองที่สังเกตและวัดได้

ก. กลุ่มโครงสร้างนิยม ข. กลุ่มจิตวิเคราะห์

ค. กลุ่มมนุษยนิยม ง. กลุ่มพฤติกรรมนิยม

6. คำกล่าวที่ว่า “ส่วนรวมมีความสำคัญมากกว่าผลรวมของส่วนย่อย” เป็นหลักการของกลุ่มแนวคิดใด

ก. กลุ่มเกสตัลท์ ข. กลุ่มหน้าที่นิยม

ค. กลุ่มพฤติกรรมนิยม ง. กลุ่มพุทธิปัญญานิยม

7. กลุ่มแนวคิดใดเชื่อว่ามนุษย์มีคุณค่า มีเสรีภาพในการเลือก และมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนเองไปสู่ความงอกงามเต็มตามศักยภาพ

ก. กลุ่มจิตวิเคราะห์ ข. กลุ่มพฤติกรรมนิยม

ค. กลุ่มมนุษยนิยม ง. กลุ่มโครงสร้างนิยม

8. ข้อใดเป็นพฤติกรรมภายในทั้งหมด

ก. การเดิน การหัวเราะ การร้องไห้

ข. การคิด ความรู้สึก การจำ

ค. การวิ่ง การคิด การพูด

ง. การยิ้ม การรับรู้ การเขียนหนังสือ

9. ครูที่เฝ้าบันทึกพฤติกรรมของนักเรียนในสถานการณ์จริงอย่างต่อเนื่องโดยไม่เข้าไปแทรกแซง ใช้วิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแบบใด

ก. การทดลอง ข. การสำรวจ

ค. การสังเกตตามธรรมชาติ ง. การศึกษารายกรณี

10. วิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแบบใดสามารถสรุปความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลได้ชัดเจนที่สุด

ก. การสังเกต

ข. การสำรวจ

ค. การศึกษาสหสัมพันธ์

ง. การทดลอง

11. จิตวิทยาสาขาใดเกี่ยวข้องกับการนำหลักการเรียนรู้มาใช้ออกแบบการเรียนการสอนโดยตรง

ก. จิตวิทยาคลินิก ข. จิตวิทยาการศึกษา

ค. จิตวิทยาสังคม ง. จิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ

12. พฤติกรรมของครูในข้อใดสะท้อนการประยุกต์ใช้จิตวิทยาในการปฏิบัติงานได้เหมาะสมที่สุด

ก. ตำหนินักเรียนหน้าชั้นเรียนเพื่อให้เข็ดหลาบและไม่ทำผิดซ้ำ

ข. ใช้วิธีสอนแบบเดียวกันกับนักเรียนทุกห้องเพื่อความยุติธรรม

ค. ศึกษาสาเหตุของพฤติกรรมนักเรียนเป็นรายบุคคลก่อนให้ความช่วยเหลือ

ง. ปล่อยให้นักเรียนเรียนรู้เองตามธรรมชาติโดยไม่เข้าไปเกี่ยวข้อง

บทที่ 1

จิตวิทยาทั่วไป

ความนำ

วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่ทำงานกับ “คน” โดยตรง ครูต้องอยู่ร่วมกับผู้เรียนซึ่งมีความคิด ความรู้สึก ความต้องการ และภูมิหลังแตกต่างกันตลอดเวลาที่จัดการเรียนรู้ คำถามที่ครูทุกคนต้องเผชิญอยู่เสมอ เช่น เพราะเหตุใดนักเรียนคนหนึ่งจึงตั้งใจเรียนในขณะที่อีกคนหนึ่งหลับในชั้นเรียน เพราะเหตุใดวิธีสอนแบบเดียวกันจึงได้ผลกับนักเรียนบางคนแต่ไม่ได้ผลกับบางคน และครูควรทำอย่างไรเมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา คำถามเหล่านี้ล้วนเป็นคำถามทางจิตวิทยาทั้งสิ้น ครูที่มีความรู้ความเข้าใจในศาสตร์จิตวิทยาย่อมมองเห็นสาเหตุเบื้องหลังพฤติกรรมของผู้เรียน และเลือกวิธีการจัดการเรียนรู้ การเสริมแรง และการช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน

บทนี้เป็นบทปูพื้นฐานของรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู โดยนำเสนอความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับศาสตร์จิตวิทยาใน 4 หัวข้อ ได้แก่ ความหมาย ความเป็นมา และความมุ่งหมายของจิตวิทยา กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา พฤติกรรมและวิธีการศึกษาทางจิตวิทยา ตลอดจนสาขาของจิตวิทยาและการประยุกต์ใช้ในวิชาชีพครู ความรู้พื้นฐานเหล่านี้จะเป็นเครื่องมือสำคัญสำหรับการศึกษาจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการเรียนรู้ การบริหารจัดการชั้นเรียน และการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนในบทต่อ ๆ ไป

หัวข้อที่ 1.1 ความหมาย ความเป็นมา และความมุ่งหมายของจิตวิทยา

หัวเรื่อง

1.1.1 ความหมายของจิตวิทยา

1.1.2 ความเป็นมาของจิตวิทยา

1.1.3 ความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยา

แนวคิด

จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์ด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ มีพัฒนาการจากรากฐานทางปรัชญามาสู่ความเป็นวิทยาศาสตร์ โดยมีความมุ่งหมายเพื่อบรรยาย อธิบาย ทำนาย ตลอดจนควบคุมและพัฒนาพฤติกรรม ความรู้ความเข้าใจในเรื่องดังกล่าวเป็นพื้นฐานที่ครูใช้ทำความเข้าใจพฤติกรรมของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 1.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายของจิตวิทยาได้
2. ลำดับความเป็นมาที่สำคัญของจิตวิทยาได้
3. อธิบายความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยาพร้อมยกตัวอย่างการนำไปใช้ในบริบทชั้นเรียนได้

1.1.1 ความหมายของจิตวิทยา

จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ได้รับความสนใจศึกษาค้นคว้าอย่างกว้างขวาง เพราะเกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิตของบุคคลในทุกด้าน ทั้งด้านส่วนตัว ครอบครัว การเรียน การประกอบอาชีพ และการอยู่ร่วมกันในสังคม ผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจในจิตวิทยาและสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ ย่อมเข้าใจตนเองและผู้อื่น ปรับตัวได้ดี และดำเนินชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข สำหรับครูซึ่งต้องทำงานเกี่ยวข้องกับผู้เรียนจำนวนมากที่มีความแตกต่างกัน จิตวิทยายิ่งเป็นเครื่องมือทางวิชาชีพที่จำเป็นอย่างยิ่ง

เมื่อพิจารณาตามรากศัพท์ คำว่า “จิตวิทยา” ตรงกับภาษาอังกฤษว่า “Psychology” ซึ่งมาจากภาษากรีก 2 คำ คือ “Psyche” หมายถึง จิตหรือวิญญาณ (mind or soul) กับ “Logos” หมายถึง การศึกษาหาความรู้ (the study of) เมื่อรวมกันจึงมีความหมายตามรากศัพท์ว่า “วิชาที่ศึกษาเกี่ยวกับจิตหรือวิญญาณ” (กันยา สุวรรณแสง, 2544; คัคนางค์ มณีศรี, 2554) อย่างไรก็ตาม ความหมายดังกล่าวเป็นความหมายในยุคเริ่มแรกที่จิตวิทยายังผูกพันกับปรัชญา เมื่อจิตวิทยาพัฒนามาเป็นวิทยาศาสตร์ ความหมายของจิตวิทยาจึงเปลี่ยนแปลงไปโดยเน้นที่สิ่งที่ศึกษาได้อย่างเป็นระบบและตรวจสอบได้

นักวิชาการได้ให้ความหมายของจิตวิทยาไว้สอดคล้องกัน ดังนี้ คัคนางค์ มณีศรี (2554) อธิบายว่า จิตวิทยา หมายถึง ศาสตร์ที่ว่าด้วยพฤติกรรม (behavior) และกระบวนการทางจิต (mental processes) ซึ่งศึกษาทั้งพฤติกรรมที่แสดงออกให้สังเกตและวัดได้ และศึกษากระบวนการทางจิตอันประกอบด้วยความคิด ความรู้สึก อารมณ์ และแรงจูงใจด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ เช่นเดียวกับ จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ (2554) ที่ให้ความหมายว่า จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาพฤติกรรมของมนุษย์และสัตว์อย่างมีระบบแบบแผนตามวิธีการทางวิทยาศาสตร์ ส่วน ลักขณา สริวัฒน์ (2557) กล่าวว่า จิตวิทยาเป็นวิชาที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์เพื่อให้เข้าใจ อธิบาย และทำนายพฤติกรรม อันจะนำไปสู่การปรับและพัฒนาพฤติกรรมของบุคคล ในทำนองเดียวกัน Feldman (2019) ให้ความหมายว่า จิตวิทยาคือการศึกษาเชิงวิทยาศาสตร์เกี่ยวกับพฤติกรรมและกระบวนการทางจิต ขณะที่พจนานุกรมศัพท์จิตวิทยาของสมาคมจิตวิทยาอเมริกัน (American Psychological Association [APA], 2015) ระบุว่า จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาจิตและพฤติกรรม

ครอบคลุมประสบการณ์ของมนุษย์ทุกแง่มุม ตั้งแต่การทำงานของสมองไปจนถึงการกระทำของบุคคล และตั้งแต่พัฒนาการในวัยเด็กไปจนถึงวัยชรา

สรุปได้ว่า จิตวิทยา หมายถึง ศาสตร์ที่ศึกษาพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์อย่างเป็นระบบด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ โดยศึกษาทั้งพฤติกรรมที่สังเกตได้จากภายนอก และกระบวนการภายในอันได้แก่ ความคิด ความรู้สึก อารมณ์ และแรงจูงใจ เพื่อให้เข้าใจ อธิบาย ทำนาย และพัฒนาพฤติกรรมของบุคคล สำหรับวิชาชีพครู ความหมายนี้ชี้ให้เห็นประเด็นสำคัญว่า พฤติกรรมของผู้เรียนที่ครูมองเห็น เป็นเพียงส่วนหนึ่งของสิ่งที่จิตวิทยาศึกษาเท่านั้น เบื้องหลังพฤติกรรมยังมีกระบวนการทางจิตที่ครูต้องอาศัยความรู้ทางจิตวิทยาในการทำความเข้าใจอีกด้วย

1.1.2 ความเป็นมาของจิตวิทยา

จิตวิทยามีจุดเริ่มต้นจากแนวคิดทางปรัชญาตั้งแต่สมัยกรีกโบราณ นักปรัชญาคนสำคัญ ได้แก่ โสเครติส (Socrates) เพลโต (Plato) และอริสโตเติล (Aristotle) ได้ตั้งคำถามเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ เช่น มนุษย์รับรู้ความจริงได้อย่างไร จิตกับร่างกายสัมพันธ์กันอย่างไร และความรู้ของมนุษย์มาจากที่ใด คำถามเหล่านี้เป็นรากฐานของการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับจิตและพฤติกรรมของมนุษย์ในเวลาต่อมา (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2554) ตลอดช่วงเวลาหลายศตวรรษ การศึกษาเรื่องจิตยังคงใช้วิธีการคิดใคร่ครวญเชิงปรัชญาเป็นหลัก ยังมิได้มีการทดลองหรือการเก็บข้อมูลอย่างเป็นระบบ

จุดเปลี่ยนสำคัญที่ทำให้จิตวิทยาแยกตัวออกจากปรัชญามาเป็นวิทยาศาสตร์ เกิดขึ้นใน ค.ศ. 1879 เมื่อวิลเฮล์ม วุนดท์ (Wilhelm Wundt) ตั้งห้องปฏิบัติการทางจิตวิทยาแห่งแรกของโลกขึ้นที่เมืองไลพ์ซิก (Leipzig) ประเทศเยอรมนี เพื่อศึกษาประสบการณ์ทางจิตด้วยวิธีการทดลองอย่างเป็นระบบ เหตุการณ์นี้ถือเป็นการกำเนิดอย่างเป็นทางการของจิตวิทยาสมัยใหม่ และทำให้วุนดท์ได้รับการยกย่องเป็น “บิดาแห่งจิตวิทยาการทดลอง” (Feldman, 2019; Myers & DeWall, 2018) หลังจากนั้นการศึกษาทางจิตวิทยาได้พัฒนาอย่างรวดเร็ว เกิดกลุ่มแนวคิดที่เสนอมุมมองในการศึกษาจิตและพฤติกรรมแตกต่างกันตามลำดับ ได้แก่ กลุ่มโครงสร้างนิยมที่สืบทอดแนวทางของวุนดท์ กลุ่มหน้าที่นิยมของวิลเลียม เจมส์ (William James) ในสหรัฐอเมริกา กลุ่มเกสตัลท์ในเยอรมนีราว ค.ศ. 1912 กลุ่มจิตวิเคราะห์ของซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud) และกลุ่มพฤติกรรมนิยมซึ่งเริ่มต้นจากบทความของจอห์น บี. วัตสัน (John B. Watson) ใน ค.ศ. 1913 (รายละเอียดของแต่ละกลุ่มแนวคิดจะกล่าวถึงในหัวข้อที่ 1.2)

ในช่วงกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 เกิดกลุ่มมนุษยนิยมซึ่งเสนอมุมมองเชิงบวกต่อธรรมชาติของมนุษย์ และเกิดการเปลี่ยนแปลงครั้งใหญ่ที่เรียกว่า การปฏิวัติทางพุทธิปัญญา (cognitive revolution) ราวทศวรรษ 1950–1960 ซึ่งหันกลับมาให้ความสำคัญกับการศึกษากระบวนการทาง

ปัญญา เช่น การคิด การจำ และการแก้ปัญหาอีกครั้ง ต่อเนื่องมาจนถึงปัจจุบันที่จิตวิทยาก้าวหน้าไปพร้อมกับวิทยาการสมัยใหม่ โดยเฉพาะประสาทวิทยาศาสตร์ (neuroscience) ที่ช่วยให้เข้าใจการทำงานของสมองที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรม และจิตวิทยาเชิงบวก (positive psychology) ที่มุ่งศึกษาปัจจัยที่ทำให้มนุษย์มีความสุขและใช้ชีวิตอย่างมีความหมาย (Myers & DeWall, 2018) กล่าวโดยสรุป ความเป็นมาของจิตวิทยาเป็นพัฒนาการจากการคิดใคร่ครวญเชิงปรัชญา มาสู่การศึกษาเชิงวิทยาศาสตร์ที่มีระเบียบวิธีเข้มงวด และขยายขอบเขตครอบคลุมทั้งพฤติกรรม กระบวนการทางจิต และการทำงานของสมองดังเช่นปัจจุบัน

1.1.3 ความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยา

การศึกษาจิตวิทยาในฐานะวิทยาศาสตร์มีความมุ่งหมายสำคัญ 4 ประการ (คัคนางค์ มณีศรี, 2554; Feldman, 2019) ดังนี้

1) เพื่อบรรยายพฤติกรรม (description) คือ การสังเกต บันทึก และรายงานว่าพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีลักษณะอย่างไร เกิดขึ้นเมื่อใด กับใคร และในสถานการณ์ใด เช่น ครูบันทึกว่านักเรียนคนหนึ่งไม่ส่งงาน 3 ครั้งในสัปดาห์เดียวกัน และมักหลับในชั่วโมงเรียนภาคบ่าย

2) เพื่ออธิบายพฤติกรรม (explanation) คือ การค้นหาสาเหตุหรือปัจจัยที่ทำให้พฤติกรรมนั้นเกิดขึ้น เช่น การสืบค้นจนพบว่านักเรียนหลับในชั้นเรียนเพราะต้องช่วยผู้ปกครองทำงานจนดึกทุกคืน มิใช่เพราะเกียจคร้านตามที่เข้าใจกันในตอนแรก

3) เพื่อทำนายพฤติกรรม (prediction) คือ การคาดการณ์แนวโน้มของพฤติกรรมที่จะเกิดขึ้นในอนาคตจากข้อมูลและความรู้ที่มีอยู่ เช่น การคาดการณ์ว่าหากนักเรียนยังคงพักผ่อนไม่เพียงพอต่อไป ผลการเรียนมีแนวโน้มจะต่ำลงและเสี่ยงต่อการออกกลางคัน

4) เพื่อควบคุมและพัฒนาพฤติกรรม (control and development) คือ การนำความรู้ที่ได้ไปใช้ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ และเสริมสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เช่น ครูประสานผู้ปกครองเพื่อจัดเวลาพักผ่อนของนักเรียนใหม่ พร้อมทั้งปรับกิจกรรมการเรียนภาคบ่ายให้ผู้เรียนได้เคลื่อนไหวและมีส่วนร่วมมากขึ้น

สรุปได้ว่า ความมุ่งหมายทั้ง 4 ประการนี้มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกันเป็นลำดับ กล่าวคือ ต้องบรรยายพฤติกรรมได้ถูกต้องก่อนจึงจะอธิบายสาเหตุได้ เมื่ออธิบายได้จึงจะทำนายแนวโน้มได้ และเมื่อทำนายได้จึงจะวางแผนควบคุมหรือพัฒนาพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม สำหรับครู ความมุ่งหมายทั้ง 4 ประการนี้เปรียบเสมือนขั้นตอนการทำงานเมื่อต้องดูแลช่วยเหลือผู้เรียน คือ เริ่มจากการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมอย่างเป็นระบบโดยไม่ด่วนตัดสิน วิเคราะห์หาสาเหตุจากข้อมูลหลายด้าน คาดการณ์ผลที่จะตามมาหากไม่ช่วยเหลือ แล้วจึงออกแบบวิธีการช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียนบนฐานของข้อมูลและหลักวิชา

หัวข้อที่ 1.2 กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา

หัวเรื่อง

1.2.1 กลุ่มโครงสร้างนิยม 1.2.2 กลุ่มหน้าที่นิยม

1.2.3 กลุ่มเกสตัลท์ 1.2.4 กลุ่มจิตวิเคราะห์

1.2.5 กลุ่มพฤติกรรมนิยม 1.2.6 กลุ่มมนุษยนิยม

1.2.7 กลุ่มพุทธิปัญญานิยม 1.2.8 แนวคิดทางจิตวิทยาร่วมสมัย

แนวคิด

กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยาแต่ละกลุ่มเสนอมุมมองในการอธิบายจิตและพฤติกรรมของมนุษย์แตกต่างกันตามยุคสมัยและวิธีการศึกษา ความเข้าใจในสาระสำคัญของแต่ละกลุ่มช่วยให้ครูมีมุมมองที่หลากหลายในการวิเคราะห์พฤติกรรมของผู้เรียน และเลือกแนวทางการจัดการเรียนรู้และการช่วยเหลือผู้เรียนได้อย่างเหมาะสมกับแต่ละสถานการณ์

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 1.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายสาระสำคัญของกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยาแต่ละกลุ่มได้

2. เปรียบเทียบมุมมองต่อพฤติกรรมมนุษย์ของกลุ่มแนวคิดต่าง ๆ ได้

3. วิเคราะห์การนำแนวคิดของแต่ละกลุ่มไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้ได้

1.2.1 กลุ่มโครงสร้างนิยม (Structuralism)

กลุ่มโครงสร้างนิยมเป็นกลุ่มแนวคิดแรกของจิตวิทยา มีวุนดท์และลูกศิษย์คือ เอ็ดเวิร์ด ทิตเชเนอร์ (Edward Titchener) เป็นผู้นำ กลุ่มนี้มุ่งศึกษาว่า “จิตประกอบด้วยอะไรบ้าง” โดยพยายามแยกประสบการณ์ทางจิตออกเป็นองค์ประกอบย่อยพื้นฐาน ได้แก่ การสัมผัสรู้ (sensation) ความรู้สึก (feeling) และมโนภาพ (image) วิธีการศึกษาที่ใช้เรียกว่า การเพ่งพินิจภายใน หรือการตรวจสอบภายในตนเอง (introspection) คือ ให้ผู้ถูกศึกษาเฝ้าสังเกตและรายงานประสบการณ์ภายในจิตของตนอย่างละเอียด (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2554) แม้วิธีการนี้จะถูกวิจารณ์ในเวลาต่อมาว่าขาดความเป็นปรนัย แต่กลุ่มโครงสร้างนิยมก็มีคุณูปการสำคัญในฐานะผู้ริเริ่มนำวิธีการทดลองมาใช้ศึกษาจิตอย่างเป็นระบบเป็นครั้งแรก

1.2.2 กลุ่มหน้าที่นิยม (Functionalism)

กลุ่มหน้าที่นิยมเกิดขึ้นในสหรัฐอเมริกา มีวิลเลียม เจมส์ เป็นผู้นำคนสำคัญ กลุ่มนี้เห็นว่าการแยกจิตออกเป็นส่วนย่อยไม่ช่วยให้เข้าใจมนุษย์อย่างแท้จริง จึงเปลี่ยนคำถามจาก “จิตประกอบด้วยอะไร” มาเป็น “จิตทำหน้าที่อย่างไร” โดยสนใจว่าจิตและพฤติกรรมช่วยให้มนุษย์ปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างไร แนวคิดนี้ได้รับอิทธิพลจากทฤษฎีวิวัฒนาการของดาร์วิน และให้ความสำคัญกับประโยชน์ใช้สอยของความรู้ (Feldman, 2019) กลุ่มหน้าที่นิยมมีอิทธิพลโดยตรงต่อการศึกษา เพราะเป็นรากฐานของแนวคิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง ดังที่จอห์น ดิวอี (John Dewey) นักคิดคนสำคัญของกลุ่มนี้ได้พัฒนาปรัชญาการศึกษาแบบ “เรียนรู้ด้วยการลงมือทำ” (learning by doing) ซึ่งยังคงมีอิทธิพลต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (active learning) จนถึงปัจจุบัน

1.2.3 กลุ่มเกสตัลท์ (Gestalt Psychology)

กลุ่มเกสตัลท์เกิดขึ้นในประเทศเยอรมนีราว ค.ศ. 1912 มีผู้นำสำคัญคือ มักซ์ เวิร์ทไฮเมอร์ (Max Wertheimer) เคิร์ท คอฟฟ์กา (Kurt Koffka) และโวล์ฟกัง เคอเลอร์ (Wolfgang Köhler) คำว่า “Gestalt” เป็นภาษาเยอรมัน หมายถึง แบบแผนหรือส่วนรวมทั้งหมด กลุ่มนี้เสนอหลักการสำคัญว่า “ส่วนรวมมีความสำคัญมากกว่าผลรวมของส่วนย่อย” กล่าวคือ มนุษย์รับรู้สิ่งต่าง ๆ เป็นภาพรวมที่มีความหมาย มิใช่รับรู้ทีละส่วนแยกจากกัน (จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ, 2554) การศึกษาของกลุ่มนี้เกี่ยวกับการรับรู้ (perception) และการเรียนรู้แบบหยั่งเห็น (insight learning) มีคุณูปการต่อการศึกษาอย่างมาก เพราะชี้ให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้ควรให้ผู้เรียนเห็นภาพรวมและความเชื่อมโยงของเนื้อหาก่อน แล้วจึงลงรายละเอียดส่วนย่อย เพื่อให้การเรียนรู้เกิดความหมายแก่ผู้เรียนอย่างแท้จริง

1.2.4 กลุ่มจิตวิเคราะห์ (Psychoanalysis)

กลุ่มจิตวิเคราะห์มีซิกมันด์ ฟรอยด์ จิตแพทย์ชาวออสเตรีย เป็นผู้ก่อตั้ง แนวคิดสำคัญของกลุ่มนี้คือ พฤติกรรมของมนุษย์ส่วนใหญ่ถูกขับเคลื่อนโดยจิตไร้สำนึก (unconscious mind) ซึ่งเป็นที่เก็บสะสมความปรารถนา แรงขับ และความขัดแย้งที่บุคคลไม่รู้ตัว โดยประสบการณ์ในวัยเด็กมีอิทธิพลอย่างลึกซึ้งต่อบุคลิกภาพและพฤติกรรมเมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2554) แม้ทฤษฎีของฟรอยด์จะถูกวิจารณ์ว่าพิสูจน์ตามหลักวิทยาศาสตร์ได้ยาก แต่ก็มีคุณูปการสำคัญที่ทำให้วงการจิตวิทยาและการศึกษาตระหนักว่า พฤติกรรมของบุคคลมีสาเหตุที่ลึกกว่าสิ่งที่มองเห็น สำหรับครู แนวคิดนี้เตือนใจว่าพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน เช่น ความก้าวร้าวหรือการเก็บตัว อาจมีรากมาจากประสบการณ์ในครอบครัวหรือปมภายในจิตใจ ครูจึงไม่ควรด่วนตัดสินผู้เรียนจากพฤติกรรมภายนอกเพียงอย่างเดียว

1.2.5 กลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behaviorism)

กลุ่มพฤติกรรมนิยมเริ่มต้นจากบทความเรื่อง “จิตวิทยาในทัศนะของนักพฤติกรรมนิยม” ของจอห์น บี. วัตสัน ใน ค.ศ. 1913 ซึ่งเสนอว่าจิตวิทยาจะเป็นวิทยาศาสตร์ที่แท้จริงได้ต้องศึกษาเฉพาะพฤติกรรมที่สังเกตเห็นและวัดได้อย่างเป็นปรนัยเท่านั้น มิใช่ศึกษาจิตซึ่งพิสูจน์ไม่ได้ กลุ่มนี้อธิบายว่าพฤติกรรมเกิดจากการเรียนรู้ผ่านความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้า (stimulus) กับการตอบสนอง (response) นักจิตวิทยาคนสำคัญ ได้แก่ อีวาน พาฟลอฟ (Ivan Pavlov) ผู้ศึกษาการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก และบี. เอฟ. สกินเนอร์ (B. F. Skinner) ผู้พัฒนาทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำที่ให้ความสำคัญกับการเสริมแรง (reinforcement) ในการสร้างพฤติกรรม (สุรางค์ โค้วตระกูล , 2556) แนวคิดของกลุ่มนี้ถูกนำมาใช้ในการศึกษาอย่างกว้างขวาง เช่น การให้แรงเสริมเมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ การออกแบบบทเรียนจากง่ายไปยาก และการปรับพฤติกรรมในชั้นเรียน ซึ่งนักศึกษาจะได้ศึกษารายละเอียดในบทที่ 4

1.2.6 กลุ่มมนุษยนิยม (Humanism)

กลุ่มมนุษยนิยมเกิดขึ้นราวกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 ในฐานะ “พลังที่สาม” ของจิตวิทยา ที่ไม่เห็นด้วยทั้งกับกลุ่มจิตวิเคราะห์ซึ่งมองมนุษย์ในแง่ลบว่าถูกครอบงำด้วยแรงขับไร้สำนึก และกลุ่มพฤติกรรมนิยมซึ่งมองมนุษย์เป็นเพียงผลผลิตของสิ่งแวดล้อม ผู้นำคนสำคัญ ได้แก่ อับราฮัม มาสโลว์ (Abraham Maslow) ผู้เสนอทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมนุษย์ และคาร์ล โรเจอร์ส (Carl Rogers) ผู้พัฒนาการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง กลุ่มนี้เชื่อว่ามนุษย์มีคุณค่า มีเสรีภาพในการเลือก มีความรับผิดชอบต่อชีวิตของตน และมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนเองไปสู่ความงอกงามเต็มตามศักยภาพ (self-actualization) หากอยู่ในสภาพแวดล้อมที่เอื้ออำนวยและได้รับการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (คัคนางค์ มณีศรี, 2554) แนวคิดนี้เป็นรากฐานสำคัญของการจัดการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การสร้างบรรยากาศชั้นเรียนที่อบอุ่นปลอดภัย และการเห็นคุณค่าในตัวผู้เรียนทุกคน

1.2.7 กลุ่มพุทธิปัญญานิยม (Cognitivism)

กลุ่มพุทธิปัญญานิยมเติบโตขึ้นจากการปฏิวัติทางพุทธิปัญญาราวทศวรรษ 1950–1960 ซึ่งนักจิตวิทยาเริ่มเห็นข้อจำกัดของพฤติกรรมนิยมที่ปฏิเสธการศึกษากระบวนการภายใน กลุ่มนี้หันกลับมาศึกษากระบวนการทางปัญญา (cognitive processes) ของมนุษย์ ได้แก่ การรับรู้ การใส่ใจ การจำ การคิด การแก้ปัญหา และการตัดสินใจ โดยเปรียบการทำงานของจิตมนุษย์คล้ายระบบประมวลสารสนเทศที่มีการรับข้อมูล เก็บรักษา และเรียกใช้ นักจิตวิทยาคนสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการศึกษา ได้แก่ ฌอง เพียเจต์ (Jean Piaget) เจ้าของทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา และเจอโรม บรูเนอร์ (Jerome Bruner) ผู้เสนอการเรียนรู้โดยการค้นพบ (Santrock, 2018) แนวคิดของกลุ่มนี้ทำให้ครูเข้าใจว่าผู้เรียนมิใช่ผู้รับความรู้อย่างเฉื่อยชา แต่เป็นผู้สร้างความรู้ผ่านกระบวนการคิดของ

ตนเอง การสอนจึงต้องคำนึงถึงความรู้เดิม วิธีคิด และขั้นพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้เรียนเป็นสำคัญ

1.2.8 แนวคิดทางจิตวิทยาร่วมสมัย

จิตวิทยาในปัจจุบันมิได้ยึดถือกลุ่มแนวคิดใดกลุ่มหนึ่งเพียงกลุ่มเดียว หากแต่ผสมผสานมุมมองหลายด้านเข้าด้วยกันเพื่ออธิบายพฤติกรรมมนุษย์อย่างรอบด้าน แนวโน้มร่วมสมัยที่สำคัญได้แก่ แนวคิดทางชีวจิตวิทยาและประสาทวิทยาศาสตร์ (biological and neuroscience perspective) ซึ่งศึกษาการทำงานของสมอง ระบบประสาท และพันธุกรรมที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมและการเรียนรู้ แนวคิดทางสังคมวัฒนธรรม (sociocultural perspective) ซึ่งชี้ว่าพฤติกรรมของบุคคลต้องเข้าใจภายใต้บริบทของครอบครัว สังคม และวัฒนธรรมที่บุคคลนั้นดำรงอยู่ และจิตวิทยาเชิงบวก (positive psychology) ซึ่งริเริ่มโดยมาร์ติน เซลิกแมน (Martin Seligman) ที่มุ่งศึกษาความเข้มแข็งของมนุษย์ เช่น ความสุข ความหวัง ความหยุ่นตัว (resilience) และการมีความหมายในชีวิต (Myers & DeWall, 2018) แนวคิดร่วมสมัยเหล่านี้มีบทบาทมากขึ้นในการศึกษา เช่น การนำความรู้เรื่องสมองกับการเรียนรู้มาออกแบบการสอน และการเสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจให้แก่ผู้เรียน ซึ่งจะกล่าวถึงในบทต่อ ๆ ไป

เพื่อให้เห็นภาพรวม สามารถสรุปเปรียบเทียบสาระสำคัญของกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยาและนัยต่อการจัดการเรียนรู้ได้ดังตารางที่ 1.1

ตารางที่ 1.1 สรุปเปรียบเทียบกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยาและนัยต่อการจัดการเรียนรู้

กลุ่มแนวคิด	ผู้นำคนสำคัญ	สาระสำคัญ	นัยต่อการจัดการเรียนรู้
โครงสร้างนิยม	วุนดท์	ศึกษาองค์ประกอบของจิตด้วยการเพ่งพินิจภายใน	จุดเริ่มต้นของการศึกษาจิตอย่างเป็นระบบด้วยการทดลอง
หน้าที่นิยม	เจมส์ ดิวอี	ศึกษาหน้าที่ของจิตในการปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อม	การเรียนรู้ด้วยการลงมือทำเชื่อมโยงบทเรียนกับชีวิตจริง
เกสตัลท์	เวิร์ทไฮเมอร์ คอฟฟ์กา เคอเลอร์	มนุษย์รับรู้เป็นส่วนรวมที่มีความหมาย มากกว่าผลรวมของส่วนย่อย	สอนจากภาพรวมสู่ส่วนย่อย ส่งเสริมการเรียนรู้แบบหยั่งเห็น
จิตวิเคราะห์	ฟรอยด์	พฤติกรรมถูกขับเคลื่อนโดยจิตไร้สำนึกและประสบการณ์วัยเด็ก	มองหาสาเหตุเบื้องลึกของพฤติกรรม ไม่ด่วนตัดสินผู้เรียน

กลุ่มแนวคิด	ผู้นำคนสำคัญ	สาระสำคัญ	นัยต่อการจัดการเรียนรู้
พฤติกรรมนิยม	วัตสัน พาฟลอฟ สกินเนอร์	พฤติกรรมเกิดจากการเรียนรู้ผ่านสิ่งเร้า การตอบสนอง และการเสริมแรง	ใช้แรงเสริมสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ปรับพฤติกรรมในชั้นเรียน
มนุษยนิยม	มาสโลว์ โรเจอร์ส	มนุษย์มีคุณค่า มีเสรีภาพ และมีแนวโน้มพัฒนาตนเต็มตามศักยภาพ	เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สร้างบรรยากาศอบอุ่นปลอดภัย เห็นคุณค่าผู้เรียน
พุทธิปัญญานิยม	เพียเจต์ บรูเนอร์	ศึกษากระบวนการทางปัญญา การคิด การจำ การแก้ปัญหา	คำนึงถึงความรู้เดิมและขั้นพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้เรียน
ร่วมสมัย	เซลิกแมน และคณะนักประสาทวิทยาศาสตร์	ผสมผสานมุมมองชีวภาพ สังคมวัฒนธรรม และจิตวิทยาเชิงบวก	ออกแบบการสอนตามหลักการทำงานของสมอง เสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจ

สรุปได้ว่า กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยาแต่ละกลุ่มต่างเสนอมุมมองที่แตกต่างกันในการอธิบายพฤติกรรมมนุษย์ ไม่มีกลุ่มใดถูกหรือผิดโดยสิ้นเชิง หากแต่ละกลุ่มเปรียบเสมือน “แว่นตา” คนละอันที่ช่วยให้มองเห็นพฤติกรรมของผู้เรียนในแง่มุมที่ต่างกัน ครูที่เข้าใจแนวคิดหลากหลายกลุ่มจึงมีทางเลือกในการวิเคราะห์และช่วยเหลือผู้เรียนมากกว่าครูที่ยึดมุมมองเดียว เช่น เมื่อพบนักเรียนไม่ตั้งใจเรียน ครูอาจวิเคราะห์ด้วยมุมมองพฤติกรรมนิยมว่าพฤติกรรมนั้นถูกเสริมแรงจากสิ่งใด วิเคราะห์ด้วยมุมมองพุทธิปัญญานิยมว่าผู้เรียนขาดพื้นฐานความรู้เดิมหรือไม่ และวิเคราะห์ด้วยมุมมอง มนุษยนิยม ว่า ความต้องการพื้นฐานของผู้เรียนได้รับการตอบสนองเพียงพอหรือไม่ ก่อนเลือกแนวทางช่วยเหลือที่เหมาะสมที่สุด

หัวข้อที่ 1.3 พฤติกรรมและวิธีการศึกษาทางจิตวิทยา

หัวเรื่อง

1.3.1 ความหมายและประเภทของพฤติกรรม

1.3.2 วิธีการศึกษาทางจิตวิทยา

แนวคิด

พฤติกรรมของมนุษย์จำแนกได้เป็นพฤติกรรมภายนอกที่สังเกตได้โดยตรง และพฤติกรรมภายในที่ต้องอาศัยเครื่องมือหรือวิธีการเฉพาะในการศึกษา การศึกษาพฤติกรรมทางจิตวิทยาใช้วิธีการ

ทางวิทยาศาสตร์หลายวิธี ซึ่งแต่ละวิธีมีจุดเด่นและข้อจำกัดแตกต่างกัน ครูสามารถเลือกใช้วิธีการเหล่านี้ในการศึกษาและทำความเข้าใจผู้เรียนอย่างเป็นระบบ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 1.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายของพฤติกรรม และจำแนกประเภทของพฤติกรรมพร้อมยกตัวอย่างได้
2. อธิบายวิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแต่ละวิธี พร้อมทั้งจุดเด่นและข้อจำกัดได้
3. เลือกวิธีการศึกษาทางจิตวิทยาที่เหมาะสมกับสถานการณ์ในชั้นเรียนได้

1.3.1 ความหมายและประเภทของพฤติกรรม

พฤติกรรม (behavior) หมายถึง การกระทำหรือกิจกรรมทุกอย่างที่เกิดขึ้นในสิ่งมีชีวิต ไม่ว่าผู้กระทำจะรู้ตัวหรือไม่รู้ตัว และไม่ว่าบุคคลอื่นจะสังเกตเห็นได้หรือไม่ก็ตาม เช่น การเดิน การพูด การเขียน การคิด ความรู้สึก การเต้นของหัวใจ ตลอดจนการทำงานของอวัยวะภายใน (กันยา สุวรรณแสง , 2544) นักจิตวิทยาเชื่อว่าพฤติกรรมทุกอย่างมีสาเหตุ พฤติกรรมหนึ่งอาจเกิดจากหลายสาเหตุประกอบกัน และสาเหตุเดียวกันอาจก่อให้เกิดพฤติกรรมได้หลายรูปแบบ นักจิตวิทยาจำแนกพฤติกรรมออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1) พฤติกรรมภายนอก (overt behavior) หมายถึง การกระทำที่บุคคลอื่นสังเกตเห็นได้โดยตรง แบ่งได้เป็นพฤติกรรมที่สังเกตได้ด้วยประสาทสัมผัสโดยตรง เช่น การเดิน การพูด การยิ้ม การเขียนหนังสือ การส่งงาน และพฤติกรรมที่ต้องใช้เครื่องมือช่วยในการสังเกตหรือวัด เช่น การเต้นของหัวใจซึ่งวัดได้ด้วยเครื่องฟังตรวจ (stethoscope) และคลื่นสมองซึ่งวัดได้ด้วยเครื่องบันทึกคลื่นไฟฟ้าสมอง

2) พฤติกรรมภายใน (covert behavior) หมายถึง กระบวนการที่เกิดขึ้นภายในจิตใจซึ่งบุคคลอื่นไม่สามารถสังเกตเห็นได้โดยตรง ต้องอาศัยการสังเกตจากพฤติกรรมภายนอกที่แสดงออก การรายงานของเจ้าตัว หรือเครื่องมือทางจิตวิทยาจึงจะทราบได้ พฤติกรรมภายในที่สำคัญ ได้แก่ การรู้สึก (feeling) การรับรู้ (perceiving) การจำ (remembering) และการคิด (thinking) ซึ่งกระบวนการเหล่านี้ทำงานสัมพันธ์กันเป็นระบบ กล่าวคือ เมื่อมีสิ่งเร้ามากระทบ บุคคลจะรับรู้และตีความ เกิดความรู้สึกและความคิดต่อสิ่งเร้านั้น แล้วเก็บสะสมไว้เป็นความจำและประสบการณ์ซึ่งจะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมในโอกาสต่อไป

สรุปได้ว่า พฤติกรรมภายนอกและพฤติกรรมภายในมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด พฤติกรรมภายนอกที่แสดงออกล้วนมีกระบวนการภายในจิตใจอยู่เบื้องหลัง ประเด็นนี้มีความหมาย

อย่างยิ่งต่อวิชาชีพครู เพราะสิ่งที่ครูมองเห็นในชั้นเรียน ไม่ว่าจะเป็นความตั้งใจเรียน การไม่ส่งงาน หรือการนั่งเหม่อลอย เป็นเพียงพฤติกรรมภายนอกเท่านั้น ครูที่ดีต้องไม่หยุดอยู่แค่การตัดสินจากสิ่งที่เห็น แต่ต้องสืบค้นต่อไปถึงพฤติกรรมภายใน ทั้งความคิด ความรู้สึก และแรงจูงใจของผู้เรียนที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมนั้น จึงจะเข้าใจผู้เรียนได้อย่างแท้จริงและช่วยเหลือได้ตรงสาเหตุ

1.3.2 วิธีการศึกษาทางจิตวิทยา

การศึกษาทางจิตวิทยาใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งเริ่มจากการกำหนดปัญหา ตั้งสมมติฐาน เก็บรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบ วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผล วิธีการศึกษาที่ใช้กันแพร่หลายมี 6 วิธี (คัคนางค์ มณีศรี, 2554; จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ, 2554; Feldman, 2019) ดังนี้

1) การสังเกต (observation) คือ การเฝ้าดูพฤติกรรมอย่างมีจุดมุ่งหมายและบันทึกอย่างเป็นระบบ แบ่งเป็นการสังเกตตามธรรมชาติ (naturalistic observation) ซึ่งสังเกตพฤติกรรมในสถานการณ์จริงโดยไม่เข้าไปแทรกแซง และการสังเกตอย่างมีส่วนร่วม ซึ่งผู้สังเกตเข้าไปอยู่ในเหตุการณ์ด้วย จุดเด่นของวิธีนี้คือได้ข้อมูลพฤติกรรมที่เป็นธรรมชาติ ข้อจำกัดคือผู้สังเกตอาจลำเอียง และพฤติกรรมบางอย่างเกิดขึ้นไม่บ่อยจนสังเกตได้ยาก การสังเกตเป็นวิธีพื้นฐานที่สุดที่ครูใช้ในชั้นเรียน ครูจึงควรฝึกสังเกตอย่างเป็นระบบ บันทึกข้อเท็จจริงแยกจากการตีความ และสังเกตซ้ำหลายครั้งหลายสถานการณ์ก่อนสรุป

2) การสำรวจ (survey) คือ การเก็บข้อมูลจากบุคคลจำนวนมากด้วยแบบสอบถามหรือการสัมภาษณ์ เพื่อศึกษาความคิดเห็น เจตคติ หรือพฤติกรรมของกลุ่มเป้าหมาย จุดเด่นคือเก็บข้อมูลได้ครั้งละมาก ๆ ในเวลาอันสั้น ข้อจำกัดคือคำตอบที่ได้อาจไม่ตรงกับความเป็นจริง เพราะผู้ตอบอาจตอบตามความคาดหวังของสังคม ครูอาจใช้วิธีนี้ เช่น สำรวจความสนใจในอาชีพของนักเรียนทั้งระดับชั้น หรือสำรวจความพึงพอใจต่อวิธีการสอนของครู

3) การทดสอบทางจิตวิทยา (psychological testing) คือ การใช้แบบทดสอบหรือแบบวัดที่สร้างขึ้นตามหลักวิชาและมีคุณภาพด้านความตรงและความเที่ยง เพื่อวัดคุณลักษณะทางจิตวิทยาของบุคคล เช่น แบบทดสอบเชาวน์ปัญญา แบบวัดความถนัด แบบวัดบุคลิกภาพ และแบบวัดเจตคติ ข้อมูลที่ได้ช่วยให้เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล ข้อจำกัดคือผลการวัดขึ้นอยู่กับคุณภาพของเครื่องมือและสภาวะของผู้ถูกวัดในขณะนั้น ครูจึงควรใช้ผลการทดสอบเป็นข้อมูลประกอบร่วมกับข้อมูลด้านอื่น มิใช่ตัดสินผู้เรียนจากผลการทดสอบเพียงครั้งเดียว

4) การทดลอง (experiment) คือ วิธีการศึกษาที่ผู้ศึกษาจัดกระทำตัวแปรต้น (independent variable) อย่างเป็นระบบภายใต้การควบคุมตัวแปรแทรกซ้อน แล้ว

ศึกษาผลที่เกิดขึ้นกับตัวแปรตาม (dependent variable) โดยเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม การทดลองเป็นวิธีเดียวที่สรุปความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลได้ชัดเจนที่สุด ข้อจำกัดคือสถานการณ์ทดลองอาจแตกต่างจากชีวิตจริง และการทดลองกับมนุษย์ต้องคำนึงถึงจริยธรรมอย่างเคร่งครัด ตัวอย่างการใช้ในบริบทครู เช่น การวิจัยในชั้นเรียนที่ทดลองใช้วิธีสอนแบบใหม่กับห้องหนึ่งแล้วเปรียบเทียบผลการเรียนรู้กับห้องที่สอนแบบเดิม

5) การศึกษารายกรณี (case study) คือ การศึกษาบุคคลใดบุคคลหนึ่งอย่างละเอียดลึกซึ้งและต่อเนื่อง โดยรวบรวมข้อมูลรอบด้าน เช่น ประวัติส่วนตัว ครอบครัว สุขภาพ ผลการเรียน และพฤติกรรมในสถานการณ์ต่าง ๆ เพื่อวิเคราะห์หาสาเหตุของพฤติกรรมและหาแนวทางช่วยเหลือ จุดเด่นคือได้ข้อมูลลึกและครบถ้วน ข้อจำกัดคือใช้เวลามากและสรุปอ้างอิงไปยังบุคคลอื่นได้จำกัด วิธีนี้เป็นหัวใจของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน ซึ่งครูใช้ศึกษานักเรียนที่มีปัญหาหรือมีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล

6) การศึกษาสหสัมพันธ์ (correlational study) คือ การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรตั้งแต่ 2 ตัวขึ้นไปว่ามีความเกี่ยวข้องกันในทิศทางใดและมากน้อยเพียงใด เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างเวลาการใช้สื่อสังคมออนไลน์กับผลการเรียน จุดเด่นคือศึกษาได้ในสถานการณ์จริงกับตัวแปรที่จัดกระทำไม่ได้ ข้อจำกัดที่สำคัญที่สุดคือ ความสัมพันธ์ไม่ใช่ความเป็นเหตุเป็นผล (correlation is not causation) การที่ตัวแปรสองตัวสัมพันธ์กันไม่ได้แปลว่าตัวหนึ่งเป็นสาเหตุของอีกตัวหนึ่งเสมอไป ครูจึงพึงระมัดระวังในการแปลผลข้อมูลลักษณะนี้

สรุปได้ว่า วิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแต่ละวิธีมีจุดเด่นและข้อจำกัดต่างกัน การเลือกใช้ขึ้นอยู่กับคำถามที่ต้องการตอบและข้อจำกัดของสถานการณ์ ในทางปฏิบัติ ครูเปรียบเสมือนนักจิตวิทยาภาคสนามที่ใช้วิธีการเหล่านี้ผสมผสานกันอยู่เสมอ ทั้งการสังเกตพฤติกรรมประจำวัน การใช้แบบวัดคัดกรอง การศึกษานักเรียนเป็นรายกรณี และการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการสอนของตน ความเข้าใจในหลักการของแต่ละวิธีจะช่วยให้ครูเก็บข้อมูลผู้เรียนอย่างเป็นระบบ แปลผลอย่างระมัดระวัง และตัดสินใจบนฐานของข้อมูลมากกว่าความรู้สึก

หัวข้อที่ 1.4 สาขาของจิตวิทยาและการประยุกต์ใช้ในวิชาชีพครู
หัวเรื่อง

1.4.1 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบัน

1.4.2 จิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพครู

1.4.3 ความสำคัญของจิตวิทยาต่อครูและการจัดการเรียนรู้

แนวคิด

จิตวิทยาแตกแขนงออกเป็นหลายสาขาทั้งสาขาที่มุ่งสร้างองค์ความรู้พื้นฐานและสาขาที่มุ่งประยุกต์ใช้ สาขาที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับวิชาชีพครู ได้แก่ จิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษา ความรู้จากสาขาเหล่านี้เป็นฐานสมรรถนะสำคัญของครูในการเข้าใจผู้เรียน ออกแบบการเรียนรู้ และดูแลช่วยเหลือผู้เรียนตามมาตรฐานวิชาชีพ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 1.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. ระบุจิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบันได้
2. อธิบายบทบาทของจิตวิทยาสาขาที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพครูได้
3. วิเคราะห์ความสำคัญของจิตวิทยาต่อการปฏิบัติงานของครูได้

1.4.1 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบัน

ปัจจุบันจิตวิทยาแตกแขนงออกเป็นสาขาจำนวนมาก อาจจัดกลุ่มกว้าง ๆ ได้เป็นสาขาที่มุ่งสร้างองค์ความรู้พื้นฐานและสาขาที่มุ่งนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ สาขาสำคัญ (จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ, 2554; Feldman, 2019) ได้แก่ จิตวิทยาทั่วไปและจิตวิทยาการทดลอง (general and experimental psychology) ซึ่งศึกษาหลักการพื้นฐานของพฤติกรรม เช่น การรับรู้ การเรียนรู้ และแรงจูงใจ จิตวิทยาพัฒนาการ (developmental psychology) ซึ่งศึกษาการเปลี่ยนแปลงของมนุษย์ตลอดช่วงชีวิตตั้งแต่ปฏิสนธิจนถึงวัยชรา จิตวิทยาสังคม (social psychology) ซึ่งศึกษาอิทธิพลของบุคคลอื่นและสังคมต่อความคิดและพฤติกรรมของบุคคล จิตวิทยาบุคลิกภาพ (personality psychology) ซึ่งศึกษาลักษณะเฉพาะตัวที่ทำให้บุคคลแตกต่างกัน จิตวิทยาคลินิก (clinical psychology) ซึ่งศึกษาการวินิจฉัยและบำบัดผู้ที่มีปัญหาสุขภาพจิต จิตวิทยาการปรึกษา (counseling psychology) ซึ่งช่วยเหลือบุคคลทั่วไปในการปรับตัวและแก้ปัญหาชีวิต จิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ (industrial and organizational psychology) ซึ่งประยุกต์จิตวิทยากับการทำงานในองค์การ และจิตวิทยาการศึกษา (educational psychology) ซึ่งประยุกต์จิตวิทยากับการเรียนการสอน นอกจากนี้ยังมีสาขาเกิดใหม่อีกมาก เช่น จิตวิทยาสุขภาพ ประสาทจิตวิทยา และจิตวิทยาการกีฬา ซึ่งสะท้อนว่าศาสตร์จิตวิทยาขยายบทบาทเข้าไปเกี่ยวข้องกับชีวิตมนุษย์แทบทุกด้าน

1.4.2 จิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพครู

ในบรรดาสาขาทั้งหลาย สาขาที่ครูจำเป็นต้องใช้ในการปฏิบัติงานโดยตรงมี 4 สาขา ดังนี้

1) จิตวิทยาการศึกษา (educational psychology) เป็นการนำหลักการทางจิตวิทยามาใช้ในการจัดการเรียนการสอน ศึกษาธรรมชาติของการเรียนรู้ ทฤษฎีการเรียนรู้ แรงจูงใจ ความแตกต่างระหว่างบุคคล และการวัดและประเมินผล เพื่อให้ครูสามารถออกแบบการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้เต็มตามศักยภาพ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556; Santrock, 2018) จิตวิทยาการศึกษาจึงเป็นแกนหลักของรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู

2) จิตวิทยาพัฒนาการ (developmental psychology) ให้ความรู้เกี่ยวกับลักษณะและความต้องการของผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย ทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ และสังคม ครูที่เข้าใจพัฒนาการย่อมจัดการเรียนรู้และปฏิบัติต่อผู้เรียนได้สอดคล้องกับวัยและวุฒิภาวะ ดังจะได้ศึกษาโดยละเอียดในบทที่ 3

3) จิตวิทยาการแนะแนว (guidance psychology) เป็นกระบวนการช่วยเหลือให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง มองเห็นความถนัดและความสนใจของตน สามารถตัดสินใจเลือกแนวทางการศึกษาและอาชีพได้อย่างเหมาะสม ครูทุกคนมีบทบาทเป็นผู้ให้การแนะแนวผ่านงานครูที่ปรึกษาและกิจกรรมแนะแนว

4) จิตวิทยาการให้คำปรึกษา (counseling psychology) เป็นกระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนที่ประสบปัญหาด้านการเรียน อารมณ์ สังคม หรือครอบครัว ด้วยสัมพันธภาพและทักษะทางวิชาชีพเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจปัญหาของตน มองเห็นทางเลือก และตัดสินใจแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ความรู้พื้นฐานด้านนี้จำเป็นต่อครูยุคปัจจุบันซึ่งต้องดูแลผู้เรียนที่เผชิญความกดดันหลากหลาย ดังจะได้ศึกษาในบทที่ 7

1.4.3 ความสำคัญของจิตวิทยาต่อครูและการจัดการเรียนรู้

ความรู้ทางจิตวิทยามีความสำคัญต่อการปฏิบัติงานของครูอย่างน้อย 6 ประการ ดังนี้

1) ช่วยให้ครูเข้าใจธรรมชาติของผู้เรียน ทั้งพัฒนาการตามวัย ความแตกต่างระหว่างบุคคล ความต้องการ และแรงจูงใจ ทำให้ครูยอมรับผู้เรียนอย่างที่เขาเป็น และตั้งความคาดหวังได้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน

2) ช่วยให้ครูออกแบบการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเลือกวิธีสอน สื่อและกิจกรรมที่สอดคล้องกับหลักการเรียนรู้ ขั้นพัฒนาการ และลีลาการเรียนรู้ของผู้เรียน

3) ช่วยให้ครูสร้างแรงจูงใจและบรรยากาศการเรียนรู้เชิงบวก รู้จักใช้การเสริมแรง การตั้งเป้าหมาย และการจัดสภาพแวดล้อมที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัย มีคุณค่า และอยากเรียนรู้

4) ช่วยให้ครูบริหารจัดการชั้นเรียนและแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้อย่างสร้างสรรค์ โดยเข้าใจสาเหตุของพฤติกรรมและเลือกใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมที่เหมาะสมแทนการลงโทษที่รุนแรง

5) ช่วยให้ครูดูแลช่วยเหลือผู้เรียนเป็นรายบุคคล ทั้งการคัดกรอง การศึกษารายกรณี การแนะแนว และการให้คำปรึกษาเบื้องต้น ตลอดจนการส่งต่อผู้เชี่ยวชาญเมื่อจำเป็น

6) ช่วยให้ครูเข้าใจและดูแลตนเอง ทั้งการรู้เท่าทันอารมณ์ การจัดการความเครียดจากงาน และการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียน ผู้ปกครอง และเพื่อนร่วมงาน ซึ่งเป็นรากฐานของความสุขและความยั่งยืนในวิชาชีพ ดังจะได้ศึกษาในบทที่ 8

สรุปได้ว่า จิตวิทยาเกี่ยวข้องกับงานของครูตั้งแต่การเข้าใจผู้เรียน การออกแบบการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียน การดูแลช่วยเหลือผู้เรียน ไปจนถึงการดูแลจิตใจของครูเอง สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูที่กำหนดให้ครูต้องมีความรู้ความเข้าใจในจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการศึกษา และจิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษา เพื่อใช้ในการวิเคราะห์และพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ เนื้อหาในบทต่อ ๆ ไปของเอกสารประกอบการสอนเล่มนี้จะขยายความรู้แต่ละด้านดังกล่าวโดยละเอียด เริ่มจากจิตวิทยาของครูในบทที่ 2 ซึ่งจะชี้ให้เห็นบทบาทและคุณลักษณะทางจิตวิทยาของผู้ที่เป็นครู

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูตั้งคำถามกระตุ้นความคิดว่า “ครูจำเป็นต้องรู้จิตวิทยาหรือไม่ เพราะเหตุใด” ให้นักศึกษาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างอิสระ จากนั้นให้ทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 1 จำนวน 12 ข้อ

2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 1.1–1.4 ประกอบสื่อนำเสนอ โดยสลับการถาม–ตอบและยกสถานการณ์จริงในชั้นเรียนให้นักศึกษาร่วมวิเคราะห์ พร้อมเปิดคลิปวิดีโอสถานการณ์พฤติกรรมนักเรียนเพื่อฝึกแยกแยะพฤติกรรมภายนอกและสันนิษฐานพฤติกรรมภายใน

3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งนักศึกษาเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 4–5 คน ทำใบงานที่ 1.1 วิเคราะห์กรณีศึกษา แล้วส่งตัวแทนนำเสนอผลการวิเคราะห์กลุ่มละ 3–5 นาที โดยเพื่อนกลุ่มอื่นร่วมซักถามและเสนอความคิดเห็นเพิ่มเติม

4) ขั้นสรุป (30 นาที) ครูและนักศึกษาร่วมกันสรุปสาระสำคัญของบทเป็นผังมโนทัศน์ จากนั้นให้ทำแบบทดสอบหลังเรียน และมอบหมายให้ตอบคำถามทบทวนท้ายบทเป็นการบ้าน พร้อมแนะนำให้อ่านบทที่ 2 ล่วงหน้า

ใบงานที่ 1.1 เรื่อง มองผู้เรียนผ่านแว่นจิตวิทยา

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

“ภูมิ” เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนนี้ครูประจำวิชาหลายคนรายงานตรงกันว่าภูมิมักหลับในชั่วโมงเรียน ไม่ส่งงาน 5 ครั้งติดต่อกัน และเมื่อครูตักเตือนก็แสดงท่าทีหงุดหงิดฉุนเฉียว ต่างจากภาคเรียนที่แล้วที่ภูมิเป็นนักเรียนร่าเริงและผลการเรียนอยู่ในระดับปานกลาง เพื่อนสนิทเล่าให้ครูประจำชั้นฟังว่า ช่วงปิดภาคเรียนบิดามารดาของภูมิแยกทางกัน ภูมิย้ายมาอยู่กับยายและต้องช่วยขายของที่ตลาดนัดตอนกลางคืนเกือบทุกวัน กลับถึงบ้านประมาณเที่ยงคืน และมักเล่นเกมออนไลน์ต่อจนดึกเพราะ “เป็นเวลาเดียวที่ได้คุยกับเพื่อน”

คำถาม

1) จงระบุพฤติกรรมภายนอกของภูมิที่ปรากฏในกรณีศึกษา และสันนิษฐานพฤติกรรมภายใน (ความคิด ความรู้สึก) ที่น่าจะอยู่เบื้องหลังพฤติกรรมเหล่านั้น (3 คะแนน)

2) จงเลือกกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา 3 กลุ่ม แล้ววิเคราะห์สาเหตุพฤติกรรมของภูมิผ่านมุมมองของแต่ละกลุ่มให้เห็นความแตกต่าง (3 คะแนน)

3) หากกลุ่มของนักศึกษาเป็นครูประจำชั้นของภูมิ จงเสนอแนวทางการช่วยเหลือตามความมุ่งหมายของจิตวิทยา 4 ประการ คือ บรรยาย อธิบาย ทำนาย และควบคุมหรือพัฒนาพฤติกรรม (4 คะแนน)

4) ครูควรใช้วิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแบบใดในการเก็บข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับภูมิ และควรประสานความร่วมมือกับผู้ใดบ้าง เพราะเหตุใด (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์ด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ โดยมีความมุ่งหมายเพื่อบรรยาย อธิบาย ทำนาย ตลอดจนควบคุมและพัฒนาพฤติกรรม จิตวิทยามีพัฒนาการจากการคิดใคร่ครวญเชิงปรัชญาในสมัยกรีกโบราณ มาสู่ความเป็นวิทยาศาสตร์เมื่อวุนดท์ตั้งห้องปฏิบัติการทางจิตวิทยาแห่งแรกใน ค.ศ. 1879 หลังจากนั้นได้เกิดกลุ่มแนวคิดสำคัญที่เสนอมุมมองต่อจิตและพฤติกรรมแตกต่างกัน ได้แก่ กลุ่มโครงสร้างนิยม กลุ่มหน้าที่นิยม กลุ่มเกสตัลท์ กลุ่มจิตวิเคราะห์ กลุ่มพฤติกรรมนิยม กลุ่มมนุษยนิยม และกลุ่มพุทธิปัญญานิยม จนถึงแนวคิดร่วมสมัยที่ผสมผสานมุมมองทางประสาทวิทยาศาสตร์ สังคมวัฒนธรรม และจิตวิทยาเชิงบวก มุมมองของแต่ละกลุ่มเปรียบเสมือนแว่นตาคนละอันที่ช่วยให้ครูเห็นสาเหตุของพฤติกรรมผู้เรียนได้หลายแง่มุม

พฤติกรรมของมนุษย์จำแนกได้เป็นพฤติกรรมภายนอกที่สังเกตได้โดยตรง และพฤติกรรมภายในอันได้แก่ การรู้สึก การรับรู้ การจำ และการคิด ซึ่งต้องอาศัยวิธีการเฉพาะในการศึกษา จิตวิทยาศึกษาพฤติกรรมด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ 6 วิธีหลัก คือ การสังเกต การสำรวจ การทดสอบทางจิตวิทยา การทดลอง การศึกษารายกรณี และการศึกษาสหสัมพันธ์ ซึ่งครูสามารถประยุกต์ใช้ในการศึกษาผู้เรียนและการวิจัยในชั้นเรียน ปัจจุบันจิตวิทยาแตกแขนงเป็นหลายสาขา สาขาที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับวิชาชีพครู ได้แก่ จิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการแนะแนว และจิตวิทยาการให้คำปรึกษา

สาระสำคัญที่สุดของบทนี้คือข้อตระหนักที่ว่า พฤติกรรมทุกอย่างของผู้เรียนมีสาเหตุ และสิ่งที่ครูมองเห็นเป็นเพียงพฤติกรรมภายนอกเท่านั้น ครูที่มีความรู้ทางจิตวิทยาจะไม่ด่วนตัดสินผู้เรียนจากพฤติกรรมที่ปรากฏ แต่จะสังเกต เก็บข้อมูล วิเคราะห์สาเหตุอย่างรอบด้าน แล้วเลือกแนวทางพัฒนาและช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเหมาะสมกับแต่ละคน ความรู้พื้นฐานในบทนี้จะเป็นรากฐานของการศึกษาจิตวิทยาของครู จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการเรียนรู้ และการประยุกต์ใช้จิตวิทยาในงานครูด้านต่าง ๆ ในบทต่อไป

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 1

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที)

(เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)

1. ความหมายของจิตวิทยาตามรากศัพท์เดิมตรงกับข้อใด

ก. วิชาที่ว่าด้วยพฤติกรรมมนุษย์ ข. วิชาที่ว่าด้วยจิตหรือวิญญาณ

ค. วิชาที่ว่าด้วยการทำงานของสมอง ง. วิชาที่ว่าด้วยการเรียนรู้

2. จิตวิทยาในปัจจุบันศึกษาสิ่งใดเป็นสำคัญ

ก. จิตกับวิญญาณ ข. สมองกับร่างกาย

ค. พฤติกรรมกับกระบวนการทางจิต ง. อารมณ์กับสังคม

3. บุคคลใดได้รับการยกย่องเป็น “บิดาแห่งจิตวิทยาการทดลอง”

ก. วิลเลียม เจมส์ ข. จอห์น บี. วัตสัน

ค. ซิกมันด์ ฟรอยด์ ง. วิลเฮล์ม วุนดท์

4. การที่ครูค้นหาคำตอบว่า “เพราะเหตุใดนักเรียนจึงหลับในชั้นเรียน” ตรงกับความมุ่งหมายของจิตวิทยาข้อใด

ก. การบรรยายพฤติกรรม ข. การอธิบายพฤติกรรม

ค. การทำนายพฤติกรรม ง. การควบคุมพฤติกรรม

5. กลุ่มแนวคิดใดใช้วิธีการเพ่งพินิจภายใน (introspection) ในการศึกษาองค์ประกอบของจิต

ก. กลุ่มโครงสร้างนิยม ข. กลุ่มพฤติกรรมนิยม

ค. กลุ่มมนุษยนิยม ง. กลุ่มเกสตัลท์

6. ตามแนวคิดของกลุ่มจิตวิเคราะห์ พฤติกรรมของมนุษย์ถูกขับเคลื่อนโดยสิ่งใดเป็นสำคัญ

ก. การเสริมแรงจากสิ่งแวดล้อม

ข. จิตไร้สำนึกและประสบการณ์ในวัยเด็ก

ค. การรับรู้สิ่งต่าง ๆ เป็นส่วนรวม

ง. แนวโน้มที่จะพัฒนาตนเต็มตามศักยภาพ

7. ครูกล่าวชมทันทีที่นักเรียนตอบคำถามถูกต้อง เพื่อให้นักเรียนกล้าแสดงออกเช่นนั้นอีก การกระทำนี้สอดคล้องกับแนวคิดของกลุ่มใด

ก. กลุ่มมนุษยนิยม ข. กลุ่มเกสตัลท์

ค. กลุ่มพฤติกรรมนิยม ง. กลุ่มจิตวิเคราะห์

8. กลุ่มพุทธิปัญญานิยมมุ่งศึกษาสิ่งใด

ก. พฤติกรรมภายนอกที่สังเกตและวัดได้เท่านั้น

ข. กระบวนการทางปัญญา เช่น การคิด การจำ และการแก้ปัญหา

ค. องค์ประกอบย่อยของจิตด้วยการเพ่งพินิจภายใน

ง. ความปรารถนาที่ถูกเก็บกดไว้ในจิตไร้สำนึก

9. ข้อใดจับคู่พฤติกรรมกับประเภทของพฤติกรรมได้ถูกต้อง

ก. การจดบันทึก – พฤติกรรมภายนอก

ข. การยิ้ม – พฤติกรรมภายใน

ค. การคิด – พฤติกรรมภายนอก

ง. การเดิน – พฤติกรรมภายใน

10. การเก็บข้อมูลความคิดเห็นจากนักเรียนจำนวนมากด้วยแบบสอบถาม เป็นวิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแบบใด

ก. การทดลอง ข. การสังเกต

ค. การศึกษารายกรณี ง. การสำรวจ

11. ข้อจำกัดที่สำคัญที่สุดของการศึกษาสหสัมพันธ์คือข้อใด

ก. ใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวนมากเกินไป

ข. ไม่สามารถสรุปความเป็นเหตุเป็นผลได้

ค. ใช้ศึกษาได้เฉพาะในห้องปฏิบัติการ

ง. เก็บข้อมูลได้ครั้งละหนึ่งคนเท่านั้น

12. ครูรวบรวมข้อมูลของนักเรียนคนหนึ่งอย่างรอบด้าน ทั้งประวัติส่วนตัว ครอบครัว สุขภาพ และผลการเรียน เพื่อวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาและวางแผนช่วยเหลือการดำเนินการนี้ตรงกับวิธีการศึกษาแบบใด

ก. การทดลอง ข. การสำรวจ

ค. การศึกษารายกรณี ง. การทดสอบทางจิตวิทยา

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งในสัปดาห์ถัดไป)

1. จงอธิบายความหมายของจิตวิทยา และความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยาทั้ง 4 ประการ พร้อมยกตัวอย่างการนำแต่ละความมุ่งหมายไปใช้ในงานของครู
2. จงลำดับความเป็นมาของจิตวิทยาจากยุคปรัชญาจนถึงปัจจุบันโดยสังเขป และอธิบายว่าเหตุใด ค.ศ. 1879 จึงถือเป็นปีกำเนิดของจิตวิทยาสมัยใหม่
3. จงเปรียบเทียบมุมมองต่อพฤติกรรมมนุษย์ของกลุ่มพฤติกรรมนิยม กลุ่มพุทธิปัญญานิยม และกลุ่มมนุษยนิยม พร้อมยกตัวอย่างการนำแนวคิดของแต่ละกลุ่มไปใช้ในชั้นเรียน
4. จงอธิบายความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมภายนอกกับพฤติกรรมภายใน พร้อมยกตัวอย่างพฤติกรรมที่พบในชั้นเรียนประเภทละ 3 ตัวอย่าง
5. หากนักศึกษาต้องการทราบว่า “การใช้เกมประกอบการสอนทำให้ผลการเรียนรู้ของนักเรียนดีขึ้นจริงหรือไม่” ควรเลือกใช้วิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแบบใด เพราะเหตุใด และจงออกแบบการศึกษาดังกล่าวโดยสังเขป
6. ในฐานะที่นักศึกษาจะเป็นครูในอนาคต จงวิเคราะห์ว่าจิตวิทยาสาขาใดจำเป็นต่อการปฏิบัติงานของครูมากที่สุด 3 อันดับแรก พร้อมให้เหตุผลประกอบ

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 1	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์และการประยุกต์ใช้	ใบงานที่ 1.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ
คุณลักษณะและการมีส่วนร่วม	แบบสังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน	มีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่มและการอภิปรายในระดับดีขึ้นไป

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 1.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การจำแนกพฤติกรรมภายนอกและภายใน	ระบุพฤติกรรมภายนอกได้ครบถ้วนและสันนิษฐานพฤติกรรมภายในได้สมเหตุสมผลสอดคล้องกับข้อมูล	ระบุพฤติกรรมได้เป็นส่วนใหญ่ แต่การสันนิษฐานพฤติกรรมภายในยังไม่ชัดเจนบางส่วน	ระบุหรือจำแนกพฤติกรรมได้เพียงเล็กน้อย หรือสับสนระหว่างสองประเภท
2. การวิเคราะห์ผ่านกลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา	วิเคราะห์ครบ 3 กลุ่มแนวคิด ถูกต้องตามหลักการ และชี้ความแตกต่างของมุมมองได้ชัดเจน	วิเคราะห์ได้ 2–3 กลุ่ม แต่บางกลุ่มยังคลาดเคลื่อนหรือไม่เห็นความแตกต่างชัดเจน	วิเคราะห์ได้เพียง 1 กลุ่ม หรือใช้แนวคิดไม่ถูกต้องตามหลักการ
3. การเสนอแนวทางช่วยเหลือตามความมุ่งหมายของจิตวิทยา	เสนอแนวทางครบทั้ง 4 ขั้น เป็นรูปธรรม ปฏิบัติได้จริง และเหมาะสมกับบริบทของผู้เรียน	เสนอแนวทางได้เกือบครบ แต่บางขั้นยังเป็นนามธรรมหรือไม่เหมาะกับบริบท	เสนอแนวทางไม่ครบและขาดความเป็นรูปธรรม
4. การทำงานกลุ่มและการนำเสนอ	สมาชิกมีส่วนร่วมทั่วถึง นำเสนอชัดเจนตรงเวลา และตอบข้อซักถามได้	สมาชิกส่วนใหญ่มีส่วนร่วม การนำเสนอเข้าใจได้แต่ยังไม่คล่องแคล่ว	การมีส่วนร่วมน้อย การนำเสนอไม่ชัดเจนหรือไม่ตรงเวลา

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

กันยา สุวรรณแสง. (2544). จิตวิทยาทั่วไป (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: รวมสาส์น.

คัคนางค์ มณีศรี. (2554). จิตวิทยาทั่วไป. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ. (2554). จิตวิทยาทั่วไป (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ลักขณา สริวัฒน์. (2557). จิตวิทยาสำหรับครู. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2554). ทฤษฎีจิตวิทยาบุคลิกภาพ. กรุงเทพฯ: หมอชาวบ้าน.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

American Psychological Association. (2015). APA dictionary of psychology (2nd ed.). Washington, DC: Author.

Feldman, R. S. (2019). Understanding psychology (14th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Myers, D. G., & DeWall, C. N. (2018). Psychology (12th ed.). New York: Worth Publishers.

Santrock, J. W. (2018). Educational psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 1

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ก 2) ข 3) ค 4) ก 5) ง 6) ก 7) ค 8) ข 9) ค 10) ง 11) ข 12) ค

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ข 2) ค 3) ง 4) ข 5) ก 6) ข 7) ค 8) ข 9) ก 10) ง 11) ข 12) ค

บทที่ 2 จิตวิทยาของครู

(Psychology of the Teacher)

เอกสารประกอบการสอน รายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย

แผนการสอนประจำบทที่ 2

หัวข้อเนื้อหา	2.1 บทบาทและหน้าที่ของครูในมุมมองทางจิตวิทยา 2.2 คุณลักษณะทางจิตวิทยาของครูที่ดี 2.3 จิตวิทยาสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน 2.4 เจตคติ แรงจูงใจ และจรรยาบรรณในวิชาชีพครู
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายความหมายของครูและบทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยาได้ 2) อธิบายคุณลักษณะทางจิตวิทยาของครูที่ดีตามแนวคิดทางจิตวิทยาและหลักกัลยาณมิตรธรรมได้ 3) อธิบายอิทธิพลของความคาดหวังของครู และเสนอแนวทางสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียนได้ 4) วิเคราะห์เจตคติ แรงจูงใจ และจรรยาบรรณในวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานของครูได้ 5) ประเมินคุณลักษณะของตนเองและวางแผนพัฒนาตนสู่ความเป็นครูมืออาชีพได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) การบรรยายแบบมีส่วนร่วมประกอบสื่อนำเสนอ 2) การอภิปราย “ครูที่ประทับใจที่สุด” จากประสบการณ์ของนักศึกษา 3) การทำแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 4) การทำใบงานที่ 2.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาเป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ 5) การประเมินคุณลักษณะความเป็นครูของตนเองและสรุปบทเรียนร่วมกัน
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 2 จิตวิทยาของครู 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) คลิปวิดีโอ/ข่าวสถานการณ์ครูกับศิษย์ที่เป็นประเด็นทางจริยธรรม 4) ใบงานที่ 2.1 และแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 2.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและอภิปราย 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 2.1 บทบาทและหน้าที่ของครูในมุมมองทางจิตวิทยา

2.1.1 ความหมายและความสำคัญของครูและวิชาชีพครู

2.1.2 บทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยา

2.1.3 ครูในฐานะตัวแบบของผู้เรียน

หัวข้อที่ 2.2 คุณลักษณะทางจิตวิทยาของครูที่ดี

2.2.1 คุณลักษณะของครูที่ดีตามแนวคิดทางจิตวิทยาและหลักกัลยาณมิตรธรรม

2.2.2 บุคลิกภาพและความฉลาดทางอารมณ์ของครู

2.2.3 การรับรู้ความสามารถแห่งตนของครู

หัวข้อที่ 2.3 จิตวิทยาสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน

2.3.1 ความสำคัญของสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน

2.3.2 ความคาดหวังของครูกับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน

2.3.3 แนวทางการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียน

หัวข้อที่ 2.4 เจตคติ แรงจูงใจ และจรรยาบรรณในวิชาชีพครู

2.4.1 เจตคติต่อวิชาชีพครูและแรงจูงใจในการเป็นครู

2.4.2 จรรยาบรรณของวิชาชีพครู

2.4.3 การพัฒนาตนเองสู่ความเป็นครูมืออาชีพ

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. ครูเป็นผู้ประกอบวิชาชีพหลักด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ในมุมมองทางจิตวิทยา ครูมีบทบาทเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ ผู้สร้างแรงจูงใจ ผู้สังเกตและดูแลช่วยเหลือผู้เรียน ผู้จัดการชั้นเรียน และที่สำคัญคือเป็นตัวแบบทางพฤติกรรมและคุณธรรมที่ผู้เรียนซึมซับอยู่ตลอดเวลา

2. ครูที่ดีมีคุณลักษณะทางจิตวิทยาที่สำคัญ ได้แก่ ความรอบรู้ในเนื้อหาและวิธีสอน ความเมตตาและความยุติธรรม บุคลิกภาพที่เหมาะสม ความฉลาดทางอารมณ์ และการรับรู้ความสามารถแห่งตนในระดับสูง สอดคล้องกับหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 ในทางพระพุทธศาสนา

3. สัมพันธภาพที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียนเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลสูงต่อผลการเรียนรู้และพฤติกรรมของผู้เรียน ความคาดหวังของครูสามารถกลายเป็นจริงได้ผ่านการปฏิบัติของครูโดยไม่รู้ตัว (ปรากฏการณ์พิกมาเลียน) ครูจึงต้องตั้งความคาดหวังทางบวกที่เหมาะสมกับผู้เรียนทุกคนอย่างเสมอภาค

4. เจตคติที่ดีต่อวิชาชีพ แรงจูงใจภายใน และการยึดมั่นในจรรยาบรรณของวิชาชีพ 5 ด้าน เป็นรากฐานทางจิตใจของความเป็นครูมืออาชีพ ซึ่งต้องอาศัยการสะท้อนคิด การมีกรอบคิดแบบเติบโต และการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 2 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายความหมายของครู และบทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยาได้ (CLO 1)

2) อธิบายคุณลักษณะทางจิตวิทยาของครูที่ดีตามแนวคิดทางจิตวิทยาและหลักกัลยาณมิตรธรรมได้ (CLO 1)

3) อธิบายอิทธิพลของความคาดหวังของครูที่มีต่อผู้เรียน และเสนอแนวทางสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียนได้ (CLO 2)

4) วิเคราะห์เจตคติ แรงจูงใจ และจรรยาบรรณในวิชาชีพครูที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานของครูได้ (CLO 2)

5) ประเมินคุณลักษณะความเป็นครูของตนเอง และวางแผนพัฒนาตนสู่ความเป็นครูมืออาชีพได้ (CLO 3)

คำสำคัญ

วิชาชีพครู (Teaching Profession) · ตัวแบบ (Model) · กัลยาณมิตรธรรม 7 (Kalyāṇamitta-dhamma) · ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) · การรับรู้ความสามารถแห่งตนของครู (Teacher Self-efficacy) · ความคาดหวังของครู (Teacher Expectation) · สัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน (Teacher–Student Relationship) · จรรยาบรรณของวิชาชีพ (Code of Ethics)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 2

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) (เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)

1. ตามพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 คำว่า “ครู” หมายถึงบุคคลตามข้อใด

   ก. ผู้มีหน้าที่อบรมบ่มนิสัยเยาวชนตามคำสั่งของสถานศึกษา

   ข. ผู้ประกอบวิชาชีพหลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ ในสถานศึกษา

   ค. ผู้ถ่ายทอดความรู้เนื้อหาวิชาแก่ผู้เรียนในห้องเรียน

   ง. ผู้ทำการวิจัยและพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา

2. ข้อใดไม่ใช่บทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยา

   ก. ผู้ออกแบบการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับผู้เรียน

   ข. ผู้สร้างแรงจูงใจและบรรยากาศการเรียนรู้เชิงบวก

   ค. ผู้ตัดสินคุณค่าของผู้เรียนจากคะแนนสอบ

   ง. ผู้สังเกตและดูแลช่วยเหลือผู้เรียนเป็นรายบุคคล

3. นักเรียนพูดจาสุภาพตามแบบของครูทั้งที่ครูไม่เคยสอนเรื่องนี้โดยตรง ปรากฏการณ์นี้อธิบายได้ด้วยแนวคิดใด

   ก. การเรียนรู้โดยการสังเกตตัวแบบ ข. การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก

   ค. การเรียนรู้แบบหยั่งเห็น ง. การเสริมแรงทางลบ

4. “วจนักขโม” ในหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 หมายถึงคุณลักษณะใดของครู

   ก. น่ารัก เข้าถึงง่าย

   ข. อธิบายเรื่องยากให้เข้าใจง่ายได้

   ค. ประพฤติตนน่าเคารพยำเกรง

   ง. อดทนต่อถ้อยคำ พร้อมรับฟังคำซักถามและคำวิจารณ์

5. ครูที่มีความฉลาดทางอารมณ์มีลักษณะเด่นตามข้อใด

   ก. เก็บกดอารมณ์ไว้ไม่แสดงออกเลยไม่ว่ากรณีใด

   ข. รู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง ควบคุมการแสดงออกได้เหมาะสม และเข้าใจความรู้สึกของผู้เรียน

ค. แสดงอารมณ์อย่างตรงไปตรงมาในทุกสถานการณ์

ง. หลีกเลี่ยงทุกสถานการณ์ที่อาจกระตุ้นอารมณ์

6. การรับรู้ความสามารถแห่งตนของครู (teacher self-efficacy) หมายถึงข้อใด

ก. ความสามารถที่แท้จริงของครูในการจัดการเรียนการสอน

ข. ผลการประเมินการสอนของครูโดยผู้บริหารสถานศึกษา

ค. ความเชื่อมั่นของครูว่าตนสามารถจัดการเรียนรู้และช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จได้

ง. ความภาคภูมิใจในสถานภาพทางสังคมของวิชาชีพครู

7. ปรากฏการณ์พิกมาเลียน (Pygmalion effect) สะท้อนอิทธิพลของสิ่งใดต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน

ก. ฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัวผู้เรียน

ข. ความคาดหวังของครูที่มีต่อผู้เรียน

ค. ระดับเชาวน์ปัญญาดั้งเดิมของผู้เรียน

ง. จำนวนผู้เรียนในชั้นเรียน

8. ข้อใดเป็นแนวทางสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียนได้เหมาะสมที่สุด

ก. สนิทสนมเป็นกันเองกับผู้เรียนโดยไม่ถือขอบเขตใด ๆ

ข. ให้ความสนใจเป็นพิเศษเฉพาะผู้เรียนที่เรียนเก่ง

ค. ตำหนิผู้เรียนต่อหน้าเพื่อนเพื่อกระตุ้นให้ปรับตัว

ง. จำชื่อผู้เรียน รับฟังอย่างตั้งใจ และปฏิบัติต่อทุกคนอย่างยุติธรรม

9. เจตคติต่อวิชาชีพครูประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้านตามข้อใด

ก. ด้านความรู้ความเข้าใจ ด้านความรู้สึก และด้านแนวโน้มพฤติกรรม

ข. ด้านร่างกาย ด้านจิตใจ และด้านสังคม

ค. ด้านความรู้ ด้านทักษะ และด้านคุณธรรม

ง. ด้านการสอน ด้านการวิจัย และด้านการบริการวิชาการ

10. ข้อใดเป็นแรงจูงใจภายในของการประกอบวิชาชีพครู

ก. เงินเดือนและสวัสดิการที่มั่นคง

ข. การได้รับการยกย่องนับถือจากคนในสังคม

ค. ความรักในการสอนและความสุขเมื่อเห็นผู้เรียนพัฒนา

ง. โอกาสก้าวหน้าไปสู่ตำแหน่งผู้บริหาร

11. ข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2556 กำหนดจรรยาบรรณของวิชาชีพไว้กี่ด้าน

ก. 3 ด้าน ข. 5 ด้าน

ค. 7 ด้าน ง. 9 ด้าน

12. ครูบรรจุใหม่ควรใช้วิธีใดในการพัฒนาตนเองสู่ความเป็นครูมืออาชีพได้เหมาะสมที่สุด

ก. สอนตามแบบที่ตนเคยถูกสอนมาเพราะเป็นวิธีที่คุ้นเคยที่สุด

ข. รอเข้ารับการอบรมตามที่หน่วยงานต้นสังกัดจัดให้เท่านั้น

ค. หลีกเลี่ยงการรับฟังข้อวิจารณ์เพื่อรักษากำลังใจของตน

ง. สะท้อนคิดการสอนของตนอย่างสม่ำเสมอและพัฒนาตนอย่างต่อเนื่อง

บทที่ 2

จิตวิทยาของครู

ความนำ

ในบทที่ 1 นักศึกษาได้เรียนรู้แล้วว่าจิตวิทยาเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้ครูเข้าใจพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ก่อนที่ครูจะนำจิตวิทยาไปใช้ทำความเข้าใจผู้อื่น มีบุคคลหนึ่งที่ครูต้องทำความเข้าใจให้ได้ก่อน นั่นคือ “ตัวครูเอง” เพราะเครื่องมือที่ทรงพลังที่สุดในการจัดการเรียนรู้และหล่อหลอมผู้เรียน มิใช่หลักสูตร ตำรา หรือเทคโนโลยีใด หากแต่เป็นตัวตนของครูทั้งบุคลิกภาพ อารมณ์ คำพูด การกระทำ ความเชื่อ และความคาดหวัง ซึ่งส่งอิทธิพลต่อผู้เรียนอยู่ตลอดเวลาทั้งที่ครูรู้ตัวและไม่รู้ตัว ดังคำกล่าวที่ว่า ผู้เรียนอาจลืมสิ่งที่ครูสอน แต่จะไม่มีวันลืมความรู้สึกที่ครูทำให้เกิดขึ้น

บทนี้จึงหันกล้องจากผู้เรียนมาสู่ตัวครู โดยศึกษาจิตวิทยาของครูใน 4 หัวข้อ ได้แก่ บทบาทและหน้าที่ของครูในมุมมองทางจิตวิทยา คุณลักษณะทางจิตวิทยาของครูที่ดีซึ่งครอบคลุมทั้งแนวคิดทางจิตวิทยาตะวันตกและหลักกัลยาณมิตรธรรมในทางพระพุทธศาสนา จิตวิทยาสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียนซึ่งรวมถึงอิทธิพลอันน่าทึ่งของความคาดหวังของครู และปิดท้ายด้วยเจตคติ แรงจูงใจ และจรรยาบรรณในวิชาชีพครู อันเป็นรากฐานทางจิตใจของความเป็นครูมืออาชีพ ความเข้าใจในบทนี้จะช่วยให้นักศึกษาสำรวจและพัฒนาตนเองได้ตั้งแต่ยังอยู่ในระหว่างการศึกษา ก่อนที่จะออกไปทำหน้าที่ครูผู้สร้างแรงบันดาลใจแก่ผู้เรียนต่อไป

หัวข้อที่ 2.1 บทบาทและหน้าที่ของครูในมุมมองทางจิตวิทยา

หัวเรื่อง

2.1.1 ความหมายและความสำคัญของครูและวิชาชีพครู

2.1.2 บทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยา

2.1.3 ครูในฐานะตัวแบบของผู้เรียน

แนวคิด

ครูเป็นผู้ประกอบวิชาชีพหลักด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งเป็นวิชาชีพชั้นสูงที่ต้องอาศัยทั้งความรู้ ทักษะ และคุณธรรม ในมุมมองทางจิตวิทยา บทบาทของครูมิได้จำกัดอยู่ที่การถ่ายทอดความรู้ หากครอบคลุมการออกแบบการเรียนรู้ การสร้างแรงจูงใจ การ

สังเกตและดูแลช่วยเหลือผู้เรียน การจัดการชั้นเรียน ตลอดจนการเป็นตัวแบบทางพฤติกรรมและคุณธรรมที่ผู้เรียนเรียนรู้และซึมซับอยู่ตลอดเวลา

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 2.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและความสำคัญของครูและวิชาชีพครูได้
2. อธิบายบทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยาได้
3. วิเคราะห์อิทธิพลของครูในฐานะตัวแบบที่มีต่อพฤติกรรมของผู้เรียนได้

2.1.1 ความหมายและความสำคัญของครูและวิชาชีพครู

คำว่า “ครู” ในภาษาไทยมีรากศัพท์มาจากคำว่า “ครุ” หรือ “คุรุ” ในภาษาบาลีและสันสกฤต ซึ่งแปลว่า หนัก หมายถึงผู้ที่หนักแน่นด้วยความรู้และคุณธรรม เป็นผู้ควรแก่การเคารพของศิษย์ และเป็นผู้แบกรับภาระอันหนักในการอบรมสั่งสอนศิษย์ให้เป็นคนดีของสังคม (ยนต์ ชุ่มจิต, 2553) พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 ให้ความหมายของครูว่า หมายถึง ผู้สั่งสอนศิษย์ หรือผู้ถ่ายทอดความรู้ให้แก่ศิษย์ (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) ขณะที่ในทางกฎหมาย พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 กำหนดว่า ครู หมายความว่า บุคคลซึ่งประกอบวิชาชีพหลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ ในสถานศึกษาของรัฐและเอกชน คำนิยามนี้สะท้อนว่างานของครูมีสองส่วนที่แยกจากกันไม่ได้ คือ การจัดการเรียนการสอน และการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการอันหลากหลาย ซึ่งส่วนหลังนี้เองที่ต้องอาศัยความรู้ทางจิตวิทยาเป็นสำคัญ

สรุปได้ว่า ครู หมายถึง ผู้ประกอบวิชาชีพชั้นสูงที่ทำหน้าที่จัดการเรียนการสอน ส่งเสริมการเรียนรู้ และพัฒนาผู้เรียนให้เจริญงอกงามทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ความสำคัญของครูมิได้อยู่เพียงการสร้างคนให้มีความรู้ หากอยู่ที่การหล่อหลอมความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ เพราะครูทำงานกับชีวิตจิตใจของผู้เรียนโดยตรงในช่วงวัยที่บุคลิกภาพ ค่านิยม และความเชื่อกำลังก่อรูป อิทธิพลของครูจึงติดตัวผู้เรียนไปยาวนานกว่าเนื้อหาวิชาใด ๆ ที่ครูสอน ด้วยเหตุนี้วิชาชีพครูจึงได้รับการยกย่องเป็นวิชาชีพชั้นสูงที่มีองค์กรวิชาชีพ มีใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ และมีจรรยาบรรณกำกับเช่นเดียวกับวิชาชีพแพทย์และวิชาชีพกฎหมาย

2.1.2 บทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยา

เมื่อพิจารณาผ่านมุมมองทางจิตวิทยา บทบาทของครูที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนมี 6 บทบาทสำคัญ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556; Santrock, 2018; Woolfolk, 2016) ดังนี้

1) ผู้ออกแบบการเรียนรู้และผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ (learning designer and facilitator) ครูมิใช่เพียงผู้บรรยายเนื้อหา แต่เป็นผู้วิเคราะห์ผู้เรียน กำหนดจุดประสงค์ เลือกวิธีสอน

และสื่อ จัดสภาพแวดล้อมและแหล่งเรียนรู้ ตลอดจนสนับสนุนให้ผู้เรียนลงมือสร้างความรู้ด้วยตนเองตามแนวคิดการเรียนรู้เชิงรุก

2) ผู้สร้างแรงจูงใจ (motivator) ครูเป็นผู้จุดประกายความอยากรู้อยากเรียน ตั้งเป้าหมายที่ท้าทายแต่เป็นไปได้ ให้ข้อมูลย้อนกลับที่สร้างสรรค์ และช่วยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าและความหมายของสิ่งที่เรียน รายละเอียดของหลักการจูงใจจะศึกษาในบทที่ 4

3) ผู้สังเกตและผู้เข้าใจผู้เรียนเป็นรายบุคคล (observer and diagnostician) ครูใช้การสังเกตอย่างเป็นระบบ การพูดคุย และข้อมูลรอบด้าน ในการทำความเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล จุดแข็ง ข้อจำกัด และสัญญาณปัญหาของผู้เรียนแต่ละคน เพื่อออกแบบการช่วยเหลือที่เหมาะสม

4) ผู้ดูแลช่วยเหลือและผู้ให้คำปรึกษาเบื้องต้น (caregiver and helper) ครูเป็นบุคคลแรก ๆ ที่ผู้เรียนนึกถึงเมื่อประสบปัญหา ครูจึงต้องมีทักษะการรับฟัง การให้กำลังใจ การให้คำปรึกษาเบื้องต้น และการส่งต่อผู้เชี่ยวชาญเมื่อปัญหาเกินขอบเขตของครู ดังจะศึกษาในบทที่ 7

5) ผู้จัดการชั้นเรียนและบรรยากาศทางจิตวิทยา (classroom manager) ครูเป็นผู้กำหนดกติกา สร้างวินัยเชิงบวก และดูแลบรรยากาศทางกายภาพ สังคม และอารมณ์ของชั้นเรียนให้เอื้อต่อการเรียนรู้และความรู้สึกปลอดภัยของผู้เรียนทุกคน ดังจะศึกษาในบทที่ 6

6) ตัวแบบทางพฤติกรรมและคุณธรรม (role model) ครูเป็นแบบอย่างที่มีชีวิตซึ่งผู้เรียนเฝ้าสังเกตและเลียนแบบอยู่ทุกขณะ ทั้งด้านการพูดจา การแต่งกาย การควบคุมอารมณ์ ความรับผิดชอบ ความยุติธรรม และความใฝ่รู้ บทบาทนี้สำคัญและลึกซึ้งที่สุด ดังจะกล่าวถึงโดยละเอียดในหัวข้อถัดไป

สรุปได้ว่า บทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยาครอบคลุมงานทั้งด้านวิชาการและด้านการพัฒนาคน บทบาททั้ง 6 ประการนี้ไม่อาจแยกขาดจากกัน ครูคนเดียวต้องสวมบทบาททั้งหมดสลับกันไปตามสถานการณ์ ความรู้ทางจิตวิทยาในรายวิชานี้จึงเป็นเสมือนเครื่องมือประจำตัวที่ช่วยให้ครูแสดงแต่ละบทบาทได้อย่างมีหลักวิชารองรับ

2.1.3 ครูในฐานะตัวแบบของผู้เรียน

แนวคิดที่อธิบายอิทธิพลของครูในฐานะตัวแบบได้ชัดเจนที่สุดคือ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (social learning theory) ของอัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura) ซึ่งเสนอว่ามนุษย์เรียนรู้พฤติกรรมหลายอย่างผ่านการสังเกตตัวแบบ (observational learning) โดยไม่จำเป็นต้องลงมือทำหรือได้รับการเสริมแรงโดยตรง กระบวนการเรียนรู้จากตัวแบบประกอบด้วย 4 ขั้น คือ การใส่ใจต่อตัวแบบ (attention) การจดจำสิ่งที่สังเกต (retention) การแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ (reproduction) และแรงจูงใจที่จะทำพฤติกรรมนั้น (motivation) โดยบุคคลมีแนวโน้มเลียนแบบตัว

แบบที่มีความสำคัญต่อตน มีสถานะสูง มีความอบอุ่นน่าศรัทธา และเป็นผู้ที่ตนใกล้ชิด (Bandura, 1977) ครูมีคุณสมบัติของตัวแบบครบทุกประการ เพราะเป็นบุคคลสำคัญที่ผู้เรียนพบเจอทุกวัน มีอำนาจและสถานะในชั้นเรียน และเป็นที่รักศรัทธาของผู้เรียนจำนวนมาก อิทธิพลของครูในฐานะตัวแบบเกิดขึ้นในสองลักษณะ ลักษณะแรกคือการเป็นตัวแบบโดยตั้งใจ เช่น การสาธิตวิธีทำงาน การแสดงวิธีคิดแก้ปัญหาให้ผู้เรียนเห็นทีละขั้น และการให้ดูเป็นตัวอย่างในเรื่องที่ต้องการปลูกฝัง ลักษณะที่สองซึ่งทรงพลังยิ่งกว่าคือการเป็นตัวแบบโดยไม่ตั้งใจ ผู้เรียนซึมซับกิริยาวาจา การควบคุมอารมณ์ ความตรงต่อเวลา ความยุติธรรม ความมีน้ำใจ รวมทั้งพฤติกรรมด้านลบของครู เช่น การใช้วาจาประชดเสียดสี การเลือกปฏิบัติ หรือการระเบิดอารมณ์ โดยที่ครูไม่รู้ตัวว่ากำลังสอนสิ่งเหล่านั้นอยู่ กล่าวได้ว่าครูไม่อาจเลือกได้ว่าจะเป็นตัวแบบหรือไม่ ครูเลือกได้เพียงว่าจะเป็นตัวแบบชนิดใด สรุปได้ว่า ครูเป็นตัวแบบที่มีอิทธิพลต่อผู้เรียนตลอดเวลา ทั้งโดยตั้งใจและไม่ตั้งใจ นัยสำคัญต่อการปฏิบัติตนของครูคือ ครูต้องมีสติรู้เท่าทันพฤติกรรมของตนอยู่เสมอ ประพฤติตนให้สม่ำเสมอทั้งต่อหน้าและลับหลังผู้เรียน ระมัดระวังคำพูดและการแสดงอารมณ์ และหมั่นตรวจสอบว่าสิ่งที่ตนแสดงออกสอดคล้องกับสิ่งที่ตนสอนหรือไม่ เพราะเมื่อคำสอนกับการกระทำของครูขัดแย้งกัน ผู้เรียนจะเชื่อการกระทำมากกว่าคำสอนเสมอ

หัวข้อที่ 2.2 คุณลักษณะทางจิตวิทยาของครูที่ดี

หัวเรื่อง

2.2.1 คุณลักษณะของครูที่ดีตามแนวคิดทางจิตวิทยาและหลักกัลยาณมิตรธรรม

2.2.2 บุคลิกภาพและความฉลาดทางอารมณ์ของครู

2.2.3 การรับรู้ความสามารถแห่งตนของครู

แนวคิด

ครูที่ดีต้องมีคุณลักษณะทางจิตวิทยาที่เหมาะสมนอกเหนือจากความรู้ในเนื้อหาวิชา ทั้งคุณลักษณะตามแนวคิดทางจิตวิทยาตะวันตกซึ่งเน้นความรอบรู้ ความเมตตา ความยุติธรรม และความกระตือรือร้น และคุณลักษณะตามหลักพุทธธรรมคือกัลยาณมิตรธรรม 7 นอกจากนี้บุคลิกภาพ ความฉลาดทางอารมณ์ และการรับรู้ความสามารถแห่งตนของครู ล้วนเป็นปัจจัยภายในที่กำหนดคุณภาพการปฏิบัติงานและความสุขในวิชาชีพของครู

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 2.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายคุณลักษณะของครูที่ดีตามแนวคิดทางจิตวิทยาและหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 ได้
2. อธิบายบทบาทของบุคลิกภาพและความฉลาดทางอารมณ์ที่มีต่อการปฏิบัติงานของครูได้
3. อธิบายความหมาย อิทธิพล และแนวทางพัฒนาการรับรู้ความสามารถแห่งตนของครูได้

