

## การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง (Reflective Practice) : ตัวบ่งชี้สมรรถนะครู

วิยะดา วรรณพันธ์

คณะศึกษาศาสตร์ สถาบันการพลศึกษา วิทยาเขตอุดรธานี

การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง (reflective practice) เป็นหนึ่งในตัวบ่งชี้สมรรถนะภาวะผู้นำครู (teacher leadership) ที่กำหนดให้ประเมิน ภายใต้โครงการยกระดับคุณภาพครูทั้งระบบ (Upgrading Teacher Qualification Through the Whole System: UTQ) ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน การประเมินสมรรถนะครูดังกล่าวเป็นการดำเนินงานของกระทรวงศึกษาธิการ ตามแผนปฏิบัติการไทยเข้มแข็ง 2555 แผนการสร้างโครงสร้างพื้นฐานทางปัญญา เพื่อสร้างครูที่มีคุณภาพตามนโยบายของรัฐบาลในการที่จะพัฒนาครู เป็นครูดี มีคุณธรรม และมีวิทย์ฐานะสูงขึ้น โดยระบุสมรรถนะครูของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย สมรรถนะหลัก (core competency) 5 สมรรถนะ และสมรรถนะประจำสายงาน (functional competency) 6 สมรรถนะ ซึ่งแต่ละสมรรถนะจะกำหนดรายละเอียดตัวบ่งชี้และรายงานพฤติกรรม สำหรับตัวบ่งชี้การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองนี้มีรายงานพฤติกรรม ประกอบด้วย

- 1) พิจารณาไตร่ตรองความสอดคล้องระหว่างการเรียนรู้ของนักเรียน และการจัดการเรียนรู้
- 2) สนับสนุนความคิดริเริ่มซึ่งเกิดจากการพิจารณาไตร่ตรองของเพื่อนร่วมงาน และมีส่วนร่วมในการพัฒนานวัตกรรมต่าง ๆ
- 3) ใช้เทคนิควิธีการหลากหลายในการตรวจสอบ ประเมินการปฏิบัติงานของตนเอง และผลการดำเนินงานสถานศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2553)

จากรายการพฤติกรรมข้างต้นแสดงถึงความสำคัญจำเป็นของ “การไตร่ตรอง” และ “การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง” ต่อสมรรถนะครูที่พึงมี ในต่างประเทศทั้งสองประเด็นได้กลายเป็นเรื่องธรรมดาสำหรับครูผู้สอนที่ต้องยึดเป็นแก่นกลางของกระบวนการเรียนรู้/ครู โดยเฉพาะประเทศสหรัฐอเมริกาบรรจุไว้ในกฎหมายการศึกษาและบังคับใช้มาช้านาน ทั้งนี้เพราะมีการศึกษาวิจัยมากมายยืนยันว่า การไตร่ตรองต่อประสบการณ์ต่าง ๆ ทำให้เกิดการเรียนรู้ใหม่ๆ ขึ้น ถ้าขาดการไตร่ตรอง ครูก็สอนไปแบบเสีงๆ ไม่มีการพัฒนาความเป็นครู อีกทั้ง ครูส่วนใหญ่จะพัฒนาสไตล์การสอนของตนเองตามประสบการณ์การสอนที่สั่งสมมา ถ้าสไตล์การสอนเหล่านี้เกิดจากการคัดลอกแนวการดำเนินการที่ไม่สร้างสรรค์และเพราะเคยชินเคยทำมาแล้ว ถือว่าได้ก่อเกิดอันตรายและนับเป็นสิ่งปิดกั้นต่อการพัฒนาวิชาชีพครู

- จุดกำเนิดของแนวความคิด “การไตร่ตรอง” (Reflection) และ “การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง” (Reflective practice)

ศัพท์ “Reflection” พบว่าแปลเป็นภาษาไทยแตกต่างกัน แม้แต่ในมหาวิทยาลัยเดียวกัน จากการสืบค้นฐานข้อมูล ภายใต้โครงการ เครือข่ายห้องสมุดในประเทศไทย (ThaiLIS) พบทั้ง “การคิดไตร่ตรอง” “การสะท้อนย้อนคิด” “การสะท้อนความคิด” สำหรับบทความนี้ใช้คำว่า “การไตร่ตรอง” ตามที่ปรากฏในการประเมินสมรรถนะครู

