

LICC: กระบวนทัศน์การสังเกตการสอนในชั้นเรียนของจีนที่มุ่งสู่ความเป็นมืออาชีพ
LICC: A Chinese Classroom Observation Paradigm Oriented Toward
Professionalism

เฉินยี่ เม่ง^{1*} และ ศิริวรรณ วณิชวัฒนวรชัย ²

Chenyi Meng^{1*} and Siriwan Vanichwatanavorachai ²

^{1,2} คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
(Faculty of Education, Silpakorn University)

บทคัดย่อ

บทความนี้นำเสนอ “กระบวนทัศน์การสังเกตการสอนในชั้นเรียน LICC” ซึ่งถูกพัฒนาขึ้นโดย Sheng Yi และ Cui Yunhuo ร่วมกับครูโรงเรียนมัธยมวิหัง (Yuhang High School) ประเทศจีน เมื่อปี ค.ศ. 2008 โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อยกระดับการสังเกตและการประเมินการสอน (observation and evaluation) สู่ความเป็นมืออาชีพ กระบวนทัศน์ LICC ประกอบด้วย 4 มิติ ได้แก่ การเรียนรู้ของผู้เรียน (Learning) การสอนของครู (Instruction) เนื้อหาหลักสูตร (Curriculum) และวัฒนธรรมในชั้นเรียน (Culture) ซึ่งได้ถูกขยายเป็น 20 มุมมองและ 68 ประเด็นการสังเกต (Observation Focus) ทำให้กระบวนทัศน์การสังเกตการสอนในชั้นเรียนมีความเป็นระบบและสามารถปฏิบัติได้จริงมากยิ่งขึ้น วัตถุประสงค์ของบทความนี้คือ (1) อธิบายที่มาและแนวคิดของกระบวนทัศน์ LICC (2) วิเคราะห์จุดแข็งและข้อจำกัดของกระบวนทัศน์ LICC และ (3) เสนอข้อสังเกตเบื้องต้นต่อการประยุกต์ใช้กระบวนทัศน์ LICC ในบริบทไทย โดยชี้ให้เห็นว่า LICC มีศักยภาพในการช่วยเสริมสร้างการสังเกตการสอนในชั้นเรียนให้มีมาตรฐานทางวิชาชีพมากขึ้น ทั้งนี้ การนำไปใช้ในบริบทไทยควรปรับให้ยืดหยุ่นและสอดคล้องกับสภาพโรงเรียนและวัฒนธรรมการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อการพัฒนาการสอนและวิชาชีพครู

คำสำคัญ: กระบวนทัศน์ LICC การสังเกตการสอนในชั้นเรียน การนิเทศการสอน
การพัฒนาวิชาชีพครู กรอบการสังเกตการสอนของจีน

ABSTRACT

This article presents the LICC Classroom Observation Paradigm, developed by Sheng Yi and Cui Yunhuo in collaboration with teachers from Yuhang High School in China in 2008, with the aim of advancing classroom observation and evaluation toward greater professionalism. The LICC paradigm consists of four dimensions: learners' learning, teachers' instruction, curriculum, and classroom culture. These dimensions are further elaborated into 20 observation perspectives and 68 observation foci, enabling classroom observation to be conducted in a more systematic, structured, and practically applicable manner. The objectives of this article are threefold: (1) to explain the origins and conceptual foundations of the LICC paradigm; (2) to analyze its strengths and limitations; and (3) to provide preliminary reflections on the application of the LICC paradigm in the Thai educational context. The article argues that LICC has the potential to enhance the professional standards of classroom observation in Thailand; however, its implementation should be flexibly adapted to local school conditions and learning cultures in order to maximize its contribution to instructional improvement and teacher professional development.

KEYWORDS: LICC Paradigm, Classroom Observation, Instructional Supervision, Teacher Professional Development, Chinese Classroom Observation Framework

**Corresponding author, E-mail: chenji_m@su.ac.th Tel. 0610160990*

Received: 8 December 2025 / Revised: 10 February 2026 / Accepted: 27 February 2026 / Published online: 28 April 2026

บทนำ

“การสังเกตการสอนในชั้นเรียน (Classroom Observation)” เป็นวิธีการวิจัยห้องเรียนสำคัญอย่างหนึ่งที่มีบทบาทโดยตรงต่อการพัฒนาวิชาชีพครู เนื่องจากสามารถสะท้อนพฤติกรรมการสอนของครูและพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ ผลการสังเกตที่ได้ไม่เพียงช่วยให้ครูตระหนักถึงจุดแข็งและจุดที่ควรปรับปรุง แต่ยังเป็นข้อมูลเชิงประจักษ์ที่สามารถนำไปใช้พัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน ตลอดจนยกระดับมาตรฐานการศึกษาในภาพรวม อีกทั้งยังเป็นกลไกที่ส่งเสริมการสะท้อนคิด (reflection) และการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนวิชาชีพครู ทำให้การสังเกตการสอนในชั้นเรียนไม่ได้เป็นเพียงกิจกรรมประกอบการสอน หากแต่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Zeichner, 2010) นอกจากนี้ ในเอกสารนโยบายการศึกษาของจีน เช่น แนวทางการปฏิรูปหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ฉบับทดลอง)¹ ได้ระบุไว้อย่างชัดเจนว่า “ควรจัดตั้งระบบการประเมินที่ส่งเสริมให้ครูพัฒนาอย่างต่อเนื่อง เน้นการวิเคราะห์และการสะท้อนพฤติกรรมการสอนของตนเอง จัดตั้งระบบการประเมินที่ครูเป็นผู้ประเมินหลัก โดยมีผู้อำนวยการโรงเรียน ครู นักเรียน และผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วม เพื่อให้ครูได้รับข้อมูลย้อนกลับจากหลายช่องทางและสามารถพัฒนาการสอนได้อย่างต่อเนื่อง” (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2001) จากข้อความดังกล่าวจะเห็นได้ว่า ประเทศจีนให้ความสำคัญอย่างยิ่งต่อการสร้างระบบการประเมินการสอนหรือการนิเทศการสอน

¹ 中华人民共和国教育部. (2001). 《基础教育课程改革纲要》(试行). 教基〔2001〕17号. https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jc_jcjcgh/200106/t20010608_167343.html

ในฐานะกลไกสำคัญของการพัฒนาการศึกษา และหัวใจสำคัญของระบบดังกล่าวก็คือ “การสังเกตการสอนในชั้นเรียน” ซึ่งถือเป็นองค์ประกอบหลักในการสะท้อน วิเคราะห์ และส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างยั่งยืน

อย่างไรก็ตาม การสังเกตการสอนในชั้นเรียนในรูปแบบดั้งเดิมมักพึ่งพาการบันทึกเชิงพรรณนาและประสบการณ์ส่วนตัวของผู้สังเกต ซึ่งอาจทำให้การตีความขาดความเป็นระบบและไม่สามารถสะท้อนความซับซ้อนของเหตุการณ์ในชั้นเรียนได้อย่างครบถ้วน อันเป็นลักษณะที่ Eisner (1985) ชี้ให้เห็นว่า การประเมินหรือการศึกษาชั้นเรียนที่ขาดกรอบการวิเคราะห์ที่ชัดเจนและปราศจากหลักฐานหลายมิติย่อมทำให้ไม่สามารถเข้าใจ “คุณภาพ” ที่แท้จริงของกระบวนการเรียนรู้ได้อย่างลึกซึ้ง และจำกัดศักยภาพของผลการสังเกตต่อการพัฒนาการสอนอย่างเป็นระบบ นอกจากนี้ กิจกรรมการสังเกตการสอนในชั้นเรียนแบบดั้งเดิมยังขาดองค์ประกอบที่สามารถสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูได้อย่างแท้จริง เช่น องค์ประกอบด้านการวิจัย เทคโนโลยี และความร่วมมือ ตามที่ Shen Yi (2024) ได้กล่าวไว้ว่า 1) การสังเกตการสอนในชั้นเรียนเป็นกระบวนการที่มุ่งค้นหาและแก้ไขปัญหาในชั้นเรียน ซึ่งถือเป็นการวิจัย หรืออาจกล่าวได้ว่าเป็นรูปแบบหนึ่งของ “การวิจัยในชั้นเรียน (action research)” 2) การสังเกตการสอนในชั้นเรียนจำเป็นต้องอาศัยข้อมูลและหลักฐานที่มาจากการเรียนการสอนจริงในห้องเรียน เพื่อใช้ประเมินและสะท้อนคุณภาพของกิจกรรมการสอน จึงนับเป็น “การวิจัยที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล (data-driven research)” ซึ่งต้องอาศัยเทคนิคและเครื่องมือทางเทคโนโลยีที่แม่นยำในการเก็บข้อมูล ดังนั้น การสังเกตการสอนในชั้นเรียนจึงเป็นการวิจัยที่มีเทคโนโลยีเป็นฐานสนับสนุน ซึ่งช่วยเติมเต็มช่องว่างของการพัฒนาครูในมิติเทคนิคที่ขาดหายไปในอดีต และ 3) การสังเกตการสอนในชั้นเรียนเป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยความร่วมมืออย่างต่อเนื่องจากหลายฝ่าย ทั้งในระหว่างการสอนสังเกตและก่อน-หลังการสอนสังเกต ถือเป็น “การวิจัยเชิงความร่วมมือ (collaborative research)” ที่เปิดพื้นที่ให้ครูได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น แบ่งปันประสบการณ์ และเรียนรู้ร่วมกันอย่างเป็นระบบ อันเป็นกลไกสำคัญในการสร้างวัฒนธรรมการพัฒนาเชิงวิชาชีพภายในสถานศึกษา