2.2.1 คุณลักษณะของครูที่ดีตามแนวคิดทางจิตวิทยาและหลักกัลยาณมิตรธรรม

นักจิตวิทยาการศึกษาได้ศึกษาคุณลักษณะของครูที่มีประสิทธิภาพมาอย่างต่อเนื่อง Santrock (2018) สรุปว่าครูที่มีประสิทธิภาพต้องมีองค์ประกอบสองด้านใหญ่ คือ ด้านความรู้และทักษะทางวิชาชีพ ได้แก่ ความแม่นยำในเนื้อหาวิชา กลวิธีการสอนที่หลากหลาย การตั้งเป้าหมายและวางแผนการสอน ทักษะการจัดการชั้นเรียน ทักษะการจูงใจ ทักษะการสื่อสาร และความสามารถในการทำงานกับผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลาย และด้านความมุ่งมั่นแรงจูงใจและความใส่ใจ (commitment, motivation, and caring) ได้แก่ ความทุ่มเทให้เวลาแก่งาน เจตคติที่ดี และความเอาใจใส่ต่อผู้เรียนเป็นรายบุคคล ในทำนองเดียวกัน Woolfolk (2016) ชี้ว่างานวิจัยพบคุณลักษณะร่วมของครูที่ผู้เรียนรักและเรียนรู้ได้ดี ได้แก่ ความอบอุ่นเป็นมิตร ความกระตือรือร้นในการสอน ความยุติธรรม ความคาดหวังทางบวกที่ชัดเจน และความสามารถในการอธิบายให้เข้าใจง่ายในบริบทของสังคมไทยซึ่งมีพระพุทธศาสนาเป็นรากฐานทางวัฒนธรรม

คุณลักษณะของครูที่ดีปรากฏอยู่ในหลักธรรมชื่อ กัลยาณมิตรธรรม 7 คือ ธรรมของผู้เป็นมิตรที่ดีงาม ซึ่งพระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต) (2551) ประมวลไว้ ดังนี้ (1) ปิโย คือ น่ารัก เข้าถึงได้ง่าย ทำให้ศิษย์รู้สึกสบายใจที่จะเข้าปรึกษาไต่ถาม (2) ครุ คือ น่าเคารพ ประพฤติตนสมควรแก่ฐานะ ทำให้ศิษย์รู้สึกอบอุ่นปลอดภัยและยำเกรง (3) ภาวนีโย คือ น่ายกย่อง ทรงความรู้และภูมิปัญญา หมั่นพัฒนาตนอยู่เสมอ เป็นที่เอาแบบอย่างได้ (4) วัตตา จะ คือ รู้จักพูด ชี้แจงให้เข้าใจ รู้ว่าเมื่อใดควรพูดอะไรอย่างไร ตักเตือนด้วยความหวังดี (5) วจนักขโม คือ อดทนต่อถ้อยคำ พร้อมรับฟังคำซักถาม คำวิพากษ์วิจารณ์ โดยไม่ฉุนเฉียว (6) คัมภีรัญจะ กะถัง กัตตา คือ สามารถอธิบายเรื่องที่ลึกซึ้งซับซ้อนให้เข้าใจได้ และสอนศิษย์ให้ได้เรียนรู้เรื่องราวที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้นไป และ (7) โน จัฏฐาเน นิโยชะเย คือ ไม่ชักนำศิษย์ไปในทางเสื่อมเสียหรือเรื่องเหลวไหลไม่สมควร

สรุปได้ว่าคุณลักษณะของครูที่ดีตามแนวคิดทางจิตวิทยาตะวันตกและหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 มีสาระที่สอดคล้องกันอย่างน่าสนใจ กล่าวคือ ครูที่ดีต้องพร้อมทั้งด้านความรู้ความสามารถ (ภาวนีโย, คัมภีรัญจะ กะถัง กัตตา, ทักษะการสอนและการอธิบาย) ด้านความสัมพันธ์กับศิษย์ (ปิโย, วัตตา จะ, วจนักขโม, ความอบอุ่นและความใส่ใจ) และด้านความประพฤติที่เป็นแบบอย่าง (ครุ, โน จัฏฐาเน นิโยชะเย, ความยุติธรรมและความรับผิดชอบ) นักศึกษาจึงควรใช้กรอบคุณลักษณะเหล่านี้เป็นกระจกส่องสำรวจตนเองอย่างสม่ำเสมอว่าตนมีจุดแข็งด้านใดและควรพัฒนาด้านใด เพื่อเตรียมความพร้อมสู่ความเป็นครูที่สมบูรณ์

2.2.2 บุคลิกภาพและความฉลาดทางอารมณ์ของครู

บุคลิกภาพ (personality) หมายถึง ลักษณะเฉพาะตัวโดยรวมของบุคคลทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ซึ่งแสดงออกให้ผู้อื่นรับรู้และมีความคงเส้นคงวาพอสมควร บุคลิกภาพของครูเป็นสิ่งแรกที่ผู้เรียนสัมผัสได้ก่อนที่ครูจะเริ่มสอนเสียอีก ครูที่มีบุคลิกภาพเหมาะสม ได้แก่ การแต่งกายสุภาพเรียบร้อย ท่าทางกระฉับกระเฉงมั่นใจ น้ำเสียงชัดเจนน่าฟัง สีหน้าแววตาเป็นมิตร มีอารมณ์ขันพอเหมาะ และมีความยืดหยุ่นไม่เคร่งเครียดจนเกินไป ย่อมดึงดูดความสนใจ สร้างความเชื่อถือ และทำให้ผู้เรียนเปิดใจรับการเรียนรู้ได้ง่ายกว่า รายละเอียดของทฤษฎีบุคลิกภาพจะได้ศึกษาเพิ่มเติมในเนื้อหาจิตวิทยาบุคลิกภาพ ส่วนในที่นี้มุ่งเน้นว่าบุคลิกภาพของครูเป็นเครื่องมือทางวิชาชีพที่ครูต้องหมั่นตรวจสอบและพัฒนา

คุณลักษณะภายในที่สำคัญไม่ยิ่งหย่อนกว่าบุคลิกภาพภายนอกคือ ความฉลาดทางอารมณ์ (emotional intelligence) ซึ่งโกลแมน (Goleman, 1995) อธิบายว่าประกอบด้วยความสามารถ 5 ด้าน คือ (1) การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง คือ รู้เท่าทันว่าขณะนี้ตนรู้สึกอย่างไรและอารมณ์นั้นส่งผลต่อพฤติกรรมอย่างไร (2) การจัดการอารมณ์ของตนเอง คือ ควบคุมและแสดงอารมณ์ออกได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ ฟื้นตัวจากอารมณ์ทางลบได้เร็ว (3) การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง คือ มีความมุ่งมั่นต่อเป้าหมาย มองโลกในแง่ดี ไม่ท้อถอยง่าย (4) การเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น (empathy) คือ อ่านความรู้สึกของผู้อื่นได้และร่วมรับรู้ความรู้สึกนั้น และ (5) ทักษะทางสังคม คือ สร้างและรักษาสัมพันธภาพที่ดี สื่อสารและจัดการความขัดแย้งได้ สำหรับครู ความฉลาดทางอารมณ์คือเส้นแบ่งระหว่างครูที่ผู้เรียนไว้วางใจกับครูที่ผู้เรียนหวาดกลัว ครูที่รู้เท่าทันความโกรธความเหนื่อยล้าของตนจะไม่ระบายอารมณ์ใส่ผู้เรียน และครูที่เข้าใจความรู้สึกของผู้เรียน จะมองเห็นความกังวล ความอาย หรือความทุกข์ที่ซ่อนอยู่หลังพฤติกรรม ทำให้ตอบสนองต่อผู้เรียนได้อย่างเหมาะสมและเยียวยา

สรุปได้ว่า บุคลิกภาพเป็นคุณลักษณะภายนอกที่สร้างความประทับใจและความเชื่อถือ ส่วนความฉลาดทางอารมณ์เป็นคุณลักษณะภายในที่กำกับคุณภาพของปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียนในทุกขณะ คุณลักษณะทั้งสองพัฒนาได้ด้วยการฝึกฝน ทั้งการฝึกสังเกตอารมณ์ตนเอง การฝึกหยุดคิดก่อนตอบสนองเมื่อถูกกระตุ้น และการฝึกมองสถานการณ์จากมุมของผู้เรียน ซึ่งการดูแลอารมณ์และจิตใจของครูอย่างเป็นระบบจะได้ศึกษาโดยละเอียดในบทที่ 8

2.2.3 การรับรู้ความสามารถแห่งตนของครู

การรับรู้ความสามารถแห่งตน (self-efficacy) เป็นแนวคิดสำคัญของแบนดูรา หมายถึงความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนในการกระทำภารกิจใดภารกิจหนึ่งให้สำเร็จ (Bandura, 1997) เมื่อประยุกต์กับวิชาชีพครู การรับรู้ความสามารถแห่งตนของครู (teacher self-efficacy) จึงหมายถึง ความเชื่อมั่นของครูว่าตนสามารถจัดการเรียนรู้ จัดการชั้นเรียน และช่วยให้

ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาได้ แม้ผู้เรียนบางคนจะมีข้อจำกัดหรือขาดแรงจูงใจ งานวิจัยจำนวนมากพบว่าครูที่มีการรับรู้ความสามารถแห่งตนสูงจะทุ่มเทความพยายามมากกว่า อดทนต่ออุปสรรคได้นานกว่า กล้าทดลองวิธีสอนใหม่ ๆ ไม่ด่วนตำหนิหรือโทษผู้เรียน และส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์และแรงจูงใจของผู้เรียนสูงขึ้นตามไปด้วย ในทางตรงข้าม ครูที่มีการรับรู้ความสามารถแห่งตนต่ำมักยอมแพ้ง่าย หลีกเลี่ยงงานที่ท้าทาย และโน้มเอียงที่จะอธิบายความล้มเหลวของผู้เรียนด้วยปัจจัยที่ครูควบคุมไม่ได้ เช่น พื้นฐานครอบครัวหรือสติปัญญา (Woolfolk, 2016)

แบนดูรา (Bandura, 1997) อธิบายว่าการรับรู้ความสามารถแห่งตนพัฒนาจากแหล่งข้อมูล 4 แหล่ง ซึ่งชี้แนวทางการพัฒนาตนของครูได้โดยตรง คือ (1) ประสบการณ์ความสำเร็จของตนเอง (mastery experiences) เป็นแหล่งที่ทรงพลังที่สุด ครูใหม่จึงควรเริ่มจากงานที่พอทำสำเร็จได้และค่อย ๆ เพิ่มความท้าทาย เพื่อสะสมประสบการณ์ความสำเร็จทีละน้อย (2) การสังเกตตัวแบบ (vicarious experiences) การได้เห็นครูรุ่นพี่หรือเพื่อนครูที่มีบริบทใกล้เคียงกันทำได้สำเร็จ ช่วยให้เกิดความเชื่อว่าตนก็ทำได้เช่นกัน (3) การได้รับคำพูดโน้มน้าวสนับสนุน (verbal persuasion) คำชี้แนะและกำลังใจจากผู้บริหาร ครูพี่เลี้ยง และเพื่อนร่วมงานที่จริงใจ ช่วยประคองความเชื่อมั่นในช่วงที่เผชิญความยากลำบาก และ (4) สภาวะทางกายและอารมณ์ (physiological and affective states) ความเหนื่อยล้าเรื้อรังและความเครียดสะสมบั่นทอนความเชื่อมั่น ครูจึงต้องดูแลสุขภาพกายและใจของตนควบคู่ไปกับการพัฒนางาน

สรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถแห่งตนของครูเป็นความเชื่อภายในที่มีอิทธิพลอย่างเป็นรูปธรรมต่อพฤติกรรมการสอน ความอดทนต่ออุปสรรค และผลการเรียนรู้ของผู้เรียน คุณลักษณะนี้มิใช่พรสวรรค์ที่ติดตัวมา หากพัฒนาได้ผ่านการสะสมความสำเร็จเล็ก ๆ การเรียนรู้จากตัวแบบ การอยู่ในชุมชนวิชาชีพที่เกื้อกูล และการดูแลสภาวะกายใจของตนเอง นักศึกษาครูจึงควรถือว่าการฝึกประสบการณ์วิชาชีพทุกครั้งเป็นโอกาสสะสมทุนความเชื่อมั่นนี้ตั้งแต่ยังไม่บรรจุเป็นครู

หัวข้อที่ 2.3 จิตวิทยาสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน

หัวเรื่อง

2.3.1 ความสำคัญของสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน

2.3.2 ความคาดหวังของครูกับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน

2.3.3 แนวทางการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียน

แนวคิด

สัมพันธภาพที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียนเป็นรากฐานทางจิตวิทยาของการเรียนรู้ ผู้เรียนที่รู้สึกว่าครูรัก เข้าใจ และยอมรับตน จะกล้าเรียนรู้ กล้าผิดพลาด และผูกพันกับการเรียนมากขึ้น

ขณะเดียวกันความคาดหวังที่ครูมีต่อผู้เรียนสามารถส่งอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนได้จริงผ่านพฤติกรรมที่ครูแสดงออกโดยไม่รู้ตัว ครูจึงต้องรู้เท่าทันความคาดหวังของตนและมีแนวทางสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียนอย่างเป็นระบบ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 2.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความสำคัญของสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียนที่มีต่อการเรียนรู้ได้
2. อธิบายปรากฏการณ์พิกมาเลียนและกลไกที่ความคาดหวังของครูส่งผลต่อผู้เรียนได้
3. เสนอแนวทางการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม

2.3.1 ความสำคัญของสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน

สัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน (teacher–student relationship) หมายถึง คุณภาพของความสัมพันธ์ทางอารมณ์และสังคมที่เกิดขึ้นระหว่างครูกับผู้เรียน ซึ่งสะท้อนผ่านความรู้สึกไว้วางใจ ความอบอุ่น การยอมรับ และการสื่อสารระหว่างกัน หลักฐานเชิงประจักษ์ยืนยันความสำคัญของปัจจัยนี้อย่างหนักแน่น การสังเคราะห์งานวิจัยขนาดใหญ่ของแฮตที (Hattie, 2009) ซึ่งรวบรวมผลการวิเคราะห์อภิมานหลายร้อยเรื่อง พบว่าสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียนเป็นปัจจัยที่มีขนาดอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับสูง เหนือกว่าปัจจัยด้านวิธีสอนหลายประการ ผู้เรียนที่มีสัมพันธภาพที่ดีกับครูจะมาเรียนสม่ำเสมอ มีส่วนร่วมในชั้นเรียน กล้าถามกล้าขอความช่วยเหลือ มีปัญหาพฤติกรรมน้อยลง และมีความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน (sense of belonging) ซึ่งเป็นเกราะป้องกันการออกกลางคันที่สำคัญ

ในทางจิตวิทยา คำอธิบายพื้นฐานของปรากฏการณ์นี้มาจากแนวคิดมนุษยนิยมของโรเจอร์ส (Rogers, 1969) ซึ่งเสนอว่าการเรียนรู้ที่มีความหมายจะเกิดขึ้นได้ดีที่สุดในบรรยากาศความสัมพันธ์ที่ประกอบด้วยเงื่อนไขสำคัญ 3 ประการ คือ ความจริงใจของครู (congruence) การยอมรับนับถือผู้เรียนอย่างไม่มีเงื่อนไข (unconditional positive regard) และความเข้าใจร่วมรู้สึก (empathic understanding) เมื่อผู้เรียนรับรู้ว่าครูยอมรับตนในฐานะบุคคลโดยไม่ขึ้นกับคะแนนหรือความประพฤติ ความรู้สึกปลอดภัยทางจิตใจ (psychological safety) จะเกิดขึ้น และพลังงานทางจิตที่เคยใช้ไปกับการปกป้องตนเองจะถูกปลดปล่อยมาใช้ในการเรียนรู้ สรุปได้ว่า สัมพันธภาพที่ดีมิใช่เพียงเรื่องของบรรยากาศที่น่าอยู่ หากเป็นเงื่อนไขทางจิตวิทยาที่จำเป็นของการเรียนรู้ และเป็นสิ่งที่ครูสร้างได้ด้วยการกระทำของครูเองเป็นสำคัญ

2.3.2 ความคาดหวังของครูกับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน

ความคาดหวังของครู (teacher expectation) หมายถึง การคาดการณ์หรือความเชื่อของครูเกี่ยวกับความสามารถและความสำเร็จในอนาคตของผู้เรียนแต่ละคน หลักฐานคลาสสิกที่แสดงอิทธิพลของความคาดหวังคือการทดลองของโรเซนธาลและจาคอบสัน (Rosenthal & Jacobson, 1968) ที่รายงานไว้ในหนังสือ Pygmalion in the Classroom คณะผู้วิจัยแจ้งแก่ครูในโรงเรียนประถมศึกษาแห่งหนึ่งว่านักเรียนกลุ่มหนึ่ง (ซึ่งแท้จริงถูกสุ่มขึ้นมา) มีแววจะพัฒนาทางสติปัญญาอย่างก้าวกระโดด เมื่อเวลาผ่านไปพบว่านักเรียนกลุ่มดังกล่าวมีคะแนนพัฒนาการทางสติปัญญาสูงขึ้นกว่ากลุ่มอื่นจริง ทั้งที่ความแตกต่างเพียงอย่างเดียวคือความเชื่อในใจครู ปรากฏการณ์ที่ความคาดหวังของบุคคลหนึ่งส่งผลให้อีกบุคคลหนึ่งเป็นไปตามที่คาดนี้เรียกว่า ปรากฏการณ์พิกมาเลียน (Pygmalion effect) หรือคำทำนายที่เป็นจริงด้วยตัวเอง (self-fulfilling prophecy)

กลไกที่ความคาดหวังของครูแปรเปลี่ยนเป็นผลลัพธ์จริงนั้นเกิดผ่านพฤติกรรมของครูที่แตกต่างกันต่อผู้เรียนแต่ละกลุ่มโดยครูมักไม่รู้ตัว งานวิจัยต่อเนื่องพบว่าครูมีแนวโน้มปฏิบัติต่อผู้เรียนที่ตนคาดหวังสูงในทางที่เอื้อกว่า เช่น ให้โอกาสตอบคำถามบ่อยกว่า รอคอยคำตอบนานกว่า ให้คำใบ้และถามต่อยอดมากกว่า ให้ข้อมูลย้อนกลับที่ละเอียดกว่า มอบหมายงานที่ท้าทายกว่า และแสดงความอบอุ่นทางสีหน้าท่าทางมากกว่า ส่วนผู้เรียนที่ถูกคาดหวังต่ำมักได้รับโอกาสน้อย ถูกเรียกน้อย และได้รับงานง่ายซ้ำซาก ผู้เรียนรับรู้สัญญาณเหล่านี้ได้และค่อย ๆ ปรับภาพลักษณ์ของตน ความพยายาม และผลงานให้สอดคล้องกับที่ครูคาดหวัง วงจรนี้จึงหมุนซ้ำจนความคาดหวังกลายเป็นจริง (Woolfolk, 2016; Santrock, 2018)

สรุปได้ว่า ความคาดหวังของครูเป็นพลังทางจิตวิทยาที่ทำงานเงียบ ๆ แต่ส่งผลจริงต่อโอกาสและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน บทเรียนสำหรับครูมี 3 ประการ คือ ประการแรก ครูต้องตั้งความคาดหวังทางบวกที่สูงแต่เป็นไปได้กับผู้เรียนทุกคน มิใช่เฉพาะกลุ่มที่ดูมีแวว ประการที่สอง ครูต้องระวังอคติจากข้อมูลแรกรับ เช่น ผลการเรียนเดิม คำบอกเล่าของครูคนก่อน หรือภูมิหลังครอบครัว มิให้ตีตรา (labeling) ผู้เรียนล่วงหน้า และประการที่สาม ครูควรตรวจสอบพฤติกรรมของตนอย่างสม่ำเสมอว่าได้กระจายโอกาสการตอบ การรอคอย คำชม และงานที่ท้าทายแก่ผู้เรียนอย่างทั่วถึงหรือไม่ เพราะความเสมอภาคของความคาดหวังคือความเสมอภาคของโอกาสในการเรียนรู้

2.3.3 แนวทางการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียน

จากหลักการในหัวข้อ 2.3.1 และ 2.3.2 สามารถประมวลเป็นแนวทางการปฏิบัติที่เป็นรูปธรรมสำหรับครู 8 ประการ ดังนี้

1) รู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล จำชื่อผู้เรียนให้ได้เร็วที่สุด สนใจข้อมูลพื้นฐาน ความชอบ และความถนัดของแต่ละคน การที่ครูเรียกชื่อและทักถึงเรื่องเฉพาะตัวได้ ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าตนมีตัวตนในสายตาครู

2) ทักทายและสื่อสารเชิงบวกสม่ำเสมอ เริ่มต้นชั่วโมงเรียนด้วยท่าทีเป็นมิตร ยิ้ม สบตา ใช้คำพูดสุภาพให้เกียรติ และหลีกเลี่ยงการประชดเสียดสี การขู่ หรือการนำผู้เรียนไปเปรียบเทียบกับผู้อื่น

3) ฟังอย่างตั้งใจ เมื่อผู้เรียนพูด ให้หยุดกิจกรรมอื่นและฟังจนจบ สะท้อนความเข้าใจก่อนตอบ ไม่ด่วนตัดสินหรือสั่งสอนทันที การฟังคือการบอกผู้เรียนว่าความคิดและความรู้สึกของเขามีคุณค่า

4) ยุติธรรมและเสมอต้นเสมอปลาย ใช้กติกาเดียวกันกับผู้เรียนทุกคน ควบคุมอารมณ์ให้คงเส้นคงวา ไม่ให้อารมณ์ส่วนตัวหรือความชอบพอส่วนบุคคลมากำหนดการปฏิบัติต่อผู้เรียน

5) เปิดโอกาสให้ทุกคนประสบความสำเร็จ ออกแบบงานหลายระดับ กระจายโอกาสการตอบและการแสดงออก ชื่นชมความพยายามและความก้าวหน้า มิใช่ชมเฉพาะผลลัพธ์ที่สมบูรณ์แบบ

6) ใส่ใจผู้เรียนนอกบทเรียน สังเกตการเปลี่ยนแปลงของสีหน้า อารมณ์ และพฤติกรรม ไต่ถามด้วยความห่วงใยเมื่อเห็นสัญญาณผิดปกติ และอยู่เคียงข้างในวันที่ผู้เรียนเผชิญเรื่องยากลำบาก

7) ยอมรับข้อผิดพลาดและขอโทษเป็น เมื่อครูเข้าใจผิดหรือทำเกินกว่าเหตุ การกล่าวขอโทษผู้เรียนอย่างจริงใจไม่ได้ลดศักดิ์ศรีของครู แต่กลับเป็นตัวแบบของความรับผิดชอบและสร้างความไว้วางใจอย่างลึกซึ้ง

8) รักษาขอบเขตที่เหมาะสมของความสัมพันธ์ ความเป็นกันเองต้องอยู่บนความเหมาะสมตามกาลเทศะและจรรยาบรรณวิชาชีพ ครูพึงเป็นผู้ใหญ่ที่อบอุ่นและไว้วางใจได้ มิใช่เพื่อนเล่นที่ไร้ขอบเขต ทั้งในการปฏิสัมพันธ์ต่อหน้าและในสื่อสังคมออนไลน์

สรุปได้ว่า การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียนไม่ใช่เทคนิคพิเศษที่ใช้เป็นครั้งคราว หากเป็นวิถีปฏิบัติประจำวันที่สะสมทีละเล็กละน้อยผ่านการทักทาย การฟัง ความยุติธรรม และความใส่ใจ สัมพันธภาพที่มั่นคงนี้จะกลายเป็นต้นทุนสำคัญของครูในการจูงใจผู้เรียน การจัดการชั้นเรียน และการช่วยเหลือผู้เรียนยามมีปัญหา ซึ่งจะได้ศึกษาต่อในบทที่ 4 บทที่ 6 และบทที่ 7 ตามลำดับ

หัวข้อที่ 2.4 เจตคติ แรงจูงใจ และจรรยาบรรณในวิชาชีพครู

หัวเรื่อง

2.4.1 เจตคติต่อวิชาชีพครูและแรงจูงใจในการเป็นครู

2.4.2 จรรยาบรรณของวิชาชีพครู

2.4.3 การพัฒนาตนเองสู่ความเป็นครูมืออาชีพ

แนวคิด

เจตคติที่ดีต่อวิชาชีพและแรงจูงใจภายในเป็นพลังทางจิตใจที่หล่อเลี้ยงความทุ่มเทและความสุขในการทำงานของครู ส่วนจรรยาบรรณของวิชาชีพเป็นหลักความประพฤติที่คุ้มครองศิษย์ สังคม และเกียรติของวิชาชีพ ครูมืออาชีพต้องมีทั้งสามสิ่งนี้เป็นรากฐาน และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องด้วยการสะท้อนคิดและกรอบคิดแบบเติบโต

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 2.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายองค์ประกอบของเจตคติต่อวิชาชีพครู และจำแนกแรงจูงใจในการเป็นครูได้
2. อธิบายจรรยาบรรณของวิชาชีพครูทั้ง 5 ด้าน พร้อมยกตัวอย่างการปฏิบัติได้
3. วางแผนพัฒนาตนเองสู่ความเป็นครูมืออาชีพโดยใช้การสะท้อนคิดและกรอบคิดแบบเติบโตได้

2.4.1 เจตคติต่อวิชาชีพครูและแรงจูงใจในการเป็นครู

เจตคติ (attitude) หมายถึง ความรู้สึกและท่าทีของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งในทางบวกหรือลบ ซึ่งมีอิทธิพลต่อแนวโน้มการแสดงพฤติกรรมต่อสิ่งนั้น นักจิตวิทยาอธิบายว่าเจตคติประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ความเข้าใจ (cognitive component) ได้แก่ ความรู้และความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งนั้น เช่น เชื่อว่าวิชาชีพครูมีคุณค่าต่อสังคม ด้านความรู้สึก (affective component) ได้แก่ อารมณ์ความรู้สึกต่อสิ่งนั้น เช่น ภาคภูมิใจและมีความสุขเมื่อได้สอน และด้านแนวโน้มพฤติกรรม (behavioral component) ได้แก่ ความพร้อมที่จะแสดงพฤติกรรมสอดคล้องกับความเชื่อและความรู้สึก เช่น ตั้งใจฝึกฝนตนเพื่อเป็นครูที่ดีและมุ่งมั่นอยู่ในวิชาชีพระยะยาว (จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ, 2554) ครูที่มีเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพจะมองงานสอนเป็นโอกาสสร้างคนมิใช่ภาระ ทุ่มเทโดยไม่ต้องมีผู้บังคับ และฟื้นตัวจากความเหนื่อยล้าได้เร็ว เจตคติดังกล่าวยังแผ่ไปถึงผู้เรียนซึ่งสัมผัสได้ว่าครูรักในสิ่งที่ทำหรือไม่

แรงจูงใจในการประกอบวิชาชีพครูจำแนกได้เป็นสองลักษณะ คือ แรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) ได้แก่ ความรักในการสอน ความสุขที่ได้เห็นผู้เรียนเติบโต ความรู้สึกว่างานครูมีความหมายต่อชีวิตผู้อื่น และความศรัทธาในคุณค่าของการศึกษา และแรงจูงใจภายนอก (extrinsic motivation) ได้แก่ ความมั่นคงของอาชีพ เงินเดือนและสวัสดิการ การยอมรับนับถือจากสังคม และความก้าวหน้าในตำแหน่งหน้าที่ งานศึกษาด้านแรงจูงใจชี้ว่าแรงจูงใจทั้งสองลักษณะทำงานร่วมกันได้ แต่ครูที่ยืนระยะในวิชาชีพได้อย่างมีความสุขมักมีแรงจูงใจภายในเป็นแกนหลัก เพราะรางวัลภายนอกไม่อาจชดเชยความเหนื่อยยากของงานครูได้ในระยะยาว สรุปได้ว่า นักศึกษาครูควรหมั่นตรวจสอบ

แรงจูงใจของตนเอง และบ่มเพาะแรงจูงใจภายในผ่านประสบการณ์ที่ได้สัมผัสคุณค่าของการช่วยให้ผู้อื่นเรียนรู้ ซึ่งการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานศึกษาเป็นเวทีสำคัญของการค้นพบความหมายนี้

2.4.2 จรรยาบรรณของวิชาชีพครู

จรรยาบรรณของวิชาชีพ (code of ethics) คือ ประมวลความประพฤติที่ผู้ประกอบวิชาชีพต้องยึดถือ เพื่อรักษาคุณภาพของการประกอบวิชาชีพ คุ้มครองผู้รับบริการ และธำรงเกียรติศักดิ์ศรีของวิชาชีพ สำหรับวิชาชีพครู ข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2556 กำหนดจรรยาบรรณไว้ 5 ด้าน รวม 9 ข้อ (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2556) สาระสำคัญและตัวอย่างการปฏิบัติแสดงดังตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1 จรรยาบรรณของวิชาชีพครู 5 ด้าน ตามข้อบังคับคุรุสภา พ.ศ. 2556 และตัวอย่างการปฏิบัติ

ด้าน	สาระสำคัญ	ตัวอย่างการปฏิบัติของครู
1. จรรยาบรรณต่อตนเอง	มีวินัยในตนเอง พัฒนาตนเองด้านวิชาชีพ บุคลิกภาพ และวิสัยทัศน์ ให้ทันต่อการพัฒนาทางวิทยาการ เศรษฐกิจ สังคม และการเมืองอยู่เสมอ	ตรงต่อเวลา รักษาคำพูด ศึกษาความรู้และเทคโนโลยีใหม่ ดูแลบุคลิกภาพและสุขภาพกายใจของตน
2. จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ	รัก ศรัทธา ซื่อสัตย์สุจริต รับผิดชอบต่อวิชาชีพ และเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กรวิชาชีพ	ภูมิใจในความเป็นครู ไม่ประพฤติเสื่อมเสียเกียรติวิชาชีพ ปฏิบัติงานสอนเต็มความสามารถ
3. จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ	รัก เมตตา เอาใจใส่ ช่วยเหลือ ส่งเสริมให้กำลังใจแก่ศิษย์อย่างเสมอหน้า ส่งเสริมการเรียนรู้และนิสัยที่ถูกต้องดีงามอย่างเต็มความสามารถ ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีทั้งกาย วาจา และจิตใจ ไม่กระทำตนเป็นปฏิปักษ์ต่อความเจริญของศิษย์ และให้บริการด้วยความจริงใจเสมอภาค ไม่เรียกรับผลประโยชน์โดยมิชอบ	ดูแลศิษย์ทุกคนอย่างเท่าเทียมไม่เลือกปฏิบัติ ไม่ใช้วาจาหรือการลงโทษที่ทำร้ายศิษย์ ไม่เปิดเผยความลับของศิษย์ ไม่หาผลประโยชน์จากการสอนพิเศษโดยมิชอบ

ด้าน	สาระสำคัญ	ตัวอย่างการปฏิบัติของครู
4. จรรยาบรรณต่อผู้ร่วมประกอบวิชาชีพ	ช่วยเหลือเกื้อกูลซึ่งกันและกันอย่างสร้างสรรค์ ยึดมั่นในระบบคุณธรรม สร้างความสามัคคีในหมู่คณะ	แบ่งปันความรู้และสื่อการสอนแก่เพื่อนครู ให้เกียรติไม่กล่าวร้ายเพื่อนร่วมงาน ร่วมมือพัฒนางานของสถานศึกษา
5. จรรยาบรรณต่อสังคม	ประพฤติตนเป็นผู้นำในการอนุรักษ์และพัฒนาเศรษฐกิจ สังคม ศาสนา ศิลปวัฒนธรรม ภูมิปัญญา และสิ่งแวดล้อม รักษาผลประโยชน์ส่วนรวม และยึดมั่นการปกครองระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข	เข้าร่วมและเป็นแบบอย่างในกิจกรรมชุมชน ส่งเสริมวัฒนธรรมท้องถิ่น ใช้สิทธิหน้าที่พลเมืองอย่างถูกต้อง

เมื่อพิจารณาในมุมมองทางจิตวิทยา จรรยาบรรณมิใช่เพียงข้อบังคับที่ต้องท่องจำเพื่อสอบ หากเป็นกลไกคุ้มครองความไว้วางใจ (trust) ซึ่งเป็นหัวใจของสัมพันธภาพครูกับศิษย์ที่ศึกษาไปในหัวข้อ 2.3 ผู้เรียนและผู้ปกครองมอบสิ่งที่มีค่าที่สุดคือชีวิตและอนาคตของเด็กไว้ในมือครู จรรยาบรรณจึงกำหนดขอบเขตที่ทำให้ความไว้วางใจนี้ปลอดภัย การละเมิดจรรยาบรรณ เช่น การลงโทษรุนแรง การเลือกปฏิบัติ หรือการแสวงหาประโยชน์จากศิษย์ จึงไม่เพียงผิดวินัย แต่ทำลายรากฐานทางจิตวิทยาของการเรียนรู้ทั้งชั้นเรียน สรุปได้ว่า ครูที่ยึดมั่นจรรยาบรรณคือครูที่แปลงหลักจริยธรรมให้เป็นพฤติกรรมประจำวันจนศิษย์รู้สึกปลอดภัยและวางใจได้เสมอ

2.4.3 การพัฒนาตนเองสู่ความเป็นครูมืออาชีพ

ความเป็นครูมืออาชีพ (professional teacher) มิได้เกิดขึ้นทันทีเมื่อสำเร็จการศึกษาหรือได้รับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ หากเป็นผลของการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดชีวิตการทำงาน แนวคิดทางจิตวิทยาที่เป็นฐานของการพัฒนาตนมี 3 แนวคิดสำคัญ แนวคิดแรกคือ กรอบคิดแบบเติบโต (growth mindset) ของดเว็ก (Dweck, 2006) ซึ่งเสนอว่าบุคคลที่เชื่อว่าความสามารถพัฒนาได้ด้วยความพยายามและวิธีการที่เหมาะสม จะกล้าเผชิญความท้าทาย มองความผิดพลาดเป็นบทเรียน และพัฒนาได้ไกลกว่าบุคคลที่เชื่อว่าความสามารถถูกกำหนดตายตัว (fixed mindset) ครูต้องมีกรอบคิดแบบเติบโตทั้งต่อตนเอง คือเชื่อว่าตนพัฒนาฝีมือการสอนได้เสมอ และต่อผู้เรียน คือเชื่อว่าผู้เรียนทุกคนพัฒนาได้ ซึ่งเชื่อมโยงโดยตรงกับความคาดหวังทางบวกในหัวข้อ 2.3.2

แนวคิดที่สองคือ การสะท้อนคิดในการปฏิบัติงาน (reflective practice) ตามแนวคิดของเชิน (Schön, 1983) ซึ่งเสนอว่าผู้ประกอบวิชาชีพที่เชี่ยวชาญมิใช่ผู้ที่ทำตามตำราอย่างเดียว หากเป็น

นักปฏิบัติที่สะท้อนคิด (reflective practitioner) คือ ทบทวนการปฏิบัติงานของตนอย่างสม่ำเสมอ ว่าสิ่งใดได้ผล สิ่งใดไม่ได้ผล เพราะเหตุใด และจะปรับปรุงอย่างไร สำหรับครู การสะท้อนคิดทำได้หลายรูปแบบ เช่น การบันทึกหลังการสอน การวิเคราะห์ผลงานของผู้เรียนเพื่อย้อนดูการสอนของตน การให้เพื่อนครูเข้าสังเกตชั้นเรียนและให้ข้อมูลย้อนกลับ และการทำวิจัยในชั้นเรียน แนวคิดที่สามคือ การเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนวิชาชีพ ครูมืออาชีพไม่พัฒนาโดยลำพัง หากเติบโตในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (professional learning community) ที่เพื่อนครูร่วมกันวางแผน สังเกตการสอน และแลกเปลี่ยนบทเรียนอย่างเปิดใจ ซึ่งสอดคล้องกับแหล่งพัฒนาการรับรู้ความสามารถแห่งตนที่ศึกษาในหัวข้อ 2.2.3

สรุปได้ว่า เส้นทางสู่ความเป็นครูมืออาชีพประกอบด้วยความเชื่อที่ถูกต้องว่าตนและผู้เรียนพัฒนาได้ กระบวนการสะท้อนคิดที่ทำให้ประสบการณ์กลายเป็นบทเรียน และชุมชนวิชาชีพที่เกื้อหนุนกัน นักศึกษาครูสามารถเริ่มต้นได้ตั้งแต่วันนี้ด้วยการบันทึกสะท้อนคิดหลังการฝึกปฏิบัติ การเปิดใจรับข้อวิจารณ์ และการตั้งเป้าหมายพัฒนาตนที่ชัดเจนเป็นระยะ ทั้งนี้การพัฒนาตนด้านวิชาชีพต้องดำเนินควบคู่กับการดูแลสุขภาวะทางใจของตนเอง ซึ่งจะได้ศึกษาโดยละเอียดในบทที่ 8

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูให้นักศึกษานึกถึง “ครูที่ประทับใจที่สุดในชีวิต” แล้วสุ่มให้เล่าว่าครูท่านนั้นมีคุณลักษณะใดที่ทำให้ประทับใจ ครูจดคำสำคัญบนกระดาน จากนั้นให้ทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 2 จำนวน 12 ข้อ

2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 2.1–2.4 ประกอบสื่อนำเสนอ โดยเชื่อมโยงคุณลักษณะครูที่นักศึกษาเล่าในขั้นนำเข้ากับแนวคิดทางจิตวิทยาและกัลยาณมิตรธรรม 7 สาธิตตัวอย่างคำพูดของครูที่สร้างและทำลายสัมพันธภาพ และเปิดคลิปหรือข่าวสถานการณ์ครูกับศิษย์ให้ร่วมวิเคราะห์ประเด็นจรรยาบรรณ

3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งนักศึกษาเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 4–5 คน ทำใบงานที่ 2.1 วิเคราะห์กรณีศึกษา แล้วส่งตัวแทนนำเสนอกลุ่มละ 3–5 นาที เพื่อนกลุ่มอื่นร่วมอภิปรายเพิ่มเติม

4) ขั้นสรุป (30 นาที) ครูและนักศึกษาร่วมกันสรุปสาระสำคัญเป็นผังมโนทัศน์ จากนั้นให้นักศึกษาแต่ละคนประเมินตนเองตามกรอบกัลยาณมิตรธรรม 7 อย่างย่อ ระบุจุดแข็ง 2 ข้อและสิ่งที่จะพัฒนา 1 ข้อ แล้วทำแบบทดสอบหลังเรียน และมอบหมายคำถามทบทวนท้ายบทเป็นการบ้าน

ใบงานที่ 2.1 เรื่อง ครูฝนกับห้องเรียนที่เงียบงัน

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

“ครูฝน” เป็นครูบรรจุใหม่วิชาคณิตศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ด้วยความตั้งใจอยากให้นักเรียนเก่งเร็ว ๆ ครูฝนจึงสอนเร็ว ให้งานมาก และเข้มงวดมาก เมื่อนักเรียนตอบผิดครูฝนมักพูดว่า “ง่ายแค่นี้ทำไมไม่ได้ ห้องอื่นเขาไปไกลแล้ว” และมักชมเฉพาะนักเรียน 3–4 คนที่เรียนเก่งว่าเป็น “ความหวังของห้อง” หนึ่งภาคเรียนผ่านไป ห้องเรียนของครูฝนเงียบลงอย่างเห็นได้ชัด นักเรียนไม่กล้ายกมือตอบ บางคนแกล้งลืมสมุดเพื่อไม่ต้องส่งงาน คะแนนสอบกลางภาคของห้องต่ำกว่าห้องอื่น ครูฝนรู้สึกท้อแท้และเริ่มคิดว่า “นักเรียนห้องนี้พื้นฐานอ่อน คงพัฒนาได้ยาก” จึงลดความพยายามลงและปล่อยผ่านมากขึ้น

คำถาม

1) จงวิเคราะห์ว่าพฤติกรรมใดของครูฝนที่บั่นทอนสัมพันธภาพและการเรียนรู้ของนักเรียน และอธิบายผลที่เกิดขึ้นด้วยแนวคิดสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียนและปรากฏการณ์พิกมาเลียน (3 คะแนน)

2) ความคิดของครูฝนที่ว่า “นักเรียนห้องนี้คงพัฒนาได้ยาก” สะท้อนกรอบคิด (mindset) แบบใด และส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถแห่งตนของครูฝนอย่างไร (3 คะแนน)

3) จงเสนอแผนการปรับตัวของครูฝนใน 4 สัปดาห์ โดยระบุพฤติกรรมที่ควรเลิก พฤติกรรมที่ควรเริ่ม และแนวทางฟื้นฟูสัมพันธภาพกับนักเรียนอย่างเป็นรูปธรรม โดยอ้างอิงคุณลักษณะครูที่ดีหรือกัลยาณมิตรธรรม 7 ประกอบ (4 คะแนน)

4) พฤติกรรมของครูฝนเกี่ยวข้องกับจรรยาบรรณของวิชาชีพครูด้านใดบ้าง จงระบุพร้อมเหตุผล (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

ครูเป็นผู้ประกอบวิชาชีพชั้นสูงที่ทำหน้าที่จัดการเรียนการสอนและส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ในมุมมองทางจิตวิทยา ครูมีบทบาทถึง 6 ประการ ได้แก่ ผู้ออกแบบการเรียนรู้ ผู้สร้างแรงจูงใจ ผู้สังเกตและเข้าใจผู้เรียนรายบุคคล ผู้ดูแลช่วยเหลือ ผู้จัดการชั้นเรียน และตัวแบบทางพฤติกรรมและคุณธรรม บทบาทตัวแบบเป็นบทบาทที่ลึกซึ้งที่สุด เพราะผู้เรียนเรียนรู้จากการสังเกตครูอยู่ตลอดเวลาทั้งที่ครูตั้งใจและไม่ตั้งใจ ครูที่ดีต้องมีคุณลักษณะพร้อมทั้งด้านความรู้ความสามารถด้านความสัมพันธ์กับศิษย์ และด้านความประพฤติ ซึ่งแนวคิดจิตวิทยาตะวันตกและหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 อธิบายไว้สอดคล้องกัน นอกจากนี้บุคลิกภาพ ความฉลาดทางอารมณ์ และการรับรู้ความสามารถแห่งตน ล้วนเป็นคุณลักษณะภายในที่ครูต้องรู้จักและพัฒนาสัมพันธภาพที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียนเป็นเงื่อนไขทางจิตวิทยาที่จำเป็นของการเรียนรู้ หลักฐานวิจัยยืนยันว่าปัจจัยนี้มีอิทธิพลสูงต่อผลสัมฤทธิ์ ความผูกพันกับการเรียน และพฤติกรรมของผู้เรียน ขณะเดียวกันความคาดหวังของครูสามารถกลายเป็นจริงได้ผ่านพฤติกรรมที่ครูปฏิบัติต่อผู้เรียนแตกต่างกันโดยไม่รู้ตัว ดังปรากฏการณ์พิกมาเลียน ครูจึงต้องตั้งความคาดหวังทางบวกกับผู้เรียนทุกคน ระวังการตีตรา และสร้างสัมพันธภาพผ่านการรู้จักผู้เรียนรายบุคคล การสื่อสารเชิงบวก การฟังอย่างตั้งใจ ความยุติธรรม และการรักษาขอบเขตที่เหมาะสม

รากฐานทางจิตใจของความเป็นครูมืออาชีพประกอบด้วยเจตคติที่ดีต่อวิชาชีพซึ่งมีองค์ประกอบด้านความรู้ ความรู้สึก และแนวโน้มพฤติกรรม แรงจูงใจภายในที่ทำให้ยืนระยะในวิชาชีพได้อย่างมีความสุข และจรรยาบรรณของวิชาชีพ 5 ด้านที่คุ้มครองความไว้วางใจระหว่างครู ศิษย์ และสังคม ครูมืออาชีพพัฒนาตนอย่างต่อเนื่องด้วยกรอบคิดแบบเติบโต การสะท้อนคิดในการ

ปฏิบัติงาน และการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนวิชาชีพ สาระสำคัญที่สุดของบทนี้คือ เครื่องมือชิ้นแรกของการใช้จิตวิทยาสำหรับครูมิใช่เทคนิคใด หากคือตัวครูเองที่รู้จักตน พัฒนาตน และเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน ในบทต่อไปจะศึกษาจิตวิทยาพัฒนาการ เพื่อทำความเข้าใจผู้เรียนในแต่ละช่วงวัยที่ครูต้องทำงานด้วย

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 2

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) (เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)

1. คำว่า “ครู” มีรากศัพท์มาจากคำว่า “ครุ” ในภาษาบาลี ซึ่งมีความหมายตามข้อใด

ก. ผู้ให้แสงสว่างทางปัญญา

ข. ผู้เสียสละเพื่อส่วนรวม

ค. ผู้หนัก คือหนักแน่นด้วยความรู้คุณธรรมและควรแก่การเคารพ

ง. ผู้นำทางจิตวิญญาณ

2. บทบาท “ผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้” (facilitator) ของครูหมายถึงการปฏิบัติตามข้อใด

ก. บรรยายเนื้อหาให้ครบถ้วนละเอียดที่สุด

ข. จัดสภาพแวดล้อม แหล่งเรียนรู้ และสนับสนุนให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง

ค. อำนวยความสะดวกด้านอาคารสถานที่ของโรงเรียน

ง. ตรวจงานและแจ้งคะแนนแก่ผู้เรียนอย่างรวดเร็ว

3. การที่ผู้เรียนซึมซับพฤติกรรมของครูโดยที่ครูไม่ได้ตั้งใจสอน อธิบายได้ด้วยทฤษฎีของนักจิตวิทยาผู้ใด

ก. ฟรอยด์ ข. โรเจอร์ส

ค. เพียเจต์ ง. แบนดูรา

4. “ปิโย” ในหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 หมายถึงคุณลักษณะใดของครู

ก. น่ารัก เข้าถึงง่าย ทำให้ศิษย์สบายใจที่จะเข้าปรึกษา

ข. ประพฤติตนน่าเคารพยำเกรง

ค. อธิบายเรื่องลึกซึ้งให้เข้าใจได้

ง. ไม่ชักนำศิษย์ไปในทางเสื่อม

5. ครูที่มักระเบิดอารมณ์โกรธใส่ผู้เรียนเป็นประจำ แสดงว่าบกพร่องในคุณลักษณะข้อใดมากที่สุด

ก. ความรู้ในเนื้อหาวิชา ข. ทักษะการใช้สื่อการสอน

ค. ความฉลาดทางอารมณ์ ง. ความคิดสร้างสรรค์

6. ครูที่มีการรับรู้ความสามารถแห่งตนสูงมีแนวโน้มแสดงพฤติกรรมตามข้อใด

ก. เลือกสอนเฉพาะห้องเรียนเก่งเพื่อให้ได้ผลงานที่ดี

ข. พยายามหาวิธีการใหม่ ๆ ช่วยเหลือผู้เรียนแม้เผชิญอุปสรรค

ค. อธิบายความล้มเหลวของผู้เรียนด้วยพื้นฐานครอบครัว

ง. หลีกเลี่ยงการรับผิดชอบงานที่ท้าทาย

7. ผลการทดลองของโรเซนธาลและจาคอบสัน (Pygmalion in the Classroom) สรุปได้ตามข้อใด

ก. นักเรียนกลุ่มที่ครูถูกทำให้เชื่อว่ามีแววฉลาด มีพัฒนาการทางสติปัญญาสูงขึ้นจริง

ข. ความคาดหวังของครูไม่มีผลต่อพัฒนาการของผู้เรียน

ค. ผู้เรียนพัฒนาขึ้นเมื่อได้รับรางวัลที่เป็นวัตถุเท่านั้น

ง. ครูให้คะแนนนักเรียนกลุ่มที่ถูกระบุว่าฉลาดสูงเกินความเป็นจริง

8. พฤติกรรมของครูข้อใดบั่นทอนสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียนมากที่สุด

ก. ทักทายผู้เรียนอย่างเป็นมิตรก่อนเข้าบทเรียน

ข. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถามเมื่อไม่เข้าใจ

ค. ประชดเสียดสีและนำผู้เรียนไปเปรียบเทียบกับผู้อื่น

ง. รอคอยคำตอบของผู้เรียนอย่างใจเย็น

9. ข้อใดเป็นองค์ประกอบด้าน “ความรู้สึก” ของเจตคติต่อวิชาชีพครู

ก. รู้ว่าวิชาชีพครูมีความสำคัญต่อการพัฒนาสังคม

ข. รู้สึกภาคภูมิใจและมีความสุขเมื่อได้ทำหน้าที่สอน

ค. ตั้งใจจะประกอบวิชาชีพครูไปจนเกษียณอายุ

ง. เข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพอย่างสม่ำเสมอ

10. ข้อใดเป็นแรงจูงใจภายนอกของการประกอบวิชาชีพครู

ก. ความรักและศรัทธาในการพัฒนาผู้เรียน

ข. ความสุขที่ได้ถ่ายทอดความรู้แก่ศิษย์

ค. ความรู้สึกว่างานสอนมีคุณค่าและความหมาย

ง. ความมั่นคงของอาชีพและสวัสดิการที่ได้รับ

11. จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการที่กำหนดให้ครู “ประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี” ครอบคลุมด้านใด

ก. ทางกาย วาจา และจิตใจ ข. ทางวิชาการเท่านั้น

ค. ทางการแต่งกายเท่านั้น ง. ทางการเงินและทรัพย์สิน

12. แนวคิดกรอบคิดแบบเติบโต (growth mindset) สนับสนุนให้ครูมีความเชื่อตามข้อใด

ก. ความสามารถของผู้เรียนถูกกำหนดตายตัวมาตั้งแต่กำเนิด

ข. ผู้เรียนที่เรียนอ่อนยากที่จะพัฒนาให้ดีขึ้นได้

ค. ความสามารถพัฒนาได้ด้วยความพยายามและวิธีการที่เหมาะสม

ง. การชมความเก่งสำคัญกว่าการชมความพยายาม

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งในสัปดาห์ถัดไป)

1. จงอธิบายบทบาทของครูในมุมมองทางจิตวิทยาทั้ง 6 บทบาท พร้อมยกตัวอย่างการปฏิบัติจริงในชั้นเรียนบทบาทละ 1 ตัวอย่าง

2. เหตุใดจึงกล่าวว่า “ครูเลือกไม่ได้ว่าจะเป็นตัวแบบหรือไม่ แต่เลือกได้ว่าจะเป็นตัวแบบชนิดใด” จงอธิบายโดยใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูราประกอบ

3. จงเปรียบเทียบคุณลักษณะของครูที่ดีตามแนวคิดของนักจิตวิทยาการศึกษากับหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 ว่ามีความสอดคล้องกันอย่างไร

4. จงอธิบายปรากฏการณ์พิกมาเลียนและกลไกการเกิด พร้อมเสนอวิธีที่ครูจะใช้พลังของความคาดหวังทางบวกให้เกิดประโยชน์กับผู้เรียนทุกคนอย่างเสมอภาค

5. จงยกตัวอย่างสถานการณ์ที่ครูอาจละเมิดจรรยาบรรณต่อผู้รับบริการโดยรู้เท่าไม่ถึงการณ์มา 2 สถานการณ์ พร้อมเสนอแนวทางปฏิบัติที่ถูกต้อง

6. จงประเมินตนเองตามหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 ว่านักศึกษามีจุดแข็งข้อใดและควรพัฒนาข้อใด พร้อมวางแผนพัฒนาตนเอง 1 ภาคเรียนอย่างเป็นรูปธรรม

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 2	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์และการประยุกต์ใช้	ใบงานที่ 2.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ
คุณลักษณะและการมีส่วนร่วม	แบบสังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม และการประเมินตนเองตามกัลยาณมิตรธรรม 7	มีส่วนร่วมในกิจกรรมและส่งผลการประเมินตนเองครบถ้วนในระดับดีขึ้นไป

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 2.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การวิเคราะห์พฤติกรรมครูและผลกระทบต่อผู้เรียน	ระบุพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ครบถ้วน และอธิบายผลกระทบโดยใช้แนวคิดสัมพันธภาพและปรากฏการณ์พิกมาเลียนได้ถูกต้องชัดเจน	ระบุพฤติกรรมได้เป็นส่วนใหญ่ แต่การเชื่อมโยงแนวคิดทางจิตวิทยายังไม่ชัดเจนบางส่วน	ระบุพฤติกรรมได้เพียงเล็กน้อย หรือไม่ได้ใช้แนวคิดทางจิตวิทยาในการอธิบาย
2. การวิเคราะห์กรอบคิดและการรับรู้ความสามารถแห่งตน	ระบุประเภทกรอบคิดได้ถูกต้อง และอธิบายความเชื่อมโยงกับการรับรู้ความสามารถแห่งตนได้อย่างมีเหตุผล	ระบุประเภทกรอบคิดได้ถูกต้อง แต่อธิบายความเชื่อมโยงได้ไม่สมบูรณ์	ระบุประเภทกรอบคิดไม่ถูกต้อง หรือไม่สามารถอธิบายความเชื่อมโยงได้
3. ความเป็นรูปธรรมของแผนการปรับตัวและการอ้างอิงหลักวิชา	แผน 4 สัปดาห์ชัดเจน ปฏิบัติได้จริง ครอบคลุมพฤติกรรมที่เลิก–เริ่ม–ฟื้นฟู สัมพันธภาพ และอ้างอิงคุณลักษณะครูที่ดีหรือกัลยาณมิตรธรรมได้เหมาะสม	แผนค่อนข้างชัดเจน แต่บางส่วนเป็นนามธรรม หรืออ้างอิงหลักวิชาได้จำกัด	แผนไม่ชัดเจน ไม่เป็นรูปธรรม และไม่อ้างอิงหลักวิชา

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
4. การเชื่อมโยงจรรยาบรรณ การทำงานกลุ่ม และการนำเสนอ	ระบุด้านจรรยาบรรณที่เกี่ยวข้องพร้อมเหตุผลถูกต้อง สมาชิกมีส่วนร่วมทั่วถึง นำเสนอชัดเจนตรงเวลา	ระบุด้านจรรยาบรรณได้แต่เหตุผลยังไม่ครบถ้วน การนำเสนอเข้าใจได้	ระบุด้านจรรยาบรรณไม่ถูกต้อง การมีส่วนร่วมและการนำเสนอยังต้องปรับปรุง

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ. (2554). จิตวิทยาทั่วไป (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต). (2551). พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

ยนต์ ชุ่มจิต. (2553). ความเป็นครู (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.

ลักขณา สริวัฒน์. (2557). จิตวิทยาสำหรับครู. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2556). ข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2556. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York: Random House.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Santrock, J. W. (2018). Educational psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 2

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ข 2) ค 3) ก 4) ง 5) ข 6) ค 7) ข 8) ง 9) ก 10) ค 11) ข 12) ง

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ค 2) ข 3) ง 4) ก 5) ค 6) ข 7) ก 8) ค 9) ข 10) ง 11) ก 12) ค

บทที่ 3 จิตวิทยาพัฒนาการ

(Developmental Psychology)

เอกสารประกอบการสอน รายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย

แผนการสอนประจำบทที่ 3

หัวข้อเนื้อหา	3.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์ 3.2 ทฤษฎีพัฒนาการที่สำคัญสำหรับครู 3.3 พัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นและแนวทางการจัดการเรียนรู้ 3.4 ผู้เรียนยุคดิจิทัล: พัฒนาการในบริบทปัจจุบันและบทบาทของครู
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายความหมาย หลักพัฒนาการ และปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการได้ 2) อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์ ไวก็อตสกี อิริกสัน โคลเบิร์ก และบรอนเฟนเบรนเนอร์ได้ 3) อธิบายลักษณะพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้น และเสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องได้ 4) วิเคราะห์อิทธิพลของสื่อดิจิทัลต่อพัฒนาการของผู้เรียน และเสนอบทบาทของครูได้ 5) ออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับพัฒนาการของผู้เรียนตามระดับช่วงชั้นได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) การบรรยายแบบมีส่วนร่วมประกอบสื่อนำเสนอ 2) การวิเคราะห์คลิปวิดีโอ/ภาพพฤติกรรมเด็กแต่ละช่วงวัย 3) การทำแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 4) การทำใบงานที่ 3.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาเป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ 5) การสรุปบทเรียนร่วมกันด้วยตารางเปรียบเทียบช่วงชั้น
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 3 จิตวิทยาพัฒนาการ 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) คลิปวิดีโอพฤติกรรมและการทดลองพัฒนาการของเด็กแต่ละวัย 4) ใบงานที่ 3.1 และแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 3.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและอภิปราย 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 3.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์

3.1.1 ความหมายของพัฒนาการและมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้อง

3.1.2 หลักพัฒนาการของมนุษย์

3.1.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการ

หัวข้อที่ 3.2 ทฤษฎีพัฒนาการที่สำคัญสำหรับครู

3.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์

3.2.2 ทฤษฎีวัฒนธรรมเชิงสังคมของไวก็อตสกี

3.2.3 ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของอิริกสัน

3.2.4 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก

3.2.5 ทฤษฎีระบบนิเวศของบรอนเฟนเบรนเนอร์

หัวข้อที่ 3.3 พัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นและแนวทางการจัดการเรียนรู้

3.3.1 ผู้เรียนระดับปฐมวัย (อายุ 3–6 ปี)

3.3.2 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 1 ประถมศึกษาตอนต้น (ป.1–3 อายุ 6–9 ปี)

3.3.3 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 2 ประถมศึกษาตอนปลาย (ป.4–6 อายุ 9–12 ปี)

3.3.4 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 มัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1–3 อายุ 12–15 ปี)

3.3.5 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 4 มัธยมศึกษาตอนปลาย (ม.4–6 อายุ 15–18 ปี)

หัวข้อที่ 3.4 ผู้เรียนยุคดิจิทัล: พัฒนาการในบริบทปัจจุบันและบทบาทของครู

3.4.1 ลักษณะของผู้เรียนยุคดิจิทัล

3.4.2 อิทธิพลของสื่อดิจิทัลต่อพัฒนาการของผู้เรียน

3.4.3 บทบาทของครูในการส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียนยุคดิจิทัล

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. พัฒนาการเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงอย่างมีลำดับขั้นและต่อเนื่องตลอดชีวิต ครอบคลุมด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม และจริยธรรม เกิดจากอิทธิพลร่วมกันของพันธุกรรม วุฒิภาวะ และสิ่งแวดล้อม

2. ทฤษฎีพัฒนาการที่สำคัญสำหรับครู ได้แก่ ทฤษฎีของเพียเจต์ (ขั้นพัฒนาการทางสติปัญญา) ไวก็อตสกี (ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและเขตพัฒนาการใกล้เคียง) อิริกสัน (ภารกิจทางจิตสังคมแต่ละวัย) โคลเบิร์ก (ขั้นการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม) และบรอนเฟนเบรนเนอร์ (ระบบนิเวศที่ห้อมล้อมผู้เรียน) ซึ่งช่วยให้ครูเข้าใจและออกแบบการพัฒนาผู้เรียนได้รอบด้าน

3. ผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้น ตั้งแต่ปฐมวัยจนถึงมัธยมศึกษาตอนปลาย มีลักษณะพัฒนาการและความต้องการเฉพาะวัยแตกต่างกัน การจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพต้องสอดคล้องกับพัฒนาการของผู้เรียน (developmentally appropriate practice)

4. ผู้เรียนยุคปัจจุบันเติบโตท่ามกลางสื่อดิจิทัลซึ่งมีอิทธิพลต่อพัฒนาการทุกด้านทั้งทางบวกและทางที่ต้องระวัง ครูจึงต้องเข้าใจลักษณะผู้เรียนยุคดิจิทัล ส่งเสริมการรู้เท่าทันสื่อ และร่วมมือกับผู้ปกครองในการดูแลการใช้เทคโนโลยีของผู้เรียนอย่างสมดุล

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 3 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายความหมายของพัฒนาการ หลักพัฒนาการ และปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการได้ (CLO 1)

2) อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีพัฒนาการทั้ง 5 ทฤษฎี และนัยต่อการจัดการเรียนรู้ได้ (CLO 1)

3) เปรียบเทียบลักษณะพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นได้ (CLO 2)

4) วิเคราะห์อิทธิพลของสื่อดิจิทัลต่อพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละวัย และเสนอบทบาทของครูได้ (CLO 2)

5) ออกแบบการจัดการเรียนรู้และการปฏิบัติต่อผู้เรียนให้เหมาะสมกับพัฒนาการตามระดับช่วงชั้นได้ (CLO 3)

คำสำคัญ

พัฒนาการ (Development) · วุฒิภาวะ (Maturation) · ขั้นพัฒนาการทางสติปัญญา (Cognitive Stages) · เขตพัฒนาการใกล้เคียง (Zone of Proximal Development) · พัฒนาการทางจิตสังคม (Psychosocial Development) · การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม (Moral Reasoning) · ช่วงชั้น (Key Stage) · ผู้เรียนยุคดิจิทัล (Digital Learners) · การปฏิบัติที่เหมาะสมกับพัฒนาการ (Developmentally Appropriate Practice)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 3

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที)

(เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)

1. ข้อใดอธิบายความแตกต่างระหว่าง “พัฒนาการ” กับ “การเจริญเติบโต” ได้ถูกต้อง
   ก. พัฒนาการเกิดเฉพาะวัยเด็ก ส่วนการเจริญเติบโตเกิดตลอดชีวิต
   ข. พัฒนาการวัดได้จากส่วนสูงและน้ำหนัก ส่วนการเจริญเติบโตวัดไม่ได้
   ค. พัฒนาการเป็นการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพอย่างมีลำดับขั้นครอบคลุมทุกด้าน ส่วนการเจริญเติบโตเน้นการเปลี่ยนแปลงเชิงปริมาณของร่างกาย
   ง. พัฒนาการขึ้นอยู่กับพันธุกรรมเท่านั้น ส่วนการเจริญเติบโตขึ้นอยู่กับสิ่งแวดล้อมเท่านั้น
2. ข้อใดกล่าวถึงหลักพัฒนาการของมนุษย์ได้ถูกต้อง
   ก. พัฒนาการของทุกคนมีอัตราเร็วเท่ากันทุกด้าน
   ข. พัฒนาการมีทิศทางจากส่วนศีรษะสู่ส่วนล่างของลำตัว และจากแกนกลางลำตัวสู่ส่วนปลาย
   ค. พัฒนาการแต่ละด้านแยกขาดจากกันโดยสิ้นเชิง
   ง. พัฒนาการเป็นการเปลี่ยนแปลงแบบก้าวกระโดดไม่มีลำดับขั้น
3. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการของมนุษย์ตรงกับข้อใดมากที่สุด
   ก. พันธุกรรมเพียงอย่างเดียว
   ข. สิ่งแวดล้อมเพียงอย่างเดียว
   ค. การอบรมเลี้ยงดูของครอบครัวเพียงอย่างเดียว
   ง. พันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมที่ทำงานร่วมกันตลอดชีวิต
4. เด็กอนุบาลอายุ 4 ปี พูดคุยกับตุ๊กตาราวกับตุ๊กตามีชีวิต พฤติกรรมนี้สอดคล้องกับขั้นพัฒนาการใดของเพียเจต์
   ก. ขั้นก่อนปฏิบัติการคิด (preoperational stage)
   ข. ขั้นประสาทรับรู้และการเคลื่อนไหว (sensorimotor stage)
   ค. ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยรูปธรรม (concrete operational stage)
   ง. ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรม (formal operational stage)
5. เขตพัฒนาการใกล้เคียง (Zone of Proximal Development) ตามแนวคิดของไวก็อตสกีหมายถึงข้อใด
   ก. ช่วงอายุที่เหมาะสมที่สุดในการเริ่มเรียนแต่ละวิชา

ข. ช่วงห่างระหว่างสิ่งที่ผู้เรียนทำได้ด้วยตนเองกับสิ่งที่ทำได้เมื่อได้รับความช่วยเหลือจากผู้ที่มีความสามารถมากกว่า

ค. ระยะเวลาที่ผู้เรียนใช้ในการทำความเข้าใจบทเรียนใหม่

ง. ความแตกต่างของพัฒนาการระหว่างผู้เรียนในห้องเดียวกัน

6. ตามทฤษฎีของอิริกสัน ผู้เรียนระดับประถมศึกษา (6–12 ปี) อยู่ในขั้นพัฒนาการทางจิตสังคมขั้นใด

ก. ความไว้วางใจ กับ ความไม่ไว้วางใจ

ข. ความคิดริเริ่ม กับ ความรู้สึกผิด

ค. ความขยันหมั่นเพียร กับ ความรู้สึกด้อย

ง. เอกลักษณ์แห่งตน กับ ความสับสนในบทบาท

7. ภารกิจทางจิตสังคมที่สำคัญที่สุดของวัยรุ่น (12–18 ปี) ตามทฤษฎีของอิริกสันคือข้อใด

ก. การสร้างความไว้วางใจต่อผู้อื่น

ข. การแสวงหาเอกลักษณ์แห่งตน

ค. การสร้างความผูกพันใกล้ชิดกับคู่ครอง

ง. การสร้างผลงานเพื่อคนรุ่นหลัง

8. นักเรียนที่ทำการบ้านส่งครูเพราะกลัวถูกทำโทษ แสดงการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมขั้นใดตามทฤษฎีของโคลเบิร์ก

ก. ขั้นหลบหลีกการถูกลงโทษ (ระดับก่อนเกณฑ์)

ข. ขั้นทำตามความคาดหวังของสังคม (ระดับตามเกณฑ์)

ค. ขั้นยึดหลักสัญญาสังคม (ระดับเหนือเกณฑ์)

ง. ขั้นยึดหลักจริยธรรมสากล (ระดับเหนือเกณฑ์)

9. ตามทฤษฎีของเพียเจต์ ผู้เรียนระดับประถมศึกษาเรียนรู้ได้ดีที่สุดผ่านวิธีการใด

ก. การบรรยายหลักการนามธรรมอย่างละเอียด

ข. การให้อ่านตำราด้วยตนเองเป็นหลัก

ค. การอภิปรายประเด็นเชิงปรัชญา

ง. การลงมือปฏิบัติกับสื่อของจริงที่เป็นรูปธรรม

10. ข้อใดเป็นลักษณะเด่นของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1–3)

ก. ร่างกายเปลี่ยนแปลงน้อยและอารมณ์มั่นคง

ข. ยึดครูเป็นศูนย์กลางมากกว่าเพื่อน

ค. ร่างกายเปลี่ยนแปลงรวดเร็ว อารมณ์ผันผวน และให้ความสำคัญกับกลุ่มเพื่อนสูง

ง. สนใจวางแผนอาชีพในอนาคตอย่างจริงจังเป็นเรื่องหลัก

11. ตามทฤษฎีระบบนิเวศของบรอนเฟนเบรนเนอร์ ระบบที่อยู่ใกล้ชิดและมีปฏิสัมพันธ์โดยตรงกับเด็กมากที่สุดคือข้อใด

ก. มหระบบ (macrosystem) ข. จุลระบบ (microsystem)

ค. ระบบภายนอก (exosystem) ง. ระบบกาลเวลา (chronosystem)

12. แนวทางของครูต่อผู้เรียนยุคดิจิทัลข้อใดเหมาะสมที่สุด

ก. ห้ามผู้เรียนใช้เทคโนโลยีทุกกรณีเพื่อป้องกันผลเสีย

ข. ปล่อยให้ผู้เรียนใช้สื่อดิจิทัลอย่างอิสระตามความพอใจ

ค. สอนการรู้เท่าทันสื่อและใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือการเรียนรู้อย่างสมดุล

ง. ใช้สื่อดิจิทัลแทนการสอนของครูทั้งหมด

บทที่ 3
จิตวิทยาพัฒนาการ

ความนำ

ครูคนหนึ่งอาจต้องสอนเด็กอนุบาลที่ยังผูกเชือกรองเท้าไม่เป็นในตอนเช้า และติวนักเรียนมัธยมปลายที่กำลังเครียดกับการสอบเข้ามหาวิทยาลัยในตอนบ่าย ผู้เรียนทั้งสองคนต่างเป็น “นักเรียน” เหมือนกัน แต่โลกภายในของพวกเขาแตกต่างกันราวกับคนละใบ ทั้งวิธีคิด ความสนใจ ความต้องการทางใจ และสิ่งที่กลัว การใช้วิธีสอนหรือวิธีปฏิบัติแบบเดียวกันกับผู้เรียนทุกวัยจึงเป็นความผิดพลาดที่พบบ่อยที่สุดประการหนึ่งของครู จิตวิทยาพัฒนาการคือศาสตร์ที่ช่วยให้ครูมองเห็นโลกภายในของผู้เรียนแต่ละวัยได้อย่างถูกต้อง รู้ว่าผู้เรียนวัยใดคิดแบบใด ต้องการอะไร กำลังเผชิญภารกิจชีวิตเรื่องใด และครูควรจัดการเรียนรู้อย่างไรจึงจะพอดีกับวัยนั้น ไม่ง่ายเกินไปจนน่าเบื่อ และไม่ยากเกินไปจนท้อถอย

บทนี้นำเสนอความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์ ทฤษฎีพัฒนาการสำคัญ 5 ทฤษฎีที่เป็นเครื่องมือประจำตัวครู จากนั้นจึงมุ่งสู่หัวใจของบทตามจุดเน้นของรายวิชา คือ ลักษณะพัฒนาการของผู้เรียนในวัยที่ครูต้องสอนจริงในปัจจุบัน จำแนกตามระดับช่วงชั้น ตั้งแต่ปฐมวัย ประถมศึกษาตอนต้น ประถมศึกษาตอนปลาย มัธยมศึกษาตอนต้น จนถึงมัธยมศึกษาตอนปลาย พร้อมแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแต่ละวัย และปิดท้ายด้วยประเด็นที่ครูยุคนี้หลีกเลี่ยงไม่ได้ คือ พัฒนาการของผู้เรียนในบริบทยุคดิจิทัล ซึ่งสื่อหน้าจอและสังคมออนไลน์เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของสิ่งแวดล้อมการเติบโตของเด็กทุกช่วงวัย

หัวข้อที่ 3.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์
หัวเรื่อง

3.1.1 ความหมายของพัฒนาการและมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้อง

3.1.2 หลักพัฒนาการของมนุษย์

3.1.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการ

แนวคิด

พัฒนาการเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพที่เกิดขึ้นอย่างมีลำดับขั้นและต่อเนื่องตลอดชีวิต แตกต่างจากการเจริญเติบโตซึ่งเน้นการเปลี่ยนแปลงเชิงปริมาณ พัฒนาการดำเนินไปตามหลักการที่มีแบบแผนแน่นอนแต่มีอัตราแตกต่างกันในแต่ละบุคคล โดยได้รับอิทธิพลร่วมกันจาก

พันธุกรรม วุฒิภาวะ และสิ่งแวดล้อม ความเข้าใจแนวคิดพื้นฐานเหล่านี้ช่วยให้ครูมองผู้เรียนตามความเป็นจริงของวัยและไม่ตัดสินความแตกต่างของผู้เรียนอย่างผิดพลาด

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 3.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายของพัฒนาการและมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้องได้
2. อธิบายหลักพัฒนาการของมนุษย์พร้อมยกตัวอย่างได้
3. วิเคราะห์อิทธิพลของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมที่มีต่อพัฒนาการของผู้เรียนได้

3.1.1 ความหมายของพัฒนาการและมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้อง

พัฒนาการ (development) หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวมนุษย์อย่างต่อเนื่องตั้งแต่ปฏิสนธิจนตลอดชีวิต ทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม และจริยธรรม การเปลี่ยนแปลงนี้เป็นไปอย่างมีลำดับขั้นตอน มีทิศทาง และส่งผลให้บุคคลมีความสามารถและวุฒิภาวะเพิ่มขึ้น (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553; สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556) นักจิตวิทยาพัฒนาการปัจจุบันเน้นว่าพัฒนาการเป็นกระบวนการตลอดช่วงชีวิต (life-span development) มิได้สิ้นสุดเมื่อพ้นวัยรุ่น หากดำเนินต่อไปจนถึงวัยชรา (Santrock, 2018)

ในการศึกษาพัฒนาการ มีมโนทัศน์ใกล้เคียงที่ต้องแยกให้ชัด 3 คำ คือ การเจริญเติบโต (growth) หมายถึง การเปลี่ยนแปลงเชิงปริมาณด้านขนาดและโครงสร้างของร่างกาย เช่น ส่วนสูง น้ำหนัก ที่วัดได้โดยตรง วุฒิภาวะ (maturation) หมายถึง ความพร้อมของร่างกายและระบบประสาทที่คลี่คลายออกมาเองตามธรรมชาติและกำหนดการทางพันธุกรรมโดยไม่ต้องอาศัยการฝึกฝน เช่น เด็กจะเดินได้เมื่อกล้ามเนื้อและระบบประสาทพร้อม และการเรียนรู้ (learning) หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวรอันเป็นผลจากประสบการณ์และการฝึกฝน พัฒนาการที่แท้จริงเป็นผลรวมของวุฒิภาวะกับการเรียนรู้ที่ทำงานประสานกัน เช่น เด็กจะเขียนหนังสือได้ต้องอาศัยทั้งกล้ามเนื้อมือที่พร้อม (วุฒิภาวะ) และการฝึกเขียน (การเรียนรู้) นัยสำคัญต่อครูคือ การเร่งฝึกทักษะก่อนที่วุฒิภาวะจะพร้อมย่อมได้ผลน้อยและอาจสร้างความรู้สึกล้มเหลวแก่เด็ก ขณะที่การปล่อยให้วุฒิภาวะพร้อมแล้วแต่ไม่จัดประสบการณ์เรียนรู้ให้ ก็ทำให้เด็กพลาดโอกาสพัฒนาเช่นกัน

3.1.2 หลักพัฒนาการของมนุษย์

แม้ผู้เรียนแต่ละคนจะแตกต่างกัน แต่พัฒนาการของมนุษย์มีหลักการร่วมที่เป็นแบบแผนเดียวกัน (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553; พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2556) ดังนี้

1) พัฒนาการเป็นไปตามลำดับขั้นอย่างต่อเนื่อง ไม่ข้ามขั้น เช่น เด็กต้องคว่ำ คลาน ยืน ก่อนจึงจะเดิน และต้องคิดกับสิ่งรูปธรรมได้ก่อนจึงจะคิดนามธรรมได้

2) พัฒนาการมีทิศทางแน่นอน คือ จากส่วนศีรษะไปสู่ส่วนล่างของลำตัว (cephalocaudal) เช่น เด็กชันคอได้ก่อนนั่งและเดิน และจากแกนกลางลำตัวไปสู่ส่วนปลาย (proximodistal) เช่น ควบคุมแขนได้ก่อนควบคุมนิ้วมือ กล้ามเนื้อมัดใหญ่จึงพัฒนาก่อนกล้ามเนื้อมัดเล็ก

3) อัตราพัฒนาการของแต่ละบุคคลไม่เท่ากัน เด็กวัยเดียวกันอาจมีพัฒนาการต่างกันได้ตามพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ความแตกต่างในช่วงปกติจึงมิใช่ความผิดปกติ

4) อัตราพัฒนาการแต่ละด้านของบุคคลเดียวกันไม่เท่ากัน เด็กบางคนพัฒนาการด้านภาษาเร็วแต่ด้านกล้ามเนื้อช้ากว่าเพื่อน แต่ละด้านมีช่วงเวลาพัฒนาสูงสุดต่างกัน

5) พัฒนาการทุกด้านสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกัน ความบกพร่องหรือความเด่นด้านหนึ่งย่อมส่งผลต่อด้านอื่น เช่น เด็กที่พัฒนาการทางภาษาล่าช้าอาจมีปัญหาการเข้าสังคมและความมั่นใจตามมา

6) พัฒนาการมีช่วงวิกฤตหรือช่วงเวลาที่เหมาะสมที่สุด (critical/sensitive periods) ซึ่งสมองและร่างกายเปิดรับการพัฒนาเรื่องนั้นเป็นพิเศษ เช่น ช่วงปฐมวัยเป็นช่วงทองของพัฒนาการทางภาษาและการสร้างสายใยผูกพัน หากพลาดช่วงนี้การพัฒนาภายหลังจะยากขึ้น

สรุปได้ว่า หลักพัฒนาการเหล่านี้เป็นเครื่องมือมองผู้เรียนที่สำคัญของครู ครูที่เข้าใจหลักพัฒนาการจะจัดกิจกรรมได้เหมาะกับลำดับขั้นของวัย ไม่เร่งรัดเด็กเกินวุฒิภาวะ ไม่ตีตราเด็กที่พัฒนาช้ากว่าเพื่อนในช่วงปกติว่าบกพร่อง และรู้ว่าควรใช้ช่วงเวลาทองของแต่ละวัยพัฒนาสิ่งใดให้แก่ผู้เรียน

3.1.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการ

คำถามคลาสสิกของจิตวิทยาพัฒนาการคือ พัฒนาการของมนุษย์ถูกกำหนดโดยธรรมชาติ (nature) หรือการเลี้ยงดู (nurture) คำตอบของวิชาการปัจจุบันคือทั้งสองปัจจัยทำงานร่วมกันอย่างแยกไม่ออกตลอดชีวิต (Santrock, 2018) ปัจจัยด้านพันธุกรรมกำหนดขอบเขตศักยภาพและกำหนดการของวุฒิภาวะ เช่น รูปร่างหน้าตา พื้นฐานอารมณ์ และแนวโน้มด้านสติปัญญา ขณะที่ปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อมเป็นตัวกำหนดว่าศักยภาพนั้นจะคลี่บานได้เพียงใด ครอบคลุมตั้งแต่ภาวะโภชนาการและสุขภาพของมารดาขณะตั้งครรภ์ การอบรมเลี้ยงดูและสายใยผูกพันในครอบครัว ฐานะเศรษฐกิจ โอกาสทางการศึกษา กลุ่มเพื่อน โรงเรียน ชุมชน วัฒนธรรม ตลอดจนสื่อและเทคโนโลยีที่เด็กยุคปัจจุบันสัมผัสตั้งแต่วัยทารก

สรุปได้ว่า เด็กแต่ละคนที่นั่งอยู่ในชั้นเรียนคือผลลัพธ์เฉพาะตัวของพันธุกรรมกับประสบการณ์ชีวิตที่ไม่มีใครเหมือนกัน ครูไม่สามารถเปลี่ยนพันธุกรรมของผู้เรียนได้ แต่ครูคือหนึ่งในสิ่งแวดล้อมที่ทรงอิทธิพลที่สุดที่เด็กจะได้พบนอกครอบครัว ห้องเรียนที่อบอุ่น ปลอดภัย และกระตุ้นการเรียนรู้อย่างเหมาะสมกับวัย คือสิ่งแวดล้อมคุณภาพที่ครูออกแบบได้เองโดยตรง และสำหรับเด็กที่มาจากครอบครัวที่ขาดโอกาส ครูและโรงเรียนยิ่งเป็นความหวังสำคัญที่จะช่วยชดเชยและเติมเต็มพัฒนาการให้แก่พวกเขา

หัวข้อที่ 3.2 ทฤษฎีพัฒนาการที่สำคัญสำหรับครู

หัวเรื่อง

3.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์

3.2.2 ทฤษฎีวัฒนธรรมเชิงสังคมของไวก็อตสกี

3.2.3 ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของอิริกสัน

3.2.4 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก

3.2.5 ทฤษฎีระบบนิเวศของบรอนเฟนเบรนเนอร์

แนวคิด

ทฤษฎีพัฒนาการแต่ละทฤษฎีอธิบายพัฒนาการคนละด้านและเสริมกัน เพียเจต์อธิบายขั้นของการคิด ไวก็อตสกีอธิบายบทบาทของปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่อการเรียนรู้ อิริกสันอธิบายภารกิจทางจิตสังคมของแต่ละวัย โคลเบิร์กอธิบายขั้นการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม และบรอนเฟนเบรนเนอร์อธิบายอิทธิพลของระบบสิ่งแวดล้อมหลายชั้นที่ห้อมล้อมผู้เรียน ครูที่เข้าใจทั้งห้าทฤษฎีจะมีแผนที่ความเข้าใจผู้เรียนครบทั้งด้านการคิด จิตใจ สังคม จริยธรรม และบริบทชีวิต

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 3.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีพัฒนาการทั้ง 5 ทฤษฎีได้
2. ระบุขั้นพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละวัยตามทฤษฎีที่เกี่ยวข้องได้
3. วิเคราะห์การนำแต่ละทฤษฎีไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้ได้

3.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์ (Piaget's Cognitive Development Theory)

ฌอง เพียเจต์ (Jean Piaget) นักจิตวิทยาชาวสวิส เสนอว่าเด็กมิใช่ผู้ใหญ่ตัวเล็กที่รู้น้อยกว่าหากเป็นผู้ที่ "คิดคนละแบบ" กับผู้ใหญ่ เด็กสร้างความรู้ด้วยตนเองผ่านการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยอาศัยกระบวนการปรับโครงสร้างความคิด 2 กระบวนการ คือ การดูดซึม (assimilation) การรับประสบการณ์ใหม่เข้าสู่กรอบความคิดเดิม และการปรับโครงสร้าง (accommodation) การปรับกรอบความคิดเดิมให้เข้ากับประสบการณ์ใหม่ที่ไม่ลงรอย

พัฒนาการทางสติปัญญาดำเนินผ่าน 4 ขั้นตามลำดับ (Piaget & Inhelder, 1969) ดังนี้

1) ขั้นประสาทรับรู้และการเคลื่อนไหว (sensorimotor stage) แรกเกิดถึงประมาณ 2 ปี เด็กเรียนรู้โลกผ่านประสาทสัมผัสและการกระทำ ความสำเร็จสำคัญคือความคงอยู่ของวัตถุ (object permanence) คือรู้ว่าสิ่งของยังคงอยู่แม้มองไม่เห็น

2) ขั้นก่อนปฏิบัติการคิด (preoperational stage) ประมาณ 2–7 ปี เด็กใช้สัญลักษณ์และภาษาแทนสิ่งต่าง ๆ ได้ จินตนาการเฟื่องฟู แต่การคิดยังยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (egocentrism) มองจากมุมของตนเป็นหลัก เชื่อว่าสิ่งไม่มีชีวิตมีชีวิตจิตใจ (animism) และยังไม่เข้าใจการอนุรักษ์ (conservation) เช่น เชื่อว่าน้ำแก้วทรงสูงมีมากกว่าแก้วทรงเตี้ยทั้งที่ปริมาณเท่ากัน

3) ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยรูปธรรม (concrete operational stage) ประมาณ 7–11 ปี เด็กคิดอย่างเป็นเหตุเป็นผลได้กับสิ่งที่เป็นรูปธรรมหรือเคยมีประสบการณ์ตรง เข้าใจการอนุรักษ์ การจัดประเภท (classification) การเรียงลำดับ (seriation) และการคิดย้อนกลับ (reversibility) แต่ยังคิดกับสิ่งที่เป็นนามธรรมล้วน ๆ ได้จำกัด

4) ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรม (formal operational stage) ประมาณ 11 ปีขึ้นไป ผู้เรียนคิดเชิงนามธรรม ตั้งสมมติฐานและใช้เหตุผลแบบวิทยาศาสตร์ (hypothetical-deductive reasoning) คิดถึงสิ่งที่เป็นไปได้ที่ยังไม่เกิดขึ้นจริง และวิพากษ์ความคิดของตนเองได้

นัยต่อการจัดการเรียนรู้ที่สำคัญคือ ครูต้องจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับขั้นการคิดของผู้เรียน ผู้เรียนประถมต้องการสื่อรูปธรรม ของจริง และการลงมือทำก่อนเข้าสู่สัญลักษณ์ ผู้เรียนมัธยมจึงจะรับการอภิปรายเชิงนามธรรมได้เต็มที่ นอกจากนี้ครูควรจัดประสบการณ์ที่ท้าทายกรอบคิดเดิมของผู้เรียนพอประมาณเพื่อกระตุ้นการปรับโครงสร้างความคิด และพึงระลึกว่าอายุที่กำกับแต่ละขั้นเป็นค่าประมาณ ผู้เรียนแต่ละคนอาจเข้าสู่แต่ละขั้นเร็วช้าต่างกัน (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556)

3.2.2 ทฤษฎีวัฒนธรรมเชิงสังคมของไวก็อตสกี (Vygotsky's Sociocultural Theory)

เลฟ ไวก็อตสกี (Lev Vygotsky) นักจิตวิทยาชาวรัสเซีย เสนอมุมมองที่ต่างจากเพียเจต์ว่าพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กมิได้เกิดจากการค้นพบตามลำพัง หากเกิดขึ้นผ่านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้ที่มีความรู้ความสามารถมากกว่า (more knowledgeable others) เช่น พ่อแม่ ครู และเพื่อนที่เก่งกว่า โดยมีภาษาและวัฒนธรรมเป็นเครื่องมือสำคัญของการคิด แนวคิดที่มีอิทธิพลต่อการศึกษามากที่สุดคือ เขตพัฒนาการใกล้เคียง (Zone of Proximal Development: ZPD) หมายถึงช่วงห่างระหว่างระดับที่ผู้เรียนทำได้ด้วยตนเอง กับระดับที่ผู้เรียนทำได้เมื่อได้รับการชี้แนะช่วยเหลือ การเรียนรู้ที่ดีที่สุดเกิดขึ้นในเขตนี้ คือ งานที่ยากกว่าความสามารถปัจจุบันเล็กน้อยแต่สำเร็จได้เมื่อมีผู้ช่วย (Vygotsky, 1978) การช่วยเหลือที่ครูให้อย่างพอเหมาะแล้วค่อย ๆ ถอนออกเมื่อผู้เรียนเข้มแข็งขึ้น ซึ่งนักการศึกษารุ่นหลังเรียกว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) เปรียบเสมือนนั่งร้านที่ค้ำอาคารระหว่างก่อสร้างและรื้อออกเมื่ออาคารแข็งแรง

นัยต่อการจัดการเรียนรู้คือ ครูควรประเมินให้รู้ว่าผู้เรียนแต่ละคนทำอะไรได้เองแล้วและอะไรคือขั้นถัดไปที่เอื้อมถึงเมื่อมีผู้ช่วย มอบหมายงานในเขตพัฒนาการใกล้เคียงแทนงานที่ง่ายหรือยากเกินไป ให้การช่วยเหลือหลากรูปแบบ เช่น การสาธิต การตั้งคำถามนำ การให้ตัวอย่าง การแบ่งงานเป็นขั้นย่อย แล้วลดการช่วยเหลือลงตามลำดับ ส่งเสริมการเรียนรู้แบบร่วมมือและเพื่อนช่วยเพื่อนซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้จากกันและกัน แนวคิดของไวก็อตสกียังเตือนครูว่า การพูดคุย ถามตอบและอธิบายความคิดออกมาดัง ๆ มิใช่การเสียเวลา หากเป็นกระบวนการที่ภาษาก่อรูปการคิดของผู้เรียนโดยตรง (Woolfolk, 2016)

3.2.3 ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของอิริกสัน (Erikson's Psychosocial Theory)

อีริก อิริกสัน (Erik Erikson) เสนอว่าบุคลิกภาพของมนุษย์พัฒนาต่อเนื่องตลอดชีวิตผ่าน 8 ขั้น แต่ละขั้นมีภารกิจหรือวิกฤตทางจิตสังคม (psychosocial crisis) ที่บุคคลต้องเผชิญ หากผ่านไปได้ด้วยดีจะเกิดคุณลักษณะทางบวกเป็นต้นทุนของขั้นต่อไป หากไม่ได้รับการตอบสนองที่เหมาะสมจะเกิดคุณลักษณะทางลบติดตัวไป (Erikson, 1963) ขั้นที่เกี่ยวข้องกับวัยเรียนโดยตรงมี 4 ขั้น คือ ขั้นที่ 2 ความเป็นตัวของตัวเอง กับ ความละอายและสงสัย (autonomy vs. shame and doubt, 1–3 ปี) ขั้นที่ 3 ความคิดริเริ่ม กับ ความรู้สึกผิด (initiative vs. guilt, 3–6 ปี) เด็กปฐมวัยต้องการริเริ่มทดลอง เล่น และตั้งคำถาม หากถูกห้ามหรือตำหนิมากเกินไปจะกลายเป็นเด็กที่ไม่กล้าคิดกล้าทำ ขั้นที่ 4 ความขยันหมั่นเพียร กับ ความรู้สึกด้อย (industry vs. inferiority, 6–12 ปี) เด็กประถมต้องการพิสูจน์ความสามารถผ่านการทำงานสำเร็จและการได้รับการยอมรับ หากล้มเหลวหรือถูกเปรียบเทียบซ้ำ ๆ จะสะสมความรู้สึกต่ำต้อยด้อยค่า และขั้นที่ 5 เอกลักษณ์แห่งตน กับ ความสับสนในบทบาท (identity vs. role confusion, 12–18 ปี) วัยรุ่นแสวงหาคำตอบว่าตนเป็นใคร เก่งอะไร เชื่อสิ่งใดและจะไปทางไหนในชีวิต การได้ทดลองบทบาทหลากหลายอย่างปลอดภัยช่วยให้ค้นพบเอกลักษณ์ที่มั่นคง

นัยต่อครูคือ แต่ละช่วงชั้นที่ครูสอนตรงกับภารกิจจิตสังคมคนละเรื่อง ครูปฐมวัยต้องเปิดพื้นที่ให้เด็กริเริ่มและเล่นโดยไม่ตำหนิความผิดพลาด ครูประถมต้องออกแบบงานให้เด็กทุกคนมีโอกาสสำเร็จและรู้สึกว่าตนทำได้ หลีกเลี่ยงการเปรียบเทียบและการประจาน ครูมัธยมต้องเป็นพื้นที่ปลอดภัยให้วัยรุ่นทดลองค้นหาตนเอง รับฟังความคิดเห็น ให้โอกาสเลือกและรับผิดชอบ พร้อมทั้งแนะแนวทางการศึกษาและอาชีพเพื่อสนับสนุนการก่อรูปเอกลักษณ์ (สุรางค์ โค้วตระกูล , 2556; Woolfolk, 2016)

3.2.4 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก (Kohlberg's Moral Development Theory)

ลอว์เรนซ์ โคลเบิร์ก (Lawrence Kohlberg) ศึกษาพัฒนาการทางจริยธรรมโดยวิเคราะห์เหตุผลเบื้องหลังการตัดสินใจทางศีลธรรมของบุคคลต่อสถานการณ์ขัดแย้ง (moral dilemma) และสรุปว่าการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมพัฒนาเป็น 3 ระดับ 6 ขั้น (Kohlberg, 1984) คือ ระดับก่อนเกณฑ์ (preconventional) ขั้นที่ 1 ทำดีเพื่อหลบหลีกการถูกลงโทษ และขั้นที่ 2 ทำดีเพื่อแลกรางวัลหรือประโยชน์ตอบแทน ระดับตามเกณฑ์ (conventional) ขั้นที่ 3 ทำดีเพื่อให้เป็นที่รักที่ยอมรับของผู้อื่น และขั้นที่ 4 ทำดีเพราะยึดถือกฎระเบียบและหน้าที่ต่อสังคม และระดับเหนือเกณฑ์ (postconventional) ขั้นที่ 5 ยึดหลักสัญญาสังคมและสิทธิส่วนบุคคล และขั้นที่ 6 ยึดหลักจริยธรรมสากลประจำใจ โดยทั่วไปเด็กประถมใช้เหตุผลระดับก่อนเกณฑ์ถึงต้นระดับตามเกณฑ์ วัยรุ่นส่วนใหญ่ใช้เหตุผลระดับตามเกณฑ์ ส่วนระดับเหนือเกณฑ์พบในผู้ใหญ่เพียงส่วนน้อย

นัยต่อครูคือ การปลูกฝังจริยธรรมต้องเข้าใจว่าผู้เรียนแต่ละวัยรับเหตุผลคนละแบบ เด็กเล็กต้องการกติกาที่ชัดเจนสม่ำเสมอพร้อมผลของการกระทำ เด็กประถมปลายและวัยรุ่นตอบสนองต่อการเป็นที่ยอมรับของกลุ่มและความเข้าใจเหตุผลของกฎ ครูจึงควรอธิบายเหตุผลเบื้องหลังกติกาแทนการบังคับลอย ๆ ใช้การอภิปรายสถานการณ์ขัดแย้งทางจริยธรรมที่เชื่อมกับชีวิตจริงของผู้เรียนเพื่อยกระดับการใช้เหตุผลทีละขั้น และที่สำคัญที่สุดคือครูต้องประพฤติเป็นแบบอย่างที่สอดคล้องกับสิ่งที่สอน ดังที่ศึกษาแล้วในบทที่ 2

3.2.5 ทฤษฎีระบบนิเวศของบรอนเฟนเบรนเนอร์ (Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory)

ยูรี บรอนเฟนเบรนเนอร์ (Urie Bronfenbrenner) เสนอว่าพัฒนาการของเด็กต้องเข้าใจภายใต้ระบบสิ่งแวดล้อมหลายชั้นที่ห้อมล้อมและมีปฏิสัมพันธ์กัน (Bronfenbrenner, 1979) ได้แก่ จุลระบบ (microsystem) สิ่งแวดล้อมที่เด็กปฏิสัมพันธ์โดยตรง เช่น ครอบครัว โรงเรียน กลุ่มเพื่อน ระบบเชื่อมโยง (mesosystem) ความสัมพันธ์ระหว่างจุลระบบด้วยกัน เช่น ความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียน ระบบภายนอก (exosystem) สิ่งแวดล้อมที่เด็กไม่ได้สัมผัสตรงแต่ส่งผลถึงเด็ก เช่น ที่ทำงานของผู้ปกครอง นโยบายการศึกษา มหระบบ (macrosystem) ค่านิยม วัฒนธรรม ศาสนา และเศรษฐกิจของสังคม และระบบกาลเวลา (chronosystem) เหตุการณ์และการเปลี่ยนแปลงตามช่วงเวลาของชีวิตและยุคสมัย เช่น การหย่าร้างของพ่อแม่ หรือการเข้ามาของอินเทอร์เน็ตและสื่อสังคมออนไลน์ซึ่งเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมการเติบโตของเด็กทั้งยุค

สรุปได้ว่า ทฤษฎีนี้เตือนครูมิให้มองปัญหาหรือความสำเร็จของผู้เรียนแบบแยกส่วนจากบริบทชีวิต พฤติกรรมของเด็กในห้องเรียนอาจมีรากมาจากครอบครัว ชุมชน เศรษฐกิจ หรือโลกออนไลน์ที่เด็กใช้ชีวิตอยู่ ครูที่ใช้มุมมองเชิงระบบจะแสวงหาข้อมูลรอบด้าน ร่วมมือกับผู้ปกครองและชุมชนอย่างแข็งขัน และเข้าใจว่าการช่วยเหลือผู้เรียนบางกรณีต้องทำงานกับระบบรอบตัวเด็กมากพอ

ๆ กับทำงานกับตัวเด็กเอง มุมมองนี้เป็นฐานคิดสำคัญของหัวข้อที่ 3.4 ว่าด้วยผู้เรียนยุคดิจิทัล ซึ่งสื่อออนไลน์ได้กลายเป็นระบบสิ่งแวดล้อมใหม่ที่ทรงอิทธิพลในชีวิตของเด็กทุกช่วงวัย

หัวข้อที่ 3.3 พัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นและแนวทางการจัดการเรียนรู้
หัวเรื่อง

3.3.1 ผู้เรียนระดับปฐมวัย (อายุ 3–6 ปี)
3.3.2 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 1 ประถมศึกษาตอนต้น (ป.1–3 อายุ 6–9 ปี)
3.3.3 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 2 ประถมศึกษาตอนปลาย (ป.4–6 อายุ 9–12 ปี)
3.3.4 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 มัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1–3 อายุ 12–15 ปี)
3.3.5 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 4 มัธยมศึกษาตอนปลาย (ม.4–6 อายุ 15–18 ปี)

แนวคิด

ผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นมีลักษณะพัฒนาการด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์–สังคม และจริยธรรมเฉพาะวัย ซึ่งอธิบายได้ด้วยทฤษฎีพัฒนาการในหัวข้อที่ 3.2 ครูที่เข้าใจลักษณะเฉพาะวัยของผู้เรียนที่ตนสอน ย่อมออกแบบการจัดการเรียนรู้ การปฏิบัติต่อผู้เรียน และการดูแลช่วยเหลือได้สอดคล้องกับธรรมชาติของวัย อันเป็นหลักการปฏิบัติที่เหมาะสมกับพัฒนาการ (developmentally appropriate practice)

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 3.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายลักษณะพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นได้
2. เปรียบเทียบความแตกต่างของพัฒนาการระหว่างช่วงชั้นได้
3. เสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้และการปฏิบัติต่อผู้เรียนที่สอดคล้องกับพัฒนาการแต่ละช่วงชั้นได้

3.3.1 ผู้เรียนระดับปฐมวัย (อายุ 3–6 ปี)

ด้านร่างกาย เด็กปฐมวัยมีพลังงานสูง เคลื่อนไหวแทบตลอดเวลา กล้ามเนื้อมัดใหญ่พัฒนานำหน้ากล้ามเนื้อมัดเล็กตามทิศทางพัฒนาการ เด็กจึงวิ่ง กระโดด ปีนป่ายได้คล่องก่อนที่จะควบคุมนิ้วมือเขียนหนังสือได้ประณีต ช่วงความสนใจยังสั้นเพียงประมาณ 10–15 นาทีต่อกิจกรรม และต้องการการพักผ่อนนอนหลับเพียงพอ ด้านสติปัญญา เด็กวัยนี้อยู่ในขั้นก่อนปฏิบัติการคิดของเพียเจต์ ใช้ภาษาและสัญลักษณ์ได้ จินตนาการเฟื่องฟู ชอบเล่นสมมติ แต่ยังยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เข้าใจ

เหตุผลเชิงตรรกะได้จำกัด และเรียนรู้ได้ดีที่สุดผ่านการเล่นและประสาทสัมผัสทั้งห้า ช่วงวัยนี้เป็นช่วงทองของพัฒนาการทางภาษาซึ่งเด็กซึมซับคำศัพท์จากการฟัง การพูดคุย และการฟังนิทานอย่างรวดเร็ว (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553)