แนวความคิดของ “การไตร่ตรอง” ปรากฏครั้งแรกปี 1933 โดย Dewey ผู้เป็นทั้งนักบุกเบิก นักวิจัย และนักเขียนวรรณกรรมจำนวนมากเกี่ยวกับการคิดไตร่ตรอง เขาขยาย “การคิดไตร่ตรอง” (reflective thinking) ว่าหมายถึง “การคิดพิจารณาเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างละเอียดรอบคอบ มีเหตุมีผลในการคิด และมีการพิจารณาความเชื่อหรือข้อสมมติโดยนำความรู้พื้นฐานมาช่วยในการพิจารณาความเชื่อนั้น ๆ เพื่อให้ได้ข้อสรุป” โดยมีลักษณะเป็นกระบวนการไตร่ตรอง (reflective process) 5 ขั้นตอน คือ (1) การรับรู้ปัญหาที่เกิดขึ้น (2) การอธิบายสภาพปัญหา (3) การเสนอแนะทางเลือกในการแก้ปัญหา (4) การระบุเหตุผลเพื่อสนับสนุนข้อเสนอมือหรือทางเลือกในการแก้ปัญหา (5) การสรุปผลเพื่อนำไปสู่การยอมรับหรือการปฏิเสธทางเลือกในการแก้ปัญหานั้น ในความหมายของ Dewey นี้ ให้นิยามที่คล้ายกับการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

ในยุคปฏิรูปการศึกษาของสหรัฐอเมริกาเมื่อ 60 ปีที่แล้ว นิยมแนวคิดการฝึกหัดครูเน้นสมรรถนะ (competency based teacher education -CBTE) มีปรัชญาว่าการสอนสามารถพัฒนาสมรรถนะต่าง ๆ ของครูได้ ควบคู่กับอาศัยจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยมมาเป็นฐานการฝึกหัด ดังนั้น นักศึกษาครูยุคนี้จึงต้องเรียนและได้รับการสอนสมรรถนะต่าง ๆ เพื่อฝึกหัดให้จบออกไปประกอบอาชีพครู ต่อมาระหว่างช่วงปี 1970 แนวคิดเรื่อง การคิดนำไปสู่การกระทำ ปรากฏในการฝึกหัดครู แต่ก็ถูกวิจารณ์ว่าไม่ดีเพราะในขณะนั้นยังอธิบายให้เห็นภาพไม่ได้ว่าครูมีการคิดอย่างไร จนกระทั่งในปี 1983 Schon ได้เขียนหนังสือชื่อ The Reflective Practitioner (1983) โดยขยายแนวคิดการคิดไตร่ตรองของ Dewey มาใช้ในการปฏิบัติงาน และส่งอิทธิพลต่อแนวคิดของนักการศึกษารุ่นถัดมา เช่น Zeichner, Hatton & Smith เขาได้แย้ง CBTE ว่า การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองเป็นความรู้ในการกระทำ เขามองว่านี่ยิ่งใหญ่ที่เชื่อว่ามนุษย์ทุกคนกระทำได้ ๆ โดยยึดความรู้ที่ตนเองมี (inherent knowledge) ผลคือผู้ปฏิบัติงานอาจจะไม่ต้องอธิบายความคิดที่นำไปเกิดการกระทำนั้น และสิ่งที่กระทำออกมานั้นเกิดจากการใช้ปฏิภาณอันฉลาดแล้ว กล่าวคือเมื่อบุคคลประสบปัญหาในการทำงานของตนเอง หมายความว่าไม่สามารถแก้ได้ด้วยวิธีการปฏิบัติงานเช่นเคย บุคคลจะใช้ความสามารถเพื่อมาจัดการปัญหาได้

แนวคิดข้างต้นพบความแตกต่างว่า การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองนี้มีการเชื่อมโยงกับการกระทำ ดังในแนวคิดของ Schon ที่นำไปสู่การกระทำ ทั้งค้นหา และลงมือกระทำ ขณะที่การคิดไตร่ตรองตามแนวคิดของ Dewey อาจจะนำหรือไม่นำไปสู่การกระทำ (action) ก็ได้

➤ ความสำคัญของการไตร่ตรองและการปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง

มีนักการศึกษาจำนวนมากที่สนใจศึกษาการไตร่ตรองและให้นิยามที่หลากหลาย จนถึงทุกวันนี้ก็ยังไม่มียุทธศาสตร์ที่เป็นทางการหรือเป็นเอกฉันท์เลย เพราะขึ้นอยู่กับนิยามเชื่อมโยงการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม นักการศึกษาพบว่า การไตร่ตรองเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพในฐานะสามารถเปลี่ยนแปลงความรู้ที่ฝังอยู่ในตัวคน (tacit knowledge) ไปสู่ความรู้ที่ชัดเจนได้ (Explicit Knowledge) (Novak, 1998) และช่วยพัฒนาปรับปรุงเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงาน (Fullan, 2005)

การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองเป็นกระบวนการสำคัญในการขัดเกลาความสามารถที่เป็นศิลป์และมีฝีมือของบุคคลในการฝึกฝนเรื่องใดเรื่องหนึ่งเฉพาะ เมื่อบุคคลได้ตระหนักถึงการปฏิบัติงานของตน จะเกิดการพิจารณาว่าการปฏิบัติงานนั้นสอดคล้องกับการปฏิบัติงานอย่างมืออาชีพอย่างไร พร้อมกับเกิดการพิจารณาประสบการณ์ตนเองอย่างถี่ถ้วนในการนำความรู้สู่การปฏิบัติ ภายใต้การกำกับแนะนำจากผู้รู้ (Schon, 1987) โดย ผู้ที่ปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองจะมองการปฏิบัติงานที่ตนทำในแต่ละวันแล้วคิดหาวิธีการพัฒนาการปฏิบัติงานให้ดียิ่ง ๆ ขึ้น ซึ่งจะก่อให้เกิดการตระหนักถึงความคิดที่เกิดขึ้นก่อนและความเชื่อที่มีต่อเหตุการณ์ รวมถึงสิ่งที่ได้ปฏิบัติไปแล้วนำไปสู่การวางแผนปฏิบัติงานในอนาคตต่อไป ซึ่งลักษณะหรือทัศนคติของคนที่ปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง คือจะเป็นคนใจกว้าง มีความรับผิดชอบ และจริงใจ (Dewey, 1933)

### ➤ รูปแบบของการไตร่ตรอง

รูปแบบการไตร่ตรองมีหลากหลาย โดยพื้นฐานแต่ละแบบจะช่วยชี้ให้เห็นย้อนกลับไปยังเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นแล้วเปลี่ยนให้เป็นประสบการณ์การเรียนรู้ รูปแบบต่างๆ ต่อไปนี้มีวิธีการมอญย้อนไปยังเหตุการณ์ต่างๆ แตกต่างกันไป และมีการอธิบายวิธีการนำไปสู่การปฏิบัติอย่างไตร่ตรอง ดังนี้

รูปแบบของ Schon (1983) มีการไตร่ตรองที่เกิดขึ้น 2 แบบ คือ

1) Reflection-on-action การไตร่ตรองแบบนี้จะปรากฏเมื่อเหตุการณ์ได้ยุติแล้ว และบุคคลได้ใช้เวลาในการคิด วิเคราะห์เกี่ยวกับเหตุการณ์นั้น คล้ายกับนักกีฬาเบสบอลดูการแข่งขึ้นที่อัดไว้เพื่อประเมินตน

2) Reflection-in-action การไตร่ตรองแบบนี้เกิดขึ้นขณะเหตุการณ์ดำเนินอยู่ เมื่อบุคคลสะท้อนย้อนคิดการกระทำอยู่นั้น บุคคลจะเกิดการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นแก่ตนเอง เหตุการณ์ที่แตกต่างจากที่รู้จัก ที่ทำให้บุคคลประหลาดใจแม้เพียงนิดจะทำให้เกิดการไตร่ตรองแบบนี้

รูปแบบที่ง่ายต่อการวิเคราะห์ให้เห็นประสบการณ์การเรียนรู้และนิยามกัน คือ รูปแบบของ Gibbs (1988) ที่มีลักษณะเป็นวงจรการพัฒนา โดยให้ถามคำถามตนเองเมื่อเผชิญสถานการณ์หรือปัญหาหนึ่ง ดังนี้

- 1) การพรรณนา (description) – เกิดอะไรขึ้น
- 2) ความรู้สึกนึกคิด (feeling) – คิดและรู้สึกอย่างไร ณ ขณะนั้น
- 3) การประเมิน (evaluation) – เหตุการณ์นี้ดีและไม่ดีอย่างไร

- 4) การวิเคราะห์ (analysis) – สามารถทำหรือต่อยอดอะไรได้จากเหตุการณ์นี้
- 5) การสรุปผล (conclusion) – มีสิ่งใดที่ควรทำอีก
- 6) การวางแผนการปฏิบัติ – ครั้งต่อไปต้องทำอะไร

Gibbs มองความรู้สึกและอารมณ์มีส่วนสำคัญต่อการเผชิญเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น และส่งผลต่อขั้นตอนต่อ ๆ ไปในวงจร ซึ่งเป็นจุดที่เน้นต่างจากรูปแบบอื่น