ด้วยแนวโน้มดังกล่าว จึงนำไปสู่ความพยายามของนักวิชาการจีนในการพัฒนารอบแนวคิดที่มีความเป็นระบบและมีมาตรฐานมากขึ้น เพื่อตอบสนองต่อข้อจำกัดของการสังเกตการสอนในชั้นเรียนแบบดั้งเดิม ผลลัพธ์ของความพยายามนี้ปรากฏอย่างชัดเจนในปี ค.ศ. 2008 เมื่อ Shen Yi ผู้ที่ดำรงตำแหน่งผู้อำนวยการโรงเรียนมัธยมยู่หาง (Yuhang High School) และศาสตราจารย์ Cui Yunhuo จากมหาวิทยาลัยครุฑหัวตง (East China Normal University: ECNU) ได้ร่วมกันจัดทำหนังสือ *Classroom observation: Towards professional lesson critique* และเสนอ “กระบวนการทัศน์การสังเกตการสอนในชั้นเรียน LICC” ขึ้นอย่างเป็นระบบ โดยมีองค์ประกอบสำคัญ 4 มิติ ได้แก่ การเรียนรู้ของผู้เรียน (Learning) การสอนของครู (Instruction) เนื้อหาหลักสูตร (Curriculum) และวัฒนธรรมในชั้นเรียน (Culture) ซึ่งขยายออกเป็น 20 มุมมองและ 68 ประเด็นการสังเกต ช่วยทำให้การสังเกตการสอนในชั้นเรียนที่เดิมเคยคลุมเครือ กลายเป็นกระบวนการที่มีโครงสร้างชัดเจนเป็นมาตรฐาน และสามารถตรวจสอบได้ ทั้งยังเป็นจุดเริ่มต้นที่ผลักดันให้ “การสังเกตการสอนในชั้นเรียน” ของจีนก้าวสู่ความเป็นมืออาชีพและได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง (Lin, 2024) จากการสืบค้นฐานข้อมูล CNKI (China National Knowledge Infrastructure) โดยใช้คำสำคัญว่า “LICC Paradigm” (กระบวนการทัศน์ LICC) พบว่าจนถึงเดือนตุลาคม ปี ค.ศ. 2025 มีงานวิจัยทั้งระดับบทความวิชาการ และวิทยานิพนธ์ระดับมหาบัณฑิตและดุษฎีบัณฑิตที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทัศน์ LICC รวมทั้งสิ้น 126 รายการ ผลการสืบค้นนี้สะท้อนให้เห็นว่ากระบวนการทัศน์ LICC ได้รับความสนใจและการยอมรับอย่างกว้างขวางในวงการศึกษาของจีน อย่างไรก็ตาม ในต่างประเทศ โดยเฉพาะประเทศไทย ยังไม่มีงานวิจัยที่ศึกษากระบวนการทัศน์ LICC ซึ่งเป็นช่องว่างสำคัญที่ควรได้รับการสำรวจต่อไปในอนาคต

ดังนั้น บทความนี้มุ่งอธิบายที่มาและโครงสร้างของกระบวนการทัศน์ LICC พร้อมทั้งสะท้อนคุณลักษณะสำคัญที่ช่วยยกระดับการสังเกตการสอนในชั้นเรียนให้มีความเป็นระบบและมีมาตรฐานยิ่งขึ้น ควบคู่กับการชี้ให้เห็นข้อจำกัดบางประการที่อาจเกิดขึ้นจากความซับซ้อนของกรอบและเงื่อนไขด้านทรัพยากร นอกจากนี้ บทความยังนำเสนอข้อสังเกตเบื้องต้นเกี่ยวกับ

ความเป็นไปได้ในการปรับใช้ LICC ในบริบทไทย เพื่อเป็นแนวทางสำหรับครู นักวิชาการ และผู้เกี่ยวข้องในด้านการนิเทศการสอนให้มีความเป็นวิชาชีพและสนับสนุนการพัฒนาครูได้อย่างยั่งยืน

พื้นฐานทางทฤษฎีและที่มา

1. แนวคิด “กระบวนทัศน์” (paradigm) ของ Thomas Kuhn และการนำมาปรับใช้ในวงการการศึกษา

แนวคิดเรื่อง “กระบวนทัศน์” ได้รับการนำเสนอโดย Thomas Kuhn ในบทความ The Essential Tension (1959) และต่อมาได้อธิบายไว้อย่างละเอียดในงานเขียน The Structure of Scientific Revolutions (1962) Kuhn อธิบายว่า “กระบวนทัศน์” คือ กรอบความคิดและวิธีการที่ชุมชนวิทยาศาสตร์ยึดถือร่วมกัน เพื่อใช้ในการทำความเข้าใจ ปฏิบัติ และแก้ปัญหาในสาขาวิชาหนึ่ง ๆ กระบวนทัศน์ จึงเป็นทั้งแนวคิดเชิงวิธีวิทยาและฉันทามติ (consensus) ของนักวิชาการในสาขาเดียวกัน (Kuhn, 1962) เมื่อแนวคิดนี้ถูกนำมาประยุกต์ใช้ในวงการการศึกษา Paradigm จึงกลายเป็นกรอบสำหรับทำความเข้าใจและอธิบายโครงสร้างของการเรียนการสอน การนิเทศ และการพัฒนาครูในเชิงระบบ

2. การพัฒนาของ “การสังเกตการสอนในชั้นเรียน” (classroom observation) ในประเทศจีน

แนวคิดเรื่อง “การสังเกตการสอนในชั้นเรียน” (classroom observation) มีต้นกำเนิดจากโลกตะวันตกภายใต้อิทธิพลของกระแสปฏิฐานนิยมทางวิทยาศาสตร์ (scientific positivism) ซึ่งมุ่งเน้นการใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์และการวิเคราะห์เชิงระบบ โดยเฉพาะในช่วงคริสต์ศตวรรษที่ 20 งานของ R. F. Bales (1950) ผู้พัฒนา “กระบวนการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม” (interaction process analysis) ที่ใช้รหัสพฤติกรรม 12 ประเภในการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มย่อย และ N. A. Flanders (1970) ผู้สร้าง “ระบบวิเคราะห์พฤติกรรม” (interaction analysis system) เพื่อศึกษาพฤติกรรมครูและนักเรียนในห้องเรียน ถือเป็นจุดเริ่มต้นสำคัญของการสังเกตการสอนในชั้นเรียนเชิงวิทยาศาสตร์ จากนั้นแนวคิดดังกล่าวได้ขยายสู่การบูรณาการหลายระเบียบวิธี ทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ (quantitative & qualitative observation) ซึ่งช่วยเพิ่มความเที่ยงตรงและความหมายเชิงการสอนมากยิ่งขึ้น

สำหรับในประเทศจีน การสังเกตการสอนในชั้นเรียนเริ่มต้นจากกิจกรรมการสังเกตและการประเมินการสอน (observation and evaluation) ที่อิงประสบการณ์ส่วนตัวของผู้สังเกต จึงขาดความเป็นระบบในระยะเริ่มแรก งานศึกษาที่เกี่ยวข้องเริ่มปรากฏชัดในช่วงทศวรรษ 1990 ผ่านงานของ Zheng Jinzhou (1997) Wu Kangning (1998) และ Gu Lingyuan & Zhou Wei (1999) ซึ่งได้วางรากฐานทางแนวคิดให้กับการศึกษาเชิงวิชาการมากขึ้น ต่อมา ภายใต้อิทธิพลของการปฏิรูปหลักสูตรใหม่ของประเทศจีน และการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้จากต่างประเทศ การสังเกตการสอนในชั้นเรียนของจีนได้พัฒนาเข้าสู่ยุคใหม่ที่มีความเป็นระบบและวิชาชีพ โดยเฉพาะหนังสือ *Classroom observation: Towards professional lesson critique*² ของ Shen Yi และ Cui Yunhuo (2008) ที่เสนอ “กระบวนทัศน์ LICC” ซึ่งถือเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่ทำให้ “การสังเกตและการประเมินการสอน” ของจีนพัฒนาไปสู่แนวทางเชิงวิชาชีพที่มีมาตรฐานและเป็นระบบมากยิ่งขึ้น

3. การก่อกำเนิดของกระบวนทัศน์ LICC (2008)

ท่ามกลางกระแสการปฏิรูปหลักสูตรของประเทศจีนที่ดำเนินอย่างต่อเนื่อง ประเด็นเรื่องการพัฒนาวิชาชีพครูได้กลายเป็นหัวข้อที่ได้รับความสนใจอย่างกว้างขวางในแวดวงการศึกษา ภายใต้บริบทดังกล่าว ในปี ค.ศ. 2005 สถาบันวิจัยหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยครุหวู่ตง (East China Normal University: ECNU) ได้ร่วมมือกับโรงเรียนมัธยมวิหัง (Yuhang High School) ทำการวิจัยเชิงลึกเกี่ยวกับยุทธศาสตร์การพัฒนาครู ในระหว่างการดำเนินงานวิจัย ทีมผู้ศึกษาได้

² 沈毅, 崔允漷. (2024). 《课堂观察: 走向专业的听评课》. 上海: 华东师范大学出版社.