ด้านอารมณ์และสังคม เด็กปฐมวัยอยู่ในขั้นความคิดริเริ่ม กับ ความรู้สึกผิด ของอิริกสัน ต้องการริเริ่มลงมือทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง ชอบตั้งคำถาม “ทำไม” อารมณ์เกิดเร็วเปลี่ยนเร็วและแสดงออกตรงไปตรงมา การเล่นพัฒนาจากการเล่นคนเดียวและเล่นคู่ขนานไปสู่การเล่นร่วมมือกับเพื่อน ซึ่งเป็นเวทีฝึกการแบ่งปัน การรอคอย และการควบคุมตนเอง ด้านจริยธรรม เด็กอยู่ในระดับก่อนเกณฑ์ของโคลเบิร์ก ตัดสินดีชั่วจากผลที่ตามมาต่อตนเป็นหลัก แนวทางการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัย ได้แก่ จัดการเรียนรู้แบบเรียนปนเล่นผ่านกิจกรรมสั้นหลากหลายสลับนั่งและเคลื่อนไหว ใช้ของจริง นิทาน เพลง และบทบาทสมมติ เปิดโอกาสให้เด็กริเริ่มและช่วยเหลือตนเองโดยไม่ตำหนิความผิดพลาด ใช้กติกาง่าย ๆ สม่ำเสมอพร้อมคำอธิบายสั้น ๆ ไม่เร่งรัดการอ่านเขียนเชิงวิชาการเกินวุฒิภาวะ และสื่อสารใกล้ชิดกับผู้ปกครองเรื่องการกิน การนอน และการเล่น ซึ่งล้วนเป็นรากฐานของพัฒนาการทุกด้าน

3.3.2 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 1 ประถมศึกษาตอนต้น (ป.1–3 อายุ 6–9 ปี)

ด้านร่างกาย เด็กวัยนี้เติบโตอย่างสม่ำเสมอ กล้ามเนื้อมัดเล็กและการประสานงานระหว่างมือกับตาพัฒนาชัดเจนขึ้นจนเริ่มเขียนหนังสือ วาดภาพ และทำงานประดิษฐ์ได้ แต่ยังต้องการการเคลื่อนไหวบ่อย นั่งนิ่งนานไม่ได้ ด้านสติปัญญา เด็กกำลังเปลี่ยนผ่านจากขั้นก่อนปฏิบัติการคิดเข้าสู่ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยรูปธรรมของเพียเจต์ เริ่มเข้าใจการอนุรักษ์และเหตุผลเชิงตรรกะกับสิ่งที่จับต้องได้ นี่คือช่วงวัยแห่งการเรียนรู้ทักษะพื้นฐานสำคัญของชีวิต ได้แก่ การอ่าน การเขียน และการคิดคำนวณ ซึ่งต้องอาศัยการฝึกฝนซ้ำอย่างสนุกและมีความหมาย เด็กเชื่อฟังครูมาก ครูคือบุคคลสำคัญที่คำพูดแทบจะศักดิ์สิทธิ์ ด้านอารมณ์และสังคม เด็กก้าวเข้าสู่ขั้นความขยันหมั่นเพียร กับ ความรู้สึกด้อย ของอิริกสัน ต้องการทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จและได้รับคำชม เริ่มเรียนรู้การอยู่ร่วมกับเพื่อนตามกติกา ด้านจริยธรรมยังอยู่ระดับก่อนเกณฑ์ ทำดีเพื่อรางวัลและหลีกเลี่ยงการถูกลงโทษเป็นหลัก (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556; Santrock, 2018)

แนวทางการจัดการเรียนรู้สำหรับครูช่วงชั้นที่ 1 ได้แก่ ใช้สื่อรูปธรรมและการลงมือปฏิบัติเป็นทางหลักก่อนเข้าสู่สัญลักษณ์ เช่น สอนบวกลบด้วยวัสดุนับก่อนตัวเลข แบ่งบทเรียนเป็นช่วงสั้น ๆ สลับกิจกรรมเคลื่อนไหว ฝึกทักษะอ่านเขียนคำนวณผ่านเกม เพลง และสถานการณ์ใกล้ตัวซ้ำ ๆ อย่างอดทน ออกแบบงานให้เด็กทุกคนมีโอกาสสำเร็จและชมความพยายามอย่างเจาะจง หลีกเลี่ยงการเปรียบเทียบและการประกาศคะแนนหน้าชั้นซึ่งบ่มเพาะความรู้สึกด้อย ใช้คำพูดเชิงบวกเพราะเด็กวัยนี้เก็บคำพูดของครูไปเป็นภาพของตนเอง และเฝ้าสังเกตเด็กที่อ่านเขียนช้ากว่าเพื่อนอย่างใกล้ชิดเพื่อ

ช่วยเหลือแต่เนิ่น ๆ ก่อนปัญหาสะสมเป็นความรู้สึกล้มเหลวถาวร ในบริบทยุคปัจจุบัน เด็กวัยนี้จำนวนมากเริ่มเข้าถึงแท็บเล็ตและเกม ครูควรร่วมมือกับผู้ปกครองสร้างวินัยเวลาหน้าจอและชวนเด็กเล่นจริงเคลื่อนไหวจริงให้มากพอ

3.3.3 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 2 ประถมศึกษาตอนปลาย (ป.4–6 อายุ 9–12 ปี)

ด้านร่างกาย เด็กช่วงชั้นที่ 2 แข็งแรงคล่องแคล่ว ทักษะการเคลื่อนไหวประณีตขึ้นมาก ช่วงปลายวัยเด็กบางคนโดยเฉพาะเด็กหญิงเริ่มเข้าสู่วัยแรกรุ่น ร่างกายเริ่มเปลี่ยนแปลง ซึ่งทำให้เด็กในห้องเดียวกันมีรูปร่างแตกต่างกันมากและอาจกลายเป็นเรื่องล้อเลียนกันได้ ด้านสติปัญญา เด็กอยู่ในขั้นปฏิบัติการคิดด้วยรูปธรรมอย่างเต็มที่ คิดเป็นเหตุเป็นผล จัดประเภท เรียงลำดับ และแก้ปัญหากับสิ่งรูปธรรมได้ดี ความจำและสมาธิยาวขึ้น รักการค้นคว้าเรื่องที่ตนสนใจ และเริ่มเชื่อมโยงสู่นามธรรมอย่างง่ายได้ ด้านอารมณ์และสังคม ภารกิจความขยันหมั่นเพียรเข้มข้นที่สุดในวัยนี้ เด็กภูมิใจกับความสามารถเฉพาะตัว ชอบการแข่งขัน กลุ่มเพื่อนซึ่งมักเป็นเพศเดียวกันมีอิทธิพลเพิ่มขึ้นชัดเจน เริ่มมีโลกส่วนตัวและเปรียบเทียบตนกับเพื่อน ด้านจริยธรรม เด็กเคลื่อนจากขั้นแลกเปลี่ยนประโยชน์เข้าสู่ขั้นทำดีเพื่อการยอมรับของกลุ่ม ให้ความสำคัญกับความยุติธรรมและการเล่นตามกติกาอย่างมาก ครูที่ลำเอียงจะสูญเสียศรัทธาของเด็กวัยนี้เร็วที่สุด (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553; Woolfolk, 2016)

แนวทางการจัดการเรียนรู้สำหรับครูช่วงชั้นที่ 2 ได้แก่ จัดการเรียนรู้แบบสืบเสาะ ทดลอง และโครงงานที่ให้เด็กลงมือค้นคว้าจริง ใช้การทำงานกลุ่มที่มีบทบาทชัดเจนเพื่อใช้พลังของกลุ่มเพื่อนในทางสร้างสรรค์ เปิดเวทีให้แสดงความสามารถหลากหลายทั้งวิชาการ กีฬา ศิลปะ และดนตรี ตั้งกติกาชั้นเรียนร่วมกันและรักษาความยุติธรรมอย่างเคร่งครัด ใช้การแข่งขันอย่างระมัดระวังโดยเน้นแข่งกับตนเองมากกว่าแพ้ชนะระหว่างบุคคล เตรียมความรู้เรื่องการเปลี่ยนแปลงของร่างกายเมื่อเข้าสู่วัยรุ่นอย่างเหมาะสมกับวัย และกำชับเรื่องการล้อเลียนรูปร่างหน้าตาซึ่งเป็นจุดเปราะบางของวัยนี้ ในบริบทยุคปัจจุบัน เด็ก ป.4–6 จำนวนมากเริ่มมีโทรศัพท์ของตนเอง เล่นเกมออนไลน์และแชทกับเพื่อน ครูควรเริ่มสอนการรู้เท่าทันสื่อ มารยาทดิจิทัล และการระวังภัยจากคนแปลกหน้าออนไลน์อย่างจริงจังตั้งแต่วัยนี้

3.3.4 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 มัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1–3 อายุ 12–15 ปี)

ด้านร่างกาย วัยนี้คือช่วงการเจริญเติบโตแบบพุ่งกระฉูด (growth spurt) ของวัยแรกรุ่น ส่วนสูงน้ำหนักเพิ่มรวดเร็ว ลักษณะทางเพศขั้นที่สองปรากฏชัด ฮอร์โมนเปลี่ยนแปลงมาก เด็กจึงเก้งก้าง เหนื่อยง่าย หิวบ่อย ง่วงนอนตอนสาย และกังวลกับรูปลักษณ์ของตนอย่างยิ่ง ด้านสติปัญญา ผู้เรียนเริ่มเข้าสู่ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรมของเพียเจต์ คิดเชิงสมมติฐาน โต้แย้งด้วยเหตุผล และตั้งคำถามกับกฎเกณฑ์ของผู้ใหญ่ ทว่างานวิจัยด้านประสาทวิทยาศาสตร์ชี้ว่าสมองส่วนหน้าซึ่งกำกับการยั้งคิดไตร่ตรองยังพัฒนาไม่สมบูรณ์ ขณะที่ระบบอารมณ์และความไวต่อรางวัลทำงานเข้มข้น

วัยรุ่นตอนต้นจึงมีลักษณะรู้ว่าเสี่ยงแต่ห้ามใจยาก โดยเฉพาะเมื่ออยู่ต่อหน้าเพื่อน (Santrock, 2018) ด้านอารมณ์และสังคม วัยนี้เริ่มภารกิจการแสวงหาเอกลักษณ์แห่งตนของอิริกสัน อารมณ์ผันผวนขึ้นลงเร็ว ต้องการอิสระและการยอมรับว่าตนโตแล้ว กลุ่มเพื่อนกลายเป็นศูนย์กลางของชีวิต ความรู้สึกเสียหน้าต่อหน้าเพื่อนคือเรื่องใหญ่ที่สุดเรื่องหนึ่ง เริ่มสนใจเพศตรงข้ามหรือความสัมพันธ์แบบพิเศษ ด้านจริยธรรมส่วนใหญ่อยู่ในขั้นทำดีเพื่อการยอมรับ ซึ่งหมายความว่าทั้งความดีและความเสี่ยงล้วนถูกขับด้วยสายตาของกลุ่มเพื่อน

แนวทางการจัดการเรียนรู้สำหรับครูช่วงชั้นที่ 3 ได้แก่ ปฏิบัติต่อผู้เรียนอย่างให้เกียรติเยี่ยงผู้ใหญ่ฝึกหัด รับฟังก่อนตัดสิน ไม่ตำหนิหรือประจานหน้าชั้นเรียนโดยเด็ดขาดเพราะเท่ากับทำลายสิ่งที่วัยนี้หวงที่สุดคือศักดิ์ศรีต่อหน้าเพื่อน ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมกำหนดกติกาและอธิบายเหตุผลของกฎทุกข้อ ออกแบบการเรียนรู้ที่ได้อภิปราย แสดงความคิดเห็น ถกเถียงเชิงเหตุผล และเชื่อมโยงกับชีวิตจริงและประเด็นที่วัยรุ่นสนใจ ใช้พลังกลุ่มเพื่อนในทางบวกผ่านงานกลุ่มและกิจกรรมเพื่อนช่วยเพื่อน เปิดพื้นที่ปลอดภัยให้ทดลองค้นหาความถนัดผ่านชุมนุม กีฬา ดนตรี และกิจกรรม พร้อมทั้งเข้าใจความผันผวนของอารมณ์ว่าเป็นธรรมชาติของวัยมิใช่การจงใจก้าวร้าว ในบริบทยุคปัจจุบัน วัยนี้คือวัยที่ใช้สื่อสังคมออนไลน์เข้มข้นที่สุดวัยหนึ่ง ทั้งการสร้างตัวตนออนไลน์ การเปรียบเทียบกับผู้อื่น การกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ และการนอนดึกเพราะหน้าจอ ครูประจำชั้นจึงต้องสังเกตสัญญาณความเปลี่ยนแปลง เช่น การแยกตัว ผลการเรียนตกฮวบ หรือร่องรอยความเครียด และทำงานร่วมกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างใกล้ชิด ดังจะศึกษาในบทที่ 7

3.3.5 ผู้เรียนช่วงชั้นที่ 4 มัธยมศึกษาตอนปลาย (ม.4–6 อายุ 15–18 ปี)

ด้านร่างกาย ผู้เรียนมัธยมปลายมีร่างกายใกล้เคียงผู้ใหญ่ การเปลี่ยนแปลงทางกายชะลอลงและความกังวลต่อรูปลักษณ์เริ่มคลี่คลายกว่าวัยมัธยมต้น แต่ปัญหาสุขภาพจากพฤติกรรม เช่น การนอนไม่พอ การติดหน้าจอ และความเครียดสะสม กลับเด่นชัดขึ้น ด้านสติปัญญา ผู้เรียนใช้การคิดเชิงนามธรรมได้เต็มขั้น วิเคราะห์ สังเคราะห์ ประเมินค่า วางแผนระยะยาว และคิดถึงอนาคตอย่างเป็นระบบ สนใจประเด็นเชิงคุณค่า สังคม และอุดมการณ์ ด้านอารมณ์และสังคม ภารกิจการก่อรูปเอกลักษณ์แห่งตนเข้มข้นที่สุด ผู้เรียนกำลังตอบคำถามใหญ่ของชีวิต ทั้งการเลือกแผนการเรียน เส้นทางอาชีพ ค่านิยม และตัวตนทางสังคม ความสัมพันธ์แบบคู่รักจริงจังขึ้น สัมพันธภาพกับผู้ใหญ่เริ่มกลับมาราบรื่นเมื่อผู้ใหญ่ให้เกียรติ ขณะเดียวกันความเครียดจากการแข่งขันสอบเข้ามหาวิทยาลัยและความคาดหวังของครอบครัวคือแรงกดดันหลักของวัยนี้ในสังคมไทย ด้านจริยธรรม ผู้เรียนส่วนใหญ่ใช้เหตุผลระดับตามเกณฑ์ขั้นยึดกฎและหน้าที่ และบางส่วนเริ่มแตะระดับเหนือเกณฑ์ที่ตั้งคำถามกับกฎเพื่อความเป็นธรรมที่สูงกว่า (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553; Santrock, 2018)

แนวทางการจัดการเรียนรู้สำหรับครูช่วงชั้นที่ 4 ได้แก่ เปลี่ยนบทบาทจากผู้ควบคุมเป็นพี่เลี้ยงและผู้ชี้ทาง (mentor and coach) มอบความรับผิดชอบและการตัดสินใจที่แท้จริง จัดการเรียนรู้เชิงลึก เช่น โครงงานวิจัย การอภิปรายประเด็นสังคมและจริยธรรม การเรียนรู้เชื่อมโยงอาชีพและแหล่งเรียนรู้จริง สนับสนุนการสำรวจความถนัดและการวางแผนการศึกษาต่อด้วยข้อมูลรอบด้าน รับฟังความเห็นต่างอย่างเคารพและฝึกการโต้แย้งอย่างสร้างสรรค์ พร้อมทั้งเฝ้าระวังความเครียดและปัญหาสุขภาพจิตจากการแข่งขันสอบซึ่งครูควรช่วยผู้เรียนตั้งเป้าหมายที่สมดุลกับศักยภาพจริง ในบริบทยุคปัจจุบัน ผู้เรียนวัยนี้ใช้โลกออนไลน์ทั้งเรียนรู้ หารายได้ และสร้างตัวตน บางคนใฝ่ฝันอาชีพใหม่ในโลกดิจิทัล ครูควรเปิดใจรับฟังเป้าหมายเหล่านี้อย่างไม่ด่วนปฏิเสธ พร้อมชวนวิเคราะห์ข้อมูลอย่างรอบด้าน และฝึกการกลั่นกรองข้อมูลท่วมท้นบนอินเทอร์เน็ตซึ่งเป็นทักษะจำเป็นของการเรียนรู้ตลอดชีวิต

เพื่อให้เห็นภาพรวมของพัฒนาการตลอดแนวการศึกษาขั้นพื้นฐาน สามารถสรุปเปรียบเทียบลักษณะสำคัญของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นและแนวทางการจัดการเรียนรู้ได้ดังตารางที่ 3.1

ตารางที่ 3.1 สรุปเปรียบเทียบพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นและแนวทางการจัดการเรียนรู้

ระดับ/อายุ	ขั้นของเพียเจต์	ขั้นของอิริกสัน	ลักษณะเด่นของวัย	แนวทางการจัดการเรียนรู้
ปฐมวัย (3–6 ปี)	ก่อนปฏิบัติการคิด	ความคิดริเริ่ม กับ ความรู้สึกผิด	พลังงานสูง สมาธิสั้น จินตนาการเฟื่องฟู ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เรียนรู้ผ่านการเล่นและประสาทสัมผัส	เรียนปนเล่น กิจกรรมสั้นหลากหลาย ของจริง นิทาน เพลง เปิดโอกาสให้ริเริ่ม ไม่เร่งอ่านเขียนเกินวัย
ช่วงชั้นที่ 1 ป.1–3 (6–9 ปี)	เปลี่ยนผ่านสู่ปฏิบัติการคิดด้วยรูปธรรม	ความขยันหมั่นเพียร กับ ความรู้สึกด้อย (เริ่มต้น)	ฝึกทักษะอ่านเขียน คำนวณ เชื่อฟังครูมาก ต้องการคำชมและความสำเร็จ	สื่อรูปธรรม ลงมือปฏิบัติ ฝึกซ้ำอย่างสนุก ให้ทุกคนได้สำเร็จ ชมความพยายาม ไม่เปรียบเทียบ

ระดับ/อายุ	ขั้นของเพียเจต์	ขั้นของอิริกสัน	ลักษณะเด่นของวัย	แนวทางการจัดการเรียนรู้
ช่วงชั้นที่ 2 ป.4–6 (9–12 ปี)	ปฏิบัติการคิดด้วยรูปธรรมเต็มขั้น	ความขยันหมั่นเพียร กับ ความรู้สึกด้อย (เข้มข้น)	คิดเหตุผลกับสิ่งรูปธรรมดี รักการค้นคว้า กลุ่มเพื่อนเพศเดียวกัน ยึดความยุติธรรม เริ่มย่างเข้าวัยแรกรุ่น	สืบเสาะ ทดลอง โครงงาน งานกลุ่ม เวทีแสดงความสามารถ กติการ่วมและความยุติธรรมเคร่งครัด
ช่วงชั้นที่ 3 ม.1–3 (12–15 ปี)	เริ่มปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรม	เอกลักษณ์แห่งตน กับ ความสับสนในบทบาท (เริ่มต้น)	ร่างกายเปลี่ยนรวดเร็ว อารมณ์ผันผวน เพื่อนคือศูนย์กลาง กลัวเสียหน้า กล้าเสี่ยง ใช้โซเชียลเข้มข้น	ให้เกียรติ ไม่ประจาน มีส่วนร่วมตั้งกติกา อภิปราย เชื่อมชีวิตจริง ใช้พลังกลุ่มเพื่อนทางบวก เฝ้าระวังภัยออนไลน์
ช่วงชั้นที่ 4 ม.4–6 (15–18 ปี)	ปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรมเต็มขั้น	เอกลักษณ์แห่งตน กับ ความสับสนในบทบาท (เข้มข้น)	คิดนามธรรม วางแผนอนาคต ค้นหาตัวตนและอาชีพ เครียดกับการสอบแข่งขัน	ครูเป็นพี่เลี้ยง มอบความรับผิดชอบจริง โครงงานวิจัย อภิปรายเชิงคุณค่า แนะแนวอาชีพ ดูแลความเครียด

สรุปได้ว่า ผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นมีธรรมชาติของวัยที่แตกต่างกันอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่วิธีคิด ความต้องการทางใจ ไปจนถึงความเปราะบางเฉพาะวัย หลักการทำงานของครูคือการปรับการสอนให้เข้าหาวัยของผู้เรียน มิใช่บังคับให้ผู้เรียนทุกวัยปรับตัวเข้าหาวิธีสอนแบบเดียวของครู ครูที่สอนหลายระดับชั้นจึงต้องสลับบทบาทและวิธีการอย่างรู้ตัว ตารางที่ 3.1 นี้ใช้เป็นเครื่องมือทบทวนอย่างรวดเร็วก่อนออกแบบการสอนหรือก่อนตัดสินใจตอบสนองต่อพฤติกรรมของผู้เรียนแต่ละวัย

หัวข้อที่ 3.4 ผู้เรียนยุคดิจิทัล: พัฒนาการในบริบทปัจจุบันและบทบาทของครู
หัวเรื่อง

3.4.1 ลักษณะของผู้เรียนยุคดิจิทัล

3.4.2 อิทธิพลของสื่อดิจิทัลต่อพัฒนาการของผู้เรียน

3.4.3 บทบาทของครูในการส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียนยุคดิจิทัล

แนวคิด

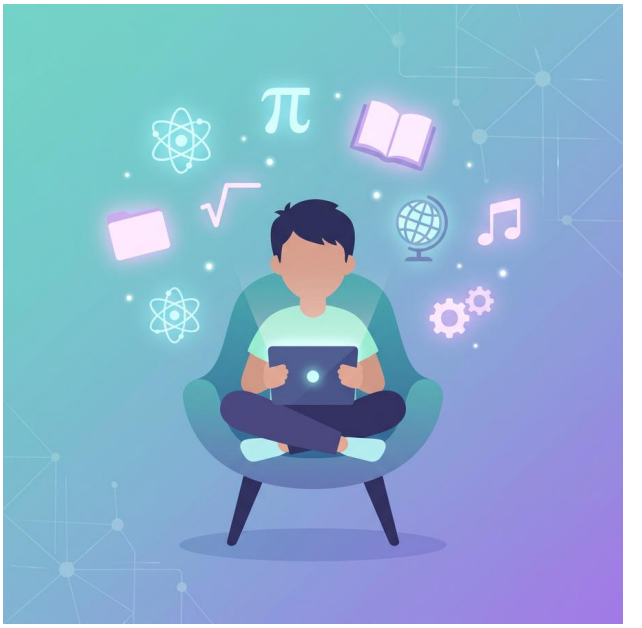
ผู้เรียนในปัจจุบันเติบโตมาพร้อมกับเทคโนโลยีดิจิทัลจนสื่อออนไลน์กลายเป็นสิ่งแวดล้อมสำคัญของพัฒนาการ สื่อดิจิทัลมีคุณูปการต่อการเรียนรู้และการเชื่อมต่อทางสังคม ขณะเดียวกันก็มีความเสี่ยงต่อพัฒนาการแต่ละวัยแตกต่างกัน ครูยุคปัจจุบันต้องเข้าใจลักษณะผู้เรียนยุคดิจิทัลตามความเป็นจริง ไม่ตื่นตระหนกเกินเหตุและไม่ประมาทเกินไป พร้อมทั้งทำหน้าที่ส่งเสริมการใช้เทคโนโลยีอย่างสมดุลและรู้เท่าทัน

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 3.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายลักษณะของผู้เรียนยุคดิจิทัลได้
2. วิเคราะห์อิทธิพลของสื่อดิจิทัลต่อพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละช่วงวัยได้
3. เสนอบทบาทของครูในการส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียนยุคดิจิทัลได้

3.4.1 ลักษณะของผู้เรียนยุคดิจิทัล



ภาพที่ 3.2 ผู้เรียนยุคดิจิทัลเติบโตมาพร้อมเทคโนโลยี เข้าถึงข้อมูลได้กว้างและรวดเร็ว แต่ยังต้องการครูช่วยกลั่นกรอง และเชื่อมโยงความรู้ให้เป็นระบบ

เพรนสกี (Prensky, 2001) เรียกคนรุ่นที่เกิดและเติบโตมาพร้อมเทคโนโลยีดิจิทัลว่า ชาวดิจิทัลโดยกำเนิด (digital natives) เพื่อเปรียบต่างกับผู้ใหญ่ที่เรียนรู้เทคโนโลยีภายหลัง ผู้เรียนในห้องเรียนปัจจุบันซึ่งเป็นคนรุ่นเจเนอเรชันซีและเจเนอเรชันแอลฟา ล้วนคุ้นเคยกับหน้าจอสัมผัส วิดีโอ และการค้นหาข้อมูลได้ทันทีตั้งแต่ก่อนเข้าโรงเรียน ลักษณะการเรียนรู้ที่พบโดยทั่วไป ได้แก่ ความคุ้นเคยกับข้อมูลรูปแบบภาพและวิดีโอสั้นมากกว่าข้อความยาว ความคาดหวังการตอบสนองและข้อมูลย้อนกลับที่รวดเร็ว ความสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองจากแหล่งออนไลน์ เช่น การหัดทักษะจากคลิปวิดีโอ ความถนัดสลับงานหลายอย่าง ซึ่งแท้จริงคือการเปลี่ยนความสนใจไปมาอย่างรวดเร็วมากกว่าการทำหลายงานพร้อมกันได้จริง และความเคยชินกับการเชื่อมต่อสังคมออนไลน์ตลอดเวลา อย่างไรก็ดี พึงระวังการเหมารวมว่าผู้เรียนยุคดิจิทัลจะมีทักษะดิจิทัลที่ลึกซึ้งโดยอัตโนมัติ งานวิชาการจำนวนมากชี้ว่าความคล่องในการใช้อุปกรณ์ไม่เท่ากับความสามารถกลั่นกรองความน่าเชื่อถือของข้อมูล การรักษาสมาธิจดจ่อกับงานยาว และการใช้เทคโนโลยีอย่างสร้างสรรค์ ซึ่งล้วนเป็นทักษะที่ต้องได้รับการฝึกฝนผ่านการศึกษา (Woolfolk, 2016)

3.4.2 อิทธิพลของสื่อดิจิทัลต่อพัฒนาการของผู้เรียน

สื่อดิจิทัลส่งอิทธิพลต่อพัฒนาการทั้งทางบวกและทางที่ต้องระวัง ในทางบวก สื่อดิจิทัลเปิดแหล่งเรียนรู้มหาศาลที่ผู้เรียนเข้าถึงได้เท่าเทียมกว่ายุคใด ช่วยให้ผู้เรียนที่สนใจเรื่องเฉพาะทางพัฒนาความเชี่ยวชาญได้ด้วยตนเอง เป็นพื้นที่แสดงออกเชิงสร้างสรรค์ เช่น การทำคลิป งานศิลปะดิจิทัล และการเขียน เป็นช่องทางรักษาสัมพันธภาพกับเพื่อน และเป็นเครื่องมือการเรียนรู้ที่ทรงพลังเมื่อครูออกแบบการใช้อย่างเหมาะสม ในทางที่ต้องระวัง ผลกระทบแตกต่างตามช่วงวัย กล่าวคือ วัยปฐมวัย การใช้หน้าจอมากเกินไปเบียดบังกิจกรรมที่จำเป็นต่อพัฒนาการ ได้แก่ การเล่นเคลื่อนไหว การปฏิสัมพันธ์กับผู้คน และการนอน องค์การอนามัยโลกจึงแนะนำให้จำกัดเวลาหน้าจอของเด็กเล็กอย่างเข้มงวด โดยเด็กอายุต่ำกว่า 2 ปีไม่ควรใช้เลย และเด็กอายุ 2–4 ปีไม่ควรเกินวันละ 1 ชั่วโมง (World Health Organization, 2019) วัยประถม ประเด็นสำคัญคือการติดเกม การเลื่อนเวลานอน และการรับสื่อที่ไม่เหมาะกับวัย ส่วนวัยรุ่น สื่อสังคมออนไลน์เข้ามาพัวพันกับภารกิจการสร้างเอกลักษณ์โดยตรง ทั้งการนำเสนอตัวตน การเปรียบเทียบตนกับภาพชีวิตที่ถูกคัดสรรของผู้อื่น ความกลัวตกกระแส การกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ และการนอนไม่เพียงพอ ทเวงกี (Twenge, 2017) รายงานความสัมพันธ์ระหว่างการใช้สื่อสังคมออนไลน์เข้มข้นกับความพึงพอใจในชีวิตและสุขภาพจิตที่ลดลงของวัยรุ่น อย่างไรก็ตาม นักวิชาการยังถกเถียงเรื่องขนาดและทิศทางของผลกระทบดังกล่าว ข้อสรุปที่สมดุลสำหรับครูคือ สื่อดิจิทัลเป็นเสมือนเครื่องมือมีคม ประโยชน์หรือโทษขึ้นอยู่กับวัยของผู้ใช้ ปริมาณ เนื้อหา และการกำกับดูแล

3.4.3 บทบาทของครูในการส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียนยุคดิจิทัล

จากความเข้าใจข้างต้น บทบาทของครูในการส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียนยุคดิจิทัลมี 6 ประการ ดังนี้

1) ยึดหลักการปฏิบัติที่เหมาะสมกับพัฒนาการ ใช้เทคโนโลยีให้พอดีกับวัย เด็กเล็กต้องการการเล่นจริงและปฏิสัมพันธ์กับมนุษย์เป็นหลัก ส่วนผู้เรียนโตขึ้นจึงเพิ่มบทบาทของเครื่องมือดิจิทัลในการค้นคว้าและสร้างสรรค์ผลงาน

2) สอนการรู้เท่าทันสื่อและการเป็นพลเมืองดิจิทัล (digital literacy and citizenship) ฝึกการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล การรู้จักข่าวลวง การเคารพผู้อื่นบนโลกออนไลน์ การปกป้องข้อมูลส่วนตัว และผลทางกฎหมายของการกระทำออนไลน์ โดยบูรณาการเข้ากับรายวิชาอย่างสม่ำเสมอ

3) ออกแบบการเรียนรู้ที่ใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือของการคิด มิใช่เพียงความบันเทิง เช่น การสืบค้นเพื่อทำโครงงาน การสร้างชิ้นงานดิจิทัล และการอภิปรายออนไลน์อย่างมีเป้าหมาย พร้อมทั้งฝึกสมาธิจดจ่อกับงานยาวควบคู่กันเพื่อถ่วงดุลความเคยชินกับสิ่งเร้าสั้น ๆ

4) เป็นตัวแบบการใช้เทคโนโลยีอย่างสมดุล ครูที่ก้มดูโทรศัพท์ระหว่างสอนย่อมสอนเรื่องวินัยหน้าจอไม่ได้ ครูควรแสดงให้เห็นการใช้เทคโนโลยีอย่างมีจุดหมายและการวางหน้าจอลงเพื่ออยู่กับผู้คนตรงหน้า

5) ร่วมมือกับผู้ปกครองกำหนดแนวทางที่บ้านและโรงเรียนไปทางเดียวกัน เช่น ข้อตกลงเวลาหน้าจอ พื้นที่ปลอดหน้าจอก่อนนอน และการสื่อสารเชิงบวกแทนการยึดอุปกรณ์โดยพลการซึ่งมักจุดชนวนความขัดแย้งกับวัยรุ่น

6) เฝ้าระวังและช่วยเหลือ สังเกตสัญญาณการใช้เกินพอดีหรือภัยออนไลน์ เช่น การอดนอน เรื้อรัง การแยกตัว อารมณ์เปลี่ยนฉับพลัน หรือการตกเป็นเหยื่อการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ แล้วให้การช่วยเหลือเบื้องต้นและส่งต่อระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนหรือผู้เชี่ยวชาญเมื่อจำเป็น

สรุปได้ว่า ครูยุคปัจจุบันไม่อาจเลือกได้ว่าจะให้ผู้เรียนอยู่ในโลกดิจิทัลหรือไม่ เพราะผู้เรียนอยู่ในโลกนั้นแล้วตั้งแต่ก่อนพบครู สิ่งที่ครูเลือกได้คือการทำให้ประสบการณ์ดิจิทัลของผู้เรียนเป็นคุณต่อพัฒนาการมากที่สุด ด้วยการใช้เทคโนโลยีอย่างเหมาะสมกับวัย การฝึกการรู้เท่าทัน การเป็นแบบอย่างที่ดี และการทำงานร่วมกับครอบครัวอย่างเป็นระบบ

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูฉายภาพหรือคลิปสั้นพฤติกรรมเด็ก 3 วัย (อนุบาล ประถม มัธยม) ให้นักศึกษาทายอายุและบอกเหตุผลจากพฤติกรรมที่สังเกตได้ เชื่อมโยงเข้าสู่คำถามว่า “เด็กแต่ละวัยคิดและต้องการต่างกันอย่างไร” จากนั้นให้ทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 3 จำนวน 12 ข้อ

2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 3.1–3.4 ประกอบสื่อนำเสนอสาธิตการทดลองคลาสสิก เช่น การทดลองการอนุรักษ์ปริมาณของเพียเจต์ผ่านคลิปวิดีโอ ให้นักศึกษายกประสบการณ์วัยเรียนของตนมาเทียบกับขั้นของอิริกสัน และร่วมอภิปรายประเด็นสื่อดิจิทัลกับเด็กแต่ละวัยจากกรณีข่าวจริง

3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งนักศึกษาเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 4–5 คน ทำใบงานที่ 3.1 วิเคราะห์กรณีศึกษา แล้วส่งตัวแทนนำเสนอกลุ่มละ 3–5 นาที เพื่อนกลุ่มอื่นร่วมซักถามและเสนอความคิดเห็นเพิ่มเติม

4) ขั้นสรุป (30 นาที) ครูและนักศึกษาร่วมกันสรุปบทเรียนโดยเติมตารางเปรียบเทียบช่วงชั้นบนกระดานจากความเข้าใจของนักศึกษา เทียบกับตารางที่ 3.1 จากนั้นทำแบบทดสอบหลังเรียน และมอบหมายคำถามทบทวนท้ายบทเป็นการบ้าน พร้อมแนะนำให้สังเกตพฤติกรรมเด็กต่างวัยรอบตัวมาเล่าในคาบต่อไป

ใบงานที่ 3.1 เรื่อง ห้องเรียนสองวัยของครูข้าว

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

“ครูข้าว” บรรจุใหม่ที่โรงเรียนขยายโอกาสแห่งหนึ่ง ได้รับมอบหมายให้สอนคณิตศาสตร์ทั้งชั้น ป.1 และชั้น ม.3 ในชั้น ป.1 ครูข้าวสอนการบวกด้วยการเขียนประโยคสัญลักษณ์บนกระดานแล้วอธิบายด้วยคำพูดยาว ๆ ตามแบบที่ตนเคยเรียนมหาวิทยาลัย เด็ก ๆ นั่งฟังได้ไม่ถึงสิบนาทีก็เริ่มคุยกัน บางคนลุกเดิน บางคนหันไปเล่นกับเพื่อน ครูข้าวจึงสั่งให้ทำแบบฝึกหัดเขียนยาวสองหน้า ปรากฏว่าเด็กหลายคนเขียนไม่ไหวและเริ่มร้องไห้ ส่วนในชั้น ม.3 ครูข้าวกลัวคุมชั้นไม่ได้จึงใช้วิธีเข้มงวดเด็ดขาด ตำหนินักเรียนที่ตอบผิดต่อหน้าเพื่อน สั่งห้ามทุกอย่างโดยไม่อธิบายเหตุผล และเมื่อเห็นนักเรียนคนหนึ่งหยิบโทรศัพท์ขึ้นมา ครูข้าวก็เดินไปยึดทันทีโดยไม่มีข้อตกลงล่วงหน้า หลังจากนั้นห้อง ม.3 ก็ตอบ

โต้ด้วยความเงียบ ไม่มีใครยอมตอบคำถาม บางคนนำเรื่องครูข้าวไปโพสต์ระบายในกลุ่มเฟซบุ๊กของรุ่นตอนดึก ครูข้าวรู้สึกท้อและสงสัยว่าตนเลือกอาชีพผิดหรือไม่

คำถาม

1) จงวิเคราะห์ว่าเหตุใดการสอนของครูข้าวจึงไม่ได้ผลกับชั้น ป.1 โดยใช้ทฤษฎีของเพียเจต์ ลักษณะพัฒนาการของช่วงชั้นที่ 1 และแนวคิดวุฒิภาวะประกอบ (3 คะแนน)

2) จงวิเคราะห์ปฏิกิริยาของนักเรียนชั้น ม.3 โดยใช้ทฤษฎีของอิริกสัน ลักษณะพัฒนาการของวัยรุ่นตอนต้น และบริบทผู้เรียนยุคดิจิทัลประกอบ (3 คะแนน)

3) จงออกแบบการจัดการเรียนรู้เรื่องเดิมใหม่ทั้งสองระดับ คือ การบวกสำหรับ ป.1 และบทเรียนคณิตศาสตร์หนึ่งเรื่องสำหรับ ม.3 ให้สอดคล้องกับพัฒนาการของแต่ละช่วงชั้น พร้อมระบุเหตุผลทางทฤษฎีที่รองรับ (4 คะแนน)

4) จงเสนอแนวทางที่ครูข้าวควรใช้จัดการเรื่องโทรศัพท์มือถือของนักเรียน ม.3 อย่างสร้างสรรค์ โดยคำนึงถึงธรรมชาติของวัยรุ่นและหลักการสร้างสัมพันธภาพจากบทที่ 2 (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

พัฒนาการเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพที่เกิดขึ้นอย่างมีลำดับขั้นต่อเนื่องตลอดชีวิต ครอบคลุมด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม และจริยธรรม โดยเป็นผลร่วมของพันธุกรรม วุฒิภาวะ และสิ่งแวดล้อม พัฒนาการมีหลักการที่แน่นอน ได้แก่ ความเป็นลำดับขั้น ทิศทางจากศีรษะสู่เท้าและจากแกนกลางสู่ส่วนปลาย อัตราที่แตกต่างระหว่างบุคคลและระหว่างด้าน ความเกี่ยวเนื่องกันของทุกด้าน และการมีช่วงเวลาทองของการพัฒนา ทฤษฎีพัฒนาการสำคัญทั้งห้า ได้แก่ ทฤษฎีของเพียเจต์ซึ่งอธิบายขั้นการคิด 4 ขั้น ไวก็อตสกีซึ่งชี้บทบาทของปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เขตพัฒนาการใกล้เคียง และการเสริมต่อการเรียนรู้ อิริกสันซึ่งอธิบายภารกิจทางจิตสังคม 8 ขั้นตลอดชีวิต โคลเบิร์กซึ่งอธิบายการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม 3 ระดับ 6 ขั้น

และบรอนเฟนเบรนเนอร์ซึ่งมองพัฒนาการภายใต้ระบบสิ่งแวดล้อมหลายชั้นที่ห้อมล้อมผู้เรียนเมื่อประยุกต์ทฤษฎีเข้ากับวัยที่ครูสอนจริง ผู้เรียนแต่ละระดับช่วงชั้นมีลักษณะเฉพาะที่ครูต้องตอบสนองต่างกัน เด็กปฐมวัยเรียนรู้ผ่านการเล่นและต้องการพื้นที่ของความคิดริเริ่ม เด็กประถมตอนต้นกำลังสร้างทักษะพื้นฐานและความเชื่อว่าตนทำได้ เด็กประถมตอนปลายคิดเหตุผลเชิงรูปธรรมได้เต็มที่ รักความยุติธรรมและกลุ่มเพื่อน วัยรุ่นตอนต้นเผชิญพายุของการเปลี่ยนแปลงทางกาย อารมณ์ และการเริ่มค้นหาตัวตนโดยมีเพื่อนเป็นศูนย์กลาง ส่วนวัยรุ่นตอนปลายคิดเชิงนามธรรมได้เต็มขั้นและกำลังก่อรูปเอกลักษณ์ผ่านการเลือกเส้นทางชีวิต หลักการรวมของทุกช่วงชั้นคือการปฏิบัติที่เหมาะสมกับพัฒนาการ ครูต้องปรับการสอนเข้าหาวัยของผู้เรียน มิใช่ให้ผู้เรียนปรับเข้าหาความเคยชินของครู

ท้ายที่สุด ผู้เรียนทุกช่วงวัยในปัจจุบันเติบโตในสิ่งแวดล้อมดิจิทัลซึ่งเป็นทั้งแหล่งเรียนรู้อันทรงพลังและความเสี่ยงต่อพัฒนาการหากใช้เกินพอดีหรือไม่รู้เท่าทัน ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการใช้เทคโนโลยีให้เหมาะกับวัย สอนการรู้เท่าทันสื่อ เป็นตัวแบบการใช้อย่างสมดุล ร่วมมือกับผู้ปกครอง และเฝ้าระวังช่วยเหลือผู้เรียนที่ได้รับผลกระทบ ความรู้เรื่องพัฒนาการในบทนี้เป็นฐานของการทำความเข้าใจการเรียนรู้และแรงจูงใจของผู้เรียนซึ่งจะศึกษาต่อในบทที่ 4 ตลอดจนการเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลในบทที่ 5

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 3

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) (เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)

1. “ความพร้อมของร่างกายและระบบประสาทที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติโดยไม่ต้องฝึกฝน” ตรงกับมโนทัศน์ใด

ก. การเรียนรู้ (learning) ข. วุฒิภาวะ (maturation)

ค. การเจริญเติบโต (growth) ง. พัฒนาการ (development)

2. ตามทิศทางของพัฒนาการ ข้อใดเกิดขึ้นก่อน

ก. การควบคุมนิ้วมือเกิดก่อนการควบคุมแขน

ข. การเดินเกิดก่อนการชันคอ

ค. การควบคุมกล้ามเนื้อมัดใหญ่เกิดก่อนกล้ามเนื้อมัดเล็ก

ง. การเขียนหนังสือเกิดก่อนการหยิบจับสิ่งของ

3. ประเด็น “ธรรมชาติกับการเลี้ยงดู” (nature and nurture) ในจิตวิทยาพัฒนาการมีข้อสรุปในปัจจุบันตามข้อใด

ก. พันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลร่วมกันต่อพัฒนาการอย่างแยกไม่ออก

ข. พันธุกรรมกำหนดพัฒนาการทั้งหมดแต่เพียงปัจจัยเดียว

ค. สิ่งแวดล้อมกำหนดพัฒนาการทั้งหมดแต่เพียงปัจจัยเดียว

ง. ปัจจัยทั้งสองไม่มีผลต่อพัฒนาการของบุคคล

4. นักเรียน ม.4 สามารถตั้งสมมติฐาน แก้โจทย์นามธรรม และให้เหตุผลแบบวิทยาศาสตร์ได้ แสดงว่าอยู่ในขั้นใดของเพียเจต์

ก. ขั้นประสาทรับรู้และการเคลื่อนไหว

ข. ขั้นก่อนปฏิบัติการคิด

ค. ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยรูปธรรม

ง. ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรม

5. การที่ครูให้ความช่วยเหลือผู้เรียนอย่างพอเหมาะแล้วค่อย ๆ ถอนออกเมื่อผู้เรียนทำได้เอง เรียกว่าอะไร และสอดคล้องกับแนวคิดของใคร

ก. การดูดซึม ตามแนวคิดของเพียเจต์

ข. การเสริมต่อการเรียนรู้ ตามแนวคิดของไวก็อตสกี

ค. การเสริมแรง ตามแนวคิดของสกินเนอร์

ง. การเลียนแบบตัวแบบ ตามแนวคิดของแบนดูรา

6. เด็กปฐมวัย (3–6 ปี) อยู่ในขั้นพัฒนาการทางจิตสังคมขั้นใดของอิริกสัน

ก. ความคิดริเริ่ม กับ ความรู้สึกผิด

ข. ความขยันหมั่นเพียร กับ ความรู้สึกด้อย

ค. เอกลักษณ์แห่งตน กับ ความสับสนในบทบาท

ง. ความไว้วางใจ กับ ความไม่ไว้วางใจ

7. วัยรุ่นที่ทดลองเข้าร่วมกิจกรรมหลากหลาย เปลี่ยนสไตล์การแต่งตัว และลองบทบาทต่าง ๆ เพื่อค้นหาว่าตนเองเป็นใคร สอดคล้องกับภารกิจขั้นใดของอิริกสัน

ก. ความเป็นตัวของตัวเอง กับ ความละอายสงสัย

ข. ความผูกพันใกล้ชิด กับ ความโดดเดี่ยว

ค. เอกลักษณ์แห่งตน กับ ความสับสนในบทบาท

ง. ความขยันหมั่นเพียร กับ ความรู้สึกด้อย

8. นักเรียนตั้งใจช่วยงานห้องเพราะอยากให้ครูและเพื่อนยอมรับว่าตนเป็นคนดี แสดงการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมขั้นใดของโคลเบิร์ก

ก. ขั้นหลบหลีกการถูกลงโทษ

ข. ขั้นทำดีเพื่อให้เป็นที่รักที่ยอมรับ (ระดับตามเกณฑ์)

ค. ขั้นแลกเปลี่ยนผลประโยชน์

ง. ขั้นยึดหลักจริยธรรมสากล

9. กิจกรรมการเรียนรู้ข้อใดเหมาะสมกับผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมากที่สุด

ก. การฝึกอ่านสะกดคำผ่านเกมและเพลง

ข. การนับจำนวนด้วยวัสดุของจริง

ค. การเล่นบทบาทสมมติในมุมบ้านจำลอง

ง. การทำโครงงานวิจัยและการอภิปรายประเด็นสังคมที่เชื่อมโยงกับเส้นทางอาชีพ

10. ข้อใดเป็นลักษณะเด่นของผู้เรียนช่วงชั้นที่ 2 (ป.4–6)

ก. ยึดกลุ่มเพื่อนเพศเดียวกัน ชอบการแข่งขัน และให้ความสำคัญกับความยุติธรรมอย่างมาก

ข. ยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและเชื่อว่าสิ่งของมีชีวิต

ค. อารมณ์ผันผวนรุนแรงจากการเปลี่ยนแปลงของฮอร์โมน

ง. มุ่งวางแผนการศึกษาต่อและเลือกอาชีพเป็นภารกิจหลัก

11. ข้อค้นพบของทเวงกี (Twenge) เกี่ยวกับวัยรุ่นยุคดิจิทัลตรงกับข้อใด

ก. การใช้สื่อสังคมออนไลน์มากทำให้ผลการเรียนสูงขึ้นเสมอ

ข. วัยรุ่นยุคปัจจุบันไม่ได้รับผลกระทบใดจากสื่อสังคมออนไลน์

ค. การใช้สื่อสังคมออนไลน์อย่างเข้มข้นสัมพันธ์กับความพึงพอใจในชีวิตและสุขภาพจิตที่ลดลง

ง. สื่อสังคมออนไลน์มีผลเฉพาะเด็กปฐมวัยเท่านั้น

12. ครูปฏิบัติตามหลัก “การปฏิบัติที่เหมาะสมกับพัฒนาการ” (developmentally appropriate practice) ตรงกับข้อใด

ก. ใช้วิธีสอนแบบเดียวกันทุกระดับชั้นเพื่อความเป็นมาตรฐาน

ข. ออกแบบการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับวัย ความแตกต่างระหว่างบุคคล และบริบทของผู้เรียน

ค. เร่งสอนเนื้อหาระดับสูงให้เด็กเล็กเพื่อความได้เปรียบ

ง. รอให้ผู้เรียนพร้อมเองโดยครูไม่ต้องจัดประสบการณ์ใด

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งในสัปดาห์ถัดไป)

1. จงอธิบายความแตกต่างระหว่างพัฒนาการ การเจริญเติบโต วุฒิภาวะ และการเรียนรู้ พร้อมยกตัวอย่างที่แสดงการทำงานร่วมกันของวุฒิภาวะกับการเรียนรู้ในบริบทชั้นเรียน

2. จงอธิบายหลักพัฒนาการของมนุษย์อย่างน้อย 5 ประการ พร้อมระบุนัยของแต่ละหลักต่อการปฏิบัติงานของครู

3. จงเปรียบเทียบมุมมองต่อพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์กับไวก็อตสกี และอธิบายว่าครูสามารถใช้สองแนวคิดนี้ร่วมกันในการออกแบบการสอนได้อย่างไร

4. จงเลือกช่วงชั้นที่นักศึกษาตั้งใจจะไปสอน แล้วอธิบายลักษณะพัฒนาการทั้ง 4 ด้านของผู้เรียนช่วงชั้นนั้น พร้อมออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ 1 กิจกรรมที่สอดคล้องกับพัฒนาการ โดยระบุทฤษฎีที่รองรับ

5. เพราะเหตุใดครูจึงไม่ควรตำหนิหรือประจานนักเรียนวัยรุ่นต่อหน้าเพื่อน จงอธิบายโดยใช้ความรู้เรื่องพัฒนาการของวัยรุ่นอย่างน้อย 3 ประเด็นประกอบ

6. จงวิเคราะห์อิทธิพลของสื่อดิจิทัลต่อพัฒนาการของผู้เรียนช่วงวัยใดวัยหนึ่ง ทั้งด้านบวกและด้านที่ต้องระวัง พร้อมเสนอบทบาทของครูและแนวทางความร่วมมือกับผู้ปกครองอย่างเป็นรูปธรรม

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 3	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์และการประยุกต์ใช้	ใบงานที่ 3.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ
คุณลักษณะและการมีส่วนร่วม	แบบสังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน	มีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่มและการอภิปรายในระดับดีขึ้นไป

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 3.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การวิเคราะห์กรณี ป.1 ด้วยทฤษฎีพัฒนาการ	วิเคราะห์สาเหตุได้ถูกต้อง ครบถ้วน โดยอ้างขั้นของเพียเจต์ ลักษณะช่วงชั้นที่ 1 และวุฒิภาวะได้สอดคล้องกับข้อมูลในกรณี	วิเคราะห์ได้เป็นส่วนใหญ่ แต่การอ้างทฤษฎียังคลาดเคลื่อนหรือไม่ครบบางประเด็น	วิเคราะห์ได้เพียงเล็กน้อย หรือไม่ได้ใช้ทฤษฎีพัฒนาการประกอบ
2. การวิเคราะห์กรณี ม.3 ด้วยทฤษฎีพัฒนาการและบริบทดิจิทัล	วิเคราะห์ปฏิกิริยาของวัยรุ่นได้ถูกต้อง โดยเชื่อมโยงขั้นของอิริกสัน ลักษณะวัยรุ่นตอนต้น และบริบทสื่อออนไลน์ได้ชัดเจน	วิเคราะห์ได้บางส่วน การเชื่อมโยงทฤษฎีหรือบริบทดิจิทัลยังไม่ชัดเจน	วิเคราะห์ไม่ถูกต้องหรือไม่เชื่อมโยงทฤษฎีและบริบทของวัย

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
3. การออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะกับพัฒนาการสองระดับ	ออกแบบกิจกรรมทั้งสองระดับได้เป็นรูปธรรม ปฏิบัติได้จริง สอดคล้องกับพัฒนาการ และระบุทฤษฎีรองรับได้ถูกต้อง	ออกแบบได้ทั้งสองระดับแต่บางส่วนยังเป็นนามธรรม หรือทฤษฎีรองรับไม่ชัดเจน	ออกแบบได้ระดับเดียว หรือกิจกรรมไม่สอดคล้องกับพัฒนาการของวัย
4. ข้อเสนอเรื่องโทรศัพท์ การทำงานกลุ่ม และการนำเสนอ	ข้อเสนอสร้างสรรค์เคารพธรรมชาติวัยรุ่น อ้างหลักสัมพันธภาพได้เหมาะสม สมาชิกมีส่วนร่วมทั่วถึง นำเสนอชัดเจนตรงเวลา	ข้อเสนอใช้ได้แต่ยังไม่ครอบคลุม การนำเสนอเข้าใจได้	ข้อเสนอเป็นการบังคับฝ่ายเดียวหรือไม่เป็นรูปธรรม การมีส่วนร่วมและการนำเสนอยังต้องปรับปรุง

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2556). ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ (พิมพ์ครั้งที่ 6). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2553). จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 1–2 (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Erikson, E. H. (1963). Childhood and society (2nd ed.). New York: W. W. Norton.

Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). The psychology of the child. New York: Basic Books.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6.

Santrock, J. W. (2018). Educational psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Twenge, J. M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood. New York: Atria Books.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behavior and sleep for children under 5 years of age. Geneva: Author.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 3

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ค 2) ข 3) ง 4) ก 5) ข 6) ค 7) ข 8) ก 9) ง 10) ค 11) ข 12) ค

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ข 2) ค 3) ก 4) ง 5) ข 6) ก 7) ค 8) ข 9) ง 10) ก 11) ค 12) ข

บทที่ 4 รูปแบบการเรียนรู้ของเด็ก: จิตวิทยาการเรียนรู้ แรงจูงใจในการเรียนรู้ และกลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้

(Children's Learning: Psychology of Learning, Motivation to Learn, and Teaching Strategies for Stimulating Learning)

เอกสารประกอบการสอน รายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย

แผนการสอนประจำบทที่ 4

หัวข้อเนื้อหา	4.1 ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้และทฤษฎีการเรียนรู้ 4.2 รูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน 4.3 แรงจูงใจในการเรียนรู้ 4.4 กลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายความหมาย ธรรมชาติของการเรียนรู้ และสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มต่าง ๆ ได้ 2) อธิบายรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนตามแนวคิดต่าง ๆ และข้อควรระวังในการนำไปใช้ได้ 3) อธิบายทฤษฎีแรงจูงใจและปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้ได้ 4) วิเคราะห์สาเหตุของการขาดแรงจูงใจของผู้เรียนโดยใช้หลักทฤษฎีได้ 5) ออกแบบกลวิธีการสอนและการสร้างแรงจูงใจเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) การบรรยายแบบมีส่วนร่วมประกอบสื่อนำเสนอ พร้อมสาธิตเทคนิคกระตุ้นการเรียนรู้ให้เห็นจริงระหว่างสอน 2) การวิเคราะห์คลิปการทดลองคลาสสิกทางจิตวิทยาการเรียนรู้ 3) การทำแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 4) การทำใบงานที่ 4.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาและออกแบบแผนกระตุ้นการเรียนรู้ 5) การสรุปบทเรียนร่วมกันด้วยผังมโนทัศน์
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 4 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) คลิปวิดีโอการทดลองของพาฟลอฟ สกินเนอร์ และเคอเลอร์ 4) ใบงานที่ 4.1 และแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและ ประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 4.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและอภิปราย 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 4.1 ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้และทฤษฎีการเรียนรู้

4.1.1 ความหมายและธรรมชาติของการเรียนรู้

4.1.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม

4.1.3 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม

4.1.4 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาและแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

หัวข้อที่ 4.2 รูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน

4.2.1 ความหมายและความสำคัญของรูปแบบการเรียนรู้

4.2.2 รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดที่สำคัญ

4.2.3 ข้อค้นพบจากงานวิจัยและแนวทางการใช้อย่างเหมาะสม

หัวข้อที่ 4.3 แรงจูงใจในการเรียนรู้

4.3.1 ความหมาย ความสำคัญ และประเภทของแรงจูงใจ

4.3.2 ทฤษฎีแรงจูงใจที่สำคัญสำหรับครู

4.3.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้

หัวข้อที่ 4.4 กลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้

4.4.1 การประยุกต์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การสอน

4.4.2 กลวิธีการสร้างแรงจูงใจในชั้นเรียน

4.4.3 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและเทคนิคกระตุ้นการเรียนรู้

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. การเรียนรู้เป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือความสามารถที่ค่อนข้างถาวรอันเกิดจากประสบการณ์และการฝึกฝน ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม พุทธิปัญญานิยม การเรียนรู้ทางสังคม และคอนสตรัคติวิสต์ ต่างอธิบายกลไกการเรียนรู้คนละแง่มุมและให้หลักการสอนที่เสริมกัน

2. ผู้เรียนแต่ละคนมีความถนัดและความชอบในวิธีรับรู้และประมวลความรู้แตกต่างกัน ครูควรใช้แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้เพื่อออกแบบการสอนที่หลากหลายรอบด้าน มิใช่เพื่อติดฉลากหรือจำกัดผู้เรียนไว้กับรูปแบบใดรูปแบบเดียว

3. แรงจูงใจเป็นพลังที่กำหนดทิศทาง ความเข้มข้น และความคงทนของพฤติกรรมการเรียน แรงจูงใจภายในให้ผลยั่งยืนกว่าแรงจูงใจภายนอก โดยมีทฤษฎีสำคัญที่อธิบาย ได้แก่ ลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ การอ้างสาเหตุของไวเนอร์ การกำหนดตนเองของเดซีและไรอัน เป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ และภาวะลื่นไหล

4. กลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพเกิดจากการแปลงหลักทฤษฎีสู่การปฏิบัติ ทั้งการเสริมแรงอย่างถูกวิธี การเชื่อมความรู้เดิม การจัดการภาระทางปัญญา การออกแบบแรงจูงใจตามโมเดล ARCS และการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ให้ผู้เรียนลงมือคิดและทำ

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 4 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายความหมาย ธรรมชาติของการเรียนรู้ และสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้แต่ละกลุ่มได้ (CLO 1)

2) อธิบายรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนตามแนวคิดต่าง ๆ พร้อมข้อควรระวังจากงานวิจัยได้ (CLO 1)

3) อธิบายทฤษฎีแรงจูงใจที่สำคัญ และจำแนกแรงจูงใจภายในกับภายนอกได้ (CLO 1)

4) วิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมการเรียนและการขาดแรงจูงใจของผู้เรียนโดยใช้หลักทฤษฎีได้ (CLO 2)

5) ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และกลวิธีสร้างแรงจูงใจที่เหมาะสมกับผู้เรียนได้ (CLO 3)

คำสำคัญ

การเรียนรู้ (Learning) · การวางเงื่อนไข (Conditioning) · การเสริมแรง (Reinforcement) · การประมวลสารสนเทศ (Information Processing) · รูปแบบการเรียนรู้ (Learning Styles) · แรงจูงใจในการเรียนรู้ (Motivation to Learn) · แรงจูงใจภายใน–ภายนอก (Intrinsic–Extrinsic Motivation) · โมเดล ARCS (ARCS Model) · การเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 4

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) *(เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)*

1. ข้อใดตรงกับความหมายของ “การเรียนรู้” มากที่สุด

ก. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมชั่วคราวจากความเหนื่อยล้า

ข. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวรอันเป็นผลจากประสบการณ์หรือการฝึกฝน

ค. การเปลี่ยนแปลงของร่างกายที่เกิดจากวุฒิภาวะตามวัย

ง. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจากฤทธิ์ของยาหรือสารเคมี

2. การทดลองให้สุนัขน้ำลายไหลเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่งของพาฟลอฟ แสดงการเรียนรู้แบบใด

ก. การเรียนรู้แบบลองผิดลองถูก ข. การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ

ค. การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก ง. การเรียนรู้แบบหยั่งเห็น

3. นักเรียนรู้สึกใจสั่นทุกครั้งที่ถึงคาบวิชาคณิตศาสตร์ เพราะเคยถูกครูดุอย่างรุนแรงในวิชานี้เป็นประจำ อธิบายได้ด้วยหลักการใด

ก. อารมณ์ถูกวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกให้ผูกกับวิชา

ข. การเสริมแรงทางบวกมากเกินไป

ค. การเรียนรู้โดยการหยั่งเห็น

ง. การถ่ายโยงการเรียนรู้ทางบวก

4. กฎแห่งผล (Law of Effect) ของธอร์นไดค์ มีสาระสำคัญตามข้อใด

ก. การฝึกซ้ำบ่อยครั้งทำให้การเรียนรู้คงทน

ข. ความพร้อมของผู้เรียนทำให้การเรียนรู้เกิดเร็ว

ค. การเรียนรู้เกิดจากการเลียนแบบตัวแบบ

ง. พฤติกรรมที่นำไปสู่ผลอันพึงพอใจมีแนวโน้มจะถูกกระทำซ้ำ

5. “การเสริมแรงทางลบ” หมายถึงข้อใด

ก. การให้สิ่งที่ไม่พึงพอใจเพื่อลดพฤติกรรม

ข. การถอดถอนสิ่งที่ไม่พึงพอใจออกเพื่อให้พฤติกรรมที่ต้องการเกิดถี่ขึ้น

ค. การงดให้รางวัลเมื่อทำพฤติกรรมไม่เหมาะสม

ง. การตำหนิเพื่อหยุดพฤติกรรมที่ไม่ต้องการ

6. การที่ครูให้ “กรอบความคิดล่วงหน้า” เชื่อมโยงความรู้เดิมกับบทเรียนใหม่ก่อนสอน สอดคล้องกับแนวคิดของใคร

ก. สกินเนอร์ ข. พาฟลอฟ

ค. ออซูเบล ง. ธอร์นไดค์

7. ตามแนวคิดรูปแบบการเรียนรู้ VARK ผู้เรียนแบบ K (Kinesthetic) เรียนรู้ได้ดีที่สุดผ่านช่องทางใด

ก. การดูภาพ แผนภูมิ และสี ข. การฟังบรรยายและอภิปราย

ค. การอ่านและการจดบันทึก ง. การลงมือทำและการเคลื่อนไหว

8. ข้อค้นพบจากงานวิจัยเกี่ยวกับการนำ “รูปแบบการเรียนรู้” ไปใช้ ตรงกับข้อใด

ก. การสอนให้ตรงกับรูปแบบของแต่ละคนช่วยเพิ่มผลการเรียนได้มากที่สุดเสมอ

ข. ยังไม่มีหลักฐานชัดเจนว่าการจับคู่วิธีสอนกับรูปแบบการเรียนรู้เพิ่มผลการเรียน ครูจึงควรสอนแบบหลากหลายรอบด้าน

ค. ผู้เรียนแต่ละคนมีรูปแบบการเรียนรู้เดียวที่ตายตัวตลอดชีวิต

ง. ควรจัดห้องเรียนแยกตามรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน

9. ข้อใดเป็นตัวอย่างของแรงจูงใจภายในในการเรียน

ก. อ่านหนังสือเพราะกลัวสอบตก

ข. ทำการบ้านเพื่อแลกกับเวลาเล่นเกมที่พ่อแม่สัญญาไว้

ค. ค้นคว้าเรื่องอวกาศเพิ่มเติมเพราะรู้สึกสนุกและอยากรู้

ง. ตั้งใจเรียนเพื่อให้ได้เกียรติบัตรหน้าเสาธง

10. ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ให้ข้อคิดสำคัญแก่ครูตามข้อใด

ก. ผู้เรียนที่หิว อดนอน หรือรู้สึกไม่ปลอดภัย ย่อมมีแรงจูงใจในการเรียนต่ำ ครูต้องดูแลความต้องการพื้นฐานก่อน

ข. ครูควรตอบสนองความต้องการสูงสุดของผู้เรียนก่อนเสมอ

ค. ความต้องการของมนุษย์ทุกขั้นเกิดขึ้นพร้อมกันและไม่มีลำดับ

ง. การให้รางวัลเป็นวิธีเดียวที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน

11. ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (Self-Determination Theory) ระบุความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ 3 ประการตามข้อใด

ก. ความอยู่รอด ความปลอดภัย ความรัก

ข. ความมีอิสระในการกำหนดตนเอง ความรู้สึกว่าตนมีความสามารถ และความรู้สึกผูกพันกับผู้อื่น

ค. ความมั่งคั่ง ชื่อเสียง อำนาจ

ง. ความสำเร็จ การยอมรับ การแข่งขัน

12. ในโมเดลการออกแบบแรงจูงใจ ARCS ตัวอักษร R หมายถึงข้อใด

ก. Reward การให้รางวัลอย่างสม่ำเสมอ

ข. Repetition การทบทวนซ้ำอย่างเป็นระบบ

ค. Relevance ความเกี่ยวข้องของบทเรียนกับชีวิตและเป้าหมายของผู้เรียน

ง. Reflection การสะท้อนคิดหลังเรียน

บทที่ 4

จิตวิทยาการเรียนรู้ แรงจูงใจในการเรียนรู้และกลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้

ความนำ

คำถามสองข้อที่อยู่คู่กับวิชาชีพครูมาทุกยุคสมัยคือ “ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างไร” และ “ทำอย่างไรผู้เรียนจึงจะอยากเรียน” ครูที่ตอบคำถามแรกได้จะรู้ว่าควรสอนอย่างไรให้ผู้เรียนเข้าใจและจดจำได้จริง ส่วนครูที่ตอบคำถามที่สองได้จะสามารถเปลี่ยนห้องเรียนที่เงียบเหงาเฉื่อยชาให้กลายเป็นห้องเรียนที่ผู้เรียนกระตือรือร้นใฝ่รู้ คำถามทั้งสองข้อนี้คือหัวใจของจิตวิทยาการเรียนรู้และจิตวิทยาแรงจูงใจ ซึ่งเป็นสาระหลักของบทนี้ ความรู้ทั้งสองเรื่องต้องใช้คู่กันเสมอ เพราะวิธีสอนที่ดีเพียงใดก็ไร้ผลหากผู้เรียนไม่มีใจจะเรียน และแรงจูงใจที่ท่วมท้นเพียงใดก็ไม่นำไปสู่ความสำเร็จหากวิธีการเรียนรู้ไม่ถูกต้อง

บทนี้แบ่งเนื้อหาเป็น 4 หัวข้อ เริ่มจากความรู้พื้นฐานและทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มสำคัญซึ่งอธิบายกลไกที่พฤติกรรมและความรู้ใหม่เกิดขึ้นในตัวผู้เรียน ต่อด้วยรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนซึ่งช่วยให้ครูตระหนักถึงความหลากหลายของวิธีรับรู้และประมวลความรู้ พร้อมข้อควรระวังจากงานวิจัยร่วมสมัย จากนั้นศึกษาแรงจูงใจในการเรียนรู้ตั้งแต่ความหมาย ประเภท ทฤษฎีสำคัญ จนถึงปัจจัยที่หล่อเลี้ยงหรือบั่นทอนแรงจูงใจของผู้เรียน และปิดท้ายด้วยส่วนที่เป็นปลายทางของทั้งบท คือ กลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ ซึ่งแปลงหลักทฤษฎีทั้งหมดให้เป็นเทคนิคปฏิบัติที่ครูนำไปใช้ได้จริงในชั้นเรียน เนื้อหาบทนี้ต่อยอดจากความรู้เรื่องพัฒนาการในบทที่ 3 โดยตรง เพราะกลวิธีทุกอย่างต้องปรับให้เหมาะกับวัยของผู้เรียนตามที่ได้ศึกษามาแล้ว

หัวข้อที่ 4.1 ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้และทฤษฎีการเรียนรู้

หัวเรื่อง

4.1.1 ความหมายและธรรมชาติของการเรียนรู้

4.1.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม

4.1.3 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม

4.1.4 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาและแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

แนวคิด

การเรียนรู้เป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือความสามารถที่ค่อนข้างถาวรอันเกิดจากประสบการณ์ ทฤษฎีการเรียนรู้แต่ละกลุ่มอธิบายกลไกของการเปลี่ยนแปลงนี้ต่างกัน กลุ่มพฤติกรรมนิยมเน้นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้า การตอบสนอง และผลกรรม กลุ่มพุทธิปัญญานิยมเน้นกระบวนการภายในของการรับรู้ จำ และคิด กลุ่มการเรียนรู้ทางสังคมเน้นการเรียนรู้จากตัวแบบ และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เน้นการที่ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง ครูที่เข้าใจทุกกลุ่มจะเลือกใช้หลักการได้ตรงกับธรรมชาติของสิ่งที่สอนและผู้เรียน

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 4.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและธรรมชาติของการเรียนรู้ได้
2. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้แต่ละกลุ่มพร้อมยกตัวอย่างได้
3. วิเคราะห์พฤติกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียนโดยใช้ทฤษฎีที่เหมาะสมได้

4.1.1 ความหมายและธรรมชาติของการเรียนรู้

นักจิตวิทยาให้ความหมายของการเรียนรู้ (learning) ไว้สอดคล้องกันว่า หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือศักยภาพของพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวร อันเป็นผลมาจากประสบการณ์หรือการฝึกฝน (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556; Santrock, 2018) ความหมายนี้มีองค์ประกอบสำคัญ 3 ประการที่ช่วยครูแยกการเรียนรู้ออกจากการเปลี่ยนแปลงชนิดอื่น ประการแรก ต้องมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น ซึ่งอาจเป็นการเปลี่ยนแปลงที่แสดงออกให้เห็นทันที เช่น ทำโจทย์ได้ อ่านออกเสียงถูก หรือเป็นศักยภาพที่ยังไม่แสดงออกจนกว่าจะถึงสถานการณ์ที่เหมาะสม ประการที่สอง การเปลี่ยนแปลงนั้นต้องค่อนข้างถาวร มิใช่การเปลี่ยนแปลงชั่วคราวจากความเหนื่อยล้า ยา หรืออารมณ์ชั่วขณะ และประการที่สาม การเปลี่ยนแปลงต้องเกิดจากประสบการณ์หรือการฝึกฝน มิใช่จากวุฒิภาวะตามธรรมชาติซึ่งได้ศึกษาแล้วในบทที่ 3 ธรรมชาติสำคัญของการเรียนรู้คือ เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียนซึ่งครูมองไม่เห็นโดยตรง ครูสังเกตได้เพียงพฤติกรรมที่เป็นผลของการเรียนรู้ การสอนจึงมิใช่การถ่ายเทความรู้จากครูสู่ผู้เรียนดั่งเทน้ำใส่แก้ว หากคือการจัดประสบการณ์และเงื่อนไขให้กระบวนการภายในของผู้เรียนทำงานจนเกิดการเปลี่ยนแปลงที่พึงประสงค์

4.1.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behavioral Learning Theories)

กลุ่มพฤติกรรมนิยมอธิบายการเรียนรู้จากความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้า (stimulus) กับการตอบสนอง (response) ที่สังเกตได้ ทฤษฎีสำคัญมี 3 ทฤษฎี ดังนี้

1) ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (classical conditioning) ของพาฟลอฟ (Pavlov, 1927) ค้นพบจากการทดลองกับสุนัขว่า เมื่อนำสิ่งเร้าที่เป็นกลาง (เสียงกระดิ่ง) มาจับคู่กับสิ่งเร้าที่ก่อ

การตอบสนองตามธรรมชาติ (ผงเนื้อ ซึ่งทำให้น้ำลายไหล) ซ้ำหลายครั้ง ในที่สุดเสียงกระดิ่งเพียงลำพังก็ทำให้สุนัขน้ำลายไหลได้ เรียกว่าเกิดการวางเงื่อนไข การเรียนรู้แบบนี้ยังมีปรากฏการณ์ประกอบ ได้แก่ การแผ่ขยาย (generalization) การตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่คล้ายกัน การจำแนก (discrimination) การตอบสนองเฉพาะสิ่งเร้าที่ถูกวางเงื่อนไข และการลบพฤติกรรม (extinction) เมื่อสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขปรากฏโดยไม่มีสิ่งเร้าธรรมชาติตามมาซ้ำ ๆ นัยสำคัญต่อครูคือ อารมณ์และเจตคติของผู้เรียนต่อวิชา ครู และโรงเรียน ล้วนถูกวางเงื่อนไขได้ ผู้เรียนที่ถูกประจานซ้ำ ๆ ในวิชาหนึ่งจะผูกความกลัวและความเกลียดเข้ากับวิชานั้นทั้งวิชา ครูจึงต้องจับคู่ประสบการณ์การเรียนกับความรู้สึกทางบวก เช่น ความสำเร็จ ความสนุก และการยอมรับ อย่างสม่ำเสมอ

2) ทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยง (connectionism) ของธอร์นไดค์ (Thorndike, 1911) อธิบายว่าการเรียนรู้เกิดจากการลองผิดลองถูก (trial and error) จนพบการตอบสนองที่ได้ผล และเสนอกฎการเรียนรู้ 3 กฎ คือ กฎแห่งความพร้อม (law of readiness) การเรียนรู้เกิดดีเมื่อผู้เรียนพร้อมทั้งกายและใจ กฎแห่งการฝึกหัด (law of exercise) การฝึกซ้ำทำให้ความเชื่อมโยงมั่นคง และกฎแห่งผล (law of effect) พฤติกรรมที่นำไปสู่ผลอันพึงพอใจมีแนวโน้มถูกกระทำซ้ำ ส่วนพฤติกรรมที่นำไปสู่ผลอันไม่พึงพอใจมีแนวโน้มลดลง กฎแห่งผลนี้คือรากฐานของการใช้รางวัลและผลกรรมในการศึกษา

3) ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (operant conditioning) ของสกินเนอร์ (Skinner, 1953) พัฒนาต่อจากกฎแห่งผล โดยอธิบายว่าพฤติกรรมถูกกำหนดโดยผลกรรม (consequences) ที่ตามมา ผลกรรมที่ทำให้พฤติกรรมเกิดถี่ขึ้นเรียกว่า การเสริมแรง (reinforcement) แบ่งเป็นการเสริมแรงทางบวก คือ การให้สิ่งที่พึงพอใจ เช่น คำชม คะแนน การยอมรับ และการเสริมแรงทางลบ คือ การถอดถอนสิ่งที่ไม่พึงพอใจออก เช่น ยกเว้นการบ้านเมื่อตั้งใจทำงานในคาบเสร็จ ส่วนผลกรรมที่ทำให้พฤติกรรมลดลงเรียกว่า การลงโทษ (punishment) ประเด็นที่ครูมักสับสนคือ การเสริมแรงทางลบไม่ใช่การลงโทษ เพราะการเสริมแรงทุกชนิดทำให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้น สกินเนอร์ยังพบว่าจังหวะการเสริมแรงมีผลต่อความคงทนของพฤติกรรม การเสริมแรงทุกครั้งเหมาะกับช่วงสร้างพฤติกรรมใหม่ ส่วนการเสริมแรงเป็นครั้งคราวแบบไม่แน่นอนทำให้พฤติกรรมคงทนที่สุด และการค่อย ๆ เสริมแรงพฤติกรรมที่ใกล้เคียงเป้าหมายทีละขั้น (shaping) ช่วยสร้างพฤติกรรมที่ซับซ้อนได้

สรุปได้ว่า กลุ่มพฤติกรรมนิยมให้เครื่องมือที่ใช้ได้จริงแก่ครูในการสร้างวินัย นิสัย และทักษะพื้นฐาน ผ่านการเสริมแรงอย่างถูกวิธี อย่างไรก็ดี ครูพึงระวังกับดักสองประการ ประการแรก การเสริมแรงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์โดยไม่ตั้งใจ เช่น การหันไปสนใจนักเรียนทุกครั้งที่ก่อกวน เท่ากับให้ความสนใจเป็นรางวัลแก่การก่อกวนนั้น และประการที่สอง การพึ่งพารางวัลภายนอกมากเกินไปจนบั่นทอนแรงจูงใจภายใน ซึ่งจะกล่าวถึงในหัวข้อที่ 4.3

4.1.3 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม (Cognitive Learning Theories)

กลุ่มพุทธิปัญญานิยมเห็นว่าการอธิบายการเรียนรู้เพียงระดับสิ่งเร้ากับการตอบสนองยังไม่เพียงพอ เพราะสิ่งที่เกิดขึ้น “ระหว่างทาง” ภายในสมองของผู้เรียนต่างหากคือหัวใจของการเรียนรู้ ทฤษฎีสำคัญในกลุ่มนี้ ได้แก่

1) การเรียนรู้แบบหยั่งเห็น (insight learning) ของกลุ่มเกสตัลท์ จากการทดลองของเคอเลอร์ที่ลิงชิมแปนซีต่อกล่องและใช้ไม้สอยกล้วยได้สำเร็จโดยมิได้ลองผิดลองถูกทีละน้อย แต่เกิดความเข้าใจ “แวบ” ขึ้นเมื่อมองเห็นความสัมพันธ์ของสถานการณ์ทั้งหมด การหยั่งเห็นจะเกิดได้เมื่อผู้เรียนเห็นองค์ประกอบของปัญหาครบและมีประสบการณ์เดิมเพียงพอ ครูจึงควรนำเสนอปัญหาให้เห็นภาพรวม จัดข้อมูลให้ครบ และให้เวลาผู้เรียนครุ่นคิด แทนการรีบเฉลย

2) การเรียนรู้โดยการค้นพบ (discovery learning) ของบรูเนอร์ (Bruner, 1960) เชื่อว่าผู้เรียนจะเข้าใจลึกและจำได้นานเมื่อค้นพบหลักการด้วยตนเอง ครูมีหน้าที่จัดสถานการณ์ ตั้งคำถาม และให้ตัวอย่างที่เอื้อต่อการค้นพบ บรูเนอร์ยังเสนอว่าผู้เรียนแทนความรู้ 3 ลักษณะจากรูปธรรมสู่นามธรรม คือ ผ่านการกระทำ ผ่านภาพ และผ่านสัญลักษณ์ และเสนอหลักสูตรเกลียว (spiral curriculum) ที่วนกลับมาสอนเรื่องเดิมในระดับลึกซึ้งขึ้นตามวัย ซึ่งสอดคล้องกับขั้นพัฒนาการของเพียเจต์ในบทที่ 3

3) การเรียนรู้อย่างมีความหมาย (meaningful learning) ของออซูเบล (Ausubel, 1968) ชี้ว่าการเรียนรู้จะมีความหมายเมื่อความรู้ใหม่เชื่อมโยงเข้ากับโครงสร้างความรู้เดิมของผู้เรียนได้ มิใช่การท่องจำแบบนกแก้วนกขุนทอง เทคนิคสำคัญคือการใช้กรอบความคิดล่วงหน้า (advance organizer) เช่น ผังมโนทัศน์ ข้อสรุปนำบท หรือการทบทวนความรู้เดิมก่อนเข้าสู่เรื่องใหม่ เพื่อเป็นสะพานเชื่อมระหว่างสิ่งที่ผู้เรียนรู้แล้วกับสิ่งที่กำลังจะเรียน

4) แนวคิดการประมวลสารสนเทศ (information processing) เปรียบการทำงานของจิตกับระบบประมวลข้อมูล กล่าวคือ ข้อมูลจากสิ่งแวดล้อมผ่านเข้าความจำจากการรับสัมผัสซึ่งคงอยู่เพียงเสี้ยววินาที เฉพาะส่วนที่ได้รับความใส่ใจ (attention) จึงเข้าสู่ความจำระยะสั้นหรือความจำใช้งาน (working memory) ซึ่งมีความจุจำกัดมากและเก็บได้ไม่กี่วินาทีหากไม่ทบทวน ข้อมูลที่ผ่านการทบทวนและเข้ารหัสอย่างมีความหมายจึงถ่ายโอนเข้าสู่ความจำระยะยาว (long-term memory) ซึ่งจุได้แทบไม่จำกัด และถูกเรียกคืนมาใช้เมื่อต้องการ (Santrock, 2018) นัยต่อการสอนชัดเจนมาก ได้แก่ ครูต้องเรียกความใส่ใจก่อนสอนเสมอ นำเสนอเนื้อหาเป็นส่วนย่อยพอดีกับความจุของความจำใช้งาน (chunking) ไม่บรรยายข้อมูลถาโถมทีเดียว จัดเนื้อหาให้เป็นระบบเชื่อมโยงกับความรู้เดิม ให้ผู้เรียนได้ประมวลอย่างลึก เช่น สรุปด้วยคำพูดตนเอง ยกตัวอย่างเอง และจัดการทบทวนแบบเว้นระยะหลายครั้งแทนการกวดแน่นครั้งเดียว

สรุปได้ว่า กลุ่มพุทธิปัญญานิยมย้ายจุดสนใจของครูจากการควบคุมพฤติกรรมภายนอกมาสู่การออกแบบการสอนที่เป็นมิตรกับกระบวนการคิดและความจำของผู้เรียน หลักการของกลุ่มนี้คือฐานของเทคนิคการสอนสมัยใหม่จำนวนมากที่จะประมวลไว้ในหัวข้อที่ 4.4

4.1.4 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาและแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (social cognitive theory) ของแบนดูรา (Bandura, 1977) เชื่อมโลกของพฤติกรรมนิยมกับพุทธิปัญญานิยมเข้าด้วยกัน โดยชี้ว่ามนุษย์เรียนรู้พฤติกรรมจำนวนมหาศาลผ่านการสังเกตตัวแบบโดยไม่ต้องลงมือทำหรือรับการเสริมแรงเองโดยตรง เพียงเห็นผู้อื่นทำแล้วได้ผลดี ผู้สังเกตก็มีแนวโน้มทำตาม (การเสริมแรงแทน) และเห็นผู้อื่นทำแล้วถูกลงโทษ ก็มีแนวโน้มหลีกเลี่ยง กระบวนการเรียนรู้จากตัวแบบ 4 ขั้น ได้แก่ การใส่ใจ การจดจำ การแสดงพฤติกรรม และแรงจูงใจ ได้ศึกษาแล้วในบทที่ 2 ในบริบทของการเรียนการสอน ทฤษฎีนี้เตือนครูว่าการสาธิตให้ดูเป็นวิธีสอนทักษะที่ทรงพลัง การยกตัวอย่างผลงานดีของเพื่อนเป็นการเสริมแรงแทนที่กระตุ้นทั้งชั้น และพฤติกรรมของครูเองคือบทเรียนที่ผู้เรียนสังเกตอยู่ตลอดเวลา

ส่วนแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (constructivism) เป็นกระแสความคิดร่วมสมัยที่หลอมรวมมรดกของเพียเจต์และไวก็อตสกีจากบทที่ 3 เข้าด้วยกัน สาระสำคัญคือ ความรู้ไม่ใช่สิ่งสำเร็จรูปที่ส่งต่อกันได้ หากเป็นสิ่งที่ผู้เรียนแต่ละคน “สร้าง” ขึ้นเองจากการลงมือกระทำ การคิด และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม บนฐานของความรู้และประสบการณ์เดิมของตน ผู้เรียนสองคนฟังครูคนเดียวกันจึงอาจสร้างความเข้าใจต่างกันได้ นัยต่อการสอนคือ ครูต้องเปลี่ยนบทบาทจากผู้บอกความรู้เป็นผู้ออกแบบประสบการณ์และผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนลงมือทำ อภิปราย แลกเปลี่ยน สะท้อนคิด และตรวจสอบความเข้าใจของตน โดยครูคอยเสริมต่อการเรียนรู้ในเขตพัฒนาการใกล้เคียงของผู้เรียนแต่ละคน แนวคิดนี้คือรากฐานทางทฤษฎีของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่จะกล่าวถึงในหัวข้อที่ 4.4 (ทิศนา แขมมณี, 2555; Woolfolk, 2016)

เพื่อให้เห็นภาพรวมของทฤษฎีการเรียนรู้ทั้งสี่กลุ่มและการนำไปใช้ สามารถสรุปได้ดังตารางที่ 4.1

ตารางที่ 4.1 สรุปทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มต่าง ๆ และตัวอย่างการประยุกต์ใช้ในการสอน

กลุ่มทฤษฎี	นักจิตวิทยาสำคัญ	หลักการสำคัญ	ตัวอย่างการประยุกต์ในการสอน
พฤติกรรมนิยม	พาฟลอฟ ธอร์นไดค์ สกินเนอร์	การเรียนรู้เกิดจากการวางเงื่อนไข ความเชื่อมโยงสิ่งเร้า–การตอบสนอง และผลกรรมที่ตามมา	สร้างบรรยากาศบวกให้ผูกกับวิชา เสริมแรงทันทีและสม่ำเสมอ ฝึกซ้ำจากง่ายไปยาก ระวังการเสริมแรงพฤติกรรมลบโดยไม่ตั้งใจ
พุทธิปัญญานิยม	เคอเลอร์ บรูเนอร์ ออซูเบล	การเรียนรู้คือกระบวนการภายใน ทั้งการหยั่งเห็น การค้นพบ การเชื่อมความรู้เดิม และการประมวลสารสนเทศ	ใช้ผังมโนทัศน์และกรอบความคิดล่วงหน้า แบ่งเนื้อหาเป็นส่วนย่อย ทบทวนเว้นระยะ ให้ผู้เรียนค้นพบและสรุปด้วยตนเอง
การเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา	แบนดูรา	เรียนรู้ผ่านการสังเกตตัวแบบและการเสริมแรงแทน	สาธิตทักษะให้ดูทีละขั้น ยกตัวอย่างผลงานดีของเพื่อน ครูเป็นแบบอย่างของพฤติกรรมที่ต้องการปลูกฝัง
คอนสตรัคติวิสต์	เพียเจต์ ไวก็อตสกี	ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองผ่านการลงมือทำและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมบนฐานความรู้เดิม	จัดการเรียนรู้เชิงรุก งานกลุ่มร่วมมือ ตั้งคำถามกระตุ้นคิด เสริมต่อการเรียนรู้ตามเขตพัฒนาการใกล้เคียงของแต่ละคน

สรุปได้ว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทั้งสี่กลุ่มมิได้ขัดแย้งกัน หากเหมาะกับงานคนละชนิด การฝึกวินัยนิสัย และทักษะพื้นฐานอาศัยหลักพฤติกรรมนิยมได้ผลดี การสอนมโนทัศน์และเนื้อหาที่ซับซ้อนต้องอาศัยหลักพุทธิปัญญานิยม การสอนทักษะปฏิบัติและคุณลักษณะอาศัยการสาธิตและตัวแบบ ส่วนการพัฒนาการคิดขั้นสูงและความเข้าใจที่ลึกซึ้งต้องอาศัยแนวทางคอนสตรัคติวิสต์ ครูมืออาชีพจึงไม่ยึดติดทฤษฎีเดียว แต่เลือกผสมผสานให้เหมาะกับจุดประสงค์ เนื้อหา และวัยของผู้เรียนดังที่ศึกษาในบทที่ 3

หัวข้อที่ 4.2 รูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน

หัวเรื่อง

4.2.1 ความหมายและความสำคัญของรูปแบบการเรียนรู้

4.2.2 รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดที่สำคัญ

4.2.3 ข้อค้นพบจากงานวิจัยและแนวทางการใช้อย่างเหมาะสม

แนวคิด

ผู้เรียนแต่ละคนมีความชอบและความถนัดในวิธีรับรู้และประมวลความรู้ที่แตกต่างกัน แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้ เช่น VARK ของเฟลมมิง วงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ของคอล์บ และพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ ช่วยให้ครูตระหนักถึงความหลากหลายนี้ อย่างไรก็ตาม งานวิจัยร่วมสมัยชี้ว่าการจับคู่วิธีสอนกับรูปแบบของแต่ละคนยังไม่มีหลักฐานยืนยันว่าเพิ่มผลการเรียน แนวทางที่ถูกต้องคือการสอนแบบหลากหลายรอบด้านและไม่ติดฉลากผู้เรียน

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 4.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและความสำคัญของรูปแบบการเรียนรู้ได้
2. อธิบายรูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิด VARK คอล์บ และพหุปัญญาได้
3. วิเคราะห์ข้อค้นพบจากงานวิจัยและเสนอแนวทางการใช้แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้อย่างเหมาะสมได้

4.2.1 ความหมายและความสำคัญของรูปแบบการเรียนรู้

รูปแบบการเรียนรู้ หรือลีลาการเรียนรู้ (learning styles) หมายถึง แบบแผนความชอบและความถนัดเฉพาะตัวของบุคคลในการรับรู้ จัดกระทำ และประมวลสารสนเทศเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ผู้เรียนบางคนเข้าใจเร็วเมื่อได้เห็นภาพ บางคนชอบฟังและอภิปราย บางคนต้องได้ลงมือทำจึงจะเข้าใจ ความแตกต่างเช่นนี้เป็นสิ่งที่ครูทุกคนสัมผัสได้จริงในชั้นเรียน แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้จึงได้รับความนิยมอย่างกว้างขวางในวงการศึกษา คุณค่าที่แท้จริงของแนวคิดนี้คือการเตือนครูว่าห้องเรียนหนึ่งห้องประกอบด้วยผู้เรียนที่เข้าถึงความรู้ด้วยเส้นทางต่างกัน การสอนด้วยวิธีเดียวซ้ำ ๆ เช่น การบรรยายล้วน ย่อมเข้าถึงผู้เรียนได้เพียงบางส่วน และทิ้งผู้เรียนที่ถนัดเส้นทางอื่นไว้ข้างหลังโดยที่พวกเขามิได้ด้อยความสามารถแต่อย่างใด

4.2.2 รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดที่สำคัญ

แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้มีจำนวนมาก ในที่นี้เสนอ 3 แนวคิดที่ครูไทยรู้จักและใช้อ้างอิงแพร่หลาย ดังนี้

1) รูปแบบการเรียนรู้ VARK ของเฟลมมิง (Fleming, 2001) จำแนกความชอบในการรับสารสนเทศเป็น 4 แบบ คือ แบบภาพ (Visual) เรียนรู้ได้ดีจากแผนภูมิ แผนผัง สี และภาพ แบบเสียง (Aural) เรียนรู้ได้ดีจากการฟังบรรยาย การอภิปราย และการพูดคุย แบบอ่านเขียน (Read/Write) เรียนรู้ได้ดีจากการอ่านเอกสารและการจดสรุป และแบบเคลื่อนไหวหรือประสบการณ์ (Kinesthetic) เรียนรู้ได้ดีจากการลงมือปฏิบัติ การทดลอง และประสบการณ์ตรง ผู้เรียนส่วนใหญ่มิได้มีแบบเดียวโดด ๆ หากมีหลายแบบผสมกันโดยเด่นบางแบบ

2) วงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb, 1984) อธิบายว่าการเรียนรู้ที่สมบูรณ์เดินครบวงจร 4 ขั้น คือ การมีประสบการณ์รูปธรรม การสังเกตไตร่ตรอง การสรุปเป็นมโนทัศน์นามธรรม และการทดลองนำไปใช้ ซึ่งผู้เรียนแต่ละคนถนัดเข้าสู่วงจรคนละจุด เกิดเป็นรูปแบบการเรียนรู้ 4 แบบ ได้แก่ แบบอเนกนัย (diverge) ถนัดจินตนาการและมองหลายมุม แบบดูดซึม (assimilator) ถนัดสรุปทฤษฎีจากข้อมูล แบบเอกนัย (converge) ถนัดนำแนวคิดไปใช้แก้ปัญหา และแบบปรับตัว (accommodator) ถนัดลงมือทำและเรียนรู้จากการลองผิดลองถูก คุณูปการสำคัญของคอล์บต่อครูคือ การออกแบบบทเรียนให้เดินครบทั้งวงจร ตั้งแต่ประสบการณ์ การไตร่ตรอง การสรุปหลัก จนถึงการประยุกต์ ย่อมรองรับผู้เรียนได้ทุกแบบ

3) ทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ (Gardner, 2011) แม้มิใช่ทฤษฎีรูปแบบการเรียนรู้โดยตรง แต่มักถูกกล่าวถึงคู่กัน การ์ดเนอร์เสนอว่าปัญญาของมนุษย์มิได้มีเพียงด้านภาษาและตรรกะคณิตศาสตร์ที่โรงเรียนวัดกันเป็นหลัก หากมีอย่างน้อย 8 ด้าน ได้แก่ ด้านภาษา ด้านตรรกะและคณิตศาสตร์ ด้านมิติสัมพันธ์ ด้านดนตรี ด้านการเคลื่อนไหวร่างกาย ด้านมนุษยสัมพันธ์ ด้านการเข้าใจตนเอง และด้านธรรมชาติวิทยา ผู้เรียนแต่ละคนมีโปรไฟล์ปัญญาต่างกัน นัยต่อครูคือการเปิดหลากหลายช่องทางให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และแสดงความสามารถ มิใช่ตัดสินความเก่งจากภาษาและคณิตศาสตร์เพียงสองด้าน ซึ่งจะศึกษาเพิ่มเติมในบทที่ 5 ว่าด้วยความแตกต่างระหว่างบุคคล

4.2.3 ข้อค้นพบจากงานวิจัยและแนวทางการใช้อย่างเหมาะสม

แม้แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้จะแพร่หลายอย่างยิ่ง แต่ครูมืออาชีพจำเป็นต้องทราบข้อค้นพบสำคัญจากงานวิจัย กล่าวคือ คณะนักจิตวิทยานำโดยแพชเลอร์ได้ทบทวนหลักฐานอย่างเป็นระบบและสรุปว่า สมมติฐานการจับคู่ (matching hypothesis) ที่เชื่อว่าการสอนให้ตรงกับรูปแบบการเรียนรู้ของแต่ละคนจะเพิ่มผลการเรียนนั้น ยังไม่มีหลักฐานการทดลองที่หนักแน่นรองรับ การจำแนกผู้เรียนแล้วสอนแยกตามรูปแบบจึงไม่คุ้มค่าและอาจเกิดโทษจากการติดฉลาก (Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2008) ทั้งนี้มิได้หมายความว่าความแตกต่างระหว่างผู้เรียนไม่มีจริง สิ่งที่งานวิจัยปฏิเสธคือการจับคู่แบบตายตัว มิใช่การยอมรับความหลากหลาย

สรุปได้ว่า แนวทางการใช้แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้อย่างเหมาะสมสำหรับครูมี 4 ประการ คือ ประการแรก ใช้เป็นเครื่องเตือนใจให้สอนแบบหลากหลายรอบด้าน (multimodal teaching) ผสมทั้งภาพ เสียง การอ่านเขียน และการลงมือทำในทุกหน่วยการเรียน เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนมีช่องทางเข้าถึงความรู้ ประการที่สอง เลือกวิธีนำเสนอตามธรรมชาติของเนื้อหาเป็นหลัก เช่น สอนภูมิศาสตร์ย่อมต้องใช้แผนที่ สอนดนตรีย่อมต้องใช้เสียง มิใช่ตามฉลากของผู้เรียน ประการที่สาม ไม่ติดฉลากผู้เรียนว่าเป็นคนแบบใดแบบหนึ่งอย่างตายตัว เพราะจะจำกัดโอกาสฝึกฝนช่องทางที่ยังไม่ถนัด ซึ่งผู้เรียนจำเป็นต้องใช้ในชีวิตจริงทุกช่องทาง และประการที่สี่ ใช้การรับรู้รูปแบบของตนเป็นเครื่องมือให้ผู้เรียนรู้จักวิธีเรียนของตนเอง (metacognition) เช่น รู้ว่าตนจำได้ดีเมื่อทำสรุปเป็นแผนภาพ อันเป็นทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิตที่มีคุณค่ายิ่งกว่าฉลากใด ๆ

หัวข้อที่ 4.3 แรงจูงใจในการเรียนรู้

หัวเรื่อง

4.3.1 ความหมาย ความสำคัญ และประเภทของแรงจูงใจ

4.3.2 ทฤษฎีแรงจูงใจที่สำคัญสำหรับครู

4.3.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้

แนวคิด

แรงจูงใจเป็นกระบวนการภายในที่กระตุ้น กำหนดทิศทาง และหล่อเลี้ยงพฤติกรรมการเรียนให้ต่อเนื่องจนบรรลุเป้าหมาย แรงจูงใจภายในให้ผลลึกและยั่งยืนกว่าแรงจูงใจภายนอก ทฤษฎีแรงจูงใจที่สำคัญ ได้แก่ ลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ ทฤษฎีการอ้างสาเหตุของไวเนอร์ ทฤษฎีการกำหนดตนเองของเดซีและไรอัน ทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ และแนวคิดภาวะลื่นไหล ซึ่งล้วนชี้แนวทางที่ครูจะหล่อเลี้ยงไฟแห่งการเรียนรู้ของผู้เรียน

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 4.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมาย ความสำคัญ และจำแนกประเภทของแรงจูงใจได้

2. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีแรงจูงใจแต่ละทฤษฎีได้

3. วิเคราะห์สาเหตุของการขาดแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียนโดยใช้หลักทฤษฎีได้

4.3.1 ความหมาย ความสำคัญ และประเภทของแรงจูงใจ

แรงจูงใจ (motivation) หมายถึง กระบวนการภายในที่กระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างมีทิศทางสู่เป้าหมาย และหล่อเลี้ยงให้พฤติกรรมนั้นดำเนินต่อเนื่องจนสำเร็จ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556; Woolfolk, 2016) ในบริบทการเรียน แรงจูงใจกำหนดทั้งการเลือกว่าจะเรียนหรือไม่เรียน ความเข้มข้นของความพยายาม และความอดทนต่ออุปสรรค ผู้เรียนสองคนที่ความสามารถเท่ากันแต่แรงจูงใจต่างกัน ย่อมมีผลการเรียนรู้ต่างกันอย่างมาก แรงจูงใจจำแนกได้ 2 ประเภทใหญ่ คือ แรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) แรงที่เกิดจากตัวกิจกรรมเอง เช่น ความอยากรู้ ความสนุก ความท้าทาย และความรู้สึกว่าสิ่งที่เรียนมีคุณค่า และแรงจูงใจภายนอก (extrinsic motivation) แรงที่เกิดจากผลตอบแทนหรือผลกรรมภายนอกกิจกรรม เช่น คะแนน รางวัล คำชม การหลีกเลี่ยงการลงโทษ งานวิจัยจำนวนมากยืนยันว่าแรงจูงใจภายในสัมพันธ์กับการเรียนรู้ที่ลึก ความคิดสร้างสรรค์ และความคงทนมากกว่า ขณะที่แรงจูงใจภายนอกได้ผลเร็วแต่จางหายเมื่อรางวัลหมดไป ที่สำคัญ การให้รางวัลภายนอกกับกิจกรรมที่ผู้เรียนสนุกอยู่แล้วมากเกินไป อาจกลับบั่นทอนแรงจูงใจภายในเดิม เพราะผู้เรียนเปลี่ยนการรับรู้จากทำเพราะชอบ เป็นทำเพราะรางวัล (Ryan & Deci, 2000) ครูจึงควรใช้รางวัลภายนอกอย่างมีจังหวะ คือใช้จุดประกายพฤติกรรมที่ยังไม่เกิด แล้วค่อย ๆ ถอยให้คุณค่าภายในของงานทำหน้าที่แทน

