

# Coaching for Teacher Professional Development

**Ladapa Ladachart**

Ph.D. (Science Education), Lecturer  
Faculty of Education, Chiang Mai University

**Luecha Ladachart**

Ph.D. (Science Education), Lecturer  
School of Education, University of Phayao

## Abstract

Coaching gets greater attention as a mechanism to support teachers to apply knowledge gained from workshops into teaching practices in actual classrooms. However, the rush to implement coaching without understandings may cause this potential idea not as successful as it should be. This article aims at presenting background, theoretical basis, previous research results, and practical complexity of coaching in order for those who become coaches to have guidance to do their work appropriately. The guidance could help coaches work with teachers effectively and enhance the quality of their teaching practices.

**Keywords:** Coaching, Teacher Professional Development

# การโค้ชชิ่งเพื่อพัฒนาวิชาชีพครู

ลฎาภา ลดาชาติ

Ph.D. (Science Education), อาจารย์  
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ลือชา ลดาชาติ

Ph.D. (Science Education), อาจารย์  
วิทยาลัยการศึกษา มหาวิทยาลัยพะเยา

## บทคัดย่อ

การโค้ชชิ่งได้รับความสนใจมากขึ้นในฐานะกลไกที่สนับสนุนให้ครูนำความรู้จากการอบรมไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนจริง อย่างไรก็ตาม การนำการโค้ชชิ่งมาปฏิบัติอย่างแท้จริงโดยปราศจากความเข้าใจอาจทำให้เกิดแนวคิดที่มีศักยภาพนี้ไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร บทความนี้จึงมุ่งนำเสนอความเป็นมา แนวคิดทางทฤษฎี ผลการวิจัยที่ผ่านมา และความซับซ้อนของการโค้ชชิ่ง ทั้งนี้เพื่อให้ผู้ซึ่งเป็นโค้ชมีแนวทางในการทำหน้าที่ของตนเองได้อย่างเหมาะสม แนวทางนี้จะช่วยให้โค้ชทำงานร่วมกับครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยกระดับคุณภาพการปฏิบัติการสอนของครูต่อไป

**คำสำคัญ:** การโค้ชชิ่ง การพัฒนาวิชาชีพครู

## บทนำ

ประเทศไทยได้เข้าสู่ยุคแห่งการปฏิรูปการศึกษา ตั้งแต่การประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545) ซึ่งคาดหวังให้ครูเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอน จากเดิมที่เน้นการถ่ายทอดความรู้ (Transmission of knowledge) เป็นการส่งเสริมให้นักเรียนได้สร้างความรู้ด้วยตนเอง (Construction of knowledge) การเปลี่ยนแปลงนี้ก่อให้เกิดการอบรมครูอย่างกว้างขวาง ทั้งการสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร การนำเสนอกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติและมีส่วนร่วม ตลอดจนการใช้การประเมินผลเพื่อติดตามความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของนักเรียน แต่ถึงกระนั้นก็ตาม ผลการประเมินนักเรียนระดับชาติครั้งล่าสุด (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2559ก; 2559ข; 2559ค) บอกเป็นนัยว่าการอบรมเหล่านี้อาจจะยังไม่ประสบผลสำเร็จตามความคาดหวังเท่าที่ควร

ดังนั้น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) จึงได้อนุมัติให้สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษา (2559) นำร่องโครงการคู่มือพัฒนาครู ทั้งนี้ เพื่อเป็นรูปแบบทางเลือกหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครู การดำเนินโครงการนี้เกิดขึ้นจากความตระหนักว่าการพัฒนาวิชาชีพครูโดยการอบรมภายในช่วงเวลาสั้น ๆ แม้ใช้งบประมาณจำนวนมาก แต่กลับส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติการสอนของครูเพียงเล็กน้อย (Goldenberg & Gallmore, 1991) ในการนี้ ชนิพรธณ จาติเสถียร (2557) วิเคราะห์ว่าการพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบนี้มีข้อจำกัดหลายอย่างที่ ทำให้ไม่เกิดผลสำเร็จ ไม่ว่าจะเป็นการอบรมไม่ตรงกับความต้องการของครู การอบรมไม่เชื่อมโยงกับการปฏิบัติการสอนจริง การนำความรู้จากการอบรมไปปฏิบัติจริงเป็นเรื่องที่ต้องใช้เวลาอย่างมาก และการขาดความช่วยเหลือให้กับครูอย่างต่อเนื่อง

จากความตระหนักข้างต้น โครงการคู่มือพัฒนาครูจึงมุ่งลดข้อจำกัดเหล่านี้ภายใต้ความร่วมมือกันระหว่าง สพฐ. และมหาวิทยาลัยในพื้นที่ต่าง ๆ ทั่วประเทศ

โดย มหาวิทยาลัยได้รับมอบหมายให้ออกแบบหลักสูตรการอบรมครู ในขณะที่ สพฐ. เป็นผู้สนับสนุนงบประมาณให้กับครูในรูปแบบของคู่มือ ทั้งนี้เพื่อให้ครูนำคู่มือนี้ไปเลือกเข้ารับการอบรมในหลักสูตรที่ตนเองสนใจ นอกจากการได้เข้ารับการอบรมที่ตรงกับความสนใจของตนเองแล้ว สิ่งที่ครูจะได้รับเพิ่มเติมนอกเหนือจากการอบรมแบบเดิม ๆ ก็คือ “การโค้ชชิ่ง” (Coaching) ซึ่งวิทยากรทำการติดตาม ชี้แนะ และให้การสนับสนุนครู ภายหลังจากการอบรมอย่างใกล้ชิด เพื่อให้ครูนำความรู้จากการอบรมไปประยุกต์ใช้ได้จริงในชั้นเรียนของตนเอง (Rudd et al., 2009) ด้วยกระบวนการที่เพิ่มเติมเข้ามาเหล่านี้ โครงการคู่มือพัฒนาครูจึงกลายเป็นความหวังใหม่ที่จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติการสอนของครู

การโค้ชชิ่งแม้เพิ่งได้รับความนิยมอย่างจริงจังไม่นานนักในประเทศไทย (เอกภูมิ จันทระขันตี, 2559) แต่แนวคิดนี้ไม่ใช่เรื่องใหม่ในแวดวงการศึกษา การโค้ชชิ่งเกิดขึ้นในต่างประเทศตั้งแต่ช่วงปี ค.ศ. 1980 (Showers & Joyce, 1996) และมีการดำเนินการมาจนถึงปัจจุบัน (Berg & Mensah, 2014) โดยประสบการณ์จากงานวิจัยในต่างประเทศเตือนว่า การเร่งดำเนินการเรื่องการโค้ชชิ่งโดยปราศจากความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องนี้ อย่างแท้จริงอาจทำให้เกิดความสับสนเกี่ยวกับบทบาทของผู้เป็นโค้ช (Denton & Hasbrouck, 2009) ซึ่งจะทำให้การโค้ชชิ่งไม่ประสบผลสำเร็จ ดังนั้น บทความนี้จึงมุ่งสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับการโค้ชชิ่ง ทั้งส่วนที่เป็นทฤษฎีพื้นฐานเกี่ยวกับการโค้ชชิ่ง ผลการวิจัยเกี่ยวกับการโค้ชชิ่ง และความซับซ้อนของการโค้ชชิ่ง ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้เป็นโค้ชตระหนักถึงบทบาทและทำหน้าที่ของตนได้อย่างเหมาะสม อันจะทำให้การพัฒนาวิชาชีพครูรูปแบบนี้ประสบผลสำเร็จต่อไป