อีกรูปแบบหนึ่งที่พัฒนามาจากงาน Dewey และขยายอิทธิพลสู่งานของ Gibbs คือ วงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb (1984) โดย Kolb แนะนำเมื่อมีเหตุการณ์เกิดขึ้น บุคคลจะมุ่งทำความเข้าใจความหมายของประสบการณ์ที่ได้รับโดยการสังเกตอย่างรอบคอบเพื่อการไตร่ตรองพิจารณา มีการใช้เหตุผลและใช้ความคิดในการสรุปรวบยอดเป็นหลักการต่าง ๆ และนำไปทดลองปฏิบัติจริง หรือประยุกต์ใช้เพื่อทดสอบว่าหลักการต่าง ๆ นั้นถูกต้องหรือไม่ รูปแบบของ Kolb นี้แสดงให้เห็นว่าประสบการณ์เพียงอย่างเดียวไม่สามารถทำให้บุคคลเกิดประสบการณ์การเรียนรู้ได้ สิ่งที่ต้องมีร่วมด้วยคือ การคิด การอภิปราย กระบวนการปัญญา และอารมณ์ต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

รูปแบบของการไตร่ตรองยังมีมากมายและหลากหลาย แต่ละรูปแบบมีความแตกต่างกันตรงขั้นตอน บางรูปแบบไม่เป็นวงจรเพราะนักการศึกษาบางคนเชื่อว่าประสบการณ์เพียงอย่างเดียวก็เพียงพอต่อการเกิดการไตร่ตรองแล้ว ขณะที่อีกฝ่ายอธิบายว่าต้องเป็นขั้นตอนการพัฒนาที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกันและสามารถเกิดเป็นวงจรได้หลาย ๆ รอบ ซึ่งการทำความเข้าใจความแตกต่างระหว่างรูปแบบของการไตร่ตรองเหล่านี้เป็นสิ่งสำคัญ เพราะจะช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานค้นพบเทคนิคที่สามารถใช้ในการพัฒนาสมรรถนะส่วนตัวและวิชาชีพของตนเอง

### ➤ การไตร่ตรองกับการฝึกหัดครู

การไตร่ตรองนั้น (reflection) เกี่ยวข้องกับความคิดและกลยุทธ์ของบุคคลต่อสถานการณ์ที่เป็นปัญหา เป็นองค์ประกอบสำคัญในการเปลี่ยนแปลงประสบการณ์ไปสู่การเรียนรู้ ดังนั้นหนึ่งในหลายวิธีการที่หลักสูตรฝึกหัดครูในต่างประเทศใช้ช่วยเหลือนักศึกษาครูให้เรียนรู้ที่จะคิดอย่างครู คือ การบรรจุการปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองเข้าไปในหลักสูตร (เช่นในงานของ Bullough, 1989; Korthagen, 1988; Ross, 1989). นักวิจัยบางท่าน เช่น Grant and Zeichner (1984) มีความเชื่อว่า การสร้างครูที่ปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองควรเป็นเป้าหมายหลักของหลักสูตรฝึกหัดครู ดังระบุไว้ว่า “ถ้านักศึกษาครูเหล่านี้คือผู้ที่ฟื้นฟูและต่ออนาคตให้โรงเรียนแล้ว การสอนแบบไตร่ตรองจึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างเลี่ยงไม่ได้ที่จะต้องบรรจุไว้ในหลักสูตรฝึกหัดครู” แม้จะพบว่าการสอนการไตร่ตรองเป็นสิ่งที่ยาก เพราะนักศึกษาที่เข้ามาเรียนหลักสูตรฝึกหัดครูนั้นแทบไม่มีแนวคิดเกี่ยวกับการปฏิบัติงานแบบไตร่ตรองมาก่อนเลย (Calderhead, 1992) สำหรับแนวทางในการสอนการไตร่ตรอง ผู้สอนสามารถดำเนินการให้ผู้เรียนทบทวนเหตุการณ์เรื่องราวที่ยังเป็นปัญหา ให้ผู้เรียนตั้งคำถามว่าฉันควรจะทำอะไรจากเหตุการณ์นี้ สิ่งที่สะท้อนออกมาจะเป็นการวิเคราะห์เหตุการณ์นั้นซึ่งมีทั้ง