4.3.2 ทฤษฎีแรงจูงใจที่สำคัญสำหรับครู



ภาพที่ 4.1 ลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ ผู้เรียนจะมีแรงจูงใจใฝ่รู้ ก็ต่อเมื่อความต้องการพื้นฐานด้านร่างกาย ความปลอดภัย ความรัก และการยอมรับได้รับการตอบสนองแล้ว

ทฤษฎีแรงจูงใจที่ครูควรรู้และใช้งานได้จริงมี 5 ทฤษฎี ดังนี้

1) ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ (Maslow, 1970) เสนอว่ามนุษย์มีความต้องการเรียงลำดับเป็นขั้น จากความต้องการทางกาย ความปลอดภัย ความรักและความเป็นเจ้าของ ความมีคุณค่าและการยอมรับ ไปจนถึงการพัฒนาตนเต็มศักยภาพ โดย

ความต้องการขั้นต้นต้องได้รับการตอบสนองพอสมควรก่อน ความต้องการขั้นสูงจึงจะทำงานเต็มที่ นัยต่อครูตรงไปตรงมาแต่ลึกซึ้ง คือ เด็กที่หิว อดนอน ถูกกระทำรุนแรง หรือรู้สึกไม่เป็นที่ยอมรับของกลุ่ม ย่อมไม่มีพลังใจเหลือสำหรับการเรียน ครูจึงต้องมองข้ามพ้นตำราไปถึงชีวิตพื้นฐานของผู้เรียน ประสานความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น และสร้างชั้นเรียนที่ทุกคนรู้สึกปลอดภัยและเป็นส่วนหนึ่งก่อนเรียกร้องผลการเรียน

2) ทฤษฎีการอ้างสาเหตุ (attribution theory) ของไวเนอร์ (Weiner, 1986) อธิบายว่าสิ่งที่ผู้เรียนเชื่อว่าเป็นสาเหตุของความสำเร็จหรือความล้มเหลวของตน มีผลต่อแรงจูงใจครั้งต่อไปยิ่งกว่าตัวผลลัพธ์เอง สาเหตุที่ผู้เรียนอ้างวิเคราะห์ได้ 3 มิติ คือ แหล่งของสาเหตุ (ภายใน–ภายนอกตัว) ความคงที่ (คงที่–เปลี่ยนได้) และการควบคุม (ควบคุมได้–ไม่ได้) ผู้เรียนที่อ้างว่าตนสอบตกเพราะโง่ กำลังอ้างสาเหตุภายในที่คงที่และควบคุมไม่ได้ ซึ่งนำไปสู่ความสิ้นหวังและการเลิกพยายาม ส่วนผู้เรียนที่อ้างว่าตนยังฝึกไม่พอหรือใช้วิธีอ่านไม่เหมาะ กำลังอ้างสาเหตุที่เปลี่ยนได้และควบคุมได้ ซึ่งเปิดทางสู่ความพยายามรอบใหม่ หน้าที่ของครูคือการให้ข้อมูลย้อนกลับที่ชี้สาเหตุไปยังความพยายามและวิธีการซึ่งผู้เรียนควบคุมได้ แทนการตอกย้ำความสามารถที่ตายตัว อันสอดคล้องกับกรอบคิดแบบเติบโตในบทที่ 2

3) ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (self-determination theory) ของเดซีและไรอัน (Ryan & Deci, 2000) เสนอว่าแรงจูงใจภายในจะงอกงามเมื่อความต้องการพื้นฐานทางจิตใจ 3 ประการได้รับการตอบสนอง คือ ความมีอิสระในการกำหนดตนเอง (autonomy) รู้สึกว่าตนได้เลือกและเป็นเจ้าของการเรียนรู้ ความรู้สึกว่าตนมีความสามารถ (competence) รู้สึกว่าตนทำได้และก้าวหน้า และความผูกพันกับผู้อื่น (relatedness) รู้สึกเป็นที่ยอมรับและเชื่อมโยงกับครูและเพื่อน ห้องเรียนที่บังคับทุกอย่าง งานยากเกินเอื้อม และความสัมพันธ์เย็นชา จึงดับแรงจูงใจภายในทั้งสามทางพร้อมกัน ขณะที่การให้ทางเลือก งานที่ท้าทายพอดี และสัมพันธภาพที่อบอุ่น คือสูตรหล่อเลี้ยงแรงจูงใจที่ตรงทฤษฎีที่สุด

4) ทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement goal theory) จำแนกเป้าหมายของผู้เรียนเป็นเป้าหมายเชิงรอบรู้ (mastery goals) มุ่งพัฒนาความเข้าใจและความสามารถของตนให้เก่งขึ้นกว่าเดิม กับเป้าหมายเชิงผลงาน (performance goals) มุ่งแสดงว่าตนเก่งกว่าผู้อื่นหรือหลีกเลี่ยงการดูด้อย ผู้เรียนที่ถือเป้าหมายเชิงรอบรู้จะเลือกงานท้าทาย มองความผิดพลาดเป็นข้อมูล และคงความพยายามได้ยาวนาน ครูส่งเสริมเป้าหมายเชิงรอบรู้ได้ด้วยการเน้นความก้าวหน้าเทียบกับตนเอง ลดการประกาศอันดับเปรียบเทียบ และยกย่องการพัฒนา มิใช่เพียงคะแนนสูงสุด (Woolfolk, 2016)

5) แนวคิดภาวะลื่นไหล (flow) ของชิกเซนต์มิไฮยี (Csikszentmihalyi, 1990) อธิบายภาวะที่บุคคลจดจ่อกับกิจกรรมอย่างลึกจนลืมเวลา ซึ่งเกิดเมื่อความท้าทายของงาน

สมดุลกับระดับทักษะของผู้ทำ งานที่ง่ายเกินไปทำให้เบื่อ งานที่ยากเกินไปทำให้กังวลและถอดใจ หลักการนี้สอดคล้องกับเขตพัฒนาการใกล้เคียงของไวก็อตสกี และให้เกณฑ์การออกแบบงานแก่ครูว่า งานที่ดีคือยากกว่าความสามารถปัจจุบันของผู้เรียนหนึ่งก้าวเสมอ พร้อมเป้าหมายชัดและข้อมูลย้อนกลับทันที

4.3.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้

เมื่อประมวลจากทฤษฎีข้างต้น ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้จำแนกได้เป็น 3 กลุ่ม กลุ่มแรกคือปัจจัยด้านตัวผู้เรียน ได้แก่ ความต้องการพื้นฐานที่ได้รับการตอบสนอง ความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถของตน วิธีอ้างสาเหตุความสำเร็จและความล้มเหลว เป้าหมายที่ยึดถือ ความสนใจส่วนตัว และสภาพร่างกายจิตใจ กลุ่มที่สองคือปัจจัยด้านครูและการสอน ได้แก่ ความน่าสนใจและความหมายของบทเรียน ระดับความท้าทายของงาน คุณภาพของข้อมูลย้อนกลับ ความคาดหวังของครูดังที่ศึกษาในบทที่ 2 ความยุติธรรม และสัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียน และกลุ่มที่สามคือปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม ได้แก่ บรรยากาศของชั้นเรียน วัฒนธรรมของโรงเรียน อิทธิพลของกลุ่มเพื่อน ความคาดหวังของครอบครัว ตลอดจนสิ่งเร้าแข่งขันจากโลกดิจิทัลที่ช่วงชิงความสนใจของผู้เรียนตลอดเวลา สรุปได้ว่า แรงจูงใจมิใช่คุณสมบัติตายตัวที่ติดตัวผู้เรียนมา หากเป็นสภาวะที่ถูกหล่อเลี้ยงหรือบั่นทอนได้ด้วยเงื่อนไขรอบตัว ซึ่งครูคือผู้กำหนดเงื่อนไขจำนวนมากเหล่านั้นโดยตรง ผู้เรียนที่ดูเหมือนขี้เกียจไร้แรงจูงใจ แท้จริงมักเป็นผู้เรียนที่เงื่อนไขรอบตัวไม่เอื้อ เช่น เรียนไม่ทันจนหมดหวัง ไม่เห็นความหมายของบทเรียน หรือไม่มีใครเชื่อว่าเขาทำได้ การแก้ที่เงื่อนไขจึงได้ผลกว่าการตำหนิที่ตัวเด็ก

หัวข้อที่ 4.4 กลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้
หัวเรื่อง

4.4.1 การประยุกต์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การสอน

4.4.2 กลวิธีการสร้างแรงจูงใจในชั้นเรียน

4.4.3 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและเทคนิคกระตุ้นการเรียนรู้

แนวคิด

กลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้เกิดจากการแปลงหลักทฤษฎีการเรียนรู้และทฤษฎีแรงจูงใจให้เป็นการปฏิบัติ ทั้งหลักการสอนทั่วไปที่สรุปจากทฤษฎีแต่ละกลุ่ม การออกแบบแรงจูงใจอย่างเป็นระบบตามโมเดล ARCS และการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ให้ผู้เรียนลงมือคิดและทำ ครูที่มีคลังกลวิธีหลากหลายและรู้หลักการเบื้องหลัง จะปรับการสอนหน้างานได้อย่างมั่นใจและตรงสาเหตุ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 4.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายหลักการสอนที่ประยุกต์จากทฤษฎีการเรียนรู้แต่ละกลุ่มได้

2. ออกแบบกลวิธีสร้างแรงจูงใจในชั้นเรียนตามโมเดล ARCS ได้

3. เลือกใช้เทคนิคการเรียนรู้เชิงรุกให้เหมาะกับเนื้อหาและวัยของผู้เรียนได้

4.4.1 การประยุกต์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การสอน

จากทฤษฎีการเรียนรู้ในหัวข้อที่ 4.1 สามารถประมวลเป็นหลักการสอนที่ใช้ได้กับทุกรายวิชา 8 ประการ ดังนี้

1) เตรียมความพร้อมและเรียกความใส่ใจก่อนสอนเสมอ เพราะข้อมูลที่ไม่ผ่านความใส่ใจจะไม่มีวันเข้าสู่ความจำ เทคนิค เช่น เปิดด้วยคำถามชวนฉงน เรื่องเล่า ของจริง หรือสถานการณ์ขัดแย้งกับความเชื่อเดิม

2) เชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิมทุกครั้ง ตามหลักการเรียนรู้อย่างมีความหมายของออซูเบล ใช้การทบทวน ผังมโนทัศน์ หรือกรอบความคิดล่วงหน้าเป็นสะพานก่อนเข้าเนื้อหาใหม่

3) แบ่งเนื้อหาเป็นหน่วยย่อยพอดีคำ นำเสนอทีละขั้นจากง่ายไปยาก ไม่ถาโถมข้อมูลเกินความจุของความจำใช้งาน และมีจุดหยุดตรวจสอบความเข้าใจเป็นระยะ

4) ให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำกับความรู้ ทั้งการตอบ การสรุปด้วยคำพูดตนเอง การยกตัวอย่าง การแก้ปัญหา และการสอนเพื่อน เพราะความรู้ที่ถูกใช้งานจะฝังลึกกว่าความรู้ที่เพียงรับฟัง

5) จัดการฝึกซ้ำแบบเว้นระยะและหลากสถานการณ์ ตามกฎแห่งการฝึกหัดและหลักการประมวลสารสนเทศ การทบทวนสั้น ๆ หลายครั้งกระจายตัว ให้ผลจำที่คงทนกว่าการกวดแน่นครั้งเดียวก่อนสอบ

6) ให้ข้อมูลย้อนกลับที่รวดเร็ว เจาะจง และชี้ทางปรับปรุง ผู้เรียนต้องรู้ว่าทำอะไรได้ดีแล้ว และก้าวต่อไปคืออะไร ข้อมูลย้อนกลับที่ดีคือการเสริมแรงและการสอนไปพร้อมกัน

7) ใช้การเสริมแรงอย่างมีหลัก ชมทันทีที่พฤติกรรมพึงประสงค์เกิด ชมที่กระบวนการและความพยายามอย่างเจาะจง กระจายการเสริมแรงให้ทั่วถึง และระวังการให้ความสนใจแก่พฤติกรรมก่อกวนจนกลายเป็นรางวัล

8) ใช้ตัวแบบและการสาธิต แสดงวิธีทำและวิธีคิดให้เห็นทีละขั้น รวมทั้งการคิดออกเสียง (think aloud) เพื่อให้ผู้เรียนเห็นกระบวนการคิดที่มองไม่เห็น แล้วจึงค่อยถอนความช่วยเหลือตามหลักการเสริมต่อการเรียนรู้

4.4.2 กลวิธีการสร้างแรงจูงใจในชั้นเรียน

เครื่องมือออกแบบแรงจูงใจอย่างเป็นระบบที่ได้รับการยอมรับแพร่หลายคือ โมเดล ARCS ของเคลเลอร์ (Keller, 2010) ซึ่งเสนอว่าการสอนที่จูงใจต้องดูแลองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ การเรียกความสนใจ (Attention) ความเกี่ยวข้องกับผู้เรียน (Relevance) ความมั่นใจว่าทำได้ (Confidence) และความพึงพอใจในผลการเรียน (Satisfaction) รายละเอียดและตัวอย่างกลวิธีแสดงดังตารางที่ 4.2

ตารางที่ 4.2 กลวิธีการสร้างแรงจูงใจในชั้นเรียนตามโมเดล ARCS

องค์ประกอบ	ความหมาย	ตัวอย่างกลวิธีในชั้นเรียน
A – Attention การเรียกความสนใจ	กระตุ้นความอยากรู้และรักษาความสนใจของผู้เรียนตลอดบทเรียน	เปิดบทเรียนด้วยคำถามท้าทาย ปริศนา ของจริง คลิปสั้น สถานการณ์ขัดแย้งกับความเชื่อเดิม สลับรูปแบบกิจกรรมทุก 10–15 นาที
R – Relevance ความเกี่ยวข้อง	ทำให้ผู้เรียนเห็นว่าบทเรียนมีความหมายต่อชีวิต เป้าหมาย และความสนใจของตน	ยกตัวอย่างจากชีวิตจริงของผู้เรียน เชื่อมกับอาชีพและประเด็นที่วัยนั้นสนใจ ให้ผู้เรียนเลือกหัวข้อหรือชิ้นงานตามความสนใจ อธิบายว่าเรียนไปใช้ทำอะไร
C – Confidence ความมั่นใจ	ทำให้ผู้เรียนเชื่อว่าตนสามารถเรียนรู้และทำงานสำเร็จได้ด้วยความพยายาม	แจ้งเป้าหมายและเกณฑ์ชัดเจน แบ่งงานใหญ่เป็นขั้นย่อย เริ่มจากงานที่สำเร็จได้จริง ให้ตัวอย่างงานที่ดี ชี้ความก้าวหน้าเทียบกับตนเอง ให้ข้อมูลย้อนกลับที่ชี้สาเหตุที่ควบคุมได้

องค์ประกอบ	ความหมาย	ตัวอย่างกลวิธีในชั้นเรียน
S – Satisfaction ความพึงพอใจ	ทำให้ผู้เรียนรู้สึกภูมิใจและได้รับผลตอบแทนที่เหมาะสมจากความสำเร็จ	เปิดโอกาสให้นำความรู้ไปใช้จริงทันที ชื่นชมอย่างจริงใจและเจาะจง จัดเวทีแสดงผลงาน ให้รางวัลอย่างมีจังหวะโดยไม่ทำลายแรงจูงใจภายใน คงมาตรฐานการประเมินที่ยุติธรรม

นอกเหนือจากโมเดล ARCS ครูควรยึดหลักปฏิบัติสำคัญที่กลั่นจากทฤษฎีแรงจูงใจในหัวข้อที่ 4.3 อีก 4 ประการ คือ ประการแรก ดูแลพื้นฐานก่อนบทเรียน ผู้เรียนที่หิว ง่วง หรือกังวล ต้องได้รับการดูแลตามหลักของมาสโลว์ก่อนจึงจะจูงใจด้วยวิธีใดได้ผล ประการที่สอง ให้อิสระที่มีขอบเขต เปิดทางเลือกในวิธีทำงาน ลำดับงาน หรือรูปแบบชิ้นงาน เพื่อตอบสนองความต้องการอิสระโดยไม่เสียโครงสร้าง ประการที่สาม ออกแบบงานให้ท้าทายพอดีในเขตพัฒนาการใกล้เคียงเพื่อเปิดโอกาสให้เกิดภาวะลื่นไหล และประการที่สี่ สร้างวัฒนธรรมห้องเรียนแบบเป้าหมายเชิงรอบรู้ ยกย่องความก้าวหน้าและการช่วยเหลือกัน ลดการจัดอันดับเปรียบเทียบ เพื่อให้ความผิดพลาดเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ มิใช่ความอัปยศ

4.4.3 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกและเทคนิคกระตุ้นการเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (active learning) หมายถึง การจัดการเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือกระทำกิจกรรมทางปัญญา ทั้งคิด พูด เขียน แก้ปัญหา และสร้างชิ้นงาน มากกว่าการรับฟังฝ่ายเดียว ซึ่งตั้งอยู่บนฐานแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์และสอดคล้องกับหลักการทำงานของความจำที่ว่าความรู้จะคงทนเมื่อถูกประมวลอย่างลึก (ทิศนา แขมมณี, 2555) เทคนิคเชิงรุกที่ใช้ได้จริงและปรับได้ทุกช่วงชั้น ได้แก่ เทคนิคคิดเดี่ยว–คู่–แลกเปลี่ยน (think-pair-share) ให้ผู้เรียนคิดคำตอบเองก่อนจับคู่แลกเปลี่ยน แล้วนำเสนอต่อชั้น ซึ่งเพิ่มการมีส่วนร่วมของผู้เรียนทุกคนแทนการถามที่มีผู้ตอบเพียงคนเดียว การใช้คำถามอย่างมีคุณภาพ ถามกระจายทั่วถึง ใช้คำถามปลายเปิดหลายระดับ และเว้นเวลารอคอยหลังถามอย่างน้อย 3–5 วินาทีเพื่อให้ทุกคนได้คิด การเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) เช่น เทคนิคจิ๊กซอว์ที่สมาชิกแต่ละคนเชี่ยวชาญเนื้อหาคนละส่วนแล้วกลับมาสอนกลุ่ม ซึ่งทำให้ทุกคนมีบทบาทจำเป็นต่อความสำเร็จร่วม การใช้เกมและกลไกเกม (gamification) เช่น ภารกิจ ด่าน คะแนนสะสมของทีม เพื่อเรียกความสนใจและการเสริมแรงต่อเนื่อง โดยออกแบบให้แข่งกับภารกิจมากกว่าแข่งกันเอง การพักสมองด้วยการเคลื่อนไหวสั้น ๆ (brain break) ระหว่างคาบสำหรับผู้เรียนวัยประถมซึ่งนั่งนิ่งนานไม่ได้ตามธรรมชาติของวัย บัตรทางออก (exit ticket) ให้ผู้เรียนเขียนสิ่งที่ได้เรียนรู้และข้อสงสัยก่อนเลิกคาบ ซึ่งเป็นทั้งการประมวลความรู้ของผู้เรียนและข้อมูลประเมินการสอนของครู และการใช้เทคโนโลยีเชิงรุก เช่น แบบทดสอบ

เกมออนไลน์และกระดานความคิดดิจิทัล ซึ่งแปลงความคุ้นเคยหน้าจอของผู้เรียนยุคดิจิทัลจากบทที่ 3 ให้เป็นเครื่องมือการเรียนรู้

สรุปได้ว่า กลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้มิใช่ลูกเล่นเพื่อความสนุกฉาบฉวย หากเป็นการปฏิบัติที่มีทฤษฎีรองรับทุกขั้น ตั้งแต่การเรียกความใส่ใจ การเชื่อมความรู้เดิม การให้ลงมือทำ การเสริมแรง จนถึงการออกแบบแรงจูงใจครบสี่ด้านตาม ARCS หลักการเลือกใช้คือ ให้ตรงกับจุดประสงค์ของบทเรียน เหมาะกับพัฒนาการของช่วงชั้นตามตารางที่ 3.1 และเริ่มจากเทคนิคเรียบง่ายที่ครูทำได้จริงอย่างสม่ำเสมอ เพราะความสม่ำเสมอของครูคือกลวิธีกระตุ้นการเรียนรู้ที่ทรงพลังที่สุด

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูเปิดคาบด้วยกิจกรรมสาธิต เช่น เกมทายภาพประกอบเสียงสัญญาณ เพื่อให้นักศึกษาสัมผัสการถูกเรียกความสนใจด้วยตนเอง แล้วเฉลยว่านี่คือเทคนิคที่จะเรียนในบทนี้ จากนั้นให้ทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 4 จำนวน 12 ข้อ

2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 4.1–4.4 โดยตั้งใจสาธิตเทคนิคที่สอนให้เห็นจริงระหว่างสอน เช่น ใช้ think-pair-share ตอนอภิปรายทฤษฎี ใช้คำถามกระจายพร้อมเวลารอคอย และชี้ให้นักศึกษาสังเกตว่าครูกำลังใช้เทคนิคใด เปิดคลิปการทดลองของพาฟลอฟและสกินเนอร์ประกอบ พร้อมชวนวิเคราะห์ประสบการณ์ “วิชาที่เคยรักและวิชาที่เคยกลัว” ของนักศึกษาด้วยหลักการวางเงื่อนไข

3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งนักศึกษาเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 4–5 คน ทำใบงานที่ 4.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาและออกแบบแผนกระตุ้นการเรียนรู้ แล้วส่งตัวแทนนำเสนอกลุ่มละ 3–5 นาที เพื่อนกลุ่มอื่นร่วมประเมินว่าแผนครอบคลุม ARCS ครบหรือไม่

4) ขั้นสรุป (30 นาที) ครูและนักศึกษาร่วมกันสรุปผังมโนทัศน์เชื่อมทฤษฎีการเรียนรู้ แรงจูงใจ และกลวิธีการสอน จากนั้นทำแบบทดสอบหลังเรียน เขียนบัตรทางออกระบุเทคนิคที่ตั้งใจจะนำไปใช้จริง 1 เทคนิค และมอบหมายคำถามทบทวนท้ายบทเป็นการบ้าน

ใบงานที่ 4.1 เรื่อง ปลุกไฟห้องเรียนของครูต้น

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

“ครูต้น” สอนคณิตศาสตร์ชั้น ม.2 ห้องท้ายของสายชั้น นักเรียนส่วนใหญ่พื้นฐานอ่อนและเบื่อวิชานี้มานาน ครูต้นสอนด้วยการบรรยายและทำโจทย์บนกระดานตลอด 50 นาทีทุกคาบ นักเรียนบางคนหลับ บางคนแอบเล่นโทรศัพท์ เมื่อครูต้นถามว่า “เรียนเรื่องนี้ไปทำไม” นักเรียนคนหนึ่งตอบว่า “ไม่รู้ครับ ไม่เห็นได้ใช้” ครูต้นจึงใช้วิธีขู่ว่าใครไม่ตั้งใจจะหักคะแนน บรรยากาศยิ่งตึงเครียดและเงียบลง มีนักเรียนหญิงคนหนึ่งไม่ยอมทำโจทย์บนกระดานเด็ดขาด เพื่อนเล่าว่าตอน ป.5 เธอเคยถูกครูให้ยืนหน้าชั้นเพราะทำโจทย์ผิดแล้วโดนเพื่อนหัวเราะทั้งห้อง ตั้งแต่นั้นมาเธอบอกว่า “หนูโง่เลข ทำยังไงก็ไม่ได้” ขณะเดียวกันครูต้น

มักชมแต่นักเรียน 3 คนที่ทำโจทย์ได้เร็วที่สุดว่า “เก่งจริง หัวดีมาก” ส่วนนักเรียนที่เหลือแทบไม่เคยได้รับคำชมเลย

คำถาม

1) จงวิเคราะห์สาเหตุที่นักเรียนห้องนี้ขาดแรงจูงใจในการเรียน โดยใช้ทฤษฎีอย่างน้อย 3 ทฤษฎี เช่น การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก ลำดับขั้นความต้องการ การอ้างสาเหตุ การกำหนดตนเอง หรือการรับรู้ความสามารถแห่งตน (3 คะแนน)
2) จงวิเคราะห์ว่าวิธีการของครูต้น ทั้งการบรรยายตลอดคาบ การขู่หักคะแนน และการชมเฉพาะเด็กเก่งว่า “หัวดี” ขัดกับหลักการเรียนรู้และหลักการสร้างแรงจูงใจอย่างไร (3 คะแนน)
3) จงออกแบบแผนการสอน 1 คาบ (50 นาที) สำหรับห้องนี้ ที่ใช้โมเดล ARCS ครบทั้ง 4 องค์ประกอบ ร่วมกับเทคนิคการเรียนรู้เชิงรุกอย่างน้อย 2 เทคนิค โดยระบุกิจกรรมตามลำดับเวลา วิธีเสริมแรง และวิธีตรวจสอบความเข้าใจ (4 คะแนน)
4) จงเสนอแนวทางช่วยเหลือนักเรียนหญิงที่กลัวคณิตศาสตร์เป็นรายบุคคล โดยใช้หลักการลบเงื่อนไขความกลัว ควบคู่กับการสร้างการรับรู้ความสามารถแห่งตนและการอ้างสาเหตุที่เหมาะสม (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

การเรียนรู้คือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือความสามารถที่ค่อนข้างถาวรอันเกิดจากประสบการณ์และการฝึกฝน ทฤษฎีการเรียนรู้สี่กลุ่มอธิบายกลไกของการเปลี่ยนแปลงนี้ต่างมุมกัน กลุ่มพฤติกรรมนิยมของพาฟลอฟ ธอร์นไดค์ และสกินเนอร์ ชี้พลังของการวางเงื่อนไข ความเชื่อมโยง และการเสริมแรง กลุ่มพุทธิปัญญานิยมของเกสตัลท์ บรูเนอร์ และออซูเบล รวมทั้งแนวคิดการประมวลสารสนเทศ ชี้ความสำคัญของการหยั่งเห็น การค้นพบ การเชื่อมความรู้เดิม และการทำงานของความใส่ใจกับความจำ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูราชี้พลังของตัวแบบ และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์สรุปว่าผู้เรียนคือผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง ด้านรูปแบบการเรียนรู้ แนวคิด VARK คอล์บ และพหุปัญญา เตือนครูให้เห็นความหลากหลายของเส้นทางการเรียนรู้

โดยงานวิจัยชี้ว่าควรใช้เพื่อสอนให้หลากหลายรอบด้าน มิใช่เพื่อติดฉลากผู้เรียนแรงจูงใจคือพลังที่กำหนดทิศทาง ความเข้มข้น และความคงทนของพฤติกรรมการเรียน แรงจูงใจภายในให้ผลยั่งยืนกว่าแรงจูงใจภายนอก และอาจถูกบั่นทอนได้หากใช้รางวัลภายนอกพร่ำเพรื่อ ทฤษฎีของมาสโลว์เตือนให้ดูแลความต้องการพื้นฐานก่อนบทเรียน ทฤษฎีการอ้างสาเหตุของไวเนอร์ชี้ให้ครูให้ข้อมูลย้อนกลับที่ชี้สาเหตุซึ่งผู้เรียนควบคุมได้ ทฤษฎีการกำหนดตนเองชี้ความต้องการอิสระ ความสามารถ

และความผูกพัน ทฤษฎีเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์สนับสนุนวัฒนธรรมมุ่งรอบรู้มากกว่ามุ่งแข่งขัน และแนวคิดภาวะลื่นไหลให้เกณฑ์ออกแบบงานที่ท้าทายสมดุลกับทักษะ

ปลายทางของบทนี้คือกลวิธีการสอนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ ซึ่งประมวลได้เป็นหลักการสอน 8 ประการจากทฤษฎีการเรียนรู้ การออกแบบแรงจูงใจครบสี่ด้านตามโมเดล ARCS และคลังเทคนิคการเรียนรู้เชิงรุก เช่น คิดเดี่ยว–คู่–แลกเปลี่ยน การใช้คำถามพร้อมเวลารอคอย จิ๊กซอว์ เกมมิฟิเคชัน และบัตรทางออก สาระสำคัญที่สุดของบทคือ ผู้เรียนที่ดูไร้แรงจูงใจมักเป็นผลของเงื่อนไขที่ไม่เอื้อ มิใช่นิสัยถาวรของเด็ก เมื่อครูปรับเงื่อนไขด้วยหลักวิชา ทั้งวิธีสอน งาน ข้อมูลย้อนกลับ และความสัมพันธ์ ไฟแห่งการเรียนรู้ของผู้เรียนจุดติดได้เสมอ ความรู้จากบทนี้จะเชื่อมต่อกับบทที่ 5 ว่าด้วยความแตกต่างระหว่างบุคคล ซึ่งจะช่วยให้ครูปรับกลวิธีเหล่านี้ให้ละเอียดขึ้นเป็นรายบุคคล

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 4

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) *(เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)*

1. ข้อใดถือเป็น “การเรียนรู้” ตามความหมายทางจิตวิทยา
   ก. นักเรียนสูงขึ้น 5 เซนติเมตรในหนึ่งปี
   ข. นักเรียนง่วงนอนหลังรับประทานอาหารกลางวัน
   ค. นักเรียนขี่จักรยานเป็นหลังจากฝึกหัดกับพ่อทุกเย็น
   ง. นักเรียนวิ่งเร็วขึ้นชั่วขณะเพราะตกใจเสียงฟ้าร้อง
2. ในการทดลองของพาฟลอฟ เสียงกระดิ่งที่ทำให้สุนัขน้ำลายไหลได้ในที่สุด จัดเป็นองค์ประกอบใด
   ก. สิ่งเร้าที่ถูกวางเงื่อนไข ข. สิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข
   ค. การตอบสนองตามธรรมชาติ ง. การเสริมแรงทางลบ
3. ครูให้คะแนนสะสมพิเศษทุกครั้งที่นักเรียนส่งงานตรงเวลา ทำให้การส่งงานตรงเวลาเพิ่มขึ้น การกระทำของครูตรงกับหลักการใด
   ก. การลงโทษ ข. การเสริมแรงทางบวก
   ค. การเสริมแรงทางลบ ง. การลบพฤติกรรม
4. การลงโทษแตกต่างจากการเสริมแรงทางลบตามข้อใด
   ก. ทั้งสองอย่างทำให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้นเหมือนกัน
   ข. ทั้งสองอย่างทำให้พฤติกรรมลดลงเหมือนกัน
   ค. การลงโทษทำให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้น ส่วนการเสริมแรงทางลบทำให้พฤติกรรมลดลง
   ง. การลงโทษทำให้พฤติกรรมลดลง ส่วนการเสริมแรงทางลบทำให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้น

5. นักเรียนครุ่นคิดโจทย์อยู่นาน แล้วเกิดความเข้าใจ “แวบ” ขึ้นมาว่าต้องแก้อย่างไรเมื่อมองเห็นความสัมพันธ์ของข้อมูลทั้งหมด ตรงกับการเรียนรู้แบบใด

ก. การลองผิดลองถูก ข. การเรียนรู้แบบหยั่งเห็น

ค. การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก ง. การเสริมแรงเป็นครั้งคราว

6. การเรียนรู้โดยการค้นพบของบรูเนอร์ กำหนดบทบาทของครูตามข้อใด

ก. บอกหลักการและสรุปให้ผู้เรียนจดอย่างครบถ้วน

ข. ปล่อยให้ผู้เรียนเรียนเองตามลำพังโดยไม่เกี่ยวข้อง

ค. จัดสถานการณ์ ตั้งคำถาม และให้ตัวอย่างที่เอื้อให้ผู้เรียนค้นพบหลักการด้วยตนเอง

ง. ทดสอบความจำของผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอ

7. จากหลักการประมวลสารสนเทศ ความจำใช้งานของมนุษย์มีความจุจำกัด ครูจึงควรปฏิบัติตามข้อใด

ก. บรรยายเนื้อหาทั้งหมดรวดเดียวเพื่อให้ครบถ้วน

ข. ให้ผู้เรียนท่องจำเนื้อหาทุกตัวอักษร

ค. สอนเนื้อหาใหม่จำนวนมากในคาบเดียวก่อนสอบ

ง. แบ่งเนื้อหาเป็นส่วนย่อย สอนทีละขั้น และทบทวนแบบเว้นระยะ

8. วงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ของคอล์บเรียงลำดับได้ถูกต้องตามข้อใด

ก. ประสบการณ์รูปธรรม ⟶ การสังเกตไตร่ตรอง ⟶ การสรุปมโนทัศน์ ⟶ การทดลองนำไปใช้

ข. การสรุปมโนทัศน์ ⟶ ประสบการณ์รูปธรรม ⟶ การทดลองนำไปใช้ ⟶ การสังเกตไตร่ตรอง

ค. การทดลองนำไปใช้ ⟶ การสรุปมโนทัศน์ ⟶ การสังเกตไตร่ตรอง ⟶ ประสบการณ์รูปธรรม

ง. การสังเกตไตร่ตรอง ⟶ การทดลองนำไปใช้ ⟶ ประสบการณ์รูปธรรม ⟶ การสรุปมโนทัศน์

9. นักเรียนกล่าวว่า “ผมสอบตกเพราะผมโง่ ทำอย่างไรก็ไม่มีทางดีขึ้น” ตามทฤษฎีการอ้างสาเหตุ ครูควรตอบสนองตามข้อใด

ก. เห็นด้วยกับนักเรียนเพื่อแสดงความเข้าใจ

ข. บอกให้เลิกคิดมากแล้วตั้งใจเรียนต่อไป

ค. ชี้ให้เห็นว่าผลสอบขึ้นกับความพยายามและวิธีเรียนซึ่งปรับปรุงได้ พร้อมช่วยวางแผนวิธีเรียนใหม่

ง. เปรียบเทียบกับเพื่อนที่ได้คะแนนดีเพื่อกระตุ้น

10. ผู้เรียนที่มีเป้าหมายเชิงรอบรู้ (mastery goals) มีลักษณะตามข้อใด

ก. เลือกทำเฉพาะงานง่ายเพื่อให้ได้คะแนนสูงกว่าเพื่อน

ข. มุ่งพัฒนาความเข้าใจและความสามารถของตนให้ก้าวหน้ากว่าเดิม

ค. หลีกเลี่ยงงานท้าทายเพราะกลัวดูด้อยต่อหน้าผู้อื่น

ง. เรียนเพื่อรางวัลและการจัดอันดับเป็นสำคัญ

11. การชมของครูข้อใดส่งเสริมแรงจูงใจของผู้เรียนได้ดีที่สุด

ก. “หัวดีมาก อัจฉริยะจริง ๆ”

ข. “เก่งที่สุดในห้องเลย”

ค. “ทำได้ดีทุกคนนั่นแหละ”

ง. “ครูเห็นว่าเธอลองแก้ใหม่ถึงสามวิธีจนสำเร็จ ความพยายามแบบนี้เยี่ยมมาก”

12. เทคนิคคิดเดี่ยว–คู่–แลกเปลี่ยน (think-pair-share) จัดอยู่ในแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบใด

ก. การเรียนรู้เชิงรุกที่ให้ผู้เรียนทุกคนได้คิดและมีส่วนร่วม

ข. การบรรยายที่เน้นครูเป็นศูนย์กลาง

ค. การทดสอบเพื่อจัดอันดับผู้เรียน

ง. การฝึกท่องจำเป็นรายบุคคล

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งในสัปดาห์ถัดไป)

1. จงอธิบายความหมายของการเรียนรู้ และยกตัวอย่างการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เป็นการเรียนรู้ 2 ตัวอย่าง กับที่ไม่ใช่การเรียนรู้ 2 ตัวอย่าง พร้อมเหตุผล

2. จงเปรียบเทียบการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกกับการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ พร้อมยกตัวอย่างการนำแต่ละหลักการไปใช้ในชั้นเรียน

3. จงอธิบายความแตกต่างระหว่างการเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบ และการลงโทษ พร้อมยกตัวอย่างในบริบทโรงเรียนอย่างละ 1 ตัวอย่าง และอภิปรายว่าเหตุใดนักจิตวิทยาจึงแนะนำให้ใช้การเสริมแรงมากกว่าการลงโทษ

4. จงอธิบายแนวทางการใช้แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้อย่างเหมาะสมตามข้อค้นพบของงานวิจัย และยกตัวอย่างการออกแบบบทเรียนแบบหลากหลายรอบด้าน 1 บทเรียน

5. นักเรียนคนหนึ่งพูดว่า “เรียนไปก็เท่านั้น ทำยังไงก็ไม่เก่ง” จงวิเคราะห์คำพูดนี้ด้วยทฤษฎีการอ้างสาเหตุและทฤษฎีการกำหนดตนเอง พร้อมเสนอวิธีที่ครูจะช่วยฟื้นแรงจูงใจของนักเรียนคนนี้

6. จงออกแบบการเปิดบทเรียนในรายวิชาเอกของนักศึกษา 1 เรื่อง ให้ครอบคลุมการเรียกความสนใจและความเกี่ยวข้อง (A และ R ของโมเดล ARCS) พร้อมอธิบายเหตุผลทางทฤษฎีที่รองรับ

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 4	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์และการออกแบบการสอน	ใบงานที่ 4.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
คุณลักษณะและการมีส่วนร่วม	แบบสังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม และบัตรทางออกท้ายคาบ	มีส่วนร่วมในกิจกรรมและส่งบัตรทางออกที่ระบุการนำไปใช้ได้จริง

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 4.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การวิเคราะห์สาเหตุการขาดแรงจูงใจด้วยทฤษฎี	วิเคราะห์ครบอย่างน้อย 3 ทฤษฎี ถูกต้องตามหลักการ และเชื่อมโยงกับข้อมูลในกรณีศึกษาได้ชัดเจน	วิเคราะห์ได้ 2–3 ทฤษฎี แต่บางทฤษฎียังคลาดเคลื่อนหรือเชื่อมโยงกับกรณีไม่ชัด	วิเคราะห์ได้เพียง 1 ทฤษฎี หรือใช้ทฤษฎีไม่ถูกต้อง
2. การวิเคราะห์วิธีการของครูที่ขัดหลักวิชา	ชี้จุดที่ขัดหลักการเรียนรู้และแรงจูงใจได้ครบทั้งสามประเด็น พร้อมอธิบายเหตุผลทางทฤษฎีถูกต้อง	ชี้ได้เป็นส่วนใหญ่ แต่คำอธิบายทางทฤษฎียังไม่สมบูรณ์	ชี้ได้เพียงเล็กน้อย หรืออธิบายโดยไม่อ้างหลักวิชา
3. แผนการสอน ARCS และเทคนิคเชิงรุก	แผนครอบคลุม ARCS ครบ 4 ด้าน มีเทคนิคเชิงรุกอย่างน้อย 2 เทคนิค ลำดับเวลาเป็นรูปธรรมปฏิบัติได้จริง และระบุการเสริมแรงกับการตรวจสอบความเข้าใจ	แผนครอบคลุม ARCS เกือบครบ เทคนิคเชิงรุกมีแต่รายละเอียดยังหลวม	แผนไม่ครอบคลุม ARCS ขาดเทคนิคเชิงรุก หรือไม่เป็นรูปธรรม

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
4. แนวทางช่วยเหลือรายบุคคล การทำงานกลุ่ม และการนำเสนอ	แนวทางช่วยเหลือถูกหลักการลบเงื่อนไขความกลัวและสร้างความเชื่อมั่น เป็นขั้นตอนปฏิบัติได้จริง สมาชิกมีส่วนร่วมทั่วถึง นำเสนอชัดเจนตรงเวลา	แนวทางถูกทิศทางแต่ยังไม่เป็นขั้นตอน การนำเสนอเข้าใจได้	แนวทางไม่สอดคล้องหลักวิชาหรือซ้ำเติมปัญหา การมีส่วนร่วมและการนำเสนอยังต้องปรับปรุง

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

ทิศนา แขมมณี. (2555). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 16). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bruner, J. S. (1960). The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.

Fleming, N. D. (2001). Teaching and learning styles: VARK strategies. Christchurch, New Zealand: N. D. Fleming.

Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences (3rd ed.). New York: Basic Books.

Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York: Springer.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105–119.

Pavlov, I. P. (1927). Conditioned reflexes. London: Oxford University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.

Santrock, J. W. (2018). Educational psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillan.

Thorndike, E. L. (1911). Animal intelligence. New York: Macmillan.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 4

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ข 2) ค 3) ก 4) ง 5) ข 6) ค 7) ง 8) ข 9) ค 10) ก 11) ข 12) ค

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ค 2) ก 3) ข 4) ง 5) ข 6) ค 7) ง 8) ก 9) ค 10) ข 11) ง 12) ก

บทที่ 5 ความแตกต่างระหว่างบุคคล และผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

(Individual Differences and Learners with Special Needs)

เอกสารประกอบการสอน รายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย

แผนการสอนประจำบทที่ 5

หัวข้อเนื้อหา	5.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคล 5.2 ความแตกต่างด้านเชาวน์ปัญญา ความฉลาดทางอารมณ์ และความถนัด 5.3 ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและการศึกษาแบบเรียนรวม 5.4 แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายความหมาย ปัจจัย และมิติของความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ 2) อธิบายทฤษฎีเชาวน์ปัญญา การวัดเชาวน์ปัญญา ความฉลาดทางอารมณ์ และความถนัดได้ 3) อธิบายประเภทและลักษณะของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และหลักการศึกษาแบบเรียนรวมได้ 4) สังเกตและวิเคราะห์ผู้เรียนที่ควรได้รับการคัดกรองหรือช่วยเหลือเป็นพิเศษได้ 5) ออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวมได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) กิจกรรมจำลองประสบการณ์ของผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ 2) การบรรยายแบบมีส่วนร่วมประกอบสื่อนำเสนอและคลิปวิดีโอ 3) การทำแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 4) การทำใบงานที่ 5.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาเป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ 5) การสรุปบทเรียนร่วมกัน
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 5 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) บัตรกิจกรรมจำลองการอ่านของผู้เรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ 4) คลิปวิดีโอเรื่องราวของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ 5) ใบงานที่ 5.1 และแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 5.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) สังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและอภิปราย 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 5.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคล

5.1.1 ความหมายและความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคล

5.1.2 ปัจจัยที่ทำให้บุคคลแตกต่างกัน

5.1.3 มิติของความแตกต่างระหว่างบุคคลในชั้นเรียน

หัวข้อที่ 5.2 ความแตกต่างด้านเชาวน์ปัญญา ความฉลาดทางอารมณ์ และความถนัด

5.2.1 ความหมายและทฤษฎีเชาวน์ปัญญา

5.2.2 การวัดเชาวน์ปัญญาและข้อควรระวังในการใช้ผลการวัด

5.2.3 ความฉลาดทางอารมณ์และความถนัดของผู้เรียน

หัวข้อที่ 5.3 ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและการศึกษาแบบเรียนรวม

5.3.1 ความหมายและประเภทของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

5.3.2 ลักษณะของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่พบบ่อยในชั้นเรียนรวม

5.3.3 การศึกษาแบบเรียนรวมและแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

หัวข้อที่ 5.4 แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล

5.4.1 การจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและการออกแบบที่เป็นสากลเพื่อการเรียนรู้

5.4.2 การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวม

5.4.3 เจตคติของครูและการสร้างชั้นเรียนที่โอบรับความแตกต่าง

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. ผู้เรียนแต่ละคนแตกต่างกันทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม ความสนใจ และภูมิหลัง อันเป็นผลจากพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมที่ทำงานร่วมกัน ความแตกต่างระหว่างบุคคลเป็นธรรมชาติของห้องเรียน มิใช่ความผิดปกติ
2. เชาวน์ปัญญาอธิบายได้หลายทฤษฎี ตั้งแต่ความสามารถทั่วไปตัวเดียวจนถึงพหุปัญญาหลายด้าน การวัดเชาวน์ปัญญาให้ข้อมูลที่มีประโยชน์แต่ต้องใช้อย่างระมัดระวัง ควบคู่กับการเข้าใจความฉลาดทางอารมณ์และความถนัดเฉพาะด้านของผู้เรียน
3. ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษมีทั้งกลุ่มที่มีความบกพร่อง 9 ประเภทตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ และกลุ่มที่มีความสามารถพิเศษ ผู้เรียนเหล่านี้มีสิทธิได้รับ

การศึกษาที่เหมาะสมในชั้นเรียนรวม โดยมีแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลรองรับ ครูประจำชั้นคือผู้สังเกตและคัดกรองเบื้องต้นที่สำคัญที่สุด แต่มิใช่ผู้วินิจฉัย

4. การจัดการเรียนรู้ที่แตกต่าง การออกแบบที่เป็นสากลเพื่อการเรียนรู้ เทคนิคการช่วยเหลือเฉพาะกลุ่ม และเจตคติของครูที่มองความแตกต่างอย่างเข้าใจ คือหัวใจของการทำให้ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้เต็มศักยภาพของตน

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 5 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายความหมาย ปัจจัย และมิติของความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ (CLO 1)

2) อธิบายทฤษฎีเชาวน์ปัญญา การวัดเชาวน์ปัญญา ความฉลาดทางอารมณ์ และความถนัดได้ (CLO 1)

3) อธิบายประเภทและลักษณะของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และหลักการศึกษาแบบเรียนรวมได้ (CLO 1)

4) วิเคราะห์พฤติกรรมของผู้เรียนเพื่อสังเกตและคัดกรองผู้ที่ควรได้รับการช่วยเหลือเป็นพิเศษได้ (CLO 2)

5) ออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและแนวทางช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวมได้ (CLO 3)

คำสำคัญ

ความแตกต่างระหว่างบุคคล (Individual Differences) · เชาวน์ปัญญา (Intelligence) · พหุปัญญา (Multiple Intelligences) · ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ (Learners with Special Needs) · ภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ (Learning Disabilities) · โรคสมาธิสั้น (ADHD) · ออทิสติก (Autism Spectrum Disorder) · การศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) · แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) · การจัดการเรียนรู้ที่แตกต่าง (Differentiated Instruction)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 5

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) *(เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)*

1. “ความแตกต่างระหว่างบุคคล” หมายถึงข้อใด

ก. ความบกพร่องที่ทำให้บุคคลด้อยกว่าผู้อื่น

ข. ลักษณะเฉพาะตัวที่ทำให้แต่ละบุคคลไม่เหมือนกัน ทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม และภูมิหลัง

ค. ความแตกต่างของผลการเรียนระหว่างห้องเรียน

ง. ความไม่เท่าเทียมทางฐานะของครอบครัวผู้เรียน

2. ปัจจัยที่ทำให้บุคคลแตกต่างกันตรงกับข้อใดมากที่สุด

ก. พันธุกรรมเท่านั้น ข. สิ่งแวดล้อมเท่านั้น

ค. พันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมที่ทำงานร่วมกัน ง. โชคชะตาของแต่ละบุคคล

3. “ปัจจัยตัวจี” (g factor) ตามแนวคิดของสเปียร์แมนหมายถึงข้อใด

ก. ความสามารถทั่วไปที่เป็นแกนกลางของการทำกิจกรรมทางปัญญาทุกอย่าง

ข. ความสามารถเฉพาะด้านดนตรีและกีฬา

ค. ความฉลาดทางอารมณ์ของบุคคล

ง. ความถนัดทางวิชาชีพของบุคคล

4. ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาสามองค์ประกอบของสเติร์นเบิร์กประกอบด้วยด้านใดบ้าง

ก. ด้านภาษา ด้านตรรกะ ด้านมิติสัมพันธ์

ข. ด้านความจำ ด้านความเข้าใจ ด้านการนำไปใช้

ค. ด้านการฟัง ด้านการพูด ด้านการเขียน

ง. ด้านการวิเคราะห์ ด้านการสร้างสรรค์ และด้านการปฏิบัติ

5. ข้อใดกล่าวถึงคะแนนเชาวน์ปัญญา (IQ) ได้ถูกต้อง

ก. ค่าเฉลี่ยของ IQ คือ 90 และคนส่วนใหญ่มี IQ เกิน 120

ข. ค่าเฉลี่ยของ IQ คือ 100 และคนส่วนใหญ่มี IQ อยู่ระหว่างประมาณ 85–115

ค. IQ ของบุคคลจะคงที่ตลอดชีวิตไม่เปลี่ยนแปลง

ง. IQ สามารถวัดความดีและความสำเร็จในชีวิตของบุคคลได้

6. ข้อใดเป็นการใช้ผลการวัดเชาวน์ปัญญาที่เหมาะสมที่สุดสำหรับครู

ก. ใช้จัดอันดับและประกาศให้ผู้เรียนทราบทั่วกัน

ข. ใช้ตัดสินอนาคตของผู้เรียนว่าควรเรียนต่อหรือไม่

ค. ใช้แบ่งกลุ่มผู้เรียนแบบถาวรตั้งแต่ต้นปี

ง. ใช้เป็นข้อมูลประกอบร่วมกับข้อมูลด้านอื่นเพื่อวางแผนช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียน

7. ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2552 กำหนดประเภทของคนพิการทางการศึกษาไว้กี่ประเภท

ก. 5 ประเภท ข. 7 ประเภท

ค. 9 ประเภท ง. 11 ประเภท

8. นักเรียนที่พูดคุยฉลาดสมวัย แต่อ่านหนังสือช้ามาก สะกดผิดบ่อย และสลับพยัญชนะ บ กับ ด อยู่เสมอ ควรสันนิษฐานเบื้องต้นว่าอาจมีภาวะใด

ก. ภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ (Learning Disabilities)

ข. ความบกพร่องทางสติปัญญา

ค. ความบกพร่องทางการได้ยิน

ง. ความเกียจคร้านไม่ตั้งใจเรียน

9. ข้อใดเป็นลักษณะสำคัญของโรคสมาธิสั้น (ADHD)

ก. กลัวการเข้าสังคมและไม่พูดกับผู้อื่น

ข. ขาดสมาธิจดจ่อ ซนอยู่ไม่นิ่ง และหุนหันพลันแล่นเกินวัย อย่างต่อเนื่องในหลายสถานการณ์

ค. อ่านหนังสือไม่ออกแต่คำนวณได้ปกติ

ง. มีอารมณ์เศร้าหมองต่อเนื่องยาวนาน

10. ลักษณะเด่นของผู้เรียนออทิสติกตรงกับข้อใด

ก. เรียนเก่งทุกวิชาแต่ขี้เกียจทำงาน

ข. ร่าเริงแจ่มใสและชอบเข้าสังคมเป็นพิเศษ

ค. มีความบกพร่องด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการสื่อสาร ร่วมกับพฤติกรรมหรือความสนใจที่ซ้ำและยึดติดกิจวัตร

ง. มีปัญหาเฉพาะด้านการเขียนสะกดคำเท่านั้น

11. การศึกษาแบบเรียนรวม (inclusive education) มีสาระสำคัญตามข้อใด

ก. การแยกผู้เรียนพิเศษไปเรียนโรงเรียนเฉพาะทางทั้งหมด

ข. การจัดการศึกษาที่ออกแบบระบบ หลักสูตร และการสอนให้รองรับผู้เรียนทุกคนตั้งแต่ต้น โดยผู้เรียนพิเศษเรียนร่วมกับเพื่อนทั่วไปในโรงเรียนใกล้บ้าน

ค. การให้ผู้เรียนพิเศษนั่งอยู่ในห้องเรียนโดยไม่ต้องปรับการสอนใด ๆ

ง. การสอนพิเศษนอกเวลาเรียนให้ผู้เรียนที่เรียนอ่อน

12. แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) หมายถึงข้อใด

ก. แผนการสอนประจำวิชาของครูผู้สอน

ข. แผนพัฒนาคุณภาพประจำปีของสถานศึกษา

ค. ตารางเรียนเฉพาะของนักเรียนแต่ละห้อง

ง. แผนที่กำหนดเป้าหมาย แนวทางการจัดการศึกษา สิ่งอำนวยความสะดวก และการช่วยเหลือที่จัดให้ผู้เรียนพิเศษเป็นรายบุคคล

บทที่ 5

ความแตกต่างระหว่างบุคคลและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ความนำ

หากมองผิวเผิน ห้องเรียนหนึ่งห้องคือนักเรียนวัยเดียวกันสามสิบกว่าคนในเครื่องแบบเดียวกัน แต่หากมองด้วยสายตาของนักจิตวิทยา ห้องเรียนเดียวกันนั้นคือที่รวมของชีวิตสามสิบกว่าแบบที่ไม่มีคู่ใดซ้ำกันเลย บางคนคิดเร็วทำเร็ว บางคนต้องการเวลาไตร่ตรอง บางคนจดจำจากการฟัง บางคนต้องลงมือทำ บางคนมาโรงเรียนพร้อมข้าวเช้าและกำลังใจเต็มเปี่ยม ขณะที่บางคนแบกปัญหาครอบครัวมาเต็มบ่า และในห้องเรียนแทบทุกห้องยังมีผู้เรียนบางคนที่สมองและร่างกายทำงานแตกต่างจากเพื่อน จนวิธีเรียนแบบทั่วไปไม่อาจตอบสนองพวกเขาได้ ผู้เรียนกลุ่มนี้คือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งมีสิทธิได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพเท่าเทียมกับเพื่อนทุกประการ

บทนี้ชวนนักศึกษาทำความเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลอย่างเป็นระบบ เริ่มจากความหมาย ปัจจัย และมิติของความแตกต่าง ตามด้วยความแตกต่างด้านเชาวน์ปัญญา ความฉลาดทางอารมณ์ และความถนัด ซึ่งเป็นมิติที่ส่งผลต่อการเรียนโดยตรง จากนั้นจึงศึกษาผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทั้ง 9 ประเภทตามกฎหมายไทย โดยเจาะลึกกลุ่มที่ครูพบบ่อยที่สุดในชั้นเรียนรวมได้แก่ ภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ โรคสมาธิสั้น ออทิสติก และผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ พร้อมหลักการศึกษาแบบเรียนรวมและแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และปิดท้ายด้วยแนวทางปฏิบัติของครูในการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่าง เพื่อให้ห้องเรียนหนึ่งห้องสามารถโอบรับผู้เรียนทุกแบบได้จริง สาระของบทนี้ต่อยอดจากความรู้เรื่องพัฒนาการในบทที่ 3 และกลวิธีการสอนในบทที่ 4 และจะเชื่อมต่อกับระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนในบทที่ 7

หัวข้อที่ 5.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคล

หัวเรื่อง

5.1.1 ความหมายและความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคล

5.1.2 ปัจจัยที่ทำให้บุคคลแตกต่างกัน

5.1.3 มิติของความแตกต่างระหว่างบุคคลในชั้นเรียน

แนวคิด

ความแตกต่างระหว่างบุคคลคือลักษณะเฉพาะตัวที่ทำให้ผู้เรียนแต่ละคนไม่เหมือนกัน เป็นผลจากพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมที่ทำงานร่วมกัน ครอบคลุมมิติด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์

สังคม ความสนใจ และภูมิหลังชีวิต ความเข้าใจเรื่องนี้เป็นจุดตั้งต้นของหลักการศึกษาที่ว่า การสอนแบบเดียวไม่อาจเหมาะกับผู้เรียนทุกคน และความแตกต่างเป็นธรรมชาติที่ครูต้องออกแบบการเรียนรู้มารองรับ มิใช่ปัญหาที่ต้องกำจัด

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 5.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลได้
2. อธิบายปัจจัยที่ทำให้บุคคลแตกต่างกันได้
3. จำแนกมิติของความแตกต่างระหว่างบุคคลที่พบในชั้นเรียนได้

5.1.1 ความหมายและความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคล

ความแตกต่างระหว่างบุคคล (individual differences) หมายถึง ลักษณะเฉพาะตัวของบุคคลที่ทำให้แต่ละคนแตกต่างไม่เหมือนกัน ทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา ความสามารถ อารมณ์ สังคม บุคลิกภาพ ความสนใจ ค่านิยม และประสบการณ์ชีวิต (จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ, 2554; สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556) แนวคิดนี้เป็นหนึ่งในหลักการพื้นฐานที่สุดของจิตวิทยาการศึกษา เพราะเป็นข้อเท็จจริงที่ครูเผชิญทุกวัน ผู้เรียนในห้องเดียวกันเรียนเรื่องเดียวกันจากครูคนเดียวกัน แต่เข้าใจไม่เท่ากัน เร็วช้าไม่เท่ากัน และสนใจไม่เหมือนกัน ความสำคัญของการเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลมีอย่างน้อย 3 ประการ ประการแรก ช่วยให้ครูตั้งความคาดหวังอย่างเป็นธรรม ไม่เปรียบเทียบผู้เรียนด้วยไม้บรรทัดอันเดียว ประการที่สอง ช่วยให้ครูออกแบบการเรียนรู้ วิธีวัดผล และการช่วยเหลือที่เหมาะกับผู้เรียนแต่ละกลุ่มแต่ละคน และประการที่สาม ช่วยป้องกันการตีตราผู้เรียนที่เรียนช้าหรือแตกต่างว่าเป็นเด็กเกียจคร้านหรือเด็กมีปัญหา ซึ่งการตีตราเช่นนี้คือจุดเริ่มต้นของความคาดหวังทางลบและวงจรพิกมาเลียนด้านลบที่ศึกษาแล้วในบทที่ 2

5.1.2 ปัจจัยที่ทำให้บุคคลแตกต่างกัน

ความแตกต่างระหว่างบุคคลเกิดจากปัจจัยสองกลุ่มใหญ่ที่ทำงานร่วมกันตลอดชีวิต ดังที่ศึกษาแล้วในบทที่ 3 กล่าวคือ ปัจจัยด้านพันธุกรรม ซึ่งกำหนดพื้นฐานทางกาย ระบบประสาท พื้นอารมณ์ (temperament) และขอบเขตศักยภาพด้านต่าง ๆ ที่ติดตัวมาแต่กำเนิด และปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม ซึ่งเริ่มตั้งแต่ภาวะโภชนาการและสุขภาพของมารดาขณะตั้งครรภ์ การอบรมเลี้ยงดู ความอบอุ่นและความรุนแรงในครอบครัว ฐานะเศรษฐกิจ โอกาสทางการศึกษา ภาษาที่ใช้ที่บ้าน วัฒนธรรมท้องถิ่น กลุ่มเพื่อน สื่อ ตลอดจนประสบการณ์เฉพาะตัว เช่น การเจ็บป่วย การย้ายถิ่น หรือเหตุการณ์สะเทือนใจ ปัจจัยเหล่านี้ประกอบกันเป็นเส้นทางพัฒนาการเฉพาะตัวของผู้เรียนแต่ละคน สรุปได้ว่าผู้เรียนสองคนที่นั่งติดกันอาจมาจากโลกที่แตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง ครูที่ระลึกถึงความจริงข้อนี้จะไม่

ด่วนตัดสินพฤติกรรมหรือผลการเรียนของผู้เรียนจากสิ่งที่เห็นตรงหน้าเพียงอย่างเดียว แต่จะแสวงหาข้อมูลรอบด้านตามแนวทางการศึกษาผู้เรียนเป็นรายบุคคล

5.1.3 มิติของความแตกต่างระหว่างบุคคลในชั้นเรียน

ความแตกต่างระหว่างบุคคลที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน จำแนกเป็นมิติสำคัญได้ดังนี้

1) ด้านร่างกาย ได้แก่ ขนาดรูปร่าง ความแข็งแรง สุขภาพ ความสมบูรณ์ของประสาทสัมผัส และอัตราการเจริญเติบโตที่ต่างกันแม้อายุเท่ากัน ซึ่งส่งผลต่อความพร้อมในการทำกิจกรรมและความมั่นใจในตนเอง
2) ด้านสติปัญญาและความสามารถ ได้แก่ ระดับเชาวน์ปัญญา ความถนัดเฉพาะด้าน ความเร็วในการเรียนรู้ และความรู้พื้นฐานเดิม ซึ่งเป็นมิติที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์โดยตรง และจะศึกษาละเอียดในหัวข้อที่ 5.2
3) ด้านอารมณ์และบุคลิกภาพ ได้แก่ พื้นอารมณ์ ความมั่นคงทางอารมณ์ ความเก็บตัวหรือแสดงตัว ความมั่นใจ ความวิตกกังวล และแรงจูงใจ ซึ่งกำหนดท่าทีของผู้เรียนต่อการเรียนและการเข้าสังคม
4) ด้านสังคมและภูมิหลัง ได้แก่ ฐานะเศรษฐกิจ โครงสร้างครอบครัว ภาษาแม่ ศาสนา วัฒนธรรม และประสบการณ์ชีวิต ซึ่งเป็นมิติที่มองไม่เห็นจากภายนอกแต่มีอิทธิพลลึกซึ้ง เช่น ผู้เรียนที่ต้องทำงานช่วยครอบครัวย่อมมีเวลาและพลังสำหรับการบ้านต่างจากเพื่อน
5) ด้านความสนใจและเป้าหมาย ได้แก่ สิ่งที่ผู้เรียนหลงใหล ความฝัน และคุณค่าที่ยึดถือ ซึ่งเป็นทุนสำคัญที่ครูใช้เชื่อมบทเรียนเข้ากับชีวิตผู้เรียนตามหลักความเกี่ยวข้องในโมเดล ARCS ที่ศึกษาในบทที่ 4

สรุปได้ว่า ความแตกต่างระหว่างบุคคลมีหลายมิติซ้อนกันอยู่ในผู้เรียนคนเดียว และผู้เรียนบางคนมีความแตกต่างมากถึงระดับที่ต้องการการจัดการศึกษาเป็นพิเศษ ซึ่งคือกลุ่มผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในหัวข้อที่ 5.3 หลักคิดสำคัญที่ขอย้ำไว้ตั้งแต่ต้นบทคือ ความแตกต่างเป็นธรรมชาติของมนุษย์ มิใช่ความบกพร่องของผู้เรียน และหน้าที่ของการศึกษาคือการปรับระบบให้เข้ากับผู้เรียน มิใช่คัดผู้เรียนที่ไม่เข้ากับระบบออกไป

หัวข้อที่ 5.2 ความแตกต่างด้านเชาวน์ปัญญา ความฉลาดทางอารมณ์ และความถนัดหัวเรื่อง

5.2.1 ความหมายและทฤษฎีเชาวน์ปัญญา

5.2.2 การวัดเชาวน์ปัญญาและข้อควรระวังในการใช้ผลการวัด

5.2.3 ความฉลาดทางอารมณ์และความถนัดของผู้เรียน

แนวคิด

เชาวน์ปัญญาเป็นความสามารถในการเรียนรู้ คิดเหตุผล แก้ปัญหา และปรับตัว ซึ่งนักจิตวิทยาอธิบายด้วยทฤษฎีหลายแนว ตั้งแต่ความสามารถทั่วไปตัวเดียวจนถึงพหุปัญญาหลายด้าน การวัดเชาวน์ปัญญาให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการช่วยเหลือผู้เรียนแต่มีข้อจำกัดที่ครูต้องรู้เท่าทัน นอกจากนี้ความฉลาดทางอารมณ์และความถนัดเฉพาะด้านก็เป็นความแตกต่างสำคัญที่กำหนดความสำเร็จของผู้เรียนไม่น้อยไปกว่าเชาวน์ปัญญา

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 5.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายของเชาวน์ปัญญาและสาระสำคัญของทฤษฎีเชาวน์ปัญญาแนวต่าง ๆ ได้
2. อธิบายหลักการวัดเชาวน์ปัญญา การแปลความหมายคะแนน และข้อควรระวังในการใช้ผลการวัดได้
3. อธิบายความฉลาดทางอารมณ์และความถนัด พร้อมนัยต่อการพัฒนาผู้เรียนได้

5.2.1 ความหมายและทฤษฎีเชาวน์ปัญญา

เชาวน์ปัญญา (intelligence) โดยทั่วไปหมายถึง ความสามารถในการเรียนรู้จากประสบการณ์ การคิดอย่างมีเหตุผล การแก้ปัญหา และการปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมอย่างมีประสิทธิภาพ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556; Santrock, 2018) คำถามที่นักจิตวิทยาถกเถียงกันมานาน คือ เชาวน์ปัญญาเป็นความสามารถตัวเดียวหรือหลายตัว ซึ่งเกิดเป็นทฤษฎีสำคัญหลายแนว ดังนี้

1) แนวคิดความสามารถทั่วไป สเปียร์แมน (Spearman) วิเคราะห์พบว่าคะแนนความสามารถทางปัญญาด้านต่าง ๆ ของบุคคลมักสัมพันธ์ไปทางเดียวกัน จึงเสนอว่ามีความสามารถทั่วไปหรือปัจจัยตัวจี (g factor) เป็นแกนกลางของการทำกิจกรรมทางปัญญาทุกอย่าง ร่วมกับความสามารถเฉพาะ (s factors) ของแต่ละงาน แนวคิดนี้เป็นฐานของการวัดเชาวน์ปัญญาด้วยคะแนนรวมตัวเดียวแบบ IQ ต่อมาแคทเทลล์ (Cattell) ขยายว่าความสามารถทั่วไปยังแยกได้เป็นเชาวน์ปัญญาแบบลื่นไหล (fluid intelligence) คือ ความสามารถคิดแก้ปัญหาใหม่ที่ไม่พึ่งพาความรู้เดิม กับเชาวน์ปัญญาแบบตกผลึก (crystallized intelligence) คือ ความรู้และทักษะที่สั่งสมจากประสบการณ์และการศึกษา

2) ทฤษฎีพหุปัญญา (multiple intelligences) ของการ์ดเนอร์ (Gardner, 2011) เสนอว่ามนุษย์มีปัญญาอย่างน้อย 8 ด้านที่ค่อนข้างเป็นอิสระจากกัน ได้แก่ ด้านภาษา ด้าน

ตรรกะและคณิตศาสตร์ ด้านมิติสัมพันธ์ ด้านดนตรี ด้านการเคลื่อนไหวร่างกาย ด้านมนุษยสัมพันธ์ ด้านการเข้าใจตนเอง และด้านธรรมชาติวิทยา ดังที่กล่าวถึงแล้วในบทที่ 4 ผู้เรียนแต่ละคนมีโปรไฟล์ความเด่นต่างกัน เด็กที่คะแนนวิชาการไม่โดดเด่นอาจมีปัญญาด้านดนตรี การเคลื่อนไหว หรือมนุษยสัมพันธ์ในระดับสูงยิ่ง ทฤษฎีนี้ขยายมุมมองของครูให้เห็นความเก่งที่หลากหลาย และเป็นเหตุผลทางทฤษฎีของการเปิดเวทีให้ผู้เรียนแสดงความสามารถหลายรูปแบบ

3) ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาสามองค์ประกอบ (triarchic theory) ของสเติร์นเบิร์ก (Sternberg, 1985) เสนอว่าเชาวน์ปัญญาที่สมบูรณ์ประกอบด้วยสามด้าน คือ ด้านการวิเคราะห์ (analytical) ใช้ในการเปรียบเทียบ ประเมิน และตัดสิน ซึ่งเป็นด้านที่โรงเรียนวัดมากที่สุด ด้านการสร้างสรรค์ (creative) ใช้ในการคิดสิ่งใหม่และรับมือสถานการณ์แปลกใหม่ และด้านการปฏิบัติ (practical) ใช้ในการนำความรู้ไปใช้แก้ปัญหาชีวิตจริง บุคคลที่ประสบความสำเร็จมักมิใช่ผู้เก่งที่สุดด้านเดียว หากเป็นผู้ที่รู้จุดแข็งจุดอ่อนของตนและใช้สามด้านอย่างสมดุล นัยต่อครูคือควรออกแบบงานที่ให้ผู้เรียนได้ใช้ทั้งการวิเคราะห์ การสร้างสรรค์ และการประยุกต์ มิใช่วัดแต่การจำและวิเคราะห์เท่านั้น

สรุปได้ว่า ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาพัฒนาจากมุมมองความสามารถตัวเดียวไปสู่มุมมองพหุมิติ บทเรียนสำคัญสำหรับครูมิใช่การเลือกว่าทฤษฎีใดถูกที่สุด หากคือการตระหนักว่าความเก่งของมนุษย์มีหลายแบบ ผู้เรียนทุกคนมีจุดแข็งบางด้านเสมอ และหน้าที่ของครูคือการค้นให้พบและพัฒนาจุดแข็งนั้น พร้อมกับเสริมด้านที่ยังอ่อนอย่างเข้าใจ

5.2.2 การวัดเชาวน์ปัญญาและข้อควรระวังในการใช้ผลการวัด

การวัดเชาวน์ปัญญาเริ่มต้นอย่างเป็นระบบโดยบิเนต์ (Binet) นักจิตวิทยาชาวฝรั่งเศส ผู้พัฒนาแบบทดสอบฉบับแรกเพื่อคัดกรองเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือพิเศษทางการเรียน ต่อมาแบบทดสอบได้รับการพัฒนาต่อเนื่อง ที่ใช้แพร่หลายในปัจจุบัน ได้แก่ แบบทดสอบสแตนฟอร์ด–บิเนต์ และแบบทดสอบเวคสเลอร์สำหรับเด็กและผู้ใหญ่ ซึ่งวัดความสามารถหลายด้านทั้งภาษา เหตุผล มิติสัมพันธ์ ความจำใช้งาน และความเร็วในการประมวลผล (Santrock, 2018) ผลการวัดรายงานเป็นคะแนนเชาวน์ปัญญาหรือไอคิว (Intelligence Quotient: IQ) ซึ่งกำหนดให้ค่าเฉลี่ยของประชากรเท่ากับ 100 และคนส่วนใหญ่ประมาณสองในสามมีคะแนนอยู่ระหว่าง 85–115 คะแนนที่ต่ำกว่าประมาณ 70 ร่วมกับความบกพร่องของพฤติกรรมการปรับตน เป็นเกณฑ์หนึ่งของภาวะบกพร่องทางสติปัญญา ขณะที่คะแนนสูงมากเป็นข้อบ่งชี้หนึ่งของผู้มีความสามารถพิเศษ

อย่างไรก็ตาม ครูต้องใช้ผลการวัดเชาวน์ปัญญาด้วยความเข้าใจข้อจำกัด 4 ประการ ประการแรก IQ วัดความสามารถเพียงบางด้าน โดยเฉพาะด้านที่สัมพันธ์กับการเรียนวิชาการ มิได้วัดความคิดสร้างสรรค์ คุณธรรม ความมุ่งมั่น หรือทักษะทางสังคม ซึ่งล้วนกำหนดความสำเร็จของชีวิตเช่นกัน ประการที่สอง คะแนนอาจคลาดเคลื่อนจากปัจจัยขณะสอบ เช่น ความเครียด ความเจ็บป่วย ความคุ้นเคยกับภาษาและวัฒนธรรมของแบบทดสอบ เด็กจากครอบครัวด้อยโอกาสจึงอาจได้คะแนนต่ำกว่าศักยภาพจริง ประการที่สาม เชาวน์ปัญญาไม่ใช่สิ่งตายตัว สิ่งแวดล้อมที่กระตุ้นอย่างเหมาะสม โภชนาการ และการศึกษา สามารถพัฒนาความสามารถทางปัญญาได้ สอดคล้องกับกรอบคิดแบบเติบโตในบทที่ 2 และประการที่สี่ การเปิดเผยหรือใช้คะแนนอย่างไม่ระวังอาจกลายเป็นการตีตราถาวร สร้างความคาดหวังทางลบทั้งจากครู ผู้ปกครอง และตัวเด็กเอง สรุปได้ว่า หลักการใช้ผลการวัดของครูคือ ใช้เป็นข้อมูลประกอบร่วมกับข้อมูลรอบด้านเพื่อวางแผนช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียน เก็บรักษาเป็นความลับ และไม่ใช้ตัดสินคุณค่าหรือปิดโอกาสของผู้เรียนเป็นอันขาด

5.2.3 ความฉลาดทางอารมณ์และความถนัดของผู้เรียน

ความสำเร็จของผู้เรียนมิได้ขึ้นกับเชาวน์ปัญญาเพียงลำพัง ความฉลาดทางอารมณ์ (emotional intelligence) ตามแนวคิดของโกลแมน (Goleman, 1995) ซึ่งประกอบด้วยการตระหนักรู้และจัดการอารมณ์ตนเอง การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง การเข้าใจอารมณ์ผู้อื่น และทักษะทางสังคม ดังที่ศึกษาในบริบทของครูในบทที่ 2 ก็เป็นคุณลักษณะที่ส่งผลอย่างมากต่อการเรียน การทำงานกลุ่ม การรับมือความผิดหวัง และความสัมพันธ์กับเพื่อน ผู้เรียนที่เก่งวิชาการแต่ควบคุมอารมณ์ไม่ได้หรือทำงานร่วมกับใครไม่ได้ ย่อมพบอุปสรรคทั้งในโรงเรียนและชีวิต ครูจึงควรถือว่าการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของผู้เรียนเป็นเป้าหมายควบคู่กับวิชาการ ผ่านการเป็นแบบอย่าง การฝึกให้ผู้เรียนเรียกชื่ออารมณ์ของตน การสอนวิธีสงบสติ และการจัดกิจกรรมกลุ่มที่ฝึกความเห็นอกเห็นใจ

ส่วนความถนัด (aptitude) หมายถึง ศักยภาพเฉพาะด้านของบุคคลที่จะพัฒนาทักษะหรือความสามารถในด้านนั้นได้ดีเป็นพิเศษหากได้รับการฝึกฝน เช่น ความถนัดทางภาษา ดนตรี ศิลปะ กีฬา เครื่องกล หรือการคำนวณ ความถนัดต่างจากผลสัมฤทธิ์ตรงที่ผลสัมฤทธิ์คือสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้ว แต่ความถนัดคือแววของสิ่งที่จะเรียนรู้ได้ดีในอนาคต การสังเกตความถนัดจึงต้องดูจากความเร็วในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ความสนใจจดจ่อ และคุณภาพของผลงานในด้านนั้นเมื่อเทียบกับการฝึกฝนที่ผ่านมา สรุปได้ว่า ครูมีบทบาทสำคัญในการค้นพบและบ่มเพาะความถนัดของผู้เรียนผ่านการจัดกิจกรรมหลากหลาย การสังเกตอย่างใส่ใจ และการเปิดโอกาสให้ทดลอง ซึ่งเชื่อมโยงโดยตรงกับงานแนะแนวการศึกษาและอาชีพที่จะศึกษาในบทที่ 7 เพราะการช่วยให้ผู้เรียนค้นพบความถนัดของตนคือของขวัญที่มีค่าที่สุดชิ้นหนึ่งที่ครูมอบให้ศิษย์ได้

หัวข้อที่ 5.3 ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและการศึกษาแบบเรียนรวม

หัวเรื่อง

5.3.1 ความหมายและประเภทของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

5.3.2 ลักษณะของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่พบบ่อยในชั้นเรียนรวม

5.3.3 การศึกษาแบบเรียนรวมและแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

แนวคิด

ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ได้แก่ ผู้เรียนที่มีความบกพร่องด้านต่าง ๆ 9 ประเภทตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ และผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งล้วนต้องการการจัดการศึกษาที่ปรับให้เหมาะสมจึงจะพัฒนาได้เต็มศักยภาพ กฎหมายไทยรับรองสิทธิของผู้เรียนกลุ่มนี้ในการได้รับการศึกษาแบบเรียนรวม พร้อมสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ครูประจำชั้นมีบทบาทสำคัญที่สุดในการสังเกต คัดกรองเบื้องต้น และช่วยเหลือในชั้นเรียนโดยไม่วินิจฉัยเองและไม่ตีตราผู้เรียน

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 5.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและระบุประเภทของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษได้
2. อธิบายลักษณะและสัญญาณสังเกตของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษกลุ่มที่พบบ่อยในชั้นเรียนรวมได้
3. อธิบายหลักการศึกษาแบบเรียนรวม สิทธิตามกฎหมาย และสาระสำคัญของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลได้

5.3.1 ความหมายและประเภทของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ (learners with special needs) หมายถึง ผู้เรียนที่มีลักษณะแตกต่างจากผู้เรียนทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ ไม่ว่าด้านร่างกาย สติปัญญา การเรียนรู้ อารมณ์ พฤติกรรม หรือการสื่อสาร จนไม่อาจได้รับประโยชน์เต็มที่จากการจัดการศึกษาตามปกติ และจำเป็นต้องได้รับการปรับวิธีการจัดการศึกษา สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวก หรือบริการเพิ่มเติมเป็นพิเศษ (ผดุง อารยะวิญญู, 2542; Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2014) ความหมายอย่างกว้างครอบคลุมผู้เรียนสองกลุ่ม คือ กลุ่มที่มีความบกพร่อง และกลุ่มที่มีความสามารถพิเศษ (gifted and talented) ซึ่งเรียนรู้เร็วหรือมีความสามารถโดดเด่นเกินวัยจนหลักสูตรปกติไม่ท้าทายเพียงพอ

สำหรับกลุ่มที่มีความบกพร่อง ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552 กำหนดไว้ 9 ประเภท ได้แก่ (1) บุคคลที่มีความ

บกพร่องทางการเห็น (2) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน (3) บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (4) บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ (5) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (6) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา (7) บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ (8) บุคคลออทิสติก และ (9) บุคคลพิการซ้อน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2552) ลักษณะสำคัญและแนวทางช่วยเหลือเบื้องต้นของแต่ละประเภทสรุปได้ดังตารางที่ 5.1

ตารางที่ 5.1 ประเภทของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2552 ลักษณะสำคัญ และแนวทางช่วยเหลือเบื้องต้นของครู

ประเภท	ลักษณะสำคัญ	แนวทางช่วยเหลือเบื้องต้นของครู
1. บกพร่องทางการเห็น	ตาบอดหรือเห็นเลือนราง ต้องอาศัยประสาทสัมผัสอื่นหรือเครื่องช่วยในการเรียน	จัดที่นั่งใกล้กระดาน ขยายตัวอักษร ใช้สื่อเสียงและอักษรเบรลล์ บอกด้วยวาจาเมื่อเขียนกระดาน
2. บกพร่องทางการได้ยิน	หูหนวกหรือหูตึง รับข้อมูลเสียงได้จำกัด อาจพูดไม่ชัดตามระดับการได้ยิน	จัดที่นั่งด้านหน้า พูดชัดเจนหันหน้าเข้าหา ใช้สื่อภาพ ข้อความ และท่าทางประกอบ ตรวจสอบความเข้าใจบ่อยครั้ง
3. บกพร่องทางสติปัญญา	พัฒนาการทางสติปัญญาต่ำกว่าเกณฑ์อย่างชัดเจน ร่วมกับข้อจำกัดของพฤติกรรมการปรับตน เรียนรู้ช้าและลืมง่าย	สอนทีละขั้นสั้น ๆ ด้วยของจริง ฝึกซ้ำอย่างใจเย็น เน้นทักษะชีวิตที่ใช้ได้จริง ให้เวลาเพิ่มและชมความก้าวหน้า
4. บกพร่องทางร่างกาย การเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ	มีข้อจำกัดในการเคลื่อนไหวหรือมีโรคเรื้อรังที่กระทบการเรียน เช่น สมองพิการ ลมชัก	ปรับสภาพแวดล้อมให้เข้าถึงได้ จัดกิจกรรมทางเลือก ประสานข้อมูลสุขภาพกับผู้ปกครอง และรู้วิธีช่วยเหลือเบื้องต้น
5. บกพร่องทางการเรียนรู้ (LD)	สติปัญญาปกติแต่มีความบกพร่องเฉพาะด้านการอ่าน การเขียน หรือการคำนวณ ไม่สมกับวัยและสติปัญญา	ให้เวลาเพิ่ม ลดปริมาณการคัดลอก ใช้สื่อเสียงและภาพช่วย สอนซ่อมเสริมเฉพาะทักษะ วัดผลด้วยวิธียืดหยุ่น

ประเภท	ลักษณะสำคัญ	แนวทางช่วยเหลือเบื้องต้นของครู
6. บกพร่องทางการพูดและภาษา	พูดไม่ชัด ติดอ่าง หรือมีพัฒนาการทางภาษาล่าช้า เข้าใจหรือใช้ภาษาได้จำกัด	ฟังอย่างอดทนไม่พูดแทรกหรือล้อเลียน ให้เวลาพูดจนจบ ฝึกผ่านกิจกรรมสนุก ประสานนักแก้ไขการพูด
7. บกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์	มีพฤติกรรมหรืออารมณ์เบี่ยงเบนรุนแรงต่อเนื่อง เช่น ก้าวร้าวมาก ซึมเศร้า วิตกกังวลรุนแรง กระทบการเรียนและสัมพันธภาพ	สร้างสัมพันธภาพที่ไว้วางใจ ใช้กติกาชัดเจนสม่ำเสมอ เสริมแรงพฤติกรรมบวก หลีกเลี่ยงการเผชิญหน้ารุนแรง ส่งต่อผู้เชี่ยวชาญ
8. ออทิสติก	บกพร่องด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการสื่อสาร มีพฤติกรรมหรือความสนใจซ้ำ ๆ ยึดติดกิจวัตร ไวต่อสิ่งเร้าบางอย่าง	ใช้ตารางกิจวัตรและสื่อภาพ แจ้งล่วงหน้าเมื่อจะเปลี่ยนกิจกรรม ลดสิ่งเร้ารบกวน สอนทักษะสังคมอย่างเป็นขั้นตอน
9. พิการซ้อน	มีความบกพร่องมากกว่าหนึ่งประเภทในบุคคลเดียวกัน ความต้องการซับซ้อน	วางแผนช่วยเหลือเป็นรายบุคคลร่วมกับทีมสหวิชาชีพและครอบครัวอย่างใกล้ชิด

ทั้งนี้ผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ แม้มิได้อยู่ใน 9 ประเภทข้างต้น แต่ก็จัดเป็นผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเช่นกัน เพราะหากปล่อยให้เรียนเนื้อหาที่ง่ายเกินไปซ้ำ ๆ ผู้เรียนกลุ่มนี้จะเบื่อหน่าย หมดแรงจูงใจ และอาจแสดงพฤติกรรมรบกวนชั้นเรียน ศักยภาพอันสูงส่งจึงสูญเปล่า สัญญาณสังเกต ได้แก่ เรียนรู้เร็วผิดปกติ ทำงานเสร็จก่อนเพื่อนมาก ตั้งคำถามลึกเกินวัย มีคลังคำศัพท์และความรู้กว้างขวาง และสนใจเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างลึกซึ้งยาวนาน

5.3.2 ลักษณะของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่พบบ่อยในชั้นเรียนรวม

ในบรรดาผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกประเภท กลุ่มที่ครูในชั้นเรียนทั่วไปพบบ่อยที่สุดและมักไม่ถูกสังเกตเห็น เพราะไม่มีลักษณะภายนอกบ่งชี้ มี 3 กลุ่ม ซึ่งครูควรรู้ลักษณะอย่างละเอียดดังนี้

1) ผู้เรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ (learning disabilities: LD) คือ ผู้เรียนที่สติปัญญาปกติหรือสูงกว่าปกติ แต่สมองประมวลข้อมูลบางด้านแตกต่างไป ทำให้มีความยากลำบากเฉพาะด้านอย่างชัดเจนไม่สมกับวัยและระดับสติปัญญา แบ่งเป็นด้านการอ่าน (dyslexia) อ่านช้า สะกดไม่ได้ สลับตัวอักษรที่คล้ายกัน เช่น บ–ด อ่านข้ามคำหรือเดาคำ ด้านการเขียน (dysgraphia) ลายมืออ่านยาก เขียนตกหล่น สะกดผิด

มาก เรียบเรียงประโยคไม่ได้ และด้านการคำนวณ (dyscalculia) สับสนค่าของตัวเลข จำสูตรและขั้นตอนไม่ได้ นับเลขต้องใช้นิ้วเกินวัย (American Psychiatric Association [APA], 2013; ผดุง อารยะวิญญู, 2542) จุดที่ครูพึงตระหนักที่สุดคือ เด็ก LD มักถูกเข้าใจผิดว่าเกียจคร้านหรือโง่ ทั้งที่เขาพยายามมากกว่าเพื่อนหลายเท่า แต่ได้ผลน้อยกว่า การถูกตำหนิซ้ำ ๆ ทำให้เด็กกลุ่มนี้สูญเสียความเชื่อมั่นและเกลียดโรงเรียน ทั้งที่หากได้รับการช่วยเหลือถูกทาง พวกเขาเรียนรู้ได้และจำนวนมากประสบความสำเร็จสูงในชีวิต

2) ผู้เรียนที่มีโรคสมาธิสั้น (attention-deficit/hyperactivity disorder: ADHD) มีลักษณะหลัก 2 กลุ่มอาการ คือ อาการขาดสมาธิ เช่น ใจลอย วอกแวกง่าย ทำงานไม่จบ ขี้ลืม ทำของหายบ่อย และอาการซนอยู่ไม่นิ่งร่วมกับหุนหันพลันแล่น เช่น ลุกเดินขณะเรียน พูดแทรก รอคอยไม่ได้ โดยอาการต้องปรากฏต่อเนื่องอย่างน้อย 6 เดือน ในหลายสถานการณ์ทั้งบ้านและโรงเรียน เริ่มก่อนอายุ 12 ปี และรุนแรงเกินพัฒนาการปกติของวัย (APA, 2013) โรคสมาธิสั้นเป็นภาวะการทำงานของสมองส่วนควบคุมตนเอง มิใช่นิสัยดื้อหรือการเลี้ยงดูตามใจอย่างที่มักเข้าใจผิด การดุด่าลงโทษจึงไม่ทำให้อาการดีขึ้น แต่การจัดสิ่งแวดล้อม การแบ่งงาน และการเสริมแรงที่เหมาะสม ร่วมกับการดูแลของแพทย์ในรายที่จำเป็น ช่วยให้เด็กเรียนรู้ได้ดี

3) ผู้เรียนออทิสติก (autism spectrum disorder: ASD) มีความบกพร่อง 2 ด้านหลัก คือ ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการสื่อสาร เช่น ไม่สบตา ไม่เข้าใจอารมณ์และมุมมองของผู้อื่น เล่นกับเพื่อนไม่เป็น ตีความคำพูดตรงตัวเกินไป และด้านพฤติกรรมหรือความสนใจที่จำกัดซ้ำ ๆ เช่น ยึดติดกิจวัตรอย่างเคร่งครัด หมกมุ่นเรื่องใดเรื่องหนึ่งเป็นพิเศษ เคลื่อนไหวซ้ำ ๆ และไวหรือเฉื่อยต่อสิ่งเร้าผิดปกติ เช่น ทนเสียงดังไม่ได้ (APA, 2013) คำว่า “สเปกตรัม” สื่อว่าอาการมีระดับกว้างมาก ตั้งแต่รุนแรงจนถึงเล็กน้อย ผู้เรียนออทิสติกจำนวนไม่น้อยมีความสามารถโดดเด่นเฉพาะด้าน เช่น ความจำ คณิตศาสตร์ ดนตรี หรือศิลปะ การเปลี่ยนแปลงกะทันหันคือสิ่งที่ทำให้เด็กกลุ่มนี้เครียดที่สุด ความสม่ำเสมอและการแจ้งล่วงหน้าจึงเป็นหัวใจของการดูแล

สรุปได้ว่า ผู้เรียนทั้งสามกลุ่มนี้มีจุดร่วมสำคัญคือ ภายนอกดูเหมือนเด็กทั่วไป ปัญหาจึงมักถูกตีความผิดเป็นความเกียจคร้าน ความดื้อ หรือนิสัยแปลก บทบาทของครูคือการสังเกตอย่างเป็นระบบด้วยความรู้ บันทึกพฤติกรรมตามจริง คัดกรองเบื้องต้นด้วยเครื่องมือของสถานศึกษา และประสานผู้ปกครองเพื่อส่งต่อผู้เชี่ยวชาญ เช่น แพทย์หรือนักจิตวิทยา เป็นผู้วินิจฉัย ครูไม่พึงวินิจฉัยหรือติด

ฉลากผู้เรียนด้วยตนเองเป็นอันขาด เพราะการวินิจฉัยที่ผิดสร้างความเสียหายทั้งการตีตราที่ไม่จริง และการพลาดโอกาสช่วยเหลือที่ถูกต้อง

5.3.3 การศึกษาแบบเรียนรวมและแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

แนวคิดการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนพิเศษพัฒนามาเป็นลำดับ จากการแยกเรียนในโรงเรียนเฉพาะทาง มาสู่การเรียนร่วม (integration/mainstreaming) ซึ่งนำผู้เรียนพิเศษเข้าเรียนในโรงเรียนทั่วไปบางเวลาหรือบางกิจกรรมโดยผู้เรียนต้องปรับตัวเข้าหาระบบเดิม จนถึงแนวคิดปัจจุบันคือการเรียนรวม (inclusive education) ซึ่งถือว่าผู้เรียนทุกคนเป็นสมาชิกเต็มขั้นของโรงเรียนใกล้บ้านตั้งแต่ต้น และเป็นหน้าที่ของโรงเรียนที่ต้องออกแบบหลักสูตร การสอน อาคารสถานที่ และการวัดผลให้ยืดหยุ่นรองรับความแตกต่างของผู้เรียนทุกคน กล่าวอีกนัยหนึ่ง การเรียนร่วมให้เด็กปรับเข้าหาระบบ แต่การเรียนรวมให้ระบบปรับเข้าหาเด็ก (ผดุง อารยะวิญญู, 2542; Hallahan et al., 2014) หลักฐานวิชาการสนับสนุนว่าการเรียนรวมที่มีคุณภาพเป็นประโยชน์ทั้งต่อผู้เรียนพิเศษซึ่งได้พัฒนาทักษะสังคมและวิชาการในสภาพแวดล้อมจริง และต่อผู้เรียนทั่วไปซึ่งได้เรียนรู้การยอมรับความแตกต่างและการช่วยเหลือเกื้อกูล

ในประเทศไทย พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 รับรองสิทธิของคนพิการในการได้รับการศึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการจนตลอดชีวิต พร้อมได้รับเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา รวมทั้งกำหนดให้สถานศึกษาจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) ซึ่งเป็นเอกสารที่จัดทำร่วมกันระหว่างสถานศึกษา ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง ระบุระดับความสามารถปัจจุบันของผู้เรียน เป้าหมายระยะยาวหนึ่งปีและจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมระยะสั้น สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลือที่ผู้เรียนจะได้รับ ตลอดจนเกณฑ์และวิธีประเมินผล โดยต้องทบทวนปรับปรุงอย่างน้อยปีละครั้ง (พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551, 2551) สรุปได้ว่า IEP คือเครื่องมือที่แปลงสิทธิตามกฎหมายให้เป็นการช่วยเหลือที่จับต้องได้จริงรายบุคคล และครูประจำชั้นคือผู้มีบทบาทโดยตรงทั้งในการให้ข้อมูลจัดทำแผน นำแผนไปปฏิบัติในชั้นเรียน และรายงานความก้าวหน้า

หัวข้อที่ 5.4 แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล
หัวเรื่อง

5.4.1 การจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและการออกแบบที่เป็นสากลเพื่อการเรียนรู้

5.4.2 การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวม

5.4.3 เจตคติของครูและการสร้างชั้นเรียนที่โอบรับความแตกต่าง

แนวคิด

การตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลทำได้อย่างเป็นระบบผ่านการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่าง ซึ่งปรับเนื้อหา กระบวนการ ผลงาน และสภาพแวดล้อมตามความพร้อม ความสนใจ และลักษณะผู้เรียน และการออกแบบที่เป็นสากลเพื่อการเรียนรู้ซึ่งเปิดช่องทางหลากหลายตั้งแต่ต้น ส่วนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษต้องการเทคนิคช่วยเหลือเฉพาะกลุ่มร่วมกับการทำงานเป็นทีมกับผู้ปกครองและผู้เชี่ยวชาญ ทั้งหมดนี้จะเกิดขึ้นจริงได้ต่อเมื่อครูมีเจตคติที่มองความแตกต่างอย่างเข้าใจและสร้างชั้นเรียนที่ทุกคนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 5.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายหลักการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและการออกแบบที่เป็นสากลเพื่อการเรียนรู้ได้
2. เสนอเทคนิคการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละกลุ่มในชั้นเรียนรวมได้
3. อธิบายเจตคติที่เหมาะสมของครูและแนวทางสร้างชั้นเรียนที่โอบรับความแตกต่างได้

5.4.1 การจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและการออกแบบที่เป็นสากลเพื่อการเรียนรู้

การจัดการเรียนรู้ที่แตกต่าง (differentiated instruction) ตามแนวคิดของทอมลินสัน (Tomlinson, 2014) คือ การที่ครูวางแผนและปรับการเรียนการสอนเชิงรุกเพื่อตอบสนองความแตกต่างของผู้เรียน โดยยึดเป้าหมายการเรียนรู้เดียวกันแต่เปิดเส้นทางไปสู่เป้าหมายหลายเส้นทาง ครูปรับได้ 4 องค์ประกอบ ตามข้อมูลผู้เรียน 3 ด้าน คือ ความพร้อม (readiness) ความสนใจ (interest) และลักษณะการเรียนรู้ (learning profile) ดังตารางที่ 5.2

ตารางที่ 5.2 องค์ประกอบของการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและตัวอย่างการปฏิบัติ

องค์ประกอบที่ปรับ	ความหมาย	ตัวอย่างการปฏิบัติ
1. เนื้อหา (content)	ปรับสิ่งที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้หรือช่องทางเข้าถึงเนื้อหา ตามความพร้อมและพื้นฐานเดิม	จัดใบความรู้หลายระดับความยาก มีทั้งฉบับอ่าน คลิปเสียง และภาพ ให้ผู้เรียนเก่งศึกษาเนื้อหาขยาย ผู้เรียนอ่อนได้เนื้อหาแกนพร้อมตัวช่วย

องค์ประกอบที่ปรับ	ความหมาย	ตัวอย่างการปฏิบัติ
2. กระบวนการ (process)	ปรับวิธีการและกิจกรรมที่ผู้เรียนใช้ทำความเข้าใจเนื้อหา	มีทางเลือกทำงานเดี่ยว คู่ หรือกลุ่ม ใช้ศูนย์การเรียนหลายฐาน ให้เวลายืดหยุ่น เสริมต่อการเรียนรู้เฉพาะกลุ่มที่ต้องการความช่วยเหลือ
3. ผลงาน (product)	ปรับวิธีที่ผู้เรียนแสดงออกว่าบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้	เปิดทางเลือกชิ้นงาน เช่น รายงาน โปสเตอร์ คลิปวิดีโอ การนำเสนอปากเปล่า หรือแบบจำลอง โดยใช้เกณฑ์ประเมินแกนเดียวกัน
4. สภาพแวดล้อม (environment)	ปรับบรรยากาศ กติกา และการจัดพื้นที่ของชั้นเรียน	มีมุมสงบสำหรับผู้ต้องการสมาธิ จัดที่นั่งยืดหยุ่นตามกิจกรรม สร้างข้อตกลงเคารพความแตกต่าง และวัฒนธรรมช่วยเหลือกัน

แนวคิดคู่กันคือ การออกแบบที่เป็นสากลเพื่อการเรียนรู้ (Universal Design for Learning: UDL) ซึ่งเสนอว่าแทนที่จะออกแบบบทเรียนสำหรับผู้เรียนทั่วไปแล้วค่อยปรับแก้ให้ผู้เรียนพิเศษภายหลัง ครูควรออกแบบบทเรียนให้ยืดหยุ่นรองรับความหลากหลายตั้งแต่ต้น ตามหลัก 3 ประการ คือ จัดหลายช่องทางในการนำเสนอเนื้อหา (multiple means of representation) หลายช่องทางในการแสดงออกและลงมือทำ (multiple means of action and expression) และหลายช่องทางในการสร้างความผูกพันกับการเรียน (multiple means of engagement) (CAST, 2018) เปรียบเสมือนทางลาดข้างบันไดซึ่งออกแบบไว้เพื่อผู้ใช้รถเข็นแต่เป็นประโยชน์กับทุกคน บทเรียนที่ออกแบบตามหลัก UDL ก็ช่วยผู้เรียนพิเศษโดยที่ผู้เรียนทุกคนได้ประโยชน์ร่วม สรุปได้ว่า ทั้งการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและ UDL ยืนอยู่บนหลักเดียวกันกับที่ประกาศไว้ในหัวข้อ 5.1 คือ ปรับระบบให้เข้ากับผู้เรียน มิใช่บังคับผู้เรียนให้เหมือนกัน

5.4.2 การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวม

สำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษกลุ่มที่พบบ่อย ครูประจำชั้นสามารถให้ความช่วยเหลือในชั้นเรียนรวมได้ทันทีโดยไม่ต้องรอการวินิจฉัย ด้วยเทคนิคเฉพาะกลุ่มดังนี้

1) ผู้เรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ ให้เวลาทำงานและทำข้อสอบเพิ่ม ลดการคัดลอกจากกระดานโดยแจกใบความรู้แทน อนุญาตให้ใช้สื่อเสียง การพิมพ์ หรือการตอบปากเปล่าแทนการเขียนในบางงาน สอนซ่อมเสริมทักษะอ่านเขียนคำนวณเป็นรายบุคคล

หรือกลุ่มเล็กอย่างเป็นระบบทีละขั้น ประเมินความรู้ด้วยวิธีที่ไม่ถูกจำกัดด้วยความบกพร่อง และที่สำคัญที่สุดคือชี้ให้เด็กเห็นจุดแข็งของตนเพื่อรักษาความเชื่อมั่นไว้