จากความเชื่อเดิมที่เน้นเรื่องการถ่ายทอดความรู้ การมาของทฤษฎีการเรียนรู้สรุคนิยม (Constructivist theory of learning) ทำให้ความเชื่อนั้นเปลี่ยนแปลงไป ทฤษฎีนี้อธิบายว่า ผู้เรียนทุกคนไม่ได้มีสมองที่ว่างเปล่า หากแต่มีความรู้เดิมเรื่องต่าง ๆ ซึ่งเกิดจากประสบการณ์ส่วนบุคคลของตนเอง (Yager, 1991) การเรียนรู้จึงไม่ได้

ในประเทศไทย คำว่า “Coaching” ยังไม่มีคำบัญญัติภาษาไทยอย่างเป็นทางการ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2544; ราชบัณฑิตยสถาน, 2552) การโค้ชชิ่งจึงมีชื่อเรียกที่แตกต่างกันไป ไม่ว่าจะเป็นการชี้แนะ (ชนิพรธณ จาติเสถียร, 2557) การสอนงาน (บุหงา วชิระศักดิ์มงคล และ สุภาณี เสงศรี, 2556) หรือการให้คำปรึกษา (เอกภูมิ จันทระขันตี, 2559) อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนบทความนี้ขอทับศัพท์คำต้นฉบับในภาษาอังกฤษเพื่อหลีกเลี่ยงความสับสนกับคำอื่น ๆ ที่มีความหมายใกล้เคียงกัน

เกิดขึ้นโดยการให้และรับความรู้ หากแต่เกิดขึ้นในรูปแบบของการสร้างความรู้ใหม่บนพื้นฐานของความรู้เดิม คำอธิบายนี้ได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยกับนักเรียนจำนวนมาก ซึ่งเปิดเผยว่า นักเรียนมีความรู้เดิมที่ไม่สอดคล้องกับความรู้ทางวิทยาศาสตร์ (Allen, 2014) จากงานวิจัยกับนักเรียน งานวิจัยจึงมุ่งศึกษาว่า ครูมีความรู้เดิมเกี่ยวกับการสอนหรือไม่และอย่างไร ผลการวิจัยยืนยันว่า ครูแต่ละคนก็มีความรู้เดิมเกี่ยวกับการสอน (Ladachart, 2011) ซึ่งเป็นผลมาจากประสบการณ์เดิมของตนเองในฐานะนักเรียนในอดีต (Lortie, 1975) โดยความรู้เดิมนี้มักทำหน้าที่ชี้แนะการปฏิบัติการสอนของครู (Cronin-Jones, 1991) ไม่ว่าครูจะรู้ตัวหรือไม่ก็ตาม

เนื่องจากครูหลายคนผ่านการจัดการเรียนการสอนในอดีตด้วยวิธีการแบบเดิม ๆ ที่เน้นการถ่ายทอดความรู้ ไม่ว่าจะเป็นการบรรยาย การท่องจำ การทำแบบฝึกหัด และการฝึกฝน ครูเหล่านี้จึงมักมีความรู้เดิมเกี่ยวกับการสอนที่ไม่สอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่เน้นให้นักเรียนได้สร้างความรู้ด้วยตนเองตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษาในปัจจุบัน (Ladachart, 2011) ด้วยความรู้เดิมเกี่ยวกับการสอนเช่นนี้ ครูหลายคนจึงมักประสบปัญหาในการเรียนรู้ที่จะปฏิบัติการสอนตามแนวทางใหม่ ๆ ซึ่งขัดแย้งกับความรู้เดิมของตนเอง ครูเหล่านี้จึงไม่เพียงแต่ไม่สามารถตอบสนองต่อนโยบายการปฏิรูปการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Davis, 2003) พวกเขาอาจไม่เห็นด้วยหรือแม้กระทั่งต่อต้านนโยบายการปฏิรูปการศึกษา ด้วยเหตุนี้ การอบรมที่เน้นการนำเสนอแนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบใหม่ ๆ จึงไม่ช่วยให้ครูยอมรับและเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติการสอนแบบเดิม

ทฤษฎีการเรียนรู้สรุคนิยมแนะนำว่า การพัฒนาวิชาชีพครูจะมีประสิทธิภาพได้นั้น กิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพครูต้องเน้นให้ครูเปลี่ยนแปลงความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับนโยบายการปฏิรูปการศึกษา (Gess-Newsome et al., 2003) กระบวนการนี้ไม่อาจเกิดขึ้นภายในช่วงเวลาสั้น ๆ ดังเช่นที่ เอกภูมิ จันทรขันธ์ (2559 : 138) ได้กล่าวไว้ว่า “การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน...เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นทีละน้อยอย่างค่อยเป็นค่อยไป บางครั้งมีความซับซ้อนหรือยุ่งยาก (ครู) อาจเกิดความวิตกกังวล ความสงสัย หรือข้อขัดแย้งใน (ตนเอง) ได้” ในกรณี Richardson (1991) เสนอว่า หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพครู

จำเป็นต้องเปลี่ยนมุมมองต่อการพัฒนาวิชาชีพครู จากเดิมที่เน้นให้ครูเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอนภายในกรอบเวลาที่จำกัด (Perspective on teacher change) มาเป็นการส่งเสริมให้ครูเรียนรู้ที่จะปรับปรุงการปฏิบัติการสอนของตนเองอย่างค่อยเป็นค่อยไป (Perspective on teacher learning)

ด้วยมุมมองต่อการพัฒนาวิชาชีพครูที่เปลี่ยนไป งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูเริ่มศึกษาเงื่อนไขที่เอื้อให้ครูเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับวิชาชีพของตนเอง ตัวอย่างเช่น Wilson & Berne (1999) พบว่า การที่ครูรวมกลุ่มและพูดคุยกันเกี่ยวกับเนื้อหาวิชา การเรียนรู้ของนักเรียน และวิธีสอนต่าง ๆ สามารถช่วยให้ครูเรียนรู้ที่จะพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้ ในขณะที่ Solomon (2012) พบว่า การได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติการสอนของตนเองจะช่วยให้ครูปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนได้เช่นกัน ในที่สุดงานวิจัยชี้ไปในทิศทางเดียวกันว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพควร (1) เกิดขึ้นในลักษณะของการสนับสนุนครู (2) เป็นส่วนหนึ่งหรือแฝงอยู่ในการจัดการเรียนการสอนของครู (3) มีจุดเน้นที่การจัดการเรียนการสอน (4) เปิดโอกาสให้ครูได้ทำงานหรือแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน และ (5) เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ (Hunzicker, 2010)