ตระหนักถึงบทบาทของ “การสังเกตการสอนในชั้นเรียน” ว่าสามารถเป็นกลไกสำคัญในการส่งเสริมความร่วมมือระหว่างครูและการเรียนรู้ร่วมกันในลักษณะของการวิจัยในชั้นเรียน จากการศึกษาครั้งนั้นจึงได้จัดทำกรอบแนวคิดการสังเกตการสอนในชั้นเรียนฉบับแรกขึ้นในปี ค.ศ. 2006 และต่อมาได้มีการทดลองใช้จริงและปรับปรุงเพิ่มเติมอย่างต่อเนื่องเป็นเวลาเกือบสองปี จนกระทั่งในปี ค.ศ. 2008 Shen Yi และ Cui Yunhuo ได้ตีพิมพ์หนังสือ *Classroom observation: Towards professional lesson critique* ซึ่งนำเสนอกรอบการสังเกตการสอนในชั้นเรียนเป็นฉบับปรับปรุงครั้งที่สาม และถือเป็นจุดกำเนิดของ “กระบวนทัศน์ LICC” อย่างเป็นทางการ

โครงสร้างของกระบวนทัศน์ LICC

1. มิติหลักทั้งสี่ของกระบวนทัศน์ LICC

กระบวนทัศน์ LICC แบ่งองค์ประกอบของชั้นเรียนออกเป็น 4 มิติหลัก ได้แก่ ครู ผู้เรียน เนื้อหาหลักสูตร และวัฒนธรรมในชั้นเรียน เพื่อใช้เป็นกรอบในการสังเกตและวิเคราะห์ชั้นเรียน โดยในการสังเกตจะพิจารณาจากคำถามสำคัญ 4 ประการคือ (1) ครูสอนอย่างไรในชั้นเรียน (2) ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างไรในชั้นเรียน (3) บทเรียนที่สังเกตเป็นวิชาใด มีลักษณะเฉพาะของสาระวิชาอย่างไร (4) บรรยากาศและภาพรวมของชั้นเรียนให้ความรู้สึกละเอียดอย่างไร ชื่อของกระบวนทัศน์ LICC จึงมาจากอักษรตัวแรกของทั้งสี่มิติ ได้แก่ Learning (การเรียนรู้ของผู้เรียน) Instruction (การสอนของครู) Curriculum (เนื้อหาหลักสูตร) และ Culture (วัฒนธรรมในชั้นเรียน) ตามแนวคิดของกระบวนทัศน์ LICC “ชั้นเรียน” ถูกมองว่าเป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อน หลากหลาย และเคลื่อนไหวอย่างต่อเนื่อง ซึ่งแฝงไว้ด้วยข้อมูลและปฏิสัมพันธ์ที่หลากหลาย (Wang Jian, 2013 อ้างถึงใน Yu, 2017) ทั้งนี้ มิติของการสอนของครู ลักษณะของเนื้อหาหลักสูตร และวัฒนธรรมในชั้นเรียน ล้วนสัมพันธ์และหมุนเวียนอยู่รอบมิติ “การเรียนรู้ของผู้เรียน” ในฐานะศูนย์กลาง โดยทั้งสามมิติที่เหลือยังมีความสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่องและส่งอิทธิพลซึ่งกันและกันตามที่แสดงในภาพที่ 1

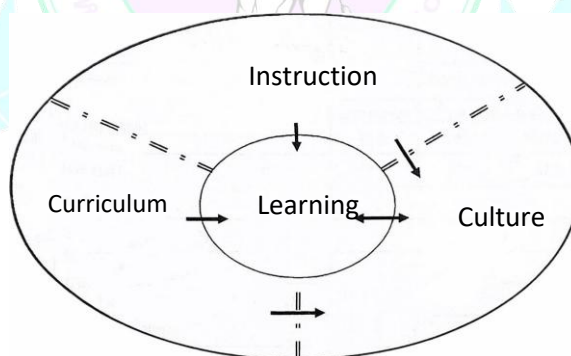


Figure 1 กรอบการสังเกตการสอนในชั้นเรียนของกระบวนทัศน์ LICC

ที่มา: Shen Yi & Cui Yunhuo, 2008

2. การขยายเป็น 20 มุมมองและ 68 ประเด็นการสังเกต

กระบวนทัศน์ LICC ได้รับการขยายจาก 4 มิติหลักไปสู่ 20 มุมมอง และ 68 ประเด็นการสังเกต เพื่อให้การสังเกตการสอนในชั้นเรียนมีความละเอียดและเป็นระบบมากยิ่งขึ้น โดยครอบคลุมตั้งแต่พฤติกรรมของผู้เรียน วิธีการจัดการเรียนการสอนของครู การจัดการหลักสูตรและกิจกรรม ไปจนถึงวัฒนธรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน

ในด้านมิติการเรียนรู้ของผู้เรียน เน้นการสังเกตพฤติกรรมและผลลัพธ์ของผู้เรียน ตั้งแต่การเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียน การรับฟัง การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน การเรียนรู้ด้วยตนเอง ตลอดจนการบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้ ซึ่งมิตินี้ทำให้เห็นความแตกต่างระหว่างผู้เรียน และสามารถวิเคราะห์ได้ว่ากิจกรรมการสอนส่งผลต่อคุณภาพการเรียนรู้เพียงใด ดังตารางที่ 1

Table 1 มุมมองและประเด็นการสังเกตในด้านมิติการเรียนรู้ของผู้เรียน

มิติการเรียนรู้ของผู้เรียน		
ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
1	การเตรียมพร้อม	1. มีการเตรียมพร้อมอะไรก่อนเข้าเรียนบ้าง มีนักเรียนจำนวนเท่าใดที่เตรียมพร้อม 2. วิธีการเตรียมพร้อมเป็นอย่างไร (มีการชี้แนะ/อิสระ/ร่วมมือ) นักเรียนเก่งและนักเรียนที่มีปัญหาด้านการเรียนรู้มีพฤติกรรมเตรียมพร้อมอย่างไร 3. การทำงานที่ได้รับมอบหมายเสร็จสมบูรณ์เป็นอย่างไรบ้าง (ปริมาณ/ความลึกซึ้ง/อัตราความถูกต้อง)
2	การรับฟัง	4. มีนักเรียนจำนวนเท่าใดที่รับฟังคำอธิบายของครู ใช้เวลาในการรับฟังนานเท่าใด 5. มีนักเรียนจำนวนเท่าใดที่รับฟังคำแสดงความคิดเห็นของเพื่อนร่วมชั้น สามารถกล่าวซ้ำหรืออธิบายคำพูดของเพื่อนด้วยสำนวนของตนเองได้หรือไม่ 6. ขณะที่รับฟัง นักเรียนมีการจดบันทึก/ค้นหา/ตอบกลับหรือไม่ มีนักเรียนจำนวนเท่าใดที่แสดงพฤติกรรมดังกล่าว
3	ปฏิสัมพันธ์	7. มีปฏิสัมพันธ์ร่วมมือกันหรือไม่ พฤติกรรมใดบ้างที่มุ่งตรงต่อการบรรลุเป้าหมาย 8. จำนวนผู้ที่มีส่วนร่วมในการถาม-ตอบ ระยะเวลา ผู้ถูกถาม กระบวนการ และผลลัพธ์เป็นอย่างไร 9. จำนวนผู้ที่เข้าร่วมการอภิปรายกลุ่ม ระยะเวลา หัวข้อ ขั้นตอน และผลลัพธ์เป็นอย่างไร 10. การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม (กลุ่มเล็ก/กลุ่มใหญ่) มีจำนวนคน เวลา วัตถุประสงค์ ขั้นตอนและผลลัพธ์เป็นอย่างไร 11. การปฏิสัมพันธ์/ความร่วมมือในการเรียนรู้เป็นอย่างไร มีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์เกิดขึ้นหรือไม่
4	การกำกับตนเอง	12. เวลาที่ใช้ในการเรียนรู้ด้วยตนเองมีมากน้อยเพียงใด มีผู้เรียนเข้าร่วมจำนวนเท่าใด และนักเรียนที่มีผลการเรียนอ่อนมีส่วนร่วมอย่างไร 13. รูปแบบของการเรียนรู้ด้วยตนเอง (เช่น การสืบค้น การจดบันทึก การอ่าน การคิดวิเคราะห์ หรือการฝึกปฏิบัติ) มีรูปแบบใดบ้าง และแต่ละรูปแบบมีผู้เข้าร่วมจำนวนเท่าใด

มิติการเรียนรู้ของผู้เรียน		
ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
5	การบรรลุผล	14. การเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นไปอย่างมีระเบียบหรือไม่ นักเรียนที่มีผลการเรียนดีและนักเรียนที่มีผลการเรียนอ่อนมีพฤติกรรมแตกต่างกันอย่างไร
		15. นักเรียนเข้าใจวัตถุประสงค์การเรียนรู้ของบทเรียนนี้ชัดเจนหรือไม่ นักเรียนที่เข้าใจชัดเจนมีจำนวนเท่าไร
		16. มีหลักฐาน (ความคิดเห็น/การบ้าน/สื่อนำทาง/การแสดง/การสาธิต) ในห้องเรียนที่ยืนยันการบรรลุเป้าหมายหรือไม่
		17. การสุ่มตรวจสอบหลังเลิกเรียนพบว่ามึนักเรียนจำนวนเท่าใดที่บรรลุเป้าหมายการเรียนรู้และพบปัญหาอะไรบ้าง

ในด้านมิติการสอนของครู มุ่งเน้นการสังเกตวิธีการสอนของครู เช่น ขั้นตอนการสอน การนำเสนอ การพูดคุยสนทนา การชี้แนะผู้เรียน และความมีไหวพริบ ซึ่งสะท้อนถึงบทบาทของครูในการเป็นผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) มากกว่าผู้ถ่ายทอดความรู้เพียงฝ่ายเดียว รายละเอียดปรากฏดังแสดงในตารางที่ 2

Table 2 มุมมองและประเด็นการสังเกตในด้านมิติการสอนของครู

มิติการสอนของครู		
ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
1	ขั้นตอนการสอน	1. ขั้นตอนของการจัดการเรียนการสอนประกอบขึ้นอย่างไร (เช่น มีพื้นฐานจากหลักการเหตุผลเชิงตรรกะ หรือการจัดสรรเวลาอย่างไรบ้าง) 2. ขั้นตอนการสอนดำเนินไปโดยยึดตามเป้าหมายอย่างไร และมีวิธีการใดที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน 3. มีหลักฐานใดบ้าง (เช่น กิจกรรม ลำดับขั้นตอน การเชื่อมโยง หรือความคิดสร้างสรรค์) ที่แสดงให้เห็นว่าการออกแบบการสอนครั้งนี้มีลักษณะโดดเด่นหรือมีเอกลักษณ์เฉพาะตัว
2	การนำเสนอ	4. ประสิทธิภาพของการอธิบาย เป็นอย่างไร (เช่น ความชัดเจน โครงสร้าง ความสอดคล้องกับหัวข้อ ความกระชับ ความเร็วในการพูด ระดับเสียง และจังหวะ) มีพฤติกรรมเสริมใดบ้างที่ช่วยสนับสนุนการอธิบาย 5. การเขียนบนกระดาน แสดงเนื้อหาอะไร และส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างไร 6. สื่อการสอน นำเสนอเนื้อหาอะไร ใช้วิธีการนำเสนออย่างไร และมีความเหมาะสมหรือไม่