ประเด็นทั่วไปและทั้งที่เป็นไปได้ (Moon, 1999) ส่วนยุทธศาสตร์ที่ช่วยส่งเสริมประกอบด้วย การสังเกต การเขียนบันทึกโดยใช้การไตร่ตรอง การไตร่ตรองเกี่ยวกับเรื่องเล่า เช่น การศึกษารายกรณี หรือกรณีศึกษาและการจัดสภาพแวดล้อมทางการศึกษาที่สนับสนุนให้ผู้เรียนมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน และจัดให้มีกิจกรรมการอภิปราย และการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การนำการไตร่ตรองไปใช้ขณะการฝึกสอน ทำให้นักศึกษาได้ใช้และขัดเกลาความรู้ด้าน หลักการ ทฤษฎี เทคนิคและด้านวิชาชีพที่ได้เรียนมาจากหลายวิชาต่างๆ ซึ่ง Freire (1996) เรียกว่า เกิดกระบวนการไตร่ตรองเชิงประสานกัน (praxis) การไตร่ตรองจึงมีความสำคัญไม่เพียงเพื่อการ พัฒนาความเป็นมืออาชีพแก่ตนเอง แต่ยังรวมถึงการเติมเต็มตัวเองของนักศึกษา (self-fulfillment) Griffin (2003) ระบุว่า มีหลักฐานบางอย่างที่แสดงว่านักศึกษาครูและครูจะเป็นคนที่ทำงานมี ประสิทธิภาพและพึงพอใจกับกิจกรรมของครูมากขึ้น หากมีการคิดไตร่ตรอง มีการตั้งคำถาม และ คิดถึงสิ่งที่ตนเกี่ยวข้อง ส่วน Ferraro (2000) ศึกษาพบว่าวรรณกรรมหลาย ๆ ชิ้นกล่าวถึงบทบาท ของการไตร่ตรองในการฝึกหัดครูมีประโยชน์ทั้งเป็นการตรวจสอบอุดมคติของครู, เป็นการท้าทาย ต่อแนวปฏิบัติเดิม, เป็นการรับรู้ว่าการสอนเป็นตั้งศิลป์ และเคารพต่อความหลากหลายในการนำ ทฤษฎีไปใช้ในห้องเรียน

ขณะที่ออกฝึกสอน นักศึกษาครูต้องรู้จักการฝึกสังเกต (Lortie, 1975) แต่บ่อยครั้งมักไม่ ตระหนักว่าทักษะการปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองเป็นสิ่งที่ตนต้องมีเพื่อนำไปสู่การเป็นครูที่ดี อย่างไรก็ตาม มีงานศึกษาแนวทางในการช่วยเหลือให้เป็นผู้ปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง เช่น Alder, 1991b; Ayers, 1993; Crowe & Berry, 2007; Francis, 1995; Pearson & Smith, 1985; Roth, 1989)

การฝึกการไตร่ตรองนี้สามารถเกิดและนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความเป็นมืออาชีพของครู โดยฝึกทั้งการไตร่ตรองรายบุคคล การไตร่ตรองกับเพื่อน การไตร่ตรองแบบกลุ่มทั้งขนาดเล็กและ ขนาดใหญ่ ในงานวิจัยส่วนใหญ่ที่เป็นการศึกษาการไตร่ตรองรายบุคคล พบว่าเป็นการมอบหมายให้ เขียนบันทึก (journal) และแฟ้มผลงาน (portfolio) (Cooper & Boyd, 1998; York-Barr et al., 2001) ประเภทงานวิจัยที่ศึกษาการไตร่ตรองในหลักสูตรการฝึกหัดครู มักพบเป็นการวิจัยเชิง ปฏิบัติการ วิธีการศึกษาวิจัยจะสนับสนุนให้นักศึกษานำทฤษฎีที่ได้เรียนมาใช้ในการปฏิบัติงาน และ สะท้อนการปฏิบัตินั้นออกมาในรูปของรายงานหรือแฟ้มสะสมงาน รวมทั้งจัดกิจกรรมให้มีการ อภิปรายและวิเคราะห์งานเขียนหรือแฟ้มร่วมกัน ผลคือทำให้นักศึกษาได้จับแนวคิด ตรวจสอบ และ ส่งเสริมการเรียนรู้ผ่านการไตร่ตรอง (Yosra Dali, 2007) นอกจากนี้ยังพบว่าการไตร่ตรองในการ วิจัยปฏิบัติการก่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจต่อสไตล์การสอนของตนได้ลึกกว่าและยังช่วยขัดเกลา ทักษะการสอนด้วย