แนวคิดหนึ่งที่เกิดขึ้นมาจากมุมมองต่อการพัฒนาวิชาชีพครูแบบใหม่ก็คือ “การโค้ชชิ่ง” ซึ่งเป็นกระบวนการที่ “ผู้เชี่ยวชาญ (เช่น อาจารย์จากมหาวิทยาลัย ศึกษานิเทศก์ หัวหน้ากลุ่มสาระฯ หรือเพื่อนครู) ให้การสนับสนุนครูเป็นรายบุคคลภายหลังจากการอบรม” (Kretlow & Bartholomew, 2010 : 280, ผู้เขียนแปล) การโค้ชชิ่งจึงเป็น “รูปแบบหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครูที่ยั่งยืนและแฝงอยู่ในการจัดการเรียนการสอนของครู” (Denton & Hasbrouck, 2009 : 155, ผู้เขียนแปล) ทั้งนี้ เพื่อกระตุ้น สนับสนุน และแก้ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นกับครูที่นำแนวคิด เทคนิค หรือวิธีการต่าง ๆ จากการอบรมไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของตนเอง (Deussen et al., 2007; Kretlow & Bartholomew, 2010) การโค้ชชิ่งมักเกี่ยวข้องกับการสังเกตชั้นเรียน และการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครู (Joyce & Showers, 1981 : 170) ซึ่งสามารถปรับเปลี่ยนได้ตามความต้องการเงื่อนไข และปัญหาของครูแต่ละคน (Kang, 2016)

## ทฤษฎีพื้นฐานของการโค้ชชิ่ง

แม้ทฤษฎีการเรียนรู้สรรคินิยมทำให้เกิดความตระหนักว่า ครูแต่ละคนมีความรู้เดิมเกี่ยวกับการสอนซึ่งมักเป็นอุปสรรคต่อการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางการปฏิรูปการศึกษา (Ladachart, 2011) การพัฒนาวิชาชีพครูอย่างยั่งยืนจึงไม่อาจละเลยการส่งเสริมให้ครูเปลี่ยนแปลงความรู้เดิมเกี่ยวกับการสอน อย่างไรก็ตาม ใดก็ตามที่การวิจัยกับนักเรียนเปิดเผยว่า การเปลี่ยนแปลงความรู้เดิมไม่ใช่เรื่องที่เกิดขึ้นโดยง่ายภายในเวลาอันสั้น (Chi et al., 1994) ทั้งนี้เพราะความรู้เดิมเป็นสิ่งที่นักเรียนสั่งสมมาเป็นเวลานานและฝังรากลึกในโครงสร้างทางสติปัญญาของนักเรียน ความรู้เดิมของครูก็เปลี่ยนแปลงยากเช่นเดียวกัน ด้วยความท้าทายของการเปลี่ยนแปลงความรู้เดิม นักการศึกษาจึงเริ่มตระหนักว่า ทฤษฎีการเรียนรู้สรรคินิยมยังมีข้อจำกัด ทั้งนี้ เพราะทฤษฎีนี้ละเลยบริบททางสังคมในฐานะปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ (Duit & Treagust, 1998) ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาวิชาชีพครูจึงต้องให้ความสำคัญกับกระบวนการทางสังคมที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของครู (Bell & Gilbert, 1994) ทฤษฎีการเรียนรู้สรรคินิยมทางสังคม (Social constructivist theory of learning) ได้ต่อยอดเพิ่มเติมจากทฤษฎีการเรียนรู้สรรคินิยมว่า กระบวนการทางสังคมสามารถช่วยให้การเรียนรู้เกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพและรวดเร็วยิ่งขึ้น หากผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลที่มีความรู้ทักษะ และประสบการณ์มากกว่า (Wertsch, 1985) ทฤษฎีนี้มีพื้นฐานมาจากนักจิตวิทยาทางสังคมที่มีชื่อว่า Vygotsky (1978) ซึ่งได้แบ่งการเรียนรู้ออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ (1) การเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถทำได้เองโดยลำพัง (2) การเรียนรู้ที่ผู้เรียนไม่สามารถทำได้โดยลำพัง แต่สามารถทำได้เมื่อมีความช่วยเหลือจากผู้อื่น และ (3) การเรียนรู้ที่ผู้เรียนยังไม่สามารถทำได้ แม้ผู้เรียนจะได้รับความช่วยเหลือจากผู้อื่น ในการนี้ การเรียนรู้ประเภทที่ 2 ซึ่งได้ชื่อว่า “พื้นที่รอยต่อของการพัฒนา” (Zone of Proximal Development: ZPD) จึงได้รับความสนใจเป็นพิเศษ ทั้งนี้ เพื่อขยายขอบเขตของการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยกระบวนการทางสังคมต่าง ๆ

เนื่องจากทฤษฎีการเรียนรู้สรรคินิยมทางสังคมเน้นการเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางสังคมระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ไม่ว่าจะเป็นการสาธิต การเป็นต้นแบบ การแนะนำ การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น

ทฤษฎีการเรียนรู้นี้ได้กลายเป็นพื้นฐานของการโค้ชชิ่ง (Kang, 2016; Reinke et al., 2012) ทั้งนี้ เพราะการโค้ชชิ่งเกี่ยวข้องกับกระบวนการทางสังคมระหว่างผู้เป็นโค้ชและครู (Harvey, 1999) ในการนี้ ครูอยู่ในฐานะของผู้เรียน (Teachers as learners) ซึ่งได้รับความช่วยเหลือจากผู้เป็นโค้ชผ่านกระบวนการทางสังคมต่าง ๆ เช่น การสังเกตชั้นเรียน การให้ข้อมูลย้อนกลับ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น หรือกิจกรรมทางสังคมอื่น ๆ ในระหว่างที่ครูกำลังเรียนรู้ที่จะประยุกต์ใช้แนวคิด เทคนิค หรือวิธีการใหม่ ๆ ที่เดิมครูอาจยังไม่สามารถทำได้โดยลำพัง โดยความช่วยเหลือจากผู้เป็นโค้ชจะค่อย ๆ ลดลงไปตามความสามารถของครูที่ค่อย ๆ เพิ่มขึ้น จนกระทั่งครูสามารถทำสำเร็จได้ด้วยตนเอง