2) ผู้เรียนที่มีโรคสมาธิสั้น จัดที่นั่งแถวหน้าใกล้ครู ห่างประตูหน้าต่างและสิ่งเร้ารบกวน แบ่งงานใหญ่เป็นงานย่อยสั้น ๆ พร้อมกำหนดเวลาชัดเจน ให้พักเคลื่อนไหวเป็นระยะหรือมอบหมายหน้าที่ที่ได้ลุกเดินอย่างเหมาะสม เช่น แจกสมุด ลบกระดาน ใช้สัญญาณเตือนที่ตกลงกันไว้แทนการตำหนิ เสริมแรงทันทีเมื่อจดจ่อกับงานได้ และสื่อสารกับผู้ปกครองเรื่องการจัดกิจวัตร การนอน และการรักษาอย่างต่อเนื่องหากอยู่ในการดูแลของแพทย์

3) ผู้เรียนออทิสติก จัดกิจวัตรประจำวันให้คงที่และติดตารางกิจกรรมเป็นภาพให้เห็นชัด แจ้งล่วงหน้าทุกครั้งก่อนเปลี่ยนกิจกรรมหรือมีเหตุการณ์พิเศษ ใช้คำพูดสั้น ชัดเจน ตรงไปตรงมา หลีกเลี่ยงคำเปรียบเปรยที่ตีความยาก ลดสิ่งเร้าที่เด็กไวเป็นพิเศษ เตรียมมุมสงบให้เมื่อเด็กเครียดเกินรับไหว สอนทักษะสังคมอย่างเป็นขั้นตอนผ่านการสาธิตและบทบาทสมมติ และใช้ความสนใจพิเศษของเด็กเป็นสะพานเชื่อมสู่บทเรียน

4) ผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ เพิ่มความลึกและความซับซ้อนของงาน (enrichment) เช่น โจทย์ปลายเปิด โครงงานค้นคว้าอิสระ แทนการเพิ่มปริมาณงานแบบเดิมซึ่งเป็นการลงโทษความเก่งโดยไม่ตั้งใจ เปิดโอกาสเรียนรู้เนื้อหาล่วงหน้าหรือเรียนข้ามระดับในด้านที่โดดเด่น (acceleration) ตามความเหมาะสม จับคู่กับบทบาทที่สร้างคุณค่า เช่น ผู้ช่วยติวเพื่อนโดยไม่ผลักภาระการสอนให้เด็ก และดูแลพัฒนาการด้านอารมณ์สังคมควบคู่ เพราะเด็กกลุ่มนี้อาจโดดเดี่ยวจากเพื่อนวัยเดียวกัน

นอกจากเทคนิคเฉพาะกลุ่ม การช่วยเหลือที่ยั่งยืนต้องทำงานเป็นทีม ครูประจำชั้นประสานกับครูการศึกษาพิเศษหรือครูที่รับผิดชอบงานเรียนรวมของโรงเรียน แลกเปลี่ยนข้อมูลกับผู้ปกครองอย่างสม่ำเสมอด้วยท่าทีเป็นพันธมิตรมิใช่ผู้ฟ้องปัญหา ร่วมจัดทำและปฏิบัติตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และส่งต่อผู้เชี่ยวชาญภายนอก เช่น แพทย์ นักจิตวิทยา นักแก้ไขการพูด เมื่อเกินขอบเขตของโรงเรียน โดยกระบวนการคัดกรองและส่งต่อทั้งหมดนี้ดำเนินผ่านระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน ซึ่งจะศึกษาโดยละเอียดในบทที่ 7

5.4.3 เจตคติของครูและการสร้างชั้นเรียนที่โอบรับความแตกต่าง

เทคนิคทั้งหมดที่กล่าวมาจะไร้พลังหากปราศจากรากฐานสำคัญที่สุด คือ เจตคติของครู ครูที่มองว่าเด็กพิเศษเป็นภาระของห้อง ย่อมส่งสัญญาณการปฏิเสธที่เด็กและเพื่อนร่วมห้องรับรู้ได้ ขณะที่ครูที่มองว่าความแตกต่างเป็นธรรมดาของมนุษย์และเด็กทุกคนพัฒนาได้ ย่อมสร้างบรรยากาศที่ทุกคนปลอดภัย เจตคติที่พึงประสงค์ของครูประกอบด้วย การเห็นเด็กก่อนเห็นฉลาก คือ มองว่านี่คือเด็ก

คนหนึ่งที่มีความฝัน ความชอบ และจุดแข็ง มิใช่ “เด็ก LD” หรือ “เด็กสมาธิสั้น” เดินได้ การเชื่อมั่นในความสามารถพัฒนาได้ของผู้เรียนทุกคนตามกรอบคิดแบบเติบโต การถือว่าความสำเร็จของผู้เรียนที่ช้าที่สุดคือความรับผิดชอบของครูเท่ากับผู้เรียนที่เก่งที่สุด และการยึดจรรยาบรรณข้อรักเมตตาและปฏิบัติต่อศิษย์อย่างเสมอหน้าที่ศึกษาในบทที่ 2

ในระดับชั้นเรียน ครูสร้างวัฒนธรรมโอบรับความแตกต่างได้ด้วยการปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม ได้แก่ การพูดถึงความแตกต่างอย่างเปิดเผยและเป็นเรื่องปกติ เช่น อธิบายให้เพื่อนร่วมห้องเข้าใจว่าทำไมเพื่อนบางคนได้เวลาทำงานเพิ่มโดยไม่ใช่การเอาเปรียบ การห้ามการล้อเลียนอย่างเด็ดขาดและจัดการทันทีเมื่อเกิดขึ้น การจัดกิจกรรมเพื่อนช่วยเพื่อนหรือระบบคู่ดูแล (buddy system) ที่หมุนเวียนให้ทุกคนได้เป็นทั้งผู้ให้และผู้รับ การยกย่องความหลากหลายของความเก่งตามแนวพหุปัญญา และการเป็นแบบอย่างของภาษาที่ให้เกียรติ เช่น เรียกชื่อเด็กมิใช่เรียกอาการ สรุปได้ว่า ชั้นเรียนที่โอบรับความแตกต่างไม่ได้เกิดจากนโยบายหรือเอกสารใด หากเกิดจากการปฏิบัติเล็ก ๆ ของครูซ้ำ ๆ ทุกวัน จนผู้เรียนทุกคนตอบได้เต็มปากว่า ห้องเรียนนี้มีที่สำหรับตนเสมอ

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูจัดกิจกรรมจำลอง “อ่านโลกแบบเพื่อน” โดยให้นักศึกษาอ่านข้อความที่ตัวอักษรถูกสลับตำแหน่งและกลับด้านภายในเวลาจำกัด แล้วตอบคำถามจากเรื่องที่อ่าน จากนั้นอภิปรายความรู้สึกที่เกิดขึ้น เพื่อให้สัมผัสประสบการณ์ของผู้เรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ แล้วจึงทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 5 จำนวน 12 ข้อ
2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 5.1–5.4 ประกอบสื่อนำเสนอ เปิดคลิปเรื่องราวของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ประสบความสำเร็จ ให้นักศึกษาฝึกแยกแยะ “สัญญาณสังเกต” ของ LD สมาธิสั้น และออทิสติก จากสถานการณ์ตัวอย่าง และอภิปรายประเด็นการไม่วินิจฉัยและไม่ตีตราผู้เรียน
3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งนักศึกษาเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 4–5 คน ทำใบงานที่ 5.1 วิเคราะห์กรณีศึกษา แล้วส่งตัวแทนนำเสนอกลุ่มละ 3–5 นาที เพื่อนกลุ่มอื่นร่วมเสนอแนวทางช่วยเหลือเพิ่มเติม
4) ขั้นสรุป (30 นาที) ครูและนักศึกษาร่วมกันสรุปหลักคิด “ปรับระบบให้เข้ากับเด็ก มิใช่ปรับเด็กให้เข้ากับระบบ” ผ่านผังมโนทัศน์ จากนั้นทำแบบทดสอบหลังเรียน และมอบหมายคำถามทบทวนท้ายบทเป็นการบ้าน

ใบงานที่ 5.1 เรื่อง ห้องเรียนหลากสีของครูแพร

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

"ครูแพร" เป็นครูประจำชั้น ป.3 ห้องหนึ่งซึ่งมีนักเรียน 35 คน ในห้องมีนักเรียนสามคนที่ครูแพรหนักใจ คนแรกคือ "เน" เด็กช่างพูดฉลาดเฉลียว เล่าเรื่องเก่งที่สุดในห้อง แต่อ่านหนังสือช้ามาก สะกดคำง่าย ๆ ไม่ได้ เขียน บ เป็น ด สลับกันเสมอ ทำข้อสอบข้อเขียนได้คะแนนต่ำทุกครั้งทั้งที่ตอบปากเปล่าได้ คนที่สองคือ "ภู" ซึ่งลุกจากที่นั่งแทบทุกสิบนาที ทำงานไม่เคยเสร็จ ของหายประจำ เวลาครูสั่งงานยาว ๆ ภูจะจำได้แค่ขั้นแรก ครูแพรย้ายที่นั่งภูไปหลังห้องเพราะรบกวนเพื่อน และตำหนิภูหน้าชั้นเกือบทุกวันจนเพื่อนตั้งฉายาให้ว่า "ภูตัวป่วน" คนที่สามคือ "ฟ้า" ซึ่งเรียนเก่งผิดปกติ ทำงานเสร็จก่อนเพื่อนเสมอ แล้วนั่งเบื่อจนชวนเพื่อนคุย ครูแพรจึงแก้ปัญหาด้วยการให้ฟ้าทำแบบฝึกหัดชุดเดิมเพิ่มอีกสองชุดทุกครั้ง ฟ้าเริ่มบ่นกับแม่ว่าไม่อยากมาโรงเรียน ครูแพรสอนทั้งห้องด้วยวิธีเดียวกัน ให้งานชิ้นเดียวกัน และวัดผลด้วยข้อสอบข้อเขียนแบบเดียวกันทั้งหมด เพราะเห็นว่ายุติธรรมดีแล้ว

คำถาม

1) จงวิเคราะห์ว่านักเรียนทั้งสามคนน่าจะมีความต้องการพิเศษหรือความแตกต่างแบบใด โดยระบุพฤติกรรมจากกรณีศึกษาที่ใช้เป็นเหตุผลสนับสนุน และอธิบายว่าเหตุใดครูจึงต้องคัดกรองและส่งต่อผู้เชี่ยวชาญแทนการวินิจฉัยเอง (3 คะแนน)
2) จงวิเคราะห์การปฏิบัติของครูแพรต่อนักเรียนแต่ละคน รวมทั้งความเชื่อที่ว่า "สอนเหมือนกันทุกคนคือยุติธรรม" ว่าเหมาะสมหรือไม่ อย่างไร โดยใช้หลักวิชาจากบทนี้ประกอบ (3 คะแนน)
3) จงออกแบบการปรับการจัดการเรียนรู้ของห้องนี้ตามแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างครบทั้ง 4 องค์ประกอบ พร้อมระบุการช่วยเหลือเฉพาะรายของเน ภู และฟ้า อย่างเป็นรูปธรรม (4 คะแนน)
4) จงเสนอขั้นตอนที่ครูแพรควรดำเนินการเพื่อประสานความร่วมมือกับผู้ปกครอง ครูการศึกษาพิเศษ และผู้เชี่ยวชาญภายนอก รวมทั้งวิธีสื่อสารกับผู้ปกครองอย่างเป็นพันธมิตร (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

ความแตกต่างระหว่างบุคคลคือลักษณะเฉพาะตัวที่ทำให้ผู้เรียนแต่ละคนไม่เหมือนกัน เกิดจากพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมที่ทำงานร่วมกัน ครอบคลุมมิติด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม ภูมิหลัง และความสนใจ ความแตกต่างด้านที่ส่งผลต่อการเรียนโดยตรงคือเชาวน์ปัญญา ซึ่งอธิบายได้หลายทฤษฎีตั้งแต่ความสามารถทั่วไปของสเปียร์แมน พหุปัญญา 8 ด้านของการ์ดเนอร์ จนถึงสามองค์ประกอบของสเติร์นเบิร์ก การวัดเชาวน์ปัญญาให้ข้อมูลที่มีประโยชน์ แต่ครูต้องรู้เท่าทันข้อจำกัด ใช้เป็นข้อมูลประกอบการช่วยเหลือ มิใช่เครื่องตัดสินหรือตีตราผู้เรียน ควบคู่กันครูควรเห็นคุณค่าของความฉลาดทางอารมณ์และความถนัดเฉพาะด้านซึ่งกำหนดความสำเร็จของชีวิตไม่น้อยไปกว่าคะแนนสติปัญญา

ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษครอบคลุมผู้มีความบกพร่อง 9 ประเภทตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2552 และผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ กลุ่มที่ครูพบบ่อยที่สุดในชั้นเรียนรวมโดยไม่มีลักษณะภายนอกบ่งชี้ ได้แก่ ผู้เรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ซึ่งสติปัญญาปกติแต่ยากลำบากเฉพาะด้านอ่านเขียนคำนวณ ผู้เรียนที่มีโรคสมาธิสั้นซึ่งขาดสมาธิ ซน และหุนหันพลันแล่นเกินวัยจากการทำงานของสมองมิใช่นิสัย และผู้เรียนออทิสติกซึ่งบกพร่องด้านสังคมการสื่อสารร่วมกับพฤติกรรมยึดติดซ้ำ ๆ บทบาทของครูคือสังเกต บันทึก คัดกรองเบื้องต้น และประสานการส่งต่อ โดยไม่วินิจฉัยเอง ผู้เรียนกลุ่มนี้มีสิทธิตามพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ในการได้รับการศึกษาแบบเรียนรวมพร้อมสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

แนวทางการตอบสนองความแตกต่างอย่างเป็นระบบ ได้แก่ การจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างซึ่งปรับเนื้อหา กระบวนการ ผลงาน และสภาพแวดล้อมตามความพร้อม ความสนใจ และลักษณะของผู้เรียน การออกแบบที่เป็นสากลเพื่อการเรียนรู้ซึ่งเปิดหลายช่องทางตั้งแต่ต้น และเทคนิคช่วยเหลือเฉพาะกลุ่มสำหรับผู้เรียน LD สมาธิสั้น ออทิสติก และผู้มีความสามารถพิเศษ ทั้งหมดตั้งอยู่บนรากฐานเดียวคือเจตคติของครูที่เห็นเด็กก่อนเห็นฉลาก เชื่อว่าเด็กทุกคนพัฒนาได้ และถือหลักว่าหน้าที่ของการศึกษาคือการปรับระบบให้เข้ากับผู้เรียน มิใช่คัดผู้เรียนที่ไม่เข้ากับระบบออกไป บทต่อไปจะศึกษาการบริหารจัดการชั้นเรียนและเทคนิคการควบคุมชั้นเรียน ซึ่งเป็นเวทีที่ความรู้เรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคลจะถูกใช้จริงทุกวัน

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 5

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) *(เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)*

1. ข้อใดกล่าวถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลในชั้นเรียนได้ถูกต้องที่สุด

    ก. ผู้เรียนวัยเดียวกันย่อมมีความสามารถและความสนใจเหมือนกัน

    ข. ความแตกต่างของผู้เรียนเป็นปัญหาที่ครูต้องกำจัดให้หมดไป

    ค. แม้อยู่วัยเดียวกัน ผู้เรียนก็แตกต่างกันทั้งความสามารถ ความสนใจ และภูมิหลัง ครูจึงไม่ควรสอนแบบเดียวตายตัว

    ง. ความแตกต่างเกิดจากความตั้งใจเรียนของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว

2. เชาวน์ปัญญาแบบลื่นไหล (fluid intelligence) หมายถึงข้อใด

    ก. ความสามารถในการคิดแก้ปัญหาใหม่โดยไม่ต้องพึ่งพาความรู้หรือประสบการณ์เดิม

    ข. ความรู้และทักษะที่สั่งสมจากการศึกษาและประสบการณ์

    ค. ความสามารถในการปรับอารมณ์ให้เข้ากับสถานการณ์

    ง. ความคล่องแคล่วในการเคลื่อนไหวร่างกาย

3. ทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ให้ข้อคิดที่สำคัญที่สุดแก่ครูตามข้อใด

    ก. ควรวัดปัญญาของผู้เรียนด้วยข้อสอบภาษาและคณิตศาสตร์เท่านั้น

    ข. ผู้เรียนที่ไม่เก่งวิชาการคือผู้เรียนที่ไม่มีความสามารถ

    ค. ปัญญาของมนุษย์มีเพียงด้านเดียวที่พัฒนาได้

    ง. ความเก่งของมนุษย์มีหลายด้าน ครูควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และแสดงความสามารถหลากหลายรูปแบบ

4. ความฉลาดทางอารมณ์ของผู้เรียนมีความสำคัญตามข้อใด

    ก. ทดแทนเชาวน์ปัญญาได้ทุกกรณี

    ข. ช่วยให้ผู้เรียนจัดการอารมณ์ตนเอง เข้าใจผู้อื่น ทำงานร่วมกับเพื่อนได้ และรับมือความผิดหวังในการเรียน

    ค. มีผลเฉพาะกับผู้เรียนที่เรียนอ่อนเท่านั้น

    ง. เป็นสิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิดและพัฒนาไม่ได้

5. นักเรียนที่ลายมืออ่านแทบไม่ออก เขียนตกหล่นและสะกดผิดมาก ทั้งที่อ่านและคำนวณได้ปกติ ควรสันนิษฐานเบื้องต้นว่ามีความบกพร่องด้านใด

ก. ด้านการอ่าน (dyslexia)

ข. ด้านการเขียน (dysgraphia)

ค. ด้านการคำนวณ (dyscalculia)

ง. ด้านสติปัญญา

6. แนวทางช่วยเหลือผู้เรียนที่มีโรคสมาธิสั้นข้อใดเหมาะสมที่สุด

ก. ย้ายที่นั่งไปหลังห้องเพื่อไม่ให้รบกวนเพื่อน

ข. ตำหนิทันทีทุกครั้งที่ลุกจากที่นั่งเพื่อให้จำ

ค. จัดที่นั่งใกล้ครู แบ่งงานเป็นช่วงสั้น ๆ และให้โอกาสเคลื่อนไหวอย่างเหมาะสม

ง. งดกิจกรรมที่ชอบทั้งหมดจนกว่าจะนิ่งได้

7. แนวทางช่วยเหลือผู้เรียนออทิสติกข้อใดเหมาะสมที่สุด

ก. ใช้ตารางกิจวัตรเป็นภาพ และแจ้งล่วงหน้าทุกครั้งก่อนเปลี่ยนกิจกรรม

ข. เปลี่ยนกิจกรรมบ่อย ๆ โดยไม่บอกล่วงหน้าเพื่อฝึกการปรับตัว

ค. บังคับให้เข้ากลุ่มใหญ่ทันทีเพื่อแก้การเก็บตัว

ง. ใช้คำเปรียบเปรยและสำนวนมาก ๆ เพื่อพัฒนาภาษา

8. การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษข้อใดเหมาะสมที่สุด

ก. ให้ทำแบบฝึกหัดชุดเดิมเพิ่มขึ้นอีกหลายชุด

ข. ให้นั่งรอเพื่อนเงียบ ๆ เมื่อทำงานเสร็จก่อน

ค. มอบหมายให้สอนเพื่อนแทนครูตลอดคาบ

ง. เพิ่มความลึกและความท้าทายของงาน เช่น โจทย์ปลายเปิดและโครงงานค้นคว้าอิสระ

9. ข้อใดอธิบายความแตกต่างระหว่าง “การเรียนร่วม” กับ “การเรียนรวม” ได้ถูกต้อง

ก. ทั้งสองคำมีความหมายเหมือนกันทุกประการ

ข. การเรียนร่วมให้ผู้เรียนพิเศษปรับตัวเข้าหาระบบเดิม ส่วนการเรียนรวมออกแบบระบบให้รองรับผู้เรียนทุกคนตั้งแต่ต้น

ค. การเรียนรวมคือการแยกผู้เรียนพิเศษไปเรียนเฉพาะทาง

ง. การเรียนร่วมเป็นแนวคิดที่ใหม่กว่าการเรียนรวม

10. พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 กำหนดสิทธิของผู้เรียนพิการตามข้อใด

ก. ได้รับการศึกษาเฉพาะระดับประถมศึกษาเท่านั้น

ข. ต้องสอบแข่งขันเพื่อรับสิทธิทางการศึกษา

ค. ได้รับการศึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่าย พร้อมเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลือทางการศึกษา

ง. ได้รับการยกเว้นไม่ต้องเข้ารับการศึกษา

11. การจัดการเรียนรู้ที่แตกต่าง (differentiated instruction) ปรับองค์ประกอบ 4 ด้านตามข้อใด

ก. เนื้อหา กระบวนการ ผลงาน และสภาพแวดล้อมการเรียนรู้

ข. หลักสูตร อาคาร งบประมาณ และบุคลากร

ค. ตำรา ข้อสอบ คะแนน และเกรด

ง. เวลาเรียน เวลาพัก เวลาสอบ และเวลากิจกรรม

12. เจตคติของครูต่อผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษข้อใดถูกต้องที่สุด

ก. มองว่าเด็กพิเศษเป็นภาระที่ทำให้ห้องเรียนพัฒนาช้า

ข. รีบระบุประเภทความบกพร่องของเด็กด้วยตนเองเพื่อความรวดเร็ว

ค. ปฏิบัติต่อเด็กพิเศษแบบตามใจทุกอย่างเพราะความสงสาร

ง. เห็นเด็กก่อนเห็นฉลาก เชื่อว่าเด็กทุกคนพัฒนาได้ และประสานผู้ปกครองกับผู้เชี่ยวชาญอย่างเป็นระบบ

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งในสัปดาห์ถัดไป)

1. จงอธิบายความหมายและมิติของความแตกต่างระหว่างบุคคล พร้อมอภิปรายว่าประโยค “สอนเหมือนกันทุกคนคือความยุติธรรม” ถูกต้องหรือไม่ เพราะเหตุใด
2. จงเปรียบเทียบทฤษฎีเชาวน์ปัญญาของสเปียร์แมน การ์ดเนอร์ และสเติร์นเบิร์ก และอธิบายว่าแต่ละทฤษฎีให้ข้อคิดต่อการจัดการเรียนรู้อย่างไร
3. จงอธิบายข้อควรระวัง 4 ประการในการใช้ผลการวัดเชาวน์ปัญญา พร้อมยกตัวอย่างผลเสียที่เกิดขึ้นหากครูใช้ผลการวัดอย่างไม่เหมาะสม

4. จงอธิบายลักษณะและสัญญาณสังเกตของผู้เรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ โรคสมาธิสั้น และออทิสติก อย่างละ 3 ประการ พร้อมเทคนิคช่วยเหลือในชั้นเรียนอย่างละ 3 วิธี
5. จงอธิบายความแตกต่างระหว่างการเรียนร่วมกับการเรียนรวม และสาระสำคัญของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) พร้อมบทบาทของครูประจำชั้นที่เกี่ยวข้อง
6. จงเลือกบทเรียน 1 เรื่องในรายวิชาเอกของนักศึกษา แล้วออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างครบ 4 องค์ประกอบ สำหรับห้องเรียนที่มีผู้เรียนเก่ง ปานกลาง อ่อน และผู้เรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้เรียนรวมอยู่ด้วย

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 5	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์และการออกแบบการช่วยเหลือ	ใบงานที่ 5.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ
คุณลักษณะและการมีส่วนร่วม	แบบสังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม และการสะท้อนคิดจากกิจกรรมจำลอง	มีส่วนร่วมในกิจกรรมและสะท้อนความเข้าใจต่อผู้เรียนที่แตกต่างได้ในระดับดีขึ้นไป

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 5.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การวิเคราะห์ความต้องการพิเศษของผู้เรียนทั้งสามคน	สันนิษฐานได้ถูกทิศทางครบทั้งสามคน อ้างพฤติกรรมจากกรณีเป็นเหตุผลชัดเจน และอธิบายหลักการคัดกรอง–ส่งต่อโดยไม่วินิจฉัยเองได้ถูกต้อง	สันนิษฐานได้ 2–3 คน แต่การอ้างเหตุผลหรือหลักการคัดกรองยังไม่ครบถ้วน	สันนิษฐานได้เพียงคนเดียวหรือคลาดเคลื่อน และไม่กล่าวถึงหลักการคัดกรอง–ส่งต่อ
2. การวิเคราะห์การปฏิบัติของครูแพรด้วยหลักวิชา	วิเคราะห์การปฏิบัติต่อผู้เรียนทั้งสามคนและความเชื่อเรื่องความยุติธรรมได้ครบ พร้อมหลักวิชารองรับถูกต้อง	วิเคราะห์ได้เป็นส่วนใหญ่ แต่หลักวิชารองรับยังไม่ชัดเจนบางประเด็น	วิเคราะห์ได้เพียงเล็กน้อยหรือไม่ใช้หลักวิชาประกอบ
3. การออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างและการช่วยเหลือเฉพาะราย	ออกแบบครบ 4 องค์ประกอบ เป็นรูปธรรมปฏิบัติได้จริง และการช่วยเหลือเฉพาะรายของทั้งสามคนตรงตามหลักวิชาของแต่ละกลุ่ม	ออกแบบได้เกือบครบ แต่บางองค์ประกอบหรือบางรายยังเป็นนามธรรม	ออกแบบไม่ครบองค์ประกอบ หรือการช่วยเหลือไม่ตรงกับลักษณะของผู้เรียน

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
4. การประสานความร่วมมือ การทำงานกลุ่ม และการนำเสนอ	ขั้นตอนประสานผู้ปกครองและผู้เชี่ยวชาญเป็นระบบ ท่าทีการสื่อสารเป็นพันธมิตร สมาชิกมีส่วนร่วมทั่วถึง นำเสนอชัดเจนตรงเวลา	ขั้นตอนถูกทิศทางแต่ยังไม่เป็นระบบ การนำเสนอเข้าใจได้	ขั้นตอนไม่ชัดเจนหรือท่าทีสื่อสารเป็นการกล่าวโทษ การมีส่วนร่วมและการนำเสนอยังต้องปรับปรุง

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ. (2554). จิตวิทยาทั่วไป (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ผดุง อารยะวิญญู. (2542). การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: แว่นแก้ว.

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551. (2551, 5 กุมภาพันธ์). ราชกิจจานุเบกษา, เล่ม 125 ตอนที่ 28 ก, หน้า 1–13.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Wakefield, MA: Author.

Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences (3rd ed.). New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). Exceptional learners: An introduction to special education (12th ed.). Boston: Pearson.

Santrock, J. W. (2018). Educational psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 5

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ข 2) ค 3) ก 4) ง 5) ข 6) ง 7) ค 8) ก 9) ข 10) ค 11) ข 12) ง

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ค 2) ก 3) ง 4) ข 5) ข 6) ค 7) ก 8) ง 9) ข 10) ค 11) ก 12) ง

บทที่ 6 การบริหารจัดการชั้นเรียน และเทคนิคการควบคุมชั้นเรียน

(Classroom Management and Classroom Control Techniques)

เอกสารประกอบการสอน รายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย

แผนการสอนประจำบทที่ 6

หัวข้อเนื้อหา	6.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน 6.2 การออกแบบสภาพแวดล้อม บรรยากาศ กติกา และกิจวัตรของชั้นเรียน 6.3 เทคนิคการควบคุมชั้นเรียนและการส่งเสริมวินัยเชิงบวก 6.4 การจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายความหมาย เป้าหมาย และแนวคิดสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียนได้ 2) อธิบายหลักการออกแบบสภาพแวดล้อม บรรยากาศ กติกา และกิจวัตรของชั้นเรียนได้ 3) อธิบายเทคนิคการป้องกันปัญหา ลำดับขั้นการแทรกแซง และหลักการปรับพฤติกรรมได้ 4) วิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาโดยใช้หลักทฤษฎีได้ 5) ออกแบบระบบการบริหารจัดการชั้นเรียนและแผนจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) การวิเคราะห์คลิปสถานการณ์ห้องเรียนวุ่นวายและห้องเรียนที่จัดการดี 2) การบรรยายแบบมีส่วนร่วมประกอบสื่อนำเสนอ 3) การแสดงบทบาทสมมติฝึกเทคนิคการแทรกแซงจากเบาไปหนัก 4) การทำใบงานที่ 6.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาเป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ 5) การทำแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน และการสรุปบทเรียนร่วมกัน
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 6 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) คลิปวิดีโอสถานการณ์การจัดการชั้นเรียน 4) บัตรสถานการณ์สำหรับบทบาทสมมติ 5) ใบงานที่ 6.1 และแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 6.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) สังเกตการมีส่วนร่วมและการฝึกบทบาทสมมติ 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและอภิปราย 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 6.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน

6.1.1 ความหมายและความสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียน

6.1.2 เป้าหมายและขอบข่ายของการบริหารจัดการชั้นเรียน

6.1.3 แนวคิดสำคัญ: จากการควบคุมสู่การป้องกันและวินัยเชิงบวก

หัวข้อที่ 6.2 การออกแบบสภาพแวดล้อม บรรยากาศ กติกา และกิจวัตรของชั้นเรียน

6.2.1 การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน

6.2.2 การสร้างบรรยากาศทางจิตวิทยาของชั้นเรียน

6.2.3 การสร้างกติกาและกิจวัตรของชั้นเรียน

หัวข้อที่ 6.3 เทคนิคการควบคุมชั้นเรียนและการส่งเสริมวินัยเชิงบวก

6.3.1 เทคนิคการป้องกันปัญหาตามแนวคิดของคูนิน

6.3.2 ลำดับขั้นเทคนิคการแทรกแซงพฤติกรรมรบกวน

6.3.3 การปรับพฤติกรรมและการใช้ผลกรรมอย่างสร้างสรรค์

หัวข้อที่ 6.4 การจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน

6.4.1 การวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหา

6.4.2 แนวทางจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่พบบ่อย

6.4.3 การจัดการชั้นเรียนที่หลากหลายและการเชื่อมต่อระบบดูแลช่วยเหลือ

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. การบริหารจัดการชั้นเรียนคือกระบวนการจัดสภาพแวดล้อม ความสัมพันธ์ กติกา และพฤติกรรม เพื่อให้การเรียนรู้ดำเนินไปอย่างราบรื่นและผู้เรียนพัฒนาวินัยในตนเอง มิใช่เพียงการทำให้ห้องเงียบหรือการลงโทษผู้กระทำผิด งานวิจัยชี้ว่าครูที่จัดการชั้นเรียนได้ดีเด่นที่การป้องกันปัญหามากกว่าการตามแก้ปัญหา
2. รากฐานของชั้นเรียนที่เป็นระเบียบประกอบด้วยสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่เอื้อต่อการเรียนรู้ บรรยากาศทางจิตวิทยาที่อบอุ่นปลอดภัย และกติกากับกิจวัตรที่ชัดเจน ซึ่งต้องสร้างอย่างจริงจังตั้งแต่ช่วงต้นปีการศึกษาโดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม
3. เทคนิคการควบคุมชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพเรียงจากการป้องกันตามแนวคิดของคูนิน การแทรกแซงจากเบาไปหนักโดยรบกวนการเรียนน้อยที่สุด ไปจนถึงการปรับพฤติกรรมด้วย

การเสริมแรง ข้อตกลง และผลกรรมเชิงตรรกะ โดยการลงโทษต้องเป็นทางเลือกท้าย ๆ และอยู่ในกรอบของระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ

4. พฤติกรรมที่เป็นปัญหาคือการสื่อสารความต้องการบางอย่างของผู้เรียน การจัดการที่ได้ผลจึงต้องวิเคราะห์เป้าหมายเบื้องหลังพฤติกรรมตามแนวคิดของเดรกเคิร์ส ตอบสนองอย่างสงบและเป็นระบบ และเชื่อมต่อกับระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนเมื่อปัญหาเกินขอบเขตของชั้นเรียน

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 6 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายความหมาย เป้าหมาย และแนวคิดสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียนได้ (CLO 1)

2) อธิบายหลักการจัดสภาพแวดล้อม บรรยากาศ กติกา และกิจวัตรของชั้นเรียนได้ (CLO 1)

3) อธิบายเทคนิคการป้องกันปัญหา ลำดับขั้นการแทรกแซง และหลักการปรับพฤติกรรมได้ (CLO 1)

4) วิเคราะห์สาเหตุและเป้าหมายเบื้องหลังพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนได้ (CLO 2)

5) ออกแบบระบบการบริหารจัดการชั้นเรียนและแผนจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาอย่างสร้างสรรค์ได้ (CLO 3)

คำสำคัญ

การบริหารจัดการชั้นเรียน (Classroom Management) · วินัยเชิงบวก (Positive Discipline) · กติกาและกิจวัตรของชั้นเรียน (Classroom Rules and Routines) · ความตื่นรู้ทั่วชั้นเรียน (Weightiness) · ลำดับขั้นการแทรกแซง (Intervention Hierarchy) · การปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) · ผลกรรมเชิงตรรกะ (Logical Consequences) · เป้าหมายที่ผิดพลาดของพฤติกรรม (Mistaken Goals of Behavior)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 6

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) *(เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)*

1. “การบริหารจัดการชั้นเรียน” หมายถึงข้อใด

    ก. การลงโทษผู้เรียนที่ประพฤติผิดอย่างเฉียบขาด

    ข. กระบวนการจัดสภาพแวดล้อม ความสัมพันธ์ กติกา และพฤติกรรมในชั้นเรียน เพื่อให้การเรียนรู้ดำเนินไปอย่างราบรื่น

    ค. การทำให้ผู้เรียนนั่งเงียบตลอดคาบเรียน

    ง. การจัดตารางสอนและเอกสารประจำชั้น

2. เป้าหมายสูงสุดของการบริหารจัดการชั้นเรียนคือข้อใด

    ก. ห้องเรียนที่เงียบสนิทปราศจากเสียงพูดคุย

    ข. ครูมีอำนาจควบคุมผู้เรียนได้เด็ดขาด

    ค. ผู้เรียนเกรงกลัวครูจนไม่กล้าทำผิด

    ง. เวลาแห่งการเรียนรู้มีมากที่สุด และผู้เรียนพัฒนาวินัยในตนเอง

3. งานวิจัยของคูนิน (Kounin) พบว่าครูที่บริหารจัดการชั้นเรียนได้ดีแตกต่างจากครูทั่วไปในเรื่องใด

    ก. ความเข้มงวดรุนแรงของบทลงโทษ

    ข. ความสามารถในการตำหนิผู้เรียนได้เจ็บแสบกว่า

    ค. ความสามารถในการป้องกันปัญหาก่อนที่จะเกิด มิใช่ความสามารถในการแก้ปัญหาหลังเกิด

    ง. จำนวนปีประสบการณ์การสอน

4. “ความตื่นรู้ทั่วชั้นเรียน” หรือลักษณะครูตาถึง (withitness) หมายถึงข้อใด

    ก. ครูรับรู้ความเป็นไปทั่วทั้งห้องอยู่ตลอดเวลา และผู้เรียนรู้ว่าครูรับรู้

    ข. ครูมีสายตาที่ดุดันจนผู้เรียนไม่กล้าสบตา

    ค. ครูตรวจงานได้รวดเร็วแม่นยำ

    ง. ครูจดจำเนื้อหาที่สอนได้ทั้งหมดโดยไม่ต้องดูตำรา

5. การจัดที่นั่งแบบกลุ่มย่อยเหมาะสมกับกิจกรรมใดมากที่สุด

ก. การสอบวัดผลรายบุคคล

ข. กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือและการอภิปรายกลุ่ม

ค. การฟังบรรยายพร้อมกันทั้งชั้น

ง. การฝึกสมาธิก่อนเรียน

6. หลักการตั้งกติกาของชั้นเรียนข้อใดถูกต้องที่สุด

ก. ตั้งกติกาให้มากที่สุดเพื่อครอบคลุมทุกพฤติกรรม

ข. ครูกำหนดกติกาเพียงฝ่ายเดียวเพื่อความศักดิ์สิทธิ์

ค. มีจำนวนน้อยข้อ ใช้ถ้อยคำเชิงบวก ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมกำหนด และอธิบายเหตุผล

ง. เขียนด้วยข้อความ “ห้าม” ทุกข้อเพื่อความชัดเจน

7. ข้อใดอธิบายความแตกต่างระหว่าง “กติกา” (rules) กับ “กิจวัตร” (routines) ได้ถูกต้อง

ก. กติกาคือมาตรฐานความประพฤติของชั้นเรียน ส่วนกิจวัตรคือขั้นตอนการปฏิบัติงานประจำที่ทำซ้ำทุกวัน

ข. กติกาใช้กับผู้เรียนเก่ง ส่วนกิจวัตรใช้กับผู้เรียนอ่อน

ค. กติกาเปลี่ยนได้ทุกวัน ส่วนกิจวัตรเปลี่ยนไม่ได้เลย

ง. ทั้งสองคำมีความหมายเหมือนกันทุกประการ

8. ขณะครูกำลังสอน นักเรียนสองคนเริ่มกระซิบคุยกันเบา ๆ เทคนิคแรกที่ครูควรใช้คือข้อใด

ก. หยุดสอนและตำหนิทั้งสองคนต่อหน้าเพื่อนทันที

ข. เชิญผู้ปกครองมาพบในวันรุ่งขึ้น

ค. ตัดคะแนนความประพฤติทันที

ง. สอนต่อไปพร้อมเดินเข้าไปใกล้หรือใช้สายตาสื่อสาร โดยไม่หยุดบทเรียน

9. ข้อใดคือการสื่อสารแบบ “ฉันเป็นสำคัญ” (I-message) ที่ถูกต้อง

ก. “เธอนี่มันเหลือขอจริง ๆ ไม่มีใครสอนได้”

ข. “ครูรู้สึกกังวลเมื่อมีเสียงคุยระหว่างอธิบาย เพราะเพื่อนหลายคนไม่ได้ยินและต้องอธิบายซ้ำ”

ค. “ถ้าคุยอีกครั้งเดียว เจอดีแน่”

ง. “พวกเธอเป็นห้องที่แย่ที่สุดที่ครูเคยสอนมา”

10. ครูอนุญาตให้ผู้เรียนเล่นเกมการศึกษาที่ชอบหลังจากทำแบบฝึกหัดเสร็จ เป็นการใช้หลักการใด

ก. การลงโทษทางลบ ข. การหยุดยั้งพฤติกรรม

ค. หลักของพรีแมค (Premack principle) ง. การเมินเฉยอย่างมีแผน

11. ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2548 กำหนดโทษไว้กี่สถาน

ก. 3 สถาน ข. 4 สถาน

ค. 5 สถาน ง. 6 สถาน

12. เมื่อนักเรียนพูดท้าทายครูต่อหน้าเพื่อนทั้งห้อง ครูควรตอบสนองอย่างไรจึงเหมาะสมที่สุด

ก. โต้ตอบให้ชนะทันทีเพื่อรักษาอำนาจของครู

ข. ประจานพฤติกรรมของนักเรียนให้ทั้งห้องเห็นเป็นตัวอย่าง

ค. ไล่นักเรียนออกจากห้องทันทีโดยไม่ต้องพูดอะไร

ง. ตั้งสติสงบ ไม่ตอบโต้เชิงอารมณ์ต่อหน้าเพื่อน แล้วนัดพูดคุยเป็นการส่วนตัวหลังคาบ

บทที่ 6

การบริหารจัดการชั้นเรียนและเทคนิคการควบคุมชั้นเรียน

ความนำ

เมื่อสอบถามครูบรรจุใหม่ว่าสิ่งใดยากที่สุดในการทำงานปีแรก คำตอบที่พบมากที่สุดมักไม่ใช่เนื้อหาวิชา หากคือ “การคุมชั้นเรียน” ครูหลายคนเตรียมแผนการสอนมาอย่างดี แต่เมื่อยืนอยู่หน้าห้องที่ผู้เรียนคุยกันเสียงดัง เดินไปมา หรือไม่สนใจบทเรียน แผนการสอนที่ดีที่สุดก็ไร้ความหมาย ยิ่งไปกว่านั้น ปัญหาการจัดการชั้นเรียนยังเป็นสาเหตุอันดับต้นของความเครียด ความหมดไฟ และการตัดสินใจลาออกจากวิชาชีพของครูทั่วโลก การบริหารจัดการชั้นเรียนจึงมิใช่ทักษะเสริม แต่เป็นทักษะอยู่รอดและเป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่ทำให้ความรู้ทั้งหมดจากบทก่อน ๆ ทั้งจิตวิทยาพัฒนาการ การเรียนรู้ และแรงจูงใจ ได้ทำงานจริงในห้องเรียน

ข่าวดีจากงานวิจัยหลายทศวรรษคือ การจัดการชั้นเรียนเป็นทักษะที่เรียนรู้และฝึกฝนได้ มิใช่พรสวรรค์เฉพาะตัว และหัวใจของทักษะนี้ไม่ได้อยู่ที่ความดุหรือบทลงโทษ หากอยู่ที่การออกแบบระบบป้องกันปัญหาล่วงหน้า บทนี้จะพานักศึกษาไปตามลำดับของหลักวิชา เริ่มจากความหมายเป้าหมาย และแนวคิดสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียน การออกแบบรากฐานของห้องเรียนทั้งสภาพแวดล้อมทางกายภาพ บรรยากาศทางจิตวิทยา กติกาและกิจวัตร จากนั้นจึงศึกษาเทคนิคการควบคุมชั้นเรียนตามลำดับขั้นจากการป้องกัน การแทรกแซงเบาไปหนัก จนถึงการปรับพฤติกรรมอย่างเป็นระบบ และปิดท้ายด้วยการวิเคราะห์และจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาซึ่งครูทุกคนต้องเผชิญ โดยยึดหลักสำคัญตลอดบทว่า วินัยที่แท้จริงมิใช่ความสงบที่เกิดจากความกลัว หากคือวินัยในตนเองที่งอกงามจากความสัมพันธ์ ความเข้าใจ และระบบที่ยุติธรรม

หัวข้อที่ 6.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน

หัวเรื่อง

6.1.1 ความหมายและความสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียน

6.1.2 เป้าหมายและขอบข่ายของการบริหารจัดการชั้นเรียน

6.1.3 แนวคิดสำคัญ: จากการควบคุมสู่การป้องกันและวินัยเชิงบวก

แนวคิด

การบริหารจัดการชั้นเรียนเป็นกระบวนการที่ครูจัดสภาพแวดล้อม ความสัมพันธ์ กติกา และพฤติกรรมของชั้นเรียนเพื่อให้การเรียนรู้ดำเนินไปอย่างราบรื่นและผู้เรียนพัฒนาวินัยในตนเอง

งานวิจัยคลาสสิกของคูนินชี้ว่าครูที่จัดการชั้นเรียนได้ดีโดดเด่นที่ความสามารถในการป้องกันปัญหา แนวคิดสมัยใหม่จึงเคลื่อนจากการควบคุมด้วยอำนาจและความกลัว มาสู่การออกแบบระบบเชิงป้องกันและการสร้างวินัยเชิงบวกบนฐานความสัมพันธ์

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 6.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและความสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียนได้
2. อธิบายเป้าหมายและขอบข่ายของการบริหารจัดการชั้นเรียนได้
3. เปรียบเทียบแนวคิดการควบคุมด้วยอำนาจกับแนวคิดวินัยเชิงบวกได้

6.1.1 ความหมายและความสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียน

นักการศึกษาให้ความหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียน (classroom management) ไว้สอดคล้องกัน ฆนัท ธาตุทอง (2552) อธิบายว่า หมายถึง การจัดสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน เพื่อสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความสุข ขณะที่ สันติ บุญภิรมย์ (2557) กล่าวว่า เป็นการดำเนินงานของครูอย่างเป็นระบบในการจัดห้องเรียน ดูแลความประพฤติ และสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนการสอน ส่วนในวรรณกรรมต่างประเทศ การบริหารจัดการชั้นเรียนหมายถึงการกระทำทั้งหมดของครูที่มุ่งสร้างสภาพแวดล้อมซึ่งสนับสนุนและอำนวยให้เกิดการเรียนรู้ทั้งด้านวิชาการและด้านสังคมอารมณ์ของผู้เรียน (Emmer & Evertson, 2013) สรุปได้ว่า การบริหารจัดการชั้นเรียน หมายถึง กระบวนการที่ครูวางแผนและดำเนินการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ สร้างความสัมพันธ์และบรรยากาศทางจิตวิทยา กำหนดกติกาและกิจวัตร ตลอดจนส่งเสริมและแก้ไขพฤติกรรมของผู้เรียน เพื่อให้เวลาแห่งการเรียนรู้เกิดขึ้นมากที่สุดและผู้เรียนพัฒนาวินัยในตนเอง

ความสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียนยืนยันได้จากหลักฐานวิจัยที่หนักแน่น การสังเคราะห์งานวิจัยของมาร์ซาโนและคณะพบว่าการจัดการชั้นเรียนเป็นปัจจัยด้านครูที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในระดับสูงสุดปัจจัยหนึ่ง เพราะห้องเรียนที่จัดการดีทำให้เวลาเรียนรู้จริง (academic learning time) เพิ่มขึ้นอย่างมาก ขณะที่ห้องเรียนที่วุ่นวายสูญเสียเวลาไปกับการจัดระเบียบและแก้ปัญหาวินัยจำนวนมหาศาลในแต่ละปี (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003) นอกจากผลต่อผู้เรียน การจัดการชั้นเรียนยังส่งผลโดยตรงต่อครู ทั้งความเครียด ความเหนื่อยล้า และความรู้สึกสำเร็จในวิชาชีพ ครูที่คุมชั้นเรียนไม่ได้จะสูญเสียการรับรู้ความสามารถแห่งตนตามที่ศึกษาในบทที่ 2 อย่างรวดเร็ว การลงทุนพัฒนาทักษะนี้จึงคุ้มค่าที่สุดทักษะหนึ่งของชีวิตครู

6.1.2 เป้าหมายและขอบข่ายของการบริหารจัดการชั้นเรียน

ความเข้าใจผิดที่พบบ่อยที่สุดคือการเชื่อว่าเป้าหมายของการจัดการชั้นเรียนคือความเงียบและความเชื่อฟัง แท้จริงแล้วห้องเรียนที่เงียบสนิทอาจเป็นห้องเรียนที่ผู้เรียนกลัวจนไม่กล้าถาม ไม่กล้าลอง และไม่ได้เรียนรู้ เป้าหมายที่ถูกต้องของการบริหารจัดการชั้นเรียนมี 2 ระดับ เป้าหมายเฉพาะหน้าคือการทำให้เวลาแห่งการเรียนรู้เกิดขึ้นมากที่สุด ผู้เรียนมีส่วนร่วมกับบทเรียนอย่างแข็งขันและพฤติกรรมรบกวนมีน้อยที่สุด ส่วนเป้าหมายระยะยาวซึ่งสำคัญยิ่งกว่าคือการพัฒนาวินัยในตนเอง (self-discipline) ของผู้เรียน ให้ผู้เรียนควบคุมตนเอง รับผิดชอบการกระทำ และประพฤติเหมาะสมได้แม้ไม่มีครูควบคุม (Woolfolk, 2016) ห้องเรียนที่สงบเฉพาะเมื่อครูอยู่จึงยังไม่ใช่ความสำเร็จ ความสำเร็จที่แท้คือห้องเรียนที่ดำเนินไปได้ด้วยความรับผิดชอบของผู้เรียนเอง

ขอบข่ายของการบริหารจัดการชั้นเรียนครอบคลุมงาน 4 ด้านที่สัมพันธ์กัน ได้แก่ ด้านกายภาพ การจัดห้องเรียน ที่นั่ง สื่อ และสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการเรียนรู้ ด้านสังคมและจิตวิทยา การสร้างความสัมพันธ์ บรรยากาศ และความรู้สึกปลอดภัยเป็นส่วนหนึ่งของชั้นเรียน ด้านระบบ การวางกติกา กิจวัตร และขั้นตอนการทำงานของชั้นเรียน และด้านพฤติกรรม การส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์และการแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ขอบข่ายทั้งสี่นี้จะเป็นโครงของหัวข้อที่ 6.2 ถึง 6.4 ตามลำดับ ข้อพึงสังเกตคือ การสอนที่ดีเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการชั้นเรียนโดยตรง บทเรียนที่น่าสนใจ ท้าทายพอดี และดำเนินอย่างมีจังหวะตามหลักการในบทที่ 4 คือเครื่องมือกันพฤติกรรมรบกวนที่ทรงพลังที่สุด เพราะผู้เรียนที่กำลังเพลินกับการเรียนย่อมไม่มีเวลาว่างไปก่อกวน

6.1.3 แนวคิดสำคัญ: จากการควบคุมสู่การป้องกันและวินัยเชิงบวก

แนวคิดเรื่องการจัดการชั้นเรียนพัฒนาผ่านการเปลี่ยนกระบวนทัศน์ครั้งสำคัญ ในอดีตการคุมชั้นเรียนถูกมองเป็นเรื่องของอำนาจและการลงโทษ ครูที่ดุที่สุดคือครูที่คุมห้องอยู่ที่สุด แต่จุดเปลี่ยนเชิงประจักษ์เกิดจากงานวิจัยของจาค็อบ คูนิน (Kounin, 1970) ผู้วิเคราะห์วิดีโอห้องเรียนจำนวนมากเพื่อหาว่าครูที่จัดการชั้นเรียนได้ดีต่างจากครูที่จัดการไม่ได้ตรงไหน ผลที่ค้นพบสร้างความประหลาดใจ คือ ครูสองกลุ่มไม่ได้ต่างกันที่วิธีจัดการหลังปัญหาเกิด หรือความรุนแรงของการตำหนิ แต่ต่างกันที่พฤติกรรมการสอนซึ่งป้องกันไม่ให้ปัญหาเกิดตั้งแต่ต้น เช่น ความตื่นรู้ทั่วชั้นเรียน การดำเนินบทเรียนอย่างลื่นไหล และการทำให้ผู้เรียนทุกคนต้องตื่นตัวตลอดเวลา ข้อค้นพบนี้เปลี่ยนหลักคิดของศาสตร์นี้อย่างถาวรว่า การจัดการชั้นเรียนที่ดีคือการป้องกัน มิใช่การปราบปราม รายละเอียดของเทคนิคจะศึกษาในหัวข้อที่ 6.3

แนวคิดคู่ขนานที่พัฒนาต่อมาคือ วินัยเชิงบวก (positive discipline) ซึ่งถือว่าวินัยที่แท้จริงเกิดจากภายในตัวผู้เรียน มิใช่จากความกลัวภายนอก แนวทางนี้เน้นการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีเป็นรากฐานตามหลักในบทที่ 2 การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมเป็นเจ้าของกติกา การใช้การเสริมแรงพฤติกรรมที่ดีมากกว่าการจับผิดพฤติกรรมที่ไม่ดี การมองความผิดพลาดเป็นโอกาสเรียนรู้ และการใช้ผลกรรมที่เชื่อมโยงกับการกระทำอย่างมีเหตุผลแทนการลงโทษด้วยอารมณ์ ทั้งนี้วินัยเชิงบวกมิได้แปลว่าตามใจ

หรือไร้ขอบเขต ตรงกันข้าม แนวทางนี้ต้องการขอบเขตที่ชัดเจนมั่นคงยิ่งกว่าเดิม เพียงแต่ขอบเขตนั้นตั้งอยู่บนความเคารพซึ่งกันและกัน สรุปได้ว่า ครูยุคปัจจุบันควรวางตนเป็นผู้นำที่หนักแน่นและเมตตา (firm and kind) คือชัดเจนในหลักการ แต่อ่อนโยนในวิธีการ ซึ่งสอดคล้องกับคุณลักษณะครูและปิโยตามหลักกัลยาณมิตรธรรมที่ศึกษาในบทที่ 2

หัวข้อที่ 6.2 การออกแบบสภาพแวดล้อม บรรยากาศ กติกา และกิจวัตรของชั้นเรียนหัวเรื่อง

6.2.1 การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน

6.2.2 การสร้างบรรยากาศทางจิตวิทยาของชั้นเรียน

6.2.3 การสร้างกติกาและกิจวัตรของชั้นเรียน

แนวคิด

รากฐานของชั้นเรียนที่เป็นระเบียบถูกวางไว้ก่อนปัญหาวินัยจะเกิด ทั้งการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่เอื้อต่อการเรียนรู้และการดูแลทั่วถึง การสร้างบรรยากาศทางจิตวิทยาที่อบอุ่นปลอดภัย และการวางกติกากับกิจวัตรที่ชัดเจนตั้งแต่ช่วงต้นปีการศึกษา การลงทุนเวลากับรากฐานสามด้านนี้ในสัปดาห์แรก คือการซื้อความราบรื่นของทั้งปีการศึกษา

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 6.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายหลักการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียนและเลือกรูปแบบการจัดที่นั่งให้เหมาะกับกิจกรรมได้
2. อธิบายแนวทางการสร้างบรรยากาศทางจิตวิทยาที่เอื้อต่อการเรียนรู้ได้
3. ออกแบบกติกาและกิจวัตรของชั้นเรียนตามหลักวิชาได้

6.2.1 การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน

สภาพแวดล้อมทางกายภาพส่งอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้เรียนอย่างเงียบ ๆ แต่ต่อเนื่อง หลักการจัดที่สำคัญมี 4 ประการ (อาภรณ์ ใจเที่ยง, 2553; Emmer & Evertson, 2013) ประการแรก ครูต้องมองเห็นผู้เรียนทุกคนได้จากทุกจุดที่ครูยืนสอน และเข้าถึงตัวผู้เรียนทุกคนได้สะดวก เพราะการมองเห็นและการเข้าถึงคือเงื่อนไขทางกายภาพของความตื่นรู้ทั่วชั้นเรียน ประการที่สอง บริเวณที่ใช้งานบ่อย เช่น ทางเดิน มุมส่งงาน ที่เก็บอุปกรณ์ ต้องไม่แออัดและไม่กีดขวางกัน เพราะจุดแออัดคือจุดกำเนิดของการกระทบกระทั่ง ประการที่สาม ผู้เรียนทุกคนต้องมองเห็นกระดานและสื่อหลักได้ชัดโดยไม่ต้องบิดตัว และประการที่สี่ ลดสิ่งเร้ารบกวนที่ไม่จำเป็น เช่น เสียง แสงจ้า หรือของ

ตกแต่งที่ดึงความสนใจเกินพอดี ซึ่งสำคัญเป็นพิเศษต่อผู้เรียนสมาธิสั้นและออทิสติกตามที่ศึกษาในบทที่ 5

การจัดที่นั่งควรเลือกตามธรรมชาติของกิจกรรม รูปแบบแถวตอนหันหน้าเข้ากระดานเหมาะกับการบรรยาย การสาธิต และการสอบ เพราะลดการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและช่วยให้จดจ่อที่ครู รูปแบบกลุ่มย่อยเหมาะกับการเรียนรู้แบบร่วมมือและการทดลอง เพราะเอื้อต่อการพูดคุยแลกเปลี่ยน แต่ครูต้องกำหนดสัญญาณเรียกความสนใจกลับมาที่ส่วนรวมให้ชัด รูปแบบตัวยูหรือครึ่งวงกลมเหมาะกับการอภิปรายทั้งชั้นและกิจกรรมสาธิต เพราะทุกคนเห็นหน้ากันและครูเข้าถึงผู้เรียนได้ทุกคน ครูที่ยืดหยุ่นจะปรับรูปแบบที่นั่งไปตามกิจกรรมโดยฝึกให้ผู้เรียนย้ายโต๊ะอย่างรวดเร็วเงียบเชียบเป็นกิจวัตรหนึ่งของห้อง นอกจากนี้ตำแหน่งที่นั่งรายบุคคลก็เป็นเครื่องมือจัดการพฤติกรรม เช่น จัดผู้เรียนที่วอกแวกง่ายไว้ใกล้ครูและไกลหน้าต่าง แยกคู่ที่ชวนกันคุยอย่างแนบเนียน โดยการย้ายที่นั่งควรทำอย่างมีศิลปะไม่ให้เป็นการประจาน

6.2.2 การสร้างบรรยากาศทางจิตวิทยาของชั้นเรียน

บรรยากาศทางจิตวิทยา (psychological climate) คือความรู้สึกโดยรวมที่ผู้เรียนมีต่อชั้นเรียน ว่าอบอุ่นหรือเย็นชา ปลอดภัยหรือน่าหวาดหวั่น เป็นของทุกคนหรือของครูคนเดียว บรรยากาศนี้สัมผัสไม่ได้ด้วยตาแต่ผู้เรียนรับรู้ได้ตั้งแต่ก้าวแรกที่เข้าห้อง องค์ประกอบสำคัญได้แก่ ท่าทีของครูซึ่งเป็นผู้กำหนดอุณหภูมิทางอารมณ์ของห้องมากที่สุด ครูที่ยิ้มแย้ม เรียกชื่อผู้เรียน ทักทายที่หน้าประตู และคุมอารมณ์ได้คงเส้นคงวา จะสร้างความรู้สึกปลอดภัยโดยอัตโนมัติ ความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ซึ่งครูหล่อหลอมได้ผ่านกิจกรรมรู้จักกัน การสุ่มคละกลุ่มให้ทำงานกับเพื่อนหลากหลาย และการจัดการการล้อเลียนกลั่นแกล้งอย่างเด็ดขาดทันที ความรู้สึกปลอดภัยทางจิตใจ ที่ผู้เรียนกล้าตอบผิด กล้าถาม กล้าเป็นตัวเอง โดยไม่ถูกเยาะเย้ย ซึ่งครูสร้างได้ด้วยการปฏิบัติต่อคำตอบผิดอย่างให้เกียรติว่าเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ และความรู้สึกเป็นเจ้าของห้องร่วมกัน ผ่านการมีบทบาทหน้าที่ของทุกคน การแสดงผลงานของผู้เรียนบนผนัง และการร่วมตัดสินใจเรื่องของห้อง

สรุปได้ว่า บรรยากาศทางจิตวิทยาที่ดีคือการป้องกันปัญหาวินัยที่ลึกที่สุด เพราะผู้เรียนย่อมไม่ทำลายห้องเรียนที่ตนรู้สึกเป็นเจ้าของและเป็นที่ที่ตนมีคุณค่า

6.2.3 การสร้างกติกาและกิจวัตรของชั้นเรียน

กติกา (rules) คือมาตรฐานความประพฤติของชั้นเรียนที่บอกว่าพฤติกรรมใดยอมรับได้และไม่ได้ เช่น เคารพผู้อื่นทั้งคำพูดและการกระทำ ส่วนกิจวัตรหรือขั้นตอนปฏิบัติ (routines/procedures) คือวิธีทำงานประจำที่ทำซ้ำทุกวันจนเป็นอัตโนมัติ เช่น ขั้นตอนเข้าห้องเรียน การส่งงาน การขออนุญาตพูด การเปลี่ยนกิจกรรม และการเลิกคาบ งานวิจัยชั้นเรียนพบตรงกันว่าครู

ที่จัดการดีจะลงทุนเวลาช่วงสัปดาห์แรกของปีการศึกษาอย่างมากกับการสอนกติกาและกิจวัตรอย่างจริงจังเหมือนสอนบทเรียน คือ อธิบายเหตุผล สาธิตให้ดู ให้ฝึกทำ และให้ข้อมูลย้อนกลับจนคล่องก่อนจะค่อย ๆ ปล่อยให้ระบบทำงานเอง (Emmer & Evertson, 2013) ห้องเรียนที่มีกิจวัตรแข็งแรงจะดำเนินไปอย่างลื่นไหลแทบไม่ต้องออกคำสั่ง ขณะที่ห้องเรียนที่ไร้กิจวัตรต้องเสียเวลาต่อรองกันใหม่ทุกวัน

หลักการสร้างกติกาที่ดีมี 5 ประการ คือ (1) มีจำนวนน้อย ประมาณ 3–5 ข้อ เพื่อให้จำได้และบังคับใช้ได้จริง (2) ใช้ถ้อยคำเชิงบวกที่บอกพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เช่น “ฟังเมื่อผู้อื่นพูด” แทน “ห้ามคุย” เพราะสมองจดจำภาพพฤติกรรมที่ควรทำได้ดีกว่าคำห้าม (3) ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมกำหนดและอภิปรายเหตุผลของแต่ละข้อ ซึ่งเปลี่ยนกติกาจากคำสั่งของครูเป็นข้อตกลงของพวกเรา ตรงกับหลักการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมและความต้องการมีอิสระของผู้เรียนตามที่ศึกษาในบทที่ 3 และ 4 (4) กำหนดผลของการทำตามและไม่ทำตามไว้ล่วงหน้าอย่างชัดเจนและยุติธรรม และ (5) บังคับใช้อย่างเสมอต้นเสมอปลายกับทุกคน เพราะกติกาที่บังคับใช้บ้างไม่บังคับใช้บ้างจะสูญเสียความศักดิ์สิทธิ์และสร้างความรู้สึกไม่ยุติธรรม ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้เรียนโดยเฉพาะวัยประถมปลายและวัยรุ่นถือเป็นเรื่องใหญ่ที่สุด สรุปได้ว่า กติกาและกิจวัตรคือโครงกระดูกของชั้นเรียน ยิ่งวางแข็งแรงและชัดเจนตั้งแต่ต้น ครูยิ่งใช้พลังกับการควบคุมรายวันน้อยลง และเหลือพลังไปใช้กับการสอนซึ่งเป็นงานที่แท้จริงมากขึ้น

หัวข้อที่ 6.3 เทคนิคการควบคุมชั้นเรียนและการส่งเสริมวินัยเชิงบวก

หัวเรื่อง

6.3.1 เทคนิคการป้องกันปัญหาตามแนวคิดของคูนิน

6.3.2 ลำดับขั้นเทคนิคการแทรกแซงพฤติกรรมรบกวน

6.3.3 การปรับพฤติกรรมและการใช้ผลกรรมอย่างสร้างสรรค์

แนวคิด

เทคนิคการควบคุมชั้นเรียนเรียงเป็นลำดับขั้นจากเบาไปหนัก เริ่มจากเทคนิคเชิงป้องกันตามแนวคิดของคูนินซึ่งหยุดปัญหาก่อนเกิด เมื่อพฤติกรรมรบกวนเกิดขึ้นครูใช้การแทรกแซงจากระดับเบาที่สุดที่ได้ผลโดยรบกวนบทเรียนน้อยที่สุด และสำหรับพฤติกรรมที่ต้องแก้ไขอย่างเป็นระบบ ครูใช้หลักการปรับพฤติกรรมด้วยการเสริมแรง ข้อตกลง และผลกรรมเชิงตรรกะ โดยการลงโทษเป็นทางเลือกท้ายสุดและต้องอยู่ในกรอบของระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 6.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายเทคนิคการป้องกันปัญหาตามแนวคิดของคูนินพร้อมยกตัวอย่างได้

2. เรียงลำดับและเลือกใช้เทคนิคการแทรกแซงพฤติกรรมรบกวนจากเบาไปหนักได้

3. อธิบายหลักการปรับพฤติกรรม การใช้ผลกรรมเชิงตรรกะ และขอบเขตการลงโทษตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการได้

6.3.1 เทคนิคการป้องกันปัญหาตามแนวคิดของคูนิน

จากงานวิจัยที่กล่าวถึงในหัวข้อ 6.1.3 คูนิน (Kounin, 1970) สรุปพฤติกรรมการสอนที่ทำให้ครูป้องกันปัญหาได้เป็นชุดเทคนิคซึ่งยังคงเป็นแกนของตำราการจัดการชั้นเรียนจนปัจจุบัน ดังตารางที่ 6.1

ตารางที่ 6.1 เทคนิคการป้องกันปัญหาในชั้นเรียนตามแนวคิดของคูนิน

เทคนิค	ความหมาย	ตัวอย่างการปฏิบัติของครู
1. ความตื่นรู้ทั่วชั้นเรียน (wittiness)	ครูรับรู้ความเป็นไปทุกจุดของห้องตลอดเวลา และแสดงให้ผู้เรียนรู้ว่าครูรับรู้	กวาดสายตาทั่วห้องสม่ำเสมอ ยืนจุดที่เห็นทุกคน ทักพฤติกรรมที่เริ่มก่อตัวได้ถูกคน ถูกจังหวะ ไม่ตำหนิผิดตัว
2. การดูแลซ้อนงาน (overlapping)	ครูจัดการหลายเหตุการณ์ได้พร้อมกันโดยไม่ทิ้งงานหลัก	เดินไปแตะโต๊ะผู้เรียนที่เริ่มคุยเบา ๆ พร้อมกับอธิบายบทเรียนต่อโดยไม่หยุดสอน ตอบข้อสงสัยรายคนขณะที่กลุ่มใหญ่ทำงาน
3. ความลื่นไหลและจังหวะของบทเรียน (smoothness and momentum)	บทเรียนดำเนินต่อเนื่อง กระชับ ไม่สะดุด ไม่ยืดยาด ไม่วกวนออกนอกเรื่อง	เตรียมสื่อและอุปกรณ์พร้อมก่อนสอน วางลำดับกิจกรรมไว้ล่วงหน้า ไม่หยุดบทเรียนนานเพื่อจัดการเรื่องเล็ก เปลี่ยนกิจกรรมอย่างรวดเร็ว
4. การกระตุ้นทั้งกลุ่ม (group alerting)	ทำให้ผู้เรียนทุกคนต้องตื่นตัวและพร้อมถูกเรียกตลอดเวลา มิใช่เฉพาะคนที่ถูกเรียกตอบ	ตั้งคำถามก่อนแล้วค่อยสุ่มชื่อผู้ตอบ ให้ทุกคนเขียนคำตอบสั้น ๆ ก่อนเฉลย ใช้การตอบพร้อมกันด้วยสัญญาณมือหรือบัตรคำ
5. ความรับผิดชอบรายบุคคล (accountability)	ผู้เรียนทุกคนรู้ว่างานของตนจะถูกตรวจสอบและมองเห็น	เดินดูงานทั่วถึงระหว่างฝึกปฏิบัติ สุ่มเก็บงานตรวจ ให้แสดงผลงานบนกระดานกลุ่มละหนึ่งชิ้น ใช้บัตรทางออกท้ายคาบ

นอกจากเทคนิคของคูนิน จุดเสี่ยงที่ครูต้องออกแบบล่วงหน้าเป็นพิเศษคือช่วงรอยต่อ (transitions) ทั้งการเริ่มคาบ การเปลี่ยนกิจกรรม และการเลิกคาบ เพราะสถิติของพฤติกรรมรบกวนมักพุ่งสูงในช่วงเหล่านี้ที่โครงสร้างของบทเรียนหลวมที่สุด แนวปฏิบัติที่ได้ผล ได้แก่ การมีงานเริ่มคาบ

(bell work) ให้ผู้เรียนลงมือทำทันทีที่เข้าห้อง การบอกล่วงหน้าก่อนหมดเวลากิจกรรม การใช้สัญญาณเรียกความสนใจที่ฝึกไว้จนเป็นอัตโนมัติ เช่น การนับถอยหลัง การปรบมือเป็นจังหวะ และการสรุปปิดคาบอย่างเป็นระบบก่อนปล่อยแถว สรุปได้ว่า เทคนิคเชิงป้องกันทั้งหมดมีหลักร่วมเดียวกันคือ ลดช่องว่างและความคลุมเครือที่พฤติกรรมรบกวนจะแทรกตัวเข้ามา ห้องเรียนที่ทุกนาทีมีสิ่งให้ทำอย่างชัดเจนคือห้องเรียนที่จัดการง่ายที่สุด

6.3.2 ลำดับขั้นเทคนิคการแทรกแซงพฤติกรรมรบกวน

แม้ป้องกันดีเพียงใด พฤติกรรมรบกวนย่อมเกิดขึ้นได้เสมอ หลักการตอบสนองที่ถูกต้องคือ ใช้วิธีที่เบาที่สุดที่ได้ผล และรบกวนการเรียนของส่วนรวมน้อยที่สุด โดยไล่ระดับดังนี้ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556; Woolfolk, 2016)

1) การเมินอย่างมีแผนควบคู่การชมพฤติกรรมตรงข้าม เหมาะกับพฤติกรรมเล็กน้อยที่ทำเพื่อเรียกความสนใจ เช่น การทำเสียงตลก ครูไม่ให้ความสนใจแก่พฤติกรรมนั้น แต่หันไปชมผู้เรียนที่ทำพฤติกรรมที่ถูกต้องแทน เพื่อไม่ให้ความสนใจของครูกลายเป็นรางวัลของการก่อกวนตามหลักการเสริมแรงในบทที่ 4 ทั้งนี้ใช้ไม่ได้กับพฤติกรรมที่อันตรายหรือลุกลาม
2) การใช้สัญญาณอวัจนภาษา ได้แก่ การหยุดพูดชั่วครู่ การสบตา การส่ายหน้าเบา ๆ การใช้มือส่งสัญญาณ ซึ่งสื่อสารถึงผู้เรียนเป้าหมายโดยบทเรียนไม่สะดุดและไม่มีใครเสียหน้า
3) การเข้าใกล้ (proximity control) ครูเดินไปยืนใกล้ผู้เรียนที่เริ่มมีพฤติกรรมรบกวนพร้อมสอนต่อไปตามปกติ ระยะใกล้ของครูมีพลังยับยั้งโดยไม่ต้องเอ่ยคำใด
4) การเรียกชื่อแทรกในบทเรียน เช่น ยกชื่อผู้เรียนเป็นตัวอย่างประกอบโจทย์ หรือเชิญให้ตอบคำถามง่าย ๆ เพื่อดึงกลับเข้าบทเรียนอย่างมีศักดิ์ศรี
5) การเตือนด้วยวาจาอย่างสงบและเป็นส่วนตัว ระบุพฤติกรรมและสิ่งที่ต้องการให้ทำอย่างชัดเจนสั้น ๆ เช่น เดินเข้าไปพูดเบา ๆ ว่า “เก็บโทรศัพท์แล้วทำข้อ 3 ต่อนะ” หลีกเลี่ยงการประกาศกลางห้องซึ่งบีบให้ผู้เรียนต้องรักษาหน้าด้วยการต่อต้าน โดยเฉพาะวัยรุ่นตามที่ศึกษาในบทที่ 3
6) การใช้การสื่อสารแบบฉันเป็นสำคัญ (I-message) บอกพฤติกรรมที่เกิด ผลกระทบ และความรู้สึกของครู โดยไม่โจมตีตัวตนผู้เรียน เช่น “เมื่อมีเสียงคุยระหว่างครูอธิบาย ครูกังวลว่าเพื่อนหลายคนจะไม่เข้าใจและต้องเสียเวลาอธิบายซ้ำ” ซึ่งรักษาความสัมพันธ์ไว้ขณะที่ยืนยันขอบเขต

7) การให้ทางเลือกภายใต้ขอบเขต เช่น “จะทำงานต่อที่โต๊ะเดิมอย่างตั้งใจ หรือย้ายมาทำที่โต๊ะหน้าใกล้ครู เลือกได้” การมีทางเลือกตอบสนองความต้องการอิสระของผู้เรียน และลดการเผชิญหน้า

8) การใช้ผลกรรมที่กำหนดไว้ตามกติกา เมื่อเทคนิคเบากว่าไม่ได้ผล ครูดำเนินการตามผลที่ตกลงกันไว้ล่วงหน้าอย่างสงบ สม่ำเสมอ และไม่ใช้อารมณ์ ซึ่งจะกล่าวถึงในหัวข้อถัดไป

สรุปได้ว่า ศิลปะของการแทรกแซงอยู่ที่การเลือกระดับให้พอดีกับพฤติกรรม การรักษาศักดิ์ศรีของผู้เรียนไว้เสมอ และการพาบทเรียนเดินต่อให้เร็วที่สุด ครูที่กระโดดข้ามไปใช้วิธีรุนแรงกับพฤติกรรมเล็กน้อย จะสูญเสียทั้งบรรยากาศของห้อง ความสัมพันธ์ และเครื่องมือขั้นถัดไปเมื่อเจอพฤติกรรมที่หนักจริง

6.3.3 การปรับพฤติกรรมและการใช้ผลกรรมอย่างสร้างสรรค์

สำหรับพฤติกรรมที่เกิดซ้ำจนต้องแก้ไขอย่างเป็นระบบ ครูสามารถใช้หลักการปรับพฤติกรรม (behavior modification) ซึ่งประยุกต์จากทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำในบทที่ 4 เครื่องมือสำคัญ ได้แก่ การเสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์อย่างเจาะจงและทันท่วงที ทั้งคำชม การยอมรับ และสิทธิพิเศษ ระบบเบี้ยอรรถกร (token economy) ที่ให้ผู้เรียนสะสมแต้มหรือดาวจากพฤติกรรมเป้าหมายเพื่อแลกสิทธิที่ตกลงกัน ซึ่งเหมาะกับระดับประถม หลักของพรีแมค (Premack principle) ที่ใช้กิจกรรมที่ผู้เรียนชอบเป็นรางวัลของกิจกรรมที่ชอบน้อยกว่า เช่น ทำแบบฝึกหัดเสร็จแล้วจึงได้เล่นเกมคณิตศาสตร์ การแต่งพฤติกรรม (shaping) ที่เสริมแรงความก้าวหน้าทีละขั้นสู่พฤติกรรมเป้าหมาย และสัญญาเงื่อนไขพฤติกรรม (behavior contract) ซึ่งครูกับผู้เรียนตกลงพฤติกรรมเป้าหมาย ผลตอบแทน และผลของการผิดสัญญาเป็นลายลักษณ์อักษรร่วมกัน เหมาะกับผู้เรียนโตที่ต้องการความรู้สึกเป็นผู้ร่วมตัดสินใจ

ด้านการจัดการพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ แนวคิดวินัยเชิงบวกแนะนำให้ใช้ผลกรรมเชิงตรรกะ (logical consequences) คือผลที่เชื่อมโยงกับพฤติกรรมอย่างมีเหตุผลและมุ่งให้รับผิดชอบแก้ไข เช่น ผู้ทำเลอะต้องทำความสะอาด ผู้ส่งงานช้าต้องใช้เวลาพักทำให้เสร็จ แทนการลงโทษที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรม เช่น การวิ่งรอบสนามเพราะคุยในห้อง ซึ่งผู้เรียนรับรู้เป็นการแก้แค้นมากกว่าการเรียนรู้ (Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1982) ส่วนการลงโทษตามระเบียบของสถานศึกษา ครูต้องยึดระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2548 ซึ่งกำหนดโทษไว้เพียง 4 สถาน คือ ว่ากล่าวตักเตือน ทำทัณฑ์บน ตัดคะแนนความประพฤติ และทำกิจกรรมเพื่อให้ปรับเปลี่ยนพฤติกรรม โดยห้ามลงโทษด้วยวิธีรุนแรง ด้วยความโกรธ ด้วยความพยาบาท หรือด้วยการกลั่นแกล้ง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2548) การลงโทษทางกายทุกรูปแบบจึงผิด

ทั้งระเบียบราชการ จรรยาบรรณวิชาชีพ และหลักจิตวิทยา เพราะงานวิจัยยืนยันตรงกันว่าการลงโทษรุนแรงหยุดพฤติกรรมได้เพียงชั่วคราว แต่สร้างความกลัว ความก้าวร้าวเลียนแบบ และทำลายสัมพันธภาพอันเป็นทุนสำคัญที่สุดของครู สรุปได้ว่า เข็มทิศของการใช้ผลกรรมคือคำถามว่า สิ่งที่ครูทำนี้สอนความรับผิดชอบหรือสอนความกลัว หากคำตอบคือความกลัว ให้เปลี่ยนวิธีเสมอ

หัวข้อที่ 6.4 การจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน
หัวเรื่อง

6.4.1 การวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหา

6.4.2 แนวทางจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่พบบ่อย

6.4.3 การจัดการชั้นเรียนที่หลากหลายและการเชื่อมต่อระบบดูแลช่วยเหลือ

แนวคิด

พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนคือการสื่อสารความต้องการที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง แนวคิดของเดรกเคิร์สอธิบายว่าพฤติกรรมเหล่านี้มีเป้าหมายเบื้องหลัง 4 ประการ ได้แก่ การเรียกร้องความสนใจ การแสวงหาอำนาจ การแก้แค้น และการแสดงความไม่สามารถ การจัดการที่ได้ผลจึงต้องอ่านเป้าหมายให้ออกแล้วตอบสนองให้ตรง มิใช่ตอบโต้ตามอารมณ์ พร้อมทั้งปรับการจัดการให้เหมาะกับวัยและลักษณะเฉพาะของผู้เรียน และเชื่อมต่อกับระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนเมื่อปัญหาลึกเกินขอบเขตของชั้นเรียน

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 6.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. วิเคราะห์เป้าหมายเบื้องหลังพฤติกรรมที่เป็นปัญหาตามแนวคิดของเดรกเคิร์สได้
2. เสนอแนวทางจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่พบบ่อยในชั้นเรียนได้
3. อธิบายการปรับการจัดการชั้นเรียนให้เหมาะกับผู้เรียนที่หลากหลาย และแนวทางเชื่อมต่อระบบดูแลช่วยเหลือได้

6.4.1 การวิเคราะห์สาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหา

หลักคิดตั้งต้นที่สำคัญที่สุดของหัวข้อนี้สืบเนื่องจากบทที่ 1 คือ พฤติกรรมทุกอย่างมีสาเหตุ พฤติกรรมที่เป็นปัญหาจึงมิใช่ความชั่วร้ายที่ต้องปราบ หากเป็นการสื่อสารความต้องการบางอย่างที่ผู้เรียนยังไม่สามารถสื่อสารด้วยวิธีที่เหมาะสมได้ รูดอล์ฟ เดรกเคิร์ส (Dreikurs) จิตแพทย์สายแอดเลอร์ เสนอกรอบวิเคราะห์ที่ใช้ได้จริงว่า เด็กทุกคนมีความต้องการพื้นฐานคือการรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง

และมีความสำคัญ เมื่อไม่สามารถได้มาด้วยทางบวก เด็กจะหันไปใช้เป้าหมายที่ผิดพลาด (mistaken goals) 4 ประการ ซึ่งครูวินิจฉัยเบื้องต้นได้จากความรู้สึกของครูเองและปฏิกิริยาของเด็กเมื่อถูกตักเตือน (Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1982) ดังตารางที่ 6.2

ตารางที่ 6.2 เป้าหมายที่ผิดพลาดของพฤติกรรม 4 ประการตามแนวคิดของเดรกเคิร์ส และการตอบสนองของครู

เป้าหมายเบื้องหลัง	ตัวอย่างพฤติกรรม	สัญญาณสังเกต (ความรู้สึกของครู)	การตอบสนองที่เหมาะสม
1. เรียกร้องความสนใจ (attention)	เล่นตลก ทำเสียงดัง ถามพร่ำเพรื่อ ป่วนเบา ๆ ให้ครูหันมอง	ครูรู้สึกรำคาญ ถูกขัดจังหวะบ่อย เมื่อเตือนเด็กจะหยุดชั่วคราวแล้วทำใหม่	ไม่ให้ความสนใจแก่พฤติกรรมป่วน แต่ให้ความสนใจเชิงบวกล่วงหน้าและเมื่อทำดี มอบบทบาทที่ได้รับการมองเห็นอย่างสร้างสรรค์
2. แสวงหาอำนาจ (power)	โต้เถียง ท้าทาย ดื้อเงียบ ยั่วยุให้ครูโกรธ ไม่ยอมทำตาม	ครูรู้สึกโกรธ ถูกท้าทาย อยากเอาชนะ เมื่อครูใช้อำนาจกด เด็กยิ่งต่อต้าน	ไม่เข้าสู่สงครามแย่งชัยชนะ ถอยจากการเผชิญหน้าต่อหน้าเพื่อน ให้ทางเลือกภายใต้ขอบเขต มอบอำนาจทางบวก เช่น หน้าที่ผู้นำ
3. แก้แค้น (revenge)	พูดจาทำร้ายจิตใจครูหรือเพื่อน ทำลายข้าวของ กลั่นแกล้งรุนแรง	ครูรู้สึกเจ็บปวด เสียใจ อยากตอบโต้ เด็กมักเป็นผู้ที่เคยรู้สึกถูกกระทำมาก่อน	ไม่ตอบโต้ด้วยการทำร้าย กลับ รักษาความสงบ แสดงความใส่ใจอย่างจริงใจสม่ำเสมอ ฟื้นฟูความสัมพันธ์ และค้นหาบาดแผลเบื้องหลัง
4. แสดงความไม่สามารถ (display of inadequacy)	ยอมแพ้ ไม่ยอมลองทำสิ่งใด นิ่งเฉย บอกว่าทำไม่ได้ตั้งแต่ยังไม่เริ่ม	ครูรู้สึกหมดหนทาง ท้อแท้ อยากเลิกช่วย เด็กปฏิเสธความช่วยเหลือ	ไม่ตำหนิและไม่ยอมแพ้ต่อเด็ก แตกงานเป็นขั้นเล็กที่สำเร็จได้จริง ชมทุกความก้าวหน้าเล็กน้อย สร้างประสบการณ์สำเร็จสะสม

นอกจากกรอบของเดรกเคิร์ส ครูควรตรวจสอบสาเหตุแวดล้อมประกอบเสมอ ได้แก่ ปัจจัยด้านบทเรียน เช่น งานยากหรือง่ายเกินไป บทเรียนน่าเบื่อ ปัจจัยด้านร่างกาย เช่น ความหิว การอดนอน ปัญหาสายตาหรือการได้ยิน ภาวะสมาธิสั้นและความต้องการพิเศษอื่นตามบทที่ 5 ปัจจัยด้าน

ครอบครัวและชีวิตส่วนตัว เช่น ความรุนแรงในบ้าน การหย่าร้าง ปัญหาการเงิน และปัจจัยด้านกลุ่มเพื่อน เช่น การอยากได้การยอมรับจากกลุ่มตามธรรมชาติของวัยรุ่นในบทที่ 3 สรุปได้ว่า ก่อนตอบสนองพฤติกรรมใด ครูควรถามตนเองสองคำถาม คือ เด็กกำลังสื่อสารความต้องการอะไร และมีเงื่อนไขแวดล้อมใดที่หล่อเลี้ยงพฤติกรรมนี้อยู่ คำตอบของสองคำถามนี้จะเปลี่ยนการตอบสนองของครูจากการปราบปรามเป็นการแก้ที่สาเหตุ

6.4.2 แนวทางจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่พบบ่อย

พฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่ครูไทยพบบ่อยและแนวทางจัดการตามหลักวิชา มีดังนี้

1) การคุยและเล่นกันในเวลาเรียน เป็นพฤติกรรมพบบ่อยที่สุดและมักสะท้อนบทเรียนที่ขาดการมีส่วนร่วม แนวทางคือใช้ลำดับการแทรกแซงเบาไปหนักตามหัวข้อ 6.3.2 ควบคู่กับการทบทวนบทเรียนของครูเองว่ามีช่วงให้ผู้เรียนเป็นฝ่ายลงมือทำเพียงพอหรือไม่ และอาจเปลี่ยนพลังการคุยให้ถูกที่ด้วยกิจกรรมคู่และกลุ่มที่มีโครงสร้าง
2) การใช้โทรศัพท์มือถือในเวลาเรียน ควรจัดการเชิงระบบมากกว่ารายครั้ง คือ ร่วมกันกำหนดข้อตกลงการใช้ที่ชัดเจนตั้งแต่ต้นเทอม เช่น ช่วงเวลาห้ามใช้ จุดวางโทรศัพท์ และช่วงที่ใช้เพื่อการเรียนได้ บังคับใช้อย่างเสมอภาคและสงบ พร้อมทั้งออกแบบการใช้โทรศัพท์เป็นเครื่องมือเรียนรู้ตามแนวทางบทที่ 3 และ 4 การยึดโดยพลการโดยไม่มีข้อตกลงมักจุดชนวนการเผชิญหน้าโดยไม่จำเป็น
3) การไม่ส่งงาน ให้สืบสาเหตุก่อนลงโทษ เพราะเบื้องหลังอาจเป็นงานที่ยากเกินไป ภาระที่บ้าน ภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ หรือการจัดเวลาไม่เป็น แนวทางคือคุยรายบุคคลด้วยท่าทีอยากช่วย ใช้ผลกรรมเชิงตรรกะคือการทำงานให้เสร็จในเวลาที่กำหนดเพิ่มแตกงานใหญ่เป็นงวดย่อยพร้อมติดตามถี่ขึ้น และเสริมแรงเมื่อส่งได้ตามกำหนด
4) การก้าวร้าวและการทะเลาะวิวาท เมื่อเกิดเหตุเฉพาะหน้า ลำดับแรกคือความปลอดภัย แยกคู่กรณีออกจากกันด้วยเสียงและท่าทีที่สงบหนักแน่น ไม่ใช้กำลังเกินจำเป็น ให้เวลาสงบสติก่อนสอบถามข้อเท็จจริงทีละฝ่าย หลีกเลี่ยงการตัดสินต่อหน้าคู่กรณีและเพื่อน จากนั้นใช้กระบวนการแก้ไขเชิงฟื้นฟู เช่น การไกล่เกลี่ย การรับผิดชอบเยียวยาผลของการกระทำ และการติดตามป้องกันการก่อเหตุซ้ำ พร้อมประเมินว่าจำเป็นต้องส่งต่อระบบดูแลช่วยเหลือหรือไม่
5) การท้าทายอำนาจครูต่อหน้าชั้นเรียน เป็นสถานการณ์ที่วัดวุฒิภาวะของครูที่สุด หลักคือไม่ชิงชัยต่อหน้าผู้ชม เพราะเมื่อครูเอาชนะเด็กต่อหน้าเพื่อน ครูชนะศึกแต่แพ้สงคราม แนวทางคือคุมอารมณ์ให้สงบ ตอบสั้นอย่างให้เกียรติ เช่น “เรื่องนี้เราคุยกันหลังคาบนะ ตอนนี้เรียนต่อก่อน” แล้วเดินบทเรียนต่อ จากนั้นคุยส่วนตัวด้วยการฟังอย่างตั้งใจ

ตามหลัก I-message และค้นหาสาเหตุตามกรอบเป้าหมายอำนาจของเดรกเคิร์ส ซึ่งการตอบสนองที่ดีมักเปลี่ยนเด็กท้าทายให้เป็นผู้นำทางบวกของห้องได้

สรุปได้ว่า ทุกแนวทางข้างต้นมีแบบแผนร่วมกันคือ สงบก่อนเสมอ สืบสาเหตุก่อนลงโทษ จัดการเป็นระบบมากกว่ารายครั้ง รักษาศักดิ์ศรีของผู้เรียนต่อหน้าเพื่อน และเปลี่ยนเหตุการณ์ปัญหาให้เป็นโอกาสสอนความรับผิดชอบ

6.4.3 การจัดการชั้นเรียนที่หลากหลายและการเชื่อมต่อระบบดูแลช่วยเหลือ

การจัดการชั้นเรียนที่ดีต้องปรับตามผู้เรียนที่อยู่ตรงหน้า ในมิติของวัย ผู้เรียนประถมต้องการกิจวัตรที่ชัดเจน การเสริมแรงที่เห็นผลเร็ว และกิจกรรมที่ได้เคลื่อนไหว ส่วนวัยรุ่นต้องการการมีส่วนร่วมกำหนดกติกา เหตุผลของกฎทุกข้อ และการรักษาหน้าต่อหน้าเพื่อนอย่างยิ่งยวด ตามธรรมชาติพัฒนาการในบทที่ 3 ในมิติความต้องการพิเศษ ผู้เรียนสมาธิสั้น ออทิสติก และผู้เรียนที่มีปัญหาการเรียนรู้ ต้องการการปรับสิ่งแวดล้อม กิจวัตร และการเสริมแรงเฉพาะรายตามแนวทางบทที่ 5 ครูจึงควรมองเทคนิคทั้งบทนี้เป็นคลังเครื่องมือที่ต้องเลือกผสมให้เข้ากับห้องและรายบุคคล มิใช่สูตรตายตัวเดียวใช้กับทุกคน

ประการสุดท้าย ครูต้องรู้ขอบเขตของชั้นเรียน พฤติกรรมบางอย่างมีรากลึกเกินกว่าเทคนิคการจัดการชั้นเรียนจะแก้ได้ เช่น พฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงซ้ำ ๆ การถูกกระทำรุนแรงจากครอบครัว ภาวะซึมเศร้า การใช้สารเสพติด หรือการกลั่นแกล้งที่เป็นระบบ กรณีเหล่านี้ครูประจำชั้นมีหน้าที่บันทึกพฤติกรรมอย่างเป็นระบบตามหลักการสังเกตในบทที่ 1 คัดกรองผ่านระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนของสถานศึกษา ประสานผู้ปกครองด้วยท่าทีเป็นพันธมิตร และส่งต่อครูแนะแนว นักจิตวิทยา หรือผู้เชี่ยวชาญตามลำดับ การส่งต่อไม่ใช่ความล้มเหลวของครู หากคือความรับผิดชอบทางวิชาชีพ ซึ่งกระบวนการดูแลช่วยเหลือ การให้คำปรึกษา และการแนะแนวทั้งระบบ จะเป็นสาระของบทที่ 7 ต่อไป

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูเปิดคลิปสถานการณ์ห้องเรียนวุ่นวายให้ชม แล้วถามว่า “ถ้าเป็นครูในคลิป นักศึกษาจะทำอย่างไร” จดคำตอบไว้บนกระดานโดยยังไม่วิจารณ์ เพื่อย้อนกลับมาเปรียบเทียบท้ายคาบ จากนั้นทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 6 จำนวน 12 ข้อ

2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 6.1–6.4 ประกอบสื่อนำเสนอ ชี้ให้สังเกตว่าครูกำลังใช้เทคนิคของคูนินระหว่างสอนจริงอย่างไร เปิดคลิปเปรียบเทียบห้องเรียนที่จัดการดี วิเคราะห์ร่วมกันด้วยตารางที่ 6.1 และฝึกอ่านเป้าหมายเบื้องหลังพฤติกรรมจากสถานการณ์ตัวอย่างด้วยตารางที่ 6.2

3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งกลุ่มย่อยกลุ่มละ 4–5 คน ทำใบงานที่ 6.1 พร้อมเลือกสถานการณ์หนึ่งมาแสดงบทบาทสมมติ โดยสมาชิกสลับบทครูและนักเรียน ฝึกใช้เทคนิคการแทรกแซงจากเบาไปหนัก เพื่อนกลุ่มอื่นสังเกตและให้ข้อมูลย้อนกลับ

4) ขั้นสรุป (30 นาที) ย้อนดูคำตอบบนกระดานจากขั้นนำ ให้นักศึกษาอภิปรายว่าความคิดของตนเปลี่ยนไปอย่างไรหลังเรียน สรุปหลัก “ป้องกันก่อนปราบปราม สงบก่อนเสมอ และรักษาศักดิ์ศรีของผู้เรียน” จากนั้นทำแบบทดสอบหลังเรียน และมอบหมายคำถามทบทวนท้ายบทเป็นการบ้าน

ใบงานที่ 6.1 เรื่อง ภารกิจกู้ห้อง ม.1/5 ของครูมิว

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

“ครูมิว” รับหน้าที่สอนห้อง ม.1/5 แทนครูเดิมที่ย้ายไปกลางภาคเรียน ตั้งแต่วันแรก ครูมิวพบว่าห้องนี้ไม่มีข้อตกลงร่วมกันใด ๆ นักเรียนทยอยเข้าห้องช้า เดินไปมาระหว่างเรียน และคุยกันเสียงดังจนครูต้องตะโกนแข่ง เมื่อครูมิวขู่ว่าจะหักคะแนนทั้งห้อง ความวุ่นวายเงียบลงได้ครู่เดียวก็กลับมาเหมือนเดิม ช่วงเปลี่ยนกิจกรรมทุกครั้งใช้เวลานานและโกลาหลที่สุด นักเรียนที่โดดเด่นมีสองคน คนแรกคือ “เจได” เด็กหลังห้องที่ชอบพูดแทรกด้วยมุกตลกเรียกเสียงหัวเราะทั้งห้อง ครูมิวหยุดสอนเพื่อโต้ตอบเจไดทุกครั้ง บางครั้งก็ขำตาม บางครั้งก็เผลอประชดกลับ ยิ่งนานเจไดยิ่งเล่นใหญ่ อีกคนคือ “มะปราง” เด็กหญิงเงียบ ๆ ที่ไม่เคยส่งงานเลยแม้แต่ชิ้นเดียว เมื่อครูมิวเดินไปถาม มะปรางก้มหน้าตอบเบา ๆ ว่า “หนูทำไม่ได้หรอกค่ะ หนูโง่” แล้วนิ่งเฉยไม่ยอมแตะงานอีก ครูมิวเริ่มหมดแรง กลับบ้านไปเปิดตำราจิตวิทยาสำหรับครูที่เคยเรียน และตัดสินใจว่าจะรีเซตห้องนี้ใหม่ทั้งระบบภายในสองสัปดาห์

คำถาม

1) จงวิเคราะห์ว่าความวุ่นวายของห้อง ม.1/5 เกิดจากการขาดองค์ประกอบใดของการบริหารจัดการชั้นเรียนบ้าง โดยใช้แนวคิดการป้องกันของคูนิน เรื่องกติกา–กิจวัตร และช่วงรอยต่อ ประกอบการอธิบาย (3 คะแนน)
2) จงวิเคราะห์พฤติกรรมของเจไดและมะปรางด้วยกรอบเป้าหมายที่ผิดพลาดของเดรกเคิร์ส ระบุสัญญาณที่ใช้วินิจฉัย และอธิบายว่าการตอบสนองที่ผ่านมาของครูมิวไปหล่อเลี้ยงพฤติกรรมทั้งสองอย่างไร (3 คะแนน)
3) จงออกแบบแผนรีเซตระบบชั้นเรียน 2 สัปดาห์ของครูมิว ให้ครอบคลุมการสร้างกติการ่วม การวางกิจวัตรสำคัญ ระบบเสริมแรง ลำดับขั้นการแทรกแซง และการฟื้นฟูสัมพันธภาพกับห้อง โดยระบุกิจกรรมเป็นรายสัปดาห์อย่างเป็นรูปธรรม (4 คะแนน)
4) จงเสนอแนวทางเฉพาะรายสำหรับเจไดและมะปรางคนละ 1 แนวทางที่ตรงกับเป้าหมายเบื้องหลังพฤติกรรมของแต่ละคน พร้อมเหตุผลทางทฤษฎี (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

การบริหารจัดการชั้นเรียนคือกระบวนการจัดสภาพแวดล้อม ความสัมพันธ์ กติกา และพฤติกรรม เพื่อให้เวลาแห่งการเรียนรู้เกิดขึ้นมากที่สุดและผู้เรียนพัฒนาวินัยในตนเอง มิใช่การทำให้ห้องเงียบด้วยความกลัว งานวิจัยของคูนินเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของศาสตร์นี้ด้วยข้อค้นพบว่า ครูที่จัดการชั้นเรียนได้ดีเด่นที่การป้องกันปัญหา ผ่านความตื่นรู้ทั่วชั้นเรียน การดูแลซ้อนงาน ความลื่นไหลของบทเรียน การกระตุ้นทั้งกลุ่ม และความรับผิดชอบรายบุคคล รากฐานของการป้องกันคือการออกแบบตั้งแต่ต้นปี ทั้งสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่ครูมองเห็นและเข้าถึงผู้เรียนทุกคน บรรยากาศทางจิตวิทยาที่อบอุ่นปลอดภัย และกติกาที่มีจำนวนน้อย ถ้อยคำเชิงบวก ร่วมกำหนด ควบคู่กับกิจวัตรที่สอนและฝึกจนเป็นอัตโนมัติ

เมื่อพฤติกรรมรบกวนเกิดขึ้น ครูใช้การแทรกแซงจากเบาไปหนักโดยรบกวนบทเรียนน้อยที่สุด เริ่มจากการเมินอย่างมีแผนพร้อมชมพฤติกรรมตรงข้าม สัญญาณอวัจนภาษา การเข้าใกล้ การเตือนส่วนตัว การสื่อสารแบบฉันเป็นสำคัญ การให้ทางเลือก จนถึงผลกรรมตามกติกา สำหรับพฤติกรรมที่ต้องแก้ไขเป็นระบบ ครูใช้การปรับพฤติกรรมด้วยการเสริมแรง ระบบเบี้ยอรรถกร หลักของพรีแมค การแต่งพฤติกรรม และสัญญาเงื่อนไขพฤติกรรม โดยเลือกผลกรรมเชิงตรรกะที่สอนความรับผิดชอบแทนการลงโทษด้วยอารมณ์ และการลงโทษต้องอยู่ในกรอบ 4 สถานตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2548 เท่านั้น

สำหรับพฤติกรรมที่เป็นปัญหา หลักคิดสำคัญคือพฤติกรรมคือการสื่อสาร กรอบของ เดรกเคิร์สช่วยครูอ่านเป้าหมายเบื้องหลัง 4 ประการ ได้แก่ การเรียกร้องความสนใจ การแสวงหาอำนาจ

การแก้แค้น และการแสดงความไม่สามารถ ซึ่งแต่ละเป้าหมายต้องการการตอบสนองต่างกัน การจัดการพฤติกรรมที่พบบ่อยทั้งการคุย โทรศัพท์ การไม่ส่งงาน ความก้าวร้าว และการท้าทายครู ล้วนยึดแบบแผนเดียวกันคือ สงบก่อนเสมอ สืบสาเหตุก่อนลงโทษ จัดการเชิงระบบ และรักษาศักดิ์ศรีของผู้เรียน ท้ายที่สุดครูต้องปรับเครื่องมือให้เหมาะกับวัยและความต้องการพิเศษของผู้เรียน และรู้จังหวะส่งต่อระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนเมื่อปัญหาลึกเกินขอบเขตชั้นเรียน ซึ่งจะศึกษาโดยละเอียดในบทที่ 7 ว่าด้วยจิตวิทยาการดูแลช่วยเหลือ การให้คำปรึกษา และการแนะแนว

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 6

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) (เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)

1. ข้อใดสะท้อนขอบข่ายของการบริหารจัดการชั้นเรียนได้ครบถ้วนที่สุด

   ก. การจัดโต๊ะเรียนและตกแต่งห้องให้สวยงาม

   ข. การกำหนดบทลงโทษที่รุนแรงและแน่นอน

   ค. การจัดสภาพแวดล้อม สร้างบรรยากาศและความสัมพันธ์ วางระบบกติกากิจวัตร และดูแลพฤติกรรมของผู้เรียน

   ง. การควบคุมให้ผู้เรียนอยู่ในความสงบตลอดเวลา

2. ข้อใดกล่าวถูกต้องเกี่ยวกับห้องเรียนที่เงียบสนิทตลอดเวลา

   ก. เป็นหลักฐานว่าครูจัดการชั้นเรียนได้ยอดเยี่ยม

   ข. ไม่จำเป็นต้องเป็นห้องเรียนที่ดี เพราะความเงียบอาจเกิดจากความกลัวจนผู้เรียนไม่กล้าถามหรือมีส่วนร่วม

   ค. เป็นเป้าหมายสูงสุดที่ครูทุกคนควรไปให้ถึง

   ง. เกิดขึ้นได้เฉพาะกับครูที่เข้มงวดเท่านั้น

3. ครูอธิบายบทเรียนต่อเนื่องไปพร้อมกับเดินไปแตะโต๊ะนักเรียนที่เริ่มหยอกกันโดยไม่หยุดสอน ตรงกับเทคนิคใดของคูนิน

   ก. การดูแลซ้อนงาน (overlapping)

   ข. ความรับผิดชอบรายบุคคล (accountability)

   ค. การกระตุ้นทั้งกลุ่ม (group alerting)

   ง. การเมินอย่างมีแผน (planned ignoring)

4. “ความลื่นไหลและจังหวะของบทเรียน” ช่วยป้องกันพฤติกรรมรบกวนได้เพราะเหตุใด

   ก. ทำให้ผู้เรียนเหนื่อยจนไม่มีแรงก่อกวน

   ข. ทำให้ครูดูน่าเกรงขามมากขึ้น

   ค. ทำให้ผู้เรียนไม่กล้าถามคำถาม

   ง. ลดช่วงเวลาว่างและความสะดุดของบทเรียนซึ่งเป็นช่องให้พฤติกรรมรบกวนแทรกเข้ามา

5. การจัดที่นั่งแบบตัวยู (U-shape) เหมาะสมกับกิจกรรมใดมากที่สุด

ก. การสอบวัดผลปลายภาค

ข. การอภิปรายทั้งชั้นและการสาธิตที่ทุกคนต้องเห็นหน้ากัน

ค. การทำงานกลุ่มย่อยหลายกลุ่มพร้อมกัน

ง. การอ่านหนังสือเงียบรายบุคคล

6. ช่วงเวลาใดสำคัญที่สุดในการวางระบบกติกาและกิจวัตรของชั้นเรียน

ก. ช่วงสัปดาห์แรกของปีการศึกษา

ข. ช่วงก่อนสอบกลางภาค

ค. ช่วงหลังเกิดปัญหาวินัยรุนแรงแล้ว

ง. ช่วงปลายปีการศึกษา

7. การสอนกิจวัตร (routines) ของชั้นเรียนที่ถูกต้องตามหลักวิชาคือข้อใด

ก. ประกาศครั้งเดียวหน้าเสาธงแล้วถือว่าทุกคนรับทราบ

ข. ติดประกาศไว้หลังห้องให้อ่านเอง

ค. อธิบายเหตุผล สาธิต ให้ฝึกทำจริง และให้ข้อมูลย้อนกลับจนทำได้คล่องเหมือนการสอนบทเรียนหนึ่งบท

ง. รอให้ผู้เรียนทำผิดก่อนแล้วจึงตำหนิเพื่อให้จำ

8. หลักการเลือกใช้เทคนิคแทรกแซงพฤติกรรมรบกวนที่ถูกต้องคือข้อใด

ก. เริ่มจากวิธีรุนแรงที่สุดเพื่อเด็ดขาดตั้งแต่ครั้งแรก

ข. เริ่มจากวิธีที่เบาที่สุดที่ได้ผล และรบกวนการเรียนของส่วนรวมน้อยที่สุด

ค. ใช้วิธีเดียวกันกับทุกพฤติกรรมเพื่อความเสมอภาค

ง. รอให้พฤติกรรมหายไปเองโดยไม่ต้องทำสิ่งใด

9. นักเรียนคนหนึ่งชอบทำเสียงตลกแทรกระหว่างสอน ครูรู้สึกรำคาญและถูกขัดจังหวะบ่อย เมื่อเตือนก็หยุดครู่เดียวแล้วทำอีก ตามแนวคิดของเดรกเคิร์ส พฤติกรรมนี้มีเป้าหมายเบื้องหลังตามข้อใด

ก. การเรียกร้องความสนใจ ข. การแสวงหาอำนาจ

ค. การแก้แค้น ง. การแสดงความไม่สามารถ

10. นักเรียนที่พูดว่า “ผมโง่ ทำไม่ได้หรอก” แล้วนิ่งเฉยไม่ยอมเริ่มงานใด ๆ ครูควรตอบสนองตามข้อใด

ก. ปล่อยตามสบายเพราะเด็กไม่อยากเรียนเอง

ข. ตำหนิให้อายเพื่อนเพื่อกระตุ้นให้ลุกขึ้นสู้

ค. ทำงานให้แทนเพื่อไม่ให้เด็กเครียด

ง. แตกงานเป็นขั้นเล็กที่สำเร็จได้จริง ให้กำลังใจ และชมทุกความก้าวหน้าเพื่อสะสมประสบการณ์ความสำเร็จ

11. โทษ 4 สถานตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2548 ได้แก่ข้อใด

ก. ว่ากล่าวตักเตือน เฆี่ยนตี พักการเรียน ไล่ออก

ข. ตัดคะแนน กักบริเวณ เชิญผู้ปกครอง ให้ออก

ค. ว่ากล่าวตักเตือน ทำทัณฑ์บน ตัดคะแนนความประพฤติ และทำกิจกรรมเพื่อให้ปรับเปลี่ยนพฤติกรรม

ง. ตักเตือน ปรับเงิน ทำงานชดใช้ พักการเรียน

12. ข้อใดคือหลักการใช้ “ผลกรรมเชิงตรรกะ” (logical consequences) ที่ถูกต้อง

ก. ให้นักเรียนที่คุยในห้องวิ่งรอบสนามสิบรอบ

ข. ให้ผลของการกระทำเชื่อมโยงกับพฤติกรรมอย่างมีเหตุผล เช่น ผู้ทำเลอะเป็นผู้ทำความสะอาด โดยดำเนินการอย่างสงบปราศจากการประจาน

ค. ลงโทษให้หนักกว่าความผิดเพื่อไม่ให้มีใครกล้าทำอีก

ง. ลงโทษทั้งห้องเมื่อหาตัวผู้กระทำผิดไม่พบ

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งในสัปดาห์ถัดไป)

1. จงอธิบายความหมายและเป้าหมายสองระดับของการบริหารจัดการชั้นเรียน พร้อมอภิปรายว่าเหตุใดห้องเรียนที่เงียบที่สุดจึงอาจไม่ใช่ห้องเรียนที่ดีที่สุด
2. จงอธิบายเทคนิคการป้องกันปัญหาของคูนินทั้ง 5 เทคนิค พร้อมยกตัวอย่างการปฏิบัติจริงของครูเทคนิคละ 1 ตัวอย่าง
3. จงออกแบบกติกาชั้นเรียน 4 ข้อสำหรับระดับชั้นที่นักศึกษาตั้งใจจะสอน ตามหลักการสร้างกติกาที่ดี พร้อมกิจวัตรสำคัญ 3 กิจวัตรและวิธีสอนกิจวัตรเหล่านั้น

4. จงเรียงลำดับขั้นเทคนิคการแทรกแซงพฤติกรรมรบกวนจากเบาไปหนัก พร้อมยกสถานการณ์ตัวอย่างที่เหมาะกับการใช้เทคนิคระดับเบา 1 สถานการณ์ และระดับหนัก 1 สถานการณ์
5. จงอธิบายเป้าหมายที่ผิดพลาดของพฤติกรรม 4 ประการตามแนวคิดของเดรกเคิร์ส พร้อมสัญญาณสังเกตจากความรู้สึกของครู และการตอบสนองที่เหมาะสมของแต่ละเป้าหมาย
6. จงเปรียบเทียบการลงโทษตามอารมณ์กับผลกรรมเชิงตรรกะ พร้อมอธิบายขอบเขตการลงโทษตามระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2548 และเหตุผลทางจิตวิทยาที่ไม่ควรใช้การลงโทษรุนแรง

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 6	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์และการออกแบบระบบชั้นเรียน	ใบงานที่ 6.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)
ทักษะการปฏิบัติ	การสังเกตการแสดงบทบาทสมมติเทคนิคการแทรกแซง	เลือกใช้เทคนิคได้เหมาะสมกับสถานการณ์ในระดับดีขึ้นไป
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 6.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การวิเคราะห์สาเหตุความวุ่นวายของห้องด้วยหลักวิชา	ระบุองค์ประกอบที่ขาดหายได้ครบถ้วน โดยเชื่อมโยงแนวคิดของคูนิน กติกา–กิจวัตร และช่วงรอยต่อกับข้อมูลในกรณีได้ถูกต้องชัดเจน	ระบุได้เป็นส่วนใหญ่ แต่การเชื่อมโยงหลักวิชายังไม่ครบหรือไม่ชัดบางประเด็น	ระบุได้เพียงเล็กน้อย หรือวิเคราะห์โดยไม่ใช้หลักวิชา
2. การวิเคราะห์พฤติกรรมรายบุคคลด้วยกรอบของเดรกเคิร์ส	ระบุเป้าหมายเบื้องหลังของทั้งสองคนถูกต้อง พร้อมสัญญาณวินิจฉัย และอธิบายวงจรที่ครูหล่อเลี้ยงพฤติกรรมได้อย่างมีเหตุผล	ระบุเป้าหมายได้ถูกต้องเป็นส่วนใหญ่ แต่การอธิบายสัญญาณหรือวงจรยังไม่สมบูรณ์	ระบุเป้าหมายไม่ถูกต้อง หรือไม่สามารถอธิบายเหตุผลได้
3. แผนรีเซตระบบชั้นเรียน 2 สัปดาห์	แผนครอบคลุมกติการ่วม กิจวัตร ระบบเสริมแรง ลำดับการแทรกแซง และการฟื้นฟูสัมพันธภาพเรียงลำดับเวลาเป็นรูปธรรมปฏิบัติได้จริง	แผนครอบคลุมเกือบครบ แต่บางส่วนยังเป็นนามธรรมหรือลำดับเวลาไม่ชัด	แผนไม่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ หรือไม่สามารถปฏิบัติได้จริง

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
4. แนวทางเฉพาะรายการทำงานกลุ่ม และการนำเสนอ	แนวทางของทั้งสองคนตรงกับเป้าหมายเบื้องหลัง มีเหตุผลทางทฤษฎีรองรับ สมาชิกมีส่วนร่วมทั่วถึง การนำเสนอและบทบาทสมมติชัดเจนตรงเวลา	แนวทางถูกทิศทางแต่เหตุผลทางทฤษฎียังไม่ชัด การนำเสนอเข้าใจได้	แนวทางไม่ตรงกับเป้าหมายเบื้องหลังหรือซ้ำเติมปัญหา การมีส่วนร่วมและการนำเสนอยังต้องปรับปรุง

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

กระทรวงศึกษาธิการ. (2548). ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2548. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

ฆนัท ธาตุทอง. (2552). การบริหารจัดการชั้นเรียน: ห้องเรียนแห่งความสุข. กรุงเทพฯ: เพชรเกษมการพิมพ์.