 มิติการสอนของครู

ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
		7. การเคลื่อนไหวหรือการสาธิต (เช่น การทดลอง การสร้างชิ้นงาน หรือการแสดงตัวอย่าง) แสดงให้เห็นสิ่งใด นำเสนออย่างไร และสะท้อนมาตรฐานหรือแนวปฏิบัติใดบ้าง
3	การพูดคุยสนทนา	8. จังหวะ เวลา ผู้ถูกถาม จำนวนครั้ง และประเภทของคำถาม เป็นอย่างไร คำถามมีโครงสร้างและระดับความยากทางความคิด (cognitive level) อย่างไร 9. ระยะเวลาที่ให้ผู้เรียนคิดก่อนตอบ (wait time) มีเท่าใด วิธีการตอบและเนื้อหาของคำตอบเป็นอย่างไร มีวิธีการช่วยเหลือหรือส่งเสริมการตอบอย่างไรบ้าง 10. หัวข้อสนทนาในชั้นเรียนมีอะไรบ้าง และหัวข้อเหล่านั้นมีความสัมพันธ์กับวัตถุประสงค์การเรียนรู้หรือไม่
4	การชี้แนะผู้เรียน	11. ครูชี้แนะผู้เรียนให้เรียนรู้ด้วยตนเองอย่างไร (เช่น การอ่านภาพ การอ่านบทความ การทำแบบฝึกหัด หรือกิจกรรมต่าง ๆ) และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร 12. ครูชี้แนะผู้เรียนให้เรียนรู้แบบร่วมมืออย่างไร (เช่น การแบ่งหน้าที่ การอภิปราย การทำกิจกรรม หรือการมอบหมายงานกลุ่ม) และผลลัพธ์เป็นอย่างไร 13. ครูชี้แนะผู้เรียนให้เรียนรู้แบบสืบเสาะอย่างไร (เช่น การทดลอง การทำโครงงานวิจัย หรือการทำแบบฝึกหัดเชิงสำรวจ) และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร
5	ความมีไหวพริบ	14. ครูมีการปรับเปลี่ยนหรือแก้ไขการออกแบบการสอนอย่างไร และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร 15. ครูจัดการกับเหตุการณ์ไม่คาดคิด ที่เกิดจากผู้เรียนหรือสถานการณ์ในชั้นเรียนอย่างไร และผลลัพธ์ที่ตามมาเป็นอย่างไร 16. ครูแสดงพฤติกรรมที่ไม่ใช้คำพูดใดบ้าง (เช่น สีหน้า การเคลื่อนไหว ท่าทาง หรือการนั่งเงียบ) และพฤติกรรมเหล่านั้นส่งผลอย่างไรต่อบรรยากาศหรือกระบวนการเรียนรู้ในชั้นเรียน

ในด้านมิติลักษณะของเนื้อหาหลักสูตร เน้นการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหาที่นำมาสอน และวิธีการจัดการเรียนการสอน โดยพิจารณาทั้งความเหมาะสม ครอบคลุม และความสอดคล้องกับมาตรฐานหลักสูตร ตลอดจนการประเมินผลและการใช้ทรัพยากรประกอบการสอน

Table 3 มุมมองและประเด็นการสังเกตในด้านมิติลักษณะของเนื้อหาหลักสูตร

มิติลักษณะของเนื้อหาหลักสูตร		
ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
1	วัตถุประสงค์	1. วัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ล่วงหน้า แสดงออกในรูปแบบใด การระบุวัตถุประสงค์สะท้อนให้เห็นถึงมาตรฐานหรือหลักเกณฑ์ใดบ้าง 2. วัตถุประสงค์ดังกล่าวถูกกำหนดขึ้นบนพื้นฐานของอะไร (เช่น มาตรฐานหลักสูตร ผู้เรียน หรือเนื้อหาบทเรียน) และมีความเหมาะสมกับระดับความสามารถของผู้เรียนในชั้นนี้หรือไม่ 3. ในระหว่างชั้นเรียนมีการสร้างวัตถุประสงค์ใหม่เพิ่มเติมหรือไม่ และครูจัดการหรือปรับการสอนอย่างไรเพื่อตอบสนองต่อวัตถุประสงค์ที่เกิดขึ้นใหม่เหล่านั้น
2	เนื้อหา	4. ครูจัดการกับเนื้อหาในตำราเรียนอย่างไร และใช้กลยุทธ์ใดในการปรับเปลี่ยน (เช่น การเพิ่มเติม การตัดออก การเปลี่ยนแปลง การบูรณาการ หรือการสร้างสรรค์ใหม่) 5. ครูทำอะไรในการเน้นให้เห็นลักษณะเฉพาะของรายวิชา รวมถึงแนวคิดหลัก ทักษะแกนกลาง และความสัมพันธ์เชิงตรรกะของเนื้อหา 6. ปริมาณเนื้อหา มีความเหมาะสมกับระดับของผู้เรียนในชั้นนี้หรือไม่ และครูจัดการอย่างไรเพื่อรองรับความแตกต่างระหว่างผู้เรียน 7. ในระหว่างการสอนมีเนื้อหาใหม่ที่เกิดขึ้นหรือไม่ และครูจัดการหรือบูรณาการเนื้อหาใหม่เหล่านั้นอย่างไร
3	วิธีการจัดการเรียนการสอน	8. ครูได้กำหนดวิธีการจัดการเรียนการสอนไว้อย่างไรล่วงหน้า (เช่น การบรรยาย การอภิปราย การจัดกิจกรรม การเรียนรู้แบบสืบเสาะ หรือการโต้ตอบในชั้นเรียน) และวิธีการเหล่านี้มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้เพียงใด 9. ครูนำเสนอเอกลักษณ์ของรายวิชาอย่างไร และมีการให้คำแนะนำเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนหรือไม่ 10. ครูสร้างสถานการณ์การเรียนรู้แบบใดขึ้นในชั้นเรียน และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากสถานการณ์นั้นเป็นอย่างไร
4	การประเมินผล	11. มีวิธีการประเมินหลักใดบ้างที่ครูใช้เพื่อตรวจสอบการบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้ 12. ครูเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการประเมินระหว่างกระบวนการสอนและการเรียนรู้ อย่างไร (เช่น จากการตอบคำถาม งานที่มอบหมาย หรือการสังเกตสีหน้าและพฤติกรรมของผู้เรียน)

มิติลักษณะของเนื้อหาหลักสูตร

ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
5	ทรัพยากร	13. ครุณาข้อมูลที่ได้จากการประเมินไปใช้อย่างไร (เช่น เพื่อการอธิบายผล การให้ข้อเสนอแนะ หรือการปรับปรุงแนวทางการสอน)
		14. ครูกำหนดทรัพยากรการเรียนรู้ไว้ล่วงหน้าอย่างไร (เช่น ครูและนักเรียน ข้อความหรือตัวบท วัสดุและแบบจำลอง การทดลอง หรือสื่อมัลติมีเดีย) และมีการนำทรัพยากรเหล่านี้มาใช้ในการสอนอย่างไร
		15. มีการสร้างทรัพยากรใหม่ใดบ้างขึ้นในระหว่างชั้นเรียน (เช่น ความผิดพลาด คำตอบของผู้เรียน งานที่มอบหมาย หรือผลงานที่ผู้เรียนสร้างขึ้น) และครุณาทรัพยากรเหล่านี้มาใช้ประโยชน์อย่างไร
		16. ครูแนะนำทรัพยากรนอกชั้นเรียนประเภทใดให้กับผู้เรียน และผู้เรียนสามารถเข้าถึงหรือใช้ทรัพยากรเหล่านั้นได้ในระดับใด

ในมิติวัฒนธรรมในชั้นเรียน กระบวนทัศน์ LICC ใช้เพื่อสังเกตและวิเคราะห์บรรยากาศการเรียนรู้ที่สะท้อนกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ความเป็นประชาธิปไตย การแสดงออกอย่างสร้างสรรค์ ความเอาใจใส่ต่อผู้เรียน และความสัมพันธ์ที่เกื้อกูลระหว่างครูกับผู้เรียน มิติดังนี้แสดงให้เห็นว่าชั้นเรียนเป็นพื้นที่ทางวัฒนธรรมที่สะท้อนทั้งกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาคุณลักษณะของผู้เรียน

Table 4 มุมมองและประเด็นการสังเกตในด้านมิติวัฒนธรรมในชั้นเรียน

มิติวัฒนธรรมในชั้นเรียน		
ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
1	การคิด	1. เป้าหมายการเรียนรู้สะท้อนทักษะการคิดขั้นสูง (เช่น การอธิบาย การแก้ปัญหา การถ่ายโอนความรู้ การสังเคราะห์ หรือการประเมินค่า) ได้อย่างไร 2. ครูใช้คำถามเป็นตัวขับเคลื่อนการสอนอย่างไร มีการชี้แนะให้ผู้เรียนคิดอย่างอิสระหรือไม่ และครูมีวิธีการจัดการกับความผิดพลาดในการคิดของผู้เรียนอย่างไร 3. ลักษณะนิสัยการคิดของผู้เรียน เป็นอย่างไร (เช่น เวลาในการคิด การตอบคำถาม การตั้งคำถาม การทำการบ้าน การจดบันทึก หรือจำนวนผู้ที่มีส่วนร่วม) 4. ในกฎระเบียบของชั้นเรียนหรือระดับชั้น มีข้อกำหนดใดบ้างที่สะท้อนหรือสนับสนุนพฤติกรรมความคิดของผู้เรียน
2	ประชาธิปไตย	5. ลักษณะของภาษาที่ใช้ในการสื่อสารในชั้นเรียน (เช่น ปริมาณ ระยะเวลา ผู้พูด การใช้ถ้อยคำ หรือการแทรกการพูด) เป็นอย่างไร และครูจัดการกับความคิดเห็นที่แตกต่างอย่างไร