นอกเหนือจากทฤษฎีการเรียนรู้สรรคินิยมทางสังคมแล้ว ทฤษฎีการเรียนรู้ในสถานการณ์ (Theory of situated learning, Lave & Wenger, 1991) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า การเรียนรู้เรื่องที่ซับซ้อน (เช่น การเรียนรู้ที่จะทำคลอด และการเรียนรู้ที่จะขับเรือขนาดใหญ่) จำเป็นต้องเกิดขึ้นในสถานการณ์จริงภายใต้ความดูแลและคำแนะนำของผู้ที่เชี่ยวชาญเรื่องนั้นอย่างใกล้ชิด ทั้งนี้ เพราะผู้เรียนจำเป็นต้องเรียนรู้ที่จะประเมินสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา (เช่น อาการของผู้หญิงใกล้คลอด และกระแสน้ำทะเล) ซึ่งความรู้ทางทฤษฎีหรือคำแนะนำทั่วไปอาจไม่ลึกซึ้งหรือเจาะจงเพียงพอที่จะช่วยให้ผู้เรียนจัดการกับสถานการณ์ที่ซับซ้อนเหล่านั้นได้อย่างเหมาะสม ในการนี้ ผู้เรียนอาจเริ่มต้นเรียนรู้จากสถานการณ์ที่ซับซ้อนน้อย (เช่น การทำคลอดในกรณีปกติ หรือการขับเรือในวันที่คลื่นลมสงบ) และค่อย ๆ เรียนรู้ในสถานการณ์ที่ซับซ้อนมากขึ้น (เช่น การทำคลอดในกรณีผิดปกติ หรือการขับเรือในวันที่คลื่นลมแรง) ตามลำดับ จนกระทั่งผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานเรื่องที่ซับซ้อนนั้นได้อย่างสมบูรณ์ด้วยตนเอง

เนื่องจากการจัดการเรียนการสอนมักเกิดขึ้นในสถานการณ์ที่มีความซับซ้อนในตัวเอง ครูจึงมักต้องประเมินสถานการณ์และตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ อยู่ตลอดเวลา (เช่น นักเรียนเข้าใจเรื่องที่เราสอนแล้วยัง นักเรียนพร้อมที่จะเรียนเรื่องต่อไปหรือไม่ นักเรียนคนใดบ้างที่ยังไม่พร้อมสำหรับการเรียนรู้เรื่องใหม่ และเราจะจัดการกับนักเรียนเหล่านั้นอย่างไร) ทฤษฎีการเรียนรู้ในสถานการณ์จึงอธิบายว่า การเรียนรู้ของครูจึงควรเกิดขึ้น

ในห้องเรียนจริง ผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในสถานการณ์จริงจะมีประโยชน์และสามารถนำไปใช้ได้จริง ดังเช่นที่ Harvey (1999 : 196, ผู้เขียนแปล) ได้กล่าวไว้ว่า “การปฏิบัติการสอนแบบใหม่จะเกิดขึ้นอย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุดโดยการมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานนั้นจริงภายใต้สถานการณ์จริง” ด้วยมุมมองทางทฤษฎีนี้ การโค้ชจึงเป็น “วิธีการที่มีประสิทธิภาพในการสนับสนุนและให้แนวทางในการปฏิบัติงานแก่ครู ในระหว่างที่พวกเขาจัดกิจกรรมการเรียนการสอนประจำวัน” (Onchwari & Keengwe, 2008 : 19, ผู้เขียนแปล)

ทั้งทฤษฎีการเรียนรู้สรรคินิยม ทฤษฎีการเรียนรู้สรรคินิยมทางสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ในสถานการณ์ร่วมกันให้ข้อเสนอแนะต่อการพัฒนาวิชาชีพครูว่า การเรียนรู้ที่จะปฏิบัติการสอนตามแนวทางใหม่ไม่สามารถเกิดขึ้นได้โดยง่ายด้วยการนำเสนอแนวคิดทางทฤษฎีแก่ครูเท่านั้น ทั้งนี้ เพราะแนวคิดนั้นอาจไม่สอดคล้องหรือขัดแย้งกับความรู้เดิมเกี่ยวกับการสอนที่ครูมีอยู่ ซึ่งอาจทำให้ครูเพิกเฉยหรือแม้กระทั่งต่อต้านแนวทางการสอนใหม่นอกจากนี้ การปฏิบัติการสอนตามแนวทางใหม่มักต้องอาศัยความเชื่อ ทักษะ และเจตคติ ซึ่งครูจำเป็นต้องเรียนรู้จากการฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จริง ในช่วงแรกครูมักประสบปัญหาในการนำแนวทางใหม่ไปปฏิบัติ ด้วยเหตุนี้ ความช่วยเหลือหรือคำแนะนำจากผู้อื่น โดยเฉพาะผู้ซึ่งมีประสบการณ์หรือความเชี่ยวชาญ จึงเป็นสิ่งจำเป็นที่จะช่วยให้ครูจัดการกับปัญหานั้นได้ดียิ่งขึ้น การโค้ชซึ่งเป็นกระบวนการทางสังคมที่ส่งเสริมให้ครูปฏิบัติการสอนตามแนวทางใหม่ได้ ดังปรากฏในผลการวิจัยที่ผ่านมา

## ผลการวิจัยเกี่ยวกับการโค้ช

การโค้ชซึ่งถูกนำมาใช้กันอย่างกว้างขวางในการพัฒนาวิชาชีพครูฐานะกลไกที่สนับสนุนครูในการนำแนวคิด เทคนิค และวิธีการใหม่ ๆ มาประยุกต์ใช้หลังจากการอบรม ทั้งในส่วนของการรู้หนังสือ (Literacy education, Onchwari & Keengwe, 2008) การจัดการชั้นเรียน (Classroom management) (Reinke et al., 2014) การสอนคณิตศาสตร์ (Mathematics education, Spelman et al., 2016) การสอนวิทยาศาสตร์ (Science education, Berg & Mensah, 2014) และ สะเต็มศึกษา (STEM Education, Czajka & McConnell, 2016) นอกจากนี้ การโค้ชยังถูกนำไปใช้เพื่อ

การผลิตครูด้วยเช่นกัน (Morgan et al., 1994) การโค้ชซึ่งอาจอยู่ในรูปแบบการพบปะกันโดยตรง (Side-by-side coaching, Rudd et al., 2009) หรือการสื่อสารทางไกล (Distance coaching, Storie et al., 2016) ในขณะที่ผู้เป็นโค้ชอาจทำการโค้ชซึ่งด้วยตนเอง (Thijs & van den Berg, 2002) หรือฝึกอบรมครูที่มีศักยภาพให้ทำหน้าที่โค้ชตนเอง (Morgan et al., 1994)