### ➤ การไตร่ตรองกับวิชาชีพครู

ในวงการศึกษ การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองเป็นกระบวนการที่ครูใช้ศึกษาวิธีการสอนของตนเองเพื่อการปฏิบัติงานให้เกิดผลดีต่อผู้เรียน เนื่องจากการสอนและการเรียนรู้เป็นสิ่งที่ซับซ้อนและไม่มีวิธีการเรียนการสอนถูกต้องเหมาะสมเพียงหนึ่งเดียว ครูจึงต้องไตร่ตรองบริบทเหล่านี้ ตรวจสอบความรู้และประสบการณ์เดิมและที่กำลังเผชิญอยู่เพื่อการปรับปรุงพัฒนาการสอนของตนเป็นการนำความรู้ที่ตนมีไปปรับแต่งให้มีทักษะที่เหมาะสมกับบริบทและสถานการณ์ รวมถึงการสร้างยุทธศาสตร์การสอนใหม่ๆ ให้เกิดขึ้นได้ ซึ่งเป็นการพัฒนาการสอนเฉพาะตนที่บุคคลสร้างขึ้นมาเอง (Borko & Livingston, 1989) นอกจากนี้ มีความเชื่อว่าการไตร่ตรองเป็นจุดเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมกับการสอนของครู (Richards, Gallo & Renandya, 2001) และยังเป็นการพัฒนาคุณค่าในการเรียนรู้ (Richards, 1990) การพัฒนาการไตร่ตรองของครวมักใช้การเขียนบันทึกหลังการสอน โดยครูผู้สอนได้สังเกตว่ามีสิ่งใดบ้างที่ถูกละข้าม ไม่ได้สอน รวมทั้งสามารถกระตุ้นให้ครูผู้สอนปรับเปลี่ยนกลยุทธ์และสำรวจแนวทางในการแก้ปัญหาได้ ทำให้รู้จักตัวเองมากขึ้น และตระหนักว่าตนมีความชำนาญด้านใด และมีอะไรที่ต้องพัฒนาเพิ่มเติมหรือไม่ (Taggart & Wilson, 1998) ขณะเดียวกัน การเขียนบันทึกหลังการสอนติดต่อกันเป็นเวลานาน ๆ สามารถทำให้ครูผู้สอน ทราบถึงการพัฒนาการสอนของตนเองด้วยว่าเป็นไปมากน้อยเพียงใด (McDonough, 1994)

การเขียนสิ่งที่คิดออกมาช่วยให้นักศึกษาครู/ครูได้เรียนรู้ที่จะแสดงความคิดและกลยุทธ์การสอน การเขียนเป็นการเชื่อมและจัดโครงสร้างความคิดให้แจ่มชัดขึ้น (Britton, 1970) และเมื่อลงมือเขียน บุคคลย่อมรู้จักสิ่งที่ตนเขียนมากขึ้น (Perl, 1979) นักศึกษาครู/ครูหลายคนรู้ความคิดรู้กลยุทธ์การสอนตนแต่ประสบปัญหาในการจัดโครงสร้างและการสื่อสารความคิดออกมา ซึ่ง Schon (1987) มีแนวคิดว่ามีแม้ความรู้ในการปฏิบัติงานในวิชาชีพนั้น (professional practical knowledge) เป็นความรู้ที่อยู่ในตัว (tacit knowledge) เราสามารถแสดงให้เห็นได้ด้วยการปฏิบัติ แต่คนส่วนมากไม่สามารถนำมันออกมาเป็นความรู้ชัดแจ้ง (Explicit Knowledge) หรือเป็นความรู้ที่เป็นเหตุเป็นผล และสามารถรวบรวม ถ่ายทอดออกมาในรูปแบบต่าง ๆ ได้ โดยอาศัยการไตร่ตรองจะทำให้บุคคลได้เรียนรู้ที่จะแสดงความรู้ที่ตนออกมา นอกจากนี้ การเขียนเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนยังทำให้ได้ค้นพบความคิดของตน (Freidus, 1991) และยังทำให้ความคิดและการกระทำของตนชัดแจ้งออกมา (Andrews & Wheeler, 1990; Wedman, Malios, & Whitfield, 1989) รวมทั้งการเรียนรู้ที่จะเขียนให้ไตร่ตรองเชิงลึกยังช่วยนักศึกษา/ครูสื่อสารให้เห็นสิ่งที่ตนปฏิบัติได้มากขึ้น สรุปได้ว่า การเขียนบันทึกไตร่ตรองหลังการสอน เป็นเครื่องมือที่สำคัญอย่างหนึ่งที่ครูใช้จดบันทึก เรื่องราว ปัญหาต่าง ๆ ข้อดีข้อเสีย ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ตลอดจนแนวทางในการแก้ปัญหา เพื่อพัฒนาตนเอง และปรับปรุงการเรียนการสอน อันจะนำไปสู่ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังที่เกิดแก่ผู้เรียน

### ➤ การประเมินการไตร่ตรอง

แม้ว่าทุกวันนี้ในต่างประเทศ โปรแกรมการศึกษาและพัฒนาครูโดยใช้การไตร่ตรองนี้มีความรุ่งเรือง แต่งานการประเมินอย่างเป็นทางการไตร่ตรองของครูมีน้อยมาก (Ross, 1990) ทั้งนี้เพราะนักการศึกษาในกลุ่มปฏิฐานนิยมระบุว่า การไตร่ตรองนี้ยากที่จะวัดประเมินได้ เนื่องจากการไตร่ตรองเป็นกระบวนการภายในของมนุษย์ (Mental process) ซึ่งต่างจากพฤติกรรมที่สังเกตได้ ให้นิยามได้ และนำไปสู่การวัดได้ การเลือกใช้วิธีวิจัยเชิงปริมาณและการใช้เครื่องมือที่ไม่เหมาะสม ย่อมทำให้การประเมินการไตร่ตรองล้มเหลว (Gore, 1987) จึงมีคำถามมากมายตามมาว่าเราจะประเมินที่กระบวนการ หรือผลงาน แล้วจะประเมินอะไรและอย่างไร หรือในการสอนการไตร่ตรอง ครูควรวัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นมาหรือจะวัดคุณภาพและความกว้างของการไตร่ตรองดี