สันติ บุญภิรมย์. (2557). การบริหารจัดการในห้องเรียน. กรุงเทพฯ: ทริปเพิ้ล เอ็ดดูเคชั่น.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อาภรณ์ ใจเที่ยง. (2553). หลักการสอน (ฉบับปรับปรุง) (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ภาษาอังกฤษ

Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1982). Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2013). Classroom management for middle and high school teachers (9th ed.). Boston: Pearson.

Kounin, J. S. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Alexandria, VA: ASCD.

Santrock, J. W. (2018). Educational psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 6

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ข 2) ง 3) ค 4) ก 5) ข 6) ค 7) ก 8) ง 9) ข 10) ค 11) ข 12) ง

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ค 2) ข 3) ก 4) ง 5) ข 6) ก 7) ค 8) ข 9) ก 10) ง 11) ค 12) ข

บทที่ 7

จิตวิทยาการดูแลและการช่วยเหลือผู้เรียน: การให้คำปรึกษาและการแนะแนว

(Psychology of Student Care and Support: Counseling and Guidance)

แผนการสอนประจำบทที่ 7

หัวข้อเนื้อหา	7.1 ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน 7.2 การแนะแนว 7.3 การให้คำปรึกษาเบื้องต้นสำหรับครู 7.4 การช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงและการส่งต่อ
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายองค์ประกอบของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนและวิธีการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลได้ 2) อธิบายปรัชญา ขอบข่าย และบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการได้ 3) อธิบายหลักการ เงื่อนไข ทักษะ และขั้นตอนของการให้คำปรึกษาเบื้องต้นได้ 4) วิเคราะห์สัญญาณเสี่ยงของผู้เรียนและวางแผนการช่วยเหลือและส่งต่อได้ 5) ฝึกใช้ทักษะการฟังและการให้คำปรึกษาเบื้องต้นในสถานการณ์จำลองได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) กิจกรรมสัมผัสประสบการณ์ “การฟังที่แท้จริง” 2) การบรรยายแบบมีส่วนร่วมประกอบสื่อนำเสนอ พร้อมสาธิตทักษะการให้คำปรึกษา 3) การฝึกบทบาทสมมติสามบทบาท (ผู้เล่า ผู้ฟัง ผู้สังเกต) 4) การทำใบงานที่ 7.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาเป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ 5) การทำแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน และการสรุปบทเรียนร่วมกัน
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 7 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) คลิปวิดีโอสาธิตการให้คำปรึกษา 4) บัตรสถานการณ์สำหรับบทบาทสมมติ 5) ใบงานที่ 7.1 และแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 7.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) สังเกตการฝึกทักษะในบทบาทสมมติ 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและอภิปราย 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 7.1 ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน

7.1.1 ความหมายและความสำคัญของการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

7.1.2 องค์ประกอบของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน

7.1.3 การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและการศึกษารายกรณี

หัวข้อที่ 7.2 การแนะแนว

7.2.1 ความหมาย ปรัชญา และความสำคัญของการแนะแนว

7.2.2 ขอบข่ายของการแนะแนว

7.2.3 บริการแนะแนวทั้งห้าและบทบาทของครูในงานแนะแนว

หัวข้อที่ 7.3 การให้คำปรึกษาเบื้องต้นสำหรับครู

7.3.1 ความหมาย หลักการ และจรรยาบรรณของการให้คำปรึกษา

7.3.2 เงื่อนไขสำคัญและคุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษา

7.3.3 ทักษะการให้คำปรึกษาเบื้องต้น

7.3.4 ขั้นตอนการให้คำปรึกษา

หัวข้อที่ 7.4 การช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงและการส่งต่อ

7.4.1 การสังเกตสัญญาณเตือนปัญหาของผู้เรียน

7.4.2 การช่วยเหลือเบื้องต้นในภาวะวิกฤตและการส่งต่อ

7.4.3 บทบาทของครูที่ปรึกษาในการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. การดูแลช่วยเหลือผู้เรียนเป็นภารกิจของครูทุกคน ดำเนินการอย่างเป็นระบบผ่านระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน 5 องค์ประกอบ คือ การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรอง การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ โดยมีเป้าหมายดูแลผู้เรียนทุกคน มิใช่เฉพาะผู้ที่มีปัญหา

2. การแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยเหลือให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง รู้จักสิ่งแวดล้อม และตัดสินใจเลือกแนวทางชีวิตได้ด้วยตนเอง ครอบคลุมขอบข่ายด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ผ่านบริการแนะแนว 5 บริการ ซึ่งครูทุกคนมีบทบาทร่วมโดยมีครูแนะแนวเป็นแกนประสาน

3. การให้คำปรึกษาเป็นหัวใจของบริการแนะแนว เป็นกระบวนการช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจปัญหาและตัดสินใจแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองผ่านสัมพันธภาพที่ไว้วางใจ อาศัยเงื่อนไขความจริงใจ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข และความเข้าใจร่วมรู้สึก ทักษะพื้นฐาน เช่น การฟังอย่างตั้งใจ การถาม การทวนความ การสะท้อนความรู้สึก และดำเนินตามขั้นตอน 5 ขั้นอย่างเป็นระบบ

4. ครูต้องสังเกตสัญญาณเตือนปัญหาของผู้เรียนได้แต่เนิ่น ให้การช่วยเหลือเบื้องต้นด้วยความสงบและเข้าใจ รู้ขอบเขตของตน และส่งต่อผู้เชี่ยวชาญอย่างเป็นระบบ โดยยึดหลักความปลอดภัยของผู้เรียนเหนือการรักษาความลับในกรณีที่มีอันตราย

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 7 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายองค์ประกอบของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน และวิธีการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลได้ (CLO 1)

2) อธิบายความหมาย ปรัชญา ขอบข่าย และบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการได้ (CLO 1)

3) อธิบายหลักการ เงื่อนไข ทักษะ และขั้นตอนของการให้คำปรึกษาเบื้องต้นได้ (CLO 1)

4) วิเคราะห์สัญญาณเสี่ยงของผู้เรียน และวางแผนการช่วยเหลือและการส่งต่ออย่างเหมาะสมได้ (CLO 2)

5) ประยุกต์ใช้ทักษะการฟังและการให้คำปรึกษาเบื้องต้นในสถานการณ์จำลองได้ (CLO 3)

คำสำคัญ

ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน (Student Care and Support System) · การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล (Knowing Students Individually) · การคัดกรอง (Screening) · การแนะแนว (Guidance) · บริการแนะแนว (Guidance Services) · การให้คำปรึกษา (Counseling) · การฟังอย่างตั้งใจ (Active Listening) · การสะท้อนความรู้สึก (Reflection of Feelings) · การส่งต่อ (Referral)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 7

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) *(เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)*

1. ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนประกอบด้วยองค์ประกอบ 5 ประการเรียงลำดับตามข้อใด

    ก. คัดกรอง ⟶ รู้จักรายบุคคล ⟶ แก้ไขปัญหา ⟶ ลงโทษ ⟶ รายงานผล

    ข. รู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล ⟶ คัดกรอง ⟶ ส่งเสริมและพัฒนา ⟶ ป้องกันและแก้ไขปัญหา ⟶ ส่งต่อ

    ค. สอนซ่อมเสริม ⟶ สอบวัดผล ⟶ ประกาศผล ⟶ เยี่ยมบ้าน ⟶ สรุปงาน

    ง. ส่งต่อ ⟶ คัดกรอง ⟶ รู้จักรายบุคคล ⟶ พัฒนา ⟶ ประเมินผล

2. เครื่องมือพื้นฐานที่สุดในการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลคือข้อใด

    ก. แบบทดสอบเชาวน์ปัญญามาตรฐาน

    ข. การประชุมผู้ปกครองประจำปี

    ค. การสังเกตพฤติกรรมอย่างเป็นระบบร่วมกับข้อมูลรอบด้าน เช่น ระเบียนสะสมและการเยี่ยมบ้าน

    ง. ผลการเรียนเฉลี่ยเพียงอย่างเดียว

3. การคัดกรองนักเรียนตามระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนแบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มตามข้อใด

    ก. กลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง และกลุ่มมีปัญหาที่ต้องช่วยเหลือ

    ข. กลุ่มเก่ง กลุ่มปานกลาง และกลุ่มอ่อน

    ค. กลุ่มขยัน กลุ่มเฉื่อย และกลุ่มเกเร

    ง. กลุ่มผู้นำ กลุ่มผู้ตาม และกลุ่มโดดเดี่ยว

4. ข้อใดสะท้อนปรัชญาพื้นฐานของการแนะแนวได้ถูกต้องที่สุด

    ก. ผู้เรียนที่มีปัญหาเท่านั้นที่ต้องได้รับการแนะแนว

    ข. ครูแนะแนวคือผู้ตัดสินใจแทนผู้เรียนที่ดีที่สุด

    ค. การแนะแนวคือการอบรมตักเตือนผู้เรียนที่ประพฤติผิด

    ง. มนุษย์ทุกคนมีคุณค่า มีความแตกต่างกัน มีศักยภาพที่จะพัฒนา และควรได้ตัดสินใจด้วยตนเอง

5. ขอบข่ายของการแนะแนวประกอบด้วย 3 ด้านตามข้อใด

ก. ด้านวิชาการ ด้านกีฬา ด้านศิลปะ

ข. ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม

ค. ด้านร่างกาย ด้านจิตใจ ด้านสังคม

ง. ด้านครอบครัว ด้านโรงเรียน ด้านชุมชน

6. ข้อใดคือบริการแนะแนวครบทั้ง 5 บริการ

ก. บริการสอนเสริม บริการอาหารกลางวัน บริการทุน บริการรถรับส่ง บริการห้องสมุด

ข. บริการทดสอบ บริการรักษาพยาบาล บริการกีฬา บริการวิชาการ บริการชุมชน

ค. บริการศึกษาและรวบรวมข้อมูลรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล

ง. บริการแนะนำอาชีพ บริการหางาน บริการฝึกงาน บริการสมัครเรียน บริการกู้ยืม

7. บริการใดถือเป็น “หัวใจ” ของบริการแนะแนว

ก. บริการให้คำปรึกษา ข. บริการสนเทศ

ค. บริการจัดวางตัวบุคคล ง. บริการติดตามและประเมินผล

8. การให้คำปรึกษาแตกต่างจากการแนะนำหรือการสั่งสอนตามข้อใด

ก. การให้คำปรึกษาใช้เวลาสั้นกว่าการแนะนำ

ข. การให้คำปรึกษาคือการบอกทางออกที่ดีที่สุดให้ผู้เรียนนำไปปฏิบัติ

ค. การให้คำปรึกษาทำได้เฉพาะนักจิตวิทยาเท่านั้น

ง. การให้คำปรึกษาช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจปัญหาและตัดสินใจแก้ปัญหาด้วยตนเอง มิใช่การบอกคำตอบ

9. เงื่อนไขสำคัญ 3 ประการของสัมพันธภาพในการให้คำปรึกษาตามแนวคิดของโรเจอร์สคือข้อใด

ก. ความรู้ ความสามารถ ประสบการณ์

ข. ความจริงใจ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข และความเข้าใจร่วมรู้สึก

ค. ความเข้มงวด ความยุติธรรม ความเด็ดขาด

ง. ความสนิทสนม ความเป็นกันเอง ความสนุกสนาน

10. ข้อใดเป็นตัวอย่างของทักษะ “การสะท้อนความรู้สึก” (reflection of feelings)

ก. “เธอควรตั้งใจเรียนมากกว่านี้นะ”

ข. “ทำไมถึงไม่ปรึกษาครูตั้งแต่แรก”

ค. “ฟังดูเธอรู้สึกเสียใจมากที่เพื่อนสนิทไม่เข้าใจเรา”

ง. “เรื่องแค่นี้เอง อย่าคิดมากเลย”

11. นักเรียนมาเล่าให้ครูฟังว่าถูกทำร้ายร่างกายที่บ้าน และขอร้องให้ครูเก็บเป็นความลับ ครูควรทำอย่างไร

ก. รับปากเก็บเป็นความลับตลอดไปเพื่อรักษาความไว้วางใจ

ข. ตำหนิผู้ปกครองผ่านสื่อสังคมออนไลน์ทันที

ค. ทำเป็นไม่รู้เพราะเป็นเรื่องภายในครอบครัว

ง. อธิบายด้วยความเห็นใจว่ากรณีที่มีอันตรายครูจำเป็นต้องขอความช่วยเหลือจากผู้เกี่ยวข้อง แล้วดำเนินการผ่านระบบการดูแลช่วยเหลือทันที

12. เพื่อนนักเรียนมาบอกครูว่าเพื่อนสนิทโพสต์ข้อความลาจากและแจกของรักของตน ครูควรทำอย่างไรเป็นอันดับแรก

ก. รอดูสถานการณ์ก่อนเพราะวัยรุ่นมักพูดเล่น

ข. เข้าพบนักเรียนทันทีด้วยท่าทีสงบห่วงใย ถามตรงถึงความรู้สึกและความคิดของเขา รับฟังโดยไม่ตัดสิน ไม่ปล่อยให้อยู่ลำพัง และประสานการส่งต่อโดยเร็ว

ค. ประกาศเตือนหน้าเสาธงถึงพิษภัยของโซเชียลมีเดีย

ง. ตำหนิที่โพสต์เรียกร้องความสนใจ

บทที่ 7

จิตวิทยาการดูแลและการช่วยเหลือผู้เรียน: การให้คำปรึกษาและการแนะแนว

ความนำ

เบื้องหลังผลการเรียนที่ตกลงกะทันหัน การขาดเรียนบ่อยครั้ง หรือแววตาที่หม่นลงของผู้เรียนสักคน มักมีเรื่องราวที่ใหญ่กว่าบทเรียนซ่อนอยู่เสมอ อาจเป็นครอบครัวที่กำลังแตกสลาย ความสัมพันธ์กับเพื่อนที่ร้าวราน ความสับสนในเส้นทางชีวิต หรือความทุกข์ในใจที่เด็กคนหนึ่งไม่รู้จะบอกใคร ในสถานการณ์เช่นนี้ ครูมักเป็นผู้ใหญ่คนแรกที่มีโอกาสสังเกตเห็นและเป็นคนแรกที่เด็กกล้าเดินเข้าหา งานของครูจึงไม่เคยจบที่การสอนหนังสือ หากรวมถึงการดูแลชีวิตและจิตใจของผู้เรียน ซึ่งเป็นบทบาทที่มาตรฐานวิชาชีพครูกำหนดไว้ชัดเจน และเป็นบทบาทที่ตัดสินอนาคตของเด็กบางคนมากยิ่งกว่าคะแนนวิชาใด

บทนี้เตรียมความพร้อมของนักศึกษาสำหรับบทบาทดังกล่าวอย่างเป็นระบบ เริ่มจากภาพใหญ่คือระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนซึ่งเป็นกลไกมาตรฐานของสถานศึกษาไทยที่ครูทุกคนต้องรู้จักและมีส่วนร่วม ต่อด้วยการแนะแนวซึ่งเป็นกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ค้นพบเส้นทางการศึกษาและอาชีพ และเติบโตทางส่วนตัวและสังคม จากนั้นจึงเจาะลึกการให้คำปรึกษาเบื้องต้น ทั้งหลักการ เงื่อนไขของสัมพันธภาพ ทักษะพื้นฐาน และขั้นตอนที่ครูใช้ได้จริงเมื่อผู้เรียนเดินเข้ามาพร้อมความทุกข์ และปิดท้ายด้วยการช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยง การสังเกตสัญญาณเตือน การช่วยเหลือเบื้องต้นในภาวะวิกฤต และการส่งต่อผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งเป็นความรู้ที่ครูหวังว่าจะไม่ต้องใช้ แต่เมื่อถึงเวลาต้องใช้ ความพร้อมของครูอาจหมายถึงชีวิตของศิษย์คนหนึ่ง

หัวข้อที่ 7.1 ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน

หัวเรื่อง

7.1.1 ความหมายและความสำคัญของการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

7.1.2 องค์ประกอบของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน

7.1.3 การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและการศึกษารายกรณี

แนวคิด

ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนเป็นกลไกมาตรฐานของสถานศึกษาไทยที่ดำเนินการอย่างเป็นระบบผ่าน 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรอง การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ โดยครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเป็นบุคลากรหลัก เป้าหมายของระบบคือการดูแลผู้เรียนทุกคนอย่างทั่วถึงและทันเวลา รากฐานของทั้งระบบคือการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลด้วยข้อมูลรอบด้าน ซึ่งใช้เครื่องมือหลากหลายตั้งแต่การสังเกต การสัมภาษณ์ การเยี่ยมบ้าน ไปจนถึงการศึกษารายกรณีสำหรับผู้เรียนที่ต้องการความเข้าใจเชิงลึก

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 7.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและความสำคัญของการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนได้
2. อธิบายองค์ประกอบทั้ง 5 ของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนพร้อมยกตัวอย่างได้
3. เลือกใช้เครื่องมือรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและอธิบายขั้นตอนการศึกษารายกรณีได้

7.1.1 ความหมายและความสำคัญของการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

การดูแลช่วยเหลือผู้เรียน หมายถึง การส่งเสริม พัฒนา ป้องกัน และแก้ไขปัญหาให้แก่ผู้เรียนอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ มีภูมิคุ้มกันทางจิตใจ มีคุณภาพชีวิตที่ดี และผ่านพ้นวิกฤตต่าง ๆ ได้อย่างปลอดภัย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2547) จุดเน้นสำคัญที่มักเข้าใจคลาดเคลื่อนคือ การดูแลช่วยเหลือมิใช่งานที่ทำเฉพาะกับเด็กมีปัญหา หากเป็นงานที่ครอบคลุมผู้เรียนทุกคน เด็กที่เรียนดีประพฤติดีก็ต้องการการส่งเสริมให้พัฒนาเต็มศักยภาพ เด็กกลุ่มเสี่ยงต้องการการป้องกันก่อนปัญหาบานปลาย และเด็กที่มีปัญหาแล้วต้องการการแก้ไขและส่งต่ออย่างเหมาะสม ความสำคัญของงานนี้ยิ่งทวีขึ้นในยุคปัจจุบันที่ผู้เรียนเผชิญความเปราะบางรอบด้าน ทั้งความเปลี่ยนแปลงของโครงสร้างครอบครัว ความกดดันด้านการเรียนและเศรษฐกิจ ตลอดจนความเสี่ยงจากโลกออนไลน์ตามที่ศึกษาในบทที่ 3 ครูในฐานะผู้ใหญ่ที่อยู่ใกล้ชิดเด็กมากที่สุดรองจากครอบครัว จึงอยู่ในตำแหน่งที่มองเห็นสัญญาณและยื่นมือช่วยได้เร็วที่สุด

7.1.2 องค์ประกอบของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดให้สถานศึกษาดำเนินงานระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนโดยมีครูที่ปรึกษาเป็นบุคลากรหลัก ผ่านองค์ประกอบ 5 ประการที่ต่อเนื่องเป็นกระบวนการเดียวกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2547) ดังนี้

1) การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล คือ การรวบรวมข้อมูลผู้เรียนรอบด้าน ทั้งด้านการเรียน สุขภาพ ครอบครัว เศรษฐกิจ ความสามารถพิเศษ และพฤติกรรม ด้วยเครื่องมือหลากหลาย เพื่อให้ครูเห็นผู้เรียนทั้งชีวิตมิใช่เห็นเพียงผลการเรียน องค์ประกอบนี้เป็นรากฐานของทุกขั้นที่เหลือ

2) การคัดกรองนักเรียน คือ การนำข้อมูลมาวิเคราะห์จำแนกผู้เรียนเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง และกลุ่มมีปัญหาที่ต้องช่วยเหลือ ตามเกณฑ์ที่สถานศึกษากำหนดในด้านต่าง ๆ เช่น การเรียน สุขภาพกายและจิต เศรษฐกิจ การคุ้มครอง และพฤติกรรมเสี่ยง ทั้งนี้ผลการคัดกรองเป็นความลับที่ใช้เพื่อการช่วยเหลือ มิใช่ตราประทับสำหรับตีตราผู้เรียน

3) การส่งเสริมและพัฒนานักเรียน คือ กิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกกลุ่มโดยเฉพาะกลุ่มปกติ ให้เข้มแข็งยิ่งขึ้น เช่น กิจกรรมโฮมรูม การประชุมผู้ปกครองชั้นเรียน กิจกรรมพัฒนาทักษะชีวิต การส่งเสริมความสามารถพิเศษ และการยกย่องความดี

4) การป้องกันและแก้ไขปัญหา คือ การช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงและกลุ่มมีปัญหาอย่างทันเวลา ด้วยการให้คำปรึกษาเบื้องต้น การประสานผู้ปกครอง การจัดกิจกรรมซ่อมเสริมหรือปรับพฤติกรรม และการติดตามดูแลต่อเนื่อง โดยใช้ความรู้จากบทที่ 5 และบทที่ 6 ประกอบ

5) การส่งต่อ คือ การส่งผู้เรียนที่ปัญหายากเกินความสามารถของครูที่ปรึกษาไปยังผู้ที่เหมาะสมกว่า แบ่งเป็นการส่งต่อภายใน เช่น ส่งครูแนะแนว ครูพยาบาล ฝ่ายปกครอง และการส่งต่อภายนอก เช่น ส่งนักจิตวิทยา แพทย์ หรือหน่วยงานคุ้มครองเด็ก โดยต้องส่งต่ออย่างมีข้อมูล มีการประสานงาน และติดตามผลจนผู้เรียนได้รับการดูแลจริง

สรุปได้ว่า ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนคือการแปลงความห่วงใยของครูให้เป็นกระบวนการที่มีขั้นตอน มีข้อมูล และมีเครือข่าย ครูที่ปรึกษาที่ทำงานตามระบบนี้จะไม่ปล่อยให้เด็กคนใดหลุดจากสายตา และจะไม่แบกปัญหาที่เกินกำลังไว้ตามลำพัง

7.1.3 การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและการศึกษารายกรณี

เครื่องมือรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลที่ครูใช้ได้จริงมีหลากหลาย เริ่มจากการสังเกตพฤติกรรมอย่างเป็นระบบตามหลักในบทที่ 1 ซึ่งเป็นเครื่องมือพื้นฐานที่สุดและใช้ได้ทุกวัน การสัมภาษณ์พูดคุยรายบุคคลอย่างไม่เป็นทางการ ระเบียนสะสมซึ่งรวบรวมประวัติการศึกษา สุขภาพ และครอบครัวต่อเนื่องหลายปี แบบสอบถามและแบบประเมินมาตรฐาน เช่น แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ) ที่สถานศึกษาใช้คัดกรอง การเยี่ยมบ้านซึ่งให้ข้อมูลสภาพครอบครัวและสิ่งแวดล้อมที่เอกสารใดแทนไม่ได้ สังคมมิติ (sociometry) ที่ช่วยให้เห็นโครงสร้างความสัมพันธ์และผู้เรียนที่ถูกโดดเดี่ยวในห้อง อัตชีวประวัติและบันทึกของผู้เรียน ตลอดจนข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้อง เช่น เพื่อน ครูท่านอื่น และผู้ปกครอง หลักการใช้เครื่องมือคือใช้หลายเครื่องมือประกอบกัน ตรวจสอบข้อมูลข้ามแหล่ง และเก็บรักษาข้อมูลเป็นความลับตามจรรยาบรรณ

สำหรับผู้เรียนที่มีปัญหาซับซ้อนหรือเข้าใจยาก ครูอาจยกระดับเป็นการศึกษารายกรณี (case study) ซึ่งเป็นวิธีการศึกษาผู้เรียนคนหนึ่งอย่างละเอียดลึกซึ้งต่อเนื่องตามที่กล่าวถึงในบทที่ 1 ขั้นตอนโดยสังเขปได้แก่ การกำหนดปัญหาและวัตถุประสงค์ การรวบรวมข้อมูลรอบด้านด้วยเครื่องมือข้างต้นในช่วงเวลาต่อเนื่อง การวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลเพื่อหาสาเหตุของพฤติกรรมโดยใช้กรอบทฤษฎีจากบทก่อน ๆ การวินิจฉัยเบื้องต้นและวางแผนช่วยเหลือ การดำเนินการช่วยเหลือ และการติดตามประเมินผลพร้อมทั้งอาจจัดประชุมรายกรณี (case conference) ร่วมกับผู้เกี่ยวข้องเพื่อระดมความเห็นและประสานการช่วยเหลือ สรุปได้ว่า การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลคือการลงทุนที่ให้ผลตอบแทนสูงที่สุดของงานครูที่ปรึกษา เพราะข้อมูลที่ดีทำให้การช่วยเหลือทุกขั้นที่ตามมาตรงจุดและทันเวลา

หัวข้อที่ 7.2 การแนะแนว

หัวเรื่อง

7.2.1 ความหมาย ปรัชญา และความสำคัญของการแนะแนว

7.2.2 ขอบข่ายของการแนะแนว

7.2.3 บริการแนะแนวทั้งห้าและบทบาทของครูในงานแนะแนว

แนวคิด

การแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยเหลือให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง รู้จักสิ่งแวดล้อม และสามารถตัดสินใจเลือกแนวทางการศึกษา อาชีพ และการดำเนินชีวิตได้ด้วยตนเองอย่างเหมาะสม ตั้งอยู่บนปรัชญาที่เชื่อในคุณค่า ความแตกต่าง และศักยภาพของมนุษย์ทุกคน ดำเนินการผ่านบริการ 5 บริการที่ครบวงจร โดยครูทุกคนมีบทบาทในงานแนะแนว มิใช่เป็นหน้าที่ของครูแนะแนวเพียงลำพัง

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 7.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมาย ปรัชญา และความสำคัญของการแนะแนวได้

2. อธิบายขอบข่ายของการแนะแนวทั้ง 3 ด้านพร้อมยกตัวอย่างได้

3. อธิบายบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ และบทบาทของครูประจำวิชาในงานแนะแนวได้

7.2.1 ความหมาย ปรัชญา และความสำคัญของการแนะแนว

นักวิชาการให้ความหมายของการแนะแนว (guidance) ไว้สอดคล้องกัน คมเพชร ฉัตรศุภกุล (2529) อธิบายว่า การแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยเหลือบุคคลให้รู้จักตนเอง เข้าใจตนเอง และเข้าใจสิ่งแวดล้อม เพื่อให้สามารถนำตนเอง ตัดสินใจ และแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ขณะที่ นิรันดร์ จุลทรัพย์ (2551) เน้นว่าการแนะแนวเป็นกระบวนการทางการศึกษาที่ต่อเนื่อง มิใช่เหตุการณ์ครั้งเดียว และมุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกด้านให้เต็มศักยภาพ จุดที่ต้องย้ำคือ การแนะแนวไม่ใช่การแนะนำ (advising) หรือการชี้ทางให้เดินตาม และยิ่งไม่ใช่การอบรมสั่งสอน หากคือการจัดกระบวนการและข้อมูลให้ผู้เรียนค้นพบคำตอบของตนเอง เพราะเป้าหมายปลายทางคือความสามารถในการนำตนเอง (self-direction) ของผู้เรียน มิใช่การพึ่งพิงผู้แนะตลอดไป

การแนะแนวตั้งอยู่บนปรัชญาพื้นฐานที่สอดคล้องกับจิตวิทยามนุษยนิยมในบทที่ 1 และแนวคิดความแตกต่างระหว่างบุคคลในบทที่ 5 กล่าวคือ มนุษย์ทุกคนมีคุณค่าและศักดิ์ศรีในตนเอง มนุษย์แต่ละคนแตกต่างกันทั้งความสามารถ ความสนใจ และความต้องการ มนุษย์ทุกคนมีศักยภาพที่จะพัฒนาและมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนไปในทางที่ดีหากได้รับโอกาสและสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม มนุษย์ควรมีสิทธิและเสรีภาพในการตัดสินใจเลือกแนวทางชีวิตของตนโดยมีข้อมูลเพียงพอ และพฤติกรรมของมนุษย์มีสาเหตุ การช่วยเหลือจึงต้องเข้าใจสาเหตุมิใช่ตัดสินที่ปลายเหตุ ปรัชญาเหล่านี้ทำให้งานแนะแนวมีความสำคัญต่อสถานศึกษาอย่างยิ่ง ทั้งช่วยป้องกันปัญหาก่อนเกิด ช่วยผู้เรียนวางแผนอนาคตอย่างมีทิศทาง ลดการเลือกเส้นทางการศึกษาและอาชีพอย่างผิดพลาด และช่วยให้ผู้เรียนเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่รู้จักตนเองและรับผิดชอบชีวิตของตนได้

7.2.2 ขอบข่ายของการแนะแนว

งานแนะแนวในสถานศึกษาครอบคลุมขอบข่าย 3 ด้าน ดังนี้

1) การแนะแนวการศึกษา (educational guidance) มุ่งช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียน ตั้งแต่การปรับตัวกับการเรียน วิธีเรียนที่มีประสิทธิภาพ การวางแผนการเรียน การเลือกรายวิชาและแผนการเรียนที่สอดคล้องกับความถนัดและเป้าหมาย ตลอดจนการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น
2) การแนะแนวอาชีพ (vocational guidance) มุ่งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักโลกของงานและอาชีพ สำรวจความถนัดความสนใจของตนผ่านกิจกรรมและประสบการณ์ เข้าใจแนวโน้มอาชีพในโลกยุคใหม่รวมถึงอาชีพในเศรษฐกิจดิจิทัล และตัดสินใจเลือกเส้นทางอาชีพที่เหมาะกับตนเองอย่างมีข้อมูล การแนะแนวอาชีพยุคปัจจุบันต้องเปิดกว้างต่ออาชีพใหม่ที่ผู้เรียนสนใจตามที่กล่าวในบทที่ 3 พร้อมชวนวิเคราะห์ข้อมูลรอบด้านแทนการด่วนปฏิเสธ

3) การแนะแนวส่วนตัวและสังคม (personal and social guidance) มุ่งช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาตนด้านบุคลิกภาพ อารมณ์ การปรับตัว การคบเพื่อน ความสัมพันธ์กับครอบครัว สุขภาวะ และทักษะชีวิต เพื่อให้ดำเนินชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข ขอบข่ายด้านนี้ทวีความสำคัญขึ้นมากในยุคที่ผู้เรียนเผชิญความกดดันทางใจสูง

7.2.3 บริการแนะแนวทั้งห้าและบทบาทของครูในงานแนะแนว

งานแนะแนวดำเนินการผ่านบริการหลัก 5 บริการที่ทำงานเชื่อมโยงกันเป็นวงจร (คมเพชร ฉัตรศุภกุล, 2529; นิรันดร์ จุลทรัพย์, 2551) สรุปได้ดังตารางที่ 7.1

ตารางที่ 7.1 บริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ สาระสำคัญ และตัวอย่างกิจกรรมของครู

บริการ	สาระสำคัญ	ตัวอย่างกิจกรรมของครู
1. บริการศึกษาและรวบรวมข้อมูลผู้เรียนเป็นรายบุคคล (Individual Inventory Service)	รวบรวมและจัดเก็บข้อมูลผู้เรียนรอบด้านอย่างเป็นระบบ เพื่อเป็นฐานของการช่วยเหลือทุกบริการ	สังเกตพฤติกรรม สัมภาษณ์ ใช้ระเบียนสะสม แบบสอบถาม เยี่ยมบ้าน สังคมมิติ และแบบวัดความถนัดความสนใจ
2. บริการสนเทศ (Information Service)	ให้ข้อมูลข่าวสารที่จำเป็นด้านการศึกษา อาชีพ และการพัฒนาตนอย่างถูกต้องทันสมัย	จัดป้ายนิเทศและช่องทางออนไลน์ข้อมูลศึกษาต่อ จัดกิจกรรมแนะนำอาชีพ เชิญวิทยากรศิษย์เก่า สอนการรู้เท่าทันข้อมูล
3. บริการให้คำปรึกษา (Counseling Service)	ช่วยเหลือผู้เรียนรายบุคคลหรือกลุ่มเล็กให้เข้าใจปัญหาและตัดสินใจแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ถือเป็นหัวใจของบริการแนะแนว	ให้คำปรึกษาเบื้องต้นรายบุคคล จัดการปรึกษาเชิงกลุ่ม และส่งต่อครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญเมื่อจำเป็น
4. บริการจัดวางตัวบุคคล (Placement Service)	ช่วยให้ผู้เรียนได้อยู่ในตำแหน่ง กิจกรรม หรือเส้นทางที่เหมาะสมกับความสามารถและความสนใจของตน	ช่วยเลือกแผนการเรียนและรายวิชาเพิ่มเติม จัดเข้าชุมนุมตามความถนัด เสนอชื่อรับทุน ประสานแหล่งฝึกประสบการณ์
5. บริการติดตามและประเมินผล (Follow-up and Evaluation Service)	ติดตามผลการช่วยเหลือและการดำเนินงานแนะแนว เพื่อปรับปรุงและดูแลต่อเนื่อง	ติดตามผลผู้เรียนที่ได้รับคำปรึกษา ติดตามศิษย์เก่าด้านศึกษาต่อและอาชีพ ประเมินและปรับปรุงกิจกรรมแนะแนว

ประเด็นสำคัญที่นักศึกษาครูทุกสาขาต้องตระหนักคือ งานแนะแนวมิใช่หน้าที่ของครูแนะแนวเพียงคนเดียว สถานศึกษาจำนวนมากมีครูแนะแนวไม่เพียงพอหรือไม่มีเลย และถึงมีครบ ครูแนะแนวก็ไม่อาจใกล้ชิดผู้เรียนทุกคนได้เท่าครูประจำชั้นและครูประจำวิชา บทบาทของครูทุกคนในงาน

แนะแนว ได้แก่ การสังเกตและรู้จักผู้เรียนในความดูแลของตน การสอดแทรกการแนะแนวในรายวิชา เช่น เชื่อมโยงเนื้อหากับอาชีพ การจัดกิจกรรมโฮมรูมอย่างมีคุณภาพ การรับฟังและให้คำปรึกษาเบื้องต้นเมื่อผู้เรียนเข้ามาหา และการประสานส่งต่อครูแนะแนวอย่างเป็นระบบ สรุปได้ว่า ครูแนะแนวคือแกนประสานงานของระบบ แต่ครูทุกคนคือผู้ปฏิบัติงานแนะแนวด่านหน้า และทักษะที่จำเป็นที่สุดของด่านหน้าคือทักษะการให้คำปรึกษาเบื้องต้น ซึ่งจะศึกษาโดยละเอียดในหัวข้อถัดไป

หัวข้อที่ 7.3 การให้คำปรึกษาเบื้องต้นสำหรับครู

หัวเรื่อง

7.3.1 ความหมาย หลักการ และจรรยาบรรณของการให้คำปรึกษา

7.3.2 เงื่อนไขสำคัญและคุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษา

7.3.3 ทักษะการให้คำปรึกษาเบื้องต้น

7.3.4 ขั้นตอนการให้คำปรึกษา

แนวคิด

การให้คำปรึกษาเป็นกระบวนการช่วยเหลือผ่านสัมพันธภาพที่ไว้วางใจ เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจตนเองและปัญหา มองเห็นทางเลือก และตัดสินใจแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง มิใช่การบอกคำตอบหรือการสั่งสอน สัมพันธภาพที่เยียวยาต้องอาศัยความจริงใจ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข และความเข้าใจร่วมรู้สึกตามแนวคิดของโรเจอร์ส ครูสามารถให้คำปรึกษาเบื้องต้นได้โดยฝึกทักษะพื้นฐาน เช่น การใส่ใจ การฟังอย่างตั้งใจ การถาม การทวนความ การสะท้อนความรู้สึก และดำเนินการตามขั้นตอน 5 ขั้นอย่างเป็นระบบ ภายใต้จรรยาบรรณเรื่องความลับและขอบเขตของตน

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 7.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมาย หลักการ และจรรยาบรรณของการให้คำปรึกษาได้
2. อธิบายเงื่อนไขสำคัญของสัมพันธภาพและคุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษาที่ดีได้
3. อธิบายและสาธิตทักษะการให้คำปรึกษาเบื้องต้นได้
4. อธิบายขั้นตอนการให้คำปรึกษาทั้ง 5 ขั้นได้

7.3.1 ความหมาย หลักการ และจรรยาบรรณของการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษา (counseling) หมายถึง กระบวนการช่วยเหลือที่อาศัยสัมพันธภาพและการสื่อสารระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษา เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจตนเอง เข้าใจปัญหา มองเห็นทางเลือก และตัดสินใจแก้ปัญหาหรือพัฒนาตนได้ด้วยตนเอง (วัชรี ทรัพย์มี, 2554; Corey, 2017) หัวใจของนิยามนี้อยู่ที่คำว่า "ด้วยตนเอง" การให้คำปรึกษาจึงต่างจากการแนะนำที่ผู้แนะนำบอกทางออกให้ ต่างจากการสั่งสอนที่มุ่งถ่ายทอดสิ่งที่ถูกต้อง และต่างจากการปลอบใจที่มุ่งให้ความรู้สึกดีขึ้นชั่วขณะ เพราะปัญหาของชีวิตส่วนใหญ่ไม่มีคำตอบสำเร็จรูป และคำตอบที่ดีที่สุดคือคำตอบที่เจ้าของปัญหาค้นพบและเลือกเองโดยมีผู้เคียงข้างกระบวนการคิด หลักการสำคัญของการให้คำปรึกษา ได้แก่ การเคารพในศักดิ์ศรีและสิทธิการตัดสินใจของผู้รับคำปรึกษา การไม่ตัดสินถูกผิดจากกรอบของผู้ให้คำปรึกษา การมุ่งที่ความรู้สึกและความต้องการของผู้รับคำปรึกษาเป็นศูนย์กลาง และการเชื่อมั่นว่าบุคคลมีศักยภาพที่จะแก้ปัญหาของตนตามปรัชญามนุษยนิยม

จรรยาบรรณที่ครูผู้ให้คำปรึกษาต้องยึดถือมี 4 ประการสำคัญ ประการแรก การรักษาความลับ (confidentiality) เรื่องที่ผู้เรียนเล่าต้องไม่ถูกนำไปเปิดเผยหรือพูดต่อ ไม่ว่าในห้องพักครู หรือสื่อสังคมออนไลน์ เว้นแต่กรณีที่มีอันตรายต่อตัวผู้เรียนหรือผู้อื่น หรือกรณีที่กฎหมายกำหนด ซึ่งครูควรแจ้งข้อจำกัดนี้แก่ผู้เรียนอย่างอ่อนโยนตั้งแต่ต้น ประการที่สอง การรู้ขอบเขตความสามารถของตน ครูให้คำปรึกษาเบื้องต้นได้ แต่ไม่ทำหน้าที่แทนนักจิตวิทยาหรือจิตแพทย์ เมื่อปัญหาเกินขอบเขตต้องส่งต่อ ประการที่สาม การไม่แสวงหาประโยชน์และรักษาความสัมพันธ์ในกรอบวิชาชีพ สอดคล้องกับจรรยาบรรณของวิชาชีพครูในบทที่ 2 และประการที่สี่ การช่วยเหลือโดยยึดประโยชน์สูงสุดของผู้เรียนเป็นที่ตั้ง มิใช่ความสบายใจหรือภาพลักษณ์ของครูเอง

7.3.2 เงื่อนไขสำคัญและคุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษา

คาร์ล โรเจอร์ส ผู้บุกเบิกการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง เสนอว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกของผู้รับคำปรึกษาจะเกิดขึ้นเมื่อสัมพันธภาพมีเงื่อนไขสำคัญ 3 ประการ (Rogers, 1951) ได้แก่ ความสอดคล้องจริงใจ (congruence) ผู้ให้คำปรึกษาเป็นตัวจริงไม่เสแสร้ง คำพูด ท่าที และความรู้สึกภายในตรงกัน การยอมรับนับถือทางบวกอย่างไม่มีเงื่อนไข (unconditional positive regard) ยอมรับผู้รับคำปรึกษาในฐานะมนุษย์คนหนึ่งอย่างที่เขาเป็น โดยไม่ขึ้นกับความประพฤติหรือผลการเรียน และความเข้าใจร่วมรู้สึก (empathic understanding) ความพยายามเข้าใจโลกจากมุมมองและความรู้สึกของผู้รับคำปรึกษาเสมือนเข้าไปยืนในรองเท้าของเขา ซึ่งต่างจากความสงสาร (sympathy) ที่มองลงมาจากข้างบน เงื่อนไขทั้งสามนี้คือเหตุผลที่บางครั้งผู้เรียนรู้สึกดีขึ้นทั้งที่ครูยังไม่ได้เสนอทางแก้ใด เพราะการได้รับการรับฟังอย่างเข้าใจและยอมรับ คือการเยียวยาในตัวมันเอง

คุณลักษณะของครูผู้ให้คำปรึกษาที่ดีจึงประกอบด้วย ความอบอุ่นจริงใจและน่าไว้วางใจ ความสามารถรักษาความลับอย่างเคร่งครัด ความอดทนที่จะฟังโดยไม่ขัดจังหวะและไม่รีบสรุป ความมั่นคงทางอารมณ์ที่ไม่ตกใจ ไม่ตัดสิน ไม่บ่นตำหนิเมื่อได้ฟังเรื่องที่รุนแรงหรือขัดค่านิยมของตน การรู้เท่าทันอคติและประสบการณ์ส่วนตัวของตนมิให้ปนเปื้อนการช่วยเหลือ และการรู้จักดูแลจิตใจของตนเองเพราะงานรับฟังความทุกข์ผู้อื่นย่อมสะสมความล้าทางใจ ซึ่งจะศึกษาต่อในบทที่ 8 คุณลักษณะเหล่านี้สอดคล้องโดยตรงกับกัลยาณมิตรธรรม 7 โดยเฉพาะปิโย ครุ และวจนักขโม ที่ศึกษาแล้วในบทที่ 2

7.3.3 ทักษะการให้คำปรึกษาเบื้องต้น

ทักษะการให้คำปรึกษาเป็นทักษะที่ฝึกฝนได้ ทักษะพื้นฐานที่ครูควรฝึกจนใช้ได้จริงมี 8 ทักษะ สรุปพร้อมตัวอย่างคำพูดดังตารางที่ 7.2 (วัชรี ทรัพย์มี, 2554; Egan, 2014)

ตารางที่ 7.2 ทักษะการให้คำปรึกษาเบื้องต้นสำหรับครู ความหมาย และตัวอย่างการใช้

ทักษะ	ความหมายและหลักการ	ตัวอย่างการใช้ของครู
1. การใส่ใจ (attending)	แสดงความพร้อมรับฟังผ่านท่าทาง ตามหลัก SOLER คือ หันหน้าเข้าหา ท่าเปิดรับ โน้มตัวเล็กน้อย สบตาพอเหมาะ และผ่อนคลาย	วางงานในมือลง หันหน้าเข้าหาผู้เรียน นั่งระดับเดียวกัน ไม่ดูโทรศัพท์หรือนาฬิการะหว่างฟัง
2. การฟังอย่างตั้งใจ (active listening)	ฟังทั้งเนื้อหา ความรู้สึก และสิ่งที่ไม่ได้พูดออกมา โดยไม่ขัดจังหวะ ไม่รีบแนะนำ ไม่ด่วนตัดสิน	ปล่อยให้ผู้เรียนเล่าจนจบช่วง พยักหน้ารับ จับประเด็นทั้งเหตุการณ์และอารมณ์เบื้องหลังคำพูด
3. การใช้คำถาม (questioning)	ใช้คำถามปลายเปิดเพื่อให้เล่าและสำรวจตนเอง ใช้คำถามปลายปิดเมื่อต้องการข้อมูลเฉพาะ หลีกเลี่ยงคำถาม “ทำไม” ที่ฟังดูตำหนิ	“ช่วยเล่าให้ครูฟังหน่อยได้ไหมว่าเกิดอะไรขึ้น” “แล้วตอนนั้นรู้สึกอย่างไรบ้าง” แทน “ทำไมถึงทำแบบนั้น”
4. การทวนความ (paraphrasing)	สรุปเนื้อความที่ผู้เรียนเล่าด้วยคำพูดของครูอย่างสั้นกระชับ เพื่อตรวจสอบความเข้าใจและแสดงว่าฟังจริง	“ที่เล่ามาหมายความว่า เธอทะเลาะกับแม่เรื่องเลือกสายเรียนต่อ แล้วตอนนี้ยังไม่ได้คุยกันอีกเลย ใช่ไหม”
5. การสะท้อนความรู้สึก (reflection of feelings)	บอกความรู้สึกที่จับได้จากคำพูดและท่าทางกลับไป เพื่อให้ผู้เรียนรับรู้และเข้าใจอารมณ์ของตนชัดขึ้น	“ฟังดูเธอรู้สึกทั้งเสียใจและน้อยใจมากที่พยายามขนาดนี้แล้วแม่ยังไม่เห็น”

ทักษะ	ความหมายและหลักการ	ตัวอย่างการใช้ของครู
6. การให้กำลังใจและการตอบรับสั้น (encouragement)	ส่งสัญญาณสั้น ๆ ว่ากำลังติดตามฟัง กระตุ้นให้เล่าต่อโดยไม่ชี้นำ	พยักหน้า “อือ ครับ/ค่ะ” “แล้วยังไงต่อ” “ครูฟังอยู่นะ เล่าต่อได้เลย”
7. การสรุปความ (summarizing)	ประมวลเรื่องราว ความรู้สึก และประเด็นสำคัญทั้งหมดเป็นระยะ โดยเฉพาะก่อนเปลี่ยนขั้นตอนหรือก่อนจบการสนทนา	“จากที่คุยกันมา ปัญหาหลักมีสองเรื่องคือ การเรียนที่ตามไม่ทัน กับความกังวลเรื่องเพื่อน เราลองมาดูทีละเรื่องนะ”
8. การเงียบอย่างใส่ใจ (silence)	เว้นช่วงเงียบให้ผู้เรียนได้คิด รู้สึก หรือรวบรวมใจ โดยครูอยู่เคียงข้างอย่างสงบ ไม่รีบเติมคำพูดให้เต็ม	เมื่อผู้เรียนน้ำตาซึมหรือนิ่งคิด ครูนั่งเป็นเพื่อนอย่างสงบ อาจยื่นกระดาษทิชชูให้ แล้วรอจนเขาพร้อมพูดต่อ

ข้อพึงระวังสำคัญคือกับดักการสื่อสารที่ครูมักเผลอใช้ด้วยความหวังดีแต่ปิดประตูใจผู้เรียน ได้แก่ การรีบสั่งสอนและยกตัวอย่างสมัยตนเอง การปลอบแบบลดทอนความรู้สึกว่าเรื่องแค่นี้ไม่เป็นไร การซักถามเหมือนสอบสวน การรีบเสนอทางแก้ก่อนฟังจบ และการเล่าเรื่องของผู้เรียนต่อให้ครูคนอื่นฟัง พฤติกรรมเหล่านี้ทำให้ผู้เรียนสรุปว่าผู้ใหญ่ไม่เข้าใจ และปิดปากเงียบในครั้งต่อไป สรุปได้ว่า หัวใจของทักษะทั้งแปดคือการทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่ามีคนฟังเขาจริง ๆ อย่างไม่ตัดสิน ซึ่งฟังดูเรียบง่ายแต่ต้องอาศัยการฝึกฝนอย่างจริงจัง เพราะสัญชาตญาณแรกของผู้ใหญ่เมื่อฟังปัญหาเด็กคือการรีบสอนและรีบแก้

7.3.4 ขั้นตอนการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษาที่เป็นระบบดำเนินผ่าน 5 ขั้นตอนตามลำดับ (วัชรี ทรัพย์มี, 2554) ดังนี้

1) การสร้างสัมพันธภาพ (establishing rapport) เป้าหมายคือทำให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัย ไว้วางใจ และพร้อมเปิดใจ ครูเลือกสถานที่ที่เป็นส่วนตัวไม่มีผู้อื่นได้ยิน ทักทายด้วยท่าทีอบอุ่น เปิดบทสนทนาด้วยเรื่องทั่วไปเบา ๆ แจ้งเรื่องการรักษาความลับและข้อจำกัด และใช้ทักษะการใส่ใจอย่างเต็มที่ ขั้นนี้สั้นแต่ชี้ขาดทั้งกระบวนการ เพราะหากผู้เรียนไม่ไว้วางใจ ขั้นต่อไปย่อมไม่เกิด
2) การสำรวจปัญหา (problem exploration) เป้าหมายคือให้ผู้เรียนได้เล่าเรื่องราวอย่างอิสระที่สุด ครูใช้คำถามปลายเปิด การฟังอย่างตั้งใจ การทวนความ และการสะท้อนความรู้สึก เพื่อให้เรื่องราวและอารมณ์คลี่ออกมา หลีกเลี่ยงการขัดจังหวะและการรีบสรุปปัญหาแทนผู้เรียน
3) การทำความเข้าใจปัญหา สาเหตุ และความต้องการ (understanding) เป้าหมายคือช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นปัญหาของตนชัดขึ้น ทั้งประเด็นแท้จริง สาเหตุ และสิ่งที่ตนต้องการ

ครูใช้การสรุปความ การเชื่อมโยงข้อมูล และคำถามชวนคิด เช่น “เรื่องไหนที่หนักใจที่สุดตอนนี้” บ่อยครั้งปัญหาที่เล่าตอนแรกไม่ใช่ปัญหาที่แท้จริง ขั้นนี้คือขั้นที่ความจริงค่อย ๆ ปรากฏ

4) การวางแผนแก้ปัญหา (planning) เป้าหมายคือให้ผู้เรียนคิดทางเลือก ชั่งน้ำหนักข้อดีข้อจำกัดของแต่ละทาง และเลือกแนวทางพร้อมแผนปฏิบัติที่เป็นรูปธรรมด้วยตนเอง ครูทำหน้าที่ชวนคิด เติมข้อมูลที่จำเป็น และช่วยแตกแผนเป็นขั้นเล็กที่ทำได้จริง โดยไม่ตัดสินใจแทน เพราะแผนที่ผู้เรียนเลือกเองจะมีพลังผูกพันมากกว่าแผนที่ถูกสั่งเสมอ ตามหลักความต้องการอิสระในบทที่ 4

5) การยุติการให้คำปรึกษาและการติดตามผล (termination and follow-up) เป้าหมายคือปิดการสนทนาอย่างอบอุ่นและมีความหวัง ครูสรุปสิ่งที่คุยกันและแผนที่ตกลง ชื่นชมความกล้าหาญที่มาปรึกษา เปิดประตูไว้เสมอว่ามาคุยได้อีก นัดหมายติดตามผลเป็นระยะ และบันทึกข้อมูลที่จำเป็นอย่างรักษาความลับ หากพบว่าปัญหาเกินขอบเขต ขั้นนี้คือจุดเชื่อมไปสู่การส่งต่อในหัวข้อที่ 7.4

สรุปได้ว่า ขั้นตอนทั้งห้ามิใช่สูตรตายตัวที่ต้องเดินครบในการคุยครั้งเดียว บางกรณีใช้หลายครั้งกว่าจะผ่านขั้นสำรวจปัญหา บางกรณีวนกลับไปมาระหว่างขั้น สิ่งที่คงที่คือหลักการเบื้องหลัง ได้แก่ สัมพันธภาพมาก่อนเสมอ เข้าใจก่อนแก้ และผู้เรียนคือเจ้าของการตัดสินใจ

หัวข้อที่ 7.4 การช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงและการส่งต่อ

หัวเรื่อง

7.4.1 การสังเกตสัญญาณเตือนปัญหาของผู้เรียน

7.4.2 การช่วยเหลือเบื้องต้นในภาวะวิกฤตและการส่งต่อ

7.4.3 บทบาทของครูที่ปรึกษาในการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

แนวคิด

ปัญหาของผู้เรียนส่วนใหญ่มีสัญญาณเตือนล่วงหน้าที่สังเกตได้จากการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรม อารมณ์ การเรียน และร่างกาย ครูที่รู้จักสัญญาณเหล่านี้จะเข้าถึงผู้เรียนได้ก่อนที่ปัญหาจะบานปลาย การช่วยเหลือเบื้องต้นในภาวะวิกฤตยึดหลักความสงบ การรับฟังโดยไม่ตัดสิน การไม่ปล่อยให้ผู้เรียนเผชิญลำพัง และการส่งต่อผู้เชี่ยวชาญอย่างรวดเร็วเป็นระบบ โดยถือความปลอดภัยของผู้เรียนเหนือการรักษาความลับ ครูที่ปรึกษาคือหัวใจของกลไกทั้งหมดนี้ผ่านงานโฮมรูม การเยี่ยมบ้าน และการประสานเครือข่าย

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 7.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. ระบุสัญญาณเตือนปัญหาด้านต่าง ๆ ของผู้เรียนได้
2. อธิบายหลักการช่วยเหลือเบื้องต้นในภาวะวิกฤตและขั้นตอนการส่งต่อได้
3. อธิบายบทบาทของครูที่ปรึกษาในการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนได้

7.4.1 การสังเกตสัญญาณเตือนปัญหาของผู้เรียน

ปัญหาของผู้เรียนไม่ว่าจะเป็นปัญหาการเรียน ครอบครัว ความสัมพันธ์ หรือสุขภาพจิต แทบทั้งหมดมีสัญญาณเตือนล่วงหน้า หลักการสังเกตคือมองหา “การเปลี่ยนแปลง” จากลักษณะปกติเดิมของผู้เรียนคนนั้น มิใช่เทียบกับมาตรฐานกลาง สัญญาณเตือนที่ครูควรใส่ใจแบ่งได้ 4 ด้าน ด้านการเรียน เช่น ผลการเรียนตกลงอย่างรวดเร็ว ขาดเรียนหรือมาสายบ่อยผิดปกติ หลับในห้องเรียนต่อเนื่อง ไม่ส่งงานทั้งที่เคยรับผิดชอบ ด้านอารมณ์ เช่น ซึมเศร้าหม่นหมอง ร้องไห้ง่าย หงุดหงิดฉุนเฉียวผิดปกติ วิตกกังวลจนกระทบการใช้ชีวิต หรืออารมณ์เปลี่ยนแปลงรวดเร็วรุนแรง ด้านสังคม เช่น แยกตัวจากกลุ่มเพื่อนที่เคยสนิท ถูกล้อเลียนหรือกลั่นแกล้งทั้งในโรงเรียนและออนไลน์ มีความขัดแย้งรุนแรงกับครอบครัว และด้านร่างกายและพฤติกรรม เช่น น้ำหนักลดหรือเพิ่มรวดเร็ว ดูอ่อนล้าอดนอนเรื้อรัง มีร่องรอยบาดแผลที่อธิบายไม่ได้ การแต่งกายปกปิดผิดปกติ หรือละเลยสุขอนามัยที่เคยดูแล

สัญญาณที่ครูต้องให้ความสำคัญสูงสุดคือสัญญาณเสี่ยงต่อการทำร้ายตนเอง ซึ่งได้แก่ การพูดหรือเขียนในทำนองเบื่อชีวิต ไร้ค่า เป็นภาระของผู้อื่น หรืออยากหายไป การโพสต์ข้อความสั่งลาหรือหม่นหมองผิดปกติในสื่อสังคมออนไลน์ การแจกจ่ายของรักของหวง การจัดการสิ่งค้างคาราวกับเตรียมจากไป การถอนตัวจากทุกกิจกรรมอย่างฉับพลัน รวมทั้งความเปลี่ยนแปลงที่ดูเหมือนดีขึ้นอย่างกะทันหันหลังช่วงซึมเศร้าหนัก ซึ่งอาจหมายถึงการตัดสินใจแล้ว ประเด็นที่ครูจำนวนมากเข้าใจผิดคือความกลัวว่าการถามเรื่องความคิดทำร้ายตนเองตรง ๆ จะเป็นการชี้โพรงให้กระรอก แท้จริงแล้วหลักฐานทางวิชาการยืนยันตรงกันว่า การถามด้วยความห่วงใยอย่างสงบไม่ได้กระตุ้นให้เกิดการกระทำ ตรงกันข้ามกลับเปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่ทุกข์อยู่ลำพังได้ระบายและได้รับการช่วยเหลือ คำถามเรียบง่าย เช่น “ช่วงนี้ครูเห็นว่าเธอดูเหนื่อยมาก เธอเคยรู้สึกท้อจนคิดไม่อยากอยู่บ้างไหม” จึงเป็นคำถามที่อาจช่วยชีวิตได้

7.4.2 การช่วยเหลือเบื้องต้นในภาวะวิกฤตและการส่งต่อ

เมื่อพบผู้เรียนอยู่ในภาวะวิกฤตทางใจ หลักการช่วยเหลือเบื้องต้นของครูมี 6 ประการ ดังนี้

1) ตั้งสติและสงบ ท่าทีตื่นตระหนก ตกใจ หรือตำหนิของครู จะทำให้ผู้เรียนปิดใจและรู้สึกผิดซ้ำ ครูควรหายใจลึก พูดช้าลง และแสดงความมั่นคงอบอุ่น

2) รับฟังอย่างเต็มที่โดยไม่ตัดสิน ใช้ทักษะทั้งหมดจากหัวข้อที่ 7.3 ให้ผู้เรียนได้ระบายความรู้สึกออกมา ไม่รีบสั่งสอน ไม่เทศนา ไม่เปรียบเทียบกับผู้อื่น และไม่ลดทอนความรู้สึกว่าเป็นเรื่องเล็กน้อย

3) ถามถึงความเสี่ยงอย่างตรงไปตรงมาด้วยความห่วงใย หากมีสัญญาณเสี่ยงต่อการทำร้ายตนเอง ให้ถามอย่างสงบถึงความคิด แผน และสิ่งที่เตรียมไว้ เพราะระดับความเสี่ยงเป็นข้อมูลสำคัญของการช่วยเหลือขั้นต่อไป

4) ไม่ปล่อยให้อยู่ลำพังและลดโอกาสเข้าถึงสิ่งอันตราย กรณีความเสี่ยงสูง ต้องมีผู้อยู่กับผู้เรียนตลอดเวลาจนกว่าจะส่งต่อถึงมือผู้ดูแลที่เหมาะสม

5) เชื่อมต่อความช่วยเหลือทันที แจ้งผู้บริหารและครูแนะแนวตามระบบ ประสานผู้ปกครองด้วยท่าทีที่เป็นพันธมิตร และส่งต่อผู้เชี่ยวชาญ เช่น นักจิตวิทยา จิตแพทย์ โรงพยาบาลใกล้เคียง หรือสายด่วนสุขภาพจิต 1323 ของกรมสุขภาพจิตซึ่งให้บริการตลอด 24 ชั่วโมง

6) อธิบายเรื่องความลับอย่างอ่อนโยนแต่ตรงไปตรงมา กรณีมีอันตรายต่อชีวิตหรือความปลอดภัย ครูไม่อาจเก็บเป็นความลับตามลำพังได้ ควรบอกผู้เรียนว่า “เรื่องนี้สำคัญกับชีวิตของเธอมาก ครูจำเป็นต้องขอผู้ใหญ่ที่ช่วยได้จริงมาช่วยกันดูแล และครูจะอยู่เคียงข้างเธอตลอดกระบวนการ” หลักคือความปลอดภัยมาก่อนความลับ แต่การเปิดเผยต้องจำกัดเฉพาะผู้เกี่ยวข้องที่จำเป็นเท่านั้น

ด้านขั้นตอนการส่งต่อ ให้ดำเนินตามระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนของสถานศึกษา เริ่มจากการส่งต่อภายในไปยังครูแนะแนวหรือฝ่ายที่รับผิดชอบพร้อมข้อมูลที่ครูรวบรวมไว้ การประชุมปรึกษารายกรณีเมื่อจำเป็น และการส่งต่อภายนอกไปยังผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงาน เช่น โรงพยาบาล บ้านพักเด็กและครอบครัว หรือหน่วยงานคุ้มครองเด็ก ในกรณีที่พบการถูกกระทำรุนแรงหรือการล่วงละเมิด ทั้งนี้การส่งต่อที่ดีต้องมีเอกสารข้อมูลประกอบ มีการสื่อสารกับผู้เรียนและผู้ปกครองให้เข้าใจว่าการส่งต่อคือการเพิ่มทีมช่วยเหลือมิใช่การผลักไส และมีการติดตามผลต่อเนื่องหลังส่งต่อ เพราะบทบาทของครูไม่ได้จบเมื่อส่งต่อสำเร็จ ผู้เรียนยังต้องการครูที่ทักทาย ให้กำลังใจ และปฏิบัติต่อเขาอย่างปกติอบอุ่นในทุกวันที่โรงเรียน

7.4.3 บทบาทของครูที่ปรึกษาในการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

ครูที่ปรึกษาหรือครูประจำชั้นคือผู้ปฏิบัติงานหลักของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน บทบาทที่เป็นรูปธรรม ได้แก่ การจัดกิจกรรมโฮมรูมอย่างมีคุณภาพ ใช้ช่วงเวลาสั้น ๆ ประจำวันหรือ

ประจำสัปดาห์สังเกตความเปลี่ยนแปลง พูดคุยเรื่องทักษะชีวิต และสร้างความรู้สึกเป็นครอบครัวของห้อง การเยี่ยมบ้านผู้เรียนซึ่งควรทำด้วยท่าทีของมิตรมิใช่ผู้ตรวจสอบ การบันทึกข้อมูลและผลการช่วยเหลืออย่างเป็นระบบและเป็นความลับ การประสานเครือข่ายทั้งครูผู้สอนรายวิชา ครูแนะแนว ผู้ปกครอง และชุมชน ตลอดจนการเป็นผู้ใหญ่ที่ไว้ใจได้หนึ่งคนในชีวิตของผู้เรียน งานวิจัยด้านความหยุ่นตัว (resilience) ของเด็กและเยาวชนพบข้อสรุปที่งดงามว่า ปัจจัยปกป้องที่ทรงพลังที่สุดประการหนึ่งของเด็กที่ผ่านพ้นความยากลำบากได้ คือการมีผู้ใหญ่อย่างน้อยหนึ่งคนที่รักและเชื่อมั่นในตัวเขาอย่างมั่นคง และบ่อยครั้งผู้ใหญ่คนนั้นคือครู

ประการสุดท้าย ครูผู้ทำหน้าที่ดูแลช่วยเหลือต้องไม่ลืมดูแลตนเอง การรับฟังความทุกข์ของผู้เรียนอย่างต่อเนื่องสะสมความล้าทางอารมณ์ที่เรียกว่าความล้าจากความเห็นอกเห็นใจ (compassion fatigue) ครูจึงควรรู้ขอบเขตของตน แบ่งปันภาระกับทีมตามระบบ ปรึกษาเพื่อนร่วมวิชาชีพอย่างเหมาะสมโดยไม่ละเมิดความลับของผู้เรียน และหมั่นเติมพลังใจของตนเอง ซึ่งเป็นสาระสำคัญของบทที่ 8 ที่จะศึกษาต่อไป อนึ่ง สำหรับนักศึกษาผู้อ่านบทนี้ หากขณะนี้ตัวนักศึกษาเองกำลังเผชิญความทุกข์ใจหรือความเครียดที่หนักเกินรับไหว ขอให้ระลึกว่าการขอความช่วยเหลือคือความเข้มแข็งมิใช่ความอ่อนแอ นักศึกษาสามารถปรึกษาอาจารย์ที่ปรึกษา ศูนย์ให้คำปรึกษาของมหาวิทยาลัย หรือสายด่วนสุขภาพจิต 1323 ได้เสมอ เช่นเดียวกับที่นักศึกษาจะบอกศิษย์ของตนในวันข้างหน้า

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูจัดกิจกรรม “ฟังจริงหรือฟังหลอก” ให้นักศึกษาจับคู่ คนหนึ่งเล่าเรื่องประทับใจ 1 นาที โดยรอบแรกผู้ฟังแกล้งไม่ใส่ใจ เล่นโทรศัพท์ มองไปทางอื่น และรอบที่สองผู้ฟังใช้การใส่ใจเต็มที่ จากนั้นอภิปรายความรู้สึกที่แตกต่างของผู้เล่าในสองรอบ เชื่อมโยงเข้าสู่ความสำคัญของการรับฟัง แล้วทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 7 จำนวน 12 ข้อ
2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 7.1–7.4 ประกอบสื่อนำเสนอ เปิดคลิปสาธิตการให้คำปรึกษาให้วิเคราะห์ทักษะที่ปรากฏตามตารางที่ 7.2 ครูสาธิตการสนทนาสองแบบเปรียบเทียบ คือแบบรีบสั่งสอนกับแบบใช้ทักษะการให้คำปรึกษา แล้วให้นักศึกษาสังเกตความแตกต่าง พร้อมอภิปรายประเด็นสัญญาณเตือนและหลักความปลอดภัยมาก่อนความลับ
3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งกลุ่มสามคน หมุนเวียนบทบาทผู้เล่า ผู้ให้คำปรึกษา และผู้สังเกต โดยผู้เล่าเล่าเรื่องกังวลใจเบา ๆ ของตนเอง ผู้ให้คำปรึกษาฝึกใช้ทักษะการใส่ใจ การถามปลายเปิด การทวนความ และการสะท้อนความรู้สึก ผู้สังเกตบันทึกทักษะที่ใช้และให้ข้อมูลย้อนกลับ จากนั้นทำใบงานที่ 7.1 เป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ
4) ขั้นสรุป (30 นาที) ครูและนักศึกษาร่วมกันสรุปหลัก “สัมพันธภาพมาก่อน เข้าใจก่อนแก้ ผู้เรียนคือเจ้าของการตัดสินใจ และความปลอดภัยมาก่อนความลับ” ทำแบบทดสอบหลังเรียน และมอบหมายคำถามทบทวนท้ายบท พร้อมย้ำช่องทางขอความช่วยเหลือสำหรับตัวนักศึกษาเอง

ใบงานที่ 7.1 เรื่อง สัญญาณเงียบของน้ำหวาน

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

“น้ำหวาน” นักเรียนชั้น ม.3 เคยเป็นเด็กร่าเริง ชอบทำกิจกรรม และสนิทกับกลุ่มเพื่อนห้าคน แต่ตั้งแต่กลางภาคเรียนนี้ ครูรัตน์ครูที่ปรึกษาสังเกตว่าน้ำหวานเปลี่ยนไปมาก เธอเงียบลง นั่งคนเดียวช่วงพัก ไม่ไปกินข้าวกับกลุ่มเพื่อนเดิม งานหลายวิชาไม่ส่ง หลับในห้องเรียนเกือบทุกวัน ตัวซูบลงอย่างเห็นได้ชัด และลาออกจากชมรมนาฏศิลป์ที่เคยรักโดยไม่บอกเหตุผล เพื่อนสนิทคนหนึ่งแอบมาบอกครูรัตน์ว่า ในกลุ่มไลน์ของห้องมีคนตัดต่อภาพน้ำหวานพร้อมข้อความล้อเลียนส่งต่อกันมาหลายสัปดาห์ และเมื่อวานเพื่อนเห็นข้อความในสตอรีของน้ำหวานว่า “ขอบคุณทุกคนสำหรับทุก

อย่าง ถ้าไม่มีเราทุกคนคงสบายใจขึ้น” ประกอบกับสมุดวิชาภาษาไทยที่น้ำหวานส่งครั้งล่าสุด มีประโยคเขียนมุมกระดาษว่า “เหนื่อย อยากหายไปนาน ๆ” ครูรัตน์ทราบข้อมูลพื้นฐานว่าพ่อแม่ของน้ำหวานค้าขายตลาดกลางคืน กลับบ้านดึกแทบทุกวัน น้ำหวานอยู่บ้านกับน้องเล็กสองคนที่เธอต้องดูแล

คำถาม

1) จงระบุสัญญาณเตือนที่ปรากฏในกรณีของน้ำหวานให้ครบทุกด้าน (การเรียน อารมณ์ สังคม ร่างกายและพฤติกรรม รวมทั้งสัญญาณเสี่ยงสำคัญ) พร้อมประเมินระดับความเร่งด่วนของกรณีนี้และเหตุผล (3 คะแนน)
2) จงวางแผนการดำเนินการของครูรัตน์ตามระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนทั้ง 5 องค์ประกอบ โดยระบุว่าแต่ละองค์ประกอบจะทำอะไร ใช้เครื่องมือหรือประสานผู้ใดบ้าง (3 คะแนน)
3) จงเขียนบทสนทนาที่ครูรัตน์ใช้เปิดใจพูดคุยกับน้ำหวานครั้งแรก ความยาว 8–10 คู่สนทนา โดยใช้ทักษะการให้คำปรึกษาอย่างน้อย 5 ทักษะ กำกับชื่อทักษะท้ายประโยคของครู และให้มีการถามถึงความเสี่ยงอย่างเหมาะสมรวมอยู่ด้วย (4 คะแนน)
4) จงเสนอแนวทางจัดการปัญหาการกลั่นแกล้งในกลุ่มไลน์ของห้องในระดับชั้นเรียน และแนวทางการประสานผู้ปกครองของน้ำหวานอย่างเป็นพันธมิตร (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

การดูแลช่วยเหลือผู้เรียนเป็นภารกิจของครูทุกคน ดำเนินการอย่างเป็นระบบผ่านระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลด้วยเครื่องมือหลากหลายตั้งแต่การสังเกต การเยี่ยมบ้าน จนถึงการศึกษารายกรณี การคัดกรองผู้เรียนเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง และกลุ่มมีปัญหา การส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียนทุกคน การป้องกันและแก้ไขปัญหาอย่างทันเวลา และการส่งต่อทั้งภายในและภายนอกเมื่อปัญหาเกินขอบเขต ระบบนี้เปลี่ยนความห่วงใยของครูให้เป็นกระบวนการที่มีขั้นตอน มีข้อมูล และมีเครือข่าย

การแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจสิ่งแวดล้อม และนำตนเองได้ ตั้งอยู่บนปรัชญาที่เชื่อในคุณค่า ความแตกต่าง และศักยภาพของมนุษย์ ครอบคลุมขอบข่ายการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวสังคม ผ่านบริการ 5 บริการ โดยบริการให้คำปรึกษาคือหัวใจ การให้คำปรึกษาที่แท้มิใช่การบอกคำตอบ หากคือการเคียงข้างกระบวนการคิดของผู้เรียนผ่านสัมพันธภาพที่มีความจริงใจ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข และความเข้าใจร่วมรู้สึกตามแนวคิดของโรเจอร์ส อาศัยทักษะพื้นฐานแปดทักษะตั้งแต่การใส่ใจจนถึงการเงียบอย่างใส่ใจ และดำเนินตามขั้นตอนห้าขั้นจากการสร้างสัมพันธภาพจนถึงการยุติและติดตามผล ภายใต้จรรยาบรรณเรื่องความลับและขอบเขตของตน

ท้ายที่สุด ครูต้องอ่านสัญญาณเตือนของผู้เรียนให้ออกทั้งด้านการเรียน อารมณ์ สังคม และร่างกายโดยเฉพาะสัญญาณเสี่ยงต่อการทำร้ายตนเองซึ่งการถามอย่างสงบและห่วงใยคือประตูของการช่วยเหลือ มิใช่การชี้โพรง เมื่อเผชิญภาวะวิกฤต ครูยึดหลักสงบ รับฟัง ไม่ทิ้งให้ลำพัง เชื่อมต่อความช่วยเหลือ และถือความปลอดภัยเหนือความลับ พร้อมส่งต่ออย่างเป็นระบบและติดตามต่อเนื่อง บทบาทท้ายสุดที่ลึกที่สุดของครูที่ปรึกษาคือการเป็นผู้ใหญ่ที่ไว้ใจได้หนึ่งคนในชีวิตของผู้เรียน ซึ่งงานวิจัยยืนยันว่าเป็นปัจจัยปกป้องที่ทรงพลังที่สุดของเด็กที่ต้องฝ่าความยากลำบาก และเพื่อให้ครูทำหน้าที่นี้ได้ยั่งยืน ครูต้องดูแลจิตใจของตนเองเป็น ซึ่งคือสาระของบทที่ 8 ต่อไป

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 7

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) *(เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)*

1. เป้าหมายของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนตรงกับข้อใดมากที่สุด

    ก. ดูแลเฉพาะนักเรียนที่มีปัญหาร้ายแรง

    ข. ดูแลเฉพาะนักเรียนที่เรียนอ่อน

    ค. ดูแลผู้เรียนทุกคนอย่างทั่วถึง ทั้งการส่งเสริมกลุ่มปกติ การป้องกันกลุ่มเสี่ยง และการช่วยเหลือกลุ่มมีปัญหา

    ง. คัดแยกนักเรียนที่มีปัญหาออกจากสถานศึกษา

2. การเยี่ยมบ้านผู้เรียนให้ข้อมูลด้านใดที่เครื่องมืออื่นให้ไม่ได้

    ก. ระดับสติปัญญาของผู้เรียน

    ข. สภาพความเป็นอยู่จริงของครอบครัวและสิ่งแวดล้อมที่ผู้เรียนใช้ชีวิต

    ค. ผลการเรียนย้อนหลังของผู้เรียน

    ง. ความสัมพันธ์ของผู้เรียนกับเพื่อนในห้อง

3. สำหรับผู้เรียน “กลุ่มเสี่ยง” ที่ได้จากการคัดกรอง ครูควรดำเนินการตามข้อใด

    ก. รอจนกว่าปัญหาจะชัดเจนแล้วจึงช่วยเหลือ

    ข. ปฏิบัติเช่นเดียวกับกลุ่มปกติทุกประการ

    ค. ส่งต่อผู้เชี่ยวชาญภายนอกทันทีทุกกรณี

    ง. จัดกิจกรรมป้องกันและดูแลใกล้ชิดแต่เนิ่น ๆ ก่อนที่ความเสี่ยงจะพัฒนาเป็นปัญหา

4. ข้อใดอธิบายความแตกต่างระหว่าง “การแนะแนว” กับ “การสอน” ได้ถูกต้องที่สุด

ก. การแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเองและตัดสินใจได้ด้วยตนเอง ส่วนการสอนมุ่งพัฒนาความรู้และทักษะตามหลักสูตร

ข. การแนะแนวคือการอบรมความประพฤติ ส่วนการสอนคือการให้ความรู้

ค. การแนะแนวทำเฉพาะในห้องแนะแนว ส่วนการสอนทำในห้องเรียน

ง. การแนะแนวใช้กับเด็กมีปัญหา ส่วนการสอนใช้กับเด็กปกติ

5. กิจกรรมโฮมรูมของครูที่ปรึกษาจัดอยู่ในองค์ประกอบใดของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนเป็นหลัก

ก. การส่งต่อ

ข. การส่งเสริมและพัฒนานักเรียน ควบคู่กับการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล

ค. การลงโทษนักเรียน

ง. การประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

6. ข้อใดเป็นตัวอย่างของ “บริการจัดวางตัวบุคคล” ในงานแนะแนว

ก. การจัดป้ายนิเทศข้อมูลการศึกษาต่อ

ข. การให้คำปรึกษานักเรียนที่ทะเลาะกับผู้ปกครอง

ค. การช่วยให้นักเรียนได้เข้าชุมนุมและเลือกแผนการเรียนที่ตรงกับความถนัดความสนใจ

ง. การติดตามผลศิษย์เก่าที่จบไปแล้ว

7. ข้อใดกล่าวถึงบทบาทงานแนะแนวในสถานศึกษาได้ถูกต้อง

ก. เป็นหน้าที่ของครูแนะแนวเพียงผู้เดียว

ข. เป็นหน้าที่ของฝ่ายปกครองเท่านั้น

ค. เป็นหน้าที่ของผู้บริหารเท่านั้น

ง. เป็นหน้าที่ของครูทุกคน โดยมีครูแนะแนวเป็นแกนประสานงาน

8. หลัก SOLER ในทักษะการใส่ใจหมายถึงข้อใด

ก. การแสดงความพร้อมรับฟังผ่านท่าทาง เช่น หันหน้าเข้าหา ท่าเปิดรับ โน้มตัวเล็กน้อย สบตาพอเหมาะ และผ่อนคลาย

ข. เทคนิคการตั้งคำถามห้าประเภท

ค. ขั้นตอนการเขียนบันทึกการให้คำปรึกษา

ง. หลักการจัดห้องให้คำปรึกษา

9. ข้อใดเป็นคำถามปลายเปิดที่เหมาะกับการให้คำปรึกษามากที่สุด

ก. “เธอทะเลาะกับแม่ใช่ไหม”

ข. “ทำไมถึงทำตัวแบบนี้”

ค. “ช่วยเล่าให้ครูฟังหน่อยได้ไหมว่าช่วงนี้เกิดอะไรขึ้นบ้าง”

ง. “เรื่องแค่นี้ทำไมต้องเครียด”

10. ขั้นตอนแรกของกระบวนการให้คำปรึกษาคือข้อใด และเพราะเหตุใดจึงสำคัญที่สุด

ก. การวางแผนแก้ปัญหา เพราะเป็นเป้าหมายปลายทาง

ข. การสร้างสัมพันธภาพ เพราะหากผู้เรียนไม่ไว้วางใจ ขั้นตอนอื่นย่อมไม่อาจเกิดขึ้นได้

ค. การสำรวจปัญหา เพราะต้องรู้ปัญหาก่อนเสมอ

ง. การยุติการให้คำปรึกษา เพราะเป็นขั้นที่ประเมินผลสำเร็จ

11. หลักการรักษาความลับในการให้คำปรึกษามีข้อยกเว้นในกรณีใด

ก. เมื่อครูอยากปรึกษาเพื่อนครูในห้องพักครู

ข. เมื่อผู้ปกครองทุกคนต้องการทราบเรื่องของบุตร

ค. เมื่อเรื่องนั้นน่าสนใจเป็นอุทาหรณ์แก่ห้องอื่น

ง. เมื่อมีอันตรายต่อชีวิตหรือความปลอดภัยของผู้เรียนหรือผู้อื่น หรือเป็นกรณีที่กฎหมายกำหนด

12. ข้อใดกล่าวถูกต้องเกี่ยวกับการถามผู้เรียนเรื่องความคิดทำร้ายตนเอง

ก. การถามด้วยความห่วงใยอย่างสงบไม่ได้กระตุ้นให้เกิดการกระทำ แต่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ระบายและได้รับการช่วยเหลือ

ข. ห้ามถามเด็ดขาดเพราะเป็นการชี้โพรงให้กระรอก

ค. ควรถามต่อหน้าเพื่อนทั้งห้องเพื่อให้ทุกคนช่วยกันดูแล

ง. ควรถามเฉพาะเมื่อผู้เรียนเป็นฝ่ายพูดเรื่องนี้ก่อนเท่านั้น

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งในสัปดาห์ถัดไป)

1. จงอธิบายองค์ประกอบทั้ง 5 ของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน พร้อมยกตัวอย่างการปฏิบัติจริงของครูที่ปรึกษาในแต่ละองค์ประกอบ
2. จงอธิบายเครื่องมือรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลอย่างน้อย 5 เครื่องมือ พร้อมจุดเด่นของแต่ละเครื่องมือ และหลักจรรยาบรรณในการใช้ข้อมูลผู้เรียน
3. จงอธิบายปรัชญาของการแนะแนว ขอบข่ายทั้ง 3 ด้าน และบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ พร้อมอธิบายว่าครูประจำวิชาสามารถสอดแทรกงานแนะแนวในรายวิชาของตนได้อย่างไร
4. จงเปรียบเทียบการให้คำปรึกษากับการแนะนำสั่งสอน และอธิบายเงื่อนไขสำคัญ 3 ประการของโรเจอร์สพร้อมตัวอย่างการแสดงออกของครูในแต่ละเงื่อนไข
5. จงเขียนบทสนทนาสั้น 6 คู่สนทนา แสดงการใช้ทักษะการถามปลายเปิด การทวนความ การสะท้อนความรู้สึก และการสรุปความ ในสถานการณ์นักเรียนมาปรึกษาเรื่องเลือกแผนการเรียน พร้อมกำกับชื่อทักษะ
6. จงอธิบายสัญญาณเตือนความเสี่ยงต่อการทำร้ายตนเองของผู้เรียนอย่างน้อย 5 สัญญาณ และหลักการช่วยเหลือเบื้องต้น 6 ประการของครูเมื่อเผชิญภาวะวิกฤต พร้อมอภิปรายหลัก “ความปลอดภัยมาก่อนความลับ”

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 7	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์และการวางแผนช่วยเหลือ	ใบงานที่ 7.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)
ทักษะการปฏิบัติ	การสังเกตการฝึกทักษะการให้คำปรึกษาในบทบาทสมมติสามบทบาท	ใช้ทักษะพื้นฐานได้อย่างน้อย 4 ทักษะอย่างเหมาะสมในระดับดีขึ้นไป
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 7.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การระบุสัญญาณเตือนและการประเมินความเร่งด่วน	ระบุสัญญาณครบทุกด้านรวมทั้งสัญญาณเสี่ยงสำคัญ ประเมินระดับความเร่งด่วนได้ถูกต้องพร้อมเหตุผลชัดเจน	ระบุสัญญาณได้เป็นส่วนใหญ่ แต่ขาดบางด้านหรือการประเมินความเร่งด่วนยังไม่ชัดเจน	ระบุสัญญาณได้เพียงเล็กน้อย หรือประเมินความเร่งด่วนผิดพลาดอย่างมีนัยสำคัญ
2. การวางแผนตามระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน	แผนครอบคลุมครบ 5 องค์ประกอบ ระบุกิจกรรม เครื่องมือ และผู้ประสานได้เป็นรูปธรรมสอดคล้องกับกรณี	แผนครอบคลุมเกือบครบ แต่บางองค์ประกอบยังเป็นนามธรรมหรือไม่สอดคล้องกับกรณี	แผนไม่ครบองค์ประกอบสำคัญ หรือไม่สอดคล้องกับข้อมูลในกรณี

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
3. บทสนทนาการให้คำปรึกษาและการถามถึงความเสี่ยง	บทสนทนาเป็นธรรมชาติ ใช้ทักษะครบอย่างน้อย 5 ทักษะถูกต้องพร้อมกำกับชื่อ มีการถามถึงความเสี่ยงอย่างสงบ เหมาะสม ไม่ตัดสินไม่สั่งสอน	ใช้ทักษะได้ 3–4 ทักษะ บางช่วงยังเผลอสั่งสอนหรือถามแบบสอบสวน การถามความเสี่ยงยังไม่เหมาะสมนัก	ใช้ทักษะได้น้อยหรือผิดหลักการ บทสนทนาเป็นการตำหนิสั่งสอน หรือละเลยการถามถึงความเสี่ยง
4. แนวทางระดับชั้นเรียน การประสานผู้ปกครอง และการนำเสนอ	แนวทางจัดการการกลั่นแกล้งเป็นระบบทั้งเชิงแก้ไขและป้องกัน ท่าทีประสานผู้ปกครองเป็นพันธมิตร สมาชิกมีส่วนร่วม นำเสนอชัดเจนตรงเวลา	แนวทางถูกทิศทางแต่ยังไม่ครอบคลุม การนำเสนอเข้าใจได้	แนวทางไม่เป็นรูปธรรมหรือซ้ำเติมปัญหา การมีส่วนร่วมและการนำเสนอยังต้องปรับปรุง

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

คมเพชร ฉัตรศุภกุล. (2529). การแนะแนวเบื้องต้น. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.

นิรันดร์ จุลทรัพย์. (2551). การแนะแนวเบื้องต้น (พิมพ์ครั้งที่ 3). สงขลา: มหาวิทยาลัยทักษิณ.

วัชรี ทรัพย์มี. (2554). กระบวนการปรึกษา: ขั้นตอน สัมพันธภาพ ทักษะ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2547). แนวทางการดำเนินงานระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนในสถานศึกษา. กรุงเทพฯ: องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Corey, G. (2017). Theory and practice of counseling and psychotherapy (10th ed.). Boston: Cengage Learning.