สำหรับการพัฒนาวิชาชีพครู งานวิจัยส่วนใหญ่ระบุว่า การโค้ชซึ่งสามารถส่งผลเชิงบวกต่อการปฏิบัติการสอนของครู โดยครูสามารถนำสิ่งที่ตนเองได้รับการอบรมไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้มากขึ้น (Kretlow & Bartholomew, 2010) ตัวอย่างเช่น Harvey (1999) ทำการศึกษาการปฏิบัติการสอนของครูวิทยาศาสตร์ 3 กลุ่ม โดยกลุ่มที่ 1 ได้รับการอบรมและการโค้ชซึ่ง กลุ่มที่ 2 ได้รับการอบรมเพียงอย่างเดียว และกลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุม ผลการวิจัยเปิดเผยความแตกต่างอย่างชัดเจนระหว่างวิธีการสอนของครูกลุ่มที่ 1 และของครูอีก 2 กลุ่ม โดยครูกลุ่มที่ 1 มีวิธีสอนที่หลากหลายและใช้กิจกรรมที่เน้นการลงมือปฏิบัติมากกว่าครูกลุ่มที่ 2 และ 3 ในขณะที่ ครูกลุ่มที่ 2 “ยังคง (มีการปฏิบัติการสอน) คล้ายกับครูกลุ่มควบคุม” (หน้าที่ 201, ผู้เขียนแปล) ผลการวิจัยนี้ไม่เพียงแสดงศักยภาพของการโค้ชซึ่ง หากยังยืนยันความไม่มีประสิทธิภาพของการอบรมแบบเดิมอีกด้วย

ในทำนองเดียวกัน Spelman et al. (2016) ศึกษาผลของการพัฒนาวิชาชีพครูต่อการสอนคณิตศาสตร์ของครูระดับประถมศึกษา จำนวน 26 คน โดยการพัฒนาวิชาชีพครูนี้ประกอบด้วยการอบรมเดือนละ 1 ครั้ง และการโค้ชซึ่งเดือนละ 15 ชั่วโมง ในช่วงก่อนการพัฒนาวิชาชีพครู (ปี ค.ศ. 2011) ผู้วิจัยสังเกตการสอนของครูแต่ละคน ประมาณ 4 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที และทำเช่นเดิมอีกครั้งในช่วงหลังการพัฒนาวิชาชีพครู (ปี ค.ศ. 2013) ข้อมูลจากการสังเกตการสอนของครูแต่ละคนถูกนำมาวิเคราะห์เป็นด้าน ๆ ได้แก่ การสร้างบรรยากาศ การจัดการชั้นเรียน และการจัดการเรียนการสอน และถูกแปลงออกมาเป็นคะแนนตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ ทั้งนี้เพื่อเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังการพัฒนาวิชาชีพ ผลการวิจัยปรากฏว่า การพัฒนาวิชาชีพครูเช่นนี้ “ส่งผลเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญต่อคุณภาพห้องเรียนของครูในด้านการจัดการชั้นเรียนและด้านการจัด

การเรียนการสอน” (หน้าที่ 36, ผู้เขียนแปล)

นอกจากการศึกษาผลของการโค้ชซึ่งต่อการปฏิบัติการสอนของครู งานวิจัยบางเรื่องยังได้ขยายขอบเขตไปสู่การศึกษาผลของการโค้ชซึ่งต่อพฤติกรรมหรือการเรียนรู้ของนักเรียน ตัวอย่างเช่น Storie et al. (2016) ทำการโค้ชซึ่งทางไกลเพื่อพัฒนานิสิตครูให้มีกลวิธีในการสื่อสารกับนักเรียนปฐมวัย ซึ่งมีนักเรียนออทิสติกร่วมด้วย ในการนี้ นิสิตครูทำการบันทึกเหตุการณ์ในห้องเรียนของตนเองเป็นระยะเวลา 2 เดือน ซึ่งถูกแบ่งออกเป็นช่วงก่อน ระหว่าง และหลังการโค้ชซึ่ง ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้วิจัยสังเกตว่า นักเรียนมีการสื่อสารกับนิสิตครู (เช่น การแสดงความต้องการของตนเอง การตอบคำถาม และการทำตามคำขอร้อง) เพิ่มขึ้นหรือไม่ ผลการวิจัยเปิดเผยว่า “การโค้ชซึ่งทางไกลช่วยเพิ่มการใช้กลวิธีในการสื่อสารของนิสิตครู และอาจช่วยเพิ่มการสื่อสารของนักเรียนปฐมวัย ทั้งที่เป็นและไม่เป็นออทิสติก” (หน้าที่ 7, ผู้เขียนแปล) อย่างไรก็ตาม นักเรียนอาจมีการสื่อสารกับนิสิตครูน้อยลงภายหลังจากการโค้ชซึ่งสิ้นสุดลง

จากผลการวิจัยที่แสดงว่า การโค้ชซึ่งมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติการสอนของครู Rudd et al. (2009) ถึงกับสรุปเป็นสมการว่า “การฝึกอบรมทางวิชาชีพ + การโค้ชซึ่ง = คุณภาพการสอนที่เพิ่มขึ้น” (ชื่อเรื่อง, ผู้เขียนแปล) อย่างไรก็ตาม งานวิจัยของ Thijs & Berg (2002) เตือนว่า การพัฒนาวิชาชีพครูโดยการอบรมร่วมกับโค้ชซึ่งอาจไม่ประสบผลสำเร็จได้เช่นกัน โดยเฉพาะเมื่อการอบรมหรือการโค้ชซึ่งขาดความชัดเจนหรือเมื่อกิจกรรมทั้งสองไม่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน นอกจากนี้ Berg & Mensah (2014) ยังเตือนด้วยว่า ครูแต่ละคนมักมีความแตกต่างกัน ดังนั้น “แนวทางการโค้ชซึ่งครู (ที่มีความแตกต่างกัน) จำเป็นต้องแตกต่างกัน” (หน้าที่ 19, ผู้เขียนแปล) สิ่งเหล่านี้แสดงให้เห็นว่า แม้การโค้ชซึ่งหลังจากการอบรมเป็นแนวคิดที่มีศักยภาพ แต่หากผู้เป็นโค้ชไม่ตระหนักถึงความซับซ้อนของบทบาทหน้าที่ของตนเองแล้ว สมการของ Rudd et al. (2009) ก็อาจไม่เป็นจริงเสมอไป

### ความซับซ้อนของการโค้ชซึ่ง

คนทั่วไปอาจเข้าใจการโค้ชซึ่งว่าเป็นการให้คำแนะนำแก่ครูเพื่อปรับปรุงการปฏิบัติการสอน แต่คำว่า “โค้ช” อาจมีความหมายได้หลายอย่าง (Deussen et al., 2007)