เมื่อการไตร่ตรองเป็นสิ่งจำเป็นและสำคัญที่ต้องพัฒนา เราก็ต้องพัฒนาเกณฑ์ขึ้นมา การระบุแนวทางประเมินและเกณฑ์ขึ้นมาจะช่วยให้ผู้สอนชี้แจงแนวทางไตร่ตรองกับผู้เรียนได้ (Moon, 1999) อย่าประเมินเพื่อวัดผล ควรเป็นการทบทวนงานนั้นของครู ตนเอง หรือเพื่อน เช่น ในงานวิจัยเกี่ยวกับการไตร่ตรองส่วนมาก มักใช้การเขียนไตร่ตรองรูปแบบต่างๆ เป็นเครื่องมือแสดงการไตร่ตรอง การประเมินจึงควรเป็นการตัดสินคุณค่าของการเขียนในฐานะเป็นยุทธศาสตร์การเรียนรู้ (Kerka, 2002) ไม่ให้ประเมินที่ตัวงานที่เขียนขึ้น เกณฑ์ที่เลือกควรประกอบด้วย ความเหมาะสมของงานเขียน (เช่น ความยาว การนำเสนอ โครงสร้างการเขียน การเดินเรื่องตามระยะเวลา) การวิพากษ์งานเป็นระยะ (เช่น เลี่ยงการตัดสิน, ใช้คำถามเพื่อให้เกิดความชัดเจนขึ้น) และไม่ประเมินโดยตรง (Moon, 1999; Orem, 1997)

ตัวอย่างการประเมินการเขียนไตร่ตรอง เช่น งานของ Taggart & Wilson (1998) เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินระดับความสามารถในการคิดไตร่ตรองจากหลักฐานการเขียนบันทึกหลังการสอนไว้ 3 ระดับ คือ (1) ระดับความสามารถในการอธิบายโดยใช้เหตุผลที่มาจากหลักการหรือทฤษฎี (Technical level) โดยครูผู้สอนจะนำเอาประสบการณ์ในอดีตและความรู้จากเนื้อหาวิชามาใช้ในการคิดพิจารณาไตร่ตรอง เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายของกิจกรรม (2) ระดับบริบทแวดล้อม (contextual level) โดยครูผู้สอนจะเน้นทฤษฎีที่อยู่เบื้องหลังและสามารถพิจารณาหาทางเลือกการปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน (3) ระดับวิพากษ์และพิจารณาโดยใช้เหตุผล (Dialectical level) โดยครูผู้สอนคิดไตร่ตรองในบริบทของสังคมที่กว้างขึ้น เพื่อให้เกิดความเข้าใจด้วยตนเองมากขึ้นมีการพิจารณาประเด็นทางด้านคุณธรรม จริยธรรมและกึ่งสังคมการเมือง (sociopolitical) ที่เชื่อมโยงกับการปฏิบัติงานของครู

## บทสรุป

การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองมีบทบาทสำคัญต่อนักศึกษาครูและครูผู้สอนในฐานะเป็นกระบวนการขัดเกลาความเป็นมืออาชีพผ่านการคิดไตร่ตรองต่อประสบการณ์ เป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่ต้องดำเนินไปอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาวิธีการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียนที่สุด โดยมีรูปแบบของการไตร่ตรองที่หลากหลายทั้งที่เป็นวงจรมองและไม่เป็นวงจรมอง มียุทธศาสตร์ที่ส่งเสริมให้เกิด

การไตร่ตรองหลากหลาย เช่น การจัดกิจกรรมให้มีการอภิปรายต่อสถานการณ์ที่เป็นปัญหาที่แบบรายบุคคล กับเพื่อน และกับสมาชิกในกลุ่ม ส่วนเครื่องมือสะท้อนการปฏิบัติการไตร่ตรองมีทั้งการเล่าเรื่อง การเขียน และการใช้แฟ้มสะสมงาน การประเมินการไตร่ตรองที่ยากที่จะวัดได้เนื่องจากยังมีข้อโต้แย้งว่าจะการประเมินเนื้อหาสาระหรือจะประเมินกระบวนการไตร่ตรอง