Egan, G. (2014). The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping (10th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). Developing and managing your school guidance and counseling program (5th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. Boston: Houghton Mifflin.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 7

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ข 2) ค 3) ก 4) ง 5) ข 6) ค 7) ก 8) ง 9) ข 10) ค 11) ง 12) ข

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ค 2) ข 3) ง 4) ก 5) ข 6) ค 7) ง 8) ก 9) ค 10) ข 11) ง 12) ก

บทที่ 8 การใช้จิตวิทยาในการดูแลภาวะจิตใจของครู

(Applying Psychology to Teachers' Mental Well-being)

แผนการสอนประจำบทที่ 8

หัวข้อเนื้อหา	8.1 สุขภาวะทางจิตของครูและความเครียดในวิชาชีพครู 8.2 ความเครียด ภาวะหมดไฟ และการรู้เท่าทันสัญญาณเตือน 8.3 กลยุทธ์การจัดการความเครียดและการเสริมสร้างสุขภาวะทางจิต 8.4 ระบบสนับสนุน สมดุลชีวิต และการขอความช่วยเหลือ
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายความหมายของสุขภาวะทางจิตและความสำคัญต่อวิชาชีพครูได้ 2) อธิบายกลไกความเครียด องค์ประกอบของภาวะหมดไฟ และสัญญาณเตือนได้ 3) อธิบายและสาธิตกลยุทธ์การจัดการความเครียดตามหลักจิตวิทยาและหลักพุทธธรรมได้ 4) วิเคราะห์ภาวะจิตใจของครูจากกรณีศึกษาและวางแผนการดูแลได้ 5) ออกแบบแผนการดูแลสุขภาวะทางจิตของตนเองได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) การสำรวจความเครียดของตนเองและอภิปราย “ครูก็เป็นมนุษย์” 2) การบรรยายแบบมีส่วนร่วม พร้อมสาธิตและฝึกเทคนิคผ่อนคลายและการฝึกสติจริงในคาบ 3) การทำใบงานที่ 8.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาเป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ 4) การเขียน “แผนดูแลใจของฉัน” เป็นรายบุคคล 5) การทำแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน และการสรุปบทเรียนร่วมกัน
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 8 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) แบบสำรวจความเครียดอย่างย่อและคลิปเสียงฝึกผ่อนคลาย 4) ใบงานที่ 8.1 และแบบบันทึกแผนดูแลใจ 5) แบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 8.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) ตรวจแผนดูแลใจรายบุคคล 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและฝึกปฏิบัติ 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 8.1 สุขภาวะทางจิตของครูและความเครียดในวิชาชีพครู

8.1.1 ความหมายของสุขภาพจิตและสุขภาวะทางจิต

8.1.2 ความสำคัญของสุขภาวะทางจิตของครูต่อคุณภาพการศึกษา

8.1.3 แหล่งความเครียดในวิชาชีพครู

หัวข้อที่ 8.2 ความเครียด ภาวะหมดไฟ และการรู้เท่าทันสัญญาณเตือน

8.2.1 ความหมายและกลไกของความเครียด

8.2.2 ภาวะหมดไฟในการทำงาน

8.2.3 สัญญาณเตือนที่ครูควรสังเกตในตนเอง

หัวข้อที่ 8.3 กลยุทธ์การจัดการความเครียดและการเสริมสร้างสุขภาวะทางจิต

8.3.1 การเผชิญความเครียดตามหลักจิตวิทยา

8.3.2 การดูแลกายและใจพื้นฐาน

8.3.3 การเสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจด้วยจิตวิทยาเชิงบวกและหลักพุทธธรรม

หัวข้อที่ 8.4 ระบบสนับสนุน สมดุลชีวิต และการขอความช่วยเหลือ

8.4.1 เครือข่ายสนับสนุนทางสังคมของครู

8.4.2 สมดุลระหว่างชีวิตกับงาน

8.4.3 บทบาทของสถานศึกษาและการขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. สุขภาวะทางจิตมิใช่เพียงการไม่มีโรค หากคือสภาวะที่บุคคลตระหนักในศักยภาพของตน รับมือกับความเครียดตามปกติของชีวิตได้ ทำงานได้อย่างมีผลิตผล และมีส่วนร่วมกับชุมชน สุขภาวะทางจิตของครูส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพการสอน สัมพันธภาพกับผู้เรียน และบรรยากาศของชั้นเรียน เพราะอารมณ์ของครูแพร่ถึงผู้เรียนเสมอ
2. ความเครียดเกิดจากการที่บุคคลประเมินว่าสถานการณ์คุกคามเกินทรัพยากรที่ตนมี ความเครียดเรื้อรังที่จัดการไม่สำเร็จอาจพัฒนาเป็นภาวะหมดไฟซึ่งมี 3 มิติ คือ ความเหนื่อยล้าทางอารมณ์ ความรู้สึกเมินเฉยถอยห่างจากงาน และความรู้สึกด้อยประสิทธิภาพ ครูจึงต้องรู้เท่าทันสัญญาณเตือนของตนทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ ความคิด และพฤติกรรม

3. การจัดการความเครียดที่ได้ผลต้องใช้หลายกลยุทธ์ประกอบกัน ทั้งการเผชิญแบบมุ่งจัดการปัญหาและมุ่งจัดการอารมณ์ การปรับความคิดที่ไม่สมเหตุสมผล การดูแลการนอน การออกกำลังกาย การผ่อนคลาย การฝึกสติ ตลอดจนการเสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจด้วยจิตวิทยาเชิงบวกและหลักพุทธธรรม เช่น โยนิโสมนสิการ พรหมวิหาร 4 และความเมตตาต่อตนเอง
4. การดูแลภาวะจิตใจของครูมิใช่ภาระของครูโดยลำพัง หากต้องอาศัยเครือข่ายสนับสนุนทางสังคม สมดุลระหว่างชีวิตกับงาน วัฒนธรรมองค์กรที่เกื้อกูล และการขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญเมื่อจำเป็น ซึ่งเป็นความเข้มแข็งทางวิชาชีพ มิใช่ความอ่อนแอ

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 8 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายความหมายของสุขภาวะทางจิต และความสำคัญต่อวิชาชีพครูได้ (CLO 1)

2) อธิบายกลไกของความเครียด องค์ประกอบของภาวะหมดไฟ และสัญญาณเตือนได้ (CLO 1)

3) อธิบายกลยุทธ์การจัดการความเครียดตามหลักจิตวิทยาและหลักพุทธธรรมได้ (CLO 1)

4) วิเคราะห์ภาวะจิตใจและแหล่งความเครียดของครูจากกรณีศึกษา พร้อมเสนอแนวทางการดูแลได้ (CLO 2)

5) ออกแบบแผนการดูแลสุขภาวะทางจิตของตนเองอย่างเป็นรูปธรรมได้ (CLO 3)

คำสำคัญ

สุขภาวะทางจิต (Mental Well-being) · ความเครียด (Stress) · การประเมินทางปัญญา (Cognitive Appraisal) · ภาวะหมดไฟในการทำงาน (Burnout) · การเผชิญความเครียด (Coping) · การปรับความคิด (Cognitive Restructuring) · การฝึกสติ (Mindfulness) · ความเมตตาต่อตนเอง (Self-compassion) · ความเข้มแข็งทางใจ (Resilience) · สมดุลระหว่างชีวิตกับงาน (Work–Life Balance)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 8

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที) *(เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)*

1. ความหมายของ “สุขภาพจิต” ตามแนวขององค์การอนามัยโลกตรงกับข้อใดมากที่สุด

    ก. การไม่มีโรคทางจิตเวชใด ๆ เลย

    ข. สภาวะความเป็นอยู่ที่ดีซึ่งบุคคลตระหนักในศักยภาพของตน รับมือกับความเครียดตามปกติได้ ทำงานได้อย่างมีผลิตผล และมีส่วนร่วมกับชุมชน

    ค. ความรู้สึกมีความสุขสนุกสนานตลอดเวลา

    ง. การมีสติปัญญาเฉลียวฉลาดเหนือผู้อื่น

2. เหตุใดสุขภาวะทางจิตของครูจึงส่งผลต่อผู้เรียนโดยตรง

    ก. เพราะครูที่เครียดจะสอนเนื้อหาผิดพลาดเสมอ

    ข. เพราะผู้เรียนต้องรับผิดชอบดูแลอารมณ์ของครู

    ค. เพราะอารมณ์ของครูแพร่สู่บรรยากาศชั้นเรียนและผู้เรียน ทั้งผ่านสัมพันธภาพ การปฏิบัติ และการเป็นตัวแบบทางอารมณ์

    ง. เพราะสุขภาพจิตของครูถูกนำไปคิดเป็นคะแนนของผู้เรียน

3. “ความเครียด” ในทางจิตวิทยาหมายถึงข้อใด

    ก. ปฏิกิริยาของร่างกายและจิตใจต่อสถานการณ์ที่บุคคลประเมินว่ากดดัน คุกคาม หรือเกินกำลังของตน

    ข. ความขี้เกียจและการขาดความอดทนของบุคคล

    ค. โรคทางจิตเวชชนิดหนึ่งที่ต้องรักษาด้วยยาเสมอ

    ง. อารมณ์โกรธที่ระบายออกไม่ได้

4. ตามแนวคิดของลาซารัสและโฟล์คแมน ระดับความเครียดของบุคคลต่อเหตุการณ์หนึ่งขึ้นอยู่กับสิ่งใดมากที่สุด

    ก. ความรุนแรงของเหตุการณ์เพียงอย่างเดียว

    ข. พันธุกรรมของบุคคลเพียงอย่างเดียว

    ค. จำนวนชั่วโมงการทำงานเท่านั้น

ง. การประเมินของบุคคลว่าเหตุการณ์นั้นคุกคามเพียงใด และตนมีทรัพยากรรับมือเพียงพอหรือไม่

5. ความเครียดในระดับพอเหมาะ (eustress) ส่งผลต่อการทำงานอย่างไร

ก. ทำให้ประสิทธิภาพลดลงเสมอ

ข. ช่วยกระตุ้นความตื่นตัว ความมุ่งมั่น และทำให้ปฏิบัติงานได้ดีขึ้น

ค. ไม่มีผลใด ๆ ต่อการทำงาน

ง. เป็นอันตรายต่อสุขภาพทันทีทุกกรณี

6. ภาวะหมดไฟในการทำงาน (burnout) ตามแนวคิดของมาสลาคประกอบด้วย 3 มิติตามข้อใด

ก. ความเศร้า ความกลัว ความโกรธ

ข. การนอนไม่หลับ การเบื่ออาหาร การปวดศีรษะ

ค. ความเหนื่อยล้าทางอารมณ์ ความรู้สึกเมินเฉยถอยห่างจากงาน และความรู้สึกด้อยประสิทธิภาพ

ง. การขาดงาน การลาออก การย้ายงาน

7. ครูที่เริ่มพูดถึงนักเรียนอย่างเย็นชา เหน็บแนม และมองว่าผู้เรียนเป็นภาระ สะท้อนภาวะหมดไฟในมิติใด

ก. ความเหนื่อยล้าทางอารมณ์

ข. ความรู้สึกเมินเฉยและถอยห่างจากงาน

ค. ความรู้สึกด้อยประสิทธิภาพ

ง. ความวิตกกังวลทั่วไป

8. ข้อใดเป็นการเผชิญความเครียดแบบ “มุ่งจัดการปัญหา” (problem-focused coping)

ก. ดูภาพยนตร์เพื่อพักใจจากเรื่องเครียด

ข. ระบายความรู้สึกกับเพื่อนสนิท

ค. ฝึกหายใจผ่อนคลายก่อนนอน

ง. วางแผนจัดลำดับงานใหม่ แบ่งงานเป็นขั้น และขอคำแนะนำวิธีทำงานจากครูรุ่นพี่

9. ตามแนวคิด ABC ของเอลลิส สิ่งที่ทำให้บุคคลทุกข์ใจอย่างแท้จริงคือข้อใด

ก. ความเชื่อและการตีความของบุคคลต่อเหตุการณ์ มิใช่ตัวเหตุการณ์โดยตรง

ข. ตัวเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเท่านั้น

ค. โชคชะตาที่หลีกเลี่ยงไม่ได้

ง. การกระทำของบุคคลอื่นล้วน ๆ

10. การฝึกสติ (mindfulness) หมายถึงข้อใด

ก. การคิดวางแผนอนาคตอย่างละเอียดรอบคอบ

ข. การหวนคิดถึงอดีตเพื่อหาบทเรียน

ค. การรับรู้อยู่กับปัจจุบันขณะอย่างตั้งใจ โดยไม่ตัดสินว่าดีหรือเลว

ง. การทำหลายสิ่งพร้อมกันอย่างรวดเร็ว

11. ความเมตตาต่อตนเอง (self-compassion) ตามแนวคิดของเนฟฟ์หมายถึงข้อใด

ก. การตามใจตนเองทุกอย่างโดยไม่มีวินัย

ข. การปฏิบัติต่อตนเองอย่างอ่อนโยนเมื่อผิดพลาด เห็นความทุกข์เป็นประสบการณ์ร่วมของมนุษย์ และมีสติไม่จมดิ่งกับความคิดลบ

ค. การหลีกเลี่ยงงานยากเพื่อไม่ให้ตนเองเครียด

ง. การเข้าข้างตนเองว่าถูกเสมอ

12. เมื่อครูมีความเครียดหรือภาวะซึมเศร้าที่เกินกว่าจะจัดการด้วยตนเอง ควรปฏิบัติตามข้อใด

ก. เก็บไว้คนเดียวเพราะครูต้องเข้มแข็งตลอดเวลา

ข. ลาออกจากวิชาชีพทันที

ค. ฝืนทำงานหนักขึ้นเพื่อกลบความรู้สึก

ง. ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญ เช่น นักจิตวิทยาหรือจิตแพทย์ ซึ่งเป็นการดูแลสุขภาพตามปกติ เช่นเดียวกับการรักษาโรคทางกาย

บทที่ 8

การใช้จิตวิทยาในการดูแลภาวะจิตใจของครู

ความนำ

ตลอดเจ็ดบทที่ผ่านมา นักศึกษาได้เรียนรู้การใช้จิตวิทยาเพื่อเข้าใจและดูแลผู้เรียนในทุกมิติ ทว่ามีบุคคลสำคัญคนหนึ่งที่ตำราจิตวิทยาสำหรับครูจำนวนมากมักหลงลืม นั่นคือตัวครูเอง ครูคือเครื่องมือที่สำคัญที่สุดของการศึกษาดังที่สรุปไว้ตั้งแต่บทที่ 2 แต่เครื่องมือชิ้นนี้มีหัวใจ มีความเหนื่อย มีความท้อ และสึกหรอได้ ข้อมูลจากหลายประเทศรวมทั้งประเทศไทยชี้ตรงกันว่าวิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่มีระดับความเครียดสูงเป็นลำดับต้น ครูจำนวนไม่น้อยเผชิญภาวะหมดไฟ และบางส่วนตัดสินใจออกจากวิชาชีพทั้งที่ยังรักการสอน คำเปรียบที่ตรงที่สุดคือคำแนะนำด้านความปลอดภัยบนเครื่องบินที่ว่า จงสวมหน้ากากออกซิเจนให้ตนเองก่อนช่วยเหลือผู้อื่น ครูที่ใจพังย่อมไม่อาจประคองใจศิษย์ได้ การดูแลภาวะจิตใจของครูจึงมิใช่ความเห็นแก่ตัว หากคือความรับผิดชอบทางวิชาชีพขั้นพื้นฐาน

บทนี้ชวนนักศึกษาหันกล้องกลับมาที่ตนเองเป็นครั้งสุดท้ายก่อนจบรายวิชา เริ่มจากความหมายของสุขภาวะทางจิตและเหตุผลที่สุขภาวะของครูกำหนดคุณภาพของห้องเรียน ต่อด้วยความรู้เท่าทันความเครียดและภาวะหมดไฟ ทั้งกลไกการเกิด องค์ประกอบ และสัญญาณเตือนที่ต้องจับให้ได้ตั้งแต่เนิ่น จากนั้นจึงเข้าสู่หัวใจของบทคือกลยุทธ์การจัดการความเครียดและการเสริมสร้างสุขภาวะ ซึ่งบูรณาการเครื่องมือของจิตวิทยาตะวันตกตั้งแต่การเผชิญปัญหา การปรับความคิด การผ่อนคลาย การฝึกสติ จนถึงจิตวิทยาเชิงบวก เข้ากับหลักพุทธธรรมอันเป็นรากฐานทางปัญญาของสังคมไทย เช่น โยนิโสมนสิการ พรหมวิหาร 4 และสันโดษ และปิดท้ายด้วยระบบสนับสนุนรอบตัวครู ทั้งเครือข่ายเพื่อนร่วมวิชาชีพ สมดุลชีวิตกับงาน บทบาทของสถานศึกษา และการขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญอย่างไม่ต้องอาย เพื่อให้นักศึกษาก้าวสู่วิชาชีพครูอย่างมีทั้งไฟและน้ำหล่อเลี้ยงไฟนั้นให้ลุกโชนได้ยาวนานตลอดเส้นทาง

หัวข้อที่ 8.1 สุขภาวะทางจิตของครูและความเครียดในวิชาชีพครู

หัวเรื่อง

8.1.1 ความหมายของสุขภาพจิตและสุขภาวะทางจิต

8.1.2 ความสำคัญของสุขภาวะทางจิตของครูต่อคุณภาพการศึกษา

8.1.3 แหล่งความเครียดในวิชาชีพครู

แนวคิด

สุขภาวะทางจิตเป็นสภาวะเชิงบวกที่มากกว่าการไม่มีโรค ครอบคลุมความสามารถตระหนักในศักยภาพของตน การรับมือความเครียด การทำงานอย่างมีผลิตผล และการมีส่วนร่วมกับสังคม สุขภาวะทางจิตของครูมีความสำคัญต่อคุณภาพการศึกษาโดยตรง เพราะอารมณ์และพลังใจของครูแพร่ถึงผู้เรียนผ่านทุกปฏิสัมพันธ์ ขณะเดียวกันวิชาชีพครูมีแหล่งความเครียดเฉพาะที่หลากหลาย การรู้จักแหล่งความเครียดเหล่านี้คือก้าวแรกของการดูแลตนเอง

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 8.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายของสุขภาพจิตและสุขภาวะทางจิตได้
2. อธิบายความสำคัญของสุขภาวะทางจิตของครูต่อผู้เรียนและคุณภาพการศึกษาได้
3. วิเคราะห์แหล่งความเครียดในวิชาชีพครูได้

8.1.1 ความหมายของสุขภาพจิตและสุขภาวะทางจิต

องค์การอนามัยโลกให้ความหมายของสุขภาพจิต (mental health) ว่าหมายถึง สภาวะความเป็นอยู่ที่ดีทางจิตใจ ซึ่งบุคคลสามารถตระหนักในความสามารถและศักยภาพของตนเอง รับมือกับความเครียดตามปกติของชีวิตได้ ทำงานได้อย่างมีผลิตผล และมีส่วนร่วมสร้างประโยชน์แก่ชุมชนของตน (World Health Organization, 2022) ความหมายนี้ชี้ประเด็นสำคัญสองประการ ประการแรก สุขภาพจิตมิใช่เพียงการไม่มีโรคทางจิตเวช เช่นเดียวกับที่สุขภาพกายมิใช่เพียงการไม่เจ็บป่วย บุคคลที่ไม่มีโรคใดแต่หมดเรี่ยวแรงใจ ไร้ความหมายในชีวิต ก็ยังไม่อาจเรียกว่ามีสุขภาวะทางจิตที่ดี ประการที่สอง สุขภาพจิตเป็นสภาวะที่ขึ้นลงได้ตามเงื่อนไขชีวิต มิใช่คุณสมบัติถาวร ทุกคนรวมทั้งครูจึงมีช่วงเวลาที่สุขภาวะดีและช่วงที่เปราะบาง การดูแลสุขภาวะทางจิตจึงเป็นงานต่อเนื่องตลอดชีวิต เช่นเดียวกับการดูแลสุขภาพกาย มิใช่สิ่งที่ทำเฉพาะเมื่อป่วยแล้ว

8.1.2 ความสำคัญของสุขภาวะทางจิตของครูต่อคุณภาพการศึกษา

สุขภาวะทางจิตของครูส่งผลต่อผู้เรียนผ่านช่องทางอย่างน้อย 4 ช่องทาง ช่องทางแรกคือคุณภาพการสอน ครูที่เหนื่อยล้าหมดพลังย่อมไม่มีเรี่ยวแรงเตรียมการสอน คิดกิจกรรมใหม่ หรือใส่ใจรายละเอียดของผู้เรียนดังที่เคยทำ ช่องทางที่สองคือสัมพันธภาพและบรรยากาศชั้นเรียน อารมณ์ของมนุษย์ส่งผ่านถึงกันได้ราวกับโรคติดต่อ ปรากฏการณ์นี้เรียกว่าการแพร่ทางอารมณ์ (emotional contagion) ครูที่หงุดหงิดเครียดจะทำให้ทั้งห้องตึงเครียดตาม ขณะที่ครูที่สงบอบอุ่นช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัย ซึ่งเป็นเงื่อนไขของการเรียนรู้ตามที่ศึกษาในบทที่ 2 ช่องทางที่สามคือการเป็นตัวแบบ

ทางอารมณ์ ผู้เรียนสังเกตวิธีที่ครูรับมือความผิดหวัง ความโกรธ และความกดดัน แล้วซึมซับเป็นแบบแผนของตนตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ครูที่จัดการอารมณ์ได้ดีจึงเท่ากับสอนทักษะชีวิตโดยไม่ต้องเปิดตำรา และช่องทางที่สี่คือความมั่นคงของระบบดูแลผู้เรียน งานดูแลช่วยเหลือทั้งหมดในบทที่ 7 ต้องอาศัยครูที่มีพลังใจเหลือพอจะแบ่งปัน ครูที่ใจหมดจึงไม่อาจเป็นผู้ใหญ่ที่มั่นคงให้เด็กพักพิงได้ สรุปได้ว่า การลงทุนกับสุขภาวะทางจิตของครูคือการลงทุนกับคุณภาพการศึกษาโดยตรง

8.1.3 แหล่งความเครียดในวิชาชีพครู

ความเครียดของครูมีลักษณะเฉพาะที่ต่างจากหลายวิชาชีพ เพราะเป็นงานที่ใช้อารมณ์เข้มข้นต่อเนื่อง (emotional labor) ครูต้องแสดงความสงบอบอุ่นแม้ภายในกำลังปั่นป่วน แหล่งความเครียดสำคัญของครูจำแนกได้ 5 กลุ่ม กลุ่มแรกคือภาระงาน ทั้งชั่วโมงสอนจำนวนมาก การเตรียมการสอน การตรวจงาน และที่ครูไทยสะท้อนตรงกันมากที่สุดคืองานอื่นที่นอกเหนือจากการสอน เช่น งานเอกสาร งานธุรการ การเงินพัสดุ และการรับการประเมินหลายระบบ กลุ่มที่สองคือพฤติกรรมของผู้เรียน โดยเฉพาะพฤติกรรมรบกวนและการขาดแรงจูงใจซึ่งบั่นทอนพลังใจครูรายวัน ดังที่บทที่ 6 ชี้ว่าปัญหาการจัดการชั้นเรียนคือสาเหตุอันดับต้นของความเครียดครูทั่วโลก กลุ่มที่สามคือความสัมพันธ์และความคาดหวังของบุคคลรอบข้าง ทั้งผู้ปกครองที่คาดหวังสูงหรือร้องเรียน ผู้บริหาร เพื่อนร่วมงาน และสังคมที่จับตาครูตลอดเวลาโดยเฉพาะในยุคที่ทุกเหตุการณ์อาจกลายเป็นข่าวออนไลน์ กลุ่มที่สี่คือปัจจัยส่วนบุคคล เช่น ภาระทางการเงิน ปัญหาครอบครัว และการทำงานไกลภูมิลำเนา และกลุ่มที่ห้าคือปัจจัยภายในจิตใจของครูเอง ได้แก่ ความคาดหวังต่อตนเองที่สูงเกินจริง ความคิดว่าต้องสมบูรณ์แบบ และความรู้สึกผิดเมื่อพักผ่อน ซึ่งเป็นแหล่งความเครียดที่มองไม่เห็นแต่ทรงพลังที่สุด สรุปได้ว่า ความเครียดของครูเป็นผลรวมของปัจจัยภายนอกและภายใน การจัดการจึงต้องทำทั้งสองด้าน ดังจะศึกษาในหัวข้อที่ 8.3

หัวข้อที่ 8.2 ความเครียด ภาวะหมดไฟ และการรู้เท่าทันสัญญาณเตือน

หัวเรื่อง

8.2.1 ความหมายและกลไกของความเครียด

8.2.2 ภาวะหมดไฟในการทำงาน

8.2.3 สัญญาณเตือนที่ครูควรสังเกตในตนเอง

แนวคิด

ความเครียดคือปฏิกิริยาของกายและใจต่อสถานการณ์ที่บุคคลประเมินว่าคุกคามหรือเกินกำลัง ระดับความเครียดจึงขึ้นกับการประเมินทางปัญญาของบุคคลมากกว่าตัวเหตุการณ์ ความเครียดพอเหมาะช่วยกระตุ้นการทำงาน แต่ความเครียดเรื้อรังที่จัดการไม่สำเร็จอาจพัฒนาเป็นภาวะหมดไฟ

ซึ่งประกอบด้วยความเหนื่อยล้าทางอารมณ์ ความเมินเฉยถอยห่างจากงาน และความรู้สึกด้อยประสิทธิภาพ ครูจึงต้องรู้จักสัญญาณเตือนของตนทั้งสี่ด้านและจุดที่ควรขอความช่วยเหลือ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 8.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและกลไกการเกิดความเครียดตามแนวการประเมินทางปัญญาได้

2. อธิบายองค์ประกอบทั้งสามของภาวะหมดไฟในการทำงานพร้อมตัวอย่างในบริบทครูได้

3. ระบุสัญญาณเตือนความเครียดสะสมของตนเอง และจุดที่ควรขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญได้

8.2.1 ความหมายและกลไกของความเครียด

ความเครียด (stress) หมายถึง ปฏิกิริยาตอบสนองของร่างกายและจิตใจต่อสิ่งเร้าหรือสถานการณ์ที่บุคคลประเมินว่ากดดัน คุกคาม หรือเกินความสามารถที่จะรับมือ (จำลอง ดิษยวณิช และพริ้มเพรา ดิษยวณิช, 2545) เมื่อเผชิญความเครียด ร่างกายจะหลั่งฮอร์โมนแห่งความเครียด กระตุ้นระบบสู้หรือหนี หัวใจเต้นเร็ว กล้ามเนื้อตึง ตื่นตัวเต็มที่ ซึ่งเป็นกลไกอันชาญฉลาดของธรรมชาติสำหรับอันตรายเฉพาะหน้า ปัญหาเกิดเมื่อระบบนี้ถูกกระตุ้นต่อเนื่องยาวนานจากความกดดันเรื้อรังของชีวิตสมัยใหม่ ร่างกายที่ตึงพร้อมรบตลอดเวลาย่อมสึกหรอ นำไปสู่ปัญหาสุขภาพทั้งกายและจิต ทฤษฎีที่อธิบายความเครียดได้ทรงพลังที่สุดคือแนวคิดการประเมินทางปัญญาของลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus & Folkman, 1984) ซึ่งเสนอว่าความเครียดมิได้อยู่ที่ตัวเหตุการณ์ หากอยู่ที่การประเมินสองชั้นของบุคคล ชั้นแรกประเมินว่าเหตุการณ์นี้คุกคามตนหรือไม่เพียงใด และชั้นที่สองประเมินว่าตนมีทรัพยากรพอรับมือหรือไม่ เหตุการณ์เดียวกัน เช่น การถูกสั่งให้เป็นครูประจำชั้นห้องที่ขึ้นชื่อว่าดื้อ ครูคนหนึ่งอาจเครียดจัดเพราะประเมินว่าเกินกำลัง ขณะที่อีกคนมองเป็นความท้าทายเพราะเชื่อมั่นในเครื่องมือที่ตนมี แนวคิดนี้คือข่าวดี เพราะแปลว่าเราเปลี่ยนระดับความเครียดได้ด้วยการเปลี่ยนการประเมินและเพิ่มทรัพยากรของตน

อนึ่ง ความเครียดมิใช่ผู้ร้ายเสมอไป ความเครียดระดับพอเหมาะที่เรียกว่าความเครียดเชิงสร้างสรรค์ (eustress) ช่วยกระตุ้นความตื่นตัว สมาธิ และผลงาน เช่น ความตื่นเต้นก่อนสอบคาบสำคัญ ตามหลักความสัมพันธ์ระหว่างความตื่นตัวกับประสิทธิภาพ ผลงานจะดีที่สุดที่ระดับความตื่นตัวปานกลาง และจะตกลงเมื่อความตื่นตัวสูงเกินไป เป้าหมายของการจัดการความเครียดจึงมิใช่การกำจัดความเครียดให้เป็นศูนย์ หากคือการรักษาระดับให้พอเหมาะและไม่ปล่อยให้เรื้อรัง

8.2.2 ภาวะหมดไฟในการทำงาน

ภาวะหมดไฟในการทำงาน (burnout) คือกลุ่มอาการที่เกิดจากความเครียดเรื้อรังในที่ทำงาน ซึ่งไม่ได้รับการจัดการอย่างสำเร็จ องค์การอนามัยโลกจัดให้เป็นปรากฏการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการประกอบอาชีพ มิใช่โรคทางจิตเวช แต่เป็นปัจจัยเสี่ยงสำคัญของปัญหาสุขภาพจิตที่รุนแรงกว่า มาสลาคผู้บุกเบิกการศึกษาภาวะนี้อธิบายว่าภาวะหมดไฟประกอบด้วย 3 มิติ (Maslach & Leiter, 2016) ซึ่งสรุปพร้อมตัวอย่างในบริบทครูได้ดังตารางที่ 8.1

ตารางที่ 8.1 มิติของภาวะหมดไฟในการทำงานตามแนวคิดของมาสลาค และตัวอย่างอาการในบริบทครู

มิติของภาวะหมดไฟ	ความหมาย	ตัวอย่างอาการในครู
1. ความเหนื่อยล้าทางอารมณ์ (emotional exhaustion)	ความรู้สึกพลังงานทางใจถูกใช้จนหมด อ่อนล้า ไม่มีแรงจะให้ใครอีก	ตื่นเช้ามาแล้วรู้สึกไม่อยากไปโรงเรียนทั้งที่เคยรัก รู้สึกหมดแรงตั้งแต่ยังไม่เริ่มสอน กลับบ้านแบบไม่เหลือพลังให้ครอบครัว
2. ความเมินเฉยและถอยห่างจากงาน (depersonalization / cynicism)	ท่าทีเย็นชา ติดลบ และสร้างระยะห่างจากงานและผู้คนในงาน เพื่อปกป้องตนเองจากความเหนื่อยล้า	พูดถึงนักเรียนอย่างเหน็บแนมว่าเป็นภาระ ทำงานแบบขอไปที เลิกใส่ใจรายละเอียดของผู้เรียน หลีกเลี่ยงกิจกรรมที่เคยกระตือรือร้น
3. ความรู้สึกด้อยประสิทธิภาพ (reduced personal accomplishment)	การรับรู้ว่างานของตนไร้ค่า ตนเองไม่เก่ง ไม่ก้าวหน้า และไม่สร้างความเปลี่ยนแปลงใดได้	รู้สึกว่า “สอนไปก็เท่านั้น” ไม่ภูมิใจในงานที่เคยภูมิใจ สงสัยว่าตนเลือกอาชีพผิด และคิดถึงการลาออกบ่อยครั้ง

ภาวะหมดไฟไม่ได้เกิดขึ้นข้ามคืน หากค่อย ๆ ก่อตัวจากความเครียดสะสมที่ไม่ได้รับการดูแล และมักเกิดกับครูที่ตั้งใจสูงและทุ่มเทมากที่สุด เพราะคนที่ไฟแรงที่สุดคือคนที่มีไฟให้มอดได้มากที่สุด นอกจากนี้ครูที่ทำหน้าที่รับฟังและช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความทุกข์อย่างต่อเนื่อง ยังเสี่ยงต่อความล้าจากความเห็นอกเห็นใจ (compassion fatigue) ดังที่กล่าวไว้ท้ายบทที่ 7 ซึ่งเป็นญาติใกล้ชิดของภาวะหมดไฟ ข้อพึงเข้าใจสำคัญคือ ภาวะหมดไฟมิใช่ความอ่อนแอหรือความล้มเหลวส่วนบุคคล หากเป็นสัญญาณว่าภาระที่แบกกับทรัพยากรที่มีเสียสมดุลมานาน การแก้ไขจึงต้องปรับทั้งที่ตัวครูและที่ระบบงาน มิใช่เพียงบอกให้ครูอดทนเพิ่ม

8.2.3 สัญญาณเตือนที่ครูควรสังเกตในตนเอง

เช่นเดียวกับที่ครูฝึกสังเกตสัญญาณเตือนของผู้เรียนในบทที่ 7 ครูต้องหมั่นสังเกตสัญญาณของตนเองใน 4 ด้าน ด้านร่างกาย เช่น นอนไม่หลับหรือหลับไม่สนิทต่อเนื่อง ปวดศีรษะ ปวดต้นคอบ่าไหล่เรื้อรัง อ่อนเพลียแม้พักแล้ว เจ็บป่วยง่ายขึ้น เบื่ออาหารหรือกินมากผิดปกติ ด้านอารมณ์ เช่น หงุดหงิดง่ายผิดปกติ เศร้าหม่นต่อเนื่อง วิตกกังวลไม่หยุด รู้สึกชา ไร้ความรู้สึกกับสิ่งที่เคยชอบ ด้านความคิด เช่น สมาธิสั้นลง หลงลืมบ่อย คิดวนเรื่องงานไม่หยุดแม้อยู่บ้าน มองตนเองและอนาคตในแง่ลบ และด้านพฤติกรรม เช่น แยกตัวจากเพื่อนร่วมงานและครอบครัว ผัดวันประกันพรุ่งผิดปกติ ทำงานพลาดบ่อยขึ้น ใช้สุรา บุหรี่ หรือการซื้อของเกินตัวเพื่อระบาย เครื่องมือช่วยอย่างง่ายคือแบบประเมินความเครียดด้วยตนเองของกรมสุขภาพจิต ซึ่งครูใช้สำรวจตนเองเป็นระยะได้

สรุปได้ว่า สัญญาณเล็กน้อยที่เกิดชั่วครั้งคราวเป็นเรื่องปกติของชีวิต แต่เมื่อสัญญาณหลายด้านเกิดพร้อมกัน ต่อเนื่องเกินสองสัปดาห์ และเริ่มกระทบการทำงานหรือความสัมพันธ์ นั่นคือจุดที่ต้องลงมือดูแลอย่างจริงจังด้วยกลยุทธ์ในหัวข้อที่ 8.3 และหากพบความรู้สึกสิ้นหวัง ไร้ค่า หรือความคิดไม่อยากมีชีวิตอยู่ นั่นคือจุดที่ต้องขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญทันที เช่นเดียวกับที่เราจะรีบพาศิษย์ไปพบผู้เชี่ยวชาญโดยไม่ลังเล การรู้จุดนี้ของตนเองมิใช่ความอ่อนแอ หากคือวุฒิภาวะทางวิชาชีพขั้นสูงสุด

หัวข้อที่ 8.3 กลยุทธ์การจัดการความเครียดและการเสริมสร้างสุขภาวะทางจิต

หัวเรื่อง

8.3.1 การเผชิญความเครียดตามหลักจิตวิทยา

8.3.2 การดูแลกายและใจพื้นฐาน

8.3.3 การเสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจด้วยจิตวิทยาเชิงบวกและหลักพุทธธรรม

แนวคิด

การจัดการความเครียดที่ได้ผลอาศัยหลายกลยุทธ์ประกอบกัน ได้แก่ การเผชิญแบบมุ่งจัดการปัญหาและมุ่งจัดการอารมณ์ให้เหมาะกับสถานการณ์ การปรับความคิดที่ไม่สมเหตุสมผลตามหลักเหตุผลอารมณ์ การดูแลรากฐานทางกายทั้งการนอน การออกกำลังกาย และการผ่อนคลาย การฝึกสติ ตลอดจนการเสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจระยะยาวด้วยจิตวิทยาเชิงบวกและหลักพุทธธรรม ซึ่งหลอมรวมเป็นวิถีการดูแลใจที่ครูไทยปฏิบัติได้จริงและยั่งยืน

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 8.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. เปรียบเทียบการเผชิญความเครียดแบบมุ่งจัดการปัญหากับมุ่งจัดการอารมณ์ และเลือกใช้ให้เหมาะกับสถานการณ์ได้

2. อธิบายและสาธิตการปรับความคิด เทคนิคการผ่อนคลาย และการฝึกสติเบื้องต้นได้

3. อธิบายแนวทางเสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจตามหลักจิตวิทยาเชิงบวกและหลักพุทธธรรมได้

8.3.1 การเผชิญความเครียดตามหลักจิตวิทยา

ลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus & Folkman, 1984) จำแนกการเผชิญความเครียด (coping) เป็นสองแนวทางใหญ่ แนวทางแรกคือการเผชิญแบบมุ่งจัดการปัญหา (problem-focused coping) คือการลงมือแก้ที่ต้นเหตุของความเครียดโดยตรง เช่น การวางแผนและจัดลำดับความสำคัญของงาน การแตกงานใหญ่เป็นขั้นย่อย การจัดระบบเอกสารให้ค้นง่าย การขอคำแนะนำวิธีทำงานจากครูรุ่นพี่ การเจรจาปรับภาระงานกับผู้บริหาร และการฝึกทักษะที่ตนขาด เช่น ทักษะการจัดการชั้นเรียนจากบทที่ 6 แนวทางนี้เหมาะกับสถานการณ์ที่ควบคุมหรือเปลี่ยนแปลงได้ แนวทางที่สองคือการเผชิญแบบมุ่งจัดการอารมณ์ (emotion-focused coping) คือการดูแลความรู้สึกของตนเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนไม่ได้หรือยังเปลี่ยนไม่ได้ เช่น การระบายกับผู้ที่ไว้ใจ การผ่อนคลาย การออกกำลังกาย การทำกิจกรรมที่รื่นรมย์ การมองหาแง่มุมความหมายของสิ่งที่เผชิญ และการยอมรับในสิ่งที่อยู่เหนือการควบคุม ครูที่ชำนาญจะเลือกใช้สองแนวทางอย่างยืดหยุ่น หลักคิดง่าย ๆ คือ สิ่งใดแก้ได้ให้ลงมือแก้ สิ่งใดแก้ไม่ได้ให้ดูแลใจตนต่อสิ่งนั้น และปัญญาที่แท้คือการแยกแยะสองอย่างนี้ออกจากกัน

กลยุทธ์สำคัญอีกประการที่เชื่อมสองแนวทางเข้าด้วยกันคือ การปรับความคิด (cognitive restructuring) ตามแนวการบำบัดแบบเหตุผลอารมณ์ของเอลลิส ซึ่งอธิบายด้วยแบบจำลอง ABC ว่าสิ่งที่ทำให้เราทุกข์มิใช่เหตุการณ์ (Activating event) โดยตรง หากคือความเชื่อและการตีความ (Belief) ที่เรามีต่อเหตุการณ์ ซึ่งก่อผลทางอารมณ์และพฤติกรรม (Consequence) ตามมา (Corey, 2017) ความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลซึ่งพบบ่อยในครู ได้แก่ “ฉันต้องสอนได้สมบูรณ์แบบทุกคาบ ห้ามพลาด” “นักเรียนทุกคนต้องรักและเชื่อฟังฉัน มิฉะนั้นฉันคือครูที่ล้มเหลว” “การขอความช่วยเหลือคือความอ่อนแอ” และ “ฉันต้องรับผิดชอบทุกปัญหาของนักเรียนเพียงลำพัง” ความเชื่อเหล่านี้ฟังดูสูงส่งแต่เป็นบ่อเกิดของความทุกข์เรื้อรัง เพราะตั้งมาตรฐานที่มนุษย์ไม่มีทางทำได้ วิธีปรับคือฝึกจับความคิดของตนเมื่อทุกข์ ตั้งคำถามโต้แย้งว่าความเชื่อนี้จริงหรือ มีหลักฐานใด เพื่อนครูที่ดีคนอื่นพลาดบ้างหรือไม่ แล้วแทนที่ด้วยความคิดที่สมจริง เช่น “ฉันตั้งใจสอนให้ดีที่สุด และความผิดพลาดคือส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ของครูเช่นกัน” ซึ่งสอดคล้องกับกรอบคิดแบบเติบโตที่ครูพร่ำสอนศิษย์ในบทที่ 2 เพียงแต่คราวนี้ครูต้องมอบให้ตนเองด้วย

8.3.2 การดูแลกายและใจพื้นฐาน

สุขภาวะทางจิตตั้งอยู่บนรากฐานทางกายที่มักถูกครูละเลยเป็นอันดับแรกเมื่องานล้น ได้แก่ การนอนหลับให้เพียงพอราว 7–9 ชั่วโมง ซึ่งเป็นปัจจัยเดี่ยวที่ส่งผลต่ออารมณ์ สมาธิ และความอดทนมากที่สุด การนอนดึกตรวจงานทุกคืนคือการผ่อนเงินต้นด้วยดอกเบี้ยแพงที่สุด การออกกำลังกายสม่ำเสมอครั้งละประมาณ 30 นาที สัปดาห์ละ 3–5 วัน ซึ่งงานวิจัยยืนยันว่ามีผลลดความเครียดและอาการซึมเศร้าได้จริง การรับประทานอาหารที่สมดุลและการจำกัดคาเฟอีนช่วงบ่ายค่ำ และการเว้นระยะจากหน้าจอโดยเฉพาะก่อนนอนซึ่งครูควรปฏิบัติเป็นแบบอย่างเช่นเดียวกับที่สอนผู้เรียนในบทที่ 3

สำหรับเครื่องมือคลายเครียดเฉพาะหน้า เทคนิคที่ง่ายและได้ผลเร็วที่สุดคือการหายใจคลายเครียด โดยหายใจเข้าช้า ๆ ทางจมูกนับ 4 จังหวะ กลั้นไว้เล็กน้อย แล้วผ่อนออกยาว ๆ นับ 6–8 จังหวะ ทำซ้ำ 5–10 รอบ การหายใจออกยาวช่วยกระตุ้นระบบประสาทฝ่ายสงบให้ร่างกายผ่อนคลาย ครูใช้ได้ทันทีก่อนเข้าสอนห้องที่หนักใจหรือหลังเหตุการณ์กระทบใจ เทคนิคถัดมาคือการผ่อนคลายกล้ามเนื้อทีละส่วน (progressive muscle relaxation) โดยเกร็งกล้ามเนื้อแต่ละส่วนราว 5 วินาที แล้วคลายออก ไล่ตั้งแต่มือ แขน ไหล่ ใบหน้า จนถึงเท้า เพื่อสอนร่างกายให้รู้จักความแตกต่างระหว่างตึงกับคลาย และเครื่องมือที่ลึกที่สุดคือการฝึกสติ (mindfulness) คือการฝึกรับรู้อยู่กับปัจจุบันขณะอย่างตั้งใจโดยไม่ตัดสิน เช่น การตามรู้ลมหายใจ การรับรู้อิริยาบถ และการกลับมารู้ตัวเมื่อใจลอย ซึ่งคาบัต-ซินน์นำหลักการนี้มาพัฒนาเป็นโปรแกรมลดความเครียดที่มีหลักฐานวิจัยรองรับกว้างขวาง (Kabat-Zinn, 2013) การฝึกเพียงวันละ 10–15 นาทีต่อเนื่อง ช่วยลดความเครียด เพิ่มสมาธิ และเพิ่มความสามารถหยุดคิดก่อนตอบสนอง ซึ่งเป็นทักษะเดียวกับที่ครูต้องใช้เมื่อถูกยั่วยุในชั้นเรียนตามบทที่ 6

8.3.3 การเสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจด้วยจิตวิทยาเชิงบวกและหลักพุทธธรรม

เหนือกว่าการจัดการความเครียดรายวัน คือการสร้างความเข้มแข็งทางใจ (resilience) และความผาสุกระยะยาว จิตวิทยาเชิงบวกของเซลิกแมนเสนอแบบจำลองความผาสุก PERMA ซึ่งประกอบด้วยอารมณ์ทางบวก (Positive emotion) ความจดจ่อผูกพันกับสิ่งที่ทำ (Engagement) สัมพันธภาพที่ดี (Relationships) ความหมายของชีวิต (Meaning) และความสำเร็จ (Accomplishment) (Seligman, 2011) งานครูมีวัตถุดิบของ PERMA ครบถ้วนอย่างน่าอัศจรรย์ ทั้งรอยยิ้มของศิษย์ ภาวะลื่นไหลขณะสอนคาบที่ออกแบบดี มิตรภาพในหมู่เพื่อนครู ความหมายอันลึกซึ้งของการสร้างคน และความสำเร็จเล็ก ๆ รายวัน สิ่งที่ครูต้องทำคือฝึกมองเห็นและดื่มด่ำสิ่งเหล่านี้อย่างตั้งใจ เครื่องมือที่วิจัยรองรับ ได้แก่ การบันทึกขอบคุณ (gratitude journal) เขียนสิ่งดี 3 อย่างที่เกิดขึ้นในแต่ละวันพร้อมเหตุผล ซึ่งช่วยปรับเลนส์ของใจจากการจับผิดไปสู่การจับถูก และความเมตตาต่อตนเอง (self-compassion) ของเนฟฟ์ (Neff, 2011) คือการปฏิบัติต่อตนเองเมื่อ

ผิดพลาดอย่างที่เราจะปฏิบัติต่อเพื่อนรัก ประกอบด้วยความอ่อนโยนต่อตนเองแทนการตำหนิซ้ำเติม การเห็นความทุกข์และความผิดพลาดเป็นประสบการณ์ร่วมของมนุษย์ทุกคนแทนความรู้สึกว่ามีเราคนเดียวที่แย่ และการมีสติรับรู้ความทุกข์ตามจริงโดยไม่จมดิ่งหรือกดข่ม

สำหรับครูไทยและโดยเฉพาะบัณฑิตของมหาวิทยาลัยพระพุทธศาสนา หลักพุทธธรรมคือขุมทรัพย์ของการดูแลใจที่ลึกซึ้งและสอดคล้องกับจิตวิทยาสมัยใหม่อย่างน่าทึ่ง (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต), 2551) ประการแรก สติ ในความหมายดั้งเดิมของพุทธศาสนาคือรากของการฝึก mindfulness ที่โลกตะวันตกนำไปพัฒนา การเจริญสติจึงเป็นมรดกทางปัญญาที่ครูไทยเข้าถึงได้โดยตรงผ่านการปฏิบัติที่คุ้นเคย ประการที่สอง โยนิโสมนสิการ หรือการพิจารณาโดยแยบคาย คือการมองสิ่งที่เกิดขึ้นตามเหตุปัจจัยและมองหาแง่มุมที่เป็นประโยชน์ ซึ่งเทียบได้กับการปรับความคิดในจิตวิทยาการรู้คิดนั่นเอง ประการที่สาม พรหมวิหาร 4 ซึ่งครูมักใช้กับศิษย์ ต้องน้อมกลับมาใช้กับตนเองด้วย ทั้งเมตตาต่อตนเอง กรุณาต่อความทุกข์ของตน มุทิตาต่อความก้าวหน้าเล็กน้อยของตน และที่สำคัญที่สุดคืออุเบกขา การวางใจเป็นกลางต่อสิ่งที่ทำเต็มที่แล้วแต่อยู่เหนือการควบคุม เช่น ผลการเรียนของศิษย์บางคน หรือคำวิจารณ์ที่ไม่เป็นธรรม ซึ่งตรงกับหลักการยอมรับในจิตวิทยาการเผชิญปัญหา และประการที่สี่ สันโดษ ความพอใจในสิ่งที่ตนมีและทำได้ ซึ่งเป็นภูมิคุ้มกันการเปรียบเทียบตนกับผู้อื่นอันเป็นบ่อเกิดความทุกข์สำคัญของยุคสื่อสังคมออนไลน์ สรุปได้ว่า ครูที่หลอมรวมเครื่องมือจิตวิทยาตะวันตกเข้ากับหลักพุทธธรรมที่หยั่งรากในวัฒนธรรมของตน จะมีทั้งเทคนิคที่ทันสมัยและปัญญาที่ลึกซึ้งสำหรับดูแลใจตนตลอดชีวิตวิชาชีพ เพื่อให้เห็นภาพรวม กลยุทธ์ทั้งหมดของหัวข้อนี้สรุปได้ดังตารางที่ 8.2

ตารางที่ 8.2 กลยุทธ์การจัดการความเครียดและการเสริมสร้างสุขภาวะทางจิตของครู

กลยุทธ์	หลักการ	ตัวอย่างการปฏิบัติของครู
1. มุ่งจัดการปัญหา	แก้ที่ต้นเหตุของความเครียดเมื่อสถานการณ์ควบคุมหรือเปลี่ยนแปลงได้	จัดลำดับความสำคัญของงาน แตกงานเป็นขั้น จัดระบบเอกสาร ขอคำแนะนำครูรุ่นพี่ เจรจาปรับภาระงาน ฝึกทักษะที่ขาด
2. มุ่งจัดการอารมณ์	ดูแลความรู้สึกของตนเมื่อสถานการณ์ยังเปลี่ยนไม่ได้	ระบายกับผู้ไว้ใจ ทำกิจกรรมรื่นรมย์ ออกกำลังกาย มองหาความหมาย ยอมรับสิ่งเหนือการควบคุม
3. ปรับความคิด	ทุกข์เกิดจากการตีความมากกว่าตัวเหตุการณ์ จึงแก้ที่ความเชื่อไม่สมเหตุสมผล (แบบจำลอง ABC)	จับความคิด “ต้องสมบูรณ์แบบ” แล้วโต้แย้งด้วยหลักฐาน แทนที่ด้วยความคาดหวังสมจริง ให้อภัยความผิดพลาดของตน
4. ดูแลรากฐานทางกาย	การนอน การออกกำลังกาย และอาหาร คือฐานของอารมณ์และสมาธิ	นอน 7–9 ชั่วโมง กำหนดเวลาเลิกงานที่บ้าน ออกกำลังกายสัปดาห์ละ 3–5 วัน จำกัดคาเฟอีนและหน้าจอก่อนนอน

กลยุทธ์	หลักการ	ตัวอย่างการปฏิบัติของครู
5. ผ่อนคลายและฝึกสติ	กระตุ้นระบบผ่อนคลายของร่างกายและฝึกใจอยู่กับปัจจุบันโดยไม่ตัดสิน	หายใจเข้า 4 ออก 6–8 ก่อนเข้าสอน ผ่อนคลายกล้ามเนื้อทีละส่วน เจริญสติวันละ 10–15 นาที
6. จิตวิทยาเชิงบวกและพุทธธรรม	สร้างความผาสุกระยะยาวตาม PERMA ความเมตตาต่อตนเอง และหลักธรรม เช่น โยนิโสมนสิการ พรหมวิหาร 4 สันโดษ	บันทึกขอบคุณ 3 สิ่งต่อวัน ชื่นชมความก้าวหน้าของตน วางอุเบกขาต่อสิ่งที่ทำเต็มที่แล้ว พอใจในสิ่งที่ตนมีและทำได้

หัวข้อที่ 8.4 ระบบสนับสนุน สมดุลชีวิต และการขอความช่วยเหลือ

หัวเรื่อง

8.4.1 เครือข่ายสนับสนุนทางสังคมของครู

8.4.2 สมดุลระหว่างชีวิตกับงาน

8.4.3 บทบาทของสถานศึกษาและการขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ

แนวคิด

การดูแลภาวะจิตใจของครูมิใช่ความรับผิดชอบของครูแต่ละคนโดยลำพัง หากต้องอาศัยเครือข่ายสนับสนุนทางสังคมทั้งเพื่อนครู ชุมชนวิชาชีพ ครอบครัว และมิตรสหาย ควบคู่กับการจัดสมดุลระหว่างชีวิตกับงานอย่างจงใจผ่านการกำหนดขอบเขตที่ชัดเจน สถานศึกษาในฐานะองค์กรมีบทบาทสำคัญในการจัดภาระงานอย่างเป็นธรรมและสร้างวัฒนธรรมที่เกื้อกูลต่อสุขภาวะของบุคลากร และเมื่อความทุกข์ใจเกินกำลังที่จะจัดการด้วยตนเอง การขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญคือการกระทำของผู้ที่เข้มแข็งและรับผิดชอบต่อตนเองและศิษย์ มิใช่ความอ่อนแอหรือตราบาป

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 8.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความสำคัญและองค์ประกอบของเครือข่ายสนับสนุนทางสังคมของครูได้
2. เสนอแนวทางการสร้างสมดุลระหว่างชีวิตกับงานของครูที่ปฏิบัติได้จริง
3. อธิบายบทบาทของสถานศึกษาในการดูแลสุขภาวะของครู และระบุช่องทางการขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญได้

8.4.1 เครือข่ายสนับสนุนทางสังคมของครู

งานวิจัยด้านจิตวิทยาสุขภาพยืนยันหนักแน่นว่า การสนับสนุนทางสังคม (social support) เป็นปัจจัยปกป้อง (protective factor) ที่ทรงพลังที่สุดประการหนึ่งต่อผลกระทบของ

ความเครียด บุคคลที่รับรู้ว่าตนมีผู้พร้อมรับฟัง เข้าใจ และช่วยเหลือยามยากลำบาก จะประเมินสถานการณ์กดดันว่าคุกคามน้อยลง และฟื้นตัวจากภาวะวิกฤตได้เร็วกว่าผู้ที่รู้สึกโดดเดี่ยว เพราะการสนับสนุนทางสังคมคือทรัพยากรสำคัญในการประเมินขั้นที่สองตามแนวคิดของลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus & Folkman, 1984) สำหรับครู เครือข่ายสนับสนุนที่ควรสร้างและรักษาไว้มี 4 วง ดังนี้

1) เพื่อนครูและเพื่อนร่วมงาน เพื่อนครูคือผู้เข้าใจธรรมชาติของงานสอนดีที่สุด การได้ระบายความรู้สึกกับเพื่อนครูที่ไว้วางใจ แลกเปลี่ยนวิธีแก้ปัญหาในชั้นเรียน หรือเพียงรับประทานอาหารกลางวันด้วยกันอย่างผ่อนคลาย ล้วนเป็นการเติมพลังใจที่มีคุณค่า อย่างไรก็ตาม พึงระวังวงสนทนาที่มีแต่การบ่นซ้ำวนโดยไม่นำไปสู่ทางออก เพราะจะกลายเป็นการแพร่กระจายความเครียดใส่กันแทนการบรรเทา
2) ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) ที่ดำเนินการอย่างแท้จริง มิใช่เพียงกิจกรรมตามแบบฟอร์ม คือพื้นที่ที่ครูร่วมกันสะท้อนคิดปัญหาการจัดการเรียนรู้และพัฒนางานไปพร้อมกัน การได้รับรู้ว่าปัญหาที่ตนเผชิญมิใช่ความล้มเหลวส่วนตัว หากเป็นโจทย์ร่วมของทีม ช่วยลดการโทษตนเองและเปลี่ยนความเครียดให้เป็นพลังการพัฒนา
3) ครูพี่เลี้ยงและผู้บริหาร สำหรับครูใหม่ ครูพี่เลี้ยง (mentor) ที่ดีเป็นทั้งที่ปรึกษาทางวิชาชีพและที่พึ่งทางใจ ช่วยให้การปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมองค์กรราบรื่นและลดความเครียดจากความไม่แน่ใจในบทบาท ส่วนผู้บริหารที่รับฟังและสนับสนุนอย่างเป็นธรรมคือปัจจัยสำคัญยิ่งต่อขวัญกำลังใจของครูทั้งโรงเรียน ครูจึงควรกล้าสื่อสารความยากลำบากของตนต่อผู้บริหารตามช่องทางที่เหมาะสม มิใช่เก็บสะสมไว้จนเกินเยียวยา
4) ครอบครัวและมิตรสหายนอกวงการศึกษา ครอบครัวเป็นแหล่งพักพิงทางใจพื้นฐานที่สุด ขณะที่มิตรสหายนอกวงการครูช่วยให้ครูได้ออกจากโลกของโรงเรียน มองชีวิตจากมุมอื่น และทำกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวกับงาน ซึ่งจำเป็นต่อการฟื้นฟูพลังใจ ครูจึงควรรักษาสัมพันธภาพเหล่านี้อย่างสม่ำเสมอ ไม่ปล่อยให้งานกลืนกินเวลาของความสัมพันธ์จนหมด

สรุปได้ว่า เครือข่ายสนับสนุนทางสังคมเปรียบเสมือนเบาะรองรับแรงกระแทกทางใจ ครูที่ลงทุนสร้างและถนอมสัมพันธภาพที่ดีทั้งในและนอกที่ทำงานไว้ตั้งแต่ยามปกติ จะมีที่พึ่งมั่นคงเมื่อยามเผชิญวิกฤต การแบ่งปันความทุกข์มิได้ทำให้ครูอ่อนแอลง หากคือวิถีของมนุษย์ผู้มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ ดังที่ได้ศึกษาเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ของครูมาแล้วในบทที่ 2

8.4.2 สมดุลระหว่างชีวิตกับงาน

สมดุลระหว่างชีวิตกับงาน (work-life balance) หมายถึง สภาวะที่บุคคลจัดสรรเวลาและพลังงานให้แก่บทบาทด้านการงานและด้านชีวิตส่วนตัว ทั้งครอบครัว สุขภาพ และความสนใจส่วนตน ได้อย่างเหมาะสมตามคุณค่าที่ตนยึดถือ โดยไม่ปล่อยให้ด้านใดเบียดบังอีกด้านจนเสียหาย งานครูมีธรรมชาติที่ “ไม่มีวันเสร็จ” เพราะย่อมมีแผนการสอนที่ปรับให้ดีขึ้นได้อีก งานที่ตรวจให้ละเอียดขึ้นได้อีก และนักเรียนที่ช่วยเหลือเพิ่มได้อีกเสมอ ครูที่ไม่กำหนดขอบเขตอย่างจงใจจึงมีแนวโน้มทำงานล่วงเวลาเรื้อรังจนสมดุลชีวิตพังทลาย แนวทางที่นำไปปฏิบัติได้จริงมีดังนี้

1) กำหนดขอบเขตเวลางานที่ชัดเจน ครูควรกำหนดเวลาสิ้นสุดการทำงานแต่ละวันและรักษาไว้ให้ได้มากที่สุด เช่น ยุติงานหลังเวลา 20.00 น. หรือไม่นำงานตรวจกลับบ้านเกินสัปดาห์ละสองวัน ประเด็นที่สำคัญเป็นพิเศษในปัจจุบันคือการสื่อสารผ่านแอปพลิเคชันสนทนา ครูควรตกลงกติกากับผู้ปกครองตั้งแต่ต้นปีการศึกษาว่าจะตอบข้อความในช่วงเวลาใด เช่น เวลา 07.00–18.00 น. ในวันทำการ ยกเว้นเหตุฉุกเฉินเกี่ยวกับความปลอดภัยของนักเรียน การกำหนดกติกาเช่นนี้มิใช่การละเลยหน้าที่ หากคือการรักษาความยั่งยืนของการทำหน้าที่ในระยะยาว และยังเป็นแบบอย่างของการใช้เทคโนโลยีอย่างมีสุขภาวะแก่ผู้ปกครองและนักเรียนด้วย
2) จัดลำดับความสำคัญและบริหารงานเอกสาร ครูควรแยกแยะงานที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนโดยตรงออกจากงานที่สำคัญรองลงมา แล้วจัดสรรพลังงานที่ดีที่สุดให้งานกลุ่มแรก งานเอกสารควรทำให้เสร็จเป็นรอบในช่วงเวลาที่กำหนด แทนการทำแทรกกระจายทั้งวันซึ่งบั่นทอนสมาธิ ใช้เทคโนโลยีช่วยลดงานซ้ำซ้อน และกล้าปฏิเสธงานพิเศษที่เกินกำลังอย่างสุภาพเมื่อจำเป็น โดยเสนอทางเลือกหรือเจรจากรอบเวลาที่เป็นไปได้จริง ดังแนวทางการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการปัญหาที่ศึกษาในหัวข้อที่ 8.3
3) ปกป้องเวลาสำหรับการฟื้นฟูตนเอง ครูควรจองเวลาสำหรับกิจกรรมเติมพลัง เช่น การออกกำลังกาย งานอดิเรก การอยู่กับครอบครัว หรือการปฏิบัติธรรม ไว้ในตารางประจำสัปดาห์เสมือนนัดหมายสำคัญที่เลื่อนไม่ได้ มิใช่รอให้มีเวลาเหลือจึงค่อยทำ เพราะในความเป็นจริง “เวลาเหลือ” มักไม่เคยมาถึง พึงระลึกว่าการพักผ่อนมิใช่รางวัลที่ต้องรอให้งานเสร็จก่อน หากคือเงื่อนไขจำเป็นที่ทำให้ทำงานได้ดีอย่างต่อเนื่อง

ทั้งนี้ สมดุลชีวิตของแต่ละคนมีหน้าตาไม่เหมือนกันและเปลี่ยนแปลงได้ตามช่วงวัยและภาระรับผิดชอบ สาระสำคัญจึงมิใช่การแบ่งเวลาให้เท่ากันทุกด้าน หากคือการเลือกอย่างมีสติว่าสิ่งใดสำคัญในช่วงชีวิตนี้ แล้วจัดสรรพลังงานให้สอดคล้องกับคุณค่านั้นโดยไม่ทอดทิ้งสุขภาพกายใจของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับหลักมัชฌิมาปฏิปทาหรือทางสายกลางที่ไม่ตึงจนขาดและไม่หย่อนจนเสียการ

8.4.3 บทบาทของสถานศึกษาและการขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ

แม้กลยุทธ์ระดับบุคคลจะสำคัญเพียงใด การผลักภาระการดูแลสุขภาวะให้เป็นเรื่องของครูแต่ละคนโดยลำพังก็เป็นความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน เพราะแหล่งความเครียดจำนวนมากมีรากมาจากระบบและโครงสร้างการทำงาน องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 2022) เน้นย้ำว่าสถานที่ทำงานเป็นปริมณฑลสำคัญของการสร้างเสริมสุขภาพจิต สถานศึกษาจึงมีบทบาทที่พึงกระทำอย่างน้อย 3 ประการ ดังนี้

1) จัดภาระงานอย่างเป็นธรรมและโปร่งใส ผู้บริหารพึงกระจายภาระงานสอนและงานพิเศษให้เหมาะสมกับอัตรากำลัง ทบทวนลดงานเอกสารที่ซ้ำซ้อนหรือไม่จำเป็น และหลีกเลี่ยงการสั่งงานเร่งด่วนนอกเวลาโดยไม่จำเป็น การบริหารภาระงานที่เป็นธรรมคือการป้องกันภาวะหมดไฟที่ต้นทาง ซึ่งได้ผลยั่งยืนกว่าการตามแก้ไขที่ปลายทาง
2) สร้างวัฒนธรรมองค์กรที่เกื้อกูล โรงเรียนที่บุคลากรรู้สึกปลอดภัยทางจิตใจ กล้าพูดถึงความยากลำบากโดยไม่ถูกตัดสิน มีการชื่นชมยอมรับความทุ่มเทของกันและกัน และไม่ตีตราผู้ขอความช่วยเหลือด้านสุขภาพจิต จะมีอัตราภาวะหมดไฟต่ำกว่าและรักษาครูดีไว้ได้ยาวนานกว่า ผู้บริหารคือผู้กำหนดบรรยากาศนี้ผ่านการเป็นแบบอย่าง เช่น ไม่ยกย่องการทำงานจนดึกดื่นว่าเป็นความทุ่มเทที่ทุกคนต้องเลียนแบบ ไม่ส่งข้อความสั่งงานยามวิกาล และเปิดพื้นที่รับฟังบุคลากรอย่างสม่ำเสมอ
3) จัดระบบดูแลช่วยเหลือครู เช่นเดียวกับที่โรงเรียนมีระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนดังที่ศึกษาในบทที่ 7 โรงเรียนพึงมีกลไกดูแลบุคลากรของตน เช่น ระบบครูพี่เลี้ยงสำหรับครูใหม่ การสำรวจความเครียดและความพึงพอใจของบุคลากรเป็นระยะ กิจกรรมเสริมสร้างสุขภาวะร่วมกัน และการเชื่อมต่อกับบริการสุขภาพจิตในพื้นที่เพื่อส่งต่อเมื่อจำเป็น (กรมสุขภาพจิต, 2565)

ในระดับบุคคล เมื่อครูสังเกตพบสัญญาณเตือนที่รุนแรงหรือต่อเนื่องตามหัวข้อที่ 8.2 เช่น อาการซึมเศร้าหรือวิตกกังวลที่คงอยู่เกินสองสัปดาห์ การนอนไม่หลับเรื้อรัง ความรู้สึกสิ้นหวังไร้ค่าหรือความคิดทำร้ายตนเอง การขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญคือทางเลือกที่ถูกต้องและจำเป็น ช่องทางที่เข้าถึงได้ ได้แก่ นักจิตวิทยาหรือจิตแพทย์ในโรงพยาบาลใกล้บ้าน คลินิกสุขภาพจิตในโรงพยาบาลชุมชน แอปพลิเคชันและบริการปรึกษาสุขภาพจิตของหน่วยงานรัฐ และสายด่วนสุขภาพจิต 1323 ของกรมสุขภาพจิต ซึ่งให้บริการปรึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายตลอด 24 ชั่วโมง การไปพบผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิตมิได้แปลว่าบุคคลนั้น “อ่อนแอ” หรือ “ผิดปกติ” เช่นเดียวกับที่การพบแพทย์เมื่อป่วยกายมิใช่ความล้มเหลว สังคมไทยกำลังเปลี่ยนผ่านสู่ความเข้าใจว่าสุขภาพจิตคือส่วนหนึ่งของสุขภาพ และครูสามารถเป็นแบบอย่างของการดูแลสุขภาพจิตอย่างเปิดเผยและมีวุฒิภาวะให้แก่นักเรียน เพื่อนร่วมงาน และชุมชนได้

สรุปได้ว่า การดูแลภาวะจิตใจของครูเป็นความรับผิดชอบร่วมกันของครู เพื่อนร่วมวิชาชีพ ผู้บริหาร และระบบการศึกษา ครูพึงสร้างเครือข่ายสนับสนุน รักษาสมดุลชีวิต และกล้าขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น ขณะที่สถานศึกษาพึงจัดสภาพแวดล้อมการทำงานที่เกื้อกูลต่อสุขภาวะ เมื่อครูได้รับการดูแลอย่างดี พลังแห่งการดูแลนั้นย่อมส่งผ่านถึงนักเรียนทุกคนในห้องเรียน ครูที่ดูแลตนเองอย่างดีจึงมิใช่ครูที่เห็นแก่ตัว หากคือผู้มอบของขวัญอันประเสริฐที่สุดแก่ศิษย์ นั่นคือครูที่มีหัวใจเต็มเปี่ยม มั่นคง และพร้อมสำหรับการสอนในทุกวัน

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูให้นักศึกษาทำแบบสำรวจความเครียดอย่างไม่เป็นทางการ โดยให้คะแนนระดับความเครียดของตนในหนึ่งเดือนที่ผ่านมาจาก 1 ถึง 10 พร้อมเขียนแหล่งความเครียดสามอันดับแรก แล้วสุ่มเชิญแลกเปลี่ยนตามความสมัครใจ ครูตั้งประเด็นว่า “ครูก็เป็นมนุษย์ มีเหนื่อย มีท้อได้เช่นเดียวกับทุกอาชีพ แล้วครูควรดูแลใจตนเองอย่างไร” เพื่อเชื่อมเข้าสู่บทเรียน จากนั้นทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 8 จำนวน 12 ข้อ

2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 8.1–8.4 ประกอบสื่อนำเสนอ อภิปรายแหล่งความเครียดของครูไทยเทียบกับผลสำรวจในขั้นนำ อธิบายภาวะหมดไฟสามมิติประกอบตารางที่ 8.1 และกลยุทธ์การจัดการความเครียดประกอบตารางที่ 8.2 พร้อมสาธิตและให้นักศึกษาฝึกปฏิบัติจริงในชั้นเรียนสองเทคนิค คือ การหายใจแบบลึกช้า (หายใจเข้านับ 4 ออกนับ 6–8) ประมาณ 3 นาที และการเจริญสติอยู่กับลมหายใจ 5 นาที แล้วสะท้อนความรู้สึกหลังฝึก

3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งกลุ่ม กลุ่มละ 4–5 คน ศึกษากรณีศึกษา “ไฟที่กำลังมอดของครูบัว” ในใบงานที่ 8.1 ร่วมกันวิเคราะห์สัญญาณเตือน แหล่งความเครียด และออกแบบแผนการดูแล แล้วส่งตัวแทนนำเสนอ ครูและเพื่อนร่วมชั้นอภิปรายเติมเต็ม

4) ขั้นสรุป (30 นาที) ครูและนักศึกษาร่วมกันสรุปสาระสำคัญ จากนั้นนักศึกษาแต่ละคนเขียน “แผนดูแลใจของฉัน” ระบุกลยุทธ์ดูแลตนเองที่จะเริ่มปฏิบัติจริงอย่างน้อย 3 ข้อ พร้อมบุคคลหรือแหล่งสนับสนุนที่ตนพึ่งพิงได้ แล้วทำแบบทดสอบหลังเรียน และรับมอบหมายคำถามทบทวนท้ายบท พร้อมครูย้ำช่องทางขอความช่วยเหลือ เช่น ศูนย์ให้คำปรึกษาของมหาวิทยาลัยและสายด่วนสุขภาพจิต 1323 สำหรับตัวนักศึกษาเอง

ใบงานที่ 8.1 เรื่อง ไฟที่กำลังมอดของครูบัว

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

“ครูบัว” เป็นครูประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 อายุงาน 4 ปี ภาคเรียนนี้รับผิดชอบสอน 20 คาบต่อสัปดาห์ และได้รับมอบหมายงานการเงินกับงานพัสดุของโรงเรียนเพิ่มอีกสองงาน ครูบัวต้องทำเอกสารจนดึกแทบทุกคืน และมักมีผู้ปกครองส่งข้อความสอบถามทางไลน์จนเกือบเที่ยงคืน ซึ่งครูบัวรู้สึกว่าต้องรีบตอบทันทีเพราะกลัวถูกมองว่าไม่ใส่ใจ ระยะสองเดือนที่ผ่าน

มา ครูบัวเริ่มนอนหลับยาก ตื่นกลางดึกบ่อย ปวดศีรษะแทบทุกวัน และเบื่ออาหาร ในห้องเรียนครูบัวหงุดหงิดง่ายผิดปกติ เคยเผลอขึ้นเสียงใส่นักเรียนที่ถามคำถามซ้ำ แล้วมานั่งรู้สึกผิดอย่างหนักภายหลัง เพราะครูบัวเชื่อมาตลอดว่า "ครูที่ดีต้องไม่มีวันเหนื่อย ต้องทำทุกอย่างได้สมบูรณ์แบบ" ระยะหลังครูบัวเริ่มพูดกับตนเองว่า "สอนไปก็เท่านั้น ไม่มีอะไรดีขึ้น" เริ่มเลี่ยงการเข้าร่วมกิจกรรมของโรงเรียน นั่งคนเดียวในห้องพักครู และเริ่มคิดถึงการลาออกจากวิชาชีพ แต่ไม่กล้าปรึกษาใครเพราะกลัวถูกมองว่าเป็นครูที่อ่อนแอและไม่อดทน

คำถาม

1) จงระบุสัญญาณเตือนของความเครียดสะสมที่ปรากฏในกรณีของครูบัวให้ครบทั้ง 4 ด้าน (ร่างกาย อารมณ์ ความคิด พฤติกรรม) พร้อมวิเคราะห์ว่าครูบัวมีอาการเข้าลักษณะภาวะหมดไฟมิติใดบ้างตามแนวคิดของมาสลาค พร้อมหลักฐานจากกรณี (3 คะแนน)
2) จงวิเคราะห์แหล่งความเครียดของครูบัวทั้งจากภายนอกและภายในตนเอง โดยชี้ให้เห็นความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลที่ซ้ำเติมความเครียด พร้อมเขียนการโต้แย้งความเชื่อดังกล่าวตามแบบจำลอง ABC (3 คะแนน)
3) หากนักศึกษาเป็นเพื่อนครูที่ครูบัวไว้วางใจ จงออกแบบแผนการดูแลตนเองสำหรับครูบัวในระยะ 4 สัปดาห์ ให้ครอบคลุมทั้งการจัดการที่ปัญหา (เช่น การเจรจาภาระงาน การตั้งกติกาการตอบไลน์) การดูแลร่างกาย การผ่อนคลายและการฝึกสติหรือการประยุกต์หลักพุทธธรรม และการใช้เครือข่ายสนับสนุน พร้อมระบุว่าหากอาการใดยังคงอยู่หรือรุนแรงขึ้น ครูบัวควรไปพบผู้เชี่ยวชาญผ่านช่องทางใด (4 คะแนน)
4) จงเสนอมาตรการเชิงระบบของโรงเรียนอย่างน้อย 2 ประการ ที่จะป้องกันมิให้ครูคนอื่นต้องประสบปัญหาเช่นเดียวกับครูบัว พร้อมเหตุผลประกอบ (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

สุขภาวะทางจิตของครูคือรากฐานของคุณภาพการศึกษา เพราะสภาวะอารมณ์ของครูแพร่สู่บรรยากาศชั้นเรียนและการเรียนรู้ของนักเรียนโดยตรงผ่านการแพร่กระจายทางอารมณ์ สัมพันธภาพและการเป็นตัวแบบ วิชาชีพครูมีแหล่งความเครียดเฉพาะหลายกลุ่ม ทั้งภาระงานสอนและงานเอกสาร พฤติกรรมผู้เรียนที่ท้าทาย ความคาดหวังจากหลายฝ่าย สัมพันธภาพในที่ทำงาน และแรงกดดันภายในตน เช่น ความเชื่อว่าต้องสมบูรณ์แบบ ความเครียดเกิดจากการที่บุคคลประเมินว่าข้อเรียกร้องของสถานการณ์เกินกว่าทรัพยากรที่ตนมี ความเครียดพอเหมาะช่วยเพิ่มความตื่นตัว แต่หากเรื้อรังและจัดการไม่สำเร็จอาจพัฒนาเป็นภาวะหมดไฟซึ่งมีสามมิติ คือ ความเหนื่อยล้าทางอารมณ์ ความเมินเฉยถอยห่างจากงาน และความรู้สึกด้อยประสิทธิภาพ ครูจึงต้องรู้เท่าทันสัญญาณเตือนของตนทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ ความคิด และพฤติกรรม

การจัดการความเครียดที่ได้ผลต้องใช้หลายกลยุทธ์ประกอบกัน ได้แก่ การเผชิญแบบมุ่งจัดการปัญหาเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลงได้ การมุ่งจัดการอารมณ์เมื่อสถานการณ์ยังเปลี่ยนไม่ได้ การปรับความคิดตามแบบจำลอง ABC ด้วยการโต้แย้งความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผล การดูแลรากฐานทางกายทั้งการนอน การออกกำลังกาย และอาหาร เทคนิคผ่อนคลาย เช่น การหายใจแบบลึกช้าและการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ การเจริญสติ การเสริมสร้างความผาสุกตามแนวคิดเพอร์มา ความเมตตาต่อตนเอง ตลอดจนการประยุกต์หลักพุทธธรรมอันได้แก่ สติ โยนิโสมนสิการ พรหมวิหาร 4 และสันโดษ ซึ่งหลอมรวมภูมิปัญญาตะวันตกและตะวันออกเป็นวิถีการดูแลใจที่ครูไทยปฏิบัติได้จริงและยั่งยืน

การดูแลภาวะจิตใจของครูมิใช่ภาระของครูโดยลำพัง หากคือความรับผิดชอบร่วมของระบบ ครูพึงสร้างเครือข่ายสนับสนุนทั้งเพื่อนครู ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ครูพี่เลี้ยง ครอบครัว และมิตรสหาย รักษาสมดุลระหว่างชีวิตกับงานด้วยการกำหนดขอบเขตเวลางาน กติกาการสื่อสารกับผู้ปกครอง และการปกป้องเวลาฟื้นฟูตนเอง ขณะที่สถานศึกษาพึงจัดภาระงานอย่างเป็นธรรม สร้างวัฒนธรรมองค์กรที่เกื้อกูล และมีระบบดูแลช่วยเหลือครู เมื่อสัญญาณเตือนรุนแรงหรือต่อเนื่องเกินสองสัปดาห์ การขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ เช่น สายด่วนสุขภาพจิต 1323 คือการกระทำของผู้เข้มแข็งและรับผิดชอบ ครูที่ดูแลใจตนเองอย่างดีย่อมมีพลังเต็มเปี่ยมที่จะดูแลศิษย์ นับเป็นของขวัญล้ำค่าที่สุดที่ครูมอบให้แก่ห้องเรียนของตนได้ในทุกวัน

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 8

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที)

(เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)

1. ข้อใดสะท้อนความหมายของ “สุขภาพจิต” ตามแนวขององค์การอนามัยโลกได้ถูกต้องที่สุด

    ก. การไม่เคยมีความเครียดเลยตลอดชีวิตการทำงาน

    ข. การไม่ได้รับการวินิจฉัยว่าเป็นโรคทางจิตเวชใด ๆ

    ค. สภาวะความเป็นอยู่ที่ดีซึ่งบุคคลตระหนักในศักยภาพของตน รับมือความเครียดตามปกติได้ ทำงานอย่างมีผลิตผล และมีส่วนร่วมกับชุมชน

    ง. การมีอารมณ์สนุกสนานร่าเริงอยู่ตลอดเวลา

2. ปรากฏการณ์ที่อารมณ์ของครูส่งผ่านไปสู่นักเรียนทั้งชั้นโดยที่ทั้งสองฝ่ายอาจไม่รู้ตัว เรียกว่าอะไร

    ก. การถ่ายโยงการเรียนรู้

    ข. การแพร่กระจายทางอารมณ์

    ค. การเสริมแรงทางสังคม

    ง. การหล่อหลอมพฤติกรรม

3. จากบริบทวิชาชีพครูไทย แหล่งความเครียดข้อใดที่ครูจำนวนมากสะท้อนว่าหนักหนายิ่งกว่างานสอน

    ก. งานเอกสารและงานพิเศษที่นอกเหนือจากการจัดการเรียนการสอน

    ข. การเตรียมสื่อการสอน

    ค. การออกข้อสอบปลายภาค

    ง. การจัดป้ายนิเทศหน้าห้องเรียน

4. ตามความสัมพันธ์ระหว่างระดับความตื่นตัวกับประสิทธิภาพการทำงาน ข้อใดกล่าวถูกต้อง

    ก. ยิ่งตื่นตัวสูงเท่าใด ประสิทธิภาพยิ่งสูงขึ้นเท่านั้นเสมอ

    ข. ความตื่นตัวไม่มีผลต่อประสิทธิภาพการทำงาน

    ค. ประสิทธิภาพสูงสุดเกิดเมื่อความตื่นตัวต่ำที่สุด

    ง. ความตื่นตัวระดับพอเหมาะให้ประสิทธิภาพสูงสุด หากสูงเกินไปประสิทธิภาพจะกลับลดลง

5. องค์การอนามัยโลกจัด “ภาวะหมดไฟในการทำงาน” ไว้ในลักษณะใด

ก. โรคทางจิตเวชที่ต้องรักษาด้วยยาเสมอ

ข. ปรากฏการณ์ทางอาชีพที่เกิดจากความเครียดเรื้อรังในที่ทำงานซึ่งจัดการไม่สำเร็จ

ค. ความบกพร่องทางบุคลิกภาพของผู้ที่ไม่อดทน

ง. ภาวะปกติที่เกิดกับทุกคนและไม่จำเป็นต้องใส่ใจ

6. ครูที่รู้สึกว่า “สอนอย่างไรก็ไม่มีอะไรดีขึ้น ตนเองคงไม่มีความสามารถ” สะท้อนภาวะหมดไฟมิติใดตามแนวคิดของมาสลาค

ก. ความเหนื่อยล้าทางอารมณ์

ข. ความรู้สึกเมินเฉยถอยห่างจากงาน

ค. ความรู้สึกด้อยประสิทธิภาพและด้อยความสำเร็จ

ง. ความวิตกกังวลต่อการประเมิน

7. ข้อใดเป็นสัญญาณที่บ่งชี้ว่าครูควรขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิต

ก. อาการซึมเศร้า นอนไม่หลับ และความรู้สึกสิ้นหวังที่ต่อเนื่องเกินสองสัปดาห์จนกระทบการใช้ชีวิต

ข. ความเหนื่อยล้าหลังวันสอนหนักซึ่งหายไปเมื่อได้พักผ่อน

ค. ความตื่นเต้นก่อนการนิเทศการสอนครั้งแรก

ง. ความหงุดหงิดเล็กน้อยเมื่อรถติดตอนเช้า

8. การเผชิญความเครียดแบบ “มุ่งจัดการอารมณ์” เหมาะสมที่สุดกับสถานการณ์ใด

ก. งานเอกสารค้างจำนวนมากที่วางแผนทยอยทำให้เสร็จได้

ข. สถานการณ์ที่อยู่นอกเหนือการควบคุมหรือยังเปลี่ยนแปลงไม่ได้ในขณะนั้น

ค. ความขัดแย้งกับเพื่อนร่วมงานที่พูดคุยปรับความเข้าใจกันได้

ง. ตารางสอนที่เจรจาปรับกับฝ่ายวิชาการได้

9. ครูที่เชื่อว่า “ฉันต้องทำทุกอย่างได้สมบูรณ์แบบ มิฉะนั้นฉันคือครูที่ล้มเหลว” ควรโต้แย้งความเชื่อนี้ตามแบบจำลอง ABC อย่างไรจึงเหมาะสมที่สุด

ก. ยืนยันความเชื่อเดิมเพราะครูต้องเป็นแบบอย่างที่สมบูรณ์

ข. เลิกใส่ใจคุณภาพงานโดยสิ้นเชิงเพื่อไม่ให้กดดัน

ค. หลีกเลี่ยงการคิดถึงเรื่องงานทั้งหมด

ง. ตั้งคำถามว่าความเชื่อนี้สมเหตุสมผลจริงหรือ มนุษย์ย่อมผิดพลาดได้ และความผิดพลาดคือโอกาสเรียนรู้ มิใช่หลักฐานความล้มเหลว

10. เมื่อครูรู้สึกเครียดเฉียบพลันระหว่างคาบสอน เทคนิคใดนำมาใช้ได้ทันทีในสถานการณ์นั้น

ก. การหายใจเข้าลึกช้าและหายใจออกยาวสักสองสามรอบ

ข. การลางานทันทีเพื่อไปพักผ่อนต่างจังหวัด

ค. การออกกำลังกายแบบแอโรบิกต่อเนื่องสามสิบนาที

ง. การนอนหลับให้ครบเก้าชั่วโมง

11. ข้อใดคือองค์ประกอบของความผาสุกตามแนวคิดเพอร์มา (PERMA) ของเซลิกแมน

ก. เงินเดือน ตำแหน่ง อำนาจ ชื่อเสียง และทรัพย์สิน

ข. การหลีกเลี่ยงปัญหา การพึ่งพาผู้อื่น และการยอมจำนน

ค. อารมณ์ทางบวก ความจดจ่อเต็มที่ สัมพันธภาพ ความหมายของชีวิต และความสำเร็จ

ง. ความสมบูรณ์แบบ การแข่งขัน และการเปรียบเทียบกับผู้อื่น

12. ข้อใดสะท้อนวัฒนธรรมองค์กรของสถานศึกษาที่เกื้อกูลต่อสุขภาวะทางจิตของครูมากที่สุด

ก. ยกย่องเฉพาะครูที่ทำงานดึกที่สุดว่าเป็นครูที่ทุ่มเทที่สุด

ข. จัดภาระงานอย่างเป็นธรรม เปิดพื้นที่รับฟัง และไม่ตีตราผู้ขอความช่วยเหลือด้านสุขภาพจิต

ค. ส่งข้อความสั่งงานได้ทุกเวลาเพื่อความรวดเร็วของราชการ

ง. จัดอันดับแข่งขันผลงานครูทุกเดือนเพื่อกระตุ้นความขยัน

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งในสัปดาห์ถัดไป)

1. จงอธิบายความหมายของสุขภาวะทางจิตของครู และวิเคราะห์เหตุผลที่สุขภาวะทางจิตของครูส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียน พร้อมยกตัวอย่างสถานการณ์จริงประกอบ
2. จงวิเคราะห์แหล่งความเครียดในวิชาชีพครูไทยมาอย่างน้อย 4 กลุ่ม พร้อมเสนอแนวทางจัดการที่ต้นเหตุสำหรับแต่ละกลุ่ม

3. จงอธิบายภาวะหมดไฟในการทำงานตามแนวคิดของมาสลาคให้ครบทั้ง 3 มิติ ยกตัวอย่างอาการของครูในแต่ละมิติ และระบุสัญญาณที่บ่งชี้ว่าควรขอความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ
4. จงเปรียบเทียบการเผชิญความเครียดแบบมุ่งจัดการปัญหากับแบบมุ่งจัดการอารมณ์ พร้อมยกตัวอย่างสถานการณ์ของครูที่เหมาะกับแต่ละแบบ อย่างละ 2 สถานการณ์
5. จงอธิบายการประยุกต์หลักพุทธธรรมในการดูแลจิตใจของครูมาอย่างน้อย 3 หลัก พร้อมชี้ให้เห็นความสอดคล้องกับแนวคิดทางจิตวิทยาสมัยใหม่
6. จงเสนอแนวทางที่สถานศึกษาควรดำเนินการเพื่อดูแลสุขภาวะทางจิตของครูทั้งระบบมาอย่างน้อย 3 ประการ พร้อมเหตุผลสนับสนุนว่าเหตุใดมาตรการเชิงระบบจึงจำเป็นไม่น้อยไปกว่าความพยายามของครูรายบุคคล

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 8	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์กรณีศึกษาและการออกแบบแผนการดูแล	ใบงานที่ 8.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)
การประยุกต์สู่ตนเอง	ชิ้นงาน “แผนดูแลใจของฉัน” รายบุคคล	ระบุกลยุทธ์ที่เป็นรูปธรรมปฏิบัติได้จริงอย่างน้อย 3 ข้อ พร้อมแหล่งสนับสนุนอย่างน้อย 1 แหล่ง
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 8.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การระบุสัญญาณเตือนและมิติของภาวะหมดไฟ	ระบุสัญญาณครบทั้ง 4 ด้าน และเชื่อมโยงกับมิติของมาสลาคได้ถูกต้องพร้อมหลักฐานจากกรณีชัดเจน	ระบุสัญญาณได้ 2–3 ด้าน หรือเชื่อมโยงมิติได้เพียงบางส่วน	ระบุสัญญาณได้เพียงเล็กน้อย หรือไม่เชื่อมโยงกับแนวคิดทางวิชาการ
2. การวิเคราะห์แหล่งความเครียดและการโต้แย้งความคิด	วิเคราะห์แหล่งความเครียดทั้งภายนอกและภายในได้ครบถ้วน ชี้ความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลและโต้แย้งตามแบบจำลอง ABC ได้สมเหตุสมผล	วิเคราะห์ได้เป็นส่วนใหญ่ แต่การโต้แย้งความคิดยังไม่ชัดเจนหรือไม่ครบถ้วน	วิเคราะห์คลาดเคลื่อนหรือไม่ปรากฏการโต้แย้งความคิดตามหลักวิชา
3. การออกแบบแผนการดูแลตนเอง 4 สัปดาห์	แผนครอบคลุมครบทั้ง 4 องค์ประกอบ เป็นรูปธรรมปฏิบัติได้จริง สอดคล้องกับกรณี และระบุจุดที่ควรพบผู้เชี่ยวชาญพร้อมช่องทางได้ถูกต้อง	แผนครอบคลุม 2–3 องค์ประกอบ หรือบางส่วนยังเป็นนามธรรม การระบุจุดส่งต่อยังไม่ชัดเจน	แผนครอบคลุมเพียงองค์ประกอบเดียว ไม่สอดคล้องกับกรณี หรือละเลยการส่งต่อผู้เชี่ยวชาญ

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
4. การเสนอมาตรการเชิงระบบและการนำเสนอ	เสนอมาตรการได้ครบ 2 ประการที่ตรงประเด็น เป็นไปได้จริง พร้อมเหตุผลชัดเจน สมาชิกมีส่วนร่วมนำเสนอชัดเจนตรงเวลา	เสนอมาตรการได้แต่ยังไม่ครอบคลุมหรือเหตุผลไม่หนักแน่น การนำเสนอพอเข้าใจได้	มาตรการไม่เป็นรูปธรรมหรือไม่เกี่ยวข้องกับปัญหา การมีส่วนร่วมและการนำเสนอยังต้องปรับปรุง

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

กรมสุขภาพจิต. (2565). คู่มือการดูแลสุขภาพจิตในสถานที่ทำงาน. นนทบุรี: กระทรวงสาธารณสุข.

จำลอง ดิษยวณิช และพริ้มเพรา ดิษยวณิช. (2545). ความเครียด ความวิตกกังวล และสุขภาพ. เชียงใหม่: แสงศิลป์.

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต). (2551). พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Corey, G. (2017). Theory and practice of counseling and psychotherapy (10th ed.). Boston: Cengage Learning.

Kabat-Zinn, J. (2013). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (Rev. ed.). New York: Bantam Books.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103–111.

Neff, K. (2011). Self-compassion: The proven power of being kind to yourself. New York: William Morrow.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.