โค้ชแต่ละคนอาจทำหน้าที่ไม่เหมือนกันและมีจุดเน้นของการทำงานที่แตกต่างกัน โค้ชบางคนอาจให้ความสำคัญกับข้อมูล (Data-oriented coaches) แต่ไม่เข้าไปมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนการสอนโดยตรง โค้ชประเภทนี้มักนำข้อมูลที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนมาวิเคราะห์ร่วมกับครู หลังจากการจัดการเรียนการสอน ส่วนโค้ชบางคนเน้นการเข้าถึงนักเรียนโดยตรง (Student-oriented coaches) ทั้งโดยการสาธิต การปฏิบัติการสอนด้วยตนเอง และ/หรือโดยการปฏิบัติการสอนร่วมกับครู ในขณะที่โค้ชบางคนอาจให้ความสำคัญกับเรื่องการจัดการ (Managerial coaches) ไม่ว่าจะเป็นการประสานเพื่อจัดประชุมกลุ่มครู การสรุปประเด็นจากการประชุม และการจัดทำรายงานการประชุม จุดเน้นที่แตกต่างกันนี้ทำให้โค้ชแต่ละคนทำหน้าที่แตกต่างกัน

Denton & Hasbrouck (2009) ได้แบ่งการโค้ชซึ่งออกเป็น 4 ประเภท ประเภทแรกคือการโค้ชซึ่งทางเทคนิค (Technical coaching) ซึ่งเป็นการให้คำแนะนำเพื่อให้ครูนำความรู้จากการอบรมไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ประเภทที่สองคือการโค้ชซึ่งเพื่อแก้ปัญหา (Problem-solving coaching) ซึ่งเป็นการให้คำแนะนำเพื่อช่วยให้ครูสามารถแก้ปัญหาที่ตนเองกำลังประสบอยู่ ประเภทที่สามคือการโค้ชซึ่งเชิงสะท้อน (Reflective coaching) ซึ่งเน้นให้ครูได้ทบทวนความคิดที่อยู่เบื้องหลังการปฏิบัติการสอนของตนเอง อันจะนำไปสู่ความตระหนักเกี่ยวกับข้อจำกัดของตนเองและแนวทางการพัฒนาตนเองต่อไป และประเภทที่สี่คือการโค้ชซึ่งเพื่อจัดตั้งกลุ่ม (Team-building coaching) ซึ่งเน้นให้ครูรวมกลุ่มกันเพื่อช่วยเหลือและชี้แนะซึ่งกันและกัน ทั้งนี้ การโค้ชซึ่งแต่ละประเภทไม่ได้แยกขาดออกจากกันอย่างชัดเจน และในทางปฏิบัติการโค้ชซึ่งแต่ละครั้งอาจมีหลายลักษณะรวมกันได้

นอกจากประเภทของการโค้ชซึ่งแล้ว สิ่งที่โค้ชทำในระหว่างการโค้ชซึ่งก็เป็นเรื่องสำคัญ โค้ชต้องรู้ว่าการกระทำใดส่งผลต่อการปรับปรุงการปฏิบัติการสอนของครู Reinke et al. (2014) เปรียบเทียบการกระทำ 3 แบบของโค้ชในระหว่างการโค้ชซึ่ง ได้แก่ การให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครูเกี่ยวกับการปฏิบัติการสอน การวางแผนการปฏิบัติการสอนร่วมกับกับครู และการทบทวนเนื้อหาจากการอบรมให้กับครู ผลการวิจัยเปิดเผยว่า “ครูที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับมากมีการนำกลวิธี (จากการฝึกอบรม)

ไปประยุกต์ใช้มากกว่าครูที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับน้อย อย่างมีนัยสำคัญ” ในขณะที่ “ทั้งการวางแผนร่วมกัน และการทบทวนเนื้อหาไม่มีความสัมพันธ์กับการประยุกต์ใช้ (กลวิธีจากการอบรม) ของครู” (หน้าที่ 158, ผู้เขียนแปล) ผลการวิจัยนี้ไม่เพียงแต่ยืนยันผลการวิจัยของ Solomon et al. (2012) แต่ยังแสดงให้เห็นด้วยว่า ไม่ใช่ทุกการกระทำ ในระหว่างการใช้ซึ่งจะส่งต่อการปรับปรุงการปฏิบัติการสอนของครู

ในทำนองเดียวกัน McGatha (2008) ได้ศึกษา ลักษณะของการโค้ชซึ่งระหว่างโค้ชและครู 2 คู่ ทั้งนี้ เพื่อวิเคราะห์รูปแบบการสนับสนุนที่โค้ชให้แก่ครู ซึ่งอาจเป็น การให้คำปรึกษาแก่ครู การทำงานร่วมกับครู และการ ส่งเสริมให้ครูสะท้อนความคิดของตนเอง ในกรณีนี้ ผู้วิจัย เห็นว่า การส่งเสริมให้ครูสะท้อนความคิดเป็นรูปแบบ การโค้ชซึ่งที่มีประสิทธิภาพสูงสุดในการช่วยให้ครู ตระหนักและปรับปรุงการปฏิบัติการสอนของตนเอง ในขณะที่การให้คำปรึกษามีประสิทธิภาพน้อยที่สุด จากการ เปรียบเทียบการโค้ชซึ่งระหว่างโค้ชและครู 2 คู่นี้ ผู้วิจัย พบว่า โค้ชและครูคู่หนึ่งประสบความสำเร็จในการโค้ชซึ่ง มากกว่าโค้ชและครูอีกคู่หนึ่ง โดยความแตกต่างที่สำคัญ ระหว่างโค้ชและครู 2 คู่นี้ ก็คือการกำหนดบทบาทและ เป้าหมายของการโค้ชซึ่งร่วมกันระหว่างโค้ชและครู หากโค้ชและครูตกลงเป้าหมายของการโค้ชซึ่งร่วมกัน ได้ตั้งแต่แรก โค้ชก็จะให้การสนับสนุนได้ตรงกับความต้องการของครูอย่างแท้จริง

เช่นเดียวกับการจัดการเรียนการสอนที่ครู ไม่สามารถยึดติดกับวิธีสอนแบบใดแบบหนึ่งได้ โค้ช ก็ไม่สามารถยึดติดกับการโค้ชซึ่งประเภทใดประเภทหนึ่งได้ โค้ชที่ดีต้องรู้จักประเมินว่า ในสถานการณ์ของการโค้ชซึ่ง แต่ละครั้ง ครูคนใดต้องการการสนับสนุนอะไร และ เหมาะสมกับการโค้ชซึ่งแบบใด งานวิจัยของ Fuller (1969) เปิดเผยว่า ตลอดช่วงอายุของการเป็นครู ครู แต่ละคนมักผ่านช่วงเวลาที่มีความกังวลแตกต่างกันไป ครูใหม่มักกังวลกับเรื่องตัวเอง (เช่น ความรู้ด้านเนื้อหา ไม่ลึกซึ้งเพียงพอ) เมื่อเวลาผ่านไป ครูจะค่อย ๆ จัดการ กับความกังวลเหล่านั้นได้ดีขึ้น จากนั้นครูก็จะลดความ กังวลเกี่ยวกับตัวเองลง และเริ่มกังวลเกี่ยวกับสถานการณ์ ในชั้นเรียนมากขึ้น (เช่น การมีส่วนร่วมของนักเรียน) หากครูสามารถจัดการกับความกังวลเหล่านี้ได้ในระดับหนึ่ง ครูก็จะมีความกังวลกับสิ่งที่ลึกซึ้งมากขึ้น ซึ่งก็คือการเรียนรู้