การประเมินสมรรถนะครูไทยด้านการไตร่ตรองนี้แสดงถึงการยกระดับคุณภาพครู แต่การไตร่ตรองต้องส่งเสริมและถูกฝึกฝน มีประเด็นที่น่าสนใจศึกษาสำหรับวงการศึกษาไทยว่า ครูผู้สอนในฐานะผู้ถูกส่งเสริมให้ปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง ทราบหรือไม่ว่าการไตร่ตรองนั้นคืออะไร สำคัญจำเป็นอย่างไรต่อครู ขณะเดียวกันหน่วยงานต่าง ๆ ได้ดำเนินงานเพื่อส่งเสริมสมรรถนะนี้หรือไม่ อย่างไร หรือแม้กระทั่งในหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์มีการกล่าวถึงการปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรองหรือไม่ ครูสภาในฐานะผู้ควบคุมการประกอบวิชาชีพทางการศึกษามีการระบุไว้ในมาตรฐานวิชาชีพหรือไม่

### เอกสารอ้างอิง

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2553). **คู่มือประเมินสมรรถนะครู (ฉบับปรับปรุง)**. [ม.ป.ท] : [ม.ป.พ.].

Andrews, S., & Wheeler, P. (1990). Tracing the Effects of Reflective Classroom Practice. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Florida, November.

Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers, *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.

Britton, J. (1970). *Language and learning*. London, UK: Penguin Books.

Bullough, R. Jr. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity, *Journal of Teacher Education*. 40 (2).

Calderhead, J. (1992). 'The Role of Reflection in Learning to Teach', In Valli Linda (Editor) *Reflective Teacher Education – Cases and Critiques USA*: State University of New York

Cooper, C., & Boyd, J. (1998). Creating sustained professional development. In C. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp.49-62). Albany, NY: State University of New York Press.



- Dewey. (1933). **How We Think, In Mental Discipline in Modern Education**. Madison: University of Wisconsin Press.
- Gore, J. (1987). Reflecting on Reflective Teaching, **Journal of Teacher Education**, 38(2), pp. 33- 39.
- Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. **Reflective Practice**, 4(2), 207-220.
- Grant, C., & Zeichner, K. (1984). **On Becoming a Reflective Teacher**. Boston: Allyn & Bacon.
- Kerka, S. (2002). **Journal Writing as an Adult Learning Tool**. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Korthagen, F.A.J. (1988). **The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching**. In: J. Calderhead (ed.), **Teachers' Professional Learning** (p.35-50). London/New York/Philadelphia: Falmer Press.
- Ferraro, J. M. (2000). Reflective Practice and Professional Development, **ERIC Digest**. ED449120.
- Freire, P. (1996). **Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work**. London: Routledge.
- Fullan, M. (2005). **Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action** . California : Corwin Press, Inc.
- Freidus, H. (1991). **Critical Issues in the Curriculum of Teacher Education Programs**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April.
- McDonough, J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. **English Language Teaching Journal**, 18,57-65.
- Moon. J. (1999). **Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice**. London: Kogan
- Novak, J.D. (1998) **Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Orem, R. **Journal Writing as a Form of Professional Development**. In Proceedings of the 16th Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, edited by S.J. Levine. East Lansing: Michigan State University, 1997. (ED 412 370)
- Perl, Sondra. (1979). The Composing Processes of Unskilled Writers. **Research in the Teaching of English**, 13 (December 1979): 317-36
- Richards, J. (1990). Beyond Training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching. **Language Teacher**, 14, 2, pp. 3–8.
- Richards, J.C., Gallo, P., & Renandya, W.A. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change, **PAC Journal**, 1,(1), 41-64.
- Ross, D. (1989). Five Steps In Developing a Reflective Approach, **Journal of Teacher Education**.40 (2).
- \_\_\_\_\_. (1990). **Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teachers**. In R.T. Clift, W.R. Houston, & M.C. Pugach (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs* (pp. 97-118). New York: Teachers College Press.
- Schön, D. (1983). **The Reflective Practitioner; How Professions Think in Action**. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). **Educating the Reflective Practitioner**. Jossey-Bass: San Francisco
- Taggart, G. and Wilson, A. (1998). **Promoting Reflective Thinking in Teaching**. California: Corwin Press Inc.
- Wedman, J., Mahlios, M., & Whitefield, J. (1989). Perceptual Differences Regarding the Implementation of an Inquiry-oriented Student Teaching Curriculum. **Journal of Research and Development in Education**, 22(4a), 29-35.
- York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G.S., & Montie, J. (2001). **Reflective practice to improve schools: An action guide for educators**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.