มิติวัฒนธรรมในชั้นเรียน

ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
		6. ระดับการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในชั้นเรียน เป็นอย่างไร (เช่น จำนวนผู้เข้าร่วมระยะเวลา โครงสร้าง ระดับความลึกซึ้งของการมีส่วนร่วม และความรู้สึกของผู้เรียน) 7. พฤติกรรมของครูและผู้เรียน ในการสร้างบรรยากาศประชาธิปไตยเป็นอย่างไร (เช่น การกำหนดสถานการณ์ การเปิดโอกาสให้ตอบคำถาม หรือการจัดที่นั่ง) ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนด้วยกันเป็นอย่างไร 8. กฎระเบียบของชั้นเรียนหรือระดับชั้น มีข้อใดบ้างที่สะท้อนหรือสนับสนุนพฤติกรรมประชาธิปไตยของผู้เรียน
3	การสร้างสรรค์	9. การออกแบบการสอน การสร้างสถานการณ์ และการใช้ทรัพยากรการเรียนรู้ สะท้อนความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรมได้อย่างไร 10. มีแนวคิดหรือวิธีการใหม่ ๆ ใดบ้างเกิดขึ้นในชั้นเรียน ผู้เรียนแสดงออกและตอบสนองต่อแนวคิดเหล่านั้นอย่างไร และครูมีวิธีการกระตุ้นหรือปกป้องความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนอย่างไร 11. สภาพแวดล้อมในชั้นเรียน (เช่น การจัดพื้นที่ การจัดที่นั่ง การจัดบอร์ด หรือพื้นที่การใช้งานต่าง ๆ) สะท้อนแนวคิดเชิงสร้างสรรค์ได้อย่างไร 12. ในกฎระเบียบของชั้นเรียนหรือระดับชั้น มีข้อใดบ้างที่สะท้อนหรือสนับสนุนพฤติกรรมเชิงสร้างสรรค์ของผู้เรียน
4	ความเอาใจใส่	13. เป้าหมายการเรียนรู้มุ่งเน้นผู้เรียนทุกคนอย่างไร และครูให้ความสำคัญกับความต้องการของผู้เรียนที่มีความแตกต่างกันอย่างไร 14. ครูให้ความสนใจต่อความต้องการของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ (เช่น ผู้เรียนที่มีความยากลำบากในการเรียนรู้ ผู้พิการ หรือผู้ที่มีปัญหาด้านสุขภาพ) อย่างไร 15. ลักษณะของภาษาที่ใช้ในชั้นเรียน (เช่น ปริมาณ ระยะเวลา ผู้พูด ถ้อยคำ หรือการแทรกพูด) และ พฤติกรรมของครูในชั้นเรียน (เช่น โอกาสในการตอบคำถาม การจัดที่นั่ง) เป็นอย่างไร 16. ในกฎระเบียบของชั้นเรียนหรือระดับชั้น มีข้อใดบ้างที่สะท้อนหรือสนับสนุนพฤติกรรมแห่งความเอาใจใส่ของผู้เรียนต่อผู้อื่น
5	ลักษณะเฉพาะ	17. ชั้นเรียนสะท้อนเอกลักษณ์หรือความโดดเด่นในด้านใดบ้าง (เช่น การจัดลำดับขั้นตอนการสอน การจัดการเนื้อหาในตำราเรียน การเก็มนำบทเรียน กลยุทธ์การสอน การชี้แนะการเรียนรู้ หรือการสนทนาในชั้นเรียน)

มิติวัฒนธรรมในชั้นเรียน

ลำดับ	มุมมอง	ตัวอย่างประเด็นการสังเกต
		18. ครูแสดงให้เห็นถึงจุดเด่นหรือความสามารถพิเศษใดบ้าง (เช่น ด้านภาษา ความรู้ความสามารถทางวิชาชีพ การคิดอย่างมีเหตุผล ความไวต่อสถานการณ์ อารมณ์ขัน ไหวพริบ หรือการแสดงออกทางอารมณ์)
		19. ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน และระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง (เช่น การสนทนา การใช้ภาษา พฤติกรรม และโครงสร้างการมีส่วนร่วม) สะท้อนลักษณะใดบ้าง เช่น ความเสมอภาค ความกลมกลืน หรือบรรยากาศเชิงประชาธิปไตย

กรอบการสังเกต 68 ประเด็นนี้ ช่วยให้การบันทึกข้อมูลเชิงประจักษ์ในการฟังและวิจารณ์การสอนเป็นไปอย่างเป็นระบบ สามารถเปรียบเทียบได้ในเชิงปริมาณและคุณภาพ และยังทำให้ผู้สังเกตสามารถมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างการสอน เนื้อหา และผลการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างรอบด้าน

3. การประยุกต์ใช้กระบวนการ LICC ในชั้นเรียน

การสังเกตการสอนในชั้นเรียนเป็นกระบวนการทำงานเชิงพฤติกรรมที่มีความหลากหลายทั้งด้านประเภทและประเด็น การสังเกต Laolueangdee (2001) อธิบายว่า การสังเกตการสอนที่มีวัตถุประสงค์เพื่อปรับปรุงและพัฒนาการเรียนการสอน ต้องดำเนินการอย่างเป็นทางการและเป็นระบบ โดยทั่วไปแล้ว การสังเกตการสอนประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ การประชุมก่อนการสังเกต (pre-observation conference) การสังเกตระหว่างการจัดการเรียนการสอน และ การประชุมหลังการสังเกต (post-observation conference) ซึ่งขั้นตอนเหล่านี้ถือเป็นหัวใจสำคัญของการสังเกตการสอนในชั้นเรียนแบบเป็นทางการ (Zepeda, 2003; Shen & Cui, 2008) นอกจากนี้ Mills (1980, อ้างถึงใน Laolueangdee, 2001) ได้เสนอขั้นตอนการสังเกตการสอน 7 ขั้นตอน ซึ่งมีความละเอียดมากกว่า แม้จำนวนขั้นตอนจะต่างกัน แต่เมื่อพิจารณาโดยรวมแล้ว โครงสร้างหลักของการสังเกตการสอนยังคงมีความสอดคล้องกัน โดยสามารถสรุปรายละเอียดได้ในตารางต่อไปนี้

Table 5 ขั้นตอนการสังเกตการสอนในชั้นเรียน

ขั้นตอนการสังเกตการสอนของ Mills (1980)	ขั้นตอนการสังเกตการสอนแบบเป็นทางการ (Zepeda, 2003; Shen & Cui, 2008)
1. เลือกประเด็นที่จะสังเกตก่อนการสังเกตการสอน ควรตกลงกันว่าจะสังเกตเรื่องอะไร เพราะเหตุใด	1. การประชุมก่อนการสังเกต (pre-observation conference)
2. เลือกเทคนิควิธีการสังเกตและบันทึกที่เหมาะสม หรือ สร้างเครื่องมือการสังเกตการสอนที่เหมาะสม	
3. สังเกตและบันทึก	2. การสังเกตระหว่างการจัดการเรียนการสอน
4. เสนอข้อมูลป้อนกลับจากการสังเกตการสอน ร่วมกันวิเคราะห์แปลผลข้อมูล	3. การประชุมหลังการสังเกต

ขั้นตอนการสังเกตการสอนของ Mills (1980)	ขั้นตอนการสังเกตการณ์สอนแบบเป็นทางการ (Zepeda, 2003; Shen & Cui, 2008)
5. อภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับสิ่งพบเห็นจากการสังเกตและบันทึก	(post-observation conference)
6. สรุปข้อค้นพบประเด็นที่สำคัญ หรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเพื่อหาแนวทางแก้ไข	
7. ร่วมกันพิจารณากำหนดจุดมุ่งหมาย และสาระสำคัญเพื่อการสังเกตการสอนในครั้งต่อไป	

ทั้งนี้ Zepeda (2003) ได้เน้นย้ำว่า “การสังเกตการสอนในชั้นเรียนอย่างเป็นทางการและมีระยะเวลานาน หากปราศจากการประชุมก่อนการสังเกตและการประชุมสะท้อนผลหลังการสังเกต ย่อมเป็นการสิ้นเปลืองเวลาและทรัพยากร ทั้งสำหรับผู้นิเทศและครูผู้สอน”³ แสดงให้เห็นว่าการประชุมก่อนและหลังการสังเกตมีความจำเป็นไม่น้อยไปกว่าการสังเกตระหว่างการสอน กรอบการสังเกตการสอนในชั้นเรียนแบบ LICC สามารถนำมาประยุกต์ใช้ในสองขั้นตอนดังกล่าว โดยเฉพาะขั้นตอนการประชุมก่อนการสังเกตซึ่งเป็นช่วงที่กำหนดประเด็นการสังเกตให้มีความชัดเจน เป็นระบบ และสอดคล้องกับเป้าหมายของการนิเทศการสอนอย่างแท้จริง