ของนักเรียน โค้ชจึงต้องเข้าใจธรรมชาติของความกังวล ของครูแต่ละคน ทั้งนี้เพื่อหารูปแบบของการโค้ชซึ่งที่ เหมาะกับครูแต่ละคน (Onchwari & Keengwe, 2008)

ตัวอย่างเช่น จากการสังเกตการใช้ซึ่งให้กับครู 3 คน ที่มีประสบการณ์สอนแตกต่างกัน (1 ปี, 3 ปี, และ 25 ปี) Berg & Mensah (2014) พบว่า “ครูใหม่ (ที่มี ประสบการณ์สอน 1 ปี) อยู่ในช่วงของการอยู่รอด” (Survival mode) ดังนั้น “ครูใหม่ไม่ได้ต้องการแค่การ พัฒนาความรู้ด้านเนื้อหาและทักษะการจัดการ แต่ยัง รวมถึงความรู้รอบตัวในวิชาอื่น ๆ ด้วย” ในขณะที่ครู ที่เพิ่งผ่านประสบการณ์สอน 2-3 ปีแรก ซึ่งสามารถจัดการ กับความกังวลเบื้องต้นได้แล้ว “อาจต้องได้รับการกระตุ้น ให้ลองสิ่งใหม่ ๆ ... ให้กล้าเสี่ยงและเรียนรู้กลวิธีต่าง ๆ ... โดยการวางแผนและจัดการเรียนการสอนร่วมกัน (กับโค้ช)” (หน้าที่ 19-20, ผู้เขียนแปล) ส่วนในกรณีของ ครูที่มีประสบการณ์สอนมานาน และอาจไม่รู้สึกรู้สึกับ การจัดการเรียนการสอน โค้ชอาจแสดงให้เห็นว่า การเรียนการสอนตามแนวทางปฏิรูปการศึกษาจะช่วย ทำให้ห้องเรียนกลับมามีชีวิตชีวาได้อย่างไร ทั้งหมดนี้ เป็นเพียงตัวอย่างของการปรับเปลี่ยนรูปแบบการโค้ชซึ่ง ให้สอดคล้องกับความต้องการของครู

ประสบการณ์การใช้ซึ่งของ Jay (2009) เตือนว่า ครูอาจมีการต่อต้านโค้ช ครูบางคนอาจแสดงการต่อต้าน อย่างเปิดเผยผ่านคำพูดหรือท่าทาง ในขณะที่ครูบางคน อาจเก็บซ่อนการต่อต้านนั้น ซึ่งอาจปรากฏออกมาใน รูปแบบการเพิกเฉย สิ่งที่โค้ชควรทำเป็นอันดับแรกใน สถานการณ์เช่นนี้คือการทำความเข้าใจสาเหตุของการ ต่อต้าน ซึ่งอาจเกิดจากความไม่เห็นด้วยกับแนวทางใหม่ ความกลัวการเปลี่ยนแปลง ความไม่ต้องการเปิดเผย ข้อจำกัดของตนเอง และความไม่รู้เกี่ยวกับบทบาทหน้าที่ ของโค้ช หากโค้ชทราบสาเหตุของการต่อต้านแล้ว โค้ช จึงสามารถหาวิธีลดการต่อต้านนั้นได้ โดยปกติแล้ว การ ต่อต้านจะลดลงเมื่อ (1) ครูทราบแน่ชัดว่าโค้ชต้องการ สังเกตอะไรจากการปฏิบัติการสอนของตนเอง (2) โค้ช สังเกตอย่างไม่เป็นทางการและใช้เวลาสั้น ๆ โดยไม่มี ท่าทีของการประเมิน (3) โค้ชมีการพบปะพูดคุยกับครู อยู่เสมอ (4) โค้ชทำให้ครูแน่ใจว่าข้อมูลต่าง ๆ จากครู จะถูกเก็บเป็นความลับ และ (5) โค้ชวางแผนตารางเวลา ร่วมกับครูอย่างเป็นระบบ



## บทสรุป

ด้วยข้อจำกัดของการอบรมครูแบบเดิม ซึ่งยังไม่มีประสิทธิภาพเท่าที่ควร การโค้ชซึ่งจึงได้รับความสนใจมากขึ้นในฐานะกลไกที่จะสนับสนุนให้ครูนำความรู้จากการอบรมไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียน การโค้ชซึ่งมีพื้นฐานจากทฤษฎีการเรียนรู้สรุคนิยมทางสังคมและทฤษฎีการเรียนรู้ในสถานการณ์ ซึ่งเน้นการเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางสังคมและการปฏิบัติงานในสถานการณ์จริง งานวิจัยในต่างประเทศระบุตรงกันว่า การโค้ชซึ่งสามารถสนับสนุนให้ครูเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติการสอนได้ ถึงกระนั้นก็ตาม การโค้ชซึ่งมีความซับซ้อนในตัวเอง ซึ่งผู้เป็นโค้ชต้องเข้าใจ

เป้าหมาย ตลอดจนธรรมชาติและความต้องการของครูแต่ละคน ทั้งนี้เพื่อเลือกรูปแบบการโค้ชซึ่งได้อย่างเหมาะสม เนื่องจากการโค้ชซึ่งกำลังอยู่ในช่วงของการนำร่องในประเทศไทย งานวิจัยในอนาคตควรมุ่งศึกษาว่าในบริบทของประเทศไทย การโค้ชซึ่งที่ประสบผลสำเร็จเป็นอย่างไร ความสัมพันธ์ระหว่างโค้ชกับครูควรเป็นอย่างไร การโค้ชซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูอย่างไร และการโค้ชซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนหรือไม่ งานวิจัยเหล่านี้จะเป็นพื้นฐานให้การโค้ชซึ่งประสบความสำเร็จมากขึ้นต่อไป

## เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2544). *ศัพท์บัญญัติทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ : กรมวิชาการ.
- ชนิพรรณ จาติเสถียร. (2557). การชี้แนะทางปัญญาเพื่อการพัฒนาครู. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช*, 28 (7), 28-35.
- บุหงา วชิระศักดิ์มงคล และ สุภาณี เส็งศรี. (2556). การติดตามผลการดำเนินงานโครงการพัฒนาครูคุณภาพโดยใช้กระบวนการสร้างระบบพี่เลี้ยง (Coaching and Mentoring): ครูสังกัด สพป. สุโขทัย เขต 2 สารภาษาไทย. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 15 (4), 165-172.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2552). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2552*. สืบค้นเมื่อ 15 พฤศจิกายน 2559, จาก <http://rirs3.royin.go.th/>
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ. (2559ก). *ตารางสรุปผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินั้นพื้นฐาน (O-NET) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2558*. สืบค้นเมื่อ 11 พฤศจิกายน 2559, จาก [http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/PDF/SummaryONETP6\\_2558.pdf](http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/PDF/SummaryONETP6_2558.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2559ข). *สรุปผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินั้นพื้นฐาน (O-NET) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีการศึกษา 2558*. สืบค้นเมื่อ 11 พฤศจิกายน 2559, จาก [http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/PDF/SummaryONETM3\\_2558.pdf](http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/PDF/SummaryONETM3_2558.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2559ค). *สรุปผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินั้นพื้นฐาน (O-NET) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2558*. สืบค้นเมื่อ 11 พฤศจิกายน 2559, จาก [http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/PDF/SummaryONETM6\\_2558.pdf](http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/PDF/SummaryONETM6_2558.pdf)
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (แก้ไขเพิ่มเติม พ.ศ. 2545)*. กรุงเทพฯ : บริษัทพริกหวานกราฟฟิก จำกัด.
- สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษา. (2559). *โครงการคู่มือพัฒนาครู*. สืบค้นเมื่อ 9 ตุลาคม 2559, จาก <http://teachercoupon.net/>

- เอกภูมิ จันทรชันดี. (2559). รูปแบบของระบบพี่เลี้ยงและให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาความสามารถในการสอนและการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูวิทยาศาสตร์. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์*, 10 (1), 116-127.
- Allen, M. (2014). *Misconceptions in Primary Science*. Maidenhead: Open University Press.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Berg, A. & Mensah, F. M. (2014). De-Marginalizing Science in the Elementary Classroom by Coaching Teachers to Address Perceived Dilemmas. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (57), 1-31.
- Chi, M. T. H., Slotta, J. D., & de Leeuw, N. (1994). From Things to Processes : A Theory of Conceptual Change for Learning Science Concepts. *Learning and Instruction*, 4 (1), 27-43.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science Teacher Beliefs and Their Influence on Curriculum Implementation : Two Case Studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (3), 235-250.
- Czajka, C. D. & McConnell, D. (2016). Situated Instructional Coaching: A Case Study of Faculty Professional Development. *International Journal of STEM Education*, 3 (10), 1-14.
- Davis, K. S. (2003). “Change Is Hard”: What Science Teachers Are Telling Us about Reform and Teacher Learning of Innovative Practices. *Science Education*, 87 (1), 3-30.
- Denton, C. A. & Hasbrouck, J. (2009). A Description of Instructional Coaching and Its Relationship to Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19 (2), 150-175.
- Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L., & Autio, E. (2007). “Coach” Can Mean Many Things : Five Categories of Literacy Coaches in Reading First (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 005). Washington, DC : Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Duit, R. & Treagust, D. (1998). Learning in Science—From Behaviorism towards Social Constructivism and Beyond. In B. Fraser & K. Tobin. (Eds.). *International Handbook of Science Education*. (pp. 3-25). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- Gess-Newsome, J., Southerland, S. A., Johnston, A., & Woodbury, S. (2003). Educational Reform, Personal Practical Theories, and Dissatisfaction: The Anatomy of Change Science Teaching. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 731-767.
- Goldenberg, C. & Gallmore, R. (1991). Changing Teaching Takes More Than a One-Shot Workshop. *Educational Leadership*, 49(3), 69-72.
- Harvey, S. (1999). The Impact of Coaching in South Africa Primary Science InSET. *International Journal of Educational Development*, 19 (3), 191-205.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist*. ERIC Reproduction Service. ED 510 366.
- Jay, A. B. (2009). Tackling Resistance. *Journal of Staff Development*, 30 (5), 56-58.
- Joyce, B. R. & Showers, B. (1981). Transfer of Training: The Contribution of “Coaching.” *Journal of Education*, 163 (2), 163-172.
- Kang, G. Y. (2016). The Value of Coaching: Collaborative Relationships Spur Professional Growth. *Journal of Staff Development*, 37 (5), 49-52.

- Kretlow, A. G. & Bartholomew, C. C. (2010). Using Coaching to Improve the Fidelity of Evidence-Based Practices: A Review of Studies. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 279-299.
- Ladachart, L. (2011). Thai Physics Teachers' Conceptions about Teaching. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 34 (2), 174-202.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York : Cambridge University Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago : The University of Chicago Press.
- McGatha, M. (2008). Levels of Engagement in Establishing Coaching Relationships. *Teacher Development*, 12 (2), 139-150.
- Morgan, R. L., Menlove, R., Salzberg, C. L., & Hudson, P. Effects of Peer Coaching on the Acquisition of Direct Instruction Skills by Low-Performing Preservice Teachers. *Journal of Special Education*, 28 (1), 59-76.
- Onchwari, G. & Keengwe, J. (2008). The Impact of a Mentor-Coaching Model on Teacher Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 36 (1), 19-24.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-Based Interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23 (1), 150-167.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The Incredible Years Teacher Classroom Management Program: Using Coaching to Support Generalization to Real-World Classroom. *Psychology in the Schools*, 49 (5), 416-428.
- Richardson, V. (1991). Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*, 19 (7), 10-18.
- Rudd, L. C., Lambert, M. C., Satterwhite, M., & Smith, C. H. (2009). Professional Development+ Coaching = Enhanced Teaching: Increasing Usage of Math Mediated Language in Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 37 (1), 63-69.
- Spelman, M., Bell, D., Thomas, E., & Briody, J. (2016). Combining Professional Development & Instructional Coaching to Transform the Classroom Environment in PreK-3 Classrooms. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9 (1), 30-46.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.
- Solomon, B. G. (2012). The Effect of Performance Feedback on Teachers' Treatment Integrity : A Meta-Analysis of the Single-Case. *School Psychology Review*, 41 (2), 160-175.
- Storie, S., Coogle, C. G., Rahn, N., & Ottley, J. R. (2016). Distance Coaching for Pre-service Teachers : Impacts on Children's Functional Communication in Inclusive Preschool Classrooms. *Early Children Education Journal*, DOI : 10.1007/s10643-016-0824-8.
- Thijs, A. & van den Berg, E. (2002). Peer Coaching as Part of a Professional Development Program for Science Teachers in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22 (1), 55-68.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.

- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge : An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24 (1), 173-209.
- Yager, R. E. (1991). The Constructivist Learning Model : Towards Real Reform in Science Education. *Science Teacher*, 58 (6), 52-57.