World Health Organization. (2022). World mental health report: Transforming mental health for all. Geneva: Author.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 8

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ข 2) ค 3) ก 4) ง 5) ข 6) ค 7) ข 8) ง 9) ก 10) ค 11) ข 12) ง

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ค 2) ข 3) ก 4) ง 5) ข 6) ค 7) ก 8) ข 9) ง 10) ก 11) ค 12) ข

บทที่ 9 การวัดผลและประเมินผล ตามรูปแบบด้านจิตวิทยา

(Measurement and Evaluation Based on Psychological Principles)

แผนการสอนประจำบทที่ 9

หัวข้อเนื้อหา	9.1 แนวคิดพื้นฐานของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามแนวจิตวิทยา 9.2 การวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ทั้งสามด้านตามหลักจิตวิทยา 9.3 คุณภาพของเครื่องมือวัดและการประเมินตามสภาพจริง 9.4 การประยุกต์การวัดและประเมินผลในชั้นเรียนและข้อพึงระวังทางจิตวิทยา
จุดประสงค์การเรียนรู้	1) อธิบายความหมายและความสัมพันธ์ของการทดสอบ การวัดผล และการประเมินผลได้ 2) จำแนกประเภทของการประเมินและระดับพฤติกรรมการเรียนรู้ทั้งสามด้านได้ 3) อธิบายคุณภาพของเครื่องมือวัดผลและหลักการประเมินตามสภาพจริงได้ 4) วิเคราะห์แนวปฏิบัติการวัดผลจากกรณีศึกษาตามหลักจิตวิทยา พร้อมเสนอแนวทางปรับปรุงได้ 5) ออกแบบแผนการวัดและประเมินผลที่ส่งเสริมการเรียนรู้และสุขภาวะของผู้เรียนได้
วิธีสอนและกิจกรรม	1) การอภิปรายประสบการณ์ “ข้อสอบและคะแนนในความทรงจำ” ของนักศึกษา 2) การบรรยายแบบมีส่วนร่วม ประกอบตัวอย่างข้อสอบและเครื่องมือวัดจริง 3) การฝึกเขียนข้อคำถามตามระดับพุทธิพิสัยและการวิพากษ์ข้อมูลย้อนกลับ 4) การทำใบงานที่ 9.1 วิเคราะห์กรณีศึกษาเป็นกลุ่มย่อยและนำเสนอ 5) การทำแบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน และการสรุปบทเรียนร่วมกัน
สื่อการเรียนการสอน	1) เอกสารประกอบการสอน บทที่ 9 2) สื่อนำเสนอประจำบท (PowerPoint) 3) ตัวอย่างข้อสอบ แบบสังเกต มาตรประมาณค่า และรูบริคของจริง 4) ใบงานที่ 9.1 5) แบบทดสอบก่อนเรียน–หลังเรียน
การวัดและประเมินผล	1) ตรวจแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน 2) ประเมินใบงานที่ 9.1 ด้วยเกณฑ์การประเมิน (รูบริค) 3) ประเมินการฝึกเขียนข้อคำถามและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน 4) ตรวจคำตอบคำถามทบทวนท้ายบท
เวลาเรียน	3 ชั่วโมง (บรรยายและฝึกปฏิบัติ 2 ชั่วโมง กิจกรรมกลุ่มและใบงาน 1 ชั่วโมง)

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 9.1 แนวคิดพื้นฐานของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามแนวจิตวิทยา

9.1.1 ความหมายของการทดสอบ การวัดผล และการประเมินผล

9.1.2 จุดมุ่งหมายของการวัดและประเมินผลตามแนวจิตวิทยาการศึกษา

9.1.3 ประเภทของการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน

หัวข้อที่ 9.2 การวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ทั้งสามด้านตามหลักจิตวิทยา

9.2.1 พฤติกรรมการเรียนรู้สามด้านและระดับพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัย

9.2.2 เครื่องมือวัดด้านพุทธิพิสัยและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

9.2.3 เครื่องมือวัดด้านจิตพิสัย ทักษะพิสัย และพฤติกรรมทางจิตวิทยา

หัวข้อที่ 9.3 คุณภาพของเครื่องมือวัดและการประเมินตามสภาพจริง

9.3.1 คุณภาพของเครื่องมือวัดผล

9.3.2 การประเมินตามสภาพจริงและการประเมินทางเลือก

9.3.3 การให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาการเรียนรู้

หัวข้อที่ 9.4 การประยุกต์การวัดและประเมินผลในชั้นเรียนและข้อพึงระวังทางจิตวิทยา

9.4.1 การวางแผนการวัดและประเมินผลอย่างเป็นระบบ

9.4.2 การแปลผลและการสื่อสารผลการประเมินอย่างสร้างสรรค์

9.4.3 ข้อพึงระวังทางจิตวิทยาและจริยธรรมในการวัดและประเมินผล

ความคิดรวบยอด (สาระสำคัญ)

1. การทดสอบคือการกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมออกมา การวัดผลคือการกำหนดตัวเลขแทนปริมาณของคุณลักษณะที่ศึกษา และการประเมินผลคือการตัดสินคุณค่าโดยเทียบกับเกณฑ์ ทั้งสามมีรากฐานจากจิตวิทยา เพราะสิ่งที่ครูวัดคือพฤติกรรมและคุณลักษณะภายในของมนุษย์ ซึ่งเป็นการวัดทางอ้อมที่มีความคลาดเคลื่อนแฝงอยู่เสมอ ครูจึงต้องใช้ผลการวัดอย่างระมัดระวังและใช้ข้อมูลหลายแหล่งประกอบกัน
2. การวัดและประเมินผลตามแนวจิตวิทยามุ่ง “ประเมินเพื่อพัฒนา” มากกว่าเพียงตัดสินได้ตก พฤติกรรมการเรียนรู้ที่ครูต้องวัดครอบคลุมสามด้าน คือ พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย โดยด้านพุทธิพิสัยจำแนกเป็น 6 ระดับตั้งแต่จำ เข้าใจ ประยุกต์ใช้ วิเคราะห์ ประเมินค่า จนถึงสร้างสรรค์ ซึ่งครูต้องเลือกเครื่องมือให้ตรงกับด้านและระดับของพฤติกรรมที่ต้องการวัด

3. เครื่องมือวัดที่ดีต้องมีความตรง ความเที่ยง ความยากพอเหมาะ อำนาจจำแนก และความเป็นปรนัย ควบคู่กับการประเมินตามสภาพจริงผ่านชิ้นงาน การปฏิบัติ และแฟ้มสะสมงาน ซึ่งสะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนได้ลึกกว่าคะแนนสอบเพียงอย่างเดียว และการให้ข้อมูลย้อนกลับที่เจาะจง มุ่งที่งานมิใช่ตัวบุคคล คือกลไกทางจิตวิทยาที่เปลี่ยนผลการประเมินให้เป็นการเรียนรู้
4. การวัดผลส่งผลต่อจิตใจ แรงจูงใจ และมโนภาพแห่งตนของผู้เรียนเสมอ ครูจึงต้องวางแผนการประเมินอย่างเป็นระบบ สื่อสารผลอย่างสร้างสรรค์โดยไม่ประจานหรือเปรียบเทียบ ระวังความลำเอียงและการตีตรา ลดความวิตกกังวลในการสอบ และยึดหลักว่าการวัดผลคือเครื่องมือของการพัฒนาผู้เรียน มิใช่เครื่องมือทำร้ายผู้เรียน

จุดประสงค์การเรียนรู้ประจำบท

เมื่อศึกษาบทที่ 9 จบแล้ว นักศึกษาสามารถ

1) อธิบายความหมายและความสัมพันธ์ของการทดสอบ การวัดผล และการประเมินผล พร้อมจุดมุ่งหมายตามแนวจิตวิทยาได้ (CLO 1)

2) จำแนกประเภทของการประเมิน พฤติกรรมการเรียนรู้สามด้าน และเครื่องมือวัดที่เหมาะสมกับแต่ละด้านได้ (CLO 1)

3) อธิบายคุณภาพของเครื่องมือวัดผล การประเมินตามสภาพจริง และหลักการให้ข้อมูลย้อนกลับได้ (CLO 1)

4) วิเคราะห์แนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลจากกรณีศึกษาตามหลักจิตวิทยา พร้อมเสนอแนวทางปรับปรุงได้ (CLO 2)

5) ออกแบบแผนการวัดและประเมินผลรายหน่วยที่ส่งเสริมทั้งการเรียนรู้และสุขภาวะทางจิตของผู้เรียนได้ (CLO 3)

คำสำคัญ

การทดสอบ (Testing) · การวัดผล (Measurement) · การประเมินผล (Evaluation) · การประเมินเพื่อพัฒนา (Formative Assessment) · การประเมินสรุปผล (Summative Assessment) · การประเมินอิงกลุ่ม (Norm-referenced) · การประเมินอิงเกณฑ์ (Criterion-referenced) · พุทธิพิสัย (Cognitive Domain) · จิตพิสัย (Affective Domain) · ทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) · ความตรง (Validity) · ความเที่ยง (Reliability) · การประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) · ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) · ความวิตกกังวลในการสอบ (Test Anxiety)

แบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) บทที่ 9

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที)

(เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนอยู่ท้ายบท)

1. ข้อใดอธิบายความสัมพันธ์ของ “การทดสอบ การวัดผล และการประเมินผล” ได้ถูกต้องที่สุด

ก. ทั้งสามคำมีความหมายเหมือนกันและใช้แทนกันได้ทุกกรณี

ข. การประเมินผลต้องมาก่อนการวัดผลเสมอ

ค. การทดสอบเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรม การวัดผลเป็นการกำหนดตัวเลขแทนปริมาณคุณลักษณะ ส่วนการประเมินผลเป็นการตัดสินคุณค่าโดยเทียบกับเกณฑ์

ง. การวัดผลคือการตัดสินได้ตก ส่วนการประเมินผลคือการให้คะแนน

2. การวัดผลทางจิตวิทยาและการศึกษาแตกต่างจากการวัดทางกายภาพ เช่น การชั่งน้ำหนัก ในสาระสำคัญข้อใด

ก. ใช้เครื่องมือที่มีราคาแพงกว่า

ข. ให้ผลเป็นตัวเลขที่ละเอียดแม่นยำกว่า

ค. ไม่จำเป็นต้องมีหน่วยในการวัด

ง. เป็นการวัดทางอ้อมผ่านตัวแทนของพฤติกรรม จึงมีความคลาดเคลื่อนแฝงอยู่เสมอ

3. ข้อใดคือความแตกต่างสำคัญระหว่างการประเมินเพื่อพัฒนา (formative) กับการประเมินสรุปผล (summative)

ก. การประเมินเพื่อพัฒนาใช้ข้อสอบ ส่วนการประเมินสรุปผลใช้การสังเกต

ข. การประเมินเพื่อพัฒนาเกิดระหว่างเรียนเพื่อนำผลไปปรับการสอนและช่วยผู้เรียน ส่วนการประเมินสรุปผลเกิดเมื่อสิ้นสุดการเรียนเพื่อตัดสินผล

ค. การประเมินเพื่อพัฒนาไม่ต้องมีเกณฑ์ ส่วนการประเมินสรุปผลต้องมีเกณฑ์

ง. การประเมินเพื่อพัฒนาใช้กับเด็กอ่อน ส่วนการประเมินสรุปผลใช้กับเด็กเก่ง

4. การตัดสินผลโดยเทียบคะแนนของผู้เรียนกับเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ล่วงหน้า โดยไม่นำไปเปรียบเทียบกับคนอื่น เรียกว่าการประเมินแบบใด

ก. การประเมินแบบอิงเกณฑ์

ข. การประเมินแบบอิงกลุ่ม

ค. การประเมินแบบอิงตนเอง

ง. การประเมินแบบอิงมาตรฐานสากล

5. ตามการจัดระดับพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัยฉบับปรับปรุงของแอนเดอร์สันและแครทโวล ระดับสูงสุดคือข้อใด

ก. จำ

ข. วิเคราะห์

ค. ประเมินค่า

ง. สร้างสรรค์

6. พฤติกรรมการเรียนรู้ด้านจิตพิสัย (affective domain) ครอบคลุมสิ่งใด

ก. ความรู้ความจำเกี่ยวกับเนื้อหาวิชา

ข. ทักษะการเคลื่อนไหวและการปฏิบัติ

ค. เจตคติ ค่านิยม ความสนใจ และคุณลักษณะทางจิตใจ

ง. ความเร็วในการทำข้อสอบ

7. ข้อใดเป็นจุดเด่นสำคัญของแบบทดสอบชนิดเลือกตอบ

ก. วัดความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ได้ดีที่สุด

ข. วัดเนื้อหาได้ครอบคลุม ตรวจให้คะแนนได้รวดเร็วและเป็นปรนัย

ค. ผู้เรียนไม่มีโอกาสเดาคำตอบได้เลย

ง. สร้างได้ง่ายและรวดเร็วกว่าข้อสอบทุกชนิด

8. เทคนิคสังคมมิติ (sociometry) ที่ศึกษาในเครื่องมือรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล ใช้วัดสิ่งใด

ก. โครงสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมภายในกลุ่มผู้เรียน

ข. ระดับสติปัญญาของผู้เรียนแต่ละคน

ค. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของกลุ่ม

ง. ทักษะการเคลื่อนไหวของผู้เรียน

9. “ความตรง” (validity) ของเครื่องมือวัดผลหมายถึงข้อใด

ก. เครื่องมือให้คะแนนเท่ากันทุกครั้งที่วัด

ข. เครื่องมือมีจำนวนข้อมากเพียงพอ

ค. เครื่องมือมีความยากเหมาะสมกับวัยผู้เรียน

ง. เครื่องมือวัดได้ตรงกับสิ่งที่ต้องการวัดจริง

10. เครื่องมือวัดที่ให้ผลคงเส้นคงวา วัดซ้ำกี่ครั้งก็ได้ผลใกล้เคียงเดิม แสดงว่าเครื่องมือนั้นมีคุณสมบัติข้อใด

ก. ความเป็นปรนัย

ข. ความเที่ยง

ค. อำนาจจำแนก

ง. ความยากพอเหมาะ

11. ข้อใดเป็นตัวอย่างของการประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) ที่ชัดเจนที่สุด

ก. การสอบเลือกตอบปลายภาคในห้องสอบ

ข. การท่องสูตรคูณให้ครูฟังหน้าชั้น

ค. การให้ผู้เรียนทำโครงงานแก้ปัญหาจริงในชุมชนแล้วประเมินด้วยรูบริค

ง. การจับสลากตอบคำถามท้ายคาบ

12. ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ที่ส่งเสริมการเรียนรู้ตามหลักจิตวิทยาควรมีลักษณะอย่างไร

ก. เจาะจงที่ชิ้นงานและวิธีเรียน พร้อมชี้แนวทางพัฒนาขั้นต่อไป โดยไม่ตัดสินคุณค่าตัวบุคคล

ข. บอกเพียงคะแนนรวมเพื่อไม่ให้ผู้เรียนสับสน

ค. เปรียบเทียบกับเพื่อนที่เก่งกว่าเพื่อกระตุ้นให้อยากเอาชนะ

ง. ชมว่า “เก่งมาก ฉลาดมาก” ในทุกชิ้นงานเพื่อรักษาน้ำใจ

บทที่ 9

การวัดผลและประเมินผลตามรูปแบบด้านจิตวิทยา

ความนำ

ตลอดแปดบทที่ผ่านมา นักศึกษาได้ใช้จิตวิทยาเพื่อเข้าใจธรรมชาติของมนุษย์ เข้าใจตนเองในฐานะครู เข้าใจพัฒนาการและการเรียนรู้ของผู้เรียน ออกแบบการสอนและการจูงใจ ดูแลผู้เรียนทุกกลุ่ม บริหารชั้นเรียน ช่วยเหลือผู้เรียนที่ทุกข์ใจ และดูแลหัวใจของตนเอง บทสุดท้ายนี้ตอบคำถามที่ครูทุกคนต้องเผชิญในทุกหน่วยการเรียนรู้ นั่นคือ เราจะรู้ได้อย่างไรว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นจริง คำตอบอยู่ที่การวัดและประเมินผล ซึ่งมีรากฐานทางประวัติศาสตร์มาจากจิตวิทยาโดยตรง นับแต่ธอร์นไดค์ประกาศหลักการอันลือลั่นว่า สิ่งใดที่มีอยู่จริง สิ่งนั้นย่อมมีปริมาณ และสิ่งใดที่มีปริมาณ สิ่งนั้นย่อมวัดได้ จนถึงบิเนต์ผู้สร้างแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาฉบับแรกเพื่อช่วยเหลือเด็กที่เรียนช้า มิใช่เพื่อตีตราเด็ก การวัดผลการศึกษาจึงเป็นบุตรของจิตวิทยามาแต่กำเนิด และย่อมต้องรับใช้เป้าหมายเดียวกัน คือความเข้าใจและการพัฒนามนุษย์

กระนั้น เครื่องมือที่ทรงพลังย่อมมีสองคม การวัดผลที่ดีเปรียบเสมือนกระจกที่สะท้อนการเรียนรู้ตามจริงและเข็มทิศที่ชี้ทางพัฒนาแก่ทั้งครูและผู้เรียน แต่การวัดผลที่ผิดพลาดอาจกลายเป็นตราประทับที่ทำลายความเชื่อมั่น แรงจูงใจ และมโนภาพแห่งตนของผู้เรียนไปทั้งชีวิต ดังที่นักศึกษาได้เห็นแล้วในเรื่องปรากฏการณ์พิกแมเลียนในบทที่ 2 ผลของการตีตราในบทที่ 5 และความวิตกกังวลในบทที่ 8 บทนี้จึงพานักศึกษาศึกษาตั้งแต่แนวคิดพื้นฐานของการทดสอบ การวัดผล และการประเมินผล จุดมุ่งหมายแบบประเมินเพื่อพัฒนา การวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ทั้งสามด้านให้ครบถ้วน คุณภาพของเครื่องมือวัด การประเมินตามสภาพจริง ศิลปะของการให้ข้อมูลย้อนกลับ ไปจนถึงการวางแผนการประเมินอย่างเป็นระบบและข้อพึงระวังทางจิตวิทยาและจริยธรรม เพื่อให้นักศึกษาปิดท้ายรายวิชานี้ด้วยความสามารถที่จะใช้การวัดผลเป็นเครื่องมือแห่งความเมตตาทางการศึกษา ที่ทำให้ผู้เรียนทุกคนมองเห็นความก้าวหน้าของตนและอยากเติบโตต่อไป

หัวข้อที่ 9.1 แนวคิดพื้นฐานของการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามแนวจิตวิทยา

หัวเรื่อง

9.1.1 ความหมายของการทดสอบ การวัดผล และการประเมินผล

9.1.2 จุดมุ่งหมายของการวัดและประเมินผลตามแนวจิตวิทยาการศึกษา

9.1.3 ประเภทของการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน

แนวคิด

การทดสอบ การวัดผล และการประเมินผลเป็นกระบวนการที่เกี่ยวเนื่องกันแต่ไม่เหมือนกัน สิ่งที่ครูวัดคือพฤติกรรมและคุณลักษณะภายในของมนุษย์ซึ่งวัดได้ทางอ้อมเท่านั้น ผลการวัดจึงมีความคลาดเคลื่อนแฝงเสมอและต้องใช้อย่างระมัดระวัง จุดมุ่งหมายสูงสุดของการประเมินตามแนวจิตวิทยาคือการประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียน มิใช่เพียงตัดสินได้ตก ครูจึงต้องรู้จักประเภทของการประเมินทั้งตามช่วงเวลา ตามการแปลผล และตามบทบาทหน้าที่ เพื่อเลือกใช้ให้เหมาะกับจุดประสงค์

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 9.1 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายความหมายและความสัมพันธ์ของการทดสอบ การวัดผล และการประเมินผลได้
2. อธิบายธรรมชาติของการวัดทางจิตวิทยาและจุดมุ่งหมายของการประเมินเพื่อพัฒนาได้
3. จำแนกประเภทของการวัดและประเมินผลในชั้นเรียนพร้อมยกตัวอย่างได้

9.1.1 ความหมายของการทดสอบ การวัดผล และการประเมินผล

นักวิชาการได้ให้ความหมายของคำสำคัญทั้งสามไว้ ดังนี้

ศิริชัย กาญจนวาสี (2556) อธิบายว่า การวัด (measurement) คือกระบวนการกำหนดตัวเลขให้แก่สิ่งต่าง ๆ ตามกฎเกณฑ์อย่างเป็นระบบ เพื่อแทนปริมาณของคุณลักษณะที่ต้องการศึกษา ส่วนการทดสอบ (testing) คือการวัดรูปแบบหนึ่งที่ใช้ข้อสอบหรือสถานการณ์เป็นสิ่งเร้าให้บุคคลแสดงพฤติกรรมตอบสนองออกมาให้สังเกตและให้คะแนนได้

สมนึก ภัททิยธนี (2558) กล่าวว่า การวัดผลการศึกษาคือกระบวนการหาปริมาณความสามารถหรือคุณลักษณะของผู้เรียนโดยใช้เครื่องมือเป็นสื่อ ผลที่ได้เป็นตัวเลขหรือข้อมูล ส่วนการประเมินผล (evaluation) คือการนำข้อมูลจากการวัดมาพิจารณาตัดสินคุณค่าโดยเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนด เพื่อสรุปว่าดีหรือไม่ดี ผ่านหรือไม่ผ่าน ควรพัฒนาต่ออย่างไร

มิลเลอร์ ลินน์ และกรอนลันด์ (Miller, Linn, & Gronlund, 2013) เสนอว่า การประเมินผลการเรียนรู้ (assessment) เป็นคำที่มีความหมายกว้าง ครอบคลุมกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการหลากหลาย ทั้งการทดสอบ การสังเกต การประเมินชิ้นงานและการปฏิบัติ แล้วนำมาตีความเพื่อใช้ตัดสินใจทางการศึกษา

สรุปได้ว่า การทดสอบคือการใช้สิ่งเร้ากระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมออกมา การวัดผลคือการกำหนดตัวเลขแทนปริมาณของพฤติกรรมหรือคุณลักษณะนั้นอย่างเป็นระบบ และการประเมินผลคือการตัดสินคุณค่าของข้อมูลที่วัดได้โดยเทียบกับเกณฑ์ ทั้งสามจึงสัมพันธ์กันเป็นลูกโซ่ การ

ประเมินผลที่ดีต้องตั้งอยู่บนการวัดที่แม่นยำ และการวัดที่แม่นยำต้องอาศัยเครื่องมือและกระบวนการทดสอบที่มีคุณภาพ

ประเด็นทางจิตวิทยาที่ครูต้องตระหนักเป็นพิเศษคือธรรมชาติของการวัดทางจิตวิทยาและการศึกษา ซึ่งต่างจากการวัดทางกายภาพอย่างน้อยสามประการ ประการแรก เป็นการวัดทางอ้อม ครูไม่อาจมองเห็น “ความรู้” หรือ “เจตคติ” ในสมองและจิตใจของผู้เรียนได้โดยตรง ทำได้เพียงสังเกตพฤติกรรมตัวแทน เช่น คำตอบในข้อสอบ แล้วอนุมานย้อนกลับไปสู่คุณลักษณะภายใน ประการที่สองเป็นการวัดที่ไม่สมบูรณ์ ข้อสอบหนึ่งฉบับสุ่มวัดได้เพียงบางส่วนของความรู้ทั้งหมด และประการที่สามมีความคลาดเคลื่อนแฝงเสมอ คะแนนที่ได้ย่อมผันแปรตามสภาพร่างกายจิตใจของผู้เรียนขณะสอบ ความบังเอิญในการเดา ตลอดจนคุณภาพของข้อสอบเอง ด้วยเหตุนี้คะแนนจึงเป็น “ค่าประมาณ” ของความสามารถ มิใช่ความจริงสัมบูรณ์ ครูที่เข้าใจธรรมชาติข้อนี้จะไม่ด่วนตัดสินผู้เรียนจากการสอบเพียงครั้งเดียว หากใช้ข้อมูลหลายแหล่งหลายครั้งประกอบกันดังที่หลักการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลในบทที่ 7 ได้วางรากฐานไว้แล้ว

9.1.2 จุดมุ่งหมายของการวัดและประเมินผลตามแนวจิตวิทยาการศึกษา

การวัดและประเมินผลในชั้นเรียนมีจุดมุ่งหมายหลายระดับ ซึ่งล้วนเชื่อมโยงกับหลักจิตวิทยาที่ศึกษามาตลอดรายวิชา ดังนี้

1) เพื่อวินิจฉัยผู้เรียน การประเมินก่อนเรียนช่วยให้ครูรู้พื้นฐานความรู้ จุดแข็ง และจุดที่ต้องพัฒนาของผู้เรียนแต่ละคน สอดคล้องกับแนวคิดความแตกต่างระหว่างบุคคลในบทที่ 5 และการสอนในระดับพัฒนาการที่เหมาะสมตามแนวคิดของไวก็อตสกีในบทที่ 3 ข้อมูลวินิจฉัยยังช่วยคัดกรองผู้เรียนที่อาจมีความต้องการพิเศษเพื่อช่วยเหลือแต่เนิ่น ๆ
2) เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ระหว่างเรียน การประเมินระหว่างเรียนบอกครูว่าการสอนได้ผลเพียงใดและบอกผู้เรียนว่าตนอยู่ตรงไหนของเส้นทาง งานวิจัยของแบล็คและวิลเลียม (Black & Wiliam, 1998) ยืนยันว่าการประเมินเพื่อพัฒนาที่ทำอย่างจริงจังเป็นหนึ่งในวิธีที่ยกระดับผลสัมฤทธิ์ได้มากที่สุด โดยเฉพาะกับผู้เรียนที่เรียนอ่อน เพราะเปลี่ยนการประเมินจากการจับผิดเป็นการชี้ทาง
3) เพื่อตัดสินและรับรองผลการเรียน การประเมินสรุปผลเมื่อจบหน่วยหรือปลายภาคทำหน้าที่ตัดสินระดับผลการเรียนตามหลักสูตร ซึ่งจำเป็นต่อระบบการศึกษา แต่ครูพึงระลึกว่านี่เป็นเพียงหน้าที่หนึ่ง มิใช่ทั้งหมดของการประเมิน
4) เพื่อจูงใจและเสริมสร้างการเรียนรู้ ผลการประเมินและวิธีสื่อสารผลมีอิทธิพลโดยตรงต่อแรงจูงใจ การอ้างสาเหตุความสำเร็จและความล้มเหลว และมโนภาพแห่งตนของผู้เรียนตามหลักจิตวิทยาแรงจูงใจในบทที่ 4 การประเมินที่ดีทำให้ผู้เรียนเห็น

ความก้าวหน้าของตนและมุ่งเป้าหมายแบบรอบรู้ ส่วนการประเมินที่เน้นแข่งขันจัดอันดับผลักผู้เรียนสู่เป้าหมายแบบมุ่งผลงานและความกลัวความล้มเหลว

5) เพื่อปรับปรุงการสอนของครู ผลการประเมินคือกระจกของการสอน หากผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่บรรลุจุดประสงค์ ครูที่มีการคิดไตร่ตรองตามบทที่ 2 จะย้อนทบทวนวิธีสอนของตนก่อนโทษผู้เรียน ข้อมูลการประเมินจึงเป็นเครื่องมือพัฒนาวิชาชีพครูไปพร้อมกัน

แนวคิดร่วมสมัยสรุปจุดมุ่งหมายเหล่านี้เป็นสามลักษณะ คือ การประเมินผลการเรียนรู้ (assessment of learning) ซึ่งตัดสินผลเมื่อสิ้นสุดการเรียน การประเมินเพื่อการเรียนรู้ (assessment for learning) ซึ่งใช้ข้อมูลระหว่างเรียนมาปรับการสอนและช่วยผู้เรียน และการประเมินขณะเรียนรู้ (assessment as learning) ซึ่งฝึกให้ผู้เรียนประเมินและกำกับการเรียนรู้ของตนเองจนการประเมินกลายเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ สรุปได้ว่า การวัดและประเมินผลตามแนวจิตวิทยาให้น้ำหนักแก่การประเมินเพื่อการเรียนรู้และการประเมินขณะเรียนรู้ไม่น้อยไปกว่าการตัดสินผล เพราะเป้าหมายปลายทางคือการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นผู้เรียนรู้ที่นำตนเองได้ตลอดชีวิต

9.1.3 ประเภทของการวัดและประเมินผลในชั้นเรียน

การวัดและประเมินผลจำแนกได้หลายมิติ มิติที่ครูใช้บ่อยที่สุดมีดังนี้

1) จำแนกตามช่วงเวลาและบทบาทหน้าที่ ได้แก่ การประเมินก่อนเรียนเพื่อวินิจฉัยพื้นฐาน การประเมินระหว่างเรียนเพื่อพัฒนา และการประเมินหลังเรียนหรือปลายภาคเพื่อสรุปตัดสินผล เอกสารประกอบการสอนเล่มนี้เองก็ออกแบบตามหลักการนี้ ดังที่ทุกบทมีแบบทดสอบก่อนเรียนเพื่อกระตุ้นความรู้เดิมตามแนวคิดของออซูเบล กิจกรรมระหว่างเรียน และแบบทดสอบหลังเรียนเพื่อตรวจสอบความก้าวหน้า

2) จำแนกตามการแปลความหมายคะแนน ได้แก่ การประเมินแบบอิงกลุ่ม (norm-referenced) ซึ่งเทียบคะแนนของผู้เรียนกับกลุ่มเพื่อจัดลำดับ เหมาะกับการคัดเลือกเมื่อที่นั่งจำกัด เช่น การสอบเข้าศึกษาต่อ และการประเมินแบบอิงเกณฑ์ (criterion-referenced) ซึ่งเทียบคะแนนกับเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ล่วงหน้าโดยไม่สนใจว่าผู้อื่นได้เท่าใด เหมาะกับการเรียนการสอนในชั้นเรียนเพราะตอบคำถามว่าผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์หรือยัง ในทางจิตวิทยา การประเมินอิงเกณฑ์ส่งเสริมบรรยากาศร่วมมือและเป้าหมายแบบรอบรู้ ขณะที่การประเมินอิงกลุ่มที่ใช้พร่ำเพรื่อในชั้นเรียนย่อมสร้างการแข่งขันเปรียบเทียบที่บั่นทอนผู้เรียนกลุ่มท้ายอย่างไม่จำเป็น

3) จำแนกตามวิธีการและเครื่องมือ ได้แก่ การประเมินด้วยแบบทดสอบซึ่งเหมาะกับความรู้ความคิด และการประเมินด้วยวิธีอื่นที่ไม่ใช่แบบทดสอบ เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การประเมินชิ้นงานการปฏิบัติ และแฟ้มสะสมงาน ซึ่งเหมาะกับทักษะและ

คุณลักษณะ ครูที่ดีเลือกผสมผสานหลายวิธีให้ตรงกับธรรมชาติของสิ่งที่วัด มิใช่ใช้ข้อสอบวัดทุกสิ่ง

สรุปได้ว่า ไม่มีการประเมินแบบใดดีที่สุดในทุกสถานการณ์ มีแต่การประเมินที่เหมาะสมกับจุดประสงค์ ช่วงเวลา และธรรมชาติของสิ่งที่ต้องการวัด ครูที่เข้าใจประเภทของการประเมินย่อมออกแบบระบบการวัดผลที่สมดุล คือมีทั้งการวินิจฉัย การพัฒนา และการตัดสินผล ในสัดส่วนที่ส่งเสริมการเรียนรู้สูงสุด

หัวข้อที่ 9.2 การวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ทั้งสามด้านตามหลักจิตวิทยา

หัวเรื่อง

9.2.1 พฤติกรรมการเรียนรู้สามด้านและระดับพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัย

9.2.2 เครื่องมือวัดด้านพุทธิพิสัยและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

9.2.3 เครื่องมือวัดด้านจิตพิสัย ทักษะพิสัย และพฤติกรรมทางจิตวิทยา

แนวคิด

การเรียนรู้ของมนุษย์แสดงออกในพฤติกรรมสามด้าน คือ พุทธิพิสัยด้านความรู้ความคิด จิตพิสัยด้านความรู้สึกเจตคติ และทักษะพิสัยด้านการปฏิบัติ การวัดผลที่สมบูรณ์ต้องครอบคลุมทั้งสามด้านด้วยเครื่องมือที่เหมาะสมกับแต่ละด้าน ด้านพุทธิพิสัยจำแนกเป็นหกระดับจากจำถึงสร้างสรรค์ ซึ่งช่วยให้ครูออกข้อสอบที่วัดการคิดขั้นสูงมิใช่เพียงความจำ ด้านจิตพิสัยและทักษะพิสัยต้องอาศัยการสังเกต มาตรประมาณค่า และการประเมินการปฏิบัติ ซึ่งครูได้ฝึกใช้เครื่องมือหลายชนิดมาแล้วจากการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 9.2 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายพฤติกรรมการเรียนรู้สามด้านและระดับพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัยหกระดับพร้อมตัวอย่างได้
2. เปรียบเทียบเครื่องมือวัดผลสัมฤทธิ์ชนิดต่าง ๆ พร้อมเลือกใช้ให้เหมาะกับจุดประสงค์ได้
3. อธิบายเครื่องมือวัดด้านจิตพิสัย ทักษะพิสัย และพฤติกรรมทางจิตวิทยาของผู้เรียนได้

9.2.1 พฤติกรรมการเรียนรู้สามด้านและระดับพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัย

คณะนักจิตวิทยาการศึกษานำโดยเบนจามิน บลูม ได้จำแนกจุดประสงค์ทางการศึกษาออกเป็นพฤติกรรมสามด้าน (Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964) ซึ่งกลายเป็นกรอบมาตรฐานของการกำหนดจุดประสงค์และการวัดผลทั่วโลก ดังนี้

1) ด้านพุทธิพิสัย (cognitive domain) คือพฤติกรรมด้านความรู้ ความคิด และการใช้สติปัญญา ตั้งแต่การจำข้อเท็จจริงจนถึงการคิดสร้างสรรค์สิ่งใหม่ เป็นด้านที่การเรียนการสอนในโรงเรียนให้น้ำหนักมากที่สุด

2) ด้านจิตพิสัย (affective domain) คือพฤติกรรมด้านความรู้สึก อารมณ์ เจตคติ ค่านิยม และคุณลักษณะ เช่น ความรับผิดชอบ ความซื่อสัตย์ ความใฝ่เรียนรู้ จิตสาธารณะ ซึ่งหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กำหนดให้ประเมินเป็นคุณลักษณะอันพึงประสงค์ควบคู่กับผลการเรียน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

3) ด้านทักษะพิสัย (psychomotor domain) คือพฤติกรรมด้านการเคลื่อนไหวและการปฏิบัติที่ต้องประสานกายกับใจ เช่น ทักษะการทดลอง การเล่นดนตรี กีฬา งานประดิษฐ์ และทักษะการปฏิบัติในวิชาชีพ

สำหรับด้านพุทธิพิสัยซึ่งครูต้องใช้ออกข้อสอบมากที่สุด แอนเดอร์สันและแครทโวล (Anderson & Krathwohl, 2001) ได้ปรับปรุงลำดับขั้นของบลูมให้ทันสมัย โดยจำแนกกระบวนการทางปัญญาเป็น 6 ระดับจากต่ำไปสูง ซึ่งสรุปพร้อมตัวอย่างในบริบทการออกข้อสอบได้ดังตารางที่ 9.1

ตารางที่ 9.1 ระดับพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัย 6 ระดับตามแนวคิดของแอนเดอร์สันและแครทโวล และตัวอย่างการนำไปใช้ออกข้อคำถาม

ระดับพฤติกรรม	ความหมาย	ตัวอย่างคำกริยาและข้อคำถาม
1. จำ (remember)	ระลึกหรือจดจำข้อเท็จจริง คำศัพท์ หลักการ ที่เรียนมาแล้วได้	บอก ระบุ จับคู่ เช่น “ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนมีกี่องค์ประกอบ อะไรบ้าง”
2. เข้าใจ (understand)	จับใจความ แปลความ ตีความ ยกตัวอย่าง และอธิบายด้วยคำพูดของตนเองได้	อธิบาย สรุป ยกตัวอย่าง เช่น “จงอธิบายการเสริมแรงทางบวกพร้อมยกตัวอย่างของตนเอง”
3. ประยุกต์ใช้ (apply)	นำความรู้ หลักการ ไปใช้แก้ปัญหาในสถานการณ์ใหม่ได้	ใช้ แก้ปัญหา สาธิต เช่น “หากนักเรียนคุยกันระหว่างสอน ครูควรใช้เทคนิคใดตามหลักการแทรกแซงเป็นลำดับขั้น”
4. วิเคราะห์ (analyze)	แยกแยะองค์ประกอบ หาความสัมพันธ์ และระบุสาเหตุหรือหลักการที่อยู่เบื้องหลังได้	จำแนก เปรียบเทียบ หาสาเหตุ เช่น “จากกรณีศึกษา พฤติกรรมของนักเรียนสะท้อนเป้าหมายที่ผิดพลาดข้อใด เพราะเหตุใด”
5. ประเมินค่า (evaluate)	ตัดสินคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ อย่างมีเกณฑ์ และให้เหตุผลประกอบได้	วิพากษ์ ตัดสิน ให้เหตุผล เช่น “แนวปฏิบัติการลงโทษในกรณีนี้เหมาะสมหรือไม่ จงประเมินโดยอ้างหลักวินัยเชิงบวก”

ระดับพฤติกรรม	ความหมาย	ตัวอย่างคำกริยาและข้อคำถาม
6. สร้างสรรค์ (create)	นำความรู้มาผสมผสานออกแบบหรือสร้างสิ่งใหม่ที่มีความหมายได้	ออกแบบ วางแผน สร้าง เช่น “จงออกแบบแผนการจัดการชั้นเรียนสำหรับห้องเรียนของตนเองโดยบูรณาการแนวคิดอย่างน้อยสามแนวคิด”

ข้อสังเกตสำคัญคือ ข้อสอบในชั้นเรียนจำนวนมากกระจุกอยู่ที่ระดับจำและเข้าใจ ทำให้ผู้เรียนฝึกแต่การท่องจำ การออกข้อสอบให้ครอบคลุมระดับสูงขึ้นเป็นการส่งสัญญาณทางจิตวิทยาว่าสิ่งที่ครูให้คุณค่าคือการคิด มิใช่การจำ ซึ่งจะกำกับพฤติกรรมการเรียนของผู้เรียนตามไปด้วย เพราะผู้เรียนย่อมเรียนตามแบบที่ครูวัด สรุปได้ว่า ครูควรใช้ระดับพฤติกรรมทั้งหกเป็นเครื่องมือตรวจสอบข้อสอบและกิจกรรมของตนว่าได้ยกระดับการคิดของผู้เรียนครบถ้วนเพียงใด

9.2.2 เครื่องมือวัดด้านพุทธิพิสัยและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

เครื่องมือหลักในการวัดด้านพุทธิพิสัยคือแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (achievement test) ซึ่งแบ่งตามลักษณะการตอบได้สองกลุ่มใหญ่ (ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ, 2543; พิชิต ฤทธิ์จรูญ, 2557) ดังนี้

1) แบบทดสอบชนิดเลือกตอบและเติมคำ ได้แก่ ข้อสอบเลือกตอบ ถูกผิด จับคู่ และเติมคำสั้น จุดเด่นคือวัดเนื้อหาได้ครอบคลุมในเวลาจำกัด ตรวจได้รวดเร็ว ให้คะแนนเป็นปรนัยไม่ขึ้นกับอารมณ์ผู้ตรวจ จุดจำกัดคือสร้างข้อคำถามที่ดีได้ยาก ผู้เรียนมีโอกาสเดา และมักเผลอวัดเพียงระดับจำหากครูไม่ตั้งใจออกข้อสอบให้ถึงระดับวิเคราะห์ขึ้นไป ข้อสอบเลือกตอบที่ดีจึงต้องมีสถานการณ์ให้คิด ตัวลวงที่สมเหตุสมผล และถามเกินกว่าการระลึกข้อเท็จจริง

2) แบบทดสอบชนิดเขียนตอบ ได้แก่ ข้อสอบอัตนัยแบบจำกัดคำตอบและแบบขยายคำตอบ จุดเด่นคือวัดการคิดขั้นสูงได้ดี ทั้งการวิเคราะห์ การประเมินค่า การเรียบเรียงความคิด และการแสดงเหตุผล จุดจำกัดคือวัดเนื้อหาได้แคบ ตรวจช้า และคะแนนขึ้นกับดุลยพินิจผู้ตรวจ ซึ่งลดปัญหาได้ด้วยการกำหนดแนวคำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนไว้ล่วงหน้า ตรวจทีละข้อครบทุกคน และปกปิดชื่อผู้สอบขณะตรวจเพื่อกันความลำเอียง

นอกจากแบบทดสอบที่ครูสร้างเอง ยังมีแบบทดสอบมาตรฐาน (standardized test) ซึ่งผ่านกระบวนการสร้างและหาคุณภาพอย่างเป็นระบบ มีเกณฑ์ปกติสำหรับเปรียบเทียบ เช่น แบบทดสอบทางการศึกษาระดับชาติ และแบบทดสอบทางจิตวิทยา เช่น แบบทดสอบเชาวน์ปัญญาที่ศึกษาในบท

ที่ 5 ครูควรเข้าใจว่าแบบทดสอบมาตรฐานให้ภาพเปรียบเทียบในระดับกว้างซึ่งมีประโยชน์ต่อการวางแผนการศึกษา แต่ไม่อาจแทนการประเมินในชั้นเรียนที่ละเอียดอ่อนและต่อเนื่องของครูได้ และผลของแบบทดสอบทางจิตวิทยาต้องแปลโดยผู้มีคุณวุฒิ พร้อมข้อควรระวังเรื่องการตีตราที่ได้ศึกษาแล้ว สรุปได้ว่า ครูควรเลือกชนิดของแบบทดสอบตามจุดประสงค์และระดับพฤติกรรมที่ต้องการวัด ผสมผสานทั้งเลือกตอบและเขียนตอบ เพื่อให้ได้ภาพความสามารถของผู้เรียนที่ครบถ้วนที่สุด

9.2.3 เครื่องมือวัดด้านจิตพิสัย ทักษะพิสัย และพฤติกรรมทางจิตวิทยา

พฤติกรรมด้านจิตพิสัยและทักษะพิสัย รวมทั้งคุณลักษณะทางจิตวิทยาของผู้เรียน ไม่อาจวัดได้ดีด้วยข้อสอบกระดาษ ครูต้องใช้เครื่องมือกลุ่มที่ไม่ใช่แบบทดสอบ ซึ่งหลายชนิดนักศึกษาได้รู้จักแล้วในฐานะเครื่องมือรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลในบทที่ 7 เครื่องมือสำคัญมีดังนี้

1) การสังเกตและแบบบันทึกพฤติกรรม การสังเกตอย่างมีจุดมุ่งหมายคือเครื่องมือพื้นฐานที่สุดของครู อาจบันทึกด้วยแบบตรวจสอบรายการ (checklist) ที่ระบุว่าพฤติกรรมเกิดหรือไม่เกิด หรือระเบียนพฤติการณ์ (anecdotal record) ที่บันทึกเหตุการณ์ตามจริงโดยแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ หลักสำคัญคือสังเกตหลายครั้งหลายสถานการณ์ก่อนสรุป เพื่อลดความคลาดเคลื่อนจากการเห็นเพียงเสี้ยวเดียวของพฤติกรรม

2) มาตรประมาณค่าและแบบวัดเจตคติ มาตรประมาณค่า (rating scale) ให้ผู้ประเมินระบุระดับความเข้มของพฤติกรรมหรือคุณลักษณะ ที่นิยมแพร่หลายคือมาตรวัดแบบลิเคิร์ท (Likert scale) ซึ่งให้ผู้ตอบแสดงระดับความเห็นด้วยต่อข้อความ เช่น 5 ระดับจากเห็นด้วยอย่างยิ่งถึงไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ใช้วัดเจตคติต่อวิชา ความสนใจ และคุณลักษณะต่าง ๆ ได้สะดวก ข้อพึงระวังคือผู้ตอบอาจตอบตามความคาดหวังของสังคมมากกว่าความรู้สึกจริง ครูจึงควรสร้างบรรยากาศปลอดภัยและใช้ข้อมูลหลายแหล่งประกอบ

3) การสัมภาษณ์และแบบสอบถาม การสัมภาษณ์ให้ข้อมูลเชิงลึกพร้อมโอกาสสังเกตท่าทีของผู้เรียน โดยใช้ทักษะการถามปลายเปิดและการฟังจากบทที่ 7 ส่วนแบบสอบถามเก็บข้อมูลจากคนจำนวนมากได้รวดเร็ว เหมาะกับการสำรวจความคิดเห็นและข้อมูลพื้นฐาน

4) สังคมมิติ เทคนิคสังคมมิติ (sociometry) ให้ผู้เรียนระบุเพื่อนที่ตนอยากทำงานหรือทำกิจกรรมด้วย แล้วครูนำมาเขียนแผนภาพความสัมพันธ์ของกลุ่ม ช่วยให้เห็นผู้เรียนที่เป็นดาวเด่น ผู้เรียนที่ถูกโดดเดี่ยว และกลุ่มย่อยในห้อง เป็นข้อมูลสำคัญของการจัดกลุ่ม การส่งเสริมสัมพันธภาพ และการป้องกันการกลั่นแกล้งดังที่กล่าวในบทที่ 6 และ

บทที่ 7 ทั้งนี้ต้องใช้อย่างระมัดระวังและเก็บผลเป็นความลับ ไม่เปิดเผยให้ผู้เรียนรู้ว่าใครไม่ถูกเลือก

5) การประเมินการปฏิบัติ สำหรับด้านทักษะพิสัย ครูต้องให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติจริงหรือสร้างชิ้นงาน แล้วประเมินทั้งกระบวนการทำงานและคุณภาพผลงานด้วยเกณฑ์ที่ชัดเจน ซึ่งจะกล่าวถึงโดยละเอียดในเรื่องการประเมินตามสภาพจริงในหัวข้อที่ 9.3

สรุปได้ว่า พฤติกรรมการเรียนรู้แต่ละด้านต้องการเครื่องมือวัดที่ต่างกัน ครูที่วัดครบทั้งสามด้านด้วยเครื่องมือหลากหลายย่อมเห็นผู้เรียนทั้งคน ทั้งหัวคิด หัวใจ และสองมือ สอดคล้องกับหลักการมองผู้เรียนเป็นองค์รวมที่เป็นหัวใจของจิตวิทยาสำหรับครูตลอดทั้งรายวิชานี้

หัวข้อที่ 9.3 คุณภาพของเครื่องมือวัดและการประเมินตามสภาพจริง
หัวเรื่อง

9.3.1 คุณภาพของเครื่องมือวัดผล

9.3.2 การประเมินตามสภาพจริงและการประเมินทางเลือก

9.3.3 การให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาการเรียนรู้

แนวคิด

ผลการวัดจะเชื่อถือได้เพียงใดขึ้นอยู่กับคุณภาพของเครื่องมือ ซึ่งพิจารณาจากความตรง ความเที่ยง ความยาก อำนาจจำแนก และความเป็นปรนัย ขณะเดียวกันการวัดด้วยข้อสอบเพียงอย่างเดียวไม่อาจสะท้อนความสามารถที่แท้จริงได้ครบ การประเมินตามสภาพจริงผ่านการปฏิบัติ ชิ้นงาน และแฟ้มสะสมงาน ประกอบกับรูบริคที่ชัดเจน จึงเป็นส่วนเติมเต็มที่สำคัญ และการประเมินทั้งหมดจะเกิดคุณค่าสูงสุดเมื่อครูแปลงผลเป็นข้อมูลย้อนกลับที่เจาะจง สร้างสรรค์ และชี้ทางพัฒนา ซึ่งเป็นหนึ่งในปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้มากที่สุดตามหลักฐานวิจัย

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 9.3 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายคุณภาพของเครื่องมือวัดผลทั้งห้าประการ พร้อมแนวปฏิบัติของครูได้
2. อธิบายหลักการประเมินตามสภาพจริง การประเมินการปฏิบัติ แฟ้มสะสมงาน และการสร้างรูบริคได้
3. อธิบายหลักการให้ข้อมูลย้อนกลับที่ส่งเสริมการเรียนรู้และแรงจูงใจของผู้เรียนได้

9.3.1 คุณภาพของเครื่องมือวัดผล

เครื่องมือวัดผลที่ดีต้องมีคุณสมบัติสำคัญห้าประการ (ศิริชัย กาญจนวาสี , 2556; สมนึก ภัททิยธนี, 2558) หากขาดคุณสมบัติเหล่านี้ ผลการวัดย่อมคลาดเคลื่อนและการตัดสินใจที่ตามมาย่อมผิดพลาดไปด้วย คุณสมบัติทั้งห้าพร้อมแนวปฏิบัติของครูสรุปได้ดังตารางที่ 9.2

ตารางที่ 9.2 คุณภาพของเครื่องมือวัดผลห้าประการ ความหมาย และแนวปฏิบัติของครู

คุณภาพ	ความหมาย	แนวปฏิบัติของครู
1. ความตรง (validity)	เครื่องมือวัดได้ตรงกับสิ่งที่ต้องการวัดจริง เป็นคุณสมบัติสำคัญที่สุด เช่น ข้อสอบวัดการวิเคราะห์ต้องให้ผู้เรียนวิเคราะห์จริง มิใช่ท่องนิยาม	สร้างผังการออกข้อสอบให้ข้อคำถามครอบคลุมจุดประสงค์และเนื้อหาตามสัดส่วน ตรวจสอบว่าแต่ละข้อวัดพฤติกรรมระดับที่ตั้งใจวัด
2. ความเที่ยง (reliability)	ผลการวัดคงเส้นคงวา วัดซ้ำได้ผลใกล้เคียงเดิม ไม่แกว่งตามโชคหรืออารมณ์ผู้ตรวจ	ใช้จำนวนข้อมากพอ เขียนคำถามชัดเจน ไม่กำกวม กำหนดเกณฑ์ตรวจล่วงหน้า และจัดสภาพการสอบให้เป็นมาตรฐานเดียวกัน
3. ความยากพอเหมาะ (difficulty)	ข้อสอบไม่ง่ายหรือยากเกินไป ค่าความยาก (สัดส่วนผู้ตอบถูก) ที่เหมาะสมโดยรวมอยู่ประมาณ 0.20–0.80	วิเคราะห์ข้อสอบหลังใช้ คัดข้อที่ทุกคนถูกหมดหรือผิดหมดออก ปรับระดับให้ท้าทายพอเหมาะตามหลักแรงจูงใจ
4. อำนาจจำแนก (discrimination)	ข้อสอบแยกผู้เรียนที่รอบรู้ออกจากผู้ที่ยังไม่รอบรู้ได้ ผู้ได้คะแนนรวมสูงควรตอบข้อนั้นถูกมากกว่าผู้ได้คะแนนรวมต่ำ	ตรวจสอบตัวลวงให้สมเหตุสมผล วิเคราะห์รายข้อ ปรับหรือตัดข้อที่จำแนกไม่ได้หรือจำแนกกลับทาง
5. ความเป็นปรนัย (objectivity)	คำถามชัดเจน ตรวจให้คะแนนได้ตรงกันไม่ว่าใครตรวจ และแปลความหมายคะแนนได้ตรงกัน	เขียนคำสั่งและคำถามให้ชัด มีเฉลยและเกณฑ์การให้คะแนนที่แน่นอน สำหรับข้ออัตนัยใช้แนวคำตอบหรือรูบริคกำกับ

ในบรรดาคุณสมบัติทั้งห้า ความตรงสำคัญที่สุด เพราะเครื่องมือที่วัดผิดสิ่งย่อมไร้ประโยชน์ไม่ว่าจะเที่ยงเพียงใด อุปมาเหมือนตาชั่งที่เที่ยงมากแต่ถูกนำไปวัดส่วนสูง เครื่องมือสำคัญที่ช่วยประกันความตรงตั้งแต่ต้นทางคือผังการออกข้อสอบ (test blueprint) ซึ่งเป็นตารางสองมิติระหว่างเนื้อหากับระดับพฤติกรรมที่ต้องการวัด ระบุจำนวนข้อของแต่ละช่องตามน้ำหนักความสำคัญ ผังนี้บังคับให้ครูออกข้อสอบอย่างมีแผน ครอบคลุม และสมดุล แทนการออกตามความสะดวกซึ่งมักเทน้ำหนักไปที่ความจำและเนื้อหาที่ออกข้อสอบง่าย สรุปได้ว่า คุณภาพของเครื่องมือวัดมิใช่เรื่องเทคนิคที่ไกลตัวครู หากคือหลักประกันความยุติธรรมขั้นพื้นฐานที่ผู้เรียนทุกคนพึงได้รับจากการประเมิน

9.3.2 การประเมินตามสภาพจริงและการประเมินทางเลือก

ข้อจำกัดของการวัดด้วยข้อสอบคือสะท้อนได้เพียงว่าผู้เรียน “รู้อะไร” แต่บอกได้น้อยว่าผู้เรียน “ทำอะไรได้จริง” วิกกินส์ (Wiggins, 1998) จึงเสนอแนวคิดการประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) คือการประเมินจากการให้ผู้เรียนปฏิบัติภาระงานที่มีความหมายและใกล้เคียงกับสถานการณ์จริงของชีวิตหรือของศาสตร์นั้น เช่น การทำโครงงานแก้ปัญหาในชุมชน การทดลองและรายงานผลจริง การแสดงละครจากวรรณคดี หรือการออกแบบชิ้นงานเพื่อผู้ใช้จริง การประเมินลักษณะนี้วัดการบูรณาการความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะไปพร้อมกัน ทั้งยังสร้างแรงจูงใจภายในเพราะผู้เรียนเห็นความหมายของงาน สอดคล้องกับหลักการเรียนรู้เชิงรุกในบทที่ 4

รูปแบบการประเมินทางเลือกที่สำคัญ มีดังนี้

1) การประเมินการปฏิบัติ (performance assessment) ครูกำหนดภาระงานให้ผู้เรียนลงมือทำจริง แล้วประเมินทั้งกระบวนการ เช่น การวางแผน ความร่วมมือ ความมุมานะ และผลงาน เช่น ความถูกต้อง ความประณีต ความคิดสร้างสรรค์ โดยสังเกตขณะปฏิบัติประกอบการตรวจชิ้นงาน
2) แฟ้มสะสมงาน (portfolio) คือการรวบรวมผลงานของผู้เรียนอย่างมีจุดมุ่งหมายต่อเนื่องตลอดช่วงเวลา พร้อมบันทึกสะท้อนคิดของผู้เรียนต่อผลงานแต่ละชิ้น จุดเด่นทางจิตวิทยาคือทำให้ผู้เรียนเห็นพัฒนาการของตนเองเป็นรูปธรรม เปรียบเทียบตนกับตนเองในอดีตแทนการเปรียบเทียบกับผู้อื่น และฝึกการประเมินตนเองซึ่งเป็นหัวใจของการประเมินขณะเรียนรู้และการกำกับตนเอง
3) เกณฑ์การประเมินแบบรูบริค (scoring rubric) คือเครื่องมือคู่กายของการประเมินตามสภาพจริง เป็นตารางระบุประเด็นการประเมินและคำบรรยายคุณภาพของแต่ละระดับอย่างชัดเจน รูบริคที่ดีทำหน้าที่สามอย่างพร้อมกัน คือทำให้การให้คะแนนงานที่ซับซ้อนมีความเป็นปรนัย สื่อสารความคาดหวังแก่ผู้เรียนก่อนลงมือทำ และเป็นแผนที่บอกผู้เรียนว่าจะยกระดับงานของตนไปขั้นถัดไปได้อย่างไร ครูจึงควรเปิดเผยรูบริคตั้งแต่มอบหมายงาน มิใช่เก็บไว้เฉลยตอนตรวจ ดังที่เอกสารเล่มนี้แนบเกณฑ์การประเมินไว้ท้ายใบงานทุกบท

สรุปได้ว่า การประเมินตามสภาพจริงมิใช่ของแถมประดับหลักสูตร หากคือการคืนความหมายให้แก่การประเมิน เพราะเปลี่ยนคำถามจาก “ผู้เรียนจำได้เท่าใด” เป็น “ผู้เรียนนำการเรียนรู้ไปใช้ในชีวิตจริงได้เพียงใด” ซึ่งเป็นเป้าหมายสูงสุดของการศึกษา ครูควรออกแบบระบบประเมินที่สมดุลระหว่างแบบทดสอบกับการประเมินตามสภาพจริงให้เหมาะกับธรรมชาติของรายวิชา

9.3.3 การให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาการเรียนรู้

การประเมินจะเปลี่ยนเป็นการเรียนรู้ได้ก็ต่อเมื่อผลการประเมินเดินทางกลับไปถึงผู้เรียนในรูปข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ที่ใช้การได้ งานสังเคราะห์วิจัยขนาดใหญ่ของแฮตตีและทิมเพอร์ลีย์ (Hattie & Timperley, 2007) พบว่าข้อมูลย้อนกลับเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์สูงที่สุดกลุ่มหนึ่งในบรรดาปัจจัยทั้งหมดของการจัดการเรียนการสอน โดยข้อมูลย้อนกลับที่มีพลังต้องตอบคำถามสามข้อของผู้เรียน คือ เป้าหมายของฉันคืออะไร ขณะนี้ฉันอยู่ตรงไหน และฉันจะไปต่ออย่างไร

หลักการให้ข้อมูลย้อนกลับตามแนวจิตวิทยามีดังนี้

1) เจาะจงที่งานและกระบวนการ มิใช่ตัวบุคคล คำวิจารณ์ว่า “เขียนได้แย่มาก” หรือคำชมว่า “ฉลาดมาก” ล้วนชี้ไปที่ตัวบุคคลซึ่งไม่บอกทางพัฒนาและอาจหล่อหลอมกรอบคิดติดตายดังที่ศึกษาในบทที่ 2 ข้อมูลย้อนกลับที่ดีชี้ที่งาน เช่น “ย่อหน้านี้ให้เหตุผลชัดเจน แต่ยังขาดหลักฐานสนับสนุน ลองเพิ่มตัวอย่างจริงหนึ่งตัวอย่าง” ซึ่งผู้เรียนนำไปทำต่อได้ทันทีและสื่อความเชื่อว่าความสามารถพัฒนาได้
2) ทันเวลาและย่อยได้ ข้อมูลย้อนกลับที่มาช้าเกินไปย่อมหมดพลัง เพราะผู้เรียนเลยจุดที่จะนำไปแก้ไขแล้ว ครูควรให้ข้อมูลย้อนกลับขณะการเรียนรู้ยังดำเนินอยู่ และเลือกประเด็นสำคัญสองสามประเด็นที่ผู้เรียนรับไหว แทนการกาแดงทุกจุดจนผู้เรียนท่วมท้นและท้อถอย
3) สมดุลระหว่างจุดแข็งกับจุดพัฒนา การเริ่มจากสิ่งที่ผู้เรียนทำได้ดีช่วยเปิดใจให้พร้อมรับฟังจุดที่ต้องแก้ ตามหลักการเสริมแรงในบทที่ 4 พฤติกรรมที่ได้รับการชี้ชมอย่างเจาะจงย่อมมีแนวโน้มเกิดซ้ำ ขณะที่จุดพัฒนาควรเสนอเป็นขั้นถัดไปที่ทำได้จริง มิใช่บัญชีความบกพร่อง
4) เปิดโอกาสให้ใช้ข้อมูลย้อนกลับ ข้อมูลย้อนกลับเกิดผลจริงเมื่อผู้เรียนได้แก้ไขปรับปรุงงาน การให้ส่งงานฉบับปรับปรุงหลังรับข้อมูลย้อนกลับ จึงมีคุณค่ากว่าการคืนงานพร้อมคะแนนแล้วจบกัน และฝึกให้ผู้เรียนเรียนรู้ว่าความผิดพลาดคือส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนา มิใช่ตราบาป

ประเด็นละเอียดอ่อนที่มีหลักฐานทางจิตวิทยาชัดเจนคือความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนกับข้อมูลย้อนกลับ งานวิจัยพบว่าเมื่อครูคืนงานพร้อมทั้งคะแนนและคำแนะนำ ผู้เรียนจำนวนมากดูเพียงคะแนนแล้วละเลยคำแนะนำ โดยเฉพาะเมื่อนำคะแนนไปเปรียบเทียบกันในกลุ่ม การให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงคุณภาพก่อนหรือแยกจากการให้คะแนนในงานฝึกระหว่างเรียน จึงช่วยให้ผู้เรียนจดจ่อกับการพัฒนามากกว่าการจัดอันดับ สรุปได้ว่า ข้อมูลย้อนกลับคือสะพานที่เชื่อมการประเมินเข้ากับการเรียนรู้ ครูที่ให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างเจาะจง ทันเวลา สมดุล และเปิดโอกาสให้แก้ไข กำลังใช้

เครื่องมือทางจิตวิทยาที่ทรงพลังที่สุดชิ้นหนึ่งของวิชาชีพครูโดยไม่ต้องลงทุนอะไรเพิ่มนอกจากความใส่ใจ

หัวข้อที่ 9.4 การประยุกต์การวัดและประเมินผลในชั้นเรียนและข้อพึงระวังทางจิตวิทยา
หัวเรื่อง

9.4.1 การวางแผนการวัดและประเมินผลอย่างเป็นระบบ

9.4.2 การแปลผลและการสื่อสารผลการประเมินอย่างสร้างสรรค์

9.4.3 ข้อพึงระวังทางจิตวิทยาและจริยธรรมในการวัดและประเมินผล

แนวคิด

การวัดและประเมินผลที่ดีต้องวางแผนอย่างเป็นระบบตั้งแต่กำหนดจุดประสงค์ เลือกวิธีและสร้างเครื่องมือ เก็บข้อมูลหลายวิธีหลายครั้ง จนถึงการแปลผลและนำผลไปใช้พัฒนา การสื่อสารผลการประเมินต้องรักษาศักดิ์ศรีของผู้เรียน เน้นความก้าวหน้ามากกว่าการเปรียบเทียบจัดอันดับ และสร้างความร่วมมือกับผู้ปกครอง ขณะเดียวกันครูต้องรู้เท่าทันผลกระทบทางจิตใจของการประเมิน ทั้งความวิตกกังวลในการสอบ ความลำเอียงของผู้ประเมิน การตีตรา และประเด็นจริยธรรม เพราะทุกคะแนนที่ครูให้ล้วนมีชีวิตจิตใจของผู้เรียนอยู่เบื้องหลังเสมอ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 9.4 แล้ว นักศึกษาสามารถ

1. อธิบายขั้นตอนการวางแผนการวัดและประเมินผลอย่างเป็นระบบได้

2. เสนอแนวทางการแปลผลและการสื่อสารผลการประเมินที่สร้างสรรค์ต่อผู้เรียนและผู้ปกครองได้

3. วิเคราะห์ข้อพึงระวังทางจิตวิทยาและจริยธรรมในการวัดและประเมินผล พร้อมแนวทางป้องกันได้

9.4.1 การวางแผนการวัดและประเมินผลอย่างเป็นระบบ

พอพัม (Popham, 2017) เรียกความสามารถของครูในการเลือกใช้ สร้าง และตีความการประเมินอย่างถูกหลักว่า ความรอบรู้ด้านการประเมิน (assessment literacy) ซึ่งเป็นสมรรถนะวิชาชีพที่ขาดไม่ได้ เพราะครูใช้เวลาจำนวนมากของชีวิตการทำงานไปกับการประเมิน การวัดและประเมินผลอย่างเป็นระบบดำเนินตามขั้นตอน 6 ขั้น ดังนี้

1) กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ให้ชัดเจน จุดประสงค์ที่ดีระบุพฤติกรรมที่สังเกตได้ ครอบคลุมทั้งพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัยตามธรรมชาติของหน่วยการเรียนรู้ จุดประสงค์คือเข็มทิศของทั้งการสอนและการประเมิน หากจุดประสงค์พร่ามัว การประเมินย่อมเลื่อนลอยตาม

2) เลือกวิธีและเครื่องมือให้ตรงกับจุดประสงค์ ความรู้ความคิดใช้แบบทดสอบที่ออกตามระดับพฤติกรรม ทักษะใช้การประเมินการปฏิบัติ คุณลักษณะใช้การสังเกตและมาตรประมาณค่า หลักคือเครื่องมือรับใช้จุดประสงค์ มิใช่จุดประสงค์ถูกบีบให้เหลือเท่าที่ข้อสอบวัดได้

3) สร้างเครื่องมือที่มีคุณภาพ ใช้ผังการออกข้อสอบคุมความตรงและความครอบคลุม เขียนข้อคำถามชัดเจน จัดทำเฉลย แนวคำตอบ และรูบริคไว้ล่วงหน้า พร้อมเปิดเผยเกณฑ์แก่ผู้เรียนตั้งแต่ต้น

4) ดำเนินการเก็บข้อมูลหลายวิธีหลายช่วงเวลา ประเมินก่อนเรียนเพื่อวินิจฉัย ระหว่างเรียนเพื่อพัฒนา และหลังเรียนเพื่อสรุปผล จัดสภาพการสอบที่เป็นธรรมและผ่อนคลายเท่าที่เอื้ออำนวย

5) ตรวจและแปลผลอย่างยุติธรรม ตรวจตามเกณฑ์ที่กำหนด แปลผลแบบอิงเกณฑ์เป็นหลักในชั้นเรียน และวิเคราะห์ข้อสอบหลังใช้เพื่อปรับปรุงคุณภาพเครื่องมือรุ่นถัดไป

6) นำผลไปใช้ให้ครบทุกหน้าที่ ให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียน สอนซ่อมเสริมผู้ที่ยังไม่บรรลุจุดประสงค์ ปรับปรุงการสอนของครู และรายงานผลตามระบบของหลักสูตร ผลการประเมินที่ถูกเก็บไว้เฉย ๆ คือการลงทุนที่สูญเปล่า

ทั้งนี้ การประเมินในชั้นเรียนของไทยดำเนินภายใต้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ซึ่งกำหนดให้ประเมินทั้งผลการเรียนรายวิชา การอ่าน คิดวิเคราะห์และเขียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ และกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) สะท้อนหลักการเดียวกับที่ศึกษามาว่าการประเมินต้องมองผู้เรียนทั้งคน มิใช่เพียงคะแนนวิชาการ สรุปได้ว่า การวางแผนการประเมินอย่างเป็นระบบคือการออกแบบล่วงหน้าทั้งวงจร ตั้งแต่จุดประสงค์จนถึงการใช้ผล ซึ่งเปลี่ยนการประเมินจากภาระปลายภาคให้เป็นกลไกพัฒนาผู้เรียนตลอดเส้นทาง

9.4.2 การแปลผลและการสื่อสารผลการประเมินอย่างสร้างสรรค์

คะแนนดิบไม่มีความหมายในตัวเอง จนกว่าจะถูกแปลและสื่อสาร และขั้นตอนนี้เองที่จิตวิทยาสำคัญที่สุด เพราะผลการประเมินเดินทางเข้าไปกำหนดความเชื่อของผู้เรียนที่มีต่อตนเอง แนวทางการแปลผลและสื่อสารอย่างสร้างสรรค์มีดังนี้

1) แปลผลโดยยึดเกณฑ์และพัฒนาการ คำถามหลักของการแปลผลในชั้นเรียนคือ ผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์ข้อใดแล้วและข้อใดยังไม่บรรลุ กับผู้เรียนก้าวหน้าจากจุดเดิมของตนเพียงใด การแปลผลสองแบบนี้เปิดทางพัฒนาเสมอ ต่างจากการแปลผลแบบจัดอันดับซึ่งบอกเพียงว่าใครแพ้ใครชนะ และสร้างผู้แพ้ถาวรในห้องเรียนโดยไม่จำเป็น

2) สื่อสารกับผู้เรียนโดยรักษาศักดิ์ศรี คะแนนและผลการประเมินเป็นเรื่องส่วนบุคคล ครูไม่พึงประกาศคะแนนเรียงอันดับหน้าชั้น ไม่ติดประกาศเปรียบเทียบ และไม่เปรียบเปรยผู้เรียนต่อหน้าเพื่อน การแจ้งผลรายบุคคลควบคู่กับข้อมูลย้อนกลับที่ชี้ทางพัฒนา ช่วยให้ผู้เรียนเผชิญผลการประเมินของตนได้โดยไม่สูญเสียคุณค่าในสายตาของกลุ่ม ซึ่งสำคัญยิ่งสำหรับวัยรุ่นที่เพื่อนคือกระจกสะท้อนตัวตนดังที่ศึกษาในบทที่ 3

3) สื่อสารกับผู้ปกครองอย่างเป็นพันธมิตร ใช้หลักเดียวกับการประสานผู้ปกครองในบทที่ 7 คือเริ่มจากจุดแข็งและความก้าวหน้า รายงานสิ่งที่ต้องพัฒนาด้วยข้อมูลพฤติกรรมที่เป็นรูปธรรมแทนการตัดสินตัวเด็ก และปิดท้ายด้วยแนวทางที่บ้านกับโรงเรียนจะช่วยกัน เพื่อให้การรายงานผลเป็นจุดเริ่มของความร่วมมือ มิใช่จุดเริ่มของการลงโทษซ้ำที่บ้าน

สรุปได้ว่า เป้าหมายของการสื่อสารผลการประเมินมิใช่เพียงความถูกต้องของข้อมูล หากคือการทำให้ผู้เรียนและผู้ปกครองรับข้อมูลนั้นไปใช้พัฒนาต่อได้โดยความสัมพันธ์และความเชื่อมั่นยังคงอยู่ครบ ครูที่สื่อสารผลเป็นจึงเปลี่ยนช่วงเวลาแจกสมุดพกจากวันแห่งความหวาดหวั่น ให้เป็นวันแห่งการตั้งเป้าหมายใหม่ร่วมกัน

9.4.3 ข้อพึงระวังทางจิตวิทยาและจริยธรรมในการวัดและประเมินผล

การประเมินเป็นการกระทำที่มีอำนาจต่อชีวิตของผู้เรียน ครูจึงต้องรู้เท่าทันหลุมพรางทางจิตวิทยาและยึดจริยธรรมอย่างเคร่งครัด ประเด็นสำคัญมีดังนี้

1) ความวิตกกังวลในการสอบ ผู้เรียนจำนวนไม่น้อยมีความวิตกกังวลในการสอบ (test anxiety) สูงจนความสามารถที่แท้จริงแสดงออกไม่ได้ สอดคล้องกับหลักความสัมพันธ์ระหว่างความตื่นตัวกับประสิทธิภาพที่ศึกษาในบทที่ 8 ว่าความตื่นตัวที่สูงเกินไปกดประสิทธิภาพลง (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2556) ครูช่วยลดความวิตกกังวลได้โดยชี้แจงขอบเขตและเกณฑ์การสอบล่วงหน้าอย่างชัดเจน ให้ฝึกทำข้อสอบรูปแบบเดียวกันก่อน เรียงข้อสอบจากง่ายไปยาก สร้างบรรยากาศการสอบที่สงบไม่คุกคาม ไม่ใช้การสอบเป็นคำขู่ และสอนเทคนิคผ่อนคลาย เช่น การหายใจลึกช้าก่อนลงมือทำข้อสอบ รวมทั้งจัดให้การสอบเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการประเมินหลายรูปแบบ เพื่อให้ความผิดพลาดครั้งเดียวไม่ตัดสินทั้งหมด

2) ความลำเอียงของผู้ประเมิน ครูเป็นมนุษย์จึงมีอคติได้เสมอ ที่พบบ่อยคือปรากฏการณ์รัศมี (halo effect) การให้คะแนนงานตามภาพรวมความประทับใจที่มีต่อตัวผู้เรียน เช่น เผลอให้คะแนนงานของเด็กเรียนดีสูงโดยไม่ทันพิจารณาเนื้องานจริง อิทธิพลของความคาดหวังตามปรากฏการณ์พิกแมเลียนในบทที่ 2 ตลอดจนความโน้มเอียงเข้มงวดหรือใจดีเกินไป แนวทางป้องกันคือใช้เกณฑ์และรูบริคที่ชัดเจน ตรวจงานโดยปกปิดชื่อผู้สอบเมื่อทำได้ ตรวจข้อเดียวกันของทุกคนต่อเนื่องกัน และหมั่นทบทวนอคติของตนด้วยการคิดไตร่ตรอง

3) การตีตราและการเปรียบเทียบ ผลการประเมินที่ถูกใช้แบ่งกลุ่มผู้เรียนอย่างถาวร เช่น ห้องเก่งห้องอ่อนที่ปฏิบัติต่างกันชัดเจน หรือคำเรียกขานอย่างเด็กหลังห้อง ย่อมก่อผลของการตีตราดังที่ศึกษาในบทที่ 5 ผู้เรียนซึมซับป้ายนั้นเข้าเป็นมโนภาพแห่งตน และอาจพัฒนาเป็นความรู้สึกหมดหนทางที่เรียนรู้มาแล้ว คือเลิกพยายามเพราะเชื่อว่าทำอย่างไรก็ไม่ต่างเดิม ครูจึงพึงใช้ผลการประเมินจัดกลุ่มแบบยืดหยุ่นชั่วคราวตามจุดที่ต้องพัฒนา มิใช่ตราประจำตัวถาวร และเฝ้าระวังคำพูดของตนที่อาจกลายเป็นคำพยากรณ์ที่เป็นจริงด้วยตัวเอง

4) จริยธรรมของการประเมิน ครูพึงเก็บรักษาผลการประเมินเป็นความลับ เปิดเผยเฉพาะผู้เกี่ยวข้องที่จำเป็น ให้ความยุติธรรมเสมอกันทุกคนโดยไม่เห็นแก่ความสัมพันธ์ส่วนตัว ปรับวิธีการประเมินอย่างเหมาะสมสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษตามแนวทางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลในบทที่ 5 เช่น การขยายเวลาสอบหรืออ่านข้อสอบให้ฟัง รายงานผลตามความเป็นจริงโดยไม่ปั้นแต่ง และเป็นแบบอย่างของความซื่อสัตย์ในการสอบ เพราะห้องเรียนที่ครูยุติธรรมและโปร่งใสคือบทเรียนจริยธรรมที่มีชีวิตบทแรกของผู้เรียน

สรุปได้ว่า เบื้องหลังตัวเลขทุกตัวที่ครูบันทึกคือเด็กคนหนึ่งที่กำลังก่อร่างความเชื่อว่าตนเป็นคนอย่างไรและมีอนาคตแบบใด การวัดและประเมินผลจึงเป็นการกระทำทางจิตวิทยาโดยแท้ ครูที่ประเมินอย่างมีหลักวิชา ยุติธรรม และเมตตา กำลังมอบสิ่งที่ยิ่งใหญ่กว่าคะแนน นั่นคือความเชื่อมั่นว่าความพยายามมีความหมาย และทุกคนพัฒนาได้เสมอ ซึ่งคือแก่นแท้ของจิตวิทยาสำหรับครูที่นักศึกษาได้ศึกษามาตลอดทั้งเก้าบทของรายวิชานี้

กิจกรรมการเรียนการสอนและใบงาน

กิจกรรมการเรียนการสอน (เวลา 3 ชั่วโมง)

1) ขั้นนำ (15 นาที) ครูชวนนักศึกษาแลกเปลี่ยนประสบการณ์ “ข้อสอบและคะแนนในความทรงจำ” ทั้งครั้งที่การประเมินทำให้ภูมิใจอยากพัฒนา และครั้งที่ทำให้เจ็บปวดท้อถอย แล้วตั้งประเด็นว่าอะไรทำให้การประเมินสองครั้งนั้นให้ผลต่อใจต่างกัน เพื่อเชื่อมเข้าสู่บทเรียน จากนั้นทำแบบทดสอบก่อนเรียนบทที่ 9 จำนวน 12 ข้อ
2) ขั้นสอน (90 นาที) ครูบรรยายแบบมีส่วนร่วมตามหัวข้อที่ 9.1–9.4 ประกอบตัวอย่างข้อสอบและเครื่องมือวัดของจริง ให้นักศึกษาฝึกเขียนข้อคำถามจากเนื้อหารายวิชานี้ให้ครบระดับพฤติกรรมทั้งหกตามตารางที่ 9.1 แล้ววิพากษ์ร่วมกัน ทดลองวิเคราะห์คุณภาพข้อสอบตัวอย่างตามตารางที่ 9.2 และเปรียบเทียบตัวอย่างการเขียนข้อมูลย้อนกลับสองแบบ คือแบบตัดสินตัวบุคคลกับแบบเจาะจงที่งาน ให้นักศึกษาสัมผัสความแตกต่างด้วยตนเอง
3) ขั้นปฏิบัติ (45 นาที) แบ่งกลุ่ม กลุ่มละ 4–5 คน ศึกษากรณีศึกษา “ห้องสอบของครูวิน” ในใบงานที่ 9.1 ร่วมกันวิเคราะห์และออกแบบระบบการประเมินใหม่ แล้วส่งตัวแทนนำเสนอ ครูและเพื่อนร่วมชั้นอภิปรายเติมเต็ม
4) ขั้นสรุป (30 นาที) ครูและนักศึกษาร่วมกันสรุปสาระสำคัญของบท ทำแบบทดสอบหลังเรียน มอบหมายคำถามทบทวนท้ายบท จากนั้นครูนำนักศึกษาทบทวนภาพรวมทั้งเก้าบทของรายวิชา ตั้งแต่การเข้าใจมนุษย์ การเข้าใจตนเองในฐานะครู จนถึงการประเมินที่พัฒนาผู้เรียน แล้วให้นักศึกษาแต่ละคนกล่าวหนึ่งประโยคว่า “จิตวิทยาสำหรับครูข้อใดที่ตนจะนำไปใช้แน่นอนเมื่อเป็นครู” เพื่อปิดรายวิชาอย่างมีความหมาย

ใบงานที่ 9.1 เรื่อง ห้องสอบของครูวิน

คำชี้แจง ให้นักศึกษาแต่ละกลุ่มอ่านกรณีศึกษาต่อไปนี้ แล้วร่วมกันวิเคราะห์และตอบคำถามท้ายกรณีศึกษา (คะแนนเต็ม 12 คะแนน ประเมินด้วยเกณฑ์การประเมินท้ายบท)

กรณีศึกษา

“ครูวิน” สอนวิชาวิทยาศาสตร์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีวิธีวัดผลที่ทำต่อกันมาหลายปี คือใช้คะแนนสอบกลางภาคและปลายภาคเป็นหลักเกือบทั้งหมด ข้อสอบเป็นแบบเลือกตอบ 40 ข้อที่ครูวินหยิบจากคำถามท้ายบทของหนังสือเรียนในคืนก่อนส่งต้นฉบับ เกือบทุกข้อถามนิยามและข้อเท็จจริงให้ท่องจำ เนื้อหาบางเรื่องที่สอนไปหลายสัปดาห์กลับไม่มีข้อสอบเลย บางข้อเขียนกำกวมจนเด็กตีความได้หลายทาง

ส่วนข้อสอบอัตนัยสองข้อไม่มีแนวคำตอบหรือเกณฑ์การให้คะแนน ครูวินตรวจตามความรู้สึกและยอมรับกับเพื่อนครูว่า “ลายมือสวยก็มีเห็นใจให้คะแนนเพิ่มบ้าง” แม้รายวิชามีการทดลองปฏิบัติเกือบทุกสัปดาห์ แต่ครูวินไม่เคยประเมินทักษะการทดลองหรือชิ้นงานเลย เมื่อประกาศผล ครูวินอ่านคะแนนเรียงจากมากไปน้อยหน้าชั้นเรียน และติดรายชื่อ “ดาวเด่น” กับ “ต้องปรับปรุง” ไว้บอร์ดหลังห้อง งานเขียนที่ส่งคืนมักมีรอยปากกาแดงเต็มหน้ากระดาษพร้อมคำว่า “แย่มาก ไม่ตั้งใจเลย” นักเรียนหลายคนปวดท้องทุกเช้าวันสอบ เด็กหญิงคนหนึ่งที่เคยชอบวิทยาศาสตร์เริ่มพูดว่า “หนูมันพวกท้ายห้อง อ่านไปก็สอบตกเหมือนเดิม” และเลิกอ่านหนังสือสอบไปเลย

คำถาม

1) จงระบุจุดบกพร่องในการวัดและประเมินผลของครูวินให้ได้มากที่สุด โดยเชื่อมโยงกับคุณภาพของเครื่องมือวัดทั้งห้าประการ และหลักการประเมินให้ครอบคลุมพฤติกรรมการเรียนรู้สามด้าน (3 คะแนน)
2) จงวิเคราะห์ผลกระทบทางจิตวิทยาที่เกิดแก่นักเรียนของครูวิน โดยใช้แนวคิดเรื่องแรงจูงใจ การอ้างสาเหตุ มโนภาพแห่งตน ความรู้สึกหมดหนทางที่เรียนรู้มาแล้ว และความวิตกกังวลในการสอบ พร้อมหลักฐานจากกรณี (3 คะแนน)
3) จงออกแบบระบบการวัดและประเมินผลใหม่สำหรับหนึ่งหน่วยการเรียนรู้ของครูวิน ให้ครอบคลุมการประเมินก่อนเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน ครบพฤติกรรมทั้งสามด้าน มีการประเมินตามสภาพจริง ระบุการใช้ผังการออกข้อสอบและรูบริค พร้อมแนวทางการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียน (4 คะแนน)
4) จงเสนอวิธีการสื่อสารผลการประเมินที่สร้างสรรค์อย่างน้อย 2 วิธี เพื่อใช้แทนการประกาศคะแนนเรียงอันดับและการติดบอร์ดเปรียบเทียบของครูวิน พร้อมเหตุผลทางจิตวิทยาประกอบ (2 คะแนน)

สรุปบทเรียน

การทดสอบคือการกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรม การวัดผลคือการกำหนดตัวเลขแทนปริมาณของคุณลักษณะอย่างเป็นระบบ และการประเมินผลคือการตัดสินคุณค่าโดยเทียบกับเกณฑ์ การวัดทางจิตวิทยาและการศึกษาเป็นการวัดทางอ้อมที่ไม่สมบูรณ์และมีความคลาดเคลื่อนแฝงเสมอ ครูจึงต้องใช้ข้อมูลหลายแหล่งหลายครั้งและไม่ด่วนตัดสินจากการสอบครั้งเดียว จุดมุ่งหมายของการประเมินตามแนวจิตวิทยาครอบคลุมการวินิจฉัย การพัฒนา การตัดสินผล การจูงใจ และการปรับปรุงการสอน โดยให้น้ำหนักแก่การประเมินเพื่อการเรียนรู้และการประเมินขณะเรียนรู้ไม่น้อยไปกว่าการประเมินผลการเรียนรู้ ครูควรเลือกการประเมินอิงเกณฑ์เป็นหลักในชั้นเรียน และวัดพฤติกรรมการ

เรียนรู้ให้ครบทั้งพุทธิพิสัยซึ่งจำแนกเป็นหกระดับจากจำถึงสร้างสรรค์ จิตพิสัย และทักษะพิสัย ด้วยเครื่องมือที่เหมาะสมกับแต่ละด้าน ทั้งแบบทดสอบ การสังเกต มาตรประมาณค่า สังคมมิติ และการประเมินการปฏิบัติ

เครื่องมือวัดที่ดีต้องมีความตรง ความเที่ยง ความยากพอเหมาะ อำนาจจำแนก และความเป็นปรนัย โดยมีผังการออกข้อสอบเป็นหลักประกันความตรงตั้งแต่ต้นทาง การประเมินตามสภาพจริงผ่านภาระงานที่มีความหมาย การประเมินการปฏิบัติ และแฟ้มสะสมงาน ช่วยสะท้อนความสามารถที่ข้อสอบวัดไม่ถึง โดยมีรูบริคทำหน้าที่ทั้งสร้างความเป็นปรนัย สื่อสารความคาดหวัง และชี้ทางพัฒนา ส่วนข้อมูลย้อนกลับคือกลไกที่เปลี่ยนการประเมินให้เป็นการเรียนรู้ ข้อมูลย้อนกลับที่ทรงพลังต้องเจาะจงที่งานมิใช่ตัวบุคคล ทันเวลา สมดุลระหว่างจุดแข็งกับจุดพัฒนา และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนนำไปแก้ไขปรับปรุงจริง

การประเมินที่ดีต้องวางแผนทั้งวงจรตั้งแต่กำหนดจุดประสงค์ เลือกและสร้างเครื่องมือ เก็บข้อมูล แปลผล จนถึงการใช้ผล สื่อสารผลโดยรักษาศักดิ์ศรีของผู้เรียนและความเป็นพันธมิตรกับผู้ปกครอง พร้อมทั้งระวังหลุมพรางทางจิตวิทยา ทั้งความวิตกกังวลในการสอบ ความลำเอียงแบบรัศมีการตีตรา และประเด็นจริยธรรมเรื่องความลับความยุติธรรม เพราะการวัดผลคือการกระทำทางจิตวิทยาต่อชีวิตของผู้เรียนโดยตรง บทนี้ปิดท้ายรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครูด้วยหลักที่ร้อยเรียงทุกบทเข้าด้วยกัน คือครูที่เข้าใจมนุษย์ย่อมสอนอย่างเข้าใจ ดูแลอย่างเมตตา และประเมินอย่างยุติธรรม เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนได้ค้นพบว่าตนพัฒนาได้ และห้องเรียนคือสถานที่ที่ความพยายามของเขามีความหมายเสมอ

แบบทดสอบหลังเรียน (Post-test) บทที่ 9

คำชี้แจง ให้นักศึกษาเลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว จำนวน 12 ข้อ ข้อละ 1 คะแนน (ใช้เวลา 15 นาที)

(เฉลยแบบทดสอบหลังเรียนอยู่ท้ายบท)

1. “การวัดผล” (measurement) หมายถึงข้อใด

    ก. การตัดสินคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ โดยเทียบกับเกณฑ์

    ข. การกำหนดตัวเลขแทนปริมาณของคุณลักษณะที่ศึกษาตามกฎเกณฑ์อย่างเป็นระบบ

    ค. การใช้ข้อสอบกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรม

    ง. การรายงานผลการเรียนแก่ผู้ปกครอง

2. เหตุผลสำคัญที่สุดที่ครูไม่ควรตัดสินความสามารถของผู้เรียนจากการสอบเพียงครั้งเดียวคือข้อใด

    ก. การวัดทางจิตวิทยาเป็นการวัดทางอ้อมที่ไม่สมบูรณ์และมีความคลาดเคลื่อนแฝงอยู่เสมอ

    ข. ข้อสอบทุกฉบับผิดพลาดเสมอจึงเชื่อถือไม่ได้เลย

    ค. ผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเท่ากันอยู่แล้ว

    ง. การสอบหลายครั้งทำให้ครูมีคะแนนเก็บมากขึ้น

3. ข้อใดเป็นตัวอย่างของ “การประเมินเพื่อการเรียนรู้” (assessment for learning) ที่ชัดเจนที่สุด

    ก. การสอบปลายภาคเพื่อตัดสินระดับผลการเรียน

    ข. การสอบคัดเลือกเข้าศึกษาต่อ

    ค. การจัดอันดับคะแนนของห้องเพื่อมอบรางวัล

    ง. การใช้ผลแบบฝึกหัดระหว่างเรียนมาปรับวิธีสอนและชี้จุดพัฒนาให้ผู้เรียนแต่ละคน

4. สถานการณ์ใดเหมาะสมกับการแปลผลแบบอิงกลุ่มมากที่สุด

    ก. การตรวจสอบว่าผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์ของหน่วยการเรียนรู้หรือยัง

    ข. การประเมินการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนรายคน

    ค. การสอบคัดเลือกผู้เรียนเข้าศึกษาต่อเมื่อจำนวนที่นั่งมีจำกัด

    ง. การประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ประจำภาคเรียน

5. ข้อสอบที่ให้ผู้เรียน “เปรียบเทียบแนวคิดสองแนวคิดและระบุสาเหตุเบื้องหลังของปรากฏการณ์” วัดพฤติกรรมพุทธิพิสัยระดับใด

ก. จำ

ข. วิเคราะห์

ค. เข้าใจ

ง. ประยุกต์ใช้

6. เครื่องมือใดเหมาะสมที่สุดสำหรับวัดเจตคติของผู้เรียนที่มีต่อรายวิชา

ก. แบบทดสอบเลือกตอบวัดผลสัมฤทธิ์

ข. แบบทดสอบเชาวน์ปัญญามาตรฐาน

ค. การตรวจการบ้านประจำสัปดาห์

ง. มาตรประมาณค่าแบบลิเคิร์ทประกอบการสังเกตพฤติกรรม

7. ข้อใดเป็นจุดเด่นสำคัญของแบบทดสอบชนิดเขียนตอบ (อัตนัย)

ก. วัดการคิดขั้นสูง การเรียบเรียงความคิด และการแสดงเหตุผลได้ดี

ข. ตรวจให้คะแนนได้รวดเร็วและเป็นปรนัยที่สุด

ค. วัดเนื้อหาได้ครอบคลุมที่สุดในเวลาจำกัด

ง. ผู้เรียนไม่ต้องใช้ทักษะการเขียนในการตอบ

8. ข้อสอบข้อหนึ่งที่ผู้เรียนตอบถูกหมดทั้งห้อง สะท้อนปัญหาคุณภาพของข้อสอบในด้านใดมากที่สุด

ก. ความเป็นปรนัยต่ำ

ข. ความตรงเชิงเนื้อหาต่ำ

ค. ความยากไม่เหมาะสมและไม่มีอำนาจจำแนก

ง. ความเที่ยงต่ำเพราะผลไม่คงเส้นคงวา

9. จุดเด่นทางจิตวิทยาที่สำคัญที่สุดของแฟ้มสะสมงาน (portfolio) คือข้อใด

ก. ตรวจให้คะแนนง่ายและรวดเร็วกว่าข้อสอบ

ข. ทำให้ผู้เรียนเห็นพัฒนาการของตนเอง เปรียบเทียบตนกับตนเอง และฝึกการประเมินตนเอง

ค. ใช้เปรียบเทียบจัดอันดับผู้เรียนได้แม่นยำ

ง. ไม่ต้องใช้เกณฑ์การประเมินใด ๆ

10. ตามแนวคิดของแฮตตีและทิมเพอร์ลีย์ ข้อมูลย้อนกลับที่มีพลังต้องตอบคำถามสามข้อของผู้เรียนได้แก่ข้อใด

ก. ฉันได้กี่คะแนน ใครได้มากกว่าฉัน และฉันอยู่อันดับที่เท่าใด

ข. ครูชอบฉันหรือไม่ ข้อสอบยากไหม และเพื่อนทำได้หรือไม่

ค. ฉันจะสอบเมื่อใด สอบที่ไหน และสอบกี่ข้อ

ง. เป้าหมายของฉันคืออะไร ขณะนี้ฉันอยู่ตรงไหน และฉันจะไปต่ออย่างไร

11. เมื่อพบว่าผู้เรียนหลายคนมีความวิตกกังวลในการสอบสูงจนทำข้อสอบไม่ได้ตามความสามารถจริง ครูควรทำอย่างไร

ก. ชี้แจงขอบเขตและเกณฑ์ล่วงหน้า เรียงข้อสอบจากง่ายไปยาก สร้างบรรยากาศสงบ และใช้การประเมินหลายรูปแบบประกอบ

ข. เพิ่มความถี่ของการสอบและจับเวลาให้เข้มงวดขึ้นเพื่อให้ชิน

ค. ประกาศเตือนหน้าห้องว่าใครทำไม่ได้จะสอบตก

ง. ยกเลิกการวัดผลทุกรูปแบบในรายวิชา

12. ครูที่เผลอให้คะแนนงานเขียนของนักเรียนที่เรียนเก่งประจำสูงกว่าคุณภาพเนื้องานจริง เพราะภาพรวมความประทับใจในตัวนักเรียน สะท้อนความลำเอียงแบบใด

ก. ความรู้สึกหมดหนทางที่เรียนรู้มาแล้ว

ข. ความวิตกกังวลในการสอบ

ค. ปรากฏการณ์รัศมี (halo effect)

ง. การถ่ายโยงการเรียนรู้

คำถามทบทวนท้ายบท

คำชี้แจง ให้นักศึกษาตอบคำถามต่อไปนี้ให้สมบูรณ์ (ทำเป็นการบ้านส่งตามกำหนดของผู้สอน)

1. จงอธิบายความหมายและความสัมพันธ์ของการทดสอบ การวัดผล และการประเมินผล พร้อมอธิบายธรรมชาติของการวัดทางจิตวิทยาสามประการที่ทำให้ครูต้องใช้ผลการวัดอย่างระมัดระวัง
2. จงเปรียบเทียบการประเมินเพื่อพัฒนากับการประเมินสรุปผล และการประเมินแบบอิงกลุ่มกับแบบอิงเกณฑ์ พร้อมยกตัวอย่างสถานการณ์ที่เหมาะสมกับแต่ละแบบ และวิเคราะห์ผลทางจิตวิทยาต่อผู้เรียนของแต่ละแบบ

3. จงอธิบายระดับพฤติกรรมด้านพุทธิพิสัยทั้ง 6 ระดับตามแนวคิดของแอนเดอร์สันและแครทโวล พร้อมเขียนตัวอย่างข้อคำถามจากเนื้อหารายวิชาจิตวิทยาสำหรับครูให้ครบทุกระดับ
4. จงอธิบายคุณภาพของเครื่องมือวัดผลทั้ง 5 ประการ พร้อมยกตัวอย่างว่าหากขาดคุณภาพแต่ละประการจะเกิดผลเสียต่อผู้เรียนอย่างไร
5. จงอธิบายหลักการประเมินตามสภาพจริง องค์ประกอบของรูบริคที่ดี และหลักการให้ข้อมูลย้อนกลับที่ส่งเสริมการเรียนรู้ พร้อมเขียนตัวอย่างข้อมูลย้อนกลับที่ดีหนึ่งย่อหน้าสำหรับชิ้นงานสมมติของผู้เรียน
6. จงวิเคราะห์ข้อพึงระวังทางจิตวิทยาและจริยธรรมในการวัดและประเมินผลมาอย่างน้อย 4 ประเด็น พร้อมเสนอแนวปฏิบัติของครูเพื่อป้องกันแต่ละประเด็น

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำบท

1. เกณฑ์การวัดและประเมินผลประจำบท

รายการประเมิน	เครื่องมือ	เกณฑ์การผ่าน
ความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาบทที่ 9	แบบทดสอบหลังเรียน 12 ข้อ	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 60 (8 ข้อขึ้นไป) และสูงกว่าคะแนนก่อนเรียน
ทักษะการวิเคราะห์และการออกแบบระบบการประเมิน	ใบงานที่ 9.1 พร้อมเกณฑ์การประเมิน (รูบริค)	ได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 (9 คะแนนจาก 12 คะแนน)
ทักษะการเขียนข้อคำถามตามระดับพฤติกรรม	การฝึกเขียนข้อคำถาม 6 ระดับในชั้นเรียน	เขียนข้อคำถามได้ถูกต้องตรงระดับอย่างน้อย 4 ใน 6 ระดับ
ความเข้าใจจากการทบทวนบทเรียน	คำถามทบทวนท้ายบท 6 ข้อ	ตอบถูกต้องครบถ้วนไม่น้อยกว่า 4 ข้อ

2. เกณฑ์การประเมินใบงานที่ 9.1 (รูบริค)

ประเด็นการประเมิน	ระดับ 3 (ดี)	ระดับ 2 (พอใช้)	ระดับ 1 (ควรปรับปรุง)
1. การวิเคราะห์จุดบกพร่องของการวัดผล	ระบุจุดบกพร่องได้ครอบคลุม เชื่อมโยงคุณภาพเครื่องมือทั้งห้าประการและการวัดสามด้านได้ถูกต้องชัดเจน	ระบุจุดบกพร่องได้เป็นส่วนใหญ่ แต่เชื่อมโยงหลักวิชาได้เพียงบางส่วน	ระบุจุดบกพร่องได้เพียงเล็กน้อย หรือไม่เชื่อมโยงกับหลักวิชา
2. การวิเคราะห์ผลกระทบทางจิตวิทยา	วิเคราะห์ผลกระทบโดยใช้แนวคิดทางจิตวิทยาได้ถูกต้องอย่างน้อย 4 แนวคิด พร้อมหลักฐานจากกรณีชัดเจน	วิเคราะห์ได้ 2–3 แนวคิด หรือหลักฐานประกอบยังไม่ชัดเจน	วิเคราะห์ได้เพียงแนวคิดเดียวหรือคลาดเคลื่อนจากหลักวิชา
3. การออกแบบระบบการประเมินใหม่	ระบบครอบคลุมสามช่วงเวลา สามด้านพฤติกรรม มีการประเมินตามสภาพจริง ผังข้อสอบ รูบริค และแนวทางข้อมูลย้อนกลับ ปฏิบัติได้จริง	ระบบครอบคลุมเป็นส่วนใหญ่ แต่ขาดบางองค์ประกอบหรือบางส่วนยังเป็นนามธรรม	ระบบขาดองค์ประกอบสำคัญหลายส่วน หรือไม่สอดคล้องกับหลักการประเมิน
4. การเสนอวิธีสื่อสารผลและการนำเสนอ	เสนอวิธีสื่อสารผลได้ครบ 2 วิธีที่สร้างสรรค์ พร้อมเหตุผลทางจิตวิทยาหนักแน่น สมาชิกมีส่วนร่วม นำเสนอชัดเจนตรงเวลา	เสนอได้แต่เหตุผลทางจิตวิทยายังไม่หนักแน่น การนำเสนอพอเข้าใจได้	วิธีที่เสนอไม่ต่างจากเดิมหรือไม่เป็นรูปธรรม การมีส่วนร่วมและการนำเสนอยังต้องปรับปรุง

เกณฑ์การแปลผล (คะแนนเต็ม 12 คะแนน): 10–12 คะแนน = ดีมาก, 8–9 คะแนน = ดี, 6–7 คะแนน = พอใช้, ต่ำกว่า 6 คะแนน = ควรปรับปรุง (เกณฑ์การผ่านคือได้คะแนนตั้งแต่ 9 คะแนนขึ้นไป)

เอกสารอ้างอิงประจำบท

ภาษาไทย

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

พิชิต ฤทธิ์จรูญ. (2557). หลักการวัดและประเมินผลการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: เฮ้าส์ ออฟ เคอร์มิสท์.

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. (2543). เทคนิคการวัดผลการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

ศิริชัย กาญจนวาสี. (2556). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สมนึก ภัททิยธนี. (2558). การวัดผลการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 10). กาฬสินธุ์: ประสานการพิมพ์.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives, handbook II: Affective domain. New York: David McKay.

Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2013). Measurement and assessment in teaching (11th ed.). Boston: Pearson.

Popham, W. J. (2017). Classroom assessment: What teachers need to know (8th ed.). Boston: Pearson.

Wiggins, G. (1998). Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey-Bass.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน บทที่ 9

เฉลยแบบทดสอบก่อนเรียน (Pre-test)

1) ค 2) ง 3) ข 4) ก 5) ง 6) ค 7) ข 8) ก 9) ง 10) ข 11) ค 12) ก

เฉลยแบบทดสอบหลังเรียน (Post-test)

1) ข 2) ก 3) ง 4) ค 5) ข 6) ง 7) ก 8) ค 9) ข 10) ง 11) ก 12) ค

บทสรุปรายวิชา

จิตวิทยาสำหรับครู (Course Conclusion)

จิตวิทยาสำหรับครูเริ่มต้นจากคำถามที่เรียบง่ายที่สุดว่า มนุษย์คนหนึ่งเรียนรู้และเติบโตได้อย่างไร แต่เมื่อเดินทางครบทั้งเก้าบทจึงพบว่า คำตอบมิได้อยู่ในตำราเล่มใดเล่มหนึ่ง หากอยู่ในดวงตาของผู้สอน ครูที่มองเห็นความทุกข์เบื้องหลังความดื้อ ย่อมไม่ลงโทษบาดแผลซ้ำ ราวกับว่ามันคือความผิด ครูที่เข้าใจฤดูกาลของพัฒนาการ ย่อมไม่เร่งดอกไม้ให้บานก่อนเวลาของมัน และครูที่รู้ว่าแรงจูงใจงอกงามจากภายใน ย่อมเลิกรดน้ำที่ใบ แล้วหันมารดน้ำที่ราก

เส้นทางของรายวิชานี้แท้จริงแล้วเป็นวงกลม เราเริ่มด้วยการฝึกมองเห็นมนุษย์ในตัวผู้เรียน ทั้งวัยของเขา วิถีการเรียนรู้ ความแตกต่างที่ไม่ซ้ำใคร ห้องเรียนอันเป็นสังคมแรกของชีวิต และมือที่ครูต้องยื่นออกไปในวันที่เขามืดมนที่สุด ก่อนที่บทท้ายจะพาเรากลับมาเห็นมนุษย์ในตัวครูเอง ผู้ซึ่งเหนื่อยได้ ท้อได้ และต้องการการดูแลไม่น้อยไปกว่าศิษย์ เพราะไม่มีผู้ใดมอบสิ่งที่ตนไม่มี ครูที่ใจแห้งแล้งย่อมไม่อาจหล่อเลี้ยงใจผู้ใด

ท้ายที่สุด วิชานี้ฝากความจริงไว้ข้อหนึ่งว่า เด็กจะค่อย ๆ กลายเป็นคนแบบที่เขาถูกมองเห็น ทุกคำพูด ทุกคะแนน และทุกสายตาของครู จึงเป็นคำพยากรณ์ที่กำลังสร้างอนาคตของใครบางคนอยู่เสมอ จิตวิทยามิได้ทำให้ครูควบคุมผู้เรียนได้เก่งขึ้น หากทำให้แทบไม่ต้องควบคุมเลย เพราะความเข้าใจได้ทำงานแทนอำนาจ และผลสัมฤทธิ์ที่แท้ของรายวิชานี้จะไม่ปรากฏในวันสอบ แต่จะปรากฏในวันข้างหน้า เมื่อศิษย์คนหนึ่งเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มั่นคง เพียงเพราะครั้งหนึ่งในชีวิต เขาเคยมีครูที่มองเห็นและเข้าใจเขาอย่างแท้จริง

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

กรมสุขภาพจิต. (2565). คู่มือการดูแลสุขภาพจิตในสถานที่ทำงาน. นนทบุรี: กระทรวงสาธารณสุข.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2548). ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2548. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

กันยา สุวรรณแสง. (2544). จิตวิทยาทั่วไป (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: รวมสาส์น.

คมเพชร ฉัตรศุภกุล. (2529). การแนะแนวเบื้องต้น. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.

คัคนางค์ มณีศรี. (2554). จิตวิทยาทั่วไป. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ฆนัท ธาตุทอง. (2552). การบริหารจัดการชั้นเรียน: ห้องเรียนแห่งความสุข. กรุงเทพฯ: เพชรเกษมการพิมพ์.

จำลอง ดิษยวณิช และพริ้มเพรา ดิษยวณิช. (2545). ความเครียด ความวิตกกังวล และสุขภาพ. เชียงใหม่: แสงศิลป์.

จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ. (2554). จิตวิทยาทั่วไป (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ทิศนา แขมมณี. (2555). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 16). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นิรันดร์ จุลทรัพย์. (2551). การแนะแนวเบื้องต้น (พิมพ์ครั้งที่ 3). สงขลา: มหาวิทยาลัยทักษิณ.

ผดุง อารยะวิญญู. (2542). การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: แว่นแก้ว.

พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2556). ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ (พิมพ์ครั้งที่ 6). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต). (2551). พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลธรรม. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551. (2551, 5 กุมภาพันธ์). ราชกิจจานุเบกษา, เล่ม 125 ตอนที่ 28 ก, หน้า 1–13.

พิชิต ฤทธิ์จรูญ. (2557). หลักการวัดและประเมินผลการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: เฮ้าส์ ออฟ เคอร์มิสท์.

ยนต์ ชุ่มจิต. (2553). ความเป็นครู (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.

ลักขณา สริวัฒน์. (2557). จิตวิทยาสำหรับครู. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. (2543). เทคนิคการวัดผลการเรียนรู้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

วัชรี ทรัพย์มี. (2554). กระบวนการปรึกษา: ขั้นตอน สัมพันธภาพ ทักษะ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2553). จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 1–2 (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2554). ทฤษฎีจิตวิทยาบุคลิกภาพ. กรุงเทพฯ: หมอชาวบ้าน.

ศิริชัย กาญจนวาสี. (2556). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สมนึก ภัททิยธนี. (2558). การวัดผลการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 10). กาฬสินธุ์: ประสานการพิมพ์.

สันติ บุญภิรมย์. (2557). การบริหารจัดการในห้องเรียน. กรุงเทพฯ: ทริปเพิ้ล เอ็ดดูเคชั่น.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2547). แนวทางการดำเนินงานระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนในสถานศึกษา. กรุงเทพฯ: องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2556). ข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2556. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2556). จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 11). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อาภรณ์ ใจเที่ยง. (2553). หลักการสอน (ฉบับปรับปรุง) (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ภาษาอังกฤษ

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychological Association. (2015). APA dictionary of psychology (2nd ed.). Washington, DC: Author.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1960). The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Wakefield, MA: Author.

Corey, G. (2017). Theory and practice of counseling and psychotherapy (10th ed.). Boston: Cengage Learning.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.

Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1982). Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York: Random House.

Egan, G. (2014). The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping (10th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2013). Classroom management for middle and high school teachers (9th ed.). Boston: Pearson.

Erikson, E. H. (1963). Childhood and society (2nd ed.). New York: W. W. Norton.

Feldman, R. S. (2019). Understanding psychology (14th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Fleming, N. D. (2001). Teaching and learning styles: VARK strategies. Christchurch, New Zealand: N. D. Fleming.

Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences (3rd ed.). New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). Developing and managing your school guidance and counseling program (5th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). Exceptional learners: An introduction to special education (12th ed.). Boston: Pearson.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.

Kabat-Zinn, J. (2013). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (Rev. ed.). New York: Bantam Books.

Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York: Springer.

Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kounin, J. S. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives, handbook II: Affective domain. New York: David McKay.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Alexandria, VA: ASCD.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103–111.

Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2013). Measurement and assessment in teaching (11th ed.). Boston: Pearson.

Myers, D. G., & DeWall, C. N. (2018). Psychology (12th ed.). New York: Worth Publishers.

Neff, K. (2011). Self-compassion: The proven power of being kind to yourself. New York: William Morrow.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105–119.

Pavlov, I. P. (1927). Conditioned reflexes. London: Oxford University Press.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). The psychology of the child. New York: Basic Books.

Popham, W. J. (2017). Classroom assessment: What teachers need to know (8th ed.). Boston: Pearson.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6.

Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.

Santrock, J. W. (2018). Educational psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillan.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.

Thorndike, E. L. (1911). Animal intelligence. New York: Macmillan.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Twenge, J. M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood. New York: Atria Books.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Wiggins, G. (1998). Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey-Bass.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Boston: Pearson.

World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: Author.

World Health Organization. (2022). World mental health report: Transforming mental health for all. Geneva: Author.

รายนามคณะทำงานรายวิชา ED 1003 จิตวิทยาสำหรับครู

๑. นายรักษ์ทวี เถาโต	มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย ศาลายา
๒. นายพนมนคร มีราคา	มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย ศาลายา
๓. นางสาวยุรัตน์ดา สุขไชย	วิทยาเขตร้อยเอ็ด
๔. นายสุทธินันท์ พรหมพันธุ์ใจ	วิทยาเขตอีสาน
๕. นายกัณณพัศส์ นาชัยสินธุ์	วิทยาลัยศาสนศาสตร์เฉลิมพระเกียรติกาฬสินธุ์
๖. ดร.บัญชา ธรรมบุตร	วิทยาเขตศรีล้านช้าง
๗. นายพีรพงษ์ แสนสิ่ง	วิทยาลัยศาสนศาสตร์ยโสธร