ในเชิงปฏิบัติ กรอบการสังเกตการสอนในชั้นเรียนแบบ LICC ทำหน้าที่เป็นระบบอ้างอิงที่ช่วยให้ครูสามารถเลือกประเด็นการสังเกต ตลอดจนคัดเลือกและพัฒนาเครื่องมือสังเกตได้อย่างเฉพาะเจาะจง ในช่วงเริ่มต้นของการดำเนินงาน ครูจะเชื่อมโยงกรอบการสังเกตเข้ากับประสบการณ์การสอนของตนเอง โดยการอ่านรายละเอียดของ “มุมมองการสังเกต” และ “ประเด็นการสังเกต” ในแต่ละมิติอย่างรอบคอบ เพื่อค้นหาประเด็นที่สนใจและกำหนดประเด็นการสังเกตของตน หลังจากที่ครูมีความคุ้นเคยกับการสังเกตการสอนในชั้นเรียนมากขึ้น ครูสามารถเลือกมิติ มุมมอง หรือประเด็นที่สอดคล้องกับความต้องการพัฒนาของตนเอง เพื่อนำไปออกแบบประเด็นการสังเกตเฉพาะของตนได้ ในกรณีของการสังเกตแบบมีหัวข้อ (theme-based observation) โครงสร้างของกรอบการสังเกตทำหน้าที่เป็นแนวคิดสำคัญในการวิเคราะห์ลักษณะของหัวข้อการสังเกตเมื่อกำหนดประเด็นการสังเกตได้แล้ว ครูสามารถเลือกหรือพัฒนาเครื่องมือสังเกตได้ตามกรอบโครงสร้าง เช่น แบบประเมินแบบบันทึก แบบสอบถาม เป็นต้น รวมถึงการเลือกคู่สังเกตเพื่อร่วมมือกันกำหนดการแบ่งหน้าที่และกติกาการสังเกตร่วมกันในทางปฏิบัติ การเลือกประเด็นการสังเกตโดยอ้างอิงกรอบการสังเกตการสอนในชั้นเรียนของกระบวนทัศน์ LICC สามารถปรับให้เหมาะสมกับความต้องการของครูและทีมสังเกตได้หลายรูปแบบ เช่น “หนึ่งคนหนึ่งประเด็น หนึ่งคนหลายประเด็น หลายคนหนึ่งประเด็น หรือหลายคนหลายประเด็น” (Shen & Cui, 2008)

การประยุกต์ใช้กรอบการสังเกตการสอนในชั้นเรียนแบบ LICC ในการกำหนดประเด็นการสังเกต (Observation Focus) สามารถพิจารณาได้จาก 3 ด้านสำคัญ ดังนี้

(1) การกำหนดประเด็นการสังเกตตามลักษณะของประเด็น ประเด็นการสังเกตควรมีลักษณะ “สังเกตได้ บันทึกได้ และอธิบายได้” เพื่อให้ได้ข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือและสามารถนำไปวิเคราะห์เชิงวิชาการได้อย่างมีประสิทธิภาพ หลาย

³ Zepeda, S. J. (2003). *Instructional supervision: Applying tools and concepts (3rd ed.)*. Routledge. “The key point here is that a formal and extended classroom observation without pre-observation and post-observation conferences is a waste of time and effort for both the supervisor and the teacher.”

งานวิจัยได้เน้นว่าการสังเกตควรตั้งอยู่บนพฤติกรรมที่เป็นรูปธรรม มีตัวบ่งชี้ที่ชัดเจน และหลีกเลี่ยงการตัดสินแบบกำกวม (Wragg, 2011; Price, 2021) ซึ่งสอดคล้องกับหลักการออกแบบเครื่องมือสังเกตในงานวิจัยด้านการศึกษา

(2) การกำหนดประเด็นการสังเกตตามความต้องการของผู้สังเกตและผู้ถูกสังเกต ครูที่อยู่ในช่วงพัฒนาการต่างกันมักมี ปัญหาและความต้องการพัฒนาที่แตกต่างกัน ดังนั้น ประเด็นการสังเกตควรเกิดจากการสนทนาและการตกลงร่วมกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในขั้นตอน pre-observation conference ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของการสังเกตแบบเป็นทางการ (Zepeda, 2017) งานศึกษาหลายชิ้นชี้ว่าการกำหนดประเด็นสังเกตบนพื้นฐานของความต้องการพัฒนาของครู ช่วยทำให้การ สังเกตตอบโจทย์การพัฒนาวิชาชีพมากขึ้น (Chaula, 2024)

(3) การกำหนดประเด็นการสังเกตตามความต้องการของกลุ่มหรือชุมชนวิชาชีพครู ในบริบทของการพัฒนาครูแบบ ร่วมมือ เช่น Action Research หรือการสังเกตแบบมีหัวข้อ (theme-based observation) การกำหนดประเด็นการสังเกต มักอิงจากปัญหาหรือวัตถุประสงค์ร่วมของทีม เช่น การศึกษาประเด็นเฉพาะ การสร้างสไลด์การสอนร่วมกัน หรือการปรับปรุง องค์ประกอบหนึ่งของการจัดการเรียนรู้ งานวิจัยเชิงปฏิบัติการ (action research) ย้ำว่าการมี “หัวข้อวิจัยร่วม” (shared research theme) ช่วยให้ครูทั้งกลุ่มเรียนรู้ร่วมกันและเกิดการพัฒนาย่างยั่งยืน (Lewis, 2019; Warwick et al., 2019; Pelo, 2006) ดังนั้น การใช้กรอบ LICC เพื่อเลือกประเด็นการสังเกต จึงเป็นแนวทางที่ช่วยให้กระบวนการสังเกตมีทิศทาง ชัดเจนและเอื้อต่อการพัฒนาในระดับกลุ่ม

จุดแข็งของกระบวนการทัศน์ LICC

1. ความเป็นวิทยาศาสตร์ กระบวนทัศน์ LICC สะท้อนลักษณะเชิงวิทยาศาสตร์ของการสังเกตการสอนในชั้นเรียนอย่าง ชัดเจน กล่าวคือ การสังเกตมิได้อาศัยเพียงการบันทึกเชิงพรรณนาหรือความคิดเห็นส่วนตัว แต่มีการกำหนดเกณฑ์ มิติ และ ประเด็นการสังเกตที่เป็นระบบ ครอบคลุมทั้งผู้เรียน ครู เนื้อหาหลักสูตร และวัฒนธรรมในชั้นเรียน การมีโครงสร้างการสังเกต ที่ชัดเจนเช่นนี้ช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือ (reliability) และความตรงตามเนื้อหา (content validity) ของข้อมูล ซึ่งสอดคล้องกับ หลักการที่ Wragg (2011) ระบุว่า เครื่องมือสังเกตที่ดีต้องมีพฤติกรรมที่ “สังเกตได้ บันทึกได้ และตีความได้” เพื่อให้ผลการ สังเกตมีความเป็นวิทยาศาสตร์ นอกจากนี้ Danielson (2013) ชี้ว่ากรอบการสังเกตที่แยกพฤติกรรมออกเป็นตัวบ่งชี้ชัดเจน ช่วยยกระดับคุณภาพการประเมินการสอนได้อย่างมีนัยสำคัญ

2. ความเป็นวิชาชีพ กระบวนทัศน์ LICC มีบทบาทสำคัญในการยกระดับการสังเกตการสอนในชั้นเรียนให้เป็น กระบวนการเชิงวิชาชีพ (professional practice) เนื่องจากการสะท้อนการสอนบนพื้นฐานของข้อมูลตามกรอบอ้างอิงที่ ตรวจสอบได้ เพิ่มความน่าเชื่อถือ ลดความคลุมเครือและความเป็นอัตวิสัยของความคิดเห็น ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิด “professional discourse” ของ Zepeda (2017) ที่ชี้ว่าการนิเทศที่ดีต้องมีภาษาวิชาชีพร่วมกันในการวิพากษ์ชั้นเรียน เพื่อ ส่งเสริมการเรียนรู้ของครูอย่างเป็นระบบ นอกจากนี้ Darling-Hammond & Richardson (2009) ยังเน้นว่าการประเมินที่เป็น ระบบและอิงหลักฐานช่วยสร้างความไว้วางใจ (trust) ระหว่างครูและผู้สังเกต ทำให้ข้อเสนอแนะถูกนำไปใช้ในการพัฒนา ได้จริง

3. ความเป็นระบบและปฏิบัติได้จริง กระบวนทัศน์ LICC เปลี่ยนการสังเกตการสอนในชั้นเรียนจากกิจกรรมที่เป็น นามธรรมให้เป็นกระบวนการที่มีโครงสร้างชัดเจน โดยมีขั้นตอนปฏิบัติ ได้แก่ การประชุมก่อนสังเกต การเก็บข้อมูลระหว่าง สอน และการประชุมสะท้อนผลหลังการสอน ซึ่งช่วยให้กระบวนการมีความเป็นระบบและมีทิศทางที่ชัดเจน อีกทั้งยังเปิด โอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องเลือกมิติหรือประเด็นการสังเกตตามจุดประสงค์ของการนิเทศ เช่น การสังเกตเฉพาะด้านผู้เรียน ด้านวิธีการสอน หรือด้านปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน ทำให้สามารถปรับใช้ได้อย่างหลากหลายตามบริบทของโรงเรียน ซึ่งสอดคล้องกับหลักการ

supervision ตามแนวทางของ Goldhammer, Anderson & Krajewski (1980) ที่ระบุว่ากรณีที่มีประสิทธิภาพต้องมีขั้นตอนที่ชัดเจนและสอดคล้องกันทุกฝ่าย นอกจากนี้ Marzano, Frontier & Livingston (2011) ยังย้ำว่าเครื่องมือสังเกตที่มีเกณฑ์ชัดเจนช่วยให้การสังเกตสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาการสอนได้จริง ไม่ใช่เพียงเป็นงานเอกสาร LICC จึงถือเป็นกรอบที่มีความชัดเจนเชิงปฏิบัติการ (operational clarity) ทำให้ครู ผู้บริหาร และผู้สังเกตสามารถใช้ร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพในบริบทโรงเรียน

4. ความเป็นประชาธิปไตยและสนับสนุนการพัฒนาครู กระบวนทัศน์ LICC ส่งเสริมความสัมพันธ์เชิงวิชาชีพระหว่างผู้สังเกตกับครูผู้สอน โดยผู้สังเกตมีบทบาทเป็นผู้เก็บข้อมูล ไม่ใช่ “ผู้ตัดสิน” และความสัมพันธ์เชิงวิชาชีพที่เท่าเทียมจะช่วยลดแรงกดดันต่อครูผู้สอนและทำให้การสะท้อนผลหลังการสอนเกิดในบรรยากาศที่เปิดกว้าง เป็นมิตร และเอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกัน นอกจากนี้ LICC ยังช่วยให้ครูได้รับข้อเสนอแนะที่ตรงจุด นำไปสู่การพัฒนาวิชาชีพครูในเชิงลึกและต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับงานของ Darling-Hammond (2017) ที่ชี้ว่าการนิเทศที่มีความเป็นวิชาชีพแบบร่วมมือ (collaborative professionalism) จะช่วยให้ครูเปิดรับข้อเสนอแนะและพัฒนาตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อจำกัดของกระบวนทัศน์ LICC

กระบวนทัศน์ LICC แม้จะได้รับการยอมรับว่าเป็นมาตรฐาน ชัดเจน และสอดคล้องกับหลักการสังเกตการสอนในชั้นเรียนเชิงวิชาชีพ แต่เมื่อพิจารณาในเชิงการประยุกต์ใช้จริง โดยเฉพาะในบริบทที่แตกต่างจากสภาพแวดล้อมทางการศึกษาของประเทศจีนซึ่งเป็นพื้นที่พัฒนาต้นแบบ ก็ยังปรากฏข้อจำกัดหลายประการที่ควรคำนึงถึงก่อนการนำไปใช้ ข้อจำกัดเหล่านี้สามารถสรุปได้ดังต่อไปนี้

1. ความซับซ้อนของโครงสร้างและการต่อผู้สังเกต ด้วยจำนวนมิติ มุมมอง และประเด็นการสังเกตที่มาก การใช้ LICC จึงต้องอาศัยทักษะสูงและความคุ้นเคยในการวิเคราะห์ข้อมูล ครูหรือผู้สังเกตที่ยังไม่มีประสบการณ์มักพบว่าการเก็บและประมวลข้อมูลเป็นเรื่องยาก ส่งผลให้การสังเกตอาจกลายเป็นการกรอกข้อมูลเชิงกลไกมากกว่าการวิเคราะห์เชิงลึก (Danielson, 2013)

2. ความเสี่ยงต่อการยึดกรอบมากเกินไป โครงสร้างที่กำหนดไว้อย่างละเอียดอาจทำให้ผู้สังเกตมุ่งเน้นเฉพาะประเด็นที่อยู่ในกรอบ และมองข้ามปรากฏการณ์สำคัญอื่นที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน โดยเฉพาะรายวิชาที่เน้นการตีความ การสร้างสรรค์ หรือความหมายเชิงคุณค่า เช่น ภาษาและวรรณคดี ซึ่งมีลักษณะ “หลายความหมาย” และ “คลุมเครือโดยธรรมชาติ” (Eisner, 1998)

3. ความต้องการทักษะเชิงวิชาชีพของผู้สังเกต การตีความข้อมูลที่ได้จาก LICC ไม่ได้อาศัยเพียงทักษะการบันทึก แต่ต้องใช้ความรู้ด้านทฤษฎีการเรียนการสอน ประสบการณ์ในชั้นเรียน ความเข้าใจบริบท และความสามารถในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ การขาดทักษะดังกล่าวอาจทำให้การวิเคราะห์คลาดเคลื่อนหรือให้ข้อเสนอแนะที่ไม่สอดคล้องกับความจริงของบทเรียน (Cochran-Smith & Lytle, 2009)

4. ข้อจำกัดด้านทรัพยากร เวลา และความจำเป็นในการทำงานแบบทีม กระบวนการสังเกตตามกรอบ LICC ต้องอาศัยทรัพยากรจำนวนมาก ทั้งในด้านเวลา บุคลากร และการทำงานร่วมกันของหลายฝ่าย เนื่องจากขั้นตอนสำคัญประกอบด้วยการประชุมก่อนสอน การสังเกตจริง และการประชุมสะท้อนผล ซึ่งต้องใช้ผู้ที่มีบทบาทแตกต่างกันร่วมดำเนินงานอย่างเป็นระบบ ในบริบทต้นแบบของประเทศจีน โรงเรียนมักจัดตั้ง “ทีมสังเกตชั้นเรียน” ที่ประกอบด้วยหัวหน้ากลุ่มสาระ หัวหน้ากลุ่มการวาง

แผนการสอน และครูชำนาญการ เพื่อรับผิดชอบประเด็นการสังเกตที่หลากหลาย ทำให้ข้อมูลที่ได้มีความละเอียด ครอบคลุม และตรวจสอบได้ อย่างไรก็ตาม ลักษณะดังกล่าวทำให้ LICC เป็นกรอบที่ต้องพึ่งพาการทำงานร่วมกันของหลายคนโดยธรรมชาติ เมื่อกรอบนี้ถูกนำไปใช้ในบริบทที่ทรัพยากรจำกัด เช่น โรงเรียนที่มีครูน้อย โรงเรียนขนาดเล็ก หรือบริบทที่ครูมีภาระงานมาก การจัดทีมสังเกตให้ครบตามโครงสร้างเดิมจึงเป็นเรื่องยาก นอกจากนี้ เวลาที่ต้องใช้ในการเตรียมตัว เก็บข้อมูล และสรุปผลหลังสอนอาจเป็นภาระเกินกำลังของโรงเรียน ส่งผลให้กระบวนการต้องถูกลดทอนจนขาดความครบถ้วน หรือไม่สามารดดำเนินได้อย่างมีประสิทธิภาพ ข้อจำกัดด้านทรัพยากรและความจำเป็นในการทำงานแบบทีมจึงเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการประยุกต์ใช้ LICC ในหลายบริบท

มุมมองเบื้องต้นต่อการประยุกต์ใช้ LICC ในการสังเกตการสอนของไทย

1. การเปรียบเทียบกับวิธีการสังเกตการสอนในชั้นเรียนที่ใช้ในไทย ในบริบทของประเทศไทย มีการนำการศึกษาชั้นเรียน (lesson study) มาใช้เพื่อพัฒนาคุณภาพการสอนและการเรียนรู้ของครูอย่างต่อเนื่อง (Inprasitha, 2022) ซึ่งเป็นแนวคิดที่เน้นการทำงานร่วมกันในการออกแบบสอนและวิเคราะห์บทเรียนจริง การศึกษาชั้นเรียนถือเป็นกระบวนการขับเคลื่อนการสร้าง “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (professional learning community: PLC) (Woranetsudathip, 2021) แต่ยังคงเน้นที่กระบวนการ “วางแผน-สังเกตการสอน-สะท้อนผลเฉพาะบทเรียน” มากกว่าเป็นกรอบการสังเกตที่มีโครงสร้างเชิงมิติแบบละเอียด เหมือน LICC อนึ่ง ในทางปฏิบัติจริง การสังเกตการสอนในชั้นเรียนที่ใช้ในโรงเรียนส่วนใหญ่ยังคงเน้นการบันทึกเชิงพรรณนาและการสะท้อนความคิดเห็นของผู้สังเกตหรือครูพี่เลี้ยง โดยขาดกรอบมาตรฐานหรือเกณฑ์อ้างอิงที่มีความชัดเจน งานวิจัยของ Khawphraphai (1996) ซึ่งศึกษาสภาพการนิเทศการสอนในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา พบว่า การสังเกตและการนิเทศการสอนในโรงเรียนส่วนใหญ่ยังคงอาศัยแบบบันทึกการนิเทศเชิงพรรณนาเป็นเครื่องมือหลัก และขาดกรอบเกณฑ์ที่เป็นมาตรฐานหรือเครื่องมือประเมินที่เชื่อถือได้ นอกจากนี้ ผู้นิเทศจำนวนมากยังขาดความรู้ความเข้าใจระบบนิเทศที่เป็นวิชาชีพ ทำให้การสังเกตการสอนเน้นการรายงานทั่วไปหรือการปรึกษาหารือ มากกว่าการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงระบบเพื่อนำไปพัฒนาการสอนอย่างจริงจัง เมื่อเปรียบเทียบกับกระบวนการ LICC ของจีน ซึ่งมีการกำหนดมิติ มุมมอง และประเด็นการสังเกตอย่างครอบคลุม จึงเห็นได้ว่า LICC สามารถเป็นแนวทางที่ช่วยเติมเต็มช่องว่างของระบบนิเทศไทย และช่วยให้การสังเกตการสอนในชั้นเรียนมีความเป็นระบบและมีมาตรฐานทางวิชาชีพมากขึ้น

2. ศักยภาพของ LICC ต่อการพัฒนาครูไทย LICC มีศักยภาพในการสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพครูไทยในหลายมิติ ประการแรก กรอบดังกล่าวเอื้อต่อการให้ข้อเสนอแนะที่อิงหลักฐานและสามารถตรวจสอบได้ แทนการสะท้อนแบบอัตวิสัย ซึ่งสอดคล้องกับการใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์เพื่อการนิเทศ (evidence-based supervision) ที่เป็นแนวโน้มสำคัญในปัจจุบัน (La-udom, 2025) การใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์เป็นฐานช่วยเพิ่มความแม่นยำของการวิเคราะห์การสอน และทำให้การปรับปรุงการสอนมีทิศทางที่ชัดเจนมากขึ้น ประการที่สอง LICC ส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เชิงวิชาชีพระหว่างครูผู้สอนและผู้สังเกต การนิเทศการศึกษาในอดีต มักจะเป็นไปในลักษณะของ “การประเมินการสอน หรือตรวจดูผลการเรียนมากกว่าการช่วยครูพัฒนา” ทำให้ครูรู้สึกว่าเป็นการ “จับผิด” (Namthongton & Jaichalad, 2022) การประยุกต์ใช้ LICC จะช่วยให้ครูผู้สอนและผู้สังเกตสามารถใช้ภาษาทางวิชาชีพร่วมกันในการอธิบายและวิเคราะห์การสอนภายใต้บรรยากาศที่เป็นประชาธิปไตย ซึ่งสอดคล้องกับการพัฒนาครูจากภายในองค์กร ผ่านกระบวนการที่เน้นความสัมพันธ์ ความไว้วางใจ และวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ร่วมกันอย่างแท้จริง ซึ่งเป็นหลักการของ “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” ที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานและ OECD เสนอว่าเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาครูไทยให้เป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต (OECD, 2020) จากเหตุผลดังกล่าว LICC มีความเป็นไปได้ที่จะเป็นกรอบนิเทศที่สนับสนุนการปฏิรูปการเรียนการสอนของไทย โดยเฉพาะในด้านการพัฒนาครูให้มีสมรรถนะในการวิเคราะห์การสอน การสะท้อนคิดเชิงลึก และการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

3. แนวทางการปรับใช้ เช่น การเลือกใช้บางมิติหรือบางประเด็นที่เหมาะสม กระบวนทัศน์ LICC แม้จะมีความครอบคลุมและเป็นระบบ แต่การประยุกต์ใช้ในบริบทไทยควรมีความยืดหยุ่น โดยเลือกรับเฉพาะมิติหรือประเด็นที่เหมาะสมกับลักษณะรายวิชาและสภาพโรงเรียน เช่น การเน้น “มิติการเรียนรู้ของผู้เรียน” เพื่อวิเคราะห์พฤติกรรมผู้เรียน หรือ “มิติการสอนของครู” เพื่อปรับปรุงวิธีการสอน Price et al. (2022) ชี้ให้เห็นว่า ไม่มีเครื่องมือสังเกตการสอนใดที่เหมาะสมกับทุกวัตถุประสงค์และทุกบริบท และโรงเรียนหรือผู้ใช้เครื่องมือจำเป็นต้อง “เลือก” หรือ “ดัดแปลง” เครื่องมือให้สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมของผู้เรียนและเป้าหมายการพัฒนา เพื่อให้การเก็บข้อมูลและการสะท้อนคิดของครูเกิดประสิทธิผลอย่างแท้จริง ดังนั้น การใช้ LICC แบบเลือกสรรบางส่วน (selective adaptation) จะช่วยให้รอบดั่งกล่าวไม่แข็งตัวเกินไป และสามารถประยุกต์ให้เหมาะสมกับหลักสูตรไทย วัฒนธรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน และข้อจำกัดของโรงเรียนไทยได้อย่างยืดหยุ่นมากขึ้น

บทสรุป

กระบวนทัศน์ LICC ถือเป็นพัฒนาการสำคัญของการสังเกตการสอนในชั้นเรียนในประเทศจีน โดยยกระดับการสังเกตและการประเมินการสอนจากการพึ่งพาประสบการณ์ส่วนบุคคล ไปสู่กรอบที่มีโครงสร้างเชิงวิชาชีพ ประกอบด้วย 4 มิติ 20 มุมมอง และ 68 ประเด็นการสังเกต ซึ่งช่วยให้การเก็บข้อมูลในชั้นเรียนมีความครอบคลุม เป็นระบบ และอิงหลักฐานมากขึ้น คุณค่าของ LICC ไม่ได้อยู่เพียงในฐานะ “เครื่องมือสังเกต” แต่ยังเป็นกรอบที่ส่งเสริมการสะท้อนคิดเชิงลึก การวิเคราะห์การสอนตามหลักฐาน และการพัฒนาครูอย่างต่อเนื่องบนพื้นฐานของวิชาชีพวิชาชีพร่วมกัน ซึ่งก่อให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบมืออาชีพภายในโรงเรียน

อย่างไรก็ตาม การประยุกต์ใช้ LICC ยังมีข้อจำกัดที่ต้องพิจารณา ทั้งด้านความซับซ้อนของระบบ การพึ่งพาความสามารถเชิงวิชาชีพของผู้สังเกต ตลอดจนข้อจำกัดด้านเวลา ทรัพยากร และความจำเป็นในการทำงานแบบทีม ซึ่งเป็นลักษณะสำคัญของบริบทโรงเรียนจีน การนำ LICC ไปใช้โดยไม่ปรับให้เหมาะสมอาจส่งผลให้เกิดความยากลำบากในการปฏิบัติจริง โดยเฉพาะในบริบทที่ทรัพยากรจำกัด หรือในรายวิชาที่มีลักษณะเชิงมนุษยศาสตร์ซึ่งต้องการความยืดหยุ่นในการตีความ

สำหรับประเทศไทย การเปรียบเทียบกับแนวปฏิบัติการสังเกตการสอนในชั้นเรียนที่ใช้กันอยู่พบว่า LICC มีศักยภาพในการช่วยเติมเต็มช่องว่างของระบบนิเทศไทย ทั้งในด้านการเป็นระบบ การใช้หลักฐานเป็นฐานวิเคราะห์ และการสร้างวัฒนธรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เชิงวิชาชีพ สอดคล้องกับนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการและทิศทางการพัฒนาครูตามแนวคิด PLC ดังที่ La-udom (2025) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาการนิเทศในบริบท PLC ว่า การใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์ในการออกแบบกระบวนการนิเทศเป็นแนวทางที่สำคัญในการพัฒนาคุณภาพการนิเทศการศึกษาให้มีประสิทธิภาพและตรงตามความต้องการที่แท้จริงของโรงเรียนและครู อย่างไรก็ตาม การนำ LICC มาใช้ในบริบทไทยควรมีความยืดหยุ่น โดยเลือกใช้บางมิติหรือบางประเด็นที่สอดคล้องกับสภาพโรงเรียน ลักษณะรายวิชา และความพร้อมของบุคลากร รวมถึงการพัฒนาเครื่องมือในลักษณะแบบเลือกสรร เพื่อให้เกิดการประยุกต์ใช้ที่เหมาะสม มีประสิทธิภาพ และสอดคล้องกับวัฒนธรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนไทย

ดังนั้น กระบวนทัศน์ LICC เป็นกรอบการสังเกตการสอนในชั้นเรียนที่มีศักยภาพสูงในการสนับสนุนการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนและสมรรถนะครู หากได้รับการปรับประยุกต์อย่างเหมาะสมตามบริบท สามารถเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยขับเคลื่อนการยกระดับคุณภาพการสอนในโรงเรียนไทยได้อย่างมีนัยสำคัญและยั่งยืน

References

- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chaula, L. (2024). Measure for clinical supervision practices as factors of improved teaching practices in secondary schools in Tanzania. *Heliyon*, 10(5), e26171.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: Evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gu, L., & Zhou, W. (1999). *Observation and research in classroom teaching: Learning to observe*. Shanghai: East China Normal University Press. [in Chinese]
- Inprasitha, M. (2022). Lesson study and open approach development in Thailand: A longitudinal study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 11(5), 1–15.
- Khawphraphai, R. (1996). *A study of the conditions and problems of instructional supervision in secondary schools under the Department of General Education, Educational Region 6* (Master's thesis, Chulalongkorn University). Graduate School, Chulalongkorn University. [in Thai]
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laolueangdee, W. (2001). *Techniques and skills for instructional supervision*. Bangkok: Faculty of Education, Silpakorn University, Sanam Chandra Palace Campus. [in Thai]
- La-udom, T. (2025). The role of area education offices in supporting educational supervision in professional learning communities. *Journal of Educational Development*, 1(3), 40–53. [in Thai]
- Lewis, C. (2019). How does lesson study work? Toward a theory of lesson study. In R. Huang, A. Takahashi, & J. P. da Ponte (Eds.), *Theory and practice of lesson study in mathematics* (pp. 13–37). Cham: Springer.

- Lin, L. (2024). *A study of Chinese lesson observation strategies under the LICC paradigm*. (Master's thesis), Gansu: Northwest Normal University. [in Chinese]
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2001). *Notice on issuing the guidelines for curriculum reform in basic education (trial implementation)*. Document No. 17. [in Chinese]
- Retrieved from https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/kcj_kjcgh/200106/t20010608_167343.html
- Namthongton, A., & Jaichalad, N. (2022). *The model of the efficiency education supervision of Phetchabun Primary Educational Service Area Office 2*. *Education Journal, Faculty of Education, Nakhon Sawan Rajabhat University*, 5(3), 37–53. [in Thai]
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pelo, A. (2006). Growing a culture of inquiry: Observation as professional development. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine*, 172, 50–53.
- Price, J., Kubacka, K., Gambhir, G., Guevara, M.-J., & Hine, S. (2022). *Understanding the classroom: A guide to selecting classroom observation tools*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Shen, Y., & Cui, Y. H. (2024). *Classroom observation: Towards professional lesson critique*. Shanghai: East China Normal University Press. [in Chinese]
- Wang, J. (2013). Theories and developmental trends of classroom teaching research in China. *China Educational Science*, (11), 1–7. [in Chinese]
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D., & Mercer, N. (2019). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 513–532.
- Woranetsudathip, N. (2021). *Building a professional learning community (PLC) from lesson study*. *NEU Academic and Research Journal*, 11(3), 347–358. [in Thai]
- Wragg, E. C. (2011). *An introduction to classroom observation (Classic ed.)*. London: Routledge.
- Wu, K. (1998). *Field observation in classroom teaching sociology research*. Beijing: Beijing Normal University Press. [in Chinese]
- Yu, L. (2017). *Study on the application of LICC classroom observation paradigm of observation and evaluation in high school chemistry class* (Master's thesis). Fuzhou: Fujian Normal University. [in Chinese]
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zepeda, S. J. (2003). *Instructional supervision: Applying tools and concepts (3rd ed.)*. New York: Routledge.
- Zheng, J. (1997). *Action research: An increasingly recognized research method*. Shanghai: East China Normal University Press. [in Chinese]